

الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة

مها بنت علي الأحمدى، فاطمة بنت عبيد الحربي

دكتوراه، المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،

المملكة العربية السعودية

s44770013@uqu.edu.sa

نهاد بنت محمود كسناوي

أستاذة مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،

المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط ذو التصميم التتابعي التفسيري بالاعتماد على أداتي الاستبانة ثم المقابلة، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية بسيطة من معلمات اللغة العربية والتي بلغت (95) معلمة، وتم تطبيق المقابلة بشكل قصدي على عينة مكونة من (6) معلمات من عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية المعرفية والمهارية جاءت بدرجة مرتفعة جداً، حيث تصدرت قائمة الاحتياجات المرتبطة بالتقنيات الحديثة والإنتاج المعرفي والتفكير الناقد، بالإضافة إلى معرفة أهم المشكلات التربوية التي تواجه المعلم في الميدان، كما كشفت النتائج عن وجود عوائق بدرجة مرتفعة، أبرزها: كثرة الأعباء الإدارية، وضيق الوقت، وفجوة التطبيق بين التدريب والواقع، كما أظهر تحليل المقابلات وجود اتجاه إيجابي قوي ووعي بأهمية الاستدامة المهنية لمواكبة الجيل الرقمي، إلا أن هذا الاتجاه يصطدم بواقع التنفيذ، حيث يفتقر للدعم المؤسسي والحوافز المادية والمعنوية، بالإضافة إلى وجود فجوة في توقيت ومحتوى بعض البرامج التدريبية، كما أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية تنطلق من الاحتياجات الفعلية للمعلمات، بالإضافة إلى تخصيص ساعات رسمية ضمن الجدول المدرسي يسمح بالتطوير المهني للمعلمة.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التنمية المهنية المستدامة، اللغة العربية.

Training Needs of Arabic Language Teachers in Light of Sustainable Professional Development

Maha Ali Al-Ahmadi, Fatima Obaid Al-Harbi

PhD, Curriculum and Instruction of Arabic Language, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia
s44770013@uqu.edu.sa

Nihad bint Mahmoud Kissnawi

Associate Professor of Science Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia

Abstract

The current study aimed to identify the training needs of Arabic language teachers in light of sustainable professional development; to achieve the study's objective, a mixed approach with a sequential explanatory design was used, relying on two tools: a questionnaire and an interview. The study sample consisted of a simple random sample of (95) Arabic language teachers. The interview was applied purposively to a sample of (6) teachers from the study sample. The results showed that the cognitive and skills training needs were very high, with the needs related to modern technologies, knowledge production, and critical thinking topping the list. In addition, there was a need to know the most important educational problems facing the teacher in the field. The results also revealed the existence of obstacles to a high degree, the most prominent of which are: the large number of administrative burdens, the lack of time, and the gap between training and reality. The analysis of the interviews showed a strong positive trend and awareness of the importance of professional sustainability to keep pace with the digital generation. However, this trend clashes with the reality of implementation, as it lacks institutional support and material and moral incentives. In addition, there is a gap in the timing and content of some training programs. The study recommended the necessity of designing training programs that stem from the actual needs of teachers, in addition to allocating official hours within the school timetable that allow for the professional development of the teacher.

Keywords: Training Needs, Sustainable Professional Development, Arabic Language.

المقدمة

تشهد العملية التعليمية في العصر الحديث تغيرات متسارعة، وتعكس هذه التغيرات الحاجة إلى تنمية مستمرة لمهارات ومعارف التربويين لمواكبة المتطلبات المتجددة للمهنة وضمان جودة التعليم.

كما تُعد التنمية المهنية المستدامة للمعلم بمفهومها الشامل من السمات المميزة للعصر الحديث، وتُستخدم على نطاق واسع في مجالات تنمية المعلمين، فقد تجاوز مفهوم التنمية الإطار التعليمي التقليدي ليشمل مفاهيم أوسع، إذ أصبحت التنمية تعني النمو وزيادة المهارات والخبرات لدى المعلم، وبناء شخصيته، وتحسين فكره، وتطويره للقيام بعمله بفاعلية، وأيضًا تشمل التنمية المهنية المستدامة اكتشاف موارد المجتمع وتنميتها واستخدامها الأمثل لبناء طاقة إنتاجية مستمرة في إطار العطاء المهني، كما تستند النظرة الفلسفية للتنمية المهنية إلى مبدأ أساسي يؤكد أن التغيير عملية مستمرة مدى الحياة، مما يستدعي ضرورة مواكبة هذا التغيير المستمر في المجال التعليمي والتربوي من خلال برامج وأنشطة تنمية مهنية مستدامة مخططة ومنظمة، بما يحقق التكامل والمرونة في التربية والتعليم (البناء وآخرون، 2022) بما في ذلك تنص وثيقة سياسة التعليم في المملكة على أن المعلم يملك الحق في التدريب وتنمية مهاراته المهنية قبل الخدمة وخلالها، مع التأكيد على وجوب سعيه المستمر لتطوير ذاته مهنيًا، وتحسين طرق تدريسه، وتوظيف التقنيات الحديثة في مجاله العملي (الطياري، 2024).

وقد أشار المؤتمر الدولي لتعليم المعلمين (ICTED 2024) إلى أن التنمية المهنية للمعلمين تعد ركيزة أساسية لتحقيق مستقبل تعليمي مستدام، حيث ركز على أهمية تمكين المعلمين من تطوير معارفهم ومهاراتهم بشكل مستمر، بما يعزز قدرتهم على تلبية متطلبات التعليم الحديث والمساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. وأكدت العديد من الأبحاث والدراسات منها دراسة مخلوف وآخرون (2023) إلى ضرورة إعداد برامج منظمة للمعلمين من حيث تنفيذها، ومتابعتها، وتقويمها بفاعلية، كما أشارت إلى أهمية إتاحة فرص التعلم أثناء الخدمة لضمان استمرارية عملية النمو المهني للمعلم، كذلك أوضحت دراسة العامري (2024) أهمية إكساب المعلمين الجدد المهارات الأكاديمية اللازمة.

وعلى صعيد آخر؛ أشارت دراسة القحطاني (2020) إلى أن التنمية المهنية المستدامة للمعلمين لا يمكن أن تتحقق بصورة فاعلة ما لم تُبنى على تشخيص دقيق لاحتياجاتهم المهنية الفعلية، إذ أكدت الدراسة أن تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل مدخلاً أساسيًا لتطوير مهارات المعلم ومعارفه بما يتوافق مع متطلبات التعليم المعاصر، وأن برامج التنمية المهنية يجب أن تعتمد على تحليل الاحتياجات كخطوة أولى لضمان فاعلية التدريب واستدامة أثره، وهو ما يعزز ضرورة الاهتمام باحتياجات معلمات اللغة العربية بوصفهنّ فاعلاً رئيساً

في جودة مخرجات التعلم، وجاء في توصيات دراسة زايد (2021) ضرورة الأخذ بالاحتياجات التدريبية للمعلمات في إطار التنمية المهنية المستدامة وليس فرض برامج من أعلى دون مشاركتهن.

من هنا، تظهر أهمية دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية، بما يضمن توافق البرامج التدريبية مع متطلبات التنمية المهنية المستدامة، ويعزز كفاءتهن التعليمية ويطور ممارساتهن الصفية بما يخدم الأهداف التربوية الحديثة.

وبناء على ما سبق تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة.

مشكلة الدراسة

تُعد التنمية المهنية المستدامة في الوقت الراهن ركيزة أساسية لضمان جودة العملية التعليمية، وذلك من خلال تمكين المعلم من مواكبة متطلبات مجتمع المعرفة والتحول الرقمي.

وهذا ما أكدته الأدبيات التربوية إلى أن تطوير كفاءة المعلم يعد أحد أهم العوامل المؤثرة في جودة التعليم وتحقيق أهداف المناهج (Richards & Farrell, 2005) ومع تزايد التحديات المعاصرة، كدمج تكنولوجيا التعليم، وتبني مناهج تربوية جديدة، وكذلك متطلبات التنمية المستدامة المهنية، حيث لم تعد البرامج التدريبية التقليدية المتمثلة في ورش عمل منفردة قصيرة الأمد كافية لضمان استمرارية التحسين المهني لدى المعلمين، بل ثمة حاجة إلى برامج مهنية مستدامة تدمج التعلم التعاوني، وأيضًا المتابعة التطبيقية، بالإضافة إلى بناء مجتمعات مهنية للمعلمين (Maashi et al., 2022; van der Klink, 2023)، كما أن هناك فجوة واضحة بين المهارات التي تفرضها الممارسات التربوية الحديثة، وبين ما توفره برامج التطوير المهني الحالية لمعلمات اللغة العربية من تدريب؛ إذ يغلب عليها الجانب النظري العام، وتفتقر إلى التطبيقات الفعالة والمكثفة في مجالات التمكين التقني والابتكار المعرفي (السالم، 2024؛ الغامدي، 2022).

وعلاوة على ذلك، تظهر الحاجة التدريبية لدى معلمات اللغة العربية تمتد لتشمل جوانب محددة كمهارات التدريس في بيئات مدمجة (blended learning)، وطرائق التدريس الحديثة التي تتوافق مع التعلم النشط، وتقنيات تقويم حديثة تدعم تنمية التفكير لدى المتعلمين (Abdelsalam, 2024; المالكي، 2023).

وبالرغم ما أوضحت الأدبيات من مؤشرات مهمة، لا تزال الصورة الحقيقية للاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية بمستوياتها اللغوية والمهارية والمهنية غير واضحة بشكل كافٍ، إذ تظهر فجوات في تحديد مجالات التدريب ذات الأولوية، كما أن تصميم برامج التطوير المهني الحالية لا يعكس دائمًا مبدأ الاستدامة، حيث يغلب

عليها الطابع القصير المدى الذي يحدّ من استمرار أثرها بعد انتهاء التنفيذ، وهو ما يشير إلى ضعف في تكامل عناصر المتابعة والدعم المهني الممتد، وإضافة إلى ذلك، تبرز مجموعة من العوائق البنيوية والتنظيمية والثقافية واللوجستية التي تحول دون انتقال التدريب من مرحلة التطبيق النظري إلى مرحلة الممارسة المهنية المستدامة داخل المدارس، وتُظهر الدراسات الميدانية في المملكة العربية السعودية والدول العربية وجود تحديات مؤسسية وتنفيذية تُقيد فاعلية تلك البرامج وتحد من استدامة أثرها، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في آليات التخطيط والتصميم والتقييم الخاصة بالتنوير المهني (الغامدي، 2022؛ Maashi et al., 2022). من خلال العرض السابق يمكن القول إن تحديد هذه الاحتياجات السابقة ووضع آليات تدريبية مستدامة يمثل خطوة استراتيجية لتطوير مهنة معلمة اللغة العربية ورفع مساهمتها في تحقيق أهداف التعليم وجودته.

وفي ضوء ما سبق تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة؟

وذلك من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الاحتياجات التدريبية المعرفية التي ترى معلمات اللغة العربية أنها ضرورية لتطوير أدائهن؟
2. ما الاحتياجات التدريبية المهارية التي ترى معلمات اللغة العربية أنها ضرورية لتطوير أدائهن؟
3. ما العوائق التي تحول دون استفادة المعلمات من برامج التنمية المهنية الحالية؟
4. ما أثر اختلاف عنصر المؤهل والخبرة والمرحلة الدراسية ونوع التعليم على استجابات أفراد العينة نحو الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة؟
5. ما اتجاه معلمات اللغة العربية نحو التنمية المهنية المستدامة في تطوير أدائهن التدريسي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة من خلال:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية المعرفية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة.
2. تحديد الاحتياجات التدريبية المهارية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة.
3. الكشف عن العوائق التي تحد من استفادة المعلمات من برامج التنمية المهنية.
4. أثر اختلاف عنصر المؤهل والخبرة والمرحلة الدراسية ونوع التعليم على استجابات أفراد العينة نحو الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة.
5. معرفة اتجاه المعلمات نحو التنمية المهنية المستدامة في تطوير أدائهن التدريسي.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. الأهمية النظرية:

- إثراء المعرفة التربوية في مجال التنمية المهنية المستدامة.
- تسليط الضوء على الاحتياجات التدريسية الخاصة بمعلمات اللغة العربية.

