الحاجات التَّدريبيَّة لمعلّمات اللُّغة الانجليزية في لواء الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية

إعداد

عبير جميل ابراهيم ابو ريان

Doi: 10.33850/ejev.2020.73500

استلام البحث : ١٤ / ١ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢٦ / ١ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدّراسة الحاليَّة إلى التَّعرف على أبرز الحاجات التَّدريبيَّة لمعلّمات اللُّغة الانجليزية في لواء الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيّرات الديموغرافية في لواء الجامعة في المملكة الاردنية الهاشمية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واختيار عينة مكوَّنة من (١٢٢) معلّما ومعلّمة، وتطوير مقياس الحاجات التدريبيَّة لمعلمي اللُّغة الانجليزيَّة، والتَّحقق من الخصائص السيكومتريَّة للمقياس، وتطبيق الدّراسة بالفصل الدّراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، توصلت نتائج الدّراسة إلى أن المعلّمين قد عبَّروا عن حاجات منخفضة لكل من استراتيجيات القياس والتقويم والتَّخطيط للدرس، بينما جاءت حاجة إدارة الغرفة الصفيّة وتنظيمها والتَّوجيه والارشاد وحاجة الدَّورات التدريبيّة عن استراتيجيات التَّدريس بدرجة متوسطة، بينما تبين أن معلمي اللُّغة الانجليزية يحتاجون دورات تدريبيّة حول استخدام التّكنولوجيا في التَّدريس بدرجة مرتفعة، كما توصَّلت النتائج وجود فروق في الحاجات التدريبيّة في الأبعاد التَّخطيط والتَّوجيه والارشاد واستخدام التّكنولوجيا باختلاف الخبرة التدريسيَّة ، وأن المعلّمين تختلف احتياجاتهم التدريبيّة حسب المؤهل في حاجة التَّوجيه والارشاد ولصالح من يحمل مؤهل دراسات عليا على البكالوريوس، وقد توصلت النتائج أيضا أن المعلّمين يختلفون في حاجاتهم التدريبيّة في استراتيجيات القياس والتقويم وإدارة الصَّف وتنظيمه ولصالح المعلّمين مقارنة بالمعلّمات واختلاف في دورات التَّوجيه والارشاد واستخدام التّكنولوجيا في التَّدريس لصالح المعلّمات مقارنة مع المعلّمين، وقد توصلت الدّراسة إلى عدد من التوصيات ومنها: ضرورة الاهتمام بتنمية بعض الحاجات التدريبيّة وخاصة استخدام التّكنولوجيا في التَّدريس.

الكلمات المفتاحية: الحاجات التدريبيّة، معلمي اللُّغة الانجليزية

Abstract:

We performed a retrospective study that examined the variation in needs for English teachers in Liwa ‘a Al Jama ‘a Directorate of Education in the Hashemite Kingdom of Jordan in relation with demographic variables using the descriptive analytical approach. **Methods:** Our sample size was 122 teachers. We developed the scale of training needs for English language teachers, checking the psychometric properties of the scale, and applying the study in the first semester of the academic year 2019/2020.**Results:** We concluded that teachers have expressed low demand for both measurement strategies, assessment strategies and lesson planning. We demonstrated that teachers reported medium demand for classroom management and organization, guidance, counseling and the need for training courses on teaching strategies. We found that there is high demand for training courses on the use of technology in teaching. Our results show that there are differences in the demands for training in planning, directing, counseling and the use of technology with different teaching experiences. We also found that teachers differ in their training needs and favor those holding a postgraduate qualification than those holding BA degree. The results also concluded that teachers differ in their training needs in the assessment strategies, classroom management, organization and favor of male teachers than female teachers. This is in contrast to the demands for training courses in guidance, counseling and the use of technology which were more common in female teachers compared to male teachers. **Conclusion** The study reached a number of recommendations: the need to pay attention to the development of some training needs or demands especially the use of technology in teaching.

Key words: training needs, English language teachers.

مقدمة الدّراسة :

إن ما يقدم للمعلّمين من برامج تدريبيّة يشكل ساحة نافعة لتدريب المعلّمين تمنحهم الثقة بأنفسهم، وتسرع في تكيفهم مع المجتمع التدريبي، وتجعل منهم معلمين محترفين، حتى وإن كانوا في أطوارهم الأولى من حياتهم المهنيَّة، وإلا فسوف يواجهون من الصُّعوبات ما يجعلهم يفشلون في أداء مهماتهم (Anne, 2000).

وحتى يتحقق التعليم الجيد لا بد من توفير المعلم الجيد المدعوم ببرامج تدريبيّة تستند إلى قاعدة بيانات دقيقة تهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب محدَّدة لدى المتدربين

من المعلمين، فالتدريب يقدّم المعلومات الجديدة والمهارات المتنوعة التي تعدّل الأفكار وتغيّر السلوك وتطور الأساليب (Rink, 1996).

وقد رأى هل (Hall, 2005) أن أثر البرامج التدريبيّة على المعلمين يظهر من خلال الجانب الشخصي المتمثّل في نموهم الشخصي في مجال مهنتهم وجعلهم أكثر رضا عن أنفسهم بما يكتسبونه من خبرات تدريسيَّة، والجانب المهني المتمثّل في مساعدتهم على التّحسن الشامل لأدائهم الصفي بكل جوانبه.

وما يبرّر التدريب أثناء الخدمة هو الانفجار المعرفي الهائل الذي نعيشه في العصر الحالي، والذي جعل الاحاطة الكاملة بكل ما يستجد من معلومات في ميدان التخصص يكاد يكون مستحيلا، هذا بالإضافة إلى الثَّورة المعلوماتيَّة والتكنولوجية التي أدَّت إلى إحداث تغييرات في بنية التَّعليم وطبيعته، ولذلك أصبح برنامج إعداد الفرد قبل الخدمة، مهما كان جيدا، عاجزا عن التَّمكين من الاحتفاظ بالكفاءة، وعن إمداده بحلول لجميع المشكلات التي يمكن أن يواجهها في عمله نتيجة لتلك التطورات السريعة والمذهلة (البهواشي، ٢٠٠٤).

يمكن أن تبرز أهمية التدريب واستمراريته من خلال التطورات العلميَّة المتواصلة والاكتشافات والمستحدثات في طرق الانتاج وما يقتضيه السُّوق من احتياج دائم ومتجدّد لاطلاع الأفراد على تلك المعلومات الجديدة لكي يتخذوها أساسا لتطوير أعمالهم (العزواي، ٢٠٠٦).

ويعتبر التَّدريب في أثناء الخدمة من أهم مراحل التدريب بحكم أنه يحصل بعد أن يكون المدير قد مارس المهنة فعلا، وبأنه يأتي استجابة لما يستجد من معرفة نظرية، ونتائج بحوث تتيح حلولا لبعض المشكلات، ومواجهة ما قد ينشأ أثناء عملية التطبيق، والأخذ بمبدأ التربية المستمرة، ومعالجة بعض ثغرات الإعداد المبكر لما قبل الخدمة، ويشمل التدريب أثناء الخدمة جميع البرامج المخططة، من أجل تمكين المديرين من الحصول على خبرات متنوعة، ومهنيَّة بمفهوم واسع تؤدي إلى رفع مستوى العمليّة التعليميَّة وزيادة الانتاجية وتحسين الأداء (أبو جادو، ٢٠٠٣).

وتمثل عمليَّة تحديد الاحتياجات التدريبيّة أولى خطوات تنظيم البرامج أثناء الخدمة، حيث يتعذر تحقيق أهداف الخطط التدريبيّة بكفاءة عالية دون حصر الحاجات التدريبيّة اللازمة للمتدربين، بل أن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى مراعاته للاحتياجات التدريبيّة لهؤلاء المتدربين، حيث أن تقدير الحاجات التدريبيّة تقديرا علميّا هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب كما وكيفا من المعلومات والمهارات والخبرات اللازمة لتطوير كفاءتهم المهنيَّة، كما أنها بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح (الطناوي والعرفج، ٢٠٠٥).

ويرجع أهمية تحديد الاحتياجات التدريبيّة من وجهة نظر الأحمد (٢٠٠٥) إلى أنها الأساس لكل عناصر العملية التدريبيّة وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي، فتحديد الاحتياجات التدريبيّة يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا، ويساعد في التركيز على الأداء الحسن، وتحديد الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم، وفي غياب تحديد الاحتياجات التدريبيّة بشكل دقيق فان ذلك يعد إضاعة للوقت والجهد والمال.

وأكد غنيمة عام (١٩٩٨) أن التدريب عملية متكاملة تتميز بالاستمرار والديمومة، وتهدف إلى خلق معلم ذي كفاءة عالية تساعده على ممارسة مهنته بنجاح، وقد اعتبر أن التقصير في إعداد المعلم وتلبية حاجاته نظرا لتفجُّر المعرفة وسرعة التغيُّر استدعت حاجة ملحة لإعادة النظر في برامج تدريب المعلمين وإعدادهم من حيث الأهداف والمحتوى والطرق وأساليب التقويم. ولذا تظهر أهمية الحاجات التدريبيّة في النظم التربوية لتزيد من فاعليـة المعلم ورفع نوعيّة التَّعليم، وإدخال طرق تدريـس حديثة في جميع المراحل التعليميَّة.

