البحث الخامس :

" فعالية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية "

إعداد :

د / مني مصطفي السعيد جبريل
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية جامعة المنصورة

" فعالية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية "

د/ منى مصطفى السعيد جبريل

• **مستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى تعرّف فعالية برنامج قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة البحث من (٢٧) معلمًا ومعلمة للغة العربية بالمرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية وتمثلت من (١٤) أربعة عشرة من المعلمين "(٧) ذكور و (٧) إناث"، والأخرى: ضابطة تمثلت من (١٣) ثلاثة عشرة من المعلمين "(٧) ذكور و (٦) إناث". وتم تطبيق المعالجة التجريبية للبحث خلال الأجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ م، والتي تمثلت في التصميم التجريبي ذي المجموعتين "ذات القياس القبلي والبعدي"، حيث تم قياس المتغيرات التابعة لدى عينة البحث قبل التطبيق الميداني وبعده من خلال ثلاث أدوات بحثية، تمثلت في بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة الملاحظة، واختبار التحصيل. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح معلمي المجموعة التجريبية وذلك في التطبيق البعدي لأدوات البحث، وترجع هذه النتيجة لفعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي ، المعايير المهنية المعاصرة، الأداء التدريسي، معلمو اللغة العربية

The Effectiveness of a Training Program Based on the Contemporary Professional Standards for Developing Secondary Stage Arabic Language Teachers' Performance

Dr. Mona Mostafa El-saied El-saied Gebril

Abstract

The aim of the current research is to examine the effectiveness of a training program based on the contemporary professional standards for developing secondary stage Arabic language teachers' performance. The research group consisted of (27) Arabic language teachers on secondary stage. They were divided into two groups, an experimental group consisted of fourteen (14) teachers "7 males and 7 females" and a control group consisted of Thirteen (13) teachers "7 males and 6 females". The experimental treatment was applied during the summer vacation of the school year 2015/2016. The experimental treatment was consisted of with pre and post measuring. The dependent variables were measured before and after experiment through three tools; an Card test preparation lessons, an observation sheet and an achievement test. The results revealed that there are statistically significant differences at the (0.01) level of significance between the mean scores for teachers of the experimental group and those of the control group in favor of experimental group. This result due to the effectiveness of the training program which based on the contemporary professional standards.

Key Words: The Training Program, The Contemporary Professional

Standards , Teaching performance , Arabic Language Teachers

- **مقدمة** :

لم يُعّد يُنظر إلى إعداد المعلمين على أنه عملية تنتهي بحصول المعلم على الدرجة الجامعية التي تؤهله للعمل بمهنة التدريس، وإنما ينظر إليها على أنها عملية متعددة منها ما يتم قبل التحاق المعلم بالمهنة ، ومنها ما يتم بعد دخوله فيها، لذا يعتبر إعداد المعلم قبل الدخول للخدمة بداية طريق النمو المهني للمعلم وليس نهايته، وأن برنامج الإعداد في أثناء الخدمة هو الضمان الوحيد لاستمرار هذا النمو المهني ، وعملية تدريب المعلم عملية متكاملة مستمرة تتطلب من المعلم الاستمرار في تجديد معارفه واتخاذ السبل نحو النمو المهني المستمر لذاته.

- **الإحساس بالمشكلة** :

من خلال عمل الباحثة مدرسًا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـ ومشرفة على عدة مجموعات تدريب ميداني لطلاب الكلية؛ مما يهئ لها فرصًا وفيرة للاحتكاك بمعلمي ومعلمات المدارس ، وبخاصة اللغة العربية. لاحظت أن معلمي اللغة العربية، فئتان: الأولى هي الفئة التي تخرجت في الكليات التربوية وتمتلك قدرًا لا بأس به من العلوم التربوية ، والأخرى التي تخرجت في كليات الآداب وكليات اللغة العربية وغيرها ...، ولم تُعد الإعداد التربوي الذي يمكّنها من مزاولة مهنة التربية والتعليم بكفاءة.

هذا إلى جانب أن هناك تفاوتًا بين ما يُعد من برامج تدريبية، وما يرى معلمو اللغة العربية أنهم بحاجة إليه لأداء رسالتهم كما ينبغي؛ وذلك وفقا لنتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعددها (٢٠) معلمًا ومعلمة حول احتياجاتهم التدريبية مهنيًا لتدريس فروع اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ إذ أشارت إلى أن هناك قصورًا فيما يتعلق بالمعايير المهنية الأساسية، مثل: معيار التخطيط وما يتضمنه من: صياغة أهداف تعليمية متنوعة لتدريس كل مقرر من مقررات اللغة العربية، ومعرفة مستوياتها، وتحليل محتوى دروس اللغة العربية إلى مكوناتها وعناصرها اللغوية، والتخطيط لتهيئة الطلاب وإثارة دافعيتهم للدرس اللغوي، ورسم خطة لتنمية الثروة اللغوية. ومعيار التنفيذ وما يتضمنه من: (التهيئة الذهنية والتمهيد للدرس، والمناقشة وصياغة الأسئلة، وإثارة الدافعية لدى المتعلمين وإدارة التفاعل الصفي، واستخدام طرائق تدريس مناسبة لكل فرع من فروع اللغة العربية، وتوظيف المواد والوسائل التعليمية بشكل يحقق الأهداف التربوية المنشودة، والربط بين فروع اللغة، والتذوق الأدبي).

لفروع اللغة العربية، وتشجيع الطلاب على إبداء الرأي والحكم على المقروء ومعرفة خصائص التقويم الجيد، واستخدام استراتيجية التأمل والمراجعة

في تقييم المعلم لممارساته التدريسية، وإشراك الطلاب في التقويم الذاتي لأنشطتهم اللغوية.

ويؤكد ذلك أيضًا استقراء الباحثة لخطط برامج التدريب التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم ؛ حيث وجد أن البرامج المقدمة لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة قليلة جدا، وهذه البرامج هي برامج عامة تنفذ لجميع معلمي اللغة العربية في كل المراحل ، ولا توجد برامج خاصة لمعلمي المراحل المختلفة كل منهم على حدة، كما أن بعض المواد مثل الأدب العربي، والبلاغة والنقد مهملة في هذه البرامج؛ مع أن حاجة المعلمين إلى طرائق تدريس هاتين المادتين ماسة جدًا وخصوصًا في المرحلة الثانوية.

ويؤكد ما سبق ما قامت به الباحثة من تحليل لعشرين من دفاتر إعداد الدروس لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، والذي اتضح من خلاله أن التخطيط لا يتم بالشكل السليم؛ فصياغة الأهداف ليست كما يجب ، بل تعتبر ناقصة إلى حدٍ كبير ، وقد تهمل بعض المجالات ، ولا يراعى في صياغة الأهداف التنوع في مستوياتها، إضافة إلى أن بعض الأهداف لا يمكن قياسها والأهداف لا ترتبط بالإجراءات، كما أن التقويم كذلك لا يرتبط بالأهداف هذاإلى جانب الأخطاء الإملائية والأسلوبية.

كما قامت الباحثة بملاحظة سبعة عشر حصة للمعلمين، تبين منها تدني بعض المعايير المهنية مثل: التهيئة الذهنية والتمهيد للدرس ، والمناقشة وصياغة الأسئلة، وإثارة الدافعية لدى الطلاب ، وتنويع المثيرات، والتفاعل اللفظي وتنويع طرائق التدريس ، والالتزام بالفصحى، وضبط الكلمات ضبطا صحيحًا وتوظيف المواد والوسائل التعليمية، والعلاقات الإنسانية، وغلق الدرس.

إضافة إلى ما سبق فقد اطّلعت الباحثة على بعض أوراق الامتحانات التي يعدها المعلمون في الاختبارات الشهرية والفصلية، وتبين لها حاجتهم إلى ما يتعلق بمعيار التقويم وأدواته.

وبناءً على نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة ــ مثل: دراسة إسماعيل محمد (٢٠٠٠) التي استهدفت تعرّف أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم من أجل الإتقان في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين ودراسة عبدالكريم بن درويش (٢٠٠٠) التي استهدفت تحديد الصفات الشخصية والكفايات المهنية المطلوب توافرها لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية بمنطقة مكة المكرمة، ودراسة شريف أحمد (٢٠٠١) التي استهدفت تقويم الكفايات المهنية للمعلمين خريجي برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، ودراسة نايل يوسف (٢٠٠١) التي استهدفت تعرّف فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم.

وحنفي محمود (٢٠٠٣) الذي قام بدراسة استهدفت إعداد برنامج لتنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليته في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية، كما قام نصر الدين خضري (٢٠٠٣) بدراسة استهدفت تعرّف فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على أدائهم التدريسي وتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، ودراسة محمود عبد الحافظ (٢٠٠٥) التي استهدفت تعرّف فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس للإبداع في اللغة العربية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

وفي ظل المعايير المهنية المعاصرة ظهرت مجموعة من المتطلبات الأساسية التي يجب توافرها في المعلم، حيث قدم الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلم الجديد بأمريكا (INTASC) (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Science Standards Drafting Committee, 2005) عدة معايير مهنية لأداء المعلم، والتي تضمنت المجالات التالية:

- **معرفة المحتوى: Content Knowledge**: يتمكن المعلم من المادة العلمية التي يدرسها.
- **تعلم ونمو الطالب: Student Learning and Development**: يراعي المعلم تنمية الجوانب الشخصية والاجتماعية والثقافية للطلاب.
- **تنوع الطلاب: Student Diversity**: يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلاب واختلاف أساليب تعلمهم.
- **تعدد استراتيجيات التدريس: Instructional Variety**: يستخدم المعلم استراتيجيات تدريسية عديدة وغير تقليدية وتتماشى مع طبيعة المادة التعليمية.
- **بيئة التعلم: Learning Environment**: يخلق المعلم بيئة تعلم فعالة وإيجابية.
- **الاتصال Communication**: يستخدم المعلم وسائل الاتصال اللفظية وغير اللفظية؛ لتحقيق التفاعل النشط في الفصل.
- **تخطيط المنهج: Curriculum Planning**: يخطط المعلم للتدريس في ضوء أهداف المنهج واحتياجات الطلاب والمجتمع وطبيعة المادة التعليمية.
- **التقييم: Assessment**: يستخدم المعلم أساليب تقويم متنوعة ومبتكرة.
- **الممارسات التأملية: Reflective Practitioners**: يسعى المعلم لتطوير وتنمية أدائه المهني بشكل مستمر.
- **الإندماج المجتمعي: Community Membership**: يُدعم المعلم علاقته بالطلاب والزملاء والرؤساء والآباء.

ودراسة فهد البكر (٢٠٠٦) التي استهدفت تعرّف الكفايات اللازمة لتدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية ومدى توافرها لدى المعلمين، وقام كل من

روزيليا & ويليام (Roselia A. Salinas & William Allan Kritsonis, 2006) بدراسة أوضحت أن قضية الاهتمام بجودة أداء المعلم وتحصيل الطلاب في المدارس العامة تمثل تحدياً وطنيًا كبيرًا لا ينبغي التقليل من شأنه، وأظهرت الدراسة أن هذا التحدي سيكون في المدارس العامة الحضرية والريفية على حد سواء حيث الحاجة لمعلمي قاعة الدروس في المناطق التعليمية مثل: التعليم ثنائي اللغة، التعليم الخاص، الرياضيات، العلوم واللغات؛ حيث إنه لسوء الحظ فإن برامج إعداد المعلم في الجامعة لا تنتج معلمين مؤهلين لتلبية متطلبات العمل بمهنة التدريس في هذه المدارس العامة الحضرية والريفية ومما يؤكد ذلك وجود اختلافات في نتائج الطلاب في هذه المناطق لأسباب ترجع للمعلمين أنفسهم مثل: الاختلاف في نوعية الإعداد والفروق الاقتصادية والاجتماعية بين هؤلاء المعلمين.

وقامت لجنة اعتماد المعلم بكاليفورنيا (California Commission on Teacher Credentialing, 2007) بدراسة استهدفت وضع المتطلبات اللازمة للنمو المهني للمعلم في كاليفورنيا وما في ذلك من ضرورة اجتياز المعلم لعدة اختبارات مثل : مهارات القراءة والكتابة ، المحتوى العلمي للمادة الأكاديمية المهارات الأساسية للتدريس ، واهتمت دراسة ساندرا فيرجس (Sandra Vargas, 2007) بإبراز أهم القضايا حول اعتماد المعلم حيث سلطت الأضواء على نتائج بعض المقابلات مع معلمي بعض المدارس الخاصة وأظهرت هذه النتائج أن هناك بعض المتطلبات التي ينبغي أن تنتهجها المدارس الخاصة مثلها في ذلك مثل المدارس العامة الحكومية وذلك في المعايير التي تضعها في اختيار المعلمين المتقدمين للعمل بها وذلك بهدف إصلاح وتطوير عملية اعتماد المعلم ، ويجب أيضاً أن تستعد المدارس الخاصة للامتثال إلى أي متطلبات تقتضيها عملية اعتماد المعلم وتضعها لجنة التعليم العام في كاليفورنيا.

ودراسة لجنة التعليم ما بعد الثانوي بكاليفورنيا (California Post secondary Education Commission, 2008) التي استهدفت وضع برنامج للأولويات الرئيسة للتعليم بما يتضمن ذلك مقترحات حول التنمية المهنية للمعلمين وتأثير ذلك على تحصيل المتعلمين ، وتمثل المشروع في المدارس الثانوية بولاية كاليفورنيا بسبع منح للتطوير المهني لتقوية مهارات القراءة والكتابة لديهم، مما ينعكس إيجابًا على الطلاب في إتقان مهارات القراءة والكتابة وإتقان مادة البحث بشكل أفضل في فصولهم.

وأوضحت دراسة بولينا فيلبس (Paulina Phillips, 2008) أن التنمية المهنية للمعلم تعد مكونًا مهمًا جداً في استمرار كفاءة وجودة المعلم للقيام بمهامه التعليمية؛ مما يؤثر على أدائه في القاعات الدراسية، وأشارت الدراسة كذلك إلى العوامل التي تؤثر على نجاح نشاطات التنمية المهنية للمعلم ، التي تتمثل

في: زيادة الجهد المبذول من قبل المعلم لتغيير شكل القاعات التدريسية عن الشكل المألوف، الفهم البالغ لمبادئ التعليم ، معرفة خصوصية محتوى المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تزيد من أهمية المادة العلمية المقدمة ومدى ارتباطها بحياة المتعلمين ، وأوضحت الدراسة كذلك أن التنمية المهنية للمعلم تلعب دوراً رئيساً في إصلاح المدرسة وتنمية برامجها التعليمية.

