الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر
" دراسة ميدانية "

اعـــداد

د. وضحى السويدي د.حمـــد النيـــل د.عبدالعزيز الحـــر

أولاً: الإطار النظري والدراسات السابقة :

أ- مقدمـــة :

يُعتبر المعلم ولا شك الركيزة الأساسية في العملية التعليمية والتربوية على حد سواء، ولقد تغيرت النظرة إلى المعلم في الوقت الحاضر بحيث أصبح المحك الأساسي في إعداده يستند إلى قدرته على القيام بمسؤولياته الجديدة وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها وأبعادها المختلفة في ظل ظروف العصر ، ويُؤكد كومبز Combs هذه الأهمية بقوله : ان اختيار المعلمين الأكفاء مسألة على رأس قائمة الأولويات في جميع الدول (Combs, 1971, 243) .

ولقد أضحى تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ضوء المفاهيم الجديدة في التربية ضرورة حتمية تفرضها التغيرات الملحة في المجتمع . لذا أصبحت عملية إعدادهم وتدريبهم في أثناء الخدمة تحتل مكانًا بارزاً في أولويات تطور الفكر التربوي في مُعظم دول العالم، بحيث أصبحت هذه الدول تبذل جهوداً مكثفة لتطوير برامج الاعداد الحالية لمعلمي المستقبل، وتصميم برامج التدريب المناسبة للمعلمين الحاليين لعلاج قصور إعدادهم (حسن جامع وآخرون ، ١٩٨٤، ٥٩).

ويُعتبر مدخل الكفايات من أهم المداخل الحديثة التي يمكن استخدامها لتربية المعلمين سواء في مرحلة الإعداد أو في مرحلة التدريب أثناء الخدمة، وقد ظهر هذا

المدخل وتطور نتيجة للشكوى المستمرة من أن برامج التعليم السائدة غير قادرة على تلبية حاجات المعلمين ومُساعدتهم على مُجابهة واقع العصر وأهدافه (محمود الناقة، ١٩٨٧، ٥).

ويستند هذا المدخل إلى افتراض مُؤداه أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات التي إذا أجادها المعلم زاد احتمال أن يُصبح مُعلمًا ناجحًا (الخضري، زاهر، ١٩٨١، ١٥٠). من هذا المنطلق فإن مؤسسات تدريب المعلمين أثناء الخدمة اتجهت نحو استخدام برامج التدريب القائمة على الكفايات لرفع مستوى أداء المعلمين مما ينعكس بدوره على نوعية ومستويات التعلم لدى المتعلمين (Peck, 1971, 85).

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا أن هناك اهتمامًا بالمعلم وببرامج اعداده أثناء الخدمة، وكل ذلك يعكس لنا الدور الكبير الذي يمثله المعلم في العملية التربوية، وإذا كان الاهتمام ينطبق على المعلم في مراحل التعليم المختلفة كافة، فإنه يبدو أكثر أهمية بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية، باعتبارها الأساس التعليمي لكل المعطيات التربوية والتعليمية والقاعدة الأساسية للمراحل التعليمية العليا .

وفي إطار اهتمام القائمين على شؤون التربية والتعليم بدولة قطر نجد أنهم لم يغفلوا جانب "التدريب أثناء الخدمة"، فقد بدأت أولى عمليات التدريب مع البداية الحقيقة للنظام التعليمي بدولة قطر في عام ١٩٥٧/٥٦م حيث تم تدريب مُعلمي ومُعلمات مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية (أحمد رجب، ١٩٨٥، ١٣) ، ولم تعقد في ذلك الوقت دورات تدريبية لمعلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية لأن مُعظمهم كانوا من المعارين، الحاصلين على مؤهلات في نفس مستوى مؤهلات من كانوا يقومون بالتدريب .

وفي عام ١٩٦٤م أجرت وزارة التربية والتعليم بدولة قطر بحثًا عن الكفاية

الداخلية للتعليم في المدارس القطرية أظهر أن إنتاجية مدارس البنين بلغت (٨ر٧٪)، وإنتاجية مدارس البنات بلغت (٤ر٢٪) . كما تم إجراء بحث مماثل في عامي (١٩٧٣/٧٢م) كشف عن أن إنتاجية المدارس بلغت (٢ر٢١٪) في مدارس البنين، في حين بلغت (٣ر١٨٪) في مدارس البنات(أحمد رجب، ١٩٨٠، ٣). وقد دفعت هذه النتائج وزارة التربية والتعليم إلى اعطاء قدر أكبر من العناية لعمليات التدريب رغبة منها في تنمية مهارات العاملين وتحسين قُدراتهم حتى يمكن التغلب على الكثير من المشكلات التي تعترض مسار النظام التعليمي، لذلك فقد تم مع بداية العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦م إنشاء قسم جديد بالوزارة يُعرف باسم "قسم التدريب التربوي"، ويتبع إدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم، ليقوم بتنظيم الدورات ويتولى مسؤولية تدريب المعلمين والمعلمات بكل جوانبها في ضوء مجموعة من المهام التي تتعلق بمتطلبات التدريب بمختلف المراحل التعليمية العامة والتخصصية، ومنذ ذلك التاريخ والقسم يُباشر مهمته كجهة مسئولة ومتفرغة وموسعًا مجال خدمته لتلبي احتياجات جميع المواد الدراسية بمختلف المراحل التعليمية (سليمان السالمي، ١٩٩٥، ١٠). هذا وقد بلغ اجمالي الدورات التي قدمتها وزارة التربية والتعليم منذ إنشاء هذا القسم وحتى العام الدراسي (١٩٩٨/٩٧م) " ٤٦٣ " دورة، بلغ نصيب المرحلة الابتدائية منها (١٤٦) دورة تدريبية، أي بنسبة (٣٢٪) من اجمالي الدورات الخاصة بالمعلمين والمعلمات(*). ولكن على الرغم من ازدياد عمليات التدريب بمراحل التعليم المختلفة واستمراريتها بشكل ملحوظ، الا أن الأولويات التدريبية لا تتم بناء على نتائج دراسة للاحتياجات التدريبية المطلوبة بحيث يمكن تخطيط برامج التدريب في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية (إبراهيم السادة، ١٩٨٧، ١٣). كما أن المطلع على التقارير السنوية التي يرفعها قسم التدريب بالوزارة يُلاحظ ما يلي :

(*) إحصائية وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي للسنوات الدراسية "١٩٧٧-١٩٩٨م" ، مجموعة التقارير السنوية، إدارة البحوث الفنية، قسم التدريب التربوي، ١٩٩٨م.

- عدم تحديد أهداف الدروات التدريبية، وان تم تحديد أهداف بعضها فإن هذا التحديد يتسم بالعمومية وعدم الوضوح.
- أن محتوى الدورات التدريبية يركز بشكل أساسي على معرفة المعلم بالمادة الدراسية بدلاً من التركيز على الجانب المهني والتربوي.
- أن المنحى المعتمد في تخطيط وتصميم هذه البرامج يقوم على أساس تقسيم الدورات وفقًا للمواد الدراسية المنفصلة بدلاً من التركيز على مهارات وكفايات التدريس التي يحتاجها المعلم في مواقف التعلم المختلفة .
- أن الأسلوب الرئيسي المعتمد في تدريب المعلمين مازال مُقتصراً على المحاضرة والمناقشة .
- أن عملية متابعة المعلمين المشاركين في الدورات لا تتم وفق طريقة منهجية منظمة وانما تعتمد على نسبة الحضور (٨٠٪) كأساس وحيد لتقويم الدارسين في هذه الدورات، وبالتالي لا تستخدم أداة لتقويم أداء المعلمين لمعرفة مدى تحقيق هذه الدورات لأهدافها.
- ليس هناك ما يُشير إلى أن مواضيع البرامج والدورات التدريبية قد تم اشراك المتدربين من "معلمين ومعلمات " في تحديدها (أحمد الخطيب، ١٩٨٣م، إبراهيم السادة، ١٩٨٧م).

وفي هذا الصدد أشارت نتائج تقرير اللجنة العليا لمتابعة السياسة التعليمية بدولة قطر أن نسبة (٧٧٪) من المعلمين والمعلمات ممن يقومون بالتدريس في مراحل التعليم العام في المدارس القطرية يشعرون بأنهم مازالوا في حاجة ماسة إلى الدورات التدريبية (كافود وآخرين، ١٩٩٦، ٩١).

كما أكد تقرير فريق خبراء اليونسكو عن تقويم النظام التعليمي في دولة قطر على أهمية تطوير برامج تدريب المعلمين، والعمل على تطوير البيئة التعليمية وظروف

التعليم والتعلم، إضافة إلى الاهتمام بإعداد المعلمين وفق النظرة التكاملية للإعداد ومُتابعة تقويم برامج الإعداد التي تُعنى بتطوير نوعية المعلم وتنمية كفاياته (تقرير فريق خبراء اليونسكو، ١٩٩٠، ١٠٥).

وتأسيسًا على ما سبق نُؤكد أهمية إتاحة الفرصة للمعلم باعتباره أهم المصادر في تقدير الاحتياجات التدريبية التي يرى أنه في حاجة ماسة لها . ذلك لأن فاعلية البرامج التدريبية ونجاحها تتوقف بالدرجة الأولى على مدى رضا المتدرب وقناعته بها.

من هذا المنطلق تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للتعرف على الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، كما يشعر بها هؤلاء المعلمين والمعلمات، ونأمل من خلال هذه الدراسة التوصل إلى نتائج لها قيمتها العلمية والتطبيقية، بما يُفيد المسؤولين بوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، وكذلك القائمين على شؤون التدريب وبرامجه في الوزارة خاصة وأن هذا المجال لم يحظ بدراسة علمية في دولة قطر ، حيث تُعد هذه الدراسة الأولى من نوعها - على حد علم الباحثين - .

ب - مشكلة الدراسة :

في ظل التطورات المعرفية، والتطورات التكنولوجية، وجد أن المعلم وهو حجر الزاوية في العملية التعليمية لابد وأن يُساير هذه التطورات، لذا تهتم المؤسسات التعليمية في جميع بلدان العالم بعملية النمو المهني للمعلم، وكانت وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر من الدول التي اهتمت بهذا المجال، ولكن هذا الاهتمام كان وما يزال لم يصل إلى المستوى المنشود، لذا تحاول هذه الدراسة تبني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال تدريب المعلم وهو استقصاء الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. كما يشعر بها هؤلاء المعلمين والمعلمات، لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الحاجات التدريبية وأولوياتها من وجهة نظر مُعلمي ومُعلمات المرحلة الابتدائية في المدارس القطرية ؟

٢- ما تأثير جنس المعلم (ذكر/انثى) على الحاجات التدريبية وأولوياتها ؟

٣- هما تأثير خبرة المعلم (طويلة/قصيرة) على الحاجات التدريبية وأولوياتها ؟

٤- ما تأثير نوع مؤهل المعلم (تربوي/غير تربوي) على الحاجات التدريبية وأولوياتها ؟

٥- ما تأثير نوع المدرسة (نموذجية(*)/بنات) التي تعمل بها المعلمة على الحاجات التدريبية وأولوياتها ؟

٦- ما نوع العلاقة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من مُعلمين ومُعلمات لأولويات الحاجات التدريبية وحاجاتهم إليها ؟

جـ - فروض الدراسة :

وللإجابة عن الأسئلة السابقة، كان لابد من وضع فروض التالية :

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلم والمعلمة عند تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية وأولوياتها.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خبرة المعلم (طويلة، قصيرة) عند تحديده لاحتياجاته التدريبية وأولوياتها .

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع مُؤهل المعلم (تربوي، غير تربوي) عند تحديده لاحتياجاته التدريبية وأولوياتها.

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع المدرسة (نموذجية، بنات) التي تعمل بها المعلمة عند تحديدها لاحتياجاتها التدريبية وأولوياتها .

(*) المدارس النموذجية : هي مدارس للبنين يدرس لهم معلمات من الصف الأول وحتى الصف الخامس الابتدائي.

٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات لأولويات الحاجات التدريبية وحاجتهم إليها .

د - أهمية الدراسة :

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

١- كونها تبحث في إحدى المشكلات الهامة التي تُواجه القائمين بالتخطيط للبرامج التدريبية، حيث يُعد اختيار موضوع البرنامج التدريبي من العمليات المهمة جداً انطلاقًا من أهمية التدريب أثناء الخدمة والذي يُعد ضرورة حتمية لمواصلة إعداد المعلم وربطه بما استجد في الساحة التربوية وتذكيره بما درسه قبل تخرجه من نظريات ومفاهيم تربوية .

٢- أهمية مرحلة تحديد الاحتياجات نفسها حيث أصبحت الآن مركز إهتمام العاملين بتخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها على مُختلف مُستوياتها .

٣- كونها تُوفر قدراً من المعلومات والبيانات المطلوبة لبرامج التدريب أثناء الخدمة، من خلال تحديد أولويات الموضوعات التي تُعبر عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية، بما يُفيد القائمين على عملية التدريب، في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر .

٤- تناولها لموضوع لم ينل نصيبه من الدراسة والبحث بالقدر الكافي في دولة قطر، إضافة إلى أنها تُعد اسهامه تُضاف إلى الجهود المبذولة في مجال تطوير برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة.

٥- تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تبحث في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها في مراحل وتخصصات دراسية أخرى .

هـ – حدود الدراسة :

أجريت الدراسة الحالية في إطار الحدود التالية :

١- مُعلمي ومُعلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر "ذكور – إناث" في المدارس النموذجية ، وغير النموذجية .

٢- تقتصر على المعلومات والمهارات الأساسية والعامة لمعلمي ومُعلمات المرحلة الابتدائية للتعرف على الاحتياجات التدريبية وأولوياتها كما يشعر بها هؤلاء المعلمون والمعلمات ؟

و – مصطلحات الدراسة :

١- الاحتياجات التدريبية :

تُعرّف الحاجة عمومًا بأنها " حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف مُعينة، وتستخدم الحاجة على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والرغبات والحوافز والأمنيات". كما تُعرّف بأنها " الفجوة التي تُؤدي إلى تعارض بين الأداء الفعلي، ما هو كائن ، والأداء النموذجي، ما ينبغي أن يكون ".

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الاحتياجات التدريبية : أنها بمثابة جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء المعلمين والمعلمات لأي سبب من الأسباب، والتي ينبغي أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة بما يعمل على تحسين هذا الأداء .

٢- التدريب أثناء الخدمة :

يُعرف التدريب بأنه العملية المقصودة التي تُهيء وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، أو هو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات، التي تجعله صالحًا لمزاولة عمل ما .

- ويقصد بتدريب المعلمين أثناء الخدمة : كُل نشاط مُخطط ومنظم يُمكن

المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والفنية والمهنية والشخصية، وكل ما من شأنه أن يرفع من العملية التعليمية ويزيد من طاقة المعلمين الإنتاجية .

٣- الكفايات التربوية :

تُعرف الكفايـة بأنها أعلـى مستوى يُحققه المعلـم باستخدام أساليب التعلم الذاتـي فـي المعـارف والمهارات والاتجاهات في مجال تدريسه. ويقصد بها في الدراسة الحالية : المعلومات والمهارات والخبرات، التـي ينبغـي أن تتوفـر عنـد كافـة مُعلمي ومعلمات المرحلـة الابتدائية فـي المدارس القطريـة.

ز – الدراسات السابقة :

نظراً لأهمية الدور الذي يلعبه المعلم في كل النظم التعليمية قاطبة، فقد شغلت قضايا إعداده وتدريبه أثناء الخدمة اهتمام الباحثين والتربويين، لذا يلحظ المتتبع للأدبيات التربوية على الصعيدين العربي والأجنبي – على حد سواء – كثرة البحوث والدراسات التي اهتمت بمجالات التدريب أثناء الخدمة سواء في مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم أو المتابعة .

ورغم أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين كعنصر أساسي في التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة حظيت بتأييد نظري جارف، إلا أن الدراسات التي تناولت التدريب أثناء الخدمة ركزت على اتجاهات المعلمين نحو التدريب أثناء الخدمة، وكذلك تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة وأثرها على المعلم، بينما القليل منها تناول تقويم الاستعداد المسبق لتلك البرامج من خلال مسح الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وسنعرض فيما يلي للدراسات التي أمكن الحصول عليها فيما يتعلق بمجال الدراسة الحالية .

