جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

السنة: 2015/2014 **رقم التسجيل:**

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي

الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات وعلاقتها باتجاههم نحو المهنة وبدافعيتهم للتدريس

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ورقلة

مقدَّمَة و مُناقَشة علنيّا

من طرف:

بلخير طبشي

يوم:07 ماي 2015

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

منصـــــور بن زاهي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئـيسًا
محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مقـررًا
عبد العزيز محي الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعد دحلب البلـيدة	مناقشًا
ناديـــــــة يـــوب	أستاذ التعليم العالي	جامعـة وهـــــــران	مناقشًا
كريمة إيزيـــــــدي	أستاذ محـاضر "أ"	جامعـة وهـــــــران	مناقشًا
لخـضـــر عـواريب	أستاذ محـاضر "أ"	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشًا

كلمة شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى أله وأصحابه أجمعين، وأحمد الله أن وفقني لإتمام هذا العمل ثم أتوجه بالشكر الجزيل والعرفان للأستاذ الفاضل محمد الساسي الشايب لقبوله بصدر رحب الإشراف على هذه العمل ودعمه ونصحه أثناء مراحل انجاز الدراسة فجزاه الله خير الجزاء، كما أشكر أخي وصديقي الأستاذ أحمد قندوز على كل ما بذله معي من جهد لإتمام هذا العمل وأشكر في هذا المقام السادة الأساتذة مسعود حنونة والأخضر قادري وعبد الرزاق غزال على مساعدتهم في بناء اختبار الكفاية المعرفية أحد أدوات الدراسة، كما أتقدم بالشكر إلى السادة مفتشي ولاية ورقلة لتقديمهم المساعدة في تطبيق الدراسة الميدانية و لجميع أساتذة مادة الرياضيات للولاية الذين قبلوا أن يكونوا أفراد هذه الدراسة والشكر موصول لكل من الأساتذة إسماعيل يوسفي و إبراهيم زيدوري و أحمد عياش على تعاونهم في قراءة الرسالة للتدقيق اللغوي، وأنتهز هذه الفرصة لأتقدّم بوافر الشكر وعميق الامتنان إلى السّادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة كلٌّ باسمه لمشاركتهم وقراءتهم و تقويمهم لهذا العمل، والى كل من ساهم من بعيد أو من قريب في إنجاز هذا العمل فجزء الله الجميع على كل ما بذلوه.

ملخّص:

هدفت الّدراسة إلى معرفة علاقة الكفاية المعرفية لدى أساتذة التعليم المتوسط لمادة الرياضيات باتجاهاتهم نحو مهنتهم و بدافعيتهم للتدريس، و استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، و أما عينة الدراسة فشملت 268 أستاذا و أستاذة لمادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط بولاية ورقلة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث ثلاث أدوات، الأداة الأولى كانت اختبار الكفاية المعرفية و هي من إعداد الباحث، و الثانية مقياس الاتجاه نحو المهنة وهي كذلك من إعداد الباحث، أمّا الأداة الثالثة و الخاصة بقياس الدافعية للتدريس فكانت من إعداد صالح الأزرق.

تم التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات في الدراسة الاستطلاعية من خلال حساب الصدق و الثبات، و تمت المعالجة الإحصائية للبيانات التي تمّ جمعها بغية اختبار فرضيات الدّراسة باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين المتوسط الفعلي لأداء أساتذة الرياضيات الكفاية المعرفية والمتوسط النظري، و أيضا لمعرفة الفروق بين متوسط درجات الأساتذة على مقياس الاتجاه نحو مهنتهم و المتوسط النظري، وكذلك لمعرفة الفروق بين متوسط درجات الأساتذة على مقياس الدافعية للتدريس والمتوسط النظري، أما فيما يخص العلاقة بين الكفاية المعرفية والاتجاه نحو مهنة التدريس و الدّافعية للتدريس فقد أُسْتُخدِمَ معامل الارتباط المتعدد، و لقياس الفروق في كلّ من الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو المهنة و الدافعية للتدريس لدى أساتذة الرياضيات تبعا لجنسهم وطبيعة تكوينهم تم استعمال أسلوب تحليل التباين الثنائي.

و توصلت الدراسة إلى النّتائج التّالية:

-يختلف متوسط أداء أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط للكفاية المعرفية عن المتوسط النظري المحدد بـ75% في المجموع الكلي لاختبار الكفاية المعرفية في اتجاه المتوسط النظري.

– يختلف متوسط درجات أساتذة مادة الرياضيات على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس عن المتوسط النظري المحدد بـ 70 % من الدرجة الكلية للمقياس لصالح المتوسط النظري.

– يختلف متوسط درجات أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط على مقياس الدافعية للتدريس عن المتوسط النظري المحدد بـ 75 % لصالح متوسط درجات الأساتذة.

–توجد علاقة دالة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس لدى أساتذة مادة الرياضيات للتعليم المتوسط.

– لا يختلف أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط في كفايتهم المعرفية باختلاف جنسهم وطبيعة تكوينهم و التفاعل بينهما.

– لا يختلف أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط في اتجاههم نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم وطبيعة تكوينهم والتفاعل بينهما.

– لا يختلف أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط في دافعيتهم للتدريس باختلاف جنسهم و طبيعة تكوينهم والتفاعل بينهما.

الكلمات الفتاحية: الكفاية المعرفية – الاتجاه نحو مهنة التدريس – الدافعية للتدريس–أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط.

Résumé :

Le but de cette étude est de connaitre la relation de la compétence cognitive chez les professeurs d'enseignement moyen de la matière mathématiques avec leurs attitudes envers leur profession et leur motivation vis avis de l'enseignement.

Dans cette étude ,le chercheur est basé sur la méthode descriptive avec une échantillon qui a concerné 268 professeurs(masculins /féminins) dans les collèges d'enseignement moyen de la wilaya de Ouargla.

Pour réaliser les objectifs de l étude, le chercheur a utilisé, trois outils: Le teste de la compétence cognitive (réalisé par le chercheur), la mesure d'attitudes envers la profession d'enseignement (réalisé par le chercheur). et la mesure de la motivation pour l'enseignement (réalisé par Saleh El azrek).

Les propriétés psychométriques de ces outils été confirmés dans l'étude exploratrice.

Le traitement statistique des données rassemblées pour tester les hypothèses de l'étude a été fait en utilisant le (t) test pour une seule échantillon pour voir les différences entre la moyenne réelle de performance de la compétence cognitive des professeurs de mathématiques et la moyenne théorique. Et aussi pour connaître les différences entre la moyenne des professeurs sur la mesure d'attitude vers leur professions et la moyenne théorique, ainsi que d'apprendre les différences entre la moyenne des professeurs sur le mesure de motivation pour l'enseignement et la moyenne théorique; et en ce qui concerne la relation entre la compétence cognitive et l'attitude vers la profession de l'enseignement et de la motivation pour l'enseignement il a utilisé le coefficient de corrélation multiple, et pour mesurer les différences de chacune; des: la compétence cognitive, l'attitude vers leur professions et la motivation pour l'enseignement chez les professeurs mathématiques selon leur sexe , la nature de leur formation a été utilisée l'analyse de variance à deux facteurs.

L étude a abouti aux résultats suivants :

-La moyenne de la performance des professeurs d'enseignement moyen de la matière mathématiques diffère de la moyenne théorique de 75 % dans la compétence cognitive en faveur de la moyenne théorique.

- La moyenne de degrés des enseignants mathématiques diffère de la moyenne théorique de 70 % sur la mesure de l'attitude vers la profession de l'enseignement en faveur de la moyenne théorique.

- La moyenne de degrés des enseignants mathématiques diffère de la moyenne théorique de 75 % sur la mesure de la motivation pour l'enseignement en faveur de degrés des enseignants.

-Il existe une relation signifiante entre la compétence cognitive et l'attitude vers la profession de l'enseignement et la motivation pour l'enseignement.

-Les variables: sexe, nature de formation et leur interaction n'ont aucun impact sur la compétence cognitive chez les enseignants mathématiques.

-Les variables: sexe, nature de formation et leur interaction n'ont aucun impact sur l'attitude vers la profession l'enseignement chez les enseignants mathématiques.

-Les variables: sexe, nature de formation et leur interaction n'ont aucun impact sur la motivation pour l'enseignement chez les enseignant mathématiques.

Les mots clés: la compétence cognitive - attitudes envers la profession d'enseignement- la motivation pour l'enseignement- les professeurs d'enseignement moyen**.**

Summary:

This study aimed to investigating the relationship between mathematics teachers' cognitive competence and their attitudes toward their profession and motivation for teaching in middle-schools.

In the current study, the descriptive method is adopted, the sample was consisted of 268 (male/female) teachers in middle schools of Ouargla city.

In order to attain the objectives of the study, the researcher used three instruments: the first one is the Tests of Cognitive competence (constructed by the researcher), the second one is the measure of attitudes towards the teaching profession (constructed by the researcher), the third is the measure of the motivation for teaching (constructed by Saleh El Azrek).

The psychometric properties of these three instruments confirmed by the pilote study. In order to test the hypotheses of the study, The statistical treatment of collected data was done using the *t*- test for one sample to test the differences between the performance real mean of mathematics teachers' cognitive competence, and theoretical mean, also to test the differences between the scores mean of teachers on the measure of the attitudes toward their profession and the theoretical mean, as well as test the differences between the scores mean of teachers on the measure of motivation for teaching and theoretical mean, and to test the relationship between cognitive competence and attitudes toward the profession of teaching and motivation for teaching, the researcher used multiple correlation coefficientn. To measure the differences in each variable alone: cognitive competence and attitudes toward the profession and the mathematics teachers' motivation for teaching according to their gender and type of training, the two way analysis of variance was used.

The study showed the following results:

-The middle school mathematics teachers' performance mean differs from the theoretical mean of 75% in the cognitive competence for the theoretical mean.

- The scores mean of mathematics teachers differs from the theoretical mean of 70% on the measure of the attitudes toward the profession of teaching for the theoretical mean.

- The scores mean of mathematics teachers differs from the theoretical mean of 75% on the measurement of motivation for teaching for scores mean of teachers.

-There is a significant relationship between cognitive competence, attitudes toward the profession of teaching and motivation for teaching.

-The variables: gender, type of training and the interaction between them has no impact on

cognitive competence among teachers of mathematics.

-The variables: gender, nature of training and interaction between them has no impact on the attitudes toward the teaching profession in mathematics teachers.

-The variables: gender, training nature and interaction between them has no impact on the motivation for teaching among teachers of mathematics.

Key words: cognitive competence, attitudes to the profession of teaching, motivation for teaching, middle school teachers.

فهرس المحتويات

المحتويـات	الصفحة
كلمة شكر	أ
ملخص	ب
فهرس المحتويات	ح
قائمة الجداول و الأشكال	ل
مقدمة	01
الفصل الأول: تقديم مشكلة الدراسة	
1-مشكلة الدراسة وخلفيتها.	05
2-فرضيات الدراسة.	11
3- أهمية الدراسة.	12
4-أهداف الدراسة.	13
5-حدود الدراسة.	13
6-التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.	14
الفصل الثاني: الدرسات السابقة	
تمهيد	17
1-الدراسات ذات الصلة بالكفاية المعرفية	17
2- الدراسات ذات الصلة بمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس	28
3- الدراسات ذات الصلة بمتغير الدافعية للتدريس .	39
4-الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه مهنة التدريس والدافعية للتدريس.	43
خلاصة	50

الفصل الثالث: الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات	
تمهيد	54
1- مفهوم الكفاية.	54
2-أنواع الكفايات.	56
3-الكفاية المعرفية.	57
4-المعرفة الرياضية.	60
5- تصنيف المعرفة الرياضية.	61
6- وسائل قياس كفاية مدرس الرياضيات.	64
خلاصة	66
الفصل الرابع: اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو مهنة التدريس	
تمهيد	69
1-تعريف الاتجاه.	69
2-خصائص الاتجاه.	74
3-بعض المفاهيم المتصلة بالاتجاه.	75
4- وظائف الاتجاه.	76
5- مكونات الاتجاه.	76
6-تصنيف الاتجاهات.	79
7- أهمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.	80
8- تغيير اتجاهات أساتذة الرياضيات.	81
9- طرق قياس الاتجاه.	83
خلاصة	84
الفصل الخامس:الدافعية للتدريس لدى أساتذة الرياضيات	
تمهيد	88
1-مفهوم الدافعية.	88

2-وظائف الدافعية.	91
3- نظريات الدافعية.	92
4-الدافعية للانجاز.	95
4-1-مفهوم الدافعية للانجاز.	95
4-2- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التوقع - القيمة.	96
4-3- مظاهر الدافعية للإنجاز.	100
خلاصة	102
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	105
1-منهج الدراسة	105
2- مجتمع الدراسة و عينتها	105
3-وصف أدوات الدراسة	107
3-1-وصف اختبار الكفاية المعرفية	107
3-2-وصف مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	117
3-2-وصف مقياس الدافعية للتدريس	127
4-إجراءات تنفيذ الدراسة الأساسية	132
5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	134
خلاصة	135
الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	138
1- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى	138
2-عرض نتيجة ومناقشة الفرضية الثانية	144
3-عرض نتيجة ومناقشة الفرضية الثالثة	146
4- عرض نتيجة ومناقشة الفرضية الرابعة	148
5- عرض نتيجة ومناقشة الفرضية الخامسة	152

6- عرض نتيجة ومناقشة الفرضية السادسة	155
7- عرض نتيجة ومناقشة الفرضية السابعة	158
خلاصة و مسارات بحثية	160
المراجع	164
الملاحق	
الملحق(01) قائمة الأساتذة المساعدين في إعداد اختبار الكفاية المعرفية	177
الملحق(02) قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لاختبار الكفاية المعرفية	178
الملحق(03) أسماء الأساتذة المحكمين لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	179
الملحق(04) نتائج الشدة الانفعالية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	180
الملحق(05) نتائج التحليل العاملي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	180
الملحق(06) الشكل النهائي لأدوات الدراسة	182
الملحق(07) نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة	188

قائمة الجداول

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدّراسة.	106
02	توزيع أفراد عيِّنة الدّراسة.	107
03	توزع مواضيع مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط حسب مجالاتها.	108
04	مواصفات توزيع فقرات الاختبار على المجالات والموضوعات لمنهاج الرياضيات.	112
05	معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لبنود اختبار الكفاية المعرفية.	115
06	أبعاد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	118
07	نتائج تحكيم عبارات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	120
08	معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	121
09	نتائج الصدق التمييزي لبنود مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	123
10	تشبعات بنود مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	125
11	نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	126
12	نتائج الصدق التمييزي لبنود مقياس دافعية التدريس.	129
13	نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للتدريس.	131
14	توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	133
15	توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير طبيعة التكوين.	134
16	الاختلاف بين متوسطات درجات العينة على اختبار الكفاية المعرفية الكلي و المتوسط النظري.	139
17	الاختلاف بين متوسطات درجات العينة على مجالات اختبار الكفاية المعرفية و المتوسط النظري.	139

18	الاختلاف بين متوسطات درجات العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس و المتوسط النظري .	144
19	الاختلاف بين متوسطات درجات العينة على مقياس الدافعية للتدريس و المتوسط الافتراضي.	147
20	مصفوفة الارتباط بطريقة بيرسون للمتغيرات الثلاثة قيد الدراسة.	149
21	معامل الانحدار المتعدد.	150
22	نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في الكفاية المعرفية التي تعزى للتفاعل بين الجنس وطبيعة التكوين.	153
23	نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس التي تعزى للتفاعل بين الجنس وطبيعة التكوين.	155
24	نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في الدافعية للتدريس التي تعزى للتفاعل بين الجنس وطبيعة التكوين.	158

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مكونات الاتجاه	78

مقدمــة:

يمثل المدر س أحد أركان العملية التربوية قديما و حديثا، إلا أن دوره أصبح أكثر أهمية من أي وقت مضى مع ثورة المعلومات و التكنولوجيا التي تشهدها المجتمعات المعاصرة، و لذا وجب أن تـــــولي هذه المجتمعات عنايـــــة و اهتماما كبيرا بهذا المدرس الذي يستطيع تحقيق أهدافها التربوية، و هذا من خلال امتلاكه للكفايات الضرورية للتدريس، و يعتبر تكوين المدرسين على الكفايات من أهم الاتجاهات الحديثة في برامج تكوين المدرسين قبل الخدمة و أثناءها و من بين هذه الكفايات الضرورية، الكفاية المعرفية العلمية الخاصة بمادة التدريس وهي الأساس الذي لا غنى عنه لنجاح المدرس في أدائه التدريسي و في تحسين العملية التربوية ككل، بالإضافة إلى ما يحمله من اتجاهات إيجابية نحو مهنته و من دافعية مرتفعة للتدريس، و من مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة اتضح أهمية متغيرات الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس في العملية التربويـــــة حيث ركزت هذه الدراسات على الجوانب التي لها علاقة بأداء المدرس في العملية التعليمية منها تمكنه من الجانب المعرفي لمادة تخصصه و أيضا الجانب الانفعالي، منها اتجاهاته نحو مهنته و تشير إلى أهمية كفايات المعلم المعرفية والوجدانية كالاتجاهات إذ تعتبر الأساس الذي تبنى عليه سائر الكفايات الأخرى، و مدرس الرياضيات هو أحد عناصر العملية التعليمية الذي له مكانة متميزة بين مدرسي المواد الأخرى لما تتميز به مادته بين المواد الدراسية الأخرى وجاءت هذه الدراسة للبحث في علاقة الكفاية المعرفية لمدرسي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط باتجاههم نحو المهنة و بدافعيتهم للتدريس، و من أجل تغطية الدراسة و تحقيقا لأهدافها قام الباحث بتقسيمها إلى سبعة فصول هي:

1- الفصل الأول و يتضمن عرض مشكلة الدراسة و تساؤلاتها ، أهميتها و أهدافها و حدودها، صياغة الفرضيات المراد اختبارها و التحقق منها، التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

2- الفصل الثاني عرضت فيه الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة التي قسمت إلى أربعة أقسام حيث اختص القسم الأول بتناول الدراسات المتعلقة بالكفاية المعرفية و القسم الثاني تناول الدراسات المتعلقة بالاتجاه نحو مهنة التدريس و القسم الثالث تناول الدراسات المتعلقة بالدافعية للتدريس و القسم الرابع تناول العلاقة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس مراعين التسلسل التاريخي لهذه الدراسات ، ثم التعليق على هذه الدراسات.

3- الفصل الثالث تم التطرق إلى موضوع الكفاية المعرفية لمدرسي الرياضيات حيث تم تعريف الكفاية و أنواع الكفايات ثم تعرضنا إلى مفهوم المعرفة الرياضية وتصنيفاتها.

4-الفصل الرابع تناول موضوع اتجاهات مدرسي الرياضيات نحو مهنة التدريس حيث تعرضنا لتعريف الاتجاه،خصائصه، بعض المفاهيم المتصلة به، وظائفه، مكوناته، تصنيفه، كيفية تغييره، طرق قياسه ، ثم أهمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.

4- الفصل الخامس تضمن دافعية التدريس لمدرسي الرياضيات و فيه تم التعرض إلى مفهوم الدافعية و وظائفها و نظرياتها ثم تطرقنا إلى مفهوم الدافعية للإنجاز ومظاهرها.

5- الفصل السادس خصص للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية حيث تم التطرق إلى ذكر منهج الدراسة المتبع و وصف عينة الدراسة الاستطلاعية ووصف إجراءات الدراسة الأساسية ،و وصف شامل لأدوات جمع البيانات ثم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات .

6- الفصل السابع و يشتمل على عرض نتائج اختبار الفرضيات و مناقشتها مستغلين الجانب النظري، وما ورد في الدراسات السابقة المتوفرة للباحث مختتمين هذا الفصل بخلاصة للنتائج المتوصل إليها واقتراح بعض المسارات البحثية.

الفصل الأول

الفصل الاول

تقديم مشكلة الدراسة

1- مشكلة الدراسة وخلفيتها.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- حدود الدراسة.

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

1-مشكلة الدراسة وخلفيتها:

تعد مهمة تحسين العملية التربوية من أولويات الكثير من الدول إذ من خلالها تحقق هذه الدول أهدافها و أمالها المستقبلية، و يُعد المدرس أحد عناصر العملية التربوية الذي يحمل على عاتقه تحقيق أهداف المجتمع التربوية حيث توكل إليه مهمة تعليم أبناء المجتمع و تكوينهم تكوينا متكاملا، و هو حجر الزاوية في كل مراحل التعليم حيث يرى علماء التربية أن المدرس هو عماد العملية التربوية و الذي لا غنى عنه في إنجازها وصياغتها الصياغة المناسبة التي تنتج أفضل النتائج، و هذا ما يشير إليه (**نشواتي،2003 :229**) بقوله: يعتبر المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية – التعلمية و تلعب خصائصه المعرفية و الانفعالية دورا هاما في فعالية هذه العملية .

و إن غياب المدرس الكفء يفقد عناصر العملية التعليمية– التعلمية الأخرى من مناهج دراسية وتقنيات و وسائل تعليمية و إدارة تربوية أهميتها، و بالتالي فهو المفتاح الرئيسي الذي يتوقف على نشاطه وفعاليته نجاح التعليم و تحقيق الأهداف التربوية لأي بلد، و يرى "**عزيز حنا**" أن نجاح عملية التعليم ترجع إلى دور المعلم بما يماثل 60% في حين ما تمثله العناصر الأخرى من أركان التعليم كالمناهج المدرسية و الإدارة لا يتجاوز ما نسبته 40% (**الأزرق،2000 :2**)، و عليه يظل المدرس العامل المهم و المؤثر في العملية التعليمية فمهما تطورت المناهج التربوية و طرائق التدريس و الوسائل التعليمية لن يكون لها تأثير على مخرجات التعليم ما لم يصاحب ذلك وجود مدرس له من الكفاية المهنية التي تسمح له بتنفيذ تلك البرامج و تحقيق الأهداف التربوية المسطرة على أرض الواقع وتحمل تبعاتها، حيث يعمل على إحداث التغيرات المناسبة لتلاميذه عقليا و انفعاليا و اجتماعيا، و يعمل على توفير البيئة التعليمية الملائمة التي يتفاعل فيها المتعلمون تفاعلا يؤدى إلى زيادة إنتاجهم الأكاديمي، و لهذا يذكر (**الجابري،2009 :58**) "أن العديد من الدراسات التي اهتمت بالمدرس و بمهامه بينت أن نجاح المدرس لا يرتبط بجودة الأساليب و التقنيات و الإجراءات البيداغوجية بل يتصف أيضا بالعديد من المتغيرات المتعلقة

بشخصية المدرس من دوافع و اتجاهات نحو مهنة التدريس و علاقته بالمتعلمين و بما يدرسه أو ما يسميه المتخصصون أسلوب العمل"، فالمدرس الكفء بإمكانه أن يعطي مردودا جيدا حتى في حالة و جود نقائص في عناصر العملية التربوية الأخرى، و هذا ما يشير إليه (**ناصر،1996 :38**) "إلى أن زيادة فاعلية التعليم وكفايته تتوقف إلى درجة كبيرة على مستوى الأفراد العاملين فيه و على مستوى أدائهم"، و يذكر(**راشد)** "أن انخفاض مستوى المعلمين في الدول العربية بقوله: في الدول العربية تتعدد مظاهر انخفاض مستوى المعلم، فمنها ما يظهر في شكل تدن في مستوى مهارات التدريس، و منها ما يظهر في شكل اتجاهات سلبية نحو المهنة و نحو المدرسة والتلاميذ، و في إحدى الدراسات العربية اتضح أن نسبة الطاقات البشرية العاملة في حقل التعليم غير معدة إعدادا حقيقيا و كافيا، فهي ليست على مستوى المسئولية التربوية التي تنهض بها لا أكاديميا و لامسلكيا و لا فنيا، و لهذا فإن الكوادر البشرية القائمة على التعليم في المجتمع العربي غير قادرة على عطاء تربوي فعال ينسجم وخطورة العملية التربوية و التمكن من أدائها على أكمل وجه" (**راشد،2001 :19**)

و يعتبر مدرس مادة الرياضيات أحد أعضاء الهيئة التدريسية الذي نعتقد أن له دورا في العملية التعليمية و في توجيه مخرجاتها، و من أبرز هذه المخرجات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات التي تعتبر من المواد الهامة و الأساسية في جميع مراحل التعليم و هي تمثل الصدارة في المناهج التعليمية منذ القديم، و يشير**(leblond,2012 :14)** إلى أن أهمية دراسة الرياضيات لا يمكن إنكارها على الحياة الشخصية للطلاب فقط و لكن أيضا للمجتمع ككل.

و في الوقت الراهن أصبح دور الرياضيات مهما في الحياة المعاصرة فهي جزء لا يتجزأ من الثقافة العامة للفرد و كثيرا من التخصصات و الفروع الدراسية تحتاج إليها و تعتمد عليها بدرجة كبيرة و أن أي تقدم علمي تكنولوجي يقترن بتقدم العلوم الرياضية و في هذا الصدد يرى (**داوود،1981**) أنه ازداد الاهتمام بالرياضيات

بسبب دورها الكبير في العلوم الطبيعية و الإنسانية (**شطناوي،2007 :16**)، و في المؤتمر السنوي لمدرسي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية(1981) عرضت المشكلات الأساسية التالية :

-عجز الرياضيات المدرسية عن مواكبة التغيرات التكنولوجية.

-لا يحصل معظم المتعلمين على المستوى المناسب في الرياضيات .

-التزايد المستمر في أعداد المدرسين غير المؤهلين لتدريس هذه المادة (**مقدادي،1992 :38**)، و قد أورد **(Chppell,2001)** أن معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولاية المتحدة الأمريكية (NCTM) من السابق و في الوقت الحاضر تعطي تعليمات واضحة بضرورة تقديم أفضل تعليم ذو قيمة في تدريس الهندسة لطلاب المرحلة المتوسطة(**الحربي،2003: 35**)، و قد وضع المجلس في عام 1991 معايير التطور المهني لمعلمي الرياضيات من بينها الإلمام بالمادة العلمية(**الهويدي،2006: 76**).

ولما كانت الرياضيات بهذه الأهمية كان لزاما أن يتم تدريسها للتلاميذ من قبل مدرسين لهم مواصفات تؤهلهم لذلك، منها ما يتعلق بمعرفة المحتوى الرياضي الذي يدرسونه، و منها ما يتصف بشخصياتهم و ما يحملونه من اتجاهات نحو مهنة التدريس، و نظرا لما للاتجاه من تأثير على سلوك الشخص فإن دراسة الاتجاهات نحو مهنة التدريس أصبحت من ضروريات العصر و متطلباته لارتباطها بالمدرس حيث أكد (**كوك 1951 Cook**) بأن الاتجاهات نحو المهنة أو المدرسة أو التلاميذ هي المفتاح للتنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يُؤكده المعلم في الصفِ (**الغامدي،1995 :198**)، و تتوقف مخرجات التربية و التعليم على مستوى أداء المدرسين و هذا ما يتطلب الاهتمام بدراسة سلوكهم و معرفة ما يحملونه من اتجاهات نحو مهنتهم، و ما يمتلكونه من كفايات تدفعهم للتدريس، و قد أوضحت بعض الدراسات منها دراسة(**حسانين**) أن نسبة من يرغبون في التدريس بالنسبة لمجموع الرغبات في الوظائف الأخرى لا تكاد تصل إلى 10% في أحسن حالاتها و تتراوح بين 3% و7% في غالبيتها مما يؤكد ضعف رغبة الشباب المعاصر في العمل بمهنة التدريس (**حسانين، 2003 :324**).

وإن من المشكلات التربوية وجود مدرسين يلتحقون بالصفوف الدراسية في مختلف مراحل التعليم لا علم لهم بالمتطلبات الخاصة بمزاولة مهنة التدريس و لا يملكون الكفايات الضرورية التي تؤهلهم لذلك، و في مقدمتها الكفاية المعرفية المتعلقة بالمحتوي الدراسي لمادة تخصصهم حيث بينت نتائج عدد من الدراسات (**جلينون 1956 Glennon و ري 1968 Rey، وكاربنتر 1975 Carpenter، وسالم 1979، ولطيفة 1982**) إلى أن متوسط فهم و اكتساب معلمي الرياضيات للمفاهيم و المهارات الأساسية في الرياضيات التي يُدرسونها متدنٍ(**لطيفة،1987: 59**)، ، كما قام **(Brwon et al ,1990)** بمراجعة الدراسات و البحوث التي تتعلق بمعرفة معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة بمحتوى المادة فدلت النتائج أن فهم هؤلاء المعلمين دون المستوى المطلوب الذي اعتمدته بعض المؤسسات المهنية مثل NCTM (**المنوفي،1999 :13**)، كما دلت نتائج دراسة (**شطناوي،2007**) على وجود تدن في مستوى معرفة معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة الرياضية في محافظة إربد بالأردن، و أظهرت دراسة (**سفيان،2009**) ضعف مستوى المعلمين في الكفايات التخصصية جميعها اللازمة لمعلمي الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء باليمن.

و لتحسين وضع التعليم وتحقيق نتائج أفضل تقوم الدول بإدخال إصلاحات على منظوماتها التربوية من حين لآخر، لأن مهنة التدريس من المهن التي تحتاج إلى تجديد و تطوير مستمرين لكونها ترتبط بالواقع الذي يعيشه الفرد و المجتمع، و من الضروري تقديم تكوين و تدريب كافيين للمنتسبين لهذه المهنة للوصول إلى كفايات علمية و مهنية مقبولة، و من بين هذه الدول الجزائر التي شهدت منظومتها التربوية عدة إصلاحات منذ الاستقلال كان آخرها في سنة 2003، حيث تمت تغييرات على المناهج الدراسية باعتمادها طريقة التدريس بالكفاءات في أطوار التعليم الثلاثة الابتدائي و المتوسط و الثانوي، ويُعد المدرس العامل الهام الذي يساعد في إنجاح أي نهضة تربوية أو فشلها و الأداة المهمة في تطبيق هذه الإصلاحات، و لذا من الأهمية بمكان الاعتناء بهذا

المدرس مقابل الدور المهم الذي يلعبه في العملية التربوية لتحسين كفايته المهنية و الاهتمام بإعداده إعدادا جيدا في الجوانب المعرفية (المعرفة العلمية للمادة التي يدرسها) وغير المعرفية(الاتجاه نحو المهنة– الدافعية للتدريس).

يُعد موضوع كفايات المدرس من الموضوعات المهمة في العملية التربوية المعاصرة حيث ظهرت في الستينيات من القرن العشرين حركة تربية المدرسين على أساس الكفاية و يذكر **"عبد العزيز بن راشد النجادي"** أنه تزايد الاهتمام العالمي و العربي بالكفايات لم يسبق له نظير في العقدين الأخيرين من القرن العشرين حتى ساد معظم المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية كما طالبت به معظم المؤتمرات و الندوات التي عقدت في العالم العربي (**عيد،2004 :91**)، فالمدرس الذي يمتلك الكفايات المتعددة الضرورية للتدريس و من بينها الكفاية المعرفية الخاصة بالمادة الدراسية من تمكن للمادة العلمية وقدرة على توصيلها للمتعلمين بطريقة جيدة تجعله يقبل على أداء مهمته بدافع قوي و مثابرة دائمة لإنجاز عمله بنجاح، و هذا ما أثبتته نتائج بعض الدراسات منها ما توصل إليه **(Ryans)** من أن المعلمين الناجحين يتمتعون بدافع قوي لتطوير أنفسهم و أن اهتماماتهم العلمية واسعة و أنهم اجتماعيون في علاقتهم مع غيرهم من الطلبة و الزملاء(**الدردير،2001 :209**).

و إذا كانت الكفاية المعرفية تعد عاملا مهما لا غنى عنه في الرفع من مردود المدرس المهني وتحسين مستوى التعليم فإن اتجاهاته الإيجابية نحوها لا تقل أهمية، فنعتقد أنها قد تساعده لتطوير نفسه و تدفعه للتدريس الجيد الفعال و لقد توصل(**الدردير،2001 :251**) إلى أنه توجد علاقة موجبة دالة بين كفاءة المعلم الأكاديمية و اتجاهاته نحو المهنة، كما توصلت دراسة(**الشايب،2007 :264**) إلى أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كفاية المعلمين التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، و بالرغم من أن متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس تناولته العديد من الدراسات إلا إن الباحث يرى أنه من الضروري إعادة البحث فيه نظرا للتغيرات الحاصلة في ميدان التعليم التي تتطلب معرفة الأثر الذي تتركه هذه التغيرات على اتجاهات المدرسين نحو مهنتهم ولما له من أهمية في الرفع من دافعية المدرس و نجاحه في عمله حيث بينت دراسة (**كريتشنر1995**

(Kerchner, أن الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس شرط أساسي ليكون لدى الفرد دافعية لأدائها(**أبو بيه،1990: 171**).

و تعد الكفاية المعرفية لأستاذ مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط التي ستتناولها الدراسة الحالية أحد الجوانب المهمة في تقويم أداء المدرس التدريسي التي من أهدافها الكشف عن نواحي القوة و الضعف واقتراح البدائل لتلافي القصور إن وجد وتهيئة الظروف المساعدة على تطور المدرس للحصول على أعلى مستوى من الإتقان في عمله وبالتالي يقبل عليه بدافع قوي و هو راض تمام الرضا عن دوره الهام في تكوين الأجيال القادرة على النهوض بالبلد علميا و تكنولوجيا من خلال ما يحمله من اتجاهات إيجابية نحو التدريس، و من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية لتقييم مستوى الكفاية المعرفية لمدرسي مادة الرياضيات في الجزائر لمرحلة التعليم المتوسط وعلاقة هذه الكفاية ببعض المتغيرات المرتبطة بهؤلاء المدرسين مثل الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس ونرى أن هذه الدراسات ضرورية لبلدنا الجزائر لمواكبة الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية في السنوات الأخيرة منذ 2003، و بالنظر للتغيرات الحاصلة في سياسة توظيف المدرسين التي أصبحت تعتمد على إجراء مسابقة للتوظيف على أساس الشهادات و بالتالي توظيف مباشر دون أن يحصل هؤلاء الناجحون في المسابقة على تكوين تخصصي يؤهلهم علميا وتربويا لممارسة مهنة التدريس، مما قد يكون له انعكاس على كفاية المدرس ونظرا لقلة الدراسات على حد علم الباحث في الجزائر تقيس مدى تمكن مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط من الكفايات المعرفية اللازمة لهم فإن الدراسة الحالية تناولته كأحد متغيراتها الأساسية، و يحاول البحث الحالي تسليط الضوء على مستوى الكفاية المعرفية لمدرسي الرياضيات في علاقتها بكل من الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس في مرحلة التعليم المتوسط من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى إتقان أساتذة مادة الرياضيات في التعليم المتوسط للكفاية المعرفية(المجال العددي – المجال الهندسي- تنظيم المعطيات أو الإحصاء)؟

2- ما طبيعة اتجاهات أساتذة مادة الرياضيات في التعليم المتوسط؟

3- ما مستوى دافعية أساتذة مادة الرياضيات في التعليم المتوسط للتدريس؟

4- هل توجد علاقة بين الكفاية المعرفية و كل من الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للتدريس لدى أساتذة مادة الرياضيات للتعليم المتوسط؟

5- هل لعاملي طبيعة التكوين(المعهد التكنولوجي-الجامعة) والجنس والتفاعل بينهما تأثير في الكفاية المعرفية لأساتذة مادة الرياضيات؟

6- هل لعاملي طبيعة التكوين(المعهد التكنولوجي-الجامعة) والجنس والتفاعل بينهما تأثير في الاتجاه نحو مهنة التدريس لأساتذة مادة الرياضيات؟

7- هل لعاملي طبيعة التكوين(المعهد التكنولوجي-الجامعة) والجنس والتفاعل بينهما تأثير في الدافعية للتدريس لأساتذة مادة الرياضيات؟

2-فرضيات الدراسة:

على ضوء ما جاء في مشكلة الدراسة و من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن صياغة الفرضيات التي يسعي هذا البحث لاختبارها على النحو التالي:

1- يختلف متوسط أداء أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط للكفاية المعرفية عن المتوسط النظري المحدد بـــ 75 % من الدرجة الكلية لاختبار الكفاية المعرفية.

2-يختلف متوسط درجات أساتذة مادة الرياضيات على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس عن المتوسط النظري المحدد بـــ 70 % من الدرجة الكلية للمقياس.

3-يختلف متوسط درجات أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط في مقياس الدافعية للتدريس عن المتوسط النظري المحدد بـــ 75 % من الدرجة الكلية للمقياس.

4-توجد علاقة بين الكفاية المعرفية والاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للتدريس لدى أساتذة مادة الرياضيات للتعليم المتوسط.

5-يختلف أساتذة مادة الرياضيات في كفايتهم المعرفية باختلاف جنسهم وطبيعة تكوينهم والتفاعل بينهما.

6-يختلف أساتذة مادة الرياضيات في اتجاههم نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم وطبيعة تكوينهم جنسهم والتفاعل بينهما.

7-يختلف أساتذة مادة الرياضيات في دافعيتهم للتدريس باختلاف جنسهم وطبيعة تكوينهم والتفاعل بينهما.

3-أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية البحث في النقاط التالية:

1- تنبع أهمية البحث في كونه يتعرض لواحدة من أهم أنواع المشكلات التربوية المتمثلة في الكفايات الضرورية المعرفية الخاصة بالمادة العلمية التي يجب أن يمتلكها كل من يمارس مهنة التدريس أو من يريد الالتحاق بهذه المهنة و في ارتباطها بمتغيرات الاتجاه و الدافعية للتدريس.

2- كما تظهر في عينة البحث المتمثلة في أساتذة مادة الرياضيات هذه المادة التي لا يختلف اثنان في أهمية تدريسها لذاتها و لغيرها من الاختصاصات الأخرى التي لا غنى لها عن الرياضيات والتي يعتمد عليها تقدم البلد التكنولوجي.

3- وتظهر أهمية البحث من الناحية العلمية في بناء أداتين: الأولى لقياس الكفاية المعرفية، و الثانية لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

4- يفيد البحث من الناحية العملية القائمين و المسئولين على التعليم في إعطاء الأهمية لمدى امتلاك المدرسين أثناء الخدمة لعناصر الكفاية المعرفية من أجل أخذ التدابير الكفيلة بتدارك مواطن النقص بغية تحسين المستوى

المعرفي الذي بدوره ينعكس على أدائهم التدريسي وأخذها بعين الاعتبار في توظيف المدرسين الجدد وعلى مستوى معاهد و مدارس التكوين.

5-وجود دراسات عديدة العربية منها والأجنبية تناولت موضوع الكفايات لدى المدرسين هو مؤشر على أهمية الموضوع.

4-أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في :

1- قياس مستوى كفاية أستاذ مادة الرياضيات المعرفية لمرحلة التعليم المتوسط من خلال الأداة المعدة لذلك للتعرف على مواطن القوة والضعف لتحسين وتطوير الأداء التدريسي له من خلال إدراكه لأهمية هذه الكفاية.

2- التعرف على علاقة الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات بالمتغيرات التي قد ترتيط به(الاتجاه نحو مهنة التدريس– الدافعية للتدريس)

3- الكشف عن مدى اختلاف مستوى أساتذة مادة الرياضيات في كفايتهم المعرفية و في دافعيتهم للتدريس، و كذا اختلاف اتجاهاتهم نحو المهنة في ضوء متغيرات الجنس – طبيعة التكوين.

5-حدود الدراسة:

1- تقتصر الدراسة على دراسة متغيرات الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات في مجال تخصصهم وإتقانهم للمادة العلمية و علاقتها بمتغيري الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس و تتحدد بأدوات القياس الثلاثة المستخدمة .

2- الحدود البشرية: يركز البحث على عينة أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط.

3- الحدود المكانية: متوسطات ولاية ورقلة.

4- الحدود الزمنية: من شهر أكتوبر 2013 إلى شهر ماي 2014

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1-الكفاية المعرفية: يُقصد بها إجرائيا في هذا البحث مستوي تمكن مقبول الذي حدد بـ 75 % من الدرجة الكلية للمقياس للمعارف الرياضية التي يُدرسها أستاذ مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط و التي تندرج في المجالات الثلاثة: المجال العددي – المجال الهندسي– مجال تنظيم المعطيات (الإحصاء)، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الأستاذ في المقياس المعد من قبل الباحث، حيث يعتبر الأستاذ الذي يحصل على 75 % فأكثر من الدرجة الكلية للمقياس له كفاية معرفية عالية و الأستاذ الذي يحصل على درجة أقل من 75 % له كفاية معرفية منخفضة .

2-الاتجاه نحو مهنة التدريس: نعرفه في هذه الدراسة بأنه شعور وجداني بالقبول أو الرفض بناء على أفكار أستاذ مادة الرياضيات و معتقداته نحو مهنة التدريس و التي تؤدي به إلى الاستعداد للسلوك بطريقة إيجابية أو سلبية ونقصد به إجرائيا مجموع درجات استجابات أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط الايجابية كانت أو السلبية المرتبطة بمهنة التدريس، والتي تُعرض عليهم بطريقة مكتوبة و ذلك من خلال الأداة المعدة لهذا الغرض، حيث يدل حصول الأستاذ على درجة أكبر من أو تساوي 70 % الدرجة الكلية للمقياس على الاتجاه الايجابي لمهنة التدريس ، كما يدل حصوله على درجة أصغر من 70 %من الدرجة الكلية للمقياس على الاتجاه السلبي للمهنة.

