



تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية  
بمدينة الدمام من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية

عتيق بن علي بن عطية الزهراني

ماجستير التربية - مناهج وطرق التدريس  
كلية التربية

١٤٤٠هـ / ٢٠١٨م

تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية  
بمدينة الدمام من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية

عتيق بن علي بن عطية الزهراني  
**MEI161BP554**

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية  
كلية التربية

المشرف  
الأستاذ المشارك الدكتورة/ إيمان محمد قطب

محرم ١٤٤٠هـ / أكتوبر ٢٠١٨م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

صفحة الاعتماد

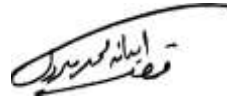
تم اعتماد بحث الطالب: عتيق بن علي بن عطية الزهراني

من الآتي أسماؤهم:

The thesis of **Ateeq Ali Atiah Alzahrani** has been approved  
By the following:

المشرف

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتورة/ إيمان محمد قطب

التوقيع: 

المشرف على التعديلات

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتورة/ أمل محمود علي

التوقيع: 


رئيس القسم/يوقع عنه:

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتورة/ أمل محمود علي

التوقيع: 

عميد الكلية/يوقع عنه:

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتورة/ أمل محمود علي

التوقيع: 

مركز الدراسات العليا/يوقع عنه:

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور/ أحمد علي عبدالعاطي

التوقيع: 

## لجنة التحكيم

التوقيع	الاسم	عضو لجنة المناقشة
	الأستاذ المشارك الدكتور/ أحمد علي عبدالعاطي	رئيس الجلسة
	الأستاذ المشارك الدكتور/ محمد صلاح الدين أحمد	المناقش الخارجي
	الأستاذ المشارك الدكتورة/ أمل محمود علي	المناقش الداخلي
	الأستاذ المساعد الدكتورة/ صفية ناجي إسماعيل	ممثل القسم

## إقرار

أقر بأن هذا البحث من عملي وجهدي إلا ما كان من المراجع التي أشرت إليها، وأقر بأن هذا البحث بكامله ما قدم من قبل، ولم يقدم للحصول على أي درجة علمية من أي جامعة أو مؤسسة تربوية أو تعليمية أخرى.

اسم الباحث: عتيق بن علي بن عطية الزهراني

: التوقيع

: التاريخ

## DECLARATION

I acknowledge that this research is my own work except the resources mentioned in the references and I acknowledge that this research was not presented as a whole before to obtain any degree from any university, educational or other institutions

Name of student: **Ateeq Ali Atiah Alzahrani**

Signature:

Date

## حقوق الطبع

جامعة المدينة العالمية

إقراراً بحقوق الطبع وإثباتاً لمشروعية الأبحاث العلميّة غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠١٨ © محفوظة

عتيق بن علي بن عطية الزهراني

تقويم البرامج التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام

من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريسية

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل أو صورة من دون إذن مكتوب  
موقع من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١- الاقتباس من هذا البحث بشرط العزو إليه.

٢- استفادة جامعة المدينة العالمية بماليزيا من هذا البحث بمختلف الطرق، وذلك لأغراض تعليمية، لا  
لأغراض تجارية أو ربحية.

٣- استخراج مكتبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نسخاً من هذا البحث غير المنشور، لأغراض غير تجارية  
أو ربحية.

أكد هذا الإقرار:

الاسم: عتيق بن علي بن عطية الزهراني

التوقيع:

التاريخ:



## كلمة الشكر

حمداً لله تعالى رب العالمين، وصلاة وسلاماً على نبينا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه والتابعين .

و بعدُ ،،،

فما وجب عليّ من شكر- في صدر هذا العمل - فهو لله تعالى رب العالمين الذي أعان ووفق، ثمّ لكلية التربية - جامعة ماليزيا - التي أتاحت لي الفرصة كي أوصل دراستي للحصول على درجة الماجستير، وأتقدم بالشكر إلى قسم الدراسات العليا، ومجلسه الموقر، وأخص بهذا الشكر الأستاذة الفضلى سعادة الأستاذ الدكتور/ إيمان محمد قطب، التي أكرمتني بأن قبلت الإشراف على هذا العمل ووقفت إلى جانبي ومدّت يد العون والمساعدة أينما واجهتني مشكلة من مشكلات البحث فجزاها الله عني خير الجزاء. وتوجه بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أعضاء لجنة التحكيم الموقرة لتجشمهم معاناة قراءة البحث ومناقشته وما يبديانه من ملاحظات تكون - إن شاء الله - محل الاهتمام والتنفيذ فأشكرهم مجدداً وجزاهم الله عني خيراً.

وكذلك الشكر - موصولاً - لأساتذتي: الدكتور محمد علي الزهراني (المملكة العربية السعودية)، والدكتور سيد سنحي (مصر) فلم يبخلا علي بالرأي والمشورة، وكذلك لصديقي الدكتور عبد الله كمال أبو العلا (مصر) الذي قام مشكوراً بالمراجعة والتدقيق فجزاه الله عني خيراً. والشكر موصولاً للصديقين الأستاذ سيد عبد العزيز أبو ربع الذي يسهم بالرأي في الدراسة الإحصائية ، والأستاذ حسين شلتوت الذي قام بالترجمة والشكر كذلك للزملاء معلمي اللغة العربية الذين يعملون في الميدان التربوي في المدارس الثانوية على تفاعلهم مع استبانة الدراسة.

وختاماً نسأل الله التوفيق والسداد.

## الإهداء

أشرف بإهداء هذا العمل إلى:

أبي رحمه الله تعالى

أمي متعها الله تعالى بالصحة والعافية

إخوتي وأهلي أدام الله عزهم

زوجتي وأولادي .. كانوا نعم العونُ بعد الله عز وجلّ

أساتذتي وأصدقائي وزملائي وأحبتي الذين أحسنوا الظنّ بي

## الملخص

تقوم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية اسم الباحث / عتيق بن علي بن عطية الزهراني تناولت الدراسة تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، ثم وضعت تصورًا مقترحًا لتطوير البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم التدريبية اللازمة. هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الدمام، وتعرف مدى مراعاة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة لهذه الاحتياجات.

ولتحقيق هدف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي لرصد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، الأمر الذي يمكنه من إعداد استبانة، واشتملت عينة الدراسة على معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الدمام الحكومية والأهلية، حيث بلغ عددهم (١٦٠) مائة وستين معلمًا، واختيرت هذه العينة بطريقة مقصودة، بعد استبعاد العينة الاستطلاعية وعددهم (١٦) ستة عشر معلمًا تأكيدًا لثباتها.

وأما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقد روعي الضوابط الآتية في إعداد الاستبانة: (هدف الاستبانة، ومصادر بنائها، ووصفها)، وتحقق صدق الأداة بعرض الاستبانة على المحكمين من بعض أساتذة الجامعات وبعض المتخصصين في التربية لمعرفة صدقها، وتحقق الباحث من ثباتها بالخطوات المتبعة في البحث العلمي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن الاحتياجات التدريبية التي بنيت عليها الاستبانة هي احتياجات تدريبية مهمة بدرجة كبيرة، حيث تراوح المتوسط الحسابي ما بين (٣٢.٢٦) و(٤٨.١٩) للاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية، وما بين (٢.٨٣) و(٥٨.٢٧) للاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي. وقد أوصت الدراسة بضرورة القيام بدراساتٍ عملية تتناول معلم المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من أجل رفع كفاءته مهنيًا وأكاديميًا، وأن يتوازن - في برامج تدريب المعلمين - الجانبان: الجانب التطبيقي والجانب النظري.

## Abstract

The evaluation of training programs is for Arabic language teachers in the secondary stage in Dammam from their view point in the light of their prerequisite training needs. The study carried out a proper evaluation of the training programs for Arabic language teachers in the secondary stage in Dammam from their view point in the light of their training needs and then gave a suggested description to develop the training programs for the teachers in light of their training needs. This work was established according to study procedures; the researcher used the descriptive approach and did a questionnaire to identify the required needs of the Arabic language teachers in the secondary stage in Dammam from the teachers of the Arabic language at the secondary stage in the public and private schools in Dammam. Sixty teachers were selected. This sample was chosen in a deliberate manner, after excluding the 16 teachers confirming its constancy. As to study means, the researcher has used a questionnaire to define the vocational training needs for the Arabic language teachers in the secondary stage in Dammam city, considering the following criteria in the preparation of the questionnaire ( the objective of the questionnaire and the sources of its construction and description ). The means truth has come true by showing questionnaire to the universities and some specialists in education and psychology to know its truth, and the researcher verified the stability of the steps followed in the scientific research. The study reached a number of results, the most important of which is that the training needs on which the questionnaire was built are very important. The arithmetic average needs in the vocational and educational needs ranged from ( 32.26 and 48.19 ) for training and between ( 2.38 and 58.27 ) for training needs in the areas of academic specialization.

## فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوعات
أ	صفحة العنوان
ب	البسمة
ج	صفحة الاعتماد
د	لجنة التحكيم
هـ	الإقرار
و	حقوق الطبع
ز	الشكر والتقدير
ح	الإهداء
ط	الملخص
ي	ABSTRACT
ك - ل	المحتويات
١	الفصل الأول: الإطار العام
٢	مقدمة الدراسة
٦	مشكلة الدراسة
٧	أسئلة الدراسة
٨	أهداف الدراسة
٩ - ٨	أهمية الدراسة
١١ - ٩	مصطلحات الدراسة
١٢	الفصل الثاني: أدبيات الدراسة

الصفحة	الموضوعات
٤٥ - ١٥	الإطار النظري: تدريب المعلمين وهم على رأس العمل
٥٤ - ٤٦	الاحتياجات التدريبية
٥٥	الدراسات السابقة
٦٣ - ٥٥	دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية
٧٥ - ٦٤	دراسات تناولت برامج تدريب المعلمين وهم على رأس العمل
٧٧ - ٧٥	أهم ما يميز البحث
٧٨	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها
٧٩	منهج الدراسة
٨٠	مجتمع الدراسة
٨٠	عينة الدراسة
٨٠	حدود الدراسة
٨١	أدوات الدراسة
٨٤ - ٨٢	صدق الأداة
٨٥	ثبات الأداة
١٢٦ - ٨٦	الفصل الرابع : نتائج الدراسة ومناقشتها
١٢٧	الفصل الخامس: الخاتمة
١٣٢	مناقشة النتائج
١٣٥	التوصيات والمقترحات
١٣٨	المراجع العربية
١٤٧	المراجع الأجنبية
١٨٢ - ١٤٨	الملاحق

## الفصل الأول (الإطار العام)

أولاً: مقدمة الدراسة

ثانياً: مشكلة الدراسة

ثالثاً: أسئلة الدراسة

رابعاً: أهداف الدراسة

خامساً: أهمية الدراسة

سادساً: مصطلحات الدراسة

## الفصل الأول

### الإطار العام

#### مقدمة الدراسة

يستهدف الفصل الأول تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وبيان الخطوات والإجراءات المنهجية اللازمة لإنجازها؛ ولتحقيق هذا الهدف في هذا الفصل يتناول الباحث متغيرات الدراسة (الاحتياجات التربوية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وكذلك تدريب المعلمين في أثناء الخدمة) من حيث الأهمية والاهتمام، كما يتناول موضوع الدراسة، مبيناً: مشكلتها، وحدودها، ومصطلحاتها، وأهدافها، وأهميتها، وإجراءاتها، وفيما يلي يعرض الباحث ذلك تفصيلاً.

بات مجال التدريب - في العالم - من المجالات المهمة للتنمية المهنية المستمرة لرفع كفاءة الموظف، ويؤكد هذه الأهمية للتدريب أحد الباحثين بقوله: "لقد أصبح التدريب أثناء الخدمة سمة هذا العصر، وضرورة لازمة، وحقيقة واقعية في جميع الوظائف والمهن، بل هو حاجة ملحة لمهنة التعليم". (الأنصاري، والإدريسي (1408 هـ، ص 12).

ويأتي التدريب أثناء الخدمة من أجل رفع كفاءة المعلمين ومساعدتهم على مواكبة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية والمهنية والمجتمعية إلى جانب التعرف على أهم المشكلات المستجدة وكيفية التغلب عليها .

ففي الولايات المتحدة الأمريكية - على سبيل المثال - نجد اهتماماً كبيراً ببرامج التدريب وينفق عليها أموالٌ كبيرة، ويعتبر أحياناً إجباراً على الموظف، حيث تتوقف عليه زيادة الراتب لهذا الموظف، ويمنح المعلم الأمريكي إجازة دراسية لمدة عام للالتحاق بالدراسات التي تعدها الجامعات للمعلمين (موسى، 1993، ص 324).



فكما نال التدريب اهتماما في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الغربية، نال - أيضا - اهتماما بالغا من بعض الدراسات العربية، حيث عُقدت المؤتمرات واللقاءات لهذا الشأن، منها: مؤتمر اتجاهات التربية وتحديد المستقبل بسلطنة عمان (1997)، ومؤتمر إعداد المعلم في العالم العربي وتدريبه بمصر ( 1999)، ومؤتمر إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة بالمملكة العربية السعودية (2006).

ونظرًا لأهمية اللغة العربية ومكانتها في المملكة العربية السعودية إذ هي الركيزة الأولى في إعداد المناهج والتعليم في مدارسها وجامعاتها وكلياتها، كما ورد ذلك في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (سياسة التعليم بالمملكة، 1995).

ولذا فإن "الأصل أن اللغة العربية لغة التعليم في كافة مواده وجميع مراحلها إلا ما اقتضت الضرورة بتعليمه بلغة أخرى". (سلام، 1996، ص 9).

ولذا أدى الاهتمام الذي تحظى به اللغة العربية في مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية إلى العناية بإعداد المعلم ولا سيما معلم اللغة العربية إعدادا جيدا يُسهم في تخريج جيل يتقن لغته العربية ويعتز بها. ومما دفع المسؤولين عن التعليم إلى العناية بأهمية التدريب هو الضعف الواضح في مستويات المعلمين علميا ومهنيًا، إلى جانب الانفجار المعرفي الذي نشاهده اليوم.

لذلك أنشأت وزارة التعليم إدارة التدريب التربوي والابتعاث (1418هـ)، حيث عملت على إرساء خطط واستراتيجيات التدريب في المناطق والمحافظات، ولمن يتأمل جهود وزارة التعليم يرى مدى حرصها لعقد عديد من الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تهدف بذلك مواكبة المعلم ليتطور اجتماعيا وتكنولوجيا، ويحسن أداءه المهني ويطوره.

ويذكر أحد الباحثين أن التدريب لا بد له أن يقوم على أساس علمي قويم، ويبدأ بالاحتياجات التدريبية، لوضع الأهداف التي يسعى التدريب لتحقيقها. (عبد الوهاب، 1981، ص 65).

وبما أن الاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة هو اهتمام كبير ويشغل أذهان التربويين عندنا في المملكة العربية السعودية خاصة إلا أن هناك مشكلة تكمن في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تعد أهم الركائز لنجاح أهداف التدريب، ويمكن أن تُطرح أسئلة تتصل بمشكلة تحديد الاحتياجات التدريبية، كأن يقال: متى ندرّب المعلمين؟ ولماذا ندرّبهم؟ وكيف يتدرّبون؟ فإن في الإجابة عن هذه الأسئلة المطروحة حلًّا لمشكلة الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين؛ فإذا بُنيت خطط التدريب دون العناية بدراسة الاحتياجات التدريبية وتحديدها فلا فائدة من هذه البرامج التدريبية ولا جدوى منها.

ويشير بيدون إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم تعد مدخلا أساسيا لحل كثير من المشكلات التدريبية للمعلم، ويجعل تدريب المعلم في أثناء الخدمة ذا فائدة حقيقية وفعالا (Beaudoin، 2004، ص 622-629)، ويرى فل ريس أن سؤال المتدربين عن احتياجاتهم يساعد المدرب في وضع جدول الأعمال الحقيقي للتدريب (Race Phil، 2001، ص 7)، ويؤكد ليزلي راي أن أهداف أي برنامج تدريبي لا بد أن تكون مبنية على احتياجات المتدربين (Rae Leslie، 2000 م، ص 158)

وإيماننا من الباحث بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لنجاح عملية التدريب واستنادا إلى الدراسات السابقة جاءت فكرة هذه الدراسة التي تهدف إلى تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

ويعد موضوع تقويم البرامج التدريبية للمعلم من الموضوعات المهمة في عالم التدريب، فالذي يحدد الاحتياجات التدريبية يحتاج إلى تقويم عملياته، والذي يُعدّ الحقائق التدريبية يحتاج إلى تقويمها.

فمعيار الحكم على نجاح أي برنامج تدريبي بأنه حقق الهدف أو لم يحقق هو التغير الإيجابي في أداء المعلم الذي التحقق بالبرنامج، إذن متابعة المعلم بعد التدريب ضرورة، ويشير إلى ذلك الطعاني الذي قال: "إن عمليات التقويم والمتابعة لأي برنامج ضرورية للتأكد من درجة تحقيقه لأهدافه أو انحرافه عنها". (الطعاني، 2007، ص 147).

ومن الأمور التي تكون في حسابان تقوم البرامج التدريبية أن يحقق البرنامج التدريبي أهدافه وهذا أمر ليس منه بُدّ حتى يساير أحدث الطرق التي تبنى عليها البرامج التدريبية وهي معايير الجودة الشاملة، والاهتمام بأهمية التقييم المستمر لبرامج إعداد المعلمين والدورات التدريبية، ومعرفة مدى ملاءمتها لمتطلبات المعايير العالمية (زيتون، 2004).

ومن ثمّ فقد أكدت كثير من الدراسات السابقة ضرورة الاهتمام بتقويم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، وأخذ آرائهم ومعرفة احتياجاتهم، وعدم التركيز على المادة العلمية فحسب.

وبعد استعراض الدراسات السابقة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة تبين الآتي:

1- إن عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة ركن أساسي من أركان العملية التربوية.

2- إن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تمثل الجانب المنظم في التربية أثناء الخدمة.

3- إن تلك الدراسات قد اختلفت دوافعها وأسبابها، ومن ثمّ تختلف المشكلات التي تصدت لها بالمعالجة

والتحليل، وهذا يعزى إلى تباين اهتمامات الباحثين وطبيعة كل دراسة.

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام شرق المملكة العربية السعودية.

## مشكلة الدراسة

- من خلال تجربة الباحث في العمل التربوي لفترة طويلة تمتد إلى ثلاثة وعشرين عاما في إدارة عدد من المدارس والعمل في الإشراف التربوي بمدينة الدمام لاحظ تمحور المشكلة فيما يلي:
- ضعف مخرجات معظم طلاب المرحلة الثانوية في مهارات اللغة العربية.
  - ضعف مهارات معلمي اللغة العربية الذين يعملون بالمرحلة الثانوية.
  - ضعف معلم اللغة العربية في التعامل مع التقنية الحديثة وتسخيرها في تدريس اللغة العربية بسبب ضعف إعداده وتأهيله.
- إن القصور في إعداد المعلم وتأهيله يُعدّ مشكلة؛ لذا بات ضرورة الاستمرار في هذا الإعداد والتأهيل من خلال التدريب؛ لأن الأدوار والمسؤوليات تختلف باختلاف التغيرات الاجتماعية والثقافية والتقنية.
- لذا فإن قضية إعداد المعلم وتدريبه لقيت اهتماما كبيرا من الباحثين ومن المؤسسات التربوية، ودليل ذلك كثرة الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.
- وكان هذا المجال - ولا يزال - في حاجة إلى مزيد من الجهود البحثية التي تعبر عن أهميته وقيّمته، وتعبر أيضا عن تلبية متغيرات العصر الذي نعيشه.
- وهناك حاجة لتطوير البحث العلمي في مجال إعداد المعلم وتدريبه وتشجيعه، وأن تعتمد مؤسسات الإعداد والتدريب على نتائج الاستبانات والآراء المعتمدة على النقد البناء كدعائم لتطوير برامجها وتحسينها، كما أنّ هناك احتياجا لوضع خطط أولية وأخرى بديلة لتحسين أداء المعلم، وكذلك وضع خطط على المستوى التوعوي الثقافي لتغيير النظرة الاجتماعية لمهنة التعليم لتصبح مهنة جاذبة بدلا من كونها مهنة طاردة غير مرغوب فيها.
- لذا كان التوجه بضرورة تطوير التعليم وإعداد المعلم وتدريبه في ظل المتغيرات الحديثة، ومواكبة معايير جودة الأداء؛ إيمانا بأهمية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم وجودته.

ولكي يكون للبرامج التدريبية المقدمة للمعلم فائدة تسهم في صقل مهارات المعلم وتثري ثقافته يجب أن تحدد الاحتياجات التدريبية للمتعلمين ويعمل لها دراسة تقويمية لتعزيز الإيجابيات وحصر السلبيات والمعوقات والعمل على علاجها.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الآتي:

وجود قصور في الأداء المهني لمعلم اللغة العربية من حيث إعداده وتأهيله أثناء دراسته الجامعية أو قبل التحاقه بالعمل، نتج عن هذا القصور ضعف مخرجات اللغة العربية عند الطلاب. (أو يمكن أن نقول ضعف مخرجات الطلاب في اللغة العربية).

### أسئلة الدراسة

ولحل هذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام في ضوء احتياجاتهم التدريبية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

- ما الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية والأكاديمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس الدمام؟
- ما مدى مراعاة البرامج التدريبية المختلفة لاحتياجات معلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم؟

## – أهداف الدراسة

تهدف دراسة الباحث إلى تحقيق الآتي:

- تحديد الاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام.
- معرفة مدى مراعاة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمدينة الدمام لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة من وجهة نظرهم.

## – أهمية الدراسة

من حيث الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الآتي:

- تقديم إطار نظري وافٍ عن تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة من حيث: مفهومه، وأهميته، وأهدافه، وأسس، وتخطيط برامج، وأساليبه، وأنواعه، ومشكلاته، وتقويمه.
- استقراء الأدبيات التي تناولت الاحتياجات التدريبية من حيث: مفهومها، وأهميتها، وطرائق تحديدها، وأدواتها، والمشكلات التي تواجه تحديدها؛ توطئة لمعرفة ما يناسب منها معلمي اللغة العربية.
- تقديم تصور للاتجاهات العالمية المعاصرة التي تناولت برامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة من حيث كيفية تخطيطها وبناء برامجها، وكيفية تقويمها وتنفيذها؛ وتعرف مدى ملائمة البرامج التدريبية الحالية المقدمة في ضوء هذه الاتجاهات العالمية.

من حيث الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تقديم المساعدة لأطراف العملية التعليمية المهتمين بتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ وذلك كالآتي:

● أهمية تتعلق بمطوري المناهج: إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ الأمر الذي يمكن القائمين على برامج تدريبه وتأهيله في أثناء الخدمة تتضمن هؤلاء المعلمين، وتقديم تصور تطبيقي لتطوير برامج تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية أثناء الخدمة في ضوء نتائج الدراسة الحالية لتجويد العملية التعليمية.

● أهمية تتعلق بالمعلمين: استطلاع آراء معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية حول احتياجاتهم التدريبية اللازمة لهم؛ الأمر الذي يمكنهم من تطوير أدائهم التدريسي، وتحقيق أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وكذا صقل نموهم المهني والأكاديمي، وزيادة دوافعهم ورضاهم الوظيفي، ومساعدتهم من خلال تبصيرهم بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في أثناء الخدمة؛ مما يمكنهم من إجراء دراسات مستقبلية لبناء برامج تدريبية تستهدف تنمية هذه الاحتياجات وتطويرها.

● أهمية تتعلق بالطلاب: برفع مستواهم العلمي من خلال الاعتناء بتدريب معلميه ورفع كفاءاتهم التدريسية والتدريبية الأمر الذي يعود على الطلاب ويشكل ثمرة هذا البحث.

## - مصطلحات الدراسة

أولاً: التقويم:

قَوِّم بمعنى (عدّل) (ابن منظور، 2005، مادة: ع د ل)، التقويم؛ يشتق من الفعل (قَوِّم) فيقال قَوِّم (المعوج بمعنى عدّله وأزال اعوجاجه)، ومنه قوله تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [سورة التين: 4].

ويعرف التقويم: بأنه مجموعة من الإجراءات التي تجمع بواسطتها بيانات خاصة بفرد أو مشروع، أو دراسة هذه البيانات بأسلوب علمي. (طعيمة، ومناع، 2000، ص 81).

ويعرف التقويم بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات وينطوي على أحكام قيمة ويتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية ويحقق غرضاً أساسياً وهو تقديم معلومة مهمة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية ". (الشيخ وآخرون، 2009، ص10).

ويقصد بالتقويم في الدراسة الحالية أنه عملية تشخيصية تعاونية مستمرة تهدف إلى إصدار الأحكام لمعرفة قدرة التعلم التربوي على تحقيق الأهداف لدى التلاميذ، أو بصياغة أخرى هو إصدار حكم على مدى مراعاة البرامج التدريبية التي تقدمها إدارة التدريب التربوي بإدارة التعليم بمدينة الدمام في أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لاحتياجاتهم التدريبية.

#### ثانياً: البرامج التدريبية:

تعرف: "بأنها نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في المعلمين معرفياً ومهارياً ووجدانياً، تخططه الجهات المعنية بتدريب المعلمين كالمديريات التعليمية وإداراتها التابعة لها وكليات التربية بالتعاون مع وزارة التعليم تنفذ على شكل دورات طويلة أو قصيرة المدى حسب الهدف المراد تحقيقه من التدريب" (اللقاني، والجمل، 2003، ص96).

وقد عرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة التدريبية أو مجموعة من الخبرات العلمية التعليمية المنظمة المدعمة بالأنشطة والتقنيات الموضوعية من خبراء التدريب هدفها تحسين الأداء؛ التي تقدمها إدارة التدريب التربوي بإدارة التعليم بمدينة الدمام لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في أثناء الخدمة.

#### ثالثاً: الاحتياجات التدريبية:

وتعرف بأنها "مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله مناسباً لشغل وظيفة وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية". (الطعاني، 2010، ص163).

ويعرفها الباحث إجرائياً في هذه الدراسة الاحتياجات التدريبية بأنها: المهارات التربوية المهنية لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية التي تمثل احتياجات ضرورية يجب التدريب عليها ليؤدي عمله بكفاءة وجودة عالية.



وفي ضوء العرض السابق لمشكلة الدراسة الحالية وبيان إجراءات بحثها، أمكن عرض الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية؛ وذلك بهدف إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام، واستطلاع آراء المعلمين حولها، وتقييم البرامج المقدمة لهم في ضوءها، وهذا ما سيتناوله الفصل التالي:

الفصل الثاني  
أدبيات الدراسة

أولاً : (الإطار النظري للدراسة)

ثانياً: (الدراسات السابقة )

## الفصل الثاني

### أدبيات الدراسة

يتناول هذا الفصل ما استعرضه الباحث لعديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بدراسته الحالية من تدريب المعلمين أثناء الخدمة واحتياجاتهم المهنية، وذلك بهدف اشتقاق هذه الاحتياجات وتعرف مدى مناسبتها لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ وقد ركز في استعراضه على أهداف الدراسة والعينة، والمنهج المتبع، وأهم النتائج والتوصيات، ولتحقيق هذا تناول الباحث الأدبيات في مبحثين:

•• الإطار النظري؛ ويعرض في نقطتين:

• تدريب المعلمين وهم على رأس العمل (أثناء الخدمة)

أولاً : مفهوم التدريب على رأس العمل (أثناء الخدمة)

ثانياً : أهمية التدريب

ثالثاً : أهداف التدريب

رابعاً : الأسس التي يقوم عليها التدريب

خامساً: التخطيط لبرامج التدريب

سادساً: أساليب التدريب

سابعاً : أنواع البرامج التدريبية للمعلمين

ثامناً : تقويم البرامج التدريبية

تاسعاً : المشكلات التي تواجه التدريب

• الاحتياجات التدريبية

أولاً : مفهوم الاحتياجات التدريبية

ثانياً : أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

ثالثاً : طرق تحديد الاحتياجات التدريبية

رابعًا : أدوات وأساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية

خامسًا: المشكلات التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية

•• الدراسات والبحوث السابقة؛ ويعرض - أيضا - في مطلبين:

• دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية

- الدراسة الأولى

- الدراسة الثانية

- الدراسة الثالثة

- الدراسة الرابعة

- الدراسة الخامسة

• دراسات تناولت برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

- الدراسة الأولى

- الدراسة الثانية

- الدراسة الثالثة

- الدراسة الرابعة

- الدراسة الخامسة

- الدراسة السادسة

و يُعَرَّضُ ذلك فيما يلي تفصيلاً:

## الإطار النظري: تدريب المعلمين وهم على رأس العمل

ويتناول الباحث كل عنصر بنوع من التفصيل:

### أولاً: مفهوم التدريب على رأس العمل (أثناء الخدمة):

التدريب أثناء الخدمة كما سعادة هو عبارة عن "نشاط مقصود ومخطط ومستمر يتعرض له المعلم طيلة حياته الوظيفية؛ بقصد تنميته من الناحية العلمية والمهنية عن طريق مخاطبة العقل لإكسابه المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه، وعن طريق مخاطبة الحواس لإكساب المعلم المهارات لتحسين مستوى أدائه كمعلم، وعن طريق مخاطبة الوجدان لإكسابه الاتجاهات والسلوكيات المرغوبة، وذلك بطريقة متكاملة تجعله شخصية عصرية متوازنة متفاعلة مع متغيرات المجتمع والنهوض بمستوى تلاميذه". (سعادة، 1993، ص ص 26-27).

فالأدوار الجديدة التي أقيمت على عاتق المعلم ينبغي بل يجب أن تكون هناك برامج إعداده قبل الخدمة وفي أثناءها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذه الأدوار، كذلك تتناسب ومتطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره وأوعيته، وكل ذلك يتطلب النظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المعهد أو الكلية بل يصبح النمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أمراً لازماً لتحديد خبراته وزيادة فعاليته، لأن المناهج متطورة ومتجددة ويلزم لها معلم متطور متجدد يواكب روح العصر (سليمان، 1991).

وعرف السكيتي التدريب بأنه: "عملية تربوية تهدف إلى إمداد المعلم بالخبرات المعرفية والمهارة والوجدانية التي تساعد على الإمام بكل ما هو جديد في مجال تخصصه". (السكيتي، 2002، ص 6). ويعرف بشارة التدريب بأنه: "عملية أو نشاط مقصود يهدف إلى تجديد معلومات المعلم وتنمية مهاراته الفنية باستمرار". (بشارة، 1986، ص 94).

واستناداً إلى نتائج الدراسات التربوية، فإن فيليب جاكسون استخلص مفهوماً عاماً لتدريب المعلم في أثناء الخدمة، يمكن تلخيصه في المفاهيم الثلاثة الآتية (Jakson Philip ، 1981 ، ص 102):

- **المفهوم السلوكي:** ويركز على ما يدور في حجرة الدراسة من تفاعل، بمعنى التركيز على المهارات التدريسية، وبناء عليه يجب أن يركز تدريب المعلم على كيفية تحليل الموقف التدريسي، وتفسير ما يلاحظ من سلوك بين المعلم والمتعلم.

- **المفهوم العلاجي:** ويؤكد تعميم عملية التدريب لعلاج أخطاء برنامج الإعداد الأساسي للمعلم قبل الخدمة؛ حتى يستطيع التكيف مع الجديد في العملية التعليمية.

كما يسلط هذا المفهوم للتدريب الضوء على ما يجري في الصف المدرسي من تفاعل الموقف التعليمي بين المعلم والتلاميذ داخل الفصل وما يحدث فيه من سلوك، أي إنه يركز على المهارات التدريسية وليس على سلوك المدرس واتجاهاته قبل بدء عملية التدريس، فيما يحدث في الفصل هو أهم عناصر الموقف التدريسي، وعليه يجب أن يدرّب المدرس على كيفية تحليل الموقف التدريسي، وعلى كيفية تفسير ما يلاحظه من سلوك بينه وبين التلاميذ لفظياً كان أو غير لفظي.

- **مفهوم النمو:** ويؤكد طبيعة النمو المهني للمعلم، كما يستهدف زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي للمعلم. وبإمعان النظر في مفهوم التدريب عند جاكسون يتضح أنه لا يوجد تعارض بين المفاهيم الثلاثة السابقة، بل إنها مترابطة متكاملة فيما بينها، حيث يمهّد النمو المهني للمعلم إلى تعديل سلوكه داخل الفصل، وتوجيه أداؤه الوجهة السليمة، أمّا إتقان المهارات التدريسية فإنه يؤدي - بدوره - إلى علاج المشكلات التي تتعلق بأداء المعلم وكفاءته الإنتاجية.

ويرى **سعادة** أن هذا المفهوم يركز هذا على النمو المهني للمعلمين، ويرفض فكرة ربط سلوك المدرس بعناصر الموقف التعليمي ويهدف إلى زيادة الدافعية لديهم للنمو الذاتي ويستند هذا المفهوم إلى عدة فروض هي:

1- أن التدريب ليس عملية آلية ميكانيكية.

2- أن التدريب يحتوي على خبرات جمالية يخلقها الموقف ولا يمكن التنبؤ بها.

ومن الوظائف التي يؤديها التدريب بمفهوم النمو كما ذكر **جاكسون** ما يلي:

أ- جعل المعلمين أكثر حساسية للموقف التعليمي.

ب- جعل المعلمين في موقف المخططين للتدريب، وليس المستقبلين فقط.

ج- جعل المعلمين المهتمين بالموقف التعليمي أكثر من اهتمامهم بإدارة الفصل وضبط النظام فيه.  
د- جعل التدريب عملية ذاتية ترتبط بالإحساس الشخصي والحاجة إلى النمو، والتحرر من الضغوط والروتين.

هـ- ربط التدريب بالعملية التعليمية ومتطلباتها الفنية والإدارية. (في سعادة، 1993، ص ص 26-27).  
ومن هذه المفاهيم السابقة يتبين أن التدريب في مفهومه المعاصر لم يعد مقصوراً على مجرد العمل على استكمال تأهيل المعلمين ممن دخلوا المهنة، كما لم تعد برامج تعليمية تستهدف معالجة عيوب الإعداد السابق للمعلم، بل أصبح يؤكد طبيعة النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة. كما أصبح يهدف إلى تنمية المعلم مهنياً وعلمياً وثقافياً.

ونستطيع أن نقول إنَّ أي منشأة أو شركة يمكن أن تحقق أهدافها إذا قام كل شخص فيها بعمله على أكفأ وجه، وحتى يمكن للعاملين القيام بذلك فهم في حاجة إلى تدريب جيد، قد يحتاج الأمر إلى تدخل عدداً من الأشخاص في عملية التدريب لتحديد احتياجات المنشأة، وأيضاً تحديد احتياجات الفرد واختيار التدريب المناسب أو تصميمه؛ لتحقيق هذه الاحتياجات بجانب تقييم فاعلية هذا التدريب ونقله.

ويُعرف التدريب بشكل عام بأنه العملية المستمرة التي يجري من خلالها تزويد الموظف المتدرب بالمعلومات والمهارات اللازمة، من أجل أن يكون قادراً على أداء مهام محددة بطريقة أفضل، وإحداث تطوير إيجابي في أدائه وإعداداته للتعايش مع التغيير في المستقبل، ويعدّ التدريب أمراً لا مناص منه لأي جهة تتطلع إلى إعداد كوادر بشرية قادرة على تلبية حاجات العمل، ومواكبة التطورات والتغيرات السريعة التي تحدث في مجالات العمل، وللتدريب أثناء الخدمة أهمية كبيرة نظراً لما يهيئه التدريب للموظف من معارف ومهارات جديدة تتطلبها مهنته، أو من خلال تعرفه على أفضل الحلول للمشكلات التي يواجهها أثناء ممارسته لمهنته مما يزيد تمكناً في أداء عمله ويساعده على تجنب الأخطاء، ليصل بذلك إلى المؤشر المطلوب الذي تطمح إليه الجهة التي تسعى للرقى والتقدم.

ومن ثمّ يمكن القول بأن التدريب أثناء الخدمة: عملية مخططة لها ومحددة بأهداف ترتبط هذه الأهداف بالاحتياجات الفعلية للمعلمين المستهدفين لتنمية مهاراتهم ومعارفهم وسلوكياتهم.

## ثانيًا: أهمية التدريب

نظرا للانبثاق المعرفي والتطور التكنولوجي في جميع مجالات الحياة، ولتعدد وسائل الاتصال والتواصل؛ فقد وقع على عاتق المعلمين مهمة تطوير قدراتهم للتعامل مع التطورات والتقنيات الحديثة، ولا سبيل لهذا التطوير وتنمية الذات ورفع المهارات لمواكبة العصر إلا بالتدريب، لذلك بات للتدريب على رأس العمل أهمية وقيمة.

وتجيء أهمية التدريب أثناء الخدمة بوصفها استجابة للظروف الحادثة والمتغيرة التي فرضتها التطورات العلمية والمعرفية السريعة المتزايدة، إضافة إلى الدور التربوي الذي يأمله المجتمع من المعلمين، ومن هنا يمكننا أن نقول إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة له أسباب عامة تفرضها طبيعة العصر وله أسباب خاصة تحتمها مهنة التعليم.

وعن أهمية التدريب يذكر عثمان ذلك بقوله: " يبعث التدريب الثقة في نفوس الأفراد الذين ينتظمون فيه عندما يشعرون بأنهم أصبحوا على درجة عالية من الكفاية، بحيث يتفنونون في أعمالهم أكثر من ذي قبل، وهذا الشعور الذاتي ينمّي فيهم الإحساس بالتفوق والقيمة الذاتية ". (عثمان، 2001، ص 8).

فالتدريب أثناء الخدمة أصبح ضرورة واقعية في جميع الوظائف، وفي مجال التعليم تزداد أهميته؛ لأن التعليم واجهه للمتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

ويذكر موسى أن أهمية التدريب أثناء الخدمة تتضح من خلال: تهيئة الفرص أمام المتدرب لاكتساب معارف جديدة في مجال العمل، ويساعد المتدرب على اكتساب مهارات جديدة تتطلبها المهنة، ويساعد على تغيير الاتجاهات السلبية واكتساب اتجاهات إيجابية تجاهها، ويكسب المتدرب آفاقا جديدة في مجال ممارسته لمهنته، ويغرس مفاهيم وأساليب تعلم جديدة. (موسى، 1995).

