IUGJEPS
Vol 27, No 1, 2019, pp 418 -443

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2017-12-30)، تاريخ قبول النشر (2018-01-29)

الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللّغة العربيّة ومعلّماتها للمرحلة الثانويّة في مديريّة تربية لواء الجامعة

د. فايزة أحمد سعادة[1] *

[1] وزارة التربية والتعليم – الأردن

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: fayzam2005@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التَّعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلّماتها للمرحلة الثانوية في مديرية لواء الجامعة، وللإجابة عن أسئلة الدِّراسة تمَّ بناء استبانة عدد فقراتها (40) فقرة موزعة على مجالات: التخطيط والتنفيذ والتقويم والإدارة الصفية. تكوَّنت عينة الدِّراسة من (58) معلِّمًا ومعلِّمة ممّن يُدرّسون اللغة العربية موزَّعين على المدارس الحكومية التَّابعة لمديرية تربية لواء الجامعة / عمّان، للمرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016/ 2017، منهم (20) معلمًا و(38) معلمة. أظهرت نتائج الدراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في لواء الجامعة جاءت بدرجة منخفضة، وجاء في الرتبة الأولى مجال "تقويم الموقف التّعليمي، وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال "تنفيذ الموقف التعليمي، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائياً تعزى إلى الجنس على الدرجة الكلية، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً على متغيّر الجنس لمجالات: "تنفيذ الموقف التعليمي" لصالح الإناث و"تقويم الموقف التّعليميّ" و"إدارة الصّف" لصالح الذكور. كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى سنوات الخدمة التّدريسيّة على الدرجة الكلية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على متغيّر سنوات الخدمة لمجال " تنفيذ الموقف التّعليميّ" ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، كما أظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً تُعزى إلى التّفاعل بين مُتغيريّ الجنس وسنوات الخدمة على الدّرجة الكليّة، كما كانت الفروق دالّة إحصائيّاً على مجال " إدارة الصّف" لصالح المعلمين ذوي الخدمة الطويلة.

كلمات مفتاحية: الاحتياجات التدريبيّة، معلمو اللغة العربية، المرحلة الثانويّة.

Training needs for secondary level Arabic language teacher in Al-jameha education district

Abstract:

This study aimed at identifying the training needs for Arabic language teachers in Al-jameha, in order to answer the study question a training questioner was built consisting of (40) items divided on four dimensions :plaining , Implementation, evaluation, class-management, the study sample consisted of (58) male and female teacher whom teach Arabic language for secondary level in public school in Al-jameha district /Amman in the first semester (2017/2016), the sample divided into (20) male and (38) female teacher, Study result showed a low training needs for Arabic language teacher in al jameha district , in the first order came " Evaluation" dimension, in the last order came " implementing educational situation" , also result showed no statistical differences on total score attributed to gender, meanwhile statistical differences were found on "implementing educational situation " on favor of female teacher, and " class management" on favor of male teacher.

Moreover, Study result showed no statistical differences attributed to teaching experience's on total degree, while statistical differences appeared on ""implementing educational situation " on favor of teacher with short experience, finally statistical differences attributed to the interaction between gender and experience on total degree and on "class management" dimension on favor of long experience teacher.

Keywords: training needs, Arabic language teacher, secondary level.

مقدّمة

تنبثق أهمية المعلّم من حقيقة أهمية دوره في الحياة البشرية، وعلى مرّ العصور كان للمعلّم مكانة بارزة، فهو المعلّم والمؤدّب والمربّي. واستجابة لما حدث من تطورات وتغيرات في العقود الأخيرة في مجال التّربية والتّعليم، وفي ظلّ التوجّهات العالميّة إلى الاهتمام بالتعليم واعتبار المدرسة المؤسسة الأمّ التي من شأنها أن ترفد باقي المؤسسات بالمخرجات المناسبة التي تلبّي حاجات المجتمع؛ برزت توجّهات عديدة وعلى مستوى العالم، دعت إلى الاهتمام بالمعلّم، إعدادًا وتدريبًا وتأهيلاً وعنايةً ورعاية؛ فأصبح موضوع إعداد المعلمين وتأهيلهم أمرًا مهمّاً، توليه الوزارة والإدارات أهمية بالغة تنسجم مع أهميته وجدواه والأثر العظيم الذي يُخلّفه في الميدان التّربويّ.

وقد طرأ تحوّل كبير على مفاهيم تدريب المعلمين بين الماضي والحاضر وأصبحت تربية المعلمين عملية مستمرة متكاملة، تبدأ باختيار العناصر المناسبة للتّدريس، وصولاً إلى برنامج كفء لإعداده يُستكمل ببرامج مستمرة لتنميته في أثناء الخدمة، ومن ثم فإن اختيار المعلم، وإعداده وتنميته أثناء الخدمة تنطلق من فكرة التعلّم مدى الحياة (أبو شوق وسعيد، 1995).

وأشار(جابر، 2000) إلى فاعلية التدريس التي تتشكّل حصيلة تفاعل ثلاثة عناصر هي: الخصائص والسمات الشخصية للمعلم، والممارسات التّنظيميّة والتّعليميّة والتّقييميّة، واستراتيجيات إدارة السلوك الصفي، ومن الضروريّ امتلاك المعلم لخصائص ومبادئ تساعد على نجاحه في أداء مهامه ومسؤولياته المناطة به بكفاية واقتدار، كإقامة علاقات طيّبة بين الطّلبة، وتخطيط عملية التّدريس وتنمية التّفكير، وتعزيز سلوك الطلبة، وإثارة انتباههم، وتقبّل مشاعرهم. وتأسيسًا على مقولة روي سينغ " Roy Singh " المُشار إليه في (العموش، 2009) والتي تؤكّد أنّه "لا يمكن لأيّ نظام تعليميّ أن يرتقي أعلى من مستوى المعلّمين فيه" ولقد غدا إعداد المعلّمين وتنميتهم مهنيًا من الموضوعات التي تنال قدرًا كبيرًا من البحث ومحاولات التطوير لمواكبة آخر المستجدات التربويّة التي تنهض بالنّظام التّعليميّ بوجه عام وبإعداد المعلّمين على وجه الخصوص.

وقد احتّلت قضيّة "إعداد المعلّم" مكانة هامة على المستوى الدّوليّ والإقليميّ والمحليّ، ولم تعد شأنًا تربويًّا يقتصر على التربويين والمتخصّصين بإعداد المعلّم فحسب، وإنما تجاوزته لتصبح شأنًا عامًّا. في حقبة التسعينيات من القرن العشرين وفي ظل التّقدّم العلميّ والتّسارع التّكنولوجيّ تنامى اتجاه جديد في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا وبعض دول جنوب شرق آسيا نحو جعل المدرسة مركزًا تربوياً وتعليمياً مستقلاً، بعد أن بقيت عقودًا وحدة منفصلة من وحدات النّظام التعليمي. كما تنامى اتجاه قويّ نحو ما يمكن تسميته "توطين" (Replacement) المعلّمين داخل مدارسهم مرة أخرى، إذ يصبح هذا الاندماج الفعّال بين هذا النّموّ المهنيّ وبين التّحسين المستمرّ للأداء المؤسسيّ للمدرسة بمثابة قوة حاسمة تدفع نحو الإنجاز التعليمي للطلبة، وتعمل على تطوير العملية التعليمية التربوية وتجويدها بوجه عام (مدبولي، 2002).

وقد تعالت الصيحات اليقظة الناقدة لأداء المدرسة الغربيّة مقارنة بالمدارس الآسيوية الواعدة ، وتجلّى ذاك بوضوح في تلك المراكز المتراجعة التي حققها التلاميذ الأمريكيون والأوروبيون أمام تلاميذ تايلاند وسنغافورة وغيرهم في المسابقات الدوليّة للتحصيل، الأمر الذي استدعى أحيانًا إصدار تقارير رئاسية عن الحكومة الامريكية تُحذّر من خطورة الوضع وتقترح الخطط والاستراتيجيات للعلاج، كتقرير أمة في خطر Nation at Risk (مدبولي، 2002).

وتنصّ وثيقة "إصلاح المدرسة" في فرنسا على "أن التحسين في مستوى التّدريب المهنيّ للمدّرسين هو مبدأ مشروط لتحسين النّظام التّعليميّ"، كما أكّدت منظّمة اليونسكو على اعتبار إعداد المعلّم مسألة استراتيجية لمواجهة أزمة التّعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسيّة والتّجهيزات والمرافق والكتب والوسائل التعليمية، على أهميّتها وآثارها المختلفة في العمل التربويّ، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلّم الكفء، كما أكّدت اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين، في تقريرها الذي قدّمته لليونسكو، على الدور المحوريّ للمعلّمين، وضرورة العناية بإعدادهم قبل الخدمة، ومتابعة تدريبهم في أثناء الخدمة؛ إذ إن التربية الجيّدة تتطلّب معلّمين جيّدين. وقد اختار المؤتمر العام لليونسكو في دورته السابعة والعشرين موضوع "تعزيز دور المعلّمين في عالم متغير" ليناقش في المؤتمر الدولي للتربية في دورته الخامسة والأربعين المنعقد في جنيف عام (1996)، وذلك بهدف السعي إلى رفع كفاية المعلّمين بحيث تتلاءم مع متطلبّات العصر، ومع أدوارهم الجديدة في هذا العالم المتغير (العموش، 2009؛ مدبولي 2002).

وفي الوطن العربي تعالت الصيحات للاهتمام بالمعلم وإعداده وتأهيله فقد اشتمل إعلان دمشق حول "مدرسة المستقبل في الوطن العربي" ضمن فعاليات المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف عام (2000) تحت مظلّة "المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم" على "العناية بالمعلّم إعدادًا، وتدريباً من أجل تعزيز مكانته، وتغيير دوره من ناقلٍ للمعرفة بغرض التّحفيظ، إلى منظّمٍ لنشاطات الطّلبة، ومدّرب لهم على أساليب تحصيل المعرفة ووسائل تحقيقها، ومكوّن لمواقفهم واتجاهاتهم وقيَمِهم، وتنمية لقدراتهم الذاتية والفكر الناقد لديهم (العموش، 2009).