١- الدراسات العربية :

أكدت نتائج دراسة كل من (المنظمة العربية للثقافة والعلوم ١٩٧٢م، ١٩٩٧م؛ بديع القاسم ، ١٩٧٤م؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م؛ حكمت البزاز، ١٩٨٤م) على الاهتمام بمرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية، كما أوضحت أن برامج التدريب المتبناه من قبل هذه الدول تفتقر إلى مشاركة فعلية من قبل المتدربين ، وأنه كلما راعت البرامج التدريبية الاحتياجات الفعلية للمعلمين، وكذلك مشكلاتهم الميدانية، كلما كان ذلك دافعًا لجذب المعلمين للالتحاق بالبرامج التدريبية، والاستمرار فيها واكتساب اتجاهات ايجابية نحو التدريب أثناء الخدمة.

كما أسفرت نتائج دراسة محمد بغدادي (١٩٨٤م) التي هدفت التعرف على الاحتياجات الفعلية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، عن وجود رغبة لدى المعلمين في أن تحتوي برامج التدريب أثناء الخدمة التي تُقدم لهم، طرق التدريس والوسائل التعليمية وطرق التقويم، وكل ما يتعلق بمادة تخصصهم، ويُؤدي بالتالي إلى نموهم المهني فيها.

أما دراسة علي فلاته (١٩٨٩م) التي سعى فيها للتوصل لقائمة بالموضوعات التدريبية التي يحتاجها معلموا اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من خلال تحديدهم للاحتياجات التدريبية التي يروا أهمية أن تتضمنها برامج التدريب المعدة لهم، أهمية اشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم. وفي هذا الصدد أوصت مباركة الاكرف (١٩٩٠م) في ضوء نتائج الدراسة التي قامت بإعدادها، حول تطوير برامج تدريب مُعلمة الفصل أثناء الخدمة، إلى أهمية أشراك المعلمين والمعلمات في تحديد احتياجاتهم التدريبية بدلاً من أجبارهم على حضور الدورات التدريبية.

كما توصلت زينب الجبر (١٩٩١م) إلى أسلوب جديد أكثر فاعلية ومُلائمة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بدولة الكويت على ضوء دراسة قامت بإعدادها

لتشخيص واقع الأسلوب المتبع في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت .

كما سعى هشام سعيد وآخرون (١٩٩١م) لبناء أداة لتقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم التقني بالجمهورية العراقية، وفي هذا المجال حاول محمد خطاب (١٩٩٢م) بناء قائمة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين بدولة الإمارات العربية المتحدة للإفادة منها في تحديد أولويات الحاجات التدريبية لهؤلاء المعلمين .

كما أكدت دراسة كل من شكري سيد، وضحى السويدي (١٩٩٢م) على أهمية اشراك المعلم في تحديد احتياجاته التدريبية وأولوياتها، باعتباره المصدر الأساسي وحجر الزاوية في تقدير هذه الاحتياجات .

أما موافق الرويلي (١٩٩٢م) فقد سعى إلى التوصل لمعرفة التنظيم الأفضل لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ضوء الموضوعات التي يحتاج المعلمون للتدريب عليها .

كما قام محمد عوض الله (١٩٩٣م) بدراسة هدفت إلى بناء أداة لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم التدريبية . وأكدت دراسة آسيا باركندي (١٩٩٣م) في ضوء النتائج التي أسفرت عنها على أهمية إجراء مسح مستمر وشامل للاحتياجات التدريبية في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية، ذلك لأن التدريب غير الملائم للاحتياجات يُعد ضرب من الهدر والإهدار . أما دراسة فتحية معتوق (١٩٩٥م) فقد أوصت بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمات أثناء الخدمة وتوفير كافة الامكانيات المادية من أدوات وأجهزة إضافة إلى مراعاة ظروف المتدربات الزمانية والمكانية والأخذ في الاعتبار احتياجاتهن الفعلية لكي نضمن فعالية التدريب أثناء الخدمة.

٢- الدراسات الأجنبية :

أما على الصعيد الأجنبي فقد قدم " ستيفن كلين وآخرون" Stephen Klein and Others (١٩٧١م) أسلوبًا مُستحدثًا لتحديد الاحتياجات التدريبية، وتكون هذا الأسلوب من أربع خطوات : تأتي الخطوة الأولى فيه بتكليف خبراء في المناهج بوضع قائمة بالأهداف التدريبية التي تسعى المؤسسة أو الإدارة إلى تحقيقا، في حين تهتم الخطوة الثانية في هذا الأسلوب بتحديد الأهمية النسبية لكل هدف من الأهداف التي تم تحديدها في الخطوة السابقة، وتحدد هذه الأهداف من قبل المتدربين، في حين تأتي الخطوة الثالثة لتُحدد درجة تحقيق الأهداف ذات الأهمية في البرامج التدريبية ، أي بعنى قياس الفجوة بين ماهو كائن، وما ينبغي أن يكون، أما الخطوة الرابعة والأخيرة فيتم فيها تحديد أولويات تنفيذ الاحتياجات التدريبية، وأكدت الدراسة أهمية الأخذ بهذا الأسلوب لأنه يتيح الفرصة للمتدربين للاشتراك في تحديد احتياجاتهم التدريبية .

كما حاولت دراسة هوول Howell (١٩٧٣م) استقصاء الحاجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة، من المعلمين أنفسهم، موضحة أولويات هذه الاحتياجات وأسبقياتها بالنسبة لهم، وقد أسفرت الدراسة عن بعض النتائج الهامة في مجال تحديد الكفايات التدريسية التي يشعر المعلمون بالحاجة إلى التدريب عليها، وأن كانت بعض الكفايات التدريسية قد نالت درجات عالية من الاهتمام، فإن بعضها الآخر كان على العكس من ذلك، حيث لم ينل الا درجات مُنخفضة من الاهتمام لدى هؤلاء المعلمين.

كما استخدم شيرون Shearon (١٩٧٤م) مدخل الاعداد والتدريب القائم على الكفايات المعروف باسم (CBTE) في التعرف على الكفايات التدريسية للمعلم، مُؤكداً على أن المعلم هو المصدر الرئيسي لتقدير هذه الاحتياجات وهو - أي المعلم - يُعتبر صاحب القرار النهائي في تحديد الاحتياجات التي ينبغي أن يتضمنها أي برنامج

تدريبي فعّال، باعتبار أن هذه الاحتياجات تمثل نقطة البدء في تصميم البرنامج التدريبي.

أما انجرسول Ingersol G.M. (١٩٧٥م) فقد حاول في دراسته تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في مراحل التعليم العام : " ابتدائي ، اعدادي ، ثانوي" . وأكدت الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج، ضرورة إعداد برامج تدريبية تتناسب مع مختلف المراحل الدراسية من جهة، واختلاف سنوات الخبرة في مراحل التدريس من جهة أخرى.

وللتعرف على مدى ملائمة المواد التعليمية للاحتياجات التدريبية للمعلمين ، ولظروف التدريب أثناء الخدمة أجرى " انجرسول وآخرون " Ingrsol and Others (١٩٧٥م) دراسة قاموا من خلالها بإجراء مسح شامل للبحوث الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وكذلك تحديد الظروف التدريسية في المدارس التي شملها التطبيق، وأسفرت نتائج هذه الدراسة على أن النمو المهني للمعلمين من خلال تلك البرامج التدريبية لم يُؤخذ مأخذ الجد، لأن المعلم لم يُعطي الفرصة لتحديد نوعية البرامج التدريبية التي يشعر بأنه في حاجة لها، وأن الموضوعات المتضمنة بتلك البرامج حُددت من قبل أشخاص من غير المشاركين في برامج التدريب، وأن هُناك عدم رضا عن المتابعة والتقويم لتلك البرامج .

أما دراسة جمعية تعليم الكبار الأمريكية (١٩٧٦م) (*) فقد هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لفئة المعلمين القائمين على تعليم الكبار في المجتمع الأمريكي، وخلصت الدراسة إلى أنه : عند التقويم الإثنائي "أي أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي" قد يتولد لدى المتدرب احتياجات تدريبية جديدة، غير التي تم قياسها وتحديدها قبل بدء البرنامج التدريبي، وعلى المدربين الالتفات لمثل هذه الاحتياجات

(*) في خيرية زمزمي مرجع رقم (١٠)، ص ٩٩.

المتولدة ومحاولة تلبيتها بقدر من المرونة التي يسمح بها البرنامج، ويتطلب ذلك اختيار مُدربين على قدرٍ عالٍ من الكفاءة والخبرة ولديهم القدرة على إدارة الحوار والإثارة والمناقشة .

كما أجرى" ستافورد ديفيد" Stafferd David (١٩٨١م) مسحًا شاملاً للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي للكبار في واشنطن بأمريكا "Washingtonstate" وأسفرت نتائج دراسته عن أن أفراد العينة التي شملها المسح عبرت عن حاجتها الماسة للتدريب أثناء الخدمة في ثلاثة مجالات هي: الأساليب العملية لزيادة دافعية المتعلمين، وأساليب تقويم الاحساس بالذات، ومعرفة مصادر المعلومات المختلفة، وقدمت الدراسة في نهايتها مجموعة من التوصيات منها : زيادة الدورات التدريبية للمعلمين بما يتفق وحاجاتهم التدريبية، وتقديم الحوافز المادية للمشاركين تشجيعًا لهم للاشتراك في مثل هذه الدورات .

وأكدت دراسة " جاك هوجبن " Jackw G. Hogbin (١٩٨٣م) إلى أن اشترك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية يُساعد على معرفة اتجاهات ورغبات المعلم، كما أنه يتيح الفرصة للمسؤولين للتعرف على شخصيته وخلفيته الاجتماعية والاقتصادية، وقيمه والمعتقدات التي يُؤمن بها الأمر الذي يُساعد على اعداد برامج تدريبية تُخاطب اهتماماته الرئيسية .

كما أوصت دراسة واثيسيون Wuthisen (١٩٨٤م) بضرورة ملاءمة ومُسايرة محتوى البرنامج التدريبي للاحتياجات المهنية للمعلمين، وبكفاية الجهود المبذولة من المدربين لربط المعلومات المهنية والخبرات التدريبية للمعلمين في البرنامج. وقد اعتمدت هذه الدراسة على مدخل "تدريب المعلمين أثناء الخدمة" على أساس المجتمع المحلي، وذلك كمحاولة لربط التدريب بالواقع المعاش، وتصميم البرامج وفق احتياجات قائمة في المجتمع .

وتوصل "ادجار دال" Edgar Dale (١٩٨٥م) إلى أن عدم اشراك المعلم في تحديد احتياجاته التدريبية يُوحي له، أن السلطات التي يعمل معها لا تحترم مقدرته على النقد الذاتي، مما يُوحي له بهيمنة هذه السلطات عليه، كما تأخذ الدورات التي لا يُشارك المعلم في تحديد احتياجاته فيها صفة القهرية والتلقين الأمر الذين يجعل المتدرب سلبيًا واتكاليًا .

أما الدراسة التي قام بها كل من "لويس ، اليزابيث ، مُونيكا" Lewis, Elizabett and Monika (١٩٨٦م) فقد أسفرت نتائجها عن أن المعلمين الذين شاركوا في تحديد احتياجاتهم التدريبية أصبحوا بعد حضورهم الدورات التدريبية أكثر مقدرة على النقد الذاتي ومعرفة لطاقاتهم المهنية، ويستفسرون عن كُل عمل يقومون به .

كما أستهدفت دراسة "هوسني" Hosseny (١٩٨٦م) التعرف على الاحتياجات التدريبية لعينة من مُعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، حيث عُرض عليهم عدد من الكفايات اللازمة للمعلمين من خلال أداة الدراسة، وطلب منهم أن يقيّموا هذه الكفايات من حيث حاجاتهم بشأن التدريب على كُل منها ، وتوضيح درجة الاستفادة الممكنة منها ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى بعض الكفايات التدريسية التي نالت اهتمامًا عاليًا سواء من حيث الحاجة التدريبية، أو من حيث الاستفادة منها من جانب معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية .

أما دراسة "مكسيم" Maksym (١٩٨٦م) فقد هدفت التعرف على وجهات نظر عينة من المعلمين في ولايتي انديانا وميتشجان الامريكيتين، بشأن الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي رياض الأطفال من خلال قائمة قدمت إليهم وضمت (٤٣) كفاية تدريسية ، حيث طلب منهم ابداء رأيهم في كل منها بشأن ما إذا كان يمكنهم أداء كل كفاية من هذه الكفايات، وما إذا كان قد سبق لهم أن تلقّوا تدريبًا عليها خلال

اعدادهم أي - قبل تخرجهم - وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تتعلق بدرجات أولويات هذه الكفايات والفروق بين آراء فئات العينة المختلفة بشأن أهميتها.

كما أسفرت نتائج الدراسة التي قام بها "روبن روث" Rnbin Ruth (١٩٨٧م) والتي هدفت إلى اشراك كل من المعلمين والإداريين والطلاب، في وضع برنامج تدريبي في الرياضيات والاجتماعيات، عن أن البرامج التدريبية كان لها تأثير كبير على إثارة دوافع المعلمين نحو العلم، وأكد الباحث في نهاية دراسته على أهمية اشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية.

كما أشارت الدراسة التي قام بها كل من "ميلر وجاكسون" Mellar, Harvey and A. Jakson (١٩٩٤م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين احتياجات وأولويات مُعلمي المدارس الابتدائية والثانوية، وكذلك بين احتياجات المعلمين الأكثر خبرة والأقل خبرة.

وفي ضوء ما تقدم من دراسات عربية وأجنبية يُلاحظ أنها تتفق في أغلب نتائجها حول مايلي:

- ضرورة مطابقة الأهداف للاحتياجات التدريبية ، مع مراعاة تحديد أساليب التدريب التي تُحقق الأهداف بكفاءة عالية.
- ضرورة الاهتمام بالاحتياجات المتولدة إما أثناء التدريب أو بعد الانتهاء منه والعمل على تلبيتها وفق مرونة التدريب وكفاءة وخبرة المدربين.
- التأكيد على أهمية تأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، مع الأخذ في الاعتبار اشراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية واخذ موافقتهم فيما يتعلق بمدى مناسبة زمان ومكان عقد الدرورات التدريبية لهم .
- اختلاف برامج التدريب أثناء الخدمة وأنه ينبغي على برامج التدريب أثناء الخدمة أن تُعطي الأولوية للمهارات العملية عند وضع البرامج التدريبية للمعلمين.

- اختلاف الاحتياجات التدريبية للمعلمين بحسب المرحلة التي يقومون بالتدريس فيها : "ابتدائي، اعدادي، ثانوي" ، وكذلك حسب سنوات الخبرة "قصيرة أم طويلة".
- التوصل إلى قوائم نهائية تُحدد الكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين بما يُفيد في تصميم برامج التدريب والاعداد ،ويشيع استخدام مدخل الكفايات "Competency Based Teacher Education" (CBTE) في مُعظم الدراسات السابق الإشارة إليها .

