الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة "بحث ميداني في مدارس محافظة ريف دمشق"

د. نسيبة المرعشلي*

الملخص

هدف البحث إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة، وتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغيرات البحث: (المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية، سنوات الخبرة)، جرى البحث خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2018/2017 في محافظة ريف دمشق، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي وطبق على عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (427) معلماً ومعلمة لمرحلة التعليم الأساسي بنسبة تمثيل 5% للمجتمع الأصلي.

استخدمت الباحثة لتحقيق أهداف البحث استبانة من إعدادها وتتألف من (103) بنداً، وأظهر البحث النتائج الآتية:

– إنّ أكثر المعايير الذي استحوذ على رأي المعلمين هو المجال التاسع الذي جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ (82.66 %) وهو تقدير مرتفع للحاجات التدريبية في هذا المجال، ويليه في المرتبة الثّانية معيار (زيادة خبرات الأطر التربوية في المدرسة) بوزن نسبي بلغ (81.83%)، يتبعه في المرتبة الثّالثة معيار (توفير البيئة الصحية والآمنة للأطفال في المبنى المدرسي) بوزن نسبي بلغ (79.86%)، وجاء في المرتبة الرابعة مجال (توفير المدرسة مصادر تعلم متنوعة) بوزن نسبي بلغ (79.76%).

* الأستاذة المساعدة في كلية التربية الرابعة – جامعة دمشق.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين كان مؤهلهم العلمي (دبلوم فأعلى).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية بلغ عددها (9 دورات فأكثر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: احتياجات، تدريب، معايير، جودة، تعليم، معلم.

The Training Needs Of The Teachers Of The First cycle Of basic Education In Terms Of Quality Standards

A Field Study In The Schools Of Damascus Countryside Governorate

Dr. Nusibah Mara'shly*

Abstract

This research aims at recognizing the training requirements of the first cycle of primary school teachers in the light of quality standards, and recognizing the statistical differences among the averages of the degrees of the answers of the research sample on the questionnaire of the training requirements according to the research variables (scientific qualification, the number of the training courses, years of experience).The research used the analytical descriptive approach. The research sample consisted of 427 male and female primary school teachers in Damascus Countryside Governorate. The researcher used a questionnaire designed by her, consisting of 103 items and showed the following results:

- The standards that dominated the teachers' opinions is the ninth field which ranked the first position of relative weight of 82,66% and it is a high account for the training requirements in this field, then the increasing the experiences education standard ranked the second position of a relative weight of 81,83% , then followed by the standard of providing a healthy and safe environment for the children in the school building which was ranked the third position of a relative weight of 79,86%.The standard of providing various education sources was ranked the fourth position of a relative weight of 79,76%.
- There were statistical differences among the averages of the degrees of the answers of the research sample on the questionnaire of the teachers' training requirements according to the scientific qualification variable in favor of the teachers who had diploma and higher.

* Associat. Professor – The Fourth Faculty of Education - Damascus University– Syria.

- There were statistical differences among the averages of the degrees of the answers of the research sample on the questionnaire of the teachers' training requirements according to the number of the training courses variable in favor of the teachers who had joined training courses (9 courses).
-There were no statistical differences among the averages of the degrees of the answers of the research sample on the questionnaire of the teachers' training requirements according to the years of experience variable.

key words: training needs , terms , quality , teaching , teachers.

المقدمة:

أخذ مفهوم كفاءة الأداء التدريسي للمعلمين (الإعداد القائم على الحاجات) بالانتشار في ثمانينات القرن الماضي، حيث تعدّ" الكفاءة أساساً تنظيمياً لمجموعة من المعلومات تتكامل فيها المعرفة مع إتاحة المجال للتطبيق "(زايد.2002,332)، وهدف هذا المفهوم إلى تحقيق التقدم والتطور في أداء المعلمين داخل صفوفهم، ووعيهم بواجباتهم المهنية، والإسهام المتزايد في المعرفة التعليمية، لذلك سارعت الدول بوضع معايير للأداء يستفاد منها إجمالاً في تحديد المتطلبات الفنية لإعداد المعلم وتدريبه، ومنها ما وضعه المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NSATE) من معايير لمهنة التعليم، والتي تطالب المؤسسات التربوية وبرامج إعداد المعلمين بأن تظهر تميزاً نوعياً في هياكلها وبرامجها، منطلقين من أن " أوضاع برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في كليات التربية في القرن الحادي والعشرين سوف تتعرض لعملية تقويمية من خلال استثمار هذه المعايير لاعتماد برامج مؤسسات الإعداد والاعتراف بها، حيث تركز هذه المعايير على فكرة الأداء بشكل لم يسبق له مثيل في القرن العشرين " (Wise and Leibbrand ,2000).

ومع بداية التسعينات من القرن الماضي ظهر مفهوم الجودة الشاملة (TOTAL QUALITY) كاتجاه تطوري معاصر في العملية التعليمية نتيجة تزايد الاتجاه عالمياً بجودة العملية التربوية من أجل تحسين أداء المعلمين مما ينعكس على أداء الطلاب التحصيلي (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2000). ولهذا فقد لاقى موضوع الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين في ضوء معايير الجودة اهتماماً عالمياً وعربياً ومحلياً، ذلك أن تبني مفهوم الجودة الشاملة يأتي من أهمية المعايير والتي حددها (كمال عبد الحميد زيتون) بـ:

- تحسين المستوى التحصيلي للطلاب .
- تؤدي إلى تكافؤ الفرص التعليمية .

- تزود المعلمين بسلسة من الأهداف يمكن أن يوجهوا تعليمهم نحوها، وتقدم دليلاً مترابطاً يفيد المعلمين والطلاب والمديرين فيه.
- تعد المعايير جزءاً من مدخل الإصلاح عن طريق تحسين فاعلية التدريس وكفاءته، واقتراح استراتيجية تدريسية فعالة وتقويم أداء الطلاب والمعلمين (زيتون، 2004، 136).

ولذلك فإن تحسين الأداء التدريسي في ضوء معايير الجودة الشاملة هو تجويد للعملية التعليمية التي يعد المعلم أحد أهم أركانها الرئيسة، وبذلك يصبح " الأداء التدريسي للمعلم أحد أهم المعايير الرئيسة للحكم على جودة التعليم بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة " (عبد السميع، 2000، 22).

وبناءً على ما سبق فإن هذا البحث سيركز على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى في محافظة ريف دمشق، كونهم حلقة مهمة في التأثير على نوعية المخرجات التعليمية للمؤسسات التربوية، وحلقة مهمة في حلقات بناء المجتمع.

أولاً: مشكلة البحث:

يمثل المعلمون في النظام التعليمي أكبر عنصر في المدخلات التعليمية من حيث التكلفة وأكبرها بعد المتعلمين من حيث العدد ، وقد أدى ذلك إلى ضرورة العناية بنوعية المعلمين والاهتمام برفع مستواهم وتحسين أدائهم عن طريق البرامج التدريبية في أثناء الخدمة، وذلك لأن " التعليم شأنه شأن أي نشاط إنساني آخر، يتطور في الهدف والمضمون والأسلوب متأثراً بالتطورات المتلاحقة عالمياً ومحلياً، ومن هنا تنشأ الحاجة إلى ضرورة استمرار المؤسسات التربوية برعاية النمو العلمي والثقافي والمهني للمعلم طوال قيامه بوظيفته التعليمية " (متولي، 2004، 391).

كما وأنه " إزاء ما يموج به العالم من تغييرات جذرية في المفاهيم والرؤى والمضامين يجد المعلمون أنفسهم مضطرين إلى الاعتراف بأن إعدادهم الأولي لن يكفيهم بقية

حياتهم ، بل عليهم ولمدى الحياة من تحديث معارفهم ومهاراتهم واعتبار ما تلقوه من إعداد قبل الخدمة ليس إلا مقدمة لسلسة متلاحقة من فعاليات وأنشطة النمو التي لا بد أن تستمر مع المعلم ما دامت الحياة، وما دامت هناك معارف وعلوم وأفكار وتكنولوجيا جديدة " (الصائغ والعمر،2002،28).

وفي تقريرها الذي قدمته لليونسكو رأت اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين أو ما عرف باسم تقرير (جاك ديلور وآخرون) جاء "إنه قد ظهرت بعض المؤشرات على أن هناك انخفاضاً في مستوى أداء بعض المعلمين والمعلمات مما يتطلب تكثيف برامج التدريب لرفع مستوى الأداء والتأهيل واكتساب المهارات المهنية الأساسية في مجال التخصص " بما يضمن تحقيق معايير الجودة الشاملة (ديلور وآخرون، 1997).

