جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس التربوي

واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقته بكفاياتهم المهنية وبدافعيتهم للتدريس

" دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غرداية"

إعداد الطالب:
عبد العزيز شيخي

إشراف الأستاذ الدكتور:
محمد الساسي الشايب

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	لخضر عواريب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
51	محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	محمد دوادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مناقشا
04	حسين بوداود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مناقشا
05	بلخير طبشي	أستاذ محاضر"أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
06	عبد الرحمان بقادير	أستاذ محاضر"أ"	جامعة غرداية	مناقشا

السنة الجامعية 2020/2019

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس التربوي

واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقته بكفاياتهم المهنية وبدافعيتهم للتدريس

" دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غرداية"

إعداد الطالب:

عبد العزيز شيخي

إشراف الأستاذ

الدكتور: محمد الساسي الشايب

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	لخضر عواريب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	محمد دوادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مناقشا
04	حسين بوداود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مناقشا
05	بلخير طبشي	أستاذ محاضر"أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
06	عبد الرحمان بقادير	أستاذ محاضر"أ"	جامعة غرداية	مناقشا

السنة الجامعية 2020/2019

شكـــــر وعرفـــــان

نشكر المولى عز وجل ونحمده على نعمة العلم وعلى توفيقه لنا في إنجاز هذا العمل.

ثم أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ الفاضل المشرف الدكتور محمد الساسي الشايب على ما قدمه لي من خلاصة علم وصدق نصيحة، وحسن توجيه طيلة مشواري الدراسي في مرحلة الليسانس، والماجيستير، وعند إنجاز هذه الأطروحة، فالله أسال أن يجعل ذلك في ميزان حسناته وليحفظه الله أخا كريما وأستاذا ناصحا أمينا.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل من داخل الوطن وخارجه الذين حكموا أدوات الدراسة وبفضل توجيهاتهم ونصائحهم تم ضبطها وتدقيقها .

كما أتوجه بالشكر الوافر إلى السادة مفتشي قطاعات التربية، ومديري المدارس الابتدائية في كل من مدينتي غرداية ومتليلي على ما قدموه للباحث من تسهيلات لهذه الدراسة في جانبها الميداني.

كما أتوجه بالشكر الوافر إلى أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه على موافقتهم تقويم هذه الدراسة.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدف هذه الدراسة هو الكشف عن واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقته بكفاياتهم وبدافعيتهم للتدريس في ضوء متغيرات خبرتهم المهنية، ومستواهم الدراسي، وافترض الباحث لذلك جملة من الافتراضات كما يلي:

1) تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم التدريسية.
2) تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بدافعيتهم للتدريس.
3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المستوى الدراسي والخبرة المهنية، والتفاعل بينهما.
4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التدريسية تعزى لمتغيري المستوى الدراسي والخبرة المهنية، والتفاعل بينهما.

استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي الذي يعتمد على الدراسة المباشرة للظاهرة وتفسيرها، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث ثلاث أدوات اثنتان منها من بناء الباحث إذ تمثلت الأولى منها في استبانة تكونت من معلومات شخصية ومهنية حول المفحوص وبيانات الإجابة وثلاثة وستون فقرة موزعة على خمسة مجالات شملت: محتوى التكوين، طرائق التدريس، أساليب التقويم، أداء المكون، وبيئة التكوين، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، أجاب عن محتوياتها مائة وواحد وسبعون أستاذ من اصل مئتا نسخة، تم اختيارهم عشوائيا من ولاية غرداية(مقاطعات وسط غرداية ومتليلي)، أما عن الأداة الثانية فتمثلت في شبكة ملاحظة تكونت من معلومات شخصية ومهنية حول المفحوصين، وسبعة وعشرين فقرة موزعة على ثلاثة مجالات شملت:_ كفايات التخطيط للدرس_ وكفايات تنفيذ الدرس_ وكفايات تقويم الدرس. أما عن الأداة الثالثة فتمثلت في مقياس الدافعية للتدريس من بناء الباحث(قندوزأحمد كان ذلك ضمن أطروحة دكتوراه غير منشورة، ويتكون من أربعة في وثلاثين فقرة.

بغية المعالجة الإحصائية للبيانات المجمعة واختبار فرضيات الدراسة تم استخدام جملة من الأدوات الإحصائية تمثلت في النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبارt.test ،معامل الارتباط لبرسون، معامل الارتباط لسبيرمان، معامل آلف كرومباخ، تحليل التباين الثنائي، معامل الانحدار المتعدد.

وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

1- تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم التدريسية بما نسبته 98.1% من التباين في الكفايات التدريسية.

2- تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي التنبؤ بدافعيتهم للتدريسية بما نسبته 98.7% من التباين في الدافعية للتدريس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المستوى الدراسي والخبرة المهنية والتفاعل بينهما.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التدريسية لصالح المتكونين من ذوي المستوى الدراسي الجامعي بفارق متوسط قدره(3.44)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التدريسية لصالح المتكونين من ذوي الخبرة المهنية الأكثر من سبع سنوات بفارق متوسط قدره (3.07)، كما لا توجد فروق في متوسطات درجات عينات المفحوصين في دافعية التدريس بحسب التفاعل بين المتغيرين المستقلين المستوى الدراسي والخبرة المهنية.

الكلمات المفتاحية: التكوين أثناء الخدمة، الكفايات التدريسية، الدافعية للتدريس، أساتذة التعليم الابتدائي.

Abstract:

The purpose of this study is to reveal the reality of training during service from the point of view of the teachers of primary education and its relation to their competencies and their motivation to teach in the light of the variables of their professional experience and their academic level. The researcher therefore assumed a number of assumptions as follows:

1)The dimensions of in-service configuration contribute from the point of view of teachers of primary education in predicting their teaching competencies.

2)The dimensions of in-service configuration from the point of view of teachers of primary education contribute to predicting their motivation to teach.

3)There are no statistically significant differences in teaching competencies due to the variables of the academic level and professional experience, and the interaction between them.

4)There are no statistically significant differences in the motivation of teaching due to the variables of the academic level and professional experience, and the interaction between them.

The researcher used three descriptive methods, one of which consisted of building the researcher, the first of which consisted of a questionnaire consisting of personal and professional information about the examinee and the answer data, and sixty-three paragraphs distributed in five areas, including: The content of the composition, the methods of teaching, the methods of evaluation, the performance of the component, and the environment of the composition. After confirming its validity and stability, the contents of the study were answered by one hundred and seventy-one out of 200 copies randomly selected from Ghardaia (central Ghardaia and Metlili districts) The second was represented in a network of observations made up of personal and professional information about the subjects. Twenty-seven paragraphs were distributed in three areas, including The planning skills of the lesson, the skills of implementing the lesson, and the skills of evaluating the lesson. As for the third tool represented in the

measure of motivation to teach from the researcher (Gendouz Ahmed in an unpublished doctoral thesis, consisting of thirty-four paragraphs.

Statistical analysis of the collected data and testing of the hypotheses of the study were used in a number of statistical instruments represented in the percentage, arithmetic mean, standard deviation, t.test test, Pearson correlation coefficient, Spearman correlation coefficient, Krumbach analysis coefficient, binary variance analysis, regression coefficient.

The results of the study were as follows:

1-The dimensions of training in service from the point of view of teachers of primary education contribute in predicting their teaching competencies by 98.1% of the variation in teaching competencies.

2-The dimensions of the composition during the service from the point of view of teachers of primary education in predicting their motivation for teaching by 98.7% of the variance in the motivation to teach.

3-There are no differences of statistical significance in the teaching competencies attributed to the variables of the level of study and professional experience and interaction between them.

4-There are statistically significant differences in teaching motivation in favor of those with university level by an average difference of (3.44). There are also significant differences in teaching motivation for those who have more than 7 years of professional experience with an average difference of (3.07) There were also no differences in the average scores of the samples of the subjects in the teaching motivation according to the interaction between the independent variables, the academic level and the professional experience.

Keywords: in-service training, teaching competencies, motivational teaching, primary education teachers.

