بسم الله الرحمن الرحيم

درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية، ووسائل تنميتها، المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة

(منشور في مجلة القراءة والمعرفة، (٧٧)، ٢٠٠٨م)

إعداد

د. صالح بن عبدالعزيز النصار

أستاذ المناهج وتعليم اللغة العربية المشارك/ كلية التربية/ جامعة الملك سعود

المقدمة:

يتفق معظم التربويين على أن مرحلة الصفوف الأولية من أهم مراحل التعليم على الإطلاق، حيث تمثل المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات المكتسبة في هذه المرحلة أساسا يبنى عليه التعلم في المراحل التالية. وبشكل أخص، تمثل مهارتي القراءة والكتابة في هذه المرحلة أساسا مهما لعملية التعليم والتعلم ليس في ميدان اللغة العربية فحسب بل وفي جميع العلوم والمعارف، سواء ما يتم تعلمه منها داخل المدرسة أم في خارجها. وقد انعكس اهتمام المربين بتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ على معلمي القراءة والكتابة من حيث الاهتمام بإعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم ليكونوا في مستوى تدريس مهارتي القراءة والكتابة بالشكل الذي يؤهل التلاميذ للرقي والنجاح ليس في الدراسة فحسب بل وفي أوجه الحياة المختلفة.

ولأهمية القراءة والكتابة في مرحلة الصفوف الأولى فقد كثفت وزارة التربية والتعليم ساعات دراستها في تلك المرحلة، حيث بلغت حصص القراءة والكتابة في الصف الأول (١٢ حصة) في الفصل الدراسي الأول تمثل (١٠٠%) من مجموع الحصص، وفي الفصل الدراسي الثاني(١١حصة) تمثل (٤٣%) من إجمالي ما يدرسه الطالب في تلك المرحلة، وفي الصف الثاني (٩ حصص) في كل فصل دراسي تمثل (٣٩%) من إجمالي ما يدرسه الطالب في تلك المرحلة، وفي الصف الثالث (٥ حصص) في كل فصل دراسي تمثل (٣٢%) من إجمالي ما يدرسه الطالب في تلك المرحلة. (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ).

وتناولت الحصص اللغوية في الصفوف الأولية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد جمعت الحصص اللغوية في الصف الأول والثاني في كتاب واحد يسمى "كتاب القراءة والكتابة

والأناشيد" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩هـ) يدرس في ثنتي عشرة حصة في الأسبوع الواحد للصف الأول، وتسع ساعات حصص في الأسبوع الواحد للصف الثاني. أما الصف الثالث فخصصت الوزارة له كتابا للقراءة والأناشيد، يدرس في خمس حصص في الأسبوع، وكتابا للإملاء يدرس في حصتين في الأسبوع، وكتابا للخط يدرس في حصة واحدة، كما خصصت حصة واحدة لمادة التعبير دون تحديد كتاب لها.

وإنما أورد الباحث تلك المعلومات المتعلقة بحجم ساعات تدريس القراءة والكتابة ليؤكد على أهمية دور معلم القراءة والكتابة في تلك المرحلة في إكساب الطالب مهارات القراءة والكتابة وتنمية الثروة اللغوية التي تفتح أمامه آفاقا رحبة نحو الرقي في سلم العلم والمعرفة بقدر تمكنه من تلك المهارات الحيوية والمؤثرة.

وعلى الرغم من الوزن الكبير لمواد اللغة العربية (القراءة والكتابة والتحدث والاستماع) في توزيع المواد الدراسية في مرحلة الصفوف الأولية؛ إلا أن عددا كبيرا ممن يضطلعون بمهمة التدريس في هذه المرحلة هم من غير المتخصصين في اللغة العربية. ففي إحصائية لمركز المعلومات في إدارة التربية والتعليم في الرياض (١٤٢٤هـ) بلغ عدد معلمي الصفوف الأولية المتخصصين في اللغة العربية (٥٢٥ معلما)، في حين بلغ عدد المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية في تلك المرحلة (١٦٠٣ معلما) يتوزعون على تخصصات مختلفة مثل: الاجتماعيات، والدين، والزراعة، والرياضيات، والعلوم، والأحياء، والمكتبات، وغيرها. أي أن نسبة المعلمين المتخصصين في اللغة العربية إلى غير المتخصصين فيها تقرب من (٢٥%) فقط. أي أن ما يقرب من (٧٥%) من معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية هم من غير المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة، ولا يُعلم هل تلقى هؤلاء المعلمون الدورات التدريبية الكافية التي تؤهلهم لتدريس مادة القراءة والكتابة في تلك المرحلة أم لا.

وانطلاقا من تأكيد وثيقة سياسة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعيلم التي تم اعتمادها بقرار من مجلس الوزراء في العام (١٣٨٩هـ) على أن "تدريب المعلمين عملية مستمرة، فتوضع لغير المؤهلين خطة لتدريبهم وتأهيلهم كما توضع للمؤهلين خطة لرفع مستواهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم"، فقد رجع الباحث إلى الخطة التنفيذية العاشرة للبرامج التدريبية للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ (إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض، ١٤٢٨هـ) ولم يجد في تلك الخطة التدريبية ما هو موجه لمعلمي الصفوف الأولية إلا ثلاثة برامج هي: التعلم الإتقاني للصفوف الأولية، ومهارات التربية الحركية للصفوف الأولية، والتعامل مع طلاب المرحلة الابتدائية. وهذه البرامج لا تغطي إلا جزء يسير مما يحتاجه معلمو الصفوف الأولية في هذه المرحلة الحساسة والمهمة جدا في حياة الطالب التعليمية، هذا فضلا عن أنه لا توجد أية برامج موجهة للمعلمين في تلك المرحلة حول مراحل النمو اللغوي أو كيفية تعلم القراءة والكتابة، أو الإستراتيجيات

الحديثة في تدريس مهارات القراءة والكتابة، أو غيرها من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة والمشار إليها في الاستبانة الموجهة للمعلمين.

من جهة أخرى، أشار بعض الباحثين إلى أن معلمي الصفوف الأولية ضعيفين في إعدادهم وتأهيلهم اللغوي (الحميدي، ١٤٢١)، ويوجد لديهم قصور في عملية تدريب التلاميذ على مهارات القراءة، وعدم قدرتهم على تنمية ميول التلاميذ القرائية، بل إن أساليبهم اقتصرت على إجراءات روتينية في تعليم القراءة (الدخيل، ١٤٢٧)، هذا مع تأكيد الباحث (الدخيل) عدم وجود برنامج تدريبي لمفهوم تعليم القراءة ضمن الخطة التدريبية لوزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ١٤٢٥/ ١٤٢٦هـ. ولاشك أن ضعف المعلمين ينعكس حتما على الطلاب الذين يدرسونهم، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة العايد (١٤٢٧) التي أكدت على أن هناك ضعفا عاما لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارة تعرف الكلمة ومهاراتها الفرعية وقصورا عن مستوى الإتقان، علما أن دراسات كل من: الحميدي (١٤٢١) والدخيل (١٤٢٧) والعايد (١٤٢٧) المشار إليها سابقا كلها قد أجريت في مدينة الرياض، مما يقوي الارتباط بين ضعف المعلمين وضعف التلاميذ.

ومن هنا، فقد ثار فضول الباحث للتحقق من درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، ومدى معرفتهم بوسائل تنميتها، ومدى استفادة المعلمين من برامج التدريب والتأهيل التي تقدمها الوزارة لمنسوبيها المعلمين، وهو ما أثار مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة

أظهرت نتائج بعض الدراسات (الثقفي، ١٤١٤؛ الغديان، ١٤١٦؛ العوين، ١٤٢٠؛ الغدير، ١٤٢٢، الرميح ١٤٢٥) أن برامج تدريب المعلمين كغيرها من البرامج التدريبية، يواجهها عدد من المشكلات، تتركز بشكل أساس في عدم تحديد الحاجات الدقيقة للمتدربين، وضعف برامج التدريب القائمة، بسبب جمودها، وعدم تحديثها وفق ما يستجد في الساحة التربوية، وعدم ارتباطها بالحاجات الفعلية للمتدربين، وارتفاع أنصبة المعلمين من الحصص، وعدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين.

كما أظهرت نتائج دراسة الشريف (١٤٢٦) أن من أهم مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية ندرة الدورات التأهيلية لتدريب معلمي ومعلمات القراءة في الصفوف الأولية، هذا مع اتفاق المعلمين والمعلمات على أن كثرة نصاب المعلم والمعلمة من الحصص اليومية من غير حصص القراءة يسبب لهما إعاقة في عملية تدريس القراءة على أسس علمية.

ومع حاجة معلمي الصفوف الأولية للتنمية المهنية الشاملة ومنها الدورات التدريبية المناسبة إلا أن الباحث –حسب علمه– لم يجد أي دراسة تحدد مطالب التنمية المهنية ذات العلاقة بتدريس القراءة والكتابة المناسبة لمعلمي ومعلمات الصفوف الأولية، ومدى إلمام المعلمين بوسائل تنمية تلك المطالب.

ومن هنا، فقد ظهرت الحاجة إلى هذه الدراسة للإسهام في تجاوز المشكلة التي يمكن صياغتها في السؤال التالي:

ما درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية، ووسائل تنميتها، المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة؟

أسلة الدراسة

السؤال الأول:

ما درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية؟

السؤال الثاني:

ما درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة؟

السؤال الثالث:

ما درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة؟

السؤال الرابع:

س: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية؟

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية؟

السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية؟

أهداف الدراسة

- تحديد درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية ذات العلاقة بتدريس القراءة والكتابة.
- تحديد درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية، وهي تلك التي تنظمها وزارة التربية والتعليم أو إدارة التعليم، أو تتم تحت إشرافهما.
- تحديد درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الذاتية، وهي تلك التي تتم بمبادرة المعلم إلى تنمية نفسه ذاتيا للتمكن من مطالب تدريس القراءة والكتابة.
- التعرف على أن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة، ودرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية، ودرجة الاستفادة من وسائل التنمية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية.
- تقديم التوصيات والمقترحات لوزارة التربية والتعليم المتعلقة بتنمية معلمي الصفوف الأولي مهنيا للرفع من مستوى أدائهم في تدريس القراءة والكتابة.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية علمية للاعتبارات التالية:

- أهمية المجال الذي تخدمه هذه الدراسة؛ وهو تدريس القراءة والكتابة، لما لهذه المجال من أهمية بالغة في عملية التعليم والتعلم خصوصا في مرحلة الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.
- أهمية الفئة المستهدفة بهذه الدراسة وهم معلمو القراءة والكتابة في الصفوف الأولية؛ حيث يمثل معلمو هذه المرحلة حجر الزاوية في نجاح العلمية التعليمية وإعداد الطلاب للمراحل التعليمية التالية.
- أن تطوير مستوى معلمي الصفوف الأولية علميا ومهنيا، قد أصبح أمرا ملحا ومتطلبا عاجلا لارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات العمل التعليمي.
- أن هذه الدراسة تركز على مطالب النمو المهني للمعلمين على رأس العمل، وهذا التوجه لا يقل أهمية وحاجة من الإعداد العلمي والأكاديمي قبل ممارسة العمل حتى يتمكن المعلمون من القيام بمهامهم التعليمية والتربوية على الوجه الأفضل، ووفقا للمستجدات والتوجهات الحديثة في أساليب وإستراتيجيات ووسائل التعليم والتعلم.
- أن نتائج هذه الدراسة تحدد مطالب النمو المهني ووسائل تنميتها لمعلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض وهو ما يمكن أن يساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في تحقيق هذه المطالب للرقي بمستوى المعلمين.

