جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
كلية التربية

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض المملكة العربية السعودية

"The training Needs of the Lower Primary School Teachers from the Point of View of the Supervisors at Private Schools that have the Quality Score in Riyadh"-Saudi Arabia

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية

إعداد الباحث:
محمد عوض ذياب العقلة

إشراف الدكتورة:
صباح الحاج محمد حامد

العام الدراسي: 1439هـ /2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

قال تعالى :

" **ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ**"

صدق الله العظيم

(الجاثية : 18)

إهـــداء

إلى

والدي رحمه الله....والدتي أطال الله في عمرها،

زوجتي وأبنائي الذين قاسموني عناء الدراسة والبحث،

إخوتي وأخواتي سندي في هذه الحياة،

أقاربي وأصدقائي،

كل من وقف خلف هذا العمل بالرأي، والنصيحة، و التشجيع،

أبناء وطني سوريا الذين أتعبتهم جراحات الأيام،

كل باحث في دروب العلم والمعرفة.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، والشكر له على عظيم كرمه، ووافر امتنانه؛ على ما وفقني به من إنجاز هذا البحث، والصلاة والسلام على الهادي البشير، والسراج المنير سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

إقراراً بالفضل، وعرفاناً بالجميل يسعدني أن أتوجه بالشكر الجزيل، والامتنان الكبير لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وإلى كلية الدراسات العليا ، وإلى كلية التربية ، وإلى قسم الإدارة التربوية .

كما أتوجه بالشكرلأستاذتي الفاضلة سعادة الدكتورة / صباح الحاج محمد حامد الأستاذ المشارك المشرفة على هذا البحث، والتي منحتني من فكرها ووقتها الشيء الكثير ، وغمرتني بفيض كرمها، وشملتني برحابة صدرها رعاية، وتوجيهاً، ونصحاً، وإرشاداً، حتى خرج هذا البحث بأفضل صورة ممكنة، فلها مني صادق الدعاء بموفور الصحة والعافية والتوفيق من الله تعالى.

كما لا يفوتني شكر الأساتذة المحكمين الذين بذلوا جهداً كبيراً في تحكيم أداة الدراسة وأسأل الله أن يبارك في علمهم وعملهم وأعمارهم .

وأقدم شكري الجزيل إلى الذين قدموا لي المساعدات والمعلومات ذات الصلة بموضوع البحث، والتي كان لها الأثر الإيجابي في مساعدتي في إنجازه.

وفي الختام أسال الله أن يبارك في هذا الجهد ويجعله خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به الوطن والباحثين وسائر طلبة العلم.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

مستخلص

يهدف البحث إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي والمجال المهاري والمجال الوجداني ومعرفة مدى وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض تبعاً لمتغيرات متعددة مثل: (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي و الجنس).

والمنهج المسُتخدم في البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، ويتكون مجتمع البحث من جميع مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض

كما تمثلت عينة البحث في جميع أفراد مجتمع البحث كعينة قصدية .

وتمثلت أداة البحث في الاستبانة المقدمة لمشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض، وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وقد صل البحث عدة لنتائج من أهمها: استجابات مجتمع الدراسة – حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي – جاءت بدرجة موافقة كبيرة، واستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري، جاءت بدرجة موافقة كبيرة، واستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني، جاءت بدرجة موافقة كبيرة ، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة معنوية 0.05 بين متوسطات إجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض تعزى لسنوات الخبرة و للمؤهل العلمي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية 0.05 يعزى لجنس المبحوث.

توصيات الدراسة :

وأوصت الدراسة بالعمل على توضيح آليات تمكين المعلم من مهارات القراءة والكتابة والمحادثة، ومعالجة ضعف المعلم في تحليل المناهج، والتفريق بين المنهج الدراسي والمقرر الدراسي. تطبيق نظريات التعلم المختلفة، والاستمرار في تقدير درجة إتقان المتعلم للمهارات والتعامل مع مشكلات المتعلم بفاعلية، وإظهار الحس الإيجابي المشارك والهادف تجاه المجتمع المدرسي .

Abstract

The research aims to identify the training needs of the lower primary school teachers in the field of knowledge and to cognize the extent of individual differences with statistical significance at the level of (0.05) for the training needs of the lower primary school teachers from the point of view of the supervisors at private schools that have the quality score in Riyadh according to the variables of (years of experience, scientific qualifications and gender).

The method used in the research is the descriptive and analytical one. The research community consists of all the supervisors of the private schools that have got the quality score in Riyadh during the academic year 1438-1439 H. The number of supervisors was 90 classified according to gender into (69 males and 21 females) by (77.7% : 23.3 %) respectively .

The sample of research taken for all the members of the research community as an intentional sample.

The tool of research was represented by the questionnaire which provided to the supervisors of the private schools that have the quality score in Riyadh, and many statistical methods were used by applying statistical packages of social sciences symbolized by (**SPSS**).

The results of the research were as follows:

The responses of the study community to the training needs of the lower primary school teachers in the field of knowledge reached a high level of approval, the responses of the study community to the training needs of the lower primary school teachers in the field of skill reached a high level of approval, and the responses of the study community to the training needs of the lower primary school teachers in the field of sentiment reached a high level of approval,

There were no statistically significant differences at level (0.05), throughout the responses average of the study community to the training needs of the teachers of the lower primary school from the point of view of the supervisors at private schools that have the quality score in Riyadh, due to the years of experience and scientific qualifications. Whereas, the existence of differences with statistical significance at the level of (0.05) was attributed to the sex of the respondent.

The study recommended clarifying the mechanisms of empowering the teacher in reading, writing and speaking skills, remedying the weakness of the teacher in analyzing the curriculums, and distinguishing between the curriculum and the studying course.

Also applying the different theories of learning, continuing on assessing the learner's proficiency level for the skills, dealing with the problems of the learner effectively, and showing the positive, purposeful and participant feeling towards the school society.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
البسملة	
استهلال	أ
إهداء.	ب
شكر وتقدير.	ج
مستخلص الدراسة باللغة العربية.	د
Abstract	هـ
فهرس المحتويات.	و
فهرس الجداول.	ح
فهرس الأشكال.	ط
فهرس الملاحق.	ط
الفصل الأول : التعريف بماهية الدراسة وأبعادها	
أولا– مقدمة الدراسة.	1
ثانيا– مشكلة الدراسة.	2
ثالثا– أهداف الدراسة.	3
رابعا– مشكلة الدراسة.	3
خامسا– أهمية الدراسة.	4
سادسا– حدود الدراسة .	4
سابعا– مصطلحات الدراسة .	5
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولا– الإطار النظري.	8
المبحث الأول : المرحلة الأولية واحتياجات معلميها.	8
المبحث الثاني : الإدارة التربوية.	17
المبحث الثالث : الجودة الشاملة والأيزو.	22
المبحث الرابع : التدريب التربوي.	31
المبحث الخامس : الاحتياجات التدريبية.	44
ثانيا– الدراسات السابقة.	47
1–الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى.	47
2–الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي مواد الاختصاص.	50
ثالثا– التعليق على الدراسات السابقة.	53

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
أولا- منهج الدراسة.	**56**
ثانيا- مجتمع الدراسة، وعينتها.	**56**
ثالثا- خصائص مجتمع الدراسة.	**56**
رابعا- أداة الدراسة.	**59**
خامسا- الأساليب الإحصائية.	**63**
الفصل الرابع: عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج	
4-1 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.	**68**
4-2 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.	**72**
4-3 عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.	**76**
الفصل الخامس: خاتمة الدراسة النتائج ،والتوصيات، المقترحات	
5-1 أولاً: ملخص الدراسة	**85**
5-2 ثانياً: نتائج الدراسة.	**87**
5-3 ثالثا: التوصيات.	**91**
5-4رابعاً: مقترحات الدراسة.	**92**
المصادر والمراجع	**93**
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(3-1)	توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي.	**57**
(3-2)	توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة.	**58**
(3-3)	توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير النوع.	**59**
(3-4)	معاملات ارتباط بيرسون لمحاور أداة الدراسة بالدرجة للأداة.	**61**
(3-5)	معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحاور.	**61**
(3-6)	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.	**62**
(3-7)	توزيعمدىالمتوسطاتوفقالتدرجالمستخدمفيأداةالدراسة.	**63**
(4-1)	توضيح استجابة مجتمع الدراسة على محاور الاستبانة الكلية.	**66**
(4-2)	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياريلاستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة	**68**

	الابتدائية الأولى في المجال المعرفي.	
(3-4)	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لاستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري.	**72**
(4-4)	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لاستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني.	**76**
(5-4)	نتائج اختبار "تحليل التباين الاحادي one way a nova" للفروق بين اجابات مجتمع الدراسة طبقا لاختلاف سنوات الخبرة.	**79**
(6-4)	(نتائج اختبار "تحليل التباين الاحادي one way a nova" للفروق بين اجابات مجتمع الدراسة طبقا لاختلاف المؤهل العلمي.	**81**
(7-4)	نتائج اختبارات "Independent T test للفروق بين إجابات مجتمع الدراسة طبقا لاختلاف الجنس.	**82**

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(3-1)	مجتمع الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي	**57**
(3-2)	مجتمع الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة	**58**
(3-3)	مجتمع الدراسة وفق متغير النوع	**59**
(4-1)	يوضح استجابة مجتمع الدراسة على محاور الاستبانة الكلية	**67**

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (1)	الأداة في صورتها الأولية.	**i**
ملحق (2)	قائمة بأسماء محكمي الأداة.	**ix**
ملحق (3)	آراء المحكمين.	**xi**
ملحق (4)	الأداة في صورتها النهائية.	**xv**
ملحق (5)	موافقة الكلية على تطبيق الأداة.	**xxii**

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام

أولا- مقدمة:

من الركائز الأساسية في عملية التنمية العنصر البشري، ولا شك أن فاعليته تزداد إذا امتلك مهارات النمو، وتلك المهارات تقوم على التدريب؛ لأنه الأداة الأكثر فاعلية في تمكين الإنسان من فهم متطلبات العمل، وتحقيق أعلى مستويات الإنتاج .

وقد نال التدريب في العصر الحاضر درجة عالية من الأهمية لم يبلغها من قبل في كثير من المجالات، سواء في مجال الإدارة، أو في مجال التنمية البشرية، أو في مجال التربية والتعليم، وأصبح ضرورة لأ يمؤسسة من المؤسسات الطامحة لتحقيق التطور والتقدم.

ولقد أحدث التقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي تطورا ملحوظا في مجال المعرفة العلمية وتطبيقاتها خاصة ما يحدث في مجال التربية من تطور نتيجة للأبحاث العلمية المستمرة واستخدام التقنيات الحديثة، مما يتطلب محافظة المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات الحديثة في طرق وأساليب التدريس، ولمواجهة هذا التحدي الكبير فإنه يجب على المعلم أن يكون في مرحلة تدريب مستمر خلال حياته المهنية حتى يمكنه ملاحقة كل جديد في مجال عمله ومن ثم الارتقاء بمستوى أدائه.

ومن أجل ذلك اهتمت المملكة العربية السعودية بالتدريب، واعتبرته واجباً من واجبات الوظيفة، وقد نص على ذلك نظام الخدمة المدنية، وبيّن أنه يجب على الجهات الحكومية تمكين موظفيها من تلقي التدريب كل في مجال اختصاصه، ويجب عليها أن تكفل لموظفيها التفرغ التام للتدريب في البرامج التي تقضي طبيعتها ذلك بناء على توصية جهة التدريب.

وفي مجال التربية والتعليم أضحى التدريب من أهم العمليات التي يقدمها النظام التربوي لمساعدة العاملين في مراكز التدريب التربوي، وكذلك في توجيههم حتى يستطيعوا أن يحققوا ما تسعى إليه المؤسسة التربوية من أهداف، وذلك من خلال التدريب التربوي الذي يعد من أهم أساليب النمو المهني، وإحدى الوسائل الفاعلة في تحقيق التغير التربوي، اعتماداً على إقامة دورات تدريبية لإعداد كوادر القيادات العاملة في مجال التعليم.

وتحقيقاً لذلك فق دنصت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أهمية التدريب التربوي، وحثت الجهات المختصة على إقامة الدورات التدريبية، والتجديدية، والدورات التوعوية، لترسيخ الخبرات، وكسب المعلومات والمهارات الجديدة، ونشر الاتجاهات التربوية الحديثة وتطوير

العمليات المساعدة على ذلك. وقد أثمرت اهتمامات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتدريب وتطوير أداء العاملين في القطاع التعليمي إنشاء الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث عام١٣٩٤هـ وإنشاء مراكز التدريب التربوي، حيث تهدف هذه الإدارة لتنمية مهارات جميع العاملين في قطاع التعليم إيماناً منها بضرورة وأهمية التدريب.

وبما أن معلمي المرحلة الابتدائية يشغلون موقعا مهما وحساسا في عملية التربية والتعليم، كان لزاما أن يُنظر إلى احتياجاتهم التدريبية لسدها تحقيقا للكفاءة المطلوبة التي تؤثر في مجريات العملية التعليمية ، ولن يكون ذلك إلا من خلال الخطط التدريبية التي تقوم أساسا على حصر الاحتياجات التدريبية الفعلية ؛ فهي نقطة الانطلاق الموضوعية في إعداد الخطة التدريبية. والمعلوم أن للمشرفين التربويين دورا فعالا في تحديد وتقييم الاحتياجات التربوية للمعلمين ، من هنا تظهر أهمية معرفة آرائهم في هذا الموضوع.

ونظراً لأن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تولي اهتماماً كبيراً بالتدريب لرفع مستوى الأداء لمعلم المدرسة باعتباره مسئولاً عن النهوض بالعملية التعليمية وأنشطتها في المدرسة، وتأكيداً لدوره الفعال، وإيماناً بضرورة إعداد الأطر البشرية وتدريبها من خلال إعداد البرامج التدريبية المنظمة والهادفة، فقد أجريت هذه الدراسة بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية في المرحلة الأولية في منطقة الرياض، واختتمت بالتوصيات اللازمة لإعداد برامج تدريب المعلمين للمرحلة المذكورة بناء على نتائج الدراسة.

ثانيا- مشكلة الدراسة :

إن موضوع تأهيل وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية كبرنامج واحد شامل ومتكامل يتطلب عناية خاصة، كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ليس بالأمر السهل؛ إذ يظهر أحيانا كمشكلة تواجه المعلم والمشرف والإدارة التربوية بشكل عام،وقد أحس الباحث بهذه المشكلة في أثناء التدريس، والإشراف التربوي حيث يضع المدربون والمشرفون برامج ذات خطوات تأهيلية وتدريبية لكل المعلمين سواء المعلم المبتدئ أو المعلم ذي الخبرة دون الوقوف على الاحتياجات الفردية لكل منهم .

ووفق قراءة نتائج بعض الدراسات السابقة في مجال التدريب واحتياجات المعلم التدريبية أكاد أزعم أن المنظومة التربوية تفتقر الى نظام تدريب حقيقي للمعلمين خلال الخدمة، حيث وصف بأنه ضعيف وليس نوعيا، مما يتطلب إعادة نظر إعادة جادة في موضوع التدريب، وأن لا يكون بصيغة تلقين أو واجب أو مجرد خطط ورقية يفرغ جانبها التنفيذي من أي برامج عملية تخلق حالة تدريب وتأهيل وتمكين، فالأمر بات يتطلب تغييراً في هذا المجال يخرج التدريب من إطار

الترف المهني ويجعله وسيلة جادة وعملية لتطوير التعليم بمجمله، ولا يتأتى ذلك إلا بالوقوف أولاً على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومعرفة نقاط الضعف في أدائهم.

وإذا كان الوقوف على الاحتياجات التدريبة أمراً هاماً بالنسبة للمعلمين بشكل عام ، فهو أكثر أهمية بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولية، ولا سيما في المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة ، وخير من يحدد تلك الاحتياجات هم المشرفون المتابعون.

وتقوم المملكة العربية السعودية متمثلة في وزارة التعليم بتنظيم العديد من البرامج والدورات التدريبية للمعلمين، إلا أن هذه البرامج والدورات في مجملها لا تزال غير مبنية على الحاجات الفعلية للمعلمين كما يراها المشرفون.

ثالثا – أهداف الدراسة :تهدفالدراسة إلى:

1- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض.
2- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض .
3- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض .
4- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض في تقديرهم لاحتياجات معلميهم التدريبية.

رابعا – أسئلة مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ماالاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض ؟

يتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات التالية :

1- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض؟
2- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض؟

3- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض في تقديرهم لاحتياجات معلميهم التدريبية؟

خامسا- أهميــة الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تساهم في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولية في إدارة التعليم في الرياض من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحائزة علامة الجودة ، وذلك للدور التعليمي و التربوي الذي يقوم به المعلمون في التأثير على مستوى أداء العملية التربوية، كما يتوقع أن هذه الدراسة ستفيد القائمين على شؤون التدريب في بناء البرامج التدريبية وتصميمها واعتماداً على الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولية.

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تتناول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الحائزة على علامة الجودة في المملكة العربية السعودية، وهذا يعطيها قوة وأهمية في إمكانية الاستفادة من نتائجها وتوصياتها في تطوير مسيرة العملية التربوية ومخرجاتها من خلال الاستمرار في إجراء دراسات مماثلة وموسعة في القطاعين العام والخاص، وبالتالي تطوير برامج التأهيل والتدريب للمعلمين من قبل المسؤولين في وزارة التعليم السعودية، مما يؤدي إلى تطوير أساليب التدريس عند المعلمين.

ومن ناحية أخرى فإن جمع آراء المشرفين في المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة في مدينة الرياض حول الاحتياجات التأهيلية والتدريبية للمعلمين الذين يشرفون عليهم ،وتحليلها والكشف عن أوجه القصور، ووضع آلية العلاج يعتبر إسهاماً إيجابياً في مجال التربية والتعليم.

سادسا- حدود الدراسة :

تتمثل حدود هذه الدراسة بما يلي :

1- الحدود الموضوعية : الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياضفي المجالات (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).

2 - الحدود المكانية : المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض والتي تتبع لإدارة التعليم .

3 – الحدود البشرية : مشرفو المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة، وتتبع لإدارة التعليم بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

4 – الحدود الزمنية : طبقت هذه الدراسة – بتوفيق الله – خلال للعام الدراسي 1438/ 1439هـ.

سابعا– مصطلحات الدراسة :

تتمثل المصطلحات الأساسية للدراسة بما يلي:

1– الاحتياجات التدريبية Training needs: تُعرَّف الاحتياجات التدريبية بأنها" : معلومات ومهارات واتجاهات، وقدرات فنية وسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تنميتها لدى المتدرب، لتواكب تغييرات معاصرة أو نواحي تطويرية. (الطعاني،2007م،ص30). ويعرفها الدبيان(1430، ص68) : "بأنها متطلبات من المهارات الفنية والإدارية لمساعدة المتدرب في رفع مستوى أدائه الوظيفي " .

ويُقصد **بالاحتياجات التدريبية إجرائياً** فيً هذه الدراسة : المعارف ،والمهارات، والاتجاهات التي يرى مشرفو المدارس الأهلية – الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض – أن معلمي المرحلة الابتدائية الأولى بحاجة للتدرب عليها؛ ليتمكنوا من أداء مهامهم بفاعلية وكفاية، بناء على متطلبات التدريب العلمية والتكنولوجية والتنظيمية .

2– المعارف Knowledge: "هي كافة المعلومات التي يجب الإلمام بها لممارسة العمل، ومايتبع ذلك من معرفة للنظم، والقواعد المطبقة، والمفاهيم الأساسية لأداء العمل، وسياسات المؤسسة وخططها، والأهداف التي تسعى إليها." (إبراهيم وآخرون، ١٩٨٨م، ص٣١) .

ويقصد الباحث **بالمعارف في هذه الدراسة إجرائياً** :مجموعة الحقائق، والمفاهيم، والأفكار، والنظريات المتعلقة بالتدريب كالمفاهيم، والسياسات، والأهداف، والآليات، والتطبيقات التي يحتاجها معلمو المرحلة الابتدائية الأولى.

3– المهاراتSkills :هي:"القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتسم بالدقة والسهولة ، والسيطرة، والاقتصاد فيما يبذله الفرد من جهد ووقت "(ياغي ،١٤١٧هـ، ص٢٣٢) .

ويقصد الباحث بالمهارات إجرائياً : قدرة معلمي المرحلة الابتدائية الأولى على أداء عملهم بكل كفاءة واقتدار.

4– الاتجاهات Trends : "الموقف الذي يتخذه الفرد، أوالاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين، أو حدث معين، أو قضية معينة، إما بالقبول أو الرفض نتيجة مروره بخبرة معينة ، وتتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية ".(صبري ، والرافعي١٤٢٩هـ، ص224) .

ويقصد الباحث بالاتجاهات **إجرائياً:** الميول والاستعدادات والاهتمامات لدى معلمي المرحلة الابتدائية الأولى بمدارس مدينة الرياض نحو مهامهم التربوية والتعليمية .

5- **المدارس الأهلية:** المدارس المملوكة من قبل القطاع الخاص، والحاصلة على ترخيص من قبل وزارة التعليم ، وتخضع للإشراف المباشر من قبل الوزارة، وتطبق عليها اللوائح والتعميمات والمنشورات الوزارية أسوة بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

6- **المرحلة الابتدائية الأولية:** ورد تعريف المرحلة الابتدائية في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بأنها: " القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم ، وهي مرحلة عامة مدتها ست سنوات ، تسمى الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الأولية" سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (1998، ص8).

7- **معلم المرحلة الأولية :** الشخص الحاصل على مؤهل علمي يتيح له التعيين في التعليم العام، والمكلف رسمياً من قبل وزارة التعليم بممارسة مهنة معلم في المرحلة الأولية، والمحددة واجباته وحقوقه المهنية في سياسة التعليم في المدارس الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية .

8- **مشرف المرحلة الأولية** (المشرف التربوي): هو الشخص المكلف بالمتابعة الميدانية للمعلمين والذين يقعون ضمن المرحلة التي يشرف عليها، ويسعى من خلال الخطط والبرامج التي يضعها إلى تطوير أداء المعلمين وتنمية قدراتهم المهنية ومساعدتهم على تحقيق المهام المطلوبة منهم على أكمل وجه، مما يرقى بالأداء التعليمي إلى الأفضل والأجود.

9- علامة الجودة الأيزو (ISO) : هي علامة تمنحها الأيزو المنظمة العالمية للتقييس International Organization for Standardization، وهي اتحاد عالمي مقره في جنيف ويضم في عضويته أكثر من 90 هيئة تقييس وطنية، جاء اختصارها (ISO) اعتماداً على الكلمة اليونانية " ISOS " والتي تعني " Equal " " متساوي".

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا- الإطار النظري:

المبحث الأول: المرحلة الأولية واحتياجات معلميها:

للمرحلة الدراسة الابتدائية أهمية خاصة، كونها أولى مراحل تعليم الطفل وتوجيه خبراته، وتنمية ميوله واهتماماته، وغرس الاتجاهات الإيجابية التي تستمر مع الإنسان طول حياته، وتوجه سلوكه وتؤثر في أهدافه، وهي الركيزة والدعامة الأساسية التي ترتكز عليها باقي مراحل التعليم، فالمرحلة الابتدائية : هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعًا، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات. (وزارة التربية والتعليم 1999م: ص 25).

أولا- المرحلة الأولية :

1- أهميتها : تحتل السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية مكانة هامة، إذ تتشكل فيها شخصية الطفل وتنمو مداركه ويكتسب المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية، كما يتوقف مستقبل الطفل على مدى نجاح العملية التربوية بها (القعود، 2003)

هذه المرحلة هامة ولها حساسيتها، لذلك اهتم بها المربون من حيث صياغة أهدافها، وبناء الخبرات التعلمية، والمهارات الحياتية التي يحتاجها التلاميذ.

2- الأهداف العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم في هذه المرحلة:

نصت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على عدد من أهداف المرحلة ومنها :

2-1- تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل، ورعايته بتربية إسلاميةمتكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه إلى أمة الإسلام.

2-2 - تدريبه على إقامة الصلاة وأخذه بآداب السلوك والفضائل.

2-3- تنمية المهارات الأساسية المختلفة، خاصة المهارات اللغوية والعددية والمهارات الحركية.

2-4- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.

2-5- تعريفه بنعم الله عليه في نفسه، وفي بيئته الاجتماعية ، والجغرافية ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته.

2-6 - تربية ذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.

2-7 – تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وماله من الحقوق في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب وطنه والإخلاص لولي أمره.

2-8 – توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع ، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.

2-9 – إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته (وزارة المعارف، 1999، ص57).

يتضح مما سبق أهمية هذه المرحلة بصفتها قاعدة ، أو ركيزة أساسية لما يليها من مراحل أخرى. إن ما يميز الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية هو أن لطلابها في هذه المرحلة العمرية الهامة طبيعة خاصة تتطلب تعلما خاصًا يقوم على فهم دقيق من جانب معلمي هذه المرحلة لخصائص نمو التلاميذ في مجالات النمو الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وأن يتعرف على حاجات الأطفال ، واهتماماتهم ، ومشاكلهم ليتمكن من تقديم العون اللازم لهم في مجال التوجيه والإرشاد، وأن يقف على الفروق الفردية بين التلاميذ مما يمكنهم من أداء دورهم المنشود لتحقيق الأهداف التربوية لطلاب هذه المرحلة .

ثانيا- الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية:

تأتي الحاجة لتدريب معلمي الصفوف الأولية أثناء الخدمة وضرورة مساعدتهم على النمو المهني المستمر، لتنظيم الخبرات التعليمية التي يقدمونها لتلاميذهم تنظيمًا تكامليًا يحتوي على المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات وتوظيف عناصر البيئة التعليمية بصورة تتيح للتلميذ تعلمًا ذاتيًا يقبل عليه برغبة ودافع داخلي، وتسهم في نموه نموًا يتفق مع قدراته واستعداداته وترفع من مستواه وتوجهه بشكل سليم، وهذا يتطلب إعداد المعلمين وتدريبهم لهذه المرحلة ليكونوا مؤهلين يدركون خصائص تلاميذهم النمائية، ولديهم القدرة في التعامل معهم (أبو ضباع،1999، ص48) ورغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في تطوير معلم الصفوف الأولية إلا أن الميدان التربوي يعاني من قصور في أداء بعض المعلمين وهذا نتيجة قصور في إعداد هؤلاء المعلمين قبل الخدمة للتدريس في هذه الصفوف وقلة الدورات التدريبية المستمرة أثناء الخدمة لزيادة تأهيل معلمي هذه الصفوف، ويؤكد السلوم(1999،ص91) على حاجة الكثير من معلمي المرحلة الابتدائية إلى تحسين مستوياتهم العلمية ومفاهيمهم عن عملية التربية والتعليم المبكر، كما يضيف أن واقع إعداد معلم المرحلة الابتدائية يشير إلى قصور واضح فيه لأنها لم تعط ما تستحقه من الاهتمام حيث ينظر لها أنها المرحلة السهلة من التعليم ، وقد يسند للمعلم تدريس أي مادة حسب ظروف المدرسة بغض النظر عن تخصصه وميوله، كما أنه لا يوجد تخصص للصفوف الأولية في الجامعات وكليات إعداد المعلمين في السعودية، وقد تسبب ذلك في عدة مشكلات.