فهرس المحتويات

المحتوى **الصفحة**

- **شكر وعرفان.....أ**
- **ملخص الدراسة باللغة العربية.....ب**
- **ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.....ث**
- **فهرس المحتويات.....ح**
- **فهرس الجداول.....ر**
- **فهرس الأشكال.....س**

- المقدمـــــة.....1

- الفصل الأول: تقديم الدراســـــــــــة

1- مشكلة الدراسة.....06

2- تساؤلات الدراسة.....08

3- أهمية الدراسة.....09

4- أهداف الدراسة.....10

5- حدود الدراسة.....11

5-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.....11

- الفصل الثاني: الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة

1- التكوين أثناء الخدمة 15

1-1- تمهيد 15

1-2- تعريف التكوين.....16
1-2-1- مفهوم التكوين وما يقابله من المفاهيم.....18
1-3- التكوين أثناء الخدمة 19
1-3-1-تعريف التكوين أثناء الخدمة.....19
1-3-2- دواعي التكوين أثناء الخدمة.....20
1-3-3- أهمية التكوين أثناء الخدمة.....21
1-3-4- أهداف التكوين أثناء الخدمة.....22
1-3-5-واقع التكوين أثناء الخدمة.....24
1-3-6-أنواع التكوين أثناء الخدمة.....28
1-3-7-الأنشطة المستخدمة في التكوين أثناء الخدمة.....31
1-3-8-الأساليب المتبعة في تقويم المتكونين.....32
2- الكفايـــــــــــــات
2-1- تمهيـــــد:.....33
2-2- مفهوم الكفاءة والكفاية.....34
2-3- دور ومواصفات المعلم في الكفايات.....38
2-4- حاجات المعلم الكفائية.....39
2-4-1- الإلمام بعلوم التربية.....39
2-4-2- التواصل التربوي.....41
2-5- الكفايات المهنية للمدرس.....42
2-6- مصادر اشتقاق الكفايات.....45
2-7- تصنيف الكفايات.....47
3- الدافعيـــــــــــــة
3-1- تمهيد.....50
3-2- مفهوم الدافعية.....50
3-3- أنواع الدوافع.....51

3-4- النظريات المفسرة للدافعية.....54
3-4-1- نظرية التحليل النفسي.....54
3-4-2- نظرية الحافز(الباعث).....54
3-4-3- النظرية المعرفية.....55
3-4-4- النظرية الإنسانية.....55
3-4-5- نظرية ماسلو.....55
3-4-6- نظرية موراي"MURLAY".....57
3-4-7- نظرية الاستقلال الوظيفي.....57
3-4-8- نظرية الجذب.....57
3-4-9- نظرية اللذة والألم.....57
3-5- مكونات الدافعية.....58
3-6- وظائف الدافعية.....58
3-7- مصادر الدافعية.....59
3-8- أبعاد الدافعية.....59
3-9- مظاهر الدافعية للإنجاز.....60
3-10- خصائص الدافعية.....61
3-11-تصنيف الدوافع.....62
3-12-مميزات الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز 64
3-13-معوقات الدافعية للإنجاز.....64
3-14-طرق زيادة الدافعية للإنجاز.....65
4- الدراسات السابقة
4-1- تمهيد:.....69
4-2- دراسات ذات الصلة بمتغير التكوين أثناء الخدمة.....69
4-3- دراسات ذات الصلة بمتغير الكفايات.....82
4-4- دراسات ذات الصلة بمتغير الدافعية.....97

4-5- تعقيب على الدراسات السابقة.....102
5- فرضيات الدراسة.....103
- الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية
تمهيد:.....105
1- الدراسة الاستطلاعية.....105
1-1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.....105
1-2 أدوات جمع بيانات الدراسة.....106
1-2-1- أداة قياس متغير التكوين أثناء الخدمة.....106
1-2-2- أداة شبكة ملاحظة متغير كفايات التدريس.....119
1-2-3- أداة قياس متغير دافعية التدريس.....124
2- الدراسة الأساسية.....130
2-1- المنهج المتبع في هذه الدراسة.....130
2-2- وصف مجتمع الدراسة.....130
2-3- عينة الدراسة الأساسية.....131
2-4- إجراءات الدراسة التطبيقية.....133
2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.....135
خلاصة الفصل.....136
- الفصل الرابع: عرض وتفسير نتائج الدراسة
تمهيد:.....139
1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها.....139
2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها.....145
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها.....150
4- عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها.....152
5- ملخص نتائج الدراسة.....155
6- توصيات و مقترحات الدراسة.....159
7- مراجع الدراسة.....161
8- ملاحق الدراسة.....171

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
.1	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	106
.2	توزيع أبعاد استبانة التكوين أثناء الخدمة	108
.3	بدائل أجوبة استبانة التكوين أثناء الخدمة	109
.4	بدائل الصياغة اللغوية لاستبانة التكوين أثناء الخدمة	111
.5	الفقرات الملغاة من استبانة التكوين أثناء الخدمة	112
.6	نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبانة التكوين	114
.7	ثبات الفا كرونباخ لاستبانة التكوين	118
.8	ثبات التجزئة النصفية لاستبانة التكوين	119
.9	نتائج تحكيم شبكة الملاحة	121
10	نتائج صدق الاتساق الداخلي للشبكة	122
11	ثبات الفا كرونباخ للشبكة	122
12	أبعاد الشبكة	123
13	صدق المقارنة الطرفية لاستبانة دافعية التدريس	126
14	نتائج ثبات التجزئة النصفية لاستبانة الدافعية	129
15	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المقاطعات	131
16	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المقاطعات	132
17	نسب الاستمارات الموزعة والمسترجعة والملغاة	135
18	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التكوين على الكفايات	140
19	نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتحديد أي المتغيرات المستقلة أكثر تأثيرا على التكوين	141
20	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التكوين على الدافعية	145

21	نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتحديد أي المتغيرات المستقلة أكثر تأثيرا على الدافعية	147
22	نتائج اختبار ليفين لفحص تباين تجانس العينتين في الفرضية الثالثة	150
23	نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص الفرضية التالثة	151
24	نتائج اختبار ليفين لفحص تباين تجانس العينتين في الفرضية الرابعة	153
25	نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص الفرضية الرابعة	153
26	معامل ارتباط المتغيرات المستقلة	218
27	معامل تضخم لتباين والتباين المسموح به فرضية أولى	220
28	نتائج تحليل التباين للانحدار فرضية اولى	223
29	معامل تضخم لتباين والتباين المسموح به فرضية ثانية	225
30	نتائج تحليل التباين للانحدار فرضية ثانية	228

فهرس الأشكال

01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على المقاطعات	106
02	توزيع فقرات التكوين على أبعاده	108
03	توزيع أفراد المجتمع الأصلي على المقاطعات والدوائر	131
04	توزيع أفراد العينة الأساسية على المقاطعات والدوائر	133
05	وضع توزيع الاستمارة	135
06	لوحة انتشار القيم المعيارية(فرضية أولى)	121
07	نتائج اختبار توزيع البواقي(فرضية أولى)	222
08	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات المتغير التابع(الكفايات)	223
09	لوحة انتشار القيم المعيارية(فرضية ثانية)	226
10	نتائج اختبار توزيع البواقي(فرضية ثانية)	227
11	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات المتغير التابع(الدافعية)	228

المقدمة:

يعتبر التكوين أثناء الخدمة ضرورة ملحة لكل قطاعات ومؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدماتية، وإذا كانت المؤسسات التربوية والتعليمية تمد مختلف هذه القطاعات بالموارد البشرية اللازمة لتديرها، حينها تظهر أولوية التكوين أثناء الخدمة للمؤسسات التربوية ليستفيد منه إطاراتها، وبما أن أستاذ التعليم الابتدائي يعتبر المحرك الأساسي للعملية التربوية التعليمية وأهم عناصرها أوكلت إليه مهمة التعليم القاعدي والإيقاضي، فإعداده قبل الخدمة يوفر له المعارف والخبرات الأولية التي تساعده على ممارسة الفعل التربوي التعليمي، أما تكوينه أثناء الخدمة فهو امتداد طبيعي لإعداده لما قبل الخدمة ويستمر معه طوال مشواره المهني حتى يتمكن من مواكبة المستجدات التربوية التعليمية وتحسين قدراته ومعارفه، "ويعتبر تدريب المعلم أثناء الخدمة أخطر بكثير من إعداده للعمل قبلها، لأن الإعداد قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من الفعاليات والأنشطة اللازمة لنمو المعلم آخذين بعين الاعتبار جملة التغييرات الهائلة الحاصلة في المعارف والعلوم والأفكار من حولنا من حولنا(عليمات،1991،ص38)".

