الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

OPEN ACCESS

الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب

د. حافظ عبدالله عايد الغامدي*

Almodarep@hotmail.com

| تاريخ الاستلام: 2022/02/26م | تاريخ القبول: 2022/04/28م |

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال التخصص، وطرائق التدريس. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم استبانة لتحقيق أهداف البحث، وبعد أن تحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها شرع في تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (81) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالإدارة العامة للتعليم بعسير، واستخدم عددًا من الأساليب الإحصائية للوصول إلى نتائج الدراسة، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: احتياج معلمي اللغة العربية إلى البرامج التدريبية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب بدرجة (كبيرة)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة). وفي ضوء ما توصلت إليه النتائج أوصى البحث بما يأتي: ضرورة مراعاة برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة للمعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، والتأكيد على آراء معلمي اللغة العربية بشأن احتياجاتهم التدريبية باستمرار لزيادة الدوافع لدى المعلم للانتظام في البرامج التدريبية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، المعايير المهنية، معلمو اللغة العربية، زيادة الدوافع، البرامج التدريبية.

* دكتوراه مناهج وإشراف تربوي – الإدارة العامة للتعليم - عسير – المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الغامدي، حافظ عبدالله عايد. (2022). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (16)*، 198-233.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

OPEN ACCESS

Training needs of Arabic language teachers in light of the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission

Dr. Hafed Abdullah AYed Al-Ghamdi*

Almodarep@hotmail.com

Received: 26.02.2022	Accepted: 28.04.2022

Abstract:

This research aimed to identify the training needs of Arabic language teachers in light of the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission in the specialization and teaching methods. To achieve this, the researcher used the descriptive approach, and designed a questionnaire. After verifying the validity and reliability of the tool, it was distributed to the study sample which consisted of (81) Arabic teachers in the General Education Office in Asir. After the analysis of data, the study results revealed that the need for training programs by Arabic teachers in light of the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission was high, and that there were no statistically significant differences between the mean scores of their responses regarding their training needs due to the variables of gender, qualification and experience. In light of the findings, the study recommended that in-service training programs for Arabic teachers should take into account the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission. Teachers' views on training needs should also be taken into account to increase their motivation for joining the training programs regularly.

Keywords: Training needs, Professional standards, Arabic language teachers, Increasing motivation, Training programs.

*PhD Curriculum and Educational Supervision, General Administration of Education, Asir, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Ghamdi, Hafed Abdullah AYed. (2022). Training needs of Arabic language teachers in light of the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission, **Arts for Psychological & Educational Studies, (16). 198-233**.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

يعد الاهتمام بالمعلم من أهم مقومات النهضة الوطنية والاجتماعية، فالوطن والمجتمع بحاجة إلى المعلم الكفء لتحقيق نهضةٍ شاملة في شتى جوانب الحياة، فنجاحه مؤثر بشكل فاعل على مستوى المؤسسة التعليمية، ولذا اهتمت الدول المتقدمة بنظامها التعليمي، وأعطت الاهتمام الأكبر للمعلم من حيث إعداده وتدريبه.

ويعد معلم اللغة العربية من أهم العناصر الفاعلة في العملية التعليمية؛ إذ يقع عليه العبء الأكبر في تعليم التلاميذ اللغة العربية بأسلوب فعال، ومشوق، ويتوقف ذلك على مدى تمكنه وقدرته، ونجاحه في تحقيق الأهداف التي ينشدها المهتمون بتعليم اللغة العربية. (الغامدي، 1429) إذ إن اللغة العربية تعد الوسيلة الأولى للتعلم والتعليم في المراحل التعليمية المختلفة، وتَمَكُّن الطلبة من مهاراتها ييسر لهم فهم المباحث الأخرى، كما أن فشل بعض الطلبة في معظم المباحث الأخرى يعود إلى ضعفهم في اللغة العربية والعكس صحيح. (الفاهمي، 1421).

وقد أقيمت العديد من المؤتمرات التربوية والدراسات المتعلقة بإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، منها اللقاء السنوي الثالث عشر بجامعة الملك سعود (2006) بعنوان "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة"، والمؤتمر الدولي الذي أقيم بجامعة الملك سعود (2015) بعنوان " معلم المستقبل إعداده وتطويره "، ومؤتمر إعداد المعلم بكلية التربية جامعة أم القرى (2016) تحت عنوان " إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"، وملتقى صناعة مهنة التعليم (1438هـ)، وملتقى معلم العصر الرقمي (1438هـ)، حيث عرضت المؤتمرات محاور مهمة؛ للارتقاء بإعداد المعلم وتدريبه، وقدمت توصيات ومقترحات عديدة تسهم في تطوير برامج إعداد المعلم، وتدريبه.

ويحتل التدريب في الوقت الحاضر الصدارة في أولويات عدد كبير من المؤسسات بشكل عام، والمؤسسة التعليمية بشكل خاص؛ لأنه يهدف إلى تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والأساليب المختلفة والمتجددة عن طبيعة أعمالهم وتحسين مهاراتهم وقدراتهم وتطويرها ومحاولة تغيير سلوكهم واتجاهاتهم بشكل إيجابي؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء والكفاية، بما يعود بالنفع على المؤسسة والعاملين بها. (جبران، 2003).

لذا تعد معرفة الاحتياج التدريبي محطة مهمة من المحطات التربوية التي لا بد من الوقوف عندها لمعرفة صحة المسار الذي تسير فيه العملية التربوية، والتعرف على نقاط القوة ونقاط

الضعف فيها، كما أن معرفة الاحتياج التدريبي يشجع على إعادة النظر في الأهداف الموضوعة، والأساليب المستخدمة، وتأهيل الكوادر، إضافة إلى أنه يفيد في إعادة قراءة النتائج المتعلقة بأداء المعلمين ودرجة الرضا عن تلك البرامج التدريبية المقدمة لهم (الرفاعي، 2005).

ويعتبر حصر الاحتياجات التدريبية هو نقطة الانطلاق الموضوعية في إعداد خطة تدريبية، لذا فقد أكد الكثير من التربويين على أهمية ذلك؛ حيث إن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية، وحصرها وتجميعها؛ لأن البرنامج لا يؤدي دوره بشكل مناسب ما لم يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية (شريف وسلطان، 1403هـ).

هناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساسا على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليه ومستوى الخبرة المطلوب (ياغي، 1988).

وقد نشأت المعايير المهنية منذ خمسينات القرن الماضي عندما ظهرت فكرة الاختبارات المعيارية، ثم ظهرت الفكرة الأولى للمعايير المهنية في أمريكا عام 1984م، وتطورت الحركة بشكل سريع عام 1994م إلى الوقت الحاضر، وقد تناولت النقاط الأساسية للإصلاح التعليمي، وبناء قيادة تربوية جيدة؛ مما ينعكس على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للارتقاء بمستوى المعلم للأداء المطلوب. (Goldberg & Harvey, 1983).

وأصبحت المعايير ضرورة ملحة في مجال إعداد وتدريب المعلم وتطويره، بوصفها اتجاها تطويريا حديثا يوفر لكل معلم فرصة المشاركة في تحسين العمل، كما أنه المدخل الذي من خلاله تتمكن المؤسسة التعليمية من توفير المستويات والمؤشرات العامة الموضوعية التي يتم في ضوئها تصميم وتنفيذ برامج التدريب والتقويم المستمر الذي ينهض بالعمل، ويهدف إلى تحسينه باستمرار حتى يمكن الوصول إلى أعلى مستويات الجودة سواء في المدخلات أم في المخرجات (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2017).

وتعد هيئة تقويم التعليم والتدريب الجهة المختصة بالتقويم في المملكة، والمختصة بالقياس، واعتماد المؤهلات في التعليم والتدريب بالقطاعين العام والخاص لرفع جودتهما، وكفايتهما، وإسهامهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية، وتشمل اختصاصات الهيئة ما يأتي:

بناء نظم للتقويم والاعتماد، وتقويم أداء المدارس ومؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التدريب، وبناء أدوات القياس في التعليم والتدريب ووسائله، وتطبيقها وتطويرها، وبناء معايير مناهج التعليم العام، وإعداد المعايير المهنية لممارسة مهن التعليم العام والتدريب، واعتمادها، وتقويم تطبيقها، وبناء وتطبيق الاختبارات الخاصة بالكفاية المهنية للمعلمين، وإعداد المعايير والشروط الخاصة بتقديم مؤسسات التعليم والتدريب. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1438).