ثانيا : أدبيات الدراسة :

• تدريب المعلمين وتقدير الاحتياجات التدريبية :

يعّرف تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بأنه " كُل نشاط مُخطط ومنظم يمكّن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والتربوية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وازدياد طاقة المعلمين الإنتاجية، كما يُعرّف أيضا بأنه " العملية التي تُهيىء وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية وهو بمثابة نشاط مُستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته" ، ويعرّفه (Ingersoll, 1975) ، كذلك بأنه " النشاط الرسمي الذي يتم تنظيمه للمعلمين من خلال النظام المدرسي بغرض تحسين أداء المعلم ورفع كفاءته". وتتفق كل هذه التعاريف على أن هدف تدريب المعلمين في أثناء الخدمة هو التحسين المستمر في مستوى أداء هؤلاء المعلمين وتمكينهم من مُسايرة المستجدات والتطورات التي تحدث في المجال التربوي بصفة مستمرة . وأيا كان التعريف الذي نتبناه لمفهوم التدريب أثناء الخدمة في الدراسة الحالية، فإن هُناك الكثير من المبررات التي تجعل من هذا التدريب ضرورة لازمة للمعلم، حيث أن الإعداد السابق للخدمة مهما توافر له من جودة ودقة، فانه لا يمكن أن يظل مُسايراً للتطور السريع الذي يلحق كل جوانب الميدان التربوي، ومن هنا كانت

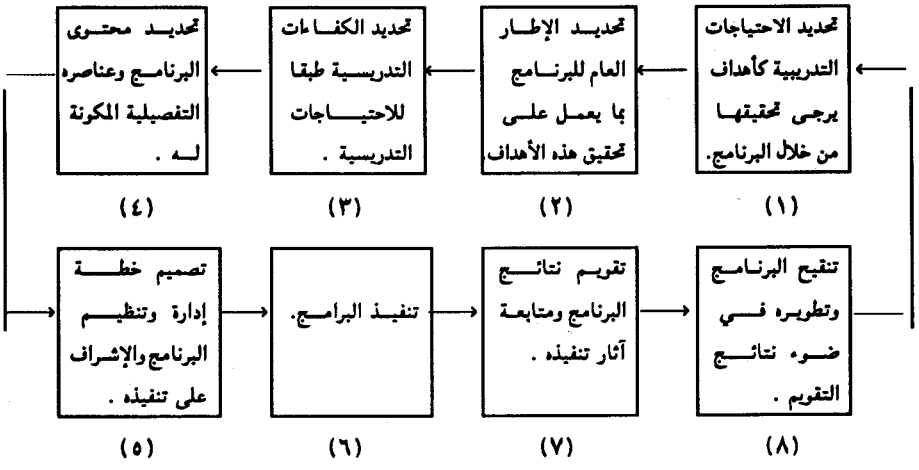
الصلة قوية بين مؤسسات ومعاهد وكليات إعداد المعلمين والجهات الأخرى المسئولة عن تدريبهم في أثناء الخدمة فيما بعد (حكمت البزاز، ١٩٨٩، ٢١٣). كما تنبثق أهمية التدريب والحاجة إليه نتيجة للتطور المستمر سواء في المفاهيم التربوية أو في أساليب واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأجهزة والتقنيات التربوية وتكنولوجيا التعليم، بحيث يكون على المعلمين أن يتابعوا هذه التطورات بصورة مستمرة، حيث أن رفع مستوى أداء المعلمين يُؤدي بلا شك إلى رفع إنتاجية التعليم ككل. وتزداد أهمية تدريب المعلمين الآن أكثر من أي وقت مضى نتيجة الانفجار المعرفي الذي يتمثل في المنجزات التكنولوجية، والانفجار السكاني المتزايد الذي صاحبه طلب اجتماعي مُتزايد على التعليم، مما أدى إلى مُحاولة تقديم التعليم الأفضل دائما، لتلبية هذا الطلب المتزايد على التعليم، بالإضافة إلى سهولة تدفق المعلومات، مما أدى إلى التغير والنمو السريع في مجال التربية والتعليم والذي يوجب على المعلم متابعته باستمرار وملاحقته، حتى يظل محتفظًا له بمكانته ومستوى أدائه(عبد القادر يوسف، ١٩٨٤، ٤٣). وإذا كان تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على هذه الدرجة من الأهمية بالنسبة للمعلمين القدامى نتيجة للتطور، فإنه أيضًا على درجة كبيرة من الأهمية حتى بالنسبة للمعلمين الجدد المتُخرجين حديثًا، حيث أن المعلم خلال سنى عمله الأولى يتعرض لمشكلات ويجابه من المواقف ما لم يسبق له أن تعرّض لها أو جابهها خلال فترة إعداده كمعلم، وحتى لا نجعله يتصرف عشوائيا بالمحاولة والخطأ خلال هذ المواقف لمواجهة هذه المشكلات ينبغي أن ينال المعلم تدريبا يُساعده على حسن التصرف في مثل هذه المواقف ومعالجة هذه المشكلات بصورة صحيحة مما يرفع من مستوى أدائه ويحقق له قدراً أكبر من الفاعلية، بدلاً من أن يترك ليمُارس أداء خاطئًا يصعب تصحيحه لطول تعوّده عليه فيما بعد، خُصوصا وأن المعلم في بدء حياته العملية قد يُكلّف ببعض الأعباء كالمعلم القديم، بل وأحيانا تُلقى عليه مسئولية أكبر كأن تعطى له الصفوف ذات الكثافات الطلابية الكبيرة، أو مما تمتلىء بالطلاب المشاكسين نوعا ما،

أو قد يُناط به بعض النشاطات الصفية أو اللاصفية الأخرى كالحصص الإضافية باعتباره أحدث المعلمين في المدرسة، مما يلقي على المعلم الجديد أعباء قد تفوق أعباء المعلم القديم مما يجعله في حاجة أكبر إلى التدريب حتى نضمن أن يسير مسلكه المهني بشكل صحيح (عبد الواحد عبد الله، ١٩٨٥، ٣٤) .

وبناء على ماتقدم، فإنه من الضروري تحديد أو تقدير هذه الاحتياجات التدريبية حتى يتسنى تصميم برامج التدريب الفعالة للمعلمين بحيث يكون على من يقوم بتقصي هذه الاحتياجات وحصرها أن يأخذ في الاعتبار أن تعكس هذه الاحتياجات الحاجات الحقيقية الفعلية، بحيث تكون بمثابة أولويات أو أسبقيات يهتدى بها في تصميم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، والذي غالبا ما يمر بالعديد من المراحل والخطوات التي يكون نقطة البدء فيها تقدير هذه الاحتياجات. ويوضح الشكل التالي رقم (١) مراحل وخطوات تصميم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة .

شكل رقم (١)

"مراحل وخطوات تصميم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة"



ويعتمد تقدير الاحتياجات التدريبية على تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم، مما قد يكون بحاجة إلى اتقانها أو التدريب عليها، لتكون بمثابة أولويات يتم الربط بينها وبين عناصر البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه وفقًا لهذه الأولويات .

وعملية تقدير الاحتياجات التدريبية، يثار بشأنها الجدل من حيث المسئول الذي يُناط به عملية تقصي هذه الاحتياجات وتقديرها، فهناك من يرى أن الموجهين التربويين هم أقدر الناس على القيام بهذا العمل بحكم احتكاكهم بالمعلمين ومعرفة أوجه القصور التي قد يتسم بها أداؤهم المهني، من خلال زياراتهم لهم أثناء قيامهم بهذا الأداء، وهناك من يرى أن الاحتياجات التدريبية، يُشارك في تقديرها مُؤسسات ومعاهد وكليات إعداد المعلمين لأنها الجهات التي تكون على دراية بكل مستحدث جديد في هذا المجال مما ينبغي تدريب المعلم عليه بعد إعداده وتخرجه وممارسته للمهنة، بل وغالبا ما تكون هذه المؤسسات هي المسئولة عن تصميم المناهج المطورة، ومن ثم فهي بالتالي الأقدر على تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين والتي قد يُثيرها أساسا مثل هذا التطوير في المناهج الدراسية، الا أن البعض الآخر يرون أن المعلمين أنفسهم هم حجر الزاوية في تقدير هذه الاحتياجات، بل يعتبرونهم أهم المصادر لهذا التقدير مُعللين ذلك بالعديد من الأسباب والتي تتلخص فيما يلي :

- حصر الاحتياجات التدريبية، كما يراها المعلم نفسه لنفسه، يجعل هذه الاحتياجات تأتي مناسبة للواقع الفعلي الحقيقي وليس للاتجاهات السارية ، حتى ولو كانت مخالفة للواقع.
- تزداد دوافع المعلمين نحو التدريب إذا ما كانوا هم مصدر تقدير الاحتياجات التدريبية بما يعمل على إنجاح برامج التدريب وتحقيقها لأهدافها.
- الاحساس أو الشعور بالأهمية والرضى النفسي من جانب المعلمين إذا ما تم أعطاؤهم الفرصة للاشتراك في تخطيط برامج التدريب الخاصة بهم.
- اختلاف طبيعة الحاجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة عن طبيعة الحاجات

الخاصة بالاعداد قبل الخدمة لاختلاف طبيعة المشكلات، مما يُقلل من أهمية دور مؤسسات ومعاهد وكليات اعداد المعلمين كمصدر لتقدير هذه الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة .

- ما دام التدريب يهدف أساسًا إلى تحسين أداء المعلمين، لذلك فإنهم أقدر الناس على تحديد وتقدير ما يحتاجون إليه هم أنفسهم لتحسين هذا الأداء .
- يفترض أن المعلمين لن يغيروا من أدائهم ما لم يكن لديهم القناعة الكافية بأن هناك تناقضًا بين الأداء الفعلي أو الواقعي والأداء الذي يطلب منهم القيام به، ومن ثم فهم يعتبرون المصدر الدقيق الفعال لتقدير هذه الاحتياجات التدريبية .(Linder, 1980, pp.25-31), (Hosseiny, 1986)

وفي الحقيقة فإن الموجهين التربويين قد يكونون أقدر من المعلمين على تحديد ما قد يُعانيه المعلمون من أوجه نقص فعلي، أو حقيقي في الأداء، بعكس المعلم الذي قد ينكر هذا النقص لأسباب كثيرة، مما يجعله لا يقر بهذه الحاجات التدريسية بشكل دقيق، كما يقرها الموجه في ضوء ملاحظته للمعلم، كما أن التقدير الدقيق للاحتياجات التدريبية من ناحية أخرى، يستند إلى نتائج ملاحظة أداء المعلمين الذي هو مسئولية الموجه التربوي وليس المعلم نفسه .

وإذا كان ليس من أهداف الدراسة الحالية تقرير أي الأطراف أقدر على تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة، ألا أننا نرى أن هذه العملية هي بمثابة جهد تعاوني ينبغي أن تُشارك فيه كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، بما فيها المعلم نفسه، فالمسئولية مُشتركة بين كل من المعلمين والموجهين ومُؤسسات الإعداد، وغيرها من الأجهزة الأخرى في النظام التربوي التعليمي لمعاينة تلك الفجوة، بين ما هو قائم أو كائن، وما ينبغي أن يكون في هذا الشأن، حتى يتسنى رصد هذه الاحتياجات وتقديرها بقدر أكبر من الدقة إذا ما ترك هذا العمل لطرف واحد دون

اشتراك الأطراف الأخرى، وخصوصا أن هناك شبه اجماع من جانب غالبية الذين كتبوا حول تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على أن يكون التدريب مسئولية مشتركة بين مؤسسات ومعاهد وكليات إعداد المعلمين من جهة ووزارة التربية والتعليم من جهة أخرى، وعلى كل حال فان الاستعانة بالمعلمين في رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لهم في أثناء الخدمة يُعد بمثابة بداية الطريق الصحيح لرسم خطة التدريب وتصميم برامجه طبقًا لأولويات أو أسبقيات تأخذ في اعتبارها آراء المعلمين أنفسهم باعتبارهم أهم طرف في هذه العملية، وأن لم يكن الطرف الوحيد فيها، وإذا ما كُنا نعتبر البرنامج التدريبي يُصمم أساسًا من أجل صالح هؤلاء المعلمين، فلا مانع إذن من الاستعانة بهم، واشراكهم في تصميمه وتحديد محتواه أو عناصره الأساسية .

وانطلاقًا مما تقدم ، تُعد الدراسة الحالية بمثابة احدى المحاولات العربية لاستقصاء ورصد الحاجات التدريبية من المعلمين أنفسهم، فهي تسعى إلى التعرف على هذه الاحتياجات التدريبية وأولوياتها، كما يشعر بها قطاع هام من قطاعات المعلمين بدولة قطر وهم معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية .

• أسس ومبادىء إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة :

يمكن تحديد أهم أسس ومبادىء إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة في النقاط التالية :

١- يجب أن يكون هدف التدريب تلبية الاحتياجات التدريبية الواضحة، بمعنى أننا لا نُدرب لأجل التدريب، بل لتلبية احتياج مُعين للفرد الذي سندربه فهدف تدريب المعلمين، هو المؤشر الذي يوجه النشاط والبرامج التدريبية في الاتجاه المناسب الصحيح.

٢- يجب أن يكون الإعداد والتدريب قائمًا على برنامج مُنظم ومُخطط، له فلسفته الواضحة، وأهدافه المحددة، وهذا يستدعى أن يسبق تصميم أي برنامج تدريبي،

دراسات وبحوث مُتعددة لتحديد الفلسفة المناسبة والأهداف المرجوة ، ولمعرفة مستوى المعلمين المراد إعدادهم وتدريبهم .

٣- يجب أن يكون البرنامج التدريبي شاملاً لجميع الخبرات التعليمية والتنظيمية التي يتطلبها الأداء الناجح والفعال لمهنة التدريس، فيجب أن تشمل المادة الدراسية، وطرق تدريسها ، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم وتوجيه المتعلمين وخصائص نموهم، وغير ذلك من الخبرات الضرورية اللازمة لانجاح عملية التعليم .

٤- يجب أن يكون إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة مُستمرا، فالهدف من هذا الإعداد والتدريب أن يكون لائقا لمواصفات وظيفة المعلم، ثم تنميته تنمية مُستمرة طوال فترة خدمته.

٥- يجب أن يكون إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة مُتدرجا في التخطيط والتنفيذ، حيث يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات والمقررات المناسبة في سهولتها، ثم معالجة الموضوعات والمشكلات الأكثر صعوبة وهكذا.

٦- يجب أن يكون هدف الإعداد والتدريب أثناء الخدمة واقعيا، وتتمثل الواقعية في شمول التدريب لاحتياجات المتدربين وكونه قادراً على أحداث التغيرات المطلوبة فيهم، كما يتطلب التدريب الواقعي اختيار الأسلوب التدريبي الملائم للمتدربين، وأن يكون أيضًا مناسبا من الناحية الاقتصادية، ولاشك أن التدريب الواقعي هو الذي يطرق مُشكلات حقيقية يواجهها المعلمين ومن ثم يكتسبون القدرة على الإسهام في حل تلك المشكلات .

٧- يجب الاعتماد على أساليب في الإعداد والتدريب تتسم بالتنوع والتطور حتى يمكن عن طريق تلك الأساليب تُقديم كل ما هو جديد للمعلمين في مجال تخصصهم، فنستطيع بذلك أن نرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم، ونزيد من طاقة المعلمين الإنتاجية .

٨- يجب أن يكون إعداد وتدريب المعلمين في إطار جماعي تعاوني، أي أنه رغم وجود بعض المعلمين الذين ينّمون أنفسهم مهنيا بطرق ذاتية، ألا أن هذا النمو، مهما كان منظما ومنهجيًا، فإنه لا يصل إلى مرتبة التدريب الذي يُخطط له ضمن برنامج جماعي تعاوني، يتيح مجال الأخذ والعطاء والمشاركة في الخبرات الجماعية (نبيل عامر ، ١٩٨١، ١١١) ، (غانم شريف ، حنان سلطان، ١٩٨٣، ٢٤-٢٨)، (أحمد الخطيب ، ١٩٨٣، ٤)، (مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٩٨٤، ١٢٩-١٣٠).

وأخيراً ينبغي التأكيد على أن هذه المبادىء والأسس لا يمكن أن تتحقق إلا إذا تمت في إطار الاحتياجات التالية :

أ - احتياجات المتعلم الذي يتم تدريب المعلم من أجله .

ب - احتياجات المعلم لمواجهة تحديات المواقف التعليمية المختلفة .

جـ - احتياجات المجتمع لتحقيق أكبر عائد من التدريب لخدمة أهدافه .

ويتطلب هذا، تخطيط البرنامج التدريبي في ضوء هذه الاحتياجات، ومن المسلم به أن البرنامج التدريبي النابع من احتياجات مُحددة ذاتية أو جماعية، يُعد من أنجح البرامج من حيث تحقيق الأهداف، واقبال الدارسين عليه، بشرط توفير الامكانات المادية، والبشرية اللازمة لتنفيذه (على محي الدين، ١٩٩٠، ٦٠).

- **أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية :**

تعددت محاولات المهتمين برفع كفاية برامج التدريب أثناء الخدمة لتنويع الأساليب المتبعة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، فهناك أسلوب المقابلات التي تعقد للفئات المراد تدريبها "فردية، جماعية" ، حيث يُستشف من خلال هذه المقابلات الموضوعات التي يراها المتدربون مُناسبة لهم، وهناك طريقة توزيع الاستبانات التي توضح الموضوعات التي يراها المسؤولون التربويون مهمة ويجب تدريب المعلمين

عليها ، حيث يقوم المستبينون بترتيب هذه الموضوعات حسب أولوياتها بالنسبة لهم (زينب الجبر، ١٩٩١، ١٢). وهناك أسلوب الملاحظة حيث تتم مُلاحظة المعلم أثناء تأديته لعملية التدريس وما يرتبط بها من قبل الموجهين التربويين، والتعرف من خلال ذلك على جوانب القصور في أداءه ، ومن ثم تحديد احتياجاته التدريبية على ضوء هذه الملاحظات ، كما يتم تحديد الاحتياجات التدريبية أيضًا عن طريق استخدام قائمة من الكفايات الوظيفية ويُطلب من كل معلم تحديد درجة احتياجه إلى كل كفاية، ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب دقة في التعرف على الاحتياجات التدريبية (آسيا باركندي، ١٩٩٣، ٥٨)، وقد استخدمت الدراسة الحالية هذا الأسلوب في التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر من خلال أداة أعدت لهذا الغرض سيأتي بيانها فيما بعد .

