

## الاحتياجات التدريبية القائمة على معايير الاقتصاد المعرفي لمعلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية

الدكتور أحمد طلب الشرفات\*

(تاريخ الإيداع 22 / 11 / 2016. قبل للنشر في 2 / 1 / 2017)

### □ ملخص □

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية القائمة على معايير الاقتصاد المعرفي لمعلمي اللغة العربية في الأردن من وجهة نظرهم في مديرية التربية لمنطقة البادية الشمالية الشرقية، والتعرف ما إذا كانت وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية للاحتياجات التدريبية القائمة على معايير الاقتصاد المعرفي لمعلمي اللغة العربية في الأردن تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وتكونت عينة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وعدده (300) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية.

وقد قام الباحث ببناء استبانة كاداة لهذه الدراسة حيث تكونت من المجالات التالية: النتائج، محتوى المنهج، الإستراتيجيات التعليمية التعلمية، الطلبة، التقويم.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$  على جميع مجالات الاستبانة. كما أظهرت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$  في مجال النتائج والاستراتيجيات والتقويم لصالح متغير الخبرة اقل من 5 سنوات على الفئة بين 5-10 سنوات. وفي مجال محتوى المنهج كان لصالح الخبرة أقل من 5 سنوات على الفئة بنين 5-10 سنوات. أما في مجال الطلبة فقد كانت الفروق الدالة احصائياً لصالح أقل من 5 سنوات على أكثر من 10 سنوات فقط. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$  لصالح الذكور على جميع مجالات الاداة ولصالح الاناث في مجالي التقويم والطلبة فقط.

\* وزارة التربية والتعليم - الأردن

## **Training needs Based on Knowledge Economy Standards for Arabic Language Teachers in North- Eastern Badia Directorate of Education**

**Dr. Ahmad Talab AL-shurafat\***

**(Received 22 / 11 / 2016. Accepted 2 / 1 / 2017)**

### **□ ABSTRACT □**

The present study aimed at investigating the perspectives of Arabic Language teachers in North-eastern Badia Directorate of Education of their training needs based on their knowledge of economy standards. The variables of the study are gender, qualification and years of experience. The population of the study consisted of 300 male and female teachers randomly chosen from the North-eastern Badia Directorate of Education. The researcher has developed a questionnaire to be the instrument of this study. This questionnaire consisted of 5 domains: outcomes, content, learning and teaching strategies, students and assessment. The findings of the study showed that there are significant differences at  $\alpha \leq 0.05$  in all the domains of the questionnaire. Significant differences were also found in the domains of outcomes, strategies and assessment in favor of the variable of experience less than 10 years on the rank 5-10 years of experience. In the variable of content the differences were also in favor of the experience less than 5 years in the rank 5-10 years of experience. Furthermore, the findings of the study showed significant differences at  $\alpha \leq 0.05$  on the domain of students in favor of less than 5 years of experience. Finally, the findings of the study showed significant differences in favor of males in all the domains of the questionnaire and in favor of the females in the domains of assessment and students.

---

\* Ministry of Teaching and Education, Jordan.

## مقدمة :

التدريب عملية منظمة مستمرة تتناول المعلم، بوصفه محوراً مهماً من محاور العملية التربوية وتُشير أدبيات التربية إلى أنه لا يمكن الاستغناء عن الأدوار التي يؤديها، وأن المعلم يُعد الركيزة البشرية الأساسية في العملية التعليمية التعلمية؛ لأن سلوكه التدريسي محكوم بمعتقداته واتجاهاته حول التدريس وفنونه .

ونظراً لأن العنصر البشري يُعد من أهم عناصر الإنتاج الذي يؤدي دوراً حاكماً في نجاح المؤسسات على اختلاف أنواعها اقتصادية كانت، أم اجتماعية، أم تعليمية، أم صحية فإن القيادات تولى اهتماماً رئيسياً بهذا العنصر الحيوي من خلال البحث عن العوامل المؤثرة في إنتاجيته. ولعل الاهتمام بدراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين تفرض الرغبة في الارتقاء بمستوى أدائهم بالشكل الذي يكفل تحقيق أهدافهم وفي الوقت نفسه تحقيق أهداف المؤسسة بأقصى قدر من الكفاية والفعالية (القحطاني، 1997).

إن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة عملية سليمة تعتبر الخطوة الجوهرية لسلسلة من الحلقات المترابطة التي تكون العملية التدريبية، فهي تشكل الأساس الذي يقوم عليه التدريب الفعال لتحقيق كفاية المعلمين وتحسين أدائهم، فضلاً عن إكسابهم المعلومات والمهارات وتحسين اتجاهاتهم، وأن الاحتياجات التدريبية الخاصة به تتضمن إحداث تغيير وتطوير وتحسين لشخصيته، واتجاهاته، وميوله، ومعلوماته، وسلوكه (درة، 1991).

وللتدريب له مزايا متعددة من أهمها: النهوض بالإنتاج كماً ونوعاً، وتخفيض عدد الحوادث والمشكلات، وتقليل الأعباء عن المشرفين ورفع الروح المعنوية لدى العاملين (عليش، 1985)، وقد أكد كل من كريج وكرافت وبليسوس (Craig, Kraft, and Plessis, 1998) على إسهام التدريب الفعال في تغيير سلوك الطالب وتطور أدائه المدرسي، وبينت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية مجموعة متكاملة من المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقدرات الفنية والسلوكية التي يراد إحداثها وتميئتها لدى المتدرب إما بسبب فرضيات، أو تجديرات، أو لمقابلة نواحي تطوير أو تغيرات مطلوبة، لذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة عملية سليمة تعد الخطوة الأولى والأساسية لسلسلة الحلقات المترابطة، التي تكون في مجموعها العملية التدريبية.

وتعرّف الحاجة: بأنها الفجوة القائمة بين النتائج الحالية والنتائج المرجوة والمرغوبة، وأن الحاجة تكمن عادة بمعاينة الفجوة بين أهداف محددة ووضع قائم، ونتيجة التعرف على الفرق، ويكون صاحب القرار قادراً على اختيار النواحي الإشكالية التي تتطلب انتباهاً أو تعديلاً من أجل تصميم وسائل ممكنة لتلبية هذه الحاجات، وأن الحاجة التدريبية تعبر عن الفجوة في الأداء الوظيفي بين أداء واقعي وأداء متوقع يستطيع التدريب المنظم الهادف أن يعالجها. فالاحتياجات التدريبية خطوات منطقية يتبعها المدرب في تنمية القوى البشرية في المؤسسات أو أي شخص يقوم بهذه المهمة للكشف عن النقص أو التناقض أو الفجوة بين وضع أو أداء قائم وبين وضع أو أداء مرغوب فيه أو مأمول فيه من خلال تشخيص وتحليل ذلك الوضع والخروج بنتائج معينة تتعلق بكيفية قدرة التدريب على تلافي ذلك النقص أو ذلك التناقض أو سد تلك الفجوة (دحروج، 2009).

وإن تدريب المعلمين يعد شرطاً لازماً لإنجاح العملية التربوية، وإيصالها إلى أهدافها المرسومة كما يعد شرطاً أساسياً لإنجاز أية خطة توضع لإصلاح النظام التربوي، وتطويره؛ لأن مهنة التعليم تستند إلى معرفة نظرية متراكمة نظراً لأهمية تدريب معلمي اللغة العربية، وتميئتهم مهنيًا، بتزويدهم بمعارف، ومهارات، واتجاهات جديدة وإيجابية؛ لهذا فإن التعليم يتطلب عادة معرفة متخصصة، ونموًا، وتدريباً مستمراً أثناء الخدمة؛ لأنه يشكل عنصراً ضرورياً في مهنة التعليم التي تفوق المهن الأخرى؛ نظراً للتطور المستمر في المفاهيم التربوية، وتنوع أساليب التدريس ووسائله، وأهمية

العمل نفسه في بناء الأجيال، فحاجة الذين يعملون في الميادين التربوية؛ لهذا فقد اختلفت التعاريف وتعددت باختلاف تخصص المعرف ونظرته إليه، ومن أهم التعريفات للاحتياجات التدريبية: إنها مجموعة من التغييرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله مناسباً لشغل وظيفة وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاية عالية (الطعاني، 2006).

وهناك من يرى ان الاحتياجات التدريبية هي مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها بصورة إيجابية في معارف ومهارات وسلوكيات العاملين سواء للتغلب على نقاط الضعف أو المشاكل التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة أو لرفع وتحسين معدلات الأداء أو لإعداد العاملين لمقابلة التغيير والتطور في محيط أعمالهم وأوضاعهم المؤسسية (الكفاي، 2007) .

إنّ التدريب عملية متكاملة تتميز بالاستمرار والديمومة، وتهدف إلى إيجاد معلم ذي كفاية عالية تساعده على ممارسة مهنته بنجاح، وقد اعتبر أن التقصير في إعداد المعلم وتلبية حاجاته نظراً لتفجر المعرفة وسرعة التغيير استدعت حاجة ملحة لإعادة النظر في برامج تدريب المعلمين وإعدادهم من حيث الأهداف والمحتوى والطرق وأساليب التقويم. لذا تظهر أهمية الحاجات التدريبية في النظم التربوية؛ لتزويد من فاعلية المعلم ورفع نوعية التعليم، وإدخال طرق تدريس حديثة في جميع المراحل التعليمية. (غنيمه عام، 1998) .