3-الدافعية للتدريس: ويقصد بها الحالة الداخلية التي يشعر بها أستاذ مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط التي تدفعه لبذل الجهد المتواصل لتذليل العقبات التي تواجهه في عمله التدريسي مع تلاميذه دون الشّعور باليأس أو التفكير في التراجع عن تحقيق أهدافه و تحمّل المسؤوليّة في المهام الصّعبة التي تعترضه، و يسعى للتفوّق في إنجاز عمله و تقاس الدافعية للتدريس بأداة أعدّها عبد الرّحمن صالح الأزرق.

الفصل الثاني

الفصل الثّاني

الدراسات السابقة

تمهيد

1-الدراسات ذات الصلة بالكفاية المعرفية

2-الدراسات ذات الصلة بمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس

3-الدراسات ذات الصلة بمتغير الدافعية للتدريس

4-الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدراسات السابقة الموجه لخطوات الباحث في إجراء دراسته و هي بمثابة الأرضية الهامة لأي بحث علمي، فالعلم يتغير ويتطور بشكل تراكمي، و يُبنى على المعارف السابقة أملا في الوصول إلى نتائج جديدة و في هذا الفصل نعرض لمجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية و يتم ترتيبها زمنيا من الأقدم إلى الأحدث وتصنيفها في أربعة أقسام هي:

- القسم الأول يهتم بالدراسات التي تبحث في متغير الكفاية المعرفية.
- القسم الثاني يهتم بالدراسات ذات الصلة بمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- القسم الثالث يهتم بالدراسات التي لها علاقة بمتغير الدافعية للتدريس.
- القسم الرابع تناول الدراسات التي تبحث في العلاقة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس .

كما يتحدّد في هذا الفصل موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات السابقة.

1-الدراسات ذات الصلة بالكفاية المعرفية:

1-1-دراسة لطيفة(1982) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مدى اكتساب الرياضيـــــات في المرحلة الابتدائية للمفاهيم الرياضية الأساسية ومدى اكتساب و فهم تلاميذهم لها، تكونت عينة الدراسة من 77 معلما ومعلمة و 3015 طالبا و طالبة، و استخدم الباحث الاختبارات التحصيلية لكل من المعلمين والطلاب، و أظهرت النتائج وجود تدني في اكتساب و فهم معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية للمهارات والمفاهيم الأساسية في الرياضيات بمتوسط قدره 59 % بينما تم تحديد المستوى المعرفي المقبول تربويا بـ80 % كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين معلمي الرياضيات في اكتساب و فهم المهارات والمفاهيم الأساسية للرياضيات تُعزى للجنس (**شطناوي، 2007 :30**).

1-2- دراسة لطيفة(1987) حول العلاقـــة بين كل من مـــدى فهم واكتســـاب معلمـي الرياضيـــات الإعدادية للمفاهيم و المهارات الأساسية في الرياضيات و خبراتهم التعليمية و بين فهم و اكتساب طلبتهم لتلك المفاهيم و المهارات حيث بينت أن فهم و اكتساب عينة الدراسة للمفاهيم و المهارات الرياضية الواردة في منهاج الرياضيات المقرر على طلبة الصف الثالث إعدادي متدني تدني ملموس.

1-3-دراسة الجاسر(1989) أجريت في كلية التربية بالمملكة العربية السعودية هدفت إلى تطوير كفايات التدريس لدى معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالسعودية و تمثلت عينة الدراسة من معلمي مادة الرياضيات بلغ عددهم 100معلم ومعلمة وقام الباحث ببناء استبانة وتوصل فيها إلى وجود 64 كفاية موزعة على 8 مجالات أساسية و هي 33 كفاية تخص كفايات التخطيط لتنفيذ الدرس– إدارة الصف– الإلمام بالمادة الدراسية– استخدام الوسائل التعليمية– أنشطة التقويم(**الموازني و السمري،2012: 340**).

1-4- دراسة الخليلي وبلة (1991) التي هدفت إلى لكشف الحالة المعرفية لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن فيما يتعلق بالمفاهيم الفيزيائية التي يدرسونها لطلابهم، و تألفت عينة الدراسة من 206 معلمين و معلمات تم اختيارهم عشوائيا من أربع مديريات للتربية موزعة في شمال و وسط و جنوب الأردن واستُخدم اختبار أعد بعناية لقياس فهم معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن فيما يتعلق بالمفاهيم الفيزيائية التي يدرسونه، و بينت النتائج تدني الحالة المعرفية للمعلمين في المفاهيم الفيزيائية بصورة عامة إذ لم يتعد متوسط أدائهم في الاختبار 37.4 % من العلامة القصوى.

1-5- دراسة همام (1992) عن تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، و هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات التدريسية لمعلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي و تحديد المهارات التدريسية المتوافرة حاليا لدى هؤلاء المعلمين.

اختيرت لهذه الدراسة عينة عشوائية مكونة من خمسين معلما و معلمة بمدارس قنا بمصر، و كانت الأداة المستخدمة بطاقة ملاحظة، و تضمنت خمسين كفاية موزعة على ست مجالات أساسية و هي:

- إعداد الدروس.
- تنفيذ الدروس.
- الوسائل التعليمية.
- المادة العلمية.
- حفظ النظام.
- التقويم.

حدد الباحث نسبة 70% من الدرجة كمحك لمدى توافر المهارة التدريسية، و اعتبرت النسبة التي تقل عن هذا الحد بعدم توفر المهارة.

و قد كانت نتائج الدراسة أنه لا تتوافر لدى معلمي العلوم كفايات إعداد الدروس المطلوبة حيث بلغت نسبتها (في المتوسط) 62%، و أما الكفايات المتوافرة لدى المعلمين فكانت كفايات تنفيذ الدروس و كفايات الوسائل التعليمية و كفايات المادة العلمية.

و أوضحت الدراسة أن أهم الكفايات الفرعية التي لم تتوافر لدى المعلمين و كانت نسبتها ضعيفة فهي:

- كتابة الملخص في نهاية الدرس.
- القدرة على تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ.
- الاتزان الانفعالي في الفصل.
- تشجيع التلاميذ على الإجابة الصحيحة.
- استخدام أسئلة تقيس المستويات المعرفية المختلفة.(**الأزرق، 2000: 310**).

1-6- دراسة (Esterdy and Smith 1992) و هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التدريسية للهيئة التدريسية في ولاية جورجيا الأمريكية، حيث تكونت الإستبانة من 31 فقرة موزعة على ستة مجالات وهي: طرائق التدريس والمحتوى المعرفي والنظام والعلاقات الإنسانية، والتقويم، و دلت النتائج على وجود مجموعة من الكفايات التدريسية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس في ولاية جورجيا الأمريكية مثل: المعارف، وطرائق التدريس الحديثة، وطرق القياس والتقويم (**بوسعدة، 2008: 173**).

1-7- دراسة رياض (1994) عن التفكير الإبتكاري وكفايات التدريس لدى معلمي العلوم بمرحلة الإعدادية. وهدفت الدراسة إلى تحديد أهم القدرات الإبتكارية، والكفايات التخصصية، والمهنية اللازمة لمعلمي العلوم، والتي يتم في ضوئها تصميم بطاقة ملاحظة مما قد تفيد في التخطيط لبرامج إعداد المعلم، كما تهدف إلى التعرف عن واقع ومستوى القدرات الإبتكارية، والكفايات المهنية، و موقعها من مستوى الأداء المطلوب.

و لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد بطاقتين للملاحظة، تختص الأولى بالكفايات المهنية والتخصصية. وتشتمل على تسع محاور، ويتضمن كل منها عدد من الكفايات الفرعية، و المحاور هي:

- التمكن من المادة - سمات شخصية - التخطيط لتعلم التلاميذ - إعداد وتنفيذ الدروس- اختيار واستخدام طرائق التدريس - تصميم واستخدام الوسائل التعليمية - تخطيط وتنفيذ الأنشطة العلمية - التفاعل مع التلاميذ.

وتختص البطاقة الثانية بملاحظة قدرات التفكير الإبتكاري اللازمة لمعلمي العلوم وتشتمل على خمسين عبارة موزعة على ثمان محاور مشابهة للمحاور السابقة.

و تكونت عينة الدراسة من خمسين معلما، ومعلمة بالمرحلة الإعدادية من خمس محافظات في مصر بواقع عشرة لكل منها.

و كانت نتائج الدراسة أن نسبة أفراد العينة الذين لا تتوفر لديهم الكفايات المهنية التخصصية في المحاور السابقة حيث تراوحت ما بين 42% و58%.

– تراوحت نسبة أفراد العينة الذين لا تتوفر لديهم القدرات الإبتكارية اللازمة لمعلمي العلوم ما بين 46 %و74%.

– أوضحت معاملات الارتباط بين القدرات الإبتكارية، و الكفايات المهنية التخصصية (في المحاور الثمانية المشتركة) أنه لا توجد علاقة ارتباط دالة في ست محاور و هي: سمات الشخصية– التخطيط للدرس– اختيار واستخدام طرائق التدريس– تصميم الوسائل التعليمية واستخدامها– التفاعل مع التلاميذ– في حين أن هناك علاقة ارتباط دالة في محورين هما: القيام بالأنشطة العلمية– تقويم الدرس.

1-8- دراسة الكندري (1994) حول تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الانجليزية وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تمكن المعلمين عن الكفايات العامة و الخاصة في مراحل التعليم العام.

قام الباحث بإعداد بطاقة للملاحظة تشتمل على 144 كفاية موزعة كالآتي:

أ– الكفايات العامة المتطلبة لمعلمي جميع المراحل التعليمية، وتضم أربعة مجالات وهي:

– مجال إعداد الدروس و تشتمل على (16) كفاية.

– مجال الإحاطة بالمادة العلمية (12) كفاية.

– مجال الإتزان الانفعالي (13) كفاية.

– مجال المظهر العام للمعلم (10) كفاية.

ب– الكفايات الخاصة بمعلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة و تضم (27) كفاية.

ج– الكفايات الخاصة بمعلمي المرحلة الثانوية وتضم (26) كفاية.

و شملت عينة الدراسة جميع معلمي و معلمات المدرسة البالغ عددهم 24 معلما و معلمة.

و تمحورت نتائج الدراسة، على أن الكفايات التدريسية المتعلقة بالمظهر العام و الاتزان الانفعالي كانت أعلى الكفايات المتوافرة بدرجة كبيرة حيث كانت نسبتها 95.8% و87.5 % ، و بلغت كفايات الإحاطة بالمادة

العلمية بنسبة 41.7 % و كفايات إعداد الدروس فكانت بنسبة 16.7 %، كما بلغت نسبة الكفايات المتعلقة بمعلمي المرحلة الابتدائية و المتوسطة بدرجة كبيرة 78.6% و المرحلة الثانوية بنسبة 40%، و خلصت الدراسة على أن معلمي اللغة العربية كانت بدرجة متوسطة، و يحتاج المعلمون على مزيد من التدريب في الكفايات الأساسية في التدريس(**الأزرق، 2000: 311**).

1-9-دراسة(الخرشي،1994) التي هدفت إلى التعرف على بعض الكفايات الرياضية لدى طلاب شعبة الرياضيات في كليات التربية ومدى فهمهم بنية الرياضيات وطبيعتها، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : المجموعة الأولى أجريت عليها دراسة وصفية وشملت 144 طالبا بالسنة الرابعة شعبة الرياضيات في كليات التربية بالإسكندرية ودمنهور وطنطا خلال الموسم الجامعي 1991-1992 ، و المجموعة الثانية أجريت عليها دراسة تجريبية و ضمت طلاب السنة الرابعة شعبة الرياضيات في كلية التربية بجامعة الإسكندرية خلال الموسم الجامعي 1992-1993 حيث وزعوا على مجموعتين ضابطة و تجريبية قوام كل منها 61 طالبا و طالبة وبعد جمع البيانات باستعمال اختبار الكفايات الرياضية و اختبار لفهم بنية الرياضيات و طبيعتها و تحليل النتائج إحصائيا توصل الباحث إلى النتائج التالية:

-وجود فرق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الوصفية في اختبار الكفايات الرياضية و 75 % من النهاية العظمى كمحك لتقييم الأداء لغير صالحهم، و هذا يعني و جود قصور في الكفايات الرياضية.

- وجود فرق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الوصفية في اختبار فهم بنية الرياضيات وطبيعتها و 65 % من النهاية العظمى كمحك لتقييم الأداء لغير صالحهم(**بن ساسي،2010: 266**)

1-10- دراسة عيد(2004) حول قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت دراسة تشخصية باستخدام اختبار تكسيس، هدفت إلى معرفة ما إذا كان معلمو الرياضيات بالمدارس الثانوية على درجة عالية من الكفاءة وذلك من خلال تقنين اختبار تكسيس للكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات

بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت ، ثم الكشف عن العلاقة بين مستوى أداء معلمي الرياضيات على هذا الاختبار وبعض المتغيرات مثل الجنس ، الجنسية ،سنوات الخبرة، نظام التعليم، لغة المدرسة ، وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة التالية:

-ما الخصائص السيكومترية لاختبار تكسيس للكفايات المعرفية؟

-إلى أي مدى يختلف أداء معلمي الرياضيات على اختبار تكسيس للكفايات المعرفية باختلاف لغة التدريس-الجنسية-الجنس-نظام التعليم-المؤهل العلمي-التخصص-عدد سنوات الخبرة؟

و المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة 54 معلما ومعلمة بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت وجاءت نتائجها على النحو التالي:

- تم التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار تكسيس بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها 30 معلما ومعلمة تختلف عن عينة الدراسة.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس ذات اللغة العربية و معلمي المدارس باللغة الانكليزية في جميع أبعاد الاختبار و الدرجة الكلية للاختبار لصالح معلمي المدارس باللغة الانكليزية .

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الكويتيين و غير الكويتيين في جميع أبعاد الاختبار و الدرجة الكلية للاختبار لصالح المعلمين غير الكويتيين.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات في جميع أبعاد الاختبار و الدرجة الكلية للاختبار لصالح المعلمين .

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس الحكومية و معلمي المدارس الخاصة في جميع أبعاد الاختبار و الدرجة الكلية للاختبار لصالح معلمي المدارس الخاصة .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهل الجامعي و المعلمين ذوي المؤهل فوق الجامعي في جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، ما عد البعد الثاني حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين التربويين و المعلمين غير التربويين في جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار لصالح المعلمين .

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاية التدريسية للمعلم و عدد سنوات الخبرة.

1-11- دراسة الكولي(2005) التي هدفت إلى تقويم الكفايات اللازمة لمعلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية و من نتائجها:

– حصلت القائمة الكلية للكفايات على مستوى متوسط لدى معلمي و معلمات الجغرافيا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة إذ بلغ متوسطها 2.35.

–حصل محور الكفايات العلمية على مستوى متوسط لدى معلمي و معلمات الجغرافيا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة إذ بلغ متوسطها 2.41.

1-12- دراسة خصاونة والبركات (2007) تقصّت هذه الدراسة المعرفة الرياضية و المعرفة البيداغوجية الخاصة بها لدى 152 من الطلبة/المعلّمين، كما كشفت عن العلاقة بين إلمامهم بالمعرفة الرياضية و المعرفة البيداغوجية في الرياضيات وعلاقة بعض المتغيرات بكل منها، تمّ جمع البيانات من خلال اختبارين يقيس أحدهما المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الصفوف الثلاثة الأولى، و يقيس الثاني المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي، و ذلك بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ طلبة معلّم الصف لم يحققوا درجة الإتقان (80 %) على كل من الاختبارين، و كان الوسطان الحسابيان لأدائهم على كل من الاختبارين بمستوى علامة النجاح (50 %) وسجلت النتائج علاقة إيجابية متوسطة بين كل من علاماتهم على الاختبارين، و كان متغيرا المعدل التراكمي في

الجامعة و المسار الأكاديمي في الثانوية العامة من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بمعرفة عينة الدراسة في الرياضيات وبيداغوجيا الرياضيات و ذلك من بين مجموعة من المتغيرات الديموغرافية لطلبة معلّم الصف.

1-13- دراسة شطناوي(2007) التي هدفت إلى معرفة مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد، و معرفة أثر كل من الجنس و الخبرة و المؤهل العلمي على مستوى معرفتهم ، و من بين الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها ما يلي:

–ما مستوى معرفة معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة الرياضية(المفاهيم-المهارات –التعميمات- حل المسألة)، و هل يختلف هذا المستوى عن المستوى المعرفي المقبول تربويا المحدد بـــــ .72.8% ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة الرياضية(المفاهيم-المهارات –التعميمات-حل المسألة) تُعزى للجنس و المؤهل و الخبرة و التفاعل بينهم؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية في محافظة إربد إذ بلغ عددهم 1621 معلما ومعلمة اختيرت عينة طبقية عشوائية بلغت 486 معلما ومعلمة بنسبة 30% من مجتمع الدراسة قام الباحث بإعداد أداتين هما: اختبار في المعرفة الرياضية من 50 فقرة، واختبار المعرفة البيداغوجية من 50 فقرة أيضا، و من أبرز النتائج مايلي:

-وجود تدن في مستوى معرفة معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة الرياضية و البيداغوجية إذ بلغ المتوسط الحسابي المئوي لأداء المعلمين في المعرفة الرياضية 52.7 و في المعرفة البيداغوجية 45.9 و هما أقل من المستوى المقبول تربويا لكل منهما.

- إن أداء معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى على اختبار المعرفة الرياضية لا يختلف باختلاف التفاعل بين الجنس و المؤهل العلمي.

1-14- دراسة(Huang ,2008) التي هدفت لبحث معرفة المعلمين بالمفاهيم الرياضية لمعلمي الصفين الخامس و السادس و معرفتهم حول صعوبات تعلم الأطفال و معرفتهم كيفية تعليم المحتوى الرياضي اليومي كما تتحرى الدراسة إمكانية وجود علاقة بين معرفة المعلمين بالمفاهيم الرياضية ومعرفتهم بصعوبات تعلم الطلبة ومعرفة تعليم المحتوى، و تكونت عينة الدراسة من 201 معلم من معلمي الصفين الخامس و السادس من 39 مدرسة حكومية شرق و جنوب و شمال و وسط تايوان ، و تم جمع المعلومات من خلال مقابلات غير رسمية عن الممارسة التعليمية ،كما تم تطوير استبانة تكونت من ثلاث مشكلات رياضية مختلفة استخدمت في دراسات سابقة و كل مشكلة لها ثلاثة مقاييس :

1-مقياس للمفاهيم الرياضية الأساسية.

2-مقياس لصعوبات تعلم الطلبة.

3-مقياس لمعرفة الممارسات التعليمية.

أظهرت النتائج أن أكثر من نصف المعرفة المفاهيمية للمعلمين كانت أقل من المعدل أي أن القليل من معلمي الصفين الخامس و السادس لديهم معرفة كافية بموضوع التعلم(**العدوي،2008 :80**).

1-15-دراسة سفيان(2009)حول الكفايات التخصصية اللازمة لمعلمي الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي و مدى توافرها لدى المعلم اليمني، هدف البحث إلى تحديد الكفايات التخصصية اللازمة لمعلمي الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي و قياس مدى توافرها لدى معلمي أمانة العاصمة صنعاء، و معرفة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى توافر تلك الكفايات يُعزى لأحد متغيرات البحث (الجنس-المؤهل- التخصص-الخبرة)، تكونت العينة من91 معلما و معلمة لمادة الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي(السابع، الثامن، التاسع) في المدارس الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الأصل البالغ 600 معلم ومعلمة

واستخدمت أداة تتمثل في اختبار تكساس للكفايات المعرفية بعد تكييفه بما يتناسب مع معلمي الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، والتأكد من صدقه و ثباته، و كانت النتائج كما يلي:

-ضعف مستوى المعلمين في الكفايات التخصصية جميعها إذ كانت نسبة متوسط درجاتهم في الاختبار الكلي47% و هي أقل من الحد الأدنى المقبول لتوافر الكفايات المحدد بنسبة 75% و شكلت نسبة ذوي المستوى المقبول 14.6 % .

- ضعف مستوى المعلمين في كفايات المجالات الأربعة (مفاهيم الأعداد –الأنماط و الجبر- الهندسة والقياس- الإحصاء والاحتمالات) إذ كانت نسبة متوسطات درجاتهم فيها أقل من الحد الأدنى المقبول لتوافر كفايات المجال المحدد بنسبة 75% ، و لم تشكل نسب ذوي المستوى المقبول من المعلمين سوى(13.5% -12.4% - 14.6% -23.6 %) فقط.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين في الكفايات التخصصية و الاختبار الكلي وكفايات المجالات الأربعة كل على حدى تُعزى لأي متغير من متغيرات البحث (الجنس-المؤهل- التخصص- الخبرة).

1-16- دراسة المانع (2012) و هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت و أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبا التطوير التربوي في دولة الكويت كانت متوسطة حيث كان المتوسط الحسابي 3.6 و الانحراف المعياري0.65 ، و كانت كفاية المعرفة الأكاديمية و البيداغوجية الخاصة ذات مستوى متوسط بمتوسط حسابي 3.45 و انحراف معياري 0.66 .

التعقيب على الدراسات السالفة الذكر:

-تناولت الدراسات السابقة متغير الكفاية المعرفية تناولا مختلفا فمنها من ركزت عليه بشكل خاص مثل دراسة عيد(2004) و دراسة (Huang ,2008) و دراسة المانع (2012) و بعض الدراسات الأخرى تناولته ككفاية فرعية ضمن الكفايات التدريسية مثل دراسة (Esterdy and Smith 1992) و دراسة الكندري (1994) ودراسة الكولي(2005) .

-أجمعت الدراسات السابقة على ضعف مستوى الكفاية المعرفية لدى المدرسين و لم تصل إلى المستوى المقبول تربويا والمحدد في كل دراسة.

-استهدفت الدراسات السابقة عينة المدرسين في مختلف المراحل التدريسية الابتدائي و المتوسط و الثانوي ومختلف المواد الدراسية الرياضيات و الفيزياء و العلوم و اللغة العربية و الجغرافيا ،كما استهدفت عينة الطلبة المعلمين مثل دراسة خصاونة و البركات(2007) و دراسة الخراشي(1994) .

-كل هذه الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي .

- اختلفت الدراسات في تحديد العتبة أو المستوى المحدد للمستوى المقبول تربويا و كان أعلاها هو(80 %) المتبنى في دراسة خصاونة و البركات (2007).

- تتميز بعض الدراسات بالحداثة كدراسة سفيان(2009) و دراسة(Huang ,2008) و دراسة لمانع (2012) .

2-الدراسات ذات الصلة بمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس:

2-1- دراسة (Roos et al, 1981): حول اتجاهات مدرسي المدارس العامة نحو مهنة التعليم في جورجيا.

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من اتجاهات المدرسين نحو مهنة التعليم وعلاقة ذلك بموقع المدرسة (ريفية- حضرية)، والمستوى النظامي للمدرسين (مدرس تعليم ابتدائي- مدرس تعليم متوسط- مدرس تعليم

ثانوي)، و تم استخدام مقياس اتجاهات المدرسين لقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم لدى عينة مختارة من مدارس جورجيا على عينة مكونة من 1436 مدرساً في143 مدرسة ريفية وحضري.

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مدرسي الابتدائي و المتوسط و الثانوي في الاتجاه نحو مهنة التعليم، كما أشارت النتائج إلى أن مدرسي المرحلة الابتدائية قد أظهروا إيجابيةً واضحةً بالنسبة لاتجاهاتهم نحو مهنتهم مقارنة بمدرسي المرحلة المتوسطة و الثانوية(**الفحل ،2004: 140**).

2-2- دراسة ناصر و محمود (1984) هدفت الدراسة لمعرفة مستوى رضا معلمي المدارس الابتدائية عن مهنتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية بالأردن، و تكونت عينة الدراسة من(452) معلما و معلمة، وتم استخدام مقياس الرضا عن العمل، و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما تبين وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة على مستوى الرضا المهني، إضافة لوجود أثر دال إحصائيا على درجة رضا أفرد العينة على متغير الحالة الاجتماعية.

2-3- دراسة خير الله (1990) و كان هدف الدراسة معرفة أثر اكتساب طلبة كلية التربية المعلومات التربوية و الممارسة التعليمية في تغيير اتجاهاتهم النفسية نحو الاشتغال بمهنة التعليم وحدد الباحث أدوات بحثه بمقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين(منيوسوتا) و اختبار المعلومات التربوية و اختبار التصرف في المواقف التربوية حيث طبقها على عينة مؤلفة من 264 طالبا وطالبة، منهم من لم يمارس العمل التربوي و لديه أو ليس لديه معلومات تربوية ، و منهم من مارس العمل التربوي و لديه أو ليس لديه معلومات تربوية.

أهم نتائج هذه الدراسة نذكرها فيما يلي:

- أن هناك فروقا بين الجنسين من المعلمين في اتجاهاتهم النفسية لصالح الطالبات.

– اتسمت الاتجاهات النفسية لطلبة كلية التربية بالإيجابية نحو العمل التربوي كلما ازداد مستوى المعلومات التربوية التي يحصلون عليها.

– اتسمت الاتجاهات النفسية لطلبة التربية بالإيجابية نحو العمل التربوي كلما ازداد مستوى ممارسة العمل التعليمي.

– يوجد ارتباط بين الاتجاهات النفسية بالمعلومات التربوية.

2-4-دراسة أحمد(1991) حول الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقتها بكل من خبرتهم التدريسية وتأهيلهم العلمي، و استهدفت الدراسة معرفة مدى رضا معلمي ومعلمات الرياضيات عن مهنة التدريس ومعرفة علاقة رضاهم عن المهنة بكل من متغيري الخبرة في التدريس و التأهيل العلمي، استخدم الباحث مقياسا أعده لقياس الرضا عن العمل لدى المعلمين، و تكونت عينة الدراسة من 100 معلم و100 معلمة من معلمي و معلمات الرياضيات بدولة قطر في المراحل التعليمية الثلاث ابتدائي-إعدادي-ثانوي، و أظهرت الدراسة النتائج التالية:

-معلمو و معلمات المرحلة الابتدائية أكثر رضا عن العمل من معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية.

-المعلمات أكثر رضا عن العمل من المعلمين.

-المعلمون و المعلمات المعدون إعدادا تربويا أكثر رضا عن العمل من نظرائهم الذين لم يعدوا إعدادا تربويا.

-تزداد درجة الرضا عن العمل بازدياد مدة الخبرة لدى المعلمين و المعلمات(**الشايب،2007: 199**).

2-5-دراسة(Marso & Pigge, 1991) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى تغيير اتجاهات الطلبة المعلمين نحو المهنة خلال تدريبهم في السنة الأولى من العمل بالوظيفة، و قد شملت عينة الدراسة 65 معلماً تم اختيارهم عشوائيا ومتابعتهم خلال مراحل تدريبهم بحيث بدأ التدريب سنة 1985 وانتهى سنة

1989، أنهى أفراد عينة الدراسة تعليمهم الأكاديمي، و تم معرفة اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم في بداية تدريبهم على المهنة، و بعد الانتهاء من التدريب استخدم الباحثان أدوات للتعرف على التغير في الاتجاهات.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم كانت عاليةً لدى المتدربين الحاصلين على ترتيب متقدم في الدراسة الجامعية، كما أن نجاح المتدربين في المهارات الأساسية للتعليم التي تم التدريب عليها خلال الدراسة أثرت في اتجاهاتهم نحو المهنة، ولم تظهر مؤشرات ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تُعزى إلى الجنس (**السالمي و أبو حرب، 2003 :14**).

2-6-دراسة(Klecker.B,1997) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الجنس و الخبرة في التعليم على بعض مكونات الرضا عن الوظيفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، و من هذه المكونات:

الراتب، الترقية، المشاركة في اتخاذ القرار، طبيعة العمل وبيئته.

دلت نتائج هذه الدراسة على أن اتجاهات المعلمين نحو المهنة كانت إيجابية، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مكونات المقياس مجتمعة أو منفردة تعزى إلى الجنس أو الخبرة، و بالنسبة للخبرة كان رضا المعلمين الذين يتمتعون بخبرات طويلة تزيد عن 16 سنة أكثر من زملائهم الذين يمتلكون خبرات أقل، فيما يتعلق بالعلاقة بين الزملاء، و أشارت النتائج إلى أن المعلمات الإناث أكثر رضا من المعلمين الذكور فيما يتعلق بتحديات العمل والعلاقة مع الزملاء، وكذا العلاقة مع الطلبة(**السالمي و أبو حرب،2003: 16**).

2-7-دراسة كاظم و ياسر (1998): حول مركز التحكم لدي المعلمين وعلاقته لاتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، حيث استهدف البحث تحقيق ما يأتي:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين مركز تحكم المعلمين لنجاح أو فشل طلبتهم كما يقيسه مقياس(روز وميدواي Rose & Medway) و الاتجاهات نحو مهنة التدريس كما يقيسها مقياس "الخليلي و مقابلة".

– التعرف على طبيعة مركز تحكم المعلمين لنجاح أو فشل طلبتهم و الفروق العائدة للجنس و المرحلة التعليمية في مركز التحكم.

– التعرف على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس و الفروق العائدة للجنس و المرحلة التعليمة في الاتجاهات.

أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مركز تحكم المعلمين و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس حيث بلغ معامل الارتباط (بيرسون) بينهما 0.14، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق عائدة للجنس و المرحلة التعليمية في متغيري البحث، و عدم وجود علاقة بين سنوات الخبرة و الاتجاهات نحو مهنة التعليم.

2-8- دراسة الزنامي (1999) حول اتجاهات طلبة المعاهد العليا للمعلمين في اليمن نحو مهنة التعليم.

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

* اتجاهات طلبة المعاهد العليا للمعلمين في اليمن نحو مهنة التعليم.

* هل هناك فروق ذات دلالة في اتجاهات طلبة المعاهد العليا للمعلمين نحو مهنة التعليم للمتغيرات التالية:

-الجنس (ذكور، إناث) – المرحلة الدراسية (أول، ثاني) – مكان السكن(ريف، مدينة) – المستوى الدراسي للأب (أمي، يقرأ ويكتب، شهادة أساسية ،ثانوية عامة، جامعية).

كما قام الباحث ببناء أداة وفقا لنموذج ليكرت (LIKERT) لقياس اتجاهات أفراد عينة الدراسة التي بلغ حجمها 502 طالبا وطالبة.

توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الاستنتاجات التالية:

– اتجاهات طلبة المعاهد العليا للمعلمين نحو مهنة التعليم إيجابية بصورة عامة.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب و اتجاهات الطالبات نحو مهنة التعليم لصالح الإناث.

– لم يكن لمتغيرات المرحلة الدراسية، و مكان السكن، و مستوى تعليم الأب أي تأثير على اتجاهات الطلبة نحو مهنة التعليم.

2-9-دراسة الراشد (2000) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس، وارتباط ذلك ببعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من 1208 طالب و قد استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– اتجاهات طلاب كليات المعلمين إيجابية بشكل عام .

– هناك فروق دالة إحصائيا في الاتجاه بين طلاب المستويين الرابع و الأول لصالح طلاب المستوى الرابع.

– ظهرت فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس حسب التخصص في الكلية.

– لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس باختلاف كل من مستوى تحصيلهم في الكلية و تخصصاتهم في الثانوية العامة.

2-10-دراسة السالمي وأبو حرب (2003) التي كان هدفها الكشف عن اتجاهات طلبة السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو بعض متغيرات منظومة المنهج المرتبطة بمهنة التعليم بناءً على الأسئلة الآتية:

– ما اتجاهات طلبة السنة الرابعة في جامعة السلطان قابوس نحو بعض متغيرات منظومة المنهج المتعلقة بمهنة التعليم؟

– هل تختلف اتجاهات طلبة السنة الرابعة في جامعة السلطان قابوس باختلاف المتغيرات الخمس(تصور الطالب المعلم للاتجاهات المجتمع نحوه– اتجاهات الطالب المعلم نحو المسئولين عنه– اتجاهات الطالب المعلم نحو الرضا

الوظيفي – اتجاهات الطالب المعلم نحو المناهج والأنشطة التربوية– اتجاهات الطالب المعلم نحو نفسه وزملائه وطلابه) المتضمنة في أهداف الدراسة..

– هل تختلف اتجاهات الطلبة المعلمين نحو بعض متغيرات منظومة المنهج المتعلقة بمهنة التعليم باختلاف تخصصاتهم، و جنسهم، و معدلاتهم التراكمية، و مكان إقامتهم.

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو المتغيرات المشمولة بالدراسة و جميع الاتجاهات كانت إيجابية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث قوة الاتجاهات و شدتها نحو بعض المتغيرات، واحتل متغير تصور الطلبة المعلمين اتجاهات المجتمع العماني نحوهم مكان الصدارة بين المتغيرات الأخرى.

2-11-دراسة الفحل (2004) حول علاقة بعدي العصابية والانبساط والتخصص الأكاديمي بالاتجاه نحو مهنة التعليم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك فيصل.

استهدفت الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعلمين من ذوي التخصص العلمي ومتوسط درجات الطلاب المعلمين ذو التخصص الأدبي على مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين؟

– هل توجد علاقة ارتباطيه دالة بن درجات الطلاب المعلمين من ذوي التخصص العلمي في العصابية ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين؟

– هل توجد علاقة ارتباطيه دالة بن درجات الطلاب المعلمين من ذوي التخصص العلمي في الانبساط ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين؟

أشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المعلمين من ذوي التخصصات العلمية و الطلاب المعلمين من ذوي التخصصات الأدبية فيما يخص الاتجاه نحو مهنة التعلم لصالح ذوي التخصصات العلمية.

- وجود ارتباط دال إحصائياً بين أبعاد الشخصية(العصابية والانبساط) و بين الاتجاه نحو مهنة التعليم لدى الطلاب المعلمين من ذوي التخصصات العلمية.

- وجود ارتباط دال إحصائياً بين أبعاد الشخصية(العصابية والانبساط) و بين الاتجاه نحو مهنة التعليم لدى الطلاب المعلمين من ذوي التخصصات الأدبية.

2-12-دراسة الشايب(2007) التي هدفت إلى الكشف عن الأساليب الإشرافية السائدة لدى المشرفين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر وعلاقتها بكفايات المعلمين التدريسية و باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث ثلاثة مقاييس :- مقياس هيرسي وبلانشارد لتحديد الأسلوب الإشرافي المستخدم من قبل المشرفين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي - المقياس الثاني يتمثل في شبكة ملاحظة لقياس الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية من تصميم الباحث- القياس الثالث هو مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس من تصميم الباحث ، و بعد التأكد من الخصائص السيكومترية تم تطبيقها على عينة الدراسة المتمثلة في عينة المشرفين التربويين و عددها29، ثم عينة المعلمين و عددها381 تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من بين المعلمين والمعلمات الذين ينتمون لهؤلاء المشرفين بولايات ورقلة –الوادي-غرداية بالجنوب الجزائري وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-يختلف متوسط أداء المعلمين لكفايات التدريس عن حد الإتقان المحدد بـــ75% من الدرجة الكلية على شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية لصالح مستوى الإتقان.

– يختلف متوسط درجات المعلمين على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس عن المتوسط النظري المحدد بـ 70% من الدرجة الكلية للمقياس لصالح المتوسط النظري و تعتبر اتجاهات المعلمين سلبية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفايتهم التدريسية باختلاف مدة أقدميتهم في التدريس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفايتهم التدريسية باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفايتهم التدريسية باختلاف جنسهم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف مدة أقدميتهم .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم.

–توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفايات المعلمين التدريسية و بين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

2-13-دراسة عبد الجواد(2010) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، كما هدفت إلى معرفة الارتباط بين مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو و اتجاهات الأساتذة نحو مهنة التدريس.

أجريت الدراسة على عينة مكونة من 68 معلم ومعلمة للصفين العاشر و الحادي عشر بمديريتي التربية (شرق غزة، غرب غزة) اختيروا عشوائيا.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أمّا الأداة المستخدمة في جمع البيانات فكانت، بطاقة لملاحظة الأداء التدريسي تضم أربعة مهارات أساسية 50 مهارة فرعية يقابلها 5 مستويات أداء متدرجة، حُسب صدقها عن طريق صدق مفرداتها و الصدق البنائي.

و استخدم الباحث في قياس اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس مقياسا من بنائه مكونا من أربع محاور يحوي كل محور عددا من المؤشِّرات الفرعية، و حسب صدق المقياس بطريقتين هما صدق المفردات و الصدق البنائي، و في حساب ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية و بطريقة الفا كرونباخ.

أجريت الدراسة خلال السنة 2008-2009 حيث تم تكليف مشرفين تربويين بملاحظة أداء المعلمين من خلال بطاقة الملاحظة المعدّة، و يقوم المعلمون بالإجابة عن بنود مقياس الاتجاه.

لمعالجة بيانات الدراسة استخدم الباحث معامل الارتباط "بيرسون" و معامل الارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية، و معامل ارتباط الفا كرونباخ، كما استخدم التكرارات و المتوسط الحسابي و النسب المئوية واختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات و اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار" شافيه ".

و تمخضت الدراسة عن النتائج التالية:

-بالنسبة للسؤال الأول تبين أن المهارات الأعلى في مستوى الأداء هي المهارة الأولى ثم الرابعة ثم التاسعة، أمّا أدنى المهارات من حيث مستوى الأداء هي المهارة السابعة ثم العاشرة ثم الثالثة.

-أمّا اتجاهات المعلمين فكانت مرفقة في المؤشرات التي هي معتقدات المجتمع نحو المدرسين و اعتبر التدريس شكلا من أشكال الخدمة الاجتماعية، و أن مهنة التدريس تساعد على إقامة علاقات اجتماعية واسعة كيفما كانت اتجاهاتهم أدنى بالنسبة لاعتقادهم بتقدير المجتمع للمدرسين، وعدم ضرورة بناء علاقات اجتماعية بإطار عملية التدريس و وجود مهن أخرى يقدرها المجتمع قبل مهنة التدريس.

- و فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث عن مدى الارتباط بين مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية بالمرحة الثانوية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، فتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

– و إجابة عن السؤال الرابع عن وجود اختلاف في مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فتوصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى جنس المعلمين بين (الذكور و الإناث) كما لم يثبت وجود فروق دالة إحصائيا، في مستوى الأداء التدريسي تُعزى لسنوات الخبرة.

– أمّا عن الاختلاف في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس التي تُعزى إلى الجنس، تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للاستبانة، أمّا بالنسبة للفروق بين متوسطات اتجاهات المتعلمين التي تُعزى إلى متغير الخبرة اتضح عدم وجود فروق تعزى إلى هذا المتغير ما عدا في بعد واحد و كان الفرق لصالح فئة ذوي الخبرة اقل من خمس سنوات مقابل الفئة (6-10) وعند المقارنة بين فئتين من(6 إلى 10سنوات) و (أكثر من عشر سنوات) وُجِدَت فروق دالة إحصائيا لصالح فئة أكثر من 10 سنوات.

التعليق على الدراسات المتعلقة بالاتجاه نحو مهنة التدريس:

من خلال استعراض الدراسات الماضية وبنظرة تحليلية يتبين ما يلي:

–أجريت هذه الدراسات السابقة في بيئات عربية مثل دراسة **السالمي و أبو حرب (2003)** و في بيئات أجنبية كدراسة **روس وآخرون (Roos et al,1981)**، و في البيئة المحلية الجزائرية ممثلة في دراسة **الشايب(2007)**.

–عينة الدراسات السابقة بعضها شملت الطلبة المعلمين بكليات التربية مثل دراسة **السالمي و أبو حرب (2003)**، و دراسة **الفحل (2004)** و دراسات أخرى شملت عينة المعلمين الممارسين للمهنة كدراسة **(Klecker.B,1997)**، و دراسة **كاظم و ياسر (1998)**، و دراسة **الشايب(2007)**.

–وجود بعض الدراسات تناولت متغير الرضا عن العمل تعبيرا عن متغير الاتجاه في ميدان العمل اعتمادا على النظرة التي أكدها فروم(Vroom) حين يقرر بأن إيجابية الاتجاه مرادفا للرضا عن العمل في حين تمثل سلبية الاتجاه عدم الرضا عن العمل(**الشايب، 2007: 2004**)

-كل الدراسات دلت نتائجها على أن اتجاهات المدرسين نحو مهنتهم إيجابية ما عدا دراسة **الشايب(2007)** التي بينت أن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنتهم سلبية.

3-الدراسات ذات الصلة بمتغير الدافعية للتدريس:

3-1-دراسة الظفيري(2006) و هدفت للتعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية المعلمين للعمل، بلغ عدد عينة الدراسة 718 معلما التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، استخدمت أداتان في هذه الدراسة، الأولى تضمنت السلوكات الخاصة بالأنماط القيادية الثلاثة(الديمقراطي- التسلطي- التسيبي) و الأداة الثانية لقياس الدافعية لدى المعلمين، و تم إجراء الصدق و الثبات اللازمين لهما، و أظهرت النتائج مايلي:

1-أن النمط القيادي السائد بين مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت هو النمط الديمقراطي إذ بلغت نسبة ممارسته بين أفراد العينة 51.4 %.

2-إن مستوى دافعية المعلمين نحو العمل كانت مرتفعة.

3-هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية نحو العمل لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت تُعزى للخبرة و لصالح أصحاب الخبرة من 10 سنوات فأكثر.

4- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية نحو العمل لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت تُعزى للمؤهل العلمي(**الضروس، 2010: 39**).

3-2-دراسة مُذكر(2006) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت لمهارات الاتصال الفاعل و مستوى دافعية المعلمين نحو العمل و قد تم اختيار عينة بالطريقة الطبقية العشوائية بلغ عددها291 معلما من ست مناطق تعليمية ، واستخدمت أداتين هما: استبانة مهارات الاتصال الفاعل و استبانة الدافعية نحو العمل، و من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1-أن مستوى الدافعية نحو العمل لدى معلمي المدارس الثانوية مرتفعا من وجهة نظرهم.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية المعلمين نحو العمل يُّعزى للخبرة التعليمية و المؤهل العلمي للمعلمين(**الضروس، 2010: 41**).