وتتعدد مجالات تطوير المعلمين واحتياجاتهم التدريبية وأهم هذه المجالات :

أولا- مجال التخطيط:

يمثل التخطيط الرؤية الواعية والاستبصار الذكي الذي يستوعب عناصر الموقف التعليمي بأبعاده، وما يقوم بينهما من علاقات متداخلة وهو بهذا يعد إطارًا منهجيًا يحمي العملية التعليمية من العشوائية (الخليفة ، 1996ص46) و يمكن من خلال التخطيط الوصول إلى أفضل الحلول لتحقيق أهداف معينة لأن التخطيط عملية منظمة وهذا يتطلب تحديد العناصر اللازمة إضافة لتحديد البرامج وتلافي العقبات واقتراح الحلول المناسبة من أجل تحقيق أفضل النتائج (بستان وطه، 1993. ص27). ويرى دبور والخطيب (1987م. ص43)أن التخطيط هو عملية تصور مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف الموضوعة، قوامها تحديد الأهداف واختيار وسائل تنفيذها ثم تقويم مدى تحقيقها من قبل المتعلم في فترة زمنية معينة ولمستوى محدد من المتعلمين.

ويشير عبد السميع وحوالة (2005 ، ص33) إلى أن التخطيط بالنسبة للمعلم يسهم في الوصول إلى تحقيق الأهداف و النتائج المرغوبة.

1- **أهداف التخطيط:** ومن خلال التخطيط يستطيع المعلم أن:

1-1 يحدد حاجات التلاميذ بما يتلاءم وخصائصهم العمرية.

1-2 يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع الدرس.

1-3 يصنف الأهداف التعليمية إلى: أهداف معرفية ،أهداف وجدانية، أهداف مهارية.

1-4 يحدد الخبرات التعليمية السابقة المرتبطة بأهداف الدرس.

1-5 يخطط للاختبارات التشخيصية.

1-6 يختار أساليب التدريس المناسبة.

1-7 يحدد الأنشطة التعليمية الملائمة لقدرات التلاميذ.

1-8 يحدد الوسائل التعليمية المناسبة.

1-9 يختار أساليب التقويم المناسبة.

2- مستويات التخطيط للتدريس:

2-1 **التخطيط طويل المدى** : وهو يعطي للمعلم رؤية شاملة لسير العملية التعليمية في ضوء الأهداف العامة للمقرر الدراسي ويتطلب تحديد الأهداف النهائية للمقرر وتحديد خصائص التلاميذ الذين سيطبق عليهم المقرر، و تحديد علاقة المقرر بغيره من المقررات، توزيع موضوعاته على أسابيع الدراسة، تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف (الخليفة، 1996،ص27).

2-2 التخطيط قصير المدى : ويتضمن تخطيط الدروس اليومية ويتطلب تحديد متطلبات الدرس، تحليل محتوى الدرس، تحديد مصادر تعلم الدرس، تحديد أساليب وأدوات تقويم تعلم التلاميذ ، والتدريس الناجح يتطلب هذين النوعين من التخطيط لأهميتهما واعتماد كل منها على الآخر (القعود،،2003م، ص43).

وقد احتل مجال التخطيط للتدريس المركز الأول من بين مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين في دراسة (الشلول، 1999م،ص59) ودراسة (أبو ضباع، 1999،ص43).

ويتضح مما سبق حاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة في مجال التخطيط؛ فالتخطيط عملية مهمة للمعلم لأنه يساعده على تنظيم أفكاره وترتيبها واستثمار الوقت المخصص للدرس ، ويجعل عملية التدريس عملية علمية يقل فيها الارتجال ، والمحاولة والخطأ، كما يساعد التخطيط المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة عالية ، و يجنبه الكثير من المواقف المحرجة ، ويؤدي إلى النمو المهني للمعلم وذلك لمروره بخبرات متنوعة أثناء قيامه بعملية التخطيط ، ويمكنه من رسم أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ التدريس وتقويمه.

ثانيا- مجال المناهج وطرق التدريس:

1- دور المعلم في تطوير المنهج وتنفيذه:

من الضروري أن يقوم المعلم بدور فعال في مجال تطور المنهج وتنفيذه ، حيث إن المعلم هو الشخص المحوري في مجال التدريس ، ويمكن إتمام ذلك على النحو التالي :

1-1 المشاركة في دراسة مستوى تقدير الدرجات أو المادة الدراسية أو المناهج الموجودة والعمل على تطوير المناهج وتبويبها.

1-2 تحديد أهداف ومجالات ومستويات تقدير وإعطاء الدرجات أو المواد التي ينبغي أن تدرس.

1-3 الربط بين المنهج والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها مع المناهج الدراسية الأخرى (عبدالسميع وحوالة، 2005م ص 38).

1-4 كما أن تنفيذ التدريس يجب أن يشتمل على الأمور التالية :

1-4-1 يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي.

1-4-2 يستخدم أساليب تدريس تلائم الموقف التعليمي.

1-4-3 يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم وحاجاتهم .

1-4-4 يهتم بإكساب التلاميذ القيم والاتجاهات الإيجابية.

1- 4-5 ينوع في الأنشطة التعليمية ذات الصلة بشكل يتناسب واستعداد التلاميذ.

1-4-6 يستثير دافعية التلاميذ ، واهتماماتهم بالتعلم الجديد في بداية الدرس وفي أثنائه.

1-4-7 يقدم أنواعًا من التعزيزات المادية والمعنوية المرغوبة للتلاميذ عندما يمارس أحدهم سلوكًا مرغوبًا فيه.

1-4-8 يستخدم الأدوات والوسائل في إطار الموقف التعليمي (عبدالسميع 2005م، ص29).

ويرى الباحث أن على معلمي الصفوف الأولية الأخذ بأساليب التدريس الحديثة مثل التعلم التعاوني ، حل المشكلات ، التدريس باستخدام الألعاب التربوية.

ثالثًا: مجال النمو المهني للمعلم:

الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار، نظرًا لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته، بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والكفايات، ونتيجة للتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي. هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات، والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وبذلك يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة.

فالمعلم المتميز هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور، وفي ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات، وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد ؛ فالمعلم بحاجة إلى النمو المهني عن طريق التدريب المستمر، وهذا يتطلب مجموعة صفات ، تجعل المعلم قادرًا على الاستفادة من برامج التنمية المهنية، ومن أهم هذه الصفات :

أ- إيمانه بأنه قابل للتطوير .

ب- قابلية للنقد الذاتي.

ج- قابلية للتعلم من الآخرين.

د- قدرته على التعلم الذاتي.

هـ - قدرته على التفاعل مع الآخرين (الحر ، 2001م ، ص 44).

وينبغي للمعلم أن تتوافر لديه كل العناصر التي تمكنه من الاضطلاع بهذه الرسالة الشريفة، من أمانة وعلم ومعرفة وخبرة وثقافة وتدريب، ورغبة كاملة في النمو الذاتي، ذلك لأن تكوين النفوس، وصقل العقول، ورعاية الأبدان، عملية صعبة شاقة، ولكنها ضرورية لبناء المجتمع.

ويرى (الخبتي، 2003، ص 35) ضرورة تبني مفهوم التعلم مدى الحياة " كأسلوب تطويري للتنمية الذاتية للمعلم ، وهو مفهوم يجعل المعلم مهنيًا منتجاً للمعرفة، ومطورًا باستمرار لممارساته المهنية، ويغير الرؤية التقليدية في التعليم والنظام المدرسي، ويقدم عملية الوعي بأن التعليم

والتدريب عملية مستمرة. ولكي يقوم المعلم بدوره الهام بكل كفاءة واقتدار لابد أن يتمتع بقدر كاف من الكفايات التربوية التعليمية حيث إن مهمته لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق بل تعدتها إلى التربية الشمولية للطالب والتي عرفها الخطيب : "بأنها تنمية شاملة ومتوازنة لشخصية الفرد تعزز لديه الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي والقومي من خلال تعلم ابتكاري واستكشافي يكون فيه نشاط المتعلم حركيًا وفكريًا محور عمليتي التعليم والتعلم" (الخطيب والخطيب، 2002، ص69).

وتتعدد أدوار المعلم ومسؤولياته خارج حدود حجرة الدراسة ، نتيجة لاتساع دائرة تفاعلاته و أنشطته، فهو عضو في مهنة التعليم ، ويجب أن يكون عضوًا مشاركًا وفعالا فيها من خلال قيامه بعدة أشياء مثل أن:

1-يلاحق التطورات الحادثة في مجال التخصص .

2- يشترك في عضوية المنظمات المهنية التي تتفق مع المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها في مجال تخصصه.

3- يطلع على التطورات الجديدة في مادته الدراسية عن طريق الكتب والدوريات وغيرها من المصادر المختلفة.

4- يستخدم الأفلام السينمائية والشرائح الثابتة والتلفاز والراديو وغيرها من الوسائل كمعينات على التدريس تتلاءم مع التقدم العلمي الجديد الحادث في الوقت الحالي.

5-يشترك في المؤتمرات وحلقات البحث والندوات والقيام بالرحلات الميدانية التي من شأنها أن توسع معارفه(عبدالسميع وحواله ، 2005ص84)،

مما سبق يتضح لنا أن وسائل النمو المهني للمعلمين تتعدد مجالاتها منها :

التخطيط والمناهج، المطالعة الذاتية والدروس التطبيقية، وأساليب وطرق التدريس وإتقان استخدام الوسائل والتقنيات، تبادل الزيارات الصفية والمدرسية ، والندوات والمحاضرات، الاهتمام بالعلوم والتفكير العلمي في حل المشكلات.

رابعًا: مجال العلاقات الإنسانية بالمتعلمين وإدارة الصف:

تلعب العلاقات الإنسانية دورًا مهمًا في إثارة الدوافع لتحقيق أفضل أداء بعيدًا عن الروتين الممل ، وهذا يسهم في تحسين الأداء وتحقيق الأهداف من خلال احترام شخصية الفرد ، المشاركة والتعاون، العدالة في التعامل ، التحديث والتطوير (العنزي،2007،ص). والإدارة الفعالة للصف شرط ضروري للتعلم الفعال، فعملية إدارة الصف لا تتوقف عند ضبط سلوك التلاميذ وحفظ النظام في الصف، بل إنها تشمل العديد من المهام والممارسات التي ليست نشاطًا

تدريسيًا صرفًا على الرغم من أنها ضرورية لتقديم درس جديد، وهي تؤسس لبيئة صفية مريحة ومحترمة ، بيئة تسهم في تطوير مناخ ثقافي محفز للتعلم ، وتوجد مكانًا آمنًا يشجع التلاميذ على طرح مبادراتهم دون خوف أو تردد (دانيلسون، 2001، ص22).

والإدارة الصفية تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف ومن أهداف الإدارة الصفية:

1. توفير المناخ التعليمي الفعال.
2. توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب.
3. رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.
4. مراعاة النمو المتكامل للتلميذ. (عبدالسميع وحوالة ، 2005، ص 59)

ويمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفًا وشروطًا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ (عبدالسميع وحوالة، 2005. ص44)

وقد وردت بعض التوجيهات من وزارة التربية والتعليم للمعلمين فيما يتعلق بمهامهم في إدارة الصف تتمثل فيما يلي:

1- إقامة علاقات طيبة مع التلاميذ، وتفهم مشكلاتهم ، والعمل على حلها بأسلوب تربوي .

2- العناية بالفروق الفردية بين التلاميذ، ورعاية الموهوبين وتنمية مواهبهم ورعاية المتأخرين ومساعدتهم .

3- تبني حوافز إيجابية لتحقيق انضباط التلاميذ وانتظامهم والعمل على تعديل سلوكهم.

4- مكافأة المجتهد الجاد الملتزم المنتج من التلاميذ (وزارة التربية والتعليم، 1999م . 25ص).

يتضح لنا مما سبق أنه ينبغي للمعلم أن يقيم علاقات إيجابية مع تلاميذه من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى مبنية على الاحترام والتقدير، ويتعامل معهم بأساليب إنسانية ويتعاطف معهم في حل مشكلاتهم ، ويتعامل بطريقة تربوية مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات مثل الخجل والعدوانية و الخوف، ويمكن للمعلم توفير بيئة تتسم بالود والاحترام عن طريق تقديم حوافز للأداء الجيد، وتشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، ومراعاة اهتماماتهم، ومراعاة متطلبات بطيئي التعلم والتلاميذ المتفوقين، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف.

خامسا – التقويم :

تحتل عملية تقويم أداء التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية حيث إننا نحتاج دائمًا إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، ومعرفة مدى مناسبة الوسائل والإجراءات التي نستخدمها، ويشير عبدالسميع (2005م. ص57) إلى أن استخدام المعلم للتقويم يجب أن يشمل الآتي:

1. إعداد الاختبارات التي تناسب الأهداف الموضوعة.
2. يستخدم أساليب، وأدوات القياس والتقويم التي تناسب قياس وتقويم المهارات التعليمية.
3. يستخدم النتائج التي توصل إليها بواسطة أدوات القياس المختلفة في تحديد نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ.
4. يخطط لإجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة .
5. يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية التعليمية.
6. يستخدم التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي.

وقد نصت لائحة تقويم الطالب الصادرة في عام 1419 هـ بأن يكون تقويم تحصيل التلميذ في الصفوف المبكرة مختلفًا عن بقية الصفوف ، واعتبرت اللائحة تلك الصفوف قاعدة أساسية انطلاقًا من حقيقة أن التلميذ في بداية التحاقه بالتعليم يحتاج إلى رعاية خاصة يتم من خلالها الكشف عن قدراته والتعرف على ما قد يعترضه من صعوبات نفسية ودراسية يمكن أن تؤثر عليه، وقد تضمنت اللائحة عددًا من الأسس للتعامل مع تقويم التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية تمثلت في الآتي :

1. التركيز على اكتساب التلاميذ للمهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.
2. اتباع أساليب تدريس تعتمد على التطبيق العملي ومراعاة الفروق الفردية وتؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.
3. تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها التلاميذ وتصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسية مثل الشعور بالقلق والخوف و إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح وليس الخوف من الفشل.
4. تجنيب التلاميذ الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن الدرجات هي الهدف من التعليم.
5. إشراك ولي أمر التلميذ في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي يتعرض ابنه لها ودوره في التغلب عليها (القعود ، 2003،ص)

مما سبق يرى الباحث ضرورة إلمام معلمي المرحلة الأولية بأسس التقويم وأنواعه وألية تنفيذه.

المبحث الثاني – الإدارة التربوية:

ظَهرت فكرة الإدارة التربويّة بصفتها ميداناً معرفيّاً، ونوعاً من أنواع المِهن في القرن العشرين للميلاد، وتَحديداً في العقد الثاني منه، وتأثّرت الإدارة التربويّة بالحَركة الإداريّة العلميّة التابعة للمُفكّر (تايلور) ممّا أدّى إلى انتقالِ الإدارة التربويّة من الحالة الإداريّةِ التقليديّة إلى إدارةٍ علميّةٍ تَسعى إلى حلّ المشكلات عن طَريق الاعتِماد على التفكير، والتحليل، والموضوعيّة (بواب ، 2015م ، ص5).

وأصبحت الإدارة التربويّة علماً مُستقلاً في الولايات المتحدة الأمريكيّة عام 1946م؛ فازدادت الدّراسات والأبحاث الخاصّة بهذا النوع من الإدارة مع مرور الوقت، ومن ثمّ انتَشرت الإدارة التربويّة في أوروبا وتحديداً في بريطانيا، ووصلت لاحقاً إلى الاتّحاد السوفيتي، وانتشرت في كافّة أنحاءِ العالم (عبيدات 2001م ، ص25)

وتعد الإدارة التربوية واحدة من الوظائف التعليميّة، والتربوية، التي تعمل على تحقيق النجاح في المؤسسات التربوية، عن طريق توفير بيئة من التعاون بين كافة مكوناتها الداخلية، ويمكن وصفها بأنها: نشاط بشري، يهدف إلى الاستفادة من المكونات المادية للبيئة التربوية، من أجل توفير الوسائل المناسبة للنهوض في التعليم، وجعله أكثر كفاءة، مما يساهم في الوصول إلى تحقيق النجاح التربوي، والتعليمي.

وهي مَجموعةٌ من العمليّات التي تشمل التخطيط، والضبط، والتوجيه، والتنفيذ، والتقييم للأعمال المُتعلّقة بالشؤون الخاصّة في المؤسّسات التعليميّة التي تُشكّل المدارس عَن طريق استِخدام أفضلِ الوسائل والطُرق المُتاحة(مجيد، وجعفر، 2016، ص1)، وتُعرَّف الإدارة التربويّة أيضاً بأنّها عمليّاتٌ شاملة ومُتشابكة مع بعضها تُمثّل النظام التربويّ المُطبق في المجتمع، والذي يَظهرُ في نظام التربية والتعليم في الدولة، وما يُقدّمه من مناهج وسياسات تربويّة مُحدّدة للمراحل التعليمية المتعددة (الدليمي ،2013م، ص 61).

ويمكن القول:إن الإدارة التربوية هي جزء من الإدارة بشكلها العام؛ فإذا كانت الإدارة "هي الخاصة بتحديد النتائج المطلوب الوصول إليها ، والعمل على تحقيقها بوساطة جهود الجماعة، وبالاستخدام الفعال للأفراد والموارد الأخرى"(عبود، 1413هـ، ص19)؛ فإن الإدارة التربوية هي الخاصة بتحديد النتائج التربوية المطلوب الوصول إليها، وتحقيقها .

1- أنواع الإدارة التربوية :

قبل بيان أنواع الإدارة التربوية تحسن الإشارة الى العلاقة بين مفهوم الإدارة التربوية والإدارة التعليمية باختصار؛ حيث يختلط المفهومان على الناس للتشابه الكبير بينها، وكذلك لابّد من التوضيح من أن مفهوم الإدارة التعليمية، ومفهوم الإدارة التربوية لغة لا يختلفان باعتبار أن كلمة تعليم هي ترجمة للكلمة الإنجليزية Education وكذلك كلمة تربية أيضاً ترجمة لكلمة Educationأما الإدارة المدرسية فهي واضحة school Administration وتعني حصرها في المدرسة، ولكن الاستعمال الاصطلاحي أعطى المصطلحين – إدارة تربوية وإدارة تعليمية – اختلافا رغم أنهما يكملان بعضهما بعضاً.

الواقع أن المفاهيم الثلاثة قد شاع استخدامها في الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم. وقد تستخدم أحياناً على أنها تعني شيئاً وأحداً ويبدو أن الخلط في هذه التعريفات يرجع إلى النقل عن المصطلح الأجنبي Education الذي ترجم إلى العربية بمعنى (التربية) أحياناً و(التعليم) أحياناً أخرى، وقد ساعد ذلك بالطبع على ترجمة المصطلح Educational Administration. إلى الإدارة التربوية تارة، والإدارة التعليمية تارة أخرى على أنهما يعنيان شيئاً واحداً، وهذا صحيح بيد أن الذين يفضلون استخدام مصطلح الإدارة التربوية يريدون أن يسيروا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة تربية على كلمة تعليم باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم. وأن وظيفة المؤسسة التعليمية هي التربية الكاملة وبهذا تصبح كلمة الإدارة التربوية مرادفة لكلمة الإدارة التعليمية.(مرسي، 1996م ،ص20).

وحديثاً تُساهم القوانين في تَحديد أنماط وأنواع الإدارة التربويّة التي تُساعد العناصر البشريّة على اتّخاذ القرارات المناسبة، ومن أنواعها حسب (الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم، 2017م) :

(1-1) **الإدارة التربويّة التقليديّة:** هي التي تهتمّ بتَنفيذ القوانين الخاصّة بالتعليم مع تجاوُز بعض الجوانب التنمويّة الواقعيّة.

(1-2) **الإدارة التربويّة التقليديّة القريبة للحداثة:** هي من أخطر أنواع الإدارة التي تَعتمد عناصرها على اتّخاذ المظهر الخارجيّ للحداثة، ولكن مع الاحتفاظ بنمطٍ ثابت في تنفيذ القَوانين الخاصّة بالتربية والتعليم.

(1-3) **الإدارة التربويّة الحديثة:** هي الاهتمامُ بالأشياء المُستَهدفة من التعليم، بهدف الوُصول إلى تنمية بشريّة متكاملةٍ تَعتمد على السلوكيّات والقوانين الإنسانيّة.

2- أسس الإدارة التربوية :

أسس الإدارة التربوية مصممة لتحقيق مجموعة الأهداف من خلال العمليات و الوسائل القائمة على توجيه طاقات و إمكانات المؤسسات التربوية مادياً و بشريا نحو تحقيق أهداف محددة و تعمل جميعها في نطاق التوظيف الأمثل للإمكانات المادية و البشرية و ضمن إطار تنفيذ سياسات النظام التربوي والذي تحدده المؤسسات التربوية الفاعلة في المجتمع متمثلة في الهيئات والوزارات المعنية وتتكامل أسس الإدارة التربوية فيما بينها سواء داخل المؤسسات التعليمية أو فيما بينها و بين المجتمع لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة و تهيمن الهيئات المسؤولة و معها الإدارات المدرسية و التربوية على مختلف القطاعات في تنظيم شؤون العمل التربوي و المدرسي في مختلف قطاعات التعليم وفي المجتمع بكافة مراحله و أقسامه وتتضمن أسس الإدارة التربوية كافة الجهود التي يقوم بها كل إدارة من إدارات العمل المدرسي بهدف تحقيق أهداف الدولة من النشء و العملية التربوية كذلك و تنشئة أجيال تتميز بمستويات جيدة من المستوى و الأداء العلمي و المهني معاً و يتزامن مع تحقيق تلك الأهداف التخطيط و التنسيق و التوجيه للمهمات التعليمية و التربوية التي تحدث داخل المؤسسات التعليمية المختلفة بما يدعم التطور والتقدم في العملية التربوية و تتضمن أسس الإدارة التربوية كذلك التحقق من توافر كافة المستلزمات المطلوبة لإتمام العملية الدراسية والتعليمية والمتابعة الدائمة و المستمرة لمسيرة العملية التعليمية وفق الخطط المصممة لذلك و متابعة الرقابة المجتمعية كذلك لمنظومة التعليمومتابعة مراحله المختلفة وعند تواجد مشكلات فيتوجب تصميم جدول بتلك المشكلات و العمل على إيجاد بدائل مناسبة لحل تلك المشكلات وتوفير الموارد اللازمة لتنفيذ تلك الحلول مع الالتزام بالخطط المدرسية التي يتم بناء عليها تقييم منظومة التربية و التعليم في المؤسسات التعليمية المتنوعة وبما يعزز تكوين إدارة تربوية متميزة.

3- الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية :

كان ظهور أول نظام للتعليم في المملكة العربية السعودية إنشاء مديرية المعارف عام 1344هـ وكانت بمثابة إرساء حجر الأساس لنظام التعليم للبنين.وفي عام 1346هـ صدر قرار تشكيل أول مجلس للمعارف والهدف منه وضع نظام تعليمي يشرف على التعليم في منطقة الحجاز ومع قيام المملكة العربية السعودية اتسعت صلاحيات مديرية المعارف ولم تعد وظيفتها قاصرة على الإشراف على التعليم في الحجاز بل شملت الإشراف على جميع شؤون التعليم في المملكة كلها، وكانت تضم (323) مدرسة حيث بدأت بأربع مدارس.

وفي عام 1371هـ تم إنشاء وزارة المعارف في عهد الملك سعود بن عبدالعزيز آل سعود، وكانت امتداداً وتطويراً لمديرية المعارف، وقد أسند إليها التخطيط والإشراف على التعليم العام

للبنين في مراحله الثلاث (الابتدائي – المتوسط – الثانوي)، ومع تطور التعليم صدر المرسوم الملكي بضم الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى وزارة المعارف عام 1423هـ ، وبعد عام تم تحويل مسمى وزارة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم .في عام 1436هـ تم دمج وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في وزارة واحدة تحت مسمى وزارة التعليم .

4- الارتباط التنظيمي:

ترتبط الإدارات التربوية في المملكة بوزارة التعليم ، ويشرف على كل إدارة مدير عام التعليم مباشرة . وتعد إدارة التعليم في منطقة الرياض من أكبر هذه الإدارات من حيث المهام، والمساحة الجغرافية التي تتواجد فيها المدارس التي تشرف عليها .

5- مهام الإدارة التربوية في الرياض :

أكثر المهام التي تشغل الإدارة التربوية في منطقة الرياض إعداد خطط الإدارة التشغيلية السنوية ومتابعة تنفيذها، والمساهمة في تحقيق تطوير العملية التربوية التعليمية في مجالات المناهج والبحوث والتقويم والجودة، وتطوير مستوى أداء العاملين فيها، وتحسين أساليب العمل وإجراءاته، وترشيد التكاليف وزيادة موارد الإدارة وتنويعها.

ويمكن تلخيص ذلك بالنقاط التالية :

(5-1) إعداد خطط الإدارة التشغيلية السنوية، ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها.

(5-2) تحديد الاحتياجات اللازمة للتخطيط حسب المؤشرات، واستقراء الأحوال الجديدة والتوقعات

(5-3) متابعة تطبيق الهيكل التنظيمي والدليل التنظيمي للإدارة، والرفع بالملاحظات والاستفسارات والمقترحات لوكالة الوزارة للتخطيط.

(5-4) المشاركة في تبسيط الإجراءات الإدارية في الإدارة، وإعداد الأدلة الخاصة بها وتصميم النماذج المستخدمة وتطويرها ومتابعة تنفيذها.

(5-5) تحسين بيئة العمل وتوزيع الأماكن المتاحة على الوحدات التابعة للإدارة بما يساعد على تحقيق الرضا الوظيفي وإنجاز العمل.