ويرى سعادة أنه "من الدوافع التي دفعت المسؤولين عن التربية إلى الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة ضعف مستويات المعلمين من الناحية العلمية والمهنية، إلى جانب الانفجار المعرفي الذي يشهده القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى ضعف برامج الإعداد وتفاوتها وعدم الاهتمام بتطويرها لتناسب متطلبات العصر، لكل ذلك جاءت أهمية التدريب في محاولة للتغلب على هذه الصعوبات والسلبيات



ومسايرة التطور والتقدم من ناحية أخرى، مما يعني ازدياد الحاجة إلى برامج التدريب واستمراريتها". (سعادة، 1993، ص 32 - 33).

ومن أجل ذلك صار من الضروري إعداد المعلم والعمل على تدريبه، فالتدريب هو إعداد الأفراد وتأهيلهم تقنيا ومهنيا وإكسابهم إمكانيات ومهارات ترفع من قدراتهم العطائية، والتدريب بمفهومه العلمي يستهدف أصلا تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين بعملية التعليم في كافة الأصعدة لرفع مستوى الأفراد، والارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين أنفسهم بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي ورضاهم المهني والوظيفي تجاه عملهم.

كما أن التدريب أثناء الخدمة يسهم في إعداد المعلم وتأهيله كذلك يسد فجوة القصور قبل التحاقه بالعمل؛ لأن التطبيق في الميدان والممارسة تختلف عن الجانب النظري الذي أخذه أثناء الدراسة الجامعية، كما أن التدريب أثناء العمل لا يلزمه بالضرورة وجود نقص في التأهيل قبل الخدمة، إنما يكفي أن يكون من أجل مواكبة التغيرات.

وتأتي أهمية التدريب أثناء الخدمة استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها عليهم التطورات العلمية والمعرفية السريعة والمتضاعفة، إضافة إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين، ومن هنا يمكن القول إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة له مبررات عامة تفرضها طبيعة العصر ومبررات خاصة تفرضها مهنة التعليم.

### ثالثاً: أهداف التدريب

يمكن القول إنَّ الهدف من التدريب على رأس العمل لا ينحصر في توفير الخبرات والمهارات للمتدرب بل يمتد إلى غرس الشعور بالرغبة في تطوير قدرات الفرد.

ولكي نجعل المتدرب على علم دائم بما يستجد من تطورات في مجال عمله لا بد من أن توضع برامج تدريبية له، حتى يطلع على التقنيات والاستراتيجيات الحديثة في مجال عمله، فالتدريب يرفع مستوى المعلم المهني، ويرفع روح التنافس بين أفراد المنظمة التعليمية.

ويضع الخبراء عند تصميم البرامج التدريبية أهدافاً محددة تصنف إلى أهداف عامة وأهداف تفصيلية، ذلك أن عملية قياس جدوى التدريب وتقييمه تعتمد اعتماداً كلياً على وجود أهداف واضحة، وهنا لا بد أن نفرق بين الأهداف أو النتائج المباشرة والمحددة للتدريب التي يمكن قياسها، وبين الأهداف بعيدة المدى أو

النتائج غير المباشرة التي تكاد تكون مشتركة بين معظم البرامج التدريبية التي تهتم بها المؤسسات في إطار تنمية مواردها البشرية، ويتبع ذلك أنه ليس بالإمكان تصميم أي برنامج تدريبي، ووضع محتوياته وأساليبه وتحديد مدته دون معرفة سابقة بالأهداف المطلوب قياسها وتحقيقها من هذا البرنامج.

ومن هذه الأهداف العامة أو النتائج غير المباشرة المرجوة من التدريب، منها:

- تقليل الإنفاقات والحفاظ على الأجهزة وصيانتها.  
- ارتفاع نسبة الرضا الوظيفي لدى العاملين، وذلك بتلبية احتياجاتهم التدريبية وتقليل نسبة الضغوط النفسية عليهم.

- تخفيض نسبة غياب الموظفين عن العمل.

- رفع نسبة تحسين الأداء وتجويده من الجانبين الكمي والنوعي.

- نشر مفهوم التدريب بوصفه أسلوباً من أساليب التحفيز والترقية والجدارة.

- رفع نسبة الوعي لدى الموظفين بأهمية التدريب، وإكسابهم القدرة على تطوير الذات البحث عن الجديد.

وفيما يأتي تلخيص الأهداف العامة للتدريب، وهي في الوقت نفسه المخرجات العامة لعملية التنمية المهنية ورفع كفاءة العاملين، من خلال العناصر التالية:

أ- الأساليب: من خلال توفير الأساليب العلمية المناسبة التي تُمكن المتدرب من استخدام المعارف و المهارات، التي يحتاجها في تطوير أدائه سواء في عمله الحالي أو المستقبلي، أو تحسين إدراكه لمعطيات العمل وظروفه ومحددات الفعالية الأدائية.

ب- الخبرة: يقصد بها تزويد المتدرب بالخبرات المكثفة ذات العلاقة بتنمية أدائه الحالي والمستقبلي من خلال نقل تجارب وخبرات المشاركين، أعضاء هيئة التدريب والرؤساء في العمل لتكثيف عملية التعلم والإسراع بها.

ج- الاتجاهات: تغيير وتعديل الاتجاهات والافتراضات والميول السلوكية الإنسانية للمتدرب وتدعيم الاتجاهات المطلوبة بهدف زيادة رغبة المتدرب ودرجة نضجه النفسي.

د- **المهارات:** من خلال إكساب المتدرب مهارات عمل جديدة سواء كانت مهارات عملية أو فكرية أو فنية وكذلك تنشيط المهارات السابقة لديه التي تداعت بمرور الوقت بهدف زيادة قدرة المتدرب ودرجة نضجه الوظيفي.

ه- **المعرفة:** وذلك من خلال مساعدة المتدرب على اكتساب المعارف والأسس العلمية والنظرية والفلسفية بما يمكنه من معرفة الجديد في أداء وظيفته الحالية ويُعدّه للقيام بأداء مناسب لوظيفته التي سيعمل بها. إن هذه الأهداف تمثل القاعدة المشتركة للتدريب في مجال الأهداف، ولكنها لا تكفي لإعداد البرنامج وتصميمه، وتحديد محتوياته وأساليبه، وهذا يقودنا إلى معرفة تلك الأهداف الخاصة التي يتميز بها كل برنامج تدريبي عن الآخر.

يقول هاكون : " إن للتدريب أهدافاً اقتصادية تتركز في تنمية الكفايات والخبرات والمهارات اللازم توفرها في أفراد القوى التعليمية العاملة لمواجهة احتياجات المستقبل على المدى القصير والبعيد، وزيادة قدرة الأفراد على التحرك الوظيفي بما يضمن رفع الروح المعنوية للعاملين، مما يؤدي إلى إنجاز العمل بمجهود أقل، وفي وقت أقصر، وإنتاجية عالية " (Hacon, 1986، ص 16).

ومن أهداف التدريب - أثناء - الخدمة الإمام باحتياجات المجتمع المدرسي وما يستجد بالمؤسسات التربوية من إستراتيجيات في طرق التدريس، ومن وسائل تقنية حديثة.

#### رابعاً: الأسس التي يقوم عليها التدريب

يذكر بعض هذه الأسس الطعاني: (الطعاني، 2007 ، ص 17).

- 1- تركز على إطار أو نموذج نظري يستمد مبادئه من الحقائق التجريبية.
- 2- أن تكون أهداف البرامج التدريبية واضحة ومحددة.
- 3- أن تلي البرامج التدريبية حاجات تدريبية حقيقية مهنية للمتدربين حتى تشعرهم بأهميتها.
- 4- أن تتوفر تعدد الاختيارات في برامج التدريب وتتوافر المرونة من حيث متطلبات القبول والدراسة والتخرج.
- 5- أن تتسم عملية التدريب بالاستمرارية.

6- أن يستثمر التدريب معطيات التقنيات التربوية.

7- أن يعتمد التدريب على وسائل متعددة لتحقيق أهدافه.

ويرى فالوقي أن البرامج التدريبية لابد أن تتركز الأسس الآتية وتقوم عليها: (فالوقي 1425، ص ص 69-70).

1- الغرضية: أي أن يسعى التدريب من خلال جميع العمليات والأنشطة التي يقوم بها المتدرب إلى تحقيق أغراض واضحة وأهداف محددة

2- الاستمرارية: أي أن يكون التدريب أثناء الخدمة مستمرًا في تدريب المعلم منذ التحاقه بمهنة التعليم وحتى ترك العمل بها.

3- الشمولية: أن يكون التدريب أثناء الخدمة شاملاً لجميع نواحي شخصية المعلم المهنية، والثقافية، والذاتية، والعلمية، كما ينبغي أن يشمل جميع فئات المعلمين وكل من له علاقة بالعملية التعليمية.

4- الواقعية: أي أن يتجه التدريب أثناء الخدمة نحو المهارات والخبرات اللازمة التي تساعد المعلم على أداء مهنته، وتعيّنه على تجاوز المشكلات التي يواجهها أثناء اليوم الدراسي، كما يجب أن يكون في حدود الإمكانيات المتاحة.

5- الملاءمة: بمعنى أن يكون التدريب أثناء العمل ملبياً لاحتياجات المعلمين ويناسب قدراتهم وميولهم، ويوازن بين حاجاتهم واحتياجات المجتمع.

6- الديناميكية: أي أن يكون التدريب أثناء الخدمة ذا مرونة عالية، بحيث يشبع حاجات المعلمين المختلفة، وأن يكون قابلاً للحذف والإضافة والتعديل، وذلك حسب حاجات المعلمين واحتياجات المجتمع.

لذا يمكن القول إنّ الأسس التي يقوم عليها التدريب تهتم بتحديد أهداف التدريب، والاستمرارية في تدريب المعلم أثناء خدمته، والاستفادة من التقنية، والواقعية في البرامج التدريبية، التي يجب أن يتم إشراك

المعلم في تخطيطها وتحديد أهدافها، وأن يشتمل التدريب على جوانب شخصية المعلم، وأن تكون هذه البرامج التدريبية مرنة وقابلة للإضافة أو التعديل.

### خامسًا: التخطيط للبرامج التدريبية

تعددت نماذج تخطيط البرامج التدريبية أثناء الخدمة لتواكب التغيرات في الميدان التربوي ومن هذه النماذج:

**النموذج الأول: النموذج الانجليزي للتدريب:** يقوم هذا النموذج على أربع خطوات رئيسة ينبثق منها خطوات أخرى فرعية وهي: تحديد الاحتياجات - تصميم إستراتيجيات وخطط التدريب والتنمية - تقويم فعالية التدريب والتنمية - تدعيم التدريب وتحسينه. (TDLB، 1991، ص ص 120-121).

**النموذج الثاني: نموذج كاسيكو** يتكون من ثلاث مراحل:

**المرحلة الأولى:** تحديد الحاجات التدريبية وصياغة الأهداف.

**والمرحلة الثانية:** تحديد الطرق والوسائل لتحقيق الأهداف في جو محفز.

**والمرحلة الثالثة:** التقويم، وهي مرحلة تعني وضع مؤشرات تحقق الأهداف من خلال قياس أداء المتدربين في البرنامج أو في العمل، بهدف الحصول على معلومات تساهم في تطوير المراحل السابقة وتعزيز جوانب القوة فيها. (Casico، 1995، ص 252)

**النموذج الثالث: نموذج "تشارني وكونواي":**

أدرج (تشارني، وكونواي، 2000، ص 205) مجموعة من الخطوات عند تصميم برنامج تدريبي، منها:

أ - جمع المعلومات عن الحاجة التدريبية.

ب- الاتفاق حول المستفيدين من البرامج في ضوء الإمكانيات المالية المرصودة.

ج- تحديد المعلومات أو المعارف والمهارات التي يحتاجها المستفيد.

د- تحديد مدة البرنامج.

هـ- جمع معلومات عن المشاركين من حيث: حاجاتهم التدريبية، ومستوى أدائهم الحالي، ومستوى تعليمهم وخبراتهم، وما يحتاجونه لتحسين أداء عملهم بمستوى أحسن.

و- تحليل الحاجات التدريبية من خلال مراجعة التوصيف الوظيفي؛ لمعرفة متطلبات الوظائف أو المهام، وتحديد المهام والمهارات الضرورية للقيام بهذه المهام، وتقويم مستوى المهارات الحالية للموظفين الذين يؤدون تلك الوظائف، وتحديد فجوة الأداء بين المهارات المطلوبة والمهارات الحالية.

ز- صياغة أهداف التدريب بمشاركة المتدربين أنفسهم.

ح- تحديد الجدول الزمني للبرنامج.

ط- التقويم المبدئي للبرنامج بتطبيقه على مجموعة تجريبية من المستهدفين الذين لديهم الاستعداد للاختبار

ي- تحديد موعد تنفيذ برنامج التدريب.

ك- تحديد أولويات التدريب في ضوء أثر تلبية الحاجات التدريبية على قدرة المنظمة لتحقيق أهدافها، وعلى قدرة الموظف في النجاح في الوظيفة.

ل- تسجيل المواد التدريبية - كتابة - متضمنة الأهداف التدريبية للبرنامج، وخطة هذا البرنامج، والأهداف التدريبية لكل وحدة، وطرق التدريب المناسبة، وتجربة فعالية المواد التدريبية على مجموعة قليلة من المتدربين، والاستعانة بأراء الخبراء فيما يخص محتوى البرنامج؛ من أجل التأكد من أهمية المواد التدريبية ومدى ملاءمتها للمستفيدين.

#### النموذج الرابع: نموذج تصميم نظم التعليم:

ويتكون تصميم نظم التعليم (ISD) من خمس مراحل رئيسة تتضمن كل مرحلة عددا من الخطوات،

أوردها كل من: (Craig, 1996, pp. 271 - 280 . Beckchi & Doty, 2000 . pp. 33 - 388)

المرحلة الأولى: تحليل الحاجات، ويتم ذلك وفق الخطوات الآتية:

أ - تحليل المتدرب (المتعلم).

ب- تحليل المحيط الذي يجري فيه التدريب.

ج- تحليل الوظائف.

المرحلة الثانية: التصميم

حيث يجري فيها تحديد الفجوة بين معارف ومهارات واتجاهات الأفراد المطلوب تدريبهم، وبين تلك المطلوبة لإنجاز أعمالهم بكفاءة عالية.

وتتكون هذه المرحلة من عدة خطوات:

أ - تحديد الأهداف التدريبية، وصياغتها بوضوح ودقة.

ب- تطوير الاختبارات: فيجب تحديد الأدوات التي يمكن من خلالها تقييم مدى تحقق الأهداف التدريبية بناء على ملاحظة وقياس درجة التغيير في سلوك وأداء المتدرب.

ج- التسلسل: ويقصد به تقديم المعارف والاتجاهات بأسلوب مترابط، وتسلسل منطقي كالبدء بالمهارات الدنيا قبل المهارات العليا، أو تنظيمها بحيث تتدرج من السهل إلى الصعب أو التسلسل المنطقي لمهارات التدريب.

د- تحديد استراتيجية التدريب: ويعنى بها - على سبيل المثال - البيئة التي تحوي حدث التعلم، وطرائق التدريب التي تلائم بيئة عمل المتدربين وغيرها.

ويمكن القول بأن هناك مراحل تمر بها عملية تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها، ومن هذه المراحل:

### 1- مرحلة التخطيط

توضح ما الذي يراد أن يحقق وكيف يمكن تحقيقه؟ وهي مرحلة هامة لرسم منهج التدريب وتمثل التصور الافتراضي الذي سيتحقق في الواقع الميداني.

### 2- مرحلة التنفيذ:

وهي مرحلة تحديد الإطار العام للإجراءات التنفيذية للبرنامج التدريبي، إدارة البرنامج التدريبي وإخراجه إلى حيز الوجود، وتشمل النقاط التالية:

- تحديد موعد بدء وانتهاء التدريب.
- تحديد زمن أنشطة التدريب.
- اختيار المكان المناسب والمريح للتدريب ( بأن تكون الإضاءة والمساحة كافية)
- تنفيذ أنشطة البرنامج التدريبي من قبل مدربين متخصصين.
- اختيار طريقة جلوس المتدربين بشكل مناسب تمكن من استخدام شاشة العرض وتنفيذ الأنشطة في مجموعات، والتي يفضل أن تكون على شكل (مجموعات صغيرة على شكل حرف U أو دائرة) ليكون اتصال المشاركات/المشاركين مع بعضهم البعض فعال.
- توفير المستلزمات الضرورية للبرنامج (ورق الفليب تشارت، أقلام فلوماستر، والمادة التدريبية Power Point إن أمكن، وتجهيز شاشة العرض والتأكد من صلاحيتها للعمل.
- تحديد فترة الراحة مع توفير وجبة خفيفة ومشروبات.

### 3- مرحلة التقييم:

- هي الإجراءات التي تتم لقياس كفاءة البرنامج التدريبي ومدى نجاحها في تحقيق الأهداف المطلوبة، وقياس كفاءة المتدربين والتغيير الذي أحدثه التدريب، وكذلك قياس كفاءة المدرب الذي قام بتنفيذ التدريب، ويجري تقييم التدريب عن طريق تصميم (الأسئلة والإجابات والبطاقات والاستبانة ... وغيرها) التي توزع في نهاية التدريب، وتهدف عملية تقييم البرنامج التدريبي الى الآتي:
- 1- معرفة نقاط القوة والضعف التي حدثت أثناء مرحلة تنفيذ التدريب من حيث الإعداد والتخطيط أو التنفيذ، وتفادي الأخطاء.
  - 2- التعرف على قدرة المتدرب في تحمل المسؤولية للقيام بالتدريب.
  - 3- بيان مدى استفادة المتدرب من التدريب.
- و لقياس مدى تحقق أهداف التدريب، يتم استخدام الوسائل التالية:
- أ- الاستبانة:

توزع على المتدربين في نهاية التدريب ويشمل على عدد من الأسئلة يجب عنها المشاركون، ويمكن من خلالها التعبير عن آرائهم في البرنامج التدريبي للتعرف على نقاط الضعف التي واجهتهم خلال التدريب.



ب- الملاحظة المباشرة:

وتجري من خلال ملاحظة ردود فعل المشاركين تجاه البرنامج والمدرّب ومن ثمّ تتخلّلها الأحاديث التي تدار بين المشاركين أنفسهم أو الشكاوى التي ترفع للمشرفين على برنامج التدريب.

### المرحلة الثالثة: الإعداد والتطوير:

وفيها تُعدّ النشاطات التدريبية التي تحقق الأهداف، وتتكون هذه المرحلة من الخطوات الآتية:

أ- إعداد المواد التدريبية بشقّي أنواعها.

ب- إعداد حقيبة المدرّب والمتدرّب اللتان تشمّلان أهداف التدريب، والإرشادات لكلّ منهم، والدور المطلوب منهما في كلّ خطوة.

ج- إجراء اختبار صدق البرنامج؛ وذلك بتجربته على عينة من الأفراد، واستطلاع آراء الخبراء حول المواد التدريبية؛ حتى يتمّ تطبيقه على نطاق أوسع.

د- إنتاج المواد التدريبية بأعداد كافية للمتدرّبين.

### المرحلة الرابعة: التطبيق:

وفيها تحديد الإجراءات الإدارية والفنية كدراسة خصائص المرشّحين، وتحديد المدرّبين، وتحديد الجدول الزمني، والسجلات، والتكلفة، والتقارير.

### المرحلة الخامسة: التقييم:

وهي تهدف إلى تزويد المسؤولين عن البرنامج بمعلومات تقييمية حول مدى كفاءته وفاعليته.

النموذج الخامس: نموذج وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (وزارة المعارف، 1423، ص ص 77-

84): حددت وزارة التعليم أهمّ العناصر لأيّ برنامج تدريبي، وهي:

1- تحديد موضوع وعنوان البرنامج ومعلوماته الأولية من خلال:

أ- دراسة الواقع الراهن وتحليله:

دراسة الاحتياجات التدريبية والتحليل الوصفي للوائح والأنظمة، ومعرفة استجابة المتدرّبين على أسئلة

الاستبانة التي يمكن أن تعد لهذا الغرض.

ب- دراسة وتحليل الإمكانيات المادية والبشرية:

تحديد حجم الاحتياجات التدريبية.

2- كتابة مقدمة البرنامج:

الهدف التمهيدي النفسي لقبول الموضوع

3- مسوغات البرنامج:

الأسباب التي أدت إلى القيام به، ودواعي تنفيذه

4- كتابة المحتوى التدريبي:

وهو السرد الموضوعي للمعارف والحقائق والمفاهيم التي تساعد على اكتساب المهارات والاتجاهات وبناء ذلك على أسس تربوية فلسفية.

5- كتابة مقررات التدريب:

حيث يجزأ المحتوى التدريبي إلى دروس ومقررات تدريبية، وعلى المصمم عند كتابة المقررات التدريبية يتناول العناصر الآتية:

أ- رقم المقرر وعنوانه ضمن البرنامج التدريبي، مثل: الدرس الأول، والثاني ... إلى غير ذلك.

ب- يوم التنفيذ مع المتدربين وتاريخه.

ج- المدة الزمنية اللازمة لتنفيذه بالساعات والدقائق.

د- المتطلبات السابقة للمتدربين.

هـ- الهدف العام والأهداف الخاصة.

و- المعارف المطلوبة بالأهداف، أو السلوكيات الوظيفية التي الوظيفية التي سيجري التدريب عليها.

- ز- النشاطات والتمارين التي تحقق تنفيذ الدرس.
- ح- الوسائل التدريبية التي يمكن أن تحقق الهدف، وتشمل الخدمات البشرية، وطرق التدريب، والتقنيات الأساسية.
- 6- تحديد الفئة المستهدفة من التدريب.
- 7- اختيار المدربين.
- 8- تحديد مدة البرنامج.
- 9- آلية التنفيذ وفق خطوات إجرائية معينة.
- 10- تقييم التدريب.

ويمكن إجمالها فيما يلي: تجزئة المحتوى التدريبي إلى دروس ومقررات تدريبية ، وعلى المصمم عند كتابة المقررات التدريبية أن يتناول العناصر الآتية: رقم المقرر وعنوانه، اليوم وتاريخ تنفيذه، المدة الزمنية لتنفيذه بالساعات والدقائق، المتطلبات السابقة، للمتدربين، الهدف العام والأهداف الخاصة، المعارف المطلوبة بالأهداف أو السلوكيات الوظيفية التي سيجري التدريب عليها، النشاطات والتمارين التي تحقق تنفيذ الدرس، الوسائل التدريبية التي يمكن أن تحقق الهدف، تحديد الفئة المستهدفة من التدريب، اختيار المدربين، تحديد مدة البرنامج، آلية التنفيذ، تقييم التدريب.

### النموذج السادس: النموذج المصري للتدريب، ويقوم على سبع خطوات:

تحديد الاحتياجات التدريبية، تحديد الأهداف التدريبية، إعداد البرنامج التدريبي، اختيار أسلوب التدريب، تنفيذ التدريب، متابعة تنفيذ البرنامج التدريبي، التقييم في ضوء محك الأهداف (مقدادي، 2006م، ص 37).

**النموذج السابع: نموذج العالي للتدريب:** نموذج أعد في مؤسسة ريتشارد شانج (Richard Chang، 1996، ص 120 - 121) : ويتضمن هذا النموذج ست خطوات، وهي:

تحديد أهداف التدريب ومخرجاته، وتحديد المدخل أو المداخل التدريبية المناسبة، وإنتاج مواد التدريب من مواد فعلية ومواد سمعية ، وتوضيح تقنيات التدريب وأساليبه، وتقييم التدريب، التحسين والتعديل والمتابعة.

ويلاحظ الباحث أن بين هذه النماذج قدرا مشتركا في مكونات كل نموذج من حيث تحديد الاحتياجات والأهداف، وإعداد المواد التدريبية وإنتاجها، ووجود الوسائل والتقنيات مع الطرق والإستراتيجيات المستخدمة في التدريب وكذا الأساليب التدريبية، تحديد مدة البرنامج، وتقوم التدريب؛ غير أن بينها ثمة فوارق من الإسهاب والاقتضاب في التفاصيل التي تتبع أساسيات النموذج كما أوضحت أول التعليق، وهذه الفوارق لا تؤثر في اعتماد النموذج بوصفه نمودجا معتمدا للتدريب، ويميل الباحث - عند تطبيق أحد النماذج الوارد ذكرها في البحث - إلى أحد النماذج الثلاثة: النموذج الثالث، النموذج الرابع، النموذج الخامس؛ لاستقصائها مكونات كل نموذج.

### سادسًا: أساليب التدريب

تختلف أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة باختلاف مستوياتهم، وتخصصاتهم، وعددهم، وأماكن وجودهم، واحتياجاتهم التدريبية، لذلك يعد اختيار الأسلوب المناسب لتنفيذ البرنامج التدريبي سر نجاح التدريب.

ومن الأساليب التدريبية ما يكون نظريا، ومنها ما يكون ميدانيا، وتقليديا، وذاتيا، ومنها ما يركز على المتدرب من جميع الجوانب ويغير سلوكه؛ لذلك لكل أسلوب تدريبي قيمته وأهميته، وكلما كان هناك تنوع في أساليب التدريب ساهم ذلك في رفع مستوى المتدرب.

### من أساليب التدريب:

#### 1- أسلوب المحاضرة:

وهي الطريقة التقليدية في نقل المعلومات بطريقة رسمية وتعتمد على الدور المباشر الذي يقوم به المحاضر في إعداد المادة العلمية وعرضها وتفسيرها، ولكن درجة مشاركة المتدربين تكون محدودة للغاية؛ لذا فأسلوب المحاضرة لا يعتبر الأسلوب الأمثل لإلقاء التدريب. وفيما يأتي عدد من الشروط لكي تكون المحاضرة ناجحة :

- الإعداد الجيد قبل المحاضر للمحاضرة من حيث ترتيب الموضوعات، أو المعلومات حسب تسلسلها المنطقي وفي نقاط محددة ومختصرة .
  - العناية في الإعداد للمحاضرة بخلفيات المتدربين واستعداداتهم وقدراتهم لكي تناسب عملية إلقاء المحاضرة مع خلفياتهم وقدراتهم واستعداداتهم.
  - قيام المدرب أثناء المحاضرة ببعض الاستراتيجيات لتحفيز المتدربين لمتابعة المحاضرة مثل طرح بعض التساؤلات المتدرجة والمناسبة لمعلومات المحاضرة.
  - قيام المدرب بتخصيص وقت يكون كافيًا للمناقشة وللإجابة على معظم الأسئلة والاستفسارات.
  - أن تكون لغة المحاضرة سهلة ومسايرة مع قواعد اللغة الفصحى.
  - يستخدم المحاضر لغة الجسد من تعبيرات الوجه والاتصال النظري والإشارات والإيماءات الجسدية، والصوت المعبر بصفة عامة أثناء إلقاء المحاضرة.
  - عدم قيام المحاضر بأفعال مثل تسليك الحلق أو تحريك النظارة الزجاجية بصفة مستمرة.
  - أن تكون سرعة إلقاء المحاضرة مناسبة لأخذ المذكرات وتدوين الأفكار.
  - يستحسن أن يستخدم المحاضر أثناء إلقاء المحاضرة بعض الوسائل التعليمية السمعية والبصرية أو الاثنين معا أثناء الإلقاء بهدف التشويق والتنويع والإيضاح.
  - عدم قيام المحاضر بقراءة المحاضرة كلمة كلمة.
  - قيام المحاضر بإعطاء الأمثلة في المحاضرة بحيث تكون متناسبة مع خلفيات واهتمامات المتدربين .
  - أن يقوم المحاضر بتوجيه حديثه أو توجيه إلقائه على متدرب أو اثنين دون الجميع أثناء إلقاء المحاضرة
- 2- أسلوب المناقشة:**

هي الطريقة الحوارية، (الخطيب، 1991، ص 50) ويستخدم هذا الأسلوب مع مجموعات صغيرة من المتدربين مجتمع لإيجاد حل لمشكلة ما عن طريق تبادل الأفكار والمعلومات والآراء والخبرات، بحيث يكون موضوع المناقشة في نطاق خبرات المتدربين ويقتصر دور المدرب في إدارة المناقشة والتأكد من أنه يسير في الخط المرسوم له.

وللمناقشة أساليب، منها:

أ- أسلوب المناقشة البناءة المنظمة: حيث يدير المجموعة الصغيرة شخص طيلة الوقت.

ب- أسلوب المناقشة الحرة: يطرح فيها المشكلات للتداول ويحدد فيها المتدربون هيكل الموضوع للمناقشة. (الطريقي، 1429، ص 42).

3- أسلوب دراسة الحالة:

تستخدم هذه الطريقة بشكل أساسي في التدريب على الموضوعات التي يواجه المتدرب فيها موقفًا عمليًا يكون في حاجة إلى دراسة الموقف وتحليله للخروج بمؤشرات ودلالات تؤدي في النهاية إلى الوصول للقرارات الصائبة.

ويهتم هذا الأسلوب كما ذكر رضا أكرم بإشراك المتدربين في العملية التدريبية، حيث تقدم لهم حالة أو مشكلة واقعية ويطلب منهم تحليلها والوصول إلى حل مناسب لها، ويستخدم هذا الأسلوب لتنمية قدرات المتدربين على المناقشة في المواقف، والقدرة على حل المشكلات والتفكير والاستنتاج، ومهارة العلاقات الإنسانية، ولكن يعاب على هذا الأسلوب عدم الموضوعية، ومثالية الحلول، وطول الوقت. (في السلطان، 1437. ص 24).

ويمكن القول بأن دراسة الحالة تستخدم - بوصفها طريقة - بشكل أساسي في التدريب على الموضوعات التي يواجه المتدرب فيها موقفًا عمليًا يكون في حاجة إلى دراسة الموقف وتحليله للخروج بمؤشرات ودلالات تؤدي في النهاية إلى الوصول للقرارات الصائبة.

4- أسلوب الحدث:

هذا الأسلوب يشبه أسلوب دراسة الحالة كما ذكر عبد الفتاح ياغي إلا أن جميع التفاصيل المتعلقة بالمشكلة لا يتم عرضها على المتدربين، وإنما يطرح المتدرب أسئلة على المدرب بهدف الحصول على حقائق متعلقة بالمشكلة، ثم يعمل المتدرب على التحليل، ما يميز هذا الأسلوب أنه يعمل على

تنمية مهارة المتدربين في الحصول على الحقائق والمعلومات عن طريق طرح الأسئلة. (في السلطان، 1437. ص 24).

#### 5- أسلوب الندوة: وتنقسم إلى قسمين:

أ - **الندوة الموجهة:** حيث يشترك مجموعة من المدربين في موضوع معين والبحث فيه، ثم تعرض وجهات النظر في ندوة مشتركة، ويمكن القول بأن توضع المادة العلمية في هيئة أسئلة وإجابات بشكل محكم بحيث تغطي الأسئلة وإجاباتها كافة جوانب الموضوع، وفيها تتم المشاركة وتبادل المعارف والآراء والأفكار بطريقة منظمة بهدف الوصول إلى نتيجة محددة تحت إشراف وتوجيه قائد المجموعة .

ب - **الندوة الحرة:** يذكر شريف وسلطان بأنها: أسلوب فعال وغير مكلف، ويستخدم عندما يكون الهدف منه إعداد الدارسين وتدريبهم على تنظيم الاجتماعات والمناقشات وإدارتها ، وتدريب المستجدين من المعلمين، وغيرهم من العاملين في حقل التعليم. ( شريف وسلطان، 1983، ص 36).  
وبشيء من التفصيل فإن الندوة تتمحور في الغالب حول موضوع معين أو مشكلة معينة وتشترك فيها فئتان، فتضم الأولى المختصين أو المهتمين الذين يقومون بعرض وجهات نظرهم حول موضوع الندوة، بينما تضم الثانية المتدربين، وغالبا ما يكون موضوع الندوة ذا أهمية لدى المتدربين، ويتطلب عقد الندوة وجود المختصين في موضوعها، ووجود حاجة تدريبية فعلية لدى المتدربين في موضوع الندوة، وبعد طرح أفكار المختصين وآرائهم تتاح الفرصة للمتدربين لطرح استفساراتهم وأسئلتهم على المتدربين، ويهدف أسلوب الندوة إلى زيادة وعي المتدربين بموضوع الندوة بشكل عميق ومؤثر.

#### 6- أسلوب العصف الذهني ( التنشيط الفكري ) :

العصف الذهني أو التنشيط الفكري هي طريقة من طرق التدريب و التي تعتمد على جمع الأفكار وتصنيفها للوصول لهدف التدريب دون التعرض لتقييم الأفكار المطروحة، وترتكز مبادئ العصف الذهني على عدة قواعد، منها:

## - ضرورة تجنب النقد للأفكار المتولدة:

ويعنى به استبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم أثناء جلسات العصف الذهني، ومسؤولية تطبيق هذه القاعدة تقع على عاتق المعلم وهو رئيس الجلسة.

## - حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها:

والهدف هنا هو إتاحة قدر أكبر من الحرية للمتدربين في التفكير في إعطاء حلول للمشكلة المعروضة مهما تكن نوعية هذه الحلول أو مستواها .

## - التأكيد على زيادة كمية الأفكار المطروحة:

وهذه القاعدة تعني تؤكد شيئاً مهماً وهو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المقترحة لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من قبل المتدربين زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصلية أو المعينة على الحل المبدع للمشكلة.

## - تعميق أفكار الآخرين وتطويرها:

ويقصد بها إثارة حماس المشاركين في جلسات العصف الذهني من المتدربين أو من غيرهم لأن يضيفوا لأفكار الآخرين، وأن يقدموا ما يمثل تحسیناً أو تطويراً .

ويمكن القول أنّ العصف الذهني يعطي مجموعة صغيرة مختارة بعناية سؤالاً عن كيفية التصرف في موقف ما أو مشكلة ثم يطلب من أفراد المجموعة توليد أكبر عدد من الأفكار أو الحلول ويتم كتابتها على السبورة، ويميز هذا الأسلوب أن أفكاره الجيدة التي يطرحها المتدربون، وفيه إثارة و متعة وتشويق مما يطرح، ولكنه يتطلب مهارة عالية من المدرب في تحديد الأدوار وتحريك أذهان المجموعة لتدفق الأفكار. (رضا، 2003، ص 131، 132)

## 7- أسلوب المؤتمرات:

تشارك فيه مجموعة من الأفراد يمثلون اتجاهات متعددة، أو قد يمثلون بعض المنظمات، أو الهيئات المختلفة تجمعهم اهتمامات مشتركة بموضوع النقاش - موضوع المؤتمر- ثم تقدم الأسئلة، وتعرض الإجابة، وتبرز التعليقات من قبل المتدربين والمدرّب معاً أو المتدربين أنفسهم. ( الحمّامي، 1999، ص 41).



ويمكن إضافة أن طريقة المؤتمر وأساليب النقاش الجماعية تستخدم للوصول لأهداف التدريب، وتتضمن هذه الأساليب من الأسئلة والإجابات والتعليقات من قبل المدرب، والإجابات والتعليقات والأسئلة من قبل المتدربين؛ حيث ينصهر ذلك لتحقيق الأهداف التدريبية، ونستعرض ذلك بإيجاز فيما يأتي:

### تستخدم طريقة المؤتمرات في:

- تنمية حلول ابتكارية للمشكلات.
- إثارة الاهتمام والتفكير وضمان المشاركة في موقف قد يبقى المتدرب فيها سلبياً إذا لم ت - التأكيد على النقاط التدريبية الأساسية
- دعم المحاضرات أو القراءات أو التمارين العملية
- تحديد مدى فهم المتدربين للمفاهيم والمبادئ، وتحديد ما إذا كان المتدرب على استعداد للانتقال إلى مواد جديدة أو مواد أكثر تقدماً
- عداد المتدربين لتطبيق نظرية أو إجراء في مواقف معينة
- توضيح نقاط أو تلخيص أو مراجعة موضوعات.
- تجهيز المتدربين لتدريب لاحق.
- تحديد مدى تقدم المتدربين، وفاعلية التدريب السابق .

### ومن مزايا المؤتمرات؟

- إن إعطاء الفرصة للتعبير عن وجهة نظره، وسماع آراء الآخرين يعتبر أمراً مثيراً للدافعية لأن المتدربين يشاركون إيجابياً في تصميم موضوعات التدريب فإنهم يكونون أكثر اقتناعاً بأهمية المحتوى وجدواه، كما أنهم يكونون أكثر التزاماً بحلول المشكلات أو القرارات التي توصلوا إليها عما لو كان المحتوى قد ألقى إليهم بواسطة المدرب

- تمكّن طريقة المؤتمر المدرب من أن يستخدم بفاعلية خلفية المتدربين ومعارفهم وخبراتهم السابقة - كما تسمح الطريقة للمدرب والمشاركين بالاستفادة من الخبرات ونتائج التفكير الذي يقوم به جميع المشاركين

- وفي هذه الطريقة فإن حدوث التعلم بالنسبة للمشارك يتناسب بشكل مباشر مع حجم مشاركته في عملية التعلم. ونظرًا لأن المؤتمر يستلزم درجة عالية من المشاركة من قبل المتدربين فإنه يساعد على حدوث تعلم أفضل ودائم بالنسبة لهم.
- ومن عيوب المؤتمرات؟
- عدم توفر المدربين القادرين على إدارة المناقشة
- تتطلب معظم المؤتمرات إعدادا مسبقا في شكل قراءات محددة وتفكير ودراسة.
- يحتاج إلى وقت كبير
- صغر عدد المشاركين
- يتطلب اتفاق مستوى المشاركين من حيث الخلفية والنضج والدافعي.

#### 8- أسلوب تمثيل الأدوار:

يتقمص فيه المتدربون شخصيات تواجه بمواقف حقيقية أو افتراضية، ويطلب منهم التصرف بالطريقة التي تملئها عليهم الشخصية التي يتقمصونها، فيتعلم المتدرب الدور الذي يلعبه، ويكتسب الخبرة من خلال ممارسته الفعلية. (صبيح، 1981، ص 19).

ويمكن القول بأنّ المدرب يقوم بعرض المشكلة ثم يعطى مثالاً عملياً على أن ينفذه المتدربون بأنفسهم، ويستخدم هذا الأسلوب في التدريب على القيادة الإدارية وتدريب المشرفين والبائعين وغيرها من المجالات التي تتطلب تنمية مهارات التعامل مع الآخرين.