ثالثا : منهجية الدراسة وإجراءاتها :

أ - مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من مُعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في المدارس القطرية بمدينة الدوحة وضواحيها والبالغ عددهم (٤٣٢١) معلمًا ومعلمة يقومون بالتدريس في المدارس الابتدائية بدولة قطر سواء أكانت هذه المدارس نموذجية أو غير نموذجية والبالغ عددها (١١٣) مدرسة ابتدائية، منها (٣٠) مدرسة ابتدائية للبنين، (٣٠) مدرسة ابتدائية نموذجية للبنات، و(٥٣) مدرسة ابتدائية غير نموذجية للبنات(*).

ب - عينة الدراسة :

تم اختيار أفراد عينة الدراسة من " معلمين ومعلمات " بطريقة عشوائية من واقع (٩٠) مدرسة ابتدائية بيانهم كالتالي: (٣٠) مدرسة نموذجية، و(٣٠) مدرسة ابتدائية غير نموذجية "بنات" ، و(٣٠) مدرسة ابتدائية "بنين"، وتراوح عدد المستجبين

(*) إحصائية وزارة التربية والتعليم ١٩٩٨/٩٧م تعميم رقم (٤٠) بتاريخ ١٩٩٧/١٢/٤م.

في كل مدرسة ما بين (٣-٥) " معلم ،معلمة " وبلغ العدد الاجمالي المستجبين (١٠١٥) فرداً ، وتم استبعاد بعض الاستجابات غير المستوفية البيانات، وكان عددها (١١٥) ، فأصبح عدد أفراد العينة بعد استبعاد بعض الاستجابات التي لم تكن نسبة الاجابة بها (١٠٠٪) (٩٠٠) مُعلم ومُعلمة، ويُوضح الجدول رقم (١) تصنيف أفراد العينة من حيث: الجنسية، نوع المدرسة، نوع المؤهل، الدورات التي تم الحصول عليها طبقًا للنوع " ذكر ، أنثى". بينما يوضح الجدول رقم (٢) تصنيف أفراد العينة من حيث عدد سنوات الخبرة في التدريس، طبقًا للنوع "ذكر، أنثى".

جدول رقم (١)

تصنيف أفراد عينة الدراسة من حيث الجنسية "قطري -غير قطري"

نوع المدرسة : "نموذجية - غير نموذجية"، نوع المؤهل : "تربوي - غير تربوي"

الحصول على دورات تربوية أم لا ، تدريس مادة التخصص أم لا ،

طبقا للنوع "ذكر - أنثى"

النوع	الجنسية		طبيعة المدرسة		نوع المؤهل		الحصول على دورات تدريبية		تدريس مواد التخصص	
	قطري	غ. قطري	نموذجية	غ. نموذجية	تربوي	غ.تربوي	نعم	لا	نعم	لا
ذكر	٨١	١٦٧	٢٤٨	-	١٧٤	٧٤	١٩٢	٥٦	٢١٥	٣٣
	٩٪	١٨٫٦٪	٢٧٫٦٪	-	١٩٫٣٪	٨٫٢٪	٢١٫٣٪	٦٫٢٪	٢٣٫٩٪	٣٫٧٪
أنثى	٦٤٢	١٠	١٢٩	٥٢٣	٤٢٣	٢٢٩	٣٨٠	٢٧٢	٢٣٧	٤١٥
	٧١٫٣٪	١٫١٪	١٤٫٣٪	٥٨٫١٪	٤٧٪	٢٥٫٤٪	٤٢٫٢٪	٣٠٫٢٪	٢٦٫٣٪	٤٦٫١٪
المجموع	٧٢٣	١٧٧	٣٧٧	٥٢٣	٥٩٧	٣٠٣	٥٧٢	٣٢٨	٤٥٢	٤٤٨
	٨٠٫٣٪	١٩٫٧٪	٤١٫٩٪	٥٨٫١٪	٦٦٫٣٪	٣٣٫٧٪	٦٣٫٦٪	٣٦٫٤٪	٥٠٫٢٪	٤٩٫٨٪

جدول رقم (٢)

تصنيف أفراد عينة الدراسة من حيث عدد سنوات الخبرة في التدريس

طبقا للنوع "ذكر - أنثى"

سنوات الخبرة في التدريس	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
١ - ٣ سنوات	٣٥ ٣ر٩٪	١٨٤ ٢٠ر٤٪	٢١٩ ٢٤ر٣٪
٤ - ٦ سنوات	٢٧ ٣ر٠٪	١٦١ ١٧ر٩٪	١٨٨ ٢٠ر٩٪
٧ - ١٠ سنوات	٣١ ٣ر٤٪	١٦٢ ١٨ر٠٪	١٩٣ ٢١ر٤٪
أكثر من ١٠ سنوات	١٥٥ ١٧ر٢٪	١٤٥ ١٦ر١٪	٣٠٠ ٣٣ر٣٪
المجموع	٢٤٨ ٢٧ر٦٪	٦٥٢ ٧٢ر٤٪	٩٠٠ ١٠٠٪

جـ - تصميم أداة الدراسة :

لأغراض الدراسة الحالية تم إعداد استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر وقد مرت مراحل بناء هذه الاستبانة في الخطوات التالية :

١- مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بمجال الدراسة الحالية ، وكذلك الأدوات المستخدمة في مثل هذا النوع من الدراسات .

٢- تحديد المحاور التي سوف تُبنى عليها الأداة في ضوء تحديد الكفايات التدريسية للمعلم ، وتُشكل هذه الكفايات الأهداف المطلوب تحقيقها في ممارسات المعلم ، وعليه سوف تكون هذه الكفايات الطرف الأول من معادلة

حساب تحديد الاحتياجات التدريبية، "أي ما ينبغي أن يكون" .

٣- في ضوء الخطوتين السابقتين تم اختيار عدد من المحاور، التي بلغ عددها (٩) لتكون محاور لأداة الدراسة، وهي : التمكن العلمي، التخطيط والإعداد، العرض، الإدارة الصفية ، التدريس التفاعلي، القياس والتقويم، الإدارة المدرسية، المهارات العامة، التعليم المستمر .

٤- صياغة عدد من البنود تمثل مجموعة من الكفايات التدريسية اندرجت تحت كل محور من المحاور السابق ذكرها، وروعى في صياغتها أن تكون سهلة وواضحة، بحيث لا تحتاج إلى إيضاح وتفسير من الباحثين للمستجيب، وقد شمل المحور الأول (٩) بنود، في حين شمل المحور الثاني (٤) بنود، وشمل المحور الثالث (١٦) بنداً، بينما شمل المحور الرابع (٥) بنود ، والمحور الخامس (٧) بنود، والسادس (١٠) بنود ، والسابع (٧) بنود، والثامن (٦) بنود، والتاسع (٨) بنود . وتمثل هذه البنود الكفايات التدريسية للمعلم في شتى المحاور السابق ذكرها ، وبلغ عددها الاجمالي (٧٢) بنداً. وإضافة إلى ما تقدم، تضمنت الأداة سؤال مفتوح لإتاحة الفرصة للمستجبين إضافة أي بنود أخرى يرون أهميتها بالنسبة لهم .

٥- عُرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجالات التربوية المختلفة : المناهج وطرق التدريس ، أصول التربية، علم النفس والقياس والتقويم .

٦- أجريت بعض التعديلات الطفيفة على الأداة في ضوء الاقتراحات المقدمة من قبل المحكمين، وتم اخراج الصورة النهائية للأداة (*)، وقد تكونت من جُزءين أساسيين .

الجزء الأول : اشتمل على صفحة تمثل خطابًا موجهًا لأفراد عينة الدراسة يشرح

(*) ملحق رقم (١) الأداة في صورتها النهائية .

المطلوب من كل منهم ، وصفحة للبيانات الشخصية تتضمن : اسم المعلم "اختياري" ، طبيعة المدرسة، المؤهل الدراسي، التخصص ، جنس المعلم ، الجنسية ، عدد سنوات الخبرة في التدريس، المواد التي يقوم بتدريسها ، والدورات التي تم الالتحاق بها ، وبيان عددها وسنوات الالتحاق بها .

أما الجزء الثاني : فقد اشتمل على المحاور والبنود التي تمثل الأداة نفسها وتتطلب الاستجابة لهذه الأداة تحديد درجة تحقق كل بند من البنود التي يتضمنها كل محور على مُتصل ثلاثي يوضح الحاجة التدريبية ودرجة أولويتها بالنسبة للمستجيب "معلم- معلمة" على النحو التالي : " كبيرة- متوسطة - قليلة".

د - صدق وثبات أداة الدراسة :

أ - اعتمد فريق البحث في تحديدهم لصدق الأداة على ما يُعرف بالصدق المنطقي حيث اعتبرت موافقة المحكمين علي صلاحية الأداة بعد إجراء التعديلات المقترحة من قبلهم بمثابة الصدق المنطقي لها ، إضافة إلى حساب مُعاملات الاتساق الداخلي لكل محور من المحاور التي تتضمنتها أداة الدراسة.

ب - أما بالنسبة لثبات الأداة : فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة "كرونباخ الفا" وبلغ (٩٦٥ر٠) ، وكذلك بطريقة التجزئة النصفية "لسبيرمان بروان" وبلغ (٥٧٧ر٠)، والتجزئة النصفية "لجتمان " وبلغ (٥٧٨ر٠) ، وهو مُعامل ثبات مقبول بالنسبة لمثل هذا النوع من الأدوات .

هـ - تطبيق أداة الدراسة :

١- بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة تم ارسال خطاب لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي يوضح الهدف من الدراسة، وصورة من الاستبانة لاعتمادها، وكذلك بيان بخصائص العينة المستهدفة.

٢- تولت رئاسة التعليم الابتدائي توزيع الاستبانات على عينة الدراسة، كما قامت مشكورة بجمعها بعد الاستجابة لها .

و - تفريغ الاستجابات :

بعد إعادة الاستبانات، تم استبعاد بعض الاستجابات غير المستوفية لبعض البيانات، ومن ثم، تم تفريغ الاستجابات في جداول وفقًا لخصائص وفئات العينة " ذكور، إناث - نموذجي ، غير نموذجي" وأعطيت الاستجابة كبيرة (٣) درجات ، متوسطة (درجتان) ، قليلة (درجة واحدة) .ثم تمت معالجتها إحصائيًا حسب الأسلوب الإحصائي المناسب لأغراض الدراسة الحالية.

ز - المعالجة الإحصائية :

تمت معالجة البيانات باستخدام الحاسب الآلي عن طريق استخدام الحزمة الاحصائية "SPSS" ، وقد شملت المعالجة ما يأتي :

- جداول تصنيف العينة .
- حساب ثبات الأداة بطريقة "كرونباخ الفا " والتجزئة النصفية .
- حساب صدق الاداة عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي .
- المتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية وترتيبها .
- استخدام اختبار " ت " للمقارنة بين أزواج المجموعات .
- استخدام " تحليل التباين " أحادي الاتجاه للمقارنة بين المجموعات المشتملة على أكثر من فئتين.

ثالثا : نتائج الدراسة ومناقشتها :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية وأولوياتها كما يشعر بها مُعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر، لذلك فقد تصدت هذه الدراسة للإجابة عن ستة أسئلة رئيسة ، ويتم عرض النتائج ومناقشتها على النحو التالي :

١- فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على : **" ما الحاجات التدريبية وأولوياتها من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في المدارس القطرية "؟**

تم حساب المتوسطات النسبية، والانحرافات المعيارية ، وتحديد الرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة من " معلمين ومعلمات" لجميع البنود التي تضمنتها المحاور المختلفة للاستبانة، ويوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية والرتب لجميع البنود التي تضمنتها محاور الاستبانة فيما يتعلق بالحاجات التدريبية وأولوياتها، كما توضح كل من الجداول : (٤) ، (٥)، (٦) الأولويات العشرين الأولى، والثانية، والثالثة على التوالي، للحاجات التدريبية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في المدارس القطرية.

جدول رقم (٣)

ترتيب الحاجات التدريبية وأولوياتها من وجهة نظر أفراد العينة (ن = ٩٠٠)

م	المحور والبنود	مدى الحاجة التدريبية			مدى أولوياتها		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
١	• المحور الأول ، التمكن العلمي ، إلمامك بالمفاهيم والحقائق والنظريات في مجال تخصصك بدرجة عالية. • قدرتك على الوصول إلى المصادر الأساسية للمعرفة في مجال تخصصك مثل:	٢ر١٤	٠ر٧١	٢٢	٢ر٣٧	٠ر٦٨	٢٢
٢	المراجع .	٢ر٠٨	٠ر٧٤	٣١	٢ر٣٢	٠ر٦٨	٣٠
٣	مراكز البحوث .	١ر٧٥	٠ر٧٤	٧١	١ر٩٢	٠ر٧٢	٧٠
٤	برامج الكمبيوتر .	٢ر٠٠	٠ر٨٦	٥٢	٢ر١٤	٠ر٨٠	٥٢
٥	المجلات والدوريات المتخصصة .	٢ر٠١	٠ر٧٦	٥٠	٢ر١٧	٠ر٧٢	٤٩
٦	المؤسسات ذات الصلة بمجال التخصص .	٢ر٠٠	٠ر٧٧	٥٣	٢ر١٢	٠ر٧٣	٥٧
٧	متابعة الجديد في مجال تخصص .	٢ر٢٨	٠ر٧٤	٢	٢ر٤٢	٠ر٦٩	١٣
٨	معرفتك للمبادىء الأساسية في الإحصاء.	١ر٧٥	٠ر٧٣	٧٢	١ر٨٥	٠ر٧٢	٧٢
٩	قدرتك على ربط الحقائق العلمية ببعضها في المجال الواحد.	٢ر١١	٠ر٧١	٢٥	٢ر٢٤	٠ر٦٩	٥
	• المحور الثاني ، التخطيط والإعداد،						
١٠	قدرتك على تحديد المعارف والسلوكيات والاتجاهات المراد تحقيقها.	٢ر١٩	٠ر٧٣	١٢	٢ر٣٥	٠ر٦٨	٢٥
١١	قدرتك على صياغة الأهداف السلوكية .	٢ر١٦	٠ر٨٤	١٩	٢ر٣٨	٠ر٧٥	٢٠
١٢	قدرتك على اختيارك التنظيم المناسب لتتابع محتوى الدرس .	٢ر١٩	٠ر٧٩	١٣	٢ر٤١	٠ر٧٠	١٤
١٣	قدرتك على اختيار أنسب الأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة.	٢ر٢٤	٠ر٧٧	٤	٢ر٤٦	٠ر٦٩	١٢
	• المحور الثالث ، العرض ،						
١٤	قدرتك على إعداد الأسئلة الصفية .	٢ر١٣	٠ر٨٤	٢٣	٢ر٣٩	٠ر٧٢	١٩
١٥	قدرتك على استخدام أسلوب التعلم التعاون(المجموعات الصغيرة).	٢ر٠٩	٠ر٧٦	٢٨	٢ر٢٢	٠ر٧٠	٤٢
١٦	قدرتك على استخدام أسلوب التعلم بالاستكشاف .	٢ر٠٧	٠ر٧٥	٣٥	٢ر٢٨	٠ر٧٠	٤٢
١٧	قدرتك على استخدام أسلوب المحاضرة .	١ر٨٩	٠ر٧٧	٦٤	١ر٩٤	٠ر٧٥	٦٤
١٨	قدرتك على استخدم أسلوب المناقشة الموجهة .	٢ر٢٠	٠ر٨١	٩	٢ر٤٠	٠ر٧١	١٧
١٩	قدرتك على استخدام أسلوب حل المشكلات .	٢ر٠٧	٠ر٧٥	٣٦	٢ر٢٩	٠ر٧١	٣٥
٢٠	قدرتك على استخدام جهاز العرض فوق الرأس (البروجيكتور).	١ر٧٨	٠ر٨٣	٧٠	١ر٩٦	٠ر٧٨	٦٧
٢١	قدرتك على تصميم واستخدام الشفافيات .	١ر٨٠	٠ر٨٠	٦٩	١ر٩٥	٠ر٧٨	٦٨
٢٢	قدرتك على استخدام السبورة الطباشيرية .	٢ر٠٩	٠ر٩٢	٢٩	٢ر٣٣	٠ر٨١	٢٧

تابع - جدول رقم (٣)

ترتيب الحاجات التدريبية وأولوياتها من وجهة نظر أفراد العينة (ن = ٩٠٠)