ويرى المقبل (٢٠٠٤) أن أي برنامج تدريبي لا يبنى على تحديد الحاجات التدريبيّة للمتدرب لا يكون مؤثرا، توق ويمثل اهدارا للإمكانات البشرية والماديَّة، ويؤكد على ضرورة تحديد الحاجات التدريبيّة للمعلم بأساليب علميَّة كي تكون عنصرا أساسيا عند التخطيط للبرامج التدريبيّة.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تعد مهنة التَّعليم من المهن الأساسية في نهضة الأمَّة وتميُّزها، وأن المعلّم من أهم عوامل توجيه العمليَّة التعليميَّة وتحقيق أهدافها. لذلك يتعاظم الاهتمام لإعلاء مهنة التعليم وتطويرها لصالح الطالب والمجتمع عموما ولصالح المعلم نفسه (الكرسني واحمد، ٢٠١٠)

ويعدّ تدريب المعلمين في أثناء الخدمة جزءا لا يتجزأ من عمليّة إعدادهم، ذلك ان إعداد المعلّم قبل الخدمة في مؤسسات الإعداد لا يوفّر له سوي الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عمليّة التّعليم، وبالتالي فهو يحتاج للتدريب في أثناء الخدمة ليلحق بركب النمو والتّطور وليعوض ما فاته أثناء إعداده قبل الخدمة.

ويتصدَّر المعلّم مركزاً رئيساً في أيِّ نظام تعليمي، بوصفه أهم العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف ذلك النظام، وحجر الزاوية في أيِّ مشروع لإصلاحه أو تطويره، فمهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعمليَّة التعليميَّة، فإنها تبقى محدودة التأثير إذا لم يوجد المعلّم الكفء الذي أُعد إعداداً تربوياً وثقافياً وتخصصياً بشكل جيد، بالإضافة إلى تمتُّعه بقدرات خلاَّقة تمكِّنه من التكيُّف مع المستحدثات التربوية، وتنميَّة ذاته وتحديث معلوماته باستمرار (الحكمي وآخرون، ٢٠٠٣).

كما أولت النظم التربويَّة الحديثة اهتماما واضحا بمناهج اللُّغة الانجليزية وطرائق تعليمها وتعلُّمها، وذلك انطلاقا من كون اللُّغة الانجليزية ركيزة من ركائز الانفتاح على المجتمع العالمي، ولكونها تحتل مكانا متميزاً بين اللُّغات الأخرى لكثرة تطبيقاتها في الحياة (أبو زينة، ٢٠١١).

لعل أبرز القضايا التي تنعكس انعكاسا كبيراً على جودة التَّعليم الأساسي وفاعليَّته تتمثَّل في أساليب التدَّريس التي ترتبط ارتباطاً وثيقا بمستوي المعلّم وتأهيله وقدراته. إذ أن ثورة المعلوماتيّة أدَّت إلي تضاعف المعرفة البشريَّة في سرعات متناهية، ما ترتَّب عليه تقادم المعرفة، وانخفاض قيمة ما يتمّ اكتسابه في مؤسسات التَّعليم.

وأصبح التدريب في المرحلة الحاليَّة ضرورة من ضرورات الحياة لأي منظَّمة من المنظَّمات وخاصَّة في ظل التغيرات المتسارعة في العالم أجمع والتحديَّات المعاصرة والمستقبليَّة وتمشياً مع السياسة الحكيمة للمملكة الأردنية الهاشميَّة وقناعاتها أن التدريب يساند التعليم في إعداد وتكوين الكوادر الجيدة الفاعلة من القوى العاملة.

ويعدّ تدريب معلمي اللُّغة الانجليزية وتطوير نموهم المهني ضرورة ملحَّة بهدف تمكينه من فهم طبيعة مهنته وما ينبغي له أأن يعرفه؛ وليتقن عمله على أتم وجه، وليقوم برسالته كما ينبغي؛ لأنه أمين ومسؤول عن هذه الأمانة أمام الشَّعب من جهة وأمام الدولة من جهة أخرى

فالتدريب عمليَّة منظَّمة مستمرَّة تتناول المعلّم، وتتضمن إحداث تغيير وتطوير وتحسين شخصيته، واتجاهاته، ومعلوماته، وسلوكه لإشباع احتياجاته، واحتياجات المؤسسة الحاليَّة والمستقبليَّة، بما يعود بالنفع على الفرد والوظيفة والمؤسسة والمجتمع (حسين، ١٩٩٧).

كما يظهر النقص في الدراسات السابقة حيث يشير توفيق (٢٠٠٦) من جهة إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبيّة يواجه العديد من العقبات مثل عدم وجود نظام متكامل لتحديد الاحتياجات، وعدم قدرة القائمين على تحديد الاحتياجات التدريبيّة وعدم وجود الدعم الكافي لوحدة تحديد الاحتياجات ، وبالمقابل يؤكد الكبيسي (٢٠٠٩) أن تصميم البرامج التدريبيّة هو الخطوة الرئيسية الثَّانية في العمليَّة التدريبيّة والتي تعتمد على ما تمَّ في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة.

في ضوء ما سبق يمكن للباحثة أن تحدد مشكلة الدّراسة بالسؤال الرئيس الآتي :

ما أبرز الحاجات التدريبيَّة لمعلمات اللُّغة الانجليزية في لواء الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية؟ وينبثق منه الاسئلة الفرعية التالية:

١.ما هي أبرز الحاجات التدريبيّة التي يعبّر عنها معلمو اللُّغة الانجليزية في لواء الجامعة؟

٢. هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة للحاجات التدريبيّة تعزى للخبرة التدريبيّة؟

٣. هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة للحاجات التدريبيّة تعزى للمؤهل العلمي؟

٤. هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة للحاجات التدريبيّة تعزى للنَّوع الاجتماعي؟

أهداف الدّراسة :

تهدف الدّراسة إلى التَّحقق مما يلي:

- التَّعرف على أبرز الحاجات التدريبيّة التي يعبّر عنها معلمو اللُّغة الانجليزية في لواء الجامعة.
- التحقق من وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة للحاجات التدريبيّة تعزى للخبرة التدريبيّة.
- التحقق من وجود فروق بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدّراسة للحاجات التدريبيّة تعزى للمؤهل العلمي.
- التحقق من وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة للحاجات التدريبيّة تعزى للنوع الاجتماعي.

أهمية الدّراسة :

من المؤمل أن تفيد نتائج الدّراسة الحاليَّة في:

الأهمية النظريَّة: إثراء للمكتبة العربيَّة كمصدر مكمل لسلسلة الدراسات العلميَّة في مجال متغيّر الحاجات التدريبيّة لدى معلمي اللُّغة الانجليزية، وتحديد الاختلافات في الحاجات التدريبيّة تبعا لبعض المتغيرات الشخصية.

الأهمية التطبيقيَّة: تبرز أهمية الدّراسة الحاليَّة في تركيزها على فئة المعلمين، وتوجيه الاهتمام إلى هذه الفئة، وإيجاد الطرق اللازمة للتركيز على كيفية الارتقاء بقدراتهم من خلال الدورات التدريبيّة، وتساعد الدّراسة الحاليَّة المشرفين في التَّعرف إلى ترتيب الحاجات التدريبيّة التي يقترحها المعلمون، للمساهمة في تقديم هذه الدورات التدريبيّة حسبما يقترحونه، وتطبيق المفاهيم الحديثة من خلال مشاركة المعلمين في عناوين الدورات التدريبيّة للعمل لاحقا على توجيه الدورات التدريبيّة المناسبة لهم.

تعريف المصطلحات:

الاحتياجات التدريبيّة:

عرَّفت الشامان (٢٠٠١،٣٨٢) الاحتياجات التدريبيّة بانها: "مجموع التغيُّرات والتَّطورات التي يحتاجها مدير المدرسة لتحسين أدائه الوظيفي والمتعلقة بمعارفه ومهاراته واتجاهاته."

وإجرائياً تعرف بأنها: الاحتياجات التدريبيّة التي يعبّر عنها معلمي ومعلمات اللُّغة الانجليزية ، والتي تم استقصاؤها من خلال المقياس المطور لهذا الغرض.

حدود الدّراسة :

المحددات الموضوعيَّة: أدوات الدّراسة وهي استبانة تعدّها الباحثة حول أبرز الاحتياجات التدريبيّة للمعلمين تشمل المجالات المختلفة.

الحدود المكانيَّة : المدارس الحكوميَّة في لواء الجامعة في العاصمة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود البشريَّة : شملت الدّراسة جميع معلمي ومعلمات اللُّغة الانجليزية في جميع المراحل الدراسيَّة.

الحدود الزمانيَّة : طبَّقت الدّراسة خلال الفصل الدراسي الاول لعام ٢٠١٩/٢٠٢٠.

الأدب النظري:

يرى ترنير (Triner, 1996) أن الطَّريقة التي يدار بها العنصر البشري أو التي يتم من خلالها تدريبه أو تطوير أدائه تعدّ من العوامل الرئيسة لتحقيق الرّبح والعائد على الاستثمار في المؤسسات الانتاجية، كما تعد عاملاً رئيساً في تحقيق الكفاءة والفعالية في المؤسسات الخدميَّة . ويرى آيرس (Iras, 2008) أنه من المتوقع أن لا تكون الظروف والمستلزمات الضرورية لتحديد الاحتياجات التدريبيّة وفقًا للمناهج وللأساليب العلميَّة متوفرة لدى جميع المعاهد والمراكز التدريبيّة الإداريَّة. وأن تواجه بعضها عقبات وإشكالات تحول دون تطبيقها، وانجاحها .