وبين ياغي عام (1986) أن هناك ثلاثة مداخل للاحتياجات التدريبية وهي: مدخل التنظيم ( Organization Approach -) يركز على أهداف التدريب ونوعه، ومدخل العمليات ( Approach-Operation) الذي يهتم بنوع المعلومات والمهارات للمتدربين ومدخل ( Approach - Man) ويتضمن هذا النوع المهارات الإدراكية والإنسانية والاجتماعية والمهنية والإبداعية اللازمة للمتدربين في المؤسسات.

ونظراً للتطورات المحلية والعالمية في مجالات الإدارة التي تقوم على مناهج متلاحقة ومتسارعة في إطار العولمة، وتطور شبكة المعلومات وسرعة انتشارها، وتحول العالم إلى قرية صغيرة سيكون البقاء فيها لصاحب الكفاءة والفاعلية في مواجهة المنافسة المحلية والعالمية، لذلك لا بد من التركيز على العنصر البشري كونه العنصر الأساسي للعملية الإنتاجية، ومن هنا تأتي أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية التي تعتبر من أهم عناصر التخطيط لتدريب الموارد البشرية والوصول بهم إلى أعلى مستويات الكفاءة إذ تمثل عملية تحديد احتياجات التدريب الأساس في صناعة التدريب وتقوم عليها جميع دعائم العملية التدريبية وتنمية الموارد البشرية (الخطيب، 2006).

ولزيادة المعرفة كمّاً ونوعاً يتحتمّ على المؤسسات التعليمية إعادة النظر في الأدوار التي تقوم بها، وخاصة أسلوب التعامل مع المعرفة من حيث تدريسها وتعامل المعلمين والطلبة معها، لذا لم يعد من المناسب استخدام أساليب نقل وتلقين المعرفة بل لا بدّ من تعليم الطلبة أسلوب التفكير العلمي، وتعليمهم كيفية الوصول إلى المعرفة والتعامل معها وكيفية توليد معرفة جديدة، فالمهمة الأساسية للتربية في عصر ثورة المعلومات والتكنولوجيا هي تعليم الفرد كيف يتعلم وكيف يواصل تعلّمه مدى الحياة، وكيف يوظف معلوماته ويستخدمها ويطورها (الكسواني، 2005).

إن التدريب على الكفايات نظام مفتوح تجري فيه التفاعلات بينه وبين عناصره حيث تتم التفاعلات بين عمليات التدريب الرئيسية المداخلات والعمليات والخدمات وبين عناصر البيئة الخارجية التي تشمل الأنظمة التربوية والسياسية والقانونية والإدارية والاقتصادية والأنظمة الحضارية والاجتماعية حيث تشمل المداخلات على مداخلات بشرية ومداخلات غير بشرية، ومعلومات وطرق وأساليب تدريبية. أمّا العمليات فتشمل عملية تصميم البرامج التدريبية، وعملية تنفيذ

البرامج التدريبية، وعملية التقويم والمتابعة أما المخرجات فتشمل نتائج تتعلق بالأفراد كالمعلومات، والمهارات، والاتجاهات (درة، 1999).

وأصبح من المطلوب إحداث تغييرات جذرية في النظم التربوية لتخريج متعلمين متفاعلين مع لغة القرن الحادي والعشرين ومستجداته وتقنياته بكفاءة عالية، من حيث إعداد وتهيئة الطاقة العاملة الخبيرة لتكون مفتاحاً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك من خلال توفير فرص التعليم النوعي المتميز للجميع والتأكيد على التعليم الذاتي المستمر والتدريب على الإبداع وتوليد الأفكار الجديدة، وتطوير مهارات الطلبة في مجال التحليل والمناقشة والتفكير والعمل الجماعي، وتطوير القدرة على الحوار والنقاش الهادف، وتنمية القدرة على الفهم والربط والتحليل والتفكير (مؤتمن، 2003).

وعرّف البعض الاحتياج التدريبي بأنه التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. وللوصول إلى تحديد الاحتياجات التدريبية فإنه يجب أن نحدد السلوك أو الأداء المراد تغييره أو تطويره، والسلوك أو الأداء المستهدف بعد التدريب، ويلاحظ أن الاختلاف أو الفرق بين السلوك أو الأداء المستهدف هو الأساس لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي الذي نسعى للوصول إليه (الخطيب، 1995).

وهناك من يعرف الاحتياجات التدريبية بأنها جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما لأي سبب من الأسباب التي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء (الصباغ، 1994، ص 147).

ويمكن الخروج من المفاهيم المختلفة للاحتياجات التدريبية بما يأتي: إنها معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينة - فنية أو سلوكية يراد تميمتها أو تغييرها أو تعديلها، وإنها تمثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها، وإنها عملية مستمرة غير منتهية، وذلك نتيجة للتغيرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية أو بسبب الترقيات أو التنقلات، والتوسعات، وعمليات التطوير، أو بسبب بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً ملائماً ومستمرًا لمواجهتها، وإنها توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتقييم الذاتي، فتحدد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل، وإنها بوجه عام أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلى تحقيقها، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.

وتظهر أهمية الاحتياجات التدريبية في النظم التربوية، لأنها تساعد على زيادة فاعلية المعلم وخاصة معلم اللغة العربية، ورفع نوعية التعليم وتطوير الكفايات الضرورية للمعلمين في كل من مهارة القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، وإدخال طرائق 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 (زايد، 1990). إن الاستمرار بإتباع الأسلوب التقليدي الحريص على تحقيق الأهداف بغض النظر عن نوعية الإنجاز لم يعد مجدياً ويتعين على المؤسسات التركيز على نوعية وجودة الأهداف المحققة بالإضافة إلى إدراك المؤسسات العامة لحاجاتها لإجراء تحسينات مستمرة لتقديم خدماتها بصورة أفضل بسبب عجز الموازنة الدائم وندرة الموارد مما أدى إلى تبني إدارة الجودة الشاملة في القطاع العام (Alberc, 1992).

ويتميز الاقتصاد المعرفي بتحسين الوضع التنافسي للمنظمة، وتعزيز العلاقات، ورفع درجة رضا العملاء، وتحسين جودة الخدمات المقدمة، وتخفيض كلفة العمل، والقيام بالعمل بصورة صحيحة، وتطوير قدرات العاملين من خلال برامج التدريب، وحفز العامل وشعوره بتحقيق الذات من خلال مشاركته بوضع الأهداف واتخاذ القرارات (جودة، 2004).

لهذا ركزت دول العالم المتعددة على عمليات إصلاح التعليم، وحظي الاقتصاد المعرفي بجانب كبير من هذا الاهتمام، إلى حد جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة و الاقتصاد المعرفي، باعتباره أهم الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية (إبراهيم، 2003).

ولأن التعليم أهم ميادين الحياة، خاصة في تزويد المجتمع بكافة قطاعاته وبكل ما يحتاجه من موارد بشرية؛ وذلك للعلاقة المباشرة بين جودة التعليم والنمو الاجتماعي والاقتصادي. فإن جودة التعليم تدل على النمو والرفق. وتبرز أسباب الاهتمام بالاقتصاد المعرفي في التعليم من أجل التنوع الكبير، الذي حدث في أهداف التعليم ومجالاته وبرامجه، وتزايد القناعة لدى المسؤولين بأن النمو والنجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد، وازدياد المطالبات من قبل المؤسسات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية والدولية بتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين (كمال، 2003).

ويركز الاقتصاد المعرفي على الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي، والاعتماد على القوى العاملة المدربة. وبما أن محور الاهتمام هو الإنسان، فلا بدّ من إعداده جيداً لمجتمع الاقتصاد المعرفي، والطريق إلى ذلك يبدأ من المؤسسات التربوية التي يتوقع منها دور فاعل في إعداد الطلبة وتهيأتهم؛ ليكونوا قادرين على التكيف داخل هذا المجتمع عن طريق تزويدهم بمعارف، ومهارات، واتجاهات أساسية تتطلبها عملية تطوير التعليم. لهذا أصبح من الضروري أن تعمل الأنظمة التربوية في مختلف الدول على تعديل وتطوير مناهجها؛ لتحقيق مخرجات تعليمية تتسجم مع الاقتصاد المعرفي عن طريق إكساب الطلبة المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم الضرورية لذلك، والتحول من المفهوم الضيق التقليدي للمناهج، الذي كان يركز على المعلم بإعطائه الدور الأكبر، إلى المفهوم الحديث للمناهج الذي يركز على المتعلم بهدف إكسابه المعارف، والخبرات، والمهارات، من مصادر التعلم المتنوعة (العمرى، 2004).

