الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في مدارس الحلقة الثانية في محافظة طرطوس من وجهة نظر المدرسين الاختصاصيين

***د.علي مؤيد محمد**

(الإيداع: 10 حزيران 2020 ، القبول: 31 آب 2020)

ملخص :

يهدف البحث إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس، والفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس وفق متغيرات: (الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة البحث من استبانة قام الباحث بإعدادها ودراستها سيكومترياً، وتكونت عينة البحث من (444) معلماً ومعلمة، بنسبة تمثيل بلغت (45.49%) من المجتمع الأصلي، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير الجنس.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير المؤهل التربوي لصالح المدرسين الذين لا يحملون مؤهلاً تربوياً.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح المدرسين الذين لديهم سنوات خبرة (5 سنوات فأقل).

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح (دورتين فأقل).

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، مدرسي اللغة العربية.

* عضو هيئة تعليمية –قائم بالأعمال – قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية - جامعة دمشق

Training needs for Arabic teachers in the second cycle schools In Tartous, from the point of view of the specialized teachers

Ali Moaead Mouhamad

(Received: 10 June 2020 , Accepted: 31 August 2020)

Abstract:

The research aims to identify the training needs of the Arabic language teachers in the second cycle of basic education schools in Tartous Governorate, and the differences between the average degrees of the answers of the individuals in the research sample to the questionnaire of training needs for Arabic language teachers in the second cycle of basic education schools in Tartous Governorate according to variables: (gender, Educational qualification, number of years of experience, number of training courses). The current research relied on the descriptive analytical approach, and the research tool consisted of a questionnaire prepared by the researcher and studied psychometrically, and the research sample consisted of (444) teachers, with a representation rate of (%45.49) of the original community, and the research reached the following results: 1- There were no statistically significant differences between the mean scores for the answers of the members of the research sample to identify the training needs of Arabic language teachers according to the gender variable.

2- There are statistically significant differences between the average scores for the answers of the members of the research sample on the questionnaire of training needs for Arabic language teachers according to the variable of the educational qualification in favor of teachers who do not have an educational qualification.

3- There are statistically significant differences between the average scores for the answers of the members of the research sample on the questionnaire of training needs for Arabic language teachers according to the variable number of years of experience in favor of teachers who have years of experience (5 years or less).

5- There are statistically significant differences between the average scores for the answers of the members of the research sample on the questionnaire of training needs for Arabic language teachers according to the variable number of training courses in favor of (two courses or less).

Keywords: training needs, Arabic language teachers.

. مقدمة:

إن الحاجة إلى التدريب حاجة مستمرة ودائمة وأساسية ولا سيما أن نسبة كبيرة من المدرسين يلتحقون بمهنة التدريس من دون إعداد كافٍ؛ لذلك نجد الحاجات التدريبية والمشكلات التي تواجه المدرسين مختلفة أحياناً ومتشابهة أحياناً أخرى فالمدرسون الجدد لهم حاجات تدريبية تختلف عن القدامى ومن ثم لا بد من التعرف إلى هذه الفروق والعمل على معرفة هذه الاحتياجات، وحظي موضوع إعداد المدرسين وتدريبهم في أثناء الخدمة بالمزيد من اهتمام المسؤولين والمربين، في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء، بالنظر للدور القيادي الذي سيظل المعلم يمارسه في مجال التربية والتدريس، ومع انفجار المعرفة والتفجر السكاني والقفزات العلمية والتكنولوجية الهائلة، يصبح دور المعلم أخطر من ذي قبل، إذ لا بد له أن يلم بالكثير من التطورات الجارية وأن ينمّي لديه نظرة ثاقبة وفاحصة إلى معطيات الحاضر وتطلعات المستقبل، فلقد ولّى الزمان الذي كان دور المعلم فيه يقتصر على تلقين ونقل المعارف المقررة، "وكون التدريب مدخل أساسي من مداخل تنمية القوى البشرية في المؤسسات فإن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية أساسية في العملية التدريبية مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساساً على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليه ومستوى الخبرة المطلوب" (ياغي، 1988، 11- 26).

والاحتياجات التدريبية للمدرسين ولمدرسي اللغة العربية بشكل خاص تمثل سلسلة من حلقات مترابطة تكوّن العملية التدريبية، وعملية تحديد الاحتياجات التدريبية تلعب دوراً أساسياً في نجاح عملية التدريب، فلا يمكن تحديد الفئة المستهدفة من التدريب قبل تحديد الاحتياجات اللازمة وخاصة لشريحة المدرسين.

ويعد التدريب مدخل أساسي من مداخل تنمية الموارد البشرية في المؤسسات لذلك تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية أساسية في العملية التدريسية مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساساً على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليها ومستوى الخبرة المطلوبة.

وبهذا تمثل الاحتياجات التدريبية للمعلمين سلسلة من الحلقات المترابطة التي تكوّن العملية التدريبية، والتدريسية ودوراً أساسياً في نجاح عملية التدريب لذلك لا يمكن تحديد الفئة المستهدفة من التدريب قبل تحديد الاحتياجات اللازمة وخاصة لشريحة المدرسين، ويعد المدرس عنصراً رئيساً في العملية التدريسية، فهو المنفذ الفعلي للمناهج الدراسية وهو عنصر فعال قائم بالمهمات والأعباء التربوية والتفاعل مع الطلبة مباشرة، ومن هنا تكمن أهمية حسن اختيار المدرس ودقة إعداده وتدريبه لنجاح العملية التربوية.

أولاً. مشكلة البحث ومسوغاتها: تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من العوامل الهامة لتدريب المدرسين على تحقيق الأهداف المنشودة من خلال وجود نشاط مخطط يقوم على دراسة علمية وعملية لتعرّف الحاجات التدريبية، والحاجات التدريبية تصنف إلى صنفين: فردية وهدفها تحقيق حاجة فرد يحتاج إلى المعارف والمهارات الخاصة بالعمل، وجماعية وهي التي تتعلق بمجموعة كبيرة من العاملين الذين يحتاجون إلى معارف ومهارات.

وتأتي أهمية الاحتياجات التدريبية في النظم التربوية من أنّها تساعد على زيادة فاعلية المدرس ولا سيما مدرس اللغة العربية، ورفع نوعية التدريس وتطوير الكفايات الضرورية للمعلمين في كل من مهارة القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، وإدخال طرائق تدريس حديثة وتقنيات جديدة، لذا فإن برامج التدريب توفر فرصة جيدة لمساعدة المدرس على تحمل مسؤولياته والوصول إلى أقصى درجة من الكفاية في أداء عمله، إذ يعتبر التدريب نوعاً من التنظيم والتعاون والتوجيه للوصول إلى نمو مهني للمدرس في الأساليب السلوكية التربوية التي تميز المدرس من غيره (السواط، 2013، 33). وقد أشار الطعاني

(1999، 27) إلى أن نجاح التدريب تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة يعتمد على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تعد الخطوة التي تحدد نوع التدريب، ومن يحتاج إليه، والأداء المطلوب لمواجهة المشكلات، وكذلك وضع الأهداف لتطوير أساليب العمل وتحسين الأداء الحالي للعاملين.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية سليمة تعتبر الخطوة الجوهرية لسلسة من الحلقات المترابطة التي تكون العملية التدريبية، فهي تشكل الأساس الذي يقوم عليه التدريب الفعال لتحقيق كفاءة المدرسين وتحسين أدائهم، بالإضافة إلى إكسابهم المعلومات والمهارات وتحسين اتجاهاتهم (درة، 17، 1991). فالتدريب في أثناء الخدمة يعد نمطاً من التدريس يتم التخطيط له وفق منهج علمي مدروس قابل لقياس فعاليته، وتكمن أهمية التدريب في رفع مستوى كفاءة المدرسين وتحسين أدائهم، وإحداث التنمية الشاملة التي تنشدها المجتمعات، وتنمية الكفاءات والخبرات والمهارات اللازمة للأفراد، وإعداد القوى لتكون أقدر على الأداء والإنتاج وبالمقابل فهو يلبي للفرد رغباته وميوله.

وقد سعى هذا البحث إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي من الحلقة الثانية في محافظة طرطوس من وجهة نظرهم، وذلك من أجل رسم استراتيجية فنية وإدارية ملائمة لرفع مهارات المدرسين وتطويرها، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على الاحتياجات التدريبية من حيث نوعها وأهميتها لمدرسي اللغة العربية، مما يمكن المختصين والمخططين لبرامج التدريب من وضع برامج تدريبية ملائمة لتلبية الاحتياجات، إذ أكدت العديد من الأبحاث والدراسات ومنها دراسة كل من: (شديفات وإرشيد، 2018؛ المرامحي، 2013؛ أبو ليلة، 2015) على الدور الهام والكبير للدورات التدريبية في أثناء الخدمة في تحسين أداء ومهارات التدريس لدى مدرسي اللغة العربية خاصة.

