الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية في مرحلة التعليم الاساسي في محافظة حمص من وجهة نظر المعلمين الاختصاصيين

د. سعاد معروف*

إسماعيل محمد إسماعيل**

(تاريخ الإيداع 25 / 11 / 2020. قبل للنشر في 24 / 1 / 2021)

□ ملخّص □

يهدف البحث الى التعرف على الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية في مرحلة التعليم الاساسي بمحافظة حمص، والفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة حمص وفق متغيرات: (الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة البحث من استبيان قام الباحث باعداده ودراسته سيكومترياً، وتكونت عينة البحث من (444) معلماً ومعلمة، بنسبة تمثيل بلغت (45.49%) من المجتمع الأصلي، وتوصل البحث الى النتائج الاتية:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير الجنس.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير المؤهل التربوي لصالح المعلمين الذين لا يحملون مؤهل تربوي.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة (5 سنوات فأقل).

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح (دورتين فأقل).

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التعليمية، معلمي اللغة الانكليزية.

* **استاذ مساعد– قسم المناهج وطرائق التدريس– كلية التربية– جامعة دمشق– سورية**

** **طالب دراسات عليا– قسم المناهج وطرائق التدريس– كلية التربية– جامعة دمشق– سورية**

The Educational Needs of English Language Teachers in the Basic Education Stage
In Homs Governorate from the specialized teachers point of view

Dr. Souad Maarouf *
Ismail Mohamed Ismail**

(Received 25 / 11 / 2020. Accepted 24 / 1 / 2021)

□ ABSTRACT □

The research aims at identifying The Educational Needs of English Language Teachers in the Basic Education Stage in Homs Governorate, and thedifferences between the average scores of the rspodents of the research sample on the questionnaire of educational needs of English language teacgers in the basic education stage in Homs governorante according to variables: (gender, educational qualification, number of years of experience, number of training sesssions) . The current research was based on the descriptive and analytical approach. The research tool consisted of a questionnaire that the researcher prepared and studies psychometrically, and consisted of (444) male and female teachers, with a representation rate (45.49%) from the original community, and the research reached the following results:

1. There is no statistically significant differences between the average scores of the respondents of the research sample on the questionnaire of educational needs of English language teachers according to the variable of gender.

2.There are statistically significant differences between the average scores of the respondents of the research sample on the questionnaire of the educational needs of English language teachers according to the educational qualification variable for the benefit of teachers who do not an educational qualification .

3. There are statistically significant differences between the average scores of the respondents of the research sample on the questionnaire of the educational needs of English language teachers according to the number of years of experience variable in favor of teachers who have years of experience (5 years or less)

4. There are statistically significant differences between the average scores of the respondents of the research sample on the questionnaire of the educational needs of English language teachers according to the variable number of trainging courses in favour of **(** two courses or less**)**

Key words: Educational needs, teachers of the English language.

*Associate Professor - Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - University of Damascus - Syria

**Postgraduate student - Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - University of Damascus - Syria

مقدمة:

يعيش العالم عصراً سريع التغير والتقدم، في المجالات الثقافية والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، الأمر الذي يفرض ضرورة مسايرة هذا التقدم بالعمل الجاد لتوفير الرعاية الكاملة للطاقات البشرية على اعتبار أن استثمار البشر يمثل أغلى استثمار يحقق مواصلة التقدم في كافة مجالات الحياة.

ويشكل التدريب ضرورة ملحة لجميع المهن والوظائف، بل أنه يشكل في التعليم ضرورة أكثر إلحاحاً، فتدريب المدرسين يمثل ضرورة ماسة يقتضيها التطور المستمر في مفاهيم التربية وأساليب التعليم، فالحاجة إلى التدريب حاجة مستمرة ودائمة وأساسية ولا سيما أن نسبة كبيرة من المعلمين يلتحقون بمهنة التعليم من دون إعداد كافٍ لذلك يرى بعض الباحثين أن الحاجات التعليمية والمشكلات التي تواجه المعلمين مختلفة أحياناً ومتشابهة أحياناً أخرى فالمعلمون الجدد لهم حاجات تعليمية تختلف عن المعلمين من ذوي التعيين السابق ومن ثم لا بد من التعرف إلى هذه الفروق والعمل على معرفة هذه الاحتياجات، لذلك حظي موضوع إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة بالمزيد من اهتمام المسؤولين والمربين، في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، بالنظر للدور القيادي الذي سيظل المعلم يمارسه في مجال التربية والتعليم، ومع انفجار المعرفة والتفجر السكاني والقفزات العلمية والتكنولوجية الهائلة، يصبح دور المعلم ذي أهمية أكثرمن قبل، إذ لا بد له أن يلم بالكثير من الطرق التعليمية الجديدة وأن ينمّي قدراته التعليمية وأساليب توصيل هذه المعلومة لأن دور المعلم لم يعد يقتصر على تلقين ونقل المعارف المقررة وانما أبعد من ذلك.

ويعد التدريب والتعليم مدخل أساسي من مداخل تنمية الموارد البشرية في المؤسسات لذلك تعد عملية تحديد الاحتياجات التعليمية عملية أساسية في العملية التربوية والتعليمية مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساساً على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث أن عملية تحديد الاحتياجات التعليمية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من طرق التدريب والتعليم ومن يحتاج إليها ومستوى الخبرة المطلوبة (ياغي، 1988، 11-26).

وبهذا تمثل الاحتياجات التعليمية للمعلمين سلسلة من الحلقات المترابطة التي تكوّن العملية التدريبية، والتعليمية ودوراً أساسياً في نجاح عملية التعليمية لذلك لا يمكن تحديد الفئة المستهدفة من التدريب قبل تحديد الاحتياجات اللازمة وخاصة لشريحة المعلمين، حيث يعد المعلم عنصراً رئيساً في العملية التعليمية، فهو المنفذ الفعلي للمناهج الدراسية وهو عنصر فعال قائم بالمهمات والأعباء التربوية والتفاعل مع الطلبة مباشرة، ومن هنا تكمن أهمية حسن اختيار المعلم ودقة إعداده وتدريبه لنجاح العملية التربوية وخاصة أنّه لا يقع على عاتقه نقل المعرفة فقط بل تزويد المتعلمين بالخبرات وبناء المعرفة وتوظيفها، لذا تقع على عاتقه مسؤوليات كبيرة يحتاج لإنجازها إعداداً وتأهيلاً وتطويراً لقدراته حتى يتمكن من أداء مهمته على أكمل وجه.

مشكلة البحث ومسوغاتها:

تعد عملية تحديد الاحتياجات التعليمية من العوامل الهامة لتدريب المعلمين على تحقيق الأهداف المنشودة من خلال وجود نشاط مخطط يقوم على دراسة علمية وعملية للتعرف على الحاجات التعليمية، التي تصنف إلى صنفين: فردية وهدفها تحقيق حاجة فرد أو مجموعة من الأفراد ممن يفتقرون إلى المعارف والمهارات الخاصة بالعمل، وجماعية وهي التي تتعلق بمجموعة كبيرة من العاملين الذين يحتاجون إلى معارف ومهارات.

من هنا تظهر أهمية الاحتياجات التعليمية في النظم التربوية في كونها تساعد على زيادة فاعلية المعلم وخاصة معلم اللغة الانكليزية، ورفع نوعية التعليم وتطوير الكفايات الضرورية للمعلمين في كل من مهارة القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، وإدخال طرق تدريس حديثة وتقنيات جديدة، ولذا فإن برامج التدريب هي خير وسيلة تساعد المعلم على تحمل مسؤولياته والوصول إلى أقصى درجة من الكفاية في أداء عمله، فيعتبر التدريب نوعاً من التنظيم والتعاون والتوجيه للوصول إلى نمو مهني للمعلم في الأساليب السلوكية التربوية التي تميز المعلم من غيره (السواط، 2013، 33). وقد أشار الطعاني (1999، 27) إلى أن نجاح التدريب تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة يعتمد على الدقة في تحديد الاحتياجات التعليمية التي تعد الخطوة التي تحدد نوع التدريب، ومن يحتاج إليه، والأداء المطلوب لمواجهة المشكلات، وكذلك وضع الأهداف لتطوير أساليب العمل وتحسين الأداء الحالي للعاملين.

إن تحديد الاحتياجات التعليمية بطريقة عملية سليمة تعتبر الخطوة الجوهرية لسلسة من الحلقات المترابطة التي تكون العملية التدريبية، فهي تشكل الأساس الذي يقوم عليه التدريب الفعال لتحقيق كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم، بالإضافة إلى إكسابهم المعلومات والمهارات وتحسين اتجاهاتهم (درة، 1991). فالتدريب أثناء الخدمة يعد نمطاً من التعليم بحيث يتم التخطيط له وفقاً لمنهج علمي حتى يمكن قياس فعاليته (Margaret, 1988)، وتكمن أهمية التدريب في رفع مستوى كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم، وإحداث التنمية الشاملة التي تنشدها المجتمعات، وتنمية الكفاءات والخبرات والمهارات اللازمة للأفراد، وإعداد القوى لتكون أقدر على الأداء والإنتاج وبالمقابل فهو يلبي للفرد رغباته وميوله.

