الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة

The Training Needs Required for Arabic Language Teachers to Teach "My Immortal Language" Course in the Intermediate Stage

إعداد

أ. ماجد سالم مهدي المالكي

تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية بجامعة أم القرى.

.

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور

المجلد الخامس عشر- العدد الثالث- لسنة 2023

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة

أ/ ماجد سالم مهدي المالكي[1]

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في مجالات تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويمها، والتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير هذه الاحتياجات تُعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة تكونت من(55) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وطبقت الأداة على مجتمع الدراسة المكون من (206) معلم للغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، وتوصلت الدراسة إلى أن لاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة كانت بدرجة عالية لكل مجال على حده (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وفي الدرجة الكلية للأداة (المجالات جميعها).

الكلمات المفتاحية:

الاحتياجات التدريبية، معلمي اللغة العربية، لغتي الخالدة، المرحلة المتوسطة.

[1] تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية–كلية التربية بجامعة أم القرى.

The Training Needs Required for Arabic Language Teachers to Teach "My Immortal Language"

Course in the Intermediate Stage

Majed Salem M. AL-Malki[(2)]

ABSTRACT:

The study aimed to identify the training needs required for Arabic language teachers to teach "My Immortal Language" course in the intermediate stage in Taif in these domains: lesson planning, implementation, and evaluation, and to identify whether there were statistically significant differences in the estimation of these needs due to the variables of years of experience and training courses. the study employed the descriptive survey approach. The researcher used the questionnaire to gather data and it consisted of (55) items divided into three domains (planning, implementation, and evaluation). The study population consisted of (206) Arabic language teachers in the intermediate stage in Taif. The training needs required for Arabic language teachers to teach "My Immortal Language" course in the intermediate stage were high for each domain (planning, implementation, and evaluation) and were high in the total of these domains.

Keywords: Training Needs, Arabic Language Teachers, My Immortal Language, Intermediate Stage.

(2)Curricula and Methods of Teaching the Arabic Language - College of Education, Umm Al-Qura University.

المقدمة:

تعد التربية أهم أدوات المجتمعات التي استخدمتها منذ القدم لتنشئة وتهيئة الأجيال ليكونوا أعضاءً فاعلين في مجتمعاتهم، وقد تنوعت الموضوعات التي تتناولها التربية، لكنها اهتمت على مر العصور بموضوع اللغة باعتباره هوية للمجتمع وطريقة للتواصل.

وتعد اللغة معجزة إلهية، وهبة ربانية منحها الله تعالى للإنسان أداة للتواصل والفهم والترابط الاجتماعي، وهي أساس من أسس اجتماع الشعوب؛ وتتعدد اللغات في أشكالها وتختلف، ومن ضمن اللُّغات الإنسانية تأتي العربية إحدى اللغات السامية، تحمل خصائص اللغة في عمومها، وتختص من دونها بنزول القرآن بها، قال تعالى:﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴾ [سورة الشعراء: آية 195]؛ فهي محفوظة بحفظه، مصونة بصيانته، ومهما تغيرت ألسنة أهلها، أو انحرفت لهجاتهم، يبقى القرآن دليلاً لها وضابطاً لنطقها، قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [سورة الحجر: آية 9]، لذا كان للغة العربية أهميتها ومكانتها على مدار تاريخها، وهو ما أعطى أيضاً الأهمية الكبرى لتعليمها على مدار الأجيال، وصارت اللغة العربية كما ذكر عبدالكريم(2010م) "لغة العقيدة والحياة، وحاملة العلوم والمعارف والفنون والآداب للبشرية" ص281.

وقد أثبتت اللغة العربية قدرتها على التطور واحتواء كل جديد؛ حيث أشارت دراسة ناصر(2006م) إلى أن اللّغة العربيّة "أثبتت عبر تاريخها قدرتها على نقل ما ينتجه الفكر الإنساني، وتكريس المنتج قيمًا معرفيّة، تختزل عمليات التّلقّي والتّأثير، وانعكاساتهما في مظاهر الحياة السّياسيّة والدّينيّة والاقتصاديّة والتّاريخيّة والفكريّة والفلسفيّة والعلميّة، فتميّزت اللّغة العربيّة بالخصوبة والحيويّة والنّموّ والتّطوّر المؤسّس على الأصول" ص285.

كما أثبتت اللّغة العربيّة عالميتها، بعد أن اعتُمدت في منظّمة الأمم المتّحدة كلغة من لغاتها الرئيسة؛ كما أظهر تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر عن الأمم المتحدة (2003م، ص121) أن اللغة العربية مهيأة لتؤدي دوراً فاعلاً في بناء مجتمع معرفة عربي يستقبل المعرفة وينتجها بالعربية؛ وذلك أن تزايد أهمية البعد اللغوي في تقنية المعلومات والاتصالات، وخاصة مع انتشار الإنترنت، يمكن أن يفضي إلى أن تصبح اللغة العربية من أهم مقومات التكتل

المعلوماتي، ومقابلة التحدي الذي تواجهه البلدان العربية في المنطقة. ووفقاً لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية (1436هـ) فإن "إدارة الأمم المتحدة لشؤون الإعلام في 19 فبراير 2010م قرارًا يقضي بالعمل على الاحتفال بيومٍ عالميٍّ لكل لغةٍ من اللغات الرسمية الست ولغات العمل المقررة في الجمعية العامة للأمم المتحدة، وحدَّدت يوم إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل المقررة في الجمعية العامة للأمم المتحدة ولجانها الرئيسة الذي تقرَّر في 18 ديسمبر يومًا دوليًّا للغة العربية، وفي الدورة التسعين بعد المائة للمجلس التنفيذي لليونسكو دعا المجلس إلى إدراج اليوم العالمي للغة العربية الموافق 18 كانون الأول ديسمبر من كل عام ضمن الأيام الدولية التي تحتفل بها اليونسكو" ص6.

إن أهمية اللغة العربية ومكانتها، تجعل الاهتمام بمعلميها ضرورة ، ذلك أنهم المنوط بهم تحقيق غاياتها والمحافظة على أهميتها من خلال تمكنهم من مهاراتها وإجادتهم لها، وقدرتهم على مواكبة التطورات والإفادة منها في تعليم اللغة وتعلمها.

وفي هذا الصدد يرى التويجري (2004م، ص40) أن هناك حاجة إلى إعداد معلم اللغة العربية إعداداً علمياً وخلقياً ومهنياً جيداً وتكريمه وتشجيعه مادياً ومعنوياً حتى يعطي وينجز، وتُجنى ثمار عطائه وإنجازه، وأن يمنح الرعاية الوظيفية التي تجعله قادراً على أداء واجبه في خدمة اللغة العربية وثقافتها وقيمها وحضارتها. وأن هذا الإعداد لا يتوقف على الإعداد السابق، بل إنه يتضمن التدريب أثناء العمل، ويشمل كل ما يسهم في تنمية قدراته ومهاراته ويجعله قادراً على التأثير بفاعلية في هذا المجال الحيوي، مع تطوير مهاراته المهنية في اللغة العربية حسب آخر ما وصلت إليه التقنية الحديثة في مجالات التعليم، والاتصال، والتربية، وعلم النفس، والحرص على التكوين الأصيل في علوم اللغة العربية والثقافة الإسلامية وآداب اللغة.

وقد أكدت دراسة الفاهمي (1421هـ)، الكوري (2006م)، النمري (2008م)، بتيل (1430هـ) على أن هناك حاجة مستمرة إلى تنمية وتطوير مهارات معلمي اللغة العربية لمواكبة المستجدات من خلال التدريب أثناء العمل على الأفكار والتطورات الجديدة في مجال عملهم.

وإذا كان من المهم؛ بل والمُلحّ، السعي إلى تنمية معلمي اللغة العربية وتدريبهم المستمر أثناء العمل؛ فإن هذه الأهمية تزداد ضرورة مع كل تطور يلحق بمجال عمل المعلم، وبمقررات اللغة العربية: تصميمها وبنائها.

لقد سعت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية خلال السنوات القليلة الماضية إلى تطوير مناهج اللغة العربية، وقد تم إعادة تصميمها في ضوء المدخل التكاملي

وفي هذا الصدد أشارت دراسة النمري (2008م، ص238) إلى أن أحد أهم دواعي الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية هي تلك التوجهات التي تتجه لها المناهج المطورة للغة العربية في المملكة العربية السعودية، والتي اعتمدت الاتجاه التكاملي في إعدادها؛ حيث تتم معالجة فروع اللغة العربية كوحدة متكاملة؛ من خلال نصوص قرائية، متبعة تنظيم الوحدات الدراسية في تأليف المقررات، وتتضمن كتاباً للتلميذ، وآخر للنشاط، وثالثاً للمعلم، وتشير أدلة المعلمين إلى ضرورة امتلاك معلم اللغة العربية كفايات ومهارات في التدريس فرضتها مستجدات التربية، وتطورات العصر، لم يتدرب عليها في مؤسسة إعداده قبل الخدمة؛ مما يستلزم تخطيط وإعداد برامج تدريبية أثناء الخدمة لمعلم اللغة العربية، ليستطيع أداء أدواره ومهامه الجديدة في تدريس المقررات المطورة على الوجه المطلوب.

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح؛ بحيث يمكنه تحقيق كفاءة وحسن أداء المعلمين والارتقاء بمهاراتهم وسلوكهم وتوجيه تفكيرهم وعقائدهم بما يتفق واتجاهات المجتمع واحتياجاته التربوية، ولذلك يعتبر أبوشيخة (2000م) أن "تحديد الاحتياجات التدريبية نقطة البداية في برامج التنمية المهنية؛ كما تعد حجر الزاوية في أي نشاط تدريبي؛ فهي المرحلة التي يتم فيها التخطيط للبرامج التدريبية التي تشبع الاحتياجات الفعلية، وعليها يتوقف نجاح أو إخفاق هذه البرامج" ص267.

وتزداد أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين خصوصاً، في ظل حاجاتهم المستمرة للنمو المهني، والتدريب، إذ إن إعدادهم قبل الخدمة لا يُعد كافيًا لتحقيق أهداف عملهم وتحقيق الجودة المطلوبة في التدريس، وهذا ما أكده الكوري(2006م) في دراسته التي طبقت باليمن وأوضحت

أن "الإعداد الذي يتلقاه معلم اللغة العربية في مؤسسة إعداده ليس كافياً لضمان جودة أدائه، وفاعلية تدريسه؛ إذ لا يوفر له سوى بعض الأسس التي تساعده على البدء في ممارسة التدريس، ولذلك فإنه يظل – مثل غيره من المعلمين– بحاجة مستمرة إلى تجديد معارفه، وتطوير كفاياته المهنية بالتدريب الذي يجب أن يقوم على أسس صحيحة تبدأ بتحديد الاحتياجات اللازم تدريب المعلمين عليها" ص 139.

وقد توصلت نتائج دراسة حلواني(1423هـ، ص4) إلى أن الضعف اللُّغويّ لدى الطالبات، وتدني مستوى تحصيلهن اللُّغويّ في المرحلة المتوسطة قد يعود في المقام الأول إلى نقص الكفايات التخصصية والتربوية لدى معلمة اللغة العربية؛ وعدم تمكنها من كفايات التدريس، وهو الأمر الذي ينتج عن ضعف الإعداد والتدريب.

وفي هذا الصدد أوصت العديد من الدراسات، مثل: الفاهمي (1421هـ)، الزهراني (1425هـ)، الحارثي (2004م)، محمود (2007م)، النمري (2008م)، دراسة بتيل(1430هـ) بإعادة النظر في برامج تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية لتصمم في ضوء احتياجاتهم التدريبية المستجدة، ووفقاً للمتغيرات التي تطرأ على الواقع التربوي والمقررات وأساليب التدريس واستراتيجياته.

