الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم

إعداد

أ / تركي بن عبدالله الزهراني

الملخص

هدفت الدراسة معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء بالمدارس الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء بالمدارس الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم وفقًا لمتغيرات(المؤهل، نوع المؤهل، عدد سنوات الخبرة)، واستخدمت المنهج الوصفي، وشملت العينة جميع أفراد مجتمع الدراسة، وعددهم (٩٠) معلمًا من معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية بمدارس مدينة تبوك، وكان من أهم نتائج الدراسة أن أبرز الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية بمدينة تبوك جاء في مجال الاحتياجات التدريبية التقنية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٥) يليه مجال الاحتياجات التدريبية التخصصية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥) ثم مجال الاحتياجات التدريبية التربوية بمتوسط بلغ (٣,٣٢).

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة

تواجه المجتمعات متغيرات مختلفة، وأن تمكنها من مواجهة ما فرضته من تحديات متشابكة ومتراكمة ومتعاقبة مرتهن بمدى تمكن القائمين على أمر التربية من تحصين أبنائها بمناعات تربوية متوازنة ومستوعبة تمكنهم من حُسن التعامل معها والاستفادة من إيجابياتها، والتغاضي عما يشوبها من مثالب، وذلك بوضع رؤية استراتيجية تخطط لمستقبل المجتمع، وتواكب المتغيرات الدولية وتطوراتها، رؤية تستشرف آفاق المستقبل، وتستند إلى إرادة جماعية، وتدعمها فلسفة تربوية واضحة محددة المعالم والتوجهات (المهدي، ٢٠٠٨) .

إن ثورة المعلومات أفرزت ثورة إدارية اتجهت نحو تغيير الأسلوب والمنهج التقليدي في إدارة المنظمات، وأصبح التركيز على الإنسان الكفء القادر على التعامل مع التغيرات والمستجدات والتطورات؛ بحيث يصبح الثابت الوحيد في عالم اليوم والغد هو التغيير (التدريب المؤثر في العمل، ٢٠١٤).

ويعتبر التدريب الأداة التي يستخدمها صانعو القرارات في المنظمات المختلفة لإمداد وتزويد العاملين بالمعارف والخبرات اللازمة، التي تساعدهم على تنمية مهاراتهم الحالية أو إكسابهم مهارات جديدة يحتاجون إليها في أدائهم الحالي أو أدائهم المستقبلي (هلال، ٢٠١٠).

ولقد خلف عصر المعلومات زيادة كبيرة وملحة في احتياجات المعلمين وجميع العاملين بالمدارس على جميع المستويات لتطوير التعليم واستخدام ونشر المهارات التقنية الشاملة لتحقيق الأداءات والخبرات والكفايات التعليمية المنضبطة في إعداد الطلاب للحياة في العالم الحقيقي (إبراهيم، ٢٠٠٩)، (أبو صوواين، ٢٠١٠).

ويعد الاهتمام بالمعلم وتطوير مستوى أدائه هو المحور الرئيس لعمل الكثير من أنظمة التعليم في مختلف دول العالم العربي؛ لأنه هو العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية والتي لا يمكن نجاحها إلا بوجوده، وخاصة أن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التدريس، فكان لا بد من الاهتمام بالتدريب المستمر للمعلم للارتقاء بمستواه المهني لمواكبة التغيرات الحديثة في الميدان التربوي، ومع تعاظم حجم التطور المعلوماتي والتقني واستمراريته وسرعة التغيرات والانعكاسات المترتبة على ذلك تبدو الحاجة ملحة وضرورية لاستمرارية عمليات تدريب المعلم وصقل مهاراته بما يتناسب مع متطلبات الاستجابة لتلك المتغيرات والتطورات (المرشد، ٢٠١٣).

لذا ظهر الحاجة إلى تدريب المعلمين مع تطور مفاهيم التربية، وظهور المستحدثات التقنية؛ وحتى يتسنى للمعلمين متابعة التطورات المختلفة، وذلك التسارع المعلوماتي، فمن الضروري إلمامهم في كافة

التخصصات بأحدث ما وصل إليه التدريب؛ لمواكبة التطور العلمي والتقني في مجالات المعرفة (النمري ، ٢٠٠٧).

وتُعد الاحتياجات التدريبية القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية تخطيط وتصميم البرامج التدريبية المختلفة سواء أكانت برامج تربوية أم غير تربوية ، فعملية التقويم تكون أكثر فاعلية إذا قيست نتائج التدريب في ضوء الحاجات التي صمم التدريب من أجل تلبيتها وبهذا الربط العملي تبتعد عملية التخطيط للتدريب عن الارتجالية والاجتهادات الشخصية ، فلكي يحقق تدريب المعلمين أهدافه فإن الأمر يتطلب تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين؛ حيث إن التدريب المستمر وسيلة لإعادة بناء وتجديد خبرات ومهارات وكفاءات المعلمين في ضوء ما يستجد من مستحدثات في وسائل التقنية.(شرتيل، ٢٠١٢).

ومن هنا نجد أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد من العناصر الأساسية في تصميم التدريب الدقيق لمقابلة هذه الاحتياجات ، ويساعد على جعل النشاط التدريبي نشاطا هادفا ذا معنى للمتدربين ، ويجعله نشاطًا واقعيًا يوفر كثيرًا من الجهود والنفقات. (يونس، ٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يمثل معلم الأحياء في المرحلة الثانوية بالمدارس السعودية إشكاليات خاصة؛ لأن خريجي هذا التخصص الشامل والواسع لعديد من الكفايات العلمية والعملية، قد يواجهون صعوبات في تدريس هذا التخصص، وهنا يجب ألا تترك مسألة إعداد المعلم لمبحث الأحياء دون اهتمام بالاحتياجات والكفايات المطلوبة له بحيث تكون هذه الاحتياجات صمام أمان لضمان حُسن الأداء لدى معلمي الأحياء (درويش و أبو هداف ، ٢٠١٢).

وبينت عدد من الدراسات أهمية توافر الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية مثل دراسة الحربي (٢٠١٢)، دراسة الشراري (٢٠١٠)، ودراسة المجادعة (٢٠٠٦) ودراسة النمري (٢٠٠٧) وذلك لمواجهة تغيرات العصر واحتياجاته.

ويشير هذا إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية عند بناء البرامج والدورات التدريبية؛ حيث إن معلمي الأحياء في المرحلة الثانوية بمدينة تبوك، كغيرهم من المعلمين، يلتحقون بعدد من البرامج والدورات التدريبية، وحتى تكون هذه البرامج والدورات فاعلة وذات مردود جيد ينعكس على الخبرات والقدرات الأدائية في المجالات التقنية والتخصصية والتربوية ،ينبغي معرفة احتياجاته التدريبية، التي تمكنهم من إنجاز عملهم بفاعلية وإتقان واقتدار.

ومما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء في المدارس الثانوية العامة بتبوك من وجهة نظرهم؟.

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الاحتياجات التدريبية التقنية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك من وجهة نظرهم؟

٢- ما الاحتياجات التدريبية التخصصية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك من وجهة نظرهم؟

٣- ما الاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك من وجهة نظرهم؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك في تحديد احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى المتغيرات التالية (المؤهل، نوع المؤهل، عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١- الكشف عن الاحتياجات التدريبية التقنية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم.

٢- التعرف على الاحتياجات التدريبية التخصصية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم.

٣- تحديد الاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم.

٤- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك في تحديد احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغيرات (المؤهل، نوع المؤهل، عدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- قد تسهم في تزويد القائمين على برامج إعداد المعلمين وخاصة معلمي الأحياء بالمملكة العربية السعودية في معرفة أهم الاحتياجات التدريبية، التي يحتاجها معلمو الأحياء بالمدارس بصفة عامة والمدارس الثانوية العامة بصفة خاصة بالمملكة العربية السعودية.
- تُعد نواة لتصميم أي برنامج إعداد لدى معلمي الأحياء حيث تُقاس الاحتياجات التدريبية بمدى إلمام المعلم بالكفايات المعرفية.
- قد تفتح الأبواب أمام الدارسين والباحثين في مجالات التربية لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

حدود الدراسة

أُجريت هذه الدراسة بالحدود الآتية :

١- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على الكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأحياء من وجهة نظرهم في الاحتياجات التقنية والتخصصية والتربوية .

٢- الحدود المكانية: طُبقت على معلمي الأحياء بالمدارس الثانوية بمدينة تبوك.

٣- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ).

مصطلحات الدراسة:

تتحدد مصطلحات الدراسة في الآتي:

الاحتياجات التدريبية ***Training Needs*** :

الاحتياجات التدريبية هي مجموع المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الفرد بهدف إعداده وتهيئته وجعله محققًا للأداء، الذي يتطلبه عمله بدرجة محددة من الجودة والإتقان (هلال، ٢٠١١)، (عليوة (٢٠٠١)

أما الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعني الفرق بين مستوى المعلم الأكاديمي والمهني قبل التدريب، وما يجب أن يكون عليه مستواه بعد التدريب بهدف تحقيق الكفايات الضرورية لهم (فلية، الزكي، ٢٠٠٤).

ويعرِّف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائيًا بأنها جميع الاحتياجات والمهارات التقنية والتخصصية والتربوية، التي يرى معلمو الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك أنهم بحاجة إليها لقيامهم بمهامهم التدريسية بالمستوى الأمثل.

الدراسات السابقة

تم الاطلاع على دراسات سابقة عديدة ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتم ترتيب الدراسات السابقة زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

١- دراسة صامويل (*Samuel, 2000*) هدفت تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية للمعلمين لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت إلى أن المعلمين الجدد وذوي الخبرة يفتقرون المهارات الكافية الفعَّالة في العمل مع مجموعة واسعة من ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم. وأهمية توفير فرص التطوير المهني للمعلمين في طرق التدريس، وأساليب التعلم، والموضوعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- دراسة الفاهمي(٢٠٠١) هدفت معرفة الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينتي الدراسة. واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصَّلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: تحديد قائمة بالحاجات التدريبيَّة اللازمة لمعلِّمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وجاءت مُرتَّبة حسب أهميَّة كل احتياج، كذلك وجود فروق ذات دَلالة إحصائيَّة بين تقديرات المشرفين للحاجات التدريبية، وبين تقديرات المعلمين لهذه الحاجات،عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين تقديرات المعلمين المتخصِّصين للحاجات التدريبية.

