الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي

د.سلطان بن رجا الله السلمي د.عبد الرحمن بن محمد بن نفيز الحارثي
أستاذ مساعد - أصول التربية-جامعة جدة أستاذ مساعد - أصول التربية- جامعة الملك خالد

استلام البحث: ٢٠٢٠/٣/١٦ قبول النشر: ٢٠٢٠/٤/١٩ تاريخ النشر : ٢٠٢٠/٧/١

الملخص: يهدف البحث الحالي إلى: توصيف الخطة الاستراتيجية لمركز التطوير المهني التعليمي، والكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من هذا المركز، ومدى تلبية هذا المركز لتلك الاحتياجات، مع الكشف عن الفروق بين استجابات المعلمين حول درجة أهمية / توفر تلك الاحتياجات حسب متغيرات: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة. واعتمدت هذه الدراسة الوصفية على استبانة تم تطبيقها على (٢٥٦) معلماً بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع الاحتياجات التدريبية تراوحت درجة أهميتها من كبيرة إلى كبيرة جداً، وأن أكثرها أهمية كانت المهارات المرتبطة بالتواصل مع أعضاء مجتمع التعلم. أما درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لتلك الاحتياجات فكانت متوسطة، وكان أكثر هذه الاحتياجات تلبية ما يتعلق بمهارات التقويم. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الاستجابات على استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وأهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وذلك بحسب متغير التخصص في اتجاه المعلمين ذوي التخصصات التطبيقية، وبحسب متغير سنوات الخبرة في اتجاه المعلمين ذوي سنوات خبرة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على استبانة درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لاحتياجات المعلمين التدريبية، وذلك بحسب متغير الجنس في اتجاه المعلمات، وبحسب متغير التخصص في اتجاه المعلمين ذوي التخصصات الشرعية والعربية.

الكلمات المفتاحية: احتياجات المعلمين – تدريب المعلمين – مركز التطوير المهني التعليمي.

Training Needs for Teachers from the Educational Professional Development Center

DR. Sultan bin Raja Allah al-Salami

Fundamentals of Education - University of Jeddah

Dr.Abdul Rahman bin Mohammed bin Nafez Al-Harthi

Fundamentals of Education - King Khalid University

a.alharthi@kku.edu.sa

Abstract

The research aims to characterize the strategic plan of the Educational Professional Development Center, to reveal the most important training needs for teachers from this center, to reveal the extent to which this center meets those needs, and to identify the differences between teacher responses about the degree of importance, availability of those needs according to variables of sex, specialization, and years of experience. This descriptive study adopted a questionnaire applied to (256) teachers in the K.S.A. The results of the study showed that all training needs ranged in the degree of importance from large to very large and that the most important were the skills associated with communicating with members of the learning community. While the degree to which the Educational Professional Development Center met these needs was moderate, and most of these needs were the skills associated with evaluation. The results also showed that there were statistically significant differences between the averages of teacher responses on the total questionnaire of the most important training needs for teachers, according to the variable of specialization for teachers with applied specialties, and according to the variable of years of experience for teachers with years of experience from 5 to less than 10 years. There were also differences between the averages of teachers 'responses to the total questionnaire of the degree of the educational professional development center meeting the teachers' training needs, according to the sex variable for the male teachers, and according to the variable of specialization for teachers with religious and Arabic specializations.

Keywords: teacher needs; training teachers; educational professional development center

مدخل لمشكلة البحث وأهميته:

إن عملية إعداد المعلم إعداداً متكاملا يسهم بشكل كبير في تطوير العملية التعليمية، لذلك وافق مجلس الوزراء في المملكة العربية السعودية على إنشاء مركز التطوير المهني التعليمي وذلك بهدف تنمية القدرات البشرية للمعلمين والمعلمات؛ بما يعزز مهاراتهم؛ للارتقاء بمستوى الممارسات المهنية التعليمية، وتحسين نواتج التعلّم داخل الصف، ومواكبة المرحلة الجديدة التي تتطلبها لائحة الوظائف التعليمية، والتأكيد على دور الوزارة ودعمها للمعلم في الحصول على الرخصة المهنية.

إن بناء منظومة للتطوير المهني التعليمي في قطاع التعليم العام ودعم تطبيقاتها، وتنظيم عمليات التطوير المهني التعليمي وبرامجه، وحوكمة إجراءاته لضبط جودة مخرجاته، وتعزيز التنمية المهنية المستدامة في القطاع التعليمي، من أهم المجالات التي سيعمل من خلالها مركز التطوير المهني التعليمي.

ومما يمكن تلمس الحاجة له مجال الاحتياجات التدريبية للمعلم في ضوء أهداف المركز و"دعم تمهين التعليم العام، وتقديم الدعم لمراكز التدريب في الإدارات التعليمية في المدن والمحافظات والإشراف على تنفيذ برامج التطوير المهني التعليمي، والارتقاء بمستوى الممارسات المهنية التعليمية من خلال بناء منظومة للتطوير المهني التعليمي يتم تطبيقها على الميدان التعليمي". (الجهيمي، ٢٠١٩).

ولأن للتدريب أهمية إذ أنه وسيلة الإدارة الحديثة في تحسين ورفع مستوى الأداء وإعداد الأفراد العاملين والمعلمين للقيام بأعمالهم على أكمل وجه، يأتي تحليل البرامج التدريبية بحسب وجهة نظر المعلمين أنفسهم بحكم أنهم الأصل في الميدان والأقرب لمعرفة الواقع من الأهمية بمكان أيضاً، فكان جديراً أن يتم معرفة الاحتياجات التدريبية من واقع عملهم. قشطة، (٢٠١٢م).

وعلى الرغم من كثرة الأبحاث في تحديد الاحتياجات التدريبية إلا أنه مع إنشاء المركز المهني التعليمي، فإن الحاجة تدعو بشكل أدق لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم في ضوء أهداف المركز الجديد، كما تدعو الحاجة لتمكين المعلم من العطاء التطوعي للمجتمع من خلال المنصات التعليمية للتعليم المفتوح.

أهمية البحث:

تعددت الدراسات حول تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم، إلا أن تحديث الاحتياجات التدريبية بما يتوافق وأهداف مركز التطوير المهني للمعلم ويواكب رؤية المملكة ٢٠٣٠ لم يتطرق له أحد –بحسب علم الباحث– لحداثة إنشاء المركز، ومما يكمن تلمس الحاجة له هو تحديث الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم في البرامج التي يقدمها معهد التطوير المهني للمعلم بحاجة أن تبحث، ولأن مكاتب الرؤية في الجامعات السعودية لا تزال بحاجة إلى تقديم المبادرات التي تحقق الرؤية، فإن أهمية البحث تظهر من خلال، حداثة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء أهداف مركز التطوير المهني التعليمي، وأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

وقد أوصت بعض الدراسات السابقة مثل الوادعي وآل محفوظ (٢٠١٩)، والمطيري والسياري (٢٠١٩)، وطوهري (٢٠١٩)، والشهري (٢٠١٩)، والشرع (٢٠١٨)، بضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية من زوايا مختلفة سواء لمعلمي المرحلة المتوسط أو نحو ذلك.

من هنا تأتى أهمية البحث الحالي في محاولة التعرف إلى:

أسئلة البحث:

- ما الخطة الاستراتيجية لمركز التطوير المهني التعليمي؟
- ما الاحتياجات التدريبية للمعلمين (ذات الأولوية) من مركز التطوير المهني التعليمي؟
- ما مدى تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لاحتياجات المعلمين التدريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول درجة أهمية / توفر هذه الاحتياجات تُعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى:

- توصيف الخطة الاستراتيجية لمركز التطوير المهني التعليمي.
- استقراء أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي.
- الكشف عن مدى تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لاحتياجات المعلمين التدريبية.
- الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول درجة أهمية / توفر هذه الاحتياجات تُعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة.

حدود البحث:

تلتزم الدراسة بالحدود البشرية والمكانية والزمانية الآتية:

الحدود البشرية: عينة من معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١هـ.

الحدود المكانية: وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

منهجية البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي والمنهج التحليلي حيث يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء أهداف مركز التطوير المهني التعليمي وتحقيق الفائدة منها للمجتمع المدرسي.

وهذا يتطلب القيام بالخطوات التالية:

- بناء الإطار النظري.
- عرض الدراسات السابقة وبيان أوجه الارتباط والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية.

- بناء أداة البحث الحالي وهي الاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم من وجهة نظره في ضوء أهداف مركز التطوير المهني التعليمي.

مصطلحات الدراسة:

التدريب: عرفه (Dunkin، 1987)، بأنه: مجموعة النشاطات والبرامج التي يلتحق بها معلمو ومديرو المدارس الأساسية والثانوية بعد حصولهم على الدرجة العلمية الأولى مباشرة، بهدف تحسين معارفهم ومهاراتهم ومواقفهم حتى يستطيعوا تعليم التلاميذ بفعالية أكثر.

وعُرف أيضاً بأنه عبارة عن جهود مخططة تهدف إلى إحداث تعديل في المهارات الفنية والإدارية والسلوكية للأفراد، إذ يتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، وذلك بهدف تطوير خبراته، وإكسابه المعارف التي يحتاج إليها وتحصيل المعلومات التي تنقصه، من أجل رفع كفايته في الأداء، وزيادة إنتاجيته على نحو تحقيق أهداف النظام. (شهاب، ١٩٩٨).

أو هو الجهود المنظمة لتطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم (الطعاني، ٢٠٠٢).

ويرى الباحثان أن التدريب هو: أي عملية معرفية أو مهارية تتم عبر الأنشطة أو البرامج أو ورش العمل التي ترفع من مستوى الطالب المعلم، أو المعلمين في حقل التعليم بغية إكسابهم المهارات اللازمة للرفع من مستوى العملية التعليمية.

الاحتياجات التدريبية: "مجموعة التغيرات المطلوب احداثها من معارف ومعلومات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره منهم والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء وزيادة فاعليتهم في العمل" (الخطيب، ١٩٨٦).

وعرفها (محمود، ٢٠٠٠)، بأنها الاحتياجات اللازمة لإحداث التغيرات المطلوبة من المعلم والمتعلقة بمعلوماته ومهاراته واتجاهاته لجعله أكثر استعداداً لأداء مهامه التعليمية والتربوية إلى أعلى درجة ممكنة من الكفاءة الفنية والتي يمكن تضمينها في برامج التدريب أثناء الخدمة.

وفي تعريف لـ (أعليان، ٢٠١٢)، ذكر أنها مجموعة التغيرات المهنية والفنية التي يحتاج إليها المعلمون الجدد، بحيث تكون لديهم القدرة على التعامل مع الطلبة بأفضل الطرائق وأيسرها لإيصال المعلومات.