وعلى الرغم مما نصت عليه الأنظمة والقوانين فيما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي في سورية، فإن واقع مدارس التعليم الأساسي يكشف عن اختلاف المستويات التدريسية فيها، وإن مشكلة توفير مدرسي اللغة العربية وإعدادهم وتدريبهم من أهم المشكلات التي تواجه هذه المرحلة، وتزداد المشكلة سوءاً عندما يتعلق الأمر بتدريب مدرسي اللغة العربية وتزويدهم بمستجدات تكنولوجيا وطرائق التدريس بما يوائم مع التوجهات الحديثة في التدريب، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله مدرساً في بعض المدارس أن هناك العديد من الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، إذ إن هناك نقصاً في الوسائل التدريسية التي يستخدمها المدرس، إضافة إلى وجود ضعف في طرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة والتي تعزى إما إلى نقص المعرفة بها من قبل المدرسين أو لضيق الوقت المخصص، أو المكان المخصص للتعليم والذي يكون في أغلب الأوقات هو الصف الدراسي في الوقت المفترض فيه أن يتم تعليم اللغة في مختبر لغوي مجهز بالمعدات اللازمة للتعلم والتدريس، وهذا كله يندرج تحت مسمى الاتجاهات الحديثة التي تستخدم تكنولوجيا التدريس والمعلومات. وإن الابتعاد عن الاحتياجات التدريبية الفعلية لمدرسي اللغة العربية ينعكس بدوره سلباً على كل من أداء المدرسين وتحصيل الطالب، مما يسبب الابتعاد عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التدريسية. وفي ضوء ذلك تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

. ما الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في مدارس الحلقة الثانية في محافظة طرطوس من وجهة نظر المدرسين الاختصاصيين؟

ثانياً. أهمية البحث:

1. قد تفيد نتائج هذا البحث بتزويد القائمين على العملية التربوية بقائمة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظرهم؛ من أجل بناء برامج تدريبية لمدرسي اللغة العربية على أسس سليمة، بحيث تلبي احتياجاتهم التدريبية الملائمة لمسايرة التوجهات الحديثة للتدريب.

2. أهمية مرحلة التعليم الأساسي، لما تمثله هذه المرحلة من أهمية في بناء شخصية التلميذ، وتهيئته لمرحلة التدريس الثانوي، بوصفها مرحلة عمرية هامة تتشكل فيها معظم مهارات التلميذ وقدراته، وخاصة فيما يتعلق بتعليم اللغات.

3. وضع قائمة بالاحتياجات التدريبية الفعلية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق التوجهات الحديثة للتدريب من وجهة نظر المدرسين أنفسهم.

4. تحديد قائمة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية والتزوّد بمهارات التدريس يعد أمراً ملحاً لتأهيل المدرسين للحياة المهنية المستقبلية.

5. قد يقدم البحث مؤشرات واضحة للمسؤولين عن تخطيط الدورات التدريبية عن حاجات تحسين الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية مما قد يُسهم في تطوير تدريس مناهج اللغة العربية.

6. قد يساهم البحث في زيادة الوعي بأهمية الدورات التدريبية في أثناء الخدمة في تحسين الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية، ولفت انتباه المسؤولين بضرورة توفير مناخ يشجع على الإبداع.

ثالثاً. أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على:

1. الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس.

2. الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس وفق متغيرات: (الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

3. تقديم مفهوم نظري عن الاحتياجات التدريبية ومدى أهميتها للاعداد المدرسين.

4. تقديم مقترحات في ضوء نتائج البحث تفيد المهتمين بتحديد الاحتياجات التدريبية.

رابعاً. فرضيات البحث: تتم الإجابة عن الفرضيات عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05):

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير الجنس (ذكور. إناث).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير المؤهل التربوي.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد الدورات التدريبية.

خامساً. حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2019. 2020).

الحدود المكانية: تمَّ تطبيق هذا البحث في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة طرطوس.

الحدود البشرية: مدرسو اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة طرطوس.

الحدود العلمية: تم إعداد استبانة تتضمن قائمة بالاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، ومحاور الاستبانة هي: (مهارة التخطيط، الممارسات الصفية، المهارات العلمية، مهارة استخدام الوسائل التدريسية، أساليب التقويم، إدارة الصف وتنظيمه).

سادساً: متغيرات البحث:

. المتغيرات المستقلة: متغير الجنس: (ذكور، إناث).

متغير الخبرة: (خمس سنوات فما دون، من ست سنوات إلى عشر سنوات، من 11 إلى 15 سنة، من 16 سنة فأكثر).

المؤهل التربوي: (إجازة في اللغة العربية، دبلوم تأهيل تربوي).

الدورات التدريبية: (دورتان تدريبيتان فأقل، من 3 إلى 5 دورات، 6 دورات فأكثر).

. المتغيرات التابعة: تقدير أفراد عينة البحث للاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي في محافظة طرطوس، وذلك من خلال إجاباتهم عن فقرات الاستبانة المعدة.

سابعاً. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

. التدريب: عرَّفه الخطيب بأنه: "عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات المدرس وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته بما يمكّنه من أداء وظيفته بكفاءة وفاعلية"(2006، 301).

ويعرف الباحث التدريب إجرائياً بأنه: عملية اكتساب مدرسي اللغة العربية للمعارف والمهارات والخبرات التي تهدف إلى رفع كفايتهم المهنية والعلمية للحصول على مخرجات تعليمية متميزة.

. الاحتياجات التدريبية: هي" مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة، لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاءة الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور والعجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل والإنتاج" (العزاوي،2006، 22).

ويعرف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائياً بأنها: المعارف والمهارات المطلوب تزويد مدرسي اللغة العربية بها، وهي مجموعة التغيرات المطلوب إجراؤها عند المدرس، والتي تتعلق بمعلوماته ومهاراته وخبراته واستراتيجيات التدريس، وفي هذا البحث تتحدد الحاجات التدريبية في إجابة مدرسي اللغة العربية عن كل فقرات الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

. اللغة العربية: "هي اللغة الأم التي يتعلمها الفرد ويستوعبها، ويحصل هذا التعلم إما داخل البيئة الأسرية التي ينتمي إليها التلميذ، أو في البيئة الخاصة التي تستخدم اللغة العربية، داخل مدرسته في وطنه" (وزارة التربية، 87، 2014).

. مدرس اللغة العربية: "هو الذي يقوم بتعليم الطلبة في المدارس داخل غرفة الصف المعارف والمهارات والمعلومات في مادة اللغة العربية، وتهدف خلال عمله إلى تنمية الأداء اللغوي لدى المتعلمين وتحقيق الأهداف التربوية لمرحلة التعليم الأساسي" (وزارة التربية، 2014، 16).

. مدارس التعليم الأساسي: هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وتنتهي بنهاية الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، وتشمل حلقتين: الحلقة الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، والحلقة الثانية تبدأ من الصف السابع حتى الصف التاسع (وزارة التربية، 2014، 4).

. بعض الدراسات السابقة:

. دراسة الاحمري (2013)، السعودية: بعنوان: بطاقة مقترحة لتقويم أداء مدرس اللغة العربية في ضوء نموذج مارزانو للتقويم. هدفت الدراسة إلى اقتراح بطاقة لتقويم أداء مدرس اللغة االعربية في ضوء نموذج مارزانو لتقويم المدرس من وجهة نظر المختصين ومشرفي اللغة العربية ومعلميها، فضلاً عن تعرّف الفروق بين إجابات أفراد العينة تعزى إلى طبيعة العمل أو المؤهل العلمي. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (7) مختصين (أعضاء هيئة تدريسية) من كلّيَتي التربية بجامعة أم القرى وجامعة الطائف، وكذلك من (20) مشرفاً تربوياً لمادة اللغة العربية، و(90) معلماً للغة العربية بمدينة الطائف. استخدم الباحث استبانة ضمَّت (61) بنداً، وكان من أهم نتائج الدراسة: إنَّ درجة أهمية توفر المهارات التدريسية في مدرس اللغة العربية كانت في مستوى (مهم جداً ومهم) من وجهة نظر عينة الدراسة. وجود فروق في استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير طبيعة العمل لصالح المختصين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة (من المدرسين والمشرفين) تبعاً لمتغير طبيعة العمل ونوع المؤهل لصالح ذوي المؤهل التربوي.

. دراسة السواط (2013)، السعودية: بعنوان: درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس بمحافظة الطائف.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة من مدرسي اللغة العربية بلغ عددهم (122) مدرساً. وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة لجمع البيانات.

أهم نتائج الدراسة: إن درجة استخدام المدرس لإستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المدرسين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أقل من خمس سنوات، أوصت الدراسة بضرورة تنوع إستراتيجيات التقويم عند المدرس وإخضاعه لدورات تدريبية عليها لتطوير الإستراتيجيات.

. دراسة المرامحي (2013)، السعودية: بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في ضوء مطالب منهج اللغة العربية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين.

هدفت الدراسة إلى تعرُّف أهم الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في ضوء مطالب منهج اللغة العربية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الخبرة وعدد الدورات التدريبية. وتقديم قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمدرسي اللغة العربية في ضوء مطالب منهج اللغة العربية المطوّر، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة، وبلغت عينة الدراسة (168) معلماً، و(30) مشرفاً تربوياً. ومن نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، خبرة المعلم، عدد الدورات التدريبية.