ودراسة أسامة عبد النبي (٢٠١٠) التي استهدفت تعرّف فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية ، كما استهدفت دراسة شيماء محمد (٢٠١٠) تعرّف واقع برامج التنمية المهنية عن بعد لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، ودراسة وجيه المرسى (٢٠١٣) التي استهدفت تعرّف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير لدى معلمي اللغة العربية بالمدارس الرائدة بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة ، ودراسة سامي إحمديدان (٢٠١٥) التي استهدفت تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير مقترحة للجودة الشاملة.

ودراسة عاطف عبد المنعم (٢٠١٥) التي استهدفت إعداد برنامج تدريبى لتنمية الأداء التدريسى لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية فى ضوء معايير جودة التعليم ـ التي أكدت جميعها على أن معلمي اللغة العربية بالمدارس وكذلك الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية لديهم ضعف في بعض المعايير المهنية المعاصرة، ويحتاجون إلى التدريب، وهذا التدريب يجب ألا يكون تقليديًا بل يجب أن ينطلق من الاحتياجات الفعلية للمعلمين – بناءً على نتائج وتوصيات ما سبق من دراسات، وما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية، واطلاع الباحثة على خطط برامج التدريب المقدمة لمعلمي اللغة العربية، والملاحظة والتحليل التي قامت بهما للمعلمين؛ يتضح أن هناك قصوراً في هذه البرامج التدريبية ومن هنا تبدو أهمية بحث وتقصي الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وإعداد برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في ضوء الاحتياجات التدريبية لهم.

- **تحديد مشكلة البحث** :

في ضوء ما تم استعراضه من أدبيات وبحوث ودراسات سابقة تتعلق بمتغيرات البحث الحالي ، يتضح وجود ثمة مشكلة تتمثل في بعض نواحي القصور في أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فيما يتعلق بعدم مراعاتهم للمعايير المهنية المعاصرة في أثناء تدريسهم اللغة العربية. لذا ، أمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟
- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟
- ما البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟
- ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

- **أهداف البحث** :

استهدف البحث الحالي ما يلي:

- المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.
- إعداد البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- تحديد فعالية البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- **أهمية البحث** :

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن له أن يسهم فيما يلي:

- أنه يأتي استجابة للاحتياجات القومية في تطوير التعليم والارتقاء بجودته وبخاصة جودة الأداء التدريسي للمعلم.
- تبني وزارة التربية والتعليم لعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في أثناء الخدمة لتنمية الأداء التدريسي لديهم في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.
- تقديم أدوات لتقييم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، مثل: اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي، وبطاقة ملاحظة وبطاقة فحص تحضير الدروس.
- قد يستفيد منه باحثون آخرون لإجراء دراسات أخرى تتعلق بإعداد برامج تدريبية أخرى.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على:

- عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بإدارة غرب المنصورة التعليمية (مدرسة: المنصورة الثانوية الجديدة بنات ـ المنصورة الثانوية العسكرية ـ أم المؤمنين الثانوية بنات).

- التطبيق خلال الأجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ م.

- **مواد وأدوات البحث** :

قامت الباحثة بإعداد المواد والأدوات البحثية الآتية:

- قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- استبانة لتحديد الاحتياجات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.
- بطاقة فحص تحضير الدروس لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- **أدبيات البحث** :

إن إصلاح وتطوير نظام التعليم في بلادنا لابد وأن يبدأ بالمعلم، اختيارًا وإعدادًا، وتدريبًا ، لأنه العنصر الرئيس في أي إصلاح أو تطوير، فالتركيز في العناية على فلسفة النظم التعليمية بأهدافها ومناهجها ووسائلها لا يمكن أن تؤدي بمفردها إلى التطوير والإصلاح المنشود في غياب المعلم المقتدر ذي الكفاءة العالية والأداء الجيد المتميز.

- **مفهوم تدريب المعلمين** :

تعددت وتنوعت تعريفات التدريب في أثناء الخدمة حسب تنوع التوجهات والوجهة التي تناولها كل باحث، وحسب التنوع والتطور الذي طرأ على هذا المفهوم ، وحسب تنوع الحاجات التدريبية، والأماكن التي سوف يقام فيها التدريب ، ومن تلك التعريفات للتدريب في أثناء الخدمة ما يلي:

نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرسها تتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتجاهاتهم، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية (مصطفى عبد السميع، سهير محمد، ٢٠٠٥، ٩).

كما يُعرّف بأنه: محاولات مخططة ومدروسة تقوم بها المنظمة؛ وذلك من أجل التسهيل على الموظفين عملية تعلم مختلف المعارف والمهارات والسلوكيات المتعلقة بالوظائف التي يقومون بها.(Denisi, A. & Griffin, R., 2001, 115)

ويُعرّف بأنه: الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف، وخبرات، واتجاهات المتدربين ، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم (حسن الطعاني، ٢٠٠٧، ١٤).

ومن التعريفات السابقة يمكن استخلاص النقاط الآتية:

- التدريب جهد منظم ومخطط.
- يهدف التدريب إلى إحداث التغيير في معلومات ومهارات وسلوكيات القوى البشرية في المنظمة.

- للتدريب فوائد تعود على الأفراد والمنظمات والمجتمعات.
- يتم تطوير كفاءات المعلمين عن طريق التعليم والتدريب المخطط والمنظم.
- التدريب ذو توجه علمي يركز على الأداء والسلوك الحالي والمستقبلي.

ويمكن تعريف التدريب في أثناء الخدمة إجرائيًا بأنه: ذلك الجهد المنظم والمخطط، الذي يمكن القيام به لإمداد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم السلوكية المطلوبة؛ بما يؤدي إلى إحداث التغيير المطلوب واستمرار التغيير نحو الأفضل في جو تسوده المحبة والمودة والتشجيع بحيث يؤدي إلى نتيجة نهائية لتحسين أدائهم التدريسي وتنمية مهاراتهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

- **أهداف تدريب المعلمين** :

إن الهدف الأساسي لبرامج تدريب المعلمين هو توفير معلم فعّال قادر على أن ينظم تعلم الطلاب ويوفر الجو المناسب لنموهم المتكامل ، وإحداث تغييرات مرغوبة في سلوكهم ولكي نتوصل إلى هذا الهدف لا بد من ترجمته إلى أهداف أقل عمومية والتي تعتبر أهدافًا لتدريب المعلمين، وفيما يلي أهم هذه الأهداف (عبد الرحمن توفيق، ٢٠٠٢، ١٢٣ ؛ Phillips, P., 2008, 38 ؛ محمد نصر ٢٠١٠ ١٤٤):

- تلافي أوجه القصور والنقص في إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات التكوين عن نوعية وكفاءة المعلمين المتخرجين فيها ، ليتسنى لها مراجعة خطط وبرامج التكوين على أساس إجرائي، أساسه دراسة الأداء الواقعي للخريجين.
- ضمان أداء العمل بفاعلية وسرعة وإتقان.
- تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين اتجاهاتهم، وصقل مهاراتهم التعليمية ، وزيادة معارفهم ، وزيادة مقدرتهم على الإبداع.
- أن يصبح كل متدرب معلمًا كفؤًا ومتحمسًا ، بحيث يمتلك مجموعة متماسكة من الكفايات التدريسية الأساسية تؤدى إلى نمو مطرد في حياته المسلكية وإكسابه مهارات عقلية ومسلكية تمكنه من ترجمة قيمه إلى عمله كمعلم.
- أن يكون قادرًا على استيعاب الطرق والأساليب لمختلف المواقف البيئية الضرورية لتعلم الطلاب.
- أن يكون قادرًا على تخطيط مناشط وخبرات لوحدات دراسية تشجع على التعلم الإبداعي والابتكاري.
- تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين نحو المهنة إلى اتجاهات إيجابية.
- أن يكون قادرًا على بناء مواد تعليمية مناسبة للطلاب، وتنظيم تعلمهم بطرق فردية ورمزية.

- **تصميم برامج تدريب المعلمين :**

يعد تصميم برامج تدريب المعلمين عملية تعنى بصياغة مسمى البرنامج واختيار عناصره المشتملة على أهدافه ، ومحتواه من مواد التدريب وأساليب التدريب، والتقنية المستخدمة ، واختيار المدربين والمتدربين ، وهي عملية ليست جامدة بل قابلةللتغيير والتطويرواستيعاب المستجدات (عبد الرحمن المشيقح، ٢٠٠٦، ٦٦٥) ؛ (عبير فتحي، ٢٠٠٩، ١٤٢١).

ويوضح كل من (محمد عبد الخالق، ٢٠٠٢، ١٩٨) ؛ (محمد عبد الرازق ٢٠٠٣، ٨٩) ؛ (جواهر راشد، ٢٠٠٥، ٥٨) ؛ (محمد عيد، ٢٠١١، ٢٤٠) أن عملية تصميم برامج تدريب المعلمين تسير وفق عدد من الخطوات، هي:

- **تحديد أهداف البرنامج التدريبي :**

يقصد بالهدف التدريبي مقدار التغيير الذي يتوقع حدوثه في سلوك المتدربين وإنتاجية المنظمة ، وتعتبر عملية تحديد أهداف البرنامج التدريبي هي الخطوة الأولى في مجال وضع وتصميم البرنامج التدريبي، وترتبط هذه العملية بتخطيط الاحتياجات التدريبية الذي يحدد الخصائص والقدرات والمهارات المراد إكسابها للمتدربين ونوعية البرامج التدريبية المطلوب توفيرها ومحتوياتها وهناك أهداف عامة وأهداف خاصة وأهداف إجرائية للبرنامج التدريبي فالأهداف العامة للبرنامج تشير إشارات عامة إلى مجالات التغيير في أداء المتدربين، والأهداف الخاصة تشير إشارات أقل عمومية إلى مجالات التغيير في أداء المتدربين، والأهداف الإجرائية منبثقة ومشتقه من الأهداف العامة والخاصة، وهي أهداف قابلة للقياس والتحقيق في سلوك وأداء المتدربين فالتدريب لا يمارس في حدود ضيقة تقتصر على التنمية الذاتية للمشاركين المتدربين، وإنما يمتد إلى أهدافه النهائية التي تجعل منه تدريباً للجميع ويعود عائده على العملية التربوية بكاملها.

إن تحديد أهداف البرنامج التدريبي من الأهمية بمكان؛ وذلك لنجاح البرنامج التدريبي، فينبغي أن تنبع تلك الأهداف من حاجات المتدربين الفعلية وأن يراعى في رسم الأهداف التربوية للبرنامج الأسس والقواعد في كتابة الأهداف، وأن تكون قابلة للقياس ومرحلية التحقيق، وغيرها من الأسس المهمة من أجل الوصول إلى نتائج مرغوبة وملموسة.

- **اختيار محتوى البرنامج التدريبي :**

ويقصد بمحتوى البرنامج التدريبي كل ما يقدم للمتدربين من موضوعات وأنشطة تم اختيارها في ضوء أهداف البرنامج التدريبي ، ويتم ذلك من خلال ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية، وسلسلة من الدروس التي يضمن تحقيقها، وبالتالي فإن نوعاً واحداً من الموضوعات التدريبية قد لا يلبي أهداف البرنامج ، بل لابد من تنوع محتوى البرنامج التدريبي بما يحقق جميع أهداف

البرنامج التدريبي ، ولابد أن تكون مفردات البرنامج ومحتواه ذات علاقة مباشرة بطبيعة عمل المرشحين للتدريب ، وأن يتحقق في المحتوى التتابع والتدرج المنطقي ، والترابط بين مفردات وموضوعات المحتوى لتكوين نسيج واحد من الموضوعات ، وهناك العديد من المعايير والشروط التي ينبغي مراعاتها في تحديد المحتوى منها:

- قدرة المحتوى على إحداث تغييرات في سلوك المتدربين.
- أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي.
- أن يتم تقويم المحتوى بين حين وآخر.
- شمول المحتوى لجميع المعارف والمهارات والحقائق والقيم التي يحتاجها المتدرب.

ويمكن القول بأن المحتوى كلما كان شديد الوضوح والسهولة كان له القبول لدى المتدربين ، ولابد في المحتوى أن يكون متوافقاً مع معتقدات المتدربين وقيم المجتمع، ولا يتعارض مع توجهات المجتمع وسياسات التعليم.

- **تحديد أساليب تنفيذ البرنامج التدريبي**:

إن الأسلوب التدريبي يعني الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة.

والشروط التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الأسلوب التدريبي، هي:

- الارتكاز على قوانين ومبادئ التعلم والتعليم.
- مناسبة أسلوب التدريب لحاجات المتدربين.
- مناسبة أسلوب التدريب لعدد المتدربين.
- مدى توفر القاعات والتجهيزات.
- الوقت المتاح للتدريب.
- أماكن وجود المتدربين.
- مدى توافر التمويل اللازم لذلك.
- إمكانات المدربين.
- موضوع التدريب.

وتوجد العديد من الأساليب التدريبية التي تهدف إلى تزويد المتدرب بالمهارات والمعارف والخبرات الجديدة والدافعية ، وتتنوع هذه الأساليب وتأخذ صورًا متعددة منها ما يختص بالتدريب الفردي، ومنها ما يختص بالتدريب الجماعي وهناك بعض الأساليب يرتبط بالتدريب في أثناء العمل ، ومنها ما يرتبط بالتدريب خارج نطاق العمل ، وهناك العديد من الأساليب لتحقيق أهداف التدريب في أثناء الخدمة ومن تلك الأساليب: أسلوب المحاضرة، طريقة تمثيل الأدوار ، المشاغل التربوية ، تبادل الزيارات ، الدروس التطبيقية النموذجية الحصص المتلفزة، المؤتمرات، أسلوب دراسة الحالة ، أسلوب التدريب المبرمج أسلوب البحث العلمي، أسلوب العصف الذهني، المناقشة.

وهناك أساليب حديثة، ينبغي الأخذ بها من أجل تطوير عملية التدريب وجعلها مواكبة للتطور الحضاري والتقدم التقني والانفجار المعرفي، ومن هذه الأساليب: التعلم التعاوني ، التعلم النشط ،التعلم الإلكتروني، المدخل المنظومي.

- **تنفيذ البرنامج التدريبي** :

بعد أن يتم تصميم البرنامج التدريبي، يصبح جاهزًا للتنفيذ، ويأتي بعد ذلك دور إدارة البرنامج للقيام بمجموعة من الخطوات، والتي تؤدي إلى توفير المستلزمات، والإمكانات الضرورية لتهيئة البيئة التدريبية؛ بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة، ويمكن تصنيف تلك الخطوات إلى ثلاث مجموعات هي:

- **قبل التنفيذ** :

ويتضمن الخطوات التالية:

- تحديد مكان تنفيذ البرنامج.
- اختيار المدربين والمحاضرين.
- تهيئة المواد التدريبية.
- إعداد البرنامج التنفيذي واليومي للدورة التدريبية.
- التأكد من تقنيات التعليم والوسائل التعليمية وجاهزيتها للعمل.
- الحصول على الموافقات للزيارات الميدانية من الجهات المعنية.
- حجز قاعة تدريبية وتهيئة المستلزمات التدريبية فيها.

