تقييم البرامج التدريبية المقدمة إلى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم

د.حامد عبدالله الحميدي

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية الأساسية– الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم البرامج التدريبية المقدمة إلى معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم. كما هدفت إلى تعرف ما إذا كان هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) معلما ومعلمة للغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مختلف المناطق التعليمية بدولة الكويت. استخدم الباحث استبانة تكونت من (٥٤) عبارة، صنفت إلى أربعة محاور، هي: طرق واستراتيجيات التدريس؛ ووسائل وأساليب التقييم؛ وتخطيط البرامج التدريبية؛ والنشاطات اللغوية.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١-حظيت محاور الدراسة الأربعة بدرجة عالية من موافقات أفراد العينة على ما تمثل من بنود؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة للمحاور الأربعة بين (٢.٨١٤) -٢.٥٦٤. إلا ان هناك آراء سالبة لأفراد العينة في أن ما يقدم من برامج تدريبية لا تهتم بتقديم استراتيجيات جديدة لتدريس القواعد (٢.٤٤٣)، ولا تنمي تقييم تفكير المعلم الذاتي في أدائه وكتابة مذاكراته اليومية (٢.٤٥٦)، وعدم الاهتمام بتصميم نشاطات لغوية لعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية (٢.٤١٣)، وأن ما يقدم من برامج تدريبية لا تهتم بتصميم نشاطات صفية/ لاصفية (٢.٤٤٢).

٢- عدم وجود اختلافات معنوية ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس في جميع محاور الدراسة الأربعة.

٣- وجود اختلافات معنوية ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المحور الخاص بتخطيط البرامج التدريبية

Evaluation of Training programs submitted to Arabic teachers in the primary level in the State of Kuwait from their viewpoint.

Abstract

The current study aims to evaluate training programs taken by male/female Arabic teachers in the primary stage in the State of Kuwait from the viewpoint of male/female teachers. It is aimed at verifying that there are significant statistical views of male/female Arabic teachers ascribed according to the variable of sex and years of experience. The study sample consisted of 444 male/female Arabic teachers in the primary school in different educational districts in the State of Kuwait. The researcher used a questionnaire of 54 items divided into four sections: teaching methods and strategies, methods and ways of assessment, planning for training programs, and linguistic activities. The study resulted in the following findings:

1- The four aspects of the study acquired a high level of approval from sample individuals for the presented items. The mathematical averages for responses^ of sample individuals in the four aspects ranged from (2.564-2.814). However, there are negative views for sample individuals in that what is provided in terms of what is being taught in the training programs is not concerned with submitting new strategies to teach rules (2.443) and does not provide self-development through thinking and reflecting upon the daily performance and writing daily memos (2.456); it is also not concerned with designing linguistic activities to treat difficulties in learning the Arabic language (2.413); and that what is submitted in terms of training programs is not concerned with designing class/class-less activities (2.442).

2- There are no statistically significant differences among sample individuals ascribed according to the variables of sex in all four aspects of the study.

3- There are statistically significant differences among sample individuals ascribed according to the variable of years of experience in the aspect of planning training programs.

المقدمة:

يُعد المعلم ركنا أساسيا في العملية التعليمية والتربوية، فمن مسؤولياته تزويد المتعلمين بالخبرات والمهارات داخل الفصل وخارجه، فهو القادر على تعويض ما تشهده عناصر العملية التعليمية الأخرى من نقص (صالح الحديثي، ١٩٩٨). وقد نالت قضية إعداد المعلم وتهيئته للقيام بواجباته بشكل فعال باهتمام دائم في جميع النظم التعليمية، فمهمة إعداد المعلمين المؤهلين والمدربين تمثل مهمة بارزة في تحقيق التطور التربوي المنشود؛ لذا فإن تقييم ومراجعة وتطوير أساليب وطرق إعداد المعلم وتدريبه يسهم في عملية الإصلاح التربوي، وفي تحسين وتطوير عمليات الإعداد إلى الأفضل (محمد أبو نمرة، ٢٠٠٥). وعليه، فإن قضية إعداد المعلم قبل الخدمة وفي أثنائها من القضايا التربوية التي حظيت بالكثير من الاهتمام في الأنظمة والمجالات التربوية والتعليمية (حاتم أبو سالم، ٢٠١٠).

تأتي أهمية تدريب المعلم في أثناء الخدمة باعتبارها عملية مكملة للإعداد قبل الخدمة، والتي تؤهله للقيام بواجباته داخل الفصل بشكل فعال، حيث يذكر (محمد الخطيب، ٢٠٠٦) أنه إذا كانت عملية التدريب في أثناء الخدمة ضرورة مهمة في جميع الوظائف والمهن- فإن مهنة التعليم تمثل ضرورة اكثر حاجة؛ لما يواجهه المعلم من مطالب؛ ولتلبية ما يشهده المجتمع من تغيرات معرفية وتكنولوجية وتجديدات، مما يتطلب التدريب المستمر حتى يكون المعلم مؤهلا وقادرا على مواكبة تلكـــ التغيرات، ومن ثم يكون قادرا على مواجهة كل ما يعتري العملية التعليمية والتربوية من صعوبات ومعوقات. فتدريب المعلم من أساسيات تحسين التعليم؛ لما له من أهمية بالغة في تطوير أداء المعلم التدريسي، حيث ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والالكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات-علي ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم.

ترتبط أهمية معلم اللغة العربية باللغة العربية ذاتها؛ باعتبار أن اللغة هي الوسيلة الرئيسة في العملية التعليمية في مراحل التعليم المختلفة. فباللغة يتلقى المتعلمون مختلف العلوم والمعارف، مما يؤكد أهمية تعلمها مدى الحياة. واللغة العربية قادرة على التكيف مع ما يشهده العصر من تغيرات معرفية وإلكترونية من خلال تطوير طرق واستراتيجيات تعليمها وتعلمها وفقا لصورتها الفصيحة بما يتلاءم مع الحياة المعاصرة (باسم حوامدة، ٢٠٠٩). فتحقيق النتائج التعليمية المرجوة يتطلب معلما يتمتع بمعارف ومهارات، بل وقادرا على توظيفها في الفصل الدراسي. ويذكر (محمد الخطيب، ٢٠٠٦) أن

معلم اللغة العربية يشترك مع جميع المعلمين في مختلف التخصصات في الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة، إلا أن تنوع التخصص يتطلب متابعة تدريب معلم اللغة العربية في أثناء الخدمة، سواء من حيث المادة العلمية أو طرق التدريس. كما أن إتقان تعلم اللغة العربية ينعكس إيجابا على تعلم المواد الأخرى؛ حيث إن لغة التعلم فيها هي اللغة العربية ذاتها. وعليه فإن مهمة إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة ضرورة ملحة، لا يمكن الاستغناء عنها؛ فهما عمليتان متصلتان وجهدان متكاملان، لا غني لأحدهما عن الآخر؛ لضمان إعداد معلم قادر على القيام بواجباته، وأداء الأدوار الموكولة إليه في ظل مجتمعات سريعة التغير.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية إعداد معلمي اللغة العربية، وتدريبهم بالمرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة كجزء من التأهيل المستمر للمعلم طوال ممارسته مهنة التعليم؛ ونظرا للسلبيات التي أجمع عليها مجموعة من المعلمين على ضعف مستويات معلمي اللغة العربية من الناحية العلمية والمهنية؛ ووفقا لما كشفت عن العديد من نتائج الدراسات عن شيوع استخدام الطرق التقليدية في إعداد برامج التدريب المقدمة إلي المعلمين في أثناء الخدمة، وأن تلكـــ البرامج تهمل الجانب التطبيقي

في تدريب المهارات (علي راشد/ ١٩٩٦)، ولا تلبي احتياجات المعلمين التدريبية (رحمة الهشامي، ٢٠٠٣) – فإن مشكلة الدراسة تتمحور حول تقييم البرامج التدريبية المقدمة إلى معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت من خلال استطلاع وجهة نظرهم في ما يقدم إليهم من برامج تدريبية.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١-ما آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في برامج التدريب المقدمة إليهم في ضوء المحاور الآتية: طرق التدريس واستراتيجياته؛ ووسائل تقييم المتعلمين وأساليبه؛ وتخطيط البرامج التدريبية؛ والنشاطات اللغوية؟

٢-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في برامج التدريب المقدمة إليهم؟

٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية في آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في برامج التدريب المقدمة إليهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- تقييم البرامج التدريبية المقدمة إلى معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم، وفقا للمحاور الآتية: طرق التدريس واستراتيجياته؛ ووسائل تقييم المتعلمين وأساليبه؛ وتخطيط البرامج التدريبية؛ والنشاطات اللغوية.

٢- استقصاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في آراء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في برامج التدريب المقدمة إليهم.

٣- استقصاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية في آراء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في برامج التدريب المقدمة إليهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

١- تشخيص واقع برامج تدريب معلمي اللغة العربية في دولة الكويت، وتعرف جوانب القوة والضعف فيها.

٢- أنها من أول الدراسات- على حد علم الباحث- في تقييم برامج التدريب المقدمة إلى معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت من خلال وجهة نظرهم.

٣- أن الدراسة الحالية تفيد في تخطيط البرامج التدريبية المقدمة إلى معلمي وزارة التربية بدولة الكويت لوضع الخطة الإجرائية المناسبة للارتقاء بها.

٤- تسهم في تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من خلال تعرف آرائهم عن البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية بدولة الكويت.

٥- تمد هذه الدراسة المعنيين بتدريب المعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص بالمرحلة الابتدائية – بنواحي القوة ونواحي القصور في البرامج التدريبية المقدمة في ضوء وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ مما يوفر فرصة

لتدعيم نواحي القوة، والتخطيط المستقبلي لتلبية احتياجات هؤلاء المعلمين، والتغلب علي جوانب القصور والضعف في تلكـــ البرامج.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية علي الحدود الآتية:

١-اقتصرت الدراسة على تقييم برامج التدريب المقدمة إلي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء المحاور الآتية: طرق التدريس واستراتيجياته؛ ووسائل تقييم المتعلمين وأساليبه؛ وتخطيط البرامج التدريبية؛ والنشاطات اللغوية.

٢-اقتصرت الدراسة علي معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت دون التخصصات الاخري في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١

٣-اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في المناطق التعليمية الست بدولة الكويت دون المدارس الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

١- التدريب:

هو مجموعة العمليات التي يخضع لها المعلم في أثناء الخدمة، لمواكبة ما تشهده المناهج وطرائق التعليم من التطوير الذي يطرأ نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر (غنيمة متولي، ١٩٩٦).

يعرف التدريب إجرائيا في هذه الدراسة علي أنه ذلكـــ النشاط المخطط له، والذي يهدف إلي إكساب المتدربين المهارات والمعارف اللازمة؛ بهدف إحداث تغييرات في نشاطات ومهارات المتدربين بشكل يحقق أهدافاً مقصودة للمؤسسة التعليمية

٢-البرنامج التدريبي:

هو البرنامج المنظم المخطط الذي من خلاله يتم تطوير المهارات المهنية للمتعلمين، عن طريق تزويدهم بالخبرات التربوية والعلمية والمهنية والثقافية اللازمة، وفقا للأهداف والاستراتيجيات المحددة له (يوسف عبد القادر، ١٩٩٨).