2. الأهمية التطبيقية:

- تزويد صانعي القرار والمطورين ببيانات دقيقة لبناء برامج تدريبية فاعلة.
- تحسين جودة الأداء التدريسي بما ينعكس على مستوى الطلاب.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: معلمات اللغة العربية.
- الحدود المكانية: مدارس المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام 1447هـ.
- الحدود الموضوعية: الاحتياجات التدريسية لمعلمات اللغة العربية.

مصطلحات الدراسة

1. الاحتياج التدريبي Training Need:

عرف عصام وحوريه (2018) مفهوم الاحتياج التدريبي بأنه: "النقص أو العجز في المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو السلوكيات لمستوى الأداء الفعلي عن مستوى الأداء المطلوب للقيام بعمل معين" (ص845). وتعرف الباحثات الاحتياج التدريبي إجرائيًا بأنه: مجموعة المعارف والمهارات والممارسات المهنية التي يحتاجن معلمات اللغة العربية إلى تنميتها أو تطويرها، والتي تُحدّد من خلال الفجوة بين المستوى الحالي لأدائهن وبين المستوى المأمول في ضوء متطلبات التنمية المهنية المستدامة.

2. التنمية المهنية المستدامة: Sustainable Professional Development

عرف عبد الحميد ومصطفى (2024) التنمية المهنية المستدامة بأنها: "تلك العملية التي من خلالها تدريب المعلمين على كافة الأعمال المنوطة بوظيفتهم وبواجباتهم ومسئولياتهم وتنمية كفاءاتهم المختلفة بما

يتوافق مع ما تتطلبه أدوارهم كمعلمين مع ضرورة التأكيد على أهمية استمرار تدريبهم على كل المستحدثات في مجال العمل لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة" (ص226).

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: العملية المستمرة والمخطط لها التي تهدف إلى رفع كفاءة معلمات اللغة العربية من خلال تطوير معارفهن ومهاراتهن وقدراتهن المهنية بطريقة تراعي التغيير المستمر في بيئة التعليم، وتضمن استمرار أثر التدريب على المدى الطويل.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة السليطي (2024) إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة نحو أساليب التنمية المهنية في مدينة تبوك، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام أساليب التنمية المهنية المستدامة، حيث يميل معظم المعلمين إلى تبني هذه الأساليب وفق مجموعة من المعايير، من أبرزها الوعي بأهميتها، والقدرة على تطبيقها داخل المدرسة، وتشمل هذه الأساليب: الزيارات الصفية، ومجتمعات التعلم المهنية، والتدريب المباشر، وورش العمل، والدرس البحثي، كما أظهرت النتائج صعوبة تطبيق بعض الوسائل، مثل: المؤتمرات التعليمية المتنوعة، إضافة إلى وجود بعض المعوقات التي تحد من فعاليتها، كقلة الوعي بأهمية التنمية المهنية أو عدم توفر الموارد الكافية، وبناءً على ذلك أوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين، وتعزيز قدراتهم على استخدام هذه الأساليب المختلفة، لضمان تحقيق الاستفادة القصوى وتحسين جودة الأداء داخل المدرسة.

كما جاءت دراسة العتيبي (2022) إلى معرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة في ضوء التنمية المهنية المستدامة والاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة الدوادمي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث أوضحت النتائج أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال التنمية المهنية جاءت مرتفعة، لاسيما في مجالات مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي ومهارات البحث والتطوير، وجاءت التوصيات بضرورة تطوير وتحديث المحتوى التدريبي للمعلمين، وبناء استراتيجيات تدريبية تركز على توظيف التكنولوجيا مع تعزيز إمكانات المدارس لدعم التنمية المهنية المستدامة.

وكشفت دراسة الغامدي (2022) عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، واستخدمت المنهج الوصفي، ومن أبرز نتائجها التي ذكرتها الدراسة وجود احتياج للبرامج التدريبية بدرجة كبيرة، وقد أوصت بضرورة مراعاة برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة للمعايير المهنية، والتأكيد على الأخذ بآرائهم بخصوص احتياجاتهم التدريبية لزيادة دوافعهم للانتظام في البرامج.

وأما دراسة (Draghici et al (2020) التي هدفت إلى تقييم الاحتياجات التدريبية التي يجب تضمينها في برامج تدريب المعلمين لتطبيق مفاهيم الاستدامة لدى الطلاب، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي المسحي باستخدام استبيان طُبّق دوليًا على خبراء من رومانيا، والمجر، وسلوفاكيا، والبرتغال، وأكدت النتائج على ضرورة بناء المواقف الإيجابية لدى المعلم، مما يعني الالتزام بقضايا الاستدامة وإيمانه بأهميتها كشرط مسبق لتعليم الطلاب، بالإضافة إلى ذلك، شددت الدراسة على أهمية تطوير المهارات السلوكية لدى المعلمين، وتمكينهم من مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، ليمكننا من إرشاد الطلاب نحو اتخاذ قرارات مسؤولة ومستدامة، كما أوصت الدراسة بضرورة دمج الأنشطة المدرسية العملية، بهدف تحويل المفاهيم إلى تطبيقات ملموسة ومشاركة مجتمعية، مما يضمن تحول التعليم إلى سلوك عملي ومستدام لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء. واعتمدت دراسة القحطاني (2020) على المنهج الوصفي التحليلي لوضع تصور لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للمملكة 2030، وتوصلت نتائجها إلى وجود فجوة واضحة تتطلب تطوير وتحديث خطط واستراتيجيات التنمية المهنية، كما أن البرامج الحالية تواجه معوقات عدة تحد من استدامتها وفعاليتها في تلبية الاحتياجات المتنوعة للمعلمين والقيادات، وبناءً على ذلك، أوصت الدراسة بضرورة إجراء تطوير شامل للبنية التحتية والمؤسسية لبرامج التنمية المهنية، يتضمن توفير الكفاءات المؤهلة وإنشاء وحدات تدريبية متخصصة ومرافق داعمة، بالإضافة إلى تنوع أساليب التدريب لتشمل التشخيص والعلاج ودراسة الحالات، بما يضمن مواءمة مخرجات التنمية المهنية مع الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية 2030.

التعليق على الدراسات السابقة

فيما يتعلق بالتوجهات المنهجية، انفتحت الدراسة الحالية مع الدراسات والأدبيات السابقة، ومنها دراسة العتيبي (2022)، والغامدي (2022)، والقحطاني (2020)، و (Draghici et al (2020)، في استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات الكمية، كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات في اعتمادها على المنهج المختلط ذي التصميم التتابعي التفسيري (الذي يدمج بين المنهجين الكمي والنوعي)، وبذلك اختلف المنهج المتبع هنا عن تلك الدراسات التي اقتصر على المنهج الوصفي المسحي أو التحليلي، مثل: العتيبي (2022) والسليطي (2024)، والقحطاني (2020)، أو المنهج المسحي فقط كدراسة (Draghici et al (2020) وبناءً على اختيار المنهج المختلط، أضافت الدراسة الحالية أداة المقابلة الشخصية لجمع البيانات النوعية، وهو ما يتفق مع دراسة السليطي (2024) التي استخدمت المقابلة، وقد تمت الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري المتعلق بالاحتياجات التدريبية والتنمية المهنية المستدامة، وكذلك في بناء أداة البحث واختيار المعالجات الإحصائية الملائمة لأهداف الدراسة.

الإطار النظري

المحور الأول: الاحتياج التدريبي

مفهوم الاحتياج التدريبي:

يُعدّ الاحتياج التدريبي هو الفاصل بين الأداء الفعلي والأداء المأمول، وهو الآلية التي تضمن توجيه الموارد والجهود نحو سد فجوة المهارات والمعرفة الحقيقية التي تؤثر بشكل مباشر على تحقيق الأهداف الاستراتيجية، وإن تجاهل هذه الخطوة قد يؤدي إلى هدر الوقت والمال في برامج غير ذات صلة.

فقد عرف حميد وآخرون (2022) الاحتياجات التدريبية ومضامينها في النقاط التالية:

1. الفجوة بين الواقع والمأمول: حيث أنها تعني التباين أو الفرق الواضح بين مستوى المعارف، والمهارات، والاتجاهات المطلوب توفرها في العاملين، والمستوى الموجود فعلياً لديهم.

2. التغيير الهادف للتطوير: يُقصد بأنه جملة التغيرات والتطورات المنشودة في معلومات، وخبرات، ومهارات، واتجاهات، وسلوك العاملين، والهدف منها هو رفع مستوى الأداء الحالي والتغلب على أي مشكلات أو عوائق قائمة.

3. النظرة الشمولية (التطوير لا القصور فقط): إن الاحتياجات التدريبية لا تقتصر على معالجة جوانب القصور أو الخلل الراهن فحسب، وإنما تمتد لتشمل جوانب التطوير والتحسين اللازمة لمواكبة التغيرات والتحديات المستقبلية المتوقعة.

ويرى الخميس (2010) الاحتياج التدريبي هو: "مجموعة التغيرات الإيجابية المطلوب إحداثها في معارف وخبرات المتدرب ووجدانه ومهاراته وسلوكه من خلال التدريب".

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن مفهوم الاحتياج التدريبي هو الفجوة بين الأداء الفعلي والمأمول للفرد، باعتباره مدخلاً للتطوير الشامل في المهارات والاتجاهات؛ لضمان كفاءة الأداء والجاهزية للمستقبل.

أهمية الاحتياج التدريبي:

تُعدّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية خطوة محورية لضمان توجيه الموارد البشرية والمالية نحو الأهداف الصحيحة، ويُنظر إلى الوعي بهذه الأهمية على أنه المفتاح لتحويل التدريب إلى أداة استراتيجية فاعلة للتطوير المؤسسي والبشري.

وقد تزايد الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية منذ مطلع تسعينيات القرن الماضي، باعتبارها المدخل الأساسي لتحسين الأداء المهني للعاملين، هذا التركيز يُعزى إلى أن التدريب المبني على الاحتياجات الفعلية يصبح

وسيلة استراتيجية حاسمة لكسب الميزة التنافسية وتحقيق التفوق في السوق (عطاي، 2018).

ونظرًا لأن المعلم يمثل العنصر المحوري والفاعل في العملية التعليمية ويتحمل على عاتقه كامل الأعباء والمسؤوليات التربوية، فإن دقة اختياره وتأهيله أمران ضروريان لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح، كما يتطلب هذا الدور الحيوي دعمًا متواصلًا لتنمية الكفاءات المهنية للمعلمين من خلال إلحاقهم ببرامج تدريبية متخصصة تبني خبراتهم وتوسع مداركهم، وفي هذا الإطار، اكتسب التدريب أهمية بالغة كأحد ركائز التنمية التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية لمواجهة التحديات (الطرامسة، 2022).

ومن خلال العرض السابق، يتضح أن تحديد الاحتياجات التدريبية يُعد ركيزة أساسية لتحسين الأداء ورفع الكفاءة، وبناء برامج تدريبية فعّالة وواقعية، بما يساهم في مواكبة التطورات وتحقيق أعلى مستويات الفاعلية والتميز الوظيفي.