وعلى الصعيد المحلّي، سعت الأردن في الآونة الأخيرة إلى بناء اقتصاد مُتجدّد مبنيّ على المعرفة، يرتقي فيه بالإنسان ويُعلي شأنه، باعتباره الثروة الحقيقية التي ستضع الأردنّ على طريق الدول المتقدّمة المُصدّرة للكفاءات البشريّة، مما تطلّب إعادة النظر في النّظام التّربوي بدءًا بالطّالب محور العملية التّعليميّة التّعلّمية مرورًا بالمعلّم حامل العلم وناقل الرسالة.

ومن المشروعات المهمّة التي عُنيت بتطوير التّعليم في الأردن، مشروع تطوير التعليم نحو اقتصار المعرفة (ERfKE) Educational Reform for Knowledge Economy ، ويُعدّ مشروعًا قطاعيّاً متعدّد المانحين انبثق المشروع عن رؤية منتدى التعليم في أردنّ المستقبل الذي عُقد عام (2002) وامتاز بالتّركيز على إعداد المعلّمين فركّز على التنمية المهنيّة والتّدريب، كما تمّ إعداد معايير تنمية المعلمين وتقييم برامج التّدريب لتتناسب مع هذه المعايير ومراجعة وتطوير التخصصات المهنيّة الحاليّة لتكون متّفقة مع السياسات التربويّة المهنيّة. واقتصاد المعرفة في مرحلته الثانية (ERfKEII) جاء امتدادًا للمرحلة الأولى التي بدأت في (2003) وانتهت في نهاية حزيران (2009) بواقع خمس سنوات ونصف من التنفيذ. وقد تمّ التّركيز في المرحلة الثانية من برنامج تطوير التّعليم نحو اقتصاد المعرفة (2009–2015) على توسيع وتعميق الأثر النوعيّ للبرنامج في مرحلته الأولى، كما تضمّن التركيز على ضرورة إيجاد تدريب مطّور للمعلّمين قبل الخدمة وفي أثنائها(وزارة التربية والتعليم، 2014).

الاحتياجات التدريبية

يحتلّ موضوع تحديد الاحتياجات أهمية كبيرة، وتنبع هذه الأهميّة من قيمة ما سيُبنى عليه من مخرجات برامج التدريب، إذ أن برامج التّدريب إذا أُعدّت ونُفّذت دون النّظر إلى تحديد احتياجات الفئة المستهدفة ستكون مجرد هدرٍ للوقت والمال والكفاءات، وتُعرّف الحاجة التدريبية بأنها مجموعة التّغيرات والتّطورات المطلوب إحداثها في معلومات واتجاهات الأفراد من أجل تلبية

متطلّبات العمل ومجابهة المشكلات التي تحدث في المنظمة (محمود، 1980). وقد عرّفها (Salese, 2002) أنّها مجموعة التغيّرات المطلوب إحداثها في معارف المعلّمين ومهاراتهم وخبراتهم واتّجاهاتهم لتجعلهم قادرين على القيام بعملهم على أكمل وجه. كما يمكن اعتبارها مقدار الفرق بين الأداء المتوقّع والأداء المُمارَس فعلاً في الواقع، أو مقدار الاختلاف بين الأداء المطلوب والأداء الموجود، ويُعبَّر عنها بالمعادلة الرياضية الآتية: الحاجة التدريبية = الأداء المطلوب – الأداء الموجود (النمري، 2008).

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

يُعدّ تحديد الاحتياجات أولى ركائز التّخطيط للبرامج التّدريبيّة، إذ أنّ الخطوة الأولى في التّخطيط للبرامج التّدريبيّة هي التحديد الدّقيق للاحتياجات، ويُقاس نجاح أيّ تصميم تدريبيّ بمدى تشخيصه للاحتياجات الحقيقيّة بدقّة وقدرته على حصرها وتجميعها، والبرنامج التّدريبيّ الذي لا يُؤسّس على قياس علميّ للاحتياجات لا يؤدّي دوره بشكل مناسب (Tai, 2006).

إن تحديد الاحتياجات التدريبية يُحدّد أهداف التدريب بدقّة، ويتحدّد تصميم محتوى البرامج التدريبية في ضوء هذه الأهداف، كما تُحدّد الوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين، وتقييم برامج التدريب، كما يساهم تحديد الاحتياجات في تحديد المسافة بين مستوى المُتدرّب قبل بدء التدريب، والمستوى المأمول عند نهايته، ويساعد أيضًا في تشخيص مشكلة ما والتخطيط العلمي الدقيق لحلّها، ويُبيّن كذلك مدى استحقاقية برامج التدريب من عدمها، ولا شكّ أن تحديد الاحتياجات يساهم في تخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيق الأهداف وفق أولوياتها، والحصول على مستوى أعلى من إنتاجية العمل التي يتمّ تحقيقها عن طريق التدريب، كما يمكن أن يكون تحديد الاحتياجات طريقًا إلى عملية التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية التي قد يحتاجها المعلّمون (الشريدة، 1994).

ويُعدّ تحديد الاحتياجات التّدريبيّة مدخلًا علميًّا لحلّ كثير من مشاكل تدريب المعلّمين، ولجعل التّدريب ذا فائدة حقيقيّة، إذ من شأن تحديد الاحتياجات التّدريبيّة الإجابة عن أسئلة مهمّة: أين يتمّ التّدريب؟ مَن يجب تدريبه؟ ما المحتوى التّدريبيّ؟ ما النّتائج المُترتّبة على التّدريب؟ كيف نجعل التّدريب واقعًا ملموسًا؟ (Beaudoin, 2004).

أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية

إنّ التّحديد السليم والدّقيق للاحتياجات التّدريبيّة يتطلّب مجموعة من الأدوات من مثل:

1. المقابلات: تلك التي تُعقد للفئات المُراد تدريبها، ويمكن أن تتمّ هذه المقابلات بين مسؤولي التدريب وبين القادة الإداريين والمشرفين والرؤساء، للتعرف إلى ما يرونه احتياجًا تدريبيًّا للفئات العاملة معهم، كما يمكن أن تكون المقابلات للمعلّمين أنفسهم ليُحدّدوا احتياجاتهم وأولوياتها.
2. الاستبانات: إذ قد تُوزّع استبانات متضمنة الموضوعات التي يراها المسؤولون التربويون مهمّة وقد تُوجّه الاستبانات للرؤساء المباشرين للتعرف إلى آرائهم في أداء العاملين والتي تُمثّل أهمية كبيرة في تحديد الاحتياجات التدريبية نظرًا لقدرتهم على تحديد جوانب الضعف والقوة والمشكلات التي يواجهها العاملون والتي يمكن علاجها بالتدريب.
3. اللجان التربوية: إذ تدرس اللجان الموضوعات ذات الأهمية الخاصّة بالنسبة للمتدرّبين وفي ضوء هذه الدّراسة تُوضّح وتُحدد الاحتياجات التدريبية.

4. تقارير وسجلات كفاءة المعلّمين الدوريّة: وتُعدّ من أهم مصادر تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين إذا ما تمّ إعدادها بطريقة صحيحة وباهتمام من المديرين، إذ تعكس صورةً حقيقة لخبرات المعلّمين وسلوكهم واتجاهاتهم، وبالتالي يسهل تحديد الجوانب التي يمكن علاجها من خلال التّدريب.

5. الاختبارات: وقد تكون شفوية أو تحريرية يلجأ إليها الرؤساء أو المسؤولون عن التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التّدريبية للعاملين.

6. تحليل المشكلات: ويُعدّ تحليل مشكلات العمل أو الإنتاج ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة من أهم وسائل نجاح التدريب، وغالبا يُساهم التدريب في تشخيص هذه المشكلات ومعالجتها بكفاءة (بركات، 2010).

أهمية دور المعلم

تُعدّ مهام التدريس معقّدة؛ بسبب تداخل مجموعة من العوامل فيها، وبالتّالي يمكن القول أنّ أعباء ومهام تعلّم فنّ التدريس معقّدة أيضًا. ولما كانت أهداف طالب التدريب أهدافًا متباينة متعدّدة مفادها تحقيق أهداف التّعلّم مع طلبته، وفي الوقت ذاته فالمعلّم يسعى إلى أن يتعلّم كيف يُعلّم ويطوّر قدراته ومهاراته ليحقّق أهدافه جميعها ببراعة (جابر، 2000).

إن العمليّة التعليميّة التعلّميّة في جوهرها عملية اتّصال، عناصرها: المرسِل وهو المعلم، والمستقبِل: وهو الطّالب، والرسالة: وهي المادة التّعليميّة. وعلى المعلم أن يُدرك أن عمليّة الاتّصال لا تسير في اتجاه واحدٍ من المعلّم إلى الطّالب وتنتهي، إنما هي عمليّة حركيّة (ديناميكية) متفاعلة، وعلى المعلّم أن يُلاحظ سلوك طلبته بدقّة وتركيز؛ فذلك يساعده على معرفة مدى ما تحقّق من أهداف (الطوبجي، 1987). وعلى المعلّم الوقوف المستمر على مستوى تحقق الأهداف، وفاعلية التعليم تقاس بفاعلية التعلّم، وفاعلية التعلّم تقاس بقابليته للاستدعاء والثبات وانتقال الأثر والممارسة، وكفاءة المعلم تُقاس بامتلاكه لكفايات أدائية ومهنيّة متنوعة وصفات خاصة تؤهله للمهمة الصعبة التي يقوم بها (الحيلة، 1999).

