

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت

د. نايف لايف المطيري

قطاع خاص

دولة الكويت

الملخص

هدفت هذه الدراسة تعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في الكويت، لهذا الغرض تم تطبيق استبانة من إعداد الباحث مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: التخطيط والإدارة الصفية والكفايات التعليمية والتنفيذ والتقويم، وجرى تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٤) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية الذين يعملون في ثمان مدارس جرى اختيارها قصدياً من المدارس الحكومية في الكويت خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨).

أظهرت النتائج أن مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت متوسطة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الخبرة الطويلة. وأوصت الدراسة بأن يكون تدريب المعلمين متناسباً مع احتياجاتهم وخصوصاً في مجال التنمية المهنية.

المصطلحات الأساسية: الاحتياجات التدريبية، معلمو المرحلة الابتدائية.

المقدمة:

فرضت التطورات التكنولوجية المتسارعة والانفجار المعرفي على المؤسسات التربوية تغيير وتعديل برامجها؛ للتكيف مع متطلبات هذا العصر، الأمر الذي دفع الكثير من الدول لمراجعة برامجها التربوية، حيث ظهرت حركة قوية تدعو إلى إعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات، نظراً للدور الكبير الذي يقع على عاتقه في تحسين مخرجات العملية التعليمية. وللاستجابة

لمتطلبات هذا العصر المختلفة، ولتلبية احتياجات المجتمع من نواتج عملية التربية والتعليم، اهتمت الدول بإعداد المعلمين قبل الخدمة، وأثناء الخدمة لتطوير كفاياتهم المهنية، فالكفايات المهنية للمعلم شأنها شأن الكفايات في أي مهنة أخرى، ولا يمكن الوصول إلى هذه الكفايات إلا بإعداد شامل ومتكامل للمعلم، بحيث يتمكن من استيعاب محتويات المواد العلمية والثقافية والمهنية، والاهتمام بالجوانب المختلفة للمادة العلمية (Stephen & Anneke, 2011).

إن التغير الاجتماعي المتسارع الذي يشمل جميع المؤسسات الاجتماعية، والقيم والعلاقات المختلفة، يحتاج إلى معلم يتمتع بكفايات مهنية مرتفعة، ومتسلح بالتفكير العلمي المنظم، والمعرفة الشاملة، والانفتاح الإعلامي في حدود الشريعة الإسلامية السليمة، فالحدود مفتوحة أمام وسائل الاتصال الحديثة والمتنوعة التي تصل إلى جميع بقاع العالم (الكساسة، ٢٠٠٣)، ولخص الراميني (٢٠٠٩) احتياجات المعلم التدريبية في ضوء عصر الثورة المعلوماتية في التأكيد على التعلم الذاتي، وجعل الطالب مستقلاً مفكراً مبدعاً، والاهتمام بمشكلات الطلبة واحتياجاتهم.

ويرى الطعاني (٢٠٠٢: ١٣) أن التدريب هو أهم وسائل التطوير المهني، ويعرفه بأنه: "عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات وخبرات وطرائق أداء سلوك، واتجاهات المتدربين بغية تمكينهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة، بما يساعد على رفع كفاياتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة ومنتجة عالية".

ويرى كل من ستيفان وأنيك (Stephen & Anneke, 2011: 83) أن عملية التدريب يجب أن تكون نظامية، ومبنية على احتياجات المعلمين، لذلك فقد عرّفوا الاحتياجات التدريبية بأنها "عملية جمع حاجات المعلمين لتطوير كفاياتهم التدريسية باستخدام أدوات موثوقة كالملاحظة والاستبانة والاختبارات، والعمل على اختيار وسائل مناسبة لتلبيتها".

أما بيرري وأبيرنثي (Berry & Abernthy, 2009: 13) فقد ربطا الاحتياجات

التدريبية بمعايير الجودة، مشيراً إلى أن الاحتياجات التدريبية "هي الفارق بين أداء المعلم الفعلي وأداء المعلم المأمول في ضوء معايير محددة. التدريب".

ويعرّف بركات (٢٠١٠: ٩) الاحتياجات التدريبية بأنها "حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة، وتستخدم الحاجة على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والحوافز والأمنيات".

ويرى الباحث أن الاحتياجات التدريبية هي حاجات إنسانية واجتماعية ومهنية وإدارية يحتاجها المعلم لتطوير كفاياته التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية بفاعلية، كما أن الاحتياجات التدريبية يجب أن تتواءم مع الفروق الفردية، بمعنى أن لكل معلم احتياجاته الخاصة، إضافة إلى أنها متنوعة بمعنى قد يكون المعلم ماهراً في نقل المعرفة للطلبة والتدريس يتضمن التواصل الجيد مع الطلبة.

ومن هنا نرى أن التدريب أثناء الخدمة يقوم على بذل الجهود بهدف تغيير سلوك المعلم، وتطوير مهاراته وقدراته وذلك بعد التحاقه بالعمل في المدرسة. ولا تقتصر برامج التدريب أثناء الخدمة على المعلمين الجدد بالميدان، ولكنها للمعلمين كافة مع مراعاة الفروق بينهم، وهذا التدريب قد يأخذ أشكالاً عديدة مثل الورشات التدريبية (Work shops) أو التسجيل بمقررات معينة تقدمها مؤسسات التعليم العالي (College work course) أو الالتحاق بدورات تقدمها المؤسسات المحلية التي يعمل فيها (Local agencies) (Clyton, 2006).

إن نجاح التعليم أو فشله في تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة منه، يرجع بالدرجة الأولى للمعلم، إذ يُعد الركيزة الأساسية في عماد المدرسة، فمهما توافرت في المدرسة البنية والتجهيزات، فلن تكون لها فاعليتها ما لم تتخذ المعلم المؤهل المؤمن برسائلته سنداً لها، فكان من الضروري تدريب المعلمين وتطوير كفاياتهم المهنية، فإذا كان المعلم قادراً على تحقيق الأهداف؛ فإننا نستطيع بناء جيل صاعد يعتمد عليه (تشارلز وايتز، ٢٠٠٦).