"وإعداد المعلم قبل الخدمة يهدف إلى إكسابه المهارات التعليمية الأساسية لامتهان مهنة التعليم، أما التدريب أثناء الخدمة فهو الذي يضمن صقل وتطوير هذه المهارة لدى المعلم ويعمل على تزويده بالكفايات اللازمة التي تتطلبها طبيعة عمله"(العبد الرحمن،1993،ص26). وبما أن التربية مهنة التطور والتطوير، فإن المنتسبين لها بحاجة ماسة إلى النمو المهني، والتجدد المستمر، صقلا للمهارات التي اكتسبوها من خلال برامج التكوين والتدريب قبل الالتحاق بها "خصوصا وأن المعلم اليوم بحاجة ماسة إلى الاطلاع على ما تضيفه ثورة المعرفة في مجال تخصصه بين الفينة والأخرى، كما أنه بحاجة إلى

استيعاب ما تحدثه تكنولوجيا وتقنيات التعليم من تغيرات في طرائق التدريس(بشارة،1989،ص11-15).

ومما لاشك فيه أن كثيرا من المفاهيم الاجتماعية والعلمية والبيداغوجية التي أسس على ضوئها التكوين في الجزائر أصابها التغيير والتبديل في العقدين الماضيين، نتيجة لما أصاب المجتمع الجزائري من تغيرات اجتماعية، وسياسية، واقتصادية، وفكرية، الأمر الذي استوجب إعادة النظر بشكل شامل في النظام التعليمي العام وأهدافه ليكون منسجما مع تلك التغيرات، حيث أن واقع التكوين في الجزائر لم يعد قادرا على الوفاء بمتطلبات العصر في ضوء التغيرات الجارية، ولم يعد قادرا للوفاء باحتياجات المتكون واهتماماته وميوله، ولم يعد قادرا على مواجهة ما يوجد في المجتمع من قضايا وما يدور فيه من مشكلات، وبالتالي أصبح من الضروري إعادة النظر في واقع التكوين بقصد تطويره على النحو الذي يسمح بتحقيق حاجات المعلمين واهتماماتهم وميولهم، وفي نفس الوقت الوفاء بمتطلبات المجتمع على اعتبار أن المعلم يمثل الأساس في بناء المجتمع، ونتيجة لما سبق ظهرت دراسات وأبحاث تتعلق بواقع التكوين في الجزائر والسلبيات التي يتضمنها...ومن ضمن هذه الدراسات ما قامت به هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم حيث خلصت هذه الدراسة بعد نظرة فاحصة للبرامج الخاصة بالتكوين بعد إخضاعها إلى دراسة تشخيصية معمقة إلى جملة من الاختلالات والنقائص تميزت بها تلك البرامج نذكرها في النقاط التالية:

- " صياغة الأهداف تنقصها الدقة وعدم القابلية للتقويم والتجديد الإجرائي.
- الربط بين الأهداف والمحتويات ضعيف.
- مضامينها تخلفت عن مسايرة المستجدات التربوية والإدارية.
- بعض طرائق التكوين المنتهجة لا تتوافق مع التطورات التقنية الحديثة.
- الوسائل التكوينية نادرة وهي تقتصر على بعض المطبوعات.

⇦التقييم تنقصه الموضوعية المطلوبة ولا يسمح بالتمييز بين المجد والمتهاون.

⇦ضعف التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها:

⇦إعادة النظر في مناهج التكوين مع إدخال كل المستجدات البيداغوجية، والتكنولوجية، والتربوية...

⇦ الاستفادة من البحوث الحديثة المتعلقة بطرائق التكوين.

⇦الاهتمام باختيار المؤطر الكفء في الجانبين النظري والتطبيقي وفق مقاييس مضبوطة.

⇦مراجعة الأشكال التنظيمية للتكوين الحالي .

⇦إيلاء التداريب الميدانية ما تستحقه من عناية .

⇦تنويع أساليب التقويم وأدواته وتوسيع مجالاته.

⇦مراجعة ملامح ومقاييس الدخول والخروج للمتكون.(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم 2005 ص6)

وبما أن أستاذ التعليم الابتدائي هو المستفيد من التكوين قبل وأثناء الخدمة أصبح من الضروري أن تكون له وقفة تقويمية حول واقع هذا التكوين من حيث فاعليته ومكوناته ومدى تحقيقه لأهدافه ومدى تأثيره على نمو أهم المكونات الأساسية في شخصية المعلم التعليمية التربوية والنفسية من قبيل الكفايات المهنية، والدافعية للتدريس.

وجاءت هذه الدراسة لتكشف عن واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي وتأثير هذا النمو على كفاياته المهنية ودافعيته للتدريس، حيث قسمت هذه الدراسة إلى أربعة فصول:

⇦ **الفصل الأول:** خصص لتقديم هذه الدراسة واشتمل على وصف مشكلة الدراسة من جميع أبعادها لتذيل بطرح إشكالية هذه الدراسة، يعقبها بعد ذلك توضيح أهمية وأهداف وحدود هذه الدراسة، وأخيرا تم تقديم تعاريف إجرائية لمصطلحات هذه الدراسة.

- **الفصل الثاني:** تناول الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة حيث تحدث عن التكوين أثناء الخدمة، والكفايات، والدافعية، ثم تطرق إلى أهم الدراسات السابقة حول التكوين أثناء الخدمة، الكفايات، والدافعية، وكان ختامه فرض فرضيات هذه الدراسة..
- **الفصل الثالث:** تحدث عن إجراءات الدراسة الميدانية من قبيل **الدراسة الاستطلاعية** التي تضمنت وصف عينة الدراسة الاستطلاعية، ثم وصف أداة جمع البيانات المتعلقة باستبانة التكوين أثناء الخدمة، وشبكة ملاحظة الكفايات المهنية، واستبانة دافعية التدريس، ثم **الدراسة الأساسية** التي تضمنت منهج الدراسة، وصف عينة الدراسة الأساسية، إجراءات الدراسة التطبيقية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.
- **الفصل الرابع: تضمن** عرضا مفصلا لنتائج الدراسة مصحوبة بتحليل إحصائي للبيانات المجمعة ليتم مناقشتها وتفسيرها على ضوء خبرة الباحث، والأدب النظري، والدراسات السابقة، تلتها مجموعة التوصيات والاقتراحات، ثم قائمة مراجع، وملاحق هذه الدراسة.