٣- دراسة ساتلر (*Sattler, 2001*) هدفت تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى وجود فروق بين أداء المعلمين والمدربين فيما يتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، كما أظهرت أهمية بالغة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

٤- دراسة الراشد (٢٠٠٢) هدفت الكشف عن علاقة المعلمين بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة من معلمي المدارس الابتدائية، وعددهم (٦٥٢) معلمًا في الرياض ومكة المكرمة والدمام. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المعلمين لتقنية المعلومات والاتصالات كان منخفضًا، وكانت أسباب قلة الاستخدام ندرة توافر ونقص المهارات، وضيق الوقت والميزانية، وأهمية تزويد المعلمين بالمهارات العملية والتربوية اللازمة لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات على نحو فعَّال في الفصول الدراسية.

٥- دراسة نيرمالا (*Nirmala, 2004*) هدفت التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين ما قبل العمل في سنغافورة، وأظهرت البيانات اعتقاد معظم المعلمين أنه يجب الحصول على عدد من الدورات قبل ممارسة العمل في حقل التعليم، وفي السنوات الأولى من عملهم، وأهمية تحديد احتياجات المعلمين ما قبل المدرسة في سنغافورة ووضع إطار لتلبية احتياجاتهم.

٦- دراسة هيندركس (*Hendricks, 2007*) دراسة وصفية لمعلمي التعليم الخاص التي تخدم الطلاب المصابين بالتوحد: المعرفة والممارسات المستخدمة، واحتياجات التدريب، تقدم هذه الأطروحة تقييم المعرفة لمعلمي التربية الخاصة، والتعرف على الممارسات التعليمية المهمة لتحسين مستوى الطلاب المصابين بالتوحد، وقد أجريت الدراسة على معلمي التربية الخاصة العاملين في فيرجينيا بهدف معرفة احتياجات المعلمين المتخصصين، وتم توزيع المسح إلكترونيًا لمعلمي التربية الخاصة. وأشار المشاركون إلى ضرورة التدريب، وكان أهم احتياج للتدريب في مجال تنمية المهارات الاجتماعية.

٧- دراسة الشراري (٢٠١٠) هدفت الكشف عن الفروق المختلفة للمعلمين والمعلمات للاحتياجات التدريبية في المدارس العامة الحكومية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ عدد العينة (٤٧٠) من المعلمين والمعلمات، وتوصلت إلى أهمية الحاجة إلى التدريب في المجالات التالية: تقنية المعلومات والاتصالات، المتطلبات الإدارية، تطوير الموظفين، وشؤون الطلاب.

٨- دراسة ماري، فوجت، بيترز (*Marie, Voogt, Pieters, 2012*) هدفت التعرف على الاحتياجات التدريبية وإصلاح المناهج الدراسية والمعلمين في التعليم العالي في غانا، وتعرف احتياجات التدريب والتطوير لمعلمي العلوم التطبيقية بغانا في سيناريو إصلاح المناهج الدراسية الحالية. وتوصلت إلى أن تحديث المعرفة يتم من خلال التدريب والتطوير للمعلمين.

٩- دراسة درويش و أبو هداف (٢٠١٢) هدفت تقديم قائمة مقترحة من الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الأحياء في محافظة غزة، وكذلك معرفة مدى امتلاكه للكفايات اللازمة لتدريس العلوم، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة تضمنت تسعة مجالات هي: التخصص العلمي، المهارات المخبرية، التخطيط، تنفيذ التدريس، نظريات التعلم، والتطور المهني، والوسائل، والقيم، والإدارة الصفية والتقييم، وتم تطبيق الاستبيان على (٣٠) معلمًا جديدًا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك حاجات تدريبية كبيرة في بعض مجالات التخصص العلمي في الأحياء، وكذلك حاجات متعلقة بالتدريب على كيفية تدريس المناهج المقررة، كما أن هناك حاجات تدريبية عالية في مجال المهارات المخبرية اللازمة لتدريس الأحياء، كما أن مهارات التقييم في الأحياء تشكل حاجة تدريبية ملحة، لا سيما في مجال التقييم العلمي والنظري.

١٠- دراسة المرشد (٢٠١٣) هدفت التوصل إلى قائمة تتضمن أهم الاتجاهات الحديثة في التدريس تناسب احتياجات معلمي الدراسات الاجتماعية، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لهؤلاء المعلمين. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى ضرورة العمل على وضع خطط واستراتيجيات لتطوير التدريب على مستوى المملكة العربية السعودية بشكل عام وعلى مستوى المنطقة بشكل خاص، وضرورة تحديد آلية محددة لإشراك خبراء التربية والتدريب بالجامعات للاستعانة بهم ضمن فرق إدارات التدريب بالتربية والتعليم (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، ومراعاة تنفيذ دورات تدريبية بشكل دوري للمعلمين كافة تراعي التطورات والاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم وطرائق التدريس ووفقًا لدراسات علمية تحدد الاحتياجات الفعلية للمعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة

بتحليل الدراسات السابقة يتبين مدى الاهتمام الذي حظى به موضوع الدراسة الحالية في المجالين التربويين العربي والأجنبي من خلال اهتمام الدراسات بالاحتياجات التدريبية للمعلمين مثل دراسة كل من الراشد (٢٠٠٢)، ودراسة (*Sattler, 2001*) ودراسة الشراري (٢٠١٠)، دراسة هيندركس (*Hendricks, 2007*)، ودراسة (*Nirmala, 2004*)، ودراسة المرشد (٢٠١٣)، ودراسة درويش وأبو هداف (٢٠١٢)، (*Marie, Voogt, Pieters, 2012*).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم في الدراسة، وهو المنهج الوصفي.

وتتميز وتنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث إنها تعتبر من الدراسات النادرة –على حد علم الباحث – كونها تتناول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بتبوك.

ويمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في تغطية بعض جوانب الإطار النظري المرتبط بالتدريب والاحتياجات التدريبية، وفي بناء مشكلة الدراسة وأداتها، وعرض الإطار النظري، وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

المبحث الثاني: الأطر النظرية والفكرية للتدريب والاحتياجات التدريبية

أولا: التدريب *Training*

التدريب لغة درب فلان على الشيء: عوده ومرنه وتدرب فلان تعود وتمرن(فلية والزكي،٢٠٠٤).

والتدريب اصطلاحًا هو عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله يهدف إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حاليًا أو مستقبليًا، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة، التي يعمل بها والمجتمع بأكمله (فلية والزكي، ٢٠٠٤)،(هلال، ٢٠١١).

ويرى عبدالحافظ (٢٠٠٦) أن التدريب نشاط مصمم لتحسين أداء شخص آخر في مجال محدد.

كما أن التدريب عملية تهدف معاونة الأفراد على تحسين وتطوير وتنمية خبراتهم ومهاراتهم وقدراتهم وزيادة معلوماتهم، وقد يكون الهدف منه أيضًا تغيير أو تعديل لسلوكهم أو اتجاهاتهم للتأكد على النواحي الإيجابية في العمل(عليوة، ٢٠٠١)، (الهابيل، أبو عرب، أبو ستة،٢٠١١).

أهمية التدريب

تتضح أهمية التدريب من خلال ما يلي:

- التدريب ضرورة حتمية لمواجهة التغيرات المستجدة فالتدريب يعد أهم الوسائل المتاحة للارتقاء بمستوى المتدربين من المعلمين؛ وذلك لإكسابهم المزيد من الخبرات المطلوبة، وتمكينهم من مواجهة كل

التغيرات، التي قد تطرأ على العملية التعليمية نتيجة التطور المستمر في نظم التعليم، وما سيتبع ذلك من تباين وتطور مدخلات ومخرجات العملية التعليمية.

- التدريب يحقق للفرد تكيفًا وانسجامًا في عمله الجديد، حيث إن لكل وظيفة مهامًا محددة وواضحة تستلزم القيام بها.
- يكسب التدريب كل المتدربين خبرات ومعارف جديدة تساعد على القيام بواجبات العمل الجديد بأفضل الطرق.
- يساعد على اكتشاف كفاءات مختلفة وضخها في ميدان العمل.
- يزيد من كفاءة العاملين بما يفسح المجال أمامهم للترقي.
- يكشف التدريب الكثير من الأفكار الجديدة والأساليب المبتكرة.
- يؤدي إلى الانسجام بين العاملين بسبب رفع كفاءتهم في العمل.
- التدريب ينجز أهداف المؤسسة لتحقيق التنمية الشاملة (الجهوري،٢٠١٣).

كما تتضح أيضاً أهمية تدريب المعلمين في الوقوف على أهم المتغيرات العالمية المعاصرة، ومنها على سبيل المثال: (التقدم التقني، الانفجار المعرفي، تقنية الاتصال)، ويمكن عن طريق التدريب أثناء الخدمة سد النقص أو الخلل في برامج الإعداد قبل الخدمة من خلال الأنشطة التدريبية الهادفة أثناء الخدمة، ويساعد المتدرب على استخدام أحدث الوسائل والأدوات في مجال مهنته، ويوفر كثيرًا من كفايات المهام والمسؤوليات والأعباء والواجبات للمتدرب.(الرومي،٢٠٠١).

مجالات التدريب

يعمل التدريب في خمسة مجالات أساسية هي:

- المعرفة *Knowledge* مساعدة المتدرب على تعلم وفهم وتذكر الحقائق والمعلومات والمبادئ.
- المهارات *Skills* هي أي تصرف أو عمل مادي يقوم به المتدرب.
- الأساليب *Techniques* يتضمن الأسلوب عادة تطبيقًا للمعرفة والمهارات في موقف معين، ويُقصد به طريقة التفكير والسلوك.
- الاتجاهات *Attitudes* ويُقصد بها الاتجاهات الممكن تعديلها أو تغييرها فهناك عوامل كثيرة تؤثر في اتجاهات الفرد ومعتقداته، ولا يمكن تغييرها بأي حال من الأحوال؛ ولذلك يركز التدريب على السلوك الممكن تعديله.