وتعتقد الباحثة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي سوف تتغير نوعاً وكماً نتيجةً لاختلاف الظروف الاجتماعية والأمنية الحالية في سورية، كما ستزداد الضغوط والتحديات التي ستواجه المعلمين في المدارس، وذلك نتيجة لتعرض الأطفال إلى أشكال مختلفة من الضغط والتهديد والإساءة، ولظهور أشكال مختلفة من الاحتياجات النفسية والجسدية لدى الأطفال الذين اضطروا للنزوح، وإلى تغيير مكان إقامتهم الأصلي إلى أماكن مختلفة أكثر من مرة على الأقل والإقامة في ظروف صعبة أو ضاغطة، أو أنهم اضطروا إلى الإقامة في مراكز الإيواء التي تم إحداثها في تلك الظروف، وفي دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة في المدارس الآتية: مدرسة "عرطوز المختلطة المحدثة، (وهي في الأساس، مدرسة نزح فيها المعلمون والتلاميذ من مناطق ساخنة في ريف دمشق)، ومدرسة "الديماس المختلطة " في منطقة الديماس، سألت فيها الباحثة عينة مؤلفة من (34) معلماً و معلمةً عن مدى معرفتهن بالمهارات التدريسية وفق معايير الجودة، وجدت الباحثة أن (50%) منهم لا يملكون معارف حول المهارات التدريسية وفق معايير الجودة، كما لاحظت الباحثة في أثناء

إشرافها على زمر التربية العملية في تلك المدارس ضعفاً في امتلاك المعلمات والمعلمون مهارات التعلم النشط وفي تنمية مهارات التعلم الذاتي، وذلك لاعتمادهم على الطرائق التقليدية، ولاحظت ضعفاً في قدرة بعض المعلمين على ضبط الصف وفي تحقيق الإثارة والتشويق وإثارة الدافعية إلى التعلم، واعتماد بعضهم على الإساءة الجسدية والمعنوية للطفل، كما عبرت (90%) منهم عن احتياجهم للتدرب على أساليب التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، والحاجة إلى معرفة كيفية تحديد الاحتياجات النفسية لدى التلاميذ ومعرفة أساليب التعامل معها وتلبيتها، واشتكت أكثر من (60%) من المعلمين من ضعف تواصل الأسرة مع المدرسة وظهور أعراض لدى الأطفال تدل على الإساءة الجسدية والمعنوية من قبل الأسرة، كما أكد المعلمون جميعهم معرفتهم بحقوق الطفل، لكنهم لا يعرفون كيفية إكسابها للطفل، ولا يعرفون كيفية مساعدته على التغلب على التغيرات والأحداث المحيطة، كما عبروا عن تخوفهم من تشوه بعض القيم والمفاهيم الأخلاقية لدى نسبة كبيرة من التلاميذ ولا يعرفون كيفية التعامل مع تلك المشكلة.

وانطلاقاً مما سبق كانت فكرة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي:

ـ ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة ؟

ثانياً: أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

2-1- دور المدرسة في التغلب على تحديات الأزمة السورية الراهنة، وبخاصة أن مهام المدرسة حماية الأطفال من العنف، والتهديد، والحروب، وضمان حقوقهم في الصحة والحماية والتعليم والعيش الكريم.

2-2 - أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس في التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة.

2-3 – توجيه السادة المعنيين في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى ضرورة مراجعة معايير الجودة الموضوعة للمدارس في التعليم الأساسي في ضوء الأزمة السورية المعاصرة.

2-4 – توجيه السادة المعنيين في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى ضرورة بناء برامج تدريبية لمعلمي المدارس في التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية المستجدة نتيجة الأزمة السورية بما يكفل تحقيق معايير الجودة.

2-5 – سيكون هذا البحث معيناً للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في الإسهام في الاستعداد لعملية إعادة الإعمار في سورية، وذلك من خلال استحداث سياسات متعلقة بإعداد معلم المدارس في التعليم الأساسي وتدريبه بما يضمن أن تكون تلك المدارس بيئة جاذبة للطفل، يؤدي غيابها إلى انتشار ظواهر سلبية عديدة مثل: زيادة معدلات الرسوب والتسرب، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وانتشار حالات العنف والإساءة، الأمر الذي يحول دون تحقيق جودة التربية والتعليم.

ثالثاً: أهداف البحث: بناءً على ما تم عرضه لمشكلة البحث ومبرراته، يمكن تحديد أهداف البحث بالآتي:

3-1 – تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من المدارس للتعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة.

3-2 – تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات البحث: (المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية، سنوات الخبرة).

رابعاً: أسئلة البحث: يهدف البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة ؟

خامساً: متغيرات البحث:

5-1 – المتغيرات المستقلة: المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية، عدد سنوات الخبرة.

5-2 – المتغيرات التابعة: الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

سادساً: فرضيات البحث: يسعى البحث إلى التحقق من الفرضيات الآتية:

6-1 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية في ضوء معايير الجودة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

6-2 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية في ضوء معايير الجودة، تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

6-3 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية في ضوء معايير الجودة ،تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سابعاً: التعريفات الإجرائية:

7-1 – الاحتياجات التدريبية: "التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون" (الخطيب، والخطيب، 1997، 44).

وعرف الحداني الاحتياجات التدريبية بأنها "الفجوة بين ما يجب عمله من قبل المعلم وبين ما هو موجود في الواقع" (الحداني، 1994، 136).

" معلومات ومهارات واتجاهات وقدرات فنية وسلوكية يراد إحداثها، أو تغييرها، أو تعديلها، أو تنميتها لدى المتدرب لتواكب تغيرات معاصرة، أو نواحي تطورية " (الطعاني، 2007، 30).

" مجموعة التغيرات والتطورات المراد إحداثها لإعادة بناء مهارات وخبرات ومعلومات المعلمين، وتشكيلها للوصول بأدائهم إلى أعلى مستوى من الكفاءة " (حمادة ، 2004، 299). " تلك المساحة أو المجال الذي يكون فيه الوضع الحقيقي أقل من الوضع المستهدف " (الساري و2005، 40).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: مجموعة من المهارات المعرفية والأدائية التي يعبر معلمو المدارس لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى عن حاجتهم إلى التدرب عليها حتى يتحسن أداؤهم ويكونوا قادرين على تحقيق أهداف التعليم في ضوء معايير الجودة الموضوعة لها، وتقاس تلك الاحتياجات بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية في البحث الحالي.

7-2 – معايير الجودة الخاصة بالمدارس لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في سورية في البحث الحالي: هي عشرة معايير تم صوغها من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ومنظمة "اليونسيف" بدمشق عام "2007"، تتضمن تلك المعايير مجموعة من المؤشرات تعكس الشروط والمواصفات التي ينبغي توافرها في المدارس، وتهدف هذه المعايير إلى تحسين العملية التربوية في سورية، وترتكز تلك المعايير على الاهتمام بالبيئة المحيطة بالطفل، وتحقيق التواصل والمشاركة المجتمعية، وتنطلق من المشاركة الفعالة للطفل وجعله محور العملية التربوية، وهذه المعايير تم اعتمادها في البحث الحالي مع مؤشراتها من أجل صياغة الاحتياجات التدريبية، وهي المعايير الموجودة في الاستبانة الخاصة بالبحث.

7-3 – البرنامج التدريبي: " عملية إجرائية مخطط لها، ومنظمة ومقصودة مبنية على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين بهدف رفع كفايتهم، وتحسين أدائهم، وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تجعلهم أكثر فاعلية وخبرة في مجال عملهم " (عبابنة، 2002، 98).

4-7 – الجودة: تعرفها هيئة المواصفات العالمية (ISO) بأنها " مجموعة خصائص الكيان التي تؤثر في قدرته على تلبية الحاجات المعلنة والضمنية " (الغضبان، 2000، 2) .