3-3-دراسة الضروس(2010) هدفت إلى معرفة أثر المناخ التنظيمي على دافعية المعلمين في محافظة الطفيلة من وجهة نظرهم ، تكونت عينة الدراسة من 378 معلما ومعلمة اعتمت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدمت استبانة لقياس أثر المناخ التنظيمي على دافعية المعلمين و من نتائج هذه الدراسة :

- أن المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي ومعلمات محافظة الطفيلة لأنماط المناخ التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي 4.19 وبانحراف معياري 0.55.

- متوسطات دافعية معلمي و معلمات محافظة الطفيلة نحو مهنة التعليم جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي4.36 و انحراف معياري 0.48.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 في دافعية المعلمين نحو مهنة التعليم تبعا لنوع الاجتماعي و لصالح المعلمات.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية المعلمين تعزى للمؤهل العلمي وللخبرة.

-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 بين مجالات المناخ التنظيمي و دافعية المعلمين.

3-4-دراسة kokabas (2007) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تأثير مصادر دافعية الأساتذة من خلال متغيرات الجنس (ذكور-إناث)، منطقة المسؤولية، و الأقدمية المهنية.

أجريت الدراسة على مدرسي المرحلة الابتدائية في السنة الدراسية 2006- 2007 بـــ: **Elazig provience** في تركيا، حيث تكون مجتمع الدراسة من 3653 أستاذ أمّا عينة الدراسة فكانت 225 أستاذ اختيرت بطريقة عشوائية و قام الباحث ببناء استبانة لجمع بيانات الدراسة لأغراض الدراسة حيث تكونت من قسمين: القسم

الأول به (04) فقرات متعلقة بالمعلومات الشخصية للأستاذ والقسم الثاني به (35) فقرة خاصة بمصادر الدّافعية و تأثيرها في دافعية الأساتذة.

و توصلت الدراسة إلى النتائج التّالية:

-استجاب المشاركون بالإشارة إلى أهمية بعض العوامل في التأثير في مستويات الدافعية لدى الأساتذة و ابرز تلك العوامل هي:

-متطلبات السلامة في المؤسسة و أهمية النجاح الذي يحرزه التلاميذ، و حب الأساتذة لمهنتهم و احترامهم وتقديرهم في المجتمع، و تقديرهم العالي لذاتهم.

- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين أراء الأساتذة تبعا لجنسهم (ذكور/إناث) في ما يتعلق بأثر مصادر الدافعية على مستويات الدافعية إلا في فقرتين، حيث أبدت الأستاذات بالمقارنة مع الأساتذة أن الاعتراف و الإقرار بنجاحاتهن أكثر تأثيرا في دافعيتهن.

-بالنسبة للفروق بين الأساتذة في تأثير مصادر الدافعية على مستويات الدافعية تبعا لمتغير موقع المسؤولية فتبين أنها في نفس المستوى و ليس هناك فرق دال بين الاستجابات، إلا فقرة واحدة وافق أساتذة الأقسام على أن الاتجاه التنافسي بين الأساتذة مهم لدافعيتهم، أكثر من أساتذة المادة (**subject teacher).**

- كانت استجابة الأساتذة في مستوى متشابه تبعا لمتغير الأقدمية المهنية، غير أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ظهرت في ثلاث فقرات، و يتعلّق الأمر بالفقرة التي تنص على المناخ الايجابي في المدرسة يثير الدافعية، و كان الفرق لصالح مجموعة الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم من11الى 20 سنة في مقابل مجموعة الأساتذة الذين تبلغ أقدميتهم 21 سنة فما فوق.

كما ظهر فرق في الاستجابة للفقرة "كون الأستاذ طرف في عملية اتخاذ القرار في المؤسسة"، و كان الفرق دالا لصالح مجموعتي(11-20سنة) و مجموعة(21 فما فوق) مقارنة بمجموعة(1الى 10سنوات) التي تستثنى نظرا لقلة خبرتها حسب تقدير صاحب الدراسة.

أمّا الفرق الثالث فظهر في فقرة الاتجاه التنافسي بين الأساتذة مهمّ للدافعية، و ذلك لصالح مجموعة(21 سنة فما فوق) مقارنة بالمجموعتين الأخريين.

3-5-دراسة (Mahmoud,2011) التي هدفت للتعرف على مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي اللغة الانكليزية في طولكرم فلسطين في ضوء متغيرات الجنس و المؤهل العلمي و مرحلة التعليم و الخبرة و عدد دورات التأهيل و لتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من 93 معلما و معلمة و أظهرت النتائج ما يلي:

-أن المستوى العام لدافعية الانجاز لدى معلمي اللغة الانكليزية كان متوسطا.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات معلمي اللغة الانكليزية في مستوى الدافعية الانجاز تُعزى لمتغيرات الجنس و المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات معلمي اللغة الانكليزية في مستوى الدافعية الانجاز تُعزى لمتغيرات مرحلة التعليم و الخبرة و عدد الدورات التأهيلية.

التعليق على الدراسات المتعلقة بالدافعية للتدريس:

-أثناء البحث عن الدراسات السابقة التي تناولت متغير الدافعية للتدريس وجد الباحث أن معظم الدراسات تناولت الدافعية الخاصة بالطلبة سواء دافعية التعلم أو دافعية الانجاز، و الدراسات القليلة التي أجريت على عينة المدرسين تناولت المتغير بتسميات أخرى مثل دافعية المعلمين نحو العمل و دافعية المعلمين و دافعية الانجاز لدى المعلمين.

- مست هذه الدراسات عينة معلمي المرحلتين الابتدائية و الثانوية.

- دلت نتائج كل هذه الدراسات أن مستوي دافعية المدرسين كانت مرتفعة ما عدا دراسة (Mahmoud,2011) كان مستوى الدافعية متوسطا.

- الدراسات شملت أقطار عربية و أخرى أجنبية.

-كانت الدراسات وصفية المنهج.

4-الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين الكفاية المعرفية والاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للتدريس:

4-1- دراسة حبشي (1990) عن الكفايات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية المؤهلين تربويا و غير المؤهلين تربويا، و هدفت الدراسة إلى اختبار صحة الفروض التالية:

- لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا و غير المؤهلين تربويا في أداء الكفايات التدريسية.

- لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا و غير المؤهلين تربويا في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

و لتحقيق ذلك أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو المهنة و تتضمن البطاقة 45 كفاية فرعية موزعة على ثلاث أقسام أساسية من الكفايات و هي:- الكفايات الأكاديمية- الكفايات المهنية- الكفايات الشخصية.

و اختيرت عينة عشوائية من مدارس مدينة الإسكندرية تتكون من 60 معلما و معلمة بواقع 30 معلما و معلمة من المؤهلين تربويا و30 معلما و معلمة غير المؤهلين تربويا.

وكانت أهم نتائج الفروض ما يلي:

- انخفاض مستوى أداء أفراد العينة للكفايات التدريسية، عن مستوى التمكن المطلوب 90 **%** و ذلك على النحو التالي:

أ- بلغت نسبة الأداء في الكفايات المهنية 74.86%.

ب- بلغت نسبة الأداء في الكفايات الأكاديمية 82%.

ج- بلغت نسبة الأداء في الكفايات الشخصية 64%.

وكانت نتائج الفرض الأول وجود فروق دالة بين المعلمين لصالح غير المؤهلين تربويا و ذلك في الكفايات الأكاديمية، أما الفروق في الكفايات المهنية فكانت لصالح المؤهلين تربويا، أما عن الكفايات الشخصية فلا توجد فروق دالة بين المؤهلين و غير المؤهلين تربويا.

وأوضحت الدراسة عدم تحقق الفرض الثاني حيث وجدت أن هناك فروقا في الاتجاهات نحو المهنة لصالح المؤهلين تربويا(**الأزرق 2000: 315**).

4-2- دراسة أبو بيه(1990) كان هدفها التنبؤ بدافعية المعلمين للعمل التربوي من خلال اتجاهاتهم النفسية التربوية وحالتهم الانفعالية وهدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

-هل هناك فروق بين المعلمين مرتفعي الشعور و المعلمين منخفضي الشعور بالدافعية للعمل التربوي؟

- هل هناك فروق بين المعلمين مرتفعي القدرة على تبادل العلاقات الاجتماعية و المعلمين منخفضي هذه القدرة في الدافعية للعمل التربوي؟

- هل هناك فروق بين المعلمين مرتفعي الاضطراب في الحالة المزاجية ومنخفضي الاضطراب في هذه الحالة في الدافعية للعمل التربوي؟

- هل هناك فروق بين المعلمين مرتفعي الاتجاه النفسي نحو مهنة التدريس و المعلمين منخفضي هذا الاتجاه في الدافعية للعمل التربوي؟

- ما هي العلاقة الارتباطية بين دافعية المعلمين للعمل التربوي و كُل من الشعور بالوحدة و تبادل العلاقات الاجتماعية و الحالة المزاجية و الاتجاه النفسي نحو مهنة التدريس؟

-ما طبيعة التفاعل بين المتغيرات الممثلة للحالة الانفعالية في تأثيرها على الدافعية للعمل التربوي؟

كما هدفت إلى دراسة القيمة التنبؤية لكل من الاتجاه النفسي للمعلم نحو مهنة التدريس و الحالة الانفعالية لهذا المعلم في التنبؤ بدافعية التعلم للعمل التربوي.

اختيرت عينة الدراسة من بعض المعلمين العاملين في مدارس مدينة الرياض في العام الدراسي 1988 من مراحل دراسية مختلفة حيث بلغ حجمها 132 معلما.

اعتمد الباحث في دراسته على خمسة مقاييس، هي: مقياس دافعية المعلمين للعمل التربوي- مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين- مقياس "بيك" للحالة المزاجية، مقياس تبادل العلاقات الاجتماعية- ومقياس الشعور بالوحدة، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-أن التأثير الدّال كان لِكُلٍ من تبادل العلاقات الاجتماعية و الحالة المزاجية و الشعور بالوحدة في حين كانت جميع التفاعلات الأخرى غير دالّة.

- وفي دراسة الفروق بين عينتي كل متغير من متغيرات الحالة الانفعالية و متغير الاتجاه النفسي للمعلمين بالنسبة لدرجاتهم على مقياس الدافعية، اتضح أن الفروق في صالح ذوي الحالة المزاجية السيئة، و مرتفعي القدرة على تبادل العلاقات الاجتماعية و مرتفعي الاتجاه النفسي نحو المهنة.

-وعند المقارنة بين مرتفعي و منخفضي الدافعية للعمل التربوي، اتضح أن الفروق في صالح مرتفعي الدافعية بالنسبة لمتغيري الاتجاه النفسي نحو المهنة و تبادل العلاقات الاجتماعية، بينما كانت الفروق لصالح منخفضي الدافعية بالنسبة لمتغيري الشعور بالوحدة و الحالة المزاجية.

-اتضح أن العلاقة ايجابية في حالة تبادل العلاقات الاجتماعية و الاتجاه النفسي نحو المهنة و سالبة في حالة الشعور بالوحدة والحالة المزاجية.

– و في دراسة القيمة التنبؤية للمتغيرات المستقلة في التنبؤ بدافعية المعلم للعمل التربوي، أشارت النتائج إلى أن مجموعة المتغيرات المستقلة تفسر جميعها 0,89914 من التباين في المتغير التابع، ساهم فيها متغير تبادل العلاقات الاجتماعية بحوالي 92,8% و ساهم متغير الاتجاه النفسي ب 5.5% و الحالة المزاجية ب1,7 % والشعور بالوحدة ب :0,016%.

4-3-دراسة بن دانية و حسن(1998) و كانت الدراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقات بين عوامل التكيف الدراسي و الرضا الوظيفي و الدافعية للإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة كما تهدف للتعرف على مدى وظيفتهن، وطُبق على العينة البالغ عددها 104 طالبة من طالبات كلية التربية الملتحقات بالانتساب الموجه و اللواتي يزاولن مهنة التدريس الاختبارات التالية:

– مقياس التكيف الدراسي المشتق من استبيان بورو(Borow, 1949).

– مقياس الرضا الوظيفي .

– مقياس دافعية للإنجاز الذي أعده هرمانز و ترجمه فاروق موسى(1981) للبيئة العربية.

توصلت الدراسة إلى ارتباط هذه العوامل الثلاثة ببعضها البعض بمستوى دلالة عال (0.01) وعندما حسبت الارتباطات الجزئية ارتبط الرضا الوظيفي بدافعية للإنجاز(بتحييد التكيف) و ارتبط التكيف بالرضا(بتحييد الدافعية)، ولم يرتبط التكيف بالدافعية(بتحييد الرضا)، كما بين هذا البحث أمرا مهما يتمثل في تأثير الرضا الوظيفي في العمل، و تأثيره في مجال الدراسة، كما بينت نتائج الدراسة أن الدافع للإنجاز كان أعلى عند الطالبات المتكيفات مقارنة بالأقل تكيفا، كما كان الدافع للإنجاز أعلى لدى الطالبات الراضيات عن مهنتهن في التدريس مقارنة بالأقل منهن رضا.

4-4- دراسة الأزرق (2000) و هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في ليبيا، وتحديد مستويات الأداء لديهم، مما قد يسهم في تطوير

برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، كما تهدف الدراسة إلى وصف واقع الكفايات المهنية لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات كالمؤهل العلمي و نوعه و مدة الخبرة في التدريس، و تفسير ظاهرة الفروق أو عدمها بين المجموعات في ظل متغيرات البيئة المحلية، و وصف واقع الكفايات المهنية لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات كالمؤهل العلمي و نوعه و مدة الخبرة في التدريس وتفسير ظاهرة الفروق أو عدمها بين المجموعات في ظل متغيرات البيئة المحلية، وإلى إمكانية التنبؤ بالكفايات المهنية لدى المعلمين من خلال تحديد الوزن النسبي لمجموعة من الخصائص العقلية المعرفية و الوجدانية الاجتماعية منفردة و مجتمعة و مدى إسهام كل منها في تفسير التباين في الكفايات المهنية، وقد بلغت حجم العينة 112 معلما و معلمة وثمانية من المدارس.

و بينت نتائج الدراسة أنه يوجد علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين الكفايات المهنية و بين ثلاثة متغيرات هي:- الذكاء العام. - الطلاقة اللفظية.- تقدير الذات.

لم توجد علاقة ارتباط بين الكفايات المهنية وبين كل من: دافعية الانجاز، السيطرة، المسؤولية، الاتزان الانفعالي، الطلاقة الفكرية، المرونة، الأصالة.

- لم يصل مستوى أداء معلمي التعليم الأساسي في ليبيا حد الإتقان المطلوب 85% على مستوى المجموع الكلي للكفايات المهنية.

- وجود فروق دالة بين المعلمات المؤهلات تربويا وبين المعلمات غير المؤهلات تربويا في جميع مجالات الكفايات وفي المجموع الكلي لهذه الكفايات لصالح المؤهلات تربويا.

- لا يختلف مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي باختلاف مدة الخبرة في التدريس.

4-5-دراسة الدردير(2001) استهدفت معرفة الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم دراسة تقويمية في البيئة السعودية وتمحورت

مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:- ما مدى كفاءة استخدام مقياس تقويم كفاءة المعلم الذاتية المعد في الدراسة الحالية من حيث استخدامه كأداة مقننة لتقويم كفاءة الذات لدى المعلم السعودي ؟

استخدم الباحث أربعة مقاييس هي : -مقياس كفاءة المعلم الذاتية من أعداد عبد المنعم الدردير وحسان القرشي- مقياس اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس من إعداد الباحث- مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات ومعلم الرياضيات من إعداد الباحث- مقياس الدافعية المتعدد الأبعاد إعداد ممدوح سليمان وأبو العزايم الجمال، وتكونت عينة الدراسة من 200 معلم من معلمي الرياضيات السعوديين من مدارس مدينة الطائف المتوسطة و عينة من تلاميذ عينة المعلمين السابقة بلغ قوامها 1000 تلميذ بالصف الثاني من المرحلة المتوسطة وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

-توجد علاقة موجبة دالة عند مستوي 0.01 بين كفاءة المعلم الذاتية(الكفاءة الأكاديمية- الكفاءة في التدريس- الكفاءة الاجتماعية) واتجاهه نحو مهنة التدريس.

- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوي 0.01 بين كفاءة المعلم الأكاديمية واتجاهه نحو مهنة التدريس.

- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوي 0.01 بين كفاءة المعلم في التدريس واتجاهه نحو مهنة التدريس.

-توجد علاقة موجبة دالة عند مستوي 0.01 بين كفاءة المعلم الاجتماعية واتجاهه نحو مهنة التدريس.

-توجد فروق دالة عند مستوي 0.01 بين متوسطي درجات دافعية تلاميذ المعلمين المرتفعين في الكفاءة الذاتية (الدرجة الكلية) ودرجات تلاميذ المعلمين المنخفضين في الكفاءة الذاتية وبما أن الفروق دالة عند مستوى كبير من الدلالة فيمكن القول أنه توجد علاقة موجبة بين كفاءة المعلم الذاتية ودافعية المتعلم.

- توجد فروق دالة عند مستوي 0.01 بين متوسطي درجات دافعية تلاميذ المعلمين المرتفعين في الكفاءة الأكاديمية ودرجات تلاميذ المعلمين المنخفضين في الكفاءة الأكاديمية لصالح تلاميذ المعلمين المرتفعين في الكفاءة الأكاديمية ،أي أنه توجد علاقة موجبة بين كفاءة المعلم الأكاديمية ودافعية المتعلم.

– توجد فروق دالة عند مستوي 0.01 بين متوسطي درجات دافعية تلاميذ المعلمين المرتفعين في كفاءة التدريس ودرجات تلاميذ المعلمين المنخفضين في الكفاءة الأكاديمية لصالح تلاميذ المعلمين المرتفعين في كفاءة التدربس ،أي أنه توجد علاقة موجبة بين كفاءة المعلم التدريس ودافعية المتعلم.

– توجد فروق دالة عند مستوي 0.01 بين متوسطي درجات دافعية تلاميذ المعلمين المرتفعين في الكفاءة الاجتماعية ودرجات تلاميذ المعلمين المنخفضين في الكفاءة الاجتماعية لصالح تلاميذ المعلمين المرتفعين في الكفاءة الاجتماعية ،أي أنه توجد علاقة موجبة بين كفاءة المعلم الاجتماعية ودافعية المتعلم.

4-6-دراسة طبشي(2007) التي هدفت إلى معرفة علاقة الاتجاه نحو مهنة التدريس بالدافعية للانجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين بورقلة-الجزائر، استخدم الباحث أداتين الأولى لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس من إعداد الباحث، و الثانية لقياس الدافعية للإنجاز من إعداد "هرمانز" (Hermans) ترجمة "فاروق عبد الفتاح موسى" وعينة الدراسة تمثلت في طلبة معلمي المرحلة الابتدائية بمعهد تكوين المعلمين بورقلة وعددهم 106 طالبا وطالبة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس إيجابية .

– مستوى دافعية إنجاز الطلبة المعلمين مرتفع .

– توجد علاقة موجبة دالة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للإنجاز.

التعليق على هذه الدراسات:

من خلال تفحص الدراسات السابقة يمكن ملاحظة مايلي:

- هناك دراسات تناولت العلاقة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس مثل دراسة (**الدردير،2000**) ودراسات تناولت العلاقة بين الكفاية المعرفية و الدافعية للتدريس ممثلة في دراسة (**الأزرق،2000**)، و دراسات أخرى تناولت العلاقة بين الدافعية للتدريس و الاتجاه نحو المهنة كدراسة (**أبو بيه،1990**).

- حجم عينة الدراسات السابقة كان يتراوح بين 104 معلما و200 معلما .

-نتائج هذه الدراسات متباينة فمنها من أثبتت وجود العلاقة كدراسة (**أبو بيه، 1990**) و دراسة (**بن دانية و حسن،1998**) و دراسة (**الدرديرن2000**)، بينما بينت دراسة (**الأزرق،2000**) عدم وجود العلاقة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

إن المتمعن في الدراسات السابقة يلاحظ أنها تناولت متغيرات الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو المهنة والدافعية للتدريس إما بشكل منفرد أو في ارتباط بين متغيرين اثنين، بينما الدراسة الحالية تبحث في العلاقة بين المتغيرات الثلاثة مجتمعة، و الدراسة أجريت في البيئة الجزائرية فهي إضافة تضاف لتلك الدراسات السابقة، كما تم استخدام أسلوب إحصائي في حساب الصدق لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لم تتناوله الدراسات السابقة والمتمثل في التحليل العاملي.

خلاصة:

بعد استعراض الدراسات السابقة يَرى الباحث أن متغير اتجاه المدرس نحو مهنتة يرتبط بمتغيرات أخرى منها الكفاية المعرفية و الدافعية للتدريس إذ يرى عبد المنعم الدردير أن الاتجاهات الايجابية للمدرس نحو مهنة التدريس تحفزه نحو التدريس الجيد (**الدردير،2001: 210**) ، و يقول (جريس Grace ،1990) أن وجود المعلم في مجتمع ينظر إلى مهنته باعتبارها من المهن الرئيسية لبناء المجتمع يشعره بالاعتزاز مما يمكن أن ينمي لديه مستوى أرقى من الرضا وما يرتبط به من دافعية لممارسة أنشطة العمل بفاعلية أكبر (**لطيفة،1987: 22**)

ونستنتج أن كل من "الدردير" و "جريس" يشيران إلى العلاقة الموجودة بين اتجاه المدرس نحو المهنة بالدافعية للتدريس، و أوضحت نتائج "كيم Kim،1996" وجود فروق بين العاملين ذوي القدرات المنخفضة والمرتفعة في مستوى الرضا الوظيفي (**يوسف،2009: 21**) و هنا يربط بين الاتجاه و الكفاية المعرفية، كما ترى (**لقمة ،1995**) أن ترقية المعلمين وفقا لكفاءتهم و مهاراتهم و توقعاتهم و التي عادة ترتبط بمسئوليات أكبر ومجهود أقل و زيادة في الأجر تساهم في إشباع حاجاتهم المادية والمعنوية بدرجة أكبر و هذا من شأنه أن يزيد من مستوى الرضا الوظيفي لهم و يكون بمثابة دافع للانجاز و الأداء بصورة أفضل (**لطيفة،1987: 23**)، و هذا يدل على علاقة الكفاية المعرفية للمعلمين باتجاهاتهم للمهنة و دافعيتهم للتدريس.

إذن من الناحية النظرية يمكن القول أن هناك علاقة بين متغيرات الدراسة(الكفاية المعرفية–الاتجاه نحو مهنة التدريس– الدافعية للتدريس).

الفصل الثالث

الفصل الثالث

الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات

تمهيد

1-مفهوم الكفاية

2- أنواع الكفايات

3- الكفاية المعرفية

4- المعرفة الرياضية

5- تصنيف المعرفة الرياضية

6-وسائل قياس كفاية مدرس الرياضيات

خلاصة

تمهيد:

تعد حركة تكوين المدرسين على أساس الكفايات من أهم الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة في إعداد المدرسين وتذكر (**الفتلاوي،2003: 32**) "أن تربية المعلمين على أساس الكفايات هي تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية في بلوغ هذه المستويات" وأن هذه الحركة وغيرها من الحركات التربوية كحركة منح الشهادات القائمة على الكفايات وحركة الجودة التعليمية اهتمت في برامجها على ضرورة توافر الكفاءة والارتقاء بمستوى الأداء المهني ، فالمدرس الكفء هو الذي يمتلك عدد من الكفايات اللازمة للتدريس تمكنه من القيام بدوره في تحسين مخرجات العملية التربوية ، و من بين الكفايات الضرورية للمدرس و التي تسبق بقية الكفايات الأخرى كفاية الالمام بالمادة العلمية الخاصة بالمحتوى المعرفي لمادة التدريس.

1-مفهوم الكفاية:

يشتق لفظ الكفاية في اللغة العربية من المصدر كفاه و كفاه الشيء كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف وجاء في معجم لسان العرب كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر و يقال: استكفيته أمرًا فكفانية و في الحديث: من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه أي أغنتاه عن قيام الليل (**ابن منظور،2003 :261**) ، كما ورد في معجم (**المنجد في اللغة و الأعلام،2003: 692**) كفى يكفي كفاية الشيء حصل به الاستغناء عن سواه فهو كافٍ و في القرآن الكريم " وكفى بالله شهيدا" أي شهادة الله تغني عن سواها، والكافي الذي يكفيك ويعنيك عن غيره، و الكفاية ما يكفي و يغني عن غيره.

و يشير(**الشايب،2007: 109**) بأن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته، و يقول(**الأزرق،2000: 11**) فلفظ الكفاية يقصد به تحقيق قدر معين من شيء أو عدة أشياء تكفي صاحبها لغرض محدد.

و في قاموس Le nouveeu Petit Robert فالكفاية تعني الحكم الجيد على شيء و قوة المعرفة المعمقة للمادة**(Le nouveeu Petit Robert,2009:484)** ، وحسب قاموس oxford فإن الكفاية Compétence هي القدرة على فعل شيء بطريقة جيدة**(oxford dictionary,2008:85)**، كما يعرف القاموس الموسوعي للتربية والتكوين الكفاية بأنها الخاصية الإيجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام، و يقرر بأن الكفايات شديدة التنوع فهناك الكفايات العامة وهناك الكفايات الخاصة، كما أن هناك بعض الكفايات تمس المعارف في حين تخص غيرها معرفة الأداء أو معرفة حسن السلوك والكينونة(**بوسعدة،2008: 94**)، و تعرف (**الفتلاوي،2004: 21**) الكفاية بأنها قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب معرفية ومهارية و وجدانية تكون الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، و التي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

و يعرف "فيفيان دو لا ند شيرDe landsheere,V " الكفاية بكونها تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرضٍ(**الشايب،2007: 110**).

كما يعرفها (**الدريج،2003: 16**) على أنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف و مهارات و قدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.

و يعرفها(**اسليماني،2005: 78**) هي قدرة الفرد سواء أكان تلميذا أم أستاذا أم شخصا أخر على توظيف المعرفة المكتسبة توظيفا ملائما في سياقات ووضعيات مختلفة.

و يعرف(**زيدان،2008: 177**) الكفاية بأوسع معنى لها هي قدرة الفرد في الوصول إلى نتائج متفق عليها، و الكفاية يمكن أن تعرف كمعرفة معمقة في مادة ما، و هي تدل على القدرة للقيام بمهمة ما بشكل مقنع (**غريب،2002: 45**).

و يعرف اندرسن(1986) "الكفايات المهنية بأنها المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهام المعلم و أدواره"(**باكي وآلتي وشارليي وبيرنو،1998: 23**)، فهذا التعريف يوضح أن الكفايات ذات وظيفة معرفية ووجدانية، كما يعرف(**الأزرق،2000: 19**) الكفاية المهنية للمعلم بأنها امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات و الاتجاهات المتصلة بأدواره ومهامه المهنية والتي تظهر في أداءاته و توجه سلوكه في المواقف التعليمية بمستوى محدد من الإتقان، و يعرف**(Perrenoud,2000 :7)** الكفاءة بأنها القدرة على التصرف بفعالية في نمط محدد من الوضعية و تركز على المعارف لكن لا تقتصر عليها، ويعرف "مونجان وجاسنر Monjan and Gassner" الكفاية على أنها تعبير مختصر عن القدرات التي على المعلم أن يمتلكها لكي يصبح قادرا و كفؤا للقيام بالعمل الذي سيوكل إليه (**معايضة،1995: 12**).

لقد تطرق العديد من الباحثين لمفهوم الكفاية و اشتركوا في أنها مجموعة المعارف والقدرات والمهارات التي يمكن للفرد من توظيفها(**أجبارة،2009: 117**)، فالكفاية تضم كل من المعارف و الخبرات و المهارات والقدرات المترابطة بشدة فيما بينها**(Raynal et Rieunier,2001:77).**

من خلال العرض السابق يمكن أن نستخلص أن الكفاية هي مجموعة القدرات والمعارف والمهارات التي يمتلكها الشخص و يوظفها لأداء مهمة بمستوى مقبول من الإتقان يحصل به الاستغناء عن غيره في هذه المهمة والكفاية تترجم سلوكيا بالأداء في وضعية تربوية معينة حسب بعض التعاريف ذات التصور السلوكي.

2-أنواع الكفايات:

2 -1- الكفايات الأدائية المهنية العامة مثل كفايات التخطيط و تحديد الأهداف و كفايات تنفيذ الدرس وكفايات إدارة الصف و حفظ النظام و كفايات التقويم و الكفايات الشخصية للمعلم و علاقته بالطلبة.

2-2- الكفاية المعرفية أو التخصصية أو العلمية: مثل معرفة المادة الدراسية و الإلمام بها و إتقانها، القدرة على تنظيم المادة الدراسية و تبسيطها، و الدقة في استخدام المصطلحات العلمية.

و قد حدد "كاري بوريش Gary Borich" ثلاثة أصناف من كفايات المعلمين هي: كفايات معرفية- كفايات أدائية- كفايات نتاجية(**الدريج،2004 :58**)، ويرى مرعي أن الكفاية قد تكون معرفية وقد تكون أدائية و الكفاية المعرفية تكون منطلقا و أساسا للكفاية الأدائية (**الفتلاوي،2004: 22**)، و صنفها بلوم إلى ثلاث أصناف هي:- كفايات معرفية (المعارف و المعلومات و المفاهيم التي تلزم المعلم سواء في مادته الدراسية أو الطالب أو البيئة التي تحيط به)-كفايات وجدانية (الاتجاهات التي يتبناها المعلم)-كفايات نفسحركية(المهارات الحركية للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية)(**صاصيلا،2005: 67**).

3-الكفاية المعرفية:

الكفاية المعرفية هي من بين الكفايات المهنية للمدرس و هي على نوعين النوع الأول معرفة علمية تخص محتوى المادة الدراسية و هو الذي نعنيه في هذه الدراسة و النوع الثاني معرفة بيداغوجية تشمل معرفة خصائص المتعلم و طرائق التدريس والكفاية المعرفية للمعلم، كما يشير(**لخضر،2010: 107**) تتعلق بكل ما له صلة بالتكوين التخصصي أي التكوين في المادة العلمية التي يدرسها ويعرفها(**عتيق،2010 :170**) "هي خبرات معرفية أكاديمية وثقافية تمكن الفرد من أداء مهام المهنة بفعالية"، وما تشمله الكفايات الأكاديمية(المعرفية) اللازمة لتمكين المعلم من ممارسة تدريس مادة بفاعلية و اقتدار إلمامه بمادة التخصص وإتقانه الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بالمادة التي يدرسها(**الفتلاوي،2004: 34**)، وأكد **(Cochran et al,1993)** أن معرفة المدرس و كفاءته ينبغي أن تشمل أربعة جوانب هي:

أ-معرفة موضوع معين.

ب-القدرة المعرفية المشتركة.

ج-معرفة خلفية الطلبة مثل سن التعلم والقدرة عند الطالب.

د–معرفة البيئة التعليمية بما في ذلك الجوانب الاجتماعية و السياسية والثقافية**(Shian,1998:103)** ، و المقصود بمعرفة موضوع معين المعرفة الخاصة بمادة دراسية معينة و هو في ذلك يشير إلى الكفاية المعرفية كأحد الجوانب المهمة في كفايات المدرس.

و من أبرز الجهود البحثية في مجال معرفة المعلم ما قام به **شولمان Shulman (1987)** من تعريف لمجالات معرفة المعلم و بناء نموذج صنف به المعرفة التي يجب أن يمتلكها ليقوم بتدريس فعال في سبعة مجالات من بينها:

أ–معرفة في المحتوى : و يعني فهم المعلم لبناء المادة التعليمية بحيث يتضمن فهمه وإدراكه المفاهيم والمهارات الأساسية التي تصف وتحدد المادة والطرق التي ترتبط بها هذه المفاهيم والمهارات معًا.

ب– معرفة تعليمية عامة : تشمل هذه المعرفة المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها قواعد تنفيذ عملية التدريس مثل التخطيط للتدريس و الإدارة الصفية و طرح الأسئلة و تقويم التدريس.

جـ– معرفة تعليمية بالمحتوى: و تشمل تحليل المحتوى المعرفي و تحديد الأنشطة و تنظيم سير التدريس، و تحديد الطرق التدريسية الخاصة بالمحتوى المعرفي (**شطناوي، 2007 :5**).

و يلاحظ في هذا النموذج التركيز على أهمية المحتوى الذي يجب تدريسه كجزء أساسي من الكفاية المعرفية للمدرس حيث تشمل كافة المعرفة بالمحتوى الرياضي و هذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال قياس مستوى الكفاية المعرفية لمدرسي مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط بالمحتوى الرياضي الذي يدرسونه.

كما يشير(**باكي وآخرون ،1998: 9**) " ترتكز كفايات المعلم المهنية على أنماط عديدة من المعارف، معارف نظرية معدة للتدريس ومعرفة في طرائق التعليم و معارف علمية حول الممارسة"، وهنا نلمس التأكيد على الجانب المعرفي لمادة التدريس ككفاية من كفايات المعلم المهنية من خلال قوله معارف نظرية معدة للتدريس.

كما يقترح أيضا (**كرينر Krainer ،1994**) أربعة أبعاد للمعرفة المهنية الرياضية لمعلمي الرياضيات هي: (أ) لهم قدرات ومواقف في العمل ، (ب) الحكم الذاتي، (ج) التفكير المتواصل (د)ينبغي على المعلم الذي هو في إطار التدريب أن يعرف ما إذا كانت هذه القابليات والمواقف بإمكانها أن تؤثر على الإنتاج الذاتي في خبرتهم التعليمية **(Shian,1998:103)**

كما صنف (**التومي،2005: 40**) الكفايات إلى نوعين هما:

أ-حسب ارتباطها بحاجات المجتمع.

ب-حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم وتتحدد حسب العديد من الباحثين في نوعين هما:

-كفايات خاصة و هي كفايات تتضمن موارد معرفية و مهارية خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين.

-كفايات مستعرضة و تتضمن موارد معرفية و مهارية خاصة بين مادتين دراسيتين أو أكثر.

فالمدرس هو العامل الأساسي في العملية التعليمية بحيث ينظم الخبرات ويديرها في اتجاه الأهداف المحددة ولذا وجب أن تتوفر لديه خلفية معرفية واسعة في مجال تخصصه و أن يسعى إلى نموه العلمي و المهني بصفة مستمرة ليواكب تطورات المعرفة الحاصلة في مجال تخصصه، و عليه فإتقان المدرس للمادة العلمية يقصد به أن يتمكن من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها بشكل متكامل و أن يلم بجميع جوانبها و ذلك بالاطلاع على دليل المنهاج و الكتب المدرسية و غيرها و أن يقوم بتحليل المادة إلى مكوناتها الأساسية : مفاهيم- تعميمات – خصائص – نظريات.....الخ، و التأكد من صحة المعلومات لمقدمة إلى التلاميذ.

و يمكن أن نقدم تعريفا للكفاية المعرفية بأنها معرفة واستيعاب المفاهيم و المهارات الخاصة لمادة التخصص في مستوى يسمح بتدريسها بدقة و ثقة، و هي محتوى المادة الدراسية التي يراد تقديمها للتلاميذ و الموثقة في المناهج الدراسية.

4 -المعرفة الرياضية :

إن معرفة المدرس بالرياضيات كحقل معرفي ضرورية و لكن لا يكفي أن يعرف الرياضيات الواردة في المناهج الدراسية فقط بل يجب أن يعرف شيئا كثيرا عن الرياضيات التي سيتعلمها الطلبة مستقبلا ،فالمدرس بحاجة إلى كم هائل من المعرفة لكي يستمر في تدريس طلابه(**شطناوي،2007: 7**)، و يقول "فردريك هـ.بل" من بين الحقائق العادية لمعلم الرياضيات الجيد مطلب أولي هو اكتسابه لمعلومات قوية وفهم متعمق للرياضيات (**عباسي،2008: 08**) فمدرس الرياضيات الجيد بالإضافة إلى معرفته بمحتوى الرياضيات المتضمنة في الكتب المدرسية المستخدمة عليه أن يعرف أكثر من ما هو موجود في هذه المقررات التي يدرسها لتلاميذه.

و يرى الباحث أنه من الضروري أن يمتلك مدرس الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط كفاية معرفية علمية قوية وكافية بكل ما يتعلق بمجال تخصصه، و لا يكتفي بالمعارف الموجودة في المقررات الدراسية بل يسعى إلى البحث عن معلومات أعمق و أشمل من معارف رياضيات المرحلة المتوسطة، و هذا ما يجعله مدرسا ناجحا في تدريس مادته بحيث تكون له القدرة للتخطيط لعمله بشكل جيد وان يحدد أهدافه بثقة كبيرة تسمح له باختيار الخبرات التعليمية الملائمة لطلابه ويكون قادرا على تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة والنشطة ، بينما المدرس الذي يفتقد تلك المعرفة الكافية ويعاني من نقص في إتقان المادة العلمية فغالبا ما يكون له انعكاس في أدائه التدريسي فيلجأ إلى التعليم المباشر دون أن تكون له المبادرة و القدرة على تحديد الأنشطة الجيدة التي يقدمها لطلابه فعدم إلمامه المعرفي المتعمق بمجال تخصصه لا يسمح له بتدريس جيد ويؤدي ذلك إلى ضعف طلابه في مادته، و في هذا السياق يذكر **(Kagan, D.M., 1992)** "بأن كثيرًا من الدراسات دلت على أن المعلمين الذين يمتلكون محتوى تعليميا قويا، يصرفون وقتا نسبيا في تخطيط تعلم المحتوى، ووقتا أكبر في كيفية تقديم المحتوى بطريقة تسهل فهمه على المتعلمين. "كما أن المعلم القوي أكاديميا يكون أكثر مرونة في تدريسه، وأكثر استجابة لاحتياجات الطلبة، في حين المعلمين الضعفاء أكاديميا غير مرنين في تدريسهم، وتنقصهم الثقة في قدراتهم على

التدريس الجيد، و يقضون وقتا كبيرا في التخطيط لفهم المحتوى التعليمي، و وقتا أقل في التخطيط لكيفية إيصال المعرفة الدراسية للمتعلمين" (**عباسي،2010: 74**).

5- تصنيف المعرفة الرياضية:

تشمل المعرفة الرياضية كما يشير إليها (**الهويدي،2006: 33**) المفاهيم و المبادئ والتعميمات والمهارات الرياضية وحل المسائل.

أ)المفاهيم الرياضية:

المفهوم مجموعة من المثيرات بينها خصائص مشتركة، وهذه المثيرات قد تكون أشياء أو أحداثا أو أشخاصا و تستخدم الأسماء للدلالة على المفاهيم مثل المربع ، الكسر، العدد (**الروسان،1990: 36**)، والمفهوم الرياضي هو تجريد ذهني لخصائص مشتركة لمجموعة من المظاهر أو الخبرات أو الأشياء(**رواشدة وآخرون،2003: 84**) ويعرفه"ميريل Merril 1977" على أنه مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس أو الأحداث التي يمكن تصنيفها مع بعضها البعض على أساس الخصائص المشتركة والمميزة ويمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص(**أبو زينة،2010: 220**) ، و هو الوحدة البنائية للرياضيات و هي فكرة مجردة تشير إلى شيء له صورة في الذهن ومن أمثلته مفهوم المربع و المثلث (**الهويدي،2006: 22**)، و يرى (Ball,2000) أنه لفهم المفاهيم الرياضية لابد من إدراك التراكيب و الارتباطات والعلاقات الرياضية بين مختلف العناصر التي تشكل المحتوى المعرفي الرياضي(**شطناوي،2007: 19**) و المفهوم الرياضي يمكن المتعلم من حل المسائل الرياضية بسهولة و على المدرس أن يكون له معرفة عميقة للمفاهيم الرياضية و ربطها بأصناف المعرفة الأخرى.

ب–المهارات الرياضية:

تُعرَّف المهارة بأنها العمل المراد إنجازه بدقة و بسرعة و يمكن تعليمها للمتعلم عن طريق التدريب و التقليد بعد تزويد بالمعارف والمفاهيم المرتبطة بالمهارة (**الهويدي،2006: 28**)، و لذا من الضروري أن يمتلك مدرسوا مادة الرياضيات زادا معرفيا يقوم على قاعدة من المفاهيم الرياضية و من المهارات الرياضية لإنجاز المهام التدريسية.

ج) التعميمات الرياضية:

التعميم الرياضي هو عبارة رياضية (جملة إخبارية) تحدد علاقة بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم الرياضية و من هذه المفاهيم النظريات مثل مجموع أقياس زوايا مثلث يساوي180 درجة (**أبو زينة،2010: 253**)، و يمكن تقسيم التعميمات إلى نوعين فالنوع الأول عبارة رياضية يمكن البرهنة على صحتها أو استنتاجها، و النوع الثاني مسلمة أو بديهية يسلم بصحتها دون برهان (**الهويدي،2006: 25**)، و يهدف تعلم التعميمات إلى تنمية القدرة على التفكير ألاستنتاجي و البرهان الرياضي مثل النظريات الهندسية.

د) حل المسألة الرياضية:

تُعرَّف المسألة الرياضية على أنها مشكلة تحتاج إلى حل (**الهويدي،2006: 30**)، و يعرفها (**أبوزينة،2010: 307**) بأنها موقف جديد ومميز يواجه المتعلم ولا يكون له حل جاهز لدى المتعلم في حينه ويرى (**شطناوي،2007: 22**) أن اقتصار تدريس الرياضيات على المفاهيم و التعميمات يجعل الطالب ينظر إلى مادة الرياضيات على أنها مجموعة من التمارين المباشرة بينما يقوم حل المسألة بإعطائه الفرصة التي تشعره بتجربة الاكتشاف و الإبداع.