- الخبرة *Experience* ويختلف هذا المجال عن المجالات السابقة؛ حيث لا يمكن تعلمها داخل قاعة التدريب، وإنما هي نتاج الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة والأسلوب في عدة مواقف مختلفة خلال فترة زمنية طويلة (عليوة،٢٠٠١).

ويرى حمدان (١٩٨٨) أن مجالات التدريب للمعلمين تقع في ثلاثة مجالات رئيسة، تحتوي كل منها عددًا من المهارات والمسؤوليات الفرعية تبدو موجزة بما يلي:

المجال التربوي: الذي يخص بدرجة رئيسة مهارات المادة الدراسية وكيفية توصيلها للمتعلمين مثل: المادة الأكاديمية / الدراسية، طرق / أساليب التدريس المختلفة، بما في ذلك الأهداف التربوية والأسئلة الصفية، وسائل وتقنيات التعليم العادية والمعاصرة الإلكترونية، تطوير مواد التعلم والتدريس.

المجال الإداري: الذي يركز على تشغيل التدريس والتعلم وتنظيم وانضباط الدارسين مثل:

الاتصال / التعامل الإنساني، التوجيه والقيادة التربوية للمتعلمين، تحفيز وتعزيز التعلم، تخطيط وتحضير التدريس، استخدام البيئة الصفية والمحيطة والمحافظة عليها، تعديل السلوك الصفي، الإدارة الصفية، بما في ذلك التنسيق والإشراف، وتنظيم وحفظ سجلات / ملفات الدارسين والمناخات الصفية الإيجابية، تقدير وتقييم التحصيل، تخطيط وتنفيذ الأنشطة الإضافية اللاصفية.

المجال الشخصي: الذي يهتم بخصائص المعلمين الإنسانية البناءة للتعلم والتدريس مثل: المظهر والترتيب العام، الخصائص الشخصية البناءة للتعلم والتدريس، الخصائص المهنية البناءة للتعلم والتدريس.

أنواع التدريب

يصنف المليجي (٢٠١١)، والهابيل، وآخرون (٢٠١١) أنواع التدريب في التالي:

- التدريب أثناء الخدمة: هو أحد أنواع التدريب، التي تُقدم للأفراد العاملين بالمؤسسة التعليمية بغية تحقيق التنمية المهنية لهم من خلال عدة مصادر وأساليب مختلفة من أهمها التدريب أثناء الخدمة والذي يعمل على تزويدهم بالمعارف والمهارات، التي يستخدمونها أثناء ممارستهم لأعمالهم، ويجب تعلمها لتحسين أدائهم ورفع كفاءتهم المهنية في مجال معين.
- التدريب الإداري: يتضمن المعارف والمهارات الإدارية والإشرافية اللازمة لتقلد المناصب الإدارية الدنيا أو الوسطى أو العُليا، وهي معارف تشمل العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم ورقابة واتخاذ قرارات وتوجيه وتحفيز وقيادة، وإدارة جماعات العمل.
- التدريب الافتراضي: يقوم على إيجاد أو تمثيل بيئة عمل داخل الحاسوب تتشابه إلى حد كبير مع بيئة العمل الحقيقية، بحيث يوجد لدى المتدرب الشعور بواقعية هذه البيئة، وتمكن أدوات التدريب الافتراضية

المتدرب من التعامل مع هذه البيئة للحصول على المعرفة والتجريب والفحص أو التقييم بالشكل، الذي يمكنه من اكتساب المعارف والمهارات والخبرات للتعامل مع البيئة الواقعية، التي تم تمثيلها.

- التدريب القائم على الكفايات: يقوم على تحديد مستوى الكفاءة، التي يتم بموجبها أداء السلوك المطلوب، ويكون هذا معيارًا يفرق بموجبه بين مَنْ اكتسب الكفاية، ومَنْ لم يكتسبها.
- التدريب المبرمج: تتوافر في هذا النوع بعض العوامل، ومنها أن يكون المتدرب قادرًا على أدائه بنهاية البرنامج، والمادة المراد تعلمها والتي سبق وضعها واختبارها في شكل خطوات واضحة ومتسلسلة حسب احتياجاته التدريبية.
- التدريب المختبري: هو أسلوب تدريبي يَعُدُّ مكان التدريب مختبرًا، وأن العاملين هم مادة الاختبار، ويخضعون لمجموعة من الضوابط والمعايير بهدف الوصول بهم إلى نتيجة معينة.
- التدريب المهني: وهو الذي يتم في مراكز متخصصة تتبع المؤسسات الإنتاجية أو المستفيدة من مخرجات المركز التدريبي بصورة مباشرة، ويجري فيه إعداد الماهرين في نطاق مهارات ضيقة متخصصة بدقة، ترتبط مباشرة بحاجة المواقع، التي سيعملون بها بعد استكمال فترة التدريب.
- التدريب بالممارسة: تقوم فيه مؤسسة بندب أحد الأفراد العاملين بها أو أكثر إلى مؤسسة أخرى في مجال يختلف عن مجاله؛ ليواجه مشكلة مختارة، ويحللها بحيث تكون هذه المشكلة خارجة عن إطار المشكلات، التي اعتاد التعامل معها، ثم يقوم كل مشارك بعرض تقريره بعد مدة محددة في علاج المشكلة وبشكل جماعي وبحضور المدرب.
- التدريب بالوسائط المتعددة: أحد أنواع التدريب الحديثة التي تُقدم للعاملين في المؤسسة التعليمية؛ حيث تُعد الوسائط المتعددة من أكثر أنواع التقنيات استخدامًا لما تتميز به من مواصفات تلبي احتياجات المتدرب.
- التدريب في موقع العمل: هو نوع من أنواع التدريب الداخلي، الذي لا يتم في مركز تدريبي متخصص، ويجرى فقط وفقًا لتخطيط الإدارة ورقابتها، وفي حدود خبرات الأفراد العاملين بها.
- التدريب عن بعد: يعتمد على توصيل الخدمة التدريبية إلى الأفراد العاملين في مؤسساتهم.

ويلخص المنياوي (٢٠١٠)، وأبو عطوان (٢٠٠٨) أنواع برامج التدريب التربوي فيما يلي:

- برامج التدريب المبدئي للمعلمين الجُدد.
- برامج تدريبية بقصد تجديد وتطوير وتحسين العمل وزيادة المعرفة.

- برامج تدريبية وتوجيهية للأعمال الجديدة، التي تسند إليهم قبل الانتقال من مستوى وظيفي إلى مستوى آخر.
- برامج التأهيل والحصول على المؤهلات الأعلى.

أساليب التدريب

يصنف آل ملهي (٢٠١٠) أساليب التدريب إلى قسمين كما يلي:

١- أساليب تدريبية تقليدية كالمحاضرة والمناقشة وورش العمل والندوات والعصف الذهني.

٢- أساليب تدريبية حديثة كالتدريب بالتعليم المبرمج والتدريب المفتوح والتدريب عن بعد والمحاكاة وتمثيل الأدوار ودراسة الحالة والزيارات الميدانية.

ويرى زيدان (٢٠١٠) أن من أساليب التدريب ما يلي:

- المحاضرة: من أهم أساليب التدريب الجماعي؛ حيث توفر الكثير من الوقت والجهد والمال في نقل المعلومات، وهى عبارة عن عملية اتصال بين فرد ومجموعة يقوم فيها المحاضر بتقديم مجموعة من الأفكار والمعلومات يتم إعدادها وتنظيمها قبل تقديمها.
- المناقشة: يُقسم فيها المتدربون إلى مجموعات صغيرة أكثر فاعلية ونجاحًا في عمليات الاتصال بين كل من المدرب والمتدرب وبين جموع المدربين وبعضهم، مما يؤدي إلى اكتساب العديد من المهارات والاتجاهات المرغوبة، وتدور هذه العملية عل هيئة مناقشات تختلف أساليبها بحسب طبيعة الموضوع المطروح أو الهدف المطلوب.
- الورشة الدراسية: هى عبارة عن نموذج من المناقشات الهادفة للمجموعات الصغيرة، يتم فيها العمل بشكل تعاوني لإنجاز مشروع عين بحيث يخرج من هذا العمل إنتاج تعليمي معين. فهي مجموعة عمل إنتاجي مما أدى إلى تسميتها ورشة.
- تمثيل الدور: هو عملية تمرين للحواس والعواطف؛ وذلك عن طريق افتراض دور في موقف معين، وتمثيل الأداء السلوكي المتعلق به.
- المؤتمرات: عبارة عن اجتماع منظم هادف لبحث موضوع معين أو الوصول إلى قرار معين إزاء مشكلة ما، ومن أنجح الأساليب التدريبية لقدامى المعلمين، الذين أصابهم الجمود.
- الندوات: وهى اجتماعات يُدعى إليها الخبراء والمتخصصون للمناقشة حول موضوع يشترك فيه الحاضرون بالرأي والمناقشة، وفيها يُعرض الموضوع من زوايا مختلفة يبدأ بعدها المستمعون بالمناقشة، وتنتهي بخلاصة مفيدة.

- القوافل التدريبية: يتم فيها نقل الخدمة التدريبية إلى المتدربين في أماكنهم، وهي من أنجح أساليب التدريب للمعلمين في المناطق النائية.
- التدريب بالمراسلة: هو أسلوب من الأساليب التدريبية أساسه الدراسة بالمراسلة؛ حيث تتباعد المسافة بين المدرب والمتدرب وتكون وسيلة الاتصال بينهما الرسالة التدريبية، ويمكن إمداد المتدرب بوسائل تدريبية في منزله أو مكان عمله.
- القراءات وعمل البحوث: يتم فيها تكليف المعلمين بالقراءات الموجهة لتناول بعض المشكلات وجمع الحقائق عنها وتحليلها، لإيجاد الحلول المناسبة لها كتلك التي تتعلق بالامتحانات والمناهج الدراسية وطرق التدريس المختلفة.

ثانيًا: الاحتياجات التدريبية

يعرِّفها هلال (٢٠١١) بأنها مجموعة المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الفرد ،بهدف إعداده وتهيئته وجعله محققاً للأداء الذي يتطلبه عمله بدرجه محددة من الجودة والإتقان.

ويعرِّف بركات (٢٠١٠) الاحتياجات التدريبية للمعلمين : أنها كل الأنشطة والفعاليات التي يرى المعلم أنه بحاجة إليها لرفع مستواه الوظيفي.