(5-6) تنمية مهارات العاملين بإدارة التربية والتعليم، وتحسين أدائهم من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية والحلقات والندوات والإيفاد والابتعاث لغير شاغلي الوظائف التعليمية ومتابعة تنفيذ ذلك.

(5-7) تسهيل إجراءات الموفدين والمبتعثين للدراسة داخل وخارج المملكة من منسوبي الإدارة الإداريين بالتنسيق مع الجهة ذات العلاقة بالوزارة.

(5-8) متابعة تنفيذ الخطط الدراسية العامة والخطط الإجرائية وفق ما يرد من الجهة ذات العلاقة بالوزارة، وإعداد التقارير التقويمية عنها.

(5–9) متابعة تنفيذ الخطط العامة للمشاريع التطويرية للمناهج بالمنطقة وفق ما يرد من الجهة ذات العلاقة بالوزارة، وإعداد التقارير التقويمية عنها.

(5–10) متابعة تنفيذ متطلبات إجراء البحوث والدراسات التربوية والتعريب والتجريب بالمنطقة وفق ما يرد من الجهة ذات العلاقة التقويمية عنها.

(5–11) متابعة تنفيذ البرامج والمشروعات التربوية المعتمدة وإعداد التقارير المطلوبة.

(5–12) الإشراف على التجارب التربوية التعليمية المعتمدة من الوزارة، وإعداد التقارير التقويمية عنها.

(5–13) تحديد احتياجات مدارس المنطقة من المقررات المدرسية ومتابعة توفيرها وتوزيعها على المدارس.

(5–14) تحليل نتائج دراسة المقررات الدراسية وإبداء المقترحات لتطويرها.

(5–15) تنظيم المعاملات والمعلومات الخاصة بالإدارة وحفظها بشكل يساعد على استخراجها بيسر وسهولة.

(5–16) إعداد التقارير الدورية عن نشاطات وإنجازات الإدارة ومعوقات الأداء فيها وسبل التغلب عليها ورفعها لمدير عام التعليم.

(5–17) أي مهام أخرى تكلف بها في مجال اختصاصها .

سادسا– أقسام الإدارة التربوية:

(6–1) قسم التخطيط والسياسات .

(6–2) قسم المقررات الدراسية.

(6–3) قسم البحوث والدراسات.

(6–4) قسم البرامج والمشروعات التربوية.

(6–5) قسم التطوير الإداري.

المبحث الثالث : الجودة الشاملة والآيزو:

مما لا يخفي على أحد طبيعة الوضع الحالي والمنافسة الشديدة التي يشهدها قطاع الإنتاج والخدمات وتنوع الأساليب والتقنيات المستخدمة، وأيضا تسارع حركة التغيير بصورة غير مسبوقة مما يجعل الشركة أو المؤسسة أو الجهات الحكومية في حالة بحث وسعي دائم لتضمن لها حصة

أو مكانة في السوق ومجال عملها، وهذه الصفة أصبحت مرافقة لكل أنواع الخدمات والقطاعات وأيضا على كل مستوياتها سواء كانت منشآت كبيرة ومتوسطة وصغيرة.

ونتيجة لذلك فقد ظهرت عدة مفاهيم مرافقة لهذه الأجواء المنافسة، وهذه المفاهيم تشكل وسيلة للدخول والاستمرارية في عالم المنافسة بقوة وتمكّن، وهي في حال تطبيقها واتخاذها كأسس راسخة في التعامل تضمن للجهة الثبات والتقدم.

ومن المفاهيم الواجب على الجهات الحرص عليها مفهوم الجودة الشاملة والتي تقاس بشهادة الآيزو، وترشيد استهلاك الموارد وحسن استغلالها، واستراتيجيات تحسين الأداء.

أولا- الجودة الشاملة:

1- مفهومها :عرفها البعض بأنها "شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بصفة مستمرة من خلال فرق العمل، ويؤدى تطبيقها وفقاً لهذا المفهوم إلى تقليل العمليات الإدارية والمكتبية، وتبسيط نماذج العمل وتخفيض شكوى العملاء، كما يؤدى أيضاً إلى الالتزام الإداري، ويمكن تطبيقها في المنظمات الصناعية والخدمية وفى المنظمات الحكومية".

ومن وجهة نظر شاملة أيضاً تعرف الجودة بأنها "تكامل مجهودات ونشاطات الجماعات والأقسام المختلفة في المنظمة من أجل إنجاز النوعية التي تلائم حاجات ورغبات العملاء.

وعرفها البعض الآخر عن طريق تحديد مكوناتها حيث يرى أن "نظام الجودة الشاملة يحتوى على جودة التكنولوجيا المادية وجودة التكنولوجيا البشرية وجودة البيئة ووضع معايير محددة لمدى جودة العناصر الثلاثة لإمكانية التحكم فيها" ويقصد بالتكنولوجيا المادية درجة التقدم في الآلات والمعدات ووسائل الإنتاج المباشرة وغير المباشرة وأيضاً التقدم في العمليات وطرق الصنع وتوليفة الخدمات، أما التكنولوجيا البشرية فيقصد بها كل ما من شأنه الارتفاع بالعمال فنياً وإدارياً وسلوكياً، والاهتمام بهذه المكونات الثلاثة يؤدى إلى جودة المنتج وإلى تحسين وضع المنشأة ومركزها في السوق.

2- نشأة وتطور نظام إدارة الجودة :

تطور مفهوم تأكيد الجودة بعد سنوات الحرب العالمية، حيث شهد هذا المفهوم عدة مراحل هي:

2-1 الفحص: فصل المنتجات المعيبة عن المنتجات المقبولة، بحيث لا يزال 15% من المنتجات المعيبة تقبل كمنتجات جيدة. (1930-1940)

2-2 ضبط الجودة: تخطيط فحص العمليات منذ بداية إنتاج المنتج / الخدمة مما ساعد على كشف الأخطاء مبكراً لكن ذلك لم يمنع من تكرار حدوث الأخطاء . (1940-1970)

2-3 توكيد الجودة: بالتركيز على متطلبات العميل والذي أصبح هدف ومحور عمل المؤسسات نشأ عنه سهولة تعريف وتفادي المشاكل منذ البداية، مما زاد من توكيد الجودة للمستهلك / العميل. (1970- 1985)

2-4 إدارة الجودة: التأكد من أن متطلبات العميل قد تم تحقيقها بالطريقة التي تضمن للشركة تحقيق أهدافها. (1985- للآن)

ومنذ ذلك الوقت فقد اتخذت إدارة الجودة الشاملة عدة معاني منها:

أ- القيام بالعمل الصحيح بشكل صحيح ومن أول وهلة مع الاعتماد على تقييم العميل في معرفة مدى تحسين الأداء.

ب- ومن أبسط التعاريف: أن إدارة الجودة الشاملة هي: "أسلوب إداري لتحقيق النجاح طويل الأمد من خلال إرضاء الزبائن".

وتعتمد إدارة الجودة الشاملة على مشاركة جميع أعضاء المؤسسة في تحسين العمليات والمنتجات ،والخدمات والبيئة الثقافية للعمل ، وتعود إدارة الجودة الشاملة بالفائدة على أعضاء المؤسسة والمجتمع، ويعتبر تعبير "النجاح على المدى البعيد من خلال إرضاء الزبائن" هو الهدف المطلق الذي تحاول إدارة الجودة الشاملة تحقيقه.

و الجودة قد تكون كلمة مطلقة يمكن اعتبار النقاط التالية من معانيها:

أ- التفوق: الجودة تعني التميز، بحيث تستطيع تمييزها بمجرد رؤيتها.

ب- الاعتماد على المنتج: يجب أن تتعامل الجودة مع الفروقات في كميات بعض المكونات أو الصفات فالمنتج ذو الجودة المتميزة يكون أصلب أو أنعم أو أقوى من المنتج ذو الجودة الرديئة.

ج- الاعتماد على المستخدم: الجودة هي ملاءمة الاستخدام، قدرة المنتج أو الخدمة على تلبية توقعات واختيارات الزبائن.

د- الاعتماد على التصنيع: الجودة هي التطابق مع المتطلبات، درجة مطابقة المنتج لمواصفات التصميم.

هـ- الاعتماد على القيمة: أفضل جودة للمنتج هي تلك التي تقدم للزبون أقصى ما يمكن مقابل ما دفعه؛ تلبية احتياجات الزبون بأقل سعر ممكن.

والجودة ليس كما يتبادر إلى ذهن العديد بأنها تعني التكنولوجيا فقط وإنما هي بمثابة فلسفة ومنهج للمؤسسة تتبعها أو تطبقها في كل مجالاتها وتعاملاتها.

3- أبعاد الجودة:

(3-1) أبعاد جودة السلعة :تمتلك السلعة أو الخدمة أبعاد وخصائص متعددة أهمها :

(3-1-1) الأداء: الكيفية التي يتم بها أداء الوظيفة ومعالمها.

(3-1-2) الهيئة/ المظهر: الخصائص المحسوسة للسلعة.

(3-1-3) القابلية: أداء العمل المطلوب تحت ظروف تشغيلية محددة في فترة زمنية محدد.

(3-1-3) المطابقة: التوافق مع المواصفات المحددة بموجب العقد أو من قبل الزبون.

(3-1-4) المتانة: الاستفادة الشاملة والدائمة من السلع

(3-1-5) القابلية للخدمة: إمكانية تعديلها أو تصليحها.

(3-1-6) الجمالية: الرونق والشكل والإحساس التي تولده.

(3-2) أبعاد جودة الخدمة:

(3-2-1) الوقت: كم ينتظر المستهلك.

(3-2-2) دقة التسليم: التسليم في الموعد المحدد.

(3-2-3) الإلمام: إنجاز جميع جوانبها بشكل كامل.

(3-2-4) التعامل: ترحيب العاملين بكل الزبائن.

(3-2-5) التناسق: تسليم جميع الخدمات بنفس النمط للزبون.

(3-2-6) سهولة المنال: إمكانية الحصول على الخدمة بسهولة.

(3-2-7) الدقة: إنجاز الخدمة بصورة صحيحة منذ أول لحظة.

(3-2-8) الاستجابة: التفاعل بسرعة من العاملين لحل المشاكل المتوقعة.

ثانيا- الآيزو:

قبل الآيزو ISO ومواصفاتها العالمية في شتى المجالات وجدت بعض المواصفات لبعض الأغراض في الدول المتقدمة والهادفة إلى توكيد وقياس الجودة مثل المواصفات العسكرية في بعض الدول الكبرى مثل المواصفات العسكرية الأمريكية، والمواصفات العسكرية لحلف شمال الأطلنطي، وجميع هذه المواصفات كانت تحدد شروطاً لأنظمة الجودة للمصانع التي تتعامل معها كموردين لمنتجات صناعية تدخل في الصناعة الحربية النهائية لتلك الدول.(الشراح.2007م،ص44)

وبعد أن تطور المفهوم العالمي للجودة وفي ظل الاهتمام العالمي المتزايد بالجودة – ليس جودة المنتجات فقط، بل وجودة العمليات أيضاً، وبعد أن تأكد للجميع أن الجودة ليست خياراً وإنما ضرورة لنجاح أي نظام اقتصادي في مختلف القطاعات، أصدرت المنظمة العالمية للتقييس

أول سلسلة في مجال نظم توكيد الجودة في عام 1987، وكانت مجموعة الآيزو 9000 ومنذ تلك الفترة تم التعديل عليها حتى صدرت بصورتها النهائية عام 1994 لتتماشى مع المتطلبات والاحتياجات لأنظمة إدارة الجودة المطبقة عالمياً.

حيث تتمثل جودة المنتج أساساً بعملية تحديث وتفعيل الطرق والوسائل والإجراءات المستخدمة في عملية الإنتاج، وهو الأسلوب المستخدم الآن من قبل مختلف المؤسسات والشركات الإنتاجية أو الخدماتية في توظيفها لمنهج إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management–TQM).

إن انتشار مفهوم الجودة الشاملة في كل مجالات العمل يجعلها السمة السائدة لهذا العصر، وتسعى كل الشركات لتحقيق هذا المفهوم ، ويعتبر الحصول على شهادة الآيزو ISO خطوة رئيسية نحو تحقيق إدارة الجودة الشاملة TQM، ويعد الآيزو أحد الطرق التي يؤخذ بها لتأكيد نظام الجودة (Quality Assurance Systems)

ومن أهم ما تركز عليه إدارة الجودة الشاملة هو الاستمرارية والتطوير الدائم. حيث تعرف الجودة بأنها القدرة الدائمة على تقديم – إنتاج أو خدمة معينة – تتناسب مع احتياجات المستفيدين من حيث سلامة ومتانة وقابلية المنتج للاستخدام.

وتعتبر الخطوة الأساسية للحصول على شهادة الآيزو هو تطبيق معايير الجودة الشاملة في العمل لأن الآيزو شهادة تمنح على مستويات عدة ولكن النقطة الأساسية في أي نجاح هو الإدارة لذا يتم التركيز عليها بشكل أساسي " المهم التركيز على جودة العمليات التي تؤدي بالتالي إلى جودة الإنتاج ".

لذا فإن معايير الآيزو جزء منها هو نفسه معايير الجودة الشاملة والجزء الآخر هو للتأكيد والحرص على تطبيق بعض تلك المعايير الهامة لإدارة الجودة الشاملة. وكما قلنا : يجب الاهتمام بعملنا من الأساس لأن الإدارة إذا كانت ناجحة يمكننا الحصول على الآيزو أو أي شهادة عالمية أخرى بسهولة طالما أن العمل يقوم على أسس صحيحة.

و في آخر تعديل لمواصفة الآيزو في نهاية عام 2000 تم التأكيد على أهمية إدارة الجودة الشاملة، حيث تم إجراء بعض التغييرات في بعض بنود المواصفة لتأكد على إدارة الجودة باعتبارها أساساً للحصول على شهادة الآيزو.

1– دواعي الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة:

(1–1) تطبيق نظام الجودة الشاملة متطلب أساسي للحصول على بعض الشهادات الدولية مثل الآيزو.

(1-2) نظام الجودة يؤدي إلى تقليل التكلفة وزيادة الربحية:(لأننا نسعى لعمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح).

(1-3) تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات، مما أدى إلى التوفير وحسن إدارة الوقت وفي نفس الوقت إرضاء العميل.

(1-4) يمكن الإدارة من معرفة احتياجات العملاء والوفاء بها.

(1-5) تحقيق ميزة تنافسية في السوق.

(1-6) المساهمة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بسهولة.

(1-7) الترابط والتنسيق بين إدارات المنشأة أو المؤسسة ككل.

(1-8) التغلب على العقبات التي تعوق أداء الموظف من تقديم منتج ذا جودة عالية.

(1-9) تنمية الشعور بروح عمل الفريق الواحد والاعتماد المتبادل للخبرات والانتماء لبيئة العمل.

(1-10) توفير مزيد من الوضوح للعاملين وكذلك توفير المعلومات المرتدة لهم وبناء الثقة بين أفراد المنظمة ككل.

(1-11) زيادة ارتباط العاملين بالمؤسسة وبمنتوجاتها وأهدافها.

(1-12) إحراز معدلات أعلى من التفوق والكفاءة عن طريق زيادة الوعي بالجودة في جميع إدارات المنظمة.

(1-13) تحسين سمعة المؤسسة في نظر العملاء والعاملين.

2- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

(2-1) ضرورة إيمان وإدراك الإدارة العليا بأهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة، وكذلك تقديم الدعم المطلوب، فكما نعلم بأن أي شيء حتى يعتمد ويطبق يجب أن يصدر من الإدارة العليا، لذا يجب على الإدارة القيام بالمطلوب وقيادة التغيير، ومحاولة التخلص من المعيقات التي تحول دون الأداء المناسب.

(2-2) ضرورة وجود أهداف محددة تسعى المؤسسة إلى تحقيقها (خطوة هامة وأساسية) يجب أن نحدد ماذا نريد؟ لنعرف كيف نحققه؟ وماذا نحتاج إليه لتحقيقه؟

(2-3) يجب أن تكون الأهداف التي تسعى إليها الإدارة وتوجه إليها مواردها أهداف طويلة الأجل أو المدى وليس فقط تحقيق ربح أو هدف سريع على المدى القصير.

(2-4) ضرورة التأكيد على تعاون كافة أقسام المنشأة والتنسيق فيما بينها وذلك لتوحيد الجهود وتجميعها.

(2-5) ضرورة إدخال التحسينات والتطورات على أساليب ونماذج حل مشكلات الجودة مع ضرورة تدريب المديرين والعاملين على كيفية استخدام هذه الأساليب والنماذج.

(2-6) التقدير أو القياس، وهذا يعني أنه بالإمكان قياس التقدم الذي تم إحرازه في مسيرة الجودة. (باستخدام النماذج والأساليب المساعدة على الأداء)

(2-7) ضرورة توافر وارتكاز فلسفة إدارة الجودة على قاعدة عريضة من المعلومات والبيانات التي ترشد عملية اتخاذ القرارات داخل المنشأة.

(2-8) إعطاء الموظفين السلطة اللازمة لأداء العمل المنوط بهم دون التدخل في التفصيلات بهدف منح الموظف الثقة وتشجيعه على أداء عمله.

(2-9) الابتعاد عن سياسة التخويف التي تؤدي إلى عدم مساهمة الموظف بأفكار جديدة وقتل روح الإبداع والابتكار لدى الموظف.

(2-10) التدريب المستمر، ويجب أن يتلقى الجميع وعلى اختلاف مستوياتهم التدريب المناسب في مجال عملهم، وأن يتم تدريبهم دائما على الأساليب الجديدة المتبعة في العمل.

(2-11) النظر إلى عملية تطوير وتحسين الجودة بأنها عملية مستمرة، الأمر الذي يتطلب وجود فرق عمل دائمة تكون مهمتها الاطلاع على آخر المستجدات لإدخالها في مجال خدمة الزبائن وعمل الشركة.

فالجودة الشاملة هي فلسفة مشتركة ومترابطة تهدف لتلبية احتياجات الزبائن المتغيرة وتوقعاتهم بشكل مستمر وتام وبنجاح أكبر من المنافسين وذلك من خلال التحسين المستمر للمؤسسة وبمشاركة فعَّالة من الجميع من أجل منفعة الشركة والتطوير الذاتي لموظفيها، وبالتالي تحسين نوعية الحياة في المجتمع.(لطيفة الدوسري، 2014م،ص62)

3- المشاكل التي تواجه إدارة الجودة الشاملة: لعل من أهم المشاكل هو:

أ- رؤية الجودة الشاملة على أنها برنامج منفصل أو مغامرة منفصلة عن باقي المشروعات، بدلاً من رؤيتها على أنها جزء من عملية متكاملـة وشاملة ومترابطة.

ونتيجة لذلك يحدث شعور بالارتباك التنظيمي وفقدان الثقة بالإدارة والانطباع العام بأنها تروِّج لعملية تحايل، لذا من الضروري أن يُنظر للجودة الشاملة على أنها فلسفة مشتركة تشكِّل جزءاً جوهرياً من قيم وثقافة الشركة وتساعد في تفسير سبب وجود الشركة وماذا تفعل ؟وكيف تفعل ذلك؟ وعلى ذلك يجب أن يستمر وجود الجودة الشاملة عاماً بعد عام ما دامت الشركة موجودة.

ب- ضرورة مشاركة جميع أقسام المؤسسة وتوفير وعي وإدراك العاملين وضمان مشاركتهم، وهذا يستدعي تغير الثقافة التنظيمية بحيث تقبل مبدأ المشاركة.(آل السيف، 2013م)

4- الأدوات والنماذج المستخدمة في حل مشكلات الجودة الشاملة:

أ- مخطط ايشيكاوا (Ishikawa Diagram) أو مخطط الأسباب، لتحليل المشكلات. ويرسم بعد جلسة عصف فكري لتحديد الأسباب المحتملة للمشكلة وتصنيف هذه الأسباب.

ب - ورقة المراقبة (Control Sheet)، وهو نموذج لجمع المعلومات.

ج - مخطط المراقبة (Control Graph)، ويحتوي على ثلاثة خطوط أساسية: واحد للمتوسط الحسابي واثنان للقيم العظمى والدنيا، ويُمَكَّن برسم هذا المخطط الحكم على العملية إذا كانت تحت السيطرة أم لا ؟

د - مخطط التدفق (Flow Chart)، مخطط يمثل خطوات العملية ونقاط اتخاذ القرار، وتوضيح المسار بعد كل خطوة.

هـ - رسم المستطيلات البياني (Histogram)، ويستخدم لتنظيم ورسم المعلومات في مجموعات ويساعد ذلك في تفسير المعلومات عند وجود أنواع كثيرة من المعلومات.

و - مخطط باريتو رسم بياني يمثل المشكلات والأسباب المحتملة منظمة حسب تكرار حدوثها.

ز- مخطط التشتت (Dispersion Diagram)، ويستخدم لدراسة العلاقة المحتملة بين متغيرين، مثل الطول والوزن: بحيث يمثل أحد المحاور الطول ويمثل المحور الآخر الوزن. وبرسم النقاط التي تمثل الطول والوزن لمجموعة من الأهداف نحصل على فكرة واضحة عن العلاقة بين الطول والوزن.

ويمكن التخلص من بعض هذه الأدوات أو إضافة بعض الأدوات الأخرى (حسب حاجة وطبيعة عمل المنشأة) مثل: قائمة المراقبة، المخططات الصندوقية، مخططات "الفطيرة"، مخططات النسبة، ومصفوفات المراقبة، أما بالنسبة للعمليات المستخدمة في الجودة الشاملة Total Quality فإن معظمها يستخدم لحل المشكلات أو توليد الأفكار.(جيم هريرا،2010م،ص37)

5- خطوات عملية تحسين الجودة التي تشكل النموذج المناسب لمواجهة وحل المشكلات:

خطوة رقم 1: تحديد المشكلة

خطوة رقم 2: تحليل المشكلة

خطوة رقم 3: التخطيط .

خطوة رقم 4: جمع وتصنيف المعلومات (بيانات) .

خطوة رقم 5: تفسير المعلومات (بيانات) .

خطوة رقم 6: اتخاذ الإجراء .

خطوة رقم 7: التقويـم .

ثالثا : تحول فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم:

بعد نجاح فلسفة إدارة الجودة في الصناعة وتحقيقها لنتائج أوصلت اقتصاد العديد من الدول إلى ذروة المنافسة العالمية، وبدأ صناع السياسة التربوية يفكرون بالاستفادة من إدارة الجودة لإخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته التي تتزايد تحت ضغط التغيير المستمر للمعرفةمتطلبات سوق العمل والمهنة.

لكن نقل فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم أحدث جدلاً كبيراً حول ماهية آلية التطبيق، فأهل التربية والتعليم يدركون تماماً أن ما يصلح للصناعة لا يصلح بالضرورة للتعليم فالمدرسة ليست مصنعا، ولا يمكننا في التعليم أن نقوم بتنميط سلوك الطالب كما هو الشأن بالنسبة للمواد الخام والمنتجات الصناعية. في النتيجة قام المهتمين بالإصلاح التربوي بالاستفادة من جدارة الجودة المطبقة في الصناعة من خلال التوافق مع مبادئ هذه الفلسفة وليس التطابق معها، أي من خلال تكييف فلسفة إدارة الجودة إلى نظام تعليمي وليس نقلها كما هي، حيث ظهرت الجودة في التعليم بعد وصول الاتحاد السوفييتي لمستوى عالٍ جداً مما حث الدافعية لدى الأمريكان للمنافسة عام 1980م، وفي دراسة تقويمية عام 1988م اتضح أن الجودة لم تصل للحد المطلوب. وخلال السنوات الاخيرة بدأنا نشهد تغييرا في لغة الاصطلاح التربوي وتمثل التغيير في ظهور مصطلحات جديدة مثل المساءلة وتقييم الأداء وإدارة الجودة الشاملة وضمان الجودة، بل إن هذه المصطلحات اصبحت جزءا من لغة النظام التعليمي سواء التعليم العام أو الجامعي. مما سبق نخلص إلى أن الجودة بدأت في الصناعة عام 1960م وتم اعتمادها في هيئة الجودة الآيزو 1980م، حيث قامت امريكا بالاهتمام بها عام 1982–1983م، لكنهم لم يجدوا تطورا في التعليم ، وفي عام 1988م وجدوا أن التعليم لم يحقق التطور المطلوب فظهر اقتراح أن يكون في التعليم جودة وبدأ عام 1988م فأدخل في التعليم الجودة والمواصفات، وليكون تعريف الجودة في التعليم توافق ناتج التعليم للأهداف المخططة والمواصفات والمتطلبات.

المبحث الرابع: الاحتياجات التدريبية:

أولاً: مفهومها: جاء مفهوم " الاحتياجات " في اللغة العربية ليدل على "الافتقار"، فالاحتياج هو الحوج أو لافتقار إلى شيء معين، واحتياجات هي جمع حاجة، وتعني: ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه، وفي اللغة الإنجليزية نلاحظ أن كلمة Need " تعني حاجة أو ضرورة أو عوز. (البعلبكي،1994،ص87).

وتعددت آراء المتخصصين في حقل التدريب حول مفهوم الاحتياجات التدريبية:فعرفها بعضهم بأنها " الفرق أو الفجوة بين ما يملكه العاملون من المهارات الوظيفية والمعارف المهنية والمواقف السلوكية وبين ما يحتاجونه من هذه المتطلبات لأداء المهام الموكلة إليهم، وبالتالي معرفة التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. وللوصول إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لذا يجب أن نحدد

السلوك أو الأداء المراد تغييره أو تطويره، والسلوك أو الأداء المستهدف بعد التدريب، ويلاحظ أن الاختلاف أو الفرق بين السلوك أو الأداء المستهدف هو الأساس لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي الذي نسعى للوصول إليه (الخطيب، 1995، ص660).

وهناك من يعرف الاحتياجات التدريبية بأنها جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما – لأي سبب من الأسباب– والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء (الصباغ، 1994، ص 147).وعرفها الغامدي بأنها" مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد؛ والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته؛ لجعله لائقاً لشغل وظيفة، أو أداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية"، ثم عرف تحديد الاحتياجات التدريبية بأنها" العمل على تقدير الحجم الكافي من الاحتياجات التدريبية اللازمة للمتدرب؛ والتي تعطي بواسطة متخصصين في التدريب التربوي، وبطرق علمية؛ تأخذ في الاعتبار الاحتياجات الأساسية والثانوية للمتدربين، كما تسعى إلى تحقيق أهداف البرامج".(الغامدي،1423،ص44).

وبعض الباحثين يرى أن مفهوم الاحتياجات التدريبية يتعلق ببعدين زمنيين، هما: الحاضر، والمستقبل، أو بعبارة أخرى الوضع الحالي وما يجب أن يكون عليه في فترة زمنية مقبلة عاجلة،أوبعيدةالمدى.(الهيجان،1993م،ص12).

