مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٢)، العدد (٤)، ص ص ١٥٢٠ –١٥٤٣، (شوال ١٤٤٠هـ، يونيو ٢٠١٩م)

الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية بمحافظة الرس من وجهة نظرهم

د. عبدالله بن حسين العايد

أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد، كلية التربية، جامعة القصيم

المستخلص: سعت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية بمحافظة الرس من وجهة نظرهم ؛ وأثر متغيرات (الخبرة والمؤهل والتدريب السابق) في تحديد هذه الحاجات، وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية، وتم بناء استبانة لتحديد الحاجات التدريبية ودرجة أهميتها، وحساب صدقها وثباتها، وبتطبيقها على ٦٠ معلماً (٦٤٪ من مجتمع الدراسة) اتضح أن الحاجة الأكبر لمهارات التنفيذ، تليها مهارات التخطيط، وأخيراً مهارات التقويم، ولم تظهر فروق في تحديد الحاجات وفقاً لمتغيرات : الخبرة والمؤهل والدورات التدريبية.

كلمات مفتاحية: الحاجات التدريبية، معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية.

Arabic language teachers training needs of the primary grades as seen by them in Arrass province

Dr. Abdullah H. Al-Ayed

Professor of Arabic language Education, Education College, Qassim University Assistant

Abstract: This paper aimed to recognize the training needs of the Arabic language teachers of primary grades from their perspective and the perspective of educational supervisors at Arrass educational province. Paper has investigated the effects of experience, qualification and training sessions they attended. A questionnaire developed for this purpose, validity and reliability of the instrument has been calculated, then applied on 60 teachers (64% of population), the results showed that the most need is implementation skills, then planning skills, then evaluation skills, clearly there was no significant differences in teachers needs according to experience, qualification and training.

Key words: training needs, Arabic language teachers of the primary grades.

مقدمة

يعد التعليم الوسيلة الأبرز لرقي الأمم وتقدمها وعلو شأنها، لذا تهتم المجتمعات الواعية ببناء وتطوير أنظمتها التعليمية وتنفق عليها الكثير من المال والجهد، وليس خافياً على المهتمين بالشأن التعليمي المثال الذي يتردد كثيراً في هذا المجال؛ ألا وهو كتاب "أمة في خطر" الذي دفع بالولايات المتحدة –التي كانت متخلفة عن الاتحاد السوفيتي في مجال الفضاء– إلى مراجعة وتجديد نظامها التعليمي لمقارعة الاتحاد السوفيتي والتفوق عليه، ويتوفر للمتتبع نماذج كثيرة لأمم تقدمت بعدما طوّرت أنظمتها التعليمية في جوانب مختلفة.

وتطوير التعليم يتمثل بتطوير آلياته وأنظمته وعناصره كلها بتناغم وتكامل؛ فيشمل التطوير المناهج والتنظيمات واللوائح والمباني والتجهيزات؛ إلا أن العنصر البشري هو أهم وأشد العناصر تأثيراً في نواتج التعلم؛ ويتركّز ذلك بالمعلم؛ فهو الذي يقوم بدور محوري في عملية التعليم وفي تنفيذ المناهج وأهدافها على أرض الواقع، مما يمكّننا من القول أن جودة التعليم في أي مجتمع تعتمد –أولاً– على جودة المعلم.

لذا اهتمت الأنظمة التعليمة بإعداد المعلم وبرامج تأهيله مهنياً وتخصصياً، إذ لا يمكن أن يقدم المعلم تعليماً عالي الجودة يستجيب للتحديات التي تواجهها الشعوب إلا بتمكينه من اكتساب المعارف والمهارات التي يحتاجها وتزويده بالجديد ليتمكن من أداء مهامه التعليمية بنجاح.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في إعداد المعلم وتأهيله قبل الخدمة؛ إلا أن كثيراً من برامج الإعداد لا تفي بالمتطلبات والكفايات المتنوعة لإعداد معلم متميز؛ كما أن ثمة اتفاقاً لدى التربويين أن هذه البرامج –مهما بلغت من جودة– لا تكفي على المدى الطويل لمواجهة المستجدات والظروف المتغيرة التي تحكم المواقف التعليمية، ولمواجهة هذا التغيّر ظهرت برامج لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة لسد النقص في جوانب الإعداد المهني ومعالجة مشكلات النظام التعليمي وتحسين ممارسات المعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم ومسايرة التطورات المعرفية والتقنية ورفع مستويات أدائهم في تخصصاتهم العلمية والتمكن من الوفاء بالمهام الوظيفية المتزايدة وأدوارهم المختلفة في العمل المدرسي (صبيح، ١٩٨١، الخطيب، ١٩٩١)، كما يشير بعض الباحثين إلى أن دراسة الوضع الحالي للأنظمة التعليمية في الوطن العربي أوضحت أن كثيراً ممن يمارسون مهنة التعليم ليسوا في المستوى الذي يمكنهم من أداء مهامهم التعليمية بنجاح واقتدار (عبدالحليم، ١٩٩٩)، لذا يعدّ التدريب في أثناء الخدمة هو الضمانة الوحيدة لاستمرار النمو المهني للمعلم (ضحاوي، ١٩٩٨).

ومع كثرة البرامج التدريبية في أثناء الخدمة إلا أن معظم هذه البرامج تبنى بأساليب تقليدية ولا تتطابق مع الحاجات الفعلية للمعلمين (فضل الله، ١٩٩٨)، وفيما يخص معلمي اللغة العربية تحديدا يرى (حسن، ١٩٩٠، هندي ويحي، ١٩٩٧، البهواشي، ٢٠٠٤) أن الجهود المبذولة لتطوير أداء معلم اللغة العربية في أثناء الخدمة لا

تفي بالمطلوب ولا تواكب الحاجات المتطورة في عصر سريع التغيّر يفرز حاجات تدريبية متغيرة تتطلب أساليب متجددة ومتنوعة لمواكبتها.

ويؤكد بعض الباحثين أن تطوير أداء معلمي اللغة العربية أكثر أهمية لأنه يمثّل النموذج اللغوي الذي يحتذى به؛ إذ أن اللغة ليست مجرد منهج يدرّس؛ وإنما هي وسيلة التعلّم داخل المدرسة والتواصل خارجها، لذا فإن الضعف فيها يقود إلى الضعف في المناهج الأخرى (سلام، ١٩٩٦، الفاهمي،١٤٢١هـ).

