جامعة قاصدي مرباح بورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسـم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الأطروحة:

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ

- دراسة تجريبية بمدينة ورقلة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي

إعداد الطالب
بوحفص بن كريمة

إشراف الأستاذ الدكتور
لخضر عواريب

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د. منصور بن زاهي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د. لخضر عواريب	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د. عبد الله لبوز	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
أ.د. شوقي ممادي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشا
د. عمر حجاج	جامعة غرداية	مناقشا
د. علي عون	جامعة عمار ثليجي الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ

الْإِصْلاَحَ مَا اسْتَطَعْتُ

وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللَّهِ

عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾

سورة هود
(الآية 88)

كلمة شكر

الحمد **لله** الموفق المعين، القائل في محكم كتابه ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ﴾**(الرحمن، الآية 60)**، والصلاة والسلام على الهادي المصطفى الأمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إنه لمن دواعي الاعتراف بالفضل وعملا بقول معلم البشرية سيدنا **محمد** (ﷺ) "أفلا أكون عبدا شكورا" أن أستهل شكري بمن كان له الفضل بعد الله عز وجل في إنجاز هذه الدراسة، والتي ما كانت لتظهر بهذا الشكل لولا نصح وتوجيه المربي الفاضل؛ الأستاذ الدكتور **"لخضر عواريب"**، الذي لم يبخل علي لا بوقته ولا بعلمه ولا بجهده طيلة إنجاز هذه الدراسة، فكان لي خير ناصح وخير موجه وخير معين، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

وحتى لا أنطوي تحت من نزلت في حقهم الآية ﴿وَقَلِيلٌ مِنْ عِبَادِيَ الشَّكُورُ﴾**(سبأ، الآية 13)** أجد نفسي ملزما على توجيه أسمى عبارات الشكر والعرفان إلى السادة الأفاضل أعضاء **لجنة المناقشة** -كل باسمه- على تكرمهم بالموافقة على مناقشة هذه الأطروحة وإبداء ملاحظاتهم عليها، وكلي يقين بأن سيكون لها أثر كبير في إثرائها. والشكر موصول أيضا إلى **السادة المحكمين** على ما أبدوه من ملاحظات وتوجيهات قيمة كان لها الأثر الواضح عند تحكيم أدوات الدراسة.

وعرفانا مني بالجميل أتقدم بأسمى عبارات التقدير والامتنان للسيد مفتش المقاطعة الثالثة بورقلة **"عياض يوسف"** لما لمسته فيه من دعم وتعاون طيلة فترة الدراسة، ومن خلاله أوجه خالص تقديري للزملاء المدرسين والمديرين بالمقاطعة التربوية المذكورة لكريم تعاونهم وإظهارهم حسن التجاوب وخاصة أفراد عينة الدراسة والطاقم الإداري والتربوي لمدرسة الشهيد "**بابي عبد القادر**" "**ببني ثور**" وعلى رأسهم السيدة المديرة "**عظامو**" لما قدموه من دعم وتسهيلات أثناء فترة تطبيق البرنامج التدريبي.

وبمقتضى الاعتراف بالفضل أتوجه بخالص شكري إلى زميلي الأستاذ **لقوقي الهاشمي** الذي قام مشكوراً بالتحليل الإحصائي، وإلى كل من ساهم في هذا الجهد المتواضع ولم يتسع المجال لذكر أسمه.

وأختم شكري بالدعاء والترحم على روح **والدي** الطاهرة وأدعو الله أن يبلغه أجر كل من يستفيد من هذه الدراسة، وإلى من كان لها الفضل فيما وصلت إليه – بعد الله سبحانه وتعالى- **والدتي** – أطال الله في عمرها. دون أن أنسى في هذا المقام **جميع أفراد أسرتي** الذين اقتسموا معي العناء وصبروا على انشغالي عنهم بالدراسة والبحث. وآخر دعواي أن الحمد لله رب العالمين.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية. فمن خلال نتائج تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية على عينة بلغت (86) مدرسا ومدرسة والتي أظهرت أن الكفايات المتضمنة هي كفايات مهمة جدا وأن الاحتياج إليها كان بدرجة كبيرة؛ تم إعداد برنامج تدريبي قائم على الكفايات استغرق تطبيقه حوالي 7 أسابيع من الفصل الثاني للسنة الدراسية 2017/2016، على عينة تحددت في ضوء درجة الاحتياج التدريبي بلغ تعدادها (44) مدرسا ومدرسة، وزعت عشوائياً بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة.

وبغرض جمع البيانات؛ تم تطوير بطاقة ملاحظة للكفايات التدريسية تكونت من (58) كفاية واستبانة للاتجاهات اشتملت على (30) فقرة، بالإضافة إلى إعداد اختبار تحصيلي للجانب المعرفي للكفايات التدريسية تكون من (50) عبارة تم التأكد من صدقها وثباتها.

وعند تطبيق البرنامج التدريبي وتقصي فاعليته اعتمد الباحث المنهج التجريبي، مستخدما لتحليل البيانات عددا من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الفروض والعينة والمنهج وهي:

– التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية – اختبار كولمجروف سمرنوف (K-S Test)، اختبار "ت" لدلالة الفروق – تحليل التباين المشترك (ANCOVA) – مربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر.

وبعد تطبيق أدوات الدراسة قبل وبعد تفعيل البرنامج التدريبي، أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن:

– جميع الكفايات التدريسية التي اشتملت عليها استبانة الاحتياجات هي كفايات مهمة جدا وأن عينة الدراسة بحاجة للتدريب عليها بدرجة كبيرة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

– أدى البرنامج التدريبي إلى بلوغ معيار الإتقان النظري المحدد بـ (75%) على مستوى الاختبار التحصيلي ككل، كما أدى إلى بلوغ الأداء التدريسي لأفراد المجموعة التجريبية إلى مستوى الإتقان

النظري المحدد بـ (75%) من الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة. وأيضا إلى تحسين اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب، حيث تم بلوغ العتبة الفاصلة المحددة بـ (60%) من الدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات.

– حقق البرنامج التدريبي فاعلية كبيرة في تنمية كل من التحصيل المعرفي والأداء التدريسي واتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب، حيث بلغت قيم مربع إيتا (η^2) عند حساب حجم الأثر على الترتيب (0,867)، (0,505)، (0,748).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية واستبانة الاتجاهات.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارات الفصلية للفصل الذي سبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الذي تلاه ولصالح نتائج الفصل الأخير.

واعتمادا على نتائج الدراسة التي أكدت على فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف المنشودة، وانطلاقا من علاقتها بالدراسات السابقة وإطارها النظري؛ خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات وجملة من المقترحات لإجراء دراسات مستقبلية استكمالا لموضوعها.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، البرنامج التدريبي، الكفايات التدريسية، التحصيل الدراسي.

Abstract:

The current study aims to reveal the effectiveness of the training program to develop the teaching competencies of elementary teachers. According to the results of the application of training needs'questionnaire to a sample consisted of (86) teachers showed: competencies have a great importance and there is a great need for them. This training program has been prepared based on the competencies and it took 07 weeks from the 02nd trimester of the 2016/2017 academic year.

The program was applyed on a sample consisted in the light of their training needs, reaching (44) teachers that were distributed randomly in two study groups; experimental and control group.

To collect the data, an observation card was developed for teaching competencies in which contained (58) competencies and attitudes' questionnaire including (30) items. In addition, an acheivement test was prepared to assess the cognitive side of the teaching competencies including (50) statements confirming their validity and reliability.

After the application of the training program and revealing its effectiveness using the data analysis, the researcher depended on the experimental method by a number of statistical methods appropriate to the nature of assumptions; sample; and methodology, namely: frequencies, arithmetic mean, percentages, Kolmogorov-Smirnov (K-S Test), "T"Test, ANCOVA test, ($^2\eta$) ETA squared to test the effect size.

After applying the study tools pre and post training program, the results of the statistical analysis showed:

-All the teaching competencies were included in the needs' questionnaire have a great impotrance and the study sample had a great need for it.

- There are statistically significant differences between the average scores of the experimental and control group in the posttest measurement of every cognitive acheivement test, observation card and attitudes questionnaire in favor of the experimental group.
- The training program led to reach the theoretical proficiency standard by (75%) in the achievement test. Moreover, it led also to achieve teaching performance of the pilot group members to the theoretical proficiency level by (75%) from the total score of the observation card.

- To improve teachers' attitudes towards training programs, where the specific threshold is reached by (60%) from the total score in the attitudes questionnaire.
- The program has acheived a great effectiveness in the development of both, the acheivement test, the teaching performance and the teachers' attitudes towards training programs with ETA squared ($^2\eta$) as the value of the effect size (0,867) (0,505), (0,748).
- There are no statistically significant differences between average scores of the experimental group members in post and tracking measurement on each of cognitive acheivement test and observation card of the teaching competencies and the atittudes' questionnaire.
- There are statistically significant differences between average scores of the pupils' acheivement in the experimental group in the trimester tests of the ones preceding the application of the training programme and the trimester tests which came after, in favor of the final trimester results.

The results of the study confirmed the effectiveness of the training program based on the compencies in achieving the objectives. Depending on their corrolation to the previous studies and their theoretical background, the researcher found a set of recommandations and suggestions for the future studies to complete the subject.

Keywords: Effectiveness, training program, teaching competencies, academic achievement.

فهـرس المحتويــات

فهرس الموضوعات	الصفحة
• كلمة شكر	أ
• ملخص الدراسة	ب
• فهرس المحتويات	ح
• قائمة الجداول	ذ
• قائمة الأشكال	س
• قائمة الملاحق	س
• مقدمـة	1

البــاب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1- مشكلة الدراسة	05
2- تساؤلات الدراسة	09
3- فرضيات الدراسة	10
4- أهمية الدراسة	10
5- أهداف الدراسة	11
6- حدود الدراسة	12
7- متغيرات الدراسة	12
8- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة	13

الفصل الثاني: برامج تدريب المدرسين

تمهيد	16
1- **التدريب أثناء الخدمة**	16
1-1- تعريف التدريب أثناء الخدمة	16
1-2- عناصر عملية التدريب	19
1-3- أهداف التدريب أثناء الخدمة	21
1-4- مبررات التدريب أثناء الخدمة	22
1-5- أهم المشكلات المتعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة	24
2- **البرامج التدريبية القائمة على الكفايات**	26
2-1- تعريف البرنامج التدريبي القائم على الكفايات	26

2-2- جذور حركة تربية وتدريب المدرسين القائمة على الكفايات 27
2-3- مميزات برامج التدريب القائمة على الكفايات 29
2-4- المراحل الأساسية للبرامج التدريبية القائمة على الكفايات 30
خلاصة الفصل 36

الفصل الثالث: كفايـات التدريس

تمهيد 38
1- **ماهيـة الكفايات التدريسية** 38
1-1- تعريف الكفاية 38
.....
1-2- مكونات الكفاية 41
1-3- مصادر اشتقاق كفايات التدريس 41
1-4- الخلفية النظرية للتدريس بالكفايات 42
1-5- أدوات قياس الكفايات التدريسية 45
2- **كفايات التدريس الأساسية** 46
2-1- كفاية التخطيط للدرس 47
2-2- كفاية تنفيذ الدرس 50
2-3- كفاية تقويم الدرس..... 56
خلاصة الفصل 59

الفصل الرابع: الدراسات السابقة

تمهيد 61
1- المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بتحديد الكفايات التدريسية الأساسية 61
- التعقيب على دراسات المحور الأول 66
2- المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بالبرامج التدريبية القائمة على الكفايات 66
- التعقيب على دراسات المحور الثاني 73
3- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة 74
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة 74
- أوجه الاختلاف عن الدراسات السابقة 75

البـــاب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد 77
1- منهج الدراسة 77
2- مجتمع الدراسة 77
3- عينة الدراسة 77
4- الدراسة الاستطلاعية 79
5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية 81
5-1- استبانة الاحتياجات التدريبية 81
5-2- البرنامج التدريبي 85
5-3- اختبار التحصيل المعرفي للكفايات للكفايات 92
5-4- بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية 98
5-5- مقياس اتجاهات المعلمين نحو برامج التدريب 103
6 - خطوات تطبيق الدراسة 108
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة 109
خلاصة الفصل 111

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 113
1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 113
2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 120
3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 126
4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة 132
5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة 138
6- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة 139
* التوصيات والمقترحات 143
* خلاصة الدراسة 145
* قائمة المصادر والمراجع 150
* الملاحق 157

قائمــة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لخصائصها	78
02	يوضح تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المتغيرات ذات العلاقة بالدراسة	79
03	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبانة الاحتياجات التدريبية	82
04	يوضح نتيجة ثبات اختبار استبانة الاحتياجات التدريبية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار	83
05	يوضح معاملات ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية وفق معامل ألفا كرونباخ	83
06	يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لاستبانة الاحتياجات التدريبية	84
07	يبين فئات قيم المتوسط الحسابي الموافقة لبدائل الإجابة	84
08	يوضح متطلبات تحكيم البرنامج التدريبي	89
09	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لاختبار التحصيل المعرفي	93
10	يوضح نتيجة ثبات اختبار التحصيل المعرفي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار	94
11	يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لاختبار التحصيل المعرفي	95
12	يبين معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التحصيل المعرفي	96
13	يوضح التمثيل النسبي لعبارات اختبار التحصيل المعرفي حسب المجالات في صورته النهائية	97
14	يوضح توزيع فقرات الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة حسب الأبعاد	98
15	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لبطاقة الملاحظة	100
16	يبين نسب الاتفاق بين الملاحظيْن على بطاقة الملاحظة	100
17	يوضح معاملات ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة ألفا كرومباخ	101
18	يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لبطاقة الملاحظة	101
19	يوضح توزيع مستويات الممارسة والقيم الموافقة لها حسب سلم ليكرت الخماسي	102
20	يوضح توزيع فقرات الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة حسب الأبعاد	103

21	يبين معاملات ارتباط الاتساق الداخلي لاستبانة الاتجاهات	105
22	يوضح نتيجة ثبات استبانة الاتجاهات بطريقة التجزئة النصفية	106
23	يوضح معاملات ثبات مقياس الاتجاهات وفق معامل ألفا كرونباخ	106
24	يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لاستبانة الاتجاهات	107
25	يوضح توزيع واتجاه فقرات كل بعد من أبعاد استبانة الاتجاهات	107
26	يبين ترتيب عينة الدراسة لدرجة أهمية الكفايات التدريسية للأداة ككل وحسب كل مجال	113
27	يبين نتائج استجابة عينة الدراسة على مقياس الاحتياجات ككل وحسب كل مجال	114
28	يبين الترتيب التنازلي للاحتياجات التدريبية في مجال " كفاية التخطيط للدرس"	117
29	يبين الترتيب التنازلي للاحتياجات التدريبية في مجال " كفاية تنفيذ الدرس"	118
30	يبين الترتيب التنازلي للاحتياجات التدريبية في مجال " كفاية تقويم الدرس"	119
31	يوضح نتائج اختبار التوزيع الاعتدالى لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة واستبانة الاتجاهات	121
32	يبين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التحصيل المعرفي تبعا لمتغير المجموعة	121
33	يبين نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق في أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التحصيل المعرفي	122
34	يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي ومتوسط الإتقان النظري	123
35	يبين مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب المعرفي للكفايات التدريسية لأفراد المجموعة التجريبية	123
36	يبين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات أفراد عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية تبعا لمتغير المجموعة	126

37	يبين نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق في أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة	127
38	يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة ومتوسط الإتقان النظري	128
39	يبين مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب الأدائي للكفايات التدريسية لأفراد المجموعة التجريبية	128
40	يبين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبانة الاتجاهات تبعا لمتغير المجموعة	132
41	يبين نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق في أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي على استبانة الاتجاهات	133
42	يبين الاختلاف بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه ومتوسط المقياس النظري	133
43	يبين مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو برامج التدريب	134
44	يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين البعدي والتتبعي في كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة واستبانة الاتجاهات	138
45	يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي نتائج التحصيل الدراسي لتلامذة أفراد المجموعة التجريبية للفصل الدراسي الذي سبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الذي تلاه	140

قائمـــة الأشكـال

الرقم	عنـوان الشكـل	الصفحة
01	يوضح كفايات التدريس الأساسية	47
02	يوضح التصميم شبه التجريبي للدراسة	77

قائمـــة الملاحـــق

الرقم	عنـوان الملحـق	الصفحة
01	قائمة أسماء السادة المحكمين	157
02	استبانة لاستطلاع رأي المشرفين والمدرسين حول الكفايات التدريسية ودرجة الاحتياج منها والبرامج التدريبية	158
03	استبانة الاحتياجات التدريبية في صورتها النهائية	159
04	البرنامج التدريبي في صورته النهائية	161
05	اختبار التحصيل المعرفي في صورته النهائية	204
06	بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية في صورتها النهائية	208
07	مقياس الاتجاهات (قبل وبعد البرنامج التدريبي) في صوره النهائية	211
08	طلب الجامعة من مديرية التربية بالترخيص بالدراسة	215
09	رخصة القيام بالدراسة من مديرية التربية	216

مقدمة

نتيجة لما شهده العالم من انفجار علمي وتكنولوجي غير مسبوق وبخاصة في بداية الألفية الثالثة، وفي ظل عجز نظم التعليم السائدة عن الاستجابة لهاته التحديات والتحولات في شتى مناحي الحياة، سارعت جل الدول إلى مراجعة نظمها وبرامجها التربوية بدءا بتبني المقاربة[*] بالأهداف، والتي كان من عيوبها ارتكازها الكلي على السلوكات القابلة للملاحظة، والمتمفصلة عن بعضها البعض لدرجة أصبح معها الفعل التعلمي غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم، ليجد بذلك نفسه وفي كثير من الأحيان عاجزا عن تسخير هذه المكتسبات المعرفية في مختلف مواقف الحياة الشخصية منها والمهنية التي تصادفه، مما أدى إلى إنفاق مبالغ طائلة لإعادة تدريبهم وتأهيلهم من طرف المؤسسات المشغلة لهم. لتظهر الحاجة من جديد إلى تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في تحقيق الغايات المنوطة بالمدرسة. وكانت النتيجة المنطقية لذلك أن اتجهت الممارسات البيداغوجية في جل أنحاء العالم شيئا فشيئا نحو المقاربة بالكفايات.

ونظرا لما تتميز به هذه المقاربة من امتيازات؛ سارعت الجزائر إلى تبني الجيل الأول منها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 انطلاقا من المرحلة الابتدائية التي تعتبر اللبنة الأساسية في النظام التعليمي، ثم الجيل الثاني بدءا من الموسم الدراسي 2017/2016.

ولضمان وفي أحسن الظروف التطبيق الناجح لهذه الإصلاحات كان من الضروري مرافقتها بسياسة جديدة في إعداد وتدريب القائمين على تنفيذها، حتى يكونوا قادرين على التعامل معها بالشكل الذي يضمن جودة مخرجات العملية التعليمية. وحتى يستطيع المدرس أن يقوم بأدواره العديدة والمتجددة كان لابد له من تجديد مستمر ودائم في جوانبه التخصصية والمهنية حتى تتوافر لديه وبمستوى محدد من الإتقان مجموعة من الكفايات التدريسية الأساسية انطلاقا من كفاية التخطيط مرورا بكفاية التنفيذ ووصولا إلى كفاية التقويم، والتي يتخذها كمدخل للوصول إلى تحقيق أهدافه ومسؤولياته تجاه التلاميذ، ويستجيب بها لمتطلبات الموقف التعليمي، والتي يفترض أن

---

[*] المقاربة هي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج أو منهاج ما، كما تعد منهجية للبحث والدراسة وطريقة للتعامل مع موضوع أو مشكلة.

يكتسبها من برامج تدريبية متكاملة وعلى درجة عالية من التخطيط والتنفيذ، على أن حسن اختيار هذا الفرد يعد البداية الصحيحة لإعداد مدرس ناجح في المستقبل.

وانطلاقا من هذا أصبح الشغل الشاغل لدى الجميع منصبا على مسألة الاستثمار في هذا الرأسمال البشري من خلال التربية والتدريب لإكسابه الكفايات الضرورية اللازمة.

ولتحقيق ذلك أجرى المسؤولون العديد من المحاولات، كما سلكوا طرائق مختلفة ومتنوعة في إعداده وتدريبيه كانت المحطة النهائية لها هي برامج تربية المدرسين القائمة على الكفايات، والتي صارت – الكفاية – تطلق كمؤشر لما يتمتع به موظفو قطاع التربية عند تأديتهم لمهامهم.

ولقد تعددت الدراسات والبحوث التي استهدفت البرامج التدريبية القائمة على الكفايات على غرار هاته الدراسة، التي ارتأى الباحث تقديمها في ستة فصول، مقترحا خطة منهجية اشتملت على بابين؛ باب نظري وآخر تطبيقي.

تضمن **الباب النظري** أربعة فصول. حيث احتوى **الفصل الأول** على مدخل الدراسة من خلال عرض الإشكالية المطروحة مع تحديد أبعادها، وكذا ما تفرع عنها من تساؤلات ثم الفرضيات المدرجة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها، بالإضافة إلى أهمية الدراسة النظرية منها أو التطبيقية ثم أهدافها وحدودها ومتغيراتها، وحتى تكون الصورة أوضح ختم الفصل بالتعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

بينما تناول **الفصل الثاني** الإطار النظري للدراسة بدءا بموضوع التدريب، حيث تم التطرق فيه إلى التعريف اللغوي والاصطلاحي تلاه التعريف بالتدريب أثناء الخدمة ثم العناصر المكونة لهاته البرامج وكذا أهدافها ومبرراتها، بالإضافة إلى أهم المشكلات المتعلقة بها. ليتناول الباحث بعد ذلك وبإسهاب البرامج التدريبية القائمة على الكفايات من حيث التعريف بها، وصولا إلى تقصي جذورها التاريخية وكذا مميزاتها، ليتم في الأخير استعراض المراحل الأساسية للبرامج التدريبية القائمة على الكفايات بدءا بتحديد الاحتياجات ثم مرحلة التصميم والبناء ثم مرحلة التنفيذ وأخيرا مرحلة التقويم.

في حين خصص **الفصل الثالث** لموضوع الكفايات التدريسية انطلاقا من التعريف اللغوي فالاصطلاحي ثم المكونات الرئيسية للكفاية، ثم إلى أهم مصادر اشتقاقها، مركزا بعد ذلك على الخلفية النظرية المفسرة للتدريس بالكفايات، مستعرضا بعد ذلك أهم أدوات قياس الكفايات

التدريسية. ليتم في الأخير التعرض وبشيء من التفصيل إلى كفايات التدريس الأساسية وما تتضمنه من كفايات فرعية، والتي تم تناولها انطلاقا من التعريف ثم المؤشرات المعتمدة في الحكم على مدى توافرها، مرتبة حسب ممارستها اعتمادا على سيرورة مراحل الدرس، بدءا بكفاية التخطيط للدرس ثم كفاية التنفيذ وأخيرا كفاية التقويم.

أما **الفصل الرابع** فخصص لعرض الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية وفق تسلسلها الزمني، سواء ما تعلق منها بدراسات المحور الأول التي اهتمت بالكفايات التدريسية الأساسية ودرجة الاحتياج منها، أو دراسات المحور الثاني التي خصصت للبرامج التدريبية القائمة على الكفايات. وتم تناول كل دراسة بعرض أهدافها وإجراءاتها وأهم نتائجها، ومن ثَم مقارنتها بما يتصل منها بالدراسة الحالية، والتعليق عليها عقب نهاية كل محور لبيان موقع الدراسة الحالية منها، مضمنا التعقيب العام أوجه الاستفادة منها، وأبرز ما يميز الدراسة الحالية عنها.

أما **الباب الميداني** فقد تشكل من الفصل الخامس والسادس. حيث خصص **الفصل الخامس** لتوضيح الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وذلك من حيث التعرف على المنهجين المعتمدين في الدراسة ومبررات استخدامهما ثم وصف المجتمع الأصلي للدراسة وتحديد حجم العينة وكيفية اختيارها وإجراءات التكافؤ بين مجموعتيها في المتغيرات ذات العلاقة، ثم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وعينتها، ليتم التعرض بعد ذلك إلى الأدوات المستعملة في الدراسة وفي جمع البيانات من حيث مراحل وخطوات إعدادها، وخصائصها السيكومترية بالإضافة إلى خطوات تطبيق الدراسة، وأخيرا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة وتحليل بياناتها.

في حين جاء **الفصل السادس** ليقدم عرضا للنتائج المتوصل إليها، محاولا من خلالها التحقق من صحة كل فرض من الفروض على حدة بحسب الترتيب، انطلاقا من التذكير بالفرضية، ثم عرض الجداول الإحصائية المتضمنة للنتائج فقراءة لها، ثم تفسير للنتائج التي أسفرت عنها، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري، وفي ضوء ما توافر من بحوث ودراسات سابقة. ليختم الفصل بعدها بخلاصة عامة بعد عرض جملة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج المحصل عليها. لتذيل الدراسة بقائمة للمراجع المعتمدة والملاحق التابعة.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخـــل الدراســـة

1- مشكلـة الدراسـة

2- تساؤلات الدراسـة

3- فرضيات الدراسـة

4- أهميـة الدراسة

5- أهداف الدراسـة

6- حدود الدراسـة

7- متغيرات الدراسـة

8- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

أولت المجتمعات الحديثة عملية إعداد وتدريب المدرس عناية فائقة تظهر من خلال الصيغ المختلفة والمتعددة لتأهيله، سواء تعلق الأمر بالإعداد ما قبل الخدمة – إن وجد – والذي يتلقى فيه المدرس الأسس الأولية التي تساعده على البدء في ممارسة عملية التدريس أو التدريب أثناءها والذي يعتبر بحق ركنا هاما في بناء وتأهيل المدرس، وعاملا من عوامل الارتقاء بمهنة التدريس.

غير أنه وبالرغم من تأكيد الأدب التربوي على الأهمية الكبيرة لبرامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة إلا أن الواقع أثبت خلوه من هذا النوع من البرامج المتخصصة. ولعل ما زاد الوضع تأزما في السنوات الأخيرة هو تزايد الالتحاق بالتعليم خريجو الجامعات من غير التخصصات التربوية والذين لم يتلقوا إعدادا أوليا، مع التباين الشديد في مؤهلاتهم ومستوياتهم، الأمر الذي نجم عنه تباين في احتياجاتهم التدريبية وأيضا تباين في مستوى أدائهم التدريسي، يحدث هذا في ظل تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم وفي ظل انحسار دور المعاهد التكنولوجية للتربية ومحدودية المدارس العليا للأساتذة.

كما تأتي قناعة الباحث من خلال خبرته الشخصية ومن خلال اطلاعه على الواقع التعليمي مطابقة لوجهة نظر "**لافيlaffey**" الذي أكد على أنه في السنوات الأخيرة وجه نقد شديد إلى نظم التعليم السائدة، وكان جزء كبير من هذا النقد موجها إلى برامج إعداد وتدريب المعلم أثناء الخدمة ذلك أن التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية قد قادت إلى تغيرات شديدة في توقعات وحاجات الناس من التعليم بوجه عام ومن المعلمين بوجه خاص فاتهمت كثير من مؤسسات برامج تدريب المعلمين بأنها تعد معلمين لمدرسة لم تعد قائمة **(شوق ومحمود، 2001، ص 277)**.

كما أنه في الوقت الذي يذهب فيه البعض إلى القول بأن إعداد المدرس يعاني من عدم وضوح في الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية والمستقبلية الموضوعة كأساس لتأهيله وذلك بسبب غياب فلسفة واضحة لهذا الإعداد ترشده وتوجه خطواته وتحدد له الأهداف، يذهب البعض الآخر إلى القول بأن الأساليب القائمة حاليا لإعداد المدرس لم تعد قادرة على إكسابه الكفايات المطلوبة لعمله المتغير، كما أنها لم تعد قادرة على تمكينه من استخدام ما أتاحه له التقدم التكنولوجي من إمكانات

تعليمية، أضف إلى ذلك أنها لم تعد تساعده على مواجهة المواقف الحقيقية في الفصل ناهيك عن عدم مساعدته على تنمية نفسه وتعليم ذاته **(أبو كليلة، 2002، ص137)**.

ومن هذا المنطلق يذكر **(الشقاوي، 1985)** أنه من الضروري التمييز الواضح بين مجرد وجود برامج تدريبية وبين فاعليتها في إنجاح أهداف التنمية، إذ يرى بأن البرامج التدريبية تتصف في كثير من البلدان بكثافة الجوانب النظرية وقليل من القيمة العلمية، فبعضها يختص فقط بالإبقاء على الوضع القائم وغير موجه لأغراض التغيير، والبعض الآخر مقتبس من الدول المتقدمة دون تكييفه للأوضاع المحلية، وبذلك يصبح غير ملائم لأغراض التربية الوطنية.

(عمار، 2009، ص، 12)

ويؤكد ذلك "**روسل 1993 RUSSELL**" الذي خلص إلى أن معظم مؤسسات إعداد وتأهيل المدرس في العالم تواجه معضلات في إعداد وتنفيذ برامجها وتحد من كفاءتها وفاعليتها في مواجهة المستقبل بمتطلباته وتغيراته السريعة **(حسن والنبهاني، 2002، ص 57)**.

وفي هذا الصدد أشار كل من **(الكندري وخرج،2001)** إلى أن التقرير الذي أصدره المجلس الأمريكي للتعليم سنة 1999 الخاص بتدريب المعلم، يؤكد أن التحول الكبير في مهنة التعليم خلال الحقبة القادمة من الألفية الثالثة تتطلب من المسؤولين في المؤسسات التعليمية ضرورة تطوير وتحسين برامج تدريب وإعداد المعلم، بوصفها جزءا لا يتجزأ من المهمة الرئيسة لهذه المؤسسات **(سيار، 2004، ص 14)**.

وفي السياق ذاته أشارت وثيقة لوزارة التربية بعنوان "مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003 "إن سلك المعلمين الذي يضم أكثر من 335700 معلما وأستاذا يتميز بضعف مستوى التأهيل وخصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أن نسبة 80 % من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى عمليات الرسكلة وتحسين المستوى" **(نويوة، 2009، ص 88)**.

ولتقصي مدى فاعلية برامج التدريب الحالية على الوفاء بمتطلبات مهنة التدريس من الكفايات التدريسية الأساسية، كشفت غالبية الدراسات أن هذه البرامج تعاني العديد من أوجه القصور أهمها عدم وضوح الأهداف وبعدها عن الأساليب الموضوعية في اختيار المدرسين لحضورها **(إبراهيم 2007، ص243)**، وأن أسلوب التدريس تقليدي **(أبو عطوان، 2008، ص 100)**، وأنه لا توجد فلسفة واضحة لأهداف التدريب، مع طغيان الأساليب النظرية على الأساليب العملية، وعدم الاهتمام

بتقويم البرامج **(شققة، 2010، ص 77)**، وأيضا غياب التخطيط الجيد لهذه البرامج وبعدها عن مسايرة المستجدات التربوية **(بن كريمة، 2015، ص 108)**، مما أمكن القول بأن هاته البرامج لا تحقق نموا كاملا من الناحيتين العملية والمهنية للمدرسين.

ونتيجة لضعف تلك البرامج، انعكس تأثيرها السلبي على المدرسين امتلاكا وممارسة للكفايات التدريسية **(بركات، 2005)**، ومما يؤكد ذلك ما خلصت إليه عديد الدراسات نورد على سبيل الذكر دراسة **(الشايب، 2007)**، ودراسة **(العمري، 2010)**، ودراسة **(بن كريمة، 2015)**، والتي أشارت كلها إلى وجود قصور في الأداء التدريسي للمدرسين أثناء الخدمة وعدم بلوغ الكفايات الأساسية من تخطيط للدرس وتنفيذ وتقويم المستوى المطلوب تربويا، وذلك جراء افتقارهم إلى التدريب الناجع لتكون بذلك من أهم توصياتها الاهتمام أكثر عند تصميم البرامج التدريبية، وبضرورة عقدها من حين لآخر لتزويد المدرسين بالكفايات اللازمة لعملهم.

فبالرغم من مباشرة الإصلاحات على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية بدءا من الموسم الدراسي 2004/2003 والذي اتجهت فيه الممارسة البيداغوجية نحو المقاربة بالكفايات، وبالرغم أيضا من المحاولات الجادة لتحسين جودة المخرجات؛ إلا أن الواقع الميداني أظهر عدم التناغم بين ما حددته السياسات التربوية المرسومة، وبين ما تعج به الحقائق الميدانية من تواضع في جودة التعليم والتعلم. حيث لم ترق المناهج المدرسية الحالية إلى المستوى المطلوب، كما ثبت عدم وجود فروق واضحة في الممارسة البيداغوجية للمدرسين بين الطريقة الجديدة والطرق السابقة.

(الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي، 2013)

والواضح أن المدرس لا زال يشعر بالغموض والاغتراب اتجاه المقاربة بالكفايات مما أدى به إلى التردد في تطبيقها إن لم نقل مقاومتها باعتبارها شيئا مجهولا. وذلك كون الصيغ التي اعتمدت والمعتمدة حاليا لا تفي ولا تسهم بشكل إيجابي في تزويد المدرسين ببرامج تكوين متكاملة معرفيا وأدائيا في تحقيق الكفايات المهنية المطلوبة **(العرابي، 2014، ص 67)**. حيث أن مجرد التغيير في المناهج لن يأتي بالنتائج المرجوة ما لم يرافقه إعداد وتدريب جدي للمدرسين على الكفايات المهنية والبيداغوجية التي يحتاج إليها ليتكفل بالتجديد البيداغوجي لهاته المقاربة.

والجدير بالذكر أن مهمة تأطير وتنفيذ البرامج التدريبية أو بالأحرى الجرعات التدريبية المجزأة التي لا رابط بينها موكلة إلى هيئة الإشراف التربوي (التفتيش) معتمدة في تحقيق ذلك على كل من

أسلوبي الندوات التربوية، والزيارات الصفية التي تدل مضامين تقاريرها على وجود قصور في الأداء التدريسي والتي عادة ما تكون سطحية تحقق الكم وتبتعد عن النوع، وذلك بسبب كثرة نصاب الإشراف الموكل لكل مشرف تربوي، وتكليفه بالمهام الإدارية، مع عدم توفر البيئة المناسبة لإجراء مثل هذه البرامج، وأيضا لاستعمالهم لوسائل تقليدية وروتينية تظهر في كثير من الأحيان في شكل إعادة قراءة مضامين طلب منهم تبليغها للمتدربين **(بن كريمة، 2015، ص 110)**. ناهيك عن معوقات أخرى تتعلق بمحتوى البرامج كضعفها وقلة ترابطها وتكاملها، وإغفالها لجانب التخطيط المبنى على تقصي احتياجات المتدربين.

ولما كان المتعلم هو المستهدف الأول بهذا الجهد التعليمي، ولما كانت لمخرجات التعليم من علاقة وطيدة بمدخلاته؛ فإنه لحري بنا أن نعترف بأن نقص النجاعة البيداغوجية وتدني وتراجع مخرجات مدارسنا هي بالدرجة الأولى من ضعف وهشاشة برامج إعداد وتدريب القائم الأول على هاته المخرجات، والتي تظهر جليا في تفشي مظاهر الهدر التربوي (الرسوب والتسرب) وأيضا في النتائج الدراسية المتدنية للتلاميذ في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؛ على اعتبار أن التحصيل الدراسي للمتعلم مؤشر أساسي لقياس كفاية المدرس ومن ثم قياس فعالية برامج التدريب. الأمر الذي أدى إلى لجوء الكثير من المتمدرسين إلى المراكز التعليمية الخاصة طلبا للدعم والمعالجة التربوية.

وانطلاقا من ذلك برزت الحاجة إلى إعادة النظر في البرامج التدريبية المقامة بالصيغ التقليدية ومحاولة البحث عن نوع من البرامج تستجيب للتحديات والمستجدات. ولعل من أبرز هذه المحاولات وأكثرها تأثيرا وفاعلية في الأوساط التربوية كانت تلك التي تتعلق بإعداد وتدريب المدرس القائمة على الكفايات، والتي تعتبر بحق من أفضل الحلول المطروحة لقضية إعداد وتدريب المدرسين، والمستندة إلى كون التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة ولا يسمح بمزاولتها إلا لمن أتقنها. والتي يرى **(الأحمد، 2005)** بأنها " تهتم بأن يحصل المتدرب على كفايات يستطيع تطبيقها عند إتمامه البرنامج التدريبي بنجاح".

ومما يعزز استخدام هذه الحركة أنها تعكس أهدافا تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية، والتي في ضوء أهدافها يتوقع أن يمتلك المدرسون وبمستوى محدد من الإتقان العديد

من الكفايات التدريسية الأساسية انطلاقا من كفاية التخطيط فكفاية التنفيذ ووصولا إلى كفاية التقويم.

لهذا تعددت الدراسات التي استهدفت الوقوف على مدى فاعلية هذا النوع من البرامج كدراسة **(رمو، 2013)** التي أشارت إلى جدوى استخدام البرنامج التدريبي القائمة على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية، وكذا دراسة **(العجرمي، 2011)** التي أكدت على فاعلية برنامجها في تطوير الكفايات المهنية للطلبة المعلمين، ودراسة **(بن سالم، 2009)** التي خلصت إلى وجود فاعلية لبرنامجها التدريبي المقترح ، وكذا دراسة **(AL-ZOUBI, 2007) ...**

وتأسيسا على ما سبق، وفي ظل خلو وحاجة الواقع الميداني إلى برامج تدريبية متكاملة؛ برزت الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي يتماشى وحركة إعداد وتدريب المدرسين القائمة على الكفايات يُعنى بتنمية الكفايات التدريسية لدى المدرسين، ومن ثَم تقصي فاعليته، أملا في الوصول إلى نتائج يعتد بها، وهذا بعد الإجابة عما سيدرج تحت هذه الإشكالية من تساؤلات.

2- تساؤلات الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1- ما أهم الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية ؟

2- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية ؟

ويندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

2-1- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب المعرفي للكفايات التدريسية الأساسية ؟

2-2- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الأدائي للكفايات التدريسية الأساسية ؟

2-3- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية واستبانة الاتجاهات ؟

4- ما أثر البرنامج التدريبي في تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذ أفراد المجموعة التجريبية ؟

3- فرضيات الدراسة:

كإجابة مؤقتة على التساؤلات السابقة، تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرضيات التالية:

1- توجد لدى مدرسي المرحلة الابتدائية احتياجات تدريبية بدرجة كبيرة من الكفايات التدريسية الأساسية.

2- يحقق البرنامج التدريبي المقترح فاعلية كبيرة في التحصيل المعرفي للكفايات التدريسية الأساسية.

3- يحقق البرنامج التدريبي المقترح فاعلية كبيرة في تنمية الجانب الأدائي للكفايات التدريسية الأساسية.

4- يحقق البرنامج التدريبي المقترح فاعلية كبيرة في تحسين اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية واستبانة الاتجاهات.

6- يؤدى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية.

4- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية الموضوع الذي عالجته ذلك أن قضية إعداد وتدريب مدرسي أهم مرحلة تعليمية – بما يكفل تجويد العملية التعليمية التعلمية – هي قضية التربية نفسها، وأن نجاحها يتوقف على نوعية الإعداد والتدريب الذي يتلقاه المدرس.

كما تنبع هذه الأهمية من كونها تمثل صدى وامتدادا عالميا لموضوع تدريب المدرسين من خلال ما دعت إليه عديد المؤتمرات والدراسات إلى عقد برامج تدريبية قائمة على الكفايات نتيجة لما وجه من نقد للبرامج التدريبية المقامة بالصيغ التقليدية.

وتبدو أهمية الدراسة أيضا كونها من الدراسات المحلية القليلة التي عُنيت ببرامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة، الأمر الذي يجعلها إضافة أدبية مسايرة للتطورات والإصلاحات التربوية الأخيرة التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية التي تسعى جاهدة لتحسين مخرجاتها.

أما بالنسبة للأهمية التطبيقية للدراسة فتتجلى في:

– كونها تمت في البيئة التدريسية الاعتيادية، وبعد أن احتك المدرس بالميدان وبالمشكلات الواقعية.

– تقديم الدراسة لبرنامج تدريبي متكامل قائم على الكفايات، بما يمكن مصممي البرامج والمشرفين التربويين من الاسترشاد به كنموذج عند تصميم البرامج التدريبية.

– إثراء الحقل التربوي بمجموعة من أدوات ووسائل التقويم المقننة من خلال ما اقترح في هذه الدراسة من أدوات.

– إحالة المهتمين بالتراث الأدبي للموضوع إلى مراجع قيمة.

5– أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية التي يجب أن يطالها التدريب، والتي ينبغي توافرها وبقدر محدد من الإتقان لدى مدرسي المرحلة الابتدائية.

– تقصي فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية للكفايات التدريسية الأساسية (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس).

– الوقوف على طبيعة اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب المقامة بالصيغ الحالية في ضوء أبعاد حددها الباحث باعتبارها من محددات نجاح أو فشل برامج التدريب؛ بما قد يسهم في تحسين جوانب القصور فيها.

– قياس مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي.

– قياس مدى انتقال أثر التدريب إلى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

– تقديم مجموعة من التوصيات والتصورات تتعلق بالبرامج التدريبية، بما قد يساعد المسؤولين التربويين على تطوير وتحسين هذه البرامج والارتقاء بمستواها وفقا للتوجهات الحديثة.

– تقديم مجموعة من المقترحات في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة.

6- حدود الدراسة:

ينحصر نطاق الدراسة في تقصي فاعلية برنامج تدريبي كمتغير مستقل يُعنى بتنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وتحصيل التلاميذ كمتغير تابع، من خلال استخدام اختبار معرفي وبطاقة لملاحظة الكفايات التدريسية واستبانة للاتجاهات.

وبالنظر إلى ما ذكر أعلاه يمكن تحديد حدود هذه الدراسة في:

6-1- الحدود البشرية:

بالنظر لارتباط الدراسة بمدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة فقد اقتصرت على عينة منهم بلغ تعدادها (44) مدرسا ومدرسة بالمرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بناء على درجة احتياجاتهم التدريبية، قسموا إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ضمت كل منهما (22) مدرسا ومدرسة. و(712) تلميذا وتلميذة من تلاميذ مدرسي المجموعة التجريبية.

6-2- الحدود المكانية:

تمت الدراسة التجريبية بمدرسة " الشهيد بابي عبد القادر" بالمقاطعة التربوية الثالثة بمدينة ورقلة. فبعد معاينة مدارس المقاطعة تم اختيارها لما تتوفر عليه من قاعة مناسبة ووسائل وأجهزة ولتموقعها ولسهولة الوصول إليها.

6-3- الحدود الزمانية:

تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2017/2016 في الفترة مابين: 2017/01/03 إلى 2017/02/23 بحجم زمني قدر بـ 23 ساعة وزعت على (14) حصة تدريبية بواقع حصتين أسبوعيا، ثم إجراء قياس تتبعي بعد مرور شهرين من تطبيق الدراسة.

7- متغيرات الدراسة:

تعالج الدراسة الحالية المتغيرات التالية:

أ- **المتغير المستقل:** يتمثل في البرنامج التدريبي المقترح القائم على الكفايات والذي يهدف إلى تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية.

ب- المتغيرات التابعة: وتتمثل في التغير الحاصل في المكونات الثلاثة للكفاية وفي تحصيل التلاميذ.

- **المكون المعرفي:** ويتجسد في التغير الحاصل في التحصيل المعرفي (الجانب النظري) للكفايات التدريسية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

- **المكون السلوكي (الأدائي):** ويتجسد في التغير الحاصل في الأداء على بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

- **المكون الوجداني:** ويتجسد في التغير الحاصل في اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب قبل تطبيق البرنامج وبعده.

- **التحصيل الدراسي:** ويقدر بالتغير الحاصل في نتائج الاختبارات الفصلية لتلاميذ أفراد المجموعة التجريبية للفصل الدراسي الذي يسبق تطبيق البرنامج والفصل الذي يليه.

8- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

الفاعلية (Effectiveness): تعرف بأنها " تقويم العملية التي أنتجت المخرجات، أو النتائج التي يمكن ملاحظتها، أو القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن" **(زيتون، 2003، ص54).**

وتتحدد إجرائيا في هاته الدراسة بمقدار ما تم اكتسابه من فعاليات البرنامج التدريبي المقترح والتي تتجلى في الفرق الحاصل بين الدرجات التي يحصل عليها المدرس قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقاييس: الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة، استبانة الاتجاهات، بحساب مربع إيتا (η^2) لحجم الأثر.

البرنامج التدريبي (Training Program): يعرف البرنامج التدريبي بأنه "مجموعة الأنشطة المنظمة أو المخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين وتساعدهم في تجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية وتحسين أدائهم في العمل" **(طويقات، 2009).**

ولأغراض هذه الدراسة يعرف البرنامج التدريبي بأنه مجموعة من الحصص التدريبية المصممة بشكل متكامل وفق منحى الكفايات، والمتضمنة محتوى معرفيا وأنشطة وممارسات تدريبية، وجملة من الوسائل والاستراتيجيات وتدابير التقويم بواقع (23) ساعة موزعة على 14 حصة تدريبية.

الكفايات التدريسية (teaching competencies): تعرف الكفايات التدريسية بأنها " جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي".

(زيتون، 2003، ص52)

وتتحدد في هذه الدراسة بالكفايات المتصلة بالسلوك التدريسي للمدرس والمرتبطة بسيرورة مراحل إنجاز حصة تعليمية – تعلمية والمتمثلة في كفاية التخطيط للدرس، وكفاية تنفيذ الدرس، وكفاية تقويم الدرس، والتي تظهر في أثناء أدائه وممارسته للموقف التدريسي بمستوى محدد من الإتقان بقصد التأثير المباشر على تحصيل التلاميذ.

التحصيل الدراسي (Academic Achievement): يعرف التحصيل الدراسي بأنه "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات" **(أبو جادو، 2008، ص 425).**

وفي ضوء التعريف السابق يعبر عنه إجرائيا في الدراسة الحالية بالتغير الحاصل في متوسط معدلات تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارات المدرسية للفصل الدراسي الذي يسبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الدراسي الذي يليه.

الفصل الثاني: برامج تدريب المدرسين

تمهيد

1- التدريب أثناء الخدمة

1-1- تعريف التدريب أثناء الخدمة

1-2- عناصر عملية التدريب

1-3- أهداف برامج التدريب أثناء الخدمة

1-4- مبررات التدريب أثناء الخدمة

1-5- أهم المشكلات المتعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة

2- البرامج التدريبية القائمة على الكفايات

2-1 - تعريف البرنامج التدريبي القائم على الكفايات

2-2 - جذور حركة تربية وتدريب المدرسين القائمة على الكفايات

2-3 - مميزات برامج التدريب القائمة على الكفايات

2-4 - المراحل الأساسية للبرامج التدريبية القائمة على الكفايات

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد موضوع التدريب من الموضوعات الرئيسية في مجال تحسين العملية التعليمية التعلمية. والحقيقة أن تدريب المدرس كان يتم غالبا دونما معرفة لطبيعة المتعلم ولا لحاجيات البيئة التي سوف تستقبل هذا المتعلم، مما أدى بالمدرس إلى تركيز جل اهتمامه على إلقاء الدرس وإرغام المتعلم على الطاعة والانضباط، وإذا حدث أن فشل في الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية ألقى باللائمة على رداءة المتعلمين المسندين إليه.

لذلك تطلب الأمر المراجعة المستمرة لبرامج التدريب، وذلك لعدم قدرتها على مسايرة الانفجار المعرفي والتغير المستمر، مما يجعل خبرات المدرسين وكفاياتهم غير ملائمة بعد مرور فترة من الزمن، ومن هنا تأتي أهمية هذا النوع من التدريب الذي يضمن المتابعة والتجدد المستمر، باعتبار أن التدريب أثناء الخدمة هو امتداد للإعداد قبله، كما أن نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلمية يتوقف على نوعية التدريب المتلقى، والذي يعتبر من أبرز الآليات التي تهدف إلى الرفع من الكفاية التدريسية للمدرسين.

1- التدريب أثناء الخدمـة:

يقسم المهتمون بهذا المجال تكوين وتأهيل المدرسين من حيث فترة التنفيذ إلى قسمين: إعداد أولي أساسي يمنح قبل مزاولة الوظيفة أو المهنة، يتلقاه الطلبة المدرسون داخل المدارس العليا للأساتذة التي ظهرت بموجب الأمر الرئاسي: **106/69** المؤرخ في: **1969/12/26** لمدة "**03**" سنوات، وتدريب أثناء الخدمة يبدأ من تاريخ التثبيت في المهنة إلى التقاعد، تفصل بينهما فترة للتربص.

1-1- تعريف التدريب أثناء الخدمة:

قبل تعريف مصطلح التدريب أثناء الخدمة وجب تعريف مصطلح التدريب أولا.

يعرف التدريب لغة بأنه من الفعل درب ودرب بالأمر دربا ودربة، وتدرب: ضري.

والمدرَّب: المجرب، ودربته الشدائد حتى قوي ومرن عليها. وأصله من الدربة: التجربة.

وقد درب بالشيء يدرب، ودردب به إذا اعتاده وضري به.

والدارب: الحاذق بصناعته **(ابن منظور، 2002، المجلد الأول، ص 437).**

أما بالنسبة لتعريفه **الاصطلاحي**؛ فيزخر الأدب التربوي بتعاريف كثيرة نذكر منها:

- تعريف "**هاس**" **(Hass)** للتدريب بأنه " كل ألوان النشاط التي يشارك فيها العاملون بقصد رفع كفاياتهم المهنية " **(عامر، 2012، ص 36)**.
- أما"**هاريسون**" فقد أكد على أنه عملية يراد بها إحداث آثار في مجموعة أفراد تجعلهم أكثر كفاية ومقدرة في أداء أعمالهم الحالية والمقبلة وذلك بتكوين عادات فكرية واكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة **(شقفة، 2010، ص 13)**.
- في حين يعرفه **(Birdthistle, 2006)** بأنه " عملية مستمرة محورها الفرد في مجموعة تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية ".
- كما قدم كل من **(محمد وحوالة، 2005، ص 172)** تعريفا للتدريب أثناء الخدمة بأنه " نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرسها، تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاية وإنتاجية عالية ".

في ضوء ما تم عرضه من تعاريف أمكن القول بأن التدريب هو تلك الجهود المبذولة بغرض إحداث تغيير إيجابي في مستوى أداء المتدربين المهني، من خلال إكسابهم معارف ومهارات واتجاهات تنعكس بالإيجاب على مخرجاتهم.

هذا بالنسبة لتعريف التدريب عموما، أما بالنسبة لتعريف تدريب المدرس أثناء الخدمة؛ فقد حملت الأدبيات التربوية الكثير من التعاريف له، نورد منها:

تعريف **(المفرج، 2007، ص 09)** التي ترى بأن التدريب أثناء الخدمة هو " تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر".

كما اقترحت **(الفتلاوي، 2003، ص 64)** تعريفا للتدريب الذي يتلقاه المدرس بأنه " كل ما يجري من عمليات الإعداد والتدريب قبل الخدمة وفي أثنائها نحو معارف المدرس وقدراته وتحسين مهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور في جوانب المجتمع المختلفة، وهي تبدأ في مؤسسة الخدمة وتستمر في أثنائها ".

ويتسق هذا مع ما ذهب إليه **(كريم وآخرون،2002، ص 433)** عندما عرفوا التدريب أثناء الخدمة للمدرسين بأنه " كل البرامج المنظمة المخطط لها والتي تمكن المدرسين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المتعلمين الإنتاجية ".

وهو نفس ما ذهب إليه **(علي راشد)** حينما عرف تدريب المدرس أثناء الخدمة بأنه " مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية, والتي تهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية" **(راشد، 2002، ص 177)**.

أما قسم الصحة والتربية في الولايات المتحدة الأمريكية فقد وصف التدريب أثناء الخدمة نقلا عن **(سر الختم عثمان علي، 1992)** بأنه برنامج يتكون من نشاطات منتظمة تم تطويرها وتوجيهها واعتمادها من قبل النظام المدرسي، بحيث تسهم في النمو المهني والوظيفي والكفاية لدى أعضاء هيئة العاملين خلال الخدمة التي يقدمونها للنظام المدرسي **(شوق، 2001، ص 212)**.

وفي نفس الاتجاه يؤكد **(هاريس، 1980)** أن التدريب أثناء الخدمة هو برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية بغرض تحسين أداء الفرد في عمله المحدد له **(شققة، 2010، ص 13)**.

وعند تحليل التعاريف السابقة يخلص الباحث إلى أن هذا النوع من التدريب يشتمل على عدد من العناصر تمثل جوهر هذا المفهوم وهي أنه:

- ✓ عملية مستمرة تهدف إلى زيادة الكفاية ورفع المستوى لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- ✓ يتم أثناء المسار المهني للمدرس.
- ✓ يستهدف كافة المدرسين لتنمية جميع الجوانب المتعلقة بالمهنة.
- ✓ يتم داخل المدارس أو بمراكز متخصصة.
- ✓ يضطلع به المشرفون التربويون وذوو الاختصاص.

والملاحظ أن هذا المفهوم يستند إلى أن المدرس – شأنه في ذلك شأن غيره من أصحاب المهن الأخرى– لا يستطيع أن يقوم بعمل ويؤديه بالصورة المنشودة طوال فترة خدمته، على أساس ذلك الإعداد الذي ناله قبل التحاقه بالمهنة مهما كانت جودته **(كريم وآخرون، 2002، ص 434)**.

كما يقوم هذا النوع من التأهيل على فكرة قديمة – فكرة التلمذة المهنية – التي تعني أساسا تلقي الموظف الجديد التعليمات والتوجيهات التي تبين له أسلوب العمل من رئيسه الذي يتولاه بالرعاية فيبين له الصواب من الخطأ والحقوق من الواجبات. كما يتفق هذا المفهوم مع معيار أساسي من معايير الجودة العالمية وهو معيار الخدمة "servicing" ويقصد بهذا المعيار من وجهة نظر الصناعة والتجارة "خدمات ما بعد البيع" سواء أكان الممنوح أجهزة أو خدمات كبرامج الحاسوب فكلها تحتاج إلى صيانة لاحقة، وينطبق هذا المطلب حينما يكون تقديم الخدمات شرطا محددا في العقد مع العملاء **(إبراهيم، 2007، ص 205)**.

من خلال ما تقدم يمكن تعريف التدريب أثناء الخدمة بأنه جميع البرامج المعدة والمخطط لها والتي تتتبَّع المسار العلمي والعملي للمدرسين عبر حياتهم الوظيفية بهدف تجديد خبراتهم وتزويدهم بالمستجدات خاصة مع وجود إصلاحات من حين لآخر، لجعلهم أكثر كفاية ومقدرة في أداء أعمالهم ومساعدتهم على تذليل الصعوبات التي تحول دون السير الحسن لسيرورة العمل المدرسي.

1-2- عناصر عملية التدريب:

بالرغم من تعدد العناصر المرتبطة بالبرامج التدريبية في الأدب التربوي، إلا أنه يمكن تحديد أهم العناصر المشتركة لمعظم هذه البرامج في:

1-2-1- المدرب: يعتبر المدرب حجز الزاوية في عملية التدريب، ويتجسد في جميع الأفراد المؤطرين لها والموكلة لهم مسؤولية التوجيه والإشراف على المدرسين. والذين يفترض أن تتوفر فيهم جملة من الخصائص والمقومات أهمها: المعرفة العلمية والعملية بموضوع وأهداف التدريب بالإضافة إلى تمتعه بالقدرة على القيادة والتواصل وتبليغ الأفكار بناء على معرفته بخصائص المتدربين.

1-2-2- المتدرب: ويمثل الفئة المعنية باكتساب أنماط السلوك المتضمنة في أهداف البرامج التي تم تحديدها، والمفترض تعيينها وفق أسس ومقاييس علمية وموضوعية.

1-2-3- المحتوى: يقصد بالمحتوى مجموع المعارف والمعلومات والمفاهيم والقدرات والكفايات المدرجة ضمن مواضيع ومحاور تشكِّل في مجموعها المادة العلمية للبرنامج، والذي يفترض تحديده من خلال:

- الأهداف العامة للدولة.
- تحليل العمل لتحديد المتطلبات الأساسية لشغله.
- تحليل محتوى تقارير زيارات المشرفين التربويين.
- نتائج الاختبارات المدرسية.
- سبر آراء المدرسين حول احتياجاتهم.

على أن المحتوى يختلف من حيث الكم والنوع باختلاف مستويات تأهيل المدرسين وتخصصاتهم، مع اختيار الأسلوب التدريبي الأمثل، والمستلزمات المتناسبة مع كل برنامج تدريبي.

1-2-4- وقت التدريب: ويتم تحديده وفق رزنامة من قبل المصالح المختصة، والذي عادة ما يكون خارج أوقات تمدرس التلاميذ حتى لا يعرقل السير الحسن لتمدرسهم من جهة، ومن جهة أخرى يتناسب وظروف عمل المدرسين.

1-2-5- بيئة التدريب: وتشمل الأماكن التي يتم فيها التدريب وما تحتويه من حجرات وقاعات وأجهزة ووسائل سمعية وبصرية وجميع التجهيزات المستخدمة في عملية التدريب **(الخطيب والخطيب، 2006، ص 318)**. ونظرا للافتقار إلى مراكز متخصصة لمثل هذه العمليات استدعى الأمر تركيز إجرائها في حجرات المدارس، والتي هي في الغالب غير مهيئة لمثل هذه العمليات، كما أنها تفتقر إلى المعدات والوسائل والأجهزة اللازمة.

ولتحديد نجاعة العملية التدريبية وجب إخضاع جميع عناصرها لعملية التقويم، لمعرفة الأسباب الكامنة وراء نقص أو عدم فاعليتها وأيضا إلى طبيعة الاتجاه نحوها.

1-3- أهداف التدريب أثناء الخدمة:

تعد قضية تدريب المدرسين أثناء الخدمة من القضايا التي كانت ولا تزال تحتل مكان الصدارة في مختلف الأنظمة التعليمية، بوصفها عملية تحسين الأداء التدريسي والارتقاء به. ومن أجل تحقيق التناغم بين هاته الأنظمة والواقع التدريسي؛ تسعى برامج التدريب أثناء الخدمة عموما والبرامج القائمة على الكفايات خصوصا حسب **(شوق، 2001، ص 45،215)** و **(الطعاني، 2007، ص 15)** إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الاهتمام بتخطيط النشاط المدرسي وتنفيذه وتقويمه بما يحقق الأهداف التربوية.
- الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية، وطرق التدريس الفعالة، وتعريفهم بتقنيات التعليم الحديثة وتبصيرهم بكيفية استغلال الوسائل التعليمية المعينة.
- إعداد معلمي المستقبل لإجراء البحوث التربوية التي تسهم في إيجاد حلول لمشكلات كل من المتعلمين والمناهج الدراسية والإدارة المدرسية وغيرها.
- العناية بالتطبيقات العملية لنظريات التربية وعلم النفس وعدم التركيز على الجوانب النظرية فقط والاهتمام بطرائق التدريس الحديثة.
- إعداد المعلم لمهماته الأخرى مثل: إرشاد الطلاب وتوجيههم وحل مشكلاتهم، وتعاونه مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور ومختلف قيادات المجتمع، وإسهامه في خدمة بيئة المدرسة على وجه العموم.
- التغيرات والتطورات التي يشهدها الحقل التربوي نفسه تتطلب من هياكله وإدارته ووسائله وأساليبه التغير والتطور لتكون منسجمة ومتفاعلة وصولا لتحقيق الأهداف المرسومة.

كما يرى الباحث أن من بين ما يهدف إليه تدريب المدرسين الذين عايشوا الحياة المدرسية:

- تنمية كفاياتهم التدريسية المتعلقة بالعمل داخل حجرة الدراسة، وبخاصة الجدد منهم في كافة الجوانب سواء الأكاديمية منها، أو المهنية، أو الشخصية، أو الثقافية.
- تدارك أوجه القصور في الإعداد الأولي للمدرسين الوافدين من المعاهد والجامعات التي تكشف عنها أساليب التقويم المختلفة.
- للتحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا والتهيئة لما يمكن أن يطرأ منها.
- اكتساب اتجاهات إيجابية نحو المهنة ونحو كافة العمليات المرتبطة بها.

– تحقيق النمو المهني المستمر للمدرسين بتجديد معلوماتهم وتنميتها والوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم وطرق التدريس والمحتوى الدراسي، وغير ذلك من مكونات المنهاج الدراسي وبأقل التكاليف.

– تبصير المدرسين بمشكلات النظام التعليمي القائم، وسبل حلها.

– تعميق وعي المدرسين لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع.

– بروز حاجات جديدة في المجتمع، وتطلعات جديدة في مجال التربية.

مما سبق ذكره يمكن أن نخلص بأن الهدف العام للتدريب أثناء الخدمة هو النمو العلمي والعملي للمدرس حتى يحصل على مستوى من الكفاية تكفل له القيام بمهامه، مع تزويده بآليات العمل التربوي التي تعمل على تحسين كفايته الإنتاجية، تؤهله لأن يصبح قادرا على إحداث التغيرات المرغوبة في المتعلمين ومن ثم على المجتمع، لأن نجاح العمليات التدريبية يتوقف على إدراك مبادئها وأهدافها والعمل على بلوغها. مع ملاحظة أن هذه الأهداف تعتبر عامة أما الأهداف الخاصة بكل عملية تدريبية فهي تختلف باختلاف نوعية التدريب واحتياجات الفئة المستهدفة والتغيير المزمع إحداثه.

1-4- مبررات التدريب أثناء الخدمة:

تعتبر مشكلة توفير الأعداد الكافية من المدرسين من أهم المشكلات التي تواجه النظام التعليمي في بلادنا وهذا نتيجة الأعداد الهائلة من المتمدرسين من جهة وانحسار دور المعاهد التكنولوجية للتربية ومحدودية المدارس العليا للأساتذة من جهة أخرى، الأمر الذي أدى إلى الاعتماد والتركيز شبه الكلي على التدريب أثناء الخدمة.