الفصل الأول:

(تقديـم الدراسـة)

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

حدود الدراسة

التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

باتت كل المجتمعات اليوم تنظر إلى ضرورة النظر في واقع المعلم باعتباره محركا وركنا أساسيا في العملية التربوية التعليمية، إذ لا يمكن الاستغناء عنه مهما تطورت التقنيات التعليمية والتكنولوجية، حيث أن نجاح العملية التربوية التعليمية يتوقف على جودة المعلم وكفاءاته، لكن واقع الحال يشير إلى تدني مستوى المعلمين، كما أن المنتسبين إليها معظمهم من الطلبة غير المتفوقين علميا أو من سدت في وجوههم أبواب المهن الأخرى، وأسباب ذلك كله يعود إلى عدم الاهتمام بالمعلم اقتصاديا واجتماعيا وإعدادا أدى ذلك إلى هبوط المنزلة الاجتماعية والاقتصادية للمعلم في المجتمع وضعف أدائه التربوي التعليمي، مما يتطلب إعادة النظر في الإعداد المهني والتربوي والعلمي للمعلم قبل الخدمة وأثناءها حينها يكون لدينا معلم كفؤ مؤهل تربويا ونفسيا وعلميا لأداء مهنة التربية والتعليم، معلم لا يعتمد على التلقين والحفظ بل يتيح الفرص وييسر عملية التعلم ويرشد المتعلم إلى كيفية الاستعداد للتعلم وإلى كيفية اكتساب المهارات الحياتية وإلى كيفية التعلم والعمل في الوقت ذاته، إذ بات على المعلم مساعدة المتعلم للوصول إلى أعلى مراتب المهارات الفكرية والإدراكية بما فيها التفكير الناقد، والقدرة على تحليل المعلومات والبيانات المتوفرة بعد الحصول عليها ولا يتأتى له ذلك إلا عن طريق الإعداد والتكوين المستمرين باستمرار ممارسة مهنة التربية والتعليم، " وهناك دراسة أظهرت أن تحصيل المتعلم يرتفع مع ارتفاع مؤهلات معلمه خاصة إذا كان حاصلا على شهادات عليا من قبيل البكالوريوس أو الماجستير" (مراد، 2002، ص.ص271.296)، "كما برهنت دراسة أخرى على أن خبرة المعلمين وطرق إعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم المتواصل تؤدي إلى تحسن في تحصيل الطلبة بحوالي 40% في القراءة والحساب" (رفيقة، 2008، ص19). كذلك اتخذت بعض الولايات الأمريكية إجراءات أساسية لتحسين نوعية ومستوى المعلمين إعدادا وتأهيلا وتدريبا أثناء الخدمة وقد أدى هذا

إلى ارتفاع ملحوظ في أداء وتحصيل طلبتها في الامتحانات المقننة التي تجري على مستوى جميع الولايات(Cohran,Smith, 2005, p126)

أما عن واقع إعداد المعلم في معاهد وكليات تدريب المعلمين فهو لا يرقى إلى طموحات وأهداف من أسسوها فكثيرا ما تتسم وظائفها بالتقليد والروتين والعشوائية كما تتسم أهدافها بالضبابية وانعدام الدقة والتحديد فماذا عن وسائلها وأساليبها ومناهجها المتبعة وفي هذا المعنى يذهب كل من سمير ونخلة للقول بأن معظم كليات ومعاهد تدريب المعلمين تتبنى برامج ومناهج مشتتة تعتمد على المعلومة بشكل أساسي وهي بعيدة كل البعد عن الجديد في حقول المعرفة والتقنية والتطبيقات المتعلقة بالمهنة، كما تستخدم مكونين غرباء عن الصفوف وما يجري فيها وبعيدين عن البحث وإنتاج المعرفة التربوية (سمير ونخلة ، 2008، ص208).

كما أظهرت دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية أن 61% من خريجي كليات ومعاهد المعلمين يدعون بأنهم لم يعدو بما فيه الكفاية للعمل في صفوف القرن الواحد والعشرين، كما أشار مديرو المدارس إلى أن أقل من نصف الأساتذة الذين يلتحقون بالمدارس مؤهلون للتعاطي بجدية وكفاءة مع التقنيات الحديثة أو للاستفادة من معايير التقويم أو للتعامل مع المناهج الحديثة بجميع متطلباتها(Levine, 2006, p83)

هذا هو حال البلدان المتقدمة من قبيل أمريكا فماذا عن حال البلدان السائرة في طريق النمو؟.

لقد استفاد المعلمون في الجزائر من فترات تكوينية متعددة خلال مسارهم المهني بهدف نقلهم من ممارسات التدريس الذى يعتمد على بيداغوجية المحتوى والأهداف إلى ممارسات التدريس الذي يعتمد المقاربة بالكفاءات كأساس للعملية التعليمية التعلمية، كما يعتبر أسلوب الكفاءات من بين الأساليب الحديثة في تقويم أداء المعلمين وفقا لقوائم تتضمن كفاءات على

شكل أداءات سلوكية يمارسها المعلم أثناء التدريس في القسم وتشمل الجانب المعرفي إلى جانب مهارات التدريس، كمهارة التخطيط والإعداد للدرس، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم، ومهارة إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية.

وما ينبغي الإشارة إليه هو أن التوظيف في المدارس الجزائرية يتم لخريجي المدارس العليا للأساتذة الذين استفادوا من تكوين متكامل يؤهلهم للالتحاق بمهنة التعليم، غير أنه في المقابل تم توظيف أعداد كبيرة من خريجي الجامعات دون إعداد بيداغوجي مسبق، بل وفي كثير من الأحيان من اختصاصات مغايرة لتلك التي يقومون بتدريسها بعد توظيفهم، مما ينتج عنه تباين واختلاف كبير في كفاياتهم التدريسية وممارساتهم للتدريس بالشكل المطلوب ناهيك عن مستوى دافعيتهم للتدريس، مما ينعكس ذلك سلبا على مردودهم التربوي التعليمي، والمدرسة الابتدائية باعتبارها مرحلة قاعدية يتلقى فيها المتعلم مبادئ العلوم وبالتالي هي بحاجة إلى أساتذة أكفاء يمتلكون قدرا كبيرا من الثقافة المهنية والتربوية، وشحنات نفسية ترغبهم وتدفعهم إلى مهنة التعليم، وتأتي هذه الدراسة لتكشف عن واقع التكوين أثناء الخدمة وعلاقته بالكفايات المهنية وبدافعية التدريس لدى أستاذ التعليم الابتدائي، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

2-1- هل تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم المهنية.

2-2- هل تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بدافعيتهم للتدريس.

2-3- هل توجد فروق في الكفايات المهنية تبعا لمتغيري المستوى الدراسي، والخبرة المهنية، والتفاعل بينهما.

2-4- هل توجد فروق في الدافعية للتدريس تبعا لمتغيري المستوى الدراسي، والخبرة المهنية.

3- أهمية الدراسة: ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى:

3-1- كونها تعالج مشكلة تربوية كثيرا ما ينادي بها المشتغلون بالتربية والتكوين، ويتعلق الأمر بضرورة إشراك المتكون في تقويم العملية التكوينية التي كان طرفا رئيسا فيها.

3-2- أهمية التكوين أثناء الخدمة تتجلى في تحسين أداء أساتذة التعليم الابتدائي وتطوير قدراتهم ومهاراتهم عن طريق تزويدهم بالخبرات والمعارف والمستحدثات العلمية والتكنولوجية، والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر تحكما في الفعل التربوي التعليمي عن طريق تطبيق تلك الأفكار والآراء ونتائج الدراسات، مما يضيق الفجوة بين الجانب النظري والتطبيق الميداني، ويجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع أعمالهم والتغلب على المشكلات المستقبلية التي يمكن أن تعترضهم.

3-3- أهمية الكفايات المهنية: لقد مضى عهد كان فيه أستاذ التعليم الابتدائي ينقل ويلقن المعرفة ويشرح الدرس، بل تحول إلى مرشد وموجه ومساعد لتلاميذه في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة من خلال ما يقدمه من أنشطة متنوعة تستجيب للفوارق الفردية ومطالب وحاجات تلاميذه المتباينة والمتنامية يكون فيها التلميذ هو الفاعل الأساس، ولا يتأتى له هذا إلا من خلال امتلاكه لمجموعة من الكفايات المهنية المتنوعة التي تؤهله لا للسيطرة على نشاطه التعليمي التربوي فقط بل للخوض في تطويره والارتقاء به تكيفا مع التطورات الحاصلة في ميدان التعليم والتربية.

3-4- أهمية الدافعية للتدريس: تمثل الدافعية للتدريس إحدى الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها العديد من الباحثين في مجال علم النفس التربوي، ومرد الاهتمام بها لأنها تعد عاملا مهما في توجيه وتنشيط سلوك أستاذ التعليم الابتدائي بل وتعد عاملا مهما في تذليل معظم العقبات والصعوبات الذاتية والموضوعية التي تعترضه في مساره المهني وذلك ما يجعل أستاذ التعليم الابتدائي يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب عمل مهني أرقى وأفضل يرفع من مستوى أدائه وإنتاجه.