وتزداد هذه الأهمية في الصفوف الأولية للعوامل التالية:

- أهمية المرحلة الابتدائية عموماً؛ والصفوف الأولية بوجه خاص؛ حيث تمثّل مرحلة التعلّم والاكتساب اللغوي المدرسي، ففيها يتعلّم الطفل المعارف والمهارات الأساسية اللازمة للتعلّم، ومن المعلوم أن أبرز أهداف المرحلة الابتدائية هي تعلّم القراءة والكتابة والحساب.
- أهمية اللغة العربية، إذ تتجاوز كونها موضوعاً دراسياً إلى كونها وسيلة التعليم والتعلّم في سائر الموضوعات والمناهج الدراسية الأخرى، وتشير بعض الابحاث إلى أن فشل بعض المتعلمين وضعفهم الدراسي يعود إلى ضعفهم في اللغة العربية (الفاهمي،١٤٢١هـ).
- أهمية معلم اللغة العربية لهذه الصفوف؛ ففي نهاية الصف الثالث ينبغي أن يكون الطفل قادراً على قراءة أي نص باللغة العربية وفهم ما يتناسب مع قدراته العقلية والمعرفية، ولا يقتصر تأثير معلم اللغة العربية في هذه الصفوف على أدائه التدريسي وإنما يتجاوزه ليصبح المعلم قدوة ونموذجاً لغوياً يحتذى، وذلك من خلال الأثر التربوي (المنهج الخفي) الذي يتمثل بالسلوك اللغوي غير المخطط له، فلا يقتصر دور المعلم على نقل المعارف اللغوية؛ بل أصبح مطلوباً منه أن يتعامل مع المواقف التعليمية بوصفه باحثاً وموجهاً ومنظماً لعملية التعلم (نصر، ٢٠٠٠ ، Watson,1989 ,Hrrste,1989).

من هنا تتبلور مشكلة هذا البحث في تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية بمحافظة الرس من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر متغيرات (الخبرة والوظيفة والتدريب السابق) في تحديد هذه الحاجات.

أسئلة البحث

١. ما الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية من وجهة نظرهم؟
٢. هل يوجد فروق في تحديد الحاجات التدريبية بناءً على الخبرة؟
٣. هل يوجد فروق في تحديد الحاجات التدريبية بناءً على عدد الدورات التي التحق بها المعلم؟
٤. هل يوجد فروق في تحديد الحاجات التدريبية بناءً على المؤهل؟
٥. ما درجة ارتباط كل فئة من فئات الخبرة بكل حاجة من الحاجات التدريبية المذكورة؟

٦. ما آليات تحديد الدورات التدريبية وترشيح المتدربين في الإدارة المختصة؟

أهداف البحث

- تحديد أبرز الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية بمدارس الرس من وجهة نظرهم.
- معرفة ترتيب هذه الحاجات من وجهة نظرهم.
- معرفة الدورات التدريبية التي نفّذت من الجهة المعنية في الإدارة التعليمية.
- معرفة آليات تحديد الدورات التدريبية وترشيح المتدربين.

حدود البحث

- تحديد أبرز الحاجات التدريبية وفق خطوات التدريس الثلاث: التخطيط، التنفيذ، التقويم.
- معلمو اللغة العربية للصفوف الأولية بمدارس الرس.
- الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٦/٣٥هـ.

مصطلحات البحث

الحاجات التدريبية: تعرّف الحاجة بأنها فجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون؛ أي بين الواقع والمفترض ومن هذا المنطلق يمكن تعريف الحاجات التدريبية بأنها "مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات الأفراد من أجل تلبية متطلبات العمل ومجابهة المشكلات التي تحدث فيها، أو أنها الفجوة الحاصلة بين المعارف والاتجاهات التي يتطلبها العمل؛ والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد" (صخي،١٩٨٩)، ويقصد بها في هذا البحث: المهارات والمعلومات التي يحتاجها معلم اللغة العربية للصفوف الأولية لممارسة عمله بكفاءة وإتقان.

الخبرة: ويقصد بها في هذا البحث عدد السنوات التي قضاها المعلم في تعليم الصفوف الأولية فقط.

المؤهل: ويقصد به المستوى التعليمي الذي وصل إليه المعلم من حيث الدرجة ونوع التأهيل التربوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

باستعراض عناصر عملية التدريس نجد أن المعلم هو المحور الرئيس فيها؛ حيث يتصدى لمهام التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ لذا فإن نجاح التدريس وفاعليته يعتمدان بشكل كبير على نوعية المعلم وكفاءته ومهاراته، من أجل ذلك تعتني الأنظمة التعليمية في شتى البلدان بإعداد المعلم وتطوير مهاراته من خلال السعي الدؤوب إلى بناء برامج إعداده على أكمل وجه ممكن، إلا أن محدودية البرنامج الزمنية من جهة؛ واتساع مجالات الإعداد المطلوب بسبب تنوع أدوار المعلم ومهامه من جهة أخرى؛ تجعل من المتعذر الإحاطة بكل الجزئيات اللازمة، لذا تقتصر برامج الإعداد على المهارات والمعارف الأساسية في عمل المعلم، كما أن تغير الحياة ومعطياتها بشكل مستمر يجعل

الحاجة قائمة لتطوير مهارات المعلم وتنمية معارفه بما يمكّنه من مواكبة التغيرات من خلال تدريبه في أثناء الخدمة؛ وخصوصاً معلم اللغة العربية نتيجة التغييرات الشاملة في مناهج اللغة العربية نحو الوحدة اللغوية بدلاً من منهج الفروع الذي يعدّ المعلم على أساسه في كليات التربية، وقد أكّدت بعض الدراسات الحاجة المتجددة إلى تطوير مهارات معلمي اللغة العربية (الفاهمي،١٤٢١هـ ،الكوري، ٢٠٠٦) إذ أن إعدادهم قبل الخدمة لا يفي بمتطلبات تدريس المناهج الجديدة وإنما هو مدخل لممارسة مهنة التدريس (المالكي،١٤٣٦هـ ، الطعاني،٢٠٠٢) فيقوم التدريب في أثناء الخدمة بسد هذه الفجوة بين الإعداد النظري والتطبيق العملي لمهنة التدريس، ويؤكد عدد من الخبراء والمختصين على هذه الجدوى (نصر،٢٠٠٠، أبو نمرة،٢٠٠٢، الجزار والقرشي،١٩٩٨ ، أبو شنب والكخة،١٩٩٧).

إلا أن ثمة دراسات أظهرت ضعف جدوى التدريب في أثناء الخدمة وبررت ذلك بمبررات منها: عدم تحديد الحاجات التدريبية بأسلوب منهجي؛ وعدم مشاركة المعلمين في تحديدها، وعدم وجود استراتيجيات تدريبية طويلة الأمد، وعدم كفاية المدربين وأساليبهم التدريبية (حسن،١٩٩٠ ، راشد،١٩٩٦ ، الهشامي، ٢٠٠٣)، أو في تفصيلات البرنامج التدريبي؛ فقد ينقص المدرب بعض السمات الأساسية للمدرب الناجح؛ مثل: الإلمام الكافي بموضوع التدريب وتوفر مهارات الاتصال والخبرة الجيدة ومراعاة مبادئ العلوم النفسية والتربوية اللازمة لتعديل السلوك؛ والتمكن من مهارات التدريب، ومما يضعف فائدة التدريب عدم مناسبة وقت التدريب أو مكانه أو مدته للمعلمين وطبيعة عملهم؛ أو اعتماد المدرب على أسلوب المحاضرة في التدريب دون إشراك فعلي للمتدربين (الحربي، ١٤٢٨هـ).

وبهذا يتضح أن ضعف الجدوى التطبيقية لا يعني عدم الحاجة إلى التدريب وإنما تشير إلى خلل في منهجية التدريب؛ تخطيطاً أو تنفيذاً، فالتدريب في أثناء الخدمة عملية تعديل سلوكي منظمة تهدف إلى رفع مستوى الأداء لدى المتدربين، وإكسابهم مهارات عملية يحتاجونها لأداء أعمالهم (الطعاني، ٢٠٠٢).