ثامناً: الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

1- دراسة رانيا رياض صاصيلا (2003): الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في التربية، كلية التربية، جامعة دمشق.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم التحديات التي تواجه معلم التعليم الأساسي في الوطن العربي، ورصد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي من أجل التصدي لتلك التحديات والعقبات .تكونت عينة الدراسة من 44 عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق وقد استخدمت الباحثة ثلاث استبانات. وقد انتهت الباحثة بعد دراسة مدى تلبية كلية التربية في جامعة دمشق للكفايات التعليمية برأي أعضاء الهيئة التدريسية إلى أن الكفايات قد تحققت من حيث فاعلية إنجازها وجودته وفق التدرج الآتي (الكفايات المرجعية، الكفايات الاجتماعية الشخصية، الكفايات العلمية المهنية) وأوصت الدراسة بأهمية وضع معايير الطالب المعلم في كلية التربية قوامها مجموعة من الخصائص الاجتماعية والمعرفية والجسدية، وبضرورة إضافة مقررات دراسية قوامها الاعتماد على التعلم الذاتي واستخدام تكنولوجية التعليم الآلي ووسائل الاتصال.

2- دراسة داليا يوسف بدران (2008): الكفايات التدريسية لمعلمي الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة :دراسة لنيل درجة الماجستير في التربية في كلية التربية جامعة دمشق، هدفت الدراسة لإعداد قائمة من الكفايات التدريسية المعاصرة لطلبة معلم الصف في نظام التعليم المفتوح، وتحديد أهم الكفايات التدريسية المعاصرة المتحققة لدى

طلبة معلم الصف في التربية العملية من وجهة نظر مشرفي التربية العملية، والوقوف على مدى فاعلية مشروع تعميق التأهيل التربوي في إتقان الطلبة المعلمين لممارسة الكفايات التدريسية المعاصرة الأساسية، استخدمت الباحثة عدة أدوات لتحقيق أهداف الدراسة وهي (بطاقة ملاحظة، قائمة الكفايات التدريسية المعاصرة، استبانة حول أهمية الكفايات، استبانة حول درجة توفر الكفايات) وطبقت الدراسة على 360 مشرفاً تربوياً و37 مشرف تربية عملية و16 طالباً متخرجاً نظام تعليم مفتوح و16 طالباً مستجداً في القسم نفسه، وقد خلصت الدراسة إلى: تصميم قائمة كفايات بلغت 116 كفاية تدريسية، تقدم الطلبة المتخرجين بنسبة 2,63 على نظرائهم من المستجدين الذين بلغت نسبة المتوسط الحسابي لهم 2,20 درجة متوسطة، لم يتقن الطلبة الملتحقون بمشروع تعميق التأهيل التربوي عموماً الكفايات التدريسية المعاصرة.

3- دراسة أمين رشيد شيخ محمد (2010): الكفايات التدريسية لخريجي معلم الصف –التعليم النظامي – وفق معايير الجودة الكلية، رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية في كلية التربية جامعة دمشق هدفت الدراسة إلى الوقوف على الكفايات التدريسية لخريجي معلم الصف في التعليم النظامي وفق معايير الجودة الكلية، وتحديد مدى تحققها لديهم ، استخدم الباحث استبانة طبقها على 243 معلماً و119 مديراً و36 موجهاً تربوياً لتحقيق أهداف البحث ، خلصت الدراسة إلى عدم تحقق الكفايات التدريسية لدى خريجي برنامج معلم الصف وفق معايير الجودة الكلية من وجهة نظر معلمي الصف، ومديري المدارس والموجهين التربويين، عدم وجود فروق في تقديرات خريجي برنامج معلم الصف حول مدى تحقق الكفايات التدريسية تعزى إلى متغير الجنس، أو المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخدمة أو دورات التدريب، عدم وجود فروق في تقديرات مديري المدارس حول مدى تحقق الكفايات التدريسية تعزى إلى متغير الجنس أو المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخدمة الإدارية، عدم وجود فروق في تقديرات الموجهين التربويين حول مدى تحقق الكفايات التدريسية تعزى إلى متغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة

التوجيهية، وجود فروق في تقديرات عينات البحث من المعلمين والمديرين والموجهين حول مدى تحقق الكفايات التدريسية لمصلحة عينة المعلمين.

الدراسات الأجنبية:

1- **دراسة آلنور وآخرين (ALNOR AND OTHERS -2006)**: تقييم كفايات معلمي الرياضيات في المدارس الصينية (Assessment Mathematics Teacher,s Competence in the china school): بحث علمي في جمهورية الصين الشعبية، هدف البحث إلى تعرف الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مادة الرياضيات في جمهورية الصين الشعبية ، وأهميتها لهم من وجهة نظر المربين الاختصاصين والخبراء التربويين ، ثم تعرف فيما إذا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المستجوبين لدرجة الأهمية يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس ، تكونت عينة البحث من 17 فرداً من الخبراء التربويين والمربين الاختصاصيين، وقد استخدم الباحثون بطاقة مقابلة واستبانة، أسفر البحث عن النتائج الآتية: حصل الباحثون في ضوء إجابات أفراد العينة عن أسئلة أداتي المقابلة والاستبانة على (83) كفاية ضرورية لمعلم الرياضيات في المدارس الصينية ، ولم يسجل الباحثون فروقاً دالة إحصائياً بين آراء المربين الاختصاصين والخبراء التربويين من أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس وذلك بعد استثناء محور الوسائل والأدوات إذ سجلت فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث.

2- **دراسة آلنور (ALNOOR -2007)**: الكفايات التعليمية الضرورية لمعلمي الرياضيات في المدارس المتوسطة (The Necessary Teaching Competence For Mathematics Teachers In Intermediate schools) بحث علمي في جمهورية الصين الشعبية هدف البحث إلى تعرف الكفايات التعليمية التي يشترط توفرها لنجاح معلم مادة الحساب في المرحلة المتوسطة في تنفيذ المناهج المقررة ، وتحديد درجة أهمية

هذه الكفايات التعليمية عند مجموعتين من معلمي مادة الحساب في دولتي الصين واليمن، تم تطبيق استبانة على 45 مدرسا صينياً و90 مدرساً يمنياً وخلص البحث إلى:

– تباينت الكفايات التعليمية محل الدراسة من حيث درجة احتياج معلمي الحساب للتدرب على أداء مهاراتها، علماً أن كفاية واحدة فحسب حصلت على درجة متدنية، وهي التمييز والتخطيط للحاجات الفردية المختلفة عند التلاميذ، تقاربت درجات التأكيد على أهمية ثلاث كفايات بين معلمي الصين واليمن وهي (الكفايات الخاصة بالتحضير والتخطيط للدرس، كفايات التقييم، الكفايات الشخصية).

– **دراسة سميث ليسا (Smith Lisa – 2010):** التعددية الثقافية المتزايدة في التربية من خلال التقييم والتدريب الذاتي للمعلم . (Increasing multiculturalism in education through Teacher Self Assessment And Training)

بحث علمي – ميدوستيررن– أمريكا، هدف البحث إلى مساعدة المعلمين في مدينة ميدوستيرن الأمريكية العاملين في نظام المدارس العامة على أن يكيفوا دروسهم من أجل أن تكون مؤثرة تربوياً وثقافياً في المتعلم من خلال رفع مستوى حساسية وتأثر المعلمين بالتغيير التربوي والثقافي، واعتمد الباحث على تقييم قبلي وبعدي ومقابلات جماعية، وكانت عينة الدراسة 10 معلمين، شملت نتائج البحث التأكيد على تحول أفراد العينة التجريبية من المدرسين من سلبية حالة الانغلاق إلى إيجابية بناءة في الانفتاح على الآخر المتمثل في هذه الدراسة بالمتعلمين والزملاء من أجل تعرف أوجه التباين بين المدرس من جهة، وطلابه وزملائه من جهة أخرى بغية حل المشكلات التربوية الناتجة عن هذه المسألة.

تاسعاً: موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والأبحاث ذات الصلة بالموضوع بشكل عام، ويمكن الاستنتاج أن هذه الأبحاث تبين أهمية التدريب أثناء الخدمة، أشارت بعض الدراسات إلى أن بعض برامج إعداد المعلمين وتدريبهم لم تتمكن من إيصال الطلبة المعلمين إلى إتقان أي من الكفايات التدريسية المعاصرة الأساسية (بدران،2008–2009) (شيخ محمد، 2010)

واستطاع بعض الباحثين إعداد قوائم من الكفايات التعليمية المعاصرة يمكن الإفادة منها في تطوير الأداء المهني للمعلمين بحسب متغيري المرحلة الدراسية، والاختصاص العلمي (Alnoor-2007)، كما بينت بعض الدراسات أهمية إضافة مقررات دراسية قوامها الاعتماد على مدخل التعلم الذاتي والبحث العلمي، واستخدام تكنولوجيا التعليم الآلي ووسائل الاتصال (صاصيلا، 2003)، وقد أفاد البحث الحالي من المضامين المعرفية، والخطوات التصميمية، والإجراءات التجريبية التي شكلت العمود الفقري للدراسات السابقة، يمتاز البحث الحالي من الأبحاث والدراسات السابقة من حيث العينة التي كانت من معلمين على رأس عملهم، ومن حيث ربط الكفايات والحاجات التدريبية بمعايير الجودة الموضوعة من قبل وزارة التربية، وربط هذه الاحتياجات بالظروف الاجتماعية والسياسية الراهنة والتي أثرت بوجه أو بآخر على العملية التعليمية ومخرجاتها.