. دراسة أبو ليلة (2015)، فلسطين: بعنوان: واقع أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة: دراسة تقويمية.

هدفت الدراسة إلى تعرُّف سبل تطوير أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (144) مديراً ومديرة. وطبق الاستبيان المكون من (65) فقرة موزعة على خمسة مجالات. ومن أهم نتائج الدراسة: إنَّ واقع أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة كان بدرجة تقدير كبيرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص.

. دراسة جاد الله (2016)، فلسطين:

عنوان الدراسة: الاحتياجات التدريبية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية.

هدفت الدراسة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية. ودراسة أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة. قام الباحث بتصميم استبانة من (80) فقرة. أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.
2. وجود فروق بين تقديرات المدرسين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الإجازة.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح المدرسين الذكور.

. دراسة شديفات وإرشيد (2018)، الأردن:

عنوان الدراسة: الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتدريس.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتدريس للعام الدراسي 2009/2008. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في مديرية التربية والتدريس للعام الدراسي 2009/2008، وعددهم (327) معلم ومعلمة. تم تطوير استبانة للاحتياجات التدريبية. وقد تكونت استبانة الدراسة من جزئين: الأول احتوى على معلومات شخصية تتضمن المتغيرات المستقلة وهي الجنس والخبرة في التدريس، والجزء الثاني تكون من مجالات الاستبانة الخاصة بالاحتياجات التدريبية وهي: التخطيط والتقويم ومهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية كانت كالآتي: مجال مهارة المحادثة أكثر المجالات أهمية وأقلها مجال مهارة القراءة، وكان ترتيب الاحتياجات التدريبية كالآتي: مجال مهارة المحادثة ثم مهارة الكتابة ثم مهارة الاستماع ثم التخطيط ثم التقويم ثم مهارة القراءة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

. دراسة فولمر (Fullmer, 1996): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة:

The Good Teacher: An ethnographic study of First Year Graduate instructors of English composition

هدفت الدراسة إلى تعرف الحاجات التدريبية للمعلمين في سنتهم الأولى من حيث أساليب التدريس ونظريات أصول التدريس. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (13) معلماً من مدرسي كليات اللغة في جامعة يوتا في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم الباحث المقابلة الشخصية كأداة للدراسة حيث استمرت ثمانية شهور. توصلت الدراسة إلى وجود حاجة ملحة للتدريب في مجال أساليب التدريس وإدارة الصف والتقويم. وأكدت الدراسة ضرورة تطوير برامج تعليمية تدريبية للمعلمين.

. دراسة كانغ (Kang, 1997): كوريا الجنوبية

عنوان الدراسة:

An EFL Teacher Training–Program: Evaluation of the International Education Workshop for Koreon Elementary School English Teachers

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الحاجة الملحة للبرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية كونها لغة أجنبية في المدارس الإعدادية في كوريا الجنوبية، بحيث تم مناقشة كيفية تطوير الورش التدريسية لمدرسي المدارس. تكونت أداة الدراسة من استبانة ومقابلة شخصية لأفراد عينة الدراسة المشتركين في الورش التدريسية وبلغت عينة الدراسة (164) معلماً ومعلمة للغة العربية. من أهم النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة: وجود حاجة كبيرة إلى التخطيط للورش التدريبية وتنفيذها، وضرورة الانتقال إلى البلاد الناطقة باللغة العربية، وكذلك الحاجة للتدريب في مجال الازدواج الثقافي.

. دراسة والكي (Walqui, 1998): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة:

The Development of Teachers understanding: In – Service Professional Growth for teachers of English language Learners.

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة الإنكليزية الذين يتعاملون مع برامج خاصة بتدريس اللغة الإنكليزية في الولايات المتحدة الأمريكية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (96) معلماً ومعلمة من اختصاص اللغة الإنكليزية الذين يتعاملون مع برامج خاصة بتدريس اللغة الإنكليزية في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الباحثة المقابلة الشخصية والملاحظة حيث استمرت مدة (9) أشهر. ومن أهم النتائج التي توصَّلت إليها: وجود حاجات ملحة لمدرسي اللغة الإنكليزية للجانب العملي والتطور العلمي الذاتي، كما بينت الدراسة ضرورة إشراك المدرسين في عمليتي التخطيط والتقويم.

ـ دراسة سيلزر (Sulzer, 1998): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة:

. Supporting the Developing of Self- efficacy in First Year Teacher

هدفت الدراسة إلى تحديد الوسائل والحاجات التدريبية التي تؤدي إلى تطوير الفاعلية الذاتية للمدرسي الجدد في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (125) معلماً في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا. استخدم الباحث استبانة ومحاضرات من خلال ورش تعليمية. من أهم النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة ما يلي: وجود حاجة ملحة لتدريب المدرسين فيما يتعلق بإدارة الصف والتقويم، والتفاعل الصفي، وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الخبرة فيما يتعلق بمجال النمو المهني للمعلم، وأكدت الدراسة ضرورة وجود تدريب على أساليب التدريس والمهارات التدريسية.

. دراسة فيزا دوريان (Feyza Doyran. 2012) (اليونان):

عنوان الدراسة: Research on Teacher Education and Training "دراسة تدريب وتعليم المدرسين"

تهدف الدراسة الصادرة عن معهد التدريس والأبحاث في أثينا إلى إلقاء الضوء على بعض الأعمال المتعلقة بتدريب المدرسين والتطبيقات العملية في عمليات التعلم والتدريس وتجمع عدداً من أعمال الباحثين، تكونت عينة الدراسة كانت معلومات المركز الوطني للإحصائيات التدريسية في تركيا في جزء منها بالإضافة إلى مقابلات أجريت مع ثمان مدربين من سبع مؤسسات في غرب كندا في جزء آخر، واعتمدت الدراسة منهج التحليل والمقارنة، وأظهرت النتائج العامة إلى:

– الهدف العام هو تحقيق نتائج تعلم مرضية من وجهة نظر بناءة.

– إن التخطيط الجيد يأخذ بالاعتبار الأفكار المسبقة التي يحملها الطالب والتي يسأل عنها بطريقة استطلاعية ويعبر عنها بكلماته وهذا منهج اعتمده العديد من الباحثين المشار إليهم في هذا العمل.

– بإمكان المعلم أن يصبح قائداً محفزاً للتغييرات الإيجابية لدى طلابه ومؤثراً في حياتهم وذا دور رئيسي في تشكيل بيئاتهم وحتى مستقبلهم كما أنه بنفس الوقت يمكن أن يفسدها، بالتالي يجب البحث عن كيفية تعليم وتدريب هذا المثل أو القدوة.

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

. أسهمت الدراسات السابقة في إثراء معلومات الباحث التي وظفها في تقديم وصياغة الإطار النظري.

. من خلال الاطلاع على أدوات الدراسات السابقة استطاع الباحث أن يصمم أداة بحثه الرئيسة تبعاً للمنهجية العلمية المتبعة بذلك.

. التنوع بسحب عينات الدراسات السابقة، أفاد الباحث وأغناه بالطريقة المناسبة لسحب عينته.

. أفادت الدراسات السابقة الباحث في أساليب المعاملات الإحصائية من حيث تنوع الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج دراسته.

. استخدام المنهجية العلمية في تقديم الدراسة، إضافةً إلى إغناء أساليب الباحث في تناول النتائج من حيث المناقشة والتفسير، وربط نتائجه ببعض نتائج الدراسات السابقة.

. تعد إضافة جديدة متواضعة وخاصة في الدراسات التربوية.

. تعد أول دراسة في الجمهورية العربية السورية – في حدود علم الباحث– تتناول مجتمعاً تربوياً هاماً من حيث الخصائص، والسمات وهو مدرسي اللغة العربية.

. إعداد مقياس خاص يقيس بعض الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.

الجانب النظري:

أولاً. الاحتياجات التدريبية (Training Needs): إنَّ اهتمام المنظمات والمؤسسات بالتدريب ينطلق من حرص المسؤولين فيها على تلافي المشكلات التي تواجه المدرسين أو من أجل تطوير أدائهم بشكل أفضل، وهذا يحتم عليهم تحديد احتياجاتهم التدريبية لأنها تمثل إحدى الخطوات الأساسية في العملية التدريبية إذ يتم في ضوءها تحديد الأهداف التي تسعى البرامج لتحقيقها وتمثل العنصر الرئيس في التدريب حيث تقوم عليها جميع دعائم العملية التدريبية.

