

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### ٢،١ التمهيد

من خلال الفصل الثاني سوف يستعرض الباحث المفاهيم المتعلقة بالدراسة وهي الاحتياجات التدريسية، والخصائص المهنية، والمهارات التدريسية وجودة الأداء التدريسي. وسيتم الربط بين مفاهيم الدراسة من خلال الدراسات السابقة في الموضوع؛ وسيتم عرض النظرية العلمية المعتمدة في البحث لتحقيق أهداف الدراسة.

#### ٢،٢ النظرية العلمية

##### ٢،٢،١ تمهيد

لقد تعددت المناهج الحديثة المتعلقة بالتدريب والتنمية البشرية في منهجيات الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريسية؛ فاستعمل روبرت ميجر وبيتر بايب Robert Moger & Peter pipe أنموذجا يستند على استجواب الافراد بعناصر ذات صلة بمهام العمل؛ إذ يتم تحديد الاحتياجات التدريسية بناء على الإجابات المتحصلة؛ وقام دوجان ليرد Dugan Laird بتصميم أنموذج يستند على الفارق بين الأداء الفعلي والواقعي للموظف وبين الأداء المطلوب للتنمية والتدريب، واعتمدت نماذج أخرى على متطلبات المنظمة من العمل وحاجات العاملين من التدريب لتحقيق الاحتياجات المقصودة للمنظمة؛ ومن بين النماذج الرائدة وفق هذا المنظور أنموذج ميلان كوبر وجوزيف بروكو بنكو Milan Kuber & Joseph Proko

Penko. وقد نهجت بعض النماذج على تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة لاستخلاص الحاجات التدريبية للعاملين؛ ومن أشهر النماذج التي تعتمد على تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة نموذج S.W.O.T المختصرة من أربع كلمات وهي Strength وتعني القوة، Weakness وتعني الضعف، Opportunity وتعني الفرصة، Threat وتعني التهديدات المحتملة (الطراونة، ٢٠١١). وسوف يتطرق الباحث لأهم النماذج النظرية المفسرة للاحتياجات التدريبية وهي نموذج الفجوة لدوجان ليرد Dugan Laird، وأتمودج منحنى النظم (The System Approach to Training (SAT).

### ٢،٢،٢ أنموذج دوجان ليرد Dugan Laird

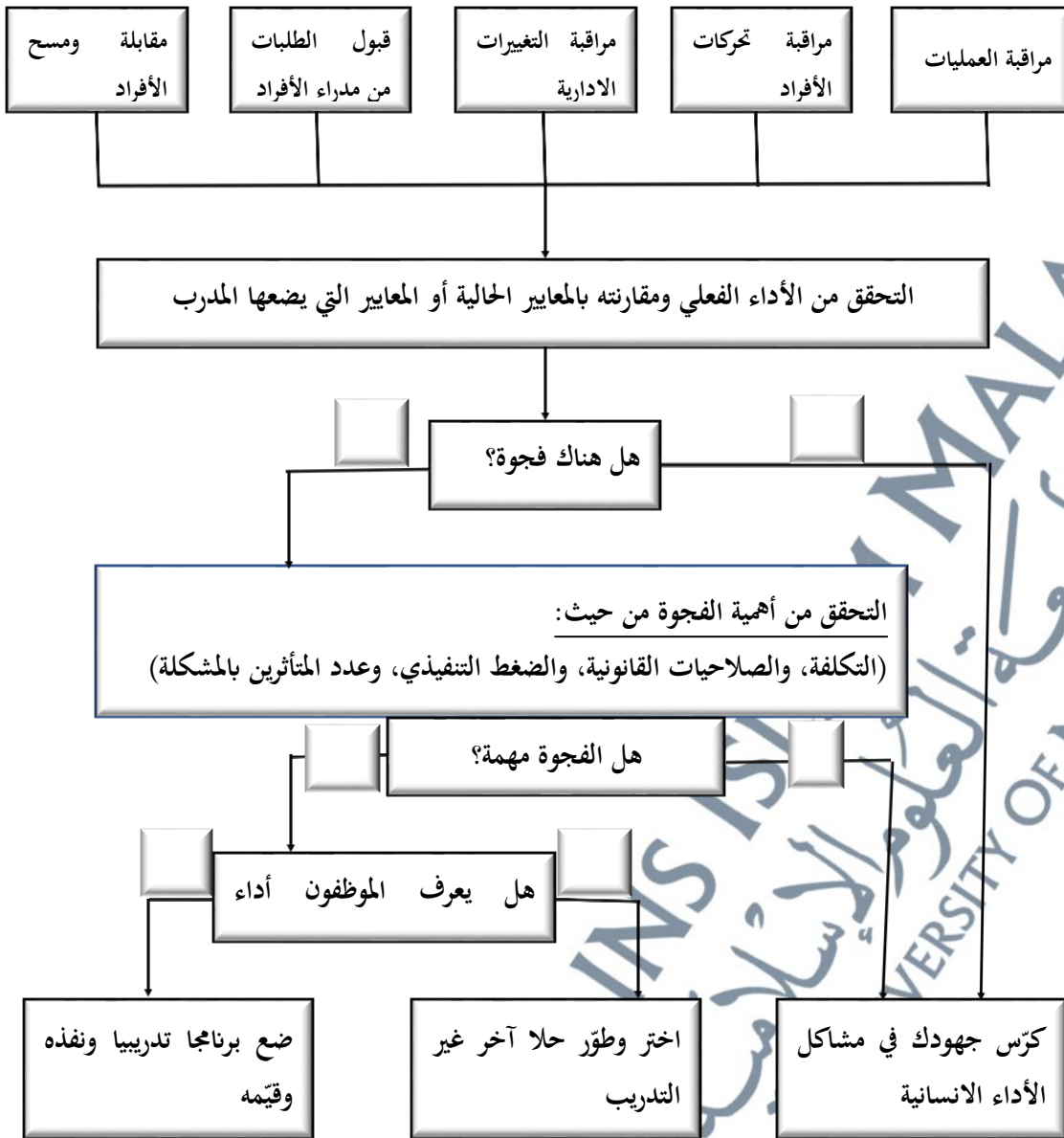
يعد أنموذج الفجوة (Deficiency) بين الأداءين لدوجان ليرد Dugan Laird من أبرز النماذج النظرية التي ساهمت في تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية، ويذكر بيتون (peyton, ١٩٩١) أن القليل من الكتاب من يتطرق لحياة دوجان ليرد ومع ذلك؛ فإن المهتمين بالتدريب والتطوير يتفقون أن ليرد عندما توفي في نوفمبر عام ١٩٨٤ أنهم فقدوا أحد أهم المسهمين في مجال تنمية الموارد البشرية Human Resource Development (HRD)، فقد بدأ ليرد مسيرته المهنية مدرسا في مدرسة ثانوية ومدرسا جامعيا. وفي عام ١٩٥١ دخل مجال التدريب الصناعي مدرسا بالخطوط الجوية، وقد اكتسب سمعة مرموقة في مجال التدريب والتطوير من خلال ممارساته المهنية، وأصبح ليرد من عام ١٩٧٤ وحتى وفاته في عمر ٦٤ عاما من أكبر المستشارين في مجال تنمية الموارد البشرية (HRD) احتراما وتقديرا في اختصاصه، وكان يمارس مهنته من منزله بمدينة ديكاتور بجورجيا، وخلال ممارسات ليرد في مجال التنمية البشرية كانت له اسهامات كتابية بعدة مجالات، فقد شارك بكتاباتاته في مجلة أخبار التدريب ومجلة التدريب والتطوير وكان كاتبا لعمود في مجلة التدريب لمدة ١٤ عاما خلال فترة الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، وبتفاق المختصين في مجال التنمية البشرية أن كتاب ليرد "منهجية التدريب والتطوير" الذي كتبه عام ١٩٧٨ هو أفضل مقدمة متاحة

في مجال تنمية الموارد البشرية؛ فقد كان يصوغ الأفكار المتعلقة بالتدريب والتطوير بلطف العبارة وسلاسة التعبير وبروح الدعابة، ويضعها في مصطلحات محددة وواضحة. وقد تميز أنموذج ليرد بالقدرة على رصد الاحتياجات التدريبية بالقياس والمعالجات الإحصائية التي ساعدت في التخلص من مشاكل تقويم الأداء والإنجاز؛ فقد استعمل في تحليل الاحتياجات التدريبية على أنماط التعلم وأساليب التدريس والمناخ التدريبي والقياس والتقويم.

ويذكر ليرد (Laird, ٢٠٠٣) أن أنموذج الفجوة (Deficiency) يعتمد على أسلوب معياري في قياس التدريب والتطوير حول تنفيذ الأداء الوظيفي بشكل قياسي من حيث الوقت واستثمار الأساليب والأدوات المعينة في مهام العمل، وفضلاً عن خطوات تحديد الاحتياجات التدريبية؛ فهناك مدخلات مهمة في قياس الإنجاز لتنفيذ المهام الوظيفية لا يتستقيم القياس إلا بوجودها؛ منها عامل الزمن والوقت وتوفر الأدوات اللازمة للإنجاز، ويتم القياس للتغيرات التي تطرأ على عملية التدريب والتطوير وملاحظة الإنجاز عند ليرد؛ من خلال ست خطوات أساسية وهي (Laird, ٢٠٠٣: ٨):

١. تحديد الطريقة الصحيحة لجميع المهام التي تحتاجها المنظمة (الطريقة القياسية أو المعيارية).
٢. التكفل باختيار الأشخاص الذين يقومون بتنفيذ هذه المهام.
٣. التعريف بمستويات الإنجاز الذي يمكن للأفراد تنفيذه بهدف إنجاز المهام المطلوبة.
٤. التدريب والتطوير (T&D) لمهاراتهم وقدراتهم الذي يقلل الفجوة بين مستوى الإنجاز الفعلي وبين المستوى القياسي المطلوب.
٥. اختبار الأداء في تنفيذ المهام الوظيفية (التقويم) والتأكد من حصول المتدربين على الحد الأدنى من الإنجاز القياسي.
٦. توفير الأدوات والموارد اللازمة لتنفيذ مهام العمل.

ويذكر العتيبي (٢٠١٤) أن أ نموذج دوجان يحدد مستويات الأداء لعناصر المهام المهنية ويقارن أهميتها اعتمادا على معايير الأداء المطلوب. وللوصول إلى تحديد الاحتياجات التدريبية يستلزم جمع البيانات من الأفراد الممثلين للظاهرة المدروسة أو المشكلة؛ إذ يتم جمع البيانات في عناصر تدريبية ترتبط بمهام العمل أو الوظيفة، ويتم مقارنة مستويات الأداء الفعلي إحصائيا بالمستوى القياسي للأداء المطلوب، ويمثل الفارق بين الأداءين القصور التدريبي (الفجوة) لكل عنصر من عناصر التدريب أو مهام الوظيفة، ولإتمام العملية التدريبية يتم تقدير الأهمية التدريبية حول تقليل الفجوة بين الأداءين من ناحية قانونية وتكلفة مادية وإدارية، وبناء على تقدير الأهمية التدريبية يتم اتخاذ القرار حول اخضاع الأفراد للتدريب من عدمه، ويذكر ليرد (Laird, ٢٠٠٣) الخطوات العملية في تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال الشكل (٢، ١)، إذ يتم تحليل الاحتياجات عبر مراحل متسلسلة.



الشكل ٢، ١: الخطوات العملية لأنموذج دوجان ليرد لتحديد الاحتياجات التدريبية

Laird, D. (٢٠٠٣). Approaches to Training and Development. Cambridge:

Perseus Books Group. P. ٧٦.

وقد أثبت فيريرو وأبيد (٢٠١٣, Ferreiro & Abbad) اتفاق الدراسات التي تبحث في تقييم

الاحتياجات التدريبية أن الاحتياج التدريبي يتم تقييمه من خلال دراسة الفجوات في أداء الفرد من حيث

المصدر والأهمية، ووجود الفجوة ليس بالضرورة أن التدريب هو الحل الوحيد الذي يحل المشكلة، إذ يستلزم التقييم البحث عن مصادر الفجوة والعوامل التي ساعدت على وجودها؛ ليتسنى معرفة الوسيلة التي تخدم المدربين والباحثين في تقليص الفارق بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع من خلال استعمال أدوات القياس والتقييم.

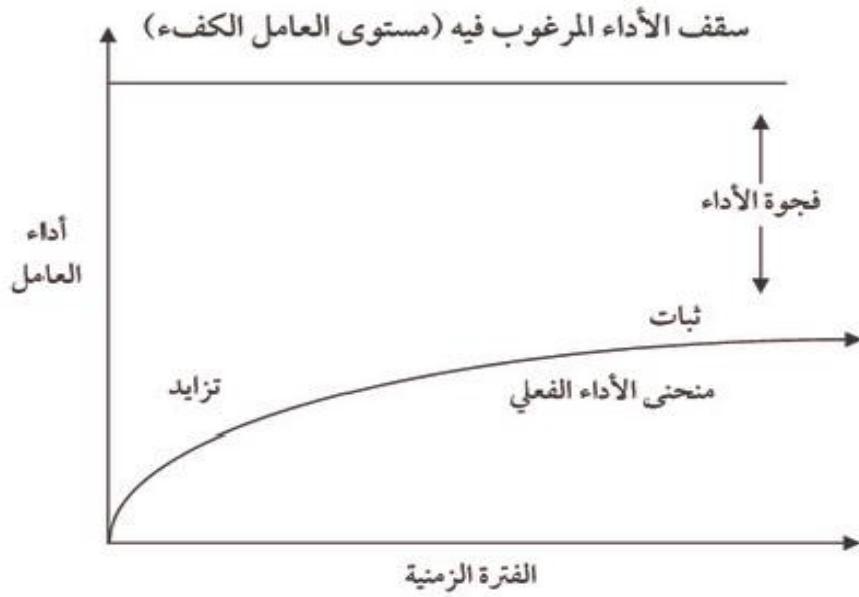
ويرى ليرد (Laird, ٢٠٠٣) أن القياس والتقييم في نموذج الفجوة مهمتان محورتان لتحليل الاحتياجات التدريبية ورصد التغييرات التي تطرأ على العناصر التدريبية، إذ لا يمكن الاقتصار على جمع البيانات وإجراء الأساليب الإحصائية واستخراج المؤشرات الإحصائية بعيداً عن تحديد المستويات القياسية وإصدار الحكم المنطقي على الدرجات والمستويات، لذا يتوجب التأكد من بعض النقاط قبل عملية جمع البيانات من الأفراد المعنيين بالتدريب والتطوير ومسح احتياجاتهم التدريبية؛ وهي (Laird, ٢٠٠٣: ٢٤١):

١. تحديد العناصر التدريبية الأكثر اخفاقاً.
٢. التعريف بالمقياس الرقمي الذي سيتم بواسطته تعيين المستويات أو القياسات.
٣. التأكد من أن إجراء القياس لن يتأثر بتغيرات لا يمكن السيطرة عليها. وهذا التأكد يدل أن القياس سوف يكون مشابهاً للواقع.

ويقترح أبو النصر (٢٠٠٩: ص ٧٩) الشكل (٢، ٢) لقياس وتحديد الاحتياجات التدريبية؛ إذ يظهر الشكل الخط الأعلى للسلوك الوظيفي المطلوب (مستوى العامل الكفء)، والخط الفعلي للسلوك الوظيفي الحالي، وللوصول إلى معرفة المسافة بين السلوك المطلوب والسلوك الحالي فإن البيانات الرقمية الكمية تمثل أساس العملية لقياس حجم الفارق حسب أنموذج الفجوة بين الأداءين. ويذكر أبو النصر أن ديفيد أوسبورن David Osborne فسر وجود الفجوة بأربعة أسباب وهي:

١. قلة الحافز: وللتقليل من حجم المسافة بين الأداءين بزيادة المحفزات المادية والمعنوية.

٢. قلة الموارد: وتتم معالجة المشكلة بتوفير الموارد المساعدة لزيادة السلوك الوظيفي المطلوب.
٣. عدم ملائمة الوظيفة للموظف: وتعالج المشكلة بدراسة مؤهلات الفرد وقدراته وإيجاد الفرص الوظيفية الملائمة.
٤. ضعف التدريب: وتتم معالجة المشكلة بدراسة أبعاد المهام الوظيفية وجوانب الضعف لتوفير فرص التدريب والتطوير.
- من ناحية أخرى؛ يوضح الشكل (٢، ٢) العلاقة الارتباطية بين مستوى الأداء الفعلي والقياسي، فقد توصلت دراسة عبد حميد وزملائه (Abd Hamid, et al ٢٠١٢) ودراسة جواساري وزملائه (Gewasari, et al ٢٠١٧) بوجود العلاقة الارتباطية بين الأداء القياسي (جودة الأداء التدريسي) من جهة وبين الأداء الفعلي (الاحتياجات التدريبية في المهارات التدريسية، والخصائص المهنية) من جهة أخرى. وأثبتت الدراسات التجريبية وجود العلاقة الارتباطية؛ فقد توصلت دراسة عبد العزيز (Abdelaziz, ٢٠١٢) ودراسة أكالين وسايجلو (Akalin & Sucuoglu, ٢٠١٥) إلى دور البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية المهارات المرتبطة بالتدريس في تحسين الأداء التدريسي، وحول طبيعة العلاقة الارتباطية؛ تؤكد دراسة أندو (Andoh, ٢٠١٢)، ودراسة العصيمي (٢٠١٤)، ودراسة عداوي وبطانية (٢٠١٩) أن طبيعة العلاقة بين الأداء الفعلي (المهارات التدريسية والخصائص المهنية) وبين الأداء القياسي (جودة الأداء التدريسي) علاقة إيجابية طردية.



الشكل ٢، ٢ : قياس وتحديد الاحتياجات التدريبية

المصدر: أبو النصر، مدحت. (٢٠٠٩). مراحل العملية التدريبية: تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج

التدريبية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر. الصفحة: ٧٩.

ويذكر (Laird, ٢٠٠٣) أن الأسلوب المناسب لتقدير حجم الفجوة بين الأداء المعياري والأداء

الفعلي يتم بواسطة المعادلة الرياضية ( $M - I = D$ ). إذ حرف M (Minimum Mastery) يشير للحد

الأدنى من الإتقان والإنجاز، وحرف I (Inventory) يشير للسلوك المعياري أو القياسي أو الحد الأعلى من

الإنجاز والاتقان، وأما حرف D (Deficiency) فيشير إلى حجم الفجوة والفارق بين الأداء الفعلي والأداء

القياسي، ويمثل هذا الفارق حاجة تدريبية مقدرة للفرد A potential training need، ويتم إجراء تحليل

الاحتياجات التدريبية بواسطة الاستبانات التي تقيس القدرات وتصف المستويات من واقع السلوك التنظيمي

للأفراد، ومن المقاييس ذات المستويات المتعددة التي تحدد الدرجات في قياس القدرات أن تكون إجابة الفرد

محصورة ومقيدة بخمس مستويات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وبعد جمع

البيانات يتم إجراء الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخلاص العناصر التدريبية التي هي دون المستوى المعياري، ويتم ترتيب العناصر تصاعدياً وتصنيفها حسب الأهمية بناء على مقدار الفارق بين الأداء الفعلي والقياسي.

### ٢،٢،٣ نظرية منهج النظم (SAT)

أموذج منهج النظم في التدريب (The System Approach to Training (SAT) هي "منهجية تشمل الأدوات والتقنيات والأساليب الخاصة بضبط الجودة لإنتاج مادة تعليمية فعالة، وأكثر من استعمالها التربويين والمدربين والمعلمون والمستشارون الذين يعكفون على تطوير برامج التدريب والتعليم الجديدة" (الديب والحياي، ٢٠١٥)؛ إذ يرتبط منهج النظم بمفهوم التدريب بوصفه عملية منظمة تشتمل على مكونات مترابطة ومتسلسلة تشترك في وحدة الهدف وتختلف في المضمون، ويطلق على المنظومة المترابطة والمتسلسلة منهجية النظم في المجال التدريبي (SAT) فالعملية التدريبية تنظم في العناصر الآتية (السكرانة و اليعقوبي، ٢٠١١؛ منير الدين، ٢٠١٤):

١. المدخلات Input: وهي العناصر الأساسية التي يتم بها تصميم وبناء البرنامج التدريبي وتخضع للعمليات والتنفيذ كالمدخلات البشرية وتتمثل في المتدربين العاملين والمدربين والمحاضرين والأفراد القائمين على تنفيذ التدريب ومتابعته وإدارته، والمدخلات غير البشرية وتتمثل في النظريات والأسس التدريبية والأساليب والطرق المستعملة بالبرنامج والمعلومات المتعلقة بالمنظمة والمتدربين بهدف مسح الاحتياجات التدريبية والمادة العلمية والأهداف ومحتوى البرنامج وطرق التدريس والبيئة التعليمية.

٢. العمليات Process: وهي مجموع الأنشطة والإجراءات الممارسة لنقل عمل التدريب من المحتوى التدريبي إلى واقع المتدرب بواسطة الأساليب والأدوات المستعملة.

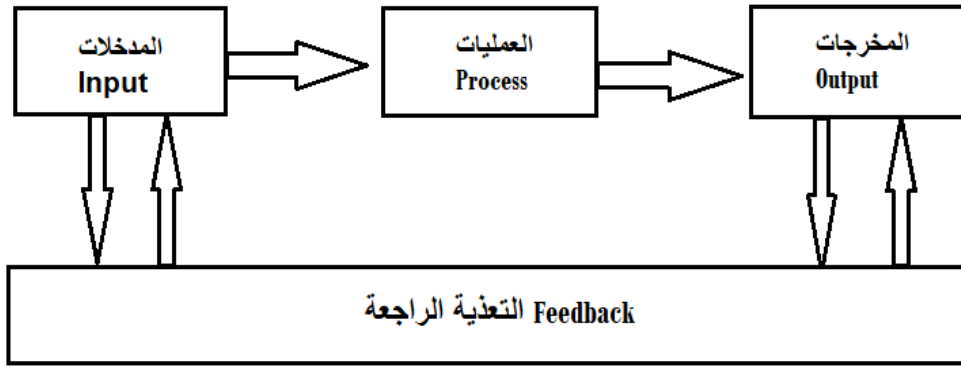
٣. المخرجات Output : وهي نتائج التفاعل بين عناصر المدخلات التي أدت إلى رفع مستوى الأداء أو عدم تحسينه والأهداف التي تحققت من البرنامج التدريبي.

٤. التغذية الراجعة Feedback: وهي معلومات تفيد في تقويم المدخلات والعمليات والمخرجات. وهي ترد من المخرجات إلى المدخلات أو العمليات، فهي عملية شاملة ومستمرة عبر عناصر النظام السابقة.

ويذكر الخطيب (١٩٨٩) أن منهجية النظم (SAT) تستند على الركائز الأساسية التي تقوم عليها النظرية السلوكية وذلك من حيث الوصف للأداء أو السلوك المراد تعديله أو تطويره والتحديد الدقيق للعمليات التدريبية؛ فالمدخلات والعمليات والمخرجات عناصر يتم استعمالها عند السلوكيين بهدف زيادة سلوك مرغوب فيه أو نقصائه. ومن مسلمات النظرية السلوكية التحديد الدقيق والواضح للأهداف السلوكية ومتابعة السلوك المستهدف وزيادة ونقصانا بالمدخلات والعمليات المصاحبة للتغذية الراجعة التي تعد من أهم الأساليب السلوكية المستعملة عند السلوكيين، ويستعمل القياس في النظرية السلوكية في وصف السلوك المراد تعديله وتحليل المعايير ومقارنة نتائج وتطور السلوك بالبرنامج التدريبي، وتتضمن البرامج التدريبية أساليب تعديل السلوك التي انبثقت عن النظرية السلوكية كالأساليب المستعملة عن أنموذج الاشراف الاجرائي.