فمن الناحية النظرية و ما يتطلبه التدريس أن يتميز مدرس الرياضيات بالكفاية المعرفية في قدرته على الفهم و التحكم في المعارف الأساسية لمادته من مفاهيم و مهارات في المجالات الحسابية و الجبرية و الهندسية والإحصائية و لكن من الناحية العملية السؤال المطروح كيف يمكن أن نبين إلى أي حد يتوجب على المدرس

السيطرة على تخصصه و إتقانه بشكل مقبول تربويا ، لأن من الضروري أن يكون أكثر تمكنا لمادته من تلاميذه ولكن إلى أي حد؟ و يشير إلى ذلك (باكي، **وآخرون ،1998: 236**) بقوله" من البديهي على الأستاذ أن يتقن مادته التي يدرسها و لكن الحدود الصحيحة للإتقان غير واضحة"، و يؤكد (Brunner,1969) على أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في العملية التعليمية التعلمية لكونه موصلا للمعرفة و نموذجا له كفاية عالية ورمزا مؤثرا في الطلاب، و لذا يتوجب عليه أن يكون ملما بالمادة الدراسية و متقنا لأساليب تدريسها (**حمادنة،1996: 5**).

فالكفاية المعرفية نعتقد نظريا أنها ترتبط بمتغيرات أخرى غير معرفية لها دور في العملية التدريسية منها اتجاهات المدرس لمهنته و دافعيته للتدريس حيث يذكر (**الغامدي،1998: 138**) أن رجال التربية أشاروا إلى وجود علاقة وثيقة بين مهارات المعلم المعرفية ومهارته الانفعالية كالاتجاهات و يعتبرونها الأساس الذي تبنى عليه سائر الكفايات الأخرى وأشارت دراسة "الاي Ely 1994" أن أكثر العوامل ذات التأثير الأكبر في الرضا عن العمل هي مساهمة المعلم في خدمة المجتمع، و قدرته في مجال التخصص(**يوسف،2009: 31**) و الرضا عن العمل يعبر عن الاتجاه الايجابي نحو العمل و يرتبط بالقدرة في مجال التخصص الذي يشير إلى متغير الكفاية المعرفية للمدرس ، كما ترى (**لقمة ،1995**) أن ترقية المعلمين وفقا لكفاءتهم و مهاراتهم و توقعاتهم و التي عادة ترتبط بمسئوليات أكبر و مجهود أقل وزيادة في الأجر تساهم في إشباع حاجاتهم المادية و المعنوية بدرجة أكبر وهذا من شأنه أن يزيد من مستوى الرضا الوظيفي لهم ويكون بمثابة دافع للانجاز و الأداء بصورة أفضل (**لطيفة،1987: 23**) فهي تشير إلى علاقة الكفاية الذاتية للمعلم برضاه الوظيفي (الوجه الثاني للاتجاه بصورة إيجابية) وبدافعيته للإنجاز، و الكفاية الذاتية من مكوناتها الكفاية المعرفية.

6- وسائل قياس كفاية مدرس الرياضيات:

إن قياس كفايات مدرس الرياضيات عموما و كفايته المعرفية خصوصا يساعد في تحسين التدريس و الرفع من مستواه المهني، و تتعدد وسائل القياس المستخدمة لقياس كفاية المدرس و صنفت تصنيفات متباينة حيث صنفها حمدان(1985) إلى ثلاثة أصناف و هي:

1-وسائل قياس ذاتية أي تعتمد على المعلم نفسه، فيقوم نفسه بنفسه.

2-وسائل قياس خارجية رسمية :ويتم قياس كفاية التدريس من قبل مدير المدرسة أو المشرف التربوي.

3-وسائل قياس خارجية غير رسمية :حيث يتم الاعتماد في قياس كفاية التدريس على وجهات نظر التلاميذ في معلمهم، أو وجهة نظر المعلمين في زميلهم أو زملائهم (**الشايب،2007: 130**).

كما قدم "الأزرق" تصنيفا وسائل قياس كفاية المدرس إلى ثلاثة أصناف أساسية و هي:

1-وسائل قياس ذاتية: ويقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد الخبرة الذاتية و الشخصية مثل تقديرات المعلمين الذاتية و استطلاعات أراء التلاميذ حول معلميهم، و استطلاعات و أراء الزملاء، و تقديرات المشرفين التربويين.

2-وسائل القياس الموضوعية: و هي الوسائل التي تعتمد على رصد الواقع و تسجيله في حينه كما تحدث داخل حجرة الدراسة مثل أسلوب الملاحظة وأساليب التحليل اللفظي و الحركي.

3-وسائل القياس التنبؤية (غير المباشرة): ويقصد بها تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات و القدرات و الخصائص الشخصية و التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية المعلم و من هذه الوسائل السجلات المدرسية والتقارير والمقابلات و الاختبارات التي تقيس الاستعدادات و القدرات العقلية، كما يمكن الاستعانة بالمؤهلات العلمية و مستوى تحصيله و تفوقه الدراسي(**الأزرق،2000: 39**).

أن وسائل قياس كفاية المدرس المتعددة من تقديرات التلاميذ لمدرسهم و تقديرات المدرس الذاتية وتقديرات زملائه وتقديرات مشرفه التربوي و الاختبارات وشبكات الملاحظة، كل واحدة منها تعتبر وسيلة مهمة للتقويم كفاية المدرس ولكن الاعتماد على وسيلة واحدة ليس كافيا لإعطاء صورة شاملة تمكننا من التقويم الدقيق ويرى الباحث بأن شبكات الملاحظة و الاختبارات هي الأقرب إلى الوسائل الموضوعية التي تتميز بالصدق والثبات، و يعتبر تقديرات المدرسين لأنفسهم وتقدير التلاميذ لمدرسيهم ، وتقديرات المشرفين والزملاء هي وسائل قياس ذاتية، و يمكن أن نعتمد في تقويم كفاية مدرس الرياضيات على ملف أعماله المتمثل في مجموعة انجازاته في التعليم مثل خلفيته الشخصية و العلمية و التربوية و الملاحظة المنظمة للدروس و مختلف الأنشطة التي يقدمها في الصف الدراسي، و نتائجه في الاختبارات الوطنية التي ترخص له مزاولة المهنة التي تعتمدها بعض الدول، حيث يُعد اجتياز مثل هذه الاختبارات من العوامل المؤثرة في كفاية المدرس، و في هذا الصدد يشير كل من (**حسن و محمود،2008: 168**) أن جودة أداء المعلم يتأثر بعوامل عديدة منها: المؤهلات العلمية للمعلم–سنوات الخبرة في التدريس– اجتياز اختبارات الترخيص لمزاولة المهنة، حيث تعمل جميع الأنظمة التعليمية لتطبيق هذا النوع من الاختبارات على المعلمين قبل ممارستهم للمهنة وعلى مدار حياتهم المهنية كل فترة زمنية تتراوح من 3 إلى 5 سنوات .

ونعتقد أن إجراء اختبارات موضوعية لقياس الكفاية المعرفية التخصصية لمدرسي الرياضيات خصوصا والمدرسين عموما وبشكل دوري تسمح بالوقوف على مستواهم المعرفي ومدى إلمامهم بالمادة الدراسية، إذ يتم إعداد أسئلة الاختبار طبقا لمحتوى المناهج الدراسية التي تتبناها الدولة التي يدرس فيها المدرس، و في هذه الدراسة تم تحضير اختبار لقياس الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل لجملة من النقاط، فتم التعرض لمفهوم الكفاية الذي يشير إلى مجموعة من القدرات و المعارف و المهارات التي تمكن المدرس من أداء عمله بمستو مقبول من الإتقان، و حددت أنواع الكفايات في الكفايات الأدائية المهنية العامة والكفايات المعرفية، ثم تم التطرق إلى مفهوم الكفاية المعرفية بأنها معرفة للمفاهيم و المهارات الخاصة بمادة التدريس بمستو مقبول يسمح بتدريسها بدقة، ثم أشير إلى الجوانب الممثلة للمعرفة الرياضية من مفاهيم ومهارات و تعميمات و حل المسائل، و تعتبر الكفاية المعرفية الرياضية من الكفايات المهمة التي على مدرس مادة الرياضيات أن يمتلكها بالشكل المقبول تربويا وتتمثل هذه المعرفة في المفاهيم و المهارات و حل المسائل في مجالات الحساب و الجبر و الهندسة و الإحصاء، وختم الفصل بالتطرق إلى وسائل قياس كفاية المدرس .

الفصل الرابع

الفصل الرابع

اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو مهنة التدريس

تمهيد

1- تعريف الاتجاه

2- خصائص الاتجاه

3-بعض المفاهيم المتصلة بالاتجاه

4- وظائف الاتجاه

5- مكونات الاتجاه

6-تصنيف الاتجاهات

7- أهمية الاتجاه نحو مهنة التدريس

8- تغيير اتجاهات أساتذة الرياضيات

9- طرق قياس الاتجاه

خلاصة.

تمهيد:

يحتل موضوع الاتجاهات النفسية أهمية كبيرة خاصة بالنسبة لعلم النفس الاجتماعي و التربوي فهي جزء هام من حياتنا لما تحدثه من تأثير في السلوك الاجتماعي للفرد و توجيهه في الكثير من المواقف الاجتماعية فاتجاهات الطلاب نحو الدراسة و نحو معلميهم لها دور في دفع عملية تعلمهم، و ما يحمله المدرسون من اتجاهات نحو مهنتهم لها انعكاس على أدائه إيجابا أو سلبا، و نظرًا لما للاتجاه من تأثير على سلوك الشخص فإن دراسة الاتجاه الذي يحمله المدرسون نحو مهنة التدريس عموما و مدرسو الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط خصوصا يعد أمرا ضروريا في ظل التغيرات و المستجدات الحاصلة في المنظومة التربوية بالجزائر.

سيتم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف الاتجاه و ما يتصل به من بعض المفاهيم الأخرى، كما تم التعرض إلى مكوّنات الاتجاه الأساسيّة و خصائصه و أنواعه و وظائفه و طرق تغييره و قيّاسه وذكر أهميته بالنسبة لمهنة التدريس.

1- تعريف الاتجاه:

تناول العديد من الباحثين الاتجاه بتعريفات مختلفة و من زوايا مختلفة قصد تحديد تعريفه و طبيعته فجاءت وجهات النظر متباينة كما يحدث قي بقية المفاهيم النفسية ، و يرى **روكيتش (Rookech, 1960)** أنه على الرغم من الأهمية الكبيرة لمفهوم الاتجاه فإن الاتفاق على ما نعنيه بدقة من هذا المفهوم هو اتفاق خادع (**خليفة ومحمود ،د ت :7**)، وعليه فإنه لا يوجد تعريف واحد للاتجاه يعترف به جميع المشتغلين في هذا الميدان والدليل على ذلك القائمة التي نشرها **نلسون (E.Nelson, 1939)** و فيها عرض أكثر من عشرين وجهة نظر مختلفة في تحديد طبيعة الاتجاه ، كما أحصى من "أجزين و فيشباين" سنة 1972 Ajzenet et Fishbein ما يقارب من 500 تعريف إجرائي للاتجاه مختلفة عن بعضها البعض وأنه في 70٪ من 200 دراسة تم تعريف الاتجاه بأكثر من معنى (**خليفة ،2000 :23**).

و يعتبر لفظ الاتجاه ترجمة لكلمة "ATTITUDE" بالانجليزية و يعني لغة قصد جهة معينة، أما من الناحية النفسية فقد تعددت تعاريفه كما أشرنا إلى ذلك سابقا و حسب اطلاع الباحث لمختلف التعاريف وجد هناك عدد من التوجهات النظرية في تناول مفهوم الاتجاهات نذكر من بينها توجهين اثنين: التوجه الأول يتعامل مع المفهوم في ضوء مكوناته الثلاثة مجتمعة، وأما التوجه الثاني فيتعامل مع المفهوم في ضوء كل مكون من المكونات الثلاثة بشكل منفصل و فيما يلي عرض لمجموعة من هذه التعاريف:

1-1- تعريف فئة التوجه الأول(التناول للمفهوم في ضوء مكوناته الثلاثة مجتمعة):

يعرف أبشو Upshaw الاتجاه بأنه المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء: الأول ويغلب عليه الطابع المعرفي ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا أو المسائل والثاني سلوكي و يتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها و تسهيلها فيما يتصل بهذه القضايا، و الثالث انفعالي و يعبر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا (**دويدار، 1992 :58**)

و يرى كل من "وليم و.لامبرات" و "ولاس إ.لامبرات" أن الاتجاه:

هو أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية أو تجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة و المكونات الرئيسية للاتجاهات هي الأفكار و المعتقدات و المشاعر أو الانفعالات والنزعات إلى رد الفعل و يمكننا القول بأن الاتجاه قد يتشكل عندما تترابط هذه المكونات إلى حد أن ترتبط هذه المشاعر المحددة والنزعات إلى رد الفعل بصورة متسقة مع موضوع الاتجاه. وتنشأ اتجاهاتنا خلال التعامل مع بيئتنا الاجتماعية و التوافق معها (**لامبرات و ولامبرات، 1993 :113**).

كما يعرف (**خليفة، 2000 : 29**) الاتجاهات عبارة عن الحالة الوجدانية أو الانفعالية للفرد نحو موضوع ما، و التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معارف و معتقدات و خبرات عن هذا الموضوع، و قد تؤدي هذه

الحالة الوجدانية بالفرد إلى القيام ببعض الاستجابات أو الأفعال في موقف معين، و يتحدد من خلال هذه الاستجابات درجة رفض الفرد أو قبوله لموضوع الاتجاه.

و يعرفه دافيدوف 1983 بأنه: مفهوم متعلم أو تقويم يرتبط بأفكارنا و مشاعرنا وسلوكنا (**وحيد، 2001 :40**).

و يرى كل من عدس و قطامي للاتجاهات(2000) أن الاتجاهات فكرة مشبعة بالعاطفة، تميـــل إلى تحريك النماذج المختلفة من السلوك إلى موقف أو موضوع معين و هي تعتمد على ثلاث مكونات هي: المكون الفكري و المكون الشعوري العاطفي و المكون السلوكي(**العضايلة،2003 : 103**).

كما يرى (**القبيلات،2005: 49**)بأن الاتجاه مجموعة من المكونات المعرفية و الانفعالية و السلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو موضوع أو موقف أو شخص ما من حيث القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه.

و يعرف(**شحاتة،2008: 190**) الاتجاهات بأنها تنظيم مستقر لثلاث مكونات: انفعالية و معرفية ونزوعية (أدائية)

إن التعاريف السالفة الذكر تعبر عن وجهة نظر أصحاب التوجه الأول حيث تتناول مفهوم الاتجاه من خلال ذكر مكوناته الثلاثة (المعرفي والوجداني والسلوكي) مجتمعة دون فصل) إذ يمثل المكون المعرفي المعتقدات و الأفكار التي يتقبلها الفرد نحو موضوع الاتجاه و المكون الوجداني أو العاطفي يمثل درجة ميل الفرد إلى تقبل أو رفض موضوع الاتجاه وتشكل هذه المكونات مجتمعة الاستجابة النهائية التي يتخذها الفرد تجاه موضوع الاتجاه.

1-2-تعاريف فئة التوجه الثاني(التناول للمفهوم في ضوء مكوناته الثلاثة منفصلة):

يرى روكيتش (Rookech) أن الاتجاه تنظيم من المعتقدات له طابع الثبات النسبي حول موضوع أو موقف معين يؤدي بصاحبه إلى الاستجابة بشكل تفضيلي(**خليفة،2000 :24**).

و يعرفه نيوكمب (Nyukmb) يقول "أنّ الاتجاه من وجهة نظر معرفيّة تنظيمًا لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة، إنّ من وجهة الدّافعيّة فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدّافع، إذن فاتجاه المرء نحو موضوع معيّن هو استعداده لاستثارة دوافعه فيما يتصل بهذا الموضوع، و هذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء و معارفه السّابقة حول هذا الموضوع سلبًا أو إيجابًا"(**السّيّد و عبد الرّحمن، 1999 :256**).

يعبر كل من التعريفين السابقين عن وجهة النظر الثانية التي تتعامل مع مفهوم الاتجاه في ضوء مكوناته منفصلة وهنا يذكر المكون المعرفي .

ويعرف أيكن (Aiken) الاتجاه بانه استعداد للاستجابة سواء بالإيجاب أو السلب للعديد من الأشياء أو المواقف أو النظم أو الأشخاص (**الخزيم، 2001 :11**).

و عرف كل من سميث Smithو برونرBrunor و هوايت White الاتجاه بأنه الاستعداد للاستجابة نحو موضوع ما أو عدد من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد(**خليفة ،2000 :24**).

و يرى **(minarik, 1971:19)** بأن الاتجاه نزعة عامة أو استعداد سلوكي للشخصية يتكون عادة من عناصر غير متجانسة ولكنها منظمة.

و يعرفه دروبا Droba بأنه استعداد عقلي لدى الفرد للاستجابة لموضوع معين أو ضده(**خليفة،1992 :46**).

ركزت التعاريف السابقة الذكر على مكون واحد للاتجاه هو المكون السلوكي.

ويقول (**معوض،2003 :33**) أن الاتجاه هو استعداد وجداني مكتسب ، ثابت نسبيا يحدد شعور وسلوك الفرد إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها.

كما يعرف (**الخولي،2002 :221**) الاتجاه هو استجابة عامة عند فرد ما إزاء موضوع معين و هو حالة تأهب و استعداد تجعله يستجيب بطريقة معينة وسريعة دون تفكير أو تردد، و بالتالي فإن الاستجابة الصادرة من الفرد هي استجابة تنتمي إلى التكوين الانفعالي للفرد، و التي يعبر عنها قولا أو فعلا.

فهذان التعريفان يتناول كل منهما مفهوم الاتجاه بفصل مكوناته باعتباره ركز على مكون واحد هو المكون الانفعالي.

من خلال استعراض التعاريف السابقة نميز أنها تشترك في نقاط منها أن الاتجاه يرتبط بموضوع أو موقف أو شخص أو شيء محدد من خلال البيئة المحيطة وتشير إلى المكونات الثلاثة للاتجاه سواء منفصلة أو مجتمعة،كما نلاحظ أنها تعتبر الاتجاه مكتسبا ومتعلما و أنه يتميز بالثبات النسبي ، و يتبنى الباحث التوجه الأول في دراسته الحالية ونعتقد أن المفهوم الملائم للاتجاه يكون بوجود هذه المكونات بعضها مع البعض ونشبهها في ذلك بجزئي الماء الذي يتكون من ذرتين من الهيدروجين و ذرة أكسجين، وفصل الأكسجين عن الهيدروجين لا يعطي الماء ويشير (**الشايب،2007** : **145**) أنه بمراجعة الأدب التربوي المرتبط بموضوع الاتجاهات النفسية تبين أن أغلب المختصين يعتقدون أن للاتجاه ثلاث مكونات و هي المكون المعرفي ، والمكون العاطفي ، والمكون السلوكي،كما يؤكد (**لبوز،2010**: **181**) بأن الاعتقاد السّائد لدى الباحثين أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة وأنه ذو بعد واحد تغيّر الآن بعد الدّراسات الكثيرة التي أجريت حول الاتجاه، والتي أكّدت نتائجها أنه ذو بناء مركب من ثلاثة عناصر أو مكوّنات، و يمكن أن نلخص تعريفا للاتجاه على النحو التالي:

إن الاتجاه هو استعداد مكتسب يمكن الفرد من الاستجابة التي تتخذ سلوكا معينا و ملائما لكل موضوع يتعرض له الفرد في حياته الاجتماعية و من خلال معتقداته و معارفه و خبراته التي تتكون نتيجة احتكاكه بالبيئة التي يعيش فيها يحدد طريقة استجابته إيجابا أو سلبا بناء على تقبله أو رفضه لهذا الموضوع وبالنسبة للدراسة الحالية الموضوع الذي يكون حوله الفرد اتجاها بمكوناته الثلاثة(المكون الوجداني و المعرفي والسلوكي) مجتمعة هو مهنة التدريس، و بالتالي نعرف الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى مدرسي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط بأنه هو شعور وجداني لدى هؤلاء المدرسين بالقبول أو الرفض للتدريس(المكون الوجداني) بناء

على معرفتهم للمعتقدات والأفكار التي لها علاقة بمهنة التدريس(المكون المعرفي)، و التي تؤدي بهم إلى الاستعداد للسلوك بطريقة إيجابية أو سلبية (المكون السلوكي).

2- خصائص الاتجاه:

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص أهم خصائص الاتجاه في النقاط التالية:

- الاتجاه مكتسب ومتعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد أي يتم بطريقة قصدية.
- الاتجاه يبين أنه توجد علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه(علاقة المدرس بالاتجاه نحو مهنة التدريس).
- الاتجاه يتميز بخاصية التقويم قبولاً أو رفضاً، معاً أو ضداً.
- الاتجاه متعدد ويختلف حسب المثيرات المرتبطة به.
- الاتجاه يرتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية .
- الاتجاه يتكون من جانب عقلي معرفي يعبر عن معتقدات الفرد ومعرفته وخبرته عن موضوع الاتجاه.
- الاتجاه يتكون من جانب وجداني انفعالي يعبر عن تقييم الفرد لموضوع الاتجاه.
- الاتجاه يتكون من جانب سلوكي يعبر عن سلوك الفرد الظاهر تجاه موضوع الاتجاه.
- الاتجاه يتمتع بصفة الثبات النسبي.
- محتوى الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية.

ومن خلال هذه الخصائص يمكن القول أن اتجاهات مدرسي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لمهنة التدريس تتكون نتيجة احتكاكهم بها ممارسة أو من خلال المعلومات التي يحصلون عليها من مصادر مختلفة في المجتمع كالاتصال بأشخاص لهم علاقة بالمهنة أو من خلال التكوين في المعاهد المتخصصة للتعليم وغير ذلك فيكونون أفكارًا ومعلومات تسمح لهم بالتقويم و الحكم على المهنة بالقبول أو الرفض و يعبرون عن شعورهم بالرضا و الارتياح أو عكس ذلك ، بالنفور أو الإقبال و يكونون بذلك اتجاهاتهم السلبية أو الايجابية بطريقة

سلوكية تظهر في أدائهم التدريسي الجيد أو الضعيف. أي أن الاتجاه يؤثر على عمل المدرسين سلبًا أو إيجابا، وفي هذا الصدد يشير **(Dolan et al,1995 :56)** إلى أن الاتجاهات تؤثر بشكل كبير على سلوكات الأفراد في جميع مجالات الحياة و منها مجال العمل.

3- بعض المفاهيم المتصلة بالاتجاه:

من أجل مزيد من التحديد لمفهوم الاتجاه نعرج بإيجاز على بعض المفاهيم المتعلقة بمفهوم الاتجاه وهي الميل، المعتقد، المشاعر، القيمة.

3-1- الاتجاه و الرأي: المفهومان متقاربان غير أنهما لا يؤديان نفس المعنى، فالرأي يدل على ما نعتقد أنه صوابا فهو بذلك وسيلة للتعبير اللفظي عن الاتجاه و يوضح "أيزنك"(Eysenk) العلاقة بين الرأي و الاتجاه من حيث أن الرأي هو الوحدة البسيطة، والاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا، فالاتجاه عبارة عن عدد من الآراء التي تندرج على بعد الموافقة و المعارضة لموضوع الاتجاه(**درويش،1999**: **93**).

3-2- الاتجاه و المعتقد: المعتقد مفهومه أضيق من مفهوم الاتجاه، فهو يعني فكرة أو معرفة أو تصورًا لموضوع ما أي أنه ذو طبيعة معرفية ولا تتصف بالانفعالية أي أنه يتكون من مكون واحد فقط من مكونات الاتجاه.

3-3- الاتجاه و المشاعر: المشاعر تعني ردود الأفعال الوجدانية المرتبطة بأحد الموضوعات أي أنها ذات طبيعة انفعالية فهي تشير إلى مكون واحد فقط من مكونات الاتجاه و على هذا الأساس فالمشاعر أضيق من الاتجاهات.

3-4- الاتجاه والميل: يخلط الكثير بين مفهوم الاتجاه ومفهوم الميل لارتباطهما الكبير و لكن الفرق يكمن في أن الميل هو اتجاه دائما إيجابي في حين الاتجاه قد يكون إيجابيا أو سلبيا فالاتجاه أوسع في معناه و يضم تحته الميل.

3-5- الاتجاه و القيمة: يكمن الفرق بين القيم و الاتجاهات في أن القيم محددات اتجاهات الفرد فهي تجريديات أو تعميمات تكشف عن نفسها من خلال تعبير الفرد عن اتجاهه نحو موضوعات محددة ، فاتجاه الفرد نحو معلم

أثري يتأثر بدرجة قيمة الجمال عنده وهذا يعني أن مفهوم القيمة أعم و أشمل من مفهوم الاتجاه فالقيم تقدم للاتجاهات المضمون و القيم ينقصها موضوع محدد تنصب عليه في حين الاتجاهات ترتبط دائما بموضوع محدد .

4- وظائف الاتجاه:

للاتجاهات عدة وظائف تيسر للفرد القدرة على مواجهة المواقف المختلفة و هي تلعب أدوارًا هامة في تحديد سلوكه و تحديد الجماعات التي يرتبط بها و المهنة التي يختارها و الفلسفة التي يؤمن بها.

ولقد ذكر (**ملحم، 2001**، :**163**) وظائف الاتجاه نوردها كما يلي:

- يحدد طريق السلوك و يفسره.

- ينظم العمليات الدافعية و الانفعالية و الإدراكية و المعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

- تنعكس في سلوك الفرد و في أقواله و أفعاله و تفاعله مع الآخرين و في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

- تيسر للفرد القدرة على السلوك و اتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكير مستقل.

- تبلور و توضح صورة العلاقة بين الفرد و بين عالمه الاجتماعي.

- توجه استجابات الفرد للأشخاص و الأشياء و الموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

- تحمل الفرد على أن يحسن و يدرك و يفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئـة الخارجية.

5- مكونات الاتجاه:

من خلال العرض السابق يتبين أن للاتجاه ثلاثة مكونات أساسية متمثلة في المكون المعرفي والمكون الوجداني(الانفعالي) و المكون السلوكي و هذا ما يؤكده**كرتش وكرتشفيلد** Kerch et Kurtchfield بقوله« أن

المكونات الأساسية للاتجاهات هي الجانب المعرفي ويتضمن معتقدات الفرد نحو الأشياء والجانب العاطفي أو الوجداني و يشير إلى النواحي العاطفية و الوجدانية التي تتعلق بالشيء، الجانب السلوكي أو العملي و يتضمن الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه (**خير الله، 1990 : 120**).

5-1- المكون المعرفي:

المكون المعرفي يتضمن الأفكار و المعلومات و الخبرات و المواقف التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه إذ يعرفه **(Fisher,1997:61)** "بأنه آراء و معتقدات الموضوع المتعلق بالواقع الاجتماعي"، فمدرس الرياضيات يمتلك معلومات حول مهنة التدريس من خلال خبراته وممارسته للتدريس تسمح له بتكوين وجهة نظر خاصة بالمهنة تؤدي إلى تولد مشاعر الحب أو الكره ،الإقبال أو الإحجام و هذا يؤدي إلى تحديد الاتجاه المناسب نحو مهنة التدريس إيجابا أو سلبا.

5-2- المكون الوجداني أو الانفعالي:

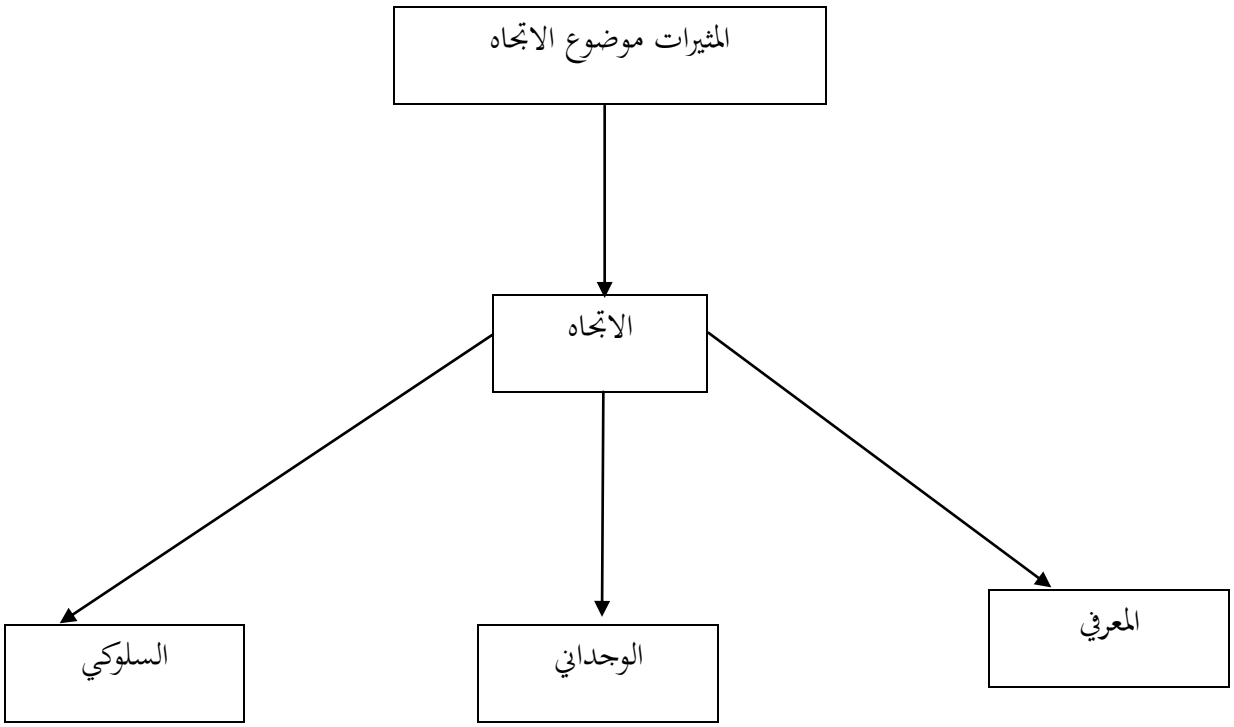
يقول عنه **(fisher, 1997: 61)** "يبين وجود مشاعر إيجابية أو سلبية نحو الشيء و هو حالة وجدانية تتناغم مع الأشياء الخارجية"، يشير هذا التعريف إلى الجانب الشعوري أو العاطفي الايجابي أو السلبي الذي يتخذه الفرد إزاء موضوع الاتجاه، و بفضل هذا المكون العاطفي يحدد مدرس الرياضيات في التعليم المتوسط مدى تعلقه بمهنته، و يستند هذا المكون على المكون المعرفي في تحديد و جهة نظر الفرد و هذا ما يذهب إليه **فيجن (Vachon)**في تحديد نوع العلاقة بين المكونين في قوله:" نوع العلاقة بين المركب المعرفي و الوجداني علاقة سببية أي من غير الممكن الفصل بينهما في أي نشاط"(**الطاهر،1991 :31**).

من خلال العرض السابق يتضح أن العلاقة بين المكونين المعرفي و الوجداني لمدرس الرياضيات في التعليم المتوسط وثيقة و تتفاعل إلى درجة لا يمكن الفصل بينهما حيث يوجد مكون معرفي لكل مكون وجداني والعكس صحيح.

5-3- المكون السلوكي:

هو الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه فالفرد الذي له اتجاه إيجابي يعمل على تحقيقه و الإقبال عليه في حين يحجم عنه ذو الاتجاه السلبي و يتحاشاه، و يرتبط هذا المكون مع شعور الفرد و انفعالاته و معارفه المتعلقة بموضوع الاتجاه فهو نتيجة تبلور المكونين المعرفي والوجداني فمثلا السلوك الذي يحدده مدرس الرياضيات في التعليم المتوسط تجاه مهنة التدريس إيجابا أو سلبا من المفروض أن ينتج من انفعالاته و معارفه التي تتعلق بالمهنة من مشكلاتها و مزاياها المادية والاجتماعية إلى غير ذلك، وهذا ما يشير إليه كل من (**السيد وعبد الرحمن، 1999: 254**).بأن المكون السلوكي: « هو عبارة عن مجموعة التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه ومعرفته وانفعاله في هذا الموقف».

و الشكل التالي يلخص مكونات الاتجاهات:



شكل رقم (01) يوضح مكونات الاتجاه

6-تصنيف الاتجاهات:

يقول "حامد عبد السلام زهران": « تصنف الاتجاهات على عدة أسس»(**زهران، 2000**، :**172**)

أ- التصنيف على أساس الموضوع:

* اتجاه عام و يكون معمما إزاء موضوعات متعددة و متقاربة مثل الاتجاه في عدم الرغبة في الاشتغال بالوظائف الحكومية مهما كان نوع الوظيفة.

* اتجاه خاص ويكون محددا نحو موضوع نوعي مثل الاتجاه نحو عدم الرغبة في الاشتغال بالتدريس دون غيرها من الوظائف الحكومية الأخرى.

ب- التصنيف على أساس الأفراد:

* اتجاه جماعي يشترك فيه عدد كبير من الأفراد مثل اتجاه العرب نحو اليهود.

* اتجاه فردي يوجد عند الفرد و لا يوجد عند باقي الأفراد.

ج- التصنيف على أساس الوضوح:

* اتجاه علني و هو الذي يعلنه الفرد ويعبر عنه سلوكيا ولا يجد فيه أي مانع من إظهاره.

* اتجاه سري و هو الذي يحاول الفرد أن يخفيه و يتحرج من الإفصاح عنه.

د- التصنيف على أساس القوة:

* اتجاه قوي يظهر في السلوك القوي الذي لا هوادة فيه و يكون أكثر شدة و تصميما و ثباتا صعب التغيير.

* اتجاه ضعيف و هذا النوع يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد و يكون سهل التغيير.

هـ- التصنيف على أساس الوجهة:

* اتجاه موجب و هو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه فهو يتسم بالموافقة.

*اتجاه سالب و هو الاتجاه الذي يدفع بالفرد للوقوف ضد موضوع الاتجاه فهو يتسم بالمعارضة.

7- أهمية الاتجاه نحو مهنة التدريس:

يفضل الشخص الذي يود الاشتغال بمهنة التدريس لأسباب مختلفة منها ما يتعلق بظروفه الاجتماعية والاقتصادية و أسباب أخرى تتعلق بشخصيته و خلفيته الثقافية، ويذكر "أحمد شكري سيد" العوامل التي تجعل الأفراد يختارون مهنة التدريس بقوله:« ربما تكون الرغبة في التعامل مع الناس و الرغبة في خدمة الآخرين، والرغبة في الاستمرار في جو تعليمي مدرسي، و العائد المادي و طبيعة العمل التدريسي نفسه من حيث أجازته وقصر عدد ساعات عمله اليومي بالمقارنة بالوظائف الأخرى » (**الفحل، 2004: 134**).

هذا و الجدير بالذكر أن اختيار مهنة التدريس بناء على الميول والرغبة والقدرات من الأهمية بمكان في تكون الاتجاهات الايجابية للمهنة التي من شأنها أن تلعب دورا هاما في نجاح الشخص في المهنة و في شعوره بالرضا و الارتياح عنها أثناء الممارسة لها و الاستمرار فيها، و قد يكون هذا الاختيار متأثرا بعوامل مثل الضغط الأسري، و التقاليد السائدة، و العائد المادي، و المركز الاجتماعي، و غيرها ما يجعلها تؤثر بشكل أو بآخر على تولد اتجاهات سالبة نحو المهنة تؤثر على أدائه التدريسي و التربوي وإن تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المهنة من مهام معاهد و مدارس تكوين إطارات التربية و التعليم و هذا بفضل كمية المعلومات التي يتزود بها الطلبة خلال البرامج التكوينية لهذه المعاهد لذا عليها أن تضطلع بمسؤولياتها في التكوين بشقيه الأكاديمي الذي يعمق فهم المواد التعليمية المختلفة ويمكنه من السيطرة من مهاراتها والقدرة على توظيفها في المواقف التعليمية مما يجعله مدرسا واثقا بنفسه، و التكوين المهني التربوي الذي يزود الطالب بالفلسفة التربوية، وبالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بمهنة التدريس على خير وجه ولا يكتمل دور معاهد التكوين إلا بتشخيص أنواع السلوك المختلفة لطلابها وتنميتها وتعديلها و على رأسها الاتجاهات التي لها أهمية بالغة لدى المدرس بحيث تساعده على التكيف الاجتماعي و المهني، و أيضا يضطلع المشرفون و المديرون بدورهم للتحسين من أدائهم و في علاقاتهم بالمدرسين

بغية توفير مناخ عمل مريح يساعدهم على مزيد من حب المهنة وتحمل أعبائها و مزيد من العطاء، ويقول "خضر محسن" « يعد اتجاه المعلم نحو المهنة هو المحدد الأساسي لمدى تحمله للمهنة وضغوطها النفسية والجسمية وبالتالي للاحتراق النفسي الذي يواجهه، وثمة اتفاق أن سر نجاح المعلم في عمله هي اتجاهاته الايجابية نحو مهنته لأن هذه الاتجاهات هي القاعدة التي تبنى عليها معظم النشاطات التربوية»(**الفحل، 2004**: **134**).

إذن من المؤكد أن النجاح في مهنة التدريس يستلزم من المدرس اكتساب الاتجاه الموجب نحو مهنة التدريس وتنمية هذا الاتجاه لديه، لما لذلك من آثار إيجابية على نجاحه في عمله، و يندرج تحت هذا الهدف العام أهداف خاصة عدد أهمها (**راشد، 2001**: **96**) فيما يلي:

* الشعور بالسعادة و الرضا أثناء القيام بكل واجباته التعليمية.

* إيمان و فهم بكل مسؤولياته.

* رغبة قوية و دافعية داخلية كبيرة في تحقيق أدواره كمعلم.

* المحافظة على النظام المدرسي و حث الزملاء على الالتزام به.

* حريص دائما في أقواله وفي أفعاله، فهو قدوة حسنة دائما.

* لديه رغبة أكيدة في النمو الذاتي علميا ومهنيا وثقافيا.

8- تغيير اتجاهات أساتذة الرياضيات :

إن الاتجاه كما ورد سابقا تنظيم ثابت نسبيا أي أنه قابل للتغيير و التعديل، و هذا يعني إيجاد اتجاه جديد بطريقة عمديه مكان اتجاه قديم و يحدث هذا نتيجة التفاعل المستمر بين الشخص و متغيرات بيئته و من خلال برامج محددة ، وتخضع عملية تغيير الاتجاه لعوامل مختلفة حددها (**نشواتي،2003**: **477**) في ثلاثة عوامل: العمل الأول متعلق بالفرد ذاته، فكلما كان الفرد أكثر انفتاحا على الخبرات كان أكثر تقبلا لتعديل اتجاهاته، وأما العامل الثاني فيتعلق بموضوع الاتجاه ذاته، فكلما كان هذا الموضوع أكثر التصاقا بذات الفرد أو شخصيته كان

الاتجاه أقل عرضة للتغير أو التعديل فاتجاهات الفرد نحو دينه أو ثقافته أقل عرضة للتغير من اتجاهاته نحو وسائل المواصلات أو استخدام التكنولوجية في الحياة المجتمعية والعامل الثالث يتعلق بالفرد القائم على تغيير الاتجاه فالأب أو المعلم مثلا يكون أكثر أثرا في تغيير اتجاهات الأطفال من الراشدين الآخرين.

ولتغيير اتجاهات مدرس مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط نحو مهنته نعتمد على المحيط التربوي الذي يعمل فيه هذا المدرس من خلال نوع المعلومات والخبرات و المواقف التي يتعرض لها أثناء أدائه التدريسي والتي بدورها تساهم في تغيير المشاعر الوجدانية نحو مهنة التدريس بالحب أو الكره ، وهذا ما تؤيده كل التصورات النظرية التي اهتمت بدور المعلومات الملائمة للاتجاه في البناء المعرفي للفرد فنظرية الاتساق المعرفي لـ "روزنبرج" و"أبلسون"ترى أن:« الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات و أن هذه الوجدانيات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف أو المعتقدات و أن الاتجاهات ذات بنية نفسية منطقية و أنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي إلى تغير في المكون المعرفي والعكس صحيح »(**وحيد،2001: 52**)، وهذا التصور يبين أن التغير في المكون الوجداني يجب أن يحدث تغيرا في المكون المعرفي و العكس صحيح وهذا للمحافظة على الاتساق بين مكونات الاتجاه.

و على هذا الأساس فإن التغيير المعرفي في بناء اتجاه مدرس الرياضيات نحو مهنته يمكن أن يؤدي بدوره إلى تغير وجداني نحوها أو ضدها بحيث يكون مشابها لنوع المعارف التي حصل عليها مدرس الرياضيات سواء قبل الخدمة في معاهد التكوين أو أثناء الخدمة و أن التغير الوجداني في بناء الاتجاه يمكن أن يؤدي بدوره إلى تغير معرفي، وذلك عن طريق تغير في اعتقاده مما قد يؤدي إلى تغير الفكرة التي يحملها عن مهنة التدريس. ولكي يصل المدرس إلى مرحلة تكوين استجابات إيجابية نحو المهنة، يجب تهيئة البيئة العلمية والثقافية والتربوية المناسبة ليتمكن من خلالها من تنمية اتجاهاته، وهذا ما يلخصه" ليفين" و"جراب" في مشكلة تغيير الاتجاهات في العبارة التالية:

«إننا من الممكن أن نفعل الكثير في تغيير أو تعديل المجال السيكولوجي للفرد »(**الطاهر،1991: 34**)

وهذا ما تراه نظريات التعلم في أنه يمكن إكساب وتعليم الاتجاهات مثلما يمكن إكساب وتعليم أي شيء أخر**(Diane,1985:604)**، حيث أشارت دراسة مارسو وبيجي (Marso & Pigge, 1991) حول عوامل تغيير اتجاهات الطلبة المعلمين نحو المهنة خلال تدريبهم **إلى** أن الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم كانت عاليةً لدى المتدربين الحاصلين على ترتيب متقدم في الدراسة الجامعية (**السالمي وأبو حرب، 2003، :14**)، و على هذا الأساس فإن القائمين على التربية بإمكانهم إكساب الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس للمدرسين عموما ومدرسي مادة الرياضيات خصوصا من خلال توفير بيئة تربوية ملائمة مشجعة ومساعدة و محفزة للعمل منها وجود مشرفين و مسئولين عن مدرسي مادة الرياضيات لهم القدرة و الكفاءة في القيادة الجيدة فيكونون أعواناً لهؤلاء المدرسين في أداء مهامهم، المناخ المدرسي الهادي، التعداد المناسب للتلاميذ في القسم- الحوافز المادية- العلاقات الحسنة مع الزملاء- احترام المجتمع للمهنة....الخ.