ويمكن إجمالا تحديد أهم هذه المبررات في:

1-4-1- الاحتياجات التدريبية المستجدة في مواقع العمل: إن التسارع الذي يطرأ على طبيعة المهن والأعمال والوظائف والأدوار التي يضطلع بها الموظف أو العامل ترتب عليه بروز احتياجات تدريبية متجددة ومتغيرة، بغرض المساعدة على مواكبة المستحدثات وتزويده بالكفايات

والمهارات والاتجاهات والمعارف التي تتطلبها طبيعة وظروف الوظائف والأعمال التي يقوم بها في مواقع العمل وما يواكبها من تغيرات وتطورات جديدة **(الخطيب، 2008، ص 119)**.

ولعل من أهم المستجدات التربوية الحالية في المنظومة التربوية الجزائرية:

– تطبيق الإصلاحات الجديدة في الموسم الدراسي 2004/2003 وذلك بالانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات، ثم الانتقال إلى الجيل الثاني منها بدءا بالموسم الدراسي 2017/2016 جراء التدهور المستمر لتحصيل التلاميذ.

– التحولات التي شهدتها وتشهدها الجزائر من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية، ومن نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.

– الانتقال من منطق التعلم إلى منطق التعليم بجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ومن التقيد بالكتاب المدرسي إلى الاعتماد على مصادر المعرفة المختلفة.

– اعتماد التقويم التربوي الحديث.

– إدراج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية.

– تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

1-4-2- قصور أو انعدام برامج الإعداد قبل الخدمة: إن الكثير من برامج التدريب قبل الخدمة ترتكز على المعرفة النظرية وتهمل الجوانب العملية كما أنها تهتم بالجوانب الفلسفية والنظرية على حساب الممارسات الأدائية والإجرائية والعملية التي يحتاجها المدرس في مواقع العمل التي تنتظره. **(الخطيب، 2008، ص 119)**

يصدق هذا القول على من أسعفه الحظ بأن تلقى إعدادا قبل الخدمة في أحد المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا أو بالمدارس العليا للأساتذة، أما من وظف توظيفا مباشرا أو عن طريق المسابقة بالنسبة للجامعيين فهو أحق وأولى بهذا التدريب، وذلك لافتقارهم إلى الكفايات المطلوبة بسبب تخصصاتهم الجامعية وأيضاً إلى قلة التأطير المتخصص بالجامعة، على أن هذه الوضعية تزداد تأزما نتيجة انحسار دور المعاهد التكنولوجية، وقبول خريجي الجامعات من جميع التخصصات.

1-4-3- الثورة المعرفية والعلمية والتكنولوجية: إن التطورات التي طرأت في مجال علم النفس بشكل عام وفي مجال نظريات التعلم والتعليم بوجه خاص أفرزت العديد من المفاهيم والمبادئ التي يمكن لبرامج التدريب أن توظفها لتحقيق تدريب فعال، كما أن هذا التفجر المعرفي والتكنولوجي المتسارع قد أضاف مسؤوليات وواجبات جديدة على الدور الذي يضطلع به المدرس في المجتمع المعاصر مما استلزم مراجعة جذرية ودورية لبرامج الإعداد **(الخطيب، 2008، ص 118).**

تأسيسا على المسوغات المذكورة أعلاه يتضح جليا أن مفهوم التدريب أثناء الخدمة هو جزء من مفهوم التعليم المستمر أو التربية مدى الحياة، لذا يمكن القول بأن عدم كفاية الإعداد قبل مزاولة المهنة، والمستجدات والمشكلات المدرسية اليومية، بالإضافة إلى الانفجار المعرفي والتكنولوجي كلها أمور سواء وجدت مجتمعة أو منفردة تعتبر بحق من أهم الدواعي التي تستدعي القيام بهذا النوع من البرامج.

1-5- أهم المشكلات المتعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة:

يعدد الأدب المتصل بالموضوع صعوبات جمة تعتري برامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة يمكن تصنيفها على النحو التالي:

1-5-1- التدريب الشكلي للمدرس في أثناء الخدمة: في هذا الصدد تشير كل من دراسة "**الفرا**" ودراسة "**الخطيب**" ودراسة "**راشد**" أن عملية التدريب أثناء الخدمة في البلاد العربية بصفة عامة تفتقر إلى إطار مفاهيمي واضح، كما تفتقر إلى مساهمة المدرسين في تحديد موضوعات برامج التدريب سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم. إذ تؤكد هذه الدراسات عدم مناسبة الزمان والمكان وأنها شكلية المظهر خاوية الجوهر إلى حد كبير، ولا تحقق عائدا ملموسا في تنمية الكفاءات المختلفة للمدرس **(راشد، 1998، ص 63).**

وفي ذات الشأن يرى "**حبيب تلوين**" أن تكوين المدرس أصبح لا يعني في أفضل الحالات سوى تجمعات لمدرسين تُلقى فيها دروس توضيحية من قبل أحدهم تتبع بالمناقشة.

نويوة، 2009، ص 23)

1-5-2- مشكلات تتعلق بالتخطيط: نظرا للتكلفة المرتفعة للبرامج التدريبية في أثناء الخدمة يغلب على العديد منها صفة الارتجال. ففي الغالب يخطط لها دونما معرفة لظروف ومستوى مدرسي

المنطقة واحتياجاتهم. كما نجد الكثير منها مبرمج في أيام العطل، والكثير منها يُلغى أو يُؤجل بسبب الارتباطات الطارئة للمؤطرين...

1-5-3- مشكلات تتعلق بالتقويم والمتابعة: يهدف التقويم عموما إلى الكشف عن مدى استفادة المتدربين من هذه البرامج التدريبية ومدى القدرة على تطبيق ما تعلموه منها وعما إذا كان التدريب أدى إلى تحسين الأداء، والذي يُفترض- التقويم- أن يشتمل على جميع العناصر المرتبطة بالبرامج التدريبية.

غير أن أغلب هذه البرامج لا تخضع للتقويم، فحسب **(البوهي وبيومي، 2003، ص 372)** يتم الحكم على نجاح البرنامج التدريبي أو فشله بناء على انتظام المدرسين في نشاطات البرنامج ومواظبتهم على الحضور، وقد لا يحدث تقويم على الإطلاق، ولعل مرد ذلك يعود إلى نقص الكفايات المؤهلة لوضع خطط التقويم وممارسة أساليبه.

1-5-4- مشكلات تتعلق بالمدرسين المراد تدريبهم: إن من ضمن المشكلات التي تتعلق بالمدرسين هي مشكلة الاختلاف والتنوع في مؤهلات المدرسين وتباين مستوياتهم، مما يترتب عليه اختلاف في نوعية المشكلات التي تواجه الفئة الواحدة. كما أن هناك مشكلة عدم الحضور والانتظام في برامج التدريب خصوصا إذا كانت منظمة خارج مناطق إقامتهم، أو بسبب الارتباطات الأسرية للمدرسين.

وقد لخص كل من **(محمد وحوالة، 2005، ص 250)** هذه المشكلات في:

- إرباك اليوم الدراسي للمدرس والطلاب والإدارة.
- الإرهاق الذي يصيب المدرس بعد تقديم الحصص المتصلة.
- عدم مناسبة الوقت المختار للتدريب، وعدم كفايته ونفس الشيء بالنسبة للمكان المختار.
- رفض المدرسين لفكرة التدريب نفسه، مع اللامبالاة عند بعضهم.
- موضوع التدريب لا يشجع المدرس على الالتحاق به، كما أنه يضيف عليه أعباء جديدة من خلال ما يطلبه المدرب من تدريبات وما شابه ذلك.
- الطريقة المستخدمة أثناء عملية التدريب مملة ولا يشعر المدرس بالرغبة في إكمال التدريب.

على أنه في ضوء المشكلات المذكورة سابقا يستطيع المكلَّفون ببناء وتصميم البرامج التدريبية وضع تصورات وآليات لنجاح هاته البرامج. كما أن هذه المعوقات والصعوبات تتفاوت في حجمها وعمقها وطرق معالجتها من بلد إلى آخر بل وحتى داخل البلد الواحد أو المنطقة الواحدة وذلك تبعاً للظروف والإمكانات ومستوى المؤسسات والهيئات المستقبلة للبرامج التدريبية، والتي تحد وبشكل كبير من انتقال أثر التدريب إلى ميدان التدريس، وبما ينعكس سلبا على تحصيل المتعلمين.

2- البرامج التدريبية القائمة على الكفايات:

لقد أدى تطور الفكر التربوي إلى ظهور برامج متعددة لإعداد وتدريب المدرسين أثناء الخدمة كان من أحدثها الاتجاه المرتكز على الكفايات التدريسية، وقد دلت الأبحاث والدراسات التربوية على أن حركة تربية المدرسين القائمة على الكفايات تعد من أفضل الحلول المطروحة لمسألة الإعداد والتدريب. هذا ويشتق الإطار النظري لهذه الدراسة من التراث والأدبيات التربوية ذات العلاقة بهذه الحركة.

2-1- تعريف البرنامج التدريبي القائم على الكفايات:

أوردت الأدبيات التربوية الكثير من التعاريف للبرامج التدريبية القائمة على الكفايات من بينها:

تعريف **(محمد وحوالة)** بأنه " تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف والمهارات التي تشكل في مجموعها الكفايات التدريسية، وبحيث يتم تنظيمها في صورة يقوم المتدرب (المعلم) بدراستها ذاتيا ويصبح مسؤولا عن الوصول لمستوى الاتقان لهذه الكفايات وتحقيق أهداف البرنامج".

(محمد وحوالة، 2005، ص 161)

ويعرف في هذا الصدد (G. M. Cooper, et al) تربية المدرس على أساس الكفايات بأنه "البرنامج الذي يحدد الكفايات التي ينبغي على المتعلم أن يكتسبها، كما يحدد المعايير التي تستخدم في تقويم مدى اكتساب المتعلم للكفايات، وتجعل المتعلم مسؤولاً عن اكتسابها".

(شوق 2001، ص 125)

ووفقا لهذا التعريف فإنه لا يسمح بمزاولة مهنة التدريس إلا لمن أتقنها، كما أن هذه البرامج تعمل على إيجاد نوع من العلاقة بينها وبين المهام والأدوار التي سوف يؤديها المدرس في الميدان.

كما يقصد بهذه الحركة تلك البرامج التي تحدد أهداف تدريب المدرسين وتحدد الكفايات المطلوب من المدرس أن يؤديها بإتقان، والتي تحدد بوضوح المعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المدرس، مع وضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المدرس نفسه ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولون عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة.

وتستند فكرة هذه البرامج أيضا على افتراض مفاده أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات، إذا أجادها الفرد زاد الاحتمال في أن يصبح مدرسا ناجحا.

(الفتلاوي، 2004، ص 21، 32)

من التعريفات السابقة للبرنامج التدريبي القائم على الكفايات نستطيع أن نستخلص الآتي:

- يجب تحديد وصياغة الكفايات بشكل سلوكي قابل للقياس والملاحظة لتحقيق التعلم المرغوب.
- ضرورة تحديد الكفايات في ضوء معايير ومحكات تمثل الحد الأدنى لتحقيق الأهداف، والتي في ضوئها يتم تقدير الأداء.
- الوصول إلى مستوى الإتقان لهذه الكفايات يقع على عاتق المتدرب نفسه.

من خلال ما تقدم أمكن تعريف البرنامج التدريبي القائم على الكفايات بأنه البرنامج المخطط له على أساس الاحتياجات الفعلية للمدرس والمهنة، والتي تعمل على مساعدته على اكتساب جملة من الكفايات التدريسية المحددة والمرتبطة بمهامه وأدواره، ومن ثم ممارستها وبمستوى محدد من الإتقان.

2-2- جذور حركة تربية وتدريب المدرسين القائمة على أساس الكفايات:

في مطلع الستينات من القرن العشرين ظهر أبرز اتجاه توصل إليه الفكر التربوي في مجال تأهيل المدرسين عرف باسم تربية المدرس القائم على أساس الكفاية (c.b.t.e.Competency-based teacher education) وقد جاء هذا الاتجاه كرد فعل على المفهوم التقليدي لبرامج إعداد وتدريب المدرسين التي لم تعد قادرة على الإيفاء بحاجات المتعلمين وعلى مواجهة متطلبات العصر. والذي مؤداه أن أبرز خاصية للمدرس الكفء هي اكتسابه المعلومات والمعارف – وإن كانت ضرورية لا غنى عنها للمدرس– على أن تقترن بكفايات أدائية تمكنه من أداء متطلبات عمله بإتقان.

كما جاء هذا التوجه كرد فعل فوري للتقدم التكنولوجي الذي أحرزه الاتحاد السوفياتي بعد نجاحه إطلاق أول قمر اصطناعي (سبوتنك1) ووضعه في مداره حول الأرض، لتتوجه بذلك أصابع الاتهام إلى النظام التعليمي في (و م الأمريكية) . حيث كانت أول خطوة رسمية منها هي إصدار قانون الدفاع الوطني للتعليم، الذي أقر أن أمن الأمة يتطلب التنمية القصوى للموارد العقلية والمهارات التقنية للشباب، والذي تمخض عنه إنفاق مبالغ طائلة في مجالي التعليم والتدريب. بالإضافة إلى حافز هام آخر وهو عدم الارتياح لمعدلات التسرب من المدارس الثانوية والصعوبات التي يواجهها الخريجون في الحصول وفي الحفاظ على مناصب العمل **(Steven, 2007, p183).**

ولقد نشأت هذه الحركة قبل أكثر من خمسة عقود وذلك حين دعا مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتربية (USOE) سنة 1967 الجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب مدرس المرحلة الابتدائية إلى تقديم مقترحات لتحسين أدائه. وأيضا نتيجة انسحاب الكثير من المفاهيم الاقتصادية على النظام التعليمي فظهر مفهوم اقتصاديات التعليم، الذي يركز على مقدار ما ينفقه المجتمع على التعليم وناتجه **(الفتلاوي، 2003، ص33).**

كما أن عدم القدرة على تحديد خصائص التعليم بدقة وانتقال التركيز من المدرس وعملية التعليم إلى المتعلم وعملية التعلم كان وراء ظهور هذا الاتجاه كبديل.

أضف إلى ذلك تحذير بعض المربين الأمريكيين البارزين من عدم أهلية بعض المدرسين وتدني مستواهم، الأمر الذي أدى إلى صياغة الأهداف في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها، في ظل وجود الشروط التي سيحدث فيها السلوك ومعايير تقويم الأداء المطلوب التي لم تعد منسوبة إلى موقع الفرد بين أقرانه كما كان في السابق.

كما سهل التطور التكنولوجي تنفيذ هذه البرامج في الحقل التربوي مما انعكس بشكل إيجابي على أداء المدرس، وهو ما أوضحه كل من "**جود وبرفاي**" **(Good & Brophy)** حين أكدا على أن الاستراتيجيات التعليمية القائمة على الكفايات تعمل على زيادة النمو المهني لدى المدرسين في أثناء الخدمة **(محمد وحوالة، 2005، ص 207).**

غير أنه وبالرغم من أن هذه الحركة حظيت بتأييد الكثير من البحوث التجريبية وبالرغم من أنها سادت معظم برامج إعداد المدرسين وتدريبهم أثناء الخدمة، وأصبحت الممارسات المستمدة من

إطارها تشكل حركة متكاملة الأبعاد، إلا أنها لم تسلم من النقد - كغيرها من الإصلاحات- إذ من بين ما يأخذه المعارضون على هذه البرامج هو مكننة عملية التعليم وتجاهل الجوانب الإنسانية للمتعلم، إضافة إلى استحالة تحديد جميع الكفايات ذات العلاقة المباشرة بالتدريس الفعال وذلك لاعتقادها أن المدرس مطبوع لا مصنوع.

2-3- مميزات برامج التدريب القائمة على الكفايات:

إن جوهر حركة تربية المدرسين القائمة على الكفايات وخصائصها الرئيسية جعلها تتمتع بعدة مميزات عددها **(جرادات وآخرون، 2008، ص53)** و**(الفتلاوي، 2003، ص32)** و**(إبراهيم، 2007، ص 60)** و**(عيد، 2004)** في:

- تحدد أهدافا مسبقة وواضحة بناء على الكفايات التدريسية المشتقة من المهام والأدوار التي يؤديها المدرس في المواقف التعليمية.
- تقع مسؤولية التعلم والوصول إلى مستوى الإتقان لهذه الكفايات وتحقيق الأهداف على المتدرب نفسه ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة.
- صلاحية هذه البرامج لإعداد مدرسي المراحل التعليمية المختلفة، ولمختلف المواد الدراسية.
- تلبي احتياجات حقيقية عند تصميمها.
- تراعي الفوارق بين المتعلمين في الاهتمامات والقابليات والحاجات، ليصبح بذلك التعليم والتعلم أكثر فاعلية.
- تعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقة وما ينبغي أن يفعله طبقا لأعلى المستويات في مجاله.
- التكامل بين المجالين النظري والتطبيقي مع التأكيد أكثر على الكفاية والأداء بدلا من المعرفة النظرية.
- تعمل على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية، والمهام والمسؤوليات والواجبات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان من ناحية أخرى.
- الاعتماد الواسع على التقنيات التربوية في عملية التدريب، مع التنويع في طرائقه وأساليبه.
- توظيف التقويم المستمر للبرنامج وفي ضوء معايير محددة الأداء، مع تزويد المتدرب بالتغذية الراجعة أثناء عملية التدريب.

استنادا إلى ما ذكر أمكن القول بأن هذه البرامج تعد واحدة من أفضل الحلول المطروحة لمسألة الضعف في إعداد وتدريب المدرس بالشكل التقليدي، ونظرا لما تتمتع به من مميزات فقد تم الأخذ بهذا الاتجاه في الدراسة الحالية لمناسبته لتوجه السياسة التربوية الجزائرية القاضي باستيعاب المستجدات التربوية والمعتمد على الكفاية بدلا من المعرفة، مع التركيز على مخرجات العملية التعليمية فضلا عن التركيز على مدخلاتها.

2-4- المراحل الأساسية للبرامج التدريبية القائمة على الكفايات:

عند اعتماد البرامج التدريبية القائمة على الكفايات وجب مراعاة المراحل الرئيسية التالية:

2-4-1- مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية:

يدل مصطلح الاحتياج على وجود قصور أو نقص في مستوى الأداء في مجال ما، وتشخيصه يعد الخطوة الأولى والهامة لنجاح أي برنامج تدريبي، كما تعد المدخل العلمي لحل كثير من مشكلات المدرس، ولجعل التدريب ذا فائدة حقيقية **(Beaudoin 2004)**، وأنها حسب **(Armstrong, 2006)** تعمل على سد الفجوة الحاصلة بين وضع قائم ووضع مرغوب فيه.

وعليه فإن تشخيص الاحتياجات التدريبية وتقديرها علميا يعد الوسيلة المثلى للكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المدرس. وأن أي خلل يحدث في هذه الخطوة ينتقل أثره إلى باقي خطوات التدريب **(Baird & al, 1994, p 560)**، مما يجعل من التدريب غير ذي جدوى ويسبب هدرا للمجهودات المالية والبشرية، وضعفا عاما في مخرجات التعليم في جميع المراحل.

ولقد أوردت الأدبيات التربوية عدة تعاريف للاحتياجات التدريبية نذكر منها:

تعريف **(الطعاني، 2007، ص 29)** الذي عرفها بأنها "مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد، والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته لجعله مناسبا لشغل وظيفة، وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية".

أما **(هلال، 2003، 33)** فعرف الاحتياجات التدريبية بأنها "مجموعة من المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الفرد، بهدف إعداده وتهيئته وجعله محققا للأداء الذي يتطلبه عمله بدرجة محددة من الجودة والإتقان".

مما سبق يمكن تعريف الاحتياجات التدريبية للمدرسين بأنها " العملية التي يراد منها تحديد النقص الكمي والكيفي في المعارف والأداءات اللازمة لعملية التدريس والمطلوب سدها عن طريق التدريب، وذلك للانتقال بالممارسة التدريسية مما هو قائم، إلى ما ينبغي أن يكون".

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتجلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمدرسين في أنها تساعد في معرفة السبب الحقيقي وراء الأداء المنخفض **(Sally, 2004)**، وفي نجاح التدريب **(الأحمد 2005، ص 209)**، من خلال المساعدة في تحديد الفئات المستهدفة بالتدريب، وبالتالي نوع التدريب **(النجدي 2005، ص 399)**.

وعموما فقد اتفق الأدب التربوي المرتبط بالموضوع على أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية تتجسد في:

- المساعدة على التخطيط الناجع للبرامج التدريبية.
- توجيه الإمكانات المتاحة الوجهة الصحيحة مما يعمل على التخفيض من النفقات والتقليل من الهدر.
- يحدد الفئة المستهدفة من التدريب ونوعه والأهداف المنتظرة منه.
- تحدد في ضوئه الأهداف والأنشطة التدريبية.
- الكشف عن المشكلات ومعوقات العمل بالنسبة للمدرسين.
- زيادة دافعية المدرسين نحو المشاركة بفاعلية في البرامج التدريبية.

مما سبق يتضح أن تحديد الاحتياجات التدريبية تعد المؤشر الأساس الذي يوجه التدريب الوجهة الصحيحة، كما تعد الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمدرسين كما وكيفا من المعلومات والمهارات، وفي ضوئها يتم اختيار التصميم التدريبي وتحديد أهداف التدريب ووسائله وآليات تنفيذه وتقويمه.

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

لتقدير الاحتياجات التدريبية وجمع المعلومات عنها يلجأ المعنيُّون إلى عدة أساليب عدَّد **(الشمري، 2008، 28)** أهمها في:

- الملاحظة الفعلية لأداء المعلمين وسلوكهم ومقارنته بمستوى الأداء المطلوب.

– المقابلة الشخصية مع المتدرب للكشف عن جوانب القصور.

– الأسئلة المفتوحة (الاستقصاء) من خلال طرح مجموعة من الأسئلة تظهر مدى إحاطة المعلمين بواجبات العمل ومسؤولياته، والوسائل اللازمة له.

– مراجعة متطلبات الوظيفة من حيث الشروط المتوافرة في شاغليها، والمؤهلات العلمية التي ينبغي للموظف الحصول عليها ليشغل هذه الوظيفة بكل اقتدار.

– تقارير المشرفين والمديرين التي تحرر عند تقويم أداء المدرسين من خلال بطاقات أعدت لهذه الغرض باعتبارهم الأقدر على تشخيص مواطن الضعف والقوة لدى المدرسين.

– دراسة الشكاوى الصادرة عن المعلمين، ذلك أنها توضح مواطن الضعف وعدم الرضا أثناء العمل.

– قائمة الاحتياجات (الاستبانة) وفيها يطلب من الشخص المستهدف وضع الإشارة لتحديد درجة احتياجه.

ويعد الأسلوب الأخير هو الأسلوب المعتمد في الدراسة، فبمقدار دقة وموضوعية الشخص المستهدف في حصر احتياجاته التدريبية بقدر ما تكون فاعلية وكفاية برامج التدريب وخططها.

2-4-2- مرحلة تصميم وبناء البرنامج التدريبي:

من بين أهم ما تتضمنه هذه المرحلة:

1- تحديد أهداف البرنامج التدريبي بدءا بالهدف العام الذي يعبر عن المحصلة النهائية للبرنامج التدريبي، ثم الأهداف الفرعية التي يجب أن تكون واضحة وشاملة لجميع جوانب الشخصية المعرفية منها والمهارية والوجدانية، والتي في ضوئها يتم تحديد المحتوى التدريبي، على أن تكون في صياغة قابلة للملاحظة والقياس.

2- إعداد الركن الجوهري في البرنامج المتمثل في كل ما يتضمنه التدريب من محتوى وأنشطة والذي عادة ما يتكون من جملة من الحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات، المتضمن إطارا نظريا وآخر عمليا موزعا عبر حصص تدريبية تتسم بالتسلسل والترابط المنطقي، على أن من بين أهم معايير اختياره تكمن في مدى إشباعه للاحتياجات التدريبية وتحقيق الأهداف المسطرة وفي مدى حداثته وأخذه بالمستجدات التربوية.

ولقد عدد **(مرعي، 2007، ص 45)** عدة أمور يجب مراعاتها في اختيار محتوى البرنامج التدريبي وهي:

- التأكد من صحة محتويات البرنامج ومسايرتها للتطورات العلمية الحديثة.
- التأكد من مناسبة محتوى البرنامج للمستوى العلمي والثقافي للمتدربين.
- أن تحقق محتويات البرنامج أهدافه المحددة.
- تغطية محتويات البرنامج لنواحيه كافة.
- أن تكون المحتويات منظمة بشكل منطقي ومتسلسل.

3- تحديد الطرق والأساليب المناسبة للتدريب والتي تتنوع بحسب طبيعة الموقف التدريبي ومحتواه وبعدد المتدربين ونوعية احتياجاتهم، وبمدى توافر الإمكانات والوسائل والتجهيزات.

4- تحديد الوقت الكافي لتنفيذ البرنامج التدريبي يتناسب وطبيعة الفئة المستهدفة بالتدريب وعدد الموضوعات التي يشملها.

5- تحديد تدابير التقويم المناسبة والمتفقة مع محتوى البرنامج والأهداف المنتظر تحقيقها.

6- اختيار مكان تنفيذ البرنامج التدريبي، على أن المفاضلة في عملية الاختيار تتحدد بمدى توافر القاعات المناسبة للتدريب والإمكانات والوسائل المتوافرة وبموقعه بالنسبة للمتدربين.

2-4-3- مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي:

بعد الحصول على الموافقات الرسمية والتسهيلات من الجهات المختصة؛ تأتي مرحلة الترجمة الميدانية لما تم التخطيط له، والتي تتضمن غالبا جملة من الترتيبات أهمها:

- التعارف مع المشاركين وعرض الموضوعات عليهم ومناقشتها.
- الاتفاق على آليات العمل المنتهجة في الدورة التدريبية.
- توزيع العمل التدريبي خلال فترة البرنامج، مع الالتزام بالوقت المحدد لكل حصة تدريبية وبمواعيد انطلاقها.
- تقسيم المتدربين إلى مجموعات عمل بما يضمن مشاركة الجميع في فعاليات البرنامج التدريبي.
- التأكد من توافر مستلزمات التدريب للحصة الموالية.
- التنويع في أساليب التنفيذ وفي استعمال الوسائل المعينة.
- الحرص على توزيع استمارات التقويم في نهاية كل حصة تدريبية.

– التحضير للقاء الختامي وما يتضمنه من وثائق وشهادات المشاركة.

2-4-4- مرحلة تقويم البرنامج التدريبي:

يُعد التقويم جزءا هاما من أي برنامج تدريبي فمن خلاله يمكن تصويب المسار وتلافي الأخطاء، ومن خلاله أيضا يتم التأكد من مدى قدرة البرنامج التدريبي على تلبية الاحتياجات الحقيقية وتحقيق الأهداف المخطط لها ومدى حاجته إلى التجديد والتطوير.

وفي هذا الإطار يزخر الأدب التربوي بتصنيفات متعددة لأساليب التقويم. أهمها التصنيف حسب زمن التطبيق، وذلك إلى ثلاثة أنواع أساسية هي:

أ – **تقويم تشخيصي (قبلي):** يستخدم هذا النوع من التقويم الذي يكاد يندر استخدامه في واقعنا التربوي لتحديد ما يعرفه المدرسون المعنيون بهاته البرامج التدريبية وما لا يعرفونه عن الموضوعات التي سوف يتدربون عليها، فهو حسب **(راشد، 2002، ص 215)** يتيح للقائم بهذه العملية التخطيط الجيد للأنشطة التدريبية التي يمارسها مع المدرسين، مما يكون له أثر إيجابي في زيادة فعالية المدرسين المتدربين، وأيضا في زيادة كفاءة المدرب.

كما يهدف هذا النوع من التقويم إلى التأكد من مدى دقة الخطة وكفاية المحتوى وملاءمة الأساليب والوسائل والأنشطة ومناسبة وسائل التقويم.

ب- تقويم مرحلي (بنائي): يهدف هذا النوع من التقويم إلى التأكد من أن التدريب يتجه إلى ما خطط له، وتحديد مدى تقدم المتدربين نحو تحقيق الأهداف المنشودة، بما يساعد على تقديم تغذية راجعة لتطوير المحتوى والأنشطة والأساليب.

ج- تقويم نهائي: ويستخدم هذا النوع من التقويم في نهاية البرنامج التدريبي حيث يستهدف الحصول على تقدير ما تم تحصيله من فعاليات البرنامج وتحديد ما تحقق من الأهداف المنشودة وما لم يتحقق، وأيضا التأكد من مدى انتقال أثر التدريب إلى المواقف التعليمية. وفي مدى ما حققه من فائدة تعود على المتدرب من حيث اكتسابه للمعارف، والمهارات، والاتجاهات.

(الطعاني، 2007، ص 153)

وانطلاقا من مبادئ البرامج القائمة على الكفايات وجب أن يكون التقويم عملية مستمرة تحدث قبل التدريب، وفي أثنائه وبعد أن يتم. وأن يكون متسقا مع الكفايات المحددة للتدريب و وفق مستويات محددة من الإتقان، بغية التعرف على التعديلات المطلوبة.

ويعد نموذج "Kirkpatrick, 1998" من أكثر النماذج استخداما، حيث يتم تقويم برامج التدريب وفق هذا النموذج بالتركيز على أربعة مستويات تتمثل في ردة فعل المتدربين نحو التدريب ومقدار التعلم الذي اكتسبوه من خلال البرنامج التدريبي ومدى التغير في سلوكهم الأدائي وأخيرا المحصلة النهائية للتدريب على الواقع الفعلي وبيئة العمل كنتيجة لتطبيق المتدربين لما تم تدريبهم عليه.
(Chapman, 2006)

وإلى ذات المستويات أشار كل من **(محمد وحوالة، 2005، ص 187)** عندما عددا أساليب تقدير الاستفادة من البرامج التدريبية في:

- دراسة التطورات والتحسينات التي طرأت على عمل المدرسين بعد عودتهم من البرنامج التدريبي.
- مقارنة نتائج قياس وتقييم أداء المتدربين قبل التدريب وبعده لتحديد مقدار الاستفادة.
- الاختبارات، حيث يمكن بواسطتها الكشف عن مدى استيعاب المتدربين للبرنامج التدريبية.
- المجموعة الضابطة، بحيث تعيَّن المجموعة التي لم تأخذ تدريبا وتتم مقارنتها مع المجموعة التي حصلت على التدريب، ومن ثم تقييم أداء المجموعتين لمعرفة مدى الفرق.
- الترقية، وذلك عن طريق معرفة عدد المتدربين الذين حصلوا على ترقيات نتيجة كفاءتهم وسلوكهم الجيد في العمل بعد تدريبهم.

غير أن الملاحظة الميدانية أثبتت بأن عملية التقويم – هذا إن حدثت - عادة ما تقتصر على تقويم المتدربين فقط من خلال انتظامهم ومواظبتهم على الحضور. كما يغلب عليها طابع التقويم النهائي الذي يشيع فيه استخدام اختبارات تحصيلية كتابية شكلية، وهو قصور يمنع الحصول على التغذية الراجعة المناسبة.

وفي ضوء ما سبق يتأكد أن التقويم هو عملية متممة لعملية التدريب تمتد إلى جميع عناصر البرنامج التدريبي، وهو ما دأب عليه الباحث في اختياره لأبعاد مقياس اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب أثناء الخدمة، وذلك بتقييم كلاً من محتوى البرامج التدريبية، والمدرب، وبيئة التدريب ووقتها، وهذا بغرض الاستفادة من كل ذلك - ما أمكن- عند تصميم البرامج التدريبية.

خلاصة الفصل:

يعد موضوع التدريب من الموضوعات الرئيسية في جميع المجالات وبخاصة في المجال التربوي والذي يتوقف نجاحه أو فشله على نوعية التدريب المتلقى. وانطلاقا من ذلك تم استعراض مفهوم التدريب الذي يعبر عن مجموع الأنشطة الموجهة لتحسين الأداء المهني، ليتم الوصول من خلاله إلى تعريف التدريب أثناء الخدمة على أنه مجموع البرامج المعدة والمخطط لها التي تمكن المدرسين من النمو العلمي والعملي في المهنة عبر حياتهم الوظيفية، ثم العناصر المكونة لهاته العمليات. كما قدم هذا الفصل عرضا لأهم أهداف التدريب أثناء الخدمة والتي تصب في مجملها في تحقيق هدف عام ألا وهو النمو العلمي والعملي للمدرس. ليتم بعدها تسليط الضوء على مبررات ودواعي اللجوء إلى هذا النوع من التدريب والمتمثلة أساسا في الاحتياجات التدريبية المستجدة في مواقع العمل، قصور أو انعدام برامج التدريب قبل الخدمة، الثورة المعرفية والعلمية والتكنولوجية. لنصل في ختام الجزء الأول من الفصل إلى التذكير بأهم المشكلات المتعلقة بالتدريب أثناء الخدمة انطلاقا من التدريب الشكلي ثم المشكلات المتعلقة بالتخطيط والتقويم والمتابعة وأخيرا المشكلات المتعلقة بالمدرسين أنفسهم.

أما الجزء الثاني من هذا الفصل، فتم التطرق فيه بالدراسة والتعريف بموضوع البرامج التدريبية القائمة على الكفايات بدءاً بتعريفها على أنها البرامج التي تعمل على مساعدة المدرس على إكسابه جملة من الكفايات التدريسية بمستوى محدد من الإتقان والمرتبطة بمهامه وأدواره. ليعطي الفصل بعد ذلك لمحة عن جذورها التاريخية والتي جاءت لمواجهة متطلبات العصر وما شهده من تحولات علمية واقتصادية واجتماعية. ثم تسليط الضوء على أهم ما تتميز به هذه البرامج عن غيرها من البرامج التقليدية المتضمنة للعديد من جوانب القصور. ليختم الفصل بالتعرض إلى مراحله الأساسية انطلاقا من مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية ثم مرحلة التصميم والبناء، ثم مرحلة التنفيذ، وأخيرا مرحلة التقويم.

الفصل الثالث: كفايـات التدريس

تمهيد

1- ماهية الكفايات التدريسية

1-1- تعريف الكفاية

1-2- مكونات الكفاية

1-3- مصادر اشتقاق كفايات التدريس

1-4- الخلفية النظرية للتدريس بالكفايـــات

1-5- أدوات قياس الكفايات التدريسيـة

2- كفايات التدريس الأساسية

2-1 - كفاية التخطيط للدرس

2-2 - كفايـة تنفيذ الدرس

2-3 – كفايـة تقويم الدرس

خلاصة الفصل

تمهيد:

يحتل موضوع الكفايات مكانة هامة في الأدب التربوي نظرا لما تحدثه من فعالية في التدريس تصب في نهاية المطاف لصالح المتعلم، والتي صارت تطلق كمؤشر لما يتمتع به موظفو قطاع التربية عند تأديتهم لأعمالهم وممارساتهم لمهامهم بمستوى معين من الإتقان، سواء الكفايات الشخصية منها أو الأخلاقية أو الاجتماعية أو العلمية أو المعرفية أو كفايات الاتصال وكفايات الالتزام بأخلاق المهنة، على أن هذه الدراسة لن تتعرض لما تم ذكره من الكفايات بل تقتصر على دراسة ما له علاقة مباشرة بالعملية التدريسية والمرتبطة بمراحل سير الدرس ممثلة في كفاية التخطيط للدرس، وكفاية تنفيذ الدرس، وكفاية تقويم الدرس والتي يطلق عليها الكثير من الباحثين تسمية الكفايات التدريسية الأساسية، والتي لن تتحقق للمدرس ولن تزداد كفايته الإنتاجية إلا بازدياد العناية به إعدادا وتدريبا.

1- ماهية الكفايات التدريسية:

لقد أدى عجز خريجي المدارس والمعاهد عن تفعيل المعارف في مختلف مواقف الحياة الشخصية منها والمهنية التي تصادفهم إلى إنفاق مبالغ طائلة في إعادة تأهيلهم من طرف المؤسسات المشغلة لهم، مما سرع أغلب الأنظمة التعليمية إلى انتقال مفهوم التعليم من كونه خدمة إلى كونه استثمارا، ومن ثَم تم الانتقال بالتدريس من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالأهداف ثم إلى المقاربة بالكفايات.

1-1- تعريف الكفايــة:

لتوضيح ما يشير إليه مفهوم الكفاية يجدر بنا أن نقف على تعريفه من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية.

1-1-1- التعريف اللغوي: ورد في "**اللسان**": كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر.

ويُقال: كفاك هذا الأمر أي حسبُكَ، وكفى الرجل كفاية فهو كافٍ و كُفىً.

ويُقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه **(ابن منظور، 2002، المجلد 15، ص 261).**

ونقلا عن **(محمد وحوالة)** أن مفهوم الكفاية ورد في "**القاموس المحيط**" يُقصد به الشيء الذي لا غنىً عنه ويكفي عما سواه. وبهذا المعنى فإن كلمة كفاية تعني الاستغناء، فكفى الشيء يكفيه كفاية فهو كاف، والكفاف يعني مقدار الحاجة بلا زيادة أو نقصان.

(محمد وحوالة، 2005، ص 159)

وقد اعتمد في هذه الدراسة على مصطلح الكفاية بدلا من الكفاءة مؤيدا في ذلك لما ذهبت إليه **(الفتلاوي ،2003، ص2)** من أن هذا المصطلح أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من مصطلح الكفاءة في المجال التربوي، حيث أنها تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج بأقل التكاليف، كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معا، في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي فقط.

أضف إلى ذلك ما أورده **(التومي، 2005)** أن مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفء بمعنى القوي القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلا المثيل **(الشايب، 2007، ص 110)**.

1-1-2- التعريف الاصطلاحي: لقد حظي مفهوم الكفاية عموما والكفاية التدريسية خصوصا بالعديد من التعاريف نذكر منها:

- تعريف **(Good, 2002, p 207)** حين عرفها في قاموسه التربوي على أنها " القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات".

أما بالنسبة لتعريف الكفايات التدريسية فيمكن أن نورد:

- تعريف "**بوريش**"**(BORICH)** الذي ذكره **(حماد والبهبهاني، 2011، ص 7)** عند تعريفه للكفاية بأنها " السلوك أو الأداء أو المهارة المتوقع من المعلم امتلاكها بعد الانتهاء من التدريب".
- في حين عرف "**العتيبي 1997**" الكفاية بأنها " مجموعة من المعارف، والقدرات، والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم، ويكون قادرا على تطبيقها بفاعلية وإتقان أثناء التدريس ويتم اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب والتوجيه أثناءه".

(فاضل، 2009، ص 95)

- وفي ذات الشأن أورد **(محمد وحوالة، 2005، ص 159)** تعريفا "**للقاني**" الذي عرف الكفاية بأنها "الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتي تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي".
- وفي نفس السياق تقريبا عرف **(Dodel, 1993, p 194)** الكفايات التدريسية بأنها القدرات التي يظهرها المعلمون في أثناء نشاطهم التدريسي.

يتضح من التعاريف السابقة أنها تتفق على أنَّ الكفاية:

– مكتسبة وتعتبر البرامج التدريبية أهم مصدر لها.

– تركز جل التعاريف على أنها محصلة دمج لمجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات.

– اشتراط وجود أداء وبمستوى معين من الإتقان.

– تشير معظم التعاريف على أنه يمكن قياسها من خلال الأداء أو الممارسة الصفية.

لنستشف بذلك أن جل التعاريف السابقة تتفق مع هذه الدراسة من حيث كونها:

- ✓ مسايرة لمنحى هذه الدراسة بتركيزها على الجوانب المعرفية والأدائية والوجدانية.
- ✓ أنها تشير إلى أهم مصدر لهذه الكفاية وهو التدريب أثناء الخدمة وهو محل هاته الدراسة.
- ✓ أنها أداء يصل إلى حد معين من الإتقان يمكن قياسه من خلال مظهره الخارجي وهو ما قام به الباحث عند إعداده لبطاقة ملاحظة.

من خلال ما سبق يتضح أن مصطلح "كفاية" لم يحظ بتعريف محدد على اعتبار أن كل دراسة تناولته من الجوانب التي تخدمها وتحقق غاياتها. وبالمثل ترى الدراسة الحالية أن الكفاية تعني " مجموع المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات التي امتلكها المدرس من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة أو التدريب في أثنائها والتي تظهر في أدائه التدريسي بمستوى محدد من الإتقان والتي يمكن ملاحظتها وقياسها بوسائل الملاحظة المختلفة".

1-2- مكونات الكفاية:

يميز المختصون ثلاث مكوّنات رئيسية للكفاية هي:

أ- **المكوّن المعرفي Cognitive component**: يتألف هذا المكون من مجموع العمليات الإدراكية المعرفية المتكونة من الأفكار والمعلومات والخبرات والمواصفات المتعلقة بكيفية أداء الكفاية. وتتضح أهمية هذا المكون عند بداية تعلم الكفاية التدريسية فهو يعد الإطار النظري الذي يؤسس عليه المكون السلوكي، كما أنه يمثل إطارا مرجعيا للقيم والاتجاهات.

ب- **المكوّن السلوكي (الأدائي) Behavioral component**: ويقصد به كافة أشكال الأداء الظاهري الذي تترجم فيه عناصر المكون المعرفي إلى أفعال أو أداءات واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها وتنميتها في مختلف أوجه النشاط التربوي **(عيد، 2004)**.

ج- **المكوّن الوجداني (الانفعالي) Affective component**: يشير هذا المكون إلى رغبة المدرس في تعلم الكفاية التدريسية وإحساسه بأهميتها ودورها في أدائه، بالإضافة إلى الميول والاتجاهات التي يتبناها والتي اكتسبها من خلال الأبعاد والظروف المرتبطة بالمهنة.

1-3- مصادر اشتقاق كفايات التدريس:

ونعني بها الأطر المرجعية للكفايات، والتي اتفق غالبية الباحثين والمربين على أن أهم مصادر اشتقاقها هي:

1-3-1- النظرية التربوية: ويقصد بها اعتماد أساس نظري لاشتقاق الكفايات بحيث تتفق هاته الأخيرة مع مرتكزات النظرية التربوية المتبناة. فوجود النظرية سيسهم كثيرا في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة هذه المهنة في ضوء أسس ومنطلقات هذه النظرية. وقد قدم **(جرادات وآخرون 2008، ص 60)** مثالا على ذلك عند اعتماد النظرية التقليدية كعملية نقل المعلومات إلى الطلاب فإن كفايات المدرس ستحدد في ضوء هذه النظرية ومنطلقاتها وهكذا...

1-3-2- البحوث والدراسات: إن البحوث والدراسات التربوية تزود المربين بمعلومات وبيانات تساعدهم على اكتشاف معايير أو مواصفات التعليم الجيد، وتبين مدى إسهام كل معيار أو صفة في إحداث التغيير المطلوب عند الطلاب.

1-3-3- تحليل مهام التعليم: ويتم ذلك من خلال ملاحظة عدد من المدرسين وهم يعملون وتسجيل النشاطات التي يقومون بها، واشتقاق الكفايات المتضمنة فيها، لأن من مهام المدرس أنه موجه للنشاط التعليمي، وناقل للمعارف ومدير لقسمه، على أن التنوع في الأنشطة التدريسية يتطلب تحليل كل نوع منها لاشتقاق الكفايات المطلوبة.

1-3-4- حاجات المتعلمين في المدرسة: بعد تحديد حاجات الطلبة في المدرسة تحلل لتحدد الكفايات التي يجدر بالمعلم أن يكتسبها للمساعدة في تلبية حاجاتهم **(الفتلاوي، 2004، ص 30).** مع الأخذ بعين الاعتبار آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين في إعداد وتدريب المدرسين لتحديد الكفايات التدريسية.

1-3-5- الخبرة الشخصية: بالإضافة إلى المصادر السابقة فقد اعتمد الباحث في اشتقاق الكفايات في هذه الدراسة على خبرته الميدانية في مجال التعليم كونه عمل مدرسا ومديرا لفترة غير وجيزة.

وقد أشارت دراسات عديدة في مجال تحديد الكفايات التدريسية إلى ضرورة التقيد بأربعة عوامل رئيسية هي:

أ – التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.

ب– امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم وتحسين العلاقات الإنسانية في المدرسة.

ج– التمكن من مهارات التدريس، التي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ.

د– التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي سيقوم بتدريسه **(زيتون، 2003، ص 53).**

على أنه وبغرض توخي الدقة والموضوعية يفترض أن يتم الاستناد إلى أكثر من مصدر لاشتقاق الكفايات الأساسية لمدرسي المرحلة الابتدائية، وبما تشمله من جوانب معرفية ومهارية ووجدانية، مع مراعاة خصوصية كل دراسة والإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

1-4- الخلفية النظرية للتدريس بالكفايات:

لقد ظهر مفهوم الكفاية وتبلور في مجال البحوث المرتبطة بعالم الشغل، إذ برزت تطبيقاتها الناجحة في مراكز التكوين المهني والتكنولوجي وتدبير المقاولات التي أصبح هدفها هو البحث عن النجاعة والمردودية الأمر الذي سرع بإنشاء مصالح تهتم بالتأهيل والتدريب، انطلاقا من تحليل

المهام ووصولا إلى تحديد الكفايات المطلوبة، من خلال توطيد العلاقة بين المكتسبات المعرفية والأنشطة السوسيومهنية.

وتعتبر **المدرسة البنائية Constructiviste** " الأساس النظري الأول للتدريس بالكفايات والتي تعود في أصولها إلى "**بياجيه**" "**g.Piaget**" الذي دحض المزاعم التي كانت سائدة والقائلة بأنه لا يوجد تعلم دون مثير واستجابة، إذ أن "**بياجيه**" فسر عملية التعلم على أنها علاقة تأثير وتأثر بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، وكذلك من خلال الإدماج بين البيئة والتصورات السابقة للفرد. كما جعلت نظريته من المتعلم وما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما يتقاطع مع المقاربة بالكفايات في اثنين من أهم مميزاتها ألا وهما بناء المعرفة وتفريد التعليم **(لكحل، 2011، ص 73).**

كما استفاد مهندسو إستراتيجية التدريس بالكفايات من النظرية البنائية من سيرورة التعلم التكوينية في مراحلها الأربع الحس حركية، وما قبل المفاهيمية المعتمدة على توظيف اللغة والرموز، والتفكير الحسي، والتفكير الصوري الاستدلالي المجرد.

أما بالنسبة **للبنائيين الجدد** أمثال "**دواز**"و"**مونيي**"**(Doise et mugny)** وهما تلميذان لـ"**بياجيه**" فنجدهما يركزان على أهمية الاحتكاك بالبيئة بما يجعل الطفل في موقع الصراع والتحدي المعرفي مما يجعله يقوم بعملية تجنيد أكبر لكل مكتسباته واستراتيجياته التعلمية، وهو العنصر الذي تؤكد عليه المقاربة بالكفايات خاصة في أدواتها التقويمية التي تركز على الوضعية المشكلة والإدماج وتجنيد الموارد.

أما **البنائية الاجتماعية** فنجدها تلتقي مع المقاربة بالكفايات التي نجد من بين أهم متطلباتها جعل المتعلم يواجه وضعية ما يكتشف من خلالها قصور معارفه السابقة عن التعامل معها وهو ما يجعله يجند تلك المعارف ليضيف إليها مكتسبات أخرى توصل إليها من خلال مواجهته للوضعية الجديدة.

في حين يرى **النموذج المعرفي (Modèle cognitiviste)** أن عملية التجنيد لتلك المعارف تستلزم الانتقاء الصريح والملائم وبهذا تتجاوز التناول السلوكي التقليدي القائم على الاستجابة المباشرة لمثير ما **(لكحل،2011، ص 74).**

هذا يعني أن الانطلاق يكون من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية، وأن وعيه بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها يزيد من نشاطه لتطوير جودة التعلمات.

وقد اعتبر "**كاستون باشلار**" الذي يعد من أبرز أعلامها أن الخطأ نقطة بداية المعرفة الجديدة إذ يقول " لا يمكن تشكيل معرفة علمية صحيحة إلا على أنقاض المعرفة الخاطئة " وهو إضافة إلى المفهوم المتطور للخطأ كأساس لبناء المعرفة وتصحيح مسار التعلم.

وقد شارك رواد بيداغوجيا الكفايات المعرفيون في تصورهم الجديد للتعلم كنشاط يعالج المعلومة وليس مجرد تجميع بين مثيرات واستجابات قابلة للملاحظة.

كما كان للتيارين "**التايلوري**" و "**السلوكي**" وما يجمع بينهما من تقليص للتعقيد وتقسيم الأشياء إلى عناصر أكثر تبسيطا أثراً في ظهور الكفايات من خلال المحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على أجرأة الأهداف والتقدير الكمي الواضح.

دون أن ننسى في هذا الشأن إسهامات كل من **الاتجاه البراغماتي لـ"جون ديوي"** الذي كان يقيس قيمة التعلم بما يحققه من فائدة ومنفعة وهذا يعتبر من أهم مبادئ التدريس بالكفايات حاليا، وأيضا إسهامات **علم النفس الفارقي** المنطلق من أن لكل متعلم خبرته وتجربته وإستراتيجيته المعرفية والتي كانت من أسباب ظهور الاتجاه البيداغوجي القائم على تفريد التعليم والذي يعد أحد مرتكزات التدريس بالكفايات بالإضافة إلى تطبيق مبدأ المسؤولية[*] في الحقل التربوي.

نخلص من هذا أنه لا يُكتب لأي إصلاح تربوي النجاح إلا إذا تبنى مرجعية واضحة المعالم فإذا كانت المقاربة بالأهداف ذات مرجعية سلوكية بارزة والتي أكد الواقع والأبحاث أنها لم تعد تفي بالغرض، فإن المقاربة بالكفايات تستند في مرجعيتها النظرية – كما تم توضيحه – على محصلة تفاعل العديد من النماذج والنظريات تصب كلها في جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية متجاوزة في ذلك التعليم القاصر على تحصيل المعارف.

---

[*] ينص هذا المبدأ أن المصير الدراسي للتلاميذ يرجع إلى النظام التعليمي من خلال المؤسسة والمدرسين الذين يحق للتلاميذ وأوليائهم والمجتمع بشكل عام من محاسبتهم ومساءلتهم عن نتائج تعليمهم طالما كانت الأهداف محددة والأعمال موصوفة بدقة.

1-5- أدوات قياس الكفايات التدريسية:

على اعتبار أن الكفاية قدرة داخلية غير قابلة للملاحظة فإن الاستدلال على توافرها يكون من خلال الأداء أو الممارسة. ويستخدم الباحثون في مجال قياسها وسائل عديدة أهمها:

- تقديرات المتعلمين نظرا لاحتكاكهم ومعرفتهم بالمدرس من جميع النواحي. وإن كان الكثير من الباحثين التربويين لا يعتمدون على هذا النوع من التقديرات بقدر ما يعتمدون على تقويم المدرس من خلال الأثر الذي يحدثه في متعلميه.

- تقديرات المدرسين عن أنفسهم مستعينين في ذلك بمقاييس وقوائم الملاحظة الذاتية.

- تقديرات الرؤساء (المشرفون التربويون) على إثر زياراتهم الصفية والتي تنتهي عادة بإعداد تقارير تغطي الأداء التدريسي للمدرس وما يشمله من نقاط الضعف ونقاط القوة.

- وأخيرا الملاحظة المنظمة وبما تتيحه من إحساس بالمناخ الصفي، تعد من أكثر الأساليب شيوعا وموضوعية، كما تكاد تتفق الآراء على أن ملاحظة سلوك المدرس داخل القسم، ورصد الواقع التدريسي وتسجيله في حينه دون تدخل أو وضع قيود أو شروط معينة على الموقف التعلمي يعتبر من أفضل المعايير لتقويمه والحكم على كفايته

وفي هذا الشأن يضيف **(الدريج، 2003، ص 223)** بأن هذه الوسائل هي أدوات للتسجيل والوصف والتصنيف وإن اقتضى الحال لتأويل مختلف الظواهر القابلة للملاحظة في حجرة الدرس.

كما تكاد تتفق الآراء على أن ملاحظة سلوك المعلم (كفاياته التدريسية) داخل حجرة الدراسة وخارجها يعتبر من أفضل المعايير لتقويمه والحكم على كفايته **(كريم وآخرون، 2002، ص 276).**

ويذكر **(حمدان،2001، ص 12)** أن أداة الملاحظة هي تمثيل لنوع محدد من السلوك الإنساني التربوي أو فئات مختارة بصيغ يمكن معها قياس التدريس والتعرف على درجة كفايته.

وحسب **(دندش وعبد الحفيظ، 2003، ص 148)** فإن بناء بطاقة الملاحظة يتم بأحد الأسلوبين التاليين:

أ - **أسلوب الفئـات:** ويقوم هذا الأسلوب على تسجيل السلوك أو الحدث في كل مرة يظهر فيها عند من يُلاحَظ، والذي يتطلب قدرات عالية لدى الملاحِظ ليستطيع التسجيل بدقة وفي الوقت المحدد.

ب- أسلوب الإرشاد: وهو المعتمد في هذه الدراسة، والذي يقوم على رصد ذلك الحدث وفقاً لنظام العلامات مرة واحدة فقط خلال الفترة الزمنية التي تم تحديدها، بغض النظر عن تواتر ظهوره وهكذا دواليك إلى حين انتهاء الملاحظة.

وحتى يتم تقويم المدرس تبعاً لهذا الاتجاه توضع الكفايات التدريسية التي يتم الاتفاق عليها من قِبل المسؤولين أو الملاحظين في بطاقة تقويم يتم على أساسها رصد سلوك المدرس داخل وخارج حجرة الدراسة للحكم على مستويات أدائه تبعاً لظهور أو عدم ظهور تلك الكفايات.

(كريم وآخرون، 2002، ص 278)

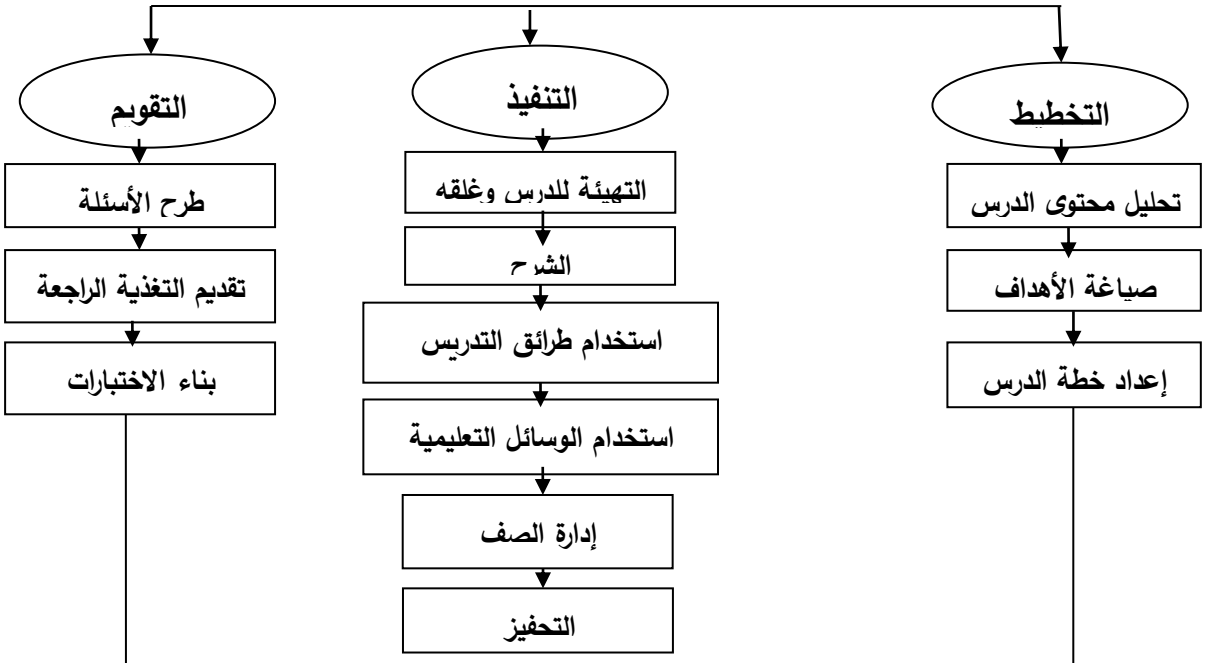
على أن معرفة حقيقة ما يحدث في القسم ليس بالأمر الهين على حد قول **(الدريج، 2003، ص 20)** الذي أكد على أن وجود الملاحِظ داخل القسم (سواء كان مفتشا أو موجها أو باحثا) لابد وأن يغير من المجال النفسي لظواهره، وأن يضيف متغيرا مشوشا للمواقف التعليمية ويغير بالتالي من حقيقة العملية التعليمية.

وما يمكن قوله هو أن معيار تقويم المدرس في ظل التوجه الجديد القائم على الكفايات هو ما يستطيع إنجازه لا ما يعرفه من المعلومات، بواسطة طرق ومعايير تحدد بشكل واضح الكفايات التي يفترض توافرها فيه، مع استخدام أدوات الملاحظة التي تعمل على تحسين التدريس وتطويره وأيضا من خلال قياس أداء المتعلم.

2- كفايات التدريس الأساسية:

تتضمن عملية التدريس ثلاث مراحل رئيسية تشكل فيما بينها خطوات متتابعة ومتداخلة تبدأ بمرحلة التخطيط التي يوضح فيها المدرس خطة سير عمله، ثم مرحلة التنفيذ والتي من خلالها يقوم بتطبيق الإستراتيجية التي حددها في تخطيطه، وأخيرا مرحلة التقويم والتي فيها يحاول المدرس أن يحصل على معلومات يقرر من خلالها إلى أي مدى تحققت كفايات وأهداف درسه.

على أن كل مرحلة من المراحل الثلاث تمثل كفاية قائمة بذاتها، كما تحمل كل منها في طياتها كفايات فرعية عديدة، يتباين فيها المدرسون من حيث النوع ودرجة الأداء نتيجة التفاوت فيما يتوفر لديهم من معارف وخبرات هي بالدرجة الأولى محصلة الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائه.



الشكل (01) يوضح كفايات التدريس الأساسية

ولقد أقتصر تطرق الباحث على هذه الكفايات الثلاث دون غيرها كونها تتصل بالسلوك التدريسي للمدرس؛ إذ لا تستقيم مهمة المدرس إلا إذا توافرت لديه وبمستوى محدد من الإتقان، كما أنها تؤثر تأثيرا مباشرا على تحصيل التلاميذ، والتي يمكن إجمالها في:

2-1- كفاية التخطيط للدرس:

إن من أهم المهام التي يطلب من المدرس أن يؤديها هي وضع تصور شامل لما ينبغي أن تكون عليه عملية تنفيذ الدرس وتقويمه، وهو ما يطلق عليه مصطلح التخطيط أو الإعداد أو التحضير. فمن خصائص أي برنامج تعليمي أن يسير وفق خطة مرسومة سواء كان هذا البرنامج مقررا لمادة دراسية، أو وحدة تعليمية، أو درسا من الدروس اليومية. وقد جرت العادة أن يتم التخطيط أو الإعداد للدروس في سجل خاص يمكِّن المدرس من العودة إليه في أي فترة من فترات الدرس من جهة، ومن جهة أخرى يثبت لأي كان الاطلاع المسبق على ما سيقدم.

ويندرج تحت هذه الكفاية مجموعة من الكفايات الفرعية، نحاول ذكر الأهم منها وهي:

2-1-1- كفاية تحليل محتوى الدرس:

غالبا ما تتضمن المادة العلمية للدرس معلومات أساسية يطلب تدريسها للمتعلم بالإضافة إلى معلومات أخرى سبق للمتعلم معرفتها، وقد توجد معلومات لم يسبق التطرق إليها وهي موجودة

بغرض الشرح والتوضيح إلا أنها ليست أساسية. ومن ثم يعد ضروريا تحليل محتوى الدرس وذلك للإجابة عما إذا كان هذا الدرس يدور حول مفهوم، أم مهارة، أم غير ذلك.

فإذا كان المقصود بالمحتوى هو المادة العلمية الخام المتضمنة في الدرس، فإن تحليل المحتوى هو ذلك القدر من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الذي يقع عليه الاختيار، والذي يتم تنظيمه على نحو معين, بهدف نقله إلى المتعلم عبر جدول زمني محدد بما يحقق الأغراض التربوية.

ولا تقتصر عملية تحليل المحتوى على مجرد تجزئة المحتوى إلى مكوناته، بل تتعدى ذلك إلى تصنيف تلك المكونات في تتابع بصورة يسهل تعلمها **(زيتون، 2009، ص 197)**.

ومن بين أهم معايير الأداء الجيد لهاته الكفاية، قدرة المدرس على تحليل محتوى الدرس وفق أهدافه إلى عناصره الأساسية وجزئياته، وما يتضمنه من معارف ومهارات وقيم، ووضع قائمة لها. مع قدرته على تصنيف وتنظيم تلك المكونات في تتابع منطقي متماسك بصورة يسهل تعلمها وأيضا الكشف عن مدى صحة وملاءمة المادة العلمية.

2-1-2- كفاية صياغة الأهداف التعلمية:

من أهم خاصيات العمل التربوي أنه ممارسة تجري في مستويات مختلفة تبدأ بالتفكير النظري (التنظير) وتنتهي بالممارسة اليومية الفعلية داخل الفصل، وهو ما يصطلح عليه بالأهداف التعلمية والتي من بين ما تهدف إليه إحداث تغيير في سلوك المتعلم إما بإزالة أو تعديل سلوك ما أو إكسابه أنماطا سلوكية جديدة.

يعرف الهدف لغة بأنه الغاية البعيدة التي توجه النشاط وتدفع السلوك. أما اصطلاحا فقد أورد **(الهويدي، 2012، ص 40)** تعريفا لِـ "بلوم Bloom 1956" بأنه "الصياغة الواضحة للطرق التي يتوقع أن تحدث تغييرا في الطلبة من العملية التربوية، أي الطرق التي ستؤدي إلى التغيير في تفكيرهم ومشاعرهم وأعمالهم". على أن يحدث ذلك بعد مرورهم بخبرة تعليمية تعلمية قد تكون شفوية، أو تحريرية أو أدائية.

