The opinions of the first episode teachers on the training courses based on active learning methods

"A field study in basic education schools, the first episode in Latakia"

Dr. Mutieah Ahmad*
Rama kanjo**

(Received 28 / 4 / 2020. Accepted 15 / 7 / 2020)

□ ABSTRACT □

The aim of the current research is to identify the opinions of teachers of the first cycle of basic education about training courses based on methods of active learning, and to identify the differences in the opinions of teachers according to gender variables and years of experience. The sample of the research reached (316) teachers who were randomly chosen from schools in Lattakia city, As the number of members of the original community according to the statistics of the Directorate of Education for the year 2019-2020 (2632) male and female teachers. To reach the objectives of the research, a questionnaire was designed on the training courses based on the active learning methods prepared by the researcher (Appendix 1). The results showed that the opinions of teachers were high about the importance of the training sessions, and the results also showed that there were no differences due to the gender variable, and that there were differences between teachers 'opinions of the variable of years of experience in favor of those with more than 5 years of experience.

Key words: Teachers of the first cycle - the stage of basic education- training courses - methods of active learning.

* **Associate Professor – College Of Curricula & teaching methods department – Tishreen University_ Latakia_ Syria**
** **Postgraduate Student In Department Of Child –education_ Tishreen University**

آراء معلّمي الحلقة الأولى حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النشط "دراسة ميدانيّة في مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقيّة"

د. مطيعة أحمد*

راما كنجو*

(تاريخ الإيداع 28 / 4 / 2020. قبل للنشر في 15 / 7 / 2020)

□ ملخّص □

هدف البحث الحالي إلى تعرّف آراء معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط ، والتعرّف إلى الفروق في آراء المعلّمين وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، بلغت عيّنة البحث (316) معلّماً ومعلّمة تمّ اختيارهم بشكل عشوائي من مدارس مدينة اللّاذقيّة، إذ بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي وفق إحصائيات مديرية التّربية لعام 2019–2020م (2632) معلّماً ومعلّمة. للوصول إلى أهداف البحث تمّ تصميم استبانة آراء حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط من إعداد الباحثة (الملحق 1). وأظهرت النتائج أنّ آراء المعلّمين جاءت مرتفعة حول أهميّة الدورات التدريبيّة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيّر الجنس، ووجود فروق بين آراء المعلّمين لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من 5 سنوات.

الكلمات المفتاحيّة: معلّمي الحلقة الأولى– مرحلة التّعليم الأساسي– الدورات التدريبيّة– طرائق التعلّم النّشط.

***أستاذ مساعد_ قسم المناهج وطرائق التّدريس_ كلية التربية_ جامعة تشرين_ اللاذقية_ سورية**

***طالبة دراسات عليا(دكتوراه)_ قسم تربية الطفل_ كلية التربية_ جامعة تشرين_ اللاذقية_ سورية**

مقدّمة:

يّقاس تقدّم الأمم وتحضّرها بمدى صلاح نظامها التّربوي والتّعليمي، وللوصول إلى هذا الصّلاح لابدّ من التّركيز على حجر الزاوية وهو المعلّم، حيث أنّه بداية أيّة عمليّة إصلاح. وتطوّر الحركة التربويّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة يحتاج إلى معلّم كفء متطوّر، حيث أنّ نجاح العمليّة التربويّة يقع إلى حد كبير على عاتق المعلّم فلابدّ من الاهتمام بإعداده قبل الخدمة وتدريبه في أثناء الخدمة.

ونظراً لكون المعلّم هو المنفّذ الفعلي في العمليّة التعليميّة، كان لابدّ من الاهتمام بتدريبه في أثناء الخدمة وبالتحديد معلّم مرحلة التعليم الأساسي، نظراً لأهميّة هذه المرحلة في بناء التّلميذ من كافّة النواحي (وزارة التربية، 2016، ص9). في تعريف إعداد المعلّم في أثناء الخدمة هو "نشاط هادف ومخطط، تبلور بصورة دقيقة وواضحة من حاجات المعلّمين الفعليّة والّتي تحددت في ضوء متطلّبات الأداء الفعلي لأعمالهم وإمكانيّاتهم الفعليّة في الواقع الممارس، ويسعى هذا النشاط إلى تنمية المعلّمين معرفيّاً ووجدانيّاً ومهاريّاً في جو تسوده روح التعاون والمساعدة، والثقة بالنفس وبالآخرين، ويساعد على النمو المهني والذّاتي باستخدام أساليب التعلّم الجماعي والفردي لإشباع الحاجات التدريبيّة المشتركة والفرديّة للمعلّمين بشكل وافر" (العدواني، د.ت، ص11)، فللإعداد في أثناء الخدمة أهميّة كبرى تتجلّى في إطلاع المعلّمين على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة، بالإضافة إلى زيادة انتماءهم إلى المؤسسات من خلال الحوار الهادف البنّاء الذي يولد الوعي بأهميّة المؤسسات في المجتمع وفي خدمة البشريّة، وإمكانيّة مقارنة مستويات الأداء بغيرهم في أماكن أخرى لإيجاد الحافز لمزيد من الدقة والإتقان في العمل (العدواني، د.ت، ص13). وهذا كلّه يتم من خلال برامج تدريبيّة هادفة ومخططة بغية صقل معارف ومهارات المعلّمين، من خلال العديد من الأنشطة المتنوّعة والّتي تقوم على طرائق التعلّم الذّاتي والتعلّم النشط باعتباره الغاية الأساسيّة الّتي نسعى لإكسابها للمعلّمين لتمكينهم من تنفيذها على أرض الواقع وداخل الغرف الصفيّة لما فيه من فائدة على التّلاميذ وعلى العمليّة التعليميّة ككل.

وتدور الاتجاهات الحديثة وتتجه نحو كل ما هو نشط وإيجابي، ويجعل من التلّميذ محور للعمليّة التعليميّة، فكانت طرائق التعلّم النشط أحد أهم تلك الاتجاهات، وأكثرها تلبيّة لحاجات التّلاميذ ومساعدة للمعلّم في تنفيذ المنهاج (p2, Mckinney ,2011). فالتعلّم النّشط يهتم ببناء المعرفة ومعالجة المعلومات، والتّفاعل بين التّلاميذ تحت إشراف المعلّم (Letexier,2008,p39)،

فالمعلّم في التعلّم النّشط له دور المشجّع، والمساعد، والموازن بين الأنشطة الفرديّة والجماعيّة، والملاحظ والباحث والموثّق والمهيّء للبيئة التعليميّة والمشارك فيها والمثير لها، والمثير لدافعيّة تلاميذه ومزوّدهم بالخبرات الأكاديميّة الغنيّة.

كل هذه الجّهود توضّح لنا أهميّة التعلّم النّشط وممارسته حيث أثبتت العديد من الدّراسات كدراسة (الريحاوي، 2016)، ودراسة (عشا؛ وآخرين، 2008) أنّ التّلميذ يحتفظ بنسبة 95% من المعلومات المكتسبة عن طريق التعلّم النّشط سواء باستراتيجيّاته الرئيسة مثل (استراتيجيّة القبّعات الستّ، واستراتيجيّة العصف الذهني، واستراتيجيّة لعب الأدوار، وغيرها)، أو بالاستراتيجيّات الفرعيّة مثل (استراتيجيّة أعط واحدة وخذ واحدة، واستراتيجيّة فك{، زاوج، شارك، واستراتيجيّة الحكايات، واستراتيجيّة الدقيقة الواحدة، وغيرها)، في حين نسبة كسبه بالطّرائق التقليديّة لا تكون أكثر من 5% (سعادة؛ وآخرون، 2011، ص 40).

مشكلة البحث:

شغلت قضيّة إعداد المعلّم وتدريبه أثناء الخدمة اهتمام العديد من المفكرين والباحثين أمثال دراسة (الزكي، 1999)، ودراسة (الذبياني، 2014)، ودراسة بويس (Boice, 2005) وغيرهم. حيث أنّ هذه المجال بحاجة إلى المزيد من الجهود لتطويره نتيجة العديد من الصعوبات الّتي تقف عائقاً أمام تقدّمه، حيث أشارت دراسة (بركات، 2010) إلى تزايد الشكوى في مرحلة التّعليم الأساسي من تدني مستوى برامج تدّريب المعلّمين، وزيادة المشكلات التي تواجههم في الميدان، وقلّة تلبية هذه البرامج بشكل موضوعي لمطالب المعلّمين والتّلاميذ وخاصّة في الوقت الرّاهن مع تطوّر المناهج الدراسيّة وتوجّه معظم التّلاميذ للتّعامل مع التكنولوجيا الحديثة، ونحو البيئة التعليميّة التعلميّة الغنيّة بالمستحدثات التكنولوجيّة الّتي تعتمد على التّعامل السّريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلّم النّشط، وهذا يعني أنّ هناك قصوراً في فعّالية برامج تدّريب المعلّمين في أثناء الخدمة عن القيام بوظيفتها وتحقيق أهدافها.