م	المحور والبنود	مدى الحاجة التدريبية			مدى أولوياتها		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٣	قدرتك على استخدام النماذج والمخططات .	٢ر٠٤	٠ر٨٠	٤٣	٢ر٢٤	٠ر٧٥	٣٩
٢٤	قدرتك على استخدام الشرائح مع جهاز عرضها .	١ر٨١	٠ر٧٩	٦٧	١ر٩٢	٠ر٧٨	٧١
٢٥	قدرتك على استخدام الكمبيوتر في عملية التدريس .	١ر٩٣	٠ر٩١	٦٣	٢ر٠٦	٠ر٨٦	٦٣
٢٦	قدرتك على استخدام الأفلام المتحركة وأوراق النشاط .	٢ر٠٠	٠ر٧٩	٥٤	٢ر١٣	٠ر٧٥	٥٥
٢٧	قدرتك على استخدام أساليب منوعة لاستثارة دافعية التلاميذ .	٢ر٢٧	٠ر٨٠	٣	٢ر١٠	٠ر٦٤	١
٢٨	قدرتك على استخدام أساليب التعزيز المناسبة للدرس .	٢ر٢٨	٠ر٨١	١٠	٢ر٥٠	٠ر٦٦	٦
٢٩	قدرتك على استخدام أسلوب الأسئلة والأجوبة الصفية .	٢ر١٧	٠ر٨٧	١٧	٢ر٤٩	٠ر٧٣	١١
	• المحور الرابع : الإدارة الصفية .						
٣٠	قدرتك على استخدام وقت الحصة بفاعلية .	٢ر١٨	٠ر٨٣	١٥	٢ر٥٠	٠ر٧٠	٧
٣١	قدرتك على وضع قوانين واضحة للتلاميذ واتباعها .	٢ر٠٧	٠ر٨٠	٣٧	٢ر٣٧	٠ر٧٣	٢٣
٣٢	قدرتك على التعامل مع التلاميذ المشاكسين .	٢ر٢١	٠ر٧٩	٦	٢ر٥٠	٠ر٦٩	
٣٣	قدرتك على تنمية الانضباط الداخلي وروح المسؤولية لدى التلاميذ.	٢ر١٨	٠ر٨١	١٦	٢ر٥٢	٠ر٧١	٥
٣٤	قدرتك على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .	٢ر١٩	٠ر٧٨	١٤	٢ر٥٠	٠ر٦٩	
	• المحور الخامس : التدريس التفاعلي :						
٣٥	معرفتك بأساليب جذب انتباه التلاميذ عند بدء الدرس.	٢ر٢٠	٠ر٨٣	١١	٢ر٥٧	٠ر٦٧	٢
٣٦	معرفتك بأساليب إخطار التلاميذ بأهداف وخطوات الدرس.	٢ر٠٦	٠ر٨٠	٤٠	٢ر٣٢	٠ر٧٣	٣١
٣٧	معرفتك بالأساليب التي تساعد التلاميذ على استدعاء متطلبات الدرس.	٢ر٠٧	٠ر٧٥	٣٨	٢ر٣٠	٠ر٦٩	٣٣
٣٨	معرفتك بالأساليب التي تساعد التلاميذ على التعلم الجيد.	٢ر٢٢	٠ر٧٨	٥	٢ر١٤	٠ر٧٤	٥٣
٣٩	معرفتك بالأساليب التي تساعد على الاحتفاظ بدافعية التلاميذ طوال وقت الدرس.	٢ر٢١	٠ر٧٧	٧	٢ر٥٤	٠ر٦٥	٤
٤٠	معرفتك بالأساليب التي تساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها لفترة طويلة.	٢ر٢١	٠ر٧٧	٧	٢ر٥٠	٠ر٦٧	١٠
٤١	معرفتك بالأساليب التي تساعد التلاميذ على نقل المعرفة باستخدامها في مواقف مختلفة.	٢ر١٣	٠ر٧٤	٢٤	٢ر٤١	٠ر٦٥	١٥
	• المحور السادس : القياس والتقويم :						
٤٢	تصميم أدوات قياس كمية منوعة لقياس نمو التلاميذ .	٢ر٠٦	٠ر٧٦	٤١	٢ر٢١	٠ر٧٣	٤٥
٤٣	تصميم أدوات قياس كيفية منوعة لقياس نمو التلاميذ .	٢ر٠٢	٠ر٧٣	٤٨	٢ر١٥	٠ر٧٢	٥٠
٤٤	كتابة التقارير حول نمو التلاميذ بطريقة موضوعية .	١ر٩٤	٠ر٧٨	٦١	٢ر٠٩	٠ر٧٧	٦٠
٤٥	إعداد الأسئلة والاختبارات الموضوعية .	٢ر٠٨	٠ر٨٦	٣٢	٢ر٣٨	٠ر٧٥	٢١

تابع - جدول رقم (٣)

ترتيب الحاجات التدريبية وأولوياتها من وجهة نظر أفراد العينة (ن = ٩٠٠)

م	المحور والبنود	مدى الحاجة التدريبية			مدى أولوياتها		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
٤٦	إعداد الأسئلة والاختبارات المقالية .	١ر٨٨	٠ر٨٢	٦٦	٢ر١٥	٠ر٨٠	٥١
٤٧	إعداد الأسئلة والاختبارات العملية .	١ر٩٦	٠ر٨١	٦٠	٢ر١٩	٠ر٧٨	٤٧
٤٨	استخدام أساليب إحصائية مناسبة لتشخيص مستوى أداء التلاميذ .	٢ر٠٠	٠ر٧٧	٥٥	٢ر٢٢	٠ر٧٧	٤٣
٤٩	قدرتك على استخدام نتائج الاختبار للتأكد من مدى تحقق الأهداف .	٢ر٠٨	٠ر٨٠	٣٣	٢ر٣٢	٠ر٧٤	٣٢
٥٠	معرفتك بأساليب التقويم التكويني (الجزئي).	١ر٩٤	٠ر٧٧	٦٢	٢ر١٠	٠ر٧٤	٥٩
٥١	معرفتك بأساليب التقويم الختامي .	٢ر١٠	٠ر٨٤	٢٦	٢ر٣٧	٠ر٧٦	٢٤
	• المحور السابع ، الإدارة المدرسية :						
٥٢	معرفتك بالنظام المدرسي وآلية عمل الإدارة المدرسية .	٢ر١٠	٠ر٧٩	٢٧	٢ر٣٠	٠ر٧٢	٣٤
٥٣	اطلاع الآباء بصفة مستمرة على مدى تطور أبنائهم.	٢ر٠٧	٠ر٨٢	٣٩	٢ر٤١	٠ر٧٢	١٦
٥٤	القدرة على إدارة جماعات أو أسر النشاط المدرسي .	٢ر٠١	٠ر٧٨	٥١	٢ر٢٠	٠ر٧٥	٤٩
٥٥	مشاركتك في المناشط المدرسية واللجان المختلفة لتحسين التعلم المدرسي.	٢ر٠٤	٠ر٧٨	٤٤	٢ر٢٤	٠ر٧٤	٤٠
٥٦	استفادتك من خبرات زملائك في المحيط المدرسي .	٢ر١٥	٠ر٨١	٢١	٢ر٤٠	٠ر٧٢	١٨
٥٧	قدرتك على إقامة علاقات مع أولياء الأمور(آباء - أمهات.	١ر٩٧	٠ر٧٨	٥٩	٢ر٢٥	٠ر٧٥	٣٧
٥٨	قدرتك على إقامة علاقات مع الجهات ذات الصلة بالمدرسة.	١ر٩٩	٠ر٧٩	٥٨	٢ر٢٢	٠ر٧٧	٤٤
	• المحور الثامن ، المهارات العامة :						
٥٩	قدرتك على تفسير النتائج الإحصائية بطريقة سليمة .	٢ر٠٠	٠ر٧٤	٥٦	٢ر٠٦	٠ر٧١	٦٤
٦٠	قدرتك على استخدام برامج الكتابة والتنسيق في الحاسب الآلي .	٢ر٠٤	٠ر٨٩	٤٥	٢ر١١	٠ر٨١	٥٨
٦١	قدرتك على تصميم برمجيات تعليمية بسيطة .	٢ر٠٩	٠ر٨١	٣٠	٢ر١٨	٠ر٧٥	٤٨
٦٢	قدرتك على التدريس من خلال الكمبيوتر .	٢ر٠٦	٠ر٩٠	٤٧	٢ر١٣	٠ر٨٥	٥٩
٦٣	إجادتك لاستخدام الانترنيت لأغراض التدريس .	٢ر٠٢	٠ر٩٢	٦٣	٢ر٠٨	٠ر٨٥	٦١
٦٤	إجادتك لأسلوب البحث العلمي التربوي .	٢ر٠٤	٠ر٧٩	٤٩	٢ر١٤	٠ر٧٦	٥٤
	• المحور التاسع ، التعليم المستمر :						
٦٥	العمل التعاوني مع الموجهين التربويين .	٢ر١٦	٠ر٨٠	٢٠	٢ر٣٤	٠ر٧٢	٢٦
٦٦	تطوير أدائك بشكل مستمر .	٢ر٣٠	٠ر٧٨	١	٢ر٥٥	٠ر٦٦	٣
٦٧	استفادتك من مكتبة المدرسة .	٢ر٠٤	٠ر٧٩	٤٧	٢ر٣٣	٠ر٧١	٢٨
٦٨	اتصالك بمراكز التدريب المختلفة .	١ر٨١	٠ر٧٧	٦٨	١ر٩٩	٠ر٧٥	٦٢
٦٩	مشاركتك في الندوات العلمية والمؤتمرات التربوية داخليا وخارجيا .	١ر٨٩	٠ر٨٠	٦٥	٢ر٠٠	٠ر٧٧	٦٥
٧٠	تحديد احتياجاتك التدريسية .	٢ر١٧	٠ر٧٤	١٨	٢ر٣٢	٠ر٧١	٢٩
٧١	حصولك على شهادة أعلى في مجال تخصصك .	٢ر٠٨	٠ر٨٠	٣٤	٢ر٢٣	٠ر٧٨	٤١
٧٢	تصميم برامج تدريبية لتقديمها للزملاء في المهنة .	٢ر٠٠	٠ر٧٧	٥٧	٢ر٠٨	٠ر٧٤	٦٢

وتوضح كل من الجداول : (٤)، (٥)، (٦) الأولويات العشرين الأولى، والثانية، والثالثة على التوالي، للاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من "معلمي ومعلمات" المرحلة الابتدائية بدولة قطر ، وفيما يلي تفصيل لذلك.

جدول رقم (٤) يوضح المتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية والرتبة للأولويات العشرين الأولى للاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من " معلمين ومعلمات" المرحلة الابتدائية .

جدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتبة ،لأولويات العشرين الأولى للاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات

م	الحاجات التدريبية	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	قدرتك على استخدام أساليب منوعه لاستثارة دافعية التلاميذ .	٢ر٦٠	٠ر٦٤	١
٢	معرفتك بأساليب جذب انتباه التلاميذ في بدء الدرس .	٢ر٥٧	٠ر٦٧	٢
٣	تطوير أدائك بشكل مستمر .	٢ر٥٥	٠ر٦٦	٣
٤	معرفتك بالأساليب التي تساعد على الاحتفاظ بدافعية التلاميذ .	٢ر٥٤	٠ر٦٥	٤
٥	قدرتك على تنمية الانضباط الداخلي وروح المسؤولية لدى التلاميذ .	٢ر٥٢	٠ر٧١	٥
٦	قدرتك على استخدام أساليب التعزيز المناسبة للدرس.	٢ر٥٠	٠ر٦٦	٦
٧	قدرتك على استخدام وقت الحصة بفاعلية .	٢ر٥٠	٠ر٧٠	٧
٨	قدرتك على التعامل مع التلاميذ المشاكسين .	٢ر٥٠	٠ر٦٩	٨
٩	قدرتك على مراعاة الفروق الفردية .	٢ر٥٠	٠ر٦٩	٩
١٠	معرفتك بالأساليب التي تساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات.	٢ر٥٠	٠ر٧٦	١٠
١١	قدرتك على استخدام أسلوب الأسئلة والاجوبة الصفية .	٢ر٤٩	٠ر٧٣	١١
١٢	قدرتك على اختيار أنسب الأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة.	٢ر٤٦	٠ر٦٩	١٢
١٣	متابعة الجديد في مجال تخصصك .	٢ر٤٢	٠ر٦٩	١٣
١٤	قدرتك على اختيارك للتنظيم المناسبة لتتابع محتوى الدرس .	٢ر٤١	٠ر٧٠	١٤

تابع - جدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتبة ،لأولويات العشرين الأولى

للاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات

م	الحاجات التدريبية	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٥	قدرتك على استخدام الأساليب التي تساعد على نقل المعرفة باستخدامها في مواقف مختلفة.	٢ر٤١	٠ر٦٥	١٥
١٦	إطلاع الأباء بصفة مستمرة على مدى تطور أبنائهم .	٢ر٤١	٠ر٧٢	١٦
١٧	قدرتك على استخدام أسلوب المناقشة الموجهة .	٢ر٤٠	٠ر٧١	١٧
١٨	استفادتك من خبرات زملاؤك في المحيط المدرسي .	٢ر٤٠	٠ر٧٢	١٨
١٩	قدرتك على إعداد الأسئلة الصفية .	٢ر٣٩	٠ر٧٢	١٩
٢٠	قدرتك على صياغة الأهداف السلوكية .	٤ر٣٨	٠ر٧٥	٢٠

وبمناقشة النتائج في الجدول السابق رقم (٤) يتضح ما يلي:

أن أعلى المتوسطات في الأولويات العشرين الأولى للاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر كانت لصالح البنود المتعلقة باستثارة دافعية التلاميذ وجذب انتباههم والاحتفاظ بدافعيتهم، ولا شك أن مجيء هذه البنود على قمة أولويات المعلم تُبين أن هناك قلقًا لدى مُعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية من ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم. لذلك فهم يطالبون بضرورة تدريبهم على مهارات استثارة دافعية التلاميذ، وجذب انتباههم، والاحتفاظ بدافعيتهم نحو التعلم . والغريب هُنا أنه مع اجماع أفراد العينة من "المعلمين والمعلمات" على أولوية التدريب على هذه المهارات، لم تُقدم الوزارة على مدار السنوات الماضية أي برنامج يتعامل مع هذا الجانب. وقد يرجع ذلك لأن المعلم في دولة قطر على مدار السنوات الماضية لم يكن له دور يذكر في تحديد احتياجاته التدريبية وأن البرامج التدريبية، غالباً ما تفرض عليه من قبل المسؤولين عن الشؤون التعليمية بالوزارة، ولا غرابة في ذلك فالمعلم في

دولة قطر كغيره من المعلمين في مُعظم البلدان العربية، فعلى الرغم من العناية التي تحظى بها برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في البلدان العربية، فليس هُناك ما يُشير إلى أن هذه البرامج قد بنيت على حاجات المعلمين الفعلية (محمد عوض الله، ١٩٩٣، ١٧٤).

كما يلاحظ من الجدول السابق رقم (٤) أن البنود التي حصلت على متوسطات عالية أيضًا، هي البنود المرتبطة بالإدارة الصفية مثل : "الانضباط وتنمية روح المسؤولية" ، و"استخدام وقت الحصة بفاعلية" و"التعامل مع التلاميذ المشاكسين" . ومما يعكس قلق أفراد عينة الدراسة من "معلمين ومعلمات"، من ضعف الانضباط وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ إضافة إلى وجود ظاهرة المشاكسة والمشاغبة في الفصول لدرجة تستدعي معها أن يكون التدريب على التعامل مع هؤلاء التلاميذ على قمة قائمة أولويات "معلمي ومعلمات" المرحلة الابتدائية بدولة قطر، ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن هذه النتائج خاصة "بمعلمي ومعلمات" المرحلة الابتدائية وليس المرحلة الاعدادية أو الثانوية، ومعنى ذلك أن مُعلم المرحلة الابتدائية يُعاني من المشاغبة والمشاكسة من قبل التلاميذ في الفصل وفي المدرسة، وهذا الأمر يحتاج إلى دراسة تحليلة للتعرف على حجم هذه المشكلة ، وهل وصلت لأن تكون ظاهرة تُؤرق المعلم في المدارس القطرية. فهذه النتيجة أفرزت مُؤشراً يدق ناقوس الخطر في هذا الاتجاه، ولكن يبدو أن هُناك حاجة ماسة لدراسة مستقبلية، تبحث في سلوكيات تلميذ المرحلة الابتدائية في الفصل الدراسي وفي المدرسة. أما على المستوى العلاجي، فلا بد من مُساعدة المعلم على التعامل مع هذه الحالات وتدريبه على إدارة الفصل بشكل فاعل حتى يمكن تحقيق الأهداف المرجوه من عملية التعليم والتعلم.