الإطار النظري للبحث:

على اعتبار أن البحث يتناول الاحتياجات للمعلمين في ضوء معايير الجودة، كان لابد للباحثة من إلقاء الضوء على معنى الاحتياجات التدريبية وأهميتها وأساليبها، ومبدأ الجودة الشاملة وأهم مبادئها ومعوقات تطبيق معايير الجودة في البرامج التدريبية. كذلك توضيح الأسلوب الذي تم استخدامه لتحديد الاحتياجات التدريبية في هذا البحث، وما معايير الجودة التي تم الاعتماد عليها ؟

الاحتياجات التدريبية: يُنظر إلى مبدأ تحديد الاحتياجات التدريبية بوصفه خطوة تشخيصية تهدف إلى تقدير مستوى نقاط القوة ، وتحديد مواطن الضعف لدى الشريحة المستهدفة من البرنامج التدريبي، وذلك سعياً وراء تحسين واقع العملية التعليمية من خلال رفدها بأنماط التغذية الراجعة والتعزيز المناسبة.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: تتأكد أهمية مبدأ تحديد الاحتياجات التدريبية في رفع مستوى كفاءة المتعلمين من خلال النقاط الآتية:

1- تجنيب برامج تدريب المعلمين الوقوع في مزالق العشوائية والارتجالية، وبناؤها في ضوء خطوات منظمة تتسم بالمنطق والعقلانية، حيث تعد مرحلة الوقوف على احتياجات المتعلمين من المعارف، والمهارات، والقيم بغية رفع مستوى تحصيلهم وأدائهم لها، خطوة متطورة تستثمر الطاقات وتقلل من هدر المقدرات، وتجنب المتعلمين سلبيات مشاعر الملل الناتجة عن عدم محاكاة مفردات البرامج التقليدية لخصوصية تطلعاتهم، وتلبيتها لتفاصيل احتياجاتهم.

2- إن قوائم الاحتياجات التدريبية المحددة وفق سلم أولويات واضح يراعي ضرورة تعرف أهم مواطن النقص في تحصيل المتعلمين المعرفي والقيمي، وأبرز مظاهر السلبية في أدائهم المهاري، تساعد تلك القوائم التي تم الوقوف عليها بواسطة أدوات بحثية محكمة على تقديم توصيف منطقي لواقع العمل المراد تطويره، ثم تسهم في إظهار مؤشرات التقدم، والتباطؤ، والتراجع في إنجازه، وخصوصاً إذا ما طبقت من أجل قياس مدى تحققها اختبارات تحصيلية، وبطاقات ملاحظة تثمر عن معطيات رقمية ذات دلالة واضحة.

3- يعتمد التخطيط لأي برنامج تدريبي مقترح على تحديد الأهداف التعليمية التي ينشد هذا البرنامج الوصول إليها، وتحقيقها ضمن مستوى متقدم من الإتقان، وكلما كانت أهداف البرنامج التدريبي واضحة استطاع مصممو البرامج توظيف المضامين المعرفية، والأنشطة التدريبية المختلفة المتوزعة على كافة فقرات البرنامج في تحقيق تلك الأهداف ضمن المستوى المنشود. إن تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل الطريق العلمي الآمن الذي يوصل إلى صياغة الأهداف التعليمية بمستويات دقيقة التدرج، وبعبارات واضحة المضامين، تدلل بشكل جلي على ما ينتظر أن تحققه هذه البرامج من مقاصد.

4- إن معادلة بناء الأهداف التعليمية في ضوء الاحتياجات التدريبية تسفر عن تحديد واضح لبنود تقويم قبلي، ومرحلي (بنائي- تكويني) ونهائي، يمكن المشرفين على تلك البرامج من رصد مدى تقدم المتعلمين في التحصيل المعرفي، والأداء المهاري، والالتزام القيمي، ومن ثمّ يمكنهم من الوقوف على مدى فاعلية تلك البرامج التدريبية المصممة في

ضوء الاحتياجات التدريبة في تلبية تلك الاحتياجات من خلال رفع مستوى إتقان المتعلمين للكفايات التعليمية المكونة لها (الطعاني،2007).

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية: هناك عدة أساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية من أهمها:

- **المقابلة:** تعد المقابلة من أكثر أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية مرونة ، إذ إنها المطبق لها هامشاً عريضاً يعينه على استقصاء أهم احتياجات المتعلمين ، بالإضافة إلى توجيهه نحو الوقوف على أسباب ضعف تحصيلهم وأدائهم وربما يستفيد المطبق لأداة المقابلة من المتعلمين في تعرف أمثل الطرق للإلمام بتلك الاحتياجات التي تعوزهم، ناهيك عما يخلص إليه من تحديد لخصائص المتعلمين النفسية، وقدراتهم العقلية، وتحصيلهم السابق، والظروف العامة المحيطة بهم، والتي لا بد أن تنعكس بأثر كبير في البرنامج المعد لتدريبهم. (الطيب وآخرون، 2003,211-213).
- **الاستبانة:** تساعد الاستبانة على تغطية عدد كبير من الأفراد المستهدفين من البرنامج التدريبي بغية تعرف احتياجاتهم التدريبية بغض النظر عن أماكن وجودهم، أو أوقات فراغهم، ويشترط في صياغة بنود الاستبانة الوضوح وارتباطها بالأهداف، كما ينبغي أن تشفع الاستبانة بمقدمة تفصيلية تبين أهدافها ، وتضمن سرية المعلومات الشخصية في البحث العلمي فحسب (عناية ، د.ت، 189).
- **الملاحظة:** تطبق بطاقة الملاحظة على دروس ميدانية تنفذ في أجواء صفية طبيعية، أو في جلسات التعليم المصغر، ويمكن أن تسجل هذه الدروس عبر تقانة الفيديو، وثم توزع مسجلة على نسخ من أقراص الحاسوب (CD) على عدد من المتخصصين في طرائق التدريس، الذين يقومون بتقدير مستوى الأداء من أجل تحديد نقاط القوة لتعزيزها ، ونقاط الضعف لعلاجها، وترصد في ضوء نتائج تطبيق

بطاقة الملاحظة أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين الذين تم ملاحظة مستوى أدائهم وقياسه (ملحم، 2007,276–287).

- **الاختبار:** يوظف الاختبار لتحديد الاحتياجات التدريبية من خلال الوقوف على مستوى التحصيل المعرفي القبلي لدى الأفراد المراد تحسين مستوى تحصيلهم باستخدام برامج تدريبية محددة، وذلك عبر تحديد حجم الاحتياجات المعرفية لديهم في ضوء نتائجهم التحصيلية. ويمتاز الاختبار بأنه سهل التطبيق على شريحة عريضة من الأفراد، وغالباً ما تأتي نتائجه وفق المعايير المقدرة، عالية الدقة وسهلة المعالجة. (الخالدي، 2003–92–95).
- **معايير الجودة الشاملة:** بدأ الاهتمام يتبلور بمعايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية كونه أسلوب متميز قادر على مواجهة التحديات والمستجدات المحيطة من ناحية، وقادر على تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التدريب والتنمية المهنية من ناحية أخرى.

أهم المبادئ الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في البرامج التدريبية: يشير مصطلح الجودة الشاملة أنها تركز على الرضا وتلبية حاجات المستفيدين في المؤسسة التربوية، وفي هذا البحث يتم التركيز على برامج التنمية المهنية لتحقيق حاجات المعلمين في المقام الأول وفق معايير الجودة ، ومن أهم مبادئ الجودة الشاملة:

- **رضا المتدرب:** يعد التركيز على المتدرب المبدأ الأساسي في جودة العمل في مؤسسات التنمية المهنية، حيث يسعى إلى توفير حاجات المتدربين ومتطلباتهم وتحقيق رغباتهم وتنمية قدراتهم، وتحقيق درجة عالية من الرضا من المستفيدين وهو المطلب الأساسي لتحقيق جودة عالية في مؤسسات التنمية المهنية، ويعد معيار النجاح في المؤسسات التربوية التي تطبق معايير الجودة الشاملة هو مدى رضا المتدرب أو المستفيد من تلك الخدمات والمنتجات (البكر، 2001 ،94).