ويذكر (Gupta & Gupta, ٢٠١٣) أن أجزاء منحنى النظم (SAT) هي مكونات رئيسة تتفاعل وتتشرك في تحقيق الهدف، ويمكن تعريف المنحنى بالنظر إلى مكوناته والعلاقات التفاعلية بين هذه المكونات (الشكل: ٢، ٣)، إذ إن مخرجات النظام Output هو ما يجب تعلمه والتدريب عليه (مثل القدرة على الكتابة) تتم بواسطة تفاعل المعلم والطلاب والأنشطة داخل الصف والممارسات التدريبية التي يطلق عليها مرحلة العمليات Process، هذه الممارسات والأنشطة المتعددة تعتمد على مدخلات النظام Input كالموارد

البشرية والأساليب والوسائل التعليمية والتدريبية، فالمدخلات والمخرجات مكونان رئيسيان يميزان نوعية التفاعل بين وضع تعلم المادة التدريبية وبين البيئة التعليمية والتدريبية، ولكن العلاقة بين المدخلات والمخرجات تتدخل في نتائجها عوامل من البيئة يمكن أن تتحكم في النتائج والمخرجات كالوقت التدريبي والطاقة المبذولة من قبل المدرب ودوره في استثارة الدافعية لدى المتدربين واختيار المواد التدريبية المناسبة وتهيئة المناخ التدريبي وتحديد المستوى التدريبي المطلوب، ومن المكونات الرئيسة في منحى النظم: التغذية الراجعة من المديرين والمتدربين، وردود الأفعال، والتقييمات التي تحسن النتائج وتساعد المدرب على تحسين المدخلات للحصول على النتائج المطلوبة، هذه الوظائف الرئيسة في منحى النظم تقدم تقييما مستمرا على سير عملية التدريب، والشكل الآتي يوضح العلاقة بين المكونات حسب منحى النظم (Gupta & Gupta, ٢٠١٣):

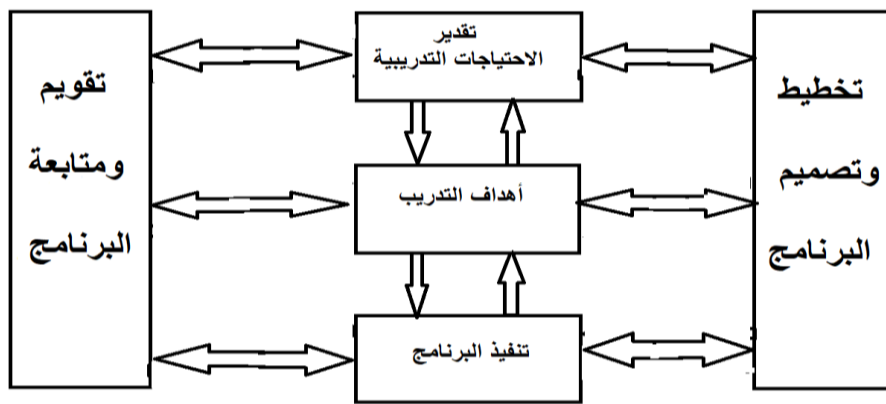


الشكل ٢، ٣ : العلاقة بين المكونات الرئيسة لمنحى النظم (SAT)

Gupta, S., & Gupta, A. (٢٠١٣). The System Approach in Education.

*International Journal of Management*. Vol. ١, July ٢٠١٣. P:٥٣.

ويرى ياسين (٢٠٠٩) أن منظومة التدريب تتضمن أربع مكونات أساسية: المكون الأول تقدير الاحتياجات التدريبية، والمكون الثاني تخطيط وتصميم البرامج التدريبية، والمكون الثالث تنفيذ البرامج، والمكون الرابع تقويم ومتابعة البرامج التدريبية. وتحدد العلاقة بين المكونات الأربع بوصفها علاقة تفاعلية وليست علاقة خطية، والشكل (٢، ٤) يوضح طبيعة العلاقة بين المكونات الأربع للتدريب كما ورد عند ياسين.



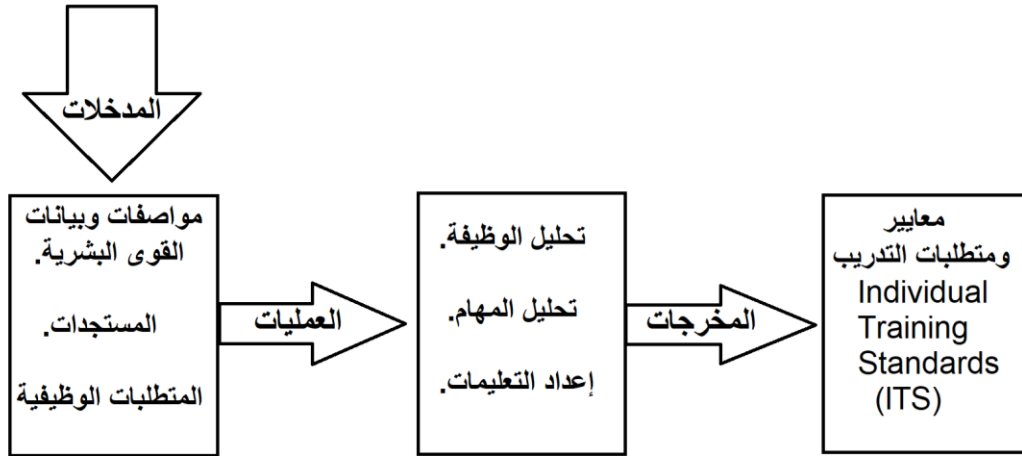
الشكل ٢، ٤: منظومة التدريب والعلاقة التفاعلية غير الخطية بين مكوناتها

المصدر: ياسين، منال محمد كامل. (٢٠٠٩). دور التعلم الذاتي في تطوير البرامج التدريبية للمعلم.

مصر: المكتبة العصرية. الصفحة: ١٧٧.

ويرى الديب والحياي (٢٠١٥) أن منهجية النظم في التدريب (SAT) تمر بمراحل أساسية وهي التحليل Analysis والتصميم Design والإعداد Development والتطبيق Implement والتقييم Evaluate، وتختصر هذه المراحل بالرمز (ADDIE). ويشير مارنز كوبر (٢٠٠٤، Marine Corps) أن مرحلة التحليل للاحتياجات التدريبية Analyze Phase تعد المرحلة الأولى والأساسية في منهجية النظم للتدريب (SAT)، وتتم من خلال تجميع البيانات عن إنجاز الموظفين للمهام الوظيفية ومن ثم تحليلها ورصد

نتائج التحليل. وتفيد النتائج في وضع قائمة شاملة للمهام وتحديد مستلزمات الإنجاز للتطوير والتنمية التدريسية؛ إذ أن متطلبات إنجاز الأداء الوظيفي تمثل المعايير التدريسية وبنود التدريب والاستعدادات للتدريب، وتتألف مرحلة التحليل من أربع عمليات رئيسية وهي: تحليل الوظيفة Job Analysis، وتحليل المهام الوظيفية Task Analysis، وإعداد التعليمات التدريسية Determine Instructional Setting، وتحديد المتطلبات في مرحلة التحليل Requirements and Responsibilities in the Job Analysis. إن مخرجات النموذج في مرحلة التحليل هي متطلبات الإنجاز الوظيفية للمتدرب التي تعد المعايير التدريسية الفردية Individual Training Standards (ITS). والشكل (٢، ٥) يوضح عمليات مرحلة التحليل وفق نموذج منحى النظم (SAT).



الشكل ٢، ٥: عمليات مرحلة التحليل وفق نموذج منحى النظم (SAT)

Marine Corps. (٢٠٠٤). System Approach to Training (SAT) Manual. United

States Marine Corps.p.١-١.

ويذكر الديب والحيالي (٢٠١٥) أن في مرحلة التحليل يتم تحديد الأشخاص أو الفئة المستهدفة

بالتدريب ومسح الاحتياجات التدريسية وفرزها وفق الأولويات والأهمية ومن ثم تصنيف الفئة المستهدفة

بالتدريب مع الأخذ بالاعتبار العوامل المؤثرة في حجم التدريب ونوعه ليتمكن القائمون على تنفيذ البرنامج التدريبي من ضبط المادة التدريبية اللازمة والوسائل المطلوبة وتحديد الفترة الزمنية للبرنامج.

#### ٤، ٢، ٢ نظرية البحث ومبررات الاختيار

اعتمد الباحث في دراسته على أنموذج الفجوة لدوجان ليرد Dugan Laird مناسبة الأنموذج مع أهداف البحث وغاياته، فقد تضمن البحث أربع مكونات رئيسة وهي: الاحتياجات التدريبية، والخصائص المهنية، والمهارات التدريبية، وجودة الأداء التدريسي. ويستلزم التقييم وتحديد مستويات الأداء والإنجاز (الاحتياجات التدريبية، والخصائص المهنية، والمهارات التدريبية) تصنيف المستويات بأساليب قياسية قابلة للتقدير والتقييم، ومن جانب آخر يمثل جودة الأداء التدريسي محكا قياسيا يسهم في تقييم الأداء والإنجاز لدى معلمات القرآن الكريم في سلطنة عمان، ويقدم أنموذج ليرد هيكلا هندسيا يتناسق مع مكونات البحث، ومنهجية واضحة لتفسير النتائج ومخرجات الأساليب الإحصائية.

وتؤكد الدراسات واقعية أنموذج ليرد في تحديد الاحتياجات التدريبية؛ ففي دراسة قام بها فيريرو وأبيد (٢٠١٣) Ferreiro & Abbad هدفت إلى تقييم واقع الأطر النظرية التي يتم ممارستها في تحليل الاحتياجات التدريبية، توصلت النتائج فيها إلى ضالة الدراسات المعتمدة على المنهجية السليمة التي من خلالها يمكن قياس الاحتياجات التدريبية، وأن معظم النماذج النظرية المستعملة في تحليل الاحتياجات التدريبية تدرس العلاقات التفاعلية بين المتغيرات ولا تأخذ في الاعتبار تحليل العوامل مجتمعة أو المستويات المتعددة بطريقة استباقية وقابلة بالتنبؤ المستقبلي. وأنه يجدر بالنماذج النظرية التعريف الاصطلاحي للمفاهيم المرتبطة بالنظرية. وتشير النتائج إلى قلة الجهود المبذولة في بناء النظريات العلمية المتعلقة بتحليل الاحتياجات التدريبية والتعريف بالمفاهيم والمصطلحات. وتوصي دراسة فيريرو وأبيد Ferreiro & Abbad بأهمية دراسة الفجوات في الكفاءات البشرية والقابلة للقياس من خلال تحليل المستويات المتعددة لأبعاد الخاصية قيد

الدراسة. وأنه يجب الأخذ في الاعتبار تحليل العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في الظاهرة والتي يمكن أن تكون ذات تأثير وأهمية مستقبلا؛ وذلك جنبا إلى جنب مع تحليل الأدوار الأدائية الفردية. وتوصي الدراسة بضرورة التعريف بالمصطلحات والمفاهيم وضبط الأدوار بالعمل وأبعاد الاحتياجات التدريسية وتحديد الأساليب المستعملة والنظرية العلمية.

من ناحية أخرى؛ فإن أتمودج ليرد يتناسق مع معطيات الدراسات السابقة التي تبرهن العلاقة الارتباطية بين مستوى الأداء الفعلي والقياسي بالأتمودج؛ فقد توصلت دراسة عبد حميد وزملائه (Abd Hamid, et al ٢٠١٢) ودراسة جواساري وزملائه (Gewasari, et al ٢٠١٧) بوجود العلاقة الارتباطية بين الأداء القياسي (جودة الأداء التدريسي) من جهة وبين الأداء الفعلي (الاحتياجات التدريسية في المهارات التدريسية، والخصائص المهنية) من جهة أخرى. وقد أثبتت الدراسات التجريبية وجود العلاقة الارتباطية؛ إذ توصلت دراسة عبد العزيز (٢٠١٢, Abdelaziz) ودراسة أكالين وسايجلو (Akalin & Sucuoglu, ٢٠١٥) إلى دور البرامج التدريسية الهادفة إلى تنمية المهارات المرتبطة بالتدريس في تحسين الأداء التدريسي. وحول طبيعة العلاقة الارتباطية؛ تؤكد دراسة أندو (Andoh, ٢٠١٢)، ودراسة العصيمي (٢٠١٤)، ودراسة عداوي وبطانية (٢٠١٩) أن طبيعة العلاقة بين الأداء الفعلي (المهارات التدريسية والخصائص المهنية) وبين الأداء القياسي (جودة الأداء التدريسي) علاقة إيجابية طردية؛ لذا سوف يتطرق الباحث إلى التعريف بمكونات الأتمودج بالدراسة مع الربط بين المكونات بما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج. وقد تحددت المكونات الواردة بالدراسة في أربعة مفاهيم وهي: جودة الأداء التدريسي، والمهارات التدريسية، والخصائص المهنية، والاحتياجات التدريسية.

## ٢،٣ الاحتياجات التدريبية

### ٢،٣،١ تمهيد

ترتبط البرامج التدريبية بالأسس والمبادئ النظرية لمفهوم التدريب وحقيقته، لأن التدريب عملية منظمة، وتتضمن أجزاء متكاملة وتمر بمراحل متسلسلة، وكل مرحلة تتميز بخصائص ومكونات تختلف عن المراحل الأخرى. وتعد الاحتياجات التدريبية (Training Needs) المرتكز الرئيسي في العملية التدريبية، وتشير لودويكوسكا (Ludwikowska, ٢٠١٨) إلى أن الاحتياجات التدريبية تعد المرحلة المتقدمة من عمليات التدريب والتطوير للأفراد العاملين، وأن التحليل الواقعي للاحتياجات التدريبية ضرورة ملحة تفرضه أدبيات التدريب والتنمية البشرية؛ إذ العامل مع مستجدات الحياة المعرفية والتكنولوجية المتسارعة؛ يتباطأ أداءه المهني وتقصر مهاراته عن مواكبة التطور المستمر؛ ما يحدث فارقاً بين الأداء الفعلي للفرد وبين الأداء المتوقع والمأمول. ويظهر أثر الفجوة بين الأداءين سلباً في واقع الخدمات التي تقدمها المنظمة والأداء والإنجاز. ويبرز دور التدريب في التقليل من حجم الفارق بين الأداءين؛ إذ يوفر التدريب البيانات القابلة للقياس حول مستوى القدرات الحالية والمهارات الأكثر احتياجاً للتطوير؛ فالاحتياجات التدريبية ترسم مقدار التدريب اللازم والعناصر التي تستلزم التنمية. ويساعد التحليل للاحتياجات التدريبية في استثمار الجهود التنموية وضبط الانفاق المالي؛ فتقدير الاحتياجات التدريبية تسهم في تحديد الأهداف للتدريب والتطوير وفق منهج منظم حول مهارات تدريبية معينة. وبما أن التدريب يستند على مفهوم الاحتياجات التدريبية؛ فإنه يستلزم التطرق والتعريف بمصطلح الاحتياجات التدريبية وبمصطلح التدريب.

### ٢،٣،٢ التدريب

يعرف ليرد (Laird, ٢٠٠٣: ١٣) التدريب Training بأنه " التجربة أو النظام الذي يؤدي إلى

اكتساب الأفراد لسلوكيات جديدة ومحددة سلفاً". وتعرف لودويكوسكا (Ludwikowska, ٢٠١٨)

(١٨٠) التدريب بأنه وسيلة تهدف إلى تحسين الكفاءة المهنية للموظف من خلال اكتساب المعرفة والمهارات بطريقة منهجية لتحسين الخبرات الآنية. ويعرف السكارنة واليعقوبي (٢٠١١) التدريب بأنه "عملية مخططة ومنظمة ومستمرة، تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الفرد وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه". ويعرف الدهشان (٢٠١٧) التدريب بأنه "نشاط منظم؛ يهدف إلى تنمية معلومات، ومهارات، واتجاهات الأفراد، وتغيير السلوكيات، ورفع كفاءات وقدرات تنفيذ الأعمال، وتطوير أساليب العمل في منظمة معينة وبما يشبع حاجات الأفراد ويسهم في تطوير الذات". ويعرف شحاته والنجار (٢٠٠٣) التدريب بأنه العملية التي يتم من خلالها التطوير لمهارات محددة ومرتبطة بالعمل وتزويد العاملين في المنظمة بمعارف معينة تسهم في تعزيز القدرات والمهارات؛ ليصبحوا أكثر فعالية وكفاءة في أداء عملهم. ومن خلال تعريف التدريب؛ فقد أفادت أن التدريب يتميز بخصائص محددة وهي (منير الدين، ٢٠١٤):

١. عملية منظمة ومخططة؛ لها مكوناتها وخصائصها.
٢. عملية هادفة لتعليم سلوك جديد أو زيادة سلوك مرغوب فيه أو تقليل سلوك ومحوه؛ سواء تعلق بالمعارف، أو الاتجاهات، أو المهارات.
٣. عملية شاملة باعتبار أن الجوانب الشخصية للعنصر البشري هو المحرك القيادي والإداري داخل المنظمة. ولا تقتصر شمولية التدريب على الفرد، بل تستقطب جميع الأفراد العاملين بالمؤسسات والمنظمات والحكومات باعتبار التدريب استراتيجية وهدفا وليس وسيلة.
٤. عملية مستمرة نتيجة التطوير المستمر والتحديات المستحدثة لمواكبة متغيرات العمل.
٥. أن التدريب يستند على قاعدة حاجات تصنفها المنظمة فروقات حقيقية وفعالية بين الواقع وأهداف المنظمة.

وأما مفهوم البرنامج التدريبي Training Program فهو مرتبط بمفهوم التدريب وعملية التصميم

والشفيد والتقويم والمتابعة لسير العملية التدريبية؛ فتعرف لودويكوسكا (Ludwikowska, ٢٠١٨: ١٨٤) البرنامج التدريبي بأنه المنهجية التي يتم بها تطوير الأفراد، وتنمية قدراتهم، وتضمن اكتساب الأفراد للمهارات اللازمة وتغير الأداء إلى الأفضل، ويشمل الاستراتيجيات التدريبية والوسائل المعينة والأدوات المساعدة. ويعرف الديق والحيالي (٢٠١٥: ص: ٢٦) البرنامج التدريبي بأنه "عملية تنظيم نقل المهارات والخبرات والمعرفة بين الأفراد وذلك باجتماع المتلقي (المتدرب) والمعطي (المدرّب) في مكان مخصص لهذا الغرض خلال فترة زمنية محددة وباستعمال مادة تدريبية كوسيلة على أساسها نقل المعرفة لتلبية حاجة تدريبية معينة". وتعرفه السعدي (٢٠٠٤: ١٣٢) بأنه "مجمل الخبرات وألوان النشاط التي تخطط وتنفذ في سياق معين وخلال فترة زمنية محددة لتحقيق أهداف منشودة". وتشير السعدي إلى أن مفهوم البرنامج التدريبي يتضمن أربعة عناصر رئيسة؛ أولها: الأهداف، ثم المحتوى (المعلومات - الاتجاهات - المهارات)، بعد ذلك الخبرات التعليمية والتدريبية (شروط تحقيق الأهداف)، والعنصر الأخير هو التقويم وقياس المخرجات والنتائج التي تحققت والتغذية الراجعة (الطرائق والأدوات).

ويعد تدريب المعلم أحد الموارد الرئيسية للتنمية البشرية في المنظومة التعليمية؛ بوصف التدريب عملية شاملة، فالتدريب التربوي عملية تتداخل في مكوناتها العناصر الفاعلة في الحقل التربوي كالمناهج التدريسية، والأساليب التربوية، والفروق الفردية، فتم إدراج مدخل النظم في التدريب التربوي ليحقق الأهداف التعليمية ويتواءم مع متطلبات العصر، فاكتمت مدخل النظم أهميته البالغة في المجال التربوي ليووجه عملية التدريب بخطوات واضحة وعمليات متسلسلة ويساعد المدرسين في تسهيل عملية التقويم والقياس، ويسهم في تحليل مواقف التعلم والتعليم باستعمال نموذج المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة (منير الدين، ٢٠١٤). وفي دراسة طويلة قام بها نايت وكاريس ورايت (Knight, ٣٦

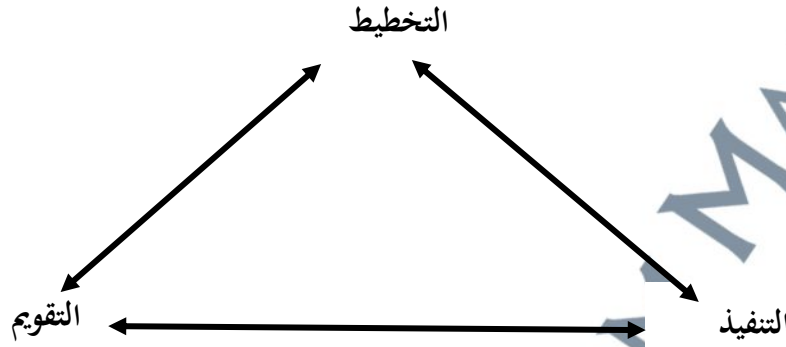
(Carrese, & Wright, ٢٠٠٧) هدفت إلى تقصي التأثيرات التدريبية على برامج تطوير المهارات التدريسية خلال المدة الممتدة من ١٩٨٧ - ٢٠٠٠ ممن شاركوا في برامج تطوير أعضاء الهيئة التدريسية (FDP)، إذ أظهرت النتائج التأثيرات الإيجابية للتدريب، وبرامج التطوير والتنمية البشرية في مجال المهارات التدريسية والجوانب المهنية.

ويرى الخطيب وعاشور (١٩٩٧) أن البرامج التدريبية للمعلمين ذات فاعلية في تحقيق الأهداف المتوقعة، وتعطي نتائج إيجابية في تنمية المعارف، والقدرات، والمهارات التربوية اللازمة لممارسة النشاط التعليمي. وتعزى تلك النتائج الإيجابية والفاعلة لارتباط البرامج التدريبية للمعلمين ببعض العناصر المحورية في تصميم وبناء البرامج التدريبية؛ فال محور الأول هو استناد البرامج التدريبية على نموذج نظري له جذوره التجريبية لتوجيه النشاطات والممارسات في البرنامج (Theory Based Model). والمحور الثاني هو التحديد الدقيق للأهداف السلوكية ضمن استراتيجيات البرنامج التدريبي بوضوح، وصياغتها سلوكيا مع السلوك المتوقع والمستوى المطلوب من الأداء (Prespecified Behavioral Objectives). والمحور الثالث هو مطابقة البرنامج التدريبي للاحتياجات التدريبية، وبإبلي الحاجات المرتبطة بالدور الوظيفي للمتدرب (Meeting the Professional Needs of Trainees). وأما المحور الرابع فهو إعطاء المتدربين مساحة تعبير كافية، وخيارات تدريبية متنوعة، ومرونة في التفاعل التدريبي (Flexibility and Diversity of Options). ويشير المحور الخامس إلى التوافق والالتزان ما بين الإطار النظري للبرنامج التدريبي وبين الممارسات التطبيقية للبرنامج (Integration of Theory and Practice). والمحور السادس هو أن يكون التدريب التربوي عملية مستمرة، ومواكبة للتطور السريع في الأساليب والوسائل ونماذج التعلم (Training and Life-Long Education). وأما المحور السابع فهو تمكين المتدربين من تحقيق ذاتهم من خلال التفاعل، والمشاركات، والتغذية الراجعة (Self-Actualization).

وترى السعدي (٢٠٠٤) أن التدريب التربوي يستند على مبدأ فكرة النظام المفتوح، والذي يتمثل

في تكامل النظام التعليمي بعناصره الرئيسة الآتية (الشكل: ٢، ٦)؛ وذلك حسب ما اقترحه بول ايغن

ورفاقه: Paul Eggen



الشكل ٢، ٦ : التكامل في النظام التدريبي

المصدر: السعدي، ساهرة عباس قنبر. (٢٠٠٤). مهارات التدريس والتدريب عليها: نماذج تدريبية

على المهارات. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع. الأردن، الصفحة: ١٣٢.

ولمساعدة المختصين التربويين في انتظام عملية التدريب، تم تحديد المبادئ الأساسية التي تستند

عليها العملية التدريبية، منظومة متكاملة تتضمن أهداف التدريب، والمحتوى التدريبي، واستراتيجيات

التدريب، وأساليبه.

فيذكر أبو النصر (٢٠٠٩) المبادئ التي يعتمد عليها التدريب في التصميم والتنفيذ؛ لأجل تحقيق

أهداف التدريب وغاياته. فالمبدأ الأول هو الاستمرارية Continuity؛ وتعني مصاحبة التدريب واستمرارية

حدوثه، وذلك من خلال الممارسة المتواصلة في العمل قبل الخدمة وأثناءها. المبدأ الثاني هو التقدم المنظم

Progression؛ وهو عملية الانتقال بالمتدرب في عناصر المحتوى التدريبي من مستوى إلى مستوى أعلى،

بطريقة منظمة ومقصودة ويمكن ملاحظتها وقياسها. المبدأ الثالث التدرج Graduation؛ وتعني ترتيب العناصر بالمحتوى التدريبي والمشملة على المعارف، والسلوكيات، والمهارات من الأسهل ثم الأصعب ثم الأكثر تعقيدا وتشعبا. المبدأ الرابع التكامل Integration: ويعني التكامل الترابط المتبادل بين مكونات العملية التدريبية وتوازنها؛ وذلك لتحقيق أهداف التدريب وغاياته. المبدأ الخامس الشمول Comprehension؛ ويراد بالشمول: تعميم التدريب على كافة العاملين من القمة إلى القاعدة، وذلك لضمان توجيه الجهود في تنظيم العمل وخدمة أهداف المنظمة. المبدأ السادس هو الواقعية؛ وتعني أن يعتمد التدريب على الاحتياجات التدريبية الفعلية للفرد، والتي ستخدم جوانب النشاط المهني والوظيفي. المبدأ السابع هو التكرار Repetition، ويعني التكرار: مساعدة المتدربين على اكتساب سمة الديمومة للعنصر الذي تم التدريب عليه سواء كان معرفيا أم سلوكيا وذلك من خلال تكرار حدوث التعلم. المبدأ الثامن هو انتقال التدريب Transfer of Training. ويقصد به تحويل ما تم التدريب عليه من معارف، ومهارات، وسلوكيات داخل القاعة التدريبية إلى الميدان العملي، وذلك من خلال توظيف التعلم في واقع العمل. المبدأ التاسع هو التغذية الراجعة Feedback؛ والتغذية الراجعة: هي المعلومات والأفكار العكسية والمرتدة من الآخرين أو المواقف نتيجة التدريب على سلوك معين، وتهدف التغذية الراجعة إلى التحسين المستمر والتقييم لمراحل التدريب.