ويُعدُّ تطوير مقررات اللغة العربية داعياً لتدريب المعلمين على كفايات ومهارات تدريسية يجب حصولهم عليها، وهذا ما استشعر الباحث أهميته من خلال زياراته لبعض زملائه المعلمين ولقائه بهم، وتواصله مع المشرفين التربويين حيث رصد من خلالها أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة؛ ولاحظ أن أداء بعض المعلمين لا يتناسب مع طبيعة هذا المقرر المطور، ومع المهارات التي ينبغي أن ينميها لدى طلابه، وبصورة عامة فقد لاحظ الباحث ضعف أداء بعض معلمي اللغة العربية في تدريس مقرر لغتي الخالدة لطلاب المرحلة المتوسطة، وظهر ذلك في ضعف العديد من الكفايات مثل التمهيد والتهيئة للدرس، والمناقشة وصياغة الأسئلة وتنويعها، واستثارة الدافعية لدى الطلاب، والتواصل اللفظي، وضعف تنويع طرق التدريس، وقلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة أو توظيفها في التدريس، وكذلك الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم عامة.

ومن خلال ما سبق، وما أشارت له دراسة الزهراني(2010م) من وجود (86) حاجة تدريبية لازمة بدرجة كبيرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، منها (34) حاجة تدريب لاستخدام المدخل التكاملي، وهو المدخل الذي صممت بناءً عليه مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؛ إضافة لما يُلاحظ من وجود متطلبات وكفايات تفرضها خصائص بناء المقررات المطورة، مثل مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، وما يتطلبه ذلك من تدريب المعلمين لتحقيق أهداف هذه المقررات؛ فإن التدريب الناجح إنما يقوم على تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية؛ بحيث يتم بناء البرامج التدريبية في ضوء احتياجات فعلية يتطلبها واقع معلمي اللغة العربية، وبناء على ذلك، تتحدد مشكلة الدارسة في تحديد احتياجات تدريبية لازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وهو ما هدفت الدراسة الحالية لتحقيقه.

أسئلة الدراسة: سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة؟**

وتفرع عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تخطيط الدروس؟
2. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تنفيذ الدروس؟
3. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تقويم الدروس؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى: تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجالات: تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

1. الأهمية العلمية: تتضح أهمية الدراسة علمياً من خلال موضوعها، حيث يُعد إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية من الموضوعات المهمة والحيوية التي تتعلق بتطوير تدريس اللغة

العربية، فتطوير المقررات دون تطوير مهارات المعلمين المتعلقة بتدريسها يقلل من جدوى التطوير ومن تخطي اللغة العربية لمعوقات ومشكلات تدريسها، إضافة لذلك فإن هذه الدراسة هي حلقة في جهود الباحثين والدارسين الموجهة للاهتمام بواقع اللغة العربية واحتياجات معلميها وهو ما إضافة علمية تثري مكتبة تعليم اللغة العربية.

2. الأهمية التطبيقية: تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة مما يلي:

- يؤمل أن يستفيد مطورو مناهج اللغة العربية من نتائج الدراسة الحالية، وذلك من خلال تضمين الاحتياجات التدريبية التي تسفر عنها نتائج الدراسة في أدلة المعلمين المصاحبة.
- يتوقع أن تساعد نتائج الدراسة مشرفي اللغة العربية في التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؛ بهدف سد هذه الاحتياجات عن طريق برامج التدريب المختلفة، ومن خلال استخدام الأساليب الإشرافية المناسبة لتدريب المعلمين على المهارات التي تظهر الدراسة الحاجة إليها في تدريس مقرر لغتي الخالدة.
- يؤمل أن يستفيد معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من قائمة المهارات التي حددتها الدراسة الحالية، في تنمية مهاراتهم ذاتياً، كما يؤمل أن يتعرفوا من خلال نتائج الدراسة على نقاط القوة والضعف في تخطيط وتنفيذ دروس لغتي الخالدة وتقويمها؛ بما يمكنهم من تعزيز الإيجابيات، وعلاج القصور.

حدود الدراسة: التزمت الدراسة بالحدود التالية:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة المرتبطة بتخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها.
- **الحد المكاني:** طُبقت الدراسة على المدارس المتوسطة للبنين بمدينة الطائف.
- **الحد البشري:** طُبقت الدراسة على معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الطائف.
- **الحد الزماني:** طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1434-1435هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية: عرف عبدالوهاب(2007م) الاحتياجات التدريبية بأنها "الفرق بين المستوى المعرفي أو المهاري المطلوب لأداء عمل معين، وذلك المستوى الواجب توافره عند الفرد الذي يؤدي هذا العمل" ص314.

ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة: المتطلبات المعرفية والمهارية اللازمة لمعلم اللغة العربية لتطوير أدائه في تدريس مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة تخطيطاً وتنفيذاً، وتقويماً.

مقرر لغتي الخالدة: يُقصد بمقرر لغتي الخالدة: مقررات اللغة العربية المطورة للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، التي تم إعدادها بالطريقة التكاملية بدمج كافة مقررات اللغة العربية السابقة (القراءة، القواعد، الإملاء، التعبير، الخط) في مقرر واحد تم تصميمه بالطريقة البنائية بحيث تشمل (مهارات التنمية القرائية، مهارات الدروس اللغوية، مهارات التواصل اللغوي)، والتي بدأ تطبيقها في الميدان مع بداية العام الدراسي 1429–1430هـ.

الإطار النظري:

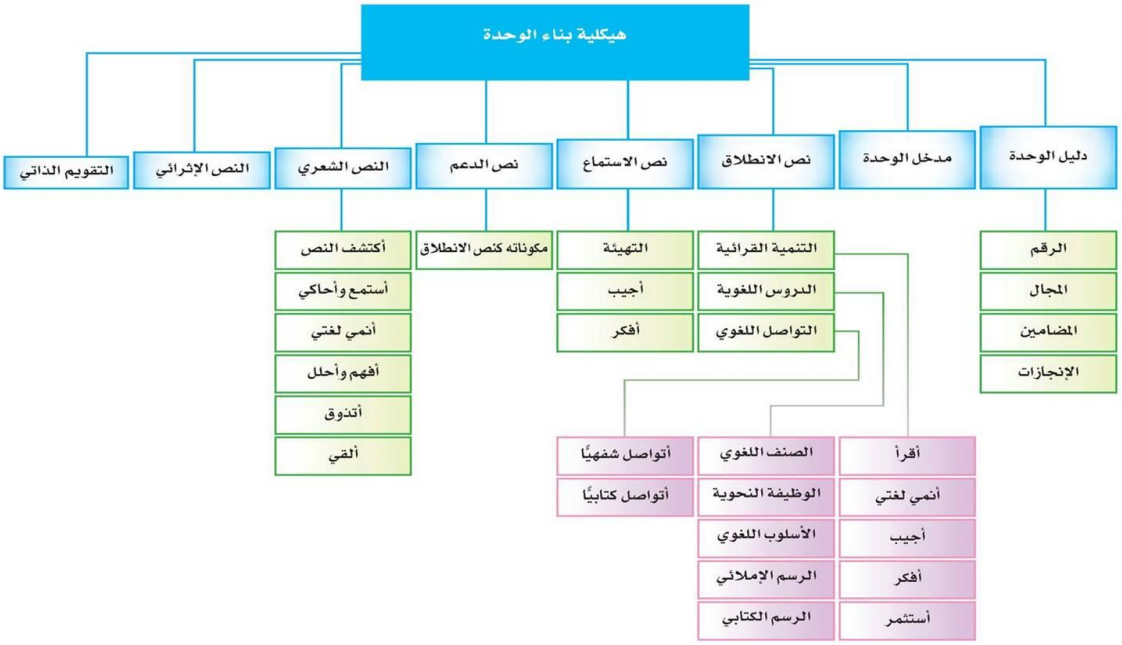
المحور الأول: توصيف مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة:

يقوم مقرر لغتي الخالدة في تنظيمه الجديد المتمثل في المنهج التكاملي على تكامل اللغة العربية في مادة دراسية واحدة تنطوي على عدد من الوحدات الدراسية (ثلاث وحدات في كل فصل دراسي)، تُعنَى بإكساب المتعلم كفاياتٍ لُغوية متنوعة (استماع، تحدث، قراءة، رسم كتابي، رسم إملائي، تواصل كتابي، أسلوب لُغوي، صنف لُغوي، وظيفة نحوية)؛ إضافة إلى أنه جاء إمداد كل وحدة دراسية بعدد من الكفايات اللغوية النوعية المستهدفة بعملية التقويم في الوحدة الدراسية. وقد بني ذلك وفق مصفوفة مدى وتتابع روعي فيها التنظيم المنطقي العلمي المنهجي وفق رؤى عدد من الخبراء، كل ذلك بالإضافة إلى أن المستجدات التربوية الحديثة أسهمت بصورة فاعلة في إحداث تغيير نوعي في عملية التقويم؛ فأصبح يقوم على مبدأ التعلم للإتقان، ويدعم أنواع التقويم الثلاثة (التشخيصي، والتكويني، والختامي)؛ كما يستخدم أدوات متعددة، مثل: الملاحظة، وملفات الأعمال، والاختبارات(وزارة التربية والتعليم،1431هـ، ص27).

وينطلق مقرر لغتي الخالدة من خمسة مبادئ رئيسة، حددتها ووزارة التربية والتعليم (1431هـ،

ص14) فيما يلي:

1. **مبدأ الوحدات:** قسّم كتاب الطالب إلى ست وحدات مقسمة على فصلين دراسيين، يدرس الطالب في كل فصل دراسي ثلاث وحدات، ويتم بناء كل وحدة وفق هيكلية محددة كما يوضحها الشكل التالي:



شكل(1) هيكلية بناء الوحدات في مقرر لغتي الخالدة (وزارة التربية والتعليم،1431هـ، ص9).

وتحتوي كل وحدة على المحاور التالية:

- دليل الوحدة: هو عبارة عن صفحة تتصدر الوحدة، وتعطي فكرة عامة عنها: رقمها، ومجالها، والكفايات النوعية المستهدفة والمتوخى من الطالب اكتسابها بعد دراسة جميع مكونات الوحدة، ومحتوى الوحدة ومضامينها التي تتمثل في عناوين النصوص الخمسة (نص الانطلاق – نص الدعم – نص الاستماع – النص الشعري – النص الإثرائي) ومحتوى الدروس اللُّغويّة (الصنف اللُّغويّ – الوظيفة النحوية– الأسلوب اللُّغويّ – الرسم الإملائي– الرسم الكتابي) والتواصل اللُّغويّ بنوعيه (الشفهي والكتابي)، والإنجازات، وهي تشير إلى النشاطات التي يقوم بها التلميذ، والأعمال التي تمكن التلميذ من الاتصال

بمصادر المعرفة المختلفة.

- مدخل الوحدة: يعتمد على مبدأ (الاستكشاف) ويحتوي على نشاطات مختلفة ترفع وعي المتعلّم بالمحتوى الجديد من خلال التلميحات حول النقاط الرئيسة فيه، وهي نشاطات مناسبة لإثارة ميول الطلاب والتعرف على خبراتهم.
- نص الانطلاق: عبارة عن نص نثري يرتبط بمجال الوحدة، ويتّم استثماره عبر ثلاث مكونات رئيسة:

أ- التنمية القرائية: تهدف إلى فهم واستيعاب وتحليل ونقد النصوص القرائية المكتوبة.

ب- الدروس اللُّغويّة: المكون الرئيس من مكونات نص الانطلاق وتشمل (الدروس النحوية الصرفية، الإملاء، والخط).

ج- التواصل اللغوي: هو من المكونات الرئيسة لنص الانطلاق، ويقسم إلى قسمين: تواصل شفهيّ (التعبير الشفهي)، وتواصل كتابي(التعبير الكتابي).

- نص الدعم: هو نص نثري يرتبط بمجال الوحدة كذلك، ويستثمر غالباً عبر مكونات نص الانطلاق ويدعمه في نشاطات لم توف في نص الانطلاق.
- نص الاستماع: أحد مكونات الوحدة الرئيسة ويعتبر الاستماع من مهارات الاتصال الأساسية؛ حيث إنه نوع ذو مهارات متعددة تحتاج إلى تدريب وعناية.
- النص الشعري: جاء هذا المكون لتعريف الطلاب بفن آخر من فنون القول يراعي الإيقاع والجرس التي تميّزه عن النثر؛ فيدرك الطلاب مواصفاته الخاصة بهذا اللون الشعري، سواء في كتابته أو كيفيّة قراءته وفهمه وتذوقه.
- النص النثري: هو النص الأخير من نصوص الوحدة، ويهدف إلى تحقيق القراءة الاستماعية، وتزويد المتعلم بقيم وسلوكيات مرغوبة.