وتُعد الاحتياجات التدريبية القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية تخطيط وتصميم البرامج التدريبية المختلفة سواء أكانت برامج تربوية أم غير تربوية، فعملية التقويم تكون أكثر فاعلية إذا قيست نتائج التدريب في ضوء الاحتياجات، التي صُمم التدريب من أجل تلبيتها، وبهذا الربط العملي تبتعد عملية التخطيط للتدريب عن الارتجالية والاجتهادات الشخصية، فلكي يحقق تدريب المعلمين أهدافه فإن الأمر يتطلب تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين؛ حيث إن التدريب المستمر وسيلة لإعادة بناء وتجديد خبرات ومهارات وكفاءات المعلمين في ضوء ما يستجد من مستحدثات في وسائل التقنية.(شرتيل، ٢٠١٢).

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

ذكر كل من النمري (٢٠٠٧)، ويونس (٢٠٠٦) أهمية تحديد الحاجات التدريبية فيما يلي:

- تمثل العامل الرئيس لرفع كفاءة المعلم وقدرته أثناء الخدمة.
- تُعد الأساس الذي يُبني عليه التدريب، ويتم له التخطيط؛ إذ يمكن الاعتماد عليها في تحديد أهداف البرنامج التدريبي، وفي تقويم النتائج النهائية له.
- توجه البرنامج التدريبي التوجيه الصحيح؛ لأنها تحدد المقصود منه.

- توجه الإمكانات المتاحة للتدريب أثناء الخدمة؛ من قوى بشرية ومادية ومالية نحو الهدف الصحيح، وتستغلها استغلالاً حقيقيًا مناسبًا.
- توفر الوقت والجهد والمال في إجراء البرنامج التدريبي.
- تحقق استراتيجية الجودة الشاملة.
- إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية، وأهمها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي.
- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب.
- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.
- في غياب تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق ، إضاعة الجهد والوقت والمال.

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتمثل أهم الأساليب التي تُستخدم في حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر كل من بركات (٢٠١٠)، والجهوري (٢٠١٣)، الكبيسي (٢٠١٠) فيما يلي:

- المقابلات: هي التي تُعقد للفئات المراد تدريبها؛ حيث يستشف من خلال هذه المقابلات الموضوعات، التي يراها المتدربون مناسبة لهم، كما يمكن أن تتم هذه المقابلات بين مسؤولي التدريب وبين القادة الإداريين والمشرفين والرؤساء للتعرف على ما يرونه احتياجًا تدريبيًّا للفئات العاملة معهم.
- الاستبانات: تُوزع الاستبانات متضمنة الموضوعات التي يراها المسئولون التربويون مهمة، ويجيب تدريب المعلمين عليها، حيث يقوم المستجيبون بترتيب هذه الموضوعات وفق أولوياتها وأهميتها بالنسبة إليهم، كما يمكن توجيه الاستبانات للرؤساء المباشرين للتعرف على آرائهم في أداء العاملين، والتي تمثل أهمية كبيرة في تحديد الاحتياجات التدريبية نظرًا لقدرتهم على تحديد جوانب القوة والمشكلات، التي يواجهها العاملون بالتدريب والتي يمكن علاجها.
- طريقة اللجان التربوية: وهي التي تدرس الموضوعات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة إلى المتدربين، وعلى ضوء تلك الدراسة التدريبية توضح وتحدد الاحتياجات.
- تقارير كفاءة المعلمين الدورية: حيث تُعد من أهم مصادر تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين إذا ما تم إعدادها بطريقة صحيحة وباهتمام من المديرين بحيث تعكس صورة حقيقية لخبرات المعلمين وسلوكهم واتجاهاتهم، وبالتالي تحديد الجوانب، التي يمكن علاجها من خلال التدريب.
- الاختبارات: وتكون إما شفوية أو تحريرية، ويلجأ إليها الرؤساء أو المسؤولون عن التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للعاملين.
- تحليل المشكلات: من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل أو الإنتاج، ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة وغالبًا ما يسهم التدريب في علاج هذه المشكلات بكفاءة.

ثالثًا: التدريب أثناء الخدمة

التدريب أثناء الخدمة: يُقصد بها جميع البرامج الطويلة أو القصيرة أو الورش الدراسية وغيرها من التنظيمات، التي تنتهي بمنح شهادات أو ما شابه ذلك، والتي تهدف في مجموعها رفع مستوى المعلم في ناحية أو أكثر من النواحي، التي تشكل الأداء الكلي في المهنة (بركات، ٢٠١٠).

ويعرِّف العاجز (٢٠٠٤)، و(الفقي،١٩٩٤) التدريب أثناء الخدمة بأنه عبارة عن نشاط مقصود ومخطط له ومستمر يتعرض له المعلم طيلة حياته الوظيفية؛ بقصد تنميته من الناحية العلمية والمهنية عن طريق

مخاطبة العقل لإكسابه المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه، عن طريق مخاطبة الحواس لإكساب المعلم المهارات لتحسين مستوى أدائه كمعلم ، وعن طريق مخاطبة الوجدان لإكسابه الاتجاهات والسلوكيات المرغوبة.

وإذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة وحقيقة واقعة في جميع الوظائف والمهن فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحًا، ذلك لأن المعلم وهو يواجه مطالب المتغيرات المجتمعية الاقتصادية والثقافية وغيرها أضحى في حاجة ماسة لمواصلة إعداده عن طريق التدريب المستمر أثناء الخدمة، حتى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل طلابه (المنياوي،٢٠١٠).

أهداف التدريب أثناء الخدمة

ويعدد العاجز (٢٠٠٤)، والمنياوي (٢٠١٠) أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة في تنمية كفايات المعلمين من الناحية الإدارية والفنية، إثراء الجانب الأكاديمي والتربوي لدى المعلمين، مواكبة عملية التطوير التربوي على الصعيد المحلي والعالمي، تلبية احتياجات المتدربين، (الأكاديمية والتربوية)، إكساب المشاركين خبرة بأساليب التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم، تسهيل آلية تطبيق المناهج الجديدة، تطوير كفايات المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية المتوسطة.

وفي دراسة الرومي (٢٠٠١) وضح أهداف التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في الوقوف على أهم التغيرات العالمية المعاصرة، ومنها على سبيل المثال: (التقدم التقني، الانفجار المعرفي، تقنية الاتصال)، ويمكن عن طريق التدريب أثناء الخدمة سد النقص أو الخلل في برامج الإعداد قبل الخدمة من خلال الأنشطة التدريبية الهادفة أثناء الخدمة، ويساعد المتدرب على استخدام أحدث الوسائل والأدوات في مجال مهنته ،يوفر كثيراً من كفايات المهام والمسؤوليات والأعباء والواجبات للمتدرب ،تنمية اتجاهات المعلم نحو تقدير العمل التربوي ،يسهم في تنمية مفهوم التربية المستمرة ،يسهم في تزويد المعلم بكل جديد في مجال عمله من معلومات ومهارات واتجاهات لزيادة الخبرة وصقل الكفاءة الفنية ، تشجيع روح الاستطلاع والإبداع ،تعزيز ارتباط المعلمين بمهنة التدريس و تمكين المعلمين من توظيف التقنية في التدريس .

كما حددت النمري (٢٠٠٧) أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة في علاج القصور الناتج عن برامج الإعداد قبل الخدمة ، تزويد المعلمين بأحدث المعلومات في مجال تخصصاتهم المعرفية ، تدريب المعلمين على أساليب التفكير العلمي والتعلم الذاتي ، تنمية الاتجاهات الإيجابية المرغوبة لدى المعلمين أثناء فترة التدريب مثل : سلوك المعلمين ، وتحسين علاقاتهم الإنسانية في الوسط التعليمي ، وتنمية قدراتهم الابتكارية ، ورفع مستوى تقبلهم لمهنتهم ، ورفع الروح المعنوية بين المعلمين العاملين بها.

المبحث الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا المبحث إجراءات الدراسة الميدانية وتفسير النتائج، وذلك لتحقيق الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو التعرف على قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأحياء للمرحلة الثانوية بمدارس مدينة تبوك.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك، والبالغ عددهم (٩٠) معلمًا، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧هـ

وفيما يلي وصف لخصائص العينة.

جدول (١)

توزيع العينة وفق متغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة من العينة الكلية
أقل من ٥ سنوات	٣٧	٤١٪
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٥	٣٩٪
أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٢٠٪
الإجمالي	٩٠	١٠٠٪

يتضح من خلال جدول (١) أن نسبة (٤١) ٪ من أفراد العينة سنوات الخبرة لديهم (أقل من ٥ سنوات)، بينما نسبة (٣٩) ٪ من أفراد العينة فترة الخبرة لديهم بين (٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، بينما نسبة (٢٠) ٪ فترة الخبرة لديهم (١٠ سنوات فأكثر).

جدول (٢)

توزيع العينة وفق متغير المؤهل

المؤهل	العدد	النسبة من العينة الكلية
بكالوريوس	٨٥	٩٤ ٪
ماجستير	٥	٦ ٪
دكتوراه	صفر	٠ ٪
الإجمالي	٩٠	١٠٠٪

يتضح من خلال جدول (٢) أن نسبة (٩٤) ٪ من أفراد العينة يحملون مؤهل بكالوريوس، بينما نسبة (٦) ٪ من أفراد العينة يحملون مؤهل ماجستير، ولا يوجد في أفراد العينة منْ يحمل مؤهل الدكتوراه.

جدول (٣)

توزيع العينة وفق نوع المؤهل (تربوي، غير تربوي)

نوع المؤهل	العدد	النسبة من العينة الكلية
تربوي	٦٤	٪ ٧١
غير تربوي	٢٦	٪ ٢٩
الإجمالي	٩٠	٪١٠٠

يتضح من خلال جدول (٣) أن نسبة (٧١) ٪ من أفراد العينة مؤهلاتهم تربوية بينما (٢٩) ٪ من أفراد العينة مؤهلاتهم غير تربوية.