ومن ضمن البنود التي أوردها أفراد عينة الدراسة من "معلمين ومعلمات" كأولويات على قائمة الاحتياجات التدريبية البنود المرتبطة "بتطوير الاداء المستمر

ومتابعة الجديد في مجال التخصص" . وهذه البنود تُؤكد مدى حرص مُعلم المرحلة الابتدائية بدولة قطر على تطوير ذاته وحبه لمتابعة الجديد في مجال التخصص، مما ينعكس بالضرورة على أدائه في البيئة المدرسية . ولا شك أن هذه النتائج تمثل دعوة صريحة للقائمين على شؤون التعليم والتدريب لمزيد من الاهتمام بمساعدة المعلم لتطوير ذاته علميًا ومهاريًا.

كما حصلت البنود المرتبطة بأداء المعلم داخل الفصل الدراسي على مُتوسطات عالية أيضًا مثل "استخدام الأنشطة التعليمية، والأسئلة والأجوبة الصفية، والمناقشة الموجهة". فمثل هذه البنود تُؤكد مرة أخرى اهتمام مُعلمي المرحلة الابتدائية لتغيير الأساليب التدريسية التلقينية، والانتقال إلى أساليب أكثر حيوية وفاعلية، تُعطي المتعلم مساحة أكبر للتفاعل من خلال الأسئلة والاجوبة والمناقشة الموجهة. لذلك جاءت هذه البنود على قائمة أولوياتهم. والأمر الذي يستدعي الانتباه هنا أنه يفترض أن المعلمين والمعلمات قد تدربوا على مثل هذه الأساليب التفاعلية أثناء اعدادهم التربوي بالجامعة بمستوى يُؤهلهم لتبني مثل هذه الأساليب. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، هل هُناك خلل في أساليب إعداد المعلم في كليات إعداده في هذا الجانب؟ أم أن الممارسات التقليدية والتلقينية أدت إلى إضعاف مهارات استخدام الأساليب التدريسية التفاعلية، وأصبح المعلم في حاجة إلى إعادة التدريب والتأهيل لتنمية هذه المهارات مرة أخرى؟ .

وتبدو هذه النتائج مُتفقة في مُجملها مع النتائج التي خلُص بها تقرير فريق مُتابعة السياسة التعليمية في الدراسة التي قامو بإعدادها عن واقع النظام التعليمي بدولة قطر (كافود وآخرين، ١٩٩٦، ٩١)، حيث جاء اهتمام المعلم بضرورة اكتساب مهارات اثارة الدافعية لدى المتعلمين في "المرتبة الثانية" من حيث الأولويات. وهذا يعكس مدى اهتمام المعلم على جميع المستويات بموضوع الدافعية، كما جاءت "مهارة

إدارة الصف والحفاظ على النظام" في المرتبة الخامسة من حيث الأولويات لدى أفراد عينة الدراسة، مما يعكس أهمية هذا الموضوع بالنسبة للمعلم في دولة قطر، ويمثل نقطة التقاء بين نتائج كلا الدراستين .

ويوضح الجدول التالي رقم (٥) المتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية والرتبة للأولويات العشرين الثانية من الاحتياجات التدريبية لأفراد عينة الدراسة من " معلمين ومعلمات" .

جدول رقم (٥)
المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتبة للأولويات العشرين الثانية
للحاجات التدريبية للمعلمين والمعلمات

م	الحاجات التدريبية	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	إعداد الأسئلة والاختبارات الموضوعية .	٢ر٣٨	٠ر٧٥	٢١
٢	الماملك بالمفاهيم والحقائق والنظريات في مجال تخصصك بدرجة عالية .	٢ر٣٧	٠ر٦٨	٢٢
٣	قدرتك على وضع قوانين واضحة للتلاميذ واتباعها .	٢ر٣٧	٠ر٦٨	٢٣
٤	معرفتك بأساليب التقويم الختامي .	٢ر٣٧	٠ر٧٦	٢٤
٥	قدرتك على تحديد المعارف والسلوكيات والاتجاهات المراد تحقيقها .	٢ر٣٥	٠ر٦٨	٢٥
٦	العمل التعاوني مع الموجهين التربويين .	٢ر٣٤	٠ر٧٢	٢٦
٧	قدرتك على استخدام السبورة الطباشرية .	٢ر٣٣	٠ر٨١	٢٧
٨	استفادتك من مكتبة المدرسة .	٢ر٣٣	٠ر٧١	٢٨
٩	تحديد احتياجاتك التدريسية .	٢ر٣٣	٠ر٧١	٢٩
١٠	قدرتك على الوصول إلى المراجع في مجال تخصصك .	٢ر٣٢	٠ر٦٨	٣٠
١١	معرفتك بأساليب إحاطة التلاميذ باهداف وخطوات الدرس .	٢ر٣٢	٠ر٧٣	٣١
١٢	قدرتك على استخدام نتائج الاختبار للتأكد من مدى تحقق الأهداف .	٢ر٣٢	٠ر٧٤	٣٢
١٣	معرفتك بأساليب استدعاء متطلبات الدرس .	٢ر٣٠	٠ر٦٩	٣٣
١٤	معرفتك بالنظام المدرسي .	٢ر٣٠	٠ر٧٢	٣٤

تابع - جدول رقم (٥)
المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتبة للأولويات العشرين الثانية
للحاجات التدريبية للمعلمين والمعلمات

م	الحاجات التدريبية	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٦	قدرتك على استخدام أسلوب التعلم بالاستكشاف .	٢ر٢٨	٠ر٧٠	٣٦
١٧	قدرتك على إقامة علاقات مع أولياء الأمور .	٢ر٢٥	٠ر٧٥	٣٧
١٨	قدرتك على ربط الحقائق العلمية ببعضها في المجال الواحد .	٢ر٢٤	٠ر٧١	٣٨
١٩	قدرتك على استخدام النماذج والمخططات .	٢ر٢٤	٠ر٧٥	٣٩
٢٠	مشاركتك في المناشط المدرسية المختلفة .	٢ر٢٤	٠ر٧٤	٤٠

ومناقشة النتائج في الجدول السابق رقم (٥) يتضح ما يلي :

أن أولويات الحاجات التدريبية "لمعلمي ومعلمات " المرحلة الابتدائية بدولة قطر تبرز فيها البنود المتعلقة بما يحدث داخل الفصل الدراسي، وما يحدث فيه من عمليات تعليمية تربوية. فعلى سبيل المثال نجد أن البنود ذات الصلة بما يحدث داخل الفصل مثل : " اتباع القوانين وإحاطة التلاميذ بأهداف وخطوات الدرس"، و"استدعاء مُتطلبات الدرس"، و"استخدام أسلوب حل المشكلات والاستكشاف، والنماذج والمخططات" حصلت على متوسطات مرتفعة. ويلاحظ أيضًا أن هذه البنود تكاد تمثل (٥٠٪) من عدد البنود في الجدول السابق رقم (٥). مما يدل على مدى اهتمام مُعلم المرحلة الابتدائية بالعمليات النوعية التي من شأنها تحسين أدائه داخل ميدانه الأساسي وهو الفصل الدراسي . والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا، اليس من المفترض أن يكون المعلم قد تدرب على مثل هذه المهارات في برنامج اعداد المعلم، ولماذا يحتاج إلى إعادة التدريب على مثل هذه المهارات؟ هل هو سعيًا في تطوير ادائه عند استخدام هذه الأساليب والمهارات ؟ أم أنه إعادة تأهيل لاستخدام مجموعة من المهارات التي لا يستخدمها في الميدان ويرجو استخدامها مستقبلا، جميع هذه الأسئلة وغيرها تحتاج

لدراسة تحليلية لنقف بدورنا على الممارسات الحقيقية حول مواضع القوة وجوانب الضعف في برامج اعداد المعلم في كليات الإعداد، وبرامج التدريب والتأهيل في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي .

كما يلاحظ من الجدول السابق رقم (٥) أن أفراد عينة الدراسة من "معلمين ومعلمين" ركزوا على النبود المرتبطة بنموهم الذاتي، ومهارات التخطيط والاعداد، فقد حصلت البنود المتعلقة بإعداد الأسئلة والاختبارات، والالمام بالمفاهيم، والحقائق، والاستفادة من مكتبة المدرسة، وكيفية تحديد الاحتياجات التدريبية والوصول إلى المراجع في مجال التخصص على متوسطات عالية، وهي منطقة تركيز أخرى للمعلم في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، ومن الواضح مدى ارتباط هذه البنود، بالبنود السابقة ذات العلاقة بالعمليات التعليمية داخل البيئة الصفية. فعندما يكون المعلم مُلمًا بالمفاهيم والحقائق فإنه يكون قادراً على ربطها ببعضها في المجال الواحد. وعندما يستطيع تحديد المعارف والسلوكيات المطلوبة من المتعلم فإنه يكون قادراً على وضع القوانين، وتوضيح الأهداف والخطوات المطلوبة من المتعلمين، والسؤال الذي يبرز هنا: هل استجاب القطاع المسؤول عن تحديد البرامج التدريبية لهذه الأولويات من الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بدولة قطر ؟

و يوضح الجدول التالي رقم (٦) المتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية والرتبة للأولويات العشرين الثالثة للاحتياجات التدريبية " للمعلمين والمعلمات " كما أسفرت عنها نتائج الدراسة .

جدول رقم (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتبة لأولويات العشرين الثالثة للحاجات التدريبية للمعلمين والمعلمات

م	الحاجات التدريبية	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	حصولك على شهادة أعلى في مجال تخصصك .	٢ر٢٣	٠ر٧٨	٤١
٢	قدرتك على استخدام التعلم التعاوني .	٢ر٢٢	٠ر٧٠	٤٢
٣	استخدام أساليب إحصائية مناسبة لتشخيص مستوى أداء التلاميذ .	٢ر٢٢	٠ر٧٧	٤٣
٤	قدرتك على إقامة علاقات مع الجهات ذات الصلة بالمدرسة .	٢ر٢٢	٠ر٧٧	٤٤
٥	تصميم أدوات قياس كمية منوعة لقياس نمو التلاميذ .	٢ر٢١	٠ر٧٣	٤٥
٦	القدرة على إدارة جماعات أو أسر النشاط المدرسي .	٢ر٢٠	٠ر٧٥	٤٦
٧	إعداد الأسئلة والاختبارات الموضوعية .	٢ر١٩	٠ر٧٨	٤٧
٨	قدرتك على تصميم برمجيات تعليمية بسيطة .	٢ر١٨	٠ر٧٥	٤٨
٩	قراءة المجلات والدوريات المتخصصة .	٢ر١٧	٠ر٧٢	٤٩
١٠	تصميم أدوات قياس كيفية منوعة لقياس نمو التلاميذ .	٢ر١٥	٠ر٧٢	٥٠
١١	إعداد الأسئلة والاختبارات المقالية .	٢ر١٥	٠ر٨٠	٥١
١٢	قدرتك على الوصول إلى برامج الكمبيوتر في مجال تخصصك .	٢ر١٤	٠ر٨٠	٥٢
١٣	معرفتك بالأساليب التي تساعد التلاميذ على التعلم الجيد .	٢ر١٤	٠ر٧٤	٥٣
١٤	اجادتك أسلوب البحث التربوي .	٢ر١٤	٠ر٧٦	٥٤
١٥	قدرتك على استخدام الافلام المتحركة واوراق النشاط .	٢ر١٣	٠ر٧٥	٥٥
١٦	قدرتك على التدريس من خلال الكمبيوتر .	٢ر١٣	٠ر٨٥	٥٦
١٧	معرفتك بالمؤسسات ذات الصلة بمجال التخصص .	٢ر١٢	٠ر٧٣	٥٧
١٨	استخدام برامج الكتابة على الحاسب الآلي .	٢ر١١	٠ر٨١	٥٨
١٩	استخدام أساليب التقويم التكويني .	٢ر١٠	٠ر٧٤	٥٩
٢٠	كتابة التقارير حول نمو التلاميذ .	٢ر٠٩	٠ر٧٧	٦٠

وبمناقشة النتائج في الجدول السابق رقم (٦) يتضح ما يلي :

أن البنود المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي في التدريس سواء في مجال تصميم برمجيات مُبسطة، أو في مجال الوصول لبرمجيات جاهزة، أو استخدام برامج الكتابة والتنسيق، أو استخدام الانترنت لاغراض التدريس، أو استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية جاءت في آخر قائمة أولويات الاحتياجات التدريبية لدى مُعلمي ومُعلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر، وقد حصلت هذه البنود على الرتب (٤٨، ٥٢، ٥٦، ٥٨) على التوالي . مما يعكس ضعف اهتمام "المعلمين والمعلمات" من أفراد عينة الدراسة في استخدام الحاسب الألي في التدريس بأي شكل من الأشكال، وقد يرجع السبب في ذلك أن معظم المدارس الابتدائية لا تتوفر فيها معامل للحاسبات الآلية، لذلك فإنه من الناحية العملية من الصعب إجراء أي تطبيقات تعتمد على الحاسب الآلي في المدارس الابتدائية بدولة قطر ، أو قد يرجع السبب في ذلك لضعف اقتناع المعلمين بجدوى استخدام الحاسب الآلي بمختلف صوره في عملية التدريس.

كما جاءت البنود المرتبطة "بالبحث والاحصاء" في مراتب مُتأخرة أيضًا (٤٣، ٥٤) ، وتُشير هذه النتائج إلى أن اكتساب مهارات البحث التربوي واستخدام الاحصاء لتشخيص مستوى اداء المتعلمين ومتابعة نموهم، ليست من أولويات الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. وقد يرجع ذلك لضعف دور المعلم في اجراء البحوث التربوية الميدانية، وإن بدأ جهاز التوجيه التربوي في الآونة الأخيرة بتكليف مُعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية باجراء بعض البحوث التربوية، ولكن هذه التجربة حديثة وتحتاج لتقويم وتطوير حتى يتبين مدى فاعليتها في الميدان، كما أن المعلم في المرحلة الابتدائية غير مُطالب بإجراء أي عمليات إحصائية فيما عدا تحديد اعداد، ونسب الرسوب والنجاح، وتحديد ترتيب التلاميذ بناء على درجاتهم التحصيلية في الامتحانات النهائية، ومثل هذه الأدوار لا تتطلب من المعلم أن تكون لديه مهارات

إحصائية عالية ، لذلك أتت هذه الحاجات المرتبطة بهذه الجوانب في مراتب مُتأخرة جداً.

كما يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن الكفاية المتعلقة باستخدام "التعلم التعاوني" جاءت في الترتيب(٤٢) مما يُشير إلى احتمالية وجود نوع من التناقض في آراء المعلمين، حيث حصلت البنود المرتبطة "بالتدريس التفاعلي، ومشاركة التلاميذ، والأسئلة والاجوبة، والمناقشة الموجهة" على مُتوسطات مرتفعة ورتب مُتفرقة ، بينما يأتي "استخدام أسلوب التعلم التعاوني" ، وهو من الأساليب التي تُعطي مساحات كبيرة للمتعلمين "للتفاعل والمشاركة" - في رتبة متأخرة جداً، ولعل ذلك يُفسر أن المعلمين والمعلمات بمدارس دولة قطر قد لا يعون معنى مصطلح "التعلم التعاوني"، وآلية عمل هذا الأسلوب أو أنهم يعرفون الاسلوب جيداً ولكنهم لا يعتقدون بجدواه الحقيقية.

والجدير بالذكر هنا أن البنود التي حصلت على متوسطات محدودة في الجدول السابق رقم (٦) لم تحصل على اهتمام في الدراسات السابقة أيضًا، مثل نتائج دراسة فريق متابعة السياسة التعليمية بدولة قطر (كافود وآخرين،١٩٩٦م).

ويوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة من "معلمين ومعلمات" لمحاور الاحتياجات التدريبية وأولوياتها .

جدول (٧)

المتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية والرتبة

لمحاور الاحتياجات التدريبية وأولوياتها

المحور	مدى الحاجة التدريبية			مدى أولوية الحاجة التدريبية		
	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
١- التمكن العلمي .	٢ر٠١	٠ر٥٢	٨	٢ر١٧	٠ر٤١	٨
٢- التخطيط والإعداد .	٢ر١٩	٠ر٦٦	١	٢ر٤٠	٠ر٥٨	٢
٣- العرض .	٢ر٠٣	٠ر٤٧	٧	٢ر٢٣	٠ر٤١	٥
٤- الإدارة الصفية .	٢ر١٧	٠ر٦٧	٢	٢ر٤٨	٠ر٥٨	١
٥- التدريس التفاعلي .	٢ر١٦	٠ر٦٤	٣	٢ر٤٠	٠ر٤٩	٣
٦- القياس والتقويم .	٢ر٠١	٠ر٥٢	٩	٢ر٢٢	٠ر٤٧	٧
٧- الإدارة المدرسية .	٢ر٠٥	٠ر٥٩	٥	٢ر٢٩	٠ر٥٤	٤
٨- المهارات العامة .	٢ر٠٤	٠ر٦٢	٦	٢ر١٢	٠ر٥٩	٩
٩- التعليم المستمر .	٢ر٠٦	٠ر٤٨	٤	٢ر٢٣	٠ر٤٦	٦

وفي ضوء النتائج المشار إليها بالجدول السابق رقم (٧) يتضح ما يلي :

- أن جميع المحاور ذات الوزن النسبي (٢ر٠ وأكثر)، تعني أن هُناك حاجة ماسة للتدريب من وجهة نظر أفراد عينة دراسة من "معلمين ومعلمات" المرحلة الابتدائية بالنسبة لجميع المحاور التي تضمنتها أداة الدراسة.
- كما يتضح أن جميع المحاور ذات الوزن النسبي (٢ر٠ وأكثر) تعنى أولوية الحاجة التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالنسبة لجميع المحاور التي تضمنتها أداة الدراسة.