ويرى" علي السلمي " أن الاحتياجات التدريبية تعبير عن الأفراد المطلوب تدريبهم لمواجهة أي من المواقف التي تشير المؤشرات التدريبية إلى احتمال حدوثها، ويمكن تركيز هذه المواقف في خمسةأنواع: (السلمي،1993م، ص365).

1.الموقف الذي يتضح فيه لإدارة الأفراد أن الأداء الفعلي لبعض الأفراد لا يرقى إلى المستوى المرغوب لأسباب تعود إلى نقص في مهاراتهم أومعلوماتهم.

2.الموقف الذي تقرر فيه الإدارة تغيير وصف الوظيفة من حيث المسؤوليات، أو الواجبات، أو الصلاحيات.

3. الموقف الذي تقرر فيه الإدارة تغيير الظروف والإمكانيات التي يتم فيها أداء العمل، أو يتم العمل بواسطتها، مثل إعادة هيكلة المؤسسة، استحداث أقسام جديدة، إدخال الحاسب الآلي في كل عمليات المؤسسة.

4. الموقف الذي تقرر فيه الإدارة إحداث وظائف جديدة تماما، أو البدء في أنشطة جديدة لم يسبق لأفراد المؤسسة ممارستها من قبل.

5. الموقف الذي تقرر فيه الإدارة تعيين أفراد جدد، ونقل وترقية أفراد حاليين إلى وظائف مختلفة عن وظائفهم الحالية.

وعرف "حمد" الاحتياجات التدريبية للمعلمين بأنها:" مجموعة التغييرات والتطويرات المطلوب إحداثها في معلومات المعلم، وسلوكه/ ومهاراته، واتجاهاته، بقصد رفع مستواه؛ حتى يتغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل والإنتاجية لديه".(حامد، 2006م، ص30).

في ضوء العرض السابق يتضح ما يلي:

أ- ركزت بعض التعريفات على أن الحاجة التدريبية هي الفجوة بين الأداء الفعلي وبين الأداء المطلوب.

ب- أوضحت بعض التعريفات أن الحاجة التدريبية عبارة عن نقطة ضعف، أو قصور تحتاج إلى تقوية.

ج- وذكرت بعض التعريفات أن الحاجة التدريبية عبارة عن تغييرات مطلوبة لمواجهة مشكلات العمل.

د- وصفت بعض التعريفات الاحتياج التدريبي على أنه تقويم للوضع الحاضر لمعالجته وتعديله مستقبلاً.

تأسيساً على ما تقدم يمكن للباحث أن يستخلص تعريفا للاحتياجات التدريبية، فيرى أنها: تلك الخطوات المنظمة التي يتم اتباعها داخل الإدارات والمدارس؛ للكشف عن النقص أو التناقص (الفجوة) بين الوضع المرغوب فيه وبين الوضع القائم في قدرات الموظفين لأداء الأعمال الحالية والمستقبلية، ويتم ذلك من خلال:

1- تحديد الأعمال المطلوب إنجازها من الفرد، وما تتطلبه تلك الأعمال من معارف ومهارات واتجاهات.

2- تحديد الأداء الفعلي للفرد من الناحيتين الكمية والنوعية، وما يملكه بالفعل من المعارف والمهارات والاتجاهات.

3- المقارنة بين الأداء المطلوب وبين الأداء الفعلي(فجوة الأداء) وتحديد سبب تلك الفجوة، فإن كان السبب راجعاً إلى نقص في المعارف ، أو المهارات ، أو الاتجاهات؛ كان هذا (احتياجاً تدريبياً).

ثانيا- عناصر تحديد الاحتياجات التدريبية:

من الطرح السابق لمفهوم الاحتياجات التدريبية يتضح أنها تتمثل في ثلاثة عناصر رئيسة يتعين على المعنيين بتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين سواء بإدارات الوزارة أو المدارس معرفة

خصائص كل منها ، لأن معرفة خصائص ما يراد تغييره يمثل نقطة البداية في إحداث أي تغيير، وفيما يلي توضيح تلك العناصر: (صادق، 1992م، ص12)

أ) المعلومات:

ويقصد بذلك: الحصول على معارف وأفكار جديدة مع فهمها واستيعابها إلى الحد الذي يستطيع عنده الفرد أن يعبر عن هذه المعرفة، والإفادة منها عمليا، مثل: معرفة اللوائح المنظمة للعمل، استيعاب معلومات وحقائق متعلقة بموضوع معين، بحيث يؤدي تعلمها إلى تحسين أداء الفرد.

ب) المهارات:

أي اكتساب الفرد القدرة على استخدام وسائل جديدة بطريقة فعالة، واستخدام نفس الوسائل بطريقة أكثر كفاءة، ويلزم الحصول عليها توافر عاملين رئيسين هما: الممارسة، والتفاعل الصحيح مع الموقف التدريبي.

ج) السلوك:

ويقصد بذلك: اكتساب نزعات لتصرف نحو الأشياء ، أو الأشخاص ، أو المواقف بطريقة جديدة، وبمعنى آخر: تكوين مسلك ذهني، أو عادة فكرية إيجابية تجاهها، وهذا يتطلب محو عادات واتجاهات قديمة قبل تثبيت الاتجاهات الجديدة، وهنا لا تكفي المعرفة وحدها؛ بل للمشاركة بدرجة كبيرة من المتدربين دور كبير في ترسيخ هذه الاتجاهات، وكل زيادة في المعرفة لا يصحبها تغيير في الاتجاهات تعتبر تغييراً توقف عند حد المعرفة فقط، وبالتالي يكون هناك انفصال بين ما يقوله الفرد وبين ما يفعله.

ثالثا– أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية:

تسعى عملية تحديد الاحتياجات التدريبية إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ) توضيح الفئة المستهدفة من التدريب.

ب) تحديد معدلات الأداء المناسبة.

ج) توفير المعلومات الأساسية للتخطيط الجيد للتدريب.

د) تقدير الاحتياجات التدريبية المستقبلية.

هـ) إتاحة الفرصة لتحسين أداء العاملين وزيادة كفاءتهم من خلال انتقال أثر التدريب.

و) كشف مستويات الأفراد المطلوب تدريبهم ومجالات التدريب اللازمة لهم.

ز) مساعدة إدارات التدريب في وضع استراتيجيات وخطط طويلة المدى لهيكل التدريب، وتنظيمه، وتوجيه سياساته ، وبرامجه ، وخدماته، وممارساته (الطعاني، 2002م، ص33).

رابعا– مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

تُستخلص الاحتياجات التدريبية من كل أو بعض المصادر التالية:

المصدر الأول : تحليل المنظمة Organization Analysis

المنظمة هي الإطار الكلي الذي يضم الأفراد والوظائف، وهى الكيان المنوط به تحقيق أهداف محددة لصالح المجتمع، ويتم تحقيق تلك الأهداف عن طريق مختلف الأعمال التي تؤدى داخل المنظمة. (هاشم، دت، ص10)

ويقصد بتحليل المنظمة: دراسة الأوضاع التنظيمية والإدارية؛ لتحديد مشكلات الأداء الحالية في المنظمة، وكذلك تحديد متطلبات الأداء المرتبطة بخطط التطوير(التلباني، 2012م، ص159)، أي تحديد الإدارة أو القسم الذي يكون فيه التدريب ضرورياً بما يتمشى مع الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها، ويتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

1. تحليل أهداف المؤسسة.
2. السياسات واللوائح.
3. الهيكل الوظيفي.
4. خصائص القوى العاملة.
5. استغلال الموارد المتاحة (أي تحليل معدلات الكفاءة).
6. الفعالية (تحقيق النتائج المطلوبة).
7. تحليل المناخ التنظيمي (الحوافز والأجور، الاتصالات وعلاقات الرؤساء، والزملاء ، والتنافس، والثقة ، والمسؤولية.)
8. تحليل التغييرات المتوقعة في نشاط المؤسسة.

ويرى الباحث أن المكلف بمهمة تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى المدرسة– عليه أن يبدأ أولاً بفحص أهداف المدرسة العامة والخاصة، وينطلق منها إلى تحليل مشكلات الأداء بأسلوب علمي؛ لتحديد ما إذا كانت الصعوبات التي تواجه الأداء يمكن التغلب عليها من خلال إجراءات إدارية، أم من خلال دورات تدريبية، أو من خلال النشاطين معا، ويتطلب هذا تحليل حركة القوى العاملة في المدرسة، وتحليل التغييرات المختلفة التي تشهدها بيئة العمل في المدرسة، وفي ضوء ذلك التحليل يتم تحديد الاحتياجات التدريبية التي تلبي احتياجات المعلمين الفعلية.**المصدر الثاني : تحليل العمل (الوظيفة) job Analysis** :ويقصد بتحليل العمل " عملية جمع وتحليل وتبويب البيانات الخاصة بوظائف حالية أو متوقعة؛ بقصد التوصل إلى متطلبات الأداء النموذجي لهذه الوظائف".(الجبالي، 1999م، ص51) .ويهدف تحليل العمل إلى تحديد نوع المهارات والمعلومات

والاتجاهات المطلوبة؛ لإتمام العمل والمعايير التي تقاس بها درجة تحصيل الفرد لهذه المتطلبات، ويتم تحليل العمل من خلال العناصر التالية:

1. التوصيف الوظيفي المعمول به.
2. مواصفات شاغل الوظيفة.
3. أهداف الوظيفة.
4. ظروف العمل.
5. معايير الأداء.

مما سبق يتضح أن تحليل العمليات يساعد على الوصول إلى تصور متكامل وشامل عن جوانب القصور في إنجاز المهام ، أو الأدوار الوظيفية من خلال المقارنة بين المعايير المحددة للأداء (مستوى الإنجاز المعياري وبين الإنجاز الفعلي والحقيقي؛ حتى تكتشف المقارنة أسباب الانحرافات في مستوى الإنجاز، وبالتالي تقرير سبل معالجتها، سد النقص في المؤهلات، تغيير تقنيات الأداء، تحسين ظروف أو تغيير العمل)، وكل ذلك يعني تحديداً دقيقاً للاحتياجات التدريبية، ويقدم مؤشرات تفصيلية للبرامج التدريبية المطلوبة لتحسين كفاءة الأداء. (الياغي، 1996م، ص87)

المصدر الثالث: تحليل الفرد BehaviorAnalysis :

ويقصد بذلك: قياس قدرات الفرد ومهاراته في أداء وظيفته الحالية، وتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة اللازمة لتطوير أدائه في وظيفته الحالية، أو الإعداد لوظيفة أخرى في المستقبل، وهذا يتطلب التعرف على الصفات الشخصية للفرد ومواصفاته الوظيفية، والكفايات المهنية المتوفرة لديه ومقارنة ذلك بمتطلبات وظيفته؛ بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة. (الشتري، 2003م، ص76)

وتهدف هذه الطريقة إلى معرفة الأفراد الذين يحتاجون للمشاركة في دورات تدريبية لتحسين أدائهم، وتحديد المعلومات والمهارات التي يحتاجها كل منهم للتدريب عليها في ضوء المتطلبات النموذجية لأداء المهام الحيوية لوظائفهم.

ويتم تحليل الأفراد وفقاً للأسس الرئيسة التالية: (الشتري، 2003م، ص85)

1. تحليل الأفراد حسب المستوى الوظيفي: بمعنى تقسيم الأفراد إلى مستويات تتناسب والدرجات الوظيفية التي يشغلونها؛ لأن هذه التقسيمات تؤثر في عناصر الخطة التدريبية بحسب المستوى الوظيفي للمتدربين، فالهدف من تحليل الأفراد حسب المستوى الوظيفي هو تقسيمهم إلى فئات متجانسة؛ بهدف تحقيق أعلى درجة من الفاعلية التدريبية.

2. تحليل الأفراد حسب التخصص الوظيفي: تستمد بيانات هذا التحليل من واقع وصف الوظائف ودراسات العمل، ويساعد مساعدة مباشرة في اختيار المادة التدريبية التي تستخدم فعلاً، ودرجة العمق، ولهذا فإن الموضوعات الدقيقة للتدريب سوف تحدد بدقة ووضوح من خلال تحليل بيانات التخصص الوظيفي الدقيق.

3. تحليل الأفراد حسب المؤهل الأساسي: ويعني ذلك تصنيف المتدربين حسب المؤهلات؛ سواء من حيث نوع المؤهل، أو مستواه، ويهدف هذا التحليل إلى إيجاد تجانس بين فئات المتدربين من ناحية، وإعداد الجرعة التدريبية المناسبة، وبالتالي جعل العمل التدريبي أكثر كفاءة.

4. تحليل الأفراد حسب مدد الخدمة: ويعني هذا التحليل إعطاء معيار للتصنيف والتمييز بين المتدربين؛ لأن مدة الخدمة تعكس درجات مختلفة من" المعرفة الوظيفية، والقدرة على الاستيعاب ومتابعة التدريب، وتقبل التدريب، والقدرة على التكييف وقبول التغيير، وإنه من المفيد أن يجتمع في دورة تدريبية واحدة أفراد متجانسون من حيث مدة الخدمة، والعكس يؤدي إلى ضعف الإفادة.

5. تحليل الأفراد حسب التدريب السابق: ويعنى تصنيف المتدربين حسب التدريب الذي سبق أن حصلوا عليه (كماً ونوعاً)، والهدف من ذلك أن يؤخذ التاريخ السابق للمتدرب في الاعتبار عند تصميم العمل التدريبي الجديد؛ حتى لا يتكرر التدريب السابق مع التدريب الحالي، أو يكون أقل مستوى منه.

6. تحليل الأفراد حسب تقارير الكفاءة: والهدف من ذلك أن يحقق التجانس بين المتدربين حسب تقارير الكفاءة، ويؤخذ ذلك من آخر تقرير كفاءة أو متوسط عدد من التقارير.

من الطرح السابق يتضح أن طريقة تحليل المنظمة تحدد الإجابة عن عدة تساؤلات مثل: أين نحتاج التدريب(في أي إدارة، أو قسم، أو مدرسة)؟، في حين توضح طريقة تحليل الوظيفة (ما نوع التدريب المطلوب؟)، بينما تحدد تحليل الفرد (أي الأفراد يحتاج إلى تدريب ؟.)

والتحليل الناجح لأي من المستويات الثلاثة المذكورة(المنظمة، الوظيفة، الفرد) يعتمد على توفر المتطلبات التالية: (السيد، د.ت، ص 403).

1- أن يقوم به أفراد متخصصون.
2- أن تستخدم فيه الأسس والأساليب العلمية.
3- أن توفر له الإمكانات المادية اللازمة.
4- أن يجد الاهتمام المطلوب من قبل قيادة المؤسسة.
5- أن يكون هناك اهتمام بنتائجه، وأن تستخدم تلك النتائج استخداماً ملموساً لغرض تحديد الاحتياجات التدريبية.

6- أن يجرى بصورة دورية وليس مرة واحدة .

خامسا- أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

تتحدد الاحتياجات التدريبية من خلال المواءمة بين غايات وزارة التعليم في تنمية العاملين بها من أجل القيام بوظائفهم على أكمل وجه، وبين احتياجات الوظيفة في مجالات العمل، وبين احتياجات المتدرب للترقي والتأهيل، ولكي يتم الوصول إلى الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين بالمدارس لابد من اتباع عدة أساليب مثل: المسوح، ولجان الخبراء، وتقارير الأداء، وخطط التطوير، وتشخيص كفاءة المؤهلات، والممارسة من خلال الاختبارات، وفي كل الحالات لابد أن يشارك المعلم المعني بالتدريب في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية؛ لضمان اقتناعه، وحفز دافعيته (التلباني، 2012م، ص159)، ومن هنا تبرز ضرورة استخدام أفضل وأحدث أساليب حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والعمل على تنوعها لتتناسب ومستوياتهم المختلفة، مما يساعدهم على التعبير عن احتياجاتهم بصدق وشفافية، وتعد مشاركة المعلمين مشاركة فعلية في تحديد احتياجاتهم المهنية من أفضل الوسائل التي تساعد على نجاح برامج التطوير المهني للمعلمين.

وتوجد عدة أساليب علمية يمكن للمدرسة الاستعانة بها أو ببعضها في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وفيما يلي عرض موجز لكل أسلوب على حدة:

(1) المقابلات الشخصية :

وتتم مع شاغل الوظيفة نفسه، ومع رئيسه المباشر، وتتم أيضا بصورة مزدوجة مع الرئيس والمرؤوس للحصول على معلومات واقعية عن حجم العمل والأجزاء التي يتكون منها، ودرجة صعوبة الوظيفة أو سهولتها، وعلاقته برئيسه المباشر وزملائه في العمل.(هاشم، مرجع سابق ، ص14)

ويتم اتباع هذا الأسلوب داخل المدرسة باستخدام أحد مدخلين:

الأول: أسلوب المقابلات الشخصية الرسمي: ويتم عن طريق الإعداد الجيد للمقابلة، والحصول على موعد مسبق، مع تحديد عدد المعلمين: أي حجم العينة المختارة للدراسة، ويتم إعداد قائمة بالأسئلة التي تتعلق بمتغيرات العملية التعليمية وطرق التدريس المستخدمة.

والثاني: أسلوب المقابلات الشخصية الودي: ويتم عن طريق إجراء مقابلات مع مجموعة من المعلمين دون الحصول على موعد مسبق، أو يحدث ذلك من خلال اللقاءات الدورية والاجتماعات المختلفة التي يلتقي فيها المسئولون عن التدريب مع عناصر الموارد البشرية للعملية

التعليمية وهم المعلمون، ويقوم المسؤولون بحصر الاحتياجات التدريبية للمدرسة، ومن ثم كتابة تقرير عنها، وإرسالها إلى الإدارة التعليمية المعنية.

وهذا الأسلوب يمكن أن يتم بشكل ناجح في ضوء التأكيد على الدور القيادي لمدير المدرسة في عقد مناقشات هادفة بين المعلمين على اختلاف تخصصاتهم من خلال المقابلات التي يقوم بها مديرو المدارس مع المعلمين، كما يستطيع مديرو المدارس بعد ذلك أن يستنتجوا من خلال هذه المقابلات الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.

(2)المقارنة بين الأفراد الممتازين وبين ذوي الأداء الضعيف:

ويستخدم هذا الأسلوب لتحديد الفروق بين الأداء الناجح وغير الناجح، وتقدير ما إذا كان الفرق في ضعف الأداء ناتجاً عن الحاجة إلى التدريب، أم إلى ظروف أخرى مرتبطة بالإدارة، أو تنظيم العمل، أو ضعف في قدرات الفرد واستعداداته. (حجازي والمناعي ،1996، ص301)

(2) قوائم الاستقصاء:

وتكون على شكل استمارات، أو بطاقات تتضمن عدداً من الأسئلة: مفتوحة، أو محددة الإجابات ؛ بهدف الحصول على بيانات ميدانية عن الاحتياجات التدريبية، ومن أهم أنواع هذه القوائم:(الياغي، سابق، ص89).

(3-1) قوائم الاحتياجات التدريبية : وهذه تكون عادة على شكل جداول تملأ من قبل مسؤولي التدريب، أو القيادات الإدارية للتنفيذ.

(3-2) قوائم الانتقاء: وهذه الأداة تصمم على شكل جدول يضم الخطوات التفصيلية للأنشطة، أو لطرق الأداء؛ مرتبة على شكل فقرات متسلسلة منطقياً، وأمام كل فقرة حقل للملاحظات يقوم الأفراد المجيبون بالتأشير في الحقول التي يجدون أنفسهم بحاجة للتدريب عليها.

(3-3) البطاقات المصنفة: تعد هذه الوسيلة إجراء لاختيار إجباري، وتنفذ عن طريق تحضير مجموعة من البطاقات يتراوح عددها من (5 إلى 10) بطاقات، وتمثل كل بطاقة حاجة تدريبية في مجال عمل معين، وتصاغ على شكل سؤال؛ يبدأ بعبارة "كيف؟" وهذه الأسئلة عبارة عن حاجة تدريبية، وبعد ذلك تعطى هذه البطاقات للفرد المطلوب معرفة أفكاره؛ فيقوم بترتيب هذه البطاقات حسب أهميتها من وجهة نظره.

(4) الاختبارات:

أداة لقياس وتقييم معلومات ومهارات واتجاهات العاملين المحددة لكل وظيفة، وقد تكون هذه الاختبارات تحريرية، أو شفهية مباشرة، أو غير مباشرة، ومن أهم هذه الاختبارات:

(4-1) اختبارات التعيين، أو الترقية، أو الترشيح للتدريب، وقد تكون هذه الاختبارات تحريرية، أو شفهية، أو كلاهما معاً.

(4-2) تقييم أداء العاملين، وذلك عن طريق التقارير الدورية عن الأفراد، وهذه الطريقة تساعد على كشف الأفراد الممكن ترقيتهم، أو نقلهم إلى وظائف أعلى.

(4-3) إثارة الحوار، وذلك من خلال طرح مشكلة محددة على مجموعات صغيرة، وبعد المناقشة تسجل الحلول التي يقترحها الأفراد، ومن خلال المناقشة يقوم المشرف بتسجيل ملاحظاته عن جميع الأفراد المشاركين واحتياجاتهم التدريبية.

(5) السجلات والوثائق:

هذه الأداة مهمتها الحصول على بيانات ومعلومات أساسية عن الخلل والنقص في المعلومات والمهارات والاتجاهات لدى العاملين عن طريق السجلات والوثائق المختلفة للمؤسسة، ومن أهمها: دليل القوى العاملة وتحليله ، دليل وصف الوظائف، التقارير الدورية مثل: تقارير الإنجاز، وتقارير المتابعة والتقييم للأفراد، محاضر الاجتماعات الدورية، الأنظمة واللوائح الداخلية، المناخ التنظيمي.

(6) الاستشارات:

هي طريقة لمعرفة آراء المتخصصين، أو الممارسين، أو ذوي الخبرة في مجالات عمل معينة، أو في مؤسسة ما لتحديد احتياجاتها التدريبية، ومن أهم الاستشارات التي يمكن اعتمادها في تحديد جوانب النقص في المهارات: (بوحوش ، 1994م، ص303).

(6-1)الاستشارات الخارجية.

(6-2)اللجان الاستشارية.

(6-3) اختصاصيو التدريب:

حيث يساعدون المختصين في المؤسسات لتقديم المقترحات لحل المشكلات التي تواجه العمل عن طريق تحديد التغييرات المطلوب إجراؤها في مهارات ومعلومات واتجاهات الأفراد.

(7) بطاقة الاحتياجات التدريبية:

ويعد هذا الأسلوب من الأساليب الفعالة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين داخل المدرسة، حيث تحفظ هذه البطاقة في الملف الخاص بكل معلم، وتوضع فيها الموضوعات والتواريخ والفترات الزمنية لكل البرامج التدريبية التي حضرها كل معلم على حدة طيلة ممارسته لمهنة التدريس، كما يوضح في هذه البطاقة رأي كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم الأول في الموضوعات التي يحتاج فيها المعلم إلى برامج تدريبية، ومدى حاجته الفعلية

للموضوعات التي أدرجت من قبل الفئات سابقة الذكر، ومدى تأثير البرامج التدريبية التي حضرها المعلم على تطوير مستواه المهني. (سليم ، 1997م، ص187).

(8) الملاحظة :

وتشمل البحث عن السلوك غير المرضي، والإشراف غير الكفء، وظروف العمل غير المرضية، وكيف تنجز الأعمال.

(9) الاستبانة :

وتمثل أحد أهم الوسائل للحصول على معلومات حول الاحتياج التدريبي للمعلمين بالرغم من المشكلات والصعوبات التي تمر بها عملية تصميمها، أو استخدامها، وتحليل معلوماتها، وهي عبارة عن قائمة منظمة من الأسئلة؛ تصمم لجمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين بعد الإجابة عن الأسئلة من الأفراد الذين يوزع عليهم الاستبانة.

حيث توزع الاستبانات متضمنة الموضوعات التي يراها المسؤولون التربويون مهمة، ويجب تدريب المعلمين عليها، حيث يقوم المعلمون بترتيب هذه الموضوعات وفق أولوياتها وأهميتها بالنسبة لهم، كما يمكن توجيه الاستبانات للرؤساء المباشرين؛ للتعرف على آرائهم في أداء العاملين؛ والتي تمثل أهمية كبيرة في تحديد الاحتياجات التدريبية؛ نظراً لقدرتهم على تحديد جوانب الضعف والقوة، والمشكلات التي يواجهها العاملون؛ والتي يمكن علاجها بالتدريب .

(10) تقويم الأداء الشخصي مقارنةً بمحددات الأداء:

يتم وضع وتحديد خطط الأداء لكل معلم على حدة في بدء العام الدراسي، حيث تتضمن مناطق التنمية الشخصية والحاجات التدريبية التي يجب الوفاء بها على مدار العام الدراسي.

ويقوم المسؤول عن التدريب داخل المدرسة بالحصول على الاحتياجات التدريبية لكل معلم، وتبويبها، ووضعها في قوائم لمقابلتها ببرامج وتدخلات تدريبية؛ لتحقيق التنمية المهنية والشخصية لكل معلم.

وفي نهاية العام الدراسي يتم تقويم أداء كل معلم- تقرير مراجعة الأداء والكفاية- ومقارنته بما كان مستهدفاً، والوصول إلى فجوات الأداء التي يجب التعامل معها وعلاجها في العام الدراسي التالي .

ويرى الباحث أن تكامل هذه الأساليب واستخدام كل أسلوب من الأساليب السابقة في موقعه يحقق الفائدة الكبيرة للمدرسة، ولكن الطريقة الأنسب التي يمكن أن تزيد من دافعية المعلمين للتدريب هي أن نعتمد الأسلوب الذي يترجم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم،

وبذلك يشعر المعلمون بالثقة بالنفس وبثقة مديري مدارسهم مما يثير دافعيتهم للتدريب. (عبد الوهاب، 1981م، ص73)

سادسا- مداخل تحديد الاحتياجات التدريبية في المؤسسات التربوية:

يمكن التمييز بين مدخلين لتحديد الاحتياجات التدريبية داخل الإدارات التعليمية، أو المدارس هما:

الأول: المدخل التجميعي: ويكون من القاعدة إلى القمة Bottom- Up Approach ، وهو المدخل الشائع الذي يبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية لكل معلم بالمدرسة، ثم يقوم بتجميع هذه الاحتياجات خلال المستويات المتعددة في المدرسة، وفي النهاية يتم تلخيص الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وربطها بأهداف المدرسة.