ويؤكد (موسى، ١٤١٨هـ) على أن أهداف التدريب تتبلور من حاجات المتدربين الفعلية التي تتحدد في ضوء إمكاناتهم ومتطلبات الأداء الفعال، ويذكر (سعفان ومحمود،٢٠٠٠، فالوقي،١٤٢٥هـ) أن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة يشمل كل البرامج المنظمة والمخطط لها التي تمكن المعلم من الحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية بما يؤدي إلى رفع مستوى أدائهم وزيادة طاقتهم الإنتاجية.

لذا فإن تحديد أهداف البرنامج التدريبي المتمثلة بحاجات المتدربين هي مفتاح نجاح التدريب، ومن المهم أن يكون هذا التحديد من انطلاقاً من المعلمين أنفسهم؛ بوصفهم أكثر معرفة بما يحتاجونه؛ ولأن هذا أدعى للتعلم

واكتساب المهارة المستهدفة (القرني، ١٤٢٤هـ، الخطيب، ٢٠٠٦). كما ينبغي أن تكون البرامج التدريبية مترابطة ضمن خطة استراتيجية متسلسلة وليست موضوعات فردية تنتقى اعتباطا (سلام، ١٩٩٦).

وتحديد الحاجات عملية منظمة تنجز بأساليب متعددة؛ كالمقابلات وتقويم الأداء والملاحظة والاستبانات واختبارات المهارات، وكلما تعددت الأساليب كان التحديد أدق، ويسهم في ذلك تحديدها في فترات زمنية مختلفة، وألا تقتصر على معالجة السلبيات وإنما تسعى لتطوير الأداء؛ وأن تحدد في مناخ إيجابي تسوده الثقة والتعاون، ومن المهم أيضا أن تقوم هذه البرامج بعد تنفيذها لمعرفة أثر التدريب وتطويرها (الحربي، ١٤٢٨هـ).

وتصنف الحاجات التدريبية عدة تصنيفات وفقاً لمعيار التصنيف؛ ومنها تصنيفها وفقا لنوعية الحاجات:

- الحاجات المعتادة؛ وهي الحاجات المتكررة لمواجهة المتطلبات اليومية للأداء المهني للمعلم.
- الحاجات الناشئة عن مشكلات العمل؛ وتستهدف سد النقص في معارف المعلمين ومهاراتهم التي لم تسد في مرحلة الإعداد المهني للمعلم.
- الحاجات التطويرية؛ وتتمثل بالعناصر الابتكارية التجديدية واستشراف المستقبل الذي يقود إلى الريادة والتميز (رزق،٢٠٠١).

ومن الطبيعي أن تختلف هذه الحاجات باختلاف البيئة التي حددت فيها؛ والمرحلة التعليمية؛ ونوعية المعلمين من حيث الخبرة والمؤهل والتخصص، إلا أنه يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات المجراة في هذا المجال كانت تستنتج وجود حاجة للتدريب؛ خصوصا ما يتعلق منها بالتدريس الصفي، وقد خلصت دراسة (الهشامي، ٢٠٠٣) إلى وجود حاجات فعلية للمعلمين في كل جانب من جوانب الأداء التدريسي، ومثلها (نصر، ٢٠٠٠) التي أجريت في الأردن، وفي دراسة (رزق،٢٠٠١) على معلمي الصفوف الأولية بمصر اتضح حاجة المعلمين إلى التدريب على: طرق التدريس والوسائل وتنظيم التعلم الصفي وأنشطته وتقويم التعلم، ومثلها (الطراونة والشلول،٢٠٠٠، الشلالفة،١٩٩٥، الجمعة،١٩٩٣، القداح، ١٩٩١، الخطيب، ٢٠٠٦) التي أجريت على معلمي الصفوف الأولية في الأردن وبرزت فيها الحاجة إلى التدريب في مجال التخطيط والطرق والوسائل وإدارة الصف والتقويم.

وعلى الرغم من اتفاق هذه الدراسات على وجود حاجات في كل مجالات الأداء التدريسي؛ إلا أنها تباينت في تقدير مدى تأثرها بعوامل الخبرة والمؤهل والدورات التدريبية؛ ففي حين يرى (الطراونة والشلول،٢٠٠٠، الشلالفة،١٩٩٥، الجمعة،١٩٩٣، نصر،٢٠٠٠، المالكي ١٤٣٦هـ) أن الخبرة لا تؤثر على مقدار وجود هذه الحاجات ونوعها؛ يخالفهم (سلام،١٩٩٦، الخطيب،٢٠٠٦) فيرون أن للخبرة تأثير على درجة ونوع الحاجات، كما تباينت هذه الدراسات في تأثير المؤهل؛ فيرى (الطراونة والشلول،٢٠٠٠، سلام،١٩٩٦) أن للمؤهل (تربوي، غير تربوي) دور في وجود الحاجة ونوعها، إلا أن (الجمعة،١٩٩٣، نصر،٢٠٠٠ ، الشلالفة،١٩٩٥)

يخالفونهم فيرون أن المعلمين يتماثلون في وجود الحاجات في كل المحاور بغض النظر عن مؤهلاتهم وإعدادهم التربوي، أما عن الدورات التدريبية؛ فقد أظهرت دراسة (المالكي،١٤٣٦هـ) عدم وجود فروق في الحاجات ناتج عن عدد الدورات التدريبية التي حضرها المعلم.

منهج البحث

المنهج الوصفي من خلال استبانة موجهة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية للإجابة عن الأسئلة الخمسة الأولى، ومن خلال وثائق وإحصائيات الدورات التدريبية للإدارة التعليمية ومقابلة رئيس مركز التدريب ونائبه للحصول على وثائق وإحصاءات تمكّن من الإجابة عن السؤال الأخير.

مجتمع البحث وعيّنته

معلمو اللغة العربية في الصفوف الأولية بمدينة الرس وعددهم ٩٤ معلماً عند إجراء البحث.

أما العينة فقد عيّنت عشوائياً؛ وبلغ عدد الاستبانات المستردة ٦٠ أي بنسبة ٦٤٪ من المجتمع المستهدف، وقد جاء توزيعهم كالتالي:

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة
بكالوريوس تربوي	٤١	٦٨,٣
بكالوريوس غير تربوي	٢	٣,٣
بكالوريوس مع دبلوم	٣	٥,٠
دبلوم كلية معلمين	١٣	٢١,٧
ماجستير	١	١,٧
المجموع	٦٠	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن (٤١) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٨,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم بكالوريوس تربوي وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (١٣) منهم يمثلون ما نسبته ٢١,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم دبلوم كلية المعلمين، مقابل (٣) منهم يمثلون ما نسبته ٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم بكالوريوس مع دبلوم، في حين أن (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٣,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم بكالوريوس غير تربوي، كما أن (١) منهم يمثل ما نسبته ١,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهله ماجستير.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة في الصفوف الأولية

سنوات الخبرة في الصفوف الأولية	التكرار	النسبة
١-٥	١٤	٢٣,٣
أكثر من ٥-١٠	٤	٦,٧
أكثر من ١٠-١٥	٩	١٥,٠
أكثر من ١٥-٢٠	١٦	٢٦,٧
أكثر من ٢٠	١٧	٢٨,٣
المجموع	٦٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (١٧) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٢٨,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في الصفوف الأولية أكثر من ٢٠ سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (١٦) منهم يمثلون ما نسبته ٢٦,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في الصفوف الأولية أكثر من ١٥ – ٢٠ سنة، مقابل (١٤) منهم يمثلون ما نسبته ٢٣,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في الصفوف الأولية ١ – ٥ سنوات، كما أن (٩) منهم يمثلون ما نسبته ١٥,٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في الصفوف الأولية أكثر من ١٠ – ١٥ سنة، في حين أن (٤) منهم يمثلون ما نسبته ٦,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في الصفوف الأولية أكثر من ٥ – ١٠ سنة.

جدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية التي التحقت بها خلال أخر خمس سنوات

عدد الدورات التدريبية	التكرار	النسبة
لم يلتحق بأي دورة	٣٥	٥٨,٣
دورة واحدة	٣	٥,٠
دورتان	٨	١٣,٣
ثلاث دورات	٩	١٥,٠
أربع دورات	١	١,٧
خمس دورات	٢	٣,٣
سبع دورات	٢	٣,٣
المجموع	٦٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٣٥) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٨,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يلتحقوا بأي دورة تدريبية خلال آخر خمس سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٩) منهم يمثلون ما نسبته ١٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي التحقوا بها خلال آخر خمس

سنوات ثلاث دورات، مقابل (٨) منهم يمثلون ما نسبته ١٣,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي التحقوا بها خلال آخر خمس سنوات دورتان، في حين أن (٣) منهم يمثلون ما نسبته ٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة التحقوا بدورة تدريبية واحدة خلال آخر خمس سنوات، كما أن (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٣,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي التحقا بها خلال آخر خمس سنوات خمس دورات، و(٢) منهم يمثلان ما نسبته ٣,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي التحقا بها خلال آخر خمس سنوات سبع دورات، و(١) منهم يمثل ما نسبته ١,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة التحق بأربع دورات خلال آخر خمس سنوات.

أداة البحث

البناء: بنيت أداة البحث – وهي الاستبانة – انطلاقاً من خطوات التدريس التي مثلت محاور الاستبانة؛ وأدرجت أبرز العناصر في كل محور ثم عرضت على عدد من المحكمين المختصين بتعليم اللغة العربية (ملحق ١) وعدّلت بناء على ملحوظاتهم ومقترحاتهم وصولاً إلى صيغتها النهائية بثلاثة محاور تشمل ٢٢ عنصراً على النحو التالي: (التخطيط: ٩ فقرات، والتنفيذ: ٧ فقرات، والتقويم: ٦ فقرات).

صدق الاتساق الداخلي للأداة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة؛ واتضح دلالتها كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل محور بالدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم	معامل الارتباط	المحور	رقم	معامل الارتباط	المحور	رقم	معامل الارتباط
التخطيط	١	٠,٣٩٦**	التنفيذ	10	0.520**	التقويم	17	0.629**
	٢	٠,٤٣٣**		11	0.576**		18	0.692**
	٣	٠,٤٧٢**		12	0.508**		19	0.805**
	٤	٠,٤٩٣**		13	0.623**		20	0.623**
	٥	٠,٦٢٥**		14	0.679**		21	0.578**
	٦	٠,٥٣٨**		15	0.602**		22	0.310*
	٧	٠,٣٢٠*		16	0.701**			
	٨	٠,٤٩٤**						
	٩	٠,٤٩٨**						

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل * دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

ثبات أداة الدراسة: لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٥) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الأداة	عدد العبارات	ثبات المحور
التخطيط	٩	٠,٥٧٥
التنفيذ	٧	٠,٦٩٠
التقويم	٦	٠,٦٦١
الثبات العام	٢٢	٠,٨٢٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات الثبات لمحاور الدراسة تراوحت بين (٠,٥٨ – ٠,٦٩) وهي معاملات ثبات متدنية وأن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠,٨٢) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية

- النسب والتكرارات.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للأداة.
- معادلة ألفا كرونباخ لقياس الثبات.
- تحليل التباين الأحادي one way Anova لحساب الفروق ودلالتها.

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها

السؤال الأول: ما الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية من وجهة نظرهم؟

للتعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية من وجهة نظرهم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة

المحاور		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	التخطيط	٢,٦٧	٠,٢٣٦	٢
٢	التنفيذ	٢,٧١	٠,٢٨٤	١
٣	التقويم	٢,٤٢	٠,٣٦٢	٣
	المحاور معاً	٢,٦٠	٢٤٦.	

وفيما يلي النتائج التفصيلية للحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية من وجهة نظرهم:

أولاً: محور التخطيط للتدريس

جدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور التخطيط للتدريس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	استجابات أفراد العينة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	حاجة	مفيدة	لا حاجة			
٣	تحديد الحاجات التعليمية للتلاميذ	ك	٥٢	٨	–	٢,٨٧	٠,٣٤٣	١
		%	٨٦,٧	١٣,٣	–			
١	تحديد واستثمار سمات تلاميذ الصفوف الأولية العقلية والنفسية	ك	٤٩	١١	–	٢,٨٢	٠,٣٩٠	٢
		%	٨١,٧	١٨,٣	–			
٧	تحديد الوسائل التعليمية المناسبة	ك	٤٥	١٥	–	٢,٧٥	٠,٤٣٧	٣
		%	٧٥,٠	٢٥,٠	–			
٦	تحديد طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة	ك	٤٥	١٤	١	٢,٧٣	٠,٤٨٢	٤
		%	٧٥,٠	٢٣,٣	١,٧			
٩	تحديد أساليب التقويم	ك	٤٤	١٥	١	٢,٧٢	٠,٤٩٠	٥
		%	٧٣,٣	٢٥,٠	١,٧			
٢	استثمار مبادئ وأساليب تعليم اللغة العربية للمبتدئين	ك	٣٦	٢٤	–	٢,٦٠	٠,٤٩٤	٦
		%	٦٠,٠	٤٠,٠	–			
٤	تحديد الأهداف تحديدا إجرائياً	ك	٣٥	٢٤	١	٢,٥٧	٠,٥٣٣	٧
		%	٥٨,٣	٤٠,٠	١,٧			
٥	تحليل المحتوى التعليمي	ك	٣٦	١٩	٥	٢,٥٢	٠,٦٥١	٨
		%	٦٠,٠	٣١,٧	٨,٣			
٨	تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة	ك	٣٠	٢٨	٢	٢,٤٧	٠,٥٦٦	٩
		%	٥٠,٠	٤٦,٧	٣,٣			
	المتوسط العام					٢,٦٧	٠,٢٣٦	

وبهذا يتضح أن هناك تجانساً في موافقة أفراد عينة الدراسة على التخطيط للتدريس كأحد الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٤٧ إلى ٢,٨٧) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (حاجة أساسية) بالنسبة لأداة الدراسة حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن جميع فقرات التخطيط للتدريس من الحاجات التدريبية الأساسية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٣ ، ١ ، ٧ ، ٦ ، ٩) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها من الحاجات الأساسية كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٣) وهي" تحديد الحاجات التعليمية للتلاميذ " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٨٧ من ٣).
٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي" تحديد واستثمار سمات تلاميذ الصفوف الأولية العقلية والنفسية " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٨٢ من ٣).
٣. جاءت العبارة رقم (٧) وهي" تحديد الوسائل التعليمية المناسبة " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٧٥ من ٣).
٤. جاءت العبارة رقم (٦) وهي" تحديد طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٧٣ من ٣).
٥. جاءت العبارة رقم (٩) وهي" تحديد أساليب التقويم " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٧٢ من ٣).