4- <u>أهداف الدراسة</u>: تهدف الدراسة الحالية إلى:

4-1- معرفة مدى مساهمة أبعاد التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم.

4-2- معرفة مدى مساهمة أبعاد التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بدافعيتهم للتدريس.

4-3- معرفة علاقة الكفايات المهنية بمتغيري المستوى الدراسي، والخبرة المهنية.

4-4- معرفة علاقة الدافعية للتدريس بمتغيري المستوى الدراسي، والخبرة المهنية.

4-5- إعلام المهتمين بالشأن التربوي والمشتغلين من خبراء ومشرفين تربويين ومكونين بواقع التكوين أثناء الخدمة بهدف تقوية الجوانب الايجابية والتخلص مما هو سلبي منها.

4-6- إثراء البحث العلمي من خلال دراسة العلاقة بين متغير التكوين أثناء الخدمة ومتغيري الكفايات المهنية، والدافعية للتدريس.

5- حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بـ:

5-1- أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون مختلف المواد الدراسية ماعدا أساتذة اللغة الفرنسية في الطورين الأول و الثاني من التعليم الابتدائي والذين استفادوا من التكوين أثناء الخدمة لمدة ثلاث سنوات .

5-2- أساتذة التعليم الابتدائي المشتغلين بالمقاطعات التربوية التابعة لدائرتي غرداية و متليلي.

5-3- متغيرات الدراسة لقد اشتملت على ثلاث متغيرات أساسية ومتغيرين اثنين طفيليين:

5-3-1- يمثل التكوين أثناء الخدمة مع أبعاده الخمسة متغيرات مستقلة.

5-3-2- وتمثل الكفايات المهنية والدافعية للتدريس متغيرات تابعة.

5-3-3- ويمثل المستوى الدراسي، والخبرة المهنية متغيرات طفيلية.

5-4- استخدام ثلاث أدوات في هذه الدراسة – مقياس التكوين أثناء الخدمة – وبطاقة ملاحظة- ومقياس الدافعية للتدريس .

5-5- أجريت هذه الدراسة في الموسم الدراسي (2018/2017)

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

6-1- التكوين أثناء الخدمة: هو منهاج متكامل (من حيث الأهداف، والمحتوى، وطرائق التبليغ، وأساليب التقويم) مخطط ومنظم له، موجه إلى أساتذة التعليم الابتدائي بغية تزويدهم بالخبرات والمعارف التي تمكنهم من تطوير مهنتهم، و تمكنهم من تجاوز المشاكل والعقبات التعليمية التربوية التي تصادفهم في مسارهم المهني.

6-1-1- محتوى التكوين: يمثل مجموعة المعارف والمعلومات والخبرات المنتقاة لتحقيق أهداف التكوين أثناء الخدمة .

6-1-2- طرائق وأساليب تنفيذ محتوى التكوين: وتعبر عن جملة الأساليب وطرائق التدريس والأنشطة العملية لتنفيذ محتوى التكوين .

6-1-3- أساليب التقويم: وتمثل جملة الأساليب و الأدوات المستخدمة لتقويم نشاط المتكونين خلال التكوين (تقويم مخرجات التكوين)

6-1-4- المكونون: يمثل هذه المتغير الطاقم التربوي الذي يشرف على عملية التكوين أثناء الخدمة من أساتذة مكونين ومفتشين (مشرفون تربويون) إذ يعملون على تأطير فئة أساتذة التعليم الابتدائي.

6-1-5- بيئة التكوين: هي المرافق المسخرة لعملية التكوين من مباني بيداغوجية ووسائل إيضاح وأماكن الاستراحة...

6-2- الكفايات المهنية: تمثل جملة الخبرات والمعارف و المهارات التي يمتلكها أستاذ التعليم الابتدائي تظهر من خلال أداءات في المواقف التعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها عن طريق شبكة ملاحظة تتكون من جملة من الكفايات التدريسية كالقدرة على التخطيط للدرس والقدرة على تنفيذه والقدرة على التقويم وبدرجة اتقان محددة تتدرج إلى خمسة مستويات كيفية تقابلها خمسة أوزان كمية: "جيد جدا(5)، جيد(4)، مقبول(3)، ضعيف(2)، ضعيف جدا(1)".

6-3- الدافعية للتدريس:

هي دافع داخلي يتمثل في حرص الفرد على تحقيق أهدافه مع المحاولة الجادة للتغلب على العقبات التي تعترضه، والرغبة في منافسة الآخرين والتفوق عليهم (أبوسمرة وآخرون، 2008، ص126).

أما من الناحية الإجرائية فتقاس الدافعية للتدريس بالدرجة التي يحصل عليها أساتذة التعليم الابتدائي من خلال إجاباتهم عن فقرات أداة قياس دافعية التدريس.

الفصل الثاني:

(الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة)

- التكوين أثناء الخدمة
- الكفايـــــــــــات
- الدافعيـــــــــــة
- الدراسات السابقـــة
- فرضيات الدراســـة

1- التكوين أثناء الخدمة:

1-1- تمهيـــــــــد:

إن تكوين المعلمين ضرورة لا غنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيدة للتعليم، كما أنه أحد معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به ، كما أن إعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها حيث يساعد إعداد المعلمين كمطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها، إذ يساعد إعداد المعلمين على زيادة الكفاية المهنية لأصحاب القدرات العلمية والمواهب الخاصة ، وبدون الإعداد تكون هذه المواهب قاصرة عند حدود معينة ،كما أن أصحاب المواهب والعبقريات أحرص من غيرهم على الإفادة من برامج تكوين المعلم كما أنهم أقدر على التعليم والنمو من خلالها "وإذا كان التدريس من جانب منه فن ، فإن الفن له قواعد وأصول وممارسات أصبحت مستقرة ، وتتطلب قدرات مصقولة ، ومهارات مدربة ، ومعرفة متخصصة ،وهذا كله نتاج تعليم وثمار تعلم" (قمبر،1980،ص171).

ويعتبر التكوين أثناء الخدمة من أهم العناصر في العمل التربوي التعليمي، حيث يهتم بتعليم المعلمين لتحسين ثقافتهم ومعارفهم التربوية، وأدائهم التربوي، وتلبية احتياجاتهم ومطالبهم، فهو يسهم بدور كبير في تحسين وتطوير العملية التربوية التعليمية، وسنتعرض في هذا الفصل إلى ماهية التكوين، والتكوين أثناء الخدمة، ونتطرق إلى أهم عناصر التكوين أثناء الخدمة .

2-1- تعريف التكوين:

إن التكوين كمفردة لغوية مشتقة من الفعل "كون" وتعني عادة صنع، وشكل، وهي ترجمة للكلمة الفرنسية Formation، وسوف نستخدمها كمرادفة لمصطلح "تدريب" وهي من قبيل المعنى.

أما من الناحية الاصطلاحية فتختلف تعاريف التكوين بحسب اختلاف وتنوع مشارب أصحابها، وتنوع اتجاهاتهم وأفكارهم.

يعرف Ménager التكوين بأنه "مجموع المعارف والمهارات والاستعدادات والسلوكات والكفاءات الأخرى الضرورية لممارسة مهنة أو العمل" (Ménager,1985,p51).

في حين التكوين عند Ferry "يدل على فعل منظم، يسعى إلى إعادة عملية إثارة متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الصلة بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك " (Ferry,1983,p53).

أما سيكولي" SEIOLI ":فيعرف التكوين بأنه مجموع العمليات والوسائل والطرق التي يستند عليها العمال لتحسين معارفهم وسلوكهم وموافقتهم وذا قدراتهم الذهنية الضرورية للوصول إلى أهداف المؤسسة (الدرة،2008،ص 08).

يمثل التكوين عند الطعاني" الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم (الطعاني،2007،ص11).