يعرف البرنامج التدريبي إجرائيا في هذه الدراسة على أنه كل ما يقدم للمتعلمين من نشاطات وبرامج منظمة ومعدة، يتم تصميمها وتنفيذها وفقا لأحدث المناهج والاتجاهات؛ بهدف تنمية أداء المعلم الوظيفي وتطويره للوصول بهم إلى قمة الأداء عن طريق الاكتساب المستمر للمعارف والمهارات.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

١- الدراسات المرتبطة ببرامج التدريب المقدمة إلى معلمي اللغة العربية:

هدفت دراسة (فيصل الترجمي، ٢٠١٠) إلي تقييم البرامج التدريبية المقدمة إلي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء احتياجاتهم المهنية. وتوصلت الدراسة إلى حاجة معلمي اللغة العربية إلي جميع الاحتياجات المهنية التي وردت في استبانة الدراسة، والتي تمثلت في محورين: الأول: الجانب المهني التربوي؛ والثاني: الجانب التخصصي الأكاديمي.

وهدفت دراسة (أحمد سالم، وفوزية ابالخيل، ٢٠٠٤) إلي تحديد كفايات تكنولوجيا التعليم اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالسعودية، ولمعلمي اللغة الفرنسية كلغة اجنبية ثانية بالمرحلة الثانوية في مصر في ضوء احتياجاتهم المهنية. ومن ثم تصميم برنامج تدريبي مقترح يجمع بين ثلاثة اتجاهات حديثة في التدريب، وهي: التدريب القائم على الكفايات؛ والتدريب القائم علي مدخل النظم وتحليله؛ والتدريب القائم علي تغريد التدريب وقياس مدى فاعليته في تنمية الجوانب الثلاثة لكفايات تكنولوجيا التعليم. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي٠.٠١ بين متوسطي درجات معلمي اللغتين العربية والفرنسية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعلوماتي- وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات لصالح التطبيق البعدي للأدوات الثلاث.

سعت دراسة (محمد الخطيب، ٢٠٠٦) إلي تعرف الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الزرقاء بالأردن، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. وكشفت الدراسة عن أن آراء المعلمين والمعلمات تركزت حول درجة الاحتياج المتوسط للتدريب، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وكذلكـــ هدفت دراسة (رحمة الهشامي، ٢٠٠٣) إلي تعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان، حيث توصلت الدراسة إلي أن جميع محاور

الدراسة هي احتياجات تدريبية قائمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وأن برامج التدريب بشكل عام لا تضع بعين الاعتبار الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة (محمد العجمي، ٢٠٠٣) إلي رصد واقع البرامج التدريبية المقدمة إلي المعلمين في أثناء الخدمة في دولة الكويت؛ لتعرف مجالات تطويرها، وتعرف إيجابيات وسلبيات تلك البرامج. وقد استخدم الباحث استبانة تضمنت عدة محاور لعمليات التدريب، وقد تم تطبيقها علي (٥٠) معلما ومعلمة من الذين تم تدريبهم. وتوصلت الدراسة إلي أن أهداف برامج التدريب نالت اهتماما بدرجة قليلة، وغاب عنها الاهتمام بأنواع البرامج التدريبية؛ من مثل: أساليب التعلم الذاتي، والتوجيه الوطني والقومي، وبرامج كيفية التعامل مع نظام شبكات الحاسوب. كما كشفت الدراسة عن أن عدم الاهتمام ببعض الأساليب التدريبية تمثلت في أساليب التعلم الذاتي، وغياب الوسائط التعليمية ، والاعتماد علي الأساليب التقليدية في تقييم أداء المعلمين.

ومن الجدير بالذكر أن الاختلاف بين تلك الدراسة والدراسة الحالية تتلخص في أن دراسة (محمد العجمي، ٢٠٠٣) هدفت إلي رصد برامج التدريب المقدمة للمعلمين في دولة الكويت في أثناء الخدمة بشكل عام (دون تحديد مرحلة دراسية ومقرر دراسي)، والي تعرف أهم المشكلات التي تواجه تلك البرامج في ضوء الأهداف الموضوعة لها، حيث اقتصرت الدراسة علي تقييم إحدى الدورات التدريبية المقدمة إلي المعلمين بشكل عام دون تحديد لمقرر معين ولمرحلة دراسية محددة. غير أن الهدف من الدراسة الحالية هو استطلاع آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية-تحديدا وبالمرحلة الابتدائية علي وجه الخصوص- في برامج التدريب المقدمة إليهم في ضوء المحاور الآتية: طرق التدريس واستراتيجياته؛ ووسائل تقييم المتعلمين وأساليبه؛ وتخطيط البرامج التدريبية؛ والنشاطات اللغوية. وهدفت الدراسة كذلك إلي استقصاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة التدريسية في آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في برامج التدريب المقدمة إليهم؟

أما دراسة (حمدان نصر، ٢٠٠٠) فقد هدفت إلي تعرف الاحتياجات التدريبية لدي معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الأردن. وبينت الدراسة أن جميع الكفايات المهنية كانت ضمن الاحتياجات التدريبية

٢- الدراسات المرتبطة ببرامج التدريب المقدمة إلي معلمي المواد الأخرى:

هدفت دراسة (فؤاد العاجز، وعصام اللوح، وياسر الأشقر، ٢٠١٠)

إلي تعرف واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أثناء الخدمة بمحافظات غزة من وجهة نظرهم. وقد توصلت الدراسة إلي حاجة برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلي وجود أهداف محددة سلفا؛ لأن وجود تلكـــ الأهداف يساعد علي نجاح تلكـــ البرامج؛ ومن ثم على تطوير أداء المعلمين والمعلمات المشاركين فيها. كما كشفت الدراسة عن أن برامج التدريب بحاجة إلي تخطيط لها من واقع العملية التعليمية ومن احتياجات المتدربين المختلفة، مع أهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرنامج من تخطيط وتنفيذ وتقييم. كما أظهرت الدراسة أن تطوير البرامج التدريبية المقدمة إلي المعلمين تعتمد علي الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العوامل، من أهمها: تناسب الموضوعات التي تعرض علي المعلمين والمعلمات، وتكامل عناصرها ، ومناسبتها لمؤهلات المعلمين المختلفة وخبراتهم، وإيجاد نشاطات اختيارية؛ وذلكـــ لإثارة دافعيتهم لحضور البرامج التدريبية التي تعالج احتياجاتهم ومشكلاتهم التخصصية والمهنية.

وسعت دراسة (حاتم أبو سالم، ٢٠١٠) إلي تعرف الصعوبات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية في أثناء الخدمة، والتأكد إذا ما كانت هناك فروق في متغير الجنس والخبرة والمؤهل. واشتملت عينة الدراسة علي معلمي التربية الرياضية بمحافظات غزة، والتي تكونت من (١٠١) معلم و(٦٦) معلمة. وتوصلت الدراسة إلي أن مجالات الاستبانة تتفاوت من حيث قوتها. كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في التدريب في أثناء الخدمة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

هدفت دراسة (فؤاد العاجز، وعصام اللوح، ٢٠٠٩) إلي تعرف واقع تدريب المعلم الفلسطيني في أثناء الخدمة في ضوء برامج التنمية الشاملة بمحافظة غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة. فقد اشتملت عينة الدراسة علي (٥٨٠) معلما ومعلمة، وتم تطبيق استبانة مكونة من (٤٦) فقرة موزعة علي خمسة محاور. وكشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إعداد المعلم وتدريبه تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير مؤهل البكالوريوس، كما تعزى لمتغير المعلمين الذين لديهم سنوات خدمة من (١-٦) سنة.

أما دراسة (مصطفي أبو عطوان، ٢٠٠٨) فقد سعت إلي تعرف معوقات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وسبل التغلب عليها في محافظات غزة. وتوصلت الدراسة إلي أن نسبة عالية من أفراد العينة ترى وجود معوقات، وأنه نادرا ما يؤخذ برأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية.

وهدفت دراسة (عبدالمعين هندي/ ٢٠٠٦) إلي تقييم برامج تدريب معلمي التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج. واستخدم الباحث استبانة تم تطبيقها علي (١٠٥٠) معلما من معلمي التعليم الأساسي. توصلت الدراسة إلي أن برامج تحسين التعليم كانت بعيدة عن احتياجات المعلمين الحقيقية، وأنها توضع دون الأخذ بعين الاعتبار التفاوت في الإمكانيات والاحتياجات، كما أن وسائل التقييم المقدمة في تلكـــ البرامج لا تقيس المستوى الحقيقي لمدى الاستفادة من محتوى البرامج.

وسعت دراسة (جاسم الحمدان، وسالم الهاجري، ٢٠٠٦) إلي تعرف اتجاهات معلمي ورؤساء أقسام التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت تجاه (أهداف، ومحتوى ، وبيئة، وأثر) الدورات التدريبية المقدمة إلي معلمي التربية الإسلامية في أثناء الخدمة في ضوء متغيرات المسمي الوظيفي، والنوع، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلما، ومن جميع رؤساء أقسام التربية الإسلامية، و (٢٠) رئيس قسم بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع في بيئة وأثر الدورات في الفترة الصباحية، كما توصلت الدراسة إلي ضرورة تفرغ المعلم للدورة التدريبية، ويجب ألا يكلف بأعمال مدرسية فترة التدريب

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة (Gourneau, 2005) إلي تعرف الآثار المترتبة علي تدريب المعلمين من طلاب التعليم الجامعي. وجاءت الدراسة في أربعة أقسام، هي: المنهجية المستخدمة في تلكـــ الدراسة، ومناقشة المواقف الفعالة لكل معلم ضمن عينة الدراسة، ومناقشة المواقف المعلمين غير الفعالة، ومناقشة البحوث على أساس مناقشة المواقف الفعالة. وتوصلت الدراسة إلي أهمية التدريب في أثناء الخدمة في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الطلاب من خلال قبول تنوع هؤلاء الطلاب، وتقاسم المسؤولية في أثناء المواقف التدريسية المتنوعة، وتعزيز التعلم الفردي، وتشجيع الإبداع.

وهدفت دراسة (Webster, 2005) إلى متابعة عدد من المعلمين الجدد في السنة الأولى من خدمتهم: بهدف تعرف تطور أدائهم خلال تلكـــ السنة. ولقد بينت نتائج تلكـــ الدراسة مدى

الارتباط القوي بين الإطار التنظيمي للمدرسة والنمو المهني للمعلمين في السنة الأولى للخدمة بالمدارس الثانوية ذات التنظيم المدرسي القوي: حيث تطور فيها أداء المعلمين بشكل أكثر فاعلية من أداء المعلمين في المدارس ذات التنظيم المدرسي الضعيف

أما دراسة (pham, 2000) فقد هدفت إلى تعرف اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية تجاه برامج التدريب المقدمة إليهم في أثناء الخدمة. وأظهرت الدراسة أن موقف معلمي اللغة الإنجليزية تجاه تلكـــ البرامج ينقسم إلي نوعين؛ الأول: معلمون يرفضون الأفكار الجديدة التي تتعلق بطرائق تدريس اللغة الإنجليزية، حيث يتصنعون الأعذار كنقص في الموارد نحو تطبيق تلكـــ الأفكار، وكثافة الطلاب الكبيرة داخل الفصل، أو أن هذا الأسلوب يستحيل تطبيقه أو يستوعبه الطلاب، أما النوع الثاني فهم معلمون لديهم قناعة بأن مثل تلكـــ البرامج تكسبهم مهارات تدريسية جديدة، وتتيح لهم فرصة تعرف أحدث النظريات التربوية وتطبيقاتها العملية.