9- طرق قياس الاتجاه:

يفيدنا قياس الاتجاه في التنبؤ بسلوك الفرد، وهو يعني تحويل استجابة الفرد من الصيغة الوصفية إلى الصيغة الكمية العددية بواسطة الوسائل التي تقيس ظاهرة من الظواهر المدروسة في أي مجال من مجالات العلم وفي مجال دراسة الاتجاهات النفسية الاجتماعية هناك قدر كبير من اهتمامات الباحثين لقياسها و لهذا وجدت عددا من الأدوات معدة لهذا الغرض هدفها ما قاله (**درويش، 1999: 104**):« تهدف كلها إلى وضع الشخص بناء على استجابته على متصل يمتد من القبول التام إلى الرفض التام، على أساس أن الاتجاه خط يمتد بين طرفين أحدهما يمثل أقصى درجات القبول لموضوع الاتجاه، والأخر يمثل أقصى درجات الرفض، وفي منتصف المسافة على هذا الخط يكون الموضع الذي يشير إلى الحياد تجاه هذا الموضوع ».

هناك عدة طرق ابتكرها علماء النفس لقياس الاتجاهات من أشهرها:طريقة "بوكاردوس"Bogardus(مقياس البعد الاجتماعي)-طريقة "ثيرستون"Thurstine (مقياس الوحدات المتساوية البعد)-طريقة "ليكرت"

Likert(التقديرات التجميعية)- طريقة "جوتمان" Guttman(المقياس التجمعي المتدرج)- طريقة" أوزجود "Osgood(تمايز المعاني)، و الدراسة الحالية اعتمدت في جمع المعلومات على طريقة ليكرت لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى مدرسي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط حيث تعد هذه الطريقة من أكثر طرق قياس الاتجاهات شيوعا بين الباحثين حيث قدم "ليكرت" عام 1932 طريقة جديدة اشتهرت باسمه لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات، وفي هذه الطريقة يتم جمع عدد كبير من العبارات التي تم الحصول عليها من خلال الإطلاع على الأدوات المستخدمة في البحوث السابقة التي تناولت موضوع الاتجاه و تتميز هذه العبارات بانقسامها إلى جزئين،جزء يضم العبارات الإيجابية و الجزء الأخر يضم العبارات السلبية و أمام هذه العبارات بدائل خمسة هي (موافق تماما –موافق- حايد- غير موفق – غير موافق على الاطلاق) يعبر الفرد من خلالها عن شدة اتجاهه من القبول الشديد في أعلى درجة إلى الرفض التام في أخر درجة، و تعطى لتلك البدائل الدرجات 5-4-3-2-1 في حالة العبارات الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة تعكس الدرجات 1-2-3-4-5، و يتميز هذا المقياس بمميزات جعلت معظم البحوث والدراسات الميدانية تستخدمه منها سهولة إعداده و ثبات نتائجه و لا يستهلك الجهد و الوقت الذي يستهلكه مقياس "ثيرستون".

خلاصة:

من خلال ما جاء في هذا الفصل حول الاتجاه من تعريفه وخصائصه و وظائفه و مكوناته و تصنيفه وطرق قياسه و كيفية تغييره يتضح أن الاتجاه يشير إلى نزعات سلوكية نحو شتى المواضيع و ينطوي على مكونات ثلاثة الوجداني و المعرفي و السلوكي، و للاتجاه عدد من الخصائص فهو مكتسب ونتاج تعلم وثابت نسبيا وتكون إيجابية أو سلبية، وبفضل الأساليب والوسائل المختلفة لقياسه والكشف عنه يمكن تغييره و تعديله إلى الاتجاه المرغوب فيه وعلى هذا الأساس فدراسة الاتجاه من الأهمية بمكان في التأثير على الفرد و الجماعة خاصة

بالنسبة للمواضيع الكبرى الحساسة وفي مقدمتها التربية والتعليم فمن الضروري الاهتمام بتكوين الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس لدى مدرسي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط خصوصا والمدرسين عموما والمحافظة عليه بغية النهوض وتطوير مهنة التدريس .

الفصل الخامس

الفصل الخامس

الدافعية للتدريس لدى أساتذة الرياضيات

تمهيد

1-مفهوم الدافعية

2-وظائف الدافعية

3-نظريات الدافعية

4- الدافعية للانجاز

خلاصة

تمهيد:

اهتم علماء النفس بدراسة السلوك الإنساني بغية فهمه و تفسيره و ربطه بمتغيراته النفسية، فوضعوا قوائم للحاجات و الدوافع لدى الإنسان على أساس أنها محركات تقف وراء سلوكه، و يمكن تفسير هذا السلوك في ضوء دافعية الإنسان وأن أداءه مرهون بنوع دافعيته و درجتها، و في هذا الصدد تحدد الدافعية ما سيكون عليه أداء المدرس عموما و مدرس مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط خصوصا، وتعتبر بداية النصف الثاني من القرن العشرين نقطة بارزة في دراسة موضوع الدافعية وشكلت ملتقى اهتمام العديد من الباحثين في علم النفس على وجه العموم و علم نفس الدوافع على وجه الخصوص، و بالرغم من توفر الدراسات في هذا الموضوع إلا أن التساؤلات مازلت تطرح والإجابة عنها بحاجة إلى مزيد من الجهود المتواصلة للباحثين من أجل الإسهام في تحديد هذا المفهوم و الوقوف على أبعاده و عناصره .

1-مفهوم الدافعية:

إن كلمة دافعية (Motivation) لها جذور في الكلمة اللاتينية (Movere) التي تعني يدفع أو يحـرك (To move) في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك(**خليفة، 2000: 68**)

و الذي يتفحص الأبحاث التي تناولت مفهوم الدافعية يجد العديد من التعريفات تعبر عن توجهات نظرية مختلفة في التعامل مع هذه الظاهرة شأنها في ذلك ما رأيناه في الفصل السابق بالنسبة لمفهوم الاتجاه ، و فيما يلي سنعرض مجموعة تعاريف للدافعية:

الدافعية هي الطاقات الكامنة في الكائن الحي تدفعه ليسلك سلوكا معيناً في العالم الخارجي و هي حالة داخلية تعبر عن حالته(**عبد الهاشمي و الدليمي،2008: 40**)

يعرف"محمد خليفة بركات"الدافعية بقوله:إن الدافع هو قوة نفسية فسيولوجية تنبع من النفس وتحركها مثيرات داخلية و خارجية فتؤدي إلى وجود رغبة ملحة في القيام بنشاط معين و الاستمرار فيه حتى تتحقق هذه الرغبة و يتم إشباع هذا الدافع بما يخفف من حدة التوتر النفسي(**الفرماوي،2004: 12**).

وعرفها (**راجح،1995: 79**) بأنها:حالة من التوتر الجسمي النفسي تثير السلوك و تواصله حتى يخفف هذا التوتر أو يزول فيستعيد الفرد توازنه.

ويُعرف الدافع على أنه استعداد معقد تتضافر في تشكيله مجموعة من العناصر هي:

أ- الانتباه إلى أشياء معينة جسمية كانت أم نفسية و إدراكها.

ب- انفعال مهيمن مرتبط تماما بالدافع المستثار .

جـ- سلوك يستهدف إشباع هذا الدافع (**عبد الله،2003: 97**).

وتعرف الدافعية بأنها حالة داخلية في الفرد تستثير و تعمل على استمرار السلوك و توجيهه نحو تحقيق هدف معين(**توق و آخرون،2003: 211**).

يرى (**نشواتي ،2003 :206**) أن مفهوم الدافعية يشير إلى حالات شعورية داخلية، و إلى عمليات تحض السلوك و توجهه و تبقي عليه.

و يشير(**زايد،2003: 69**) إلى أن الدافعية هي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد و توجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، و تستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه(ميوله، اهتماماته، خصائصه) أو من البيئة المادية أو المعنوية المحيطة به (أشياء-أشخاص- موضوعات- أفكار- أدوات).

أما (**بن بريكة،1995: 139**) فيرى أن الدافعية تعبر عن الحالة التي يعيشها الفرد حيث تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين، و يمكن أن يستدل على هذه الحالة من تتابعات السلوك الموجه نحو الهدف، و تنتهي هذه التتابعات بتحقق الهدف موضع الدافع.

ويعرف"Govern "(2004) الدافعية على أنها: «عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف و المحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف(**الترتوري، 2005**)

وعرف "يونج" (P.T.Young) الدافعية بأنها عبارة عن حالة استثارة و توتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين(**خليفة،2000: 69**).

و يقول (**غريب،2012: 40**) تمثل الدافعية القوة التي تدفع بالشخصية إلى الإقدام أو الإحجام على سلوك معين و تعرف الدافعية شكلين من المعاني هما:

-الدافعية كشكل من التحفيز الداخلي و هي حالة داخلية يشعر بها الفرد و توجه سلوكه.

-الدافعية كشكل من التحفيز الخارجي و ترتبط بالاستثارة الخارجية التي تصدر من محيط الفرد و تقود سلوكه وتوجهه نحو موضوع أو شيء معين.

يعرّف(**Sillamy, 1999:173**)، الدّافعيّة بأنها: "مجموعة عوامل ديناميكيّة تحدّد سلوك الفرد، و تعتبر الدّافعيّة بأنّها العنصر الزّمني الأوّل للسّلوك و هي التي تجعل الجسم في حركة، و لكنّها تبقى لغاية انخفاض التوتر ويعتبر علم النّفس الكلاسيكي دواعي الحركات الأسباب العقليّة بالدّرجة الأولى وفي الدّرجة الثانيّة الأسباب العاطفيّة، ولكنّ هذا التمييز مصطنع، لأنه في أصل سلوكياتنا لا يوجد سبب واحد، ولكنّها مجموعة لا يمكن تفكيكها من العوامل، شعوريّة ولا شعوريّة، فسيولوجيّة، عقليّة، عاطفيّة، اجتماعيّة، و هي كل في تفاعل عكسي"

أما"Hebb" (1989) فيعرفها على أنها : عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف معين(**ملحم،2001: 174**).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الدافعية هي حالة تحدث عند الأفراد تعبر عن حاجة أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه بسبب عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكا معينا و توجهه نحو تحقيق هدف معين الذي يتمثل في إرضاء الحاجات، و تعمل الدافعية على تحريك السلوك و الاستمرار فيه حتى يحقق ذلك الهدف مادامت الحاجة ملحة وقائمة ولا توجد مثبطات تحد الفرد من بلوغ هدفه، و بالتالي فسلوك الشخص قد يكون مدفوعا داخليا لإرضاء حاجات مصدرها داخلي، فمدرس الرياضيات يقوم بتدريس مادته لتلاميذه بإخلاص وبتفانٍ في عمله انطلاقا من قناعه ذاتية و بما يحمله من اتجاهات إيجابية لمهنته بعيداً عن أي ضغط أو رقابة من قبل المسؤولين و دون انتظار أي مقابل من أي جهة كانت على أدائه سواء كان هذا المقابل ثواب أو عقاب فالعمل الجيد يعتبره في حد ذاته ثوبا، و يشير إلى هذا المعنى (**هيوكوليكان و آخرون، 2003: 369**) إذ يربط بين الميول و الدّافعية، إذ اعتبروا الّدافعية الدّاخلية النزعة الطبيعية للبحث و التغلّب على التّحديات أثناء متابعتنا ميولنا الشخصية، و عندما تكون دافعيتنا داخلية لا نحتاج إلى حوافز أو عقوبات، و قد يكون سلوك الشخص مدفوعا تبعا لمثيرات خارجية، فمدرس الرياضيات قد تحركه عوامل خارجية في تدريسه لمادة الرياضيات كالحصول على ترقية أو تقرير جيد من قبل المدير أو المشرف مثلا أو العكس الخوف من عقوبة، إذ ن فمصدر السلوك هنا خارجي، و حسب النظرية السلوكية يتكرر سلوك الشخص كلما وجدت الحوافز الخارجية سواء كانت إيجابية أو سلبية ويشير (**Nuttin,2000:12**) إلى هذا المعنى بأن الدافعية هي جانب ديناميكي له علاقة بالعالم الخارجي.

2-وظائف الدافعية:

يحدد(**أبو غزال، 2013: 198**) ثلاث وظائف أساسية للدافعية هي:

-استثارة السلوك وتنشيطه بعد ما كان في حالة من الاتزان النسبي.

-توجيه السلوك وجهة معينة دون غيرها إذ ينتقي الفرد سلوكات دون غيرها لكي يشبع الدافع الذي ينتابه، أي تسبب له سلوك إقدام ، و تبعده عن ممارسة سلوكات خطرة تهدد بقاءه وشعوره بالأمن، أي أن الدافعية تؤدي بالفرد إلى الإحجام و تجنب سلوكات ما.

-تحافظ الدافعية على استدامة تنشيط سلوك الفرد طالما بقي مدفوعا أو بقيت الحاجة قائمة.

من خلال العرض السابق يمكن أن نستنتج أن للدافعية وظائف هي:

-تحريك و تنشيط السّلوك من حالة السّكون إلى حالة حركة.

-تزود السّلوك بالطاقة المحركة .

-توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى و اختيار نوع النشاط.

-المحافظة على استمرارية السلوك وبقائه.

-تهدف إلى تحقيق الإشباع و إزالة التوتر لإعادة التوازن.

3- نظريات الدافعية:

تعددت النظريات التي حاولت تفسير الدافعية سنذكر بعضًا منها فيما يلي:

3-1- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية تنشأ عند الفرد بسبب مثيرات داخلية أو خارجية بحيث يصدر الفرد سلوكا استجابة لهذه المثيرات، ويرى" ثورنديك" (1966) " Thorndike " بأن السلوك يحركه باعث له ثلاث وظائف : الأول يمد السلوك بشحنة محركة يبعث فيه النشاط و الثاني أنه ينتقي استجابات معينة تؤدي إلى الإثابة ، و الثالث يوجه إلى الهدف الذي يبعده عن العقاب، و الإثابة في هذه الحالة تهيئ الفرد بواسطة استعداد عصبي لربط الاستجابة بالموقف و جعلها تتكرر في المواقف المشابهة و عليه فإن المنظور السلوكي للدافعية

يقوم على أساس أن الارتباطات بين المثير والاستجابة هي التي تقوم بالوظيفة الاستثارية و التوجيهية للباعث (**الفرماوي، 2004: 23**) .

و يشير "سكينر" أن خبرات الفرد هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المواقف اللاحقة خاصة التعزيزية منها تشكل الحافز الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة.(الزغول،2004: 233)، كما أن الفرد عند حصوله على التعزيز على سلوكاته يؤدي ذلك إلى استثارة الدافعية لديه للمحافظة على هذه السلوكات وتكرارها وأن التركيز على عوامل التعزيز و الحرمان و الحوافز و المكافئات في دراسة الدافعية في هذه النظرية يحدد دور المتغيرات البيئية المحيطة بالفرد في دفع السلوك، و فسَّر "سكينر" ذلك بقانون سمّاه قانون التّعزيز الذي ينقسم إلى تعزيز ايجابي و تعزيز سلبي و يحتاج هذا التعزيز إلى معزِّز بغية تقوية السلوك الذي يتبعه، و في هذا الصدد يشير(**Richelle , 1977: 49**) أن الحدث الذي يُعزّزُ هو ذلك الحدث الذي يُساعد في إشباع الحاجة.

3-2- النظرية الإنسانية :

ومضمونها التأكيد على الحرية الشخصية للإنسان في الاختيار و في تقرير المصير، وهذا يعني وجود استقلالية ذاتية تتحكم في تصرفات الشخص إزاء المواقف الحياتية المختلفة غير متأثرة بالعوامل الخارجية مكافأة أو عقوبة، و تنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى " **ماسلو** " **(Maslow,1970)** بحيث يرى" ماسلو " أن الدوافع و الحاجات لدى الإنسان «تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات غير أن هذه الحاجات لا تتبدى في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية» (**نشواتي، 1998: 212**)، وتؤكد هذه النظرية على أن للإفراد الحرية في اتخاذ القرارات و السعي نحو النمو وإشباع حاجاتهم وفق سلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجات بحسب أولويتها إذ حددتها(**Arezki,2010:77**)بخمسة حاجات مرتبة كما يلي :

1-الحاجات الفيزيولوجية.

2- الأمن.

3-الانتماء و الاجتماعية.

4-التقدير.

5-تحقيق الانجاز.

فالشخص يرتقي في تلبية حاجاته المختلفة بدءا من الحاجات الأساسية المتمثل في الحاجات الفيزيولوجية إلى تحقيق مستويات عليا كالحاجة إلى تقدير الذات و الحاجة إلى الانجاز و المدرس في مؤسسته التربوية يحتاج إلى التقدير و الاحترام كغيره من الناس في مختلف القطاعات الأخرى و أفضل من يحقق له ذلك مدير المؤسسة ومشرفه التربوي بما يقدمه كل منهما من تحفيزه و ترغيبه في أداء واجباته المهنية المختلفة بكل اجتهاد و تفانٍ وهذا ما يشعره بالرضا عن عمله و التمسك به و الاستمرار فيه و يدفعه لمزيد من الانجاز، لهذا ترى (نساء عبد السلام ،2005) أن إشباع العمل لحاجات الفرد المختلفة و تحقيق طموحاته تمثل أهم عوامل الرضا عنه و بالتالي لديه الدافعية و الحماس لممارسة الأنشطة المرتبطة به(**يوسف،2009: 16**)

3-3- النظرية المعرفية:

تعد من أهم النظريات التي فسرت الدافعية، حيث ترى أن الأفراد يستجيبون للمثيرات « في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على المثيرات وترى أن عملية الإدراك الحسي والتفسيرات التي يعطيها الأفراد للمثيرات تحدد طبيعة السلوك»(**الزغول،2004: 235**) حيث يركز المعرفيون على المعارف التي يكتسبها الفرد والتأكيد على كيفية فهم الأحداث من خلال الإدراك والتفكير الذي يؤثر على سلوكه في مختلف المواقف، وتؤكد هذه النظرية على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرادة حرة تسمح له باتخاذ قرارات واعية في انتهاج السلوك الملام للمواقف و الذي يرغب فيه و هذا ما يشير إليه(**الفرماوي،2004: 31**) في قوله: « هو كائن نشط فعال يقيم نشاطه و يبدأ فيه ويتوقع نتائجه إضافة إلى وعيه بالانفعال المصاحب لسلوكه»، لذلك فهي تؤكد على تدخل القصد و التوقع في السلوك الناجم من عمليات معالجة المعلومات، و المدركات الحسية المتوفرة للفرد

إزاء المثير فظاهرة الفضول أو حب الاستطلاع مثلا تمثل نوعا من الدافعية الذاتية التي يمكن تصورها بشكل قصدي يهدف إلى تأمين معلومات حول موضوع من خلال سلوك استكشافي و يلعب دافع حب الاستطلاع دورا مهما في التعلم على وجه العموم، و التعلم المدرسي على وجه الخصوص، و يظهر في الرغبة إلى المعرفة والفهم و الكشف و البحث عن المواقف الغامضة وهي عناصر مهمة في تحسين المردود المدرسي المتمثل في زيادة التحصيل الدراسي ولقد صاغ اتكنسون(Atkinson,1965) نظرية في الدافعية ترتبط بدافعية التحصيل على نحو وثيق مشيرا إلى أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، و تشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي الدافع لإنجاز النجاح واحتمالية النجاح وقيمة باعث النجاح(**نشواتي، 2003 :210**).

و من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت الدافعية نحو تحقيق النجاح و تجنب الفشل نظرية العزو التي تهتم بتفسير و فهم طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة، إذ يعد " واينر"(Wiener) من الأوائل الذين استعملوا نظرية العزو في العملية التربوية وخاصة التعلم المدرسي بحيث يرى "أن للطلبة نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى عوامل منها القدرة- الجهد- المعرفة- الحظ- الاهتمام.....الخ(**الزغول، 2004: 236**).

4-الدافعية للانجاز:

4-1-مفهوم الدافعية للانجاز:

أخذ مفهوم الدافعية للإنجاز في الانتشار منذ بداية الخمسينيات من خلال الأبحاث الكثيرة التي قام بها كل من " ماكليلاند **Mccelland** " و" اتكنسون Atkinson " وعدد كبير من الدارسين منذ 1953 ، و لقد عرف العالم الأمريكي " هنري موراي"(H.Murray) الدافع للإنجاز بأنه «الرغبة أو الميل إلى عمل أشياء على نحو جيد بقدر الإمكان، و يتمثل الدافع للإنجاز في الحرص على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على

البيئة الفيزيقية والاجتماعية، و التحكم في الأفكار و حسن تناولها و تنظيمها، و القيام بعمل الأشياء الصعبة نحو جيد و سريع بقدر الإمكان،و بطريقة استقلالية، و التغلب على العقبات، و بلوغ معايير الامتياز، و التفوق على الذات، و منافسة الآخرين و التفوق عليهم وتخطيهم » (**الخولي، 2002: 207**).

في ضوء هذا التعريف أوضح "موراي" أن الدافعية للإنجاز لها عدة مظاهر تتمثل في: قيام الفرد بالأعمال الصعبة بشكل جيد، و إنجازها بسرعة و باستقلالية، و تخطي الفرد لما يقابله من عقبات و تفوقه على ذاته وعلى الآخرين، و تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات و إمكانيات، و يتضح أن العبارات الواردة في التعريف دالة على الانجاز، و يرى(**قشقوش و منصور، 1979: 28**) إمكانية استخدامها في بناء الاختبارات النفسية التي تقيس هذا الجانب النفسي المهم .

4-2- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التوقع - القيمة:

بالرغم من أن الفضل في تحديد مفهوم الدافعية للإنجاز يعود إلى" موراي" غير أن الدراسات المنظمة والمؤصلة التي أعطت النظرية قيمة ارتبطت بالأعمال الفذة التي حمل لواءها " ماكليلاند" و"أتكنسون".

4-2- 1-نظرية ماكليلاند Mccelland:

سعى " **ماكليلاند**" لاستكمال الجهود التي بدأها "موراي"، فقد واصل البحوث الإمبريقية مستعينا باختبار تفهم الموضوع بهدف تطوير نظرية الدافعية، و لعل من المعالم المميزة لجهود مجموعة "ماكليلاند" هو أنها ركزت في تنظيرها و في تأصيل تصوراتها النظرية بالبحوث الإمبريقية على متغير دافعي واحد و هو دافع الإنجاز وقدم "إسهامات مهمة من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة للإنجاز إلى تصور وجداني محدد بالتوقع ويطلق "**ماكليلاند**" على تصوره أنه نموذج الاستثارة الانفعالية حيث يقرر أن « الدافع يصير عبارة عن ارتباط وجداني قوي يتميز بوجود رد فعل توقعي تجاه الهدف، و هذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين أمارات معينة وبين اللذة والألم (**قشقوش و منصور،1979 :39**)، و هذا يعني أنه إذا كانت مواقف

الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد ، فإنه يميل لمواصلتها و الانهماك فيها، أما إذا حدث نوع من الفشل و تكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل، و هذا ما يشير إليه **"ماكليلاند"** وزملائه بأن «النشاط المنجز هو النشاط الذي يقوم به الفرد و يتوقع أن يتم بصورة ممتازة، و هو محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو النجاح و الميل إلى تحاشي الفشل»(**خليفة، 2000: 90**).

و قد أوضح "كورمان" (Korman,1974) أن تصور "ماكليلاند" في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة حيث قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة و تفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث أنها تتقوى إذا ما دعمت و شجعت إيجابيا و بالعكس إذا لقيت تلك الدافعية إحباطا وعدم التشجيع فإن الدافع للإنجاز يكون ضعيفا، و بمعنى آخر نمو الدافع للإنجاز إنما يكون بسبب الاستحسان الاجتماعي للنجاح أو العقاب للفشل، و هذا في تصور "ماكليلاند" ممكن كون أن الفروق في أساليب الحياة من حيث التركيز على المنافسة و التفوق و النجاح لدى أفراد المجتمعات يؤدي إلى الاختلاف في قوة الدافع للإنجاز(**عبد الله، 2003: 115**)، و هذا يدل على أن البيئة المحيطة الملائمة بالفرد لها دور مهم في تشكيل السلوك المتعلق بالإنجاز، وعلى هذا الأساس يمكن تحسين الدافعية لدى الأفراد الأقل اتجاها إلى الإنجاز كما تذكر(**الأعسر، 1988: 175**) أنه يتم ذلك عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم و يعتبر "ماكليلاند" أول من فكر في تصميم برنامج لتنمية دافعية الإنجاز و قد بدأ برامجه في ميدان الإدارة ثم انتقل إلى الميدان التربوي.

و يعرف "ماكليلاند" الدافع للإنجاز بأنه« يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق و بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز و التفوق»(**الخولي، 2002: 208**).

يتضح من هذا التعريف أن الدافعية للإنجاز من مكونات شخصية الفرد الذي يتسم بصفات المثابرة – المنافسة– الأداء المتميز– النجاح و التفوق– تحقيق الرضا، و قد لقي هذا المنحى الفكري القائم على نظرية " التوقع – القيمة " مزيدا من التطور على يد **"جون أتكنسون"**.

4-2-2- نظرية أتكنسونAtkinson :

يعتبر أتكنسون أحد زملاء "ماكليلاند" الذين سايروا أعماله و ساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية للإنجاز خاصة، و يُعد "أتكنسون" المدرسة الثانية بعد مدرسة "ماكليلاند"، التي اهتمت بدراسة الدافع إلى الإنجاز، ويذكر(**خليفة، 2000: 113–116**) أن "أتكنسون" وضع نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحى التوقع– القيمة حيث افترض دور الصراع بين الدافعية للإنجاز و الخوف من الفشل، وحدد لدافعية الإنجاز أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، و عاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه وذلك كما يلي:

أ– العوامل المرتبطة بخصال الفرد :

يرى "أتكنسون" أنه يوجد نمطان من الأفراد، يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز، فأفراد النمط الأول يتسمون بارتفاع الدافعية للإنجاز أكثر من الخوف من الفشل، بينما يتميز أفراد النمط الثاني بأن الخوف من الفشل لديهم أعلى من درجة الدافعية للإنجاز، و عليه فإن أفراد النمط الأول يفترض أن لديهم دافع قوي للإنجاز ودافع منخفض لتحاشي الفشل في حين أن أفراد النمط الثاني يتسمون بانخفاض الدافع للإنجاز وارتفاع الدافع لتحاشي الفشل و هذا يدل على أن أفراد النمط الأول موجهين بدافع الإنجاز و يتوقع أن يظهروا نشاطا متفوقا، أما أفراد النمط الثاني فيسيطر عليهم قلقهم و يوجههم دافع تحاشي الفشل.

ب– العوامل المرتبطة بخصائص المهمة :

هناك عاملان متعلقان بالمهمة وهما :

العامل الأول: و يمثل احتمالية النجاح و تشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة.

العامل الثاني : و هو الباعث للنجاح في المهمة و يقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص، حيث يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة، و افترض "أتكنسون" أن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة و العكس صحيح في حالة سهولتها، على أن قيمته تزداد مع المهام الصعبة، كما أن الباعث السلبي للفشل (الخجل بعد الفشل) يكون أكبر في حالة المهام السهلة.

ولحساب الدافعية للإنجاز نكون بحاجة إلى تقدير كل من :

أ – الميل إلى بلوغ النجاح.

ب – الميل إلى تحاشي الفشل .

ويمكن تلخيص ذلك بالمعادلة التالية:

محصلة الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل (Feertchak, 1996: 130)

فمن خلال المعادلة يتضح أن الشخص الذي ميله للنجاح أكبر تكون دافعيته للإنجاز مرتفعة بينما إذا كان ميله لتحاشي الفشل أكبر فإن دافعيته للانجاز منخفضة، و تشير(**خويلد، 2005: 27**) أن كلا من الميل إلى بلوغ النجاح والميل إلى تحاشي الفشل يستثاران في مواقف إنجازيه، إلا أن هناك من الأفراد من يغلب عندهم الميل إلى النجاح وآخرون يغلب عندهم الميل لتجنب الفشل، ففي الحالة التي يكون فيها الدافع إلى النجاح أكبر، فإن دافعية الإنجاز تكون عالية، أما إذا كان الدافع إلى اجتناب الفشل أكبر فإن الدافعية للإنجاز تكون منخفضة مما يؤثر على الأداء في الموقف الإنجازي.

ويعرف"**أتكنسون**" دافعية الإنجاز بأنها « السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق أو الامتياز وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز، و تعتبر الرغبة في التفوق و الامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز» (**قشقوش و منصور،1979: 40**).

و من خلال ما سبق عرضه لنظرية "أتكنسون" يمكن أن نستخلص النقاط التالية:

* الأفراد ذَوُو الدافعية المرتفعة للإنجاز يفضلون أداء المهام ذات مستوى من الصعوبة و أما الأفراد ذَوُو الدافعية المنخفضة يفضلون أداء المهام السهلة جدا.

* الدافع للإنجاز يتكون من نوعين رئيسيين أولهما (دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل) وهي من محددات الشخصية، والنوع الثاني فهو(احتمالات النجاح أو الفشل، قيمة و جاذبية بواعث النجاح أو الفشل) و هي محددات بيئية.

4-3- مظاهر الدافعية للإنجاز:

للدافعية للإنجاز عدة مظاهر كشفت عنها الدراسات التي قام بها عدد من الباحثين بغية تحديد الصفات التي يتسم بها الأشخاص المنجزين نذكر منهم "فرنش وآخرون" الذين حددوها في- تحمل المسؤولية - وضع أهداف بعيدة- المخاطرة - تفضيل معرفة العائد لما ينجز من أعمال، وأما"هرمانز" فيذكر أنها تتمثل في - مستوى الطموح- سلوك التقبل- المخاطرة- توتر العمل - إدراك الزمن- التوجه للمستقبل- اختيار الرفيق- سلوك التعرف- سلوك الإنجاز، و تحددها"صفاء الأعسر وآخرون" في - توجه العمل- وجهة الضبط- التعاطف الوالدي- الخوف من الفشل- القلق المعوق- وجهة مثير السلوك- التقبل الاجتماعي- قلق التحصيل الايجابي- المثابرة- الاستقلال- احترام الذات- الاستجابة للنجاح والفشل- التوجه نحو المستقبل- الاستغراق في العمل- التحكم في البيئة(**خليفة، 2000: 93**).

ويذكر(**لبوز،2010: 282**) أنّ الدّراسات أثبتت أنّ أهمّ العناصر التي تدفع المدرس للعمل تتمثل في الطموح- المثابرة- سلوك الإنجاز- المخاطرة، التنافس- حب التفوق- إدراك الزّمن- الاهتمام بالامتيّاز- إنجاز العمل بسرعة ودقة-تحقيق مكانة مرتفعة بين الآخرين-عدم الإحساس بالملل -الرّغبة في التغلب على الصّعوبات-

الاستقلال–وضع أهداف تتناسب مع القدرات الذاتيّة– الإقدام على الأعمال الصّعبة في مقابل الأعمال الرّوتينيّة– بذل الجهد و الصّبر عليه– الإصرار على إنجاز الأهداف البعيدة.

إذن من خلال العرض السابق يمكن أن نقدم مفهوما للدافعية للإنجاز على أنه استعداد الفرد لتحمل المسئولية والتغلب على المشكلات التي تواجهه و السعي و المثابرة في تحقيق أهداف معينة في ضوء مستوى من الامتياز و التفوق و الشعور بأهمية الزمن و التخطيط للمستقبل.

و التدريس هو المهمة التي يقوم بإنجازها أستاذ الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط و يسعى للتفوق والحصول على تقديرات عالية فيها، فدافعيته للإنجاز هي دافعيته للتدريس و يمكن أن نُعرّف الدافعية للتدريس بأنها استعداد المدرس لأداء عمله بمثابرة و طموح و بروح تنافسية و بشعور لأهمية الزمن من أجل تحقيق مستوى مقبول من الامتياز و التفوق، و تظهر دافعية المدرس من خلال النقاط التالية:

– القيام بواجباته المهنية والانهماك فيها لساعات طويلة دون الشّعور بالملل بدل الاشتغال بأمور بعيدة عنها

– حرصه على احترام الوقت وعدم تضيعه في أمور خارج الأنشطة المرتبطة بالمهمة و على أن يكون وقت العمل في مقدّمة اهتماماته و لا يتأخر أبدًا في إنجاز مسؤوليّاته على أكمل وجه و إن كانت الظروف المحيطة به تسمح بالتهاون.

– المثابرة والاجتهاد في القيام بدوره التدريسي مهما كلّفه ذلك من جهد و تذليل الصعوبات التي تعترضه و لا يشعر باليأس في إيجاد الحلول لتلك المصاعب.

– الطموح من أجل تحقيق مستوى عال من الأداء والسعي لتفوّق على من يعمل معهم حيث تستهويه الأعمال التي تتسم بجوّ التنافس والتحدّي.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل لمتغير الدافعية للتدريس بتغطية جانبه النظري من خلال التعرض إلى مفهوم الدافعية و وظائفها و نظرياتها، ثم التطرق إلى مفهوم الدافعية للتدريس من خلال إبراز مفهوم الدافعية للإنجاز من خلال التوجهات النظرية التي عالجت الموضوع و أثرته والمتمثلة في وجهة نظر "موراي" و"ماكليلاند" و"اتكنسون"، ثم تطرقنا إلى مظاهر الدافعية للإنجاز حسب و جهة نظر بعض الباحثين لمعرفة الصفات التي يتسم بها الأشخاص المنجزين، ثم ربط ذلك بالمدرس و بالرغم ما قدم في هذا الموضوع من دراسات سابقة إلا أنه يبقى المجال مفتوحا لمزيد من البحث.

الفصل السادس

الفصل السادس
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة و عينتها

3-وصف أدوات الدراسة

4-إجراءات تنفيذ الدراسة الأساسية

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

تتوقف قيمة النتائج لأي بحث علمي على الضبط الدقيق للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية ويتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتمثلة في تحديد للمنهج و وصف مجتمع و عينة الدراسة، ثم التطرق لوصف معمق للأدوات المستخدمة و حساب الصدق و الثبات لها من خلال تجريبها على عينة الدراسة الاستطلاعية، ثم التطرق إلى وصف الدراسة الأساسية.

1-منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية هدفت لوصف الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط، و وصف اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس و دافعيتهم للتدريس، و وصف العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة، فإن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لهذه الدراسة الذي يسمح بوصف الظاهرة المدروسة وجمع معطيات دقيقة حولها وتحليل نتائج تلك المعطيات لإصدار الأحكام المناسبة وإجراء المقارنات الضرورية .

2-مجتمع الدراسة وعينتها:

2-1- مجتمع الدِّراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لولاية ورقلة البالغ عددهم 469 مدرسا و مدرسة مقسمون على أربع مقاطعات تربوية استنادا إلى مصلحة التفتيش و التكوين لمديرية التربية بولاية ورقلة، و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (01)

يوضح توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب المقاطعة التربوية والدائرة الإدارية التي تنمي إليها

المقاطعة التربوية	الدائرة التي تنتمي إليها المقاطعة	عدد المدرسين	النسبة المئوية
الأولى	ورقلـــــــــــــــــــــة	160	%34.12
الثانية	تمـــاسين –بلـديتا تقـرت والنزلـــة	111	%23.67
الثالثة	حاسي مسعود–البرمة– الحجيرة–سيدي خويلد–أنقوسة	103	%21.96
الرابعة	الطيبات–المقارين–بلـديتا الزاوية العابدية–تبسبست	95	%20.25
المجمـــــــــــــــــــوع		469	%100

ملاحظة:دائرة تقرت تضم البلديات :تقرت–النزلة– الزاوية العابدية–تبسبست

من الجدول يلاحظ أن عدد المدرسين في المقاطعة الأولى أكثر من بقية المقاطعات الثلاثة الأخرى التي تتقارب فيما بينها.

2-2- عيّنة الدّراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل، فبلغ عدد الذين استجابوا بصورة كاملة على أدوات الدراسة 298 مشكلون نسبة 63.53% من أفراد مجتمع الدراسة بما في ذلك عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغت 30 أستاذا وأستاذة، والتي تم استبعادها من عينة الدراسة الأساسية و هم موزعون على المقاطعات التربوية كما يبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (02)

يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب المقاطعة التربوية والدائرة الإدارية التي تنمي إليها

المقاطعة التربوية	الدائرة التي تنتمي إليها المقاطعة	عدد المدرسين
الأولى	ورقلـــــــــــــــــــــة	86
الثانية	تمـــاسين –بلـديتا تقـرت والنزلـــة	65
الثالثة	حاسي مسعود–البرمة– الحجيرة–سيدي خويلد–انقوسة	97
الرابعة	الطيبات–المقارين–بلـديتا الزاوية العابدية–تبسبست	50
المجمـــــــــــــــــــوع		298

وتم استغلال الفترة التي سبقت الدراسة الأساسية لأجرى عمليات تقنين أدوات الدراسة .

3 – وصف أدوات الدراسة:

3 –1–وصف اختبار الكفاية المعرفية:

تم إعداد اختبار الكفاية المعرفية من قبل الباحث الذي سمحت له خبرته السابقة كونه مدرسا سابقا لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط لأكثر من عشرين سنة، و بمساعدة مجموعة من الأساتذة ذوي الخبرة في تدريس مادة الرياضيات منهم : أستاذ جامعي و مفتش التعليم المتوسط لمادة الرياضيات و أستاذ ثانوي لمادة الرياضيات كما هو موضح في الملحق رقم (01) وفقا للمراحل التالية:

1 –تحليل منهاج مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط التي حددتها وزارة التربية الوطنية لسنوات 2003 و2004 و2005، و المعد وفق المقاربة بالكفاءات، و تم تحديد قائمة الموضوعات التي يدرسها مدرسو الرياضيات لهذه المرحلة التعليمية وجاءت على النحو المبين في الجدول التالي:

الجدول وقم (03)

يوضح توزع مواضيع مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط حسب مجالاتها

المجال العددي	المجال الهندسي	تنظيم المعطيات
1-الكتابة العشرية	1-الأوضاع النسبية لمستقيمين	1-قراءة وتحليل معطيات في شكل
2-الكتابة الكسرية لعدد عشري	2-الزوايا	جداول أو تمثيلات بيانية
3-عمليات الجمع والطرح والضرب	3-المثلثات	2- التكررات والتكررات النسبية
على الأعداد العشرية	4-الدائرة	3-تمثيل سلسلة إحصائية(مخطط-
4-القسمة الإقليدية والقسمة العشرية	5-المضلعات الخاصة(المستطيل-	أعمدة-دائري-أشرطة-مدرج)
5-اختزال كسر	المربع-المعين)	4-المنوال –المتوسط-الوسيط
6-سلاسل عمليات	6-التناظر المحوري	5-المجدولات
7-توزيع الضرب على الجمع والطرح	7-التناظر المركزي	6-التجميع في فئات متساوية
8-القسمة العشرية	8-إنشاء أشكال هندسية بسيطة	المدى
9-ضرب الكسور	9-متوازي الأضلاع	7-التكررات المجمعة والتكررات
10-مقارنة كسرين	10-المثلثان المعينة بمستقيمين	النسبية المجمعة
11-جمع وطرح كسرين	متوازيين يقطعهما قاطعان غير	
12-مقلوب عدد غير معدوم	متوازيين	
13-قسمة كسرين	11-المستقيمات الخاصة في المثلث	
14-مفهوم العدد الناطق	12-المثلث القائم والدائرة المحيطة به	
15-العمليات على الأعداد	13-خاصية فيثاغورث	

الناطقة(الجمع-الطرح-الضرب-القسمة) 16-العمليات(الجمع-الطرح-الضرب) على الأعداد النسبية 17-القوى ذات الأسس الصحيحة 18-الكتابة العلمية لعدد عشري 19-قواسم عدد طبيعي 20-القاسم المشترك الأكبر 21-الكسر غير القابل للاختزال 22-الجذر التربيعي لعدد موجب 23-العمليات على الجذور التربيعية 24-الحساب الحرفي 25-التبسيط 26-النشر والتحليل 27-المتطابقات الشهيرة 28-المعادلات من الدرجة الأولى بمجهول واحد 29-جملة معادلتين من الدرجة الأولى بمجهولين	14-الوضعيات النسبية لدائرة ومستقيم 15-بعد نقطة عن مستقيم 16-مماس دائرة 17-خاصية طاليس 18-حساب المثلثات(جيب-جيب تمام-ظل زاوية حادة) 19-الأشعة 20-المعالم 21-المسافة بين نقطتين 22-الانسحاب 23-الدوران 24-متوازي المستطيلات 25-الموشور القائم 26-الهرم 27-مخروط الدوران 28-الكرة	

30-المتراجحات من الدرجة الأولى بمجهول واحد 31-التناسبية 32-الدالة الخطية و التآلفية		

و يشير(**حسن ومحمود،2008: 171**) أنه يتم إعداد أسئلة محتوى مادة التخصص التي يقوم المعلم بتدريسها طبقا لمحتوى المناهج الدراسية التي تتبناها الدولة التي يدرس فيها المعلم.