- **في أثناء التنفيذ**:

ويتضمن الخطوات التالية:

- استقبال المشاركين والمدربين.
- افتتاح البرنامج وعرض موضوعاته على المشاركين ومناقشته.
- تعرف المشاركين بالمدربين.
- متابعة حضور المشاركين.
- توزيع استمارات التقويم اليومي والنهائي وجمعها.
- إعداد شهادات بأسماء المشاركين وتوزيعها في اليوم الأخير من البرنامج.

- **ما بعد التنفيذ** :

ويتضمن الخطوات التالية:

- إجراء التسويات الحسابية الخاصة بالبرنامج.
- إعداد التقرير النهائي للبرنامج وكتابته.
- حفظ الوثائق الخاصة بالبرنامج.
- توزيع وثائق النجاح أو الحضور على المشاركين في اللقاء الختامي.

ويمكن القول بأن مرحلة التنفيذ مرحلة مهمة ونقلة نوعية في البرنامج حيث يتم الانتقال من مرحلة التنظير والتخطيط النظري إلى التنفيذ العملي وكلما كانت خطوات التنفيذ واضحة كلما ساعد ذلك على نجاح البرنامج

يضاف إلى ذلك قوة وحزم الجهة المشرفة على التنفيذ والتزامها بالخطوات المرسومة.

- **تقويم البرنامج التدريبي** :

تعتبر هذه العملية من أهم مراحل البرنامج التدريبي ، إذ من خلال هذه العملية يمكن تحديد التغيرات التي يقصد تحقيقها، وهذه العملية ضرورية للتأكد من مدى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي ومدى صلاحيته لتلبية الاحتياجات التدريبية التي ُصمم من أجلها، ويعتبر التقويم جزءًا مهمًا أساسيًا في تصميم البرنامج التدريبي، وفي أثناء التنفيذ وذلك للوقوف على سلامة سيرها ومدى مسايرتها لمتطلبات العمل وانسجامها مع تحقيق الأهداف المخطط لها، من أجل تصحيح المسار، وتحقيق الأهداف، وعملية التقويم يقصد بها إصدار قرار عملي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية.

وتمر عملية تقويم البرنامج التدريبي بعدد من الخطوات، هي:

- **تقويم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ** :

وهذه الخطوة هي تقويم البرنامج في مرحلة التخطيط والتصميم من أجل الوقوف على سلامة ودقة خطة البرنامج ، ومدى قدرتها لتحقيق الأهداف المرسومة، ومدى ملاءمة الأساليب والوسائل والأنشطة لتنفيذ الهدف، ومناسبة وسائل التقويم للهدف الواحد، وتقويم مدى تسلسل موضوعات البرنامج من أجل تلبية الاحتياجات التدريبية كاملة.

- **تقويم البرنامج التدريبي في أثناء التنفيذ**:

من أجل قياس مدى كفاية ملاءمة موضوعات التدريب لمستويات المتدربين المشاركين في البرنامج، والوقوف على تنفيذ البرنامج التدريبي للتأكد من أنه يسير وفق ما ُخطط له، من أجل تعزيز الجوانب الايجابية، وتلافي الجوانب السلبية، وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة.

- **تقويم البرنامج التدريبي بعد التنفيذ**:

تجري هذه العملية بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة؛ وذلك للكشف عن نواحي الخلل في تصميم البرنامج بالنسبة للهدف المقرر، والتعرف على التعديلات المطلوبة في الموضوعات والمواد العلمية والعملية، من أجل تغطية كافة الاحتياجات التدريبية، وكذلك تعديل الزمن المقرر لتنفيذ البرنامج والتأكد من تحقيق الأهداف التي تم تخطيطها ، ومدى إسهامه في تلبية الاحتياجات التدريبية، وفائدته للمتدرب وإكسابه للمعارف والمهارات والاتجاهات.

ويمكن القول بأن عملية التقويم إذا قامت على أسس منطقية وعملية أدى ذلك إلى نتائج ملموسة وتغير إيجابي في بنية البرنامج التدريبي، ومما يلحق

بتقويم البرنامج التدريبي تقويم آثاره على المتدربين في الميدان، ومدى استفادتهم من البرنامج، وتحقيقه لأهدافه، وتلبيته لحاجاتهم، وهناك أيضا تقويم المدربين للتأكد من مدى امتلاكهم للمهارات والقدرات اللازمة للقيام بمهام المدرب في إيصال المعلومات وتنمية المتدربين، وتزويد المدرب بما يحتاج من مهارات وكفايات تؤهله للقيام بعمله خير قيام.

- **الاحتياجات التدريبية للمعلمين** :

هناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساسًا على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ، حيث أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير نوعية التدريب المطلوبة، ومن يحتاج إليه، ومستوى الخبرة المطلوب تحقيقه لدى المتدربين.

ويعرف الاحتياج لغة بأنه الافتقار والنقص، والحاجة تعني القصور عن المبلغ المطلوب. والاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لاستكمال نقص أو قصور فيه (عيسى الأنصاري، ٢٠٠٤، ١٢٥).

وتُعرّف الحاجة بأنها: مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات واتجاهات الأفراد من أجل تلبية متطلبات العمل ومجابهة المشكلات التي تحدث في المنظمة (Mario, p., 1983, 637).

أما الاحتياجات التدريبية فتُعرف بأنها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه، واتجاهاته لجعله لائقا لشغل وظيفة أعلى ، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية (عبد الكريم درويش، وليلى تكلا، ١٩٨٠، ٦٠٣).

هذا ويعرف البعض الاحتياج التدريبي بأنه التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. وللوصول إلى تحديد الاحتياجات التدريبية فإنه يجب أن نحدد السلوك أو الأداء المراد تغييره أو تطويره، والسلوك أو الأداء المستهدف بعد التدريب، ويلاحظ أن الاختلاف أو الفرق بين السلوك أو الأداء المستهدف هو الأساس لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي الذي نسعى للوصول إليه (رداح الخطيب، ١٩٩٥، ٦٦٠).

وهناك من يُعرّف الاحتياجات التدريبية بأنها: جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما لأي سبب من الأسباب، والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء (حمدي الصباغ، ١٩٩٤، ١٤٧).

وتُعرّف الاحتياجات التدريبية بأنها: تلك النتائج المحددة التي يراد الوصول إليها لمواجهة تغيرات متوقعة تكنولوجية أو تنظيمية أو إنسانية (زياد بركات، ٢٠١٠، ٨).

ومن هنا فإن الحاجة التدريبية يمكن تعريفها بشكل عام بأنها حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة، وتستخدم الحاجة على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والحوافز والأمنيات.

ويمكن الخروج من المفاهيم المختلفة للاحتياجات التدريبية بالآتي:

- إنها معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينة فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها.
- إنها تمثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات المعلمين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها.
- إنها عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة للتغييرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية أو بسبب الترقيات أو التنقلات، التوسعات عمليات التطوير، أو بسببٍ بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً ملائماً ومستمراً لمواجهتها.
- إنها توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتقويم الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.
- إنها بوجه عام أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلى تحقيقها ، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.

وبما أن المهمة الأساسية للتدريب هي توفير برامج لتنمية الموارد البشرية. ولضمان تقديم هذه البرامج في الوقت المناسب؛ لذا يجب أن يتم تخطيط وتنفيذ العديد من الأنشطة المهمة ضمن عمليات التدريب والتطوير، ومن أهم هذه الأنشطة تحديد الاحتياجات. وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لنجاح البرامج التدريبية، وذلك لأن تحديد الاحتياجات التدريبية يتطلب ما يلي (أكرم العامري، ٢٠٠٧، ٢٣٣):

- تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب ومدة البرامج والنتائج المتوقعة منهم.
- تحديد أهداف التدريب بدقة، ومن ثم يتقرر في ضوئها تصميم محتوى البرامج التدريبية، والوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين وكذلك تقييم برامج التدريب.
- يساهم في تحديد المسافة بين المستوى الذي يكون عليه المتدرب قبل بدء التدريب، والمستوى الذي نأمل وصوله إليه عند نهايته، إذ إن تقدير الاحتياجات التدريبية وقياسها قياسا علميا هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كماً وكيفاً من المعلومات والاتجاهات والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير ورفع الكفاءة المهنية.

- يساعد في تشخيص مشكلة ما، ويساعد على عملية التخطيط لحلها ، ويبين مدى استحقاقية برامج التدريب من عدمها.
- يسهم في تخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة، ورفع معدل كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجية العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.

إضافة إلى ذلك فإن المعلومات التي يتم الحصول عليها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن تستخدم في عملية التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية.

ومشاركة المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، إنما يؤدي إلى إقبالهم بحماس على حضور الدورات التدريبية ، وذلك لاتفاق احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مع أهدافها ومضمونها، فضلاً على أن تبنى المتدربين لأهداف الدورات التدريبية التي سيحضرونها، واشتراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية يسهم بالفعل في القضاء على السلبيات التي قد تعترض عقدها، بالإضافة إلى أن المتدربين الذين يشاركون في تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يصبحون أكثر مقدرة على النقد الذاتي، ومعرفة لطاقتهم المهنية، ويستفسرون عن كل عمل يقومون به.

ويشير كل من محمد حربي (١٩٩٠، ٦٧)، وأحمد كنعان (٢٠٠٧، ٢٥٥) إلي أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية وذلك للأسباب الآتية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وتصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرًا يوجه التدريب توجيهًا صحيحًا في تلك العمليات الفرعية.
- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب.
- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.
- تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل غير دقيق؛ يؤدي إلى إضاعة الجهد والوقت والمال.

ونظرًا لكون عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ليس عملاً سهلاً، فهو عمل مسحي منظم يكون في العادة عبارة عن جهد تعاوني جماعي تضطلع به كافة أجهزة المنظمة بغية معاينة وفحص الفجوة ما بين أهداف محددة ووضع قائم فعلاً، ويكون هذا الجهد في صورة برنامج منظم أساسه وغرضه تحديد

الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تنبع من احتياجهم الفعلي في الجوانب التي يشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها. فإنه قد يشترك في تحديدها عدد من الجهات ذات العلاقة وفقا لمستوى وموقع المتدربين المستهدفين ، وتبعًا للهدف العام المراد تحقيقه.

ويوضح بويس (Boice, M., 2005, 23) أنه يمكن لجهة واحدة أو أكثر من الجهات الآتية الإسهام في تحديد الاحتياجات التدريبية:

- المتدرب لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.
- الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية.
- اختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشئون التدريب الفنية، والذي تقع على عاتقه مسؤليات تحديد الاحتياجات التدريبية.
- الخبير المتخصص والمستشار ، وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئة تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجه.
- الإدارة العليا (المحلية أو المركزية) وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع له.
- مراكز التدريب المختصة، وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شئون التدريب.

ولا يمكن لأي جهة من هذه الجهات تحديد الاحتياجات التدريبية دون وجود الطرف المباشر وهو المتدرب، وإلا أصبح هدف البرنامج التدريبي المبني على هذا التحديد غير مفهوم تمامًا عنده، وأصبح محتوى البرنامج لا يمس الحاجات الحقيقية له بالصورة الكافية؛ مما يقلل إن لم يفقد قيمته، ولا يمكن للقائمين عليه التأكد فيما بعد من مدى تحقيق أهدافه (خالد طه، ٢٠٠٥، ١٥٦).

وتختلف الاحتياجات التدريبية لكل تدريب، وهذه الاحتياجات هي بمثابة الأسباب التي تدعو إلى تنظيم البرامج التدريبية باختلاف أشكالها فهناك برامج الإعداد، وبرامج التطوير والتجديد والتثقيف وغيرها. ويشير كل من علي راشد (٢٠٠٣، ٢٣٤)، وسيد محمد (٢٠٠٥، ١٧٣)، ومحمد أحمد سعفان ، وسعيد طه محمود (٢٠٠٩، ٣٤) إلى أن المتدرب يحتاج لكي يستفيد من برامج التدريب إلى:

- **توفير مدربين أكفاء:**

يجب أن يكون المدرب ملمًا بأساليب التعليم إلمامًا تامًا ، وذلك لإحداث الأثر المطلوب، فالمدرب الجيد هو الذي يكون على قدر واسع من المعرفة بالنظريات النفسية والتربوية الخاصة التي تفسر عمليات التعليم والتعلم والفروق الفردية بين الأفراد ، بالإضافة إلى إتقان مهارات استخدام معينات التدريب.

- **توفير مكان ملائم**:

ينبغي أن يتوفر في مكان التدريب أثاث ملائم للمتدربين حيث يتاح لكل مشترك مقعد وطاولة إذ أنه يحتاج لأن يكتب أو يقوم ببعض الأنشطة اليدوية فأية دورة قد تتطلب تقسيم المشتركين عدة مجموعات أصغر ، ولعب الدور قد يتطلب المحاكاة ، حيث يشترك فريق يتكون من فردين أو ثلاثة أفراد أما المناقشات فقد تتطلب مجموعات فرعية. لذلك يعتبر التأكد من وجود المكان الملائم للتدريب أمرًا ضروريًا. وإذا كانت هناك قاعة كبيرة متاحة، فكل من الأركان الأربعة للغرفة يمكن استخدامها لتخدم المجموعات الفرعية ، لكن ينبغي تنظيم الطاولات والكراسي والشاشات والسبورات والأجهزة الأخرى وتنظيمها مسبقا حتى نتلافى مضيعة الوقت.

ومن شروط نجاح البرامج التدريبية توفر الأماكن الملائمة لتنفيذ هذه البرامج وقد لا تتحقق الأهداف المقررة بسبب سوء اختيار مكان التدريب. وقد يؤثر مناخ التدريب مثل حجرة الدراسة وترتيبات التدريب خارج المباني ومكان العمل وغير ذلك من المواقع، في اختيار نوع النشاط. ويجب أن نتأكد من أن المناخ أو بيئة التدريب مجهزة بشكل كاف، مثل وجود المعدات السمعية والبصرية، وكذلك الساحات المفتوحة للنشاط. وتكون إجراءات التنظيم والترتيب تحت هيمنة المدرب، مع توفير الأجهزة والآلات المساعدة عند الحاجة إليها.

- **توفير حوافز للمتدربين**:

ينبغي أن يوجد دافع عند المعلمين لكي يُقبلوا على التدريب ، بدافع تحسين أدائهم وتطوير كفاياتهم. ويوجد العديد من النظريات التي تفسر الدافعية مثل نظرية هرمية الحاجات لماسلو، التي تفترض وجود خمسة مستويات من الحاجات (الفسيولوجية، والحاجة للأمن والانتماء والتقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات) وتنشط الحاجات في المستويات العليا كلما تم إشباع الحاجات في المستويات الدنيا.