وتؤكد مجريات الأحداث خلال السنوات الماضية من هذا القرن حجم التحديات التربوية التي تواجه الأنظمة التدريسية في البلدان العربية في ميادين التعلم المختلفة بشكل عام، وميدان التعلم اللغوي بشكل خاص؛ وعليه فقد أضحى من الضروري أن ترتقي نوعية مدرّسي اللغة العربية إلى مستوى هذه التحديات ليصبحوا أكثر نجاحاً وفعالية إذا أريد لأعداد أكبر من المتعلمين أن يكتسبوا مهارات لغوية أكثر تقدماً، ويشاركوا في مجتمع عالمي قائم على المعرفة، ويعد المدرّس الفعّال العنصر الأساسي في الموقف التدريسي؛ لذلك تلعب الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دوراً بارزاً في فعالية هذه العملية كونها تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على المستويات المختلفة من معرفية ونفسية وأدائية وانفعالية وعاطفية، فالمدرّس الفعّال هو ذلك المدرّس القادر على أداء دوره بكل فعاليه واقتدار، وهو الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملاءمة لطلبته، ويسعى باستمرار لأن يكون أكثر تأثيراً في طلبته في المستويات كافة، لذا فإننا بحاجة إلى مدرّس جديد لمجتمع جديد وإلى مدرّس كفء وفعّال لأجيال حديثة، ينمّي لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطاً سلوكية جديدة، فيصبح لدى الطالب ثقة في نفسه وفي قدرته على تحقيق أهدافه.

وعليه تعد الاحتياجات التدريبية مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة، لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاءة الفعالة في أدائهم والقضاء على نواحي القصور والعجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل والإنتاج، وللاحتياجات التدريبية أهمية كبيرة في نجاح التدريب السليم أثناء الخدمة الذي تقوم به أي منظمة أو جهة لتحسين أداء العاملين فيها، ولاسيّما عندما يتعلق الأمر بالمدرسين، إذ تتضح هذه الأهمية في أنها تعدّ العامل الحقيقي في رفع كفاءة المدرسين، وتحسين أدائهم، والارتقاء بمعلوماتهم ومهاراتهم، وتحسين اتجاهاتهم، وتعتبر المؤشر الذي يوجّه التدريب إلى الاتجاه الصحيح، فالتدريب الجيّد يجب أن يقوم على أساس التحديد الواقعي لاحتياجات المدرسين (الأحمري، 2013، 66)، وحدّد (العزاوي 2006، 22) مفهوم الاحتياجات التدريبية بأنه" ما يحتاج إليه الموظفون من تدريب لتنمية شخصياتهم

من المعارف والمهارات الإدارية والفكرية، والمعارف والمهارات السلوكية، والمعارف والمهارات الفنية ومن الخبراء في تنمية الموارد البشرية".

ثانياً. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: إنَّ الحاجة إلى النمو المهني والتدريب حاجة قائمة باستمرار نظراً لأن المدرّس لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محدّدة من المعارف والمهارات، فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المدرّس على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والأساليب الحديثة في طرائق التدريس وتقنياته، وبهذا يكون التدريس بالنسبة للمدرّس عملية نمو مستمرة ومتواصلة، فالمدرّس المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظل التكنولوجيا والمعلومات، وليس المدرّس الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد، ونظراً لصعوبة إعداد المدرّس الصالح لكل زمان ومكان، في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح التخطيط التربوي للبرامج التدريبية أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمدرّس، التي تتضمن تزويد المدرّس بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التدريس والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المدرّسين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التدريسية بجانبيها المعرفي والسلوكي (الأدائي) وتطلب عملية النمو المهني جهداً كبيراً ووقتاً كافياً ومساعدة مستمرة، في تعلم أي سلوك تعليمي جديد، يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التدريسي شبه الثابت، الموجود عند المدرّسين، وهذا بدوره يتطلب موجهين مختصين مقتدرين يعملون لتغير سلوك المدرّس الصفي ونموه مهنياً، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التدريسي، ونظراً لصعوبة إعداد المدرّس الصالح لكل زمان ومكان، في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح التخطيط التربوي للبرامج التدريبية أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمدرّس، التي تتضمن تزويد المدرّس بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التدريس والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المدرّسين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التدريسية بجانبيها المعرفي والسلوكي (الأدائي) وتطلب عملية النمو المهني جهداً كبيراً ووقتاً كافياً ومساعدة مستمرة، في تعلم أي سلوك تعليمي جديد، يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التدريسي شبه الثابت، الموجود عند المدرّسين، وهذا بدوره يتطلب موجهين مختصين مقتدرين يعملون لتغير سلوك المدرّس الصفي ونموه مهنياً، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التدريسي (الياور، 2005، 127).

وتنبع أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية أيضاً من كونها المصدر الرئيسي لأهداف البرامج التدريبية، وبالتالي فإن أي قصور أو تساهل في تحديد الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي سوف ينعكس سلبياً على الجهد التدريبي، ومن هنا تأتي أهمية التدقيق في تحديد الاحتياجات التدريبية وفي الأسس والأساليب التي تعتمد عليها (زاهر، 1990، 24).

وأكدّ (الخطيب، 2006، 125) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال المبادئ الآتية:

تعد عملية تحديد الحاجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه التدريب، وبالتالي تصبح هذه العملية نقطة انطلاق موضوعية لتخطيط وتصميم البرامج التدريبية.

تساعد في تحديد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب، وذلك من خلال مقارنة الكفاءات والمهارات المختلفة المتاحة المنظمة مع ما سيتم تحديده من الحاجات التدريبية.

تحديد الحاجات التدريبية الفعلية، وبالتالي الفئات المستهدفة في التدريب ونوع هذا التدريب.

تعتمد الدقة المتناهية في جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، وبالتالي تحديد الحاجات التدريبية وفقاً لأسس ومعايير موضوعية تستند إلى حقائق علمية.

تهدف إلى تخفيض النفقات وتقليل الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة.

ثالثاً. أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية:

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية وقد رصد الباحثين في مجال الإدارة والتدريب ما يقارب 63 طريقة أو أسلوباً لجمع البيانات، من الأساليب الأكثر شيوعاً واستخداماً لجمع البيانات:

3.1. المقابلة: وتتم المقابلة بالمواجهة الشخصية بين خبير التدريب والمتدربين المحتملين بقصد تعرف احتياجاتهم التدريبية، من خلال الحصول على معلومات كاملة ودقيقة تمكن من تقدير وتقييم أهمية البيانات، وتتيح الفرصة للفرد الى الحصول على معلومات كافية عن أسباب المقابلة وأهدافها، وهذا ما يشبع الناحية النفسية لديه ويعطي مزيداً من الصدق والثبات للمعلومات التي يقدمها، (الخطيب، 2006، 62).

3.2. الاستبانة: هي المدلول العربي الصحيح الذي يشير الى تلك الاستمارة التي تحوي مجموعة من الأسئلة او العبارات المكتوبة المزودة بإجاباتها او الآراء المحتملة او بفراغ للإجابة ويطلب من المجيب عليها الإشارة الى ما يراه مهما او ما ينطق عليه منها او ما يعتقد انه الإجابة الصحيحة وتقوم فكرتها على ان الانسان أفضل من يصف ذاته او سلوكه او فكره، وتعبر عن أسئلة يتم كتابتها على قائمة تستخدم لجمع المعلومات عن الموضوع المراد بحثه، وتعطي الاستبانة فرصة للأفراد أن يعبروا بكل صراحة عن احتياجاتهم التدريبية إذا توفرت السرية وأن تكون الاستبانة نظرة إيجابية من قبل الإدارة (العنزي، 2009، 28).

3.3. الملاحظة: بطاقة يستعملها مسؤول التدريب لملاحظة وتسجيل سلوك الموظف عند حدوثه، ومختلف المواقف والعلاقات التي تصاحب وقوع السلوك، ومدى التزام الموظف قواعد العمل. وتتميز الملاحظة بأنها لا تتطلب أي نوع من التعاون ممن هم تحت الملاحظة، أي إن سلوكهم يكون تلقائياً، مما يكسب المعلومات التي يتم الحصول عليها مصداقية أكبر (عبيدات وآخرون، 2003، 177).

3.4. الاختبارات: طريقة مستنبطة من قائمة الاستقصاء (الاستبانة) وتكون شفوية أو تحريرية، يلجأ إليها خبراء التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للموظفين، وتستخدم كوسيلة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء غير أنها تعطي مؤشرات أولية لانهائية عن تقويم أداء الموظف للعمل أو احتياجاته التدريبية (الغامدي، 2005، 178).

3.5. تقويم الأداء: أداة توفر مؤشراً واضحاً عن الواجبات التي لم تنجز، وأسباب عدم إنجازها كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين إلى التدريب، تقدم معلومات دقيقة عن واجبات ومسؤوليات الوظائف وأنواع التدريب التي يحتاج إليها شاغلوها ولكنها تستنفذ وقتاً طويلاً (سلامة، 2012، 67).

3.6. اللجان الاستشارية: تتشكل اللجان الاستشارية من خبراء ومسؤولين لهم علاقة وثيقة، وخبرة بالنشاط أو الوظيفة المطلوب دراستها، ولديهم المعلومات الكافية عنها لكي يقرروا المهمات والأعباء التي تتكون منها هذه الوظائف، ثم تعرف الحاجات التدريبية بشكل دقيق، وتتكون هذه اللجان من أعضاء من داخل المؤسسة بشكل أساسي، وأعضاء من خارجها إذا دعت الحاجة إلى ذلك. (توفيق، 2005، 263).