2-الاستفادة من مقاييس أخرى اعتمدتها دراسات سابقة في بلدان عربية و أجنبية هي:

أ- اختبار تكسيس(TEXES) لمعايير المدرسين التي تقيس المحتوى المعرفي لمادة الرياضيات.

ب- دراسة شيان (Shian,1998) لتقييم كفاءات التدريس لمدرسي الرياضيات و من أغراضها :- وضع جملة من القوائم و المواد التقييمية لمعلمي الرياضيات- نماذج تقييمية لمعلمي الرياضيات- تطوير أدوات التقويم .

جـ- دراسة شطناوي (2007) لمعرفة مستوى المعرفة الرياضية و البيداغوجية عند معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة اربد التي اعتمدت على اختبار تم بنائه لقياس المعرفة الرياضية.

د- دراسة سفيان (2009)حول الكفايات التخصصية لمعلمي الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي التي اعتمدت على تكييف اختبار تكسيس على البيئة اليمنية.

هـ- دراسة عيد(2004) لقياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات لمرحلة التعليم الثانوي في الكويت اعتمدت على اختبار تكسيس على البيئة الكويتية.

و- نموذج من اختبارات معدة للترخيص لمزاولة مهنة التدريس منها مادة الرياضيات لكل(حسن ومحمود،2008)

وبعد مراجعة هذه الدراسات تمت الاستفادة منها في بناء هذا الاختبار كما يلي:

– تكوين مجموعة خبراء تشارك في الأعداد إذ أن الذين شاركوا في تحضير اختبار تكسس مجموعة من المساهمين: لجنة تكسيس للتربية و أفراد من المجتمع و أعضاء من مركز الخدمات التربوية ،الجامعة، ممثلين من منظمات خبراء تربويين و خبراء في الرياضيات و أفراد مشتغلين بالأعمال وروعي في اللجان أن تشمل على أعضاء تتوفر فيهم سنوات خبرة، مراكزهم، انتسابهم ،العرق و الجنس و المنطقة الجغرافية، و أيضا بالنسبة لدراسة شيان Shian تم التعرف على طريقة الأعداد من دعوة لجنة مختصة من الخبراء والممارسين مكونة من كبار المعلمين و مديري المدارس لمراجعة بنود التقييم.

– في تحديد أبعاد الاختبار .

– في وضع شكل الأسئلة (الإجابة على أسئلة الاختبار من متعدد).

– تبني بعض الأسئلة الملائمة لمنهاج وزارة التربية الوطنية لمادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط.

وعليه ارتأى الباحث تصميم اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، حيث يذكر(**مقدم،1993: 174**) أن هذا الشكل من أكثر الأسئلة مرونة وأكثرها استعمالا نظرا لأنها تتناسب مع معظم الموضوعات.

و لأن اختبار (الاختيار من متعدد) يصلح لقياس كل المستويات المعرفية ويحقق:

– الابتعاد عن الذاتية في التصحيح.

– شموليته لكافة محتويات المنهاج.

– الثبات المرتفع و سهولة الانقياد والتقنين.

– كون فقراته على درجة كبيرة من الصدق إذا بنيت على أسس سليمة(**الشايب،1998 :132**)

3– تحديد الأوزان النسبية للبنود بالشكل التالي:

– المجال العددي: تمثل نسبة 48% من مجموع موضوعات المنهاج حيث أن عدد الموضوعات 32 من 67 موضوعا.

- المجال الهندسي : يمثل نسبة 42% من مجموع موضوعات المنهاج حيث أن عدد الموضوعات 28 من 67 موضوعا.

- مجال تنظيم المعطيات: يمثل نسبة 10% من مجموع موضوعات المنهاج حيث أن عدد الموضوعات 07 من 67 موضوعا، والجدل التالي يلخص ذلك:

جدول رقم(04)

مواصفات توزيع فقرات الاختبار على المجالات والموضوعات لمنهاج الرياضيات

مجالات الكفاية المعرفية	عدد مواضيع المجال	العدد الكلي للمواضيع	النسبة المئوية
العددي	32	67	%48
الهندسي	28	67	%42
تنظيم المعطيات	07	67	%10

و تم تحديد عدد بنود الاختبار بـ 30 بندا بعد أخذ مقترحات الأساتذة المساعدين في إعداد الاختبار التي ترى أن تنحصر بنود الاختبار ما بين 20 و 30 بندا حتى يسهل تطبيقه.

و يكون توزيع الأسئلة على الموضوعات بالاعتماد على الأوزان النسبية لها كما يلي:

-المجال العددي : 30 × 48 %=14 سؤالا.

-المجال الهندسي: 30 × 42 %=13 سؤالا.

-تنظيم المعطيات: 30 × 10 %=03 أسئلة.

3-1-1-صدق الاختبار:

3-1-1-1- صدق المحتوى:

عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين و عددهم 15 أستاذا من ذوي الاختصاص في مادة الرياضيات وعلم النفس التربوي وعلم التدريس والذين لديهم اهتمام بأساتذة مادة الرياضيات بمرحلة التعليم المتوسط منهم 03 أساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة الجزائر، و أستاذ واحد من قسم الرياضيات بجامعة ورقلة – الجزائر و أستاذ واحد من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة، و سبعة مفتشين لمادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، و ثلاثة أساتذة سابقين في الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط تمت ترقيتهم إلى مناصب أخرى كما هو موضح في الملحق(02)، و قد عُرض الاختبار عليهم في صورته المبدئية التي تحتوي على 30 سؤالا وطُلبَ منهم تقديم ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول الآتي:

– مدى صدق أسئلة الاختبار في قياس الكفاية المعرفية التي وضعت لقياسها.

– مدى ملاءمة أسئلة الاختبار لمحتويات مناهج الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط بالجمهورية الجزائرية.

– مدى وضوح عبارات أسئلة الاختبار وسلامة صياغتها اللغوية والرياضية.

وفي ضوء آراء و مقترحات المحكمين تم قبول الأسئلة التي نالت نسبة قبول 85 % حيث تم إلغاء 4 أسئلة ثم تعديل صياغة أسئلة الاختبار و ترتيبها بشكل يسمح بتجريبية في الدراسة الاستطلاعية و كان عدد الأسئلة 26 سؤالا، و بهذه الإجراءات نقول أنه تم التأكد من صدق محتوى الاختبار حيث يشير(**نشواتي،2003: 606**) أن الاختبار صادق المحتوى هو الاختبار الذي يتضمن فقرات أو أسئلة أو مهام اشتقت من أجزاء وأنواع مضمون البرنامج التعليمي.

3-1-1-2- حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز:

تم حساب معامل الصعوبة لكل بند من بنود الاختبار بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$\text{معامل صعوبة البند} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا خطأ عن البند}}{\text{عدد أفراد العينة الكلية}} \times 100$$ (**معمرية،2002: 153**).

وتم حساب معامل التمييز لكل بند بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الأفراد في إحدى المجموعتين}} \times 100$$

(**ملحم،2009: 239**).

و تذكر(**الجلالي،2011: 43**) أن علماء القياس اختلفوا في تحديد مدى قبول الفقرة الاختبارية نسبة إلى معامل صعوبتها ،منهم من جعل مستوى القبول محصورا بين 20% و80%، و منهم من حددها بين 30% و 70%، و يشير(**أبو ثابت،2013: 90**) أن نسبة الصعوبة المقبولة للبند تربويا تتراوح بين 20% و80%، أما بالنسبة لمعامل التمييز المقبول فتقول (**الجلالي،2011: 42**) تباينت آراء علماء القياس في مدى قبولهم لقدرة الفقرة على التمييز فمنهم من يستبعد الفقرة عندما تكون قيمتها أقل من 20%، و منهم من يرفع هذه النسبة إلى 25% وآخرون يرفعونها إلى 30%، و يرى (**الفرح،2007: 322**) أنه عندما يكون معامل التمييز فوق مستوى 25% فهو معامل تمييز مقبول، و في الدراسة الحالية يقبل الباحث البنود التي معاملات صعوبتها لا تقل عن نسبة 30 % و لا تزيد عن نسبة 80%، و معاملات تمييزها لا تقل عن نسبة 25% وبعد تطبيق الاختبار المتكون من 26 بندا على العينة الاستطلاعية جاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم(05)

يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لبنود اختبار الكفاية المعرفية

أرقام البنود	معامل الصعوبة	معامل التمييز	أرقام البنود	معامل الصعوبة	معامل التمييز
01	%30	%63	14	%96	%12.5
02	%0	%0	15	%50	%63
03	%30	%63	16	%30	%75
04	%46	%63	17	%46	%75
05	%0	%0	18	%64	%87.5
06	%36	%25	19	%60	%87.5
07	%93	%0	20	%50	%75
08	%33	%25	21	%60	%75
09	%53	%30	22	%36	%50
10	%43	%63	23	%56	%87.5
11	%50	%25	24	%40	%63
12	%66	%25	25	%40	%25
13	%60	%63	26	%60	%25

نلاحظ من الجدول السابق أن السؤال رقم (2) بلغ معامل صعوبته 0% و أيضا السؤال رقم (5)بلغ معامل صعوبته 0% و هذا يدل على سهولتهما، كما أن السؤالين(7 ، 14) بلغ معامل صعوبتهما على التوالي

93% و 96%، و هذا يدل على أن كُلاً منهما صعب جدا و على الأساس الذي تبناه الباحث لقبول البنود تم استبعاد الأسئلة الأربعة التي أرقامها (2 ،5 ،7 ،14) و قُبلت بقية أسئلة الاختبار التي تراوحت معاملات صعوبتها مابين 30% و 66% وبمعدل معامل صعوبة 47.31% و هي نسبة مناسبة لقربها من النسبة المعتدلة 50%، أما عن معاملات التمييز فتراوحت بين 25% و87.5% و بمعدل معامل تمييز 55.84% وهو معامل تمييز مقبول، وبالتالي أصبح الاختبار يتكون من 22 سؤلاً.

3-1-2- ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات اختبار الكفاية المعرفية المتكون من22 سؤلاً باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسونKuder-Richardson21 نظرا لكون درجات البنود ثنائية (0/1) أي أن كل بند تقدر درجته بـ "1" إذا كانت الإجابة صحيحة و "صفر" أذا كانت الإجابة خاطئة ، و المعادلة هي:

$$r_{xx} = \frac{KS_x^{\,2} - \overline{X}(K - \overline{X})}{S_x^{\,2}(K - 1)}$$

حيث:

r_{xx} ثبات الاختبار كله

K عدد بنود الاختبار

$S_x^{\,2}$ تباين الدرجات

$\overline{X}$ المتوسط الحسابي للدرجات **(Ary, Jacobs,Sorensen and Razavieh, 2010: 245)**

حيث بلغ معامل الثبات 0.78 وهو معامل ثبات جيد، إذ يشير(**أبو ثابت،2013: 92**) أن معامل الثبات المقبول تربويا يتراوح بين 60% و 85% .

-طريقة تصحيح اختبار الكفاية المعرفية:

تكون الاختبار في الصورة النهائية من 22 سؤلا حيث كل سؤال له أربع إجابات واحدة صحيحة ، فتعطى الدرجة 1 للإجابة الصحيحة و 0 للإجابة الخاطئة، فتكون الدرجة القصوى التي يحصل عليها المفحوص 1×22=22 و أقل درجة يحصل عليها هي 0× 22=0.

و حدد محك الإتقان حسب ما جاء في الدراسات السابقة بـ 75% من الدرجة الكلية للمقياس أي ما يقابلها بالدرجات(75×22)/100=16.5، فحصول المفحوص على الدرجة 16.5 فأكثر هو مؤشر على كفاية معرفية مرتفعة مقبولة تربويا وحصول المفحوص على الدرجة أقل من الدرجة 16.5 مؤشر على كفاية معرفية منخفضة.

3-2-وصف مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

بناء على أهدف الدراسة الحالية، وبعد مراجعة الأدب التربوي من دراسات سابقة والاطلاع على مجموعة من المقاييس التي استخدمتها هذه الدراسات لقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، تمكن الباحث من بناء أداة لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وفقا لنموذج "ليكرت "(LIKERT) الذي يعطي فرصة لتحديد الشدة المناسبة لاستجابة الفرد على كل عبارة من عبارات الأداة، حيث جاءت هذه العبارات موزعة بين الاتجاه الموجب والسالب مصاغة في أبعاد مختلفة تهدف إلى استثارة مدرسي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط و تكوين اتجاه نحو مهنتهم، و المقاييس التي اعتمد عليها في بناء هذه الأداة هي كما يلي:

*مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس لزكي عنايات 1974(الطاهر،1991، :64)

*مقياس اتجاهات طلاب وطالبات كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس(خان وبخاري، 1991: 79)

*مقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم" للخليلي ومقابلة" 1990(كاظم و ياسر، 1998: 216)

*مقياس الرضا الوظيفي للمعلم (الأزرق، 2000: 171)

*مقياس اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس (الدردير، 2001 :291)

*مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة التدريس" للحلبوسي"2001(الحلبوسي وآخرون،2002: 453)

*مقياس اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس(سلمان،2004: 55)

*مقياس اتجاه الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس(طبشي،2007: 161)

*مقياس اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس(الشايب،2007: 230)

*مقياس الاتجاه طلبة معاهد المعلمين نحو مهنة التعليم(شفيع،2009: 277).

يتكون المقياس من 30 عبارة موزعة بين العبارات الموجبة والسالبة على أربعة أبعاد و هي كما في الجدول الأتي:

جدول رقم (06)

أبعاد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

البعـــد	عدد عبارات البعد
النظرة الشخصية للمهنـة	**09**
النظرة الشخصية للقدرات المهنية	**08**
مستقبـل المهنـــة	**07**
المكانة الاجتماعية للمهنة	**06**

صممت شكل الاستجابات للمقياس على أساس طريقة "ليكرت "(LIKERT)بحيث يجيب الفرد على كل عبارة من عبارات الاستبيان بأحد البدائل الخمسة: أوافق تماما – أوافق – غير متأكد – لا أوافق – لا أوافق تماما، أما بالنسبة لتقدير درجات المقياس فتعطى للعبارات الموجبة الدرجات(5-4-3-2-1) و العكس في العبارات السالبة تعطى الدرجات (1-2-3-4-5)، وتكون أكبر درجة يحصل عليها المستجيب في هذا الاستبيان 150، و أقل درجة 30.

3-2-1-الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

3-2-1-1- الصدق :

أ-صدق المحتوى:

للتحقق من مدى ملاءمة عبارات الأداة من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية و التعليمات، و بدائل الأجوبة، و مدى ملائمة كل عبارة لقياس البعد الذي تنتمي إليه تم عرضها على سبعة من المحكمين من داخل الجزائر و خارجها من ذوي الاختصاص و المهتمين بموضوع الاتجاه ليبين كل منهم رأيه في عبارات الأداة أنظر الملحق رقم (03)، و بعد عملية تفريغ التحكيم و تحديد نسبة قبول البند بـــ 85% تم قبول كل بنود الأداة مع تغيير في صياغة بعض العبارات حسب مقترحات بعض الأساتذة. حيث جاءت نتائج التحكيم بالشكل التالي:

1-تحكيم العبارات يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم(07)

يبين نتائج تحكيم عبارات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

نسبة الموافقة	أرقام العبارات
%85	26-16-09-07-06
%100	-17-15-14-13-12-11-10-08-05-04-03-02-01 30-29-28-27-25-24-23-22-21-20-19-18

2-تحكيم الأبعاد: مناسبة لكل المحكمين أي نسبة 100%

3-تحكيم البدائل: اقتراح بدائل خماسية بدلا من ثلاث بدائل من قبل محكمين اثنين حيث كانت نسبة القبول 71% أقل من 85% نسبة القبول المتبناة من قبل الباحث.

ب- الشدة الانفعالية للاستبيان:

يرى شريغلى وكبالا (Shrigley&Koballa,1984) بأن الشدة الانفعالية تعد من الخصائص المهمة في الاتجاهات، ولكي تمتلك الفقرة الشدة الانفعالية يجب أن تتوزع الاستجابات على مدى التدريج الخماسي لمقياس ليكرت بحيث تكون النسبة منخفضة للاستجابة الوسطى (غير متأكد) بأن تقل نسبة الذين يستجيبون للفقرة بغير متأكد عن 25%، وهي من التطورات الحديثة في مقاييس الاتجاهات(**كاظم وياسر،1998: 216**) وبعد عملية تفريغ استجابات أفراد العينة الاستطلاعية اتضح أن كل الاستجابات لم تصل إلى هذه النسبة لجميع فقرات المقياس و تراوحت ما بين 3.33% و 23.33% وبالتالي فهي تتوفر على القدرة في قياس الشدة الانفعالية أنظر الملحق رقم (04).

جـ-الاتساق الداخلي:

لقياس مدى تماسك العبارات بالمقياس قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، حيث يشير(**الأنصاري، 2000: 62**) بأنه يمكن التحقق من صدق البنود من خلال إجراء تحليل للبنود كإجراء إحصائي يتم من خلاله عزل أنواع من البنود أو حذفها، و يتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بند و الدرجة الكلية على المقياس، إذ تحذف البنود ذات الارتباطات المنخفضة التي تقل عن 0.30 ، و بعد استخلاص قيم معاملات الارتباط وجدت أنها تتراوح بين 0.34 و 0.82 ، و الجدول التالي يبين قيم معاملات الارتباط و مستوى دلالتها:

جدول رقم (08)

يبين معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.74	0.01	16	0.66	0.01
02	0.78	0.01	17	0.35	0.05
03	0.59	0.01	18	0.60	0.01
04	0.45	0.01	19	0.35	0.05
05	0.41	0.01	20	0.54	0.01
06	0.50	0.01	21	0.36	0.05
07	0.34	0.05	22	0.35	0.05
08	0.65	0.01	23	0.65	0.01

09	0.64	0.01	24	0.53	0.01
10	0.47	0.01	25	0.48	0.01
11	0.54	0.01	26	0.82	0.01
12	0.44	0.01	27	0.61	0.01
13	0.66	0.01	28	0.63	0.01
14	0.42	0.01	29	0.35	0.05
15	0.40	0.01	30	0.64	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن عبارات الأداة مقبولة، حيث كانت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للأداة في معظمها أكبر من 0.30 و بمستوى دلالة 0.05 أو 0.01.

د-الصدق التمييزي :

لقد دلت أبحاث كيللي (T.L.Kelley) على أن أكثر التقسيمات تمييزا لمستويات الامتياز و الضعف هي التي تعتمد على تقسيم الميزان إلى طرفين علوي و سفلي، بحيث يتألف القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة 27 % من الطرف الممتاز، و يتألف القسم السفلي من الدرجات التي تكون نسبة 27 % من الطرف الضعيف(**السيد،1978: 459**)، و على هذا الأساس تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية تنازليا لكل عبارة وأخذت نسبة 27% لذوي الدرجات العليا و27 % لذوي الدرجات الدنيا لعبارات المقياس، ثم حسب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار "ت" و كانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم(09)

يوضح نتائج الصدق التمييزي لبنود مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

أرقام البنود	قيمة ت	الدلالة	أرقام البنود	قيمة ت	الدلالة	أرقام البنود	قيمة ت	الدلالة
01	25.00	0.01	11	18.44	0.01	21	6.06	0.01
02	7.51	0.01	12	14.89	0.01	22	5.01	0.01
03	5.35	0.01	13	14.66	0.01	23	7.63	0.01
04	11.00	0.01	14	11.59	0.01	24	12.41	0.01
05	7.20	0.01	15	8.88	0.01	25	11.00	0.01
06	16.97	0.01	16	10.80	0.01	26	23.00	0.01
07	5.58	0.01	17	9.39	0.01	27	11.00	0.01
08	16.80	0.01	18	9.00	0.01	28	16.80	0.01
09	12.41	0.01	19	4.78	0.01	29	7.20	0.01
10	7.00	0.01	20	11.59	0.01	30	7.20	0.01

يبين الجدول السابق أن كل عبارات المقياس لها القدرة التمييزية.

هـ-الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن العوامل الكامنة التي تمثل الاتجاه نحو مهنة التدريس بعد التأكد من قابلية البيانات (مصفوفة الارتباط) للتحليل العاملي كما يلي:

-أن يكون اختبار برتليت Bartett's test دال إحصائيا، و قد بلغ 2348.12 وهو دال عند المستوى0.01

-أن يكون اختبار كايزر-ماير-أولكين Kaiser-Mayer-Olkin أعلى من 0.50 لكافة المصفوفة، و قد بلغ 0.86 . أنظر الملحق رقم(05)

وقد تم التحليل بطريقة المكونات الأساسية وباستخدام تدوير العوامل بطريق الفاريمكس varimax rotaion وحسب محك كايزر القائم على الجذر الكامن الذي يجب أن يتعدى الواحد الصحيح، واعتبر التشبع الدال الذي يساوي أو يزيد عن 0.30 وكانت كل بنود المقياس متشبعة على ثمانية عوامل، أنظر الملحق رقم (04).

و قام الباحث بتسمية الإبعاد على النحو التالي:

-العامل الأول جاءت فقراته معبرة عن البعد الأول المتبنى في هذه الدراسة، وهو النظرة الشخصية للمهنة

-العامل الثاني فقراته عبرت عن البعد الثالث المتبنى في هذه الدراسة، و هو مستقبل المهنة .

-العامل الخامس فقراته عبرت عن البعد الثاني المتبنى في هذه الدراسة و هو النظرة الشخصية للقدرات المهنية.

-فقرات العامل الرابع و العامل السابع متقاربة في المعني و تعبر عن البعد الرابع المتبنى في هذه الدراسة و هو المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس.

-العامل الثامن به فقرة واحدة تم ضمها لفقرات العامل السادس القريبة منها في المعنى .

- تم دمج العاملين الثالث (فقراته تعبر عن مزايا مهنة التدريس) والسادس(فقراته تعبر عن أعباء المهنة) في بعد واحد سمي تكاليف و مزايا المهنة .

مما سبق يتضح أن مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس يصبح بخمس أبعاد هي :

البعد الأول : النظرة الشخصية لمهنة التدريس و بنوده أرقامها هي :1-2-3-9-11-13-26-27

البعد الثاني : مستقبل المهنة و بنوده أرقامها هي: 8-14-19-29-30

البعد الثالث: النظرة الشخصية للقدرات المهنية و بنوده أرقامها هي: 5-10-15-16

البعد الرابع: المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس وبنوده 4أرقامها هي: 6- 17-20-21-28

البعد الخامس: تكاليف و مزايا المهنة وبنوده أرقامها هي: 7-12-18-22-23-24-25

و الجدول التالي يوضح التشبعات الدالة لبنود المقياس:

الجدول رقم(10)

يوضح تشبعات بنود مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
1	0.81	11	0.57	21	0.52
2	0.68	12	0.81	22	0.49
3	0.68	13	0.44	23	0.74
4	0.70	14	0.44	24	0.73
5	0.59	15	0.75	25	0.71
6	0.64	16	0.42	26	0.55
7	0.74	17	0.79	27	0.42
8	0.68	18	0.62	28	0.38
9	0.54	19	0.59	29	0.39
10	0.60	20	0.79	30	0.57

إن الإجراءات المتعددة السابقة تجعلنا نطمئن لصدق المقياس .

3-2-1-2-الثبات: تم حساب ثبات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس بالطرق التالية:

أ-التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس بطريقة التجزئة النصفية بين نصفي المقياس المكون من 30 عبارة، فالنصف الأول يضم العبارات الفردية و النصف الثاني يضم العبارات الزوجية، و بحساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، بلغت قيمته 0.75 و بعد التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغت قيمته 0.85 و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (11)

يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

العينة الاستطلاعية	ر قبل التصحيح	ر بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
30	0.75	0.85	0.01

ب-معامل ألفاكرونباخ حيث بلغ 0.90 وهو معامل مقبول.

مما سبق يتضح أن المقياس على قدر كبير من الصدق والثبات يجعلنا نطمئن لتطبيقه في الدراسة الأساسية.

-طريقة تصحيح المقياس:

عدد بنود المقياس في صورته النهائية 30 بندا، أمام كل بند خمسة بدائل أوافق تماما - أوافق – غير متأكد – لا أوافق – لا أوافق تماما حيث تُعطى: الدرجة 5 للبديل أوافق تماما، الدرجة 4 للبديل أوافق و الدرجة 3 للبديل غير متأكد، الدرجة 2 للبديل لا أوافق، الدرجة 1 للبديل لا أوافق تماما هذا في حالة البنود الموجبة، و تعكس الدرجات في حالة البنود السالبة فتُعطى الدرجة 1 للبديل أوافق تماما والدرجة 2 للبديل أوافق، الدرجة 3

للبديل غير متأكد، الدرجة 4 للبديل لا أوافق، الدرجة 5 للبديل لا أوافق تماما فتكـون أقصى درجـة يحصـل عليهـا المفحـــوص هـــي5× 30=150، و أقـل درجـــة 1× 30=30.

و يتحدد طبيعة الاتجاه نحو مهنة التدريس الاعتماد على النقطة الفاصلة و قد حددت بـ 70% من الدرجة الكلية للمقياس أي ما يقابلها بالدرجات(70×150)/100=105، فالاتجاه الايجابي للمفحوص يكون اعتبارًا من الدرجة 105 و إذا حصل المفحوص على درجة أقل من الدرجة 105 كان اتجاها سلبيا.

3-3- وصف مقياس الدافعية للتدريس :

تبنى الباحث في الدراسة الحالية مقياس دافعية الانجاز للمعلم الذي أعده (**الأزرق،2000 :157**) لقياس دافعية التدريس لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط على اعتبار أن التدريس هو إنجاز المدرس، و قد اعتمدته بعض الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للتدريس كدراسة (**لبوز،2010 : 375**).

صمّم عبد الرّحمن صالح الأزرق مقياسه دافعيّة الإنجاز للمدرّس في ضوء المواقف التعليميّة العامّة التي يقوم بها المعلم أو المتوقعة منه و يتكون المقياس من 32 عبارة تقيس خمسة أبعاد أساسية اتفقت عليها أغلب الدراسات، و يرى أنها ذات أهمية في المجال التربوي و المدرسي و هي:

– **مستوى الطموح**: و يقصد به المستوى الذي يرغب المعلم في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه، ويبذل جهدًا متواصلاً في الحصول على تقديرات عاليّة في أداء عمله، ويسعى جاهدًا في تحقيق أهداف مرتقبة، ويشمل هذا البعد أربع عبارات هي: (1-6-11-23)

– **مستوى المثابرة**:ويقصد به المستوى الذي يشعر به المعلم بأنه مجدّ ومثابر في عمله، و يبذل الجهد المتواصل الدّءوب يتغلب على العقبات والمصاعب التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشّعور بالملل أو الإحساس باليأس أو التفكير في التراجع أو الانسحاب، و يشمل هذا البعد ثمانيّة بنود هي: (2-10-12-19-24-27-31-32).

–مستوى الأداء: و يقصد به المستوى الذي يستطيع المعلم إنجازه في عمله، أو يشعر بأنّه قادر على بلوغه ويسعى حثيثا لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة من الإتقان، وتحمّله للمهام الصّعبة في العمل وإحساسه بالقدرة على إنجازها دون تهاون في ظلّ كل الظروف والمؤثرات، ويشمل هذا البعد ثمانيّة بنود هي: (3-7-13-16-21-26-28-29).

–مستوى إدراك الزمن: و يقصد به شعور المعلم بقيمة الوقت في أداء العمل والرّغبة في الاستفادة به في تخطيط و تنفيذ أهدافه و حرصه على مواعيد العمل دون تهاون أو تأخير، و يشمل هذا البعد ستّ بنود هي: (4-8-14-17-22-30).

– مستوى التنافس: ويقصد به مستوى ممارسة المعلم أو شعوره بالرّغبة في التفوّق على الآخرين في العمل ومشاركته الفعّالة في المسابقات ذات الصّلة باهتماماته وإحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف و الظروف التي تتسم بجوّ التنافس والتحدّي، وصموده أمام الخصوم مهما كانت العقبات أو الجهد حيّالهم، و يشمل البعد ستّ بنود هي: (5-9-15-18-20-25).

صيغت عبارات المقياس في جمل تقريرية نصفها موجب و النصف الأخر سالب، وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل هي: تنطبق-إلى حد ما – لا تنطبق حيث تعطى الدرجات 3 ،2 ،1 للعبارات الموجبة و 1 ،2 ،3 للعبارات السالبة.

و قد استخدم معد المقياس لحساب الصدق ما يلي:

صدق المحكّمين بعرضه على الخبراء، و صدق المحتوى باستخدام طريقة صدق المفردات حيث حسبت معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة و المجموع الكلي لدرجة البعد تنتمي إليه و تتلخص النّتائج في:

– تمّ استبعاد عبارتين من المقياس نظراً لأنهما غير دالتين عند مستوى (0.05)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لبقيّة العبارات ما بين (0.275 – 0.686) و هي جميعًا دالة.

- حسبت معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدّرجة الكلية للمقياس، فتراوحت ما بين(0.540-0.798).

و لحساب الثبات استخدم معدّ المقياس طريقة التجزئة النّصفيّة، و قد بلغ معامل الارتباط للمقياس (0.81) و هو ارتباط عال.

3-3-1-الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتدريس:

قام الباحث بإعادة حساب الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التدريس على عينة الدراسة الحالية(مدرسي مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية نفسها التي طبق عليها اختبار الكفاية المعرفية و مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس على النحو التالي:

3-3-1-1-الصدق:

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية لحساب الصدق على مايلي:

أ-الصدق التمييزي: تم حسابه بنفس الطريقة التي اعتمدت في حساب الصدق التمييزي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(12)

يوضح نتائج صدق التمييزي لبنود مقياس دافعية التدريس

أرقام البنود	قيمة ت	الدلالة	أرقام البنود	قيمة ت	الدلالة
01	07.00	0.01	17	07.00	0.01
02	15.00	0.01	18	15.00	0.01
03	09.00	0.01	19	07.63	0.01
04	03.74	0.01	20	03.00	0.01

0.01	09.00	21	0.01	10.69	05
0.01	07.51	22	0.01	05.27	06
0.01	07.51	23	0.01	09.00	07
0.01	15.00	24	0.01	15.00	08
0.01	15.00	25	0.01	08.88	09
0.01	07.93	26	0.01	04.58	10
0.05	02.37	27	0.01	07.51	11
0.01	08.88	28	0.01	07.00	12
0.01	05.29	29	0.01	07.63	13
0.05	02.37	30	0.01	03.21	14
0.01	04.96	31	0.01	10.69	15
0.01	08.88	32	0.01	07.63	16

نلاحظ من خلال الجدول أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين 02.37 و 15 و هي جميعا دالة.

3-3-1-2-الثبات:

لحساب الثبات اعتمد على مايلي:

أ-الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس الدافعية للتدريس بطريقة التجزئة النصفية بين نصفي المقياس المكون من 32 عبارة، فالنصف الأول يضم العبارات الفردية و النصف الثاني يضم العبارات الزوجية، و بحساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، بلغت قيمته 0.29 و بعد التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغت قيمته 0.45 و هو دال عند 0.05 والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (13)

يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للتدريس

العينة الاستطلاعية	ر قبل التصحيح	ر بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
30	0.29	0.45	0.05

ب-الثبات بحساب معامل ألفاكرونباخ حيث بلغ 0.57 .

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس دافعية التدريس على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية التي طبق عليها المقياسان السابقان (الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس) يتضح أن المقياس على درجة من الصدق و الثبات .

كما قام (**لبوز،2010 :422**) بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة مدرسي المواد الاجتماعية لمرحلة التعليم المتوسط في البيئة الجزائرية حيث تم حساب الصدق بطرق مختلفة منها الصدق التمييزي للبنود حيث كانت قيّم (ت) بين (1.38) و(10.75)، وكلها قيّم دالة سواء عند (0.01) أو أنّها دالة عند

(0,05) و باستخدام الاتساق الداخلي وجد الباحث أنّ قيّم بنود المقياس تراوحت بين (0.29) و(0.76)، و كلها قيّم دالة إحصائيا سواء عند (0.01) أو دالة عند (0.05)، و بحساب الصّدق الذاتي للمقياس كانت قيمته مساويّة لـ (0.82) وهي دالة عند (0.01)، و بالنّسبة لحساب ثبات المقياس استخدم الباحث بطريقة التجزئة النصفية كانت قيمة (ر) المحسوبة (0.52) و بعد تعديلها بمعادلة سبيرمان-براون أصبحت قيمته مساويّة لـ (0.68) و هو دال عند مستوى (0.01).

-طريقة تصحيح المقياس:

عدد بنود المقياس في 32 بندا، أمام كل بند 03 بدائل تنطبق-إلى حد ما – لا تنطبق حيث تُعطى: الدرجة 3 للبديل تنطبق ، الدرجة 2 للبديل إلى حد ما و الدرجة 1 للبديل لا تنطبق وهذا في حالة البنود الموجبة، و تعكس الدرجات في حالة البنود السالبة فتُعطى الدرجة 1 للبديل تنطبق والدرجة 2 للبديل إلى حد ما ، الدرجة 3 للبديل لا تنطبق ، فتكـون أقصى درجـة يحصـل عليهـا المفحـوص هـي3× 32=96، و أقـل درجـة 1× 32=32، و يتحدد مستوى الدافعية للتدريس(عال-منخفض) بالاعتماد على النقطة الفاصلة و قد حددت بـ 75% من الدرجة الكلية للمقياس أي ما يقابلها بالدرجات (75×96)/100=72، فالمستوى المرتفع يكون اعتبارًا من الدّرجة 72 و المستوى المنخفض أقل من الدرجة 72.

4-إجراءات تنفيذ الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من خلال تجريبها على عينة الدراسة الاستطلاعية شرع الباحث بتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية بعد أخذ التدابير اللازمة للإجراء من أخذ رخصة الدراسة الميدانية من مديرية التربية لولاية ورقلة، و الاتصال بالسادة مفتشي المقاطعات التربوية الأربعة الموجودة في الولاية و بعد توضيح أهداف الدراسة وأهميتها واطلاعهم على أدوات الدراسة طلب منهم تقديم المساعدة للباحث في انجاز بحثه، و قد حددت مواعيد زمنية لتطبيق الأدوات على الأساتذة حسب رزنامة الندوات التربوية للمقاطعات الأربع، ويتم

توزيع الأدوات الثلاثة على الأساتذة من طرف المفتشين في الندوة المبرمجة وتخصيص وقت محدد بساعتين وتسترجع هذه الأدوات مباشرة بعد انتهاء المفحوصين من الإجابة، حيث امتدت فترات التطبيق من شهر ديسمبر 2013 إلى شهر ماي 2014، و قد اختيرت عينة الدراسة الأساسية بطريقة الحصر الشامل و المتمثلة في جميع مدرسي ومدرسات مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط في ولاية ورقلة، إلا أن الذين أجابوا بطريقة كاملة و صحيحة على أدوات الدراسة بلغ عددهم 268 أستاذا و أستاذة من أصل 469 أي بنسبة 57.14%، و نشير إلى الصعوبة البالغة أثناء التطبيق وتتمثل في عدم تقبل جزء من أفراد العينة الإجابة على أدوات الدراسة خاصة اختبار الكفاية المعرفية حيث عدد من الاستمارات رجعت فارغة أو ناقصة كما أن الغيابات المسجلة في هذه الندوات التربوية أثرت في انخفاض عدد أفراد العينة إلى العدد المذكور سابقا.

و فيما يلي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنسهم و طبيعة تكوينهم كما في الجدولين التاليين:

جدول رقم (14)

يمثل توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

الجنـس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	137	%51.12
إناث	131	%48.88
المجموع	268	% 100

نلاحظ من الجدول أنه يوجد تقارب بين عدد المدرسين الذكور وعدد المدرسات الإناث.

جدول رقم (15)

يمثل توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير طبيعة التكوين

طبيعة التكوين	العدد	النسبة المئوية
المعهد التكنولوجي	106	%39.56
الجامعة	162	%60.44
المجموع	268	% 100

نلاحظ من الجدول السابق أن عدد المدرسين المتخرجين من الجامعة أكبر من عدد المدرسين المتخرجين من المعهد التكنولوجي.

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية تتمثل في:

1-اختبار "ت" لحساب الصدق التمييزي لأدوات الدراسة وكذلك لمعالجة الفرضيات الأولى والثانية والثالثة.

2- معامل الارتباط بيرسون في حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبطريقة الاتساق الداخلي .

3-معامل سبيرمان براون في تصحيح معامل الارتباط عند حساب الثبات.

4- معامل الارتباط المتعدد في اختبار الفرضية الرابعة.

5- معامل الصعوبة و معامل التمييز لحساب صدق اختبار الكفاية المعرفية.

6- معادلة كيودر ريتشاردسونKuder-Richardson21 لحساب ثبات اختبار الكفاية المعرفية.

7- معامل ألفاكرونباخ لحساب الثبات في مقياسي الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للتدريس.

8- تحليل التباين الثنائي لمعالجة الفرضيات الخامسة والسادسة والسابعة.

أُجْرِيَت العمليات الإحصائية باستخدام البرنامج (SPSS) النسخة 17 .

خلاصة

تمَّ عرضُ الإجراءات المنهجية للدراسة، من خِلال تحديد منهجها و وصف عيّنتها وكيفية اختيارها ووصف شامل للأدوات المستخدمة في جمع بياناتها و المتمثلة في اختبار الكفاية المعرفية و مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، و هما من إعداد الباحث، و مقياس الدافعية للتدريس من إعداد صالح الأزرق و قد استخدمت عدة طرق إحصائية للتّأكُّد من صدقها و ثباتها، ثم تم التطرق إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة، استعدادا لمعالجة بيانات الدراسة في فصل عرض و مناقشة النتائج.

الفصل السابع

الفصل السابع
عرض و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى

2-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية

3-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

4- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة

5- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة

6- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة

7- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية السابعة

خلاصة و مسارات بحثية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة مرتبة حسب ترتيب فرضيات الدراسة المذكورة في الفصل الأول إذ تُعرض نتيجة كل فرضية بعد تحويلها إلى فرضية صفرية، و بعد ذلك يتم مناقشتها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة.

1-عرض و مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه "يختلف متوسط أداء أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط للكفاية المعرفية عن متوسط الإتقان النظري المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية لاختبار الكفاية المعرفية"، و لأجل الاختبار الإحصائي يتم تحويل الفرضية البحثية إلى فرضية صفرية :

"لا يختلف متوسط أداء أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط للكفاية المعرفية عن متوسط الإتقان النظري المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية لاختبار الكفاية المعرفية".

و من أجل ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط بولاية ورقلة على مقياس الكفاية المعرفية بمجالاتها الثلاثة العددي –الهندسي–تنظيم المعطيات ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار(ت) لعينة واحدة كما هو موضح في الجدولين التاليين:

الجدول رقم (16) يوضح الاختلاف

بين متوسطات درجات العينة على اختبار الكفاية المعرفية الكلي و المتوسط النظري

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
268	267	12.94	5.08	16.5	11.44	0.01

الجدول رقم (17) يوضح الاختلاف بين متوسطات درجات العينة على

مجالات اختبار الكفاية المعرفية(العددي–الهندسي–تنظيم المعطيات) و المتوسط النظري

مجال الكفاية	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
العددي	268	267	6.57	2.73	8.25	10.07	0.01
الهندسي	268	267	4.78	2.26	6	8.81	0.01
تنظيم المعطيات	268	267	1.59	1.03	2.25	10.54	0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم(16) أن قيمة (ت) 11.44 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وعند درجة حرية(267)، و هذا يعني وجود فروق بين المتوسط النظري المحدد بـ 75 % كحد أدنى للأداء المقبول لإتقان الكفاية المعرفية الرياضية و هو ما يقابله بالدرجات 16.5 و المتوسط الحسابي الفعلي لأداء أساتذة الرياضيات في الكفاية المعرفية الرياضية والذي يساوي 12.94 أي بنسبة 58.81%، و بالمقارنة بين المتوسط

النظري و المتوسط الفعلي لأداء الأساتذة يتضح أن الفروق كانت لصالح المتوسط النظري حيث كانت نسبة أداء أساتذة الرياضيات 58.81% أقل من 75 % في المجموع الكلي لاختبار الكفاية المعرفية، وكانت نسبة ذوي المستوى المقبول لأداء مدرسي الرياضيات في الكفاية المعرفية الرياضية 26.86 %، و تعبر نسبة الأداء 58.81% عن مستوٍ متوسط في كفاية الأساتذة المعرفية لم يصل للمستوى المقبول تربويا.

كما نلاحظ من الجدول رقم (17) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسط النظري المحدد بـ 75 % والمتوسط الحسابي الفعلي لأداء أساتذة الرياضيات لكل مجال من مجالات الكفاية المعرفية الرياضية(العددي-الهندسي-تنظيم المعطيات) و لصالح المتوسط النظري، أي أن أداءهم دون المستوى المقبول تربويا في جميع مجالات الكفاية المعرفية، و عليه يتمّ رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البحثية بأنه يختلف متوسط أداء أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط للكفاية المعرفية عن متوسط الإتقان النظري.

يُرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

-نقص المستوى الدراسي لعينة الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي المتمثل في مستوى نهاية المرحلة الثانوية قد لا يؤهلهم للتحكم الجيد في الجانب المعرفي للمحتوى الرياضي، إضافة إلى أن مدة التكوين في المعهد التي كانت من سنة واحدة إلى سنتين قد لا تكفي لتكملة نقص المستوى الدراسي المتواضع .