وتستند العملية التدريبية على تحديد أهداف التدريب، وصياغة الأهداف بأسلوب قابل للقياس والتحليل، واتخاذ القرار؛ إذ يرى أبو غليون (٢٠١٠) أن هدف التدريب لا يقتصر على الموظفين الجدد أو تأهيل الأفراد قبل التوظيف لرفع أدائهم فحسب، ولا ينحصر على رفع كفاءة العمل كالبرامج والدورات التي تهدف إلى تطوير الأداء بما يتطابق مع نظام إداري مستحدث أو عمل مستجد؛ ولكن التدريب ممتد ليشمل الاحتياجات التطويرية لزيادة فاعلية الأداء والكفاءة المهنية بما يتطابق مع المهام والأدوار الواردة

بالوصف الوظيفي. ويذكر علام (٢٠١٠) أن الاحتياجات التدريبية بعد تحديدها يتم ترجمتها إلى أهداف زمنية، وكمية، ونوعية محددة. تتضمن هذه الأهداف الجوانب المعرفية والسلوكية التي صمم البرنامج التدريبي لتنميتها وتحسينها. وتتمحور الأهداف التدريبية في ثلاثة غايات رئيسة؛ الهدف الأول: هو تنمية المعارف، ويشمل جميع الأنشطة الذهنية ذات العلاقة بالعمليات العقلية التي تهدف إلى تزويد المتدرب بالأفكار والتعليمات ولوائح المنظمة التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها في التوصيف الوظيفي. والهدف الثاني: من الأهداف التدريبية هو تنمية المهارات، ويتعلق بالجوانب السلوكية الظاهرة التي تدخل في أداء المهام الوظيفية، وكل سلوك يمكن ملاحظته للمتدرب وقابل قياسه ظاهريا فإنه يدخل في قائمة المهارات ذات العلاقة بمهام الوظيفية. والهدف الثالث: هو تنمية الاتجاهات والميول الشخصية، والمعتقدات الذاتية حول الآراء، والأشخاص، والمناخ الوظيفي، وطبيعة العمل، والوظيفة. ومن خلال الأهداف التدريبية العملية يتمكن المختصون بالتدريب من تصميم المحتوى التدريبي.

إذ يرى رضوان (٢٠١٢) أن تصميم المحتوى التدريبي يتم من خلال حصر الأبعاد والمجالات التدريبية الرئيسية والفرعية المراد تعلمها، وإعداد البرنامج بهدف تنمية أهداف المحتوى المعرفية والسلوكية. ويتم تصميم المحتوى وتحديد أبعاده من خلال الخطوات الآتية:

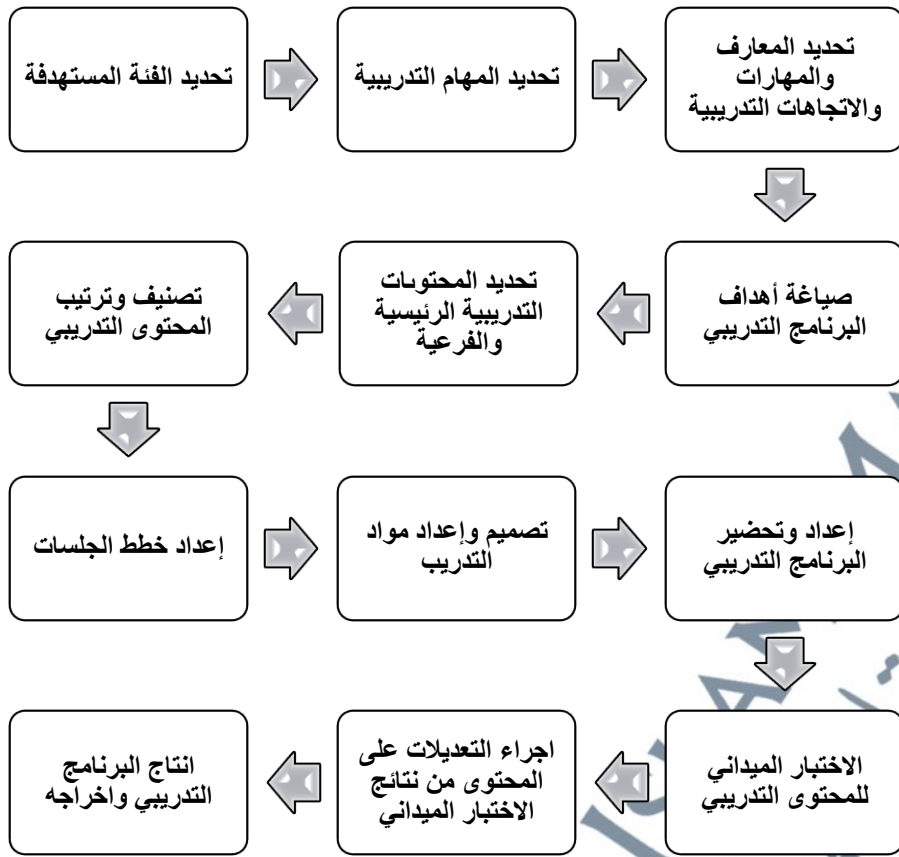
١. تحديد محتوى الموضوع أو الدورة التدريبية (مثال: المهارات التدريسية).
٢. تصنيف المحتوى التدريبي (المجالات والمحاور الرئيسية).
٣. ترتيب المحتوى التدريبي.
٤. تحديد الأساليب المناسبة لتدريب وتعليم كل جزء من أجزاء المحتوى التدريبي (أساليب المواضيع الفرعية).
٥. تحديد الزمن اللازم لتقديم كل جزء من أجزاء المحتوى التدريبي.

ومن الأساسيات المهمة في تصميم وتنفيذ العملية التدريبية؛ انتقاء الاستراتيجيات المناسبة والأساليب السليمة مع فحوى التدريب. فقد ذكر أبو النصر (٢٠٠٩: ص ٥٦) أن تحقق أهداف التدريب يتطلب استعمال الأساليب التدريبية المناسبة مع فحوى المحتوى التدريبي. ويعرف أبو النصر الأساليب التدريبية بأنها: "الطرق التي يستعملها المدرب لنقل المنهج التدريبي إلى المتدربين بصورة تنتج الأثر المطلوب". وترى لودويكوسكا (Ludwikowska, ٢٠١٨) أن البرامج التدريبية تحقق أهدافها وفعاليتها إذا تم اعتماد استراتيجيات وأساليب مناسبة في تنفيذ المحتوى التدريبي، واختيار العناصر الملحة للتطوير مع استعمال التقنيات الجيدة في القياس والتحليل.

ويرى أبو النصر (٢٠٠٩) أنه على المختصين اختيار الأساليب التدريبية المناسبة للبرنامج التدريبي بما يتناسب مع المتدربين ثقافة، وعدداً، ودرجة في المستوى الثقافي والإداري، وبما يتناسب مع البرنامج التدريبي في الهدف، والمحتوى، والتوقيت المحدد له، ومدى توفر الوسائل التدريبية والمناخ التدريبي. ويتم مراعاة التنوع في ممارسة الأساليب واستعمال الأساليب المختلفة في التدريب بهدف المحافظة على استمراريته وإذكاء روح الحيوية والنشاط للمتدربين، ويساعد المدرسين في التغلب على العيوب وسلبيات بعض الأساليب المستعملة بالبرنامج. ومن الأساليب المستعملة في التدريب المحاضرة، ومجموعات النقاش والحوار، والاستقصاءات، ودراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، والتعليم المبرمج، والمسابقات، والزيارات الميدانية. ومن الملاحظ على نوعية الأساليب أنها تنقسم إلى أساليب معرفية وسلوكية. ويذكر الخطيب (٢٠١٠) أن الأساليب السلوكية لتعديل السلوك الإنساني الظاهر بوصفه قابلاً للقياس؛ أضيفت إلى الأساليب المعرفية باعتبار الفرد كائن بشري، يمتلك الإرادة على التغيير، وقادر على التفكير المنطقي، ويمتلك المشاعر والأفكار التي تجعله قادراً على تحمل مسؤوليات سلوكه؛ فاستعمل السلوكيون الأساليب المنبثقة عن تعديل التعلم المعرفي (Cognitive Learning Modification)، باعتبار التفاعل المتصل بين المؤثرات البيئية، والعمليات

المعرفية، والسلوك الظاهر. ويسمي ألبرت باندورا (Bandura) هذا التفاعل بالحثمية السببية (Reciprocal Determinism) أو التبادل السببي (Reciprocal Causation) ويقصد به أن السلوك الظاهر يخضع لمدرجات عقلية؛ يطورها الفرد عن المثيرات التي يتم إدخالها في التدريب؛ وتعديل السلوك ما يؤثر في الاستجابة التي تصدر عنه.

ومع تحقق الأساسيات المتعلقة بالأهداف، والمحتوى، والأساليب، والمبادئ التي يقوم عليها التدريب؛ إلا أن سعود (٢٠١٢) Saud يرى أن التدريب على الأداء الوظيفي والمهني يواجه صعوبات تتعلق بالأدوات المستعملة في التقويم، مع أن لدى الباحثين والمتدربين اجماع تقريبي حول الآثار الإيجابية للتدريب على الفرد في واقعه المهني والوظيفي؛ لذا تولي الحكومات والمنظمات اهتماما كبيرا بالتدريب، وإيجاد الأدوات المناسبة للتقويم، ودراسة أثره سيما في المجال التدريسي الذي تأثر بالتقدم التكنولوجي، والابتكارات المتسارعة في المناهج، والأدوات، والأساليب، والاستراتيجيات التدريسية لمواكبة معطيات الحقل التعليمي ومتطلبات الواقع التربوي، ولمعالجة الصعوبات التي تواجه التقويم التدريبي؛ يقترح رضوان (٢٠١٢) الشكل (٢، ٧) للخطوات المتبعة في تصميم البرامج التدريبية.



الشكل ٢، ٧: الخطوات المتبعة في إعداد البرنامج التدريبي

المصدر: رضوان، محمود عبد الفتاح. (٢٠١٢). تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب. المجموعة

العربية للتدريب والنشر. القاهرة.

وترى زرقان (٢٠١٦) أن الخطوات العملية الواردة بالشكل (٢، ٧) تسهل عملية التقويم التدريبي.

إذ اعتمدت الخطوات على النماذج التدريسية الأجنبية والعربية؛ في ضوء القراءات النظرية لمفهوم التدريب.

يبدأ الأنموذج بتحليل العمل ودراسة الوصف التنظيمي أو العلاقات بالمنظمة. ثم يحدد الأنموذج الاحتياجات

التدريبية وفق الأطر والمعايير التي تم استخلاصها في تحليل العمل وتحويلها لأهداف محددة وواضحة تفيد

الباحث في اختيار المادة التعليمية، والأساليب التدريسية، والمدة الزمنية، والمتطلبات المادية، والبشرية.

ويرى رضوان (٢٠١٢) أن أهم خطوة في تقويم التدريب هو تحليل الاحتياجات التدريبية. ويمكن

معرفة حجم الاحتياجات التدريبية بدراسة الفجوة بين المستوى الحالي للمهارات، والقدرات، والمعارف؛ وبين المستوى المطلوب. ويمكن تصنيف المستويات بخمس تقديرات لفظية على النحو الآتي (مرجع سابق):

١. الانعدام التام بمهام الوظيفة والمهارات اللازمة لأجل القيام بها لدى المتدرب (الانعدام).
  ٢. نقص المعارف والمهارات بأداء المهام وأن القدر المقاس فعليا غير كاف للأداء الفعال (النقص).
  ٣. الكفاية المطلوبة للأداء مستوفية ومتحققة، ولكن الأداء غير فعال (الكفاية).
  ٤. الدقة متوفرة في المهارات الوظيفية لتحقيق وانتظام الأداء المطلوب (الدقة).
  ٥. الدقة والسرعة متلازمان في الأداء الوظيفي والعمل متحقق بدرجة متقنة (الإتقان).
- ويتم معالجة التقديرات الخمس بالتدريب والتطوير وفق سلم تدرجي بناء على المستويات الواقعية والفعلية حسب الدرجات الآتية:

١. الدرجة الخامسة وتتضمن القدر المثالي من المهارات والمعارف التدريبية (الإتقان).
٢. الدرجة الرابعة وتتضمن التدريب على المعارف والمهارات لتحقيق الأداء الدقيق (الدقة).
٣. الدرجة الثالثة وتتضمن توفير القدر المناسب لأجل القيام بمهام الوظيفة (الكفاية).
٤. الدرجة الثانية وتتضمن إعطاء القدر المطلوب من المعارف والمهارات عن موضوع العمل (النقص).
٥. الدرجة الأولى ويتضمن التعريف بالوظيفة تزويد المتدرب بالمعلومات عن موضوع العمل ومهامه (الانعدام).

ويؤكد الدهشان (٢٠١٧) أن البرامج التدريبية التي تبني على الدراسة العلمية للاحتياجات التدريبية

للمتدربين تخدم الاحتياجات التدريبية الفعلية؛ لأن التدريب يتم تصميمه ليقابل الاحتياجات التدريبية،

وأن النشاط التدريبي يهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية، فالاحتياجات التدريبية هو المفهوم التدريبي الذي يعد المرحلة المتقدمة والأساسية من مراحل العملية التدريبية.

### ٢،٣،٣ الاحتياجات التدريبية

يعرف فيريرو وأبيد (Ferreiro & Abbad, ٢٠١٣: ٧٩) الاحتياجات التدريبية Training Needs أنها "الفروق المحددة بين الأداء الحالي للموظفين والأداء الذي تتوقعه المؤسسة منهم". وأما مفهوم تقييم الاحتياجات التدريبية (TNA) Training Needs Assessment فهي "العملية التنظيمية لجمع البيانات وتحليلها التي تدعم اتخاذ القرار بشأن اعتماد التدريب هو الخيار الأفضل (أو لا)، لتحسين أداء الأفراد، وتحديد من يجب تدريبه، وتحديد المحتوى الذي يجب تعليمه بالضبط".

وتعرف لودويكوسكا (Ludwikowska, ٢٠١٨: ١٨٠) الاحتياجات التدريبية بأنها التحقيق والتحليل المنهجي لمستويات الكفاءة، والمهارات، والقدرات الحالية، والمرغوبة في المنظمة. ويعرف رضوان (٢٠١٢) الاحتياج التدريبي بأنه مجموعة من المهارات، والمعارف، والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد ما في مؤسسة أو وظيفة معينة لأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية. وتتضح معالم الاحتياج التدريبي عندما تكون هناك فجوة بين الأداء الحالي للموظف وبين المعارف والمهارات التي يحتاجها لأداء مهام معينة بكفاءة وفاعلية أعلى. ويرى فلية والزكي (٢٠٠٤) أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعني الفجوة بين المستوى الحالي من المهارات، والمعلومات، والسلوكيات المهنية والأكاديمية، وبين التقدير المراد تحقيقه من أهداف وعمليات تدريسية للمعلم. وتصنف الاحتياجات التدريبية للمعلمين نوعاً من أنواع الاحتياجات التدريبية العامة، التي توصف بأنها عملية منظمة تهدف إلى تنمية أو تغيير أو تعديل المعرفة، أو السلوك، أو المهارة، أو القدرة، أو الاتجاه لدى الفرد بحسب مقتضيات التقدم التكنولوجي أو الوظيفي.

لقد اشتمل مفهوم الاحتياجات التدريبية على الخصائص والمحددات الاصطلاحية؛ إذ يذكر أبو غليون (٢٠١٠) أنها تعبر عن نوع محدد من التدريب، تهدف المنظمة من خلالها إلى تدريب العاملين بوصفها تطورا، أو تغييرا، أو تطويرا للممارسات التنظيمية، وأن الاحتياجات التدريبية تعبر عن معلومات، أو سلوكيات، أو مهارات تتعلق بالمهنة والوظيفة بهدف تغييرها، أو تطويرها، أو تعديلها؛ فإن الاحتياجات التدريبية ترتبط بأهداف التدريب وغايته. ومن ناحية أخرى فالاحتياجات التدريبية مستمرة ومتجددة نظرا للتطورات والتغيرات التنظيمية والتكنولوجية والإنسانية. ومن المهم أيضا تصنيف الاحتياجات التدريبية بأنها المرحلة الأولى والأساسية في العملية التدريبية. ويشير الدهشان (٢٠١٧) إلى أن من أهم الخصائص التي تميز مفهوم الاحتياجات التدريبية باعتبارها:

١. قدرات معرفية، وسلوكية، ومهارات فنية تسعى المنظمة إلى تعديلها والارتقاء بها إلى مستوى يخدم أهداف المنظمة.
٢. تمثل قصورا ونقصا حاليا أو مستقبلا؛ يستلزم تدخلا بهدف سد الخلل إلى مستوى مقبول في معايير أهداف المنظمة.
٣. عملية مستدامة ترافق التغيرات التكنولوجية والمعرفية والتطور الحضاري.
٤. عملية متجددة في تطوير العاملين بما يتوافق ومخرجات العمل وتقديم خدمات المنظمة بطرق ملموسة وجديّة.
٥. تعكس الأهداف التفصيلية للمنظمة.
٦. تعد فارقا بين الواقع والمأمول، والتدريب يقلل الفارق إلى درجة مقبولة لدى المنظمة.
٧. لا تقتصر على جوانب الخلل والنقص والقصور؛ بل تمتد الاحتياجات التدريبية إلى تطوير وتعليم مهارات شخصية وجديّة وجديدة.

إن البرامج التدريبية لها دور فاعل في تحقيق أهداف التدريب إذا قابلت الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين؛ لذا يستلزم التحكم في العوامل التي تؤثر في دقة النتائج واستخلاص الاحتياجات التدريبية؛ فتذكر لودويكوسكا (Ludwikowska, ٢٠١٨) أهم العوامل التي تؤثر في تحليل الاحتياجات التدريبية؛ فالمديرون، والاداريون، والمهنيون تعد فئات متباينة بأدوار وظيفية مختلفة، وأن النوع الإنساني، وسنوات الخبرة، والمؤهلات العلمية، وكمية التدريب على مهام العمل، عناصر مؤثرة يستلزم الحد من تأثيرها من قبل المدربين. ويذكر الدهشان (٢٠١٧) أنه ما يؤثر في الطريقة العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية؛ عدم الوعي بأهمية الاحتياجات التدريبية في بناء البرامج التدريبية، واعتبار الاحتياجات التدريبية جزءا ثانويا في هرم التدريب، والاستعجال في تصميم البرنامج التدريبي وتنفيذه، والاعتماد على المدربين غير الممارسين أو الأكفاء في تصميم البرنامج التدريبي، والتكاليف المالية والفنية في الجهد والوقت ما يعجل المدربين في تنفيذ البرنامج التدريبي على حساب تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية، ووضع تصورات شخصية للاحتياجات التدريبية لفئة معينة دون الاعتماد على وجهات نظر الفئة المستهدفة أو المدربين والمشرفين والمسؤولين والمختصين في مجال التدريب.

ويرى أبو غليون (٢٠١٠) أن الجهات والمصادر التي يعتمد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية هي الفرد نفسه؛ باعتباره الفئة المستهدفة القادرة على تقويم ذاتها، ثم الرئيس المباشر؛ بحكم وظيفته الإدارية والإشرافية، وإطلاعه على جوانب الخلل في تنفيذ المهام والواجبات، ثم اختصاصي التدريب الذي يصمم البرامج التدريبية ويتابع تنفيذها باعتباره المطلع على الاحتياجات التدريبية للموظفين، ثم مراكز التدريب المتخصصة؛ نظرا لامتلاكها أدوات التحليل، والرصد للاحتياجات التدريبية، والممارسة المستمرة للبرامج التدريبية، ثم الإدارة العليا بالمنظمة؛ باعتبارها مركزا لتحليل الأداء السنوي، ومرجعا لتقارير الموظفين، وتمتلك البيانات الرسمية للفئة المستهدفة.

وقد قام فييرو وأبيد (Ferreiro & Abbad, ٢٠١٣) بدراسة أثبتت أن الكثير من الدراسات لا تستند على بناء واحد في تحليل الاحتياجات التدريبية لتحديد مجالات التدريب وأبعاده، من ناحية أخرى الارتباط بين مفاهيم الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية تتجاوزها حاجات الفرد واحتياجات المنظمة التي ينتمي إليها؛ لذا يقترح فييرو وأبيد الاعتماد على الحاجات المشتركة التي تخدم الفرد والمنظمة، وذلك بالاستناد على المهام الوظيفية والموال الشخصية للفرد؛ كاحتياجات التعلم والاحتياجات التعليمية. وينبغي عدم الاعتماد على نوع واحد من الجوانب التعليمية في سد الفجوات التدريبية. ومع ذلك فيري أبو غليون (٢٠١٠) أن مشاركة الفئة المستهدفة بالتدريب في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لها أثر كبير في تخطيط البرنامج التدريبي، وتنفيذه، وتقويمه؛ فتحديد الاحتياجات التدريبية وفق معيار المنظمة، أو الوظيفية، أو الفرد، وبمشاركة الفئة المستهدفة يساهم في تحديد نوع التدريب المطلوب، والمدة الزمنية للبرنامج، ويحدد الأفراد المستهدفين بالتدريب، ويوضح الأهداف التدريبية، والنتائج المتوقعة. وتساعد الفئة المستهدفة المسؤولين بالمنظمة في رصد الاحتياجات المالية وتحديد الجدوى الفعلية للتدريب. فضلا عن ذلك؛ فإنها تظهر الواقع العملي وما يستلزمه من معارف ومهارات لتحقيق المستوى المطلوب والمقبول في المهام والمسؤوليات المرتبطة بالوظيفة. والمتدربون هم أكثر إدراكا للحاجات التدريبية وتقويمها آنيا للذات.

وتذكر السعدية (٢٠١٠) أن البرامج التدريبية التي تفتقر إلى الأطر والأسس المعيارية في تحديد الاحتياجات التدريبية تلي حاجات غير مدرجة ضمن المسؤوليات والمهام المرتبطة بالوظيفة وأهداف المنظمة. ويتم الربط بين الحاجات الفعلية للفئة المستهدفة وبين برامج التدريب بالاعتماد على الوسائل والأساليب التي تبرهن الحاجات الفعلية للفئة المستهدفة التي تتطابق مع الوصف الوظيفي وأهداف المنظمة. ومن الوسائل التي يعتمد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية كما ونوعا؛ الخطط التي ترسمها المنظمة إذ أن الاحتياجات البشرية مؤشر على وجود حاجات تسعى المنظمة إلى تغطيتها، والتقويم السنوي لأداء العاملين

بالمنظمة الذي يبين مدى تحقق الأداء والإنجاز المطلوب من الموظف، والوصف الوظيفي للوظيفة الذي يرسم أهداف المنظمة، وواجباتها، ومهامها، وما تحتاج إليه من معارف ومهارات وسلوكيات، والدراسات المتعلقة بالتطورات والتغيرات الوظيفية أو الاستراتيجية داخل المنظمة، وما يتبعه من إعادة تأهيل أو إضافة حاجات تدريبية تهدف إلى استمرار العمل وتطويره، والأهداف الاستراتيجية للمنظمة وطبيعة العلاقات الإدارية وما تقدمه من خدمات وما تحتاج إليه من آليات مساندة لحل مشاكلها وتسيير أعمالها، والاطلاع على تطور المسار الزمني للوظيفة وإبراز الاحتياجات التدريبية وفق التدرج الزمني والاحتياجات المصاحبة لكل مرحلة، ومقارنة الواقع التدريبي داخل المنظمة بمعايير الجودة بالوحدات والمنظمات ذات الصلة الإدارية والتنظيمية في ظل التقدم التكنولوجي والإداري المستمر.