#### 9- أسلوب الدروس النموذجية:

وهذا أسلوب شائع يستخدمه المدربون في الدورات التدريبية والمشرفون عند إشرافهم على المدارس، ويراد به عرض أسلوب تدريس معين يرافقه شرح وإيضاح سمعي وبصري، ثم يعقبه نقاش مفتوح يشترك فيه الحاضرون؛ وتتجلى أهمية الدروس النموذجية في إثارة رغبة المعلمين واهتمامهم بأساليب مبتكرة، سواء في طرق التدريس أم في وسائل الإيضاح مع بعث الثقة في نفوسهم بإمكانية استخدام الأساليب الحديثة في التدريس. (نبراي، 1999، ص 100).

## 10- أسلوب فرق الحوار:

يقوم عدد من الأفراد كما ذكر رضا أكرم (من ثلاثة إلى عشرة) تحت توجيه منسق فرق الحوار بتقديم وجهات نظرهم في مشكلة ما أو موضوع ما، ويستخدم هذا الأسلوب في تحديد استطلاع الرأي وتقديم وجهات النظر في مشكلة أو قضية، ويسمح بدرجة من المشاركة مع المجموعات الكبيرة، ويعد من الأساليب الممتعة في التدريب، ولكن يعاب عليه اشتراط وجود قيادة خبيرة لمنسق فرق الحوار لتحقيق الفائدة. (في السلطان، 1437. ص 24)

## 11- أسلوب الورشة التدريبية:

يسمى بالمعسكر التدريبي أو المشغل التعليمي، وهو عبارة عن تنظيم تعاوني يشترك فيه جماعة من المعلمين لحل مشكلة تتعلق بهم؛ فهو وسيلة تتيح الفرصة لأفراد المؤسسة التعليمية بالتفكير الجماعي لحل مشكلة في جو من الحرية والتعاون بين الزملاء أصحاب المشكلة، والمرشدين والموجهين من أصحاب الكفايات. (شريف وسلطان، 1983، ص ص 53-55).

وبشيء من التفصيل فإنّ هذا الأسلوب يتضمن أكثر من أسلوب تدريبي، فهو يستخدم أسلوب المحاضرة وأسلوب النقاش والعروض العملية (الدروس النموذجية)، ويطلق على الورشة التدريبية مصطلح أسلوب تجاوزاً، وإنما في الحقيقة هي تتضمن مجموعة من الأساليب التدريبية المستخدمة، وتهدف الورشة التدريبية بصفة عامة إلى إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات في جانب مهم من جوانب عمل المتدرب وتتراوح مدة الورشة من ثلاثة أيام إلى عدة أسابيع ويتطلب استخدام الورشة مراعاة مجموعة من الأمور، منها:

- أن يكون تخطيط الورشة التدريبية دقيقاً متمحوراً حول الحاجات التدريبية للمتدربين وفق جدول زمنية محددة.

- أن يتسم تخطيط الورشة التدريبية بالتسلسل المنطقي في ترتيب الأنشطة التدريبية والفعاليات فمثلاً تلقى المحاضرات النظرية ثم تقدم العروض العملية أو التدريب على العمليات ثم يدور النقاش وأخيراً استخلاص التوصيات.

- أن يكون اختيار المتدربين دقيقا وفق معايير محددة.
- أن تكون أهداف الورشة التدريبية واضحة، وتُختار أنشطة الورشة التعليمية بعناية، وتقوم نتائجها في ضوء هذه الأهداف..
- يجب تأمين المستلزمات كافة.
- أن تكون أدوات تقويم آثار الورشة معدة وجاهزة بصورة مسبقة.
- أن تختار الأوقات المناسبة للتنفيذ.
- أن يكون موقع الورشة التدريبية مناسباً للمتدربين.

**12- أسلوب التدريب العملي أثناء العمل:** يسمح فيه للفرد المدرب دراسة العمل بطريقة واقعية ؛حيث يتيح له الممارسة الفعلية في مجال العمل الطبيعي ، مما يهيئ له تطوير مهاراته. (Kynacou، 1999، ص7).

وبشيء من الإيضاح هي طريقة يقوم فيها المدرب بحل التمارين بنفسه تحت إشراف المدرب وخلال هذا التدريب العملي يقوم المدرب بشرح أصول الأداء للمتدربين، ويلاحظ أداءهم، ويصحح أخطاءهم ويزورها، ويجيب عن استفساراتهم والتدريب العملي؛ إذ لا بد أن يسبقه توضيح عملي.

### **13- أسلوب الزيارات الميدانية:**

يقوم المتدربون فيه بجولات ميدانية لأماكن خارج مكان التدريب تجسد الأفكار والمفاهيم والممارسات المعطاة للمتدربين في قاعات التدريب. (موسى، 1997، ص 70).

### **14- الخرائط الذهنية:**

ويمكن تعريف الخريطة الذهنية بأنها: أسلوب منظم لعرض الأفكار وعلاقتها ببعضها بصورة مكتوبة، وباستخدام الكلمات والصور الرمزية والألوان والأرقام والخطوط، وتكون الخطوط المرسومة على الخريطة مائلة لتناسب مع الحقائق العلمية حول خصائص الفص الأيمن للدماغ، كما تستخدم الألوان لتشغيل الفص الأيمن كذلك، أما استخدام الأرقام والكلمات بالخريطة فيكون لتشغيل الفص الأيسر.

أما لماذا هي خطوط؟ وذلك حتى تتشابه مع الخلايا العصبية وخلايا المخ، كما أن المعلومات يتم تخزينها في خلايا المخ على الخطوط أو الروابط، وليس بالخلية نفسها.

ومما يُذكر في هذا الشأن أنه لما مات أينشتاين أوصى أن يأخذ عقله و يدرس وبالفعل تم تنفيذ وصيته واستنتج الأطباء بعد تشريح مخه أن روابط الخلايا المخية لديه كبيرة عن الخلايا العادية لدى أغلب الناس؛ لذا استنتجوا أنه كلما زادت معرفتك في موضوع كبر حجم الروابط الخاصة بالخلية المتعلقة بالموضوع، كما يرتاح الفرد لقراءة الخريطة من اليمين إلى اليسار لأن دوران الذبذبات في عقولنا يعمل بهذه الطريقة، وللخرائط الذهنية مراحل:

- مرحلة الفكرة الرئيسية والتي يجري فيها وضع الورقة في الأمام ثم يُكتب في مركزها الأفقي والعمودي كلمة واحدة أو كلمتين تعبر عن الفكرة الأساسية.

- مرحلة توليد الأفكار والتي تحتاج تحرير العقل من القيود من أجل أن تتدفق الأفكار، التي بالإمكان كتابتها في صورة كلمات مفتاحية وكلمات تابعة لها كما يمكن التوسع عبر مزيدٍ من الأفكار الفرعية. وفي هذه المرحلة توضع الأفكار دون أن يُحكم عليها وعلى علاقتها بما يراد مهما بدت غير متصلة ببعضها البعض أو صعوبة التطبيق فيمكن تصحيح ذلك لاحقاً ولكن لا يُحدد وقت خلال هذه الخطوة غير أنه علينا أن نتذكر أن العقل البشري يعمل بكفاءة في إنتاج أفكار جديدة لمدة تتراوح ما بين (5 - 7) من خمس إلى سبع دقائق فقط؛ لذا يجب أن تستغل تدفق الأفكار ويكون هذا بأقصى طريقة ممكنة.

- كذلك يفضل أن تستخدم لون واحد لكل مجموعة من الأفكار ما دام هناك تأكيد أن ذلك لن يؤثر على التركيز في كتابة أكبر وأفضل قدر من الأفكار المتولدة، كما أنه بالإمكان استخدام الصور والرموز والكلمات المفتاحية؛ لاختصار أكبر وقت ممكن حرية ويجب جعل الكلمة المركزية هي أكثر كلمة وضوحاً، ثم الكلمات المفتاحية، ثم الأفكار الفرعية ... وهكذا.

- مرحلة الخطوط والتي يجري فيها توصيل الكلمات المفتاحية بالموضوع الرئيسي ثم توصيل الأفكار الفرعية التابعة لكل كلمة مفتاحية بخطوط ذات ألوان وأحجام متناسبة مع كل مجموعة أفكار مهما كانت رئيسة أو فرعية.

- مرحلة التقييم والفحص للخريطة الذهنية التي قمت بإعدادها والقيام بأي ترتيب أو تعديل على الأفكار المكتوبة أو طباعتها على الكمبيوتر بصورة أفضل حتى يتسنى لك بعد ذلك عرضها على الجهة المستهدفة وبصورتها النهائية الملائمة.

#### 15- أسلوب التدريب بالمراسلة:

يعتمد هذا الأسلوب على إيصال مواد التدريب إلى المعلمين عن طريق المراسلة، ولا يتطلب التواصل المباشر هنا مع المدرب، بل يقوم على تفاعل المتدرب الإيجابي مع الأفكار المطروحة في المواد التعليمية المرسلة له، أو على أدائه لعدد من الأنشطة العملية الموجهة التي تقترحها المواد التعليمية المرسلة له مع الحرص على تزويد المتدرب بتغذية راجعة. (مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، 1984، ص 172)

#### 16- أسلوب جلسات الأزيز:

في هذا الأسلوب يتم تقسيم مجموعات كبيرة من المتدربين إلى مجموعات صغيرة تتكون (من ستة أفراد) وتعطى كل مجموعة قضية أو مشكلة تناقشها في مدة ست دقائق، ميزة هذا الأسلوب أن فيه فرصة لتبادل الخبرات والمشاركات وتحديد التساؤلات، ولكن يعاب عليه تحديد المدة بست دقائق ربما لا تكفي هذه الدقائق القليلة. (رضا، 2003، ص ص 129، 130).

#### 17- أسلوب التدريب بالتعليم المبرمج:

يذكر باشات بأن المتدرب يتطلب منه في كل خطوة من الخطوات المرتبة استجابة، وكذلك اختبار استجابته بمقارنتها بالاستجابات الصحيحة المقننة، وتستمر العملية من خطوة لأخرى حتى يتم التوصل إلى السلوك المستهدف. (باشات، 1987م، ص 178).

ويؤكد (موسى 1997م، ص 65) أن المتدرب يتحمل مسؤوليات أساسية في تدريب نفسه، ويكتسب المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة؛ لتطوير أدائه وتنميته من خلال سلسلة من الخطوات المترتبة التي خططت بعناية سابقاً.

#### 18- أسلوب تدريب الحساسية:

يميز هذا الأسلوب كما ذكر رأفت عبد الفتاح بأنه يؤكد تغذية الاستقلالية والنمو الشخصي والاعتماد الذاتي، وتمثل الجماعة جزءاً حيويًا من شروط نجاحه، وفي هذا الأسلوب لا يطرح مشكلة أو قضية

وإنما يطلب من المتدربين الحديث عن مشاعرهم ومشاكلهم واختيار الحلول المناسبة لها. (في السلطان، 1437. ص 27).

### 19- أسلوب التدريب التعليمي بالتلفزيون:

يذكر البنا بأنه من خلال التلفزيون تصل البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين في أماكن وجودهم. (البنا، 1984م ، ص 15).

### 20- التدريب القائم على التدريس المصغر:

أسلوب حديث في التدريب لتطوير الأداء المهني للمعلم، ويطبق في إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناءها، ويلعب هذا الأسلوب دورا بارزا في مساعدة المعلم في فهم عملية التدريس، حيث تقسم عملية التدريس إلى مهارات ويدرب المعلم عليها من خلال درس قصير (5 - 10) دقائق لمجموعة صغيرة من الطلاب يتناول فيه المعلم التدريب على مهارة واحدة من مهارات التدريس، ويلاحظ أداء المعلم باستخدام بطاقة الملاحظة، ثم يعمل للمعلم تغذية راجعة فورية من خلال مناقشة أدائه بحضور زملائه والمشرف، ثم يخطط للدرس من جديد ويقوم بتدريسه مرة أخرى حتى يتقن المهارة. (رسلان، 2005، ص ص 48-49).

### 21- أسلوب اللجان:

في هذا الأسلوب يعطى مجموعة من المتدربين (من ثلاثة إلى سبعة) تكليفاً خاصاً في هيئة مشكلة ويُطلب منهم دراستها والوصول إلى حلول مقترحة لها، ومما يميز هذا الأسلوب توسيع خبرة المتدربين، وإيجاد مفهوم جديد، وتقويم الأنشطة التدريبية، ومشاركة الجميع؛ وهذا الأسلوب يمكن المتدربين من القيام بمهام قيادية، ولكن مما يعاب عليه أنه يستغرق وقتاً وجهداً أكبر بسبب الصراعات الشخصية، أو سيطرة قلة من المتدربين على المناقشة واقتراح الحلول. (رضا، 2003، ص ص 130، 131).

### 22- أسلوب الحقيبة التدريبية:

يشكل هذا الأسلوب نظاماً متكاملًا للتدريب ذات أهداف محددة ونشاطات وخبرات متنوعة، ولها تقويم وتغذية راجعة.

يتم تصميم الحقبة التدريبية حيث يقوم المدرب باستخدامها بمفرده، وبها العديد من الأنشطة والخبرات التدريبية والوسائل والتقنيات المتعددة، كما أنها تمزج بين عمليات التدريب ونتائج التدريب في وقت واحد (الخطيب، والخطيب، 2008. ص ص 260-261).

ومن ثمّ القول بأن أساليب التدريب عديدة ومتنوعة، منها ما يركز على الجانب النظري، ومنها ما يركز على الجانب الميداني، ومنها ما يجمع بين النظري والميداني وبالطبع لكل أسلوب مميزات وسلبيات، ولكن هنا يبرز دور المدرب المهاري الذي يختار من الأساليب ما يناسب المستهدفين في البرنامج التدريبي.

### 23- أسلوب البيان العملي:

في هذا الأسلوب يقوم المدرب كما ذكر رضا أكرم بالأداء الفعلي؛ حيث يعرض للمتدربين ما يجب القيام به وكيفية القيام به، ويستخدم الشرح لبيان: لماذا؟ وأين؟ ومتى نعمل ذلك؟ ويميز هذا الأسلوب: التدريب على العمليات الحركية، وكيفية أداء الشيء، والتدريب على حل المشكلات، ومهارة التحليل، وتوضيح المبادئ (لماذا نعمل هذا الشيء؟) وهو من الأساليب الجاذبة في التدريب، وهذا الأسلوب لا يشترط عددا معينا من المتدربين، ولكنه يتطلب مهارة عالية للمدرب، ويتطلب وجود أجهزة من أجل التدريب. (في السلطان، 1437. ص ص 134، 135).

### 24- أسلوب العروض العملية Demonstration:

ويقصد بالعروض العملية ذلك النشاط الذي يقوم به المدرب أو المتخصص أو أحد زملاء المهنة من المتقنين لذلك النشاط؛ بهدف توضيح كيفية أداء عمل ما أو مجموعة من المهارات للمتدربين بطريقة عملية، ويستخدم هذا الأسلوب لعرض كيفية تطبيق بعض الأفكار أو المفاهيم النظرية في مواقف تطبيقية بحيث تتوفر فيها ظروف وشروط العمل الحقيقي أمام المتدربين من أجل أن يتمكنوا من إعادة أداء العرض عند توفر الظروف نفسها، ويعد هذا الأسلوب في مكانة البيان العملي أمام المتدربين.

### سابعًا: أنواع البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين:

تختلف البرامج التدريبية للمعلمين باختلاف أهدافها، وقد صنف الأنصاري والإدرسي أنواع البرامج التدريبية أثناء العمل، كالآتي: (الأنصاري والإدرسي، 1408).



- 1- برامج تدريبية مهنية: هدفها النمو المهني للمعلم بسبب تغير المناهج واستراتيجيات التدريس والوسائل والتقنيات الحديثة.
  - 2- برامج تدريبية تأهيلية: هدفها رفع كفاءة المعلم الذي لا يحمل مؤهلا تربويا.
  - 3- برامج تدريبية لتغيير السلوك والقيم: هدفها تحسين العلاقات الإنسانية.
  - 4- برامج تدريبية للمناصب: هدفها تدريب المعلم على مهارات يتطلبها العمل الجديد.
- وصنف ماهر البرامج التدريبية طبقا لمراحل التوظيف إلى أربعة تصنيفات: (ماهر، 1996، ص 322).
- أ- برامج توجيهية: لتهيئة المعلم الجديد وتوجيهه إلى كيفية أداء العمل.
  - ب- برامج تجديدية: لتجديد المهارات والمعارف الوظيفية التي تستجد.
  - ج- برامج للترقية أو النقل: برامج لترقية الموظف أو نقله لموقع وظيفي آخر.
  - د- برامج التهيئة للمعاش: لتدريب كبار السن على طرق جديدة للبحث عن عمل مناسب أو نمط حياة جديد.

### ثامناً: تقويم البرامج التدريبية:

يعد التقويم الطريق الأمثل لمعرفة سلامة البرامج التدريبية وجودتها، وتحقيقها للأهداف أو عدم تحقيقها لها، والوصول إلى تحديد القصور في البرامج التدريبية، ويساعد على تطوير البرامج التدريبية، وهناك ضرورة من إجراء عملية التقويم أثناء تصميم البرامج التدريبية، ويكون التقويم للبرامج التدريبية (قبل وأثناء وبعد)، وتقويم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تشتمل على عدة مجالات:

#### 1- تقويم البرنامج التدريبي:

فلضمان عملية التقويم للبرامج التدريبية وكفاءتها وسلامتها وصحة الأهداف التي صممت من أجلها لابد من إجراء هذه الخطوات في تقويم البرامج التدريبية:

- أ- تقويم تمهيدي: هذا التقويم قبل بداية البرنامج التدريبي ويهدف إلى تحديد مستويات المتدربين وخبراتهم وإمكاناتهم واحتياجاتهم التدريبية؛ مما يساعد على تحديد الإمكانيات البشرية والمادية التي تخدم البرنامج، واختيار الطرق والأساليب التي تضمن تحقيق هذه الأهداف في ظل الإمكانيات المتوفرة.

ب- تقويم تكويني: يكون هذا التقويم أثناء تخطيط البرنامج التدريبي، عند كل جزئية من جزئياته بهدف تجريبها ثم تقويمها لمعرفة سلبيات وإيجابيات هذه الجزئية.

ج- تقويم أثناء التنفيذ: يهدف هذا التقويم إلى التأكد من سير البرنامج التدريبي في الطريق الصحيح المحدد له، والهدف المنشود منه، وفي حدود الزمن المقرر له، والميزانية المحددة (عثمان، 2001، ص75).

د- التقويم النهائي: بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج للتأكد من تحقق الأهداف ومدى تلبسته لاحتياجات المتدربين.

## 2- تقويم المتدربين:

وهو الحكم على مدى جودة أداء المتدربين لكل هدف ومدى الحاجة إلى مزيد من التدريب الفعال وهذا يستوجب:

- تحديد فقرات تقويم مناسبة للأهداف المعطاة.
  - صياغة فقرات تقويم جيدة للأهداف.
  - تزويد المتدربين بالتغذية الراجعة بناء على نتائج التقويم.
- ويهدف هذا الإجراء إلى التحقق من كفاءة البرنامج التدريبي وفاعليته عن طريق عملية التقويم المستمرة لسلوك المتدربين وأدائهم أثناء فترة التدريب، وبعد عودتهم إلى عملهم في نهاية البرنامج التدريبي، وللتأكد من انتقال أثر التدريب إلى المواقف التعليمية عن طريق المتخصصين (الطعاني، 2007، ص ص153-154).

## 3- تقويم المدربين:

يستند التدريب في نجاحه على كفاءة المدرب، لذا يجب العناية بإعداد المدربين إعداداً سليماً، حيث لا جدوى من برنامج تدريبي يبذل في إعداده جهداً كبير ليخرج ناجحاً وملبياً للاحتياج التدريبي إذا ما أسند إلى مدربين ليست لديهم القدرات والمهارات والكفايات التخصصية والخبرة العلمية والعملية والإلمام بأساليب التدريب وتقنياته واستراتيجياته. (الخطيب، 1988، ص 99).

## تاسعاً: مشكلات التدريب

يعد رصد المشكلات في عملية التدريب خطوة النجاح الهامة لتطوير البرامج التدريبية حيث تحدد هذه المشكلات ويوضع العلاج لها مما يساعد على تحقيق أهداف التدريب وزيادة كفاءته وفعاليته في أي منشأة،

ومن أهم هذه المشكلات والمعوقات في نجاح البرامج التدريبية ما يأتي:

1- في المرحلة التمهيديّة: مثل قلة الوعي التدريبي وضعف الدافعية عند المتدربين، وعدم كفاءة المدربين في بعض البرامج.

2- في المرحلة التخطيطية: مثل عدم وضع خطط تدريبية طويلة وقصيرة المدى، وعدم وجود قواعد وأساليب علمية صحيحة للكشف الدقيق عن الاحتياجات التدريبية وحصرها، عدم الاستعانة بالمختصين في مجال التدريب أثناء التخطيط للبرامج التدريبية، وجود أخطاء في صياغة الأهداف التدريبية، وأخطاء في تحديد الأولويات، عدم وجود الميزانيات المناسبة، عدم وجود الحوافز للمتدربين كأن يُربط البرنامج التدريبي بعلاوة أو ترقية.

3- في المرحلة التنفيذية: نجد أن هناك ضعفاً في التجهيزات في القاعات التدريبية، وعدم الاستعانة بمدربين أكفاء، عدم قدرة المؤسسات على تفرغ المتدربين، تعارض مواعيد التدريب مع أعمال المنشأة، عدم جدية بعض المدربين، عدم حماس بعض المتدربين.

4- في المرحلة التقييمية: صعوبة وضع معايير تقويم مناسبة، عدم تنوع أساليب التقويم كالتحريبي والشفهي والعملي والبحث الإجرائي، كما يلاحظ غلبة الأساليب التقليدية في التقويم، كذلك لا يوجد خبراء تقويم، بماملة المتدربين أثناء تقديرهم للبرنامج التدريبي، كذلك انحسار التقويم على الجوانب المعرفية.

وخلاصة الأمر يمكننا أن نطرح سؤالاً حول تقويم التدريب بالصياغة الآتية: ما الآلية لتقويم التدريب؟

يمكن القول بأنها تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية، وتحليل أداء الموظف قبل العملية التدريبية ودراسته هل لديه الرغبة ولديه المقومات ولكن يفتقر للتدريب لتدريبه؟ أم أنه ليس لديه الرغبة بالعمل؟ ومن ثم نلجأ إلى البحث عن بديل، وتحليل أداء الموظف أثناء العملية التدريبية وتقويمه، وأخيراً تحليل المتدرب بعد العملية التدريبية وتقويمه، وتحليل المدرب وجهة التدريب.

## الإطار النظري: الاحتياجات التدريبية

يتناول هذا المحور الاحتياجات التدريبية المهنية من حيث المفهوم، وأهمية تحديد هذه الاحتياجات، وطرق تحديدها، وطرق جمع البيانات لتحديد هذه الاحتياجات، والمشكلات التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية، ومصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

### أولاً: مفهوم الاحتياجات التدريبية:

وتعرف بأنها "مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله مناسباً لشغل وظيفة وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية" (الطعاني، 2010، ص163).

ويذكر أحمد، والسويدي، وضحي بأنها: " بمثابة جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء المعلمين لأي سبب من الأسباب والتي ينبغي أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء المعلمين بما يعمل على تحسين الأداء " (أحمد، والسويدي، وضحي (1992م)، ص105).

وعرفها موسى بأنها: " مقدار الفرق بين الأداء المتوقع والأداء الملموس في الواقع، أو هي مقدار الاختلاف بين الأداء المتوقع وبين الأداء الموجود ". (موسى، 1997، ص42).

ويعرفها فايز بأنها: " المتغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وسلوكه، لجعله لائقاً للقيام بوظيفته الحالية بكفاءة عالية ". (فايز، 1987، ص101).

ويعرفها هلال بأنها: " مجموعة المتغيرات المطلوبة إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الفرد، بهدف إعدادته وتهيئته وجعله محققاً للأداء الذي يتطلبه عمله بدرجة محددة من الجودة والإتقان ". (هلال، 2002، ص11).

ويمكن بلورة مفهوم الاحتياجات التدريبية بما يلي:

هي عبارة عن اتجاهات ومعلومات ومهارات معينه - فنية أو سلوكية - يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها، وتمثل نواحي الضعف أو النقص فنية كانت أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها، وهي كذلك عملية مستمرة غير منتهية؛ نتيجة

للتغييرات الإدارية أو التقنية أو الإنسانية أو بسبب التنقلات أو الترقيات، أو التوسعات، وبسبب عمليات التطوير، أو بسبب بعض الإجراءات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعدادا وتدريباً ملائماً ومستمرًا لمواجهتها، فقد توافر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتقويم الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى مستوى أحسن.

وهي بوجه عام أهداف للتدريب تسعى المراكز التدريبية بجميع أنواعها إلى تحقيقها، فالتدريب يكون حيث تكون هناك احتياجات تدريبية.

### ثانياً: أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

لن يكون هناك جودة وكفاءة في التخطيط للبرامج التدريبية ما لم يكن هناك تحديد للاحتياجات التدريبية، لأن الاحتياجات والمشكلات تتغير بتغير المواقف والظروف المحيطة بالمنشأة، وتعد مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية من أهم المراحل في بناء البرامج التدريبية، ويؤكد هذه الأهمية عليّات بقوله: " إن أول خطوة في هذا التخطيط هي التحديد الدقيق للحاجات التدريبية التي توجد لدى أفراد معينين، يشغلون وظائف محددة، ويعملون في وحدات أو إدارات معينة". (عليّات، 1991، ص 8).

وأكد شريف وسلطان هذه الأهمية بقولهما: ويقاس نجاح أي تصميم تدريبي تأهيلي للمعلمين والمديرين بمدى التعرف على الحاجات التدريبية وحصرها وتجميعها، وأن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للحاجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب". (شريف، وسلطان، 1983، ص 291).

### ثالثاً: طرق تحديد الاحتياجات التدريبية:

تحدد الاحتياجات التدريبية عن طريق معايير علمية دقيقة وليس بالاجتهادات الشخصية أو الارتجالية، وهذه المعايير تتمثل فيما يأتي :

- مدخل تحليل المنظمة: ويعني تحليل الهيكل التنظيمي للعمل والسياسات والأهداف للمنشأة، ومعرفة الموارد المتوفرة البشرية والمادية، ومعرفة المشكلات التي تواجه المنشأة.

- مدخل تحليل الوظيفة: وتعني الوظيفة التي تقوم بها المنشأة، والمواصفات في الأفراد الذين يقومون بهذه الوظيفة كالمهارات والمؤهلات والخبرات، ويتطلب الأمر إيجاد معايير لقياس الأداء.

- مدخل تحليل الفرد: يراد به التعرف على نوع المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تلزم الوظيفة؛ ليتم العمل على تطوير ورفع الإنتاجية، وإشباع الدوافع الوظيفية.

**رابعاً: أدوات وأساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية:**

تم عملية جمع البيانات المتعلقة بالاحتياجات وفق منهجية علمية دقيقة، ومن خلال أدوات وأساليب متنوعة ومناسبة، ويجب أن يقوم بعملية جمع البيانات متخصص يمتلك الخبرة التي تؤهله لذلك.

ومن طرق جمع البيانات وأساليبها ما يأتي:

- **الاختبارات:** وهي مجموعة من الأسئلة الشفوية أو التحريرية تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية وتشخيصها.

- **المقابلات:** وهي مواجهة بين من يقوم بالتدريب والأفراد، يطرح فيها نقاش عن طريق طرح الأسئلة، وهذه الطريقة تهدف إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لهؤلاء الأفراد، والشخص الذي يجري المقابلات يجب أن يكون لديه قدرة وخبرة على الحوار والمناقشة ويعطي الفرصة للآخرين لإبداء آرائهم وتقبل ما يطرحونه، ويقدم لهم المقترحات.

- **سجلات وتقارير وتقويم الأداء:** وهي الاطلاع على سجلات وتقويم أداء الموظف ودراساتها، والهدف من ذلك التوصل إلى نقاط الضعف في الأداء التي يمكن علاجها عن طريق التدريب.

- **مجموعات المناقشة:** وتعني إجراء حوار بين مجموعات صغيرة بطريقة مقصودة ، تهدف إلى تحديد كفايات العمل ومتطلباته ومعرفة المشكلات والمعوقات التي تحل عن طريق التدريب.

- **استخدام الاستبانة:** وهذه الطريقة من الطرق التي يتم من خلالها جمع البيانات من أكبر عدد من الأفراد، وتتضمن الاستبانة مجموعة من الأسئلة المكتوبة بطريقة علمية، وتكون الأسئلة إما مفتوحة أو مغلقة تتطلب إجاباتها اختيار من متعدد.

- **آراء المجتمع:** وتتم هذه الطريقة من خلال الاستفتاء حيث تهدف إلى تحديد توجهات الرأي العام حول قضية معينة؛ لتحديد جوانب النقص في وجهة نظرهم مما يتيح التعرف على احتياجاتهم التدريبية.

- **مسح الدراسات السابقة:** وهذه الدراسات ربما تكون محلية أو عالمية ونتائج ما توصلت إليه حول تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال معين.

- **الملاحظة:** بهذه الطريقة يقوم مسئول التدريب بملاحظة سلوك الموظف ومحاولة تسجيله عند حدوثه وتسجيل مختلف المواقف والعلاقات التي تصاحب السلوك ومدى التزام الموظف بأنظمة العمل، ومن ثم يصل مسئول التدريب إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لهذا الموظف.

وفي ضوء العرض السابق لأدوات جمع البيانات وأساليبها؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية، يمكن القول بأنه لا ينبغي أن يقتصر على مصدر أو أسلوب بعينه، بل يستفاد منها أو من معظمها، كما يُنوع فيما بينها؛ وذلك للوصول إلى التحديد الدقيق للاحتياجات الحقيقية للمعلمين المتدربين، وسوف تعتمد الدراسة الحالية على مجموعة من الأساليب والأدوات، وهي: الاستبانة، والدراسات السابقة، والخبراء، وقوائم الاحتياجات، والمتدربون أنفسهم، كما هو موضح في الإجراءات.

ويمكن أن يضيف الباحث أن هناك دراسات صُمِّمَتْ فيها عديد من أدوات جمع البيانات لأغراض تحديد الاحتياجات التدريبية ويمكن تصنيفها في مجموعتين رئيسيتين، هما: (درة، 1991، ص ص34-35). و(الخطيب، 1989، ص ص86-87).

**أولاً: الأدوات غير المباشرة: وتشمل ما يلي:**

### 1- اللجان الاستشارية:

يُعد هذا الأسلوب شائعاً لتقدير الاحتياجات التدريبية حيث تجتمع اللجان الممثلة للتخصصات المختلفة، أو تأخذ شكلاً لمجموعة من الخبراء خارج المؤسسة لتقوم بتقدير الاحتياجات الفعلية لتلك المؤسسة.

### 2- تحليل الخطط والتنبؤات:

تهتم بعض الإدارات بوضع الخطط طويلة المدى من أجل سدّ أي نقص في المهارات المطلوبة مستقبلاً، والأخذ بالحلول السريعة، ويجري ذلك من خلال التطورات العلمية والتقنية السائدة، والاتجاهات بمختلف مستوياتها وأنواعها، ورسم توقعات لأشياء مستقبلية وفق ظروف المجتمع بأكمله.

### 3- مراكز التقييم:

ويُجرى فيها ترشيح عدد من الموظفين لعملية تقييم تحت إشراف فريق من الخبراء لمجموعات من التدريبات وملاحظة سلوكهم. ومن ثمّ يعدون تقريراً رسمياً مع توصيات من خلال ما توصلوا إليه عنهم، فقد

تخضع مجموعة من المعلمين لعملية تقويم بالتعامل مع مشكلات ومواقف تحاكي الواقع الصفي، وكذلك تمثيل أدوار لما يجري في مواقف التدريس الفعلي، وتقويم قدرة هؤلاء المعلمين في صنع القرارات بشأنها.

#### 4- تحليل وصف الوظائف وشروط التعيين:

عند تحليل الوثائق الخاصة بالمعلمين كالسجلات الخاصة بالأداء الوظيفي أو سجلات متابعة العمل المدرسي، أو الغياب والتأخر بالعمل ومقارنتها بمتطلبات الوظيفة وظهور فجوات من المقارنة يعتبر التدريب ضروريا للمعلمين الذين تنقصهم بعض صفات هذه الوظيفة سواء من حيث الكفاءة المهنية أو الكفاءة الإدارية.

#### 5- طلبات الإدارة:

يتضمن هذا الأسلوب التوصيات والمقترحات التي تقدمها إحدى الإدارات لتنفيذ برامج تدريبية وتطويرية معينة كالبرامج التي تطلبها وزارة التربية والتعليم من الكليات الجامعية؛ لرفع مستوى معلميها في جميع المراحل، وتنمية كفاءتهم التدريسية.

#### 6- المسح الخارجي:

يعتمد هذا الأسلوب إلى الحصول على مرئيات عن احتياجات التدريب والتطوير لموظفي إدارة معينة ويقوم بها خبراء، أو أفراد خارج المؤسسة، أو الإدارة بوصفها مرئيات الهيئات التدريسية في الجامعات والمعاهد العليا من ذوات التخصصات عالية المستوى عن المشكلات التي تواجه المعلمين قبل الخدمة وأثناءها والحلول المناسبة لها.

#### ثانيا: الأدوات المباشرة:

##### 1- الاستبانات:

يعد تصميم الاستبانة وتطبيقها على عينات مختارة من معلمي اللغة العربية أو جميعهم من الأساليب الشائعة الاستخدام في جمع البيانات عن احتياجات التدريب وهذه الاستبانات تتضمن في الغالب مجموعة من المهارات الخاصة بالعمل، ويتميز أسلوب الاستبانات بعدم حاجته إلى وقت طويل عند تطبيقه؛ إضافة إلى أنه أسلوب موثوق به لأنه يعمل على توفير بيانات كافية.



## 2- المناقشات الجماعية:

تتضمن هذه الطريقة عقد سلسلة من الاجتماعات تضم موظفين في مجال معين (مجال اللغة العربية) بهدف تحديد المشكلات، وبهدف تحليل أسبابها وتحديد المجالات التي يمكن أن يُسهم التدريب في حلها، ومن ذلك تحليل مشكلات هؤلاء المعلمين تحليلاً ميدانياً؛ لرسم خطط التدريب وتنويع برامجه.

## 3- المقابلات الشخصية للمعلمين:

يقوم بهذه المهمة شخص آخر غير المشرف المباشر على معلم اللغة العربية لأغراض تقويم الأداء، لأن ذلك يساعد على تحديد الاحتياجات ولكنها تستغرق وقتاً طويلاً، ومن ذلك: المقابلات الشخصية لفئة معينة من المعلمين للتعرف على ما لديهم من معارف واتجاهات وآراء بقصد تقويمهم من خلال رصد مواطن القوة والضعف لديهم.

## 4- ملاحظة السلوك:

ينطوي هذا الأسلوب على قيام الأخصائي أو القائم بالتدريب بالملاحظة المباشرة لأداء المعلم لمهام الوظيفة في الواقع، بهدف تحديد مواقع الضعف في الأداء، التي يمكن علاجها عن طريق التدريب، فبإمكان القائم بالتدريب ملاحظة أداء معلم اللغة العربية في حجرة الدراسة باستخدام بطاقة ملاحظة للسلوكيات الأدائية التي ينبغي على المعلم التمكن منها، أو باستخدام التدريس المصغر، واستخدام الفيديو لتسجيل الأحداث، ومشاهدتها بعد ذلك بهدف تحسين التعليم وتعزيز السلوك الجيد، ومعالجة مواطن الضعف من خلال برامج التدريب.

## 5- اختبار المهارات الكتابية:

يمكن إعداد المهارات وتطبيقها أو الكفاءة بقصد توفير بيانات خاصة باحتياجات التدريب لجميع أفراد أسرة اللغة العربية، وعادة ما تكشف هذه الاختبارات عن نقص المهارات لدى المعلم إلى جانب كشفها عن نقص المعارف الوظيفية، من أجل تقدير احتياج المعلمين للتدريب في مجال الكفايات التدريسية. ومما تجدر الإشارة إليه أن عملية تحديد الاحتياجات التدريسية ليست عملية يسيرة وبسيطة كما يتصورها أصحاب النظرة العجلى؛ بل هي عملية مهمة وضرورية لنجاح البرامج التدريبية؛ وذلك لأن تحديد الاحتياجات التدريسية يتطلب أموراً منها: تحديد عدد المعلمين المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب، ومدة

البرنامج، والنتائج المتوقعة منه، كذلك تحديد أهداف التدريب بدقة، ثم تصميم محتوى البرامج التدريبية، وكذلك الوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين، وكذلك تقييم هذه البرامج التدريبية.

كما يُسهم في تحديد المسافة بين المستوى الذي يكون عليه المتدرب (معلم اللغة العربية) قبل بدء التدريب، والمستوى الذي نأمل وصوله إليه عند نهايته، إذ إن تقدير الاحتياجات التدريبية وقياسها قياساً علمياً هو الوسيلة السليمة لتحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كما وكيفا من المعلومات والاتجاهات والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير ورفع الكفاءة المهنية، كما أنه يعين على تشخيص واقع معين، ويساعد على عملية التخطيط من أجل حل المشكلة، ويبين مدى جدوى برامج التدريب المقدمة.

وكذلك يعمل على تخفيض الكلفة الاقتصادية والتقليل من الإنفاق عن طريق تحقيق أهداف التطوير بصورة مكتملة، ورفع معدل الكفاءة في الأداء والوصول إلى مستوى أفضل في الأداء الذي تتحقق عن طريق التدريب.

وعلاوة على ذلك فإن المعلومات التي يستفاد منها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية يمكن أن تستخدم في عملية الاستكشاف عن الاحتياجات التدريبية القادمة.