ثانياً: محور التنفيذ

جدول رقم (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور التنفيذ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	استجابات أفراد العينة			التكرار	العبارة	م
			لا حاجة	مفيدة	حاجة	النسبة		
١	٠,٣٢٤	٢,٨٨	–	٧	٥٣	ك	إدارة الصف	٤
			–	١١,٧	٨٨,٣	%		
٢	٠,٤٣١	٢,٨٢	١	٩	٥٠	ك	التعزيز	٧
			١,٧	١٥,٠	٨٣,٣	%		
٣	٠,٤٣١	٢,٨٢	١	٩	٥٠	ك	التحفيز واستثارة الدافعية	٦
			١,٧	١٥,٠	٨٣,٣	%		
٤	٠,٤٦٥	٢,٧٧	١	١٢	٤٧	ك	التمهيد والتهيئة	١

		%	٧٨,٣	٢٠,٠	١,٧			
٥	٠,٥٠٤	٢,٦٨	ك	٤٢	١٧	١	استخدام الوسائل والتجهيزات	٢
			%	٧٠,٠	٢٨,٣	١,٧		
٦	٠,٥٣٣	٢,٥٧	ك	٣٥	٢٤	١	الأسئلة الصفية	٣
			%	٥٨,٣	٤٠,٠	١,٧		
٧	٠,٦١٩	٢,٤٢	ك	٢٩	٢٧	٤	تحديد الواجب المنزلي	٥
			%	٤٨,٣	٤٥,٠	٦,٧		
٠,٢٨٤		٢,٧١	المتوسط العام					

وهذا يشير إلى وجود تجانس في موافقة أفراد عينة الدراسة على التنفيذ كأحد الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٤٢ إلى ٢,٨٨) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (حاجة أساسية) بالنسبة لأداة الدراسة مما أن جميع أفراد عينة الدراسة موافقون على أن فقرات التنفيذ من الحاجات التدريبية الأساسية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٤ ، ٧ ، ٦ ، ١ ، ٢) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها من الحاجات الأساسية كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٤) وهي" إدارة الصف " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٨٨ من ٣).
٢. جاءت العبارة رقم (٧) وهي" التعزيز " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٨٢ من ٣).
٣. جاءت العبارة رقم (٦) وهي" التحفيز واستثارة الدافعية " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٨٢ من ٣).
٤. جاءت العبارة رقم (١) وهي" التمهيد والتهيئة " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٧٧ من ٣).
٥. جاءت العبارة رقم (٢) وهي" استخدام الوسائل والتجهيزات " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٦٨ من ٣).

ثالثاً: محور التقويم

جدول رقم (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور التقويم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	استجابات أفراد العينة			التكرار	العبارة	م
			لا حاجة لها	مفيدة وليست أساسية	حاجة أساسية	النسبة		
١	٠,٥٧٨	٢,٧٣	٤	٨	٤٨	ك	استخدام التقويم المستمر	٦
			٦,٧	١٣,٣	٨٠,٠	%		
٢	٠,٥٨٨	٢,٦٠	٣	١٨	٣٩	ك	بناء الاختبارات الشفهية	٤
			٥,٠	٣٠,٠	٦٥,٠	%		
٣	٠,٥٣٣	٢,٤٣	١	٣٢	٢٧	ك	الاستفادة من نتائج التقويم البنائي	١
			١,٧	٥٣,٣	٤٥,٠	%		
٤	٠,٦٢٤	٢,٣٢	٥	٣١	٢٤	ك	بناء الاختبارات الموضوعية	٣
			٨,٣	٥١,٧	٤٠,٠	%		
٥	٠,٦٠٠	٢,٢٥	٥	٣٥	٢٠	ك	استخدام أساليب التقويم البديل	٥
			٨,٣	٥٨,٣	٣٣,٣	%		
٦	٠,٦٤٢	٢,١٧	٨	٣٤	١٨	ك	بناء الاختبارات المقالية	٢
			١٣,٣	٥٦,٧	٣٠,٠	%		
٠,٣٦٢		٢,٤٢	المتوسط العام					

وهنا – بخلاف المحورين السابقين- يتضح أن هناك تبايناً في موافقة أفراد عينة الدراسة على التقويم كأحد الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,١٧ إلى ٢,٧٣) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (مفيدة وليست أساسية – حاجة أساسية) على التوالي بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على التقويم كأحد الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية حيث أن أفراد عينة الدراسة

موافقون على أن ثلاث فقرات من التقويم تعتبر من الحاجات التدريبية الأساسية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية تتمثل في العبارات رقم (٦ ، ٤ ، ١) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها من الحاجات الأساسية كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٦) وهي" استخدام التقويم المستمر " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٧٣ من ٣).
٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي" بناء الاختبارات الشفهية " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٦٠ من ٣).
٣. جاءت العبارة رقم (١) وهي" الاستفادة من نتائج التقويم البنائي " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها حاجة أساسية بمتوسط (٢,٤٣ من ٣).

كما أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن ثلاث فقرات من التقويم تعتبر من الحاجات التدريبية المفيدة وليست أساسية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية تتمثل في العبارات رقم (٣، ٥، ٢) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها من الحاجات المفيدة وليست أساسية كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٣) وهي" بناء الاختبارات الموضوعية " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها مفيدة وليست أساسية بمتوسط (٢,٣٢ من ٣).
٢. جاءت العبارة رقم (٥) وهي" استخدام أساليب التقويم البديل " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها مفيدة وليست أساسية بمتوسط (٢,٢٥ من ٣).
٣. جاءت العبارة رقم (٢) وهي" بناء الاختبارات المقالية " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها مفيدة وليست أساسية بمتوسط (٢,١٧ من ٣).

وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه (الهشامي،٢٠٠٣، نصر،٢٠٠٠، رزق،٢٠٠١، الخطيب،٢٠٠٦).