2. **مبدأ التكامل:** يتجلى هذا المبدأ في المؤشرات التالية:

- ارتباط كافة مكونات الوحدة الدراسية بالمجال وجوّه العام.
- اتخاذ النص القرائي منطلقاً لتدريس مهارات اللغة الأربع وعناصرها اللغوية.
- التناغم بين نشاطات الكتابة ونشاطات القراءة على مستوى المضمون والمعجم.

- التقاطع والتكامل بقدر مناسب مع كثير من المواد الأخرى باعتبار اللغة وسيلة للتعلم واستذكار جميع المواد الدراسية.

3. **مبدأ التعلّم الذاتي:** يتجلى في تنمية قدرة الطالب على استعمال مصادر المعرفة واستثمارها والاستقلال بأنفسهم في البحث والدراسة والتحصيل؛ فالتعلّم الذاتي يعزّز مهارات البحث والاكتشاف؛ كما يؤكد المبدأ التربوي (علمه كيف يتعلم)؛ فالمتعلّم لا يكون مستقبلاً للمعلومات فقط؛ بل يسعى إلى جمعها من المصادر الأصلية، ولهذا المبدأ صور تجّلت في نشاطات كتاب الطالب وكتاب النشاط ومنه:
   - الكشف في المعاجم اللُّغويّة عن معاني كلمات مستهدفة.
   - البحث عن نصوص وصور لها صلة بمجال الوحدة.
   - البحث عن معلومات معينة من مصادرها البشرية (الوالدين، الراشدين في الأسرة، المعلمين، الأطباء، العلماء...).
4. **مبدأ التعلّم البنائي:** يتجلى في أن كل ما يبنى بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى (قابلاً للاستبقاء والاستدعاء والانتقال)، ولذا سعى المنهج إلى أن يكون هدف المتعلّم استيعاب ما يتعلّمه، ومن ثم إدخاله في بنيته العقلية عن طريق نشاطات شفهية؛ ثم نشاطات كتابية؛ فنشاطات تقويميّة.
5. **مبدأ التعلّم الاتصالي:** يقوم على التعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية، وأنها كائن اجتماعي يتطور وينمو في ظل المجتمع وأفراده وهذا المدخل يعزز مهارات الاتصال ويقوّيها، وهو ما يمكن أن يلمحه المتصفح لمكوّن "التواصل اللغوي" في كتاب النشاط.

ويتم تقويم المقرر ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وتحصيلهم في مقرر لغتي الخالدة من خلال أنواع التقويم التي أوضحتها وزارة التربية والتعليم (1431هـ، ص27) فيما يلي:

1. **أعمال السنة في المادة:** وخصص لها ستٌّ درجات، وتشمل أعمال الفصل الدراسي المتمثلة في:
   - المشروعات: وهي النشاطات البحثية التي يكلّف بها الطالب بالبحث عنها وتضمينها ملف إنجاز خاص به.

- الواجبات المنزلية.
- المشاركة الصفيّة: وتكون أثناء الحصة.

2. **تقويم مهارات الأداء**، والاستظهار، والتواصل الشفهي المتمثلة في الأداء القرائي، والأداء الشفهي (مهارات التحدث)، واستظهار النصوص (حفظ النصوص)، وينطلق هذا التقييم من نشاطات الوحدة الدراسية أثناء سير عملية التعلّم وتخصص له أربعَ عشرةَ درجة.
3. **تقويم الكفايات اللغوية (التحريرية)**، وينفذ نهاية كل وحدة دراسية ويطلق عليه (التجميعي – الختامي) ويخصص له ثلاثون درجة، وتنطلق نشاطاته من نصي التقويم(المقروء والمسموع)، اللذين يختارهما المعلم ويعد نشاطاتهما بحيث تغطي الكفايات النوعية التي استهدفتها الوحدة الدراسية. وتتمثل أهم هذه الكفايات فيما يلي:

- كفايات القراءة (فهم المقروء وتحليله وتذوقه ونقده).
- كفايات الاستماع (فهم المسموع وتحليله وتذوقه ونقده).
- كفايات الدروس اللُّغويّة (الرسم الإملائي – الرسم الكتابي – الصنف اللُّغويّ – الأسلوب اللُّغويّ – الوظيفة النحوية).
- كفايات التواصل اللُّغويّ (الكتابي فقط).

بالإضافة إلى كتاب الطالب؛ فقد تم إعداد كتاب نشاط بكل مقرر، ويُعَدُّ كتاب النشاط في عمومه الوجه التطبيقي الكتابي لمكونات كتاب الطالب ويسير جنبًا إلى جنب بموازاته، ويغطي بشكل تام ما يتعلق بمكوِّنَيْ (الدَّرس اللُّغويّ، والتواصل اللُّغويّ (وزارة التربية والتعليم، 1431هـ، ص 26)، والجدول (1) يشير إلى التقاطعات بين الكتابين والتي ينبغي أن يعيها المعلم لمعرفة مواطن الإحالة على كتاب النشاط:

جدول(1) العلاقة بين كتاب الطالب وكتاب النشاط

كتاب الطالب	كتاب النشاط	ملحوظات

نص الانطلاق ونص الدعم التعزيز	التنمية القرائية	نشاطات تتبع المكون أنمي لغتي، ومن أمثلتها: *أبحث في قاموسي عن معنى الكلمات. *أبحث عن استخدامات الكلمات. *أوظف الكلمات التالية في جمل مفيدة من إنشائي. *أنسج على غرار التركيب ..	يحال إليها بعد تدريس المكون أنمي لغتي
	الدرس اللغوي	نشاطات تطبيقية كتابية على الوظيفة النحوية والرسم الإملائي والرسم الكتابي (الخط).	يحال إليها للتطبيق الكتابي بعد الانتهاء من تدريس كل مكون مما سبق
	التواصل اللغوي	نشاطات تواصل شفهي في نص الانطلاق فقط ونشاطات تواصل كتابي في نصي الانطلاق والدعم والتعزيز.	يحال إليها بعد التطبيق على الكفاية في كتاب الطالب
النص الشعري		نشاطات الموازنة بين بيت شعري أو أكثر من النص وبين بيت أو أكثر من نص آخر	يحال إليه بعد الانتهاء من تدريس جميع مكونات النص الشعري

(وزارة التربية والتعليم، 1431هـ، ص 26)

وتُختم كل وحدة في كتاب النشاط باستبانة التقويم الذاتي، وقد قسّمت إلى أربعة أقسام كالتالي:

أ- القسم الأول: فيه يقوّم الطالب نفسه بنفسه ويحدد مستوى ما أتقنه من مهارات الوحدة.

ب- القسم الثاني: وفيه يحدد الطالب المكوّن الذي يرى أنه في حاجة إلى مراجعته.

ج- القسم الثالث: فيه يبدي الطالب رأيه في بعض الجوانب الخاصة بالوحدة.

د- القسم الرابع: فيه يعبّر الطالب بآراء ومقترحات عامة حول الوحدة.

ويهدف هذا التقويم إلى تنمية النقد الذاتي عند الطلاب وإكسابهم الثقة بأنفسهم، وتعويدهم على مراجعة أعمالهم وتقويمها بناءً على معايير محددة.

ويتضح من وصف مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة أنه عالج كثيراً من مشكلات مقررات اللغة العربية السابقة، سواء من حيث التكامل اللغوي، أو دمج المهارات اللغوية في عملية التعلم والتركيز على مواكبة تصميم وبناء المقرر للاتجاهات التربوية الحديثة من خلال الاهتمام بالتواصل اللغوي، والتعلم الذاتي، والتعلم البنائي الهادف، وهو ما يشير أيضاً إلى تمحور التعلم في المقرر حول المتعلم كأساس وهدف يجعل تعلم اللغة العربية عملية مشوقة وجاذبة للطلاب.

المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية:

مفهوم الاحتياجات التدريبية:

عرف الطعاني (2002م) الحاجات التدريبية بأنها "مجموعة مؤشرات تكشف عن وجود فرق بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه للأفراد، وذلك بسبب نقص معارف وقدرات ومهارات هؤلاء الأفراد، وما يشوب سلوكهم واتجاهاتهم من قصور"ص29.

وعرف مصطفى(2005م) الاحتياجات التدريبية بأنها "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في الإدارة لتعديل أو تطوير سلوكهم، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم، والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء، وبالتالي في زيادة فعاليتهم في العمل" ص91.

أما توفيق(2006م) فيعرفها بأنها "تحليل مجالات عدم التوازن بين الأداء المستهدف والأداء الحالي من ناحية والفرص التدريبية المتاحة من ناحية أخرى"ص24.

ويرى الباحث أن الاحتياجات التدريبية هي عبارة عن الفجوة بين كمّ ونوع المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات التي يتطلبه الأداء الحالي لمعلم اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة، وتوجهات التطوير والرؤى المستقبلية، وهي العملية التي يتم بها تحديد وترتيب الاحتياجات التدريبية واتخاذ القرارات بشأن هذه الاحتياجات اللازمة مستقبلاً لمعلم اللغة العربية.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

يمثل تحديد الاحتياجات التدريبية العنصر الرئيس في عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ حيث تقوم عليه جميع دعائم العملية التدريبية؛ فمن الصعب تحديد الأشخاص الذين يشملهم التدريب أو أهداف التدريب، أو محتوى البرنامج التدريبي بدون التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية، وذكر عبد الخالق (1993م، ص22) أن نجاح أي تصميم تدريبي للمعلمين يقاس بمدى التعرف السليم على الاحتياجات التدريبية لهم وحصرها وتجميعها، وجعلها أساس البرنامج التدريبي، وقد أشار كل من (عبدالمقصود، 1997، ص40؛ ربابعة، 2003م، ص 57؛ الأحمد، 2005م، ص209) إلى عدد من العناصر التي تضفي على الاحتياجات التدريبية أهميتها في مجال تدريب المعلمين، والتي يلخصها الباحث فيما يلي:

1.تعد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه أي برنامج تدريبي.
2.تعد الاحتياجات التدريبية المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح.
3.تساعد على تحديد أهداف البرنامج التدريبي بطريقة علمية وموضوعية.
4.يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.
5.تُعد الأساس في اختيار المحتوى التدريبي، وطرق وأساليب التدريب، والأدوات والوسائل المستخدمة في التدريب، والمدة اللازمة للتدريب.
6.تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين يشكل دافعاً لهم للالتحاق بالبرامج التدريبية.
7.تستخدم كقاعدة لتخطيط أنشطة البرنامج التدريبي.
8.تستخدم كمعايير لتقويم الآثار النهائية للبرنامج التدريبي.
9.تستخدم لتبرير تقديم بعض المقررات.
10.تستخدم لتحسين كفاءة النظام التربوي.
11.تستخدم لتبرير الإنفاق على البرنامج التدريبي.
12.تكشف أهمية عملية التدريب.
13.تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه الصحيح.
14.تضمن توفير الجهد والوقت والمال.

يتضح مما سبق أن تحديد الاحتياجات التدريبية يسهل تحديد مستوى الأداء المطلوب والنتائج المتوقعة لتحسين الأداء، وكذلك تحديد مجال التدريب المطلوب، وتحديد مستوى الفئة المستهدفة من التدريب معرفياً ومهارياً، والاتجاهات الموجودة لديهم بالفعل، ووضع معايير اختيار الفئة المستهدفة، ووضع معايير أسس لتقويم وقياس نتائج التدريب. معنى ذلك أن الاحتياجات التدريبية توجه كل مسارات التدريب بفعالياته المختلفة، وتكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في فكرة أن التدريب ليس هدفاً بحد ذاته؛ بل يُعد تحديدها وسيلة لتحقيق غايات معينة، وإذا لم

يكن التدريب مبنيًا فعلاً على احتياجات حقيقية للمتدربين؛ فإن ذلك يُعد تبديداً للموارد، وإهداراً للوقت، ولا يحقق الأهداف المرجوة منه.