ويمكن عرض الجهود المبذولة في مجال ضمان الجودة بالمؤسسات التعليمية القائمة على الاقتصاد المعرفي من خلال مجموعة القضايا التالية: ثقافة ضمان الجودة وعلاقتها بأهداف وأدوار المؤسسات التعليمية، وإدارة وتنظيم عمليات ضمان الجودة بالمؤسسات التعليمية، والإستراتيجية والمبادئ الحاكمة لنظام ضمان الجودة بالمؤسسات التعليمية، ونموذج دورة ضمان الجودة الذي تبنته المؤسسات التعليمية، والمعايير والمقاييس لأفضل الممارسات المستخدمة في عمليات تقييم المؤسسات التعليمية، والعلاقة التبادلية بين الأطراف المختلفة المشاركة في ضمان الجودة، والتقييم الذاتي والتقييم الخارجي لضمان الجودة، والتحديات والتوقعات المستقبلية لضمان الجودة بالمؤسسات التعليمية بما يتوافق مع معايير الاقتصاد المعرفي (طعيمة، 2006).

ونظراً لما يشهد التعليم الجامعي من اهتمام كبير على مختلف المستويات، والتطوير المستمر نحو الأفضل لمواكبة حاجات الأفراد وخصائص العصر العلمي والتقني، وتقدم المجتمعات وتنميتها وذلك عن طريق إعداد الكوادر والطاقات البشرية في مجالات التعليم المختلفة. ان الاقتصاد المعرفي هو أحد النظم المتبعة لإعداد الكوادر البشرية في مجالات التعليم المختلفة وذلك لكونها تقوم على أساس أنها، نظام قائم على التطوير المستمر للأداء في جميع

المستويات العلمية والإدارية، وفي كل المجالات الوظيفية للمنظمة، وذلك باستخدام كافة الموارد البشرية والمالية المتاحة، وهي في الوقت نفسه تأكيد أن يعمل الفرد بالشكل الصحيح من المرة الأولى (الطائي وآخرون، 2007). لهذا تعتبر الجامعات إحدى المؤسسات التربوية التعليمية الهامة التي يقع على عاتقها الدور الأكبر والمهم في تنمية وتطوير التعليم، الذي هو أحد عناصر التنمية والارتقاء التي ترتقي وتتقدم به الدول فهي تعدّ وتخرّج معلم المستقبل الذي سيعتمد عليه المجتمع في تقدمه وتطويره حيث يكون له الدور الأكبر لمواكبة مُجريات التغيرات التي يشهدها العالم، وقد جاء اهتمام جلالة الملك عبدالله الثاني بالجامعات نتيجة إيمانه بالدور المهم، الذي تؤديه الجامعات كونها تضم فئات عمرية شابة ومن مختلف البيئات الاجتماعية والثقافية المحلية والعالمية، ومن خلال تأكيد جلالته على ضرورة إحداث تغييرات جذرية في النظام التربوي الجامعي وتحسين وتطوير نوعية التعليم وطرائق التدريس المعطاة للشباب بحيث تعد الطالب إعداداً فكرياً ومهنياً؛ ليتمكن من القيام بدوره بفاعلية ونشاط وليكون أداة التغير والتنمية والتطوير في مجتمعاتهم، بما يتناسب مع متطلبات عصر الاقتصاد المعرفي حيث أصبح الآن التركيز في الاستثمار على العنصر البشري من أهم ميزات عصر الاقتصاد المعرفي، وتأكيد جلالته على أهمية البحث العلمي والاستفادة من نتائجه في تحسين العملية التعليمية وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات هذا العصر وعلى تقديم الدعم المادي للجامعات. وأن الجامعات هي المصانع التي تنتج الأجيال، والأماكن التي يتم فيها صناعة المستقبل، وأهم ما يميز الشباب أنهم يتلقون تعليماً وتدريباً متخصصاً في مجال معين للمساهمة الفعالة في تنمية مجتمعاتهم، كما يبرز منهم العديد من أصحاب المواهب الفنية والرياضية والأدبية وذوي الميول العلمية الذين يحددون المعالم الرئيسية لمجتمعاتهم، ويواجه أساتذة الجامعات صعوبات عدة:

أولها : أنهم يتعاملون مع مرحلة عمرية من أخطر وأدق المراحل التي يمر بها الإنسان حيث أنه يتعرض لتغيرات جذرية في جسده وعقله .

وثانيها: تكوين الطالب علمياً في تخصص محدد إلى جانب تزويده بثقافة محلية وعالمية.

وثالثها: تحقيق قدر من الوحدة الثقافية بين أعداد ضخمة ومتنوعة من الشباب، يجب على المناهج التعليمية

أن تكون قادرة على استيعاب هذا الاختلاف وأن تكون مواكبة لتطورات ومتطلبات هذا العصر ( ضياف وشوية، 2007).

ومن هنا يبرز دور الجامعات في عصر الاقتصاد المعرفي من خلال التركيز على الطلاب في مختلف تخصصاتهم وعلى مستوى اختلاف بيئاتهم وتخرج الطلبة مزودين بالمعارف والمهارات اللازمة لممارسة دورهم بفاعلية في المجتمع ويجب على الجامعات أن تكون قادرة على مواكبة التغير السريع الذي يشهده العالم مثل: قدرتها على احتواء الثقافات والبيئات المختلفة التي يأتي منها الطلاب سواء كانوا من نفس البلد أو من الخارج بحيث تكون برامجها مناسبة مع ثقافة وعادات المجتمع وكذلك مع المجتمعات الأخرى، وقادرة أيضا على احتواء هذه الاختلافات والمواءمة معها وأن تحتويها. وبالتالي فإن التغير والتعديل في المناهج وسياسات الجامعات التعليمية لم يأت ضمن خطط مرسومة من قبل الدول والحكومات، وإنما جاء لتلبية ومواكبة متطلبات هذا العصر من حيث كسر الحواجز وتقريب المسافات والزمن، ومن حيث توافر المعلومات لأنها لم تعد حكرًا على أشخاص أو مجموعة، بل يمكن الحصول عليها بكل يسر وسهولة نتيجة للتطور التكنولوجي في التعليم (Casey, 2007).

إن مضمون اقتصاد المعرفة يتمثل في ثورة المعلومات والاتصالات والاستخدام الواسع للمعرفة والعلم بدرجة كبيرة وقوية بجوانب أساسية تتمثل بالتعليم في إطاره الواسع والذي يتضمن التعليم الذاتي، والتعلم من خلال العمل؛ أي

أنه عندما يتطور التعليم يمكن أن يسهم بشكل ملموس وواضح في أحداث التطور العلمي والتكنولوجي وخاصة عندما يتم التوجه نحو العمل على تطوير التعليم المتصل بالبحث العلمي (خلف، 2007).

ويُسمّ الاقتصاد المعرفي بعدة خصائص أبرزها: إنّه عالي الجودة ويستهدف التميّز، مثلما هو كثيف المعرفة يركّز على الاستثمار في الموارد البشرية بوصفها رأس المال الفكريّ والمعرفي، ويعتمد على القوى العاملة المؤهلة والمدربة والمتخصصة، ويركّز على التعلّم والتدريب المستمر وإعادة التدريب، كما أنّه من شديد السرعة والتغيير يتطور لتلبية احتياجات متغيرة، ويمتاز بالانفتاح والمنافسة العالمية، وانتقال النشاط الاقتصادي من إنتاج السلع وصناعتها إلى إنتاج الخدمات المعرفية وصناعتها، إضافة إلى استثمار الطاقة المتجددة، والمساعدة على زيادة دخل صنّاع المعرفة، إذ كلّما ارتفعت مؤهلاتهم وتنوعت كفاءاتهم وخبراتهم، استطاعوا توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتفعيل عمليات البحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية (مؤتمن، 2004).

وتركز الدول مثل نيوزلندا وأستراليا وأمريكا على ضرورة التركيز على تعلم مستمر للحياة وإيجاد عمال معرفة لمواكبة متطلبات عصر الاقتصاد المعرفي، بالتركيز على البرامج التعليمية والعمل على تطويرها وتحسينها بما يتناسب مع متطلبات المرحلة الحالية فثمة علاقة بين الجامعات والاقتصاد المعرفي، وتطوره يتطلب إعادة تقييم وترتيب وبناء الأفكار من أجل تطوير الفهم والنجاح، وبما إن المعرفة من المصادر المهمة لزيادة المنافسة يجب أن يتم إيجاد طرق جديدة للإنتاج وللاستخدام وإعادة تنظيمها بأساليب وطرق جديدة، أي أنه تم الانتقال من الاعتماد على الصناعات إلى الخدمات المعتمدة على المعرفة فالجامعة تخرج أفراداً يمتلكون المعرفة والمهارة وقادرين على تطبيقها في مجتمعهم وفي المجتمعات الخارجية فهم البذور الجديدة لنمو مجتمعاته (Casey, 2007).