يضيف أوكلاند (Oakland, 2005) ينبغي الإجابة على هذه الأسئلة عند تحديد وتقييم احتياجات التَّدريب: من هو الذي يحتاج إلى التَّدريب، ما الكفايات المطلوبة لعمليَّة التَّدريب، ما المدة المطلوبة من عمليَّة التَّدريب، ما الفائدة المتوقعة من عمليَّة التَّدريب، هل الحاجة للتَّدريب ضرورية، كم العدد المطلوب للتَّدريب.

يقصد بالحاجات التدريبيّة مختلف التغيُّرات المطلوب إحداثها في خبرات المشاركين في برنامج التَّدريب بما في ذلك المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات وأشكال السلوك، وذلك لتمكينهم من الأداء الكفء لعمل معين يشتمل على مجموعة من المهام أو الواجبات المطلوب انجازها (طعيمة والبندري، ٢٠٠٤).

كما عرفها (الخطيب، والخطيب، ٢٠٠٢، ٢٤) بأنها:" معلومات أو مهارات أو اتجاهات، أو قدرات معيَّنة، فنيَّة، أو سلوكيَّة، يراد تنميتها، أو تعديلها، إما بسبب تغيُّرات تنظيميَّة، أو تكنولوجيَّة، أو لمقابلة تطورات مستجدَّة لحل مشكلات متوقعة"، أما عقيلي (٢٠٠٩، ٥٨) فقد عرَّفها بأنها " فجوة بين الوضع الرَّاهن لمستوى كفاءة الموارد البشريَّة من جهة، ومستوى الكفاءة المطلوب الوصول إليها سواءً في المهارات أو المعارف أو السلوكيات والتصرفات من جهة ثانية"، أما التعريف الإجرائي لها في هذه الدّراسة فهو "

ما يحتاجه مديرو مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعوديَّة من المعلومات والمهارات والقدرات التي تمكنهم من قيادة العمل التربوي في مكاتب التعليم."

وتشير عناصر الاحتياجات التدريبيّة إلى جميع التغيُّرات المطلوب إحداثها في الفرد بواسطة التَّدريب، والمتعلقة بمعارفه ومهاراته واتجاهاته ومستوى أداءه والتي تجعله قادرا على أداء مهامه الوظيفية بأعلى درجات الكفاءة والفعاليَّة، وهذا يعني أن الاحتياجات التدريبيّة تحتوي على ثلاثة عناصر رئيسيَّة كما أشار لذلك الشتري (٢٠٠٣) وهي :المعلومات والمعارف، والمهارات، والسلوك.

حيث يرى بيودوين (Beaudoin, 1990) أن تحديد الحاجات التدريبيّة هو المدخل العلمي لحل كثير من مشكلات التَّدريب، ولجعل التَّدريب ذات فائدة حقيقيَّة، ويؤكد على أن تحديد الحاجات التدريبيّة يمكن أن يجيب عن خمسة أسئلة مهمة هي: أين يتم التَّدريب؟ ومن يجب تدريبه؟ وما المحتوى التدريبي؟ وما النتائج المترتبة على التَّدريب؟ وكيف نجعل نتائج التدريب واقعاً ملموساً؟

وعرض على (٢٠٠٤) بعض طرق تحديد الحاجات التدريبيّة للمعلّم ومنها:ملاحظة السلوك، وتحليل العمل، وتحليل الأفراد: عن طريق تحديد الأفراد الذين يعانون من قصور في أدائهم الحالي، وتحديد قابليَّة الفرد للتَّدريب، وتقويم الأداء: بهدف تحديد القصور بين الأداء الحالي والأداء المطلوب وتقارير الكفاية: وهي التقارير التي يعدَّها المشرفون التربويُّون عن أداء المعلّمين وحاجاتهم التّدريبيّة، والاستبانات، والمقابلة الشخصية.

ويمكن لجهة واحدة أو أكثر من الجهات التالية الإسهام في تحديد الاحتياجات التَّدريبيّة ومن أبرزها: المتدرّب لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره، والرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرّب المراد تحديد احتياجاته التّدريبيّة، واختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشؤون التَّدريب الفنيَّة والذي تقع على عاتقه مسؤوليَّات تحديد الاحتياجات التَّدريبيّة، والخبير المتخصص والمستشار وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئه تدريبيّة أو استشاريَّة مستقلَّة متخصَّصة في التَّدريب وتحديد احتياجه، والإدارة العليا (المحلية أو المركزيَّة) وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرّب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها، ومراكز التدريب المختصة وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصَّصة، والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شؤون التدريب. (مجلس وزراء العدل العرب، ٢٠١٦)

وأشار شريف وسلطان (١٤٠٢ه) إلى مصادر التَّعرف على الحاجات التَّدريبيّة للمتدربين، ومنها: معدلات الأداء المطلوبة للوظائف، والمستجدات والتطورات التي طرأت على الوظيفة مما يتطلب معه مواكبة هذا التطور، وأهداف المؤسسة التربويَّة التي تسعى

لتحقيقها لدى العاملين بها، والفئة المستهدفة من التدريب (العاملون في الحقل التربوي) أنفسهم هم أقدر الناس على تحديد حاجاتهم التدريبيّة، وتوصيف الوظائف وتحديد واجباتها ومسؤليَّاتها والمتطلبات الأساسية لشغلها، ونتائج الدَّراسات والبحوث التي أجريت على العاملين بغرض تقدير حاجاتهم إلى التدريب في أثناء الخدمة.

الدَّراسات السَّابقة:

فيما يلي أبرز الدَّراسات السَّابقة التي تناولت الحاجات التَّدريبيّة للمعلمين:

تناولت دراسة أبي بكر، وتارميزي (Abu Bakar & Tarmizi, 1995) إعداد المعلمين في المدارس الثانوية في ماليزيا" هدف هذه الدّراسة إلى: تحديد الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي العلوم في ماليزيا لتساعد على تحسين برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة، وفي أثنائها لتصبح أكثر فعاليَّة، ولتحقيق هدف الدّراسة قام الباحثان بما يلي: إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبيّة لمعلمي العلوم، جعل القائمة في شكل استبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسة : ان هناك (٢٥) احتياجًا تدريبياً جاءت في مقدمتها الاحتياجات المرتبطة بالنمو الشخصي للمعلم، وقد شملت البنود الخمسة التي جاءت في الصدارة: الإبداع في تدريس العلوم، والمعرفة المتجددة في تقويم فعاليَّة تدريس العلوم، وفهم أهداف مخطط المنهج الدراسي، والمعرفة المتجدَّدة في تطبيق العلوم، والتقنيَّة في الحياة اليوميَّة، والمعرفة المتجدَّدة في مستحدثات تدريس العلوم. كما أوصت الدّراسة : بضرورة تحديد الاحتياجات التدريبيّة قبل عملية إعداد البرامج التدريبيّة لمعلمي العلوم وتصميمها.

وهدفت دراسة هندي (٢٠٠٥) إلى تعرف الحاجات التدريبيّة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عُمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم، وبلغت عينة البحث (١٦٩) فرداً منهم ٥٣ موجهاً و١١٦ معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم عشوائياً. ولجمع المعلومات تم بناء استبانة اشتملت على ٣٦ حاجة موزعة على مجالين. وأظهرت نتائج البحث بالنسبة للسؤال الأول أن أهم الحاجات التدريبيّة التي اتفق عليها المعلمون والمعلمات هي (٦) حاجات، ثلاث منها في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية وثلاث في مجال مهارات تدريس هذا المنهاج. كما كشفت نتائج الدّراسة وجود فروق بين متوسطات تقدير الحاجات تعزى إلى أثر الجنس في مجال المنهاج فقط وبزيادة لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى نفسه بين متوسطات تقدير المعلمين للحاجات تعزى لأثر متغير المرحلة. كما كشفت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير المعلمين للحاجات تعود إلى متغير مستوى الخبرة.

كما تركز دراسة هو (Hu, 2010) على الحاجات التدريبيّة للمدراء في الطفولة المبكرة في الصين، وقد ركزت على تقييم الاحتياجات التدريبيّة للعاملين في مرحلة الطفولة المبكرة الصينيين للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية في

ضوء السياسة الوطنية للصين التي تتطلب أساليب شاملة، وقد عملت الدّراسة الحاليَّة على معرفة طبيعة الاحتياجات التدريبيّة للمعلمين والإداريين واختلاف الحاجات التدريبيّة لهم تبعا مستواهم التعليمي، وسنوات من الخبرة في مجال التدريس، أو حجم الروضة التي يعملوا بها، وقد تم جمع البيانات من خلال كل من المعلمين في التعليم الخاص ومديري المدارس والمعلمين في مرحلة الطفولة المبكّرة من خلال المسح والمقابلة، وتوصلت نتائج الدارسة أن المعلمين والمديرين لديهم أكثر الحاجات التدريبيّة في المجالات التالية: إدارة السلوك، وعملية تنفيذ الخطط التعليميَّة الفرديّة واستراتيجيات التدريس، والتواصل مع أولياء الأمور.