معايير تحديد الاحتياجات التدريبية:

هناك العديد من المعايير التي يتم تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوئها التصنيفات التي تناولت وقسمت أشكال الاحتياجات التدريبية، ويرى تريسي Trciss (2004م، 134) أن أهم المعايير التي ينبغي وضعها في الاعتبار عند اختيار طريقة تحديد الاحتياجات التدريبية، وتتلخص أهم هذه المعايير فيما يلي:

1. أن تتطلب الطريقة مشاركة كل الأعضاء.
2. ألاّ تتطلب الطريقة استخدام أساليب مسح أو أساليب وضع درجات(تصحيح) أو خدمات استشارية مكلفة.
3. إمكانية استخدام الطريقة في أثناء وقت العمل في المدرسة، وألا تتطلب أكثر من ساعتين إلى أربع ساعات من كل معلم.
4. أن يصمم الإجراء المستخدم في الطريقة، بحيث يكون سهل الفهم بواسطة كل المعلمين والمديرين، وذلك لتحقيق الشعور بالمشاركة الحقيقية لديهم.
5. أن يفرق الإجراء المستخدم بين المشكلات ويصنفها إلى فئات حسب مصادرها وطبقاً للحلول المتاحة.
6. أن يتمخض استخدام الإجراء عن استشفاف مشاعر المعلمين تجاه المدرسة ومشكلاتها.
7. مشاركة المعلمين، والإدارة، والمشرفين في تحديد الاحتياجات التدريبية.
8. تناسب طريقة تحديد الاحتياجات التدريبية مع الوقت المتاح لها.
9. اختيار الطرق ذات التكلفة الأقل.
10. ملاءمة الطريقة المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلومات المتوفرة.

ويرى الباحث لضمان تطبيق هذه المعايير أو الأسس أن تكون طريقة تحديد الاحتياجات التدريبية المستخدمة فاعلة، وأن يكون التدريب ذاته عملية ناجحة ويحقق أهدافه المرجوة، وذلك لأنه قام على أسس صحيحة في أول خطواته، أي عند تحديد الاحتياجات التدريبية، أضف لذلك

أن عدم مراعاة المعايير والأسس الصحيحة في استخدام الطريقة المناسبة لتحديد الاحتياجات التدريبية يؤدي لإهدار الوقت والجهد والتكاليف، وهو ما يؤدي لجعل عملية التدريب بجملتها عملية مكلفة وغير مجدية، لذلك ينبغي مراعاة هذه الأسس عند وضع أو اختيار طريقة أو إجراء تحديد الاحتياجات التدريبية.

مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

تمثل مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية ركيزة أساسية لنجاح البرامج التدريبية وتحسين أداء المعلمين، حيث تتعدد مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية، كما أشار إليها كل من (عليوة،2001م، ص24؛ الطعاني،2002م، ص 33؛ توفيق، 2006م، ص50؛ عبدالوهاب، 2007م، ص322)، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. تحليل حاجات المنظمة أو المؤسسة (تحليل النظم): ويهدف إلى تحديد درجة ملاءمة التنظيم للأهداف المحددة له، ومتطلبات العمل وتقويم فعالية التنظيم وتحديد التعديلات اللازمة لزيادة فعاليته؛ حيث ينصب التركيز على المكان (القسم أو الإدارة أو الفرع) الذي يحتاج التدريب لمعالجة المشكلات التي يعاني منها، بمعنى (أين تقع الحاجة وماهية هذا التدريب؟ وذلك بهدف معالجة المشاكل التي تعاني منها المنظمة).
2. تحليل حاجات العمل (الوظيفة): ويهدف إلى تحديد نوع المهارات والمعلومات والاتجاهات المطلوبة لإتمام العمل، والمعايير التي تقاس بها درجة تحصيل المعلم لهذه المتطلبات؛ حيث ينصب التركيز على دراسة قوائم توصيف الوظيفة بالمنظمة التي تشمل مهام كل وظيفة من الوظائف (ما التدريب المطلوب؟ مهارات، معارف، اتجاهات، وما الجزء من الوظيفة الذي يلزم له التدريب؟)
3. تحليل حاجات الفرد (المعلم): ويهدف إلى التعرف على نوع المعلومات التي تلزم المعلم لكي يطور أداءه ويرفع إنتاجيته ويشبع دوافعه الوظيفية والشخصية؛ حيث ينصب التركيز على مستوى أداء المعلم الفعلي، ومدى إمكانية الارتقاء بالأداء من خلال التدريب أي (من هم المعلمون الذين يحتاجون للتدريب ؟ وما درجة المعارف، وما المهارات المطلوبة ؟ وماذا يشمل البرنامج التدريبي؟)

وهناك عدد من المصادر التي أشار كل من (عليوة، 2000م، ص42؛ عليمات، 2001م، ص14؛ الخطيب والخطيب، 2002م، ص59) إلى إمكانية تحديد الاحتياجات التدريبية من خلالها، وأهمها:

1. المقابلات الشخصية، وتعني التقاء شخص مؤهل لإجراء اتصال شفوي يهدف إلى جمع المعلومات اللفظية من المعلم المتدرب حول جوانب عمله في ضوء كفايات أو متطلبات ومعوقات العمل من وجهة نظره.
2. الملاحظة الفعلية لسلوك وأداء المعلمين، وهذه الملاحظة الميدانية يكتشف الملاحظ من خلالها سلوك المعلم مع زملائه، ومع تلاميذه وتصرفاته حيال بعض المشكلات التي واجهته، ومدى توافق هذا مع الطريقة الصحيحة لمعالجة هذه المشكلات التي عادة ما يكون فيها تنظيم إداري ينبغي معرفته من الجميع، وعن طريق الملاحظة أيضاً يقف الملاحظ على أداء المعلمين أثناء ممارستهم لأعمالهم، ومقارنه هذا الأداء بذلك الأداء الذي يرى المخططون أنه يحقق الأهداف، أو هو الأداء المقبول لتحقيق الأهداف.
3. المناقشات: تعد المناقشة في مجموعات صغيرة إحدى وسائل تحديد الحاجات التدريبية، وتعني المناقشة حصول حوار بين أكثر من شخص بشكل مقصود يهدف إلى تحديد كفايات العمل ومتطلباته ومعوقاته من وجهة نظر المتدربين.
4. استخدام الاستبيانات كوسيلة من الوسائل الجمعية لجمع المعلومات من المعلمين، فالاستبيان يتضمن مجموعة من الأسئلة المكتوبة بصورة واضحة حول جوانب الأداء وظروفه ومتطلباته وكفاياته، وقد تكون الأسئلة مفتوحة أو أسئلة تتطلب إجاباتها الاختيار من بين عدة بدائل، بحيث تغطي الأسئلة كافة جوانب عمل المعلم.
5. مسح أحكام الخبراء، مثل عقد الندوات والمؤتمرات عن جوانب العمل ومتطلباته وظروفه ومشكلاته.
6. استخدام الاختبارات التحريرية والعملية والشفوية لمعرفة المعارف والمهارات والاتجاهات المتوفرة لدى المعلمين.
7. دراسة آراء مجتمع المعلمين باستخدام الاستفتاءات.

8. تحليل تقارير المديرين والمشرفين بأسلوب منهجي علمي.
9. مسح الدراسات السابقة المحلية والعالمية المتعلقة بعمل المعلم.
10. استقراء التطورات المتوقعة في المجال التربوي لتوفير مستلزمات ومتطلبات العمل في ضوء معطيات المستقبل.
11. معدلات الأداء والإنتاجية للمعلمين.

ويتفق الباحث مع ما ذكره عبدالوهاب (2007م) من أنه بالإمكان تحديد الاحتياجات التدريبية بإتباع "معايير معروفة للأداء تحدد مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المتوقع، كما يتم حصر المصادر التي يمكن أن تساعد المخطط التربوي في تحديد هذه الاحتياجات وقياسها قياساً علمياً؛ حيث تحتاج هذه المرحلة إلى تحري الدقة في مختلف جوانبها؛ فعدم القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة سليمة يجعل التدريب غير مجدٍ، ويصبح مضيعة للوقت والجهد، وتعد علمية تحديد الاحتياجات التدريبية مهمة مستمرة، تنشأ نتيجة لمتطلبات العمل المتغيرة" ص314، ولذلك فإن التحديد العلمي للاحتياجات التدريبية يمكن أن يرصد مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات القيادات؛ حتى يمكن مواجهة العقبات والمشكلات التي تعترض العمل وتحول دون تحقيق أهدافه.

وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية الاستبانة أداة لتحديد الاحتياجات التدريبية، من خلال توجيهها إلى معلمي اللغة العربية المستهدفين، باعتبارهم المصدر الرئيس لتحديد احتياجاتهم التدريبية، وأنهم الأكثر استشعاراً بها وبالتالي إمكانية تحديدها من خلال الاحتياجات المدرجة في الاستبانة الخاصة بالدراسة في المجالات المحددة والمتعلقة بتخطيط وتنفيذ التدريس وتقويمه.

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة:

تتعدد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، وبناءً على ذلك تتعدد التصنيفات التي تناولت هذه الاحتياجات، وفي هذا الصدد حددت دراسة بتيل(1430هـ، ص133) خمسة احتياجات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، تتضمن تخطيط تعليم اللغة العربية وتعلمها، واستراتيجيات التدريس وطرقه وأساليبه، وإدارة الصف، والوسائل والتقنيات التعليمية، والتقويم.

وتناولت دراسة النمري (2008م، ص21) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمة اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ في ضوء متغيرات العصر ومستجداته؛ في ستة مجالات هي كالتالي: مجال المعارف والمعلومات النظرية المتصلة بالجانب المهني، ومجال تخطيط دروس اللغة العربية، ومجال طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس الفعّال للغة العربية، ومجال استخدام السبورة المدرسية أثناء تدريس اللغة العربية، ومجال تقويم التحصيل في دروس اللغة العربية، ومجال التعامل مع المتعلمين أثناء تدريس اللغة العربية.

وصنفت دراسة حمادنة (2007م، ص58) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ثمانية مجالات: مجال التخطيط للتدريس، ومجال أساليب تدريس فروع اللغة العربية، ومجال تحليل المنهج وكتب اللغة العربية، ومجال التعمق في اللغة العربية، ومجال الاتصال بأولياء الأمور، ومجال إدارة الصف، ومجال التقويم اللغوي، ومجال تكنولوجيا الحاسوب.

وأما دراسة الكوري (2006م، ص150) فقد حددت الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتطوير نموهم المهني في ستة مجالات رئيسة هي: التخطيط لتعلم اللغة العربية وتعليمها، واستراتيجيات التدريس والتعلم، وإدارة الصف، والوسائل والتقنيات الحديثة، والتقويم.

وجمعت دراسة حلواني(1423هـ، ص65) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمة اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ثلاثة مجالات رئيسة، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

وفي ضوء هذه التقسيمات والتصنيفات التي تناولها الباحثون في دراساتهم للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في المملكة العربية اسلعودية، فقد حدد الباحث الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لتدريس مقرر لغتي الخالدة في ثلاثة مجالات رئيسة، هي:

1-تخطيط الدروس: وتتناول الاحتياجات الخاصة بالتعرف على مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته وفوائده، ومهاراته، والتدرب على الطريقة التكاملية في إعداد دروس لغتي الخالدة، وتحليل خصائص الطلاب العقلية والنفسية واللغوية، ووضع مخطط مرجعي بالمفاهيم والمهارات والقيم التي ينبغي إكسابها للطلاب، تحليل محتوى دروس لغتي الخالدة إلى مكوناتها وعناصرها اللغوية، وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة لنمو الطلاب، والتخطيط

لإدارة بيئة الصف وتنظيم التفاعل والعمل الجماعي، وتحديد أنشطة تثير التفكير وتنمي الثروة اللغوية لدى الطلاب.

2-تنفيذ الدروس: وتتناول الاحتياجات الخاصة بأساليب تنويع المثيرات أثناء التدريس، وإثارة مشكلة تتعلق بموضوع الدرس، وتوظيف الأنشطة التعليمية لتحقيق أهداف الدرس، وتوظيف الأحداث الجارية في الدرس، واستخدام التعزيز المناسب في الوقت المناسب، وأساليب تنمية المهارات اللغوية، وتوجيه الأسئلة الصفية التي تنمي التفكير بأنواعه، وربط الدرس، وتوظيف التقنيات والوسائل الحديثة في التدريس، وتنمية الميول، والاتجاهات، وأساليب التفاعل والإدارة الصفية.