ويرى الباحثان أن الاحتياجات التدريبية هي: "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها المعلمون لتنمية وتطوير سلوكهم، فيما يحقق وصولهم إلى أداء مهامهم بشكل أفضل، والقضاء على مسببات القصور وزيادة فاعليتهم في العملية التربوية".

الهدف: عرفه (الزغول، ٢٠٠٦) بأنه: الاعتقادات والتصورات والإدراكات والتفسيرات والرغبات والاهتمامات والغايات التي تعمل على تحريك السلوك الانجازي وتنشيطه، واختيار نوعه، وتحديد صيغته، ومستوى شدته واستمراريته إلى حين تحقيق الهدف.

أو هو المقاصد الكلية التي يُستمد منها التصور التعليمي المشكِّل للسلوك التعليمي السوي في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية، لتحقيق العبودية المطلقة لله تعالى. (إسماعيل وخطاطبة، ٢٠١٨).

ويرى الباحثان أن الهدف هو: الغاية التي يسعى العاملين في العملية التعليمية للوصول إليها عبر كافة الآليات والبرامج والأنشطة وبقية تفاصيل العملية التعليمية، لتحقيق استراتيجيات التعليم الموجهة له وفق السياسات التعليمية العامة للدولة.

المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي: مركز تم إنشائه بقرار من مجلس الوزراء بالمملكة العربية السعودية في شهر ربيع الأول من عام ١٤٤١هـ، باسم "المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي" وذلك للتمهين والتمكين التربوي والتعليمي للمورد البشري في النظام التعليمي من معلمين ومعلمات ومن في حكمهم كقادة المدارس والعمل التربوي. (موقع وزارة التعليم، ٢٠١٩).

ويرى الباحث أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء أهداف مركز التطوير المهني التعليمي يقصد بها إجرائياً:

مجموعة المعارف والمعلومات والاتجاهات التي تنمي في الأفراد العاملين في حقل التعليم في المملكة العربية السعودية، لتنمية وتطوير سلوكهم، فيما يحقق وصولهم إلى أداء مهامهم بشكل أفضل، والقضاء على مسببات القصور وزيادة فاعليتهم في العملية التربوية.

الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

التدريب أحد أهم الأدوات التي يستخدمها المعلم في إيصال المعلومات التعليمية لطلابه، ولأهميته فإن المعلم بحاجة إلى أن يحصل على القدر الكافي من التدريب ليتمكن من امتلاك المهارة التي بها يوصل المعرفة لطلابه، ومن هذا المنطلق يرى الباحث أن هناك نقطتين هامة:

أولاً: آليات تحديد الاحتياجات التدريبية:

وقبل الحديث عن الآليات هناك مجموعة من المبادئ يجب توفرها لتحقيق تدريب فعال، وهي كالآتي:

١. **الهدف:** يجب أن يكون الهدف من التدريب محدداً وواضحاً طبقاً للاحتياجات الفعلية للمتدربين مع مراعاة أن يكون الهدف موضوعياً وواقعياً وقابلاً للتطبيق.
٢. **الاستمرارية:** يتحقق هذا المبدأ بأن يبدأ التدريب ببداية الحياة الوظيفية للفرد ويستمر معه خطوة بخطوة لتطويره وتنميته بما يتماشى مع متطلبات التطور الوظيفي للفرد.
٣. **الشمول:** ويجب أن يوجه التدريب إلى كافة المستويات الوظيفية في المنظمة وأن يشمل جميع الفئات في الهرم الوظيفي للفرد.

٤. **التدرج:** فيبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج إلى الموضوعات الأكثر صعوبة، وهكذا حتى يصل إلى معالجة أكثر المشكلات صعوبة وتعقيداً.

٥. **مواكبة التطور**: ليكون التدريب معيناً لا ينضب يتزود منه الجميع بكل ما هو جديد وحديث في شتى مجالات العمل وبأحدث أساليب وتكنولوجيا التدريب.

٦. **الواقعية:** بأن يلبي التدريب الاحتياجات الفعلية للمتدربين ويتناسب مع مستوياتهم. (الطعاني، ٢٠٠٧).

والعملية التدريبية لابد وأن تمر بمراحل معينة كالتالي:

- الإحساس بوجود حاجة للتدريب.
- تحديد الاحتياجات التدريبية وتحليلها.
- التزام الإدارة العليا بالتدريب.
- تصميم البرنامج التدريبي وتحديد محتواه.
- تنفيذ البرنامج التدريبي.
- تطبيق النتائج المكتسبة.
- تقويم النتائج الفعلية.
- التعديل والانطلاق للبرامج التدريبية. (الخطيب، ٢٠٠٢).

أهم الطرق التي يمكن استخدامها في تحديد الاحتياجات التدريبية ما يلي:

أ- **تحليل النظم:** ويشمل مراجعة أهداف المنظمة، ومدى التناسق بينها، وتحليل الهيكل التنظيمي، وتحديد المواقع التي يكون فيها التدريب ضرورياً، وتحديد مواطن الحاجة إلى التدريب في المنظمة، وأي نوع يلزم من التدريب، والتعرف على مدى فاعلية الأهداف وكفايتها، ومراجعة القوانين والأنظمة واللوائح، والتغييرات التنظيمية المحتملة. (دويدي، ٢٠٠٨).

ب- **تحليل العمل:** ويتم ذلك بجمع المعلومات عن الوظائف، ومسؤولياتها، والصفات الواجب توافرها فيمن يقوم بها، وجمع المعلومات عن الظروف المحيطة بالوظائف، والقدرات الضرورية لأدائها، وتحديد كل معايير الأداء، والواجبات والاختصاصات التي تتضمنها تلك الوظائف. (العتيق، ١٩٩٩).

ت- **تحليل الفرد:** ويقصد به "دراسة الفرد من حيث أداؤه، وقدراته، ومهاراته، واتجاهاته الحالية، ومقارنته بما تتطلبه الوظيفة التي يشغلها حالياً". (كمال وأحمد، ٢٠١٢).

وهناك آليات أخرى أيضاً في تحديد الاحتياجات التدريبية وهي الطرق والأدوات التي يستخدمها منسق التدريب في حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية، ولعل من أهمها:

١. **الملاحظة المباشرة:** حيث تعد الملاحظة الفعلية لسلوك وأداء المعلمين، ويكتشف الملاحظ من خلالها سلوك المعلم مع زملائه، ومع تلاميذه وتصرفاته حيال بعض المشكلات التي واجهته، ومدى توافق هذا مع الطريقة

الصحيحة لمعالجة هذه المشكلات، كما يتم ملاحظة المعلم أثناء التدريس ويقاس بالصورة المثالية التي وضعت وفق أهداف المؤسسة التعليمية ومدى مقاربته لتلك الصورة، ويشترط للملاحظة الشروط الآتية:

أ- أن يكون لها هدف بحثي مسبق.

ب- أن يكون لها خطة منظمة.

ت- أن تسجل الملاحظة بدقة.

ث- أن تخضع لمراجعة وضوابط تكفل الثقة بنتائجها. (كمال وأحمد، مرجع سابق، ٢٠١٢).

٢. **ورش العمل:** وهي اجتماع يضم مجموعة من العاملين يقودهم أحد الخبراء، لمناقشة الاحتياج التدريبي للمنظمة ككل أو بعض إداراتها، ويساعد هذا الأسلوب على اكتشاف بعض الجوانب التي ربما يغفل عنها منسق التدريب، أو لا يتعرض لها من خلال الأساليب الأخرى.

٣. **الاستبانات:** وتستخدم كوسيلة لجمع المعلومات من العاملين فهو 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 العمل. وتعدّ الاستبانة أكثر الأساليب استخداماً ويشترط لاستخدامها عدد من الشروط، منها:

أ- المحافظة على سرية البيانات.

ب- إعطاء ضمانات لمن يجيب عليها أنها لن تستخدم إلا بغرض البحث العلمي فقط.

ت- وضوح أسئلتها وترتيبها المنطقي، ومراعاة الاختصار في فقراتها.

ث- توضيح الإجابة على أسئلة الاستبانة.

ج- مراعاة الأصول العلمية من حيث: اللغة، والصدق والثبات، وطريقة تبويب وتفريغ المعلومات، وطريقة تحليل المعلومات، وطريقة توزيع الاستبانة. (ياغي، ١٤٠٦هـ).

٤. **المقابلات:** وهي ذلك اللقاء المباشر بين خبير التدريب في المنظمة وبين الأعضاء الذين سيتم تدريبهم للتعرف على احتياجاتهم التدريبية. (أبو سلوم، ٢٠٠٤).

٥. **دراسة التقارير والسجلات:** وذلك باستخدام منهج تحليل المحتوى لكافة السجلات التي تتعلق بالمنظمة بدءاً من الخطة الاستراتيجية وانتهاءً باللوائح المنظمة لأدق المهام التي يقوم بها من يراد تدريبهم.

٦. **تحليل المنظمة:** والمراد به تحليل الهيكل التنظيمي للعمل بكافة تفاصيله من سياساته إلى مهام كل موظف فيه، مع مراعاة أهداف المنظمة، وتحديد المشكلات، والمعوقات، بغرض تحديد الاحتياجات التدريبية.

٧. **تحليل الوظيفة:** بتحليل جوانب العمل، والتوصيف الدقيق لكل وظيفة، وشروطها، ومعايير القبول فيها، إلى التقرير الختامي لأداء كل موظف.

٨. **تحليل أداء العاملين:** وذلك بجمع المعلومات عن كافة العاملين من الميدان التربوي، في ضوء أهداف المنظمة، ومعايير الأداء الجيد، ومراجعتها، وتحديد أبرز المشكلات والمعوقات، والفرص والتحديات، بغية الوصول إلى تحديد الاحتياجات التدريبية.

٩. **تحليل المشكلات:** وهي الطريقة التي تمكن من معرفة الأسباب الحقيقية لحدوثها، كما أنها تحدد الآثار المترتبة عليها، ومن خلال نتائج التحليل يمكن معرفة نواحي القصور في الأداء، لمعرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين. (كمال وأحمد، مرجع سابق، ٢٠١٢).