والمعلم الكفؤ يُعدّ من الدعائم الأساسية للعمليّة التّعليميّة التّعلّمية، فهو القائد والقدوة وهو من يملك تحقيق أهداف التعلّم وذلك بإعادة تنظيم البيئة لتوائم تحقيق أهداف التعلم، وهو الذي يُصمّم الموقف التّعليميّ جاعلًا الطّالب مشاركًا حقيقيّاً في العمليّة التّعليميّة وليس مجرّد حافظ لمحتوى معرفيّ بعيدٍ كلّ البعد عم ممارساته وحياته وواقعه، والمعلم الناجح يمثلُ أمام طلابه وقد أمسك زمام مادته التعليمية وتعمّق في مفاهيمها وأدرك آلية التخطيط لنتاجاتها وإستراتيجيّات وطرق وأساليب تنفيذها وتقويمها (الشريدة، 1994).

وقد تناول كثير من الباحثين الكفايات المطلوبة من المعلم ولخّصها (القطارنة، 2000) على النحو الآتي: تقبّل المعلمين المسؤولية لتدريس طلابهم، اعتقادهم أن الطلبة قادرين على التعلّم، تنظيم البيئة الصفية الفاعلية، وتدريس المناهج بخُطى ثابتة مما يقلل من إحباط الطلبة ويسمح لهم بالتقدم المتواصل، والتدريس بفاعليّة من خلال التدريب على المهارات وشرح المفاهيم والتدريس للإتقان من خلال مراقبة تقدّم الطلبة، وتوفير التّغذية الراجعة والتقويم المستمرّ، والمحافظة على المناخ الصفيّ المُشجّع، كما أن معرفة أهداف التربية ومعرفة الطلبة وظروفهم وخلفياتهم ومعرفة المحتوى العلمي من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات، والتّعرّف على كيفيّة تحسين التّدريس الصفيّ من أهم الكفايات التي يحتاجها المعلّم لتحسين التدريس الصفيّ.

أهمية مبحث اللغة العربية

للغة العربية دور رئيسي في العلميّة التّعليميّة التّعلميّة فهي وسيلة التّفكير والاتصال للطالب، كما أنّها وسيلته للحفاظ على التّراث العربيّ الإسلاميّ، ووسيلته لسموّ ذوقه وشعوره بمواطن الجمال بدراسة الأدب العربيّ من شعر ونثر، وبها يتعلّم الطّالب أدب الحوار والمناقشات، إلى جانب أنها وسيلة لفهم المواد الدراسية الأخرى والتمكّن منها. ولا نغفل عن دور اللّغة كأحد عوامل وحدة العرب وتماسكهم وسبل تقدّمهم ورقيّهم، مما يدعونا جميعًا إلى العمل على الإبقاء على مكانتها العربية والعظيمة وتطويرها والسعي إلى إعلاء شأنها وتطوير سبل تعلّمها وتحسين اتّجاهات الطّلبة نحوها (حمادنة، 2001) .

وفي الأردن عكست وزارة التعليم الاهتمام الكبير باللغة العربية من خلال محاولاتها المستمرة لتطوير مناهجها وإعطائها نصيبًا جيدًا من علامات الطّالب، إضافة إلى عدد الحصص المقرّرة في الصّفوف المختلفة (وزارة التربية والتّعليم، 2013).

مشكلة الدّراسة

للغة دور كبير في حياة الفرد، فهي وسيلته للتعبير عن أحاسيسه وأفكاره، وبواسطتها يغدو المرء قادرًا على العيش والتّعايش والتّفاهم مع عالمه ويصبح بوسعه أن ينال نصيبًا وافرًا من العلم. وتعليم العربية واجب مقدّس وتعلّمها كلغة قوميّة محليّة شأن مهمّ، ورغم كل جهود تطوير التعليم عمومًا وتطوير تعليم اللّغة العربيّة كلغة أمّ على وجه الخصوص، نلمس ضعفًا شديدًا في تعلّم اللغة بمهاراتها الأربعة. وهذا ما تؤكّده العديد من الأبحاث والدّراسات، كدراسة أبي مشنك (2007)، والعلوان والتّل (2010)، والقضاة (2011). كما تؤكده التقييمات الدولية المتعدّدة، ففي مشاركة الأردن الأخيرة في دورة البرنامج الدوليّ لتقييم الطلبة Program for International Student Assessment (PISA)2012، حيث شاركت (65) دولة كان متوسط تحصيل طلبة الأردن في القرائية " هو من بين أدنى المتوسطات للدول المشاركة"؛ فكان ترتيب الأردنّ (58) بمتوسط (399) في حين بلغ المتوسط الدوليّ (496)، وفي PISA 2015 شاركت (72) دولة حققت الأردن المرتبة (60) بمتوسط حسابي (408). (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2017). وقد تتعدّد أسباب الضعف، وبالنّظر إلى المعلّم كأحد المكوّنات الرئيسة في العمليّة التربويّة، إذ هو العامل المهمّ في تحقيق نتاجات التربية ونجاح المؤسسة التربوية لا شك مرهون بنجاح معلميها. ونظرًا لأهمية دور المعلم، وما يقوم به من مهام جليلة، فإن مسؤولية معلمي اللغة العربية تُحتّم عليهم الاهتمام بتدريس اللغة العربية، والسعي الحثيث للنهوض بمستوى طلبتهم بكفاءة وفاعلية. مما يتطلّب العناية بالمعلمين واستمرارية تطويرهم بناءً على الاحتياجات.

وقد أشارت بعض الدّراسات إلى ضعف أساليب تدريب المعلّمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربيّة على وجه الخصوص وشيوع الأساليب التّقليديّة في التّدريب كدراسة (العموش، 2009) التي أكّدت ضعف برامج إعداد معلمي اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة ودعت إلى ضرورة أن تبتعد المواد التربويّة والنفسيّة والتخصّصية عن التنظير، وأن يُلغى التكرار فيها، ويحدث فيها نوع من التكامل، مع إضافة موضوعات حديثة. ودراسة (صباغ ،2009) التي أشارت إلى أن الطابع النظري يسيطر على التدريب كما يفتقر التدريب إلى الأساليب الحديثة، كما أشارت إلى ضعف آلية المتابعة الميدانية أثناء

التدريب لاعتمادها على الامتحانات الكتابية في تقييم اكتساب المعرفة نظرياً، وضعف المدربين وأساليب التدريب، وضعف ارتباط المحتوى الأكاديمي للبرامج المقدّمة مع المقررات المدرسية وحاجات المتدربين، وأكّدت أنّ التسهيلات المادية والفنية المتعلقة بهذه البرامج لم تكن بالمستوى المطلوب.

ومن خلال خبرة الباحثة التّدريسيّة والإشرافيّة، والزّيارات الميدانيّة الفنيّة لمعلمي اللّغة العربيّة، ومتابعة سجلات المعلمين الرسمية ومراقبة تقدّم طلبتهم من خلال الاطلاع على تحليل نتائج الطّلبة في الاختبارات المدرسيّة والوطنيّة والدّوليّة؛ لمست الباحثة الحاجة الملحّة إلى ضرورة الاهتمام بتدريب المعلّمين وتشخيص واقع احتياجات المعلّمين بصورة علميّة، كي تفيد في تنفيذ العمل الإشرافيّ ولتقديم تصوّرٍ واضح دقيق من شأنه أن يكون نواة حقيقية وواقعية تُبنى في ظلّ أفكارها برامج التدريب التي تتولّاها الجهات المسؤولة لاحقًا.

أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما واقع الاحتياجات التّدريبيّة اللازمة لمُعلّمي اللغة العربيّة ومعلماتها للمرحلة الثانويّة في مديرية تربية لواء الجامعة؟

2- هل تختلف الاحتياجات التدريبية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة باختلاف جنسهم (معلّم، معلمة) وسنوات الخدمة والتفاعل بين سنوات الخدمة والجنس؟

افتراضات الدّراسة

1. الظروف العامّة للمدارس كالبيئة الصفيّة وأعداد الطّلبة في الشُعب مُتشابهة.
2. الاستجابات اللفظية المُعلنة لأفراد العينة تعكس الاحتياجات التدريبية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى ما يأتي:

1- تعرّف الاحتياجات التّدريبيّة اللازمة لمُعلّمي اللغة العربيّة ومعلماتها للمرحلة الثانويّة في مديرية تربية لواء الجامعة.

2- تحديد الفروق في الاحتياجات لمعلمي اللغة العربيّة في مديريّة تربية لواء الجامعة تبعًا لمتغيّرات الجنس، سنوات الخدمة والتفاعل بين الجنس وسنوات الخدمة.

أهمية الدراسة

الأهميّة النّظريّة: تُجسّد أسئلة الدراسة أهدافها النظرية وذلك بالإجابة عن أسئلتها.

الأهميّة التّطبيقيّة: التوصّل إلى معلومات ونتائج من المُتوقّع أن يستفيد منها المعنيّون في مجال التّربية والتّعليم ممثلةً في: إدارة المناهج والإدارات المدرسية، والمشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربيّة في وزارة التربية والتعليم كالآتي:

- إعداد قائمة بالاحتياجات التّدريبيّة لمعلمي المرحلة الثّانويّة من شأنها أن تفيد المشرفين التربويين عند متابعاتهم للمعلمين مما يساعدهم في تنفيذ فعاليات إشرافية من شأنها أن تغطّي هذه الاحتياجات، كاللقاءات الفرديّة أو الجماعيّة أو المشاغل التّدريبيّة والدروس التّطبيقيّة.

- الكشف عن أبرز جوانب القصور في الأداء التدريسيّ لدى معلّمي اللغة العربيّة على نحو يخدم الجهات ذات العلاقة ببرامج إعداد وتأهيل المعلمين، أو تدريبهم في أثناء الخدمة والاستفادة من تلك القائمة أثناء الإعداد أو التدريب.