وبغية إحداث التغير المرغوب في سلوك التلميذ يجب أن تتضمن هذه الكفاية المحكات التالية:

- أن تشمل صياغة الأهداف التعلمية المجالات الثلاث (المعرفي، المهاري، الوجداني).

– أن يحرص ما أمكن على أن تتضمن صياغة الأهداف التعلمية جميع مستويات المجالات المذكورة.

– أن تكون الصياغة مستوفية لجميع الشروط والمكونات.

– أن تكون في صورة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

– أن يجسد البعد القيمي ضمن الأهداف التعلمية بما يتلاءم مع واقع وثقافة المجتمع.

2-1-3- كفاية إعداد خطة الدرس (السنوية واليومية):

يعتبر التخطيط للدرس العنصر الرئيسي الأول للعمل التعليمي، فنجاح عملية التدريس ترتبط إلى حد كبير بنوعية التخطيط، وعلى مدى إطلاع المدرس على المادة التي يقوم بتدريسها بشكل مسبق.

ويعرف التخطيط للدرس بأنه " تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة".

(الهويدي، 2012، ص 75)

ويتم الحكم على امتلاك هذه الكفاية بدرجة محددة من الإتقان عند اشتمال تخطيط المدرس اليومي للنشاط التدريسي على المعلومات الأولية العامة وعلى العناصر الرئيسية والفرعية للدرس مراعيا في ذلك تنظيمها وتسلسلها، بالإضافة إلى الصياغة السليمة للأهداف التعلمية وقابليتها للملاحظة والقياس، وأيضا تحديده للوسائل التعليمية والأساليب التدريسية المعتمدة، كما يقوم بتدوين وسائل تقويم الدرس ومعالجة الصعوبات، على أن تكون الأنشطة المقترحة موزعة على المراحل الثلاث للدرس (وضعية الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار المكتسبات)، مع المحافظة في كل ذلك على نظافة وتنظيم كراس التحضير.

كما يراعي المدرس في خطته السنوية استيفاؤها لجميع العناصر وبالتسلسل المنطقي للوحدات والمواضيع، والتوزيع السليم لها على مدار أشهر السنة، مع تحديد فترات العطل والأعياد والمناسبات وفترات التقويم والمراجعة.

2-2- كفايـة تنفيـذ الدرس:

تعتبر مرحلة تنفيذ الدرس مرحلة التطبيق الفعلي للخطة التدريسية التي قام المدرس بتحضيرها وإعدادها، والتي في خضمها تتم ترجمة الأهداف والأنشطة التعليمية إلى أداء. وهي بذلك تعد المحك الأساس لقدرة المدرس على توفير أفضل الظروف لحدوث عملية التعلم.

وقد حملت الأدبيات كفايات فرعية كثيرة ومتعددة لكفاية تنفيذ الدرس أهمها:

2-2-1- كفاية التهيئة للدرس:

لضمان حسن متابعة الدرس في الدقائق الأولى لتلاميذ كانوا منفصلين عن الموضوع المقترح تدريسه؛ وجب على المدرس لفت انتباههم وإثارة حب استطلاعهم لمتابعة وتلقي وقبول ما سيرد في الدرس، وهو ما يعبر عنه بكفاية التهيئة للدرس.

ويقصد بهذه الكفاية " مجموعة الأداءات التي يقوم به المدرس من قول أو فعل بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد من خلال إثارة دافعيتهم للتعلم وجعلهم في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية تساعد على عملية التعلم" **(حسين، 2009، ص 20)**.

مع ملاحظة أن التمهيد للدرس هو جزء من التهيئة له، حيث ينحصر دوره في التمهيد المنطقي للمادة التعليمية الجديدة.

وللحكم على مدى توافر هذه الكفاية ميدانيا لدى المدرس؛ يُفترض أن تظهر من خلال حرصه على توفيره لبيئة تعليمية مساعدة على التعلم، وقدرته على إشعار التلاميذ بأهمية الدرس، وأيضا بتوفير الاستمرارية في العملية التعليمية وذلك بربطه لمعلومات التلاميذ السابقة بموضوع الدرس الجديد. فقد تتم التهيئة باختيار وضعية انطلاق مناسبة تتضمن عرض مشكلة أو توجيه أنظار التلاميذ إلى ظاهرة لها علاقة بالدرس ... على أن تتميز بالسلاسة عند الانتقال إلى موضوع الدرس وبالإثارة وجذب الانتباه، مع الحرص على إنهائها في الوقت المحدد.

2-2-2- كفاية الشرح:

تعد كفاية الشرح جوهر العملية التدريسية لما لها من أهمية في إيضاح وتفسير لمحتويات الدرس من معلومات ومفاهيم يصعب على التلاميذ فهمها. فهو يتمثل في كل ما يقوم به المدرس عند تنفيذه للدرس بغرض مساعدة التلاميذ على الفهم والاستيعاب وإدراك المعاني. ومن أدواته: الوسائل

التعليمية، الأمثلة، التشبيهات ...على أنه ليست هناك طريقة واحدة للشرح، بل تتنوع بتنوع المواقف التعليمية.

ويقصد بالشرح بأنه محاولة إعطاء الفهم للغير، من خلال ما يقدمه المعلم من تفسيرات أو توضيحات أو وصف، أو أمثلة أو تشبيهات مناسبة لما يتضمنه موضوع الدرس من معلومات متنوعة وخبرات، وبما ييسر للتلاميذ الفهم الجيد لهذه المعلومات والخبرات.

(محمود، 2005، ص 32)

وبالعودة إلى الأدبيات التربوية يتم الحكم على توافر هذه الكفاية من خلال تمتع شرح المدرس بالحيوية والمرح مغطيا بذلك النقاط الأساسية في الدرس، وأن يحرص على توفير بيئة نفسية صحية مناسبة لعمليتي التعليم والتعلم. وأن يتسم بالسلاسة والتسلسل والتدرج والترابط عند الانتقال من نشاط لآخر ومن مرحلة إلى أخرى. كما يجب عليه أن يُظهر تمكنا من المادة التي يُدرِّسها وربطها ببيئة المتعلمين وباهتماماتهم، مستخدما خلالها مثيرات تعليمية متنوعة ولغة سليمة وواضحة ومناسبة للمتعلمين، مع قدرته على التبليغ وتنويع طرق الشرح والأمثلة والشواهد بما يخدم الموقف التعليمي. وألا ينتقل من عنصر إلى آخر إلا بعد التأكد من استيعابه، مستخدما في ذلك الوسائل التعليمية بشكل جيد، ومقدما في خضمها تغذية راجعة فورية، مراعيا في تدريسه مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين بإتاحة الفرص الكافية للجميع للمشاركة عند إنجاز الأنشطة كل حسب قدراته وإمكاناته، على أن يحرص في كل ذلك على توزيع زمن الحصة على الأنشطة المختلفة بصورة مناسبة.

2-2-3- كفاية استخدام طرائق التدريس الحديثة:

تتطلب عملية التدريس توظيف عدد من الطرائق الحديثة، يتم التفاضل فيما بينها تبعا للأهداف المرجوة، والتي تتحدد في ضوء طبيعة المادة والمرحلة الدراسية وبمستوى وخصائص المتعلمين وبخبرة المدرسين بالمهنة. وقد ظهرت هذه الطرق نتيجة لتحول المتعلم إلى مركز العملية التعليمية التعلمية ولظهور الحاجة إلى تغيير النمط التقليدي الجامد في طرق التدريس.

ويعرفها دحلان بأنها " النهج الذي يتبعه المدرس لتوصيل ما تضمنه الكتاب المدرسي أو... من معارف ومهارات ونشاطات للمتعلم بيسر وسهولة من خلال التفاعل بين الطرفين.

(دحلان، 2010، ص 69)

ومن أهم هاته الطرق؛ طريقة التعلم التعاوني، وطريقة حل المشكلات.

أ- طريقة التعلم التعاوني:

أولى التربويون اهتمام متزايدا في السنوات الأخيرة بالطرق والفعاليات التي تجعل من المتعلم محورا لعملية التعليم والتعلم، وتعد طريقة التعلم التعاوني من أبرز هذه الطرق.

ويعرفه **(زيتون، 2007)** بأنه " أسلوب تعليم يعتمد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة مكونة من تلاميذ غير متجانسين في القدرات والاستعدادات، يعملون معا نحو تحقيق هدف مشترك، ويعتمدون على بعضهم البعض، ثم يتم تبادل الخبرة بين المجموعات، ويكون دور المعلم التوجيه والإرشاد وتنظيم الموقف التعليمي".

ولقد أكد الأدب التربوي ضرورة توافر جملة من الضوابط عند استخدام طريقة التعلم التعاوني بكفاية وهي:

- القدرة على تنظيم بيئة الصف وإدارته بما يتناسب والطريقة المعتمدة.
- الإلمام بطرق تكوين المجموعات وتعيين الأدوار.
- المعرفة بدور كل من المعلم والمتعلم في هذا النوع من التعلم.
- كيفية تفقد أعمال التلاميذ وتقييمها والتدخل لتقديم المساعدة.

ب- طريقة حل المشكلات:

لقد أصبح من الشائع أن التلميذ لا ينشط فكره إلا عندما تقابله مشكلات مشتقة من الحياة الواقعية ويسعى إلى حلها بالاعتماد على نشاطه الذاتي، بحيث يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا، بما يمكنه من تطبيق الحلول المتوصل إليها في مواقف جديدة، وهو ما يعرف بأسلوب حل المشكلات.

وتعتبر طريقة حل المشكلات طريقة تدريس وتفكير معا، وتعرف على أنها "عملية معرفية سلوكية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية **(Cormier & Nurius, 2003)**.

ومن بين مؤشرات السلوك التدريسي الدال على التمكن من كفاية التدريس بطريقة حل المشكلات

- يحدد شروط استخدام هذه الطريقة.

– يحسن توظيف خطوات هذه الطريقة.

– أن تكون له القدرة على توفير المواقف التعليمية التي توفر للمتعلمين فرص التدريب العملي المناسب على حل المشكلات.

2-2-4- كفاية استخدام الوسائل التعليمية:

بغرض استثارة انتباه التلاميذ، وزيادة اهتمامهم وتقريب الفهم لديهم وجعله أبقى أثراً وأقل احتمالا للنسيان؛ استدعت الحاجة من المدرس التنويع في مصادر التعلم بتوفير خبرات بديلة للخبرات المباشرة مستعينا في ذلك بما يسمى بالوسائل التعليمية.

والتي تعرف بأنها "جميع المعدات، والمواد، والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف أو خارجها بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية، وزيادة فاعليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها " **(الحيلة 2009، ص 313).**

ويمكن أن نستشف أهم مظاهر هذه الكفاية لدى المدرسين في قدرتهم على استخدام الوسيلة الوثيقة الصلة بالنشاط التدريسي المقدم، المنتقاة بشكل جيد، والتي تعمل على جذب الاهتمام وإثراء المادة التعليمية. كما يُشترط ملاءمتها لمستوى نضج المتعلمين ومشاركتهم في استخدامها ما أمكن مع عرضها في الزمان والمكان المناسبين، على أن يتم إخفاؤها مباشرة بعد تأدية الغرض.

2-2-5- كفاية إدارة الصف:

تعتبر صعوبة إدارة الصف من أكثر المشكلات التي تعترض المدرسين خاصة المبتدئين منهم. فهذه العملية لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط فقط بل تتعدى إلى توفير مناخ اجتماعي ونفسي إيجابي، بالإضافة إلى تنظيم البيئة الفيزيقية للقسم.

وفي هذا الشأن يعرفها **(حميدة وآخرون، 2003، ص 234)** بأنها " كل ما يقوم به المعلم داخل الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوا تربويا، ومناخا ملائما يمكِّن المعلم والتلميذ معا من بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة".

ويمكن تحديد محكات الأداء التدريسي التي تتضمنها كفاية إدارة الصف في قدرة المدرس على توفير المناخ النفسي العاطفي والاجتماعي وعلى تحقيق النظام والانضباط الصفي، وأيضا الملاحظة المستمرة للمتعلمين مع الاهتمام بتنظيم البيئة الفيزيقية والمادية للقسم (الإضاءة، التهوية

الوسائل، تنظيم جلوس التلاميذ)، مع استخدامه لنبرات الصوت والحركة المناسبة لضبط السلوك غير المرغوب فيه، دون أن ننسى القدرة على توزيع زمن الحصة على خطوات الدرس المختلفة وحرصه على عدم ترك التلاميذ بدون عمل، وكذلك القدرة على التصرف بهدوء واتزان وبخاصة في المواقف الطارئة والمفاجئة بما يضمن تحقيق تعلم فعال وعلاقات إيجابية بينه وبين التلاميذ.

2-2-6- كفاية التحفيز:

تضم كفاية التحفيز مجموعة الإجراءات التي تقوم بتنشيط وتقوية دافعية التلاميذ وتثير انتباههم وتبعث فيهم الرغبة والاستمرار في التعلم. وما يمكن أن يشار إليه ما لشخصية وسلوك المدرس من دور كبير في توظيف هاته الكفاية وفي خلق الظروف التعليمية التعلمية، التي تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابات المرغوب فيها، وشعور التلاميذ بالرضا والارتياح في أثناء تفاعلهم داخل الصف. على أن كل مدرس يستخدم التحفيز يجد نفسه ملزما أن يدرس خصائص المتعلمين ويفهمها. وتتضمن كفاية التحفيز:

2-2-6-1- كفاية التعزيز:

إن عدم قدرة المدرس على تحقيق أهداف درسه أو عدم قدرته على الاحتفاظ بها لفترة طويلة قد لا يعود إلى عجز فيه أو في البرنامج التعليمي بقدر ما يعود إلى عجزه على تعزيز تعلماتهم.
وتعرف **(الفتلاوي، 2004، ص 38)** التعزيز بأنه " كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم لغرض الاعتراف أو التدعيم لاستجابات الطلبة لزيادة احتمال تكرارها".

وبالرجوع إلى الأدبيات المرتبطة بالموضوع نجد المدرس الكفي هو ذلك المدرس الذي تتوافر فيه خصائص القدرة على تثمين أعمال التلاميذ عن طريق التعزيز الفوري عقب حدوث الاستجابة المطلوبة سواء عن طريق التعزيز المعنوي بشقيه اللفظي (عبارات لإطراء) وغير اللفظي (الحركة الإيماءات) أو المادي (مكافآت، درجات)، مع الابتعاد عن أسلوب الذم والتوبيخ.

2-2-6-2- كفاية إثارة الدافعية:

يرى بعض العلماء أن ضعف تحصيل المتعلمين، واختلاف إقبالهم على تعلم مواد وأنشطة دراسية دون أخرى يرجع إلى غياب أو ضعف عنصر إثارة التشويق وتوليد الرغبة لديهم أو ما

يصطلح عليه بالدافعية. وإن فشل المدرس في استثارتها أو المحافظة على استمرارها الناتج عن جهله بدورها أو لعدم قدرته على إثارتها يترتب عنه الكثير من المشكلات الصفية.

ومن بين التعريفات لهذا المفهوم، يعرف بأنه " حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين" **(راشد، 2005، ص 144)**.

ويمكن تحديد أهم المحكات التي تتضمنها هاته الكفاية في:

- التنويع في المثيرات وفي طبقات الصوت والنبرات بما يتناسب والموقف التدريسي.
- التنويع في الحركات والإيماءات وتعبيرات الوجه.
- استخدام أساليب تدريس متنوعة ومشوقة مع إظهار الحماس والجدية في التدريس.
- التنويع بين فترات الصمت والكلام.

2-2-6-2- كفاية جذب الانتباه:

إن مشكلة انصراف التلاميذ عن الدرس نتيجة لتعدد المثيرات داخل غرفة الصف، تعني البعد الذهني عن جو الصف الدراسي والانشغال بأمور أخرى قد تكون نتيجة سبب مشكلات اجتماعية أو نتيجة الإجهاد الذهني والتعب الجسمي أو تتعلق بالمدرس ذاته بسبب طريقته، صوته، أو بسبب عدم تنظيم البيئة الفيزيقية للقسم **(الفرح ودبابنة، 2006، ص 264)**.

ويقصد بكفاية جذب الانتباه جميع الأفعال التي يقوم بها المدرس بهدف الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس وذلك عن طريق التغير المقصود في أساليب عرض الدرس. وتعتبرها **(الفتلاوي، 2004، ص 37)** بأنها أولى خطوات إذكاء شوق الطلبة وإثارة اهتمامهم للدرس عن طريق قيام المعلم بإجراءات متعددة منها: التهيئة للدرس والأسئلة من الحياة والاستثارة ببعض الأمثلة أو الصور والنماذج أو الحركات وكل ما من شأنه الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس.

ومن بين أهم المؤشرات الميدانية الدالة على وجود هذه الكفاية بإتقان، قيام المدرس بإجراءات متعددة منها: استعماله للأمثلة والصور والنماذج والحركات، مع مخاطبة المتعلمين بأسمائهم والعمل على ربط الأسئلة والأنشطة التعليمية بواقع وباهتمامات المتعلمين، مع تنويع للمثيرات (الحركات، الإيماءات، الانطباعات البصرية ...).

2-2-7- كفاية غلق الدرس:

تدل بحوث سيكولوجية التعلم على أن التعليم يزداد فاعلية عندما يبذل المدرسون جهدا مقصودا لمساعدة تلاميذهم على تنظيم المعلومات التي تعرض عليهم وإدراك العلاقات بينها.

وتعرف هذه الكفاية بأنها " كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة والتي تساعد الطلبة على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم، مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم". **(الفتلاوي، 2004، ص 38)**

على أن أهم المؤشرات العملية الميدانية الدالة على وجود هذه الكفاية بدرجة الإتقان المطلوبة تظهر عند إبراز المدرس للنقط الهامة للدرس ولعناصره الرئيسية بمشاركة التلاميذ، بما يساعدهم على إدراك الترابط المنطقي بين عناصر الموضوع الواحد أو بينه وبين الدروس السابقة. كما تظهر أيضا من خلال قدرته على بلورة الموضوع وتلخيصه، والتي تأخذ أكثر من صورة منها: الملخص اللفظي، الملخص المخططاتي ...

2-3- كفاية تقويم الدرس:

يعد التقويم حلقة الربط بين مراحل الدرس الواحد وبين الدروس معا. إذ يتم به الحكم على مدى تعلم التلاميذ وتحقيق الأهداف والغايات التعليمية المطلوبة. كما يزود المدرس ببيانات عن أدائه بهدف تحسين إجراءات تدريسه. وبالتالي فهو لا يمثل الحلقة الأخيرة في هذه العملية بقدر ما يمثل الخطوة الأولى في التخطيط للدروس المستقبلية.

وتستند عملية التقويم على مسلمة مفادها، أن العملية التربوية، عملية منظمة ومتتابعة ومتسلسلة تهدف إلى التأكد مما تحقق من أهداف، وتزود المعلم ببيانات عن أدائه بهدف تحسين إجراءات تدريسه وتطوير تعلم التلاميذ **(راشد، 2005، ص 177)**.

ومن بين التعاريف لهاته الكفاية تعريف **(جابر، 2000، ص 338)** الذي عرفه بأنه " تقييم مدى نجاح المدرسين في تحقيق ما خططوا وعملوا على القيام به وما أدوه، إنهم يقارنون ما حدث بما توقعوا أن يحدث، ويحددون ما إذا كان التلاميذ تعلموا ما استشرفه المدرسون".

ويندرج تحت هذه الكفاية جملة من الكفايات الفرعية أهمها:

2-3-1- كفاية طرح الأسئلة:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على ضرورة مساعدة المتعلمين كيف يتعلمون وكيف يصبحوا مستقلين في تعلمهم وتفكيرهم، ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادئ لديهم هي أسئلة المدرس، والتي يتوقف عليها وإلى حد بعيد نجاحه في المهنة.

فإذا كان السؤال يعرف بأنه "عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي" **(محمود، 2005، ص 247)**، فإن هاته الكفاية تعني الطريقة التي يعبر بها المدرس عن مضمون الاستفسارات باستخدام المصطلحات والكلمات وإتقانه لعملية توزيعها على الطلبة، واستثمارها بالشكل الذي يساعد على تفعيل الحصة الدراسية.

وعند رصد الأداء التدريسي للمدرسين جرت العادة اعتماد مجموعة من المؤشرات الدالة على التمكن من هاته الكفاية أهمها: أن تكون صياغة الأسئلة سليمة وواضحة، تستثير مستويات التفكير وتعكس محتوى وأهداف الدرس، تتدرج في مستوى الصعوبة، وتلائم النمو المعرفي للتلاميذ. على أن يتجنب في كل ذلك صياغة الأسئلة المعيبة (المركبة، الغامضة، التخمينية، التعجيزية، الموحية بالإجابة)، وأن تتطلب إجابات كاملة وليس مجرد الإجابة بنعم أو لا. كما نجد من بين المؤشرات أيضا تشجيع التلاميذ على هذه الكفاية، مع إشراك أكبر عدد منهم في الإجابة بعد ترك وقت كاف لانتظار إجاباتهم.

2-3-2- كفاية تقديم التغذية الراجعة:

من المسلم به أن الأداء لا يتحسن إلا إذا وقف المتعلم على مدى صحة أو خطأ ما تعلمه. ويطلق مصطلح التغذية الراجعة على هذا الموقف الذي كان" **نوبرت واينر 1948**" أول من استعمله.

وتعرف التغذية الراجعة بأنها "المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الانتهاء من الأداء والتي تمكنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعليمية المطلوب تعلمها" **(نشواتي، 2003، ص 444)**.

وتظهر درجة ممارسة هذه الكفاية لدى المدرس في حسن تعامله مع إجابات التلاميذ، وفي قدرته على تقديم تغذية راجعة فورية ومستمرة وشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية مراعيا عند تقديمها الجوانب الانفعالية للمتعلم، يستثمر خلالها أخطاء المتعلمين في تصحيح المسار الذهني لتعلمهم، ومن ثم يوفر معلومات تصحيحية لهم.

2-3-3- كفاية بناء الاختبارات التحصيلية:

انطلاقا من مقولة (ثورندايك) " إن كل شيء يوجد بمقدار، وكل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه" أمكن قياس المجال المعرفي للتعلم باستخدام الاختبارات التحصيلية، وذلك للتعرف على مدى اكتساب التّلميذ للمعرفة والمعلومات.

على أن صحة القرارات المتخذة تعتمد وبدرجة كبيرة على نوع ودقة المعلومات والنتائج التي يقدمها الاختبار. كما أن غالبية الاختبارات التحصيلية المدرسية غير مقننة، وتخضع لاجتهاد وذاتية معدها. ويعرف الاختبار التحصيلي بأنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المهام يطلب من التلاميذ الإجابة عنها تحريريا أو شفاهيا أو أدائيا، تمثل محتوى المادة الدراسية بهدف قياس نقاط الضعف والقوى على مدى فترة زمنية محددة.

ويرى **(أبو علام، 1971)** بأن الاختبار التحصيلي يبين " مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقررة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات المدرسية العادية وفي نفس العام الدراسي أو في ضوء الاختبارات التحصيلية المقننة".

(الجلالي، 2011، ص 23)

بناء على التعاريف السابقة، يتم الحكم على مدى توافر هذه الكفاية لدى المدرس من خلال تمتع الاختبار التحصيلي بمواصفات الموضوعية والصدق والثبات والشمولية والواقعيّة والتدرج في مستوى الصعوبة والقابلية للاستعمال، وأن يكون للاختبار القدرة على التمييز، وذا قيمة علمية. كما يتسم بالتنوع بين الموضوعية والمقالية، وبقياسه لجميع مجالات ومستويات الأهداف التعلمية وأيضا ملاءمته للحجم الساعي المخصص له. كما يجب أن تكون أسئلته غير موحية للإجابة وغير قابلة للتأويل، وأن لا تتيح المجال للتخمين والحظ والصدفة.

غير أن المتتبع لما يطبق في مدارسنا من أساليب للتقويم يخلص إلى أنها تركز على ما تحصل عليه التلميذ من معارف ومعلومات، والذي عادة ما يتم من خلال أسئلة شفوية أو كتابية وهو ما اصطلح عليه الأستاذ **(راشد، 2005، ص 181)** بالتقويم التقليدي، الذي عدد في هذا الصدد أهم عيوبه في أن التلميذ لا يستخدم فيه التفكير العلمي بل يحفظ أكثر مما يفهم، بالإضافة إلى أنه يزود التلميذ بثقافة التذكر أكثر مما يزوده بثقافة الفهم والتطبيق والتحليل، كما أن الهدف منه هو الحصول على شهادة أكثر من استهدافه الإعداد لمواقف الحياة وكيفية مواجهة مشكلاتها.

خلاصة الفصل:

لقد عالج هذا الفصل جملة من المفاهيم الأساسية المرتبطة بموضوع الكفايات التدريسية التي يعمل التدريب أثناء الخدمة على إكسابها أو تنميتها انطلاقا من التعريف اللغوي ثم الاصطلاحي للكفاية، وبعد استعراض مجموعة من التعاريف لكفايات التدريس، خلص الباحث بعدها إلى تعريفها بأنها الأداء أو المهارة التي يفترض من المدرس امتلاكها من خلال البرامج التدريبية والتي يعمل على ممارستها وتطبيقها في المواقف التدريسية، مرورا بعرض مكوناتها، ليتم بعدها عرض أهم مصادر اشتقاقها بدءا بالنظرية التربوية فالأبحاث والدراسات ثم تحليل مهام التعليم وحاجات المتعلمين وأيضا الخبرة الشخصية للباحث. ليعطي الفصل بعد ذلك لمحة عن الخلفية النظرية للتدريس بالكفايات من خلال ذكر إسهامات المدرستين البنائية والمعرفية من جهة ومن جهة أخرى إسهامات كل من التيارين التايلوري والسلوكي، دون أن ننسى في هذا المقام إسهامات العديد من فروع علم النفس، ليسلط الضوء بعد ذلك على أدوات قياس الكفايات التدريسية مع الوقوف وبشكل مستفيض عند أسلوب الملاحظة الصفية.

أما الجزء الثاني من الفصل فاقتصر في محتواه على الكفايات التدريسية الأساسية التي لها صلة بموضوع الدراسة والمرتبطة بسيرورة مراحل إنجاز حصة تعليمية تعلمية والمشَكِّلة فيما بينها خطوات متتابعة ومتداخلة، والتي تم عرضها انطلاقا من المدخل ثم التعريف وأخيرا أهم المؤشرات الميدانية الدالة على التمكن من كل كفاية. والتي تبدأ بمرحلة التخطيط أو التصور المسبق لما سيقوم به المدرس وما تضمنته من كفاية تحليل محتوى الدرس، وكفاية صياغة الأهداف التعلمية وكفاية إعداد خطة الدرس (السنوية واليومية). أما عن كفاية التنفيذ والتي في خضمها تتم الترجمة العملية لما تم إعداده فتم التطرق إلى الكفايات الفرعية التي تندرج تحتها من كفاية التهيئة للدرس وكفاية الشرح، وكفاية استخدام طرائق التدريس الحديثة، وكفاية استخدام الوسائل التعليمية، وكفاية إدارة الصف، وكفاية التحفيز، وكفاية غلق الدرس. ليختم الفصل بالتعرض لكفاية تقويم الدرس التي يحدد من خلالها مدى ما تحقق من المرحلتين السابقتين مع عرض أهم كفاياتها الفرعية ممثلة في كفاية طرح الأسئلة، وكفاية تقديم التغذية الراجعة، وكفاية بناء الاختبارات التحصيلية.

الفصل الرابع: الدراسات السابقة

تمهيد

1 – المحور الأول: – الدراسات التي اهتمت بتحديد الكفايات التدريسية الأساسية

– التعقيب على دراسات المحور الأول

2 – المحور الثاني: – الدراسات التي اهتمت بالبرامج التدريبية القائمة على الكفايات

– التعقيب على دراسات المحور الثاني

3 – موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

– أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

– أوجه الاختلاف عن الدراسات السابقة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا لأبرز الدراسات العربية منها والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية بأبعادها المختلفة، وذلك للاسترشاد بها والإفادة من الإجراءات والنتائج والتوصيات والمقترحات التي اشتملت عليها، وقد تم التركيز عند استعراضها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث على أهداف الدراسة والعينة والأدوات والمنهج وأهم التوصيات دون فصل الدراسات العربية عن الأجنبية، ثم التعقيب عليها عقب نهاية كل محور، ثم في نهاية الفصل عقد مقارنة لبيان موقع الدراسة الحالية منها، من حيث أوجه الاستفادة وأوجه الاختلاف.

ولقد تم تقسيم الدراسات التي أتيح الإطلاع عليها إلى محورين رئيسيين. تطرق المحور الأول منها للدراسات التي اهتمت بتحديد الكفايات التدريسية الأساسية، في حين تناول المحور الثاني الدراسات التي اهتمت بمدى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على الكفايات.

وفيما يلي عرض لأبرز تلك الدراسات.

1- المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بتحديد الكفايات التدريسية الأساسية:

انشغل العديد من الباحثين بموضوع الكفايات التدريسية الأساسية أو اللازمة للمدرسين سواء في فترة الإعداد أو في أثناء الخدمة وذلك لما لها من أثر في أدائهم التدريسي. ولقد تنوعت الدراسات المتعلقة بالمجال ما بين دراسات اقتصرت على تحديد أهم الكفايات، ودراسات تجاوزت ذلك في البحث عن درجة الاحتياج منها. وفيما يلي عرض لأبرز تلك الدراسات:

1- دراسة (حسن، عبد علي محمد 2000):

سعى الباحث في دراسته الموسومة ببناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية إلى بناء قائمة بالكفايات الأساسية، ثم بناء برنامج قائم على هذه الكفايات لإعداد المدرسين. ولتحقيق أهداف الدراسة وظف الباحث استبانة حدد فيها الكفايات الأدائية التي يجب أن تتوافر لدى مدرس المرحلة الابتدائية بالبحرين. طبقت على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية ضمت عينة من مدرسي المرحلة الابتدائية، والموجهين التربويين، ومدراء المدارس. كما أعد برنامجا لإعداد معلم المرحلة الابتدائية أقامه في ضوء الكفايات المحددة، وأيضا بطاقة لملاحظة الكفايات المقترحة.

ومن بين ما خلصت إليه الدراسة أن جل الكفايات التي اشتملت عليها الاستبانة حظيت بتقدير "مهمة جدا"، وأن هذه الكفايات تشكل احتياجات تدريب فعلية.

2- دراسة (الغامدي،2001):

أجرى **(الغامدي،2001)** دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم في المملكة العربية السعودية كما يراها المختصون، وبناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم العام في ضوء حاجاتهم التدريبية من وجهة نظر القادة التربويين.

ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة بحث احتوت (50) فقرة موزعة على أربع مجالات هي: مجال المتعلم، مجال تخطيط التعليم وتنفيذه، ومجال الاتصال والتفاعل، مجال تقنيات التعليم ووسائله، مجال التقويم، كما استخدم المنهج الوصفي كمنهج للدراسة. هذا وقد طبقت الاستبانة على عينة بحثية قوامها 150 فردا.

وقد انتهت الدراسة إلى ترتيب المجالات من حيث الحاجة للتدريب كما يلي: مجال التقويم مجال المتعلم (الطالب)، مجال التخطيط للتعليم وتنفيذه، مجال الاتصال والتفاعل، وأخيرا مجال تقنيات التعليم ووسائله. وقد خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها اقتراح برنامج تدريبي يهدف إلى تهيئة المعلمين المتميزين للعمل الإشرافي وإكساب المعلمين معارف علمية ومهنية جديدة في مجال تخصصاتهم والتعرف على التقنيات الحديثة في مجال التدريب.

3- دراسة (Kliber, 2002):

قام **(Kliber, 2002)** بدراسة أجريت بجامعة نيفادا معنونة بالكفايات التعليمية اللازمة في مدارس نيفادا الابتدائية، والتي هدفت إلى إعداد قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مادة التاريخ، استعان الباحث لتحديد تلك الكفايات باستبانة تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها وجهت إلى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة نيفادا بلغ تعدادها (16) فردا، ثم طبقت على عينة من معلمي مادة التاريخ. والتي كان من نتائجها إعداد قائمة من الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ تألفت من (186) كفاية رتبت بحسب الأولوية في أهميتها من وجهة نظر المعلمين على النحو الآتي: الكفايات الإنسانية، كفايات التقويم، كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ كفايات الخبرات التدريسية، كفايات إدارة الصف. ومن بين ما أوصت به تضمين هذه القائمة في برامج إعداد مدرسي التاريخ في الولاية.

4- دراسة (Nergency, 2003):

وفي نفس الإطار أجرى **(Nergency, 2003)** دراسة بعنوان " كفايات المعلم في هذا الزمان والمكان" والتي هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطلبة المعلمون في جامعة ألاباما في الوقت الحاضر. ولتحقيق أغراض الدراسة وجمع البيانات عنها أعد الباحث استبانة وزعت على عينة بلغ تعدادها (260) معلما ومعلمة من الطلبة المعلمين من نفس الجامعة، ومن بين ما أظهرته من النتائج أن الكفايات التي يحتاجها الطلبة المعلمون في هذا الزمان هي (163) كفاية تعليمية تتوزع على (4) مجالات رئيسية هي: كفايات التخطيط للدرس، كفايات تنفيذ الدرس كفايات تقويم الدرس، كفايات الإدارة الصفية. واقترح الباحث تدريب الطلبة المعلمين على هذه الكفايات قبل التحاقهم بالعمل بالمدارس.

5- دراسة (الرشيدي، 2007):

ومن بين الدراسات أيضا في هذا المجال دراسة **(الرشيدي، 2007)** التي استهدفت تحديد درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلابهم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ولتحقيق ذلك تم إعداد أداتين أولاهما استبانة لتحديد درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية، والثانية اختبارا تحصيليا للطلبة الذين يدرسون من قبل هؤلاء المعلمين. وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي البالغ عددهم (28) معلما ومعلمة، كما تكون مجتمع الطلبة من (566) طالبا وطالبة.

ومن بين ما خلصت إليه الدراسة من نتائج أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية للمهارات التدريسية كانت متوسطة، كان أفضلها مجال تنفيذ الدرس، ثم مجال التخطيط للدرس، وأخيرا مجال تقويم الدرس. كما خلصت إلى وجود علاقة طردية بين مستوى اكتساب المعلمين للمهارات التدريسية وتحصيل طلابهم.

6- دراسة (السلمي، 2009):

اهتمت دراسة **(السلمي، 2009)** بالتعرف على أهم الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى معلم الصفوف الأولى في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، ومعرفة مدى توافر هذه الكفايات لديهم من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة. وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من (23) مشرفا و(227) مديرا، مستخدما في ذلك المنهج الوصفي التحليلي وموظفا

لجمع البيانات استبانة تكونت من ثمان أبعاد تمثل الكفايات التدريسية الرئيسية، وقد دلت نتائج الدراسة على أن توافر كفايات التخطيط، والعرض والتنفيذ، وإدارة الصف، والوسائل التعليمية والأنشطة، وكفايات مبادئ التعليم، والتقويم كانت بدرجة قليلة لدى المعلمين من وجهة نظر مجتمع الدراسة (المشرفين والمديرين)، وأن كفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية، وكفايات أخلاقيات مهنة التعليم تتوافر لديهم بدرجة متوسطة.

7- دراسة (بتيل، 2010):

في ذات المنحى أجرى **(بتيل، 2010)** دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وإعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية. انطلاقا من استبانة معدة لتحديد الاحتياجات التدريبية القائمة على الكفايات المهنية اللازمة لهم. وقد أجريت الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية اختيرت بطريقة عشوائية.

وقد أسفرت الدراسة عن جملة من النتائج منها:

- تحديد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- وجود احتياج بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة في المجالات التالية: مجال التخطيط، مجال استراتيجيات التدريس وطرائقه، مجال إدارة الصف، مجال الوسائل والتقنيات التعليمية، مجال التقويم.
- إعداد برنامج تدريبي مقترح لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية لتنمية كفاياتهم المهنية.

8- دراسة (Bhargava and Pathy, 2011):

قام كل من **(Bhargava and Pathy, 2011)** بدراسة هدفا من خلالها إلى تقصي الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطلبة المعلمون للنجاح في مهنة التدريس من وجهة نظرهم. أجريت على عينة قوامها (100) طالبا وطالبة في تخصص التربية في جامعة ارنشي الهندية. وخرج الباحثان بنتائج من أهمها أن أكثر الكفايات الشخصية احتياجا من قبل الطلبة المعلمين هي كفاية الثقة

بالنفس، أما بالنسبة للكفايات المهنية الأكثر احتياجا فكانت كفاية الإلمام بمحتوى المادة التي سيعلمونها للتلاميذ في المستقبل. ومن بين ما أوصى به الباحثان في ضوء النتائج المحققة ضرورة تفعيل نموذج التدريس المصغر في الجامعة، وتركيز الاهتمام على الطلبة المعلمين من خلال التقييم الشامل والمستمر لهم في أثناء برنامج التربية العملية.

9- دراسة (شاكر، 2011):

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية في ضوء معايير الجودة باعتماد المنهج الوصفي مع توظيف الاستبانة. طبقت الدراسة على عينة قصدية بلغت (100) معلم ومعلمة للغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية في محافظة بغداد وذلك في العام الدراسي 2010/2009. وقد أشارت النتائج إلى أن الكفايات الأساسية التي يحتاجها معلمو اللغة العربية هي: التمكن من مادة الاختصاص، وتحديد الأهداف السلوكية، واستعمال أساليب التعزيز، وصياغة الأسئلة التي تنمي التفكير الناقد والابداعي، وإتقان التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة، وربط العقيدة الإسلامية بموضوع الدرس، واستعمال التقويم في تشخيص صعوبات التعلم.

10- دراسة (سعيد، والخانجي، 2011):

أجرى كل من **(سعيد، والخانجي، 2013)** دراسة هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي من شأنه أن يطور الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية للحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي بمدارس الخرطوم انطلاقا من مفاهيم حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات وباختيار تقنية التدريس المصغر. وقد تمت صياغة مشكلة الدراسة للكشف عن مدى أهمية الكفايات من وجهة نظر المعلمين عينة الدراسة، ومن ثم مدى الحاجة للتدريب عليها. وتكونت العينة من (277) معلما ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن الكفايات الواردة في قائمة الدراسة هي كفايات ذات أهمية كبيرة جدا، وأهمية كبيرة، وأن التدريب عليها الحاجة إليه كبيرة جدا، وكبيرة.

التعقيب على دراسات المحور الأول:

في سياق عرض ملخصات دراسات المحور الأول، أمكن استخلاص ما يلي:

– كان الهدف الرئيس لمعظم هذه الدراسات هو إعداد وتحديد قائمة للكفايات التدريسية الأساسية في حين تجاوزت بعضها إلى الوقوف على مدى توافرها وممارستها من قبل المدرسين، والتي أشارت إلى وجود قصور في امتلاك وممارسة كفايات التدريس مما يعطي صورة واضحة عن ضعف البرامج التدريبية المقامة بالصيغ التقليدية، ويؤكد الحاجة إلى عقد دورات تدريبية تعمل لسد هذا القصور.

– تناولت الدراسات مجموعة من الكفايات بوجه عام وكان القاسم المشترك بينها هو تضمنها لكل من كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم أو ما يصطلح عليه بالكفايات الأساسية أو اللازمة، وقد استفاد الباحث من هذا التناول في الدراسة الحالية.

– اتبعت معظم دراسات هذا المحور عند تحديد الكفايات على المنهج الوصفي على غرار الدراسة الحالية.

– عمدت غالبية الدراسات إلى تحديد الكفايات التدريسية من وجهة نظر المدرسين أنفسهم سواء قبل الخدمة أو في أثنائها باستثناء دراسة **(حسن، 2000)** التي كانت من وجهة نظر المشرفين والمديرين بالإضافة إلى المدرسين، ودراسة **(السلمي، 2009)** التي تحددت بالمشرفين والمديرين.

– تناولت جل الدراسات الكفايات التدريسية لمدرسي المرحلة الابتدائية بوجه عام عدا دراسة **(Kliber, 2002)** التي استهدفت كفايات مدرس مادة التاريخ لنفس المرحلة.

– استخدمت جميع دراسات هذا المحور الاستبانة كأداة لإجراء الدراسة.

– أوصت غالبية الدراسات بتضمين قوائم الكفايات المتوصل إليها في البرامج التدريبية.

2 – المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بالبرامج التدريبية القائمة على الكفايات

للوقوف على الجهود المبذولة في مجال البرامج التدريبية القائمة على الكفايات وما تحدثه من أثر على الكفايات الأساسية للمتدربين؛ تم الاطلاع على العديد من الدراسات التي اهتمت بهذا النوع من البرامج. وفيما يلي عرض لبعضها.

1- دراسة (AL-ZOUBI, 2007):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم في الأردن، وكذلك قياس أثره في تحسين هذه الكفايات. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج تدريبي تكون من (11) وحدة تدريبية غطت أربع مجالات هي: كفايات التخطيط، والتعليم وإدارة الصف، والتقويم، والكفايات الشخصية والمهنية. ولقياس أثر البرنامج التدريبي في تحسين الكفايات التعليمية قام الباحث بتطوير ثلاثة أدوات هي: اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد، ومقياس الملاحظة الصفي، ودليل المقابلة، تم تطبيق هذه الأدوات على أفراد عينة الدراسة كاختيارات قبلية وبعدية.

تكونت عينة الدراسة من (50) معلما ومعلمة يدرسون في غرف المصادر موزعين على سبعة مديريات للتربية والتعليم تتبع محافظة أربد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. كما تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تضم كل مجموعة (25) معلما ومعلمة. بعد ذلك وبطريقة عشوائية تم اختيار إحدى المجموعتين لتكون مجموعة ضابطة والثانية لتكون مجموعة تجريبية. واستغرقت المعالجة التجريبية مدة 5 أسابيع في حين أن المعلمين في المجموعة الضابطة تعرضوا في نفس الفترة إلى التدريب التقليدي المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن. اشتملت هذه الدراسة على بيانات كمية ونوعية. ولتحليل البيانات الكمية فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وذلك بهدف قياس أثر البرنامج التدريبي في تحسين الكفايات المعرفية والأدائية. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين المتوسطات الحسابية المعدلة لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الملاحظة الصفي البعدي والاختبار التحصيلي البعدي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الذي إلتحقوا بالبرنامج التدريبي المقترح. وعلاوة على ذلك لم تشر نتائج تحليل التباين الرباعي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

من جهة أخرى ولتقويم الكفايات الشخصية والمهنية لأفراد عينة الدراسة، فقد تم ذلك من خلال إجراء المقابلات الشخصية واستخدام أسلوب الملاحظة الصفية مع أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية وجود فروق في أدائهم داخل غرفة المصادر

وكذلك وجود فروق في إجاباتهم على أسئلة المقابلة القبلية والبعدية وكانت الفروق لصالح أفرد المجموعة التجريبية.

2- دراسة (البيطار، 2009):

أجرى **(البيطار، 2009)** دراسة هدفت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية، ولتحقيق ذلك طبق دراسته على عينة تجريبية بلغ تعدادها (25) معلما بمحافظة أسيوط. وللغاية ذاتها أعد استبانة للكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العينة قيد الدراسة. كما صمم قائمة بالاحتياجات التدريبية الفعلية من الكفايات التدريسية، وبطاقة لفحص كراسات التحضير لقياس أداء المعلمين في الكفايات التدريسية على مستوى التخطيط للدروس، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في الكفايات التدريسية على مستوى تنفيذ الدروس وتقويمها.

وكانت من أبرز نتائج الدراسة وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية المتضمنة في البرنامج التدريبي على مستوى التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

3- دراسة (بن سالم، 2009):

وفي الاتجاه ذاته هدفت دراسة **(بن سالم، 2009)** إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض الكفايات المهنية لدى مدرسي التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، على عينة بلغت (30) معلما. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة اللتين أثبتتا عدم تمكن عينة الدراسة من الوصول إلى حد التمكن الذي حدده الباحث في الكفايات الرئيسية الثلاث (الوسائط التعليمية، التفاعل الصفي، والتقويم). وبعد تطبيق البرنامج التدريبي أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المعرفية والأدائية التدريسية في الكفايات الثلاث محل الدراسة. وبناء على النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات من أبرزها التركيز في برامج إعداد معلم التربية الإسلامية على تنمية الكفايات أكثر من التركيز على اختزان المعارف والمعلومات.

4- دراسة (العجرمي، 2011):

وإلى ذات النتيجة خلصت دراسة **(العجرمي، 2011)** التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (2008)، من خلال استخدام المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، طبقت على عينة تكونت من (120) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة قصدية وفق متوسط درجاتهم في كل من المعدل التراكمي والاختبار التحصيلي، ثم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، فيما أعد الباحث اختبارا تحصيليا، وبطاقة لملاحظة الأداء، وبناء برنامج تدريبي طبق على العينة التجريبية.

وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي، وكانت لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة الملاحظة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على الاختبار التحصيلي؛ مما يدل على فعالية البرنامج في احتفاظ الطلبة بالمعلومات التي اكتسبوها. هذا وخلصت الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح لدى أفراد العينة. وجاءت أهم التوصيات بضرورة الأخذ بفكرة البرنامج وتطبيقها في كليات التربية.

5- دراسة (الحسين، 2012):

سعت دراسة **(الحسين، 2012)** إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سوريا في ضوء متطلبات المناهج المطورة وتقصي فاعليته. ولغرض الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة لقياس الجانبين المعرفي والمهاري. وبعد بناء البرنامج التدريبي المقترح وتطبيقه على عينة تألفت من (40) معلمة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي أشارت الدراسة إلى جملة من النتائج كان من أهمها:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل، ولكل جلسة تدريبية على حده.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للبرنامج التدريبي ككل، ولكل جلسة تدريبية على حده.

– وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سوريا من خلال ارتفاع قيم مربع إيتا (η^2) في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

6- دراسة (رمو، 2013):

وللكشف أيضا عن مدى فاعلية هذا النوع من البرامج جاءت دراسة **(رمو، 2013)** الموسومة بفاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة لاستقصاء آراء المعلمات والموجهات حول أهمية قائمة الكفايات المعدة والاحتياجات التدريبية إليها على عينة بلغت 150 فردا، احتوت على (120) كفاية في المجالات الثلاث (التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه) وقائمة بكفايات معلمات رياض الأطفال، تم على إثرها بناء اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة واستبانة للاتجاهات.

وقد استغرق تطبيق البرنامج التدريبي مع أدوات التقويم (11) جلسة تدريبية على عينة بلغت 20 معلمة، تراوحت مدة الجلسة ما بين ساعتين إلى ثلاث ساعات ونصف مع فترة الراحة.

وبعد إجراء المعالجات الاحصائية جاءت النتائج على النحو التالي:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

– تحقيق معيار الإتقان الذي حددته الباحثة في جميع كفايات البرنامج التدريبي وفق نتائج بطاقة الملاحظة.

– وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في إتقان معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية.

– ساهم البرنامج التدريبي في تكوين اتجاه إيجابي نحو عملية التدريب.

وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد البرامج التدريبية القائمة على الكفايات في تدريب المدرسين لما أثبتته من تحسن في أداء المعلمات.

7- دراسة (الوهابة، 2013):

هدفت دراسة **(الوهابة، 2013)** إلى التعرف على كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة، وتحديد الكفايات اللاتي يحتجن للتدرب عليها، ثم بناء برنامج تدريبي مقترح في هذا الصدد، وتقصي فاعليته. وقد أخذت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن بعض أسئلتها، وتوصلت إلى قائمة بالكفايات اللازمة، وتحديد الاحتياجات التدريبية باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من 114 معلمة علوم يعملن بالمدارس المتوسطة. وبناء على ذلك تم بناء برنامج تدريبي باستخدام الموديولات التعليمية قائم على الكفايات التي كشفت الاستبانة عن حاجة معلمات العلوم إلى التدريب عليها. ولقياس فاعلية البرنامج تم استخدام المنهج شبه التجريبي باختيار عينة قصدية تكونت من 16 معلمة درسن البرنامج المقترح بالتعلم الذاتي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن البرنامج التدريبي المقترح أسهم في تنمية كل من الكفايات التخصصية والمهنية والثقافية لدى معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة، حيث كانت الفروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، كما حقق البرنامج التدريبي فعالية مقبولة في تنمية هاته الكفايات.

8- دراسة (مهدي، 2013):

هدفت دراسة **(مهدي، 2013)** إلى بناء برنامج تدريبي ثم التحقق من فاعليته وفقا للكفايات التدريسية لتدريس مختبر الأحياء المجهرية، وتم تطبيق البرنامج على جميع الطلبة والمدرسين للصف الثاني للعلوم الطبية الأساسية بكلية التمريض في العام الدراسي 2012/2011 بجامعة بغداد بواقع (12) أسبوعا، وجرى بناء البرنامج التدريبي والتحقق منه قبل البدء بتطبيقه على عينة استطلاعية. وبهدف قياس الكفايات التدريسية لكل من المجموعتين الضابطة (4) والتجريبية (4) قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة كأداة لجمع البيانات، متبعا في ذلك المنهج التجريبي، وبتطبيق

الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة مان ويتني.

وأظهرت نتائج الدراسة تحسنا في الأداء التدريسي لمدرسي المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على حساب المجموعة الضابطة، وأن البرنامج التدريبي المقترح المصمم وفق الكفايات التدريسية لبى حاجات المتدربين التدريبية، إذ اتسم بفاعلية ملحوظة في تحسين مستوى أدائهم التدريسي وتحقيقه للأهداف المنشودة. وأوصى الباحث باعتماد البرنامج في تدريب خريجي الكليات العلمية الصرفة عند تعيينهم أثناء الخدمة.

9- دراسة (العرابي، 2014):

هدفت دراسة **(العرابي، 2014)** إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفايات على عينة بلغت (58) مدرسا اختيروا بطريقة عشوائية من مقاطعة بوفاريك (1) التربوية وذلك في السنة الدراسية 2012/2011. ولتحقيق أهداف الدراسة وظف الباحث أداتين. الأولى اختبارا معرفيا مكونا من ثمانية أبعاد تضمن (94) فقرة، وبطاقة ملاحظة لتشخيص نواحي القصور في أداء الكفايات اللازمة تحتوي هي الأخرى على ثمانية أبعاد متضمنة (83) كفاية. وبناء على نتائج الاختبار القبلي والملاحظة القبلية التي أظهر فيها المدرسون ضعفا في الجانبين المعرفي والأدائي ومن ثم الحاجة للتدريب عليها. تم بناء برنامج تدريبي في ضوء المقاربة بالكفايات.

وبعد تطبيق البرنامج أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في متوسط درجات معرفة الكفايات وأدائها بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي.

10- دراسة (Ismail, et al, 2015):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي على أداء أعضاء هيئة التدريس للكفايات الأساسية بجامعة الدمام باستخدام المنهج التجريبي. وقد طبق البرنامج على عينة مكونة من 36 فردا من أعضاء هيئة التدريس (14 ذكر و22 أنثى)، مشتملا على 5 مجالات رئيسية هي: نظريات التعلم، تصميم المناهج، استراتيجيات التدريس، استخدام التكنولوجيا في التدريس، التقويم. تم تنفيذه بشكل مكثف على شكل ورشة عمل لمدة أربعة أيام من الساعة 8 صباحا إلى 3 مساء.

وأظهرت البيانات الكمية للدراسة أن البرنامج التدريبي ساهم في تحسين المعارف والمواقف والمهارات التعليمية للمشاركين، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أداء هيئة التدريس قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي. كما أشارت البيانات النوعية التي أظهرتها آراء وتصورات 8 مشاركين تم اختيارهم عشوائيا أن البرنامج كان قيما وهاما وأنه ساعد أعضاء هيئة التدريس في تحسين ممارساتهم التعليمية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير البرنامج لجميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وخاصة المنضمين حديثا.

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

بعد استعراض الدراسات التي حاولت الوقوف على مدى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على الكفايات، تم الكشف عن مجموعة من النتائج أمكن مناقشتها على النحو التالي:

- كان الهدف الأساس في جميع البرامج هو بناء برامج تدريبية قائمة على الكفايات وتقصي فاعليتها.
- اتبعت أغلب هذه الدراسات المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.
- زيادة على البرنامج التدريبي تنوعت أدوات الدراسة ما بين الاستبانة واختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة.
- تباينت مجالات الكفايات التدريسية التي تناولتها البرامج التدريبية في الدراسات السابقة، إذ اقتصرت بعضها على كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم، في حين تعددت الكفايات في دراسات أخرى.
- أجريت غالبية دراسات هذا المجال على المدرسين في أثناء الخدمة عدا دراسة (**العجرمي، 2011**) التي تناولت الطلبة المدرسين في فترة الإعداد.
- تقاربت عينات المجموعات التجريبية في كافة الدراسات، حيث تراوحت ما بين 20 و60 فردا.
- اتفقت جميع دراسات المحور على فاعلية البرامج المقترحة في تنمية الكفايات قيد الدراسة وهو ما يدعم الدراسة الحالية.
- أشارت جل الدراسات إلى تنمية الكفايات عبر مجالاتها الثلاث (المعرفي، المهاري، الوجداني).
- أوصت غالبية الدراسات باعتماد برامجها التدريبية عند إعداد وتدريب المدرسين.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

عند إمعان النظر في دراسات المحورين السابقين نجد أن كلا منهما يكمل الآخر، حيث أن أهداف ونتائج دراسات المحور الأول تعكسها مدى فعالية دراسات المحور الثاني.

وبعد إجراء مسح عام لنتائج وإجراءات الدراسات السابقة أمكن توضيح كل من أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وأوجه الاختلاف عنها.

- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

على اعتبار أن الدراسة الحالية تعتبر امتدادا للدراسات والبحوث السابقة فقد تمت الاستفادة منها في:

- تقاطعت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بموضوع الكفايات التدريسية الأساسية وتنميتها، بناء على ما ورد من توصيات الدراسات السابقة القاضية بإجراء هذا النوع من الدراسات.
- اتفقت الدراسة الحالية في نتائجها مع غالبية الدراسات، والتي أشارت إلى تدني الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية.
- انصب الاختيار على مدرسي المرحلة الابتدائية كمجتمع وعينة لهاته الدراسة على غرار غالبية الدراسات السابقة، لما لهاته المرحلة من أهمية في تشكيل الشخصية المتكاملة للتلميذ.
- قدمت للباحث إطارا نظريا عن الكفايات وصورة واضحة عن كيفية بناء وتنفيذ وتقويم البرامج القائمة في ضوئها.
- شكلت أرضية انطلاق للدراسة الحالية بما أفادته في إعداد أدوات الدراسة والبرنامج التدريبي وعلى ما اتبع من خطوات وإجراءات عملية، وتدعيم للنتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية.
- أفادت في الرجوع إلى عديد المراجع والمصادر ذات الصلة بالدراسة الحالية.
- اشتركت مع الدراسات السابقة في إتباع المنهج الوصفي والاستبانة كأداة عند تحديد قائمة الكفايات الأساسية، والمنهج التجريبي عند تطبيق البرنامج.

- أوجه الاختلاف عن الدراسات السابقة:

بإلقاء نظرة متفحصة أمكن أن نستشف أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

- تعتبر هذه الدراسة شاملة لما تناولته الدراسات السابقة بدءا بحصر الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى المدرسين ودرجة الاحتياج لها، ثم بناء برنامج تدريبي في ضوء تلك الاحتياجات بالاعتماد على البرامج التدريبية القائمة على الكفايات وتنفيذه وأخيرا تقصي فاعليته المعرفية والأدائية وفي تحسين اتجاهاتهم نحو البرامج التدريبية وهي أمور أغفلتها الكثير من الدراسات السابقة.

- اختلفت عن الدراسات السابقة في محتوى البرنامج التدريبي والأدوات موضوع الدراسة.

- بحثت في أثر انتقال أثر التعلم من خلال قياس تحصيل التلاميذ الشيء الذي أغفلته جميع الدراسات.

- اختلفت عنها في الحدود الزمانية والمكانية، حيث أجريت جميع الدراسات في غير البيئة المحلية مما يؤكد الحاجة الماسة إلى هذا النوع من الدراسات محليا ويبرز أهميتها وبخاصة تزامنها مع الإصلاحات الجذرية الأخيرة التي مست المناهج التربوية الجزائرية.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة

3- عينة الدراسة

4- الدراسة الاستطلاعية

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

5-1- استبانة الاحتياجات التدريبية

5-2- البرنامج التدريبي

5-3- اختبار التحصيل المعرفي للكفايات التدريسية

5-4- بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

5-5- مقياس اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب

6- خطوات تطبيق الدراسة.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

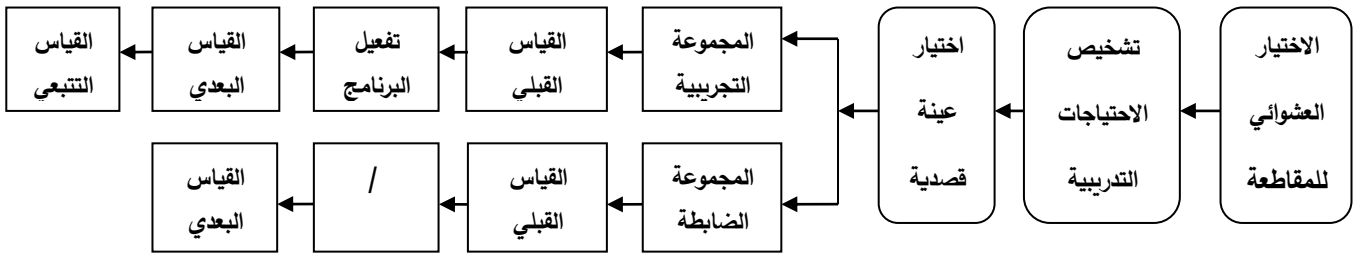
خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد عرض التراث النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية يأتي هذا الفصل ليصف الطرق والإجراءات المستخدمة من حيث المنهج المتبع، إضافة إلى وصف مجتمع وعينة الدراسة وكيفية اشتقاقها وتكافئ مجموعتيها، مع عرض لحيثيات الدراسة الاستطلاعية، والتعريف بأدوات جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية، مع استعراض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة فرضيات الدراسة؛ إذ أن سلامة وصحة النتائج المتحصل عليها تخضع إلى حد كبير لدقة تلك الإجراءات المنهجية، وفيما يلي وصف للعناصر المذكورة.

1- منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة كمرحلة أولى استخدام المنهج الوصفي وذلك لقدرته على إعداد الإطار النظري وعلى تحليل الدراسات السابقة وفي وصف الأدوات وفي تحديد الاحتياجات التدريبية، ثم المنهج التجريبي عند تطبيق البرنامج التدريبي بتصميمه شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة **(الشكل رقم 01)** نظرا لصعوبة ضبط جميع المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في المتغيرات التابعة لموضوع الدراسة.



الشكل (02) يوضح التصميم شبه التجريبي للدراسة.

2- مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من مدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة للعام الدراسي 2017/2016 والبالغ عددهم (943) مدرسا ومدرسة، يتوزعون على (9) مقاطعات تربوية بناء على الإحصائيات الرسمية المستقاة من مديرية التربية.

3- عينة الدراسة:

بعد الاختيار العشوائي بطريقة القرعة للمقاطعة التربوية من بين مقاطعات مدينة ورقلة، تم اختيار عينة قصدية من مدرسيها ممن تحصلوا على الدرجات العليا على مقياس الاحتياجات

التدريبية وأبدو استعدادا لقبول الملاحظة الصفية، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية ضمت كل منهما (30) فردا. ولتفادي تسرب أفراد المجموعة التجريبية وضمان جديتهم تم أخذ الرغبة في المشاركة في البرنامج التدريبي بعين الاعتبار.

غير أن تغيب بعض الأفراد (6) وعدم حضور البعض الآخر للقياس البعدي (2) صار عدد أفراد المجموعة التجريبية (22) فردا ليتم استبعاد الأفراد المكافئة لها في المجموعة الضابطة. بالإضافة إلى (712) من تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لخصائصها.

الخصائص / المدرسة	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	ذكور	إناث	العدد	النسبة المئوية	ذكور	إناث	العدد	النسبة المئوية
بابي عبد القادر	0	4	4	% 18,18	0	3	3	% 13,64
طارق ين زياد	0	4	4	% 18,18	2	2	4	% 18,18
الإمام الغزالي	0	2	2	% 09,09	1	3	4	% 18,18
الحاج الخير حجاج	0	3	3	% 13,64	0	4	4	% 18,18
صلاح الدين الأيوبي	0	4	4	% 18,18	0	2	2	% 09,09
بومادة محمد المشري	0	2	2	% 09,09	0	3	3	% 13,64
عطاب الشيخ	2	1	3	% 13,64	0	2	2	% 09,09
المجموع	2	20	22	%100	3	19	22	%100

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

بالرغم من عدم استفادة أي من أفراد المجموعتين من أي دورة تدريبية شبيهة بالدراسة الحالية ولضمان التكافؤ بينهما –طبقا للقواعد المتبعة في المنهج التجريبي– فقد تم الاتفاق مع المشرف التربوي (المفتش) ومديري المدارس على إعفائهم من الزيارات التوجيهية أو البرامج التدريبية خلال فترة التطبيق.

وللحصول على المزيد من الدقة والمقارنة عند التحليل الإحصائي للبيانات تمت المزاوجة عند اختيار كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية بفرد آخر من المجموعة الضابطة التي يرى **(التل وآخرون، 2007)** أن الوظيفة الأساس لها – المزاوجة– هي التقليل ما أمكن من الاختلافات بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث المتغير التابع.

وحتى يمكن إرجاع الفروق في المتغير التابع إلى العامل التجريبي وحده؛ حرص الباحث على القيام بالتدريب ورصد الأداء التدريسي بنفسه، كما دعت الحاجة إلى تثبيت جميع العوامل والمتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة سواء المرتبطة منها بخصائص العينة أو المتعلقة بإجراءات التجربة، لذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوامل والمتغيرات الواردة أدناه.