وفي دراسة استطلاعيّة قامت بها الباحثة على مجوعة من مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقيّة طرحت من خلالها مجموعة من الأسئلة على مجموعة من المعلّمين الّذين خضعوا لدورات تدريبيّة والبالغ عددهم (20) معلّماً ومعلّمة عن أهم مايحتاجونه لتنميتهم من الناحية المهنيّة، وهل خضعوا لدورات تدريبيّة قائمة على طرائق التعلّم النّشط؟ كانت أهم احتياجاتهم في مجال كفايات المعلّمين التعليميّة، طرائق التدريس الحديثة، وسائل التّعليم ومصادرها. وهذا إن دلّ على شيء فهو يدل على وجود العديد من الفجوات في برامج الإعداد في أثناء الخدمة، منها ما يعود إلى فترة الإعداد قبل الخدمة، ومنها ما يعود إلى قصور في الإعداد اثناء الخدمة نتيجة العوامل الفيزيقيّة، أو كثرة أعداد التّلاميذ في غرفة الصف وخاصّة في ظلّ الأزمة السوريّة، وضيق الوقت بالنّسبة لتطبيق طرائق التعليم الحديثة ومنها طرائق التعلّم النشط الّتي زاد التركيز عليها في الآونة الأخيرة لأنّها تحقّق نشاط التّلميذ وإيجابيّته في العمليّة التعليميّة فكانت نسب استخدامها متفاوتة، ممّا دفع الباحثة إلى التعرّف على آراء المعلّمين حول الدورات التدريبيّة الّتي قامت وتُقام للمعلّمين والّتي تركّز على طرائق التعلّم النشط؟ ومن هنا تتلخّص مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما آراء معلّمي الحلقة الأولى حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النشط؟

أهمية البحث وأهدافه:

أهميّة البحث:

تنبع أهميّة البحث من النقاط الآتية:

- أهميّة مرحلة التّعليم الأساسي للتّلاميذ، ففيها تتكوّن شخصيّتهم، وتنمو الميول والدوافع لديهم.
- أهميّة إعداد المعلّمين وتدريبهم في أثناء الخدمة لضمان إعدادهم بشكل جيّد للمارسة المهنة.
- أهميّة الدورات التدريبيّة وضرورة إقامتها بشكل مستمر لتواكب كل ما هو جديد.
- أهميّة التعرّف على آراء المعلّمين حول الدورات الّتي خضعوا لها لتلافي أي نقص أو ثغرة كان المعلّمون بحاجتها.
- ضرورة ربط إعداد المعلّم وتدريبه في أثناء الخدمة بمسيرة الإعداد قبل الخدمة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف:

- آراء معلّمي التعليم الأساسي الحلقة الأولى حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النشط.
- أثر مغيّر الجنس في آراء المعلّمين حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النشط.
- أثر متغيّر سنوات الخبرة في آراء المعلّمين حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النشط.

أسئلة البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما آراء معلّمي التعليم الأساسي الحلقة الأولى حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النشط؟

فرضيّات البحث:

سيتم قياس الفرضيّات عند مستوى دلالة 5%:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة آراء المعلّمين حول الدورات التدريبيّة المعتمدة على طرائق التعلّم النشط تعزى لمتغيّر الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط إجابات أفراد عيّنة البحث على استبانة آراء المعلّمين حول الدورات التدريبيّة المعتمدة على طرائق التعلّم النشط تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، لأنه يتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه، إذ يرتكز على وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى الاستنتاجات العلميَّة الصّحيحة. فهو "الذي يهتم بتحديد الواقع وجمع الحقائق عنه و تحليل بعض جوانبه، بما يساهم في العمل على تطويره" (أبو علام، 2004، ص 131-132).

حدود البحث:

حدود زمانيّة: 2018- 2019.

حدود مكانيّة: تمّ إجراء البحث في مدارس التّعليم الأساسي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقيّة والّتي بلغ عددها (5) مدارس.

حدود بشريّة: معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في اللاذقيّة.

مجتمع البحث وعينته:

بلغ المجتمع الأصلي للبحث المعلّمين القائمين على رأس عملهم في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة والبالغ عددهم (3632) معلّماً ومعلّمة، للعام الدراسي 2020/2019، وتمّ سحب عيّنة البحث بالطريقة العشوائيّة والبالغ عددهم (316) معلّماً ومعلّمة من (16) مدرسة، وذلك بعد الرجوع إلى التوزع الجغرافي لمدارس الحلقة الأولى المعتمد في مديريّة التربية في مدينة اللاذقيّة وقد تمّ توزيع العيّة على الشكل الآتي:

جدول (1) توزيع عينة البحث وفق متغير الخبرة والجنس

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الخبرة	أقل من 3 سنوات	98	%31.01
	من 3 إلى 5 سنوات	130	%41.13
	أكثر من 5 سنوات	88	%27.84
	المجموع	316	%100
الجنس	ذكور	134	%42.40
	إناث	182	%57.59
	المجموع	316	%100

أداة البحث:

استبانة آراء للمعلّمين الحلقة الأولى حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النشط من إعداد الباحثة الملحق رقم (1).

المصطلحات والتعريفات الإجرائيّة:

الدورات التدريبيّة: هي الأداة الّتي تربط بين الاحتياجات والأهداف المطلوب تحقيقها في التّدريب، والمادّة العلميّة بالوسائل والأساليب التدريبيّة مع بعضها البعض بطريقة علائقيّة بهدف تنمية القوى البشريّة لتحقيق أهداف الفرد والمنظّمة (العنزي، 2013، ص7).

الدورة التدريبيّة: عبارة عن برنامج تعليمي مكثّف مُكمّل؛ وليس برنامج أساسي؛ أي أنّه يُبنى على خبرات تأسيسيّة سابقة، ويستهدف فئات معيّنة و تكون على دراية بالسّياق التّعليمي ولديهم الرّغبة في مواصلة البناء التّراكمي للخبرة العلميّة و العمليّة السّابقة، وقد يكون حضور الدّورة التدريبيّة بدافع شخصي بحت من المتدرّب، أو بتحفيز من الإدارة التنفيذيّة التّابع لها المتدرّب.

https://www.abahe.uk/training-courses-concept.html

الأكاديميّة العربيّة البريطانيّة للتّعليم العالي، تاريخ الدخول 25-6-2020 السّاعة 12:30 pm

وتعرّفها الباحثة إجرائيّاً بأنّها: مجموعة من الخطوات والإجراءات المعدّة مسبقاً وبشكل مدروس لتدريب فئات معيّنة على دراية بالسياق التعليمي، ولديهم الرغبة في مواصلة البناء التّراكمي للخبرة العلميّة والعمليّة السّابقة.

طرائق التعلّم النشط: طرائق تعليم وتعلّم في آن معاً، حيث يشارك التّلاميذ في الأنشطة والتّمارين والمشروعات بفاعليّة كبيرة، من خلال بيئة تعليميّة غنيّة ومتنوّعة، مع وجود معلّم يشجّعهم على تحمّل مسؤوليّة تعليم أنفسهم تحت إشرافه الدّقيق ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطّموحة للمنهاج المدرسي (سعادة؛ وآخرون، 2011، ص25).

وتعرّفها الباحثة إجرائيّاً بأنّها: مجموعة الطّرائق التعليميّة التعلّميّة الّتي تزيد من فاعليّة التّلميذ في المواقف التعليميّة التعلّميّة، لاستخدامه العديد من الحواس معاً، والّتس تساعده على الاندماج بالمواقف التعليميّة بنجاح سواء كان العمل فردي أو جماعي لتحقيق الأهداف المطلوبة منه بشكل فيه الكثير من الإبداع.

معلّم الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي: هو الشخص المعيّن رسميّاً من قبل وزارة التّربيّة بوظيفة معلّم، ويعلم إحدى الصّفوف الأساسية الأربعة الأولى بصرف النظر عن عدد الحصص، وهو المسؤول المباشر عن تنفيذ المنهاج (وزارة التّربيّة،2002، ص35).