حدود الدّراسة ومحدّداتها

- اقتصرت هذه الدّراسة على معلمي اللغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة في المدارس الحكوميّة في مديريّة تربية لواء الجامعة للفصل الدراسيّ الثّاني للعام الدراسيّ 2017/2016، وفي هذا السياق، تتحدّد نتائج الدراسة جزئياً بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها (قياس الاحتياجات التدريبية) التي استخدمت لقياس الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة.
- اقتصرت الدّراسة على المجالات الخمس ضمن مقياس الاحتياجات التّدريبيّة (التخطيط للموقف التّعليميّ، تنفيذ الموقف التّعليميّ، تّقويم الموقف التّعليميّ، الإدارة الصفيّة).

التّعريفات الإجرائيّة

الاحتياجات التدريبية: مجموعة المتطلّبات الضروريّة من معارف ومهارات واتجاهات لازمة كي يُحقّق المعلّم أهداف التدريس ويتغلّب على المشكلات التي قد تواجهه. ويتمّ قياسها بواسطة استبانة أعدّت خصيصًا لذلك.

معلّم اللغة العربيّة: كلّ معلّم يدرّس مبحث اللغة العربيّة، ويحمل مؤهلاً يؤهّله لتدريسه.

المرحلة الثانوية: المرحلة الدراسيّة التي تلي المرحلة الأساسيّة، وتتضمّن الصّف الأوّل الثّانويّ والصّف الثّاني الثّانويّ بجميع فروعهما.

سنوات الخدمة: عدد السنوات التي قضاها معلّم اللغة العربيّة في مدارس وزارة التّربية والتّعليم، وقد قُسّمت إلى ثلاثة أقسام: (أقل من 5) خدمة قصيرة، (5–10) خدمة متوسطة، (10 فأكثر) خدمة طويلة.

الدراسات السابقة

تمّ الرّجوع إلى مصادر متعددة بغرض الحصول على دراسات وأبحاث ذات صلة بموضوع الدّراسة الحاليّة، وقد كانت كالآتي:

دراسة عبد الكريم وكاظم (2015) هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها من وجهة نظرهم، إذ تكوّنت عينة الدّراسة من (198) معلمًا ومعلمةً من المدارس الحكوميّة في منطقة الفرات الأوسط للمرحلة الابتدائيّة. طُبّقت استبانة تمّ إعدادها لقياس الاحتياجات التدريبية مكوّنة من (47) فقرة موزّعة على ستة مجالات، وبعد تحليل البيانات اللازمة أشارت نتائج البحث أن المعلمين والمعلمات لديهم احتياجات تدريبية عالية، ومن جهة ثانية أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المعلمين التدريبية تُعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة المالكي (2014) إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي اللغة العربيّة لتدريس مقرّر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسّطة بمدينة الطائف، والكشف عن وجود فروق تُعزى لمتغيريّ: عدد سنوات الخبرة، والدورات التّدريبيّة. تمّ بناء استبانة تكونت من (55) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات، طُبّقت الأداة على مجتمع الدّراسة وعددهم (206) معلمًا للغة العربيّة. كشفت النّتائج أن الاحتياجات التّدريبيّة بدرج عالية جدًا في المجالات جميعها، وفي الدّرجة الكليّة للأداة. كما بيّنت عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تُعزى لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، والدورات التّدريبيّة).

كما هدفت دراسة العصيمي (2013) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في مجال تخطيط دروس اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وتنفيذها وتقويمها في ضوء المدخل التكاملي، ومن ثم الكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير كلّ من: الوظيفة، والمدينة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية. تكونت عينة الدراسة من فئتين: 215 معلمة لغة عربية للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، و(61) مشرفة تربوية، في مكة وجدة والطائف، تمّ بناء أداة الدراسة وخطوات تقنينها، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحديد (11) حاجة تدريبية في مجال التخطيط، و (33) حاجة تدريبية في مجال التنفيذ، و (12) حاجة تدريبية في مجال التقويم، كما كشفت نتائج الدراسة عن درجة احتياج عالية جدًا لجميع المجالات الواردة في الاستبانة، ولم تُظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الوظيفة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، ووجود فروق دالة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوات الخبرة (16 سنة وأكثر) في مجال التخطيط للدرس التكاملي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير المدينة لصالح أفراد العينة بمنطقة مكة المكرمة.

وأجرى الهباش (2011) في دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التّدريبيّة اللازمة لمعلّمات اللغة العربيّة في مجال اكتشاف الطالبات الموهوبات لغويًا ورعايتهنّ في العاصمة المُقدّسة، استُخدمت استبانة طُبّقت على عينة عشوائيّة تكوّنت من (285) معلمة من معلّمات اللغة العربية للمراحل التعليم العام الثلاثة. أظهرت النّتائج عن وجود حاجة تدريبيّة عالية جدًا لدى المعلّمات في (17) حاجة تدريبيّة، وعالية في (25) حاجة تدريبيّة أخرى، كما بيّنت عدم وجود فروق تُعزى لمتغيّري المؤهّل العلمي وسنوات الخبرة، في حين وُجدت فروق تُعزى لمتغيّر الدّورات التّدريبيّة لصالح المعلّمات الحاصلات على ثلاث دورات فأعلى، وكذلك وجود فروق تُعزى لمُتغيّر المرحلة لصالح المرحلة المتوسّطة.

وهدفت دراسة الزهراني (2010) إلى تحديد الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي اللغة العربيّة في المرحلتين المتوسطة والثّانويّة المُتعلّقة باستخدام المدخل التّكامليّ، والمدخل المهاري، والمدخل التّقني في تعليمها، والكشف عن وجود فروق إحصائيّة في ضوء بعض المُتغيّرات، بُنيت استبانة طُبّقت على عينة عشوائيّة تكوّنت من (178) معلمًا في كلتا المرحلتين، وقد توصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود (86) حاجة تدريبيّة لازمة لمعلمي اللغة العربيّة في المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تبعًا للمتغيرات الأخرى.

وقد أجرى بتيل (2009) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي اللغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة بناء على كفايتهم المهنيّة، وإعداد تصوّر مُقترَح لبرنامج تدريبيّ فعّال لتنمية كفاياتهم المهنيّة، تمّ بناء استبانة طُبّقت على عينة عشوائيّة تكوّنت من (71) معلمًا للغة العربيّة في منطقة عسير، وقد توصّلت نتائج الدّراسة إلى تحديد قائمة بالكفايات

المهنيّة اللازمة لتدريس اللغة العربيّة، وقائمة أخرى بالاحتياجات التّدريبيّة اللازمة لتلبية هذه الكفايات، وإعداد برنامج مُقترَح لمعلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة في ضوء احتياجاتهم التّدريسيّة لتنمية كفاياتهم المهنيّة.

وقد هدفت دراسة شارون Sharon (2008) إلى التعرّف على اتجاهات المعلمين نحو الحاجة لبرامج التدريب أثناء الخدمة، تكونت العينة من (211) معلماً ومعلمة. وأظهرت هذه الدراسة ملاحظات معلمي المدارس الأساسية في شمال كارولينا في الولايات المتحدة حول أهمية التدريب الإضافي للمعلمين ودوره في مساعدة الطلبة في المراحل الأساسية، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن غالبية المعلمين يرغبون في التدريب بهدف تقديم المساعدة وتلبية احتياجات الطلبة دون وجود فروق دالة إحصائية بينهم نحو هذه الاحتياجات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة النمري (2008) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته، في ستة مجالات، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمة اللغة العربية التي تعزى إلى متغيريّ الدراسة: (الخبرة، والمرحلة التعليمية)، استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع معلوماتها، طُبّقت على (70) معلمة لغة عربية في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة و(60) معلمة لغة عربية في المرحلة الثانوية، كشفت الدّراسة عن وجود (46) حاجة تدريبية مهنية لازمة لمعلمة اللغة العربية؛ في ضوء مستجدات العصر ومتغيراته، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى المرحلة التعليمية والخبرة في جميع مجالات الدراسة لصالح المعلمات متوسطات الخبرة.

وهدفت دراسة جونستون (Johnston, 2007) إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية لدى عينة مكونة من (122) معلماً ومعلمة. أظهرت هذه الدراسة أن هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات التدريبية في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط، وحاجة متوسطة في بقية الاحتياجات. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في أهمية هذه الاحتياجات تبعاً لمتغيّر التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية، بينما عدم وجود فروق تبعًا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

ودراسة حمادنة (2007) إذ هدفت الدراسة الى التعرّف على الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم . تكوّن أفراد عينة الدراسة من (135) معلماً ومعلمة، في حين تألفت أداة الدراسة من (60) فقرة موزعة على (8) مجالات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياج إلى مجال التقويم ، ومجال التعمّق اللغويّ، ومجال تكنولوجيا التعليم ، وتكنولوجيا الحاسوب كان كبيرًا جدًا ، بينما كان الاحتياج إلى مجال أساليب التدريس، ومجال إدارة الصف، ومجال التخطيط الدراسي، ومجال الاتصال بأولياء الأمور، ومجال تحليل المنهاج في درجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والخبرة في مجالات الدراسة، في حين توجد في مجال التخطيط الدراسي فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس آداب، ومتغير مكان العمل، لصالح البادية الشمالية الشرقية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتّضح من خلال استعراض الدّراسات السّابقة تأكيد هذه الدّراسات على الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي اللغة العربيّة، وقد تنوّعت هذه الدّراسات في زمان وأماكن إجرائها، فكانت دراسة عبد الكريم وكاظم (2015) في العراق، ودراسة، وحمادنة (2007) في الأردن، أمّا دراسة كلّ من: المالكي (2014)، والعصيمي (2012)، والنّمري (2008)، وبتيل (2009) فقد أُجريت في السّعوديّة. كما تنوّعت الدّراسات السّابقة في جنس العينة، وعددها، والمرحلة التي يدّرسها أفراد العينة، إذ أُجريت بعض الدّراسات على كلا الجنسين (معلمي ومعلمات اللغة العربيّة) كدراسة عبد الكريم وكاظم (2015)، ودراسة حمادنة (2007). وبعض الدّراسات أُجريت على معلمات فقط كدراسة كلّ من: العصيمي (2012)، ودراسة الهباشي (2011)، ودراسة النّمري (2008). في حين أُجريت دراسة كلّ من: المالكي (2014)، ودراسة الزّهراني (2010) ودراسة بتيل (2009) على المعلمين فقط. فيما يتعلّق بعدد العينة، فقد تنوّعت وبلغت أكبر عينة (285) في دراسة الهباشي (2011) وفيما يتعلّق بالمرحلة التي يدرّسها أفراد العينة فقد تنوّعت بين الثانويّة، كدراسة بتيل (2009) والأساسيّة، كدراستي عبد الكريم وكاظم (2015)، وحمادنة (2007)، في حين هناك دراسات يدرّس أفراد عينتها المراحل المتوسطة والثانويّة كدراسة كلّ من: الهباشي (2011)، ودراسة الزهراني (2010).