وقد أدرك الأردن هذه الحقيقة؛ لذا أولى النظام التربوي الأردني اهتماماً كبيراً لبرامج التدريب وتحديد الحاجات التدريبية، فكان من أبرز توصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي الذي عقد في عمان عام (1987) ضرورة الاهتمام والعمل على رفع أداء المعلمين والإداريين فنياً وإدارياً ليتمكنوا من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبذلت وزارة التربية والتعليم جهوداً كبيرة لترفع من مستواهم جميعاً، إذ بدأت بوضع خطط تدريبية مع بدء تطبيق المناهج والكتب المدرسية الجديدة تضمنت عدداً من الكفايات ومن أهم الكفايات اللازمة للمعلم: كفايات التخطيط للتعليم، وكفايات بنية المعرفة بالمادة الدراسية أثناء عملية التعلم، وكفايات اختيار الأنشطة وتنظيمها، وكفايات اختيار الأمثلة وكفايات التقويم (الوحش، 1993).

وفي ضوء ما تقدم فإن إتباع أسس الاقتصاد المعرفي في المؤسسات التربوية يقتضي إعادة النظر في رسالة المؤسسة التربوية وأهدافها، وإستراتيجيات التعليمية والتربوية، وأن يتأسس عمل المؤسسة التربوية على معرفتها حاجات المستفيدين، ونوعية التعليم، والإعداد التي يرونها لتلبي حاجاتهم، ورغباتهم الاجتماعية والاقتصادية، وحل المشكلات التي قد تواجه الطلبة أو المجتمع، ومواكبة ما تقدمه المؤسسات التعليمية في بلدان العالم المتقدم لاسيما أننا في القرن الحادي والعشرين والعالم يشهد تفجراً معرفياً، وتطوراً تكنولوجياً هائلاً في المجالات كافة، وتبعاً للتحديات التي تلقى بأعبائها على نظام التربوي التعليمي وتفرض عليها، وعلى القائمين عليها أخذ جميع الاستعدادات والإجراءات اللازمة لخوض المنافسة القادمة التي لا ترحم المؤسسات الضعيفة التي لم تتأهب لمثل هذه المنافسة (عطية، 2007).

ولهذا جاءت هذه الدراسة لمحاولة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظرهم، من أجل رسم إستراتيجية فنية قائمة على معايير الاقتصاد المعرفي لرفع وتطوير مهارات المعلمين، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على الاحتياجات التدريبية من حيث نوعها وأهميتها

لمعلمي اللغة العربية مما يمكن المختصين والمخططين لبرامج التدريب من وضع برامج تدريبية ملائمة لتلبية الاحتياجات في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي.

#### مشكلة البحث وأسئلتها:

تكمن المشكلة في أهمية معايير الاقتصاد المعرفي في تدريس المواد المختلفة وبخاصة تدريس اللغة العربية. ووجد أن هناك عدم اهتمام من معلمي اللغة العربية بهذه المعايير، وتتأتى المشكلة أيضاً للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية .

وستجيب الدراسة عن السؤالين التاليين:

1. ما الاحتياجات التدريبية القائمة على معايير الاقتصاد المعرفي لمعلمي اللغة العربية في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟.
2. هل هناك اختلاف في الاحتياجات التدريبية القائمة على معايير الاقتصاد المعرفي لمعلمي اللغة العربية في الأردن تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟.

#### أهمية البحث وأهدافه:

##### أهداف البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف إلى الاحتياجات التدريبية القائمة على معايير الاقتصاد المعرفي لمعلمي اللغة العربية في الأردن من وجهة نظرهم في البادية الشمالية الشرقية.
- التعرف ما إذا كانت وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية للحاجات التدريبية القائمة على معايير الاقتصاد المعرفي لمعلمي اللغة العربية في الأردن تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

##### أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة بما يأتي:

- قد تساعد هذه الدراسة التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي ودرجة أهميتها مما يمكن المسؤولين من التعرف إليها والعمل على التخطيط الدقيق للبرامج التدريبية التي بدورها تلبى حاجات اللغة العربية.
- قد يساعد التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية على تطوير أدائهم التعليمي مما يترتب عليه تحسين مخرجات التعليم.
- الوصول إلى نتائج ومقترحات ذات فائدة فيما يتعلق ببرامج التدريب المستقبلي لمهارات معلمي ومعلمات اللغة العربية.

**تعريف المصطلحات:** تُعرّف مصطلحات الدراسة تعريفاً اصطلاحياً وآخر إجرائياً للباحثين، وفقاً للآتي:

**الاحتياجات التدريبية:** هي مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها بصورة إيجابية في معارف ومهارات وسلوكيات العاملين سواء للتغلب على نقاط الضعف أو المشكلات التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة أو لرفع

وتحسين معدلات الأداء أو لإعداد العاملين لمقابلة التغيير والتطور في محيط أعمالهم وأوضاعهم المؤسسية (الكفاية، 2007).

**التعريف الإجرائي للاحتياجات التدريبية:** هي مجموعة التغيرات المطلوب إجراؤها مع الفرد المتعلقة بمعلوماته وخبراته ووظيفته الحالية وفي هذه الدراسة تمثل استجابة معلمي ومعلمات اللغة العربية عن كل فقرة من فقرات الاستبيان المستخدم في الدراسة .

**الاقتصاد المعرفي:** هو الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها؛ بهدف تحسين نوعية الحياة؛ ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي ( مؤتمن، 2003).

**التعريف الإجرائي للاقتصاد المعرفي:** هي النواتج المتوقعة للمعرفة التي يكتسبها المتعلم بصورة واقعية بحيث تُعد استثماراً في الفرد الذي سيتحول بهذه المعلومات إلى عامل أكثر تأثيراً في الإنتاجية وتوليد معرفة جديدة ذات تطبيقات اقتصادية يعود ريعها على الفرد والمجتمع.

**معلمي ومعلمات اللغة العربية :** هو الشخص المعين رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن ليكون مسؤولاً عن جميع جوانب العملية التعليمية لمنهاج اللغة العربية في مدارس وزارة التربية والتعليم وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة ( الشديفات ،2009).

**التعريف الإجرائي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية :** وهم عينة ممثلة من معلمي ومعلمات اللغة العربية ممن يدرسون منهج اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية.

#### محددات البحث:

**الحدود المكانية :** تمّ التطبيق على معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية.

**الحدود الزمانية :** تمّ التطبيق في الفصل الدراسي الأول من عام 2015 - 2016.

**الحدود البشرية :** شملت الدراسة على مجتمع عدد أفرادها ( 300 ) معلماً و معلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية.

#### الدراسات السابقة

تتناول هذه الدراسة عدداً من الدراسات التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالدراسة الحالية، وهي كالاتي: هدفت دراسة مالهورتي ( Malhotra,2003) إلى صياغة إطار عام لإدارة المعرفة، وبناء نماذج عملية للاقتصاد المعرفي، وتم تطبيق الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، كجزء من دور الأمم المتحدة في النشاطات العلمية والاجتماعية، واستخدمت الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي، وذلك بالرجوع إلى القطاعات العامة، كقطاع التعليم العام، وإدارة الموارد والمؤسسات المالية، وتوصلت الدراسة إلى الخروج بمجموعة من النماذج والمعايير، التي تهدف إلى إدخال أسس الاقتصاد المعرفي في القطاعات العامة، وعلى رأسها قطاع التعليم وقطاع المال، وأوصت بالتركيز على العنصر البشري، الذي يعد العامل الأفضل في نجاح منظومة الاقتصاد المعرفي.

وقام سورطي ( Soraty,2005) بدراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين الاقتصاد المعرفي، والتعليم العالي في الوطن العربي، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الاطلاع على الموضوعات الدراسية

وخطط المساقات الجامعية، وأشارت نتائج الدراسة أن للاقتصاد المعرفي مظاهر تأثير في التعليم العالي، يتمثل في جعل الجامعات مراكزاً للبحث وإنتاج المعرفة، وتبني التعليم مدى الحياة، كما أشارت النتائج أن الجامعات العربية غير قادرة بأوضاعها الحالية، على مواكبة تحديات ومتطلبات الاقتصاد المعرفي، لأنها غالباً ما تعتمد على استهلاك المعرفة المستوردة والقديمة، وتفقد إلى المهارات والخبرات والأبحاث العلمية، التي تمكنها من إنتاج المعرفة أو تطويرها، كما أنها لا تقيم علاقات قوية مع أماكن العمل والإنتاج.

أما محمد (2006) فقد هدفت دراستها إلى الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقاً للاقتصاد المعرفي وحاجاتهم المهنية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (326) معلماً ومعلمة مما يدرسون الصفوف: الرابع والثامن والعاشر، ولتحقيق أهداف الدراسة بنت الباحثة استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اتجاهات المعلمين نحو المناهج المطورة كانت ايجابية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة الماجستير، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة.