حدود الدراسة

تتأثر الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

١- تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة عينة الدراسة، فعينة الدراسة مقتصرة على معلمي الصفوف الأولية الذين هم على رأس العمل في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

٢- وتتحدد نتائج الدراسة في الأجزاء المشمولة بالأداة (الاستبانة) التي قام الباحث بتطبيقها، وهي ثلاثة أجزاء: درجة تمكن المعلمين من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، ودرجة استفادة المعلمين من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، ودرجة استفادة المعلمين من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

٣- تتحدد نتائج الدراسة بمدى تمتع أداة الدراسة بدلالات الصدق والثبات.

التعريفات الإجرائية

التنمية المهنية:

ظهرت في الساحة التربوية عدة تعريفات لمفهوم التنمية المهنية بوصفها عملية أشمل وأوسع من عملية التدريب. فقد عرّف الفونسو، وفيرث، ونيفيل (Alfonso, Firth, Neville, 1981) النمو المهني على أنه "الجهد المنظم لتحسين ظروف التعليم ومصادره ومهماته وتحسين أداء المعلمين" (ص ٣٥). كما وصف نشوان (١٩٨٢) النمو المهني بأنه: "تطوير كفايات المعلمين التعليمية، بجانبيها المعرفي والسلوكي" (ص ١٤٥). أما حمدان (١٩٨٩) فقد عرف التنمية المهنية للمعلمين بأنها: "عملية منظمة ومدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم أداءهم الفعال للمسؤوليات المدرسية اليومية أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إغنائها، أو سد العجز الملاحظ فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل النوعي والكمي للمتعلمين"(ص٦). من جهته، عرَف سليم (٢٠٠٢) التنمية المهنية للمعلمين بأنها "عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين كفايات المعلمين المهنية وتجويد مسؤولياتهم التربوية وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها عملهم التعليمي، بالإضافة إلى إثراء ما يتوافر لديهم منها من أجل رفع مستوى الأداء المهني والإداري والتواصل الفعال مع الزملاء بالحقل التعليمي" (ص ٨٤).

ويمكن تعريف التنمية المهنية إجرائيا في هذا البحث بأنها: "**عملية النمو المستمرة والمقصودة لتحسين كفايات المعلمين المهنية، وتزويدهم بكل جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية**".

مطالب التنمية المهنية:

في ضوء التعريف السابق للتنمية المهنية، فيمكن تعريف مطالب التنمية المهنية إجرائيا في هذا البحث بأنها: "ما ينبغي لمعلمي الصفوف الأولية أن يتمكنوا منه في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

وسائل التنمية المهنية الرسمية:

يمكن تعريف وسائل التنمية المهنية إجرائيا في هذا البحث بأنها: " المواد أو الأنشطة أو البرامج التي توفرها وزارة التربية والتعليم أو إدارة التعليم، أو تتم تحت إشرافهما، لمساعدة

المعلمين على التمكن من المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

وسائل التنمية المهنية الذاتية:

يمكن تعريف وسائل التنمية المهنية الذاتية إجرائيا في هذا البحث بأنها: "الأنشطة أو البرامج التي تعين المعلمين على التمكن من المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، وتتم بمبادرة من المعلمين أنفسهم، ودون إشراف الجهات الرسمية".

منهجية الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تستهدف التعرف على مطالب التنمية المهنية ووسائل تنميتها لدى معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية، فقد تطلب ذلك دراسة مسحية لكشف تلك المطالب ووسائل تنميتها لدى معلمي الصفوف الأولية. وعليه، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة التربوية كما توجد في الواقع، ويتم التعبير عنها كمياً بغرض الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم واقع تلك المطالب والوسائل لدى المعلمين من خلال تحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة الحالية هم جميع معلمي الصفوف الأولية في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وقد بلغ عددهم في آخر إحصائية (٥٠٩٢ معلما) (مركز المعلومات التربوية في إدارة التعليم بمنطقة الرياض، ١٤٢٩هـ).

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الحالية على (٣٠٠) معلم من معلمي الصفوف الأولية ممن تم اختيارهم عشوائياً، ويمثلون (٦%) من مجتمع الدراسة. وقد تم توزيع الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة على المعلمين المستهدفين بوساطة مراكز التوجيه السبعة المنتشرة في مدينة الرياض في مطلع الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، وقد عاد من مجموع الاستبانات الموزعة (١٨١ استبانة) صالحة للتحليل الإحصائي، وبنسبة إعادة وصلت إلى (٦٠%) من إجمالي عدد الاستبانات الموزعة. وفيما يلي وصف تفصيلي للعينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة وفق نوع المدرسة

	العدد	النسبة
حكومية	٩٠	٤٩,٧
أهلية	٩٠	٤٩,٧

لم يحدد	١	٠,٦
المجموع	١٨١	١٠٠,٠

جدول رقم (٢)
توزيع عينة الدراسة وفق الصف الدراسي

	العدد	النسبة
الأول	٧٤	٤٠,٩
الثاني	٦٤	٣٥,٤
الثالث	٣٨	٢١,٠
لم يحدد	٥	٢,٨
المجموع	١٨١	١٠٠,٠

جدول رقم (٣)
توزيع عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي

	العدد	النسبة
تربوي	١٥٩	٨٧,٨
غير تربوي	١٨	٩,٩
لم يحدد	٤	٢,٢
المجموع	١٨١	١٠٠,٠

جدول رقم (٤)
توزيع عينة الدراسة وفق التخصص

	العدد	النسبة
اللغة العربية	١٠٤	٥٧,٥
غير اللغة العربية	٧٢	٣٩,٨
لم يحدد	٥	٢,٨
المجموع	١٨١	١٠٠,٠

جدول رقم (٥)
توزيع عينة الدراسة وفق عدد سنوات
الخبرة في تدريس الصفوف الأولية

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٣ سنوات	١٥	٨,٣
من ٣ - أقل من ٥ سنوات	٢٥	١٣,٨
من ٥ – أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٢٩,٨
١٠ سنوات فأكثر	٨٧	٤٨,١
المجموع	١٨١	١٠٠,٠

تظهر الجداول السابقة المتضمنة وصف العينة أن ما يقرب من (٥٠%) من معلمي الصفوف الأولية المشاركين في الإجابة عن أداة الدراسة هم من العاملين في المدارس الحكومية، والنصف الآخر من العاملين في المدارس الخاصة (الأهلية)، و(٨٨%) من معلمي الصفوف الأولية الممثلين في هذه الدراسة يحملون المؤهل التربوي، لكن (٤٠%) من المعلمين

غير متخصصين في اللغة العربية، هذا ولدى (٤٨%) من المعلمين خبرة (١٠ سنوات فأكثر) في التدريس، و(٣٠% تقريبا) لديهم خبرة (من ٥- إلى أقل من عشر سنوات).

أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة أداةً لقياس درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، ودرجة استفادتهم من وسائل التنمية المهنية الرسمية ووسائل التنمية الذاتية. وقد تم اختيار عبارات الاستبانة وصياغتها وفقاً للأدبيات المتوافرة حول الموضوع، وخبرة الباحث، ورأي بعض المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس وبعض المشرفين التربويين. واشتملت الاستبانة على (٣٤) أربع وثلاثين عبارة تندرج تحت ثلاثة محاور هي: مطالب التنمية المهنية (١٧ عبارة)، و وسائل التنمية المهنية الرسمية (٨ عبارات)، ووسائل التنمية الذاتية (٩ عبارات).

صدق الأداة:

للتحقق من مستوى صدق الأداة، فقد عُرضت على (خمسة) من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بغرض التأكد من أن فقرات كل محور من المحاور الثلاثة التي اشتملت عليها الأداة تعبر عن الموضوع الذي يسعى ذلك المحور لقياسه. كما عرضت الأداة بعد تعديلات المحكمين على (٣) من مشرفي الصفوف الأولية، و (٤) من معلمي الصفوف الأولية، للاستئناس برأيهم حول مدى وضوح العبارات وقياسها للموضوع الذي بنيت من أجله. وفي ضوء ملاحظات المحكمين والمشرفين والمعلمين تم تعديل بعض العبارات كي تصبح أكثر وضوحاً من حيث الصياغة وانتمائها للمحاور التي تندرج تحتها. كما قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وكانت جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لكل محور من المحاور الثلاثة مقبولة ودالة عند مستوى لا يقل عن (٠,٠١).

ثبات الاداة:

يقصد بثبات الأداة مدى استقرار درجات أفراد العينة عبر فقراتها المختلفة وانسجامها مع بعضها (Best & Kahn, 1998). لذلك فقد تم استخراج معامل ألفا كرنباخ لفحص ثبات الاتساق الداخلي للمحاور الثلاثة التي تشكل الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (٤٦) معلماً من معلمي الصفوف الأولية. والجدول التالي يظهر أن معامل ألفا كرونباخ تراوح بين ٠,٨٩ و ٠,٩٥ مما يدل على تمتع المحاور الثلاثة بدرجة جيدة من الثبات.

جدول رقم (٦)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

(العينة الاستطلاعية ن=٤٦)

المحاور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مطالب التنمية المهنية	١٧	٠,٩٥
وسائل التنمية المهنية الرسمية	٨	٠,٩٠
وسائل التنمية المهنية الذاتية	٩	٠,٨٩

المعالجة الإحصائية:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية. وقد اعتمد الباحث في تحليل بيانات هذه الدراسة على التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية. كما تم استخدام معامل ألفا ومعاملات الارتباط لفحص ثبات الأداة وصدقها. وأخيراً، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، و تحليل التباين الأحادي –أحادي الاتجاه– للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمعرفة دلالة الفروق بين عينة الدراسة.

آلية تفسير النتائج في ضوء خيارات المجيبين:

فيما يتعلق بمحور مطالب التنمية المهنية، فقد سئل المجيبون تحديد درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية من بين الخيارات التالية: (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، غير متمكن)، وفي ضوء ذلك فقد فسرت النتائج وفق الآتي:

المدى: ٤–١= ٣

طول الفئة = المدى/عدد الفئات= ٣/٤= ٠,٧٥ فإذاً:

(١) إلى (١,٧٥) درجة التمكن: غير متمكن

(١,٧٦) إلى (٢,٥) درجة التمكن: ضعيفة

(٢,٥١) إلى (٣,٢٥) درجة التمكن: متوسطة.

(٣,٢٦) إلى (٤) درجة التمكن: كبيرة.

أما فيما يتعلق بالمحورين الثاني والثالث فقد سئل المجيبون تحديد درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية من بين الخيارات التالية: (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، غير متحققة)، وفي ضوء ذلك فسيتم تفسير النتائج وفق الآتي:

المدى: ٤–١= ٣

طول الفئة = المدى/عدد الفئات= ٣/٤= ٠,٧٥ فإذاً:

(١) إلى (١,٧٥) درجة الاستفادة: غير متحققة.

(١,٧٦) إلى (٢,٥) درجة الاستفادة: ضعيفة.

(٢,٥١) إلى (٣,٢٥) درجة الاستفادة: متوسطة.