وتختلف الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السابقة في محاولتها الكشف عن الاحتياجات التّدريبيّة لمعلمي ومعلّمات اللغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة في إحدى مديريات التّربية في العاصمة عمّان. وقد أفادت الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة في المنهجيّة العلميّة المُتّبعة، وتعرّف الأدوات المُستخدمَة فيها؛ لبناء الدّراسة الحاليّة ومناقشة نتائج الدّراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية المنتظمين في مدارس الذكور والإناث الحكوميّة التابعة لمديرية التربية والتعليم / لواء الجامعة للعام الدراسي 2016/ 2017 والبالغ عددهم على نحوٍ تقريبي (60) معلماً ومعلمة. وقد تمّ توزيع أداة البحث (استبانة الاحتياجات التدريبية) على جميع أفراد مجتمع الدّراسة، استُرجع منها (58) وبنسبة استرجاع 97%. موزّعين كما هو مُبيّن في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

الخبرة / الجنس	سنوات خدمة قصيرة (أقل من 5)	سنوات خدمة متوسطة (5-10)	سنوات خدمة طويلة (أكثر من 10)	المجموع
معلّم	4	6	10	20
معلّمة	8	14	16	38
المجموع	12	20	26	58

أداة الدراسة

لجمع بيانات الدراسة، تمّ بناء مقياس الاحتياجات التدريبية، وهي استبانة مكوّنة من (40) فقرة، وفق تدرّج خماسي. وقد تمّ وضع فقراتها في ضوء نتائج دراسة استطلاعية حيث قامت بها الباحثة قبل بناء الأداة لتساعدها في وضع فقرات

الاستبانة، وكذلك مراجعة الأدب التربوي والدّراسات السّابقة والادب التّربويّ، وقد قُسّمت الاستبانة إلى أربعة مجالات، يضمّ كلّ مجالٍ مجموعة من الفقرات. والجدول (2) يُبيّن ذلك.

جدول رقم (2): توزيع فقرات الاستبانة ضمن مجالاتها

المجال	عدد الفقرات
التخطيط للموقف التعليمي	9
تنفيذ الموقف التّعليميّ	14
تقويم الموقف التّعليميّ	9
إدارة الصف	8
المجموع	40

وقد تمّ التحقّق من الصّدق الظاهريّ للأداة عن طريق إجراء التعديلات على فقرات الاستبانة بناءً على مُلاحظات المحكّمين والذين بلغ عددهم (9) محكمين من المتخصّصين في اللغة العربية والقياس والتقويم. ولإيجاد ثبات الأداة، حُسب معامل الاتّساق الدّاخلي كرونباخ ألفا، حيث طُبقت أداة القياس على عينة استطلاعية من حارج العينة التي طُبّقت عليها الدراسة ومؤلفة من (14) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثّانويّة في تربية لواء قصبة عمان، حيث بلغ معامل الثبات (84%)، وتُعدّ هذه النتيجة مقبولة، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحاليّة.

إجراءات التطبيق

تمّ تطبيق الدّراسة وتنفيذها وفق الإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدب التّربويّ والدّراسات السّابقة.
2. تحديد مجتمع الدراسة والعينة.
3. بناء الاستبانة والتّحقّق من صدقها وثباتها.
4. توزيع الاستبانة (الاحتياجات التدريبية) – من قِبل الباحثة – على أفراد عينة الدراسة.
5. إجراء المُعالجات الإحصائيّة الوصفية والاستدلالية المناسبتين وتصنيف البيانات الإحصائية المُجمّعة في ضوء متغيري الجنس وسنوات الخدمة.
6. مناقشة النّتائج والخروج بتوصيات ومُقترحات.

تصميم الدراسة

تضمنت الدراسة وفقاً لتصميمها المتغيرات (المستقلة والتابعة) الآتية:

أولاً: المتغيرات (التصنيفية) المستقلة، وهي:

1- الجنس (النوع الاجتماعي) وله فئتان: معلم ومعلمة.

2- سنوات الخدمة، ولها ثلاث فئات: قصيرة (أقل من 5)، متوسطة (5-10سنوات)، طويلة (أكثر من 10).

ثانياً: المتغيرات التابعة: يضمّ متغيرًا تابعًا واحدًا يتمثّل في الاحتياجات التدريبية.

المعالجة الإحصائية

لتحليل بيانات الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات الوصفية والاستدلالية، وقد تمثّلت هذه التحليلات باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاحتياجات التدريبية للإجابة عن السؤال الأول والثاني، ولمعرفة الأهمية النسبيّة للاحتياجات التّدريبيّة في المجالات المختلفة، تمّ اعتماد المعيار التقويميّ النّسبيّ الآتي:

(أقل من 2.50) احتياجات قليلة جداً،(2.50 – 2.99) احتياجات قليلة، (3– 3.49) احتياجات متوسّطة، (3.50– 3.99) احتياجات كبيرة، (4 فما فوق) احتياجات كبيرة جداً (بركات، 2010).

وللإجابة عن الأسئلة الثالث والرابع والخامس، تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي Tow –Way ANOVA.

نتائج الدراسة

بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وإجراء التّحليلات الإحصائية الوصفيّة والاستدلاليّة، تمّ الحصول على النتائج الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصّه: ما واقع الاحتياجات التّدريبيّة اللازمة لمُعلّمي اللغة العربيّة ومعلماتها للمرحلة الثانويّة في مديرية تربية لواء الجامعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكلّ مجال من مجالات الاستبانة على مقياس الاحتياجات التدريبية. والجدول (3) يوضّح ذلك.

الجدول (3): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابة أفراد عينة الدّراسة لكلّ مجال من مجالات الدراسة مرتبة ترتيبًا تنازليًا

الرقم	المجال	المتوسّط الحسابيّ العامّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج	التّرتيب
3	تقويم الموقف التّعليميّ	4.11	0.57	مرتفعة	1
1	التّخطيط للموقف التعليميّ	2.81	0.43	منخفضة	2
4	إدارة الصّف	2.35	0.49	منخفضة	3
2	تنفيذ الموقف التّعليميّ	2.17	0.45	منخفضة	4
	الدرجة الكلية	2.79	0.21	منخفضة	

يتبيّن من الجدول رقم (1) أن الاحتياجات التّدريبيّة لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانويّة في تربية لواء الجامعة جاءت برتبة منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للاحتياجات التدريبية لمعلمي (2.79) وبانحراف معياري مقداره (0.21) درجة، وجاء في الرتبة الأولى مجال " تقويم الموقف التّعليميّ " بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.57)، وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال "تنفيذ الموقف التعليمي" بمتوسط حسابي (2.17) وانحراف معياري (0.45).

ويمكن تفسير هذه النتيجة، أن معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانويّة– في الغالب – يتمّ اختيارهم بعناية فائقة، ويتميّزون بكفاءة عالية وخبرة مناسبة، كما أن نسبة غير قليلة منهم من حملة الشهادات والدرجات العلمية العليا(دبلوم عالي، وماجستير، ودكتوراه). إضافة إلى أن معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانويّة يتعرضون إلى تنمية مهنية دائمة ويحظون بمتابعة حثيثة من قبل مديري مدارسهم ومشرفي اللغة العربيّة وذلك في ظل سعي جميع المدارس ومديريات التربية إلى الحصول على نتائج ثانويّة عامة متميزة ومشرقة.

ويمكن تفسير أن احتياجات معلمي الثانوية العامة جاءت في المرتبة الأولى، إذ أن معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية يحتاجون إلى مهارات متعلّقة بالتقويم، ويشعرون بحاجتهم وأن لديهم ضعفًا في هذا الجانب. وربما يُعزى هذه النّتيجة لانصراف اهتمام معلمي الثانوية إلى تنفيذ الموقف التعليمي واقتصار أغلبهم في التقويم على اعتماد استراتيجيّة الورقة والقلم/ الاختبار، وتضمين أسئلة من تلك الواردة في امتحانات الثانويّة العامة الوزاريّة؛ لتعويد طلبتهم على الاختبارات الوزاريّة وآلية التّعامل معها، تمهيدًا لخوض تجربة امتحانات الثانويّة العامة التي تعتمد اعتمادًا كليّاً على الاختبارات التحصيليّة. وهذا من شانه أن يُقلّل فرصة إتقان معلمي الثانويّة العامة لمهارات التقويم كإعداد أدوات التّقويم أو توظيفها بصورة مناسبة وبالتالي برزت الحاجة التّدريبيّة.

ويمكن أن نفسّر أن الحاجة منخفضة لمجال" تنفيذ الموقف التّعليميّ" ذلك أن معلمي الثانويّة العامة ينحصر جلّ اهتمامهم وتركيزهم في الموقف التّعليمي، لذلك هم يحرصون على إتقان تنفيذ الموقف وفق الأصول، واتّباع التّعليمات والمُقترحات الواردة في أدلّة المعلمين لضمان تنفيذ سليم فعّال للموقف التّعليميّ ولضمان نسب نجاح مرتفعة في امتحانات الثانويّة العامّة.