الثاني: المدخل التحليلي: ويكون من القمة إلى القاعدة A Top- Down Approach بمعنى أن يتم البدء بتحديد الاحتياجات على مستوى المدرسة، وينتهي بتحديد الاحتياج التدريبي للمعلمين بالشكل الذي يترتب عليه تحقيق أهداف المدرسة.

إذن: تحديد الاحتياجات التدريبية عملية تؤثر وتتأثر بباقي مراحل العملية التدريبية، بالإضافة إلى أنها تتأثر بعدد من العوامل المحيطة بها التي تؤثر على دقتها وكفاءتها؛ كالبيئة التي يتم فيها تنفيذ التدريب داخل المؤسسة ومدى توافر المعلومات والبيانات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية، وكفاءة وأهمية النشاط التدريبي والعاملين به، وقيامهم بالدور الموكل إليهم بشكل فعال، وعلى من تقع مسؤولية تحديد الاحتياجات التدريبية داخل المؤسسة؟، والظروف والمعوقات التي تواجه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية داخل المؤسسة سواء أكانت ظروفاً مساعدة أو معوقة.

المبحث الخامس: التدريب التربوي:

التدريب Training :

التدريب وسيلة حديثة وفعالة لتحسين وتطوير أي مجال من المجالات الحياتية المختلفة، أكان ذلك في المجال الشخصي ،الدراسي ،المالي ،العملي، العائلي ،الصحي أو أي مجال آخر ،والتدريب اليوم يحتل مكانة مركزية بالعالم كوسيلة هامة وفعالة لتحقيق الأهداف عن طريق تقسيمها لمهمات صغيرة. لقد أصبحت صناعة التدريب من الصناعات الثقيلة التي تحتاج الي مدخلات محددة ، ويجب أن تتوافر لهذه المدخلات معايير محددة ايضاً من الجودة حتي نستطيع أن نحقق المفهوم الصحيح للتدريب ، ونعدل المفاهيم القديمة ، وهو أن التدريب ليس مجرد مصروف ولكنه استثمار عالي القيمة.

أولا- أهمية التدريب التربوي: يمكن إيجاز أهمية التدريب بالنقاط التالية:

1- يهيئ المناخ الملائم للمتدربين: فالبيئة الإيجابية المهيأة ضرورية لحدوث عملية التعلم والاهتمام بالفروق الفردية مما يكون له مردود على زيادة الإنتاجية. جراي (د. ت، ص105).

2- يساعد في معرفة منحنى التعلم: فمنحى التعلم أحد التقنيات التي تواجه معظم المشرفين والمشرفات لمعرفة كم يحتاج المتعلم من وقت لتعليم مهارة محددة، ويمكن للمشرفين والمشرفات مراقبة عملية التدريب من خلال استخدام منحنيات التعلم والتي تعطي مؤشراً لمدى نجاح عملية التدريب وبناءً على مقدار الوقت اللازم لتعلم المهارة فإن منحنى التعلم يبين للمشرف والمشرفة مستويات المهارة المتوقع حدوثها بعد مضي جزء من الوقت."

3- يسهم التدريب التربوي في تطوير العملية الإشرافية : فهو وسيلة تهدف إلى تجديد معلومات المعلمين وتزويدهم بالحديث في مجال تخصصهم وإرشادهم إلى أفضل الطرق التربوية لأن إصرار بعض المعلمين الاحتفاظ بالقديم من خبراتهم ومهاراتهم وعدم السعي إلى حلقات التدريب للتزود بالجديد في مجال العمل يؤدي بهم إلى الخلف والجمود.

وذكر موسى (1418- ص34) :" أن الفجوة بين التنظير والتطبيق في الواقع التربوي بصفة عامة يعود سببها إلى غياب التدريب المستمر الذي يكون بمثابة الجسر بين الباحثين من جهة والآخرين. لذا فالتدريب أثناء الخدمة وسيلة لرتق الفجوة الموجودة بينهما."

ثانيا- مزاياه: وللتدريب مزايا عديدة من أهمها:

النهوض بالإنتاج كماً ونوعاً، وتخفيض عدد الحوادث والمشكلات، وتقليل الأعباء عن المشرفين ورفع الروح المعنوية لدى العاملين (عليش، 1985)، وقد أكد على مساهمة التدريب الفعال في تغيير سلوك الطالب وتطور أدائه المدرسي، من خلال المعلم ، وبينت الدراسة أن الاحتياجات

التدريبية مجموعة متكاملة من المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقدرات الفنية والسلوكية التي يراد إحداثها وتنميتها لدى المتدرب إما بسبب فرضيات، أو تجديدات، أو لمقابلة نواحي تطوير أو تغيرات مطلوبة، لذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة عملية سليمة تعد الخطوة الأولى والأساسية لسلسلة الحلقات المترابطة، والتي تكون في مجموعها العملية التدريبية.

وأكد غنيمة عام (1998،ص53) 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 نظراً لتفجر المعرفة وسرعة التغير استدعت حاجة ملحة لإعادة النظر في برامج تدريب المعلمين وإعدادهم من حيث الأهداف والمحتوى والطرق وأساليب التقويم ، ولذا تظهر أهمية الحاجات التدريبية في النظم التربوية لتزيد من فاعلية المعلم ورفع نوعية التعليم، وإدخال طرق تدريس حديثة في جميع المراحل التعليمية.

ثالثا- تدريب المعلمين قبل الخدمة :هو عبارة عن التعليم والتدريب الذي يتلقاه المُعلمون المتدربون قبل توليهم أي أعمال تعليمية وقبل الالتحاق بأي برنامج تعليم قبل الخدمة يتعين حصول المتدربين على درجة سابقة، سواء أكانت عامة أو شرفية، في مادة من اختيارهم، (مثل اللغة الإنجليزية أو الرياضيات أو العلوم أو التربية الدينية). وفي الولايات المتحدة، يتعين على المتدربين في كثير من الأحيان إجراء اختبار قبل قبولهم في أي برنامج معتمد و/أو عند التخرج حتى يتسنى لهم الحصول على شهادة. ويكون تطبيق PRAXIS I أو PRAXIS II ضروريين عادةً لهذا الغرض. وأثناء برنامج التعليم قبل الخدمة يتعلم المدرس المتدرب كيفية استخدام خبرته لصياغة خطط الدرس لتدريسه في الفصل. وتتضمن الموضوعات العامة إدارة الفصل وخطط الدرس والتطور المهني. ويكمن التركيز الأساسي خلال تلك البرامج التعليمية في التدريب على التعليم حيث يلتحق المدرس المتدرب ببرنامج مدرسي (سواء أكان ابتدائيًا أو ثانويًا) ويتبع مدرسًا متمرسًا. وتتاح للمدرس المتدرب الفرصة لتطوير مهاراته من خلال خطط الدرس وتعلم كيفية التدريس وإدارة الفصل.

أشار سفاتوبلك (Svatopluk, 1988) إلى أن أهم الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم تمثلت في عد التدريب أحد المكونات الجوهرية للتعليم مدى الحياة، ونشر المستحدثات والتجديدات، والتركيز على النماذج الإبداعية، وتقديم الأهمية التربوية للمعارف العملية الجديدة، والتجارب التربوية في مجال التدريس، فالتدريب عملية منظمة مستمرة تتناول المعلم، وتتضمن إحداث تغيير وتطوير وتحسين شخصيته، واتجاهاته، ومعلوماته، وسلوكه لإشباع احتياجاته، واحتياجات المؤسسة الحالية والمستقبلية، بما يعود بالنفع على الفرد والوظيفة والمؤسسة والمجتمع

(حسين، 1997،ص64). وكما يعد التدريب مفتاحاً للنجاح، والتحديد لنجاح الأفراد والشركات والمؤسسات ولإجمالي الاقتصاد الوطني.

رابعا– التدريب أثناء الخدمة : يعتبر هذا النوع من التدريب أخطر بكثير من إعداده قبلها وذلك لأن إعداده قبل الخدمة ما هو إلا مقدمه لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة النمو التي لا بد منها أن تستمر مع المعلم مادامت الحياة، وما دامت هناك معارف وعلوم وأفكار وتقنيات جديدة. وهكذا فان مفهوم تدريب المعلمين في أثناء الخدمة يرتبط بمفهوم النمو المستمر والتربية المستديمة وهذا يتطلب أن ينظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المعهد أو الكلية ولذلك أصبح النمو المهني والتدريب المستمر أمرًا لازماً لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فاعليتهم ، لأن المناهج متطورة ومتجددة ولذلك يلزم لها معلم متطور ومتجدد ، ويجب أنيكون هناك توجهاً من القيادات التعليمية بضرورة التنمية المستدامة للمعلمين مما يتطلب وجود برامج تدريبية تفصيلية تستمر على مدار سنين وليس برنامج تدريبي واحد.

وقد أدركت المملكة هذه الحقيقة؛ لذا أولى النظام التربوي اهتماماً كبيراً لبرامج التدريب وتحديد الحاجات التدريبية، و ضرورة الاهتمام على رفع أداء المعلمين والإداريين فنياً وإدارياً حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبذلت وزارة التعليم جهوداً كبيرة حتى ترفع من مستواهم .

ثانيا- الدراسات السابقة:

في هذا الجزء يتم تناول عدد من الدراسات والبحوث التي تضمنت الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، وبعض ما جاء في المجال التربوي، بهدف تحديد موقع هذه الدراسة، وما اتفقت فيه هذه الدراسة مع تلك الدراسات، أو اختلفت فيه معها، وكذلك ما استفادته هذه الدراسة من تلك الدراسات، أو ما ستضيفه إليها. وسيتم عرض الدراسات السابقة بتقسيمها إلى ثلاثة محاور:

المحور الأول : الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأولية .

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي مواد الاختصاص .

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للعاملين في المجال التربوي من جوانب مختلفة.

مع مراعاة المعايير التالية في عرض تلك الدراسات:

1-الترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

2-تناول الدراسات السابقة من حيث الهدف والمنهج و المجتمع والعينة والأداة التي تم استخدامها لتحقيق غرض الدراسة ثم عرض أهم النتائج والتوصيات التي توصلت لها تلك الدراسات.

3-التعقيب على الدراسات **السابقة، مع بيان أوجه الاستفادة، وأوجه الاتفاق والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة.**

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأولية:

1-دراسة براءة الخطيب (2013 م)، بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون

هدفت الدراسة إلىالتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف في مجال الإدارة الصفية . واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من299 معلماً من معلمي الصف بمحافظة دمشق اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة وجدولاً بالمشكلات الشائعة وأسبابها وحلولها.

واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة مكونة من 29 فقرة موزعة على ستة مجالات وأهم النتائج التي توصلت إليها :ارتفاعالاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال الإدارة الصفية ، قلة تعاون أولياء الأمور ، اختلاف احتياجات المعلمين تبعا لمتغير (المؤهل ،الجنس، الخبرة).

وأوصت الدراسة بالتوسع بالبرامج التدريبية لمعلمي ومدرسي التعليم الأساسي والعمل على توعية أولياء الأمور بأهمية التعاون مع الأطر التعليمية والإدارية في المدارس .

2-السويدي (2012م):الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة قطر (دراسة ميدانية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية وأولوياتها في المدارس القطرية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، وما تأثير كلٍّ من (الخبرة، والجنس، والمؤهل، ونوع المدرسة)على أولوية الحاجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في المدارس القطرية .

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

وتكونت عينة الدراسة (900) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (90) مدرسة: (30) مدرسة نموذجية للبنين ، و(30) مدرسة نموذجية للبنات، و (30) مدرسة غير نموذجية للبنين .

وتكونت أداة الدراسة من استبانة احتوت على محاور وبنود تمثل الاحتياجات التدريبية ، ويتضمن كل محور متصل ثلاثي (كبيرة ، متوسطة ، قليلة).

وأهم النتائج التي توصلت إليها :

1- عينة الدراسة بحاجة إلى تحديد احتياجاتها التدريبية قبل البدء بالتدريب .

2- حاجة المدارس النموذجية للاحتياجات التدريبية وأولوياتها أقل من حاجة معلمي ومعلمات المدارس غير النموذجية .

3- وأوصت الدراسة بإعادة النظر في سياسة التدريب .

3-دراسة بركات (2010م)، بعنوان: الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين .

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليليوتكونت عينة الدراسة من (165معلماً ومعلمة وهم يمثلون ما نسبته 20 % من المجتمع الأصلي، وكانت أداة الدراسة استبانة تم إعدادها لقياس هذه الاحتياجات التدريبية مكونة من 32 سؤالا في أربعة محاور.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: التدريب على كيفية معالجة سلوك الطالب ومشكلاته، و كيفية تحديد نقاط الضعف عند الطلبة تمهيدا للعلاج، والتدريب على استخدام استراتيجيات التعلم النشط و استخدام تقنيات التعلم .

وأوصت الدراسة بضرورة أن تكون الدورات نابعة من احتياجات المعلمين، وضرورة توفر دراسات مستمرة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المراحل الأساسية.

4- دراسة (العنزي ،2007م) بعنوان : حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية.

هدفت الدراسة إلى تحديد حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية في مجال التخطيط والمناهج وطرق التدريس والتقويم والإدارة والعلاقات الإنسانية .

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

وتكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات إدارات التربية والتعليم في (تبوك والجوف والحدود الشمالية ، والقريات وحائل) وبلغ عددهم (94) مشرفاً ومشرفة .

واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة وقد تكونت من (53) عبارة اشتملت على كل مجالات الدراسة.

وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

1- احتياجات مشرفي الصفوف الأولية للتدريب في جميع مجالات الدراسة جاءت بدرجة عالية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول احتياجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل .

5-دراسة جونسون (2007) Johnston بعنوان :

.The training needs of teachers and school psychologists

هدفت إلى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية اتبعت الدراسة المنهج التحليلي.

واستخدمت الاستبانة والمقابلة الشخصية كأداة للدراسة .

وتكونت عينة الدراسة من (122) معلماً ومعلمة.

أظهرت النتائج أن هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط، وحاجة متوسطة في بقية الاحتياجات ، و وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية وعدم وجود فروق تبعا لمتغيرات الجنس ولمؤهل العلمي والخبرة.

6- دراسة كالري (Kallery،2004م) بعنوان :

Early years teachers' late concerns and perceived need in science: .an exploratory study

هدفت الدراسة إلى تقصي العوامل التي تعيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مهماتهم في العلوم وحاجاتهم التدريبية التي تمكنهم من التغلب على هذه المعوقات كما يقدرونها هم أنفسهم، وطلب من مجموعة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في اليونان كتابة هذه المعوقات، ثم جرى بعد ذلك مقابلتهم بشكل جماعي في جلستين منفصلتين.

أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات جاءت في مجموعتين: الأولى تتعلق بمعرفة المعلم المحتوى العلمي للمادة التدريسية وبأساليب التدريس والإدارة الصفية، وخصوصاً عند تنفيذ الأنشطة العلمية للأطفال الصغار، والثانية تتعلق بالبنية التحتية بالمدرسة وعملية التوجيه والدعم

وتقويم عمل المعلم في العلوم، وأظهرت النتائج أيضا أن من أبرز الاحتياجات التدريبية التربوية لهؤلاء المعلمين، تلك التي تتعلق بمعرفة المحتوى العلمي وبخاصة الفيزياء، وبمعرفة أساليب التدريس وطرق تكييف المحتوى التدريسي ليتلاءم مع خصائص الأطفال وحاجاتهم ، وتعلقت الحاجات الأخرى بالتوجيه من متخصصين في العلوم وطرق تدريسها

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي مواد الاختصاص.

1- دراسة (ابو سنينة، 2013م) بعنوان : احتياجات معلمي الدراسات الاجتماعية إلى مهارات استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن.

هدفت الدراسة للكشف عن احتياجات معلمي الدراسات الاجتماعية إلى مهارات استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وكذلك منهج البحث التاريخي .

واعتمدت أداة للدراسة استبانة مكونة من (44) فقرة موزعة على سبعة مجالات.

أما عينة الدراسة فتكونت من (103) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن.

وبينت نتائج الدراسة أن احتياجات معلمي الدراسات الاجتماعية الكلية كانت متوسطة وبنسبة مئوية (68 %) بينما ظهرت احتياجات مجال مهارات كشف الحقيقة التاريخية ومهارات كشف العلاقة بين السبب والنتيجة ومهارات تصنيف الأحداث التاريخية زمنياً ومكانياً ومهارات إصدار الأحكام واتخاذ القرار كانت بدرجة عالية.

وأوصت الدراسة عدم تكليف غير معلمي التاريخ بتدريس مادة التاريخ من تخصصات أخرى، وتشجيع معلمي الدراسات الاجتماعية ممن يحملون درجة البكالوريوس بدراسة دبلوم عالٍ.

2- دراسة الثقفي (2013م)، بعنوان: تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، واتبعت الدراسة المنهجالوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من70 معلماً و17 مشرفاً تربوياً في مدينة مكة المكرمة .واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات ،وجاءت محتوية على (٧٢) فقرة موزعة على مجالين- المجال التخصصي والمجال التربوي. وأهم النتائج التي توصلت إليها :

حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ، للتدريب على الاحتياجات في المجال التخصصي والتربوي بدرجة متوسطة ، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين .

وأوصت الدراسة ببناء برامج تدريبية في المجالين التربوي والتخصصي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة .

3- دراسة (رغد ابو كشك ،2013م) بعنوان : الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم .

هدفت الدراسة إلى تحفيز معلمي العلوم الجدد في مدارس محافظة نابلس على تحديد احتياجاتهم المهنية.

اعتمدت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي .

وكانت أداة الدراسة استبانة موزعة على خمسة مجالات هي : التخطيط للتدريس ، والتنفيذ، وتوظيف أساليب التدريس ، والمختبر والتقويم .

اشتملت عينة الدراسة على (210) معلما ومعلمة والتي تكونت من جميع أفراد مجتمعها من معلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية.

أظهرت نتائج الدراسة

1- درجة احتياج متوسطة على المجالات الخمسة مرتبة حسب أهميتها (المختبر ، توظيف أساليب التدريس ، التخطيط للتدريس ، التنفيذ وأخيراً التقويم)

2- درجة احتياجات متوسطة لدى معلمي العلوم الجدد في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة

3- درجة الاحتياجات منخفضة لدى معلمي مدارس وكالة الغوث بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فقد كان كلاهما بمستوى احتياج متوسط لصالح معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

4- دراسة (شديفات وارشيد ،2009 م)، بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.

هدفت الدراسةإلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للعام الدراسي 2009/2008.

واتبعت الدراسةالمنهجالوصفي التحليليوتكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات وعددهم (327) معلماً ومعلمة .

وكانت أداة الدراسةعبارة عن استبانة تكونت من (30) فقرة، تدور حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانكليزية .

وأهم النتائج التي توصلت إليها:

1- أن الاحتياجات التدريبية في مجال مهارة المحادثة أكثر المجالات أهمية واحتياجا ، وأقلها مجال مهارة القراءة.

2- ترتيب الاحتياجات التدريبية كالآتي: مجال مهارة المحادثة ثم مهارة الكتابة ثم مهارة الاستماع ثم التخطيط ثم التقويم ثم مهارة القراءة.

3- وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

المحور الثالث : الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للعاملين في المجال التربوي من جوانب مختلفة:

1- دراسة (المنياوي 1438هـ) بعنوان: تأهيل وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية) .

هدفت الدراسة إلى التعرف على برامج تأهيل المعلم المبتدئ وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في المملكة العربية السعودية وخاصة في منطقة نجران.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتاريخي والتحليلي .

واستخدم الباحث الاستبانة والمقابلة الشخصية المفتوحة كأداة للدراسة.

واقتصرت عينة الدراسة على المعلمين الذين حضروا دورات التأهيل والتدريب في مدينة نجران وعددهم في العيّنة 418 معلماً .

وأهم نتائج هذه الدراسة بالنسبة لبرامج التأهيل:

حصلت بعض العناصر على مستوى تحقيق أمثل (80% فأكثر) وهي:

1- برامج التأهيل ضرورية لتوفير الدعم للمعلم المبتدئ.

2- ينبغي توفير الدعم اللازم للمعلم المبتدئ.

3- إلزام المعلم المتميز بمساعدة المعلم المبتدئ

2- دراسة (الضلعان،1435هـ) بعنوان: دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظرالقادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين. هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر معلمي

ومشرفي العلوم. وقد استخدم الباحث الاستبيان والمقابلات الشخصية المفتوحة وقد توصل إلى نتائج عديدة من أهمها:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى توفر التقنية التعليمية واستخدامها.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتغيير المؤهل والتخصص.

3- وأهم الحاجات التدريبية: المعلمون يرون أنها الجوانب المعرفية والنظرية لاستخراج التقنيات التعليمية أما المشرفون يرون أنها مهارات التفكير والابتكار والإبداع.

ثالثا- التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن هناك ضرورة ملحة لمعرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل عام، ولمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى بشكل خاص. والاحتياجات التدريبية للمعلمين كما يراها المشرفون التربويون والمعلمون هي الجوانب المعرفية والنظرية لاستخدام التقنيات التعليمية والوسائط، ومهارات التفكير والابتكار والإبداع(الضلعان 1435هـ) و(جونسون، 2007م) ، وأن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمجال مهارة المحادثة أكثر المجالات أهمية واحتياجا (شديفات وإرشيد، 2009م)، واحتياجات تشغيل المختبر وتوظيف أساليب التدريس والتخطيط للتدريس و التقويم(رغد أبو كشك 2013م)، وكذلك أظهرت الدراسات السابقة احتياجات تدريبية تتعلق بمعرفة المحتوى العلمي، وأساليب التدريس وطرق تكييف المحتوى التدريسي ليتلاءم مع خصائص الأطفال وحاجاتهم كاليري (كالري Kallery،2004م)، وكذلك احتياجات مهارات كشف الحقيقة و العلاقة بين السبب والنتيجة ومهارات التصنيف وإصدار الأحكام (أبو سنينة،2013م).

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة ، وفي حدود علم الباحث يلاحظ ندرة الدراسات التي تتناول الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مدارس حاصلة على علامة الجودة، وكذلك ملاحظة توصيات اكثرها بضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وضرورة تأهيلهم بما يتناسب مع هذه الاحتياجات، وتدريبهم قبل الخدمة وإثناءها من خلال برامج تدريبية متنوعة تسهم في تحسين أدائهم وتطويره بكفاءة وفاعلية.

وفي ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية التحقق من تلك الاحتياجات في المرحلة الأولية في المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة في مدينة الرياض.

أما من جهة التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية فمن حيث المنهج فمعظمها اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي عدا دراسة (المنياوي 1438هـ) فقد اتبعت المنهج الوصفي والتاريخي والتحليلي ، ودراسة الثقفي(2013م) التي اتبعت المنهج الوصفي المسحي.

ومن حيث الأهداف تتشابه الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في هدف رئيس وهو تحديد الاحتياجات التدريبية إلا أنها تختص باحتياجات المعلمين في المرحلة الأولية بينما تتناول بعض الدراسات احتياجات معلمي مواد الاختصاص في مختلف المراحل كدراسة (الثقفي، 2013م) التي هدفت لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة ودراسة (رغد أبو كشك، 2013م) التي هدفت لتحديد احتياجات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، ودراسة (شديفات وإرشيد، 2009م) التي هدفت لتحديد احتياجات معلمي اللغة الإنكليزية، ودراسة (العنزي ، 2007م) التي هدفت لتحديد احتياجات المشرفين التربويين.

ومن حيث الأداة تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة المطبقة على العينة ، في حين زادت على الاستبانة دراسة كلٍّ من (الضلعان،1435هـ)، (المنياوي 1438هـ) (جونسون ،Johnston2007) المقابلة الشخصية المفتوحة

أما دراسة (كالري Kallery، 2004م)، زادت على ذلك باستخدام المقابلات الجماعية والجلسات المنفصلة .

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أمرين هما :

1- سمات الإطار النظري .

2-محاور بناء الأداة المستخدمة في الدراسة .

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا الفصل منهجية الدراسة وإجراءاتها، حيث تم تحديد المنهج المستخدم بالدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة في جمع البيانات بالدراسة مع عرض مفصل لحساب معاملات ثبات وصدق أداة الدراسة، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أولا- منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد عرفه العساف (2003م، ص178) بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع مجتمع البحث، ذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب".

ثانيا- مجتمع الدراسة وعينتها:

حيث تمثل عينة مقدمة عنطريق بحث شاملللمجتمع الدراسة من جميع مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض في العام الدراسي 1438-1439هـ، حيث بلغت عينة الدراسة من (90) مشرفا ومشرفة من المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض.

ثالثا- خصائص مجتمع الدراسة:

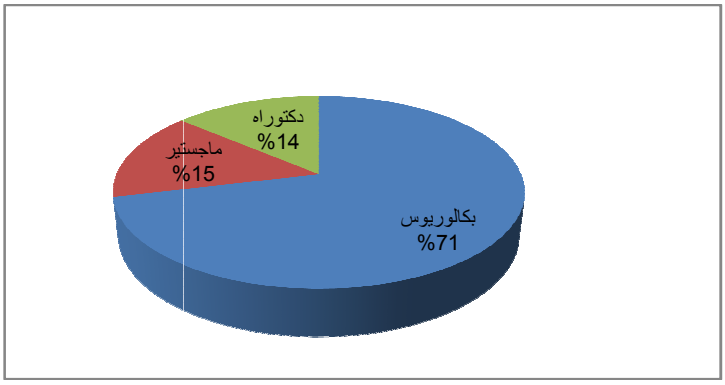
تم تصنيف خصائص مجتمع الدارسة وفقاً للمؤهل العلمي، سنوات الخبرة، النوع الاجتماعي، على النحو التالي:

1-6 المؤهل العلمي:

جدول (3-1) توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	62	71.3
ماجستير	13	14.9
دكتوراه	12	13.8
المجموع	**87**	**100**

شكل رقم (3-1) مجتمع الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي



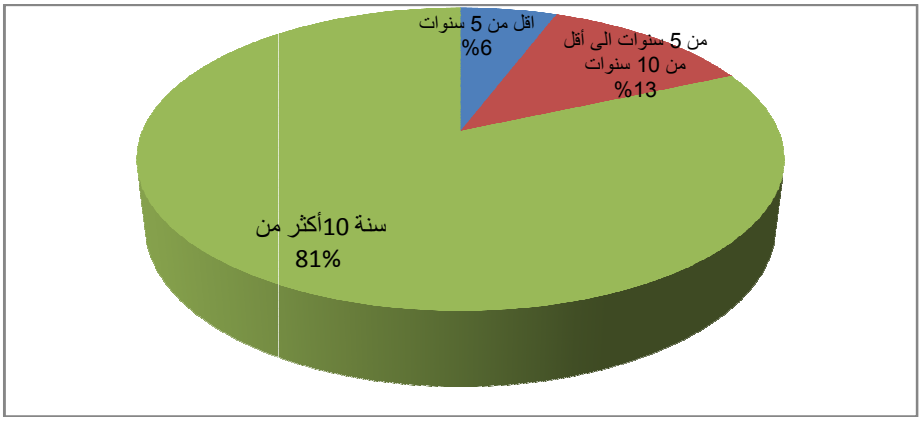
الجدول والشكل أعلاه يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي، في حين أن (62) عينة من مجتمع الدراسة وما نسبتهم (71.3%) كان مؤهلهم بكالوريوس، في حين أن (13) عينة وما نسبتهم (14.9%) كان مؤهلهم ماجستير، ، بينما (12) عينة وما نسبتهم (13.8%) كان مؤهلهم دكتوراه، وتدل النتائج على التنوع في المؤهل العلمي لمجتمع الدراسة مما يخدم أهداف الدراسة الحالية نظراً لتأثير المستوى (المؤهل) التعليمي على آراء مجتمع الدراسة حيث إن المؤهل العلمي يساعد على تكوين الآراء والتعمق في فهم الأشياء بصورة أكثر مما تعطي مصداقية أكبر على نتائج الدراسة.