مشكلة البحث:

يعد المعلم ركنًا أساسيًا من أركان النظام التعليمي، لجهوده الكبيرة في تحسين وتطوير العمليات لتحقيق أهداف التربية ومتطلباتها، ليواكب التطورات الحديثة في شتى المجالات التربوية حتى تحقيق رسالتها وفقًا للأهداف التربوية المخطط لها. وقد عملت الدول المتقدمة على تطوير أداء معلميها، من خلال اهتمامها بالمعايير المهنية؛ كونها تحدد جودة أداء المعلم.

حيث أظهرت الدراسات السابقة ومنها: دراسة بريكيت (2011)، ودراسة بازرعة (2018)، ودراسة هزايمة (2019)، أن أداء معلمي اللغة العربية بين المتوسط والضعيف، ومن مظاهر ذلك الضعف: الضعف في التواصل اللغوي، والضعف في المفاهيم والمهارات اللغوية، والضعف في التحصيل اللغوي، والتخطيط اللغوي.

كما لاحظ الباحث من خلال عمله معلمًا وقائدًا تربويًا ومشرفًا وجود ضعف في أداء المعلمين المهني.

وعلى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، ويتضمن هذا الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال التخصص (النحو والصرف- الأدب- النقد والبلاغة- العروض- اللغة)؟
2- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال طرق التدريس؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات في تحديد الاحتياجات التدريبية باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس - سنوات الخبرة - المؤهل العلمي)؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال التخصص.
- التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال طرق التدريس.
- التعرف إلى دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعًا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث في النقاط الآتية:

- الإسهام في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وذلك من أجل إعداد برامج تدريبية تحاول الاستجابة لهذه الاحتياجات.
- مساعدة مشرفي ومشرفات اللغة العربية في الوقوف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية من أجل الاستجابة لها.
- إعطاء صورة واضحة للمسئولين عن إعداد المعلمين والمعلمات من خلال إبراز أهم احتياجاتهم التدريبية للاستجابة لها في برامجهم المستقبلية.
- إتاحة الفرصة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية للكشف عن احتياجاتهم التدريبية ومحاولة تطوير أدائهم ذاتيًا.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب.
- الحدود المكانية: طُبِّق البحث في الإدارة العامة للتعليم بعسير.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1443هـ.
- الحدود البشرية: عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية.

مصطلحات البحث:

الاحتياجات لغةً: حاج يحوجُ حوجًا أي احتاج. وأحوجه إلى غيره وأحْوَجَ أيضا: بمعنى اجتاح (ابن منظور، ج2، ص 280).

الاحتياجات التدريبية اصطلاحًا: عرفها رفاع: بأنها: " مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين، التي ينبغي أن يحتوي عليها التدريب المقدُم لهم لرفع مستوى أدائهم". (رفاع، 1993، ص 56).

وعرفها اللقاني والجمل بأنها: "مجموعة التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين أدائهم الوظيفي الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعليم" (اللقاني والجمل، 1999، ص 115).

ويقصد بالاحتياجات التدريبية إجرائيًا: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في المعارف والمهارات لدى معلمي اللغة العربية ليصبحوا فاعلين في أداء عملهم.

المعايير:

المعيار لغة: عرفه أنيس (1982، ص 639) بأنه " يعني ما يقدر به الشي، ويعني أنموذجًا متحققًا أو متصورا لما يجب أن يكون عليه الشيء".

المعيار اصطلاحًا: عرفه طعيمه (1987، ص 87) بأنه: "أعلى مستويات الأداء التي يقاس عليها والتي يتم الحكم على الآخرين في ضوئها".

وعرفه شحاته والنجار (2003، ص 285) بأنه "مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صلاحيتها".

ويقصد بها إجرائيًا: مجموعة من المحددات التي تشكل إطارًا مرجعيًا لممارسات معلم اللغة العربية بفاعلية، ويمكن وصف كل منها وقياسه من خلال تحقق المؤشرات المتصلة بكل محدد متصل بأداء وممارسات المعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

- **أولًا: الخلفية النظرية**
- **ثانيًا: الدراسات السابقة**

أولًا: الخلفية النظرية: الاحتياجات التدريبية للمعلمين (المفهوم - الأهمية - المصادر - الأساليب):

المقدمة:

إن نجاح التدريب يعتمد بشكل أساسي على الاحتياجات التدريبية، وتحديد الاحتياجات التدريبية هي الخطوة الأولى في أي برنامج تدريبي؛ لذا دعونا نتعرف على مفهوم الاحتياجات التدريبية.

أ- مفهوم الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

عرفها الطعانى (2007، ص 29) بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد، والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته؛ لجعله مناسبًا لشغل وظيفته، وأداء اختصاصاته، وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية".

وعرفها الخطيب، ورداح (2008، ص 44) بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف، ومعلومات، ومهارات، واتجاهات الأفراد العاملين؛ لتعديل، أو تطوير سلوكهم، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذى يمكن أن يحقق الكفاية الإنتاجية في أدائهم، والقضاء على نواحي القصور، أو العجز في هذا الأداء، ومن ثم زيادة فاعليتهم في العمل".

كما عرفتها السيد (2011، ص 395) بأنها: "مجموعة من المهارات، والمعارف، والخبرات، والاتجاهات المحددة التي يحتاجها المتدرب -في مهنة معينة- من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة بما يتفق وتحولات العصر ومتغيراته".

ويعرفها الباحث بأنها:" مجموعة من المعارف، والمعلومات، والمهارات، والخبرات، والاتجاهات، التي يحتاج الفرد إلى معرفتها والتدريب عليها؛ من أجل قيام معلم اللغة العربية بأداء مهامه ووظيفته بكفاءة عالية".

ب- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: يشير معمار (2010) إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في تجنب الأخطاء الشائعة في التدريب، والمتمثلة في إضاعة الكثير من الوقت في تناول بعض الموضوعات المعقدة وغير المهمة. وتتضح أهمية تحديد الاحتياجات فيما يأتي:

- يوفر معلومات أساسية يتم وضع المخطط التدريبي بناءً عليها.
- يقود إلى التحديد الدقيق لأهداف التدريب.
- يوفر المعلومات عن العاملين من حيث العدد، والعمر، والاهتمام، والخلفيات العلمية، والمسئوليات والاتجاهات فيما يتعلق بالتدريب.
- يحدد الصعوبات ومشكلات الأداء التي يعانيها العاملون بالمؤسسة.

ج- مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية

يتم تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء ما يتوفر من معلومات أمكن جمعها من عدد من المصادر على النحو الآتي: (إسماعيل، 2013):

- تحليل العمل والأدوار والمهام والمطالب والأنشطة والموضوعات والمهارات التي يتوقع القيام بها من قبل الأفراد المستهدفين.
- تحديد خصائص المتدربين: ومن ذلك نوعية برامج الإعداد التي تعرضوا لها وسنوات الخبرة والتخصص الأصلي وغير ذلك.
- دراسة تقارير الموجهين ومديري المدارس حول أشكال الأداء الفعلي التي يقوم بها المعلمون الذين يراد تدريبهم.
- آراء المتدربين: دراسة نتائج تطبيق استبيان على هؤلاء الأفراد لمعرفة آرائهم مباشرة حول ما يحتاجون التدريب عليه.
- الدراسات والبحوث الميدانية التي تطبق على المعلمين بغرض تحديد الاحتياجات التدريبية.

د- أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومن هذه الأساليب الأكثر شيوعًا واستخدامًا في جمع البيانات من المعلمين ما اتفق عليه: (الدهيم والذدرة، 2011؛ الثقفي، 2013؛ وعبد الغفار ، 2017):

-المقابلة الشخصية: وهى عبارة عن لقاء بين مسئول التدريب والمتدربين بهدف التعرف إلى احتياجاتهم التدريبية، وتتم المقابلة بطريقة مقصودة، وتحدد فيها الأسئلة وترتب ترتيبًا منطقيًا.

-الاستبانة (الاستقصاء): وهى عبارة عن استمارة تحتوى على مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة، أو بفراغ للإجابة، ويطلب من المجيب عنها الإشارة إلى ما يراه مهمًا، أو ما يعتقد أنه الإجابة الصحيحة.

-الملاحظة: وهى الملاحظة الفعلية لسلوك المعلمين وأدائهم، وهذه الملاحظة الميدانية يكتشف الملاحظ من خلالها سلوك المعلم مع زملائه، ومع تلاميذه، وتصرفه حيال بعض المشكلات التي واجهته.

-الاختبارات: وهى تستخدم في مجال التدريب لغايتين أساسيتين، هما: وسيلة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وتقويم العملية التدريبية.

- تحليل المشكلات: من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل، ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة التي يسهم التدريب في حلها.

- قوائم الاحتياجات التدريبية (آراء العاملين): وفى هذا الأسلوب يعتبر العامل (الفرد) هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذى يحتاج إليه وتقديم قوائم بالاحتياجات التدريبية اللازمة له.