إن تحديد الاحتياجات التدريبية وتلبيتها، ومساعدة المعلم في نموه المهني، يعتمد بالدرجة الأولى على شعور المعلم بهذه الاحتياجات، ومن قياس مختصين لأدائه، كما تحتاج تلبية احتياجات إلى إعداد متكامل ومتناسق ومتجانس ومتوافق، لمساعدته على استيعاب محتويات المواد العلمية والثقافية والمهنية، والاهتمام بالجوانب المختلفة للمادة العلمية، وتوظيف استراتيجيات وطرائق تدريس تتناسب مع خصائص الطلبة وتحقق الأهداف المخططة، والعمل على تنمية الدافعية لدى الطلبة، وتطوير شخصيتهم وقدراتهم المختلفة، كما تهدف تلبية الاحتياجات التدريبية إلى إكساب المعلم قدرة على توظيف الوسائل والتكنولوجيا بشكل فاعل (Abernthy, 2009).

ويؤكد كل من ستيفان وأنيك (Stephen & Anneke, 2011) أن هناك أسساً وقواعد يجب مراعاتها عند القيام بعملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وهي: أن تتم عملية جمع الاحتياجات التدريبية باستخدام أدوات بحثية معتمدة تربوياً (استبانات، ملاحظات، اختبارات)، ويتم إعلام المعلمين بأهداف جمع الاحتياجات التدريبية وبصورة تعاونية، وتحليل الاحتياجات وتصنيف المعلمين في فئات حسب احتياجاتهم التدريبية المشتركة، وتحديد الاحتياجات ذات الأولوية التي يجب البدء بتلبيتها لما لها من تأثير سلبي على أداء المعلم، أو لانعكاساتها السلبية على الطلبة.

ويؤكد بري وايرنثي (Berry & Abernthy, 2009) على أهمية تلبية برامج التدريب للاحتياجات الحقيقية لدى المعلمين أثناء الخدمة، فإذا جرى تحديد احتياجات المعلمين التدريبية من قبل إداريين بمعزل عن المعلمين، فإن اهتمام المعلمين بالتدريب يكون قليلاً، ولن يستفيد المعلمون من التدريب، كما أن اتجاهاتهم نحو التدريب ستكون سلبية، وسيشعر المدرب بضجر المعلمين وتململهم، في حين أن مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية سوف يساعد في معرفة اتجاهاتهم ورغباتهم، كما تتيح الفرصة للمسؤولين للتعرف إلى شخصية المعلمين وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية وقيمهم ومعتقداتهم

التي يؤمنون بها، الأمر الذي يساعد على تصميم وإعداد برامج تدريبية تخاطب اهتماماتهم الرئيسية.

ويخلص بركات (٢٠١٠) إلى أن هناك أكثر من وظيفة لتدريب المعلمين، منها:

- التأهيل أو التعويض (Rehabilitation) وتقوم على محاولة سد الثغرات في مؤهلات المعلمين وتعويض النقص فيها واستكمالها.
 - التكيف (Adaptation) وتعني مواجهة المطالب الجديدة والمستحدثات العلمية في مجال التقنيات والطرق.
 - وظيفة التوسع (Broadening) وتعني القدرة على تدريس أكثر من موضوع.
 - التخصص (Specialization) وتعني تزويد المعلم بمؤهلات تكميلية لممارسة عمل يختلف عن مجاله الأول.
 - التحديث والإبداع (Innovation And Updating) وتعني الربط بين النظرية التربوية والتطبيق التربوي وبين الإصلاحات التربوية المقترحة
- ويصنف كل من (الفتلاوي، ٢٠٠٣)، و (Stephen & Anneke, 2011) الاحتياجات التدريبية إلى ثلاث فئات رئيسية هي:
- احتياجات روتينية: وهي احتياجات تساعد المعلم في تنظيم مهماته داخل المدرسة، وتحديد أولويات عمله، وإكسابه نسقاً محدداً وطابعاً مميزاً لشخصيته المهنية.
 - احتياجات فنية: وهي احتياجات تكسب المعلم القدرة على أداء مهماته المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقييم بكفاءة وفاعلية، وتكسبه المرونة والقدرة على التكيف مع أوضاع متغيرة.
 - احتياجات إدارية: وهي احتياجات تكسب المعلم مهارة إدارة ملفات الطلبة وسجلاتهم، والسير بانسجام مع المعلمين في تحقيق المهمات الإدارية المختلفة في المدرسة.

إن الاحتياجات التدريبية للمعلمين متغيرة، فعملية التعلم مستمرة مدى الحياة، كما أن الاحتياجات التدريبية تختلف من بلد لآخر، وتختلف من مدرسة إلى أخرى في المجتمع نفسه، لذلك نجد كثيراً من الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية، ومنها دراسة العلي (٢٠١٦) التي هدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، وعلاقة ذلك بكل من جنس المعلم، ومؤهله العلمي وخبرته في التدريس. تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) معلمين ومعلمات من معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وبهدف جمع البيانات قامت الباحثة بتطوير أداة لتقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين، تكونت من (٦٧) فقرة مقسمة على الاحتياجات التدريبية المتعلقة بثلاثة أبعاد، هي (التخطيط للتدريس، التدريس والإدارة الصفية، التقييم) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت بدرجة متوسطة، وجاء بعد التقييم في المرتبة الأولى تلاه بعد التدريس والإدارة الصفية في المرتبة الثانية، وجاء بعد التخطيط للتدريس في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس والخبرة التدريسية في الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمدى اختلاف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين باختلاف المؤهل العلمي للمعلم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الطلبة الموهوبين من حملة البكالوريوس.

ودراسة الخطيب (٢٠١٣) التي هدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال إدارة الصف كما يراها المعلمون أنفسهم، في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس التعليم العام في محافظة مدينة دمشق، وتعرف أثر كل من المتغيرات المستقلة الآتية: الجنس، الصف الذي يدرسه المعلم، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٩) من المعلمين اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لقياس درجة احتياجات المعلمين التدريبية، والمكونة من (٣٩) فقرة موزعة على

سنة مجالات تغطي أساليب إدارة الصف، إضافة إلى جدول يطلب فيه من أفراد العينة كتابة أكثر المشكلات شيوعاً، وأسبابها، والحلول المقترحة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال إدارة الصف كانت بنسبة مرتفعة بشكل عام (٨, ٣٧٪) وأكثر المشكلات شيوعاً: الشغب، والعدوانية، والإهمال في النظافة، والدراسة. وأبرز أسباب المشكلات: ضعف قدرة المعلم على إدارة صفه بفعالية، وقلة تعاون أولياء الأمور كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في تحديد مدى الاحتياج للتدريب تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير الخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين يعزى لمتغير الصف الذي يعلمه المعلم.