ويشير أبو غليون (٢٠١٠) إلى خطوات عملية تساعد الباحثين في تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين؛ الخطوة الأولى: تحليل المنظمة Organization Analysis؛ وهي مرحلة تهدف إلى تحديد مكان الفئة المستهدفة بالتدريب من العاملين بالمنظمة. والخطوة الثانية: هي تحليل الوظيفة Job Analysis؛ وتفيد هذه المرحلة في إظهار الموضوعات والمواد التي تدرج في قائمة المهام والأدوار الواجب القيام بها من قبل الموظف. والخطوة الثالثة: تحليل الفرد Worker Analysis؛ وهي مرحلة تحدد الأفراد المعنيين بالتدريب ويمثلون الفارق بين الواقع والمأمول.

ويذكر لودويكوسكا (Ludwikowska, ٢٠١٨) أن هناك العديد من النماذج النظرية التي توجه المدربين والباحثين في تحليل الاحتياجات التدريبية بطريقة سليمة. ومن الأهمية في تحليل الاحتياجات التدريبية اتباع المنهج الاستباقي التنبؤي؛ فالمنهج التنبؤي يفيد عملية التدريب في رصد الاحتياجات التدريبية المستقبلية ويحدد نوعية التغييرات المطلوبة. من جانب آخر أن الاستناد على أنموذج نظري يحدد العوامل التي من المحتمل أن تؤثر في موضوعية النتائج. ويمكن الاستعانة لتحقيق الأهداف التنبؤية بالأساليب

الإحصائية المناسبة للتحليل، وتحديد المستويات القياسية في تقدير الاحتياجات التدريبية، واختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات، وأيضاً الاعتماد على النموذج النظري يسهل عملية الانتقال عبر مراحل التدريب والتطوير. وتحدد لودويكوسكا الخطوات العملية للتدريب في التخطيط، وجمع البيانات، وتهيئة البيانات للتحليل، وتحليل البيانات مع تطوير خطة التدريب، وتقييم التحليل والتقويم للعملية التدريبية بشكل عام. ويرى الشامي (٢٠٠٦) أن أهم المداخل والوسائل الرئيسة في تحديد الاحتياجات التدريبية هو تحليل العمل أو الوظيفة؛ ويقصد بتحليل العمل: الاطلاع على طبيعة الوظيفة أو العمل وبيان حقيقتها وجوهرها من خلال المستندات الوظيفية للمؤسسة، ومعرفة المؤهلات والمعارف والمهارات المطلوبة لشغلها. ويمر تحديد الاحتياجات التدريبية بأسلوب تحليل العمل بمراحل متسلسلة؛ فأولى المراحل هو الاطلاع على الوصف الوظيفي Job Description؛ وذلك لأن الوصف الوظيفي لكل وظيفة وبكل منظمة يتضمن تعريفاً شاملاً وتفصيلاً للمهام والأدوار التي يجب على الموظف القيام بها. والمرحلة الثانية في تحليل العمل: هي مواصفات الوظيفة Job Specifications؛ وتشير إلى المسؤوليات والمهام التفصيلية للبند الواردة بالوصف الوظيفي وتزود الموظفين بالتفاصيل الوظيفية المتعلقة بالمهام والمسؤوليات. والمرحلة الثالثة: هي تحليل المهام Task Analysis؛ وهي الدراسة التحليلية للسلوك الواقعي للموظفين ومقارنته بالمستوى المقبول والمرغوب من قبل المؤسسة. إن دراسة الاحتياجات التدريبية تتطلب معرفة المهارات، والمعارف، والكفاءات عند العاملين، وقياسها بالحد المطلوب من الوصف الوظيفي؛ لمعرفة الفارق بين الواقع والمأمول. وبعد هذا الفارق مؤشراً للاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة.

وقد أثبتت دراسة فيريرو وأبيد (Ferreiro & Abbad, ٢٠١٣) أن ٢٠% من الدراسات المختصة في تحليل الاحتياجات التدريبية؛ استعملت البيانات الكمية، وأن ٢٦% من الدراسات استعملت الاستبيانات أداة لجمع البيانات، في حين تنوعت الأساليب الإحصائية المستعملة بين الإحصاءات الوصفية

والاستدلالية في التحليل الاحصائي، وأظهرت نتائج فيريرو وأبيد أن الدراسات المتعلقة بتحليل الاحتياجات التدريسية تهمل استعمال الأساليب الإحصائية المتقدمة؛ كالنمذجة البنائية، وأساليب التحليل للمتغيرات المتعددة. وقد أوصت بعض الدراسات التي شملتها دراسة فيريرو وأبيد بضرورة استعمال التقنيات الإحصائية المتقدمة. وأثبتت دراسة فيريرو وأبيد جودة الاختيار عند الباحثين للمتغيرات المستقلة والتابعة في دراسة الاحتياجات التدريسية.

ويشير الخطيب (١٩٨٩) أن المعلومات التي يتم جمعها من الفئة المستهدفة لتحديد الاحتياجات التدريسية، لا بد أن تتميز بخصائص علمية، ووفق الطرق والوسائل المعتمدة في البحث العلمي؛ فمن خصائص المعلومات في تحديد الاحتياجات التدريسية الموضوعية (Objectivity)؛ وتعني إبعاد الآراء أو الأحكام الشخصية للفرد القائم على جمع المعلومات. وأن المعلومات لا بد أن تهدف إلى قياس العناصر المحددة للتدريب ولا تقيس غيرها (الصدق Validity)، إذ يمكن الحصول على المعلومات والبيانات أنفسهما في حالة تكرار جمعها من قبل باحثين آخرين (الثبات Reliability). ومن الأسس العلمية في جمع البيانات التي تفيدها في حصر الاحتياجات التدريسية، ضبط المتغيرات وتصنيفها حسب نوع التأثير وعلاقتها ببعضها. ويذكر الطراونة (٢٠١١) والخطيب (١٩٨٩) الطرق والوسائل المعتمدة في البحث العلمي لجمع البيانات لأجل تحديد الاحتياجات التدريسية؛ الطريقة الأولى: المقابلة Interview؛ وتعني مجموعة الأسئلة التي يطرحها الباحث على المختصين في التدريب، أو المسؤولين بالمنظمة، أو المشرفين، أو الفئة المستهدفة بهدف الحصول على بيانات ومعلومات تفيدها في تحديد الاحتياجات التدريسية. والطريقة الثانية: هي الاستبيان Questionnaire؛ ويقصد به الأسئلة التي تختص بأهم الاحتياجات التدريسية، ويتم الإجابة عنها وفق تدرج حسب درجات محددة ليسهل معالجتها إحصائياً. والطريقة الثالثة: هي الاختبارات tests؛ وتعني العبارات الموجهة بالمقاييس التي ثبت صدقها وثباتها، وتمتلك المعايير المحددة للتطبيق والتصحيح، ويتم

تطبيقها على الفئة المستهدفة بهدف استقصاء الاحتياجات التدريبية. والطريقة الرابعة: هي تحليل المشكلات Problems Analysis؛ وتعني تشخيص المشكلات بالمنظمة بواسطة تحليل المشكلة، ومناقشتها مع المسؤولين، وتبادل الآراء في الأسباب المحتملة، بهدف التحديد الدقيق للمشكلة ومعالجتها من خلال برنامج تدريبي مبني على أوجه الاتفاق بين رؤساء ومسؤولي المنظمة. الطريقة الخامسة: هي تقييم الأداء Performance Evaluation؛ وتتم بمعرفة الواجبات والأعمال التي لم يتم إنجازها وأسبابه، ومقابلة الموظفين بهدف الوصول إلى أسباب القصور والخلل في الإنجاز. والطريقة السادسة: هي الدراسة التقييمية للتقارير والسجلات Evaluation Study of Reports and Records؛ وهي الاعتماد على التقارير والسجلات للموظفين أو الفئة المستهدفة بهدف الكشف عن أوجه القصور والخلل وبما يخدم الاحتياجات التدريبية. وتشير الدراسات إلى تباين في مستويات الاحتياجات التدريبية؛ إذ تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة والعالية؛ فقد توصلت دراسة أبو العينين (Abouelenein, ٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية في المجالات التدريسية والمهنية، أن الاحتياجات التدريبية عالية على جميع الأبعاد؛ وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٨٩٤ و ٤,٣٣٩. وأما دراسة العلي (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز فقد أظهرت نتائجها أن درجة الاحتياجات التدريبية جاءت متوسطة. وتوصلت دراسة التويجي (٢٠١٨) التي هدفت إلى تحليل الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن من وجهة نظرهم إلى أن الاحتياجات التدريبية جاءت بدرجة كبيرة. وتشير دراسة سعادة (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة إلى أن الاحتياجات التدريبية جاءت بدرجة ضعيفة. وأما دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) التي هدفت إلى تحليل الاحتياجات التدريبية لأعضاء

هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظرهم فقد أظهرت نتائجها أن الاحتياجات التدريسية جاءت بدرجة عالية.

وتشير الدراسات إلى تنوع في المعايير المعتمدة لقياس الاحتياجات التدريسية؛ فاعتمدت دراسة أبو العينين (٢٠١٦, Abouelenein) ستة معايير وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وإدارة الجودة، ومهارات التدريب، والتكنولوجيا المبتكرة. وأما دراسة العلي (٢٠١٦) فقد اعتمدت على ثلاثة معايير في تحليل الاحتياجات التدريسية وهي: التخطيط، والتدريس والإدارة الصفية، والتقييم. واعتمدت دراسة التويجي (٢٠١٨) على أربعة معايير في تحديد الاحتياجات التدريسية وهي: المهارات التدريسية، والمهارات الشخصية والقيادية، ومهارات البحث العلمي، والمهارات التقنية. وأما دراسة سعادة (٢٠١٨) فقد اعتمدت على أربعة معايير في تحليل الاحتياجات التدريسية وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والإدارة الصفية. واعتمدت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) في تحديد الاحتياجات التدريسية على أربعة معايير وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والممارسة الإدارية.

وتعتمد الدراسة الحالية على ثمانية معايير موزعة على مكونين اثنين؛ هما الخصائص المهنية والمهارات التدريسية. وقد أفادت دراسة العلي (٢٠٠٧)، والمطروودي (٢٠١١)، والعتيبي (٢٠١٢)، وعيسى (٢٠١٢)، وزرقان (٢٠١٦) بمعايير الخصائص المهنية والمهارات التدريسية؛ إذ تضمنت الخصائص المهنية معايير التمكين في مادة التخصص، وإدارة الوقت، والممارسة الإدارية، والبحث العلمي. وأما المهارات التدريسية فقد تضمنت معايير التخطيط، ومهارات الاتصال، وتقنيات التعليم، وأساليب التقييم.

## ٢،٤ الخصائص المهنية

### ٢،٤،١ تمهيد

يذكر جوسري وزملائه (Gewasari et al, ٢٠١٧) أن الخصائص المهنية هي مكون يشتمل على القدرات الشخصية والعلمية، والتي تتضمن عوامل محددة تؤثر في جودة الأداء التدريسي لدى المعلم؛ إذ تتطلب مهنة التدريس سمات ومواصفات أساسية بشخصية المعلم بهدف تحقيق الأداء الفعال والمستوى المطلوب بالوظيفة التدريسية. ومن العوامل المهمة التي تندرج ضمن الخصائص المهنية التمكن المعرفي في مادة التخصص، والممارسة الفعالة لمهارات الاتصال، والإلمام بالجانب المهني والتعليمي؛ فالخصائص المهنية تشمل جوانب المعرفة والتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة وإجادة المهارات المهنية والاجتماعية والأكاديمية.

ويرى عيسى (٢٠١٢: ٣٧٦) أن الخصائص المهنية هي المواصفات والمحددات المهنية المتعلقة بأداء المعلم، والتي تفيد في تقييم جودة الأداء التدريسي، إذ يمكن الاستناد إليها في وصف وقياس الممارسات التدريسية للمعلم داخل الصف. وتعرف أمال (٢٠١٥) الخصائص المهنية بأنها: " مجموعة الخصائص والصفات الخلقية، والعقلية، والجسمية، والمعرفية التي يتصف بها المعلم وتكون شخصيته، وتساعده على أداء مهنته التربوية والتعليمية". وترى الطائي والطائي (٢٠٠٨) أن الخصائص المهنية هي التي تتضمن مجموعة من القدرات والمهارات التي تساعد المعلم والمعلمة على الأداء التدريسي بجودة وفاعلية والقيام بمتطلبات العمل بمهنية وكفاءة.

وتشير الدراسات إلى تباين في المعايير المعتمدة والمستعملة لقياس الخصائص المهنية؛ فقد اعتمدت دراسة جواساري وزملائه (Gewasari et al, ٢٠١٧) ثلاثة معايير وهي: التمكن المعرفي في مادة التخصص، والممارسة الفعالة لمهارات الاتصال، والإلمام بالجانب المهني والتعليمي. وأما دراسة خضير والحوالدة ومقابلة

ووبي ياسين (٢٠١٢) فقد اعتمدت أربعة معايير وهي: التمكن في مادة التخصص، والمهارات التدريسية، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية. واعتمدت دراسة بابكر محمد وعثمان (٢٠١٩) ثلاثة معايير مهنية رئيسة وهي: التمكن التعليمي والثقافي في المادة التعليمية، والصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتخطيط وإدارة البيئة التعليمية. وأما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على أربعة معايير وهي: البحث العلمي، والممارسة الإدارية، وإدارة الوقت، والتمكن في مادة التخصص.

### ٢،٤،٢ التمكن في مادة التخصص

يعد التمكن من مادة التخصص المحور الأساسي في عملية الإنجاز والأداء التدريسي المرتبطة بشخصية المعلم المهنية؛ إذ تشير الدراسات إلى اعتماد التمكن من مادة التخصص أحد الأبعاد الرئيسية اللازمة للتدريب والتطوير، ومحورا مهما في تقييم الاحتياجات التدريبية التدريسية، وعلاقته بجودة الأداء التدريسي؛ فتشير دراسة عبد حميد وزملائه (Abd Hamid et al. ٢٠١٢) التي هدفت إلى التحقق من دور العوامل المتعلقة بالخصائص المهنية للمعلم (المعرفة بالمناهج الدراسية) في القدرة على ضبط الفصول الدراسية والالتزام بالمسؤوليات لدى المعلمين الماليزيين؛ أن الخصائص المهنية والشخصية للمعلم تؤثر في جودة الأداء التدريسي.

وفي دراسة بول وريتسما ومنتز (Pool, Reitsma, & Mentz, ٢٠١٣) التي هدفت إلى تحديد المهارات والمعارف والاحتياجات التدريبية لمعلمي تكنولوجيا التعليم ما قبل الخدمة، وإلى كيفية تنفيذ البرامج التدريبية لمعلمي التكنولوجيا التعليمية في جنوب أفريقيا بهدف تطوير وتنمية المهارات والمعارف والاحتياجات اللازمة، أظهرت نتائج الدراسة فيها أوجه القصور في تدريب معلمي تكنولوجيا المعلومات بجنوب أفريقيا ما قبل الخدمة؛ إذ يظهر التحليل انخفاض مستوى التمكن المعرفي في مادة المقرر والمنهج التعليمي. وتوصي الدراسة إلى ضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمي تكنولوجيا ما قبل الخدمة تتسم بالعمق المعرفي والأدب

النظري والبرامج التي تستند إلى نظريات التعلم المناسبة لتدريس تكنولوجيا المعلومات وتحسين الممارسات التدريسية.

وقام بابكر محمد و عثمان (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تقييم أداء المعلمين في الخصائص المهنية والمتمثلة في بعد التمكّن من التخصص تعليمياً وثقافياً، وفي بعد الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية بين المعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء على كلا البعدين كان بدرجة تقديرية متوسطة. وقد تراوحت درجات الأداء على البعد التعليمي والثقافي للمعلم بين المتوسطة والكبيرة؛ إذ سجلت القدرة على ربط المعارف السابقة والجديدة أعلى درجة؛ وسجلت القدرة على التحدث بطلاقة عند عرض الدرس والقدرة على إثراء المعلم مادته التدريسية بمعلومات جديدة أدنى درجة. وأما على بعد الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية بين المعلمين فقد سجلت القدرة على تشجيع الطلاب لأداء واجباتهم المدرسية أعلى درجة؛ بينما سجلت القدرة على المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي أدنى درجة.

وفي دراسة عيسى (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تحديد المعايير المهنية لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؛ أظهرت النتائج تدي مستوى الأداء في معيار التمكّن من مادة التخصص، وذلك بتقديرات تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة؛ إذ جاءت المتغيرات المرتبطة بالقدرة على التمييز بين المصطلحات والمفاهيم الإسلامية الواردة في بطاقة التعلم، والقدرة على الاجادة في قراءة الآيات والأحاديث الشريفة؛ بتقديرات متوسطة. في حين جاء المتغير المرتبط بالقدرة على الاطلاع، والاشارة إلى القراءات والمراجع الخارجية الداعمة لموضوع التعلم؛ بتقديرات ضعيفة جداً.

وقامت العلي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تقييم مستوى الأداء التدريسي في ضوء جودة الأداء التدريسي على عينة بلغت (٣٥) معلمة من معلمات العلوم الشرعية بمحافظة الحرج. وقد توصلت الدراسة إلى رصد ثماني متغيرات متعلقة بقياس الأداء التدريسي على بعد التمكّن من مادة التخصص. وتوصلت

النتائج أيضا إلى تحديد مستوى الأداء التدريسي وفق معيار التمكن من مادة التخصص؛ إذ تراوحت درجة الأداء بين الكبيرة جدا والضعيفة جدا؛ فقد أشارت النتائج أن أعلى مستوى كانت بالمتغيرات المتعلقة بالقدرة على التمييز بين المصطلحات وحقائق المادة العلمية، والقدرة على التحدث بالعربية الفصحى في تقديم الدرس؛ وذلك بتقدير كبيرة جدا. بينما حققت النتائج أدنى مستوى لها وذلك بالمتغيرات المتعلقة بالقدرة على استعمال المصادر المتنوعة للمادة العلمية، والقدرة على توضيح الاستفسارات حول المادة العلمية للطلبة؛ وذلك بدرجة ضعيفة جدا.

وقد أفادت دراسة عيسى (٢٠١٢) ودراسة العلي (٢٠٠٧) الدراسة الحالية ببعض المتغيرات التي تسهم في قياس القدرات المرتبطة بمحور التمكن من مادة التخصص وهي: القدرة على عرض أفكار الدرس بشكل مترابط ومتدرج، والقدرة على ربط المفاهيم والمصطلحات الشرعية بحياة الطلاب، والقدرة على حسن الأداء وإجادة الضبط في قراءة الآيات والأحاديث، والقدرة على تنمية الثقافة الخارجية وتوظيفها في مجال التدريس، والقدرة على التمييز بين الحقائق والآراء في العلوم الشرعية، والقدرة على التمييز بين المفاهيم والمصطلحات الإسلامية في موضوع التعلم.

### ٣،٤،٢ إدارة الوقت

تعرف الجاسر (٢٠١٣) إدارة الوقت Time Management لدى المعلم: بأنها ترتيب وتنظيم الأعمال الصفية، وترتيب الأولويات لاستثمار الوقت التعليمي واستغلاله حتى تحقق الأهداف التعليمية في إطاره الزمني المحدد له. وقد أفادت الدراسات السابقة تحديد المتغيرات التي تقيس الخصائص المهنية المتعلقة بإدارة الوقت؛ فذكرت دراسة المطرودي (٢٠١١ ص: ٣٤٦) والعتيبي (٢٠١٢ ص: ٢١٧) وعيسى (٢٠١٢ ص: ٣٨٥ ٣٨٦) وزرقان (٢٠١٦ ص: ١٥)؛ أن المتغيرات الآتية تعد العناصر الأساسية في قياس إدارة الوقت التدريسي لدى معلمات القرآن الكريم، وقد تمحورت العناصر في القدرة على إنجاز الدرس في

الوقت المحدد، والقدرة على تحديد الزمن اللازم لكل خطوة من خطوات الدرس، والقدرة على توزيع زمن الحصة على الأنشطة المختلفة للدرس، والتعرف على آلية تقسيم الوقت حسب استراتيجية الأولويات وتنظيم الوقت، والقدرة على تنظيم الوقت لتحقيق نواتج التعلم وأنشطته.

#### ٤،٤،٢ الممارسات الإدارية

يعرف بيتر (Peter, ١٩٩٥) الممارسات الإدارية Management Practices بأنها قيام المدير أو المعلم بعملية التخطيط، وتنظيم جداول العمل وفق الأهداف والتوقعات التي تسعى إليها المؤسسة، وقياس تحققها من خلال المتابعة، والإشراف، والاتصال المباشر مع ذوي العلاقة للحصول على النتائج المطلوبة (الوارد في مطاوع ومرسي، ٢٠١٤). وتعرف الشديفات وأرشيد (٢٠١٥) الممارسات الإدارية بأنها "مجموعة الأعمال، والواجبات، والأساليب الإدارية التي يقوم بها الفرد لأجل تحقيق المهام الإدارية، والتي طورت على شكل قائمة للممارسات الإدارية".

وترى زرقان (٢٠١٦) أن الممارسات الإدارية تعد أحد المعايير الأساسية لجودة الأداء التدريسي لدى المعلمين والأكاديميين بالهيئات التربوية والأكاديمية. ولأجل تطوير وتنمية الممارسات الإدارية؛ فإنه من الأهمية معرفة المستوى المطلوب للاحتياجات التدريبية اللازمة بهدف توفير البرامج التدريبية المناسبة، وحول مستوى الاحتياجات التدريبية؛ أظهرت دراسة الشديفات وأرشيد (٢٠١٥) التي هدفت إلى تحديد مستوى الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال بمحافظة المفرق أن مستوى الممارسات الإدارية تراوحت في أبعادها بين الكبيرة والمتوسطة.

وقام عداوي ويطانية (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية على بعد الممارسات الإدارية وجودة الأداء التدريسي لدى قائدات مدارس محافظة صبيبا من وجهة نظر المعلمات. وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريبية كانت كبيرة بجميع أبعاد الممارسات الإدارية،

وعلى مقياس جودة الأداء المدرسي، ودلت النتائج وجود علاقة طردية موجبة بين الممارسات الإدارية وجودة الأداء المدرسي.

وأكدت دراسة زرقان (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقييم الاحتياجات التدريبية وذلك حسب معايير جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة سطيف بالجزائر أن الاحتياجات التدريبية عالية على بعد الممارسات الإدارية، وقد أفادت دراسة زرقان الباحث بالمتغيرات المتعلقة بالقدرات التي تقيس الممارسات الإدارية لدى معلمات القرآن الكريم وهي: القدرة على التحليل الموضوعي للمشكلات الإدارية، والقدرة على كتابة التقارير والمراسلات، وإيجاد حل للمشكلات وإعطاء البدائل، ومعرفة خطوات اتخاذ القرار، والاطلاع المستمر على اللوائح والأنظمة والقوانين الصادرة عن جهة العمل.

#### ٢،٤،٥ البحث العلمي

تعد مهارة البحث العلمي Research أحد المعايير المهنية في أداء التدريس لدى المعلم، وفي الإطار المهني للتدريس يستلزم ذلك مجموعة من المعارف الأكاديمية والتربوية المتخصصة والمهارات المهنية المتعلقة بالبحث العلمي (شحاته والتجار، ٢٠٠٣). وتشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الإجابة في ممارسة المهارات البحثية وبين جودة الأداء التدريسي لدى المعلم وزيادة التحصيل العلمي عند الطلاب.

فقد أجرت العصيمي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية بالطائف وجودة الأداء التدريسي من خلال زيادة التفكير العلمي لدى طالباتهن. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين أداء معلمات العلوم الطبيعية في المهارات البحثية، وبين درجات الطالبات في التحصيل العلمي. وتؤكد دراسة العصيمي بضرورة التدريب والتأهيل المهني للتدريس على

مهارات البحث العلمي؛ وذلك لارتباط العلاقة بين امتلاك المعلم لمهارات البحث العلمي وبين جودة الأداء التدريسي.

وقام أبو العينين (Abouelenein, ٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريسية في المجالات التدريسية والمهنية، واشتمل مجال البحث العلمي على متغيرات المبادئ والأخلاقيات، ومهارات كتابة تقارير البحث، والتحليل الإحصائي لبيانات البحث، واستعمال المكتبة الرقمية، والنشر العلمي، وبناء قواعد البيانات، وتطبيق لوائح البحث العلمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريسية عالية على جميع الأبعاد؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٨٩٤ و ٤,٣٣٩.