وهدفت دراسة أبو حمدة (٢٠١٠) إلى تحديد الاحتياجات التدريبيّة لمعلمات رياض الأطفال في محافظة عمان، والتعرف إلى الفروق بين تقديرات المعلمات لحاجاتهن التدريبيّة تبعاً لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما، وقد تكونت عينة الدّراسة من (٢٠٦) معلمات تم اختيارهن عشوائياً من رياض الأطفال في محافظة عمان. استخدمت في هذه الدّراسة استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات وزعت على خمسة مجالات هي: التخطيط للتدريس، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات القياس والتقويم، وإدارة الصف وتنظيمه، والتوجيه والإرشاد، بينت نتائج الدّراسة أن الحاجات التدريبيّة لمعلمات الأطفال في الأردن وفقاً لتقديراتهن حاجات بدرجة كبيرة على مجالات الدّراسة. كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلومات رياض الأطفال في الأردن لحاجاتهن التدريبيّة على مجالات الدّراسة الخمسة تعزى لمتغير الخبرة، في حين بيَّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمات رياض الأطفال لحاجاتهن التدريبيّة على مجالات الدّراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل العلمي دبلوم فأقل.

وهدفت دراسة البركات ومصطفى (٢٠١١) إلى تحديد الحاجات التدريبيّة لدى معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية. وتكونت عينة الدّراسة من (٤٥) مديراً ومديرة في محافظة إربد ولتحقيق هدف الدّراسة ، فقد استخدمت المقابلة شبه المقننة "Semi-structured inte -."view وكشفت نتائج تحليل البيانات عن وجود مجموعة من الحاجات التدريبيّة الملحَّة لدى معلمي تربية الطفولة. هذه الحاجات جاءت متّصلة بتنمية ممارسات المعلمين في مجال تنمية شخصية الطفل بصورة متكاملة، وتوظيف طرائق واستراتيجيات تدريس تقوم على أساس نشاط الطفل، والتوظيف الفعال للتقنيات التعليميَّة في المواقف التعليميَّة التعلميّة، وتحليل محتوى منهاج التربية الإسلامية، والتكامل في تدريس التربية الإسلامية، وتقييم تعلم الطفل للتربية الإسلامية.

كما هدفت دراسة قسايمة (٢٠١٢) إلى تحديد الحاجات الحاليَّة لمدرسي اللُّغة الانجليزية في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا ممثلين بعينة قوامها ٩٦ مدرّس ومدرسة

هم المدرسون في اللواء باستثناء من كانوا قد تعرضوا للاستبانة بهدف حساب الثبات ومن لم يستجيبوا للاستبانة، استخدمت استبانة أعدت خصيصا لهذه الدّراسة تم عرضها على أخصائيين في الجامعات الأردنية لأغراض التحكيم ثم تم تطبيقها مرتين بفارق ثلاثة أسابيع على مجموعة من خارج أفراد العينة لحساب الثبات الذي كان يتجاوز ٩٦%. تتلخص النتائج بتقدير المعلمين المبالغ به لقدراتهم على استخدام اللُّغة والقدرة على تدريب الطلبة على مهارات اللُّغة ، وعدم الوعي للترتيب المنطقي لمهارات اللُّغة ، وعدم القدرة على التمييز بين مهارات الاستماع الفرعية والنشاطات الكفيلة بتطوير تلك المهارات، وعدم الإدراك لأهداف القراءة الجهرية، وعدم الإدراك لمستويات تعليم الكتابة ومراحل تعليم الكتابة الحرة.

كما استهدفت دراسة الجاسر (٢٠١٣) التَّعرف على أسباب انخفاض مستوى الدافعية لدى معلمات اللُّغة الانجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض (المملكة العربية السعوديَّة). وتتعلق تلك الأسباب بثلاث محاور، يتعلق المحور الأول بمعلمة اللُّغة الانجليزية، والمحور الثاني بمديرة المدرسة، والمحور الثالث بالمشرفة التربويَّة .ولقد استخدم في هذه الدّراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات بهدف الإجابة عن أسئلة الدّراسة، واختير (٢٠٠) معلّمة من معلمات اللُّغة الانجليزية في للمرحلة المتوسطة بطريقة عشوائية، وقد أعدت الباحثة استبانه خاصة بمعلمات اللُّغة الانجليزية للمرحلة المتوسطة للتَّعرف على أهم أسباب انخفاض مستوى الدافعية لديهن. وقد بيَّنت نتائج الدّراسة أن هناك عوامل تكون معلمة اللُّغة الانجليزية سبباً في انخفاض مستوى الدَّافعية لديها ومن ذلك عدم اتخاذ إجراءات صفيَّة مناسبة، حاجات المعلم المهنيَّة والمعنويَّة، الناحية الماديَّة زملاء العمل، وأن هناك عوامل لانخفاض مستوى الدافعيَّة لدى معلمة اللُّغة الانجليزية تكون مديرة المدرسة سبباً في وجودها ومن ذلك الأساليب السلبيَّة في التعامل، عدم السماح بالمشاركة في كثير من الأمور الهامة في المدرسة.

كما هدفت دراسة شعبان (٢٠١٣) إلى معرفة الحاجات التدريبيّة الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية، ودرجة شدتها، تكونت العينة من (١٠٠) معلمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث استبانة تضم (٦٧) كفاية مهنيَّة تمثل الحاجات التدريبيّة موزعة على ثمانية مجالات، وكشفت الدّراسة عن وجود فروق دالَّة إحصائياً تعزى إلى متغيري (سنوات الخبرة، والتخصص) لصالح ذوات الخبرة الأقل من (٥) سنوات وكذلك لصالح التخصصات الأخرى غير تربية الطفل؛ أي أن المعلمات اللاتي خبرتهن أقل من خمس سنوات، وكذلك من ذوات التخصُّصات الأخرى كنَّ أكثر حاجة في مجالات الدّراسة جميعها.

وأجرى المرامحي (٢٠١٣) دراسة بعنوان الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي اللُّغة الانجليزية في المملكة العربية السعوديَّة في ضوء مطالب منهج اللُّغة الانجليزية بالمرحلة

الثانويَّة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وتكونت عينتها من (١٦٨) معلما، و(٣) مشرفين تربويين، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدّراسة إلى ضرورة تدريب المعلّمين على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التَّعليم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي اللُّغة الانجليزية تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي والخبرة.

كما أجرى أبالي (Abali, 2013) دراسة سعت إلى تعرُّف معلمي اللُّغة الانجليزية لاحتياجات التطوير المهني داخل الغرف الصفيَّة في المدارس الاساسية الدنيا الخاصة في تركيا، تكونت عينة الدّراسة من (٥٠) معلماً، وتمَّ إنشاء استبانة على أساس الادبيات والدَّراسات السَّابقة ، توصَّلت نتائج الدّراسة أن التّكرار والحفظ لا يزالان يمارسان على نطاق واسع وأن هناك حاجة فعليَّة للتدريب، كما انه لا يوجد فروق فرديَّة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

كما أجرى بني بكار (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي اللُّغة الانجليزية في المدارس الثانوية في محافظتي جرش وعجلون، تكونت عينة الدّراسة من (٢٣٧) مشرفاً ومديراً ومعلماً، ولجمع المعلومات تمَّ تطوير مقياسا، وتوصَّلت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والنوع الاجتماعي والخبرة، وأن الخبرة جاءت بدرجة عالية من التقدير.

كما هدفت دراسة الختاتنة (٢٠١٧) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولي. ولتحقيق هدف الدّراسة تمَّ إعداد استبانة لقياس الاحتياجات التدريبيّة تكونت من (٣٠) فقرة توزعت على أربعة مجالات (تخطيط التدريس. وتنفيذ التدريس، وإدارة الصف. والتقويم). وقد تمَّ تطبيقها على عينة مكونة من (٣٥) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في لواء المزار الجنوبي. أظهرت نتائج الدّراسة أن بعض الفقرات لا تمثل حاجات تدريبيّة والسبب أن صياغة الأهداف في جميع مجالاتها جاءت بدرجات منخفضة وأقل من المستوى المطلوب لعدم معرفة المعلمين بصياغة الأهداف أثناء التخطيط للتدريس واعتباره أمرا ثانوياً ويحتاج إلي جهد كبير أما فيما يتعلَّق بنتائج السؤال الثاني فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيا تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي والجنس، وقد عزت الباحثة السبب في ذلك إلى أن الدورات التدريبيّة التي يدعي لها الذكور نفسها الدورات التي تدعي لها الاناث. بالإضافة أن الظروف الموجودة في جميع المدارس متشابهة سواء أكانت للذكور أم للاناث.

وهدفت دراسة الخزاعلة (٢٠١٩) إلى التَّعرف على معوقات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارس قصبة محافظة المفرق من وجهة نظرهم، تكون مجتمع الدّراسة من جميع المعلمين في المرحلة الثانوية والاساسية بمدارس قصبة المفرق تكونت عينة الدّراسة من (٢٠٥) بالطريقة العشوائية الطبقيَّة، وقد تم تطوير أداة لتحقيق هدف الدّراسة،

تكونت من مجالين، الأول معوقات منهجيَّة وآلية التدريب، والآخر مجال معوقات التقويم، وتوصلت الدّراسة إلى أن معوقات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارس قصبة محافظة المفرق من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، وأن أعلى درجات الموافقة جاءت على مجال معوقات منهجية وآلية التدريب ثم مجال معوقات التقويم في الترتيب الثاني وجميع المجالات جاءت متوسطة دون استثناء، كما وبينت الدّراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية في المعوقات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ولمتغير الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة أقل من ٥ سنوات، وعدم وجود فروق تعزي للمرحلة التعليميَّة.