أساليب تحديد الاحتياج التدريبي:

تهدف أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية إلى تشخيص الفجوة بين الأداء الفعلي والمطلوب، ومعرفة الأسباب الجذرية للقصور الوظيفي لدى العاملين، حيث ذكر الفضالة (2023) عدة أساليب متنوعة في كيفية جمع البيانات وتمثل فيما يلي:

1. المقابلات الشخصية: هي مواجهة مباشرة بين أخصائي التدريب والمرشحين، وتُعد ميزتها الأساسية في إتاحة الفرصة للمرشحين للتعبير عن احتياجاتهم بوضوح وإبعاد الاستنتاج عن التخمينات غير الواقعية.
2. الاستبيانات: تتكون من أسئلة مصممة للتعرف على الاحتياجات الوظيفية، وتُعتبر هذه الأداة الأكثر كفاءة من حيث التكلفة والوقت، حيث يمكن توزيعها على عدد كبير من المتدربين لتقديم بيانات مركزة، مع ضرورة أن تكون الأسئلة واضحة وموضوعية.
3. الاختبارات: هي أساليب شفوية أو تحريرية تستخدم كوسيلة لتشخيص أوجه القصور كما أن هدفها الأساسي هو إعطاء مؤشرات بنائية لتقييم الاحتياجات الوظيفية الحقيقية للعاملين.
4. تحليل المشكلات: يركز هذا الأسلوب على تحديد السبب الحقيقي للمشكلة التي يتطلب حلها تدريبيًا، وميزته أنه يزيد من التفاهم بين الرؤساء والمرؤوسين، وتتشابه نتائجه مع الأسلوب المُعتمد على المقابلة.
5. تقويم الأداء: يمثل مؤشرًا واضحًا للواجبات والمهام التي لم تُنجز، ويهدف إلى الكشف عن نقاط الضعف والقوة التي يمكن علاجها بالتدريب، كما يحدد حاجة العاملين للتدريب بناءً على مسؤوليات ووظائفهم.
6. دراسة التقارير والسجلات: تعتمد على مراجعة السجلات الرسمية وتقارير أداء العاملين للكشف عن المشكلات وعقبات الأداء التي قد تتطلب حلولاً تدريبية أو تنظيمية، ومع ذلك، لا يُعتمد عليها وحدها

لكونها قد تفشل في الكشف عن أسباب القصور المتعلقة بجوانب إدارية أو فنية أخرى غير الأداء المباشر. يُلاحظ أن الاحتياجات التدريبية تُحدد عبر أساليب منهجية لتقييم الأداء، بهدف كشف أسباب القصور الوظيفي وضمان توجيه التدريب نحو سد الفجوات المهنية الحقيقية.

المحور الثاني: التنمية المهنية المستدامة

مفهوم التنمية المهنية المستدامة:

تُعدّ التنمية المهنية المستدامة للمعلمين عملية مخططة ومستمرة تهدف إلى تطوير معارف المعلم ومهاراته واتجاهاته المهنية بصورة متواصلة، بما يضمن تحسين أدائه التدريسي ورفع جودة العملية التعليمية، ومواكبة المستجدات التربوية والتقنية، وتحقيق التعلم مدى الحياة.

وعرف السهلي (2015) التنمية المهنية المستدامة بأنها: "الجهد المبذول لتزويد المعلمين بالمعلومات واكتسابهم المهارات وطرائق التدريس والأساليب الحديثة اللازمة لتطوير أدائهم للتعامل مع المجتمع التربوي والمدرسي بكفاءة عالية".

ويرى المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج أن التنمية المهنية المستدامة لإعداد المعلم هي: "عملية تحويلية تطويرية، تتضمن إثراء البنية المعرفية للشخص" (ص70).

وعرفت مصطفى (2022) بأنها: "عملية تنمية مهنية مستمرة، منظمة ومخططة، تهدف إلى تزويد المعلم بالمعارف والمهارات والتوجهات الحديثة اللازمة، حيث يتم بناء هذه البرامج في ضوء الكفايات التعليمية المستهدفة، لضمان تطوير أدائه المهني، وتمكينه من مواجهة كافة المتطلبات المتغيرة للمهنة والتطورات المستجدة في المجالين التربوي والعلمي، وذلك على مدار مسيرته التعليمية".

يتضح من خلال العرض السابق أن التنمية المهنية المستدامة تُعدّ عملية مخططة ومستمرة تهدف إلى تمكين المعلم من الكفايات الأساسية (معارف، مهارات، واتجاهات)، بهدف تطوير أدائه المهني ورفع جودة التعليم؛ لضمان قدرته على مواكبة مستجدات المهنة.

أساليب التنمية المهنية للمعلم:

تنوعت أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين فأصبح لكلٍ منها طرقها وسماتها الخاصة بها، ومن الجدير بالذكر أنه لا يمكن اختيار طريقة محددة وتفضيلها على بقية الأساليب في كافة المواقف والظروف؛ إذ أن التطوير المهني الفعّال يعتمد على التكامل بين كافة الأساليب المتاحة، وقد أشار زيدان (2018) إلى مجموعة من الأساليب الحديثة المتبعة في هذا المجال، وهي كالتالي:

1. أسلوب فرق الحوار: تُعد هذه الطريقة وسيلة حديثة للتطوير المهني، حيث تركز على إلحاق مجموعة من المعلمين ببرامج تدريبية مُصممة على شكل مجموعات عمل، تتألف من (10-20) معلمًا، يتم تبادل الخبرات مع خبراء متخصصين عبر الحوار المفتوح.
2. أسلوب التفاعل مع الزملاء: يُسهم هذا الأسلوب في تنمية المعارف والمهارات المهنية للمعلمين من خلال التعلّم التشاركي مع زملاء أكثر خبرة، يتضمن التدريب التبادلي، حيث يتبادل المعلمون الأدوار بين دور المدرب أو المتدرب أو المراقب، أو المقيّم.
3. أسلوب التناوب الوظيفي: يعتمد هذا الأسلوب على تصميم خطط تطوير مهني تتطلب من المتدرب المرور بسلسلة من المهام الوظيفية المتنوعة لفترات محددة للإلمام بكافة جوانب العمل التدريسي.
4. أسلوب القوافل التدريبية: يركز هذا الأسلوب على نقل الخدمة التدريبية ومحتويات برامج التنمية المهنية مباشرةً إلى أماكن وجود المعلمين داخل المدارس، لتلبية احتياجاتهم في بيئتهم الواقعية.
5. أسلوب الحقيقية التدريبية: هذا الأسلوب هو نظام تدريبي للتطوير المهني، حيث يتم إعداد وتصميم حقيبة تدريبية تشتمل على مادة علمية، وأنشطة، وأدوات تقييم قبلي وبنائي وختامي لتحقيق أهداف محددة.

أما القريشي (2024) صنف أساليب التنمية المهنية إلى نوعين:

- أساليب تقليدية: كالمحاضرات، والندوات، وورش العمل المباشرة.
 - أساليب حديثة: تعتمد على التكنولوجيا، مثل: الفيديوهات التفاعلية والوسائط المتعددة.
- يتضح من خلال العرض السابق أهمية تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين، ويعتمد ذلك على تنوع الأساليب الحديثة، والتي تهدف إلى تزويد المعلم بالمهارات والمعارف اللازمة لمواجهة تحديات الميدان التربوي بفعالية، مما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

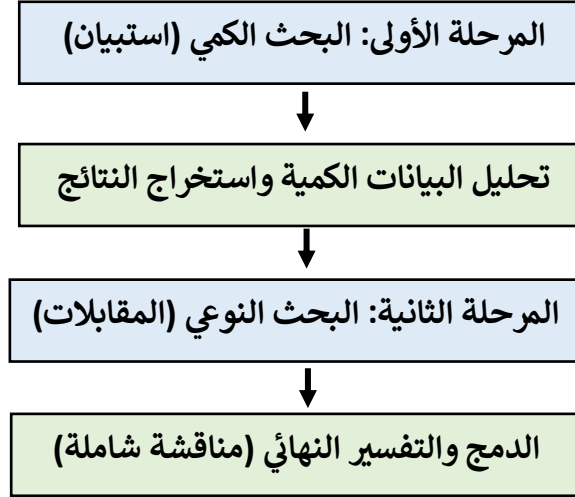
منهج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط الذي يجمع بين الكمي والنوعي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وقد عرف Creswell (2015) المنهج المختلط بأنه: أسلوب بحث يقوم فيه الباحث بجمع البيانات ومعالجتها، ومن ثم يدمج ويقارن بين النتائج المستخلصة، ويعتمد هذا المنهج على استخدام أدوات جمع البيانات النوعية والكمية معًا للوصول إلى استنتاجات أكثر شمولاً للبحث.

ولتطبيق هذا المنهج، اعتمدت الدراسة على التصميم التتبعي التفسيري (Explanatory Sequential Design)، والذي يُعد الأكثر شيوعًا في البحوث المختلطة، حيث يتم جمع وتحليل البيانات الكمية أولاً، تليها

البيانات النوعية التي تهدف إلى تفسير أو تعميق النتائج الكمية.

الشكل (1): منهج التصميم التتابعي التفسيري الذي جمع بين المنهج الكمي والنوعي



مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات اللغة العربية بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

بلغت العينة (95) معلمة من معلمات اللغة العربية وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة:

تم استخدام أداتين للإجابة على أسئلة الدراسة: الاستبيان والمقابلة، وفيما يلي وصفاً للأداتين:

1. الاستبيان: عرف قاسم (2021) الاستبيان بأنه: "عدد من الأسئلة المتنوعة والمرتبطة بعضها ببعض بطريقة تحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث" حيث تم تصميم استبيان من إعداد الباحثات ملحق (1)، وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات والأدبيات السابقة، إلى جانب الأخذ بأراء المتخصصين والخبراء، وجاء الاستبيان مكون من ثلاثة محاور، وهي كالآتي:

- المحور الأول: الاحتياجات التدريبية المعرفية لمعلمات اللغة العربية؛ حيث تضمنت 10 فقرات.

- المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية المهارية لمعلمات اللغة العربية؛ تضمنت 10 فقرات

- المحور الثالث: العوائق التي تحد من الاستفادة من برامج التنمية المهنية المستدامة؛ تضمنت 11 فقرة.

2. **المقابلة:** عرف أبو عواد وآخرون (2007) المقابلة بأنها: "أداة لجمع المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة عن تساؤلات البحث أو اختيار فروضه، وتعتمد على مقابلة الباحث للمستجيب وجها لوجه بغرض طرح عدد من الأسئلة للإجابة عنها" (ص281).

وفي المقابل شملت العينة النوعية (6) معلمات تم اختيارهن اختياراً قصدياً من ضمن العينة الكمية لتمثيل نوع الخبرات، وقدرتهن على وصف تصوراتهن بوضوح حيث أجريت معهن مقابلات شبه مقننة؛ وذلك بهدف تقديم بيانات نوعية معمقة تسهم في تفسير النتائج الكمية وتعزيز فهم ظاهرة الدراسة بصورة أشمل.

حيث تم خلال المقابلة طرح أسئلة ذات إجابات مفتوحة للتعرف على اتجاهات معلمات اللغة العربية نحو أهمية التنمية المستدامة في تطوير أدائهن.

وتم تصميم أداة المقابلة النوعية شبه المقننة في ضوء أهداف الدراسة ونتائج المرحلة الكمية، حيث هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمات حول الاحتياجات التدريسية في ضوء التنمية المهنية المستدامة.