وفي دراسة (Jean & Evans, 1995) التي هدفت إلى المقارنة بين أداء (٣٠) مدير مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة في ولاية (مونتاما) ممن خضعوا لدورة تدريبية في الإدارة المدرسية، وبين آخرين لم يخضعوا لتلك الدورة – قد كشفت نتائجها عن أن المديرين الذين خضعوا للدورة التدريبية يشعرون بأن أداءهم أفضل في ممارسة مهمات تعد ضرورية للمدارس؛ كالإشراف التربوي، وتقييم المعلمين، وتنمية روح الفريق. كما أوصت الدراسة بالتركيز على النواحي الأكاديمية في البرامج التدريبية المقدمة، وجعل الدورات ضمن متطلبات برنامج الدراسة للطلاب المتخرجين في الإدارة المدرسية.

جاءت دراسة (Conkle, 1994) لتحديد احتياجات معلمي التربية البدنية (بالاباما) من برامج تدريبية في أثناء الخدمة لتطوير الأداء الوظيفي. واشتملت عينة الدراسة على (٣٦٥) معلم تربية رياضية في المرحلة الابتدائية. وكشفت نتائجها عن عدم مطابقة البرنامج التدريبي مع احتياجات المعلمين، كما بينت الاهتمام بالجانب التطبيقي لمحتوى البرنامج، مع ضرورة استخدام أساليب متنوعة في تقديم الموضوعات أو المادة التدريبية؛ من مثل الزيارات الميدانية، واستخدام الحاسوب، وأسلوب حل المشكلات.

وأجرت (Obrian,1993) دراسة ميدانية تهدف إلي الكشف عن وجهة نظر المعلمين حول مدى تلبية البرامج التدريبية التي تقدم إليهم لاحتياجاتهم التدريبية وتوصلت إلي أن القائمين على البرامج التدريبية لم يمنحوا المتدربين الفرصة في تحديد ما يناسبهم من احتياجات تدريبية.

وتوصلت دراسة (Espinosa & Chen, 1996) إلى وجود أثر في المعلمين المشاركين في الدورات التدريبية المقدمة إليهم، حيث عدل المعلمون المشاركون بتلك البرامج التدريبية فصولهم الدراسية؛ لجعلها أكثر ملائمة من الناحية التطويرية من خلال استخدامهم أجهزة الحاسب الآلي لتطوير المنهج الدراسي وتحسينه.

وهدفت دراسة (Wendy, 1996) إلى تعرف مدى استفادة المعلمين في أثناء الخدمة من الدورات التدريبية، وأثرها في أدائهم التدريسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق استبانة تضمنت ثلاثة محاور. وقد توصلت الدراسة إلى أن العناصر التي عُدّت مفيدة هي التي ترتبط بعمل المعلم، وتلائم حاجات الطلاب، وتساعد المعلم على تطبيق النظريات ووضعها محل التنفيذ.

وأما دراسة (Tillema, 1994) فهدفت إلى تعرف ما إذا كانت برامج التدريب المقدمة إلى المعلمين تضع بعين الاعتبار آراء المعلمين وحاجاتهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، مستخدما الاختبارات والاستبانات كوسيلة لجمع المعلومات. واشتملت عينة الدراسة على (١٤٦) معلما من معلمي التربية الخاصة. وتوصلت إلى أنه كلما كانت البرامج التدريبية التي تقدم قائمة ومعتمدة على آراء المعلمين – زادت فعاليتها.

الإطار النظري:

يتمثل الإطار النظري للدراسة في ما يأتي:

أولاً: مفهوم التدريب في أثناء الخدمة:

يعرف (وائل سعيد، وأشرف على ٢٠٠٨) التدريب في أثناء الخدمة أنه " عملية تهدف إلى استكمال متطلبات تأهيل الأفراد المهني بعد تخرجهم من المؤسسات التعليمية. فهو يهدف إلى تزويد الأفراد بكل ما يساعدهم في مجال عملهم؛ وذلك للنهوض بمستوى أدائهم، وصقل مهاراتهم وقدراتهم، وينعكس إيجابا على مستوى أدائهم ، مما يتطلب التخطيط لبرامج تسعى لتحقيق أعلى درجة من درجات الدقة".

يعرف (محمد العجمي،٢٠٠٣) التدريب في أثناء الخدمة أنه مجموعة من البرامج التي تخطط وتشرف عليها المؤسسة التربوية، وتقدم إلى معلمي مراحل التعليم العام؛ بهدف تزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تساعدهم علي أداء واجباتهم التعليمية والتربوية بشكل فعال.

ويعرف (عبدالله الغامدي، وحمدان الغامدي، ٢٠٠٠) التدريب في أثناء الخدمة أنه كل ما يقدم من برامج ودورات تدريبية إلى المعلمين ومديري المدارس ومن لهم علاقة بالحقل التعليمي سواء من خلال كليات المعلمين أو الجامعات؛ لتطوير وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

وترى (Diveine,1990) أن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة هو كل ما يقدم من نشاطات تساعد المعلمين من خلال التعلم الذاتي على النهوض بأدائهم، وتقديم كل ما من شأنه المساهمة في تطوير الأداء الوظيفي والتدريسي.

يعرف التدريب في أثناء الخدمة إجرائيا أنه البرامج والدورات التي تقدمها وزارة التربية بدولة الكويت إلى المعلمين في أثناء الخدمة؛ لتطوير كفاياتهم التدريسية، وما يرتبط بها من مهارات وطرق وأساليب تمكن المعلمين من القيام بأدوارهم بشكل فعال.

ثانياً: أهداف التدريب في أثناء الخدمة:

يذكر (عبدالسميع مصطفى، ١٩٩٥) أن لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة مجموعة من الأهداف، تتمثل في : النمو المهني مع زيادة دافع النمو الذاتي، وعلاج النقص الناتج من برامج الإعداد قبل الخدمة، وتطوير مهارات أداء المعلمين. ويبين(محمد العجمي، ٢٠٠٣) أن هناك اتفاقا في الكثير من الدراسات على أن التدريب في أثناء الخدمة أداة مهمة في تطوير التعليم. فليس من المهم توفير أعداد كافية من المعلمين؛ بل من المهم أن يكون هؤلاء المعلمون قادرين على أداء واجباتهم الوظيفية بشكل فعال. فبرامج التدريب في أثناء الخدمة كما يذكر (محمد العجمي، ٢٠٠٣) تعمل على تحقيق الأهداف الآتية:

١-تقديم بعض المشكلات التي تواجه المعلمين؛ لتعريفهم بطبيعة المشكلات الميدانية، وتقديم الحلول

٢-المساهمة في زيادة فهم المعلمين لخصائص نمو المتعلمين

٣- العمل على نمو المعلمين مهنيا وثقافيا من خلال تنمية مهارات التفكير وتعزيز روح التعاون المهني بينهم.

٤- مواكبة ما يشهده الحقل التربوي من تطورات تشهدها المناهج والمقررات الدراسية؛ لكي يكون المعلمون قادرين على التعامل مع تلكـــ التغيرات.

٥- إتاحة الفرصة أمام المعلمين (المتدربين) لمعرفة كفاياتهم وقدراتهم، واكتشاف المعلمين المتميزين القادرين على المساهمة بشكل فعال في تطوير العملية التعليمية.

ويحدد (وائل سعيد وأشرف علي، ٢٠٠٨) أهداف التدريب في أثناء الخدمة بالآتي:

١-تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين في أثناء الخدمة.

٢-تطوير أداء المعلمين مهنياً

٣-تزويد المعلم بأحدث المعلومات في مجال تخصصه.

٤-تدريب المعلمين علي أحدث طرائق التدريس والتقنيات التربوية واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.

٥-تنمية قدرة المعلم على التفكير العلمي.

٦-تدريب المعلمين على تطوير قدراتهم على التعلم الذاتي.

٧-تزويد المعلمين بالقدرة على تعرف مشكلات المتعلمين وحاجاتهم.

٨-تنمية المهارات الاجتماعية في التعامل مع المتعلمين.

ويذكر (مصطفي المناعي، وأحمد حجازي، ١٩٩٦) أنه كي يكون برنامج التدريب قادرا على تحقيق أهدافه – يجب أن يشهد الخطوات الآتية:

١-تحديد الأهداف: وتتحدد من خلال تحديد المشكلات التي يشهدها الواقع التعليمي، وإشراك المعلمين، وإبداء رأيهم من واقع الخبرة الميدانية، أو تدريبهم على مقرر جديد: مما يستلزم تحديد أهداف التطوير ودور المعلم في التدريس والتقييم.

٢-الإعداد: فنجاح أي برنامج أو دورة تدريبية يتوقف على الإعداد الجيد لها من خلال تحديد الموضوعات التدريبية وأساليبها وتجريبها؛ للتأكد من صحة النتائج لتعميمها. ويجب ألا تكون الدورة قاصرة على المجال المقرر الدراسي، بل تتناول جوانب تربوية أخرى : كأساسيات المناهج، وطرائق التدريس، والمشكلات الميدانية

٣-المتابعة والتقييم: ضرورة إخضاع البرامج التدريبية للتقييم العلمي؛ للتأكد من جوانب القوة والضعف؛ وذلكـــ لتطويره من خلال تقديم البحوث، وحلقات المناقشة.

فهذه الخطوات الثلاث (تحديد الأهداف، والإعداد، والمتابعة) تشكل أهمية بالغة في نجاح وفاعلية ما يقدم من برامج تدريبية؛ وذلكـــ لارتباطها وعلاقتها بعضها ببعض من خلال تحديد أهداف البرنامج وفقا لما يشهده الواقع التربوي والتعليمي من تغيرات، وما يواجه من مشكلات وحاجات، وما يتطلبه من إعداد لتحقيق تلكـــ الأهداف، ومتابعة وتقييم مدى تحقيق البرنامج التدريبي للأهداف الموضوعة له والمرجوة منه.

ثالثا: مبررات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة:

تمثل برامج التدريب في أثناء الخدمة أهمية كبرى، فقد أكدت العديد من الدراسات تلكـــ الأهمية (حسن الطعاني، ٢٠٠٢) المتمثلة في ما يأتي:

١-تمثل البرامج التدريبية استكمالا للبرامج التي تقدم في المؤسسات والكليات قبل الخدمة؛ فما يقدم من برامج قبل الخدمة هو مدخل ومقدمة لممارسة مهنة التعليم.

٢-تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتدربين نحو المؤسسات التعليمية التي تقدم تلكـــ البرامج التدريبية.

٣-تساعد على تبادل الخبرات بشكل يحقق الفائدة للمؤسسة التعليمية.

٤-تجديد وتحديث ومواكبة التطورات التي يشهدها المجال التربوي من معرفة ونظريات ومهارات مهنية.