- **التحسين المستمر:** هو الهدف الدائم لأداء المؤسسات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال عقد ورش عمل للعاملين في المدرسة (معلمين) بغية تحقيق التعاون، مما يساعد على التحسين المستمر وتجويد الأداء تجويداً دورياً. ينبغي أن يكون التحسين المستمر لأداء المعلمين وأن يستمر التطوير والتحسين دون نهاية مهما بلغت كفاءة الأداء وفعاليته أيضاً (عبد العليم والأحمدي، 2008، 122-123).
- **تحفيز خبرات القوى العاملة:** يرتكز نجاح تطبق معايير الجودة الشاملة أو فشلها في برامج التنمية المهنية للمعلمين على الأفراد الذين يعملون معهم، لذلك لا بد أن يعامل هؤلاء الأفراد باحترام وتقدير للإسهام في تحقيق معايير الجودة، وعلى ذلك تكون الخطوة الأولى لتطبيق معايير الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية يعد المستفيدين جميعاً شركاء مهمين في تطبيق الجودة الشاملة (العزاوي، 2000، 49).
- **التركيز على العمليات والنتائج:** تستخدم معايير الجودة الشاملة النتائج المعيبة كرمز أو مؤشر لعدم الجودة في العمليات ذاتها، وعلى ذلك يجب على مؤسسات التنمية المهنية التي تسعى إلى تطبيق الجودة الشاملة إيجاد حلول مستمرة للمشكلات التي تعترض سبيل تحسين الخدمة التي تقدمها ومن ثم لابد أن يكون للعمليات نصيب كبير من التركيز والاهتمام، ولا يكون التركيز فقط على النتائج المحققة (كورنسكي، 2000,194).
- **اتخاذ القرارات استناداً إلى الحقائق:** يؤكد هذا المبدأ الحاجة إلى بيانات متكاملة وشاملة قبل اتخاذ القرارات المهمة وهذه القرارات منها ما يرتبط بعناصر الإدارة في المدرسة كلها من حاجات وخبرات ومهارات، وما يرتبط بها من مدخلات وعمليات ومخرجات للنظام التدريبي في مراكز التنمية المهنية المشرفة على المؤسسات التربوية إضافة إلى القرارات المتعلقة بحل المشكلات التربوية مما يتطلب قاعدة معرفية بخصائص المعلم واحتياجاته، وتوفير حصيلة معرفية عن الإمكانيات والظروف المرتبطة بالمدرسة، سواء أكانت مادية أم معرفية أم تشريعية، ويجب أن

تكون البيانات متكاملة ودقيقة ومتاحة للجميع ، ولن تحقق المعلومات الهدف منها ما لم يتم توفيرها لأولئك المعنيّين بها مباشرة ويعود ذلك إلى سببين:

الأول: هو معرفة الحقائق التي تجعل بالإمكان تقديم المشورة الضرورية في الوقت المناسب.

الثاني: هو لفت الانتباه إلى أي خلل خطير في خطة التطوير حتى يتم تفادي المشكلات الإضافية (النعيمي، 2006، 41).

- **التغذية الراجعة:** تتم من خلال التوجيهات أو المعلومات الشفوية أو التقارير أو البيانات الإحصائية، وثمة نقطة أساسية في عملية التغذية الراجعة هي ضرورة الحصول على المعلومات في الوقت المناسب، على أن يتم إيصال هذه المعلومات إلى الجهات المعنية لاتخاذ الخطوات اللازمة لعملية إصلاح الأخطاء وإدخال التعديلات والتحسينات على برامج التنمية المهنية (fry,2003,195).
- **معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في البرامج التدريبية:** أشار بعض المهتمين أن تطبيق مدخل الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية المختلفة يواجه عادة بمجموعة صعوبات أو عقبات تحد من كفاءة عملية تطبيق برامج التدريب والتنمية المهنية وربما يؤدي إلى فشلها، ومن أهم هذه العقبات: البيروقراطية الإدارية، المركزية، مقاومة التغيير (اليحيوي، 2001، 111) يعود بعضها إلى أخطاء في عملية التطبيق ذاتها، مثل التقليد والمحاكاة لتجارب بعض المؤسسات الأخرى وتعجيل النتائج وإقرار التطبيق قبل إعداد البيئة المناسبة ووجود صعوبات تقليدية مثل قلة الكوادر والتغيرات الإدارية المستمرة إضافة إلى عجز الميزانيات والخوف من التغيير والبيروقراطية والمركزية في إصدار القرارات.

وفي هذا البحث استخدمت الباحثة أسلوب المقابلة والاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية، وذلك بالاعتماد على معايير الجودة الخاصة بالمدارس لمرحلة التعليم الأساسي

الحلقة الأولى في سوريا والتي تم صوغها من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ومنظمة اليونيسيف عام (2007).

- **الجانب العملي للبحث:**

عاشراً: حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق.
- **الحدود المكانية:** مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق.
- **الحدود الزمنية:** تمت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2017/ 2018.
- **الحدود العلمية:** تناول البحث الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أَحَدَ عشر: إجراءات البحث:

- **منهج البحث:** اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر"، يضاف إلى ذلك أنه يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع المعلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر (عباس وآخرون، 2007، 74).
- **المجتمع الأصلي وعينة البحث:**
- **المجتمع الأصلي للبحث:** يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع المعلمين العاملين في مدارس التعليم لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في محافظة ريف دمشق والبالغ عددهم (9478) معلماً ومعلمة وفق إحصاء دائرة التخطيط في وزارة التربية للعام الدراسي 2018/2017م.

- **عينة الدراسة:** لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة أسلوب العينة العنقودية، لأن المجتمع الأصلي متجانس. وهي العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثم يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة، وقد تم سحب عينة البحث (427) معلماً ومعلمة بنسبة تمثيل 5% من المجتمع الأصلي. ويمكن توضيح نسبة السحب من المجتمع الأصلي وتوزع أفراد عينة البحث من خلال الجدول (1).

الجدول (1): توزع أفراد عينة البحث وفق توزعها على مناطق ريف دمشق

	العدد	المناطق	العدد	العينة	النسبة المئوية من العينة
المجتمع الأصلي للبحث	9478				
العينة	425	جديدة (البلد +عرطوز +الفضل)	1700	85	%5
		الديماس	500	25	%5
		الزبداني	1750	88	%5
		وادي بردى	1700	85	%5
		قطنا	1250	13	%5
		القطيفة	1100	55	%5
		النبك	1478	74	%5
المجموع			9478	425	%5

وقد تم اختيار المناطق في ريف دمشق لتمثل ريف دمشق الشرقي والغربي عن طريق القرعة، حيث كتبت أسماء المناطق و سحبت بطريقة عشوائية

الجدول (2): توزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث

المتغير	الفئة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	عدد المعلمين والمعلمات	النسبة
عدد الدورات التدريبية	4 دورات فما دون	53	65	118	% 32.7
	من 5 – 8 دورات	77	116	193	% 35.2
	9 دورات فأكثر	51	63	114	% 32.1
	المجموع الكلي	181	244	425	%100
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فما دون	42	47	89	% 26.1
	من 6 – 10 سنوات	98	104	202	% 38.8
	من 11 – 15 سنة	35	43	78	% 21.8
	16 سنة فأكثر	25	31	56	% 13.3
	المجموع الكلي	200	225	425	%100

المؤهل العلمي	معهد	20	34	54	% 13.9
	إجازة جامعية	122	139	261	% 61.2
	دبلوم فأعلى	50	60	110	% 24.8
	المجموع الكلي	192	233	425	%100

اثنا عشر: أدوات البحث:

- **مرحلة الاطلاع واختيار بنود الاستبانة:**

تم الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت معايير الجودة في المدارس لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى وهي: (وزارة التربية واليونيسيف، 2006؛ شحادة، 2007؛ السعدي، 2013)، ثم قامت الباحثة في ضوء هذه الدراسات والأبحاث ببناء استبانة الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين للبحث الحالي وتألفت من عشرة مجالات تضم المعايير العشرة للمدارس لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى، وتضم الاستبانة (103) بنداً. موزعة كما يشير إليها الجدول (3).