هدفت دراسة ابو قويدر وبني احمد (٢٠١٩) الى التَّعرف على الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي اللُّغة الانجليزية في ضوء دمج التّكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة، وتكونت عينة الدّراسة من (٧٠) معلماً ومعلمة تمَّ اختيارهم بالطريقة الطبقيَّة، أظهرت النتائج حاجة معلمي اللُّغة الانجليزية إلى التَّدريب في مجال توظيف التّكنولوجيا في التعليم، حيث جاءت درجة حاجاتهم متوسطة، وبلغ عدد الاحتياجات التدريبيّة (٣٥) حاجة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في ضوء الاحتياجات التدريبيّة بين معلمي اللُّغة الانجليزية تعود لمتغيريّ الجنس والخبرة.

التَّعقيب على الدَّراسات السَّابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة انها ركزت على تحديد الاحتياجات التدريبيّة لدى المعلمين وربطت ذلك ببعض المتغيّرات واختارت معلمين مختلفين لتحديد الاحتياجات التدريبيّة ومنها دراسة قسايمة (٢٠١٢) التي اهتمت بمعلمي اللُّغة الانجليزية، ودراسة الجاسر (٢٠١٣) التي اهتمت بمعلمات اللُّغة الانجليزية وربطت ذلك بانخفاض الدافعيَّة، وكذلك دراسة المرامحي (٢٠١٣) التي اهتمت بالحاجات التدريبيّة لمعلمي اللُّغة الانجليزية في ضوء مطالب منهج اللُّغة الانجليزية، كما يلاحظ من خلال الدّراسات السّابقة تركيزها على الاهتمام بالمتغيرات الديموغرافية ومنها دراسة ابو حمدة (٢٠١٠)، ودراسة هندي (٢٠٠٥)، وتأتي الدّراسة الحاليَّة لإضافة أبعاد جديدة في الحاجات التدريبيّة مرتبطة بالجانب التكنولوجي وهو ما لم تقم به أيا من الدراسات السابقة، وتستفيد الدّراسة الحاليَّة من الدراسات السابقة في تطوير الأداة، ومنهجية الدّراسة، وعند مناقشة النتائج.

منهج الدّراسة وخطواتها وإجراءاتها

منهج الدّراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدى معلمات اللُّغة الانجليزية.

مجتمع الدّراسة: جميع معلمي اللُّغة الانجليزية في لواء الجامعة في العاصمة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهن (٤٠٥) معلما ومعلمة.

عينة الدّراسة :

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بما نسبته (٣٠%) من مجتمع الدّراسة ، حيث تم تطبيق الدّراسة على (١٢٢) معلما ومعلمة، وتمَّ اختيارهم من جميع مدارس لواء الجامعة.

أداة الدّراسة :

لتحقيق أهداف الدّراسة تمَّ تطوير مقياس وهو مقياس الحاجات التدريبيّة للمعلمين.

مقياس الحاجات التدريبيّة للمعلمين.

بعد إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت دراسة الاحتياجات التدريبيّة وهي (ابو حمدة، ٢٠١٠؛ أبو قويدر وبني أحمد، ٢٠١٩؛ بني بكار، ٢٠١٥؛ المرامحي، ٢٠١٣) واشتمل المقياس على ٤٨ فقرة تمثل الحاجات التدريبيّة للمعلمين باللّغة الانجليزية. وقد تكون المقياس من ٦ مجالات وهي: التخطيط، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات القياس والتقويم، وإدارة الصف وتنظيمه، والتوجيه والإرشاد، واستخدام التكنولوجيا في التدريس، بواقع ٨ فقرات لكل مجال، وللتحقق من صدق المقياس وثباته تم القيام بما يلي:

الخصائص السيكوماترية للمقياس:

أولا: صدق الأداة:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياسين في صورتهما الأولية على مجموعة عدد (10) من أساتذة الجامعات من المتخصصين في التربية وعلم النفس من الجامعات الأردنية، حيث قاموا بإبداء آراءهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياسين ومدى انتماء فقرات المقياس، وكذلك وضوح صياغاته اللغوية وفي ضوء تلك الآراء تم تعديل (١٥) فقرة، وحذف (٣) فقرات، وأصبح عدد فقرات المقياس (٤٥) فقرة.

٢- صدق البناء الداخلي:

تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس وذلك بتطبيقها على عينه استطلاعيه بلغت ٣٠ معلما ومعلمة من داخل مجتمع الدّراسة وخارج العينة، وتمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقره من فقرات مقياس الاحتياجات التدريبيّة وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكليَّة بين (٠.٤٠-٠.٧٩)، حيث جاءت معظم الفقرات دالَّة باستثناء ثلاثة فقرات وتمَّ حذفها وأصبح عدد فقرات المقياس (٤٢) فقرة، كما كانت معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكليَّة (٠.٤١- ٠.٧٤)، وهذا يؤكد أن فقرات مقياس الاحتياجات التدريبيّة تتمتع بدرجة جيدة من البناء الداخلي.

ثانيا: ثبات الاختبار:

١- تم التَّحقق من معامل الاستقرار باستخدام طريقة الثبات بالإعادة:

حيث تم تطبيق أداة الدّراسة على (٣٠) معلماً ومعلمة من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها مرتين، وبفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع. وتم حساب معامل الاستقرار بين أداء المعلمين في كلا التطبيقين. وقد تراوحت الدرجات على المقياس بطريقة معامل الإعادة بين (٠.٨٥-٠.٩٤) وللدرجة الكليَّة (٠.٩٣).

٢-طريقة التجزئة النصفيَّة:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (٣٠) معلماً لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفيَّة حيث احتسبت درجة النصف الأول للمقياس، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون فكانت معاملات الثَّبات بطريقة التجزئة النصفيَّة قبل التعديل (٠.٨٧). وأن معامل الثَّبات بعد التعديل (٠.٩٢)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثَّبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عيّنة الدّراسة .

٣- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات للمقياس، حيث حصل على قيمة ألفا كرونباخ (٠.٨٩) وللأبعاد تراوحت بين (٠.٨٤-٠.٩٠) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثَّبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عيّنة الدّراسة .

تطبيق مقياس الاحتياجات التدريبيّة على معلمي اللُّغة الانجليزية:

يتكون المقياس من ست مجالات وكل مجال يتكون من (٧) فقرات وعدد فقرات المقياس (٤٢) فقرة، ويتم تطبيق المقياس بالطلب من المعلمين الإجابة على فقرات المقياس بوضع إشارة (√) على إحدى الخيارات الخمسة (احتاجها بقوة كبيرة، احتاجها بقوة، احتاجها نوعا ما، احتاج لها قليلا، لا احتاج لها اطلاقا).

طريقة تصحيح مقياس الاحتياجات التدريبيّة:

تكون الإجابة على المقياس وفق التدريج الخماسي، حسب نموذج ليكرت (Likert)، حيث يتم احتساب الدرجات بحسب نوع الفقرة، فالفقرات تحسب كما يلي: احتاجها بقوة كبيرة (٥)، احتاجها بقوة (٤)، احتاجها نوعا ما (٣)، احتاج لها قليلا (٢)، لا احتاج لها اطلاقا (١).

طريقة تصحيح وتفسير الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي اللُّغة الانجليزية:

لتفسير الإجابات التي يحصل عليها المعلم على النحو التالي: يتم استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها المعلم حيث أن:

المدى= أكبر قيمة – أصغر قيمة /عدد المستويات، أعلى خيار – أدنى خيار =٥-١=٣

ثم يتم تقسيم الفرق على عدد المستويات التي تم اختيارها وعددها (٣) كما يلي: ٣/٤=١.٣٣، ثم يتم إضافة (١.٣٣) إلى الحد الأدنى لكل فئة.

- الدرجة من (١-٢.٣٣) للفقرة الواحدة تدل على مستوى منخفض من امتلاك الاحتياجات التدريبيّة للمعلم.
- الدرجة من (٢.٣٤-٣.٦٦) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من امتلاك الاحتياجات التدريبيّة للمعلم.
- الدرجة من (٣.٦٧-٥) للفقرة الواحدة تدلّ على مستوى مرتفع من امتلاك الاحتياجات التدريبيّة للمعلم.

إجراءات الدّراسة :

تم القيام بالإجراءات التالية لتحقيق أهداف الدّراسة :

١.تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.

٢.تم تطوير مقياس الدّراسة والتحقق من الخصائص السيكوماترية له.

٣.تم اختيار عينة الدّراسة بطريقة عشوائية.

٤.تم تطبيق الدّراسة وتحليل النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

النتائج والمناقشة:

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول: ما هي أبرز الحاجات التدريبيّة التي يعبر عنها معلمو اللُّغة الانجليزية في لواء الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمقياس الاحتياجات التدريبيّة والجدول (١) يبين النتائج.