الجدول (02) يوضح تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المتغيرات ذات العلاقة بالدراسة.

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"		مستوى الدلالة	القرار
					المجدولة	المحسوبة		
التطبيق القبلي للاختبار المعرفي	التجريبية	22	24,95	4,15	2,02	0,255	0,82	غير دالة
	الضابطة	22	25,27	4,13				
التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة	التجريبية	22	207,5	2,59	2,02	0,898	0,375	غير دالة
	الضابطة	22	208,22	2,77				
التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه	التجريبية	22	89,68	4,56	2,02	0,897	0,375	غير دالة
	الضابطة	22	88,40	4,84				

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة 0,05 = 2,02

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة 0,01 = 2,71

يتضح من الجدول (02) أن قيمة "**ت**" غير دالة إحصائيا بين المجموعتين في جميع العوامل والمتغيرات المتوقع تأثيرها على التجربة، مما يؤكد تكافؤهما في تلك المتغيرات، وفي ذلك إشارة إلى أن أي فرق بين متوسطي المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي في المتغيرات المذكورة ستعزى إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي).

4- الدراسة الاستطلاعية:

للحصول على نتائج موثوقة يعتد بها، وجب المرور على العديد من الخطوات أولاها الدراسة الاستطلاعية والتي تعتبر الأساس الجوهري لبناء الدراسة كلها بالنظر إلى ما يحققه الباحث من خلالها. فهي تعمل على تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته، كما تجنبه الوقوع في أخطاء محتملة أثناء الدراسة الأساسية.

4-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

من بين ما تهدف إليه الدراسة الاستطلاعية:

- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- تقرب الباحث من ميدان بحثه وتزوده بمعلومات أولية حول الظاهرة وتغيراتها.
- التدريب الأولي على الدراسة الميدانية وذلك لاستكشاف ثم لتفادي العراقيل والصعوبات التي قد تظهر أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.
- تحديد عينة الدراسة ومعرفة خصائصها وأيضا مدى تجاوبها مع أدوات القياس.
- تحديد كل من الزمن اللازم لتطبيق البرنامج، والوقت الكافي للإجابة عن الاختبار المعرفي.
- التحقق من مدى ملاءمة التجهيزات والأدوات المقترحة للبرنامج.

4-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

من أجل الحصول على معلومات مستقاة من الواقع الميداني قام الباحث بإعداد استبانة لاستطلاع آراء بعض أفراد مجتمع الدراسة وفق النموذج المفتوح **(انظر الملحق رقم 02)** تحتوي على مجموعة من الأسئلة المفتوحة تخص الكفايات التدريسية الأساسية، ودرجة الاحتياج منها، وواقع برامج التدريب أثناء الخدمة، وذلك بهدف الحصول على فقرات أو أبعاد أو أفكار يمكن تضمينها في المقاييس، عملا بما أشار به **"أوبنهايم" 1970(Oppenheim)** الذي أشار إلى أهمية العمل الاستطلاعي من خلال الأسئلة المفتوحة التي تمكِّننا من التعرف على مواطن الغموض التي تحيط بالظاهرة والأبعاد الأساسية للموضوع الذي نقوم بدراسته، كما أنه يساعدنا على ابتكار صياغة محددة للأسئلة **(خليفة ومحمود، 1997، ص 67).**

4-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

لما كان الهدف الأساسي من الدراسة الاستطلاعية هو التحقق من مدى ملاءمة البرنامج التدريبي وصحة أدوات جمع البيانات، والتثبت من خصائصها السيكومترية قام الباحث بالتطبيق على عينة استطلاعية قدرت بـ 30 مدرسا ومدرسة في الفترة ما بين 2017/11/03 إلى 2017/11/30، من مجتمع الدراسة وخارج عينتها تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مدارس اختيرت بطريقة القرعة.

5- أدوات الدراسة:

لتحقيق غرض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها أعد الباحث استبانة لتشخيص الاحتياجات التدريبية تم على إثرها تصميم برنامج تدريبي رفقة أدوات تقويمه (اختبار تحصيلي في الجانب المعرفي للكفايات، بطاقة ملاحظة أداء الكفايات التدريسية، استبانة لقياس فاعلية البرنامج في تنمية اتجاهات إيجابية نحو برامج التدريب)، وهذا بعد الاطلاع والاستفادة مما كتب حول الموضوع من أدب تربوي ومقاييس مرفقة في مراجع ودراسات سابقة. بالإضافة إلى الاطلاع على السجلات المدرسية لجمع البيانات الخاصة بالتلاميذ باستخدام متوسط علامات تحصيلهم في الفصل الدراسي الذي سبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الذي تلاه.

وقد آثر الباحث تطوير وبناء الأدوات بالرغم من وجود برامج وأدوات مشابهة في بحوث ودراسات سابقة وذلك للاعتبارات التالية:

- رأى بأنها أقل دقة في تحقيق أهداف الدراسة.
- عدم تغطية بعضها لأبعاد الموضوع وقلة عدد فقرات البعض الآخر.
- خبرة الباحث الشخصية جعلته يركز على جوانب وأبعاد وفقرات دون أخرى.

5-1- استبانة الاحتياجات التدريبية:

يقوم الإطار النظري لهاته الدراسة على أساس أن المدرسين هم الأقدر على تحديد الاحتياجات التدريبية وأولوياتها، وذلك لما تولده من رغبة في حضور برامج التدريب. ولتحديد الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرس المرحلة الابتدائية ودرجة الاحتياجات منها تم إعداد استبانة وفقا للخطوات الآتية:

- استطلاع آراء مجموعة من المشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية ومدرسيها(الملحق 02).
- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالكفايات التدريسية الأساسية والاحتياجات التدريبية.
- الاطلاع على مراحل سير العملية التعليمية وما تتطلبه كل مرحلة من كفايات تدريسية.
- تحليل محتوى مجموعة من تقارير الزيارات الصفية للمشرفين التربويين ومديري المدارس لاستخلاص أهم أوجه القصور في الكفايات.

– مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف على الكفايات الأساسية والاحتياجات التدريبية للمدرسين.

– إعداد قائمة مبدئية بالكفايات التدريسية الأساسية لمدرسي المرحلة الابتدائية في ضوء الخطوات السابقة.

– عرض القائمة المبدئية في شكل استبانة على السادة المحكمين، ثم التحقق من صدقها وثباتها.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

بغية الاطمئنان على مدى صلاحية الأداة تم حساب كل من صدقها وثباتها على النحو التالي:

أ- **الصدق:** يقصد بالصدق "مدى نجاح الاختبار في القياس وفي التشخيص والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع الاختبار من أجله" **(عوض، ب ت، ص 221).**

ولتحديد مدى صلاحية الأداة للدراسة استخرجت دلالات صدقها بطريقتين هما:

- **صدق المحتوى (Content validity):** يرى **(علام، 2000، ص 190)** أن معظم أساليب تقدير صدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقييمية للخبراء. لذلك تم عرض صيغتها الأولية على (07) محكمين من ذوي الاختصاص (أساتذة جامعيين ومشرفين تربويين) **(الملحق رقم 01).** حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول مدى وضوح وانتماء الفقرات لكل بعد وأيضا مدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية، مع الإشارة إلى أن اعتماد قبول كل متطلب من متطلبات التحكيم كان في حالة تحقيقه لنسبة اتفاق قدرها 80% من المحكمين (بعد تطبيق معادلة "كوبر").
- **الصدق التمييزي: (Discriminant validity)** تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية خارج حدود الدراسة تكونت من (30) مدرسا لحساب الصدق التمييزي باختيار أسلوب المقارنة الطرفية كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم (03) يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبانة الاحتياجات التدريبية.

التقنية الإحصائية / الدرجات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,01
الدرجات العليا	8	66,50	2,72	5,258	دالة
الدرجات الدنيا	8	53,87	6,22		

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (14) وعند مستوى دلالة 0,05 = 2,14

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (14) وعند مستوى دلالة 0,01 = 2,98

يظهر الجدول رقم (03) وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين، حيث بلغت قيمة "**ت**" المحسوبة (5,258) وهي قيمة دالة عند α =0,01.

ب- **الثبات (Reliability):** يقصد بالثبات " مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات، أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس" **(عوض، ب ت، ص 215).**

وقد تم التأكد منه بالاعتماد على كل من:

- طريقة **الاختبار وإعادة الاختبار Test-Retest:** تشير هذه الطريقة من طرق حساب الثبات إلى عملية " التحقق من مدى اقتراب درجة كل فرد من أفراد مجموعة الثبات في وقت ما من درجته على الأداء نفسها في حال إعادة التطبيق في وقت آخر" **(الشايب، 2009 ص 109).**

ولقد تمت إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مرور 20 يوما من التطبيق الأول، حيث بلغت قيمة معامل "ارتباط بيرسون" بين التطبيقين للمقياس ككل (0,886)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01.

الجدول رقم (04) يوضح نتيجة ثبات اختبار استبانة الاحتياجات التدريبية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

عدد الأفراد	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0,01
30	0,886	0,45	29	دالة

- **طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرومباخ):** يرى **(عبد الرحمان، 1998، ص 172)** أن معامل ثبات "ألفا كرومباخ" يمثل "متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار". وقد بلغت قيمة معامله (0,78) حسبما هو موضح في الجدول الموالي.

جدول رقم (05) يوضح معاملات ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية وفق معامل ألفا كرونباخ.

أبعاد الاستبانة	معامل ارتباط ألفا كرونباخ
التخطيط للدرس	**0,83**
تنفيذ الدرس	**0,60**
تقويم الدرس	**0,62**
معامل ثبات الأداة ككل	**0,78**

يظهر الجدول رقم (05) أن معاملات الثبات تتراوح بين (0,60 و0,83) وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها.

الجدول رقم (06) يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لاستبانة الاحتياجات التدريبية.

الخصائص	الاختبار	الدرجة	الدلالة
الصدق	صدق المحتوى	حصل على اتفاق 80% من المحكمين	عالية
	الصدق التمييزي	5,258	عالية
الثبات	الاختبار وإعادة الاختبار	0,886	عالية
	معامل ألفا كرونباخ	0,78	عالية

بناء على ما تقدم يتضح أن الأداة استوفت شروط الاختبار الجيد بتمتعها بدلالات صدق وثبات مرتفعين يجعلها محل ثقة تفي بأغراض هذه الدراسة.

وقد تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية (**الملحق رقم 03**) (25) فقرة موزعة على (03) مجالات هي: التخطيط للدرس (05 فقرات)، تنفيذ الدرس (15 فقرة)، تقويم الدرس (05 فقرات) وتكون الإجابة عنها وفق سلم "ليكرت" ثلاثي البدائل، وقد تطلبت الاستجابة على فقرات الاستبانة في شقين: يطلب في الشق الأيمن من المستجيب أن يقدر درجة أهمية الكفاية التدريسية وفق ثلاث محكات (مهمة جدا، مهمة، غير مهمة)، أما الشق الأيسر فيطلب منه تحديد درجة احتياجه لها(كبيرة، متوسطة، لا أحتاجها). بالإضافة إلى سؤال مفتوح ترك المجال فيه للمستجيب ليعطي رأيه في كفايات أخرى يشعر بأنها مهمة أو أنه بحاجة إلى تنميتها. ولتسهيل عملية التعرف على هوية ذوي الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة فقد تم ترميز النسخ الموزعة للمقياس.

طريقة الإجابة:

تتم الإجابة على فقرات الاستبانة بوضع علامة (X) حسب البدائل الثلاث المقترحة وقدرت الأوزان المعطاة لبدائل الأجوبة: 1،2،3.

الجدول رقم (07) يبين فئات قيم المتوسط الحسابي الموافقة لبدائل الإجابة.

	درجة الاحتياج للكفاية		
	كبيرة	متوسطة	لا أحتاجها
درجة أهمية الكفاية	من 3 إلى2,35	من 2,34 إلى 1,68	من 1,67 إلى 1
	مهمة جدا	مهمة	غير مهمة

5-2- البرنامج التدريبي:

انطلاقا مما أفرزته نتائج استبانة الاحتياجات من وجود احتياجات تدريبية كبيرة، وبعد الاطلاع على الأدب المتعلق ببناء البرامج التدريبية القائمة على الكفايات تم إعداد البرنامج التدريبي الحالي بشقيه النظري المشتمل على الجانب المعرفي للكفايات التدريسية، والأدائي المشتمل على الجانب العملي. كما تضمن الأهداف والأنشطة والوسائل والزمن المخصص وأساليب التدريب والتقويم بما يتوافق ومنحى الكفايات، بهدف تحقيق الهدف العام وهو تنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية في مجالات التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه، في زمن كلي قدره (23) ساعة تم تحديدها بناء على الدراسة الاستطلاعية وفي ضوء مقترحات السادة المحكمين. وزعت على (14) حصة تدريبية بواقع حصتين أسبوعيا، مستغرقا بذلك فترة (07) أسابيع دون احتساب الجلستين الافتتاحية والختامية.

ولقد روعي عند تصميم هذا البرنامج الأسس التالية:

- أن الأداء التدريسي هو سلوك متعلم يمكن تعديله وتنميته.
- اعتبار مبادئ حركة تربية المدرسين القائمة على الكفايات المدخل الأساسي لهذا البرنامج.
- مراعاة الحاجات الفعلية من الكفايات التدريسية الأساسية للفئة المستهدفة.
- ملاءمة المحتوى والأنشطة التدريبية لأهداف الدراسة.
- التنوع والتكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي، مع الشمول لأهداف الحصص التدريبية.
- القابلية للتنفيذ والتقويم.
- الاعتماد على التقنيات التربوية الحديثة.

الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي وفقا لنظريات التعلم:

لقد تم الاعتماد في بناء الهيكل العام للبرنامج التدريبي على الفلسفات المستمدة من نظريات التعلم، لذا كان الأساس في تصميمه يرتكز على نتاجات التعلم المعبر عنها بأهداف في المجالات المعرفية والأدائية والوجدانية والتي تهدف في مجملها إلى تعديل أو اكتساب معارف وأداءات جديدة بما يسمح للمتدرب الاستناد والعودة إليها عند عملية التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه. ليتفق بذلك مع ما أشارت إليه **(سليم، 2004، ص 135)** من أن " التعلم يحدث عندما يتم التعرض لخبرة كاملة فيها العمل والنشاط، وفيها المعرفة، وفيها تحقيق الهدف الذي يؤدي إلى تغيير في السلوك".

أ- **النظرية السلوكية:** يرى **(شوق ومحمود)** أن أسلوب الكفايات يعود في جوهره إلى النظرية السلوكية في علم نفس التعلم، والذي من أهم ملامحه الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق والتركيز على أداء المتعلم وأهدافه، وعلى تاريخ عملية التعليم والتغذية العائدة من تقويمها.

(شوق ومحمود، 2001، ص 125)

حيث ترتبط هذه الحركة بحركة الأهداف السلوكية من حيث المفهوم والشكل والمحتوى، وهو ما دفع بالكثير من التربويين إلى أن يعرفوا الكفاية بأنها هدف سلوكي. كما تستند هذه الحركة إلى افتراض مفاده أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات إذا أجادها الفرد زاد الاحتمال في أن يصبح معلما ناجحا **(الفتلاوي، 2004، ص 32).**

ولقد أوضحت المدرسة السلوكية في هذا الإطار إلى أن التدريب يعد الوسيلة التي تمكن من الحصول على الاستجابات اللازمة للأداء التدريسي على الوجه المطلوب، من خلال طرحها جملة من المفاهيم كتشكيل السلوك، تعديله، التعزيز، التغذية الراجعة ...

ومن بين أهم مبادئ البرنامج التدريبي الحالي المستقاة من النظرية السلوكية:

- التحديد المسبق والدقيق للكفايات التدريسية الأساسية ودرجة الاحتياج منها.
- صياغة أهداف البرنامج التدريبي في صورة سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.
- تجزئة أهداف كل حصة تدريبية إلى أبسط مكوناتها مع تنظيمها وطرحها في قالب مرتب ومنظم.
- توفير فرص كافية للتدرب على أداء كل كفاية.
- التدرج في عملية التدريب وذلك بالانتقال من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
- تصميم مواقف التدريب على نحو يجعلها مشابهة لمواقف البيئة المدرسية.
- تعزيز الخطوات الناجحة، مع تقديم التغذية الراجعة الفورية.
- الاعتماد على التقنيات التربوية.

ب- النظرية المعرفية: تستند نظريات هذا الاتجاه على افتراض أنه يمكن إحداث تغيرات في أداء المتدرب من خلال إحداث تغيرات في معارفه وأفكاره، على اعتبار أن المعارف سابقة على الأداء ولما لها من أهمية في تشكيل السلوك.

ويعالج أصحاب هذه النظرية انتقال أثر التعلم من خلال اكتساب وفهم الأفراد المبادئ والقواعد ثم نقلها أو تطبيقها في مواقف تعلمية جديدة. كما أن أساس هذه النظريات هو أن التعلم عملية عقلية داخلية تقوم بتشكيل وإعادة تنظيم البنى المعرفية الناتجة عن التفاعل بين الفرد والبيئة التعليمية **(أبو علام، 2004)**.

ومن بين أهم مبادئ البرنامج التدريبي المستقاة من النظرية المعرفية:

- تحديد وضعية انطلاق كل حصة تدريبية انطلاقا مما لدى الفرد من معارف.
- إتاحة الفرصة للمتدربين أن يتوصلوا بأنفسهم لبناء التعلمات الجديدة، وأن يعتمدوا على خبراتهم عند الإجابة على التدابير التقويمية المقترحة.
- مراعاة التسلسل والترتيب المنطقي للمعارف والمفاهيم المتضمنة في مواد وأنشطة التدريب.
- التذكير عند بداية كل حصة تدريبية بما سبق اكتسابه في الحصة التي قبلها.
- التركيز على ملاحظة ومراقبة النماذج المقترحة في البرنامج التدريبي (أفلام قصيرة، تسجيلات صوتية، نماذج مكتوبة) حتى يسهل تقليدها.
- مراعاة قدر الإمكان لمبدأ الفروق الفردية بين المتدربين، والتي ترجع في الأساس إلى أنماط تفكيرهم وطرق معالجتهم للمعلومات.
- توظيف كفاية غلق الدرس من خلال دعوتهم تقديم ملخص نهاية كل حصة تدريبية.

ج- **النظرية الإنسانية:** ترتكز نظريات هذا الاتجاه على أن التعلم عملية إنسانية في الأساس لا تقتصر على السلوك الظاهر للإنسان ولا على بنيته المعرفية فقط وإنما على كيانه وشخصيته الفردية والاجتماعية والإنسانية.

ولعل من بين أهم مبادئ البرنامج التدريبي المستقاة من إسهامات هاته النظرية تكمن في:

- الحرص على سد الاحتياجات التدريبية والتي هي في الأصل حاجات نفسية. فإشباع الحاجات التدريبية في كفاية إدارة الصف مثلا تؤدي إلى إشباع الحاجات النفسية في التغلب على مشاعر القلق في التعامل مع المتعلمين والحاجة إلى الثقة بالنفس ...
- أخذ الرغبة في حضور البرنامج التدريبي عند اختيار العينة.
- الحرص على إقامة علاقات متميزة مع المتدربين.
- الاهتمام بالجوانب الانفعالية والوجدانية في عمليتي التعلم والتدريب.

– تقديم المحتوى والأنشطة التدريبية بأساليب محفزة ومثيرة للميول والاهتمامات.

– الاهتمام بالحوافز والدوافع الإنسانية في استثارة المتدربين في موضوع التدريب.

– توظيف أساليب المحاكاة ولعب الأدوار أثناء التدريب.

ليتفق بذلك الباحث مع ما ذهب إليه **(الأزرق، 2000، ص210)** حين أكد على أن الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المدرسين ما كان لها أن تحقق تلك النجاحات لولا جهود العلماء والباحثين في تصميم البحوث التجريبية وإجراء الدراسات الارتباطية بهدف الكشف عن علاقات التأثير والتأثر بين النظريات وتطبيقاتها الميدانية، وما يرتبط بها من تغذية راجعة.

المراحل الرئيسية للبرنامج التدريبي:

مر البرنامج التدريبي من إعداده إلى تقويمه بالمراحل التالية:

أ– **مرحلة الإعداد:** وتضمنت الإجراءات التالية.

– تحديد أهداف البرنامج والفئة المستهدفة منه، وذلك بعد تحليل الاحتياجات التدريبية.

– استخلاص محتوى البرنامج التدريبي، مع تحديد مستلزمات تنفيذه بالاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت برامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة.

– في ضوء الاحتياجات الفعلية من الكفايات، وفي ضوء الأهداف المحددة ونظريات التعلم تم إعداد صورة مبدئية للبرنامج.

– عرض الصورة المبدئية للبرنامج على المتخصصين **(الملحق رقم01)** بعد أن تم تزويدهم بنسخ من استبانة الاحتياجات التدريبية، وذلك للتأكد من مدى ارتباط أهداف البرنامج والمحتويات والأنشطة بها، وأيضا مدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج ومدى دقة أساليب التقويم المعتمدة، ليتسنى تقرير مدى ملاءمته وصلاحيته للتطبيق.

– الوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج بعد إجراء التعديلات المقترحة من المتخصصين.

ضبط البرنامج التدريبي:

الصدق: تم تقديم البرنامج التدريبي بشكله الأولي إلى (07) محكمين متخصصين لإبداء آرائهم حول مدى السلامة اللغوية للبرنامج ومدى تغطيته للأهداف وأيضا مدى ملاءمة الأهداف للمحتوى

والأنشطة المقترحة، وكذلك آرائهم حول الأدوات والمدة والوسائل وأساليب التدريس المعتمدة وآليات تقويمه. والجدول الموالي يوضح متطلبات التحكيم.

الجدول رقم (08) يوضح متطلبات تحكيم البرنامج التدريبي.

	متطلبات التحكيم	رأي المحكم		البديل المقترح
		موافق	غير موافق	
الجلسة الافتتاحية	– التعارف بين الباحث والمتدربين لتوفير جو من الألفة والاقتناع بإمكانية الاستفادة من البرنامج. – تقديم مستلزمات العمل للمتدربين. – الاتفاق على القواعد والإجراءات المنظمة لسير الدورة التدريبية وموعد الحصص. – تقديم عرض موجز يعرف بأهداف البرنامج وتوزيع مطوية تشمل ذلك. – تكوين المجموعات وتعيين الأدوار. – إجراء الاختبار القبلي للاختبار التحصيلي.			
أهداف الحصص التدريبية مع الحجم الساعي	<u>الهدف العام للبرنامج</u>: تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية (26 ساعة). <u>أهداف المجالات:</u> * <u>مجال التخطيط للدرس</u>: (07 ساعات) – يكتسب المفهوم الصحيح للتخطيط للدرس (1 ساعة ونصف). – يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الأساسية (1 ساعة ونصف). – يصوغ الأهداف التعلمية صياغة سليمة في مختلف المجالات والمستويات (2 ساعات). – يُعد خططا (سنوية ويومية) متكاملة ومستوفية لجميع العناصر(2 ساعات). * <u>مجال تنفيذ الدرس</u>: (12 ساعة ونصف) – يوظف كفايتي التهيئة للدرس وغلقه بطرق وأساليب شيقة (2 ساعات). – يكتسب مواصفات الشرح الجيد (2 ساعات). – يتزود بطرائق حديثة في التدريس (التعلم التعاوني، حل المشكلات) (2 ساعات ونصف). – يحسن اختيار وتوظيف الوسائل التعليمية (1 ساعة ونصف). – يدير البيئة الصفية بفعالية (2 ساعات). – يكتسب كفايات استخدام أساليب تحفيز التلاميذ (2 ساعات ونصف). * <u>مجال تقويم الدرس</u>: (6 ساعات ونصف)		X X X X X X X X X	23 سا 06 سا 1 سا 1 سا ونصف 11 سا ونصف 2 سا 2 سا 5 سا ونصف

	– ينمي خبراته في مجال التقويم وفق أساليب حديثة (ساعة ونصف). – يكتسب الكفايات اللازمة للصياغة السليمة للأسئلة الصفية (ساعة ونصف). – يوظف بطريقة فعالة كفاية تقديم التغذية الراجعة (ساعة ونصف). – يمتلك كفاية بناء الاختبارات التحصيلية (2 ساعات).		X X	1 سا 1 سا ونصف
مدة البرنامج	– عدد الحصص التدريبية للبرنامج (14) حصة. – بمعدل (3) حصص تدريبية في الأسبوع.		X	(2) حصص
المكان	سينعقد البرنامج بقاعة مجهزة بابتدائية بابي عبد القادر			
المحتوى والأنشطة المقترحة	– التسلسل المنطقي للمواضيع والأنشطة. – مدى تحقيق المحتوى والأنشطة لأهداف البرنامج التدريبي. – مدى تكامل الأنشطة وتنوعها بين الجانبين النظري والتطبيقي. – أهداف البرنامج شاملة للنواحي المعرفية والأدائية.			
الأساليب والفنيات التدريسية	– المحاضرة – الحوار والمناقشة الموجهة – التعلم التعاوني – العصف الذهني – الواجبات المنزلية – لعب الأدوار – التغذية الراجعة – عرض نماذج – تطبيقات عملية فردية وجماعية – عرض أفلام قصيرة – الاستماع إلى تسجيلات صوتية.			
الوسائل والأجهزة	– جهاز الحاسوب – شرائح مصممة على برنامج الباور بوينت – جهاز عرض البيانات Data Show – أقراص مدمجة (CD) – السبورة – الورقة والقلم – المطبوعات والمطويات – أجهزة تصوير مرئي – جهاز التسجيل الصوتي – نماذج من الإعداد والاختبارات.			
تقويم البرنامج	– تقويم قبل وبعد تطبيق البرنامج (الاختبار المعرفي، بطاقة الملاحظة). – استبانة الاتجاه نحو برامج التدريب (قبل وبعد تطبيق البرنامج). – استبانة تقويم كل حصة تدريبية.			
الحوافز المادية والمعنوية	– تفرغ جزئي (بعد موافقة الجهة الوصية). – منح جوائز تشجيعية وشهادة المشاركة. – الحصول على مطبوعات ومطويات وأقراص مدمجة (CD).			
الجلسة الختامية	– التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.			

وقد تلخصت أهم مقترحات السادة المحكمين في:

– تغيير مصطلح المعلم بالمدرس لكونه يشمل رتبتي المعلم والأستاذ.

– تقليص عدد الحصص الأسبوعية إلى حصتيْن بدلا من ثلاث حصص.

– تقليص الحجم الساعي لبعض الحصص التدريبية.

– ضرورة التمييز بين المصطلحات، كالتمييز بين الأساليب والطرائق والاستراتيجيات.

- الدعوة إلى تجريبه بصورة استطلاعية.
- حذف تهميش المراجع من البرنامج التدريبي.

الصدق التجريبي للبرنامج: بناء على مقترحات السادة المحكمين ولتلافي أوجه القصور المحتملة في البرنامج؛ تم تجريب إحدى حصصه (صياغة الأهداف التعلمية) على عينة من المدرسين من خارج العينة قدرت بـ (07) مدرسين، والتي في ضوئها تم تعديل بعض الأنشطة والتدريبات والزمن المخصص لها.

استنادا إلى ما أبداه السادة المحكمون من مقترحات تم إعادة صياغة بعض المصطلحات والجمل والأنشطة المتضمنة في البرنامج، وأيضا إلى ما تم رصده من ملاحظات بعد تجريب الحصة التدريبية المذكورة؛ أصبح البرنامج جاهزا للتطبيق كما هو موضح **(بالملحق رقم 04)**.

ب- مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي: بعد عرض أهداف الحصص التدريبية والاتفاق على القواعد والإجراءات المنظمة لسير الدورة التدريبية تم تقسيم المتدربين إلى مجموعات متجانسة. وقد تم عرض الجانب النظري للكفايات المقترحة والمكونة من المفاهيم والتعريفات بطريقة الشرح والمناقشة، ثم القيام بتطبيقات عملية عليها من قبل المدرب ثم من طرف المتدربين فرديا أو على شكل أفواج، مع استدراك مالم يتم اكتسابه من خلال تقديم التغذية الراجعة عقب الإجابة عن الأسئلة أو الأنشطة التدريبية. على أن تنطلق كل حصة تدريبية بالتذكير بأهم ما تم التوصل إليه في الحصة السابقة، كما تنتهي بحوصلة لها من قبل المتدربين.

ج- مرحلة تقويم البرنامج التدريبي: انطلاقا من مبادئ البرامج القائمة على الكفايات وجب أن يكون التقويم متسقا مع الكفايات المقترحة للتدريب و وفقا لمستويات محددة من الإتقان.

ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على عدة أنواع من التقويم. تجسد النوع الأول من خلال عرض البرنامج على المحكمين لاستخلاص دلالات صدقه ثم تجريب إحدى حصصه لاستخلاص مدى صلاحيته. في حين تمثل النوع الثاني في التقويم البنائي من خلال الأنشطة المقترحة والذي ساير جميع مراحل سير كل حصة تدريبية. وهدفه التطوير والتحسين وتلافي جوانب القصور الملاحظة. أما بالنسبة للنوع الثالث فكان فور الانتهاء من كل حصة تدريبية للتأكد من مدى قدرته على تلبية الاحتياجات التدريبية من الكفايات المحددة وفقا لمستوى الإتقان المعتمد. في حين جاء النوع الرابع

والأخير لتقويم مدى انتقال أثر التدريب بإجراء تطبيق بعدي لأدوات الدراسة ثم تقويم تتبعي للتعرف على مدى استمرار فاعلية البرنامج التدريبي. وقد تحددت أساليب التقويم في البرنامج حسب الأنواع السالفة الذكر من خلال ما اقترح في الدراسة الحالية من أنشطة وأدوات.

5-3- اختبار التحصيل المعرفي للكفايات التدريسية:

بهدف قياس الفرق بين تحصيل المدرسين في الجوانب المعرفية للكفايات التدريسية الأساسية قبل تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء منه؛ تم إعداد اختبار موضوعي وذلك بالاعتماد على عدة مصادر أهمها:

- ما تضمنه الإطار النظري للدراسة، وما اشتمل عليه البرنامج من جوانب معرفية للكفايات التدريسية.
- الاطلاع على العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية الجوانب المعرفية للكفايات التدريسية والاسترشاد بما تضمنته من مقاييس واختبارات.
- الاطلاع على بعض المراجع المتخصصة في التقويم وبناء الاختبارات التحصيلية.

إعداد الصورة الأولية للاختبار:

تكوَّن الاختبار في صورته الأولية من أربعة أسئلة موضوعية رئيسية تفرعت عنها (56) فقرة ممثلة لمحتوى البرنامج والأهداف المرجو قياسها، تعطى درجة واحدة لكل عبارة صحيحة وصفر على الإجابة الخاطئة أو التي لم يجب عنها موزعة كما يلي: فقرات الصواب والخطأ (16)، فقرات الاختيار من متعدد (16)، فقرات كتابة المصطلح الدال (10)، فقرات التكملة والتصنيف (14).

وبعد إعداد الصورة الأولية تم عرضه على مجموعة من المتخصصين وتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) مدرسا ومدرسة، وهذا بغية:

- حساب خصائصه السيكومترية للتأكد من صدقه وثباته.
- حساب معاملي الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.
- تحديد الزمن الذي تستغرقه الإجابة على الاختبار.

وفيما يلي وصف تفصيلي لذلك:

الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي:

أ- **صدق الاختبار**: تم تقدير مدى تمثيل الاختبار للخاصية التي أعد الاختبار لقياسها عن طريق:

- **صدق المحتوى (Content validity):**

بعد موافقة السيد المشرف على فقرات الاختبار تم عرضه على مجموعة من ذوي الاختصاص (07) وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

- شمولية فقرات الاختبار وتغطيتها للمحتوى المعرفي الذي يتضمنه البرنامج.
- دقة صياغة فقرات الاختبار وصحتها.
- السلامة اللغوية والعلمية لفقرات الاختبار المعرفي.
- مدى مناسبة كل فقرة لقياس المعرفة النظرية للكفاية الممثلة لها.

وبعد اعتماد نسبة اتفاق (80%) فأكثر للحكم على صلاحية كل فقرة من الاختبار؛ تم إجراء التعديلات الموصى بها من طرف السادة المحكمين، والتي كان من أهمها تعديل صياغة بعض الفقرات مع الحفاظ على المضمون، تقليص عدد الفقرات، الموازنة ما أمكن في عدد الفقرات لكل كفاية، الاقتصار في جدول التصنيف على ثلاثة أفعال بدلا من ستة، ليصبح بذلك الاختبار مكونا من (53) فقرة.

- **الصدق التمييزي (Discriminant validity):** وذلك باختيار أسلوب المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين. فبعد تفريغ البيانات تم ترتيب الدرجات المحصل عليها في المقياس ترتيبا تنازليا من الأكبر إلى الأصغر لنأخذ منها نسبة (27%) من الدرجات العليا ونسبة (27%) من الدرجات الدنيا ثم طبق بعد ذلك اختبار"**ت**" لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين، وكانت النتيجة مثلما هو موضح في الجدول الموالي.

الجدول رقم (09) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لاختبار التحصيل المعرفي.

التقنية الإحصائية / الدرجات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,01
الدرجات العليا	08	32,62	2,72	-15,393	دالة
الدرجات الدنيا	08	16,25	1,28		

استنادا إلى الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ (15,393-) وهي قيمة ذات دلالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة 0,01 الأمر الذي يدل على صدق الأداة وبالتالي تقيس ما وضعت لأجله.

ب- الثبـات (Reliability): اعتمد في حساب هذه الخاصية التي تعرف بأنها " درجة الاتساق في قياس السمة موضوع القياس من مرة لأخرى فيما لو أعدنا تطبيق الأداة عددا من المرات" **(الشايب، 2009 ص 102)** على كل من:

- **طريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test Retest:** أجريت هذه الطريقة بتطبيق الأداة مرتين على نفس العينة (30 مفحوصا) مع تدوين الاسم، وبفارق زمني مقداره عشرون يوما بين التطبيق الأول (الاختبار) والتطبيق الثاني (إعادة الاختبار). وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم (10) يوضح نتيجة ثبات اختبار التحصيل المعرفي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

عدد الأفراد	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0,01
30	0,947	0,45	29	دالة

بعد حساب معامل الثبات للدرجة الكلية للأداة باعتماد معامل "ارتباط بيرسون" بلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين (0,947) للمقياس ككل، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $0(\alpha =,01)$ مما يعطي ثباتا عاليا ومصداقية للبناء الداخلي للاختبار التحصيلي، الأمر الذي يجعلنا نثق في نتائج هذا الاختبار إذا ما تم تطبيقه على عينة الدراسة.

- **الثبات بطريقة كودر ردتشاردسون (KR-20):** على اعتبار أن الاختبار ثنائي البدائل تعطي فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، فقد أمكن حساب ثباته بطريقة كودر ردتشاردسون (KR-20) لقياس مدى الاتساق الداخلي للفقرات، وقد بلغ معامل ثباته 0,79 وهو معامل ثبات مقبول.

ليمكن القول أن جميع معاملات الصدق والثبات المتحصل عليها مرتفعة يمكن الوثوق بها. والجدول (11) يلخص ذلك.

الجدول رقم (11) يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لاختبار التحصيل المعرفي.

الخصائص	الاختبار	الدرجة	الدلالة
الصدق	صدق المحتوى	حصل على اتفاق 80% من المحكمين	عالية
	الصدق التمييزي	15,393-	عالية
الثبات	الاختبار وإعادة الاختبار	0,947	عالية
	كودر ردتشاردسون	0,79	عالية

معاملي الصعوبة والتمييز:

أ- معامل الصعوبة:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية تم تحليل البيانات وذلك بغية التعرف على مدى ملاءمة الأسئلة لمختلف مستويات المدرسين. ويقصد بمعامل الصعوبة "مدى تجاوز مستواه قدرة المفحوصين عن الإجابة عنه" **(معمرية، 2012، ص 173).**

ولحساب مستوى صعوبة فقرات الاختبار تم تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{س}}{\text{ن}} \times 100$$

حيث س : عدد الأفراد الذين أجابوا على السؤال إجابة خاطئة.

ن : مجموع الأفراد.

بتطبيق المعادلة السابقة اتضح أن معظم متوسط معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت ما بين (23,33 %) و(76,66 %) وهي معاملات مقبولة حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم **(معمرية، 2012، ص 175)**، عدا الفقرات (44) و(46) من السؤال الرابع المحدد لنوع التعزيز في كل من المواقف التعلمية التالية: - إيقاف التوبيخ (تعزيز سلبي) - الابتسامة (تعزيز معنوي غير لفظي) والتي تم استبعادها لشدة صعوبتها بناء على المدى (20 % - 80 %) المعتمد كمعيار لقبول الفقرات.

ب- معامل التمييز:

بهدف الإبقاء على الفقرات ذات التمييز العالي والتي لها القدرة على إبراز الفروق بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة على تلك الفقرات طبقا للقدرات العقلية والمعارف التي يمتلكونها؛ تم حساب معامل التمييز وذلك بعد ترتيب درجات عينة التجربة الاستطلاعية تنازليا

على الاختبار التحصيلي، ثم أخذ (27%) ممن حصلوا على أعلى الدرجات، ونفس النسبة أخذت لمن حصلوا على أدنى الدرجات، ليتم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة التالية:

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

وكانت نتائج الصعوبة والتمييز كما هي مبينة في الجدول (12).

الجدول (12) يبين معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التحصيل المعرفي.

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	44,66	0,37	15	46,66	0,25	28	50	0,37	41	70	0,25
2	60	0,25	16	43,33	0,37	29	43,33	0,25	42	56,66	0,37
3	33,33	0,37	17	40	0,25	30	40	0,37	43	46,66	0,25
4	66,66	0,25	18	43,33	0,5	31	43,33	0,62	44	86,66	0,5
5	73,33	0.12	19	26,66	0,37	32	63,33	0,25	45	40	0,37
6	53,33	0,25	20	76,66	0,25	33	53,33	0,75	46	90	0,37
7	43,33	0,37	21	56,66	0,87	34	56,66	0,25	47	63,33	0,5
8	50	0,25	22	63,33	0,25	35	40	0,37	48	56,66	0,25
9	56,66	0,37	23	60	0,25	36	40	0,25	49	23,33	0,37
10	66,66	0,25	24	36,66	0,25	37	53,33	0,25	50	60	0,25
11	30	0,37	25	46,66	0,87	38	60	0,25	51	50	0,5
12	36,66	0,37	26	33,33	0,25	39	30	0,37	52	40	0,37
13	33,33	1	27	56,66	0,25	40	60	0,5	53	33,33	0,5
14	70	0,37									
المتوسط العام لمعامل الصعوبة 49,47						المتوسط العام لمعامل التمييز 0,37					

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات الاختبار تحصلت على معاملات تمييزية مقبولة عدا الفقرة (05) (تصنف الأهداف التعلمية إلى ثلاث مجالات) حيث تراوحت ما بين (1) وَ (0,25) وبمتوسط بلغ (0,37)، لتتجاوز بذلك الحد الأدنى المقبول للمعامل وهو (0,20).

زمن الإجابة على الاختبار: تم تحديد الزمن الذي تستغرقه الإجابة على الاختبار من خلال حساب المتوسط الحسابي للزمن المستغرق من المفحوص الأول والأخير والذي قارب الساعة. وفق المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن المفحوص الأول} + \text{زمن المفحوص الأخير}}{2}$$

وفي ضوء آراء المحكمين ومعاملات الصعوبة والتمييز أصبح الاختبار في صورته النهائية مشتملا على (50) فقرة **(انظر الملحق رقم 05)**، لتكون بذلك الدرجات محصورة بين 0 و50 درجة.

ولضمان تغطية معظم الجوانب المعرفية للكفايات الواردة في محتوى البرنامج تم تحديد الوزن النسبي لأهمية كل كفاية من خلال حساب كل من عدد الأهداف والزمن المخصصين لها، ليتم وضع عدد الفقرات في ضوء ذلك.

جدول (13) يوضح التمثيل النسبي لعبارات اختبار التحصيل المعرفي حسب المجالات في صورته النهائية.

المجال	عدد الفقرات	الوزن النسبي	الكفاية الفرعية	عدد الفقرات	الوزن النسبي
التخطيط للدرس	12	% 24	كفاية خطة الدرس (السنوية واليومية)	6	% 12
			كفاية صياغة الأهداف التعلمية	4	% 08
			كفاية تحليل المحتوى	2	% 04
تنفيذ الدرس	23	% 46	كفاية التهيئة للدرس وغلقه	3	% 06
			كفاية الشرح	3	% 06
			كفاية استخدام طرائق التدريس (التعلم التعاوني، حل المشكلات)	6	% 12
			كفاية استخدام الوسائل التعليمية	2	% 04
			كفاية إدارة الصف	3	% 06
			كفاية التحفيز (التعزيز، إثارة الدافعية، جذب الانتباه)	6	% 12
تقويم الدرس	15	% 30	مفاهيم عن التقويم	4	% 08
			كفاية طرح الأسئلة	6	% 12
			كفاية تقديم التغذية الراجعة	2	% 04
			كفاية بناء الاختبارات التحصيلية	3	% 06

وقد روعي عند صياغة تعليمات الاختبار بالنسبة للعينة التجريبية أن:

- تكتب المعلومات الأولية قبل البدء بالإجابة.
- إبراز الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته.
- القراءة المتأنية للفقرة مع إمكانية الاستفسار من الباحث في حالة عدم الفهم.
- الإجابة تكون على نفس الورقة وفي المكان المخصص لها.
- الالتزام بالزمن المخصص للإجابة.

5-4- بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية: لجمع البيانات حول مدى ممارسة الكفايات التدريسية الأساسية لمدرس المرحلة الابتدائية في ضوء المعيار المحدد للإتقان قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ قام الباحث بتطوير بطاقة ملاحظة لدراسة **(بن كريمة، 2015)**. ويرى **(الدريج، 2003، ص 223)** بأن بطاقة الملاحظة هي "من الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختيارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية خلال ملاحظة الفصول". وقد صنفت في ثلاث مجالات أساسية تبعا لتسلسل عملية التدريس. معتمدا في عملية التطوير على افتراضات منحى الإجماع القائم على أساس المراجعة الشاملة لقوائم الكفايات التدريسية المتوافرة في المراجع والدراسات السابقة مع حذف الكفايات المتكررة منها والمتداخلة، وذلك بالمرور بالخطوات التالية:

5-2-1- إعداد الصورة الأولية للمقياس: وتمت من خلال تحديد مصادر اشتقاق كفايات التدريس بإتباع الخطوات التالية:

- الارتكاز على أبعاد وفقرات مقياس دراسة **(بن كريمة، 2015)**.
- القيام بعملية مسح العديد من قوائم وبطاقات الملاحظة الواردة في الدراسات والبحوث السابقة في مجال الكفايات التدريسية.
- الخبرة المهنية للباحث في مجال التدريس.

والجدول الموالي يبين توزيع فقرات الصورة الأولية للمقياس حسب الأبعاد.

الجدول رقم (14) يوضح توزيع فقرات الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة حسب الأبعاد.

الكفايات	كفاية التخطيط للدرس	كفاية تنفيذ الدرس	كفاية تقويم الدرس	المجموع
عدد الكفايات الفرعية	12	34	13	59
النسبة المئوية	% 20,34	% 57,63	% 22,03	% 100

5-2-2- الخصائص السيكومترية للمقياس: بغية التحقق من صلاحية تطبيق الأداة تم تقنينها عن طريق حساب كل من الصدق والثبات.

أ- **الصدق:** للتأكد من أن المقياس (بطاقة الملاحظة) يقيس ما وضع لقياسه، تم اختيار الطرق التالية:

- **صدق المحتوى:** بغرض التحقق من صدق المحتوى الذي يقوم على "مدى توافر جوانب السمة في أسئلة الاختبار" **(عوض، ب ت، ص 222)**، تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص **(انظر الملحق رقم01)**. فبعد تقديم التوضيحات طلب منهم إبداء رأيهم في مدى ملاءمة البدائل ومناسبة عددها، وأيضا في مدى وضوح فقرات أداة الدراسة في وصف الأداء المراد ملاحظته ومدى انتمائها للمجال، ثم مدى كفاية العبارات لتغطية كل بعد، وأخيرًا مدى سلامة ودقة الصياغة اللغوية للفقرات وقابليتها للملاحظة، مع إمكانية إضافة أية ملاحظات يرونها مناسبة وفقاً للمقياس المتدرج المقترح. وبعد تفريغ إجاباتهم وتحليلها، تم تعديل العبارات التي أبديت الملاحظات حولها، مع الإبقاء على الفقرات أو متطلبات التحكيم التي تم الإجماع عليها بنسبة 80% فما أكثر من المحكمين وهذا بعد تطبيق معادلة "كوبر" والتي نصها:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وقد أوصى المحكمون الأفاضل بحذف الفقرة (13) من بعد تقويم الدرس، كما اقترحوا تعديل الصياغة اللغوية للفقرات (01) و(11) من بعد التخطيط للدرس، والفقرات (22) و(32) من بعد تنفيذ الدرس، والفقرة (09) من بعد تقويم الدرس.

- **الصدق التمييزي:** وذلك باختيار أسلوب المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين. فبعد تفريغ البيانات تم ترتيب الدرجات المحصل عليها في المقياس ترتيبا تنازليا من الأكبر إلى الأصغر لنأخذ منها نسبة (27%) من الدرجات العليا ونسبة (27%) من الدرجات الدنيا ثم طبق بعد ذلك اختبار"**ت**" لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين، وكانت النتيجة مثلما هو موضح في الجدول الموالي.

الجدول رقم (15) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لبطاقة الملاحظة.

التقنية الإحصائية / الدرجات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,01
الدرجات العليـا	08	254	4,37	30,23	دالة
الدرجات الدنيـا	08	140	9,72		

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (14) وعند مستوى دلالة 0,05 = 2,14

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (14) وعند مستوى دلالة 0,01 = 2,98

استنادا إلى الجدول السابق يتضح أن قيمة "**ت**" المحسوبة تقدر بـ (30,23) وهي قيمة ذات دلالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة 0,01 الأمر الذي يدل على صدق الأداة وبالتالي تقيس ما وضعت لأجله.

ب- الثبـات: اعتمد في حساب هذه الخاصية على كل من:

- **حساب الثبات بطريقة اتفاق الملاحظين:** ويقصد بها مدى الاتفاق بين نتائج الملاحظة التي توصل إليها الباحث وبين نتائج الملاحظة التي توصل إليها الباحث الثاني (المرافق) الذي تم تدريبه على كيفية الملاحظة وعلى كيفية تعبئة البطاقة بأسلوب التقدير المقترح؛ إذ تمت ملاحظة أداء ستة مدرسين من العينة الاستطلاعية بصورة مستقلة، ثم حسب معامل الاتفاق بين الملاحظتين بتطبيق معادلة كوبر (Cooper) السالفة الذكر.

وبعد تطبيق المعادلة المذكورة، كانت نسبة الاتفاق بين الملاحظَيْن كما يعرضها الجدول رقم (16).

جدول (16) يبين نسب الاتفاق بين الملاحظيْن على بطاقة الملاحظة.

الرقم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	الرقم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
1	48	10	% 82,75	4	47	11	% 81,03
2	46	12	% 79,31	5	52	06	% 89,65
3	51	07	% 87,93	6	47	11	% 81,03
المتوسط العام 83,61 %							

يظهر الجدول (16) أن نسب الاتفاق بين الملاحظيْن كانت عالية حيث تراوحت ما بين (89,65 %) و(79,31 %) وتعتبر هذه النسب مقبولة لأغراض الدراسة، كما كان متوسط هذه النسب (83,61 %) وهي نسبة عالية تؤكد ثبات بطاقة الملاحظة.

- **طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرومباخ):** لزيادة التأكد تم حساب الثبات أيضا بطريقة **الاتساق الداخلي (ألفا كرومباخ)** حسب كل بعد ثم للأداة ككل والتي تراوحت بين (0,904) و(0,982) وهي قيم عالية تدل على ثباته، والجدول الموالي يوضح التحليل الإحصائي المذكور.

الجدول رقم (17) يوضح معاملات ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة ألفا كرومباخ.

الرقم	المجالات	قيمة معامل ألفا
1	التخطيط للدرس	0,961
2	تنفيذ الدرس	0,964
3	تقويم الدرس	0,904
الدرجة الكلية	**0,982**	

بناء على ما تقدم يمكن القول بأن الأداة (بطاقة الملاحظة) تمتعت بدلالات صدق وثبات مرتفعين تبرر استخدامها لأغراض هذه الدراسة. والجدول الموالي يلخص ذلك.

الجدول رقم (18) يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لبطاقة الملاحظة.

الخصائص	الاختبار	الدرجة	الدلالة
الصدق	صدق المحتوى	حصل على اتفاق 80 % من المحكمين	عالية
	الصدق التمييزي	30,23	عالية
الثبات	الاتفاق بين الملاحظين	83,61 %	عالية
	معامل ألفا كرومباخ	0,982	عالية

تصحيح بطاقة الملاحظة: لقد سبقت الإشارة إلى أنه تم اعتماد أسلوب التقدير الكمي القائم على تحديد درجة ممارسة كل كفاية دون الاهتمام بتكرارها، وفقا لسلم خماسي التقدير، وذلك بوضع علامة (X) في إحدى البدائل الخمسة المقترحة لتسجيل شدة السلوك الملاحظ.

وقد حدد الباحث على غرار العديد من الدراسات درجة أو معيار إتقان الكفايات عند الحصول على الحد الأدنى من المعايير المعتمدة في الدراسات وهي (75%) والتي تساوي (217,5) أو أكثر من الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة للدراسة الحالية، وهو نفس المحك الذي أورده **(الشايب، 2007، ص 229)** لكل من دراسة **(بعارة والصرايرة، 2003)** ودراسة **(الأزرق، 2000)** ودراسة **(عايش زيتون، 2000)**. وأيضا من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أثبتت أنه لا يمكن اعتماد معيار أكبر من ذلك لكون غالبية أفراد العينة يحملون مؤهلات جامعية غير تربوية، كما أنهم لم يستفيدوا من أي برامج تدريبية مماثلة.

وقد قام الباحث بإعطاء الدرجة (1،2،3،4،5) لمستويات الممارسة على الترتيب: – منخفض جدا – منخفض – متوسط – عال – عال جدا. وبناء على ذلك تكون أعلى درجة محتمل الحصول عليها هي (58×5= 290) في حين أن أدنى درجة يحتمل الحصول عليها هي (58×1= 58).

على أن درجة كل مفحوص = $\frac{\text{درجة الملاحظ الأول} + \text{درجة الملاحظ الثاني}}{2}$

معيار الحكم: لتحديد المعيار الذي سيتم على أساسه الحكم على الفقرة ومجالها، ثم على الأداة ككل اتُّبعت الخطوات التالية:

– حساب المدى، بطرح أقل قيمة للبديل من أعلى قيمة 5 – 1 = 4

– بعد ذلك تمت قسمة الناتج على عدد الفئات للحصول على طول كل فئة 4:5 = 0,8

– إضافة ناتج القسمة في كل مرة لاحتساب معيار الحكم على مستوى ممارسة كل فقرة ومن ثم على الأداة ككل، وهكذا تم الحصول على جميع الفئات على النحو الموضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (19) يوضح توزيع مستويات الممارسة والقيم الموافقة لها حسب سلم ليكرت الخماسي.

البدائل	مجال الفئة	الفئة	مستوى الممارسة
عال جدا	من 5,00 إلى 4,21	الخامسة	مرتفع
عال	من 4,20 إلى 3,41	الرابعة	
متوسط	من 3,40 إلى 2,61	الثالثة	متوسط
منخفض	من 2,60 إلى 1,81	الثانية	منخفض
منخفض جدا	من 1,80 إلى 1,00	الأولى	

5-2-3- إعداد الصورة النهائية للمقياس: فبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها الأساتذة المحكمون من حذف وتعديل، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية تم تحديد قائمة للكفايات المطلوبة **(انظر الملحق رقم 06)** وقد روعي في صياغة فقراته القابلية للقياس من قبل الملاحِظ عند قيام المدرسين بعملية التدريس، ليتم وضعها في صورة بطاقة ملاحظة رصدت من قِبل ملاحظيْن اثنيْن (الباحث ومساعد مدرب) في نفس الوقت تكونت من (58) كفاية موزعة على (03) مجالات هي:

- مجال التخطيط للدرس ويشتمل على (12) كفاية فرعية بنسبة (20,69 %) من الكفايات الكلية.
- مجال تنفيذ الدرس ويشتمل على (34) كفاية فرعية بما نسبته (58,62 %) من الكفايات الكلية.
- مجال تقويم الدرس ويشتمل على (12) كفاية فرعية بنسبة (20,69 %) من الكفايات الكلية.

الجدول رقم (20) يوضح توزيع فقرات الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة حسب الأبعاد.

الكفايات	كفاية التخطيط للدرس	كفاية تنفيذ الدرس	كفاية تقويم الدرس	المجموع
عدد الكفايات الفرعية	12	34	12	58
النسب المئويـة	% 20,69	% 58,62	% 20,69	% 100

5-5- مقياس اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب أثناء الخدمة: للحصول على بيانات كمية عن اتجاهات المدرسين تم توظيف الاستبانة التي تعرف بأنها "عرض لمجموعة من العبارات على الأفراد تصف أنماطا سلوكية ويطلب منهم إيضاح ما إذا كانت كل عبارة مميزة لسلوكهم **(آري دونلد وآخرون، 2013، ص 257)** معتمدا في ذلك على تطوير استبانة دراسة **(بن كريمة، 2015)**.

وقد قام الباحث بإعداد هذه الأداة في صورتين، تهدف الصورة الأولى إلى قياس اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب السابقة للبرنامج التدريبي كقياس قبلي. أما الصورة الثانية فتهدف إلى قياس اتجاهاتهم نحو الدورة التدريبية كقياس بعدي.

وقد قسمت الأداة إلى قسمين رئيسيين، احتوى القسم الأول على البيانات الشخصية والمهنية ذات العلاقة بالدراسة. أما القسم الثاني فاشتمل على (30) فقرة صيغت بصيغة تقريرية موزعة على (4) أبعاد هي: - بعد مرتبط بمحتوى البرامج التدريبية (11) فقرة - بعد يتعلق بالمدرب (7) فقرات - بعد يتعلق ببيئة (مكان) التدريب (5) فقرات - والبعد الأخير يتعلق بوقت التدريب (7) فقرات.

وقد تطلبت عملية تطوير المقياس إتباع الإجراءات الثلاث الآتية:

إعداد الصورة الأولية للمقياس: واتُّبِع في ذلك الخطوات الإجرائية التالية:

أ – مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة الوثيقة الصلة بالموضوع.

ب – الارتكاز على أبعاد وفقرات مقياس دراسة **(بن كريمة، 2015)**.

ج – الخبرة الشخصية للباحث بحكم عمله كمدرس ثم مدير مدرسة.

بناء على ما تم ذكره تم إعداد الصورة الأولية للمقياس، ولم يتم الاكتفاء بذلك بل تم اللجوء إلى حساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات).

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات:

للتحقق من مدى صلاحية الأداة من حيث صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) مدرسا ومدرسة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها.

أ– **الصدق:** لتقدير صدق الاستبانة، تم الاعتماد على طريقتين هما:

- **صدق المحتوى Content validity:** يرى**"محمود علام"** أن صدق المحتوى يناسب بدرجة أكبر الاختبارات والمقاييس التربوية، فهو يدل على صدق " تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، إذ يجب أن يكون المحتوى ممثلا تمثيلا جيدا لنطاق المفردات التي يتم تحديدها مسبقا" **(علام، 2000، ص 190)**. وعليه قام الباحث بعرض الأداة على ذوي الاختصاص كما هو مشار إليه في **(الملحق رقم 01)** وهذا بغية الاستفادة من خبرتهم، إذ طلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول مدى وضوح التعليمات ومدى ملاءمة البدائل ومناسبة عددها ثم مدى مناسبة الفقرات وانتمائها لبعدها الحقيقي، مع تحكيم مدى كفاية وتغطية الفقرات للأبعاد، وأخيرا مدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية.

وبعد تفريغ ملاحظات السادة المحكمين تم الأخذ بآرائهم وذلك بإجراء التعديلات المطلوبة والتي كان من أبرزها التعديل الذي مسَّ الفقرات: 27،09،05،01. كما تم استبعاد الفقرة "عادة ما تعزز برامج التدريب معارفي وكفاياتي المهنية" من بعد المحتوى لتضمن محتواها في بنود أخرى.

مع الإشارة إلى أن اعتماد قبول كل متطلب من متطلبات التحكيم كان في حالة تحقيقه لنسبة اتفاق قدرها 80% من المحكمين بعد تطبيق معادلة "كوبر" السالفة الذكر.

وقد تمحورت غالبية ملاحظات السادة المحكمين في ضرورة:

- إضافة مصطلح "محتوى" لبعض عبارات البعد.
- الموازنة قدر المستطاع بين الفقرات الموجبة والسالبة.
- الخلط في ترتيب الفقرات الموجبة والسالبة حتى لا توحي بتوجيه الإجابات.

❖ **صدق الاتساق الداخلي:** وللاطمئنان أكثر على خاصية الصدق، تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية. وكانت النتائج مثلما هي موضحة في الجدول الموالي.

الجدول رقم (21) يبين معاملات ارتباط الاتساق الداخلي لاستبانة الاتجاهات.

الرقم	الأبعاد	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة عند 0,01
1	المحتوى	0,82	دالة
2	المكون	0,71	دالة
3	بيئة التكوين	0,71	دالة
4	وقت التكوين	0,88	دالة

استنادا إلى الجدول السابق يتضح أن معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت قيمها بين (0,88) و (0,71) وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة 0,01 الأمر الذي يدل على أن أبعاد الأداة صادقة ومتسقة داخليا لما وضعت لقياسه.

ب- الثبات Reliability: للحكم على مدى ثبات المقياس تم الاعتماد على:

❖ **طريقة التجزئة النصفية Split-half:** لتقدير ثبات الأداء على الاختبار ككل، استخدمت طريقة التجزئة النصفية التي تقوم على أساس تقسيم درجات أفراد العينة على فقرات المقياس إلى نصفين، نصف للفقرات الفردية والنصف الآخر للفقرات الزوجية ثم يحسب معامل الارتباط بينهما بتطبيق معامل ارتباط "بيرسون".

فبعد تطبيق معامل الارتباط ثم تصحيح الناتج باستخدام معادلة "سبرمان براون" كانت النتائج كما هو مدون في الجدول (22).

الجدول رقم (22) يوضح نتيجة ثبات استبانة الاتجاهات بطريقة التجزئة النصفية.

عدد الأفراد	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0,01
30	0,76	0,45	29	دالة

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن قيمة "ر" المحسوبة بلغت (0,62) وبعد تصحيحها صارت مساوية لـ (0,76) ويعتبر هذا المعامل دالا ومرتفعا إلى حد كبير إذا ما قورنت نتيجته بقيمة "ر" المجدولة المساوية لـ (0,45) عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذه النتيجة تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات تسمح بتطبيقه بكل ارتياح.

- **طريقة الاتساق الداخلي(ألفا كرومباخ):** لكون الأداة تحتوي على أكثر من بديلين؛ تم الاعتماد في حساب الثبات على معامل ألفا كرومباخ التي يرى **(زيتون، 2003، ص 587)** أنها أنسب طرق حساب ثبات مقاييس الاتجاهات،

حيث تم حساب معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس، ثم حساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الأربعة مع الدرجة الكلية. والجدول (23) يلخص ذلك.

جدول رقم (23) يوضح معاملات ثبات مقياس الاتجاهات وفق معامل ألفا كرونباخ.

الرقم	أبعاد الاستبانة	معامل ارتباط ألفا كرونباخ
01	بعد المحتوى	0,66
02	بعد المكون	0,63
03	بعد بيئة التكوين	0,73
04	بعد وقت التكوين	0,76
05	معامل ثبات الأداة ككل	0,79

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات عالية، حيث تراوحت بين (0,63) و(0,76)، لتبلغ بذلك درجة ثبات المقياس ككل (0,79) وهي قيمة عالية تدل على ثباته.

بناء على ما تقدم يتضح أن الأداة استوفت شروط الاختبار الجيد بتمتعها بدلالات صدق وثبات مرتفعين يجعلها محل ثقة تفي بأغراض هذه الدراسة، والجدول الموالي يلخص ذلك.

الجدول رقم (24) يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لاستبانة الاتجاهات.

الخصائص	الاختبار	الدرجة	الدلالة
الصدق	صدق المحتوى	حصل على اتفاق 80% من المحكمين	عالية
	صدق الاتساق الداخلي	دال عند 0,01	عالية
الثبات	التجزئة النصفية	0,76	عالية
	معامل ألفا كرومباخ	0,79	عالية

إعداد الصورة النهائية للمقياس: بعد إعداد الصورة النهائية للمقياس والمكونة من (30) فقرة تم ترتيبها بشكل مختلط، حتى لا توحي بتوجيهات معينة بناء على مقترحات المحكمين، وبحيث أيضا لا تأتي مفردتان متتاليتان تقيسان نفس البعد **(انظر الجدول رقم 26)**. وقد أرفقت استمارة الأداة بمعلومات تضمنت عنوان الدراسة وأهدافها وتعريفاً لمصطلحاتها فضلا عن بيانات أولية تخص المدرس. ومن خلال التعليمات طلب من المدرس تحديد استجابته لكل فقرة بأحد البدائل الخمسة وهي: غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة. كما تم إعداد مفتاح للتصحيح حسب سلم "ليكرت" خماسي البدائل **(انظر الملحق رقم 07)**.

الجدول رقم (25) يوضح توزيع واتجاه فقرات كل بعد من أبعاد استبانة الاتجاهات.