3-تقويم الدروس: وتتناول الاحتياجات الخاصة بالتعرف على أنواع التقويم وخصائص كل نوع، والربط بين التقويم والأهداف، وتقويم الأهداف بأنواعها، والتدرب على تنفيذ أساليب التقويم البديل، وحقائب الانجاز، وتصميم أدوات تقويم لتشخيص صعوبات تعلم الطلاب، وتوظيف نتائج التقويم لعلاج صعوبات التعلم، وبناء واستخدام الاختبارات التحصيلية اللغوية على أسس علمية، واستخدام أساليب التقويم المستمر لمعرفة مستوى تقدم الطلاب، وتصميم الاختبارات اللغوية الشفوية والتحريرية، وتحديد إجراءات تطبيقها، واستخدام استراتيجيات التأمل والمراجعة في تقييم المعلم لممارساته التدريسية.

الدراسات السابقة:

سعت دراسة النمري(2008م) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمة اللُّغة العربية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المجالات التالية: المعارف والمعلومات النظرية المتصلة بالجانب المهني، تخطيط دروس اللغة العربية، طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس الفعال للغة العربية، استخدام السبورة المدرسية أثناء تدريس اللغة العربية، تقويم تحصيل التلميذات في دروس اللُّغة العربية، التعامل مع التلميذات أثناء تدريس اللُّغة العربية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، والتي طبقت على عينة عشوائية مكونة من (70) معلمة لغة عربية في المرحلة المتوسطة و(60) معلمة لغة عربية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وأسفرت الدراسة عن تحديد ستٍ وأربعين حاجة تدريبية

مهنية لازمة لمعلمة اللُّغة العربية؛ في ضوء مستجدات العصر ومتغيراته، اندرجت تحت المجالات السابقة، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى المرحلة التعليمية في كل من مجالات الدراسة الأول، والثالث، والرابع؛ لصالح معلمات المرحلة الثانوية، ووجود فروق في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى الخبرة في جميع مجالات الدراسة؛ لصالح المعلمات متوسطات الخبرة.

بينما هدفت دراسة المحمود(1428هـ) إلى تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية في معاهد تعليم اللُّغة العربية في الجامعات السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على جميع معلمي اللُّغة العربية في معاهد تعليم اللغة في الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة أم القرى، الجامعة الإسلامية) والبالغ عددهم(96) معلماً، وقد أسفرت الدراسة عن وجود حاجة متوسطة إلى التدريب في الجانب المهني محور التخطيط وفي الجانب الثقافي، وتفاوت الحاجات في محور التنفيذ والتعامل مع متعلمي اللُّغة وتقنيات التعليم بين حاجات كبيرة ومتوسطة وقليلة، تتفاوت الحاجات التدريبية في الجانب اللُّغوي بين متوسطة وقليلة، وأظهرت الدراسة وجود فروق في الاحتياجات تبعاً للمؤهل لصالح حملة مؤهل "البكالوريوس" في محوري التخطيط والتقويم، ولصالح حملة مؤهل "الماجستير" في محوري التنفيذ والتعامل مع متعلمي اللُّغة، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات مجتمع الدراسة باختلاف سنوات الخبرة في جميع جوانب الاستبانة.

وهدفت دراسة كوسوموتو (Kusumoto,2008) إلى إجراء تحليل للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللُّغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في اليابان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (256) معلماً من (31) مدرسة في مدينة ميازاكي. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر من 60٪ من المعلمين ليسوا واثقين في كفاياتهم في تدريس اللُّغة الإنجليزية، كما أعطى المعلمون أولوية أعلى للتعلم حول كيفية تطوير خطط

الدروس والمناهج الدراسية. وبالتالي، يمكن القول إن المعلمين يريدون أيضا اكتساب كل من المعرفة العملية والتربوية حول تدريس اللغات.

وسعت دراسة قنديل والهباش(2009م) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللُّغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة غزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة تكونت من بعدين (أكاديمي – تربوي)، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من(78) معلماً ومعلمة من معلمي اللُّغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني بوزارة التربية والتعليم في محافظة غزة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها أن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية أكثر حاجة للتدريب على الشعر الفلسطيني وعلم العروض في الجانب الأكاديمي، وإلى التدريب على إعداد الاختبارات الموضوعية والمقالية وفق جدول المواصفات، وإعداد الخطط العلاجية في الجانب التربوي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الصف لصالح معلمي الصف الحادي عشر، ووجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الخبرة في الجانب التربوي لصالح المعلمين ذوي الخبرات العالية.

وهدفت دراسة بتيل(1430هـ) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بناءً على كفاياتهم المهنية، وإعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية لتنمية كفاياتهم المهنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (71) معلماً للغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحديد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لتدريس اللُّغة العربية في المرحلة الثانوية، وتحديد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة الثانوية لتنمية هذه الكفايات، وإعداد برنامج تدريبي مُقترح لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية لتنمية كفاياتهم المهنية.

كما هدفت دراسة الزهراني (2010م) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية المتعلقة باستخدام المدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل التقني في تعليمها، والكشف عن مدى وجود فروق إحصائية في ضوء بعض

المتغيرات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (178) معلماً منهم (114) معلماً بالمرحلة المتوسطة و(64) معلماً بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى (86) حاجة تدريبية لازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بدرجة كبيرة، و(25) حاجة لازمة بدرجة متوسطة، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات الدراسة.

بينما هدفت دراسة الهباش(1432هـ) إلى تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللُّغة العربية في مجال اكتشاف التلميذات الموهوبات لغوياً ورعايتهن بالعاصمة المقدسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (285) معلمة من معلمات اللُّغة العربية بمراحل التعليم العام الثلاثة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمات كانت عالية جداً في (17) حاجة تدريبية، وعالية في (25) حاجة تدريبية أخرى، وأنه لا توجد فروق تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما وجدت فروق تبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح الحاصلات على ثلاث دورات فأعلى، وكذلك وجود فروق تبعاً لمتغير المرحلة لصالح معلمات المرحلة المتوسطة.

وهدفت دراسة كاوانامي و كاوانامي (Kawanami & Kawanami,2012) إلى التعرف على تصورات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية لتعليم اللُّغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية في اليابان من خلال إجراء تحليل الاحتياجات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (20) معلماً و(60) معلمة، وأظهرت النتائج أن (46,3%) من المعلمين يعتقدون أن لغتهم الإنجليزية ليست كافية للتدريس، بينما أكد (95%) من المعلمين أن كفايتهم التدريسية غير مرضية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين بحاجة لاكتساب المعرفة العملية للمهارات التواصلية مثل التحدث والاستماع، وكذلك التدريب على تدريس مهارات القراءة والكتابة، كما أنهم بحاجة إلى التدريب على طرق التدريس الفاعلة.

كما هدفت دراسة سعيد والخانجي(2013م) إلى تقديم برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللُّغة العربية ومعلماتها بالحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية في ولاية الخرطوم انطلاقاً من مفاهيم حركة تربية المعلمين القائمة على

الكفايات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (277) معلماً ومعلمة من ثلاث محليات من محليات الخرطوم السبع. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج مؤداها أنه لا يوجد برنامج تدريب مركزي محدد في ولاية الخرطوم، بل الموجود هو عبارة عن جرعات تدريبية تقام بواسطة الوزارة، وأن المعلمين الذين استُطلعت آراؤهم رأوا بأن الكفايات الواردة في قائمة الدراسة هي كفايات ذات أهمية كبيرة جداً، وأن الحاجة إلى التدريب عليها كبير جداً، وفي ضوء ذلك تم إعداد برنامج تدريبي باستخدام تقنية التدريس المصغر.

بينما هدفت دراسة العصيمي (1434هـ) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللُّغة العربية بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مدن منطقة مكة المكرمة (مكة، جدة، الطائف) في ضوء المدخل التكاملي، ومدى وجود فروق في الاستجابات تُعزى لمتغيرات الوظيفة والمدينة والمؤهل وسنوات الخدمة والدورات التدريبية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة في ثلاثة مجالات: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (215) معلمة للغة العربية و(61) مشرفة على تعليمها، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة الاحتياج لجميع المجالات الواردة في الاستبانة كانت عالية، ولم تظهر النتائج وجود فروق تبعاً لمتغير الوظيفة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية، بينما أظهرت وجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة في مجال التخطيط لصالح ذوات الخبرة الأعلى من 16 سنة، كذلك وجود فروق تبعاً للمدينة لصالح مدينة مكة المكرمة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة، يلاحظ أن جميع الدراسات اهتمت مباشرة بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللُّغة العربية ومعلماتها، أو بتدريب معلمي اللُّغة العربية أو تقييم البرامج التدريبية المقدمة لهم، وقد أكدت الدراسات السابقة جميعها على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة وضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لممارسة أدوارهم ومهامهم في تدريس مقررات اللغة العربية، خاصة في ظل التغيرات المختلفة التي تواجه البيئة التعليمية وتعليم اللغة العربية وتبرز الحاجة إلى استمرار تدريب المعلمين.

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في متغير الاحتياجات التدريبية، وفي تركيزها على معلمي اللُّغة العربية ومعلماتها، ما عدا دراسة كاوانامي وكاوانامي (Kawanami & Kawanami,2012) التي أجريت على معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية، كما تتفق معها جميعاً في استخدام المنهج الوصفي.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراستي حنان النمري(2008م) في التطبيق على المرحلة المتوسطة.

وإذا كانت الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها وهو تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات اللُّغة العربية، فإنها تختلف مع دراسة سعيد والخانجي(2013م) التي حاولت تقديم برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلميّ اللُّغة العربية بالمرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم.

كما تختلف الدراسة الحالية في حدودها عن الدراسات السابقة، فدراسة أنيسة قنديل والهباش (2009م) في غزة، ودراسة سعيد والخانجي(2013م) في السودان، وأجريت دراسة كاوانامي وكاوانامي (Kawanami & Kawanami,2012) في اليابان، وأما الدراسات التي أجريت في المملكة فقد طُبقت أيضاً في حدود غير حدود الدراسة الحالية، فقد طُبقت الزهراني (2010م) والهباش(1432هـ) في مدينة مكة المكرمة، وتُعد دراسة نجلاء العصيمي(1434هـ) الوحيدة التي شملت حدودها مدينة الطائف إلى جانب مدينتي مكة جدة، ومع ذلك فإن الدراسة الحالية تختلف عنها في المرحلة الدراسية والعينة، إذ طُبقت دراسة العصيمي على معلمات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، بينما طُبقت الدراسة الحالية على معلمي اللُّغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

ما تميزت به الدراسة الحالية:

تناولت الدراسة الحالية الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية لتدريس مقرر لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة .

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

1. تحديد منهجية الدراسة وإجراءاتها.

2. تحديد الأداة الأنسب للدراسة، والتي اتضح أنها تتمثل قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية لتدريس مقرر لُغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، ومن ثم إعداد استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية لتخطيط دروس لُغتي الخالدة وتنفيذها وتقويمها.
3. الاستفادة من الدراسات السابقة في الإطار النظري للدراسة الحالية.
4. المقارنات العلمية لنتائج الدراسة الحالية.

ويتوقع للدراسة الحالية أن تقدم أداة جديدة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللُّغة العربية بالمرحلة المتوسطة تتناسب مع التطورات التي تحملها مقررات لغتي الخالدة، بما ينعكس بالفائدة على المعلمين والمشرفين التربويين ومطوري المقررات، ومسؤولي التدريب التربوي، ويصب في تحسين أداء المعلمين وتطوير عملية تدريس لُغتي الخالدة بما يتناسب مع الأهداف المحددة للمقرر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تم اختيار المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لموضوع الدراسة وأهدافها وطبيعتها؛ حيث سعت الدراسة الحالية إلى الاستقصاء المنظم لأفراد مجتمع الدراسة حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية لتدريس مقرر لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللُّغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف والبالغ عددهم(245) معلماً، وفقاً لإحصائية إدارة التربية والتعليم بالطائف لعام 1434-1435هـ.

ونظراً لإمكانية الوصول لجميع أفراد مجتمع الدراسة، فقد تم التطبيق على كافة معلمي اللغة العربية الذين يدرسون مقرر لُغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في مدينة الطائف، وذلك بعد استبعاد العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلماً، وبالتالي تم توزيع الأداة على (215) وتم فقد (6) استبانات، واستبعاد (3) لعدم اكتمال الإجابة، ومن ثم أصبحت العينة النهائية (206).

أداة الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها؛ فقد تم إعداد استبانة تضمنت قائمة بأهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية لتخطيط دروس لُغتي الخالدة وتنفيذها، وتقويمها.