ولهذا جاء هذا البحث لمحاولة التعرف على الاحتياجات التعليمية والتدريبية لمعلمي اللغة الانكليزية في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حمص من وجهة نظرهم، وذلك من أجل رسم استراتيجية فنية وإدارية ملائمة لرفع وتطوير مهارات المعلمين، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على الاحتياجات التعليمية والتدريبية من حيث نوعها وأهميتها لمعلمي اللغة الانكليزية مما يمكن المختصين والمخططين لبرامج التدريب من وضع برامج تدريبية ملائمة لتلبية الاحتياجات، حيث أكدت العديد من الأبحاث والدراسات ومنها دراسة كل من: (شديفات وإرشيد، 2009؛ المرامحي، 2013؛ أبو ليلة، 2015) على الدور الهام والكبير للدورات التدريبية التعليمية أثناء الخدمة في تحسين أداء ومهارات التدريس لدى معلمي اللغة الانكليزية خاصة.

وعلى الرغم مما نصت عليه الأنظمة والقوانين فيما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي في سورية، فإن واقع مدارس التعليم الأساسي يكشف عن اختلاف المستويات التعليمية فيها، وإن مشكلة توفير معلمي اللغة الانكليزية وإعدادهم وتدريبهم من أهم المشكلات التي تواجه هذه المرحلة، وتزداد المشكلة سوءاً عندما يتعلق الأمر بتدريب معلمي اللغة الانكليزية وتزويدهم بمستجدات تكنولوجيا وطرائق التعليم بما يتماشى مع التوجهات الحديثة في التدريب، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله كمعلم في بعض المدارس أن هناك العديد من الاحتياجات التعليمية والتدريبية لمعلمي اللغة الانكليزية، إذ إن هناك نقص في الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم كوسيلة تعلم وتعليم اللغة، إضافة إلى وجود نقص في طرائق واستراتيجيات التعليم المستخدمة والتي تعزى إما لنقص المعرفة بها من قبل المعلمين، أو المكان المخصص للتعليم والذي يكون في أغلب الأوقات هو الصف الدراسي في الوقت المفترض فيه أن يتم تعليم اللغة في مختبر لغوي مجهز بالمعدات اللازمة للتعلم والتعليم، وهذا كله يندرج تحت مسمى الاتجاهات الحديثة التي تستخدم تكنولوجيا التعليم والمعلومات. وإن الابتعاد عن الاحتياجات التعليمية والتدريبية الفعلية لمعلمي اللغة الانكليزية ينعكس بدوره سلباً على

كل من أداء المعلمين وتحصيل الطالب وبالتالي الابتعاد عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وفي ضوء ذلك تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

. ما الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية في مرحلة التعليم الاساسي في محافظة حمص من وجهة نظر المعلمين الاختصاصيين؟

أهمية البحث وأهدافه:

أهمية البحث:

1. قد تفيد نتائج هذا البحث بتزويد القائمين على العملية التربوية بقائمة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية من وجهة نظرهم من أجل بناء برامج تدريبية لمعلمي اللغة الانكليزية على أسس سليمة، بحيث تلبي الاحتياجات التعليمية والتدريبية الفعلية لهم والتي تتماشى مع التوجهات الحديثة للتدريب.

2. أهمية مرحلة التعليم الأساسي، لما تمثله من أهمية في بناء شخصية التلميذ، وتهيئته لمرحلة التعليم الثانوي، بوصفها مرحلة عمرية هامة تتشكل فيها معظم مهارات التلميذ وقدراته، وخاصة فيما يتعلق بتعليم اللغات.

3. وضع قائمة بالاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي اللغة الانكليزية في مرحلة التعليم الأساسي وفق التوجهات الحديثة للتدريب من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

4. تحديد قائمة الاحتياجات التعليمية والتدريبية لمعلمي اللغة الانكليزية والتزوّد بمهارات التدريس يعد أمراً ملحاً لتأهيل المدرسين للحياة المهنية المستقبلية.

5. إعطاء هذا البحث مؤشرات واضحة للمسؤولين عن تخطيط الدورات التدريبية عن حاجات تحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة الانكليزية مما قد يُسهم في تطوير تدريس مناهج اللغة الانكليزية.

6. إسهام البحث في زيادة الوعي بأهمية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين، ولفت انتباه المسؤولين بضرورة توفير مناخ يساعد ويشجع على الإبداع.

أهداف البحث: يهدف البحث الى تعرف:

1. الاحتياجات التعليمية والتدريبية لمعلمي اللغة الانكليزية في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة حمص.

2. **الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد العينة على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية في التعليم الأساسي وفق متغيرات: (الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).**

رابعاً. فرضيات البحث: تتم الإجابة على الفرضيات عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05):

. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير الجنس (ذكور. إناث).

. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير المؤهل التربوي.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير عدد الدورات التدريبية.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020 .2021).

الحدود المكانية: تمَّ تطبيق هذا البحث في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة حمص.

الحدود البشرية: معلمي اللغة الانكليزية في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة حمص.

الحدود العلمية: تم إعداد استبانة تتضمن قائمة بالاحتياجات التعليمية والتدريبية لمعلمي اللغة الانكليزية، ومحاور الاستبانة هي: (مهارة التخطيط، الممارسات الصفية، المهارات العلمية، مهارة استخدام الوسائل التعليمية، أساليب التقويم، إدارة الصف وتنظيمه).

متغيرات البحث:

. المتغيرات المستقلة: متغير الجنس: (ذكور، إناث).

متغير الخبرة:(5 سنوات فما دون، من 6 سنوات إلى 10 سنوات، من 11 إلى 15 سنة، من 16 سنة فأكثر).

المؤهل التربوي: (إجازة في اللغة الانكليزية، حاصل على دبلوم تأهيل تربوي).

الدورات التدريبية: (دورتان تدريبيتان فأقل، من 3 إلى 5 دورات، 6 دورات فأكثر).

. المتغيرات التابعة: تقدير أفراد عينة البحث للاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حمص، وذلك من خلال إجاباتهم على فقرات الاستبانة.

سابعاً. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

. التعليم: عرَّفه الخطيب بأنه: "عبارة عن عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات المعلم وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته بما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفاعلية" (2006، 301).

ويعرف الباحث التعليم إجرائياً بأنه: عملية اكتساب معلمي اللغة الانكليزية للمعارف والمهارات والخبرات التي تهدف إلى رفع كفايتهم المهنية (العلمية) للحصول على مخرجات تعليمية متميزة.

. الاحتياجات التعليمية: عرَّفها الخطيب، والخطيب بأنها: "التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون" (1997، 44).

ويعرف الباحث الاحتياجات التعليمية إجرائياً بأنها: المعارف والمهارات المطلوب تزويد معلمي اللغة الإنكليزية بها، وهي مجموعة التغيرات المطلوب إجراءها عند المعلم والتي تتعلق بمعلوماته ومهاراته وخبراته واستراتيجيات التدريس، وفي هذا البحث تتحدد الحاجات التعليمية في إجابة معلمي اللغة الإنكليزية عن كل فقرات الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

. معلم اللغة الانكليزية: "هو الذي يقوم بتعليم الطلبة في المدارس داخل غرفة الصف المعارف والمهارات والمعلومات باللغة الانكليزية، وتهدف خلال عمله إلى تنمية الأداء اللغوي لدى المتعلمين وتحقيق الأهداف التربوية لمرحلة التعليم الأساسي" (وزارة التربية، 2014، 16).

. مدارس التعليم الأساسي: هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وتنتهي بنهاية الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، وتشمل حلقتين: الحلقة الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، والحلقة الثانية تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع (وزارة التربية، 2014، 4).

. دراسات سابقة:

. دراسة الاحمري (2013)، السعودية: بعنوان: (بطاقة مقترحة لتقويم أداء معلم اللغة الانكليزية في ضوء نموذج مارزانو للتقويم).

هدفت الدراسة إلى اقتراح بطاقة لتقويم أداء معلم اللغة الانكليزية في ضوء نموذج مارزانو لتقويم المعلم من وجهة نظر المختصين ومشرفي اللغة الانكليزية ومعلميها، فضلاً عن تعرّف الفروق بين إجابات أفراد العينة تعزى إلى طبيعة العمل أو المؤهل العلمي. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (7) مختصين (أعضاء هيئة تدريسية) من كليتي التربية بجامعة أم القرى وجامعة الطائف، وكذلك من (20) مشرفاً تربوياً لمادة اللغة العربية، و(90) معلماً للغة العربية بمدينة الطائف. استخدم الباحث استبانة ضمَّت (61) بنداً، ومن أهم نتائج الدراسة: إنَّ درجة أهمية توافر المهارات التدريسية في معلم اللغة الانكليزية كانت في مستوى (مهم جداً ومهم) من وجهة نظر عينة الدراسة. وجود فروق في استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير طبيعة العمل لصالح المختصين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة (من المعلمين والمشرفين) تبعاً لمتغير طبيعة العمل ونوع المؤهل لصالح ذوي المؤهل التربوي.