2- سنوات الخبرة:

جدول (3-2) توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	5	% 5.7
من 5 سنوات الى أقل من 10 سنوات	11	%12.6
أكثر من 10 سنة	71	%81.6
المجموع	**87**	**%100**

شكل رقم(3-2) مجتمع الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة



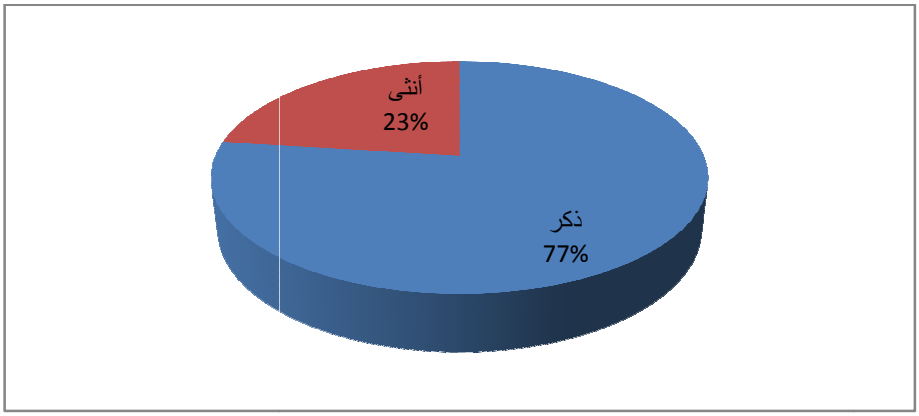
الجدول والشكل أعلاه يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة، حيث يبين أن (5) عينات من مجتمع الدراسة وما نسبتهم (5.7%) هم من كانت خبراتهم أقل من خمسة سنوات، وأن (11) عينة من مجتمع الدراسة وما نسبتهم (12.6%) هم من كانت خبراتهم من 5سنوات الى أقل من10سنوات، وأن (71) عينة من مجتمع الدراسة وما نسبتهم (81.6%) هم من كانت خبراتهم أكثر من 10 سنة، وهذه النتيجة تدل على أن غالبية مجتمع الدراسة خدمتهم كانت أكثر من 10سنوات وهو ما ينعكس على مصداقية نتائج الدراسة.

3- النوع الاجتماعي (الجنس):

جدول (3-3)توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	67	%77.0
أنثى	20	%23.0
المجموع	**87**	**%100**

شكل رقم(3-3) مجتمع الدراسة وفق متغير النوع



الجدول والشكل أعلاه يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع، حيث يبين أن (67) من مجتمع الدراسة وما نسبتهم (77%) هم من الذكور، وأن (20) من مجتمع الدراسة وما نسبتهم (23%) هم من الإناث.

رابعا- أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي (الاستبانة)، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين الجزء الأول يشمل البيانات الديموغرافية المتمثلة في (سنوات الخبرة– المؤهل العلمي–النوع) والجزء الثاني محاور الدراسة مكونة من (47) عبارة توزعت على ثلاثة محاور، هي (ملحق رقم3):

المحور الاول: يتناول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي، وقد تكون من (17) عبارة .

المحور الثاني:يتناول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري، مكونة من (19) عبارة.

المحور الثالث:يتناول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني، مكونة من (11) عبارة.

وقد طُلب من مجتمع الدراسة الإجابة على العبارات وفقاً لمقياس خماسي متدرج على النحو التالي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وقد تم إعطاء كل مقياس وزن نسبي ليتم معالجته إحصائيا على النحو التالي: كبيرة جداً(5) درجات، كبيرة(4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة(2) قليلة جداً (1).

وقد روعي في الأداة ما يلي :

1–صدق أداة الدراسة:

عرف العساف (2003م، ص 877) صدق الأداة بأنها: "التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه فقط"، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

(1–1) الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

للتحقق من الصدق الظاهري، تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق رقم 1) على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص العلوم التربوية كأصول التربية وطرائق التدريس والمناهج ، للتعرف على آرائهم، ومقترحاتهم حول مدى أهمية العبارات، ووضوحها ومدى ملائمة العبارات لقياس ما وُضعت من أجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة.

وقد استجاب (12) محكمًا (ملحق رقم 2)، وبناءً على ما أبداه المحكمون من آراء ومقترحات، أجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عباراتٍ أخرى، وفي ضوء ذلك تم اعتماد الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق رقم 3).

(2–2) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (3-4) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور أداة الدراسة بالدرجة للأداة

محاور الدراسة	معامل ارتباط بالدرجة الكلية للمحاور
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي	0.956**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري	0.972**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني	0.942**

**** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (3-4) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى الدالة (0.01)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

كما تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (3-5) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحاور

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض					
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي		الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري		الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.668**	1	0.719**	1	0.789**
2	0.773**	2	0.779**	2	0.839**
3	0.792**	3	0.767**	3	0.737**
4	0.787**	4	0.811**	4	0.825**
5	0.724**	5	0.701**	5	0.831**
6	0.800**	6	0.715**	6	0.898**
7	0.751**	7	0.761**	7	0.851**
8	0.700**	8	0.787**	8	0.790**
9	0.811**	9	0.782**	9	0.800**

10	0.753**	10	0.755**	10	0.873**
11	0.728**	11	0.789**	11	0.845**
12	0.612**	12	0.802**		
13	0.769**	13	0.789**		
14	0.831**	14	0.816**		
15	0.853**	15	0.724**		
16	0.723**	16	0.803**		
17	0.787**	17	0.741**		
		18	0.758**		
		19	0.749**		

**** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (3–5) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدالة (0.01)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

2- ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ) ، ويوضح الجدول رقم (3–6) معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة.

جدول رقم (3–6) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي	17	0.952
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري	19	0.963
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني	11	0.955
الدرجة الكلية للمحاور	47	0.983

يوضح الجدول رقم (3–6) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات جيد إحصائياً، حيث تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.952–0.983)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

خامسا- أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (3-7) توزيع مدى المتوسطات وفقاً للتدرج المستخدم في أداة الدراسة

الفئة	مدى المتوسطات	درجة الموافقة
الأولى	من 1.00 إلى 1.80	قليلة جداً
الثانية	من 1.81 إلى 2.60	قليلة
الثالثة	من 2.61 إلى 3.40	متوسطة
الرابعة	من 3.41 إلى 4.20	كبيرة
الخامسة	من 4.21 إلى 5.00	كبيرة جداً

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص مجتمع الدراسة وتحديد استجاباتهم حيال العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مجتمع الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
3. تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الدراسة، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مجتمع الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.

5. معامل (ألفاكرونباخ) (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
6. تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مجتمع الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف النوع.
7. تم استخدام (تحليل التباين الأحادي(One- Way ANOVA)) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مجتمع الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى فئتين(سنوات الخبرة والمؤهل العلمي).
8. اختبار أقل فرق دال LSD (Least significant difference) لمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا بعد استخدام تحليل التباين.

الفصل الرابع
عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة.

التساؤل الرئيسي: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض؟

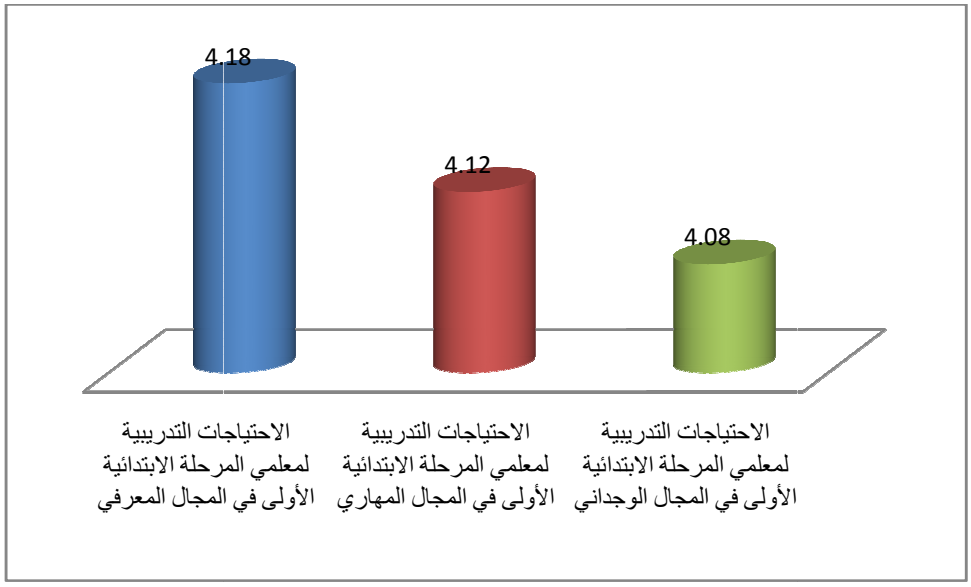
جدول 4-1 يوضح استجابة مجتمع الدراسة على محاور الاستبانة الكلية

عبارات الاستبانة	المتوسط الحسابي للمحور	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي	4.18	0.71	1	بدرجة كبيرة
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري	4.12	0.76	2	بدرجة كبيرة
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني	4.08	0.87	3	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية للمحاور	4.13	0.74	موافقة بدرجة كبيرة	

يتضح من الجدول السابق (4-1) أن استجابات مجتمع الدراسة حولالاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى الكلية جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي(4.13) واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو سنينة، 2013م) بعنوان : احتياجات معلمي الدراسات الاجتماعية إلى مهارات استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، حيث بينت نتائج الدراسة أن احتياجات معلمي الدراسات الاجتماعية الكلية كانت متوسطة وبنسبة مئوية (68 %) ،وجاء ترتيب محاور دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض في المرتبة الأولى (الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي) بدرجة موافقة (كبيرة) مما يعني أن الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي تأتي من أولويات مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض، بمتوسط حسابي(4.18)، وفي المرتبة الثانية جاءت استجاباتهم على المحور الثاني(الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري) بدرجة موافقة (كبيرة)، بمتوسط حسابي

(4.12)، في جاءت الفئة الثالثة من المقياس بدرجة موافقة (كبيرة) المحور الاول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني وبمتوسط حسابي (4.08)وهذه النتيجة تشير الى أن الاحتياجات في المجال الوجداني يأتي أخيراً من أهمية الاحتياجات لدي مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض.

شكل (4-1) يوضح استجابة مجتمع الدراسة على محاور الاستبانة الكلية



إجابة السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

يوضح الجدول رقم (4-2) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، لاستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي.

جدول رقم (4-2)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لاستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
10	إدراك أهمية التغذية الراجعة في تصويب المعلومات	ك	45	29	9	2	2	**4.30**	**0.91**	1
		%	51.7	33.3	10.3	2.3	2.3			
7	معرفة استراتيجيات بيئة التعلم التعاوني.	ك	46	24	15	2	0	**4.29**	**0.91**	2
		%	52.9	27.6	17.2	2.3	0			

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
4	الإلمام بأهمية المنهج المناسب في تنمية شخصية المتعلم.	ك	45	25	15	1	1	**4.29**	**0.87**	3
		%	51.7	28.7	17.2	1.1	1.1			
2	معرفة الأهداف العامة لتعليم المرحلة الأولية	ك	45	29	7	3	3	**4.26**	**0.99**	4
		%	51.7	33.3	8	3.4	3.4			
3	معرفة كيفية إعداد الخطط الدراسية (يومية وفصلية).	ك	47	25	8	5	2	**4.26**	**1**	5
		%	54	28.7	9.2	5.7	2.3			
8	التمييز بين مستويات الأهداف التعليمية.	ك	38	37	8	3	1	**4.24**	**0.84**	6
		%	43.7	42.5	9.2	3.4	1.1			
16	تقديم المادة المعرفية بأكثر من طريقة.	ك	40	33	10	2	2	**4.23**	**0.91**	7
		%	46	37.9	11.5	2.3	2.3			
11	تحديد خطوات المتعلم في تحويل المعلومة إلى مهارة.	ك	42	31	8	3	3	**4.22**	**0.99**	8
		%	48.3	35.6	9.2	3.4	3.4			
6	معرفة طرق إثراء المنهج الدراسي.	ك	37	37	8	4	1	**4.21**	**0.89**	9
		%	42.5	42.5	9.2	4.6	1.1			
15	توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة الكتابة.	ك	41	27	15	2	2	**4.18**	**0.98**	10
		%	47.1	31	17.2	2.3	2.3			
17	معرفة أساليب التواصل الفعالة مع المتعلم.	ك	39	32	10	3	3	**4.16**	**0.99**	11
		%	44.8	36.8	11.5	3.4	3.4			
1	الإلمام بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية	ك	35	40	4	5	3	**4.14**	**0.99**	12
		%	40.2	46	4.6	5.7	3.4			
14	توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة القراءة.	ك	40	23	19	4	1	4.11	0.98	13
		%	46	26.4	21.8	4.6	1.1			
12	معرفة أساليب تحليل المناهج الدراسية.	ك	34	34	14	4	1	4.10	0.91	14
		%	39.1	39.1	16.1	4.6	1.1			
13	توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة المحادثة.	ك	34	32	15	5	1	4.07	0.95	15
		%	39.1	36.8	17.2	5.7	1.1			
9	الوقوف على المكتسبات	ك	34	34	11	6	2	4.06	1	16

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
	القبلية للمتعلم.	%	39.1	39.1	12.6	6.9	2.3			
5	التمييز بين المنهج الدراسي والمقرر الدراسي.	ك	28	35	18	5	1	3.97	0.93	17
		%	32.2	40.2	20.7	5.7	1.1			
المحور ككل									4.18	0.71

يتضح من الجدول رقم (4-2) أن استجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي، جاءت بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.18)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، ويتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور تراوحت ما بين (4.30-3.97) وهي قيم متقاربة إلى حد ما ، مما يشير إلى تباين الاستجابات ما بين الموافقة بدرجة كبيرة جداً الى كبيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي أنها كانت بدرجة موافقة كبيرة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العنزي ،2007م) بعنوان : حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها أن احتياجات مشرفي الصفوف الأولية للتدريب في جميع مجالات الدراسة جاءت بدرجة عالية.

وقد جاءت تسع من العبارات بدرجة موافقة كبيرة جداً وهي:

1- جاءت العبارة رقم (10) وهي (إدراك أهمية التغذية الراجعة في تصويب المعلومات) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.91) ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن التغذية الراجعة في تصويب المعلومات من أكثر الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي.

2- جاءت العبارة رقم (7) وهي (معرفة استراتيجيات بيئة التعلم التعاوني) بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.91)، وهذه النتيجة تشير الى ضرورة معرفة استراتيجيات بيئة التعلم التعاوني.

3- جاءت العبارة رقم (4) وهي (الإلمام بأهمية المنهج المناسب في تنمية شخصية المتعلم) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.87) ويرى الباحث أن من الجيد الإلمام بأهمية المنهج المناسب في تنمية شخصية المتعلم.

4- جاءت العبارة رقم (2) وهي (معرفة الأهداف العامة لتعليم المرحلة الأولية) بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.99) ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ضرورة معرفة الأهداف العامة لتعليم المرحلة الأولية التي تعتبر من الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي.

5- جاءت العبارة رقم (3) وهي (معرفة كيفية إعداد الخطط الدراسية (يومية وفصلية) بالمرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (1).

6- جاءت العبارة رقم (8) وهي (التمييز بين مستويات الأهداف التعليمية) بالمرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.84).

7- جاءت العبارة رقم (16) وهي (تقديم المادة المعرفية بأكثر من طريقة) بالمرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.91).

8- جاءت العبارة رقم (11) وهي (تحديد خطوات المتعلم في تحويل المعلومة إلى مهارة) بالمرتبة الثامنة، بمتوسط حساب (4.22) وانحراف معياري (0.99).

9- جاءت العبارة رقم (6) وهي (معرفة طرق إثراء المنهج الدراسي) بالمرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.89).

في حين جاءت بقية عبارات المحور بدرجة موافقة كبيرة من وجهة نظر المبحوثين مرتبة كالاتي:

1- جاءت العبارة رقم (15) وهي (توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة الكتابة) بالمرتبة العاشرة، بمتوسط حساب (4.18) وانحراف معياري (0.98) .

2- جاءت العبارة رقم (17) وهي (معرفة أساليب التواصل الفعالة مع المتعلم) بالمرتبة الحادية عشر، بمتوسط حساب (4.16) وانحراف معياري (0.99)

3- جاءت العبارة رقم (1) وهي (الإلمام بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية) بالمرتبة الثانية عشر، بمتوسط حساب (4.14) وانحراف معياري (0.99) .

4- جاءت العبارة رقم (14) وهي (توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة القراءة.) بالمرتبة الثالثة عشر، بمتوسط حساب (4.11) وانحراف معياري (0.98) .

5- جاءت العبارة رقم (12) وهي (معرفة أساليب تحليل المناهج الدراسية) بالمرتبة الرابعة عشر، بمتوسط حساب (4.10) وانحراف معياري (0.91) .

6- جاءت العبارة رقم (13) وهي (توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة المحادثة) بالمرتبة الخامسة عشر، بمتوسط حساب (4.07) وانحراف معياري (0.95) .

7-جاءت العبارة رقم (9) وهي (الوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلم) بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حساب (4.06) وانحراف معياري (1)، وتشير هذه النتيجة الى أن الوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلم تأتي من نهاية الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة .

8-جاءت العبارة رقم (5) وهي (التمييز بين المنهج الدراسي والمقرر الدراسي) بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حساب (3.97) وانحراف معياري (0.93)، وتشير هذه النتيجة الى أن التمييز بين المنهج الدراسي والمقرر الدراسي تأتي من نهاية الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة .

إجابة السؤال الثاني: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

يوضح الجدول رقم (4-3) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، لاستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري.

جدول رقم (4-3) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لاستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
2	تنويع أساليب التعلم وفق أنماط المتعلمين.	ك	49	27	7	3	1	**4.38**	**0.86**	1
		%	56.3	31	8	3.4	1.1			
3	توظيف استراتيجيات التعلم النشط.	ك	47	23	14	1	2	**4.29**	**0.93**	2
		%	54	26.4	16.1	1.1	2.3			
10	اتباع الأسس السليمة في الإدارة الصفية.	ك	43	29	12	2	1	**4.28**	**0.87**	3
		%	49.4	33.3	13.8	2.3	1.1			
6	إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	ك	40	30	12	4	1	**4.18**	**0.92**	4
		%	46	34.5	13.8	4.6	1.1			
13	التأكد من تحقيق النواتج التعليمية لدى المتعلم.	ك	44	25	10	6	2	**4.17**	**1.04**	5
		%	50.6	28.7	11.5	6.9	2.3			
15	توظيف نتائج الاختبارات في تحسين أداء المتعلم.	ك	44	25	10	5	3	**4.16**	**1.07**	6
		%	50.6	28.7	11.5	5.7	3.4			

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
19	تطبيق مواصفات الاختبار الجيد.	ك	39	30	14	1	3	**4.15**	**0.97**	7
		%	44.8	34.5	16.1	1.1	3.4			
12	تنفيذ التغذية الراجعة .	ك	39	30	13	2	3	**4.15**	**0.99**	8
		%	44.8	34.5	14.9	2.3	3.4			
9	العمل بروح الفريق في المجتمع المدرسي.	ك	45	21	14	3	4	**4.13**	**1.01**	9
		%	51.7	24.1	15.1	3.4	4.6			
11	تنفيذ التقويم بأنواعه المختلفة.	ك	35	34	12	6	0	**4.11**	**0.90**	10
		%	40.2	39.1	13.8	6.9	0			
4	توظيف خبراته المختلفة في الموقف التعليمي.	ك	36	33	13	2	3	**4.10**	**0.98**	11
		%	41.4	37.9	14.9	2.3	3.4			
16	العمل على حل المشكلات التعليمية للمتعلمين.	ك	37	28	17	4	1	**4.10**	**0.95**	12
		%	42.5	32.2	19.5	4.6	1.1			
7	توظيف تقنيات التعليم الحديثة في التعلم.	ك	40	24	15	6	2	4.08	1.05	13
		%	46	27.6	17.2	6.9	2.3			
1	توجيه المتعلم أثناء تنفيذ نشاطات الدرس	ك	32	34	18	2	1	4.08	0.87	14
		%	36.8	39.1	20.7	2.3	1.1			
5	تطبيق نظريات التعلم المختلفة.	ك	36	30	12	8	1	4.06	1.01	15
		%	41.4	34.5	13.8	9.2	1.1			
14	تقدير درجة إتقان المتعلم للمهارة المحددة.	ك	31	34	15	3	4	3.98	1.04	16
		%	35.6	39.1	17.2	3.4	4.6			
17	تحديد أدوار المشاركين في الموقف التعليمي.	ك	23	43	17	2	2	3.95	0.87	17
		%	26.4	49.4	19.5	2.3	2.3			
8	إجراء اختبارات تشخيصية بداية العام.	ك	40	18	17	7	5	3.95	1.2	18
		%	46	20.7	19.5	8	5.7			
18	تقويم أنشطة المنهج بهدف إثرائها.	ك	33	29	14	8	3	3.93	1.1	19
		%	37.9	33.3	16.1	9.2	3.4			
المحور ككل								**4.12**	**0.76**	

يتضح من الجدول رقم (4-3) أن استجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري، جاءت بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ

المتوسط الحسابي (4.12)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، ويتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور تراوحت ما بين (4.38-3.93) وهي قيم متقاربة إلى حد ما مما يشير إلى تباين الاستجابات ما بين الموافقة بدرجة كبيرة جداً إلى كبيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري، أنها كانت بدرجة موافقة كبيرة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو سنينة، 2013م) بعنوان : احتياجات معلمي الدراسات الاجتماعية إلى مهارات استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، بينت نتائج الدراسة أن احتياجات مجال مهارات كشف الحقيقة التاريخية ومهارات كشف العلاقة بين السبب والنتيجة ومهارات تصنيف الأحداث التاريخية زمنيا ومكانياَ ومهارات إصدار الأحكام واتخاذ القرار كانت بدرجة عالية.

كذلك اتفقت مع دراسة (شديفات وارشيد ،2009 م)، بعنوان :الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وأهم النتائج التي توصلت إليها أن الاحتياجات التدريبية في مجال مهارة المحادثة أكثر المجالات أهمية واحتياجاً ، وأقلها مجال مهارة القراءة.

وقد جاءت ثلاث من العبارات بدرجة موافقة كبيرة جداً وهي:

1-جاءت العبارة رقم (2) وهي (تنويع أساليب التعلم وفق أنماط المتعلمين) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.38) وانحراف معياري (0.86) وتشير هذه النتيجة الى أن تنويع أساليب التعلم وفق أنماط المتعلمين من أكثر الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري.

2-جاءت العبارة رقم (3) وهي (توظيف استراتيجيات التعلم النشط) بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.93)، وهذه النتيجة تشير إلى ضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط.

3- جاءت العبارة رقم (10) وهي (اتباع الأسس السليمة في الإدارة الصفية) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.87) ويرى الباحث ضرورة المرحلة الابتدائية الاولى اتباع الأسس السليمة في الإدارة الصفية.

في حين جاءت بقية عبارات المحور بدرجة موافقة كبيرة من وجهة نظر المبحوثين مرتبة كالاتي.

1- جاءت العبارة رقم (6) وهي (إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين) بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.92)ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضرورة إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين التي تعتبر من الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري.

2. جاءت العبارة رقم (13) وهي (التأكد من تحقيق النواتج التعليمية لدى المتعلم) بالمرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (1.04).

3- جاءت العبارة رقم (15) وهي (توظيف نتائج الاختبارات في تحسين أداء المتعلم) بالمرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (1.07).

4- جاءت العبارة رقم (19) وهي (تطبيق مواصفات الاختبار الجيد) بالمرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.97).

5- جاءت العبارة رقم (12) وهي (تنفيذ التغذية الراجعة) بالمرتبة الثامنة، بمتوسط حساب (4.15) وانحراف معياري (1.01).

6- جاءت العبارة رقم (9) وهي (العمل بروح الفريق في المجتمع المدرسي) بالمرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (1.01).

7- جاءت العبارة رقم (11) وهي (تنفيذ التقويم بأنواعه المختلفة) بالمرتبة العاشرة، بمتوسط حساب (4.11) وانحراف معياري (0.90) .

8- جاءت العبارة رقم (4) وهي (توظيف خبراته المختلفة في الموقف التعليمي) بالمرتبة الحادية عشرة، بمتوسط حساب (4.10) وانحراف معياري (0.98)

9- جاءت العبارة رقم (16) وهي (العمل على حل المشكلات التعليمية للمتعلمين) بالمرتبة الثانية عشرة، بمتوسط حساب (4.08) وانحراف معياري (1.05) .

10- جاءت العبارة رقم (7) وهي (توظيف تقنيات التعليم الحديثة في التعلم) بالمرتبة الثالثة عشر، بمتوسط حساب (4.08) وانحراف معياري (0.87) .

11- جاءت العبارة رقم (1) وهي (توجيه المتعلم أثناء تنفيذ نشاطات الدرس) بالمرتبة الرابعة عشر، بمتوسط حساب (4.08) وانحراف معياري (0.87) .