السؤال الثاني: هل توجد فروق في الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية تعزى لمتغير الخبرة؟ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الخبرة استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) نتائج " تحليل التباين الأحادي " للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة بناء على الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٠,١٥٧	٤	٠,٠٣٩	٠,٦٩٢	٠,٦٠١
	داخل المجموعات	٣,١٢٦	٥٥	٠,٠٥٧		
	المجموع	٣,٢٨٣	٥٩			
التنفيذ	بين المجموعات	٠,١٢٨	٤	٠,٠٣٢	٣٧٩.	٠,٨٢٣
	داخل المجموعات	٤,٦٢٥	٥٥	٠,٠٨٤		
	المجموع	٤,٧٥٢	٥٩			
التقويم	بين المجموعات	٠,٤٥٤	٤	٠,١١٤	٠,٨٥٦	٠,٤٩٦
	داخل المجموعات	٧,٢٩٦	٥٥	٠,١٣٣		
	المجموع	٧,٧٥٠	٥٩			
الحاجات التدريبية ككل	بين المجموعات	٠,١٧٩	٤	٠,٠٤٥	٠,٧٢٧	٠,٥٧٧
	داخل المجموعات	٣,٣٨٠	٥٥	٠,٠٦١		
	المجموع	٣,٥٥٩	٥٩			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية (التخطيط للتدريس، التنفيذ، التقويم) باختلاف متغير الخبرة، وهذا يتفق مع مجمل الدراسات السابقة (الشلالفة، ١٩٩٥، نصر، ٢٠٠٠، الطراونة والشلول، ٢٠٠٠، المالكي،١٤٣٦).

السؤال الثالث: هل توجد فروق في الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية تعزى لمتغير عدد الدورات التي التحق بها المعلم؟

وباستخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد الدورات التي التحق بها المعلم جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١) نتائج " تحليل التباين الأحادي " للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة بناء على عدد الدورات التي التحق بها المعلم

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٠,١٦٤	٦	٠,٠٢٧	٠,٤٦٥	٠,٨٣١
	داخل المجموعات	٣,١١٩	٥٣	٠,٠٥٩		
	المجموع	٣,٢٨٣	٥٩			
التنفيذ	بين المجموعات	٠,٧٩٩	٦	٠,١٣٣	١,٧٨٦	٠,١٢٠
	داخل المجموعات	٣,٩٥٣	٥٣	٠,٠٧٥		
	المجموع	٤,٧٥٢	٥٩			
التقويم	بين المجموعات	٠,٦٠٥	٦	٠,١٠١	٧٤٨.	٠,٦١٤
	داخل المجموعات	٧,١٤٥	٥٣	٠,١٣٥		
	المجموع	٧,٧٥٠	٥٩			
الحاجات التدريبية ككل	بين المجموعات	٠,٣٤٠	٦	٠,٠٥٧	٠,٩٣٢	٠,٤٨٠
	داخل المجموعات	٣,٢١٩	٥٣	٠,٠٦١		
	المجموع	٣,٥٥٩	٥٩			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية (التخطيط للتدريس، التنفيذ، التقويم) باختلاف متغير عدد الدورات التي التحق بها المعلم، حيث عبّر الجميع عن حاجة للتدريب على هذه المحاور، وهو يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (المالكي،١٤٣٦).

السؤال الرابع: هل توجد فروق في الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية تعزي لمتغير المؤهل؟ للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) نتائج " تحليل التباين الأحادي " للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة بناء على المؤهل

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٠,٢٢٩	٤	٠,٠٥٧	١,٠٣١	٠,٣٩٩
	داخل المجموعات	٣,٠٥٤	٥٥	٠,٠٥٦		
	المجموع	٣,٢٨٣	٥٩			
التنفيذ	بين المجموعات	٠,٤٥٥	٤	٠,١١٤	١,٤٥٥	٠,٢٢٨
	داخل المجموعات	٤,٢٩٧	٥٥	٠,٠٧٨		
	المجموع	٤,٧٥٢	٥٩			
التقويم	بين المجموعات	٠,٥٠٣	٤	٠,١٢٦	٠,٩٥٥	٠,٤٣٩
	داخل المجموعات	٧,٢٤٧	٥٥	٠,١٣٢		
	المجموع	٧,٧٥٠	٥٩			
الحاجات التدريبية ككل	بين المجموعات	٠,٣٢٤	٤	٠,٠٨١	١,٣٧٩	٠,٢٥٣
	داخل المجموعات	٣,٢٣٤	٥٥	٠,٠٥٩		
	المجموع	٣,٥٥٩	٥٩			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية (التخطيط للتدريس، التنفيذ، التقويم) باختلاف متغير المؤهل، وهو ما يتفق مع (الشلالفة،١٩٩٥، نصر،٢٠٠٠، الجمعة،١٩٩٣).

السؤال الخامس: ما درجة ارتباط كل فئة من فئات الخبرة بكل حاجة من الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية لكل فئة من فئات الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣) يوضح المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الحاجات التدريبية لكل فئة من فئات الخبرة

	الفقرات	١-٥	٥ < -	١٠ < -	١٥ < -	٢٠ <
١	تحديد واستثمار سمات تلاميذ الصفوف الأولية العقلية والنفسية	٢,٧١	٢,٧٥	٢,٨٩	٢,٨١	٢,٨٨
٢	استثمار مبادئ وأساليب تعليم اللغة العربية للمبتدئين	٢,٥٠	٢,٧٥	٢,٧٨	٢,٥٠	٢,٦٥
٣	تحديد الحاجات التعليمية للتلاميذ	٢,٧٩	٣,٠٠	٢,٨٩	٢,٨١	٢,٩٤
٤	تحديد الاهداف تحديدا إجرائياً	٢,٦٤	٢,٢٥	٢,٧٨	٢,٥٠	٢,٥٣
٥	تحليل المحتوى التعليمي	٢,٥٠	٢,٥٠	٢,٧٨	٢,٤٤	٢,٤٧
٦	تحديد طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة	٢,٦٤	٣,٠٠	٢,٧٨	٢,٧٥	٢,٧١
٧	تحديد الوسائل التعليمية المناسبة	٢,٦٤	٢,٧٥	٢,٥٦	٢,٨١	٢,٨٨
٨	تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة	٢,٤٣	٢,٧٥	٢,٦٧	٢,٤٤	٢,٣٥
٩	تحديد أساليب التقويم	٢,٨٦	٣,٠٠	٢,٧٨	٢,٥٦	٢,٦٥
١	التمهيد والتهيئة	٢,٦٤	٢,٧٥	٢,٨٩	٢,٩٤	٢,٦٥
٢	استخدام الوسائل والتجهيزات	٢,٧١	٢,٥٠	٢,٤٤	٢,٦٩	٢,٨٢
٣	الأسئلة الصفية	٢,٥٠	٣,٠٠	٢,٦٧	٢,٥٠	٢,٥٣
٤	ادارة الصف	٢,٩٣	٣,٠٠	٣,٠٠	٢,٨١	٢,٨٢
٥	تحديد الواجب المنزلي	٢,١٤	٢,٥٠	٢,٥٦	٢,٣٨	٢,٥٩
٦	التحفيز واستثارة الدافعية	٢,٧١	٢,٧٥	٣,٠٠	٢,٨١	٢,٨٢
٧	التعزيز	٢,٨٦	٣,٠٠	٢,٨٩	٢,٨١	٢,٧١
١	الاستفادة من نتائج التقويم البنائي	٢,٥٠	٢,٢٥	٢,٥٦	٢,٣١	٢,٤٧
٢	بناء الاختبارات المقالية	٢,١٤	٢,٥٠	٢,١١	٢,١٣	٢,١٨
٣	بناء الاختبارات الموضوعية	٢,٤٣	٢,٥٠	٢,٤٤	٢,٢٥	٢,١٨
٤	بناء الاختبارات الشفهية	٢,٦٤	٣,٠٠	٢,٦٧	٢,٦٩	٢,٣٥
٥	استخدام أساليب التقويم البديل	٢,١٤	٢,٥٠	٢,٥٦	٢,١٩	٢,١٨
٦	استخدام التقويم المستمر	٢,٧٩	٢,٧٥	٣,٠٠	٢,٦٣	٢,٦٥
	محور التخطيط للتدريس	٢,٦٣	٢,٧٥	٢,٧٧	٢,٦٣	٢,٦٧
	محور التنفيذ	٢,٦٤	٢,٧٩	٢,٧٨	٢,٧١	٢,٧١
	محور التقويم	٢,٤٤	٢,٥٨	٢,٥٦	٢,٣٦	٢,٣٣
	الحاجات التدريبية كاملة	٢,٥٧	٢,٧١	٢,٧٠	٢,٥٦	٢,٥٧