-عدم تخصص بعض الأساتذة و خاصة بالنسبة لعينة الأساتذة الجدد خريجي الجامعة في تدريس مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط ولم يتلقوا تكوينا تخصصيًا كمدرسين لهذه المادة، و تم توظيفهم بسبب العجز المسجل في التأطير الخاص بتدريس هذه المادة.

-طريقة التوظيف المعتمدة في السنوات الأخيرة لنمط أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط من خريجي الجامعة سواء عن طريق التوظيف المباشر أو على أساس المسابقة التي تعتمد فقط على المقابلة دون أن يخضع المترشح لاختبار معرفي تخصصي قد تسهم في وجود أساتذة دون المستوى المقبول تربويا في ظل غياب مدارس التكوين المتخصصة.

-قد يعود إلى عدم البحث المعمق للمدرس في المادة الدراسية و الاكتفاء بما هو وارد في الكتاب المدرسي والتعامل معه بشكل روتيني.

-عدم الاهتمام الكاف بالتكوين من خلال الدورات التكوينية التي تتعلق بالجانب المعرفي لمحتوى المادة أثناء الخدمة.

وتنسجم نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة **سفيان(2009)** التي هدفت إلى معرفة الكفايات التخصصية اللازمة لمعلمي الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي و مدى توافرها لدى المعلم اليمني حيث أكدت ضعف مستوى المعلمين في الكفايات التخصصية جميعها إذ كانت نسبة متوسط درجاتهم في الاختبار الكلي 47% و هي أقل من الحد الأدنى المقبول لتوافر الكفايات المحدد بنسبة 75 % وشكلت نسبة ذوي المستوى المقبول 14.6% ، و أيضا مع دراسة **شطناوي(2007)** التي تناولت مستوى المعرفة الرياضية و البيداغوجية عند معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد، و التي دلت على وجود تدن في مستوى معرفة معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة الرياضية بلغ المتوسط الحسابي المئوي لأداء المعلمين في المعرفة الرياضية 52.7 % و هو أقل من المستوى المقبول تربويا المحددبـ 73 %، كما اتفقت مع نتيجة دراسة **خصاونة و البركات(2007)** حول المعرفة الرياضية و المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى طلبة المعلمين، حيث أظهرت نتائجها أنّ طلبة معلّم الصف لم يحققوا درجة الإتقان (80 %) على كل من اختباري المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الصفوف الثلاثة الأولى، و المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي، وكان

الوسطان الحسابيان لأدائهم على كل من الاختبارين بمستوى علامة النجاح(50 %)، و اتفقت مع دراسة **لطيفة(1987)** التي بينت أن فهم واكتساب عينة الدراسة للمفاهيم والمهارات الرياضية الواردة في منهاج الرياضيات المقرر على طلبة الصف الثالث إعدادي متدني تدني ملموس، و تشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة(**الخرشي،1994)** التي هدفت إلى التعرف على بعض الكفايات الرياضية لدى طلاب شعبة الرياضيات في كليات التربية ومدى فهمهم بنية الرياضيات وطبيعتها، والتي أوضحت أنه يوجد فرق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسةفي اختبار الكفايات الرياضية و 75 % من النهاية العظمى كمحك لتقييم الأداء لغير صالحهم، وهذا يعني وجود قصور في الكفايات الرياضية.

إن الدراسات السالفة الذكر أكدت على أن مستوى أداء أساتذة الرياضيات أقل من مستوى الإتقان المحدد في كل دراسة وهي بذلك مؤيدة لنتيجة الدراسة الحالية، و أن هذا الانخفاض في الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط هو مؤشر لخلل في أدائهم التدريسي الذي يقدمونه لتلاميذهم، و هناك دراسات تناولت متغير الكفاية المعرفية للمدرسين في مواد أخرى غير الرياضيات كالعلوم و الجغرافيا و اللغة العربية أشارت أيضا إلى أن المستوى المعرفي لمدرسي هذه المواد دون المستوى المحدد للإتقان من هذه الدراسات:

- دراسة **المانع (2012)** التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت كانت متوسطة حيث كان المتوسط الحسابي 3.6 والانحراف المعياري0.65، وكانت كفاية المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ذات مستوى متوسط بمتوسط حسابي 3.45 وانحراف معياري 0.66.

-دراسة **الكولي(2005)** التي هدفت إلى تقويم الكفايات اللازمة لمعلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وأظهرت أنه حصل محور الكفايات العلمية على مستوى متوسط لدى معلمي ومعلمات الجغرافيا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

- دراسة**الكندري (1994)** حول تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الانجليزية، و هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تمكن المعلمين عن الكفايات العامة والخاصة في مراحل التعليم العام و من نتائجها: بلغت كفايات الإحاطة بالمادة العلمية نسبة 41.7 %(**الأزرق،2000: 311**).

كما خالفت نتيجة الدراسة الحالية نتائج دراسة **همام (1992)**، عن تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي حيث حدد الباحث نسبة 70% من الدرجة كمحك لمدى توافر المهارة التدريسية، و اعتبرت النسبة التي تقل عن هذا الحد بعدم توفر المهارة و قد دلت نتائج الدراسة أنه لا تتوافر لدى معلمي العلوم كفايات إعداد الدروس المطلوبة حيث بلغت نسبتها (في المتوسط) 62%، وأما الكفايات المتوافرة لدى المعلمين فكانت كفايات تنفيذ الدروس وكفايات الوسائل التعليمية و كفايات المادة العلمية، و أوضحت الدراسة أن أهم الكفايات الفرعية التي لم تتوافر لدى المعلمين و كانت نسبتها ضعيفة فهي: كتابة الملخص في نهاية الدرس- القدرة على تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ - الاتزان الانفعالي في الفصل- تشجيع التلاميذ على الإجابة الصحيحة- استخدام أسئلة تقيس المستويات المعرفية المختلفة(**الأزرق،2000: 310**).

2- عرض و مناقشة نتيجة الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على أنه : "يختلف متوسط درجات أساتذة مادة الرياضيات على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس عن المتوسط النظري المحدد بـ 70 % من الدرجة الكلية للمقياس" .

ولاختبارها يتم تحويلها إلى فرضية صفرية كما يلي:" لا يختلف متوسط درجات أساتذة مادة الرياضيات على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس عن المتوسط النظري المحدد بـ 70 % من الدرجة الكلية للمقياس" و لتحقيق ذلك تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لإجابات أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط بولاية ورقلة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس و لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار(ت) لعينة واحدة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (18)يوضح الاختلاف بين متوسطات

درجات العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس و المتوسط النظري

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
268	267	100.54	15.21	105	4.79	0.01

من خلال الجدول السابق تبين أن متوسط درجات عينة الدراسة التي قوامها 268 من مدرسين ومدرسات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بلغ 100.54 وبانحراف معياري يساوي 15.21 و هو متوسط أقل من المتوسط النظري للمقياس المقدر بـ 105، و باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسطات التي بلغت 4.79 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و عند درجة حرية(267)، و هذا

يعني أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البحثية بأنه يختلف متوسط درجات أساتذة مادة الرياضيات على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس عن المتوسط النظري المحدد بـ 70 % من الدرجة الكلية للمقياس وبمقارنة المتوسطين النظري والفعلي يتضح أن الاتجاه العام لأساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أفراد عينة الدراسة سلبي، و تنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **الشايب(2007)** التي هدفت إلى الكشف عن الأساليب الإشرافية السائدة لدى المشرفين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر و علاقتها بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، إذ بينت أن متوسط درجات المعلمين على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس يختلف عن المتوسط النظري المحدد بـ 70 % لصالح المتوسط النظري المحدد أي أن اتجاهات المعلمين عينة الدراسة نحو مهنة التدريس سلبية ، وأيضا تتفق مع دراسة **أندوي (Ndoye,2000)** التي أكدت عدم رضا أساتذة التعليم الثانوي بالسينغال عن العمل(**الشايب،2007: 271**) ، كما توصلت دراسة **البندري و العتوم(2002)** إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين في الأردن لم يكن عاليا(**الشايب،2007: 272**).

و اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى منها دراسة **روس وآخرون (1981)** التي توصلت إلى أن مدرسي المرحلة الابتدائية في جورجيا أظهروا إيجابية واضحة في اتجاهاتهم نحو مهنتهم (**الفحل، 2004 :140**) ، ودراسة **كليكر(Klecker,1997)** التي دلت نتائجها على أن اتجاهات المعلمين نحو المهنة كانت إيجابية (**السالمي و أبو حرب، 2003 :16**)، و في دراسة **جعنيني (1999)** حول اتجاهات طلاب كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مهنة التعليم حيث أشارت النتائج إلى و جود اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم(**الفحل،2004: 138**)، كما أثبتت دراسة(**الزنامي، 1999**) أن اتجاهات طلبة المعاهد العليا للمعلمين باليمن نحو مهنة التعليم إيجابية بصورة عامة.

و يمكن تفسير هذه النتيجة التي بينت أن أساتذة الرياضيات للمرحلة المتوسطة لهم اتجاه سلبي نحو مهنة التدريس قد يرجع للعوامل التالية:

– قد يكون التحاق المدرسين بالمهنة نتيجة لظروف اجتماعية أو اقتصادية دفعتهم لذلك و لم يكن لديهم الميل والرغبة في التدريس، مما يولد لديهم شعورًا وجدانيًا بعدم الرضا عن مهنتهم .

– الأعباء و الالتزامات الجسيمة التي تتميز بها مهنة التدريس تسبب الإرهاق والتعب الجسمي والنفسي للمدرس قد يكون سبباً في تكون هذا الاتجاه السلبي نحو المهنة، و هذا ما يتفق مع ما جاء في الجانب النظري بأن السلوك الذي يحدده الفرد تجاه مهنة التدريس إيجابا أو سلبا من المفروض أن ينتج من انفعالاته و معارفه التي تتعلق بالمهنة من مشكلاتها و مزاياها المادية و الاجتماعية إلى غير ذلك.

–قد يكون السبب عدم رضا الأستاذ عن ظروف العمل كعدم وجود علاقات إنسانية تشجع على حب المهنة وتكوين الاتجاه الايجابي نحوها من خلال التعامل مع المسئولين سواء كان الأمر متعلقاً بالمشرف التربوي للمادة أو مدير المؤسسة.

–قد تلعب التنشئة الاجتماعية دورا في تكوين الاتجاه السلبي لمهنة التدريس فالأسرة التي ترى في المهنة المكانة غير الحسنة التي تحقق لها و لأبنائها الاحترام و التقدير و العيش المقبول تنمي في أبنائها كره المهنة.

3–عرض و مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة :

نص الفرضية: "يختلف أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط في مستوى دافعيتهم للتدريس عن المتوسط النظري المحدد بـ 75 % "

بغية اختبارها إحصائيا يتم تحويل هذه الفرضية إلى فرضية صفرية :" لا يختلف أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط في مستوى دافعيتهم للتدريس عن المتوسط النظري المحدد بـ 75 % "، و يتم ذلك بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لإجابات أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط المرحلة الابتدائية بولاية ورقلة على مقياس الدافعية للتدريس و لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار(ت) لعينة واحدة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يبين الاختلاف

بين متوسطات درجات العينة على مقياس الدافعية للتدريس و المتوسط النظري

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
268	267	75.05	7.73	72	6.46	0.01

يظهر من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة كان أعلى من المتوسط النظري إذ كان المتوسط الحسابي الفعلي لأساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط على مقياس الدافعية للتدريس(75.05) و كان المتوسط النظري (72)، و يبدو أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين كان دالا إحصائيا في اتجاه متوسط درجات أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة (ت) 6.46 وهي دالة عند المستوى0.01، وعند درجة حرية(267)، و عليه يتمّ رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البحثية و هذا يدل على أن مستوى الدافعية للتدريس لدى أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط مرتفعة ،و يمكن تفسير هذه النتيجة لوجود عوامل ساعدت على إيجاد هذا المستوى العالي في دافعية الأساتذة منها:

– الإصلاحات التي مست قطاع التربية الوطنية في السنوات الأخيرة الماضية و من بينها الاهتمام بتحسين الوضعية الاجتماعية للمدرس من خلال زيادة الراتب الشهري والحوافز المادية و توفير السكن الوظيفي قد تكون سبباً في الرفع من دفعية التدريس لدى الأستاذ .

– قد تكون متابعة المشرف التربوي للمادة و المراقبة المستمرة لنشاط الأستاذ عاملا خارجيا يدفع بالمدرس لإنجاز عمله و الاستمرار فيه دون تقاعس، فأستاذ الرياضيات قد تحركه عوامل خارجية في تدريسه لمادة الرياضيات كالحصول على ترقية أو تقرير جيد من قبل المدير أو المشرف مثلا أو العكس الخوف من عقوبة إذن فمصدر السلوك هنا خارجي، و حسب النظرية السلوكية يتكرر سلوك الشخص كلما وجدت الحوافز الخارجية سواء كانت إيجابية أو سلبية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة **الظفيري(2006)** التي بينت أن مستوى دافعية المعلمين نحو العمل كانت مرتفعة، كما أن دراسة **مُذكر(2006)** أكدت نتائجها على أن مستوى الدافعية نحو العمل لدى معلمي المدارس الثانوية مرتفعا من وجهة نظرهم، ودراسة **الضروس(2010)** أوضحت أن متوسطات دافعية معلمي ومعلمات محافظة الطفيلة نحو مهنة التعليم جاءت بدرجة مرتفعة، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة محمود**Mahmoud(2011)** التي بينت أن المستوى العام لدافعية الانجاز لدى معلمي اللغة الانكليزية كان متوسطا.

4-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

تنصّ الفرضية الرابعة على أنه: "توجد علاقة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس لدى أساتذة مادة الرياضيات للتعليم المتوسط"، و لمعالجة هذه الفرضية إحصائيا نحولها إلى الفرضية الصفرية " لا توجد علاقة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس لدى أساتذة مادة

الرياضيات للتعليم المتوسط"، و يتم ذلك من خلال حساب معامل الارتباط كما يوضحه الجدول رقم (20) والجدول رقم (21) :

الجدول رقم (20)

مصفوفة الارتباط بطريقة بيرسون للمتغيرات الثلاثة قيد الدراسة

	الكفاية المعرفية	الاتجاه نحو مهنة التدريس	الدافعية للتدريس
الكفاية المعرفية		0.17 **	0.16 **
الاتجاه نحو مهنة التدريس			0.33 **
الدافعية للتدريس			

** دال إحصائيا عند0.01

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-وجود علاقة موجبة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس حيث بلغ معامل الارتباط 0.17 و هو دال إحصائيا عند مستوى 0.01 و هذا يعني أن ارتفاع في درجات الكفاية المعرفية يصاحبه في الغالب ارتفاع في درجات الاتجاه نحو المهنة و العكس صحيح.

-وجود علاقة موجبة بين الكفاية المعرفية و الدافعية للتدريس حيث بلغ معامل الارتباط 0.16 و هو دال إحصائيا عند مستوى 0.01، و هذا يعني أن ارتفاع في درجات الكفاية المعرفية يصاحبه في الغالب ارتفاع في درجات الدافعية للتدريس و العكس صحيح.

-وجود علاقة موجبة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس حيث بلغ معامل الارتباط 0.33 و هو دال إحصائيا عند مستوى 0.01، و هذا يعني أن ارتفاع في درجات الاتجاه نحو مهنة التدريس يصاحبه في

الغالب ارتفاع في درجات الدافعية للتدريس و العكس صحيح، وتم حساب معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات الثلاثة قيد الدراسة باستخدام الانحدار الخطي المتعدد كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (21)

يبين معامل الانحدار المتعدد ومعامل التحديد

معامل الانحدار r	معامل التحديد r^2
0.20 **	**0.04**

** دال عند 0.01

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن معامل الارتباط المتعدد يساوي 0.20 و هو دال عند 0.01 وهذا يعني أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البحثية بأنه توجد علاقة موجبة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 .

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسة **الشايب** (**2007**) حيث بينت أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفايات المعلمين التدريسية و بين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، و دراسة **أبو بيه** (**1990**) التي بينت أن وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين دافعية المعلمين للعمل التربوي و الاتجاه نحو مهنة التدريس و دراسة **بن دانية و حسن**(**1998**) التي توصلت إلى وجود ارتباط دال إحصائيا عند 0.01 بين الرضا الوظيفي بدافعية للإنجاز و أثبتت دراسة **الدردير**(**2001**) أنه توجد علاقة موجبة دالة عند مستوي 0.01 بين كفاءة المعلم الأكاديمية و اتجاهه نحو مهنة التدريس، و أيضا مع ما توصلت إليه دراسة **طبشي**(**2007**) من أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين اتجاهات طلبة معهد تكوين المعلمين و دافعيتهم للإنجاز، و اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دراسة **عبد الجواد**(**2010**) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس و دراسة **الأزرق** (**2000**) حيث بينت أنه لا توجد علاقة ارتباط بين الكفايات المهنية و دافعية الإنجاز.

و يمكن تفسير هذه النتيجة كون أستاذ الرياضيات الذي يتمتع بكفاية معرفية عالية من المنطقي أن يتمتع باتجاه ايجابي نحو مهنته و أن يكون راضيًا عن عمله منجزًا لعمله التدريسي بنجاح، بينما الأستاذ الذي يتمتع بكفاية معرفية منخفضة يكون اتجاهه سلبيًا نحو مهنته و أقل رضا عن عمله التدريسي، أما عن وجود علاقة موجبة طردية ضعيفة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس تساندها نتيجة الفرضية الأولى في أن مستوى كفاية الأساتذة المعرفية دون المستوى المقبول تربويا الذي يقترن باتجاهات الأساتذة السلبية التي بينتها نتيجة الفرضية الثانية، بينما بينت نتيجة الفرضية الثالثة أن الأساتذة يتمتعون بدافعية مرتفعة للتدريس، و لكن عند ملاحظة قيمة الارتباط نجدها ضعيفة ما يجعلنا نقول أن هذه المتغيرات قد تفسرها عوامل أخرى، فكفاية الأساتذة المعرفية المتوسطة و التي هي دون حد الإتقان المقبول تربويا لأساتذة الرياضيات في هذه المرحلة التعليمية قد تعود لضعف مستواهم في المعرفة الرياضية بحيث أن فئة الأساتذة القدامى و الذين تكونوا في المعاهد التكنولوجية جلهم لديهم مستوى الثالثة للتعليم الثانوي، و بالنسبة للأساتذة الجدد المتخرجين من الجامعة قد يكون عدم اختصاصهم في المادة سببا في حصول هذا المستوى غير المقبول، بحيث تم التوظيف من تخصصات أخرى كالفيزياء والكيمياء لتدريس الرياضيات بسبب نقص التأطير المسجل في هذه المادة، وأما عن اتجاهات هؤلاء الأساتذة نحو المهنة التي اتسمت بالسلبية فقد ترجع إلى عدم رضاهم عنها لأسباب عديدة مثل تضايقهم من أعباء المهنة أو عدم رضاهم عن المزايا المادية للمهنة أو بسبب المكانة الاجتماعية للمهنة، و بالنسبة لدافعيتهم للتدريس التي جاءت مرتفعة قد تعود إلى أن الأساتذة يسعون من خلال ذلك إلى تحقيق ترقية أو إرضاء المشرف أو المدير أو مكانة متميزة بين الزملاء كعامل خارجي يدفع بسلوك المدرس في هذا الاتجاه أو يكون السبب هو تجنب العقوبات التي يتعرض لها الأستاذ، وحسب النظرية السلوكية أن عواقب أو نتائج السّلوك تحدّد بدرجة كبيرة ما إذا كان الشخص سوف يكرِّر هذا السّلوك ، و فسَّر "سكينر" ذلك بقانون سمّاه قانون التّعزيز الذي ينقسم إلى تعزيز ايجابي و تعزيز سلبي

ويحتاج التعزيز إلى معزِّز و لذلك فإن السلوك الذي يتمّ تعزيزه يتقوى و يتكرّر عبر الزّمن، و ذلك ما أشار إليه **(Richelle , 1977 :49)** حيث أن الحدث الذي يُعزّزُ هو ذلك الحدث الذي يُساعد في إشباع الحاجة.

و لتحليل أكثر لهذه العلاقة الضعيفة الموجودة بين المتغيرات المدروسة نلاحظ قيمة معامل التحديد الذي يساوي 0.04 كما يوضحه الجدول السابق رقم(21)، و هذا يعني أن نسبة **4%** فقط من التغيرات التي تحدث في متغير الكفاية المعرفية تعزى إلى متغيري الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للتدريس و الباقي أي نسبة 96 **%** ترجع إلى عوامل أخرى و هذا الذي يوضح أكثر قيمة الارتباط الضعيفة بين الكفاية المعرفية و الاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس لأساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، من هذه العوامل قد تكون ما بينته دراسة **خصاونة والبركات (2007)** بأن متغيرا المعدل التراكمي في الجامعة و المسار الأكاديمي في الثانوية العامة من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بمعرفة عينة الدراسة في الرياضيات، أي أنه قد يكون للتكوين القاعدي للأستاذ في مادة الرياضيات دورٌ في كفايته المعرفية، و من ثم تطرح مسألة البرامج التكوينية سواء قبل الخدمة أو أثناءها ومدى انعكاسها على التمكن المعرفي لمادة التخصص و على ما تحدثه من تغيير في اتجاهات و دافعية المدرسين نحو مهنتهم، وقد يكون المناخ التربوي الذي يحيط بالأستاذ من علاقات إنسانية مع المسؤولين المباشرين(مفتش المادة/مدير المؤسسة) و الزملاء في العمل، و الحوافز المادية و الظروف المهنية المختلفة و الدورات التكوينية عاملا يقوي الارتباط باتجاهاته نحو المهنة وبدافعيته نحو التدريس.

5-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

نص الفرضية " يختلف أساتذة مادة الرياضيات في كفايتهم المعرفية باختلاف جنسهم و طبيعة تكوينهم و التفاعل بينهما".

بغية اختبار هذه الفرضية إحصائيا يتم تحويلها إلى الفرضية الصفرية التالية:

" لا يختلف أساتذة مادة الرياضيات في كفايتهم المعرفية باختلاف جنسهم و طبيعة تكوينهم و التفاعل بينهما"

الجدول رقم (22) نتائج تحليل التباين الثنائي

لدلالة الفروق في الكفاية المعرفية التي تعزى للتفاعل بين الجنس وطبيعة التكوين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	25.72	1	25.72	1.15	0.28
طبيعة التكوين	9.22	1	9.22	0.35	0.15
التفاعل بين الجنس و طبيعة التكوين	6.08	1	6.08	0.23	0.62

نلاحظ من الجدول السابق أن أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط الذكور لا يختلفون في كفايتهم المعرفية عن الأستاذات الإناث حيث بلغت قيمة ف 1.15 و هي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية المعرفية للأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي و زملائهم المتخرجين من الجامعة حيث بلغت قيمة ف 0.35 و هي غير دالة عند مستوى 0.05، و نلاحظ أنه لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الجنس وطبيعة التكوين يؤثر في الكفاية المعرفية لمدرسي الرياضيات حيث بلغت قيمة ف 0.23 و هي غير دالة عند 0.05 مما يوضح أن مدرسي ومدرسات الرياضيات للتعليم المتوسط لا يختلفون في كفايتهم المعرفية باختلاف جنسهم و طبيعة تكوينهم و التفاعل بينهما، و منه نرفض الفرضية البحثية ونقبل بالفرضية الصفرية، و يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أساتذة الرياضيات لمرحلة التعلم المتوسط لا يختلفون في كفايتهم المعرفية مهما كان جنسهم ذكورا أما إناث و مهما كانت طبيعة تكوينهم سواء تكونوا في المعهد التكنولوجي أو تكونوا في الجامعة، و أن المدرسين و المدرسات يخضعون لنفس الظروف أثناء تكوينهم و لهم نفس الفرص في التكوين المعرفي الخاصة بمحتوى مادة الرياضيات سواء بين الأساتذة و الأستاذات الذين زاولوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية التي تمنح نفس المقاييس الدراسية، و أيضا بالنسبة للأساتذة و الأستاذات الذين تلقوا تكوينهم في الجامعة تعطى لهم مقاييس دراسية واحدة، و أما أثناء الخدمة فيتلقى المدرسون و المدرسات نفس

البرامج التكوينية حيث التشابه في الاستفادة من الندوات و الملتقيات التكوينية، وأيضا تشابه ظروف معظم الأساتذة من حيث الاهتمام بالمادة الدراسية و في المتابعة و التقويم من قبل المسئولين المباشرين من مشرفين تربويين و مديري المؤسسات، كما أن تعامل الأساتذة و الأستاذات للاختبار في نفس الظروف المكانية و الزمنية قد تكون عوامل تفسر عدم وجود هذه الفروق في الكفاية المعرفية لدى هؤلاء الأساتذة تعزى للجنس و طبيعة التكوين و التفاعل بينهما.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة منها **دراسة شطناوي(2007)** التي بينت أن أداء معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى على اختبار المعرفة الرياضية لا يختلف باختلاف التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي، و**دراسة سفيان(2009)** التي أوضحت انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين في الكفايات التخصصية و الاختبار الكلي و كفايات المجالات الأربعة كل على حدى تُعزى لأي متغير من متغيرات البحث منها (الجنس–المؤهل)، كما أنها اتفقت جزئيا في متغير طبيعة التكوين مع دراسة **عيد(2004)** التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين التربويين و المعلمين غير التربويين في جميع أبعاد الاختبار و الدرجة الكلية للاختبار واختلفت معها في متغير الجنس حيث أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات في جميع أبعاد الاختبار و الدرجة الكلية للاختبار لصالح المعلمين، و مما يستفاد من هذه النتيجة هو التقارب في نتائج الأساتذة والأستاذات على اختبار الكفاية المعرفية للرياضيات من المتخرجين من المعاهد التكنولوجية أو من الجامعة وحصولهم على مستوى متدن دون المستوى المحدد في هذه الدراسة يجعلنا نولي اهتما بالغا في تحسين المستوى المعرفي للمادة لدى جميع الأساتذة على حد السواء من خلال التكوين المستمر و اعتماد اختبارات تقويمية تمييز بين المدرسين في الترقيات و في الحوافز، ثم التأكد من توافر هذه المعرفة بدرجة مقبولة عند توظيف الأساتذة الجدد.

6-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على أنه" يختلف أساتذة مادة الرياضيات في اتجاههم نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم و طبيعة تكوينهم و التفاعل بينهما"، وبغية اختبار هذه الفرضية إحصائيا يتم تحويلها إلى الفرضية الصفرية التالية:" لا يختلف أساتذة مادة الرياضيات في اتجاههم نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم و طبيعة تكوينهم و التفاعل بينهما"

الجدول رقم (23) نتائج تحليل التباين الثنائي

لمعرفة الفروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس التي تعزى للتفاعل بين الجنس وطبيعة التكوين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	928.23	1	928.23	4.31	0.03*
طبيعة التكوين	598.76	1	598.76	2.78	0.09
التفاعل بين الجنس و طبيعة التكوين	12.25	1	12.25	0.05	0.81

*دالة إحصائيا عند مستوى 0.05

نلاحظ من الجدول السابق أن أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط الذكور يختلفون في اتجاههم نحو مهنتهم عن الأستاذات الإناث حيث بلغت قيمة ف 4.31 و هي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، و نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي و زملائهم المتخرجين من الجامعة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس حيث بلغت قيمة ف 2.78 و هي غير دالة عند مستوى 0.05 ، و أنه لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الجنس و طبيعة التكوين يؤثر في اتجاه أساتذة الرياضيات نحو المهنة حيث بلغت قيمة ف 0.05 و هي غير دالة عند 0.05، و منه فأن أساتذة وأستاذات الرياضيات للتعليم المتوسط لا

يختلفون في كفايتهم المعرفية باختلاف جنسهم و طبيعة تكوينهم والتفاعل بينهما، ومنه نرفض الفرضية البحثية ونقبل بالفرضية الصفرية.

يمكن مناقشة هذه النتيجة على النحو التالي:

-إن وجود الاختلاف في اتجاهات أساتذة و أستاذات مادة الرياضيات للتعليم المتوسط حيث كانت اتجاهات الإناث أفضل من اتجاهات الذكور، من خلال مقارنة المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ 97.94 أصغر من المتوسط الحسابي عند الإناث 104.54 عد للملحق رقم (06) و المتوسط الحسابي للأستاذات يقترب من المتوسط النظري الذي حدد بـ 105 أي أن اتجاهات الأستاذات نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات الأساتذة، ويمكن تفسير ذلك أن التغيرات التي حصلت في المجتمع الجزائري في السنوات الماضية في تعاملها مع المرأة بحيث أصبح الاهتمام بها على قدم المساواة مع الرجل في فرص التعليم و بلوغ المرأة أعلى المستويات التعليمية، و أيضا في ميدان العمل فالمرأة دخلت جميع الميادين و تقلدت كل الوظائف و من بينها مهنة التدريس التي في اعتقادنا تعتبر الأنسب لطبيعة الأنثى بحكم ميلها للتعامل مع الأطفال، ويشير (**خير الله،1990 :132**) أن البحوث و الدراسات السيكولوجية التي أوضحتها **أنستازي وبينيه وكوهين** تشير إلى أن الإناث يملن إلى النواحي الاجتماعية و الشخصية فمن المتوقع أن تكون درجات الإناث مرتفعة قي مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين عن زملائهن الذكور، و نتيجة الدراسة الحالية تتفق مع دراسة **ناصر ومحمود** (**1984**) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رضا معلمي المدارس الابتدائية عن مهنتهم تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، و مع دراسة **أحمد**(**1991**) التي بينت أن معلمات الرياضيات أكثر رضا عن العمل من معلمي الرياضيات و مع دراسة **عبد الجواد**(**2010**) التي أوضحت أن الاختلاف في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس، التي تُعزى إلى الجنس فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للاستبانة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة**(Marso & Pigge, 1991)** التي لم تظهر مؤشرات

ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو مهنة التدريس تعزى إلى الجنس، ودراسة **كاظم و ياسر** (**1998**) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق عائدة للجنس في اتجاهات المعلمين نحو المهنة، و أيضا مع دراسة **الشايب**(**2007**) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم.

– إن عدم وجود الاختلاف بين أساتذة الرياضيات في اتجاهاتهم نحو مهنتهم تبعا لطبيعة تكوينهم أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة الذين تكونوا في المعهد التكنولوجي و الأساتذة الذين تكونوا في الجامعة التي كانت تتسم على العموم بالسلبية لكافة الأساتذة مهما كانت طبيعة تكوينهم، و يمكن تعليل ذلك أن مناهج التكوين سواء في المعهد التكنولوجي أو في الجامعة لا تركز على أهمية مهنة التدريس و لا تنمية وتكوين الاتجاه الايجابي نحو المهنة و العمل على تغيير الاتجاهات السلبية، و يؤكد(**خير الله،1990 :140**) وجود ارتباط بين الاتجاهات النفسية و المعلومات التربوية في إشارة إلى مقاييس التي يشتمل عليها برنامج التكوين للمدرسين. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة **أحمد**(**1991**) حول الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات و علاقتها بكل من خبرتهم التدريسية و تأهيلهم العلمي التي أوضحت أن المعلمين والمعلمات المعدين إعدادا تربويا أكثر رضا عن العمل من نظرائهم الذين لم يعدوا إعدادا تربويا إشارة إلى طبيعة التكوين، كما أن دراسة **حبشي** (**1990**) التي بينت أن هناك فروقا في الاتجاهات نحو مهنة التدريس بين المؤهلين تربويا و غير المؤهلين تربويا لصالح المؤهلين تربويا، و اتفقت مع نتيجة دراسة **الشايب**(**2007**) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

7-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه" يختلف أساتذة مادة الرياضيات في دافعيتهم للتدريس باختلاف جنسهم و طبيعة تكوينهم و التفاعل بينهما".

بغية اختبار هذه الفرضية إحصائيا يتم تحويلها إلى الفرضية الصفرية التالية:" لا يختلف أساتذة مادة الرياضيات في دافعيتهم للتدريس باختلاف جنسهم و طبيعة تكوينهم و التفاعل بينهما"

الجدول رقم (24) نتائج تحليل التباين الثنائي

لمعرفة الفروق في الدافعية للتدريس التي تعزى للتفاعل بين الجنس وطبيعة التكوين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	8.02	1	8.02	0.13	0.71
طبيعة التكوين	141.79	1	141.79	2.37	0.12
التفاعل بين الجنس و طبيعة التكوين	88.58	1	88.58	1.48	0.22

نلاحظ من الجدول السابق أن أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط الذكور لا يختلفون في دافعيتهم للتدريس عن الأستاذات الإناث حيث بلغت قيمة ف 0.13 و هي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، و نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي و زملائهم المتخرجين من الجامعة في دافعيتهم للتدريس حيث بلغت قيمة ف 2.37 و هي غير دالة عند مستوى 0.05، و أنه لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الجنس و طبيعة التكوين يؤثر في الدافعية للتدريس لدى أساتذة الرياضيات حيث بلغت قيمة ف 1.48 و هي غير دالة عند 0.05 و منه فأن مدرسي ومدرسات الرياضيات

للتعليم المتوسط لا يختلفون في دافعيتهم للتدريس باختلاف جنسهم و طبيعة تكوينهم والتفاعل بينهما، و منه نرفض الفرضية البحثية ونقبل بالفرضية الصفرية.

يمكن تفسير النتيجة المحصل عليها كما يلي:

- لم يختلف أساتذة الرياضيات الذكور وأستاذات الرياضيات الإناث في دافعيتهم للتدريس التي كانت مرتفعة في هذه الدراسة، و قد يعود هذا إلى الظروف المهنية المتشابهة التي يشترك فيها الجنسان من الأساتذة و الأستاذات وخاصة العوامل الخارجية التي تعد مصدر للدافعية من حوافز مادية حيث شهدت أجور المدرسون زيادة في السنوات الأخيرة الماضية وضوابط إدارية وتنظيمية واحدة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه **(kokabas 2007)** في عدم وجود فرق دال إحصائيا بين أراء الأساتذة تبعا لجنسهم (ذكور/إناث) في ما يتعلق بأثر مصادر الدافعية على مستويات الدافعية، و اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة **الضروس(2010)** التي هدفت إلى معرفة أثر المناخ التنظيمي على دافعية المعلمين إذ بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 في دافعية المعلمين نحو مهنة التعليم تبعا لنوع الاجتماعي ولصالح المعلمات، كما أن دراسة **(Mahmoud,2011)** أظهرت وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطات معلمي اللغة الانكليزية في مستوى الدافعية الانجاز تُعزى لمتغير الجنس.

- عدم اختلاف أساتذة مادة الرياضيات في دافعيتهم للتدريس مهما كانت طبيعة تكوينهم سواء الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي أو المتخرجين من الجامعة فقد كانت استجابتهم متجانسة على مقياس الدافعية للتدريس المعتمد في هذه الدراسة وكان مستواها مرتفعًا، و هذا يدل على أن الاختلاف في طبيعة التكوين لا يؤثر في مستوى دافعية الأساتذة فقد يعود ذلك إلى تشابه الدّوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتدريس منها الاستقرار المهني و المادي و الاجتماعي و عدم تباينها قد لا يكون للبرامج التكوينية في المعهد التكنولوجي و في الجامعة دورا كبيرا فيها، كما قد تكون روح المبادرة و المثابرة و تحمل المسئولية في نفس المستوى لدى أساتذة الرياضيات و

تنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة **الظفيري(2006)** حول الأنماط القيادية السائدة بين مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية المعلمين للعمل التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية نحو العمل لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت تُعزى للمؤهل العلمي، كما أن دراسة **مُذكر(2006)** حول العلاقة بين ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت لمهارات الاتصال الفاعل و مستوى دافعية المعلمين نحو العمل بينت أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية المعلمين نحو العمل يُعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمين، و اتفقت أيضا مع دراسة **الضروس(2010)** التي هدفت إلى معرفة أثر المناخ التنظيمي على دافعية المعلمين في محافظة الطفيلة من وجهة نظرهم حيث أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية المعلمين تعزى للمؤهل العلمي، و اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة **(Mahmoud,2011)** حول مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي اللغة الانكليزية في طولكرم فلسطين في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي و مرحلة التعليم و الخبرة و عدد دورات التأهيل التي اظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات معلمي اللغة الانكليزية في مستوى الدافعية الانجاز تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

خلاصة و مسارات بحثية:

استهدفت الدراسة الحالية معالجة أحد موضوعات الشأن التربوي المرتبطة بالأداء التدريسي و المتعلقة بالكفايات المعرفية و الانفعالية للمدرسين عموما و أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط بالجزائر على وجه الخصوص من خلال الاهتمام بكفايتهم المعرفية في علاقتها باتجاهاتهم نحو المهنة و بدافعيتهم للتدريس، و بغية تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على ثلاث أدوات هي اختبار الكفاية المعرفية، و مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس و هما من إعداد الباحث، و مقياس الدافعية للتدريس من إعداد (**الأزرق،2000**)، و بعد التأكد من

صدقها وثباتها طبقت في الدراسة الأساسية على عينة أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط بولاية ورقلة البالغ عددها 268 أستاذًا و أستاذة.

و توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط و اتجاهاتهم نحو مهنتهم و دافعيتهم للتدريس كما أفرزته نتيجة الفرضية الرابعة، كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى هؤلاء المدرسين المعرفي لمادة تدريسهم جاء أقل من المستوى المقبول تربويا في جميع مجالات المعرفة الرياضية(العددي-الهندسي-تنظيم المعطيات) كما أوضحته نتيجة الفرضية الأولى، و أما عن طبيعة ما يحملونه من اتجاهات نحو المهنة فجاءت سلبية حسب المعيار المحدد في هذه الدراسة و هذا حسب نتيجة الفرضية الثانية، كما بينت نتيجة الفرضية الثالثة أن مستوى دافعية مدرسي الرياضيات للتدريس كان مرتفعا حسب المعيار المحدد، و لم يُظهر التفاعل بين متغيري الجنس و طبيعة التكوين أي تأثير على كل من الكفاية المعرفية والاتجاه نحو مهنة التدريس و الدافعية للتدريس لدى عينة الدراسة الحالية و هذا حسب ما بينته نتائج الفرضيات الخامسة و السادسة و السابعة.

تفيد نتائج الدراسة الحالية من الناحية العملية على أن متغيرات الدراسة المبحوثة (الكفاية المعرفية-الاتجاه نحو مهنة التدريس- الدافعية للتدريس) لها أهمية في العملية التدريسية، و لذا يرى الباحث ضرورة مراعاتها في المدرسين، بحيث يكون لديهم حد تمكن مقبول للمادة تدريسهم ، و اتخاذ الكفاية المعرفية معياراً أساسياً سواء في التوظيف لمزاولة المهنة أو في الترقيات أثناء الخدمة الفعلية، و مراعاة أن تكون اتجاهات المدرسين نحو المهنة سواء قبل الخدمة أو أثنائها إيجابية، و أن يتميزوا بمستوى دافعية مرتفع للتدريس.

وعلى ضوء النتائج المحصل عليها في الدراسة الحالية يقترح الباحث المسارات البحثية التالية:

- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الكفاية المعرفية بمتغيرات أخرى مختلفة عن متغيري الاتجاه نحو المهنة والدافعية للتدريس قد تسهم في تكوين نموذج يقوى الارتباط و يسمح لهذه المتغيرات بالتنبؤ بنسبة كبيرة بالكفاية المعرفية مثل البرامج التكوينية المتخصصة أو التحصيل الدراسي.

- القيام بدراسات جديدة تعتمد المنهج التجريبي تتناول المتغيرات المبحوثة في الدراسة الحالية.

- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بتقويم كفاية المدرس و التي تعتمد على الاختبارات الموضوعية و ملاحظة الممارسات التدريسية داخل الصف الدراسي.

- إجراء دراسات أخرى شبيهة بهذه الدراسة تشمل مواد دراسية أخرى على غرار مادة الرياضيات، و في مراحل دراسية أخرى كالمرحلة الابتدائية و المرحلة الثانوية.

المراجع

قائمة المراجع:

أبو بيه،سامي محمود علي (1990)."التنبوء بدافعية المعلمين للعمل التربوي من خلال اتجاهاتهم النفسية(التربوية) وحالتهم الانفعالية" ،**مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة،(171-190).

ابن منظور،جمال الدين(2003). **لسان العرب**. ط1،المجلد15،بيروت-لبنان:دار الكتب العلمية.

أبو زينة، فريد كامل(2010).**تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها**.ط1،عمان –الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

أبو غزال، معاوية محمود(2013).**علم النفس العام**.ط 1،عمان:دار وائل للنشر.

اسليماني، العربي(2005).**التواصل التربوي مدخل لجودة التعليم**.ط1، الدار البيضاء-المغرب:مطبعة النجاح الجديدة.

أجبارة،حمد الله(2009).**مؤشرات كفايات المدرس**.ط1،الدار البيضاء-المغرب:منشورات علوم التربية.

أبو ثابت، إجتياد عبد الرزاق حامد(2003). **استخدام برنامج جيوجبرا Geogebra والوسائل التعليمية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس** ، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا،فلسطين.

الأزرق،عبد الرحمان(2000). **علم النفس التربوي للمعلمين**. بيروت: دار الفكر العربي.

الأنصاري، بدر محمد(2000).**قياس الشخصية**. ، د ط ، الكويت: دار الكتاب الحديث.

الأعسر، صفاء(1988).**برنامج في تنمية دافعية للإنجاز**.قطر: منشورات البحوث التربوية جامعة قطر.