3.7. تحليل المشكلات: من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، إذ يساهم التدريب في حل وعلاج مثل هذه المشكلات بكفاءة.

3.8. دراسة السجلات والتقارير: دراسة يظهر من خلالها نقاط الضعف التي تحتاج إلى علاج وتدريب. وتمتاز بإظهارها مشاكل الأداء بوضوح تام وتقديم معلومات واضحة للرؤساء ولمسؤولي التدريب، وتقديم اقتراحات لحل المشاكل وتحديد التدريب اللازم لها.

3.9. آراء العاملين: يعدُّ العامل (الفرد) هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه، وإن أخذ رأي العاملين في أنواع التدريب التي يحتاجون إليها يجعلهم يقبلون على التدريب، الأمر الذي جعل هذه الوظيفة تساعد على رفع معنويات المديرين بدرجة كبيرة (البلوي، 2011، 23).

رابعاً. خصائص عملية جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية:

ينبغي أن تتمتع عملية جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمجموعة من الخصائص ومن أهمها:

4.1. الموضوعية: يقصد بالموضوعية الا تعتمد المعلومات التي يتم جمعها على حكم أو رأي الشخص الذي يقوم بجمعها.

4.2. الصدق: يعني أن تتصف المعلومات التي يتم جمعها بالدقة والموضوعية وأن تعبر بدقة عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدرسة التي يتم مسحها.

4.3. الثبات: يعني أن المعلومات التي يتم جمعها عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين هي نفس المعلومات فيما لو تم جمعها في أوقات مختلفة.

4.4. التحرر من عوامل التحيز: هناك بعض العوامل المتدخلة (الوسيطة) التي يمكن أن تؤثر في دقة المعلومات التي يتم جمعها والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية، ولذلك يجب أن يتم ضبط هذه العوامل وألا يفسح المجال لإفساد صدق المعلومات التي سيتم جمعها. (سلامة، 2012، 67).

4.5. توزيع النتائج: ينبغي أن يكون المتدرب على علم بواقع واحتياجاته التدريبية وأولوياتها، مما يكون نوعاً من التغذية الراجعة له.

4.6. العملية: أن تكون الإجراءات والأدوات التي يتم على أساسها جمع المعلومات سهلة الإدراك والفهم.

خامساً: معايير تحديد الاحتياجات التدريبية:

لا شك في أن أساس طريقة تحليل الاحتياجات التدريبية يعتمد على مجموعة من المعايير والاختبارات، ونظراً لاختلاف أهمية بعض المعايير، فإن مدير التدريب يجب أن يقوم بإعداد معايير خاصة تتناسب مع طبيعة العمل التي يقوم بها الفرد في مؤسسته، وفيما يلي مجموعتان من المعايير يمكن دمجهما للتوصل إلى مجموعة من معايير الاختيار، ويمكن الاعتماد عليها. وقد قام جيسون ومارتنكو وبالينا (Jim Gepsen Mark J. Martnka, and James, 1981, 79) بإعداد المعايير التشخيصية الاتية لتحليل الاحتياجات التدريبية:

. المشاركة: أن تتطلب الطريقة مشاركة كل المدرسين.

. قلة التكلفة: ألا تتطلب الطريقة استخدام أساليب مسح أو أساليب وضع درجات أو خدمات استشارية مكلفة.

. الكفاءة: إمكانية استخدام الطريقة أثناء العمل في المدرسة، وألا تتطلب أكثر من أربع ساعات من كل معلم.

. الملكية: أن يكون تصميم الإجراء الذي تستخدمه الطريقة بحيث يجعل المدرس يشعر بأن المشكلات التي تم تحديدها تمثل إسهامه ومحور اهتمامه.

. وضوح المفاهيم: أن يصمم الإجراء المستخدم في الطريقة بحيث يكون سهل الفهم بواسطة كل المدرسين والمديرين وذلك لتحقيق الشعور بالمشكلة الحقيقية لديهم.

. التفرقة بين المشكلات: أن يفرق الإجراء المستخدم بين المشكلات، ويصنفها إلى فئات حسب مصادرها.

. الانطباعات الوجدانية :يتمخض استخدام الإجراء عن استشفاف لمشاعر المدرسين تجاه المدرسة ومشاكلها.

وقام نيو ستورم، وليليكوست (John W. Newstorm and John M. Lilyguist, 1991,51). بإعداد مجموعة مختلفة من المعايير للتفرقة بين طرق تحديد الاحتياجات:

. مشاركة المدرسين :توجد لدى المدرسين حاجة مشروعة ورغبة في معرفة سبب اختيارهم للتدريب.

. مشاركة الإدارة :إذا استبعد المشرفون في عملية تحليل الاحتياجات التدريبية فإنه يتوقع عدم مساندتهم للبرنامج التدريبي.
. تحديد الوقت المطلوب: يعتبر الوقت الكلي المخصص لعملية جمع البيانات وتحليلها قبل إعداد تقرير بالاحتياجات ذات الأولوية المرتفعة من الأبعاد المهمة لتحديد الاحتياجات.
. مراعاة كمية الوقت المطلوب من المتدربين الذين يصعب ابتعادهم عن أعمالهم لفترات طويلة.
. االاقتصاد في التكاليف يجب النظر إلى عنصر التكاليف من منطلق تبسيطي، وفحصه في ضوء التكلفة والعائد الناتج من استخدام الطريقة. وفي الواقع فإنه غالباً ما تستبعد الطرائق الأفضل عند إعداد الموازنات التخطيطية للتدريب ببساطة، نظراً للمحدودية الكبيرة للموارد، وبناء عليه فإنه يتم اختيار الطرائق ذات التكلفة الأقل.
. الملاءمة وتوفير بيانات كمية: يُعنى المسؤولون في وزارة التربية بالتبرير المنطقي لنفقات التدريب، حيث تفشل الطلبات العاطفية التي تعتمد على تقديرات غير موضوعية للاحتياجات التدريبية في إقناع المديرين بوجود احتياجات تدريبية فعلية مهمة، بالإضافة إلى أن الخلفيات الفنية (الهندسية)، والكمية (المالية)، والمنطقية (القانونية) للكثير من المسؤولين في المدارس تؤدي إلى توجههم إلى الاعتماد على البيانات الموضوعية في صنع القرارات. (تريسي، 2004، 135).

سادساً. أهم الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية:

يمكن للباحث ان يقدم أهم الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية بناءاً على نتائج البحث في الجانب العملي وهي كالاتي:
أظهرت النتائج أنَّ مستويات جميع محاور استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرّسي اللغة العربية العاملين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس، إذ بلغ متوسط الدرجة الكلية لمتوسط إجابات أفراد عينة البحث من المدرّسين (3.62)، وكان أعلى ترتيباً في الاحتياجات التدريبية لمدرّسي اللغة العربية وفق تقدير أفراد عينة البحث هو محور **الممارسات الصفية** الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي رتبي وقدره (3.78)، ثم جاء في المرتبة الثانية محور **المهارات العلمية** بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.68)، يليه في المرتبة الثالثة محور **أساليب التقويم** بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.63)، ثم جاء في المرتبة الرابعة محور **مهارة التخطيط** بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.58)، يليه في المرتبة الخامسة محور مهارة **استخدام الوسائل التدريسية** بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.55)، يتبعه في المرتبة السادسة والأخيرة **محور إدارة الصف وتنظيمه** بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.49).

. اجراءات البحث:

. منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي بهدف تعرف الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التدريبية المعاصرة، والّذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربويّة الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، يضاف إلى ذلك أنّه يساعد في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعدّ الأبحاث الوصفيّة أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيّم وتفسر" (عباس وآخرون، 2007، 76).

مجتمع البحث وعينته: يتكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع مدرسي اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بمحافظة طرطوس للعام الدراسي (2020/2019).

وبعد رجوع الباحث إلى مديرية التربية في محافظة طرطوس بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (976) معلماً ومعلمة، منهم (425) معلماً، و(551) معلمة يتوزعون على (43) مدرسة رسمية.