وقام القديمات (2008) بدراسة هدفت اختبار فاعلية برنامج تدريبي، قائم على الاقتصاد المعرفي، في تنمية كفايات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (178) معلماً ومعلمة، وباستخدام بطاقة الملاحظة، وبطاقة التقويم الذاتي، أشارت نتائج الدراسة إلى حاجة الميدان التربوي إلى (68) كفاية فرعية، لمعلمي المرحلة الثانوية في تخصص اللغة العربية، أهمها: الكفايات الشخصية والتخصصية، وكفايات التخطيط والتقييم، والمعلومات والاتصالات، كما أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على الاقتصاد المعرفي، في تنمية كفايات معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الثانوية. لقديمات، جهاد (2008): "فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاقتصاد المعرفي في تنمية كفايات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

وأجرى (شديفات وإرشيد، 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للعام الدراسي 2009/2008. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للعام الدراسي 2009/2008، وتألفت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات وعددهم (327)، وقد صمم استبيان لخدمة أهداف البحث، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

وأجرى (الحايك وآخرون، 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في إعداد المدرس في كليتي العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية وآل البيت من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغيرات الجامعة والجنس، تكونت العينة من (242) طالباً وطالبة من كليتي العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية وآل البيت، وقد صمم استبيان لخدمة أهداف البحث، كما أظهرت النتائج على اتفاق الطلبة وعدم وجود فروق استجاباتهم في الكليتين، ودلت النتائج أيضاً على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى الجهني (2011) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التربوية اللازمة لمعلمي اللغة الإنجليزية في مراحل التعليم العام بمحافظة ينبع، وقد صمم استبيان لخدمة أهداف البحث، كما أوضحت النتائج على وجود حاجات

تربوية لمعلمي اللغة الانجليزية ، تراوحت درجتها بين قوية وقوية جدا في جميع محاور الدراسة ، كما نتج عن هذه الدراسة عدم وجود أثر يعزى لمتغيري نوع العمل و عدد سنوات الخبرة .

وهدف دراسة المراميحي (2013) إلى تعرف أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهم في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور . والتعرف على وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين تجاه الاحتياجات التدريبية بناء على الخبرة وعدد الدورات التدريبية ، وتكونت عينة الدراسة من ( 168 ) معلما و(30) مشرفاً تربوياً، وقد صمم استبيان لخدمة أهداف البحث ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند تقديرات المشرفين وتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المجال اللغوي . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند تقديرات المشرفين وتقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في مجال المهارات التدريسية .

وأجرى اليونس (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مواكبة كليات التربية الرياضية للمنهج المطور تبعاً للاقتصاد المعرفي ، وإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية ، وتكونت عينة الدراسة من ( 66 ) عضو هيئة تدريس موزعين على الجامعات الأردنية الرسمية الأربعة (اليرموك، الأردنية، الهاشمية، مؤتة)، وقد صمم استبيان لخدمة أهداف البحث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مواكبة كليات التربية الرياضية للمنهج المطور تبعاً للاقتصاد المعرفي وإدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير (الجنس) وأن الفروق كانت لصالح الذكور ولمتغير (الجامعة) وأن الفروق كانت لصالح الجامعة الهاشمية، وتبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مواكبة كليات التربية الرياضية للمنهج المطور تبعاً للاقتصاد المعرفي وإدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية، الخبرة، الدورات).

#### مجالات الإفادة من الدراسات السابقة :

من خلال الاطلاع على أهداف الدراسات السابقة بشكل عام فقد لوحظ بأنها تقتصر على الأهداف التالية: هدفت الدراسات التعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق منهاج اللغة العربية وفقاً للاقتصاد المعرفي، وخصائص منهاج اللغة العربية المبني على المهارات الحياتية، ومشكلات تطبيق اللغة العربية ، والرضا الوظيفي، ومعوقات التطبيق والتنفيذ العملي للغة العربية، والمعوقات والمشكلات التي تعترض تحقيق أهداف اللغة العربية. وتتميز الدراسة الحالية من حيث تركيزها على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية بصورة كلية لا جزئية. إضافة إلى شمولية أهدافها واتساع نتائجها. بحيث تمّ تغطية العديد من الأبعاد والتي لم تنطرق لها الدراسات السابقة؛ لذلك تمّ دراسة الموضوع دراسة نظرية وعملية للجمع بين النظرية والتطبيق، و تمّ الاستفادة من الدراسات السابقة الاهتمام إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، صياغة منهجية الدراسة وإجراءاتها، والإسهام في بناء بعض أركان الإطار النظري للدراسة مناقشة النتائج التي ستوصل إليها الدراسة، وفي الوصول إلى تحديد خطة البحث وعينة الدراسة، واختيار أدوات البحث، وأساليب المعالجة الإحصائية.

#### الطريقة والإجراءات :

وفيها تمّ تناول الإجراءات التي سيقوم بها الباحث لتنفيذ هذه الدراسة، وتشمل وصفاً لمجتمع الدراسة، والعينة، وأداة الدراسة، وإجراءات الصدق والثبات للأداة، وإجراءات الدراسة، كما سنتناول وصفاً لتصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية التي تمّ استخدامها في تحليل البيانات، واستخراج النتائج.

## مجتمع الدراسة والعينة :

شملت عينة الدراسة على جميع أفراد مُجتمع الدراسة وعدده (300) معلماً و معلمة من معلمي و معلمات اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية. وتمّ التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من عام 2014-2015، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	180	60%
	إناث	120	40%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	121	40.33%
	5-10 سنوات	85	28.33%
	أكثر من 10 سنوات	94	31.33%
المؤهل	أقل من بكالوريوس	129	43%
	بكالوريوس فأكثر	171	57%

## أداة البحث:

ولتحقيق أهداف الدراسة، وبعد إطلاع الباحثين على الأدب التربوي في هذا المجال، جرى تطوير استبانة اعتماداً على دراسة الأدب السابق والمراجع العلمية التي تضمنت الحديث عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي، والدراسات العلمية والأبحاث المحكمة في نفس مجال الدراسة الحالية، والإطلاع على الرسائل الجامعية والكتب والدوريات، وما ورد فيها من أدب نظري، وآراء بعض الخبراء والمهتمين في هذا المجال، كما تمّ اعتماد سلم التقدير وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وهي كالاتي: درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً، وتمثل رقمياً بالعلامات الآتية: وعلى الترتيب (1،2،3،4،5).

جدول (4) توزيع مقياس ليكرت الخماسي لاستبانة الدراسة الموجهة لعينة الدراسة

بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
5	4	3	2	1

وبذلك تم تحديد درجة الاحتياجات التدريبية عن طريق حساب المتوسط الحسابي لكل فقرة على النحو التالي:

$$\text{المدى} = (\text{بدرجة عالية جداً } 5 - \text{أصغر درجة } 1) = 4$$

و طول الفئة = (المدى / عدد الفئات =  $4 / 5 = 0.80$ )، وبذلك يكون حساب الفقرات كالتالي:

1- الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي من (1 إلى أقل من 1.80) تقابل درجة الحاجة بدرجة ضعيفة جداً.

2- الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي من (1.80 إلى أقل من 2.60) تقابل درجة الحاجة بدرجة

ضعيفة.

3- الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي من ( 2.60 إلى أقل من 3.40 ) تقابل درجة الحاجة بدرجة متوسطة.

4- الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي من ( 3.40 إلى أقل من 4.20 ) تقابل درجة الحاجة بدرجة عالية.

5- الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي من ( 4.20 إلى 5.00 ) تقابل درجة الحاجة بدرجة عالية جداً.

#### صدق الأداة:

وللتحقق من صدق أداة الدراسة الظاهري عُرضت على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، حيث تمّ الأخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم، وطُلب منهم إبداء آراؤهم وملاحظاتهم حول مدى ملائمة فقرات الاستبيان لغرض الدراسة من حيث مدى ملائمة فقرات المجال للمجال الذي يندرج ضمنه، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة من الفقرات، أو أي ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورة للفقرات من خلال إضافتها أو حذفها أو تعديلها.

#### ثبات أداة البحث:

وللتحقق من ثبات الأداة، تمّ تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (30) مُعلماً ومعلمة من مُعلمي ومُعلمات اللغة العربية ، وذلك بتطبيقها مرتين ويفاصل زمني (أسبوعين) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وكان معامل الارتباط (0.83)، كما تمّ حساب معاملات ثبات التجانس الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا ويرى الباحث أنها مناسبة لإجراء الدراسة الحالية.

جدول (2) معاملات الثبات وفق طريقة الاتساق الداخلي للفقرات

رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات
.1	.42	.17	.46	.33	.44
.2	.48	.18	.43	.34	.47
.3	.41	.19	.41	.35	.56
.4	.56	.20	.43	.36	.48
.5	.55	.21	.42	.37	.54
.6	.53	.22	.33	.38	.33
.7	.33	.23	.41	.39	.40
.8	.37	.24	.35	.40	.34
.9	.42	.25	.39	.41	.35
.10	.44	.26	.47	.42	.44
.11	.45	.27	.40	.43	.36
.12	.46	.28	.51	.44	.39
.13	.40	.29	.50	.45	.40

.46	.46	.40	.30	.56	.14
.39	.47	.38	.31	.42	.15
		.47	.32	.48	.16

جدول (3) معاملات الثبات للمجالات وفق طريقة الاتساق الداخلي

معامل الثبات	المجال
0.82	النتائج
0.74	محتوى المنهج
0.69	الاستراتيجيات التعليمية التعليمية
0.46	الطلبة
0.62	التقويم

### إجراءات البحث:

ومن أجل إعداد الدراسة وللخروج بالنتائج قام الباحث بإجراءات، منها: مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والمتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي، وتمّ الاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة في تصميم أداة الدراسة في صورتها الأولية، ومن ثمّ التحقق من دلالات صدق أداة الدراسة وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين المختصين و تمّ الأخذ برأيهم ومقترحاتهم، و تمّ التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية من خارج نطاق عينة الدراسة مكوّنة من (30) من مُعلمي ومُعلمات اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الغربية، ومن ثمّ حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبعد التحقق والتأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، تمّ الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة لتسهيل عملية توزيع الاستبيان على عينة الدراسة حيث تمّ توزيع الاستبيان، و تمّ إبداء الملاحظات والإرشادات الواجب إتباعها أثناء إجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبيان، إضافة إلى الإجابة عن أية استفسارات أو تساؤلات يوجهونها للباحثين.