إجراءات المقابلة:

1. إعداد المحاور الرئيسية التي تدور حول المقابلة بناء على أهداف الدراسة.
 2. تحديد الأسئلة المناسبة للمقابلة، ومراعاة صياغتها بالطريقة المفتوحة.
 3. أخذ موافقة المشاركات.
 4. تحديد مكان المقابلة عبر برنامج Zoom.
 5. تحديد زمن المقابلة وتم تقديره بواقع 30 دقيقة لكل مقابلة.
 6. إعطاء المشاركات الأمان بسرية المعلومات البحثية وعدم الكشف عنها.
 7. التوضيح للمشاركات الهدف من المقابلة.
 8. إعطاء المشاركات الوقت الكافي للإجابة.
 9. تسجيل المقابلة صوتياً بعد موافقة المشاركات ثم تفرغها وتحليل البيانات.
- وللتحقق من صلاحية أداة المقابلة للتطبيق الميداني، وضمان صدقها وثباتها، قامت الباحثات بعرض أداة المقابلة على مجموعة من المحكّمين المتخصصين ملحق (1) وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم العلمية حول مدى ملاءمة فقراتها وتحقيقها لأهداف الدراسة، كما تم التأكد من ثبات الأداة من خلال تطبيق المقابلة على عينة عشوائية مكوّنة من معلمتين، ثم أعيد تطبيقها بعد مضي أسبوعين، حيث أظهرت النتائج تقارباً كبيراً في استجابات المفحوصات في التطبيقين، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة مناسبة من الثبات.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة بلغت (64) معلمة من معلمات اللغة العربية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة بهدف استخراج الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

اختبار الصدق والثبات لأداة الدراسة

أولاً: صدق الاستبانة:

صدق أداة القياس أحد أهم الشروط التي يجب توفيقها وتحقيقها في بناء المقاييس، وينبغي على الباحث التأكد منه باعتباره من المؤشرات اللازمة لجودة المقياس، وصدق المقياس بشكل عام أنه يقيس ما وضع لأجله، وللصدق أنواع منها الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي، وصدق البناء.

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عُرِضت الاستبانة في صورتها الأولية قبل تطبيقها على العينة الاستطلاعية، على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (2)، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مدى صلاحية فقرات الاستبانة ووضوح عباراتها، ومدى اتساقها مع الأبعاد التي تنتمي إليها، ومع المقياس ككل، وقد أخذت آراء المحكمين بعين الاعتبار من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل، واتُّخذت الإجراءات اللازمة في ضوء تلك الآراء، بما أسهم في تحقيق الصدق الظاهري للاستبانة.

- الصدق الداخلي للمقياس (صدق الاتساق الداخلي):

يُعنى الصدق الداخلي بدرجة ترابط فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بدرجة ارتباط الفقرات بالمقياس ككل، وكلما ارتفعت درجة هذا الترابط، دلّ ذلك على قوة البناء الهيكلي للمقياس وفاعليته في قياس المفهوم المستهدف، مما يعزز صدق الاتساق الداخلي ودقة الأداة في تقديم قياسات متماسكة، وقد استُخدم معامل ارتباط سيرمان اللامعلمي؛ نظرًا لأن البيانات ذات طبيعة رُتبية ولا تتبع التوزيع الطبيعي ملحق (أ) ويوضح الجدول (1) معاملات الارتباط المحسوبة.

جدول (1): قيم ارتباط سبيرمان بين فقرات الاستبانة والبعد الذي تنتمي إليه وبينها وبين درجة المقياس الكلية في العينة الاستطلاعية

ارتباط الفقرة مع		رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع		رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع		رقم الفقرة
الدرجة الكلية	المحور		الدرجة الكلية	المحور		الدرجة الكلية	المحور	
البعد الثالث			البعد الثاني			البعد الأول		
.420**	.673**	1	.762**	.841**	1	.560**	.730**	1
.452**	.569**	2	.794**	.903**	2	.649**	.726**	2
.609**	.752**	3	.827**	.876**	3	.605**	.776**	3
.707**	.691**	4	.780**	.808**	4	.671**	.848**	4
.492**	.687**	5	.744**	.800**	5	.691**	.814**	5
.553**	.609**	6	.771**	.879**	6	.760**	.823**	6
.485**	.608**	7	.751**	.854**	7	.625**	.727**	7
.501**	.623**	8	.645**	.786**	8	.525**	.718**	8
.520**	.665**	9	.762**	.841**	9	.522**	.644**	9
.407**	.618**	10	.794**	.903**	10	.625**	.682**	10
.247*	.584**	11						

** الارتباط معنوي عندي مستوى الدلالة 0.01
* الارتباط معنوي عندي مستوى الدلالة 0.05

تُظهر نتائج جدول (1) ما يلي:

- جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيًا.
- فيما يتعلق بالمحور الأول، تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المحور بين (0.644-0.848)، ومع الدرجة الكلية بين (0.522-0.760)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهو ما يعكس درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي وقوة البناء الهيكلي لهذا المحور.
- أما المحور الثاني، فقد جاءت معاملات الارتباط بين الفقرات مع المحور مرتفعة إلى مرتفعة جدًا، إذ تراوحت بين (0.786-0.903)، كما تراوحت ارتباطاتها مع الدرجة الكلية مرتفعة بين (0.645-0.827)، وجميعها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تجانس عالٍ بين الفقرات وفاعلية هذا البعد في قياس المفهوم المستهدف.
- بالنسبة إلى المحور الثالث، فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع معه بين (0.569-0.752)، ومع الدرجة الكلية بين (0.247-0.707)، حيث جاءت غالبية معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) وبالرغم من أن إحدى الفقرات أظهرت معامل ارتباط منخفضًا نسبيًا مع الدرجة الكلية للمقياس (0.247) إلا أن هذا الارتباط كان دالًا إحصائيًا عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط حقيقية، وإن كانت محدودة بين هذه الفقرة والمقياس ككل، ولا يُعد ذلك مؤثرًا سلبيًا على الصدق الداخلي للأداة، خاصة في ضوء ارتفاع معاملات الارتباط لبقية الفقرات.

وبوجه عام، تؤكد هذه النتائج تحقق صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط مرتفعة إلى مرتفعة جداً، موجبة ودالة إحصائية، مما يدل على انسجام الفقرات مع المحاور التي تنتمي إليها، ومع المقياس ككل، ويعكس سلامة البناء الهيكلي للأداة وصلاحيته للتطبيق في الدراسة الأساسية.

- الصدق البيئي والبنائي:

يُعدّ صدق البناء أحد أهم أنواع الصدق في الدراسات التربوية والنفسية، إذ يُعنى بمدى تمثيل محاور المقياس للمفهوم النظري الذي صُمم لقياسه، وبدرجة اتساق هذه الأبعاد مع البناء الكلي للأداة، ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال فحص العلاقات الارتباطية بين الأبعاد (المحاور) والدرجة الكلية للمقياس، بما يوضح مدى إسهام كل بعد في قياس المفهوم العام، ويعكس سلامة البناء النظري للأداة قبل اعتمادها في التطبيق الميداني.

حيث تم قياس معاملات الارتباط بين الأبعاد وبين الدرجة الكلية من خلال معامل ارتباط سبيرمان، نظراً لأن البيانات لا تتوزع توزيعاً طبيعياً ملحق (أ)، وفيما يلي قيم هذه المعاملات ودلالاتها الإحصائية.

جدول (2): معاملات ارتباط سبيرمان بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية

الابعاد	الصدق البيئي (العلاقة بين الأبعاد)		
	الأول	الثاني	الثالث
الأول	1	**764.	**366.
الثاني	.764**	1	.406**
الثالث	.366**	.406**	1
المقياس ككل	.851**	.885**	.727**

** الارتباط معنوي عند مستوى الدلالة 0.01

يوضح الجدول (2) معاملات ارتباط سبيرمان بين الأبعاد الثلاثة للاستبانة، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس في العينة الاستطلاعية.

- **الصدق البيئي:** فقد تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد بين (0.366 و 0.764)، وجميعها موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، مما يشير إلى وجود ترابط منطقي بين الأبعاد مع الحفاظ على استقلالية نسبية لكل بعد، وهو ما يعكس جودة البناء الداخلي للأبعاد وملاءمتها النظرية للمفهوم المستهدف.

- **صدق البناء:** فقد أظهرت النتائج ارتباطات موجبة ودالة إحصائية بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، تراوحت بين (0.727 و 0.885)، مما يؤكد أن كل بعد يساهم بشكل واضح وفاعل في قياس المفهوم الكلي، ويعكس سلامة البناء النظري للأداة وصلاحيته لقياس الظاهرة المستهدفة في الدراسة.

وبشكل عام، تؤكد هذه النتائج أن الأداة تتمتع بترابط داخلي متوازن، وأن الأبعاد مترابطة منطقيًا مع الحفاظ على استقلاليتها، وهو ما يدعم قوة الصدق البيئي وصدق البناء ويعزز الاعتماد على الاستبانة في التطبيق العملي.

ثانياً: ثبات الاستبانة:

يشير ثبات الاستبانة إلى مدى استقرار ردود المستجيبين وتقديم قراءات ثابتة وموثوقة عند تكرار تطبيق المقياس عليهم في ذات الظروف بعد فترة زمنية معينة، كما يعكس ثبات الاستبانة قدرتها على تجنب الخطأ العشوائي، وقد تم إيجاد ثبات المقياس من خلال إيجاد معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3): قيم معامل ألفا كرونباخ للثبات للأبعاد والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية

الأبعاد	عدد الفقرات	ثبات ألفا كرونباخ
الأول	10	0.899
الثاني	10	0.941
الثالث	11	0.842
الدرجة الكلية للاستبانة	31	0.935

يتضح من جدول (3) أن قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لجميع أبعاد الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية، جاءت مرتفعة، إذ تراوحت بين (0.842-0.941)، واقترنت من الواحد الصحيح، وبالاستناد إلى المعايير الإحصائية المعتمدة، فإن معاملات الثبات التي بلغت (0.70) فأكثر تُعد دالة على ثبات مقبول للأداة، بينما تشير القيم التي تجاوزت (0.80) إلى ثبات مرتفع، الأمر الذي يؤكد صلاحية الاستبانة للاستخدام في الدراسة الحالية حيث تتمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي بين فقراتها.

مما سبق يتضح أن الاستبانة تحقق معياري الصدق بأنواعه والثبات وهذا يعزز موثوقية ومصداقية النتائج التي يتم التوصل إليها، كما يُمكن ذلك من الثقة في قدرتها على قياس المفهوم المطلوب بشكل دقيق وموثوق، كما أنه يعزز الثقة في النتائج ويسهم في جعلها قابلة للاعتماد في اتخاذ القرارات، كما يُوصي باستخدامها في الأبحاث ذات الطبيعة المماثلة، نظرًا لقدرتها على توفير نتائج ثابتة وموثوقة، مما يعزز من إمكانية استخدامها كأداة بحثية قابلة للتعميم وتساعد في الوصول إلى استنتاجات قابلة للتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام الحزمة الإحصائية SPSS-27، حيث تم ترميز مقياس الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي المقترح كما يلي: غير موافق بشدة (1 درجة)، غير موافق (2 درجة)، محايد (3 درجات)، موافق (4 درجات)، موافق بشدة (5 درجات) للفقرات ذات الاتجاه الإيجابي مع المقياس وعكس هذا الوزن للفقرات ذات الاتجاه

السليبي.

تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1. اختبار Shapiro-Wilk واختبار Kolmogorov-Smirnov للتوزيع الطبيعي للبيانات.
 2. معامل ارتباط سيرمان الرتبي (Correlation Coefficient Spearman's) وذلك لقياس صدق التجانس الداخلي للمتغيرات الرتبية.
 3. معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وذلك لاستخراج ثبات أداة البحث.
 4. التكرارات والنسب المئوية.
 5. المتوسطات والانحرافات المعيارية.
 6. اختبار Mann-Whitney U عند المقارنة بين مجموعتين مستقلتين.
 7. اختبار Kruskal-Wallis عند المقارنة بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.
 8. ايتا تربيع (η^2) Eta squared: لحساب حجم الأثر والتي تأخذ الصيغة: $\eta^2 = \frac{H-k+1}{N-k}$
- حيث (H) قيمة إحصاءة كروسكال-واليس، k عدد المجموعات (3 في دراستنا)، N حجم العينة الكلي (95 في دراستنا).
9. معامل حجم الأثر لكوهين وله الصيغة: $r = \frac{|Z|}{\sqrt{N}}$

خصائص عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (95) معلمة من معلمات اللغة العربية، تم اختيارهن باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة المتمثل في معلمات اللغة العربية بمدينة مكة المكرمة، واعتمدت الدراسة في جمع البيانات الكمية على الاستبانة الإلكترونية، حيث جرى إعدادها وفق الأسس العلمية، وتحكيمها من قبل مجموعة من المختصين، ثم توزيعها إلكترونياً بما يحقق سهولة الوصول إلى أفراد العينة، وسرعة الاستجابة، ودقة البيانات التي تم تجميعها.

وفي إطار المنهج المختلط ذي التصميم التتابعي التفسيري، تم الاستناد إلى نتائج المرحلة الكمية في اختيار العينة النوعية، حيث أجريت المقابلات شبه المقننة مع عينة قصدية تكونت من (6) معلمات اللغة العربية من مجتمع الدراسة ذاته؛ بهدف تعميق تفسير النتائج الكمية، وتقديم فهم أكثر شمولاً للظاهرة محل الدراسة. وتوزعت عينة الدراسة وفق عدد من المتغيرات الديموغرافية، شملت: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة،

والمرحلة الدراسية، ونوع المدرسة، وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل فئة من هذه المتغيرات، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): عدد ونسبة أفراد العينة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، نوع المدرسة

النسبة %	التكرار	الفئات	سمات العينة
92.6	88	بكالوريوس	المؤهل العلمي
4.2	4	ماجستير	
3.2	3	دكتوراه	
85.3	81	6 سنوات فما فوق	سنوات الخبرة
9.5	9	3 سنوات إلى أقل من 6 سنوات	
5.3	5	أقل من 3 سنوات	
42.1	40	ثانوية	المرحلة الدراسية
36.8	35	ابتدائية	
21.1	20	متوسطة	
75.8	72	حكومي	نوع المدرسة
24.8	23	أهلي	

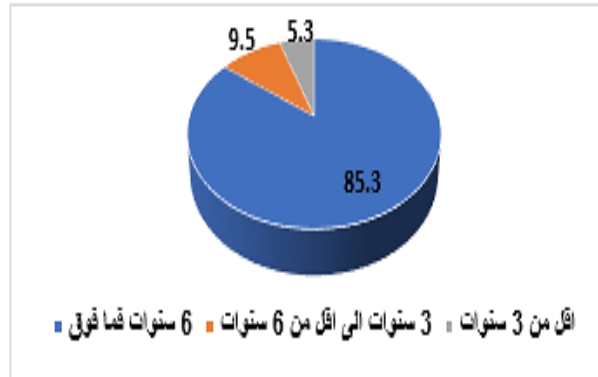
وقد تميزت العينة بناءً على متغيراتها واستناداً إلى الجدول (4) بما يلي:

فيما يتعلق بالمستوى التعليمي فقد طغت فئة البكالوريوس على بقية الفئات حيث بلغت نسبتها 92.6%، أما بالنسبة لسنوات الخبرة فأغلبهن بسنوات خبرة 6 سنوات وما فوق بنسبة 85.3% تقريباً، أما بالنسبة للمرحلة الدراسية فقد كانت غالبية العينة بمدرسة المرحلة الثانوية بنسبة 42.1%، أما بالنسبة لنوع المدرسة فقد طغت المدارس الحكومية على الأهلية بنسبة 75.8%.

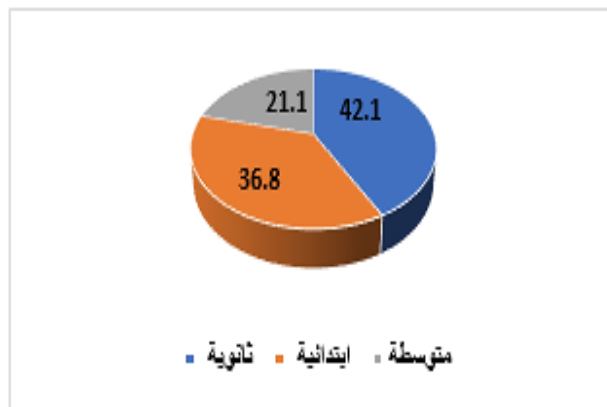
فيما يلي بعض الأشكال البيانية التي توضح السمات السائدة في عينة الدراسة.



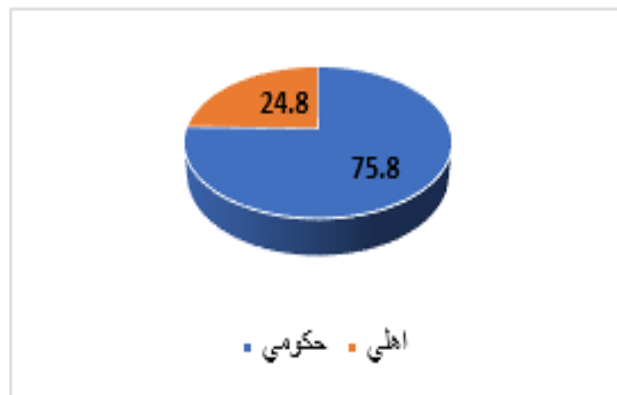
شكل (2): توزيع العينة بحسب المؤهل العلمي



شكل (3): توزيع العينة بحسب سنوات الخبرة



شكل (4): توزيع العينة بحسب المرحلة الدراسية



شكل (5): توزيع العينة بحسب نوع المدرسة

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية المعرفية التي ترى معلمات اللغة العربية أنها ضرورية لتطوير أدائهن؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، بالإضافة إلى الدرجة (Score) لكل فقرة من فقرات المحور الأول المتعلق بالاحتياجات التدريبية المعرفية، لاستقصاء تقدير المعلمات لأهمية كل جانب معرفي، وترتيب الاحتياجات من وجهة نظر أفراد العينة وفقاً لدرجة الفقرة.

جدول (5): الاحتياجات التدريبية المعرفية التي ترى معلمات اللغة العربية أنها ضرورية لتطوير أدائهن

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة 5	موافق 4	محايد 3	غير موافق 2	غير موافق بشدة 1	التكرار والنسب %	العبارة/التأثير
1	0.680	4.56 موافق بشدة	61	28	4	2	0	التكرار	أحتاج إلى معرفة توجهات سوق العمل في تخصصي
			64.2	29.5	4.2	2.1	0	النسبة	
2	0.727	4.46 موافق بشدة	54	34	4	3	0	التكرار	أحتاج إلى معرفة أهم المشكلات التربوية التي تواجه المعلم في الميدان.
			56.8	35.8	4.2	3.2	0	النسبة	
3	0.760	4.38 موافق بشدة	50	33	10	2	0	التكرار	أحتاج إلى معرفة القوانين والأنظمة المتعلقة بالملكية الفكرية وحقوق النشر في استخدام الإنتاج المعرفي
			52.6	34.7	10.5	2.1	0	النسبة	
4	0.743	4.36 موافق بشدة	48	34	12	1	0	التكرار	أحتاج إلى تطوير معرفتي بالأسس النظرية للتقويم الحديث في مناهج اللغة العربية مثل: التقويم البديل
			50.5	35.8	12.6	1.1	0	النسبة	
5	0.667	4.36 موافق بشدة	43	44	7	1	0	التكرار	أحتاج إلى معرفة أساليب التنمية المهنية المستدامة.
			45.3	46.3	7.3	1.1	0	النسبة	
6	0.822	4.35 موافق بشدة	49	35	6	5	0	التكرار	أحتاج إلى معرفة التطورات التي تطرأ على المناهج الدراسية للغة العربية
			51.6	36.8	6.3	5.3	0	النسبة	
7	0.883	4.34 موافق بشدة	51	31	8	4	1	التكرار	أحتاج إلى معرفة أحدث الاتجاهات التربوية وتطبيقاتها في تدريس تخصصي (اللغة العربية)
			53.7	32.6	8.4	4.2	1.1	النسبة	
8	0.773	4.31 موافق بشدة	45	36	12	0	2	التكرار	أحتاج إلى فهم أعمق لمفهوم التنمية المهنية المستدامة وأهدافها في المجال التربوي
			47.4	37.9	12.6	0	2.1	النسبة	
9	0.821	4.24 موافق بشدة	41	40	11	2	1	التكرار	أحتاج إلى وعي بأهمية الالتحاق ببرامج التنمية المهنية المستدامة
			43.2	42.1	11.6	2.1	1.1	النسبة	
10	0.934	4.18 موافق	41	38	10	4	2	التكرار	أحتاج إلى معرفة استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية
			43.2	40.0	10.5	4.2	2.1	النسبة	

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (5) ما يلي:

1. جاءت المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات اللغة العربية حول الاحتياجات التدريبية المعرفية مرتفعة، حيث تراوحت بين 4.18 و4.56 على مقياس ليكرت الخماسي ويقع هذا النطاق ضمن فئتي (موافق - موافق بشدة) وهو ما يشير إلى اتفاق عام بين أفراد العينة على الحاجة التدريبية المعرفية.

2. بيّنت النتائج أن أعلى الاحتياجات التدريبية المعرفية تمثلت في (أحتاج إلى معرفة توجهات سوق العمل في تخصصي) يليها (أحتاج إلى معرفة أهم المشكلات التربوية التي تواجه المعلم في الميدان) ثم (أحتاج إلى معرفة القوانين والأنظمة المتعلقة بالملكية الفكرية وحقوق النشر في استخدام الإنتاج المعرفي) حيث سجلت هذه الفقرات أعلى المتوسطات الحسابية (4.56، 4.46، 4.38 على التوالي)، مدعومة بنسبة مئوية مرتفعة لاستجابات الموافقة والموافقة الشديدة.

3. تم ترتيب الاحتياجات التدريبية بطريقة متتابعة وفق المتوسطات المتقاربة بشكل ملحوظ ما يدل على تجانس نسبي في تقدير المعلمات لأهمية مختلف جوانب التدريب المعرفي، وهذا ما يعززه انخفاض قيم الانحراف المعياري التي تراوحت بين (0.66، 0.93)، مما يشير إلى تجانس آراء أفراد العينة وتقارب استجاباتهم.

إجمالاً تشير نتائج الدراسة إلى أن معلمات اللغة العربية يرين أن جميع جوانب التدريب المعرفي المدرجة في الاستبانة ضرورية لتطوير أدائهن المهني، مع إبراز الحاجة الأكبر لمعرفة توجهات سوق العمل في تخصصهن وأهم المشكلات التربوية التي تواجه المعلم في الميدان، الأمر الذي يعكس اتفاقاً عاماً بين المعلمات حول أهمية تعزيز معرفتهن النظرية والتطبيقية عبر برامج تدريبية متخصصة، وقد يُعزى هذا الارتفاع في مستوى الاحتياجات التدريبية المعرفية إلى التطور السريع في النظريات التربوية وطرائق التدريس الحديثة، إلى جانب التغيرات المتسارعة في المناهج وأساليب التقويم، الأمر الذي يتطلب من معلمات اللغة العربية مواكبة هذه المستجدات من خلال برامج تدريبية متخصصة تساهم في رفع كفاءتهن المهنية

السؤال الثاني: ما الاحتياجات التدريبية المهنية التي ترى معلمات اللغة العربية أنها ضرورية لتطوير أدائهن؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، بالإضافة إلى الدرجة (Score) لكل فقرة من فقرات المحور الثاني والمتعلق بالاحتياجات التدريبية المهنية، لاستقصاء تقدير المعلمات لأهمية كل جانب مهاري، وترتيب الاحتياجات من وجهة نظر أفراد العينة وفقاً لدرجة الفقرة.