الرقم	البعد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	المجموع	النسبة
01	**المحتوى**	30+،28+،18+،9+،6+،1+	25-،21-،14-،11-،4-	11	**%36,67**
02	**المدرب**	22+،19+،12+،7+	26-،15-،2-	07	**%23,33**
03	**بيئة التدريب**	23+،17+	29-،10-،5-	05	**%16,67**
04	**وقت التدريب**	27+،16+،8+	24-،20-،13-،3-	07	**%23,33**
المجموع		15	15	30	
النسبة		%50	%50		**%100**

- **طريقة الإجابة:** تتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع علامة (X) حسب البدائل الخمس المقترحة، وقدرت الأوزان المعطاة لبدائل الأجوبة في حالة الفقرات الموجبة كما يلي: 5،4،3،2،1 على أن تعكس هذه الأوزان في حالة الفقرات السالبة.

- **طريقة التصحيح:** تم اعتماد متوسط الدرجة الكلية كعتبة فاصلة بين ذوي الاتجاه الإيجابي وذوي الاتجاه السلبي نحو البرامج التدريبية السابقة أو البرنامج التدريبي للدراسة الحالية، وبناء على طريقة التصحيح فإن الدرجة القصوى للمقياس هي (30×5= 150) في حين أن الدرجة الصغرى هي (30×1= 30). وعليه فكل مدرس يحصل على درجة أكبر من (30×3= 90) لديه اتجاهات إيجابية، أما من يحصل على درجة (90) أو أقل فهو ذا اتجاه سلبي وهي تمثل درجة المحايد للبنود وتبلغ ما نسبته (60%) من الدرجة الكلية للمقياس.

6- خطوات تطبيق الدراسة:

بعد موافقة السيد المشرف على الشكل النهائي لاستبانة الاحتياجات التدريبية وبعد التأكد من صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، تم القيام بالخطوات التالية:

- تطبيق مقياس الاحتياجات التدريبية على جميع مدرسي المقاطعة التربوية المختارة عشوائيا مع وضع علامة مميزة لكل استبانة.

- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع لجمع المادة العلمية ولإعداد البرنامج والمقاييس المستخدمة في الدراسة.

- تحكيم البرنامج التدريبي وأدوات الدراسة.

- إجراء الدراسة الاستطلاعية بقصد التحقق من مدى ملاءمة البرنامج واستخراج دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة إحصائيا.

- الحصول على التراخيص الرسمية من الجهات الإدارية المختصة لتطبيق الدراسة (الملحقين: 08 و09).

- اختيار عينة الدراسة من المدرسين الذين تحصلوا على أعلى درجات الاحتياج وتقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين.

- الاتصال بالمدرسة المستقبلة وأخذ الترتيبات اللازمة لتطبيق البرنامج التدريبي.

- إجراء القياس القبلي للمقاييس على عينة الدراسة (بطاقة الملاحظة، استبانة الاتجاهات) والتنسيق المسبق مع مديري المدارس التابعة للمقاطعة التربوية المختارة والاتفاق معهم على مواعيد الزيارات وفق جدول زمني يوضح الوقت والمدة. مع الاكتفاء بزيارة صفية واحدة عند تعبئة بطاقة الملاحظة نظرا للاستعانة بملاحظ مرافق تم تلقيه تدريبا جيدا على كيفية تعبئة البطاقة.

– إجراء القياس القبلي للاختبار المعرفي في الحصة التدريبية الأولى.

– تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية في الفترة الممتدة من 2017/01/03 إلى 2017/02/23 بواقع حصتين تدريبيتين أسبوعيا.

– إجراء القياس البعدي للمقاييس على عينة الدراسة.

– سمح تواجد الباحث في عين المكان بتقديم التوضيحات حول أي لبس أو غموض، وتسلم جميع الأدوات في بداية البرنامج التدريبي وعقب نهايته مباشرة.

– للتعرف على مدى استمرار أثر البرنامج تم إجراء القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور 08 أسابيع من نهاية تطبيق البرنامج التدريبي.

– رصد المعدلات الفصلية لتلاميذ أفراد المجموعة التجريبية للفصل الذي سبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الذي تلاه.

– تصحيح الأدوات وتحليل بياناتها لاستخلاص النتائج وتفسيرها.

– تقديم مقترحات وتوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

7– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بالإضافة إلى معاملي الصعوبة والتمييز؛ فقد تم التأكد من صلاحية أدوات الدراسة بالاستعانة بـ :

– معادلة "كوبر" لحساب درجة الاتفاق بين الملاحظين، معامل الاتساق الداخلي، اختبار"ت" لعينتين مستقلتين، وذلك للتأكد من خاصية الصدق.

أما للتأكد من خاصية الثبات فقد تم استخدام كل من معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، معادلة "كوبر" لحساب الثبات عبر الملاحظين، معامل كودر ردتشاردسون (KR-20).

ومن أجل معالجة نتائج الدراسة فقد تم الاعتماد على عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة التساؤلات وهي:

– المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتحديد أهمية ودرجة الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية.

– اختبار كولمجروف سمرنوف Kolmogorov-Smirnov (K-S Test) لمعرفة نوع توزيع البيانات.

– تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وذلك لحساب الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

– اختبار "ت" T"test" للعينات المرتبطة وذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسط الاتقان النظري، والفروق بين متوسطي درجات نفس المجموعة في القياسين البعدي والتتبعي، وأيضا لحساب الفروق في تحصيل تلاميذ مدرسي المجموعة التجريبية قبل تفعيل البرنامج التدريبي وبعده.

– مربع إيتا Eta squared (η^2) لحساب حجم تأثير البرنامج التدريبي.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة انطلاقا من المنهجين المعتمدين حيث اقتضت طبيعة الدراسة كمرحلة أولى استخدام المنهج الوصفي ثم المنهج التجريبي عند تطبيق البرنامج، ثم إلى مجتمع الدراسة والعينة وإجراءات التكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة. ليتم التطرق بعد ذلك إلى الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وعينتها، ثم إلى كيفية إعداد البرنامج التدريبي وأدوات الدراسة بدءا من إعداد الصور الأولية لها مرورا بالتأكد من خصائصها السيكومترية والتي أثبتت تمتعها بدلالات صدق وثبات مرتفعين جعلها محل ثقة تفي بأغراض هذه الدراسة، وصولا في الأخير إلى الصور النهائية لها. مع إبراز كل من طريقتي الإجابة والتصحيح.

كما تم التطرق بعد ذلك إلى إجراءات تطبيق الدراسة، ليختم الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المعتمدة في الحصول على القيم الكمية ودلالتها إحصائيا.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

* تمهيد

1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

* التوصيات والمقترحات

* خلاصة الدراسة

* قائمة المراجع

* الملاحق

تمهيـــد:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ. فبعد تطبيق البرنامج على أفراد العينة وفقا للإجراءات المبينة في الفصل السابق وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، جاء هذا الفصل لعرض التحليل الكمي للنتائج المتوصل إليها بغية التحقق من صحة كل فرض من الفروض على حدة بحسب الترتيب ووفقا للخطوات التالية: التذكير بفرضية الدراسة عرض الجداول المتضمنة للنتائج فقراءة لهاته النتائج. كما سيتم أيضا عرض التحليل الكيفي من تفسير ومناقشة لهذه النتائج وذلك في ضوء الإطار النظري، وفي ضوء ما توافر من بحوث ودراسات سابقة، ومن ثَمّ الوصول إلى تقديم خلاصة للدراسة وجملة من التوصيات والمقترحات.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولـــى:

نص الفرض الأول من هذه الدراسة على أنه: توجد لدى مدرسي المرحلة الابتدائية احتياجات تدريبية بدرجة كبيرة من الكفايات التدريسية الأساسية.

ولتقصي صحة الجزء الأول من الفرض الذي يهدف إلى تقدير عينة الدراسة لدرجة أهمية الكفايات التدريسية الأساسية، استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجاباتهم على مجالات المقياس، والجدول رقم (26) يوضح ترتيب القيم.

الجدول رقم (26) يبين ترتيب عينة الدراسة لدرجة أهمية الكفايات التدريسية للأداة ككل وحسب كل مجال.

الترتيب	المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الأهمية
1	تنفيذ الدرس	15	2,73	% 91	مهمة جدا
2	تقويم الدرس	05	2,68	% 89,33	مهمة جدا
3	التخطيط للدرس	05	2,39	% 79,66	مهمة جدا
المجمـــــوع		05	2,6	% 86,66	مهمة جدا

يُظهر الجدول السابق أن هناك إجماعا من قِبل عينة الدراسة على أهمية جميع الكفايات التدريسية الواردة في الأداة. حيث يتضح أن كل المتوسطات المحصل عليها تقع ضمن درجة "مهمة جدا" وإن كانت بنسب متفاوتة، وهذا بدءا بالمجال المتعلق بـ "تنفيذ الدرس" حين بلغ متوسطه الحسابي (2,73)، يليه المجال المتعلق بـ "تقويم الدرس" والذي قدر متوسطه الحسابي بـ (2,68)، في حين جاء المجال المتعلق بـ "التخطيط للدرس" في المرتبة الثالثة حيث بلغ متوسطه الحسابي (2,39)، ليبلغ بذلك المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل (2,6 من 3) وهي قيمة تقع ضمن فئة "مهمة جدا"، الأمر الذي يؤكد أن جميع الفقرات المشكلة لمجالات الأداة تمثل كفايات تدريسية أساسية.

وللإجابة عن الجزء المتعلق بتقدير عينة الدراسة لدرجة احتياجاتهم من الكفايات التدريسية؛ استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجاباتهم على مجالات المقياس وعلى كل فقرة من فقراته، والجدول رقم (27) يوضح تلك القيم.

الجدول رقم (27) يبين نتائج استجابة عينة الدراسة على مقياس الاحتياجات ككل وحسب كل مجال.

الرتبة	رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الاحتياج
03	01	التخطيط للدرس	05	2,36	% 78,66	كبيرة
01	02	تنفيذ الدرس	15	2,63	% 87,66	كبيرة
02	03	تقويم الدرس	05	2,52	% 84	كبيرة
		المجمـــــوع	25	2,56	% 85,33	كبيرة

تظهر استجابات عينة الدراسة المبينة في الجدول (27) مدى حاجة المدرسين للتدريب بدءا بالمجال المتعلق بـ "تنفيذ الدرس" الذي تحصل على المتوسط الأعلى من حيث درجة الاحتياج حين بلغ (2,63)، تلتها الاحتياجات المتعلقة بمجال "تقويم الدرس" بمتوسط حسابي بلغ (2,52) في حين جاءت الاحتياجات المتعلقة بمجال "التخطيط للدرس" في المرتبة الثالثة وذلك بمتوسط بلغ (2,36). ليبلغ بذلك المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل (2,56) وهو ما يقابل

درجة "احتياج كبيرة"، الأمر الذي يؤكد أن الفقرات التي اشتملت عليها الأداة بأبعادها إنما تشكل احتياجات تدريبية حقيقية للمدرسين، وهو ما يقود إلى قبول فرضية البحث المتبناة.

ومردُّ هذه النتيجة –حسب الباحث– تعود إلى ضعف برامج الإعداد والتدريب بصيغها الحالية في تزويد المدرسين بالقدر الكافي من الكفايات التدريسية الأساسية لممارسة عملهم. لكونها لم تأخذ بالحسبان احتياجاتهم الفعلية، كما أنها لم تشخص حقيقة المشكلات الميدانية التي يعانونها. يحدث كل هذا في ظل الظروف غير المريحة التي تصاحب انعقاد هذه البرامج، مما انعكس سلبا على تحقيق الأهداف المنتظرة منها. وتعتبر هذه النتيجة بالغة الأهمية لأنها تطرح فكرة تصور جديد لبرامج التأهيل والتدريب المقدمة بالصيغ الحالية.

كما تبدو هذه النتيجة منطقية في ظل الأوضاع التي يعيشها الإشراف التربوي من عدم توفر البيئة المناسبة لإجراء هذه البرامج، وأيضا إلى حجم نصاب الإشراف الموكل لكل مشرف تربوي وانشغالهم بالأعمال الإدارية المكثفة الموكلة لهم على حساب العمل البيداغوجي، كما لا ننسى عدم استقرار الطاقم الإداري والتربوي واستفحال ظاهرة الاستخلاف. على أن كل هذا يحدث في ظل غياب معايير موضوعية لعمليتي الانتقاء لحضور البرامج التدريبية والالتحاق برتبة مدرس بالمرحلة الابتدائية.

زيادة على ما ذكر نجد التحاق غالبية المدرسين بمؤهلات غير تربوية، ودون أي استفادة من دورة تدريبية مؤهلة سواء قبل الخدمة أو في أثنائها عدا بعض الجرعات التدريبية المجزأة التي لا رابط بينها، مع البطء في تقبل الإصلاحات إن لم نقل مقاومتها. وأيضا إلى تأثر المدرسين بالطريقة التي تم تدريسهم بها والتي تفتقر إلى هاته الكفايات. ومما يؤكد هذا الطرح ما أشار إليه **(لورسي، 1997، ص 123)** من أنه "ما دامت المؤسسات التكوينية تقدم تكوينا تقليديا ودغماتيا، فإنه من المنطقي أن المتخرج منها سيعمل طبقا للوضع القائم لأنه تتلمذ عليه وطبق فيه وقوِّم ضمنه وحسب معاييره".

وفي هذا الصدد يرى "**بيرد وآخرون**" **(Baird et al)** أنه عند تصميم برامج التدريب أثناء الخدمة يجب أن تكون قادرة على أن تلبي احتياجات المعلمين، وتوجه إلى بيئاتهم المحلية حيث تتولد

الحاجات هناك؛ لأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، هي الخطوة الحاسمة في العملية التدريبية وأي خلل يحدث في هذه الخطوة ينتقل أثره إلى باقي خطوات التدريب **(Baird et al, 1994, p 565).**

وعليه وحتى تحقق برامج التدريب والتأهيل أثناء الخدمة عائدا ملموسا في تنمية الكفايات التدريسية للمدرسين وجب وضع أسس ومعايير موضوعية يتم على أساسها اختيارهم للتدريب على موضوعات استشيروا وشاركوا في اقتراحها.

لتتفق بذلك نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة **(Nergency, 2003)** من أن الكفايات الأساسية تتوزع على المجالات الرئيسية وهي: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس، الإدارة الصفية، وأيضا مع دراسة **(حسن، 2000)** التي أكدت أن جل الكفايات التي اشتملت عليها الاستبانة حظيت بتقدير "مهمة جدا"، وأن هذه الكفايات تشكل احتياجات تدريب فعلية.

كما اتفقت وإلى حد كبير مع نتائج دراسة **(الرشيدي، 2007)** على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، حيث خلصت إلى أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية للمهارات التدريسية كانت متوسطة، وكذلك على مستوى الكفايات الثلاث حيث أشارت إلى أن أفضلها كان مجال تنفيذ الدرس، ثم مجال التخطيط للدرس، وأخيرا مجال تقويم الدرس.

وقد جاءت هذه النتائج مسايرة لما توصلت إليه دراسة **(السلمي، 2009)** التي خلصت إلى أن توافر كفايات التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الصف، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وكفايات مبادئ التعليم، والتقويم كانت بدرجة قليلة لدى المدرسين.

وهي ذات النتيجة المتوصل إليها في دراسة **(بتيل، 2010)** التي أسفرت على تحديد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى وجود احتياج بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة في مجال: التخطيط، استراتيجيات التدريس وطرائقه، إدارة الصف الوسائل والتقنيات التعليمية، التقويم.

واتفقت هذه النتيجة أيضا مع ما توصلت إليه دراسة **(سعيد، والخانجي، 2011)** التي أظهرت أن الكفايات الواردة في قائمة الدراسة هي كفايات ذات أهمية كبيرة جدا، وأهمية كبيرة، وأن التدريب عليها الحاجة إليه كبيرة جدا، وكبيرة.

أما من حيث ترتيب الفقرات ضمن كل مجال حسب درجة الاحتياج كما يراها أفراد عينة الدراسة بدءا بمجال التخطيط للدرس فكانت على النحو التالي:

الجدول رقم (28) يبين الترتيب التنازلي للاحتياجات التدريبية في مجال " كفاية التخطيط للدرس".

الرتبة	رقم الفقرة	الكفايات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الاحتياج
04	01	كفاية تحليل محتوى الدرس إلى عناصره الأساسية	2,17	% 72,33	متوسطة
02	02	كفاية صياغة أهداف تعلمية في المجالات الثلاثة (معرفي، وجداني، مهاري)	2,53	% 84,33	كبيرة
01	03	كفاية صياغة أهداف تعلمية في مستويات المجال المعرفي	2,75	% 91,66	كبيرة
05	04	كفاية إعداد خطة سنوية	1,94	% 64,66	متوسطة
03	05	كفاية إعداد خطة يومية	2,39	% 79,66	كبيرة
		المجموع	2,36	% 78,66	كبيرة

بالرجوع إلى الجدول رقم (28) نجد أن الاحتياجات في مجال التخطيط للدرس قد تفاوتت ما بين الاحتياج بدرجة كبيرة والاحتياج بدرجة متوسطة، بدءا بالاحتياج لكفاية (صياغة أهداف تعلمية في مستويات المجال المعرفي) التي احتلت المرتبة الأولى من حيث استجابات عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ (2,75)، لتأتي في المرتبة الثانية كفاية (صياغة أهداف تعلمية في المجالات الثلاثة (معرفي، وجداني، مهاري)) والتي بلغ متوسطها (2,53)، أما كفاية (إعداد خطة يومية) فحلت ثالثة بمتوسط حسابي مساوٍ لـ (2,39)، تلتها كفاية (تحليل محتوى الدرس إلى عناصره الأساسية) بمتوسط حسابي مساو لـ (2,17)، في حين نجد كفاية (إعداد خطة سنوية) قد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1,94). ليكون بذلك المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على هذا البعد هو (2,36).

وتعتبر هذه النتيجة منطقية نظرا لحداثة فئة كبيرة من عينة الدراسة بالمهنة، كما تنسجم هذه النتيجة مع الأدبيات التي أشارت إلى ضرورة إلمام مدرسي المرحلة الابتدائية بكفايات التخطيط للدرس، وما تتطلبه من إجادة لكثير من الكفايات الفرعية كصياغة الأهداف التعلمية وتحليل المحتوى الدراسي وإعداد الخطط السنوية واليومية ... وأنه لا يمكن الاستغناء عنها مهما كانت جودة التعليم، ومهما طالت سنوات عمل المدرس أو خبرته.

ونظرا لكون هذا المجال عمل روتيني يكتسب بالخبرة ومحل متابعة دورية ومستمرة من قِبل المشرف التربوي أو إدارة المدرسة أثناء الزيارات الصفية أسهم وبشكل كبير في امتلاك المدرسين لبعض الكفايات ومن ثم نقص احتياجات التدريب عليها.

الجدول رقم (29) يبين الترتيب التنازلي للاحتياجات التدريبية في مجال "كفاية تنفيذ الدرس".

الرتبة	رقم الفقرة	الكفايات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الاحتياج
05	01	كفاية التهيئة للدرس	2,76	% 92	كبيرة
02	02	كفاية الشرح	2,82	% 94	كبيرة
04	03	كفاية التمكن من المادة العلمية	2,79	% 93	كبيرة
06	04	كفاية استخدام طرائق التدريس	2,75	% 91,66	كبيرة
11	05	كفاية مراعاة الفروق الفردية	2,62	% 87,33	كبيرة
06	06	كفاية استخدام الوسائل التعليمية	2,75	% 91,66	كبيرة
15	07	كفاية استخدام السبورة	2,31	% 77	متوسطة
01	08	كفاية إدارة الصف	2,88	% 96	كبيرة
12	09	كفاية التعامل مع المواقف الطارئة	2,34	% 78	متوسطة
03	10	كفاية تنظيم بيئة القسم (النفسية والمادية)	2,80	% 93,33	كبيرة
13	11	كفاية إدارة وقت الحصة	2,32	% 77,33	متوسطة
13	12	كفاية استخدام التعزيز	2,32	% 77,33	متوسطة
09	13	كفاية إثارة الدافعية للتعلم	2,68	% 89,33	كبيرة
08	14	كفاية جذب انتباه المتعلمين	2,72	% 90,66	كبيرة
10	15	كفاية غلق الدرس	2,66	% 88,66	كبيرة
		المجموع	2,63	% 87,66	كبيرة

بالنظر إلى المتوسطات المتعلقة بمجال تنفيذ الدرس نجد أنها تراوحت بين (2,88) و(2,31). كما بلغ المتوسط العام لفقرات هذا المجال (2,63) وهو ما يتوافق مع فئة الاحتياج بدرجة كبيرة. وكانت أبرز ثلاث احتياجات تدريبية تصدرتها كفاية (إدارة الصف) بمتوسط حسابي بلغ (2,88) واحتلت المرتبة الثانية كفاية (الشرح) بمتوسط حسابي مساوٍ لـ (2,82)، في حين احتلت المرتبة الثالثة كفاية (تنظيم بيئة القسم (النفسية والمادية)) بمتوسط حسابي بلغ (2,80).

أما أدنى ثلاث احتياجات تدريبية تبعا لاستجابات أفراد عينة الدراسة نجد الكفايتين (إدارة وقت الحصة) و(استخدام التعزيز) تتقاسمان المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2,32)، تلتهما في آخر الترتيب كفاية (استخدام السبورة) بمتوسط حسابي بلغ (2,31).

مما يستشف من النتائج السابقة الحاجة الماسة لأفراد العينة بجميع فئاتهم إلى التدريب في هذا المجال، وهذا بسبب شعور المدرسين بأهمية الكفايات المندرجة تحته والتي تعد من الكفايات الأساسية والمهمة اللازم توافرها لديهم في ضوء منحى الكفايات، والتي تنسجم مع أدوارهم الجديدة التي تؤهلهم للقيام بمهامهم على الوجه المطلوب، خاصة ما ارتبط منها بتنظيم وإدارة بيئة التعلم والتنويع في استخدام أساليب وطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية لاسيما الحديثة منها مع توظيف أساليب التحفيز لرفع التحصيل التعليمي للتلاميذ... ليُستدل من كل هاته النتائج الرغبة الجادة من المدرسين في تحسين كفاياتهم التدريسية من خلال إبرازهم وتحديدهم لجوانب القصور في أدائهم التدريسي الناتج عن عدم التركيز عليها عند التخطيط لبرامج الإعداد والتدريب.

الجدول رقم (30) يبين الترتيب التنازلي للاحتياجات التدريبية في مجال " كفاية تقويم الدرس".

الرتبة	رقم الفقرة	الكفايات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الاحتياج
02	01	كفاية طرح الأسئلة	2,64	% 88	كبيرة
04	02	كفاية تقديم التغذية الراجعة	2,32	% 77,33	متوسطة
03	03	كفاية تنويع أساليب التقويم	2,58	% 86	كبيرة
01	04	كفاية بناء الاختبارات التحصيلية	2,76	% 92	كبيرة
05	05	كفاية تحليل الاختبارات التحصيلية	2,30	% 76,66	متوسطة
		المجموع	2,52	% 84	كبيرة

بالرجوع إلى الجدول السابق يتضح من استجابات عينة الدراسة لفقرات المجال أنها تمثل احتياجات فعلية للتدريب، حيث نجد كفاية (بناء الاختبارات التحصيلية) تتصدر قائمة الاحتياجات بمتوسط حسابي وصل إلى (2,76)، تلتها كفاية (طرح الأسئلة) بمتوسط حسابي مساوٍ لـ (2,64) أما كفاية (تنويع أساليب التقويم) فحافظت على رتبتها الثالثة بمتوسط حسابي قدره (2,58)، في حين جاءت كفاية (تقديم التغذية الراجعة) في المرتبة ما قبل الأخيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي

(2,32)، أما آخر الترتيب فكان لكفاية (تحليل الاختبارات التحصيلية) بمتوسط حسابي بلغ (2,30). ليكون بذلك المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على هذا البعد (2,52).

ويمكن تفسير ذلك بحرص أفراد عينة الدراسة على تغيير أساليب التقويم المتجذرة في مدارسنا المرتكزة على قياس التحصيل الدراسي للتلميذ، من مدى حفظه للمقررات الدراسية عن طريق الأسئلة "الشفوية أو الكتابية" والامتحانات التي تفتقر إلى وظيفتي التشخيص والعلاج، مغفلة بذلك الجوانب المهارية والوجدانية. وهو ما اصطلح عليه الأستاذ (**راشد، 2005، ص 181**) بالتقويم التقليدي، الذي عدد في هذا الصدد أهم عيوبه في أن التلميذ لا يستخدم فيه التفكير العلمي بل يحفظ أكثر مما يفهم، بالإضافة إلى أنه يزود التلميذ بثقافة التذكر أكثر مما يزوده بثقافة الفهم والتطبيق والتحليل، كما أن الهدف منه هو الحصول على شهادة أكثر من استهدافه الإعداد لمواقف الحياة وكيفية مواجهتها.

كما يعود السبب في ارتفاع درجة بعض الاحتياجات من الكفايات في هذا المجال لأنها تعد من الكفايات الأساسية لعملية التقويم. حيث يتطلب من المدرس أن تكون لديه خبرة كافية في بناء الاختبارات التحصيلية وفي تنويع أساليب التقويم ...

والحقيقة أن الواقع الميداني أثبت أنه ما يزال بعيدا عن تحقيق الأهداف المنتظرة، وأن عدم توفر الخبرات في هذا المجال لها ما يبررها، أهمها عدم تلقي التدريب الكافي عليها عند انعقاد برامج الإعداد والتدريب.

2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

اختبار التوزيع الطبيعي: للتحقق من مدى اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة واستبانة الاتجاهات قبل البدء بالمعالجة الإحصائية للبيانات؛ تم استخدام اختبار كولمجروف سمرنوف Kolmogorov-Smirnov (K-S Test) وذلك لتحديد أي نوع من الاختبارات الإحصائية (البارامترية أو اللابارامترية) سيستخدم. وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (31).

جدول (31) يوضح نتائج اختبار التوزيع الاعتدالى لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة واستبانة الاتجاهات.

المجموعات / المقاييس	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	قيمة (K-S) للقياس القبلي	مستوى الدلالة	قيمة (K-S) للقياس البعدي	مستوى الدلالة	قيمة (K-S) للقياس القبلي	مستوى الدلالة	قيمة (K-S) للقياس البعدي	مستوى الدلالة
التحصيل المعرفي	0,799	0,545	0,933	0,348	0,701	0,709	0,844	0,475
بطاقة الملاحظة	0,761	0,608	0,629	0,823	0,741	0,643	0,702	0,707
استبانة الاتجاهات	0,819	0,513	0,753	0,622	1,101	0,177	1,036	0,234

يظهر الجدول (31) أن القيم المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار كولمجروف سمرنوف لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس: اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة واستبانة الاتجاهات جاءت جميعها أكبر من مستوى الدلالة 0,05، ومنه يتبين أن جميع بيانات متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، وبذلك سيتم استخدام الاختبارات البارامترية للتحقق من صحة الفرضيات.

نصت الفرضية الثانية على ما يلي: يحقق البرنامج التدريبي المقترح فاعلية كبيرة في تحصيل الجانب المعرفي للكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس التحصيل المعرفي للكفايات التدريسية. والجدول (32) يبين ذلك.

جدول (32) يبين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التحصيل المعرفي تبعا لمتغير المجموعة.

المجموعة	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	المتوسط الحسابي المعدل
الضابطة	25,27	25,59	25,52
التجريبية	24,95	42,59	42,66

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول (32) أن المتوسط الحسابي المعدل لدرجات القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة بلغ (25,52) وهو أقل من المتوسط الحسابي المعدل لدرجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية الذي بلغ (42,66) على مقياس التحصيل المعرفي وفي ذلك إشارة إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية المذكورة. ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية السابقة بعد تثبيت أثر القياس القبلي؛ فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (33) يوضح نتائج التحليل المذكور.

الجدول (33) يبين نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق في أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التحصيل المعرفي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القياس القبلي (المتغير المصاحب)	353,139	1	353,139	452,16	000,0
نوع المجموعة	539,3226	1	539,3226	923,380	000,0
الخطأ	283,347	41	470,8		
المجموع	175,3713				

تظهر نتائج تحليل التباين المشترك المبينة في الجدول رقم (33) أن قيمة (ف) النسبية تساوي (923,380)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (000,0)، وهو ما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي على مقياس التحصيل المعرفي بعد تثبيت أثر القياس القبلي، وفي ضوء المتوسطات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يظهر أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية.

ونظرا لاعتماد هذا النوع من البرامج على معيار محدد للإتقان؛ فقد تم التحقق من دلالة الفرق بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي ومتوسط الإتقان النظري للدراسة الحالية المحدد بـ (75%) من الدرجة الكلية على اختبار التحصيل المعرفي للكفايات

التدريسية، أي بالدرجة (37,5) من خلال حساب قيمة "**ت**" لعينة واحدة. وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم (34) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي ومتوسط الإتقان النظري.

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
متوسط التحصيل المعرفي لأفراد المجموعة التجريبية	22	42,59	2,70	8,837	دال عند 0,01
متوسط الإتقان النظري		37,5			

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (21) وعند مستوى دلالة 0,05 = 2,08

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (21) وعند مستوى دلالة 0,01 = 2,83

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات العينة على الاختبار التحصيلي في الاختبار البعدي بلغ (42,59) وهو ما يمثل نسبة (85,18%) جاء أكبر من متوسط الإتقان النظري المحدد بـ (75%) الذي يبلغ (37,5) وبدلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة "**ت**" المحسوبة (8,837) وهي قيمة دالة عند مستوى (α = 0,01)، وفي ذلك تأكيد على قدرة البرنامج التدريبي المقترح على تنمية التحصيل المعرفي للكفايات التدريسية الأساسية لأفراد المجموعة التجريبية ببلوغها متوسط الإتقان المحدد بـ (75%) من الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

ولتحديد مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب المعرفي للكفايات التدريسية لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ تم حساب قيمة مربع ايتا(η^2) باستخدام قيمة "**ت**" حيث تم تحديد مستوياتها

وقد اعتمد الباحث في تحديد المستويات المعيارية لحجم التأثير حسب قيمة (η^2) حسب ما أورده **(العجرمي، 2011، ص 151)** نقلا عن **(منصور، 1997)** من أن حجم الأثر يكون صغيرا عندη^2 = 0,01 ومتوسطا عند η^2 = 0,06 وكبيرا عند η^2 = 0,14. وكانت النتائج حسب ما هو مبين في الجدول الموالي.

الجدول (35) يبين مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب المعرفي للكفايات التدريسية لأفراد المجموعة التجريبية.

اختبار التحصيل المعرفي للمجموعة التجريبية	قيمة مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
	0,867	كبير

يظهر الجدول (35) أن للبرنامج التدريبي المقترح فاعلية كبيرة في تنمية الجانب المعرفي للكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2 0,867) وتدل هذه القيمة على أن 86,7 % من التباين الكلي للمتغير التابع (الجانب المعرفي للكفايات التدريسية) ترجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي).

من دلالات النتائج السابقة يتضح أن للبرنامج التدريبي المقترح القدرة على تنمية الجانب المعرفي من الكفايات التدريسية لدى أفراد المجموعة التجريبية. لتتفق بذلك هذه النتيجة مع مضمون فرضية البحث المتبناة القائلة بتحقيق البرنامج التدريبي المقترح لفاعلية كبيرة في التحصيل المعرفي للكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **(AL-ZOUBI, 2007)** التي توصلت إلى وجود فروق دالة على اختبارها التحصيلي وأيضا دراستي **(بن سالم، 2009)** و**(العجرمي، 2011)** اللتين كان من بين نتائجهما أن برامجها أدت إلى تنمية الجانب المعرفي للكفايات، كما اتفقت مع نتائج دراسة **(Ismail, et al, 2015)** التي خلصت إلى أن برنامجها ساهم في تحسين المواقف والمعارف التعليمية للمشاركين.

ويمكن تفسير تلك الفاعلية المتوصل إليها في تحسن التحصيل المعرفي للكفايات على النحو التالي:

– أن البرامج التدريبية القائمة على الكفايات تستند إلى خلفية معرفية مترابطة، وإطارا مرجعيا متكاملا تجعل من المتعلم محور الاهتمام، وتركز على نشاطه ودوره الايجابي في عملية التعلم وفق مستوى الإتقان المحدد، والذي أكدت العديد من البحوث والدراسات جدواها وفعاليتها في تحقيق أهدافها المعرفية.

– تضمن الخلفية النظرية للبرنامج لأهم الكفايات التدريسية والأكثر احتياجا لها، ثم تجزئتها إلى كفايات فرعية وزعت بدورها عبر الحصص التدريبية، الشيء الذي أدى إلى تسهيل فهم المادة المعرفية لها.

– تماشي الأهداف وفق مبادئ وأسس هذه المقاربة من خلال وضوحها وقابليتها للتحقق وشموليتها للمعارف النظرية المرتبطة بالكفايات التدريسية، مع صياغتها في صورة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

– اشتمال البرنامج على محتوى تضمن كل الجوانب المعرفية للكفاية، تم إعداده بشكل دقيق بعد العودة إلى المراجع والمصادر المتخصصة، والذي روعي فيه الحداثة والتسلسل والترابط المنطقي وارتباطه بالأهداف مع جعله قريبا ما أمكن من الواقع، والدعم بالأمثلة الأمر الذي جعل المدرسين يقبلون على تعلمه.

– توظيف الوسائل والتقنيات الحديثة في عرض المادة المعرفية للبرنامج مما ساعد على شد الانتباه وتقليص الشرود الذهني.

– زيادة الدافعية للتعلم ومن ثم سهولة فهم المادة المعرفية من خلال تخصيص الوقت الكافي للتعلم وإضفاء جو من الحرية والإثارة والتشويق والتنافس الايجابي.

– استخدام العديد من التقنيات بدءا بتخصيص وقت في بداية كل حصة تدريبية للتذكير بما جاء في الحصة السابقة، وتوظيف إستراتيجيات حل المشكلات والتعلم التعاوني لتبادل الخبرات وإستراتيجية العصف الذهني لجعل المتدرب يكتشف المعارف بنفسه، وأيضا بتبني أسلوب المناقشة والحوار طوال فعاليات البرنامج التدريبي والذي كان له الأثر الواضح في اكتساب المعارف وفي التعبير عن الأفكار. زد على ذلك التوظيف المتكرر لكفاية غلق الدرس بتلخيصه في نهاية كل حصة تدريبية والذي حقق لهم البلورة والتصور الأوضح للمعارف، مع التكليف الاختياري بانجاز أعمال متقدمة عن الدرس المقبل.

– تنوع وسائل تقويم المكتسبات المعرفية عبر جميع مراحل الحصة التدريبية انطلاقا من التقويم التشخيصي فالبنائي فالتحصيلي، سواء كان ذلك من خلال الأسئلة الشفوية أو الكتابية الفردية منها أو الجماعية، وما تبعه من تقديم لتغذية راجعة فورية تم من خلالها تصويب الأخطاء وتلافي أوجه القصور.

– إحالة المتدربين إلى مراجع قيمة ومواقع للانترنيت مهتمة بالتراث الأدبي للموضوع.

كما يمكن إسناد ذلك إلى أن كل المتدربين لم يخضعوا إلى أي برنامج تدريبي مماثل سواء تعلق الأمر بالمدرسين الجدد الذين يعوزهم امتلاك الزاد المعرفي أو بالنسبة لمن يتمتعون بخبرة في التدريس والذي تأكدت الحاجة لتجديد معارفهم. وهو ما لوحظ أثناء التطبيق القبلي عند عجز غالبيتهم عن فهم بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في الاختبار التحصيلي، مما اضطر في كل مرة تدخل الباحث لشرحها وتوضيحها.

ويعد البعد المعرفي أساسا لممارسة أي كفاية تدريسية خاصة عند بداية تعلمها والذي يشمل مواصفات الكفاية وشروط أدائها والأساليب المثلى لاستخدامها، وكيفيات التغلب على أهم المشكلات التي تعوق التنفيذ الأنجع لها.

ويذكر **(نشوان والشعوان، 1990، ص107)** أن الكفاية تتطلب وجود عاملين أساسيين هما المعرفة والسلوك. فالمعرفة هنا أساسية وضرورية للسلوك الذي تظهر فيه درجة الكفاية، والمعرفة تكتسب أهميتها في أنها تحدد وإلى درجة كبيرة أنماط السلوك التعليمي للمعلم، فهي تتصل بمعرفة المعلم بالمادة التعليمية التي يقوم بتدريسها، وخصائص التلاميذ النفسية، والاجتماعية، ومطالب نموهم وكذلك طرق التعلم، وما تستند إليه من نظريات التعلم، إضافة إلى معرفته بالتخطيط للدروس واستخدام الوسائل التعليمية التعلمية، وتنظيم المواقف التعليمية وغيرها مما يخدم السلوك التعليمي. **(فاضل، 2009، ص 97)**

3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على ما يلي: يحقق البرنامج التدريبي المقترح فاعلية كبيرة في تنمية الجانب الأدائي للكفايات التدريسية الأساسية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية. والجدول (36) يبين ذلك.

جدول (36) يبين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات أفراد عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية تبعا لمتغير المجموعة.

المجموعة	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	المتوسط الحسابي المعدل
الضابطة	207,50	208,90	209,08
التجريبية	208,22	237,22	237,05

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول (36) أن المتوسط الحسابي المعدل لدرجات القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة بلغ (209,08) وهو أقل من المتوسط الحسابي المعدل لدرجات

القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية الذي بلغ (237,05) على بطاقة الملاحظة، وفي ذلك إشارة إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية السابقة. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية المذكورة ذات دلالة إحصائية بعد تثبيت أثر القياس القبلي، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (37) يوضح نتائج التحليل المذكور.

الجدول (37) يبين نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق في أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القياس القبلي (المتغير المصاحب)	134,70	1	134,70	289,9	004,0
نوع المجموعة	682,8442	1	682,8442	245,1118	000,0
الخطأ	548,309	41	550,7		
المجموع	364,8422				

تظهر نتائج تحليل التباين المشترك المبينة في الجدول رقم (37) أن قيمة (ف) النسبية تساوي (245,1118)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (000,0)، وهو ما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية بعد تثبيت أثر القياس القبلي، وفي ضوء المتوسطات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية.

ونظرا لأن هذا النوع من البرامج تتلخص فكرته الأساس في تحديد معيار محدد للإتقان يستند إليه عند تقويم أداء أي كفاية؛ فقد تم التحقق من دلالة الفرق بين متوسط أداء المدرسين لكفايات التدريس ومتوسط الإتقان النظري للدراسة الحالية والمحدد بـ 75% من الدرجة الكلية على بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية أي بالدرجة (217,5) من خلال حساب قيمة "ت" لعينة واحدة. وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي.

الجدول رقم (38) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة ومتوسط الإتقان النظري.

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية	22	237,22	3,27	28,214	دال عند 0,01
متوسط الإتقان النظري		217,5			

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (21) وعند مستوى دلالة 0,05 = 2,08

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (21) وعند مستوى دلالة 0,01 = 2,83

تظهر نتائج الجدول رقم (38) أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (28,214) وهي قيمة دالة عند مستوى (α = 0,01) عند درجة الحرية (21)، وهو ما يفسر وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية البالغ (237,22) والذي نسبته (81,8%) ومتوسط الإتقان النظري المحدد البالغ (217,5) والذي نسبته (75%). وفي ذلك دلالة على قدرة البرنامج التدريبي المقترح على تحقيق أهدافه المهارية وهي تنمية الجانب الأدائي للكفايات التدريسية لدى أفراد المجموعة التجريبية ببلوغه متوسط الإتقان النظري المحدد مسبقا بـ 75% من الدرجة الكلية على بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية.

ومن أجل الكشف عن مقدار التحسن في درجات أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة إثر العامل التجريبي؛ تم قياس الفاعلية باستخدام مربع إيتا (η^2)، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول (39) يبين مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب الأدائي للكفايات التدريسية لأفراد المجموعة التجريبية.

أبعاد بطاقة الملاحظة	قيمة مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
التخطيط	0,572	كبير
التنفيذ	0,309	كبير
التقويم	0,263	كبير
البطاقة ككل	0,505	كبير

مما يستشف من الجدول (39) أن حجم تأثير البرنامج التدريبي لأداء المدرسين في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ككل وعلى كل بعد من أبعادها كان كبيرا. حيث بلغت الدرجة الكلية على البطاقة (0,505) وهذا يعني أن (50,5 %) من التباين الكلي في أداء عينة الدراسة (المتغير التابع) يرجع إلى تأثير البرنامج التدريبي (المتغير المستقل). كما بلغت بحسب الأبعاد (التخطيط، التنفيذ، التقويم) على الترتيب (0,572)، (0,309)، (0,263).

لتتفق بذلك نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه كل من دراسة **(AL-ZOUBI, 2007)** ودراسة **(بن سالم، 2009)** ودراسة **(العجرمي، 2011)** والتي خلصت إلى أن برامجها التدريبية القائمة على منحى الكفايات أدت إلى تنمية الجانب الأدائي للمدرس. كما تتشابه نتائج الدراسة إلى ما توصلت إليه دراسة **(مهدي، 2013)** التي دلت نتائجها على تحسن الأداء التدريسي لمدرسي المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن تبني البرنامج التدريبي القائم على الكفايات كمدخل أساسي لهذه الدراسة يعد أسلوبا متميزا وفعالا نظرا لارتكازه على مرجعية واضحة المعالم ونموذجا متكاملا للتدريب أكدت على فاعليته العديد من البحوث والدراسات السابقة. حيث يعتمد هذا النوع من البرامج على تلبية الاحتياجات الفعلية للمتدرب وعلى إيجابيته وقدرته على انجاز المطلوب منه ويكون القائمون بتدريبه مسؤولون عن التأكد من تحقيق الأهداف وفقا لمستوى الإتقان المحدد.

كما ترجع هذه النتيجة إلى الجهد المبذول عند إعداد وتنفيذ البرنامج، ولتناوله بالتدريب الكفايات التدريسية الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وما يتفرع عنها من كفايات تدريسية أثبتت الدراسات أنها تنمو عن طريق التدريب، والتي غطت جميع النواحي الأدائية للكفايات – قيد الدراسة– حيث تم عرضها بشكل مترابط ومتسلسل ومتكامل، وهو ما أسهم بالفعل وبشكل إيجابي في تزويد المتدربين بالممارسات التدريسية ذات العلاقة بواقعهم المهني ومن ثَم تحسن أدائهم التدريسي.

ومرد هذه النتيجة أيضا يعود إلى ما وفره البرنامج من فرص كافية للتدريب الفردي أو في شكل مجموعات عند أداء كل كفاية الشيء الذي أضفى جوا من التنافس والتعاون بين المتدربين مما ساهم في تسهيل انتقال الخبرات بينهم.

أضف إلى ذلك التنويع في الطرائق والأساليب الحديثة في التدريب، والاعتماد الواسع على التقنيات التربوية في عملية التدريب من استعمال للوسائل التعليمية وتوظيف للفنيات التدريسية من

تقديم للدروس التوضيحية، والواجبات المنزلية، وملاحظة للنماذج المقترحة (عرض أفلام قصيرة الاستماع إلى تسجيلات صوتية، نماذج مكتوبة) سهل وبشكل واضح تقليدها.

كما لا ننسى توظيف جميع تدابير التقويم على مستوى كل حصة تدريبية من تقويم تشخيصي وبنائي، وتحصيلي لقياس مدى التحسن في أداء المدرسين للكفايات التدريسية، مع تزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية عقب كل تطبيق الشيء الذي كان له الأثر البارز على تحسن الأداء.

ولتقدير درجة التحسن في ممارسة كفاية **التخطيط للدرس** لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج فقد تمت بمراجعة دفتر تحضير الدروس اليومية للمدرس حيث أظهر المتدربون تحسنا في الكفايات المرتبطة بهذا المجال بدءا بكفاية إعداد خطة يومية تتضمَّن جميع العناصر، مع القدرة على تحليل محتوى الدرس إلى عناصره الأساسية، وصياغة أهداف تعلمية تعكس محتوى الدرس تكون قابلة للملاحظة والقياس وتتنوع من حيث المجالات والمستويات.

من العرض السابق يظهر أن تمكُّن المدرس من هذه الكفاية يعد أمرا ضروريا لا غنى عنه فهي تسهل عليه إتقان ما يرتبط بها من كفايات، كما أن نجاح عملية التدريس تتوقف إلى حد كبير على مدى إطلاع المدرس على المادة التي يقوم بتدريسها بشكل مسبق وعلى نوعية التخطيط ومدى واقعيته ودقته. وفي هذا السياق تشير أغلب الأبحاث العلمية إلى قيمة علمية التخطيط حيث وجد أن سلوكيات المدرس في الفصل تعتمد على خططه التي يصوغها ويسير على دربها وهداها، كما تعطيه شعورا بالثقة والأمان **(قلادة، 2004، ص 45)**.

غير أنه بالرغم من هذه الأهمية إلا أننا نرى في الميدان من يعتمد كلية على التخطيط المأخوذ من شبكة الانترنيت الذي يفتقد إلى اللمسة الشخصية للمدرس، والذي في كثير من الأحيان لا يتناسب محتواه مع المستوى العام للصف الدراسي. كما يذهب البعض على أن عملية التخطيط هي عملية شكلية، ويذهب البعض الآخر على اعتبارها نوع من العقوبات المسلطة على المدرس. ليغيب على أذهان هؤلاء أن التخطيط يحفظه من الإحراج أمام التلاميذ، وبه أيضا يضمن عدم ضياع الوقت، كما يساعده على مواجهة المواقف التعليمية خاصة الطارئة منها، ومن جهة أخرى يثبت لأي كان الاطلاع المسبق على ما سيقدم.

أما بالنسبة لكفاية **تنفيذ الدرس** فقد أظهرت بطاقة الملاحظة حدوث تحسن ملحوظ وذلك نتيجة التدرب على الكفايات الفرعية الأساسية لها، لنذكر على سبيل المثال لا الحصر التدرب على حسن اختيار الوضعيات المناسبة للبدء بالدرس، وعلى التمثيل لأنواع التهيئة، والتدرب على تطبيق المواصفات المطلوبة للشرح الجيد وعلى التمثيل لأنواع الشرح الأساسية، وعلى استخدام المثيرات التعليمية المتنوعة، وأيضا بالتدرب على اختيار وتوظيف الأدوات والوسائل التعليمية، أضف إلى ذلك تدربه على توفير بيئة نفسية واجتماعية مناسبة، وعلى تحقيق النظام والانضباط الصفي والتدريب على التوزيع الأمثل لكل من الطلاب والبيئة الفيزيقية للقسم، وتمكينه من التوظيف الأمثل للأساليب والطرق الحديثة في المواقف التعليمية، دون أن ننسى التدرب على استخدام أساليب جذب الانتباه وكيفيات الاحتفاظ به وإجراء التطبيقات على طرق استثارة الدافعية للتعلم، زيادة على ما ذكر الممارسة لكفاية غلق الدرس بإتقان مع التمثيل لأنواعها، والتدرب على بلورة الموضوع وتلخيصه.

أما بالنسبة لكفاية **التقويم**؛ فقد بينت بطاقة الملاحظة أن درجة ممارسة هذه الكفاية بعد تطبيق البرنامج التدريبي بلغت المستوى المحدد للإتقان وذلك بعد تدربه على انجاز الكفايات الفرعية المندرجة تحتها خاصة كفاية طرح الأسئلة وما تتضمنه من الصياغة السليمة والتنوع في المجالات والمستويات، والتدرب على توظيف أساليب للتقويم تتسم بالتنوع والوضوح بالنسبة للمتعلم عبر المراحل الثلاث لإنجاز الدرس (تشخيصي، تكويني، تحصيلي)، تشمل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وأيضا إتقانه لعملية تشخيص مواطن الضعف عند المتعلم، بالإضافة إلى تدريبه على كيفية التعامل مع أخطاء المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة السريعة، دون أن ننسى تدريبه على تصميم اختبارات تحصيلية تتمتع بالمواصفات المطلوبة.

وما يجدر ذكره أن التدرب على هذه الكفاية يساعد المدرسين على تقييم مدى نجاح التلاميذ في تحقيق ما خطط له على مستوى الدرس الواحد أو أكثر في عملية التدريس، وأن يقرروا ما إذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة إلى أن يعاد تدريسها، وما ينبغي تدريسه بعد ذلك، وكيف ينبغي أن يدرس، ليتجنب بذلك الطرق التقليدية المرتكزة على قياس التحصيل الدراسي للتلميذ من مدى حفظه للمقررات الدراسية عن طريق الامتحانات التي تفتقر إلى وظيفتي التشخيص والعلاج.

والواقع أن عملية التقويم تستند على مسلمة مفادها، أن العملية التربوية، عملية منظمة ومتتابعة ومتسلسلة تهدف إلى التأكد مما تحقق من أهداف، وتزود المعلم ببيانات عن أدائه بهدف تحسين إجراءات تدريسه وتطوير تعلم التلاميذ **(راشد، 2005، ص 177)**.

4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على ما يلي: يحقق البرنامج التدريبي المقترح فاعلية كبيرة في تحسين اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على استبانة الاتجاهات. والجدول (40) يبين ذلك.

جدول (40) يبين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبانة الاتجاهات تبعا لمتغير المجموعة.

المجموعة	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	المتوسط الحسابي المعدل
الضابطة	89,68	90,04	89,36
التجريبية	85,54	119,13	119,81

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول (40) أن المتوسط الحسابي المعدل لدرجات القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة بلغ (89,36) وهو أقل من المتوسط الحسابي المعدل لدرجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية الذي بلغ (119,81) على استبانة الاتجاهات، وفي ذلك إشارة إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية السابقة. وللتأكد من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية المذكورة ذات دلالة إحصائية بعد تثبيت أثر القياس القبلي، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (41) يوضح نتائج التحليل المذكور.

الجدول (41) يبين نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للفروق في أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي على استبانة الاتجاهات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القياس القبلي (المتغير المصاحب)	334,97	1	334,97	926,6	012,0
نوع المجموعة	80,8433	1	80,8433	10,600	000,0
الخطأ	212,576	41	054,14		
المجموع	346,9107				

تظهر نتائج تحليل التباين المشترك المبينة في الجدول رقم (41) أن قيمة (ف) النسبية تساوي (10,600)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (000,0)، وهو ما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي على استبانة الاتجاهات بعد تثبيت أثر القياس القبلي، وفي ضوء المتوسطات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية.

ونظرا لاعتماد هذا النوع من البرامج على معيار محدد للإتقان؛ فقد تم التحقق من دلالة الفرق بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات والعتبة الفاصلة بين الاتجاهين السالب والموجب للدراسة الحالية (متوسط المقياس) والمحددة بـ 60 % من الدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات، أي بالدرجة (90) من خلال حساب قيمة "**ت**" لعينة واحدة. وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم (42) يبين الاختلاف بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه ومتوسط المقياس النظري.

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
متوسط استجابات المدرسين	22	119,13	3,28	40,939	دال **عند 0,01**
متوسط مقياس الاتجاه		90			

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (21) وعند مستوى دلالة 0,05 = 2,08

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (21) وعند مستوى دلالة 0,01 = 2,83

مما يتضح من الجدول (42) أن متوسط استجابات المدرسين على مقياس الاتجاهات بلغ (119,13) والذي يماثل النسبة (79,42%) وهذا المتوسط أكبر من متوسط المقياس المقدر بـ (90) والذي نسبته (60%)، كما أن قيمة "**ت**" المحسوبة (40,939) جاءت أكبر من قيمة "**ت**" المجدولة المساوية لـ (2,83) عند (α= 0,01) الأمر الذي يدل على وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين على استبانة الاتجاهات، وهو ما يمكننا من القول بأن البرنامج التدريبي المقترح أدى إلى تحسين اتجاهات المدرسين، وذلك عقب إحداثه لتغيير في اتجاهاتهم من السالب إلى الموجب نحو برامج التدريب وتجاوزه العتبة الفاصلة المحددة في الدراسة الحالية بمتوسط المقياس.

ولحساب حجم تأثير هذا البرنامج على تحسن اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب؛ تم حساب قيمة مربع إيتا(η^2) لحجم الأثر، من خلال قيمة "**ت**" والجدول (43) يوضح ذلك.

الجدول (43) يبين مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو برامج التدريب.

أبعاد الاستبانة	قيمة مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
المحتوى	**0,399**	كبير
المدرب	**0,244**	كبير
البيئة (المكان)	**0,142**	كبير
الوقت	**0,140**	كبير
الاستبانة ككل	**0,748**	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج التدريبي على اتجاهات المدرسين في القياس البعدي على استبانة الاتجاهات ككل وعلى كل بعد من أبعادها كان كبيرا. حيث بلغت الدرجة الكلية على الاستبانة (0,748)، وهذا يعني أن (74,8 %) من التباين الكلي في استجابات عينة الدراسة (المتغير التابع) يرجع إلى تأثير البرنامج التدريبي (المتغير المستقل). كما بلغت بحسب الأبعاد (المحتوى، المدرب، بيئة التدريب، وقت التدريب) على الترتيب (0,399)، (0,244) (0,142)، (0,140). وهو ما يدعو إلى القول بأن البرنامج التدريبي يتصف بدرجة مناسبة من

الفاعلية في تحقيق أهدافه الوجدانية من خلال إسهامه في تنمية اتجاهات إيجابية للمدرسين نحو برامج التدريب. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسة التي قامت بها **(رمو، 2013)** والتي أظهرت أن برنامجها التدريبي ساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية التدريب.

تؤكد هذه النتيجة أن الجهد المبذول قبل وأثناء تنفيذ البرنامج التدريبي أسهم وبشكل كبير في تنمية اتجاهات ايجابية نحوه. حيث أن حضور الباحث وزيارته الصفية للمدرسين قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) وإظهاره لجوانب القصور في أدائهم التدريسي جعلهم يشعرون بالرغبة في المشاركة في التدريب ودافعا للتعلم، وأيضا إلى الظروف المريحة التي صاحبت انعقاد البرنامج التدريبي وما اتسمت به الأنشطة من نقاشات جادة وعمل جماعي، وهي أمور كلها ولدت لديهم شعورا بالاطمئنان والراحة النفسية ظهرت جليا من خلال الإقبال على فعاليات الأنشطة المقترحة.

دون أن ننسى تعاون إدارة المدرسة المستقبلة واهتمامها بفكرة البرنامج وحرصها على توفير كل ما من شأنه إنجاح البرنامج التدريبي.

وتماشيا مع توجهات الدراسة الحالية فإن موقف المدرسين الراهن من البرنامج التدريبي هي محصلة اتجاهاتهم نحو الأبعاد الأربعة للمقياس والمتمثلة في الاتجاه نحو محتوى البرامج، والاتجاه نحو المدرب، والاتجاه نحو بيئة التدريب، وأخيرا الاتجاه نحو الوقت الذي خصص للبرنامج.

وفيما يلي تحليل لنتائج الفرضية حسب كل بعد من الأبعاد.

النتائج المتعلقة ببعد محتوى البرامج التدريبية: باستعراض النتائج المتضمنة في الجدول (43) يتضح أن قيمة مربع إيتا **(η^2)** المتعلقة بالبعد بلغت (0,399) وهي مؤشر دال على التأثير الكبير للبرنامج، وذلك نتيجة ما اتسم به محتوى البرنامج التدريبي من تكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي، وأيضا لما اتسم به من تخطيط جيد وتنسيق وتنظيم منهجي، كما أن أهدافه كانت واضحة وذات صلة وثيقة بحاجاتهم التدريسية، مسايرة في ذلك المستجدات التربوية. ليصبح بذلك هدفها الأساسي – في نظر المعنيين– عملية نابعة من اهتماماتهم واحتياجاتهم وليست لتسوية وضعية إدارية مفروضة عليهم.

النتائج المتعلقة ببعد المدرب: مما يستشف من استجابات المدرسين على هذا البعد والتي بلغ حجم أثرها **0,244** وهي قيمة تؤكد على مدى امتلاك وممارسة المدرب للكفايات اللازمة لتأطير البرامج

التدريبية، والتي ظهرت من خلال قدرته على التواصل والحوار واستعمال التقنيات التدريبية والطرائق والأساليب الحديثة، مع توظيف تغذية راجعة فورية، مراعيا في ذلك الفروق الفردية بين المتدربين.

وعليه ولكي ينجح المدرب في مهمته، ويحقق أهدافه في تنمية كفايات المتدربين ويحسن من أدائهم التدريسي وجب أن تتوفر فيه جملة من الخصائص أهمها: المعرفة العلمية والعملية بموضوع التدريب، بالإضافة إلى تمتعه بالقدرة على القيادة والتواصل وتبليغ الأفكار، وعلى إدارة وقت التدريب. كما يجب عليه أن يمتلك من الكفايات والقدرات ما يؤهله لجعل أهداف التدريب قابلة للتحقق وفقا لقدرات وحاجات المتدربين، مع حرصه على إقامة علاقات طيبة معهم.

النتائج المتعلقة ببيئة (مكان) التدريب: أكدت عينة الدراسة من خلال قيمة مربع إيتا **(η^2)** المتعلقة بالبعد البالغة **0,142** وهي مؤشر دال على التوفيق في اختيار مكان انعقاد البرنامج التدريبي، نظرا لما يتسم به الموقع المختار من مواصفات ومن سهولة في الوصول إليه، ولما اشتمل عليه من تحفيزات وما توفرت عليه القاعة المخصصة للتدريب من أجهزة ووسائل معينة مع ملاءمتها للأنشطة التدريبية المقترحة.

النتائج المتعلقة ببعد وقت التدريب: تؤكد عينة الدراسة من خلال النتائج المتعلقة بالبعد والتي بلغ حجم أثرها 0,140 على أن توقيت انعقاد البرنامج التدريبي تم اختياره بشكل مناسب مع الالتزام بمواقيت بداية ونهاية حصصه واستغلال كامل الوقت في الأنشطة المقترحة، مع حرص المتدربين على الحضور المنتظم وفي المواعيد المحددة.

والواقع أن موضوع اتجاهات المدرس حظي باهتمام العديد من الدراسات خلال السنوات الأخيرة كما أصبح من المكونات الرئيسية في دراسة شخصيته، كونها تعمل على توجيه وتنشيط سلوكه في مواقف تستدعي منه الاستجابة بالقبول أو الرفض، بالحب أو الكراهية. ومن ثم فإن تنمية اتجاهات إيجابية مرغوبة نحو التدريس عموما والبرامج التدريبية خصوصا يسهل عليه الاكتساب السليم لعملية التعلم. وبالمقابل تعوق الاتجاهات غير المرغوبة أو تحول دون تحقيق الأهداف والغايات المطلوبة.

ومما يؤكد هذا الطرح ما أشارت إليه العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الاتجاه نحو موضوع الاتجاه ومستوى التحصيل فيه **(الطاهر، 1991، ص 18)**. كما أوضح في نفس السياق كل من **(akubuiro et joshua, 2004)** أن الأفراد الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو موضوع معين يكون أداؤهم في ذلك الموضوع أفضل من أداء الأفراد الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذلك الموضوع **(حجازي، 2008، ص 76)**.

ويؤكد في هذا الصدد كل من **(حماد والبهبهاني، 2011، ص347)** أن اتجاهات المدرسين تلعب دورا هاما في استفادة المعلم من هذه الدورات التدريبية التي تبدأ بتحديد الاحتياجات وإعداد البرامج وتنفيذها وقناعات المعلمين بالاستفادة منها. وهي كلها حلقات يكمل بعضها بعضا ولا يمكن فصل حلقة عن بقية الحلقات لأن ذلك يؤدي إلى خلل يؤدي بدوره إلى فشل التدريب ومن ثم ضياع الجهود.

وفي السياق ذاته يرى **(مرسي، 1997)** بأنه لإحداث اتجاهات ايجابية نحو برامج التدريب أثناء الخدمة يجب مراعاة العديد من الأمور هي:

- الرفع من مستوى البرامج من حيث النوعية والجودة والحداثة التي يحتاج إليها المعلمون.
- إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم واختيار ما يناسبهم من أشكال التدريب.
- الحرص على زرع اتجاهات ايجابية نحو التدريب وبرامجه وأساليبه ومنفذيه.

(حماد والبهبهاني،2011، ص 346)

وفي هذا الإطار يؤكد الباحث إلى ما ذهب إليه "**كينج King1987**" حينما رأى بأن هناك عدة عوامل ضرورية ولازمة للتخطيط الفعال لبرامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة أهمها:

- على المخططين أن يدركوا بوضوح ما يسعون لإنجازه.
- يجب اختيار وتحديد الوقت المخصص لبراج التدريب.
- يجب اختيار أماكن التدريب والمرافق بعناية فائقة.
- يجب تعيين مجموعة المعلمين المستهدفين للتدريب والتطوير وجمع معلومات وفيرة عنهم لاختيار المادة التعليمية، والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم **(راشد، 2002، 189)**.

ونظرا لما تتسم به الاتجاهات من ثبات نسبي ومن ثم إمكانية تعديلها بل وحتى تغييرها؛ لذلك أصبحت لبحوث تغيير الاتجاه بالغ الأهمية في جميع مناحي الحياة، حيث تؤدي زيادة الاتجاهات الإيجابية لدى المدرسين نحو برامج التدريب إلى الإقبال عليها والتفاعل مع محتوياتها والاستفادة منها بما ينعكس بالإيجاب على مستوى الكفايات المطبقة داخل القسم في جميع المواد ومع جميع الدروس انطلاقا من كفاية التخطيط أو الإعداد مرورا بكفاية التنفيذ ووصولا إلى كفاية التقويم، وهذا لما لمخرجات التعليم من علاقة وطيدة بمدخلاته.

5- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية واستبانة الاتجاهات.

وللتأكد من مدى احتفاظ مدرسي المجموعة التجريبية بأثر التدريب تم استخدام اختبار "**ت**" للمجموعات المرتبطة وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة واستبانة الاتجاهات. وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (44) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين البعدي والتتبعي في كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة واستبانة الاتجاهات.