وهدف دراسة بركات (٢٠١٠) التعرف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا، لهذا الغرض تم تطبيق استبانة تم إعدادها لقياس هذه الاحتياجات التدريبية مكونة من (٣٢) بنداً موزعة إلى أربعة مجالات (التربوية، والاجتماعية، والأساليب والأنشطة، واستخدام التقنيات التكنولوجية) على عينة مكونة من (١٦٥) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين. أشارت النتائج وجود حاجات تدريبية للمعلمين في مختلف مجالات الاستبانة، أما بخصوص ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف فكانت كالآتي: مجال استخدام التكنولوجيا، المجال التربوي والسلوكي، مجال الأساليب والأنشطة، المجال الاجتماعي، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وذلك لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم المتوسط والمعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة على الترتب، وعدم وجود فروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص.

وأجرت شارون (Sharon, 2008) دراسة بهدف التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الحاجة لبرامج التدريب أثناء الخدمة، تكونت العينة من (٢١١) معلماً ومعلمة. وأظهرت هذه الدراسة ملاحظات معلمي المدارس الأساسية في شمال كارولينا في الولايات المتحدة حول أهمية التدريب الإضافي للمعلمين ودوره في مساعدة الطلبة في المراحل الأساسية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن غالبية المعلمين يرغبون في التدريب بهدف تقديم المساعدة وتلبية احتياجات الطلبة دون وجود فروق دالة إحصائية بينهم نحو هذه الاحتياجات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

كما قام جونستون (Johnston, 2007) بدراسة هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية لدى عينة مكونة من (١٢٢) معلماً ومعلمة. أظهرت هذه الدراسة أن هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات التدريبية في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط، وحاجة متوسطة في بقية الاحتياجات. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في أهمية هذه الاحتياجات تبعاً لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية، بينما أظهرت عدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وهدف دراسة بويس (Boice, 2005) التي أجريت في بريطانيا حول المعوقات الأساسية لبرامج تدريب المعلمين لدى عينة مكونة من (٣٤٦) معلماً ومعلمة. وقد بينت هذه الدراسة أن هناك احتياجات تدريبية مستمرة للمعلمين، بالإضافة إلى الاحتياجات الطارئة كما بينت هذه الدراسة أن المعلمين يحتاجون إلى التدريب على المزيد من المهارات في المجالات التقنية والتربوية والأساليب والأنشطة على الترتيب، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى هذه الاحتياجات بين المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

أما دراسة أسكي و بيوريل (Asche & Burrell, 2004) فقد هدفت معرفة مدى إدراك المعلمين لأهمية الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة وقد أجرى

مسحاً على (١١٠٠) معلم ومعلمة من المدارس الحكومية في أوهيو (Ohio) في الولايات المتحدة. وبعد إجابة المعلمين على الأسئلة ذات العلاقة تبين أن (٤٦١) معلماً منهم يحتاجون إلى التدريب ووجد أن هناك تبايناً كبيراً في وجهات نظرهم حول أهمية التدريب أثناء الخدمة تبعاً لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية وذوي الدرجات العليا.

وهدف دراسة جيوبا وسورميونن (Chaiupa & Sormunen, 2004) التحقق من مستوى إدراكات معلمي المدارس الأساسية في الهند للاحتياجات التدريبية. أجريت هذه الدراسة (٢٠٠) معلم ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية الأكثر الأهمية بالنسبة للمعلمين تمثلت في عمليات: التخطيط والتطبيق وتقييم التقنيات التعليمية. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في إدراكهم لأهمية الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي.

كما هدفت دراسة جروس وبيلنغسلي (Cross & Billingsly, 2001) التعرف إلى أهمية الاحتياجات التدريبية لدى عينة من معلمي التربية الابتدائية مكونة من (٨٢) معلماً ومعلمة. وبينت هذه الدراسة أن أكثر من نصف هؤلاء المعلمين يحتاجون إلى برامج تدريبية متخصصة تساعدهم على ممارسة مهنة التعليم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في إدراكهم لأهمية الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها هدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين، وأنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وجرى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين باستخدام الاستبانة، وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في اختيارها للمعلمين كعينة لها، والاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة في جمع البيانات.

وتتميز هذه الدراسة عن بقية الدراسات في أنها تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الكويت.

مشكلة الدراسة

يعاني إعداد المعلمين في دولة الكويت من مشكلات متعددة، فقد كشفت دراسة العصفور (٢٠١٧) عن وجود عدد كبير من المعلمين في الكويت يعاني من مشكلات متعلقة بطرائق إعداده، وأن الاحتياجات التدريبية لا تنسجم مع التدريب، وأن التدريب نفسه يعاني من بعض المشكلات، وقد أكدت الدراسة التشخيصية لواقع التعليم في دولة الكويت التي قام بها المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة بالتعاون مع المجلس الوطني لتطوير التعليم في الكويت (NIE, 2013)، أن هناك العديد من المؤشرات السلبية لطرائق الإعداد والتدريب لجودة المعلمين وبرامج إعداد المعلم في الكويت قبل الخدمة وكذلك برامج تطويرهم مهنيًا.

كما تشير نتائج اختبارات (TIMSS) في الكويت على مدى السنوات من ٢٠١٥ - ١٩٩٥، واحتلال الكويت مراكز متأخرة جداً على مستوى العالم، وكذلك بالنسبة للدول الخليجية المشاركة، إلى تدني أداء المعلمين (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2016).

ولتحسين مستوى الطلبة يجب الاهتمام بهم في مراحل مبكرة، وهذا ما دفع الباحث لدراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت.

أسئلة الدراسة:

١ - ما مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت من وجهة نظرهم؟

٢ - إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥=α) في تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية لمستوى احتياجاتهم

التدريبية تعزى إلى متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

١ - الكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة في الابتدائية الكويت.