أداة الدراسة

تم بناء استبانة أولية تكونت من (٣٩) فقرة تقيس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء بمدارس مدينة تبوك الثانوية، وتوزعت فقراتها على ثلاثة محاور وهى كالتالي:

جدول (٤)

عدد فقرات كل محور من محاور الاستبانة الأولية

مجالات الاحتياجات التدريبية	عدد الفقرات
الاحتياجات التقنية	٨
الاحتياجات التخصصية	١١
الاحتياجات التربوية	٢٠
المجموع الكلي للفقرات	٣٩

تمت صياغة وتعديل الاستبانة وحذف فقرات، وفقًا لتوجيهات وآراء المحكمين، وتم توزيعها على عينة الدراسة، وأُجريت عدة معالجات إحصائية على البيانات المتحصلة، بغرض التأكد إحصائيًا من صدق وثبات الاستبانة على النحو التالي:

أولاً: صدق الاستبانة

١.صدق البناء (الاتساق الداخلي)

جدول (٥)

الاتساق الداخلي للاستبانة ككل

الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
١	٠.٦٨٨	٦	٠.٦٠٧	١١	٠.٦٢٠	١٦	٠.٧١١	٢١	٠.٦٩٥
٢	٠.٨٠٥	٧	٠.٧٢٥	١٢	٠.٧١٤	١٧	٠.٧٠٢	٢٢	٠.٦٦٠
٣	٠.٨٣٠	٨	٠.٥٣٠	١٣	٠.٦٩٠	١٨	٠.٧٩٧	٢٣	٠.٣٠٢
٤	٠.٢٨٦	٩	٠.٥٠٦	١٤	٠.٧٩٩	١٩	٠.٦١٩	٢٤	٠.٥٩٨
٥	٠.٥١٩	١٠	٠.٦٢٧	١٥	٠.٧٤٥	٢٠	٠.٥٩١		

تم التوصل إلى أن كل فقرات الاستبانة ككل، أو فقرات أبعادها الفرعية تتمتع بمعاملات ارتباط عالية ومقبولة حيث انحصرت بين (٠.٢٧٣- ٠.٨٣٣)، وهذا يدل على صلاحيتها.

جدول (٦)

الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة

الاحتياجات التقنية		الاحتياجات التخصصية		الاحتياجات التربوية	
الرقم	م. الارتباط	الرقم	م. الارتباط	الرقم	م. الارتباط
١	٠.٦٧٧	٩	٠.٤٤٣	١٦	٠.٦٤١
٢	٠.٧٧٢	١٠	٠.٥٣٧	١٧	٠.٦٧٨
٣	٠.٨٣٣	١١	٠.٦٧٩	١٨	٠.٧٣٣
٤	٠.٢٧٣	١٢	٠.٦٤٥	١٩	٠.٦٤٢
٥	٠.٥١٧	١٣	٠.٧١٣	٢٠	٠.٥١٤
٦	٠.٦٦٧	١٤	٠.٧٣٣	٢١	٠.٧٢٥
٧	٠.٦٧٢	١٥	٠.٦٥٧	٢٢	٠.٧٧٩
٨	٠.٥٦٢			٢٣	٠.٣٩٩
				٢٤	٠.٦٣٣

جدول (٧)

الصدق والثبات للاستبانة وأبعادها الفرعية

الاستبانة ككل والأبعاد		الفقرات السلبية والضعيفة	ثبات ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي	الثبات بالتجزئة النصفية	
					سبيرمان – براون	جتمان
الاستبانة كلي		لا يوجد	٠.٩٤٤	٠.٩٧١	٠.٨٩٨	٠.٨٩٦
أبعاد الاستبانة	الاحتياجات التقنية	لا يوجد	٠.٨٥٣	٠.٩٢٣	٠.٨٥٣	٠.٨٥٢
	الاحتياجات التخصصية	لا يوجد	٠.٨٥٨	٠.٩٢٦	٠.٨١٨	٠.٨١٦
	الاحتياجات التربوية	لا يوجد	٠.٨٨٤	٠.٩٤٠	٠.٧٨٦	٠.٧٨٠

٢.الصدق التمييزي: المقارنة الطرفية

وهي قدرة الاستبانة التمييزية بين أعلي وأدنى (٢٧) ٪ من درجات الاستبانة أي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، وبالنظر لجدول (٨)، والذي يتضمن الفروق للفروق بين الإرباعين حسب اختبار (T) ونلاحظ أن كل الفروق على مستوى الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية دالة إحصائيًا، حيث إن قيم (T) المحسوبة بلغت على التوالي (١٦.٩٢، ١٤.٣١، ١٤.٨٠، ١٥.٨٣)، وهي قيم كلها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١)، وبالنظر للمتوسطين نلاحظ أن الفرق لصالح المتوسطات الأعلى.

جدول (٨)

نتيجة اختبار (T) للفروق بين أعلى وأدنى ٢٧٪ من درجات الاستبانة

المتغير	العينتين	حجم العينتين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاحتياجات التقنية	أعلى	١١	٢٣.٠٩	٢.٣٤	٢٠	١٦.٩٢	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المتوسط الأعلى
	أدنى	١١	١٠.٢٧	٠.٩٠٤				
الاحتياجات التخصصية	أعلى	١١	٢٤.٩٠	٢.٧٠	٢٠	١٤.٣١	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المتوسط الأعلى
	أدنى	١١	١٠.٨١	١.٨٣				
الاحتياجات التربوية	أعلى	١١	٢٦.٦٣	٢.٨٧	٢٠	١٤.٨٠	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المتوسط الأعلى
	أدنى	١١	١١.٨١	١.٦٦				
الدرجة الكلية	أعلى	١١	٧٣.٠٩	٧.١٤	٢٠	١٥.٨٣	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المتوسط الأعلى
	أدنى	١١	٣٤.١٨	٣.٩١				

٣.الصدق التكويني:

وهو الارتباط بين مكونات الاستبانة الفرعية ببعضها البعض وبالدرجة الكلية، وقد تبين للباحث من خلال تطبيقه لاختبار بيرسون، أن كل الارتباطات دالة إحصائيًا؛ حيث انحصرت بين قيم (٠.٧٢٦** , ٠.٩٤٢**)، وهي قيم كلها إيجابية، ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١)، مما يؤكد على الصدق التكويني للاستبانة ككل، وصدق أبعاده الفرعية.كما هو مشار إليه في جدول (٩).

جدول (٩)

مصفوفة ارتباطات الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها

	الاحتياجات التخصصية	الاحتياجات التربوية	الدرجة الكلية
الاحتياجات التقنية	٠.٨١٢**	٠.٧٢٦**	٠.٩١١**
الاحتياجات التخصصية		٠.٧٩٦**	٠.٩٤٢**
الاحتياجات التربوية			٠.٩١٦**
***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*			

ثانيًا: ثبات الاستبانة

١.ثبات ألفا للاستبانة

تم استخراج معاملات ثبات ألفا للاستبانة ككل ولأبعادها الفرعية؛ حيث انحصرت بين (٠.٩٤٤ – ٠.٨٥٣) ، وهي قيمة عالية ومقبولة مما يدلّ على صدق الاستبانة ككل وثبات أبعادها الفرعية.

٢.الثبات بطريقتي التجزئة النصفية

تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون، وجتمان، لمجال التخطيط ككل ولأبعاده الفرعية؛ حيث انحصرت بين(٠.٧٨٠ – ٠.٨٩٨)، وهي قيمة عالية ومقبولة، مما يدلل على ثبات الاستبانة ككل وثبات أبعاده الفرعية.

وبعد التأكد من الصدق والثبات للاستبانة باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة، أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق، حيث تكونت من (٢٤) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور هي كالتالي:

جدول (١٠)

عدد فقرات كل محور من محاور الاستبانة النهائية

مجالات الاحتياجات التدريبية	عدد الفقرات
الاحتياجات التقنية	٨
الاحتياجات التخصصية	٧
الاحتياجات التربوية	٩
المجموع الكلي لفقرات الاستبانة النهائية	٢٤

المبحث الرابع:عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

يتناول هذا المبحث تحليل نتائج الدراسة، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة على تساؤلات الدراسة، ومعالجتها إحصائيًا.

المعالجات الإحصائية

تم تطبيق البرنامج الإحصائي المعروف (*SPSS*) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وتم من تلك الحزمة ما يلي:

١- النسب المئوية: وهي ناتج معادلة النسبة المئوية التقديرية:

(المتوسط -١)÷ المدى × ١٠٠

٢- المتوسطات: لمعرفة النسب المئوية التقديرية.

٣- اختبار (*T*): وتم استخدامه بغرض الكشف عن الفروق بين المجموعات الثنائية.

٤- اختبار أنوفا (*ANOVA*) : للكشف عن الفروق بين المجموعات المتعددة.

٥- اختبار (*LSD*) البعدي: للكشف عن اتجاه الفروق التي تم التعرف عليها باختبار أنوفا (*ANOVA*).

٦- جدول معايير الحكم والتقييم: وهو الجدول الرباعي الذي تم على أساسه تقدير المتوسطات، وقد تم وضعه خماسيًّا على أساس عدد خيارات الاستبانة.

جدول (١١)

معايير الحكم والتقييم

التقدير	بدرجة قليلة جدًا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدًا
حسب المتوسط	من ١ إلى ١.٨	أكبر من ١.٨ إلى ٢.٦	أكبر من ٢.٦ إلى ٣.٤	أكبر من ٣.٤ إلى ٤.٢	أكبر من ٤.٢ إلى ٥
حسب النسبة	من صفر إلى ٢٠	أكبر من ٢٠ إلى ٤٠	أكبر من ٤٠ إلى ٦٠	أكبر من ٦٠ إلى ٨٠	أكبر من ٨٠ إلى ١٠٠

إجابة السؤال الأول

نص السؤال الأول على ما يلي: ما الاحتياجات التدريبية التقنية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك من وجهة نظرهم؟.