ثانياً: العوائق والمشكلات التي تعيق تحديد الاحتياجات التدريبية:

- العجلة في تنفيذ البرامج التدريبية.
- الاهتمام بالكم دون الكيف في البرامج التدريبية.
- تهميش دور مسؤولي التدريب في رسم وبناء استراتيجيات ورؤية المؤسسة.
- ضعف تفهم الإدارة العليا لأهمية التدريب.
- تكرار البرامج التدريبية في كثير من الخطط التدريبية.
- الاحتياجات التدريبية لا يتم تحديدها وفق واقع الاحتياجات الفعلية المبني على أساس أهداف الموظف السنوية وحاجته.
- اعتقاد مسؤولي التدريب بصعوبة جمع المعلومات وتحليلها.
- ضعف اهتمام بعض الموظفين بالبرامج التدريبية.
- قلة القدرة على التفرقة بين المشكلة التدريبية وغيرها من المشكلات؛ فماذا يجدي التدريب مثلا عند موظف في وظيفة لا تتناسب مع مؤهله أو تخصصه.
- الافتقار في تحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العلمي.
- تكرار نفس البرامج التدريبية.
- غياب تلبية برامج التدريب للاحتياجات التدريبية.
- القصور الواضح في البيانات التي يستند إليها التدريب.
- قلة فاعلية التدريب في كثير من الأحيان، إذ نجد أنه يهتم بالمعارف دون المهارات، أو السلوك، أو تحسين الأداء. (المرجع السابق، ٢٠١٢).

مركز التطوير المهني للمعلم وأهدافه:

يتمتع المركز الوطني التعليمي، بالشخصية الاعتبارية المستقلة، استقلالا ماليا وإداريا، ويرتبط بوزير التعليم، ويرأس مجلس إدارته، ويمتلك علاقات واسعة ومتشعبة من الشراكات والتحالفات العالمية والمحلية، ويتبنى صناعة مفهوم نموذجي متطور للتطوير المهني المحترف، ويدعمه من خلال بناء منظومة فاعلة للتطوير المهني تعمل على الارتقاء النوعي بمستوى أداء المعلم والقيادة التعليمية، من خلال تنظيم عمليات التطوير المهني وفق منهجية علمية فاعلة، لضمان حدوث نمو مهني مستمر يستند إلى معايير مهنية محددة، ويلبي احتياجات المدرسة كمجتمع مهني تعلمي، ويبني كفاءتها الذاتية، ويحقق مستوى عال من تحصيل الطلاب.

رسالة المركز: بناء منظومة متكاملة للتطوير المهني المستمر، للعاملين في القطاع التعليمي، وإدارتها لدعم تمهين التعليم، وتعزيز التنمية المهنية المستدامة لجميع العناصر البشرية في النظام التعليمي .

رؤية المركز: "بيت خبرة رائد ومتميز في التطوير المهني للارتقاء بأداء العاملين في القطاع التعليمي".

(موقع وزارة التعليم – المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، ٢٠١٩).

أهداف المركز:

١. دعم تمهين التعليم، والارتقاء بمستوى الممارسات المهنية التعليمية إلى مستوى الاحتراف .
٢. بناء منظومة للتطوير المهني التعليمي في قطاع التعليم ذات كفاءة وفاعلية عالية، ودعم تطبيقها .
٣. تنظيم عمليات التطوير المهني التعليمي وبرامجه، وضبط جودته بما يضمن كفاءته وفاعليته في قطاع التعليم على المستويين العام والخاص.
٤. تعزيز التنمية المهنية المستدامة في القطاع التعليمي من خلال بناء مسارات مهنية وأوعية تطوير مهني متنوعة .
٥. إعداد القيادات التعليمية من خلال الكشف عنهم واستقطابهم وتأهيلهم. (المرجع السابق، ٢٠١٩).

أدوار ومسئوليات ومهام المركز:

يقدم المركز خدماته إلى القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم العام والجامعي وفقا للضوابط التي يضعها مجلس الإدارة، في نطاق الأدوار الآتية

أولاً: ضبط جودة التطوير المهني في القطاع التعليمي.

يتولى المركز ضبط جودة الإعداد والتأهيل والتطوير المهني لممارسي العمل التعليمي في القطاع التعليمي العام والجامعي على حد سواء من خلال :

١. وضع القواعد والمعايير المتعلقة بمزاولة مهنة التطوير المهني والتدريب في القطاعات التعليمية المختلفة، وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في مختلف المستويات، وإعداد اللوائح التي تنظيم الإشراف الفني على هذه المهن في القطاعين العام والخاص .

٢. وضع المعايير والمواصفات المتعلقة بإنشاء وتشغيل مراكز التطوير المهني والتدريب في القطاعات التعليمية المختلفة، وإعداد اللوائح التي تنظيم الإشراف الفني على تلك المراكز في القطاعين العام والخاص.
٣. تحديد المواصفات والمعايير لبرامج إعداد ممارسي العمل التعليمي وتأهيلهم وتطويرهم مهنيا، واعتمادها.
٤. المراجعة والتقويم الدوري للأداء المهني لمراكز التطوير المهني والتدريب في القطاعات التعليمية العامة والخاصة.
٥. تقويم واعتماد برامج التدريب المهنية التعليمية التي تتولاها مراكز التدريب التابعة لوزارة التعليم، أو تلك التابعة للقطاع الخاص، والمراجعة الدورية لمدى استيفائها للمتطلبات والشروط.

ثانيا: إجراء البحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة بالتطوير المهني:

يتولى المركز القيام بالدراسات والأبحاث العلمية ذات العلاقة بالتطوير المهني في القطاع التعليمي العام والجامعي، من خلال الدراسات والأبحاث العلمية التي يقوم بها المركز، أو التي تتم بالشراكة مع مراكز أبحاث مختصة.

ثالثا: تقديم الاستشارات:

يتولى المركز تقديم الاستشارات ذات العلاقة بالتطوير المهني في القطاع التعليمي العام والجامعي، من خلال:
١. تقديم الاستشارات الفنية المباشرة .
٢. تصميم الحلول المعتمدة على البحوث والدراسات العلمية.

رابعا: تقديم البرامج النوعية ذات الطبيعة الخاصة:

يتولى المركز تقديم البرامج النوعية ذات الطبيعة الخاصة لممارسي التعليم والتطوير المهني والتدريب، والقيادات التعليمية في لقطاع التعليمي العام والجامعي، من خلال :
١. البرامج التي ينفذها المركز بشكل مباشر.
٢. البرامج التي ينفذها المركز بالشراكة مع جهات ذات طبيعة احترافية متخصصة .
٣. برامج الكشف عن القيادات واستقطابها وتأهيلها. (المرجع السابق، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة:

- دراسة (للوادعي وآل محفوظ، ٢٠١٩)، هدفت إلى: معرفة واقع البرامج التدريبية الحالية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم.
  وكان من توصيات الدراسة التالي: إيجاد آلية لتعديل محتوى البرامج التدريبية وفق نظام يقوم على التقنيات الحديثة، وضرورة تضمين البرامج التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية مهارات في الحاسب الآلي وفي التصميم التعليمي في التعليم الالكتروني.
- وقد أجرى (المطيري والسياري، ٢٠١٩)، دراسة هدفت إلى: الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس بوابة المستقبل في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

وكان من أبرز توصيات الدراسة: مراعاة احتياجات المعلمين المنتسبين لمدارس بوابة المستقبل اللازمة لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين عند التخطيط لبرامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، وإشراك المعلمين في التخطيط لبرامج التطوير المهني المتعلقة بهم، وتكثيف الدورات التدريبية لضمان شمولها لجميع المعلمين.

- وأجرى (طوهري، ٢٠١٩)، دراسة هدفت إلى: التعرف على الاحتياجات التدريبية (المعرفية، التقنية) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل.

وكان من أبرز توصيات الدراسة: ضرورة إقامة المزيد من الدورات التدريبية والندوات التثقيفية لمعلمي ومعلمات الرياضيات لتوعيتهم بأهمية استخدام التقنية في العملية التعليمية ودورها في تحسين مخرجاتها، والاهتمام بالتدريب المستمر لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتطوير أدائهم ورفع كفاياتهم التدريسية لتواكب مستجدات العصر.

- وفي دراسة (للشهري، ٢٠١٩)، هدفت إلى: رفع مستوى التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام، حيث ذكر الباحث أن الدراسة تعد استجابة لمطالب السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية التي نصت بضرورة تدريب المعلمين.

وكان من أبرز نتائج الدراسة: إنشاء مراكز تدريب للمعلمين تتبع لكليات التربية، بحيث تشرف عليها وتنظم برامجها، بالتواصل مع الجهات المعنية، والاستفادة من المدارس المجاورة في عملية تبادل الأفكار التدريبية والخبرات الفنية والإدارية والتسهيلات المادية.

- وعند (العريني، ٢٠١٩)، هدفت الدراسة إلى: التعرف على مدى إسهام برامج التدريب التربوي التي تنفذهاالإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة في إكساب المعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين.

وكان من أبرز توصياتها: ضرورة تحديث برامج التدريب التربوي للمعلمين بما يضمن رفع نسبة اكسابها مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة أكبر مما هي عليه الآن، واستمرار البرامج التدريبية التي تضمن توظيف المعلمين للتقنية وتجعلهم قادرين على مساعدة الطلاب لاستخدام وسائل الاتصال بالطريقة المثلى، وتضمين البرامج التدريبية المهارات اللازمة لجعل المعلم قادراً على التعامل المناسب مع التحديث المستمر للمناهج الدراسية.

- دراسة (الشرع، ٢٠١٨)، والتي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد– إربد، والكشف عما إذا كانت وجهة نظر مديري المدارس للحاجات التدريبية تختلف باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة.

كان من أهم توصيات ومقترحات الدراسة التالي: تصميم برامج تدريبية للمعلمين الجدد أثناء الخدمة، بحيث تشمل الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصف، وأيضاً هدفت إلى ضرورة إشراك المعلمين الجدد في تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة في الميدان التربوي.

- وفي دراسة (للبكر وآخرون، ٢٠١٧)، عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مجال تكنولوجيات التعليم وتقنية الاتصالات في مدارس الرياض الحكومية، هدفت الدراسة إلى: التعرف

على الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال تكنولوجيات التعليم وتقنية الاتصالات، كما تهدف إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالات إحصائية باختلاف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال تكنولوجيات التعليم وتقنية الاتصالات تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية (الجنس، التخصص، نوع الدراسة، الخبرة، الدورات التدريبية).

وكان من أبرز توصياتها: إجراء المزيد من الدراسات حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مناطق تعليمية أخرى في المملكة العربية السعودية ومقارنتها مع الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

- وقدم (خلوة، ٢٠١٣)، دراسة كان من أهدافها: مدى استجابة مهام المشرف التربوي للاحتياجات التكوينية لمعلمي المرحلة الابتدائية خاصة ما تعلق منها لاحتياجاتهم، مجالات التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، التقويم، وكذلك ضبط السلوك الصفي، وفق المقاربة بالكفاءات.