وقد أجرت زرقان (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقييم الاحتياجات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة سطيف. وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياج التدريسي على معيار البحث العلمي عال؛ إذ تراوحت بين الكبيرة والكبيرة جدا. وسجلت القدرة على استعمال قواعد البيانات للمراجع والمصادر الالكترونية أعلى درجة احتياج تدريسي، في حين جاءت القدرة على إدارة المشروعات البحثية والعلمية بالدرجة الأدنى في الاحتياجات التدريسية، وتؤكد النتائج أهمية التحديد الدقيق للاحتياجات التدريسية حسب المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي. وقد أفادت دراسة زرقان الباحث بالمتغيرات المتصلة بالقدرات الآتية: القدرة على تعلم المنهجيات المتبعة في الأبحاث العلمية، ومعرفة الكتابة العلمية وطرق التوثيق، ومعرفة المجالات البحثية وأسس اختيار الموضوع الجيد.

وقام علاونة وسلامة (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى تقييم الاحتياجات التدريسية على بعد البحث العلمي في جامعة الاستقلال بفلسطين، وقد تضمن البحث العلمي المواضيع والعناصر الآتية: المدخل إلى البحث العلمي، والإطار النظري والدراسات السابقة، والمنهجية والإجراءات، وعرض النتائج ومناقشتها، والتوصيات والمقترحات والملخص، والمراجع والملاحق، والتحليل الإحصائي بواسطة البرنامج الإحصائي

SPSS. وأظهرت النتائج درجة الاحتياج التدريبي على بعد البحث العلمي كانت متوسطة؛ إذ سجل الاحتياج التدريبي في القدرة على ضبط المراجع والملاحق والتوثيق العلمي أدني درجة؛ فقد سجل الاحتياج التدريبي في القدرة على استعمال البرنامج الإحصائي SPSS أعلى درجة.

## ٢،٥ المهارات التدريسية

### ٢،٥،١ تمهيد

يتضمن مصطلح المهارات التدريسية Teaching Skills عنصرين رئيسين؛ يوضحان التركيب المفاهيمي لمصطلح مهارات التدريس؛ فالعنصر الأول هو المهارات Skills، ويقصد بمفهوم المهارات قدرة الفرد على أداء المهام بسهولة ويسر، مع توفير الجهد، ودقة الإنجاز، واثقان الأداء، وتكتسب المهارة بالتعلم التدريجي والممارسة المستمرة، فتتطور فعاليتها مع تكرارها وبفعل عامل الزمن (شحاته والنجار، ٢٠٠٣). وأما العنصر الثاني فهو التدريس Teaching، ويعرف شاهين (٢٠١١) مفهوم التدريس بأنه "عملية مقصودة ومخططة، يقوم بها المعلم داخل المدرسة (أو خارج المدرسة تحت إشرافها)، بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف معينة".

ويبين كيريكو (Kyriacou, ٢٠٠٧) أن المهارات التدريسية هي التي تتضمن عناصر المعرفة وآلية صنع القرار والتنفيذ، فالتمييز بين هذه العناصر يساعد في فهم طبيعة المهارات التدريسية، لأن التدريس هو نشاط في التفكير يمكن ملاحظته؛ فتطوير مهارات التدريس يوسع دائرة المعرفة بالقرارات التي تتخذ في موقف معين يتعلق بالتنفيذ السليم للعمل الذي يمكن ملاحظته في التدريس. ويعرف (شحاته والنجار، ٢٠٠٣) المهارات التدريسية لدى المعلم؛ بأنها درجة امتلاك المعلم للقدرات الذاتية والمهارات الشخصية والمهنية، التي تمكن المعلم من القيام بالمهام والأدوار، واثقان الأساليب التدريسية في نقل المعلومات إلى الطالب بسهولة ويسر، ويختصر الزمن، ويقلل الجهد، مع التكيف وفق الظروف الحادثة في الموقف التدريسي؛

كالقدرة على إدارة الفصل، ورفع مستوى التفاعل التدريسي، وتحقيق الأهداف التدريسية وفق خطط عملية ومدروسة، والقدرة على إدارة الفصل بهدف تنفيذ الخطط التدريسية في جميع مجالاتها.

ويشير عكعك (٢٠١٣) أن المهارات التدريسية حسب مجالات التدريس تصنف إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول هو الذي يتصل بالنواحي المعرفية عند الفرد؛ وذلك كحل المشكلات، واتخاذ القرار، والبحث العلمي، والتحدث، والاستماع، والتأليف، والقراءة، والتخطيط. وأما القسم الثاني فيتعلق بالنواحي الحركية والسلوكية؛ وذلك كاستعمال الحاسب الآلي والوسائل التعليمية. ويتعلق القسم الثالث بالنواحي الاجتماعية؛ كالإصغاء، والاستجابة، واحترام آراء الآخرين. ويمكن تصنيف المهارات التدريسية باعتبار المهام التعليمية إلى مجالات تدريسية؛ وذلك كالتخطيط، وتحقيق الأهداف، والتدريس الفعال، وتقنيات التعليم، وإدارة الفصل، والتقييم، ومهارات الاتصال الفعال. وتنمو المهارة في المجالات التدريسية بعوامل شخصية وبيئية تساعد على تطورها.

ويذكر جوهانستو وهولاكو وكاتر (Johnston, J. Halocha, J. Chater, M. ٢٠٠٧) أن مهارة التدريس تتطور بالممارسة المستمرة مع عامل الزمن للاستراتيجيات والأساليب التدريسية التي تستند إلى نظريات التعلم والأبحاث المتصلة بطرق التعلم المتنوعة؛ لأن الأطر النظرية هي التي تحدد نوع التدريب لتطوير المهارات التدريسية الذي يحتاجه المعلمون سواء كانوا الممارسين للتعليم أم المدرسين. وفي ضوء الاختبارات المرتبطة بتطوير مهارات التدريس؛ تم استخلاص المعايير المهنية، ومستويات الأداء، والتأهيل للمعلم في ثلاثة عناصر رئيسية: العنصر الأول معرفة المحتوى Content Knowledge؛ ويراد بمعرفة المحتوى اطلاع المعلم بالمواد المتنوعة التي تدرس للطلاب، سواء كانت أساسية في الحياة كالتربية الدينية، أم مؤسسية كمعرفة أخلاقيات المواطنة. والعنصر الثاني هو المعرفة التربوية Pedagogical Knowledge؛ ويراد بالمعرفة التربوية المعارف والمهارات التدريسية. وأما العنصر الثالث فهو معرفة المحتوى التربوي Pedagogical Content

Knowledge، أو المعرفة بمهارات تدريسية معينة لمواضيع محددة؛ كالمعرفة باستراتيجيات التدريس، وطرق إيضاح المفاهيم، والتعامل مع صعوبات التعلم، والمفاهيم الشائعة عند الطلاب، ويتم معرفة مستويات الأداء لدى المعلم باستعمال أدوات القياس.

ويذكر عكعك (٢٠١٣) أن قياس المهارة التدريسية تتم من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية: البعد الأول هو البعد المعرفي؛ ويتم استعمال الأدوات التحريرية لقياس الحقائق العلمية المتعلقة بالمهارة التدريسية. والبعد الثاني هو العنصر السلوكي (الأداء)؛ ويتم قياس قدرة الفرد على إنجاز وأداء المهارة بالكيفية الصحيحة. وأما البعد الثالث فهو المتعلق بنتائج الأداء؛ ويتم قياسه من خلال تقدير الناتج النهائي لأداء المهارة، والزمن المستغرق مع قياس السرعة في الأداء.

وتشير الدراسات المتعلقة بقياس الأداء التدريسي إلى تدني مستوى الإنجاز المهني والتدريسي لدى المعلمين ومن ثم فإن الاحتياجات التدريسية عالية؛ فقد أجرى أبو العينين (Abouelenein, ٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريسية في المجالات التدريسية والمهنية؛ إذ اشتمل مجال التدريس على متغيرات التخطيط، والإعداد، والتنفيذ، واستراتيجيات التدريس، والتكنولوجيا، ومصادر التعلم، والتقييم، والأداء التدريسي، ومخرجات التعليم. وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريسية عالية على جميع الأبعاد؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٨٩٤ و ٤,٣٣٩. وتوصلت دراسة أندو (Andoh ٢٠١٢) حول تقييم الأداء التدريسي بناء على مهارات المعلمين في تكنولوجيا التعليم بمؤسسات الدورة الثانية في غانا؛ تدني المستوى المعرفي والعملي حول استعمال أدوات وأساليب ووسائل التكنولوجيا، وتوصي الدراسة بأهمية ادخال المعلمين بدورات تساعدهم في ممارسة ومعرفة تقنيات التعليم لتحسين مستوى الأداء التدريسي.

وأظهرت دراسة بول وزملائه (Pool, Reitsma, & Mentz, ٢٠١٣) انخفاض مستوى التمكن المعرفي في مادة المقرر وفي مهارات استعمال تكنولوجيا المعلومات لدى معلمي التكنولوجيا بجنوب أفريقيا.

وتظهر النتائج حاجة الممارسات التعليمية لنماذج استراتيجيات التدريس. وتظهر دراسة الغديفي (AI Ghotheify, ٢٠١٧) تديني مستوى المهارات التدريسية في تدريس اللغة الإنجليزية كونها لغة أجنبية باليمن؛ إذ جاءت المهارات الأربع مرتبة تنازليا كالآتي: ٣٥,٢٩% لمهارة تخطيط الدرس؛ و ٣٤,٤٤% في مهارة تقنيات قاعة الفصل؛ و ٣٢,٧٧% في مهارة إدارة المناخ الصفّي؛ و ٣٤% في مهارة التقويم. وذلك بمعدل إجمالي بلغ ٣٤,١٧%. وتظهرت دراسة عماوي (٢٠١٨) تديني مستوى المهارات التدريسية حسب المعايير التي اعتمدها الدراسة. وتظهر الدراسات تباينا حول اعتماد المعايير والابعاد التي يتم بواسطها قياس المهارات التدريسية لدى المعلمين.

فقد اعتمدت دراسة بول وزملائه (Pool, Reitsma, & Mentz, ٢٠١٣) على معيارين يتصلان بتكنولوجيا التعليم. وتوصي الدراسة إلى ضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمي تكنولوجيا ما قبل الخدمة تتسم بالعمق المعرفي والأدب النظري، والبرامج التي تستند إلى نظريات التعلم المناسبة لتدريس تكنولوجيا المعلومات وتحسين الممارسات التدريسية. وتوصي الدراسة أيضا بضرورة إعداد برامج تدريبية لتنمية المهارات التكنولوجية التي تتضمن الأساليب التدريسية؛ كإدارة الوقت، والتمارين والممارسات، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، وتحمل المسؤولية، والتأمل، والتحليل. وأما دراسة الغديفي (AI Ghotheify, ٢٠١٧) فقد اعتمدت على معايير التخطيط، وتقنيات قاعة الفصل، وإدارة المناخ الصفّي، والتقويم. واشتملت على ٢٤ مهارة فرعية تم تصنيفها على خمس مستويات من الصفر وحتى المستوى الخامس. واستندت الدراسة في اعتماد معايير التقييم على الأدب النظري والدراسات السابقة. وأما دراسة عماوي (٢٠١٨) فقد اعتمدت خمسة معايير وهي: التخطيط، وطرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، وتكنولوجيا المعلومات والموارد البشرية، والابداع، والتقويم. وسوف تعتمد الدراسة الحالية على أربعة معايير تتعلق المهارات التدريسية وهي: التقويم، وتقنيات التعليم، ومهارات الاتصال، والتخطيط.

## ٢،٥،٢ التخطيط

يعرف أحمد (٢٠١٢: ١٠) التخطيط Planning بأنه: "أسلوب أو فهم يهدف إلى ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية، والموارد البشرية، وتحديد الإجراءات للاستفادة منها لتحقيق أهداف منشودة خلال فترة زمنية محددة". وأما التخطيط التدريسي Planning for teaching فهي قدرة ذهنية تقدم التصور الشامل حول كيفية الأداء وآلياته للمقرر الدراسي، أو الوحدة الدراسية، أو الدرس اليومي. ويهدف التخطيط إلى غايات تعليمية محددة تفيد المتعلمين، وتساعد في الاستعداد النفسي والتحضير الذهني لدى المعلمين، ويتضمن التخطيط المعلومات والأساليب والوسائل لتحقيق الأهداف. ويتضمن التخطيط مهارات مهنية ملازمة؛ مثل تحليل المحتوى، ومعرفة خصائص الطلبة، والفروق الفردية، وتحديد الأهداف التدريسية، وإجراءات التدريس المرحلية والزمنية المناسبة (شحاته والنجار، ٢٠٠٣).

ولقد استفاد الباحث من دراسة (المطروودي، ٢٠١١ ص: ٣٦٤ - ٣٦٥؛ العتيبي، ٢٠١٢ ص: ٢١٧) العناصر الموضوعية وفقرات القياس في مجال التخطيط؛ إذ اشتمل بعد التخطيط على عنصر آلية وضع الخطط الفصلية والسنوية للمقرر، وآلية وضع الخطة اليومية للدرس، وتحديد الأهداف السلوكية في مجال تدريس القرآن الكريم، وصياغة الأهداف السلوكية بطريقة قابلة للقياس، وربط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمقرر القرآن الكريم، وتصميم خطط تناسب مع جميع مستويات الطلاب العمرية.

## ٢،٥،٣ مهارات الاتصال

يذكر شحاته والنجار (٢٠٠٣: ١٩) أن مهارات الاتصال Communication Skills هي "عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلابه، مستعملاً كل الوسائل المتاحة التي تعينه على ذلك وتجعل المتعلمين مشاركين للمعلم في غرفة الدراسة". وتشير الدراسات إلى أن الحاجات التدريسية في المهارات التدريسية على بعد مهارات الاتصال؛ كانت بدرجة متوسطة في مستوى الأداء.

ففي دراسة مرداد (٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الحلقات القرآنية بمحافظة جدة في مجال الاتصال الإنساني في ضوء الكفايات الشخصية والمهنية لدى مائة وأحد عشر معلماً من معلمي الحلقات التابعين لوزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية؛ أوضحت نتائجها وجود احتياجات تدريبية في مجال الاتصال الإنساني وفقاً للكفايات الشخصية والمهنية بدرجة متوسطة، وأن الاحتياجات التدريبية في مجال الاتصال الإنساني في ضوء الكفايات المهنية كانت بمستوى أعلى من الكفايات الشخصية. وتوصي الدراسة بضرورة إعداد برامج ودورات تدريبية لتحسين الحاجات الشخصية والمهنية في مجال الاتصال الإنساني لمعلم الحلقات القرآنية.

وقد أفادت دراسة عافشي (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقييم مهارات التواصل الفعال للطلقات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ بأن مستوى الأداء في مهارات التواصل الفعال كان متوسطاً. وفي دراسة الدوسري (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات التواصل الفعال في مراحل التعليم العام بمحافظة وادي الدواسر؛ توصلت الدراسة أن تقدير الأداء كانت متوسط في جميع أبعاد مهارات الاتصال. ونشير نتائج دراسة الهبيبة (٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة مستوى مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين إلى أن مستوى مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس كان بدرجة متوسطة.

وقد أفادت دراسة زرقان (٢٠١٦ ص: ٢٠) الدراسة الحالية بالعناصر القياسية لبعدها مهارات الاتصال؛ إذ تضمنت مهارات الاتصال الموضوعات الآتية: اتقان مهارات الاتصال الفعال، وإجادة الإصغاء والإنصات الجيد، والامام بمهارات التعامل مع الطلبة ذوي الخلفيات المتباينة، والقدرة على التوظيف الجيد للغة غير اللفظية في الاتصال.

## ٢،٥،٤ تقنيات التعليم

تقنيات التعليم أو تكنولوجيا التعليم Instructional Technology مصطلحان مترادفان يشيران إلى استعمال الآلات والأدوات الحديثة في جمع المعلومات، ونقلها، وتخزينها، وتوظيفها في الميدان التعليمي. وتعد تقنيات التعليم أحد أبعاد تقنيات التربية بشكل عام؛ فهي تمثل المجال التطبيقي والعملي للتربية بكل ما يتضمنه من أهداف وأسس علمية ونظرية. وتسهم تقنيات التعليم في تقديم البرمجيات التعليمية والمواد الالكترونية بما يخدم المتعلم وأهداف التعليم (شحاته والنجار، ٢٠٠٣).

ففي دراسة قام بها عبد العزيز (Abdelaziz, ٢٠١٢) هدفت إلى الكشف عن دور التدريب والتأهيل في تحسين أداء التدريس وذلك بواسطة استعمال تكنولوجيا التعليم وأجهزة الحاسب الآلي؛ توصل فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ما يعزز أهمية ودور تقنيات التعليم في رفع أداء التدريس وتحسين جودته. وأجرى بايلور وريتشي (٢٠٠٢) Baylor & Ritchie دراسة كمية شملت ٩٤ فصلا دراسيا في أربع ولايات من مناطق مختلفة جغرافيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد هدفت الدراسة إلى التحقق من تأثير سبعة عوامل متعلقة بالتكنولوجيا المدرسية (التخطيط، والقيادة، وتخطيط المناهج، والتقييم المهني، واستعمال التكنولوجيا، وقابلية المعلم للتغيير، واستعمال الحاسب الآلي) في خمس مجالات تابعة وهي: مهارة المعلم، ومعنويات المعلم، وملاحظة تعلم الطلاب من خلال التأثير في اكتساب الطلاب المحتوى الدراسي، ومهارات التفكير العليا. وأظهرت الدراسة أن استعمال تكنولوجيا التعليم في التدريس تؤثر إيجابا في المجالات التابعة. وتوصي الدراسة بضرورة اعتماد واستعمال التقنيات والتكنولوجيا الحديثة في التدريس.

وقام أندو (Andoh ٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تقييم الأداء التدريسي بناء على مهارات المعلمين في تكنولوجيا التعليم بمؤسسات الدورة الثانية في غانا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود العلاقة الارتباطية

الطردية بين استعمال تكنولوجيا التعليم وبين كفاءة المعلمين وجودة الأداء التدريسي، وكذلك تدني المستوى المعرفي والعملي حول استعمال أدوات وأساليب ووسائل التكنولوجيا. وتوصي الدراسة بأهمية ادخال المعلمين بدورات تساعدهم في ممارسة ومعرفة تقنيات التعليم لتحسين مستوى الأداء التدريسي. وأجرى الظفيري (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة الأداء ومستوى الحاجات التدريبية لمشرفي تقنيات التعليم في ضوء الكفايات التقنية اللازمة. وقد توصلت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية للكفايات التقنية اللازمة كانت بدرجة متوسطة.

وتؤكد دراسة عبد حميد وزملائه (Abd Hamid et al. ٢٠١٢) التي هدفت إلى التحقق من دور المهارات التدريسية (تقنيات التعليم) في القدرة على ضبط الفصول الدراسية والالتزام بالمسؤوليات لدى المعلمين الماليزيين أن المهارات التدريسية (تقنيات التعليم) تؤثر في جودة الأداء التدريسي. وتشير دراسة بول وزملائه (Pool, Reitsma, & Mentz, ٢٠١٣) التي هدفت إلى تحديد المهارات والمعارف والاحتياجات التدريبية لمعلمي تكنولوجيا التعليم ما قبل الخدمة إلى أوجه القصور في تدريب معلمي تكنولوجيا المعلومات بجنوب أفريقيا إذ يظهر التحليل انخفاض مستوى التمكن المعرفي بالمقررات التكنولوجية ومهارات استعمال تكنولوجيا المعلومات، وتظهر النتائج حاجة الممارسات التعليمية لنماذج استراتيجيات التدريس.

وقام أبو العينين (Abouelenein, ٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية في المجالات التدريسية والمهنية؛ إذ اشتمل مجال التكنولوجيا المبتكرة متغيرات استعمال الانترنت، والبريد الالكتروني، وتصميم الويب، ومجموعات التعلم الالكتروني، وضغط الملفات، والاتصالات المتزامنة، ومحركات البحث، وتنزيل الملفات، وتصميم العروض المرئية، وكاميرا الانترنت الرقمية، والفيديوات، والتلكس، والسبورة

الالكترونية، والتعليم عن بعد. وأظهرت الدراسة أن الاحتياجات التدريسية عالية على جميع الأبعاد؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٨٩٤ و ٤,٣٣٩.

ويرى المطرودي (٢٠١١ ص: ٣٦٤ - ٣٦٥) والعتيبي (٢٠١٢ ص: ٢١٧) وزرقان (٢٠١٦ ص: ١٧) أن عناصر قياس المهارات التدريسية على بعد تقنيات التعليم يتضمن توظيف الشبكة العالمية (الانترنت) في تدريس القرآن الكريم، وكذلك استعمال الحاسب الآلي، وطريقة التعامل مع أجهزة العرض وتشغيلها، وتوظيف البرامج الالكترونية في تصميم الشرائح والعروض المرئية، وإيجاد التعامل مع قواعد البيانات الالكترونية المكتنية للبحث العلمي.

#### ٢,٥,٥ التقييم

يستعمل المعلم التقييم والتقييم Assessment & Evaluation من خلال البيانات النوعية والكمية في تفسير ظاهرة معينة، أو وصف سلوك محدد؛ ولأجل تحقيق أهداف القياس؛ يستعين المعلمون بطرق جمع البيانات، وتبويبها، ومعالجتها إحصائيا لاتخاذ القرار في وصف الظاهرة التدريسية؛ فالتقويم يهدف إلى اصدار حكم موضوعي عن ظاهرة تدريسية صحة وبطلانها، أو فشلا ونجاحا. ويتوسع التربويون في مفهوم التقويم من كونه تقويم الظاهرة التدريسية وقياسها واتخاذ القرار المناسب لها؛ إلى طرق العلاج وآليات التحسين والتطوير ورفع مستوى الأداء (شحاته والنجار، ٢٠٠٣).

وتؤكد دراسة عبد حميد وزملائه (٢٠١٢ Abd Hamid et al.) التي هدفت إلى التحقق من دور المهارات التدريسية (التقويم) في القدرة على ضبط الفصول الدراسية والالتزام بالمسؤوليات لدى المعلمين الماليزيين أن المهارات التدريسية (التقويم) للمعلم تؤثر في جودة الأداء التدريسي. وقد أفادت دراسة المطرودي (٢٠١١ ص: ٣٦٧) الدراسة الحالية بموضوعات القياس التي تمثل مجال التقويم؛ إذ يتضمن التقويم القدرة على تصميم الاختبارات لمحتوى المقرر، ومعرفة أساليب تقويم الطلاب (دراسة الحالة- المقابلة- الملاحظة-

...الخ)، وتشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطالب، وإجادة توظيف التغذية الراجعة، واختيار الأسلوب

المناسب التقويم.

## ٢،٦ جودة الأداء التدريسي

### ٢،٦،١ تمهيد

تولي المؤسسات التربوية والتعليمية الاهتمام بتطوير القدرات المعرفية، والشخصية، والتدريسية لدى المعلم؛ فالقدرة المعرفية تؤهل المعلم وتمكنه من توصيل المادة العلمية للطلاب بجدارة وموضوعية، وأن شخصية المعلم ودوره الريادي والقيادي في ضبط عملية التعليم والتحكم في تنظيم الوقت؛ تهيئ المناخ التعليمي لتلقي المعارف، وتحفز على الابتكار والابداع، فضلا عن ذلك فإن قدرة المعلم في المهارات التدريسية تساعد على أداء المهام التدريسية بجودة وكفاءة، وذلك كاستعمال تكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم، والتخطيط، والتواصل الفاعل بين الطالب والمعلم. ويمكن دراسة القدرات المعرفية لدى المعلم، والخصائص المهنية والمهارات التدريسية، ممتنعات بجودة الأداء التدريسي للمعلم والمؤسسة التعليمية (Abd Hamid et al. ٢٠١٢). ويعتمد تحديد الأبعاد لجودة الأداء التدريسي على مفهوم الجودة التدريسية وحقيقة المصطلح.

فيرى جواساري وزملائه (١٦: ٢٠١٧، Gewasari et al) أن مفهوم الأداء التدريسي The Quality of Teaching Performance مساو لمفهوم الأداء الوظيفي، الذي يتم معرفته من خلال مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المحددة التي تضمن تحقق المهام المراد إنجازها، ومن ثم فمفهوم الأداء هو نتيجة العمل الذي ينجزه شخص أو مجموعة من الأشخاص لتحقيق أهداف المنظمة. ويرى شحاته والنجار (٢٠٠٣: ٢٩) أن الأداء التدريسي "سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس، سواء داخل الفصل أو خارجه، ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو استراتيجيات في التدريس، أو في ادارته

للصف، أو إسهامه في الأنشطة المدرسية، أو غيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب".