جمعت الاستبيانات من الباحثين وبمساعدة بعض الزملاء، وفرزها بحيث تمّ استبعاد الاستبيانات غير الصالحة للتحليل بسبب عدم اكتمال بياناتها، أو أنّ يظهر فيها عدم الجدية عند الاستجابة لها، ومن ثمّ تفرغ البيانات حاسوبياً ثمّ إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS.Ver.17)؛ لأغراض تحليل النتائج ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وتمّ تقديم التوصيات والمقترحات الملائمة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

### المعالجة الإحصائية:

تمّ جمع الاستبيانات من قبل الباحث وبمساعدة بعض الزملاء، وفرزها بحيث تمّ استبعاد الاستبيانات غير الصالحة للتحليل بسبب عدم اكتمال بياناتها، أو أنّ يظهر فيها عدم الجدية عند الاستجابة لها، ومن ثمّ تفرغ البيانات حاسوبياً ثمّ إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)؛ لأغراض تحليل

النتائج ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم تقديم التوصيات والمقترحات الملائمة في ضوء النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة.

### النتائج والمناقشة:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما الاحتياجات التدريبية القائمة على معايير الاقتصاد المعرفي لمعلمي اللغة العربية في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟  
للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والأبعاد، كما تم ترتيب الفقرات والمجالات حسب متوسطاتها الحسابية على مستوى المجال، والأداة، كما يبينه الجدول الآتي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والأبعاد

المجال أو البعد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات على مستوى المجال	ترتيب الفقرات حسب الأداة
النتائج	1	3.37	1.26	1	9
	2	2.95	1.23	7	25
	3	2.88	1.49	9	28
	4	2.91	1.37	8	27
	5	2.84	1.46	10	29
	6	2.96	1.40	6	24
	7	2.99	1.35	5	21
	8	3.05	1.38	4	19
	9	3.18	1.23	3	14
	10	3.05	1.27	4	19
	11	3.20	1.31	2	13
محتوى المنهج	12	2.97	1.41	6	23
	13	3.08	1.45	5	17
	14	2.97	1.49	6	23
	15	3.09	1.39	4	16
	16	3.10	1.45	3	15
	17	2.93	1.47	7	26
	18	3.32	1.41	1	10
الاستراتيجيات التعليمية	19	3.22	1.36	2	12
	20	2.67	1.20	3	35
	21	2.68	1.21	2	34

36	4	1.20	2.66	22	التعلمية
29	1	1.24	2.84	23	
40	8	.95	2.35	24	
39	7	1.04	2.37	25	
38	6	1.02	2.50	26	
37	5	1.16	2.52	27	
23	8	1.22	2.97	28	
22	7	1.23	2.98	29	
16	4	1.27	3.09	30	
18	5	1.22	3.08	31	
20	6	1.27	3.02	32	
6	3	1.42	3.44	33	
5	2	1.33	3.45	34	
4	1	1.32	3.54	35	التقويم
3	3	1.34	3.59	36	
33	11	1.22	2.74	37	
30	8	1.07	2.83	38	
31	9	1.22	2.81	39	
30	8	1.11	2.83	40	
32	10	1.30	2.75	41	
4	4	1.08	3.54	42	
11	7	1.28	3.31	43	
7	5	1.33	3.40	44	
8	6	1.32	3.39	45	
2	2	1.07	3.74	46	
1	1	1.08	4.04	47	
-	4	.93	3.10	البعد	النتائج
-	3	1.01	3.15	البعد	محتوى
-	5	.70	2.58	البعد	الاستراتيجيات
-	2	1.04	3.20	البعد	الطلبة
-	1	.58	3.25	البعد	التقويم
-		.59	3.07	الكل	كل الاستبانة

يظهر من الجدول السابق أن الفقرة الأولى "يراعي معلمو منهاج اللغة العربية حاجات الطلبة ورغباتهم وميولهم" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي ضمن مجال **النتائج** فقد كان المتوسط الحسابي ( 3.37) وبانحراف معياري (1.26)، كما أنها جاءت بالترتيب التاسع على مستوى الأداة، بينما حصلت الفقرة الخامسة "يركز معلمو منهاج اللغة العربية على الجانب التطبيقي العملي" على أدنى متوسط حسابي ضمن مجال **النتائج** (2.84) وبانحراف معياري (1.46)، إلا أنها حصلت على الترتيب التاسع والعشرين على مستوى الأداة.

كما يظهر من الجدول السابق أن الفقرة الثامنة عشر "يلبي محتوى منهاج اللغة العربية ميول الطلبة " قد حصلت على أعلى متوسط حسابي ضمن مجال **محتوى المنهج** فقد كان المتوسط الحسابي (3.32) وبانحراف معياري (1.41)، كما حصلت على الترتيب العاشر على مستوى الأداة، بينما حصلت الفقرة السابعة عشر "يلائم محتوى منهاج اللغة العربية عصر التكنولوجيا " على أدنى متوسط حسابي ضمن مجال **محتوى المنهج** (2.93) وبانحراف معياري (1.47)، وجاءت بالترتيب السادس والعشرين على مستوى الأداة.

يظهر من الجدول السابق أن الفقرة الثالثة والعشرين "يركز معلمو منهاج اللغة العربية على تحديد بعض المواقع الهامة على الانترنت ذات العلاقة باللغة العربية " قد حصلت على أعلى متوسط حسابي ضمن مجال **الاستراتيجيات التعليمية** فقد كان المتوسط الحسابي ( 2.84) وبانحراف معياري ( 1.24)، كما أنها جاءت بالترتيب التاسع والعشرين على مستوى الأداة، بينما حصلت الفقرة الرابعة والعشرين " يُعزز معلمو منهاج اللغة العربية استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية " على أدنى متوسط حسابي ضمن مجال **الاستراتيجيات التعليمية** (2.35) وبانحراف معياري (0.95)، إلا أنها حصلت على الترتيب الأربعين على مستوى الأداة.

كما يظهر من الجدول السابق أن الفقرة الخامسة والثلاثين "يُعزز معلمو منهاج اللغة العربية الالتزام بالتعلم مدى الحياة" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي ضمن مجال **الطلبة** فقد كان المتوسط الحسابي ( 3.54) وبانحراف معياري (1.32)، كما أنها جاءت بالترتيب الرابع على مستوى الأداة، بينما حصلت الفقرة الثامنة والعشرون " ينمي معلمو منهاج اللغة العربية القدرة على تحمل المسؤولية عند الطلبة " على أدنى متوسط حسابي ضمن مجال **الطلبة** (2.97) وبانحراف معياري (1.22)، إلا أنها حصلت على الترتيب الثالث والعشرين على مستوى الأداة.

كما يظهر من الجدول السابق أن الفقرة السابعة والأربعين " يهتم معلمو منهاج اللغة العربية بالتقويم البيئي للطلبة " قد حصلت على أعلى متوسط حسابي ضمن مجال **التقويم** فقد كان المتوسط الحسابي ( 4.04) وبانحراف معياري (1.08)، كما أنها جاءت بالترتيب الأول على مستوى الأداة، بينما حصلت الفقرة السابعة والثلاثين "يستخدم معلمو منهاج اللغة العربية أنواع التقويم المناسبة وفقاً لأنواع النتائج التعليمية " على أدنى متوسط حسابي ضمن مجال **التقويم** (2.74) وبانحراف معياري (1.22)، إلا أنها حصلت على الترتيب الثالث والثلاثين على مستوى الأداة.

كما يظهر أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال التقويم فقد كان المتوسط الحسابي ( 3.25)، يليه مجال الطلبة (3.20)، ثم مجال محتوى المنهج ( 3.15)، ويأتي بالترتيب الرابع مجال النتائج ( 3.10)، وأخيراً مجال الاستراتيجيات التعليمية التعلمية (2058). ومن الملاحظ أن جميع هذه المتوسطات الحسابية تعكس درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية وهي جميعها جاءت بدرجة متوسطة باستثناء مجال الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، ويعزو الباحث ذلك إلى التدريب المستمر والمكثف الذي يقوم به المشرفون (المديرون) بناء على الاقتصاد المعرفي، والذي جعل المعلم واعياً بهذه الجوانب كافة، أما بالنسبة للاستراتيجيات التعليمية التعلمية والتي جاءت درجة الحاجة التدريبية إليها قليلة فهذا يفسر الدور المهم المناط بها، إذ تعد حجر الأساس في العملية التعليمية التعلمية، فعادة يبحث

المعلمون عن أفضل الطرق لإيصال المعلومات للطلبة، وهذا الاعتقاد يحثهم للإطلاع عليها بدرجة عالية، وبالتالي توظيفها، لذا جاءت الحاجة التدريبية إليها بدرجة قليلة.