وكان من أبرز مقترحاتها: التدريب والتأهيل الفعال لفئة المشرفين التربويين للمستجدات التربوية، وضرورة حضور المشرف التربوي لدورات تكوينية تأهيلية على أعلى مستوى، والاهتمام بتكوين كل المعلمين للاستخدام الأمثل للمقاربة بالكفاءات على حد سواء دون الأخذ بعين الاعتبار جنسه وتكوينه وخصوصاً أقدميته في التعليم لأن بيداغوجيا الكفاءات مقاربة مستحدثة لا يملك ذووا الأقدمية الكبيرة في التعليم معلومات عنها وعن كيفية تطبيقها.

- قامت (شرتيل، ٢٠١٢)، بدراسة هدفت إلى: إبراز أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، والتعرف على أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ورصد واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

وكان من أبرز مقترحاتها: تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق ودوري، والعمل على تحديد الاحتياجات التدريبية بما يتفق مع المعلمين والمؤسسات التعليمية، وإجراء دراسات مستمرة عن تحديد الاحتياجات التدريبية لمواكبة التطور العلمي السريع.

- أجرى (قشطة، ٢٠١٢)، دراسة كان من أهدافها: التعرف على نشأة الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد أهدافها ووظائفها، والتعرف على طبيعة البرامج التدريبية للمعلمين والتي تقدمها الأكاديمية، والتعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتحديد أهميتها.

وكان من أبرز نتائجها: اتفق غالبية أفراد العينة على أن مضمون برامج التدريب التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين تتحقق بدرجة ضعيفة وأن برامج التدريب تم في معزل عن المعلمين ولا تربط بين المدرسة والمجتمع وتركز على الجانب النظري دون الجانب العملي.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في معرفة واقع البرامج التدريبية الحالية للمعلمين بشكل عام والتعرف على الاحتياجات التدريبية، وإبراز أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، والتعرف على أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والتعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتحديد أهميتها.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كون الدراسات السابقة خصصت الاحتياجات التدريبية في مجالات خاصة، مثل معرفة واقع البرامج التدريبية الحالية، لمعلمي مدارس بوابة المستقبل، أو التعرف على الاحتياجات التدريبية (المعرفية، التقنية)، أو على مدى إسهام برامج التدريب التربوي، أو الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس، أو الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مجال تكنولوجيات التعليم وتقنية الاتصالات. وأحياناً تكون عينة الدراسة مقتصرة على بيئة مصغرة لا تقارن بهينة معلمي المملكة العربية السعودية.

ثانيا: الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وهو "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (درويش، ١٤٣٩هـ، ص١١٨). وقد أفاد هذا المنهج في جمع البيانات ذات الارتباط بالاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء أهداف مركز التطوير المعني التعليمي، وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

خصائص عينة الدراسة: الجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة البالغ عددها (٢٥٦) معلم ومعلمة تبعاً لبعض المتغيرات كالنوع (معلم/ معلمة)، والتخصص (علوم شرعية، وعربية/ وعلوم إنسانية/ نظرية، وعلوم طبيعية/ تطبيقية).

جدول عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	168	65.6
	أنثى	88	34.4
التخصص	علوم شرعية / عربية	116	45.3
	علوم إنسانية / اجتماعية	52	20.3
	علوم طبيعية / تطبيقية	88	34.4
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٥ سنوات	30	11.7
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	44	17.2

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
	١٠ سنوات فأكثر	182	71.1
إجمالي		256	100.0

ولتحقيق أهداف الدراسة ثم الإجابة عن أسئلتها قام الباحث –من خلال أهداف مركز التطوير المهني التعليمي، والأدبيات المتضمنة لمحتوى المركز، مع أدبيات الدراسات السابقة ذات الارتباط بموضوع الدراسة– بتصميم استبانة للكشف عن أولويات الاحتياجات التدريبية للمعملين من مركز التطوير المهني التعليمي وذلك من وجهة نظرهم. وقد اشتملت استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين على ٣١ عبارة تمثل الاحتياجات التدريبية تتدرج تحت ستة محاور رئيسة، هي:

- المحور الأول: التخطيط
- المحور الثاني: التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم
- المحور الثالث: التنمية المهنية
- المحور الرابع: القيادة
- المحور الخامس: العملية التعليمية
- المحور السادس: التقويم

وقد تضمن كل محور من هذه المحاور سؤالين للمعلمين والمعلمات؛ أولهما عن مدى الاحتياج إلى هذا البرنامج التدريبي (درجة الأولوية)، والآخر عن مدى تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لهذا الاحتياج. وقد تراوحت استجابات المعلمين والمعلمات– عن كل سؤال – بين خمس اختيارات تتدرج الدرجة فيها بين كبيرة جداً وكبيرة ومتوسطة وضعيفة وضعيفة جداً، وذلك وفقاً لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد.

أداة الدراسة وخصائصها:

تم استخدام (استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين) كأداة رئيسة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وتم التأكد من صلاحية الاستبانة عن طريق تحكيمها من عدد من المختصين من الهيئة التدريسية بجامعة الملك خالد، وجامعة جدة، وذلك لدراسة مدى دقة صياغة فقرات الاستبانة وملاءمتها لأهداف الدراسة، وإعادة النظر في الملاحظات المقدمة منهم، وقد تم قياس فقرات الاستبانة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية –ذات الأولوية– للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، عن طريق استخدام مقياس ليكرت الخماسي باعتباره من أنسب المقاييس التي تسمح بقياس آراء المستجيبين، ويتكون هذا المقياس بين خمسة اختيارات تتدرج الدرجة فيها بين كبيرة جداً وكبيرة ومتوسطة وضعيفة وضعيفة جداً، وذلك وفقاً لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد.

وتم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليها المحاور. وقد أوضح حساب معامل ارتباط بيرسون

دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) سواء بين درجة كل محور ومحور، أم بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وكانت أقل قيمة معامل ارتباط هي (٠.٤٦٧) بين المحور السادس، بينما سجلت قيمة الارتباط بين المحور الرابع أعلى معامل ارتباط (٠.٨٤٢). كذلك كانت قيمة الارتباط بين كل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة جداً؛ حيث تراوحت هذه القيم بين (٠.٧٠١) و(٠.٩٢١). وتشير تلك النتائج لصدق درجات استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل كافٍ لاستخدامها. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الاستبانة
١. التخطيط	1	.668**	.594**	.555**	.521**	.467**	.701**
٢. التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم	.668**	1	.798**	.781**	.742**	.671**	.882**
٣. التنمية المهنية	.594**	.798**	1	.842**	.808**	.704**	.920**
٤. القيادة	.555**	.781**	.842**	1	.836**	.738**	.921**
٥. العملية التعليمية	.521**	.742**	.808**	.836**	1	.780**	.916**
٦. التقويم	.467**	.671**	.704**	.738**	.780**	1	.850**
الاستبانة	.701**	.882**	.920**	.921**	.916**	.850**	1

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

وللتأكد من **ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين**، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من عشرين (٢٠) فردا من مجتمع الدراسة الأصلي. وقد أوضح حساب معامل ثبات الاستبانة تراوح قيم ألفا كرونباخ بين (٠.٧٦٣) للمحورين الثالث والخامس، و(٠.٨٠٠) للمحور الأول. كذلك بلغت درجة ثبات الاستبانة مجملة (٠.٨٠٩)، الأمر الذي يدل على صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، مع إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، ويكون مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٢): ثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
١) التخطيط	5	.800
٢) التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم	4	.788
٣) التنمية المهنية	6	.763

المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
٤) القيادة	5	.771
٥) العملية التعليمية	6	.763
٦) التقويم	5	.776
الاستبانة	31	.809

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا – كرونباخ كانت مرتفعة؛ مما يدل على ثبات الاستبانة بدرجة كبيرة جداً.

وبعد تقنين استبانة الدراسة، تم توزيعها في صورتها النهائية على عينة من معلمي ومعلمات المملكة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠/١٤٤١هـ. وعاد من هذه الاستبانات – بعد مدة تطبيق استغرقت شهرين تقريباً – (٢٥٦) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. ويبين الجدول الآتي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة بعد تفريغ العائد من الاستبانات:

جدول (٣): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	168	65.6
	أنثى	88	34.4
التخصص	علوم شرعية / عربية	116	45.3
	علوم إنسانية / اجتماعية	52	20.3
	علوم طبيعية / تطبيقية	88	34.4
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٥ سنوات	30	11.7
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	44	17.2
	١٠ سنوات فأكثر	182	71.1
إجمالي		256	100.0

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

تم وصف المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على فقرات الاستبانة ومحاورها عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمسة وفقاً لطريقة ليكرت Likert Method. فالاستجابة (كبيرة جداً) تعطى الدرجة (٥)، والاستجابة (كبيرة) تعطى الدرجة (٤)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (ضعيفة) تعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (ضعيفة جداً) تعطى الدرجة (١)، والجدول الآتي يوضح مستوى ومدى الأهمية وإمكانية التطبيق لكل استجابة في الاستبانة.

جدول (٤): مستوى ومدى أهمية الاحتياجات التدريبية وتلبيتها

مستوى الاستجابة	المـدى
ضعيفة جداً	من ١ إلى أقل من ١.٨٠
ضعيفة	من ١.٨٠ إلى أقل من٢.٦٠
متوسطة	من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠
كبيرة	من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠
كبيرة جداً	من ٤.٢٠ إلى ٥

تعرض الدراسة نتائجها حسب ترتيب محاور وعبارات الاستبانة إجمالاً وتفصيلاً، ثم حسب متغيرات الدراسة، يلي ذلك عرض لملخص النتائج وتفسيرها. وفيما يلي تفصيل ذلك:

١. النتائج على استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومحاورها ككل.

أوضحت نتائج الاستجابات أن إجمالي المتوسط الحسابي على استبانة الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المعني التعليمي بلغ (٤.١٢)، وأن المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية تراوحت من (٣.٨٠) للمحور الأول إلى (٤.٢٢) للمحور الثاني. أما إجمالي المتوسط الحسابي على استبانة الكشف عن مدى تلبية مركز التطوير المهني التعليمي من وجهة نظر المعلمين، فبلغ (٣.١٠)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة تلبية الاحتياجات التدريبية من (٣.٢٨) للمحور السادس إلى (٢.٧٩) للمحور الأول. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٥): استجابات المعلمين على محاور استبانة الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي ومدى تلبيتها بصورة مجملة

درجة الأهمية		محاور استبانة	درجة التلبية	
المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف
3.80	0.569	١) التخطيط	2.79	0.603
4.22	0.702	٢) التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم	3.20	0.892

درجة الأهمية		محاور استبانة	درجة التلبية	
المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف
4.15	0.723	٣) التنمية المهنية	3.15	0.848
4.18	0.751	٤) القيادة	3.07	0.890
4.18	0.728	٥) العملية التعليمية	3.12	0.846
4.21	0.779	٦) التقويم	3.28	0.886
4.12	0.620	الإجمالي	3.10	0.745

يتضح من الجدول السابق أن المعلمين والمعلمات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية يرون أهمية الاحتياجات التدريبية – الواردة بالاستبانة – بدرجة كبيرة بصورة مجملة. أما درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي للاحتياجات من وجهة نظر المعلمين، فكانت متوسطة بصورة مجملة.