وقد تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد العينة على فقرات كلّ مجال من مجالات الاحتياجات التّدريبيّة، وكانت على النّحو الآتي:

أوّلاً: الاحتياجات التّدريبيّة المتعلّقة بمجال "تقويم الموقف التّعليميّ"

لتعرّف الاحتياجات التّدريبيّة المُتعلّقة بمجال التّقويم، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثّانويّة، وكانت كما هو موضّح في الجدول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال "تقويم الموقف التّعليميّ" مرتبة تنازليّاً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
24	توجيه الأسئلة.	4.33	.87	1	كبيرة جدًا
27	توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.	4.31	.84	2	كبيرة جدًا
30	تحليل نتائج الاختبار.	4.26	.91	3	كبيرة جدًا
32	الاستفادة من الاختبارات الوطنية والدولية ونتائجها.	4.21	.95	4	كبيرة جدًا
25	استخدام معايير محددة لتقويم	4.16	1.01	5	كبيرة جدًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
	النتاجات.				
26	بناء أدوات التقويم المناسبة.	4.14	.98	6	كبيرة جدًا
31	الاستفادة من نتائج الاختبارات في معالجة الضعف وتحسين الأداء.	4.03	.95	7	كبيرة جدًا
28	إعداد جدول المواصفات.	3.86	1.36	8	كبيرة
29	بناء الاختبارات التحصيلية المرتبطة بالنتاجات.	3.74	1.45	9	كبيرة
	المجال ككل	4.11	0.57		احتياج كبير جدًّا

يُلاحظ من الجدول أن أعلى متوسط حسابي جاء للفقرة (24) والتي تنصّ على " توجيه الأسئلة." بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.87)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (29) والتي تنص " بناء الاختبارات التحصيلية المرتبطة بالنتاجات"، بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (1.45).

ويمكن تفسير هذه النّتيجة، بسبب شيوع نمطيّة تقليديّة في التّقويم قائمة على اختبار الورقة والقلم فقط في توجيه الأسئلة لطلبة المرحلة الثّانويّة، وذلك حرصًا من المعلّمين على محاكاة أسئلة امتحان الثّانويّة العامّة التي تُعدّها وزارة التّربية والتّعليم بصورة مركزيّة ووفق نمطيّة معيّنة؛ مما قلل من فرصتهم في امتلاك مهارة توجيه الأسئلة والإبداع في صوغها وتنويعها. ومما يبدو افتقار المعلّمين إلى مهارات توجيه الأسئلة والتّمييز بين أنواعها في ظلّ التركيز الشديد من قبل معلمي الثانويّة العامّة على إنجاز المقرر الدراسي ضمن المدّة المُحددة التي تسبق موعد الاختبارات الوزاريّة، مما كان على حساب حرصهم على امتلاك مهارات توجيه الأسئلة.

وتتفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة حمادنة (2007) ودراسة العصيمي (2013) إذ كشفت الدّراستان عن وجود حاجات تدريبية بدرجة كبيرة في مجال التّقويم.

ثانيًا: **الاحتياجات التّدريبيّة المتعلّقة بمجال "التّخطيط للموقف التعليمي"**

لتعرّف الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمجال "التّخطيط للموقف التّعليميّ"، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة. والجدول (5) يوضّح ذلك.

الجدول (5): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، لفقرات مجال "التخطيط للموقف التعليمي" مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
8	تحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة المناسبة.	4.40	1.23	1	كبيرة جدًا
4	تحديد المتطلبات الأساسية القبلية/ التعلّم السابق.	4.24	.78	2	كبيرة جدًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
2	إعداد الخطط اليوميّة السّنويّة.	2.78	.88	3	قليلة
6	الاستعداد الذهني والإحاطة بالمحتوى الدراسي.	2.62	1.59	4	قليلة
1	تحليل محتوى الدرس .	2.34	.58	5	قليلة جدًا
7	تحديد المصادر والأدوات والتقنيات اللازمة.	2.31	1.33	6	قليلة جدًا
3	تحديد النتاجات وصياغتها بصورة سليمة.	2.19	1.16	7	قليلة جدًا
5	تحديد التكامل الرأسي والأفقي.	1.79	1.22	8	قليلة جدًا
9	تحديد استراتيجيات التقويم وأدواته المناسبة.	1.67	.47	9	قليلة جدًا
المجال ككل		2.81	.43		قليلة

يلاحظ من الجدول (5) أن أعلى متوسط حسابي جاء للفقرة (8) والتي تنصّ على " تحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة المناسبة." بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (1.23)، ثم تليها الفقرة (4) والتي تنصّ على " تحديد المتطلبات الأساسية القبلية/ التعلّم السابق" بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.24)، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (9) والتي تنص " تحديد استراتيجيات التقويم وأدواته المناسبة."، بمتوسط حسابي (1.67) وانحراف معياري (.47).

ويمكن تفسير هذه النّتيجة إلى شعور المعلمين الدائم أنّهم بحاجة إلى الوصول إلى درجة إتقان عالية فيما يتعلّق باستخدام استراتيجيّات التّدريس والأنشطة المناسبة والتي تُمكّنهم من تحقيق نتاجات التّعلّم، وهذا مرتبط بتركيزهم الكبير على جانب التّحصيل الدراسي على وجه الخصوص، وتركيز الإدارة والمشرفين على هذا الجانب أيضًا، فيما يتعلّق بالثانوية العامة وما يتبع نتائج النّجاح من تنافس شديد بين المعلمين في المدرسة الواحدة وبين سائر المدارس، مما يتطلّب من المعلّمين السعي الدائم إلى تطوير مهاراتهم المتعلّقة بما يضمن تحقيق نتاجات الدروس وبأفضل وأجود الطرق الممكنة. في حين جاءت الرتب (3–9) فيما تبقّى من فقرات قليلة وقليلة جدًا، بسبب انصراف المعلّمين عن كل ما يتعلق بالقضايا التوثيقيّة الكتابية وتركيز جلّ اهتمامهم على الإنجاز وإحراز أفضل النّتائج مع طلبتهم في امتحانٍ وطنيّ وزاريّ يُعدّ مصيريًّا فهو امتحان قبول للجامعة تُعتمد نتائجه كأساس للقبول الجامعيّ واختيار التخصصات المختلفة.

ثالثًا: الاحتياجات التّدريبيّة المتعلّقة بمجال "الإدارة الصفية"

لتعرّف الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمجال الإدارة الصفيّة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة

والجدول (6) يوضّح ذلك.

الجدول (6): متوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، لفقرات مجال "الإدارة الصفية" مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	درجة الاحتياج
37	ضبط سلوك الطّلبة.	4.36	.81	1	كبيرة جدًا
40	التعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة.	4.10	1.02	2	كبيرة جدًا
35	توزيع زمن الحصة بصورة مناسبة.	2.00	1.24	3	قليلة جدًا
38	القدرة على التواصل الفعّال.	1.79	.89	4	قليلة جدًا
34	الإدارة الفاعلة .	1.74	1.09	5	قليلة جدًا
39	إدارة وتنظيم تفاعلات الطلبة.	1.69	.86	6	قليلة جدًا
33	تنظيم البيئة المادية للتعلّم.	1.66	.87	7	قليلة جدًا
36	إثارة دافعية الطلبة.	1.48	.63	8	قليلة جدًا
	المجال ككل	2.35	0.49		قليلة جدًا

يلاحظ من الجدول (6) أن أعلى متوسط حسابي جاء للفقرة (37) والتي تنصّ على " ضبط سلوك الطّلبة" بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (.81)، ثمّ تليها الفقرة (40) والتي تنصّ على " التّعامل مع المشكلات السّلوكيّة للطلبة" بمتوسّط حسابيّ (4.10) وانحراف معياريّ (1.02) ويمكن تفسير هذه النّتيجة، بالحرص الشديد من قبل معلمي الثانويّة العامّة على تطوير مهاراتهم في الضبط الصفي والتعامل مع المشكلات السلوكيّة للطلبة، وعدم انفلات الأمور في أثناء الموقف الصّفيّ، وفي ظلّ عدم اكتراث بعض الطّلبة، واستهانة بعضهم بالحصص الصفيّة؛ لاعتمادهم على الدروس الخصوصيّة مما كان مدعاة إلى بروز بعض مشكلات الضبط الصّفيّ رغم أهميّة هذه المرحلة؛ إذ تمثّل نهاية الحياة المدرسية ودخول الجامعة وتقتضي التّركيز الشديد لتحقيق النّجاح، في حين جاء ما تبقى من فقرات برتبة (قليلة جدًّا)، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (36) والتي تنص على " إثارة دافعية الطلبة."، بمتوسط حسابي (1.48) وانحراف معياري (.63)، ويمكن تفسير هذه النّتيجة بامتلاك المعلمين مهارات إثارة الدافعيّة لضمان إقبال الطلبة وإحراز أفضل النّتائج.

رابعًا: الاحتياجات التّدريبيّة المتعلّقة بمجال "تنفيذ الموقف التّعليميّ"

للكشف عن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمجال تنفيذ الموقف التّعليميّ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة والجدول (7) يوضّح ذلك.