الجدول (3): يبين توزع بنود مجالات استبانة الاحتياجات التدريبية وفق معايير الجودة

معايير استبانة الاحتياجات التدريبية	عدد البنود	رقم البنود
المعيار الأول: (توفير مجلس إدارة فعّال).	12	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12
المعيار الثاني: (مشاركة الأطفال في مجالات عمل المدرسة جميعها).	14	13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26
المعيار الثالث: (توفير بيئة دمج إيجابية للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة).	11	27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37
المعيار الرابع: (توفير الرعاية الصحية الشاملة للأطفال نفسياً وبدنياً).	8	38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45
المعيار الخامس: (ترسخ مبدأ عدم التمييز).	6	46، 47، 48، 49، 50، 51
المعيار السادس: (التواصل بفعالية مع أولياء الأمور والمجتمع المدني).	12	52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63
المعيار السابع: (زيادة خبرات الأطر التربوية في المدرسة).	7	64، 65، 66، 67، 68، 69، 70
المعيار الثامن: (توفير المبنى المدرسي البيئة الصحية والآمنة للأطفال).	10	71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80

المعيار التاسع: (استخدام أساليب التعلم النشط).	14	81، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 91، 92، 93، 94
المعيار العاشر: (توفر المدرسة مصادر تعلم متنوعة).	9	95، 96، 97، 98، 99، 100، 101، 102، 103

- **الدراسة الاستطلاعية لاستبانة الاحتياجات التدريبية:**

بهدف التحقق من وضوح بنود الاستبانة وتعليماتها، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية، إذ طُبقت الاستبانة على عينة صغيرة من المعلمين بلغت (30) معلماً ومعلمةً في المدارس لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى ، في محافظة ريف دمشق، ونتيجة للدراسة الاستطلاعية، بقيت التعليمات المتعلقة بالاستبانة كما هي، حيث تبين إنها واضحة تماماً ومفهومة.

- **طريقة التصحيح استبانة الاحتياجات التدريبية:**

تتم الإجابة عن عبارات الاستبانة بواحدة من الإجابات الثلاث الآتية: درجة الحاجة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة). فالفقرات تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو الآتي: (3–2–1).

- **صدق استبانة الاحتياجات التدريبية:**

1) الصدق الظاهري: بهدف التحقق من صلاحية بنود استبانة الاحتياجات التدريبية عُرِضت الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ (6) أعضاء هيئة تدريسية، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملائمته للمعيار الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من الاستبانة، لكن تم تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذه الاستبانة بصورتها النهائية (103) بنداً تم توزيعها بصورة منتظمة على معاييره.

2) الصدق الداخلي: وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمعايير الفرعية، حيث قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالمعايير الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (4).

الجدول (4): معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والمعايير الفرعية

استبانة الاحتياجات التدريبية	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المعيار الأول: (توفير مجلس إدارة فعَّال).	0.948**	0.000
المعيار الثاني: (مشاركة الأطفال في مجالات عمل المدرسة جميعها).	0.952**	0.000
المعيار الثالث: (توفير بيئة دمج إيجابية للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة).	0.861**	0.000
المعيار الرابع: (توفير الرعاية الصحية الشاملة للأطفال نفسياً وبدنياً).	0.853**	0.000
المعيار الخامس: (ترسخ مبدأ عدم التمييز).	0.899**	0.000
المعيار السادس: (التواصل بفعالية مع أولياء الأمور والمجتمع المدني).	0.961**	0.000
المعيار السابع: (زيادة خبرات الأطر التربوية في المدرسة).	0.801**	0.000
المعيار الثامن: (توفير المبنى المدرسي البيئة الصحية والآمنة للأطفال).	0.864**	0.000
المعيار التاسع: (استخدام أساليب التعلم النشط).	0.876**	0.000
المعيار العاشر: (توفر المدرسة مصادر تعلم متنوعة).	0.909**	0.000

يلحظ من الجدول (4) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المعايير الفرعية مرتفع ما يدل على أنَّ استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله، وتتسم بالصدق الداخلي.

- **ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية:** اعتمدت الباحثة في حساب ثبات الاستبانة على الطرق الآتية:

إنَّ إعادة تطبيق الأداة يدل على الاستقرار عبر الزمن لذلك تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتمَّ حساب ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (5).

الجدول (5): نتائج ثبات الإعادة وألفا كرونباخ لاستبانة الاحتياجات التدريبية وفق معايير الجودة

استبانة الاحتياجات التدريبية	ثبات الإعادة	ألفا كرونباخ
المعيار الأول: (توفير مجلس إدارة فعَّال).	0.861	0.0.833
المعيار الثاني: (مشاركة الأطفال في مجالات عمل المدرسة جميعها).	0.844	0.847
المعيار الثالث: (توفير بيئة دمج إيجابية للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة).	0.849	0.828
المعيار الرابع: (توفير الرعاية الصحية الشاملة للأطفال نفسيا وبدنياً).	0.867	0.855
المعيار الخامس: (ترسخ مبدأ عدم التمييز).	0.890	0.819
المعيار السادس: (التواصل بفعالية مع أولياء الأمور والمجتمع المدني).	0.872	0.863
المعيار السابع: (زيادة خبرات الأطر التربوية في المدرسة).	0.899	0.829
المعيار الثامن: (توفير المبنى المدرسي البيئة الصحية والآمنة للأطفال).	0.913	0.870
المعيار التاسع: (استخدام أساليب التعلم النشط).	0.924	0.837
المعيار العاشر: (توفر المدرسة مصادر تعلم متنوعة).	0.887	0.802
الدرجة الكلية	891 .0	0.811

يلحظ من الجدول (5) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

ثالث عشر: عرض نتائج أسئلة البحث:

– ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المدارس لمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى ، في ضوء معايير الجودة الموضوعة لها؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات المعلمين في استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين، لكل بند ثمَّ لكل محور وتحديد المستويات، وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات المقياس 3–1 ÷ 3 = 0.67، كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6): مستوى الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين وفق معايير الجودة

ضعيف	1.67 – 1
متوسط	2.34 – 1.68
مرتفع	3 – 2.35

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7): يبين الدّرجة الكلية لمتوسط المعايير كافة في استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفق معايير الجودة

م	استبانة الاحتياجات التدريبية	الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	الدرجة المعيارية (الوزن النسبي)
.1	المعيار الأول: (توفير مجلس إدارة فعّال).	961	2.263	6.975	8	% 75.43
.2	المعيار الثاني: (مشاركة الأطفال في مجالات عمل المدرسة جميعها).	972	2.288	7.633	6	% 76.26
.3	المعيار الثالث: (توفير بيئة دمج إيجابية للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة).	960	2.258	4.667	9	% 75.26
.4	المعيار الرابع: (توفير الرعاية الصحية الشاملة للأطفال نفسياً وبدنياً).	994	2.338	4.596	5	% 77.93
.5	المعيار الخامس: (ترسخ مبدأ عدم التمييز).	958	2.255	3.542	10	% 75.16
.6	المعيار السادس: (التواصل بفعالية مع أولياء الأمور والمجتمع المدني).	962	2.264	7.109	7	% 75.46
.7	المعيار السابع: (زيادة خبرات الأطر التربوية في المدرسة).	1043	2.455	3.143	2	% 81.83
.8	المعيار الثامن: (توفير في المبنى المدرسي البيئة الصحية والآمنة للأطفال).	1018	2.396	5.715	3	% 79.86
.9	المعيار التاسع: (استخدام أساليب التعلم النشط).	1054	2.48	5.623	1	% 82.66
.10	المعيار العاشر: (توفر المدرسة مصادر تعلم متنوعة).	1017	2.393	4.322	4	% 79.76
	الدّرجة الكلية	990	2.33	46.318		% 70.96

يلحظ من الجدول (7) أنَّ متوسط الدرجة الكلية للمعايير يشير إلى تقدير متوسط لدرجة الاحتياجات التدريبية للمعلمين العاملين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق، إذ بلغ الوزن النسبي لاستجابة عينة البحث في الدرجة الكلية للاستبانة (70.96%). إنّ أكثر المعايير الذي استحوذ على رأي المعلمين هو المجال التاسع الذي جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ (82.66 %) وهو تقدير

مرتفع للحاجات التدريبية في هذا المجال، ويليه في المرتبة الثّانية معيار (زيادة خبرات الأطر التربوية في المدرسة) بوزن نسبي بلغ (81.83%)، يتبعه في المرتبة الثّالثة معيار (توفير في المبنى المدرسي البيئة الصحية والآمنة للأطفال) بوزن نسبي بلغ (79.86%)، وجاء في المرتبة الرابعة مجال (توفر المدرسة مصادر تعلم متنوعة) بوزن نسبي بلغ (79.76%)، يليه في المرتبة الخامسة مجال (تفويض السلطة) بوزن نسبي بلغ (55.29 %).