الجدول (١): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمقياس الاحتياجات التدريبيّة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
١	التخطيط	٢.٢٢	١.٣٦	منخفض	٦
٢	استراتيجيات التدريس	٢.٤٤	١.٣٠	متوسط	٤
٣	استراتيجيات القياس والتقويم	٢.٣٠	١.٣٤	منخفض	٥
٤	إدارة الصف وتنظيمه	٣.٥٨	٠.٧٢	متوسط	٣
٥	التوجيه والإرشاد	٣.٦٠	٠.٨٤	متوسط	٢
٦	استخدام التّكنولوجيا في التدريس	٤.٠٨	٠.٣٣	مرتفع	١
	الاحتياجات التدريبيّة الكليّة	٣.١٣	٠.٤٦	متوسط	

يلاحظ من نتيجة السؤال الحالي أن معلمي اللُّغة الانجليزية عبَّروا عن وجود حاجات تدريبيّة مختلفة، بعضها بدرجة مرتفعة وبعضها بدرجة متوسطة وبعضها الآخر بدرجة منخفضة، حيث عبر معلمو اللُّغة الانجليزية عن حاجات منخفضة لكل من استراتيجيات القياس والتقويم والتخطيط للدرس، بينما جاءت حاجة إدارة الغرفة الصفية وتنظيمها والتوجيه والارشاد وحاجة الدورات التدريبيّة عن استراتيجيات التدريس بدرجة متوسطة، بينما تبين أن معلمي اللُّغة الانجليزية يحتاجون دورات تدريبيّة حول استخدام التكنولوجيا في التدريس بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الحاجة (٤.٠٨)

بانحراف معياري (٠.٣٣)، وفي الدرجة الكلية فإن معلمي اللُّغة الانجليزية يحتاجون إلى دورات تدريبيّة بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.١٣) بانحراف معياري (٠.٤٦).

إن التدريب عمليّة متكاملة تتميز بالاستمرار والديمومة، وتهدف إلى خلق معلم ذي كفاءة عالية، ويتطلب باستمرار التعرف على حاجات المعلمين من التدريب في كل مادة من المواد، مما يساعد المعلم في مواكبة كل التطورات الحديثة في مجال عمله، وقد تبين من الدّراسة الحاليَّة حاجة المعلمين بكثرة إلى الدورات التدريبيّة التي تعنى باستخدام التكنولوجيا في التدريس.

ويبدو أن المعلمين قد عبَّروا عن حاجات متنوعة من التَّدريب، فمن جهة فإن الدورات الاعتيادية كالحاجة إلى دورات التخطيط والقياس والتقويم، ربما تمكن منها هؤلاء المعلمين وأصبحت من الحاجات التدريبيّة المنخفضة، بينما يحتاج المعلمون بعض التَّدريب في دورات التوجيه والإرشاد وإدارة الصف وتنظيمه واستراتيجيات التَّدريس، وبالمقابل يحتاج المعلمون إلى دورات مكثَّفة مرتبطة باستخدام التَّكنولوجيا في التَّدريس.

وتتفق نتيجة الدّراسة الحاليَّة جزئيا مع نتائج دراسة أبي بكر، وتارميزي (Abu Bakar & Tarmizi, 1995) ومع نتائج دراسة أبو حمدة (٢٠١٠)، ودراسة الختاتنة (٢٠١٧)، ودراسة ابو قويدر وبني أحمد (٢٠١٩).

وتعزو الباحثة نتيجة السؤال الحالي للتطورات الحديثة في مجال التدريس والذي أدخلت من خلاله التّكنولوجيا إلى التدريس، وجعل الحاجة ملحَّة لتلبية هذه الحاجة التدريبيّة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدَّلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة للحاجات التدريبيّة تعزى للخبرة التدريبيّة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمقياس الاحتياجات التدريبيّة لدى المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة التدريسيَّة (١-٥، ٦-١٠، ١١ سنة فأكثر)، والجدول (٢) يبين ذلك:

الجدول (٢): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمقياس الاحتياجات التدريبيّة لدى المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية.

المتغيرات		١-٥	٦-١٠	١١ سنة فاكثر
التخطيط	العدد	٣٩	٥٠	٣٣
	المتوسط الحسابي	٢.٨٩	١.٨٠	٢.٨٩
	الانحراف المعياري	١.٤٤	١.٠٧	١.٢٣
استراتيجيات	العدد	٣٩	٥٠	٣٣

التدريس	المتوسط الحسابي	٢.٥٥	٢.٥٨	٢.١١
	الانحراف المعياري	١.٤٩	١.١٩	١.١٩
استراتيجيات القياس والتقويم	العدد	٣٩	٥٠	٣٣
	المتوسط الحسابي	٢.٨٣	٢.٦٨	٢.٢٨
	الانحراف المعياري	١.٤٢	١.١٨	١.٤٤
إدارة الصف وتنظيمه	العدد	٣٩	٥٠	٣٣
	المتوسط الحسابي	٣.٦٠	٣.٦٨	٣.٤٢
	الانحراف المعياري	٠.٨٦	٠.٥٥	٠.٧٥
التوجيه والارشاد	العدد	٣٩	٥٠	٣٣
	المتوسط الحسابي	٣.٥٥	٣.٢٩	٤.١١
	الانحراف المعياري	٠.٤٨	٠.٩٢	٠.٨٢
استخدام التّكنولوجيا في التّدريس	العدد	٣٩	٥٠	٣٣
	المتوسط الحسابي	٣.٨٩	٤.١٧	٤.١٩
	الانحراف المعياري	٠.٣٤	٠.٢٩	٠.٢٩
الحاجات التدريبيّة الكليَّة	العدد	٣٩	٥٠	٣٣
	المتوسط الحسابي	٣.٢٣	٣.٠٣	٣.١٧
	الانحراف المعياري	٠.٤٦	٠.٤٢	٠.٥٠

يلاحظ من الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابيّة لمقياس الاحتياجات التدريبيّة لدى المعلمين تبعاً لاختلاف الخبرة التدريسية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠.٠٥) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (٣):

الجدول (٣): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابيّة لمقياس الاحتياجات التدريبيّة لدى المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٣٨.٥٧	٢	١٩.٢٨	١٢.٤٩	٠.٠٠
	داخل المجموعات	١٨٣.٧٦	١١٩	١.٥٤		
	الكلي	٢٢٢.٣٢	١٢١			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	٥.١٤	٢	٢.٥٧	١.٥٣	٠.٢٢
	داخل المجموعات	١٩٩.٣٨	١١٩	١.٦٨		
	الكلي	٢٠٤.٤٢	١٢١			
استراتيجيات القياس والتقويم	بين المجموعات	٥.٦١	٢	٢.٨٠	١.٥٧	٠.٢١
	داخل المجموعات	٢١٢.١٨	١١٩	١.٧٨		
	الكلي	٢١٧.٧٩	١٢١			

إدارة الصف وتنظيمه	بين المجموعات	١.٣٨	٢	٠.٦٩	١.٣٣	٠.٢٧
	داخل المجموعات	٦١.٧١	١١٩	٠.٥٢		
	الكلي	٦٣.٠٩	١٢١			
التوجيه والارشاد	بين المجموعات	١٣.٧١	٢	٦.٨٥	١١.٢٨	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٧٢.٢٩	١١٩	٠.٦١		
	الكلي	٨٥.٩٩	١٢١			
استخدام التّكنولوجيا في التّدريس	بين المجموعات	٢.١٧	٢	١.٠٩	١١.٤١	٠.٠٠
	داخل المجموعات	١١.٣٣	١١٩	٠.٠٩		
	الكلي	١٣.٥١	١٢١			
الحاجات التدريبيّة الكليّة	بين المجموعات	٠.٩٤	٢	٠.٤٧	٢.٢٦	٠.١٠
	داخل المجموعات	٢٤.٦١	١١٩	٠.٢١		
	الكلي	٢٥.٥٤	١٢١			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابيّة في الحاجات التدريبيّة للمعلمين تبعا للخبرة التدريسيّة في الدرجة الكليّة حيث بلغت قيمة(F) للحاجات التدريبيّة (٢.٢٦) وهي قيمة ليست ذات دلالة احصائية، كما تبين عدم وجود فروق في الحاجات التدريبيّة في استراتيجيات التدريس واستراتيجيات القياس والتقويم وإدارة الصَّف وتنظيمه حيث بلغت قيمة (F) (١.٥٣، ١.٥٧، ١.٣٣) على التوالي، وهذه القيم ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (=α٠.٠٥). ويبدو أن المعلمين لا يختلفوا بهذه الحاجات التدريبيّة تبعا لمدة الخبرة التدريسية، بينما تبيَّن وجود فروق ذات دلالة احصائية في الحاجات التدريبيّة التالية: التَّخطيط، والتَّوجيه والارشاد، واستخدام التّكنولوجيا في التَّدريس، وللتَّحقق لصالح من الفروق تمَّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة، والجدول (٤) يظهر النتائج.

جدول (٤): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة في بعد الحاجات التدريبيّة التخطيط والتوجيه والارشاد واستخدام التكنولوجيا في التدريس باختلاف الخبرة التدريسية.