وتُعرّف الباحثة معلّم الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي على أنّه: الشخص الذي يعلّم الصفوف الأساسية الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويتولى تعليم كافة المواد التعليمية، عدا المواد الاختصاصية.

مرحلة التّعليم الأساسي الحلقة الأولى: "وهي مرحلة تعليمية مدّتها أربع، تبدأ من الصّف الأول وحتى الصّف الرّابع، وهي مجانية وإلزامية" (وزارة التّربيّة، 2002، ص15).

تعرّف الباحثة مرحلة التّعليم الأساسي إجرائيّاً على أنّها: مرحلة يتم فيها تأسيس التّلميذ تأسيساً أوليّاً، من خلال إعداده إعداداً صحيحاً للالتحاق بالمراحل التعليميّة الأخرى من خلال تزويده المهارات والكفايات الأساسية والضرورية التي تؤهله للانتقال إلى المرحلة التّالية الحلقة الثّانية، مدّة هذه المرحلة أربعة أعوام من الصفّ الأوّل وحتّى الصفّ الرّابع.

الدراسات السابقة:

دراسة سلامة (2018) بعنوان: " الإحتياجات التدريبية اللازمة أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التربية والتعليم في لواء البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين" في الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التربية والتعليم في للواء البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المشرفين والمديرين التربويين. تكونت عينة الدراسة من (95) مشرف ومدير مدرسة. ولتحقيق أهداف الدّراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي بأعداد مقياس الاحتياجات التدريبية المكون من (47) فقرة موزعا على (7) مجالات هي: مجال الإعداد التربوي، والمجال الشخصي، ومجال الادارة الصفية، ومجال الاتصال والتفاعل مع الطلبة، ومجال التطوير الذاتي، ومجال استراتيجيات التقويم، ومجال تكنلوجيا المعلومات والاتصال وقامت الباحثة من التأكد من صدقه وثباته. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن احتياجات التدريبية اللازمة إثناء الخدمة لمعلمي لمعلمي الصفوف الثلاث الاولى في مديرية التربية والتعليم في لواء البادية الشمالية الغربية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للجنس على جميع مجالات الأدة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)تعزى لمتغير الوظيفة.

دراسة العتيبي (2017) بعنوان: " معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات" في فلسطين.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات، والفروق ذوات الدلالة الإحصائية بين أفراد العينة حول معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة وفقاً لمتغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي– نوع المدرسة). وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة من 80 معلمة ومديرة من مدارس حكومية وأهلية في مراحل التعليم العام في مدينة الرياض. أوضحت نتائج الدراسة موافقة أفراد عينة الدراسة على مجال المعوقات الإدارية في تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض بدرجة كبيرة وبأعلى متوسط حسابي بلغ 3.60؛ وموافقة أفراد عينة الدراسة على مجال المعوقات الشخصية في تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض جاء في المرتبة الثانية من المجالات حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.56؛ وكذلك موافقة أفراد عينة الدراسة على مجال المعوقات الفنية في تدريب المعلمات أثناء الخدمة جاء في المرتبة الثالثة من المجالات وبلغ متوسطه الحسابي 3.5، كما ثبت من خلال نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة حول "معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض" تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (مديرة أو معلمة)، ولا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة (المعلمات والمديرات) في مجال المعوقات الإدارية والشخصية تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومية أو أهلية).

دراسة زهران (2016) بعنوان: " تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي الخاص على ضوء احتياجاتهم التدريبية" في جمهوريّة مصر العربيّة.

يمكن إبراز أهداف البحث في النقاط التالية: 1) التعرف علي الإطار المفاهيمي للتعليم الأساسي الخاص بجمهورية مصر العربية. 2) التعرف علي الإطار المفاهيمي للبرامج والاحتياجات التدريبية. 3) التعرف علي واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بمرحة التعليم الأساسي الخاص. 4) وضع التصور المقترح لتطوير البرامج التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي الخاص في ضوء الإطارين النظري والميداني. اعتمد البحث علي المنهج الوصفي نظرا لما ينطوي عليه هذا المنهج من رصد للواقع، وما يتبع ذلك من تحليل وتفسير لهذا الواقع استنادا إلى الدراسات والأبحاث والمصادر التي تناولته وانتهاء بوضع مجموعة من التوصيات والمقترحات. وبلغ الإجمالي العام للعينة (70) فردا . اصبحت 60 فردا بعد استبعاد عشرة استمارات لم تبدي جدية في استجاباتهتا. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: 1) حسن اختيار مديري إدارات وحدات التدريب فيجب أن تستند عملية اختيار مديري إدارات وحدات التدريب إلى أسس مهنية وأخلاقية. 2) إعادة هيكلية المنظمة مع تغيير وتحديد المسئوليات وتوصيف الوظائف وتحديد الاختصاصات والاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس التعليم الخاص. 3) تحسين القدرات والكفايات البشرية من خلال التدريب المستمر من اجل ابتكار أساليب جديدة في العمل لمواكبة كل ما هو جديد ومتطور في المعرفة والمعلومة والمهارة التدريسية والتقنيات المعاصرة. 4) توفير متطلبات العملية التدريبية والتعليمية من وسائط ووسائل تعليمية وتقنيات. 5) تحسين الاتصالات عبر وحدات التدريب في الإدارات في كل مديرية تعليمية. 6) ضرورة المراجعة الدقيقة لواقع الممارسات التربوية العملية لعمليات التدريب للتعرف علي جوانب القصور فيها والعمل علي إيجاد حلول لها. 7) التأكيد علي أن التدريب عملية موجهة تسير وفق منهجية عملية.

دراسة أبو شاهين (2011): " دور الموجّه التربوي في النمو المهني لمعلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي في محافظة القنيطرة".

هدفت الدّراسة إلى تعرّف مدى مساهمة الموجّه التربوي في مساعدة معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي على اكتساب مهارات النمو المهني التالية: (مهارة التخطيط للتعليم، مهارة تطبيق طرائق التّعليم المناسب،، مهارة استخدّام تقنيات التّعليم، مهارة إدارة الصّف الدراسي، ومهارة تقوّيم المتعلّمين)، والتعرّف على آراء المعلّمين تجاه مساهمة الموجّهين التّربويّين في نموّهم المهني، وأثر المتغيّرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي والتربوي، الخبرة في التّعليم)، وتقدّيم مقترحات يمكن أن تزيد من مساهمة الموجّهين التّربويّين في النمو المهني للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (173) معلّماً ومعلّمة، بنسبة (9%) من المجتمّع الأصلي، طُبقت عليهم استبانة مؤلفة من (60) بنداً، واستخدّمت الباحثة للإجابة على أسئلة البحث المنهج الوصفي التحليلي. وأسفرت **الدّراسة عن النتائج الأتية:**

– أن درجة مساهمة الموجّه التربوي في النمو المهني للمعلّمين على مجالات الاستبانة ككل كانت متوسطة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات إجابات المعلّمين والمعلّمات المتعلقة بمدى مساهمة الموجّهين التّربويّين في النمو المهني للمعلّمين تُعزى لمتغيّر (الجنس) بالنسبة لمجموع المجالات.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات إجابات المعلّمين والمعلّمات لصالح المعلّمين الذين يحملون أهليّة التّعليم الابتدائي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات إجابات المعلّمين والمعلّمات عن مجالات الاستبانة جميعها المتعلقة بمدى مساهمة الموجّهين التّربويّين في النمو المهني للمعلّمين تُعزى لمتغيّر (الخبرة) لصالح المعلّمين والمعلّمات الذين لديهم خدمة في التّعليم عشر سنوات فأكثر، ما عدا مجال مهارة إدارة الصّف الدراسي، وباستخدّام اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية لأثر متغيّر الخبرة تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجال مهارة التخطيط للتعليم أيضاً.

دراسة بركات (2005): "الدورات التدّريبيّة في أثناء الخدمة، وعلاقة ذلك بفعّالية المعلّم واتجاهاته نحو مهنة التّعليم في محافظة طولكرم".