فبناء على ما ذكره جواساري وزملائه (Gewasari et al, ٢٠١٧: ١٦)؛ وما ذكره شحاته والنجار (٢٠٠٣: ٢٩)؛ فإن مصطلح الأداء التدريسي يتكون من عدة عناصر رئيسة وهي: معايير الإنجاز التدريسي، والأداء الفعلي، وأهداف المنظمة، ومهام العمل. وتتنظم عناصر المفهوم التي يتكون منها المصطلح في تعاريف جودة الأداء التدريسي.

فيعرف أبو حميد وزملاؤه (Abd Hamid et al. ٢٠١٢: ٨٥) جودة الأداء التدريسي بأنها: "القدرة المعرفية والخصائص الشخصية التي يمتلكها المعلم، التي تمكنه من إدارة الفصول الدراسية، وتحمل المسؤوليات التدريسية والالتزام المهني". أما تعريف بويل (Paul, ١٩٩١, ١٣١) لجودة الأداء التدريسي بأنها "مدى فعالية المعايير المعمول بها لقياس الأداء وكفاءتها، من أجل تحقيق الهدف المرجو منها، وهو تحسين وتطوير الأداء" (نقلا عن: بارة، والإمام، ٢٠١٧). وتختصر زرقان (٢٠١٦: ٩) تعريف جودة الأداء التدريسي بأنها: "مجموع الخصائص والسمات التي لا بد أن يتسم بها أداء المعلم في مجال التدريس".

لقد تضمنت تعاريف جودة الأداء التدريسي The Quality of Teaching Performance الحدود الاصطلاحية للمفهوم. ويلخص الباحث مفهوم جودة الأداء التدريسي بأنها: "العناصر المثالية للتدريس التي تشكل الأداء القياسي والمعياري في مستوى الأداء التدريسي، إذ يتم مقارنة الأداء الفعلي للاحتياجات التدريبية والخصائص المهنية والمهارات التدريسية لدى المعلم بناء عليه".

وتشير الدراسات إلى وجود الارتباط الوثيق بين الاحتياجات التدريبية والخصائص المهنية والمهارات التدريسية من جهة وبين جودة الأداء التدريسي من جهة أخرى؛ فقد قام عداوي وبطانية (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية على بعد الممارسات الإدارية وجودة الأداء

التدريسي، لدى قائدات مدارس محافظة صبيبا من وجهة نظر المعلمات؛ فأظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريسية كانت كبيرة بجميع أبعاد الممارسات الإدارية وعلى مقياس جودة الأداء المدرسي، ودلت النتائج وجود علاقة طردية موجبة بين الممارسات الإدارية وجودة الأداء المدرسي.

ويرى ديسلر (Dessler, 1997: 235) وستريسو (Sutrisno, 2012: 149) إمكانية قياس جودة الأداء التدريسي للمعلم بالنظر إلى العوامل الوظيفية والمهنية المطلوب القيام بها، ومن أهم العوامل التي من المحتمل أن تؤثر في جودة الأداء التدريسي السمات الشخصية والمهنية؛ كالقدرات المعرفية المتصلة بمهنة التدريس، ومن العوامل المؤثرة ممارسة المعلم للمهارات التدريسية؛ كالتهيئة، ومهارات الاتصال، وتقنيات التعليم، والتقييم (Gewasari, et al 2017).

ولقد تباينت الدراسات في المعايير المعتمدة لقياس جودة الأداء التدريسي؛ فقد اعتمدت دراسة عبد حميد وزملائه (2012) Abd Hamid et al على معيار القدرات المعرفية، ومعيار الشخصية الاعتبارية للمعلم. واعتمدت دراسة جواساري وزملائه (2017) Gewasari et al على كفاءة المعلم، والرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز. وسوف تعتمد الدراسة الحالية على معيارين وهما: القدرة على إدارة الصف والتدريس الفعال.

## ٢،٦،٢ التدريس الفعال

يعرف العجرمي (2013) مهارات التدريس الفعال Effective Teaching بأنها "مجموعة من الأفعال والسلوكيات التدريسية التي يتوقع أن يتمكن منها المعلمون أثناء تدريسهم للتلاميذ؛ لتساعدهم على القيام بمهامهم التدريسية بسهولة واتقان بما يحقق أهداف التدريس". ويرى العجرمي أن التدريس الفعال يعتمد على بعدين رئيسيين؛ البعد الأول: هو الاثارة الفكرية؛ ويقصد بها مهارات المعلم من خلال وضوح لغة التخاطب، والاتصال اللفظي في تقديم المادة العلمية، واستعمال الأساليب اللفظية التي تستثير

الأفكار، والتفكير، والاستيعاب عند الطالب، واستعمال الحالة الانفعالية الإيجابية للمعلم في عملية الاثارة الفكرية. وأما البعد الثاني: فهو الصلة الإيجابية بين المعلم والطالب، ويمكن تحقيق هذا البعد من خلال العلاقة الإنسانية بين المعلم والتلميذ التي تتسم بالاحترام والتقدير وتسودها العواطف الإيجابية الداعمة للمثابرة والاستمرارية في التعلم.

وقد أفادت دراسة (زرقان، ٢٠١٦:ص١٧) الدراسة الحالية بعناصر القياس في مجال التدريس الفعال؛ فالتدريس الفعال يتضمن عنصر المهارات المتعلقة بطرح الأسئلة وفنونها، وأساليب التعزيزات اللفظية وغير اللفظية، ومهارات الإرشاد والتوجيه الفعال، والقدرة على استثارة الدافعية للتعلم بالتعزيز المنظم، وتعزيز وتشجيع الطالب على الحوار الهادف والبناء.

### ٣،٦،٢ إدارة الصف

تري أحمد (٢٠١٣) أن مفهوم إدارة الصف Classroom Management يشير إلى تفعيل المعلم للقدرات المهنية، والإمكانيات الشخصية التي يمتلكها؛ في ملاحظة السلوك التعليمي لدى الطالب، ومتابعة نموه أو تأخره التعليمي، والصعوبات التعليمية التي تحد من المستوى المقبول، مع اقتراح الحلول المناسبة لمشكلاته، بهدف إيجاد بيئة صفية ومناخ تعليمي موائم للعملية التعليمية داخل الصف.

وتشير دراسة أكالين وسايجلو (Akalin & Sucuoglu, ٢٠١٥) إلى قدرة التدريب على إدارة الصف في رفع مستوى الأداء التدريسي لدى المعلم؛ فقد هدفت الدراسة إلى معرفة المرتكزات الأساسية للبرامج التدريبية من المعلومات والتغذية الراجعة، حول استراتيجيات إدارة الفصل المدرسي لمعلمي التعليم العام وأثره في المعلمين من حيث الأهداف السلوكية، والاستراتيجيات العامة، والخصائص المرتبطة بإدارة الفصول المدرسية. وهدفت أيضا إلى معرفة العلاقة بين مرتكزات البرامج التدريبية من المعلومات والتغذية الراجعة لأداء معلمي التعليم العام وأثره في الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، سواء كانت

أكاديمية أم سلوكية. وهدفت كذلك إلى قياس صلاحية البرنامج التدريبي وقدرته في إعطاء المعلومات والتغذية الراجعة حول استراتيجيات إدارة الفصل المدرسي. وقد أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي في استراتيجيات إدارة الفصل المدرسي كان فاعلا في رفع القدرات الإدارية للفصل المدرسي لدى المعلمين الثلاثة بنسب متفاوتة؛ مقارنة بالخط القاعدي لكل معلم. وأن أثر البرنامج تظهر فاعليته واستمراريته بعد التدريب من خلال نتائج اختبار المتابعة. كذلك أظهرت النتائج زيادة استعمال المعلمين لمهارات إدارة الفصل المدرسي بعد تطبيق البرنامج التدريبي مقارنة قبل التطبيق.

ولقد أفادت دراسة المطرودي (٢٠١١ ص: ٣٦٤ - ٣٦٥)، والعتيبي، (٢٠١٢ ص: ٢١٧) في تحديد الموضوعات القياسية بمجال إدارة الصف؛ إذ تضمنت إدارة الصف العناصر المرتبطة بفنيات استعمال الملاحظة لسلوك الطالب، وتحديد صعوبات التعلم لدى الطالب ومعالجتها، وأساليب التعامل مع المتأخرين في تعلم القرآن الكريم، وطرق التعامل مع المشكلات التربوية داخل الصف، وأساليب التعامل مع المتفوقين في تعلم القرآن الكريم.

## ٢،٧ معلمات القرآن الكريم في سلطنة عمان

### ٢،٧،١ تمهيد

إن معلمات القرآن الكريم في سلطنة عمان تتبع إداريا وفنيا وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، ويتم توظيفهن وفق إجراءات ولائحة وزارة الخدمة المدنية في حالة توفر الشروط اللازمة، وتلتزم المعلمة بقواعد العمل ومسؤوليات الوظيفة بحسب المهام والأدوار الواردة ببطاقة الوصف الوظيفي، وتقدم وزارة الأوقاف والشؤون الدينية البرامج التدريبية بهدف مواكبة المستجدات التعليمية وبما يحقق الأهداف العامة.

وتذكر وزارة الأوقاف والشؤون الدينية (ب) أنه وفقا للهيكل التنظيمي والإداري لوزارة الأوقاف

والشؤون الدينية في سلطنة عمان؛ فإن دائرة مدارس القرآن الكريم تعد أحد قسيمي المديرية العامة لشؤون

المساجد ومدارس القرآن الكريم، وتضم دائرة المدارس قسما لشؤون المدارس، وقسما آخر لشؤون المعلمين، وقسما ثالثا يهتم بالإشراف والتوجيه. وقد اعتمدت التقسيمات الإدارية لدائرة مدارس القرآن الكريم بناء على القرار الوزاري رقم ٢٠١٠/١١٥ المختص بتحديد التقسيمات والاختصاصات لدائرة مدارس القرآن الكريم، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية العامة التي نص عليها المرسوم السلطاني رقم ٩٩/٦ وهي:

١. تعليم القرآن الكريم وكيفية قراءته قراءة صحيحة.
  ٢. تحفيز الملتحقين بمدارس القرآن الكريم في حفظ وتجويد القرآن الكريم.
  ٣. إذكاء التنافس بين الدارسين لحفظ القرآن الكريم.
  ٤. إعداد المؤهلين من حفظة القرآن الكريم للمشاركة في المسابقات المحلية والدولية.
- وتشير وزارة الأوقاف والشؤون الدينية (٢٠١٧) في لائحته التنظيمية للوظائف والأنشطة الدينية بالقرار الوزاري رقم ٣٥٦ / ٢٠١٧ إلى أن معلمات القرآن الكريم في سلطنة عمان يتم توظيفهن بناء على الإجراءات والضوابط التي نصت عليها أحكام قانون الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية، ومن الضوابط اللازمة للمعلمة المتقدمة أن لا يقل عمرها عن ثمانية عشر عاما، وأن تكون متقنة لتلاوة القرآن الكريم مع حفظ لا يقل عن ثلاثة أجزاء، وأن تلتزم بالمواصفات الشخصية الملازمة للتوظيف؛ كالسيرة الحسنة والأنموذج السلوكي السوي، والاستطاعة الصحية لأداء العمل، وأن تجاز المقابلة الشخصية. وتحدد الوزارة أولوية التوظيف للمتدمات حسب الدرجة الأعلى في المقابلة الشخصية، واعتبار المؤهل العلمي الأعلى، والتخصص في العلوم الشرعية، وأولوية الباحثة عن العمل من غير الباحثة، واعتبار مسافة البعد من مقر العمل المطلوب التوظيف فيه. فضلا عن الاعتبارات السابقة فهناك اعتبارات أخرى تتعلق بالمنطقة والسكان وهي:

١. المنطقة ذات الكثافة السكانية العالية.
٢. المنطقة ذات التجمعات السكانية في الأودية والجبال والبوادي.

٣. المنطقة التي تتوفر بها مدرسة ومقر رسمي لتعليم القرآن الكريم.

ويذكر مدير دائرة تنمية الموارد البشرية أن وزارة الأوقاف والشؤون الدينية تتجه في حصر وظيفة تعليم القرآن الكريم على فئة المعلمات فقط دون المعلمين (الحجري، ٢٠١٨). ويشير مدير دائرة مدارس القرآن الكريم إلى أن العدد الإجمالي للمعلمين حاليا يبلغ (٧٠) سبعين معلما وعدد المعلمات يبلغ (١٢٦٤) ألف ومائتان وأربعة وستون معلمة (الريامي، ٢٠١٨). ويضيف مدير دائرة تنمية الموارد البشرية أن عدد المعلمين سينقلص تدريجيا بناء على توجيهات وزير الأوقاف والشؤون الدينية بهذا الصدد (الحجري، ٢٠١٨). ولم تحدد اللوائح التنظيمية لتوظيف معلمات القرآن الكريم في سلطنة عمان الاعتماد على التأهيل التربوي شرطا مدرجا ضمن بنود الشروط الواجب تحققها لشغل وظيفة معلمة القرآن الكريم، إذ يتحقق التوظيف بمؤهل الدبلوم العام فأعلى.

وتذكر وزارة الأوقاف والشؤون الدينية (٢٠١٧ ج) أن معلمة القرآن الكريم تلتزم بالمسؤوليات والأدوار الواجب القيام بها من حيث ساعات العمل اليومي، ونوعية المهام، وتوقيت العمل؛ فقد حددت زمن العمل اليومي بسبع ساعات يوميا على مدار خمسة أيام من كل أسبوع؛ ابتداء من يوم الأحد وحتى يوم الخميس، وتوزع ساعات العمل على تدريس القرآن الكريم وتعليمه بواقع أربع ساعات يوميا، وعلى المهام والأعمال الإدارية واستعمال الموقع الإلكتروني بالوزارة بواقع ثلاث ساعات يوميا.

إن معلمات القرآن الكريم تعد رافدا بشريا يسهم في تعليم وتدريب القرآن الكريم والعلوم الشرعية على شريحة عريضة من المجتمع. وبما أن التدريب عملية شاملة مستمرة فإن هذه الفئة تحتاج للتدريب وفق الأطر الوظيفية والمؤسسية التي تنتمي إليها، وذلك بعد دراسة احتياجاتها التدريبية تمهيدا لتصميم وبناء البرامج التدريبية المناسبة.

ويؤكد اختصاصي التدريب والتأهيل بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية أن بمعلمات القرآن الكريم في سلطنة عمان حاجة كبيرة إلى التدريب وتنمية القدرات التدريسية والمهنية؛ نظرا للتطور التكنولوجي المتسارع والتقنيات الحديثة في طرق التدريس ووسائل التعليم. ويجب على المسؤولين بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية تقديم الدعم الفعلي والمستمر في تدريب معلمات القرآن الكريم، وتصميم برامج تدريبية ملائمة مع المهام والأدوار الوظيفية حسب بطاقة الوصف الوظيفي، ومقابلة المسؤولين المباشرين والمشرفين بهدف دراسة الاحتياجات التدريبية لتوفير البرامج التدريبية الملائمة (السعدي، ٢٠١٧ أ).

وتشير وزارة الأوقاف والشؤون الدينية (٢٠١٧ ب) إلى أن البنود الواردة في بطاقة الوصف الوظيفي؛ تعد أبعاداً أساسية لدراسة الاحتياجات التدريبية، وتقييم جودة الأداء التدريسي لمعلمات القرآن الكريم في سلطنة عمان؛ لذا يستلزم تنفيذ العمل المهني والتدريسي بما يواكب خطط التطوير والتحديث. ويتعين على معلمات القرآن الكريم التابعات لوزارة الأوقاف والشؤون الدينية التقيد بالدورات التدريبية والورش التأهيلية التي يتم إعدادها وتنفيذها بما يناسب مع المهام والأدوار الوظيفية لمعلمات القرآن الكريم.

وتذكر وزارة الأوقاف والشؤون الدينية (أ) أن البنود الواردة في بطاقة الوصف الوظيفي تشير إلى جملة من المهام والمسؤوليات الواجب تنفيذها على معلمات القرآن الكريم وهي:

١. التعامل مع الإشراف المباشر من جهة العمل، بوصفها عملية فنية تدعم منجزات التعليم وتسعى إلى تنميته وتطويره.
٢. تدريس وتعليم القرآن الكريم، وأحكامه، وأحكام التجويد، وبيان معانيه، وتحفيظه.
٣. الانضباط بساعات العمل المقررة والموزعة بين التدريس، وإدارة المدرسة، وممارسة المهام الالكترونية في الأنشطة المدرسية وموقع الوزارة الالكتروني.
٤. إدارة الفصل وفق الضوابط والنظم والتعليمات الصادرة عن المسؤول المباشر.

٥. رصد البيانات والإحصاءات المرتبطة بالعملية التعليمية داخل حدود الفصل، ورفع التقارير المطبوعة للمسؤولين.

٦. المشاركة في إعداد الورش والبرامج التدريبية.

٧. المشاركة في دورات تنمية القدرات التدريبية اللازمة في تنمية مهارات تدريس القرآن الكريم.

٨. القيام بالمهام والأعمال التي تسندها إليها الجهة المباشرة.

فبناءً على البنود التي ذكرتها وزارة الأوقاف والشؤون الدينية (أ)؛ فإن الباحث يرى أن المهام والمسؤوليات السابقة الواردة في بطاقة الوصف الوظيفي لمعلمات القرآن الكريم في سلطنة عمان تمثل أبعاداً أساسية يمكن الاستناد إليها في دراسة الاحتياجات التدريبية؛ ويلخص الباحث الأبعاد التدريبية المهنية والتدريسية في النقاط الآتية:

١. القدرة على اتقان تلاوة القرآن الكريم ومعرفة أحكام التجويد ومقدار المحفوظ من القرآن الكريم

ومعرفة معانيه ومفرداته باعتبار التمكن في مادة الوظيفة عامل معرفي مؤثر في الأداء الوظيفي.

٢. تمكن المعلمة من الانضباط بالحضور والانصراف والالتزام بتقسيم الوقت على المهام والمسؤوليات

خلال ساعات العمل داخل حدود الصف والمدرسة.

٣. قدرة المعلمة من إدارة الفصل بما يتلاءم وتعليمات المؤسسة وحاجات الطلبة.

٤. ممارسة المعلمة لمهارات التدريس ومعرفة الأساليب التدريسية.

٥. القدرة الإدارية لدى المعلمة في مهارة إعداد التقارير المتضمنة للإحصائيات المتعلقة بسير العملية

التدريسية.

٦. قدرة المعلمة في استعمال الحاسب الآلي وشبكات التواصل والشبكة العالمية.

٧. القدرات البحثية لدى المعلمة وامتلاكها لمهارة إعداد الورش والبرامج التدريبية. وإسهاماتها في

الدورات التدريبية المقدمة لجهة العمل.

ويرى اختصاصي التدريب والتأهيل بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية أنه في ضوء المهام والمسؤوليات لمعلمات القرآن الكريم الواردة في بطاقة الوصف الوظيفي وعلى رأي المختصين بالتدريب والتأهيل بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية؛ فإن العناصر الواردة بالجدول (٢، ١) تمثل أبعاداً أساسية لدراسة الاحتياجات التدريبية، المهنية والتدريبية لمعلمات القرآن الكريم في سلطنة عمان (السعدي، ٢٠١٧):

الجدول ٢، ١: أبعاد المتغيرات قيد الدراسة

الأبعاد	نوع الاحتياجات التدريبية
التمكن في مادة التخصص	
إدارة الوقت	الخصائص المهنية
الممارسات الإدارية	
البحث العلمي	
التخطيط	
مهارات الاتصال	المهارات التدريسية
تقنيات التعليم	
أساليب التقويم	
التدريس الفعال	جودة الأداء التدريسي
إدارة الفصل	

ويرى اختصاصي التدريب والتأهيل بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية أن معايير الجودة لمعلمات القرآن الكريم التي تعتمد التحليل الوظيفي تمثل الأساس الذي يعتمد عليه في تقييم ودراسة الاحتياجات التدريبية، التي تسهم في بناء برامج تدريبية فعالة، وذو كفاءة عالية، وتلبي الاحتياجات التدريبية الفعلية

للموظف؛ لأن التحليل الوظيفي يوضح المهام والمسؤوليات الواردة ببطاقة الوصف الوظيفي (السعدي، ٢٠١٧ب).

وتشير دراسة الطويرقي (٢٠١١) إلى الاحتياجات التدريبية حسب الأبعاد المهنية، والتدريبية، وجودة الأداء التدريسي التي ذكرها السعدي (٢٠١٧ب). فقد أشار الطويرقي إلى أن معلمات القرآن الكريم تواجه صعوبات في الأداء المهني تتعلق بحاجتهن للتدريب في مستوى الإجابة والدراية بطرق التدريس، ومهارات التعليم، والتخطيط، وإدارة الفصول الدراسية. ويوصي بضرورة عقد دورات تدريبية؛ وتنفيذ برامج تدريبية، لتحسين طرق التدريس، والتدريب على الأساليب التربوية، والاتصال الفعال بين المعلم والطلاب، ومهارات إدارة الصف. ويشير إلى أهمية إكساب معلمات القرآن الكريم المعارف المتعلقة بتجويد القرآن وتلاوته، وتحسين الجانب المعرفي بالمادة الدراسية المناسبة، ويختص توصياته بضرورة تدريب معلمات القرآن الكريم باستعمال الوسائل التكنولوجية، والبرامج التعليمية في تعليم القرآن الكريم.

ويرى اختصاصي التدريب والتأهيل بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية أن دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات القرآن الكريم مرتبطة بعوامل ومتأثرة بمتغيرات؛ ومن أبرز العوامل التي يحتمل تأثيرها في دراسة الاحتياجات التدريبية المدة الزمنية في ممارسة مهنة التعليم (سنوات الخبرة التدريسية)؛ إذ إن التفاوت في سنوات الخبرة يعطي نتائج متباينة في دراسة الاحتياجات التدريبية، ومنها أيضا عدد الدورات التدريبية التي تلقتها معلمة القرآن الكريم؛ فالاحتياجات التدريبية لمعلمات القرآن الكريم تتطلب دراسة وضبط عدد الدورات التدريبية وسنوات الخبرة التدريسية، لمعرفة مدى تأثيرها في تقديرات الاحتياجات التدريبية وجودة الأداء التدريسي (السعدي، ٢٠١٧أ). وهذا ما يؤكد الباحثون في مجال التدريب والتنمية البشرية؛ فتذكر لودويكوسكا (Ludwikowska, ٢٠١٨) أهم العوامل التي تؤثر في تحليل الاحتياجات التدريبية مثل:

نوعيات المديرين والإداريين والمهنيين؛ نظرا لاختلاف المهام والأدوار والمسؤوليات المتباينة؛ وأيضا سنوات الخبرة، وكمية التدريب على مهام العمل كلها عناصر مؤثرة يستلزم الحد من تأثيرها من قبل المديرين.

## ٢،٧،٢ سنوات الخبرة التدريسية

تظهر الدراسات اختلافا في تأثير سنوات الخبرة التدريسية في أبعاد الاحتياجات التدريبية، والخصائص المهنية، والمهارات التدريسية، وجودة الأداء التدريسي؛ فعلى مستوى المهارات التدريسية فإن دراسة المطرودي (٢٠١١) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية في المهارات التدريسية (التخطيط، والتنفيذ، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف، والتقييم) لدى معلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؛ أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية على متغيرات الخبرة التدريسية. وقد قام أبو ندى والعكر (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائيا في توفر الاحتياجات التدريبية تبعا لسنوات الخبرة، فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في توفر الاحتياجات التدريبية تبعا لسنوات الخبرة. وقام التويجي (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائيا في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية، فأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تبعا لسنوات الخبرة وذلك لصالح الفئة من ١ - ٥ سنوات. وقام العتبي (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الاحتياجات التدريبية بسنوات الخبرة، وشملت الدراسة مشرفي ومعلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بالظهران والخبر بالمملكة العربية السعودية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة في الجانب التخصصي.

وعلى مستوى الاحتياجات التدريبية للخصائص المهنية؛ قام أندو (٢٠١٢) Andoh بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين سنوات الخبرة وتكنولوجيا التعليم بمؤسسات الدورة الثانية في غانا، وأظهرت النتائج وجود العلاقة الارتباطية العكسية بين استعمال تكنولوجيا التعليم وبين سنوات الخبرة التدريسية.

وتوصي الدراسة بأهمية ادخال المعلمين بدورات تساعد في ممارسة ومعرفة تقنيات التعليم لتحسين مستوى الأداء التدريسي. وقام علاونة وسلامة (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائيا في الاحتياجات التدريبية (مهارات البحث العلمي) تبعا لسنوات الخبرة التدريسية، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاحتياجات التدريبية (مهارات البحث العلمي) تبعا لسنوات الخبرة. وقام الشديفات وأرشيد (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور سنوات الخبرة في الاحتياجات التدريبية على بعد الممارسات الإدارية، فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا للممارسات الادارية حسب متغير سنوات الخبرة.