(٣,٢٦) إلى(٤) درجة الاستفادة: كبيرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

تعد مهنة التدريس من المهن الضرورية التي لا تستغني عنها الأمم قديما وحديثا، ولأهميتها فقد وصفت بالمهنة "الأم" لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، ولا غنى لها عنها. والتقرير بأن التعليم مهنة Profession يعني أن التعليم تنطبق عليه معايير المهنة، ومن أهمها، وما له علاقة بمجال هذه الدراسة (رسلان، ١٤٢٠، ص ٣٥):

١- أن ممارسة المهنة تتطلب اكتساب مهارات قائمة على معرفة نظرية تتيح معرفة أعمق لفهم وتحليل مشكلات المهنة، وتحديد الحلول المناسبة لها.

٢- أن ممارسة المهنة تتطلب تأهيلاً مهنياً وإعداداً منظماً يؤهل الإنسان لممارسة المهنة.

٣- أن المهنة تتطور، وتنمو من يوم لآخر، وهذا يستدعي برامج تدريبية لممارسي المهنة ليلحقوا بالتطورات المستجدة.

كما أن من شروط المهنة "أن العاملين فيها يحتاجون إلى إعداد مسبق يؤهلهم للعمل فيها، كما أن معظمهم يستمر في التدرب على كل جديد يستحدث في مهنته مهما وصل علمه وتعمقت خبرته، وهذا هو ما يعرف بالنمو المستمر أثناء الخدمة" (مرسي، ١٤٠٥، ص ١٢) .

ولأن التعليم مهنة، فإنها تتطلب –بالإضافة إلى بعض الخصائص الشخصية– مهارات وكفايات معينة يجب توافرها لدى المعلم ليكون تعليمه فعالاً. وقد تكون الجهود المستمرة لتطوير برامج إعداد المعلمين خير دليل على ذلك، فتزايد الخبرات والمعارف، من الوجهتين الكمية والنوعية، والناتجة عن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يواجهها مجتمعنا الحالي، يجعل أمر هذا التطوير ضرورياً، لأنه يتيح فرص تزويد المعلمين بالمعلومات والوسائل والطرق التي أسفرت عنها بحوث التعلم والتعليم والتي تم إنجازها في ضوء تلك التغيرات (نشواتي، ١٩٩٨، ص ٢٢٩).

ويحتاج المعلم الذي يمتهن التدريس إلى صفات علمية تساعده على أن يكون في مستوى المهنة التي يضطلع بها، تلك الصفات التي تعين المعلم على التمكن من مادته، كما تعينه على التجديد والابتكار والإضافة إلى مجال تخصصه. ومن أهم تلك الصفات الحرص على التزود من العلوم والمعارف في مجال التخصص. وقد نوه الكثيري والنصار (١٤٢٦هـ) إلى أهمية هذه الصفة بقولهما: أنه "في الوقت الذي أصبحت المعلومات والمعارف كالسيل الجارف لكثرتها وتجددها فإن إقبال المعلم على طلب العلم من خلال القراءة المستمرة في مجال التخصص، وحضور المحاضرات والندوات، والاشتراك في الدورات التدريبية وورش العمل صفة ينبغي على المعلم أن يتحلى بها لتجعله دائماً في تجدد ونمو وهذا لاشك سينعكس على طلابه وسعة علمهم ونمو معارفهم" (ص ١٤٥). وأشار المومني (٢٠٠٧) إلى أهمية السعي إلى التنمية المهنية بقوله: "أنه نظراً للتطورات الهائلة، والتغيرات السريعة، التي تطرأ على طرائق وأساليب التعليم والتعلم، يقع على عاتق المعلم، مسؤولية أن يكون على اطلاع كبير على مواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وأن يتمرس ويتدرب عليها، في الوقت الذي يكون فيه المعلم بحاجة إليها، عند القيام بعمله، ومن هنا تظهر أهمية التأهيل والتدريب التربوي الأكثر التصاقاً بالنمو المهني" (ص ١٣).

وقد حدد المعيار التاسع من المعايير العشرة لإعداد المعلم وجودة التدريس التي وضعتها مؤسسة INTASC Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium (١٩٩٢) والتي تمثل إطاراً يشمل المعايير التي صيغت من قبل المؤسسات والدراسات الأخرى (زيتون، ٢٠٠٤، ص ص ١٢٦-١٣٦) بأن على المعلم أن "يتأمل ممارساته ويقوم آثار اختياراته وأفعاله على الآخرين (سواء متعلمون أو آباء، أو غيرهم من العاملين بالمجال) ويسعى دائماً للنمو المهني".

كما حدد البند الرابع عشر من أخلاقيات مهنة التدريس التي صدر إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج عنها عام (١٤١٥هـ) أن "المعلم في مجال تخصصه طالب علم وباحث عن الحقيقة، لا يدخر وسعاً في التزود من المعرفة، والإحاطة بتطورها في حقل تخصصه، تقوية لإمكاناته المهنية موضوعاً وأسلوباً ووسيلة" (ص ٥).

وقد رأت اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين في تقريرها الذي قدمته لليونسكو عام ١٩٩٦ (جاك ديلور وآخرون، ١٩٩٦) أن عملية إعداد المعلمين بحاجة إلى إعادة نظر كاملة، وأنه في سبيل تحسين نوعية التعليم ينبغي أولا تحسين حال المعلمين وإعدادهم، ووضعهم الاجتماعي، وظروف عملهم، نظرًا لأنهم لن يكونوا قادرين على الوفاء بما يطلب منهم إلا إذا اكتسبوا المعارف والمهارات، والصفات الشخصية، والقدرات المهنية، والعزيمة المنشودة.

مـن زاويـة أخـرى، اقتـرح كـاتز Katz (فـي: فيفـر، و دنـلاب، ١٩٩٧، ص ٢٢) أن حاجـــات المعلمـــين تختلـــف بـــاختلاف مراحـــل تطـــويرهم المهنـــي، ففي المرحلة الأولى التي أسماها "مرحلة البقاء" Survival Stage، يحتاج المعلم فيها إلى الفهم والطمأنينة والتشجيع، ولذلك فإن تعليمه مهارات الوقوف على مسميات السلوك وإكسابه بصيرة فيها، سوف يكون ذا فائدة له في هذه المرحلة، ثم بعد أن يكون المعلم قد اكتسب خبرة قليلة في التدريس، تبدأ ما يسمى بفترة الإدماج Liaison ، وفيها يكون المعلم مستعداً للتركيز على تلاميذه وعلى تعلمهم بشكل فردي، وفي هذه المرحلة الثانية من التطوير المهني، ينصح بالاستفادة من خبرات المعلمين في التدريس، فقد يصل المعلمون إلى المرحلة الثالثة التي تسمى مرحلة التجديد innovation stage، وهي مرحلة يكون المعلمون فيها على وشك الوقوع في روتين ممل؛ أي القيـــــام بتكـــــرار الشـــــيء ذاتـــــه، وهنا يحتاج المعلمون إلى الاستشارة Consolidation عن طريق الاجتماعات المهنية وتبادل الزيارات والمجلات المهنية ومراكز المعلمين، والتعرض إلى طرق جديدة مثل التسجيل التلفزيوني بغرض التحليل الذاتي، وبعد مرور خمس سنوات من التدريس يصل معظم المعلمين إلى المرحلة النهائية من التطور المهني، وهي مرحلة النضج mature stag وفي هذه المرحلة تعمل الدراسات العليا، والأدبيات المهنية المتخصصة والندوات والمؤتمرات العلمية كوسائل يمكن استخدامها في تنمية تطورهم المهني، وفي هذه المرحلة يكون المعلمون قد طوروا كفاءاتهم التعليمية والثقة بأنفســـــهم، إلاّ أنهـــــم مـــــع ذلـــــك لـــــم يفقـــــدوا الحاجـــــات الملحة في تحسين أنفسهم وتنميتها.

وقد أشارت لجنة استشراف مستقبل العمل التربوي التابعة لمكتب التربية العربي لدول الخليج في المؤتمر الثالث لاستشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء (مكتب التربية العربي، ١٤٢٠) إلى أهمية مواصلة تدريب معلمي الصفوف الأولية، وتيسير استمرار تمهينهم أثناء الخدمة بأساليب حديثة. كما أكد دافيس Davis (٢٠٠٢) على أن الحاجة إلى المعلم المُعد إعدادا جيدا أصبحت أكثر حدة قبل أي وقت مضى في التاريخ، وذلك بسبب التغيرات الاقتصادية المتسارعة، وحاجة سوق العمل إلى مخرجات تتمتع بمهارات تقنية وعلمية عالية إضافة إلى مهارات الاتصال والتواصل الجيد، ومهارات حل المشكلات.

ووفقا للسادة (١٤١٨) فإن تطوير مستوى المعلمين يجب أن يكون موضع اهتمام التربويين أثناء سعيهم لتحسين أحوال التربية والتعليم في مجتمعاتهم، ذلك أن تعلم الأبناء بصورة أفضل يتوقف على قدرات وإمكانات معلميهم، وأن ما يجعل النمو المهني للمعلمين أمرا متطلبا وملحا هو ارتباطه الوثيق لتحسين مخرجات العمل التعليمي الذي يمارسه المعلم مع تلاميذه. كما يؤكد حواشين (١٩٨٨: ٦) على أهمية النمو المهني لزيادة فعالية عمل المعلمين عن طريق

تحسين كفايتهم الإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم الوظيفي، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإنعاش معلوماتهم وتجديد خبراتهم لمواجهة المواقف التعليمية واستغلال كل ما حوله لتحقيق الأهداف المرجوة .

والنمو المهني للمعلمين يشير إلى التطورات في مجموعة من الأساليب السلوكية المتعلقة بالطرق التربوية التي تميز معلما عن غيره في أدائه مهمته، وتشمل تطوره الأكاديمي، وإلمامه بالأساليب التربوية الحديثة، وإعداده الجيد للدروس، وأسلوبه في عرض الدروس وتنفيذها، وعلاقته بتلاميذه وحل مشكلاتهم، ومشاركته في النشاط المدرسي، وقدرته على التقويم الجيد (زايد،٢٠٠٠).

وتستهدف التنمية المهنية تحقيق أربعة أهداف (مدبولي، ٢٠٠٢، ص ٢٧) هي:

- إضافة معارف مهنية جديدة إلى المعلمين.
- تنمية المهارات المهنية لديهم.
- تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوكهم.
- تمكينهم من تحقيق تربية ناجعة لتلاميذهم.

ومما سبق، يتضح أن مفهوم التنمية المهنية أوسع وأشمل من مفهوم التدريب السائد في مدارسنا في الوقت الحاضر. وفي هذا الصدد، يؤكد مورانت (Morant, 1982) على أن برنامج تنمية المعلم أوسع من التدريب بمعناه القريب، ويطلق عليه لفظ التعليم، وهو يتعلق بالنمو المهني والأكاديمي والشخصي للمعلم من خلال تقديم سلسلة من الخبرات والنشاطات الدراسية التي يكون فيها التدريب بمعناه القريب مجرد جانب واحد فيها.

كما فرّق إبراهيم (٢٠٠٠) بين الحاجات التدريبية Training needs والحاجات المهنية Professional Needs بقوله: إن "الحاجات التدريبية ترتبط بالمطلوب تغييره أو تعديله أو تطويره بالنسبة لمعلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، وذلك بهدف تحسين مستوى أدائهم الوظيفي. أما الحاجات المهنية فلا تقتصر على الجانبين: الأكاديمي والتربوي فقط، وإنما تشمل أيضا الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية... الخ، والتي ينبغي أن يسيطر عليها المعلم ليؤدي [دوره] بمستوى راق، وليكون متفاعلا مع المواقف التدريسية (ص ص٩١٣-٩١٤).