الجدول(7): متوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، لفقرات مجال "تنفيذ الموقف التعليمي "مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
14	تدريس القواعد النحوية والصرفية.	4.41	.96	1	كبيرة جدًا
17	مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلّم.	4.10	.91	2	كبيرة جدًا
11	مراعاة الاستعداد المفاهيمي وربط	2.16	1.39	3	قليلة جدًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاحتياج
	الخبرات السابقة باللاحقة.				
13	تدريس مهارات اللغة (قراءة، كتابة، محادثة، استماع).	2.12	1.33	4	قليلة جدًا
12	مراعاة التسلسل المنطقي في عرض محتوى الدرس.	2.12	1.33	5	قليلة جدًا
10	اختيار التمهيد الملائم.	2.05	1.28	6	قليلة جدًا
16	توظيف التعلّم المتمازج لتحقيق النتاجات.	1.72	.45	7	قليلة جدًا
15	تدريس اللغة على نحوٍ تكامليّ.	1.72	.45	8	قليلة جدًا
23	مراعاة الجوانب التطبيقية في تدريس اللغة والربط بالحياة.	1.67	.47	9	قليلة جدًا
22	تحديد الواجبات البيتية ومتابعتها.	1.67	.47	10	قليلة جدًا
21	معالجة أخطاء الطلبة بصورة مناسبة.	1.67	.47	11	قليلة جدًا
20	استخدام أساليب التعزيز المناسبة.	1.67	.47	12	قليلة جدًا
19	تقديم تغذية راجعة مناسبة مستمرة.	1.67	.47	13	قليلة جدًا
18	إعداد الأنشطة الإثرائية والعلاجية الملائمة.	1.67	.47	13	قليلة جدًا
	المجال ككل	2.17	0.45		قليلة جدًا

يُلاحظ من الجدول (7) أن رتبة الاحتياجات التّدريبيّة في مجال " تنفيذ الموقف التّعليميّ" ككل جاءت قليلة جدًّا، ويمكن تفسير هذه النّتيجة أن معلّمي الثّانويّة العامة – وكما أسلفنا سابقًا –يتميزون بكفاءة عالية ويحظون بمتابعة حثيثة في كل ما يتعلق بتنفيذ الموقف الصفي لضمان نتائج جيدة ونسب نجاح مرتفعة. ومعلمو الثانوية العامة تتوفّر لهم سبل الحصول على مصادر معيّنة تساعدهم في تنفيذ الموقف الصفيّ، كأدلّة المعلمين ومشاركتهم في الأندية والمنتديات وسهولة التّواصل الإلكترونيّ مما يُتيح لها فرصة توفير مصادر تساعدهم في التخطيط للموقف الصّفيّ وتنفيذه ببراعة واقتدار ودون بروز احتياجات تدريبيّة تُذكر. وفيما يتعلّق بالفقرتين (14، 17) فقد جاءت رتبة الاحتياج التّدريبي " كبيرة جدًّا"، إذ تنصّ الفقرة (14) على " تدريس القواعد النحوية والصرفية وحظيت بأعلى متوسط حسابي (4.41) وانحراف معياري (.96)، والفقرة (17) التي تنصّ على " مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلّم" بمتوسّط حسابي (4.10) وانحراف معياريّ (.91)، ويمكن تفسير ذلك برغبة المعلّمين الأكيدة والدائمة في الاستزادة فيما يتعلّق بالنحو العربيّ وتدريسه، نظرًا لانتشار ثقافةٍ مفادها صعوبة النحو العربي وتفرّده وتعثّر كثير من الطلبة في اللغة بسببه، رغم تمكّنهم من مهارات اللغة؛ مما ولّد لدى المعلمين شعورًا بحاجتهم إلى تلقّي تدريب وإثراء حول النّحو وتدريسه للطّلبة على اختلاف مستوياتهم ودرجة تقبّلهم للنحو وتعلّمه.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصّه: هل تختلف الاحتياجات التدريبية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة باختلاف جنسهم (معلّم، معلمة) وسنوات الخدمة والتفاعل بين سنوات الخدمة والجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة من معلمين ومعلمات على مقياس الدراسة موزعين وفق متغيري الجنس وسنوات الخدمة. والجدولان (8 ، 9) يوضّحان ملخّص النتائج .

جدول رقم (8): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات على مقياس الدراسة موزعًا وفق متغيّر الجنس

الجنس		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للموقف التعليمي	إناث	20	2.68	.43
	ذكور	38	2.88	.42
	الكلي	58	2.81	.43
تنفيذ الموقف التعليمي	إناث	20	2.60	.41
	ذكور	38	1.95	.28
	الكلي	58	2.17	.45
تقويم الموقف التّعليميّ	إناث	20	3.68	.59
	ذكور	38	4.34	.41
	الكلي	58	4.11	.57
إدارة الصف	إناث	20	1.96	.33
	ذكور	38	2.56	.43
	الكلي	58	2.35	.49
الكلي	إناث	20	2.73	.27
	ذكور	38	2.82	.17
	الكلي	58	2.79	.21

جدول رقم (9): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات على مقياس الدراسة موزعًا وفق متغيّر سنوات الخدمة

سنوات الخدمة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للموقف التعليمي	قصيرة	12	2.73	.44
	متوسطة	20	2.81	.42
	طويلة	26	2.83	.46
	الكلي	58	2.81	.43

سنوات الخدمة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنفيذ الموقف التعليمي	قصيرة	12	2.51	.51
	متوسطة	20	2.12	.50
	طويلة	26	2.10	.31
	الكلي	58	2.17	.45
التقويم	قصيرة	12	3.82	.63
	متوسطة	20	4.04	.58
	طويلة	26	4.31	.48
	الكلي	58	4.11	.57
إدارة الصف	قصيرة	12	2.21	.44
	متوسطة	20	2.35	.55
	طويلة	26	2.42	.46
	الكلي	58	2.35	.49
الكلي	قصيرة	12	2.80	.23
	متوسطة	20	2.75	.21
	طويلة	26	2.83	.20
	الكلي	58	2.79	.21

يُلاحظ من الجدولين (8،9) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة باختلاف جنسهم ومتغيّر سنوات الخدمة، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تم استخراج تحليل التباين المتعدد والجدول (10) يُبيّن ذلك.

الجدول رقم (10): نتائج تحليل التباين المتعدد لاختبار فروق المتوسطات للاحتياجات التّدريبيّة وفقًا لمتغير الجنس، وسنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	F	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا
الجنس	التخطيط للموقف التعليمي	1.132	1	1.132	8.301	.007	.206
	تنفيذ الموقف التعليمي	4.482	1	4.482	40.860	.000	.561
	تقويم الموقف التّعليميّ	3.363	1	3.363	14.198	.001	.307
	إدارة الصف	.489	1	.489	4.246	.048	.117
	الدرجة الكلية	.003	1	.003	.051	.823	.002
سنوات الخدمة	التخطيط للموقف التعليمي	.585	2	.293	2.147	.133	.118
	تنفيذ الموقف التعليمي	1.153	2	.576	5.254	.011	.247
	تقويم الموقف التّعليميّ	1.549	2	.775	3.270	.051	.170
	إدارة الصف	.068	2	.034	.294	.747	.018
	الدرجة الكلية	.034	2	.017	.336	.717	.021
الجنس*سنوات الخدمة	التخطيط للموقف التعليمي	.478	2	.239	1.752	.190	.099
	تنفيذ الموقف التعليمي	.526	2	.263	2.400	.107	.130
	تقويم الموقف التّعليميّ	.375	2	.188	.792	.462	.047
	إدارة الصف	3.241	2	1.621	14.070	.000	.468
	الدرجة الكلية	.331	2	.165	3.257	.052	.169
الخطأ	التخطيط للموقف التعليمي	4.362	32	.136			
	تنفيذ الموقف التعليمي	3.510	32	.110			
	تقويم الموقف التّعليميّ	7.580	32	.237			
	إدارة الصف	3.686	32	.115			
	الدرجة الكلية	1.625	32	.051			
الكلي	التخطيط للموقف التعليمي	311.469	38				
	تنفيذ الموقف التعليمي	205.423	38				
	تقويم الموقف التّعليميّ	645.333	38				

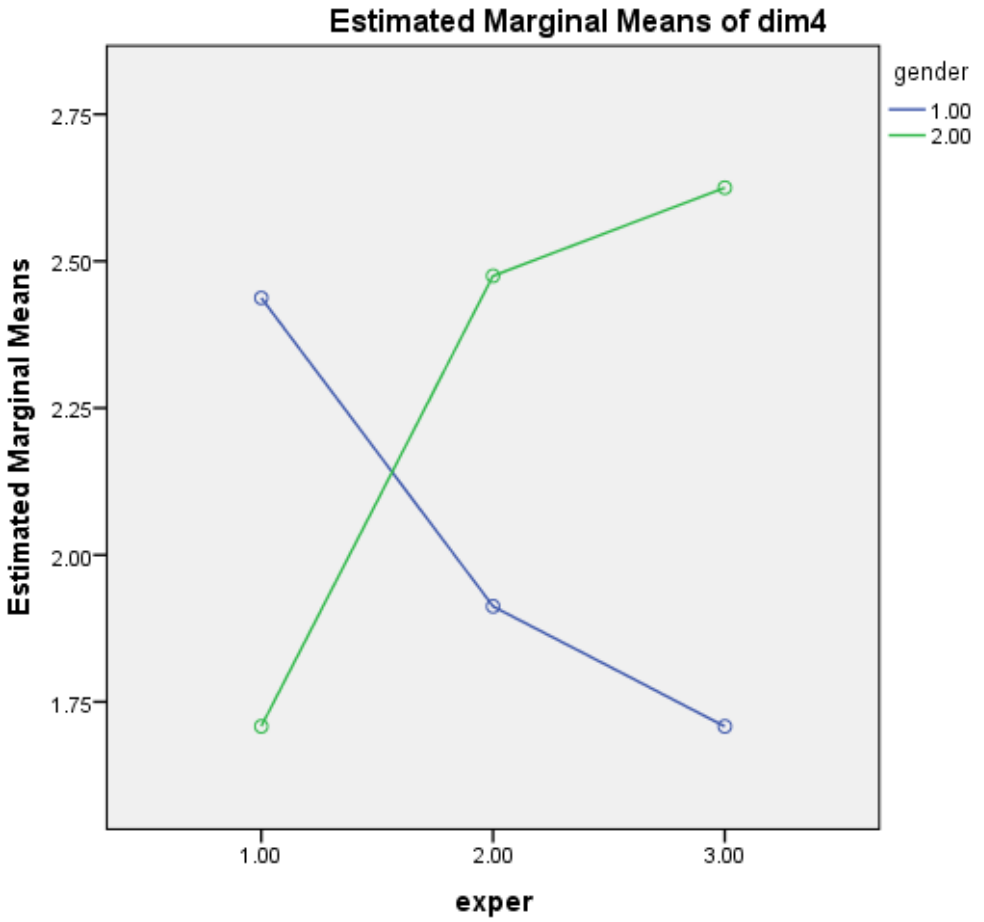
مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	F	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا
	إدارة الصف	189.828	38				
	الدرجة الكلية	296.556	38				
الكلي المصحح	التخطيط للموقف التعليمي	6.414	37				
	تنفيذ الموقف التعليمي	9.821	37				
	تقويم الموقف التّعليميّ	15.813	37				
	إدارة الصف	9.084	37				
	الدرجة الكلية	2.125	37				