ومن الجدول السابق يتضح وجود بعض التباينات في تحديد وترتيب أولويات التدريب وفقاً لتباين سنوات الخبرة للمعلمين؛ وبترتيب هذه الحاجات لدى كل فئة من فئات الخبرة اتضح اتفاق الفئات جميعها على حاجتين تدريبيتين؛ هما: تحديد الحاجات التعليمية لدى التلاميذ، وإدارة الصف، بينما عبّرت الفئات الأربع الأقل خبرة عن حاجة للتدريب على التعزيز، وحظيت مهارتا التحفيز واستثارة الدافعية؛ واستثمار سمات تلاميذ الصفوف الأولية العقلية والنفسية بأهمية لدى ثلاث فئات من فئات الخبرة، ويمكن فهم الامر بالنظر إلى هذه المهارات؛ حيث أنها مهارات لا يتضمن برنامج الإعداد –غالباً– تطبيقاتها العملية ولا التدريب عليها بشكل مفصل لحاجتها إلى وقت أطول ولإشراف أدق مما تتيحه مقررات التدريب الميداني المطبقة؛ وإنما يكتفي بمعلومات نظرية وتوجيهات عامة لا تمكن المعلمين من تطبيقها داخل الصف بشكل مرضٍ وفعال

السؤال السادس: ما آليات تحديد الدورات التدريبية وترشيح المتدربين في الإدارة المختصة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت مقابلة مدير مركز التدريب التربوي بإدارة تعليم محافظة الرس ونائبه والحصول منهما على معلومات شفهية ومطبوعات وإحصاءات خاصة بالدورات التدريبية للعام ١٤٣٦/٣٥هـ؛ وبدراستها اتضح ما يلي:

- الدورات المنفذة خلال العام الدراسي ١٤٣٦/٣٥هـ بلغت ١٨٠ دورة تدريبية؛ للفصل الاول ٦٥ دورة وللفصل الثاني ١١٥ دورة.
- شملت هذه الدورات كل مراحل التعليم العام (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)؛ كما شملت التخصصات كلها، وكان نصيب معلمي اللغة العربية منها في المراحل الثلاث ٩ دورات فقط على مدى الفصلين الدراسيين في اربع موضوعات: الحقيبة التعريفية لمنهج اللغة العربية بالنظام الفصلي، تفعيل الأساليب الإشراقية للمعلم الأول لمقرر لغتي الخالدة (المرحلة المتوسطة)، الطرق المثلى في تدريس الإملاء، معالجة ضعف القراءة، وبلغ عدد المتدربين فيها جميعا ٦٧ معلماً.
- بالإضافة إلى غياب الدورات المتعلقة بخطوات التدريس والأداء داخل الصف لمعلمي اللغة العربية؛ لا يوجد أي دورة لمعلمي الصفوف الأولية؛ وما يمكن أن يستثنى من ذلك كان للتخصصات الأخرى.
- تعقد الدورة بأحد السببين التاليين: تعميم من وزارة التعليم ويحدد موضوعها والفئة المستفيدة منها ومدتها، أو باقتراح من مشرف التخصص وفقا لرؤيته الشخصية ويحدد هو موضوعها وفق الحاجة؛ وفي الحالة الثانية يكون حضورها تطوعيا إلا في حال صدور قرار بها من مدير التعليم محددا المتدربين بالاسم؛ وحتى في هذه الحال يكون الإلزام أدبياً؛ لعدم وجود نظام عقوبات على من يتخلف؛ ولخضوعها لموافقة مدير المدرسة على تفريغ المعلم وقت أيام التدريب.

- الدورات صباحية ومسائية؛ وتقام بمدينة الرس؛ مما يعني أن فرصة حضورها لمعلمي القرى التابعة لإدارة التعليم أقل.
- في حال زيادة عدد الراغبين في حضور الدورة عن العدد المسموح تكون الأولية لمن سجل مبكراً؛ وليس حسب الحاجة إلى التدريب.
- لا يوجد حوافز وظيفية أو مالية لحضور الدورات التدريبية؛ وليس لها تأثير في الترقي الوظيفي؛ مما يشعر بأنها نوع من الكماليات في عمل المعلم.
- لا يوجد تقويم لمقدار استفادة المتدربين منها؛ ولا قياس لاحق لأثر التدريب؛ وإنما يكتفى بحضورهم؛ مما يجعل من مجرد إقامة الدورة إنجاز للعمل، بل يكون التقييم من المتدربين أنفسهم للدورة والمدرب.
- المدربون في هذه الدورات هو مشرفون تربويون؛ يتم تكليفهم مباشرة من إدارة التعليم بعد أن يكونوا قد تلقوا تدريباً على موضوع الدورة؛ وهذا الأسلوب متبع في الدورات التي تعقد بتعميم من الوزارة، أو أن يتطوع أحد المشرفين لعقد دورة ما؛ ويتفق على موضوعها ومدتها مع إدارة التدريب؛ ويتولى هو بناء محاورها وإعداد الحقيبة التدريبية ووضع تفاصيلها، وقد لا يكون المشرف قد تلقى تدريباً على هذه الدورة.
- لا يتلقى المشرفون التربويون في إدارة التدريب ولا المتطوعون تأهيلاً متخصصاً لإعدادهم ليكونوا مدربين محترفين؛ وإنما يعتمدون على قدراتهم الشخصية ورغبتهم واجتهاداتهم.
- مجموع مشرفي التدريب في إدارة التدريب ثلاثة فقط؛ انشغل منهم اثنان بالإدارة (المدير ونائبه) ومشرف متفرغ واحد فقط.
- تحديد الحاجات التدريبية يتركز على النواحي التنظيمية الإدارية والموضوعات العامة في الدورات الرسمية؛ أما الدورات التطوعية فتحدد موضوعاتها بناء على الرؤية الشخصية والتقدير الذاتي للمدرب أو لإدارة التدريب؛ وليس ثمة أسلوب منهجي متبع لتحديد هذه الحاجات.
- لا توجد لدى أدلة التدريب تنظيمات مكتوبة ولا أدلة إجرائية؛ وإنما عدد بسيط من التعاميم التي تعنى بالجانب التنفيذي الإداري.
- يغلب على موضوعات الدورات العمومية والجانب الإداري؛ ويعتد اقتراح الموضوعات التخصصية على مشرفي التخصصات في إدارة اخرى؛ وهم مشغولون بمهام وظيفية أخرى غير التدريب؛ وعددهم غير كاف.
- مما سبق يتضح أن التدريب دون المستوى المفترض من حيث الكفاءة؛ وأنه لا بد من تذليل وإزالة العقبات التي تعوقه عن أداء مهامه بكفاءة؛ وذلك بمنح الصلاحيات وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لإدارات

التدريب؛ وبناء تنظيمات ولوائح خاصة بها؛ وتأهيل المشرفين للتدريب؛ وربطه بالترقي الوظيفي ووضع نظام للحوافز والعقوبات.