ويشير مقرب (٢٠٠٠) إلى أن عدد من التربويين يتفقون على أن مجالات التنمية المهنية للمعلم تتركز في ثلاثة مجالات هي:

١- المجال التربوي: الذي يختص بالدرجة الأولى بمهارات المادة الدراسية والمعلومات والمعارف والكفايات العقلية والأكاديمية التي يشتمل عليها تحصيل المعلم العلمي والتعليمي العام ، وكيفية تيسير اكتساب المتعلمين لها مثل المادة الدراسية ، وطرق

و أساليب التدريس المختلفة ، والأهداف التربوية والسلوكية ، ووسائل وتكنولوجيا التعليم ، وتطوير مواد التعليم والتدريس .

٢- المجال الإداري: الذي يركز على إجراءات التعليم والتدريس وتنظيم وإدارة وقت المتعلمين مثل الاتصال والتفاعل الإنساني ، والتوجيه ، والقيادة التربوية للمتعلمين ، وتحفيز وتعزيز التعلم ، وتخطيط وتحضير الدروس ، وتعديل السلوك الصفي ، والإدارة الصفية ، وتقييم التحصيل ، وتخطيط وتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية.

٣- المجال الشخصي : الذي يهتم بخصائص المعلمين الإنسانية البناءة للتعلم والتدريس مثل المظهر ، والقيم والاتجاهات ، والخلاق المتصلة في مهنة التعليم التي تشكل في مجموعتها سمة الالتزام بالمهنة والانتماء ليها والاعتزاز بها (ص ٤٦).

كما أن هناك أساليب كثيرة ومتنوعة تساعد في تحقيق النمو المهني للمعلمين، ذكر سليم (٢٠٠٢) أهمها فيما يلي:

- أسلوب الإشراف والتوجيه التربوي: حيث يهتم هذا الأسلوب بتحسين البيئة المدرسية وتطوير الأنشطة التربوية المفيدة إلى جانب العمل على ترقية الممارسات التدريسية للمعلمين ، وتقديم أفضل الخبرات التدريسية لهم، بالإضافة إلى تحسين الأسلوب المهني للمعلمين.
- أسلوب التعاون والتفاعل مع الزملاء والإدارة المدرسية: حيث يؤدي التعاون مع الزملاء في منهج التدريس إلى تنمية المعالج المهنية وتحسين المناخ المدرسي وتطوير كفايات العمل لدى جميع العاملين بالمدرسة.
- أسلوب التدريب أثناء الخدمة: حيث تأخذ تدريبات التنمية المهنية للمعلمين عدة أنماط منها ما يتم داخل المدرسة، ومنها ما يتم خارجها، ومنها ما يتم عن طريق ابتعاث المعلمين في دورات تدريبية إلى بعض الدول المتقدمة بهدف تطوير الممارسات المهنية للمعلمين داخل الصفوف وفي البيئة المدرسية.
- أسلوب التعليم الذاتي: حيث يطور المعلم من معارفه ومهاراته من خلال التأمل في ممارساته اليومية، ومن خلال القراءة الحرة في المراجع العلمية الإضافية ، ومن خلال تحليله للممارسات التدريسية لزملائه، خاصة القدامى منهم.
- أسلوب التعليم عن بعد: حيث يسهم هذا الأسلوب في التعليم والتعلم عن بعد في تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وإلى ترقية إلمام المعلمين بالمواد الدراسية وبمفاهيمها الأساسية، وبالخبرات التربوية الأساسية حولها.

- أسلوب الشراكة مع بض مؤسسات التربية في المجتمع: حيث يستطيع المعلمون الاستفادة من الروابط المهنية في المجتمع في تطوير ممارساتهم التعليمية وإثراء خبراتهم التربوية والتدريسية (ص ١١٣).

ويمثل تدريب المعلمين أثناء الخدمة ركيزة أساسية في مجال التطوير المهني والإعداد التربوي؛ لما له من نتائج ملموسة على عملية التعليم والتعلم، كما يعد التدريب من الوسائل المعينة على تحسين الأداء التعليمي ورفع كفاءة المعلم التعليمية، وإحساسه بالثقة في نفسه، والعمل على تأصيل الجانب العلمي والتربي في مجال تخصصه.

ومن الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين، تدريبهم أثناء الخدمة داخل المدرسة، ويقوم هذا الاتجاه على نقل التدريب داخل المدرسة بهدف رفع كفاءة المعلم فيما يتعلق بالممارسات التربوية داخل الصف المدرسي، وتطوير أداء المجتمع المدرسي، وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين. ويوجز الشريف وسلطان (١٩٨٣) أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة في عدة أمور منها:

١- تطوير أداء المعلمين وتزويدهم بالمعلومات والمستحدثات العلمية والتربوية لمواجهة تحديات العصر.
٢- معالجة أوجه القصور في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.
٣- زيادة كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم التعليمية.
٤- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي، وإكسابهم المهارات اللازمة لاستخدام التقنيات التربوية.

ومن الأساليب التدريبية المستخدمة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة (هلال، ٢٠٠٣) أساليب التدريب النظري: التي تشمل لمناقشة الجماعية، والمحاضرة، والندوة الحوارية، والقراءة والنشرات، وتوليد الأفكار، والمطبوعات. وأساليب التدريب العملي: مثل دراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، والزيارات الميدانية، وورش العمل، والمختبرات والمعامل التدريبية، والدروس النموذجية التدريبية، وسلة القرارات، والمباريات الإدارية، والحلقة الدراسية الميدانية، والتدريب التعاوني، والتعليم المصغر. وكذلك أساليب التدريب الذاتي التي تتمثل في التدريب عن بعد، والتدريب باستخدام الحاسوب، أو التعليم المبرمج، أو استخدام الحقيبة التدريبية.

وقد نصت السياسة العامة للتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم (دليل التدريب التربوي والابتعاث، ١٤٢٣) على أن التدريب التربوي حق إلزامي لجميع منسوبي الوزارة، وواجب وظيفي وفق ما نصت عليه المادة رقم (٣٤) من نظام الخدمة المدنية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآتي:

١- إلزام المعلم بالالتحاق بالبرامج التدريبية التي تلبي حاجاته ضمن البرامج التدريبية المتوفرة.

٢- التأكيد على وجوب التحاق المعلم بأحد البرامج التدريبية بما لا يقل عن برنامج واحد كل خمس سنوات كحد أقصى.

٣- إتاحة الفرصة بتوفير البرامج التدريبية لجميع شاغلي الوظائف التعليمية وفق احتياجاتهم التدريبية الفعلية، وتمكينهم من الالتحاق بها.

ونظرا لما تمثله مرحلة الصفوف الأولية من أهمية بالغة في تشكيل شخصية التلاميذ العلمية وتنمية مهاراتهم المختلفة، فقد أنشأت وزارة التربية والتعليم شعبة الصفوف الأولية في جميع إدارات التعليم، وكان من أبرز الأهداف التي سعت الشعبة لتحقيقها (وفقا لتعميم الوزارة رقم ٣١/٢٤٤ وتاريخ ١٤٢٥/٤/٢٥هـ): تنمية القدرات والمهارات العلمية والتربوية وتطويرها لدى معلمي الصفوف الأولية ومشرفيها وذلك من خلال:

- تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي الصفوف الأولية ومشرفيها.
- إتاحة الفرصة لمعلمي الصفوف الأولية ومشرفيها لتحقيق النمو المهني لهم.
- إقامة البرامج التنشيطية والدورات التدريبية لمختلف معلمي الصفوف الأولية.
- تفعيل مبدأ تبادل الخبرات، وذلك بالإفادة من المعلمين المتميزين في تعليم الصفوف الأولية في تدريب زملائهم.

كما أنه في إطار حرص وزارة التربية والتعليم على تدريب المعلمين فقد أنشئت إدارة خاصة بالتدريب التربوي تسعى إلى تحسين أداء الفرد، وتطوير قدراته، وتزويد المتدربين بالمعلومات والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات والمعارف الإدارية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه التغيرات (دليل التدريب والابتعاث، ١٤٢٣هـ).

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على عدد كبير من الدراسات في مجال التدريب والتنمية المهنية في التخصصات المختلفة وفي عدد من الدول العربية. ونظرا إلى أن مجال الدراسة الحالية هو التنمية المهنية لمعلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض فقد حرص الباحث على استعراض أهم الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع، أو الموضوعات المرتبطة به مثل مستوى المعلمين أو الطلاب على حد سواء، في السعودية عموما وفي مدينة الرياض خصوصا، مع التركيز على ما له علاقة بالتدريس في الصفوف الأولية. ومن الدراسات ذات الصلة، مرتبة حسب الأقدم، ما يلي:

هدفت دراسة الفاهمي (١٤٢١) إلى تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية ومعلميها، وصمم الباحث استبانة وزعها على (٦٤) مشرفا للغة العربية، و (١٨٦) معلما من معلمي الصفوف الأولية، وتوصل الباحث في ختام بحثه إلى قائمة بالحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية، وأوصى بضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية التي تنفذها وزارة التربية والتعليم، وإجراء دراسات تقويمية لمدى فاعلية الدورات التدريبية التي تعقد سنويا لمعرفة مدى تلبيتها حاجات المعلمين.

وهدفت دراسة الرميح (١٤٢٥) إلى التعرف على مدى مساهمة المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، واستخدم الباحث استبانة وزعها على (٥٢٢) معلما و (١٦) مديرا و (٢٧) مشرفا مقيما في جميع المراحل الدراسية في مدارس مدينة الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشرف المقيم يسهم (بدرجة متوسطة) في تنمية المعلم مهنيا، وأن ارتفاع أنصبة المعلمين من الحصص تمثل أبرز الصعوبات التي تحد من تنمية المشرف المقيم للمعلمين مهنيا، وكذلك عدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين، وأوصى الباحث تبعا لتلك النتائج بأهمية إعادة تأهيل المشرف المقيم ليقوم بدوره في تنمية المعلمين مهنيا، وتخفيض نصاب المعلم، وإعداد خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين.

وأظهرت نتائج دراسة الشريف (١٤٢٦) التي طبقها على (٥٧٦) من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في مدينة الرياض، أن مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية متوفرة بدرجة كبيرة، وأن من أهم مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية هو ندرة الدورات التأهيلية لتدريب معلمي ومعلمات القراءة في الصفوف الأولية، هذا مع اتفاق المعلمين والمعلمات على أن كثرة نصاب المعلم والمعلمة من الحصص اليومية من غير حصص القراءة يسبب لهما إعاقة في عملية تدريس القراءة على أسس علمية.

كما هدفت دراسة النصار (١٤٢٦) إلى تعرف واقع أداء معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، من حيث تطبيقهم للغة العربية: قراءة وكتابة ومحادثة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على بطاقة ملاحظة أعدها لهذا الغرض، وتم تطبيقها على (٦٠) من معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية في مدارس مدينة الرياض. وقد توصل الباحث إلى أن معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية –عموما– سواء أكانوا من المتخصصين في اللغة العربية أم من غيرهم متمكنون (بدرجة ضعيفة) في أدائهم اللغوي في القراءة والكتابة والمحادثة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المتخصصين في اللغة العربية وغير المتخصصين فيها، في جميع المجالات اللغوية وذلك لصالح المعلمين المتخصصين، مما

يعني أن المعلمين المتخصصين أفضل من غير المتخصصين في أدائهم اللغوي بشكل عام. وقد أوصى الباحث بضرورة تنمية أداء معلمي اللغة العربية الذين هم على رأس العمل وذلك في جميع فنون اللغة العربية، مع التركيز على المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية.