جدول (١٢)

الاحتياجات التقنية

م	العبارة	حجم العينة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الوزن النسبي	الدرجة التقديرية
١	استخدام المعلم للحاسوب وشبكة الإنترنت في التعليم .	٩٠	٣	٤.٢٠	١.٣٠	٣.٢٠	٨٠ ٪	عالية
٢	التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة المناسبة بإتقان.		١	٤.٢٢	١.١٢	٣.٢٢	٨٠.٥ ٪	عالية جدا
٣	اختيار الوسائل والتقنيات المناسبة لإيصال محتوى المادة.		٤	٣.٥٨	١.٥١	٢.٥٨	٦٤.٥ ٪	عالية
٤	استخدام الحاسوب لرصد درجات الطلاب وتصميم الشهادات .		٥	٣.٤٩	١.٦٠	٢.٤٩	٦٢.٢٥ ٪	عالية
٥	التواصل مع الطلاب من خلال استخدام التقنية فيما يتعلق بالواجبات والبحوث .		٦	٣.٠٣	١.٥٠	٢.٠٣	٥٠.٧٥ ٪	متوسطة
٦	أرشفة المعلومات في ملفات خاصة باستخدام الحاسوب.		٨	٢.٧٠	١.٣٢	١.٧٠	٤٢.٥ ٪	متوسطة
٧	التعامل مع وسائل التقنية الحديثة بشكل جيد في تدريس المادة		٢	٤.٢١	١.٢٤	٣.٢١	٨٠.٢٥ ٪	عالية جدا
٨	استخدام المعامل الافتراضية في التدريس بشكل فعّال.		٧	٢.٩٨	١.٣٧	١.٩٨	٤٩.٥ ٪	متوسطة
	الدرجة الكلية			٣.٥٥	١.٣٧	٢.٥٥	٦٣.٧٥ ٪	متوسطة

بالنظر إلى جدول (١٢) نلاحظ أن معظم فقرات الاستبانة جاءت درجاتها عالية وعالية جدًا حسب جدول معايير الحكم والتقييم؛ حيث جاءت الفقرات (٢، ٧) عالية جدًّا ، بنسب مئوية (٨٠.٥٪ ، ٨٠.٢٥٪) ومتوسطات (٤.٢٢ ، ٤.٢١) على التوالي، والفقرات رقم (١، ٣، ٤) بتقدير عالية حيث بلغت نسبها (٦٤.٥٪ ، ٦٢.٢٥٪ ، ٨٠٪) بمتوسطات (٣.٥٨، ٣.٤٩ ، ٤.٢٠)، على التوالي ، بينما جاءت نسب الفقرات رقم (٥، ٨، ٦) في مدى التقدير متوسطة؛ حيث بلغت نسبها (٥٠.٧٥٪، ٤٩.٥٪ ،

٤٢.٥٪) بمتوسطات (٣.٠٣ ، ٢.٩٨ ، ٢.٧٠)، كما نلاحظ من خلال ذلك أن الدرجة الكلية تقع في مدى تقدير متوسطة بنسبة (٦٣.٧٥٪) ومتوسط (٣.٥٥)، وبذلك تصبح النتيجة: (مستوى الاحتياجات التدريبية التقنية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة).

وتشير هذه النتيجة إلى درجة غير كافية من الرضا لدى عينة الدراسة فيما يتعلق بالدورات المقدمة لهم في المجال التقني، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بركات (٢٠١٠) ودراسة الرومي (٢٠٠١).

وجاءت فقرة "التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة المناسبة بإتقان" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٢)، كما جاءت فقرة "التعامل مع وسائل التقنية الحديثة بشكل جيد في تدريس المادة في المرتبة الثانية لهذا المحور.

وقد يعزى ذلك إلى اهتمام المختصين بشكل مكثف بتقديم البرامج والدورات في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة، كون المقررات التي تدرس حاليًا حديثة ومطورة، مما جعل التركيز على التدريب في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة، مع قصور نسبي في مجال التدريب على التقنيات الحديثة في التدريس.

إجابة السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على ما يلي: ما الاحتياجات التدريبية التخصصية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك من وجهة نظرهم؟

جدول (١٣)

الاحتياجات التخصصية

م	العبارة	حجم العينة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الوزن النسبي	الدرجة التقديرية
٩	الإلمام بالمنهج الدراسي وأسسه وعناصره.	٩٠	٥	٢.٩٨	١.٣٧	١.٩٨	٤٩.٥ ٪	متوسطة
١٠	متابعة ما يستجد في مجال الأحياء من أبحاث ودراسات.		٤	٣.٥٠	١.٥٨	٢.٥٠	٦٢.٥ ٪	عالية
١١	المشاركة في ورش العمل والمؤتمرات الخاصة بعلم الأحياء .		٢	٤.٣٠	١.٠٩	٣.٣٠	٨٢.٥ ٪	عالية جدا
١٢	شرح طبيعة التخصص وبنائه المعرفي وتطبيقاته الحياتية للطلاب.		٦	٢.٩٧	١.٥١	١.٩٧	٤٩.٢٥ ٪	متوسطة
١٣	القدرة على بناء اتجاهات إيجابية لدى الطلاب.		٧	٢.٨٣	١.٤٠	١.٨٣	٤٥.٧٥ ٪	متوسطة
١٤	استخدام طرائق وأساليب التدريس الحديثة في التدريس.		١	٤.٣١	١.١٠	٣.٣١	٨٢.٧٥ ٪	عالية جدا
١٥	القدرة على تحديد احتياجات ومهارات كل طريقة من طرائق التدريس.		٣	٣.٦٢	١.٥٢	٢.٦٢	٦٥.٥ ٪	عالية
	الدرجة الكلية			٣.٥	١.٣٦	٢.٥	٦٢.٥ ٪	متوسطة

بالنظر إلى جدول (١٣) نلاحظ أن أكثر من نصف فقرات الاستبانة جاءت درجاتها عالية وعالية جدًا حسب جدول معايير الحكم والتقييم؛ حيث جاءت الفقرات (١٤، ١١) عالية جدًا، بنسب مئوية (٨٢.٧٥ ٪ ، ٨٢.٥٠ ٪) ومتوسطات (٤.٣١ ، ٤.٣٠) على التوالي، والفقرات رقم (١٥ ، ١٠) بتقدير عالية حيث بلغت نسبها (٦٥.٥ ٪ ، ٦٢.٥ ٪) بمتوسطات (٣.٦٢، ٣.٥٠)، على التوالي، بينما جاء نصفها الثاني في مدى التقدير المتوسطة، وهي الفقرات رقم (٩، ١٢، ١٣) حيث بلغت نسبها (٤٩.٥ ٪ ، ٤٩.٢٥ ٪، ٤٥.٧٥ ٪) بمتوسطات (٢.٩٨، ٢.٩٧، ٢.٨٣)، كما نلاحظ من خلال ذلك أن الدرجة الكلية تقع في مدى تقدير متوسطة بنسبة (٦٢.٥٪) ومتوسط (٣.٥) وبذلك تصبح النتيجة: (مستوى الاحتياجات التدريبية التخصصية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود الحد الأدنى من الرضا لدى عينة الدراسة فيما يتعلق بالدورات المقدمة لهم في المجال التخصصي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المرشد (٢٠١٣).

وجاءت فقرة "استخدام طرائق وأساليب التدريس الحديثة في التدريس"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣١) وقد يعزى ذلك إلى ضعف رغبة أفراد العينة في الالتحاق بمثل تلك البرامج،كما جاء في المرتبة الثانية فقرة "المشاركة في ورش العمل والمؤتمرات الخاصة بعلم الأحياء"، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٠)، وهنا قد تكمن الصعوبة في حضور معلمي الأحياء لمثل هذه الورش والمؤتمرات، كون المشاركة تتم بعدد قليل جدًا من المعلمين في كل إدارة تعليمية، وكذلك صعوبة تفريغ المعلمين من مدارسهم بشكل كبير لحضور مثل هذه المؤتمرات وورش العمل.

جدول (١٤)

الاحتياجات التربوية

الرقم	العبارة	حجم العينة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الوزن النسبي	الدرجة التقديرية
١٦	استخدام المعلم مهارات التدريس الفعّال لمادة الأحياء في إعداد الدرس.	٩٠	٥	٣.٥٣	١.٥٨	٢.٥٣	٦٣.٢٥ ٪	عالية
١٧	التنويع في أساليب التهيئة وإثارة دافعية الطلاب نحو التعليم.		٤	٣.٥٧	١.٥٢	٢.٥٧	٦٤.٢٥ ٪	عالية
١٨	اختيار الوسائل المناسبة لتدريس مادة الأحياء.		٨	٢.٢١	١.٣١	١.٢١	٣٠.٢٥ ٪	منخفضة
١٩	تحديد الأهداف المعرفية والسلوكية والحركية الخاصة بتدريس المادة.		٦	٢.٤٣	١.٢٠	١.٤٣	٣٥.٧٥ ٪	منخفضة
٢٠	استخدام أنواع التقويم في عملية التدريس(قبل ، أثناء ، بعد)		٧	٢.٤٢	١.٢٥	١.٤٢	٣٥.٥٠	منخفضة

							٪	
٢١	تطبيق شروط الاختبار الجيد في اختبارات مادة الأحياء		٢	٤.٢٠	١.٢٧	٣.٢٠	٨٠ ٪	عالية جدا
٢٢	القدرة على تحديد الأنشطة الصفية واللاصفية المناسبة للطلاب.		٣	٣.٦٢	١.٥١	٢.٦٢	٦٥.٥٠ ٪	عالية
٢٣	التعامل مع ملفات الإنجاز لتقويم أداء الطلاب في مادة الأحياء		٣	٣.٦٢	١.٥١	٢.٦٢	٦٥.٥٠ ٪	عالية
٢٤	التعرف على مشكلات الطلاب وعلاجها .		١	٤.٢٨	١.١٧	٣.٢٨	٨٢ ٪	عالية جدا
الدرجة الكلية				٣.٣٢	١.٣٦	٢.٣٢	٥٨ ٪	متوسطة

إجابة السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على ما يلي: ما الاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك من وجهة نظرهم؟

بالنظر إلى جدول (١٤) نلاحظ أن معظم فقرات الاستبانة جاءت درجاتها عالية وعالية جدًا حسب جدول معايير الحكم والتقييم ، حيث جاءت الفقرات (٢٤، ٢١) عالية جدًا، بنسب مئوية (٨٢ ٪، ٨٠ ٪) ومتوسطات (٤.٢٨ ، ٤.٢٠) على التوالي ، والفقرات رقم (١٦، ١٧، ٢٢، ٢٣) بتقدير عالية؛ حيث بلغت نسبها (٦٣.٢٥٪، ٦٤.٢٥ ٪، ٦٥.٥ ٪، ٦٥.٥ ٪) بمتوسطات (٣.٥٣، ٣.٥٧، ٣.٦٢، ٣.٦٢) على التوالي، بينما جاءت نسب الفقرات رقم (١٨ ، ٢٠ ، ١٩) في مدى التقدير منخفضة؛ حيث بلغت نسبها (٣٠.٢٥ ٪، ٣٥.٥٠ ٪، ٣٥.٧٥٪) بمتوسطات (٢.٢١ ، ٢.٤٢ ، ٢.٤٣) كما نلاحظ من خلال ذلك أن الدرجة الكلية تقع في مدى تقدير متوسطة بنسبة (٥٨ ٪) ومتوسط (٣.٣٢)، وبذلك تصبح النتيجة: (مستوى الاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك من وجهة نظرهم متوسط).