12- جاءت العبارة رقم (5) وهي (تطبيق نظريات التعلم المختلفة) بالمرتبة الخامسة عشر، بمتوسط حساب (4.06) وانحراف معياري (1.01) .

13- جاءت العبارة رقم (14) وهي (تقدير درجة إتقان المتعلم للمهارة المحددة) بالمرتبة السادسة عشر، بمتوسط حساب (3.98) وانحراف معياري (1.04)، وتشير هذه النتيجة إلى أنه يجب تقدير درجة إتقان المتعلم للمهارة المحددة .

14- جاءت العبارة رقم (17) وهي (تحديد أدوار المشاركين في الموقف التعليمي) بالمرتبة السابعة عشر، بمتوسط حساب (3.95) وانحراف معياري (0.87)، وتشير هذه النتيجة إلى أنه يجب تحديد أدوار المشاركين في الموقف التعليمي.

15- جاءت العبارة رقم (8) وهي (إجراء اختبارات تشخيصية بداية العام) بالمرتبة قبل الاخيرة، بمتوسط حساب (3.95) وانحراف معياري (1.02)، وتشير هذه النتيجة إلى أن إجراء اختبارات تشخيصية بداية العام تأتي من نهاية الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة.

16- جاءت العبارة رقم (18) وهي (تقويم أنشطة المنهج بهدف إثرائها) بالمرتبة الاخيرة، بمتوسط حساب (3.93) وانحراف معياري (1.1)، وتشير هذه النتيجة إلى أن تقويم أنشطة المنهج بهدف إثرائها تأتي من نهاية الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة .

إجابة السؤال الثالث: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

يوضح الجدول رقم (4-4) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، لاستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني.

جدول رقم (4-4) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لاستجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
2	تعزيز جوانب الثقة بينه وبين المتعلم.	ك	43	27	13	3	1	**4.24**	**0.91**	1
		%	49.4	31	14.9	3.4	1.1			
9	العدل بين جميع المتعلمين في الفرص والأنشطة.	ك	47	20	11	4	5	**4.15**	**1.16**	2
		%	54	23	12.6	4.6	5.7			
10	تعزيز المنافسة الشريفة بين	ك	40	30	10	4	3	**4.15**	**1.02**	3

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
	المتعلمين.	%	46	34.5	11.5	4.6	3.4			
11	دعم مشاركات المتعلمين	ك	40	30	10	4	3	**4.14**	**1.02**	4
	في التقييم الذاتي.	%	46	34.5	11.5	4.6	3.4			
8	مراعاة مشاعر المتعلم	ك	39	29	13	4	2	**4.14**	**0.99**	5
	عند تحديد نقاط ضعفهم .	%	44.8	33.3	14.9	4.6	2.3			
6	تنمية توجهات المتعلم نحو	ك	40	27	12	5	3	**4.10**	**1.06**	6
	الانضباط الذاتي.	%	46	31	13.8	5.7	3.4			
1	تقدير أثر العلم في خدمة	ك	36	30	15	3	3	**4.07**	**1.02**	7
	المجتمع.	%	41.4	34.5	17.2	3.1	3.4			
5	غرس القيم الإسلامية	ك	45	19	13	4	6	**4.07**	**1.2**	8
	والوطنية في نفوس المتعلمين.	%	51.7	21.8	14.9	4.6	6.9			
3	تقدير أهمية المهارات	ك	34	28	19	5	1	**4.02**	**0.97**	9
	الاجتماعية في زيادة الفاعلية.	%	39.1	32.2	21.8	5.7	1.1			
7	إظهار حس إيجابي مشارك	ك	33	30	18	4	2	**4.01**	**0.99**	10
	وهادف تجاه المجتمع المدرسي.	%	37.9	34.5	20.7	4.6	2.3			
4	التعاطف مع مشكلات	ك	28	30	19	6	4	**3.83**	**1.1**	11
	المتعلم.	%	32.2	34.5	21.8	6.9	4.6			
المحور ككل								**4.08**	**0.87**	

يتضح من الجدول رقم (4-4) أن استجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني، جاءت بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.08)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، ويتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور تراوحت ما بين (4.24-3.83) وهي قيم متقاربة إلى حد ما مما يشير إلى تباين الاستجابات ما بين الموافقة بدرجة كبيرة جداً إلى كبيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني أنها

كانت بدرجة موافقة كبيرة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني.

وقد جاءت عبارة واحدة من العبارات بدرجة موافقة كبيرة جداً وهي:

جاءت العبارة رقم (2) وهي (تعزيز جوانب الثقة بينه وبين المتعلم) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.91) ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن تعزيز جوانب الثقة بينه وبين المتعلم من أكثر الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني.

في حين جاءت بقية عبارات المحور بدرجة موافقة كبيرة من وجهة نظر المبحوثين مرتبة كالاتي.

1. جاءت العبارة رقم (9) وهي (العدل بين جميع المتعلمين في الفرص والأنشطة) بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (1.16)، وهذه النتيجة تشير الى أهمية ان يكون هنالك عدل بين جميع المتعلمين في الفرص والأنشطة.

2. جاءت العبارة رقم (10) وهي (تعزيز المنافسة الشريفة بين المتعلمين) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.87) ويرى الباحث ضرورة تعزيز المنافسة الشريفة بين المتعلمين التي تعتبر من الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى.

3. جاءت العبارة رقم (11) وهي (دعم مشاركات المتعلمين في التقييم الذاتي) بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (1.02)، وتشير هذه النتيجة الى أهمية دعم مشاركات المتعلمين في التقييم الذاتي التي تعتبر من الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني.

4. جاءت العبارة رقم (8) وهي (مراعاة مشاعر المتعلم عند تحديد نقاط ضعفهم)بالمرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.99).

5. جاءت العبارة رقم (6) وهي (تنمية توجهات المتعلم نحو الانضباط الذاتي) بالمرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (1.06).

6. جاءت العبارة رقم (1) وهي (تقدير أثر العلم في خدمة المجتمع) بالمرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (1.02).

7. جاءت العبارة رقم (5) وهي (غرس القيم الإسلامية والوطنية في نفوس المتعلمين) بالمرتبة الثامنة، بمتوسط حساب (4.07) وانحراف معياري (1.2).

8. جاءت العبارة رقم (3) وهي (تقدير أهمية المهارات الاجتماعية في زيادة الفاعلية) بالمرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.97).

9. جاءت العبارة رقم (7) وهي (إظهار حسا إيجابيا مشاركا وهادفا تجاه المجتمع المدرسي) بالمرتبة قبل الاخيرة، بمتوسط حساب (4.01) وانحراف معياري (0.99)، وتشير هذه النتيجة الى أن إظهار حسا إيجابيا مشاركا وهادفا تجاه المجتمع المدرسي تأتي من أواخر الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة .

10. جاءت العبارة رقم (4) وهي (التعاطف مع مشكلات المتعلم) بالمرتبة الاخيرة، بمتوسط حساب (3.83) وانحراف معياري (1.1)، وتشير هذه النتيجة الى أن التمييز بين المنهج الدراسي والمقرر الدراسي تأتي من أواخر الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة .

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض تبعاً لمتغيرات(سنوات الخبرة في مجال التعليم- المؤهل العلمي) ؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف ما اذا كان هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات إجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض تعزي لسنوات الخبرة استخدم الباحث اختبار "تحليل التباين الاحادي one way anova" لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات مجتمع الدراسة تعزي لاختلاف سنوات الخبرة في مجال التعليم كما يوضحها الشكل الآتي:

جدول رقم (4-5) **نتائج اختبار "تحليل التباين الاحادي one way anova" للفروق بين اجابات مجتمع الدراسة طبقا لاختلاف سنوات الخبرة**

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في	بين المجموعات	.547	2	.273	.532	**.590**
	داخل المجموعات	43.208	84	.514		

المجال المعرفي	المجموع	43.755	86			
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري	بين المجموعات	.075	2	.037	.062	**.940**
	داخل المجموعات	50.863	84	.606		
	المجموع	50.938	86			
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني	بين المجموعات	.441	2	.221	.285	.753
	داخل المجموعات	65.043	84	.774		
	المجموع	65.484	86			
الدرجة الكلية للمحاور	بين المجموعات	.264	2	.132	.236	.790
	داخل المجموعات	47.000	84	.560		
	المجموع	**47.264**	**86**			

يتضح من الجدول رقم (4-5) ما يلي:

يتضح من خلال النتائج في الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 في متوسطات إجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض تعزي لسنوات الخبرة في مجال التعليم على محاور الدراسة المختلفة والاستبانة بصورة مجملة حيث كانت قيمة ف(0.532-0.062-0.258-0.236) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) وقد يرجع ذلك الى الشعور الموحد لدى جميع مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى المتمثل في مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض، حيث لم يكن هنالك تأثير لعدد سنوات الخبرة على وجهات نظر مجتمع الدراسة.

أيضا اتفقت مع دراسة جونسون Johnston (2007) بعنوان : The training needs of teachers and school psychologists.أظهرت النتائج أن وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة.

ثانياً: المؤهل العلمي:

للتعرف ما اذا كانت هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات إجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض تبعاً للمؤهل العلمي، استخدم الباحث اختبار "تحليل التباين الأحادي one way anova" لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات مجتمع الدراسة تعزي لاختلاف المؤهل العلمي كما يوضحها الشكل الاتي:

جدول رقم (4-6) **نتائج اختبار "تحليل التباين الاحادي one way anova" للفروق بين اجابات مجتمع الدراسة طبقا لاختلاف المؤهل العلمي**

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي	بين المجموعات	2.707	2	1.354	2.770	.068
	داخل المجموعات	41.048	84	.489		
	المجموع	43.755	86			
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري	بين المجموعات	2.410	2	1.205	2.086	.131
	داخل المجموعات	48.528	84	.578		
	المجموع	50.938	86			
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني	بين المجموعات	4.333	2	2.167	2.976	.056
	داخل المجموعات	61.151	84	.728		
	المجموع	65.484	86			
الدرجة الكلية للمحاور	بين المجموعات	2.920	2	1.460	2.766	.069
	داخل المجموعات	44.344	84	.528		
	المجموع	47.264	86			

يتضح من الجدول رقم (4-6) ما يلي:

يتضح من خلال النتائج في الجدول اعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 متوسطات إجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض يعزى للمؤهل العلمي على محاور الدراسة المختلفة والاستبانة بصورة مجملة حيث كانت قيمة ف (2.77-2.08-2.97-2.76) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) وقد يرجع ذلك الى شعور جميع مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي

المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض لم يختلف باختلاف المؤهل العلمي، لم يكن هنالك تأثير للمؤهل العلمي على وجهات نظر مجتمع الدراسة.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العنزي ،2007م) بعنوان : حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول احتياجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية تعزى لمتغيري والمؤهل.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (شديفات وارشيد ،2009 م)، بعنوان :الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وأهم النتائج التي توصلت إليها وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

أيضا اختلفت مع دراسة جونسون Johnston (2007) بعنوان : The training needs of teachers and school psychologists.أظهرت النتائج أن وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية وعدم وجود فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: النوع الاجتماعي (الجنس):

للتعرف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات إجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض تبعاً للجنس، استخدم الباحث اختبار "ت Independent T test" لتوضيح فروق الدلالة الاحصائية بين متوسط إجابات مجتمع الدراسة تعزي لاختلاف الجنس كما يوضحها الشكل الآتي:

جدول رقم (4-7) **نتائج اختبارات** "Independent T test **للفروق بين إجابات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف الجنس**

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي	ذكر	67	4.2151	.69710	793.	0.43
	أنثى	20	4.0706	.77326		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري	ذكر	67	4.1720	.75899	1.120	0.026
	أنثى	20	3.9526	.80055		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة	ذكر	67	4.1642	.85166	1.569	0.12

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الابتدائية الأولى في المجال الوجداني	**أنثى**	**20**	**3.8182**	**.91100**		
الدرجة الكلية للمحاور	**ذكر**	**67**	**4.1858**	**.73477**	**1.178**	**0.24**
	أنثى	20	3.9638	.75645		

يتضح من الجدول رقم (4-7) ما يلي:

يتضح من خلال النتائج في الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 في متوسطات إجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض يعزى لنوع المبحوث على محاور الدراسة المختلفة والاستبانة بصورة مجملة حيث كانت قيمة ت (.793- -1.120-1.569 - 1.178) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) حيث لم تختلف وجهات نظر المبحوثين باختلاف للجنس.وقداتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العنزي،2007م) بعنوان : حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول احتياجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية تعزى لمتغير الجنس. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (شديفات وارشيد ،2009 م)، بعنوان :الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وأهم النتائج التي توصلت إليها وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.أيضا اتفقت مع دراسة جونسون Johnston (2007) بعنوان : The training needs of teachers and school psychologists.أظهرت النتائج أن وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس.

الفصل الخامس
خاتمة الدراسة

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل ملخصاً للدراسة، وأبرز النتائج التي خلصت إليها، وعرض أبرز التوصيات والمقترحات، في ضوء تلك النتائج، حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بالرياض.

أولا- ملخص الدراسة:

تضمنت الدراسة خمسة فصول، إضافة إلى المراجع والملاحق، وذلك على النحو الآتي:

الفصل الأول: تناول مقدمة عن الدراسة، ومشكلتها، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، وحدودها، وأهم المصطلحات التي تناولت الدراسة، وقد تلخصت مشكلة الدراسة في التعرف على ما يلي:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض ؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية :

1. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض ؟
2. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض ؟
3. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض ؟
4. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفى المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض فى تقديرهم لاحتياجات معليميهم التدريبية ؟

وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

1 - التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي، و المهارى، والوجداني من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض .

2- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض في تقديرهم لاحتياجات معلميهم التدريبية.

كما عرض الفصل بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة الحالية ومناقشتها.

الفصل الثاني: ناقش الاطار النظري للدراسة المتمثل في الإدارة التربوية، التدريب التربوي، الاحتياجات التدريبية، المرحلة الابتدائية الأولية، علامة الجودة (الآيزو) في المجال التربوي.

الفصل الثالث: تناول منهجية الدراسة وإجراءاتها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلى، وتكوّن مجتمع الدراسة وعينته من جميع مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني حصل الباحث على (87) استبانة مكتملة البيانات وصالحة للتحليل الإحصائي.

الفصل الرابع:تناول عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

الفصل الخامس: تناول ملخص الدراسة، وأهم نتائجها، وأبرز التوصيات والمقترحات.

ثانيا– النتائج :

وقد كانت أهم نتائج الدراسة الآتي:

التساؤل الرئيسي:ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض؟

استجابات مجتمع الدراسةحولالاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى الكلية جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي(4.13)

حيث بينت نتائج الدراسة أن احتياجات معلمي المرحلة الابتدائية الأولى كانت متوسطة وبنسبة مئوية (68 %)، وجاء ترتيب محاور دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض على الشكل التالي: جاءت في المرتبة الأولى (الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي) بدرجة موافقة (كبيرة) مما يعني أن الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي تأتي من أولويات مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض، بمتوسط حسابي(4.18)، وفي المرتبة الثانية جاءت استجاباتهم على المحور الثاني(الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري) بدرجة موافقة (كبيرة)، بمتوسط حسابي (4.12)، وجاءت الفئة الثالثة من المقياس بدرجة موافقة (كبيرة) الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني وبمتوسط حسابي (4.08)وهذه النتيجة تشير الى أن الاحتياجات في المجال الوجداني يأتي أخيراً من أهمية الاحتياجات لدي مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض.

التساؤل الأول: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي؟

حيث تبين أن استجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي، جاءت بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.18)،وهي متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، ويتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور تراوحت ما بين (3.40 إلى 4.19)، حيث جاءت عبارات المحور مرتبة حسب وجهات نظر مجتمع الدراسة كما يلي:

1. إدراك أهمية التغذية الراجعة في تصويب المعلومات
2. معرفة استراتيجيات بيئة التعلم التعاوني.
3. الإلمام بأهمية المنهج المناسب في تنمية شخصية المتعلم.
4. معرفة الأهداف العامة لتعليم المرحلة الأولية
5. معرفة كيفية إعداد الخطط الدراسية (يومية وفصلية).
6. التمييز بين مستويات الأهداف التعليمية.
7. تقديم المادة المعرفية بأكثر من طريقة.
8. تحديد خطوات المتعلم في تحويل المعلومة إلى مهارة.
9. معرفة طرق إثراء المنهج الدراسي.
10- توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة الكتابة.

التساؤل الثاني: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري؟

إن استجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري، جاءت بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.12)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، ويتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور تراوحت ما بين (3.93إلى 4.12) وهي قيم متقاربة إلى حد ما مما يشير إلى تقارب تباين الاستجابات ما بين الموافقة بدرجة كبيرة الى متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري أنها كانت كبيرة.

وجاء ترتيب عبارات المحور حسب وجهات نظر مجتمع الدراسة كما يلي :

1. تنويع أساليب التعلم وفق أنماط المتعلمين.
2. توظيف استراتيجيات التعلم النشط.
3. اتباع الأسس السليمة في الإدارة الصفية.
4. إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
5. التأكد من تحقيق النواتج التعليمية لدى المتعلم.

6. توظيف نتائج الاختبارات في تحسين أداء المتعلم.
7. تطبيق مواصفات الاختبار الجيد.
8. تنفيذ التغذية الراجعة .
9. العمل بروح الفريق في المجتمع المدرسي.
10-تنفيذ التقويم بأنواعه المختلفة.

التساؤل الثالث:الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني في مدينة الرياض؟

اتضح أن استجابات مجتمع الدراسة حيال الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني ، جاءت بدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.08)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، ويتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور تراوحت ما بين (3.83-4.24) وهي قيم متقاربة مما يشير إلى تقارب تباين الاستجابات ما بين الموافقة بدرجة كبيرة جداً الى كبيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني أنها كانت موافقة كبيرة، حيث جاءت عبارات المحور مرتبة حسب وجهات نظر مجتمع الدراسة كما يلي:

1. تعزيز جوانب الثقة بينه وبين المتعلم.
2. العدل بين جميع المتعلمين في الفرص والأنشطة.
3. تعزيز المنافسة الشريفة بين المتعلمين.
4. دعم مشاركات المتعلمين في التقييم الذاتي.
5. مراعاة مشاعر المتعلم عند تحديد نقاط ضعفهم .
6. تنمية توجهات المتعلم نحو الانضباط الذاتي.
7. تقدير أثر العلم في خدمة المجتمع.
8. غرس القيم الإسلامية والوطنية في نفوس المتعلمين.

التساؤل الرابع: فقد كانت النتائج على النحو التالي:

1- الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 متوسطات إجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض تعزى لسنوات

الخبرة في مجال التعليم على محاور الدراسة المختلفة والاستبانة بصورة مجملة حيث كانت قيمة ف(0.532-0.062-0.258-0.236) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) وقد يرجع ذلك الى الشعور الموحد لدى جميع مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى المتمثل في مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض، حيث لم يكن هنالك تأثير لعدد سنوات الخبرة على وجهات نظر مجتمع الدراسة.

2- المؤهل العلمي:

اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 متوسطات إجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض يعزى للمؤهل العلمي على محاور الدراسة المختلفة والاستبانة بصورة مجملة حيث كانت قيمة ف (2.77-2.08-2.97-2.76) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) وقد يرجع ذلك الى شعور جميع مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض لم يختلف باختلاف المؤهل العلمي، لم يكن هنالك تأثير للمؤهل العلمي على وجهات نظر مجتمع الدراسة.

3- النوع الاجتماعي (الجنس):

اتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 متوسطات إجابات مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض يعزى لنوع المبحوث على محاور الدراسة المختلفة والاستبانة بصورة مجملة حيث كانت قيمة ت (.793- -1.120-1.569 - 1.178) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) حيث اختلفت وجهات نظر المبحوثين باختلاف للجنس.

ثالثا-التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

1. الجانب المعرفي:

1. إلقاء محاضرات وإقامة ورش عمل وحلقات نقاش وحوار لتمكين المتعلم من مهارة القراءة.
2. معرفة أساليب تحليل المناهج الدراسية.
3. توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة المحادثة.

4. الوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلم.
5. التمييز بين المنهج الدراسي والمقرر الدراسي.

2. الجانب المهاري:

1. تطبيق نظريات التعلم المختلفة.
2. تقدير درجة إتقان المتعلم للمهارة المحددة.
3. تحديد أدوار المشاركين في الموقف التعليمي.
4. إجراء اختبارات تشخيصية بداية العام.
5. تقويم أنشطة المنهج بهدف إثرائها.

3. الجانب الوجداني:

1. تقدير أثر العلم في خدمة المجتمع.
2. غرس القيم الإسلامية والوطنية في نفوس المتعلمين.
3. تقدير أهمية المهارات الاجتماعية في زيادة الفاعلية.
4. إظهار حسا إيجابيا مشاركا وهادفا تجاه المجتمع المدرسي.
5. التعاطف مع مشكلات المتعلم.

رابعا– مقترحات لإجراء دراسة مستقبلية:

1- إجراء المزيد من الدراسات حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة في مدن أخرى.

2- إجراء المزيد من الدراسات التي تقيس الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي والمهاري والوجداني في المدارس الحكومية .

المصادروالمراجع

1. إبراهيم ،أنيس وأخرون(1988): المعجم الوسيط ، ج1 ’ دار المعارف ، القاهرة.

2. أبو رمان ، محمد عبدالفتاح عبدالله (2012) : "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في مديرية تربية عمان الثانية في ضوء التطوير التربوي بالمملكة الأردنية الهاشمية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع151 ، ج2، ديسمبر.

3. أبو سنينة، عودة عبد الجواد(2013م)، احتياجات معلمي الدراسات الاجتماعية إلى مهارات استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، يناير.

4. أبو ضباع، زياد .(1999): الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

5. أبو كشك، رغد (2013م) ، الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس ، فلسطين.

6. أديب ، أوصاف (2006) : "الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم"، مجلة جامعة دمشق ، م 22، ع2 .

7. البعلبكي ، منير (1994) : *المورد*، بيروت، دار العلم للملايين .

8. آل السيف، عبدالله.(2013)، التدريب على رأس العمل وتحقيق الجودة الشاملة والحصول على الآيزو.

9. بستان، أحمد وطه، حسن .(1993): مدخل إلى الإدارة التربوية ، دار القلم للنشر والتوزيع، ط 3 ، الكويت.

10. بوحوش ، عمار(1994) : *الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة* ، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب .

11. التلباني ، نهاية وبدير، رامز والسراج ، رجب (2012) : *" واقع عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة"*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث" العلوم الإنسانية"، مجلد 26، ع 7.

12. الجبالي ، سعد احمد (1989) :" *تحديد الاحتياجات التدريبية، نموذج مقترح يعتمد على الاستجابة للمشكلات الحالية وتجنب المشكلات المستقبلية*" المجلة العربية للتدريب، مجلد2، ع 4 ، ص ص 51.
13. – جراي، جيري (1988م): الإشراف مدخل علم السلوك التطبيقي لإدارة الناس، ترجمة هدانة، وليد عبد اللطيف، مراجعة العلوي، حسين محمد علي
14. حجازي ، مصطفى والمناعي أحمد (1996) : تقويم تدريب المعلمين– دراسة تحليلية تشخيصية لبرامج إدارة التدريب في وزارة التربية والتعليم، دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير، ص ص 307 .
15. الحدابي ، داود (1994) : " الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية" مجلة التربية المعاصرة، ع 31 ، السنة 11.
16. الحر، عبد العزيز.(2001): مدرسة المستقبل . مكتب التربية العربي لدول الخليج ،الرياض.
17. حسين، سيد حسن(1997) : دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الأنجلو المصرية.
18. حسين، عبد الفتاح دياب(1997) : إدارة الموارد البشرية، القاهرة.
19. حمد ، سمر (2006) : فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرتي التربية والتعليم في ضواحي القدس ومحافظة رام الله والبيرة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة القدس .
20. الخبتي، علي صالح .(2003): نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين : نموذج التعلم مدى الحياة . ورقة عمل مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة جازان في الفترة (1–28)من شهر محرم 2003 .ص 110.
21. الخطيب، أحمد، والخطيب ، رداح.(2006): التدريب الفعال . عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
22. الخطيب، أحمد والخطيب ، رداح .(2002): الحقائب التدريبية ، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن.
23. الخطيب، أحمد والخطيب ، رداح .(1997): اتجاهات حديثة في التدريب ، الطبعة الأولى، مطابع الفرزدق، الرياض: السعودية.
24. الخطيب ، رداح (1995) : "*تحديد الاحتياجات التدريبية*"، مجلة كلية التربية بأسوان، م 2، ع 11، يونيه.

25. الخليفة ، حسن جعفر . (1999): التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية رؤية منهجية جديدة ، جامعة عمر المختار ، ليبيا.
26. دانيلسون ،شارلوتي. (2001): مهنة التدريس : ممارستها وتعزيزها. ترجمة عبد العزيز العمر، مكتبة التربية العربي بدول الخليج ، الرياض.
27. دبور، مرشد والخطيب ، إبراهيم.(1987): أساليب تدريس الاجتماعيات . ط 4، دار الأرقم، عمان.
28. الدبيان ، عبد العزيز(1430): الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الرياض بالمملكة العربية السعودية ، رسالة الخليج العربي ، ع: 111، منشورات مكتب التربية لدول الخليج العربي ، الرياض.
29. الدليمي ، طارق (2013): *الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية* ، المملكة الأردنية الهاشمية ، مركز ديبونو لتعليم التفكير.
30. الدوسري، لطيفة (2014) : تطبيق نظام الجودة ISO9001-2000، في النظام المصرفي الكويتي،.
31. السلمي ، علي (1993) : *إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية*، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
32. السلوم، حمد إبراهيم . (1996): التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية بين السياسة والنظرية والتطبيق (نظرة تقويمية). ط 1، انترناشيونال جرافيكس، الرياض.
33. سليم ،عبد السلام السيد (1987) : *الاحتياجات التدريبية بين الواقع والمستهدف*"، مجلة معهد الإدارة العامة بمسقط ، ع "30-31 ".
34. السيد ، نادية حسن (2011) : *تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة* " .
35. الشتري، بندر بن سعد (2003) : تقويم أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية في الأجهزة الأمنية- دراسة تطبيقية على مدينة تدريب الأمن العام بالرياض، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية .
36. الشراح، رمضان.(2007): الجودة والتميز في قطاع الشركات الاستثمارية والخدمات المالية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث عن الجودة والتميز، جامعة out20 ، كلية العلوم الاقتصادية، الجزائر.