وأجرى الدخيل (١٤٢٧) دراسة هدفت إلى تعرف مدى إلمام معلمي اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمفهوم تعليم القراءة، ومن ثم تصميم برنامج تدريبي يعين المعلمين على تنمية مفهوم تعليم القراءة نظريا وتطبيقا، وقياس أثر البرنامج في أداء المعلمين في موقف تعليم القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة التي اشترك في تجربتها (١٨) معلما أن جميع الحالات قد تحسنت بعد التحاقها بالبرنامج التدريبي عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني أن البرنامج التدريبي قد نجح في تنمية مفهوم تعليم القراءة والرفع من درجة ممارسة مقتضيات ومكونات مفهوم تعليم القراءة لدى أفراد العينة على المستوى التطبيقي في محاور: مطالب التعلم، والأساليب والإجراءات، والتقويم.

وهدفت دراسة السبيعي (١٤٢٧) إلى تعرف أثر التدريب القائم على مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في أداء معلميها بالمرحلة المتوسطة، واختار الباحث (٢٠) معلما من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في مدينة الخرج، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي قد نجح في رفع مستوى كفاءة أفراد العينة المتعلقة بمطالب تعليم قواعد اللغة العربية، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وأقرب الدراسات السابقة إلى الدراسة الحالية هي دراسة السيف (١٤٢٧) التي هدفت إلى تحديد أهم الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية، ومعرفة مدى ممارسة هؤلاء المعلمين لمهام الإدارة الصفية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، وقد صمم الباحث استبانة وزعها على (٢٩٠) معلما من معلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض، و(١٣٦) مديرا من مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض. وأظهرت نتائج البحث ترتيبا لأهم الحاجات التدريبية المتعلقة بمهام الإدارة الصفية، وعلى رأسها "تدريب المعلم على التعامل الجيد مع التلاميذ واتباع الوسائل التي تجذبهم للدرس. كما أظهرت نتائج دراسة السيف أيضا أن من المعوقات التي تحول دون ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهام الإدارة الصفية داخل الصف حسب ترتيب أهميتها من وجهة نظر المعلمين والمديرين: "كثرة المهام والواجبات المطلوبة من المعلم داخل المدرسة" وكذلك أن "البرامج التدريبية التي تعقد للمعلم تهتم بالجانب النظري" (ص هـ)، ومن ثم فقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية وخاصة البرامج التدريبية في مجال إدارة الصف.

كما أن أحدث دراسة اطلع عليها الباحث في هذا المجال هي دراسة النمري (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمة اللغة العربية في ضوء

متغيرات العصر ومستجداته في عدد من المجالات مثل: المعارف والمعلومات النظرية المتصلة بالجانب المهني، وتخطيط دروس اللغة العربية، وطرق وأساليب وإستراتيجيات التدريس الفعال للغة العربية. واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع معلوماتها وطبقت على (٧٠) معلمة لغة عربية في المرحلة المتوسطة، و (٦٠) معلمة في المرحلة الثانوية، في مدينة مكة المكرمة. وأسفرت الدراسة عن تحديد (٤٦) حاجة تدريبية مهنية لازمة لمعلمة اللغة العربية في ضوء مستجدات العصر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بأهمية الاحتياجات التدريبية تعزى لصالح معلمات المرحلة الثانوية. وأوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد وتكوين المعلمات مهنيا قبل وأثناء العمل لتلبية حاجات العصر المتغيرة.

وتظهر الدراسات السابقة عدم الرضا عن مستوى التنمية المهنية والتدريب على رأس العمل الذي يتم في مدارس التعليم العام في الوقت الحاضر (دراستا الفاهمي ١٤٢١، والرميح ١٤٢٥، والنمري ٢٠٠٨)، وأن هناك عدداً من العوائق التي تحول دون فاعلية الدورات التدريبية –مع قلتها– التي تقدم للمعلمين عموما ولمعلمي الصفوف الأولية خصوصا (دراستا الشريف ١٤٢٦، والسيف ١٤٢٧)، وأن قلة التأهيل والتدريب المناسبين قد أديا –ربما– إلى ضعف الأداء اللغوي للمعلمين خصوصا غير المتخصصين أصلا في تعليم اللغة العربية (دراسة النصار، ١٤٢٦)، وأن البرامج التدريبية الموجهة قد يكون لها أثر إيجابي على أداء المعلمين إذا أديت بشكل جيد (دراستا الدخيل، ١٤٢٧، والسبيعي، ١٤٢٧)

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية؟

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	مطالب التنمية المهنية		درجة التمكن				المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة		
١	المعرفة بمراحل تطور اللغة عند التلاميذ.	ت	١٠٠	٦٨	٦	٦	٣,٤٦	١٣
		%	٥٥,٦	٣٧,٨	٣,٣	٣,٣		
٢	المعرفة بنظريات اكتساب اللغة.	ت	٧٣	٩٠	١٠	٧	٣,٢٧	١٧
		%	٤٠,٦	٥٠,٠	٥,٦	٣,٩		
٣	المعرفة بأساليب التعلم اللغوي.	ت	٩٦	٦٤	١٢	٣	٣,٤٥	١٤
		%	٥٤,٩	٣٦,٦	٦,٩	١,٧		
٤	المعرفة بمراحل تطور القراءة والكتابة.	ت	١٣٢	٤١	٢	٣	٣,٧٠	٤
		%	٧٤,٢	٢٣,٠	١,١	١,٧		
٥	المعرفة بكيفية تعلّم التلاميذ القراءة والكتابة.	ت	١٤٧	٣١	٢		٣,٨١	١
		%	٨١,٧	١٧,٢	١,١			
٦	المعرفة بأسس ومبادئ تعليم القراءة والكتابة.	ت	١٣٨	٣٨	٤		٣,٧٤	٢
		%	٧٦,٧	٢١,١	٢,٢			
٧	المعرفة بالإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة والكتابة.	ت	٩٠	٧٧	١٠	٢	٣,٤٢	١٦
		%	٥٠,٣	٤٣,٠	٥,٦	١,١		
٨	المعرفة بكيفية تحقيق التكامل بين تدريس القراءة وتدريس الكتابة.	ت	١٢٥	٤٨	٧		٣,٦٦	٥
		%	٦٩,٤	٢٦,٧	٣,٩			
٩	المعرفة بكيفية تحقيق التكامل بين تدريس القراءة والكتابة والمواد الدراسية الأخرى.	ت	١١٩	٥٤	٧	١	٣,٦١	٧
		%	٦٥,٧	٢٩,٨	٣,٩	٠,٦		
١٠	المعرفة بإستراتيجيات تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة.	ت	١٣٥	٤٢	٤		٣,٧٢	٣
		%	٧٤,٦	٢٣,٢	٢,٢			
١١	المعرفة بكيفية معالجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة.	ت	٩٠	٨٦	٥		٣,٤٧	١٢
		%	٤٩,٧	٤٧,٥	٢,٨			
١٢	المعرفة بأنشطة القراءة والكتابة غير الصفية.	ت	١٠١	٦٨	١٠	١	٣,٤٩	١٠
		%	٥٦,١	٣٧,٨	٥,٦	٠,٦		
١٣	المعرفة بمتطلبات البيئة الصفية الغنية بالقراءة والكتابة.	ت	٩٦	٧١	٩	٢	٣,٤٧	١١
		%	٥٣,٩	٣٩,٩	٥,١	١,١		
١٤	المعرفة بكيفية استخدام الوسائل الحديثة في تدريس القراءة والكتابة.	ت	١٢٤	٥٠	٥	١	٣,٦٥	٦
		%	٦٨,٩	٢٧,٨	٢,٨	٠,٦		
١٥	المعرفة باستخدام الإستراتيجيات الحديثة	ت	١٠٣	٦٩	٧	١	٣,٥٢	٩

	في تقويم القراءة والكتابة.	%	٥٧,٢	٣٨,٣	٣,٩	٠,٦		
١٦	المعرفة بكيفية الاستفادة من أدب الأطفال في تدريس القراءة والكتابة.	ت	٩١	٧٧	١٢		٣,٤٤	١٥
		%	٥٠,٦	٤٢,٨	٦,٧			
١٧	المعرفة بوسائل تنمية ميول واتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة.	ت	١١١	٥٩	١٠	١	٣,٥٥	٨
		%	٦١,٣	٣٢,٦	٥,٥	٠,٦		
المتوسط العام لدرجة التمكن من المطالب							**٣,٥٥**	

يظهر الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجة تمكن معلمي الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة يتراوح بين (٣,٢٧- ٣,٨١)، وبمتوسط عام قدره (٣,٥٥) وهو يقع في فئة التمكن الكبيرة. وحصلت مطالب التمكن التالية: " المعرفة بكيفية تعلّم التلاميذ القراءة والكتابة"، و "المعرفة بأسس ومبادئ تعليم القراءة والكتابة"، و" المعرفة بإستراتيجيات تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة" على أعلى متوسطات درجات التمكن على التوالي. في حين كانت درجة تمكن المعلمين أقل في المطالب التالية: "المعرفة بنظريات اكتساب اللغة"، و "المعرفة بالإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة والكتابة"، و"المعرفة بكيفية الاستفادة من أدب الأطفال في تدريس القراءة والكتابة"، حيث إن ما يقرب من (٥٠%) من المعلمين متمكنين من تلك المطالب بدرجة متوسطة أو ضعيفة.

السؤال الثاني: ما درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة؟

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة

استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	وسائل التنمية المهنية الرسمية		درجة الاستفادة				المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة		
١٨	الاستفادة من مشرف الصفوف الأولية في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.	ت	٩٠	٥٣	٣٣	٥	٣,٢٦	٣
		%	٤٩,٧	٢٩,٣	١٨,٢	٢,٨		
١٩	الاستفادة من المعلمين المتميزين في المدرسة في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.	ت	١٠٧	٥٤	١٤	٥	٣,٤٦	١
		%	٥٩,٤	٣٠,٠	٧,٨	٢,٨		
٢٠	الاستفادة من الدورات التدريبية التي تقدمها إدارة التدريب التربوي في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.	ت	٧٥	٦٧	٢٥	١٣	٣,١٣	٥
		%	٤١,٧	٣٧,٢	١٣,٩	٧,٢		
٢١	الاستفادة من حضور المحاضرات التخصصية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.	ت	٦٠	٧٣	٢٥	٢٣	٢,٩٤	٧
		%	٣٣,١	٤٠,٣	١٣,٨	١٢,٧		
٢٢	الاستفادة من حلقات النقاش الجماعية للمعلمين	ت	١٠٤	٤٣	٢٣	١١	٣,٣٣	٢

	المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة.	%	٥٧,٥	٢٣,٨	١٢,٧	٦,١		
٢٣	الاستفادة من حضور المحاضرات المنهجية في مؤسسات إعداد المعلمين المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.	ت	٥٥	٦٣	٣٠	٣٢	٢,٧٨	٨
		%	٣٠,٦	٣٥,٠	١٦,٧	١٧,٨		
٢٤	الاستفادة من حضور الدروس النموذجية في طرق تدريس القراءة والكتابة.	ت	٩٤	٥١	٢٠	١٦	٣,٢٣	٤
		%	٥١,٩	٢٨,٢	١١,٠	٨,٨		
٢٥	الاستفادة من الكتب المتخصصة أو النشرات العلمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة التي توزعها الوزارة على المعلمين أو تتيحها في مكتبة المدرسة.	ت	٧٣	٦٥	٢٣	٢٠	٣,٠٦	٦
		%	٤٠,٣	٣٥,٩	١٢,٧	١١,٠		
المتوسط العام لدرجة الاستفادة من الوسائل							**٣,١٥**	

يظهر الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة يتراوح بين (٢,٧٨- ٣,٤٦) وهو يقع في درجات الاستفادة الكبيرة والمتوسطة. وقد حصلت وسائل التنمية المهنية التالية على أعلى درجات الاستفادة (الكبيرة): "الاستفادة من المعلمين المتميزين في المدرسة في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة" ، و "الاستفادة من حلقات النقاش الجماعية للمعلمين المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة"، و "الاستفادة من مشرف الصفوف الأولية في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة". في حين حصلت وسائل أخرى على أقل درجات الاستفادة (المتوسطة) وهي على التوالي: "الاستفادة من حضور المحاضرات المنهجية في مؤسسات إعداد المعلمين المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة" و " الاستفادة من حضور المحاضرات التخصصية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة" و " الاستفادة من الكتب المتخصصة أو النشرات العلمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة التي توزعها الوزارة على المعلمين أو تتيحها في مكتبة المدرسة".