يذكر(زياد بركات، ٢٠٠٥) أن هناك مجموعة من الأسباب والمبررات وراء الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، والتي تتمثل في ما يأتي:

١-قلة البرامج التدريبية التي تقدم إلى المعلمين، والتي تسمح لهم بممارسة النشاطات التي تزودهم بخبرات عملية ومهنية، تساعدهم على تطوير مهاراتهم المهنية.

٢-ضعف إلمام المعلمين بأساليب وطرائق التدريس ومعرفتهم بها.

٣-تزود برامج التدريب المقدمة إلى المعلمين حديثي الالتحاق بمهنة التعليم – بالثقة في قدرتهم على ممارسة التدريس بطريقة فاعلة من خلال اكتساب مهارات التخطيط والتدريس والتقييم.

٤-حرص الكثير من المعلمين على تطوير أدائهم ورفع كفايتهم التدريسية من خلال تعرفهم بطرائق التدريس، وتبادل الخبرات بين المعلمين، وحلقات العمل والندوات التربوية.

٥-تحقيق التنمية المهنية بممارسة العديد من النشاطات التربوية والتعليمية المتنوعة.

٦-سد النقص الناتج من القصور في إعداد المعلمين في مؤسسات التعليم قبل الخدمة، فيتيح لهم التدريب اكتساب خبرات تربوية جديدة وممارسات تعليمية متنوعة.

٧- تزويد المعلمين بمهارة استخدام التكنولوجيا ومواكبة التطور التكنولوجي وانعكاساته على العملية التعليمية، من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات وتقنيات التعلم والتعليم.

٨-متابعة المعلمين للتطورات العلمية في مجال تخصصهم؛ باعتباره ضرورة لتحسين الكفاءات التدريسية.

٩-تطوير الكتب ومقررات اللغة العربية الدراسية، وإعادة بناء وتصميم ما اشتملت عليه من مهارات ومعارف ونشاطات تتطلب التدريب عليها.

فما يشهده الواقع التعليمي والتربوي من تغيرات مرتبطة بوسائل التعليم، وطرق التدريس، والثورة المعلوماتية، وما يشهده الواقع التعليمي من ضعف في مستوى الأداء والكفايات التدريسية الناتج من ضعف في مخرجات كليات إعداد المعلمين – تستوجب تقديم برامج تدريبية تساعد على تحسين أداء المعلمين وتطويره بشكل يحقق مستوى من الجودة في العملية التدريسية وامتلاك المعلمين لمستوى من الكفايات التدريسية التي تؤهلهم للأداء التدريسي بشكل فاعل.

رابعاً: الاحتياجات التدريبية

تُعَد الاحتياجات التدريبية عاملا مهما من عوامل نجاح التدريب الذي يؤدي إلى رفع مستوى أداء المعلمين. حيث يعرِّف (وائل سعيد، وأشرف علي، ٢٠٠٨) الاحتياجات التدريبية أنها مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات المرتبطة باحتياجات المتعلمين. ويذكر (Griffin, 1999) أن الاحتياجات التدريبية هي الخطوة الأولى في إعداد البرنامج التدريبي، تتمثل أهميتها في أنها:

١- تساعد على تحديد القصور والنقص لدى المعلمين من خلال التدريب.

٢- تساعد على تحديد أهداف التدريب.

٣- تساعد على الكشف عن مشكلات المعلمين المهنية.

٤- تُعَد الأساس الذي يبنى عليه التدريب.

٥- تساعد على تحديد المستهدفين من المعلمين.

٦- تساعد على توجيه الإمكانيات من قوى بشرية ومادية نحو تحقيق الهدف.

وتُعَد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة في العملية التدريبية . فتحديد الاحتياجات التدريبية هي الخطوات المنظمة التي يتبعها القائمون على تنمية القوى البشرية في المؤسسة التعليمية الإدارية؛ لتحديد النقص أو القصور بين واقع أو أداء قائم، ووضع مأمول فيه، وتشخيصه وتحليله للوصول إلى نتائج تساعد على تلافي ذلك النقص أو القصور، فالاحتياجات التدريبية هي الركيزة التي يقوم عليها تخطيط وتصميم البرامج التدريبية، وإن هذه المرحلة تمر بعدة عمليات لتكتمل الصورة النهائية للبرنامج أو الدورة التدريبية، وفي غياب تلك الاحتياجات تصبح البرامج التدريبية جهداً لا جدوى منه. فهي الموجه لعملية التدريب وفق الاحتياجات، ليس لمعالجة القصور في الأداء الحالي فقط، ولكن للتعامل مع القصور المتوقع في المستقبل من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. كما وأنها – أي الاحتياجات – خطوة مهمة لفاعلية البرنامج التدريبي، فهي أساس مكونات العملية التدريبية: من تحديد أهداف البرنامج التدريبي، وتصميم محتواه ،ونشاطاته، وتقييمه. كما وأنها تساعد علي تحديد الأفراد المستهدفين في التدريب، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم. وتُعد الاحتياجات – أيضاً– المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح من خلال تحديد أوجه القصور وأوجه القوة (نجاة طاهر، وفريدة النبهاني، ١٤٢٨هـ) .

وتشهد عملية تحديد احتياجات المعلمين التدريبية عددا من الخطوات وفقا لطريقة (TRACEY, 2994) ، والتي يمكن تلخيصها بالآتي:

١- التخطيط لتحديد الاحتياجات التدريبية:

فعملية تحديد الاحتياجات التدريبية توفر معلومات واقعية، من شأنها أن تساعد على الوصول إلى خطة عملية وقرارات صحيحة، خاصة بما يجب تغييره. وتحديد الاحتياجات التدريبية تحدد بشكل واضح الأهداف، والمخرجات الواجب الحصول عليها، والإجراءات المستخدمة لتحقيق ذلك . كما أنها تساعد على تضييق الفجوة بين نتائج الأداء الحالية ونتائج الأداء المرغوب فيها.

٢-مستوى تحديد الاحتياجات التدريبية:

هناك مستويات متعددة لتحديد الاحتياجات التدريبية؛ فهي إما أن تكون على مستوى ضيق، ويقصد بها الاحتياجات التدريبية لمعلم واحد، أو لمجموعة صغيرة من المعلمين؛ وإما أن تكون وفقا لنطاق واسع، ويقصد بها الاحتياجات التدريبية لمجموعة كبيرة من المعلمين.

٣- اختيار المعلمين المشاركين في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية:

يتوقف نجاح عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على طبيعة اختيار المعلمين (المتدربين) المشاركين. فمن الضروري الأخذ بعين الاعتبار أن المعلمين المشاركين يمثلون عينة تمثيلا حقيقيا لمجتمع الدراسة.

٤-جمع البيانات:

تتطلب عملية جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية – القيام بالإجراءات الآتية:

١- استخدام مصادر المعلومات الخارجية: ويشمل ذلك وجهة نظر المعلمين المشاركين في الاحتياجات التدريبية من خلال استخدام أدوات متنوعة، مثل: المقابلة الشخصية، والمقابلة المقننة، وطريقة الجماعات الاسمية.

٢- استخدام مصادر المعلومات الداخلية، مثل: إحصائيات الغياب، ونسبة الإنتاجية، وعدد الدورات التدريبية، والإجازات المرضية.

٣- إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية، واتفاق الأطراف المشاركة عليها.

٤- ترتيب الأولويات بالنسبة إلى الاحتياجات التدريبية، ويتطلب ذلك التنسيق بين المشاركين لترتيب قائمة بها وفقا لأهميتها.

فهذه الخطوات المرتبطة بتحديد الاحتياجات التدريبية تسهم في تحقيق الهدف من البرامج التدريبية المقدمة إلى المعلمين من خلال وضع الاحتياجات الفعلية للمتدربين بعين الاعتبار وفقا للواقع التعليمي والتربوي، كما وأنها تساعد على تلافي النقص والقصور في ما يقدم من برامج تدريبية مستقبلية .

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ حيث يعد أنسب المناهج البحثية لأغراض هذه الدراسة؛ حيث إنها دراسة وصفية لأراء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ما يقدم إليهم من برامج تدريبية. ويتم ذلكـــ من خلال استبانة أعدت لغرض جمع المعلومات والبيانات اللازمة لإنجاز الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. وُظِّفت في جمع البيانات والمعلومات للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، وإنجازها. وقد تم بناء هذه الأداة من خلال المراحل الآتية:

١-مراجعة موسعة لأدبيات تقييم البرامج التدريبية المقدمة إلى المعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص؛ وذلكـــ للاستفادة في تحديد محاور الاستبانة وصياغة بنودها.

٢- مراجعة الأدب التربوي العام في مجال تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

٣- إجراء لقاءات مع القائمين على برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم العالي بدولة الكويت.

٤-مقابلة مجموعة من معلمي اللغة العربية الذين خضعوا لبرامج التدريب لتحديد المعوقات.

وبناء علي ما سبق، تضمنت الاستبانة المحاور الأربعة الآتية:

١- طرائق التدريس واستراتيجياته.

٢- وسائل تقييم المتعلمين وأساليبه.

٣- التخطيط للبرامج التدريبية المقدمة.

٤- النشاطات اللغوية

وقد صيغت بنود المحاور في عبارات واضحة، يطلب فيها إلى المعلم تحديد درجة الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة، حيث استخدم مقياس (ليكرت) الرباعي المتدرج، والمخصص لقياس الاتجاهات والمرئيات حول بنود الاستبانة، وذلكـــ على النحو الآتي:

أوافق تماما =٤ – أوافق= ٣ – لا أوافق = ٢ – لا أوافق تماما =١

صدق الأداة:

للتأكد من صدق محتوى الاستبانة، عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية، وعلم النفس؛ لتحديد مدى ملاءمة مفردات الاستبانة من حيث: المضمون، والمحتوى، ومدى وضوح فقرات الاستبانة في صياغتها اللغوية وبنائها للمفاهيم، وصلة كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه. وبناء على ما أبداه المحكمون من ملاحظات واقتراحات من خلال إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها الآخر، وإضافة فقرات أخرى – استوت الاستبانة في شكلها النهائي متضمنة أربعة محاور رئيسية على النحو الآتي:

١-المحور الأول: طرائق التدريس واستراتيجياته، وتضمن (١٥ بندا)

٢-المحور الثاني: وسائل التقييم وأساليبه، وتضمن (١٢ بندا)

٣-المحور الثالث: التخطيط للبرامج التدريبية، وتضمن (١٨ بندا).