٢ - الكشف عن الفروق في تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية لمستوى حاجاتهم التدريبية التي تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

أهمية الدراسة

لدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية يمكن إبرازها كما يأتي:

١ - **الأهمية النظرية:** تعرض هذه الدراسة أدباً تربوياً ودراسات سابقة توضح مفهوم الاحتياجات التدريبية، وأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، وأسس وقواعد التدريب، وظيفية تدريب معلمين، وتصنيفات تدريب المعلمين، وقد يكشف الإطار النظري عن نتائج بعض الدراسات التي يمكن أن تشكل تصوراً واضحاً عن الاحتياجات التدريبية وعلاقتها ببعض المتغيرات. كما قد تولد نتائج هذه الدراسة تساؤلات لدى الباحثين لتناول موضوع هام يرتبط بالمعلم والتعليم والتدريب.

٢ - **الأهمية التطبيقية:** تلفت هذه الدراسة نظر المربين والمعلمين إلى أهمية التدريب والتعلم المستمر، كما قد تعطي بعض المؤشرات التربوية الواقعية لسبب تدني التحصيل لدى الطلبة، وقد تفيد نتائج هذه الدراسة القادة التربويين والإداريين في توفير بيانات حول الاحتياجات التدريبية، ومن ثم العمل على تلبيتها.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة على استخدام مقياس الاحتياجات التدريبية الذي جرى بناؤه لأغراض هذه الدراسة، لذلك يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق أداتها وثباتها، وجدية استجابة المعلمين لفقرات المقياس.

- الحدود البشرية: جرى تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (١٢٤) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية الذين يعملون في ثمان مدارس جرى اختيارها قصدياً من المدارس الحكومية في الكويت.
- الحدود الزمانية: جرى تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨).

مصطلحات الدراسة

الاحتياجات التدريبية: يعرفها ستيفان وأنيك (Stephen & Anneke, 2011: 83) بأنها "عملية جمع حاجات المعلمين لتطوير كفاياتهم التدريسية باستخدام أدوات موثوقة كالملاحظة والاستبانة والاختبارات، والعمل على اختيار وسائل مناسبة لتلبيتها". ويعرفها الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنها حاجات إنسانية واجتماعية ومهنية وإدارية يحتاجها معلم المرحلة الابتدائية الأولى لتطوير كفاياته التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية بفاعلية، وقد جرى قياسها في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها معلم المرحلة الابتدائية على مقياس الاحتياجات التدريبية.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

- لتحقيق أهداف الدراسة تم ما يأتي:
- بناء مقياس الاحتياجات التدريبية والتحقق من صدقه وثباته.
- مخاطبة المسؤولين في إدارة التربية والتعليم في مدينة الكويت لتسهيل إجراءات الدراسة.
- مخاطبة ثمان مدارس لتسهيل إجراءات الدراسة.
- تطبيق مقياس الدراسة على معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس المختارة.

- تحليل استجابات معلمي المرحلة الابتدائية وصولاً لإجابة أسئلة الدراسة.
- في ضوء نتائج الدراسة جرى تقديم بعض التوصيات.

مجتمع الدراسة وعينتها

يشكل معلمو المرحلة الابتدائية في مدينة الكويت مجتمع الدراسة، وبلغ عددهم (١٦٣٩٤) معلماً ومعلمة، يدرسون في (٢٥٩) مدرسة حكومية، وقد جرى اختيار ثمان مدارس قصدياً لقربهما من مكان سكن الباحث، ولاستعدادها للتعاون مع الباحث، وجرى اختيار جميع معلمي المرحلة في الابتدائية هذه المدارس، وبلغ عددهم (١٤٣) معلماً ومعلمة، وقام الباحث بتوزيع (١٤٣) استبانة عليهم، ولكن تم إرجاع (١٢٦) استبانة، وعند تفريغ الاستبانات جرى استبعاد استبانتين لعدم اكتمالها، وبهذا فإن عينة الدراسة قد بلغت (١٢٤) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، والجدول رقم (١) يبين ذلك:

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

العدد	المتغير	
٥٥	الذكور	الجنس
٦٩	الاناث	
٩٦	بكالوريوس	المؤهل العلمي
٢٨	ماجستير	
٤١	أقل من ٥ سنوات	الخبرة
٤٣	٥ - ١٠ سنوات	
٤٠	أكثر من ١٠ سنوات	
١٢٤	المجموع الكلي	

أداة الدراسة:

يمكن وصف أداة الدراسة كما يأتي:

مقياس الاحتياجات التدريبية: قام الباحث بالاستعانة بمقياس الاحتياجات

التدريبية المعتمد لدى مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وتستخدمه لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الدنيا، حيث يتكون المقياس من (٤٠) فقرة تتوزع على خمسة مجالات كما يأتي: التخطيط: ٨ حاجات، الإدارة الصفية: ٦ حاجات، الكفايات التعليمية: ٦ حاجات، التنفيذ: ١٥ حاجة، التقويم: ٥ حاجات.

ويُظهر المقياس حاجات المعلمين التدريبية، فكلما ارتفعت درجة المقياس دل ذلك على وجود حاجة تدريبية لدى المعلمين، وكلما انخفضت درجة المقياس دل على عدم وجود حاجة تدريبية مُلحة لدى المعلمين. كما أن المقياس اعتمد التدرج الخماسي، وبهذا بلغت الدرجة الكلية للمقياس (٢٠٠) درجة.

وجرى استخدام المعادلة التالية لتحديد مستوى المتوسطات الحسابية وذلك حسب المعيار الذي يقيس كل فقرة.

طول الفئة = الحد الأعلى للبدائل - الحد الأدنى للبدائل / عدد المستويات المفترضة.

$$\text{طول الفئة} = (٥ - ١) / ٣ = ١,٣٣$$

وبذلك تكون حدود المستويات الثلاثة على النحو الآتي :

- ١,٣٣ + ١ = ٢,٣٣ ، (١ - ٢,٣٣) درجة منخفضة.
- ١,٣٣ + ٢,٣٣ = ٣,٦٧ ، (٢,٣٤ - ٣,٦٧) درجة متوسطة.
- ١,٣٣ + ٣,٦٨ = ٥ ، (٣,٦٨ - ٥) درجة مرتفعة.