	الخبرة	١-٥	مستوى الدلالة	٦-١٠	مستوى الدلالة	١١ فاكثر	مستوى الدلالة
التَّخطيط	١-٥	-	-	١.١٨	٠.٠٠	٠.٠٨	٠.٩٦
	٦-١٠	-	-	-	-	-١.٠٩	٠.٠٠
	١١ فاكثر	-	-	-	-	-	-
التوجيه والارشاد	١-٥	-	-	٠.٢٧	٠.٢٨	-٠.٥٦	٠.٠١
	٦-١٠	-	-	-	-	-٠.٨٣	٠.٠٠
	١١ فاكثر	-	-	-	-	-	-
استخدام التّكنولوجيا في التّدريس	١-٥	-	-	-٠.٢٨	٠.٠٠	-٠.٣٠	٠.٠٠
	٦-١٠	-	-	-	-	-٠.٠٢	٠.٩٦
	١١ فاكثر	-	-	-	-	-	-

يتبيَّن من الجدول (٤) وجود فروق في الحاجات التدريبيّة في الابعاد التخطيط والتوجيه والارشاد واستخدام التّكنولوجيا في بعض المجالات للخبرات التدريسيّة، حيث كانت الفروق في الحاجة للتَّخطيط لصالح من خبراتهم التدريسيَّة أقل بين سنة إلى خمس سنوات ممن لديهم خبرات تدريسيّة تتراوح بين ٦-١٠ سنوات، ولمن خبراتهم التدريسيّة ١١ سنة فأكثر على من لديه خبرات تدريسيّة وسط تتراوح بين ٦-١٠ سنوات.

كما ظهرت فروق في حاجة التوجيه والارشاد لمن لديه خبرات تدريسيّة أقل بين ١-٥ أفضل ممن لديه خبرات تدريسيّة تتراوح بين ٦-١٠، وكذلك هناك فروق لمن لديه خبرات تدريسيّة تتراوح بين ١١ سنة فأكثر مع ٦-١٠ سنوات ولصالح من لديه خبرات تدريسيّة أكثر بين ١١ سنة فأكثر.

كما ظهرت فروق في الحاجة إلى استخدام التّكنولوجيا بين من خبراتهم ١-٥ سنوات مع من خبراتهم ٦-١٠ سنوات ولصالح من خبراتهم ٦-١٠ سنوات، ومن لديه خبرة بين ١-٥ سنوات مع من لديه خبرة ١١ سنة فأكثر لصالح من لديه خبرة ١١ سنة فأكثر.

وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع نتيجة دراسة شعبان (٢٠١٣) ، ومع دراسة الخزاعلة (٢٠١٩) التي وجدت فروق في التَّدريب لصالح ذوات الخبرة الأقل من خمس سنوات

بينما تختلف نتيجة السؤال الحالي مع نتيجة دراسة هندي (٢٠٠٥) ودراسة أبو حمدة (٢٠١٠) ومع دراسة المرامحي (٢٠١٣) ودراسة ابالي (Abali, 2013) ودراسة بني بكار (٢٠١٥) ومع دراسة ابو قويدر وبني احمد (٢٠١٩)، التي لم تجد فروق في تقدير المعلمين للحاجات تعزى إلى الخبرة.

وتعزى نتيجة الدّراسة الحاليَّة لكون المعلمين الجدد لم يحصلوا على قدر كاف من التَّدريب فهم بحاجة إلى التَّدريب نظراً لخبراتهم الجديدة في حقل التَّدريس، بينما يحتاج المعلّمون القدامى جدا التدريب نظراً للتطورات الحديثة في مجال الَّتدريس والرغبة في إضافة خبرات جديدة لديهم نظرا لتعرُّض بعضهم للاحتراق النفسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة للحاجات التدريبيّة تعزى للمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدّلالة الإحصائية على الاحتياجات التدريبيّة للمعلمين، تبعاً لمتغير المؤهل، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء على الاحتياجات التدريبيّة بين المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل (بكالوريوس، ودراسات عليا)

البُعد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
التَّخطيط	بكالوريوس	٩٢	٢.٦٣	٠.٩٥	١١٩	-٠.٣٩	٠.٧٠
	دراسات عليا	٣٠	٢.٧٢	١.١١			
استراتيجيات التدريس	بكالوريوس	٩٢	٢.٤٠	١.٣٠	١١٩	-٠.٥٥	٠.٥٨
	دراسات عليا	٣٠	٢.٥٦	١.٣١			
استراتيجيات القياس والتقويم	بكالوريوس	٩٢	٢.٧٤	١.٣٥	١١٩	١.٧٤	٠.٠٩
	دراسات عليا	٣٠	٢.٢٧	١.٢٦			
ادارة الصف وتنظيمه	بكالوريوس	٩٢	٣.٥٥	٠.٧١	١١٩	-٠.٨٧	٠.٣٩
	دراسات عليا	٣٠	٣.٦٩	٠.٧٦			
التوجيه والارشاد	بكالوريوس	٩٢	٣.٥١	٠.٨٦	١١٩	-٢.١٩	٠.٠٣
	دراسات عليا	٣٠	٣.٨٧	٠.٧٥			
استخدام التكنولوجيا في التدريس	بكالوريوس	٩٢	٤.٠٦	٠.٣٥	١١٩	-١.٤٥	٠.١٥
	دراسات عليا	٣٠	٤.١٥	٠.٢٨			
الدرجة الكلية للحاجات التدريبيّة	بكالوريوس	٩٢	٣.٠٩	٠.٤٥	١١٩	-١.٥٣	٠.١٣
	دراسات عليا	٣٠	٣.٢٤	٠.٤٦			

يظهر من الجدول (٥) أن المعلمين لا تختلف احتياجاتهم التدريبيّة تبعا للمؤهل الذي يحملوه في معظم الأبعاد والدرجة الكليّة حيث بلغت قيمة ت للدرجة الكلية (١.٥٣) وهي قيمة غير دالة احصائيا، بينما وجد اختلافات فقط في حاجة التوجيه والارشاد ولصالح من يحمل مؤهل دراسات عليا على البكالوريوس، حيث بلغت قيمة ت (٢.١٩) وهي دالة احصائيا.

وتتفق نتيجة الدّراسة الحاليَّة مع نتيجة دراسة أبو حمدة (٢٠١٠) التي وجدت فروق في متغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي دبلوم فأقل.

بينما تختلف مع نتائج دراسة المرامحي (٢٠١٣) ودراسة بني بكار (٢٠١٥) وقد تعود الاختلافات لاختلاف الفئة المستخدمة ووقت ومكان الدّراسة. كما تختلف مع نتيجة دراسة الخزاعلة (٢٠١٩) التي وجدت فروق تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس

وتعزى النتيجة لحاجة الدَّراسات العليا في التوجيه والارشاد لاعتقادهم بعد تعلُّمهم لمستوى مرتفع لحاجة دورات التَّوجيه والارشاد والايمان بدوره في خدمة العمليَّة التعليميَّة والتعلميَّة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة للحاجات التدريبيّة تعزى للجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تمَّ استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدَّلالة الإحصائية على الاحتياجات التدريبيّة للمعلمين، تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء على الاحتياجات التدريبيّة بين المعلمين تبعاً لمتغير الجنس (معلمين، معلمات)

البُعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
التَّخطيط	معلّمين	٦٦	٢.٧٧	١.٠٥	١١٩	١.٥٤	٠.١٣
	معلّمات	٥٦	٢.٥٠	٠.٩٠			
استراتيجيات التَّدريس	معلّمين	٦٦	٢.٣٧	١.٤٠	١١٩	-٠.٦٤	٠.٥٢
	معلّمات	٥٦	٢.٥٢	١.١٧			
استراتيجيات القياس والتقويم	معلّمين	٦٦	٢.٨٥	١.٣٤	١١٩	٢.٠٨	٠.٠٤
	معلّمات	٥٦	٢.٣٥	١.٣٠			
إدارة الصَّف وتنظيمه	معلّمين	٦٦	٣.٧٠	٠.٧٦	١١٩	٢.٠٠	٠.٠٤
	معلّمات	٥٦	٣.٤٤	٠.٦٦			
التَّوجيه والارشاد	معلّمين	٦٦	٣.٤٤	٠.٨٣	١١٩	-٢.٢٨	٠.٠٣
	معلّمات	٥٦	٣.٧٨	٠.٨٣			
استخدام التّكنولوجيا في التَّدريس	معلّمين	٦٦	٣.٩٩	٠.٣٦	١١٩	-٣.١٩	٠.٠٠
	معلّمات	٥٦	٤.١٨	٠.٢٧			
الدَّرجة الكليّة للحاجات التدريبيّة	معلمين	٦٦	٣.١٧	٠.٤٤	١١٩	١.٠١	٠.٣٢
	معلمات	٥٦	٣.٠٩	٠.٤٨			

يظهر من الجدول (٦) أن المعلمين لا تختلف احتياجاتهم التدريبيّة تبعا للجنس في بعض الأبعاد والدَّرجة الكليّة حيث بلغت قيمة ت للدَّرجة الكليّة (١.٠١) وهي قيمة غير دالَّة احصائيا، بينما وجد اختلافات في استراتيجيات القياس والتقويم وإدارة الصَّف وتنظيمه ولصالح المعلّمين مقارنة بالمعلّمات، بينما وجد اختلافات في دورات التَّوجيه والارشاد واستخدام التّكنولوجيا في التَّدريس لصالح المعلّمات مقارنة بالمعلّمين.

وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع نتيجة دراسة هندي (٢٠٠٥) التي أظهرت فروق في الحاجات التدريبيّة لصالح المعلمين تعزى إلى الجنس، وتختلف نتيجة الدّراسة الحاليَّة مع نتيجة دراسة الختاتنة (٢٠١٧) ودراسة ابو قويدر وبني أحمد (٢٠١٩) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس.