الأداة	القياس البعدي ن= 22		القياس التتبعي ن= 22		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية عند0,01
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختبار التحصيل المعرفي	42,59	2,70	42,45	2,63	1,82	غير دالة
بطاقة الملاحظة	237,22	3,27	236,95	3,47	2,027	غير دالة
استبانة الاتجاهات	118,68	3,28	117,50	2,28	1,385	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (44) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقاييس الدراسة (التحصيل المعرفي، بطاقة الملاحظة، استبانة الاتجاهات) وإن مالت للانخفاض بشكل عام.

وهو ما يجعلنا نرفض فرضية البحث ونقبل بدلها الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0,01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة واستبانة الاتجاهات.

ويعزى احتفاظ المتدربين بما تم تعلمه في البرنامج واستمرار أثره بعد مرور شهرين تقريبا من انتهائه إلى ارتكازه على الفهم والتدريب العملي الجيد أكثر من ارتكازه على الحفظ، ولأن المعارف والمهارات التي تم تعلمها كانت نابعة من اهتماماتهم واحتياجاتهم ومرتبطة بمهامهم وأدوارهم، كما أن ظروف التدريب كانت مشابهة للمواقف الحقيقية في الميدان، وهو ما جعل التعلم ذا معنى بالنسبة لهم، وأيضا إلى استمرارهم في تطبيق ما اكتسبوه بعد انتهاء البرنامج حتى صارت جزءا من ممارساتهم التدريسية اليومية، الأمر الذي جعل من التعلمات أبقى أثرا وأقل احتمالا للنسيان. هذا وإن لوحظ على النتائج أنها مالت إلى الانخفاض بشكل طفيف والذي قد يرجع في الأساس إلى أن فترة المتابعة تخللتها العطلة الربيعية لمدة أسبوعين.

6- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرض السادس من هذه الدراسة على أنه: يؤدى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار"ت" للعينات المرتبطة وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطي نتائج التحصيل الدراسي لتلامذة أفراد المجموعة التجريبية للفصل الذي سبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الذي تلاه. والجدول رقم (45) يبين نتائج التحليل المذكور.

الجدول رقم (45) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي نتائج التحصيل الدراسي لتلامذة أفراد المجموعة التجريبية للفصل الدراسي الذي سبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الذي تلاه.

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,01
نتائج التحصيل الدراسي قبل تطبيق البرنامج	712	6,93	1,64	−11,27	دالة
نتائج التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج		7,24	1,56		

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (711) وعند مستوى دلالة 0,05 = 1,96

قيمة "ت" المجدولة عند درجة حرية (711) وعند مستوى دلالة 0,01 = 2,59

يتضح من الجدول رقم (45) أن قيمة "**ت**" المحسوبة والمقدرة بـ (11,27−) أكبر من قيمة "**ت**" المجدولة المقدرة بـ (2,59) عند درجة الحرية (711)، مما يدل على وجود فروق وبدلالة إحصائية عند مستوى (α=0,01) بين متوسطي نتائج التحصيل الدراسي لتلامذة أفراد المجموعة التجريبية للفصل الذي سبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الذي تلاه ولصالح نتائج الفصل الأخير.

بناء على هاته النتيجة نقبل الفرض السادس من هاته الدراسة الذي ينص على أنه يؤدى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية. لتتفق بذلك مع نتائج دراسة **(الرشيدي، 2007)** التي استهدفت تحديد درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلابهم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت والتي من بين ما خلصت إليه من نتائج وجود علاقة طردية بين مستوى اكتساب المعلمين للمهارات التدريسية وتحصيل طلابهم.

تؤكد هذه النتيجة أن التحسن الذي أحرزه تلامذة أفراد المجموعة التجريبية في تحصيلهم الدراسي يرجع في الأساس إلى استفادة مدرسيهم من البرنامج التدريبي باكتسابهم معلومات وخبرات جديدة. كما تشير إلى أن تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية يصاحبه بالضرورة تحسن في التحصيل الدراسي لدى تلامذتهم. وفي هذا مؤشر لانتقال أثر التدريب الذي يعتبر أحد مبادئ علم النفس التربوي. إذ أن استفادة المدرسين مما شمله البرنامج التدريبي من كفايات وثيقة الصلة بأدائهم لمهامهم التربوية من إدارة للصف، واستعمال لأساليب التدريس الحديثة، وتوظيف

للوسائل التعليمية ... أدى إلى تحقيق مستويات الأداء المقبولة، ومن ثم انعكس ذلك على تحصيل التلاميذ. ليتفق بذلك مع ما أشار إليه **(أبو حطب وصادق)** إلى أن التحصيل يعني حدوث عمليات التعلم التي ترغبها بشرط أن تكون النتائج ناجمة عن آثار برنامج خاص من برامج التعليم والتدريب. **(الغامدي، 2005، ص62)**

لتتفق بذلك هذه النتيجة مع الطرح القائل بوجود ارتباط وثيق بين تحصيل التلاميذ ومستوى كفاية مدرسيهم، والتي تتحدد بدورها بنوعية إعدادهم وتدريبهم. وقياسا على ذلك أكدت وزارة التربية والتعليم الأمريكية أن من أهم أسباب ضعف تحصيل الطلاب هو تأطيرهم من قبل مدرسين غير مؤهلين **(Zhang,2008, p 5)**.

وفي هذا الإطار يأتي تحذير العديد من المربين البارزين خاصة الأمريكيين منهم من تدني المردود التربوي وعدم الأهلية الوظيفية التي يتميز بها كثير من المدرسين، مع بروز حركات تربوية تهدف إلى اعتبار المدرس المسؤول الرئيسي عن تحصيل التلاميذ وعن فشلهم، الأمر الذي أدى بهم إلى ممارسة ضبط وضغط أكبر على مجريات العملية التربوية وتحسين كفايات المدرسين.

(حديد، 2009، ص82)

كما دلت الدراسات أن ضعف الكفايات التدريسية للمدرسين الناتج عن نقص التأهيل وعدم الدراية يؤدي إلى الافتقار إلى آليات التعامل مع المواقف التعليمية والمشكلات الطلابية والعجز عن توفير الجو النفسي والاجتماعي لعملية التعلم، والذي من شأنه أن يضعف العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم ومن ثم ينعكس على التحصيل الدراسي.

وجدير بالذكر أن محك تحصيل التلاميذ يحتل المكانة الأولى في الحكم على مدى نجاعة النظام التربوي عموما وعلى فاعلية برامج التدريب على وجه الخصوص، والذي يشير إلى مدى قدرة المدرس على إحداث تغيير إيجابي في تحصيل التلاميذ. فقد يمتلك المدرس الكفاية وقد يمارسها أيضا لكن دون أن يكون فاعلا في تحقيق الأهداف المنتظرة. كما أن هذا المؤشر من بين أهم ما تتميز به حركة الكفايات بتركيزها على نتائج عملية التدريس وليس العملية نفسها، بحيث يحكم على المدرس من خلال تقويم عائد أدائه عند التلاميذ.

كما يستخدم هذا المعيار كبديل على كفاية المدرس حيث يشير إلى نواتج عملية التعليم – التعلم التي يحدثها المدرس لدى تلامذته في الجوانب التحصيلية والوجدانية والاجتماعية والتي هي غاية عملية التعلم، بالإضافة إلى أن هذا المحك تكمن أهميته في كونه يفسر عملية التعلم ذاتها، فالتعلم في أبسط تعريفاته – في علم النفس– هو تلك التغيرات المرغوبة التي تطرأ على سلوك المتعلم.
(الأزرق، 2000، ص55)

وإلى ذات المنحى تقريبا يرى **(الدوسري، 2009، ص 192)** أنه الدليل الأكثر أهمية على جودة أداء المعلم وفاعلية تعليمه الصفي، وما الذي اكتسبه الطلبة من معارف وعلوم وتطبيقات عملية ومهارات خلال تعلمهم الصفي مع المعلم طوال الفصل الدراسي، وما الفرق بين بداية التعلم (التقويم التكويني) ونهايته (التقويم الختامي) في تعلم الطالب وتحصيله. على أن مصدر البيانات هذا يتطلب من المسؤولين عن تقويم المعلم التحقق من خلاله عن وجود الآثار الحقيقية للمعلم في تحصيل الطلبة. وأن أي نظام تقويم يستثني هذا النوع من البيانات من تقويم أداء المعلم يفقد مصداقيته أمام كثير من المربين والمدرسة والمجتمع.

ويذهب **(جابر، 2002، ص320)** إلى أبعد من ذلك حين يرى أن من يتبنى معيار تقويم المدرسين على أساس النتائج التي يحققونها مع التلاميذ، يذهبون إلى أن ما يفعله المدرسون ليس هو المهم إذا كانت أفعالهم لا تزيد تعلم التلاميذ، فنجاح التلميذ هو الخط القاعدي الأساسي.

وعليه يمكن القول بوجود علاقة طردية بين تنمية الكفايات التدريسية لدى المدرسين وتحسين التحصيل الدراسي لدى تلامذتهم، وخاصة عندما يدركون كيف يجعلونهم يتعلمون وكيف يستفيدون مما تعلموه.

ولما كان مستوى إعداد وتدريب المدرس العامل المهم والمؤثر في فاعلية العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة وفي نوعية مخرجاتها، فإن المدرسة الجزائرية مدعوة قبل أي وقت مضى إلى مضاعفة الجهود لإصلاح حال برامجها التدريبية حتى تصلح نتائج المتمدرسين كما وكيفا بشكل يتوافق وتطلعات المناهج الجديدة.

*** توصيات الدراسة:**

في ضوء الحقائق السابقة فإن الباحث يوصي بـ:

– تبني البرنامج التدريبي للدراسة الحالية عند تدريب المدرسين لما أثبته من فعالية في تنمية الكفايات التدريسية.

– اعتماد البرامج التدريبية القائمة على الكفايات بما يتوافق والاحتياجات التدريبية للمدرسين.

– الاستعانة بالأدوات التي تم إعدادها في إطار الدراسة الحالية عند تصميم برامج تدريب المدرسين قبل الخدمة وفي أثنائها.

– التوسع في إنشاء معاهد إعداد المدرسين (المدارس العليا للأساتذة) عبر كامل التراب الوطني لسد حاجات القطاع من الكوادر التربوية المؤهلة، وفي إنشاء مراكز متخصصة لتدريب المدرسين أثناء الخدمة.

– تبني الطرق والاستراتيجيات الحديثة في تدريب المدرسين استعانةً في ذلك بالتجارب الدولية الرائدة في هذا المجال.

– أخذ حضور المدرس للبرامج التدريبية أثناء الخدمة ومدى استفادته منها معيارا أساسيا من معايير حصوله على العلاوات والترقيات وإتاحة الفرصة له للالتحاق بالدورات التدريبية.

– إعادة النظر في برامج تدريب المدرسين المقامة بالصيغ الحالية، وإجراء تقويم دوري لها من حين لآخر، مع الحرص على مسايرتها للمستجدات التربوية الحديثة.

– إقامة الدورات التدريبية القائمة على الكفايات للمشرفين التربويين (هيئة التفتيش) ومديري المدارس لتفهم طبيعة هذا النوع من البرامج وكيفية التخطيط لها وتنفيذها.

*** مقترحات الدراسة:**

امتدادا لما أسفرت عنه الدراسة الحالية واستكمالا لها؛ أمكن اقتراح عدد من البحوث والدراسات المستقبلية التالية:

– إجراء دراسات للتعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام برامج التدريب القائمة على الكفايات.

– إجراء دراسات مماثلة على عينات أوسع لإمكان تعميم نتائج هذه الدراسة.

– إجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى من مراحل تعليمية مختلفة، ومن مناطق مختلفة من التراب الوطني.

– إجراء دراسات مماثلة تتناول الكفايات التي لم يتم التطرق لها في الدراسة الحالية.

– إعداد برامج تدريبية مماثلة قائمة على الكفايات في تخصصات أخرى، وقياس فاعليتها وكفايتها.

خلاصة الدراسة:

تمهيد:

اعتبارا من أن قضية إعداد وتدريب المدرسين هي قضية التربية نفسها، وأن نجاحها يتوقف على نوعية الإعداد والتدريب الذي يتلقاه المدرس، وبالرغم من تأكيد الأدب التربوي على أهمية الدورات والبرامج التدريبية، وبالرغم أيضا من مناداة العديد من المؤتمرات بضرورة عقد دورات تدريبية متكاملة للمدرسين أثناء الخدمة؛ إلا أن ما يشير إليه الواقع الميداني هو خلوه من هذه البرامج المتخصصة، والاقتصار على جرعات تدريبية مجزأة، تعاني العديد من أوجه القصور كما لا تستجيب للاحتياجات الحقيقية للمدرس، مما لا يجعلها ترقى إلى المستوى المطلوب. الأمر الذي أدى وفي كثير من الأحيان إلى ضعف الأداء التدريسي لمدرسي المرحلة الابتدائية، وتراجع نتاجات التعلم التي تظهر جليا في النتائج المتدنية للتلاميذ في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية على اعتبار أن التحصيل الدراسي للمتعلم مؤشر أساسي لقياس كفاية المدرس ومن ثم قياس فعالية البرامج التدريبية. لتؤكد بعد ذلك العديد من البحوث والدراسات التربوية أن أفضل الحلول في علاج ضعف برامج التدريب وتحسين الأداء التدريسي إنما يكون من خلال برامج التدريب القائمة على الكفايات.

وتأسيسا على ما سبق؛ نبعت الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات يعالج القصور في هذا الجانب، يعنى بتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم الفعلية ومن ثم تقصي فاعليته.

ولقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما أهم الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية ؟

2- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية ؟

ويندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

2-1- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب المعرفي للكفايات التدريسية الأساسية ؟

2-2- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الأدائي للكفايات التدريسية الأساسية ؟

2-3- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية واستبانة الاتجاهات ؟

4- ما أثر البرنامج التدريبي في تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذ أفراد المجموعة التجريبية ؟

*** أهمية وأهداف الدراسة:**

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية الموضوع الذي عالجته والذي يمثل امتدادا وصدى عالميا لموضوع تدريب المدرسين، كما تنبع أهميته كونه من الدراسات المحلية القليلة التي عُنيت ببرامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة انطلاقا من تحديد الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس). ثم بناء برنامج تدريبي وفق منحى الكفايات وفي ضوء تلك الاحتياجات وتنفيذه، وأخيرا تقصي فاعليته المعرفية والأدائية وفي تحسين اتجاهات المدرسين نحو البرامج التدريبية.

حدود الدراسة: ينحصر نطاق الدراسة في تقصي فاعلية برنامج تدريبي كمتغير مستقل يُعنى بتنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وتحصيل التلاميذ كمتغير تابع، على عينة بلغ تعدادها (44) مدرسا ومدرسة بالمرحلة الابتدائية بالمقاطعة التربوية الثالثة بمدينة ورقلة. في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2017/2016 في الفترة مابين: 2017/01/03 إلى 2017/02/23.

منهج الدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة كمرحلة أولى استخدام المنهج الوصفي عند إعداد الإطار النظري وعند تحليل الدراسات السابقة وفي وصف الأدوات، وفي تحديد الاحتياجات التدريبية وفي بناء أدوات الدراسة وتصميم البرنامج التدريبي، ثم المنهج التجريبي عند تطبيق البرنامج التدريبي بتصميمه شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة بالتطبيقين القبلي والبعدي.

*** عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (44) مدرسا ومدرسة بالمرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة اختيروا بطريقة قصدية تحددت في ضوء درجة احتياجاتهم التدريبية وزعت عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين، متكافئتين إحداهما تجريبية (22) والأخرى ضابطة (22). في حين بلغت عينة تلاميذ المدرسين الذين حضروا البرنامج التدريبي (712) تلميذا وتلميذة.

أدوات الدراسة:

- **استبانة الاحتياجات التدريبية:** تضمنت الصورة النهائية للاستبانة (25) فقرة موزعة على (03) مجالات هي: التخطيط للدرس (05 فقرات)، تنفيذ الدرس (15 فقرة)، تقويم الدرس (05 فقرات).

وبناء على نتائجها تم إعداد برنامج تدريبي رفقة أدوات تقويمه (اختبار تحصيلي في الجانب النظري للكفايات، بطاقة ملاحظة أداء الكفايات التدريسية، استبانة لقياس فعالية البرنامج في تنمية اتجاهات إيجابية نحو برامج التدريب). بالإضافة إلى الاطلاع على السجلات المدرسية لجمع البيانات الخاصة بالتلاميذ باستخدام متوسط علامات تحصيلهم في الفصل الدراسي الذي سبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الذي تلاه.

- **البرنامج التدريبي:** بناء على ما أفرزته نتائج استبانة الاحتياجات التدريبية تم بناء برنامج يتوافق ومنحى الكفايات بزمن كلي قدره (23) ساعة موزعة على (14) حصة تدريبية بواقع حصتين أسبوعيا، استغرق تطبيقه (07) أسابيع من الفصل الثاني للسنة الدراسية 2017/2016 دون احتساب الجلستين الافتتاحية والختامية. ثم إجراء قياس تتبعي بعد مرور شهرين من تطبيق الدراسة.

- **اختبار التحصيل المعرفي:** تكوَّن الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للكفايات التدريسية في صورته النهائية من أربعة أسئلة رئيسية، تفرع عنها (50) فقرة موزعة على: فقرات الصواب والخطأ (15)، فقرات الاختيار من متعدد (16)، فقرات كتابة المصطلح الدال (10)، فقرات التكملة والتصنيف (09). وقد حدد الباحث معيار الإتقان عند الحصول على درجة تساوي (37,5) فأكثر وهي تماثل النسبة (75%) من الدرجة الكلية على اختبار التحصيل المعرفي.

- **بطاقة الملاحظة:** تضمنت البطاقة (58) كفاية فرعية موزعة على (03) مجالات هي: مجال التخطيط للدرس (12) كفاية، مجال تنفيذ الدرس (34) كفاية، مجال تقويم الدرس (12) كفاية. وقد حدد الباحث معيار إتقان أداء الكفايات عند الحصول على درجة تساوي (217,5) فأكثر وهي تماثل النسبة (75%) من المجموع الكلي لدرجة الملاحَظ على بطاقة الملاحظة.

- **استبانة الاتجاهات:** اشتملت الاستبانة على (30) فقرة صيغت بصيغة تقريرية موزعة على (4) أبعاد هي: بعد مرتبط بمحتوى البرامج التدريبية (11) فقرة، بعد يتعلق بالمدرب (7) فقرات، بعد يتعلق ببيئة (مكان) التدريب (5) فقرات، والبعد الأخير يتعلق بوقت التدريب (7) فقرات. وقد تم

اعتماد متوسط الدرجة الكلية (30×3= 90) كعتبة فاصلة بين ذوي الاتجاه الإيجابي وذوي الاتجاه السلبي نحو البرامج التدريبية السابقة أو البرنامج التدريبي للدراسة الحالية، وهي تمثل درجة المحايد للبنود وتبلغ ما نسبته (60%) من الدرجة الكلية للمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا البرنامج الإحصائي spss، كما استدعت طبيعة الفروض والعينة والمنهج استخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين العينات المرتبطة والمستقلة، تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، مربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر.

نتائج الدراسة:

بعد تطبيق أدوات الدراسة قبل وبعد تفعيل البرنامج التدريبي، أشارت نتائج التحليل الإحصائي بوجه عام إلى أن:

– جميع الكفايات التدريسية التي اشتملت عليها استبانة الاحتياجات هي كفايات مهمة جدا وأنهم بحاجة للتدريب عليها بدرجة كبيرة.

– حقق البرنامج التدريبي فاعلية كبيرة في تنمية الكفايات التدريسية حيث:

*** في المجال المعرفي:**

– أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

– حقق البرنامج التدريبي فاعلية كبيرة في تنمية الجانب المعرفي للكفايات التدريسية الأساسية حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) عند حساب حجم الأثر(0,867). كما أدى إلى بلوغ معيار الإتقان النظري المحدد بـ 75% على مستوى الاختبار التحصيلي ككل، وفي ذلك تأكيد على قدرة البرنامج التدريبي على تنمية الجانب المعرفي للكفايات التدريسية الأساسية.

*** في المجال الأدائي:**

– أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الجانب الأدائي للكفايات التدريسية ولصالح المجموعة التجريبية.

– حقق البرنامج التدريبي فاعلية كبيرة في تنمية الأداء التدريسي حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) عند حساب حجم الأثر(0,505)، كما أدى البرنامج التدريبي إلى الوصول بالأداء التدريسي لأفراد المجموعة التجريبية إلى مستوى الإتقان النظري المحدد بـ (75 %) من الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة.

*** في المجال الوجداني:**

– أبرزت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتجاهات ولصالح المجموعة التجريبية.

– حقق البرنامج التدريبي فاعلية كبيرة، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) عند حساب حجم الأثر (0,748) كما أدى إلى تحسين اتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب، وبلوغها العتبة الفاصلة المحددة بـ (60%) من الدرجة الكلية للمقياس.

– اتسم البرنامج التدريبي باستمرار في فاعليته في تنمية الكفايات التدريسية بعد أن تأكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية واستبانة الاتجاهات.

– تأكد انتقال أثر التدريب لتلاميذ أفراد المجموعة التجريبية من خلال تحسن التحصيل الدراسي لديهم، حيث ثبت وجود فروق وبدلالة إحصائية بين متوسطي درجاتهم في الاختبارات الفصلية للفصل الذي سبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الذي تلاه ولصالح نتائج الفصل الأخير.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء هذه النتائج وانطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة أوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج تدريب المدرسين المقامة بالصيغ التقليدية، واعتماد البرامج التدريبية القائمة على الكفايات عموما والبرنامج التدريبي للدراسة الحالية كنموذج، حتى تتماشى هذه البرامج والإصلاحات التربوية الحالية، كما قدمت جملة من المقترحات لإجراء دراسات مستقبلية استكمالا لموضوعها.

قائمة المصادر والمراجع:

01 - القرآن الكريم، سورة هود، الآية (88).

02 - إبراهيم، محمد عبد الرزاق (2007). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. دار الفكر، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.

03 - ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (2002). لسان العرب. دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى بيروت، لبنان.

04 - أبو جادو، صالح محمد علي (2008). علم النفس التربوي. دار المسيرة، الطبعة السادسة، عمان الأردن.

05 - أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل (2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

06 - أبو كليلة، هادية محمد (2002). البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية "بحوث ودراسات". دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

07 - الأحمد، خالد طه (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.

08 - آري دونلد وآخرون (2013). مقدمة للبحث في التربية. ترجمة سعد الحسيني، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

09 - الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

10- الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي (مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية)، أفريل 2013، الجزائر.

11 - بتيل، عبد الرحمان (2010). برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد السعودية.

12 - بركات، زياد (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

13 - بن سالم، يحيى (2009). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض الكفايات المهنية لدى مدرسي التربية الإسلامية بالتعليم الأساسي في سلطنة عمان. من رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، (في رسالة التربية)، سلطنة عمان، العدد 23، ص 58-67.

14 - بن كريمة، بوحفص (2015). اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

15 - البوهي، فاروق وبيومي، محمد غازي (2003). دراسات في إعداد المعلم. دار المعرفة الجامعية الأزاربطة، الإسكندرية، مصر.

16 - البيطار، حمدي (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (15)، ص 412 – 451.

17 - التل، سعيد وآخرون (2007). مناهج البحث العلمي "تصميم البحث والتحليل الإحصائي". دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

18 - جابر، جابر عبد الحميد (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

19 - جابر، جابر عبد الحميد (2002). اتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

20 - جرادات، عزت وآخرون (2008). التدريس الفعال. دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى عمان، الأردن.

21 - الجلالي، لمعان مصطفى (2011). التحصيل الدراسي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

22 - حجازي، تغريد عبد الرحمان (2008). بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر. مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد (9) – العدد (1) – جامعة البحرين.

23 - حديد، يوسف (2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.

24 - حسن، عبد الحميد سعيد والنبهاني، هلال بن زاهر (2002). الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، المجلد (3)، العدد (4)، ص 55– 87.

25 - الحسين، سمية حامد (2012). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء متطلبات المناهج المطورة. رسالة دكتوراه غبر منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

26 - حسين، هشام بركات (2009). قراءات في استراتيجيات التدريس الفعال. كلية المعلمين، الطبعة الثانية، جامعة الملك سعود، السعودية.

27 - حماد، حسن محمود والبهبهاني، شحدة سعيد (2011). اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (19) العدد (2)، غزة ص 343 – 396.

28 - حمدان، محمد زياد (2001). أدوات الملاحظة الصفية. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

29 - حميدة، إمام مختار وآخرون (2003). مهارات التدريس. مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الثانية القاهرة، مصر.

30 - الحيلة، محمد محمود (2009). مهارات التدريس الصفي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الثالثة، عمان، الأردن.

31 - الخطيب، أحمد (2008). إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات. عالم الكتب الحديث إربد الأردن.

32 - الخطيب، رداح والخطيب أحمد (2006). التدريب الفعال. عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن.

33 - خليفة، عبد اللطيف محمد ومحمود، عبد المنعم شحاتة (1997). سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم– القياس– التغيير). دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

34 - دحلان، عمر (2010). زاد المعلم في التعليم والتعلّم، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.

35 - الدريج، محمد (2003). مدخل إلى علم التدريس. دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، العين الإمارات العربية المتحدة.

36 - دندش، فايز مراد وعبد الحفيظ، الأمين (2003). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

37 - الدوسري، راشد حماد (2009). تقويم المعلم. دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى الحلبوني، دمشق، سوريا.

38 - راشد، علي (2002). خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف عليه وتدريبه. دار الفكر العربي الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

39 - راشد، علي (2005). كفايات الأداء التدريسي. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

40 - الرشيدي، خلف مطلق (2007). تحديد درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلابهم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان.

41 - رمو، لمى (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

42 - زيتون، عايش (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق، الطبعة الأولى عمان، الأردن.

43 - زيتون، كمال عبد الحميد (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

44 - سعيد، علي محمد والخانجي، عبد الرحمن (2013). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم الإنسانية المجلد (14) العدد (2)، ص 39– 63.

45 - السلمي، ثامر (2009). كفايات معلم الصفوف الأولى في الفكر التربوي الإسلامي ومدى توافرها لدى المعلمين من وجهة نظر مشرفي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

46 - سليم، مريم (2004). علم النفس التربوي. دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

47 - سيار، عبد الرحمان أحمد (2004). واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (5) العدد (4)، جامعة البحرين.

48 - شاكر، هدى (2011). كفايات مدرسي اللغة العربية في ضوء معايير الجودة. مجلة كلية التربية للبنات، العدد (69)،، جامعة بغداد، العراق، ص 259-295.

49 - الشايب، محمد الساسي (2007). علاقة أساليب الإشراف التربوي (التفتيش) بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

50 - الشايب، عبد الحافظ (2009). أسس البحث التربوي. دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى عمان، الأردن.

51 - شقفة، عبد الرؤوف شاكر (2010). دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة فلسطين.

52 - الشمري، صالح غازي (2008). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وفق الكفايات التعليمية المطلوبة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان، عمان.

53 - شوق، محمود أحمد ومحمود، محمد مالك محمد سعيد (2001). معلم القرن الحادي والعشرين. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

54 - الطعاني، حسن أحمد (2007). التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها. دار الشروق، عمان، الأردن.

55 - طويقات، مشهور محمد (2009). بناء برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات القيادية والمبدعة لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الأردنية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة. مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (13)، جامعة المنصورة، مصر.

56 - عامر، طارق عبد الرؤوف (2012). النمو والتنمية المهنية للمعلم. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

57 - عبد الرحمن، سعد (1998). القياس النفسي النظرية والتطبيق. دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة القاهرة، مصر.

58 - العجرمي، باسم (2011). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر _غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين 2008. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

59 - العرابي، امحمد (2014). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفايات. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية المجلد (2)، العدد (4)، جامعة البليدة، ص 41-66.

60 - عزت عبد الحميد (2011). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات في استخدام SPSS. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

61 - علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم النفسي والتربوي. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

62 - عمار، صالح درويش (2009). مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة كولمبوس، و م الأمريكية.

63 - العمري، محمد بلقاسم (2010). الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور ودرجة توافرها لدى المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

64 - عوض، عباس محمود (ب ت). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، الإسكندرية، مصر.

65 - عيد، غادة خالد (2004). قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس". مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (3) جامعة الكويت.

66 - الغامدي، أحمد محمد (2001). دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

67 - الغامدي، عبد الرحمان بن محمد (2005). التفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأسرية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

68 - فاضل، محمد محمود (2009). كفايات المدير العصري للمؤسسات الإدارية والتربوية. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

69 - الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). كفايات التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

70 - الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). كفايات تدريس المواد الاجتماعية. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

71 - الفرح، وجيه ودبابنه، ميشيل (2006). أساسيات التنمية المهنية للمعلمين. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

72 - قلادة، فؤاد سليمان (2004). الأساسيات في تدريس العلوم. دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة مصر.

73 - كريم، محمد أحمد وآخرون (2002). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر.

74 - لكحل، لخضر (2011). المقاربة بالكفايات الجذور والتطبيق. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد (4)، عدد خاص بأشغال الملتقى الدولي الأول للتكوين بالكفايات في التربية ورقلة، ص 72–90.

75 - لورسي، عبد القادر (1997). محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

76 - محمد، مصطفى عبد السميع وحوالة، سهير محمد (2005). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. دار الفكر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

77 - محمود، صلاح الدين عرفة (2005). تعليم وتعلم مهارات التدريس. عالم الكتب، الطبعة الأولى القاهرة، مصر.

78 - مرعي، توفيق (2007). الكفايات التعليمية في ضوء نظرية النظم. دار الفرقان للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان.

79 - معمرية، بشير (2012). أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته. دار الخلدونية للنشر والتوزيع القبة، الجزائر.

80 - المفرج، بدرية وآخرون (2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا. وزارة التربية الكويت.

81 - مهدي، موفق صبري (2013). فاعلية برنامج تدريبي وفقا للكفايات التدريسية لتدريس مختبر الأحياء المجهرية في كفاياتهم التدريسية. مجلة الأستاذ، المجلد (2) العدد (204)، جامعة بغداد، العراق ص 173–218.

82 - النجدي، عبد الله إبراهيم (2005). تصور مقترح لعلاج معوقات التدريب التربوي في ضوء بعض اتجاهات التدريب الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد أبها، السعودية.

83 - نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي. دار الفرقان للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة عمان، الأردن.

84 - نويوة، صالح (2009). استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

85 - هلال، محمد عبد الغني (2003). دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر.

86 - الهويدي، زيد (2012). مهارات التدريس الفعال. دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية، العين الإمارات العربية المتحدة.

87 - الوهابة، جميلة عبد الله (2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى السعودية.

88 - Al-Zoubi, S, M (2007). The Effects of a Training Program in Improving Instructional Competencies for Resource Room Teachers in Jordan.Unpublished doctoral dissertation, University of Sains Malaysia.
89 - Armstrong, M (2006). A Handbook of Human Resource Management Practice. 10th Edition, Kogan Page Publishing, London.
90 - Baird, W et al (1994). Comparison of Perception Among Rural Verus Nonrural Secondery Science Teacher: A multistate survey, Science Education, 78 (6) , p 555-576.
91 - Beaudoin, M (2004): The Instructors Changing Role in Distance Education. The American Journal of Distance Education, Vol (4), No (2), p 21-29.
92 - Bhargava, A. and Pathy, M (2011). Perception of Student Teachers about American Teaching Competencies. International Journal of Contemporary Research, (1) (1), p 77-81.
93 - Birdthistle, N (2006) Training and learning Strategies of family, businesses. an irish case, Journal of European Industrial Vol (30) Issue: 7, p 550-568.
94 - Cormier, S. and Nurius, P (2003). Interviewing and change strategies for helpers. Brooks/Cole: Thomson Learning Academic Resource Center.
95 - Chapman, A. (2006). Kirkpatrick's Learning and Training Evaluation Theory. Businessballs.com. Available online:
http: //www.businessballs.com/kirkpatrick learning evaluation model.htm
96 - Dodel, N, B (1993). Selecting Commpentcyout Comes Fotteachet Edwation. The Journal of Teacher vol , p 194 - 198.
97 - Good, D (2002). Strategies to Measure Teaching Effectiveness. Journal of Education Research, Vol (78), No (22), p 256 - 280.
98 - Kliber, H. E (2002). Educational Competences Among History Teacher in Nevada primary school, The Educational Journal, No (13), p 145-155.
99 - Nergency, M, C (2003). Teacher Competences in this Time and place. Teacher Journal,Vol (2), No (2), p 92 – 101.
100 - Ismail, E, et al (2015). The Effect of a Core Competencies Training Program on Faculty Members' Teaching Performance. International Journal of Pedagogical Innovations, University of Bahrain, Vol (3), No (2), p 79-86.
101 - Zhang, D (2008). The Effects of Teacher Education Level, Teaching Experience, And Teaching Behaviors On Student Science Achievement. All Graduate Thesis and Dissertations. p 155-
- http://digitalcommons.usu.edu/etd/155
102 - Steven, H. (2007). The Origins of Competency-based Training. PhD candidate, School of Education University of South Australia, Australian Journal of Adult Learning, Vol (47), No (2), p 179-209.

الملاحق

الملحق رقم (01)

قائمة أسمـاء السادة المحكميـن.

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الأداة المحكمة	مكان العمل
01	أ.د. حسين بوداود	البرنامج التدريبي + أدوات الدراسة	جامعة الأغواط
02	أ.د. محمد الساسي الشايب	البرنامج التدريبي + أدوات الدراسة	جامعة ورقلة
03	أ.د. نادية بوشلالق	البرنامج التدريبي + أدوات الدراسة	جامعة ورقلة
04	أ.د. عبد الله لبوز	البرنامج التدريبي + أدوات الدراسة	جامعة ورقلة
05	د. أحمد قندوز	البرنامج التدريبي + أدوات الدراسة	جامعة ورقلة
06	المشرف التربوي عبد الله صوالح	البرنامج التدريبي + أدوات الدراسة	مديرية التربية لولاية ورقلة
07	المشرف التربوي يوسف عياض	البرنامج التدريبي + أدوات الدراسة	مديرية التربية لولاية ورقلة

الملحق رقم (02)

استبانة لاستطلاع رأي المشرفين والمدرسين حول الكفايات التدريسية ودرجة الاحتياج منها وحول برامج التدريب أثناء الخدمة.

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي/أختي المشرف (ة)؛ أخي/أختي المدرس (ة):

محاولة منا للكشف عن الكفايات التدريسية الأساسية لمدرس المرحلة الابتدائية ودرجة الاحتياج منها، وبحكم أنكم المعنيون بالبرامج التدريبية أثناء الخدمة؛ ارتأينا أخذ رأيكم من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

س) ما الكفايات التدريسية الأساسية لمدرس المرحلة الابتدائية في مجال التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه ؟

-

-

-

-

س) ما أهم الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية من وجهة نظرك ؟

-

-

-

-

س) ما رأيكم في برامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة للمدرسين من حيث محتواها ومؤطريها ووقتها والأماكن المخصصة لها ؟

-

-

-

-

<u>ملاحظة</u>: يمكن إضافة أو إبداء أية ملاحظة ترونها مناسبة.

ملحق رقم (03)

(استبانة الاحتياجات التدريبية في صورتها النهائية)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المدرس / أختي المدرِّسة ،،، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

بغرض القيام بدراسة تهدف إلى **تشخيص الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي المرحلة الابتدائية ومدى احتياجاتهم منها،** ونظرا لكونكم المعنيون بالدراسة فإنني على ثقة بأنكم ستعطون الاستبانة جل اهتمامكم وتجيبون عليها بكل دقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (X) أمام الاختيار المناسب.

أثمن فيكم المساهمة في هذا العمل الذي ألتزم فيه بأن لا يتعدى حدود البحث العلمي.

الباحث

بيانات أولية: الجنس ( ) المؤهل العلمي ( ) سنوات التدريس (.. سنة)

المحور	درجة أهمية الكفاية			الكفايات	درجة الاحتياج		
	مهمة جدا	مهمة	غير مهمة		كبيرة	متوسطة	لا أحتاجها
كفاية التخطيط للدرس				1- كفاية تحليل محتوى الدرس إلى عناصره الأساسية			
				2- كفاية صياغة أهداف تعلمية في المجالات الثلاثة (المعرفي، المهاري، الوجداني)			
				3- كفاية صياغة أهداف تعلمية وفق مستويات المجال المعرفي لـ "بلوم"			
				4- كفاية إعداد خطة سنوية			
				5- كفاية إعداد خطة يومية			
كفاية تنفيذ الدرس				1- كفاية التهيئة للدرس			
				2- كفاية الشرح			
				3- كفاية التمكن من المادة العلمية			
				4- كفاية استخدام طرائق التدريس			
				5- كفاية مراعاة الفروق الفردية			
				6- كفاية استخدام الوسائل التعليمية			
				7- كفاية استخدام السبورة			
				8- كفاية إدارة الصف			
				9- كفاية التعامل مع المواقف الطارئة			
				10- كفاية تنظيم بيئة القسم (النفسية والمادية)			
				11- كفاية إدارة وقت الحصة			
				12- كفاية استخدام التعزيز			
				13- كفاية إثارة الدافعية للتعلم			
				14- كفاية جذب انتباه المتعلمين			

				15- كفاية غلق الدرس			
كفاية تقويم الدرس				1- كفاية طرح الأسئلة			
				2- كفاية تقديم التغذية الراجعة			
				3- كفاية تنويع أساليب التقويم			
				4- كفاية بناء الاختبارات التحصيلية			
				5- كفاية تحليل الاختبارات التحصيلية			

احتياجات أخرى: .....

.....

ملحق رقم (04)

(البرنامج التدريبي في صورته النهائية)

استمارة تحكيم البرنامج التدريبي

الهدف العام للبرنامج التدريبي: تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وذلك من خلال الوحدات الرئيسية الثلاث وهي:

- تنمية كفاية التخطيط للدرس.
- تنمية كفاية تنفيذ الدرس.
- تنمية كفاية تقويم الدرس.

الوحدة الأولى: كفاية التخطيط للدرس

أهداف الحصص التدريبية: أن يكون المتدرب في نهاية الوحدة التدريبية قادرا على أن:

- يكتسب المفهوم الصحيح للتخطيط للدرس.
- يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الأساسية.
- يصوغ الأهداف التعلمية صياغة سليمة في مختلف المجالات والمستويات.
- يوزع محتويات المنهاج وفق خطة سنوية محكمة مستوفية لجميع العناصر.
- يُعد خطة يومية متكاملة مستوفية لجميع العناصر.

التوزيع الزمني لدروس الوحدة الأولى

	الموضوع	الزمن	عدد الحصص التدريبية
التخطيط للدرس	مفهوم التخطيط	ساعة	01
	كفاية تحليل محتوى الدرس	ساعة ونصف	01
	كفاية صياغة الأهداف التعلمية	ساعة ونصف	01
	كفاية إعداد خطة الدرس (السنوية واليومية)	2 ساعات	01
المجموع		6 ساعات	04

الدرس الأول: مفهوم التخطيط للدرس اليوم: .....

الوحدة: الأولى **الحصة التدريبية:** الأولى **الموضوع:** مفهوم التخطيط للدرس

أساليب التدريب: المناقشة الموجهة، التعلم التعاوني، النشاط الفردي، العصف الذهني.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show.

هدف الحصة التدريبية: أن يكتسب المتدرب المفهوم الصحيح للتخطيط للدرس.

الأهداف التعلمية: بعد الانتهاء من الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرًا على أن:

- يتعرف على المجالات الثلاثة للكفايات انطلاقا من مراحل سير الدرس.

– يصوغ تعريفا للتخطيط للدرس بأسلوبه الخاص.

– يحدد مواصفات الخطة الجيدة.

– يستنتج أهمية التخطيط للدرس بالنسبة للمدرس وللمتعلم.

– أن يستنتج المشكلات الناجمة عن عدم التخطيط للدرس.

– يقيِّم خططا للتدريس بناء على ما اكتسبه.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	– تقديم المادة العلمية انطلاقا من الشريحة رقم01 وبمناقشة منهجية يتوصل المتدرب إلى عنوان الحصة. – شرح المحتوى العلمي للشريحة رقم 02 تعقبها مناقشة من وجهة نظر المتدرب.	05 د 05 د
بناء التعلمات	– استخدام إستراتيجية المناقشة عند عرض الشريحة رقم03 لتحديد مفهوم التخطيط للدرس. – يطلب من المتدربين تقديم تعاريف أخرى للتخطيط للدرس بعبارات غير التي ذكرت (عرض أعمال المجموعات للمناقشة). – عرض نماذج من خطط التدريس ودعوتهم مقارنتها مع محتوى الشريحة رقم04 المتعلقة بمواصفات الخطة الجيدة. – ما أهمية التخطيط ؟ جمع الاستجابات والتوقف عند الوصول إلى 60% من العناصر المقترحة في الشريحة رقم05 ثم مناقشة لها. انطلاقا من الأهمية السابقة حدد أهم ما ينجر عن عزوف بعض المدرسين عن التخطيط للدرس (عصف ذهني).	05 د 10د 10د 10د 05 د
استثمار المكتسبات	– لاحظ تخطيط درس من دروس أحد زملائك وحدد ما يمارس من هذه الكفاية بدرجة كبيرة (نشاط فردي)، والجوانب التي بحاجة إلى تدعيم. – دعوة أحد المتدربين التعليق على جميع الفقرات التي دارت في الحصة التدريبية.	05 د 05 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم01: **مدخل:** تتضمن عملية التدريس ثلاث مراحل رئيسية تشكل فيما بينها خطوات متتابعة ومتداخلة تبدأ بمرحلة التخطيط التي يوضح فيها المدرس خطة سير عمله، ثم مرحلة التنفيذ والتي من خلالها يقوم بتطبيق الإستراتيجية التي حددها في تخطيطه، وأخيرا مرحلة التقويم، والتي فيها يحاول أن يحصل على معلومات يقرر من خلالها إلى أي مدى تحققت كفايات وأهداف درسه.

على أن كل مرحلة من المراحل الثلاث تحمل في طياتها كفايات فرعية عديدة يتباين فيها المدرسون من حيث النوع ودرجة الأداء نتيجة التفاوت فيما يتوفر لديهم من معارف وخبرات.

الشريحة رقم 02: **مقدمة**: من خصائص أي برنامج تعليمي أن يسير وفق خطة توجهه نحو تحقيق أهدافه، لذا فإن من أهم واجبات المدرس التدريسية وضع تصور شامل لما ينبغي أن تكون عليه عملية تنفيذ الدرس وتقويمه؛ وهذا ما يطلق عليه بالتخطيط (الإعداد).

على أن التخطيط ليس مجرد كتابة بعض الأهداف أو المادة العلمية في دفتر الإعداد، كما أنه ليس قيدا حديديا يسيطر على المدرس ويمنعه من حرية التصرف والابتكار، بقدر ما هو يمثل عملية عقلية وفنية قابلة للتكيف مع المواقف التعليمية، تهدف إلى رسم طريقة العمل لبلوغ الأهداف التربوية المحددة.

الشريحة رقم 03: **تعريف التخطيط للدرس**

تعريف1: هو وصف إجرائي لأفضل الفعاليات والوسائل والأدوات والمواد والأنشطة التي سوف تستخدم لتحقيق أهداف تدريسية وكيفية توظيفها وإعدادها.

تعريف2: هو التصور المسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة **(الهويدي، 2002، ص 75)**.

الشريحة رقم 04: **مواصفات الخطة الجيدة**:

- إمكانية التحقيق والتنفيذ.
- المرونة وإمكانية التغيير بما يتوافق مع المواقف التعليمية.
- أن تكون في ضوء الأهداف التعلمية المحددة.
- تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين وحاجاتهم والفروق الفردية بينهم.

الشريحة رقم 05: **أهمية التخطيط للدرس**:

1: بالنسبة للمدرس:

- ✓ يوفر له الأمن النفسي ويجنبه العشوائية والارتجالية والكثير من المواقف التعليمية الطارئة والمحرجة.
- ✓ يؤدي إلى نمو خبراته المهنية، كما يمكِّنه من العودة إليه في أي فترة من فترات الدرس.
- ✓ يثبت لأي كان الاطلاع المسبق على ما سيقدم، ويتابع من خلاله.
- ✓ يتيح فرصة التمكن من المادة والتثبت منها وتحري أوجه الصواب فيها، واختيار الضروري منها.
- ✓ يساعده على اشتقاق الأهداف وعلى اختيار أفضل الأساليب والوسائل التعليمية وأهم الأنشطة وتدابير التقويم، وفي مراعاة الزمن المخصص لكل نشاط تعليمي. كما يمكِّنه من تحديد الأولويات في العمل ويضمن من خلاله الترابط بين عناصر خطة الدرس.

2: بالنسبة للمتعلم:

- ✓ توجيه انتباههم إلى تحقيق أهداف مرصودة أخبروا بها مسبقا، مما يجعل دافعيتهم للتعلم مرتفعة.
- ✓ يراعي منطق التعلم، كما يكسب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المدرس والتعلم.
- ✓ يحفزهم على التعلم، ويساعدهم على الانضباط الذاتي من خلال تبنيهم برنامجا واضحا فيما يتوقع منهم من أداءات سلوكية وتحصيلية.

✓ يكسبهم عادات سليمة تساعدهم في حياتهم كالتنظيم، وتقدير أهمية الوقت واستغلاله أحسن استغلال لتأثرهم بالجوانب الإيجابية للمنهج الخفي.

الدرس الثاني: كفاية تحليل محتوى الدرس اليوم: .....

الوحدة: الأولى **الحصة التدريبية:** الثانية **الموضوع:** كفاية تحليل محتوى الدرس.

أساليب التدريب: المناقشة الموجهة، العصف الذهني، العمل التعاوني، النشاط الفردي.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، نماذج من تحليل المحتوى، الحاسوب، جهاز العرض Data Show.

هدف الحصة التدريبية: أن يكتسب المتدرب كفاية تحليل محتوى الدرس إلى مكوناته الأساسية.

الأهداف التعلمية: بعد الانتهاء من الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرًا على أن:

– يوضح المقصود بكفاية تحليل المحتوى بأسلوبه الخاص.

– يحدد جوانب المحتوى المراد تحليله (المعرفي، المهاري، الوجداني).

– يتعرف إلى أهمية تحليل محتوى الدروس اليومية.

– يرتب في تتابع منطقي الخطوات التي تتم بها عملية تحليل المحتوى.

– يقيِّم نماذج من عملية تحليل المحتوى المطلع عليها من حيث شموليتها واتساقها مع أهداف الدرس.

– يحلل محتوى الدرس وفق أهدافه إلى عناصره الأساسية.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	– التذكير بما تم الانتهاء إليه في الحصة التدريبية السابقة.	05 د
	من خلال عملك كمدرس، حدد المصادر التي تستند عليها في عملية إعدادك للدرس.	05 د
بناء التعلمات	– عرض الشريحة رقم 01 ثم مناقشتها من وجهة نظر المتدرب (عصف ذهني).	10 د
	بعد تقويم جميع الأفكار يتم تبني ما تم الإجماع عليه.	
	– ماذا نقصد بتحليل المحتوى ؟ مناقشة الإجابات ثم تقديم التعريف العلمي لها بعرض الشريحة رقم 02 للوصول في الأخير إلى المعايير العامة الواجب توفرها في كفاية تحليل المحتوى.	10 د
	الاطلاع على نماذج من تحليل المحتوى.	
	– بعد تعرفك على المفهوم، حدد جوانب المحتوى المراد تحليله. استخدام إستراتيجية النقاش ثم عرض الشريحة رقم 03. ناقش هذه الجوانب ووضح وجهة نظرك.	10 د
	– بعد عرض ومناقشة محتوى الشريحة رقم 04 المتعلقة بأهمية تحليل المحتوى، حاول أن تكتشف أهم الصعوبات عند عدم القيام بهاته الكفاية (دوّن إجابتك على الورقة).	10 د
	– بالتعاون مع أفراد مجموعتك ناقش محتوى الشريحة رقم 05 موضحا وجهة نظرك حول الخطوات المذكورة.	10 د
	نقد إحدى المذكرات السابقة من خلال المقارنة بين المحتوى المختار وشموليته لعناصر	10 د

<table>
<tr><td></td><td>الدرس ومدى انسجامه مع المصادر المشتق منه (نشاط فردي).</td><td></td></tr>
<tr><td>استثمار المكتسبات</td><td>– اختاروا درسا من دروس المواد التي تقوم بتدريسها وحللوا محتواه (تعلم تعاوني) وفق الجدول التالي:
<table>
<tr><th colspan="3">المحتوى المعرفي</th><th colspan="2">المحتوى المهاري</th><th colspan="2">المحتوى الوجداني</th></tr>
<tr><th>حقائق</th><th>مفاهيم</th><th>مبادئ أو قوانين</th><th>قدرات عقلية</th><th>مهارات أدائية</th><th>قيم</th><th>ميول واتجاهات</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
عرض ومناقشة، ثم تقويم عمل كل مجموعة.</td><td>20 د</td></tr>
</table>

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم 01: **مقدمة**: غالبا ما تتضمن المادة العلمية للدرس معلومات أساسية يطلب تعليمها للمتعلم بالإضافة إلى معلومات أخرى سبق للمتعلم معرفتها، وقد توجد معلومات لم يسبق التطرق إليها وهي موجودة بغرض الشرح والتوضيح إلا أنها ليست أساسية. ومن ثم يعد ضروريا تحليل محتوى الدرس وذلك للإجابة عما إذا كان هذا الدرس يدور حول مفهوم، أم مهارة، أم غير ذلك.

الشريحة رقم 02: **تعريف**: إذا كان المقصود بالمحتوى هو المادة العلمية الخام المتضمنة في الدرس، فإن تحليل المحتوى:

تعريف01: هو الأسلوب العلمي الذي يصف ظاهر ومضمون هاته المادة لاستخلاص عناصرها الأساسية، والتي في ضوئها تحدد الأهداف التعلمية.

تعريف02: هو ذلك القدر من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الذي يقع عليه الاختيار، والذي يتم تنظيمه على نحو معين, بهدف نقله إلى المتعلم عبر جدول زمني محدد بما يحقق الأغراض التربوية.

ولا تقتصر عملية تحليل المحتوى على مجرد تجزئة المحتوى إلى مكوناته، بل تتعدى ذلك إلى تصنيف تلك المكونات في تتابع بصورة يسهل تعلمها **(زيتون، 2009، ص 197)**.

الشريحة رقم 03: **جوانب المحتوى المراد تحليله**: تتضمن كفاية تحليل المحتوى العناصر الأساسية المخطط لإحداثها في سلوك المتعلمين والمحددة أصلا في المنهج التربوي وهي:

– الجانب المعرفي (حقائق، مفاهيم، تعميمات، مصطلحات، مبادئ وقوانين، نظريات).

– الجانب المهاري (مهارات عقلية، مهارات أدائية).

– الجانب الوجداني (قيم، ميول، اتجاهات).

على أنه ليس من الضروري أن يتضمن كل درس تقوم بتدريسه والتخطيط له كل أوجه التعلم السابقة فقد يتضمن درس ما بعض هذه الأوجه، بينما يتضمن درس آخر جميعها.

الشريحة رقم 04: **أهمية تحليل المحتوى:** يستطيع المدرس من خلال إتقان عملية تحليل المحتوى أن:

1– يتجنب العشوائية، حيث يصبح تدريسه موجها، ومخططا لأهدافه بصورة دقيقة ومحددة.

2– ترفع من مستوى الثقة في اختيار طرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وطرق وأساليب التقويم التي تتناسب مع أفكار ومضامين الدرس، بغية تحقيق الأهداف التعلمية المنشودة.

3- زيادة كفاية المدرس في مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، فمن خلال تحليل المهارات إلى مهارات فرعية بسيطة يسهل تحديد نقطة البدء لكل متعلم وفقا لقدراته.

4- الكشف عن مدى صحة وملاءمة المادة العلمية وفعاليتها لتحقيق الأهداف، ومدى ترابطها المنطقي.

5- تحديد العناصر الأساسية للدرس وجزئياته، وما يتضمنه من معارف ومهارات وقيم، وتنظيم تتابعها.

الشريحة رقم 05: **خطوات تحليل المحتوى:** تتم عملية تحليل المحتوى وفقا للإجراءات التالية:

1 – قراءة محتوى الدرس قراءة متأنية إجمالية عامة.

2 – قراءة كل فقرة من فقرات الدرس على حدة لتحديد ما إذا كانت كل منها تدور حول مفهوم، أم مهارة أم قيمة ...

3 – انتقاء مفردات المحتوى ذات الأولوية في التدريس ووضع قائمة لها.

4 – ترتيب وتنظيم تتابع عناصر المحتوى ومن ثَم صياغة الأهداف التعلمية.

الدرس الثالث: كفاية صياغة الأهداف التعلمية اليوم: .....

الوحدة: الأولى **الحصة التدريبية:** الثالثة **الموضوع:** كفاية صياغة الأهداف التعلمية.

أساليب التدريب: المناقشة الموجهة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، النشاط الفردي.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، جهاز العرض Data Show، أوراق عمل فردية، نماذج من التخطيط.

هدف الحصة التدريبية: أن يكتسب المتدرب كفاية صياغة الأهداف التعلمية.

الأهداف التعلمية: بعد الانتهاء من الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرًا على أن:

- يقدم مفهوما للأهداف التعلمية بمفهومه الخاص.
- يستنتج شروط صياغة الهدف التعلمي الجيد.
- يحدد مكونات الهدف التعلمي الجيد من خلال كتابة قاعدته.
- يصوغ أهدافا تعلمية في المجالات الثلاث (المعرفي، المهاري، الوجداني) في صورة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.
- يصوغ الأهداف التعلمية في المجال المعرفي وفق صنافة "بلوم" صياغة صحيحة.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	– انطلاقا من الحصة التدريبية السابقة صغ أهدافا تعلمية للدرس الذي تم تحليل محتواه. – عرض الشريحة رقم 01 وبالمناقشة الموجهة يطلب من المتدرب تقديم وجهة نظره حولها (عصف ذهني).	05 د 05 د
بناء التعلمات	– من خلال تخطيطك وإعدادك اليومي، ما تصورك عن الهدف التعلمي ؟ (عصف ذهني). في ضوء المقارنة والمناقشة لمحتوى الشريحة رقم 02 يتم التوصل إلى تعريف الهدف التعلمي.	05 د

	حدد نوع التدريس الذي يكون بدون صياغة للأهداف التعلمية. – ما شروط صياغة الهدف التعلمي الجيد؟ بعد التعقيب على الإجابات، يتم عرض الشريحة رقم 03 ثم دعوتهم مناقشتها. أذكر أهم الأخطاء التي يقع فيها المدرسون عند صياغة الأهداف. – قم بصياغة أهداف تعلمية والتحقق من أنها تتوفر على معايير وشروط الصياغة مع التعليل. توزيع ورقة عمل فردية تحتوي على مجموعة من الأهداف التعلمية ودعوتهم اكتشاف نوع الخطأ في صياغة كل هدف تعلمي ثم تصويبه. – ما هي مكونات الهدف التعلمي الجيد ؟ حاول أن تكتب قاعدة كتابة الهدف التعلمي؟ (نشاط فردي) ثم التعقيب على الإجابات. قارن إجابتك بما عرض في الشريحة رقم 04 (مقارنة ومناقشة مع التعقيب). – ماذا تعرف عن مجالات الأهداف التعلمية ؟ مقارنة الإجابة بمحتوى الشريحة رقم 05 بعد دراستك لهذا النشاط أعط أمثلة عن كل مجال من المجالات (المعرفي، المهاري الوجداني). قوم عملك من خلال زملائك. تحدث عن أهمية البعد القيمي ضمن الأهداف التعلمية ؟ – بعد عرض ومناقشة وتحليل محتوى الشريحة رقم 06 المتعلقة بتصنيف الأهداف في المجال المعرفي تتم دعوة المتدربين إلى صياغة أهداف تعلمية من درس محدد تشمل جميع مستويات صنافة "بلوم".	10 د 10 د 05 د 10 د 10 د 15 د
استثمار المكتسبات	اختر إحدى التخطيطات (المذكرات) السابقة وانقدها من حيث مدى توفر معايير صياغة الأهداف التعلمية، ومدى تنوع مجالاتها ومستوياتها. واجب منزلي: عد إلى دفتر الإعداد وتحقق من مدى توافر معايير صياغة الهدف التعلمي في إعدادك لدروس الأسبوع الماضي.	15 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم01: **مدخل**: من أهم خاصيات العمل التربوي أنه ممارسة تجري في مستويات مختلفة تبدأ بالتفكير النظري (التنظير) وتنتهي بالممارسة اليومية الفعلية داخل الفصل وهو ما يصطلح عليه بالأهداف التربوية، والتي من بين ما تهدف إليه إحداث تغيير في سلوك المتعلم إما بإزالة هذا السلوك أو إكسابه أنماطا سلوكية جديدة.

الشريحة رقم 02: **تعريف**: يعرف الهدف لغة بأنه الغاية البعيدة التي توجه النشاط وتدفع السلوك.

أما اصطلاحا فيعرف بأنه:

01: تحديد النتائج التعليمية المتوقعة بعد الانتهاء من الدرس.

02: التغير المرغوب الذي يراد إحداثه في سلوك التلميذ بعد مروره بخبرة تعليمية تعلمية قد تكون شفوية أو تحريرية أو أدائية.

الشريحة رقم 03: **شروط صياغة الهدف التعلمي**: من شروط صياغة الهدف التعلمي الجيد ما يلي:

– أن يصف سلوك المتعلم لا سلوك المعلم، بحيث يصف نواتج التعلم المطلوب اكتسابها للتلميذ وليس عمليات أو أنشطة التعلم.

– أن يكون واضح المعنى قابلا للفهم، وفي صورة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

– أن يكون مناسبا لمستوى التلاميذ، قابلا للتحقيق، وقريبا ما أمكن من الواقع.

– ألا يشتمل على أكثر من ناتج تعلمي (غير مركب).

– أن يرد فيه الحد الأدنى من الأداء.

وقد أكد "ماجر" (1962) على ضرورة توفر بعض الشروط في الهدف التربوي جيد الصياغة، وهي:

- ✓ يجب استخدام الألفاظ التي تعبر عن السلوك المتوقع أداؤه.
- ✓ حدد بالاسم السلوك النهائي الذي يرجى تحقيقه.
- ✓ حدد الظروف اللازمة لاكتساب السلوك المطلوب.
- ✓ حدد المعايير التي يمكن استخدامها للحكم على المستوى المقبول للسلوك.

(زيتون، 2003، ص 381)

الشريحة رقم 04: **مكونات الهدف التعلمي**: يتكون الهدف التعلمي الجيد من:

أن + فعل مضارع سلوكي + التلميذ + المحتوى التعليمي ± شرط الأداء ± المعيار= هدف تعلمي جيد.

مثال: أن يعدد/ التلميذ/ أركان الإسلام/ كاملة/ دون العودة إلى الكتاب.

شرط الأداء: يشير إلى الظروف التي يتم من خلالها تحقيق مستوى الأداء. مثال: أن يعين السهول الجزائرية (على خارطة الجزائر الصماء) (من خلال خارطة تضاريس الجزائر).

المعيار: يشير إلى المحك المحدد لنسبة الجودة في سلوك المتعلم. والذي قد يكون كمياً أو زمنياً أو ونوعياً وقد يجمع بين اثنين أو أكثر من هذه الأنواع الثلاث. ويعد هذا العنصر جزءا اختياريا في كتابة الأهداف التعلمية.

مثال: أن يكتب التلميذ فقرة لا تتعدى 10 أسطر عن الثورة الجزائرية (بلغة سليمة) (بنسبة نجاح تبلغ 90%).

الشريحة رقم 05: **مجالات الأهداف**: تقع الأهداف التعلمية حسب "بلوم" ضمن ثلاث مجالات هي:

01) المجال المعرفي: ويهتم بالعمليات العقلية وعمليات التفكير، وبكل ما يتعلق بالمعلومات والمعارف العلمية من قوانين وحقائق ونظريات ومفاهيم وقواعد عامة، وتعد الأكثر قابلية للملاحظة والقياس.

02) المجال المهاري: ويهتم بالمهارات الحركية وبالملكات الحسية والبراعات اليدوية والأعمال المهنية. ومن أهم تصنيفاته تصنيف "سمبسون".

ومن أفعاله: يحاكي، يقلد، يمارس، يؤدي، يجيد، يفكك، يركب، يخلط ...

03) المجال الوجداني: ويمثل المجال الغائب في عملية التعليم، والذي يعنى بتطوير المواقف والقيم والاهتمامات والاتجاهات. ومن أهم تصنيفاته تصنيف "كراثوول".

ومن أفعاله: يهتم، يبدي رغبة، يشارك، يعاون في، يقبل على، يطيع، يمتثل أوامر، يبادر إلى، يفضل، يؤمن بـ، يتمسك بـ، يعتز بـ، يثابر على، يهجر ...

على أن هاته المجالات متداخلة ولا يمكن فصل بعضها عن الآخر. ونحن إذا أعددنا هدفا ما من هذا المجال أو ذاك إنما نستند إلى الصفة الغالبة على هذا الهدف.

الشريحة رقم 06: **تصنيف الأهداف في المجال المعرفي:** قام "بلوم" بتقسيم هذا المجال إلى ستّ مستويات مرتّبة بشكل هرمي تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيدا وهي:

01) مستوى التذكر(المعرفة): يُعرَّف بأنّه القدرة على تذكر المعلومات والمعارف سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرف عليها. ومن أفعاله: يحدد، يصف، يذكر، يسمي، يختار، ينسب، يعرف يسترجع، يعين، يعدد، يضع خطا تحت، يقول، يرسم، يتعرف، يشير، يكرر، ينقل.

02) مستوى الفهم: ويتمثل في القدرة على تفسير ما تعلمه، أو صياغته للمعارف والمعلومات في أشكال جديدة. ومن أفعاله: يشرح، يلخص، يعبر، يفسّر، يميّز، يرتّب، يترجم، يحسب، يعيد صياغة، يؤيد يعمم، يستنتج، يعلّل، يعطي أمثلة، يقارن، يغير الصياغة، يوضح، يفسر، يستخلص، يحول.