. دراسة السواط (2013)، السعودية: بعنوان: (درجة استخدام معلمي اللغة الانكليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس بمحافظة الطائف).

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة استخدام معلمي اللغة الانكليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، أجريت لدى عينة من مدرسي اللغة الانكليزية بلغ عددهم (122) مدرساً. تمثلت أدوات الدراسة باستبانة لجمع البيانات.

أهم نتائج الدراسة: إن درجة استخدام المدرس لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المدرسين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أقل من خمس سنوات، أوصت الدراسة بضرورة تنوع استراتيجيات التقويم عند المدرس وإخضاعه لدورات تدريبية عليها لتطوير الاستراتيجيات.

. دراسة المرامحي (2013)، السعودية: بعنوان: (الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانكليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الانكليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانكليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الانكليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الخبرة وعدد الدورات التدريبية. وتقديم قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة الإنكليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الإنكليزية المطوّروتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بلغت عينة الدراسة (168) معلماً، و(30) مشرفاً تربوياً. تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، ومن النتائج: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات لمعلمي اللغة الإنكليزية تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، خبرة المعلم، عدد الدورات التدريبية.

. دراسة أبو ليلة (2015)، فلسطين: بعنوان: (واقع أداء معلمي اللغة الانكليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة: دراسة تقويمية).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف سبل تطوير أداء معلمي اللغة الإنكليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (144) مديراً ومديرة. وتم تطبيق استبانة مكوَّنة من (65) فقرة موزعة

على خمسة مجالات. أهم نتائج الدراسة: إنَّ واقع أداء معلمي اللغة الإنكليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة كان بدرجة تقدير كبيرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع أداء معلمي اللغة الإنكليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص.

. دراسة والكي (Walqui, 1998): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة:

The Development of Teachers understanding: In -Service Professional Growth for teachers of English language Learners.

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانكليزية الذين يتعاملون مع برامج خاصة بتدريس اللغة الانكليزية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (96) معلما ومعلمة من اختصاص اللغة الانكليزية الذين يتعاملون مع برامج خاصة بتدريس اللغة الانكليزية في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الباحثة المقابلة الشخصية والملاحظة حيث استمرت مدة (9) أشهر.ومن أهم النتائج التي توصَّلت إليها: وجود حاجات ملحة لمعلمي اللغة الانكليزية للجانب العملي والتطور العلمي الذاتي، كما بينت الدراسة ضرورة إشراك المعلمين في عمليتي التخطيط والتقويم.

ـ دراسة سيلزر (Sulzer, 1998): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة:Supporting the Developing of Self-efficacy in First Year Teacher

هدفت الدراسة إلى تحديد الوسائل والحاجات التدريبية التي تؤدي إلى تطوير الفاعلية الذاتية للمعلمي الجدد في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (125) معلماً في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا. استخدم الباحث استبانة ومحاضرات من خلال ورش تعليمية. من أهم النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة ما يلي: وجود حاجة ملحة لتدريب المعلمين فيما يتعلق بإدارة الصف والتقويم، والتفاعل الصفي، وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الخبرة فيما يتعلق بمجال النمو المهني للمعلم، وأكدت الدراسة ضرورة وجود تدريب على أساليب التدريس والمهارات التعليمية.

. دراسة فولمر (Fullmer, 1996): الولايات المتحدة الأمريكية

عنوان الدراسة: The Good Teacher: An ethnographic study of First Year Graduate instructors of English composition

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية للمعلمين في سنتهم الأولى من حيث أساليب التدريس ونظريات أصول التدريس. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (13) معلماً من مدرسي كليات اللغة في جامعة يوتا في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم الباحث المقابلة الشخصية كأداة للدراسة حيث استمرت ثمانية شهور. توصلت الدراسة إلى وجود حاجة ملحة للتدريب في مجال أساليب التدريس وإدارة الصف والتقويم. وأكدت الدراسة إلى ضرورة تطوير برامج تعليمية تدريبية للمعلمين.

. دراسة كانغ (Kang, 1997): كوريا الجنوبية

عنوان الدراسة: An EFL Teacher Training-Program: Evaluation of the International Education Workshop for Koreon Elementary School English Teachers

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الحاجة الملحة للبرامج التدريبية للمعلمين اللغة العربية كونها لغة أجنبية في المدارس الإعدادية في كوريا الجنوبية، بحيث تم مناقشة كيفية تطوير الورش التعليمية لمعلمي المدارس. تكونت أداة الدراسة من

استبانة ومقابلة شخصية لأفراد عينة الدراسة المشتركين في الورش التعليمية وبلغت عينة الدراسة (164) معلماً ومعلمة للغة العربية. من أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة: وجود حاجة كبيرة إلى التخطيط للورش التدريبية وتنفيذها، وضرورة الانتقال إلى البلاد الناطقة باللغة العربية، وكذلك الحاجة للتدريب في مجال الازدواج الثقافي.

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

. تعد إضافة جديدة متواضعة وخاصة في الدراسات التربوية.

. تعد أول دراسة في الجمهورية العربية السورية – في حدود علم الباحث–تتناول مجتمعاً تربوياً هاماً من حيث الخصائص، والسمات وهو مدرسي اللغة الإنكليزية.

. إعداد مقياس يقيس الاحتياجات التعليمية والتدريبية لمدرسي اللغة الإنكليزية في مرحلة التعليم الأساسي.

الجانب النظري:

أولاً. مفهوم الاحتياجات التعليمية والتدريبية وتعريفاتها:

الاحتياجات التعليمية: "هي مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة، لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاءة الفعالة في أدائهم والقضاء على نواحي القصور والعجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل والإنتاج" (الخطيب، 2006، 66).

وللاحتياجات التعليمية أهمية كبيرة في نجاح التدريب السليم أثناء الخدمة الذي تقوم به أي منظمة أو جهة لتحسين أداء العاملين فيها، ولاسيّما عندما يتعلق الأمر بالمعلمين، إذ تتضح هذه الأهمية في أنها تعدّ العامل الحقيقي في رفع كفاءة المعلمين، وتحسين أدائهم، والارتقاء بمعلوماتهم ومهاراتهم، وتحسين اتجاهاتهم، وتعتبر المؤشر الذي يوجّه التدريب إلى الاتجاه الصحيح، فالتدريب الجيّد يجب أن يقوم على أساس التحديد الواقعي لاحتياجات المعلمين (الاحمري، 2013، 66)، وحدد (العزاوي 2006، 22) مفهوم الاحتياجات التعليمية والتدريبية بأنه" ما يحتاجه الموظفون من تعليم و تدريب لتنمية شخصياتهم من المعارف والمهارات الإدارية والفكرية، والمعارف والمهارات السلوكية، والمعارف والمهارات الفنية ومن الخبراء في تنمية الموارد البشرية".

لذلك فأن الآراء بشأن الاحتياجات التعليمية والتدريبية متعددة وهي في مجملها تعبر عن الافراد المطلوب تدريبهم لمواجهة أي من الحالات التالية والتي تبين المؤشرات إلى احتمال حدوثها وهي كما ذكرها شاويش (1996، 236): .

الحالة التي يتضح فيها للمؤسسة أن الأداء الفعلي لبعض الموظفين لا يرقى إلى المستوى المرغوب فيه لأسباب تعود إلى نقص في مهاراتهم أو معلوماتهم.

. الحالة التي تقرر فيها الإدارة تغيير أو تعديل مستوى العمل (تغيير وصف الوظيفة من حيث المسؤوليات أو الواجبات أو الصلاحيات).

. الحالة التي تقرر فيها المؤسسة تغيير الظروف والإمكانات–إعادة هيكلة العمل– التي يتم فيها أداء العمل أو يتم العمل بواسطتها (مثل الانتقال من المركزية إلى اللامركزية أو عند تطبيق الإدارة أو الحكومة الالكترونية).

. الحالة التي تقرر فيها الإدارة تعيين موظفين جدد أو نقل أو ترقية موظفين حاليين إلى وظائف مختلفة.

مما تم عرضه من تعاريف يجد الباحث بأن الاحتياجات التدريبية هي مجموعة الآليات والوسائل والتدريبات والخبرات الجديدة التي يتم تقديمها للمعلمين، والتي تهدف إلى رفع مستوى معارفه وخبراته في مجال التعليمي التربوي والتي تهدف إلى مواكبة التطورات المتسارعة في عصر تكنولوجيا المعلومات وتطور المعرفة.