وتم إعداد الاستبانة بعد الاطلاع على مقررات لُغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة طبعة (1434–1435هـ)، ومراجعة بعض قوائم تقدير الاحتياجات المعدة سابقاً، مثل قوائم تقدير الاحتياجات التي أعدتها وزارة التربية والتعليم والتي يستخدمها المشرفون التربويون، وقوائم مراكز التدريب التربوي، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بمهارات تدريس اللغة العربية وكفاياته.

ولتقدير الاستجابة تم استخدم مقياس ليكرت Likert الخماسي لتحديد درجات الاحتياجات التدريبية؛ بحيث تم إعطاء الدرجة (5) للاستجابة "عالية جداً"، والدرجة (4) للاستجابة "عالية"، والدرجة (3) للاستجابة "متوسطة"، والدرجة (2) للاستجابة "منخفضة"، والدرجة (1) للاستجابة "منخفضة جداً".

وعلى ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاحتياج لكل عبارة ومجال من مجالات الاستبانة؛ حيث تم تحديد مدى الدرجات بحساب الفرق بين أعلى قيمة (5) وأدنى قيمة (1)؛ ثم قسمة الناتج على (5)، كما بالجدول (2).

جدول (2) معيار الحكم على استجابات أفراد مجتمع الدراسة على الأداة

درجة الحاجة					
	عالية جداً	**عالية**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
المتوسط	5 -4.2	3.4إلى أقل من 4.2	2.6 إلى أقل من 3.4	1.8 إلى أقل من2.6	1 إلى أقل من 1.8

وبعد ذلك تم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، وفيما يلي توضيح لطرق التأكد من الصدق والثبات:

أولاً: صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين، هما: الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لهاتين الطريقتين:

(أ) الصدق الظاهري:

لحساب الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها على لجنة المحكمين المكونة من(30) محكماً من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تخصص المناهج وطرق التدريس، والمشرفين التربويين، وطُلب منهم إبداء آرائهم بشأن صلاحية الاستبانة لتحديد احتياجات معلمي اللُّغة العربية لتدريس مقرر لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة من حيث:

1- شمول الاستبانة للمجالات الرئيسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة.

2- شمول وتمثيل وانتماء العبارات لكل مجال من مجالات الاستبانة وفقاً لأهداف الدراسة.

3- صحة صياغة العبارات.

4- إضافة أو حذف أو تعديل العبارات التي تحتاج إلى ذلك.

وتمثلت ملحوظات محكمي الأداة فيما يلي:

1. المجال الأول: الاحتياجات التدريبية في مجال تخطيط الدروس، تم حذف خمس عبارات لعدم مناسبتها أو لتضمنها في عبارات أخرى، هي: مهارات التخطيط الجيد لدروس اللغة العربية، تحليل خصائص الطلاب العقلية والنفسية واللغوية، وصياغة الأهداف صياغة سلوكية، وترجمة الأهداف لأنشطة تعليمية تعلمية، وإعداد خطة مكتوبة للدرس اللغوي؛ كما تم تعديل ست عبارات بحيث أصبحت أكثر خصوصية بمجال التخطيط، وكذلك تم إضافة تسع عبارات ترتبط بمجال تخطيط التدريس، وبذلك أصبح عدد عبارات هذا المجال(20) عبارة بدلاً من (16) عبارة.
2. المجال الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الدروس، تم حذف سبع عبارات لعدم مناسبتها أو لتضمنها في عبارات أخرى، وهي: أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد ، وتحقيق التكامل اللغوي بوضوح أثناء الدرس، وإدارة الصف وتنظيم التفاعل والعمل الجماعي، وأساليب ربط الدرس اللغوي بتحديات العصر الحديث ومتغيراته، وأساليب تنمية الميول اللغوية والاتجاهات والقيم لدى الطلاب، وأساليب تنمية مهارات التذوق الأدبي، والتدرب على إدارة الموقف التعليمي بفاعلية، وتعديل ثلاث عبارات لتكون أكثر خصوصية

وارتباطاً بالتنفيذ، وإضافة ثلاث عبارات تتصل بالمجال، وبذلك أصبح عدد عبارات هذا المجال (19) عبارة بدلاً من (23) عبارة.

3. المجال الثالث: الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم الدروس، تم حذف خمس عبارات لعدم مناسبتها لمجال التقويم أو لتضمنها في عبارات أخرى، وهي: تقويم الأهداف الوجدانية، وتقويم الأهداف المهارية (النفس حركية)، وأساليب التقويم البديل بناء واستخدام الاختبارات التحصيلية اللغوية على أسس علمية، وأنواع التقويم وخصائص كل نوع، كما تم تعديل عبارتين حول تقويم الأهداف السلوكية واستخدام استراتيجيات التأمل والمراجعة في تقييم المعلم لممارساته التدريسية بحيث أصبحتا أكثر خصوصية وارتباطاً وتمثل احتياجاً للمعلمين، وبذلك أصبح عدد العبارات (16) عبارة بدلاً من(20) عبارة.

واعتبر اتفاق المحكمين وآراؤهم وتعديلاتهم المختلفة صدقاً ظاهرياً للأداة؛ ووفقاً لما أشارت له الدراسات السابقة فقد تم الأخذ بالعبارات التي حصلت على نسبة (80%) فأعلى بين المحكمين، وحذف العبارات التي لم تتجاوز هذه النسبة من حيث الأهمية والانتماء.

وبعد تعديل الاستبانة وفقاً لتعديلات المحكمين، أصبح عدد عباراتها (55) عبارة بدلاً من(58) عبارة، واعتبر ذلك صدقاً ظاهرياً للأداة.

(ب) صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً من معلمي لُغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وقد تم استبعادهم عند التطبيق النهائي للأداة، واستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ذلك لكل عبارة ولكل مجال، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات ومحاورها

المجال الأول تخطيط الدروس		المجال الثاني تنفيذ الدروس		المجال الثالث تقويم الدروس	
1	** 0,51	1	** 0,60	1	** 0,65
2	** 0,75	2	** 0,55	2	** 0,49

المجال الأول تخطيط الدروس		المجال الثاني تنفيذ الدروس		المجال الثالث تقويم الدروس	
3	** 0,48	3	** 0,49	3	** 0,58
4	** 0,53	4	** 0,59	4	** 0,59
5	** 0,57	5	** 0,50	5	** 0,57
6	** 0,59	6	** 0,74	6	** 0,55
7	** 0,62	7	** 0,69	7	** 0,53
8	** 0,59	8	** 0,55	8	** 0,55
9	** 0,62	9	** 0,63	9	** 0,60
10	** 0,60	10	** 0,69	10	** 0,65
11	** 0,47	11	** 0,51	11	** 0,67
12	** 0,81	12	** 0,61	12	** 0,77
13	** 0,86	13	** 0,76	13	** 0,57
14	** 0,76	14	** 0,70	14	** 0,70
15	** 0,70	15	** 0,62	15	** 0,65
16	** 0,53	16	** 0,61	16	** 0,49
17	** 0,71	17	** 0,60		
18	** 0,72	18	** 0,63		
19	** 0,63	19	** 0,67		
20	** 0,50				

** الارتباط دال عند (0,01)

يتبين من الجدول (3) أن قيم الارتباط بين العبارات تراوحت لمجال تخطيط الدروس بين (0,47 –0,86)، ولمجال تنفيذ الدروس بين (0,49 –0,76)، ولمجال تقويم الدروس بين (0,49– 0,77)، وكانت جميعها قيم دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، واعتبرت هذه النتائج مؤشراً على توافر صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والاستبانة ككل، كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين المجالات الداخلية والدرجة الكلية

المجالات	جميع المجالات
الأول	0,90 **
الثاني	0,93 **
الثالث	0,90 **

** الارتباط دال عند مستوى (0,01).

يتضح من الجدول (4) وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين المجالات والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0,90–0,93)، مما يدل على صدق مجالات الأداة وصدق الأداة ككل.

ثانياً: ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وذلك بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من(30) معلماً، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لمجالات الأداة، والثبات الكلي للأداة بطريقة ألفا كرونباخ.

الجدول (5) قيم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لثبات الاستبانة

المجالات	عدد العبارات	معامل الثبات
الأول	20	0,84
الثاني	19	0,88
الثالث	16	0,91
الأداة ككل	55	0,95

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة قد تراوحت بين (0,84 – 0,91)، كما بلغ الثبات الكلي للأداة (0,95)، وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على الثقة بأداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: **ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تخطيط الدروس؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات المجال الأول الذي يحدد الاحتياجات التدريبية في مجال تخطيط الدروس، وكذلك تم حساب المتوسط العام للمجال، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في مجال تخطيط الدروس مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	مفهوم تخطيط الدروس وأهميته وفوائده.	**1**	**3,92**	**0,87**	**عالية**
11	التخطيط لإدارة بيئة الصف وتنظيم التفاعل والعمل الجماعي.	**2**	**3,89**	**0,98**	**عالية**
10	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث اللغة ومدى امتلاكهم لها.	**3**	**3,86**	**1,03**	**عالية**
18	التخطيط لتقويم تعلم الطلاب باستخدام أساليب متنوعة (كالأسئلة المثيرة للتفكير والتقويم الذاتي وتقويم الأقران وملفات الإنجاز).	**4**	**3,83**	**0,93**	**عالية**
12	التخطيط لاستخدام أساليب تنمية مهارات الرسم الإملائي.	**5**	**3,81**	**1,03**	**عالية**
17	التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في تدريس مقرر لغتي الخالدة.	**6**	**3,81**	**1,14**	**عالية**
3	تحليل محتوى دروس لغتي الخالدة إلى مكوناتها وعناصرها اللغوية.	**7**	**3,78**	**0,94**	**عالية**
15	التخطيط لاستخدام أساليب تنمية مهارات القراءة.	**8**	**3,77**	**0,97**	**عالية**

م	العبارات	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
14	التخطيط لاستخدام أساليب تنمية مهارات الأسلوب اللغوي.	**9**	**3,72**	**0,99**	**عالية**
13	التخطيط لاستخدام أساليب تنمية مهارات الصنف اللغوي.	**10**	**3,71**	**0,90**	**عالية**
2	تحديد نواتج التعلم المرغوبة في صورة أهداف.	**11**	**3,68**	**0,84**	**عالية**
4	وضع مخطط مرجعي بالمفاهيم والمهارات والقيم التي ينبغي إكسابها للطلاب.	**12**	**3,68**	**1,03**	**عالية**
9	التخطيط لإعداد أنشطة تنمي التفكير اللغوي لدى الطلاب.	**13**	**3,63**	**0,95**	**عالية**
16	التخطيط لاستخدام أساليب تنمية مهارات التواصل اللغوي (التعبير الشفهي والكتابي).	**14**	**3,62**	**1,01**	**عالية**
5	التخطيط لمواقف تهيئة مناسبة للدرس اللغوي.	**15**	**3,56**	**0,86**	**عالية**
20	التخطيط لمهام إثرائية للطلاب المتفوقين دراسيا.	**16**	**3,55**	**1,00**	**عالية**
7	تحديد الأبعاد والإجراءات المناسبة لتنفيذ طرق واستراتيجيات التدريس.	**17**	**3,52**	**0,87**	**عالية**
19	التخطيط لمهام علاجية لذوي صعوبات التعلم اللغوي.	**18**	**3,47**	**1,18**	**عالية**
6	المدخل التكاملي في إعداد دروس لغتي الخالدة.	**19**	**3,46**	**0,94**	**عالية**
8	كيفية تحديد متطلبات التعلم والخبرات السابقة لدى الطلاب.	**20**	**3,37**	**0,96**	**متوسطة**
المتوسط العام لمجال تخطيط الدروس			**3,92**	**0,87**	**عالية**

يتضح من الجدول (6) أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية لتدريس مقرر لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تخطيط الدروس كانت بمجملها (عالية)؛ حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.92) من أصل (5) وتدل هذه النتيجة على أن معلمي اللُّغة العربية يرون بأن لديهم احتياجاً عالياً في مجال تخطيط دروس لُغتي الخالدة.

كما يتضح من النتائج أن درجات العبارات التي تحدد الاحتياجات التفصيلية المتضمنة في هذا المجال تدرجت بين (عالية) و(متوسطة)، بمتوسطات حسابية تدرجت بين(3,37-3,92).