التوصيات

- العناية والاهتمام بالتدريب في أثناء الخدمة؛ فهو الأسلوب الأفضل لمعالجة جوانب القصور لدى المعلمين وتطوير أدائهم.
- تطوير منظومة عمل متكاملة ذات صلاحيات مناسبة لإدارات التدريب؛ وإعداد دليل تنظيمي لمهامها وصلاحياتها وأهدافها.
- ربط الترقي الوظيفي بالتدريب؛ ووضع نظام للحوافز والعقوبات.
- تحديد الحاجات التدريبية بأسلوب علمي منهجي؛ بأدوات وأساليب متنوعة.
- التركيز على مهارات الأداء التدريسي الصفي؛ والتدريب على مهارات جزئية تتدرج وتتسلسل ضمن استراتيجية معدة مسبقاً.
- تأهيل مدربين محترفين وإعدادهم إعداداً متخصصاً.

المقترحات

- دراسة أثر التدريب أثناء الخدمة.
- دراسة لبناء منهجية علمية لتحديد حاجات المعلمين التدريبية أثناء الخدمة.
- دراسة مماثلة لتحديد الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف العليا.
- دراسة لقياس أثر التدريب أثناء الخدمة.
- دراسة لمعرفة توجهات المعلمين نحو التدريب أثناء الخدمة.

المراجع

أبو شنب، نداء فؤاد، والكخة، أمين بدر (١٩٩٧)، اتجاهات معلمي الصفين الأول والثاني الأساسيين في مديرية عمان الثانية نحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة، المجلة التربوية، جامعة جنوب الوادي، ١٢(١)، ٨٧-١١١، سوهاج.

ابو نمرة، محمد خميس (٢٠٠٢)، تقويم برنامج دورة التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية العليا، مجلة جامعة الزيتونة للدراسات والبحوث العلمية، ١(٢)، ٣٥١-٣٧٥، عمان.

البهواشي، السيد عبدالعزيز (٢٠٠٤)، تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول، المؤتمر العلمي ١٦ للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم) ٢١-٢٢ يوليو، مجلد ١، ٣١٩-٣٦٢، القاهرة.

الجزار، نجفة قطب، والقرشي، أمير إبراهيم (١٩٩٨)، تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، ٣(١٣)، ٧٦-١٢٢، المنوفية.

الجمعة، أحمد عوض (١٩٩٣)، الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة إربد، رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، عمّان.

الحربي، صالح رجاء (١٤٢٨هـ)، اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حسن، علي حسين (١٩٩٠)، استراتيجيات وبنى جديدة في تدريب المعلم أثناء الخدمة، المؤتمر العلمي ٢ للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (إعداد المعلم: التراكمات والتحديات) ١٥-١٨ يوليو، مجلد ٢، ٧٩٥-٨٣٧، الإسكندرية.

الخطيب، كمال محمود (١٩٩١)، تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستراتيجية التطوير، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠٠٦)، الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ....، ٧(٤)، ٣١-٥٩.

راشد، علي (١٩٩٦)، اختيار المعلم وإعداده، دار الفكر العربي، القاهرة.

رزق، حنان عبدالحليم (٢٠٠١)، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ٤٧(١)، ٣-٦٨، المنصورة.

سعفان، محمد أحمد، ومحمود، سعيد عطية (٢٠٠٠)، المعلم: إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والإرشاد النفسي، دار الكتاب، القاهرة.

سلام، علي عبدالعظيم(١٩٩٦)، الحاجات التدريبية (المهنية، والاكاديمية) لمعلمي اللغة العربية وأثر كل من: المؤهل، والخبرة، والمرحلة التعليمية، على احتياجاتهم إليها، مستقبل التربية العربية، ج٢ ع١ ، ٥٥-٨٣، مصر.

الشلالفة، نمر محمود (١٩٩٥)، الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية كما يراها المعلمون المتدربون والمشرفون التربويون في مديرية تربية عمان الكبرى الثانية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمّان.

صبيح، نبيل أحمد (١٩٨١)، دراسات في إعداد وتدريب المعلمين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

صخي، حسن خطاب (١٩٨٩)، الفعاليات الاساسية للعملية التدريبية، مجلة المعلم الجديد، ٤٦(١)، ٢٧-٤١، بغداد.

ضحاوي، بيومي محمد (١٩٩٨)، التربية المقارنة ونظم التعليم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

الطراونة، خليف، والشلول، سليمان (٢٠٠٠)، الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في إقليم الجنوب، مجلة دراسات- العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٢٧(٢)، ٣٤٣-٣٦٣.

الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٢)، التدريب: مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها، دار الشروق، عمّان.
عبدالحليم، أحمد المهدي (١٩٩٩)، التحديات التربوية للأمة العربية، دار الشروق، القاهرة.
فالوقي، محمد هاشم (١٤٢٥هـ)، التدريب في أثناء العمل: دراسة لبعض جوانب مراكز التنمية المهنية، الدار الجماهيرية للنشر، طرابلس.
الفاهمي، حسن أحمد (١٤٢١هـ)، الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينتي الدراسة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨)، واقع تدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة أثناء الخدمة ومقترحات لتطويره، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٤٦، ١٤٩-١٨٦، القاهرة.
القداح، محمد إبراهيم (١٩٩١)، تقييم الحاجات الفنية التربوية لمعلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في محافظة البلقاء، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمّان.
القرني، عبدالله محمد (١٤٢٤هـ)، مستوى استفادة المشرفين التربويين من الدورات التدريبية أثناء الخدمة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
الكوري، عبدالله علي (٢٠٠٦)، الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١١، ١٣٥-١٦٤، القاهرة.
المالكي، ماجد سالم (١٤٣٦هـ)، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
موسى، عبدالحكيم (١٤١٨)، التدريب أثناء الخدمة، دون ناشر، مكة المكرمة.
نصر، حمدان علي (٢٠٠٠)، الحاجات التدريبية الملحة القائمة لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، مجلة دراسات- العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٢٧(٢)، ٢٤٥-٢٦٠، الاردن.
الهشامي، رحمة عبدالله (٢٠٠٣)، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
هندي، صالح ذياب، ويحي، علي محمد (١٩٩٧)، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٤٢، ١٥٦-٢٠٣، القاهرة.
Harste, Jerome. 1989. The future of whole language, The Elementary school journal, 90(2); 243-249.
Watson, Dorothy. 1989. Defining and describing whole language, The Elementary school journal, 90(2); 141-229.