ومنهم من يرى أن التكوين هو عبارة عن عملية مستمرة محورها الفرد، تهدف إلى إحداث تغييرات محددة ذهنية وسلوكية وفنية لمقابلة احتياجات محددة حاليا ومستقبلا يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل فيها (الطعاني، نفس المرجع،ص12).

التكوين هو تلك الجهود الهادفة إلى تزويد الموظف بالمعلومات والمعارف التي تكسبه مهارة في أداء العمل، أو تنمية وتطوير ما لديه من مهارات ومعارف وخبرات مما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي أو بعده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل (زكي،1989،ص255).

يتضح من مفاهيم التكوين السابقة وعلى الرغم من اختلافها في ألفاظها إلا أنها تتفق غالبا في مضمونها حيث تشير بصفة عامة إلى ان التكوين نشاط مخطط، مستمر ومنظم موجه إلى الأفراد أو الجماعات من اجل تنمية معارفهم وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو العمل، أو بمعنى آخر يركز التكوين عل إحداث تغيير في سلوك الأفراد والجماعات، بما يحقق تحسين الأداء، كما توضح تلك المفاهيم أن التكوين من الناحية السلوكية يعمل على الاتصال بالفرد من خلال ثلاث مستويات هي: مستوى المعارف والمعلومات، مستوى المهارات والقدرات، ومستوى السلوك والاتجاهات (عليوة،2001،ص7) .

انطلاقا من التعاريف السابقة يمكن إعطاء تعريف شامل للتكوين : فهو عملية منظمة ومستمرة ،محورها الفرد في مجمله ، تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة ، حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد أو العمل الذي يؤديه للمؤسسة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير .

نستخلص من التعريفات السابقة أن التكوين يحدث تغيرات على مستويات ثلاثة وهي:

- "**المستوى المعرفي:** يهدف التكوين إلى تنمية مستوى المعرفي، وذلك بتزويد المتكونين بالمعارف المطلوبة
- **مستوى المهارات:** يهدف التكوين إلى امتلاك المهارات وتنميتها من اجل رفع مستوى الأداء المتكون

- **مستوى السلوكيات:** عملية التكوين لا تقتصر على تزويد المتكونين بالمعرفة والمهارة بل تتجاوز **ذلك** لتشرك سلوك الفرد" (مقداد،1998،ص10).

1-2-1- مفهوم التكوين وما يقابله من مفاهيم:

يستخدم المشتغلون بالتربية والتعليم في مجال تكوين المعلم مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد، التأهيل، والتدريب، حيث يطابقون بينها بالرغم من تباينها:

1-2-1-1- "الإعداد(Preparation): هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين، وبهذا المعنى يتم إعداد المعلم الطالب ثقافيا وعلميا تربويا في المؤسسة التعليمية قبل الخدمة ".

1-2-1-2- التأهيل(Qualification): فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط بحيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى المعاهد أو الكليات حسب تخصصه العلمي. ثم يقوم بالانتساب إلى كلية التربية ليتزود بالمعارف التربوي والنفسية. ويمارس التربية العملية. ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهل التربوي وذلك لتحسين الأداء. وبهذا يكون التأهيل جزء من التكوين أثناء الخدمة وليس جزء من التكوين قبل الخدمة"(السيد،2005،ص20-21).

كما "هو تصديق على جودة كفاءة المعلم، وصلاحيته في المادة الدراسية، وطرق التدريس، ومهارة إدارة الصف، وهذه الشهادة تعتبر بمثابة امتياز متفق عليها، وتعني أن ذلك المعلم مؤهلا لممارسة مهنة التعليم" (دنيا،2007،ص158).

1-2-1-3-" التدريب(Training):ويطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة، لضمان مسايرة التطور الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة للتطور المجتمعي والتقني المستمر، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية

مستمرة لمقومات المعلم ومهاراته، وتنمية لمعلوماته وقدراته، في إطار محتوى تربوي فكري مع تطوير لأساليب تعليمية جديدة" (السيد، مرجع سبق ذكره، ص22).

أما التكوين هو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثنائها لتنمية معارف المعلم وقدراته، وتحسين مهاراته وأدائه التدريسي بما يتلاءم والتطور المتعدد المظاهر، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثنائها، وبهذا المعنى يصبح الإعداد والتدريب والتكوين عملية واحدة متكاملة ، تتميز بالاستمرار والديمومة ، وهدفها تكوين معلم بكفاءة تمكنه من ممارسة المهنة بنجاح، وبما يتلاءم مع التغير المستمر الذي يطرأ على مناهج وأساليب التعليم.

1-3- التكوين أثناء الخدمة:

إن إعداد المعلم بعد التخرج ليس إلا حلقة من سلسلة إعداد وتكوين طويلة ومستمرة أثناء حياته المهنية، "ولا يعني الإعداد الجيد قبل الخدمة ضرورة النجاح المهني لسنوات طويلة، وإنما لابد ان يتبع الإعداد الجيد تدريب مستمر لتلبية المتغيرات المجتمعية والمهنية والتربوية في مستقبل حياة المعلم". (رتشي، ترجمة الفقى وآخرون،1982، ص69).

1-3-1- تعريف التكوين أثناء الخدمة:

1-3-1-1- "هو مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة للمعلمين والموجودين فعلا في المهنة لتنمية كفاياتهم، وتحسين مستواهم وأدائهم الحالي أو المقبل، سواء أكان ذلك نظريا أم عمليا عن طريق استكمال تأهيلهم أو تجديد معلوماتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم". (مالك،1989،ص95).

1-3-1-2- كما يعرف أيضا "بأنه أي نشاط يمارسه المعلمون بقصد تحسين الأداء ورفع الكفاية في العمل سواء أكان الأداء نظريا أم عمليا"(عامر،1994، ص 119).

1-3-1-3- ونظر إليه أيضا عل "أنه عملية تعليمية مخططة تهدف إلى علاج جوانب القصور لدى المعلمين وتنمية الكفايات التعليمية التي ثبت احتياج المعلمين للتدرب عليها لرفع مستوى أدائهم، وزيادة فاعلية العملية التعليمية من خلال برنامج ينفذ في فترة محدودة"(ساري،2005،ص23).

1-3-1-4- وهناك من نظر إليه على "أنه مختلف البرامج والدورات الطويلة او القصيرة وورش العمل وغيرها من الخبرات التي يمر بها المعلم خلال إدارات تدريب المعلمين ومراكزه وأجهزته بهدف تنمية كفايات المعلم"(الفرا،1990،ص3).

1-3-1-5- ومنه من يرى "بانه مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية، وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية، وتهدف إلى تقدم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بأدائه التربوي والاكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية" (اللقاني، الجمل، 1999،ص63).

1-3-1-6- انطلاقا من التعريفات السابقة يمكن تعريف التكوين أثناء الخدمة في الدراسة الحالية على أنه: مجموع الخبرات التي تعد لأساتذة التعليم الابتدائي بقصد تنمية كفاياتهم وأداء عملهم بصورة أفضل مما يساعد في تحقيق أهداف البرامج أو المناهج التي يدرسونها.

1-3-2- دواعي التكوين أثناء الخدمة:(قمبر، وآخرون،1989،ص516. نازلي وآخرون، 1989:ص95):

- التطور المتسارع في المعرفة الإنسانية بجميع أنواعها.
- ظهور اتجاهات جديدة في مجال التربية، كما ان مبادئ التخصص العلمي ومواد الإعداد المهني تتطور مع الزمن ومع التقدم العلمي.

- أدت سرعة المتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية إلى ضرورة استبصار المعلم بنوعية هذه المتغيرات واثرها على المتعلمين وطبيعة نموهم، ومتطلباتهم.
- تطوير البرامج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية لمواجهة المتغيرات السابقة
- تطوير تكنولوجيا التعليم.
- ظهور أهداف جديدة للتربية والتعليم لم تكن موجودة من قبل.
- ظهور مفاهيم جديدة كالتعليم المستمر أو التعليم طوال الحياة، أدى إلى تعزيز برامج التدريب أثناء الخدمة وتوجيه سياستها والتسليم بأن عملية إعداد وتدريب المعلم عملية مستمرة.
- التسليم بقصور فترة إعداد المعلم مهما طالت عن مواكبة كل ما سبق ذكره.