. عينة البحث: اعتمد الباحث أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب، واختار عدداً من المدرسين عشوائياً، وسحب عينة بنسبة تمثيل بلغت (45.49%) من المجتمع الأصلي بواقع (444) معلماً ومعلمة، والجداول الآتية توضح النسبة المئوية للعينة المسحوبة وتوزيعها وفق متغيرات البحث:

الجدول رقم (1): النسبة المئويّة للعيّنة المسحوبة

المجتمع الأصلي للبحث	عينة البحث	النسبة المئوية
976	444	% 45.49

الجدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
الجنس	ذكور	195	%43.9
	إناث	249	%56.1
	المجموع الكلي	444	% 100

الجدول رقم (3): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل التربوي

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
المؤهل التربوي	يحملون مؤهل تربوي	321	%72.30
	لا يحملون مؤهل تربوي	123	%27.70
	المجموع الكلي	444	% 100

الجدول رقم (4): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	133	%30
	من 6-10 سنوات	179	%40.3
	من 11-15 سنة	88	%19.8
	16 سنة فأكثر	44	% 9.9
	المجموع الكلي	444	% 100

الجدول رقم (5): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد الدورات التدريبية

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
عدد الدورات التدريبية	**دورتين فأقل**	**180**	**% 40.5**
	من 3-5 دورات	**176**	**% 39.6**
	6 دورات فأكثر	**88**	**% 19.8**
	المجموع الكلي	**444**	**% 100**

. أدوات البحث وخصائصها السيكو مترية:

أعدّ الباحث استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية بالاستناد إلى مجموعة من المقاييس السابقة ذات الصلة جاد الله(2011)، الجبول(2014) العلي(2015) وغيرهم، وإلى ما ورد في الدراسة النظرية، وتكونت الاستبانة من قسمين القسم الأول: مقدمة الاستبانة، توضيح هدف الاستبانة، ومتغيرات البحث التصنيفية المعتمدة وهي: (الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، أما القسم الثاني: يضم بنود الاستبانة والبالغ عددها (70) بنداً للاستبانة الموجهة إلى مدرسي اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة طرطوس. وتشتمل الاستبانة على المحاور الفرعية الآتية:

الجدول رقم (6): توزع بنود استبانة الاحتياجات التدريبية على المحاور الفرعية

محاور استبانة الاحتياجات التدريبية	عدد البنود	أرقام البنود
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	8	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	14	9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	11	23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية).	11	34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	14	45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	12	59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70

. طريقة تصحيح استبانة البحث: تتم الإجابة عن كل بند من بنود الاستبانة وفق مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (درجة الحاجة مرتفعة جداً، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

1. صدق المحتوى (صدق المحكمين): اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاستبانة طريقة صدق المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وبلغ عددهم (7) محكمين انظر الملحق (رقم /1/)، وذلك للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها، ومن أهم ملاحظات السادة المحكمين هي: اختصار بعض العبارات، وضع التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث في بداية الاستبانة، تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية.تصحيح بعض البنود من صيغة ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب، إعادة صوغ عناوين المحاور الفرعية للاستبانة.

. الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق الاستبانة على عينة عرضية من (40) معلماً ومعلمة لغة عربية في مدارس مديرية تربية طرطوس، لم تشملهم العينة الأصلية للبحث لدراسة الصدق والثبات لاستبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

2. الصدق التمييزي (صدق المقارنات الطرفية): قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) معلماً ومعلمة لغة عربية لم تشملهم عينة البحث الأساسية للتأكد من صدق استبانة البحث، وتمَّ اختبار الصدق التمييزي على المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاستبانة. وتمَّ إجراء الصدق التمييزي على الاستبانة بين الرباعي الأعلى في درجات الاستبانة، وهم (10) معلمين من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والرباعي الأدنى في درجات إجاباتهم على الاستبانة، وهم (10) معلمين من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة البحث، وفق درجاتهم الكلية على الاستبانة، وإهمال (20) معلماً الذين كانت درجاتهم في الوسط، ثم رتبت البنود تنازلياً.

الجدول رقم (7): اختبار ويلكسون لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الاحتياجات التدريبية

الصدق التمييزي		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	ويلككسون المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	1.00	10	0.00	0.00	4.008	64.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	1.00	10	0.00	0.00	3.978	68.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	1.00	10	0.00	0.00	4.038	65.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية)	1.00	10	0.00	0.00	3.992	70.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	1.00	10	0.00	0.00	4.021	75.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	1.00	10	0.00	0.00	3.462	60.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
الدرجة الكلية	1.00	10	0.00	0.00	3.994	85.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						

يُظهر الجدول (7) أنَّ قيمة Z المقابلة لقيمة ويلككسون المحسوبة في الدرجة الكلية بلغت (3.994)، وجميعها دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.000) وهي أصغر من (0.05)، مما يدل على وجود صدق تمييزي للاستبانة أي أن الاستبانة له قدرة تمييزية؛ لوجود فروق بين الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى أي أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة.

3. الصدق الداخلي: وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية، وقد قام الباحث بإجراء معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي بالمحاور الفرعية، كما يظهر في الجدول (8):

الجدول رقم (8): معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية لاستبانة الاحتياجات

استبانة الاحتياجات التدريبية	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	0.822**	0.000
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	0.801**	0.000
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	0.706**	0.000
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية)	0.812**	0.000
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	0.760**	0.000
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	0.684**	0.000

يلاحظ من الجدول (8) ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية، مما يدل على أنَّ الاستبانة متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله، وتتسم بالصدق الداخلي.

دراسة الثبات لأداة البحث:

الثبات بالإعادة، وسبيرمان براون، وألفا كرونباخ: إنَّ إعادة تطبيق الاختبار يدل على الاستقرار عبر الزمن لذلك تمَّ تطبيق الاستبانات على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (40) معلماً ومعلمة، بواقع مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد وثبات الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (9):

الجدول رقم (9): ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لاستبانة الاحتياجات التدريبية

استبانة الاحتياجات التدريبية	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	0.825	0.851	0.841
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	0.819	0.817	0.791
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	0.873	0.893	0.833
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية).	0.838	0.915	0.823
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	0.882	0.854	0.815
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	0.814	0.880	0.813
الدرجة الكلية	0.866	0.822	0.790

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء الدراسة.

. عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، تعزى إلى متغير الجنس وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (10) :قيمة ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

استبانة الاحتياجات التدريبية	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	ذكور	195	29.03	7.646	442	0.455	0.526	غير دال
	إناث	249	29.87	8.204				
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	ذكور	195	52.25	11.651	442	0.201	0.813	غير دال
	إناث	249	52.10	12.352				
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	ذكور	195	39.61	8.688	442	0.663	0.358	غير دال
	إناث	249	38.95	9.117				
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية)	ذكور	195	39.42	9.848	442	0.898	0.214	غير دال
	إناث	249	38.45	11.461				
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	ذكور	195	50.93	11.624	442	0.539	0.533	غير دال
	إناث	249	49.91	11.528				
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	ذكور	195	43.17	11.812	442	0.296	0.741	غير دال
	إناث	249	43.35	11.633				
الدرجة الكلية	ذكور	195	254.40	49.806	442	1.070	0.159	غير دال
	إناث	249	252.63	50.058				

يُلاحظ من خلال الجدول (10) أنَّ قيمة ت ستودينت (T) للدرجة الكلية بلغت (1.070)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.159) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يبين أنّ الفرق غير دال إحصائياً، لذلك تقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ أفراد عينة البحث من المدرسين سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً يقومون بأعمال ومهام تدريسية متقاربة إلى حد كبير، إذ إنَّ الوظائف والمهام التدريسية والصفية التي يقومون بها لا تختلف باختلاف النوع الاجتماعي (الجنس) للمعلم، والأنظمة والقوانين التي يتم العمل بموجبها متشابهة ومحددة سابقاً من الإدارة المركزية في وزارة التربية، كما أنهم يعملون تحت إشراف نظام تعليمي واحد، ويخضعون للدورات التدريبية والتأهيلية نفسها؛ لذا من الطبيعي أن تكون استجاباتهم وحاجاتهم التدريبية في المجال التدريسي متقاربة بصرف النظر عن وسطهم الاجتماعي، كذلك تتشابه ظروف العمل والبرامج التدريبية التي يتم تداولها على مستوى المؤسسات التدريسية.وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة أبو ليلة (2015)، ودراسة شديفات وإرشيد (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي.

نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير المؤهل التربوي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، تعزى إلى متغير المؤهل التربوي وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (11): قيمة ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

استبانة الاحتياجات التدريبية	متغير مؤهل التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	اجازة	321	30.02	8.128	442	2.338	0.013	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	27.85	8.423				
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	اجازة	321	51.23	12.577	442	2.701	0.007	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	47.66	12.150				
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	اجازة	321	40.26	9.392	442	3.046	0.002	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	37.27	8.931				
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التدريسية)	اجازة	321	39.91	10.912	442	2.578	0.010	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	36.88	11.583				
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	اجازة	321	51.11	11.847	442	2.870	0.004	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	47.54	11.411				
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	اجازة	321	43.35	11.865	442	3.245	0.000	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	40.76	12.499				
الدرجة الكلية	اجازة	321	255.87	53.467	442	2.876	0.004	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	237.95	48.760				

يُلاحظ من خلال الجدول (11) بأنَّ قيمة ت ستودينت (T) للدرجة الكلية بلغت (2.876)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.004) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يشير إلى أنّ الفرق دال إحصائياً، لذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير المؤهل التربوي عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المدرسين الذين لا يحملون مؤهلاً تربوياً. **ويُعزى ذلك** إلى أنَّ أفراد عينة البحث من المدرسين الذين يحملون مؤهلاً تربوياً يكونون أكثر اطلاعاً على أساليب وطرائق التدريس الحديثة الذين يكونون قد اطلعوا عليها في مقررات دبلوم التأهيل التربوي، وفي مادة التربية العملية عند خروجهم للمدارس وتطبيقهم لبعض الدروس النموذجية؛ في حين أنّ المدرسين الذين لم يحصلوا على مؤهل تربوي، كان مستوى الحاجات لديهم مرتفعاً أكثر، بسبب قلة اطلاعهم على خطوات وضع الخطة الدراسية، وأنواع الخطط الأخرى الشهرية والفصلية، ويعانون من صعوبة في وضع الأهداف.

نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
مهارة التخطيط	بين المجموعات	3007.029	3	1002.343	16.389	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	26910.924	440	61.161			
	المجموع	29917.953	443				
الممارسات الصفية	بين المجموعات	8998.777	3	2999.592	21.721	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	60761.917	440	138.095			
	المجموع	69760.694	443				
المهارات العلمية	بين المجموعات	5231.828	3	1743.943	22.888	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	33525.145	440	76.194			
	المجموع	38756.973	443				
مهارة استخدام الوسائل التدريسية	بين المجموعات	5304.825	3	1768.275	15.566	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	49984.869	440	113.602			
	المجموع	55289.694	443				
أساليب التقويم	بين المجموعات	6359.504	3	2119.835	16.785	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	55568.406	440	126.292			
	المجموع	61927.910	443				
إدارة الصف وتنظيمه	بين المجموعات	6052.913	3	2017.638	15.233	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	58279.114	440	132.453			
	المجموع	64332.027	443				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	201887.291	3	67295.764	28.873	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1025515.058	440	2330.716			
	المجموع	1227402.349	443				

يظهر من خلال قراءة الجدول (12)، أن قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (28.873) دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد العينة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح المدرسين ممن لديهم خبرة تدريسية أقل من 6 سنوات.

ويُمكن تفسير ذلك بأنَّ مدرسي اللغة العربية ذوي الخبرة القليلة في مجال التدريس قليلو الاطلاع على طرائق التدريس الحديثة المتبعة في تدريس مادة اللغة العربية، وأنَّ الأبحاث التربوية والنفسية في مجال تنمية مهارات الطلبة اللغوية في تطور وتجدد مستمرين، لذا يكون المدرس بحاجة إلى من يطلعه على كل شيء جديد في مجال طرائق التدريس. في حين نجد أن المدرسين أصحاب سنوات الخبرة التدريسية لديهم خبرة بالممارسات والطرائق التدريسية القديمة فقط، ولديهم بعض الاطلاع على طرائق

التدريس الجديدة، واطلاع كبير على كل جديد في مجال طرائق التدريس والممارسات الصفية وتنظيمه، وأكثر إتقاناً في استخدام الوسائل التدريسية المناسبة لكل درس وهذا ما يتفق مع دراسة السواط (2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أقل من خمس سنوات. في حين تختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة جاد الله (2011)، ودراسة شديفات وإرشيد (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

نتيجة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية وفق متغير عدد الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية، تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا ANOVA) للفروق بين إجابات عينة البحث وفق متغير عدد الدورات التدريبية

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
مهارة التخطيط	بين المجموعات	536.235	2	268.117	4.024	0.019	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	29381.718	441	66.625			
	المجموع	29917.953	443				
الممارسات الصفية	بين المجموعات	1521.783	2	760.892	4.917	0.008	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	68238.910	441	154.737			
	المجموع	69760.694	443				
المهارات العلمية	بين المجموعات	648.247	2	324.123	3.751	0.024	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	38108.726	441	86.414			
	المجموع	38756.973	443				
مهارة استخدام الوسائل التدريسية	بين المجموعات	1213.461	2	606.730	4.948	0.007	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	54076.233	441	122.622			
	المجموع	55289.694	443				
أساليب التقويم	بين المجموعات	954.052	2	477.026	3.450	0.033	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	60973.858	441	138.263			
	المجموع	61927.910	443				
إدارة الصف وتنظيمه	بين المجموعات	1246.919	2	623.459	4.358	0.013	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	63085.108	441	143.050			
	المجموع	64332.027	443				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	35185.342	2	17592.671	6.508	0.002	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1192217.007	441	2703.440			
	المجموع	1227402.349	443				

من الجدول (13) يتبين أن قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (6.508) دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد العينة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية. وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح المدرسين ممن لديهم عدد دورات تدريبية أقل من زملائهم. **ويُمكن تفسير ذلك** بأنَّ المدرسين الذين خضعوا لعدد كبير من الدورات التدريبية استفادوا من تلك الدورات، وأغنوا معلوماتهم وخبراتهم المهنية، وزادوا من مهاراتهم التدريسية في استخدام طرائق التدريس واستخدام وسائل التدريس، وتنويع أساليب التقويم، وأساليب إدارة الصف وتنظيمه؛ في حين أنّ مدرسي اللغة العربية الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية، أو خضعوا لدورة تدريبية واحدة، يكونون بحاجة أكبر للخضوع للدورات التدريبية في أثناء خدمتهم بالمدارس، لأنَّ كل شيء يُقدَّم لهم بالدورة التدريبية يكون جديداً بالنسبة لهم، كما أن المدرسين حديثي التعيين في المدارس بحاجة إلى حضور الدورات التدريبية لتطوير مهاراتهم في التخطيط، ووضع الأهداف، وتعلُّم طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة، والوسائل التدريسية الحديثة، تساير التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم.

. مقترحات البحث: في ضوء النتائج توصل الباحث إلى المقترحات الآتية:

. تدريب مدرسي اللغة العربية على استخدام طرائق التدريس الحديثة وأساليب التقويم الحديثة في التدريس سواء أكان قبل الخدمة أو في أثنائها؛ من خلال تنفيذ دورات تدريبية تطلعهم على الاستراتيجيات والنظريات والأساليب الحديثة في التدريس.

. تأسيس مركز تدريبي متخصص لتدريب مدرسي اللغة العربية في المؤسسات التدريسية وتدريبهم، ويواكب المتغيرات والتطورات الجديدة في ميادين تدريب مدرّسي المستقبل.

. زيادة الميزانية المخصصة لبرامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، وذلك للإنفاق على أوجه النشاط، وتطوير إعداد المدرس على نحو يتفق ويواكب التطوّرات العلمية والتكنولوجية.

. العمل على تطوير برامج التدريب والتنمية المهنية الحالية التي تنفذها وزارة التربية ومراكز التدريب، وإعادة النظر في محتواها والارتقاء بها وفق حاجة المدرّسين لكل مجال، ورفع كفاءة التدريب المهني في ضوء عمليات المتابعة والتقييم والتطوّرات العلمية التي تحدث في مجال التدريس.

. الاتصال المستمر بين مراكز التدريب ومدرسي اللغة العربية في المدارس لنعرّف المشكلات التي تعترضهم في أعمالهم، وتصنيفها لمعالجتها معالجة دورية ومستمرة كي لا تشكل عقبة في انسيابية العمل التدريسي داخل المدرسة وتنفيذه.

. تشجيع مدرسي اللغة العربية على حضور ورش العمل التي تعالج المشكلات التدريسية بهدف تطوير أدائهم، وتعاملهم مع أساليب التقويم المختلفة.

المراجع

. أبو ليلة، حسين عبد الكريم. (2015): واقع أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة "دراسة تقويمية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة.

. الأحمري، صالح عائض. (2013): بطاقة مقترحة لتقويم أداء مدرس اللغة العربية في ضوء نموذج مارزانو للتقويم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة، السعودية.

. البلوي، مرزوقة حمود. (2011): دور المشرف التربوي في تنمية المدرسين الجدد مهنياً في منطقة تبوك التدريسية من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

. تريسي، وليم. (2004): **تصميم نظم التدريب والتطوير**، ترجمة: سعد الجبالي، معهد الإدارة العامة، الإدارة العامة للبحوث، الرياض.

. توفيق، عبد الرحمن. (2005): **التدريب المباشر لقيادة أكثر سموا**، ط2، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

. الخطيب، رداح. (2006): **التدريب الفعال**، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

. درة، عبد الهادي. (1991): التدريب الإداري بيئته أسسه افتراضاته الفكرية، **مجلة رسالة المعلم**، العدد الأول والثاني، المجلد (32)، الأردن.

. زاهر، ضياء الدين. (1990): **تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار: إطار تخطيطي مقترح**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة.

. سلامة، نظام نعيم محمد. (2012): الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية في مديريات التربية والتدريس بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الاسلامية، غزة.

. السواط، سامي عيد محمد. (2013): درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس بمحافظة الطائف، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة، السعودية.

. شديفات، يحيى وإرشيد. (2018): الاحتياجات التدريبية لمدرسي ومعلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتدريس لقصبة المفرق، **مجلة المنارة**، المجلد 15، العدد 3.

. صادق، هدى أحمد. (1992). تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع الحكومي. **المجلة العربية للتدريب**، المجلد (2)، العدد (10).

. الطعاني، حسن أحمد. (1999): **التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها**، عمان: دار الشروق.