هدفت الدّراسة إلى معرفة تأثير الدورات التدّريبيّة التأهيليّة التي يلتحق بها المعلّم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتعليم واتجاهاته نحو المهنة، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث عيّنة مكوّنة من (347) معلّماً ومعلّمة بالطريقة العشوائية الطبقية، منهم (185) معلّماً، و(162) معلّمة من المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، واتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، كما استخدم لهذا الغرض أداتين هما: قائمة الكفايات التّعليميّة، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التّعليم، وهما من إعداد الباحث، ولدى تحليل البيانات اللازمة أشارت الدّراسة إلى عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلّمين في الدورات التدّريبيّة التي تُنظّمها وزارة التّربيّة والتّعليم في أثناء الخدمة في مدى امتلاكهم للكفايات التّعليميّة، بينما بيّنت النتائج وجود أثر جوهري لهذه الدورات في مدى ممارسة المعلّمين لهذه الكفايات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلّمين نحو مهنة التّعليم، يمكن عزوّها إلى التحاقهم في هذه الدورات التدّريبيّة في أثناء الخدمة، ومن جهة أخرى بيّنت النتائج أنّه لا توجد فروق جوهرية لمدى امتلاك وممارسة المعلّمين للكفايات اللازمة للتعليم، يمكن عزوّها إلى اتجاهاتهم نحو مهنة التّعليم.

– دراسة بويس (Boice, 2005): "المعوّقات الأساسية لبرامج تدّريب المعلّمين في بريطانيا".

("The basic obstacles to teacher training programs in British").

هدفت الدّراسة إلى التعرّف إلى المعوّقات الأساسية لبرامج تدّريب المعلّمين، تكوّنت العيّنة من(346) معلّماً ومعلّمة، واستخدّمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدّام أداة الاستبيان،

وتوصلت الدّراسة إلى أنَّ هناك احتياجات تدّريبيّة مستمَّرة للمعلّمين، ناهيك عن الاحتياجات الطارئة، كما بيّنت الدّراسة أنَّ المعلّمين يحتاجون إلى التدّريب على المزيد من المهارات في المجالات التقنية والتربوية والأساليب والأنشطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى هذه الاحتياجات بين المعلّمين تبعاً لمتغيّرات (الجنس والتخصص والمؤهل العلمي).

– دراسة شارون(Sharon, 2008): "اتجاهات المعلّمين نحو الحاجة لبرامج التدّريب في أثناء الخدمة الأساسية في شمال كارولينا في الولايات المتحدة".

("Attitudes teachers about the need for training programs in basic service in North Carolina in the United States").

هدفت الدّراسة إلى التعرّف إلى اتجاهات المعلّمين نحو الحاجة لبرامج التدّريب في أثناء الخدمة، تكوّنت العيّنة من(211) معلّماً ومعلّمة. وأظهرت هذه الدّراسة ملاحظات معلّمي المدارس حول أهميّة التدّريب الإضافي للمعلّمين، ودوره في مساعدة المتعلّمين في المراحل الأساسيّة، كما **أظهرت نتائج هذه الدّراسة** أن غالبية المعلّمين يرغبون

بالتدّريب بهدف تقدّيم المساعدة وتلبية احتياجات المتعلّمينّ دون وجود فروق دالة إحصائياً بينهم نحو هذه الاحتياجات تبعاً لمتغيّرات (الجنس والتخصص والمؤهل العلمي).

***دراسة بيكو ؛ فاركا Peko & Varga (2012) بعنوان: "التعلّم النشط داخل الفصول"**

"Active learning in classrooms"

هدفت الدراسة إلى تعرّف استراتيجيّات التعلّم النشط المستخدمة في الصفوف.

وتمّ النّظر في الاختلافات في استراتيجيّات التعلّم النشط التي تعزى إلى متغيّر نوع المدرسة وعمر الطلّاب.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عيّنة الدراسة: 306 طالباً وطالبة.

أداة الدراسة: الاستبانة.

نتائج الدراسة: تشير نتائج الدراسة إلى أنّ دروس اللغة الكرواتيّة تتميّز بغلبة العواطف السارّة، والتعلّم التعاوني، ومبادرة الطلّاب، إلى جانب سلطة المعلّم القويّة، وكذلك التفكير النقدي وأنشطة التعليم والتعلّم المتنوّعة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الطلّاب الأكبر والأصغر سنّاً لصالح الطلّاب الأكبر (الصفّ الثّامن).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدّراسات السّابقة وعناصرها الرّئيسة، يمكن رصد العديد من جوانب التّشابه وجوانب الاختلاف بينها وبين البحث الحالي، الّتي كان لها بالغ الأثر في إعداد أداة البحث.

من ناحية الهدف: تشابه البحث الحالي مع دراسة (بركات، 2005)، ودراسة (Sharon, 2008) في حين أنّ البحث الحالي هدف إلى تعرّف آراء المعلّمين حول الدّورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط

ومن ناحية دراسة المتغيّرات: تشابه مع دراسة (سلامة، 2018)، ودراسة (أبو شاهين، 2011)، ودراسة (Boice, 2005)، ودراسة (Sharon, 2008) في تناولها لمتغيّرات (الجنس– وسنوات الخبرة)

من ناحية المنهج (الوصفي): تشابه البحث الحالي مع منهج دراسة (سلامة، 2018)، ودراسة (أبو شاهين، 2011)، ودراسة (بركات، 2005)، ودراسة (Boice, 2005)، ودراسة (Sharon, 2008)، ودراسة بيكو؛ فاركا Peko & Varga (2012).

من حيث العيّنة: تشابه مع دراسة (العتيبي، 2017)، ودراسة (زهران، 2015)، ودراسة (أبو شاهين، 2011)، ودراسة (بركات، 2005)، ودراسة (Boice, 2005)، ودراسة (Sharon, 2008) وهي (عيّنة معلّمي التّعليم الأساسي).

من ناحية الأدوات: تشابه البحث الحالي مع دراسة (العتيبي، 2017)، ودراسة (زهران، 2015)، ودراسة (أبو شاهين، 2011)، ودراسة (بركات، 2005)، ودراسة (Boice, 2005)، ودراسة (Sharon, 2008)، ودراسة بيكو؛ فاركا Peko & Varga (2012) في الاعتماد على الاستبانة كأداة للبحث.

وأهمّ ما ميّز البحث هو تناول آراء معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط بشكل عام وعدم الاقتصار على المشكلات والصّعوبات الّتي تعترضهم.

الجانب النظري للبحث:

مفهوم التّدريب في أثناء الخدمة وأهميّته:

أدّى التقدّم التكنولوجي والعلمي إلى العديد من التغييرات، خاصّةً في المجال التربوي، فكان لابدّ من الاهتمام بالمعلّم من النّواحي كافّة. فما التدريب في أثناء الخدمة إلّا خطوة متسلسلة من عدّة خطوات، تسبقها فترة الإعداد قبل الخدمة. "فتدريب المعلمين في أثناء الخدمة يرتبط بمفهوم النمو المستمر والتربية المستدامة الأمر الذي يتطلب من المعلم أن يطوّر مفاهيمه المهنيّة ويجدّد أساليبه التعليميّة باستمرار" (محمد وصوالحة، 2000).

فأي تغيير يحدث في المناهج الدراسيّة لابدّ من تغيير للمعلّم المنفّذ لتلك المناهج الدراسيّة، فكلّما كان المعلّم مؤهّلاً للتجاوب مع التغييرات والتطوّرات كلّما حصلنا على نتيجة أفضل وأسرع على عكس المعلّم غير المؤهّل (الوكيل،2001، ص15). وهي من أهم مبرّرات تدريب المعلّمين في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

يقصد ببرنامج تدريب المعلّم في أثناء الخدمة: مجموعة من البرامج والأنشطة المخططة في ضوء فلسفة واستراتيجيّة واضحة منبثقة من فلسفة وسياسة المجتمع عامّة والتّعليم خاصّة والّتي تستهدف التأهيل والتجديد والتوجيه بما يؤدّي إلى تمكن المعلّمين في أثناء خدمتهم من زيادة كفايتهم إلى أقصى درجة وزيادة كفاية النّظم التعليميّة الداخليّة والخارجيّة (جمال الدين وآخرون، 1992، ص126).

وبالتّالي يمكن القول أنّ التّدريب في أثناء الخدمة هو تطبيق لفكرة التربية المستمرّة بغية تحقيق النمو المستمر للمعلّمين لرفع مستوى أدائهم المهني وتحسين اتّجاهاتهم وصقل مهاراتهم التعليميّة وزيادة معارفهم وقدراتهم على الإبداع والتجديد، ومن ثمّ الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثّقافي للمعلّمين بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي ورضاهم المهني تجاه عملهم وإخلاصهم في أداء رسالتهم.