صدق مقياس الاحتياجات التدريبية: للتحقق من صدق المحتوى لمقياس الاحتياجات التدريبية جرى عرضه بصورتها الأولية على (٩) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت والجامعة الاردنية وجرى الأخذ بملاحظات المحكمين في تعديل صياغة بعض الفقرات، فخرج المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٤٠) فقرة، وبدرجة كلية مقدارها

(٢٠٠) درجة. وللتأكد من صدق البناء للمقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة، مكونة من (٢٢) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدرسة أم ورقة الابتدائية للبنات وجرى حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مجال من مجالاته والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدول رقم (٢) صدق البناء لمقياس الاحتياجات التدريبية.

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال والدرجة الكلية لمقياس
الاحتياجات التدريبية

مجال	معامل ارتباط بيرسون (Pearson)
التخطيط	٠,٨١, **
الإدارة الصفية	٠,٩٢, **
الكفايات التعليمية	٠,٨٦, **
التففيذ	٠,٨٩, **
التقويم	٠,٨٥, **

❖❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,01$)

يُظهر الجدول رقم (٢) أن معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٨١ - ٠,٩٢)، وهي معاملات ارتباط تعكس صدق بناء مناسب لإجراءات هذه الدراسة.

ثبات مقياس الاحتياجات التدريبية: تم التأكد من ثبات مقياس الاحتياجات التدريبية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٢) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدرسة أم ورقة الابتدائية للبنات وحساب معامل الثبات النصفى وبلغ (٠,٩١)، كما جرى حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ حيث بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٩٧).

المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- اختبار (T-test) للكشف عن أثر الجنس والمؤهل العلمي في السؤال الثاني.
- تحليل التباين (One- Way ANOVA) للكشف عن أثر الخبرة في السؤال الثاني.
- اختيار شيفية (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق الناتجة عن أثر الخبرة.

تحليل البيانات وتفسير النتائج

يتناول هذا الجزء الجوانب المتعلقة بتحليل البيانات التي جرى الحصول عليها من استجابات معلمي المرحلة الابتدائية على مقياس الدراسة، وقد كانت النتائج كما يلي:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاحتياجات التدريبية، وقد كانت النتائج، كما في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعلمي المرحلة الابتدائية على مجالات مقياس الاحتياجات التدريبية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٢	الإدارة الصفية	٣,٣٤	٠,٩٨	متوسطة
٢	١	التخطيط	٣,٢٦	٠,٨٩	متوسطة
٣	٣	الكفايات التعليمية	٣,١٦	٠,٩٦	متوسطة

تابع/ جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعلمي المرحلة الابتدائية على
مجالات مقياس الاحتياجات التدريبية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٤	٤	التنفيذ	٣,٠٩	٠,٨٣	متوسطة
٥	٥	التقويم	٣,٠٢	٠,٧٥	متوسطة
الدرجة الكلية (مقياس الاحتياجات التدريبية)					
			٣,١٦	٠,٨٠	متوسطة

يُظهر الجدول رقم (٣) أن الدرجة الكلية لمقياس الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم كانت متوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,١٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٨٠)، كما يتبين أن مجال الإدارة الصفية هو أكثر الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، فقد بلغ المتوسط الحسابي له (٣,٢٤) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٨) بدرجة متوسطة، يليه مجال التخطيط في المرتبة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي له (٣,٢٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٩) بدرجة متوسطة، في حين جاء مجال الكفايات التعليمية في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٦) بدرجة متوسطة، وجاء مجال التنفيذ في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٩) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٣) بدرجة متوسطة، وأخيراً جاء مجال التقويم في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٢) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٥) بدرجة متوسطة.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية كما يأتي:

أ - التخطيط:

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية

الترتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٦	يحدد مصادر التعلم المناسبة	٣,٤٨	٠,٩٩	متوسطة
٢	٢	يصوغ أهدافاً محددة وواضحة	٣,٣٥	١,٠٠	متوسطة
٣	١	يحلل محتوى المادة: معارف اتجاهات مهارات	٣,٣٣	١,١٠	متوسطة
٤	٤	يحدد التعلم القبلي	٣,٢٧	١,١٥	متوسطة
٤	٥	يختار الأساليب والأنشطة المناسبة	٣,٢٧	١,١٥	متوسطة
٥	٨	يختار استراتيجيات التقويم وأدواته المناسبة	٣,٢٢	١,٢٤	متوسطة
٦	٣	ينوع الأهداف حسب مستوياتها ومجالاتها	٣,١٠	١,١٥	متوسطة
٧	٧	يوزع الزمن على أهداف الدرس بشكل مناسب	٣,٠٦	١,٢١	متوسطة
مجال التخطيط			٣,٢٦	٠,٨٩	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٤) أن الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وجاءت الحاجة إلى تحديد مصادر التعلم "يحدد مصادر التعلم المناسبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٨) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٩)، تليها في المرتبة الثانية الحاجة إلى صياغة أهداف محددة وواضحة "يصوغ أهدافاً محددة وواضحة" التي بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٣٥) وانحراف معياري مقداره (١,٠٠)، في حين جاءت الحاجة إلى توزيع الزمن على أهداف الدرس "يوزع الزمن على أهداف الدرس بشكل مناسب" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٦) وانحراف معياري مقداره (١,٢١).

ب - الإدارة الصفية:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة الصفية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية

الترتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٥	يُضبط سلوكات الطلبة	٣,٥٦	١,١٣	متوسطة
٢	٦	يثير التفاعل في أرجاء الغرفة الصفية	٣,٣٩	١,٢١	متوسطة
٢	٣	يتقبل ويشجع الأفكار والمبادرات الإيجابية	٣,٣٩	١,١٠	متوسطة
٣	٤	يحسن إدارة الوقت واستثماره	٣,٣٦	١,٢٣	متوسطة
٤	١	يوفر بيئة مادية مناسبة	٣,٢٢	١,١٤	متوسطة
٥	٢	يوفر مناخاً نفسياً واجتماعياً ملائماً	٣,١٠	١,١٦	متوسطة
		مجال الإدارة الصفية	٣,٣٤	٠,٩٨	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٥) أن الاحتياجات التدريبية في مجال الإدارة الصفية جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وجاءت الحاجة إلى ضبط الصف "يُضبط سلوكات الطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٦) وانحراف معياري مقداره (١,١٣)، تليها في المرتبة الثانية الحاجة إلى إثارة التفاعل في الغرفة الصفية "يثير التفاعل في أرجاء الغرفة الصفية" والحاجة إلى تقبل الأفكار وتشجيعها "يتقبل ويشجع الأفكار والمبادرات الإيجابية" التي بلغ المتوسط الحسابي لهن (٣,٣٩) وانحراف معياري مقداره (١,٢١) (١,١٠) على التوالي، في حين جاءت الحاجة إلى توفير المناخ النفسي والاجتماعي "يوفر مناخاً نفسياً واجتماعياً ملائماً" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٠) وانحراف معياري مقداره (١,١٦).