. عباس، محمد وآخرون. (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

. عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد. (2003): **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

. العزاوي، نجم. (2006): **التدريب الإداري**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

. العنزي، قالط علي. (2009): الاحتياجات التدريبية لمدرسي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التدريسية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

. الغامدي، علي بن محمد زهدي. (2005): نموذج مقترح لبرنامج التدريب التحويلي لتأهيل معلمين للعمل في التدريس العام بالمملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

. المرامحي، عيد سمران. (2013): الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة الإنجليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

. وزارة التربية. (2014): **واقع تعليم اللغةالعربية في المدارس الابتدائية وآفاق تطويرها**، دمشق: منشورات وزارة التربية (مديرية البحوث – شعبة الدراسات).

. ياغي، محمد عبد الفتاح. (1988): **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان: دار زهران للطباعة والنشر والتوزيع.

. الياور، عفاف صلاح. (2005): **التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- Fullmer, S. E. (1996). ***The Good Teacher: An ethnographic study of First Year Graduate instructers of English composition***, Utah state University, Dissertation Abstract International, 35/03.
- Feyza Doyran. (2012). Research on Teacher Education and Training. Athens Institute for Education and Research.
- Kang, A – J. (1997). ***An EFL Teacher Training-Program:*** Evaluation of the International Education Workshop for Koreon Elementary School English Teachers, Michigon State University, Dissertation Abstract International, 36 (4).
- Sulzer, D. A. (1998). ***Supporting the Developing of Self- efficacy in First Year Teacher,*** University of Central Florida, Dissertation Abstract International, A59 (11).
- Walqui, A. (1998). ***The Development of Teachers understanding***: In -Service Professional Growth for teachers of English language Learners, Stanford University. Dissertation Abstract International, A 59(6).
- John W. Newstorm and John M. Lilyguist, (1991) "***Selection Needs Assessmert methods,***" **Training and Development. Journal**, October 1991. Pp.54-55.
- Marcos, K. M. (2001). ***Starting a Foreign Language Program***. Washington, D.C. : ERIC Clearinghouse on Languages and Lingustics and Center for Applied Linguistics. The ERIC Review: k-12, Foreign Language Education, Vol.6, No.1.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	جامعة دمشق
1	أ. د. خالد الأحمد	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية
2	أ. د.محمود ميلاد	الأستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية
3	أ.د. فرح المطلق	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية
4	د. محمود علي محمد	الأستاذ المساعد في قسم أصول التربية	كلية التربية
5	د. محمد حسني طالب	قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية
6	د. أنور علي	قسم علم النفس	كلية التربية

الملحق رقم (2) استبانة الاحتياجات التدريبية

م	بنود الاستبانة	درجة الحاجة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	التدرُّب على صياغة الأهداف السلوكية حسب الموضوعات بدقة.					
2	التدرُّب على وضع خطة (يومية، فصلية، سنوية) لتدريس مادة اللغة العربية.					
3	التدرُّب على أساليب تحديد التدريس القبلي اللازم للتعلُّم الجديد.					
4	التدرُّب على أساليب إدارة الوقت وتوزيعه على أنشطة الحصة.					
5	التدرُّب على استثمار المعلومات الموجودة في السجل التراكمي للطالب.					
6	التدرُّب على أساليب تخطيط الأنشطة التدريسية الصفية.					
7	التدرُّب على أساليب تخطيط الدرس لتلبية احتياجات الطلبة الذين يأتون من بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة.					
8	التدرُّب على وضع العناصر الأساسية اللازم توافرها في الخطة الدراسية.					
9	التدرُّب على أساليب تنفيذ الأنشطة الطلابية.					
10	التدرُّب على العمل بروح الفريق التشاركي.					
11	التدرُّب على أساليب مساعدة الطلبة الأقل تحصيلاً.					
12	التدرُّب على توزع المهام على الجنسين من الأطفال دون تمييز.					
13	التدرُّب على تعريف الطلبة بأهداف تعلُّم اللغة العربية.					
14	التدرُّب على إتاحة الفرصة الكاملة للطلبة للتحدُّث باللغة العربية.					
15	التدرُّب على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس.					
16	التدرُّب على كل جديد في مجال طرائق تدريس اللغة العربية.					
17	التدرُّب على مشاركة الطلبة في معالجة المعلومات الجديدة باستخدام أساليب متنوّعة مثل: (التلخيص، التدريس التبادلي).					
18	التدرُّب على استخدام مدخل الدراما في تعليم اللغة العربية.					
19	التدرُّب على استخدام الألعاب التربوية في تعليم اللغة العربية.					
20	التدرُّب على تصميم أنشطة للتعلُّم الذاتي في اللغة العربية.					
21	التدرُّب على ربط منهاج اللغة االعربية بالممارسات الحياتية.					
22	التدرُّب على وضع خطط علاجية لتحسين مستوى الطلبة في اللغة العربية.					
23	التدرُّب على إجراء البحوث الميدانية الإجرائية المتعلقة بتدريس المادة.					
24	التدرُّب على مستجدات وتطورات تدريس اللغة العربية					
25	التدرُّب على تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلبة.					
26	التدرُّب على وضع خطط علاجية لذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية					
27	التدرُّب على كتابة تقرير عن الكتاب المدرسي المقرر في نهاية الفصل الدراسي.					
28	التدرُّب على ربط مقرر اللغة العربية بحاجات وميول واهتمامات الطلبة.					
29	التدرُّب على تلافي الأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي.					

30	التدرُّب على تقديم مادة دراسية مناسبة لمستوى الطلبة.					
31	التدرُّب على تقديم بعض الاثراءات لمحتوى الكتاب المدرسي.					
32	التدرُّب على تحليل محتوى كتب اللغة العربية.					
33	التدرُّب على تكوين بنية معرفية باللغة العربية (مفردات، جمل).					
34	التدرُّب على توظيف الوسائل التدريسية في تدريس اللغة العربية بشكل فعَّال.					
35	التدرُّب على اختيار الوسائل التدريسية التي تخدم المنهاج .					
36	التدرُّب على تصميم الوسائل التدريسية وإنتاجها.					
37	التدرُّب على الاستفادة الإمكانات البيئية في إنتاج الوسائل التدريسية.					
38	التدرُّب على إشراك الطلبة في إعداد وإنتاج الوسائل التدريسية.					
39	التدرُّب على استخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس اللغة العربية					
40	التدرُّب على مراعاة الأسس النفسية والتربوية في استخدام الوسائل التدريسية.					
41	التدرُّب على أساليب تنظيم البيئة الفيزيقية للغرفة الصفية بشكل فاعل.					
42	التدرُّب على استثمار مرافق المدرسة (المكتبة، المخبر) كمصادر للتعلُّم.					
43	التدرُّب على أساليب توظيف الحاسوب والإنترنت في تعلُّم اللغة العربية					
44	التدرُّب على تحديد الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة التدريسية.					
45	التدرُّب على استخدام أدوات ووسائل التقويم المختلفة والمناسبة للغة العربية					
46	التدرُّب على اتقان مهارات أساليب توجيه الأسئلة باللغة العربية داخل الصف.					
47	التدرُّب على استخدام سجل يشمل ملاحظات حول تحصيل الطلبة.					
48	التدرُّب على تحليل نتائج اختبارات اللغة العربية وتفسيرها.					
49	التدرُّب على وضع أسئلة تحفيزية للطلبة.					
50	التدرُّب على أساليب مراعاة الفروق الفردية للطلبة عند اختيار أساليب التقويم					
51	التدرُّب على استخدام بطاقة الملاحظة لتقويم أداء الطلبة.					
52	التدرُّب على إجراء الاختبارات التشخيصية لتحديد نقاط ضعف الطلبة.					
53	التدرُّب على تصميم الاختبارات التحصيلية حسب جدول المواصفات.					
54	التدرُّب على أساليب تقديم التغذية الراجعة للطلبة.					
55	التدرُّب على توظيف التقويم البنائي أثناء الموقف التدريسي.					
56	التدرُّب على أساليب التعامل مع الواجبات المنزلية بشكل فاعل.					
57	التدرُّب على أساليب استخدام أسئلة متدرجة في الصعوبة لمراعاة التنوّع النمائي لدى الطلبة.					
58	التدرُّب على أساليب إشراك الطلبة في تقويم أدائهم أثناء الحصة الدراسية.					
59	التدرُّب على مهارات الإدارة الفاعلة في البيئة الصفية.					
60	التدرُّب على أساليب التعامل مع أنماط الطلبة المختلفة.					
61	التدرُّب على أساليب تشكيل مجموعات صفية مختلفة.					
62	التدرُّب على أساليب جذب انتباه الطلبة طوال الحصة الدراسية.					

63	التدرُّب على أساليب إثارة دافعية الطلبة للتعلُّم.					
64	التدرُّب على أساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي داخل الصف الدراسي.					
65	التدرُّب على أساليب حفظ النظام بأسلوب ديمقراطي.					
66	التدرُّب على أساليب التواصل مع أولياء الأمور.					
67	التدرُّب على أساليب إشراك الطلبة جميعهم في المناقشة.					
68	التدرُّب على أساليب احترام وجهات نظر الطلبة.					
69	التدرُّب على أساليب تعويد الطلبة على الانضباط الذاتي داخل الصف الدراسي.					
70	التدرُّب على تنويع أساليب التعزيز الإيجابي لمبادرات الطلبة في المناقشة الصفية					