وفي نتيجة دراسة (بركات، 2005، ص235) بأنّ التدريب في أثناء الخدمة يؤدّي إلى تزويد المعلّمين باستراتيجيّات ومهارات تعليميّة تساعدهم على التخطيط، والتنفيذ، والتقويم الفعّال عند ممارسة التّعليم في الصّف، وتزيد من رغبتهم في العمل، وتعمل على تغيير سلوكهم المهني نحو الأفضل. إضافةً إلى أنّ التدريب في أثناء الخدمة يمكّن المعلّمين من الاطّلاع على كل ما هو جديد في مجال مهنتهم، وزيادة نموّهم المهني، وتنمية كفاءاتهم.

أهداف تدريب المعلّم في أثناء الخدمة:

وتتمثل أهداف العملية التدّريبيّة في ما يلي:

1- تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات:

* **تنمية المعارف:** فلا بدَّ من اختيار المادة التدّريبيّة المفيدة والتي تمَّد المتدرّبين بمعلومات لازمة وضرورية للقيام بوظائفهم، ويذكر(أبو شيخة، 2001، ص19) أنَّه عندما يتمُّ اختيار مواد التدّريب المفيدة حسب احتياجات المتدرّبين، يستطيع المتدرّب وقتها الحصول على معلومات وأفكار جديدة واستيعابها بشكلٍ عميق إلى الدرجة التي يستطيع فيها التعبير عنها شفاهة أو كتابة، وتكون لديه القدرة على الاستفادة منها.

* **تنمية المهارات:** إنّ المهارة هي القدرة على الانتقال من المتاح إلى الممكن، حيث إن المتاح يعبّر عن الممارسات المعتادة التي تعود عليها الفرد، أما الممكن يعني القدرة على استثُمَّار ما لديه من طاقات كامنة وما حوله من موارد غير مستغلة بشكل جزئي أو كلي في الوصول إلى أداء أفضل، وتنقسم المهارات إلى مهارات فنية وذهنية وإنسانية (سلطان، 1993، ص23).

* **تنمية الاتجاهات الإيجابية:** الاتجاهات هي "رغبات وميول الفرد اتجاه عملية تدّريب، وموضوعه يساعده على تكوين مسلك ذهني أو عادة فكرية (إيجابية أو سلبية) وهذا يتطلب محو قيم واتجاهات قديمة قبل تثبت القيم والاتجاهات الجديدة، وفي هذه الحالة لا تكفي المعرفة وحدها، ولكن يجب أن تكون مشاركة المستهدفين كبيرة في العملية التدّريبيّة حتى يمكنهم أن يتبنوا الاتجاهات الجديدة" (هلال، 2001، ص26).

2- تحسين مستوى الأداء: تتمَّثّل أهم أهداف التدّريب بالنسبة للمنظمة بإزالة نقاط الضعف، سواء كان ذلك للأداء الحالي أم المستقبلي المتوقع، فبمعالجة نقاط ضعف الأداء يمكن أن يتحسن الأداء؛ مما ينعكس بنتائج إيجابية على مستوى الإنتاجية الكلية للمنظمة، ويسهم في تطورها واستمرارها والنجاح في تحقيق أهدافها (الهيتي، 2003، ص26)، ويعود على المؤسسة بالفائدة، حيث يتخذ سلوك الأفراد مساراً يحقق الأهداف العامة، وحيث تضمن المؤسسة اتفاق سلوك الأفراد مع الاتجاهات السليمة المؤدية إلى رفع مستويات الأداء (بربر، 1997، ص161).

أساليب التدّريب في أثناء الخدمة والّتي تعتمد على طرائق التعلّم النشط:

أسلوب العصف الذهني:

يقوم هذا الأسلوب على تشجيع المعلّمين المتدرّبين على إنتاج وتوليد عدد كبير من الأفكار عن الموضوع المطروح، بهدف تنمية قدراتهم العقلية من خلال التدّريب على الأفكار المتتابعة والمتنوعة في الوقت نفسه حول قضية أو مشكلة ما تُطرح عليهم في أثناء الجلسة. (راشد، 2002، ص198). ويستخدّم هذا الأسلوب لتدّريب مجموعة صغيرة من المتدرّبين ما بين (5-12) متدرّباً، فالهدف من هذا الأسلوب تنمية حلول جديدة أو مبتكرة للمشكلات، وتنمية قدرة المتدرّبين على الابتكار ودفعهم على المشاركة.(عبدً السميع وحوالة، 2005).

ويمكن أن نلخص أهم مميزات هذا الأسلوب في النقاط الآتية :

1- جمع المعلومات بصورة سريعة.

2- تشجيع كل فرد في المجموعة على المشاركة.

3- الإجابات التلقائية الحرّة.

4- قيام المجموعة بمناقشة الاستجابات وتقييمها (راشد، 2002، ص201).

وهذا لا يمنع أن يكون لهذا الأسلوب بعض العيوب من أهمَّها:

1- تسجيل بعض الاستجابات غير المتعلقة بالموضوع المطروح.

2- يؤدي أحياناً إلى تشتت الأفكار وفقدان التركيز.

3- يؤدي أحياناً إلى سيطرة فرد على المجموعة (راشد، 2002، ص201).

أسلوب لعب الأدوار:

أسلوب تدّريبي يعتمد على طرح الموضوع على شكل عرض تمَّثيلي قصير؛ لتجسيد وتشخيص مشكلة أو موقف، وهو يجمع بين المناقشة والشرح، يقوم على أساس اختيار المتدرّبين للأدوار التي تلائمهم في مواقف حقيقية أو افتراضية، تتصل بمادة معيّنة أو فكرة أو موضوع، وقد يمثل الموقف المطروح حدثاً في الماضي أو الحاضر أو في المستقبل، وغالباً ما يقوم المتدرّبون بلعب الأدوار في ثنائيات، أو مجموعات صغيرة بصورة تلقائية دون إعداد أو اطلاع على نص مسبق، ويقوم المتدرّبون بتوضيح فكرة أو مفهوم أو موقف، مستخدمين خبراتهم السابقة، ومعرفتهم ومهاراتهم الجديدة، وبعد انتهاء لعب الأدوار يفسح المدرّب المجال لمناقشة المضامين والعبر المستخلصة منه. (سالم وصالح، 2002، ص146).

مزايا أسلوب لعب الأدوار:

1- يُعدّ من أفضل الأساليب في التدّريب على المهارات الاجتمّاعية والإدارية ذات الصلة بالحياة اليومية، ويفيد في التدّريب على معالجة المشكلات المتصلة بالحياة الإنسانية.

2- تؤدي مشاركة المتدرّبين بفعّالية في لعب الأدوار إلى زيادة وعيهم وفهمهم للمفهوم أو الموقف المراد نقله، وتطوير توجهاتهم نحو مضامينه.

3- يساعد في تحويل المبادئ والأفكار المجردة إلى مواقف متحركة وحيّة، تثير اهتمّام المتدرّبين وتسهّل فهمهم لها.

4- يفيد في تحليل السلوك وتفهّم وجهات نظر الآخرين ومشاعرهم، وتحسين ردود أفعالهم.

5- يتيح الفرصة للمتدرّبين للتدّريب على المبادرة وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الفورية (سالم وصالح، 2002، ص148).

جوانب قصور أسلوب لعب الأدوار:

1- قد يأخذ بعض المتدرّبين على هذا الأسلوب أنّه مصطنع إلى حد كبير، وأنّه مجرد هزل.

2- قد تُصعب ممارسته عندما يكون الموضوع غريباً عن خبرة المتدرّبين.

3- قد ينشأ عن تطبيقه بعض الملل للمتدرّبين غير المشتركين في لعب الأدوار، خاصةً إذا افتقدت المشاكل المستخدمة إلى التنوع أو الصراع بدَّرجة كافية.

4- يتطلب جهداً ووقتاً كبيرين في الإعداد والتدّريب.

5- قد يصاب المتدرّبون بالارتباك، وقد يفقدون ثقتهم بأنفسهم (موسى، 2008، ص47).

أسلوب حل المشكلات:

قد يعيش المتدرّب حالة يشعر فيها بأنّه أمام موقف أو مشكلة حلها غير جاهز، أو سؤال إجابته مجهولة، أو عائق يقف بينه وبين بلوغ الهدف الذي حدده، والرغبة في حل المشكلة عن طريق توظيف ما لديه من معارف ومهارات وخبرات (نزال، 1998، ص79).