-تقويم الأداء: يمثل تقويم الأداء الوظيفي مؤشرًا واضحًا للواجبات الوظيفية التي لم تنجز وأسباب عدم الإنجاز.

- مسح الدراسات والبحوث العلمية: حيث يتم الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العلمية الميدانية التي أجرتها الجامعات أو المنظمات على وظائفها.

ثانيًا: المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية

تعريف المعايير التربوية:

يزداد الاهتمام بالمعايير في التربية بشكل مطرد، وينتشر استخدامها في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ولذا يمكن القول إن حركة المعايير التربوية هي حركة عالمية اتخذت أشكالًا مختلفة، ودارت حول مفاهيم متباينة في أصل مصطلح المعيار وتعريفه.

فقد عرف مجمع اللغة العربية (2000، ص 411) المعيار في اللغة العربية بأنه: "ما تم اتخاذه أساسًا للمقارنة والتقدير، فمعيار النقود يشير إلى مقدار ما فيها من المعدن الخالص المعدود أساسًا لها بالنسبة لوزنها، وجمعها (عيارات)، والمعايرة هي التقدير بالحجم بمحاليل قياسية معروفة قوتها. والمعيار في الفلسفة: هو النموذج المتحقق أو المتصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، ومن بينها المعيارية، وهي المنطق والأخلاق والجمال وجمعها معايير".

أما من الناحية الاصطلاحية فعرفها (الناقة، 2000، ص 22) بأنها "مستوى الجودة المطلوبة في أداء المعلمين "، وعرفها الضبع بأنها: "ذلك النموذج الذي يتم الاتفاق عليه ويحتذى به بهدف قياس درجه اكتمال أو اكتفاء شيء ما من الخارج على أن يمثل عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في هذا الشيء الذي توضع له المعايير، أو التي يتم العمل على تحقيقها لاحقا".(الضبع، 2006، ص 94).

أهمية المعايير في النظام التعليمي:

تكمن أهمية المعايير في النظام التعليمي في توجيه الجهود نحو أهداف محددة لتجويد مخرجات النظام التعليمي، ورفع مستوى المحاسبية من خلال إخضاع جميع مكونات النظام التربوي للتقويم المستمر.

ذكر السعدوي والشمراني (2016) أن العديد من المصادر والدراسات ذكرت أهمية المعايير وفوائدها ويمكن تلخيص أهمها في النقاط الآتية:

- تحدد المعايير العناصر التي هي أكثر أهمية لتعليم الطلاب.
- تزود المعايير المعلمين والطلاب بمرجعيات واضحة ودقيقة.
- توجه المعايير طرائق التدريس التي تركز على تعلم الطلاب.
- توفر المعايير لغة مشتركة للحوار ومناقشة غايات التعلم.
- تساعد المعايير على توفير فرص تربوية متساوية.
- تساعد المعايير في الكشف عن الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.
- تزيد فرص المحاسبة.
- تغيير أنماط التفكير السائدة حول التعليم والتعلم.

فلسفة بناء المعايير التربوية:

تستند فلسفه بناء المعايير التربوية إلى مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسة التي تشكل الأساس الفكري لها، وتعكس المحاور المستقبلية لرؤية التربية والتعليم، وقد أوردها كل من (زيتون، 2004؛ شلالي، 2005؛الزاملي، 2017) كما يأتي:

- التزام المعايير التربوية بالمواثيق الدولية الخاصة بالإنسان والطفل والمرأة.
- إحداث تحول تعليمي يرتقي بالمشاركة المجتمعية، ويغرس الديمقراطية، والانتماء، والمواطنة لدى المتعلم.
- ترسيخ مفاهيم القيادة، ومجتمعات التعلم، وتحقيق الجودة الشاملة.
- مواكبة التطورات الحديثة في العالم، التي تعتمد على صناعة المعرفة والتقنية وتعدد مصادر التعلم.
- تسهم في توفير مناخ ملائم للتعليم، والتنمية المهنية المستدامة للممارسين التربويين.
- تدعم المعايير أسلوب حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتفكير الناقد والإبداعي.

- تحقق المعايير مبدأ الالتزام، والمتابعة، والتقويم الأصيل.
- تساعد على دعم عمليات التجديد، والتطوير المستمر في عالم التربية.

خصائص المعايير التربوية:

إن أي منظمة أو مؤسسة تربوية تهتم بوضع معايير مهنية لا بد لها أن تأخذ بعين الاعتبار الخصائص التي يجب توافرها في تلك المعايير أثناء بناء المعايير، حتى يتم إعدادها بالشكل المناسب والملائم، حيث إن هناك مجموعة من الخصائص والمواصفات الدقيقة التي اتفق عليها كل من (وزارة التربية والتعليم المصرية، 2003؛ ومحمد وحوالة، 2005 ؛ HILLMAN & SCHIMMER 2018) وهي أنها:

- شاملة: حيث تتناول الجوانب المختلفة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية وتحقق مبدأ الجودة الشاملة.
- موضوعية: حيث ترتكز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.
- مرنة: حيث يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة؛ وفقًا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة في ربوع الوطن.
- مجتمعية: أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وقضاياه.
- مستمرة ومتطورة: حيث يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة تكون قابلة للتعديل، ومواجهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.
- قابلة للقياس: حيث يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعلم بالمعايير المقننة، وللوقوف على جودة هذه المخرجات.
- تحقق مبدأ المشاركة: بأن تُبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة والمستفيدين من المجتمع في إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.

هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية:

تعد هيئة تقويم التعليم والتدريب الجهة المختصة في المملكة بالتقويم، والقياس، واعتماد المؤهلات في التعليم والتدريب بالقطاعين العام والخاص لرفع جودتهما، وكفايتهما، وإسهامهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية، وتشمل اختصاصات الهيئة ما يأتي:

بناء نظم للتقويم والاعتماد، وتقويم أداء المدارس ومؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التدريب، وبناء أدوات القياس في التعليم والتدريب ووسائله، وتطبيقها وتطويرها، وبناء معايير مناهج

التعليم العام، وإعداد المعايير المهنية لممارسة مهن التعليم العام والتدريب، واعتمادها، وتقويم تطبيقها، وبناء وتطبيق الاختبارات الخاصة بالكفاية المهنية للمعلمين، وإعداد المعايير والشروط الخاصة بتقديم مؤسسات التعليم والتدريب. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1438).

ومن أبرز قطاعات هيئة التقويم: المركز الوطني للقياس، والمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والمركز الوطني للتقويم والاعتماد التقني والمهني، والإطار السعودي للمؤهلات، وقطاع التعليم العام. (المركز الوطني للقياس، 2018).

الدراسات السابقة:

أجرت فايزة سعادة (2019) دراسة هدفت إلى قياس مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الثانوية في مديرية لواء الجامعة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء استبانة عدد فقراتها (40) فقرة موزعة على مجالات: التخطيط والتنفيذ والتقويم والإدارة الصفية.

تكونت عينة الدراسة من (58) معلما ومعلمة ممن يدرّسون اللغة العربية موزعين على المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة/ عمان، للمرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016/ 2017، منهم (20) معلما و(38) معلمة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في لواء الجامعة جاءت بدرجة منخفضة، وجاء في الرتبة الأولى مجال "تقويم الموقف التعليمي"، وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال "تنفيذ الموقف التعليمي"، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس على الدرجة الكلية، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا على متغير الجنس لمجالات: "تنفيذ الموقف التعليمي" لصالح الإناث و"تقويم الموقف التعليمي" و"إدارة الصف" لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى سنوات الخدمة التدريسية على الدرجة الكلية.

وأجرى جاموس (2020) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في بعدين: الأول البعد الأكاديمي (العلمي)، والثاني (البعد التربوي)، حيث بلغت عينة الدراسة (60) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية للصفين الثامن والتاسع، العاملين بوزارة التربية في محافظة حمص للعام الدراسي (2013-2014).

أعد الباحث استبانة مكونة من (26) بندا موزعة على بعدين (الأكاديمي - التربوي)، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (Spss) وأظهرت النتائج أن معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للصفين الثامن والتاسع أكثر حاجة للتدريب على التعبير الوظيفي، والنثر العربي وفنونه في الجانب الأكاديمي (العلمي)، وتحديد طرائق التدريس المناسبة، وتنويعها تبعا للموقف التعليمي، وإعداد التقويم المرحلي والنهائي، في الجانب (التربوي).

وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريب لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم الفعلية، وتكثيف الدورات التدريبية المتعلقة بالجانب التخصصي لمبحث اللغة العربية.