وكانت أعلى العبارات من حيث درجة الاحتياج هي العبارات (1، 11، 10) التي جاءت بدرجة احتياج (عالية) على التوالي؛ حيث جاءت العبارة (1) في المقدمة، وقد نصت على حاجة المعلم إلى التدرب على "مفهوم تخطيط الدروس وأهميته وفوائده" بمتوسط (3,92)، تلاها العبارة (11) التي نصت على حاجة المعلم للتدرب على "التخطيط لإدارة بيئة الصف وتنظيم التفاعل والعمل الجماعي" بمتوسط (3.89)؛ ثم العبارة (10) التي نصت على حاجة المعلم للتدرب على "مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث اللغة ومدى امتلاكهم لها" بمتوسط (3,86).

وجاءت العبارات (19، 6، 8) في الترتيب الأخير، حيث ظهرت العبارتان (19، 6) بدرجة احتياج عالية، ونصت العبارة (19) على "التخطيط لمهام علاجية لذوي صعوبات التعلم اللغوي" بمتوسط (3,47)، بينما نصت العبارة (6) على الحاجة للتدرب على "المدخل التكاملي في إعداد دروس لغتي الخالدة" بمتوسط (3,46)، وجاءت عبارة واحدة بدرجة متوسطة، وهي العبارة (8) التي نصت على حاجة المعلم للتدرب على" كيفية تحديد متطلبات التعلم والخبرات السابقة لدى الطلاب" بمتوسط (3.37).

ويعزو الباحث درجة الاحتياج العالية للتدرب في مجال تخطيط دروس لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة إلى أن تخطيط الدروس يُعد أساس نجاح التدريس وعموده الفقري، خاصة وأنه عملية شاملة لكل ما يتعلق بإدارة التدريس داخل الصف الدراسي.

كما يعزو الباحث تقدم الاحتياجات التدريبية الخاصة بمفهوم تخطيط الدروس وأهميته وفوائده، لكونها تمثل القاعدة الرئيسة لدى المعلم التي ينطلق منها في تخطيط الدروس، فبناءً على إدراكه لمفهوم التخطيط الشمولي، وأهميته في نجاح الدرس والعملية التعليمية في الصف يمكنه التخطيط بطريقة إيجابية. وأما تقدم الاحتياجات التدريبية الخاصة بالتخطيط لإدارة بيئة الصف وتنظيم التفاعل والعمل الجماعي، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث اللغة ومدى امتلاكهم لها، التخطيط لتقويم تعلم الطلاب باستخدام أساليب متنوعة (كالأسئلة المثيرة للتفكير والتقويم الذاتي وتقويم الأقران وملفات الإنجاز) التخطيط لاستخدام أساليب تنمية مهارات الرسم

الإملائي، ونحوها، فلكون هذه الاحتياجات أصبحت ضرورية في ظل المقررات الجديدة التي تدعم التعليم الذاتي، وأساليب التقويم البديل، واستخدام الأساليب التي تدعم العمل الجماعي والتعاوني في الصف، وأن تنظيم بيئة الصف أساس من أسس نجاح الدرس، ويجب في هذا التنظيم مراعاة خصائص الطلاب والفروق الفردية بينهم.

وأما تأخر الاحتياج التدريبي الخاص بكيفية تحديد متطلبات التعلم والخبرات السابقة لدى الطلاب، فربما يرجع ذلك لكون خبرة المعلم تؤدي دوراً في تحديد هذه المتطلبات، خاصة وأن دليل المعلم يقدم أيضاً مساعدة للمعلم في هذا الجانب، كما أن بعض المعلمين من خلال خبرتهم بطلابهم يمكنهم تحديد الخبرات السابقة للطلاب، علماً بأن المقررات الجديدة مبنية على تتابع وتكامل الخبرات، سواء في الدروس أو المقررات ذاتها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: **ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تنفيذ الدروس؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات المجال الثاني الذي يحدد الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الدروس، وكذلك تم حساب المتوسط العام للمجال، والجدول (7) يوضح هذه النتائج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تنفيذ الدروس

م	العبارات	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
15	استخدام أساليب تنمية مهارات القراءة.	**1**	**3,83**	**0,89**	**عالية**
16	استخدام أساليب تنمية مهارات التواصل اللغوي (التعبير الشفهي والكتابي).	**2**	**3,81**	**0,93**	**عالية**
6	توجيه الأسئلة الصفية التي تنمي التفكير بأنواعه.	**3**	**3,80**	**0,87**	**عالية**
1	التهيئة المناسبة لموضوع الدرس.	**4**	**3,80**	**0,88**	**عالية**
17	توظيف الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة (بمختلف	**5**	**3,77**	**1,06**	**عالية**

م	العبارات	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
	أنواعها) بطريقة مشوقة وحافزة للتعلم.				
14	استخدام أساليب تنمية مهارات الأسلوب اللغوي.	**6**	**3,75**	**0,90**	**عالية**
13	استخدام أساليب تنمية مهارات الصنف اللغوي.	**7**	**3,74**	**0,89**	**عالية**
12	استخدام أساليب تنمية مهارات الرسم الإملائي.	**8**	**3,74**	**1,00**	**عالية**
2	أساليب تنويع المثيرات أثناء التدريس.	**9**	**3,72**	**0,88**	**عالية**
3	توظيف الأنشطة التعليمية لتحقيق أهداف الدرس.	**10**	**3,69**	**0,96**	**عالية**
5	طرح تساؤلات متعلقة بموضوع الدرس.	**11**	**3,64**	**0,98**	**عالية**
8	الإشراف على أنشطة الطلاب أثناء الحصة.	**12**	**3,64**	**0,99**	**عالية**
7	استخدام التعزيز المناسب في الوقت المناسب.	**13**	**3,62**	**0,94**	**عالية**
9	استراتيجيات قائمة على التعلم النشط.	**14**	**3,61**	**0,94**	**عالية**
11	مهارات التفاعل الاجتماعي أثناء تنفيذ الدرس.	**15**	**3,59**	**0,81**	**عالية**
10	مهارات اتخاذ القرارات المتعلقة بالمواقف التعليمية.	**16**	**3,55**	**0,88**	**عالية**
4	توظيف الأحداث الجارية في الدرس.	**17**	**3,53**	**0,90**	**عالية**
19	تنفيذ أنشطة تعليمية علاجية لذوي صعوبات التعلم اللغوي.	**18**	**3,35**	**1,14**	**متوسطة**
18	أشكال الغلق (الجزئي والكلي).	**19**	**3,21**	**1,01**	**متوسطة**
المتوسط العام لمجال تنفيذ الدروس			**3,65**	**0,61**	**عالية**

يتضح من الجدول (7) أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية لتدريس مقرر لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تنفيذ الدروس كانت بمجملها (عالية)؛ حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.65) من أصل (5)، وتدل هذه النتيجة على أن معلمي اللُّغة العربية يرون بأن لديهم احتياجاً عالياً في مجال تنفيذ دروس لُغتي الخالدة.

كما يتضح من النتائج أن درجات العبارات التي تحدد الاحتياجات التفصيلية المتضمنة في هذا المجال تدرجت بين (عالية) و(متوسطة)، بمتوسطات حسابية تدرجت بين(3.21-3.83).

وكانت أعلى العبارات من حيث درجة الاحتياج هي العبارات (15، 16، 6) والتي جاءت بدرجة احتياج (عالية) على التوالي؛ حيث جاءت العبارة (15) في المقدمة، وقد نصت على حاجة المعلم إلى التدرب على "استخدام أساليب تنمية مهارات القراءة" بمتوسط (3,83)، تلاها العبارة (16) التي نصت على حاجة المعلم للتدرب على "استخدام أساليب تنمية مهارات التواصل اللُّغوي (التعبير الشفهي والكتابي)" بمتوسط (3.81)؛ ثم العبارة (6) التي نصت على حاجة المعلم للتدرب على "توجيه الأسئلة الصفية التي تنمي التفكير بأنواعه" بمتوسط (3,80).

وجاءت العبارات (4، 19، 18) في الترتيب الأخير لمجال تنفيذ الدروس، حيث نصت العبارة (4) على "توظيف الأحداث الجارية في الدرس" بمتوسط (3,53) ودرجة احتياج عالية، بينما جاءت عبارتان فقط بدرجة متوسطة، وهما العبارة (19) التي نصت على حاجة المعلم للتدرب على"تنفيذ أنشطة تعليمية علاجية لذوي صعوبات التعلم اللُّغوي" بمتوسط (3.35)، والعبارة (18) التي نصت على حاجة المعلم للتدرب على"أشكال الغلق (الجزئي والكلي)" بمتوسط (3.21).

ويعزو الباحث درجة الاحتياج العالية للتدرب في مجال تنفيذ دروس لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة إلى أن التنفيذ هو الذي يبرز حسن التخطيط، وهو الذي يتم فيه تطبيق الخطط التي تم إعدادها، وهو المجال التطبيقي العملي في تدريس لغتي الخالدة.

كما يعزو الباحث تقدم الاحتياجات التدريبية الخاصة باستخدام أساليب تنمية مهارات القراءة، واستخدام أساليب تنمية مهارات التواصل اللُّغوي (التعبير الشفهي والكتابي)، وتوجيه الأسئلة الصفية التي تنمي التفكير بأنواعه، لكون مقرر لغتي الخالدة يدعم تعلم هذه المهارات بدرجة عالية فعلياً ويؤكد عليها، كما أن أحد أهداف مقرر لُغتي الخالدة هو تنمية مهارات التواصل اللُّغوي بكافة صوره، وكذلك تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وهو ما يبرز حاجة المعلم بالدرجة الأولى للتدرب على هذه المجالات.

وأما ظهور الاحتياجات التدريبية الخاصة بتنفيذ أنشطة تعليمية علاجية لذوي صعوبات التعلم اللغوي بدرجة متوسطة، فذلك لكون معظم المعلمين قد شاركوا فعلياً في مشروع صعوبات التعلم المطبق منذ خمس سنوات، وتدرب كثير منهم على المهارات اللازمة في هذا الجانب. وأما

الاحتياج المتوسط للتدرب على أشكال الغلق (الجزئي والكلي) فربما يرجع ذلك لكونها مهارة يطبقها المعلمون في جميع دروسهم، لذلك لديهم فيها الخبرة اللازمة التي ربما لا تحوجهم إلى تدريب عالٍ عليها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: **ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تقويم الدروس؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات المجال الثالث الذي يحدد الاحتياجات التدريبية في مجال تقويم الدروس، وكذلك تم حساب المتوسط العام للمجال، والجدول (8) يوضح هذه النتائج.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تقويم الدروس

م	العبارات	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
11	تصميم الاختبارات اللغوية التحريرية وتحديد إجراءات تطبيقها.	**1**	**3,91**	**0,87**	**عالية**
1	أنواع التقويم وخصائص كل نوع.	**2**	**3,83**	**0,86**	**عالية**
10	تصميم الاختبارات اللغوية الشفهية وتحديد إجراءات تطبيقها.	**3**	**3,72**	**0,90**	**عالية**
2	الربط بين التقويم والأهداف.	**4**	**3,71**	**0,85**	**عالية**
16	استخدام استراتيجيات التقويم الذاتي للمعلم في ممارساته التدريسية.	**5**	**3,67**	**0,90**	**عالية**
6	أساليب التقويم الحقيقي(تقويم الطالب أثناء قيامه بمهام واقعية).	**6**	**3,65**	**0,90**	**عالية**
12	تحديد التكليفات الطلابية المناسبة التي تكشف عن قدراتهم الإبداعية اللغوية	**7**	**3,63**	**0,87**	**عالية**
15	توظيف نتائج التقويم لعلاج ضعف التعلم.	**8**	**3,62**	**0,99**	**عالية**

م	العبارات	الترتيب حسب المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
9	استخدام أساليب التقويم اللغوي المستمر لمعرفة مستوى تقدم الطلاب.	**9**	**3,61**	**0,86**	**عالية**
3	تقويم الأهداف بكافة أشكالها المعرفية والوجدانية والمهارية.	**10**	**3,58**	**0,91**	**عالية**
13	متابعة التكليفات اللغوية وتصحيحها وتقديم التغذية الراجعة للطلاب.	**11**	**3,57**	**0,91**	**عالية**
8	تدريب الطلاب على استخدام التقويم الذاتي وتحديد احتياجاتهم.	**12**	**3,54**	**0,95**	**عالية**
7	استخدام استراتيجيات لإشراك الطلاب في التقويم (تقويم الأقران).	**13**	**3,50**	**0,99**	**عالية**
14	تحليل نتائج الاختبارات والاستفادة منها في تطوير التعلم اللغوي.	**14**	**3,49**	**0,99**	**عالية**
4	تصميم أدوات تقويم لتشخيص ضعف تعلم الطلاب.	**15**	**3,49**	**1,00**	**عالية**
5	بناء الحقيبة التقويمية (ملف الانجاز).	**16**	**3,44**	**0,97**	**عالية**
	المتوسط العام لمجال تقويم الدروس		**3,62**	**0,63**	**عالية**

يتضح من الجدول (8) أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللُّغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مجال تقويم الدروس كانت بمجملها (عالية)؛حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.62) من أصل (5)، وتدل هذه النتيجة على أن معلمي اللُّغة العربية يرون بأن لديهم احتياجاً عالياً في مجال تقويم دروس لُغتي الخالدة.