- **توفير وسائل التنقل** :

تصبح وسيلة النقل مهمة بالنسبة للمتدربين إذا قدموا من مناطق بعيدة وكان مكان التدريب غير مألوف بالنسبة لهم، فالانتقال عادة ما يكون مكلفا ويحتاج إلى تنظيم خاص. وعندما يكون المتدربون من منطقة واحدة أو مناطق متقاربة، فإن اشتراكهم في وسيلة نقل واحدة يكون شيئًا مفيدًا، بالإضافة إلى أنه يزيد من نصيبهم في المخرجات التعليمية لأنهم يتقاسمون الأفكار والآراء في رحلة الذهاب والإياب.

فإذا أردنا انتظام المتدربين في البرامج التدريبية، فلابد من توفر وسائل النقل للمتدربين من مقار أعمالهم إلى مراكز التدريب. ومن أسباب نجاح الدورات

التدريبية التأكد من أنه لا توجد مشاكل قد تعوق المتدرب من الانتظام اليومي في الدورات.

ومن هنا نرى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر من العناصر الأساسية في تصميم التدريب الدقيق لمقابلة هذه الاحتياجات، ويساعد على جعل النشاط التدريبي نشاطا هادفا ذا معنى للمتدربين، ويجعله نشاطًا واقعيًا يوفر كثيرًا من الجهود والنفقات، ولكي يحقق التدريب أهدافه، يجب أن يعتمد على نشاط جهد مخطط هادف، يقوم على الدراسة العملية والعلمية للكشف عن الاحتياجات التدريبية، حيث إن مشكلة التدريب إنما تتركز في كثير من الأحيان في عدم تحديد الاحتياجات التدريبية الدقيقة التي تليها البرامج التدريبية، ومن ثم فإن الجهد التدريبي يفقد هدفه الدقيق، وبالتالي يحدث التشتت والضياع.

إن فعالية تخطيط، وتصميم، وتنفيذ التدريب يعتمد أساسًا على فعالية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقديم النوع المطلوب من التدريب، ومن يحتاج إليه، ومستوى الأداء المطلوب، ويترتب عليه أيضًا تقرير أهداف التدريب بدقة.

وقد استفادت الباحثة من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها؛ وذلك خلال فحص الإجراءات التي اتبعتها هذه البحوث والدراسات وبخاصة في تحديد المعايير المهنية المعاصرة الرئيسة وما يندرج عنها من معايير فرعية، وكذا تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بهم، بالإضافة إلى إعداد البرنامج التدريبي لتنمية أدائهم التدريسي بما في ذلك قياس فاعليته في تنمية أدائهم في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.

وأيضًا، تم الاستفادة من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها في صياغة الفروض الآتية:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المعرفية المختلفة، والدرجة الكلية.

- **إجـراءات الـبحـث** :

فيما يلي عرض الإجراءات التي تم اتباعها لتنمية أداءٍ معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، وتحقيقا لهذا الهدف تم اتباع الإجراءات التالية:

- **أولاً: إعداد قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي نص على: ما المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟ تم القيام بالإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من إعداد القائمة.
- الصورة الأولية للقائمة.
- عرض القائمة على المحكمين.

ويمكن توضيح هذه الإجراءات بالتفصيل فيما يلي:

- **تحديد الهدف من إعداد القائمة:** يعد الهدف الأساسي من إعداد القائمة هو: تحديد المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- **الصورة الأولية للقائمة:** تم إعداد قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في صورتها الأولية من خلال ما يلى:
  - ✓ الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالمعايير المهنية المعاصرة.
  - ✓ الاطلاع على المعايير القومية للتعليم المصري (٢٠٠٣).
  - ✓ الاطلاع على المستويات المعيارية لخريج كليات التربية (مشروع تطوير كليات التربية ٢٠٠٥).
  - ✓ الاطلاع على معايير الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين الجدد INTASC, 2002.
  - ✓ الاطلاع على معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE, 2000.
  - ✓ الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر، ٢٠١٠.

من خلال ما سبق تم إعداد قائمة أولية بالمعايير المهنية المعاصرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على: (٣) معايير مهنية رئيسة، (٨) ثمانية معايير مهنية فرعية، (٣٦٤) ثلاثمائة وأربعة وستون ممارسة مهنية.

- **عرض القائمة على المحكمين** :

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من السادة المحكمين (١٢ عضو هيئة تدريس متخصص في مجال

المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ١١ معلم لغة عربية بالمرحلة الثانوية) وذلك بهدف:

- الحكم على مدى مناسبة كل معيار رئيس وما يتضمنه من معايير فرعية وممارسات مهنية لتنمية أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- الحكم على مدى ارتباط المعايير الفرعية والممارسات المهنية بالمعايير المهنية الرئيسة.
- تعديل صياغة أو إضافة أو حذف ما يرون أنه يحتاج إلى تعديل أو إضافة أو حذف من المعايير والممارسات المهنية الواردة بالقائمة.
- وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة. وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق ١).

- **ثانيًا: تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة** :

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نص على: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟ تم القيام بالإجرائين التاليين:

- إعداد الأدوات المعدة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، والمتمثلة في:
  - ✓ استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
  - ✓ بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
  - ✓ بطاقة فحص تحضير الدروس لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- **تطبيق الأدوات المعدة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة**:

ويمكن توضيح هذين الإجرائين بالتفصيل فيما يلي:

- **إعداد الأدوات الآتية في ضوء القائمة** :

- **استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**:

وقد تم إعداد الاستبانة تبعًا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من إعداد الاستبانة وهو:** تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء آرائهم، وترتيبها تبعًا لشدة الاحتياجات التدريبية لهم.
- إعداد مكونات الاستبانة عن طريق: تضمين المعايير المهنية المعاصرة الواردة بقائمة المعايير في الاستبانة.
- **تحديد تعليمات الاستبانة:** وقد تضمنت التوجيهات لمن سيجيب على الاستبانة توضيح الهدف من الاستبانة وطريقة الإجابة عليها.
- **تحديد التقدير الكمي للاستبانة:** اشتملت الاستبانة على خانة رئيسة لتحديد الحاجة للتدريب على المعايير، وتم تقسيمها إلى ثلاث خانات فرعية حسب شدة الحاجة التدريبية، وهي:

- ✓ إلى حد كبير. وتحدد لها ثلاث درجات.
- ✓ إلى حد قليل. وتحدد لها درجتان.
- ✓ لا أحتاج إليها. وتحدد لها درجة واحدة.

◄◄ **تحديد بنود الاستبانة:** اشتملت الاستبانة على المعايير الرئيسة والفرعية والممارسات المهنية المتضمنة في قائمة المعايير.

◄◄ **تحديد صدق الاستبانة:** بعد أن تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لاستطلاع آرائهم حول مناسبة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى السلامة العلمية وصياغة عباراتها ومناسبتها للتطبيق على الفئة المستهدفة. وتم تعديل الاستبانة في ضوء آرائهم. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق ٢)، جاهزة للتطبيق.

- **بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:**

وقد تم إعداد بطاقة الملاحظة تبعًا للخطوات التالية:

◄◄ **تحديد الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة وهو:** قياس أداء معلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية وترتيبها تبعًا لشدة الاحتياجات التدريبية لهم.

◄◄ **تحديد محاور بطاقة الملاحظة:** تم تحديد محاور بطاقة الملاحظة في ضوء قائمة المعايير المهنية المعاصرة.

◄◄ **تحديد المعايير والممارسات المهنية المراد ملاحظتها:** تم تحليل محاور بطاقة الملاحظة إلى معايير مهنية رئيسة يندرج عن كل معيار رئيس عدة معايير مهنية فرعية، ويرتبط بكل معيار مهني فرعي عدة ممارسات مهنية.

◄◄ **صياغة مكونات بطاقة الملاحظة:** تم مراعاة صياغة عبارات بطاقة الملاحظة بصورة إجرائية، بحيث تم: (استخدام عبارات قصيرة قدر الإمكان في وصف المكون - استخدام الفعل مفردًا، وفي زمن المضارع - اقتصار العبارة على وصف مكون واحد فقط).

◄◄ **تحديد أسلوب تسجيل البيانات:** اشتملت بطاقة الملاحظة على خانة رئيسة لتحديد مقدار توافر المهارات الفرعية في أداء معلم اللغة العربية، وتم تقسيمها إلى ثلاث خانات فرعية حسب شدة مقدار التوافر، وهي:

- ✓ بدرجة كبيرة. وتحدد لها ثلاث درجات.
- ✓ بدرجة متوسطة. وتحدد لها درجتان.
- ✓ غير متوافر. وتحدد لها درجة واحدة.

وعلى من يقوم بعملية الملاحظة أن:

- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "غير متوافر" إذا لم يتم الأداء.

- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة متوسطة" إذا تم الأداء بمستوى متوسط.
- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة كبيرة" إذا تم الأداء بمستوى مرتفع.

◄◄ **تحديد صدق بطاقة الملاحظة**: بعد أن تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لاستطلاع آرائهم حول مدى مناسبة بطاقة الملاحظة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى السلامة العلمية وصياغة عباراتها، ومناسبتها للتطبيق على الفئة المستهدفة. وتم تعديل بطاقة الملاحظة في ضوء آرائهم.

◄◄ **تحديد ثبات بطاقة الملاحظة**: لحساب ثبات بطاقة الملاحظة تم القيام بالخطوات التالية:

- ✓ اختيار عينة من معلمي اللغة العربية بمدرسة المنصورة الثانوية بنات بالمختلط بمدينة المنصورة، بلغ عددها (١٠) معلمين.
- ✓ تم الاستعانة بإحدى الزميلات، وتم تدريبها على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة؛ للمشاركة في تطبيق بطاقة الملاحظة على هذه العينة.
- ✓ تم تخصيص نسختين من بطاقة الملاحظة لكل معلم إحداهما للباحثة والأخرى لزميلته.
- ✓ تم تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة.
- ✓ تم تفريغ بطاقات الملاحظة بعد الانتهاء من التطبيق (كل بطاقتين على حدة).
- ✓ تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها باستخدام معادلة "كوبر Cooper" لحساب نسبة الاتفاق، وهي كما يلي (أحمد اللقاني، ومحمد المفتي، د.ت.، ١٨):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

وجدول (١) يوضح نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها لحساب ثبات بطاقة الملاحظة:

جدول (١) نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها لحساب ثبات بطاقة الملاحظة

عدد المهارات الفرعية الكلية لـ (١٠) بطاقات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق
١٣٨٠	١٢٤٣	١٣٧	٩٠.٠٧٪

يتضح من جدول (١) أن نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها لبطاقات الملاحظة ككل (٩٠.٠٧٪). وحيث إن "كوبر Cooper" حدد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فذكر أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن

انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر، فهذا يدل على ارتفاع الثبات (أحمد اللقاني، ومحمد المفتي، د.ت.، ٨٨).

وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية (ملحق ٣) ،جاهزة للتطبيق.

- **بطاقة فحص تحضير الدروس لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:**

تم إعداد بطاقة فحص تحضير الدروس تبعًا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من إعداد البطاقة، وهو:** قياس أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم من المعايير والممارسات المهنية المعاصرة المتضمنة في قائمة المعايير المهنية المعاصرة.
- **تحديد محاور البطاقة:** تم تحديد محاور بطاقة فحص تحضير الدروس في ضوء قائمة المعايير المهنية المعاصرة.
- **تحديد المعايير والممارسات المهنية المراد فحصها:** تم تحليل محاور بطاقة فحص تحضير الدروس إلى معايير مهنية رئيسة يندرج عن كل معيار رئيس عدة معايير مهنية فرعية، ويرتبط بكل معيار مهني فرعي عدة ممارسات مهنية.
- **صياغة مكونات بطاقة فحص تحضير الدروس:** تم مراعاة صياغة عبارات بطاقة فحص تحضير الدروس بصورة إجرائية، بحيث تم: (استخدام عبارات قصيرة قدر الإمكان في وصف المكون ـ استخدام الفعل مفردًا، وفي زمن المضارع ـ اقتصار العبارة على وصف مكون واحد فقط).
- **تحديد أسلوب تسجيل البيانات:** اشتملت بطاقة فحص تحضير الدروس على خانة رئيسة لتحديد مقدار توافر المهارات الفرعية في أداء معلم اللغة العربية وتم تقسيمها إلى ثلاث خانات فرعية حسب شدة مقدار التوافر، وهي:
  - ✓ بدرجة كبيرة. وتحدد لها ثلاث درجات.
  - ✓ بدرجة متوسطة. وتحدد لها درجتان.
  - ✓ غير متوافر. وتحدد لها درجة واحدة.

وعلى من يقوم بعملية الملاحظة أن:

- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "غير متوافر" إذا لم يتم الأداء.
- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة متوسطة" إذا تم الأداء بمستوى متوسط.
- ✓ يضع علامة (√) في الخانة المقابلة للمهارة الفرعية وأسفل "بدرجة كبيرة" إذا تم الأداء بمستوى مرتفع.

- **تحديد صدق بطاقة فحص تحضير الدروس:** بعد أن تم إعداد بطاقة فحص تحضير الدروس في صورتها الأولية ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم حول مناسبتها للهدف الذي وضعت من أجله ، ومدى السلامة العلمية وصياغة عباراتها، ومناسبتها للتطبيق على الفئة المستهدفة. وتم تعديل بطاقة فحص تحضير الدروس في ضوء آرائهم.
- **تحديد ثبات بطاقة فحص تحضير الدروس:** لحساب ثبات بطاقة فحص تحضير الدروس تم القيام بالخطوات التالية:

اختيار عينة من معلمي اللغة العربية اللغة العربية بمدرسة المنصورة الثانوية بنات بالمختلط بمدينة المنصورة، بلغ عددها (١٠) معلمين.

الاستعانة بإحدى الزميلات، وتم تدريبها على كيفية استخدام بطاقة فحص تحضير الدروس؛ للمشاركة في تطبيق بطاقة فحص تحضير الدروس على هذه العينة.

تخصيص نسختين من بطاقة فحص تحضير الدروس لكل معلم إحداهما للباحثة، والأخرى لزميلتها.

تطبيق بطاقة فحص تحضير الدروس على العينة.

تفريغ استمارات فحص تحضير الدروس بعد الانتهاء من التطبيق (كل استمارتين على حدة).

حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها باستخدام معادلة "كوبر Cooper" لحساب نسبة الاتفاق، وهي كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

وجدول (٢) يوضح نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها لحساب ثبات بطاقة فحص تحضير الدروس:

جدول (٢)نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها لحساب ثبات بطاقة فحص تحضير الدروس

عدد المهارات الفرعية الكلية لـ (١٠) استمارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق
٢١٠	١٩١	١٩	٩٠.٩٥٪

يتضح من جدول (٢) أن نسبة الاتفاق لاستمارات فحص تحضير الدروس ككل بين الباحثة وزميلتها بلغت (٩٠.٩٥٪). وحيث إن "كوبر Cooper" حدد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فذكر أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر، فهذا يدل على ارتفاع الثبات.