وربما يعود السبب في ذلك إلى شعور المعلمين أنهم بحاجة إلى دورات تدريبية لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي ومستجدات العلوم النفسية والتربوية في العملية التعليمية ، وشعورهم بالحاجة لزيادة معارفهم التربوية والنفسية وخبراتهم بما يمكنهم من مواكبة المستجدات ،وللقيام بدورهم في ظل الظروف الراهنة التي تتعرض لها البلاد .وهذا يتوافق مع نتائج دراسة(آلنور–2006) حيث حصل الباحث في ضوء إجابات العينة على 83 كفاية ضرورية لازمة للمعلم في المدارس الصينية، ونتائج دراسة (آلنور –2007) حيث أكدت العينة أهمية الكفايات الخاصة بالحضير والتخطيط للدرس وكفايات التقييم وخبرات الأطر التربوية، ودراسة (بدران_2008) التي أكدت فيها عدم إتقان الطلبة المعلمين المتخرجين الكفايات التدريسية ومن ثمّ حاجتهم لدورات تدريبية، ونتائج دراسة (شيخ محمد–2010) التي أكد فيها عدم تحقق الكفايات التدريسية لدى خريجي معلم صف وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين التربويين. ومن ثمّ حاجتهم لدورات تدريبية لهذه الكفايات.

رابع عشر: عرض نتائج فرضيات البحث:

1. الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي: (معهد، إجازة جامعية، دبلوم فأعلى)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA). وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (8).

الجدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية وفق معايير الجودة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
المعيار الأول	بين المجموعات	765.842	2	382.921	8.600	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	7212.740	162	44.523			
	المجموع	7978.582	164				
المعيار الثاني	بين المجموعات	926.778	2	463.389	8.700	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	8629.004	162	53.265			
	المجموع	9555.782	164				
المعيار الثالث	بين المجموعات	425.839	2	212.920	10.961	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	3146.743	162	19.424			
	المجموع	3572.582	164				
المعيار الرابع	بين المجموعات	276.399	2	138.200	7.023	0.001	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	3187.637	162	19.677			
	المجموع	3464.036	164				
المعيار الخامس	بين المجموعات	218.172	2	109.086	9.610	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1838.955	162	11.352			
	المجموع	2057.127	164				
المعيار السادس	بين المجموعات	728.674	2	364.337	7.809	0.001	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	7558.574	162	46.658			
	المجموع	8287.248	164				

المعيار السابع	بين المجموعات	203.384	2	101.692	11.631	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1416.410	162	8.743			
	المجموع	1619.794	164				
المعيار الثامن	بين المجموعات	453.186	2	226.593	7.487	0.001	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	4902.595	162	30.263			
	المجموع	5355.782	164				
المعيار التاسع	بين المجموعات	465.022	2	232.511	7.979	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	4720.590	162	29.139			
	المجموع	5185.612	164				
المعيار العاشر	بين المجموعات	185.775	2	92.887	5.230	0.006	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	2877.219	162	17.761			
	المجموع	3062.994	164				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	41932.669	2	20966.334	10.042	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	338227.841	162	2087.826			
	المجموع	380160.509	164				

يتبين من الجدول (8)، وبعد اختبار تحليل التباين (ANOVA) أن قيمة (ف) بلغت (10.042) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد عينة البحث في استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين. ومن ثمّ ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة. وكما يبين اختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروق بين المتوسطات، أن الاستجابات جميعها في معايير استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين كانت لصالح المعلمين الذين كان مؤهلهم العلمي (دبلوم فأعلى).

الجدول (9): المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على استبانة الاحتياجات التدريبية

Scheffe		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المجموعة أ	المجموعة ب				
معهد	إجازة جامعية	-19.097	0.198	-45.18	6.98
	دبلوم فأعلى	*-49.306	0.000	-78.72	-19.90
إجازة جامعية	دبلوم فأعلى	*-30.210	0.002	-51.11	-9.31

يكمن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين المؤهلين بدرجة علمية أعلى يعملون على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ويحرصون على تنمية قدراتهم وتوظيف مؤهلاتهم في العمل، ويعملون على كسب الفرصة لممارسة دورهم في العملية التعليمية، وتقديم خبراتهم التربوية داخل المدرسة، وهم يسعون دائماً لتطوير أنفسهم وفق مستجدات العصر العلمية والمعرفية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (شيخ محمد ،2010).

2 . الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية: (4 دورات فأقل، من 5 – 8 دورات، 9 دورات فأكثر)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA). وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (10).

الجدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
المعيار الأول	بين المجموعات	768.753	2	384.377	8.637	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	7209.829	162	44.505			
	المجموع	7978.582	164				
المعيار الثاني	بين المجموعات	844.476	2	422.238	7.852	0.001	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	8711.306	162	53.773			
	المجموع	9555.782	164				

المعيار الثالث	بين المجموعات	460.527	2	230.263	11.987	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	3112.055	162	19.210			
	المجموع	3572.582	164				
المعيار الرابع	بين المجموعات	209.628	2	104.814	5.218	0.006	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	3254.408	162	20.089			
	المجموع	3464.036	164				
المعيار الخامس	بين المجموعات	205.480	2	102.740	8.989	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1851.647	162	11.430			
	المجموع	2057.127	164				
المعيار السادس	بين المجموعات	727.530	2	363.765	7.795	0.001	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	7559.719	162	46.665			
	المجموع	8287.248	164				
المعيار السابع	بين المجموعات	216.907	2	108.453	12.524	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1402.887	162	8.660			
	المجموع	1619.794	164				
المعيار الثامن	بين المجموعات	479.470	2	239.735	7.964	0.001	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	4876.312	162	30.101			
	المجموع	5355.782	164				
المعيار التاسع	بين المجموعات	551.084	2	275.542	9.632	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	4634.528	162	28.608			
	المجموع	5185.612	164				

المعيار العاشر	بين المجموعات	228.719	2	114.360	6.537	0.002	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	2834.275	162	17.496			
	المجموع	3062.994	164				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	42683.153	2	21341.576	10.245	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	337477.356	162	2083.194			
	المجموع	380160.509	164				

يتبين من الجدول (10)، وبعد اختبار تحليل التباين (ANOVA) أن قيمة (ف) بلغت (10.245) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد عينة البحث في استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين. وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة. وكما يبين اختبار (Scheffe) لمقارنة الفروق بين المتوسطات، أن الاستجابات جميعها في معايير استبانة الاحتياجات التدريبية كانت لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية بلغ عددها (9 دورات فأكثر).

الجدول (11): المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على استبانة الاحتياجات التدريبية

Scheffe		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المجموعة أ	**المجموعة ب**				
4 دورات فأقل	من 5–8 دورات	-15.701	0.194	-37.02	5.62
	9 دورات فأكثر	*-39.672	0.000	-61.47	-17.87
من 5 – 8 دورات	9 دورات فأكثر	*-23.971	0.024	-45.40	-2.54

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية أصبح لديهم خبرة أكثر ووعي أكبر بالجوانب التعليمية المهمة في عملهم، وأصبح لديهم دافعية أكبر لإتقان وتطوير عملهم واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف الموضوعة وأصبح لديهم الجرأة أكثر عن الإفصاح عن جوانب الضعف التي يحسونها بأنفسهم لتطوير ذواتهم .والحقيقة أن هذه النتيجة لم تتوافق مع نتائج الدراسات السابقة.

3 . الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة: (5 سنوات فما دون، من 6 إلى 10 سنوات، من 11 إلى 15 سنة، 16 سنة فأكثر)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA). وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (12).

الجدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
المعيار الأول	بين المجموعات	90.142	3	30.047	0.613	0.607	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	7888.440	161	48.997			
	المجموع	7978.582	164				
المعيار الثاني	بين المجموعات	227.038	3	75.679	1.306	0.274	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	9328.744	161	57.943			
	المجموع	9555.782	164				
المعيار الثالث	بين المجموعات	43.682	3	14.561	0.664	0.575	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	3528.900	161	21.919			
	المجموع	3572.582	164				
المعيار الرابع	بين المجموعات	28.990	3	9.663	0.453	0.716	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	3435.047	161	21.336			
	المجموع	3464.036	164				

المعيار الخامس	بين المجموعات	25.891	3	8.630	0.684	0.563	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	2031.236	161	12.616			
	المجموع	2057.127	164				
المعيار السادس	بين المجموعات	146.898	3	48.966	0.968	0.409	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	8140.350	161	50.561			
	المجموع	8287.248	164				
المعيار السابع	بين المجموعات	28.376	3	9.459	0.957	0.415	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1591.418	161	9.885			
	المجموع	1619.794	164				
المعيار الثامن	بين المجموعات	82.301	3	27.434	0.838	0.475	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	5273.481	161	32.755			
	المجموع	5355.782	164				
المعيار التاسع	بين المجموعات	26.207	3	8.736	0.273	0.845	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	5159.405	161	32.046			
	المجموع	5185.612	164				
المعيار العاشر	بين المجموعات	76.156	3	25.385	1.368	0.254	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	2986.838	161	18.552			
	المجموع	3062.994	164				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5739.114	3	1913.038	0.823	0.483	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	374421.395	161	2325.599			
	المجموع	380160.509	164				

يتبين من الجدول (12)، وبعد اختبار تحليل التباين (ANOVA) أن قيمة (ف) بلغت (0.483) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد عينة البحث في استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين. ومن ثمّ تقبل الفرضية الصفرية،

وترفض الفرضية البديلة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ سعي المعلم لتحسين عمله وأدائه مرتبط بمفهوم الذات لديه وبدافع الرغبة لتطوير الأداء والعمل، أي بعوامل شخصية أكثر من عدد سنوات العمل والخبرة ،إن المعلمين القدامى يعتقدون أن خبرتهم التدريسية كافية وأنها أكسبتهم الكفايات الضرورية للمعلم، والمعلمين الجدد غير مدركين بعد للكفايات الضرورية للمعلم، وهذا يعود لعدم نشر ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، والتعريف بأساليبها الفنية ومراحل تنفيذها.

خامس عشر: مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التِي توصل إليها البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- تأسيس مركز تدريب متخصص لإعداد المعلمين في ضوء معايير الجودة وتدريبهم تدريباً يواكب المتغيرات والتطورات الجديدة.
- زيادة الميزانية المخصصة لبرامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين وذلك للأنفاق على أوجه النشاط، على نحو يتفق مع معايير الجودة الشاملة.
- العمل على تطوير برامج التدريب والتنمية المهنية الحالية التي تنفذها وزارة التربية ومراكز التدريب، وإعادة النظر في محتواها والارتقاء بها وفق حاجة المعلمين في ضوء معايير الجودة.
- نشر ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، والتعريف بأساليبها الفنية ومراحل تنفيذها، ومقومات نجاحها في إطار خطة تكون على مراحل وخلال مدة زمنية محددة.
- تطوير برامج تدريبية وفق حاجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة والإفادة مما قدمه البحث من نتائج.

- إرفاق الكتب الدراسية بأدلة تعليمية للمعلمين تبين القيم الإنسانية والوجدانية للمادة التعليمية.
- تزويد المدارس لمرحلة التعليم الأساسي بنشرات توعوية للمعلمين عن أدوارهم الايجابية في تأمين بيئة إيجابية للتعلم في ظروف الحرب.
- مراعاة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عند تصميم برامج تدريب لهم في أثناء الخدمة أو قبلها.
- تطوير البرامج التدريبية القائمة على مبدأ التعلم الذاتي بسبب ما تضمنه من مراعاة لمبدأ الفروق الفردية بين المعلمين في مختلف المجالات.
- تطوير المنهج الذي تتم في ضوئه الدورات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة، وذلك بالانتقال من الشكل التقليدي القائم على مبدأ المحاضرات النظرية إلى النمط التفاعلي المعتمد على مبدأ المشاركة والتقويم المستمر.

المراجع:References:

أولاً: المراجع العربية:

1. بدران، داليا يوسف(2008–2009): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط5، دار المسيرة ، عمان.
2. البكر، محمد(2001): اسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، المجلة التربوية، العدد(60)المجموعة 15، مجلس النشر العلمي جامعة الكويت.
3. حمادة، فايزة (2004): الاحتياجات التربيبة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بأسيوط من وجهة نظر المعلمين والموجهين، مجلة كلية التربية بأسيوط، مجلد أول، ج1، ص294–353.
4. الخالدي، أديب محمد(2003): سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن .
5. الخبتي، علي بن صالح (2003): نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين نموذج "التعلم مدى الحياة للمعلمين " دراسة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، (1–3) محرم ، جازان.
6. ديلور، جاك وآخرون (1997): التعليم ذلك الكنز الكامن ، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الواحد والعشرين، تعريب جابر عبد الحميد جابر، القاهرة ، دار النهضة العربية.
7. زايد، علاء(2002): تعليم التاريخ في المرحلة الثانوية، أصوله ونماذجه، ط2، القاهرة، دار النهضة العربية.

8. زيتون، كمال عبد الحميد(2004): تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم) المنعقد في 12- 22 يوليو، م1، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،113-142.
9. ساري، سعدى قاسم (2005): برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة .
10. صاصيلا، رانيا رياض(2002): فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في إكساب الأطفال خبرات علمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
11. الصائغ، محمد بن حسن، والحجيلان ، طلال بن عبد الرحمن، والعمر، عبد العزيز بن سعود(2002): اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية، رؤية مستقبلية، دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، الرياض.
12. الطعاني، حسن أحمد(2007): التدريب مفهومه وفعاليته وبناء البرامج التدريبية وتقويمها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
13. الطيب، محمد وآخرين (2006): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
14. عبابنة، نواف (2002): فعالية برنامج تدريبي مبني على التعلم الذاتي لتنمية مهارات استخدام الخريطة المناسبة لمعلمي الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وأثره في أداء طلبتهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة، القاهرة.
15. عبد السميع، الجميل (2000): التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، ط2، القاهرة دار الفكر العربي.

16. عبد العليم، أسامة، الأحمدي وحميد (2008): إدارة الجودة الشاملة في التعليم، الاسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.
17. العزاوي، محمد هبد الوهاب (2000): أنظمة إدارة الجودة والبيئة، عمان، دار وائل.
18. العنزي، بشرى بنت خلف (2007): تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان الجودة في التعليم العام " من الثلاثاء والأربعاء 28–29 ربيع الآخر، القصيم الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
19. الغضبان، جرجس (2000): ضمان الجودة (iso 9000) في مؤسسات التعليم، بحث مقدم إلى الندوة العربية عن أنماط ونظم التعليم والتدريب التقني والمهني في الوطن العربي والعالم ، طرابلس، لبنان.
20. كورنسكي، روبرت (2000): تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب، بحث منشور في التعليم والعالم العربي، تحديات الألفية الثالثة، مركز الإمارات للبحوث والدراسات الاستراتيجية، الامارات.
21. متولي، علاء الدين سعد (2004): تطوير برامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر حول تكوين المعلم 21–22 يوليو، م1، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 391–460.
22. مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (2000): التعليم والعالم العربي، تحديات الألفية الثالثة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

23. مصطفى، نجوى نور الدين(2005): أثر برنامج مقترح لتحسين أداء الطالب المعلم بالفرقة الرابعة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في ضوء الاتجاهات الحديثة والمستقبلية، مجلة التربية العلمية، م8(1)، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية العلمية 131-181.
24. ملحم ، سامي محمد (2007): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط5، دار المسيرة، عمان.
25. نصر، محمد علي (2004): دور المدخل المنظومي في تطوير الأداء الجامعي لتحقيق الجودة الشاملة، دراسة مقدمة إلى ندوة بعنوان المدخل المنظومي وتطوير الأداء الجامعي لتحقيق الجودة الشاملة، كلية التربية، جامعة المينا 22 مايو.
26. النعيمي، جبر(2006): اتجاهات القيادة الامنية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا و جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية .
27. اليحيوي، صبرية(2001): تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Alnoor And others-(2206):Assessment Mathematics Teachers' competence in the china school .http:"www,eric.Ed.gov/content-strairAGE,ACCESS DATE 17/11/2010
2. Alnoor- (2007):The necessary Teaching Competence For Mathematical Teachers in mid Schools. http:" www.eric.ed . gov/content- strairage,access date 17/11/2010
3. FRY,H, *et al.*, (2003):A handbook for teaching& learning in higher education ,second edition , kogan page, London
4. Smith Lisa (2010): Increasing mutualism in education through Teacher Self – assessment and Training. University of alden, 2010,141 pages, aaT 3411947.

تاريخ ورود البحث: 2018/4/9

تاريخ قبول نشر البحث: 2018/10/31