السؤال الثالث: ما درجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة؟

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة

استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	وسائل التنمية المهنية الذاتية		درجة الاستفادة				المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة		
٢٦	حضور المحاضرات العلمية المتعلقة بتدريس	ت	٤٥	٦٩	٣٠	٣٣	٢,٧١	٥

	القراءة والكتابة.	%	٢٥,٤	٣٩,٠	١٦,٩	١٨,٦		
٢٧	الاشتراك في مجلة علمية متخصصة في تدريس القراءة والكتابة.	ت	٢٠	٣٩	٥٣	٦١	٢,١٠	٨
		%	١١,٦	٢٢,٥	٣٠,٦	٣٥,٣		
٢٨	الاطلاع على البحوث والدراسات ذات العلاقة بتدريس القراءة والكتابة.	ت	٤٨	٧٠	٣٤	٢٥	٢,٨٠	٢
		%	٢٧,١	٣٩,٥	١٩,٢	١٤,١		
٢٩	الاشتراك في جمعية علمية متخصصة، مثل: "جمعية اللغة العربية"، أو "جمعية القراءة والمعرفة".	ت	١٥	٤٠	٤٧	٧٤	١,٩٨	٩
		%	٨,٥	٢٢,٧	٢٦,٧	٤٢,٠		
٣٠	قراءة الكتب العلمية المتخصصة في تدريس القراءة والكتابة.	ت	٦٧	٧١	٢٤	١١	٣,١٢	١
		%	٣٨,٧	٤١,٠	١٣,٩	٦,٤		
٣١	الاشتراك في منتديات (على الإنترنت) متخصصة في تدريس القراءة والكتابة.	ت	٣٧	٤٢	٥٠	٤٧	٢,٣٩	٦
		%	٢١,٠	٢٣,٩	٢٨,٤	٢٦,٧		
٣٢	زيارة مواقع الإنترنت التعليمية المتخصصة في تدريس القراءة والكتابة.	ت	٤٨	٥٨	٤٥	٢٦	٢,٧٢	٤
		%	٢٧,١	٣٢,٨	٢٥,٤	١٤,٧		
٣٣	مشاهدة الأفلام التعليمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.	ت	٥٠	٦٤	٣٩	٢٤	٢,٧٩	٣
		%	٢٨,٢	٣٦,٢	٢٢,٠	١٣,٦		
٣٤	الاشتراك في الدروس والمحاضرات الصيفية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.	ت	٢٨	٥١	٤٤	٥٢	٢,٣١	٧
		%	١٦,٠	٢٩,١	٢٥,١	٢٩,٧		
المتوسط العام لدرجة الاستفادة من الوسائل							**٢,٥٥**	

يظهر الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجة استفادة معلمي الصفوف الأولية من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة يتراوح بين (١,٩٨- ٣,١٢) وهو يقع في درجات الاستفادة المتوسطة والضعيفة. وقد تمثلت أعلى درجات الاستفادة المتوسطة في " قراءة الكتب العلمية المتخصصة في تدريس القراءة والكتابة" يليها "الاطلاع على البحوث والدراسات ذات العلاقة بتدريس القراءة والكتابة، ثم " مشاهدة الأفلام التعليمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة". في حين كانت أقل درجات الاستفادة الضعيفة تتمثل في: " الاشتراك في جمعية علمية متخصصة، مثل: "جمعية اللغة العربية"، أو "جمعية القراءة والمعرفة"، يليها " الاشتراك في مجلة علمية متخصصة في تدريس القراءة والكتابة"، ثم "الاشتراك في الدروس والمحاضرات الصيفية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة".

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع

المدرسة، الصف الدراسي، نوع المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية؟

٤-١- الفروق باختلاف نوع المدرسة:

الجدول (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
حكومية	٩٠	٣,٤٠	٠,٤٢	٥,٥٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
أهلية	٩٠	٣,٧٠	٠,٣٠			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها، وذلك لصالح العاملين في المدارس الأهلية. أي أن معلمي الصفوف الأولية في المدارس الخاصة (الأهلية) أكثر تمكنا من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم في المدارس الحكومية.

٤-٢- الفروق باختلاف الصف الدراسي:

جدول رقم (١١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٠٧	٢	٠,٠٤	٠,٢٢	٠,٨٠٢	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧,٤٤	١٧٣	٠,١٦			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة أفراد نظر عينة الدراسة باختلاف الصف الدراسي. أي أنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصف الأول أو الصف الثاني أو الصف

الثالث فيما يتعلق بدرجة تمكنهم من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.

٤-٣- الفروق باختلاف نوع التأهيل العلمي:

الجدول (١٢)

اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي

نوع التأهيل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
تربوي	١٥٩	٣,٥٦	٨٩,٨١	١٤٢٧٩,٥	١٣٠٢,٥	٠,٥٣٢	غير دالة
غير تربوي	١٨	٣,٥١	٨١,٨٦	١٤٧٣,٥			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (يو) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة أفراد نظر عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي. أي أنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين التربويين وغير التربويين فيما يتعلق بدرجة تمكنهم من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.

٤-٤- الفروق باختلاف التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس:

الجدول (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
اللغة العربية	١٠٤	٣,٦٢	٠,٣٤	٢,٨٦	٠,٠٠٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
غير اللغة العربية	٧٢	٣,٤٥	٠,٤٤			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، وذلك لصالح المتخصصين في اللغة العربية. أي أن معلمي

الصفوف الأولية المتخصصين في اللغة العربية أكثر تمكنا من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم من ذوي التخصصات الأخرى غير اللغة العربية.

٤-٥- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في تدريس الصفوف الأولية:

جدول رقم (١٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٢,١٧	٣	٠,٧٢	٤,٩٤	٠,٠٠٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
داخل المجموعات	٢٥,٩١	١٧٧	٠,١٥			

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم في تدريس الصفوف الأولية. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق تبين أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ للمعلمين ذوي الخبرة (من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات) وذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، لصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر). أي أن معلمي الصفوف الأولية الذين أمضوا أكثر من (١٠ سنوات) في التدريس أكثر تمكنا من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم الذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات.

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، نوع المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية؟

٥-١- الفروق باختلاف نوع المدرسة:

الجدول (١٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
حكومية	٩٠	٢,٨١	٠,٧٤	٦,٩٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
أهلية	٩٠	٣,٤٨	٠,٥٤			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها، وذلك لصالح العاملين في مدارس أهلية. أي أن معلمي الصفوف الأولية في المدارس الخاصة (الأهلية) أكثر استفادة من وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم في المدارس الحكومية.

٥-٢- الفروق باختلاف الصف الدراسي:

جدول رقم (١٦)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٥٩	٢	٠,٢٩	٠,٥٤	٠,٥٨٢	غير دالة
داخل المجموعات	٩٣,٥٦	١٧٣	٠,٥٤			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث الابتدائي).

٥-٣- الفروق باختلاف نوع التأهيل العلمي:

الجدول (١٧)

اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي

نوع التأهيل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق

نوع التأهيل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
تربوي	١٥٩	٣,١٢	٨٦,٩٤	١٣٨٢٣,٥	١١٠٣,٥	٠,١١١	غير دالة
غير تربوي	١٨	٣,٣٨	١٠٧,١٩	١٩٢٩,٥			

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة (يو) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي (تربوي، غير تربوي).

٥-٤- الفروق باختلاف التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس:

الجدول (١٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
اللغة العربية	١٠٤	٣,٣٧	٠,٦٠	٥,٠٣	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
غير اللغة العربية	٧٢	٢,٨٢	٠,٧٨			

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، وذلك لصالح المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.

٥-٥- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في تدريس الصفوف الأولية:

جدول رقم (١٩)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٢,٧٨	٣	٠,٩٣	١,٧٧	٠,١٥٥	غير دالة
داخل المجموعات	٩٢,٧٦	١٧٧	٠,٥٢			

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية المتعلقة

بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم في تدريس الصفوف الأولية.

السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بدرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة تعزى إلى: نوع المدرسة، الصف الدراسي، نوع المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية؟

٦-١- الفروق باختلاف نوع المدرسة:

الجدول (٢٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
حكومية	٩٠	٢,٣٨	٠,٧٥	٣,٠٩	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
أهلية	٨٦	٢,٧٢	٠,٧١			

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة أفراد نظر عينة الدراسة باختلاف نوع المدرسة الملتحقين بها، وذلك لصالح العاملين في مدارس أهلية. أي أن معلمي الصفوف الأولية في المدارس الخاصة (الأهلية) أكثر استفادة من وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم في المدارس الحكومية.

٦-٢- الفروق باختلاف الصف الدراسي:

جدول رقم (٢١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٥٨	٢	٠,٢٩	٠,٥٣	٠,٥٩٢	غير دالة
داخل المجموعات	٩٣,٦٧	١٦٩	٠,٥٥			

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف الصف الدراسي.

٦-٣- الفروق باختلاف نوع التأهيل العلمي:

الجدول (٢٢)

اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي

نوع التأهيل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
تربوي	١٥٦	٢,٥٣	٨٦,٤٣	١٣٤٨٣,٠	١٢٣٧,٠	٠,٦٥٠	غير دالة
غير تربوي	١٧	٢,٦١	٩٢,٢٤	١٥٦٨,٠			

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن قيمة (يو) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع تأهيلهم العلمي.

٦-٤- الفروق باختلاف التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس:

جدول رقم (٢٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
اللغة العربية	١٠٢	٢,٧٠	٠,٦٧	٣,٢١	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
غير اللغة العربية	٧٠	٢,٣٣	٠,٨١			

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصهم في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، وذلك لصالح المتخصصين في اللغة عربية. أي أن معلمي الصفوف الأولية المتخصصين في اللغة العربية أكثر استفادة من وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من أقرانهم غير المتخصصين في اللغة العربية.

٦-٥- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في تدريس الصفوف الأولية:

جدول رقم (٢٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٦٥	٣	٠,٢٢	٠,٣٩	٠,٧٦٤	غير دالة
داخل المجموعات	٩٧,٤٤	١٧٣	٠,٥٦			

يتضح من الجدول رقم (٢٤) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبرتهم في تدريس الصفوف الأولية.