وبذلك أصبحت بطاقة فحص تحضير الدروس في صورتها النهائية (ملحق ٤)، جاهزة للتطبيق.

- **اختيار عينة البحث من معلمي اللغة العربية؛ لتحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة**:

تم اختيار عينة البحث من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ لتحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، وفق الخطوتين التاليتين:

- اختيار عينة البحث بعدة مدارس ثانوية بمحافظة الدقهلية.
- اختيار عينة البحث من معلمي اللغة العربية بالمدارس المختارة.

- **تطبيق الأدوات المعدة في ضوء قائمة المعايير المهنية المعاصرة**:

وصولاً لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، تم تطبيق الأدوات المعدة على عينة البحث الذين تم اختيارهم لتحديد احتياجاتهم التدريبية، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ م، من خلال اتباع الخطوات التالية:

- توزيع الاستبانة التي تم إعدادها على أفراد العينة.
- بعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على أفراد العينة ، تم تفريغ البيانات وحساب الوزن النسبي لكل معيار مهني فرعي ، ولكل محور من محاور الاستبانة.
- ترتيب المحاور في ضوء الوزن النسبي للاحتياجات التدريبية للمعايير المهنية الفرعية.
- تطبيق بطاقة الملاحظة التي تم إعدادها على أفراد العينة، بحيث كان يتم ملاحظة أداء معلم اللغة العربية في أثناء قيامه بالتدريس (٣) حصص ، حتى يتم الانتهاء من جميع الممارسات المهنية المتضمنة ببطاقة الملاحظة؛ لقياس مدى توافرها في الأداء التدريسي له، وللاطمئنان إلى ثبات أدائه التدريسي فمثلا إذا ما أريد قياس قيامه بممارسة مهنية معينة، يتم ملاحظة قيامه بالممارسة في حصة وفي الحصة الثانية والثالثة يتم ملاحظة أدائه أيضًا لنفس الممارسة؛ للتعرف على ثباته بالقيام بها أو عدم قيامه بها.
- بعد الانتهاء من تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد العينة، تم تفريغ البيانات، وحساب الوزن النسبي لكل ممارسة مهنية، ولكل محور من محاور بطاقة الملاحظة.
- تطبيق بطاقة فحص تحضير الدروس التي تم إعدادها على أفراد العينة بحيث كان يتم فحص أداء معلم اللغة العربية في أثناء قيامه بالتخطيط لتدريس (٣) حصص، حتى يتم الانتهاء من جميع الممارسات المهنية المتضمنة ببطاقة فحص تحضير الدروس؛ لقياس مدى توافرها في أدائه التخطيطي للتدريس، وللاطمئنان إلى ثبات أدائه، فمثلاً إذا ما أريد قياس قيامه بممارسة مهنية معينة، يتم فحص قيامه بالتخطيط لتدريس هذه الممارسة المهنية في حصة وفي الحصة الثانية والثالثة يتم ملاحظة أدائه أيضًا لنفس الممارسة المهنية؛ للتعرف على ثباته بالقيام بها أو عدم قيامه بها.

- بعد الانتهاء من تطبيق بطاقة فحص تحضير الدروس على أفراد العينة ، تم تفريغ البيانات، وحساب الوزن النسبي لكل ممارسة مهنية، ولكل محور من محاور بطاقة فحص تحضير الدروس.
- حساب متوسط الوزن النسبي لكل محور من محاور: بطاقة الملاحظة، وبطاقة فحص تحضير الدروس.
- ترتيب المحاور في ضوء متوسط الوزن النسبي للاحتياجات التدريبية للممارسات المهنية لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة، وبطاقة فحص تحضير الدروس.
- حساب الوزن النسبي في ضوء نسبة الممارسات المهنية للمحاور.
- ترتيب (الاحتياجات التدريبية) المحاور في ضوء الممارسات المهنية.
- حساب معامل الارتباط كندال (w) بين ترتيب المحاور في ضوء الممارسات المهنية، وترتيب المحاور في ضوء الاستبانة، وترتيب الممارسات المهنية في ضوء الوزن النسبي المرجح لبطاقة الملاحظة وبطاقة فحص تحضير الدروس.

وقد وُجد أن قيمة معامل الارتباط (w) = ٠.٩٥ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ للاتفاق بين ترتيب الاحتياجات في ضوء نتائج استبانة المعلمين ، وكل من: بطاقة الملاحظة، وبطاقة فحص تحضير الدروس تبعًا لشدة احتياجات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للتدريب عليها، كما اتضح أن أعلى خمسة محاور تم الاتفاق عليها، هي على الترتيب:

- تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- التخطيط لتدريس اللغة العربية.
- التقويم وتدريس اللغة العربية.
- التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- **ثالثًا: إعداد البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة:**

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ، الذي نص على: ما البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟ تم القيام بالإجراءات التالية:

- **تحديد أسس إعداد البرنامج.**

تم إعداد البرنامج في ضوء الأسس الآتية:

- قائمة المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- الاستفادة من أسلوب الموديولات التعليمية في إعداد البرنامج.
- واقعية البرنامج من حيث متطلبات تنفيذه، حيث رُوعي عند إعداد البرنامج التدريبي أن تكون متطلبات تنفيذه واقعية وممكنة، وذلك من حيث الزمن والإمكانات اللازمة لتنفيذه.

- مراعاة المرونة الكافية عند إعداد البرنامج التدريبي بإدخال التعديلات اللازمة؛ ليواكب التطورات الحادثة بصفة مستمرة في مجال تدريس اللغة العربية.

- **إعداد البرنامج**:

تم إعداد البرنامج في ضوء الأسس السابق تحديدها مشتملاً على المكونات الآتية:

- **الهدف الرئيس للبرنامج:** تم تحديد الهدف الرئيس للبرنامج في: تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة.
- **الأهداف العامة للبرنامج:** تم تقسيم الهدف الرئيس للبرنامج إلى ثلاثة أهداف عامة تمثل المعايير المهنية الرئيسة.
- **الأهداف الخاصة للبرنامج:** تم تقسيم كل هدف عام إلى عدة أهداف خاصة تمثل المعايير المهنية الفرعية.
- **نواتج التعلم المستهدفة (مخرجات التعلم):** تم تقسيم كل هدف خاص إلى عدة أهداف إجرائية تمثل الممارسات المهنية.
- **محتوى البرنامج:** رُوعي في اختيار محتوى البرنامج وإعداده ما يلي: ملاءمة محتوى البرنامج للأهداف والقدرة على تحقيقها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وشمولية المحتوى على المعايير المهنية المعاصرة المطلوب تنميتها مهنيًا، وأكاديميًا، ومراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، والاستفادة من عدة مراجع متخصصة في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية.
- **طرق وأساليب التدريب لتنفيذ البرنامج:** تم استخدام أساليب وطرق تدريب متنوعة، بما يتلاءم وأهداف البرنامج التدريبي، ومضمون الموضوعات الدراسية، والتنوع والفروق الفردية بين المعلمين والظروف والإمكانات المتاحة.
- **الأنشطة والوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة لتنفيذ البرنامج:** تم تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية بما يتناسب مع نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج التدريبي ومحتواه وطرق تدريسه التي تساعد على تنفيذه وتحقيق أهدافه.
- **أساليب ووسائل التقويم المستخدمة في تنفيذ البرنامج:** لتحديد مدى فعالية البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف المنشودة، تم إعداد واستخدام أدوات البحث التي سيشار إليها فيما بعد.
- **الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:** بعد الانتهاء من إعداد البرنامج، تم وضع الخطة الزمنية لتنفيذه في ضوء الوزن النسبي لموضوعاته، مع مراعاة حجم المعلومات المقدمة في البرنامج، وطبيعة محتوى البرنامج، وطرق وأساليب التدريب المستخدمة، وإمكانية تنفيذ الخطة الزمنية.
- **صدق محتوى البرنامج:** تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين؛ بغرض تعرّف أرائهم وملاحظاتهم. واتفق المحكمون على مناسبة

البرنامج التدريبي - القائم على المعايير المهنية المعاصرة - لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، كما اقترح بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات.

- **الصورة النهائية للبرنامج:** في ضوء اراء ومقترحات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح البرنامج في صورته النهائية (ملحق ٥).

- **رابعاً: قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:**

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، الذي نص على: ما فعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟ تم إعداد:

- بطاقة فحص تحضير الدروس لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

وفيما يلي تفصيل لخطوات إعداد كل أداة:

- **بطاقة فحص تحضير الدروس لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:**

تم عرض خطوات إعداد هذه الأداة سابقا عند تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، حيث تم اعتبار النتائج الخاصة بمعلمي اللغة العربية، والتي تشير إلى الاحتياجات التدريبية لديهم بمثابة النتائج القبلية لهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لأن عينة البحث من معلمي اللغة العربية ، والذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم هم نفس عينة معلمي اللغة العربية الذين تم تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بهم، وتم ترتيب هذه الاحتياجات التدريبية في ضوء أهميتها وأولويتها بالنسبة لهم.

- **بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:**

تم عرض خطوات إعداد هذه الأداة سابقا عند تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، حيث تم اعتبار النتائج الخاصة بمعلمي اللغة العربية، والتي تشير إلى الاحتياجات التدريبية لديهم بمثابة النتائج القبلية لهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لأن عينة البحث من معلمي اللغة العربية، والذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم هم نفس عينة معلمي اللغة العربية الذين تم تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بهم، وتم ترتيب هذه الاحتياجات التدريبية في ضوء أهميتها وأولويتها بالنسبة لهم.

- **اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي :**

تم إعداد اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي وفقًا للإجراءات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف اختبار التحصيل إلى قياس فعالية البرنامج في تنمية المعارف والمفاهيم، والمهارات الذهنية (العقلية) المرتبطة بالبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- **تحديد نواتج التعلم المستهدفة المتضمنة في الاختبار:** تم استخدام تصنيف بلوم (Bloom. 1974, 201-206) للمستويات المعرفية، وذلك باعتباره أكثر التصنيفات شيوعًا في تحديد المستويات المعرفية المتضمنة في اختبار التحصيل، هذه المستويات تتمثل في: المستويات المعرفية الدنيا الثلاث (التذكر، الفهم، التطبيق)، والمستويات المعرفية العليا الثلاث (التحليل، التركيب، التقويم) والتي تم تضمينها في اختبار التحصيل.
- **إعداد جدول مواصفات اختبار التحصيل:** تم إعداد جدول ثنائي التصنيف يحدد مواصفات اختبار التحصيل، يحتوي على بعدين: البعد الرأسي، ويمثل موديولات البرنامج وما يتضمنه كل موديول من موضوعات، والبعد الأفقي يمثل المستويات المعرفية المحددة بالاختبار، ويتقابل البعدان في خلايا وبداخل كل خلية رقم يحدد عدد الأسئلة التي يشملها الاختبار بالنسبة لكل موضوع وكل مستوى.
- **تحديد نوع مفردات الاختبار، وصياغتها:** تم اختيار الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وتكونت أسئلة الاختيار من متعدد من جزئين رئيسين: المقدمة على هيئة سؤال أو جملة ناقصة تتضمن مشكلة معينة والبدائل يختار المعلم من بينها الإجابة الصحيحة.
- **إعداد الصورة الأولية لاختبار التحصيل:** تمثل ذلك في:
  - ✓ **كتابة بنود اختبار التحصيل:** تم إعداد اختبار تحصيلي في صورته الأولية، تكون من (٦٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، موزعة على خمسة موديولات. وأخذت مفردات الاختبار التسلسل من (١، ٢، ٣، ... ، ٦٠)، بينما أخذت بدائل كل مفردة الحروف (أ، ب، ج، د) بحيث توزع الإجابة الصحيحة لمفردات الاختبار توزيعًا عشوائيًا.
- **صياغة تعليمات اختبار التحصيل:** تم صياغة تعليمات الاختبار في صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل فهمها ويهتدي بها المعلمون في أثناء الإجابة عليها في ورقة الإجابة.
- **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:** تم إعداد مفتاح تصحيح اختبار التحصيل موضح به رقم السؤال، ورقم البديل الصحيح، على أن يتم تصحيح كل سؤال بإعطاء المعلم درجة واحدة عندما تتطابق إجابته على السؤال مع مفتاح التصحيح، ويعطى صفرًا عندما لا تتطابق إجابته على السؤال مع مفتاح التصحيح، وفي نهاية التصحيح تم تقدير درجة كل معلم في كل مستوى

من المستويات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية لاختبار التحصيل. والدرجة العظمى لاختبار التحصيل (٦٠) درجة.

- **الضبط العلمي للاختبار**:

تمثل ذلك في:

- **تحديد صدق محتوى الاختبار (صدق المحكمين)**: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم. وبناء على آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم، تم إجراء التعديلات على الاختبار، والتي اتفق عليها السادة المحكمون، حيث تم إعادة صياغة بعض مفردات الاختبار، وحذف بعض البدائل وتعديل صياغة بعضها.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار، وإجراءات تطبيقها**: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٣) معلمًا للغة العربية بالمرحلة الثانوية وذلك بهدف:
- **حساب الاتساق الداخلي للاختبار**: تم حساب الاتساق الداخلي لاختبار التحصيل، بحساب معامل الارتباط بين درجات مفردات كل مستوى من المستويات المعرفية لاختبار التحصيل مع الدرجة الكلية لكل مستوى معرفي وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤١٥ ، ٠.٨٨) وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠٥ على الأقل، وبالتالي فإن مفردات الاختبار تتجه لقياس درجة كل مستوى من المستويات المعرفية لاختبار التحصيل. ولتحديد مدى اتساق المستويات المعرفية، والدرجة الكلية للاختبار، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى معرفي، والدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٩٢، ٠.٧٨١)، وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠٥ على الأقل مما يشير إلى توجه الاختبار لقياس خاصية واحدة، وهي تحصيل محتوى البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة، وبذلك يكون الاختبار مناسبًا للتطبيق على عينة البحث.
  - ✓ **حساب معامل الثبات للاختبار**: بعد تطبيق اختبار التحصيل على معلمي اللغة العربية عينة البحث الاستطلاعية، تم حساب الثبات باستخدام معادلتي ألفا كرونباخ وكيودور ريتشاردسون٢١، وجاءت قيمة معاملي الثبات كما أسفر عنها تطبيق معادلتي ألفا كرونباخ وكيودور ريتشاردسون ٢١ على الترتيب (٠.٩٣٨ ، ٠.٩٣٢)، وهما قيمتان متقاربتان ومرتفعتان، وهذا يعد ملائمًا لأغراض البحث.
  - ✓ **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار**: بحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات اختبار التحصيل، وُجد أن أقل معامل سهولة بلغ (٠.٢) في المفردتين ١٢، ١٤، وأن أكبر معامل سهولة (٠.٨)

فى المفردة ٢٤. وهذه النتائج فى حدود المسموح به لقبول المفردة، وتضمينها فى الاختبار (فؤاد البهي، ١٩٧٩، ٦٣٩).