٤ـ المحور الرابع: النشاطات اللغوية، وتضمن (٩بنود)

ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معادلة (كروبناخ ألفا). وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٨٤.٥)، وهي نتيجة جيدة تعكس اتساقا جيدا لبنود الدراسة في قياس المفاهيم التي وضعت من أجلها الدراسة. وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

تطبيق أداة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة في صورتها النهائية على (٥٢٠) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢. وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث الفعلية بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة (٤٤٤) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في المناطق التعليمية بدولة الكويت

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشتمل مجتمع الدراسة على معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة الابتدائية من الذكور والإناث في المناطق التعليمية الست بدولة الكويت. واختار الباحث عينة الدراسة بطريقة عشوائية ممثلة لجميع المناطق التعليمية الست، حيث بلغ إجمالي عينة البحث النهائية التي طبقت عليها الاستبانة (٤٤٤) معلم لغة عربية ومعلمة في المناطق التعليمية الست في دولة الكويت، كما تظهر في الجدول رقم (١)

جدول (١)

توزيع عينة البحث وفقا للمنطقة التعليمية في دولة الكويت

م	المنطقة	معلمو اللغة العربية في مدارس البنين	معلمات اللغة العربية في مدارس البنين	معلمات اللغة العربية في مدارس البنات	المجموع
١	منطقة الأحمدي	١٥	٣٩	٥٠	١٠٤
٢	منطقة الجهراء	٨	٣١	٤١	٨٠
٣	منطقة حولي	٧	٢٨	٢٨	٦٣
٤	منطقة العاصمة	٨	٢٥	٢٩	٦٢

م	المنطقة	معلمو اللغة العربية في مدارس البنين	معلمات اللغة العربية في مدارس البنين	معلمات اللغة العربية في مدارس البنات	المجموع
٥	منطقة الفروانية	٧	٣٦	٤٥	٨٨
٦	منطقة مبارك الكبير	–	٢٢	٢٥	٤٧
المجموع		٤٥	١٨١	٢١٨	٤٤٤
النسبة المئوية		%١٠	%٤١	%٤٩	١٠٠

جدول (٢)

توزيع عينة البحث وفقاً لسنوات الخبرة التدريسية

الجنس	سنوات الخبرة التدريسية					المجموع
	١-٥ سنوات	٦-١٠ سنوات	١١-١٥ سنة	١٦-٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة	٤٥
ذكور	٤	٥	٦	٣	٢٧	٤٥
إناث	٢٠٣	١١٢	٣٧	٢١	٢٦	٣٩٩
المجموع	٢٠٥	١١٦	٣٤	١٩	٥١	٤٤٤

يوضح الجدولان (١) ، (٢) توزيع عينة البحث وفقا للمنطقة التعليمية والجنس وسنوات الخبرة التدريسية، حيث يلاحظ أن ٩٠% من عينة البحث من الإناث؛ وهذا ناتج من سياسة تأنيث الهيئة التدريسية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة من خلال وحدة الاستشارات الإحصائية بجامعة الكويت، حيث تم تفريغ البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS) لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة. وقد وُظِّف الإحصاء الوظيفي من خلال استخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

١- المتوسطات الحسابية لكل بند من بنود الاستبانة، ولكل محور من محاور الدراسة الأربعة.

٢- الانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة، ولكل محور من محاور الدراسة الأربعة

٣- الرتب.

٤- اختبار(مان ويتني) لقياس الفرق بين مجموعتين مستقلتين.

٥- تم اعتماد الربيعيات لتقسيم المتوسط الحسابي إلى الفئات الآتية:

من ١ إلى ١.٢٥ يمثل (ضعيف)

من ١,٢٦ إلى ٢.٥٠ يمثل (متوسط)

من٢.٥١ إلى ٣.٧٥ يمثل (عال)

من ٣.٧٦ إلى ٤ يمثل (عال جدا)

عرض النتائج ومناقشتها:

يركز هذا القسم من الدراسة على عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وفقا لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات.

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول على الآتي: " ما آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في برامج التدريب المقدمة إليهم في ضوء المحاور الآتية: طرائق التدريس واستراتيجياته، وسائل تقييم المتعلمين وأساليبه، التخطيط للبرامج التدريبية، النشاطات اللغوية؟

وقد جاءت النتائج كما يلي:

١-النتائج المتعلقة بالمحور الأول: طرائق التدريس واستراتيجياته

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة (معلمين ومعلمات) على محور طرائق التدريس واستراتيجياته

	محاور الدراسة المحور الأول: طرائق التدريس واستراتيجياته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	قدمت برامج التدريب استراتيجيات جديدة لتدريس القراءة والاستيعاب	٢.٧١٣	٠.٨٢٨	٣
٢	ساعدت برامج التدريب على اكتساب استراتيجيات جديدة لتدريس مهارة الحوار والمناقشة	٢.٧٧٨	٠.٧٦٨	١
٣	أرشدتني برامج التدريب إلى	٢.٦١٦	٠.٩٠٨	٩

	محاور الدراسة المحور الأول: طرائق التدريس واستراتيجياته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	استراتيجيات تدريس حديثة لتدريس الكتابة والإملاء			
٤	تدربت في برامج التدريب على استراتيجيات جديدة لتدريس مهارة الاستماع	٢.٤٩٨	٠.٧٩٤	١٠
٥	تعرفت من برامج التدريب إلى إستراتيجيات جديدة لتدريس القواعد النحوية	٢.٤٤٣	٠.٨٩٤	١٤
٦	ركزت برامج التدريب على استراتيجيات جديدة لتدريس المفردات	٢.٥٩٥	٠.٨٧٦	١١
٧	ساعدتني برامج التدريب على	٢.٥٩٤	٠.٨٤٠	١٢

	محاور الدراسة المحور الأول: طرائق التدريس واستراتيجياته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	استخدام استراتيجيات التعليم التعاوني في تدريس اللغة العربية			
٨	تدربت في برامج التدريب على استخدام استراتيجيات لتدريس اللغة العربية متمركزة حول المتعلم	٢.٧٠٧	٠.٨٣٧	٥
٩	اهتمت برامج التدريب بتقديم أساليب تدريسية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	٢.٦٥٢	٠.٨٦٣	٨

	محاور الدراسة المحور الأول: طرائق التدريس واستراتيجياته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	تدربت على استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة تلبي احتياجات الموهوبين في اللغة العربية	٢.٤٩٨	٠.٧٩٢	١٠
١١	تضمنت برامج التدريب أساليب تساعد على مواجهة صعوبات تعلم اللغة العربية لدى المتعلمين	٢.٤٨٤	٠.٨٥١	١٣
١٢	أكسبتني برامج التدريب استراتيجيات جديدة في توظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة	٢.٦٧٦	٠.٩٢٠	٦

	محاور الدراسة المحور الأول: طرائق التدريس واستراتيجياته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	العربية			
١٣	قدمت برامج التدريب استراتيجيات في كيفية الاستفادة من مصادر المعرفة (المكتبة، المطبوعات) لتنمية مهارات المتعلمين اللغوية	٢.٧١١	٠.٨٥٧	٤
١٤	أرشدتني برامج التدريب إلى التعرف باستراتيجيات طرائق التدريس العامة	٢.٧٢٣	٠.٨٧٥	٢
١٥	تضمنت برامج التدريس استراتيجيات لتنمية استخدام الحاسوب في	٢.٦٦١	٠.٩٣١	٧

	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المحور الأول: طرائق التدريس واستراتيجياته			
	تدريس اللغة العربية			
إجمالي المحور الأول		٢.٦٢١	٠.٦٣٢	

ضم هذا المحور (١٥) فقرة، موجهة لقياس أراء افراد العينة في ما يقدم إليهم من برامج تدريبية مرتبطة بطرائق التدريس واستراتيجياته. يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة تراوحت بين (٢.٤٤٣- ٢.٧٧٨)، وبمتوسط عام قدره (٢.٦٢١). ومن خلال النظر إلى النتائج الموضحة أعلاه- وعند ترتيب تلكـــ الفقرات من الأعلى إلي الأدنى وفقا للمتوسطات الحسابية – جاءت عبارة (٢) "ساعدت برامج التدريب على اكتساب استراتيجيات جديدة لتدريس مهارة الحوار والمناقشة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٧٨). وحلت بالمرتبة الثانية عبارة رقم (١٤)"أرشدتني برامج التدريب إلي التعرف باستراتيجيات طرائق التدريس" بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٢٣).وحلت بالمرتبة الثالثة عبارة رقم (١) "قدمت برامج التدريب استراتيجيات جديدة لتدريس القراءة والاستيعاب"، وجاءت رابعا عبارة رقم (١٣)" قدمت برامج التدريب استراتيجيات في كيفية الاستفادة من مصادر المعرفة (المكتبة، المطبوعات) لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧١١). وجاءت بالترتيب الخامس عبارة رقم (٨)" تدربت في برامج التدريب على استخدام استراتيجيات لتدريس اللغة العربية متمركزة حول المتعلم" هذه النتيجة تعكس وبوضوح أن ما يقدم من برامج تدريبية في أثناء الخدمة تحقق وبدرجة عالية نجاحها وفاعليتها في تنمية وتطوير مهارات المعلمين في ما يتعلق بطرائق التدريس واستراتيجياته.

ويمكن تفسير تلكـــ النتيجة بأن ما يقدم من برامج تدريبية تتماشى وطرائق التدريس الحديثة القائمة على أساس الحوار والمناقشة ، يمكن أن تكون أساسا لمعظم طرائق التدريس الحديث التي تركز على التفاعل والاتصال اللغوي، الذي يتم في قاعة الفصل عن

طريق الحديث الموجه من المعلم للتلاميذ، أو عن طريق الأسئلة والاستفسارات . وتلك النتيجة تتفق مع دراسة (محمد العجمي، ٢٠٠٣) عندما توصلت إلى درجة عالية من الموافقة على استخدام أسلوب وطريقة المناقشة والحوار، والتي يعتمد عليها في تحسين المنهج وتعميقه لدى المتدربين. كما وأن استخدام مصادر المعرفة (المكتبة، والمطبوعات) تنمي المهارات اللغوية كمهارة القراءة، وتوظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية. ومن ثم، فإن كل تلك الأساليب وطرائق التدريس تؤدي إلى جعل المتعلم مركزاً للعملية التعليمية؛ مما ينعكس ذلك على تطوير قدراته اللغوية بصورة تسمح بإشاعة جو من الحرية والمشاركة الفاعلة والحوار الدائم؛ ما يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فعالة ومتعة. وهذا ما أكدته دراسة (محمد فضل الله، ١٩٩٨) عندما أكدت أن التنوع في الأساليب التدريسية المستخدمة في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة يُعَد من جوانب القوة فيها.

وبالنظر إلى أقل المتوسطات الحسابية في استجابة أفراد العينة وبشكل تصاعدي – جاءت العبارة رقم (٥) " تعرَفت من برامج التدريب باستراتيجيات جديدة لتدريس القواعد النحوية" أكثر العبارات سلبية من وجهة نظر أفراد العينة، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٤٣). وهذه النتيجة تشير إلى افتقاد البرامج التدريبية إلى ما هو جديد وحديث من طرائق وأساليب تدريسية لتدريس النحو، وأنها مازالت تركز على الطرق التقليدية. وتأتي عبارة رقم (١١)" تضمنت برامج التدريب أساليب تساعد على مواجهة صعوبات تعلم المتعلمين في اللغة العربية"، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٨٤)، أي أن تلك البرامج تفتقد إلى الأساليب التي تساعد المعلمين على مواجهة صعوبات التعلم لدى المتعلمين مما يترتب عليه إهمال لهذه الفئة من المتعلمين. وقد جاءت العبارة رقم (٤) "تدربت في برامج التدريب على استراتيجيات جديدة لتدريس مهارة الاستماع"، والعبارة رقم (١٠)" تدربت على استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة تلبي احتياجات الموهوبين في اللغة العربية " بالمرتبة العاشرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٩٨). وتلك النتيجة تعكس عدم تحقيق البرامج التدريبية التي التحق بها أفراد العينة – لأهدافها وبشكل مرض في ما يتعلق بالعبارات رقم (٥، ١١، ٤ ، ١٠).