إجراءات البحث

أولًا: مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالإدارة العامة للتعليم بعسير، للعام الدراسي 2021/1443م، والبالغ عددهم (2250) معلما ومعلمة، وفقا لإحصائية قسم المعلومات والإحصاء بتعليم عسير.

ثانيا: عينة البحث:

بلغت العينة الفعلية للبحث التي حصل عليها الباحث (81) من معلمي ومعلمات اللغة العربية، تم اختيارها بطريقة عشوائية من خلال التطبيق الإلكتروني لأداة البحث.

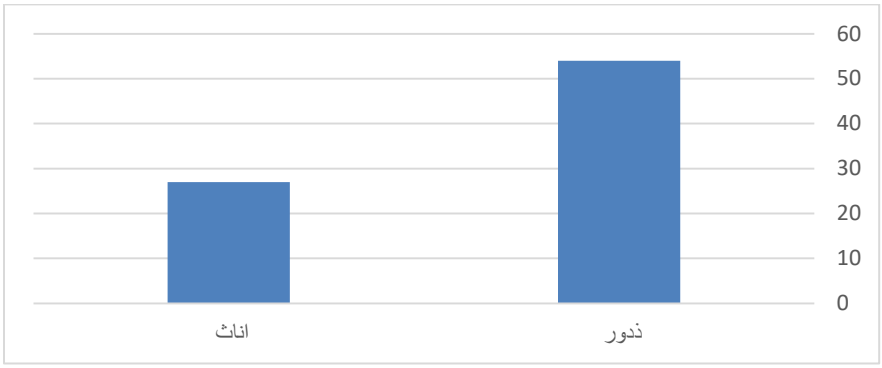
وفيما يأتي وصف لخصائص عينة البحث تبعًا للمتغيرات الديموغرافية:

1-وصف عينة البحث تبعا للنوع

الجدول (1) وصف عينة البحث حسب النوع

م	النوع		عدد العينة	النسبة المئوية %
1	ذكور		54	%66.7
2	إناث		27	%33.3
3	الإجمالي		81	%100

ويوضح الرسم البياني الآتي توزيع عينة البحث حسب النوع:



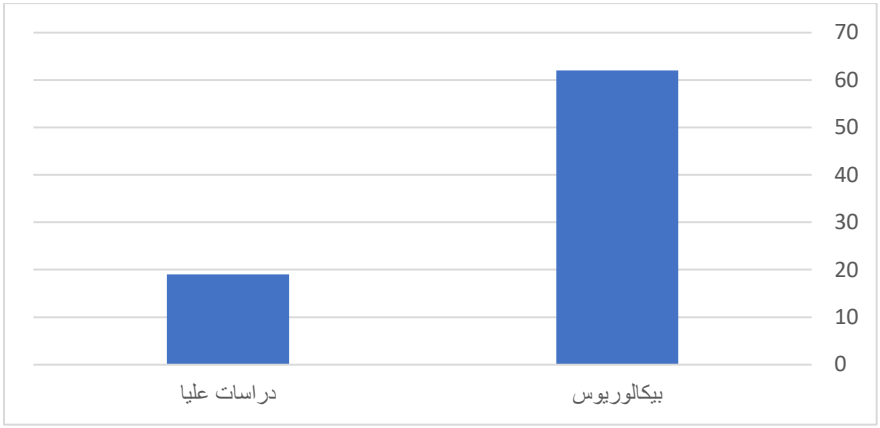
الشكل (1) وصف عينة البحث حسب النوع

2-وصف عينة البحث حسب المؤهل العلمي

الجدول (2) وصف عينة البحث حسب المؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	عدد العينة	النسبة المئوية %
1	بكالوريوس	62	% 76.5
2	دراسات عليا	19	% 23.5
	الإجمالي	81	%100

ويوضح الرسم البياني الآتي توزيع عينة البحث حسب المؤهل العلمي:



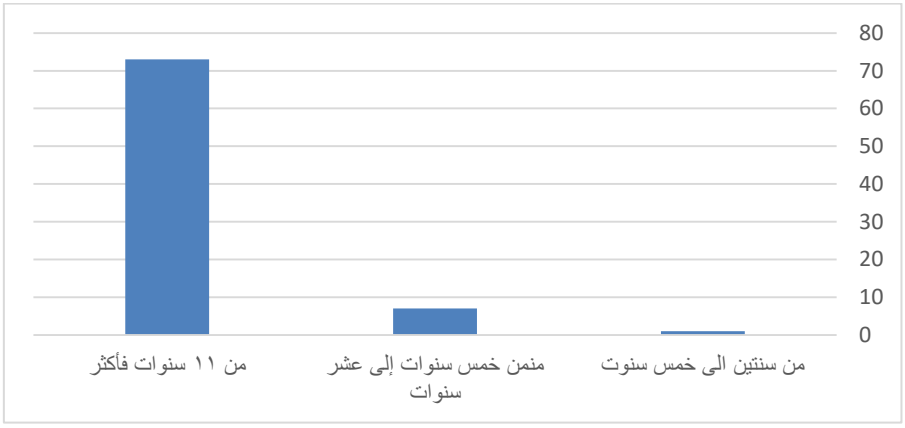
الشكل (2) رسم بياني لعينة البحث وتوزيعها حسب المؤهل العلمي

3-وصف عينة البحث حسب عدد سنوات الخبرة

الجدول (3) وصف عينة البحث حسب عدد سنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	عدد العينة	النسبة المئوية %
1	من سنتين إلى خمس سنوات	1	%1.2
2	من خمس سنوات إلى عشر سنوات	7	% 8.6
3	من 10 سنوات فأكثر	73	% 90.1
	الإجمالي	81	%100

ويوضح الرسم البياني الآتي توزيع عينة البحث تبعًا لسنوات الخبرة:



الشكل (3) رسم بياني لعينة البحث وتوزيعها حسب سنوات الخبرة

ثالثًا: أداة البحث

تكونت أداة البحث (الاستبانة) من جزأين:

الجزء الأول: يشمل البيانات الأولية وتتضمن: نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

الجزء الثاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، ويتضمن محورين بإجمالي (25) معيارًا.

المحور الأول: المعايير المهنية في مجال التخصص: (19 معيارًا).

المحور الثاني: المعايير المهنية في مجال طرائق التدريس: (6 معايير).

صدق وثبات الأداة (الخصائص السيكومترية للاستبانة):

تم حساب الخصائص السيكومترية للأداة بتطبيقها على عينة قوامها (45) من معلمي ومعلمات اللغة العربية وفيما يأتي عرض لنتائج صدق وثبات الاستبانة:

أ- صدق الاستبانة

- صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه العبارة والدرجة الكلية على الاستبانة كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (4) نتائج قيم (معاملات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول			14	**0.81	**0.81
1	**0.65	**0.60	15	**0.82	**0.81
2	**0.74	**0.70	16	**0.72	**0.73
3	**0.77	**0.74	17	**0.74	**0.76
4	**0.70	**0.64	18	**0.75	**0.78
5	**0.72	**0.70	19	**0.71	**0.73
6	**0.84	**0.81	المحور الثاني		
7	**0.81	**0.80	20	**0.75	**0.71
8	**0.78	**0.78	21	**0.83	**0.70
9	**0.85	**0.85	22	**0.80	**0.72
10	**0.84	**0.85	23	**0.90	**0.74
11	**0.73	**0.68	24	0.91	0.74
12	**0.88	**0.86	25	**0.83	**0.74
13	**0.82	**0.84			

(**) = معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع العبارات بدرجة المحور الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية على الاستبانة بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.60 و 0.91) مما يعني أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المحور والدرجة الكلية على الاستبانة ويوضح الجدول (5) نتائج ذلك:

الجدول (5) نتائج قيم (معاملات الارتباط) بين درجة المحوروالدرجة الكلية على الاستبانة

م	المحور	معامل ارتباط المحوربالدرجة الكلية
1	المحورالأول	**0.985**
2	المحورالثاني	**0.82**

ب: ثبات الاستبانة

يعرف الثبات بعدم تغير النتائج التي نحصل عليها من الأداة عند إعادة استخدام الأداة مرة أخرى على نفس العينة في الظروف نفسها، وقد قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقتي ألفا -كرونباخ والتجزئة النصفية كما يأتي:

1- تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا- كرونباخ للاستبانة ككل حيث بلغت قيمته (0.97) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع.

- كما تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة كما هو موضح بالجدول (6):

الجدول (6) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا-كرونباخ
المحورالأول	19	0.962
المحورالثاني	6	0.911
الكلي	25	0.97

يتضح من الجدول (6) ارتفاع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة ما بين (0.911و 0.97).

2- تم حساب ثبات الاستبانة أيضًا باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون حيث بلغت قيمته (0.86) والذى يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة.