٢. النتائج الخاصة باستجابات افراد العينة على عبارات محور التخطيط.

أوضحت نتائج استجابات المعلمين أهمية المحور الأول من الاستبانة والخاص بـ"التخطيط" بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٣.٨٠)، أما درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي للاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة، في محور التخطيط فكانت متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٧٩). ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (٦): استجابات المعلمين على عبارات المحور الأول من استبانة الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي ومدى تلبيتها

درجة الأهمية		عبارات المحور الأول: التخطيط	درجة التلبية	
المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف
4.30	.871	١) بناء خطة استراتيجية للمدرسة	1.34	.476
1.89	.888	٢) التخطيط لإثراء البرامج الدراسية	2.59	.691
4.30	.871	٣) المساعدة في التخطيط للتدريس	3.34	1.079
4.20	.815	٤) إعداد خطط للأنشطة التربوية في المدرسة	3.38	1.002
4.30	.827	٥) التخطيط لاحتياجات المدرسة وتطلعاتها	3.30	1.028

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية "التخطيط" تراوحت بين (٤.٣٠) للمهارة رقم (١،٣،٥) وبين (١.٨٩) للمهارة رقم (٢)؛ أي أن معظم المهارات التدريبية في التخطيط ذات أولوية متوسطة. كذلك تراوحت المتوسطات الحسابية لمدى تلبية المركز للمهارات التدريبية في التخطيط بين (٣.٣٨)

للمهارة رقم (٤) وبين (١.٣٤) للمهارة رقم (١)؛ أي أن تلبية المركز للمهارات التدريبية في التخطيط كانت بدرجة متوسطة.

٣. النتائج الخاصة باستجابات افراد العينة على عبارات محور التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم.

أوضحت نتائج استجابات المعلمين أهمية المحور الثاني من الاستبانة والخاص بـ"التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم" بدرجة كبيرة جداً، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٤.٢٢)، أما درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي للاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة، فكانت متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٢٠). ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (٧): استجابات المعلمين على عبارات المحور الثاني من استبانة الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي ومدى تلبيتها

درجة الأهمية		عبارات المحور الثاني:	درجة التلبية	
المتوسط	الانحراف	التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم	المتوسط	الانحراف
3.97	1.001	١) العمل بروح الفريق	3.08	.983
4.25	.903	٢) تدريب المعلمين على أساليب التواصل الفاعل مع مجتمع المدرسة	3.18	1.059
4.43	.799	٣) إقامة علاقات إيجابية بين أعضاء مجتمع التعلم الداخلي	3.25	1.040
4.23	.890	٤) إقامة علاقات إيجابية بين أعضاء مجتمع التعلم الخارجي	3.30	.989

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية "التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم" تراوحت بين (٤.٤٣) للمهارة رقم (٤) وبين (٣.٧٩) للمهارة رقم (١)؛ أي أن معظم المهارات التدريبية في التخطيط ذات أولوية كبيرة جداً. كذلك تراوحت المتوسطات الحسابية لمدى تلبية المركز للمهارات التدريبية في التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم بين (٣.٣٠) للمهارة رقم (٤) وبين (٣.٠٨) للمهارة رقم (١)؛ أي تلبية المركز للمهارات التدريبية في التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم كانت بدرجة متوسطة.

٤. النتائج الخاصة باستجابات افراد العينة على عبارات محور التنمية المهنية.

أوضحت نتائج استجابات المعلمين أهمية المحور الثالث من الاستبانة والخاص بـ"التنمية المهنية" بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٤.١٥)، أما درجة تلبية مركز التطوير

المهني التعليمي للاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة، فكانت متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.١٥). ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (٨): استجابات المعلمين على عبارات المحور الثالث من استبانة الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي ومدى تلبيتها

درجة الأهمية		عبارات المحور الثالث:	درجة التلبية	
المتوسط	الانحراف	التنمية المهنية	المتوسط	الانحراف
4.30	.817	١) توظيف التقنية في متابعة تطوير العملية التعليمية	3.35	1.060
4.06	.935	٢) تنوع الأساليب الإشرافية لتحسين الأداء المهني	3.09	1.002
4.41	.797	٣) تشجيع التعلم الذاتي	3.23	1.034
4.16	.863	٤) تصميم البحوث الإجرائية	3.20	1.002
4.20	.895	٥) تطوير القدرات المهنية والتخصصية	3.23	1.042
3.77	1.059	٦) تحديد الكفايات/ الجدارات المهنية	2.78	1.025

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية "التنمية المهنية" تراوحت بين (٤.٤١) للمهارة رقم (٣) وبين (٣.٧٧) للمهارة رقم (٦)؛ أي أن معظم المهارات التدريبية في التخطيط ذات أولوية كبيرة. كذلك تراوحت المتوسطات الحسابية لمدى تلبية المركز للمهارات التدريبية في التنمية المهنية بين (٢.٧٨) للمهارة رقم (٦) وبين (٣.٣٥) للمهارة رقم (١)؛ أي أن تلبية المركز للمهارات التدريبية كانت بدرجة متوسطة.

٥. النتائج الخاصة باستجابات افراد العينة على عبارات محور القيادة.

أوضحت نتائج استجابات المعلمين أهمية المحور الرابع من الاستبانة والخاص بـ"القيادة" بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٤.١٨)، أما درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي للاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة، فكانت متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٠٧). ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (٩): استجابات المعلمين على عبارات المحور الرابع من استبانة الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي ومدى تلبيتها

درجة الأهمية		عبارات المحور الرابع:	درجة التلبية	
المتوسط	الانحراف	القيادة	المتوسط	الانحراف
4.24	.892	١) المشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة لبيئة التعلم	3.14	1.031
4.03	.928	٢) إدارة الأزمات/ الكوارث	3.06	.984
4.20	.932	٣) تحسين جوانب العمل الإداري والفني في المدرسة	2.99	1.037
4.21	.917	٤) الإشراف التشاركي في المدرسة	3.07	1.079
4.23	.872	٥) إدارة الاجتماعات واللقاءات المدرسية	3.09	.966

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية "القيادة" تراوحت بين (٤.٠٣) للمهارة رقم (٢) وبين (٤.٢٤) للمهارة رقم (١)؛ أي أن معظم المهارات التدريبية في القيادة ذات أولوية كبيرة. كذلك تراوحت المتوسطات الحسابية لمدى تلبية المركز للمهارات التدريبية في القيادة بين (٢.٩٩) للمهارة رقم (٣) وبين (٣.١٤) للمهارة رقم (١)؛ أي أن تلبية المركز للمهارات التدريبية كانت بدرجة متوسطة.

٦. النتائج الخاصة باستجابات افراد العينة على عبارات محور العملية التعليمية.

أوضحت نتائج استجابات المعلمين أهمية المحور الخامس من الاستبانة والخاص بـ"العملية التعليمية" بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٤.١٨)، أما درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي للاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة، فكانت متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٠١٢). ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (١٠): استجابات المعلمين على عبارات المحور الخامس من استبانة الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي ومدى تلبيتها

درجة الأهمية		عبارات المحور الخامس:	درجة التلبية	
المتوسط	الانحراف	العملية التعليمية	المتوسط	الانحراف
4.12	.900	١) التعامل مع المستجدات التربوية المعاصرة المؤثرة على العملية التعليمية	3.12	1.002
3.99	.854	٢) ربط موضوعات المناهج الدراسية بسوق العمل	3.05	1.020
4.23	.826	٣) تصميم الاستراتيجيات الحديثة في عملية التعلم	3.17	.971
4.18	1.102	٤) تنويع الأساليب والوسائل التعليمية بما يتناسب مع المناهج الدراسية	2.80	1.107
4.18	.982	٥) التعامل مع الفروق الفردية لدى الطلاب	3.23	1.049
4.38	.841	٦) تحقيق التنافسية في مجتمع التعلم	3.32	.994

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية "العملية التعليمية" تراوحت بين (٤.٣٨) للمهارة رقم (٦) وبين (٣.٩٩) للمهارة رقم (٢)؛ أي أن معظم المهارات التدريبية في القيادة ذات أولوية كبيرة. كذلك تراوحت المتوسطات الحسابية لمدى تلبية المركز للمهارات التدريبية في العملية التعليمية بين (٢.٨٠) للمهارة رقم (٤) وبين (٣.٣٢) للمهارة رقم (٦)؛ أي أن تلبية المركز للمهارات التدريبية كانت بدرجة متوسطة.

٧. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور السادس من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات المعلمين أهمية المحور السادس من الاستبانة والخاص بـ"التقويم" بدرجة كبيرة جداً، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٤.٢١)، أما درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي للاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة، فكانت متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٢٨). ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (١١): استجابات المعلمين على عبارات المحور السادس من استبانة الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي ومدى تلبيتها

درجة الأهمية		عبارات المحور السادس:	درجة التلبية	
المتوسط	الانحراف	التقويم	المتوسط	الانحراف
4.41	.816	١) بناء الاختبارات التحصيلية	3.34	1.101
4.20	.954	٢) تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها	3.28	1.017
4.16	.944	٣) تفعيل التغذية الراجعة في تحسين العملية التعليمية	3.27	.992
4.09	.978	٤) استخدام استراتيجية التقويم الذاتي في العملية التعليمية	3.22	1.040
4.21	.891	٥) التدريب على اختبارات رخصة المعلم	3.30	1.006

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية "التقويم" تراوحت بين (٤.٤١) للمهارة رقم (١) وبين (٤.٠٩) للمهارة رقم (٤)؛ أي أن معظم المهارات التدريبية في التقويم ذات أولوية كبيرة جداً. كذلك تراوحت المتوسطات الحسابية لمدى تلبية المركز للمهارات التدريبية في التقويم بين (٣.٢٢) للمهارة رقم (٢) وبين (٣.٣٤) للمهارة رقم (١)؛ أي أن تلبية المركز للمهارات التدريبية كانت بدرجة متوسطة.