مزايا أسلوب حل المشكلات:

1- يتماشى مع طبيعة عملية التدّريب التي تقضي وجود هدف يسعى المتدرّب لتحقيقه.

2- ينمي لدى المتدرّبين روح الاستكشاف والتقصي والبحث.

3- يساعد المتدرّبين في تكوين مهارة مواجهة المشكلات الحياتية، وتنمية مهارات حل المشكلات.

عيوب أسلوب حل المشكلات:

1- يتطلب اتصاف كل من المدرّب والمتدرّب بخصائص معيّنة، مثل حب الاستطلاع والتساؤل، والعمل بمثابرة لساعات طويلة، والمرونة في التعامل مع المشكلات والاستعداد للمجازفة.

2- يتطلب وقت كبير، ويستلزم جهداً كبيراً من المدرّب في صياغة المشكلة وإعدادها (موسى، 2008، ص48).

الجانب العملي:

إعداد أداة البحث:

تحديد الهدف من الاستبانة: يتمثّل الهدف منها تعرّف آراء المعلّمين حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط.

تحديد مصادر تصميم الاستبانة: استعانت الباحثة بالعديد من رسائل الماجستير والدكتوراه كدراسة (الريحاوي، 2016)، ودراسة الرشيدي، 2015) حول طرائق التعلّم النّشط والبرامج التدريبيّة القائمة عليها في تحديد جوانب الاستبانة وأهمّ النّقاط الّتي تهمّ المعلّمين بالدّورات التدريبيّة، وقد قامت خلالها الباحثة بتطبيق استبانة على معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتحديد آرائهم حول الدورات التدريبيّة المتّبعة والّتي قامت على طرائق التعلّم النّشط.

توصيف الاستبانة: ضمّت الاستبانة العديد من البنود حول آليّة تنفيذ الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط وبلغ عددها (22) بنداً، وتمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين من كليّة التربية في جامعة تشرين وتمّ إجراء العديد من التّعديلات وإضافة مجموعة من البنود لتصبح (24) بنداً مضافاً إليها بعض العبارات حول تضمين طرائق التعلّم النّشط في الدورات التدريبيّة، تمّ عرضهم في الملحق رقم (1).

إعادة الصياغة: لبنود الاستبانة القائمة على آراء معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول الدورات التدريبيّة المتّبعة والقائمة على طرائق التعلّم النّشط.

صدق الاستبيان وثباته:

يوصف الاستبيان بأنه صادق عندما يقيس ما يفترض أن يقيسه ويؤدي الوظائف التي يدعي أداءاها، وللتأكد من دلالة صدق الاختبار استخدمت الباحثة الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي والصدق التمييزي (الحريري، 2012، ص82).

ثم قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان على عينة سيكومترية مكونة من(60) معلماً من معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية من غير عينة البحث الأساسية مخصصة فقط للتحقق من صدق وثبات الاختبار وتم تفريغ بيانات أفراد العينة السيكومترية على البرنامج الإحصائي (SPSS)، ثم تمت دراسة الصدق والثبات على النحو الآتي:

1-الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency:

صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من الصدق، ويرتبط بالتحقق من الاتساق بين مفردات الاستبيان ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية. وقد تم تطبيق الاستبيان على عينة الصدق والثبات السابق ذكرها، وللتحقق من هذه الطريقة، تم القيام بما يلي:

1. دراسة معاملات ارتباط كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للاستبيان.

جدول (2) معاملات الارتباط

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.322**	6	0.664**	11	0.625**	16	0.407**	21	0.495**
2	0.221**	7	0.626**	12	0.442**	17	0.332**	22	0.532**
3	0.386**	8	0.328**	13	0.546**	18	0.314**	23	0.304**
4	0.575**	9	0.675**	14	0.305**	19	0.344**	24	0.332**
5	0.603**	10	0.468**	15	0.686**	20	0.357**	-	-

****=Statistically Significant at (0.01), *=Statistically Significant at (0.05)**

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للاستبيان، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.221**/0.686**) وهي موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

-ثبات الاستبيان:

للتأكد من ثبات الاستبيان اعتمدت الباحثة أسلوبيّ الثبات بالتجزئة النصفية والثبات بدلالة الفا-كرونباخ.

1-الثبات بالتجزئة النصفية Split Half:

بعد تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة السيكومترية، والبالغ عددها (60) معلماً من معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية من داخل العيّنة الأصليّة، تمّ وضع البنود في مجموعتين وفقاً للبنود الفردية والزوجية من حيث الترتيب، ومن ثم حساب الارتباط بين درجات المجموعتين، ونتائج التحليل الإحصائي لعملية التجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط بين الجزئيين تمثلت في الجدول الآتي:

جدول (3): معامل الارتباط بين النصفين بعد تقسيم الاستبيان إلى بنود فردية وبنود زوجية

الاستبيان	عدد البنود	معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان	معامل سبيرمان براون
	24	**0.548	0.708

**** = دال عند (0.01)، * = دال عند (0.05)**

من الجدول السابق تبين أن معامل الارتباط بين البنود الفردية والبنود الزوجية يساوي (0.548)، وبحساب تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان-براون نجد أن معامل الثبات يساوي:

معامل الثبات= (2×R) ÷ (1+R) = (2×0.548) ÷ (1+0.548) = 0.708

وهو معامل ثبات جيد ودال إحصائياً، وهذه القيمة التي توصلت إليها الباحثة دلت على تمتع الاستبيان بقدرٍ عالٍ من الثبات.

2-الثبات بدلالة إلفا كرونباخ Internal Consistency:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alphaعلى عينة الصدق والثبات البالغة (60) معلماً. والجدول رقم (5) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستبيان.

الجدول (4) قيمة معادلة (ألفا كرونباخ) للاستبيان

الدرجة الكلية	قيمة ألفا كرونباخ
	0.808

بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.808) وهو معامل يدل على درجة ثبات عالية للاستبيان يمكن الوثوق بها.

السؤال الرئيس: ما آراء المعلمين حول الدورات التدريبية القائمة على طرائق التعلم النشط؟

للتعرف على آراء المعلمين حول الدورات التدريبية القائمة على طرائق التعلم النشط، قامت الباحثة بحساب متوسطات إجابات المعلّمين على بنود الاستبانة.

دراسة متوسطات الإجابة:

لتعرف متوسط إجابات المعلمين على الاستبيان، تم إعطاء أوزان كمية تقابل كل استجابة من استجابات المعلمين: (أوافق بشدة=5، أوافق=4، محايد=3، لا أوافق=2، لا أوافق بشدة=1) ثم تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفترة (4÷5=0.8) وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبيان (بداية الاستبيان وهي الواحد الصحيح) كما هو موضح في القانون التالي:

$$\frac{\text{أكبر قيمة – أصغر قيمة}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{5-1}{5} = \frac{4}{5} = 0.80$$

حيث:

4= عدد المسافات بين بدائل الإجابة (من 1 إلى 2 – من 2 إلى 3 – من 3 إلى 4–من 4 إلى 5)

5= عدد الفئات.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية المرجحة المقابلة لبدائل الإجابة على الاستبيان

المتوسط المرجح	النسبة المئوية المقابلة	بدائل الإجابة
من 1–1.8	من 20%–36%	ضعيف جداً
من 1.81–2.6	من 36%–52%	ضعيف
من 2.61–3.4	من 52%–68%	متوسط
من 3.41–4.2	من 68%–84%	مرتفع
من 4.21–5	من 84%–100%	مرتفع جداً

يوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبيان، مع مقارنة كل متوسط مع الجدول (6) لتحديد النتيجة فيما إذا كانت أوافق بشدة أو أوافق أو محايد أو لا أوافق أو لا أوافق بشدة.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بإجابات المعلمين