جدول رقم (٢٥)

ملخص نتائج أسئلة الفروق الإحصائية

المحاور / المتغيرات	نوع المدرسة (حكومية – أهلية)	نوع الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث الابتدائي)	نوع المؤهل العلمي (تربوي، غير تربوي)	التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس (اللغة العربية، غير اللغة العربية)	الخبرة في تدريس الصفوف الأولية (أقل من عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات)
التمكن من مطالب التنمية المهنية	توجد فروق لصالح العاملين في المدارس الأهلية	لا توجد فروق	لا توجد فروق	توجد فروق لصالح المتخصصين في اللغة العربية	توجد فروق لصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر).
الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية	توجد فروق لصالح العاملين في المدارس الأهلية	لا توجد فروق	لا توجد فروق	توجد فروق لصالح المتخصصين في اللغة العربية	لا توجد فروق
الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية	توجد فروق لصالح العاملين في المدارس الأهلية	لا توجد فروق	لا توجد فروق	توجد فروق لصالح المتخصصين في اللغة العربية	لا توجد فروق

التعليق على النتائج

يحسن قبل مناقشة نتائج أسئلة الدراسة التذكير ببعض صفات عينة الدراسة المشار إليها في الجداول رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، حيث أظهرت النتائج أن (٥٠%) من عينة الدراسة هم من المعلمين العاملين في المدارس الخاصة (الأهلية)، و(٨٨%) من أفراد عينة الدراسة يحملون المؤهل التربوي، و(٤٠%) من العينة من غير المتخصصين في اللغة العربية، ولدى (٤٨%) من أفراد العينة خبرة (١٠ سنوات فأكثر) في التدريس، و(٣٠% تقريبا) لديهم خبرة (من ٥- إلى أقل من عشر سنوات).

ومع أن (٨٨%) من معلمي الصفوف الأولية الممثلين في هذه الدراسة يحملون المؤهل التربوي، وهذا شيء جيد، إلا أن (٤٠%) من معلمي الصفوف الأولية غير متخصصين في اللغة العربية، وترتفع هذه النسبة لتصل إلى (٦٦,٧%) من المعلمين في المدارس الحكومية، مقابل (٣٣,٣%) في المدارس الأهلية. وهذه النتيجة توضح مدى البطء في إحلال المعلمين المتخصصين في اللغة العربية محل غير المتخصصين فيها وذلك خلال السنوات الأربع الماضية، حيث أشار الباحث في مقدمة هذه الدراسة إلى إحصائية مركز المعلومات في إدارة التربية والتعليم في الرياض (١٤٢٤هـ) التي تشير إلى أن ما يقرب من (٧٥%) من معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية هم من غير المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة. وعلى كل، فهذه النتيجة تدل على أن إشكالية تدريس القراءة والكتابة من غير المتخصصين لا تزال قائمة في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وهذا -لا شك- له انعكاسات سلبية على عملية تدريس القراءة والكتابة، والتمكن من مهاراتهما المتعددة.

وقد أظهرت نتائج السؤال الأول أن نسبة كبيرة من معلمي الصفوف الأولية متمكنين من كثير من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة. لكن، في المقابل، هناك نسبة من المعلمين تقل درجة تمكنهم من بعض مطالب التنمية المهنية المهمة إلى الدرجة المتوسطة أو الضعيفة. فمثلا، (٥٠%) فقط من المعلمين يتمكنون بدرجة كبيرة من "المعرفة بالإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة والكتابة" في حين أن النصف الآخر من المعلمين تقل درجة تمكنهم من هذا المطلب إلى الدرجة المتوسطة أو الضعيفة. وهذه النتيجة تنسحب تماما على المطلب المتعلق "بالمعرفة بكيفية الاستفادة من أدب الأطفال في تدريس القراءة والكتابة". وهذان المطلبان

من مطالب التدريس الأساسية في عملية تعليم القراءة والكتابة، والضعف فيهما يؤدي إلى استخدام طرائق وإستراتيجيات قديمة أو غير فعالة في تدريس القراءة والكتابة، وكذلك عدم الاستفادة من أدب الأطفال مثل قراءة القصص المشوقة، أو الأشعار المغناة في التدريس ، وتنمية اتجاهات الأطفال الإيجابية نحو القراءة. وقد أكدت هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة الحميدي (١٤٢١) من أن معلمي الصفوف الأولية ضعيفين في إعدادهم وتأهيلهم اللغوي، ودراسة الدخيل (١٤٢٧) التي أشارت إلى وجود قصور في عملية تدريب التلاميذ على مهارات القراءة، وعدم قدرتهم على تنمية ميول التلاميذ القرائية، بل إن أساليبهم اقتصرت على إجراءات روتينية في تعليم القراءة.

وأما إجابات السؤال الثاني، فقد أظهرت النتائج استفادة المعلمين الكبيرة من بعض وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، خصوصا "الاستفادة من المعلمين المتميزين في المدرسة في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة" ، و "الاستفادة من حلقات النقاش الجماعية للمعلمين المتخصصين في تدريس القراءة والكتابة"، و "الاستفادة من مشرف الصفوف الأولية في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة". وهذه الوسائل المهنية يجمعها قاسم مشترك وهي أنها جميعا وسائل ميدانية تطبيقية تعكس مدى الفائدة من التعلم من الأقران إما بواسطة الاحتكاك بالمعلمين المتميزين في المدرسة وحضور بعض الدروس التي يقدمونها للاستفادة من طرق التدريس التي يستخدمونها، وكيفية عرض الدروس، وكيفية التفاعل مع الطلاب، وتقويمهم، وتحفيزهم على التعلم بطرق مبتكرة، وإما بواسطة زيارات المشرفين الميدانية التي تساعد على تقويم أداء المعلمين وتوضيح نقاط الضعف والقوة لديهم في عملية التدريس. ويؤيد هذا الاتجاه، أن وسائل التنمية المهنية النظرية مثل حضور المحاضرات المنهجية، أو قراءة الكتب المتخصصة لا تحظى بقدر كبير من اهتمام المعلمين بوصفها وسيلة من وسائل التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، حيث إن نسبة من المعلمين تتراوح ما بين (٢٤ إلى ٣٥%) كانت استفادتهم من تلك الوسائل النظرية إما (ضعيفة) أو (معدومة).

أما فيما يتعلق بالاستفادة من الدورات التدريبية التي تقدمها إدارة التدريب التربوي في التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، فقد كانت نسبة من استفادوا منها من المعلمين بدرجة كبيرة وصلت إلى (٤١,٧%) فقط، في حين أن النسبة الباقية من المعلمين قد استفادوا منها إما بدرجة متوسطة (٣٧,٢%) أو بدرجة ضعيفة (١٣,٩%) أو لم يستفيدوا منها إطلاقا (٧,٢%). وتؤيد هذه النتيجة عدد من الدراسات السابقة مثل دراسات (الثقفي، ١٤١٤؛ الغديان، ١٤١٦؛ العوين، ١٤٢٠؛ الغدير، ١٤٢٢، الرميح ١٤٢٥) التي أشارت إلى ضعف برامج التدريب القائمة، بسبب جمودها، وعدم تحديثها وفق ما يستجد في الساحة التربوية، وعدم

ارتباطها بالحاجات الفعلية للمتدربين، وارتفاع أنصبة المعلمين من الحصص، وعدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين. وقد تعود قلة استفادة المعلمين من الدورات التدريبية التي تقدمها الوزارة إلى ضعف ارتباط موضوعات تلك الدورات باحتياجات المعلمين المهنية والعلمية التي تسهم في نموهم المهني وتربطهم بالجديد والمفيد في مجال تخصصهم. وقد سبقت الإشارة في مقدمة هذه الدراسة إلى أن الخطة التنفيذية العاشرة للبرامج التدريبية للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ لم تتضمن أية برامج موجهة للمعلمين في تلك المرحلة حول مراحل النمو اللغوي أو كيفية تعلم القراءة والكتابة، أو الإستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات القراءة والكتابة، أو غيرها من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة المشار إليها في الاستبانة الموجهة للمعلمين.

وفي الوقت الذي يتجه فيه معلمو الصفوف الأولية إلى الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية التي تتم داخل المدرسة أو خارجها خصوصا منها تلك الوسائل العملية أو التطبيقية المتمثلة في الاتصال بالمعلمين المتميزين أو المشرفين المتخصصين، فإن نتائج السؤال الثالث تظهر عزوفا ملحوظا من المعلمين في الاستفادة من وسائل التنمية الذاتية، أي التي تتم بمبادرة ذاتية من المعلم ودون تدخل أو توجيه من المدرسة أو إدارة التعليم. فمثلا، أظهرت نتائج السؤال الثالث أن (٤٢%) من معلمي الصفوف الأولية لم يشتركوا في جمعية علمية متخصصة، مثل: "الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية"، أو "جمعية القراءة والمعرفة"، و (٣٥,٣%) منهم لم يشتركوا في مجلة علمية متخصصة في تدريس القراءة والكتابة، و (٢٩,٧%) منهم لم يشتركوا في الدروس والمحاضرات الصيفية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، و (٢٦,٧%) منهم لم يشتركوا في منتديات (على الإنترنت) متخصصة في تدريس القراءة والكتابة. ووسائل التنمية المهنية الذاتية هذه وغيرها من الوسائل المذكورة في الاستبانة لا تقل أهمية وفائدة عن نظيراتها من وسائل التنمية المهنية الرسمية. بل إن هذه الوسائل الذاتية تعكس –بحق– مدى ولاء المعلم لمهنته وحرصه على فائدة طلابه من خلال تطوير مهاراته وتنمية معارفه وخبراته، دون الوقوف عند حدود المدرسة وما يقدم فيها من خبرات منهجية ودورات تدريبية. وقد سبقت الإشارة إلى أن البند الرابع عشر من أخلاقيات مهنة التدريس التي صدر إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج عنها عام ١٤١٥هـ، ينصّ على أن "المعلم في مجال تخصصه طالب علم وباحث عن الحقيقة، لا يدخر وسعاً في التزود من المعرفة، والإحاطة بتطورها في حقل تخصصه، تقوية لإمكاناته المهنية موضوعاً وأسلوباً ووسيلة"، وهو ما لم تعززه –للأسف– نتيجة السؤال الثالث.