جدول (6): الاحتياجات التدريبية المهنية التي ترى معلمات اللغة العربية أنها ضرورية لتطوير أدائهن

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة 5	موافق 4	محايد 3	غير موافق 2	غير موافق بشدة 1	التكرار والنسب %	العبارة/التأثير
1	0.835	4.35 موافق بشدة	50	33	7	5	0	التكرار	أحتاج اكتساب مهارة الإنتاج المعرفي كتصميم الحقائق التدريبية
			52.6	34.7	7.4	5.3	0	النسبة	
2	0.859	4.24 موافق بشدة	44	35	11	5	0	التكرار	أحتاج إلى تعلم مهارات التفكير الناقد البناء
			46.3	36.8	11.6	5.3	0	النسبة	
3	0.996	4.20 موافق بشدة	47	30	9	8	1	التكرار	أحتاج إلى تدريب في توظيف التقنية الحديثة في دروس اللغة العربية.
			49.5	31.6	9.5	8.4	1.1	النسبة	
4	0.941	4.17 موافق	43	32	14	5	1	التكرار	أحتاج إلى تدريب على تقديم تغذية راجعة فعالة وموجهة للطالبات.
			45.3	33.6	14.7	5.3	1.1	النسبة	
5	0.953	4.17 موافق	42	36	9	7	1	التكرار	أحتاج إلى اكتساب مهارة إدارة الاجتماعات والندوات وورش العمل
			44.2	37.9	9.5	7.4	1.1	النسبة	
6	1.013	4.13 موافق	42	34	10	7	2	التكرار	أحتاج إلى تدريب على تخطيط الدروس بما يحقق مخرجات تعلم واضحة
			44.2	35.8	10.5	7.4	2.1	النسبة	
7	0.921	4.12 موافق	39	35	14	7	0	التكرار	أحتاج إلى تدريب على اكتساب مهارة التواصل وبناء علاقات إيجابية مع المحيطين.
			41.1	36.8	14.7	7.4	0	النسبة	
8	0.944	4.12 موافق	38	39	10	7	1	التكرار	أحتاج إلى تدريب على تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة النحو والإملاء
			40	41.1	10.5	7.1	1.1	النسبة	
9	0.978	4.00 موافق	34	37	15	8	1	التكرار	أحتاج إلى تدريب على تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة القراءة
			35.8	38.9	15.8	8.4	1.1	النسبة	
10	0.962	3.99 موافق	32	39	17	5	2	التكرار	أحتاج إلى تدريب على تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة الكتابة
			33.7	41.1	17.9	5.3	2.1	النسبة	

من الجدول (6) نستخلص ما يلي:

1. أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات اللغة العربية حول الاحتياجات التدريبية المهنية جاءت مرتفعة بوجه عام، حيث تراوحت بين 3.99 و4.35 على مقياس ليكرت الخماسي ويقع هذا النطاق ضمن فئتي (موافق - موافق بشدة)، ما يعكس اتفاقاً عاماً بين أفراد العينة على أهمية هذه الاحتياجات.
2. بيّنت النتائج أن أعلى الاحتياجات التدريبية المهنية تمثلت في فقرة "أحتاج إلى اكتساب مهارة الإنتاج المعرفي كتصميم الحقائق التدريبية" يليها "أحتاج إلى تعلم مهارات التفكير الناقد البناء" ثم فقرة "أحتاج إلى تدريب في توظيف التقنية الحديثة في دروس اللغة العربية" حيث سجلت أعلى المتوسطات الحسابية (4.35، 4.24 و4.20 على التوالي) مدعومة بنسبة مئوية مرتفعة لاستجابات الموافقة والموافقة بشدة، مما يدل على إدراك المعلمات لأهمية هذه المهارات في تعزيز كفاءتهن المهنية.
3. جاء ترتيب الاحتياجات التدريبية المهنية وفق المتوسطات بفروق بسيطة بين الفقرات، ما يشير إلى تجانس نسبي في تقدير المعلمات لأهمية مختلف جوانب التدريب المهاري، ويعزز هذا الاستنتاج

انخفاض قيم الانحراف المعياري التي تراوحت بين 0.835 و1.013، مما يعكس تقارب استجابات معلمات اللغة العربية واتساقها في الرؤية حول المهارات الضرورية تطوير أدائهن المهني.

بشكل عام، تعكس النتائج اتفاقاً واضحاً بين معلمات اللغة العربية حول ضرورة التدريب المهاري في مختلف مجالات التدريس، بما في ذلك استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة والنحو، وتخطيط الدروس، والتفكير الناقد، والتقنية الحديثة، والتواصل الفعال، والإنتاج المعرفي، وهو ما يشير إلى الحاجة الماسة إلى برامج تدريبية متكاملة تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين، وقد يُعزى هذا الارتفاع في مستوى الاحتياجات التدريبية المهنية إلى ما تشهده البيئة الصفية من متطلبات متزايدة تستلزم من معلمات اللغة العربية امتلاك مهارات تطبيقية متقدمة، ولا سيما في مجالات إدارة الموقف التعليمي، وتوظيف الاستراتيجيات النشطة، وتحفيز التفاعل الصفّي، كما أن تنوع أساليب التدريس وتعدد أنماط التعلم لدى المتعلمين يفرض الحاجة إلى تدريب مهاري يركز على تحسين الممارسات الصفية العملية، وتعزيز القدرة على التخطيط والتنفيذ الإبداعي للدروس، بما يساهم في تطوير الأداء المهني ورفع جودة تعليم اللغة العربية.

السؤال الثالث: ما العوائق التي تحول دون استفادة المعلمات من برامج التنمية المهنية الحالية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، بالإضافة إلى الدرجة (Score) لكل فقرة من فقرات المحور الثالث والمتعلق بالعوائق التي تحد من الاستفادة من برامج التنمية المهنية، وذلك بغرض استقصاء تقدير المعلمات لأهمية كل جانب مهاري، وترتيب الاحتياجات من وجهة نظر أفراد العينة وفقاً لدرجة الفقرة.

جدول (7): العوائق التي تحول دون استفادة المعلمات من برامج التنمية المهنية الحالية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة 5	موافق 4	محايد 3	غير موافق 2	غير موافق بشدة 1	التكرار والنسب	العبرة/التأثير
1	0.711	4.55 موافق بشدة	62	25	6	2	0	التكرار	كثرة أعباء العمل المدرسية (النصاب، الأنشطة، الإشراف) تقلل من دافعي للمشاركة.
			65.3	26.3	6.3	2.1	0	النسبة	
2	1.228	4.48 موافق بشدة	25	24	24	16	6	التكرار	البرامج التدريبية لا تتوافق مع احتياجات الفعالية كمعلمة لغة عربية
			26.3	25.3	25.3	16.8	6.3	النسبة	
3	0.925	4.07 موافق	38	32	19	6	0	التكرار	أسلوب التدريب المعتمد لا يتيح فرصاً كافية للتطبيق العملي.
			40	33.7	20	6.3	0	النسبة	
4	0.959	4.07 موافق	37	36	16	4	2	التكرار	توقيت عقد البرامج التدريبية غير مناسب لظروفي الشخصية أو العائلية (صباحاً/مساءً/إجازة)
			38.9	37.9	16.8	4.2	2.1	النسبة	
5	0.881	4.03 موافق	32	39	20	3	1	التكرار	ضعف المتابعة بعد التدريب يقلل من الاستفادة من البرامج
			33.7	41.1	21.1	3.2	1.1	النسبة	

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة 5	موافق 4	محايد 3	غير موافق 2	غير موافق بشدة 1	التكرار والنسب	العبارة/التأثير
6	1.128	3.94 موافق	37	33	9	14	2	التكرار	ندرة البرامج والدورات التخصصية.
			38.9	34.7	9.5	14.7	2.1	النسبة	
7	1.079	3.76 موافق	26	36	21	8	4	التكرار	محتوى البرامج التدريبية غالبًا ما يكون مكررًا.
			27.4	37.9	22.1	8.4	4.2	النسبة	
8	1.117	3.57 موافق	20	35	25	9	6	التكرار	تدريب أشخاص غير مناسبين والحاقهم بدورات تدريبية غير مناسبة لهم.
			21.1	36.8	26.3	9.5	6.3	النسبة	
9	1.191	3.56 موافق	25	28	22	15	5	التكرار	قلة الدعم المقدم من إدارة المدرسة لتطبيق مخرجات البرامج التدريبية
			26.3	29.5	23.2	15.8	5.3	النسبة	
10	1.183	3.54 موافق	22	34	17	17	5	التكرار	أحتاج إلى تشجيع من قبل المحيطين للاتحاق ببرامج التنمية المهنية
			23.3	35.8	17.9	17.9	5.3	النسبة	
11	1.212	3.31 موافق	17	32	14	27	5	التكرار	صعوبة التعامل مع البرامج التقنية الإلكترونية
			17.9	33.7	14.7	28.4	5.3	النسبة	

من الجدول (7) نستخلص ما يلي:

1. أن متوسطات استجابات معلمات اللغة العربية حول العوائق التي تحول دون استفادتهن من برامج التنمية المهنية جاءت متفاوتة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.31 – 4.55) وفق مقياس ليكرت الخماسي وهو ما يقع ضمن فئتي محايد – موافق بشدة.
 2. جاءت غالبية العوائق ضمن فئتي (موافق – موافق بشدة)، مما يشير إلى إدراك مرتفع لدى المعلمات لوجود معوقات فعلية تحدّ من الاستفادة المثلى من برامج التنمية المهنية، وسجّلت فقرة "كثرة أعباء العمل المدرسية تقلل من دافعيتي للمشاركة" أعلى متوسط حسابي بلغ (4.55)، تلتها فقرة "البرامج التدريبية لا تتوافق مع احتياجاتي الفعلية" بمتوسط (4.48)، وكلتاها تقعان ضمن فئة موافق بشدة، وهو ما يعكس إجماعًا واضحًا على أن ضغط العمل وضعف مواءمة البرامج للاحتياجات الواقعية يُعدّان من أبرز العوائق.
 3. أظهرت عدة فقرات متوسطات تراوحت بين (3.54 – 4.07)، مثل ضعف المتابعة بعد التدريب، وتوقيت عقد البرامج التدريبية، وتكرار محتوى البرامج، وقلة الدعم الإداري، وجميعها تقع ضمن فئة موافق، مما يدل على أن هذه العوامل تمثل عوائق ملحوظة ولكن بدرجة أقل من العوائق الرئيسية، في المقابل جاءت فقرة "صعوبة التعامل مع البرامج التقنية الإلكترونية" بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وهو ما يقع ضمن فئة محايد بحسب تصنيف مقياس ليكرت الخماسي، مما يشير إلى تباين آراء المعلمات حول كون هذا العامل عائقًا مؤثرًا، وعدم وجود اتفاق واضح بشأنه مقارنة ببقية العوائق التي حظيت بدرجات موافقة أعلى.
- بوجه عام إن ترتيب العوائق جاء بفروق نسبية متفاوتة، تعكس اختلاف درجة تأثير كل عائق من وجهة نظر

المعلمات، وهو ما تؤكد قيم الانحراف المعياري التي تراوحت بين (0.71 – 1.23)، مما يشير إلى وجود قدر من التباين المقبول في الاستجابات مع بقاء الاتجاه العام نحو الإقرار بوجود معوقات حقيقية تحد من فاعلية برامج التنمية المهنية الحالية.