- معظم المحاور التي تضمنتها أداة الدراسة تُشكل حاجات تدريبية بالنسبة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ويأتي كل من "محور التخطيط والاعداد، والإدارة الصفية، والتدريس التفاعلي" في المراتب الثلاثة الأولى من حيث درجة الحاجة في حين يأتي محور "الإدارة الصفية" في الترتيب الأول من حيث "درجة الأولوية" ، بينما كان في الترتيب الثاني من حيث درجة الحاجة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- يأتي كل من محور" العرض، التمكن العلمي، القياس والتقويم" في الترتيب (٧، ٨، ٩) بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية لدى أفراد عينة الدراسة من "معلمين ومعلمات"، في حين نجد أن هناك اتفاقًا بين أفراد العينة من حيث درجة الأولوية بالنسبة لكل من محوري "التمكن العلمي، والقياس والتقويم"، بينما نجد أن محور "المهارات العامة" يأتي في الرتبة (٩) من حيث درجة الأولوية، وهذه النتائج تُؤكد ما سبق مناقشته في الجداول السابقة (٤، ٥، ٦) من حاجة المعلم الماسة للبرامج التدريبية التي تضمنتها البنود في هذه المحاور، وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابق الإشارة إليها حول أهمية تلك المهارات بالنسبة للمعلمين والمعلمات وحاجتهم إليها (محمد خطاب ١٩٩٢م، موافق الرويلي ١٩٩٢م، آسيا باركندي ١٩٩٣م، كافود وآخرين، ١٩٩٦م).

وفي ضوء ما تمت مناقشة من نتائج نستطيع أن نُؤكد أن مُعظم البنود التي تضمنتها المحاور بأداة الدراسة من قبل أفراد العينة من مُعلمين ومُعلمات، تمثل حاجة بالنسبة لهم مما يُعطي مُؤشراً لمدى أهمية الاهتمام ببرامج التدريب أثناء الخدمة ، وهذا يتطلب أن ينظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مُستمرة لا تتوقف بمجرد التخرج من الكلية، بل يجب العمل على زيادة الخبرة والفاعلية للمعلم لأنه يعيش في عصر يُعتبر الاتقان من أهم سماته في خضم تطور المعارف وتجددها، ولا شك أن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية فيما يتعلق بتحديد أفراد عينة الدراسة

لاحتياجاتهم التدريبية وأولوياتها، تُشير إلى مدى وعيهم وقدرتهم على تحديد احتياجاتهم الفعلية نتيجة لإدراكهم للمتطلبات التي تُساعدهم في الحصول على المهارات اللازمة خاصة في مهنتهم، وهذا يُؤكد أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة في كافة المراحل التعليمية وبخاصة في المرحلة الابتدائية .

٢- للتحقق من صحة فرض الدراسة الأول : **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلم- المعلمة عند تحديدهم لاحتياجاتهم التدريبية وأولوياتها "؟ .**

تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين استجابات أفراد العينة من " المعلمين والمعلمات" في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها، والجدول رقم (٨) يوضح المتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها للمقارنة بين أفراد عينة الدراسة من "معلمين ومعلمات" فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية وأولوياتها.

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها

للمقارنة بين المعلمين (ن١=٢٤٨)، والمعلمات (ن٢=٦٥٢)

في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها

المتغير	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الاحتياجات التدريبية	ذكور	٢ر٠٩٥	٠ر٤٣٤	٠ر٧٠	غير دالة
	------	------	----------		
	إناث	٢ر٠٧٣	٠ر٣٨٣		
أولويات الاحتياجات التدريبية	ذكور	٢ر٢٧١	٠ر٣٩٩	٠ر٥٠	غير دالة
	------	------	----------		
	إناث	٢ر٢٨٦	٠ر٣٤٥		

وفي ضوء النتائج المشار إليها في الجدول السابق رقم (٨) يتضح ما يلي :

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات المعلمين والمعلمات في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها، وهذا يعني الاتفاق على ما ورد في الجداول السابقة (٣، ٤، ٥، ٦، ٧)، مما يُؤكد أن "معلمي ومعلمات" المرحلة الابتدائية يشعرون بأنهم في حاجة إلى العديد من البرامج التدريبية التي ينبغي أن تُراعى أولويات الحاجات بالنسبة لهم. بما يعمل على تطوير المهارات لديهم في الجوانب التي أسفرت عنها نتائج الدراسة، وأنهم في حاجة لبرامج تدريبية تُراعى اهتماماتهم وفقًا لترتيبهم لأولويات هذه الحاجات، والتي يحبذ أن تنحو منحى جديداً وفقًا لأهميتها بالنسبة لهم واستناداً لما يرون أنهم بحاجة ماسة له . لذا فإن النتائج السابق الإشارة اليها تُبين أنهم يحتاجون للتدرّب على العديد من المهارات التي تضمنتها البنود والمحاور وفقًا لأولوياتها بالنسبة لهم ، وبهذا يتحقق صحة الفرض الصفري الأول.

٣- للتحقق من صحة فرض الدراسة الثاني : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خبرة المعلم (طويلة/ قصيرة) عند تحديده لاحتياجاته التدريبية وأولوياتها " ؟

تم حساب المتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية لفئات الخبرة على النحو التالي :

- (١ - ٣ سنوات ، ن١ =٢١٩).
- (٤ - ٦ سنوات ، ن ٢ = ١٨٨).
- (٧ - ١٠ سنوات ، ن٣ = ١٩٣).
- (أكثر من ١٠ سنوات، ن٤ = ٣٠٠).

والجدول رقم (٩) يوضح المتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من "معلمين ومعلمات" فيما يتعلق بفئات الخبرة.

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات فئات الخبرة

للاحتياجات التدريبية وأولوياتها

المتغيـر	فئات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري
الاحتياجات التدريبية	١ - ٣ سنوات	٢ر٠٢٩٩	٠ر٣٨٠٥
	٤ - ٦ سنوات	٢ر١٢٤٠	٠ر٣٧٨٣
	٧ - ١٠ سنوات	٢ر١٢٠٦	٠ر٣٧٩٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٢ر٠٦١٣	٠ر٤٢٨٤
أولويات الاحتياجات التدريبية	١ - ٣ سنوات	٢ر٢٤٨٧	٠ر٣٧٣٩
	٤ - ٦ سنوات	٢ر٢٩٢٦	٠ر٣٤١٧
	٧ - ١٠ سنوات	٢ر٣٠٢٦	٠ر٣٣٧٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٢ر٢٨٦٤	٠ر٣٧٥٣

كما تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للمقارنة بين استجابات فئات سنوات الخبرة : (١-٣سنوات)، (٤-٦سنوات)، (٧-١٠سنوات)، (اكثر من ١٠سنوات) في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها والجدول رقم (١٠) يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه فيما يتعلق بالمقارنة بين استجابات فئات الخبرة في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى أفراد عينة الدراسة من "معلمين ومعلمات".

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمقارنة بين استجابات

فئات سنوات الخبرة في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها

المتغير	المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة التائية	مستوى الدلالة
الاحتياجات التدريبية	بين المجموعات	٣	١ر٣٣٦٦	٠ر٤٤٥٥		
	داخل المجموعات	٨٩٦	١٤٠ر٨٨٦٨	٠ر١٥٧٢	٢ر٨٣٣٥	٠ر٠٣٧٣*
	الكل	٨٩٩	١٤٢ر٢٢٣٤			
أولويات الاحتياجات التدريبية	بين المجموعات	٣	٠ر٣٥٢٤	٠ر١١٧٥		
	داخل المجموعات	٨٩٦	١٤٠ر٨٨٦٨	٠ر١٢٩٨	٠ر٩٠٤٩	٠ر٤٣٨٢
	الكل	٨٩٩	١١٦ر٦٥٥١			

* دالة عند مستوى ٠ر٠٥ .

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠ر٠٥) بين استجابات أفراد العينة من "معلمين ومعلمات" فيما يخص فئات الخبرة للاحتياجات التدريبية، حيث يتضح أن فئات الخبرة (من ٤-٦سنوات)، (٧-١٠سنوات) هم أكثر الفئات احتياجًا للتدريب. بينما لا توجد فروق بين فئات الخبرة فيما يخص الأولويات وهذا يعني الاتفاق فيما بينهم ، وبمناقشة النتائج في الجدول السابق رقم (٩) يتضح ما يلي :

- أن أفراد عينة الدراسة من "معلمين ومعلمات" ممن تتراوح مدة خبرتهم في التدريس ما بين (٤-٦ سنوات)، (٧-١٠ سنوات) هم أكثر الفئات احتياجًا للتدريب، وقد يرجع ذلك لشعورهم بمدى حاجتهم إلى بتحديد معلوماتهم واثراء قُدراتهم بالمستجدات الحديثة في مجال مهنتهم نظراً للتطورات والمستجدات المتلاحقة في وقتنا الحاضر.

- بينما نجد أن الفئات التي تقع ما بين (١-٣سنوات) ، (أكثر من ١٠سنوات) من أفراد عينة الدراسة هم أقل احتياجًا من الفئات التي تقع ما بين (٤-٦ سنوات)، (٧-١٠سنوات)، وقد يرجع ذلك إلى أن الفئة التي تقع ما بين (١-٣سنوات) تجد أنها حديثة التخرج وقد يكون ما تلقته من برامج الإعداد قبل الانخراط في عملية التدريس يُفيدها في مهنة التدريس، ومن وجهة نظرنا، نرى أن المعلم حديث التخرج يفترض أن يكون لديه شعور لمعرفة المزيد من وسائل تطبيق الحقائق والنظريات التي درسها خلال فترة إعداده الوظيفي، ليتمكن من إجادة فنون عملية التدريس وقبول تحدياتها، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال الدورات والبرامج التدريبية أثناء الخدمة وممارسة التدريس بالفعل.
- أما الفئة التي لديها خبرة (١٠ سنوات فأكثر) فقد يرجع عدم شعورها بالحاجة الملحة للتدريب إلى أنها خبرت مُتطلبات العمل وظروف التطبيق العملي، ومن وجهة نظرنا أن هذه الفئة يفترض أن تكون أكثر احتياجاً للتدريب من مُنطلق أن المعلم دائما في حاجة لان يُجدّد في معلوماته ويُطورها بشكل مستمر، فالعلوم والمعارف وطريقة استخدامها وتُوظيفها في ضوء العصر الذي نعيش فيه تتطلب منا دائما مُلاحقة الجديد خاصة في مهنة التدريس التي تتطلب الإبداع والابتكار، وبهذا يرفض الفرض الصفري الثاني.

٤- للتحقق من صحة الفرض الصفري الثالث : **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع مؤهل المعلم (تربوي/غير تربوي) عند تحديده لاحتياجاته التدريبية وأولوياتها" ؟**

تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين استجابات المعلمين والمعلمات ممن يحملون مؤهلات تربوية وغيرهم ممن لا يحملون مؤهلات تربوية في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها والجدول رقم (١١) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"

ودلالتها فيما يتعلق بالمقارنة بين أفراد العينة ممن يحملون مؤهلات تربوية، وغيرهم ممن لا يحملون مؤهلات تربوية.

جدول (١١)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها
للمقارنة بين المعلمين التربويين (ن١=٥٩٧)، والمعلمين غير التربويين(ن٢=٣٠٣)
في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها

المتغير	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الاحتياجات التدريبية	تربوي	٢ر٥٦٧٢	٠ر٤٠٨	١ر٣٣	غير دالة
	-------	----------	----------		
	غير تربوي	٢ر١٠٣٧	٠ر٣٧٧		
أولويات الاحتياجات التدريبية	تربوي	٢ر٢٧٢٤	٠ر٣٦٧	١ر١٤	غير دالة
	-------	----------	----------		
	غير تربوي	٢ر٣٠٠٩	٠ر٣٤٦		

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠ر٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات سواء المؤهلين تربويا أو غيرهم ممن لا يحملون مُؤهلات تربوية في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها، وهذا يعني الاتفاق على ما ورد من نتائج في الجداول السابقة (٣، ٤، ٥، ٦ ، ٧)، وتشير هذه النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة ممن يحملون مؤهلات تربوية وممن لا يحملون هذه المؤهلات لديهم الحاجة إلى التدريب، وتُؤكد هذه النتائج أهمية الاعداد التربوي الذي يزيد من رغبة المعلمين والمعلمات في التنمية والتطوير، وبهذا يتحقق صحة الفرض الصفري الثالث.

ومما تجدر الاشارة إليه في هذا الصدد أن ثُلث أفراد عينة الدراسة تقريبًا يحملون مؤهلات تربوية (٥٩٧) معلمًا ومعلمة في حين نجد أن (٣٠٣) معلمًا ومعلمة لا

يحملون مؤهلات تربوية وهي نسبة لا يستهان بها، ورغم ذلك فإننا نلحظ من خلال هذه النتائج أنهم جميعًا بحاجة إلى البرامج التدريبية التي تعمل على تلبية احتياجاتهم التدريبية، خاصة إذا ما علمنا أن من بين أفراد العينة (٣٢٨) مُعلم ومعلمة لم يحصروا أية برامج أو دورات تدريبية خلال فترة عملهم في التدريس، وهذا يوضح ضعف التكامل بين برامج الاعداد والتدريب وعدم النظر إلى مسألة تكوين "المعلم ، المعلمة" باعتبارهم وحدة واحدة تتألف من مرحلتين هما الاعداد والتدريب ، وأن ما يقارب من نصف أفراد عينة الدراسة (٤٤٨) معلم ومعلمة يقومون بتدريس مواد في غير تخصصاتهم العلمية (*).

٥- للتحقق من صحة الفرض الصفري الرابع : **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع المدرسة "نموذجية، بنات" التي تعمل بها المعلمة عند تحديدها لاحتياجاتها التدريبية وأولوياتها" ؟**

تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين استجابات أفراد العينة من "المعلمات" في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها فيما يتعلق بالمقارنة بين المعلمات اللاتي يقمن بالتدريس في المدارس النموذجية وغيرهن من "المعلمات" ممن يقمن بالتدريس في مدارس غير نموذجية، والجدول رقم (١٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها للمقارنة بين المعلمات في هذا المجال.

(*) انظر جدول رقم (١) ، (٢) توصنيف العينة ص (٢٢).

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها

للمقارنة بين المعلمات في المدارس النموذجية (ن١=٥٢٨)

والمعلمات في المدارس غير النموذجية (ن٢=٣٧٢)

في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها

المتغير	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الاحتياجات التدريبية	نموذجية	٢ر٠٧٦	٠ر٣٨٠	٠ر٢٨	غير دالة
	-------	----------	----------		
	غير نموذجية	٢ر٠٨٤	٠ر٤٢٢		
أولويات الاحتياجات التدريبية	نموذجية	٢ر٢٧٨	٠ر٣٤٩	٠ر٣٨	غير دالة
	-------	----------	----------		
	غير نموذجية	٢ر٢٨٧	٠ر٣٧٦		

يتضح من الجدول السابق رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠ر٠٥) بين استجابات المعلمات في المدارس النموذجية والمعلمات في المدارس غير النموذجية ، في الاحتياجات التدريبية وأولوياتها ، وهذا يعني الاتفاق على أنهم بحاجة إلى التدريب في المهارات التي تمت مناقشتها فيما تقدم من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج تم عرضها في الجداول السابقة (٣، ٤، ٥، ٦، ٧)، وبهذا يرفض الفرض الصفري الرابع .