وللإجابة عن السؤال الثاني " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في الاحتياجات التدريبية القائمة على معايير المعرفي لمعلمي اللغة العربية في الأردن من وجهة نظرهم في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية، تُعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة" فقد تم استخراج كلا من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات كما يظهر في الجدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة	المجال
1.02	3.34	121	أقل من 5	النتائج
0.79	3.03	85	من 5 إلى 10	
0.84	2.84	94	أكثر من 10	
0.93	3.10	300	الكل	
1.08	3.34	121	أقل من 5	محتوى المنهج
0.95	3.01	85	من 5 إلى 10	
0.93	3.03	94	أكثر من 10	
1.01	3.15	300	الكل	
0.88	2.74	121	أقل من 5	الاستراتيجيات التعليمية التعليمية
0.62	2.46	85	من 5 إلى 10	
0.38	2.45	94	أكثر من 10	
0.70	2.57	300	الكل	
0.98	3.60	121	أقل من 5	الطلبة
1.03	3.17	85	من 5 إلى 10	
0.89	2.70	94	أكثر من 10	
1.04	3.19	300	الكل	
0.63	3.46	121	أقل من 5	التقويم
0.51	3.17	85	من 5 إلى 10	
0.46	3.02	94	أكثر من 10	
0.58	3.24	300	الكل	
0.67	3.31	121	أقل من 5	الكل
0.45	2.99	85	من 5 إلى 10	
0.43	2.83	94	أكثر من 10	
0.58	3.07	300	المجموع	

يظهر من الجدول ( 5 ) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على المجالات الخمسة، ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للاستجابات، كما في الجدول (6).

جدول (6) تحليل التباين الأحادي للاستجابات حسب متغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة الإحصائية
النتائج	بين المجموعات	13.584	2	6.792	8.213	*.000
	داخل المجموعات	245.624	297	.827		
	الكلي	259.208	299			
محتوى المنهج	بين المجموعات	7.219	2	3.609	3.594	*.029
	داخل المجموعات	298.266	297	1.004		
	الكلي	305.484	299			
الاستراتيجيات التعليمية	بين المجموعات	6.068	2	3.034	6.399	*.002
	داخل المجموعات	140.813	297	.474		
	الكلي	146.881	299			
الطلبة	بين المجموعات	42.855	2	21.428	22.550	*.000
	داخل المجموعات	282.219	297	.950		
	الكلي	325.074	299			
التقويم	بين المجموعات	11.004	2	5.502	17.927	*.000
	داخل المجموعات	91.154	297	.307		
	الكلي	102.158	299			
الكل	بين المجموعات	13.293	2	6.646	22.133	*.000
	داخل المجموعات	89.185	297	.300		
	الكلي	102.477	299			

يظهر من الجدول السابق وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha \leq 0.05$  ) على جميع المجالات وعلى الاستبانة الكلي، ولمعرفة لصالح أي من مستوى الخبرة كان لها الدلالة تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام أسلوب توكي (Tukey)، كما في الجدول الآتي:

جدول (7) المقارنات البعدية حسب أسلوب توكي للمجالات

المجال	الخبرة	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
النتائج	أقل من 5 سنوات	-	*0.309	*0.497
	5-10 سنوات	0.309 -	-	0.187
	أكثر من 10 سنوات	0.497 -	0.187 -	-
محتوى المنهج	أقل من 5 سنوات	-	*0.325	*0.307
	5-10 سنوات	0.325 -	-	0.017 -
	أكثر من 10 سنوات	0.307 -	0.017	-
الاستراتيجيات	أقل من 5 سنوات	-	*0.282	*0.296
	5-10 سنوات	0.282 -	-	0.014
	أكثر من 10 سنوات	0.296 -	0.014 -	-
الطلبة	أقل من 5 سنوات	-	*0.424	*0.899
	5-10 سنوات	0.424 -	-	*0.475
	أكثر من 10 سنوات	0.899 -	0.475 -	-
التقويم	أقل من 5 سنوات	-	*0.290	*0.444
	5-10 سنوات	0.290 -	-	0.153
	أكثر من 10 سنوات	0.444 -	0.153 -	-
الكل	أقل من 5 سنوات	-	*0.322	*0.487
	5-10 سنوات	0.322 -	-	0.164
	أكثر من 10 سنوات	0.487 -	0.164 -	-

يظهر من الجدول (7) أن مستوى الدلالة الإحصائية في مجال النتائج والاستراتيجيات والتقويم والكل كان لصالح الخبرة "أقل من 5 سنوات" على "بين 5-10 سنوات" و "أكثر من 10 سنوات". بينما كان في مجال محتوى المنهج لصالح الخبرة "أقل من 5 سنوات" على "بين 5-10 سنوات" فقط. بينما كان في مجال الطلبة لصالح "أقل من 5 سنوات" على "بين 5-10 سنوات" و "أكثر من 10 سنوات"، ولصالح الخبرة "بين 5-10 سنوات" على "أكثر من 10 سنوات" فقط. ويعزو الباحث ذلك إلى أن درجة الحاجة للمعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات هم أمس حاجة إلى التدريب، وهذا أمر يتماشى مع المنطق، فهم لا يزالون يكونون الخبرة حول النتائج والمحتوى والاستراتيجيات التعليمية التعلمية والتقويم، لذا فلا بد من أن يكون التدريب منصباً على المعلمين الذين هم ضمن هذه الفئة من الخبرة.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المؤهل

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النتائج	أقل من بكالوريوس	129	3.51	0.92
	بكالوريوس فأكثر	171	2.79	0.80
محتوى المنهج	أقل من بكالوريوس	129	3.44	1.07
	بكالوريوس فأكثر	171	2.93	0.90

0.85	2.81	129	أقل من بكالوريوس	الاستراتيجيات التعليمية التعليمية
0.47	2.39	171	بكالوريوس فأكثر	
0.85	3.70	129	أقل من بكالوريوس	الطلبة
1.00	2.81	171	بكالوريوس فأكثر	
0.66	3.40	129	أقل من بكالوريوس	التقويم
0.48	3.12	171	بكالوريوس فأكثر	
0.58	3.38	129	أقل من بكالوريوس	الكل
0.45	2.83	171	بكالوريوس فأكثر	
0.58	3.07	300	المجموع	

يظهر من الجدول ( 8 ) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على المجالات الخمسة، ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد تم إجراء اختبار ت لعينتين مستقلتين ( Independent Samples t-Test ) للاستجابات، كما في الجدول (8).

جدول (9) اختبار ت لعينتين مستقلتين حسب متغير المؤهل

المجال	قيمة ت	قيمة الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة الإحصائية
النتائج	7.19	0.72	0.10	*0.000
محتوى المنهج	4.50	0.51	0.11	*0.000
الاستراتيجيات	5.46	0.42	0.07	*0.000
الطلبة	8.04	0.88	0.11	*0.000
التقويم	4.21	0.27	0.06	*0.000
الكل	9.13	0.55	0.55	*0.000

يظهر من الجدول ( 9 ) وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha \leq 0.05$  ) لصالح المؤهل أقل من بكالوريوس. ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة علمية أعلى هم أقل حاجة للتدريب من نظرائهم من المعلمين الذين لديهم مؤهل علمي أقل، وهذا يعود إلى أن برنامج البكالوريوس في الجامعة يغطي الكثير من هذه الاحتياجات معرفياً.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النتائج	إناث	120	2.47	0.55
	ذكور	180	3.52	0.89
محتوى المنهج	إناث	120	2.53	0.81
	ذكور	180	3.56	0.91
الاستراتيجيات التعليمية التعليمية	إناث	120	2.31	0.67
	ذكور	180	2.74	0.66
الطلبة	إناث	120	3.64	1.07

0.90	2.90	180	ذكور	التقويم
0.34	3.33	120	إناث	
0.69	3.18	180	ذكور	الكل
0.30	2.87	120	إناث	
0.68	3.20	180	ذكور	
0.58	3.07	300	المجموع	

يظهر من الجدول (10) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على جميع المجالات وعلى كل الأداة، ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد تم إجراء اختبار ت لعينتين مستقلتين ( Independent Samples t-Test) للاستجابات، كما في الجدول (10).