#### خامساً: المشكلات التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية:

لخص درة المشكلات التي تواجه مؤسسات التدريب في تحديد الاحتياجات في عدة نقاط منها:

- 1- وجود خلط بين مفهوم الاحتياج التدريبي والمفاهيم الأخرى المرتبطة به.
- 2- إقامة البرامج التدريبية دون تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية.
- 3- الاعتقاد الخاطئ أن التدريب هو العلاج لكل المشاكل التربوية.
- 4- ضعف الصياغة في أدوات جمع البيانات كالاستبانة والمقابلة والملاحظة.
- 5- نقص البيانات الدقيقة مما يجعل تحديد الاحتياجات التدريبية غير دقيق.
- 6- التكلفة الكبيرة؛ حيث إن تقدير الاحتياجات بدقة يتطلب جمع بيانات من عدد كبير؛ فيتطلب أشخاصاً عديدة ووقتاً ومالاً ويصعب توفير ذلك، (درة، 1991، ص35- ص37)، ويضيف حسن عليها:

- 7- عدم وضع هذه الاحتياجات التدريبية في شكل أهداف تدريبية محددة.
- 8- الاعتقاد الخاطيء بأن الاحتياجات التدريبية واحدة ومكررة بالنمط نفسه. (حسن، 1996).
- ويضيف هلال أيضا أن هناك مشكلات تتصل بالأفراد وتتعلق بهم، منها:
- 1- عدم توفر الوقت الكافي.
  - 2- عدم وجود نظام ومصادر بيانات كافية.
  - 3- رفض الإدارة السماح للخبراء بالنظر في عملياتها الداخلية وتفضيل النظرة السطحية للاحتياجات التدريبية.
  - 4- عدم معرفة العاملين بكيفية إجراء التحليلات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية.
  - 5- عدم قناعة العاملين المستهدفين بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية وعدم استيفاء البيانات الحقيقية منهم.
- وتُصنف مشكلات تحديد الاحتياجات التدريبية إلى مجموعتين من المعوقات، الأولى تتعلق بالأفراد والثانية تتعلق بمن ينظم أما المعوقات المتعلقة بالأفراد فهي:
- عدم وعي بعض الأفراد في إدارة التدريب بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
  - الاهتمام بالكم وليس بالكيف في محصلة التدريب أي كم عدد من اجتاز التدريب دون التركيز على نوعية السلوك والمهارات المكتسبة من الدورات التدريبية.
  - عدم التعاون بين العاملين في إدارة التدريب والعاملين في الإدارات الأخرى.
- وهناك مشكلات أخرى لا تتعلق بالأفراد، إنما قد تتعلق بالجماعات أو المؤسسات وهي غير الأفراد تشمل:
- 1- التسرع في تنفيذ البرامج التدريبية دون الاعتماد على تحديد الاحتياجات التدريبية.
  - 2- عدم التنسيق بين إدارة التدريب والإدارات الأخرى بخصوص تحديد الاحتياجات
  - 3- عدم النظر إلى التدريب كنشاط جماعي تعاوني يبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية
  - 4- عدم العدالة في توزيع البرامج التدريبية. (هلال، 2002، ص 103).
- وأورد الكبيسي، سبعة مشكلات لتحديد الاحتياجات التدريبية هي:
- 1- عدم إدراك أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.

٢- الاعتراف بصعوبة تحديد الاحتياجات التدريبية وعدم توفر من يقوم فيها.

٣- الخوف من عدم مطابقة البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية.

٤- عدم توفر الوقت والموارد اللازمة.

٥- شيوع الأساليب التقليدية وعدم الرغبة في تغييرها.

٦- مقاومة التغيير خوفاً من كشف الضعف والقصور.

٧- عدم وجود معاهد متخصصة لإعداد خبراء في تحديد الاحتياجات للحد من ممارستها من قبل أشخاص

غير متخصصين. (الكبيسي، ٢٠١٠، ص 250).

لذا نصل إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية ودقيقة تمثل نجاحاً للبرامج التدريبية التي

تُسهّم في تحسين أداء المعلم والارتقاء بمهاراته وتصحيح اتجاهاته.

**سادساً: مصادر تعرف الاحتياجات التدريبية:**

تشير أدبيات تحديد الاحتياجات التدريبية إلى العديد من المصادر التي يتم من خلالها تحديد هذه

الاحتياجات، وتشمل هذه المصادر: "رأي الرئيس المباشر في أداء مرؤوسيه، والوصف الوظيفي، وتصنيف

المهام التي يضطلع بها معلّم اللغة العربية، حيث يمكن مقارنة مؤهلات شاغل الوظيفة بمتطلبات شغل

الوظيفة وإذا وجد أن معارفه أو مهاراته أو قدراته أقل من متطلبات الوظيفة يصنف الشخص بأنه يحتاج إلى

تدريب، ومن المصادر الملاحظة أثناء تأدية العمل، والتقارير الفنية لمراقبة الأداء، وآراء المشرفين على

العاملين. ومن أهم المصادر رأي الموظفين من خلال مقابلاتهم الشخصية، وتوصيات المسؤولين عن الاختيار

والتعيين ومؤشرات كثرة الشكاوى والغياب، وعدم الرضا الوظيفي". (هلال، 2002، ص 31 - 32).

وبعد أن تناول الباحث فيما يتعلق بالإطار النظري والأدبيات ذات الصلة بتدريب معلّم اللغة العربية

في المرحلة الثانوية أثناء الخدمة يمكن عرض الدراسات السابقة المرتبطة بمناط اهتمام الدراسة الحالية.

## - الدراسات السابقة: دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية

لقد حظي موضوع الاحتياجات التدريبية اهتمامًا بالغًا من قبل الباحثين لما له من أهمية في رفع مستوى أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في أثناء الخدمة، لذا حرص الباحث إلى التعرض لبعض الدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية.

**الدراسة الأولى:** دراسة زائد، بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لمعلمات التاريخ بالمرحلة الثانوية في مجال تقنيات التعليم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بالمدينة المنورة". (زائد، 1428هـ).

هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في مجال استخدام تقنيات التعليم لمعلمات مادة التاريخ بالمدارس الثانوية بالمدينة المنورة، كما تراها المعلمات والمشرفات التربويات؛ ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، حيث وظفته في استقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، واستطلاع آراء الخبراء والمتخصصين، وتحليل البرامج التدريبية القائمة؛ مما مكّنها من بناء استبانة تضمنت الاحتياجات التدريبية اللازمة شملت سبعة مجالات: مجال المعرفة التقنية، مجال استخدام المواد التعليمية في تدريس التاريخ، مجال إنتاج المواد التعليمية لمادة التاريخ مجال تشغيل الأجهزة التقنية، مجال صيانة المواد والأجهزة التقنية، مجال التقويم، مجال استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في النمو المهني المستمر.

طبقت الباحثة الأداة على عينة الدراسة البالغ عددهم (115) مائة وخمس عشرة معلمة من معلمات التاريخ، و(11) إحدى عشرة مشرفة تربوية. وقامت الباحثة بتحديد الاحتياجات التدريبية في مجال استخدام تقنيات التعليم لمعلمات مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية بمدارس المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في المجالات السبعة.

**الدراسة الثانية:** دراسة العريبي، عبد اللطيف بن محسن بعنوان: "الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم الشرعية". (العريبي، 2005).

هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، ولتحقيق هذا الهدف وظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي في مراجعة الدراسات السابقة واستقراء الأدبيات ذات الصلة، ومن ثم أعد الباحث استبانة اشتملت على المحاور الآتية:

إعداد الدرس، وتقنيات التعليم، والنشاط والإرشاد الطلابي، واستخدام العلاقات الإنسانية والتعامل مع الإدارة الصفية.

طبق الباحث الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددهم (407) أربعمائة معلما وسبعة، ومشرفي العلوم الشرعية جميعهم وعددهم (8) ثمانية. وجاءت نتائج الباحث، كما يلي:

1- الحاجات التدريبية في المحور الأول والثالث والرابع: الحاجة إليها كبيرة.

2- وجود اختلاف في تقدير الحاجات التدريبية بين التربويين وغير التربويين في المحور الأول ( إعداد الدرس) والمحور الثالث ( النشاط والإرشاد الطلابي) لصالح التربويين.

**الدراسة الثالثة:** دراسة الزهراني، عبد المجيد (1425هـ) بعنوان: " الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية".

هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي القائم على رصد الظاهرة كما هي في الواقع، واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بها، مما أمكنه من إعداد استبانة مكونة من جانبين:

1- الجانب التخصصي ويشمل على محورين: (محور القرآن والتجويد ، ومحور التوحيد والفقہ والحديث).

2- الجانب التربوي ويشمل المحاور السبعة التالية: (محور التخطيط، ومحور التدريس، ومحور التعامل مع الطلاب، محور التعليم والتعلم، محور تقنيات التعليم، محور النمو المهني، محور التقويم)، وقد طبق الباحث الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (351) ثلاثمائة وواحد وخمسين معلما، و(47) وسبعة وأربعين مشرفا. (الزهراني، 1425). ومن أهم نتائجها الحاجات التدريبية في المحاور التالية: (التعليم والتعلم، تقنيات التعليم، النمو المهني) كانت درجة الحاجة إليها كبيرة من وجهة نظر المعلمين.

● الحاجات التدريبية في المحاور التالية: (القرآن الكريم والتجويد، التوحيد والحديث والفقه، التخطيط، التدريس، التعامل مع الطلاب، التقويم) كانت درجة الحاجة إليها متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

● اتفقت وجهات النظر بين المعلمين والمشرفين التربويين في الحاجات التدريبية، خمس حاجات تدريبية في محور القرآن، وخمس حاجات تدريبية في محور التوحيد والحديث والفقه، وسبع حاجات تدريبية في محور التخطيط، وتسع حاجات تدريبية في التدريس، وست حاجات تدريبية في محور التعامل مع الطلاب، وخمس حاجات تدريبية في التعليم والتعلم، وست حاجات تدريبية في محور تقنيات التعليم، وأربع حاجات تدريبية في محور النمو المهني، وخمس حاجات تدريبية في محور التقويم.

**الدراسة الرابعة:** دراسة الزهراني، حسن (1425هـ) الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة أثر المتغيرات التالية (الدرجة الجامعية، المؤهل التربوي، التخصص الأكاديمي، الخبرة) في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

ولتحقيق هدف الدراسة وظّف الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الأدبيات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة وجمع البيانات المتعلقة بالبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، ومن ثم أعد الباحث استبانة شملت أربعة مجالات هي:

1- التخطيط والأهداف 2- طرق التدريس 3- التنفيذ في أداء الدرس 4- التقويم

وطبق الباحث على عينة الدراسة البالغ عددهم (360) ثلاثمائة وستين معلماً من معلمي اللغة العربية في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. الزهراني، حسن (1425هـ). ومن أهم نتائجها:

● تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في المجالات التالية: التخطيط والأهداف، طرق التدريس، التنفيذ في أداء الدرس، التقويم.

● وجود أثر للمتغيرات التالية (الدرجة العلمية، التخصص الأكاديمي، الخبرة) في تحديد الاحتياجات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في جميع مجالات الدراسة.

● لا يوجد أثر لمتغير (المؤهل التربوي) في تحديد الاحتياجات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

**الدراسة الخامسة:** دراسة الجابري، (2002). بعنوان: " الاحتياجات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان".

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان، من وجهة نظر المعلمين والموجهين.

ولتحقيق هدف الدراسة وظّف الباحث المنهج الوصفي لرصد البرامج التدريسية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، الأمر الذي مكّنه من إعداد استبانة مكونة من خمسين فقرة موزعة على ستة مجالات:

أساليب التدريس، والنمو المهني والأكاديمي، والوسائل التعليمية، والتقويم، التخطيط للتدريس، وإدارة الصف.

طبق الباحث الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددهم مائتي معلم ومعلمة وأربعة وأربعين موجهة وموجهة. ومن أهم نتائجها:

● تعدّ جميع المجالات التي تضمنتها الاستبانة احتياجات تدريسية مهمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

● جاءت مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب استجابات المعلمين كما يأتي: الوسائل التعليمية، ثم أساليب التدريس، ثم النمو المهني والأكاديمي، ثم التخطيط للتدريس، ثم إدارة الصف، ثم التقويم.

● جاءت مجالات الدراسة حسب استجابات الموجهين مرتبة تنازلياً كما يأتي: أساليب التدريس، ثم النمو المهني والأكاديمي، ثم الوسائل التعليمية، ثم التقويم، ثم التخطيط للتدريس، ثم الصف.



الدراسة السادسة: دراسة السلطان، (1437هـ) بعنوان: "دراسة تقييمية لأساليب التدريب التي يطبقها المشرفون التربويون للتدريب التربوي من وجهة نظر المشرفين الملتحقين ببرنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب في جامعة الملك سعود خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني".

هدفت الدراسة إلى تقييم أساليب التدريب التي يطبقها المشرفون التربويون للتدريب التربوي

ولتحقيق هدف الدراسة وظّف الباحث المنهج الوصفي لرصد أساليب التدريب التي يطبقها المشرفون التربويون للتدريب التربوي من وجهة نظر المشرفين الملتحقين ببرنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب في جامعة الملك سعود خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني 1436 / 1437هـ، وقام الباحث باستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، الأمر الذي مكّنه من إعداد استبانة مكونة من (36) ست وثلاثين فقرة موزعة على (7) سبعة محاور:

- المحور الأول: المحاضرة (الطريقة الإلقائية) ويتكون من (4) أربع فقرات.

- المحور الثاني: المناقشة (الطريقة الحوارية) ويتكون من (2) فقرتين.

- المحور الثالث: الزيارات الميدانية، ويتكون من (3) ثلاث فقرات.

- المحور الرابع: الورشة التدريبية / المشغل التدريبي، ويتكون من (6) ست فقرات.

- المحور الخامس: العصف الذهني (استمطار الأفكار) ويتكون من (5) خمس فقرات.

- المحور السادس: تمثيل الأدوار، ويتكون من (8) ثماني فقرات.

- المحور السابع: الحالات الدراسية، ويتكون من (8) ثماني فقرات.

وذيل الاستبانة بسؤالين مفتوحين، أولهما: هل تستخدم أساليب تدريبية غير ما ذكر في الاستبانة؟ إن كانت الإجابة (نعم) فضلاً عددها. وثانيهما: سؤال عن الصعوبات التي تحول دون تطبيق مشرف التدريب التربوي بعض أساليب التدريب.

طبق الباحث الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددهم (46) ستة وأربعين مشرفاً تربوياً للتدريب، منهم في الفصل الدراسي الأول (22) اثنان وعشرون مشرفاً تربوياً للتدريب التربوي، وفي الفصل الدراسي الثاني أربعة وعشرون مشرفاً تربوياً للتدريب التربوي علماً بأن مجتمع الدراسة بلغ عددهم (438) أربعمئة وثمانية وثلاثين مشرفاً، وقد أجرى الباحث دراسته على عينة استطلاعية مكونة من (10) عشرة مشرفين للتدريب التربوي من مجتمع الدراسة، وبعد (15) خمسة عشر يوماً أعاد التطبيق عليهم. (السلطان، 1437هـ).

- وجود عدة صعوبات تحول دون استخدام المشرفين التربويين للتدريب التربوي بعض أساليب التدريب، فضيق الوقت، وقلة الإمكانيات، من أكثر الصعوبات، يليها صعوبة عدم تفاعل المتدربين، وأقل هذه الصعوبات هي التي تتعلق بعدم تمكن المدرب من بعض الأساليب التربوية، وعدم مناسبة بعض الأساليب التدريبية للمتدربين.

- يستخدم عدد غير محدود من المشرفين التربويين للتدريب التربوي أساليب تدريبية غير ما ورد في استبانة الدراسة، وهي: الألعاب التدريبية، والبيان العملي، وحل المشكلات، وخرائط المفاهيم، والمسابقات التدريبية، وتدريب الأقران، والقصة، وجلسات الأزيز.

- إن المشرفين التربويين للتدريب التربوي الملتحقين ببرنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب في جامعة الملك سعود خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني 1436 / 1437هـ، يدخلون بعض التحسينات معظم أساليب التدريب الواردة في الاستبانة محل البحث.

**الدراسة السابعة:** بعنوان "دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح". (الغامدي، 1421هـ).

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم في المملكة العربية السعودية كما يراها المختصون، وبناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم العام في ضوء حاجاتهم التدريبية من وجهة نظر القادة التربويين.

ولتحقيق هدف الدراسة وظّف الباحث المنهج الوصفي لرصد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، الأمر الذي مكّنه من إعداد استبانة تضم (50) خمسين فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (مجال المتعلم، مجال تخطيط التعليم وتنفيذه، ومجال الاتصال والتفاعل، مجال تقنيات التعليم ووسائله، مجال التقويم) وطبقت على عينة الدراسة التي بلغت (150) مائة وخمسين فرداً. وتوصلت الدراسة إلى أن مجال التقويم جاء في مقدمة المجالات من حيث الحاجة للتدريب يليه مجال المتعلم (الطالب) ثم مجال تخطيط التعليم وتنفيذه يليه مجال الاتصال والتفاعل وأخيراً مجال تقنيات التعليم ووسائله.

وقد اقترح الباحث برنامج تدريبي يهدف إلى تهيئة المعلمين المتميزين للعمل الإشرافي وإكساب المعلمين معارف علمية ومهنية جديدة في مجال تخصصاتهم والتعرف على التقنيات الحديثة في التدريب والاستفادة منها.

**الدراسة الثامنة:** بعنوان "تصور المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في لبنان". (سنجدار، 2002).

ركزت هذه الدراسة على حاجات المعلمين في لبنان في مجال الإعداد والتدريب وكذلك دراسة واقع مؤسسات الإعداد والتدريب كما ونوعاً وأهم المشكلات التي تواجه الإعداد والتدريب، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسة أهم المشكلات التي تواجه الإعداد والتدريب. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في التدريب هي: قصر مدة التدريب، وعدم كفاءة بعض المدربين، وعدم التقييم المناسب لهذه البرامج التدريبية، وعدم وجود حوافز مادية أو معنوية، وكذلك فإن برامج التدريب تنفذ دون مشاركة المعلمين. وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء مراكز خاصة لمتابعة أداء المعلمين خلال الخدمة لإجراء التدريب المستمر لهم، وعلى مبدأ استمرارية التدريب ومراعاته لظروف المدربين الزمانية والمكانية.

ويرى الباحث أن هذه الدراسات أظهرت تبايناً حول الفئة الأكثر قدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية:

فقد ركزت بعض الدراسات على المعلمين فقط مثل: دراسة الزهراني، (1425هـ)، ودراسة الجابري (2002م)، ودراسة الغامدي، (1421هـ).

وركزت بعض الدراسات على المشرفين مثل دراسة السلطان،(1437هـ).  
وركزت بعض الدراسات على المشرفين والمعلمين معا مثل: دراسة الزهراني، (1425هـ)، ودراسة العريبي  
(2005م)، ودراسة زائد (1428هـ).

### من حيث البيئة التعليمية:

توزعت هذه الدراسات على بيئات تعليمية مختلفة ففي المملكة العربية السعودية: دراسة الزهراني،  
(1425هـ) ودراسة الزهراني، (1425هـ) ، ودراسة العريبي (2005م)، ودراسة زائد (1428هـ)، ودراسة  
السلطان (1437هـ). وفي سلطنة عمان: دراسة الجابري (2002م). وفي لبنان: دراسة سنجدار (2002م).

### ومن حيث المرحلة الدراسية:

اختلفت المراحل الدراسية التي تناولتها هذه الدراسات فمنها من تناول المرحلة الابتدائية: كدراسة  
الزهراني، (1425هـ)، الزهراني، (1425هـ). ومنها من تناول المرحلة المتوسطة والثانوية : كدراسة الجابري  
(2002م) ، ودراسة زائد (1428هـ).

### ومن حيث المعلم المراد تحديد احتياجاته التدريسية:

هناك دراسات تناولت معلمي مادة الاجتماعيات مثل: دراسة الجابري (2002م)، ودراسة زائد  
(1428هـ)، وهناك دراسات تناولت معلمي التربية الإسلامية مثل: دراسة الزهراني، (1425هـ)، ودراسة العريبي  
(2005م). وهناك دراسات تناولت معلمي اللغة العربية مثل: دراسة الزهراني، (1425هـ).

### ومن حيث المنهج البحثي المستخدم:

جميع دراسات هذا المبحث ودراساته وظفت المنهج الوصفي في دراسات البحوث السابقة والأدبيات  
التربوية ذات الصلة بموضوعها، ورصد الواقع كما بهو وإصدار أحكام تقييمية متعلقة به.

### ملخص أوجه التشابه:

1- تحديد الاحتياجات التدريسية اللازمة للمعلمين في مختلف التخصصات.

2- ضعف تأهيل المعلمين وضعف تدريبهم.

3- إعادة النظر في تقويم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.

4- اتفقت هذه الدراسات في استخدام المنهج الوصفي.

### ملخص أوجه الاختلاف:

1- بعض هذه الدراسات تناول المرحلة الابتدائية وبعضها تناول المرحلة المتوسطة ودراسات أخرى تناولت المرحلة الثانوية.

2- بعضها ركز على المعلمين والمشرفين.

3- لم تتناول كل الدراسات معلمي مواد بعينها بل تنوعت إلى: اللغة العربية، والتربية الإسلامية والاجتماعيات .. وهكذا.

4- تنوعت بيئة هذه الدراسات فوجدت دراسة في المملكة العربية السعودية، ودراسة في سلطنة عمان، والأردن، ولبنان، .. إلى غير ذلك من بيئات الدراسة المختلفة.

ويمكن الاستفادة من هذه التنوعات والاختلافات في كونها تحقق جوانب كفاية لدى المعلم سواء عند اتحادها في التخصص أو في غير التخصص، وإن اختلفت بعضها (أي: الدراسات المشار إليها) في تخصصاتها فلا أقل من أن تحقق الكفايات التدريبية من الجوانب التربوية والمهنية وهي عند المعلمين جميعهم احتياجات تدريبية مشتركة ينبغي أن يوفيهها كل معلم بقطع النظر عن تخصصه.

## دراسات تناولت برامج تدريب المعلمين وهم على رأس العمل

يقصد بالتدريب وهم على رأس العمل عادة التدريب الذي لا يداوم فيه الموظف المتدرب في حلقة أو دورة تدريبية خارج موقع عمل الوظيفة، كما يتردد هذا المصطلح على الدورات والبرامج التدريبية التي يلتحق بها الموظف بعد تسلمه الوظيفة التي ترمي إلى صقل مهاراته أو إكسابه مهارات جديدة لهذا المتدرب.

ويعد التدريب أثناء الخدمة من أكثر أساليب التدريب تأثيراً فقد أثبتت البحوث والدراسات أن أكثر المهارات والمعارف التي يحتاجها المتدرب يكتسبها أثناء فترة التدريب على رأس خدمته؛ حيث نجد أن كبرى المؤسسات والشركات في أغلب دول العالم وخاصة في الدول المتقدمة تنفق على التدريب وهم على رأس العمل ثلاثة أضعاف ما تنفقه على التدريب داخل الفصول الدراسية وأن ما يقارب من ثلث راتب الموظف للعام الأول يوظف لتغطية نفقات التدريب أثناء الخدمة.

وأهم ما يبرز هذا النوع من التدريب هو تنمية الجوانب النفس حركية حيث يعمل على إحداث نوع من التوافق بين نفسية المشارك (المتدرب) وبين مهاراته الحركية، ويعد تعلم المهارات التي يتطلبها إنجاز العمل من خلال بيئة العمل الحقيقية التي يمارس فيها التدريب هو المرتكز الأساسي لفلسفة التدريب على رأس الخدمة.

فهناك دراسات تناولت برامج تدريب المعلمين وهم على رأس العمل، وكان من بينها دراسات عدة،

منها:

**الدراسة الأولى:** دراسة فلاته، (1988م). بعنوان: "دراسة استطلاعية تقويمية لبرنامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ضوء حاجاتهم في مدينة جدة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تلبية برنامج تدريبي مقدم لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لاحتياجاتهم التدريبية، وذلك عن طريق تحديد المعارف والمهارات الضرورية لمعلمي اللغة العربية في هذه المرحلة ومدى احتياجهم للتدريب على كل منها.

كما سعت الدراسة إلى المقارنة بين احتياجات خريجي معاهد المعلمين الثانوية واحتياجات خريجي مراكز الدراسات التكميلية، والمقارنة بين احتياجات معلمي اللغة العربية في الصفوف العليا، وزملائهم في الصفوف الدنيا، والمقارنة بين احتياجات من تلقوا هذا البرنامج، ومن لم يتلقوه، ثم المقارنة بين أهمية الموضوعات لمعلمي اللغة العربية ودرجة الحاجة إلى التدريب عليها.

ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في رصد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، واستطلاع آراء المعلمين المتدربين وزملائهم غير المتدربين؛ ومن ثم أعد الباحث استبانة مكونة من جزأين، حدد في الجزء الأول درجة أهمية الموضوع، وحدد في الجزء الثاني درجة الاحتياج إلى التدريب عليه، وقام بتطبيقها على عينة الدراسة التي شملت (179) مائة وتسعة وسبعين معلمًا من معلمي المدارس الابتدائية بمدينة جدة. (فلاته، 1988م).

وقد بلغ عدد الاحتياجات التدريبية الضرورية لمعلمي اللغة العربية (180) مائة وثمانية وستين احتياجا وبلغ عدد الاحتياجات التي لم يتضمنها البرنامج التدريبي تسعة وسبعين احتياجا بنسبة 48% من مجموع الاحتياجات، لا يوجد اختلاف بين متوسطات احتياجات خريجي معاهد المعلمين وخريجي مراكز الدراسات في محاور: القراءة، الكتابة، المحفوظات، الموضوعات المسلكية، ولا يوجد اختلاف بين متوسطات المجموعتين في: القواعد، التعبير، وعدم الاهتمام بالموضوعات الوظيفية، وأساليب تدريس فروع اللغة العربية وتطويرها.

**الدراسة الثانية:** دراسة الحديدي، ومنى بعنوان: "فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي التربية الخاصة في الأردن".

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة بالأردن، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لرصد وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالتربية الخاصة والبرامج المقدمة في ضوءها، ومن ثم أعدت الباحثة استبانة تغطي العناصر الأساسية التي تجمع أدب التربية الخاصة على ضرورة توافرها في برامج التدريب الفعالة، وشملت عينة الدراسة على (130) مائة وثلاثين معلما ومعلمة. (الحديدي، 1993).

ومن أهم نتائج دراسة الباحثة أن معظم شروط الفاعلية لا تتوفر في برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في الأردن، أن تقييم المعلمين لفاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة يختلف باختلاف عوامل: الجنس، عدد سنوات الخبرة، وفئة الإعاقة التي يتعامل معها المعلمون.

**الدراسة الثالثة:** دراسة أبو الليل، بعنوان: "تقويم برامج تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة بسلطنة عمان".

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برامج تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات بالمراحل المختلفة في سلطنة عمان.

ولتحقيق هذا الهدف وظف الباحث المنهج الوصفي لرصد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة وتحليلها، وكذا تشخيص هذه البرامج ووصفها في ضوء نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، والاتجاهات العالمية التي أفرزتها الأدبيات والتراث التربوي؛ مما أمكن من إعداد استمارة تقييم خاصة بتحديد مواطن القوة والضعف في برامج التدريب من حيث أهدافها، وأساليبها، وطرق تقويمها، والقائمون بتنفيذها، وأسباب الإقبال عليها، وأدوار المعلمين المشاركين فيها، وشملت عينة الدراسة (130) مائة وثلاثين معلما ومعلمة. (أبو الليل، 2000).

ومن أهم نتائج دراسة الباحث، اتفق معلمو المراحل المختلفة على أهمية استخدام الإنترنت والمراسلة، ودراسة الحالة، والزيارات الميدانية والمعامل الرياضية، والتعليم المبرمج، والندوات في برامج التدريب أثناء الخدمة، وأكدت النتائج أهمية أن يكون للمعلمين دور إيجابي أن يشاركوا في اختيار المحاضرين، وأساليب التدريب، وتنظيم اللقاءات مع زملائهم أثناء البرنامج، وأهمية استخدام اختبارات مقننة لمعرفة مدى تقدمهم في البرامج، وأن هناك أهمية في اختيار موضوعات برامج التدريب في ضوء الاحتياجات الفعلية، وتوفير أساليب المتابعة للدارسين بالبرنامج.

**الدراسة الرابعة:** دراسة الشوملي، وعلي، بعنوان: "أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية".



وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالأردن، وقياس مدى فعاليته في تنمية مهارات المعلمين في تدريس قواعد النحو العربي، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي في استقراء الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت تعليم قواعد اللغة العربية، والطرائق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة الخاصة بها، وكذا التي اهتمت بتقديم برامج تأهيلية للمعلم، حيث صمم برنامجا تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والخاصة، المحتوى التدريبي، الطرائق التدريسية، الأنشطة والوسائل، التقويم). (الشوملي، وعلي 2000).

ولقياس فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه، وظف الباحث المنهج التجريبي، حيث قسم الباحث عينة الدراسة البالغ عددها (180) مائة وثمانين معلما ومعلمة إلى مجموعتين، إحداها تجريبية درست قواعد اللغة العربية المقررة على طلاب الصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية استخدام البرنامج التدريبي المقترح، والأخرى: ضابطة درست القواعد المقررة على الطلاب وفق الأساليب التدريسية المعتادة، ثم قورن أداء المعلمين باختبار تحصيلي طبق قبلها وبعديا على الطلاب الذين يدرس لهم معلمو المجموعتين البالغ عددهم (800) ثمانمائة طالبا، وجاءت أهم نتائج دراسة الباحث فاعلية البرنامج التدريبي على المعلمين المتدربين، وظهور أثره في تحصيل القواعد النحوية لدى طلابهم.

**الدراسة الخامسة:** دراسة النهار، بعنوان: "دراسة تقييمية لفاعلية البرامج التدريبية في المواد الأساسية (اللغة العربية، والعلوم، واللغة الإنجليزية)".

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية البرامج التدريبية الموجهة نحو رفع الكفاءة العلمية في مواد اللغة العربية والعلوم واللغة الإنجليزية، وكشف أثرها في مستوى تطوير الكفاءة العلمية والكفايات التدريسية للمتدربين في مملكة البحرين.

ولتحقيق هذا الهدف وظف الباحثان المنهج الوصفي في تحليل البرامج ورصدها المقدمة للمعلمين في تخصصاتهم المختلفة وتشخيصها وتقييمها وإصدار أحكام متعلقة بها، وكذا في دراسة الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت التدريب في أثناء الخدمة ووسائله وأدواته، وتخطيط برامجهم، الأمر الذي أمكن من إعداد أدوات عديدة تمثلت في تحليل الوثائق، وتحليل محتوى عينة من المواد التدريبية في البرامج الثلاث، ومقابلات

معمقة، وإعادة تطبيق الاختبارات التشخيصية على عينات من المتدربين في البحرين الذين تخرجوا من البرامج الثلاثة، وقد جمعت بيانات الدراسة خلال فترة متقطعة امتدت منذ عام 2000م إلى يونيو من العام نفسه، واستبانة اشتملت على خمسة مجالات ذات علاقة بالبرنامج التدريبي: المدربون، مراكز التدريب، والمواد التدريبية، ومستوى الاستفادة من البرنامج التدريبي، ووصف عام لاتجاهات المتدربين نحو البرنامج. (النهار، 2001)، ومن أهم نتائج دراسة الباحث أسهم برنامجا اللغة العربية والعلوم في تحسين الكفاءة العلمية للمتدربين لكنه ليس بالمستوى المطلوب، ولم يسهم برنامج اللغة الإنجليزية في تطوير كفايات اللغة الإنجليزية لدى المتدربين، وكشفت النتائج عن ثغرات أساسية في التخطيط، والتصميم، والتنفيذ، والمتابعة لهذه البرامج.

**الدراسة السادسة:** دراسة الهشامي، بعنوان: "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية".

تناولت هذه الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان، وتقييم البرامج التدريبية في ضوءها، ومن ثمَّ تقديم تصور مقترح لتدريبهم مبنياً على أساس احتياجاتهم التدريبية اللازمة. ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في تحليل البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ووصفها وتشخيصها، واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، مما أمكن من إعداد استبانة مكونة من قسمين:

**الأول :** لقياس مدى الحاجة للتدريب.

**والثاني:** لقياس مدى مراعاة برامج التدريب لهذه الاحتياجات وبلغ عدد فقراتها (70) سبعين فقرة، موزعة على ثلاثة محاور أساسية: المحور المهني التربوي، والمحور الأكاديمي التخصصي، والمحور الثقافي. شملت عينة الدراسة (195) مائة وخمسة وتسعين معلماً ومعلمة و(34) أربعة وثلاثين موجهة وموجهة. (الهشامي، 2003)، ومن أهم نتائج هذه الدراسة فقد كشفت أفراد الدراسة أن جميع محاور الاستبانة تمثل احتياجات تدريبية لازمة لمعلمي اللغة العربية في الثانوية، وأن برامج التدريب لم تهتم بمراعاة هذه الاحتياجات التي

تضمنتها الاستبانة، وختمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية مبنياً على أساس الاحتياجات التي حددتها الدراسة.

**الدراسة السابعة:** دراسة الوهبي، (1995). بعنوان "التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية " (دراسة مسحية وبرنامج مقترح).

هدفت إلى وضع تصور لنموذج مقترح لبرنامج تدريب معلمات المواد الاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف وظفت الباحثة المنهج الوصفي القائم على التحليل ورصد النتائج، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن الباحثة أعطت تصورًا مقترحًا لنموذج برنامج تدريبي لمعلمات المواد الاجتماعية، وأبرزت حاجة المعلمات إلى التدريب أثناء الخدمة لتنمية جميع مهارات التدريس لديهن في مجالاته الثلاثة: تخطيط التدريس وتنفيذه وتقييمه.

**الدراسة الثامنة:** دراسة الفراء، (1995). بعنوان "نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقييمية لهذه البرامج".

ولتحقيق هدف الدراسة وظّف الباحث المنهج الوصفي لرصد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، الأمر الذي مكنه من إعداد عينة الدراسة على الأبحاث التي وجدت في البلاد العربية وتناولت تقويم برامج التدريب وعددها (22) اثنتا عشر دراسة، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنها هدفت إلى الوقوف على واقع نتائج تقويم برامج تدريب المعلمين في بعض البلاد العربية والتوصل لإيجاد نموذج مقترح لتقويم برامج تدريب المعلمين.

**الدراسة التاسعة:** دراسة عثمان، (1992). بعنوان "تطوير نظام تدريب معلم التعليم الابتدائي في أثناء الخدمة في السودان على ضوء خبرات مصر وإنجلترا".

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فلسفة واضحة لأهداف التدريب في السودان، وقلة الكوادر البشرية المتخصصة للقيام بمهام التدريس بالإضافة إلى عدم الاهتمام بتقويم برامج التدريب، أهم نتائج هذه الدراسة أنها هدفت إلى تطوير نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة واختيار أفضل الأساليب الحديثة في تدريب المعلمين.

**الدراسة العاشرة:** دراسة راشد، (1995). بعنوان "واقع إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين"

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً استبانة من إعدادهِ لاستطلاع رأي المعلمين والمعلمات في موضوع البحث وخلصت الدراسة إلى التوصيات التالية: يجب أن تعد برامج التدريب أثناء الخدمة إعداداً شاملاً متكاملًا، توفير الإمكانيات المادية لتنفيذ مثل هذه البرامج التدريبية، تقويم كل دورة تدريبية تقويمًا شاملاً، توفير الحافز المادي المناسب للمعلم لحضور هذه الدورات التدريبية، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنها هدفت إلى الوقوف على أهم أسس وأساليب إعداد المعلمين أثناء الخدمة، والكشف عن واقع إعداد المعلمين أثناء الخدمة في مصر من خلال آراء المعلمين بالإضافة إلى التعرف على أهم معوقات برامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة.

**الدراسة الحادية عشرة:** دراسة محمد، (1983). بعنوان "تقويم برامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية"

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة بإعداد استبانة لتقويم البرامج التدريبية من خلال آراء المعلمين المتدربين.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ضعف برامج التدريب وفشلها في إكساب المتدربين الكفايات اللازمة لهم، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنها هدفت إلى دراسة واقع برامج التدريب أثناء الخدمة في مصر وتحديد الكفايات اللازمة للمعلمين.

**الدراسة الثانية عشرة،** بعنوان "تصور المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في الأردن" أبو رمان (2002م)

هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان المعلمون يرفضون فعلاً التغيير، وإذا كانت برامج التدريب والإعداد بدون فائدة، ومعرفة رأيهم في البرامج التدريبية السابقة التي شاركوا فيها وملاحظاتهم عليها.

ولتحقيق هدف الدراسة وظّف الباحث المنهج الوصفي لرصد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، الأمر الذي مكّنه من إعداد استبانة وزعت على (264) أربعة وستين ومائتي معلم ومعلمة في مختلف محافظات المملكة الأردنية ضمن المراحل التعليمية

المختلفة، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنها توصلت إلى أن المعلمين والمعلمات يشعرون بأنهم قادرون على تعليم الطلبة في مجال المادة التي يدرسونها، وأن حاجة المعلمين للتدريب على أساليب تدريس حديثة. كثيرا من المعلمين غير راضٍ عن التدريب الذي يتلقاه، وأن أهمية حصول المعلمين على تدريب مستمر له صلة بالواقع المدرسي.

#### الدراسة الثالثة عشرة بعنوان "تصور المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في مصر". سليمان، (2002م)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر التدريب أثناء الخدمة على المعلم كأحد مراحل إعداد المعلم والتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلم أثناء الخدمة.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لرصد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، الأمر الذي مكّنه من إعداد دراسة نقدية لبرامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء تلك الاتجاهات، وقدمت الدراسة إستراتيجية مقترحة لتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة، ومن أهم نتائج دراسة الباحث أن هناك عددا من المعلمين يفتقدون التأهيل المناسب لمهنة التعليم، وأن البرامج التدريبية أثناء الخدمة التي تقدم للمعلمين غير كافية لاستيعاب العدد الكبير من المعلمين، وأن كثيرا من الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين غير مطبقة في الواقع التربوي، وهناك غياب مستوى أداء المتدربين ومعايره في هذه البرامج.

#### الدراسة الرابعة عشرة بعنوان "أثر الدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الثلاث الأولى في محافظة المفرق" بالأردن كنعان، (2002م).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة المفرق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (400) فرد بنسبة 30% من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة وظّف الباحث المنهج الوصفي لرصد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.