٢- النتائج المتعلقة بمحور وسائل التقييم وأساليبه:

جدول (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة (معلمين ومعلمات) على محور وسائل التقييم وأساليبه

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة (معلمين ومعلمات) على محور وسائل التقييم وأساليبه .

م	محاور الدراسة المحور الثاني: وسائل التقييم وأساليبه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تركز برامج التدريب على بناء اختبارات تقيس المجال المعرفي لدى المتعلم	٢.٩٠٧	٠.٨٣٦	٢
٢	تدربت على بناء اختبارات تقيس المجال المهاري لدى المتعلم	٢.٧٤٨	٠.٨٩٧	١٠
٣	تهتم برامج التدريب ببناء اختبارات تقيس المجال الوجداني لدى المتعلم	٢.٧٧٢	٠.٨٦٥	٩

م	محاور الدراسة المحور الثاني: وسائل التقييم وأساليبه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤	تعلمت في برامج التدريب كيفية تصميم اختبارات تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين	٢.٧٧٧	٠.٨٧٩	٨
٥	تدربت على تصميم أدوات حديثة لتقييم المتعلمين في اللغة العربية	٢.٦٠١	٠.٨٧٢	١٢
٦	تدربت على تحليل ملف إنجاز المتعلمين في اللغة العربية كوسيلة للتقييم.	٢.٧٠٨	٠.٨٨٥	١١
٧	اكتسبت استراتيجيات في توظيف النشاطات الصفية في تقييم أداء	٢.٨١٥	٠.٨٣٧	٦

م	محاور الدراسة المحور الثاني: وسائل التقييم وأساليبه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المتعلمين في اللغة العربية.			
٨	تدربت على تحليل نتائج التقييم لتحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين في اللغة العربية	٢.٨٦٨	٠.٨٣٢	٤
٩	تدربت على	٢.٨١٦	٠.٨٥٦	٥
	استخدام الملاحظة المنظمة في تقييم المتعلمين في اللغة العربية			
١٠	اكتسبت تصميم خطط علاجية لبطئ تعلم اللغة العربية	٢.٧٩٣	٠.٨٣٥	٧
١١	تدربت على الإعداد الجيد للأسئلة الشفهية	٣.٠٢٥	٠.٨٩٤	١

م	محاور الدراسة المحور الثاني: وسائل التقييم وأساليبه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	باعتبارها أداة للتقييم.			
١٢	تدربت على التطبيق العملي للمهارات اللغوية كوسيلة للتقييم.	٢.٨٨٤	٠.٩٠١	٣
إجمالي المحور الثاني		٢.٨١٤	٠.٤٦٩٦	

يتضح من النتائج المبينة في جدول (٤) اتفاق أفراد العينة على فاعلية ما يقدم من برامج تدريبية مرتبطة بوسائل التقييم وأساليبه؛ وذلكـــ من خلال ارتفاع المتوسطات الحسابية وتقاربها لجميع بنود المحور. فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع بنود المحور (٢.٨١٤) من (٤) درجات؛ أي أنهم يوافقون بدرجة (عالية) على تحقق البنود الممثلة لمحور وسائل التقييم وأساليبه بشكل إجمالي. وتراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذا المحور بين (٢.٦٠١) و (٣.٠٢٥). وهذه النتيجة تعود إلى إدراك القائمين على البرامج التدريبية بوزارة التربية في الكويت – أهمية الاحتياجات التدريبية الخاصة بوسائل التقييم وأساليبه من خلال تزويد المعلمين بالمهارات الخاصة باكتشاف نواحي القصور في أداء معلمي اللغة العربية. وتلكـــ النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة تتفق وما توصلت إليه دراسة (محمد الخطيب، ٢٠٠٦).وبالنظر إلي الفقرات التي نالت أعلى المتوسطات الحسابية – جاءت عبارة رقم ١١ " تدربت على الإعداد الجيد للأسئلة الشفهية باعتبارها أداة للتقييم " بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٢٥). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية الأسلة الشفهية كوسيلة تقييم مباشرة بين المعلم والطالب، تقيس قدرة المتعلم على الأداء اللغوي من خلال إتاحة مساحة من الحرية للمتعلم في التعبير عن أفكاره، والتي تركز على التفاعل والاتصال اللغوي الذي يتم في الفصل عن طريق الحديث الموجه من المعلم إلى التلاميذ، أو عن طريق الأسئلة التي يوجهها الطلبة إلى زملائهم أو

إلى معلمهم. وهذه الطريقة في وسائل التقييم تتماشى وطرائق التدريس الحديقة القائمة على أساس الحوار والمناقشة، والتي يمكن أن تكون أساسا لمعظم طرائق التدريس الحديثة.

تدرجت العبارات (الأولى، الثانية عشرة، الثامنة، التاسعة، والسابعة) من حيث الأكثر أهمية بمتوسطات حسابية عالية بلغت على التوالي : (2.884, 2.868 , 2.816, 2.815, 2.907)، حيث تركز هذه المهارات التدريبية على استخدام الأساليب التقييمية المتنوعة من خلال (تزويد المعلمين بأساليب تقييميه تقيس الجانب المعرفي، والتطبيق العملي للمهارات اللغوية، واستخدام الملاحظة المنظمة، واكتشاف نواحي القوة والضعف لدى المتعلمين، وتوظيف نشاطات صفية). وتلكـــ النتيجة تكشف عن حالة من القناعة لدى أفراد العينة في تحقيق برامج التدريب للأهداف الموضوعة لها فهذا التنوع في ما يقدم من برامج تدريبية في وسائل التقييم وأساليبه تؤكد فاعلية البرامج التدريبية التي تلقاها المعلمون في إحداث التغييرات المطلوبة في الأداء اللغوي لدي المتعلمين

٣-النتائج المتعلقة بمحور التخطيط للبرامج التدريبية:

جدول (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة (معلمين ومعلمات) على محور التخطيط للبرامج التدريبية

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة (معلمين ومعلمات) على محور التخطيط للبرامج التدريبية

م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المحور الثالث: التخطيط للبرامج التدريبية			
١	عدم الاهتمام بآراء معلمي اللغة العربية في تحديد احتياجاتهم	٢.٩٢٤	١.٠٦٩	٢

م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المحور الثالث: التخطيط للبرامج التدريبية			
	التدريبية			
٢	ما يقدم من برامج تدريب لا يخدم العملية التعليمية	٢.٤٢٩	٠.٨٧٦	١٦
٣	اقتصار البرامج على الجوانب النظرية دون الممارسة العملية	٢.٦٦٢	٠.٨٧٤	٨
٤	قلة البرامج التدريبية المقدمة	٣.٠٠٩	٠.٨٩٤	١
٥	تهتم البرامج التدريبية بإكساب المعلم وعيا بالعملية التعليمية	٢.٨٠٦	٠.٧٣٨	٣
٦	أرشدتني البرامج التدريبية إلى التعرف بخصائص المتعلمين العقلية	٢.٥٩٤	٠.٨٢٨	١٢
٧	ساعدتني برامج التدريب على معرفة طرق	٢.٣٨٦	٠.٨٥٦	١٧

م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المحور الثالث: التخطيط للبرامج التدريبية			
	تصميم المناهج			
٨	قدمت برامج التدريب أساليب وطرق تعليم مناسبة	٢.٦٠٥	٠.٧٦٠	١١
٩	زودتني برامج التدريب بكفاءة كيفية استخدام تقنيات التعلم في تدريس اللغة العربية	٢.٦٣٣	٠.٧٩٣	١٠
١٠	اكسبتني برامج التدريب قدرات عالية في تقييم الطلاب	٢.٦٨٧	٠.٨٣٢	٦
١١	زودتني برامج التدريب بالقدرة على التعامل مع الطلاب الموهوبين وذوي الاحتياجات	٢.٥١٨	٠.٨٩٦	١٤

م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المحور الثالث: التخطيط للبرامج التدريبية			
	الخاصة			
١٢	تنمي برامج التدريب تقييم تفكير المعلم الذاتي في أدائه وكتابة مذاكراته اليومية	٢.٤٥٦	٠.٨٧٧	١٥
١٣	أرشدتني برامج التدريب إلى إدارة فاعلة للفصل وموارده	٢.٧١١	٠.٨٤٤	٥
١٤	تنمي برامج التدريب قيادة حقيقية لدى المعلم للتغيير	٢.٦٤٤	٠.٨٤٣	٩
١٥	تسعي برامج التدريب إلي الوصول بالمعلم إلى مرحلة الاستقلالية والتعلم الذاتي	٢.٥٧٦	٠.٨٤٥	١٣

م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المحور الثالث: التخطيط للبرامج التدريبية			
١٦	تزود برامج التدريب المعلمين بقدرات عالية على تقييم الطلاب	٢.٧١١	٠.٧٧٢	٥
١٧	تزود برامج التدريب المعلمين بقدرات عالية على الاتصال بالأسرة وتقديم التقارير الخاصة بأداء الطلاب	٢.٦٧٤	٠.٨٥٦	٧
١٨	غياب استمرارية التدريب	٢.٧٨٢	١.٠٥٥	٤
إجمالي المحور الثالث		٢.٦٥١	٠.٤٣٧	

تضمن هذا المحور ثمانية عشرة عبارة لقياس محور التخطيط للبرامج التدريبية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأراء أفراد العينة بين (٣.٠٠٩) و (٢.٣٨٦)، وبمتوسط عام قدره (٢.٦٥١). وبالرجوع إلى الجدول رقم (٥) فإن العبارة رقم ٤ " قلة البرامج التدريبية المقدمة" حصلت على أعلى متوسط حسابي وقدره(٣.٠٠٩)،وهذه النتيجة تكشف قصورا في كمية ما يقدم من برامج تدريبية قياسا باحتياجات المعلمين التي تتطلب دورات تدريبية دائمة، تعمل على إكسابهم المهارات التدريسية اللازمة لأداء الواجبات الوظيفية بشكل فعال. وحلت بالمرتبة الثانية عبارة رقم ١ " عدم الاهتمام

بآراء معلمي اللغة العربية في تحديد احتياجاتهم التدريبية"، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٢٤) وهذه النتيجة تعكس اتفاق أفراد العينة على أن ما يقدم من برامج لا تضع فيها آراء المعلمين بعين الاعتبار؛ مما يترتب عليه أن ما يقدم من برامج لا يتوافق والاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين عند بناء البرامج التدريبية، ويترتب عليه – من ثم – عدم فاعلية تلك البرامج التدريبية. فوضع آراء المعلمين باحتياجاتهم التدريبية بعين الاعتبار يُعَد الركيزة التي يقوم عليها تخطيط وتصميم البرامج التدريبية. وفي غياب تلك الاحتياجات تصبح البرامج التدريبية جهداً لا جدوى منه؛ لأنها تُعِد الموجة لعملية التدريب وفق الاحتياجات ليس لمعالجة القصور في الأداء الحالي فقط. ولكن لتتعامل أيضا مع القصور المتوقع في المستقبل من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

وتلك النتيجة تتفق وما جاء من نتائج في دراسة (محمد العجمي، ٢٠٠٣)، عندما كشفت عن أن إشراك المعلمين في برامج التدريب يقتصر على مرحلة واحدة، وهي مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي. ومن هنا يصبح دور المتدرب هامشيا ثانويا في صناعة وتخطيط البرنامج التدريبي، وتلك النتيجة تتفق ودراسة (مصطفي أبو عطوان، ٢٠٠٨) ودراسة (Obrian , 1993). حيث يؤكد (الفرا، ١٩٩٠) بضرورة إسهام المعلمين في تحديد موضوعات البرنامج والتخطيط لها، مما يتطلب وضع ذلك بعين الاعتبار في البرامج المستقبلية. كما أكدت دراسة (Tillema, 1994) أنه كلما كانت البرامج التدريبية قائمة على آراء وحاجات المعلمين زادت فاعليتها. لذلك – ومن الأهمية – أن يضع مخططو البرامج التدريبية وزنا للمتدربين في تخطيط تلك البرامج وتقييمها.