1-3-3- أهمية التكوين أثناء الخدمة:

لا أحد ينكر أهمية التكوين أثناء الخدمة في حياة الأفراد والجماعات في العصر الحديث لأنه يساهم في رفع كفاءة أستاذ التعليم الابتدائي، عن طريق إحداث تغيير في مهارات المعلمين وقدراتهم من ناحية وتطوير أنماط السلوك التي يبتغونها في أداء أعمالهم من ناحية أخرى، ويشير موسى لأهمية التكوين أثناء الخدمة في النقاط التالية: (موسى،1997:ص ص11-12):

- "التدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرصة لاكتساب معارف جديدة في مجال العمل.
- التدريب أثناء الخدمة يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات جديدة تجاه المهنة الممارسة من المتدرب مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية وزيادة مردوده في العمل.
- التدريب أثناء الخدمة يكسب المتدرب آفقا جديدة في مجال ممارسة مهنته وذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته وتحدياتها وأسبابها وكيفية التخلص منها أو التقليل من آثارها على أداء العمل.

- إن التدريب أثناء الخدمة باستطاعته غرس مفاهيم واكتساب أساليب التعلم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستمر.
- إن التدريب أثناء الخدمة يساعد المترب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميته مهنيا، وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني وتجسيد روح الجماعة.
- إطلاع المتدربين على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة.
- زيادة انتماء المدربين إلى المؤسسات من خلال الحوار الهادف البناء الذي يولد الوعي بأهمية المؤسسات في المجتمع وفي خدمة البشرية.
- إمكانية مقارنة مستويات الأداء للمتدربين بنظرائهم في أماكن جغرافية أخرى لإيجاد الحافز لمزيد من الدقة والإتقان في العمل.

1-3-4- أهداف التكوين أثناء الخدمة:

تشير الأدبيات المعنية بتكوين المعلم أثناء الخدمة (رسلان،1998،ص3، طعيمة،1999،ص110،اللقاني،وبرنس،1979،ص ص326،325، موسى،1997،مرجع سابق: ص ص31-32) إلى أهم أهداف التكوين أثناء الخدمة نورد أهمها فيما يلي:

- وقوف المعلمين على الحديث من طرق التدريس، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيق تلك الطرق وهذه الوسائل بالفعل في مدارسنا.
- وقوف المعلمين أيضا على الجديد من وسائل التقويم، والأساليب الحديثة في الاختبارات والامتحانات: الشفهية منها والتحريرية. وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة والاستبانات.
- تنمية المعلمين في كافة الجوانب: أكاديميا، ومهنيا، وشخصيا، وثقافيا.

- وأيضا تنمية الجوانب الإبداعية لدى المعلمين وتحفيزهم على أن يشمل تدريسهم لبعض تلك الجوانب الإبداعية.
- ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضا مجتمعه العالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ، وبين بيئتهم المحلية، ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط.
- رفع مستوى الأداء المهني مادة وطريقة، بما يلاءم أهداف المرحلة التعليمة.
- تصحيح أوضاع المعلمين في المراحل التعليمية تبعا لمستوى الكفاية المهنية.
- الإلمام بالأساليب والطرق المستخدمة في مجال التعليم.
- الإلمام بمشكلات النظام التعليمي وحلولها، ومعرفة مسؤولياتهم إزاءها.
- الاهتمام بالبحوث والدراسات العلمية والتربوية، واكتساب الخبرة العلمية المرتبطة بها.
- توثيق الصلة بين المدرسة والوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.
- اكتساب القدرة على البحث العلمي، والنمو الذاتي.
- الإيمان الحقيقي بفلسفة الدولة، أهدافها، والعمل على بلوغها.
- القدرة على تحمل مسؤولية القيادة في المجال التربوي.
- يسعى إلى تهيئة الفرص أمام المتدرب: لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله.
- يساعد التدريب المتدرب على اكتساب مهارات جديدة، تتطلبها متطلبات مهنته.
- يؤدي إلى تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب بما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، وزيادة إنتاجه بالعمل.
- يؤدي إلى اكتساب المتدرب آفاقا جديدة في مجال مهنته وذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته، وتحدياتها، وأسبابها، وكيفية التخلص منها، أو التقليل من آثارها على أداء العمل من خلال اطلاعه على أساليب وطرق حديثة لممارسة المهنة بهدف تطويرها لزيادة فاعليتها.

- يسعى إلى غرس واكتساب التعليم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أومن خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير قدراته وإمكاناته.
- يوجد فرصا للانفتاح على الآخرين من زملاء المهنة بهدف انتقال الخبرات من شخص إلى آخر في مناخ يسوده روح التعاون والتكامل.
- يساعد على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من الدراسات بما يؤدي إلى رتق الفجوة بين المنظرين والممارسين، وزيادة كفاءة المؤسسات التربوية عامة.

ولما كان الهدف المشترك من الإعداد ما قبل الخدمة، واستمرار التدريب في أثناء الخدمة هو زيادة الكفاية ورفع المستوى، وتحسين عملية التعليم والتعلم، "فينبغي أن تظل الجسور مفتوحة بين المعلم ومؤسسات إعداده (أي كليات التربية وإعداد المعلمين)، ومراكز التدريب في أثناء الخدمة، وأجهزة البحوث، ومراكز التجريب، والتقنيات الجديدة، فالتحرك الحر من وإلى كليات التربية وإعداد المعلمين، وتزاوج الخبرات المكتسبة في مجال الإعداد والتدريب، يكفل نمو المعلم في المهنة ويشحذ قابليته على الإبداع والاستحداث، وخير ما في أهداف التدريب في أثناء الخدمة ذلك المفهوم الاستمراري ولاستحداثي الذي هو مظهر من مظاهر استراتيجية الكيف، ومن بين أفضل السبل وأنجحها لتنمية وتطوير المصادر البشرية، ليس في مجال التعليم فقط، وإنما في كل المجالات، حيث يتحقق قدر كبير من الكفاية والإنماء(الميداني،1996،ص ص70-71).

1-3-5- واقع التكوين أثناء الخدمة ومشكلاته:

مشكلات التكوين أثناء الخدمة متعددة ومتنامية فمنها ما يتعلق بالتخطيط، ومنها ما يتعلق بالمحتوى والوسائل، ومنها ما يتعلق بكفايات المشرفين على التكوين، ومنها ما

يتعلق بالتمويل...إلخ ويذكر الميداني بعض هذه المشكلات فيما يلي:(الميداني، مرجع سابق، ص ص73-83).

1-3-5-1- " مشكلات تتعلق بالتخطيط:

يغلب على التدريب أثناء الخدمة صفة الارتجال، وقلما يكون هذا التدريب ضمن استراتيجيات الكيف التي ينبغي التأكيد عليها في أي خطة تربوية، ولقد بات من الضروري اعتبار التدريب أثناء الخدمة جزءا من عملية شاملة ومنظومة متكاملة تسير بموجب تخطيط مسبق يرتبط بعملية تنمية المعلم. وعلى هذا الأساس لابد من تخطيط للتدريب، فيتدرب جماعات المعلمين ناقصي التأهيل بأساليب متعددة بعد حصر لكفاءاتهم، ومستويات إعدادهم، ولتحقيق ذلك ينبغي مراعاة جملة من المبادئ:

- إجراء دراسة مسح شاملة في المنطقة المراد تطبيق التدريب فيها لمعرفة ظروف ومستوى كل معلم.
- ضرورة وضع برنامج التدريب على أساس احتياجات المعلمين، وعلى أساس الأولويات.
- ضرورة شمول برامج التدريب لجوانب عديدة من الخبرات التي تحقق في مجملها نمو الخبرة المهنية، وتزايد الكفايات الأدائية.
- ينبغي ان تعد برامج التدريب وتنفذ بصورة تعاونية، لا بصورة فردية مع مراعاة الاستمرار في هذا الأسلوب التعاوني ما امكن ذلك.
- ضرورة الإعلان عن الدورات التدريبية ومزاياها للمعلمين، وتحفيزهم على الاشتراك برغبتهم هم وليس عن طريق القسر والإكراه.
- ضرورة إعداد كوادر ذات كفاءة وخبرة عالية من الموجهين، واختصاصي المناهج، ومؤلفي الكتب المدرسية، والعاملين في التخطيط والإدارة والبحوث والإحصاء، والمشرفين على مراكز الوسائل التعليمية ومديري المدارس، ليقوموا بمهمة التدريب على نحو كفء.