٦- للتحقق من صحة الفرض الصفري الخامس : **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات لأولويات الحاجات التدريبية وحاجاتهم إليها "؟**

تم حساب مُعامل الارتباط بين تقديرات أفراد العينة من "مُعلمين ومُعلمات" لأولويات الاحتياجات التدريبية ودرجة حاجتهم إليها والجدول رقم (١٣) يوضح

مُعاملات الارتباط بين تقديرات أفراد العينة من "معلمين ومعلمات" لأولويات الاحتياجات التدريبية ودرجة حاجتهم إليها.

جدول (١٣)

مُعاملات الارتباط بين تقديرات أفراد العينة من مُعلمين ومُعلمات لأولويات الاحتياجات التدريبية ودرجة حاجتهم إليها

م	المحاور	معاملات الارتباط بين الأولويات والاحتياجات التدريبية بالنسبة للمحاور التي تضمنتها الاستبانة
١	التمكن العلمي .	٠ر٤٧٥٨
٢	التخطيط والاعداد.	٠ر٤٦٠٤
٣	العرض .	٠ر٣٩٤٦
٤	الإدارة الصفية .	٠ر٤١٣٢
٥	التدريس التفاعلي .	٠ر٣٢٧٤
٦	القياس والتقويم .	٠ر٤٥٢٩
٧	الإدارة المدرسية .	٠ر٤٧١٩
٨	المهارات العامة .	٠ر٥٠٨١
٩	التعليم المستمر .	٠ر٤٥٠٧
	المحاور ككل	٠ر٣٩٥٥

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠١ر٠.

يتضح من الجدول السابق رقم (١٣) أن هُناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين تقديرات أفراد العينة من "معلمين ومعلمات" لأولويات الاحتياجات التدريبية ودرجة حاجتهم إليها و بهذا يرفض الفرض الصفري الخامس .

وعلى ضوء ما تقدم من نتائج يتضح لنا :

أن أفراد عينة الدراسة من "مُعلمين ومُعلمات" بحاجة إلى تحديد احتياجاتهم التدريبية الفعلية قبل بداية تدريبهم، ولا يرتبط ذلك بالضرورة بمستوى تأهيل المعلم جامعي أن كان أو غير جامعي، ولا بنوع تأهيله العلمي، تربوي أو غير تربوي، فلابد من أخذ جميع الاحتياجات الخاصة بالمعلمين والمعلمات في الاعتبار سواء أكانت هذه الاحتياجات قصيرة الأجل أو طويلة الأجل، ولابد أن تُراعي هذه البرامج والدورات التدريبية أثناء الخدمة بين المحتوى وطرق التدريس، لتضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق، ولا شك أن بناء برامج التدريب أثناء الخدمة على أساس موضوعات ذات أهمية بالنسبة للمعلمين تُثير احساسهم بالمهنة، وهذه الإثارة تقّوى إذا ما شارك المعلمون في تخطيط أنشطة الإعداد والتدريب أثناء الخدمة (روبرت موريس، ١٩٨٧، ٣١٠)، ويُؤكد (يوسف الريضي، ١٩٨٨، ٥٠)أن عدم التعرف على الحاجات الملحة للمعلمين من شأنه أن يُحدّ من كفاءتهم داخل حجرة الدراسة مما يُؤثر بالتالي على تحصيل المتعلمين ، فالأساس في نجاح عملية التدريب يكمن في التحديد السليم الواقعي للاحتياجات التدريبية، فلا يمكن أن نتصور أن عملية التدريب يمكن أن تكون سليمة إذا لم تكن مبنية على صورة واضحة عن مدى حاجة الشخص إلى ذلك النوع من التدريب بما يُؤدي إلى رفع مهارته في أداء عمله، وبالتالي رفع مستوى الأداء في المؤسسة التي يعمل بها (هشام سيد وآخرون، ١٩٩١، ١١٢)، ونأمل على ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية أن يعمل القائمين على شؤون الإعداد والتدريب بدولة قطر، أخذ توصياتها بعين الاعتبار لتحقيق عائد أفضل للعملية التعليمية بشكل عام ولتطوير أداء المعلم في المرحلة الابتدائية بشكل خاص.

خامساً : التوصيات والمقترحات :

• التوصيات :

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، تُوصي الدراسة بما يلي :

- إعادة النظر في سياسة وبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتعكس الاحتياجات الفعلية للمعلمين.
- إعادة تطوير برامج وأساليب إعداد المعلمين بما يضمن رفع مستوى المعلم تحت التكوين في مجال المهارات والكفايات التدريسية، خاصة تلك التي أثارتها الدراسة الحالية مثل : استثارة دافعية التلاميذ، إدارة الفصل ، تنمية روح المسؤولية ، التعامل مع التلاميذ المشاكسين، تطوير الأداء المستمر، استخدام الأنشطة التعليمية..الخ .
- اعتبار المعلم أحد المصادر الأساسية لتقدير الاحتياجات التدريبية ، واشراكه في تحديد احتياجاته ، وأخذ موافقته فيما يتعلق بمدى مناسبة زمان ومكان عقد الدورات التدريبية له.
- تأهيل جميع المعلمين والمعلمات غير المؤهلين تربويًا خاصة في المرحلة الابتدائية .
- اعتبار عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية تعاونية مشتركة بين مؤسسات وكليات إعداد المعلم ووزارة التربية والتعليم والتعليم العالي إضافة إلى المعلم نفسه .
- مراعاة الاختلاف في الاحتياجات التدريبية بين المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير الخبرة ، والمؤهل والتخصص العلمي .
- مراعاة أن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية بصورة جماعية يُساهم فيها كل من له علاقة بالنمو المهني للمعلم.
- عقد اجتماعات دورية بين الموجهين والمعلمين وذوي الاختصاص للتخطيط للتعرف على أولويات الاحتياجات التدريبية في مختلف التخصصات العلمية.

- عقد دورات تدريبية للقائمين على أمر تدريب المعلمين لاكتساب المهارات الخاصة باستثارة دافعية التلاميذ ، والمهارات والعمليات المعرية التي تساعد على الإدارة والتدريس التفاعلي.
- يتولى قسم التدريب إعداد برامج تدريبية تتناول في موضوعاتها الكفايات التعليمية التي تضمنتها الدراسة الحالية باعتبار أن نتائج هذه الدراسة أسفرت عن حاجة المعلمين إليها على أن يؤخذ في الاعتبار الاحتياجات - كما عبر عنها - أفراد العينة من مُعلمين ومُعلمات، وفق أولويات أهميتها والحاجة إليها .
- يتولى قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة قطر ، العمل على مراجعة استمارة تقويم "الطالب - المعلم" وتضمينها بعض العمليات والمهارات الواردة في بنود استبانة الدراسة الحالية .
- أن يتم الربط بين المحتوى والطريقة أثناء تدريب المعلمين ولا يكون التركيز على المحتوى فقط دون الاهتمام بالجانب التطبيقي.
- تقوم الجهات المسؤولة عن التدريب بإعداد مواد تدريبية حول الكفايات التعليمية المتضمنة بكل محور من المحاور التي تضمنتها أداة الدراسة للعمل على توظيفها في البرامج والدورات التدريبية.
- إجراء مسح مستمر للاحتياجات التدريبية باتباع مدخل الاعداد والتدريب القائم على الكفايات (CBTE) في التعرف على الكفايات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لدى رصد الاحتياجات التدريبية لهم " وهو ما تم اتباعه في الدراسة الحالية ".

المقترحات :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، وما تضح من خلال اجراءاتها ضرورة القيام بدراسات مُستقبلية متعمقة تحاول الإجابة عن بعض التساؤلات ذات الصلة بالاحتياجات التدريبية مثل:

- تحديد الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لمعلمي ومُعلمات التخصصات العلمية المختلفة في المرحلة الابتدائية كُلٍ على حدة .
- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مراحل التعليم المختلفة ، الاعدادية - الثانوية، في ضوء مدخل الكفايات (CBTE) .
- معرفة مدى توافر معايير التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر مُعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية :

١ - إبراهيم علي هاشم السادة : التعليم الابتدائي في دولة قطر في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، دراسة تحليلية. القاهرة، دار الطباعة الحديثة، ١٩٨٧م.

٢ - أحمد الخطيب : مشروع التقرير الختامي ، تقويم خطط وبرامج تدريب المعلمين . إدارة البحوث الفنية، قسم تدريب المعلمين ، المكتب الاقليمي لمنظمة اليونسكو للدول العربية في الخليج، الدوحة، قطر، ١٩٨٣م.

٣ - أحمد رجب عبد المجيد : التدريب عن طريق البحث الميداني الاجرائي . الدوحة، قطر ، ١٩٨٠م.

٤ - ---------- : إعداد وتدريب المعلمين في دولة قطر . وزارة التربية والتعليم ، إدارة البحوث الفنية، ١٩٨٥م.

٥ - آسيا حامد باركندي : رؤية مستقبلية لموضوعات برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التربوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٢٠)، ١٩٩٣م.

٦ - بديع محمود القاسم : تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأولى في العراق. مجلة التوثيق التربوي، العدد (١) ، السنة الثالثة، ١٩٧٤م.

٧ - حسن جامع وآخرون : " الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت". المجلة التربوية، جامعة الكويت، كلية التربية ، المجلد الأول، العدد الثاني، ١٩٨٤م.

٨ - حكمت عبد الله البزاز : تقويم برامج المعلمين أثناء الخدمة. جمعية المعلمين الكويتية ، أسبوع التربية الرابع عشر، الكويت ، ١٩٨٤م.

٩ - ---------- : اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، الرياض، العدد (٢٨)، ١٩٨٩م.

١٠- خيرية زمزمي : دراسة تقويمية لبرنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمدارس المتوسطة والثانوية للبنات بمكة المكرمة. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى ، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.

١١- روبرت موريس : دراسات في تعليم الرياضيات . ترجمة عبد الفتاح الشرقاوي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧م.

١٢- زينب على الجبر : تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في دولة الكويت : تشخيص الواقع والبدائل الممكنة . دراسات المجلد الثامن عشر (أ)، العدد الثالث، جامعة الكويت، ١٩٩١م.

١٣- سليمان الخضري ، فوزي زاهر : الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر . حولية كلية الانسانية والعلوم الاجتماعية ، العدد الثالث، جامعة قطر، ١٩٨١م.

١٤- سليمان موسى السالمي : مسيرة التدريب ونشأة قسم التدريب في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر في المدة من : ١٩٥٦م - ١٩٩٤م . وزارة التربية والتعليم ، إدارة البحوث الفنية ، قسم التدريب التربوي،١٩٩٥م.

١٥- شكري سيد ، وضحى السويدي : الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة قطر . جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد الأول ، يناير ١٩٩٢م.

١٦- عبد القادر يوسف : نحو تحديد احتياجات التدريب لدى مختلف فئات العاملين في التربية، المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد (٤)، العدد (٢) ١٩٨٤م.

١٧- عبد الواحد عبد الله يوسف : إعداد وتدريب المعلم المجدّد، التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد (٣٦) ، ١٩٨٥م.

١٨- على عبد الله فلاته : دراسة استطلاعية تقويمية لبرنامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ضوء حاجاتهم في مدينة جدة. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

١٩- علي محي الدين راشد : واقع اعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني،إعداد المعلم التراكمات والتحديات، الاسكندرية (١٥-١٨ يوليو) ، ١٩٩٠م.

٢٠- غانم شريف ، حنان سلطان : الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية. الرياض ، دار العلوم للطباعة والنشر، الطبعة الأولى ، ١٤٠٣هـ ، ١٩٨٣م.

٢١- ف. كومبز : أزمة التعليم في عالمنا المعاصر. ترجمة أحمد خيري كاظم ، جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية ، ١٩٧١م.

٢٢- فتحية معتوق بن بكري: معايير تدريب المعلمات أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٣٠)، فبراير ١٩٩٥م.

٢٣- مباركة صالح علي : تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفايات. دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ج.م.ع، ١٩٩٠م.

٢٤- محمد حسن أحمد بغدادي : حاجات مدرس الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة للتديب أثناء الخدمة. ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

٢٥- محمد صالح خطاب : تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة، يناير ١٩٩٢م.

٢٦- محمد عبد الرحيم كافود وآخرين : تقويم النظام التعليمي في دولة قطر. الواقع ، ورؤية التطوير، تقرير اللجنة العليا لمتابعة السياسة التعليمية بدولة قطر، وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، الدوحة ، قطر، ١٩٩٦م.

٢٧- محمد عيد عوض الله : الاحتياجات التدريبية مدخل لبرنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات على بعض فنيات التدريس. المؤتمر الثاني في إعداد معلم التعليم العام، المجلد الرابع، جامعة أم القرى، كلية التربية ، ١٣-١٥ ابريل ١٩٩٣م.

٢٨- محمود كامل الناقة : البرنامج التعليمي القائم على الكفايات التدريسية واجراءاته . القاهرة : مطابع الطوبجي التجارية، ١٩٨٧م.

٢٩- مكتب التربية لدول الخليج العربية : تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي. وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، جامعة قطر ، ١٩٨٤م.

٣٠- موافق فواز الرويلي : برنامج مقترح لتدريب المعلمين أثناء الخدمة مبنى على أساس حاجاتهم التدريسية. جامعة عين شمس، كلية التبرية، مجلة كلية التربية"التربية وعلم النفس"، العدد السادس عشر، ١٩٩٢م.

٣١- نبيل أحمد عامر صبيح : دراسات في إعداد وتدريب المعلمين. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨١م.

٣٢- هشام سعيد وآخرون : نحو بناء أداة لتقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الفني التقني في الجمهورية العراقية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٢٦) ، ١٩٩١م.

٣٣- وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي : احصائية وزارة التربية والتعليم للسنوات الدراسية ١٩٧٧م- ١٩٩٨م.

٣٤- ---------- : الاحصائية الفصلية للعام الدراسي ١٩٩٧م - ١٩٩٨م.

٣٥- ---------- : تقويم النظام التعليمي في دولة قطر وتطويره. "تقرير فريق اليونسكو"، ١٩٩٠م.

٣٦- يوسف الريضي : اتجاهات لتطوير أداة لتقدير الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية. رسالة المعلم ، العدد (٥)، مجلد (٩)، ١٩٨٨م.

٣٧- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : اجتماع خبراء دراسة جدوى وامكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالبلاد العربية. ٢١-٢٦ ابريل ١٩٩٧م.

٣٨- ---------- : المؤتمر الخاص بإعداد وتدريب المعلم العربي. القاهرة، ١٩٧٢م.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

39- Edger Dale : "Education or Traning", Programmed Learning and Educational Techonolgy, February, 1985.

40- Jack, W. G.Hogbin : " Three Approaches to Teacher Training and Role Of. Religious Education as a Professional Subject", European Journal of Teacher Education, 1983.

41- Hosseiny, Habib : Esl Teachers, Perceptions of their pre-service and in Serrvice Needs, DAI, Vol. 47, No.2, August, 1986.

42- Howell, John F., Methodolgcal and Instrucional Needs of Inservice Teachers. Spring Field Public Schools, Massachusetts, 1973.

43- Ingersol, G.H. and Other : Teacher Training Needs. Conditions and Materials : A Preliminary Survey of Inservice Education, Report , No.8, National Center for the Development of Training Materials in Teacher Edcuation, 1975.

44- Ingersol, G.H.: Assessment of Teacher Training Needs. Inservice Education Report, No.9, 1975.

45- Lewis, Elton, Elizabeth, Oliver, Monika, Wray, " Academic Stait Training at Distance- Acase Study", Programmed Lerning and Educational Technology, February, 1986.

46- Linder, Toni W.; and Others : Developing Inservice Training Program in Early Childhood Special Education, Journal for Special Educators, Vol. 17, (7), 1980.

47- Maksym, Jeanne H., Selected Indiana and Michigan Kindergarten Teachers Perceptions of Their Needs Professional Preparations and Desired Competencies, DIA, Vol. 47, No.2, August, 1986.

48- Mellar, Harvey and Jackson, A. : The Changing Picture of it Experience in post-graduate Teacher Traning, Journal of Computer Assisted-Learning, Vol.10, No.1, 1994.

49- Peck, R.E. : Promoting self Disciplined Learning : A Researchalble Revolution. In : Smith, B.O., (ed), Research in Teacher Education Asymposium, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1971.

50- Rubin, Ruth, " Designig and Implementing a Staff. Development Project for Mic-rocomputer Citilization to Enhance Learning in Three Public Elementary Schools", Dissertation Abstracts International, March, 1987.

51- Shearron, Gilbert F. : In Service Needs Assessment, Competeny-Based Teacher Education. A paper Presented at Research Conference on CBTE, Houston, Texas, March, 14, 1974.

52- Wuthisen, Supol : The Teacher's Training Regional Network of Educational Innovation, A Qualitative Study of Inservice Teacher's Training Program in north -eastern Thailand. Florida Stat., 1984.