37. الشلول، سليمان العلي .(1999): الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاث الاولى كما يراها المعلمون و المشرفون ومديرو المدارس الحكومية في إقليم الجنوب في الاردن. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية ، عمان.
38. الصباغ، حمدي عبد العزيز (1994) : برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر، الجزء الثالث . و مجلة مستقبل التربية العربية، مجلد 18، ع 72 ، القاهرة.
39. صادق، هدى أحمد (1992) : " *تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع الحكومي*" ، المجلة العربية للتدريب، مجلد (5) ، ع10 .
40. الضلعان ، أحمد (1435 هـ) ، دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين ، مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين، رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
41. الطراونة ، إخليف و الطعاني ، حسن أحمد و دغيمات ، حسين (2003) : "الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة *نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في اللواء*"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مجلد 4، ع 3 .
42. الطعاني ، حسن أحمد (2007) : التدريب، مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع .
43. عبابنة ، صالح أحمد أمين (1996) : الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .
44. عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير.(2005): إعداد المعلم : تنميته وتدريبه ،
45. عبد الوهاب ، علي محمد (1981) : *التدريب والتطوير :مدخل علمي لفاعلية الأفراد والمنظمات. معهد الإدارة العامة، الرياض:* .
46. عبود ، عبد الغني (1992) : *إدارة التربية في عالم متغير* ط3 ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
47. عبيدات، زهاء الدين (2001) : *القيادة والإدارة التربوية في الإسلام* ، دار البيارق ، بيروت .
48. عليش، محمد ماهر(1985): إدارة الموارد البشرية، وكالة المطبوعات، الكويت.

49. العنزي ،سلطان طخيطيخ (2007): حاجات مشرفي الصفوف الأولية التدريبية ، رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة أم القري ، مكة المكرمة.
50. الغامدي ، عبدالله مغرم (1423) : *"الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية– دراسة ميدانية"*، مجلة كلية المعلمين (2).
51. الغنيمات، نوال (2003): الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، *رسالة ماجستير غير منشورة*، فلسطين، جامعة القدس.
52. غنيمة، محمد متولي(1998): سياسة وبرامج إعداد المعلم العربي وبيئته العملية التعليمية التعلمية، الدار المصرية اللبنانية، ط2، القاهرة، 1998م.
53. القبلان ، يوسف محمد (1992) : *أسس التدريب الإداري مع تطبيقاته في المملكة العربية السعودية*، الرياض، دار عالم الكتب .
54. القعود، سارة إبراهيم .(2003): دور المشرفات التربويات في تطوير أداء معلمات الصفوف المبكرة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
55. مجيد ، سهاد و جعفر، ابتسام (2015 – 2016) :*مفهوم الإدارة التربوية والمدرسية (تطورها، وظائفها)*، العراق ، جامعة بابل .
56. مرسي ، محمد منير (1996) : *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*، القاهرة ، عالم الكتب.
57. موسى، عبد الحكيم مبارك (1418هـ): (التدريب أثناء الخدمة) مكة المكرمة.
58. النويجم ، صالح محمد (2005) : تقويم كفاءة العملية التدريبية في معاهد التدريب الأمنية بمدينة الرياض من وجهة نظر العاملين فيها، *رسالة ماجستير*، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية .
59. المنياوي، جمال جمعة (1436هـ) : تأهيل وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية) ، جامعة نجران .
60. هاشم ،عبد العزيز (2005) : نموذج تحديد الاحتياجات التدريبية في ظل المتغيرات المعاصرة ، رؤية تحليلية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة (الأساليب الحديثة في تحديد الاحتياجات التدريبية) جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، الشارقة – 28 /11 – 12/1 ،.

61. هيريرا، جيم (2010): رئيس قسم تنمية الموارد البشرية بالاتحاد الدولي للاتصالات، إدارة الجودة الشاملة.
62. هيجان ، عبد الرحمن أحمد (1993) : *مفاهيم إدارية في التدريب* ، محاضرة في" دورة إعداد المدربين "، الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
63. وزارة التربية والتعليم . (2002): تطور التعليم في المملكة العربية السعودية .
64. وزارة التربية والتعليم.(1999) :أبناؤنا وبداية الدراسة. التوجيه والإرشاد الطلابي.
65. وزارة التربيــة والتعلـيم . (1999): دليـل المشـرف التربـوي ، الإدارة العامــة للإشـراف التربوي، مطابع أطلس للأوفست، الرياض.
66. وزارة التربيــة والتعلـيم .(1984): نـدوة التعلـيم الابتـدائي والمتوسـط بالمملكـة . التوثيـق التربوي، ع (25) ص 89 -104.
67. وزارة الاقتصاد والتخطيط (2010) : *تقرير موجز حول خطة التنمية التاسعة- المحور الخامس* .
68. وزارة المعارف (1998) :سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
69. ياغي ، محمد عبد الفتاح (1996) : *التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق*، الرياض ، دار الخريجي للنشر والتوزيع .
70. الموقع الالكتروني للآيزو:
71. http://www.iso.ch/iso/en/ISOonline.openerpage
72. الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض، متاح على الرابط التالي :
73. http://www.arriyadh.com/ar/AboutArriy/Left/Statistics/getdocument.aspx?f=/openshare/ar/AboutArriy/Left/Statistics/Statistics3.doc_cvt.htm
74. "الإدارة التربوية"، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، اطّلع عليه بتاريخ 7-6-2017. بتصرّف.

المراجع الأجنبية:

1. Seger ,M. , "A study of special preparation and training needs of middle school teacher. Dissertation Abstracts International",1996,VOL.56, NO 11, pp. 106-128
2. Svatopluk, P. In-service training of teacher - Issues and Trends1988.

3. Trout, N.G., "A study of the perceived needs of elementary teacher in relation to grade level, educational experience, and teaching experience", Dissertation Abstracts International,1982,VOL.44,NO.1 , pp. 87- 112
4. Craig, H., Kraft, R and Plessis, J. Teacher Development: Making an Impact, Washington, DC: World Bank, 1998.
5. Johnston,S.(2007). The training needs of teachers and school psychologists. ERIC, CENCG537690
6. Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived need in science: an exploratory study. European Journal of Teacher, 27(2), 147-167.
7. Krause, Magia G.2010 “It Makes History Alive for Them”; the Role of Archivists and Special Collections Librarians in Instructing Undergraduates. Journal of Academic Librarianship, V36 n5 p401-411(EJ898963.

الملاحق

ملحق رقم (1)

الأداة في صورتها الأولية

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

الإدارية التربوية

أداة الدراسة (في صورتها النهائية) لمعرفة

بحث لنيل درجة الماجستيرفي الإدارة التربوية

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض

إعداد الباحث :

محمد عوض العقلة

إشراف الدكتورة :

صباح الحاج محمد حامد

العام الدراسي : 1438هـ – 1439هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم المشرف: (يحفظه الله)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بإجراء بحث بعنوان (الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض) للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا .

ويهدف البحث إلى :

1 – التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي، و المهارى، والوجداني من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض.

2– التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض في تقديرهم لاحتياجات معلميهم التدريبية.

وتتلخص مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس التالي :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض ؟ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية :

1 – ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض .

2– ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض .

3– ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض .

ولتحقيق الهدف من الدراسة صمم الباحث الاستبانة المرفقة ، والتي تمثل عباراتها الاحتياجات التدريبة المقترحة لتطوير أداء معلمي المرحلة الابتدائية الأولية .

ونظراً لخبرتكم في مجال الإشراف على معلمي هذه المرحلة ، وحرصكم الأكيد على النهوض في الأداء ؛ فإن الباحث حرص على الاستفادة من مرئياتكم لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية ؛ لذا آمل تعاونكم في الإجابة على فقرات الاستبانة، وذلك بوضع علامة (√) في المربع الذي يمثل درجة الحاجة للتدريب . علماً أن المعلومات التي تقدمونها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط

شاكراً ومقدراً جهودكم.

الباحث : محمد عوض العقلة .

جوال : 0533217128

الإيميل :mohamadoklaa@yahoo.com

مثال توضيحي:

1- الإجابة على العبارة (1) (بقليلة جداً) تعني أن المعلم يعرف سياسة التعليم في المملكة بشكل كاف لذلك فدرجة احتياجه للتدريب قليلة جداً.

2- الإجابة على العبارة (2) (كبيرة جدا) تعني أن المعلم لا يعرف الأهداف العامة لتعليم المرحلة الأولية بشكل كاف ؛ لذلك فإن درجة الاحتياج للتدريب كبيرة جداً .

م	(العبـــارة)	درجة الاحتياج للتدريب بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1-	يعرف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.					√
2-	يعرف الأهداف العامة لتعليم المرحلة الأولية .	√				

معلومات عامة :

الاسم (اختياري):			
المؤهل العلمي	( ) بكالوريوس	( ) ماجستير	( ) دكتوراه
الخبرة	( ) **أقل من 5 سنوات**	( ) **من5 إلى سنوات**	( ) **أكثر من 10 سنوات**
النوع الاجتماعي	( ) ذكر	( ) أنثى	

أولاً – المجال المعرفي :

م	**الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأولية (العبـــارة)**	**الحاجة للتدريب بدرجة**				
		كبيرة جداً	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جدا**
1-	يلم بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.					
2-	يعرف الأهداف العامة لتعليم المرحلة الأولية					
3-	يعرف تصميم خطط تدريس المقررات والوحدات					

م	الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأولية (العبــارة)	الحاجة للتدريب بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
4-	يعرف طريقة تصميم خطط الدروس اليومية.					
5-	**يلم بأهمية المنهج المناسب في تنمية شخصية المتعلم.**					
6-	يميز بين المنهج الدراسي والمقرر الدراسي.					
7-	يعرف طرق إثراء المنهج الدراسي.					
8-	يعرف استراتيجيات بيئة التعلم التعاوني.					
9-	يميز بين مستويات الأهداف التعليمية .					
10	يقف على المكتسبات القبلية للمتعلم .					
11	**يدرك آلية توظيف التغذية الراجعة في تثبيت المعلومات.**					
12	**يحدد خطوات المتعلم في تحويل المعلومة إلى مهارة.**					
13	يعرف أساليب تحليل المناهج الدراسية .					
14	**يعرف آلية تمكين الطلاب من مهارتي القراءة والكتابة.**					
15	يقدم المادة المعرفية بأكثر من صورة.					
16	يعرف أساليب التواصل الفعالة مع المتعلم.					

ثانياً - المجال المهارى:

م	(العبــارة)	الحاجة للتدريب بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
17	يؤدي النشاطات المرتبطة بموضوع الدرس.					
18	ينوع أساليب التعلم وفق أنماط المتعلمين.					

م	(العبــارة)	الحاجة للتدريب بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
19	يوظف استراتيجيات التعلم النشط.					
20	يوظف خبراته المختلفة في الموقف التعليمي.					
21	يطبق نظريات التعلم المختلفة .					
22	يعد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين					
23	يوظف تقنيات التعليم الحديثة في التعلم.					
24	يجري اختبارات تشخيصية بداية العام.					
25	يعمل بروح الفريق مع المعلمين والإدارة.					
26	يتبع الأسس السليمة في الإدارة الصفية.					
27	ينفذ التقويم بأنواعه المختلفة .					
28	ينفذ التغذية الراجعة .					
29	يتحقق من وصول المتعلم لنواتج التعلم.					
30	**يقدر درجة إتقان المتعلم للمهارة المحددة في المادة الدراسية.**					
31	يوظف نتائج الاختبارات في تحسين أداء المتعلم.					
32	يعمل على حل المشكلات التعليمية للمتعلمين.					
33	يحدد أدوار المشاركين في الموقف التعليمي.					
34	ينفذ طرق تدريس خاصة بالموهبين.					
35	يقوم أنشطة المنهج بهدف إثرائها.					
36	يطبق مواصفات الاختبار الجيد.					

ثالثاً – المجال الوجداني:

م	الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأولية (العبــارة)	الحاجة للتدريب بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
37	يقيم أثر العلم في خدمة المجتمع					
38	يعزز جوانب الثقة بينه وبين المتعلم.					
39	**يوظف المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين في فاعلية تعلمهم.**					
40	يتعاطف مع مشكلات المتعلم.					
41	يغرس القيم الإسلامية والوطنية في نفوس الطلاب.					
42	ينمي توجهات المتعلم نحو الانضباط الذاتي.					
43	**يظهر حسا إيجابيا مشاركا وهادفا تجاه المجتمع المدرسي.**					
44	يراعي مشاعر المتعلم عند تحديد نقاط ضعفهم .					
45	يعدل بين جميع المتعلمين في الفرص والأنشطة.					
46	يعزز المنافسة الشريفة بين الطلاب .					
47	يمثل دور الأب في المواقف التي تتطلب ذلك.					
48	يقدر أهمية التعاون بين المتعلمين.					
49	يدعم مشاركات المتعلمين في التقييم الذاتي.					

شاكراً، ومقدراً، وداعياً أن يجعل الله عملك هذا في ميزان حسناتك .

الباحث : محمد عوض العقلة.

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء المحكمين

م	الاسم	التخصص الدقيق	الدرجة العلمية	جهة العمل
1	بروفسير على خالد مضوي	تخصص ادارة تربوية	أستاذ دكتور	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
2	دكتور عبدالرحمن احمد عبدالله	تخصص قياس وتقويم	استاذ مشارك	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
3	دكتور يونس عبدالرحمن حسن محمد	تربية فنية	استاذ مساعد	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
4	راشد العبد الكريم	مناهج وطرق تدريس	أستاذ دكتوراه	جامعة الملك سعود
5	صابر محمد جيدوري	أصول التربية	دكتوراه	جامعة طيبة
6	عارف أبو شباب	مناهج وطرق تدريس	دكتوراه	(الأونروا)- بعمان
7	فريدة الحسين	علم النفس التربوي	دكتوراه	جامعة دمشق
8	علي شفيق عودة	أصول الفقه	دكتوراه	شركة المتقدمة التعليمية
9	أحمد عيسى داوود	مناهج وطرق تدريس	دكتوراه	جامعة الزرقاء /الأردن
10	حاتم محمد أحمد	تربية خاصة	دكتوراه	شركة المتقدمة التعليمية
11	ناصر الخثلان	إدارة تربوية	ماجستير	وزارة التعليم السعودية
12	طلال الحمارنة	إدارة تربوية	ماجستير	شركة قادة التعليم

ملحـق رقم (3)

آراء المحكمين

أ- ناحية الشكل

م	رؤية المحكم	الأخذ بها
1	في مخاطبة المحكم أو المشرف (كواحد من العينة) في مطلع الأداة يُفضل ذكر التساؤل الرئيس الذي يبلور مشكلة الدراسة، والأسئلة المتفرعة منه، وذلك بعد بيان أهداف الدراسة.	تم
2	استبدال العنوان (البيانات الشخصية)للمحكم أو المشرف بدلاً من (معلومات عامة).	تم
3	زيادة عمود في عناصر التحكيم بعنوان (الصحة العلمية للعبارة) وتحتها خانتان صحيحة ، غير صحيحة.	متأخر
4	حذف المثال الموضح لآلية التعامل مع الأداة ، باعتبار الباحث يخاطب مشرفين ومحكمين لا يحتاجون توضيحاً.	لم يؤخذ به
5	زيادة خيار (أخرى) في بيانات العينة لتصبح (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة، أخرى).	لم يؤخذ به؛ لأن كل المشرفين تنطوي مؤهلاتهم العلمية تحت (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة،).
6	إضافة عنوان نهاية كل محور من محاور الاستبانة (عبارات تود إضافتها أو حذفها).	تم
7	عبارات الأداة كثيرة (49) عبارة، ويمكن اختصارها لتكون (من 30إلى 40) عبارة .	تم بحذف عبارة من عبارتين متشابهتين أو أكثر .
8	تغيير العنوان الدال على اختيار درجة الحاجة التدريبية من (الحاجة للتدريب بدرجة) إلى (درجة الحاجة للتدريب).	تم
9	توحيد المصطلح ذي الدلالة الواحدة (المتعلم ، الطالب) كما في العبارتين 14، 12(يعرف آلية تمكين الطلاب من مهارتي القراءة والكتابة.)، (يحدد خطوات المتعلم في تحويل المعلومة إلى مهارة).	تم
10	فك التظليل	لم يؤخذ بها

ب- ناحية المضمون:

	العبارة	التعديل	الأخذ بالتعديل
10	(39) يقدر المهارات الاجتماعية في زيادة الفاعلية.	يوظف المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين في فاعلية تعلمهم.	تم
11	حذف إحدى العبارتين (39): يقدر المهارات الاجتماعية في زيادة الفاعلية (48):ينمي العمل التعاوني بين المتعلمين لأنهما يؤديان نفس الهدف.		تم حذف العبارة (48)
12	حذف إحدى العبارتين (40): يتعاطف مع مشكلات المتعلم. (47): يمثل دور الأب في المواقف التي تتطلب ذلك. لأنهما يؤديان نفس الهدف.		تم حذف العبارة 47
13	العبارة (29) : يتحقق من وصول المتعلم لنواتج التعلم.	يحقق مع المتعلم النواتج التعليمية.	تم
14	العبارة (25) : يعمل بروح الفريق مع المعلمين والإدارة.	يعمل بروح الفريق في المجتمع المدرسي.	تم
15	العبارة(22): يعد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب	يعد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	تم
16	العبارة (17): يؤدي النشاطات المرتبطة بموضوع الدرس.	يصوب أسلوب المتعلمين في تنفيذ النشاطات المرتبطة بموضوع الدرس.	تم
17	دمج (3) مع (4).		
18	دمج 19ب 11.		
19	37 غير منتمية.		لم يؤخذ به

20	34 غير منتمية .		تم
21	(11) يدرك آلية توظيف التغذية الراجعة في تثبيت المعلومات.	يدرك أهمية التغذية الراجعة قي تصويب المعلومات .	تم
22	48 ينمي العمل التعاوني بين المتعلمين	يقدر أهمية التعاون بين المتعلمين.	تم
23	العبارة رقم (13) توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة المحادثة.	2. العبارة رقم 13 يجب ان تكون عبارتين القراءة لوحدها والكتابة لوحدها	تم
24	العبارة رقم (14) توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة القراءة.	. العبارة رقم 14 كلمة طريقة بدلا عن كلمة صورة	تم
25		العبارات رقم 9 و16 و28 و35 غير واضحات	تم
26		1. حذف عبارة الاسم اختيارى من البيانات الشخصية 2. اضافة عبارة مفتاحية فى مقدمة كل محور نصها : معلمو المرحلة الابتدائية يحتاجون الى النواحى التدريبية التى تمكنهم من: ..... وبعد هذه العبارة المفتاحية يجب اعادة صياغة عبارات المحاور . مثلا العبارة رقم 1 تكون كالاتى: الالمام بسياسة ..... العبارة رقم 2 تكون : معرفة	تم

ملحق رقم (4)

الأداة في صورتها النهائية

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا – كلية التربية

أداة دراسة لمعرفة

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض

بحث لنيل درجة الماجستيرفي الإدارة التربوية

إعداد الباحث :

محمد عوض العقلة

إشراف الدكتورة :

صباح الحاج محمد حامد

العام الدراسي : 1438هـ – 1439هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم المشرف : (يحفظه الله)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد :

يقوم الباحث بإجراء بحث بعنوان (الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض) للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا .

ويهدف البحث إلى :

1 – التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي، و المهارى، والوجداني من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض.

2– التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض في تقديرهم لاحتياجات معلميهم التدريبية.

وتتلخص مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس التالي :

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض ؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية :

1 – ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المعرفي من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض .

2– ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال المهاري من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض .

3– ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأولى في المجال الوجداني من وجهة نظر مشرفي المدارس الأهلية الحاصلة على علامة الجودة بمدينة الرياض .

ولتحقيق الهدف من الدراسة صمم الباحث الاستبانة المرفقة، والتي تمثل عباراتها الاحتياجات التدريبة المقترحة لتطوير أداء معلمي المرحلة الابتدائية الأولية .

ونظراً لخبرتكم في مجال الإشراف على معلمي هذه المرحلة ، وحرصكم الأكيد على النهوض في الأداء ؛ فإن الباحث حرص على الاستفادة من مرئياتكم لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية ؛ لذا آمل تعاونكم في الإجابة على فقرات الاستبانة، وذلك بوضع علامة (√) في المربع الذي يمثل درجة الحاجة للتدريب . علماً أن المعلومات التي تقدمونها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكراً ومقدراً جهودكم.

الباحث : محمد عوض العقلة .

جوال : 0533217128

الإيميل :mohamadoklaa5@gmail.com

البيانات الشخصية :

الاسم (اختياري):			
المؤهل العلمي	( ) بكالوريوس	( ) ماجستير	( ) دكتوراه
الخبرة	( ) أقل من 5 سنوات	( )من 5 إلى 10 سنوات	( ) أكثر من 10 سنوات
النوع الاجتماعي	( ) ذكر	( ) أنثى	

أولاً – المجال المعرفي :

معلمو المرحلة الابتدائية الأولى يحتاجون إلى تدريبات في المجال المعرفي تمكنهم من :

م	(العبــارة)	درجة الحاجة للتدريب				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	الإلمام بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.					
2	معرفة الأهداف العامة لتعليم المرحلة الأولية.					
3	معرفة كيفية إعداد الخطط الدراسية (يومية وفصلية).					
4	**الإلمام بأهمية المنهج المناسب في تنمية شخصية المتعلم.**					
5	التمييز بين المنهج الدراسي والمقرر الدراسي.					
6	معرفة طرق إثراء المنهج الدراسي.					
7	معرفة استراتيجيات بيئة التعلم التعاوني.					
8	التمييز بين مستويات الأهداف التعليمية.					
9	الوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلم.					
10	إدراك أهمية التغذية الراجعة في تصويب المعلومات.					

م	(العبــارة)	درجة الحاجة للتدريب				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
11	تحديد خطوات المتعلم في تحويل المعلومة إلى مهارة.					
12	معرفة أساليب تحليل المناهج الدراسية.					
13	توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة المحادثة.					
14	توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة القراءة.					
15	توضيح آلية تمكين المتعلم من مهارة الكتابة.					
16	تقديم المادة المعرفية بأكثر من طريقة.					
17	معرفة أساليب التواصل الفعالة مع المتعلم.					

عبارات تود إضافتها إلى هذا المجال، وأخرى تود حذفها منه :

1-

2-

3-

4-

ثانياً – المجال المهاري:

معلمو المرحلة الابتدائية الأولى يحتاجون إلى تدريبات في المجال المهاري تمكنهم من :

م	(العبــارة)	درجة الحاجة للتدريب				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
18	توجيه المتعلم أثناء تنفيذ نشاطات الدرس.					
19	تنويع أساليب التعلم وفق أنماط المتعلمين.					
20	توظيف استراتيجيات التعلم النشط.					
21	توظيف خبراته المختلفة في الموقف التعليمي.					
22	تطبيق نظريات التعلم المختلفة.					

م	(العبــارة)	درجة الحاجة للتدريب				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
23	إعداد أنشطة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
24	توظيف تقنيات التعليم الحديثة في التعلم.					
25	إجراء اختبارات تشخيصية بداية العام.					
26	العمل بروح الفريق في المجتمع المدرسي.					
27	اتباع الأسس السليمة في الإدارة الصفية.					
28	تنفيذ التقويم بأنواعه المختلفة.					
29	تنفيذ التغذية الراجعة .					
30	التأكد من تحقيق النواتج التعليمية لدى المتعلم.					
31	تقدير درجة إتقان المتعلم للمهارة المحددة.					
32	توظيف نتائج الاختبارات في تحسين أداء المتعلم.					
33	العمل على حل المشكلات التعليمية للمتعلمين.					
34	تحديد أدوار المشاركين في الموقف التعليمي.					
35	تقويم أنشطة المنهج بهدف إثرائها.					
36	تطبيق مواصفات الاختبار الجيد.					

عبارات تود إضافتها إلى هذا المجال، وأخرى تود حذفها منه :

-1

-2

-3

-4

ثالثاً – المجال الوجداني:

معلمو المرحلة الابتدائية الأولى يحتاجون إلى تدريبات في المجال الوجداني تمكنهم من :

م	(العبــارة)	درجة الحاجة للتدريب				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
37	تقدير أثر العلم في خدمة المجتمع.					
38	تعزيز جوانب الثقة بينه وبين المتعلم.					
39	تقدير أهمية المهارات الاجتماعية في زيادة					

	الفاعلية.					
40	التعاطف مع مشكلات المتعلم.					
41	غرس القيم الإسلامية والوطنية في نفوس المتعلمين.					
42	تنمية توجهات المتعلم نحو الانضباط الذاتي.					
43	**إظهار حسا إيجابيا مشاركا وهادفا تجاه المجتمع المدرسي.**					
44	مراعاة مشاعر المتعلم عند تحديد نقاط ضعفهم .					
45	العدل بين جميع المتعلمين في الفرص والأنشطة.					
46	تعزيز المنافسة الشريفة بين المتعلمين.					
47	دعم مشاركات المتعلمين في التقييم الذاتي.					

عبارات تود إضافتها إلى هذا المجال، وأخرى تود حذفها منه :

-1

-2

-3

-4

شاكراً، ومقدراً، وداعياً أن يجعل الله عملك هذا في ميزان حسناتك

الباحث : محمد عوض العقلة.

جوال:(0533217128)

الإيميل: (Mohamadoklaa5@gmail.com)

ملحـق رقم (5)

موافقة الكلية على تطبيق الأداة

Sudan University of Science & Technology
College of Graduate Studies and Scientific Research
Registrar's Office

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا والبحث العلمي
مكتب المسجل

التاريخ2017/12/14م

"" لمــن يهمهــم الامـــر ""

الموضوع: تيسير أمر الباحث / محمد عوض العقله

الجنسية/ سورى

بالإشـارة للموضـوع أعـلاه نفيدكم علماً أن الدارس المذكور اعلاه مسجل لدينا لنيل درجة الماجستير بالبحث في **التربية** (الادارة التربوية) بكليـــة **التربية** بتاريخ 2016/10/31م تحت اشرف المشرف الرئيس د. **صباح الحاج محمد حامد** .**عنوان الاطروحة :- تقيم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الاولي من وجهة نظر مشرفي المدارس الاهلية الحاصله علي علامة الجودة في مدينة الرياض .**

نرجو التكرم بالسماح له بالحصول علي المعلومات المطلـوبة للدراســة لتكملـة متطلبـات البحـث .

ولكم منا خالص الشكر والتقدير،،،،،

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
مكتب المسجل