جاءت العبارات (١٢,٢,٧) في أدنى القائمة بمتوسطات حسابية (متوسطة)، تراوحت بين (2.456-3.386)؛ مما يعكس آراء سلبية لدى أفراد العينة تجاه تلك العبارات، ويكشف قصورا من قبل تلك البرامج في تنمية وتعزيز هذه المهارات المهمة لمعلمي اللغة العربية؛ حيث جاءت آراء أفراد العينة من الأدنى إلى الأعلى على النحو الآتي: أن برامج التدريب المقدمة إليهم تساعدهم على معرفة طرائق تصميم المناهج (عبارة رقم ٧)، بمتوسط حسابي بلغ (2.386)، وأن ما يقدم من برامج تدريب لا يخدم العملية التعليمية (عبارة رقم ٢) بمتوسط حسابي بلغ (2.429)، وأن برامج التدريب تنمي تقييم تفكير المعلم الذاتي في أدائه وكتابة مذكراته اليومية (عبارة رقم ١٢)بمتوسط حسابي بلغ (2.456) ويمكن تفسير ذلك أن القائمين على برامج التدريب لم يضيفوا للمعلمين الكثير في مجال تخطيط البرامج التدريبية، وذلك من خلال عدم وجود مدربين يقومون بتدريب معلمي اللغة العربية

على معرفة طرائق تصميم المناهج بشكل إيجابي، وأن جهة الإشراف على تلكـــ البرامج غير مهتمة بالتخطيط الجيد لربط ما يقدم من دورات تدريبية بالأهداف الخاصة بالعملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية، وكذلكـــ من خلال عدم وجود تخطيط جيد لعقد الدورات التدريبية وفقا لزمن يتناسب وما يعانيه معلمو اللغة العربية من زيادة في الواجبات الوظيفية بصورة غير كافية لتنمية وتطوير قدراتهم على تقييم تفكيرهم الذاتي في الأداء وكتابة المذكرات. وهذا ما أكدته دراسة (جاسم الحمدان، وسالم الهاجري، ٢٠٠٦) من ضرورة تفرغ المعلم للدورة التدريبية، ويجب ألا يكلف بأعمال مدرسية خلال فترة التدريب. ولعل هذا الاتفاق بين أفراد العينة يؤكد ضرورة مراجعة البرامج التدريبية المتعلقة بالتخطيط من خلال تطوير مكوناتها، ومواكبة التغيرات التي تشهدها برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

٣- النتائج المتعلقة بمحور النشاطات اللغوية:

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة (معلمين ومعلمات) على محور النشاطات اللغوية

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة (معلمين ومعلمات) على محور النشاطات اللغوية

م	محاور الدراسة المحور الرابع: النشاطات اللغوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تضمنت هذه البرامج التدريب على نشاطات لا صفية لتنمية المهارات اللغوية	٢.٥٧٧	٠.٧٩٠	٤

م	محاور الدراسة المحور الرابع: النشاطات اللغوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	لدى المتعلمين			
٢	احتوت هذه البرامج نشاطات صفية لتنمية المهارات اللغوية المتنوعة	٢.٦٦٥	٠.٧٩١	٣
٣	استفدت تصميم نشاطات لغوية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	٢.٧٠٠	٠.٨٥٣	٢
٤	استفدت تصميم نشاطات لغوية تتكامل وفنون اللغة العربية	٢.٧٠١	٠.٨٢٤	١
٥	تدربت على استخدام التكنولوجيا لممارسة النشاطات اللغوية	٢.٥٥٥	٠.٨٥٠	٥
٦	تعلمت توفير	٢.٥١٣	٠.٨١٢	٧

م	محاور الدراسة المحور الرابع: النشاطات اللغوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	أوقات كافية لممارسة المتعلمين للنشاطات اللغوية			
٧	استفدت تصميم نشاطات لغوية لتنمية قدرات الموهوبين في فنون اللغة العربية	٢.٥٣٣	٠.٨٦٦	٦
٨	تدربت على تصميم نشاطات لغوية لعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية	٢.٤١٣	٠.٨٢٩	٩
٩	تدربت على تصميم النشاطات الصفية/ واللا صفية	٢.٤٤٢	٠.٨١١	٨
إجمالي المحور الرابع		٢.٥٦٤	٠.٦٧٥	

تضمن هذا المحور (٩) عبارات موجهة لقياس مدى فاعلية ما يقدم إلى المعلمين من برامج تدريبية مرتبطة بالنشاطات اللغوية. فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأراء أفراد العينة بين (٢.٤١٣) و (٢.٧٠١)، وبمتوسط عام قدره (٢.٥٦٤). وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول

رقم (٧)، وعند ترتيب تلكـــ العبارات من الأعلى إلى الأدنى، جاء ترتيبها على النحو الآتي: جاءت عبارة رقم (٤) " استفدت تصميم نشاطات لغوية تتكامل وفنون اللغة العربية" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٠١)، وقد تبدو هذه النتيجة طبيعية؛ وذلكـــ لضرورة تكامل مهارات اللغة بعضها ببعض لتحقيق نتائج إيجابية لدى المتعلمين. وقد حلَت العبارة رقم (٣)"استفدت تصميم نشاطات لغوية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين"، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٠٠)؛ مما يعكس اهتمام القائمين على البرامج التدريبية بتدريب المعلمين على النشاطات اللغوية التي تهتم بالفروق الفردية بين المتعلمين. ثم تلتها عبارة رقم (٢) " احتوت هذه البرامج نشاطات صفية لتنمية المهارات اللغوية المتنوعة"، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٦٥)؛ ويرجع ذلكـــ إلى أهمية النشاطات الصفية في فاعلية المهارات اللغوية لدى المتعلمين.

وقد لوحظ توافق أفراد العينة بدرجة (متوسطة) على أنهم تدربوا على تصميم نشاطات لغوية لعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية(الفقرة رقم ٨، ومتوسطها الحسابي: ٢.٤١٣)،وأنهم تدربوا على تصميم النشاطات الصفية واللاصفية (الفقرة رقم ٩، ومتوسطها الحسابي: ٢.٤٤٢). وهذه النتيجة تعكس قصورا في البرامج التدريبية في الاهتمام بتدريب المعلمين على نشاطات لغوية تنمي القدرة لدى المعلمين على معالجة صعوبات التعلم لدى المتعلمين. وتلكـــ النتيجة يمكن تفسيرها بعدم وجود مدربين متخصصين في هذا المجال؛ لحداثة الاهتمام به من قبل القائمين على التعليم بدولة الكويت. كما وأن من المهم على القائمين على البرامج التدريبية الاهتمام بالنشاطات الصفية واللا صفية؛ لأهميتها وتكاملها في تزويد المتعلمين بالمهارات التدريبية اللغوية اللازمة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يلي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في برامج التدريب المقدمة إليهم"؟

جدول (٧) الفرق بين آراء أفراد العينة وفقا للجنس

	محاور الدراسة	ذكور	إناث	مستوى الدلالة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
طرائق التدريس واستراتيجيا ته	2.563	0.818	2.636	0.612	0.929	غير دالة
وسائل وأساليب تقييم المتعلمين	2.843	0.704	3.828	0.701	0.097	غير دالة
تخطيط البرامج التدريبية	2.642	0.546	2.660	0.427	0.878	غير دالة
النشاطات اللغوية	2.604	0.637	2.571	0.681	0.745	غير دالة

جدول رقم (٧) يوضح انه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس في جميع محاور الدراسة؛ وذلك لأن مستوى الدلالة أكبر من (٥%). ويفسر الباحث ذلك إلى قناعة أفراد العينة من الذكور و الإناث بفاعلية البرامج التدريبية المقدمة إليهم. وقد جاءت تلك النتيجة متفقة ودراسة (نجفة الجزار، وإبراهيم القرشي، ١٩٩٨). والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات. كما تختلف تلك النتيجة وما توصلت إليه دراسة (حمدان نصر، ٢٠٠٠)، التي بينت وجود فروق إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات لصالح عينة المعلمين. ويرى (محمد الخطيب، ٢٠٠٧) إن الاتفاق

والاختلاف في نتائج الدراسات الخاصة بمتغير الجنس يعود إلى مجموعة من العوامل التي لها دور مهم في الاتفاق والاختلاف، منها: الظروف النفسية والاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة والانتماء إلى المهنة، والأسلوب المتبع في تحديد الاحتياجات التدريبية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية في آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في برامج التدريب المقدمة إليهم"؟

جدول (٨)

اختبار الفرق بين آراء أفراد العينة وفقا لسنوات الخبرة

١-٥ سنوات		٦-١٠ سنوات		١١-١٥ سنة		١٦-٢٠ سنة		اكثر من ٢٠ سنة		مستوي الدلالة	الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢.٦٩١	٠.٧٩٦	٢.٥٦٢	٠.٦٢٣	٢.٤٣٣	٠.٦٠٧	٢.٦٠٤	٠.٦٥٦	٢.٦١٣	٠.٥٧٧	٠.٤٤٥	غير دالة
٢.٨٩٦	٠.٦٥	٢.٨٣	٠.٧١	٢.٧٦٥	٠.٦٩٨	٢.٥٨٣	٠.٩٤٤	٢.٧١٦	٠.٧١٢	٠.٣٤٦	غير دالة
٢.٧٣	٠.٤٠٨	٠.٦٠٢	٠.٤٧١	٢.٦٣٥	٠.٣٧٥	٢.٤٣	٠.٤٨٣	٢.٦٤٣	٠.٤٥٧	٠.٠٣١	دالة
٠.٥٨٢	٢.٥٨٩	٠.٨٢١	٢.١٥٨	٠.٤٩٥	٢.٤٢٨	٠.٧٠٤	٢.٥٢٢	٠.٦٤١	٢.٦٨٠	٠.٧٤٥	غير دالة

*تعني أن العلاقة معنوية عند أقل من ٥%

تشير النتائج في جدول (٨) إلى وجود اختلافات معنوية في استجابات المعلمين ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من حيث سنوات الخبرة (مستوى الدلالة = ٠.٠٣١ أقل من ٥%)، وذلك في المحور الخاص بالتخطيط للبرامج التدريبية. ويرى الباحث أن تلك النتيجة منطقية لما للخبرة من دور في

إدراك عملية تخطيط البرامج التدريبية، والتي تتطلب معرفة وخبرة أطول، وتلك النتيجة تتفق ونتائج دراسة (جاسم الحمدان، وسالم الهاجري،٢٠٠٦)، عندما أكدا؛ أنه كلما زادت سنوات الخبرة كانت آراء المعلمين أوضح نحو عناصر التدريب. كما يلاحظ أيضا أن أفراد العينة من المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الحديثة (٥-١ سنوات)، وذوي الخبرة الطويلة (أكثر من ٢٠ سنة)- كانت استجاباتهم أكثر إيجابية من أفراد العينة ذوي الخبرة من(١٦-٢٠سنة)؛ ويفسر الباحث ذلك إلى دراية وإدراك أفراد العينة من ذوي الخبرة الطويلة، وقلة دراية وإدراك المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الحديثة – بفاعلية وأهمية ما يقدم إليهم من برامج تدريبية مقارنة بأفراد العينة من ذوي الخبرة المتوسطة.