كما يتضح من النتائج أن جميع درجات العبارات التي تحدد الاحتياجات التفصيلية المتضمنة في هذا المجال كانت (عالية)، بمتوسطات حسابية تدرجت بين(3.44 –3.91).

وكانت أعلى العبارات من حيث درجة الاحتياج هي العبارات (11، 1، 10) والتي جاءت بدرجة احتياج (عالية) على التوالي؛ حيث جاءت العبارة (11) في المقدمة، وقد نصت على حاجة

المعلم إلى التدرب على "تصميم الاختبارات اللغوية التحريرية وتحديد إجراءات تطبيقها" بمتوسط (3,91)، تلاها العبارة (1) التي نصت على حاجة المعلم للتدرب على "أنواع التقويم وخصائص كل نوع" بمتوسط (3.83)؛ ثم العبارة (10) التي نصت على حاجة المعلم للتدرب على "تصميم الاختبارات اللغوية الشفهية وتحديد إجراءات تطبيقها" بمتوسط (3,72).

وفي الترتيب الأخير جاءت العبارات (14، 4، 5) وجميعها بدرجة عالية؛ حيث نصت العبارة (14) على حاجة المعلم للتدرب على "تحليل نتائج الاختبارات والاستفادة منها في تطوير التعلم اللغوي" بمتوسط(3,49)، تلاها العبارة (4) التي نصت على حاجة المعلم للتدرب على "تصميم أدوات تقويم لتشخيص ضعف تعلم الطلاب" بمتوسط (3,49)، وأخيراً العبارة (5) التي نصت على احتياج المعلم للتدرب على" بناء الحقيبة التقويمية (ملف الإنجاز)" بمتوسط (3.44).

ويعزو الباحث درجة الاحتياج العالية للتدرب في مجال تقويم دروس لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة إلى أن نظام بناء المقرر يتطلب تفعيل أساليب جديدة من التقويم، مثل التقويم الحقيقي بأساليبه المختلفة، واستخدام استراتيجيات التقويم الذاتي للمعلم في ممارساته التدريسية، وتصميم أدوات تقويم لتشخيص ضعف تعلم الطلاب، واستخدام وتطبيقات ملفات الانجاز في التقويم، وهذه تعد من الموضوعات الجديدة في التقويم، والتي تتطلب من المعلمين معرفة لتطبيقها، وأما تقدم الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتصميم الاختبارات اللُّغوية التحريرية وتحديد إجراءات تطبيقها، وأنواع التقويم وخصائص كل نوع وتصميم الاختبارات اللغوية الشفهية وتحديد إجراءات تطبيقها، فربما يرجع ذلك لكونها تتضمن معظم الكفايات الأخرى في مجال التقويم.

ولمقارنة الاحتياجات التدريبية في مجالات الدراسة الرئيسة: تخطيط دروس لغتي الخالدة وتنفيذها، وتقويمها، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاثة، وللأداة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9) مقارنة بين الاحتياجات التدريبية للمجالات الثلاثة

المجالات	المتوسطات	الترتيب	درجة الاحتياجات
التخطيط	3.92	1	عالية
التنفيذ	3.65	2	عالية

التقويم	3.62	3	عالية
المجموع	3.73	–	عالية

يتضح من الجدول (9) أن متوسط الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في تدريس مقرر لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بلغت (3.73) من أصل (5)، وتدل هذه النتيجة على أن معلمي اللغة العربية يرون أن احتياجاتهم التدريبية في مجالات تخطيط دروس لُغتي الخالدة، وتنفيذها، وتقويمها عالية، وقد جاء مجال التخطيط في مقدمة المجالات من حيث درجة الاحتياج بمتوسط (3.92)، ثم مجال تنفيذ الدروس بمتوسط (3.65)، وأخيراً مجال التقويم بمتوسط (3.62).

التوصيات: في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

1. تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة حول مفهوم تخطيط الدروس وأهميته وفوائده وأساليبه في مقرر لُغتي الخالدة، سواء من خلال الزيارات الصفية للمعلمين من قبل المشرفين التربويين، أو من خلال البريد الإلكتروني، والنقاشات، وزيارات الأقران، وغيرها.
2. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللُّغة العربية في المرحلة المتوسطة، بحيث تشمل أولوياتها تدريب المعلمين على الاحتياجات المتقدمة في مجال التخطيط، مثل: التخطيط لإدارة بيئة الصف وتنظيم التفاعل والعمل الجماعي، والتخطيط للتقويم، والتخطيط لاستخدام أساليب تنمية مهارات اللغة المختلفة، والتخطيط لإعداد أنشطة تنمية التفكير اللُّغوي.
3. عقد دورات لتدريب معلمي اللُّغة العربية في المرحلة المتوسطة على استخدام أساليب تنمية المهارات اللُّغوي في الدرس، وتدريبهم على أساليب تنويع المثيرات أثناء التدريس وفي مقدمتها توجيه الأسئلة الصفية التي تثير التفكير وتنميه، وتوظيف الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في الدرس، وتدريبهم أيضاً على استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة، وفي مقدمتها التعلم النشط.
4. قيام مشرفي اللُّغة العربية في المرحلة المتوسطة بتعريف المعلمين بأنواع التقويم وخصائص كل نوع، والربط بين التقويم وأهداف الدروس وتطبيقها، وتوظيف نتائج التقويم لعلاج ضعف التعلم من خلال الأساليب الإشرافية المختلفة، كما توصي الدراسة بتنظيم ورش عمل لتدريب

المعلمين على تطبيق أساليب واستراتيجيات التقويم الحديثة في تقويم دروس لُغتي الخالدة، مثل أساليب التقويم الحقيقي، وطرق تصميم الاختبارات اللُّغوية التحريرية والشفهية وتحديد إجراءات تطبيقها.

المقترحات: يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1. فاعلية برنامج تدريبي لتنمية كفايات معلمي اللُّغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة.
2. إجراء دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللُّغة العربية لتدريس مقرر لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
3. تصور مقترح للاستفادة من مشروع توطين التدريب في تنمية كفايات ومهارات معلمي اللُّغة العربية لتدريس مقرر لُغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1)أبو شيخة، نادر أحمد(2000م) إدارة الموارد البشرية، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

2)الأحمد، خالد طه (2005م) تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين– الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

3)بتيل، عبدالرحمن سعيد (1430هـ) برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

4)توفيق، عبدالرحمن ثابت (2006م). التخطيط وأساليب تحديد الاحتياجات التدريبية، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بالجيزة.

5)تريسي، وليم. ر(2004م) تصميم نظم التدريب والتطوير. ترجمة سعد الجبالي، الرياض: معهد الإدارة العامة.

6)التويجري، عبد العزيز بن عثمان (2004م) مستقبل اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة"إيسيسكو".

7)الحارثي، حمد بن حمود(2004م) تقويم محتوى الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

8)حلواني، وفاء هاشم(1423هـ) الكفايات اللازمة لمعلمات اللغة العربية عند تدريسهن النحو في المرحلة المتوسطة في العاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة

9)حمادنة، أديب ذياب (2007م) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(3)، ع(1)، ص ص 53–68.

10)الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2002م) الحقيبة التدريبية. عمّان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

11)ربابعة، على محمد(2003م) إدارة الموارد البشرية، عمان – الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

12)الزهراني، حسن بن جمعان (1425هـ) الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

13)الزهراني، مرضي غرم الله (2010م) الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء بعض المداخل الحديثة في تعليمها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء(4)، العدد (144).

14)سعيد، علي محمد، والخانجي، عبد الرحمن (2013م) برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلميّ اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم، مجلة العلوم والتكنولوجيا– جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، مجلد(14)، العدد (2)، ص ص 39–63.

15)الطعاني، حسن أحمد(2002م) التدريب: مفهومه فعاليته بناء البرامج التدريبية وتقويمها، الأردن: دار الشروق.

16)عبد الخالق، إبراهيم مصطفى (1993) الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في مديرية عمان الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

17)عبد الكريم، بكري حسن(2010م) عالمية اللّغة العربية: الرّؤية والأداة، منشور ضمن كتاب العربيّة الرّاهن والمأمول، الجزائر: المجلس الأعلى للّغة العربية.

18)عبد المقصود، محمد السعيد (1997م) احتياجات النمو المهني للعاملين في قطاع التعليم في الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والعلوم، القاهرة.

19)عبدالوهاب، على محمد (2007م) إدارة الموارد البشرية. القاهرة: منشورات جامعة عين شمس.

20)العصيمي، نجلاء مبارك(1434هـ) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المدخل التكاملي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

21)عليمات، محمد عليان(2001م) الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة، عمان: دار الخواجا للنشر والتوزيع.

22)عليوة، السيد أحمد (2001) تحديد الاحتياجات التدريبية، القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

23)الفاهمي، حسن أحمد(1421هـ). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية كما يراها مشرفو اللغة العربية بمنطقة مكة المكرمة ومعلمو هذه الصفوف في مدارس مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

24)قنديل، أنيسة محمد، والهباش، أسامة أحمد(2009م) الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة بمحافظة غزة، المؤتمر التربوي: نحو تطوير نوعية التعليم في فلسطين، المنعقد في الفترة من 15–16 أغسطس، الجامعة الإسلامية، غزة، ص ص 380– 415.

25)الكوري، عبد الله علي (2006م) الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية–دراسة ميدانية، مجلة المناهج وطرق التدريس– القاهرة،العدد(110)، ص ص 136–164

26)محمود، عبدالرزاق مختار(2007م) فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللُّغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره علي التحصيل، مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، مجلد(23)، ع(1)، ص ص 197 – 258.

27)المحمود، محمود عبدالله(1428هـ) الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في معاهد تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

28)مصطفى، يوسف عبد المعطى(2005م) الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد ، القاهرة: دار الفكر العربي.

29)ناصر، مها خير بك (2006م) إشكالية اللّغة العربيّة والعولمة في ضوء البنية اللّغوية وكيميائية التّحوّل"، مجلة اللّغة العربيّة (المجلس الأعلى للّغة العربية)، الجزائر، ع (16)، ص ص: 282 – 290.

30)النمري، حنان سرحان (2008م) الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة –مصر، ع (74)، ص ص 230 – 258.

31)الهباش، أريج عطية(1432هـ) الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في مجال اكتشاف التلميذات الموهوبات لغوياً ورعايتهن بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

32)الأمم المتحدة (2003م) تقرير التنمية الإنسانية العربية، نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

33)مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية (1436هـ) اليوم العالمي للغة العربية. الرياض: مطبوعات المركز.

34)وزارة التربية والتعليم(1431هـ) لغتي الخالدة "كتاب المعلم للصف الأول المتوسط"، الطبعة التجريبية، الرياض: المشروع الشامل لتطوير المناهج.

ثانياً: الراجع الأجنبية:

1)Kawanami, K. & Kawanami, S. (2012). A Needs Analysis: How Teachers Perceive Teacher Training for English Education at Elementary Schools. OKINAWA BULLETIN, 29-43.

2)Kusumoto, Y. (2008). Needs Analysis: Developing a Teacher Training Program for Elementary School Homeroom Teachers in Japan. Second Language Studies, 26(2), 1-44.