الأمر الذي مكَّنه من تطوير استبيان تألف من (58) ثمانية وخمسين فقرة وزعت على (6) مجالات هي: أهداف الدورات التدريبية، التخطيط للدورات التدريبية، مناسبة الدورة والظروف المختلفة للمتدربين، محتوى المادة التدريبية، الإمكانيات والمعدات المتاحة، المدربون، ومن أهم نتائج دراسة الباحث أنها توصلت إلى وجود أثر للدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلمي الصفوف الثلاثة الأولى وبدرجة متوسطة وذلك على جميع مجالات الدراسة؛ وبناء على هذه النتائج قدم الباحث عددا من التوصيات من أبرزها: مراعاة الجوانب التطبيقية في هذه الدورات وأخذها بالاعتبار، وأن تكون الأهداف الموضوعية للدورات واضحة وقابلة للتحقق والتنفيذ.

#### الدراسة الخامسة عشرة: بعنوان "توفير مناخ للتعلم المستمر في العمل". (Hemming 1999م)

وهدفت الدراسة إلى إجراء عملية تقدير للاحتياجات التدريبية للمتدربين ومراجعة أنواع التدريب المستخدمة والتعرف على العوامل المساعدة التي توفر المناخ الجيد للتدريب أثناء الخدمة، ولتحقيق هدف الدراسة وظَّف الباحث المنهج الوصفي لرصد البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، الأمر الذي مكَّنه من إعداد استبانة وفيها عينة الدراسة مكونة من (45) خمسة وأربعين متدربا، ومن أهم نتائج دراسة الباحث أنها تؤكد التحديد الدقيق العلمي للاحتياجات التدريبية لضمان حل المشكلات التي تواجه المتدربين في العمل، وكذلك مراجعة الإجراءات المعمول بها حاليا وتقويمها، وإجراء المزيد من التطوير على برامج التدريب أثناء الخدمة، وتحديد المشكلات التي تواجه المتدربين وتؤثر في عملية التدريب، وتوفير التقنيات الحديثة المساعدة كالحاسب الآلي، ومتابعة النمو المهني للمتدرب أثناء العمل.

## التعليق على الدراسات السابقة الواردة في هذا المبحث:

توزعت هذه الدراسات على المراحل التعليمية المختلفة فمنها ما كان في المرحلة الابتدائية مثل: دراسة فلاته، (1988م)، ومنها ما كان في المرحلة المتوسطة مثل: دراسة الشوملي (2000م)، ومنها ما كان في المرحلة الثانوية مثل: دراسة الهشامي (2003م)، ومنها ما كان في التربية الخاصة مثل: دراسة الحديدي (1993م)، ومنها ما كان على مختلف المراحل مثل: دراسة أبو الليل (2000م).

ومن حيث البيئة التعليمية فمنها ما كان في الأردن مثل: دراسة النهار (2001م)، ودراسة الحديدي (1993م)، ودراسة الشوملي (2000م)، ومنها ما كان في المملكة العربية السعودية: مثل دراسة فلاته (1988م) ومنها ما كان في سلطنة عمان مثل: أبو الليل (2000م)، ودراسة الهشامي (2003م)، ومنها ما كان في مملكة البحرين مثل: دراسة النهار (2001م).

ومن حيث المنهج المستخدم، فقد اعتمدت معظم دراسات هذا المبحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ بما يحقق الأهداف التي سعت كل دراسة إلى تحقيقها، ما عدا دراسة واحدة فقد وظفت المنهجين الوصفي والتجريبي، وهي دراسة (الشوملي، 2000).

اختلفت نتائج دراسات هذا المحور في فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة، فمنها من أكد وجود أثر إيجابي لهذه البرامج على الممارسات التدريسية مثل: دراسة الشوملي (2000م).

ومن الدراسات ما أشارت إلى النتائج الإيجابية والسلبية لهذه البرامج معا مثل: دراسة النهار (2001م)، ومنها ما أشارت إلى قصور في البرامج والدورات التدريبية تلك مثل: دراسة فلاته (1988م)، ودراسة الحديدي (1993م)، ودراسة الهشامي (2003م).

وتشابهت دراسة الباحث مع الدراسات السابقة كدراسة: فلاته (1988م)، ودراسة الشوملي (2000م)، ودراسة النهار (2001م): في التركيز على تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية مع اختلاف المراحل.

وتشابهت دراسة هذا البحث مع دراسة الهشامي (2003م) في: التخصص والمرحلة مع اختلاف البيئة والزمان.

### ملخص أوجه التشابه:

تشابهت هذه الدراسات: دراسة فلاته (1988م)، ودراسة الحديدي (1993م)، ودراسة أبو الليل (2000م)، ودراسة الشوملي (2000م)، دراسة النهار (2001م)، ودراسة الهشامي (2003م) في أنها: ركزت على تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية مع اختلاف مراحل التعليم، وسعت إلى تقديم مقترحات لتحسين هذه البرامج.

### ملخص أوجه الاختلاف:

تناولت هذه الدراسات تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة وبيان أثر هذه البرامج التدريبية، وتقديم المقترحات لتحسينها وتطويرها.

وتنوعت هذه الدراسات في جميع مراحل التعليم المختلفة، وتنوعت - أيضا - في البيئات التعليمية المختلفة.

بينما ركزت دراسة الباحث على معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مدينة الدمام شرق المملكة العربية السعودية.

ويمكن إيجاز ذلك فنقول بعد استعراض الدراسات السابقة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة تبين الآتي:

- 1- إن عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة ركن أساسي من أركان العملية التربوية.
- 2- إن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تمثل الجانب المنظم في التربية أثناء الخدمة.
- 3- إن تلك الدراسات قد اختلفت دوافعها وأسبابها، ومن ثم تختلف المشكلات التي تصدت لها بالمعالجة والتحليل، وهذا يعزى إلى تباين اهتمامات الباحثين وطبيعة كل دراسة.



تسعى الدراسة الحالية إلى تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام شرق المملكة العربية السعودية. أهم ما يميز هذا البحث:

تختلف هذه الدراسة - دراسة الباحث - عن الدراسات السابقة فيما يأتي:

**أولاً: من حيث الهدف:** تهدف دراسة الباحث إلى تحقيق الآتي:

- 1- تحديد الاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام.
- 2- معرفة مدى مراعاة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمدينة الدمام لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة من وجهة نظرهم.

**ثانياً: من حيث المنهج:**

كانت الدراسة الحالية تستهدف مدى مراعاة البرامج التدريبية التربوية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف استعان الباحث بالمنهج الوصفي نظراً لأهميته في معرفة الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة مما يمكن الباحث من تقويم الوصف الشامل، والمنهج الوصفي أكثر مناسبة لتطبيقه على الدراسة الحالية حيث يستهدف تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام باستخدام أسلوب المسح لجمع البيانات، مع تحليل المعلومات للتوصل إلى أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ ومن ثم تقويم البرامج التدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية.

### ثالثاً: من حيث أدوات الدراسة:

تمثلت الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية في الاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام؛ وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها.

### رابعاً: من حيث عينة الدراسة:

حددت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية بمدارس مدينة الدمام الحكومية والأهلية، حيث بلغ عددهم (160) مائة وستين معلماً.

واختيرت العينة للدراسة بطريقة مقصودة، بعد استبعاد العينة الاستطلاعية وعددهم ستة عشر معلماً، تأكيدا لثباتها.

وبذلك تكون العينة العمدية المقصودة (144) مائة وأربعة وأربعين معلماً، أي ما يمثل نسبة 90%، والعينة الاستطلاعية وعددهم (16) ستة عشر معلماً، أي ما يمثل نسبة 10%.

### خامساً: من حيث مجتمع الدراسة:

قسّمت مدينة الدمام تعليمياً إلى شرق وغرب ليسهل متابعتها لدى مكاتب التعليم بالمنطقة كما يأتي:

#### ( أ ) معلمو مدارس شرق الدمام الحكومية والأهلية الثانوية:

1- بلغ عدد معلمي مدارس شرق الدمام الحكومية الثانوية (54) أربعة وخمسين معلماً؛ موزعين على

(11) إحدى عشرة مدرسة، وهو العدد الإجمالي للمدارس الحكومية الثانوية بشرق الدمام.

2- بلغ عدد معلمي مدارس شرق الدمام الأهلية الثانوية (34) أربعة وثلاثين معلماً؛ موزعين على

(11) إحدى عشرة مدرسة، وهو العدد الإجمالي للمدارس الأهلية الثانوية بشرق الدمام.

## (ب) معلمو مدارس غرب الدمام الحكومية والأهلية الثانوية:

1- بلغ عدد معلمي مدارس غرب الدمام الحكومية الثانوية (51) واحدا وخمسين معلما؛ موزعين على

(11) إحدى عشرة مدرسة، وهو العدد الإجمالي للمدارس الحكومية الثانوية بغرب الدمام.

2- بلغ عدد معلمي مدارس غرب الدمام الأهلية الثانوية (21) واحدا وعشرين معلما؛ موزعين على

(9) تسع مدارس، وهو العدد الإجمالي للمدارس الأهلية الثانوية بغرب الدمام.

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الدمام الحكومية والأهلية والبالغ عددهم (160) مائة وستين معلما في العام الدراسي (1436/1437) هجريًا - (2016) ميلاديًا، وإجمالي عدد المدارس الحكومية والأهلية الثانوية بمدينة الدمام شرقا وغربا (42) اثنتان وأربعون مدرسة.

وبعد أن أنهى الباحث عرض الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ومن ثمرة ذلك أن بات لدى الباحث قناعة بأهمية بحثه الموسوم "تقوم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية" إذ الحاجة إليه ذات أهمية كبيرة؛ لصلته بتقويم تدريب المعلمين وإعداد كفاءات من شأنها رفع أبنائنا الطلاب ومن ثم يعود النفع على العباد والبلاد؛ لذا يتعين توضيح الإجراءات العلمية والخطوات المنهجية التي ينبغي اتباعها في إعداد أداة الدراسة الحالية، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة، وهذا ما يتناوله الفصل التالي.

## الفصل الثالث

### منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة

- مجتمع الدراسة

- عينة الدراسة

- حدود الدراسة

- أدوات الدراسة

- صدق الأداة

- ثبات الأداة

## الفصل الثالث: منهجية الدراسة

يتناول الفصل الثالث وصفاً لمنهجية الدراسة وإجراءاتها التي استخدمها الباحث، حيث يحدد المنهجية، ومجتمع الدراسة، وكيفية اختيار هذه العينة وخصائصها، ويستعرض الإجراءات التي استخدمت لبناء أداة الدراسة وكيفية إعدادها، وطريقة تطبيقها، والتحقق من صدق هذه الأداة وثباتها، ثم يستعرض تطبيق الدراسة الميدانية، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

### منهج الدراسة

لما كانت الدراسة الحالية تستهدف مدى مراعاة البرامج التدريبية التربوية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف استعان الباحث بالمنهج الوصفي نظراً لأهميته في معرفة الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة مما يمكن الباحث من تقوم الوصف الشامل، والمنهج الوصفي أكثر مناسبة لتطبيقه على الدراسة الحالية حيث يستهدف تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام باستخدام أسلوب المسح لجمع البيانات، مع تحليل المعلومات للتوصل إلى أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ ومن ثم تقوم البرامج التدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية.

وخلصته: فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف الظاهرة موضوع البحث ويفسر ويقارن ويقيم أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة من تلك الظاهرة موضوع البحث. أبو حطب، وصادق، (1991م).

## مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الدمام الحكومية والأهلية والبالغ عددهم (160) مائة وستين معلماً في العام الدراسي (1436 / 1437) هجريًا - (2016) ميلاديًا، والجدول الآتي يوضح ذلك:

البيان	العدد	البيان	العدد
عدد مدارس شرق الدمام الحكومية الثانوية	11	عدد معلمي مدارس الشرق الحكومية الثانوية	54
عدد مدارس غرب الدمام الحكومية الثانوية	11	عدد معلمي مدارس الغرب الحكومية الثانوية	51
عدد مدارس شرق الدمام الأهلية الثانوية	11	عدد معلمي مدارس الشرق الأهلية الثانوية	34
عدد مدارس غرب الدمام الأهلية الثانوية	9	عدد معلمي مدارس الغرب الأهلية الثانوية	21
إجمالي عدد المدارس الثانوية شرقاً وغرباً	42	إجمالي عدد معلمي اللغة العربية بالمدارس	160

## عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (144) مائة وأربعة وأربعين معلماً من مجتمع الدراسة وذلك بعد استبعاد العينة الاستطلاعية وعددها (16) ستة عشر معلماً؛ وبذلك تمثل عينة الدراسة 90 % من مجتمع الدراسة.

## حدود الدراسة

### الحدود الموضوعية:

يقتصر التقويم في هذه الدراسة على تشخيص وتقييم واقع البرامج التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية دون التطرق إلى تقديم تصورات مقترحة لعلاج هذا الواقع.

## الحدود الزمنية:

تقتصر هذه الدراسة على تقييم تلك البرامج التدريبية المقدمة في عام (1437هـ) سبعة وثلاثين وأربعمائة وألف من الهجرة الموافق (2016م).

## الحدود المكانية:

تقتصر هذه الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الدمام شرق المملكة العربية السعودية.

## الحدود البشرية:

تقتصر هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الدمام شرق المملكة العربية السعودية.

## أدوات الدراسة

الأداة التي استخدمها الباحث لتحقيق الهدف هي: استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية المهنية والتربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مدارس مدينة الدمام.

## وقد روعيت الضوابط الآتية في إعداد الاستبانة:

● تحديد هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية الضرورية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمدينة الدمام.

● تحديد مصادر بناء الاستبانة: من المصادر المعينة في بناء الاستبانة: الدراسات والبحوث، والأدب التربوي، والدراسات الاستطلاعية التي قام بها الباحث، وملاحظة الباحث وتجاربه وخبرته في مجال التربية والتعليم، وزيارات المشرفين لمعلمي اللغة العربية، وما دُوّن في سجل الزيارات بالمدارس.

● وصف الاستبانة: تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية محورين رئيسيين، هما: المحور الأول يتعلق بالاحتياجات التدريسية في المجالات المهنية والتربوية، وتضمن هذا المحور (38) ثمان وثلاثين احتياجا تدريسيا موزعا على ثلاثة مجالات، هي: مجال التخطيط للتدريس واشتمل على (13) ثلاثة عشر احتياجا تدريسيا، ومجال الأداء التدريسي وشمل (15) خمسة عشر احتياجا تدريسيا، ومجال تقويم التدريس وشمل (10) عشرة احتياجات تدريسية، أمّا المحور الثاني: فقد اختص بالاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي، وتضمن (70) سبعين احتياجا تدريسيا موزعا على (6) ستة مجالات، هي: مجال تعليم الاستماع، واشتمل على (12) اثني عشر احتياجا تدريسيا، ومجال الكلام أو التحدث، واشتمل على (12) اثني عشر احتياجا تدريسيا، ومجال تعليم القراءة وشمل (10) عشرة احتياجات تدريسية، ومجال تعليم الكتابة وشمل (15) خمسة عشر احتياجا تدريسيا، ومجال تعليم النحو والصرف، واشتمل على (10) عشرة احتياجات تدريسية، ومجال تعليم الأدب والبلاغة، واشتمل على (11) أحد عشر احتياجا تدريسيا. (❁)

### صدق الأداة

تم حساب صدق الاستبانة من خلال أسلوين، هما:

1- حساب الصدق الظاهري:

وذلك بعرض الاستبانة على المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس والمشرفين التربويين والمعلمين (❁)، وقام الباحث بدراسة آراء المحكمين ومقترحاتهم، وقد تمثلت في الآتي:

- رأى بعضهم حذف، ومن أمثلة ذلك:

- توزيع زمن الحصة على مفردات وعناصر درس اللغة العربية.

- استخدام مهارة التعزيز لدى الطالب.

- أن يسبق الشروع في التدريس تمهيدا مناسباً يتصف بالإثارة.

- التعرف على المراجع التي تخدم تدريس المادة.

(❁) ملحق (1) استبانة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام في صورتها الأولية.

(❁) ملحق (2) أسماء محكمي استبانة الاحتياجات التدريبية.



## - ورأى بعضهم إضافة.

- التحدث باللغة العربية الفصيحة وتجنب استخدام اللهجة العامية.
- تحقيق التوافق بين أهداف الدرس وإجراءات تدريسه وأساليب تقويمه.
- تحقيق التغذية الراجعة في أثناء تقديم الدرس.

## - ورأى بعضهم تعديل صياغة.

- توظيف المراجع والكتب في تخطيط درس اللغة العربية.
- تنوع الأنشطة والوسائل وفقاً لمقتضيات الموقف التدريسي.
- التدريب على فنيات فهم المسموع وتفسيره ونقده.
- وقام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين.

## 2- حساب صدق الاتساق الداخلي:

حسب الباحث صدق الاستبانة باستخدام الاتساق الداخلي وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وفيما يلي مصفوفة ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له:

جدول رقم (1)

المحور الأول		الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية
م	المجال	الارتباط بالدرجة الكلية
1	مجال التخطيط للتدريس	0.895
2	مجال الأداء التدريسي	0.916
3	مجال تقويم التدريس	0.920
المحور الثاني		الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية
م	المجال	الارتباط بالدرجة الكلية
1	مجال تعليم الاستماع	0.575
2	مجال الكلام (التحدث)	0.876
3	مجال تعليم القراءة	0.735
4	مجال تعليم الكتابة	0.887
5	مجال تعليم النحو والصرف	0.723
6	مجال تعليم الأدب والبلاغة	0.746

وقد توصل الباحث إلى نتائج معاملات ارتباط مرتفعة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية وأبعاد الاستبانة وهذا يعني اتساق البنية الداخلية للاستبانة؛ مما يعني قدرة الاستبانة على تحقيق ما وضعت من أجله، ومن ثم أمكن للباحث التوصل إلى صورة نهائية للاستبانة (\*) وذلك بعرض الاستبانة على المحكمين من بعض أساتذة الجامعات وبعض المتخصصين في التربية وعلم النفس لمعرفة صدقها، وتحقق الباحث من ثباتها بالخطوات المتبعة في البحث العلمي.

\*) اقتصر الباحث على تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها في الفصل الرابع دون الحاجة إلى ورود ملحق خاص بالاستبانة في صورتها النهائية.

## ثبات الأداة

حسب الباحث ثبات الأداة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة، ولكل بعد يندرج تحت المحور وكذلك حساب الثبات لإجمالي محاور وأبعاد الاستبانة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (2)

المحور الأول الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية		
م	البعد	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
1	مجال التخطيط للتدريس	0.85
2	مجال الأداء التدريسي	0.87
3	مجال تقويم التدريس	0.79
المحور الثاني الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية		
م	البعد	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
1	مجال تعليم الاستماع	0.85
2	مجال الكلام (التحدث)	0.85
3	مجال تعليم القراءة	0.83
4	مجال تعليم الكتابة	0.79
5	مجال تعليم النحو والصرف	0.75
6	مجال تعليم الأدب والبلاغة	0.81
	إجمالي محاور وبنود الاستبانة	0.79

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمحاور والأبعاد تتراوح بين (0.75) و(0.87) كما أن معامل الثبات لإجمالي محاور وبنود الاستبانة قد بلغ (0.79) وهذه قيم ونسب عالية تدل على ثبات الاستبانة ثباتاً واضحاً.

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة ومناقشتها

#### مقدمة:

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وذلك من خلال عرض كل سؤال من أسئلة البحث، والأساليب الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن هذا السؤال، يلي ذلك تفسير النتائج التي توصل إليها الباحث، ونوقشت في نطاق الأطر النظرية، والدراسات السابقة على النحو التالي:

#### السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما الاحتياجات التدريسية في المجالات المهنية والتربوية والأكاديمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس الدمام"؟.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والوزن النسبي لاستجابات عينة البحث على كل مفردة من مفردات الاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية، على النحو التالي:

جدول (1): استجابات عينة البحث علي المحور الأول:(الاحتياجات التدريسية في المجالات المهنية والتربوية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية)

رقم المفردة	العبارة	كبيرة جدا	%	كبيرة	%	متوسطة	%	قليلة	%	لا تحتاجها	%	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا 2	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الترتيب
<b>أولاً: مجال التخطيط للتدريس</b>																	
.1	تحليل المحتوى الدراسي وتحديد المطلوب للتدريس	19	11.88	17	10.63	23	10.63	59	14.38	42	36.88	275	466.1	0.9	غير دالة	159	4
.2	تحديد المضامين العامة والخاصة لمقررات اللغة العربية	13	8.125	27	16.88	47	29.38	31	29.38	42	19.38	408	468.97	20	0.01	159	3
.3	توزيع مفردات المقرر على الحصص والأسابيع الدراسية	31	19.38	35	21.88	50	31.25	18	31.25	26	11.25	531	457.76	5.2	غير دالة	159	7
.4	تحديد إستراتيجيات التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي	17	10.63	25	15.63	35	21.88	45	21.88	38	28.13	358	464.94	6.3	غير دالة	159	5
.5	صياغة الأهداف العامة والخاصة للغة العربية صياغة دقيقة وإجرائية	14	8.75	20	12.5	49	30.63	42	30.63	35	26.25	353	425.3	25	0.01	159	13
.6	كيفية استخدام الوسيلة التعليمية أثناء العرض	31	19.38	35	21.88	50	31.25	18	31.25	26	11.25	525	452.59	5.2	غير دالة	159	8
.7	تحديد الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازمة لتدريس مناهج اللغة العربية	17	10.63	25	15.63	35	21.88	45	21.88	38	28.13	368	477.92	6.3	غير دالة	159	2
.8	توظيف المراجع والكتب في تخطيط درس اللغة العربية	14	8.75	20	12.5	49	30.63	42	30.63	35	26.25	380	457.83	25	0.01	159	6
.9	تحليل خصائص المتعلمين لمراعاتها عند التدريس	19	11.88	17	10.63	24	10.63	58	15	42	36.25	287	478.33	1.3	غير دالة	159	1

الترتيب	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا 2	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	%	لا أحتاجه ا	%	قليلة	%	متوسطة	%	كبيرة	%	كبيرة جدا	العبارة	رقم المفردة
<b>تابع أولاً: مجال التخطيط للتدريس</b>																	
11	159	غير دالة	5.2	429.31	498	16.2	26	11.25	18	5	50	21.88	35	19.38	31	تحديد الواجبات المنزلية المناسبة للدرس	.10
10	159	غير دالة	0.9	438.98	259	26.2	42	36.88	59	8	23	10.63	17	11.88	19	تحديد أدوات التقويم وأساليبها المناسبة	.11
9	159	0.01	15	442.86	465	21.2	34	13.13	21	32.5	52	20.63	33	12.5	20	كتابة خطة الدرس بشكل متكامل العناصر	.12
12	159	غير دالة	5.2	429.31	498	16.2	26	11.25	18	5	50	21.88	35	19.38	31	تحقيق التوافق بين أهداف الدرس وإجراءات تدريسية	.13

ومن الجدول (1) يتضح ما يلي:

تأتي المفردة رقم (9) ونصها: "تحليل خصائص المتعلمين لمراعاتها عند التدريس" في المرتبة الأولى؛ حيث تمثل أعلى وزن نسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتي المفردة رقم (7) ونصها "تحديد الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازمة لتدريس مناهج اللغة العربية" في المرتبة الثانية من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتي المفردة رقم (2) ونصها "تحديد المضامين العامة والخاصة لمقررات اللغة العربية" في المرتبة الثالثة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى أن إدارة الإشراف التربوي تقوم بتوزيع الخطة التدريسية لكل فصل دراسي على المدارس محدد لهم فيها مفردات كل مقرر من مقررات اللغة العربية، ومن ثم فالمعلمون ليسوا بحاجة إلى التدريب على تحليل المقررات الدراسية للتعرف على مضامين هذه المقررات.

تأتي المفردة رقم (1) ونصها "تحليل المحتوى الدراسي وتحديد المطلوب للتدريس" في المرتبة الرابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتي المفردة رقم (4) ونصها "تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي" في المرتبة الخامسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتي المفردة رقم (8) ونصها "توظيف المراجع والكتب في تخطيط درس اللغة العربية" في المرتبة السادسة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويُعزى ذلك إلى أن المعلمين عينة الدراسة لديهم من الخبرة والكفاءة في التدريس ما يمكنهم من التخطيط السنوي أو التخطيط اليومي للتدريس دون الاعتماد على بعض المراجع التربوية المتخصصة في ذلك، ومن ثم فهم ليسوا في حاجة إلى التدريب على ذلك.

تأتى المفردة رقم (3) ونصها " توزيع مفردات المقرر على الحصص والأسابيع الدراسية " في المرتبة السابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير داله إحصائيا.

تأتى المفردة رقم (6) ونصها " كيفية استخدام الوسيلة التعليمية أثناء العرض " في المرتبة الثامنة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائيا.

تأتى المفردة رقم (12) ونصها " كتابة خطة الدرس بشكل متكامل العناصر " في المرتبة التاسعة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، ويمكن أن يرجع ذلك إلى إمكانية اكتساب هذه المهارة من أي مصدر سواء من المشرف التربوي أو من زميل خبير في التدريس، وبالتالي فلا داعي للتركيز عليها في برامج التدريب.

تأتى المفردة رقم (11) ونصها " تحديد أدوات التقويم وأساليبها المناسبة " في المرتبة العاشرة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائيا.

تأتى المفردة رقم (10) ونصها " تحديد الواجبات المنزلية المناسبة للدرس " في المرتبة الحادية عشر من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائيا عند.

تأتى المفردة رقم (13) ونصها " تحقيق التوافق بين أهداف الدرس وإجراءات تدريسية " في المرتبة الثانية عشر من حيث الوزن النسبي، وهي غير داله إحصائيا.

تأتى المفردة رقم (5) ونصها " صياغة الأهداف العامة والخاصة للغة العربية صياغة دقيقة وإجرائية " في المرتبة الثالثة عشر من حيث الوزن النسبي، وهي داله إحصائيا عند مستوى (0.01)، ويُعزى ذلك إلى أن هذه الأهداف محددة من الإشراف التربوي، ومن ثم لا تحتاج إلى جهد من المعلم في تحديدها وصياغتها، وبالتالي لا تمثل احتياجا مهما لدى المعلمين.

كما يتضح من الجدول السابق أن مجال التخطيط للتدريس تمثل جلُّ الاحتياجات التدريبية المتضمنة به أهمية كبيرة جدًا للمعلمين عينة الدراسة، حيث جاءت هذه الاحتياجات في مجملها غير دالة إحصائيا، وهذا



معناه أن الاحتياجات لها أهمية بالنسبة لهم، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن التخطيط للتدريس أساس نجاح أي عمل بوجه عام، والعملية التعليمية بوجه خاص، فالعمل الذي لا يخطط له بدقة يكون عرضة للفشل وهدرًا في المال والجهد، كما أن التخطيط للتدريس يكسب المعلم ثقة في نفسه وقدراته، ويجعله على وعي وعلم بمهاراته وكفاياته التدريسية، ويمكنه من تلبية احتياجات طلاب المرحلة الثانوية اللغوية والعقلية والتعليمية.

إلا أن هناك بعض الاحتياجات التدريسية جاءت دالة إحصائياً، وبوزن نسبي قليل؛ مما يعني أنها لا تمثل أهمية بالنسبة للمعلمين كما في المفردة رقم (2) و(8) و(12) و(5).

جدول (2): استجابات عينة البحث علي المحور الأول:(الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية)

رقم المفردة	العبارة	كبيرة جدا	%	كبيرة	%	متوسطة	%	قليلة	%	لا أحتاجها	%	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا 2	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الترتيب
<b>ثانيا: مجال الأداء التدريسي</b>																	
.1	التمهيد المناسب لموضوع الدرس بأسلوب يتصف بالإثارة والتشويق	17	10.63	25	15.63	35	21.88	45	28.13	38	23.75	361	468.83	6.3	غيردالة	159	5
.2	توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم	14	8.75	20	12.5	49	30.63	42	26.25	35	21.88	377	454.22	25	0.01	159	10
.3	استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب	31	19.38	35	21.88	50	31.25	18	11.25	26	16.25	538	463.79	5.2	غيردالة	159	7
.4	توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير	17	10.63	25	15.63	35	21.88	45	28.13	38	23.75	344	446.75	6.3	غيردالة	159	15
.5	توظيف الأنشطة المرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه	20	12.5	24	15	29	18.13	52	32.5	35	21.88	369	505.48	1.7	غيردالة	159	1
.6	تفعيل أساليب التقويم المختلفة:(القبلي والبعدي والتكويني)	13	8.125	20	12.5	46	28.75	45	28.13	36	22.5	355	449.37	23	0.01	159	11
.7	مراعاة التمايز والفروق الفردية بين الطلاب	33	20.63	36	22.5	47	29.38	17	10.63	27	16.88	521	449.14	2.8	غيردالة	159	12
.8	إدارة النقاش والمداخلات الطلابية	20	12.5	24	15	29	18.13	52	32.5	35	21.88	363	497.26	1.7	غيردالة	159	2
.9	إدارة الصف بشكل يحقق الأهداف المرجوة من درس اللغة العربية	14	8.75	20	12.5	49	30.63	42	26.25	35	21.88	365	439.76	25	0.01	159	14

الترتيب	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا 2	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	%	لا احتاجها	%	قليلة	%	متوسطة	%	كبيرة	%	كبيرة جدا	العبارة	رقم المفردة
<b>تابع ثانيا: مجال الأداء التدريسي</b>																	
6	159	غيردالة	5.2	467.24	542	16.25	26	11.25	18	31.25	50	21.88	35	19.38	31	تنوع الأنشطة والوسائل وفقا لمقتضيات الموقف التعليمي	.10
8	159	غيردالة	6.3	462.34	356	23.75	38	28.13	45	21.88	35	15.63	25	10.63	17	استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش	.11
4	159	غيردالة	1.7	469.86	343	21.88	35	32.5	52	18.13	29	15	24	12.5	20	الربط بين التقويم والأهداف	.12
13	159	0.01	23	448.1	354	22.5	36	28.13	45	28.75	46	12.5	20	8.125	13	تحقيق التغذية الراجعة أثناء تقديم الدرس	.13
9	159	غيردالة	2.8	460.34	534	16.88	27	10.63	17	29.38	47	22.5	36	20.63	33	تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية	.14
3	159	غيردالة	2.8	471.55	547	16.88	27	10.63	17	29.38	47	22.5	36	20.63	33	كيفية غلق الدرس بملخص ما ورد في الحصة	.15

ومن الجدول (2) يتضح ما يلي:

تأتى المفردة رقم (5) ونصها: "توظيف الأنشطة المرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه" في المرتبة الأولى؛ حيث تمثل أعلى وزن نسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتى المفردة رقم (8) ونصها "إدارة النقاش والمدخلات الطلابية" في المرتبة الثانية من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتى المفردة رقم (15) ونصها "كيفية غلق الدرس بملخص ما ورد في الحصة" في المرتبة الثالثة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتى المفردة رقم (12) ونصها "الربط بين التقويم والأهداف" في المرتبة الرابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتى المفردة رقم (1) ونصها "التمهيد المناسب لموضوع الدرس بأسلوب يتصف بالإثارة والتشويق" في المرتبة الخامسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتى المفردة رقم (10) ونصها "تنوع الأنشطة والوسائل وفقاً لمقتضيات الموقف التعليمي" في المرتبة السادسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتى المفردة رقم (3) ونصها "استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب" في المرتبة السابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتى المفردة رقم (11) ونصها "استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش" في المرتبة الثامنة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتى المفردة رقم (14) ونصها "تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية" في المرتبة التاسعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتى المفردة رقم (2) ونصها " توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم " في المرتبة العاشرة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى حرص إدارة المدارس على إصدار تعاميم للمعلمين بضرورة توظيف الوسائل التعليمية أثناء التدريس؛ ومن ثم فالمعلمون يستخدمونها دون الحاجة إلى التدريب عليها.

تأتى المفردة رقم (6) ونصها " تفعيل أساليب التقويم المختلفة:(القبلي والبعدي والتكويني)" في المرتبة الحادية عشر من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن هذه المهارة يقوم المعلمون بتوظيفها أثناء التدريس وليسوا بحاجة إلى التدريب عليها.

تأتى المفردة رقم (7) ونصها " مراعاة التمايز والفروق الفردية بين الطلاب " في المرتبة الثانية عشرة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

تأتى المفردة رقم (13) ونصها " تحقيق التغذية الراجعة أثناء تقديم الدرس " في المرتبة الثالثة عشر من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى أن هذه المهارة يمكن أن تُكتسب دون الحاجة إلى التدريب عليها أثناء الخدمة.

تأتى المفردة رقم (9) ونصها " إدارة الصف بشكل يحقق الأهداف المرجوة من درس اللغة العربية " في المرتبة الرابعة عشر من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى إمكانية اكتساب هذه المهارة من أي مصدر مباشر دون الحاجة إلى التدريب عليها أثناء الخدمة.

تأتى المفردة رقم (4) ونصها " توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير " في المرتبة الخامسة عشر من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

كما يتضح من الجدول السابق أن مجال الأداء التدريسي تمثل معظم الاحتياجات التدريبية المتضمنة به أهمية كبيرة جداً للمعلمين عينة الدراسة، حيث جاءت هذه الاحتياجات في مجملها غير دالة إحصائياً، وهذا معناه أن الاحتياجات لها أهمية بالنسبة لهم.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن الأداء التدريسي يمثل عصب العملية التعليمية، ولا يستطيع المعلم أن يمارس مهنة التدريس دون أن تتوفر لديه هذه الاحتياجات والمهارات والكفايات سواء بالنسبة للتمهيد للدرس أو استشارة الدافعية للمتعلم أو توظيف استراتيجيات تدريسية متنوعة أو توظيف أنشطة ذات صلة بالدرس أو مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أو إدارة حوار ونقاش معهم، أو استخدام الكتاب المدرسي، معظم هذه الاحتياجات ضرورية وملحة لمهنة التدريس، وتعد معيارا للحكم على جودة أداء المعلم.

إلا أن هناك بعض الاحتياجات التدريسية جاءت دالة إحصائيا وبوزن نسبي قليل؛ مما يعني أنها لا تمثل أهمية بالنسبة للمعلمين كما في (2) و(6) و(13) و(9).

جدول (3): استجابات عينة البحث علي المحور الأول: (الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية)

رقم المفردة	العبارة	كبيره جدا	%	كبيره	%	متوسطة	%	قليلة	%	لا احتاجها	%	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا 2	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الترتيب
<b>ثالثا: مجال التقويم التدريسي</b>																	
1	استخدام التقويم بصورة تقيس المعلومات والمهارات والاتجاهات	14	8.8	20	12.5	49	30.6	42	26.3	35	21.9	379	493	2.3	غير دالة	159	10
2	تفعيل جدول مواصفات الأسئلة عند وضع الأسئلة	20	12.5	24	15	29	18.125	52	32.5	35	21.88	336	460.3	1.7	غير دالة	159	6
3	اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلاميذ	13	8.125	20	12.5	46	28.75	45	28.13	36	22.5	326	412.7	23	غير دالة	159	9
4	تنوع أدوات التقويم بين الشفهي والتحريري والموضوعي والمقالي	31	19.375	35	21.88	50	31.25	18	11.25	26	16.25	520	448.3	5.2	غير دالة	159	7
5	تصميم مخطط للاختبارات وقياس مدى تحقق الأهداف	17	10.625	25	15.63	35	21.875	45	28.13	38	23.75	369	479.2	6.3	غير دالة	159	4
6	تشخيص أخطاء التعلم ووضع برامج لعلاجها	20	12.5	24	15	29	18.125	52	32.5	35	21.88	351	480.8	1.7	غير دالة	159	2
7	كيفية الاستفادة من نتائج التقويم	13	8.125	20	12.5	46	28.75	45	28.13	36	22.5	379	479.7	23	غير دالة	159	3
8	تحديد الواجبات المنزلية للطلاب	33	20.625	36	22.5	47	29.375	17	10.63	27	16.88	543	468.1	2.8	غير دالة	159	5
9	إعداد الاختبارات المختلفة وتصحيحها	31	19.375	35	21.88	50	31.25	18	11.25	26	16.25	501	431.9	5.2	غير دالة	159	8
10	رصد درجات الاختبارات المختلفة	17	10.625	25	15.63	35	21.875	45	28.13	38	23.75	379	492.2	6.3	غير دالة	159	1

ومن الجدول (3) يتضح ما يلي:

1. تأتي المفردة رقم (9) ونصها: "رصد درجات الاختبارات المختلفة " في المرتبة الأولى؛ حيث تمثل أعلى وزن نسبي، وهي غير دالة إحصائياً..
  2. تأتي المفردة رقم (5) ونصها " تشخيص أخطاء التعلم ووضع برامج لعلاجها " في المرتبة الثانية من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
  3. تأتي المفردة رقم (6) ونصها " كيفية الإفادة من نتائج التقويم " في المرتبة الثالثة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
  4. تأتي المفردة رقم (4) ونصها " تصميم مخطط للاختبارات وقياس مدي تحقق الأهداف " في المرتبة الرابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
  5. تأتي المفردة رقم (7) ونصها " تحديد الواجبات المنزلية للطلاب " في المرتبة الخامسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
  6. تأتي المفردة رقم (1) ونصها " تفعيل جدول مواصفات الأسئلة عند وضع الأسئلة " في المرتبة السادسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
  7. تأتي المفردة رقم (3) ونصها " تنوع أدوات التقويم بين الشفهي والتحريري والموضوعي والمقالي " في المرتبة السابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير داله إحصائياً.
  8. تأتي المفردة رقم (8) ونصها " إعداد الاختبارات المختلفة وتصحيحها " في المرتبة الثامنة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
  9. تأتي المفردة رقم (2) ونصها " اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلاميذ " في المرتبة التاسعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
  10. تأتي المفردة رقم (10) ونصها " استخدام التقويم بصورة تقيس المعلومات والمهارات والاتجاهات " في المرتبة العاشرة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
- كما يتضح من الجدول السابق أن مجال تقويم التدريس تمثل جميع الاحتياجات التدريبية المتضمنة به أهمية كبيرة جدا للمعلمين عينة الدراسة، حيث جاءت جميع الاحتياجات غير دالة إحصائياً، وهذا يعني اتفاق عينة الدراسة على أهمية الاحتياجات بالنسبة لهم.



ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن التقويم للتدريس يعطي مؤشرا للمعلم على مجهوداته المبذولة في أثناء التدريس، ومعرفة جوانب الضعف ونقاط القوة له ولطلابه، كما يمكّن المعلم من قياس مدى تحقق الأهداف الموضوعية، وإصدار أحكام موضوعية على جميع معطيات الأداء التدريسي داخل الفصل؛ الأمر الذي يؤدي إلى تطوير التدريس بصفة عامة.

جدول (4): استجابات عينة البحث علي المحور الثاني:(الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية)

الترتيب	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا 2	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	%	لا أحتاجها	%	قليلة	%	متوسطة	%	كبيرة	%	كبيرة جدا	العبارة	رقم المفردة
<b>أولاً: مجال الاستماع</b>																	
7	159	غير دالة	5.2	432.76	502	16.25	26	11.25	18	31.25	50	21.88	35	19.38	31	ترسيخ مهارة الاستماع الواعي الناقد	.1
1	159	غير دالة	6.3	497.4	383	23.75	38	28.13	45	21.88	35	15.63	25	10.63	17	تنمية قدرة الطلاب لتوظيف مهارات الاستماع في التحصيل	.2
3	159	0.01	.25	473.49	393	21.88	35	26.25	42	30.63	49	12.5	20	8.75	14	فنيات فهم المسموع وتفسيره ونقده	.3
8	159	غير دالة	5.2	431.9	501	16.25	26	11.25	18	31.25	50	21.88	35	19.38	31	تنمية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة كاحترام المتحدث وإبداء الاهتمام بحديثه	.4
9	159	غير دالة	6.3	431.17	332	23.75	38	28.13	45	21.88	35	15.63	25	10.63	17	التدريب على كيفية التمييز بين الحقيقة والخيال والقوة والضعف مما يسمع	.5
12	159	0.01	25	408.43	339	21.88	35	26.25	42	30.63	49	12.5	20	8.75	14	الحكم على المتحدث في ضوء خبراته السابقة وقبوله ورفضه	.6
5	159	غير دالة	1.3	435	261	26.25	42	36.25	58	15	24	10.63	17	11.88	19	تحديد معوقات عملية الاستماع عند الطلاب	.7
11	159	غير دالة	5.2	416.38	483	16.25	26	11.25	18	31.25	50	21.88	35	19.38	31	التدريب الجيد على فهم معاني الكلمات من السياق	.8
4	159	غير دالة	0.9	452.54	267	26.25	42	36.88	59	14.38	23	10.63	17	11.88	19	التعرف على أساليب تقويم الاستماع	.9

الترتيب	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا 2	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	%	لا أحتاجها	%	قليلة	%	متوسطة	%	كبيرة	%	كبيرة جدا	العبرة	رقم المفردة
<b>تابع: أولاً: مجال الاستماع</b>																	
10	159	غير دالة	6.3	422.08	325	23.75	38	28.13	45	21.88	35	15.63	25	10.63	17	التعرف على مستويات فهم المسموع	.10
6	159	غير دالة	6.3	431.17	332	23.75	38	28.13	45	21.88	35	15.63	25	10.63	17	التدريب على الاستماع الإبداعي في موضوعات اللغة العربية	.11
2	159	0.01	25	389.16	323	21.88	35	26.25	42	30.63	49	12.5	20	8.75	14	التدريب على توظيف استراتيجيات فهم النص المسموع	.12

ومن الجدول (4) يتضح ما يلي:

1. تأتي المفردة رقم (2) ونصها: " تنمية قدرة الطلاب لتوظيف مهارات الاستماع في التحصيل " في المرتبة الأولى؛ حيث تمثل أعلى وزن نسبي، وهي غير دالة إحصائياً..
2. تأتي المفردة رقم (12) ونصها " التدريب على توظيف استراتيجيات فهم النص المسموع " في المرتبة الثانية من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويمكن تفسير ذلك بعدم وعي المعلمين بأهمية هذه المهارات ودورها في إتقان فن الاستماع حيث إنها تمل أساس عملية الاستماع، كما تعد من المكونات الرئيسة للمهارة.
3. تأتي المفردة رقم (3) ونصها " فنيات فهم المسموع وتفسيره ونقده " في المرتبة الثالثة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاحتياج لا يمثل أهمية للمعلمين.
4. تأتي المفردة رقم (9) ونصها " التعرف على أساليب تقويم الاستماع " في المرتبة الرابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
5. تأتي المفردة رقم (7) ونصها " تحديد معوقات عملية الاستماع عند الطلاب " في المرتبة الخامسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
6. تأتي المفردة رقم (11) ونصها " التدريب على الاستماع الإبداعي في موضوعات اللغة العربية " في المرتبة السادسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
7. تأتي المفردة رقم (1) ونصها " ترسيخ مهارة الاستماع الواعي الناقد " في المرتبة السابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير داله إحصائياً.
8. تأتي المفردة رقم (4) ونصها " تنمية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة كاحترام المتحدث وإبداء الاهتمام بحدیثة " في المرتبة الثامنة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
9. تأتي المفردة رقم (5) ونصها " التدريب على كيفية التمييز بين الحقيقة والخيال والقوة والضعف مما يسمع " في المرتبة التاسعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
10. تأتي المفردة رقم (10) ونصها " التعرف على مستويات فهم المسموع " في المرتبة العاشرة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

11. تأتي المفردة رقم (8) ونصها "التدريب الجيد على فهم معاني الكلمات من السياق" في المرتبة الحادية عشرة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

12. تأتي المفردة رقم (6) ونصها "الحكم على المتحدث في ضوء خبراته السابقة وقبوله ورفضه" في المرتبة الثانية عشرة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاحتياج لا يمثل أهمية للمعلمين.

كما يتضح من الجدول السابق أن مجال تعليم الاستماع تمثل معظم الاحتياجات التدريبية المتضمنة به أهمية كبيرة جداً للمعلمين عينة الدراسة، حيث جاءت الاحتياجات في مجملها غير دالة إحصائياً، أن الاحتياجات لها أهمية بالنسبة لهم.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن مهارة الاستماع تعد المدخل الرئيس لتعليم اللغة، وتمكن المعلم من جميع مهاراتها وجوانبها فيساعده ذلك على النجاح في تعليم بقية مهارات اللغة، كما تعد مهارات الاستماع مهارة ضرورية لطلاب المرحلة الثانوية، حيث تمكن الطلاب من ممارسة الجانب الشفوي للغة وممارسة هذه اللغة في مواقف حقيقية، وتحقيق التواصل اللغوي الفعال في هذه المواقف.

والجدير بالذكر أنه إذا كانت هناك بعض الاحتياجات التدريبية جاءت دالة إحصائياً الأمر الذي يشير إلى عدم اتفاق المعلمين على أهميتها، كما في (3) و(6) و(12).

جدول(5): استجابات عينة البحث علي المحور الثاني: (الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية)

رقم المفردة	العبرة	كبيرة جدا	%	كبيرة	%	متوسطة	%	قليلة	%	لا احتاجها	%	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا 2	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الترتيب
<b>ثانيا: مجال الكلام والتحدث</b>																	
.1	تنمية مهارة التحدث بخطاب لغوي منظم وسليم ومؤثر	17	10.625	25	15.63	35	21.875	45	28.13	38	23.75	366	475.3	6.3	غيردالة	159	5
.2	القدرة على استخدام اللغة الفصحى في التعبيرات عن الأفكار والأغراض	14	8.75	20	12.5	49	30.625	42	26.25	35	21.88	374	450.6	25	0.01	159	7
.3	تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات لغوية وعقلية واتصالية لإقناع الآخرين والتأثير فيهم	19	11.875	17	10.63	23	14.375	59	36.88	42	26.25	325	550.8	0.9	غيردالة	159	1
.4	تعرف آداب الحوار وأداب الاختلاف لإنتاج الخطاب وفهمه	13	8.125	27	16.88	47	29.375	31	19.38	42	26.25	334	383.9	20	0.01	159	3
.5	مراعاة الأعراف الاجتماعية اللغوية لإنتاج الخطاب وفهمه	31	19.375	35	21.88	50	31.25	18	11.25	26	16.25	490	422.4	5.2	غيردالة	159	12
.6	تعويد الطلاب صحة الحكم ودقة الملاحظة وتقوية ملكة التعبير	17	10.625	25	15.63	35	21.875	45	28.13	38	23.75	369	479.2	6.3	غيردالة	159	4
.7	القدرة على تلخيص وتحديد الأفكار الرئيسية أثناء الكلام	14	8.75	20	12.5	49	30.625	42	26.25	35	21.88	383	461.4	25	0.01	159	6
.8	تعويد الطلاب الجرأة والمواجهة والقدرة على التعبير	14	8.75	20	12.5	49	30.625	42	26.25	35	21.88	356	428.9	25	0.01	159	11

الترتيب	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا 2	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	%	لا أحتاجها	%	قليلة	%	متوسطة	%	كبيرة	%	كبيرة جدا	العبارة	رقم المفردة
<b>تابع: ثانيا: مجال الكلام والتحدث</b>																	
8	159	غير دالة	0.9	549.2	324	26.25	42	36.88	59	14.375	23	10.63	17	11.875	19	القدرة على التعبير عن الخواطر والمطالب والآراء والخبرات بلغة صحيحة وأساليب متنوعة	9.
9	159	غير دالة	5.4	433.9	499	16.25	26	11.88	19	31.25	50	21.25	34	19.375	31	التدريب على الإيماءات ولغة الجسد أثناء الكلام	10.
2	159	غير دالة	0.9	498.3	294	26.88	43	36.25	58	14.375	23	10.63	17	11.875	19	التدريب على الأفكار واستخدام الشواهد الداعمة للكلام	11.
10	159	0.01	15	427.6	449	21.25	34	13.13	21	32.5	52	20.63	33	12.5	20	التدريب على الجوانب الصوتية المعبرة عن مضمون الكلام	12.

ومن الجدول (5) يتضح ما يلي:

1. تأتي المفردة رقم (3) ونصها: "تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات لغوية وعقلية واتصالية لإقناع الآخرين والتأثير فيهم" في المرتبة الأولى؛ حيث تمثل أعلى وزن نسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
2. تأتي المفردة رقم (11) ونصها "التدريب على الأفكار واستخدام الشواهد الداعمة للكلام" في المرتبة الثانية من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
3. تأتي المفردة رقم (4) ونصها "تعرف آداب الحوار وآداب الاختلاف لإنتاج الخطاب وفهمه" في المرتبة الثالثة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى عدم فهم المعلمين لمحتوى هذه المهارة نتيجة اتباعهم للأسلوب المباشر في التدريس القائم على استخدام طرائق تدريس تقليدية قائمة على الإلقاء.
4. تأتي المفردة رقم (6) ونصها "تعويد الطلاب صحة الحكم ودقة الملاحظة وتقوية ملكة التعبير" في المرتبة الرابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
5. تأتي المفردة رقم (1) ونصها "تنمية مهارة التحدث بخطاب لغوي منظم وسليم ومؤثر" في المرتبة الخامسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
6. تأتي المفردة رقم (7) ونصها "القدرة على تلخيص وتحديد الأفكار الرئيسية أثناء الكلام" في المرتبة السادسة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى أن هذه المهارة لا تحتاج دمجها في برنامج تدريبي وإنما يمكن اكتسابها من مصادر مباشرة كالعودة إلى المراجع المتخصصة في ذلك.
7. تأتي المفردة رقم (2) ونصها "القدرة على استخدام اللغة الفصحى في التعبيرات عن الأفكار والأغراض" في المرتبة السابعة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى أن هذه المهارة يصعب تنميتها لدى الطلاب بسبب غلبة اللهجات القبلية التي ينتمي إليها الطلاب.
8. تأتي المفردة رقم (9) ونصها "القدرة على التعبير عن الخواطر والمطالب والآراء والخبرات بلغة صحيحة وأساليب متنوعة" في المرتبة الثامنة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.



9. تأتي المفردة رقم (10) ونصها " التدريب على الإيماءات ولغة الجسد أثناء الكلام " في المرتبة التاسعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
10. تأتي المفردة رقم (12) ونصها " التدريب على الجوانب الصوتية المعبرة عن مضمون الكلام " في المرتبة العاشرة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى أن محتوى هذه المهارة لا يحتاج إلى تدريب أثناء الخدمة.
11. تأتي المفردة رقم (8) ونصها " تعويد الطلاب الجرأة والمواجهة والقدرة على التعبير " في المرتبة الحادية عشرة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى أن هذه المهارة يمكن اكتسابها من المشرف التربوي ولا تتطلب برنامجاً تدريبياً.
12. تأتي المفردة رقم (5) ونصها "مراعاة الأعراف الاجتماعية اللغوية لإنتاج الخطاب وفهمه" في المرتبة الثانية عشرة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
- كما يتضح من الجدول السابق أن مجال الكلام (التحدث) تمثل معظم الاحتياجات التدريبية المتضمنة به أهمية كبيرة جداً للمعلمين عينة الدراسة، حيث جاءت هذه الاحتياجات في مجملها غير دالة إحصائياً، وهذا معناه أن الاحتياجات لها أهمية بالنسبة لهم. ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن مهارة التحدث تمثل الجانب الشفوي، وتدريب على الجانب التواصلية لاستخدام اللغة في مواقف حقيقية، ومن ثم تنمي لديهم جانب الثقة ودقة التعبير عن النفس والمشاعر والأحاسيس وإشباع الاحتياجات.
- وهناك بعض الاحتياجات التدريبية جاءت دالة إحصائياً الأمر الذي يشير إلى عدم اتفاق المعلمين على أهميتها، كما في (2) و(4) و(7) و(8) و(12).

جدول (6): استجابات عينة البحث علي المحور الثاني:(الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية)

الترتيب	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا 2	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	%	لا أحتاجها	%	قليلة	%	متوسطة	%	كبيرة	%	كبيرة جدا	العبرة	رقم المفردة
<b>ثالثا: مجال تعليم القراءة</b>																	
1	159	غير دالة	1	550.9	303	28.13	45	37.5	60	13.125	21	9.375	15	11.875	19	القدرة على توظيف استراتيجيات مختلفة للقراءة بحسب الهدف من المقروء	.1
8	159	0.01	19	459.8	400	23.13	37	22.5	36	29.375	47	16.25	26	8.75	14	إتباع أساليب داعمة للفهم القرآني كالتخطيط وتلخيص الأفكار	.2
5	159	غير دالة	2.2	476.4	424	17.5	28	26.88	43	22.5	36	15.63	25	17.5	28	تنمية الوعي إلى المطالعة الحرة لتمكين الطلاب من الإحاطة بمناحي الحياة الإنسانية	.3
7	159	0.01	19	460.5	396	25.63	41	20.63	33	28.75	46	16.88	27	8.125	13	التدريب على مهارات فن الإلقاء	.4
10	159	0.01	17	429.4	438	20.63	33	15.63	25	33.125	53	17.5	28	13.125	21	تحديد العناصر المكونة لعملية القراءة	.5
3	159	0.05	11	490.3	353	23.13	37	31.88	51	23.125	37	11.25	18	10.625	17	الإفادة من النصوص المقروءة في حل المشكلات	.6
4	159	0.05	8.3	481.8	318	27.5	44	31.25	50	20.625	33	10.63	17	10	16	القدرة على التمييز بين الغث والسمين عند اختيار النص المقروء	.7
9	159	0.05	8.7	458.8	445	18.13	29	21.25	34	28.75	46	16.25	26	15.625	25	تحليل ألفاظ النص وأفكاره وحججه	.8

الترتيب	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا 2	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	%	لا أحتاجها	%	قليلة	%	متوسطة	%	كبيرة	%	كبيرة جدا	العبرة	رقم المفردة
<b>تابع: ثالثا: مجال تعليم القراءة</b>																	
2	159	غير دالة	1.8	523.6	288	26.88	43	36.88	59	14.65	23	10.19	16	10.191	16	تدريب الطلاب على اكتساب عادات القراءة الجيدة	<b>9</b>
6	159	0.01	13	462.3	490	21.25	34	12.5	20	31.875	51	21.25	34	13.125	21	التدريب على مهارات القراءة الالكترونية	<b>10</b>

ومن الجدول (6) يتضح ما يلي:

1. تأتي المفردة رقم (1) ونصها: "القدرة على توظيف إستراتيجيات مختلفة للقراءة بحسب الهدف من المقروء " في المرتبة الأولى؛ حيث تمثل أعلى وزن نسبي، وهي غير دالة إحصائياً..
2. تأتي المفردة رقم (9) ونصها " تدريب الطلاب على اكتساب عادات القراءة الجيدة " في المرتبة الثانية من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
3. تأتي المفردة رقم (6) ونصها " الإفادة من النصوص المقروءة في حل المشكلات " في المرتبة الثالثة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).
4. تأتي المفردة رقم (7) ونصها " القدرة على التمييز بين الغث والسمين عند اختيار النص المقروء " في المرتبة الرابعة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).
5. تأتي المفردة رقم (3) ونصها " تنمية الوعي إلى المطالعة الحرة لتمكين الطلاب من الإحاطة بمناحي الحياة الإنسانية " في المرتبة الخامسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
6. تأتي المفردة رقم (10) ونصها " التدريب على مهارات القراءة الإلكترونية " في المرتبة السادسة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ويعزى ذلك إلى عدم وعي المعلمين بأهمية هذه المهارة وضرورتها في الحياة المعاصرة التي تتطلب مواكبة المستجدات التكنولوجية
7. تأتي المفردة رقم (4) ونصها "التدريب على مهارات فن الإلقاء" في المرتبة السابعة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ويعزى ذلك إلى اعتقاد المعلمين بأنها تتعلق بمهارة التحدث والكلام ولا تنتمي إلى مهارة القراءة.
8. تأتي المفردة رقم (2) ونصها " اتباع أساليب داعمة للفهم القرائي كالتخطيط وتلخيص الأفكار " في المرتبة الثامنة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ويعزى ذلك إلى أن هذه المهارة يرى المعلمون أنها متضمنة في مهارات أخرى كالمهارة الأولى التي نصها " القدرة على توظيف إستراتيجيات مختلفة للقراءة بحسب الهدف من المقروء".
9. تأتي المفردة رقم (8) ونصها " تحليل ألفاظ النص وأفكاره وحججه " في المرتبة التاسعة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

10. تأتي المفردة رقم (5) ونصها " تحديد العناصر المكونة لعملية القراءة " في المرتبة العاشرة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى اعتقاد المعلمين بأن هذه المهارة ذات محتوى بسيط وقليل ولا تتطلب برنامجاً للتدريب عليها ويمكن اكتسابها بالاطلاع في بعض المراجع المتخصصة في طرائق تدريس اللغة العربية.

كما يتضح من الجدول السابق أن مجال تعليم القراءة تمثل معظم الاحتياجات التدريبية المتضمنة به أهمية كبيرة للمعلمين عينة الدراسة، حيث جاءت هذه الاحتياجات في مجملها دالة إحصائياً، وهذا معناه أنها ليس لها أهمية قصوى بالنسبة لهم.

والجدير بالذكر أنه إذا كانت هناك بض الاحتياجات التدريبية جاءت دالة إحصائياً؛ الأمر الذي يشير إلى عدم اتفاق المعلمين على أهميتها بالنسبة لهم من وجهة نظرهم.

جدول (7): استجابات عينة البحث علي المحور الثاني:(الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية)

رقم المفردة	العبرة	كبيرة جدا	%	كبيرة	%	متوسطة	%	قليلة	%	لا تحتاجها	%	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا 2	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الترتيب
<b>رابعاً: مجال تعليم الكتابة</b>																	
1.	إتباع الأعراف المعتمدة للكتابة الجيدة	14	8.75	20	12.5	49	30.625	42	26.25	35	21.88	372	448.2	25	0.01	159	8
2.	القدرة على توظيف استراتيجيات الكتابة ومهاراتها في إنشاء خطاب لغوي	19	11.875	17	10.63	24	15	58	36.25	42	26.25	282	470	1.3	غير دالة	159	2
3.	تطبيق المهارات الأساسية للتعبير الكتابي	31	19.375	35	21.88	50	31.25	18	11.25	26	16.25	533	459.5	5.2	غير دالة	159	6
4.	استخدام أساليب مختلفة من التعبير حسب الغرض من الكتابة	19	11.875	17	10.63	23	14.375	59	36.88	42	26.25	308	522	0.9	غير دالة	159	1
5.	توظيف أساليب بلاغية واستراتيجيات إقناعية تجعل الفكرة أكثر وضوحاً	20	12.5	33	20.63	52	32.5	21	13.13	34	21.25	488	464.8	15	0.01	159	4
6.	استخدام علامات الترقيم في موضعها	31	19.375	35	21.88	50	31.25	18	11.25	26	16.25	502	432.8	5.2	غير دالة	159	11
7.	إكساب الطلاب المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح ومقروء	13	8.125	28	17.5	46	28.75	32	20	41	25.63	408	469	19	0.01	159	3
8.	توظيف القواعد الإملائية وتحليلها	21	13.125	29	18.13	53	33.125	24	15	33	20.63	476	462.1	16	0.01	159	5
9.	تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة وجعلها موضع مناقشة وتعليق	21	13.125	28	17.5	53	33.125	25	15.63	33	20.63	432	423.5	17	0.01	159	13

الترتيب	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا 2	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	%	لا أحتاجها	%	قليلة	%	متوسطة	%	كبيرة	%	كبيرة جدا	العبارة	رقم المفردة
<b>تابع رابعا: مجال تعليم الكتابة</b>																	
12	159	0.05	11	430.6	310	23.13	37	31.88	51	23.125	37	11.25	18	10.625	17	العمل على تقوية الرابطة بين القواعد الإملائية والقواعد النحوية	10
9	159	0.05	8.3	437.9	289	27.5	44	31.25	50	20.625	33	10.63	17	10	16	التمكن من مهارات التعبير الإبداعي	11
14	159	0.05	8.7	405.2	393	18.13	29	21.25	34	28.75	46	16.25	26	15.625	25	تتبع الخطوات المناسبة لكتابة نص علمي	12
7	159	غيردالة	1.3	458.6	266	26.88	43	36.88	59	14.375	23	10	16	11.875	19	القدرة على كتابة التعبير الوظيفي بأنواعه المختلفة	13
15	159	غيردالة	13	404.7	429	21.25	34	12.5	20	31.875	51	21.25	34	13.125	21	توظيف استراتيجيات متنوعة للتدريب على مهارات الكتابة	14
10	159	غيردالة	1.8	437.7	302	25.63	41	31.88	51	17.391	28	13.66	22	11.801	19	القدرة على معرفة أنواع النصوص وتصنيفها	15

ومن الجدول (7) يتضح ما يلي:

1. تأتي المفردة رقم (4) ونصها: " استخدام أساليب مختلفة من التعبير حسب الغرض من الكتابة " في المرتبة الأولى؛ حيث تمثل أعلى وزن نسبي، وهي غير دالة إحصائياً..
2. تأتي المفردة رقم (2) ونصها " القدرة على توظيف إستراتيجيات الكتابة ومهاراتها في إنشاء خطاب لغوي " في المرتبة الثانية من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
3. تأتي المفردة رقم (7) ونصها " إكساب الطلاب المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح ومقروء " في المرتبة الثالثة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى اعتقاد المعلمين بأن هذه المهارة تحتاج وقتاً طويلاً للتدريب عليها، والبرامج التدريبية المقدمة لهم يتم تنفيذها في وقت قصير ولديهم ارتباطات متعلقة بالعمل المدرسي.
4. تأتي المفردة رقم (5) ونصها " توظيف أساليب بلاغية وإستراتيجيات إقناعية تجعل الفكرة أكثر وضوحاً " في المرتبة الرابعة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى عدم إدراك المعلمين بأهمية هذه المهارة ودورها في جودة الكتابة.
5. تأتي المفردة رقم (8) ونصها " توظيف القواعد الإملائية وتحليلها " في المرتبة الخامسة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى أن هذه المهارة لا تتطلب برنامجاً تدريبياً لاكتسابها.
6. تأتي المفردة رقم (3) ونصها " تطبيق المهارات الأساسية للتعبير الكتابي " في المرتبة السادسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
7. تأتي المفردة رقم (13) ونصها " القدرة على كتابة التعبير الوظيفي بأنواعه المختلفة " في المرتبة السابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
8. تأتي المفردة رقم (1) ونصها " اتباع الأعراف المعتمدة للكتابة الجيدة " في المرتبة الثامنة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى اعتقاد المعلمين أن هذه المهارة يسهل اكتسابها من أي مصدر مباشر دون تضمينها برنامجاً تدريبياً أثناء الخدمة.
9. تأتي المفردة رقم (11) ونصها " التمكن من مهارات التعبير الإبداعي " في المرتبة التاسعة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).



10. تأتي المفردة رقم (15) ونصها " القدرة على معرفة أنواع النصوص وتصنيفها " في المرتبة العاشرة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

11. تأتي المفردة رقم (6) ونصها " استخدام علامات التقييم في موضعها " في المرتبة الحادية عشر من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.

12. تأتي المفردة رقم (10) ونصها " العمل على تقوية الرابطة بين القواعد الإملائية والنحوية " في المرتبة الثانية عشر من حيث الوزن النسبي، وهي داله إحصائياً عند مستوى (0.05).

13. تأتي المفردة رقم (9) ونصها " تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة وجعلها موضع مناقشة وتعليق " في المرتبة الثالثة عشر من حيث الوزن النسبي، وهي داله إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى أن هذه المهارة لا تتطلب برنامجاً تدريبياً لاكتسابها.

14. تأتي المفردة رقم (12) ونصها " تتبع الخطوات المناسبة لكتابة نص علمي " في المرتبة الرابعة عشر من حيث الوزن النسبي، وهي داله إحصائياً عند مستوى (0.05).

15. تأتي المفردة رقم (14) ونصها "توظيف استراتيجيات متنوعة للتدريب على مهارات الكتابة " في المرتبة الخامسة عشر من حيث الوزن النسبي، وهي غير داله إحصائياً.

كما يتضح من الجدول السابق أن مجال تعليم الكتابة لا تمثل الاحتياجات التدريبية المتضمنة به أهمية كبيرة للمعلمين عينة الدراسة، حيث جاءت هذه الاحتياجات في مجملها دالة إحصائياً، وهذا معناه أنها ليس لها أهمية بالنسبة لهم.

وإذا كانت هناك بعض الاحتياجات التدريبية جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وهي المفردات أرقام (10 ، 11 ، 12) فيمكن تفسير ذلك بأن المعلمين ليس لديهم إدراك بأهمية هذه المهارات في جودة العمل الكتابي؛ مثل العلاقة بين القواعد الإملائية والنحوية، والتمكن من مهارات التعبير الإبداعي باعتباره نوعاً من الإبداع الأدبي الذي لا يتوفر لدى كل الطلاب، وتعرف أنواع النصوص والتمييز بينها.

جدول (8): استجابات عينة البحث علي المحور الثاني:(الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية)

رقم المفردة	الفقرة	كبيرة جدا	%	كبيرة	%	متوسطة	%	قليلة	%	لا احتاجها	%	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا 2	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الترتيب
<b>خامسا: مجال تعليم النحو والصرف</b>																	
.1	تحديد الوظيفة النحوية والعلامة الإعرابية المناسبة للكلمات المعربة في النص	21	13.125	28	17.5	52	32.5	26	16.25	33	20.63	426	421.8	16	0.01	159	9
.2	التأكد من الصحة النحوية للنصوص عند الاستماع والقراءة والكتابة	17	10.625	18	11.25	37	23.125	51	31.88	37	23.13	311	431.9	11	0.01	159	7
.3	القدرة على التواصل الشفهي في المواقف الرسمية بلغة عربية سليمة	16	10	17	10.63	33	20.625	51	31.88	43	26.88	322	487.9	8.3	0.05	159	3
.4	تدريب الطلاب على كيفية الاشتقاق والتصريف	26	16.25	26	16.25	46	28.75	34	21.25	28	17.5	451	460.2	8.2	0.05	159	6
.5	معرفة جدول التتابع والمدى في اختيار الدروس النحوية والصرفية	19	11.875	16	10	23	14.375	60	37.5	42	26.25	296	510.3	1.3	غير دالة	159	2
.6	التمييز بين المفاهيم النحوية المتعلقة بالوظائف النحوية للكلمات المعربة	21	13.125	34	21.25	50	31.25	21	13.13	34	21.25	487	463.8	12	0.01	159	5
.7	استخدام القواعد النحوية في ضبط اللغة	19	11.875	21	13.13	28	17.5	50	31.25	42	26.25	356	523.5	2	غير دالة	159	1

الترتيب	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا 2	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	%	لا احتاجها	%	قليلة	%	متوسطة	%	كبيرة	%	كبيرة جدا	الفقرة	رقم المفردة
<b>تابع خامسا: مجال تعليم النحو والصرف</b>																	
10	159	0.01	33	417.6	355	21.25	34	25.63	41	33.125	53	12.5	20	7.5	12	معرفة الفروق الوظيفية بين مهارات التعلم النحوية ومهارات التعلم الصرفية	.8
4	159	غير دالة	3.6	465.8	517	20	32	10.63	17	28.75	46	21.88	35	18.75	30	القدرة على فهم بنية الكلمة العربية على نحو يزيد من معرفته بخصائص اللغة العربية	.9
8	159	غير دالة	5.1	430.4	482	16.88	27	13.13	21	30	48	21.88	35	18.125	29	زيادة ثروته اللغوية بما يدرسه من أساليب نحوية ومشتقات	.10

ومن الجدول (8) يتضح ما يلي:

1. تأتي المفردة رقم (7) ونصها: "استخدام القواعد النحوية في ضبط اللغة" في المرتبة الأولى؛ حيث تمثل أعلى وزن نسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
2. تأتي المفردة رقم (5) ونصها " معرفة جدول التابع والمدى في اختيار الدروس النحوية والصرفية " في المرتبة الثانية من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
3. تأتي المفردة رقم (3) ونصها " القدرة على التواصل الشفوي في المواقف الرسمية بلغة عربية سليمة " في المرتبة الثالثة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).
4. تأتي المفردة رقم (9) ونصها " القدرة على فهم بنية الكلمة العربية على نحو يزيد من معرفته بخصائص اللغة العربية " في المرتبة الرابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
5. تأتي المفردة رقم (6) ونصها " التمييز بين المفاهيم النحوية المتعلقة بالوظائف النحوية للكلمات المعربة " في المرتبة الخامسة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).
6. تأتي المفردة رقم (4) ونصها " تدريب الطلاب على كيفية الاشتقاق والتصريف " في المرتبة السادسة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)..
7. تأتي المفردة رقم (2) ونصها " التأكد من الصحة النحوية للنصوص عند الاستماع والقراءة والكتابة " في المرتبة السابعة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)..
8. تأتي المفردة رقم (10) ونصها " زيادة ثروته اللغوية بما يدرسه من أساليب نحوية ومشتقات " في المرتبة الثامنة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
9. تأتي المفردة رقم (1) ونصها " تحديد الوظيفة النحوية والعلامة الإعرابية المناسبة للكلمات المعربة في النص " في المرتبة التاسعة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).
10. تأتي المفردة رقم (8) ونصها " معرفة الفروق الوظيفية بين مهارات التعلم النحوية ومهارات التعلم الصرفية " في المرتبة العاشرة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).
11. كما يتضح من الجدول السابق أن مجال تعليم النحو والصرف تمثل الاحتياجات التدريبية المتضمنة به أهمية للمعلمين عينة الدراسة، حيث جاءت بعض الاحتياجات غير دالة إحصائياً وجاء بعضها الآخر دالاً إحصائياً، وهذا معناه عدم اتفاق عينة الدراسة على أهمية الاحتياجات بالنسبة لهم

وذلك على الرغم من أن علم النحو والصرف يمثلان قانوني اللغة الذين يحكمان ممارستها ويضبط أداءها، والمهارة اللغوية الخامسة التي ينبغي التدريب على مهارتها وقواعدها وطرائق تدريسها، حتى يمكن للمعلم تدريب الطلاب على كيفية توظيف هذا العلم في ممارسة اللغة ممارسة صحيحة خالية من اللحن والخطأ، وكتابة لغة صحيحة والتحدث بطلاقة والبعد عن اللهجات والألفاظ العامية، وتعريف الطلاب بوظيفة النحو، وبتراكيب اللغة وبنائها.

جدول(9): استجابات عينة البحث علي المحور الثاني:(الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية).

رقم المفردة	العبرة	كبيرة جدا	%	كبيرة	%	متوسطة	%	قليلة	%	لا احتاجها	%	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا 2	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الترتيب
<b>سادسا: مجال تعليم الأدب والبلاغة</b>																	
1.	التعرف على جوانب تاريخ الأدب العربي من حيث ظروفه وفنونه وموضوعاته وإعلامه	25	15.625	27	16.88	45	28.125	34	21.25	29	18.13	453	467	7.5	غير دالة	159	6
2.	إجادةلقاء النصوص الأدبية والاستمتاع بها وتذوق جماليتها والاستفادة من قيمتها	20	12.5	33	20.63	51	31.875	21	13.13	35	21.88	465	447.1	14	0.01	159	7
3.	تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب من خلال مفردات النصوص الأدبية وتراكيبها	20	12.5	24	15	28	17.5	53	33.13	35	21.88	356	494.4	1.3	غير دالة	159	2
4.	اكتساب الطلاب القدرة على تحليل النصوص الأدبية تحليلًا يكشف أساليبها ولغتها وعاطفتها وخيالها	16	10	19	11.88	33	20.625	54	33.75	38	23.75	340	500	7.3	غير دالة	159	1
5.	تحديد الخصائص الفنية المميزة للأدب في عصوره التاريخية ومدارسه المختلفة	27	16.875	28	17.5	42	26.25	33	20.63	30	18.75	435	448.5	4.4	غير دالة	159	10
6.	تدريب الطلاب على البحث في مصادر الأدب العربي	23	14.375	32	20	45	28.125	28	17.5	32	20	463	463	7.3	غير دالة	159	8
7.	مناقشة الجوانب الثقافية التي يكتسبها الطلاب من دراستهم للأدب	20	12.5	27	16.88	53	33.125	26	16.25	34	21.25	438	438	18	0.01	159	11

الترتيب	درجة الحرية	مستوى الدلالة	كا 2	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	%	لا احتاجها	%	قليلة	%	متوسطة	%	كبيرة	%	كبيرة جدا	الفقرة	رقم المفردة
<b>تابع سادسا: مجال تعليم الأدب والبلاغة</b>																	
4	159	غير دالة	0.9	483.9	421	18.75	30	26.88	43	20.625	33	16.25	26	17.5	28	تنمية الذوق الفني والجمالي لدى الطلاب بتقديم قطع بلاغية لهم	8
5	159	غير دالة	5.7	476.3	362	23.75	38	28.75	46	21.25	34	15.63	25	10.625	17	اكتساب قدرأ من المفاهيم الأساسية للبلاغة والنقد الأدبي وتطبيقاتها	9
3	159	0.01	10	489	401	21.25	34	27.5	44	25	40	15.63	25	10.625	17	تعرف بعض أسرار الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة	10
9	159	غير دالة	4.4	461.9	448	18.75	30	20.63	33	26.25	42	17.5	28	16.875	27	توظيف الوان البلاغة في تحليل النص الأدبي	11

ومن الجدول (9) يتضح ما يلي:

1. تأتي المفردة رقم (4) ونصها: " اكتساب الطلاب القدرة على تحليل النصوص الأدبية تحليلاً يكشف أساليبها ولغتها وعاطفتها وخيالها " في المرتبة الأولى؛ من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
2. تأتي المفردة رقم (3) ونصها "تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب من خلال مفردات النصوص الأدبية وتراكيبها" في المرتبة الثانية من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
3. تأتي المفردة رقم (10) ونصها "تعرف بعض أسرار الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة" في المرتبة الثالثة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، ويعزى ذلك إلى ظن المعلمين بأن هذه المهارة لا تتعلق بمهام معلم اللغة العربية بالدرجة الأولى وإنما تتعلق بمهام معلم التربية الإسلامية.
4. تأتي المفردة رقم (8) ونصها "تنمية الذوق الفني الجمالي لدى الطلاب بتقديم قطع بلاغية لهم" في المرتبة الرابعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
5. تأتي المفردة رقم (9) ونصها "اكتساب قدر من المفاهيم الأساسية للبلاغة والنقد الأدبي وتطبيقاتها" في المرتبة الخامسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
6. تأتي المفردة رقم (1) ونصها "التعرف على جوانب تاريخ الأدب العربي من حيث ظروفه وفنونه وموضوعاته وإعلامه في المرتبة السادسة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
7. تأتي المفردة رقم (2) ونصها "إجادة إلقاء النصوص الأدبية والاستمتاع بها وتذوق جمالها والإفادة من قيمتها" في المرتبة السابعة من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. ويعزى ذلك إلى عدم إدراك المعلمين بأهمية هذه المهارة.
8. تأتي المفردة رقم (6) ونصها "تدريب الطلاب على البحث في مصادر الأدب العربي" في المرتبة الثامنة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
9. تأتي المفردة رقم (11) ونصها "توظيف ألوان البلاغة في تحليل النص الأدبي" في المرتبة التاسعة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.



10. تأتي المفردة رقم (5) ونصها "تحديد الخصائص الفنية للأدب في عصوره التاريخية ومدارسه المختلفة" في المرتبة العاشرة من حيث الوزن النسبي، وهي غير دالة إحصائياً.
11. تأتي المفردة رقم (7) ونصها "مناقشة الجوانب الثقافية التي يكتسبها الطلاب من دراستهم للأدب" في المرتبة الحادية عشر من حيث الوزن النسبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعزى ذلك إلى اعتقاد المعلمين بسهولة هذه المهارة، وعدم إدماجها في إدماجها في برنامج تدريبي.
- كما يتضح من الجدول السابق أن مجال تعليم الأدب والبلاغة تمثل جلُّ الاحتياجات التدريبية المتضمنة به أهمية للمعلمين عينة الدراسة، حيث جاءت الاحتياجات في مجملها غير دالة إحصائياً، الأمر الذي يعني وجود عدم اتفاق بين المعلمين عينة الدراسة حول أهمية هذه الاحتياجات بالنسبة لهم.

## السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "ما مدى مراعاة البرامج التدريبية المختلفة لاحتياجات معلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات التدريبية المختلفة المتضمنة في الاستبانة المستخدمة بالدراسة التطبيقية، والجدول (10) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات التدريبية المختلفة

الاحتياجات التدريبية في المجالات المختلفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة مراعاتها لاحتياجات المعلم	درجة أهميتها بالنسبة للمعلم
<b>أولاً: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية</b>					
مجال التخطيط للتدريس	42.03	9.94	45.5	لا تراعى	2
مجال الأداء التدريسي	48.19	11.54	52.8	لا تراعى	1
مجال تقويم التدريس	32.26	7.57	35.87	لا تراعى	3
<b>ثانياً: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي</b>					
مجال تعليم الاستماع	2.83	1.32	5.8	لا تراعى	6
مجال الكلام والتحدث	39.79	9.10	45.2	لا تراعى	2
مجال تعليم القراءة	58.27	10.17	62.1	لا تراعى	1
مجال تعليم الكتابة	33.34	7.56	35.1	لا تراعى	4
مجال تعليم النحو والصرف	32.53	6.28	36.1	لا تراعى	5
مجال تعليم الأدب والبلاغة	35.46	8.48	37.8	لا تراعى	3

ومن الجدول السابق يمكن أن يتضح الآتي:

- 1- لا تراعى البرامج التدريبية المختلفة احتياجات المعلمين في المجالات المختلفة.
  - 2- من أكثر الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المجالات المهنية والتربوية هو: مجال الأداء التدريسي ثم مجال التخطيط للتدريس وأخيراً مجال تقويم التدريس.
  - 3- من أكثر الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجالات التخصص الأكاديمي هو: مجال تعليم القراءة يليه مجال الكلام والتحدث يليه مجال تعليم الأدب والبلاغة يليه مجال تعليم الكتابة يليه مجال تعليم النحو والصرف وأخيراً مجال تعليم الاستماع.
- ويمكن أن تعزى النتيجة السابقة للأسباب الآتية:

- 1- عدم وجود خطة تدريبية واضحة لدى هيئة الإشراف التربوي يمكن تنفيذها، وقد تناولت ذلك أثناء عرض النماذج في البند خامساً بعنوان التخطيط للبرامج التدريبية وأوضحت أن هذه النماذج تعالج القصور في البرامج المقدمة، وقد ذكرت أن من مشكلات التدريب - في المرحلة التخطيطية - عدم وضع خطط تدريبية طويلة وقصيرة المدى، وعدم وجود قواعد وأساليب علمية صحيحة للكشف الدقيق عن الاحتياجات التدريبية وحصرتها، عدم الاستعانة بالمختصين في مجال التدريب أثناء التخطيط للبرامج التدريبية، وجود أخطاء في صياغة الأهداف التدريبية، وأخطاء في تحديد الأولويات، عدم وجود الميزانيات المناسبة، عدم وجود الحوافز للمتدربين كأن يُربط البرنامج التدريبي بعلاوة أو ترقية.
- 2- ممارسة المشرفين التربويين لعملية الإشراف التربوي ممارسة شكلية لا تعتمد على وجود أدوات تقييم موضوعية وعلمية يمكن التعرف من خلالها على مواطن القوة والضعف في أداء المعلم.
- 3- لا تعطي البرامج التدريبية القائمة الوقت الكافي لتدريب المعلمين على الجانب المهني والأكاديمي لأنهم جعلوها من الأمور التي يفترض أن يمتلكها المعلم (سلفاً) في مرحلة الإعداد.
- 4- عدم استطلاع آراء المعلمين حول احتياجاتهم التدريبية التي يحتاجون للتدريب عليها.
- 5- عدم اقتناع المعلمين المتدربين بمحتوى البرامج التدريبية المقدمة لهم وتركيزها على مهارات حقيقية تلبي احتياجاتهم التدريبية، ويبرز هذا جلياً أثناء مناقشتي لمشكلات التدريب من حيث وضع معايير تقويم مناسبة، عدم تنوع أساليب التقويم كالتحريري والشفهي والعملية والبحث الإجرائي، كما يلاحظ غلبة

الأساليب التقليدية في التقييم، كذلك لا يوجد خبراء تقييم، مجاملة المتدربين أثناء تقديرهم للبرنامج التدريبي، كذلك انحسار التقييم على الجوانب المعرفية، ويضاف إلى هذا عند تقييم البرنامج التدريبي فيما يخص تقييم المتدربين حيث تزويد المتدربين بالتغذية الراجعة بناء على نتائج التقييم كما جاء في دراسة (الطعاني، 2007)، ويهدف هذا الإجراء إلى التحقق من كفاءة البرنامج التدريبي وفاعليته عن طريق عملية التقييم المستمرة لسلوك المتدربين وأدائهم أثناء فترة التدريب، وبعد عودتهم إلى عملهم في نهاية البرنامج التدريبي، وللتأكد من انتقال أثر التدريب إلى المواقف التعليمية عن طريق المتخصصين.

## الفصل الخامس

### الخاتمة

يهدفُ هذا الفصلُ أن يعرضَ ملخصَ الدراسةِ التي بين أيدينا، وأهمَّ النتائجِ التي توصلتُ إليها هذه الدراسةُ، وكذا التوصياتِ التي خرجَ بها الباحثُ، والمقترحاتِ التي يراها من وجهةِ نظرِ البحثِ المقدم بوصفِها مقترحاتٍ نتجتُ عن الدراسةِ الحالية؛ للإفادة منها على الوجه الأمثل في ميدانِ تدريبِ معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وفيما يأتي عرضٌ لذلك:

#### أولاً: ملخصُ الدراسة

أدّى الاهتمامُ الذي تحظى به اللغةُ العربيةُ في مناهجِ التعليمِ في المملكةِ العربيةِ السعوديةِ إلى العنايةِ بإعدادِ المعلمِ، والاهتمامِ به - ولا سيما معلِّمِ اللغةِ العربيةِ - بحيثُ يكونُ فاعلاً في تخريجِ جيلٍ يتقنُ لغتَهُ ويعتزُّ بها.

وهذا الجيلُ الذي نُوِّدُ أن يتقنَ لغتَهُ ويعتزُّ بها هم الطلابُ الذين يشكّلون محورَ العمليةِ التعليميةِ؛ فالطالبُ هو حجرُ الزاويةِ، وهو المنتجُ الذي تدورُ من أجله تلكمِ العمليةِ التعليميةِ ليخرجَ منتجاً ذا جودةٍ عالية؛ ممّا يقتضي أن يتمكنَ الطالبُ من لغتِهِ - اللغةِ العربيةِ - ليسهلَ عليه فهمُ الموادِّ الدراسيةِ، وإذا أراد أن يتمكنَ الطالبُ من لغتِهِ فهو في حاجةٍ إلى معلِّمٍ ذي كفاءةٍ عاليةٍ متمكّنٍ من اللغةِ العربيةِ.

لذا ينبغي أن يتلقى المعلمون - قبل الخدمةِ وأثناءها - برامجَ عصريةٍ وخبراتٍ تعليميةٍ وأساليبٍ مناسبة؛ ذلك إذا رغبتنا في إعدادِ معلمٍ كفءٍ قادرٍ على تحقيقِ أهدافِ المنظومةِ التعليميةِ يلبي حاجاتِ المجتمعِ تتمثلُ في إعدادِ النشءِ إعداداً شاملاً متكاملًا.

ومن لوازمِ المرونةِ وعدمِ الجمودِ أن يستجيبَ المعلمُ الناجحُ لتطوراتِ الحياةِ من حوله، ولمّا يحدثُ من تغيراتٍ فرضتِ نفسَها، واتجاهاتٍ معاصرةٍ لا محيدَ عنها.

ويمثلُ التدريبُ حاجةً ملحةً وضرورةً لازمةً في كلِّ صاحبِ مهنةٍ أو وظيفةٍ ولا سيما المعلمِ؛ إذ إعدادُ المعلمِ قبلَ الخدمةِ لا يوفرُ له غيرَ أسسِ البدءِ في ممارسةِ الوظيفةِ؛ ومن ثمَّ فبرامجُ إعدادِ المعلمِ وتدريبه أثناء

الخدمة هي امتداد لما كان عليه قبل الخدمة، وهو جزء لا ينفصل عمّا ينبغي أن يكون عليه من إعداد وتأهيل على المستويين: المهنيّ والتربويّ.

وعلاوةً على ذلك تأتي أهمية التدريب أثناء الخدمة استجابة للظروف والمتغيرات التي فرضتها التطورات العلمية والمعرفية المتلاحقة والتحديات ولأننا نؤمن بالدور الكبير المهم الملقى على عاتق المعلم في التربية والتعليم.

من هنا اعتنت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتدريب المعلمين أثناء الخدمة لمواكبة هذا التطور ومواجهة التحديات؛ ومما دفع بالمسؤولين عن التربية والتعليم إلى العناية بأهمية التدريب هو الضعف الحادث في مستويات المعلمين علمياً ومهنيّاً، إلى جانب الانفجار المعرفي.

فقد أصبح التدريب اليوم واحداً من الأنشطة الحيوية المهمة؛ تمارسه الإدارة بانتظام، وتنفق عليه الأموال؛ فأولت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية أهمية كبيرة للتدريب التربوي وتمثل ذلك في إنشاء إدارة التدريب التربوي والابتعاث عام (1418هـ)، وعملت على إرساء خطط التدريب واستراتيجياته في المناطق والمحافظات، ولا بد للتدريب أن يقوم على أساس علمي قويم، ويبدأ بالاحتياجات التدريبية؛ لوضع الأهداف التي يسعى التدريب لتحقيقها، ففي الولايات المتحدة الأمريكية - على سبيل المثال - نجد اهتماماً كبيراً ببرامج التدريب حيث ينفق عليها أموال كبيرة، ويعتبر أحياناً قسراً على الموظف إذ تتوقف عليه زيادة راتبه، ويمنح المعلم الأمريكي إجازة دراسية لمدة عام للالتحاق بالدراسات التي تعدها الجامعات للمعلمين.

ولم يكن الاهتمام بالتدريب مقصوراً على الولايات المتحدة الأمريكية، بل عُنت به الدراسات العربية، فعُقدت الندوات والمؤتمرات واللقاءات التدريبية في الدول العربية، منها في سلطنة عمان (1997م)، وفي مصر (1999م)، وفي المملكة العربية السعودية (2006م).

ومما يُعلم أنّ مشكلة تدريب المعلم لا تُحلّ بإقامة الندوات والمؤتمرات وحسب، إنما تُحلّ - قبل ذلك - بتحديد الاحتياجات التدريبية؛ إذ تتمحور العملية التدريبية في تحديد أهداف التدريب وبرنامه.

وإيماننا من الباحث بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في نجاح عملية التدريب واستنادا إلى الدراسات السابقة؛ فقد تبلورت فكرة هذه الدراسة حيث تهدف إلى تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وفق احتياجاتهم التدريبية بمدينة الدمام.

## - مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال تجربته في الإدارة المدرسية والعمل التربوي اللذين امتدا لأكثر من ثلاثة وعشرين عامًا أن المشكلة تتمحور في ضعف مخرجات الطلاب، وضعف مهارات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وعدم قدرة كثير منهم أن يتعامل مع التقنية الحديثة، وما ذاك إلا لقصور لحق بالمعلم لم يف به إعداد سابق ولا تأهيل، فقدّم الباحث علاجا لهذه المشكلة القائمة بطرح السؤال الرئيس الآتي والإجابة عنه:

• كيف يمكن تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام في ضوء احتياجاتهم التدريبية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس سؤالان هما:

1- ما الاحتياجات التدريب التربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الدمام؟

2- ما مدى تلبية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام

لاحتياجاتهم التدريبية التربوية اللازمة ؟

ورأت أن تُبنى أركان هذا البحث بالإجابة عن الأسئلة السالفة الذكر التي وردت بوصفها عصب

العمل، فأنشأت في سبيل ذلك فصولاً يُسلم كل فصل إلى الذي بعده، بدءًا من:

الفصل الأول، وتناول هذا الفصل عرض أدبيات موضوع الدراسة في جزأين:

الجزء الأول: الإطار النظري؛ ويعرض في محورين:

- المحور الأول: تدريب المعلمين وهم على رأس العمل (أثناء الخدمة)

يتناول هذا المحور تدريب المعلمين أثناء الخدمة من حيث مفهوم التدريب، وأنه ألقى الضوء على

أهم التعريفات في البيئة التربوية وقام بتحرير مصطلحاته، ثم انتقل للحديث عن أهمية التدريب وكيف

أصبح ضرورة واقعية؟ وعن أهدافه الاقتصادية التي تتركز في تنمية الكفايات والخبرات والمهارات التي يلزم توفرها في أفراد القوى التعليمية العاملة لمواجهة احتياجات المستقبل على المدى القصير والبعيد.

ثم عرض الأسس التي يقوم عليها التدريب فاهتمت بتحديد أهداف التدريب، والاستمرارية في تدريب المعلم أثناء خدمته، والاستفادة من التقنية الحديثة في التدريب، والواقعية في البرامج التدريبية التي يجب أن يتم إشراك المعلم في تخطيطها وتحديد أهدافها، وأن يشمل التدريب جوانب شخصية المعلم، وأن تكون هذه البرامج التدريبية مرنة قابلة للإضافة أو التعديل.

وتناول كيفية التخطيط لبرامج التدريب من خلال نماذج ولكل نموذج خطواته ومراحله، ووضح أساليب تدريب المعلمين أمّا تختلف باختلاف مستوياتهم، وتخصصاتهم، وعددهم، وأماكن وجودهم، واحتياجاتهم التدريبية، لذلك يعد اختيار الأسلوب المناسب لتنفيذ البرنامج التدريبي سرّ نجاح التدريب، ومن ثمّ فأساليب التدريب عديدة ومتنوعة، منها ما يركز على الجانب النظري، ومنها ما يركز على الجانب الميداني، ومنها ما يجمع بين النظري والميداني وبالطبع لكل أسلوب مميزات وسلبيات، وهنا يبرز دور المدرب المهاري الذي يتمكن من اختيار الأسلوب الذي يناسب المستهدفين من البرنامج التدريبي.

وقد شمل هذا المحور البرامج التدريبية للمعلمين التي تختلف باختلاف أهدافها، فصنّفت إلى برامج تدريبية مهنية، تأهيلية، وبرامج تدريبية لتغيير السلوك والقيم، وتوجيهية، وتجديدية، وبرامج للترقية أو النقل، وبرامج التهيئة للمعاش.

كما ناقش البحث تقويم البرامج التدريبية محاولاً أن يستوفي جوانبها وجعلها تستند إلى عدة مجالات، فالجمل الأول: تقويم البرنامج التدريبي، وله خطوات تتخذ في التقويم، منها: تقويم تمهيدي، وتكويني، وتقويم أثناء التنفيذ، وتقويم نهائي، والمجال الثاني: تقويم المتدربين، وتدريب المدربين.

ثم خُتم محور تدريب المعلمين - وهم على رأس العمل - بأن عرض أهم المشكلات في مراحلها المختلفة مكثفياً بأربعة مراحل: التمهيدية، والتخطيطية، والتنفيذية، والتقويمية مناقشاً جوانبها التفصيلية.



## - المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية

يتناول هذا المحور الاحتياجات التدريبية المهنية من حيث المفهوم، وأهمية تحديد هذه الاحتياجات، وطرق تحديدها، وطرق جمع البيانات لتحديد هذه الاحتياجات، والمشكلات التي تواجه تحديدها.

- الجزء الثاني: الدراسات والبحوث السابقة؛ ويعرض - أيضا - في محورين:

- المحور الأول: دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية.

- المحور الثاني: دراسات تناولت برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

عُرِضت في أدبيات هذه الدراسة أهدافها، وأدواتها، وعينتها، وأهم ما أسفرت عنه من نتائج أفاد منها الباحث في دراسته، ويمكن تلخيصها في نقاط آتية:

- 1- التعرف على الاحتياجات التدريبية في مجال استخدام تقنيات التعليم.
- 2- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، ومحاولة تفسير النتائج المستخلصة.
- 3- استخدام العلاقات الإنسانية والتعامل مع الإدارة الصفية.
- 4- وجود اختلاف في تقدير الحاجات التدريبية بين التربويين وغير التربويين.
- 5- الحاجات التدريبية في محاور التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم، والنمو المهني كبيرة من وجهة نظر المعلمين.
- 6- وجود أثر للمتغيرات التالية (الدرجة العلمية، والتخصص الأكاديمي، والخبرة) في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- 7- التأكد من حاجة الميدان إلى الدراسة الحالية في ضوء متابعة الدراسات والبحوث ذات الصلة الوثيقة بالدراسة الحالية.

ومما يذكر جملةً أنّ هذه الدراسات تناولت تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة وبيان أثر هذه البرامج التدريبية وتقديم المقترحات لتحسينها وتطويرها.

وتنوعت هذه الدراسات في جميع مراحل التعليم المختلفة، وتنوعت - أيضا - في البيئات التعليمية المختلفة، واهتمت دراسة الباحث حيث ركزت على معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مدينة الدمام شرق المملكة العربية السعودية.

## - الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول الفصل الثالث وصفاً لمنهجية الدراسة وإجراءاتها، حيث يحدد المنهجية، والمجتمع، وعينة الدراسة وطريقة اختيار هذه العينة، وأداة الدراسة المستخدمة وكيفية إعدادها، وطريقة تطبيقها، ومعالجة البيانات الإحصائية.

وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الذي يستهدف تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية الضرورية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وحددت مدينة الدمام بوصفها مجتمعاً للدراسة، وحددت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الدمام الحكومية والأهلية، حيث بلغ عددهم (160) مائة وستين معلماً، واختيرت هذه العينة بطريقة مقصودة، بعد استبعاد العينة الاستطلاعية وعددهم (16) ستة عشر معلماً تأكيداً لثباتها.

وأما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث - لتحقيق الهدف - استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مدارس مدينة الدمام، مع مراعاة الضوابط الآتية في إعداد الاستبانة: (هدف الاستبانة، ومصادر بنائها، ووصفها)، وقد تحقق صدق الأداة وذلك بعرض الاستبانة على المحكمين من بعض أساتذة الجامعات وبعض المتخصصين في التربية وعلم النفس لمعرفة صدقها، وتحقق الباحث من ثباتها بالخطوات المتبعة في البحث العلمي.

## - الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما الاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس الدمام؟
- 2- ما مدى تلبية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس الدمام لاحتياجاتهم التدريبية اللازمة؟

### ثانيًا: أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

- معرفة مدى مراعاة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام لاحتياجاتهم التدريبية التربوية من وجهة نظرهم.

### ثالثًا: منهج الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تستهدف مدى مراعاة البرامج التدريبية التربوية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف استعان الباحث بالمنهج الوصفي نظرًا لأهميته في معرفة الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة مما يمكن الباحث من تقييم الوصف الشامل، والمنهج الوصفي أكثر مناسبة لتطبيقه على الدراسة الحالية حيث يستهدف تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام باستخدام أسلوب المسح لجمع البيانات، مع تحليل المعلومات للتوصل إلى أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ ومن ثم تقييم البرامج التدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية.

### رابعًا: أدوات الدراسة:

تمثلت الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية في الاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام؛ وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها.

### خامسًا: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج معتمدةً على محورين، هما:

• الأول: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية التي تتمثل في مجال التخطيط التدريسي، ومجال الأداء التدريسي، ومجال تقييم التدريس.

• والثاني: الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية التي تتمثل في مجال تعليم الاستماع، ومجال الكلام ( التحدث)، ومجال تعليم القراءة، ومجال تعليم الكتابة، ومجال تعليم النحو والصرف، ومجال تعليم الأدب والبلاغة. وقد توصل الباحث إلى الآتي:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام في محاور الاستبانة قد بلغ (160) مائة وستين احتياجًا تدريبيًا باتفاق عينة الدراسة جميعها.

2- جميع المجالات التسعة المشار إليها آنفًا التي شملتها الأداة تعد احتياجات تدريبية مهمة بدرجة كبيرة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية حيث تراوح المتوسط الحسابي ما بين (32.26) و (48.19) للاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية، وما بين (2.83) و (58.27) للاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي.

3- ففي محور الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية جاءت الاحتياجات التدريبية للأداء التدريسي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (48.19)؛ ويعزى ذلك إلى أنه يمثل عصب المجالات المهنية التربوية وهيكلها المميز لها، وجاءت الاحتياجات التدريبية للتخطيط التدريسي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (42.03) ويعزى ذلك إلى أهمية التخطيط في كل عمل إذ بدونه يكون عرضة للفشل وإضاعة الوقت والجهد والمال، وجاءت الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم التدريس بمتوسط حسابي (32.26) ويرجع ذلك إلى قلة الاهتمام به مقارنة بالمجالين السابقين.

4- وفي محور الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي جاء مجال تعليم القراءة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (58.27)؛ ذلك مردُّه إلى إدراك المعلمين لأهمية القراءة بوصفها مهارة أساسية للمتعلم بها يكون قادرًا على تقدمه، وتواصله العلمي، بينما جاء مجال تعليم الاستماع في المرتبة الدنيا بمتوسط حسابي (2.83)؛ ذلك مرجعه أنه لم يقرر له حصص لتدريسه منصوص عليها داخل الجدول، ولم يشعر بأهميته المعلمون فدّرسوه ضمنيًا في المنهج.

5- نلاحظ من خلال نتائج الدراسة الميدانية أنّ حساب المتوسطات الحسابية لمجالات المحور الأول (الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية بأبعادها الثلاثة على الترتيب) يظهر إدراك المعلمين احتياجاتهم التدريبية الفعلية - في مجال التخطيط التدريسي - إلى تنوع أساليب التدريس؛ ليناسب

خصائص المتعلمين، واحتياجاتهم الفعلية - مجال الأداء التدريسي - إلى تنوع الأداء التدريسي، والتمهيد للدرس، وإعداد الاختبارات القبليّة والبعديّة، واحتياجاتهم الفعلية - في مجال تقويم التدريس - إلى تنوع أساليب التقويم.

6- كما نلاحظ من خلال نتائج الدراسة الميدانية - أيضاً - أنّ حساب المتوسطات الحسابية لمجالات المحور الثاني (الاحتياجات التدريسية في مجالات التخصص الأكاديمي بأبعادها الستة على الترتيب) يشير إلى إدراك المعلمين احتياجاتهم التدريسية الفعلية وأنهم بحاجة تدريبية - في مجال تعليم الاستماع - إلى ترسيخ مهارات الاستماع والأخذ بما تتطلبه هذه المهارات، وأنهم بحاجة تدريبية - في مجال التحدث - إلى استخدام استراتيجيات لغوية وعقلية، وأنهم بحاجة تدريبية - في مجال تعليم القراءة - إلى إتقان فن مهارة الإلقاء.

7- وأنهم بحاجة تدريبية - في مجال تعليم الكتابة - إلى تنوع أساليب مختلفة مستخدمة في التعبير حسب الغرض من الكتابة، وأنهم بحاجة تدريبية - في مجال تعليم النحو والصرف - إلى استخدام أساليب متنوعة لتنمية القدرة على فهم بنية الكلمة العربية على نحو يزيد معرفته بخصائص اللغة العربية، ومعرفة جدول التتابع والمدى في اختيار الدروس النحوية والصرفية، وأنهم بحاجة تدريبية - في مجال تعليم الأدب والبلاغة - إلى تنوع تحليل النصوص الأدبية تحليلاً يبرز تنوع أساليبها وأسرار لغتها وعاطفتها وأخيلتها.

#### سادساً: توصيات الدراسة:

أبرزت الدراسة الميدانية لبرامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الدمام عن ظهور العديد من أوجه القصور التي لحقت بها وأدت فيما بعد إلى ضعف المردود التعليمي لها، ولذلك يتقدم الباحث باستعراض هذه الأوجه في البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية، وتقديم التوصيات التي قد يراها تعمل على إبراز أفضل الحلول التي تكون محتاجاً إليها في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد روعي في هذه التوصيات أن تكون واقعية وقابلة للتنفيذ وتتفق مع النتائج التي أظهرتها الدراسة الميدانية وذلك من أجل تطوير البرامج التدريبية وتحسينها التي تقدم لمعلمي المرحلة الثانوية، وذلك على النحو الآتي:

- 1- الاستمرار في تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وإشراكهم في تصميم البرامج التدريبية التي تقدم لهم وتنمي متطلباتهم.
- 2- تخطيط البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم المهنية، وطبيعة مادة الدراسة، وأهداف التعليم السعودي، وخصائص نمو الطلاب.
- 3- أن يتوازن- في برامج تدريب المعلمين- الجانبان: الجانب التطبيقي والجانب النظري؛ إذ لا سبيل إلى تنمية المعلم مهنيًا وتربويًا إلا بهما.
- 4- مراعاة الاحتياجات التدريبية التربوية والمهنية والأكاديمية التخصصية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمدينة الدمام التي أثبتت الدراسة الحالية عدم توافرها عند التخطيط للبرامج التدريبية.
- 5- أن يشجع المشرفون التربويون عملية تدريب المعلمين باستخدام "التدريب الموجه ذاتيًا"؛ لتنمية جوانبهم على المستويين: المهني التربوي، والأكاديمي التخصصي، كأن يعززوا التوجه للتدريب عن بعد بواسطة برامج - مكتوبة، أو صوتية، أو صوتية ومرئية - منتشرة على الشبكة العنكبوتية ولها روابط تحيل المتدرب إلى مواقع ومنتديات، ومراكز تدريبية.
- 6- إجراء دراسات تقويمية للأساليب التدريبية المستخدمة في البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب التربوي بالدمام.
- 7- القيام بعملية رصد الاحتياجات التدريبية وتقديرها للمعلمين بصفة دورية، لأنها في تغير مستمر؛ بتغير الظروف والمستجدات البيئية والتعليمية.
- 8- متابعة البرامج التدريبية المقدمة، وتقويمها باستمرار؛ لبحث جوانب الضعف والقوة فيها، وتحديد مدى الإفادة التي تقدمها للمعلم.
- 9- أهمية أن يركز مشرفو اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الدمام في زيارتهم ومتابعتهم التوجيهية على جوانب الاحتياجات التي أظهرتها الدراسة الحالية؛ لأنهم بحاجة إليها.
- 10- ضرورة متابعة المعلم المتدرب بعد انتهاء البرنامج التدريبي؛ للحفاظ على مهارات التدريس التي اكتسبها أثناء تدريبيه؛ لتطويرها من جانب، وللحكم على كفاءة موضوعات برامج التدريب من جانب آخر، وتزويد إدارة التدريب ببطاقة المتابعة الخاصة بكل متدرب يستخدمها المشرف التربوي في زيارته له،

يبين فيها معلومات تتصل بتدريب المعلم وكفاءته، وانعكاس أثر التدريب على أدائه المهني، والدورات التي يحتاج إليها.

11- توفير الحوافز المختلفة لتشجيع المعلمين على حضور البرامج التدريبية.

12- تعزيز التوجيه للتدريب عن بعد، من شبكة الانترنت والفيديو كونفراس، ووسائل التقنية المتعددة.

13- إقامة برامج تدريبية على شكل مشروعات تدريبية؛ بحيث تغطي جميع معلمي منطقة الدمام.

### سابعاً: مقترحات الدراسة

يقترح الباحث في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها إجراء الأبحاث والدراسات الآتية:

- 1- أثر تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على تحصيل طلابهم للمهارات اللغوية.
- 2- تقويم محتوى برامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم في المملكة العربية السعودية.
- 3- تقويم الأساليب التدريبية المستخدمة في البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب التربوي بالدمام.
- 4- رفع كفاءة معلم المرحلة الثانوية بمدينة الدمام مهنيًا وأكاديميًا؛ فالدراسات التي عاجلت هذا الجانب تعد قليلة إذا ما قورنت بالدراسات التي تناولت الجوانب الأخرى في المجالات التربوية للمعلم.
- 5- تقويم برامج تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام؛ ذلك وفق معايير علمية مدروسة، وفي ضوء الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة.
- 6- تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المجالات المهنية والأكاديمية.
- 7- بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتنمية كفاياتهم التدريسية.
- 8- جوانب القوة وجوانب الضعف لدى معلم المرحلة الثانوية بمدينة الدمام؛ من أجل تعزيز الجانب الإيجابي، ومعالجة الجانب السلبي أو الضعيف
- 9- تطوير محتوى الحقائق التدريبية أو تعديلها؛ لمواكبة ما استحدثت من استراتيجيات جديدة ونظريات حديثة ينبغي أن تؤخذ بعين الجد والاهتمام.

## المراجع

أولاً: المصادر

ثانياً: المراجع العربية

أولاً: المراجع الأجنبية



## أولاً: المصادر

•• القرآن الكريم

## ثانياً: المراجع العربية

- 1- أحمد، شكري سيد؛ والسويدي، وضحي علي (1992م). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية. ع (1). السنة الأولى. قطر.
- 2- الأنصاري، عنبرة حسين؛ والإدرسي، أسماء عمر. (1408هـ). أثر الدورات التدريبية في الرفع من مستوى أداء المعلمة، (د. ط)، مكة المكرمة: إدارة التوجيه التربوي. (د. ن).
- 3- باشات، أحمد إبراهيم (1987م). أسس التدريب. القاهرة. دار النهضة العربية.
- 4- بشارة، جبرائيل (1986م). تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية. بيروت. المؤسسة الجمعية للدراسات.
- 5- البناء، يحيى محمد (1984م). تطبيقات استخدام الفيديو في عمليات التعلم والتعليم. الكويت. المركز العربي للتقنيات التربوية.
- 6- تشارني، ساي؛ وكونواي، كاثي (2000)، وسائل المدرب الناجح. الرياض: مكتبة جرير.
- 7- الجابري، سالم. (2002م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان، (رسالة ماجستير) غير منشورة. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- 8- الحديدي، منى. (1993م). فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي التربية الخاصة في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. مج2(2).
- 9- حسن، عبد الفتاح دياب (1996). دور التدريب في تطوير العمل الإداري. القاهرة: مطبعة النيل.
- 10- أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال. (1991). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 11- الحمامي، محمد محمد (1999م). التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي. القاهرة. مركز الكتاب للنشر.

- 12- الخطيب، أحمد (1988). منهجية النظم في تحديد الاحتياجات التدريبية ونماذجها التربوية. مجلة اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة. ع (88). ص 99.
- 13- الخطيب، أحمد (1989). منهجية النظم في تحديد الاحتياجات التدريبية ونماذجها التربوية. اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة. ع (89). ص 78.
- 14- الخطيب، أحمد؛ والخطيب، رداح. (2008). "اتجاهات حديثة في التدريب". الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 15- الخطيب، كمال محمود (1991). "تدريب المعلمين أثناء الخدمة وإستراتيجية التطوير". وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مطبعة الكيلاني.
- 16- درة، عبد الباري. (1991م). التدريب: مفهومه ومدخل نظامي له. رسالة المعلم. عمّان، الأردن. مج 32 (1 ، 2).
- 17- درة، عبد الباري. (1991م). تحديد الاحتياجات التدريبية "إطار نظري ومقترحات للتطوير". رسالة المعلم. إدارة التربية والتعليم، الأردن. مج 32 (1 ، 2).
- 18- راشد، علي محيي الدين. (15- 18 / يوليو / 1995). "واقع إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني، إعداد المعلم التراكمات والتحديات. الإسكندرية، مصر.
- 19- رسلان، مصطفى رسلان (2005م). تعليم اللغة العربية. القاهرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 20- رضا، أكرم. (2003). برنامج تدريب المديرين. القاهرة، السيدة زينب: دار التوزيع والنشر الإسلامية.
- 21- أبو رمان، رائد (1 - 9 / تشرين الثاني / 2002م). "تصور المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في الأردن"، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية: بيروت.

- 22- زائد، هند بنت يوسف (1428هـ). الاحتياجات التدريبية لمعلمات التاريخ بالمرحلة الثانوية في مجال تقنيات التعليم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بالمدينة المنورة. (رسالة ماجستير) غير منشورة. كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- 23- الزهراني، حسن بن جمعان. (1425هـ). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير) غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 24- الزهراني، عبد المجيد بن عثمان. (1425هـ). الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير) غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 25- زيتون، كمال زيتون. (21 - 22 / يوليو / 2004). "تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم المصري"، ورقة عمل إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مج 1، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 26- سعادة، يوسف جعفر (1993). "التدريب أهميته والحاجة إليه - أنماطه - تحديد احتياجاته- بناء برامجهم والتقييم المناسب له". القاهرة: الدار الشرقية.
- 27- السكيّتي، سالم بن راشد (2002م). الدور المتجدد للقيادات التربوية، ورقة عمل مقدمة للندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي. وزارة التعليم. سلطنة عمان.
- 28- سلام، محمد زغلول (1996م). لغتنا العربية إلى أين؟. مجلة القافلة، الظهران، المملكة العربية السعودية. مج (44). ع (12). ص 21.
- 29- السلطان، محمد سلطان (14 / مارس / 2017م). بحث بعنوان: "دراسة تقييمية لأساليب التدريب التي يطبقها المشرفون التربويون للتدريب التربوي من وجهة نظر المشرفين الملتحقين ببرامج التطوير المهني لمشرفي التدريب في جامعة الملك سعود خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني". تاريخ الاسترجاع: (22 / مارس / 2018م) (موقع الألوكة)، الرابط: <http://www.alukah.net/social/0/113670/1>

- 30- سليمان، عرفات عبد العزيز. (1991). "المعلم والتربية - دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة". (د. ط) الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 31- سليمان، محمد كمال (1 - 9 / تشرين الثاني / 2002م). "تصور المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في مصر"، مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.
- 32- سنحقدار، أحمد (يوليو / 2002م). تصور المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في لبنان، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.
- 33- السيد، محمد آدم (5/ ديسمبر / 2006). "مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السعودي الرابع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 34- شريف، غانم سعيد؛ وسلطان، حنان عيسى (1983م) الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية. الرياض. دار العلوم.
- 35- الشوملي، علي. (2000م). أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية. المجلة التربوية، ع (55)، جامعة الكويت.
- 36- الشيخ، تاج السر عبد الله؛ وأخرس، نائل محمد؛ وعبد المجيد، بثينة. (2009م). القياس والتقويم التربوي. (ط5). الرياض: مكتبة الرشد.
- 37- صبيح، نبيل أحمد (1981م). دراسات في إعداد وتدريب المعلمين. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- 38- الطريقي، صالح أحمد (1429هـ). التدريب التربوي المدخلات والعمليات والمخرجات وقياس اتجاهات المستهدفين. الشماسية. دشن.
- 39- الطعاني، حسن أحمد. (2007م). التدريب مفهومه وفاعليته "بناء البرامج التدريبية"، عمان: دار الشروق.
- 40- الطعاني، حسن أحمد. (2010م). التدريب الإداري المعاصر، (ط2) عمان: دار المسيرة.

- 41- طعيمة، رشدي أحمد؛ ومناع، محمد (2000م). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 42- عبد الوهاب، علي محمد. (1981م). التدريب والتطوير، مدخل علمي لفعالية الأفراد والمنظمات. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- 43- عثمان، محمد الصائم. (2001). "تطوير نظام تدريس معلم التعليم الابتدائي في أثناء الخدمة في السودان على ضوء خبرات مصر وإنجلترا"، (رسالة ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 44- العريبي، عبد اللطيف بن محسن. (2005م). الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم الشرعية. (رسالة ماجستير) غير منشورة. كلية الدعوة وأصول الدين - قسم التربية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- 45- عساس، فتحية. (1995م). معايير تدريب المعلمات أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة. ع (30).
- 46- العطرزي، محمد نبيل. (يوليو / 2001م). "إعداد المعلم وتدريبه في ضوء ثورة المعرفة التكنولوجية المعاصرة"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج 1، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 47- عليجات، محمد عليان (1991م). الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة. عمان. دار الخوجا للنشر والتوزيع.
- 48- الغامدي، أحمد محمد (1421هـ). دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. (د. ن).
- 49- فالوقي، محمد هاشم (1425هـ). التدريب في أثناء العمل. الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.
- 50- فايز، محمود عبد المنعم (1987م). التدريب دائرة في تغيير السلوك. المجلة العربية للتدريب، الرياض. دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية. مج (1-2). ع (14). ص 101.

- 51- الفراء، فاروق حمدي. (15 - 18 / يوليو / 1995). "نموذج لبرامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقييمية لهذه البرامج". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني، إعداد المعلم التراكمات والتحديات. الإسكندرية، مصر.
- 52- فلاته، علي عبد الله عثمان. (1988م). دراسة استطلاعية تقييمية لبرنامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ضوء حاجاتهم في مدينة جدة. (رسالة ماجستير) غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 53- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد. (2003م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. (ط2)، القاهرة: عالم الكتب.
- 54- أبو الليل، أحمد مهدي (2000م). تقييم برامج تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة بسلطنة عمان. بحث مقدم إلى ندوة علم النفس وتطلعات المستقبل في مجلس التعاون الخليجي. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية. سلطنة عمان.
- 55- الكبيسي، عامر خضير (2010). التدريب الإداري والأمني: رؤية معاصرة للقرن الواحد والعشرين. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- 56- كنعان، إبراهيم محمود (2002م). أثر الدورات التدريبية في إدارة الصف لدى معلمي الصفوف الثلاث الأولى في محافظة المفرق، (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- 57- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد. (2003م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. (ط2)، القاهرة: عالم الكتب.
- 58- مؤتمر اتجاهات التربية وتحديات المستقبل (1997م). دراسات في البحث التربوي وإعداد المعلم. مج (6). جامعة السلطان قابوس. كلية التربية. خلال الفترة 7-10 ديسمبر. سلطنة عمان.
- 59- مؤتمر إعداد المعلم في العالم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة (1999م). جامعة حلوان. كلية التربية. خلال الفترة 26-27 مايو. القاهرة. مصر.
- 60- مؤتمر إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة بالمملكة العربية السعودية (2006). الرياض. جامعة الملك سعود. خلال الفترة 26-27 مايو. المحرم 1427هـ.