أما بالنسبة إلى محاور الدراسة الباقية (طرائق التدريس واستراتيجياته، ووسائل التقييم وأساليبه، والنشاطات اللغوية)- فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة معنوية بين مستويات الخبرة المختلفة وآراء المعلمين فيها؛ حيث بلغ مستوى الدلالة أكثر من (٠.٠٥)؛ ويمكن تفسير تلك النتيجة بقناعة أفراد العينة بأهمية تلك المحاور في البرامج التدريبية، والتي لا يختلف على أهميتها من لديه خبرة طويلة أو قليلة

نتائج الدراسة:

يتضح من نتائج الدراسة الحالية ما يأتي:

١-حظيت محاور الدراسة الأربعة: طرائق التدريس واستراتيجياته، ووسائل التقييم وأساليبه، وتخطيط البرامج التدريبية، والنشاطات اللغوية – بدرجة عالية من موافقات أفراد العينة على ما تمثل فيها من بنود؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة للمحاور الأربعة بين (٢.٨١٤ – ٢.٥٦٤) فقد جاء محور" وسائل التقييم وأساليبه" بالترتيب الأول وفقا للمتوسطات الحسابية، بمتوسط حسابي عام بلغ (٢.٨١٤). تلاه محور "التخطيط للبرامج التدريبية"، بمتوسط حسابي عام بلغ (٢.٦٥١)، ثم محور " طرائق التدريس واستراتيجياته"، بمتوسط حسابي عام بلغ (٢.٦٢١). وجاء بالترتيب الأخير " محور النشاطات اللغوية"، بمتوسط عام بلغ (٢.٥٦٤)

٢-اتفاق جميع أفراد العينة على فاعلية ما يقدم إليهم من برامج تدريبية؛ حيث جاءت استجاباتهم إيجابية على بنود محاور الدراسة. إلا أن هناك آراء سالبة لأفراد العينة في إن ما يقدم من برامج تدريبية لا تهتم بتقديم استراتيجيات جديدة لتدريس القواعد (٢.٤٤٣)، وان البرامج التدريبية لا تنمي مهارة تقييم تفكير المعلم الذاتي في أدائه وكتابة مذكراته اليومية (٢.٤٥٦)، وعدم اهتمام البرامج التدريبية

بتصميم نشاطات لغوية لعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية (٢.٤١٣)، وإن ما يقدم من برامج تدريبية لا تهتم بتصميم نشاطات صفية/لاصفية (٢.٤٤٢).

٣- عدم وجود اختلافات معنوية ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس في جميع محاور الدراسة الأربعة

٤- وجود اختلافات معنوية ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المحور الخاص بالتخطيط للبرامج التدريبية

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١-ضرورة بناء وتصميم البرامج التدريبية المقدمة إلى معلمي اللغة العربية وفقا لاحتياجاتهم المهنية.

٢-تطوير برامج التدريب المقدمة إلي معلمي اللغة العربية

٣-الاستعانة بالمتخصصين بالمناهج وطرائق التدريس في المشاركة بالدورات التدريبية

٤-الاستفادة من البرامج التدريبية التي تقدم إلى المعلمين في الدول الأخرى

٥-ضرورة إشراك المعلمين (المتدربين) في كل ما يقدم إليهم من برامج تدريبية وفقا لاحتياجاتهم المهنية.

٦- ربط البرامج التدريبية المقدمة في أثناء الخدمة بالبرامج التدريبية قبل الخدمة لتحقيق التكامل في ما يقدم

٧-الاهتمام بالأساليب التدريسية التي تعتمد على استخدام الأساليب والطرق الحديثة في تدريس القواعد والنحو، والتعليم الذاتي.

المراجع

أحمد سالم، فوزية أبا الخيل (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات المهنية لتنمية كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي اللغتين العربية والفرنسية بالسعودية ومصر. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ١٩(١)، ٣٠٧-٣٦٧.

باسم حوامدة (٢٠٠٩). المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية: دراسة حالة مدارس محافظة جرش- الأردن. مجلة علوم إنسانية ، السنة ٦، العدد ٤٠، ٤٨-٧٩.

جاسم الحمدان، سالم الهاجري (٢٠٠٦). اتجاهات معلمي ورؤساء أقسام التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت نحو الدورات التدريبية المقامة للمعلمين أثناء الخدمة ومقترحاتها لتطويرها مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، العدد ٥٢، ٥-٢٦

حاتم أبو سالم (٢٠١٠). المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٤ (٦)، ١٨٣٣-١٨٥٥.

حسن الطعاني (٢٠٠٢). التدريب (مفهومه، فاعليته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)، الأردن: دار الشروق.

حمدان نصر (٢٠٠٠). الحاجات التدريبية الملحة القائمة لدي معلمي اللغة العربية في الأردن. دراسات(العلوم التربوية)،الجامعة الأردنية،٢٧ (٢)٢٤٥-٢٦٠.

رحمة الهشامي (٢٠٠٣). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سلطان قابوس.

زياد بركات (٢٠٠٥) الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٤٥، ٢١١-٢٠٦.

صالح الحديثي (١٩٩٨). واقع الأشراف في التربية الميدانية بكلية التربية – جامعة الملك سعود- الرياض. مجلة رسالة الخليج العربي، ٩(٦٧)؛ ١٠٣-١٦٤.

عبدالله الغامدي، حمدان الغامدي (٢٠٠٠) تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات. رسالة الخليج العربي، السنة ٢١، العدد (٧٦)، ٥٧-٨٤)

عبد المعين هندي(٢٠٠٦). تقويم برامج تحسين التعليم لتدريب معلمي التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٢(٢)، ٢٥٣-٣٦٥.

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

غنيمة متولي(١٩٩٦). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

فؤاد العاجز: عصام اللوح(٢٠٠٩). " إعداد المعلم الفلسطيني وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء برامج التنمية الشاملة بمحافظات غزة". المؤتمر التربوي الثاني، دور التعليم في التنمية الشاملة. جامعة الأزهر، غزة، ١٨-١٩ نوفمبر ٢٠٠٩.

فؤاد العاجز، عصام اللوح، ياسر الأشقر (٢٠١٠). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٨ (٢)، ١- ٥٩

فيصل الترجمي (٢٠١٠). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء احتياجاتهم المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

محمد أبو نمرة (٢٠٠٥). تقويم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات المجلد ٢٠، العدد (٢)، ١٠٩-٢٤٨

محمد الخطيب (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧ (٤)، ٣٢-٥٩.

محمد العجمي (٢٠٠٣). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دولة الكويت في ضوء أهدافها. رسالة ماجستير. جامعة المنوفية.

محمد فضل الله (١٩٩٨). واقع تدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة أثناء الخدمة: ومقترحات لتطويره. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٤٦، ١٤٩-١٨٦

مصطفي أبو عطوان (٢٠٠٨). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية

مصطفي المناعي، احمد حجازي(١٩٩٦). تقويم تدريب المعلمين، دراسة تحليلية تشخيصية لبرامج إدارة التدريب في وزارة التربية والتعليم. مراكز البحوث والتطوير، وزارة التربية والتعليم، البحرين.

مصطفي عبدالسميع (١٩٩٥). تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، الواقع والمأمول. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٣٤)، ١٥١-١٨٠.

نجاة طاهر، فريدة النبهاني (١٤٢٨هـــــــ). مركز التدريب التربوي بمكة المكرمة (أهدافه-أهميته- مهامه- منجزاته)، مركز التدريب التربوي، المملكة العربية السعودية.

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

وائل سعيد، اشرف علي (٢٠٠٨).فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الزخرفة والإعلان أثناء الخدمة لتلبية احتياجاتهم التدريبية لاستخدام البرامج الفنية الكمبيوترية وفقا لمتطلبات الاعتماد

وضمان الجودة. المؤتمر الدولي الأول – العلمي الخامس عشر (إعداد المعلم وتنميته. أفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير. مصر، ج ١(٢٠٠٨) ١٢٣-١٨٦.

يوسف عبد القادر (١٩٩٨). تنمية الكفايات التربوية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة. القاهرة: دار الكتاب العربي

Conkle, Martin (1994). Analysis of Alabama Physical Education Teaching Concerns, In Service Needs And Performed In Service Program Features & A.L., Volume 55, N 9.

Diveine, Sara (1990). "A State Departments Role in- Service Education" Educational Leadership, Vol. 12, No. 2, March.

Espinosa. Linda & Chen. Weigh-Jen (1996). The Effect of Teacher In service Training on Technology and Multiage Grouping: Year One Evaluation of Constructing and Networking for Multiage learning Project. Journal of Computing in Childhood Education. V 7. N 1-2: Eric Document Reproduction Service no E.J 538112.

Goumeau, B.(2005), Five Attitudes of Effective Teachers: Implications for Teacher Training, University of North.Dakota.

Griffin, Gray (1999). "Changes in Teacher Education-Looking to the Future", The Education of Teacher, part 1, - Chicago, The University.

Jean, Ernest w., and Evans, Roberta, D (1995). Internships Mentorship for Firs-year principals: Graduate program design, Montana state board of education, Helena, Montana, U. S.

Obrian, S. (1993). child care teacher perception of in- service and training needs, EDD. Dissertation Abstract International, 45(B): 28820.

Pham, H., (2000). The Key Socio-Cultural factors that Work against success in Tertiary English Language Training Programs in Vietnam. In Partnership and Interaction: Selected Proceedings of the fourth International Conference on Language and Development. Eds. Shaw, J., D. Lubelska, and M. Noulett. Hanoi, Vietnam.

Tillema, H. (1994). Training and Professional Experience Bridging the GND between new information AND pre-Existing Beliefs of teachers, Teaching and Teacher Education. Vole, 10.

Tracey, W. (1994).Human Resources Management Handbook. New York, American Management Association.

Webster Thomas J., (2005). First Year Teacher their Evaluation from Pre service to the End of First Year of Practice in the Context of Organizational frames AAT 9973932 N, Umi pro Quest Dissertation full Citation.

Wendy, Lam Yuen-Kwan (1996). How Sustainable Are In- Service Teacher Training Courses, Form the ERIC database. March.