يظهر من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس على الدرجة الكلية إذ بلغت قيمة "ف" (0.051) وبمستوى دلالة أكبر من (0.05)، بينما أظهرت نتائج الجدول وجود فروق دالة إحصائياً على متغيّر الجنس لمجالات: "تنفيذ الموقف التعليمي" و"تقويم الموقف التّعليميّ" و "إدارة الصّف". وبالعودة لجدول المتوسطات الحسابية فإن الفروق دالة إحصائيا ولصالح الإناث لمجال" تنفيذ الموقف التعليمي"، وبالنسبة لمجالي التقويم وإدارة الصف فإن الفروق لصالح الذكور. وربّما تُعزى هذه النّتيجة إلى حرص المعلّمات على تنفيذ الموقف الصّفي والحصول على أعلى النّتائج مع طالباتهن، في ظلّ العُرف السائد الذي يُشير إلى الانضباط العام في مدارس الإناث بشكل عامّ، فالمعلمات ليس لديهن مشكلات تتعلّق بإدارة الصّف، أو عدم جدّية الإناث في الاختبارات، وجلّ تركيزهن في تنفيذ الموقف الصفّي. في حين تبرز حاجة المعلمين الذّكور إلى التّقويم وإدارة الصّف؛ بسبب تركيزهم على النّتائج، ولخصوصيّة المرحلة العمرية، إذ تتطلّب التركيز على الإدارة الصفيّة والضبط الصفيّ في ظلّ بروز حالة عامّة من عدم انضباط الذكور قد تعود في أسبابها إلى محاولة الذكور الدائمة إثبات الذّات في هذه المرحلة الحرجة. ويمكن أن نعزو اختلاف هذه النّتيجة عن نتائج الدّراسات السّابقة إلى المرحلة الدّراسية التي شكّلت مجتمع وعينة الدّراسة، فقد اقتصرت على معلمي المرحلة الثّانويّة، في حين تنوّعت العينة فتضمّنت مراحل دراسيّة مختلفة في الدراسات ذات الصلة.

وفيما يتعلّق بمتغيّر سنوات الخدمة، يظهر من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخدمة على الدرجة الكلية، إذ بلغت قيمة "ف" (.336) وبمستوى دلالة أكبر من (0.05)، بينما أظهرت نتائج الجدول وجود فروق دالة إحصائياً على متغيّر سنوات الخدمة لمجال " تنفيذ الموقف التّعليميّ" ولصالح ذوي الخدمة القصيرة. وربّما تُعزى هذه النّتيجة إلى أن قصر مدّة الخدمة لم تُكسب المعلمين والمعلّمات الكفايات اللازمة لتنفيذ الموقف التّعليميّ، ولم تفتح لهم مجالاً واسعًا للاستفادة من الدّورات الإنعاشية التي تُقدّمها وزارة التّربية والتّعليم للمعلمين في أثناء مدّة خدمتهم في المدارس الحكوميّة.

وتتفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة (العصيمي، 2013) ودراسة (النمري، 2008)، إذ كشفت هذه الدّراسات عن وجود فروق دالّة إحصائيّاً تبعًا لمتغيّر الخبرة.

وأظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً تُعزى إلى التّفاعل بين مُتغيريّ الجنس وسنوات الخدمة على الدّرجة الكليّة، في حين كانت الفروق دالّة إحصائيّاً على مجال " إدارة الصّف" لصالح المعلمين ذوي الخدمة الطويلة (أكثر من10 سنوات). ولدراسة التفاعل بين الجنس وسنوات الخدمة على مجال "إدارة الصف" فقد تمّ استخراج التمثيل البياني التالي:



شكل(1): التمثيل البياني للتفاعل بين الجنس ومستوى متغير الخبرة

يلاحظ من الشكل وجود تفاعل بين مُتغيّرَي الجنس وسنوات الخدمة، فيظهر ارتفاع في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في لواء الجامعة تعزى للذكور ذوي الخدمة الطّويلة ممن تزيد سنوات خدمتهم عن (10) سنوات. في حين يبدو أن مستوى الاحتياجات التّدريبيّة قليل لدى المُعلّمين ذوي الخدمة القصيرة مقارنةً مع الإناث. وعند مستوى الخبرة المتوسطة فقد ازداد مستوى الاحتياجات التّدريبيّة لدى الإناث وقلّ لدى الذّكور.

التوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة، وتأثرها بمتغيري الجنس وسنوات الخدمة، وفي ضوء نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- الاستفادة مما توصلت إليه الدراسة الحالية في وضع وزارة التّربية والتعليم لخطط برامج إعداد وتصميم برامج التدريب أثناء الخدمة، بحيث تكون نابعة من حاجات المعلمين.

2- إيلاء الاهتمام الشديد للتنمية المهنية قبل الخدمة بردم الهوة بين وزارة التربية والتعليم، ووزارة التّعليم العالي في إعداد خطط كليات التربية وإعداد مخرجاتها من الطلبة المعلمين بصورة تلبّي حاجات المدارس.

3- اهتمام وزارة التربية والتعليم بالدورات القصيرة، الأساسية التحضيرية والإنعاشية بحيث تُغلّب الجانب العملي التطبيقي ومتابعة انتقال أثر التدريب وباستمرار.

4- إجراء المزيد من البحوث، تستهدف مباحث أخرى ومراحل دراسية أخرى من شأنها أن تقدّم تفصيلات حول الاحتياجات التدريبية في سبيل الارتقاء بالمعلم وكفاءاته.

المصادر والمراجع

أبو شوق، محمود وسعيد، محمد (1995)، تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، مكتبة العبيكان.

أبو مشنك، دنيا (2007). مستوى الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّف الثامن الأساسيّ في مادة مهارات الاتّصال في مديريّة عمّان الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

بتيل، عبدالرحمن (2009). برنامج مُقترَح قائم على الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربيّة بالمرحلة الثانويّة بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التّدريبيّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

بركات، زياد (2010). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، ورقة بحثية، مؤتمر تربية المعلم العربي وتأهيله، جامعة جرش.

جابر، عبد الحميد (2000) . مدرس القرن الحادي والعشرين، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

حمادنة، أديب (2001). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد.

حمادنة، أديب (2007). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3 (1)

الحيلة، محمد (1999). التصميم التعليمي نظرية وممارسة، عمان: دار المسيرة.

الزّهراني، مرضي (2010). الحاجات التّدريبيّة اللازمة لمعلّمي اللغة العربيّة بالمرحلتين المتوسّطة والثّانويّة في ضوء بعض المداخل الحديثة في تعليمها، مجلة كليّة التّربية، جامعة الأزهر، الجزء الرابع.(144).

الشريدة، هيام (1994). الاحتياجات التدريبية للعاملين الاداريين في جامعة اليرموك، دراسات تربوية، المجلد التاسع، الجزء (61)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة.

صباغ، سميلة (2007). مدى إفادة المعلمين من برامج التدريب في الأردن واقتراح نموذج استشرافي لتمهين التعليم. الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربوية. (11)، 339– 381. نسخة إلكترونيّة http://www.laes.org/_chapters.php?lang=ar&chapter_id=275

الطوبجي، حسين (1987). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار التعلم.

القضاة، محمد (2011). تحديد درجة معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي مبحث التاريخ في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها، دراسات، 38 (1).

القطارنة، سامي (2000). الكفايات التدريسية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومدى ممارستهم لها، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة .

عبدالكريم، أسماء وكاظم، إقبال (2015). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها من وجهة نظرهم. مجلة آداب الكوفة 1 (21).

العصيمي نجلاء (2012). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المدخل التكاملي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

العلوان، أحمد والتّل، شادي (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائيّ. مجلة جامعة دمشق، 26(3).

العموش، خلود (2009). برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة في الجامعات الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها، الجامعة الهاشمية.

عليمات، عبير (2013). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، دراسات، العلوم التربوية، 4 (2).

المالكي، ماجد (2014). الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي اللغة العربيّة لتدريس مقرّر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسّطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

محمود، قيس (1980). مفاهيم عامة في تحديد الاحتياجات التدريبية، المركز القومي للاستشارات والتطوير الإداري .

مدبولي، محمد (2002).التنمية المهنية للمعلمين، دار الكتاب الجامعي.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2017). دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA 2015. عمّان، الأردن.

النمري، حنان (2008). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، مكة.

الهباش، أريج (2011). الحاجات التّدريبيّة اللازمة لمعلّمات اللغة العربيّة في مجال اكتشاف الطّالبات التّلميذات الموهوبات لغويًا ورعايتهنّ بالعاصمة المُقدّسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.

وزارة التّربية والتّعليم (2013). الإطار العامّ للمباحث والتّقويم. (ط2). عمّان، الأردنّ.

.

Beaudoin. M. (2004). The instructors Role in Distance Education, The American Journal of Distance Education. 4 (2), 35- 41

Seles, L. (2002). More is not necessarily better: The relationship between the quantity and quality of training efforts. The International Journal of Human Resources Management. 13 (8), 1279-1298

Sharon, M. et all. (2008). "A survey of Teacher Perceptions And Training Needs". ERIC, CHNSP521704

Tai.w. (2006). Effects of training Framing general Self-Efficacy and Training Motivation on Trainees, Training Effectiveness. Personal Review, 35 (1), 51- 65

Johnston, S. (2007). "The Training Needs of Teachers And School Psychologis ERIC,CHNCG537690