باكي، ليوبولد و آلتي، مارغريت و شارليي،ايفيلين وبيرنو،فيليب (1998). **تكوين معلمين مهنيين الاستراتيجية والكفايات**. ترجمة ساسي، نور الدين دمشق،سوريا: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم و المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

بن بريكة، عبد الرحمن(1995).**قراءات في المناهج التربوية**.ط1، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

بن ساسي،عقيل(2010)."اتجاه أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة"،**مجلة الواحات للبحوث والدراسات** ،العدد10 ،(261-285).

بن دانية، أحمد محمد العيد وحسن ،محمد محمود الشيخ(1998)."علاقة بين الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة"، **المجلة التربوية**، الكويت ،المجلد 12 ، العدد 46، (197-231).

توق، محي الدين وأخرون (2003).**أسس علم النفس التربوي**.ط، عمان: دار الفكر للطباعة النشر والتوزيع.

التومي، عبد الرحمن(2005).**الكفايات مقاربة نسقية**.ط3،وجدة- المغرب:دار الهلال.

الترتوري، محمد(2005). دافعية الإنجاز.عمان، www.minshawi.com.

الجلالي،لمعان مصطفى(2011).**التحصيل الدراسي**.ط1،عمان:دار المسيرة.

حمادنة،مريم عبد اللطيف سليم(1996).**اثر البرنامج أثناء الخدمة على إكساب معلمي ومعلمات التربية الرياضية الكفايات المعرفية في ضوء خطة التطوير التربوي في الأردن**.رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

حسانين، محمد سمير(2003). **مهنة التعليم**. ط 2، مصر: دلتا للكمبيوتر والطباعة والتصوير.

حسن،أحلام الباز ومحمود،الفرحاتي السيد(2008). **الاعتماد المهني للمعلم**. مصر: دار الجامعة الجديدة.

الحلبوسي، سعدون سلمان نجم و آخرون(2002). **والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**. منشورات ELGK .

الحربي،طلال سعد(2003)."اتجاهات وأساليب معلمي الرياضيات في تدريس الهندسة وارتباطها بمستويات

فان هيل"، **مجلة البحوث التربوية** بجامعة قطر ،السنة 12،العدد 24،(34 -43).

خليفة، عبد اللطيف محمد(1992).**المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي**. القاهرة:دار الثقافة للنشر والتوزيع .

ـــــــــــــــــــــــ(2000). **دراسات في علم النفس الاجتماعي**.المجلد 2، القاهرة :دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع.

ـــــــــــــــــــــــ(2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

خليفة، عبد اللطيف محمد و محمود، عبد المنعم شحاتة (دت). **سيكولوجية الاتجاهات**. القاهرة:دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خويلد، أسماء (2005).**الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة** جامعة ورقلة –الجزائر.

خان، محمد حمزة أمير و بخاري، سلطان سعيد(1991)" مقياس اتجاهات طلاب وطالبات كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس"، **مركز البحوث التربوية والنفسية** ، جامعة أم القرى مكة.

خصاونة، أمل عبد الله و البركات، علي أحمد (2007) "المعرفة الرياضية و المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى طلبة المعلمين" **المجلة الأردنية في العلوم التربوية : مجلة علمية عالمية محكمة.** المجلد 3، العدد 3، (287-300).

خير الله، سيد(1990). **بحوث نفسية وتربوية**. بيروت: دار النهضة العربية.

الخزيم، خالد محمد ناصر(2001).**العلاقة بين اتجاهات معلمي الرياضيات نحو الرياضيات ورضاهم الوظيفي وبين تحصيل تلاميذهم في الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير،جامعة الملك سعود السعودية.

الخليلي، خليل يوسف و بلة، فكتور يعقوب (1991)" الحالة المعرفية لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن فيما يتعلق بالمفاهيم الفيزيائية التي يدرسونها"**دراسات كلية التربية والفنون بدعم من مركز البحث والتطوير التربوي جامعة اليرموك**،المجلد 18، العدد3، (132-164).

الخولي، هشام محمد(2002). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

درويش، زين العابدين(1999) . **علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**.القاهرة :دار الفكر العربى.

دويدار، عبد الفتاح (1992).**سيكولوجية العلاقات بين مفهوم الذات والاتجاهات**.بيروت:دار العربية.

الدردير،عبد المنعم أحمد(2001). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**.الجزء 2،القاهرة :عالم الكتب.

الدريج، محمد(2004).**الكفايات في التعليم**.المغرب: منشورات سلسلة المعرفة للجميع.

رواشدة،إبراهيم و آخرون (2003).**أساليب تدريس العلوم والرياضيات**.ط1، اربد –الأردن: دار الأمل.

راجح، أحمد عزت(**1995**). **أصول علم النفس**. القاهرة: دار المعارف.

راشد، على(2001) .**اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية**. القاهرة :دار الفكر العربى.

الراشد، إبراهيم محمد (2000) اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات.http:// Ksu.edu.sa/printpress/validater.asp?nid

الروسان، سليم(1990).**أصول التعلم والتعليم الصفي**.ط1،عمان: مكتبة الروسان.

زيدان،محمد مصطفى(2008) .**عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية**. بيروت: دار ومكتبة الهلال.

زايد، نبيل محمد(2003).**الدافعية و التعلم**. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

زهران، حامد عبد السلام(2000). **علم النفس الاجتماعي**.الطبعة السادسة،القاهرة : عالم الكتب

الزنامي،علي أحمد معوض مسفر(1999).**اتجاهات طلبة المعاهد العليا للمعلمين في اليمن نحو مهنة**

التعليم رسالة ماجستير ،صنعاء اليمن.http:// www.Yemen-nic.com

الزغول، عماد عبد الرحيم(2004). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط 3 ، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

سفيان، صلاح احمد علي (2009). الكفايات التخصصية اللازمة لمعلمي الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي و مدى توافرها لدى المعلم اليمني. **كلية التربية** جامعة صنعاء. 2010/11/28

http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?id=39302

سلمان،سامي سوسة(2004)."اكتساب فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافيا بكلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس"**مجلة العلوم التربوية والنفسية**،جامعة صنعاء،المجلد 1، العدد1، (21- 57).

السالمي، حمد بن سليمان و أبوحرب، يحي حسين(2003)."اتجاهات طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو بعض المتغيرات ذات العلاقة بمنظومة المنهج التربوي"،**سلسلة الدراسات النفسية والتربوية**، مطبعة جامعة السلطان قابوس،عُمان.

السيد، فؤاد البهي(1978) .**علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**. مصر: دار الفكر العربي.

السيد، فؤاد البهي و عبد الرحمن سعد(1999). **علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة**. القاهرة:دار الفكر العربي.

الشايب، محمد الساسي(1999).**تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم**. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

ـــــــــــــــ (2007).**علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفايات المعلمين التدريسية**

و باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.دراسة ميدانية بولايات ورقلة –الوادي– غرداية، أطروحة دكتوراه جامعة وهران –الجزائر.

شحاتة، ربيع محمد (2008).**قياس الشخصية**.ط1،عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شطناوي،مصطفى محمود احمد(2007).**مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة اربد**، أطروحة دكتوراه ، الجامعة الأردنية.

شفيع،عربية عبد الرحمن (2009)."اتجاهات طلبة معاهد المعلمين نحو مهنة التعليم بكربلاء".**مجلة الفرات للعلوم الزراعية**،المجلد 1، العدد 4، (269 -282).

صاصيلا،رانية(2005)."الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة"،**مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**،المجلد 21 ، العدد 2، (45-89).

الضروس، سامح محمد(2010).**أثر المناخ التنظيمي على دافعية المعلمين في محافظة الطفيلة من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

طبشي،بلخير(2007).**الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين بورقلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

الطاهر، مهدي أحمد(1991).**الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى طلاب كلية التربية**. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، السعودية.

عبد الجواد، اياد ابراهيم(2010)."مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية و علاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس"،**التربية**، جامعة الأقصى،غزة، فلسطين، (148-185).

عبد الله، مجدي أحمد محمد(2003).**علم النفس التربوي و جوانبه**.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عباسي ،سعاد(2008). **مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات وتأثيره على تعليمية المادة(دراسة**

ميدانية بمرحلة التعليم الثانوي). أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة الجزائر.

عيد،غادة خالد (2004)."قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات لمرحلة التعليم الثانوي في الكويت"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، البحرين،المجلد 5، العدد3، (85-121).

العضايلة، عدنان(2003)."اتجاهات طلبة كلية الهندسة التكنولوجية نحو ممارسة الأنشطة الطلابية"،**مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية جامعة دمشق،المجلد 1،العدد 4 .

عودة،محمد(2006).**إعداد معلم المرحلة الأساسية**.ط1،العين-الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي.

عتيق، منى(2011).واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.ملتقى التكوين بالكفايات في التربية يومي : 17 و18 جانفي 2011 ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر .

عبد الهاشمي، عبد الرحمن و الدليمي، طه علي حسين(2008).**استراتيجيات حديثة في فن التدريس**.ط1،عمان:دار الشروق.

العدوي، سهير مصطفى(2008).**معرفة معلمي الرياضيات كيفية تعليم وحدة الجبر للصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت فلسطين.

غريب،عبد الكريم(2002). **الكفايات واسترتيجيات اكتسابها**. ط2 ، الدار البيضاء،المغرب: منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة.

ـــــــــــــــــ(2012).**علم النفس المعاصر التيارات و المدارس**. الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب:منشورات عالم التربية.

الغامدي، سراج محسن(1998)."الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالتحصيل التربوي لدى طلبة كلية المعلمين بالطائف"،**مستقبل التربية العربية**، العدد15.

الغامدي ، حمدان أحمد(1995)."اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات"،**دراسات نفسية**،المجلد 5، العدد 2، (197-218) .

الفرماوي،حمدي علي(2004). **دافعية الإنسان بين النظريات المبتكرة والاتجاهات المعاصرة**.ط 1،القاهرة: دار الفكر العربي.

الفحل، نبيل محمد(2004). **بحوث في الدراسات النفسية** .القاهرة:دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الفرح، وجيه(2007).**أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي**.ط1، عمان، الأردن: الوراق للنشر و التوزيع.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2004).**تفريدالتعليم في إعداد وتأهيل المعلم**.ط1،عمان-الاردن:دار الشروق للنشر والتوزيع.

قشقوش، إبراهيم و منصور، طلعت (1979). **دافعية الإنجاز و قياسها**. ط1، القاهرة: الأنجلو المصرية.

القبيلات، راجي عيسى(2005) .**أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال**.ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كاظم، علي مهدي و ياسر، عامر حسن.(1998)."مركز التحكم لدى المعلمين وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم". **مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، طرابلس، ليبيا**، السنة 4 ،(207 -225)

الكولي، جبر محمد عبد الله(2005).**الكفايات اللازمة لمعلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية**.أطروحة دكتوراه،اليمن،المركز الوطني للمعلومات.2010/03/18

http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?id=9451

لطيفة، لطفي أيوب(1987)." العلاقة بين كل من مدى فهم واكتساب معلمي الرياضيات في مرحلة الإعدادية للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات وخبرتهم التعليمية وبين فهم واكتساب طلبتهم لتلك المفاهيم والمهارات"،**المجلة العربية للبحوث التربوية** ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،المجلد7،العدد1 .(58-78)

لبوز،عبد الله (2010).**قيّم الموّاطنة المعبر عنها عند مدرّسي الموادّ الاجتماعيّة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدّراسي ودافعيّتهم للتدريس دراسة ميدانيّة بمتوسّطات ولاية ورقلة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة وهران-الجزائر.

لكحل،لخضر(2010).المقاربة بالكفاءات:الجذور والتطبيق. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية يومي : 17 و18 جانفي 2011 ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر.

لامبرات ،وليم و. و لامبرات، ولاس إ. (1993).**علم النفس الاجتماعي**،ط 2، ترجمة الملا، سلوى القاهرة:دار الشروق.

ملحم، سامي محمد(2001).**سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية**.ط 1، عمان:دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

معمرية، بشير(2002).**القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية**.ط1،باتنة-الجزائر: منشورات شركة باتنيت للمعلومات والخدمات المكتبية والنشر.

ملحم، سامي محمد(2009).**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**.ط4،عمان :دار المسيرة.

معايضة، زياد سليمان مغيض(1995).**تقويم الحاجات التربوية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لمديرية عمان الكبرى الأولى** ،رسالة ماجستير ،الجامعة الأردنية.

مقدادي،أحمد محمد(1992)."أسباب ضعف الطلبة في الرياضيات من وجهة نظر كل من الطالب ومعلم الرياضيات ومشرف الرياضيات".**رسالة المعلم**، الجامعة الأردنية، المجلد 33، العدد 1،(38 -45).

مقدم،عبد الحفيظ(1993)."دور الاختبارات التربوية والنفسية في التقويم التربوي، قراءة في التقويم التربوي".**كتاب الرواسي**1 باتنة - الجزائر،(157-196)

معوض،خليل ميخائيل(2003). **علم النفس التربوي أسسه وتطبيقاته**. مصر: توزيع مركز الإسكندرية للكتاب.

المنجد في اللغة والأعلام(2003)، ط40 ، بيروت:دار المشرق.

الموازني،عبد الكريم زاير و السمري،نبيل كاظم نهير(2012)،"دراسة تقويم الكفايات التدريسية لدى مدرسات اللغة العربية في معهد إعداد المعلمات من وجهة نظر طالبات قسم اللغة العربية في محافظة البصرة"،**مجلة ابحاث البصرة العلوم الانسانية**، المجلد 37، العدد1، (331-386).

المانع، مساعد عبد الرحمان عبد الله (2012). **الكفايات المهنية الحديثة لدى معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولـــة الكـويت**.رسالة ماجستير،كليـــة العـــلوم التربويـــة جامعـــة أل البيت،الأردن.

المنوفي، سعيد جابر(1999).معرفة معلمي المستقبل للرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالقسمة. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم ،كلية التربية جامعة أم القرى ،من15 الى17

WWW SNDL,CERIST dz **(askzad)**

نشواتي، عبد المجيد (2003).**علم النفس التربوي**.ط4،عمان:دار الفرقان للنشر والتوزيع.

هيوكوليكان و آخرون (2003)،.**علم النفس التطبيقي**. ترجمة الحمداني موفق و آخرون الملكة الأردنية الهاشمية، عمّان: الجامعة الأردنية.

الهويدي، زيد(2006).**استراتيجيات معلم الرياضيات الفعال**.ط1،العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

وحيد، أحمد عبد اللطيف(2001). **علم النفس الاجتماعي**. الطبعة الأولى،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يوسف، منى اسعد(2009)."العلاقة بين الرضا عن العمل والأداء التدريسي لدى معلمات الاقتصاد المنزلي

بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت".**دراسات تربوية واجتماعية**،جامعـة حلـوان القاهرة، المجلد15العدد4، (11-55).

المراجع باللغة الأجنبية:

Arezki, Dalila. (2010). **La psychopédagogie pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés.** Tizi-Ouzou: Editions L'Odyssee.

Ary,D; Jacobs,L.C; Sorensen,C and Razavieh,A. (2010). **Introduction to research in education**. 8th ed, Canda: Cengage Learning.

Dolan,Shimon L et al (1995)**.Psychologie du travail est desorganisations.**Canda :Greuvre de Général Lamoureux.

Diane,Papalia(1985).**psychology.** new York:cgraw hill book company.

Feertchak, Hélène(1996)**.Les motivations et les valeurs en psychosociologie**. Paris: Armond colin.

fisher ,Gustave Nicolas (1997). **la psychologie sociale**. paris: Edition du seuil.

Kocabas, Ibrahim, (2007). the effect of sources of motivation levels. **Academic journal article from education**, Vol 129, No 4. www.questia com.

Leblond, Anne (2012).**l'évolution de la motivation pour mathématiques second cycle du secondaire selon la séquence scolaire et le sexe**. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de doctorat (Ph. D) en psychopédagogie, Faculté des Sciences de l' Education, Université de Montréal.

Minarik, Etienne(1971) **.les 50 de la psychosociologie.** Toulouse: Edouard privât éditeur.

Mahmoud,Ayman Awad Amin(2011).EnglishTeachers Achievement Motivation In the light of some variables in Tulkarm Government schools.**Journal of Al-Quds open University for Research and studies** , Vol 24, No 1, (9- 36)

Nuttin, Joseph (2000).**théorie de la motivation humaine du besoin au projet d'action. 5édition,** paris: presses universitaires de France.

oxford learner's pocket dictionary (2008) .foueth edition, university press (marker) new York: edited by voctoria bull.

Perrenoud, Philippe (2000). **Construire Des Compétences dés L'école**. 3 éditions, cedex.

Raynal, François et Rieunier Alain(2001)**.pédagogie dictionnaire concepts apprentissage, formation, psychologie cognitive**.2eme édition, paris: E.S.F éditeur.

Robert, Paul (2009).**Le nouveeu Petit Robert**.France:Normandie Roto.

Richelle,Marc(1977)**.B.F skinner ou le péril behavioriste**. Bruxelle: pierre Mordage.

Sillamy, Norbert(1999) **.Dictionnaire De Psychologie, Larousse.** France: Edition Hardcover.

Shian, Leou (1998) .teaching competencies assessment approaches for mathematics teachers.**National Kaohsiung Normal University**,Taiwan, Proc. Natl. Sci. Counc. ROC(D), Vol 8, No 3, (102-107).

Texas Education Agency (2010). Preparation manual*:* Texas Examinations of Educator Standards, 115 Mathematics 4–8. Available: /.http://www.texes.nesinc.com.

الملاحق

الملحق رقم (01)

الأساتذة المساعدين في إعداد اختبار الكفاية المعرفية

أسم العضو	الوظيفة و المؤهل العلمي	مؤسسة العمل
عبد الرزاق غزال	أستاذ جامعي(ماجستير رياضيات و مدرس سابق في التعليم الثانوي و شارك في تكوين أساتذة التعليم المتوسط)	جامعة ورقلة
مسعود حنونة	مفتش التعليم المتوسط لمادة الرياضيات (ليسانس رياضيات و ليسانس علم النفس المدرسي)	المقاطعة الثانية ورقلة
الأخضر قادري	أستاذ مكون لمادة الرياضيات في التعليم الثانوي(ليسانس رياضيات)	ثانوية مصطفى حفيان ورقلة

الملحق رقم(02)

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لاختبار الكفاية المعرفية

اسم المحكم	الدرجة العلمية	المؤسسة
سعد الله بوبكر خالد	أستاذ محاضر لمادة الرياضيات	المدرسة العليا للأساتذة بالقبة
بن ربيعة يوسف	أستاذ محاضر لمادة الرياضيات	المدرسة العليا للأساتذة بالقبة
بن ساسي عقيل	أستاذ محاضر في علم التدريس وأستاذ سابق لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط	جامعة ورقلة
مزابية عبد الهادي	أستاذ مساعد لمادة الرياضيات ومفتش سابق للمادة في مرحلة التعليم المتوسط	جامعة ورقلة
مغلاوي أحمد	أستاذ مساعد في علم النفس التربوي+مهندس دولة+ليسانس رياضيات	المدرسة العليا للأساتذة بالقبة
بوقرة أحمد	مفتش لمادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط	المقاطعة الأولى المسيلة
بابكر صالح	مفتش لمادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط	المقاطعة الأولى ورقلة
بامحمد محمد	مفتش لمادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط	مقاطعة تمنراست
مدبوب محمد الهادي	مفتش لمادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط	المقاطعة الرابعة تقرت
بوعرقية لعروسي	مفتش لمادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط	المقاطعة الثانية تقرت
سيدهم مصطفى	مفتش لمادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط	مقاطعة تلمسان
بوزيد مسعي	مفتش لمادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط	المقاطعة الثانية المسيلة
خليفة نور الدين	أستاذ ثانوي في الرياضيات وأستاذ سابق للمادة	ثانوية المصالحة ورقلة

	في التعليم المتوسط	
بوقرينات زرزور	مدير متوسطة وأستاذ سابق لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط	متوسطة الحجيرة الجديدة ورقلة
طبشي محمد البشير	مدير متوسطة وأستاذ سابق لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط	متوسطة بن هدية المداني تقرت ورقلة

الملحق (03)

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة/البلد
د.إسماعيل حسن الوليلي	أستاذ مشارك	القياس والتقويم التربوي	جامعة حائل السعودية
أ.د أحمد الشريفين	أستاذ محاضر	إرشاد نفسي	الجامعة الأردنية/الأردن
د.خلود شوبان الجزائري	أستاذ مدرس	طرائق تدريس العلوم الطبيعة	جامعة دمشق /سوريا
د.أحمد هادف	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	جامعة قسنطينة/الجزائر
أ.د محمد الطاهر طعبلي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	جامعة الجزائر
د.الوناس مزياني	أستاذ محاضر	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة ورقلة/ الجزائر
د.قاسم بوسعدة	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة ورقلة/ الجزائر

الملحق رقم(4)

نتائج الشدة الانفعالية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

رقم الفقرة	عدد المستجيبين بالبديل غير متأكد	النسبة المئوية	رقم الفقرة	عدد المستجيبين بالبديل غير متأكد	النسبة المئوية
01	02	% 6.66	09	06	%20
02	03	%10	10	04	%13.33
03	01	%3.33	11	05	%16.66
04	04	%13.33	12	02	%6.66
05	07	%23.33	13	01	%3.33
06	07	%23.33	14	07	%23.33
07	01	%3.33	15	07	%23.33
08	07	%23.33	16	06	%20
17	04	%13.33	24	03	%10
18	05	%16.66	25	04	%13.33
19	05	%16.66	26	04	%13.33
20	01	%3.33	27	06	%20
21	01	%3.33	28	07	%23.33
22	01	%3.33	29	07	%23.33
23	03	%10	30	03	%10

الملحق رقم(5)

نتائج التحليل العاملي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.856
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2348.120
	Df	435
	Sig.	.000

Rotated Component Matrix[a]

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
VAR00001	.810	.167				.101		
VAR00003	.680	.119					.322	
VAR00002	.678		.141		.249		.167	
VAR00011	.573	.305		.280		.267	-.187-	
VAR00026	.553	.446	.103		.173	.276	.111	
VAR00009	.539	.448	.147					.178
VAR00013	.442	.155	.321		.308	.221	.135	
VAR00027	.423	.333	.215	.207				-.278-
VAR00008	.131	.684		.117				-.146-
VAR00019		.593	.202				.262	.189
VAR00030	.225	.566	.140	-.114-			.134	.133
VAR00014	.211	.442	.284	.155	.113	.191	.222	
VAR00029	.303	.393			.315	.239	-.208-	
VAR00012			.814					
VAR00024	.144	.128	.730		-.104-	.185		
VAR00022	.102	.303	.487	.323				-.185-
VAR00020	.102			.789				.189
VAR00017				.754			.139	
VAR00021	.108		.277	.524	-.286-	.163		.131
VAR00015	.160				.753			
VAR00010	.171	.315			.603	.130	.149	.158
VAR00005				.224	.587	.140	-.309-	-.296-
VAR00016	.207	.215	.259	-.105-	.421		.207	.396
VAR00023	.140					.737	.119	-.104-
VAR00025				.185		.713		.131
VAR00018			.137	.160	.306	.618		.166
VAR00004	.344			.109		.106	.703	-.188-
VAR00006		.369	.122	.229		.102	.638	
VAR00028	.345	.323	.293	.205		.246	.377	
VAR00007				.228		.169	-.147-	.744

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 16 iterations.

الملحق رقم (6)
الشكل النهائي لأدوات الدراسة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي الأستاذ... أختي الأستاذة تحية واحتراما

نلتمس منكم التعاون معنا في إنجاز هذه البحث العلمي من خلال الإجابة على بنود مقاييس هذه الدراسة علماً بأن جميع معلومات ونتائج هذه الدراسة سرية وخاصة بالباحث فقط ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، بدليل أنه لا يطلب كتابة الاسم في المعلومات الشخصية حرصاً على الفائدة البحثية، لذا يأمل الباحث من الأساتذة الأفاضل التكرم بالإجابة دون تكلف وبكل أمانة حتى نستطيع التوصل إلى نتائج حقيقية وأعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة؛ فالإجابة الصحيحة هي التي تناسبك وتناسب رأيك وتعتقد أنها صحيحة من وجهة نظرك، راجياً منكم مايلي:

1- كتابة البيانات الشخصية التالية بكل عناية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

طبيعة التكوين: المعهد التكنولوجي للتربية ☐ الجامعة ☐

2- الإجابة عن المقياسين الأول والثاني بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تمثل رأيك بالفعل أو ما تراه مناسباً.

3- الإجابة على المقياس الثالث بوضع إشارة (√) عند البديل الذي تراه صحيحا من بين البدائل (الإجابات) الأربعة لكل سؤال.

المقياس الأول: الاتجاه نحو مهنة التدريس

الرقم	العبـــــــارة	موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماما
01	أفضل مهنة التدريس على سائر المهن.					
02	أشعر بالسعادة في التدريس للتلاميذ.					

03	أفتخر بمهنة التدريس.					
04	أشعر بالتقدير من الآخرين لأنني مدرس.					
05	أرى أن التعامل مع التلاميذ يحتاج إلى مهارات ليست متوفرة لدي.					
06	تتمتع مهنة التدريس بمنزلة كبيرة في المجتمع .					
07	أعتقد أن مهنة التدريس مرهقة.					
08	أعتقد أن مستقبل مهنة التدريس لا يقل شأنا عن مستقبل المهن الأخرى.					
09	تحقق مهنة التدريس طموحاتي.					
10	أتمتع بالاستعدادات اللازمة لممارسة مهنة التدريس.					
11	أتمنى ممارسة مهنة أخرى غير مهنة التدريس.					
12	أشعر بالرضا عن سياسة الترقية الخاصة بالمدرسين.					
13	توفر لي مهنة التدريس الاستقرار النفسي.					
14	أرى أن مهنة التدريس لها مستقبل.					
15	أمتلك كفاءة عالية في ممارسة مهنة التدريس.					
16	تحفزني مهنة التدريس على الابتكار.					
17	أرى بأن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام الذي ينظر به للمهن الأخرى.					
18	أشعر أنني لا أستطيع تحمل أعباء مهنة التدريس.					
19	أشعر أن الأمل قوي في تحسين ظروف مهنة التدريس.					
20	ينظر المجتمع إلى المعلم على أنه أقل قيمة من غيره في المهن الأخرى					
21	أعتقد أن المرتب الذي يتقاضاه المدرس لا يتناسب مع ما يقوم به من مهام.					
22	تتمتع مهنة التدريس بالمزايا المادية كباقي المهن الأخرى.					
23	أشعر بالانزعاج من مهنة التدريس لارتباطها بنظام التفتيش					
24	تتيح مهنة التدريس فرصة الحصول على الترقية المنتظمة.					
25	أشعر بالضيق بسبب الأعمال الملقاة على عاتقي كمدرس					
26	أشعر بالارتياح لكوني مدرسا.					
27	أشعر بالاعتزاز عندما يعرف الآخرون أني اخترت مهن التدريس					

28	أعتقد أن مهنة التدريس تحقق لي مكانة اجتماعية مرموقة					
29	أرى أن مهنة التدريس لا تتناسب مع قدراتي.					
30	أكتشف قدراتي الذاتية من خلال مهنة التدريس.					

المقياس الثاني:الدافعية للتدريس

الرقم	العبارات	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
1	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد.			
2	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل.			
3	أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل .			
4	كثيرا ما تمر الأيام دون أن أعمل شيئا يذكر .			
5	أجتهد دائما في عملي لأتفوق على من أعمل معهم .			
6	اعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.			
7	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتا وجهدا كبيرا .			
8	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون مرهونا بظروف الحظ و الصدفة .			
9	اشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه .			
10	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا ازداد إصراري على إنجازه .			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه .			
12	أشعر بأنني مجتهد و مثابر في عملي كمدرس.			
13	أتجنب غالبا القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي.			
14	لا أشعر غالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في عملي .			
15	لا أميل أحيانا إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة .			
16	لا أفكر كثيرا في إنجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لإنجازات جديدة.			
17	أحرص دائما على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي .			
18	أحرص دائما على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتيحت الفرصة لذلك.			
19	أنسحب غالبا بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي			
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي			

21	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا في تحقيقها			
22	غالبا ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد .			
23	كلما حققت هدفا وضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية.			
24	أشعر باليأس أحيانا في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.			
25	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل "كن أو لا تكن".			
26	كثيرا ما أشعر بعدم قدراتي على القيام بما وعدت به سابقا.			
27	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي .			
28	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل .			
29	لا أتأخر أبدا في إنجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون .			
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإني أعود إلى عملي على الفور.			
31	لا أفكر كثيرا في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي .			
32	لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي.			

المقياس الثالث: الكفاية المعرفية

ضع علامة √ عند الجواب الذي تراه مناسبا من بين الاختيارات الأربعة

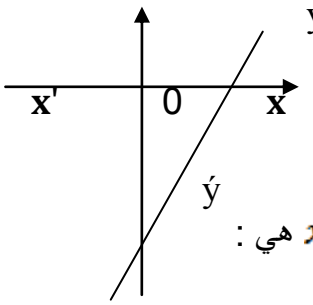
1- العدد الطبيعي من بين الأعداد التالية هو:

أ) $A = \sqrt{112}$ ب) $B = (2+\sqrt{3})^2 - 7$

جـ) $C = \frac{720}{1440}$ د) $D = (\sqrt{7}+\sqrt{2})^2 - \sqrt{56}$

2- يمثل الرسم البياني المقابل معادلة من الشكل : $y = mx + b$

أي من العبارات التالية صحيحة :



أ) $m > 0$ و $b > 0$ ب) $m > 0$ و $b < 0$

جـ) $m < 0$ و $b > 0$ د) $m < 0$ و $b < 0$

3- مجموعة حلول المتراجحة $x^2 - 3x + 2 > 0$ ذات المجهول الحقيقي x هي :

أ) $]1,2[$ ب) $]2,+\infty[$

جـ) $]-\infty,1[\cup]2,+\infty[$ د) $]-\infty,1[\cup]2,+\infty[$

4- للجملة $\begin{cases} x + 2y = 0 \\ \frac{3}{2}x + 3y = 0 \end{cases}$ ذات المجهولين الحقيقيين x و y

أ) حل وحيد ب) ما لانهاية من الحلول جـ) ليس لها حل د) لها حلان

5- تحليل كثير الحدود $x^4 - 1$ هو :

أ) $(x-1)(x^3 - x^2 - x - 1)$ ب) $(x^2-1)^2$

جـ) $(x-1)(x^3 + x^2 + x + 1)$ د) $(x+1)(x^3 - x^2 - x - 1)$

6- إذا كان d هو القاسم المشترك الأكبر للعددين الطبيعيين a و b فان المضاعف المشترك الأصغر للعددين a و b هو:

أ) $a \times b$ ب) $\frac{a \times b}{d}$ جـ) $\frac{a}{d} \times \frac{b}{d}$ د) $a \times b \times d$

7- إذا كان a عددا حقيقيا موجبا فإن الجذر التربيعي له $\sqrt{a}$:

أ) له قيمتان ب) دائما موجبا جـ) عدد تخيلي د) غير معرف

8- العدد الأولي من بين الأعداد التالية هو:

أ) A = 183 ب) B =121 جـ) C = 389 د) D=437

9- العدد غير العشري من بين الأعداد الناطقة التالية هو:

أ) $A = \frac{3}{2} \times 10^{-5}$ ب) $B = \sqrt{0.0144}$

جـ) $C = \frac{14 \times 10^{-2}}{21 \times 10^{3}}$ د) $D = \frac{5}{0.00002}$

10- تبلغ سرعة جسيم 5m|s ، يقطع هذا الجسيم في 3 ساعات مسافة قدرها :

أ) 54 Km ب) 5400 m جـ) 1500 m د) 150 m

11- نعتبر الدالة العددية f المعرفة بالعبارة: $f(x) = \frac{3x+2}{\sqrt{|x|-x}}$

مجموعة تعريف الدالة f هي :

أ) D = R ب) D =]- ∞ , 0[

جـ) D = [0 , +∞[د) D =]- ∞ , 3]

12- A (x_0 , y_0) ، B(x_1 , y_1) نقطتان في مستو مزود بمعلم متعامد ومتجانس طول [AB] هو:

أ) $AB = \sqrt{(x_1 - x_0)^2 - (y_1 - y_0)^2}$

ب) $AB = \sqrt{(x_1 - x_0)^2 + (y_1 - y_0)^2}$

جـ) $AB = \sqrt{(x_1 + x_0)^2 + (y_1 + y_0)^2}$

د) $AB = \sqrt{(x_0 - x_1)^2 + (y_0 + y_1)^2}$

13- إذا كان x عدد حقيقي بحيث : $0 < x < 90°$ و $\cos x = \frac{3}{5}$ فإن $\sin x$ يساوي :

أ) $\frac{16}{25}$ ب) $\frac{4}{5}$ جـ) $-\frac{4}{5}$ د) $-\frac{16}{25}$

14- إذا كان $\sin \alpha = \frac{3}{5}$ و $90^\circ < \alpha < 180^\circ$ فإن $\tan\alpha$ هو:

أ) $\frac{5}{3}$ ب) $\frac{4}{5}$ جـ) $\frac{3}{4}$ د) $-\frac{3}{4}$

15- في مستو مزود بمعلم متعامد ومتجانس $(O,\vec{I},\vec{J})$ تعطى النقطتان $A\left(\frac{5}{6},\frac{-4}{5}\right)$ و $B\left(\frac{-1}{2},2\right)$.
إحداثيتا m منتصف $[AB]$ هما:

أ) $m\left(-\frac{4}{3},\frac{3}{5}\right)$ ب) $m\left(\frac{1}{6},\frac{3}{5}\right)$ جـ) $m\left(-\frac{2}{3},\frac{3}{10}\right)$ د) $m\left(\frac{3}{10},-\frac{2}{3}\right)$

16- ABC مثلث قائم في A ، إذا كان $BC=\frac{n+1}{2}$ و $AC=\frac{n-1}{2}$ حيث n عدد طبيعي فإن:

أ) $AB^2=n$ ب) $AB^2=n^2$ جـ) $AB^2=n-1$ د) $AB^2=n+1$

17-إذا كان ABC مثلث و i منتصف $[BC]$ فإن :

أ) $\overrightarrow{AB}+\overrightarrow{AC}=\overrightarrow{BC}$ ب) $\overrightarrow{AB}+\overrightarrow{AC}=\vec{0}$

جـ) $\overrightarrow{AB}+\overrightarrow{AC}=\frac{-1}{2}\overrightarrow{AI}$ د) $\overrightarrow{AB}+\overrightarrow{AC}=\overrightarrow{2AI}$

18- إذا كان ABCD متوازي أضلاع مركزه O ، النقطتان M وN منتصفا $[AD]$ و $[BC]$ على الترتيب ، القطعتان $[AN]$ و $[CM]$ تقطعان $[BD]$ في النقطتين F ، G على الترتيب فإن:

أ) $CG=GM$ ب) $CG=2GM$

جـ) $CG=3GM$ د) $CG=4GM$

19- إذا كان $ABCD$ هرم قاعدته المثلث ABC المتقايس الأضلاع حيث: AB=4cm وارتفاعه $DH=\sqrt{6}$. فإن حجمه هو:

أ) $V1=\frac{9\sqrt{6}}{2}$ cm³ ب) $V2=\frac{3\sqrt{2}}{2}$ cm³

جـ) $V3=\sqrt{32}$ cm³ د) $V4=\frac{4\sqrt{6}}{3}$ cm³

20- إذا خفض السعر x لبضاعة بـ p % فإن السعر الجديد للبضاعة يكون:

أ) $1-\frac{p}{100}x$ ب) $\left(1-\frac{p}{100}\right)x$

جـ) $x-\frac{p}{100}$ د) $\left(1+\frac{p}{100}\right)x$

21- في قسم المعدل السنوي للإناث هو 12 و المعدل السنوي للذكور 11، فالمعدل السنوي للقسم هو :

أ) 11.5 ب) 11.33 جـ) 11.66 د) لا يمكن حسابه

22- لتكن السلسلة الإحصائية التالية مرتبة تصاعديا n,5,5,8,9,9,p حيث n و p عددان طبيعيان و $n<p$ ، إذا كان المتوسط الحسابي والمدى لهذه السلسلة متساويين ويساوي كل منهما 7 فإن :

أ) (n,p) = (3,10) ب) (n,p) =(4,11)

جـ) (n,p) =(2,12) د) (n,p) =(12.5,19.5)

الملحق رقم (07)

نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة

1-نتيجة حساب الفرضية الأولى:

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكفاية	268	12.9440	5.08510	.31062

One-Sample Test

	Test Value = 16.5					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الكفاية	-11.448-	267	.000	-3.55597-	-4.1676-	-2.9444-

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مجال العددي	268	6.5672	2.73539	.16709

One-Sample Test

	Test Value = 8.25					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
مجال العددي	-10.071-	267	.000	-1.68284-	-2.0118-	-1.3539-

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الهندسة	268	4.7836	2.25977	.13804

One-Sample Test

	Test Value = 6					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الهندسة	-8.812-	267	.000	-1.21642-	-1.4882-	-.9446-

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تنظيم معطيات	268	1.5896	1.02561	.06265

One-Sample Test

	Test Value = 2.25					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
تنظيم معطيات	-10.542-	267	.000	-.66045-	-.7838-	-.5371-

2- نتيجة حساب الفرضية الثانية:

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاتجاه	268	100.5410	15.21685	.92952

One-Sample Test

	Test Value = 105					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الاتجاه	-4.797-	267	.000	-4.45896-	-6.2891-	-2.6288-

3–نتيجة حساب الفرضية الثالثة:

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية	268	75.0522	7.73079	.47223

One-Sample Test

	Test Value = 72					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الدافعية	6.463	267	.000	3.05224	2.1225	3.9820

4– نتيجة حساب الفرضية الرابعة:

```
CORRELATIONS   /VARIABLES=الدافعية الاتجاه الكفاية   /PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Correlations

		الكفاية	الاتجاه	الدافعية
الكفاية	Pearson Correlation	1	.168**	.162**
	Sig. (2-tailed)		.006	.008
	N	268	268	268
الاتجاه	Pearson Correlation	.168**	1	.325**
	Sig. (2-tailed)	.006		.000
	N	268	268	268
الدافعية	Pearson Correlation	.162**	.325**	1
	Sig. (2-tailed)	.008	.000	
	N	268	268	268

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Regression

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.203[a]	.041	.034	4.99823

a. Predictors: (Constant), الاتجاه ,الدافعية

5- نتيجة حساب الفرضية الخامسة:

Descriptive Statistics

Dependent Variable:الكفاية

الجنس	ط.التكوين	Mean	Std. Deviation	N
الذكور	المعهد	12.1609	5.88034	87
	الجامعة	13.0000	4.77664	50
	Total	12.4672	5.50007	137
الاناث	المعهد	13.3684	4.70473	19
	الجامعة	13.4554	4.57941	112
	Total	13.4427	4.57949	131
Total	المعهد	12.3774	5.68616	106
	الجامعة	13.3148	4.63108	162
	Total	12.9440	5.08510	268

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:الكفاية

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	86.215[a]	3	28.738	1.113	.344	.012
Intercept	29041.171	1	29041.171	1124.513	.000	.810
الجنس	29.715	1	29.715	1.151	.284	.004
ط.التكوين	9.215	1	9.215	.357	.551	.001
الجنس * ط.التكوين	6.079	1	6.079	.235	.628	.001
Error	6817.945	264	25.826			
Total	51807.000	268				
Corrected Total	6904.160	267				

a. R Squared = .012 (Adjusted R Squared = .001)

6- نتيجة حساب الفرضية السادسة:

Descriptive Statistics

Dependent Variable:الاتجاه

الجنس	ط.التكوين	Mean	Std. Deviation	N
الذكور	المعهد	96.7816	15.95592	87
	الجامعة	99.9800	17.15177	50
	Total	97.9489	16.41257	137
الناث	المعهد	100.8947	15.42687	19
	الجامعة	105.1607	12.09911	112
	Total	104.5420	12.65778	131
Total	المعهد	97.5189	15.86925	106
	الجامعة	103.5617	14.00796	162
	Total	101.1716	15.03730	268

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:الاتجاه

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	3531.377[a]	3	1177.126	5.467	.001	.058
Intercept	1743728.168	1	1743728.168	8098.560	.000	.968
الجنس	928.226	1	928.226	4.311	.039	.016
ط.التكوين	598.755	1	598.755	2.781	.097	.010
الجنس * ط.التكوين	12.248	1	12.248	.057	.812	.000
Error	56842.727	264	215.313			
Total	2803542.000	268				
Corrected Total	60374.104	267				

a. R Squared = .058 (Adjusted R Squared = .048)

7- نتيجة حساب الفرضية السابعة

Descriptive Statistics

Dependent Variable:الدافعية

الجنس	ط.التكوين	Mean	Std. Deviation	N
الذكور	المعهد	73.4483	7.84406	87
	الجامعة	76.7000	7.78604	50
	Total	74.6350	7.95102	137
الاناث	المعهد	75.3158	6.28979	19
	الجامعة	75.6964	7.85779	112
	Total	75.6412	7.62997	131
Total	المعهد	73.7830	7.59574	106
	الجامعة	76.0062	7.82534	162
	Total	75.1269	7.79746	268

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:الدافعية

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	405.885[a]	3	135.295	2.257	.082	.025
Intercept	974673.309	1	974673.309	16257.075	.000	.984
الجنس	8.021	1	8.021	.134	.715	.001
ط.التكوين	141.789	1	141.789	2.365	.125	.009
الجنس * ط.التكوين	88.584	1	88.584	1.478	.225	.006
Error	15827.801	264	59.954			
Total	1528838.000	268				
Corrected Total	16233.687	267				

a. R Squared = .025 (Adjusted R Squared = .014)