- ✓ **حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار:** بحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠.٤ : ٠.٥)، وهى فى حدود المدى المعقول، فالحد الأدنى لمعامل التمييز فى الاختبار الجيد (٠.٢).
- ✓ **تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار:** تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن اختبار التحصيل بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل معلم أنهى الإجابة على مفردات الاختبار، ثم حساب متوسط الأزمنة، وذلك بجمع الأزمنة وقسمتها على عدد المعلمين. وكان الزمن اللازم لتطبيق اختبار التحصيل (٥٥) دقيقة.

- **الصورة النهائية للاختبار**:

بعد إجراء التعديلات على اختبار التحصيل فى ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم ، وبناء على حساب ثباته، ومعامل السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز، وحساب الزمن اللازم للإجابة عن مفرداته، أصبح اختبار التحصيل (ملحق ٥) فى صورته النهائية، صالحاً للتطبيق على عينة البحث.

- **خامساً** : **تحديد مجتمع البحث وعينته** :

تألف مجتمع البحث من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية. وتكوَّنت عيّنة البحث من (٢٧) معلمًا ومعلمة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتمثلت من (١٤) أربعة عشرة من المعلمين "(٧) ذكور و (٧) إناث" ، وضابطة تمثلت من (١٣) ثلاثة عشرة من المعلمين "(٧) ذكور و (٧) إناث".

- **سادساً**: **التطبيق الميداني للبحث** :

تم التطبيق الميداني للبحث وفقاً للمراحل الآتية:

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث**:

تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد ذلك تم تصحيح الإجابات، ورصد الدرجات. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في: بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة الملاحظة واختبار التحصيل تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث على الأدوات الثلاث، ويوضح جدول ٣، ٤، ٥ الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) ومستوى الدلالة الإحصائية، وذلك على بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة الملاحظة، واختبار التحصيل قبلياً.

جدول (٣)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة فحص تحضير الدروس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

الموديولات	المعايير المهنية	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التخطيط لتدريس اللغة العربية	تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	التجريبية	١٤	١٤.٣٦	٢٠١.٠٠	٨٦.٠٠٠	٠,٢٤٧ –
		الضابطة	١٣	١٣.٦٢	١٧٧.٠٠		
	التخطيط للتدريس	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	٠,٠٢٥ –
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	تصميم الأنشطة التعليمية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	٠,٠٤٩ –
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	٠,١٧٤ –
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
المادة العلمية	التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	٠,٤١٨ –
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	٠,٠٢٥ –
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول المادة العلمية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	٠,٠٤٩ –
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	استخدام تكنولوجيا التعلم	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	٠,١٧٤ –
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
التقويم	التقويم الشامل للطلاب	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	٠,٤١٨ –
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	التغذية الراجعة	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	٠,١٧٤ –
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول التقويم	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	٠,٤١٨ –
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
جميع الموديولات	جميع المعايير المهنية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	٠,٠٢٥ –
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		

جدول (٤)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

الموديولات	المعايير المهنية	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التخطيط لتدريس اللغة العربية	تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	تصميم الأنشطة التعليمية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	استخدام استراتيجيات تعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	تيسير خبرات التعلم الفعال	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	تشجيع الطلاب على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي	التجريبية	١٤	١٤.٣٦	٢٠١.٠٠	٨٦.٠٠٠	– ٠,٢٤٧
		الضابطة	١٣	١٣.٦٢	١٧٧.٠٠		
	توفير مناخ ميسر للعدالة	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لاستثارة دافعية الطلاب	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
المادة العلمية	التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		

الموديولات	المعايير المهنية	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
	التمكن من طرائق البحث في اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	القدرة على إنتاج المعرفة	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول المادة العلمية	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	استخدام تكنولوجيا تعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	ممارسة مهارات الاتصال	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
التقويم وتدريس اللغة العربية	التقويم الشامل للتلاميذ	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	التغذية الراجعة	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول التقويم وتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٣٦	٢٠١.٠٠	٨٦.٠٠٠	– ٠,٢٤٧
		الضابطة	١٣	١٣.٦٢	١٧٧.٠٠		
– ٠,٠٢٥	جميع المعايير المهنية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		

جدول (٥)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

المستويات المعرفية	الموديولات	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التذكر	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الدرجة الكلية لمستوى التذكر	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
الفهم	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	– ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الدرجة الكلية لمستوى الفهم	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	– ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
التطبيق	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	– ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	استراتيجيات تعليم	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	– ٠,٤١٨

المستويات المعرفية	الموديولات	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
	اللغة العربية وتعلمها	الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	- ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	- ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	- ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	الدرجة الكلية لمستوى التطبيق	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	- ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
المستويات العليا	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	- ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	- ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٤.٣٦	٢٠١.٠٠	٨٦.٠٠٠	- ٠,٢٤٧
		الضابطة	١٣	١٣.٦٢	١٧٧.٠٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٣.٩٦	١٩٥.٥٠	٩٠.٥٠٠	- ٠,٠٢٥
		الضابطة	١٣	١٤.٠٤	١٨٢.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٤.٠٧	١٩٧.٠٠	٩٠.٠٠٠	- ٠,٠٤٩
		الضابطة	١٣	١٣.٩٢	١٨١.٠٠		
	الدرجة الكلية للمستويات العليا	التجريبية	١٤	١٣.٧٥	١٩٢.٥٠	٨٧.٥٠٠	- ٠,١٧٤
		الضابطة	١٣	١٤.٢٧	١٨٥.٥٠		
الاختبار التحصيلي ككل	جميع الموديولات	التجريبية	١٤	١٤.٦١	٢٠٤.٥٠	٨٢.٠٠٠	- ٠,٤١٨
		الضابطة	١٣	١٣.٣٥	١٧٣.٥٠		

يتضح من جدول ٣، ٤، ٥ أن قيم "U" غير دالة إحصائيًا، وهذا يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة وذلك فى بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي واختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية قبل إجراء التجربة ، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين فى تحضير الدروس، والأداء التدريسي، وتحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي، كمتغيرات تابعة للبحث الحالى.

- **تنفيذ تجربة البحث** :

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث قبليًا على المعلمين عينة البحث والمتمثلة في: (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية) تم تطبيق البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة على معلمي ومعلمات المجموعة التجريبية.

وقد بدأ تطبيق البرنامج في الأجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ م أي قبل بداية العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ م، واستغرق تطبيق البرنامج التدريبي (٦٠) ساعة أي ما يعادل (١٢) يومًا بواقع (٥) ساعات يوميًا.

وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على معلمي ومعلمات المجموعة التجريبية داخل غرفة مناهل المعرفة بمدرسة المنصورة الثانوية الجديدة بنات بمدينة المنصورة/ إدارة غرب المنصورة التعليمية ، وقد تم تنظيم لقاء عام لمعلمي اللغة

العربية (عينة البحث التجريبية) الساعة الثامنة صباحًا يوم السبت الموافق ١٣/ ٨/ ٢٠١٦ م بغرفة مناهل المعرفة بمدرسة المنصورة الثانوية الجديدة بنات تمهيدًا لتطبيق البرنامج، وقد استهدف هذا اللقاء خلق الوعي لدى المعلمين بأهمية البرنامج بالنسبة لهم، ولطلابهم ، ولمدارسهم، وقد ساعد ذلك على زيادة دافعية معلمي اللغة العربية لدراسة البرنامج.

وتم إعطاء كل معلم ومعلمة صورة للجدول الزمني لتطبيق البرنامج وأخبرت الباحثة المعلمين والمعلمات بأن البرنامج التدريبي يتكون من خمسة موديولات، وينبغي قبل دراسة أي موديول أن يكون له اختباران قبلي وبعدي، وأنه لابد للانتقال من دراسة موضوعات أي موديول لدراسة موضوعات الموديول الذي يليه أن تكون درجة كل معلم لا تقل عن ٩٠ ٪ من الدرجة الكلية لاختبار الموديول.

ثم قامت الباحثة بتوزيع الاختبار القبلي للموديول الأول، ومعه ورقة الإجابة على الاختبار، وخصص زمن قدره عشرون دقيقة للإجابة على مفرداته ، وبعد انتهائهم منه، قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، ثم طلبت الباحثة من المعلمين بالتقسم إلى مجموعات تعاونية ، تتضمن كل مجموعة ثلاثة أو أربعة معلمين وتركت لهم الفرصة لاختيار بعضهم البعض حسب رغباتهم ، وذلك بهدف تحقيق تدريب أفضل وزيادة روح التعاون لديهم، ثم طلبت من أفراد كل مجموعة اختيار اسم للمجموعة تتميز به عن غيرها من المجموعات، وبالفعل اختارت كل مجموعة اسمًا لها كما يلى (طلائع الإسلام، على بن أبى طالب أسد الله حمزة بن عبد المطلب، الأمل).

وتم إخبارهم بقواعد العمل التي ينبغي مراعاتها في أثناء ورش العمل وجلسات التدريب كاحترام آراء الآخرين ، وعدم احتكار الكلمة، وتجنب التكرار في الحديث، والابتعاد عن التردد عند طلب المساعدة لتحقيق الاستفادة الكاملة من التدريب، والحرص على الحضور فى جميع ساعات التدريب وعدم التغيب عنها نهائيًا لأنها شرط الحصول على شهادة إتمام البرنامج التدريبي ، وقفل التليفون المحمول أو أى أجهزة تشويش أخرى فى أثناء ساعات التدريب، والالتزام بالزمن المخصص لكل نشاط، والحرص على الحضور فى الوقت المحدد، وعدم الانصراف قبل نهاية اليوم التدريبي، والاشتراك في مجموعة واحدة في أثناء ورش تدريب البرنامج التدريبي، والنقد للفكرة وليس للشخص ، والاشتراك فى جميع الأنشطة التدريبية حتى تحقق الاستفادة الكاملة، وتقبل الدور الذى يوكل إلي كل معلم فى المجموعة ، وتحفيز أعضاء المجموعة على المشاركة فى جميع الأنشطة التدريبية، والحرص على بناء علاقات طيبة فى أثناء البرنامج التدريبى، والإيجابية وقلة التذمر، والحرص على أن تكون جميع المناقشات والحوارات فى موضوع التدريب ، ولا تخرج عنه حتى تتحقق الاستفادة القصوى من البرنامج التدريبى.

بعد ذلك، تم توزيع نسخة مطبوعة من البرنامج التدريبي على كل معلم ومعلمة داخل كل مجموعة بالإضافة إلى نسخة إضافية خاصة بالمجموعة ككل لتعبر هذه النسخة عن مشاركتهم الفعلية في البرنامج التدريبي وقيامهم بكافة التطبيقات والأنشطة المرتبطة بكل موضوع من موضوعات موديولات البرنامج التدريبي، وأخبرتهم الباحثة بأن النسخة الخاصة بالمجموعة هي ما سيتم تقييمها دوريًا خلال دراسة موديولات البرنامج التدريبي، وقد تم تحديد أن أفضل نسخة للبرنامج التدريبي (دليل التدريب) سيكون لها مكافأة كبيرة؛ مما جعل المعلمين أكثر اهتماما بأدلة التدريب الخاصة بكل مجموعة وسؤالهم المتكرر خلال فترة التدريب عن طبيعة هذه المكافأة.

وطلبت الباحثة من كل مجموعة تعاونية قراءة مقدمة البرنامج التدريبي والهدف العام له، وأهدافه الخاصة، وأسسه ومرتكزاته، وذلك من النسخة المطبوعة من البرنامج التدريبي. وبفحص درجات المعلمين والمعلمات الخاصة بالاختبار القبلي للموديول الأول، تبين أن جميع الدرجات أقل من ٩٠ ٪ من الدرجة الكلية للاختبار، وبالتالي لابد على جميع المعلمين والمعلمات القيام بدراسة موضوعات الموديول الأول.

قامت الباحثة بعرض محتوى الموضوع الأول للموديول الأول طبقًا للزمن المخصص له، وتم عرض الموضوع باستعراض أمثلة من التخصص، ثم طلب من المعلمين إعطاء أمثلة إضافية من التخصص، وذلك للتأكد من فهم محتوى الموضوع. وبعد الانتهاء من عرض الموضوع تم التأكد من مدى ما تحقق من أهداف الموضوع من خلال الأسئلة الشفهية.

وتم إعطاء تطبيق أو أكثر على كل موضوع من موضوعات الموديول الأول وقام المعلمون بالإجابة عليه أو تنفيذه، وتم إعطاء تغذية راجعة حول استجاباتهم على كل تطبيق. هذا وقد تم تناول جميع الموضوعات المتضمنة في موديولات البرنامج التدريبي وفق الأسلوب المشار إليه سابقًا.

- **ملاحظات على سير التجربة وتدريب عينة البحث التجريبية**:

- في بداية التدريب لوحظ عدم الانضباط والنظام داخل غرفة مناهل المعرفة ولكن مع تقدم موضوعات الموديولات أصبح المعلمون أكثر جدية واهتماما وانطلاقًا في التفكير وإبداء الرأي.
- أدت الأسئلة دورًا مهمًا في أثناء التدريب؛ لأنها كشفت عما لدى المعلمين من مفاهيم خطأ، وقد تم استخدام إستراتيجية تعديل الفهم الخاطئ لعلاج تلك المفاهيم بداية من مرحلة عدم الرضا بالفهم المغلوط، ثم مرحلة تقبل الفهم العلمي السليم، وأخيرًا مرحلة تبني الفهم العلمي السليم، وفي هذه المرحلة يتم طرح الأسئلة، ثم استقبال الاستجابات المختلفة، والتي كان يتم كتابتها على السبورة، فمثلا، كان يتم كتابة اسم المجموعة بجوار

الاستجابة الخاصة بها، ويتم تصحيح الاستجابات الخطأ الموجودة على السبورة، وتدعيم (تعزيز) الاستجابات الصحيحة؛ وذلك أثناء سير الموضوع. كما ساعدت هذه الأسئلة على ربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة لدى المعلمين، وبالتالي كانت هذه الأسئلة موجهات رئيسة للتدريب، كما أنها جعلت المعلمين أكثر انتباهًا؛ للتعرف على ما لديهم من معارف خطأ.