ربما تدل النتائج على أن وجود عوائق تنظيمية وتطبيقية في برامج التنمية المهنية الحالية يحد من فاعليتها، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في تصميم هذه البرامج بما يراعي احتياجات معلمات اللغة العربية ومتطلبات الواقع التعليمي.

السؤال الرابع: ما أثر اختلاف عنصر المؤهل والخبرة والمرحلة الدراسية ونوع التعليم على استجابات أفراد العينة لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة؟

سعيًا للإجابة عن السؤال البحثي سيتم اختبار ما إذا كان هناك فروق دالة بين المجموعات وفقًا للخصائص الديموغرافية، وما هو حجم الأثر في كل حالة، وبغرض الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيراتهم الديموغرافية، تم استخدام الاختبارات الإحصائية اللامعلمية الملائمة لطبيعة البيانات، فقد تم تطبيق اختبار Mann-Whitney U عند المقارنة بين مجموعتين مستقلتين، واختبار Kruskal-Wallis عند المقارنة بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، وذلك لعدم تحقق افتراض التوزيع الطبيعي، بالإضافة إلى مستوى الدلالة الإحصائية تم حساب حجم الأثر لتقدير الدلالة العملية للفروق المحتملة. ويوضح جدول (8) قيم إحصاءات الاختبار، ومستويات الدلالة، وأحجام الأثر المرتبطة بكل متغير ديموغرافي محل الدراسة.

جدول (8): قيمة أثر اختلاف عنصر المؤهل والخبرة والمرحلة الدراسية ونوع التعليم على استجابات أفراد العينة لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة

حجم الأثر	مستوى الدلالة Sig./P-value	إحصاء الاختبار المستخدم		المتغيرات الديموغرافية
		Kruskal-Wallis (أكثر من فئتين مستقلتين)	Mann-Whitney (فئتين مستقلتين)	
0.009	0.552	1.189	-	المؤهل
0.014	0.716	0.669	-	سنوات والخبرة
0.005	0.458	1.562	-	المرحلة الدراسية
0.10	0.349	-	720.5	نوع التعليم

من جدول (8) يمكن استخلاص ما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الاستجابات تبعًا لمتغيرات المؤهل، الخبرة والمرحلة الدراسية؛ إذ بلغت قيم الدلالة الإحصائية على التوالي (0.552)، و(0.716)، و(0.458)، وهي جميعها أعلى من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$) كما جاءت قيم حجم الأثر (η^2) منخفضة جدًا

وتراوحت بين (0.005) و(0.014)، وهي أقل من الحد الأدنى للأثر الصغير وفق معايير كوهين، مما يشير إلى ضعف الأثر العملي لهذه المتغيرات في تفسير تباين الاستجابات بين أفراد العينة، مما يعين أنه لا يوجد أثر لاختلاف عنصر المؤهل والخبرة والمرحلة الدراسية على استجابات أفراد العينة نحو الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة.

2. أما متغير نوع التعليم، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة الدلالة (0.349)، كما بلغ حجم الأثر المحسوب باستخدام معامل كوهين (r) نحو (0.10)، وهو ضمن حجم الأثر الصغير، مما يدل على أن نوع التعليم لا يحدث تأثيرًا ذا دلالة عملية في مستوى الاستجابات.

وبوجه عام، تشير النتائج أنه لم تُسجل فروق إحصائية أو عملية ذات معنى يمكن إرجاعها إلى المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة أو المرحلة الدراسية أو نوع التعليم، وبناء عليه وبالاعتماد على حجم الأثر إلى جانب مستوى الدلالة الإحصائية لا يوجد أثر لاختلاف عنصر المؤهل والخبرة والمرحلة الدراسية ونوع التعليم على استجابات أفراد العينة نحو الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة، حيث اتسمت الاستجابات بدرجة عالية من التجانس عبر الفئات الديموغرافية المختلفة، وبذلك تمت الإجابة على السؤال الرابع.

وفقًا لكوهين (1988)، الجدول التالي يبين معايير تفسير حجم الأثر:

معايير كوهين لتفسير حجم الأثر باستخدام معامل إيتا سكوير (η^2) ومعامل حجم الأثر (r)

قيمة حجم الأثر	المقياس	تفسير حجم الأثر
إيتا تربيع (η^2)	0.01	صغير
	0.06	متوسط
	0.14 فأكثر	كبير
معامل كوهين (r)	0.10	صغير
	0.30	متوسط
	0.50 فأكثر	كبير

عرض النتائج فيما يتعلق بالسؤال الخامس والذي ينص على "ما اتجاه معلمات اللغة العربية نحو التنمية المهنية المستدامة؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع (6) معلمات من عينة الدراسة، لمعرفة اتجاهاتهن نحو التنمية المهنية المستدامة، وقد أظهر تحليل المحتوى للمقابلات ثلاث اتجاهات رئيسية بين المعلمات، وهي كالتالي:

1. الاتجاه الإيجابي نحو المبدأ والأثر:

أجمعت آراء المعلمات على أن التنمية المهنية المستدامة هي ضرورة حتمية وليست ترفاً لتطوير أدائهن، خاصة في ظل التغيرات المتسارعة في المناهج التربوية والتقنيات الحديثة، حيث ذكرت المعلمة (1): "التطوير المستمر أصبح ضرورياً خاصة مع انتشار التقنية الحديثة بما فيها مجال الذكاء الاصطناعي، فالتطوير مطلب حتى أكون معلمة مؤثرة في جيل رقمي"، وأفادت كل من المعلمات (2،3،4،5،6) أنهن يسعين دائماً لتطوير أنفسهن من خلال الالتحاق بالبرامج التدريبية، أو البحث عن الأساليب الحديثة المطلوبة في النمو المهني، إذ أوضحت المعلمة (2): "أن ملاحقة المستجدات التقنية يُعد أمراً ضرورياً للمعلمة لضمان التأثير في جيل منفتح تقنياً" وأشارت المعلمة (3): "أشعر بالثقة والتمكن داخل فصلي كلما اكتسبت مهارة جديدة" وعبرت المعلمة (4): "أرى أن امتلاك المهارات التقنية الحديثة يمنحني كمعلمة قوة في أدائي وسيطرة أكبر على الموقف التعليمي" وأوضحت المعلمة (5) "التزامنا بالتنمية المستدامة هو ما يضمن لنا البقاء على كفاءة عالية؛ فالمعلمة التي تتوقف عن تطوير مهاراتها، ستجد نفسها منفصلةً عن واقع طالباتها" وذكرت المعلمة (6): "الاستدامة في النمو المهني أمراً هاماً، حيث أريد اكتساب أساليب الإنتاج المعرفي للنمو المهني".

2. الاتجاه الواقعي نحو التنفيذ:

بالرغم من الاتجاه الإيجابي، حيث أكدن المعلمات (1،3،6) عن وجود عوائق تتعلق بواقع البرامج المتاحة مؤكداً على ضرورة ربط التدريب باحتياجاتهن الفعلية، فقد أوضحت المعلمة (1): "أرى فجوة بين ما نتدرب عليه في القاعات التدريبية وبين الإمكانيات المتاحة في مدارسنا" وعبرت المعلمة (3): "أرى ضيق الوقت؛ فالتطوير وتنفيذ ما تعلمناه يتطلب تركيزاً، وفي ظل ضغط المناهج نخشى أن يكون التطوير شكلياً فقط"، وأشارت المعلمة (6): "توقيت البرامج غالباً ما يكون غير مناسب، مما يجعلنا نخرط فيها ونحن في جهد ذهني".

3. الاتجاه المطالب بالدعم المؤسسي:

توافقت معظم آراء المعلمات (1،3،4،5،6) على أن الفرد لا يمكنه تحقيق الاستدامة وحده دون بيئة داعمة، فقد ذكرت المعلمة (1): "نفتقر لوجود برامج في تخصص اللغة العربية، حيث أرى أنها نادرة وإن وجدت أسعارها غالية" وأكدت على ذلك المعلمة (3): "أحتاج دورات تدريبية تخصصية، حيث تكاد أن تكون شبه معدومة" وأما المعلمة (4): "نحتاج إلى من يقدر وقت المعلمة ويخصص لها ساعات رسمية للتطوير ضمن جدولها الأسبوعي فالمعلمة الغارقة في الأعباء الإدارية لن تجد طاقة للإبداع المهني" وذكرت المعلمة (5): "يجب أن يكون هناك تحفيز مادي ومعنوي ملموس لمن تسعى لتطوير ذاتها عن طريق حضور الدورات التدريبية أو تقديمها لورش عمل أو دروس نموذجية أو أي شيء تقدمه كمنتج علمي، كما أود أن أذكر أن بعض المعلمات

بحاجة لمن يدعمهن بدورات لتعلم مهارة التخطيط للدرس " كما أشارت المعلمة (6): "نحن مطالبات بتدريب الطالبات على مهارة المسح القرائي وهذا أمر صادر من وزارة التعليم حتى يتمكن من المشاركة في المسابقات الدولية، ولكننا لا نعلم كيف نقدمها لهم أو ندرّبهم عليها، فمن المفترض أن يتم تدريبنا على هذه المهارة حتى نستطيع أن نقدمها للطالبات بكفاءة عالية".

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام تكاملاً كبيراً بين البيانات الكمية والنوعية، حيث جاءت التقديرات الكمية للاحتياجات التدريبية مرتفعة جداً، وهو ما فسّره المقابلات بوجود اتجاه إيجابي ووعي عميق لدى المعلمات بأهمية الاستدامة المهنية، وفيما يلي مناقشة مفصلة لكل محور:

أولاً: مناقشة النتائج فيما يتعلق بالسؤال الأول والذي ينص "ما الاحتياجات التدريبية المعرفية التي ترى معلمات اللغة العربية أنها ضرورية لتطوير أدائهن؟"

أشارت النتائج الكمية إلى أن أعلى الاحتياجات المعرفية تمثلت في (معرفة توجهات سوق العمل) و(المشكلات التربوية الحديثة) بمتوسطات حسابية مرتفعة، ويفسر هذا الارتفاع بما ورد في الاتجاه الإيجابي بالمقابلات؛ حيث أكدن المعلمات أن الاستدامة تقتضي عدم التوقف عن التعلم، وأنهن يربطن بين المعرفة والبقاء المهني؛ حيث ذكرت المعلمة (5) أن المعرفة تحمي المعلمة من "الانفصال عن واقع الطالبات"، كما أكدت المعلمة (1) والمعلمة (4) "أن معرفة المستجدات التقنية الحديثة كاستخدام الذكاء الاصطناعي، يُعد مطلباً أساسياً للمعلمة المؤثرة"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2022) التي أكدت أن الاحتياجات التدريبية مرتفعة لمواكبة التطور التكنولوجي، ودراسة Draghici (2020) التي شددت على أن بناء المواقف الإيجابية والوعي المعرفي شرط مسبق للاستدامة.