ت - الكفايات التعليمية:

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات التعليمية
من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية

الترتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	١	يستخدم اللغة السليمة المناسبة	٣,٣٤	١,١٨	متوسطة
٢	٣	يراعي الكتابة بخط النسخ	٣,٢٩	١,٢٥	متوسطة
٣	٦	يبادر بتقديم أفكار إبداعية تطويرية	٣,١٧	١,٠٣	متوسطة
٤	٥	يحرص على التواصل الفعال	٣,١٥	١,٢٦	متوسطة
٥	٢	ينوع في نبرات صوته وحركاته	٣,٠٣	١,٤١	متوسطة
٦	٤	يلم بالمادة العلمية ويثريها	٣,٠٠	١,٣٤	متوسطة
		مجال الكفايات التعليمية	٣,١٦	٠,٦٩	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الاحتياجات التدريبية في مجال الكفايات التعليمية جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وجاءت الحاجة إلى استخدام اللغة السليمة "يستخدم اللغة السليمة المناسبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٤) وانحراف معياري مقداره (١,١٨)، تليها في المرتبة الثانية الحاجة إلى الكتابة بخط النسخ "يراعي الكتابة بخط النسخ" التي بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٢٩) وانحراف معياري مقداره (١,٢٥)، في حين جاءت الحاجة إلى الإلمام بالمادة العلمية وإثرائها "يلم بالمادة العلمية ويثريها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٠) وانحراف معياري مقداره (١,٣٤).

ث - التنفيذ:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنفيذ من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية

الترتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	١٠	يشجع المشاركة والتفاعل الإيجابي	٣,٤٤	٠,٩٧	متوسطة
٢	١٤	يوظف الأعمال الكتابية ويتابعها	٣,٤٢	٠,٩٩	متوسطة
٣	٩	ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	٣,٢٩	١,٠٤	متوسطة
٤	٨	ينوع الأسئلة الصفية	٣,٢٧	١,٠٨	متوسطة
٤	١٣	ينوع أساليب التعزيز المادي والمعنوي	٣,٢٧	١,٠٨	متوسطة
٥	١٥	يغلق الموقف التعليمي بشكل مناسب	٣,٢٤	١,١٠	متوسطة
٦	١١	ينمي القيم والاتجاهات الإيجابية	٣,١٩	١,١٧	متوسطة
٧	١٢	يربط الخبرات الجديدة بواقع وبيئة الطالب	٣,٠٥	١,٠٦	متوسطة
٨	٣	ينوع الاستراتيجيات والأساليب والأنشطة	٣,٠٣	١,١٨	متوسطة
٩	٢	يكشف عن التعلم القبلي	٣,٠١	١,٢٣	متوسطة
١٠	٤	يقدم الدرس في تسلسل منطقي ونفسي	٢,٩٨	١,٢٨	متوسطة
١١	٥	يوظف مصادر التعلم في وقتها بفعالية	٢,٩٣	١,٣٣	متوسطة
١٢	١	يمهد للدرس بتهيئة حافزة	٢,٨٠	١,١٧	متوسطة
١٣	٧	يراعي الفروق الفردية بأنشطة علاجية وإثرائية	٢,٧٩	١,٢٤	متوسطة
١٤	٦	يوظف المنحى التكاملي الترابطي	٢,٥٩	١,٢٥	متوسطة
		مجال التنفيذ	٣,٠٩	٠,٨٣	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٧) أن الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وجاء الحاجة إلى تشجيع المشاركة "يشجع المشاركة والتفاعل الإيجابي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٤) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٧)، تليها في المرتبة الثانية الحاجة إلى توظيف

الأعمال الكتابية "يوظف الأعمال الكتابية ويتابعها" التي بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٤٢) وانحراف معياري مقداره (١,٩٩)، في حين جاءت الحاجة إلى توظيف المنحى التكاملي "يوظف المنحى التكاملي الترابطي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٩) وانحراف معياري مقداره (١,٢٥).

ج - التقويم:

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية

الترتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
	١	يوظف التقويم بأنواعه القبلي والتكويني والختامي	٣,٣٥	٠,٩٦	متوسطة
	٢	ينوع في استراتيجيات التقويم وأدواته	٣,٢٥	٠,٩٤	متوسطة
	٤	يراعي شمولية التقويم للطلبة	٢,٩٠	١,١٦	متوسطة
	٥	يزود الطلبة بتغذية راجعة نصحية	٢,٩٠	١,١٣	متوسطة
	٣	يربط التقويم بأهداف الدرس	٢,٦٩	١,١١	متوسطة
		مجال التقويم	٣,٠٢	٠,٧٥	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٨) أن الاحتياجات التدريبية في مجال الكفايات التعليمية جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وجاءت الحاجة إلى توظيف التقويم التكويني والختامي "يوظف التقويم بأنواعه القبلي والتكويني والختامي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٥) وانحراف معياري مقداره (١,٩٦)، تليها في المرتبة الثانية الحاجة إلى تنوع استراتيجيات التقويم وأدواته "ينوع في استراتيجيات التقويم وأدواته" التي بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٢٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٤)، في حين جاءت الحاجة إلى ربط التقويم بأهداف الدرس "يربط التقويم بأهداف الدرس" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٩) وانحراف معياري مقداره (١,١١).