ثانياً. أهمية تحديد الاحتياجات التعليمية:

لضمان نجاح أي برنامج تعليمي تدريبي لا بد أن يقوم على أهداف محددة، تنبثق من حاجات المستهدفين بعملية التدريب، أو من حاجات المؤسسة المنتمي إليها المتدرب، لتحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمي اليها، وهذا ما تسعى له كل مؤسسة تريد للعاملين فيها النمو والتطور سواء أكانت مؤسسات تعليمية أو غيرها. وإن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الخطوة المهمة لضمان نجاح أي برنامج تدريبي، لأنها بمثابة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره. وتحديدالاحتياجات التدريبية وفق أسس علمية يساعد مخططي برامج التدريب في تصميم واعداد برامج تدريبية ناجحة ذات أهداف محددة ودقيقة وأقرب إلى الواقع. ويُعد تحديد الاحتياجات التعليمية القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية التخطيط والتصميم للبرامج المختلفة، سواء كانت برامج تربوية، أو غير تربوية (الياور، 2005، 127).

وهناك حقيقة ثابتة يسلم بها معظم الباحثين والممارسين في مجال التدريب والتعليم مفادها أن فعالية تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية يعتمد أساساً على فعالية عملية تحديد الاحتياجات، حيث يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليه، ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة مشكلات عملية محددة أو أهداف دقيقة لتطوير أساليب العمل، وتحسين الأداء الحالي والمستقبلي للأفراد العاملين في المنظمات. ويترتب على تحديد الاحتياجات التدريبية أيضاً تقرير أهداف البرامج التدريبية بدقة ومعرفة المهارات المطلوب اكتسابها (ياغي، 1988، 11)، وتنبع أهمية تحديد الاحتياجات التعليمية أيضاً من كونها المصدر الرئيسي لأهداف البرامج التدريبية، وبالتالي فإن أي قصور أو تساهل في تحديد الاحتياجات بأسلوب علمي سوف ينعكس سلبياً على الجهد التدريبي، ومن هنا تأتي أهمية التدقيق في تحديد الاحتياجات التدريبية وفي الأسس والأساليب التي تعتمد عليها (زاهر، 1990، 24).

وأكدّ (الخطيب، 2003، 125) على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية التعليمية من خلال المبادئ التالية:

1- تعد عملية تحديد الحاجات الأساس الذي يقوم عليه التدريب، وبالتالي تصبح هذه العملية نقطة انطلاق موضوعية لتخطيط وتصميم البرامج التعليمية والتدريبية.

2- تساعد في تحديد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب، وذلك من خلال مقارنة الكفاءات والمهارات المختلفة المتاحة المنظمة مع ما سيتم تحديده من الحاجات التدريبية.

3- تحديد الحاجات التدريبية الفعلية، وبالتالي الفئات المستهدفة في التدريب ونوع هذا التدريب.

4- تعتمد الدقة المتناهية في جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، وبالتالي تحديد الحاجات التدريبية وفقاً لأسس ومعايير موضوعية تستند إلى حقائق علمية.

ثالثاً. أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات:

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية حيث حصر بعض الباحثين في مجال الإدارة والتدريب ما يقارب 63 طريقة أو أسلوباً لجمع البيانات وفيما يلي حصر للأساليب الأكثر شيوعاً واستخداماً لجمع البيانات:

3.1. المقابلة: وتتم المقابلة بالمواجهة الشخصية بين خبير التدريب والمتدربين المحتملين بقصد التعرف على احتياجاتهم التدريبية، من خلال الحصول على معلومات كاملة ودقيقة تمكن من تقدير وتقييم أهمية البيانات وتتيح الفرصة للفرد الى الحصول على معلومات كافية عن أسباب المقابلة وأهدافها، وهذا ما يشبع الناحية النفسية لديه ويعطي مزيداً من الصدق والثبات للمعلومات التي يقدمها، (الخطيب والخطيب، 1997، 62).

3.2. الاستبانة: وهي عبارة عن أسئلة يتم كتابتها على قائمة تستخدم لجمع المعلومات عن الموضوع المراد بحثه، وتعطي الاستبانة فرصة للأفراد أن يعبروا بكل صراحة عن احتياجاتهم التدريبية إذا توفرت السرية وأن تكون الاستبانة نظرة إيجابية من قبل الإدارة (العنزي، 2009، 28).

3.3. الملاحظة: وفيه يقوم مسؤول التدريب بملاحظة وتسجيل سلوك الموظف عند حدوثه، ومختلف المواقف والعلاقات التي تصاحب وقوع السلوك، ومدى التزام الموظف بقواعد العمل.

وتتميز الملاحظة بأنها لا تتطلب أي نوع من التعاون ممن هم تحت الملاحظة، أي أن سلوكهم يكون تلقائياً، مما يكسب المعلومات التي يتم الحصول عليها مصداقية أكبر (عبيدات وآخرون، 2003، 177).

3.4. الاختبارات: وهي طريقة مستنبطة من قائمة الاستقصاء (الاستبانة) وتكون شفوية أو تحريرية، يلجأ إليها خبراء التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للموظفين، وتستخدم كوسيلة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء غير أنها تعطي مؤشرات أولية لانهائية عن تقويم أداء الموظف للعمل أو احتياجاته التدريبية (الغامدي، 2005، 178).

3.5. تقويم الأداء: ويعطي تقويم الأداء مؤشراً واضحاً عن الواجبات التي لم تنجز، وأسباب عدم انجازها كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين إلى التدريب، وهو يقدم معلومات دقيقة عن واجبات ومسؤوليات الوظائف وأنواع التدريب التي يحتاج إليها شاغلوها ولكنه يستنفذ وقتاً طويلاً (سلامة، 2012، 67).

3.6. اللجان الاستشارية: تتشكل اللجان الاستشارية من خبراء ومسؤولين لهم علاقة وثيقة، وخبرة بالنشاط أو الوظيفة المطلوب دراستها، ولديهم المعلومات الكافية عنها لكي يقرروا المهمات والأعباء التي تتكون منها هذه الوظائف، ومن ثم التعرف على الحاجات التدريبية بشكل دقيق، وتتكون هذه اللجان من أعضاء من داخل المؤسسة بشكل أساسي، وأعضاء من خارجها إذا دعت الحاجة لذلك (توفيق، 2005، 263).

3.7. تحليل المشكلات: من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، حيث يساهم التدريب في حل وعلاج مثل هذه المشكلات بكفاءة.

3.8. دراسة السجلات والتقارير: حيث يظهر من خلالها نقاط الضعف التي تحتاج إلى علاج وتدريب وتمتاز لإظهارها مشاكل الأداء بوضوح تام وتقديم معلومات واضحة للرؤساء ولمسؤولي التدريب وتقديم اقتراحات لحل المشاكل وتحديد التدريب اللازم لها.

3.9. آراء العاملين: يعدُّ العامل (الفرد) هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج إليه وأن أخذ رأي العاملين في أنواع التدريب التي يحتاجونها يجعلهم يقبلون على التدريب الأمر الذي جعل هذه الوظيفة تساعد على رفع معنويات المديرين بدرجة كبيرة (البلوي، 2011، 23).

رابعاً. طرق ووسائل جمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التعليمية:

هناك مجموعة من الخصائص لجمع المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التعليمية للمعلمين أهمها:

4.1. الموضوعية: ويقصد بهاعدم اعتماد المعلومات التي يتم جمعها على حكم الشخص الذي يقوم بجمعها.

4.2. الصدق: وهو أن تتصف المعلومات التي يتم جمعها بالدقة والموضوعية وأن تعبر بدقة عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدرسة التي يتم مسحها.

4.3. الثبات: أي أن المعلومات التي يتم جمعها عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين هي نفس المعلومات فيما لو تم جمعها في أوقات مختلفة.

4.4. التحرر من عوامل التحيز: هناك بعض العوامل المتدخلة (الوسيطة) التي يمكن أن تؤثر على دقة المعلومات التي يتم جمعها والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية، ولذلك يجب أن يتم ضبط هذه العوامل وألا يفسح المجال لإفساد صدق المعلومات التي سيتم جمعها. (سلامة، 2012، 67).

4.5. توزيع النتائج: حتى يكون المتدرب على علم بواقع واحتياجاته التدريبية وأولوياتها مما يكون نوعاً من التغذية الراجعة له.

4.6. العملية: أن تكون الإجراءات والأدوات التي يتم على أساسها جمع المعلومات سهلة الإدراك والفهم.