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	النتيجة
اتّسمت الدورات التدريبيّة بالجديّة أثناء التنفيذ.	3.91	0.84	78.10	مرتفع
كانت الدورات التدريبيّة التي اتبعتها ذات طابع موضوعي.	3.52	0.86	70.44	مرتفع
مدّة الدورة التدريبيّة كافية لتحقيق الهدف العام منها.	4.03	0.83	80.63	مرتفع
تمّ التركيز في الدورات التدريبيّة على فئة أكثر من فئة (حسب سنوات الخبرة والاختصاص).	3.39	0.97	67.85	متوسط
تنوّعت طرائق التعليم والتعلّم النشط في كلّ الدورات التدريبيّة التي اتبعتها.	4.29	0.96	85.76	مرتفع جداً
تنوّعت الوسائل التعليميّة أثناء تنفيذ الدورات التدريبيّة التي اتبعتها.	4.06	0.79	81.27	مرتفع
تمّ تقديم التسهيلات الممكنة لجميع المعلّمين الملتحقين بالدورات التدريبيّة.	4.25	1.07	85.06	مرتفع جداً
اعتمدت الدورات التدريبيّة على طرائق التعلّم النشط العامّة واستراتيجيّاتها الفرعيّة	3.25	1.09	64.94	متوسط
جميع المدرّبين كانوا على دراية بطرائق التعلّم النشط بشكل جيّد.	3.67	1.39	73.35	مرتفع
توافق زمن الدورات التدريبيّة مع وقت الدوام المدرسي.	4.77	0.55	95.32	مرتفع جداً

جرت متابعة عمليّة تتبعيّة على أرض الواقع بعد انتهاء الدورات التدريبيّة.	3.95	1.38	78.99	مرتفع
كانت الدورات التدريبيّة نابعة عن احتياجاتنا التدريبيّة.	4.67	0.66	93.42	مرتفع جداً
للدورات التدريبيّة أثر إيجابي في تطبيق طرائق التعلّم النشط ضمن غرف الصف.	4.12	0.69	82.41	مرتفع
تمّ الاعتماد على تكنولوجيا التعليم بشكل كبير ضمن الدورات التدريبيّة المتبعة والقائمة على طرائق التعلّم النشط.	2.75	0.82	55.06	متوسط
تمّ مراعاة الفروق الفرديّة بين المعلّمين أثناء تنفيذ الدورات التدريبيّة.	4.31	0.91	86.20	مرتفع جداً
عملت الدورات التدريبيّة على تنمية المعارف والمهارات العمليّة بشكل متساو.	4.14	0.84	82.78	مرتفع
تمّ استخدام طرائق التعليم على حساب طرائق التعلّم في الدورات التدريبيّة المتبعة.	4.27	0.66	85.44	مرتفع جداً
يتم في نهاية كل دورة عمليّة تقييم للدورة المتبعة من قبل المعلّمين أنفسهم.	3.41	0.97	68.29	مرتفع
التزم المدرّبون بمدّة الدورة التدريبيّة وزمن الحضور.	3.65	0.91	72.97	مرتفع
غطّت المادّة التدريبيّة جميع مواضيع طرائق التعلّم النشط.	3.31	0.85	66.27	متوسط
مواضيع المادة التدريبيّة واضحة ومفهومة عن طرائق التعلّم النشط.	4.13	1.15	82.53	مرتفع
كانت أجواء الدورات التدريبيّة تفاعليّة.	3.89	1.21	77.72	مرتفع
كانت قاعات التدريب مناسبة للعمليّة التدريبيّة حول استخدام طرائق التعلّم النشط بوسائلها وتقنيّاتها.	3.52	1.00	70.32	مرتفع
أفضل الالتحاق بالمزيد من الدورات التدريبيّة القائمة على التعلّم النشط.	3.24	0.91	64.75	متوسط
المجموع	3.85	0.93	77.08	مرتفع

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لآراء المعلمين حول الدورات التدريبية القائمة على طرائق التعلم النشط تراوحت بين (4.77) كحد أعلى، وبين (2.75) كحد أدنى. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للاستبيان ككل لدى معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية بشكل عام (3.85) وهو ضمن الفئة **أوافق**. وهذا يعود برأي الباحثة إلى أنّ: الدّورات التدريبيّة قدّمت كل ما هو جديد ومفيد بالنّسبة للمعلّمين وخاصّة فيما يتعلّق بتطبيق طرائق التعلّم النّشط على الدّروس من المناهج الدراسيّة المطوّرة (بحسب رأي معظم المعلّمين كما ورد للباحثة) بالإضافة إلى الجديّة في الالتزام بالدورات التدريبيّة المتّبعة والتّطبيق العملي لمعظم ما تمّ أخذه ضمن الدورات التدريبيّة وتنوّع الوسائل والطّرائق والمواد الدراسيّة.

الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية حول آرائهم في الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط تعزى لمتغير الخبرة.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حسب متغير الخبرة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمي الحلقة الأولى حسب متغير الخبرة

	الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	أقل من 3 سنوات	98	84.47	10.25
	من 3 إلى 5 سنوات	130	90.20	8.52
	أكثر من 5 سنوات	88	93.19	7.64
	المجموع	316	89.26	9.49

للكشف عما إذا كان هنالك فروق ما بين المتوسطات تعزى لمتغير الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **ANOVA** فكانت النتائج كما يبين الجدول رقم (8):

جدول (8) تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3725.31	2	1862.65	23.672	0.000	دال**
	داخل المجموعات	24628.92	313	78.68			
	المجموع	28354.23	315				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى على الدرجة الكلية للاستبيان تعزى لمتغير الخبرة وهذا يعني رفض الفرضية والقبول بالفرضية البديلة أيّ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية حول آرائهم في الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط تعزى لمتغير الخبرة.

وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (9) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

	قيمة ف ليفين	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	11.171	2	313	0.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0،05) ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونت سي للعينات غير المتجانسة، كما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10) اختبار دونت سي للمقارنات البعدية

	الخبرة		متوسط الفروق	القرار
الدرجة الكلية للاستبيان	أقل من 3 سنوات	من 3 إلى 5 سنوات	-5.73	دال**
	أقل من 3 سنوات	أكثر من 5 سنوات	-8.72	دال**
	من 3 إلى 5 سنوات	أكثر من 5 سنوات	-2.99	دال**

يتبين من الجدول السابق:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "أقل من3 سنوات" ومتوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "من 3 إلى 5 سنوات" لصالح معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "من 3 إلى 5 سنوات".

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "أقل من 3 سنوات" ومتوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "أكثر من 5 سنوات" لصالح معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "أكثر من 5 سنوات".

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "من 3 إلى 5 سنوات" ومتوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "أكثر من 5 سنوات" لصالح معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "أكثر من 5 سنوات".

ويعود هذا برأي الباحثة إلى أنّه كلما تقدم الإنسان بالعمر وزادت سنوات خبرته (وخاصّةً ممّن خضعوا للدورات التدريبيّة) أصبح قادراً على تنظيم عملية إدخال المعلومات إلى ذاكرته بشكل منظم ومرمّز بحيث يسهل عليه استرجاعها فيما بعد، وقدّمت الدورات التدريبيّة مجموعة من المعارف والمعلومات النظرية فكانوا أقدر على دمجها في بنيتهم المعرفية من خلال مقارنتها مع معارفهم السابقة، والبناء عليها لتوليد معلومات جديدة، وهذا هو جوهر طرائق التعلم النشط.

بالإضافة إلى أنّ سنوات الخبرة تضمن الممارسة العمليّة الفعليّة في ظلّ العديد من الظّروف، بما يفسح المجال للمعلّم لتطبيق كفاياته التعليميّة كافّة مع هامش من المرونة تساعده على استخدام أفضل لطرائق التعلّم النّشط رغم الظروف المتغيّرة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية حول آرائهم في الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار ت ستيودنت لعينتين مستقلتين (*Independent-Samples T-test*)، حيث حسبت الفروق بين متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى "الذكور" ومتوسط درجات معلمي الحلقة الأولى "الإناث" على الدرجة الكلية للاستبيان، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (11) قيمة (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمي الحلقة الأولى حسب متغير الجنس

الدرجة الكلية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	(sig)	القرار
للاستبيان	ذكور	134	89.85	9.78	314	0.968	0.334	غير دال
	إناث	182	88.81	9.26				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (0.968) عند القيمة الاحتمالية (0.334) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية حول آرائهم في الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط تعزى لمتغير الجنس.**

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلّمين المتدرّبين بصرف النظر عن جنسهم استفادوا من الدورات التدريبيّة بنسبة كبيرة، وعزّزوا معارفهم السّابقة عن طرائق التعلّم النّشط، إضافة إلى أنّ طرائق التعلّم النّشط يقوم على مبدأ التّفاعل بين المعلّمين الأمر الّذي أسهم بتحقيق جو من الألفة والمودّة بين جمع المعلّمين المتدرّبين ممّا ساعد على تبادلهم للمعارف والاستفادة من بعضهم في ترميم النّقص في المعلومات لدى كل منهم، ودمج المعارف الجديدة في بنيتهم المعرفيّة.