وتعزى نتيجة ترتيب الاحتياجات التدريبية في مجال الإدارة الصفية في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة إلى أن طلبة المرحلة الابتدائية أطفال يتحركون بشكل مستمر، ويستمتعون باللعب، ويحتاج ضبطهم إلى فهم الخصائص النمائية لهم، كما أنهم لا يستجيبون لمدونات السلوك الصفية بقدر ما يستجيبون للقذوة، إضافة إلى أن معلم المرحلة الابتدائية يحتاج لروية وضبط نفس كبير، وتفهم احتياجاتهم. كما تعزى نتيجة مجيء الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط في المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة إلى أن التخطيط لدى معلمي المرحلة الابتدائية يأخذ وقتاً كبيراً، إذ أن معلمي المواد الأخرى يعدون خطة واحدة لأكثر من صف واحد، في حين يعد معلم المرحلة الابتدائية خطة لكل حصة صفية، ويبعد عن تفصيلات الخطة من توزيع للزمن وتحليل للمحتوى.

كما تعزى نتيجة ترتيب الاحتياجات التدريبية في مجال الكفايات التعليمية في المرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة إلى أن معلم المرحلة الابتدائية يحتاج إلى أن يمتلك مهارات وكفايات تعليمية أكثر من غيره من المعلمين، إذ يحتاج لمهارات التواصل والكتابة بخط النسخ، والتلاعب بنبرات الصوت لشد انتباه الطلبة. وتعزى نتيجة مجيء الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ إلى أن تدريس طلبة المرحلة الابتدائية يحتاج معلماً يتقن مهارات تدريس التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والتربية الاجتماعية والعلوم والرياضة والفن، ويحتاج إلى أن يربط بينها مستخدماً المنحى التكاملي.

كما تعزى نتيجة مجيء الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم في المرتبة الخامسة والخيرة إلى أن تقويم طلبة المرحلة الابتدائية يعتمد بشكل كبير على التقويم الواقعي، وبشكل خاص على الملاحظة، كما يتم تبادل أدوات التقويم الواقعي بين معلمي المرحلة الابتدائية.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من (Johnston, 2007) والعلي (٢٠١٦) التي كشفت أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف كانت متوسطة.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية لمستوى حاجاتهم التدريبية تعزى إلى متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟

تطلبت الإجابة عن هذا السؤال استخدام اختبار (T-test) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، واستخدام تحليل التباين (One Way-ANOVA) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يلي:

أ - متغير الجنس:

للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار (T-test) كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار (T-test) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير الجنس

الفئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	٥٥	٣,٢٠	٠,٧٤	٠,٤٢٢	١٢٢	٠,٦٧٤
الإناث	٦٩	٣,١٣	٠,٨٦			

يتبين من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٤٢٢) بمستوى دلالة (٠,٦٧٤) وهي قيمة غير دالة إحصائية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية ذكوراً وإناثاً قد درسوا في الجامعة مواداً متشابهة، ويدرسون المرحلة الابتدائية نفسها، ويتفاعلون مع فئة عمرية متشابهة، ويتلقون التعليمات نفسها من الوزارة، ويعيشون في مدينة الكويت، ويدرسون المواد نفسها لطلبة المرحلة الابتدائية.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (العلي، ٢٠١٦) ودراسة (الخطيب، ٢٠١٣) ودراسة (بركات، ٢٠١٠) ودراسة (Boice, 2005) التي كشفت عن عدم وجود أثر للجنس في مستوى الاحتياجات التدريبية.

ب - متغير المؤهل العلمي:

للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (T-test) كما في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (T-test) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الفئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	٩٦	٣,١٨	٠,٨٢	٠,٣٤٧	١٢٢	٠,٧٢٩
ماجستير	٢٨	٣,١٢	٠,٧٨			

يتبين من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) في مستوى الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى للمؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٣٤٧) بمستوى دلالة (٠,٧٢٩) وهي قيمة غير دالة إحصائية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية جميعهم خريجي جامعات، ودرسوا فيها مواد تربوية تساعدهم على تدريس طلبة المرحلة الابتدائية، كما أن معلمي المرحلة الابتدائية جميعهم وبغض النظر عن مؤهلهم العلمي يتلقون تدريبات وتعيينات تساعدهم في تنمية أنفسهم مهنيًا، كما أن معلمي المرحلة الابتدائية يدخلون صفوف المرحلة الابتدائية ويدرسون الطلبة المواد نفسها بغض النظر عن المؤهل العلمي لهم.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (الخطيب، ٢٠١٣) ودراسة (Boice, 2005) التي أظهرت عدم وجود أثر للمؤهل على الاحتياجات التدريبية. وتختلف مع نتائج دراسة (بركات، ٢٠١٠) ودراسة (العلي، ٢٠١٦) التي أظهرت وجود أثر للمؤهل على الاحتياجات التدريبية.

ح - متغير سنوات الخبرة:

للإجابة عن أثر متغير الخبرة في مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على مقياس الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير الخبرة كما في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتياجات التدريبية وفقاً لمتغير الخبرة

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	٤١	٢,٥٦	٠,٤٥
من ٥-١٠ سنوات	٤٣	٢,٨٩	٠,٥٩
أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٤,٠٤	٠,٥٠
المجموع	١٢٤	٣,١٦	٠,٨٠

يُظهر الجدول رقم (١١) فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير الخبرة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لفئة (أقل من ٥ سنوات) (٢,٥٦) بانحراف معياري (٠,٤٥)، وبلغ المتوسط الحسابي لفئة (٥ - ١٠ سنوات) (٢,٨٩) بانحراف معياري (٠,٥٩). كما بلغ المتوسط الحسابي لفئة (أكثر من ١٠ سنوات) (٤,٠٤) بانحراف معياري (٠,٥٠).

وللكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$) جرى حساب تحليل التباين الأحادي (One Way-ANOVA) كما في الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way- ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخبرة	٤٦,٩٥٣	٢	٢٣,٤٧٦	٨٧,٢٢٢	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٢,٥٦٨	١٢١	٠,٢٦٩		
الخطأ الكلي	٧٩,٥٢١	١٢٣			

يتبين من الجدول رقم (١٢) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥=α) في المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة، فقد بلغت قيمة (ف) (٨٧,٢٢٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائية.