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (7) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات طريقة التجزئة النصفية
المحور الأول	19	0.882
المحور الثاني	6	0.872
الكلي	25	0.86

يتضح من الجدول (7) ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.882 و 0.86)، وتشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات لكافة محاور الاستبانة مرتفعة مما يعطى مؤشرا لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

- تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لتحليل بيانات الاستبانة:

* المتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية.
* أسلوب تحليل التباين الأحادي one way ANOVA.
* اختبار شيفيه البعدي للمقارنات المتعددة sheffe.
* اختبار – ت للعينات المستقلة.

تحديد درجة الاحتياج والأوزان النسبية:

الاستبانة خماسية التدريج وتصحح العبارات في ضوء مقياس ذي تدريج خماسي (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدا)، حيث تقدر الدرجات كما يأتي:

(بدرجة كبيرة جدًا = 5، بدرجة كبيرة =4، بدرجة متوسطة =3، بدرجة ضعيفة = 2، بدرجة ضعيفة جدا =1).

وقد تم تحديد درجة الاحتياج بناء على قيمة المتوسط الحسابي، وفي ضوء درجات مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار الآتي لتقدير درجة الممارسة؛ حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من 1: 5)، وتم حساب المدى (5- 1 =4) الذى تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة، أي (5/4 = 0.8)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول الآتي:

الجدول (8) درجة الاحتياج و المتوسطات والأوزان النسبية

م	الوزن النسبي	المتوسط	درجة الاحتياج
1	% 35,9 – 20	من (1) إلى -أقل من (1.8)	ضعيفة جدا
2	%51,9 – 36	من (1.8) إلى – أقل من (2.6)	ضعيفة
3	% 67,9 – 52	من (2.6) إلى -أقل من (3.4)	متوسطة
4	% 83,9 – 68	من (3.4) إلى – أقل من (4.2)	كبيرة
5	% 100 – 84	من (4.2) إلى-(5)	كبيرة جدا

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة لتحديد درجة الاحتياج، ويوضح الجدول (9) نتائج ذلك:

الجدول (9) المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب

رقم العبارة	العبارات	درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب				
		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	درجة الاحتياج
المحور الأول: المعايير المهنية في مجال التخصص						
1	تصنيف الكلمة إلى أقسامها، ومعرفة أحوالها من حيث الإعراب والبناء، وأحوال الاسم من حيث التعريف والتنكير.	4.2	1.01	84	1	كبيرة جدا
2	معرفة الأسماء المرفوعة، وعوامل الرفع فيها، وأحكامها الإعرابية.	4.16	0.98	83.2	2	كبيرة
3	التفريق بين الأسماء المنصوبة ومعرفة أحكامها.	4.04	1.08	80.8	5	كبيرة
4	معرفة الأسماء المجرورة، وأحكامها.	4.06	1.08	81.2	3	كبيرة
5	اكتشاف علاقة الفعل المضارع بموقعه والعوامل الداخلة عليه.	4.05	1.04	81	4	كبيرة
6	استعمال التوابع الاستعمال الدقيق ومعرفة أحكامها.	3.86	0.97	77.2	8	كبيرة
7	صياغة أهم الأساليب النحوية الشائعة الاستعمال (التعجب، والتفضيل، والعدد، والنداء، والتحذير والإغراء، والاختصاص، والاستثناء، وصيغ المدح والذم) ومعرفة أحكامها الإعرابية.	3.88	1.04	77.6	7	كبيرة
8	التفريق بين الجمل، وأشباه الجمل، وما يتعلق بها من أحكام.	3.85	1	77	9	كبيرة
9	فهم المصطلحات والقواعد الصرفية في وصف بنية الكلمة وتحليلها وفقًا لقواعد بناء الكلمة في الصرف العربي.	3.64	1.08	72.8	13	كبيرة

10	تحديد عصورالأدب، وفنونه، ومدارسه، وشخصياته، وإدراك مفهوم النقد، ومصطلحاته، ومذاهبه.	3.57	1.17	71.4	14	كبيرة
11	معرفة المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالكتابة، والقواعد الإملائية، واستعمال علامات الترقيم، والتمييزبين الفنون الكتابية.	4	1.04	80	6	كبيرة
12	توضيح مفهومي الفصاحة والبلاغة وما يخل بهما.	3.72	1.08	74.4	12	كبيرة
13	إدراك أسرارالأساليب البيانية (المجاز، التشبيه، الكناية) وخصائص كل منها.	3.54	1.13	70.8	16	كبيرة
14	شرح دلالات التراكيب، وخصائصها البلاغية وفقًا لعلم المعاني.	3.46	1.15	69.2	18	كبيرة
15	اكتشاف المحسنات البديعية، و أثرها في جمال النص.	3.58	1.09	71.6	15	كبيرة
16	تحليل النص المقروء وتقويمه وفهم المصطلحات المرتبطة بالقراءة.	3.79	1.01	75.8	11	كبيرة
17	فهم مصطلحات علمَي العروض والقافية، ومعرفة الكتابة العروضية، والوزن والتقطيع.	3.43	1.17	68.6	19	كبيرة
18	شرح مفهوم اللغة، وتطورها، وعلومها، وخصائصها، ونظرية اكتسابها.	3.51	1.17	70.2	17	كبيرة
19	إدراك المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالاستماع والتحدث (التواصل الشفهي)، واستعمال الاستراتيجيات المناسبة لفهم المسموع والتواصل مع الآخرين.	3.8	0.98	76	10	كبيرة
	إجمالي المحورالأول	3.8	0.82	75.96	---	كبيرة
المحورالثاني: المعاييرالمهنية في مجال طرائق التدريس:						
20	استعمال الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لتعليم اللغة العربية.	3.95	0.85	79	1	كبيرة

21	تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تعليم قواعد التركيب للجمل، والبنية الصرفية للمفردات.	3.8	1.02	76	4	كبيرة
22	تحليل النص الأدبي واستنباط الجوانب البلاغية وفق استراتيجيات التدريس.	3.69	0.98	73.8	6	كبيرة
23	استعمال استراتيجيات تعليم الاستماع والتحدث (التواصل الشفهي) وفقًا للمرحلة الدراسية والموقف اللغوي المناسب لهما.	3.85	0.96	77	3	كبيرة
24	استعمال استراتيجيات تعليم المهارات القرائية وفقًا للمرحلة الدراسية، والموقف اللغوي المناسب.	3.91	0.91	78.2	2	كبيرة
25	معرفة استراتيجيات تعليم فنون الكتابة الصحيحة ومهاراتها الوظيفية والإبداعية، وفقًا للمرحلة الدراسية، والموقف اللغوي المناسب لها.	3.75	1.04	75	5	كبيرة
إجمالي المحور الثاني		3.83	0.8	76.54	----	كبيرة
الإجمالي		3.81	0.75	76.25	-----	كبيرة

يتضح من النتائج الموضحة بالجدول (9) ما يأتي:

-أعطى أفراد عينة البحث الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب درجة احتياج (كبيرة) بمتوسط وزني (3.81) ووزن نسبي (76.25) بانحراف معياري (0.75).

-أعطى أفراد عينة البحث المحور الأول (المعايير المهنية في مجال التخصص) درجة احتياج (كبيرة) بمتوسط وزني (3.8) ووزن نسبي (75.96) بانحراف معياري (0.82).

- جاء أعلى الاحتياجات التدريبية بالنسبة للمعايير المهنية في مجال التخصص الاحتياج رقم (1) ونصه: (تصنيف الكلمة إلى أقسامها، ومعرفة أحوالها من حيث الإعراب والبناء، وأحوال الاسم من حيث التعريف والتنكير.) بدرجة احتياج (كبيرة جدا) بأعلى قيمة لمتوسط وزني (4.2) ووزن نسبي (84).

- جاء أقل الاحتياجات التدريبية بالنسبة للمعايير المهنية في مجال التخصص الاحتياج رقم (17) ونصه: (فهم مصطلحات علمَي العروض والقافية، ومعرفة الكتابة العروضية، والوزن والتقطيع.) بدرجة احتياج (كبيرة) وأقل قيمة لمتوسط وزني (3.43) ووزن نسبي (68.6).
- أعطى أفراد عينة البحث المحور الثاني (المعايير المهنية في مجال طرائق التدريس) درجة احتياج (كبيرة) بمتوسط وزني (3.83) ووزن نسبي (76.54) بانحراف معياري (0.80).
- جاء أعلى الاحتياجات التدريبية بالنسبة للمعايير المهنية في مجال طرائق التدريس الاحتياج رقم (20) ونصه: (استعمال الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لتعليم اللغة العربية) بدرجة احتياج (كبيرة) وأعلى قيمة للمتوسط (3.95) ووزن نسبي (79).
- وجاء أقل الاحتياجات التدريبية بالنسبة للمعايير المهنية في مجال طرق التدريس الاحتياج رقم (22) ونصه: (تحليل النص الأدبي واستنباط الجوانب البلاغية وفق استراتيجيات التدريس.) بدرجة احتياج (كبيرة) وأقل قيمة للمتوسط(3.69) ووزن نسبي (73.8).