٨. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الجنس:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بالمملكة العربية السعودية – بحسب متغير الجنس – على استبانة الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، تم استخدام اختبار مان–وتيني (Z). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٢): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الجنس

المحاور	متغير الجنس	عدد العينة	درجة الأهمية		درجة التلبية	
			متوسط الرتب	قيمة (Z) ومستوى الدلالة	متوسط الرتب	قيمة (Z) ومستوى الدلالة
الأول التخطيط	ذكر	168	129.35	-.254-	110.68	-5.356-
	أنثى	88	126.89	.799	162.52	.000
الثاني	ذكر	168	131.79	-.994-	124.18	-1.297-

المحاور	متغير الجنس	عدد العينة	درجة الأهمية		درجة التلبية	
			متوسط الرتب	قيمة (Z) ومستوى الدلالة	متوسط الرتب	قيمة (Z) ومستوى الدلالة
التواصل	أنثى	88	122.23	.320	136.75	.195
الثالث التنمية	ذكر	168	126.20	-.690-	120.63	-2.357-
	أنثى	88	132.89	.490	143.52	.018
الرابع القيادة	ذكر	168	127.14	-.409-	122.63	-1.759-
	أنثى	88	131.09	.683	139.70	.079
الخامس العملية	ذكر	168	124.96	-1.064-	119.73	-2.626-
	أنثى	88	135.25	.287	145.25	.009
السادس التقويم	ذكر	168	131.92	-1.033-	121.64	-2.055-
	أنثى	88	121.98	.302	141.59	.040
إجمالي	ذكر	168	127.58	-.274-	120.42	-2.414-
	أنثى	88	130.25	.784	143.93	.016

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات -بحسب متغير الجنس- على إجمالي استبانة أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، وكذلك على محاورها الفرعية، وذلك حيث جاءت قيمة (Z) أقل من قيمتها الجدولية (١.٩٧) عند درجة الحرية (٢٥٤) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥).

كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات -بحسب متغير الجنس- على إجمالي استبانة درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لاحتياجات المعلمين التدريبية، وذلك على مجمل الاستبانة، ومحاورها الفرعية الأول والثالث والخامس والسادس، وذلك حيث

جاءت قيمة (Z) أكبر من قيمتها الجدولية (١.٩٧) عند درجة الحرية (٢٥٤) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت الفروق دائماً في اتجاه المعلمات حيث كانت متوسطات استجاباتهن أكبر من متوسطات استجابات المعلمين. أما المحوران الثاني والرابع؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات عليهما، حيث زادت قيمة الدلالة الإحصائية عن (٠.٠٥).

٩. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير التخصص:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بالمملكة العربية السعودية – بحسب متغير التخصص – على استبانة الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (X). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٣): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير التخصص

المحاور	متغير التخصص	عدد العينة	درجة الأهمية		درجة التلبية	
			متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول التخطيط	علوم شرعية / عربية	116	110.66	26.150	133.67	1.214
	علوم إنسانية / اجتماعية	52	113.46	.000	120.92	.545
	علوم طبيعية / تطبيقية	88	160.91	دالة	126.16	غير دالة
الثاني التواصل	علوم شرعية / عربية	116	129.16	.703	139.31	5.564
	علوم إنسانية / اجتماعية	52	121.31	.704	127.62	.062
	علوم طبيعية / تطبيقية	88	131.89	غير دالة	114.77	غير دالة
الثالث التنمية	علوم شرعية / عربية	116	124.98	5.058	137.83	3.611
	علوم إنسانية / اجتماعية	52	114.12	.080	124.62	.164

المحاور	متغير التخصص	عدد العينة	درجة الأهمية		درجة التلبية	
			متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
	علوم طبيعية / تطبيقية	88	141.64	غير دالة	118.50	غير دالة
الرابع القيادة	علوم شرعية / عربية	116	119.91	6.083	134.60	2.765
	علوم إنسانية / اجتماعية	52	121.23	.048	132.73	.251
	علوم طبيعية / تطبيقية	88	144.11	دالة	117.95	غير دالة
الخامس العملية	علوم شرعية / عربية	116	127.50	8.033	144.55	10.306
	علوم إنسانية / اجتماعية	52	106.50	.018	119.54	.006
	علوم طبيعية / تطبيقية	88	142.82	دالة	112.64	دالة
السادس التقويم	علوم شرعية / عربية	116	132.36	8.385	142.19	7.619
	علوم إنسانية / اجتماعية	52	102.85	.015	112.62	.022
	علوم طبيعية / تطبيقية	88	138.57	دالة	119.84	دالة
إجمالي	علوم شرعية / عربية	116	122.52	9.165	140.84	6.092
	علوم إنسانية / اجتماعية	52	110.77	.010	121.85	.048
	علوم طبيعية / تطبيقية	88	146.86	دالة	116.16	دالة

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين – بحسب متغير التخصص– على إجمالي استبانة أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والرابع والخامس والسادس، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أكبر من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت الفروق دائماً في اتجاه المعلمين ذوي التخصصات الطبيعية والتطبيقية حيث كانت متوسطات استجاباتهم هي الأعلى. أما المحوران الثاني والثالث؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين عليهما، حيث زادت قيمة الدلالة الإحصائية عن (٠.٠٥).

كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين – بحسب متغير التخصص– على إجمالي استبانة درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لاحتياجات المعلمين التدريبية، وكذلك على المحورين الخامس والسادس، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أكبر من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت الفروق دائماً في اتجاه المعلمين ذوي التخصصات الشرعية والعربية حيث كانت متوسطات استجاباتهم هي الأعلى. أما محاور الاستبانة الأول والثاني والثالث والرابع؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين عليها، حيث زادت قيمة الدلالة الإحصائية عن (٠.٠٥).

١٠.النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير سنوات الخبرة:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بالمملكة العربية السعودية – بحسب متغير سنوات الخبرة – على استبانة الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (X). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٤): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير سنوات الخبرة

المحاور	متغير الخبرة	عدد العينة	درجة الأهمية		درجة التلبية	
			متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول التخطيط	أقل من ٥ سنوات	30	92.70	8.692	71.83	21.402
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	44	141.09	.013	124.95	.000
	١٠ سنوات فأكثر	182	131.36	دالة	138.70	دالة
الثاني التواصل	أقل من ٥ سنوات	30	122.03	3.569	125.37	.066
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	44	147.32	.168	128.27	.968
	١٠ سنوات فأكثر	182	125.02	غير دالة	129.07	غير دالة
الثالث التنمية	أقل من ٥ سنوات	30	113.97	7.556	112.30	1.637
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	44	155.27	.023	130.59	.441
	١٠ سنوات فأكثر	182	124.42	دالة	130.66	غير دالة
الرابع القيادة	أقل من ٥ سنوات	30	105.83	3.855	109.90	4.495
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	44	139.27	.146	115.73	.106
	١٠ سنوات فأكثر	182	129.63	غير دالة	134.65	غير دالة
الخامس	أقل من ٥ سنوات	30	90.70	12.328	119.77	3.091

المحاور	متغير الخبرة	عدد العينة	درجة الأهمية		درجة التلبية	
			متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
العملية	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	44	151.64	.002	113.50	.213
	١٠ سنوات فأكثر	182	129.14	دالة	133.57	غير دالة
السادس التقويم	أقل من ٥ سنوات	30	105.77	3.282	127.90	2.540
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	44	131.59	.194	112.68	.281
	١٠ سنوات فأكثر	182	131.50	غير دالة	132.42	غير دالة
إجمالي	أقل من ٥ سنوات	30	97.63	7.382	116.90	1.821
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	44	144.73	.025	120.09	.402
	١٠ سنوات فأكثر	182	129.66	دالة	132.45	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين – بحسب متغير سنوات الخبرة– على إجمالي استبانة أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والثالث والخامس، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أكبر من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت الفروق دائماً في اتجاه المعلمين ذوي سنوات خبرة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات حيث كانت متوسطات استجاباتهم هي الأعلى. أما المحوران الثاني والرابع والسادس؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين عليهما، حيث زادت قيمة الدلالة الإحصائية عن (٠.٠٥).

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين – بحسب متغير سنوات الخبرة– على إجمالي استبانة درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لاحتياجات

المعلمين التدريبية، وكذلك على محاورها الفرعية الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أقل من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). أما المحور الأول؛ فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين في اتجاه المعلمين ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر.

أهم نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

- بالنسبة **لسؤال الدراسة الأول:** ما الخطة الاستراتيجية لمركز التطوير المهني التعليمي؟ فقد سبق تفصيل الإجابة عنه في الإطار النظري.
- بالنسبة **لسؤال الدراسة الثاني:** ما الاحتياجات التدريبية للمعلمين (ذات الأولوية) من مركز التطوير المهني التعليمي؟ فقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي ما يأتي:

يرى المعلمون والمعلمات أن جميع محاور الاحتياجات التدريبية مهمة بدرجة كبيرة، وأن ترتيب هذه المهارات – حسب درجة الأهمية – بصورة مجملة كان على النحو الآتي:

- مهارات التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم، بمتوسط (٤.٢٢).
- مهارات التقويم، بمتوسط (٤.٢١).

أ- أما أكثر هذه المهارات أهمية بصور مفصلة، فكانت:

- تشجيع التعلم الذاتي وبناء الاختبارات التحصيلية، بمتوسط (4.41).
- تحقيق التنافسية في مجتمع التعلم، بمتوسط (4.38).
- بناء خطة استراتيجية للمدرسة والمساعدة في التخطيط للتدريس والعمل بروح الفريق، وإقامة علاقات إيجابية بين أعضاء مجتمع التعلم الداخلي، وتوظيف التقنية في متابعة تطوير العملية التعليمية، بمتوسط (4.30).
- المشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة لبيئة التعلم، بمتوسط (4.24).
- إدارة الاجتماعات واللقاءات المدرسية، وتصميم الاستراتيجيات الحديثة في عملية التعلم، بمتوسط (4.23).
- الإشراف التشاركي في المدرسة، والتدريب على اختبارات رخصة المعلم، بمتوسط (4.21).
- إعداد خطط للأنشطة التربوية في المدرسة، وإقامة علاقات إيجابية بين أعضاء مجتمع التعلم الخارجي، وتطوير القدرات المهنية والتخصصية وتحسين جوانب العمل الإداري والفني في المدرسة، وتحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها، بمتوسط (4.20).
- تنويع الأساليب والوسائل التعليمية بما يتناسب مع المناهج الدراسية، والتعامل مع الفروق الفردية لدى الطلاب، بمتوسط (4.18).
- تصميم البحوث الإجرائية، وتفعيل التغذية الراجعة في تحسين العملية التعليمية، بمتوسط (4.16).
- التعامل مع المستجدات التربوية المعاصرة المؤثرة على العملية التعليمية، بمتوسط (4.12).
- استخدام استراتيجية التقويم الذاتي في العملية التعليمية، بمتوسط (4.09).