خامساً . عناصر الاحتياجات التعليمية والتدريبية:

5.1. المعلومات: والمقصود بها الحصول على معارف وأفكار جديدة مع فهمها واستيعابها إلى الحد الذي يستطيع عنده الفرد أن يعبر عن هذه المعرفة والاستفادة منها عملياً، مثل معرفة اللوائح المنظمة للعمل، استيعاب معلومات أو حقائق متعلقة بموضوع معين، بحيث يؤدي تعلمها إلى تحسين أداء الفرد.

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

5.3. السلوك: هو اكتساب نزعات للتصرف نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف بطريقة جديدة وتكوين صورة ذهنية أو عادة فكرية إيجابية تجاه السلوك المرغوب تغييره، وهذا يتطلب محو عادات واتجاهات قديمة قبل تثبيت الاتجاهات الجديدة، وهنا لا تكفي المعرفة وحدها بل المشاركة بدرجة كبيرة من قبل المتدربين بدور 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 وما يفعله. (صادق، 1992، 13).

سادساً: معايير تحديد الاحتياجات التعليمية والتدريبية:

لا شك في أن أساس طريقة تحليل الاحتياجات التعليمية والتدريبية يعتمد على مجموعة من المعايير والاختبارات، ونظراً لاختلاف أهمية بعض المعايير، فإن مدير التدريب يجب أن يقوم بإعداد معايير خاصة تتناسب مع طبيعة العمل التي يقوم بها الفرد في مؤسسته، وفيما يلي مجموعتان من المعايير يمكن دمجهما للتوصل إلى مجموعة من معايير الاختيار، ويمكن الاعتماد عليها. وقد حدد جيسون ومارتنكو وبالينا (Jim Gepsen Mark J. Martnka, and James, 1981, 79) بإعداد المعايير التشخيصية الاتية لتحليل الاحتياجات التعليمية والتدريبية: . المشاركة: أن تتطلب الطريقة مشاركة كل المعلمين.

. قلة التكلفة: ألا تتطلب الطريقة استخدام أساليب مسح أو أساليب وضع درجات أو خدمات استشارية مكلفة.

. الكفاءة: إمكانية استخدام الطريقة أثناء العمل في المدرسة، وألا تتطلب أكثر من أربع ساعات من كل معلم.

. الملكية: أن يكون تصميم الإجراء الذي تستخدمه الطريقة بحيث يجعل المعلم يشعر بأن المشكلات التي تم تحديدها تمثل إسهامه ومحور اهتمامه.

. وضوح المفاهيم: أن يصمم الإجراء المستخدم في الطريقة بحيث يكون سهل الفهم بواسطة كل المعلمين والمديرين وذلك لتحقيق الشعور بالمشكلة الحقيقية لديهم.

. التفرقة بين المشكلات: أن يفرق الإجراء المستخدم بين المشكلات، ويصنفها إلى فئات حسب مصادرها.

. الانطباعات الوجدانية :يتمخض استخدام الإجراء عن استشفاف لمشاعر المعلمين تجاه المدرسة ومشاكلها.

وقام نيو ستورم، وليليكوست (John W. Newstorm and John M. Lilyguist, 1991,51). بإعداد مجموعة مختلفة من المعايير للتفرقة بين طرق تحديد الاحتياجات:

. مشاركة المعلمين :توجد لدى المعلمين حاجة مشروعة ورغبة في معرفة سبب اختيارهم للتدريب.

. مشاركة الإدارة :إذا استبعد المشرفون في عملية تحليل الاحتياجات التدريبية فإنه يتوقع عدم مساندتهم للبرنامج التدريبي.

. الوقت المطلوب: يعتبر الوقت الكلي المخصص لعملية جمع البيانات وتحليلها قبل إعداد تقرير بالاحتياجات ذات الأولوية المرتفعة من الأبعاد المهمة لتحديد الاحتياجات.

. كمية الوقت المطلوب من المتدربين الذين يصعب ابتعادهم عن أعمالهم لفترات طويلة.

. التكاليف :يجب النظر إلى عنصر التكاليف من منطلق تبسيطي، وفحصه في ضوء التكلفة والعائد الناتج من استخدام الطريقة. وفي الواقع فإنه غالباً ما تستبعد الطرق الأفضل عند إعداد الموازنات التخطيطية للتدريب ببساطة، نظراً للمحدودية الكبيرة للموارد، وبناء عليه فإنه يتم اختيار الطرق ذات التكلفة الأقل.

. الملاءمة وتوفير بيانات كمية: يُعنى المسؤولون في وزارة التربية بالتبرير المنطقي لنفقات التدريب، حيث تفشل الطلبات العاطفية التي تعتمد على تقديرات غير موضوعية للاحتياجات التدريبية في إقناع المديرين بوجود احتياجات تدريبية فعلية مهمة، بالإضافة إلى أن الخلفيات الفنية (الهندسية)، والكمية (المالية)، والمنطقية (القانونية) للكثير من المسؤولين في المدارس تؤدي إلى توجههم إلى الاعتماد على البيانات الموضوعية في صنع القرارات. (تريسي، 2004، 135).

. اجراءات البحث:

أولاً . منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي بهدف تعرف الاحتياجات التعليمية والتدريبية لدى معلمي اللغة الإنكليزية في ضوء الاتجاهات التدريبية المعاصرة، والّذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربويّة الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، يضاف إلى ذلك أنّه يساعد في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعدّ الأبحاث الوصفيّة أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيّم وتفسر" (عباس واخرون، 2007، 76).

المجتمع البحث وعينته: يتكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمي اللغة الإنكليزية ذكوراً وإناثاً في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة حمص للعام الدراسي (2021/2020).

وبعد رجوع الباحث إلى مديرية التربية في محافظة حمص بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (976) معلماً ومعلمة، منهم (425) معلماً، و(551) معلمة يتوزعون على (43) مدرسة رسمية.

. عينة البحث: اعتمد الباحث أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب، واختار عدداً من المعلمين عشوائياً، وسحب عينة بنسبة تمثيل بلغت (45.49%) من المجتمع الأصلي بواقع (444) معلماً ومعلمة، موضحاً ب:

الجدول (1) النسبة المئويّة للعيّنة المسحوبة

المجتمع الأصلي للبحث	عينة البحث	النسبة المئوية
976	444	% 45.49

الجدول (2) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
الجنس	ذكور	195	%43.9
	إناث	249	%56.1
	المجموع الكلي	444	% 100

الجدول (3) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل التربوي

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
المؤهل التربوي	يحملون مؤهل تربوي	321	%72.30
	لا يحملون مؤهل تربوي	123	%27.70
	المجموع الكلي	444	% 100

الجدول (4) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	133	%30
	من 6–10 سنوات	179	%40.3
	من 11–15 سنة	88	%19.8
	16 سنة فأكثر	44	% 9.9
	المجموع الكلي	444	% 100

الجدول (5) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد الدورات التعليمية والتدريبية

المتغير	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة
عدد الدورات التدريبية	دورتين فأقل	180	% 40.5
	من 3–5 دورات	176	% 39.6
	6 دورات فأكثر	88	% 19.8
	المجموع الكلي	444	% 100

. أدوات البحث وخصائصها السيكو مترية:

استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنكليزية: قام الباحث باعدادها بالاستناد الى مجموعة من المقاييس السابقة ذات الصلة جاد الله(2011)، الجبول(2014) العلي(2015) وغيرهم، وبالاعتماد على الجانب النظري، والمؤلفة من قسمين القسم الأول: مقدمة الاستبانة، توضيح هدف الاستبانة، ومتغيرات البحث التصنيفية المعتمدة وهي: (الجنس، المؤهل التربوي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، أما القسم الثاني: يضم بنود الاستبانة والبالغ عددها (70)

بنداً للاستبانة الموجهة إلى معلمي اللغة الإنكليزية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة حمص. وتشتمل الاستبانة على المحاور الفرعية التالية:

الجدول (6) توزع بنود استبانة الاحتياجات التدريبية على المحاور الفرعية

محاور استبانة الاحتياجات التعليمية	عدد البنود	أرقام البنود
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	8	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	14	9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	11	23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التعليمية).	11	34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	14	45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	12	59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70

. طريقة تصحيح استبانة البحث: تتم الإجابة عن كل بند من بنود الاستبانة وفق مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (درجة الحاجة مرتفعة جداً، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

1. صدق المحتوى (صدق المحكمين): اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاستبانة طريقة صدق المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وبلغ عددهم (7) محكمين انظر الملحق (رقم 1)، وذلك للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته استبانة الاحتياجات التعليمية والتدريبية لمعلمي اللغة الإنكليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها، وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين هي: اختصار بعض العبارات، وضع التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث في بداية الاستبانة، تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية.تصحيح بعض البنود من صيغة ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب، إعادة صياغة عناوين المحاور الفرعية للاستبانة.

. الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق الاستبانة على عينة عرضية من (40) معلماً ومعلمة لغة إنكليزية في مدارس مديرية تربية حمص، لم تشملهم العينة الأصلية للبحث لدراسة الصدق والثبات لاستبانة الاحتياجات التعليمية والتدريبية لمعلمي اللغة الإنكليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

2. الصدق التمييزي (صدق المقارنات الطرفية): حيث قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) معلماً ومعلمة لغة انكليزية لم تشملهم عينة البحث الأساسية للتأكد من صدق استبانة البحث، وتمَّ اختبار الصدق التمييزي على المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاستبانة. وتمَّ إجراء الصدق التمييزي على الاستبانة بين الرباعي الأعلى في درجات الاستبانة، وهم (10) معلمين من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والرباعي الأدنى في درجات إجاباتهم على

الاستبانة، وهم (10) معلمين من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة البحث، وفق درجاتهم الكلية على الاستبانة، وإهمال (20) معلماً الذين كانت درجاتهم في الوسط، حيث رتبت البنود تنازلياً.

الجدول (7) اختبار ويلكسون لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الاحتياجات التعليمية

الصدق التمييزي		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	ويلككسون المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	1.00	10	0.00	0.00	4.008	64.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	1.00	10	0.00	0.00	3.978	68.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	1.00	10	0.00	0.00	4.038	65.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التعليمية)	1.00	10	0.00	0.00	3.992	70.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	1.00	10	0.00	0.00	4.021	75.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	1.00	10	0.00	0.00	3.462	60.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						
الدرجة الكلية	1.00	10	0.00	0.00	3.994	85.000	0.000	دالة عند (0.05)
	4.00	10	10.50	210.00				
	المجموع	20						

يُظهر الجدول (7) أنَّ قيمة Z المقابلة لقيمة ويلككسون المحسوبة في الدرجة الكلية بلغت (3.994)، وجميعها دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.000) وهي أصغر (0.05)، مما يدل على وجود صدق تمييزي للاستبانة أي الاستبانة له قدرة تمييزية لوجود فروق بين الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى أي أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة.

3. الصدق الداخلي: وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية، قام الباحث بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية، كما يظهر في الجدول (8):

الجدول (8) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية لاستبانة الاحتياجات

استبانة الاحتياجات التعليمية	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	0.822**	0.000
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	0.801**	0.000
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	0.706**	0.000
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التعليمية)	0.812**	0.000
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	0.760**	0.000
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	0.684**	0.000

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية، مما يدل على أنَّ الاستبانة متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله، وتتسم بالصدق الداخلي.

دراسة الثبات لأداة البحث:

الثبات بالإعادة، وسبيرمان براون، وألفا كرونباخ: إنَّ إعادة تطبيق الاختبار يدل على الاستقرار عبر الزمن لذلك تمَّ تطبيق الاستبانات على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (40) معلماً ومعلمة، بواقع مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (9):

الجدول (9) ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لاستبانة الاحتياجات التعليمية

استبانة الاحتياجات التعليمية	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	0.825	0.851	0.841
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	0.819	0.817	0.791
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	0.873	0.893	0.833
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التعليمية).	0.838	0.915	0.823
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	0.882	0.854	0.815
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	0.814	0.880	0.813
الدرجة الكلية	0.866	0.822	0.790

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء الدراسة.

. عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنكليزية، تعزى إلى متغير الجنس وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (10) قيمة ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

استبانة الاحتياجات التعليمية	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	ذكور	195	29.03	7.646	442	0.455	0.526	غير دال
	إناث	249	29.87	8.204				
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	ذكور	195	52.25	11.651	442	0.201	0.813	غير دال
	إناث	249	52.10	12.352				
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	ذكور	195	39.61	8.688	442	0.663	0.358	غير دال
	إناث	249	38.95	9.117				
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التعليمية)	ذكور	195	39.42	9.848	442	0.898	0.214	غير دال
	إناث	249	38.45	11.461				
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	ذكور	195	50.93	11.624	442	0.539	0.533	غير دال
	إناث	249	49.91	11.528				
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	ذكور	195	43.17	11.812	442	0.296	0.741	غير دال
	إناث	249	43.35	11.633				
الدرجة الكلية	ذكور	195	254.40	49.806	442	1.070	0.159	غير دال
	إناث	249	252.63	50.058				

يُلاحظ من خلال الجدول (10) أنَّ قيمة ت ستودينت (T) للدرجة الكلية بلغت (1.070)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.159) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثمَّ الفرق غير دال إحصائياً، وتقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنكليزية وفق متغير الجنس وذلك عند مستوى الدلالة (0.05)، يعزي الباحث ذلك إلى أنَّ أفراد عينة البحث من المعلمين سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً يقومون بأعمال ومهام تدريسية متقاربة إلى حد كبير، حيث إنَّ الوظائف والمهام التدريسية والصفية التي يقومون بها لا تختلف باختلاف النوع الاجتماعي (الجنس) للمعلم، إذ إنَّ الأنظمة والقوانين التي يتم العمل بموجبها متشابهة ومحددة مسبقاً من الإدارة المركزية في وزارة التربية، كما أنهم يعملون تحت إشراف نظام تعليمي واحد، ويخضعون لنفس الدورات التدريبية والتأهيلية؛ لذا من الطبيعي أن تكون استجاباتهم وحاجاتهم التعليمية والتدريبية في المجال التدريسي متقاربة بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي، كذلك تتشابه ظروف العمل والبرامج التدريبية التي يتم تداولها على مستوى المؤسسات التعليمية.وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة أبو ليلة (2015)، ودراسة شديفات وإرشيد (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي.

نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير المؤهل التربوي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنكليزية، تعزى إلى متغير المؤهل التربوي وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (11) قيمة ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل التربوي

استبانة الاحتياجات التعليمية	متغير مؤهل التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (مهارة التخطيط)	اجازة	321	30.02	8.128	442	2.338	0.013	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	27.85	8.423				
المحور الثاني: (الممارسات الصفية)	اجازة	321	51.23	12.577	442	2.701	0.007	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	47.66	12.150				
المحور الثالث: (المهارات العلمية)	اجازة	321	40.26	9.392	442	3.046	0.002	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	37.27	8.931				
المحور الرابع: (مهارة استخدام الوسائل التعليمية)	اجازة	321	39.91	10.912	442	2.578	0.010	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	36.88	11.583				
المحور الخامس: (أساليب التقويم)	اجازة	321	51.11	11.847	442	2.870	0.004	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	47.54	11.411				
المحور السادس: (إدارة الصف وتنظيمه)	اجازة	321	43.35	11.865	442	3.245	0.000	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	40.76	12.499				
الدرجة الكلية	اجازة	321	255.87	53.467	442	2.876	0.004	دالة عند (0.05)
	دبلوم تأهيل	123	237.95	48.760				

يُلاحظ من خلال الجدول (11) بأنَّ قيمة ت ستودينت (T) للدرجة الكلية بلغت (2.876)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.004) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثمَّ الفرق دال إحصائياً، وترفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنكليزية وفق متغير المؤهل التربوي عند مستوى الدلالة (0.05) ولصالح المعلمين الذين لا يحملون مؤهل تربوي.**ويُعزى ذلك** إلى أنَّ أفراد عينة البحث من المعلمين الذين يحملون مؤهل تربوي يكونون أكثر اطلاعاً على أساليب وطرائق التدريس الحديثة الذين يكونون قد اطلعوا عليها في مقررات دبلوم التأهيل التربوي، وفي مادة التربية العملية عند خروجهم للمدارس وتطبيقهم لبعض الدروس النموذجية؛ بينما المعلمين الذين لم يحصلوا على مؤهل تربوي، كانت مستوى الحاجات لديهم مرتفعة أكثر، بسبب عدم اطلاعهم على طرائق وضع الخطة الدراسية، ويعانون من صعوبة في وضع الأهداف السلوكية، ولم يطلعوا بشكل كافٍ على الأساليب والطرائق التدريسية الحديثة.

نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنكليزية، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
مهارة التخطيط	بين المجموعات	3007.029	3	1002.343	16.389	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	26910.924	440	61.161			
	المجموع	29917.953	443				
الممارسات الصفية	بين المجموعات	8998.777	3	2999.592	21.721	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	60761.917	440	138.095			
	المجموع	69760.694	443				
المهارات العلمية	بين المجموعات	5231.828	3	1743.943	22.888	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	33525.145	440	76.194			
	المجموع	38756.973	443				
مهارة استخدام الوسائل التعليمية	بين المجموعات	5304.825	3	1768.275	15.566	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	49984.869	440	113.602			
	المجموع	55289.694	443				
أساليب التقويم	بين المجموعات	6359.504	3	2119.835	16.785	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	55568.406	440	126.292			
	المجموع	61927.910	443				
إدارة الصف وتنظيمه	بين المجموعات	6052.913	3	2017.638	15.233	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	58279.114	440	132.453			
	المجموع	64332.027	443				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	201887.291	3	67295.764	28.873	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1025515.058	440	2330.716			
	المجموع	1227402.349	443				

يظهر من خلال قراءة الجدول (12)، أن قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (28.873) دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد العينة على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنكليزية وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنكليزية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

ويُمكن تفسير ذلك بأنَّ معلمي اللغة الإنكليزية قليلي الخبرة في مجال التدريس هم قليلي الاطلاع على طرائق التدريس الحديثة المتبعة في تدريس مادة اللغة الإنكليزية، ذلك أنَّ الأبحاث التربوية والنفسية في مجال تنمية مهارات الطلبة اللغوية في تطور وتجدد مستمرين، لذا يكون المدرس بحاجة لمن يطلعه على كل شيء جديد في مجال طرائق التدريس. في حين نجد أن المدرسين أصحاب سنوات الخبرة التعليمية لديهم خبرة بالممارسات والطرائق التدريسية القديمة فقط، وبعض الاطلاع على طرائق التدريس الجديدة، ولديهم اطلاع كبير على كل جديد في مجال طرائق التدريس والممارسات الصفية وتنظيمه، وأكثر إتقاناً في استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس وهذا ما يتفق مع دراسة السواط (2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أقل من خمس سنوات. في حين تختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة جاد الله (2011)، ودراسة شديفات وإرشيد (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

نتيجة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الانكليزية وفق متغير عدد الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنكليزية، تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا ANOVA) للفروق بين إجابات عينة البحث وفق متغير عدد الدورات التدريبية

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
مهارة التخطيط	بين المجموعات	536.235	2	268.117	4.024	0.019	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	29381.718	441	66.625			
	المجموع	29917.953	443				
الممارسات الصفية	بين المجموعات	1521.783	2	760.892	4.917	0.008	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	68238.910	441	154.737			
	المجموع	69760.694	443				
المهارات العلمية	بين المجموعات	648.247	2	324.123	3.751	0.024	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	38108.726	441	86.414			
	المجموع	38756.973	443				
مهارة استخدام الوسائل التعليمية	بين المجموعات	1213.461	2	606.730	4.948	0.007	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	54076.233	441	122.622			
	المجموع	55289.694	443				

أساليب التقويم	بين المجموعات	954.052	2	477.026	3.450	0.033	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	60973.858	441	138.263			
	المجموع	61927.910	443				
إدارة الصف وتنظيمه	بين المجموعات	1246.919	2	623.459	4.358	0.013	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	63085.108	441	143.050			
	المجموع	64332.027	443				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	35185.342	2	17592.671	6.508	0.002	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1192217.007	441	2703.440			
	المجموع	1227402.349	443				

من الجدول(13) يتبين أن قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (6.508) دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد العينة على استبانة الاحتياجات التعليمية لمعلمي اللغة الإنكليزية. وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التعليمية وفق متغير عدد الدورات التدريبية. **ويُمكن تفسير ذلك** بأنَّ المعلمين الذين خضعوا لعدد كبير من الدورات التدريبية استفادوا من تلك الدورات، وأغنوا معلوماتهم وخبراتهم المهنية، وزادوا من مهاراتهم التدريسية في استخدام طرائق التدريس واستخدام وسائل التعليم، وتنويع أساليب التقويم، وأساليب إدارة الصف وتنظيمه؛ بينما معلمي اللغة الإنكليزية الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية، أو خضعوا لدورة تدريبية واحدة، يكونون بحاجة أكبر للخضوع للدورات التدريبية في أثناء خدمتهم بالمدارس، لأنَّ كل شيء يُقدَّم لهم بالدورة التدريبية يكون جديداً بالنسبة لهم، كما أن المعلمين حديثي التعيين في المدارس بحاجة إلى حضور الدورات التدريبية لتطوير مهاراتهم في التخطيط، ووضع الأهداف السلوكية، وتعلُّم طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة، والوسائل التعليمية الحديثة، تتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم.

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء النتائج توصل الباحث إلى المقترحات الآتية:

. تدريب معلمي اللغة الإنكليزية على استخدام طرائق التدريس الحديثة وأساليب التقويم الحديثة في التدريس سواء أكان قبل الخدمة أو في أثنائها؛ من خلال تنفيذ دورات تدريبية تطلعهم على الاستراتيجيات والنظريات والأساليب الحديثة في التدريس.

. تأسيس مركز تدريبي متخصص لتدريب معلمي اللغة الإنكليزية في المؤسسات التعليمية وتدريبهم، ويواكب المتغيرات والتطورات الجديدة في ميادين تدريب مدرّسي المستقبل.

. زيادة الميزانية المخصصة لبرامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، وذلك للإنفاق على أوجه النشاط، وتطوير إعداد المعلم على نحو يتفق ويواكب التطوّرات العلمية والتكنولوجية.

. العمل على تطوير برامج التدريب والتنمية المهنية الحالية التي تنفذها وزارة التربية ومراكز التدريب، وإعادة النظر في محتواها والارتقاء بها وفق حاجة المدرّسين لكل مجال، ورفع كفاءة التدريب المهني في ضوء عمليات المتابعة والتقييم والتطوّرات العلمية التي تحدث في مجال التدريس.

. الاتصال المستمر بين مراكز التدريب ومعلمي اللغة الإنكليزية في المدارس للتعرف إلى المشكلات التي تعترضهم في أعمالهم، وتصنيفها لمعالجتها معالجة دورية ومستمرة كي لا تشكل عقبة في انسيابية العمل التدريسي داخل المدرسة وتنفيذه.

ـ تشجيع معلمي اللغة الإنكليزية على حضور ورش العمل التي تعالج المشكلات التعليمية بهدف تطوير أدائهم، وتعاملهم مع أساليب التقويم المختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

. أبو ليلة، حسين عبد الكريم. (2015). واقع أداء معلمي اللغة الانكليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة "دراسة تقويمية". *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة.

. الاحمري، صالح عائض. (2013). بطاقة مقترحة لتقويم أداء معلم اللغة الانكليزية في ضوء نموذج مارزانو للتقويم. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة، السعودية.

. البلوي، مرزوقة حمود. (2011). دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنياً في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم. *رسالة ماجستير غير منشورة*، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

. تريسي، وليم. (2004). *تصميم نظم التدريب والتطوير*. ترجمة: سعد الجبالي، معهد الإدارة العامة، الإدارة العامة للبحوث، الرياض.

. توفيق، عبد الرحمن. (2005). *التدريب المباشر لقيادة أكثر سموا*. ط2، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

. الحداني، عبد الله. (1994). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في اليمن. *مجلة التربية المعاصرة*، العدد31، السنة الحادية عشرة، مارس 1994.

. الخطيب، إبراهيم ياسين؛ الخطيب، أمل إبراهيم. (2003). *الإشراف التربوي فلسفته–أساليبه–تطبيقاته*. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

. الخطيب، إبراهيم؛ الخطيب، أمل. (2003). *الإشراف التربوي فلسفته أساليبه تطبيقاته*. ط1، عمان:" دار قنديل للنشر والتوزيع.

. الخطيب، رداح. (2006). *التدريب الفعال*. ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

. درة، عبد الهادي. (1991). التدريب الإداري بيئته أسسه افتراضاته الفكرية. *مجلة رسالة المعلم*، العدد الأول والثاني، المجلد (32)، الأردن.

. زاهر، ضياء الدين. (1990). *تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار: إطار تخطيطي مقترح*. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة.

. سلامة، نظام نعيم محمد. (2012). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظرهم. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الاسلامية، غزة.

. السواط، سامي عيد محمد. (2013). درجة استخدام معلمي اللغة الانكليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس بمحافظة الطائف. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة، السعودية.

. شاويش، مصطفى نجيب. (1996). *إدارة الموارد البشرية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

. شديفات، يحيى وإرشيد. (2009). الاحتياجات التعليمية لمعلمي ومعلمات اللغة الانكليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. *مجلة المنارة*، المجلد 15، العدد 3.

. صادق، هدى أحمد. (1992). تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع الحكومي. *المجلة العربية للتدريب*، المجلد (2)، العدد (10).

. الطعاني، حسن أحمد. (2002). *التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. عمان: دار الشروق.

. عباس، محمد وآخرون. (2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

. عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد. (2007). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

. العزاوي، نجم. (2006). *التدريب الإداري*.عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

. العنزي، قالط علي. (2009). الاحتياجات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

. الغامدي، علي بن محمد زهدي. (2005). نموذج مقترح لبرنامج التدريب التحويلي لتأهيل معلمين للعمل في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

. المرامحي، عيد سمران. (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

. وزارة التربية. (2014). *واقع تعليم اللغة الانكليزية في المدارس الابتدائية وآفاق تطويرها*. دمشق: منشورات وزارة التربية (مديرية البحوث – شعبة الدراسات).