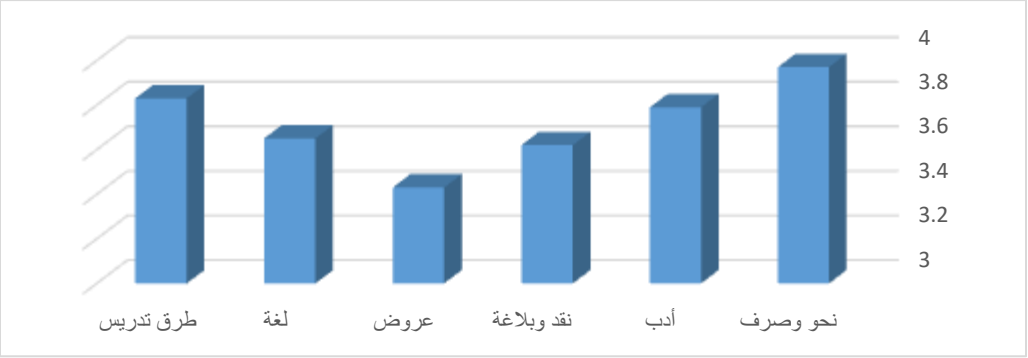
ويوضح الجدول (10) المتوسطات والأوزان النسبية لدرجة الاحتياج بالنسبة لكل معيار .

الجدول (10) المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لدرجة الاحتياجات التدريبية لكل معيار

المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب المعايير	درجة الاحتياج
نحو وصرف	3.97	0.85	79.42	1	كبيرة
أدب	3.79	0.96	75.8	3	كبيرة
نقد وبلاغة	3.62	0.97	72.4	5	كبيرة
عروض	3.43	1.17	68.64	6	كبيرة
لغة	3.65	0.96	73.09	4	كبيرة
طرق تدريس	3.83	0.8	76.54	2	كبيرة

يتضح من جدول (10) أن أعلى المعايير في درجة الاحتياج هو معيار (النحو والصرف) وأقل المعايير في درجة الاحتياج هو معيار (العروض)، ويوضح شكل (4) المتوسطات لدرجة الاحتياجات التدريبية لكل معيار.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788



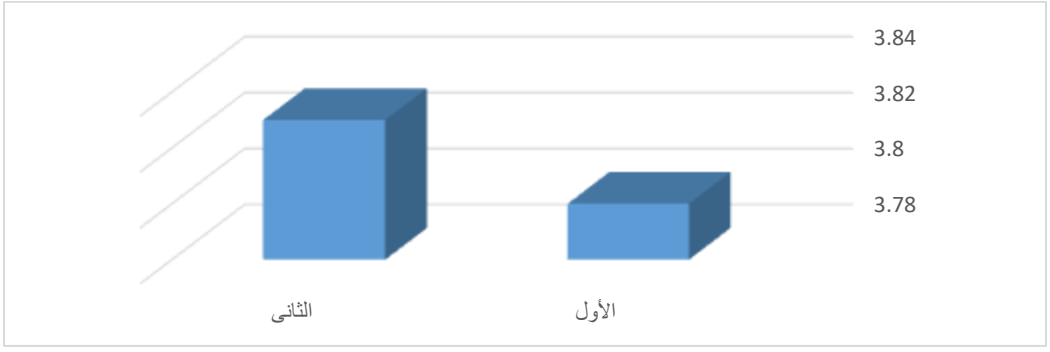
الشكل (4) متوسطات درجة الاحتياجات التدريبية لكل معيار

كما يوضح الجدول (11) المتوسطات والأوزان النسبية لدرجة الاحتياج لكل محور.

الجدول (11) المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لدرجة الاحتياجات التدريبية للمحاور

المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب المحاور	درجة الاحتياج
الأول	3.80	0.82	75.96	2	كبيرة
الثاني	3.83	0.8	76.54	1	كبيرة

ويوضح الشكل الآتي متوسطات درجة الاحتياجات التدريبية للمحاور:



الشكل (5) متوسطات درجة الاحتياجات التدريبية للمحاور

ويعزو الباحث نتيجة هذه الاحتياجات التدريبية إلى الوزن النسبي لهذه المعايير؛ حيث تصدر النحو والصرف الوزن النسبي الأعلى (79.42)، ثم يليه طرائق التدريس بوزن نسبي قدره (76.54)، ثم الأدب بوزن نسبي قدره (75.8)، ثم اللغة بوزن نسبي قدره (73.09)، ثم النقد والبلاغة بوزن نسبي قدره (72.4)، ثم العروض بوزن نسبي قدره (68.64).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القويعي (2017)، ودراسة سعادة (2019)، ودراسة جاموس (2020)، التي أوصت بضرورة تصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق في درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

أ-الفروق تبعا لمتغير النوع

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب اختبار -ت للعينات المستقلة وذلك للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات التي تعزى إلى متغير **النوع**.

الجدول رقم (12) نتائج اختبار-ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقا لمتغير النوع

المحور	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
الأول	ذكور	54	71.94	16.72	0.175	79	غير دالة
	إناث	27	72.59	13.50			
الثاني	ذكور	54	22.92	5.03	0.10	79	غير دالة
	إناث	27	23.03	4.40			
الدرجة الكلية	ذكور	54	94.87	20.62	0.165	79	غير دالة
	إناث	27	95.62	16.86			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (12): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالنسبة للمحورين الأول والثاني والدرجة الكلية تعزى لمتغير نوع الجنس؛ مما يعني أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب لم تختلف باختلاف النوع.

ب-الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب اختبار –ت للعينات المستقلة وذلك للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات التي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (13) نتائج اختبار-ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
الأول	بكالوريوس	62	72.5968	13.74887	0.451	79	غير دالة
	دراسات عليا	19	70.7368	21.0577			
الثاني	بكالوريوس	62	23.0806	4.57469	0.390	79	غير دالة
	دراسات عليا	19	22.5789	5.63043			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	62	95.6774	17.19586	0.463	79	غير دالة
	دراسات عليا	19	93.3158	25.63863			

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (13): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالنسبة للمحورين الأول والثاني والدرجة الكلية تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي؛ مما يعني أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب لم تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

ج-الفروق تبعا لمتغير الخبرة

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل التباين وذلك للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات التي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة:

الجدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقا لمتغير الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	770.514	2	385.257	1.599	غير دالة
	داخل المجموعات	18792.4	78	240.928		
	الكلي	19562.91	80			
الثاني	بين المجموعات	22.83	2	11.415	0.487	غير دالة
	داخل المجموعات	1828.059	78	23.437		
	الكلي	1850.889	80			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1058.155	2	529.077	1.428	غير دالة
	داخل المجموعات	28892.61	78	370.418		
	الكلي	29950.77	80			
	داخل المجموعات	770.514	2	385.257		

يتضح من الجدول (14) ما يأتي : عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالنسبة للمحورين الأول والثاني والدرجة الكلية تعزى لمتغير الخبرة؛ مما يعني أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب لم تختلف باختلاف الخبرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القويعي (2017)، ودراسة سعادة (2019)، ودراسة جاموس (2020)، ودراسة الشمري (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي البحث بما يأتي:

- ضرورة مراعاة برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة للمعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب.
- التأكيد على آراء معلمي اللغة العربية بشأن احتياجاتهم التدريبية باستمرار، لزيادة الدافعية لدى المعلم للانتظام في البرامج التدريبية.
- متابعة البحوث والدراسات المتصلة بالتطورات في مجال التدريب على المستويين المحلي والعالمي.
- تحديث معايير تدريب المعلمين لمسايرة التطورات العالمية.
- إعداد دليل شامل لتدريب المعلمين وتحديد الاحتياجات التدريبية بصفة مستمرة وفقًا للتغيرات والاعتماد على برامج التدريب عن بعد.

مقترحات بحثية:

يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المستحدثات العالمية.
- دراسة مسحية لبرامج تدريب معلمي اللغات في الدول المتقدمة.
- دراسة العلاقة بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب وبين برامج الإعداد في كليات التربية.
- تصميم برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في ضوء الاحتياجات التدريبية التي أظهرها البحث الحالي.

المراجع:

إسماعيل، نيفين عبدالتواب. (2013). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الفلسفية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. (51)*. 161-174.

أنيس، إبراهيم. (1982). *المعجم الوسيط*. دار إحياء التراث العربي.