وتعزى نتيجة السؤال الحالي نظراً لان المعلمين الذكور ربما يعانوا أكثر في إدارة الصَّف وتنظيمه وفي إجراء الاختبارات والامتحانات لذلك تبدو حاجتهم إلى الدَّورات التدريبيّة بهذه المجالات التدريبيّة.

بينما تبدو حاجة المعلمات إلى دورات في كيفيّة مساعدة الطَّالبات في التَّوجيه والارشاد واستخدام التّكنولوجيا في التَّدريس لايمانهن بأهمية التَّوجيه والارشاد في التأثير

على الطالبات، واعتقادهن بأن استخدام التّكنولوجيا يساعد في إيصال المعلومات بشكل أفضل للطَّالبات.

توصيات الدّراسة :

بناءً على النتائج السَّابقة التي توصلت إليها الدّراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات وهي كما يلي:

١. ضرورة تدريب معلمي اللُّغة الانجليزية، والتي كشفت الدّراسة أن الحاجة إليها بدرجة متوسطة.
٢. الابتعاد عن بعض الدورات التدريبيّة للمعلمين وخاصة ما يتعلق منها بالتَّخطيط واستراتيجيات القياس والتقويم.
٣. التقليل من الدورات التدريبيّة المرتبطة باستراتيجيات التدريس وإدارة الصَّف والتَّوجيه والارشاد .
٤. زيادة لجوء المشرفين لدورات ترتبط باستخدام التَّكنولوجيا في التَّدريس .
٥. الحرص على التدريب لمن خبراتهم التدريسيَّة قليلة أو كبيرة جدا.
٦. تقديم دورات تدريبيّة للمعلمات في استراتيجيات القياس والتقويم وإدارة الصف وتنظيمه.
٧. تقديم دورات تدريبيّة للمعلمين في التَّوجيه والارشاد واستخدام التّكنولوجيا في التَّدريس.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية

ابو جادو، صالح (٢٠٠٣). **علم النفس التربوي**، ط (٣)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ابو حمدة، فاطمة (٢٠١٠). الحاجات التدريبيّة لمعلمات رياض الاطفال في محافظة العاصمة - عمان - من وجهة نظر المعلمات انفسهن. **اربد للبحوث والدراسات**، جامعة اربد الاهلية، ١٣(٢)، ٢٨١-٣٣٢.

أبو زينة، فريد (٢٠١١). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**. (ط ٣). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

ابو قويدر، سلام وبني احمد، فادي (٢٠١٩). **الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي اللُّغة الانجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط.

الأحمد، خالد (٢٠٠٥). **تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب**، العين: دار الكتاب الجامعي.

البركات، علي ومصطفى، انتصار (٢٠١١). الحاجات التدريبيّة لدى معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الاسلامية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ١٢(٢)، ١١٧-١٤٨.

بني بكار، محمد (٢٠١٥). **الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي اللُّغة الانجليزية في المدارس الثانوية في محافظتي جرش وعجلون من وجهة نظر المشرفين والمديرين ومعلمي اللُّغة الانجليزية فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الاردن.

البهواشي، السيد (٢٠٠٤) **تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول**، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة ٢١-٢٢ يوليو، ص ص ٣١٩-٣٦٢.

توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٦). **تحديد الاحتياجات التدريبيّة بين الاهدار والاستثمار موسوعة التدريب والتنمية البشرية**، الجزء الثامن، مركز الخبرات المهنية للادارة، يميك القاهرة، ص ٢٠-٢٢.

الجاسر، عفاف (٢٠١٣). دراسات في المناهج وطرق التدريس. **جامعة عين شمس**، ١٩٨(١)، ٦٠-٨٧.

حسين، عبد الفتاح دياب (١٩٩٧). **إدارة الموارد البشرية**، القاهرة.

الحكمي، علي صديق؛ والمسعودي، عبدالله حيسون؛ والمنتشري، حسن بركات؛ والمهداوي، عبد العزيز محمد؛ والشثري، عمر عبد الله؛ والحمزي، ماجد منصور. (٢٠٠٣). **اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين.** ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقدة في مدينة جازان خلال الفترة من ١-١٤٢٤/١/٣هـ، ص ص١٧٧-١٩٩.

الختاتنة، ذكريات (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبيّة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في لواء المزار الجنوبي.**المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والابحاث**، ٦(١)، ١٥٩-١٦٦.

الخزاعلة، محمد (٢٠١٩). معوقات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارس قصبة محافظة المفرق من وجهة نظرهم. **دراسات، العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، ٤٦(٢)، ٢٣٦-٢٤٧.

الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد. (٢٠٠٢). **التدريب، المدخلات والعمليات والمخرجات**، اربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، إربد.

الشامان، أمل بنت سلامة (٢٠٠١). أثر ما يقدم من برامج تدريبيّة لمديري المدارس ومديراتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة الملك سعود**، ١٣ (٢) ٣٧٧-٤٣٨.

الشتري، بندر بن سعد (٢٠٠٣). **تقويم أساليب تحديد الاحتياجات التدريبيّة في الأجهزة الأمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض

شريف، غانم وسلطان، حنان (١٤٠٢هـ). **الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية**، ط١، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

شعبان، زكريا (٢٠١٣). الحاجات التدريبيّة الضرورية لدى معلمات رياض الاطفال الحكومية في الاردن، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢١(٢)، ٣١٥-٣٤٥.

طعيمة، رشدي والبندري، محمد (٢٠٠٤). **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤي التطوير**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

الطناوي، عفت والعرفج، أحلام (٢٠٠٥). الحاجات التدريبيّة اللازمة لمعلمات اللُّغة العربية والعلوم بمحافظة الاحساء من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، **مجلة رسالة الخليج العربي**، ١١٦(١)، ١٤٧-٢١٠.

العزواي، نجم (٢٠٠٦). **التدريب الاداري**. عمان: دار اليازوري.
عقيلي، عمر. (٢٠٠٩). **إدارة الموارد البشرية المعاصرة، بعد إستراتيجي**. عمان: دار وائل للنشر.
علي، حسين (٢٠٠٤). **"تحديد الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية الزراعية"**، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ٢١-٢٢ يوليو، ٢٧٧-٣١٠.
غنيمة، محمد متولي (١٩٩٨). **سياسة وبرامج إعداد المعلم العربي وبيئته العملية التعليمية التعلمية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط٢.
قسايمة، محمد (٢٠١٢). تحليل قدرات المعلمين على تدريس مهارات اللُّغة الانجليزية. **مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية**، ٧٦(١٩)، ٤٤٥-٤٤٦.
الكبيسي، عامر (٢٠٠٩). **التدريب الاداري والأمني، رؤية معاصرة للقرن الحادي والعشرين**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص ٧-١٢.
الكرسني، عوض واحمد، عبد الباقي (٢٠١٠). عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية دراسة وسط طلاب كليات التربية بالجامعات الحكومية السودانية، **دراسات نفسية**، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر، ٢، ٧-٣٠.
مجلس وزراء العدل العرب، جامعة الدول العربية (٢٠١٦). **استخدام الوسائل الحديثة في قياس الاحتياجات التدريبيّة**، ورقة عمل مفصلة مقدمة من المركز القومي للدراسات القضائية، حول المحور الرابع من محاور مؤتمر مدراء المعاهد القضائية الرابع والعشرين.
المرامحي، عيد (٢٠١٣). **الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي اللُّغة الانجليزية في المملكة العربية السعودية للمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
المقبل، عبد الله (٢٠٠٤). **الإطار العام لإعداد برامج اعداد معلمي الموهوبين**، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
هندي، صالح (٢٠٠٥). الحاجات التدريبيّة لمعلمي التربية الاسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين انفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، **دراسات الجامعة الاردنية**، العلوم التربوية، ٣٢(٢)، ٣٦٤-٣٨٤.

ثانيا: المراجع الاجنبية

Abali, N. (2013). **English language teacher use of competence in and professional development needs for specific classroom activities** (unpublished doctoral dissertation). Akdeniz , Antalya , Turkey.

Abu Bakar, A & Tarmizi, R. (1995). **Teacher preparation concerns: professional needs of Malaysia secondary school science teacher**, In ERIC—NO: ED390632.

Anne D.(2000). **Elementary teachers' needs, issues of retention and recruitment School of Education and Professional Development**. University of East Anglia. Norwich, NR4 7TJ. UK.

Beaduoin, M. (1990). The instructors changing role in distance education, **the American journal of distance education**, 4(2), 21-29.

Hall. P.(2005). The principal's presence and supervision to improve teaching. **SEDL Letter**. 17(2) pp. 1216-.

Hu, B. (2010). Training Needs for Implementing Early Childhood Inclusion in China, **Early childhood inclusion in China**, 12, 12-30.

Iris , V. (2008). Training of Civil servants in the solvent state administration. **In international review of administrative saliencies**. 7N. 7,

Oakland ,J. (2002). Total Quality Management, 90 **Totten ham Court Road**, London, England WIP OLP.

Rink. J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. In :S. Silverman, and C. Ennis. **Student Learning in Physical Education**, 171 - 197. Champaign. H.K.P.

Triner, D., Greenberry, A., watkins, R. (1996). Training **needs Assessment: A Contradiction in terms?, Educational** Technology, 36, (6), 51-55.