وقام التويحي (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائيا في الاحتياجات التدريبية (البحث العلمي) تبعا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية، كانت نتيجتها وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لسنوات الخبرة وذلك لصالح الفئة من ١ - ٥ سنوات. وقام عبد الرحمن (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى كشف الفروق الدالة إحصائيا في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء الاتجاهات المعاصرة تبعا لسنوات الخبرة، واعتمدت في تحديده الاحتياجات التدريبية على أربعة معايير وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والممارسة الإدارية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لسنوات الخبرة. وأيضا قام عداوي وبطانية (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى معرفة الأثر لمتغير سنوات الخبرة في مستوى الممارسات الإدارية وجودة الأداء التدريسي، وقد أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائيا في الممارسات الإدارية وجودة الأداء المدرسي على متغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأكثر من عشر سنوات.

وعلى مستوى الاحتياجات التدريبية للمهارات التدريسية؛ قام الهبيرة (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى كشف الفروق الدالة إحصائيا في مهارات الاتصال الفعال تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ أظهرت النتائج

عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات الاتصال الفعال تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقام الأحمدى (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائياً في مهارة التخطيط للفهم بأبعاده تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارة التخطيط تبعاً لسنوات الخبرة التدريسية. وقام العلي (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية تبعاً لسنوات الخبرة، وقد اعتمدت على ثلاثة معايير في تحليل الاحتياجات التدريبية وهي: التخطيط، والتدريس والإدارة الصفية، والتقييم، وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريبية جاءت متوسطة، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة.

وقد قام التويحي (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية. وقد اعتمدت أربعة معايير في تحديد الاحتياجات التدريبية وهي: المهارات التدريسية، والمهارات الشخصية والقيادية، ومهارات البحث العلمي، والمهارات التقنية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة وذلك لصالح الفئة من ١ - ٥ سنوات. وقام عماوي (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، وتضمنت الأداة خمسة معايير وهي: التخطيط، طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، وتكنولوجيا المعلومات والموارد البشرية، والابداع، والتقييم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. كما قامت سعادة (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى كشف الفروق الدالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية تبعاً لسنوات الخبرة التدريسية، معتمدة على أربعة معايير في تحليل الاحتياجات التدريبية وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والإدارة الصفية، فكانت نتيجتها عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة.

وعلى مستوى جودة الأداء التدريسي؛ قامت العلي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج وذلك تبعاً لسنوات الخبرة التدريسية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في المعايير المقترحة وذلك لصالح المعلمات ذات سنوات الخبرة المتوسطة والأعلى. وقام عبد حميد وزملاؤه (٢٠١٢) (Abd Hamid et al.) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائياً للخبرة التدريسية على جودة الأداء التدريسي (ضبط الفصول الدراسية والالتزام بالمسؤوليات)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من خمس سنوات أفضل أداء وجودة تدريسية، وذلك من خلال القدرة على ضبط الفصول الدراسية والالتزام بالمسؤوليات.

### ٣،٧،٢ عدد الدورات التدريبية

تنظم وزارة الأوقاف والشؤون الدينية في سلطنة عمان برامج تدريبية؛ تهدف إلى تنمية القدرات التدريسية لمعلمات القرآن الكريم، ويتم تطبيق البرامج التدريبية عبر مراحل زمنية على مدار العام. ويشير مدير مدارس القرآن الكريم أن المعلمات تتلقى مجموعة من البرامج التدريبية التي تخدم الجانب المهني، والتدريسي، وتساهم في تطوير جودة الأداء التدريسية. ومن أهم البرامج الدورات التدريبية المتعلقة بتطوير اللغة العربية والتمكن من المادة العلمية؛ مثل: دورة حفظ المنظومة الجزرية، ودورة الوقف والابتداء، ودورة الشعر العربي، والخط العربي، ودورات البرمجة الإلكترونية كالفوتوشوب والباوربوينت، ودورات في علوم الحاسوب وكيفية استعماله، ودورات في التنمية البشرية والأسرية والسلوك الإنساني (الريامي، ٢٠١٨).

ويذكر اختصاصي التدريب والتأهيل بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية أن من أهم البرامج التي تم تنفيذها على معلمات القرآن الكريم تتعلق بتحسين الأداء التدريسي، وتنمية المهارات التدريسية؛ كفن التلاوة وأحكام التجويد، وتعزيز القيم وأخلاقيات العمل، وتفسير القرآن الكريم، والقراءات العشر، والانتماء

الوظيفي، والسلوكيات المهنية، ومهارات العرض والتقديم والإلقاء، ومهارة كتابة التقارير والمراسلات، وتعلم مهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين، ودورات تعلم اللغة الإنجليزية (السعدي، ٢٠١٧ أ).

ويفيد التقرير الذي أعده مركز التخطيط الإداري للتدريب (٢٠١٥) أن معلمات القرآن الكريم في سلطنة عمان تلقت عددا من الدورات التدريبية، وتعد الدورة التدريبية المنعقدة في الفترة من ٢٠١٥/٥/٣ ولغاية ٢٠١٥/٦/٤ بمسقط من بين الدورات التي تم تنفيذها؛ إذ هدف البرنامج التدريبي إلى تنمية بعض المهارات المهنية لمعلمات القرآن الكريم بمحاضرة مسقط وعددهن (٢١٨) مائتان وثمانية عشر معلمة. وقد تضمن البرنامج التدريبي مفهوم الإدارة وعناصرها وممارستها المهنية والوظيفية، وإدارة الوقت واستراتيجياتها، والتدريس الفعال بالأساليب التربوية كالدافعية والتحفيز والتعزيز، ومهارات الاتصال الفعال، ونمط الاشراف والإدارة، والمناخ الصفّي، والتقييم الذاتي والتقييم.

وتظهر الدراسات ثبائنا في النتائج حول التأثيرات المتعلقة بعدد الدورات التدريبية. ففي دراسة الأحدي (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة الفروق الدالة إحصائيا في مهارة التخطيط للفهم بأبعاده تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية، أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في مهارة التخطيط تبعا لعدد الدورات التدريبية، وذلك لصالح المعلمات اللاتي حضرن الدورات التدريبية. وتشير الدراسة إلى أنه كلما ارتفعت عدد الدورات المتلقاة ارتفعت درجة التخطيط وتحسن الأداء التدريسي. وقام العتيبي (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى معرفة التأثيرات المحتملة في الاحتياجات التدريبية تبعا لعدد الدورات التدريبية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الدورات التدريبية حسب أبعاد التخطيط، وتقنيات التعليم من الجانب المهني، لصالح الحاصلين على ٣-٤ دورات تدريبية.

ومن ناحية أخرى؛ أفادت بعض الدراسات بعدم وجود التأثيرات المحتملة في الاحتياجات التدريبية تبعا لعدد الدورات التدريبية. ففي دراسة المطرودي (٢٠١١) تظهر النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا

على الاحتياجات التدريبية تبعا لعدد الدورات التدريبية. كذلك الدراسة التي قام بها أبو ندى والعكر (٢٠١٧) الهادفة إلى معرفة الفروق الدالة إحصائيا في توفر الاحتياجات التدريبية تبعا لعدد الدورات التدريبية، أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في توفر الاحتياجات التدريبية تبعا لعدد الدورات التدريبية.

## ٢،٨ الدراسات السابقة

اعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية. وقد صنف الباحث الدراسات السابقة حسب التسلسل الزمني، وتم تقسيم المجموعة إلى دراسات أجنبية، ودراسات عربية.

### ٢،٨،١ الدراسات السابقة العربية

دراسة الطويرقي (٢٠١١) بعنوان "بناء برنامج لتدريب معلمات القرآن الكريم في أثناء الخدمة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: تصور مقترح"، دراسة وصفية هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمات القرآن الكريم في ضوء احتياجاتهن التدريبية التي توصلت إليها الدراسات السابقة. وشملت الدراسة معلمات القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ولتحديد الاحتياجات اللازمة قامت الباحثة باستعراض الدراسات السابقة وتحديد الاحتياجات الفعلية في ضوءها وتصميم البرنامج التدريبي المقترح. توصلت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات القرآن الكريم (الإجادة والدراية بطرق التدريس، ومهارات التعليم، والتخطيط، وإدارة الفصول الدراسية). وأوصت الدراسة بتصميم البرامج التدريبية التي تلبى الاحتياجات التدريبية لمعلمات القرآن الكريم، وأوصت بأهمية الدراسات المعنية بتحديد الاحتياجات التدريبية لهذه الفئة وفق الأسس والضوابط العلمية. ولقد أفادت الدراسة في تحديد بعض الحاجات التدريبية من خلال البنود التي توصلت إليها نتائج هذه الدراسة من تحليل الدراسات السابقة.

دراسة المطرودي (٢٠١١) بعنوان " الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، دراسة وصفية هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية في المهارات التدريسية (التخطيط، والتنفيذ، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف، والتقويم) لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. شملت الدراسة مديري المدارس الثانوية الحكومية النهارية بمدينة الرياض وعددهم (١٠٥) مائة وخمسة مديرين تم اختيار (٦٠) مديرا عينة ممثلة. وشملت الدراسة معلمي القرآن الكريم في المدارس النهارية وعددهم (٢٠٨) معلما تم اختيار (١١٠) مائة وعشرة معلما عينة ممثلة. توصلت نتائج الدراسة إلى تحديد الاحتياجات اللازمة للمحاور السابقة وتراوحت متوسطات الإجابات بين المتوسطة والكبيرة. وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية على متغيرات الخبرة التدريسية وعدد الدورات التدريبية. وتوصي الدراسة بتطوير برامج تدريسية لمعلمي القرآن الكريم لتنمية الجوانب التدريسية التي تحتاجها هذه العينة المشتملة على الجوانب الخمس الرئيسية، وتقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي القرآن الكريم. واستفاد الباحث من دراسة المطرودي في تحديد متغيرات سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. وأفادت بالمحاور الرئيسية لبناء أدوات الدراسة (التخطيط، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف، والتقويم). وتأتي الدراسة الحالية امتدادا للتوصية والمقترح الواردة في هذه الدراسة. وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في دراسة وتحليل الاحتياجات التدريبية باعتبار العنصر الأساسي الذي تقوم عليه البرامج التدريبية.

دراسة خضير والحوالدة ومقابلة وبني ياسين (٢٠١٢) بعنوان "خصائص معلم اللغة العربية الفعال: دراسة مقارنة". هدفت الدراسة إلى الكشف عن خصائص معلم اللغة العربية الفعال من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية وطلب الثانوية بالأردن والكشف عن الفروق الدالة إحصائيا في تقديراتهم لهذه الخصائص. تكونت أداة الاستبانة من (٦٤) فقرة وزعت على أربعة معايير رئيسة مثلت الخصائص المهنية

وهي: التمكن في مادة التخصص، والمهارات التدريسية، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية، أظهرت نتائجها أن الخصائص المهنية ذات أهمية عالية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية. ، وأن الفروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين والمعلمات والطلبة في مجالي المهارات التدريسية والتمكن اللغوي والمعرفي وذلك لصالح المعلمين والمعلمات؛ وفي مجالي السمات الشخصية ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني وذلك لصالح الطلبة. واستفاد الباحث من الدراسة في تحديد عناصر الخصائص المهنية.

دراسة الظفيري (٢٠١٢) بعنوان "بناء برنامج تدريبي لمشرفي تقنيات التعليم في ضوء حاجاتهم التدريسية من وجهة نظرهم وقياس فاعليته في تنمية كفاياتهم التقنية ودافعيتهم للعمل"؛ إذ هدفت إلى معرفة الأداء ومستوى الحاجات التدريسية لمشرفي تقنيات التعليم في ضوء الكفايات التقنية اللازمة. وقد توصلت الدراسة أن الاحتياجات التدريسية للكفايات التقنية اللازمة كانت بدرجة متوسطة.

دراسة العتيبي (٢٠١٣) بعنوان "الحاجات التدريسية لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة بمدينة الخبر من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية والمشرفين"؛ دراسة وصفية هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريسية لمعلمي القرآن الكريم التخصصية والمهنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والفروق بينهما. كما هدفت إلى التعرف على علاقة الاحتياجات التدريسية بسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية. وشملت الدراسة مشرفي ومعلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بالظهران والخبر بالمملكة العربية السعودية. اختيرت فيها عينة ممثلة للمجتمع وبلغت (٨) مشرفين تربويين و(١١٣) معلماً للعلوم الشرعية. وقد خلصت نتائجها إلى تحديد الاحتياجات التدريسية التخصصية إذ تراوحت بين المتوسطة والكبيرة، وإلى تحديد الاحتياجات التدريسية في محاور التخطيط والتنفيذ وتقنيات التعليم؛ إذ تراوحت بين المتوسطة والكبيرة؛ والحاجات التدريسية في محور التعامل مع الطلاب وإدارة الفصل ومحور التقويم إذ أظهرت النتائج الحاجة

الكبيرة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة في الجانب التخصصي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الدورات التدريبية والمحاور (التخطيط، تقنيات التعليم) من الجانب المهني لصالح الحاصلين على ٣-٤ دورات تدريبية. وتقتصر الدراسة ضرورة إجراء دراسات علمية تختص بتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم، وتحليل الاحتياجات وفق الأطر المهنية لهذه الفئة. وأفادت هذه الدراسة بالمتغيرات النوعية والمتمثلة في سنوات الخبرة وعدد الدورات، وأفادت بالمتغيرات الكمية والمتمثلة في المحاور (التخطيط، التعامل مع الطلاب، إدارة الفصل، تقنيات التعليم، التقويم).

دراسة عيسى (٢٠١٢) بعنوان "برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء"؛ دراسة وصفية هدفت إلى تحديد المعايير المهنية لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف استناداً على نماذج من المعايير المهنية العربية والأجنبية. وهدفت إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لسنوات الخبرة على معايير الأداء التدريسي. اختيرت فيها عينة ممثلة تكونت من (٣٠) ثلاثين معلماً. وقد استعملت الدراسة بطاقة الملاحظة واشتملت على (٦٥) خمسة وستين معياراً موزعة على خمس مجالات (السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية- التمكن من مادة التخصص- التخطيط للدرس- تنفيذ الدرس وإدارة الصف- التقويم- تطوير الأداء التدريسي). أظهرت النتائج تدني مستوى الأداء في جميع المجالات بدرجة ضعيف عدا مجال السمات والعلاقات الإنسانية بمستوى جيد. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة على محاور جودة الأداء التدريسي.

دراسة مرداد (٢٠١٢) بعنوان "تحليل الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في مجال الاتصال الإنساني"؛ دراسة وصفية هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الحلقات القرآنية بمحافظة

جدة في مجال الاتصال الإنساني في ضوء الكفايات الشخصية والمهنية. تكونت أفراد الدراسة من معلمي الحلقات التابعين لوزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية وتم اختيار عينة مكونة من (١١١) مائة وأحد عشر معلماً. وقد اعتمدت الدراسة على الأدبيات ذات العلاقة بالكفايات اللازمة لمعلم الحلقات القرآنية وعلى الدراسات السابقة في تحديد الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت الدراسة أداة الاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء الكفايات المهنية والشخصية. كانت نتائجها وجود احتياجات تدريبية في مجال الاتصال الإنساني وفقاً للكفايات الشخصية والمهنية بدرجة متوسطة، وأظهرت الاحتياجات التدريبية في مجال الاتصال الإنساني في ضوء الكفايات المهنية بمستوى أعلى من الكفايات الشخصية. وتوصي الدراسة بضرورة إعداد برامج ودورات تدريبية لتحسين الحاجات الشخصية والمهنية في مجال الاتصال الإنساني لمعلم الحلقات القرآنية. وأفادت الدراسة الباحث بمجال الاتصال الإنساني كمعد رئيسي في الخصائص المهنية.

دراسة علاونة وسلامة (٢٠١٣) بعنوان "الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال في فلسطين"، هدفت الدراسة إلى تقييم الاحتياجات التدريبية على بعد البحث العلمي في جامعة الاستقلال بفلسطين، وإلى معرفة الفروق الدالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية (مهارات البحث العلمي) تبعاً لسنوات الخبرة التدريسية. وقد تضمن البحث العلمي المواضيع والعناصر الآتية: المدخل إلى البحث العلمي، والإطار النظري والدراسات السابقة، والمنهجية والإجراءات، وعرض النتائج ومناقشتها، والتوصيات والمقترحات والملخص، والمراجع والملاحق، والتحليل الإحصائي بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS. فأظهرت النتائج أن درجة الاحتياج التدريبي على بعد البحث العلمي كانت متوسطة؛ إذ سجل الاحتياج التدريبي في القدرة على ضبط المراجع والملاحق والتوثيق العلمي أدنى درجة؛ بينما سجل الاحتياج التدريبي في القدرة على استعمال البرنامج الإحصائي SPSS أعلى درجة. من

ناحية أخرى أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية (مهارات البحث العلمي) تبعا لسنوات الخبرة.

دراسة العصيمي (٢٠١٤) بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية وأثره على التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف التعليمية"؛ من أهداف الدراسة معرفة العلاقة بين مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية بالطائف وجودة الأداء التدريسي من خلال زيادة التفكير العلمي لدى طالباتهن. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين أداء معلمات العلوم الطبيعية في المهارات البحثية وبين درجات الطالبات في التحصيل العلمي، وتؤكد دراسة العصيمي بضرورة التدريب والتأهيل المهني للتدريس على مهارات البحث العلمي؛ وذلك لارتباط العلاقة بين امتلاك المعلم لمهارات البحث العلمي وبين جودة الأداء التدريسي.

دراسة الهبيزة (٢٠١٤) بعنوان "برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس في المملكة العربية السعودية"؛ هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين؛ وإلى كشف الفروق الدالة إحصائيا في مهارات الاتصال الفعال تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأظهرت النتائج فيها أن مستوى مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس كان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات الاتصال الفعال تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة الدوسري (٢٠١٥) بعنوان "درجة ممارسة مدراء المدارس لمهارات التواصل الفعال في مراحل التعليم العام بمحافظة وادي الدواسر"؛ هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات التواصل الفعال في مراحل التعليم العام بمحافظة وادي الدواسر، وقد توصلت الدراسة إلى أن تقدير الأداء كان متوسطا في مجال مهارات الاتصال بجميع أبعاده.

دراسة الشديفات وأرشيد (٢٠١٥) بعنوان "الممارسات الإدارية لمديرات رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن: دراسة ميدانية في محافظة المفرق"؛ هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الممارسات الإدارية لدى مديرات رياض الأطفال بمحافظة المفرق، والكشف عن دور سنوات الخبرة في الاحتياجات التدريبية على بعد الممارسات الإدارية. شملت الدراسة (١٣٨) معلمة بأداة استبانة تكونت من (٤٩) فقرة. ومن نتائجها أن مستوى الممارسات الادارية تراوحت في أبعادها بين المتوسطة والكبيرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية للممارسات الادارية حسب متغير سنوات الخبرة.

دراسة الأحمدي (٢٠١٦) بعنوان "أثر برنامج تدريبي للتخطيط وفق نموذج التصميم العكسي في تنمية مهارة التخطيط للفهم والاتجاه نحوه لدى معلمات الرياضيات"، من أهداف الدراسة معرفة الفروق الدالة إحصائيا في مهارة التخطيط للفهم بأبعاده تبعا لمتغيري عدد الدورات التدريبية وسنوات الخبرة التدريسية. أظهرت نتائجها وجود الفروق دالة إحصائيا في مهارة التخطيط تبعا لعدد الدورات التدريبية وذلك لصالح المعلمات اللاتي حضرن الدورات التدريبية. وتشير الدراسة إلى أنه كلما ارتفعت عدد الدورات المتلقاة ارتفعت درجة التخطيط وتحسن الأداء التدريسي. وأظهرت الدراسة أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارة التخطيط تبعا لسنوات الخبرة التدريسية.

دراسة زرقان (٢٠١٦) بعنوان "برنامج تدريبي مقترح لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء احتياجاتهم التدريبية ومعايير جودة الأداء التدريسي بجامعة سطيف ١ - ٢ الجزائر"؛ من أهدافها تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة سطيف ١-٢. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة سطيف بالجزائر وعددهم (١٥٠) مائة وخمسون استجاب منهم (١٢٤) مائة وأربعة وعشرون فردا. وصممت الباحثة أداة البحث وتكونت من ستة محاور رئيسية وهي: استراتيجيات التدريس الفعال، معيار التقويم، معيار استعمال الوسائل التعليمية، تكنولوجيا التعليم، معيار

الاتصال الفعال مع الطلبة، معيار أنشطة البحث العلمي، معيار الممارسات الإدارية والقيادية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود احتياجات تدريبية شملت المحاور الستة السابقة. وتوصي الدراسة بضرورة تكثيف التدريب والتنمية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير التعليم العالي. واستفاد الباحث من الدراسة في تحديد بعض المحاور الرئيسية للاحتياجات التدريبية وبعض النقاط في تحديد الاحتياجات التدريبية.

دراسة عافشي (٢٠١٦) بعنوان "تقويم التواصل الصفّي الفعال للطالبات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وتصور مقترح لتطويره"؛ هدفت الدراسة إلى تقييم مهارات التواصل الفعال للطالبات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. وقد أظهرت النتيجة أن مستوى الأداء في مهارات التواصل الفعال كان متوسطاً.

دراسة العلي (٢٠١٦) بعنوان "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية"؛ هدفت الدراسة إلى تقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. وقد اعتمدت على ثلاثة معايير في تحليل الاحتياجات التدريبية وهي: التخطيط، والتدريس والإدارة الصفية، والتقييم. وهدفت أيضاً إلى معرفة الفروق الدالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية تبعاً لسنوات الخبرة. ومن نتائجها أن درجة الاحتياجات التدريبية جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة.

دراسة أبو ندى والعكر (٢٠١٧) بعنوان "توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل كمتنبئات بالتوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة"؛ من أهداف الدراسة معرفة الفروق الدالة إحصائياً في توفر الاحتياجات التدريبية تبعاً لسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في توفر الاحتياجات التدريبية تبعاً لسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.

دراسة التوجيهي (٢٠١٨) بعنوان " مستوى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة

عدن من وجهة نظرهم"؛ هدفت الدراسة إلى تحليل الاحتياجات لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن من وجهة نظرهم. وقد اعتمدت أربعة معايير في تحديد الاحتياجات التدريبية وهي: المهارات التدريسية، والمهارات الشخصية والقيادية، ومهارات البحث العلمي، والمهارات التقنية. وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق الدالة إحصائيا في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية. وكانت من نتائج الدراسة أن درجة الاحتياجات التدريبية جاءت بدرجة كبيرة، ووجود فروق دالة إحصائيا تبعا لسنوات الخبرة وذلك لصالح الفئة من ١ - ٥ سنوات.

دراسة سعادة (٢٠١٨) بعنوان "الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة"؛ هدفت الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التدريبية وكشف الفروق الدالة إحصائيا في الاحتياجات التدريبية تبعا لسنوات الخبرة التدريسية. وقد اعتمدت على أربعة معايير في تحليل الاحتياجات التدريبية وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والإدارة الصفية. وقد أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية جاءت بدرجة ضعيفة ومنخفضة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لسنوات الخبرة.

دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) بعنوان " الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء الاتجاهات المعاصرة"؛ هدفت الدراسة إلى تحليل الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظرهم. واعتمدت في تحديد الاحتياجات التدريبية على أربعة معايير وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والممارسة الإدارية. وهدفت إلى كشف الفروق الدالة إحصائيا تبعا لسنوات الخبرة. وقد أظهرت نتائجها أن الاحتياجات التدريبية جاءت بدرجة عالية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لسنوات الخبرة.