- إقبال المعلمين على الإجابة على الأسئلة، والأنشطة المثيرة للتفكير الموجودة بالنسخة المطبوعة للبرنامج التدريبي، حيث تقوم كل مجموعة من المجموعات المتعاونة بالإجابة على الأسئلة، والقيام بالأنشطة والتطبيقات التى تتضمنها النسخة المخصصة لأداء المجموعة، ثم يقوم رائد كل مجموعة بعرض إجابات مجموعته، وأثناء عرض الإجابات تتناقش جميع المجموعات مع بعضها البعض، وكذلك تطرح العديد من الاستفسارات والتساؤلات على بعضها البعض؛ مما ساهم فى جعل البيئة مناسبة لتنمية مهارات التفكير لديهم، وقد أبدى بعض المعلمين رأيهم فى تلك الأسئلة بقولهم إن هذه الأسئلة تجعلنا نفكر، وتختلف عما اعتدنا عليه في برامج تدريبية أخرى أو كنا نتوقعه في هذا البرنامج التدريبي ، وتحتاج هذه الأسئلة والأنشطة والتطبيقات إلى تركيز.
- تنافست المجموعات فى الفوز، وأخذ المكافأة فى نهاية التدريب، كما تنافست فى أن تنال اسم المجموعة الفائزة؛ مما جعل المعلمون يركزون في أثناء الإجابة عن الأسئلة والأنشطة والتطبيقات المثيرة للتفكير، كما تم الحرص على استخدام عبارات التعزيز والاستحسان للإجابات السليمة؛ مما جعل المعلمين أكثر دافعية للتعلم والانتباه.
- أثناء جلسة الحوار والمناقشة أتيحت الفرصة لرائد كل مجموعة أن يعرض إجابة مجموعته، والإنصات لزملائه لعرض آرائهم المختلفة، وكانت الباحثة تحترم آراء المعلمين، وتدير الحوار، بحيث شجع المعلمين على التحدث وإبداء الرأي.
- كان يتم التقويم التكويني (البنائي) للبرنامج التدريبي في أثناء تنفيذه لتقويم أداء المعلمين في أثناء تطبيق البرنامج، ولتقديم التغذية الراجعة لهم والتي تمكن المتدربين من تصحيح المسار لبلوغ الأهداف المحددة للبرنامج التدريبي ، وقد تم ذلك من خلال:
  - ✓ فحص أعمال المتدربين لكل تطبيق من تطبيقات البرنامج التدريبي في أثناء دراستهم له.
  - ✓ الاختبارات التحصيلية المتضمنة في البرنامج التدريبي، والتي تقدم في صورة ورقية.

حيث لا يسمح للمتدرب بالانتقال (على سبيل المثال) من دراسة الموديول الأول إلى دراسة الموديول الثاني إلا بعد وصوله لمستوى إتقان لا يقل عن ٩٠٪ لمحتوى

الموديول الأول، ويتضح ذلك من الدرجة التي يحصل عليها في الاختبار النهائي للموديول الأول والتي لا تقل عن ٩٠٪ من الدرجة الكلية للاختبار. وهكذا على جميع موديولات البرنامج التدريبي.

- الأسئلة الشفهية في أثناء دراستهم للبرنامج التدريبي.

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث** :

بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث، تم التطبيق البعدي لأدوات البحث بحيث تم تطبيق اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بعد نهاية تنفيذ البرنامج مباشرة على عينة البحث التجريبية، بينما تم إرجاء تطبيق كل من بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي إلى بداية العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ م، بعد ذلك تم تصحيح الأدوات، ورصد الدرجات، وتفريغ النتائج.

- **سابعاً: استخدام عدة أساليب إحصائية في تحليل البيانات ومعالجتها** :

تم استخدام برنامج حزم التحليل الإحصائى للعلوم الاجتماعية SPSS/PC حيث استخدمت الأساليب التالية:

- اختبار مان ويتني Mann-Whitney لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) في كل من بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، واختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي.
- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon لتعرف دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعات المرتبطة ، وكذلك بحث دلالة الفروق بدلالة كل من قيمة W، وقيمة Z لمعلمي المجموعة التجريبية.

- **نتائج البحث (مناقشتها وتفسيرها)** :

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصل إليها البحث بناءًا على المعالجات الإحصائية:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول**:

نص السؤال الأول من أسئلة البحث على: **ما المعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟** وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجراءات التي تم اتباعها لإعداد قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، التي تم توضيحها بالتفصيل في إجراءات البحث.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني** :

نص السؤال الثاني من أسئلة البحث على: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟ وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجراءات التي تم اتباعها لإعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية

اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة التي تم توضيحها بالتفصيل في إجراءات البحث.

- **ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث** :

نص السؤال الثالث من أسئلة البحث على: **ما البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟** وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجراءات التي تم اتباعها لإعداد البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، التي تم توضيحها بالتفصيل في إجراءات البحث.

- **رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، ومناقشتها** :

نص السؤال الرابع من أسئلة البحث على: **ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟** وللإجابة عن هذا السؤال، تم إعداد بطاقة فحص تحضير الدروس، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، واختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي ، للتحقق من صحة الثلاثة فروض التالية، والتي نصت على:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المعرفية المختلفة، والدرجة الكلية.

وفيما يلي توضيح ذلك:

- **بالنسبة لنتائج الفرض الأول، الذي نص على:**

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.

تم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية، وجدول (٦) يوضح ذلك:

يتضح من نتائج جدول (٦) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في درجات بطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة؛ حيث إن قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٢,٠٠٠ ، ١٠,٠٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١). وفى ضوء النتائج السابقة، يتضح: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

جدول (٦)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية

الموديولات	المعايير المهنية	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التخطيط لتدريس اللغة العربية	تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	التجريبية	١٤	١٩.٨٩	٢٧٨.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٦٥	٩٩.٥٠		
	التخطيط للتدريس	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	تصميم الأنشطة التعليمية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
المادة العلمية	التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول المادة العلمية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	استخدام تكنولوجيا التعليم	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
التقويم	التقويم الشامل للطلاب	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	التغذية الراجعة	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول التقويم	التجريبية	١٤	٢٠.٣٦	٢٨٥.٠٠	٢.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.١٥	٩٣.٠٠		
جميع الموديولات	جميع المعايير المهنية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		

وتؤكد هذه النتيجة رفض الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية. وقبول الفرض البديل بأنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق

البعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة والدرجة الكلية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

ويوضح جدول (٧) قيمة (W) المحسوبة، (Z) المناظرة لاختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لولكوكسن The Wilcoxon Matched Pairs-Pairs Signed Rank Test لبحث دلالة الفروق بين رتب الفروق لدرجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، مع حساب معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) ، في المعايير المهنية الفرعية لبطاقة فحص تحضير الدروس:

جدول (٧)القيم المُلاحظة لإحصاء ولكوكسن Wobs، والقيمة المعيارية المطلقة Zobs للفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس بمحاورها المختلفة والدرجة الكلية

المعايير المهنية	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التخطيط للتدريس	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تصميم الأنشطة التعليمية	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
استخدام تكنولوجيا التعليم	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التقويم الشامل للطلاب	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التغذية الراجعة	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
بطاقة فحص تحضير الدروس ككل	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						

يتضح من جدول (٧) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتدالي والمناظرة لإحصاءة ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي المجموعة التجريبية جاءت دالة

عند مستوى ٠.٠١ لجميع المعايير المهنية الفرعية، والتي تمثل محاور لبطاقة فحص تحضير الدروس والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (-٣.٠٢٦ ، -٣.٣٠٦). ومن ثم تستنتج الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة فحص تحضير الدروس والدرجة الكلية لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

كما يتضح أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) للمعايير المهنية الفرعية، والتي تمثل محاور لبطاقة فحص تحضير الدروس والدرجة الكلية جميعها أكبر من ٧٠ ٪، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة بما تتضمنه من معايير مهنية رئيسة ومعايير مهنية فرعية وممارسات مهنية على معلمي المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي. مما يدل على فعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي على مستوى التخطيط لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عند مقارنة القياس القبلى بالبعدي.

- **بالنسبة لنتائج الفرض الثاني، الذي نص على:**

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.

تم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية، وجدول (٨) يوضح ذلك.

يتضح من نتائج جدول (٨) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في درجات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة؛ حيث إن قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٢,٠٠٠ ، ١٠,٠٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١). وفى ضوء النتائج السابقة، يتضح: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتيجة رفض الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على: **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية.** وقبول الفرض

البديل بأنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطى رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة والدرجة الكلية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

جدول (٨)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة، والدرجة الكلية

الموديولات	المعايير المهنية	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التخطيط لتدريس اللغة العربية	تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	تصميم الأنشطة التعليمية	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمه	استخدام استراتيجيات تعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٨٩	٢٧٨.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٦٥	٩٩.٥٠		
	تيسير خبرات التعلم الفعال	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	تشجيع الطلاب على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	توفير مناخ ميسر للعدالة	التجريبية	١٤	٢٠.٣٦	٢٨٥.٠٠	٢.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.١٥	٩٣.٠٠		
	الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لاستثارة دافعية الطلاب	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
المادة العلمية	التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	التمكن من طرائق البحث في اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	القدرة على إنتاج المعرفة	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	الدرجة الكلية لموديول المادة العلمية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	استخدام تكنولوجيا تعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٨٩	٢٧٨.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٦٥	٩٩.٥٠		
	ممارسة مهارات الاتصال	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
التقويم	التقويم الشامل للطلاب	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	التغذية الراجعة	التجريبية	١٤	٢٠.٣٦	٢٨٥.٠٠	٢.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.١٥	٩٣.٠٠		
	الدرجة الكلية لموديول التقويم	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
جميع الموديولات	جميع المعايير المهنية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		

جدول (٩)القيم المُلاحظة لإحصاء ولكوكسن Wobs، والقيمة المعيارية المطلقة Zobs للفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بمحاورها المختلفة والدرجة الكلية

المعايير المهنية	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تصميم الأنشطة التعليمية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
استخدام استراتيجيات تعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تيسير خبرات التعلم الفعال	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تشجيع الطلاب على حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
توفير مناخ ميسر للعدالة	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لاستثارة دافعية الطلاب	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التمكن من بنية اللغة العربية وفهم طبيعتها	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧		١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التمكن من طرائق البحث في اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تحقيق تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
القدرة على إنتاج المعرفة	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
استخدام تكنولوجيا تعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
ممارسة مهارات الاتصال	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التقويم الشامل للتلاميذ	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التغذية الراجعة	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ككل	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠	٧.٥٠	١٠٥.٠٠				

ويوضح جدول (٩) قيمة (W) المحسوبة، (Z) المناظرة لاختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لولكوكسن The Wilcoxon Matched Pairs-Pairs Signed Rank Test لبحث دلالة الفروق بين رتب الفروق لدرجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، مع حساب معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) ، في المعايير المهنية الفرعية لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.

يتضح من جدول (٩) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتدالي والمناظرة لإحصاءة ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي المجموعة التجريبية جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ لجميع المعايير المهنية الفرعية، والتي تمثل محاور لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي والدرجة الكلية ؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (ـ ٣.٠٢٦ ، ٣.٣٠٦). ومن ثم تستنتج الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي والدرجة الكلية لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

كما يتضح أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) للمعايير المهنية الفرعية، والتي تمثل محاور لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي والدرجة الكلية جميعها أكبر من ٧٠ ٪، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة بما تتضمنه من معايير مهنية رئيسة ومعايير مهنية فرعية وممارسات مهنية على معلمي المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي. مما يدل على فعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي على مستوى التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عند مقارنة القياس القبلى بالبعدي.

- **بالنسبة لنتائج الفرض الثالث، الذي نص على**:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المعرفية المختلفة، والدرجة الكلية.

تم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المعرفية المختلفة، والدرجة الكلية، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المعرفية المختلفة، والدرجة الكلية

المستويات المعرفية	الموديولات	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التذكر	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.٣٦	٢٨٥.٠٠	٢.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.١٥	٩٣.٠٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	الدرجة الكلية لمستوى التذكر	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
الفهم	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٨٩	٢٧٨.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٦٥	٩٩.٥٠		
	الدرجة الكلية لمستوى الفهم	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
التطبيق	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	الدرجة الكلية لمستوى التطبيق	التجريبية	١٤	٢٠.١١	٢٨١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٤	٧.٤٢	٩٦.٥٠		
المستويات العليا	التخطيط لتدريس اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	التجريبية	١٤	٢٠.٣٦	٢٨٥.٠٠	٢.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.١٥	٩٣.٠٠		
	التقويم وتعليم اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٧٩	٢٧٧.٠٠	١٠.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٧٧	١٠١.٠٠		
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	التجريبية	١٤	١٩.٨٩	٢٧٨.٥٠	٨.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٦٥	٩٩.٥٠		
	الدرجة الكلية للمستويات العليا	التجريبية	١٤	٢٠.١٨	٢٨٢.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٣٥	٩٥.٥٠		
جميع المستويات المعرفية	جميع المعايير المهنية	التجريبية	١٤	٢٠.٠٠	٢٨٠.٠٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
		الضابطة	١٣	٧.٥٤	٩٨.٠٠		

يتضح من نتائج جدول (١٠) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في درجات اختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المختلفة؛ حيث إن قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٢,٠٠٠ ، ١٠,٠٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١). وفى ضوء النتائج السابقة، يتضح: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المختلفة، والدرجة الكلية لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

جدول (١١)القيم المُلاحظة لإحصاء ولكوكسن Wobs، والقيمة المعيارية المطلقة Zobs للفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي بمستوياته المختلفة والدرجة الكلية

المستويات المعرفية	المعايير المهنية	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
التذكر	التخطيط لتدريس اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التقويم وتعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
الفهم	التخطيط لتدريس اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التقويم وتعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
التطبيق	التخطيط لتدريس اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						

المستويات المعرفية	المعايير المهنية	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التقويم وتعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
المستويات العليا	التخطيط لتدريس اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها	الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التقويم وتعليم اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٧٣	١٠٠.٥٠	-٣.٠٢٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية	الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	-٣.٣٠٦	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						
اختبار التحصيل ككل		الموجبة	١٤	٧.٠٠	٩١.٠٠	-٣.١٩٧	٠.٠١	١	كبير
		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
		المتعادلة	٠						

يتضح من جدول (١١) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتدالي والمناظرة لإحصاءة ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى معلمي المجموعة التجريبية جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ لجميع المعايير المهنية الفرعية ــ والتي تمثل موديولات تم في ضوئها إعداد اختبار التحصيل لما تتضمنه هذه الموديولات من جوانب معرفية ـ والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (-٣.٠٢٦ ، -٣.٣٠٦). ومن ثم تستنتج الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية للبرنامج التدريبي والدرجة الكلية لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

كما يتضح أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) للمعايير المهنية الفرعية، والتي تمثل المستويات المعرفية لاختبار التحصيل والدرجة الكلية جميعها أكبر من ٧٠ ٪، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية المعاصرة بما تتضمنه من معايير مهنية رئيسة ومعايير

مهنية فرعية وممارسات مهنية على معلمي المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي. مما يدل على فعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمعايير المهنية المعاصرة؛ مما يعمل على تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عند مقارنة القياس القبلى بالبعدي.