ثانياً: مناقشة النتائج فيما يتعلق بالسؤال الثاني والذي ينص "ما الاحتياجات التدريبية المهارية التي ترى معلمات اللغة العربية أنها ضرورية لتطوير أدائهن؟"

تصدرت مهارات (الإنتاج المعرفي كتصميم الحقائق) و(التفكير الناقد) و(توظيف التقنية في دروس اللغة العربية) قائمة الاحتياجات المهارية بمتوسطات حسابية مرتفعة جداً (4.56 و 4.24 و 4.20)، فقد قدمت المقابلات تفسيراً لهذه الأرقام؛ في مطالبة المعلمة (6) الصريحة باكتساب "أساليب الإنتاج المعرفي"، كما فسّرت المعلمة (6) الحاجة لمهارات مهنية متخصصة مثل "تخطيط الدروس" وكما أكدت أيضاً المعلمة (5) الاحتياج العالي لتعلم مهارة "المسح القرائي" لكونهن مطالبات رسمياً من الوزارة، مما رفع من قيمة الاحتياج المهاري في الاستبيان، يتفق ذلك مع دراسة الغامدي (2022) التي أوصت بضرورة الأخذ بأراء المعلمين في احتياجاتهم

المهارية لزيادة دافعتهم، ودراسة العتيبي (2022) التي دعت لبناء استراتيجيات تركز على مهارات البحث والتطوير.

ثالثاً: مناقشة النتائج فيما يتعلق بالسؤال الثالث والذي ينص "ما العوائق التي تحول دون استفادة المعلمات من برامج التنمية المهنية المستدامة؟"

أظهرت النتائج الكمية أن (كثرة أعباء العمل) (4.55) و(عدم توافق البرامج مع الاحتياجات الفعلية) (4.48) هي أبرز العوائق، وجاء الاتجاه المطالب بالدعم المؤسسي ليعطي صوتاً لهذه الأرقام، حيث قدمت المعلمة (4) تفسيراً عميقاً لهذا الرقم؛ فوصف المعلمة بأنها "غارقة في الأعباء الإدارية" يجعلها تفقد طاقة الإبداع، كما فسرت المعلمة (1) عائق عدم توافق البرامج مع الاحتياجات الفعلية بوجود "فجوة بين ما نتدرب عليه في القاعات وبين الإمكانيات المتاحة في مدارسنا"، بالإضافة إلى عائق ارتفاع أسعار البرامج التخصصية في اللغة العربية، وهذا يفسر لماذا بالرغم من الاتجاه الإيجابي، حيث أن التطبيق على أرض الواقع قد يواجه تعثراً، وتتفق هذه النتائج مع دراسة القحطاني (2020) التي كشفت عن وجود فجوة تتطلب تطوير البنية التحتية والمؤسسية لبرامج التنمية المهنية لتجاوز المعوقات الحالية، ودراسة السليطي (2024) التي أشارت إلى نقص الموارد كعائق أساسي.

رابعاً: مناقشة النتائج فيما يتعلق بالسؤال الرابع والذي ينص "ما أثر اختلاف عنصر المؤهل والخبرة والمرحلة الدراسية ونوع التعليم على استجابات أفراد العينة نحو الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء التنمية المهنية المستدامة؟"

أظهرت النتائج الإحصائية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، نوع التعليم)، ويتم تفسير هذه النتيجة ما أظهرته المقابلات النوعية من إجماع المعلمات، وذلك بصرف النظر عن سنوات خبرتهن أو مؤهلاتهن على أن متطلبات العصر الرقمي أصبحت همّاً مشتركاً، ويظهر ذلك من خلال ما ذكرته المعلمة (1): "التطوير المستمر أصبح ضرورياً خاصة مع انتشار التقنيات الحديثة بما فيها مجال الذكاء الاصطناعي، فالتطوير مطلب حتى أكون معلمة مؤثرة في جيل رقمي"، وأضافت المعلمة (5): "أن التزامنا بالتنمية المستدامة هو ما يضمن لنا البقاء على كفاءة عالية؛ فالمعلمة التي تتوقف عن تطوير مهاراتها التقنية والتربوية اليوم تجد نفسها منفصلةً عن واقع طالباتها اللواتي أصبحن أكثر شغفاً بالتكنولوجيا"، وأشارت المعلمة (6): الاستدامة أمراً هاماً، حيث أريد امتلاك أساليب الإنتاج المعرفي للنمو المهني"، فإن هذا الاشتراك في الرؤية نحو ضرورة مواكبة التقنيات الحديثة والرغبة باكتساب مهارات الإنتاج

العلمي هو ما أدى إلى تجانس الآراء في النتائج الكمية وتلاشي الفروق الإحصائية بين المعلمة الخبيرة والمستجدة، حيث أصبح الجميع يشعرون بنفس مستوى الاحتياج لمواجهة تحديات الميدان التربوي الحديث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Draghici et al (2020) التي أكدت أن بناء المواقف الإيجابية لدى المعلم هو شرط مسبق لتحقيق الاستدامة، ودراسة السليطي (2024) التي أثبتت وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التنمية المهنية المستدامة.

وأخيراً، إن التنمية المهنية المستدامة لمعلمات اللغة العربية تُعد ضرورة ملحة لمواكبة متطلبات العصر المعرفي والرقمي، وعلى الرغم من وجود اتجاهات إيجابية نحو التطوير، إلا أن الفجوة بين التطلعات المهنية والواقع التطبيقي لا تزال قائمة بسبب التحديات الإدارية والمؤسسية، فالاستثمار الحقيقي في المعلمة يبدأ بتمكينها من اكتساب المهارات الحديثة اللازمة، وتخفيف الأعباء غير التدريسية، مما يضمن تحويل التدريب إلى ممارسات مستدامة تنعكس أثرها على جودة التعليم والمخرجات التربوية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثات بما يلي:

1. ضرورة تصميم برامج تدريبية تنطلق من الاحتياجات الفعلية للمعلمات في اكتساب مهارات (المسح القرآني، وتخطيط الدروس، بالإضافة إلى تعلم مهارات الإنتاج المعرفي كتصميم الحقائق التدريبية) مع مراعاة الإمكانيات المتاحة في المدارس لضمان قابلية التطبيق.
2. إعادة النظر في نصاب كل معلمة، والأعمال الإدارية المكلفة بها، بالإضافة إلى تخصيص ساعات رسمية ضمن الجدول المدرسي يسمح بالتطوير المهني للمعلمة.
3. إيجاد نظام حوافز ملموس (ترقيات، مكافآت، أو شهادات تقدير) للمعلمات الآتي يسعين للتطوير.
4. توفير برامج تدريبية عن بُعد أو مدمجة ذات أوقات مرنة تراعي ظروف المعلمات الأسرية والمهنية، لتجاوز عائق توقيت البرامج غير المناسب.
5. عقد ورش عمل لقادة المدارس لتعزيز وعيهم بأهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمات.

المقترحات

في ضوء ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة، فيمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

1. تحليل الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في ضوء استخدام التقنيات الحديثة.
2. أثر برنامج تدريبي في رفع فاعلية اكتساب أساليب الإنتاج المعرفي في التنمية المهنية.
3. قياس مدى وعي معلمات اللغة العربية ومعلمات المقررات الأخرى بأهمية التنمية المهنية المستدامة.
4. اتجاه معلمات اللغة العربية ومعلمات المقررات الأخرى نحو التنمية المهنية المستدامة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- أبو عواد، فريال، عباس، محمد، العبسي، محمد، ونوفل، محمد. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- البنا، أحمد، محمد، أسماء، ومحمد، منال. (2022). متطلبات تطوير التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية في ضوء منظومة التعليم الجديد في مصر. المجلة التربوية لتعليم الكبار، (2)4، 139-109.
- الطياري، زكي. (2024). تطوير ممارسات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالمدارس الثانوية بتعليم جدة في ضوء التحول الرقمي. مجلة الإدارة التربوية، (43)، 67-17.
- العامري، أحمد. (2024). دور الإنماء المهني للمعلمين الجدد في تحقيق التنمية المستدامة. المجلة العربية للتربية النوعية، (31)8، 18-1.
- العتيبي، عبد الله. (2022). الاحتياجات التدريسية اللازمة في ضوء التنمية المهنية المستدامة والاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة الدوادمي. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (24)6، 302-271.
- الغامدي، حافظ عبد الله عايد. (2022). الاحتياجات التدريسية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، (2)14، 78-45.
- القحطاني، عثمان. (2020). تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للملكة 2030. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (2)8، 224-203.
- القريشي، أحمد. (2024). واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الأكاديمية في ضوء تقنيات المعلومات الحديثة. مجلة لارك كلية الآداب، (3)16، 2663-5836.
- المالكي، م. س. م. (2023). الاحتياجات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة. مجلة دراسات التربية والعلوم الإنسانية، (3)15، 354-305.
- السالم، فاطمة بنت محمد. (2024). تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمات في ضوء مهارات التعليم الحديثة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (12)8، 140-112.
- السليطي، ماجد. (2024). اتجاهات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة نحو أساليب التنمية المهنية في مدينة تبوك. مجلة كلية التربية، (8)40، 92-145.
- السهلي، أمة الله. (2015). تطوير نظام التطوير المهني لعلم مرحلة التعليم الأساسي. دار غيداء للنشر: عمان.

- حميد، محمد، رزوقي، علاء، وكاظم، كرار. (2022). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في المدارس الحكومية لمهارات ما وراء المعرفة. مجلة العميد، 13 (51).
- زيدان، السيد. (2018). التنمية المهنية للمعلم واتجاهاتها الحديثة سبيلنا لتطوير التعليم قبل الجامعي. مجلة كلية التربية، 24 (24)، 309-349.
- زايد، رشا. (2021). معوقات متطلبات التنمية المهنية المستدامة لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة الدقهلية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 113 (2)، 63-31.
- عبد الحميد، أسماء، مصطفى، محمد. (2024). التنمية المهنية المستدامة مدخل لتنمية مهارات الثورة الصناعية الرابعة لدى طلاب التعليم الثانوي الفني بمصر (دراسة تحليلية). مجلة كلية التربية، 40 (11)، 231-203.
- عصام، عطاي، حورية، تروزلت. (2018). مفهوم الاحتياجات التدريبية وأساليب وأسس تحديدها في المنظمات. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 35 (35)، 854-843.
- قاسم، أمجد. (2021). تعريف الاستبيان وأنواعه وأهميته في البحث العلمية. مجلة آفاق علمية وتربوية.
- مخلوف، سميحة، الزهيري، إبراهيم، ومحمد، ناهد. (2023). متطلبات التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء الاتجاهات المعاصرة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 17 (9)، 1033-1069.

المراجع الإلكترونية:

- الخميس، إبراهيم. (2010). مفهوم "الاحتياجات التدريبية". مدونة الباقي. https://www.baaqi.com/2010/12/blog-post_09.html
- المدرسة حاضنة للتنمية المهنية للمعلمين. (2019). المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. <https://gaserc.portal.medad.com/ar/search-results?term>

المراجع الأجنبية:

- Abdelsalam, F. A. H. (2024). Training needs for developing blended learning skills and strategies among Arabic language teachers in public schools. *The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education*, 17(61), 85–104.
- Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods*. SAGE Publications.
- DRAGHICI, A., MIRCEA, G., IVASCU, L., & ROBESCU, D. F. (2020). A Training Needs Assessment for Teaching and Educating Sustainability. *9th Balkan Region Conference on Engineering and Business Education and 12th International Conference on Engineering and Business Education (BRCEBE & ICEBE 2019)*, 398–403. <https://doi.org/10.2478/sciendo-2020-0045>.

- Maashi, K. M., Kewalramani, S., & Alabdulkareem, S. A. (2022). Sustainable professional development for STEM teachers in Saudi Arabia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(12), em2189. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12597>.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- University of the Philippines, College of Education. (2024, November 13–15). *11th International Conference on Teacher Education (ICTED 2024): Preparing Teachers for Education 5.0 Toward Sustainable Futures*. Iloilo, Philippines. <https://ictedph.upd.edu.ph/>.
- Van der Klink, M. R. (2023). Professional learning and development: Sustainability in education. *Professional Development in Education*, 49(5), 781–783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2259694>.

الملاحق