دراسة عماوي (٢٠١٨) بعنوان "مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن لمهارات

التدريس الفعال في ضوء معايير الدراسات الاجتماعية"؛ هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة المهارات التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالأردن في ضوء معايير الدراسات الاجتماعية، وإلى معرفة الفروق الدالة إحصائياً حسب متغير الخبرة التدريسية. تضمنت الأداة خمسة معايير وهي: التخطيط، طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، وتكنولوجيا المعلومات والموارد البشرية، والابداع، والتقويم. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى المهارات التدريسية حسب المعايير المعتمدة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

دراسة بابكر محمد و عثمان (٢٠١٩) بعنوان "المعايير المستعملة لتقييم أداء معلم التعليم العام بالمدارس الحكومية: ولاية القضايف أمودجا"؛ هدفت الدراسة إلى تقييم أداء المعلمين في الخصائص المهنية والمتمثلة في بعد التمكن من التخصص تعليمياً وثقافياً، وفي بعد الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية بين المعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء على كلا البعدين كان بدرجة تقديرية متوسطة. وقد تراوحت درجات الأداء على البعد التعليمي والثقافي للمعلم بين المتوسطة والكبيرة؛ إذ سجلت القدرة على ربط المعارف السابقة والجديدة أعلى درجة، بينما سجلت القدرة على التحدث بطلاقة عند عرض الدرس والقدرة على إثراء المعلم مادته التدريسية بمعلومات جديدة أدنى درجة. وأما على بعد الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية بين المعلمين فقد سجلت القدرة على تشجيع الطلاب لأداء واجباتهم المدرسية أعلى درجة؛ بينما سجلت القدرة على المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي أدنى درجة.

دراسة عداوي وبطانية (٢٠١٩) بعنوان "الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات مدارس محافظة صبيا وأثرها في تحقيق جودة الأداء التدريسي"؛ هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية على بعد الممارسات الإدارية وجودة الأداء التدريسي لدى قائدات مدارس محافظة صبيا من وجهة

نظر المعلمات، وإلى معرفة الأثر لمتغير سنوات الخبرة في مستوى الممارسات الإدارية وجودة الأداء التدريسي. طبقت الدراسة على (٣٧٠) معلمة باستعمال أداة الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريسية كانت كبيرة بجميع أبعاد الممارسات الإدارية وعلى مقياس جودة الأداء المدرسي. ودلت النتائج أيضا وجود علاقة طردية موجبة بين الممارسات الإدارية وجودة الأداء المدرسي. وأشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائية في الممارسات الإدارية وجودة الأداء المدرسي على متغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأكثر من عشر سنوات.

### ٢،٨،٣ الدراسات السابقة الأجنبية

دراسة أندو (Andoh, ٢٠١٢) بعنوان "استكشاف مهارات المعلمين وتصوراتهم وممارسات التكنولوجيا والاتصالات في التدريس والتعليم بمدارس المرحلة الثانية بغانا" "An Exploration in Teaching and Learning in the Ghanaian Second-ycle Schools"؛ هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء التدريسي بناء على مهارات المعلمين في تكنولوجيا التعليم بمؤسسات الدورة الثانية في غانا، وإلى كشف العلاقة بين سنوات الخبرة وتكنولوجيا التعليم بمؤسسات الدورة الثانية في غانا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود العلاقة الارتباطية الطردية بين استعمال تكنولوجيا التعليم وبين كفاءة المعلمين والأداء التدريسي، وتدني المستوى المعرفي والعملي حول استعمال أدوات وأساليب ووسائل التكنولوجيا، ووجود العلاقة الارتباطية العكسية بين استعمال تكنولوجيا التعليم وبين سنوات الخبرة التدريسية، وتوصي الدراسة بأهمية ادخال المعلمين بدورات تساعدهم في ممارسة ومعرفة تقنيات التعليم لتحسين مستوى الأداء التدريسي.

دراسة عبد العزيز (Abdelaziz, ٢٠١٢) بعنوان "أثر التدريس بواسطة الكمبيوتر والشبكة العالمية

في الإعداد لما قبل الخدمة على الأداء وإنجاز المهام التدريسية" "The Effect of computer- Mediated

instruction and Webquest on Pre- Service Business Education Readiness and Teaching

Performance"؛ هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية التدريب والتأهيل لمعلمي ما قبل الخدمة في تحسين أداء

التدريس وذلك بواسطة استعمال تكنولوجيا التعليم وأجهزة الحاسب الآلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ما يعزز أهمية ودور تقنيات التعليم في رفع أداء

التدريس وتحسين جودته.

دراسة بياينج (Buabeng, ٢٠١٢) بعنوان "استكشاف مهارات المعلمين وتصوراتهم وممارساتهم

في تدريس وتعليم المدرسين في مدارس المرحلة الثانوية بغانا" "An Exploration of Teachers' Skills,

Preception and Practices of ICT in Teaching and Larning in Ghanaian Second Cyle

Schools"؛ دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على مهارات المعلمين وأفكارهم وممارساتهم في استعمال

تكنولوجيا التعليم بمدارس المرحلة الثانوية بغانا. تكونت عينة الدراسة من (٢٣١) معلما بمدارس المرحلة

الثانوية بغانا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية بين تصورات المعلمين المختلفة

واستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولكنها ليست ذات دلالة إحصائية، وأظهرت النتائج أيضا

وجود علاقة عكسية في استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع الخبرة التدريسية. وأظهرت التحليل

الوصفية تدني المعرفة لدى المعلمين في استعمال تطبيقات تكنولوجيا التعليم واستعمالها ودمجها في عمليات

التعليم والتعلم، وتوصي الدراسة بضرورة تقديم برامج تدريبية وورش عمل في استعمال تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات وتصميم البرامج التعليمية؛ لتحسين مستوى الثقة لدى المعلمين وتصوراتهم حول استعمال

تكنولوجيا المعلومات.

دراسة عبد حميد وزملائه (Abd Hamid et al. ٢٠١٢) بعنوان "جودة التدريس والأداء لدى

المعلمين ذوي الخبرة في ماليزيا" "Teaching Quality and Performance Among Experienced

Teachers in Malaysia"؛ دراسة وصفية هدفت إلى التحقق من دور العوامل المتعلقة بالخصائص المهنية

للمعلم (التقويم، وتقنية المعلومات، والمعرفة بالمناهج الدراسية) والمهارات التدريسية في القدرة على ضبط الفصول الدراسية والالتزام بالمسؤوليات لدى المعلمين الماليزيين، ومن أهدافها أيضا معرفة الأثر للخبرة التدريسية في جودة الأداء التدريسي. استعملت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات وتضمنت (١٢٠) فقرة. شملت عينة الدراسة (١٣٦٦) معلما. وقد استعملت الدراسة المعادلة البنائية النموذجية (SEM) في التحليل الإحصائي. وأظهرت نتائج الدراسة الخصائص المهنية والشخصية للمعلم والمهارات التدريسية تؤثر في جودة الأداء التدريسي، وأن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من خمس سنوات أفضل أداء وجودة في القدرة على ضبط الفصول الدراسية والالتزام بالمسؤوليات.

دراسة بول وزملائه (Pool, Reitsma, & Mentz, ٢٠١٣) بعنوان "تقييم برامج تدريب معلمي التكنولوجيا بجنوب أفريقيا: أوجه القصور والتوصيات" "An Evaluation of Technology Teacher Training in South Africa: Shortcomings and recommendations"؛ دراسة وصفية نوعية هدفت إلى تحديد المهارات والمعارف والاحتياجات التدريبية لمعلمي تكنولوجيا التعليم ما قبل الخدمة، وهدفت أيضا إلى كيفية تدريب وتنفيذ البرامج التدريبية لمعلمي التكنولوجيا التعليمية في جنوب أفريقيا بهدف تطوير وتنمية المهارات والمعارف والاحتياجات اللازمة. تكونت العينة من خمس مؤسسات من مؤسسات التعليم العالي. وكشفت نتائج الدراسة عن أوجه القصور في تدريب معلمي تكنولوجيا المعلومات بجنوب أفريقيا ما قبل الخدمة، إذ يظهر التحليل انخفاض مستوى التمكن المعرفي في مادة المقرر وفي مهارات استعمال تكنولوجيا المعلومات، وتظهر النتائج حاجة الممارسات التعليمية لنماذج استراتيجيات التدريس.

دراسة أكالين وسايجلو (Akalin & Sucuoglu, ٢٠١٥) بعنوان "آثار المرتكزات لتدخل إدارة الفصل الدراسي على التغذية الراجعة وتدريب المعلم من خلال نتائج المعلم والطالب في الفصول الدراسية الشاملة" "Effects of Classroom Nangement Intervention Based on Teacher Training and

Performance Feedback on Outcome of Teachers- Student Duads in Incusive Classrooms؛ دراسة تجريبية من أهدافها معرفة المرتكزات الأساسية للبرامج التدريبية من المعلومات

والتغذية الراجعة للأداء حول استراتيجيات إدارة الفصل المدرسي لمعلمي التعليم العام وأثره في المعلمين من حيث الأهداف السلوكية والاستراتيجيات العامة والخصائص المرتبطة بإدارة الفصول المدرسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي في استراتيجيات إدارة الفصل المدرسي كان فاعلا في رفع القدرات الإدارية للفصل المدرسي بنسب متفاوتة مقارنة بالخط القاعدي لكل معلم، وأن أثر البرنامج تظهر فاعليته واستمراريته بعد التدريب من خلال نتائج اختبار المتابعة، وأيضا أظهرت النتائج زيادة استعمال المعلمين لمهارات إدارة الفصل المدرسي بعد تطبيق البرنامج التدريبي مقارنة قبل التطبيق.

دراسة أبو العينين (Abouelenein, ٢٠١٦) بعنوان "الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة

التدريس: نحو تحقيق جودة التعليم الجامعي على ضوء الابتكارات التكنولوجية" " Training Needs for

Faculty Members: Towards Achieving Quality of University Education in The light of

Technological Innovations؛ دراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية في المجالات التدريسية

والمهنية. وقد اعتمدت على ستة أبعاد رئيسة وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وإدارة

الجودة، ومهارات التدريب، والتكنولوجيا المبتكرة؛ إذ اشتمل مجال التدريس على متغيرات التخطيط،

والإعداد، والتنفيذ، واستراتيجيات التدريس، والتكنولوجيا، ومصادر التعلم، والتقييم، والأداء التدريسي،

ومخرجات التعليم، واشتمل مجال البحث العلمي على متغيرات المبادئ والأخلاقيات، ومهارات كتابة تقارير

البحث، والتحليل الاحصائي لبيانات البحث، واستعمال المكتبة الرقمية، والنشر العلمي، وبناء قواعد

البيانات، وتطبيق لوائح البحث العلمي. وأما مجال التكنولوجيا المبتكرة فقد تضمن متغيرات استعمال

الانترنت، والبريد الالكتروني، وتصميم الويب، ومجموعات التعلم الالكتروني، وضغط الملفات، والاتصالات

المتزامنة، ومحركات البحث، وتنزيل الملفات، وتصميم العروض المرئية، وكاميرا الانترنت الرقمية، والفيديوات،

والتلكس، والسبورة الالكترونية، والتعليم عن بعد. أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية عالية

على جميع الأبعاد؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٨٩٤ و ٤,٣٣٩.

دراسة جواساري وزملائه (Gewasari et al, ٢٠١٧) بعنوان "العوامل المؤثرة على أداء المعلم

بمدارس الثانوية العامة العليا بمنطقة ديلي سيردانج" "The Derterminant Factors That Effect "

Teacher Performance of Public Senior High School in Deli Serdang Distrct؛ دراسة

وصفية هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في أداء المعلم التدريسي. اشتملت الدراسة على ستة

متغيرات وهي: كفاءة المعلم، والقيادة التربوية لمديري المدارس، والثقافة التنظيمية، والرضا الوظيفي،

ودافعية الإنجاز، وجودة الأداء التدريسي لدى المعلم في المدارس الثانوية العامة في منطقة ديلي سيردانج

شمال سومطرة. واستعملت أداة الاستبانة من عينة بلغت (٢٨٤) معلما، وتحليل البيانات تم إجراء

تحليل المسار. أظهرت النتائج عن وجود تأثير لمتغيرات كفاءة المعلم، والقيادة التربوية لمديري المدارس،

والثقافة التنظيمية، والرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز في جودة الأداء التدريسي للمعلم. وقد أفادت هذه

الدراسة الباحث بالعوامل المتضمنة بمتغير كفاءة وخصاص المعلم (التمكن المعرفي في مادة التخصص،

والممارسة الفعالة لمهارات الاتصال، والإلمام بالجانب المهني والتعليمي) ومتغير جودة الأداء التدريسي.

دراسة الغديفي (Al Ghotheify, ٢٠١٧). بعنوان "استعمال مهارات التدريس لدى معلمي

الطلاب اليمنيين" "Teaching Skills among Yemeni Student Teachers؛ دراسة وصفية هدفت

إلى تقييم مهارات التعليم لدى معلمي اللغة الإنجليزية اليمنيين. استعملت الدراسة أداة الملاحظة

وتضمنت الأداة أربع مهارات رئيسة: (تخطيط الدرس، وتقنيات قاعة الفصل، وإدارة المناخ الصفّي،

والتقويم) مكونة من (٢٤) مهارة فرعية تم تصنيفها على خمس مستويات من الصفر وحتى المستوى

الخامس. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى المهارات التدريسية الأربع في تدريس اللغة الإنجليزية

كونها لغة أجنبية باليمن؛ إذ جاءت المهارات الأربع مرتبة تنازليا كالآتي: ٣٥,٢٩% لمهارة تخطيط  
الدرس؛ و ٣٤,٤٤% في مهارة تقنيات قاعة الفصل؛ و ٣٢,٧٧% في مهارة إدارة المناخ الصفّي؛ و ٣٤%  
في مهارة التقويم. وذلك بمعدل إجمالي بلغ ٣٤,١٧%.

### ٢,٨,٣ التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق دراسة عبد حميد وزملائه (Abd Hamid, et al ٢٠١٢) ودراسة جواساري وزملائه  
(Gewasari, et al ٢٠١٧) حول العلاقة الارتباطية بين مستوى الأداء التدريسي من جهة وبين  
الاحتياجات التدريبية في المهارات التدريسية، والخصائص المهنية من جهة أخرى. وقد أثبتت الدراسات  
التجريبية وجود العلاقة الارتباطية؛ فقد توصلت دراسة عبد العزيز (Abdelaziz, ٢٠١٢) ودراسة أكالين  
وسايجلو (Akalin & Sucuoglu, ٢٠١٥) إلى دور البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية المهارات المرتبطة  
بالتدريس في تحسين الأداء التدريسي. وحول طبيعة العلاقة الارتباطية؛ تؤكد دراسة أندو (Andoh,  
٢٠١٢)، ودراسة العصيمي (٢٠١٤)، ودراسة عداوي وبطانية (٢٠١٩) أن طبيعة العلاقة بين المهارات  
التدريسية والخصائص المهنية وبين جودة الأداء التدريسي علاقة إيجابية طردية.

وعلى مستوى المتغيرات في الدراسة؛ تظهر الدراسات السابقة تباينا في تقييم الاحتياجات  
التدريبية، والخصائص المهنية، والمهارات التدريسية؛ فقد أظهرت دراسة العتيبي (٢٠١٢) وزرقان (٢٠١٦)  
أن الاحتياجات التدريبية تراوحت بين المتوسطة والكبيرة؛ في حين أظهرت دراسة أبو العينين  
(Abouelenein, ٢٠١٦) أن درجة الاحتياجات التدريبية كبيرة. وفي متغير الخصائص المهنية؛ أظهرت  
دراسة أبو العينين (Abouelenein, ٢٠١٦) أن درجة الاحتياج التدريبي كبيرة، وتوصلت دراسة مرداد  
(٢٠١٢) ودراسة بابكر محمد عثمان (٢٠١٩) أن درجة الاحتياج التدريبي متوسطة. وفي متغير المهارات  
التدريسية أظهرت دراسة أبو العينين (Abouelenein, ٢٠١٦) أن درجة الاحتياج التدريبي كبيرة. أما في

متغير جودة الأداء التدريسي توصلت دراسة أندو (Andoh, ٢٠١٢)، والعتيبي (٢٠١٢)، وعيسى (٢٠١٢)، والغذيفي (Al Ghotheify, ٢٠١٧)، وعبد الرحمن (٢٠١٨)، وعماوي (٢٠١٨)، وعداوي وبطانية (٢٠١٩) أن درجة الاحتياج التدريبي كبيرة، في حين توصلت دراسة المطرودي (٢٠١١) أن درجة الاحتياج التدريبي بين المتوسطة والكبيرة، بينما توصلت دراسة العلي (٢٠١٦) أن درجة الاحتياج التدريبي متوسطة. وعلى المتغير نفسه توصلت دراسة سعادة (٢٠١٨) أن درجة الاحتياج التدريبي ضعيفة.

وعلى مستوى الأبعاد المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في الخصائص المهنية؛ توصلت دراسة عيسى (٢٠١٢)، وبول وزملائه (Pool. et al ٢٠١٣) أن درجة الحاجة التدريبية كبيرة؛ وذلك على بعد التمكين في مادة التخصص؛ وفي البعد نفسه؛ دلت دراسة باكر محمد وعثمان (٢٠١٨) أن درجة الاحتياج التدريبي بين الضعيفة والمتوسطة. وعلى بعد الممارسة الإدارية توصلت دراسة التويجي (٢٠١٨)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٨)، ودراسة عداوي وبطانية (٢٠١٨) أن درجة الاحتياج التدريبي كبيرة. من جانب آخر؛ توصلت دراسة الشديفات (٢٠١٥) أن درجة الاحتياج بين الضعيفة والمتوسطة. وعلى بعد البحث العلمي توصلت دراسة التويجي (٢٠١٨) وعبد الرحمن (٢٠١٨) أن درجة الاحتياج التدريبي كبيرة، في حين توصلت دراسة علاونة وسلامة (٢٠١٣) أن درجة الاحتياج التدريبي متوسطة.

وعلى مستوى الأبعاد المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في المهارات التدريسية؛ توصلت دراسة عيسى (٢٠١٢)، والغذيفي (Al Ghotheify, ٢٠١٧)، وعماوي (٢٠١٨) أن درجة الاحتياج التدريبي كبيرة وذلك على بعد التخطيط. من جانب آخر، توصلت دراسة المطرودي (٢٠١١) والعتيبي (٢٠١٢) أن درجة الاحتياج التدريبي بين المتوسطة والكبيرة، في حين أظهرت دراسة العلي (٢٠١٦) أن درجة الاحتياج بالمتوسطة. وأما دراسة سعادة (٢٠١٨) فقد توصلت أن درجة الاحتياج ضعيفة. وعلى بعد مهارات الاتصال توصلت دراسة العتيبي (٢٠١٢) أن درجة الاحتياج التدريبي كبيرة. وعلى البعد نفسه؛ توصلت دراسة مرداد

(٢٠١٢)، والهبيرة (٢٠١٤)، والدوسري (٢٠١٥)، وعافشي (٢٠١٦) أن درجة الاحتياج التدريبي متوسطة، في حين أظهرت دراسة عيسى (٢٠١٢) درجة الاحتياج التدريبي ضعيفة. وفي بعد تقنيات التعليم توصلت دراسة التويجي (٢٠١٨)، وعماوي (٢٠١٨)، وأندو (٢٠١٢)، وبيابنج (Buabeng, ٢٠١٢)، وبول وزملائه (Pool, et al ٢٠١٣) أن درجة الاحتياج التدريبي كبيرة. وفي نتائج أخرى توصلت دراسة المطرودي (٢٠١١) والعتبي (٢٠١٢) أن الاحتياج التدريبي جاء بدرجة تراوحت بين المتوسطة والكبيرة. وعلى البعد نفسه؛ توصلت دراسة الظفيري (٢٠١٢) أن الاحتياج التدريبي كان بدرجة متوسطة. وعلى بعد أساليب التقويم؛ توصلت دراسة العتبي (٢٠١٢)، وعيسى (٢٠١٢)، وعماوي (٢٠١٨)، والغديفي (Al Ghotheify, ٢٠١٧) أن درجة الاحتياج التدريبي كانت كبيرة. وفي نتائج أخرى توصلت دراسة المطرودي (٢٠١١) أن درجة الاحتياج التدريبي بين المتوسطة والكبيرة، وتوصلت دراسة العلي (٢٠١٦) أن مستوى الاحتياج التدريبي متوسط، وتوصلت سعادة (٢٠١٨) أن درجة الاحتياج التدريبي ضعيفة.

إن الدراسات السابقة تظهر تباينا في تأثير الاحتياجات التدريبية، والخصائص المهنية، والمهارات التدريسية، وجودة الأداء التدريسي بسنوات الخبرة التدريسية وعدد الدورات التدريبية؛ فقد توصلت دراسة أبو ندى والعكر (٢٠١٧) ودراسة سعادة (٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تبعا لسنوات الخبرة. من جانب آخر توصلت دراسة العتبي (٢٠١٢) إلى وجود فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تبعا للخبرة التدريسية لصالح الفئة الأعلى؛ وبالمقابل توصلت دراسة التويجي (٢٠١٨) إلى فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تبعا للخبرة لصالح الفئة الأدنى. وأما التأثير بعدد الدورات التدريبية؛ فقد توصلت دراسة أبو ندى والعكر (٢٠١٧) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تبعا لعدد الدورات التدريبية.

وأما تأثير الخصائص المهنية بالخبرة التدريسية؛ فقد توصلت دراسة المطرودي (٢٠١١)، ودراسة علاونة وسلامة (٢٠١٣)، ودراسة الشديفات وأرشيد (٢٠١٥)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية. في حين توصلت دراسة العتيبي (٢٠١٢) وعداوي (٢٠١٩) إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الفئة الأعلى، وتوصلت دراسة التويجي (٢٠١٨) وجود فروق لصالح الفئة الأدنى. وأما التأثير بعدد الدورات التدريبية؛ فقد توصلت دراسة المطرودي (٢٠١٢) والعتيبي (٢٠١٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية.

وحول تأثير سنوات الخبرة في المهارات التدريسية؛ توصلت دراسة الهبيرة (٢٠١٤)، ودراسة الأحمدى (٢٠١٦)، والعلي (٢٠١٦)، وسعادة (٢٠١٨)، وعماوي (٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية، بينما توصلت دراسة العتيبي (٢٠١٢) إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الفئة الأعلى، وبالمقابل توصلت دراسة التويجي (٢٠١٨)، وأندو (٢٠١٢)، وبيابنج (٢٠١٢) (Buabeng) إلى فروق دالة إحصائية لصالح الفئة الأدنى. وبالنسبة إلى تأثير عدد الدورات التدريبية على المهارات التدريسية؛ فقد توصلت دراسة العتيبي (٢٠١٢) ودراسة الأحمدى (٢٠١٦) إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الفئة الأعلى.

وتوصلت الدراسات أيضا إلى تبين في النتائج حول تأثير جودة الأداء التدريسي بسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية؛ فقد توصلت دراسة المطرودي (٢٠١١)، وعيسى (٢٠١٢)، والعلي (٢٠١٦)، وسعادة (٢٠١٨)، وعماوي (٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في جودة الأداء التدريسي تبعا لسنوات الخبرة، وبالمقابل أظهرت دراسة عداوي وبطانية (٢٠١٩) وعبد حميد وزملائه (Abd Hamid, ٢٠١٢) وجود فروق دالة إحصائية لصالح الخبرة التدريسية الأعلى. وحول تأثير عدد الدورات التدريبية في جودة الأداء التدريسي؛ توصلت دراسة المطرودي (٢٠١١) ودراسة عيسى (٢٠١٢) إلى عدم وجود

فروق دالة إحصائية، في حين توصلت دراسة العتيبي (٢٠١٢) إلى وجود فروق دالة إحصائية لفئة الدورات الأعلى.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة؛ إذ أفادت دراسة عيسى (٢٠١٢: ص ٣٨٢) بفقرات التمكن من مادة التخصص ، وأفادت دراسة المطرودي (٢٠١١: ص ٣٦٤ - ٣٦٥) والعتيبي (٢٠١٢: ص ٢١٧) بفقرات التخطيط ، وأفادت دراسة زرقان (٢٠١٦: ص ١٧) بفقرات التدريس الفعال ، وأفادت دراسة المطرودي (٢٠١١: ص ٣٤٦) والعتيبي (٢٠١٢: ص ٢١٧) وعيسى (٢٠١٢: ص ٣٨٥ - ٣٨٦) وزرقان (٢٠١٦: ص ١٥) بفقرات إدارة الوقت، وأفادت دراسة المطرودي (٢٠١١: ص ٣٦٤ - ٣٦٥) والعتيبي (٢٠١٢: ص ٢١٦) بفقرات إدارة الصف ، وأفادت دراسة زرقان (٢٠١٦: ص ١٩ - ٢٠) بفقرات الممارسات الإدارية، وفقرات مهارات الاتصال، وفقرات البحث العلمي، وأفادت دراسة المطرودي (٢٠١١: ص ٣٦٤ - ٣٦٥) والعتيبي (٢٠١٢: ص ٢١٧) وزرقان (٢٠١٦: ص ١٧) بفقرات تقنيات التعليم، وأفادت دراسة المطرودي (٢٠١١: ص ٣٦٧) بفقرات التقويم.