وللكشف عن اتجاه الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، جرى استخدام اختبار شيفية (Scheffe) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار شيفية (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة

فئات المتغير	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	--	٠,٢٩*	١,٤٤*
من ٥-١٠ سنوات	٠,٢٩*	--	١,١٥*
أكثر من ١٠ سنوات	١,٤٤*	١,١٥*	--

❖ عند مستوى دلالة (٠,٠٥=α)

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن الفروق تتجه لصالح المعلمين من فئة

"أكثر من ١٠ سنوات" عند مقارنتها بفترة "أقل من ٥ سنوات" وفترة "من ٥-١٠ سنوات".

وتعزى هذه النتائج إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية من فئة "أكثر من ١٠ سنوات" هم أكثر الفئات قدرة على فهم طلبة المرحلة الابتدائية، وتفهم احتياجاتهم بحكم طول المعاشة، واستمرار الملاحظة، فهم يعرفون أبسط الطرائق لجعل طلبة المرحلة الابتدائية يتعلمون وهم مستمتعون، كما أن طول الخبرة جعلهم أكثر المعلمين تقبلاً للدورات التدريبية، إضافة إلى أنهم أكثر المعلمين صقلاً للخبرة لأنهم من أكثر المعلمين الذين زارهم المشرفون التربويون واستفادوا منهم.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (بركات، ٢٠١٠) التي أظهرت وجود أثر للخبرة على الاحتياجات التدريبية. وتختلف مع نتائج دراسة كل من (العلي، ٢٠١٦)، و(الخطيب، ٢٠١٣)، و(Boice, 2005).

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها وتحليلها يقترح الباحث التوصيات التالية:
- أن يكون تدريب المعلمين متناسباً مع احتياجاتهم وخصوصاً في مجال التنمية المهنية.
- إجراء مسح مستمر بشكل دوري لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية.
- استحداث برامج تدريب وحقائب تدريبية جاهزة لتلبية الاحتياجات التدريبية المتنوعة.
- بناء قاعدة بيانات تتضمن احتياجات كل معلم والدورات التي حضرها المعلم.
- إجراء دراسات أخرى في هذا المجال على الفئة نفسها في محافظات أخرى أو فئات أخرى.

Training Needs for the Basic Stage Teachers in Kuwait

Dr. Nayef L. Al-Metery
State of Kuwait

Abstract

This study aims to know the training needs for the basic stage teachers in Kuwait. To achieve this purpose, the researcher developed a 40-item questionnaire, distributed into five domains: Planning, Classroom Management, Teaching Competencies, Implementation and Evaluation, then it was applied to a sample of (124) males and females teachers who teach first basic stage selected from eight schools purposely from government schools in Kuwait in school year (2017/2018).

The results showed that the level of training needs was moderate, there are no statistically significant differences in teachers' estimating for the teacher's training needs that can be attributed to gender and qualification variables, and statistically significant differences in teachers' estimating for the teacher's training needs attributed to experience in favor to more than ten years of experience. The study recommended that training courses must be suitable for the teachers needs; especially in developing of the teacher's skills.

Keywords: Training Needs, Basic Stage.

المراجع

- ١ - بركات، زياد (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين. ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان "تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة" المنعقد بتاريخ ٦-٩ / ٤ / ٢٠١٠.
- ٢ - تشارلز، ماكجوير وايتز، ديانا (٢٠٠٦). أفضل النصائح للمعلمين، (ترجمة مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير.
- ٣ - الخطيب، براءة (٢٠١٣). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون. مجلة جامعة دمشق، ٢٩(١)، ٢٣٥-٢٧٣.
- ٤ - الراميني، فواز (٢٠٠٩). المعلم الذي نريد بين الأصالة والتجديد. العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٥ - الطعاني، حسن (٢٠٠٢). التدريب، مفهوم وفعالياته وبناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع
- ٦ - العصفور، عهود (٢٠١٧). لمحات تحليلية مقارنة لواقع برامج اعداد المعلم في دولة الكويت. متوفر على الرابط الآتي: <https://www.worldcces.org/article-3-by-alasfour/teacher-preparation-programs-in-kuwait-a-profile-comparative-analysis>
- ٧ - العلي، يسرى (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية. مجلة دراسات، العلوم التربوية، ٤٣(٣)، ١٣٩٧-١٤١٥.
- ٨ - الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٣). الكفايات التدريسية. مفهومه - تدريب - أداء. عمان: دار الشروق للتوزيع و النشر.

٩ - الكساسبة، يوسف (٢٠٠٣). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفاءات التعليمية وبناء أنموذج تدريبي لتطويره. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- 10 - Asche, A., & Burrell, P. (2004). Training Needs of Vocational Education Mainstreamed Special Education Students. **ERIC**, ANED325525.
- 11 - Berry, J., & Abernethy, B. (2009). Developmental influences on the acquisition of tactical decision-making expertise. **Journal of Applied Sport Psychology**, 15(1), 12-25.
- 12 - Boice, M. (2005). Teachers with Special Needs: Training for teachers of Adults with Learning Difficulties. **ERIC**, CHNCE528581.
- 13 - Chaiupa, M., & Sormunen, C., (2004). Perceived preservice and In-service Technology Training Needs of Indiana Business Teachers. **ERIC**, CHNCE 5226280.
- 14 - Clyton, T. (2006). **Educational - and Child-Psychology**. New York: Houghton Mifflin Company.
- 15 - Cross, L., & Billingsley, B. (2001). General Education Teachers Interest in Special Education Teaching: Deterrents, Incentives, and Training Needs. **ERIC**, CHNEC60217.
- 16 - Johnston, S. (2007). The Training Needs of Teachers and School Psychologists **ERIC**, CHNCG537690.
- 17 - Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015: International Results in Mathematics and Science. Retrieved 13-09-2017, from <http://timss2015.org/advanced/download-center/>
- 18 - NIE [National Institute of Education (2013). A Diagnostic Study of Education in Kuwait, National Centre For Education Development (NCED), Kuwait. <http://www.nced.edu.kw/images/downloads/NIER-reporten.pdf>
- 19 - Sharon, M. (2008). A survey of Teachers' Perceptions of Training Needs". **ERIC**, CHNSP521704.
- 20 - Stephen, F. & Anneke, M. (2011). **Leading for Instructional Improvement- How Successful Leaders Develop Teaching and Learning Expertise**. San Francisco, USA: Jossey-Bass.