03) مستوى التطبيق: هو القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في مواقف جديدة.

ومن أفعاله: يطبق، ينتج، يعد، يربط، يحل، يرتب، يجهز، ينشئ، يغير، يخطط، يستخدم، يحسب يوضح، يكتشف، يتناول، يعدل، يشغل، يبين، يبرهن، يستعمل، يحول، ينجز، يحضر، يشخص، يختار.

04) مستوى التحليل: يشير إلى قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي. ومن أفعاله: يجزئ، يميز، يفرّق، يستنتج، يفصل، يقسّم، يحدّد العناصر، يحلّل يقارن، يوازن، ينظم، يعزل، يفكك، يشخِّص، يوزع، يكتشف، يبين، يستنبط، يستخلص.

05) مستوى التركيب: هو تنظيم مميز للأفكار والحقائق والقدرة على إعادتها وتشكيلها في بنية جديدة. ومن أفعاله: يصنّف, يؤلّف، يجمع، يبتكر، يصمّم، يشرح، يعدل، ينظم، يعيد الترتيب، يعيد البناء، يراجع يعيد الكتابة، يلخص، يكتب موضوعا، يقترح، يقص، ينتج، يشتق, يطور, يستنبط, يصوغ.

06) مستوى التقويم: وفيه تتجسد القدرة على إصدار الحكم على قيمة المادة أو الشيء استنادا إلى معايير محددة. ومن أفعاله: ينقد، يقيّم، يبدي رأيه، يحكم، يثمّن، يستخلص، يقوّم، يدعّم، يقرّر, يقدّر، يبرز يفسّر، يقارن، يفحص، يقنن، يوازن، يميز، يدعم.

ملاحظة: يجب تجنب استخدام الأفعال المبهمة وغير القابلة للملاحظة مثل: يعرف، يفهم، يعتقد، يدرك يستوعب، يلم، يدرك معنى، يعي، يعجب، يعتقد، يتذوق، يستمتع.

الدرس الرابع: كفاية إعداد خطة الدرس (السنوية واليومية): اليوم: .....

الوحدة: الأولى **الحصة التدريبية:** الرابعة **الموضوع:** كفاية إعداد خطة الدرس (السنوية واليومية).

أساليب التدريب: المناقشة الموجهة، العمل التعاوني، العصف الذهني، نشاط فردي.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، نماذج من الخطط اليومية، الحاسوب، جهاز العرضData Show.

هدف الحصة التدريبية: أن يكتسب المتدرب كفاية إعداد خطط للدرس (سنوية ويومية) متكاملة ومستوفية لجميع العناصر.

الأهداف التعلمية: بعد الانتهاء من الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرًا على أن:

- يعدد جميع أنواع الخطط التدريسية بالمرحلة الابتدائية.
- يحدد ما يجب مراعاته عند تصميم الخطة السنوية.
- يعطي تعريفا للتخطيط للدرس بأسلوبه الخاص.
- يتعرف على العناصر الأساسية لعملية التخطيط اليومي.
- يخطط للدرس عبر المراحل الأساسية (وضعية الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار المكتسبات).
- يعد عمليا خطة يومية متكاملة مستوفية جميع العناصر.
- يعدَّ خطة سنوية مستوفية جميع العناصر مراعيا فيها العطل والأعياد والمناسبات ورزنامة الاختبارات.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	– تقويم الواجب المنزلي للحصة التدريبية السابقة.	05 د
	– دعوة أحد المتدربين بالتذكير بمجريات الحصة التدريبية السابقة.	05 د
	قبل التطرق لمحتوى الشريحة رقم01 يتم تحديد ومناقشة جميع أنواع الخطط التي يقوم بإعدادها مدرس المرحلة الابتدائية.	05 د
بناء التعلمات	– ما أهم الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند إعداد الخطة السنوية ؟ قارن إجابتك بمضمون الشريحة رقم 02 (نشاط فردي). تقويم مع تقديم تغذية راجعة.	10 د
	– شرح تفصيلي لجميع مراحل تصميم الخطة السنوية مع الإطلاع على نماذج منها وتقويم مدى مراعاتها للشروط السابقة.	15 د
	– في ضوء المقارنة والمناقشة لمحتوى الشريحة رقم03 يتم التوصل إلى تعريف الإعداد اليومي.	05 د
	انطلاقا من أهمية التخطيط الواردة في الحصة التدريبية الأولى، حدد الأهداف من التخطيط اليومي للدرس.	10 د
	– دعوتهم وضع قائمة بشكل فردي تتوفر على 06 عناصر للتخطيط اليومي. مناقشة ومقارنة مع محتوى الشريحة رقم 04.	10 د
	– بعد أن تم التطرق إلى الخطتين السنوية واليومية تتم المقارنة بينهما من حيث الأهداف والعناصر.	10 د
	– عرض نماذج من الخطط اليومية ومقارنة مراحلها بمحتوى الشريحة رقم05.	10 د
	– تقديم تطبيق عملي يوضح تصميم وإعداد نشاط تعليمي.	15 د

استثمار المكتسبات	– تكليف كل مجموعة بالإعداد لنشاط تعليمي معين مستوفي جميع العناصر المذكورة وذلك وفقا للتطبيق العملي المقدم (تقويم ثم مناقشة). – واجب منزلي:1– قم بإعداد خطة سنوية مستوفية العناصر لمادة الرياضيات ؟ قارنها مع الخطة السنوية النموذجية. 2– لاحظ تخطيط الدروس السابقة في مادة التربية الإسلامية وحدد جوانب القصور فيها	20 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم01: **مدخل**: يختلف التخطيط في المرحلة الابتدائية باختلاف الفترة الزمنية التي يتم في ضوئها تنفيذ الخطة، وسيتم التطرق إلى نوعين منها وهما الخطة اليومية والخطة السنوية.

الشريحة رقم02: **الخطة السنويـة (التوزيع السنوي)**: وتتضمن توزيعا للوحدات الدراسية على أشهر السنة بكاملها. والتي من خلالها يتم تحديد معالم الطريق الذي سوف يسلكه المدرس على مدار الموسم الدراسي مع الأخذ بعين الاعتبار:

– طبيعة المادة الدراسية وحجمها الساعي ومحتواها من حيث الكم والكيف.
– مراعاة خصائص المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم.
– التسلسل المنطقي للوحدات والمواضيع.
– مراعاة العطل الرسمية والأعياد والمناسبات، رزنامة الاختبارات، فترات التقويم والمراجعة.

الشريحة رقم03: **الخطة اليومية (الإعداد اليومي)**:

تعريف: هي التصور المسبق من المدرس للمواقف والإجراءات التدريسية التي سيعمل على تحقيقها.

الشريحة رقم04: **عناصر عملية التخطيط اليومي**: لا تقاس خطة الدرس بطولها أو قصرها وإنما بتوافر المكونات الأساسية فيها وهي: المعلومات الأولية العامة (التاريخ، نوع النشاط وموضوعه، زمن الحصة والمرجع المستند عليه)، العنوان، الأهداف التعلمية، المحتوى والأنشطة التعليمية، إستراتيجية التدريس المواد والوسائل التعليمية، الطرق والأساليب التدريسية، وسائل تقويم الدرس ومعالجة الصعوبات.

الشريحة رقم05: **مراحل خطة إعداد الدرس:** تشمل خطة إعداد الدرس المراحل الثلاث التالية:

أ) وضعية الانطلاق وتكون بأسئلة مباشرة أو حديث أو قصة أو استغلال حدث أو واقعة أو مناسبة تتصل بحياة التلاميذ أو بمراجعة الدرس السابق.

ب) مرحلة بناء التعلمات وتتم فيها ممارسة مهام تعلمية تهدف إلى إكسابه تعلمات جديدة تزيد من كفاياته السابقة، أو تكون أساسا لبناء كفايات جديدة.

ج) مرحلة استثمار المكتسبات وتكون في نهاية الدرس من خلال سلسلة من الأنشطة يوظف فيها المتعلم تعلماته بناء على المؤشر المحدد سلفا كمحك للتقويم.

الوحدة الثانية: كفاية تنفيذ الدرس

أهداف الحصص التدريبية: أن يكون المتدرب في نهاية الوحدة التدريبية قادرا على أن:

- يوظف كفايتي التهيئة للدرس وغلقه بطرق وأساليب شيقة.
- يكتسب مواصفات الشرح الجيد.
- يستخدم طرقا وإستراتيجيات حديثة في التدريس (التعلم التعاوني، حل المشكلات).
- يحسن اختيار وتوظيف الوسائل التعليمية.
- يدير البيئة الصفية بفعالية.
- يكتسب كفايات استخدام أساليب تحفيز التلاميذ.

	الموضوع	الزمن	عدد الحصص التدريبية
تنفيذ الدرس	كفاية التهيئة للدرس وغلقه	2 ساعات	01
	كفاية الشرح	2 ساعات	01
	كفاية استخدام طرائق التدريس الحديثة	2 ساعات	01
	كفاية استخدام الوسائل التعليمية	ساعة ونصف	01
	كفاية إدارة الصف	2 ساعات	01
	كفاية التحفيز	2 ساعات	01
المجموع		11 ساعة ونصف	06

اللقاء 05: الدرس الأول: كفاية التهيئة للدرس وغلقه اليوم: .....

الوحدة: الثانية **الحصة التدريبية:** الأولى **الموضوع:** كفاية التهيئة للدرس وغلقه

أساليب التدريب: المناقشة الموجهة، العمل التعاوني، العصف الذهني، نشاط فردي.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show.

هدف الحصة التدريبية: أن يكتسب المتدرب كفاية التهيئة للدرس وغلقه بطرق وأساليب شيقة.

الأهداف التعلمية: في نهاية الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على أن:

- يقدم مفهوما شاملا لكفاية التهيئة للدرس.
- يعدد الأهداف التي تعمل على تحقيقها هاته الكفاية.
- يمثل لأنواع التهيئة للدرس بطرق وأساليب مناسبة.
- يراعي الشروط الأساسية في صياغته للتهيئة.
- يعرف بشكل وافي كفاية غلق الدرس.
- يعطي أمثلة صحيحة عن وظائف الغلق المذكورة.
- يمثل لأنواع الغلق المذكورة بطرق مناسبة جذابة.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	- بعد مناقشة مضمون الشريحة رقم 01 وبالاستعانة بأسلوب العصف الذهني حاول أن تحدد أهم الكفايات المندرجة تحت كفاية تنفيذ الدرس.	10 د

بناء التعلمات	– في ضوء خبرتك التعليمية، ما هي التهيئة للدرس؟ وما هي العوامل التي تساعدك على تحديد نوع التهيئة للدرس ؟ قارن إجابتك بمحتوى الشريحة رقم 2.	10 د
	– حاول توظيف القصة، الوسيلة، الربط بالدرس السابق، استغلال الأحداث الجارية للتهيئة لدرس عن الثورة التحريرية.	10 د
	– انطلاقا مما ذكر حدد أهم ما يميز أهداف التهيئة عن أهداف التمهيد.	10 د
	قارن إجابتك بما يلي: عرض الشريحة رقم 03.	
	اختر درس المساحات وحدد الخبرات التي يجب توافرها قبل تقديم هذا الدرس.	05 د
	– بعد تقديم ومناقشة محتوى الشريحة رقم 04 يتم استدراج المتدربين لتقديم أمثلة عن أنواع التهيئة المذكورة، معللا سبب اختياره لها.	10 د
	– مناقشة جماعية للشروط الواجب توافرها في التهيئة انطلاقا من محتوى الشريحة رقم 5.	10 د
	– في ضوء تجاربك الميدانية، ما هي كفاية غلق للدرس؟ وما هي عوامل اختيار نهاية مناسبة للدرس ؟ قارن إجابتك بمحتوى الشريحة رقم 06.	10 د
	– ناقش محتوى الشريحة رقم 07 موضحا وجهة نظرك حول وظائف الغلق.	10 د
	– عرض ومناقشة محتوى الشريحة رقم 08 المتعلقة بأنواع الغلق.	15 د
	مثِّل لأنواع الغلق للدرس الأول لمادة التربية المدنية للصف الثالث ابتدائي.	
استثمار المكتسبات	– توزيع موضوع على كل مجموعة، ودعوتهم اختيار نمط تهيئة وغلق ملائمين له.	15 د
	– تلخيص كل ما جاء في كفاية غلق الدرس من طرف أحد المتدربين.	05 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم 01: **مدخل**: تعتبر مرحلة تنفيذ الدرس مرحلة التطبيق الفعلي للخطة التدريسية التي قام المدرس بتحضيرها وإعدادها، والتي في خضمها تتم ترجمة الأهداف والأنشطة التعليمية إلى أداء. ويندرج تحت هذه الكفاية مجموعة من الكفايات الفرعية، نحاول ذكر الأهم منها وهي:

الشريحة رقم 02: **1– كفاية التهيئة للدرس**: يقصد بالتهيئة للدرس مجموعة الأداءات التي يقوم بها المدرس من قول أو فعل بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد حتى يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول **(حميدة وآخرون، 2003، ص 121)**. مع ملاحظة أن التمهيد للدرس هو جزء من التهيئة له، حيث ينحصر دوره في التمهيد المنطقي للمادة التعليمية الجديدة.

فقد تتم التهيئة باختيار وضعية انطلاق تتضمن: عرض الدرس في وضعية مشكلة، طرح أسئلة تحفيزية حول موضوع الدرس الجديد، سرد قصة، عرض وسيلة، استغلال الأحداث الجارية أو توجيه أنظار التلاميذ إلى ظاهرة لها علاقة بالدرس، تقديم بعض الآيات القرآنية أو الأحاديث الشريفة أو الأقوال المأثورة، ربط معلومات التلاميذ السابقة بموضوع الدرس الجديد.

الشريحة رقم 03: **أهداف التهيئة**: حدد **(حميدة وآخرون، 2003، ص 121)** مجموعة من الأهداف تعمل على تحقيقها هذه الكفاية منها:

- خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس.
- زيادة دافعية التلميذ لتركيز انتباهه على المادة التعليمية الجديدة.
- توفير الاستمرارية في العملية التعليمية وذلك بربط الدرس القائم بالسابق، وبذلك يصبح التعليم ذا معنى.

الشريحة رقم 04: **أنواع التهيئة**: لا تقتصر التهيئة على بداية الدرس فحسب؛ ذلك لأن الدرس عادة ما يشمل عدة أنشطة متنوعة يحتاج كل منها إلى تهيئة مناسبة. لذلك يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع منها وهي:

1- التهيئة التوجيهية: وتستخدم لتوفير التحول المرن وإثارة الاهتمام نحو موضوع الدرس.

2- التهيئة الانتقالية: وتستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من نقطة لأخرى خلال الشرح.

3- التهيئة التقويمية: وتستخدم لتقويم ما تم تعلمه من أنشطة قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة.

الشريحة رقم 05: **شروط التهيئة**: للتهيئة الجيدة شروط ينبغي مراعاتها منها: أن تكون شيقة ومثيرة ووثيقة الصلة بموضوع الدرس، ومناسبة لقدرات المتعلمين. يجيد فيها المدرس الانتقال بنعومة وسلاسة إلى الموضوع أو النشاط التدريسي، كما يجب أن يحرص فيها على توفير بيئة تعليمية مساعدة على التعلم مع العمل على إنهائها في الوقت المحدد.

الشريحة رقم 06: **2- كفاية غلق الدرس**: تعرف **(الفتلاوي، 2004، ص 38)** هذه الكفاية بأنها كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة بغرض مساعدة الطلبة على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم، مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم. وتظهر هذه الكفاية في قدرة المدرس على بلورة الموضوع وتلخيصه في شكل ملخص لفظي، أو مخططاتي، أو تقويم ما تم إنجازه من الدرس...

وكفاية الغلق ليست مجرد تلخيص سريع لمادة الدرس، وإنما يقصد بها مساعدة التلاميذ على إدراك الترابط المنطقي بين عناصر الموضوع الواحد أو بينه وبين الدروس السابقة أو اللاحقة.

(محمود، 2005، ص 207)

وتدل بحوث سيكولوجية التعلم على أن التعليم يزداد فاعلية عندما يبذل المدرسون جهدا مقصودا لمساعدة تلاميذهم على تنظيم المعلومات التي تعرض عليهم وإدراك العلاقات بينها.

الشريحة رقم 07: **وظائف الغلق**:

- إثارة انتباه التلاميذ وتوجيههم لنهاية الدرس.
- مساعدة التلاميذ على تنظيم وبلورة معلوماتهم.
- إبراز النقاط الهامة والعناصر الرئيسة للدرس وتلخيصها وربطها مع بعضها بمشاركة التلاميذ.
- تعزيز وتقويم ما تم تعلمه أثناء الحصة، وفي خضمها يتم تقديم تغذية راجعة.
- تنمية قدرات المتعلمين على الابتكار والإنشاء والتلخيص.

الشريحة رقم 08: **أنواع الغلق**: لكفاية الغلق عدة أنواع سيتم عرض النوعين الأساسيين منها وهما:

أ- **غلق المراجعة**: يتميز هذا النوع بعدة خصائص هي:

- جذب انتباه التلاميذ إلى نقطة نهاية منطقية ومناسبة للدرس.
- يستخدم لمراجعة النقاط الرئيسية في الدرس المقدم.
- يلخص مناقشات التلاميذ حول موضوع معين.
- يربط موضوع الدرس بمفهوم أو مبدأ أو موضوع سبق دراسته.

ب- **غلق النقل**: ومن بين ما يتميز به هذا النوع:

- يلفت انتباه التلاميذ إلى نقطة النهاية في دراسة الموضوع وينتقل بهم إلى دراسة موضوع جديد.
- يطلب من التلاميذ استخلاص معلومات جديدة من معلومات سبق دراستها.
- يسمح للتلاميذ بممارسة ما سبق أن تعلموه أو تدربوا عليه.

اللقاء 06: الدرس الثاني: كفاية الشرح اليوم: .....

الوحدة: الثانية **الحصة التدريبية**: الثانية **الموضوع**: كفاية الشرح

أساليب التدريب: المحاضرة، إستراتيجية تمثيل الأدوار، المناقشة الموجهة، العمل التعاوني، العصف الذهني.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show، عرض فيلم.

هدف الحصة التدريبية: أن يكتسب المتدرب مواصفات الشرح الجيد.

الأهداف التعلمية: في نهاية الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على أن:

- يصل إلى تعريف كفاية الشرح.
- يستخلص مواصفات الشرح الجيد.
- يراعي في شرحه المحكات الدالة على التمكن من الكفاية.
- يمثل لأنواع الشرح الأساسية.
- يتعرف على بعض استراتيجيات التقليص من الفروق الفردية بين المتعلمين.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	- بالتعاون مع مجموعتك وضح وجهة نظرك حول محتوى الشريحة رقم01.	10 د
بناء التعلمات	- في ضوء المناقشة يتم التوصل إلى تعريف الشرح كما هو وارد في الشريحة رقم 02 - عرض ومناقشة كل مجموعة لمحتوى الشريحة رقم 03 المتعلقة بمواصفات الشرح الجيد. انطلاقا من المواصفات السالفة؛ حدد السلوكيات التي يجب تلافيها في الشرح.	10 د 10 د 10 د 10 د

	– حاول مع مجموعتك مناقشة المعايير العامة الواجب مراعاتها عند الشرح، تليها عرض الشريحة رقم 04 ليتم مقارنتها مع ما توصل إليه المتدربون. – انطلاقا من أنواع الشرح المتضمنة في الشريحة رقم 05 تتم دعوة المتدربين إلى إعطاء أمثلة عنها. دعوة المتدربين إلى الملاحظة بغرض تقليد نماذج الشروح المقدمة من طرف المدرب. – مثل لأنواع الشرح لدرس في مادة اللغة العربية للصف الثاني ابتدائي. (إستراتيجية تمثيل الأدوار) – تقديم محاضرة من 10د تتحدث عن الفروق الفردية بين التلاميذ. من خلال عملك اليومي؛ اذكر كيفية تعاملك مع الفروق الفردية بين تلامذتك. إثراء المناقشة بعرض الشريحة رقم 06.	10 د 10 د 10 د 10 د 10 د
استثمار المكتسبات	– عرض ومناقشة فيلم لدرس نموذجي لمعلم متميز من 10د تظهر فيه مواصفات الشرح الجيد. – واجب منزلي: قم بتسجيل نفسك، ثم قوم نفسك بتحليل مدى مراعاتك لمواصفات الشرح الجيد.	20 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم 01: **مقدمة**: تعد كفاية الشرح من الكفايات الضرورية واللازمة لعملية التدريس لما لها من أهمية في إيضاح وتفسير لمحتويات الدرس من معلومات ومفاهيم يصعب على التلاميذ فهمها. على أنه ليست هناك طريقة واحدة للشرح، بل تتنوع بتنوع المواقف التعليمية.

الشريحة رقم 02: **تعريف**: يمكن تعريف الشرح بأنه محاولة إعطاء الفهم للغير. إذ يتمثل في كل ما يقوم به المدرس عند تنفيذه للدرس بغرض مساعدة التلاميذ على الفهم والاستيعاب وإدراك المعاني، فهو جوهر عملية التدريس والذي يتنوع بتنوع المواقف التعليمية. ومن أدواته: الوسائل التعليمية، الأمثلة، التشبيهات ..

الشريحة رقم 03: **مواصفات الشرح الجيد**: وحتى يكون مؤديا للغرض أوضح **(حميدة وآخرون، 2003، ص 142)** مواصفات الشرح الجيد في:

– أن يكون واضحا وشيقا وجذابا، موجزا غير مطول.

– تنويع الأنشطة التعليمية والأمثلة والشواهد بما يخدم الموقف التعليمي.

– التركيز على النقاط الأساسية في الدرس.

– يراعى في الشرح خصائص المتعلمين (العمر، الجنس، البيئة الجغرافية، النمو العقلي...).

– الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد.

– اتسام الشرح بالسلاسة والتسلسل والتدرج والترابط عند الانتقال من نشاط لآخر ومن مرحلة إلى أخرى.

– ربط المادة الدراسية بالبيئة المحلية والأحداث الجارية وباهتمامات المتعلمين.

– استخدام مثيرات تعليمية متنوعة (الصمت، الإشارات، التلميحات، الإيماءات، تغيير نبرة الصوت ...).

الشريحة رقم 04: **عند الشرح يجب مراعاة ما يلي:**

يجب أن يتمتع شرح المدرس بالحيوية والمرح، وأن يحرص على توفير بيئة نفسية صحية مناسبة لعمليتي التعليم والتعلم. كما يجب عليه أن يُظهر تمكنا من المادة التي يُدرِّسها مستخدما خلالها لغة سليمة وواضحة ومناسبة للمتعلمين، مع قدرته على التبليغ وتنويع الأمثلة للفهم، وتنويع طرق الشرح بتنوع المواقف التعليمية. وألا ينتقل من عنصر إلى آخر إلا بعد التأكد من استيعابه، مستخدما في ذلك الوسائل التعليمية بشكل جيد، ومقدما في خضمها تغذية راجعة فورية، مراعيا في تدريسه مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين بإتاحة الفرص الكافية للجميع للمشاركة عند إنجاز الأنشطة كل حسب قدراته وإمكاناته، على أن يحرص في كل ذلك على توزيع زمن الحصة على الأنشطة المختلفة بصورة مناسبة.

الشريحة رقم 05: **أنواع الشرح:** للشرح عدة أنواع منها:

1- الشروح الإيضاحية: وهي التي توضح ماهية الألفاظ، والأفكار والأشياء، وعادة ما تمثل هذه الشروح إجابة عن الأسئلة التي تبدأ بأداة الاستفهام (ما).

2- الشروح الوصفية: وهي الشروح التي تصف عملية (مثل عملية الهضم)، أو تصف إجراء (خطوات تقدير كثافة معدن ما مثلاً) أو تصف تركيباً (تركيب الجهاز الهضمي مثلاً) وغالباً ما تأتي هذه الشروح كإجابة عن سؤال يبدأ بأداة الاستفهام (كيف).

3- الشروح المبينة للسبب: وهي الشروح التي توضح أسباب أو مسوغات حدوث الظواهر والأحداث وغالباً ما تأتى هذه الشروح كإجابة عن سؤال يبدأ بأداة الاستفهام (لماذا).

الشريحة رقم 06: **الفروق الفردية:** للتقليص من الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء عملية التدريس ينصح بـ:

– التنويع في استخدام الوسائل التعليمية، وتكييف الأنشطة التعليمية وطرائق التدريس وفقا لاحتياجات المتعلمين والفروق الفردية بينهم.

– إعطاء التلاميذ (المعنيون) أعمالا متقدمة مع منحهم جهدا ووقتا إضافيين.

– طرح الأسئلة عليهم، وتقبل إجاباتهم، وتحمل أخطائهم.

– تقديم دروس إضافية للدعم باستخدام أساليب تدريس مختلفة.

– البدء بمراجعة سريعة قبل تقديم المادة الدراسية لربط الدروس السابقة بالدرس الجديد.

– التركيز على التقويم مع تقديم تغذية راجعة سريعة.

اللقاء 07: الدرس الثالث: كفاية استخدام طرائق التدريس اليوم: .....

الوحدة: الثانية **الحصة التدريبية:** الثالثة **الموضوع:** كفاية استخدام طرائق التدريس

أساليب التدريب: إستراتيجية تمثيل الأدوار، المناقشة الموجهة، العمل التعاوني، العصف الذهني.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show، عرض فيلم.

هدف الحصة التدريبية: أن يزود المتدربون بطرائق حديثة في التدريس (التعلم التعاوني، حل المشكلات).

الأهداف التعلمية: في نهاية الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على أن:

- يتعرف على طريقة التعلم التعاوني.
- يستخلص فوائد العمل بطريقة التعلم التعاوني.
- يتعرف على طرق تكوين المجموعات.
- يحدد دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني.
- يعد موقفا تعلميا باستخدام طريقة التعلم التعاوني.
- يعرف طريقة حل المشكلات.
- يستنتج خطوات استخدام طريقة حل المشكلات.
- يستنتج إيجابيات العمل بطريقة حل المشكلات.
- يحدد شروط استخدام طريقة حل المشكلات.
- يعد درسا بطريقة حل المشكلات.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	– ما هي أفضل طرائق التدريس بالنسبة لك ؟ على أي أساس يتم اختيارك لها ؟ قارن إجابتك بمحتوى الشريحة رقم01.	05 د
بناء التعلمات	– دعوتهم تقديم تعاريف مناسبة لطريقة التعلم التعاوني تتوافق مع ما يعرض في الشريحة رقم 02.	05 د
	استنادا إلى الملاحظة الواردة؛ حدد ما يميز العمل في مجموعة عن التعلم التعاوني.	05 د
	– في إطار تطبيق التعلم التعاوني مع المتدربين (لعب الأدوار) يتم تكليف كل مجموعة بعمل (تعريف، أهداف، تكوين المجموعات..) تقويم عمل كل مجموعة.	10 د
	– يستنتج المتدرب من خلال حوار هادف لمحتوى الشريحة رقم 03 أهداف ومزايا التعلم التعاوني.	05 د
	انطلاقا من المزايا المذكورة حاول أن تكتشف العيوب المحتملة لهاته الطريقة. واقترح حلولا لها.	
	– الوصول إلى كل الأنواع الممكنة لتكوين المجموعات ثم عرض الشريحة رقم 04 للمقارنة والمناقشة.	05 د
	حاول أن تكتشف أهم عيوب طريقة الاختيار الذاتي. (عصف ذهني)	05 د
	– عرض الشريحة رقم 05 لتحديد دور المدرس في طريقة التعلم التعاوني.	05 د
	انطلاقا من دور المدرس؛ حدد دور المتعلم في طريقة التعلم التعاوني.	
	بالاستناد إلى خبرتك الميدانية حدد أهم معوقات تطبيق التعلم التعاوني.	
	طريقة حل المشكلات: – اختيار وضعية مشكلة تستدعي التفكير للبدء في هذا الجزء	05 د
	– الوصول إلى تعريف مناسب لطريقة حل المشكلات انطلاقا من محتوى الشريحتين رقم 06 و07.	05 د
	– مناقشة جماعية للخطوات الواجب إتباعها عند استخدام طريقة حل المشكلات، ثم تقويم ومقارنة النتائج بمضمون الشريحة رقم 08.	05 د

	– بالتعاون مع أفراد مجموعتك حدد إيجابيات العمل بطريقة حل المشكلات. قارن ما تم التوصل إليه بمحتوى الشريحة رقم 09. – مناقشة جماعية حول الشروط الواجب توافرها عند استخدام طريقة حل المشكلات ثم تقويم ومقارنة النتائج بمضمون الشريحة رقم 10. – قدم المحتوى التدريسي لمواضيع من دروس السنة الثالثة في صورة مواقف مشكلة.	10 د 10 د 10 د
استثمار المكتسبات	– في أثناء عرض شريط لفيلم قصير لدرس نموذجي، تتم دعوتهم إلى استخلاص طرائق التدريس المنتهجة. – توزيع المتدربين إلى فوجين ودعوة كل منهما إلى إعداد نشاط تدريسي بتوظيف إحدى الطريقتين السابقتين، مع الشرح. – واجب منزلي: اختر أحد الدروس، وطبقه باستخدام طريقة التعلم التعاوني. ثم قارن أداء تلامذتك بأدائهم السابق.	10 د 20 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم01: **مدخل:** تتطلب عملية التدريس توظيف عدد من الطرائق الحديثة، يتم التفاضل فيما بينها تبعا للأهداف المرجوة. كما تتحدد في ضوء طبيعة المادة والمرحلة الدراسية وبمستوى وخصائص المتعلمين وبخبرة المدرسين بالمهنة، وأيضا بنوع الإشراف التربوي. وقد ظهرت هذه الطرق نتيجة لظهور الحاجة إلى تغيير النمط التقليدي الجامد في طرق التدريس.

ومن أهم هاته الطرق؛ طريقة التعلم التعاوني وطريقة حل المشكلات.

الشريحة رقم 02: **تعريف طريقة التعلم التعاوني:** هو أسلوب يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة متعاونة وغير متجانسة، يعملون معا بغية تحقيق الأهداف التعلمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن. كما يتعلمون من خلاله مهارات التعاون والاعتماد المتبادل التي تعدهم بشكل أفضل لأحوال الحياة الضرورية وللممارسة الفعالة في الأسرة، أو في المجتمع. فهو بذلك يمثل أحد مظاهر التفاعل الاجتماعي.

*** وحتى يكون التعلم تعاونيا يجب أن تتوفر به العناصر التالية:**

– المشاركة والاعتماد الايجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة.

– إحساس الفرد بمسؤوليته كفرد وكعضو في المجموعة: وهذا يعنى أن مجموعة العمل التعاوني متكافلة ومتضامنة، فكل عضو تقع عليه مسؤولية تعليم نفسه، كما تقع عليه مسئولية التأكد من تعلم الآخرين في مجموعته، ومساعدتهم على التعلم.

مع ملاحظة أنه ليس كل عمل في مجموعة هو عمل تعاوني.

الشريحة رقم 03: **أهداف ومزايا التعلم التعاوني:** ينفرد التعلم التعاوني بعدة مزايا أهمها:

– جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية.

– تنمية المهارات والقيم الاجتماعية لدى التلاميذ (المسؤولية الفردية والجماعية، القابلية للمساءلة والتعاون تقدير العمل الجماعي، التشاور والبعد عن الذاتية، تقبل النقد واحترام الرأي الآخر، الالتزام بالأدوار...)

– يؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والمتعة أثناء التعلم.

– يوفر فرصا لرفع التحصيل الأكاديمي لكافة التلاميذ، كما يمكنهم من الوصول إلى التعلم ذو المعنى من خلال التفاعل وتبادل الأفكار والنقاشات وإثارة الأسئلة والوصول إلى الملخصات.

– انخفاض المشكلات السلوكية لدى المتعلمين.

الشريحة رقم 04: **تكوين المجموعات**: هناك أكثر من طريقة في تكوين المجموعات منها:

– التعيين العشوائي وفق مستويات المتعلمين (مجموعات غير متجانسة)، بحيث تضم كل مجموعة تلاميذ من مستويات مختلفة القدرات.

– الاختيار الذاتي من التلاميذ لمجموعاتهم.

– التعيين تبعا لأنماط التعلم.

الشريحة رقم 05: **دور المدرس في إستراتيجية التعلم التعاوني**: يرتكز دور المدرس في هذا النوع من التدريس بصفة أساسية في:

– اختيار الموضوع والتخطيط والإعداد له بتحديد الأهداف.

– تنظيم الصف وإدارته، وتوجيه التعلم والملاحظة الواعية.

– تكوين المجموعات في ضوء الأسس المناسبة، وتحديد دور كل فرد منها(القائد، المقرر، المنسق المراقب، المشجع ...) مع تغيير الأدوار من حين لآخر لضمان الاعتماد المتبادل.

– التأكد من تفاعل أفراد المجموعة ومشاركة كل فرد منها، وتزويدهم بالإرشادات لتخطي المشكلات المعترضة.

– تقييم أداء المتعلمين وتقدير الجهود والإنجازات للجماعة وللأفراد.

– توضيح وتلخيص ما تم تعلمه.

طريقة حل المشكلات: الشريحة رقم 06: **مقدمة**: يعود الفضل في هذه الطريقة للعالم الأمريكي "جون ديوي" الذي يعرف عنده بأسلوب "التفكير العلمي". والذي كان يرى أن تكون حجرات الدراسة مختبرات لحل مشكلات الحياة الواقعية، ومن خلالها يستطيع التعايش مع المجتمع.

وتستند هذه الطريقة على فكرة أن الطالب لا ينشط فكره إلا عندما تقابله مشكلات مشتقة من الحياة الواقعية ويسعى إلى حلها بالاعتماد على نشاطه الذاتي، بما تمكنه من تطبيق الحلول المتوصل إليها في مواقف مختلفة جديدة.

الشريحة رقم 07: **تعريف طريقة حل المشكلات**: إذا كانت المشكلة تعرف بأنها موقف غامض يستدعي الحل والفهم. فإن طريقة حل المشكلات تعني القدرة على استخدام المبادئ والقواعد والقوانين التي تؤدي بالفرد إلى الحل المطلوب. وبالتالي فهي تعتمد على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها وهي نفسها خطوات التفكير العلمي. مما يمكننا القول بأنها طريقة تدريس وتفكير معا تركز على أسلوب الحل وإجراءاته واستراتيجياته وكيفية اكتشافه بمعرفة التلاميذ وبتوجيه من معلمهم.

ولكي يكون الموقف مشكلة لا بد من توافر ثلاثة عناصر وهي: هدف يسعى إليه، وصعوبة تحول دون تحقيق الهدف، ورغبة في التغلب على الصعوبة عن طريق نشاط معين يقوم به المتعلم.

الشريحة رقم 08: **خطوات حل المشكلات**: تتضمن هذه الإستراتيجية الخطوات الآتية:

– إثارة المشكلة والشعور بها – تحديد المشكلة – جمع الحقائق والبيانات المتصلة بها – اقتراح الحلول (فرض الفروض) واختبار أنسبها للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة – تطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة.

الشريحة رقم 09: **مزايا التدريس بطريقة حل المشكلات**:

– اعتمادها على الدور الإيجابي للمتعلم في البحث عن الحلول للمشكلات.

– تضييق الفجوة بين التعلم في المدرسة والنشاط العقلي خارجها، من خلال ربط التعلم بالواقع والفكر بالعمل.

– تنمي لدى المتعلم خطوات التفكير العلمي من خلال إمداده بجملة من الأساليب والاستراتيجيات.

– تدريب المتعلمين على توظيف الموارد والمكتسبات في حل المواقف أو المشكلات الحياتية.

(الربيعي، 2006)

الشريحة رقم 10: **شروط استخدام طريقة حل المشكلات:**

– أن يكون المدرس قادرا على استخدام هذا الأسلوب.

– أن يحس المتعلم بأهمية المشكلة المبحوثة وأن تكون من واقعه وفي مستوى تفكيره.

– أن يتم التأكد من أن المتعلم يمتلك الموارد الضرورية التي يحتاجها في حل المشكلة.

اللقاء 08: **الدرس الرابع: كفاية استخدام الوسائل التعليمية** اليوم: .....

الوحدة: الثانية **الحصة التدريبية**: الرابعة **الموضوع**: كفاية استخدام الوسائل التعليمية

أساليب التدريب: المناقشة الموجهة، العمل التعاوني، العصف الذهني.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show.

هدف الحصة التدريبية: أن يكتسب المتدرب كفاية اختيار وتوظيف الوسائل التعليمية.

الأهداف التعلمية: في نهاية الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على أن:

– يصل إلى تعريف شامل للوسائل التعليمية.

– يحدد أهمية استخدام الوسائل التعليمية في العملية التربوية.

– يحسن اختيار الوسيلة التعليمية المتوافقة مع أهداف الدرس قبل استخدامها.

– يوظف الأدوات والوسائل التعليمية بصورة محققة للأهداف.

– يوظف السبورة بشكل مناسب.

– يتدرب على الاستخدام الأمثل للوسائل الشائعة الاستعمال في الغرفة الصفية.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن

وضعية الانطلاق	– من خلال الشريحة رقم01 وبأسئلة موجهة يناقش المتدرب المحتوى من خلال عرض وجهة نظره.	10 د
بناء التعلمات	– عرض الشريحة رقم 02 للوصول إلى تعريف الوسائل التعليمية تعريفا وافيا. – عرض الشريحة رقم 03 لتحديد أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة للمدرس والمتعلم. انطلاقا من الأهمية السالفة الذكر حدد أهم معوقات استخدام الوسائل التعليمية. – التطرق إلى قواعد استخدام الوسيلة التعليمية سواء قبل الاختيار أو عند استخدامها من خلال محتوى الشريحة رقم04. – دعوتهم تعداد وتصنيف للوسائل التعليمية، ثم التركيز على كفاية استخدام السبورة الشريحة رقم 05. – انطلاقا من محتوى الشريحة رقم 06 يتم تقديم بعض التصورات في إنتاج وتوفير وسائل تعليمية. دعوة المتدربين طرح خبراتهم في هذا المجال للنقاش. – اطلع على محتوى المادة العلمية المتضمنة في الوحدة الأولى من كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الخامسة، ثم حدد الوسائل التعليمية المناسبة لهذه الوحدة.	10 د 10 د 15 د 10 د 10 د
استثمار المكتسبات	– التدرب على الاستخدام الأمثل للوسائل الشائعة الاستعمال: السبورة، الكتاب المدرسي، اللوحة، المعلقات... – دعوة أحد المتدربين تلخيص كل ما جاء في الحصة عن الوسائل التعليمية. واجب منزلي: قم بتحديد الوسائل التعليمية اللازمة لبرنامج الفصل الثاني لمادة الرياضيات للسنة الرابعة ابتدائي.	20 د 05 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم01: **مدخل**: إن التنوع في مصادر التعلم يثري العملية التعليمية, ويساعد التلاميذ على سرعة الفهم والاستيعاب. ومن هنا تأتي أهمية استخدام الوسائل التعليمية في التدريس، إذ يعتمد نجاح الكفايات والأهداف التعلمية المسطرة إلى حد كبير على حسن اختيار واستغلال هاته الوسائل التي تستخدم كمصدر للتعلم بالإضافة إلى استخدامها كوسيلة إيضاح.

الشريحة رقم 02: **تعريف**: تعرف الوسائل التعليمية بأنها "جميع المعدات، والمواد، والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف أو خارجها بهدف تحسين العملية التعليمية – التعلمية، وزيادة فاعليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها" **(الحيلة، 2009، ص 313)**.

الشريحة رقم 03: **أهمية الوسائل التعليمية**: تكمن أهمية الوسيلة التعليمية بالنسبة للمدرس والمتعلم في:

– توفير الوقت والجهد وخلق الحيوية وتحاشى الوقوع في اللفظية.

– توفر عيانيا الأساس المادي المحسوس للتفكير الإدراكي بما يساعد على تكوين صور مرتبطة لها في الأذهان.

– تزيد من مشاركة المتعلم الايجابية وتشويقه والاحتفاظ بنشاطه وجذب انتباهه وإبعاد الملل عنه.

– تساعد على إشراك جميع الحواس مما يجعل التعلم أكثر فاعلية وأبقى أثراً وأقل احتمالا للنسيان.

– تساعد في التغلب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصف، لأنها توفر خبرات واقعية حقيقية من الصعب الحصول عليها بدونها.

الشريحة رقم 04: **قواعد استخدام الوسيلة التعليمية**: تعد كفاية اختيار واستخدام الوسائل إحدى المؤشرات الدالة على جودة أداء المدرس، لذا وجب مراعاة جملة من القواعد هي:

1) قواعد قبل استخدام الوسيلة (اختيار الوسيلة):

– تحديد الوسيلة المناسبة الوثيقة الصلة بالدرس المقدم، مع التثبت من توافرها وإمكانية الحصول عليها.

– أن تكون جذابة ومشوقة ومثيرة لاهتمام التلاميذ وملائمة لمستوى نضج المتعلمين.

– فحص الوسيلة وتجريبها للتأكد من صلاحيتها وتحقيقها للهدف المنشود مع تحضيرها المسبق.

– أن تتوافر في الوسيلة عوامل الأمان.

2) قواعد عند استخدام الوسيلة:

– عرض الوسيلة في الوقت والمكان المناسبين، على أن يتم إخفاؤها مباشرة بعد تأدية الغرض.

– التأكد من رؤية الجميع لها مع إتاحة الفرصة للمتعلمين في تحضيرها والمشاركة في استخدامها.

– عدم المبالغة في استعمال الوسائل لأنها قد تؤدي إلى نتائج عكسية تشتت الانتباه.

– إشراك المتعلمين في استخدامها ما أمكن، وتشجيعهم على صيانتها والمحافظة عليها.

الشريحة رقم 05: **كفاية استخدام السبورة**: تعتبر السبورة من أهم الوسائل التربوية لذا وجب حسن استغلالها لتزيد من تشويق التلاميذ وجاذبيتهم نحو التدريس من خلال تسجيل المدرس للمعلومات الأولية عن النشاط التدريسي قبل الشرح، وحرصه على استخدام الألوان، ونظافة السبورة، مع استعمال عمليتي المحو والكتابة على السبورة في الوقت المناسب، أضف إلى ذلك مشاركة التلاميذ في استخدامها.

ويرى **(Doff, 1995, p 44)** أن الاستعمال الصحيح للسبورة مؤسس على عوامل يجب مراعاتها وهي:

- ✓ الكتابة على استقامة وبخط واضح، مع احترام حجم الخط.
- ✓ استخدام الجزء العلوي للسبورة بصورة أساسية وعدم اللجوء للجزء السفلي إلا للضرورة، على أن الكتابة في جزء من السبورة أفضل من الكتابة على كاملها.
- ✓ صياغة أسئلة التعلم على السبورة كمثير استفهامي.
- ✓ الوقوف في وضعية لا تحجب الكتابة على المتمدرسين.
- ✓ إقران الكتابة بالقراءة، وبصوت مرتفع مع طرح أسئلة لجذب الانتباه من حين لآخر.

الشريحة رقم 06: **تصورات في إنتاج وتوفير وسائل تعليمية**: بقصد التشجيع على إنتاج الوسائل التعليمية من الخامات المحلية نقترح:

– تحديد الوسائل من بداية الموسم ومحاولة اقتنائها وإثراء المتحف بها.

– استغلال المكتبة المدرسية كمصدر من مصادر التعلم.

– ربط التزيين الفني والتربوي للقسم بوسائل تسهل العودة إليها كلما اقتضت الضرورة لذلك.

– استغلال حصص انجاز المشاريع وحصص التربية التشكيلية والفنية والعلمية التكنولوجية والنشاطات اللاصفية في إنتاج الوسائل التعليمية.

– الاهتمام بالمساحات الخضراء وأعمال البستنة على مستوى المدرسة.

– إنتاج الوسائل الرياضية البسيطة (كالحواجز من قارورات...) والمجسمات من مخلفات المطعم (علب وصناديق)...

ومن بين ما يجب توفيره في حجرة الدرس:

– **المنضدة الرملية:** هدفها هو تقريب الواقع والظواهر المختلفة إلى ذهن المتعلم بإضافة أشياء كالأشجار والحيوانات والمباني أو السيارات التي يتم إعدادها من قبل التلميذ من الورق أو الإسفنج أو الصلصال أو سواها.

– **العروض المتحركة:** بتوفير خيط أو سلك مشدود إلى الجهتين لتسهيل تحريك الصور أو الكلمات.

– **تحضير قوائم شتى لصور أو نماذج مع التسمية لـ:** الطيور، الحيوانات، العملات، الحبوب، أنواع الأتربة، الخضر، الفواكه، المهن، وسائل النقل، الفصول الأربعة، الألوان، أعضاء الجسم....

اللقاء 09: الدرس الخامس: كفاية إدارة الصف اليوم: .....

الوحدة: الثانية **الحصة التدريبية:** الخامسة **الموضوع:** كفاية إدارة الصف

أساليب التدريب: المناقشة الموجهة، العمل التعاوني، العصف الذهني، النشاط الفردي.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show.

هدف الحصة التدريبية: أن يكتسب المتدرب كفاية إدارة البيئة الصفية الفعالة.

الأهداف التعلمية: في نهاية الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على أن:

– يقارن بين المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للإدارة الصفية.

– يستنبط الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها إدارة الصف الفاعلة.

– يعدد أهم المشكلات الصفية الشائعة في الوسط المدرسي.

– يستنتج أسباب ومصادر المشكلات الصفية.

– يقترح حلولا عملية لمعالجة بعض المشكلات الصفية.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	بعد أن أسند إليك الفوج التربوي لاحظت أن طلابه يفتقرون للانضباط، في رأيك ما هي التصرفات التي ستقوم بها ؟ (عصف ذهني) – ناقش محتوى الشريحة رقم01 موضحا وجهة نظرك	10 د 05 د
بناء التعلمات	– ما تصورك عن إدارة الفصل ؟ قارن إجابتك بما يلي: عرض الشريحة رقم02. جاء في الشريحة السابقة بأن إدارة الصف فن وعلم اشرح المقولة. اقتراح الإجابات	10 د 10 د

	ويتم الاختيار بالمفاضلة بينها. – عرض ومناقشة للشريحة رقم 03 المتعلقة بأهداف إدارة الصف الفاعلة. في ضوء النشاط السابق، حدد محكات إدارة الفصل التي تنقصك معللا سبب ذلك. دعوتهم ذكر بعض المواقف الطارئة والتعبير عن كيفية التعامل معها. – من واقع خبرتك؛ ما أهم المشكلات الصفية التي تعاني منها في البيئة المدرسية ؟ إلى أي حد تتوافق مع ما هو مدرج في الشريحة رقم 04. – مناقشة جماعية حول أسباب المشكلات الصفية انطلاقا من محتوى الشريحة رقم05. الاستماع لما أعدته المجموعات والخروج بقائمة واحدة. – استنادا إلى خبرتك التربوية اكتب قائمة للقوانين الصفية الأساسية. – ما أساليب معالجة المشكلات الصفية ؟ مقارنة ما تم التوصل إليه مع محتوى الشريحة رقم 06. – دعوة كل متدرب بتقديم تجربته في كيفية التصرف أو في معالجة المشكلات الصفية التي قابلها. – باستعمال أسلوب العصف الذهني ما هو التصرف الأنسب لمعالجة المشكلات الصفية السابقة، مع التعليل. ناقش إجاباتك مع زملائك في المجموعة. الإجماع على الأساليب غير المناسبة لعلاج مشكلات الفصل، وعلى الحلول الأكثر فعالية.	15 د 10 د 10 د 10 د 10 د 10 د 10 د
استثمار المكتسبات	– الوصول مع المتدربين إلى رسم تخطيط نموذجي يوضح التوزيع الأمثل للطلاب وأثاث غرفة الصف لفوج افتراضي. – واجب منزلي: لاحظ درسا من دروس أحد زملائك وحدد مدى ممارسته لكفاية إدارة الصف.	10 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم01: **مقدمة**: تعتبر صعوبة إدارة الصف من أكثر المشكلات التي تعترض المدرسين خاصة المبتدئين منهم. فهذه العملية لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط فقط بل تتعدى إلى توفير مناخ اجتماعي ونفسي إيجابي، بالإضافة إلى تنظيم البيئة الفيزيقية للقسم. ومن منطلق أن بيئة التعلم الجيدة تؤدي إلى نتائج تعليمية جيدة فقد دلت نتائج الدراسات على وجود علاقة بين أساليب المدرس في إدارة الصف وسلوكيات وتحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو المدرسة.

وتعد إدارة الصف فنا وعلما، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ، وتعد إدارة الصف علما قائما بذاته بقوانينه وإجراءاته.

(غباري، وأبو شعيرة، 2008، ص223)

الشريحة رقم 02: **تعريف**: إذا كان المفهوم التقليدي لإدارة الصف يتضمن الضبط وحفظ النظام بما يكفل هدوء التلاميذ فإن المفهوم الحديث للإدارة الصفية يتعدى ذلك إلى توفير المناخ العاطفي والاجتماعي

وتهيئة جو ديمقراطي يشجع على التفاعل والتعلم مع تنظيم البيئة الفيزيقية، وملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم. على أن المحافظة على النظام في غرفة الدراسة هو جزء من إدارة الفصل, كما لا تعني السيطرة على الطلاب وعدم السماح لهم بالحركة أو الكلام.

وفي هذا الشأن يعرفها **(حميدة وآخرون، 2003، ص 234)** بأنها "كل ما يقوم به المعلم داخل الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوا تربويا، ومناخا ملائما يمكِّن المعلم والتلميذ معا من بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة".

أما **(الحيلة، 2009، ص 255)** فيرى بأنها " تشير إلى عمليات توجيه وقيادة الجهود التي يبذلها المعلم وطلبته في غرفة الصف، وأنماط السلوك المتصلة بها، باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة بدرجة عالية من الإتقان".

من خلال هذين التعريفين نستشف بأنها الكفاية المهمة والأكثر صعوبة والتي يجب أن يتمكن منها المدرس حتى يستطيع تحقيق الأهداف المسطرة في ظروف حسنة من جهة، ومن جهة أخرى يحد بقدر ما يستطيع من معوقات عملية التدريس من خلال ضبط المشكلات الصفية مع التنظيم الفيزيقي والاجتماعي لبيئة القسم.

الشريحة رقم 03: **أهداف إدارة الصف الفاعلة**: تهدف إدارة الفصل الفاعلة إلى تحقيق الآتي:

- تحقيق النظام والانضباط الصفي.
- توفير المناخ النفسي العاطفي والاجتماعي، مراعيا في ذلك طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم.
- الملاحظة المستمرة للمتعلمين والحرص على عدم تركهم بدون عمل.
- تنظيم البيئة الفيزيقية والمادية للقسم (توفير الإضاءة والتهوية المناسبة، تنظيم جلوس التلاميذ والوسائل).
- القدرة على توزيع زمن الحصة على خطوات ومراحل الدرس المختلفة.
- حسن التصرف بهدوء واتزان في المواقف الصفية الطارئة والمحرجة.
- التمكن من المادة العلمية مع حسن الاستخدام لنبرات الصوت والحركة المناسبة.

الشريحة رقم 04: **أهم المشكلات الصفية**: تذكر الكتابات المتخصصة أن من أكثر المشكلات الصفية شيوعاً ما يلي:

- عدم انجاز المهام والواجبات المدرسية – الغش في الاختبارات وأداء الواجبات – عدم إحضار الأدوات المدرسية – التسيب والضجيج وعدم الانضباط – العنف والعدوان – ضعف دافعية التلاميذ للتعلم وانصرافهم عن متابعة المعلم – الحضور المتأخر للمدرسة – عدم التقيد بتوجيهات المدرس والرد عليه بطريقة غير لائقة.

الشريحة رقم 05: **أسباب المشكلات الصفية**:

أ- أسباب ناجمة عن سلوكيات المدرس:

- الضعف في الشخصية، والمظهر والهندام غير اللائقين.

– عدم التمكن من المادة التعليمية مع سوء التخطيط أو انعدامه.
– قلة الإثارة والمتعة نتيجة الرتابة وعدم التنويع في أساليب التدريس.
– الانشغال عن متابعة أعمال التلاميذ, والتمييز في المعاملة بينهم.
– عدم تحديده للقواعد والقوانين للنظام الصفي التي يجب الالتزام بها.
– القيادة المتسلطة واللجوء للتهديد والوعيد والعقاب الجماعي، وكبت مشاعر الطلبة والتقييد من حركتهم وعدم إعطائهم فرصة للتعبير أو التنفيس.

ب – أسباب تعود إلى المتعلم منها: شعور المتعلم بالضجر والملل، رغبة المتعلم في جذب الانتباه إليه أو رغبته بالانتقام من زميله أو من معلمه، رغبته في إظهار السلطة والقوة، وجود اضطرابات نفسية أو انفعالية لدى المتعلم، الجو التنافسي العدواني، الاتجاه السلبي نحو المدرس أو المادة الدراسية.

ج – أسباب تعود إلى البيئة الصفية والإدارة المدرسية منها: اكتظاظ الأفواج التربوية، صعوبة المادة الدراسية، سوء حالة البيئة الصفية (إضاءة، حرارة، برودة، تهوية)، التعاطف مع التلاميذ المشاغبين، تفاقم مشكلات بعض التلاميذ وعدم إيجاد الحلول لها، ضعف الإدارة المدرسية.

د – أسباب تعود إلى الأسرة والمجتمع منها: المشكلات الأسرية، عدم شعور المتعلم بالحنان والعاطفة الأبوية، عدم متابعة البيت للتلميذ دراسيا، عدم تعاون البيت مع المدرسة، انتشار العنف في المجتمع، دور أجهزة الإعلام في انحراف الشباب.

الشريحة رقم 06: **أساليب معالجة المشكلات الصفية:** لتحقيق بيئة صفية فعالة وخالية من المشكلات السالفة يجب القيام بـ:

– الوقاية من خلال صياغة قواعد معقولة للنظام الصفي والتذكير بها من حين لآخر.
– اللقاءات الفردية مع المتعلم، وتعزيز التنسيق والتعاون بين الأسرة والمدرسة.
– تعزيز السلوك الايجابي بتقديم المكافآت والحوافز، مع التذكير اللفظي بالرضا عن السلوك المرغوب.
– استخدام الإشارات والتلميحات غير اللفظية.
– إشغال التلاميذ بالأنشطة التعليمية ومراقبة أدائهم لها، لأن التلميذ إذا لم تشغله شغلك.
– عدم التساهل مع المتعلم عند ملاحظة السلوك غير السوي.

ومن أكثر الممارسات غير المناسبة شيوعا في إدارة الفصل ما يلي:

– الممارسات المهددة والمعاقبة (العقاب – التهديد – السخرية – الاستهزاء).
– الممارسات المشتتة والمتجاهلة (تجاهل السلوك السيئ، تغيير تكوين الجماعة، تحويل السلوك).
– الممارسات المسيطرة والضاغطة (اللوم والتوبيخ الضغط من ذوي السلطة، المناشدة والنصح، الإجبار على القيام بأعمال معينة).

مع ملاحظة أن الأساليب غير المناسبة لإدارة الفصل قد تنجح وتغير السلوك مؤقتا وتؤدي إلى خضوع ظاهري ومزيد من الإحباط والحقد الكامن.

اللقاء 10: **الدرس السادس: كفاية التحفيز** اليوم: .....

الوحدة: الثانية **الحصة التدريبية**: السادسة **الموضوع: كفاية التحفيز**

أساليب التدريب: المناقشة الموجهة، العمل التعاوني، العصف الذهني، النشاط الفردي.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show، عرض أفلام.

هدف الحصة التدريبية: أن يكتسب المتدرب كفايات استخدام أساليب تحفيز التلاميذ.

الأهداف التعلمية: في نهاية الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على أن:

- يتعرف على مفهوم التعزيز (التعريف والأهمية).
- يتوصل من خلال المناقشة إلى العوامل المؤثرة في فاعلية التعزيز.
- يتعرف على كفاية إثارة دافعية التعلم للتلاميذ.
- يبرز أسباب انخفاض الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المرتبطة بالمدرسة انطلاقا من مظاهرها.
- يستنبط طرق استثارة الدافعية للتعلم.
- يتعرف على كفاية جذب انتباه المتعلمين.
- يقسّم أسباب شرود المتعلمين حسب العوامل المدرسية المسببة لها.
- يتدرب على الأساليب المناسبة لجذب انتباه التلاميذ وكيفية الاحتفاظ به.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	- ناقش محتوى الشريحة رقم 01 موضحا وجهة نظرك.	05 د
بناء التعلمات	**أولا: كفاية التعزيز**	
	- عرض الشريحة رقم 02 مناقشة التعريف ودعوتهم اقتراح صيغ أخرى له. انطلاقا من أنواع التعزيز السابقة أعط أمثلة عنها. أي المعززات من وجهة نظرك تعد أكثر فاعلية في تقوية السلوك ؟ ولماذا ؟	10 د
	- عرض الشريحة رقم 03 لاستنباط العوامل المؤثرة في فاعلية التعزيز.	05 د
	- إبراز دور التعزيز في العملية التعليمية انطلاقا من عرض الشريحة رقم 04.	05 د
	ثانيا: كفاية إثارة الدافعية	
	- مناقشة المقولة ثم محتوى الشريحة رقم 06 لتبيان أهمية الدور الذي تلعبه الدافعية في التعلم.	10 د
	- حدد مظاهر ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، ثم ناقش محتوى الشريحة رقم07	10 د
	- انطلاقا من المظاهر السابقة حدد أهم الأسباب المؤدية إلى انخفاض دافعية التعلم لدى التلاميذ(عصف ذهني). ليتم عرض الشريحة رقم 08 ثم مقارنتها مع أعمال المجموعات.	10 د
	- بالتعاون مع أفراد مجموعتك اذكر الأساليب التي تطبقها لاستثارة دافعية التعلم	10 د

	للتلاميذ. قارنها بما هو مكتوب في الشريحة رقم 09. عرض فيلم من 10د يحتوي على درس نموذجي قصير لمدرس متميز تظهر فيه الأداءات الخاصة باستثارة الدافعية للتعلم. تعقيب ومناقشة. **ثالثا: كفاية جذب الانتباه** – مناقشة المقدمة الشريحة رقم 10 ثم التعريف الشريحة رقم 11 للتوصل إلى مفهوم عام لكفاية جذب الانتباه. اختر موضوعا من مادة التاريخ للصف الرابع، وقم بجذب انتباه التلاميذ بالأساليب المذكورة في التعريف. – مناقشة جماعية حول أسباب الشرود لدى التلاميذ الواردة في الشريحة رقم 12. – تقديم تطبيقات تربوية لجذب الانتباه مع تدعيمها بمضمون الشريحة رقم 13. – عرض فيلم من 08 د لدرس نموذجي يتضمن تطبيقات تربوية لكفاية جذب الانتباه. قارن أداءك بأداء الدرس النموذجي المشاهد.	10 د 10 د 05 د 10 د 15 د
استثمار المكتسبات	– اكتب خلاصة ما وصلت إليه عن كفاية التحفيز. – واجب منزلي: بعد عودتك للمدرسة جرّب في كل حصة بعض أساليب: التعزيز إثارة الدافعية، جذب الانتباه وقم برصد نتائجها.	05 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم 01: **مدخل**: تضم كفاية التحفيز مجموعة الإجراءات التي تقوم بتنشيط وتقوية دافعية التلاميذ للتعلم وتثير انتباههم وتبعث فيهم الرغبة والاستمرار في التعلم. وما يمكن أن يشار إليه ما لشخصية وسلوك المدرس من دور كبير في توظيف هاته الكفاية وفي خلق الظروف التعليمية التعلمية، التي تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابات المرغوب فيها، وشعور التلاميذ بالرضا والارتياح في أثناء تفاعلهم داخل الصف. على أن كل مدرس يستخدم التحفيز يجد نفسه ملزما أن يدرس خصائص المتعلمين ويفهمها.

أولا: كفاية التعزيز الشريحة رقم 02: **تعريف**: يعرف **"ثورندايك"** التعزيز بأنه "إثراء الأداء أو الاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به".

(حميدة وآخرون، 2003، ص 131)

وتعرفها **(الفتلاوي، 2004، ص 38)** بأنها كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم لغرض الاعتراف أو التدعيم لاستجابات الطلبة لزيادة احتمال تكرارها.

وقد يكون تثمين أعمال التلاميذ عن طريق التعزيز المعنوي الإيجابي بشقيه اللفظي (عبارات لإطراء) وغير اللفظي (الحركة، الإيماءات) أو المادي (مكافآت، درجات) كما قد يكون التعزيز سلبيا (إيقاف العقاب، تجاهل السلوك)؛ على أن الثواب أوقع أثراً من العقاب.

الشريحة رقم 03: **العوامل المؤثرة في فاعلية التعزيز**:

1- فورية التعزيز بحيث يكون عقب حدوث الاستجابة المطلوبة وفي الوقت المناسب.
2- المواظبة والاستمرار في تعزيز السلوك المرغوب إلى ما بعد تقويته.
3- تتوقف كمية التعزيز على درجة صعوبة السلوك وعلى مستوى الحرمان أو درجة الإشباع المطلوبة.
4- التنويع والجدية في صيغ وأساليب التعزيز وعدم الثبات على أنماط محددة مع كل تلميذ وفي كل درس.
5- استخدام المعززات المناسبة بحكمة وبعدالة بين التلاميذ.

الشريحة رقم 04: **أهمية التعزيز**: تترتب على عملية التعزيز جملة من النتائج أهمها:
1- إثارة دافعية التعلم لدى الفرد ودفعه إلى بذل مجهود أكبر وأداء أفضل لتحقيق أهدافه.
2- يعتبر وسيلة فعالة لزيادة المشاركة الايجابية للمتعلم في مختلف الأنشطة التدريسية.
3- إشباع العديد من الحاجات النفسية للتلميذ كالتقدير لذاته والحاجة إلى النجاح.
4- يلعب دوراً هاماً في حفظ النظام وضبطه في الفصل.
5- يتعدى تأثيره إلى سلوك بقية زملاء التلميذ المعزز.