- 61- ماهر، أحمد (1996م). إدارة الموارد البشرية الإسكندرية. ط (3). مركز التنمية الإدارية. جامعة إسكندرية. كلية التربية.
- 62- محمد، دلال يس. (1983). "تقويم برامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية"، (رسالة ماجستير) غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 63- مقدادي، أحمد عقاب (2006م). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية بالأردن في ضوء حاجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه غير منشور. جامعة عين شمس. كلية التربية. القاهرة.
- 64- مكتب التربية العربي لدول الخليج (1984م). وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي. مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. الدوحة.
- 65- المملكة العربية السعودية (1995م). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط (4). الرياض.
- 66- ابن منظور، جمال الدين محمد (2005م). لسان العرب. ج (12) بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- 67- موسى، عبد الحكيم. (1995م). تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدي ثلاثة أعوام. مجلة أم القرى، (السنة التاسعة) ع (11). مكة المكرمة.
- 68- موسى، عبد الحكيم. (1997م). التدريب أثناء الخدمة. مكة المكرمة. العزيزية.
- 69- نبراي، يوسف إبراهيم (1999م). الإشراف التربوي. الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.
- 70- النهار، تيسير (2001م). دراسة تقويمية لفاعلية البرامج التدريبية في المواد الأساسية (اللغة العربية، والعلوم، واللغة الإنجليزية)، مركز البحوث التربوية والتطوير، وزارة التربية والتعليم، البحرين.
- 71- الهشامي، رحمة بنت عبد الله. (2003م). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير) غير منشورة. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

- 72- هلال، محمد. (2002م). دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب اللازمة. القاهرة. مركز تطوير الأداء والتنمية.
- 73- هوارى، أمير صلاح (1988م). تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية في بعض كليات التربية في ضوء الأهداف. (رسالة ماجستير) غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 52- وزارة المعارف (1423هـ). دليل التدريب التربوي والابتعاث. الرياض. الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث.
- 74- الوهيبى، فاطمة عبد الرحمن. (1995). "التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية" دراسة مسحية وبرنامج مقترح. (رسالة دكتوراه) غير منشورة. جامعة الملك سعود.



### ثالثاً: المراجع الأجنبية

- 1- Beaudoin, M (2004) . *The instructions changing Rolein Distance Education, The American journal of distanc education, V.O.L . 4 , No2 . pp-622-629*
- 2- Beckchi, P. & Doty, M. (2000). "*Instructional Systems Design A little Bit Of ADDIE tude, please*", (In) Piskurich, George etal (Eds, the ASTD Handbook of Training Design & Delivery. New York McGraw Hill).
- 3-Casico, W. (1995) *Managing Human Resources*. New York Mc Graw Hill Inc.
- 4- Craig, R. (1996). "*The ASTD Training & Development Handbook*". New York McGraw Hill Inc
- 5-Hacon, R. (1986). *Management Training Aims and Methods*. The English universities prees.
- 6- Kynacou, Chris (1991). *Essential Teaching. Basil Black wellLtd*. Oxford.
- 7- Leslie, R. (2000) . *Effective planning in Training & Development . UK, Kogan. & Bacon Inc, London. Kynacou, 1999.*
- 8- Phil R. (2001) . *2000 Tips for training & staff Developers, U K. Kogan.*
- 9- Philip M. J (1981) "*Observation on the containing Education of Teacher*" New York: Macmilan publishing company, p.102. London.
- 10- Richard, C. (1996). *High impact training series, Kogan page LTD. London.*
- 11-TDLB. (1991). *The national standards cortraning and development, Sheffield Department of employment. Td press (podstow) LTD.*
- 12- Hemming, N. (1999) *Themes and Issucs in Continuing Professional Development*• MCB University Press itd• 60/62 Tollerlane Bradford England• p. 171.

# الملاحق

- ❁ ملحق (1) استبانة المحكمين.
- ❁ ملحق (2) استبانة المعلمين.
- ❁ ملحق (3) تحليل الاستبانة.
- ❁ ملحق (4) أسماء محكمي استبانة الاحتياجات التدريبية.
- ❁ ملحق (5) برامج قدمت لمعلمي اللغة العربية من إدارة التدريب بمكتب التعليم.

ملحق (1)  
استبانة المحكمين

التعديلات والملاحظات التي تراها	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		نص الفقرات	م
	غير منتمية	منتمية	مناسبة غير	مناسبة	واضحة غير	واضحة		
							<b>المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية</b>	
							<b>أولاً: مجال التخطيط للتدريس</b>	
							تحليل المحتوى الدراسي وتحديد المطلوب للتدريس	1
							تحديد المضامين العامة والخاصة لمقررات اللغة العربية	2
							توزيع مفردات المقرر على الحصص والأسابيع الدراسية	3
							تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي	4
							صياغة الأهداف العامة والخاصة للغة العربية صياغة دقيقة وإجرائية	5
							كيفية استخدام الوسيلة التعليمية أثناء العرض	6
							تحديد الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازمة لتدريس مناهج اللغة العربية	7
							توظيف المراجع والكتب في تخطيط درس اللغة العربية	8
							تحليل خصائص المتعلمين لمراعاتها عند التدريس	9
							تحديد الواجبات المنزلية المناسبة للدرس	10
							تحديد أدوات التقويم وأساليبها المناسبة	11
							كتابة خطة الدرس بشكل متكامل العناصر	12
							تحقيق التوافق بين أهداف الدرس وإجراءات تدريسه	13

التعديلات والملاحظات التي تراها	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		نص الفقرات	م
	غير منتمية	منتمية	غير مناسبة	مناسبة	غير واضحة	واضحة		
							<b>تابع المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية</b>	
							<b>ثانياً: مجال الأداء التدريسي</b>	
							1 التمهد المناسب لموضوع الدرس بأسلوب يتصف بالإثارة والتشويق	
							2 توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم	
							3 استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب	
							4 توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير	
							5 توظيف الأنشطة المرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه	
							6 تفعيل أساليب التقويم المختلفة ( القبلي ، التكويني ، البعدي )	
							7 مراعاة التمايز والفروق الفردية بين الطلاب	
							8 إدارة النقاش والمداخلات الطلابية	
							9 إدارة الصف بشكل يحقق الأهداف المرجوة من درس اللغة العربية	
							10 تنوع الأنشطة والوسائل وفقاً لمقتضيات الموقف التعليمي	
							11 استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش	
							12 الربط بين التقويم وأهداف الدرس	
							13 تحقيق التغذية الراجعة أثناء تقديم الدرس	
							14 تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية	
							15 كيفية غلق الدرس بملخص ما ورد في الحصة	

التعديلات والملاحظات التي تراها	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		نص الفقرات	م
	غير منتمية	منتمية	غير مناسبة	مناسبة	غير واضحة	واضحة		
							<b>تابع المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية</b>	
							<b>ثالثاً: مجال تقويم التدريس</b>	
							استخدام التقويم بصورة تقيس المعلومات والمهارات والاتجاهات	1
							تنوع أدوات التقويم بين (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي)	2
							تصميم مخطط للاختبارات وقياس مدى تحقق الأهداف	3
							تشخيص أخطاء التعلم ووضع برامج لعلاجها	4
							كيفية الاستفادة من نتائج التقويم	5
							تحديد الواجبات المنزلية للطلاب	6
							إعداد الاختبارات المختلفة وتصحيحها	7
							رصد درجات الاختبارات المختلفة	8
							تفعيل جدول مواصفات الأسئلة عند وضع الأسئلة	9
							اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلاميذ	10

التعديلات والملاحظات التي تراها	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		نص الفقرات	م
	غير منتمية	منتمية	غير مناسبة	مناسبة	مبغضة	واضحة		
							<b>المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي</b>	
							<b>أولاً: مجال تعليم الاستماع</b>	
							ترسيخ مهارة الاستماع الواعي الناقد	1
							تنمية قدرة الطلاب لتوظيف مهارات الاستماع في التحصيل المعرفي	2
							التدريب على فنيات فهم المسموع وتفسيره ونقده	3
							تنمية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة كاحترام المتحدث وإبداء الاهتمام بحديثه	4
							التدريب على كيفية التمييز بين الحقيقة والخيال والقوة والضعف مما يسمع	5
							الحكم على المتحدث في ضوء الخبرات السابقة وقبوله أو رفضه	6
							تحديد معوقات عملية الاستماع عند الطلاب	7
							التدريب الجديد على فهم معاني الكلمات من السياق	8
							التعرف على أساليب تقويم الاستماع	9
							التعرف على مستويات فهم المسموع ( الحرفي ، التفسيري ، التطبيقي )	10
							التدريب على الاستماع الإبداعي في موضوعات اللغة العربية	11
							التدريب على توظيف استراتيجيات فهم النص المسموع	12

م	نص الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المحور		التعديلات والملاحظات التي تراها
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي							
	ثانياً: مجال الكلام (التحدث)							
1	تنمية مهارة التحدث بخطاب لغوي منظم، وسليم، ومؤثر							
2	القدرة على استخدام اللغة الفصحى في التعبيرات عن الأفكار والأغراض في المواقف اللغوية المختلفة							
3	تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات لغوية وعقلية واتصالية لإقناع الآخرين والتأثير فيهم							
4	تعرف آداب الحوار وأداب الاختلاف اللغوية لإنتاج الخطاب وفهمه							
5	مراعاة الأعراف الاجتماعية اللغوية لإنتاج الخطاب وفهمه							
6	تعويد الطلاب صحة الحكم ودقة الملاحظة وتقوية ملكة التعبير لديهم							
7	القدرة على تلخيص وتحديد الأفكار الرئيسية أثناء الكلام							
8	تعويد الطلاب الجرأة والمواجهة والقدرة على التعبير							
9	القدرة على التعبير عن خواطره ومطالبه وآرائه وخبراته بلغة صحيحة وأساليب متنوعة							
10	التدريب على استخدام الإيماءات ولغة الجسد أثناء الكلام							
11	التدريب على تنظيم الأفكار واستخدام الشواهد الداعمة للكلام							
12	التدريب على الجوانب الصوتية المعبرة عن مضمون الكلام							



التعديلات والملاحظات التي تراها	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		نص الفقرات	م
	غير متمية	متمية	غير مناسبة	مناسبة	غير واضحة	واضحة		
							تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي	
							<b>ثالثاً : مجال تعليم القراءة</b>	
							القدرة على توظيف استراتيجيات مختلفة للقراءة بحسب الهدف من المقروء	1
							اتباع أساليب داعمة للفهم القرآني كالتخطيط وتلخيص الأفكار	2
							تتمية الوعي إلى المطالعة الحرة لتمكين الطلاب من الإحاطة بمناحي الحياة الإنسانية	3
							التدريب على مهارات فن الإلقاء	4
							تحديد العناصر المكونة لعملية القراءة	5
							الإفادة من النصوص المقروءة في حل المشكلات	6
							القدرة على التمييز بين الغث والسمين عند اختيار النص المقروء	7
							تحليل ألفاظ النص وأفكاره وحججه	8
							تدريب الطلاب على اكتساب عادات القراءة الجيدة	9
							التدريب على مهارات القراءة الإلكترونية	10

التعديلات والملاحظات التي تراها	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		نص الفقرات	م
	غير منتمية	منتمية	غير مناسبة	مناسبة	غير واضحة	واضحة		
							تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي رابعاً: مجال تعليم الكتابة	
							إتباع الأعراف المعتمدة للكتابة الجيدة	1
							القدرة على توظيف استراتيجيات الكتابة ومهاراتها في إنشاء خطاب لغوي	2
							تطبيق المهارات الأساسية للتعبير الكتابي	3
							استخدام أساليب مختلفة من التعبير حسب الغرض من الكتابة	4
							توظيف أساليب بلاغية واستراتيجيات إقناعية تجعل الفكرة أكثر وضوحاً	5
							استخدام علامات الترقيم في مواضعها المناسبة	6
							إكساب الطلاب المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح ومقروء وخال من الأخطاء	7
							توظيف القواعد الإملائية وتحليلها	8
							تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة وجعلها موضع مناقشة وتعليق	9
							العمل على تقوية الرابطة بين القواعد الإملائية والقواعد النحوية	10
							التمكن من مهارات التعبير الإبداعي ( مقال ، قصة ، رواية ، ... )	11
							تتبع الخطوات المناسبة لكتابة نص علمي	12
							القدرة على كتابة التعبير الوظيفي بأنواعه المختلفة كالمخلصات والتقارير والمحاضر	13
							توظيف استراتيجيات متنوعة للتدريب على مهارات الكتابة	14
							القدرة على معرفة أنواع النصوص وتصنيفها	15

التعديلات والملاحظات التي تراها	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		نص الفقرات	م
	غير منتمية	منتمية	غير مناسبة	مناسبة	غير واضحة	واضحة		
							تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي	
							<b>خامساً: مجال تعليم النحو والصرف</b>	
							1 تحديد الوظيفة النحوية والعلامة الإعرابية المناسبة للكلمات المعربة في النص	
							2 التأكد من الصحة النحوية للنصوص عند الاستماع والقراءة والكتابة	
							3 القدرة على التواصل الشفهي في المواقف الرسمية بلغة عربية سليمة من الأخطاء النحوية	
							4 تدريب الطلاب على كيفية الاشتقاق والتصريف	
							5 معرفة جدول التتابع والمدى في اختيار الدروس النحوية والصرفية	
							6 التمييز بين المفاهيم النحوية المتعلقة بالوظائف النحوية للكلمات المعربة	
							7 استخدام القواعد النحوية والصرفية في ضبط لغته تحدثاً وقراءة وكتابة	
							8 معرفة الفروق الوظيفية بين مهارات التعلم النحوية ومهارات التعلم الصرفية	
							9 القدرة على فهم بنية الكلمة العربية على نحو يزيد من معرفته بخصائص اللغة العربية	
							10 زيادة ثروته اللغوية بما يدرسه من أساليب نحوية ومشتقات	

التعديلات والملاحظات التي تراها	الانتماء إلى المحور		الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		نص الفقرات	م
	غير منتمية	منتمية	غير مناسبة	مناسبة	واضحة غير	واضحة		
							تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي	
							سادساً: مجال تعليم الأدب والبلاغة	
							التعرف على جوانب تاريخ الأدب العربي من حيث ظروفه وفنونه وموضوعاته وأعلامه	1
							إجادة إلقاء النصوص الأدبية والاستمتاع بها وتذوق جمالياتها والاستفادة من قيمتها	2
							تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب من خلال مفردات النصوص الأدبية وتراكيبيها	3
							اكتساب الطلاب القدرة على تحليل النصوص الأدبية تحليلاً يكشف أساليبها ولغتها وعاطفتها وخيالها	4
							تحديد الخصائص الفنية المميزة للأدب في عصوره التاريخية ومدارسه المختلفة	5
							تدريب الطلاب على البحث في مصادر الأدب العربي	6
							مناقشة الجوانب الثقافية التي يكتسبها الطلاب من دراستهم للأدب	7
							تنمية الذوق الفني الجمالي لدى الطلاب بتقديم قطع بلاغية لهم	8
							اكتساب قدر من المفاهيم الأساسية للبلاغة والنقد الأدبي وتطبيقاتها	9
							تعرف بعض أسرار الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة	10
							توظيف الألوان البلاغية ( بيان ، بديع ، معان ) في تحليل النص الأدبي	11

## ملحق (2) استبانة المعلمين

درجة الاحتياج إليها					الاحتياجات التدريبية	م
لا احتاجها	قليله	متوسطه	كثيره	كثيره جدا	المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية	
					<b>أولا : مجال التخطيط للتدريس</b>	
					تحليل المحتوى الدراسي وتحديد المطلوب للتدريس	1
					تحديد المضامين العامة والخاصة لمقررات اللغة العربية	2
					توزيع مفردات المقرر على الحصص والأسابيع الدراسية	3
					تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي	4
					صياغة الأهداف العامة والخاصة للغة العربية صياغة دقيقة وإجرائية	5
					كيفية استخدام الوسيلة التعليمية أثناء العرض	6
					تحديد الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازمة لتدريس مناهج اللغة العربية	7
					توظيف المراجع والكتب في تخطيط درس اللغة العربية	8
					تحليل خصائص المتعلمين لمراعاتها عند التدريس	9
					تحديد الواجبات المنزلية المناسبة للدرس	10
					تحديد أدوات التقويم وأساليبها المناسبة	11
					كتابة خطة الدرس بشكل متكامل العناصر	12
					تحقيق التوافق بين أهداف الدرس وإجراءات تدريسه	13

درجة الاحتياج إليها					الاحتياجات التدريبية	م
لا احتاجها	قليله	متوسطه	كثيره	كثيره جدا	تابع المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية	
					<b>ثانيا: مجال الأداء التدريسي</b>	
					1 التمهد المناسب لموضوع الدرس بأسلوب يتصف بالإثارة والتشويق	
					2 توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم	
					3 استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب	
					4 توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير	
					5 توظيف الأنشطة المرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه	
					6 تفعيل أساليب التقويم المختلفة ( القبلي ، التكويني ، البعدي )	
					7 مراعاة التمايز والفروق الفردية بين الطلاب	
					8 إدارة النقاش والمداخلات الطلابية	
					9 إدارة الصف بشكل يحقق الأهداف المرجوة من درس اللغة العربية	
					10 تنوع الأنشطة والوسائل وفقا لمقتضيات الموقف التعليمي	
					11 استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش	
					12 الربط بين التقويم وأهداف الدرس	
					13 تحقيق التغذية الراجعة أثناء تقديم الدرس	
					14 تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية	
					15 كيفية غلق الدرس بملخص ماورد في الحصة	

درجة الاحتياج إليها					الاحتياجات التدريبية	م
لا احتياجها	قليله	متوسطه	كبيره	كثيره جدا	تابع المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية	
					<b>ثالثا: مجال تقويم التدريس</b>	
					استخدام التقويم بصورة تقييس المعلومات والمهارات والاتجاهات	1
					تنوع أدوات التقويم بين (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي)	2
					تصميم مخطط للاختبارات وقياس مدى تحقق الاهداف	3
					تشخيص أخطاء التعلم ووضع برامج لعلاجها	4
					كيفية الإفادة من نتائج التقويم	5
					تحديد الواجبات المنزلية للطلاب	6
					إعداد الاختبارات المختلفة وتصحيحها	7
					رصد درجات الاختبارات المختلفة	8
					تفعيل جدول مواصفات الأسئلة عند وضع الأسئلة	9
					اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلاميذ	10



درجة الاحتياج إليها					الاحتياجات التدريبية	م
لا احتاجها	قليله	متوسطه	كثيره	كثيره جدا	المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي	
					أولاً: مجال تعليم الاستماع	
					ترسيخ مهارة الاستماع الواعي الناقد	1
					تنمية قدرة الطلاب لتوظيف مهارات الاستماع في التحصيل المعرفي	2
					التدريب على فنيات فهم المسموع وتفسيره ونقده	3
					تنمية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة كاحترام المتحدث وإبداء الاهتمام بحديثه	4
					التدريب على كيفية التمييز بين الحقيقة والخيال والقوة والضعف مما يسمع	5
					الحكم على المتحدث في ضوء الخبرات السابقة وقبوله أو رفضه	6
					تحديد معوقات عملية الاستماع عند الطلاب	7
					التدريب الجديد على فهم معاني الكلمات من السياق	8
					التعرف على اساليب تقويم الاستماع	9
					التعرف على مستويات فهم المسموع ( الحرفي ، التفسيري ، التطبيقي )	10
					التدريب على الاستماع الإبداعي في موضوعات اللغة العربية	11
					التدريب على توظيف استراتيجيات فهم النص المسموع	12

درجة الاحتياج إليها				الاحتياجات التدريبية	م
لا احتياجها	قليله	متوسطه	كثيره كثيره جدا	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي	
				ثانيا: مجال الكلام (التحدث)	
				تنمية مهارة التحدث بخطاب لغوي منتظم، وسليم، ومؤثر	1
				القدرة على استخدام اللغة الفصحى في التعبيرات عن الأفكار والأغراض في المواقف اللغوية المختلفة	2
				تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات لغوية وعقلية واتصالية لإقناع الآخرين والتأثير فيهم	3
				تعرف آداب الحوار وآداب الاختلاف اللغوية لإنتاج الخطاب وفهمه	4
				مراعاة الأعراف الاجتماعية اللغوية لإنتاج الخطاب وفهمه	5
				تعويد الطلاب صحة الحكم ودقة الملاحظة وتقوية ملكة التعبير لديهم	6
				القدرة على تلخيص وتحديد الأفكار الرئيسة أثناء الكلام	7
				تعويد الطلاب الجرأة والمواجهة والقدرة على التعبير	8
				القدرة على التعبير عن خواطره ومطالبه وآرائه وخبراته بلغة صحيحة وأساليب متنوعة	9
				التدريب على استخدام الإيماءات ولغة الجسد أثناء الكلام	10
				التدريب على تنظيم الأفكار واستخدام الشواهد الداعمة للكلام	11
				التدريب على الجوانب الصوتية المعبرة عن مضمون الكلام	12

درجه الاحتياج إليها					الاحتياجات التدريبيه	م
لا احتاجها	قليله	متوسطه	كبيره	كبيره جدا	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبيه في مجالات التخصص الأكاديمي	
					<b>ثالثاً: مجال تعليم القراءة</b>	
					القدرة على توظيف استراتيجيات مختلفة للقراءة بحسب الهدف من المقروء	1
					اتباع أساليب داعمة للفهم القراني كالتخطيط وتلخيص الأفكار	2
					تنمية الوعي إلى المطالعة الحرة لتمكين الطلاب من الإحاطة بمناحي الحياة الإنسانية	3
					التدريب على مهارات فن الإلقاء	4
					تحديد العناصر المكونة لعملية القراءة	5
					الإفادة من النصوص المقروءة في حل المشكلات	6
					القدرة على التمييز بين الغث والسمين عند اختيار النص المقروء	7
					تحليل ألفاظ النص وأفكاره وحججه	8
					تدريب الطلاب على اكتساب عادات القراءة الجيدة	9
					التدريب على مهارات القراءة الالكترونية	10

درجة الاحتياج إليها					الاحتياجات التدريبية	م
لا احتاجها	قليله	متوسطه	كبيره	كبيره جدا	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي	
					رابعاً: مجال تعليم الكتابة	
					إتباع الأعراف المعتمدة للكتابة الجيدة	1
					القدرة على توظيف استراتيجيات الكتابة ومهاراتها في إنشاء خطاب لغوي	2
					تطبيق المهارات الأساسية للتعبير الكتابي	3
					استخدام أساليب مختلفة من التعبير حسب الغرض من الكتابة	4
					توظيف أساليب بلاغية واستراتيجيات إقناعية تجعل الفكرة أكثر وضوحاً	5
					استخدام علامات الترقيم في مواضعها المناسبة	6
					إكساب الطلاب المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح ومقروء وخال من الأخطاء	7
					توظيف القواعد الإملائية وتحليلها	8
					تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة وجعلها موضع مناقشة وتعليق	9
					العمل على تقوية الرابطة بين القواعد الإملائية والقواعد النحوية	10
					التمكن من مهارات التعبير الإبداعي ( مقال ، قصة ، رواية ، ... )	11
					تتبع الخطوات المناسبة لكتابة نص علمي	12
					القدرة على كتابة التعبير الوظيفي بأنواعه المختلفة كالمخلصات والتقارير والمحاضر	13
					توظيف استراتيجيات متنوعة للتدريب على مهارات الكتابة	14
					القدرة على معرفة أنواع النصوص وتصنيفها	15

درجة الاحتياج إليها					الاحتياجات التدريبية	م
لا احتاجها	قليله	متوسطه	كثيره	كثيره جدا	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي	
					<b>خامساً: مجال تعليم النحو والصرف</b>	
					تحديد الوظيفة النحوية والعلامة الإعرابية المناسبة للكلمات المعربة في النص	1
					التأكد من الصحة النحوية للنصوص عند الاستماع والقراءة والكتابة	2
					القدرة على التواصل الشفهي في المواقف الرسمية بلغة عربية سليمة من الأخطاء النحوية	3
					تدريب الطلاب على كيفية الاشتقاق والتصريف	4
					معرفة جدول التابع والمدى في اختيار الدروس النحوية والصرفية	5
					التمييز بين المفاهيم النحوية المتعلقة بالوظائف النحوية للكلمات المعربة	6
					استخدام القواعد النحوية والصرفية في ضبط لغته تحدثاً وقراءة وكتابة	7
					معرفة الفروق الوظيفية بين مهارات التعلم النحوية ومهارات التعلم الصرفية	8
					القدرة على فهم بنية الكلمة العربية على نحو يزيد من معرفته بخصائص اللغة العربية	9
					زيادة ثروته اللغوية بما يدرسه من أساليب نحوية ومشتقات	10

درجة الاحتياج إليها					الاحتياجات التدريبية	
لا احتاجها	قليله	متوسطه	كثيره	كثيره جدا	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجالات التخصص الأكاديمي	م
					<b>سادسا: مجال تعليم الأدب والبلاغة</b>	
					التعرف على جوانب تاريخ الأدب العربي من حيث ظروفه وفنونه وموضوعاته وأعلامه	1
					إجادة إلقاء النصوص الأدبية والاستمتاع بها وتذوق جمالياتها والاستفادة من قيمتها	2
					تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب من خلال مفردات النصوص الأدبية وتراكيبها	3
					اكتساب الطلاب القدرة على تحليل النصوص الأدبية تحليلاً يكشف أساليبها ولغتها وعاطفتها وخيالها	4
					تحديد الخصائص الفنية المميزة للأدب في عصوره التاريخية ومدارسه المختلفة	5
					تدريب الطلاب على البحث في مصادر الأدب العربي	6
					مناقشة الجوانب الثقافية التي يكتسبها الطلاب من دراستهم للأدب	7
					تنمية الذوق الفني الجمالي لدى الطلاب بتقديم قطع بلاغية لهم	8
					اكتساب قدر من المفاهيم الأساسية للبلاغة والنقد الأدبي وتطبيقاتها	9
					تعرف بعض أسرار الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة	10
					توظيف الألوان البلاغية ( بيان ، بدیع ، معان ) في تحليل النص الأدبي	11

ملحق (3)

الاستبانة بعد التحليل

مدى توافرها		الاحتياجات	
غير متوفر	متوفر	المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية	م
		أولاً: مجال التخطيط للتدريس	
		1 تحليل المحتوى الدراسي وتحديد المطلوب للتدريس	
		2 تحديد المضامين العامة والخاصة لمقررات اللغة العربية	
		3 توزيع مفردات المقرر على الحصص والأسابيع الدراسية	
		4 تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي	
		5 صياغة الأهداف العامة والخاصة للغة العربية صياغة دقيقة وإجرائية	
		6 كيفية استخدام الوسيلة التعليمية أثناء العرض	
		7 تحديد الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازمة لتدريس مناهج اللغة العربية	
		8 توظيف المراجع والكتب في تخطيط درس اللغة العربية	
		9 تحليل خصائص المتعلمين لمراعاتها عند التدريس	
		10 تحديد الواجبات المنزلية المناسبة للدرس	
		11 تحديد أدوات التقويم وأساليبها المناسبة	
		12 كتابة خطة الدرس بشكل متكامل العناصر	
		13 تحقيق التوافق بين أهداف الدرس وإجراءات تدريسه	
		14 تحليل المحتوى الدراسي وتحديد المطلوب للتدريس	
		15 تحديد المضامين العامة والخاصة لمقررات اللغة العربية	



مدى توافرها		الاحتياجات	
متوفر	غير متوفر	تابع المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية	م
		<b>ثانياً: مجال الأداء التدريسي</b>	
		1 التمهيد المناسب لموضوع الدرس بأسلوب يتصف بالإثارة والتشويق	
		2 توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم	
		3 استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب	
		4 توظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير	
		5 توظيف الأنشطة المرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه	
		6 تفعيل أساليب التقويم المختلفة ( القبلي ، التكويني ، البعدي )	
		7 مراعاة التمايز والفروق الفردية بين الطلاب	
		8 إدارة النقاش والمداخلات الطلابية	
		9 إدارة الصف بشكل يحقق الأهداف المرجوة من درس اللغة العربية	
		10 تنوع الأنشطة والوسائل وفقاً لمقتضيات الموقف التعليمي	
		11 استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش	
		12 الربط بين التقويم وأهداف الدرس	
		13 تحقيق التغذية الراجعة أثناء تقديم الدرس	
		14 تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية	
		15 كيفية غلق الدرس بملخص ما ورد في الحصة	

مدى توافرها		الاحتياجات	
متوفر	غير متوفر	تابع المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجالات المهنية والتربوية	م
		ثالثا: مجال تقويم التدريس	
		1 استخدام التقويم بصورة تقيس المعلومات والمهارات والاتجاهات	
		2 تنوع أدوات التقويم بين (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي)	
		3 تصميم مخطط للاختبارات وقياس مدى تحقق الأهداف	
		4 تشخيص أخطاء التعلم ووضع برامج لعلاجها	
		5 كيفية الاستفادة من نتائج التقويم	
		6 تحديد الواجبات المنزلية للطلاب	
		7 إعداد الاختبارات المختلفة وتصحيحها	
		8 رصد درجات الاختبارات المختلفة	
		9 تفعيل جدول مواصفات الأسئلة عند وضع الأسئلة	
		10 اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلاميذ	

مدى توافرها		الاحتياجات	
متوفر	غير متوفر	المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية	م
		أولاً: مجال تعليم الاستماع	
		1 ترسيخ مهارة الاستماع الواعي الناقد	
		2 تنمية قدرة الطلاب لتوظيف مهارات الاستماع في التحصيل المعرفي	
		3 التدريب على فنيات فهم المسموع وتفسيره ونقده	
		4 تنمية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة كاحترام المتحدث وإبداء الاهتمام بحديثه	
		5 التدريب على كيفية التمييز بين الحقيقة والخيال والقوة والضعف مما يسمع	
		6 الحكم على المتحدث في ضوء الخبرات السابقة وقبوله أو رفضه	
		7 تحديد معوقات عملية الاستماع عند الطلاب	
		8 التدريب الجديد على فهم معاني الكلمات من السياق	
		9 التعرف على أساليب تقويم الاستماع	
		10 التعرف على مستويات فهم المسموع ( الحرفي ، التفسيري ، التطبيقي )	
		11 التدريب على الاستماع الإبداعي في موضوعات اللغة العربية	
		12 التدريب على توظيف استراتيجيات فهم النص المسموع	

مدى توافرها		الاحتياجات	
متوفر	غير متوفر	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية	م
		ثانياً: مجال الكلام (التحدث)	
		1 تنمية مهارة التحدث بخطاب لغوي منتظم، وسليم، ومؤثر	
		2 القدرة على استخدام اللغة الفصحى في التعبيرات عن الأفكار والأغراض في المواقف اللغوية المختلفة	
		3 تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات لغوية وعقلية واتصالية لإقناع الآخرين والتأثير فيهم	
		4 تعرف آداب الحوار وآداب الاختلاف اللغوية لإنتاج الخطاب وفهمه	
		5 مراعاة الأعراف الاجتماعية اللغوية لإنتاج الخطاب وفهمه	
		6 تعويد الطلاب صحة الحكم ودقة الملاحظة وتقوية ملكة التعبير لديهم	
		7 القدرة على تلخيص وتحديد الأفكار الرئيسية أثناء الكلام	
		8 تعويد الطلاب الجرأة والمواجهة والقدرة على التعبير	
		9 القدرة على التعبير عن خواطره ومطالبه وآرائه وخبراته بلغة صحيحة وأساليب متنوعة	
		10 التدريب على استخدام الإيماءات ولغة الجسد أثناء الكلام	
		11 التدريب على تنظيم الأفكار واستخدام الشواهد الداعمة للكلام	
		12 التدريب على الجوانب الصوتية المعبرة عن مضمون الكلام	

مدى توافرها		الاحتياجات	م
متوفر	غير متوفر	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية	
		<b>ثالثا: مجال تعليم القراءة</b>	
		القدرة على توظيف استراتيجيات مختلفة للقراءة بحسب الهدف من المقروء	1
		اتباع أساليب داعمة للفهم القرائي كالخطيط وتلخيص الأفكار	2
		تنمية الوعي إلى المطالعة الحرة لتمكين الطلاب من الإحاطة بمناحي الحياة الإنسانية	3
		التدريب على مهارات فن الإلقاء	4
		تحديد العناصر المكونة لعملية القراءة	5
		الإفادة من النصوص المقروءة في حل المشكلات	6
		القدرة على التمييز بين الغث والسمين عند اختيار النص المقروء	7
		تحليل ألفاظ النص وأفكاره وحججه	8
		تدريب الطلاب على اكتساب عادات القراءة الجيدة	9
		التدريب على مهارات القراءة الالكترونية	10

مدى توافرها		الاحتياجات	
غبر متوفر	متوفر	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية	م
		رابعاً: مجال تعليم الكتابة	
		إتباع الأعراف المعتمدة للكتابة الجيدة	1
		القدرة على توظيف استراتيجيات الكتابة ومهاراتها في إنشاء خطاب لغوي	2
		تطبيق المهارات الأساسية للتعبير الكتابي	3
		استخدام أساليب مختلفة من التعبير حسب الغرض من الكتابة	4
		توظيف أساليب بلاغية واستراتيجيات إقناعية تجعل الفكرة أكثر وضوحاً	5
		استخدام علامات الترقيم في مواضعها المناسبة	6
		إكساب الطلاب المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح ومقروء وخال من الأخطاء	7
		توظيف القواعد الإملائية وتحليلها	8
		تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة وجعلها موضع مناقشة وتعليق	9
		العمل على تقوية الرابطة بين القواعد الإملائية والقواعد النحوية	10
		التمكن من مهارات التعبير الإبداعي ( مقال ، قصة ، رواية ، ... )	11
		تتبع الخطوات المناسبة لكتابة نص علمي	12
		القدرة على كتابة التعبير الوظيفي بأنواعه المختلفة كالمخلصات والتقارير والمحاضر	13
		توظيف استراتيجيات متنوعة للتدريب على مهارات الكتابة	14
		القدرة على معرفة أنواع النصوص وتصنيفها	15

مدى توافرها		الاحتياجات	
متوفر	غير متوفر	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية	م
		<b>خامسا: مجال تعليم النحو والصرف</b>	
		1 تحديد الوظيفة النحوية والعلامة الإعرابية المناسبة للكلمات المعربة في النص	
		2 التأكد من الصحة النحوية للنصوص عند الاستماع والقراءة والكتابة	
		3 القدرة على التواصل الشفهي في المواقف الرسمية بلغة عربية سليمة من الأخطاء النحوية	
		4 تدريب الطلاب على كيفية الاشتقاق والتصريف	
		5 معرفة جدول التتابع والمدى في اختيار الدروس النحوية والصرفية	
		6 التمييز بين المفاهيم النحوية المتعلقة بالوظائف النحوية للكلمات المعربة	
		7 استخدام القواعد النحوية والصرفية في ضبط لغته تحدثاً وقراءة وكتابة	
		8 معرفة الفروق الوظيفية بين مهارات التعلم النحوية ومهارات التعلم الصرفية	
		9 القدرة على فهم بنية الكلمة العربية على نحو يزيد من معرفته بخصائص اللغة العربية	
		10 زيادة ثروته اللغوية بما يدرسه من أساليب نحوية ومشتقات	

مدى توافرها		الاحتياجات	
متوفر	غير متوفر	تابع المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجالات التخصصية الأكاديمية	م
		سادسا: مجال تعليم الأدب والبلاغة	
		التعرف على جوانب تاريخ الأدب العربي من حيث ظروفه وفنونه وموضوعاته وأعلامه	1
		إجادة إلقاء النصوص الأدبية والاستمتاع بها وتذوق جماليتها والاستفادة من قيمتها	2
		تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب من خلال مفردات النصوص الأدبية وتراكيبيها	3
		اكتساب الطلاب القدرة على تحليل النصوص الأدبية تحليلاً يكشف أساليبها ولغتها وعاطفتها وخيالها	4
		تحديد الخصائص الفنية المميزة للأدب في عصوره التاريخية ومدارسه المختلفة	5
		تدريب الطلاب على البحث في مصادر الأدب العربي	6
		مناقشة الجوانب الثقافية التي يكتسبها الطلاب من دراستهم للأدب	7
		تنمية الذوق الفني الجمالي لدى الطلاب بتقديم قطع بلاغية لهم	8
		اكتساب قدر من المفاهيم الأساسية للبلاغة والنقد الأدبي وتطبيقاتها	9
		تعرف بعض أسرار الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة	10
		توظيف الألوان البلاغية ( بيان ، بدیع ، معان ) في تحليل النص الأدبي	11



ملحق (4)

أسماء محكمي الاستبانة

أسماء محكمي استبانة الدراسة

م	الاسم	التخصص - الدرجة العلمية	الجامعة / الكلية
١	الدكتور عبد الرحمن بدوي	التربية - أستاذ مشارك	جامعة الدمام (جامعة عبد الرحمن بن فيصل)
٢	الدكتور وحيد السيد حافظ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية - أستاذ دكتور	كلية التربية - جامعة بنها بمصر
٣	الدكتور محمد علي الزهراني	اللغة العربية - أستاذ مقررات اللغة العربية والمشرف العام على برنامج متطلبات الجامعة	جامعة الأصالة بالدمام
٤	الدكتور سيد محمد السيد سنجي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية - أستاذ دكتور	كلية التربية - جامعة بنها بمصر
٥	الدكتور علي سعد علي جاب الله	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية - أستاذ دكتور	كلية التربية - جامعة بنها بمصر

## ملحق (5)

برامج قدمت لمعلمي اللغة العربية من إدارة التدريب

بمكتب التعليم

برامج قدمت لمعلمي اللغة العربية من إدارة التدريب بمكتب التعليم

ملاحظات	اسم البرنامج	م
	التطوير المهني لمعلمي المشروع ( اللغة العربية ) المستوى الأول	١
	التطوير المهني لمعلمي المشروع ( اللغة العربية ) المستوى الثاني	٢
	التطوير المهني لمعلمي المشروع ( اللغة العربية ) المستوى الثالث	٣
	النظام الفصلي المستوى الأول	٤
	النظام الفصلي المستوى الثاني	٥
	تدريب المعلمين على المقررات الجديدة ( ثقافة المقررات )	٦
	تدريب المعلمين على المقررات الجديدة ( استراتيجيات التعلم النشط )	٧
	تدريب المعلمين على المقررات الجديدة ( تحسين الممارسات التدريسية )	٨
نفذت عام ١٤٣٤ هـ	دورات في مستوى التحصيل الدراسي	٩
	الأخطاء اللغوية والفنية في أسئلة الاختبارات النصفية	١٠
استمرت خمس سنوات من عام ١٤١٨ - ١٤٢٢ هـ	دورات تأهيلية للمعلمين الجدد متدني المستوى العلمي	١١