. ياغي، محمد عبد الفتاح. (1988). *التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق*. ط1، عمان: دار زهران للطباعة والنشر والتوزيع.

. الياور، عفاف صلاح. (2005). التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

. المراجع الأجنبية:

- Fullmer, S. E. (1996). *The Good Teacher: An ethnographic study of First Year Graduate instructers of English composition*, Utah state University, Dissertation Abstract International, 35/03.
- Kang, A – J. (1997). *An EFL Teacher Training-Program:* Evaluation of the International Education Workshop for Koreon Elementary School English Teachers, Michigon State University, Dissertation Abstract International, 36 (4).

- Sulzer, D. A. (1998). *Supporting the Developing of Self- efficacy in First Year Teacher,* University of Central Florida, Dissertation Abstract International, A59 (11).
- Walqui, A. (1998). *The Development of Teachers understanding*: In -Service Professional Growth for teachers of English language Learners, Stanford University. Dissertation Abstract International, A 59(6).
- John W. Newstorm and John M. Lilyguist, (1991) "*Selection Needs Assessmert methods*," Training and Development. Journal, October 1991. Pp.54-55.
- Marcos, K. M. (2001). *Starting a Foreign Language Program*. Washington, D.C. : ERIC Clearinghouse on Languages and Lingustics and Center for Applied Linguistics. The ERIC Review: k-12, Foreign Language Education, Vol.6, No.1.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	جامعة دمشق
1	أ. د. حسني طالب	الأستاذ في قسم أصول التربية	كلية التربية
2	أ. د. محمود محمد	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية
3	أ. د. رياض العاسمي	الأستاذ في قسم الارشاد النفسي	كلية التربية
4	أ.د. فرح المطلق	الأستاذ في قسم أصول التربية	كلية التربية
5	أ. د.محمود ميلاد	الأستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية
6	د. لينا علي	قسم علم النفس	كلية التربية

الملحق رقم (2) استبانة الاحتياجات التعليمية

م.	بنود الاستبانة	درجة الحاجة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.1	التدرُّب على صياغة الأهداف السلوكية حسب الموضوعات بدقة.					
.2	التدرُّب على وضع خطة (يومية، فصلية، سنوية) لتدريس مادة اللغة العربية.					
.3	التدرُّب على أساليب تحديد التعليم القبلي اللازم للتعلُّم الجديد.					
.4	التدرُّب على أساليب إدارة الوقت وتوزيعه على أنشطة الحصة.					
.5	التدرُّب على استثمار المعلومات الموجودة في السجل التراكمي للطالب.					
.6	التدرُّب على أساليب تخطيط الأنشطة التعليمية الصفية.					
.7	التدرُّب على أساليب تخطيط الدرس لتلبية احتياجات الطلبة الذين يأتون من بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة.					
.8	التدرُّب على وضع العناصر الأساسية اللازم توافرها في الخطة الدراسية.					
.9	التدرُّب على أساليب تنفيذ الأنشطة الطلابية.					
.10	التدرُّب على العمل بروح الفريق التشاركي.					
.11	التدرُّب على أساليب مساعدة الطلبة الأقل تحصيلاً.					
.12	التدرُّب على توزع المهام على الجنسين من الأطفال دون تمييز.					

.13	التدرُّب على تعريف الطلبة بأهداف تعلُّم اللغة العربية.					
.14	التدرُّب على إتاحة الفرصة الكاملة للطلبة للتحدُّث باللغة العربية.					
.15	التدرُّب على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس.					
.16	التدرُّب على كل جديد في مجال طرائق تدريس اللغة العربية.					
.17	التدرُّب على مشاركة الطلبة في معالجة المعلومات الجديدة باستخدام أساليب متنوّعة مثل: (التلخيص، التعليم التبادلي).					
.18	التدرُّب على استخدام مدخل الدراما في تعليم اللغة العربية.					
.19	التدرُّب على استخدام الألعاب التربوية في تعليم اللغة العربية.					
.20	التدرُّب على تصميم أنشطة للتعلُّم الذاتي في اللغة العربية.					
.21	التدرُّب على ربط منهاج اللغة االعربية بالممارسات الحياتية.					
.22	التدرُّب على وضع خطط علاجية لتحسين مستوى الطلبة في اللغة العربية.					
.23	التدرُّب على إجراء البحوث الميدانية الإجرائية المتعلقة بتدريس المادة.					
.24	التدرُّب على مستجدات وتطورات تدريس اللغة العربية					
.25	التدرُّب على تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلبة.					
.26	التدرُّب على وضع خطط علاجية لذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية					
.27	التدرُّب على كتابة تقرير عن الكتاب المدرسي المقرر في نهاية الفصل الدراسي.					
.28	التدرُّب على ربط مقرر اللغة العربية بحاجات وميول واهتمامات الطلبة.					
.29	التدرُّب على تلافي الأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي.					
.30	التدرُّب على تقديم مادة دراسية مناسبة لمستوى الطلبة.					
.31	التدرُّب على تقديم بعض الاثراءات لمحتوى الكتاب المدرسي.					

.32	التدرُّب على تحليل محتوى كتب اللغة العربية.					
.33	التدرُّب على تكوين بنية معرفية باللغة العربية (مفردات، جمل).					
.34	التدرُّب على توظيف الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية بشكل فعَّال.					
.35	التدرُّب على اختيار الوسائل التعليمية التي تخدم المنهاج.					
.36	التدرُّب على تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها.					
.37	التدرُّب على الاستفادة الإمكانات البيئية في إنتاج الوسائل التعليمية.					
.38	التدرُّب على إشراك الطلبة في إعداد وإنتاج الوسائل التعليمية.					
.39	التدرُّب على استخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس اللغة العربية					
.40	التدرُّب على مراعاة الأسس النفسية والتربوية في استخدام الوسائل التعليمية.					
.41	التدرُّب على أساليب تنظيم البيئة الفيزيقية للغرفة الصفية بشكل فاعل.					
.42	التدرُّب على استثمار مرافق المدرسة (المكتبة، المخبر) كمصادر للتعلُّم.					
.43	التدرُّب على أساليب توظيف الحاسوب والإنترنت في تعلُّم اللغة العربية					
.44	التدرُّب على تحديد الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية.					
.45	التدرُّب على استخدام أدوات ووسائل التقويم المختلفة والمناسبة للغة العربية					
.46	التدرُّب على اتقان مهارات أساليب توجيه الأسئلة باللغة العربية داخل الصف.					
.47	التدرُّب على استخدام سجل يشمل ملاحظات حول تحصيل الطلبة.					
.48	التدرُّب على تحليل نتائج اختبارات اللغة العربية وتفسيرها.					
.49	التدرُّب على وضع أسئلة تحفيزية للطلبة.					
.50	التدرُّب على أساليب مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة عند اختيار أساليب التقويم.					

.51	التدرُّب على استخدام بطاقة الملاحظة لتقويم أداء الطلبة.					
.52	التدرُّب على إجراء الاختبارات التشخيصية لتحديد نقاط ضعف الطلبة.					
.53	التدرُّب على تصميم الاختبارات التحصيلية حسب جدول المواصفات.					
.54	التدرُّب على أساليب تقديم التغذية الراجعة للطلبة.					
.55	التدرُّب على توظيف التقويم البنائي أثناء الموقف التعليمي.					
.56	التدرُّب على أساليب التعامل مع الواجبات المنزلية بشكل فاعل.					
.57	التدرُّب على أساليب استخدام أسئلة متدرجة في الصعوبة لمراعاة التنوّع النمائي لدى الطلبة.					
.58	التدرُّب على أساليب إشراك الطلبة في تقويم أدائهم أثناء الحصة الدراسية.					
.59	التدرُّب على مهارات الإدارة الفاعلة في البيئة الصفية.					
.60	التدرُّب على أساليب التعامل مع أنماط الطلبة المختلفة.					
.61	التدرُّب على أساليب تشكيل مجموعات صفية مختلفة.					
.62	التدرُّب على أساليب جذب انتباه الطلبة طوال الحصة الدراسية.					
.63	التدرُّب على أساليب إثارة دافعية الطلبة للتعلُّم.					
.64	التدرُّب على أساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي داخل الصف الدراسي.					
.65	التدرُّب على أساليب حفظ النظام بأسلوب ديمقراطي.					
.66	التدرُّب على أساليب التواصل مع أولياء الأمور.					
.67	التدرُّب على أساليب إشراك الطلبة جميعهم في المناقشة.					
.68	التدرُّب على أساليب احترام وجهات نظر الطلبة.					
.69	التدرُّب على أساليب تعويد الطلبة على الانضباط الذاتي داخل الصف الدراسي.					
.70	التدرُّب على تنويع أساليب التعزيز الإيجابي لمبادرات الطلبة أثناء المناقشة الصفية.					