جدول (11) اختبار ت لعينتين مستقلتين حسب متغير الجنس

المجال	قيمة ت	قيمة الفرق بين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
النتائج	11.43	1.04	0.09	*0.000
محتوى المنهج	9.94	1.02	0.10	*0.000
الاستراتيجيات	5.45	0.43	0.07	*0.000
الطلبة	6.46	0.74	0.11	*0.000
التقويم	2.14	0.14	0.06	*0.032
الكل	4.94	0.32	0.06	*0.000

يظهر من الجدول (118) وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لصالح الذكور على جميع المجالات وعلى الأداة فيما عدا مجالي التقويم والطلبة فقد كان لصالح الإناث. وهذا يعني أن الحاجة التدريبية للمعلمين أعلى منها لدى المعلمات في مجال النتائج والمحتوى والاستراتيجيات، ويعزو الباحث ذلك إلى انتظام المعلمات بحضور الدورات التدريبية التي تعقد للمعلمين الجدد في بداية التعيين أكثر التزاماً من المعلمين والتي غالباً ما يكون موضوعاتها النتائج وتحليل المحتوى والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، كما أن استقرار المعلمات في مديرية التربية والتعليم أكثر من الذكور وبالتالي توافر سجلات في أقسام الإشراف تبين الدورات التي شاركت فيها المعلمات ومتابعة المشرفين التربويين لأثر انتقال التدريب للغرفة الصفية، يضاف إلى ذلك كثرة زيارات المشرفين التربويين لمدارس الإناث مما يولد التزاماً أكثر عند المعلمات من المعلمين، ويضاف إلى ذلك أيضاً كفاءة الدور الإشرافي الذي تقوم به مديرة المدرسة كمشرف مقيم في المدرسة. كما أن استجابة المعلمات لملاحظات المشرف التربوي وتوصياته عقب أي فعالية إشرافية أكثر منها لدى المعلمين. أما حاجة المعلمات للتدريب في مجال الطلبة فيعزوه الباحث إلى طبيعة المعلمات السيكولوجية والفسولوجية التي تفرض عليهن تعاملاً أقل تشدداً مع الطلبة من المعلمين، كما أن طبيعة المعلمات تميل إلى التعامل بلين وتساهل كونها تتعامل مع طالبات من نفس جنس المعلمة.

أما في مجال التقويم فيرى الباحث حاجة المعلمات للتدريب في هذا الجانب بسبب ترددهن في إصدار الأحكام لتكريهن على المحتوى والاستراتيجيات وخصوصاً عندما تكون هذه الأحكام سلبية بسبب الخشية من اعتبار هذه الأحكام مؤشراً على أداء المعلمات، إضافة إلى قلة اطلاع المعلمات على استراتيجيات التقويم الحديثة وأدواتها لأنها تحتاج إلى جهد وإجراءات منظمة وكذلك سجلات خاصة بالتقويم.

## الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة تمّ تقديم عدد من التوصيات:

1. تغطية الاحتياجات.....
  2. التدريبية للمعلمين من خلال عقد ورشات عمل في أوقات مناسبة بعيداً عن إرهاق المعلم بواجبات أخرى .  
تأهيل المعلمين.....
  3. وتدريبهم في معاهد متخصصة قبل تعيينهم.  
عقد لقاءات فردية.....
  4. وزمرية لتوضيح أهمية التدريب في تطوير مهارات وكفايات المعلمين .  
تزويد المعلمين.....
  5. والمعلمات بنشرات تربوية وبحوث متخصصة.  
إجراء دراسات.....
- تقويمية لمدى فاعلية الدورات التدريبية التي تعقد سنوياً؛ لمعرفة مدى تلبيتها لاحتياجات المعلمين التي حددتها الدراسة .

## المصادر والمراجع

### أولاً: المراجع العربية :

1. إبراهيم، أحمد، أحمد ، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والتربوية ، الطبعة الأولى، الإسكندرية، دار الوفاء  
لندنيا للطباعة والنشر . (2003)
2. جودة، محفوظ أحمد ، إدارة الجودة الشاملة - مفاهيم وتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن. (2004)
3. الحايك، صادق، والشوا، هلا، والشديفات، باسل، والحايك، امه ، مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في  
إعداد المدرس في مناهج العلوم التربوية بالجامعات الأردنية، دراسة غير منشورة(2010)، ص 3-18.
4. الوحش، محمد، " تدريب المعلمين وتأهيلهم في الأردن ، وزارة التربية والتعليم"، رسالة المعلم، ( 1993 )،  
(2/1)، (34).
5. الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد، التدريب الفعال، عالم الكتب الحديث(2006)،ص 319.
6. الخطيب، رداح ، تحديد الاحتياجات التدريبية، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، العدد (26)، (1995) ص  
660.
7. خلف، فليح ، اقتصاد المعرفة، عالم الكتب الحديث، اريد، الأردن. (2007)
8. دحروج، عبد الرحمن، تحديد الاحتياجات التدريبية، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الاقتصاد، جامعة  
دمشق. (2009)
9. درة، عبد الباري، التدريب في الاردن : المشكلات ومدخل مقترحة لمعالجتها ، ورقة مقدمة الى ندوة بعنوان  
التدريب واقع وطموحات، الجامعة الهاشمية، الاردن. (1999)
10. درة، عبد الباري، ، "تحديد الاحتياجات التدريبية إطار نظري ومقترحات للتطوير"، رسالة المعلم (2/1)،  
(32)، 1991م، ( 1991 ) ص 21-38.

11. الشديفات، يحيى، الشديفات، عبير، *الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق* ، دراسة منشورة، المنارة، المجلد 15، العدد 3، 2009.
12. الصباغ، حمدي ، *برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية* ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر، الجزء الثالث، القاهرة(1994)، ص 147.
13. ضياف زين الدين، شوية ، *التجديد في مجال تقويم الأداء الجامعي، المنهاج التربوي وقضايا العصر* ، مؤتمر كلية التربية السابع كلية التربية، جامعة اليرموك، عالم الكتب الحديث، اريد، (2007)ص95-121.
14. الطائي، يوسف، والعبادي، محمد ، هاشم ، *إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي* ، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن. (2007)
15. الطعاني، حسن، *التدريب الإداري المعاصر*، دار المسيرة، عمان، الأردن. (2006)
16. طعيمة، رشدي أحمد وآخرون، ( 2006 ) ، *الجودة الشاملة في التعليم* ، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع العمري، صالح ( 2004 )، *تدريس الجغرافيا وفق رؤية الاقتصاد المعرفي، النظرية والتطبيق* ، ط 1، مطابع الدستور الأردنية.
17. عطية، محسن ، *الجودة الشاملة والمنهج*، دار المناهج، عمان، الأردن. (2007)
18. عليش، محمد ماهر، *إدارة الموارد البشرية*، وكالة المطبوعات، الكويت . ( 1985 )
19. القحطاني، سليمان محمد، *العلاقة بين مستوى التدين والرضا الوظيفي والإنتاجية في العمل*، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية. (1997)
20. غنيمه، محمد متولي ، *سياسة وبرامج إعداد المعلم العربي وبيئته العملية التعليمية* ، الدار المصرية اللبنانية، ط2، القاهرة . ( 1998 )
21. القديمات، جهاد عبدالحميد ، *فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإقتصاد المعرفي في تنمية كفايات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن*، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية. (2008)
22. الكسواني، عبير، ومصطفى ، *بناء نموذج لتطوير مناهج الإقتصاد المنزلي في التعليم الثانوي الشامل المهني بما يتواءم مع متطلبات الإقتصاد القائم على المعرفة وسوق العمل الأردنية* ، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية. (2005)
23. كمال، سفيان ، *إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الجامعي الفلسطيني*، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله. (2003)
24. الكفافي، محمد، *الاستثمار في الموارد البشرية للمناقسة العالمية*، الدار الثقافية. (2007)
25. محمد، رولا ، *اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقاً للإقتصاد المعرفي وحاجاتهم المهنية من وجهة نظرهم في المدارس التابعة لوكالة الغوث*، رسالة دكتوراه غير منشورة ، عمان : الجامعة الاردنية. (2006)
26. المرامحي، عيد، *الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الانجليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين* ،رسالة ماجستير ،قسم المناهج وطرق التدريس،كلية التربية،جامعة ام القرى. (2013)

27. مؤتمن، منى ، نحو رؤية جديدة للبحث التربوي في مجتمع الاقتصاد المعرفي، وزارة التربية والتعليم ، إدارة البحث والتطوير التربوي، الأردن. (2003)

28. ياغي، عبد الفتاح ، التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق ، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض . (1986)

29. اليونس، عدي ، مدى مواكبة كليات التربية الرياضية للمنهاج المطور تبعاً للاقتصاد المعرفي وإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية البدنية، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك. (2014)

#### المصادر الأجنبية :

30. ALBERC. Hyde The Proverbs Of Total Quality Management: Reaching to The Quality Improvement In The Public Sector", *Public Productivity Management Review*, (1992). 16.

31. CRAIG, H. Kraft, R and Plessis, J. *Teacher Development: Making an Impact*, Washington, DC: World Bank. (1998).

32. CASEY, C. A knowledge economy and a learning society: a comparative analysis of New Zealand and Australian experiences, *British association For International and Comparative Education*, (36) 3. (2007).

33. MALHOTRA, Y. *Measuring national knowledge assets of nation knowledge system for development, expanding public space for development of knowledge society: Department of economic and social affairs division for public administration and development management United Nation*, New York, (2003). pp. 68-128.

34. SORATY, Y. The knowledge economy and higher education in the Arab World", Dirasat, University of Jordan. *Educational Sciences* ،(32) 2, (2005). pp. 171 -177.