بازرعة، عصام عبدالله. (2018). مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النص القرائي في ضوء مهارات التفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *مجلة كلية التربية، 34 (5)*، 593-631.

بريكيت، أكرم محمد. (2011). تقويم الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة في مادة القراءة في ضوء معايير الجودة. *مجلة القراءة والمعرفة*، *(122)*، 111-158.

الثقفي، في المتن حامد بن أحمد حسين (2013). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. [رسالة ماجستير]. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية.

جاموس، إياد عبدو. (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء المناهج السورية الجديدة. مجلة *مركز البحث العلمي. (13)*، 31-59.

جبران، نبيل، (2003). تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة، [رسالة ماجستير]، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 63-66.

الخطيب، أحمد، ورداح، الخطيب. (2008). *الحقيبة التدريبية*. دار المستقبل للنشر.

الذروة، مبارك عبد الله، والدهيم، عبد العزيز. (2011). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة التعليمية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس. 24(2)*، 55-93.

رفاع، سعيد محمد. (1993). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة السعودية، *مجلة رسالة الخليج العربي، (45)*، 53-80.

الرفاعي، طاهرة (2005). *تقييم الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الاعاقة السمعية في محافظة عدن*، مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

الزاملي، يحيى. (2017). فاعلية مقرر المواد الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي للدراسات الاجتماعية (NCSS). [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس. مسقط.

زيتون، كمال عبدالحميد. (2004). *تحليل نقدي لمعايير اعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر*. المؤتمر العلمي السادس عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر، مج1، 114-142.

سعادة، فايزة أحمد. (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27(1)*، 418-433.

السعدوي، عبدالله، والشمراني، صالح. (2016). *التعليم المعتمد على المعايير الأسس والمفاهيم النظرية*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السيد، نادية حسن. (2011). تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية. *مجلة مستقبل التربية. 18(72)*. 383-444.

شحاته، حسن، و النجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

شريف، غانم وسلطان، حنان. (1403ه). *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية*. دار العلوم للطباعة والنشر.

شلالي، محمد رجب. (2005). *متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مصر، مج1، 145- 178.

الشمري، عبد العزيز بن محمد. (2021). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للمعايير التخصصية وعلاقتها بالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية. *مجلة التربية. (102)*، 1-58.

الضبع، محمود. (2006). *المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الطعانى، حسن أحمد. (2007). *التدريب: مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. دار الشروق.

عبد الغفار، السيد أحمد. (2017). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج. (48)*. 131-214.

الغامدي، حافظ (1429). دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية، [رسالة ماجستير]، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

الفاهمي، حسن (2001). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، [رسالة ماجستير]، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

القويعي، ماجد بن عبد العزيز. (2017). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي منهج لغتي الجميلة في منطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(3)*. 169-187.

اللقاني، أحمد حسين، وعلي الجمل. (1999). *معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*، عالم الكتب.

مجمع اللغة العربية. (2000). *المعجم الوجيز*. مجمع اللغة العربية.

محمد، مصطفى، وحوالة، سهير. (2005). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. دار الفكر.

المركز الوطني للقياس. (2018). https://www.qiyas.sa/ar/About/Pages/Education

معمار، صلاح صالح (2010). *التدريب: الأسس والمبادئ*. دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2017). *تطوير معايير اختيار وإعداد وتدريب معلم اللغة العربية*. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج العربي. دار مسارات للدراسات والتطوير.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (2003). *لسان العرب*، تحقيق: عامر أحمد حيدر وعبد المنعم جليل إبراهيم. دار الكتب العلمية.

الناقة، محمود كامل. (2000). *البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاته*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هزايمة، سامي محمد. (2019). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء متطلبات معايير الأداء. *دراسات العلوم التربوية. (46)*. 479-498.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (1438). *تقويم وقياس واعتماد المؤهلات بالمملكة العربية السعودية*. https://www.etec.gov.sa/ar/pages/default.aspx .

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (1438). *تقويم وقياس واعتماد المؤهلات بالمملكة العربية السعودية*. https://www.etec.gov.sa/ar/pages/default.aspx.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). *المعايير المهنية للمشرفين التربويين*. المركز الوطني للقياس.

وزارة التربية والتعليم المصرية. (2003). *المعايير التربوية للتعليم في مصر*. مج3، القاهرة.

ياغي، محمد عبد الفتاح. (1988). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق. *المجلة العربية للتدريب*، *2(3)*، 12-43.

Arabic references:

ʾIsmāʿīl, Nīfīn ʿAbdaltawwāb. (2013). Taḥdīd al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-Mawādd al-Falsafīyah. *Mağallat al-Ğamʿīyah al-Tarbawīyah lil-Dirāsāt al-ʾIğtimāʿīyah. (51)*. 161-174.

ʾAnīs, ʾIbrāhīm. (1982). al-Muʿğam al-Wasīṭ. Dār Iḥyāʾ al-Turāṯ al-ʿArabī.

Bāzarʿah, ʿIṣām ʿAbdallāh. (2018). Mustawá ʾAdāʾ Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah fī Tadrīs al-Naṣṣ al-Qirāʾī fī Ḍawʾ Mahārāt al-Tafkīr ladá Ṭullāb al-Ṣaff al-Ṭāliṭ al-Mutawassiṭ. *Maǧallat Kullīyat al-Tarbīyah, 34 (5)*, 593-631.

Barykīt, ʾAkram Muḥammad. (2011). Taqwīm al-ʾAdāʾ al-Tadrīsī ladá al-Ṭullāb Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah bi-Kullīyat al-Tarbīyah Ǧāmiʿat Ṭaybah fī Māddat al-Qirāʾah fī Ḍawʾ Maʿāyīr al-Ǧawdah. *Maǧallat al-Qirāʾah & al-Maʿrifah, (122)*, 111-158.

al-Ṭaqafī, Ḥāmid ibn ʾAḥmad Ḥusayn (2013). Taḥdīd al-ʾIḥtīyāǧāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-Riyāḍīyāt bi-al-Marḥalah al-Mutawassiṭ. [Master Thesis]. Kullīyat al-Tarbīyah. Ǧāmiʿat Umm al-Qurá. al-Suʿūdīyah.

Ǧāmūs, ʾIyād ʿAbdū. (2020). al-ʾIḥtīyāǧāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah fī al-Ḥalaqah al-Ṯāniyah min al-Taʿlīm al-ʾAsāsī fī Ḍawʾ al-Manāhiǧ al-Sūrīyah al-Ǧadīdah. *Maǧallat Markaz al-Baḥṯ al-ʿIlmī. (13)*, 31-59.

Ǧubrān, Nabīl, (2003). Taqwīm Barāmiǧ Tadrīb Muʿallimī al-Marḥalah al-ʾAsāsīyah al-Dunyā ʾAṯnāʾ al-Ḥidmah bi-Muḥāfaẓat Ġazzah fī Ḍawʾ ʾIttiǧāhāt ʿĀlamīyah Muʿāṣirah, [Master Thesis], Qism uṣūl al-Tarbīyah, Kullīyat al-Tarbīyah, Ǧāmiʿat al-Azhar, Ġazzah, 63-66.

al-Ḥaṭīb, ʾAḥmad, & Raddāḥ, al-Ḥaṭīb (2008). *al-Ḥaqībah al-Tadrībīyah*. Dār al-Mustaqbal lil-Našr.

al-Ḏarwah, Mubārak ʿAbdAllāh, & al-Duhaym, ʿAbdalʿazīz. (2011). al-ʾIḥtīyāǧāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-Tarbīyah al-Ḥāṣṣah ʾAṯnāʾ al-Ḥidmah fī Ḍawʾ Maʿāyīr al-Ǧawdah al-Taʿlīmīyah. *Maǧallat al-Baḥṯ fī al-Tarbīyah & ʿIlm al-Nafs. 24 (2)*, 55-93.

Raffāʿ, Saʿīd Muḥammad. (1993). Taḥdīd al-ʾIḥtīyāǧāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-ʿUlūm fī Madāris al-Marḥalah al-Ṯānawīyah bi-Ǧanūb Ġarb al-Mamlakah al-Suʿūdīyah, *Maǧallat Risālat al-Ḫalīǧ al-ʿArabī, (45)*, 53-80.

al-Rifāʿī, Ṭāhirah (2005). *Taqyīm al-Kifāyāt al-Lāzimah li-Muʿallimī Ḏawī al-ʾIʿāqah al-Samʿīyah fī Muḥāfaẓat ʿAdan*, Muʾtamar al-Tarbīyah al-Ḫāṣṣah al-ʿArabī: al-Wāqiʿ & al-Maʾmūl, Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, al-Ǧāmiʿah al-ʾUrdunīyah, ʿAmmān.

al-Zāmilī, Yaḥyá. (2017). Fāʿilīyat Muqarrar al-Mawādd al-ʾIǧtimāʿīyah lil-Ṣaff al-Ḫāmis al-ʾAsāsī fī Ḍawʾ Maʿāyīr al-Maǧlis al-Waṭanī al-ʾAmrīkī lil-Dirāsāt al-ʾIǧtimāʿīyah (NCSS). [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, Ǧāmiʿat al-Sulṭān Qābūs. Masqaṭ.