وتتفق النتائج التي تم التوصل إليها من الفرض الأول، والفرض الثاني والفرض الثالث مع نتائج دراسة كل من: إسماعيل محمد (٢٠٠٠) ، وعبدالكريم بن درويش (٢٠٠٠) ، وشريف أحمد (٢٠٠١) ، ونايل يوسف (٢٠٠١) ، وحنفي محمود (٢٠٠٣) ، ونصر الدين خضري (٢٠٠٣) ، ومحمود عبد الحافظ (٢٠٠٥) والاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلم الجديد بأمريكا (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Science Standards (INTASC) Drafting Committee2005) ، وفهد البكر (٢٠٠٦) ، وروزيليا & ويليام (Roselia A. Salinas & William Allan Kritsonis, 2006) ، ولجنة اعتماد المعلم بكاليفورنيا (California Commission on Teacher Credentialing, 2007) وساندرا فيرجس (Sandra Vargas, 2007) ، ولجنة التعليم ما بعد الثانوي بكاليفورنيا (California (Post secondary Education Commission, 2008 وبولينا فيلبس (Paulina Phillips, 2008) ، وأسامة عبد النبي (٢٠١٠) ، وشيماء محمد (٢٠١٠) ، ووجيه المرسى (٢٠١٣) ، وسامي إحمديدان (٢٠١٥) ، وعاطف عبد المنعم (٢٠١٥) وذلك في فعالية البرامج التدريبية التي يمكن أن تُقدّم إلى معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة في تنمية مهارات التدريس لديهم.

- **خامساً: تفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع** :

قد ترجع فعالية البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عند مقارنة القياس القبلى بالبعدي لمعلمي المجموعة التجريبية إلي:

- احتواء البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة للعديد من الأنشطة التي تعمل على إكساب المعلمين لمهارات التدريس على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- ممارسة المعلمين وتدريبهم على مهارات التدريس المختلفة، وعلى شكل مجموعات في أثناء إجراء الأنشطة وأوراق العمل خلال مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي.
- تضمين البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة لاستراتيجيات تدريس حديثة لم يتعرض لها معلمي اللغة العربية من قبل.
- طبيعة البرنامج الذي تم إعداده من حيث الآتي:

- ✓ تصميم البرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة وفق مهارات التدريس التي يحتاج إليها المعلمين في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتدريبهم عليها؛ مما أدى إلى إثارة دافعيتهم للمشاركة في البرنامج.
- ✓ إعلام المتدربين مقدمًا بأهداف البرنامج في بداية تطبيقه، وفي أثنائه.

- إيجابية المتدربين وحماسهم في العمل والمشاركة ، إضافة إلى توفير المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ موضوعات موديولات البرنامج التدريبي بشكل كاف.
- تزود المعلمين المتدربين بالبرنامج القائم على المعايير المهنية المعاصرة في صورته الورقية؛ لمساعدتهم على إتقان ما يتضمنه من مهارات تدريسية إضافة إلى المتابعة الدائمة لهم من قبل الباحثة ، التي بدورها كانت تقدم الإرشادات والتغذية الراجعة للمتدربين في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.
- تنفيذ المتدربين للأنشطة المختلفة وأوراق العمل، ومناقشتهم لها في مجموعات عمل متعاونة.
- عدم اقتصار دور المتدربين على الاستماع فقط في أثناء حضورهم البرنامج مما جعل المتدرب متعلمًا نشطًا وفعالًا وبالتالي اكتسب معرفة كبيرة عن المهارة؛ ساعدته على القيام بتطبيقها ، وممارستها عمليًا بشكل فعال.
- أن طرق التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج تتميز بتوفير عنصر التحفيز والواقعية وتحقيق الأهداف بوقت معقول ، وزيادة التفاعل الايجابي لدى المعلمين، الأمر الذي يوثر بشكل إيجابي في زيادة تحصيلهم.
- قدرة البرنامج التدريبي على تبسيط الموقف التعليمي وتوضيح المفاهيم المجردة وإزالة الغموض والجمود الموجود في المادة العلمية.
- تعلم مهارات التدريس من خلال تطبيق البرنامج التدريبي يعمل على تقريب المفاهيم المجردة بحيث يكتسب المعلمين المعرفة عن فهم وتطبيق عملي يعيش من خلالها المعلم خبرة واقعية ملموسة لا يسودها الملل أو ضعف التركيز وصعوبة تكوين المفاهيم وسرعة نسيانها.
- تأثير الجانب المهاري عند المتدربين على الجانب الوجداني، فبالخبرات المختلفة والتجريب والتدريب تتشكل المهارات ، والمهارات بدورها تؤثر في السلوك والاتجاه لدى الفرد.

- **سادسًا : توصيات البحث :**

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن للباحثة أن توصي بالآتي:

- الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال تدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في مصر.

- ضرورة تخطيط تدريب المعلم كمًا و نوعًا على أسس علمية سليمة.
- إلحاق المعلمين بدورات تدريبيه تكسبهم مهارات تصميم التعليم وكيفية التخطيط للعملية التعليمية، واستخدام الوسائل التقنية في التعليم والتي أهمها الحاسوب التعليمي وغيرها.
- فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي، وذلك بهدف التعرف على حاجاتهم، ومشكلاتهم.
- تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم وتشجيعه وزيادة تمويله وأن تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها، وأن تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد وتدريب المعلمين.
- إنشاء مركز لتدريب المعلمين يتبع كلية التربية، وأن يتم التنسيق والتعاون في تنفيذ البرامج مع إدارة التطوير والتنمية التابع لوزارة التربية والتعليم.
- تدريب المعلمين على إجراء الأبحاث العلمية الميدانية لتقويم العملية التعليمية واكتشاف أوجه القصور فيها ومن ثم العمل على تطويرها.
- العمل على تحسين الأوضاع المعيشية لدى المعلمين بما يكفل شحذ هممهم تجاه ممارسة العملية التعليمية.
- التأكيد على ضرورة توفير المناخ النفسي والاجتماعي في مؤسساتنا التعليمية والقائم على الحب والاحترام المتبادل والعلاقة الدافئة بين المعلمين والمتعلمين من جهة وبين الرؤساء والمرؤوسين من جهة أخرى.
- وضع معايير لاختيار المعلمين الأكفاء في كافة المواقع التعليمية تتضمن اختيار الأنسب والأصلح.
- تهيئة المناخ التعليمي قبل تطبيق أي برنامج، أو نظام جديد في الميدان لتوعية المعلمين والإداريين بالبرامج والمشروعات الجديدة تمهيدًا لإنجاحها.
- تطبيق برامج التدريب المهني للمعلمين داخل مدارسهم؛ بما يحقق التنمية المستدامة لهم لتحقيق مخرجات تربوية ذات جودة عالية.

- **سابعًا : بحوث مقترحة :**

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن للباحثة اقتراح إجراء البحوث الآتية:

- القيام ببحوث مشابهة تطبق على معلمي بقية المواد الدراسية ، وفى المراحل التعليمية الأخرى.
- إعادة إجراء نفس البحث على نفس أفراد العينة من المعلمين فى سنوات دراسية قادمة، لمعرفة أثر ذلك فى تحسين أداءاتهم التدريسية ، وفى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.
- القيام ببحوث تهدف إلى معرفة أثر إتباع معلم اللغة العربية لأسلوب التقويم الذاتي، لتقويم أداءاته التدريسية فى تنمية القدرات العقلية العليا للمتعلمين ، ومهارات التفكير.

- **مراجع البحث** :

- أحمد اللقاني، ومحمد المفتي (د.ت.): قائمة ملاحظة لتقويم طلاب التربية العملية بكلية التربية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد كنعان (٢٠٠٧): رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة "كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي". مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، دبي (١٧ – ١٩)، أبريل، ص ص ٢٤٣ – ٢٧٩.
- أسامة عبد النبي عبد اللاه خير الله (٢٠١٠): فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- إسماعيل محمد الدرديري (٢٠٠٠): أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم من أجل الإتقان في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية، جامعة المنيا، مج ١٣، ع ٤، أبريل.
- أكرم العامري (٢٠٠٧): تقييم فاعلية برامج تدريب المعلمين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL في مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين المتدربين، مجلة جامعة دمشق، المجلد الثالث والعشرون، ع(٢)، ص ص ٢٢١ – ٢٥٣.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٠): التنمية المهنية: الطريق إلى جودة التعليم. يناير.
- Available on Web site: < www.naqaae.org >
- جواهر راشد البكر (٢٠٠٥): تصميم برنامج تدريبي لمشرفات الإدارة المدرسية. رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حسن أحمد الطعاني (٢٠٠٧): التدريب مفهومه وفعالياته. الأردن، دار الشروق.
- حمدي عبد العزيز الصباغ (١٩٩٤): برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٨)، الجزء الثالث، ص ص: ١٣٢ – ١٧٥.
- حنفي محمود البوهي (٢٠٠٣): برنامج تنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليته في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- خالد طه الأحمد (٢٠٠٥): تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.
- رداح الخطيب (١٩٩٥): تحديد الاحتياجات التدريبية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ع (٢٦)، يونية.
- زياد بركات (٢٠١٠): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين. المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية، تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة فلسطين طولكرم، جامعة القدس المفتوحة، (٦ – ٩) أبريل.
- سامي إحمديدان رشيد شعث (٢٠١٥): تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير مقترحة للجودة الشاملة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

- سيد محمد جاد الرب (٢٠٠٥): إدارة الموارد البشرية "موضوعات وبحوث متقدمة". القاهرة مطبعة العشري.
- شيماء محمد ربيع حافظ خليل (٢٠١٠): واقع برامج التنمية المهنية عن بعد لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنيا.
- عاطف عبد المنعم كامل متولي (٢٠١٥): برنامج تدريبى مقترح لتنمية الأداء التدريسى لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية فى ضوء معايير جودة التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبد الرحمن صالح عبد العزيز المشيقح (٢٠٠٦): إعداد المعلم في ضوء مستجدات العصر اللقاء السنوي الثالث عشر، إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود (٢١ – ٢٢) فبراير، ص ص: ٦٦٢ – ٦٧٢.
- عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٢): كيف تصبح مدرباً فعالاً ومحترفاً، ط٢، القاهرة، مصر مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- عبدالكريم بن درويش الثمالي (٢٠٠٠): تحديد الصفات الشخصية والكفايات المهنية المطلوب توافرها لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عبد الكريم درويش وليلى تكلا (١٩٨٠): أصول الإدارة العامة. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- عبير فتحي محمد أبو سليمة (٢٠٠٩): بعض أدوار المعلم الجامعي في ضوء مفهوم مدرسة المستقبل (مدخل السيناريوهات). المؤتمر العلمي السنوي الثاني، مدرسة المستقبل: الواقع والمأمول، الجزء الثاني، كلية التربية ببور سعيد، جامعة قناة السويس، (٢٨ – ٢٩) مارس ص ص: ١٤١٨ – ١٤٩٥.
- علي راشد (٢٠٠٣): خصائص المعلم العصري وأدواره "الإشراف عليه وتدريبه". سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، الكتاب الثالث، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عيسى بن حسن الأنصاري (٢٠٠٤): "تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية – الواقع والمستقبل". مجلة البحوث النفسية والتربوية، السنة التاسعة عشر ع(٣)، كلية التربية، جامعة المنوفية، ص ص: ١١٣ – ١٤٥.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى. الطبعة الثالثة القاهرة ، دار الفكر العربي.
- فهد البكر (٢٠٠٦): الكفايات اللازمة لتدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية ومدى توافرها لدى المعلمين، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١١٢)، مارس، ص ص ٤٧ – ٨٠.
- محمد أحمد سعفان، وسعيد طه محمود (٢٠٠٩): المعلم "إعداده ومكانته وأدواره". القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- محمد حربي حسن (١٩٩٠): المدخل النظمي كأسلوب شامل ومرن لتحديد الاحتياجات التدريبية، المجلة العربية للإدارة، المجلد العاشر، ع(١)، ص ص: ٥٤ – ٨٩.
- محمد عبد الخالق مدبولي (٢٠٠٢): التنمية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة – المداخل – الاستراتيجيات. الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

- محمد عبد الرازق إبراهيم (٢٠٠٣): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة الأردن، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد علي نصر (٢٠١٠): معلم العلوم: رؤى المستقبل نحو الارتقاء بإعداده بتوفير معايير الجودة، المؤتمر العلمي الرابع عشر التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسماعلية، (١ -٣) أغسطس، ص ص: ١٤٣ - ١٥١.
- محمد عيد عتريس (٢٠١١): بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة وكيفية الإفادة منها في مصر. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ع(٢٩)، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ص ص: ٢٣٨ - ٢٦٥.
- محمود عبد الحافظ خلف الله محمد (٢٠٠٥): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس للإبداع في اللغة العربية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- مصطفى عبد السميع، وسهير محمد حوالة (٢٠٠٥): إعداد المعلم. الأردن، دار الفكر.
- نايل يوسف سيف عبد اللاه (٢٠٠١): فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.
- نصر الدين خضري أحمد على موسى (٢٠٠٣): فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على أدائهم التدريسي وتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- وجيه المرسى إبراهيم أبو لبن (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير لدى معلمي اللغة العربية بالمدارس الرائدة بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ج ١، ع ٨٢، يناير.
- Bloom, B. S. (1974). Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals – Handbook, Cognitive Domain, New York, David MC- Kay Company, Inc.
- Boice, M. (2005). Teachers With Special Needs: Training For teachers of Adults With Learning Difficulties.Available on Web site: < www. ERIC, CHNCE528581 >
- California Commission on Teacher Credentialing (2007). Professional Growth Requirements for California Teachers, January1.
- California Post secondary Education Commission (2008). The Commission's Improving Teacher Quality Program: 2008 Initiatives, Commission Report 08-08, March. Available on Web site: < www.cpec.ca.gov >
- Dinisi, A, and Griffin,R.2001. Human Resource Management Hoyghton Miffin Company, USA, New York.

- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Science Standards Drafting Committee (2005). Modal Standards in Science for Beginning Teacher Licensing And Development: A Resource for State Dialogue. Available on Web site: < http://www.ccsso.org/projects /Interstate_New_Teacher/>
- Mario, p., (1983). The lexicon webstrr dictionary, New York: the Delair Publising Company. inc.
- Phillips, P. (2008). Professional Development as a Critical Component of Continuing Teacher Quality, Australian Journal of Teacher Education, 33(1), January.
- Salinas, Roselia A. & Kritsonis, William Allan (2006). The National Challenge of Teacher Quality and Student Achievement in Public Schools, National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research, 1(1), pp: 24 - 49.
- Vargas, Sandra (2007). Teacher Credentialing Issues, California Catholic Conference, July 23. Available on Web site: < http://www.ctc.ca.gov/educatorprep/SB1209/default.html. >

****