الاستنتاجات والتوصيات

هدف البحث الحالي إلى تعرّف آراء المعلّمين حول الدورات التدريبيّة القائمة على طرائق التعلّم النّشط، وكانت الآراء إيجابيّة ضمن فئة (مرتفع جداً) وعدم وجود فروق في الآراء تعزى لمتغيّر الجنس، ووجود فروق تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح فئة (5) سنوات فأكثر. وعليه إنّ الباحثة تقترح:

- ضرورة تعرّف آراء المعلّمين حول الدورات التدريبيّة المتّبعة بشكل دائم كنوع من التّقييم للدورات التدريبيّة.
- الأخذ بآراء المعلّمين حول الدورات التدريبيّة على تنوّع عناوينها واختلاف المراحل الدّراسيّة.
- دراسة متغيّرات أخرى حول آراء المعلّمين بما يخصّ الدورات التدريبيّة المتّبعة.

Reference:

- Abd al-Samea, Mustafa; Hawala, Soheir. (2005). *Teacher preparation: its development and training*. House of thought for publication and distribution.
- Abdul Sami, Mustafa ؛ Hawala, Suhair. (2005). *Teacher Preparation (its development and training).* Dar Al-Fikr Al-Arabi: Amman.
- Abu Allam, Rajaa. (2004). *Research methods in psychological and educational sciences*. I 4. University Publishing House: Cairo.
- Abu Shaheen, Dalal Ahmed. (2011). "The role of the educational mentor in the professional growth of teachers in the first cycle of the stage of basic education", a field study of the views of teachers in Quneitra Governorate. Ph.D. **Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences** Volume (27). Appendix (2011): Damascus.
- Abu Sheikha, Nader (2001). *Human Resources Management. Safa House for Publishing and Distribution:* Amman.
- Al- Hariri, Rafida. (2012). ***Educational evaluation***. I 1. House curriculum for publication and distribution. Oman Jourdan.
- Al-Adwani, Khaled Mutahar. (D.T). *Prepare teachers before and during service*. https://www.academia.edu/22557308/
- Al-Anzi, Uwaid. (2011). *The effectiveness of training programs for the border security project in the northern border region from the viewpoint of the trainees*. A magister message that is not published. Department of Administrative Sciences. College of Graduate Studies. Naif Arab University for Security Sciences: Riyadh.

- Al-Heety, Khaled. (2003). *Human Resources Management.* Wael Publishing: Amman.
- Al-Otaibi, Hasnaa. (2017). Obstacles in the training of female teachers during service in schools in the city of Riyadh from the viewpoint of female teachers and principals. **The Journal of Educational and Psychological Sciences**. Volume (1). Issue (2): Palestine. Pp. 91-112.
- Al-Rashidi, Fatima. (2015). The degree of the role of the teacher and the student in active learning in light of some variables from the viewpoint of secondary school teachers and students in the State of Kuwait. A magister message that is not published. Curricula and teaching methods are allocated. Curriculum and Administration Division. College of Educational Sciences. Middle East University.
- Al-Rihawi, Qamar. (2016). *An active learning-based program to develop communication and reasoning concepts for mathematics teachers*. Unpublished doctoral thesis. Mathematics curricula and methods are taught. Cairo University: Egypt.
- Al-Zybani, Mona Suleiman. (2014). The experiences of some countries in preparing the teacher and developing it professionally and the possibility of benefiting from it in the Kingdom of Saudi Arabia**. Journal of educational and psychological studies**. Issue 85. Part 2. October (2014): Zagazig.
- Asha, Intisar Khalil; Abu Awwad, Feryal Muhammad; Al-Shalabi, Ilham Ali; Abd, Iman Rasmi. (2008). The effect of active learning strategies on developing self-efficacy and academic achievement for students of the Faculty of Educational Sciences of the International Relief Agency. **Damascus University Journal**. Vol 28. Issue 1. (2012). Syrian.
- Barakat, Ziad. (2005). In-service training sessions and its relationship to the effectiveness of the teacher and his attitudes toward the teaching profession. **The Journal of the Federation of Arab Universities**. Issue 45: Jordan. Pp. 211-256.
- Barakat, Ziyad. (2005). *Training sessions during service and its relationship to the effectiveness of the teacher and his attitudes towards the teaching profession*. Al-Quds Open University: Tulkarm educational district. Palestine.
- Barakat, Ziyad. (2010). *The training needs for the classroom teacher in the lower basic stage from the viewpoint of public school teachers in Tulkarm Governorate, Palestine*. A scientific research paper presented to the third scientific conference of the Jerash Private University entitled "Education and qualification of the Arab teacher: Contemporary visions" 6-9 / 4 / 2010. Al-Quds Open University. Tulkarm: Palestine.
- Berber, Kamel. (1997*). Human Resource Management and Organizational Performance Efficiency*. University Foundation for Publishing and Distribution: Beirut.
- Hilal, Muhammad. (2001). *Training: foundations and principles*. Dar Al-Kitab. Heliopolis.
- http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ziadBarakat/r9_drZiadBarakat.pdf
- https://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/articles.pdf
- Jamal Al-Din, Nadia; Et al. (1992). ***Introduction to education and the teaching profession***. Cairo: Ain Shams University.
- Ministry of Education. (2002). *The internal system for basic education schools issued in resolution 21231/443 of 2002*: Syrian Arab Republic.
- Muhammad, Mustafa; Sawalha, Suhair. (2000). ***Teacher preparation, development and training***. Amman: Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

- Musa, Ahmed Muhammad Abd Rabu (2008). "*The impact of the training courses on the development of music teachers in government schools in the West Bank from the viewpoint of teachers and principals of their schools*." An-Najah National University. College of Fine Arts: Palestine.
- Nazzal, Suhail. (1998). *A guide to employing general teaching methods in organizing student learning*. publications of the Institute of Education. UNRWA. UNESCO: Amman.
- Rashid, Ali. (2002). *The Characteristics and Roles of a Modern Teacher: Supervising Him – Training*. Arab House of Thought: Cairo.
- Saadah, Jawdat Ahmad; Aqel, Fawaz; Zamil, Majdi, Shtayyeh, Jamil; Abu Arqoub, Hoda. (2011). *Active learning between theory and practice*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
- Saadeh, Jawdat Ahmad; Ashkanani, Shaima Mustafa. (2011). The degree to which kindergarten teachers apply active learning elements in the State of Kuwait. **Educational science studies**. Vol 40. Supplement 4. (2013). Pp. 1161-1177.
- Salama, Hilal Indian Angel. (2018). *Training needs during the service for teachers of the first three grades in the Directorate of Education in the Badia Northeast District from the point of view of educational administrators and supervisors*. A magister message that is not published. Department of General Curricula. The Faculty of Educational Sciences. Al-Bayt University: Jordan.
- Salem, Muayyad and Saleh, Adel. (2002). *Human Resources Management: A Strategic Approach*. Modern Book World for Publishing and Distribution: Irbid.
- Sultan, Muhammad Suleiman. (1993). *Human Resources Management*. University House:Beirut.
- Zahran, Iman Hamdi Ragab. (2016). Developing in-service training programs for special basic education teachers in the light of their training needs. **Journal of the College of Education**. Vol (35). Issue (171). Part (4): The Arab Republic of Egypt. Pp. 125-185.
- Zaki, Ahmed Abdel-Fattah. (1999). *A suggested system for preparing the elementary school teacher*. A magister message that is not published. Damietta College of Education: Mansoura University.
- https://www.abahe.uk/training-courses-concept.html

− Boice, M. (2005). "Teachers With Special Needs Training For teachers of Adults With Learning Difficulties". **ERIC.** CHNCE5.

− Letexier Le Texier, K. (2008). *Storytelling as an active learning strategy* introduc_onto psychology courses.Ph.D. Thesis, Walden University.

− Mckinney, K. (2011). *Active learning*. Illinois State University. Center for Teaching ,Learning &Technology.

− Sharon. M. et all. (2008). A survey of Teacher Perceptions And Training Needs. **ERIC**.CHNS.P.521-704.

− Peko, Andelka; Varga, Rahaela. (2012). Active learning in classrooms. **Život i škola**. br. 31 (1/2014.) god. 60., str. Pp 59-75.