ثانيا: كفاية إثارة الدافعية الشريحة رقم 05: **مقدمة**: يقول المثل "إنك تستطيع أن تقود حصانا إلى الماء ولكن لا تستطيع أن تجبره على الشرب" مناقشة المقولة.

يرى بعض العلماء أن ضعف تحصيل المتعلمين وفشلهم، أو تعلم مواد ومواضيع معينة يرجع إلى غياب أو ضعف الدافعية لديهم. وإن فشل المدرس في استثارة الدافعية للتعلم أو المحافظة على استمرارها الناتج عن جهله بدور الدافعية أو لعدم قدرته على إثارتها يترتب عنه الكثير من المشكلات الصفية.

الشريحة رقم 06: **تعريف**: يعتبر عنصر إثارة التشويق وتوليد الرغبة لدى المتعلمين من أهم العوامل المحفزة على إقبالهم على النشاطات التدريسية. فمن بين التعريفات لهذا المفهوم، يعرف بأنه "حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين".
(راشد، 2005، ص 144)

كما يفترض معظم المنظرين أن الدافعية مرتبطة بأداء جميع الاستجابات المتعلمة ولن يظهر السلوك المتعلم ما لم يتم توليد الطاقة اللازمة لذلك **(أبو جادو، 2008، ص 293)**.

فبالإضافة إلى تحرير الطاقة الانفعالية للفرد فإن للدافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تنشيطه وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة **(غباري وأبو شعيرة، 2008، ص275)**

الشريحة رقم 07: **مظاهر ضعف الدافعية للتعلم**: من مظاهر انخفاض الدافعية:
- تدني التحصيل - الرسوب والتسرب - الشعور بالملل والتعب - عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية - الانسحاب والابتعاد عن موضوع الدرس- انعدام روح التفاعل بين المعلم والتلاميذ - الانشغال بالأدوات المدرسية - عدم الرغبة في الدراسة بأكملها أو لبعض المواد.

الشريحة رقم 08: **أسباب انخفاض دافعية التلاميذ المرتبطة بالمدرسة**:

– الطريقة التقليدية والروتينية في إلقاء الدروس.
– عدم إلمام المدرس بعناصر الإثارة والتشويق في الدرس.
– عدم التخطيط الجيد للدرس.
– تتابع الحصص الدراسية دون فترات الراحة الكافية.
– قلة التعزيز.

الشريحة رقم 09: **طرق استثارة الدافعية للتعلم**: للحفاظ على ديمومة السلوك ومده بالطاقة اللازمة وجب:
– التأكد من انتباه المتعلمين وتمكنهم من متطلبات التعلم السابقة.
– حث المتعلمين على طلب العلم وتزويدهم بنتائج تعلمهم وتثمينها، وإبراز قيمتها في الحياة العملية.
– الحرص على تهيئة المناخ الصفي الإيجابي.
– منح المكافآت، وإظهار الحماس والجدية في التدريس.
– توفير أنشطة تنافسية وأخرى جماعية يتفاعل فيها الطلاب مع بعضهم البعض (الرحلات، المعارض ...).
– إشراك المتعلمين في فعاليات الدرس مع ربطه بواقعهم وبميولهم وحاجاتهم.
– التخطيط الجيد للدرس.
– التنويع في الأساليب التدريسية وفي استخدام المثيرات والوسائل التعليمية بما يتناسب والموقف التدريسي.

ثالثا: كفاية جذب الانتباه الشريحة رقم 10: **مقدمة**: إن مشكلة انصراف الطلاب عن الدرس نتيجة لتعدد المثيرات داخل غرفة الصف، تعني البعد الذهني عن جو الصف الدراسي والانشغال بأمور أخرى قد تكون نتيجة سبب مشكلات اجتماعية أو نتيجة الإجهاد الذهني والتعب الجسمي أو تتعلق بالمعلم ذاته بسبب طريقته، صوته، أو بسبب عدم تنظيم البيئة الفيزيقية للقسم **(الفرح ودبابنة، 2006، ص 264)**.

الشريحة رقم 11: **تعريف**: يقصد بكفاية جذب الانتباه جميع الأفعال التي يقوم بها المدرس بهدف الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس وذلك عن طريق التغير المقصود في أساليب عرض الدرس.

وتعتبرها **(الفتلاوي، 2004، ص 37)** بأنها أولى خطوات إذكاء شوق الطلبة وإثارة اهتمامهم للدرس عن طريق قيام المعلم بإجراءات متعددة منها: التهيئة للدرس والأسئلة من الحياة والاستثارة ببعض الأمثلة أو الصور والنماذج أو الحركات وكل ما من شأنه الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس.

الشريحة رقم 12: **أسباب الشرود عند الطلاب**: تتعدد العوامل المدرسية المسببة لظاهرة شرود الطلاب نذكر منها:

1- أسباب تتعلق بالمدرس منها: – عدم استخدامه للمثيرات والمعززات والأساليب التدريسية المتنوعة – ضعف صوته – أن يكون جامدا لا يبتسم ولا يتحرك – يسرد الدرس سرداً من الكتاب – لا يقيم وزناً

لأهمية فهم طلابه – عدم تمكنه من المادة العلمية التي تكون غالبا لعدم تحضيره لخطة سير الدرس ذهنياً أو كتابياً.

2- <u>أسباب تتعلق بالمتعلم منها</u>: – ضعف التحصيل الأكاديمي – التعب والإجهاد والملل – عدم التوازن الانفعالي نتيجة لمشكلات شخصية واجتماعية يعيشها – انشغاله أو وجود بعض المشتتات – عدم قناعته وتقبله لشخصية المدرس، أو لحمله أفكارا خاطئة عن المادة وأهميتها في تحصيله.

3- <u>أسباب تتعلق بالبيئة الصفية والإدارة المدرسية منها:</u> – سوء ترتيب الفصل، وعدم نظافته – عدم ملاءمة المناهج لاهتمامات التلاميذ وحاجاتهم – كثافة البرامج الدراسية وعدم تخصيص فترات للراحة – ارتفاع درجة الحرارة – عدم توفر المستلزمات والخدمات الضرورية (أدوات مدرسية، أثاث المدرسي كهرباء...) – عدم السعي لحل مشكلات المتعلمين ...

الشريحة رقم 13: **<u>تطبيقات تربوية لجذب الانتباه</u>**: من المؤشرات الميدانية الدالة على وجود هذه الكفاية بإتقان هي:

– إجراء المسابقات الخفيفة داخل الفصل.

– التنويع في المثيرات (حركات المدرس، نبرة الصوت، الانطباعات البصرية) وفي أساليب التدريس المستخدمة وإيقاعها.

– تغيير المدرس لمكانه وتغيير وضعية أو مكان جلوس التلاميذ.

– التأكد من خلو حجرة الدرس من المشتتات.

– توظيف أسلوب القصة والتنشيد، والقيام بحركات تغيير الوضعية كالتصفيق المزدوج، والنقر بالقدمين.

– توجيه الأسئلة بشكل عشوائي غير متوقع أو مرتب.

– عرض المادة بشكل جدي مع ربط الأسئلة والأنشطة التعليمية بواقع وبحاجات المتعلمين.

– استعمال المدرس للأمثلة والصور والنماذج والحركات مع مخاطبة المتعلمين بأسمائهم.

<u>الوحدة الثالثة</u>: كفاية تقويم الدرس

<u>أهداف الحصص التدريبية</u>: أن يكون المتدرب في نهاية الوحدة التدريبية قادرا على أن:

– يعزز خبراته في مجال التقويم وتنميتها وفق أساليب حديثة.

– يكتسب الكفايات اللازمة للصياغة السليمة للأسئلة الصفية.

– يوظف بطريقة فعالة كفاية التغذية الراجعة.

– يمتلك كفاية بناء الاختبارات التحصيلية.

التوزيع الزمني لدروس الوحدة الثالثة

	الموضوع	الزمن	عدد الحصص التدريبية

تقويم الدرس	مفهوم تقويم الدرس	ساعة ونصف	01
	كفاية طرح الأسئلة	ساعة ونصف	01
	كفاية تقديم التغذية الراجعة	ساعة	01
	كفاية بناء الاختبارات التحصيلية	ساعة ونصف	01
	المجموع	05 ساعات ونصف	04

اللقاء 11: الدرس الأول: مفهوم تقويم الدرس اليوم: .....

الوحدة: الثالثة **الحصة التدريبية:** الأولى **الموضوع:** مفهوم تقويم الدرس

أساليب التدريب: المحاضرة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، النشاط الفردي.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show، نماذج من أعمال التقويم.

هدف الحصة التدريبية: أن يعزز المتدرب خبراته في مجال التقويم وتنميتها وفق أساليب حديثة.

الأهداف التعلمية: بعد الانتهاء من الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرًا على أن:

- يميز بين القياس والتقييم والتقويم.
- يعرف التقويم التربوي بأسلوبه.
- يوضح أهمية التقويم في العملية التربوية.
- يوظِّف مستويات التقويم عبر مراحل الدرس (تشخيصي، تكويني، تحصيلي).
- يكتشف أغراض التقويم الصفي.
- يحدد خصائص التقويم التربوي الجيد.
- يعدد عيوب التقويم التقليدي.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	– حدد مفهوم كل من القياس والتقييم والتقويم. أبرز أوجه الاختلاف بينها. قارن ما توصلت إليه مع محتوى الشريحة رقم 01 موضحا وجهة نظرك.	10 د
بناء التعلمات	– ماذا تعرف عن التقويم ؟ عرض الشريحة رقم02. مناقشة التعاريف للوصول إلى تعريف شامل لمفهوم التقويم التربوي.	10 د
	– استخلاص أهمية التقويم في العملية التعليمية مع مناقشة ومقارنة بمحتوى الشريحة رقم03 . حاول أن تتذكر 4 عبارات عن الأهمية من العبارات المذكورة سابقا.	10 د
	– اشرح بأسلوبك مستويات التقويم التي تستعملها في كل نشاط تدريسي (تعلم تعاوني). قارن إجابتك بمحتوى الشريحة رقم04.	10 د
	– في رأيك لماذا نقوم بعملية التقويم. قارن إجابتك بما يلي: عرض الشريحة رقم05.	05 د
	– بعد عرض ومناقشة خصائص التقويم الجيد الشريحة رقم06 يتم إسقاط ومقارنة محتواها على التقويم المعد لمعرفة مدى توافره على تلك الخصائص.	10 د
	– تقديم محاضرة لمدة 10 د تتمحور حول التقويم التربوي التقليدي. انطلاقا مما ذكر حدد عيوب التقويم الممارس من قبل المدرسين. استخلص أوجه	15 د

	تطابقها مع محتوى الشريحة رقم07.	
استثمار المكتسبات	– تكليف كل مجموعة بتحليل وتخطيط واقتراح تقويم لدرس في مادة محددة.	20 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم01: **مقدمة**: إذا كان القياس يعني التقدير الكمي للأداء والتقييم هو جمع النتائج لمقارنتها بغيرها وإصدار أحكام عليها؛ فإن التقويم أدق وأشمل إذ يتعدى إلى البحث عن الأسباب وتعديل المسار والاعوجاج.

كما يعد التقويم حلقة الربط بين مراحل الدرس الواحد وبين الدروس معا. إذ يتم به الحكم على مدى تعلم التلاميذ وتحقيق الأهداف والغايات التعليمية المطلوبة. كما تزود المعلم ببيانات عن أدائه بهدف تحسين إجراءات تدريبه. وبالتالي فهو لا يمثل الحلقة الأخيرة في هذه العملية بقدر ما يمثل الخطوة الأولى في التخطيط للدروس المستقبلية.

الشريحة رقم 02: **تعريف التقويم التربوي**: إذا كان المعنى اللغوي للتقويم يعني التقدير والتعديل والإصلاح فإن التعريف الاصطلاحي لهذا المفهوم هو:

- حسب "**كوبر**"**(cooper .1999)** "عملية الحصول على المعلومات بطرق مختلفة واستخدامها في تشكيل حكم يستخدم في اتخاذ القرارات" **(الحيلة، 2009، ص 347).**
- هو عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية **(راشد، 2005، ص 177).**

الشريحة رقم 03: **أهمية التقويم في العملية التربوية**: وفر الأدب التربوي والنفسي ونظرية القياس عددا من النقاط التي تبرز أهمية التقويم في العملية التربوية. وأهم هذه النقاط هي:

- ✓ يعمل التقويم على زيادة إثارة دافعية التلاميذ للاستذكار والتحصيل الدراسي.
- ✓ يسهم التقويم في التعرف على مدى تقدم التلاميذ ونموهم في جوانبهم المختلفة، بما في ذلك ما تم تحصيله من معارف وخبرات.
- ✓ يحدد التقويم مدى وصول التلاميذ إلى المستوى المنشود من الأهداف التربوية المخطط لها.
- ✓ يزود التقويم كلا من المدرسين والإداريين بالأدلة اللازمة للعمل على تحسين تعلم التلاميذ كما يزودهم بنظام ضبط لكيفية التعلم.
- ✓ يعد عملية تشخيصية ووقائية وعلاجية، كما يعطي للمدرس تغذية راجعة عن أدائه التدريسي.

(راشد، 2005، ص 179)

الشريحة رقم 04: **مستويات التقويم**: نميز على مستوى الحصة التدريسية ثلاثة أنواع من التقويم هي:

التقويم التشخيصي (القبلي): يهدف هذا التقويم إلى تعريف المدرس فيما إذا كان التلاميذ قد تمكنوا من المهارات المطلوبة والخبرات السابقة كي يبدأوا في دراسة المادة الجديدة، وأيضا لمعرفة مدى حبهم وميلهم للدرس الجديد.

التقويم التكويني (البنائي): ويكون في أثناء سير الدرس، وفي نهاية كل عمل منجز، ومن بين ما يهدف إليه تقليص الفروق في تحقيق أهداف الدرس قدر المستطاع بين التلاميذ، من خلال معالجة الصعوبات التي تواجههم **(Pelpel, 1986, p107).**

كما يتم التأكد فيه فيما إذا كان المتعلم يملك من المطالب القبلية الضرورية لمتابعة التعلم في المرحلة الموالية. كما يساعد هذا النوع من التقويم على زيادة وعي المتعلم بنقائصه فيستدركها في حينها ويواصل تعلمه في أحسن الظروف بحيث يكون متبوعا بمعالجة تسمح بتصحيح مواطن الضعف الملحوظة عند التلميذ **(Benbouzid, 2006, p50).**

التقويم التحصيلي: وفيه يقيس المدرس ما تحقق من الأهداف في نهاية الحصة، ويتناول مجمل التعلمات المرحلية التي تندرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها في نهاية الدرس أو طيلة أسبوع أو شهر أو فصل أو سنة بأكملها أو طور من أطوار الدراسة.

(الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2011، ص14)

الشريحة رقم 05: **أغراض التقويم الصفي:**

1 - يقيس مدى ما تحقق من الأهداف وتعزيزها، ويحدد الأهداف التي لم تتحقق والتي تحتاج إلى معالجة.

2 - تحديد المستوى التحصيلي للطلاب قبل انتقالهم إلى موضوع جديد أو مرحلة جديدة.

3 - اختيار أفضل الأساليب والوسائل والأنشطة أثناء عملية التدريس ومعالجة صعوبات التعلم.

4 - التعرف على مشكلات المناهج وعلاجها.

5 - تشخيص المكتسبات القبلية ومواطن الضعف لدى المتعلم.

الشريحة رقم 06: **خصائص التقويم الجيد:** – أن يتسم بالوضوح بالنسبة للمتعلم –أن يكون رتبطا بالأهداف – متنوعا وشاملا للمستويات المعرفية والوجدانية والحسحركية بحيث يعطي صورة شاملة وواضحة عن تقدم التلميذ في جميع النواحي – أن يكون مستمرا يبدأ مع أول خطوات التدريس إلى نهايته – مميزا بين مستويات التلاميذ ومراعيا للفروق الفردية بينهم – أن يكون مناسبا للأنشطة التعليمية – التعلمية.

الشريحة رقم 07: **عيوب التقويم التقليدي:**

– لا يستخدم فيه التفكير العلمي بل يحفظ أكثر مما يفهم.

– يزود التلميذ بثقافة التذكر أكثر مما يزوده بثقافة الفهم والتطبيق والتحليل.

– الهدف منه هو الحصول على شهادة أكثر من استهدافه الإعداد لمواقف الحياة وكيفية مواجهتها.

اللقاء 12: الدرس الثاني: كفاية طرح الأسئلة اليوم: .....

الوحدة: الثالثة **الحصة التدريبية:** الثانية **الموضوع:** كفاية طرح الأسئلة

أساليب التدريب: الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، النشاط الفردي.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show، جهاز تسجيل صوتي، نماذج للتخطيط

هدف الحصة التدريبية: أن يكتسب المتدرب الكفايات اللازمة للصياغة السليمة للأسئلة الصفية.

الأهداف التعلمية: بعد الانتهاء من الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على أن:

- يقدم تعريفا مناسبا لكفاية طرح الأسئلة. - يذكر أهمية إتقان كفاية طرح الأسئلة.
- يجيد صياغة الأسئلة الشفهية. - يكتسب كفايات توجيه أسئلة صفية متنوعة.
- يحسن التعامل مع إجابات التلاميذ. - يصوب الأخطاء التي يقع فيها المدرسون عند صياغة الأسئلة.
- يصنف الأسئلة وفقا لمستوياتها المعرفية.
- يتدرب على صياغة وتوجيه أسئلة متنوعة المجالات والمستويات.

<table>
<tr><th>المراحل</th><th>وضعيات وأنشطة التعلم</th><th>الزمن</th></tr>
<tr><td>وضعية الانطلاق</td><td>يقال أن السؤال الجيد هو مفتاح الإجابة النموذجية. ولكن ماذا يحدث لو كان السؤال غير ذلك ؟
- ناقش محتوى الشريحة رقم 01 موضحا وجهة نظرك.</td><td>10 د</td></tr>
<tr><td>بناء التعلمات</td><td>- قدم بأسلوبك الخاص تعريفا لمفهوم كفاية طرح الأسئلة، قارن إجابتك بمحتوى الشريحة رقم 02.
- ما أهمية الأسئلة الصفية بالنسبة للمدرس والتلميذ ؟ قارن إجابتك بما يلي: عرض الشريحة رقم 03.
- عرض ومناقشة الشريحة رقم 04 المتعلقة بالكفايات الفرعية لكفاية طرح الأسئلة.
- انطلاقا من المؤشرات السابقة، اذكر الأخطاء الشائعة عند صياغة المدرسين للأسئلة. إعطاء أمثلة مع المناقشة.
عرض تخطيط لدرس ودعوتهم تحديد مدى ارتباط الأسئلة التقويمية بأهداف الدرس.
- بالعودة إلى درس تصنيف الأهداف حسب "بلوم"، قم بصياغة الأفعال حسب كل مستوى على شكل أسئلة (عمل جماعي). قم بتصنيف الأسئلة حسب محتوى الشريحة رقم 05.</td><td>05 د
10 د
10 د
10 د
10 د
15 د</td></tr>
<tr><td>استثمار المكتسبات</td><td>- بعد الاستماع إلى تسجيل صوتي لدرس لمدة 5 د. حدد عدد ونوع الأسئلة المطروحة.
<table>
<tr><th></th><th>التذكر</th><th>الفهم</th><th>التطبيق</th><th>التحليل</th><th>التركيب</th><th>التقويم</th></tr>
<tr><td>تكرار</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>النسبة</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
واجب منزلي: - قم بصياغة ست أسئلة من الدرس الأول في مادة الجغرافيا للسنة</td><td>20 د</td></tr>
</table>

	الخامسة تتوافر فيها شروط السؤال الجيد في ضوء تصنيف Bloom. – اختر أحد الدروس من مادة التربية المدنية وقم بإعداد الأسئلة التي يمكن توظيفها لأهداف الدرس.	

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم01: **مقدمة**: تؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على مساعدة المتعلمين كيف يتعلمون وكيف يصبحوا مستقلين في تعلمهم وتفكيرهم، ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادئ لديهم هي أسئلة المدرس. ويقال أن السؤال الجيد هو مفتاح الإجابة النموذجية، وأن فهم السؤال هو نصف الإجابة. ولكن ماذا يحدث لو كان السؤال غير ذلك.

وقد ثبت ميدانيا أن ثمة فجوة كبيرة بين طابع الأسئلة المتداول في القسم والقيمة البيداغوجية التي تحملها. كما بينت الدراسات أن المدرس الذي يعتمد في تدريسه على الكتاب المدرسي سوف لن يجد سوى الأسئلة التي يفترض أن التلميذ اطلع عليها في كتابه.

الشريحة رقم 02: **تعريف**: يعرف **(محمود، 2005، ص 247)** السؤال بأنه "عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي".

وتعني هاته الكفاية الطريقة التي يعبر بها المدرس عن مضمون الاستفسارات باستخدام المصطلحات والكلمات وإتقانه لعملية توزيعها على الطلبة، واستثمارها بالشكل الذي يساعد على تفعيل الحصة الدراسية.

الشريحة رقم 03: **الأهمية**: تتوقف حيوية الدرس ونجاحه على مقدار ما فيه من أسئلة وأجوبة ومقدار التوفيق في استخدامها. وعموما تهدف كفاية طرح الأسئلة إلى تحقيق ما يلي:

– تساعد الأسئلة الجيدة على تشخيص جوانب القوة والضعف في مستوى التلاميذ، وعلى قياس مدى تحقق الأهداف التعلمية.

– تعمل على إثارة الفاعلية في الحصة، والتغلب على الملل وعدم الانتباه.

– إكساب مهارات الإصغاء والتحدث باعتبارها أحد أوجه التفاعل اللفظي بين المدرس وتلامذته، حيث تكاد تستحوذ على 30% من الوقت المخصص للتدريس.

– لها تأثير قوي على أساليب تفكير التلاميذ، بحيث إذا كان المدرسون يركزون في أسئلتهم على تذكر الحقائق، فمن غير المتوقع أن يفكر تلامذتهم تفكيرا ابتكاريا.

– التأكيد على النقاط الهامة في الدرس.

– تعتبر الأداة الأهم لإبراز قدرات التلاميذ، ولعملية المراجعة وفي تشخيص أوجه القصور، وفي التخطيط لاستدراكها.

الشريحة رقم 04: **تتضمن كفاية طرح الأسئلة ثلاث كفايات فرعية أساسية هي:**

أ– **كفاية صياغة الأسئلة**: تتطلب الصياغة الجيدة للأسئلة من المدرس مراعاة ما يلي:

– ارتباط الأسئلة بالمحتوى وبالأهداف التدريسية المراد تحقيقها.

– توجيه أسئلة متنوعة المجالات والمستويات.

– ملائمتها لمستوى التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم.

– تتطلب إجابات كاملة وليس مجرد الإجابة بنعم أو لا، مشجعة على التفكير وليس مجرد سرد للمعلومات.

– تجنب الأسئلة المركبة التي تشتمل على أكثر من مطلب، والأسئلة الغامضة (ناقصة عامة، تحمل أكثر من معنى)، والأسئلة التعجيزية، والأسئلة الموحية بالإجابة، والأسئلة التخمينية.

– أن يكون التركيب اللغوي للسؤال واضحا ودقيقا وموجزا، وألفاظه من النوع المألوف.

– أن يكون للسؤال القدرة على التمييز، وذا قيمة علمية.

– تشجيع التلاميذ على المناقشة وطرح الأسئلة.

ب– كفاية توجيه الأسئلة وإلقائها: تتكون هذه الكفاية من مجموعة من السلوكيات أهمها:

– تنظيم جلوس التلاميذ بشكل يسهل إلقاء الأسئلة والإجابة عنها.

– تتدرج في مستوى الصعوبة (من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب).

– استعمال التلميحات والإيحاءات والنظر باهتمام إلى التلميذ المجيب.

– يلقى السؤال بلغة بسيطة ومفهومة ومباشرة وبنبرة فيها الحماس والود.

– توجيه السؤال إلى التلاميذ ككل مع إشراك أكبر عدد منهم في الإجابة بمناداتهم بأسمائهم.

ج– كفاية معالجة إجابات التلاميذ: ومن أهم المحكات الدالة عليها:

– التعقيب على إجابة كل طالب وعدم تجاهل أي منها، وتسجيلها على السبورة إذا كان ذلك ضرورياً.

– توجيه أسئلة أقل مع ترك وقت كاف لانتظار الإجابات.

– عدم السماح بمقاطعة المجيب أوالإجابة الجماعية عن الأسئلة.

– معالجة الأخطاء وتصحيحها دون استخدام عبارات محبطة أو ساخرة.

الشريحة رقم 05: **تصنيف الأسئلة**: للأسئلة الصفية تصنيفات متعددة أشهرها تصنيف "بلوم" حيث يصنفها إلى ستة مستويات: (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم). تتم العودة إلى درس تصنيف"بلوم" للأهداف التعلمية.

اللقاء 13: **الدرس الثالث: كفاية تقديم التغذية الراجعة** (Feedback): اليوم: .....

الوحدة: الثالثة **الحصة التدريبية**: الثالثة **الموضوع**: كفاية تقديم التغذية الراجعة

أساليب التدريب: الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، النشاط الفردي.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show، شريط فيديو، تلفاز.

هدف الحصة التدريبية: أن يوظف المتدرب بطريقة فعالة كفاية التغذية الراجعة.

الأهداف التعلمية: بعد الانتهاء من الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرا على أن:

– يتعرف على مفهوم التغذية الراجعة.

– يكتشف خصائص التغذية الراجعة الفعالة.

– يبين أهمية التغذية الراجعة في التدريس.

– يميز بين الوظائف الأساسية الثلاث للتغذية الراجعة.

– يعدد أشكال التغذية الراجعة.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن
وضعية الانطلاق	– تقويم الواجب المنزلي للحصة التدريبية السابقة. – ناقش محتوى الشريحة رقم 01 موضحا وجهة نظرك.	05 د 05 د
بناء التعلمات	– عرض الشريحة رقم 02 مناقشة جماعية لمفهوم التغذية الراجعة. – ما أهم الخصائص التي تتقيد بها عند تقديمك للتغذية الراجعة ؟ قارن ما تقوم به بمحتوى الشريحة رقم 03. ناقش هذه الخصائص موضحا وجهة نظرك. – أين تكمن أهمية استخدام التغذية الراجعة ؟ قارن إجابتك بمحتوى الشريحة رقم 04. – التمييز بين الوظائف الأساسية الثلاث للتغذية الراجعة من خلال مناقشة محتوى الشريحة رقم 05. – عرض الشريحة رقم 06 الموضحة لأشكال التغذية الراجعة. مناقشة مع تقديم أمثلة.	05 د 10 د 05 د 05 د 10 د
استثمار المكتسبات	مشاهدة فيلم من 08 د لدرس نموذجي، تتخلله مناقشة وتقويم للتغذية الراجعة المشاهدة.	15 د

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم01: **مقدمة**: من المسلم به أن الأداء لا يتحسن إلا إذا وقف المتعلم على مدى صحة أو خطأ ما تعلمه. ويطلق مصطلح التغذية الراجعة على هذا الموقف، وقد كان"**توبرت واينر 1948**" أول من استعمل هذا المصطلح.

الشريحة رقم02: **تعريف 01)**: تعرف التغذية الراجعة بأنها "المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الانتهاء من الأداء والتي تمكنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعليمية المطلوب تعلمها".

(نشواتي، 2003، ص 444)

تعريف02): كما تعرف بأنها عبارة عن المعلومات والملاحظات والإشارات التي يزود بها المدرسون تلامذتهم حول دقة استجابتهم بغرض تعديل الاستجابة الخطأ، وتثبيت الاستجابة الصحيحة وتعزيزها بما يمكنه من إحراز تقدم أفضل.

الشريحة رقم03: **خصائص التغذية الراجعة الفعالة**: – أن تكون فورية – مستمرة ومسايرة لفترة التعلم – توفر معلومات تصحيحية للمتعلم – الانتباه لطريقة تقديمها بحيث تراعي الجوانب الانفعالية للمتعلم – الشمولية لجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية.

الشريحة رقم04: **أهمية التغذية الراجعة**: تكمن أهمية استخدام التغذية الراجعة فيما يلي:

– تعمل على إعلام المتعلم بنتيجة عمله بما يعزز دافعيته للتعلم.

– تعتبر وسيلة مهمة من وسائل التفاعل الاجتماعي بين المدرس والتلميذ.

– استثمار أخطاء المتعلمين في تصحيح المسار الذهني لتعلمهم ويجنبهم تكرارها.

– تثبت المادة المتعلمة في ذهن المتعلم بالشكل الصحيح.

الشريحة رقم05: **وظائف التغذية الراجعة**: يمكن التمييز بين ثلاث وظائف أساسية هي:

• **الوظيفة الإخبارية**: يخبر فيها المتعلِّم بدرجة صحَّة إجابته، وفي نفس الوقت يُدرك المدرس مجالات التدخُّل للتصحيح وإعادة التوجيه.

• **الوظيفة التعزيزية**: يتحفَّز المتعلِّم والمدرس على مزيد من العطاء والإنتاج أو التصحيح للمسارِ وإعادة التوجيه.

• **الوظيفة التقويميَّة**: كونها تعتبر شكلا مِن أشكال التقويم للعمل.

الشريحة رقم06: **أشكال التغذية الراجعة**: تصنف التغذية الراجعة حسب دورها إلى:

1) التغذية الراجعة الإعلامية: وتقتصر على إعطاء المتعلم معلومات حول دقة استجابته.

2) التغذية الراجعة التصحيحية: وفيها يتم تزويد المتعلم بمعلومات حول دقة استجابته مع تصحيح الخاطئ منها.

3) التغذية الراجعة التفسيرية: وتتضمن تزويد المتعلم بمدى صحة استجابته، مع شرح وتوضيح أسباب الخطأ.

4) التغذية الراجعة التعزيزية: وتشتمل على ما تتضمنه التغذية الراجعة التفسيرية مع تزويد المتعلم بعبارات تعزيزية.

اللقاء 14: الدرس الرابع: كفاية بناء الاختبارات التحصيلية اليوم: .....

الوحدة: الثالثة **الحصة التدريبية**: الرابعة **الموضوع**: كفاية بناء الاختبارات التحصيلية

أساليب التدريب: الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، النشاط الفردي، العصف الذهني.

الوسائل: السبورة، الورقة والقلم، الحاسوب، جهاز العرض Data Show، نماذج من الاختبارات.

هدف الحصة التدريبية: أن يمتلك المتدرب كفاية بناء الاختبارات التحصيلية.

الأهداف التعلمية: بعد الانتهاء من الحصة التدريبية يتوقع من المتدرب أن يكون قادرًا على أن:

– يتعرف على المفاهيم الأساسية للاختبار التحصيلي.

– يستخلص أهداف الاختبار التحصيلي.

– يعدد الإجراءات الأساسية المتبعة قبل إجراء الاختبار.

– يكتسب مواصفات الاختبار الجيد.

– يتعرف على أنواع الاختبارات التحصيلية.

– يصمم أسئلة لاختبارات تحصيلية موضوعية بخصائص جيدة.

المراحل	وضعيات وأنشطة التعلم	الزمن

وضعية الانطلاق	– ناقش المقولة الواردة في محتوى الشريحة رقم01 موضحا وجهة نظرك.	05 د
بناء التعلمات	– عرض الشريحة رقم 02، ثم مناقشة جماعية لتعريف الاختبار التحصيلي. – عرض ومناقشة الشريحة رقم 03. من خلال الأهداف السابقة أعط مثالا عن كل هدف. – عرض ومناقشة محتوى الشريحة رقم 04. انطلاقا من المحتوى الوارد حدد أهم ما يترتب عند عدم القيام بالإجراءات المذكورة (عصف ذهني). – بعد مناقشة محتوى الشريحة رقم 05 يتم تحليل أحد الاختبارات النموذجية لملاحظة مدى توفر الخصائص السابقة. – عرض نماذج من الاختبارات ودعوتهم تحديد نوع الأسئلة في كل منها. مقارنة ما تم التوصل إليه بمحتوى الشريحة رقم 06. – من خلال تجربتك الشخصية حدد أهم خصائص كل نوع من أنواع الاختبارات. مقارنة الإجابة بما تبقى من عرض الشريحة السابقة. تقديم مثال عملي لأسئلة اختبار مادة التربية الإسلامية، يبرز كيفية تحقيق الشمولية وتحديد الوزن النسبي.	05 د 10 د 10 د 10 د 15 د 05 د 10 د
استثمار المكتسبات	– تدريب عملي على تصميم اختبار في مادة التاريخ للفصل الأول من السنة الرابعة ابتدائي. واجب منزلي: عد إلى أسئلة الفصل السابق وحاول أن تكتشف الأخطاء المرتكبة وتصححها.	20 د

المجالات	قرآن	عبادات	معاملات	المجموع
عدد الدروس المقدمة	6	10	12	28
وزن المجال	%..	%..	%..	%100
عدد الأسئلة				
مجموع الدرجات				

المحتوى المعرفي المقترح:– شرائح البوربوينت المعدة للدرس:

الشريحة رقم01: **مقدمة**: يقول ثورندايك" إن كل شيء يوجد بمقدار، وكل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه". وعليه يمكن قياس المجال المعرفي للتلاميذ باستخدام الاختبارات التحصيلية للتعرف على مدى اكتساب التّلميذ للمعرفة والمعلومات. وتعتمد صحة القرارات المتخذة على نوع ودقة المعلومات والنتائج التي يقدمها الاختبار. وتعتبر غالبية الاختبارات التحصيلية المدرسية غير مقننة، كما أنها تخضع لاجتهاد وذاتية معدها.

الشريحة رقم 02: **تعريف الاختبار التحصيلي: 01:** هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المهام يطلب من التلاميذ الإجابة عنها تحريريا أو شفاهيا أو أدائيا تمثل محتوى المادة الدراسية، بهدف قياس نقاط الضعف والقوى على مدى فترة زمنية محددة.

02: تعريف (بارو مابي) "هو مجموعة من الأسئلة أو المشكلات أو التمرينات تعطى للفرد بهدف التعرف على معارفه أو قدراته أو استعداداته أو كفاءاته".

الشريحة رقم 03: **أهداف الاختبار التحصيلي:**

- تحديد مستويات التلاميذ وقياس مستوى تحصيلهم ومن ثم يمكن من خلالها وضع خطط للدعم والاستدراك

– زيادة التنافس بين المتعلمين وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهد والاهتمام.

– التنبؤ بالأداء المستقبلي.

– المساعدة في الحكم على فاعلية التدريس.

– استفادة خبراء المناهج من نتائجها في عملية تعديل أو تغيير المناهج.

الشريحة رقم 04: وقبل إجراء الاختبار يجب مراعاة ما يلي :

– إعداد أسئلة احتياطية، تضاف في حالة حذف بعض الأسئلة.

– إعداد نموذج للإجابة مزودا بسلم للتنقيط ومفتاح للتّصحيح.

– التّدرّج في الصعوبة، وصياغة السّؤال بصيغة جديدة ومختلفة عن نصّ الكتاب المدرسي.

– بناء الاختبار قبل تطبيقه بعدّة أيام حتّى تتسنّى مراجعته، ودعوة أحد الزملاء قراءته وإبداء رأيه فيه.

– الاهتمام بورقة الإجابة إخراجا وتنظيما، مع مراعاة وضوح الخط والأسلوب وسلامة اللغة، وملاءمة مستوى التّلاميذ.

– تجريب الإجابة لمعرفة الوقت الكافي الذي يحتاجه التلاميذ للإجابة.

– عدم جعل الأسئلة مركّبة من أجزاء، تكون إجابة الجزء الثاني منها متوقفة على معرفة المتعلم للجزء الأول، لتلافي إخفاق المتعلم فيهما.

الشريحة رقم 05: **مواصفات الاختبار الجيد**: يتسم الاختبار الجيد بعدد من المواصفات منها:

الصدق: يقصد به قياس الاختبار لما أعد لقياسه.

الثبات: ويعني استقرار النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار على نفس التلاميذ وفي ظروف متماثلة.

الموضوعية: ويقصد بها عدم تأثر النتائج بذاتية المصحح أو ظروفه أو حالته النفسية.

الشمولية: وهو تغطية الأسئلة لمعظم جوانب المقرر الدراسي قدر الإمكان.

التمييز: ويعني أن يكون الاختبار مميّزا بين المتعلّمين طبقا للقدرات العقلية والمعارف التي يمتلكونها ومبرزا للفروق الفردية.

الواقعيّة والقابلية للاستعمال: حيث يطلب من المتعلّم إنجاز مهام حقيقية ترتبط بواقعه.

التنوع: وذلك بين الموضوعية والمقالية، وقياسها لجميع مجالات ومستويات الأهداف.

الملاءمة: أي ملاءمة الاختبار للحجم الساعي المخصّص له (قراءة – فهم – إجابة – كتابة).

– أن تكون الأسئلة غير موحية للإجابة وغير قابلة للتأويل، وأن لا تتيح المجال للتخمين والحظ والصدفة.

– بالإضافة إلى تحديد الأوزان النسبيّة وعدد الأسئلة التي يتضمّنها الاختبار من كلّ موضوع ومن كل مستوى من مستويات المجال المعرفي.

الشريحة رقم 06: **أنواع الاختبارات التحصيلية:** تصنف الاختبارات من حيث بنائها إلى اختبارات موضوعية وأخرى مقالية.

1) الاختبارات الموضوعية: وترجع تسميتها لعدم تأثر تصحيحها بذاتية المصحح، وتكون على الشكل: الاختيار من متعدد، أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة المقابلة، أسئلة التكميل، أسئلة الترتيب، كتابة المصطلح الدال، اكتشاف الخطأ وتصويبه ...

ومن خصائصها: – موضوعية في التصحيح – سهولة التطبيق – أنها تتطلب مهارة عالية في إعدادها وتستغرق وقتا وجهدا كبيرا في ذلك – من الصعب التعرف على فردية التلاميذ من خلال هذا النوع من الاختبارات، وذلك لانعدام الفرصة لذلك.

2) الاختبارات المقالية: وهدفها التعرف على قدرة التلميذ على توليد الأفكار وتنظيمها معتمدا في صياغته للإجابة على أسلوبه. وتكون على شكل اختبارات مقالية ذات الإجابة المقيدة، وأخرى ذات الإجابة المفتوحة. مع ملاحظة أن هذا النوع من الاختبارات لا يتناسب مع تلاميذ المراحل الأولى للتعليم الابتدائي.

نموذج تقويم بعد كل حصة تدريبية

– ما مدى استفادتك من الحصة التدريبية ؟ .....

– ما هي احتياجاتك التدريبية من الكفاية والتي لم تشملها الحصة التدريبية ؟ .....

– اذكر التدريبات والمحتوى الذي ترغب في إضافته للحصة ؟ .....

– ملاحظاتك حول مجريات الحصة التدريبية: .....

– اقتراحاتك: .....

ملحق رقم (05)
(اختبار التحصيل المعرفي في صورته النهائية)

اختبار التحصيل المعرفي من الكفايات التدريسية

بيانات أولية: الجنس [ ] المؤهل العلمي [ ] سنوات التدريس [.. سنة]

تعليمات الاختبار:

- يُرجى كتابة المعلومات الأولية قبل البدء بالإجابة.
- القراءة المتأنية للعبارة مع إمكانية الاستفسار من الباحث في حالة عدم الفهم.
- الإجابة تكون على نفس الورقة وفي المكان المخصص لها.
- الزمن المخصص للإجابة (60) دقيقة.

السؤال الأول: ضع إشارة صح أو خطأ بجانب العبارات الآتية:

1) يجب على المدرس التقيد التام بالخطة الدراسية المعدة ( ).
2) من شروط الخطة اليومية المرونة ( ).
3) تنحصر عملية تحليل المحتوى في تجزئة المضمون إلى مكوناته الأساسية ( ).
4) من شروط صياغة الهدف التعلمي أن يصف سلوك المدرس ( ).
5) تعتبر مرحلة استثمار المكتسبات المرحلة التي يمارس فيها المتعلم مهام تعلمية جديدة ( ).
6) تتمثل التهيئة في التمهيد الذي يعتبر كمدخل منطقي للمادة التعلمية الجديدة ( ).
7) من مواصفات الشرح الجيد أن يكون موجزا ( ).
8) يعتبر كل عمل في مجموعة هو عمل تعاوني ( ).
9) تتجسد خطوات التفكير العلمي بصورة أوضح في أسلوب حل المشكلات ( ).
10) تتوقف إدارة الصف بالمفهوم الحديث على الانضباط وحفظ النظام ( ).
11) يمثل التقويم الخطوة الأولى في التخطيط للدروس المستقبلية ( ).
12) تقتصر عملية التقويم في نهاية الحصة الدراسية ( ).
13) إذا كان المدرس يركز في أسئلته على التذكر، فمن غير المتوقع أن يفكر تلامذته تفكيرا ابتكاريا ( )
14) يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع لقياسه ( ).
15) يستوفي الاختبار شرط الموضوعية إذا تأثرت نتائجه بذاتية المصحح ( ).

*** تكون الإجابة عن السؤال الأول (صح/خطأ) كما هو مبين في الجدول:**

السؤال	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
الإجابة	خ	ص	خ	خ	خ	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	ص	خ

<u>السؤال الثاني</u>: هناك أربعة خيارات لكل سؤال، عليك باختيار واحدة منها فقط.

1) عند إعداد الخطة السنوية يجب مراعاة:

أ- طبيعة المادة الدراسية ب- العطل والأعياد والمناسبات ج- خصائص المتعلمين د- جميع ما ذكر

2) عادة ما تبدأ الشروح الإيضاحية بأداة الاستفهام:

أ- ما ب- كيف ج- أين د- لاشيء مما ذكر

3) تتحدد طريقة التدريس تبعا لـ:

أ- الأهداف المرجوة ب- طبيعة المادة الدراسية ج- مستوى وخصائص المتعلمين د- جميع ما ذكر

4) من شروط استخدام طريقة حل المشكلات:

أ- الوسائل التعليمية ب- امتلاك الموارد الضرورية ج- التعزيز د- العصف الذهني

5) تستغل الوسائل التعليمية:

أ- كمصدر للتعلم ب- كوسيلة إيضاح ج- للتسلية د- كمصدر للتعلم ووسيلة إيضاح

6) تعتبر إدارة الصف:

أ- فنا ب- علما ج- فنا وعلما د- لا شيء مما ذكر

7) عندما يسألني تلميذ عن معلومة أجهلها:

أ- أوجل الإجابة لوقت آخر ب- أقدم له أية إجابة ج- أتملص من الإجابة بأي طريقة د- أتجاهل استفساراته

8) أي مما يلي له الأولوية في إدارة الصف:

أ- الانضباط ب- توفير مناخ نفسي اجتماعي ج- حفظ النظام د- تنظيم البيئة المادية للقسم

9) من العوامل المؤثرة في فاعلية التعزيز:

أ- الاستمرار ب- الفورية ج- التنويع د- جميع ما ذكر

10) يعمل الدافع على:

أ- تنشيط السلوك ب- توجيه السلوك ج- استدامة السلوك د- جميع ما ذكر

11) من أسباب شرود التلاميذ عن الدرس:

أ- عدم نظافة القسم ب- الأفكار الخاطئة عن المادة ج- عدم تحرك المدرس د- جميع ما ذكر

12) التقويم الذي يكون في نهاية كل عمل منجز هو تقويم:

أ- تشخيصي ب- تكويني ج- تحصيلي د- مستمر

13) أكثر المصطلحات الآتية دقة وشمولا في المعنى:

أ- القياس ب- التقييم ج- التقويم د- الاختبار

14) عملية تزويد المتعلم بالمعلومات التي تمكنه من معرفة مدى صحة أو خطأ استجابته تسمى بـ:

أ- التخطيط ب- التغذية الراجعة ج- التعزيز د- الأهداف التعلمية

15) من وظائف التغذية الراجعة:

- الوظيفة الإخبارية ب- الوظيفة التعزيزية ج- الوظيفة التقويمية د- جميع ما ذكر

16) تتصف الاختبارات الموضوعية بـ:

أ- صعوبة التطبيق ب- سهولة الإعداد ج- صعوبة الإعداد د- لا شيء مما ذكر

*** تكون الإجابة عن السؤال الثاني (الاختيار من متعدد) كما هو مبين في الجدول:**

السؤال	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
الإجابة	د	أ	د	ب	د	ج	أ	ب	د	د	د	ب	ج	ب	د	ج

<u>السؤال الثالث:</u> أكتب المصطلح التربوي الدال على الجمل الآتية:

1) التصور المسبق لما سيقوم به المدرس من أجل تحقيق الأهداف التعلمية .....

2) الأسلوب العلمي الذي يصف ظاهر ومضمون المادة الدراسية لاستخلاص عناصرها الأساسية .....

3) المرحلة التي يمارس فيها المتعلم مهام تعلمية جديدة .....

4) عندما يريد المدرس الانتقال من نشاط تعليمي تمت معالجته إلى نشاط تعليمي جديد فإنه يستعمل ...

5) عندما يقوم المدرس بالتذكير بالنقاط الرئيسية في الدرس المقدم فإن نوع الغلق المستعمل هو .....

6) عند إعطاء المدرس لبعض التلاميذ أعمالا متقدمة مع منحهم جهدا ووقتا إضافيين فإنه بذلك يسعى إلى تقليص .....

7) يسمى الأسلوب الذي يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة بـ: .....

8) الطريقة التي تركز على استخدام القواعد والقوانين للوصول بالفرد إلى الحل المطلوب هي: .....

9) يمكن للمدرس أن يتحاشى الوقوع في اللفظية ويتغلب على الحدود الزمانية والمكانية في غرفة الصف عن طريق .....

10) الكفاية التي يحد بها المدرس مشكلة انصراف المتعلمين وبعدهم الذهني عن الدرس هي كفاية .....

*** تكون الإجابة عن السؤال الثالث (المصطلح التربوي) كما هو مبين في الجدول:**

السؤال	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
الإجابة	التخطيط	تحليل المحتوى	بناء التعلمات	التهيئة الانتقالية	غلق المراجعة	الفروق الفردية	التعلم التعاوني	حل المشكلات	الوسائل التعليمية	جذب الانتباه

<u>السؤال الرابع</u>: أجب عما يلي:

1) حدد نوع التعزيز في كل من المواقف التعلمية التالية:

أ- عبارات الإطراء (.....) ب- تقديم حلوى (.....)

2) حدد نوع الخطأ في كل سؤال مما يلي:

أ- تحدث عن الجزائر (.....). ب- متى اندلعت الثورة التحريرية؟ وما أهم نتائجها؟ (.....)

ج- هل ورقلة مدينة ساحلية ؟ (.....) د- الغذاء مفيد للجسم أليس كذلك ؟ (.....)

3) صنف وفق مجالات الأهداف التعلُّمية الأفعال التالية: يوضح، يمارس ، يهتم.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال المهاري

*** تكون الإجابة عن السؤال الرابع (المصطلح التربوي) كما يلي:**

1) أ- (تعزيز معنوي لفظي) ب- (تعزيز مادي)

2): أ- (غامض) ب- (مركب) ج- (تتطلب الإجابة بنعم أو لا) د- (موحي بالإجابة)

3)

المجال المعرفي	**المجال الوجداني**	**المجال المهاري**
يوضح	**يهتم**	**يمارس**

ملحق رقم (06)

(بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية في صورتها النهائية)

بسم الله الرحمن الرحيم

بيانات أولية: الجنس ( ) المؤهل العلمي ( ) سنوات التدريس (.. سنة)

	الكفاية	الرقم	الكفايات	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا
بعد التخطيط للدرس	التحليل	01	يحلل محتوى الدرس إلى عناصره الأساسية					
		02	يعكس محتوى الدرس الأهداف التعلمية المصاغة					
	صياغة الأهداف	03	يصوغ أهدافا تعلمية قابلة للملاحظة والقياس					
		04	يضمِّن الخطة أهدافا تشمل المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية					
		05	ينوع في مستويات الأهداف للمجال المعرفي وفق صنافة "بلوم"					
		06	يصوغ الأهداف على شكل مهمات يقوم بها المتعلمون					
	الخطة اليومية	07	يتضمَّن التخطيط المراحل الأساسية للدرس (وضعية الانطلاق بناء التعلمات، استثمار المكتسبات)					
		08	يدون لكل نشاط ما يلزمه من وسائل وأنشطة، وتدابير تقويم					
		09	يحافظ على نظافة وتنظيم دفتر الإعداد					
		10	يخطط لمعالجة الصعوبات والنقائص الملاحظة					
	الخطة السنوية	11	يوزع محتويات المنهاج وفق خطة سنوية محكمة					
		12	يراعي في توزيع محتويات المنهاج العطل والأعياد والمناسبات ورزنامة الاختبارات					

	الكفاية	الرقم	الكفايات	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا
بعد تنفيذ الدرس	التهيئة للدرس	01	يهيئ للدرس بطريقة شيقة					
		02	يختار الوضعية المناسبة للتهيئة والانطلاق في الدرس					
		03	يربط في التهيئة بين معلومات التلاميذ السابقة وموضوع الدرس الجديد					
	الد ب	04	يربط الشرح بالبيئة المحلية والأحداث الجارية					

		05	يربط المادة العلمية باهتمامات المتعلمين							
		06	يغطي الشرح العناصر الأساسية للدرس							
		07	يتَّسم الشرح بالتسلسل والتدرج والترابط							
		08	يستخدم في تدريسه لغة مناسبة للمتعلمين							
		09	يُظهر تمكنا من المادة التي يُدرِّسها							
		10	يراعي في تدريسه مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين							
		11	يشرح الدرس بوضوح وبأسلوب شيق							
		12	يستخدم مثيرات تعليمية متنوعة (الصمت، الإشارات، التلميحات الإيماءات، تغيير نبرة الصوت ...)							
	الوسائل التعليمية	13	يختار الوسائل التعليمية المتوافقة مع أهداف الدرس							
		14	يوظف الأدوات والوسائل التعليمية بصورة محققة للأهداف							
		15	يستغل السبورة بشكل مناسب							
	كفاية الإدارة الصفية	16	يوفر بيئة نفسية صحية مناسبة لعمليتي التعليم والتعلم							
		17	ينظم البيئة الفيزيقية للقسم							
		18	يحقق النظام والانضباط الصفي							
		19	يحسن التعامل مع المواقف الطارئة							
		20	يتحكم في توزيع وقت الحصة على مراحل وعناصر الدرس							
		21	يشغل جل وقت التلاميذ بأنشطة هادفة							
	طرائق التدريس	22	ينوع في طرائق وأساليب التدريس وفقا لمتطلبات الموقف							
		23	يلمُّ بقواعد استخدام أساليب وطرق التدريس الحديثة							
		24	يُشرك التلاميذ في المناقشات وعند إنجاز الأنشطة							
		25	يحرص على تفعيل دور التلميذ في المواقف التعليمية							
		26	يوزع اهتمامه على أغلب التلاميذ							
	التحفيز	27	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة							
		28	يقدم تعزيزا فوريا لإجابات المتعلمين							
		29	يثير دافعية التعلم لدى التلاميذ							
		30	يجذب التلاميذ للحفاظ على انتباههم للدرس							
		31	يخاطب التلاميذ بأسمائهم							
	غلق	32	ينهي الدرس بطريقة جذابة							
		33	ينهي الدرس في الوقت المحدد							

		34	يلخص في نهاية الحصة العناصر الأساسية للدرس				

	الكفاية	الرقم	الكفايات	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا
بعد تقويم الدرس	كفاية طرح الأسئلة	01	يحسن الصياغة السليمة للأسئلة					
		02	يوجه أسئلة متنوعة المجالات والمستويات					
		03	تعكس الأسئلة المطروحة محتوى وأهداف الدرس					
		04	يشجع المتعلمين على المناقشة وطرح الأسئلة					
	التغذية الراجعة	05	يقدم تغذية راجعة سريعة					
		06	يحسن التعامل مع أخطاء متعلميه					
	تنويع أساليب التقويم	07	يوظِّف التقويم عبر مراحل الدرس (تشخيصي، تكويني، تحصيلي)					
		08	يبني أساليب تقويم متنوعة ومناسبة للأنشطة التعليمية التعلمية					
		09	يشمل التقويم المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية					
		10	تتسم أنشطة التقويم بالوضوح بالنسبة للمتعلم					
		11	يراقب أداء المتعلمين أثناء إنجاز الأنشطة					
		12	يصمم اختبارات تحصيلية جيدة					

ملحق رقم (07)

(مقياس الاتجاهات "قبل وبعد البرنامج التدريبي" في صوره النهائية)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي المدرس، أختي المدرسة؛ تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والموسومة بـ "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ" تم إعداد هذه الاستبانة بهدف التعرف على اتجاهكم نحو التكوين أثناء الخدمة* باعتباركم المعني بها، ملتمسا منكم تعبئتها وذلك بوضع إشارة (X) في الخانة التي تراها مناسبة لرأيكم، آملاً توخي الدقة والموضوعية عند عملية التعبئة والتي ستستخدم لأغراض البحث العلمي لا غير.

وهذا بدءا بالتفضل بملء المعلومات الأولية ثم فقرات الاستبانة.

معلومات أولية: خريج المعهد التكنولوجي: نعم ☐ **لا** ☐	
الجنس:	**المقاطعة:** .....
سنوات التدريس:	**المؤهل العلمي:** .....

نشكركم على حسن التعاون والمساعدة

*** التكوين أثناء الخدمة: يتمثل في جميع البرامج التكوينية المقدمة للمدرس أثناء الخدمة وذلك من يوم الالتحاق بالمهنة إلى سن التقاعد والمؤطرة من قِبل المشرف التربوي (المفتش) أو إطارات المعهد التكنولوجي للتربية بهدف تمكين المدرس من التكيف مع متطلبات الوظيفة التربوية ومستجداتها.**

الصورة الأولى: تتعلق بقياس اتجاهات المدرسين نحو برامج التكوين والتدريب السابقة للبرنامج التدريبي(قياس قبلي).

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	يخطط للعمليات التكوينية بدرجة عالية من الكفاءة					
02	أشعر بأن المكوِّنين لا يمتلكون الكفايات المطلوبة					
03	عادة ما يهدر وقت التكوين في أمور جانبية بعيدة عن الموضوع					
04	لا يحظى الجانب التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام					
05	أشعر بأن البيئة التكوينية غير محفزة على التكوين					

06	تساير برامج التكوين المستجدات التربوية والعلمية					
07	يعتمد المكوِّنون على الطرائق والأساليب الحديثة					
08	يحرص المدرسون على الحضور المنتظم في المواعيد المحددة للتكوين أثناء الخدمة					
09	ما يميز البرامج التكوينية صلتها الوثيقة بحاجاتي التدريسية					
10	أشعر بعدم ملاءمة القاعات للأنشطة التكوينية					
11	يغلب على العمليات التكوينية طابع الروتين					
12	يتقبل المكون آراء ومقترحات المدرسين					
13	أرى بأن العمليات التكوينية المبرمجة غير كافية لسد الحاجات التدريسية للمدرس					
14	تناقش المواضيع المدرجة في التكوين أثناء الخدمة بطريقة مثالية بعيدة عن الواقعية					
15	لا يراعي المكوِّنون الفروق الفردية بين المدرسين					
16	تلائم الأنشطة المقترحة الزمن المخصص للتكوين					
17	تتوفر القاعات المخصصة للتكوين على الأجهزة والوسائل المعينة					
18	يتسم المحتوى بالتنسيق والتنظيم المنهجي					
19	يقيم المكوِّن علاقات طيبة مع المدرسين					
20	لا يراعى عند التخطيط لعمليات التكوين الظروف المناخية للمنطقة					
21	لا يُستشار المدرس في محتوى برامج التكوين أثناء الخدمة					
22	يقدم المكون تغذية راجعة سريعة كلما استلزم الأمر ذلك					
23	يتم اختيار الأماكن المناسبة للتكوين أثناء الخدمة					
24	كثيرا ما تتعرض برامج التكوين أثناء الخدمة إلى التأجيل					
25	تتصف الأهداف التعلمية للعمليات التكوينية بعدم الوضوح					
26	يقتصر دور المكوِّن على إعادة قراءة الوثائق والمناهج					
27	يتم الالتزام بمواقيت بداية ونهاية عمليات التكوين					
28	كثيرا ما تحقق عمليات التكوين أهدافها					
29	أجد صعوبة عند التنقل إلى مراكز التكوين أثناء الخدمة					
30	تخضع البرامج التكوينية أثناء الخدمة لأساليب تقويم فعالة					

الصورة الثانية: تتعلق بقياس اتجاهات المدرسين نحو الدورة التدريبية (قياس بعدي).

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي المدرس، أختي المدرسة؛ تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والموسومة بـ "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ" تم إعداد هذه الاستبانة بهدف التعرف على اتجاهكم نحو الدورة التدريبية التي حضرتموها ملتمسا منكم تعبئتها وذلك بوضع إشارة (X) في الخانة التي تراها مناسبة لرأيكم، آملاً توخي الدقة والموضوعية عند عملية التعبئة والتي ستستخدم لأغراض البحث العلمي لا غير.

وهذا بدءا بالتفضل بملء المعلومات الأولية ثم فقرات الاستبانة.

معلومات أولية: خريج المعهد التكنولوجي: نعم [ ] لا [ ]

الجنس: ..... المقاطعة: .....

سنوات التدريس: ..... المؤهل العلمي: .....

نشكركم على حسن التعاون والمساعدة

رقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	خطط للبرنامج التدريبي بدرجة عالية من الكفاءة					
02	شعرت بأن المدرب لا يمتلك الكفايات المطلوبة					
03	تم هدر وقت التدريب في أمور جانبية بعيدة عن الموضوع					
04	لم يحظ الجانب التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام					
05	شعرت بأن بيئة التدريب غير محفزة على التدريب					
06	ساير البرامج التدريبي المستجدات التربوية والعلمية					
07	اعتمد المدرب على الطرائق والأساليب الحديثة					
08	حرص المدرسون على الحضور المنتظم في المواعيد المحددة للتدريب					

09	ما ميز البرنامج التدريبي صلته الوثيقة بحاجاتي التدريسية					
10	شعرت بعدم ملاءمة القاعة للبرنامج التدريبي					
11	غلب على محتوى البرنامج التدريبي طابع الروتين					
12	تقبل المدرب آراء ومقترحات المدرسين					
13	أرى بأن الدورة التدريبية لم تكن كافية لسد الحاجات التدريسية للمدرس					
14	نوقِشت المواضيع المدرجة في البرنامج التدريبي بطريقة مثالية بعيدة عن الواقعية					
15	لم يراع المدرب الفروق الفردية بين المدرسين					
16	لاءمت الأنشطة المقترحة الزمن المخصص للتدريب					
17	توفرت القاعة المخصصة للتدريب على الأجهزة والوسائل المعينة					
18	اتسم محتوى البرنامج التدريبي بالتنسيق والتنظيم المنهجي					
19	أقام المدرب علاقات طيبة مع المدرسين					
20	لم يراع عند التخطيط للبرنامج التدريبي الظروف المناخية للمنطقة					
21	لم يستشر المدرس في محتوى البرامج التدريبي					
22	قدم المدرب تغذية راجعة سريعة كلما استلزم الأمر ذلك					
23	تم اختيار المكان المناسب للتدريب					
24	كثيرا ما تعرضت حصص البرنامج التدريبي إلى التأجيل					
25	اتصفت الأهداف التعلمية للبرنامج التدريبي بعدم الوضوح					
26	اقتصر دور المدرِّب على إعادة قراءة الوثائق والمناهج					
27	تم الالتزام بمواقيت بداية ونهاية حصص البرنامج التدريبي					
28	أرى بأن البرنامج التدريبي حقق أهدافه					
29	وجدت صعوبة عند التنقل إلى مركز التدريب					
30	خضع البرنامج التدريبي لأساليب تقويم فعالة					

مرة أخرى

نثمن فيكم حسن التعاون

الباحث

ملحق رقم (08)

(طلب الجامعة من مديرية التربية بالترخيص بالدراسة)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمي
REPUBLIAUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah - Ouargla
Faculté des Sciences Humaines Et sociales
Département de psychologie et des sciences de l'éducation Tél./ Fax :029641687

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
الهاتف / الفاكس :029608053

الرقم: 839/2016 السنة الجامعية: 2017/2016

إلى السيد: رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
بمديرية التربية لولاية ورقلة

الموضوع: تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد:

في إطار التعاون بين الجامعة والمؤسسات الوطنية، يشرفني أن نفيد سيادتكم بأن الطالب **بوحفص بن كريمة** يرغب في تطبيق برنامجه التدريبي الخاص بأطروحة الدكتوراه والموسومة بـ" **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ**" تحت إشراف الأستاذ الدكتور **لخضر عواريب**. لذا نلتمس من سيادتكم التكرم بالموافقة على مساعدته وتسهيل مهمته في تطبيق البرنامج التدريبي وذلك خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2017/2016.

وإننا على يقين بأنكم ستبذلون الجهد في إطار ما يسمح به القانون لتقديم التسهيلات اللازمة، شاكرين لكم حسن تعاونكم وتفهمكم بما يحقق أهداف البحث العلمي وتطوير التربية والتعليم.

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير

ورقلة في: 10 / 11 / 2016
رئيس القسم
محمد سليم حميس

ملحق رقم (09)

(رخصة القيام بالدراسة من مديرية التربية)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين
sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 1170 /م.ت.ت/م2.ح/2016

ورقلة في: 08 /2016/11

مدير التربية

إلى السيد :
بوحفص بن كريمة
الطالب الباحث بجامعة قاصدي مرباح
ورقلة

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - وثيقة التسهيلات قسم علم النفس و علوم التربية رقم 839 المؤرخة في 2016/11/07
- رسالة طلبك الواردة إلينا بتاريخ 2016/11/09

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغكم الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية استكمالا لتحضير أطروحة الدكتوراه ، بعنوان << **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية و أثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ** >> وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة:** من 2017/01/03 الى 2017/03/16
- **المؤسسات المعنية:** ابتدائيات المقاطعة الثالثة ورقلة.
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية** (مقابلات شفوية)

ملاحظة: على الطالب الباحث الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

هام: سلّمت هذه الرخصة للمعني للاستظهار بها لدى المصالح المعنية.

مدير التربية

نسخة للسيدين :
- مفتشي المقاطعة للبيداغوجيا و الادارة (للإعلام)