ولعل كون مهارة التواصل مع أعضاء مجتمع التعلم هو الأكثر أهمية من الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، نظراً لإدراكهم بأن عملية التواصل بين أعضاء مجتمع التعلم تسهم بشكل كبير جداً في نجاح العملية التعليمية. حيث أن الارتياح الكبير بين الفريق سيولد نشاطاً ملموساً في العطاء في كافة جوانب العملية التعليمية من ناحية، كما يمكن تفسير ذلك أيضاً في القبول من الطالب والذي يترتب عليه الارتفاع في المستوى المعرفي والمهاري وتقبل العملية التعليمية لتتحقق بذلك الأهداف التربوية المنشودة. ويتفق ذلك مع (السرحان، ٢٠١٤) ويعتمد مجتمع المعرفة في الأساس على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باعتبارها أدوات أساسية للتغيير، ويجتاز الحدود التقليدية عن طريق توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسيطٍ يسرّع ويعزّز عملية التغيير في كافة جوانب المجتمع؛ السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتجارية والصحية والتربوية والثقافية، وذلك في سبيل إنتاج وتنظيم وتطبيق المعرفة.

ويمكن أيضاً تفسير كون مهارة التقويم من المهارات الأكثر تلبية من مركز التطوير المهني التعليمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، أن مستوى الإدراك من قبل القائمين على المركز لمهارة التقويم كان مستوى عالياً، إذ أن هناك من المختصين في الميدان التربوي من يرى أن التقويم ومستواه العالي هو الأداة الأولى في إنجاح العملية التعليمية، ويتفق ذلك مع (الشامخ، ٢٠١٨)، حيث تذكر أن نجاح أي نظام تعليمي مرهون بقوة ودقة عملية التقويم لهذا النظام، وأن التقويم هو أكثر عناصر أي نظام تربوي خطورة، حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتغيير أو تطوير هذا النظام أو ذاك، وعلى ذلك فإن عمليات التقويم إن لم تكن على درجة عالية من الدقة والاتقان في أساليبها ووسائلها تأتي نتائجها مضللة وغير صحيحة.

- بالنسبة **لسؤال الدراسة الثالث:** ما مدى تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لاحتياجات المعلمين التدريبية؟

أوضحت نتائج التحليل الإحصائي ما يأتي:

أ- يرى المعلمون والمعلمات في المملكة العربية السعودية أن جميع الاحتياجات التدريبية تم تلبيتها بدرجة متوسطة، وأن ترتيب هذه المهارات – حسب أعلى تلبية من مركز التطوير المهني التعليمي– بصورة مجملة كان على النحو الآتي:

- مهارات التقويم، بمتوسط (٣.٢٨).
- مهارات التواصل مع أعضاء مجتمع المعرفة، بمتوسط (٣.٢٠).

أما أكثر هذه المهارات توفراً بصور مفصلة، فكانت:

- إعداد خطط للأنشطة التربوية في المدرسة، بمتوسط (3.38).
- توظيف التقنية في متابعة تطوير العملية التعليمية، بمتوسط (3.35).
- المساعدة في التخطيط للتدريس، وبناء الاختبارات التحصيلية، بمتوسط (3.34).
- تحقيق التنافسية في مجتمع التعلم، بمتوسط (3.32).

- التخطيط لاحتياجات المدرسة وتطلعاتها، وإقامة علاقات إيجابية بين أعضاء مجتمع التعلم الخارجي، والتدريب على اختبارات رخصة المعلم، بمتوسط (3.30).
- تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها، بمتوسط (3.28).
- تفعيل التغذية الراجعة في تحسين العملية التعليمية، بمتوسط (3.27).
- إقامة علاقات إيجابية بين أعضاء مجتمع التعلم الداخلي، بمتوسط (3.25).
- تشجيع التعلم الذاتي، وتطوير القدرات المهنية والتخصصية، والتعامل مع الفروق الفردية لدى الطلاب، بمتوسط (3.23).
- استخدام استراتيجية التقويم الذاتي في العملية التعليمية، بمتوسط (3.22).

ويمكن تفسير كون مهارات التقويم هي الأكثر أهمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضوء طبيعة العملية التعليمية التي تقوم على التقويم بين المعلم وطلابه من جانب، وبين إدارة المنظمة التعليمية والمعلمين، بل بين كل أجزاء العملية التعليمية من جانب ثانٍ، ومن خلال المنهج الدراسي من جانب ثالث. ويتفق ذلك إلى حد ما مع نتائج دراسة (دعمس، ٢٠٠٨)، والتي أكدت أن من أهداف التقويم معرفة نواحي الضعف والقوة في تعلم الطلاب، وتحديد الاتجاه الذي يسير عليه نموهم العام المعرفي، والاجتماعي والنفسي.. ويكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة سلفاً والجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل أو تغيير في هذه الأهداف، ويكشف نواحي القوة والضعف في المعلم، والمنهج الدراسي، وطرق التدريس والوسائل المعينة الأخرى التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم أو تخدمها.

ويمكن تفسير كون مهارة التواصل مع أعضاء مجتمع المعرفة من المهارات الأكثر تلبية من مركز التطوير المهني التعليمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات إدراك القائمين على المركز بأهمية التواصل الناجح والمثمر بين أعضاء مجتمع المعرفة، وذلك لأن عملية التواصل المثمر يزيد من نوعية المخرجات التعليمية وجودتها، ويسمح أيضاً بعملية التطوير بشكل منهجي ومنظم ومتزامن مع العملية التعليمية وكافة أجزاء مجتمع المعرفة، ويتفق ذلك مع (عليان، ٢٠١٢)، حيث يؤكد في دراسته على تكامل مجتمع المعرفة وتحقيق النهضة التنموية الشاملة المستدامة، وذلك بتكامل مجتمع المعرفة، وزيادة إعداد المبتكرين والمبدعين والمفكرين، ومن متطلبات ذلك تطوير منظومة التعليم، ودعم البحث العلمي والتطوير، واستخدام التكنولوجيا بإقامة بنى تحتية أساسية للاتصالات والبرمجيات ووسائل التكنولوجيا الأخرى..

ب- يرى المعلمون والمعلمات أن جميع الاحتياجات التدريبية من مركز التطوير المهني التعليمي تم تلبيتها بدرجة متوسطة، وأن ترتيب هذه المهارات – حسب أقل تلبية لها من المركز – بصورة مجملة كان على النحو الآتي:

- مهارة التخطيط، بمتوسط (٢.٧٩).
- مهارة القيادة ، بمتوسط (٣.٠٧).

أما أقل هذه المهارات تلبية بصورة مفصلة، فكانت:

- بناء خطة استراتيجية للمدرسة، بمتوسط (1.34).
- التخطيط لإثراء البرامج الدراسية، بمتوسط (2.59).
- تحديد الكفايات/ الجدارات المهنية، بمتوسط (2.78).
- تنويع الأساليب والوسائل التعليمية بما يتناسب مع المناهج الدراسية، بمتوسط (2.80).
- تحسين جوانب العمل الإداري والفني في المدرسة، بمتوسط (2.99).
- ربط موضوعات المناهج الدراسية بسوق العمل، بمتوسط (3.05).
- إدارة الأزمات/ الكوارث، بمتوسط (3.06).
- الإشراف التشاركي في المدرسة، بمتوسط (3.07).
- العمل بروح الفريق، بمتوسط (3.08).
- تنوع الأساليب الاشرافية لتحسين الأداء المهني، و إدارة الاجتماعات واللقاءات المدرسية، بمتوسط (3.09).
- التعامل مع المستجدات التربوية المعاصرة المؤثرة على العملية التعليمية، بمتوسط (3.12).

ولعل تفسير مجيء هذه المهارات في الإرباعي الأدنى والخاص بأقل المهارات تلبية من مركز التطوير المهني التعليمي يُعزى إلى عدة أسباب، منها: القائمين على مركز التطوير المهني التعليمي لم يشركوا المعلمين في معرفة الاحتياجات التدريبية التي تمس واقعهم، وأيضاً جعل التخطيط فقط من القادة العاملين في المركز دون النزول للواقع ومحاولة التعرف على الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق من داخل الميدان ذاته. وقد يتفق هذا مع دراسة (الصوص، ٢٠١٢) التي توصلت إلى أنه عند وضع الاستراتيجيات والإجراءات في التخطيط الإداري المدرسي؛ يجب مراعاة مشاركة المعلمين ومجلس الآباء في تحديد الإجراءات والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق الأهداف حسب الأولويات ووفق جدول زمني محدد ومرن.

- بالنسبة **لسؤال الدراسة الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول درجة أهمية / توفر هذه الاحتياجات تُعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة؟ أوضحت نتائج التحليل الإحصائي ما يأتي:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات –بحسب متغير الجنس– على إجمالي استبانة أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، وكذلك على محاورها الفرعية مما يدل على اتساق استجابات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بدرجة أهمية الاحتياجات التدريبية من مركز التطوير المهني التعليمي. كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات –بحسب متغير الجنس– على إجمالي استبانة درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لاحتياجات المعلمين التدريبية، وذلك على مجمل الاستبانة، ومحاورها الفرعية الأول والثالث والخامس والسادس، وكانت الفروق دائماً في اتجاه المعلمات حيث كانت متوسطات

استجاباتهن أكبر من متوسطات استجابات المعلمين. ولعل ذلك يعود إلى أن عدد المعلمين المستجيبين أكثر من عدد المعلمات، أما المحوران الثاني والرابع؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات عليهما؛ ولعل ذلك يعود إلى طبيعة المرأة والثقافة العربية التي تحتم عليها الكثير من القيم والمبادئ الإسلامية والتي تضبط تواصلها مع مجتمع التعلم وعملية القيادة داخل ذلك المجتمع خاصة في موضوع التواصل مع الرجال، ويتفق ذلك مع (الرقب، ٢٠١٩)، حيث ذكرت أن الكثير من الدراسات الأجنبية اهتمت بأثر عامل الجنس على نمط القيادة وتوصل معظمها إلى وجود اختلاف بين نمط قيادة الذكور ونمط قيادة الإناث، وقد حدد بعض الدراسات نمطاً قيادياً معيناً للذكور، ونمطاً قيادياً للإناث، فوصفت الإناث بأنهن أكثر ممارسة للقيادة مع الجماعة والتي توصف بالتعاون والانتاج الجماعي، بينما الذكور أكثر ممارسة للقيادة فوق الجماعة والتي توصف بالتحكم والسيطرة الاجتماعية. وهذا ي