Zaytūn, Kamāl ʿAbdalḥamīd. (2004). Taḥlīl Naqdī li-Maʿāyīr ʾIʿdād al-Muʿallim al-Mutaḍamminah fī al-Maʿāyīr al-Qawmīyah lil-Taʿlīm bi-Miṣr. al-Muʾtamar al-ʿIlmī al-Sādis ʿAšar, al-Ğamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Manāhiğ & Ṭuruq al-Tadrīs. Miṣr, V 1, 114-142.

Saʿādah, Fāyizah ʾAḥmad. (2019). al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah lil-Marḥalah al-Ṭānawīyah fī Mudīrīyat Tarbīyat Liwāʾ al-Ğāmiʿah. *Mağallat al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah. 27 (1)*, 418-433.

al-Saʿdawī, ʿAbdAllāh, & al-Šamrānī, Ṣāliḥ. (2016). *al-Taʿlīm al-Muʿtamid ʿalá al-Maʿāyīr al-ʾUsus & al-Mafāhīm al-Naẓarīyah*. Maktab al-Tarbīyah al-ʿArabī li-Duwal al-Ḫalīğ.

al-Sayyid, Nādiyah Ḥasan. (2011). Taḥdīd al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah lil-Muʿallimīn fī Ḍawʾ Mutaṭallabāt Muğtamaʿ al-Maʿrifah: Dirāsah Maydānīyah. *Mağallat Mustaqbal al-Tarbīyah. 18 (72)*. 383-444.

Šiḥātah, Ḥasan, & al-Nağğār, Zaynab. (2003). *Muʿğam al-Muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah*. al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah.

Šarīf, Ġānim & Sulṭān, Ḥanān. (1403h). *al-ʾIttiğāhāt al-Muʿāṣirah fī al-Tadrīb ʾAṭnāʾ al-Ḫidmah al-Taʿlīmīyah*. Dār al-ʿUlūm lil-Ṭibāʿah & al-Našr.

Šalālī, Muḥammad Rağab. (2005). *Mutaṭallabāt al-Taqwīm al-Luġawī fī Ẓill Ḥarkat al-Maʿāyīr al-Tarbawīyah al-Ğamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Manāhiğ & Ṭuruq al-Tadrīs*. Al-Muʾtamar al-ʿIlmī al-Sābiʿ ʿAšar: Manāhiğ al-Taʿlīm & al-Mustwayāt al-Miʿyārīyah, Miṣr, V 1, 145-178.

al-Šammarī, ʿAbd al-ʿAzīz ibn Muḥammad. (2021). Darağat ʾImtilāk Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah bi-al-Marḥalah al-Ṭānawīyah lil-Maʿāyīr al-Taḥaṣṣuṣīyah & ʿAlāqatuhā bi-al-Muʾhhal al-ʿIlmī & ʿAdad Sanawāt al-Ḫibrah al-Tadrīsīyah. *Mağallat al-Tarbīyah. (102)*, 1-58.

al-Ḍabʿ, Maḥmūd. (2006). *al-Manāhiğ al-Taʿlīmīyah Ṣināʿatuhā & Taqwymuhā*. Maktabat al-ʾAnğlū al-Miṣrīyah.

al-Ṭaʿānī, Ḥasan ʾAḥmad. (2007). *al-Tadrīb: Mafhūmuhu, Faʿālīyathi, Bināʾ al-Barāmiğ al-Tadrībīyah & Taqwymuhā*. Dār al-Šurūq.

ʿAbdalġaffār, al-Sayyid ʾAḥmad. (2017). al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah li-Mudīrī al-Madāris al-Ṭānawīyah al-Fannīyah fī Ḍawʾ al-Taḥaddīyāt al-Muʿāṣirah. *al-Mağallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbīyah bi-Sūhāğ. (48)*. 131-214.

al-Ġāmidī, Ḥāfiẓ (1429). Dawr al-Mušrif al-Tarbawī fī Tanmīyah Mahārāt al-Tadrīs ladá Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah, [Master Thesis], Ğāmiʿat Umm al-Qurá, Kullīyat al-Tarbīyah, Qism al-Manāhiğ & Ṭuruq al-Tadrīs.

al-Fāhimī, Ḥasan. (2001). al-Ḥāğāt al-Tadrībīyah al-Lāzimah li-Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah fī al-Ṣufūf al-Ṭalāṭah al-ʾUlá min al-Marḥalah al-ʾIbtidāʾīyah, [Master Thesis], Ğāmiʿat Umm al-Qurá, Kullīyat al-Tarbīyah, Qism al-Manāhiğ & Ṭuruq al-Tadrīs.

al-Quwayʿī, Māğid ibn ʿAbdalʿazīz. (2017). al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah al-Lāzimah li-Muʿallimī Manhağ Luġatī al-Ğamīlah fī Manṭaqat al-Qaṣīm. *Mağallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 1 (3)*. 169-187.

al-Laqānī, ʾAḥmad Ḥusayn, & ʿAlī al-Ğamal. (1999). *Muʿğam al-Muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah fī al-Manāhiğ & Ṭuruq al-Tadrīs*, ʿĀlam al-Kutub, al-Qāhirah.

Mağmaʿ al-Luġah al-ʿArabīyah. (2000). al-Muʿğam al-Wağīz. Mağmaʿ al-Luġah al-ʿArabīyah.

Muḥammad, Muṣṭafá, & Ḥiwālah, Suhayr. (2005). *ʾIʿdād al-Muʿallim Tanmīyatih & Tadrībih*. Dār al-Fikr.

al-Markaz al-Waṭanī lil-Qiyās. (2018). https://www.qiyas.sa/ar/About/Pages/Education.

Miʿmār, Ṣalāḥ Ṣāliḥ (2010). *al-Tadrīb: al-ʾUsus & al-Mabādiʾ*. Dār Dybwnw lil-Ṭibāʿah & al-Našr & al-Tawzīʿ.

Maktab al-Tarbīyah al-ʿArabī li-Duwal al-Ḫalīğ. (2017). *Taṭwīr Maʿāyīr ʾIḫtīyār & ʾIʿdād & Tadrīb Muʿallim al-Luġah al-ʿArabīyah. al-Markaz al-Tarbawī lil-Luġah al-ʿArabīyah li-Duwal al-Ḫalīğ al-ʿArabī*. Dār Masārāt lil-Dirāsāt & al-Taṭwīr.

ibn Manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram. (2003). *Lisān al-ʿArab*, ed. ʿĀmir ʾAḥmad Ḥaydar & ʿAbd al-Munʿim Ğalīl ʾIbrāhīm.

al-Nāqah, Maḥmūd Kāmil. (2000). al-Barnāmağ al-Taʿlīmī al-Qāʾim ʿalá al-Kafāʾāt ʾUsusuhu & ʾIğrāʾātuh, Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat ʿAyn Šams.

Hazāyimah, Sāmī Muḥammad. (2019). Darağat Mumārasat Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah li-ʾAdwārihim al-Mihnīyah fī Ḍawʾ Mutaṭallabāt Maʿāyīr al-ʾAdāʾ. *Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah. (46)*. 479-498.

Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb (1438). Taqwīm & Qiyās & ʾIʿtimād al-Muʾhhlāt bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah. https://www.etec.gov.sa/ar/pages/default.aspx.

Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb (1438). Taqwīm & Qiyās & ʾIʿtimād al-Muʾhhalāt bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah. Mutāḥ ʿalá al-Rābiṭ: https://www.etec.gov.sa/ar/pages/default.aspx.

Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb. (2018). *al-Maʿāyīr al-Mihnīyah lil-Mušrifīn al-Tarbawīyīn*. al-Markaz al-Waṭanī lil-qiyās.

Wizārat al-Tarbīyah & al-Taʿlīm al-Miṣrīyah. (2003). *al-Maʿāyīr al-Tarbawīyah lil-Taʿlīm fī Miṣr*. V 3, al-Qāhirah.

Yāğī, Muḥammad ʿAbdalfattāḥ. (1988). al-Tadrīb al-idārī bayna al-naẓarīyah & al-taṭbīq. *al-Mağallah al-ʿArabīyah lil-Tadrīb, 2 (3)*, 12-43 .