من جهة أخرى، تضمنت نتائج أسئلة الدراسة (الرابع والخامس والسادس) عددا من الإجابات المتعلقة بإمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصفوف الأولية فيما

يتعلق بمحاور الاستبانة الثلاثة وهي: درجة التمكن من مطالب التنمية المهنية، ودرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية، ودرجة الاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية تعزى إلى عدد من المتغيرات مثل: نوع المدرسة، الصف الدراسي، نوع المؤهل العلمي، التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس، الخبرة في تدريس الصفوف الأولية.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٥) الذي يلخص نتائج أسئلة الفروق الإحصائية، يمكن التركيز على النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير نوع المدرسة (حكومية أو أهلية) لصالح العاملين في المدارس الأهلية وذلك في جميع المحاور الثلاثة: التمكن من مطالب التنمية المهنية، والاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية، والاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية. وقد يعزى تفوق معلمي الصفوف الأولية في المدارس الأهلية –وهم في الغالب غير سعوديين– إلى إعدادهم العلمي أو المهني قبل العمل، أو من حيث حرصهم على تنمية خبراتهم ومعارفهم المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة أثناء عملهم في المدارس الأهلية، أخذا في الاعتبار حرص معظم المدارس الأهلية على عملية التدريب المستمرة للمعلمين، وربط الحوافز والمكافآت بمدى تحصيل المعلم للخبرات المتعددة من خلال حضور حلقات النقاش أو ورش العمل أو الدورات التدريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص في مرحلة الدبلوم أو البكالوريوس (اللغة العربية، أو غير اللغة العربية) لصالح المعلمين المتخصصين في اللغة العربية وذلك في جميع المحاور الثلاثة: التمكن من مطالب التنمية المهنية، والاستفادة من وسائل التنمية المهنية الرسمية، والاستفادة من وسائل التنمية المهنية الذاتية. وليس غريبا أن تظهر الفروق لصالح المعلمين المتخصصين في اللغة العربية نظرا لطبيعة الإعداد العلمي والمهني الذي يؤهل المعلمين لتدريس مواد اللغة العربية عموما ومواد القراءة والكتابة خصوصا. وفي هذه النتيجة إشارة صريحة إلى أهمية أن يقوم بتدريس اللغة العربية المتخصصين فيها فقط دون غيرهم، لقدرتهم على استيعاب المتغيرات العلمية والتقنية ذات العلاقة، وارتباطهم بوسائل التنمية المهنية ذات العلاقة بتدريس اللغة العربية ، واستفادتهم –أكثر من غيرهم– من وسائل التنمية المهنية الرسمية مثل التدريب على رأس العمل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في التدريس (أقل من ١٠ سنوات، أكثر من عشر سنوات) لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم في التدريس على (١٠ سنوات) وذلك في محور واحد فقط هو "التمكن من مطالب التنمية المهنية". وقد تعزى تلك النتيجة إلى تمكن المعلمين من المطالب المهنية ذات العلاقة بالتخصص لازدياد

تعرضهم لعدد من الخبرات العلمية والمهنية إما من خلال القراءات العامة أو حضور الدورات التدريبية المتعددة. وقد توقع الباحث أن تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين بسبب سنوات الخبرة في محوري وسائل التنمية المهنية الرسمية ووسائل التنمية المهنية الذاتية، وذلك وفقا لما أشار إليه كاتز Katz (في: فيفر، و دنلاب، ١٩٩٧، ص ٢٢) من أنه بعد مرور خمس سنوات من التدريس يصل معظم المعلمين إلى المرحلة النهائية من التطور المهني، وهي مرحلة النضج mature stag وفي هذه المرحلة تعمل الدراسات العليا، والأدبيات المهنية المتخصصة والندوات والمؤتمرات العلمية كوسائل يمكن استخدامها في تنمية تطورهم المهني، وفي هذه المرحلة يكون المعلمون قد طوروا كفاءاتهم التعليمية والثقة بأنفسهم، إلاّ أنهم مع ذلك لم يفقدوا الحاجات الملحة في تحسي ن أنفسهم وتنميتها.

التوصيات:

عطفا على أهم النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة فإن الباحث يلفت اهتمام المسؤولين في شعبة الصفوف الأولية في وزارة التربية والتعليم، والمعنيين بتطوير التدريس في مرحلة الصفوف الأولية إلى أهمية العمل بالتوصيات الآتية:

١- ضرورة أن يقوم بتدريس مهارتي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية معلمون متخصصون في تدريس اللغة العربية عموما، وتدريس القراءة والكتابة خصوصا، وألا يسمح لغير المعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية بتدريس طلاب الصفوف الأولية إلا عند الضرورة القصوى.

٢- في حال الحاجة إلى الاستعانة بمعلمين غير متخصصين في تدريس القراءة والكتابة للتدريس في الصفوف الأولية، فيجب إخضاعهم لدورة تدريبية لا تقل عن (٦ أشهر) للتمكن من العلوم والمعارف والمهارات والخبرات اللغوية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في مرحلة الصفوف الأولية.

٣- ضرورة بناء استمارات تقويم لأهلية وكفاءة معلمي الصفوف الأولية تقيس درجة تمكنهم من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، وإلزام المعلمين بحضور الدورات التدريبية المتخصصة بناء على نتائج التقويم.

٤- إعادة النظر في برامج التدريب القائمة لتشمل موضوعات متخصصة تهم معلمي الصفوف الأولية مثل: " التمكن من استخدام الإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة

والكتابة" و "التمكن من كيفية الاستفادة من أدب الأطفال في تدريس القراءة والكتابة"، وغيرها من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.

٥- العمل على تقليل أنصبة بعض المعلمين المتميزين في تدريس القراءة والكتابة، وتوجيههم إلى مساعدة زملائهم في المدرسة من خلال تقديم الدروس النموذجية، والزيارات الصفية، وإقامة حلقات النقاش المتخصصة.

٦- توجيه مشرفي الصفوف الأولية إلى ضرورة حث معلمي الصفوف الأولية على حضور المحاضرات التخصصية في مجال تدريس القراءة والكتابة، وقراءة الكتب المتخصصة، والاشتراك في الجمعيات العلمية المتخصصة، والاطلاع على نتائج البحوث الحديثة في المجلات العلمية المتخصصة، وزيارة مواقع الإنترنت المتخصصة، والاستفادة من كل ذلك في زيادة التمكن من مهارات تدريس القراءة والكتابة في الصفوف الأولية.

٧- إجراء دراسات إضافية عن تأثير ضعف تمكن معلمي الصفوف الأولية من بعض مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة في تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو تعلم القراءة والكتابة، وأسباب عزوف المعلمين عن الاستفادة من بعض وسائل التنمية المهنية الرسمية والذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، وكذلك دراسة أسباب تفوق معلمي الصفوف الأولية في المدارس الأهلية على أقرانهم من المعلمين في المدارس الحكومية وذلك في درجة تمكنهم من مطالب التنمية المهنية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، وفي استفادتهم من وسائل التنمية المهنية والذاتية المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة.

المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٠). موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، محمد عبدالرزاق. (٢٠٠٣). منظمة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر.
- ابن منظور، جمال الدين. (١٤١٠). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو تينة، عبدالله محمد حمدان. (١٩٩٤). واقع ممارسة معلمي الصف لأدوارهم المهنية في مديريتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: الجامعة الأردنية.
- الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة الرياض. (١٤٢٨). الخطة التنفيذية العاشرة للبرامج التدريبية للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ. الرياض.
- بدوي، أحمد زكي. (١٩٨٠). معجم مصطلحات التربية والتعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الثقفي، نورة محمد. (١٤١٤). برنامج تدريب مديرات المدارس الثانوية والمتوسطة بمعهد الإدارة العامة بالرياض وعلاقته بأدائهن الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- جاك ديلور وآخرون (١٩٩٦). التعلم: ذلك الكنز المكنون. القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو.
- حمدان، محمد زياد. (١٩٨٩). تطوير العاملين المدرسيين أثناء الخدمة. عمان: دار التربية الحديثة.
- الحميدي، سعد. (١٤٢١). مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية/ جامعة الملك سعود.
- حواشين، برهان رشيد صالح. (١٩٨٨). الممارسات الإدارية لمديري المدارس الابتدائية لتحقيق النمو المهني للمعلمين كما يراها المعلمون والمديرون في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الدخيل، عواد بن دخيل. (١٤٢٧). أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الرياض: قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة لملك سعود.

- رسلان، عثمان عبدالمعز. (١٤٢٠). دستور المعلمين. طنطا: دار البشير للثقافة والعلوم.
- الرميح، عبدالرحمن بن عيسى. (١٤٢٥). دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- زايد، نبيل محمد. (٢٠٠٠). النمو الشخصي والمهني للمعلم. القاهرة: دار المعارف، ط٣.
- زيتون، كمال عبدالحميد. (٢٠٠٤). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: تكوين المعلم. ٢١-٢٢/٧/٢٠٠٤. المجلد الأول، ص ص ١١٥-١٤٢.
- السبيعي، عبدالله محمد. (١٤٢٧). أثر التدريب القائم على مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في أداء معلميها بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية/ جامعة الملك سعود.
- سليم، محمد الأصمعي. (٢٠٠٢). أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مجلة البحث التربوي (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، س ١، ع١، ص ص ٧٠-١٧٣.
- السيف، عادل بن سعد. (١٤٢٧). الحاجات التدريبية في مهام الإدارة الصفية لمعلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- شريف، غانم سعيد؛ وحنان سلطان. (١٩٨٣). الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية. الرياض: دار العلوم.
- الشريف، محمد بن سعد. (١٤٢٦). مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- الضلعان، أحمد علي. (١٤٢٤). الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٢). التدريب: مفهومه وفعالياته، وبناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان: دار الشروق.

- العايد، عبدالله بن حسين. (١٤٢٧). تشخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف فيها. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- العمري، ناعم بن محمد (١٤١٧). العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- العوين، عبداللطيف. (١٤٢٠). مدى إلمام مديري المدارس المتوسطة والثانوية للبنين في مدينة الرياض بمهامهم افشرافية والمعوقات التي تحد من ذلك. رسالة ماجستير غير مشورة. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الغديان، عبدالمحسن. (١٤١٦). تقويم برامج التدريب التربوي بمعهد الإدارة العامة في إطار التعليم المستمر. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية/ جامعة الملك سعود.
- الغدير، أمل إبراهيم. (١٤٢٢). البرامج التدريبية وأثرها في أداء المديرات والمساعدات بالمدارس المتوسطة والثانوية في الرياض باستخدام نماذج تقويم الأداء الوظيفي. رسالة ماجستير غير مشورة. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الفاهمي، حسن بن أحمد حسن. (١٤٢١). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.
- فيفر، إيزابيل، و جين دنلاب. (١٩٩٧). الإشراف التربوي على المعلمين. ترجمة: محمد عيد ديراني، الجامعة الأردنية، ط٢.
- الكثيري، راشد، و صالح النصار. (١٤٢٦هـ). المدخل للتدريس. الرياض: مطابع الحميضي.
- مرسي، محمد عبدالعليم. (١٤١٥). المعلم والمناهج وطرق التدريس. القاهرة.
- المفدى، صالح بن سليمان. (١٤٠٩). أهم مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية: جامعة الملك سعود.
- مقرب، علي أحمد. (٢٠٠٠). النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية). مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، (مج (١٤)، عدد (٢)، ص ص ٢٨-٩١.

- المومني، خالد سليمان. (٢٠٠٧). التخطيط للنمو المهني للمعلمين. مجلة المعلم الإلكترونية. http://www.almualem.net/almualem/news.php?action=view&id=372.
- نشواتى، عبد المجيد. (١٩٩٨). علم النفس التربوي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- نشوان، يعقوب. (١٩٨٢). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع .
- النصار، محمد عبدالعزيز. (١٤٢٦). واقع أداء معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية/ جامعة الملك سعود.
- النمري، حنان سرحان. (٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، ع (٧٤)، ص ص ٢٣١-٢٥٨.
- هلال، محمد عبدالغني حسن. (٢٠٠٣). مهارات التدريب أثناء العمل. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٣). دليل التدرب التربوي والابتعاث. الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث: الرياض.
- وزارة المعارف. (١٣٩٠). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط ١. الرياض.

الإنجليزية:

Alfonso Rebort, Geral firth and Richard Nevill. (1981). Instructional supervision a behavior system. Second, Boston: Allyn and Bacon, Inc. P35-36.

Best, J. , & Kahn, J. (1998). Research in education. Boston: Allyn and Bacon.

Davis, Shirley, L. (2002). Trends in teacher certification and literacy: The preparation of tomorrow's reading teachers. The reading Teacher. Vol. 56, lss. 2; pg. 196, 2 pgs.

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (1992). Model Standards for Beginning Teacher Licensing. Assessment and Development: A Resource for State Dialogue. Available at: www. Ccsso.org/content/pdfs/corestrd.pdf

Peyton, J. (1997). Professional Development of Foreign Language Teachers. Online Resources: Digests, December 1997 EDO-FL-98-05.