وقد تفسر هذه النتيجة إلى وجود الحد الأدنى من الرضا لدى عينة الدراسة فيما يتعلق بالدورات المقدمة لهم في المجال التربوي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المرشد (٢٠١٣).

وجاءت فقرة "التعرف على مشكلات الطلاب وعلاجها"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٨) وقد يفسر ذلك بسبب توجه خريجي بعض التخصصات العلمية مثل الأحياء إلى التدريس في المرحلة الثانوية دون الحصول على دورات في فن التعامل مع الطلاب والمراهقين .كما جاءت في المرتبة الثانية فقرة "تطبيق شروط الاختبار الجيد في اختبارات مادة الأحياء "، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٠)، وقد يظهر هذا الاحتياج في الفترة الحالية خصوصًا بعد إسناد إعداد أسئلة الاختبارات للمرحلة الثانوية للمعلمين في المدارس، بعد إلغاء مركزية الاختبارات من قِبل وزارة التعليم.

إجابة السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك في تحديد احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى المتغيرات التالية (المؤهل، نوع المؤهل، عدد سنوات الخبرة)؟ للإجابة على هذا السؤال :

أولاً : حسب المؤهل

جدول (١٥)

اختبار (T) للفروق في إدراك الاحتياجات التربوية حسب مستوى المؤهل

البعد	العينتين	حجم العينتين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الاحتياجات التقنية	بكالوريوس	٨٥	٢٨.٤٢	٦.١٨	٨٨	٠.٠٩١	٠.٩٣	الفروق غير دالة
	ماجستير / أخرى	٥	٢٨.٢٠	٥.٣١				
الاحتياجات التخصصية	بكالوريوس	٨٥	٢٤.٤٥	٥.٣٩		٠.٤٤٠	٠.٦٧	الفروق غير دالة
	ماجستير / أخرى	٥	٢٣.٦٠	٤.١٥				
الاحتياجات التربوية	بكالوريوس	٨٥	٢٩.٨١	٨.٥٩		-٠.٤٣٢	٠.٦٨	الفروق غير دالة
	ماجستير / أخرى	٥	٣١.٤٠	٧.٩٥				
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٨٥	٨٢.٦٩	١٩.٠٧		-٠.٠٥٨	٠.٩٥	الفروق غير دالة
	ماجستير / أخرى	٥	٨٣.٢٠	١٦.٨٥				

بالنظر إلى جدول (١٥) والذي يوضح الفروق من وجهة نظر معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك للاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لهم وأبعادها (التربوية، التخصصية، التقنية) ودرجاتها الكلية والتي تعزى لمتغير مستوى المؤهل، نلاحظ أن قيمة (T) المحسوبة لهذه الفروق غير دالة إحصائيًا عند أدنى مستوى دلالة ٠.٠٥ حيث بلغت قيمتها على التوالي (٠.٠٩١، ٠.٤٤٠ ، -٠.٤٣٢ ، -٠.٠٥٨) بقيم احتمالية (٠.٩٣، ٠.٦٧، ٠.٦٨ ، ٠.٩٥) وبذلك تصبح النتيجة: (لا توجد فروق دالة إحصائيًا من وجهة نظر معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك للاحتياجات التدريبية التربوية اللازمة لهم تعزى لمستوى المؤهل)، بمعنى أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك لا تختلف باختلاف نوع المؤهل.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة الدراسات العُليا، التي يتلقاها الباحثون في الجامعات؛ حيث إنهم يتلقون برامجَ في مجملها ذات محتوى نظري، كما أن التطبيقي التدريبي منها تكون في بمجالات عامة، وتقل

فيها فرص تلبية الاحتياجات التخصصية؛ لذا فإن الباحث يرى أنها قد تحدث فرقًا في مجالات معرفية أخرى تتعلق بالمهنة.

ثانيًا: حسب نوع المؤهل

جدول (١٦)

اختبار (T) للفروق في إدراك الاحتياجات التربوية حسب نوع المؤهل

البعد	العينتين	حجم العينتين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيم الاحتمالية	الاستنتاج
الاحتياجات التقنية	تربوي	٦٧	٢٤.٦٩	٦.٤٦	٨٨	٣.٣١	٠.٠٠٢	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	٢٣	٢٩.٦٨	٥.٤٦				
الاحتياجات التخصصية	تربوي	٦٧	٢١.٨٢	٤.٧٤		٢.٩٤	٠.٠٠٥	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	٢٣	٢٥.٢٩	٥.٢٤				
الاحتياجات التربوية	تربوي	٦٧	٢٥.٤٣	٦.٧٤		٣.٤٢	٠.٠٠١	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	٢٣	٣١.٤٣	٨.٥٧				
الدرجة الكلية	تربوي	٦٧	٧١.٩٥	١٧.٤٤		٣.٤٠	٠.٠٠٢	الفروق دالة لصالح غير التربوي
	غير تربوي	٢٣	٨٦.٤١	١٨.٠١				

بالنظر إلى جدول(١٦) والذي يوضح الفروق من وجهة نظر معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك للاحتياجات التدريبية اللازمة لهم وأبعادها التربوية، التخصصية، التقنية) ودرجاتها الكلية والتي تعزى لمتغير نوع المؤهل، نلاحظ أن قيمة (T) المحسوبة لهذه الفروق دالة إحصائيا عند أدنى مستوى دلالة (٠.٠٥) فما دونها حيث بلغت قيمها (٣.٣١ ، ٢.٩٤ ، ٣.٤٢ ، ٣.٤٠) بقيم احتمالية بلغت (٠.٠٠٢ ، ٠.٠٠٥ ، ٠.٠٠١ ، ٠.٠٠٢) على التوالي، وبذلك تصبح النتيجة: (توجد فروق دالة إحصائيا من وجهة نظر معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك للاحتياجات التدريبية اللازمة لهم تعزى إلى نوع المؤهل لصالح غير التربويين)، بمعنى وجود احتياج أكبر لدى غير التربويين للدورات التدريبية، وقد يكون هذا المتغير منطقيًّا كون التربوي حصل على تدريب أفضل في المجال التربوي أثناء دراسته لمرحلة البكالوريوس أو حصوله على دبلوم تربوي ما بعد البكالوريوس.

ثالثًا: حسب عدد سنوات الخبرة

جدول (١٧)

اختبار (أنوفا) للفروق حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الاستدلال
الاحتياجات التربوية	بين المجموعات	٧٧٩.١٠٠	٢	٣٨٩.٥٥٠	١٣.٣٢	٠.٠٠٠	الفروق دالة
	داخل المجموعات	٢٥٤٢.٦٨٩	٨٧	٢٩.٢٢٦			
	المجموع	٣٣٢١.٧٨٩	٨٩				
الاحتياجات التخصصية	بين المجموعات	٨٩٩.٥٣٩	٢	٤٤٩.٧٦٩	٢٤.١٨	٠.٠٠٠	الفروق دالة
	داخل المجموعات	١٦١٨.٢٥٠	٨٧	١٨.٦٠١			
	المجموع	٢٥١٧.٧٨٩	٨٩				
الاحتياجات التقنية	بين المجموعات	١٧٤٠.٤٣١	٢	٨٧٠.٢١٦	١٦.٠٢	٠.٠٠٠	الفروق دالة
	داخل المجموعات	٤٧٢٥.٦٦٩	٨٧	٥٤.٣١٨			
	المجموع	٦٤٦٦.١٠٠	٨٩				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٩٧٨٢.٤٠٥	٢	٤٨٩١.٢٠٢	١٩.٤٢	٠.٠٠٠	الفروق دالة
	داخل المجموعات	٢١٩٠٧.٦٥١	٨٧	٢٥١.٨١٢			
	المجموع	٣١٦٩٠.٠٥٦	٨٩				

بالنظر إلى جدول (١٧) نلاحظ أن الفروق التي تعزى لمتغير العمر حسب اختبار (أنوفا) إحصائيًا دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) وما دونها؛ حيث بلغت قيم (F) المحسوبة لها على التوالي (١٣.٣٢، ٢٤.١٨، ١٦.٠٢، ١٩.٤٢)، بقيم احتمالية بلغت (٠.٠٠) لها جميعًا، إذن النتيجة: (توجد فروق دالة إحصائيًا من وجهة نظر معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك للاحتياجات التدريبية اللازمة لهم تعزى لمتغير تعزي لمتغير سنوات الخبرة)، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار LSD البعدي، وكانت نتائجه كما يلي:

جدول (١٨)