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين – بحسب متغير التخصص– على إجمالي استبانة أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والرابع والخامس والسادس، وكانت الفروق دائماً في اتجاه المعلمين ذوي التخصصات الطبيعية والتطبيقية حيث كانت متوسطات استجاباتهم هي الأعلى؛ ولعل ذلك يعود إلى أن معظم المواد التي يدرسها المعلمين في التخصصات الطبيعية والتطبيقية بعيدة كل البعد عن واقع المجتمع التعليمي المهني، ولا يدرس المتخصص في العلوم الطبيعية سوى مواد يسيرة في برامج إعداد المعلم قد لا تفي بتأهيله لهذه المهارات، أما المحوران الثاني والثالث؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين عليهما، ولعل ذلك يعود إلى شعور المتخصصين في العلوم الطبيعية بأهمية تلك المهارات مما لم يجعل هناك فروقاً ذات دلالات إحصائية. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين – بحسب متغير التخصص– على إجمالي استبانة درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لاحتياجات المعلمين التدريبية، وكذلك على المحورين الخامس والسادس، وكانت الفروق دائماً في اتجاه المعلمين ذوي التخصصات الشرعية والعربية حيث كانت متوسطات استجاباتهم هي الأعلى. ولعل ذلك يعود أيضاً إلى أن المواد التي يدرسها المعلمون في التخصصات الشرعية والعربية سهلة في وسائلها ومناهجها وقريبة من ثقافة المجتمع وقريبة من واقع المجتمع التعليمي المهني، إضافة إلى أن مواد الإعداد التربوي كانت مدمجة ضمن خطة الدراسة في البكالوريوس إلى عهد قريب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين – بحسب متغير سنوات الخبرة– على إجمالي استبانة أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والثالث والخامس، وكانت الفروق دائماً في اتجاه المعلمين ذوي سنوات خبرة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات حيث كانت متوسطات استجاباتهم هي الأعلى، ولعل ذلك يعود إلى قرب عهدهم ببرامج الإعداد التربوي إذ يُعد فيها المعلم إعداداً يشمل التخطيط، والتنمية المهنية، وأبجديات العملية

التعليمية، أما المحوران الثاني والرابع والسادس؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين عليهما. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين – بحسب متغير سنوات الخبرة– على إجمالي استبانة درجة تلبية مركز التطوير المهني التعليمي لاحتياجات المعلمين التدريبية، وكذلك على محاورها الفرعية الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس، أما المحور الأول؛ فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين في اتجاه المعلمين ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر، حيث أن الخبرة التي اكتسبوها ساهمت في إحداث الفرق بين الكم المعرفي الذي اكتسبه المعلمين في تلك المدة الزمنية مقارنة بغيرهم، ونتج عنه إدراك أن عملية التخطيط، أولى بالتلبية من قبل مركز التطوير المهني التعليمي من غيرها.

- **التوصيات والمقترحات:**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي:

- أن يهتم مركز التطوير المهني التعليمي بين الفينة والأخرى بالواقع التربوي الميدان خاصة فيما يتعلق بأخذ الاحتياجات التدريبية من المعلمين أنفسهم، وذلك في رسم خططه الاستراتيجية التدريبية.
- أن يكون هناك أسلوب منهجي في الحصول على التغذية الراجعة من قبل المعلمين المستفيدين من البرامج التدريبية التي يقدمها مركز التطوير المهني التعليمي.
- أن يتم تأهيل مدربين من المعلمين أنفسهم كونهم ألصق بالميدان التعليمي لتقديم الدورات التي يقدمها مركز التطوير المهني التعليمي.
- أن يكون هناك خط تطويري موازٍ للنظر في الحقائب التدريبية، وآلية الرفع من مستواها؛ بما يتفق والتوجهات الحديثة في المملكة العربية السعودية خاصة فيما يتعلق برؤية المملكة ٢٠٣٠.

وأخيراً، وبعد تحقيق أهداف الدراسة، وفي ضوء محدداتها، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- آليات بناء الأهداف الاستراتيجية التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بالشراكة مع المعلمين أنفسهم وبما يتوافق مع استراتيجيات التعليم.
- دراسة مقارنة بين مركز التطوير المهني التعليمي في مصر والمملكة العربية السعودية.
- معوقات تنمية / الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين.
- متطلبات الاحتياجات التدريبية المهنية للمعلم في مواد الإعداد التربوي للطالب المعلم.

المراجع:

١. أبو سلوم، عبدالكريم سليمان (٢٠٠٤). أوجه القصور في إعداد وتدريب المعلمين في الجماهيرية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول حول التدريب، بنغازي، ليبيا.

٢. إسماعيل وخطاطبة، أحمد صبحي وعدنان مصطفى (٢٠١٨). التأصيل الإسلامي للأهداف الغائية في العملية التعليمية، بحث منشور في مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، عدد٤٦.

٣. بربخ، فرحان حسن اعليان (٢٠١٢م). الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة، بحث منشور في مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، العدد١٥١، الجزء٢، ص١٦٩.

٤. البكر، فوزية، وآخرون (٢٠١٧م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مجال تكنولوجيات التعليم وتقنية الاتصالات في مدارس الرياض الحكومية، بحث منشور في المجلة التربوية للدراسات المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ص٢٠١.

٥. الجهيمي، أحمد بن عبدالرحمن (٢٠١٩م). مقال بعنوان: الموافقة على إنشاء المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي شاهد على الرعاية الميمونة لقطاع التعليم، موقع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/j-1441-874.aspx

٦. الخطيب، أحمد ورداح (١٩٨٦). اتجاهات حديثة في التدريب، ط١، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض.

٧. الخطيب، أحمد ورداح (٢٠٠٢). الحقائب التدريبية، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن.

٨. خلوة، لزهر (٢٠١٣م). مدى استجابة مهام المشرف التربوي للاحتياجات التدريبية للمعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الأول (رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة. ص ١٣٤٦.

٩. درويش، محمود أحمد (١٤٣٩). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

١٠. دعمس، مصطفى نمر (٢٠٠٨). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع: عمان.

١١. دويدي، رجاء وحيد (٢٠٠٨). البحث العلمي.. أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر المعاصر، بيروت.

١٢. الرقب، مؤمنة صالح (٢٠٠٩). معوقات ممارسة المرأة للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، دراسة ماجستير – كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.

١٣. الزغول، رافع (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية– جامعة اليرموك، عدد٣.

١٤.السرحان، حسين أحمد دخيل (٢٠١٤). التنمية البشرية المستدامة وبناء مجتمع المعرفة، بحث منشور في مجلة أهل البيت عليهم السلام، العدد ١٦، مجلة علمية محكمة تصدر من جامعة أهل البيت.

١٥.شرتيل، نبيلة بلعيد سعد (٢٠١٣م). تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته في ليبيا من وجهة نظرهم، بحث منشور في مجلة البحث العلمي في التربية العدد الثالث عشر، ص ٨٧٢

١٦.الشامخ، نورا (٢٠١٨). التقويم في التعليم، بحث منشور على شبكة الألوكة. file:///C:/Users/abo-m/Downloads/taqweem.pdf

١٧.الشرع، أسعد محمد مصطفى (٢٠١٨م). الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نر مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد- إربد في الأردن، بحث منشور في مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد١٨، المجلد٢، المركز القومي للبحوث: غزة، ص٩٥.

١٨.شهاب، إبراهيم بدر (١٩٩٨). معجم مصطلحات الإدارة العامة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

١٩.الشهري، عبدالله محمد عبدالله (٢٠١٩). رؤية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، بحث منشور في المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية (جسم) "المعلم: التنمية وطموح المستقبل" جامعة الملك خالد: أبها.

٢٠.الصوص، سليمان فائق عبدالفتاح (٢٠١٢). دور التخطيط المدرسي في تطوير أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تفعيله. بحث درجة الماجستير – قسم الإدارة التربوية بجامعة غزة.

٢١.الطعاني، حسن (٢٠٠٢). التدريب: مفهومة وفعاليته – بناء البرامج التدريبية وتقويمها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الإصدار الأول، عمان: الأردن.

٢٢.الطعاني، حسن (٢٠٠٧). التدريب الإداري المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، عمان.

٢٣.طوهري، علي بن هادي إبراهيم (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل. بحث منشور في المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية (جسم) "المعلم: التنمية وطموح المستقبل" جامعة الملك خالد: أبها.

٢٤.العتيق، فهد عبدالله سليمان (١٩٩٩). برنامج تدريب مديري المدارس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، ماجستير، كلية التربية- جامعة طنطا.

٢٥.العريني، عبداللطيف بن عبدالمحسن (٢٠١٩). مدى إسهام برامج التدريب التربوي في اكساب المعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة)، بحث منشور في المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية (جسم) "المعلم: التنمية وطموح المستقبل" جامعة الملك خالد: أبها.

٢٦.عليان، ربحي مصطفى (٢٠١٢). مجتمع المعرفة: مفاهيم أساسية، بحث منشور في المؤتمر ال٢٣ للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، الدوحة: قطر.

٢٧.قشطة، هيثم محمد أحمد (٢٠١٢م). دراسة تحليلية للبرامج التدريبية للأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين، رسالة ماجستير من قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية- كلية التربية- جامعة طنطا.

٢٨.كمال، أحمد، نادية يوسف وحنان إسماعيل (٢٠١٢). تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته في ليبيا من وجهة نظرهم. بحث منشور في مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، العدد١٣.

٢٩.محمود، ناجح محمد (٢٠٠٠). الاحتياجات التدريبية للمعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية في مجال توظيف تكنلوجيا التعليم في العملية التعليمية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٦-٢٧ نيسان، ج١، مج١٠.

٣٠.المطيري والسياري، أسماء سلطان وخلود سليمان (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس بوابة المستقبل في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين "دراسة ميدانية على معلمي مدارس بوابة المستقبل بمدينة الرياض"، بحث منشور في المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية (جسم) "المعلم: التنمية وطموح المستقبل" جامعة الملك خالد: أبها.

٣١. موقع وزارة التعليم، المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، https://ncepd.moe.gov.sa/ar/About/Pages/Vision.aspx

٣٢.الوادعي، وآل محفوظ (٢٠١٩). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم، بحث منشور في المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية (جسم) "المعلم: التنمية وطموح المستقبل" جامعة الملك خالد: أبها.

٣٣.ياغي، محمد عبدالفتاح (١٤٠٦هـ). النظرية والتطبيق، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

المصادر الاجنبية

1. Dunkin, E. (1987). International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, N.Y. Pergamon Press, 731.