اختبار *LSD* البعدي لمعرفة اتجاه الفروق

البعد	المجموعة	مجموعة المقارنة	الوصفي			فرق المتوسطات	مستوى الدلالة	الاستدلال
			حجم العينات	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاحتياجات التقنية		أقل من ٥ سنوات	٣٧	٢٦.٨٠	٥.٨١			
	أقل من ٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	٣٥	٢٧.٦١	٢.٨٠	٠.٨١	٠.٢٩٦	الفروق غير دالة بين(١) و (٢)
		١٠ فأكثر	١٨	٣٢.٢٤	٧.٠٤	٥.٤٤*	٠.٠٠٣	الفروق دالة لصالح المجموعة (٣)
	٥-١٠ سنوات	١٠ فأكثر				٤.٦٣*	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المجموعة (٣)
الاحتياجات التخصصية		أقل من ٥ سنوات	٣٧	٢٦.١١	٥.٠٢			
	أقل من ٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	٣٥	٢٧.٢٩	٢.٦٥	١.١٨-	٠.٣٤١	الفروق غير دالة بين(١) و (٢)
		١٠ سنوات فأكثر	١٨	٢٠.٤٨	٥.٢٤	٥.٦٢*	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المجموعة (١)
	٥-١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر				٦.٨١*	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المجموعة (٢)
الاحتياجات التربوية		أقل من ٥ سنوات	٣٧	٣٣.٩٤	٩.٦٦			
	أقل من ٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	٣٥	٣٣.١٣	٣.٥٨	٠.٨٠	٠.٧٠٣	الفروق غير دالة بين(١) و (٢)
		سنوات ١٠ فأكثر	١٨	٢٤.٤٠	٨.٨٧	٩.٥٤*	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المجموعة (١)
	٥-١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر				٨.٧٣*	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المجموعة (٢)
الدرجة الكلية		أقل من ٥ سنوات	٣٧	٨٩.٦٦	١٩.٤٢			
	أقل من ٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	٣٥	٩١.٦٧	٧.٥٢	٢.٠٠-	٠.٦٦١	الفروق غير دالة بين(١) و (٢)
		١٠ سنوات فأكثر	١٨	٦٩.٦٨	١٩.٨٩	١٩.٩٨*	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المجموعة (١)
	٥-١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر				٢١.٩٨*	٠.٠٠٠	الفروق دالة لصالح المجموعة (٢)

*. *The mean difference is significant at the 0.05 level.*

نلاحظ في جدول (١٨) أن الفروق بين مجموعة خبرة أقل من (٥) سنوات ومجموعة (٥-١٠) سنوات غير دال في كل الأبعاد والدرجة الكلية، بينما فرق كلتا المجموعتين في مقابل المجموعة الثالثة (١٠) سنوات فأكثر دالًا إحصائيًا، في كل الأبعاد والدرجة الكلية، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فما دون ذلك، كما نلاحظ أن هذا الفرق لصالح المجموعتين أقل من (٥) سنوات ومن (٥-١٠) سنوات، في كل الأبعاد، ما عدا بعد التقنية فالفرق لصالح المجموعة الثالثة من (١٠) سنوات فأكثر ، وبالتالي تكون النتيجة:(توجد فروق دالة إحصائيًا من وجهة نظر معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بتبوك للاحتياجات التدريبية اللازمة لهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح مجموعة أقل من (٥)سنوات ومجموعة (٥-١٠) سنوات في مقابل مجموعة(١٠) سنوات فأكثر في أبعاد (الاحتياجات التخصصية والتربوية) والدرجة الكلية، ولصالح مجموعة(١٠) سنوات فأكثر في بعد الاحتياجات التربوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة والتي أشارت إلى أن ذوي الخبرة الأكبر (١٠) سنوات فأكثر، أكثر احتياجًا في مجال التقنية تلقوا دراساتهم الجامعية في ظل النظم القديمة، التي لم تشهد انفجار التطوّر التقني، الذي اهتم بكل مجالات الحياة، ونلاحظ أن فئتي الخبرة أقل من (٥) سنوات، ومن (٥-١٠) سنوات هم أبناء جيل تلك التقنية. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الراشد (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن أسباب قلة استخدام المعلمين تقنية المعلومات والاتصالات في المملكة العربية السعودية في التعليم إلى ندرة توافر ونقص المهارات وضيق الوقت، وهو ما يتوافر بدرجة أفضل لدى المعلمين الأحدث والأصغر عمراً.

وقد تعزى النتيجة إلى أن احتياج مجموعتي الخبرة أقل من (٥) سنوات ومن (٥-١٠) سنوات أكبر من احتياج مجموعة (١٠) سنوات فأكثر في المجالات التخصصية والتربوية والدرجة العامة إلى أن فئة المعلمين الأقدم في المهنة قد تراكمت لها الخبرات والمعارف من خلال طول فترة الممارسة والفرص التدريبية، التي تلقوها بحكم طول فترتهم في المهنة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٩): **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم** . عالم الكتب : القاهرة.

أبو عطوان، مصطفى عبدالجليل (٢٠٠٨): **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو صواوين، راشد محمد(٢٠١٠)، الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)** المجلد الثامن عشر، العدد الثاني.

آل ملهي، عبدالعزيز عبدالله (٢٠١٠): **الأساليب التدريبية الحديثة ومدى مساهمتها في نجاح برامج التدريب الأمني بمدينة تدريب الأمن العام بمدينة الرياض**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

بركات، زياد.(٢٠١٠): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، **ورقة بحث** علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية .

الحربي، عبدالكريم بن ساجي(٢٠١٢): تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية فى منطقة القصيم في مجال تدريس اللغة الأجنبية، **مجلة القراءة والمعرفة**، مجلة علمية محكمة عدد ١٣٠ ج ٢، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حمدان، محمد زياد (١٩٨٨): تطوير المعلمين وظيفيًا أثناء الخدمة: مفهومه واقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه، **رسالة المعلم**، العدد الأول، المجلد ٢٩، عمان.

خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر (٢٠١٤): **تحديد السياسات التدريبية وتخطيط التدريب**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

_____ (٢٠١٣): **التدريب المؤثر في العمل** .المجموعة العربية للتدريب والنشر/ القاهرة.

درويش، عطا حسن، أبو هداف، سمية (٢٠١٢): الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء كفاياتهم التدريسية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ١٢٤ ج ١، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الرومي، أحمد بن عبد العزيز (٢٠٠١): تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض التغيرات العالمية المعاصرة تصور مقترح، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

زيدان، مراد صالح مراد (٢٠١١): **المعلم إعداده – تدريبه – ضغوطه المهنية**، مكتبة دار العلم، الفيوم.

شريتل، نبيلة بلعبد سعد (٢٠١٢): تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة في ليبيا من وجهة نظرهم، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد الثالث عشر، ج٢، كلية البنات، جامعة عين شمس.

صباغ، سميلة أحمد (٢٠٠٧): **مدى إفادة المعلمين من برامج التدريب في الأردن واقتراح أنموذج استشرافي لتمهين المعلم**، كتاب المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية، الكتاب السنوي السادس، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

العاجز، فؤاد علي (٢٠٠٤): تقويم دورات تدريب معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة غزة، **المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، (**تكوين المعلم**) ٢١ –٢٢ يوليو ، المجلد الأول، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبدالحافظ، محمد كامل (٢٠٠٦): **التدريب و سلسلة وادي النيل في الإدارة**، دار الخلود للتراث، القاهرة.

عليوة، السيد.(٢٠٠١): **تحديد الاحتياجات التدريبية**، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

الفاهمي، حسن بن أحمد حسن (٢٠٠١): الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينتي الدراسة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

فلية، فاروق عبده، الزكي، أحمد عبدالفتاح (٢٠٠٤): **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

الكبيسي، عامر (٢٠٠٧): **التدريب الأمني العربي: واقعه وآفاق تطويره، دراسة تحليلية للتجارب والاتجاهات**، الرياض، مركز الدراسات والبحوث،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

كمال، أمينة عباس، الحر، عبدالعزيز(٢٠٠٣): أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين، **مجلة كلية التربية**، العدد ٢٠، السنة الثامنة عشرة، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

يونس، كمال (٢٠٠٦): تحديد الاحتياجات التدريبية، **ورقة عمل، المؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية** – رؤية مستقبلية، عمّان.

المجادعة، سعيد باتل محمد (٢٠٠٦): **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في المملكة السعودية**، كلية التربية، جامعة صنعاء.

المرشد، يوسف عقلا (٢٠١٣): الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف على ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس(دراسة ميدانية)، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الرابع، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

المليجي، رضا إبراهيم (٢٠١١): **معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والمدرسية**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

المنياوي، جمال جمعة (٢٠١٠): **تأهيل وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)**، جامعة نجران.

المهدي، مجدي صلاح طه (٢٠٠٨)" **التعليم الافتراضي فلسفته – مقوماته – فرص تطبيقه**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

النمري، حنان سرحان عواد (٢٠٠٧): **الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

هلال، محمد عبدالغنى حسن (٢٠١٠): **التدريب بين النظرية والتطبيق**، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

_____ (٢٠١٠): **مهارات التدريب أثناء العمل**، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

_____ (٢٠١١): **دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب**، مركز الخبرات المهنية، القاهرة.

الفقي، عبد المؤمن فرج (١٩٩٤): **الإدارة المدرسية المعاصرة**، جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا.

الهابيل، وسيم، أبو عرب، شعبان، أبو ستة عماد (٢٠١١): مدى فاعلية التدريب في تطوير الموارد البشرية بشركات التأمين العاملة في قطاع غزة، **المجلة الأكاديمية**، جامعة الأزهر، غزة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Al-Rashed, H.A.A. (2002). Teachers and Information Communication Technology in Saudi Arabia: current use and training needs. Ph.D. University of Hull (United Kingdom)

Al-Sayed, B.(2002). Training needs of teachers in mainstream primary schools in Saudi Arabia in relation to pupils with SEN. Ph.D. , University of Hull (United Kingdom) .

Alsharari, J S.(2010) . The perceived training needs of female head teachers(compared with the training needs of male head teachers in the government public schools in Saudi Arabia " : Ph.D , University of Durham (United Kingdom)

Bakah, Marie . A ., Voogt, Joke. M., Pieters, Jules, M . (2012). Curriculum Reform and Teachers' Training Needs: The Case of Higher Education in Ghana . International Journal of Training and Development. v16 n1 p67-76

Dawn Hendricks.(2007). A descriptive study of special education teachers serving students with autism: Knowledge, practices employed, and training needs" Ph.D. Virginia Commonwealth University United States – Virginia

Nirmala, K.(2004). Identifying training needs for multicultural education of pre-school teachers: a Singapore case study. Ed.D. University of Durham (United Kingdom)

Samuel Edward Cotton .(2000). The training needs of vocational teachers for working with learners with special needs . Ph.D. Purdue University , United States – Indiana ,

Taha Rajab .(2013). Developing whole-class interactive teaching: meeting the training needs of Syrian EFL secondary school teachers . Ph.D , The University of York (United Kingdom)

Sattler_,M.(2001).A Study of inservice training needs of teachers. Dissr.Abstr.Iner