1-3-5-2- مشكلات تتعلق بالمحتوى والوسائل المعينة:

مما يلاحظ أن التدريب أثناء الخدمة يعتمد أسلوب الدورات والمحاضرات، وتلقي الدروس في جوانب أكاديمية نظرية. ولعل اللجوء إلى هذا الأسلوب مرده إلى يسره وسهولته. فلا يتطلب الأمر غير تجميع المتدربين من المعلمين في صفوف معينة في إحدى المدارس أو في احدى كليات التربية خلال العطلة الصيفية أو منتصف العام، ويتناوب بعض أساتذة كليات التربية على إعطائهم الدروس التي لا تعدو كونها صورا ممسوخة عن مقررات تلك الكليات، ومن المألوف في هذه المقررات أنها من الطراز التقليدي ولا تتناول المشكلات التعليمية الأساسية ومهارات التدريس إلا قليلا، فما بالك بمحتوى برامج التدريب، واخطر ما في هذا المحتوى في تلك الدورات التدريبية، تأكيد الجوانب النظرية، وقلة المرونة، وتدني مقومات النمو المهني التي تستند إلى معالجة المشكلات التربوية الملحة باستخدام الأساليب الحديثة مثل: ورش العمل، التدريس المصغر، والوسائط التعليمية المتعددة، والدروس النموذجية، إلى غير ذلك...مما يزيد في كفايات المعلمين. هذه المشاكل تحول لامحالة دون تحقيق الأهداف المرجوة من التدريب.

1-3-5-3- مشكلات تتعلق بندرة الكفايات المطلوبة والأجهزة الفنية:

يتوقف نجاح التدريب أثناء الخدمة على توفر المهارات والكفايات اللازمة لغرض التنظيم والمتابعة، اذ لابد ان تناط مهمة تنظيم هذه التداريب ومتابعتها بنخبة ممتازة من المربين، يباشرون عملهم بعد تحديد مستويات المعلمين المتدربين واستعداداتهم، وينسقون مع الجهات ذات العلاقة، ويعدون البرامج وأوقاتها، وأماكنها إلى غير ذلك، ويشترط في هذه الكفايات ان تكون متمرسة في قضايا إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، وتصميم البرامج وإدارتها، والإلمام بالأساليب المتعددة للتدريب. ويلاحظ ان من أسباب

ضعف نتائج التدريب هو ان الفئات التي تناط بها مهمات التدريب أثناء الخدمة ليست من المستوى المطلوب، ولابد لها من تدريب خاص مسبق.

1-3-5-4- مشكلات تتعلق بالتمويل:

ترتبط مشكلات التمويل إلى حد كبير بالتخطيط، فالتخطيط العلمي يولي الجانب التمويلي أهمية بالغة، ويفرض على الجهات المسؤولة ان تتدبر أمرها لترصد الأموال اللازمة للتدريب أثناء الخدمة.

1-3-5-5- مشكلات تتعلق بالتأهيل والحوافز:

مما لا يخفى على احد أن الدورات التدريبية أثناء الخدمة لا تقدم أية حوافز تخص التأهيل أو أية علاوات مادية ، وفي اغلب الأحوال يحصل المعلم في نهاية الدورة التدريبية على شهادة بأنه انجز الدورة، ولكن لا ترجمة لهذه الشهادة مادية او معنوية. في حين كان من الممكن للجهات المسؤولة ان تضع قواعد معينة تترجم بها فعاليات التدريب إلى تحسين مادي ومعنوي لأحوال المعلم، ومن الضروري ان يعمل المسؤولون على إزالة الحواجز الجامدة التي تحول دون استمرار المعلمين في تنمية كفاياتهم والحصول على مؤهلات جديدة معترف بها.

1-3-5-6- مشكلات تتعلق بالتوثيق والمعلومات:

ان التدريب أثناء الخدمة قد بات من الأولويات في الخطط التربوية، وبالتالي لابد من توفير توثيق علمي منهجي لكل البحوث والدراسات والبرامج المستحدثة في هذا التدريب، ولعل من ابرز مهمات التوثيق هو تدفق البيانات في ميدان التدريب أثناء الخدمة، الكشف عن الاتجاهات الجديدة ، وتعزيز استراتيجيات البحوث مما يثري برامج التدريب، فيحقق تغذية راجعة لكليات التربية وإعداد المعلمين، التي تتعرف على واقع التعليم ومشكلاته الحادة، فيسهل عندئذ على هذه الكليات ان تعيد بناء برامجها وطرائقها.

1-3-5-7- مشكلات تتعلق بالتقويم والمتابعة:

يعد التقويم جانبا هاما وأساسيا لعمليات التعليم والتعلم، والتدريب أثناء الخدمة، للوقوف على مدى تحقق الأهداف المنشودة والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف، في محاولة للتغلب على نقاط الضعف وتحسين هذه العمليات وتلك البرامج.

ويكاد التقويم الحالي الذي يتناول التدريب أثناء الخدمة، لا يخرج عن إجراءات روتينية عرضية وبأساليب مرتجلة. وفي اغلب الحالات يكتفي بتطبيق التدريب ويحكم على نجاحه أو فشله من انتظام المعلمين المتدربين في التدريب ومواضبتهم على الحضور، وتجميعهم للمحاضرات والتوجيهات والبيانات الإحصائية التي يعدها المربون المشرفون على تنفيذ التدريب، وأساس المشكلة هو سوء التخطيط والإدارة، والأسلوب العشوائي الذي تسير عليه برامج التدريب، ومن اجل تدريب فعال ينبغي ان يكون التقويم جزءا مكملا لهذا التدريب وان يكون هذا التقويم تقويما منهجيا يعتمد على البحوث التربوية الأصيلة، والمتابعة المستمرة البناءة، وأن يبنى هذا التقويم على أسس سليمة، فينبغي ان يكون هادفا، شاملا، علميا تعاونيا، مستمرا، يعتمد على العديد من الأدوات والأساليب القياسية المختلفة.

1-3-6- أنواع التكوين أثناء الخدمة:(سعفان وآخرون،2002،ص ص83-86)

يمكن تصنيف أنواع التدريب أثناء الخدمة وفقا لمراحل الأهداف الخاصة ومراتبها، مدة التدريب، مكان التدريب، وكثافة التدريب كما يلي:

1-3-6-1- "حسب مراحل الأهداف الخاصة ومراتبها:

- **التدريب الإضافي:** وهو الذي يضيف إلى ما تعلمه المعلم من معارف ومهارات أخرى بما يزيد من قدراته ويحسن من مستوى أدائه، وقد تمكنه هذه المهارات والمعارف الإضافية من التكيف مع التغيرات في سوق العمل والمجتمع ويدخل في ذلك ما

يسمى بالتدريب لإعداد المتدرب لأعمال جديدة حيث تقتضي عمليات النقل أو الترقية نقل المعلم من موقع لآخر، مثال على ذلك ينقل المعلم إلى وظيفة مدير مدرسة، او وظيفة موجه، ا واي عمل إداري آخر مالم يتدرب على المهام الجديدة.

- **التدريب التجديدي:** وهو الذي يهدف إلى تجديد معلومات المعلم وتزويده بكل ماهو جديد في النظريات والممارسات والفنيات في مجال مهنة التعليم.
- **التدريب التنشيطي:** ويهدف إلى تذكرة المعلم ببعض المعارف والمفاهيم والمهارات التي يكون قد نسيها لسبب أو آخر.
- **التدريب لرفع المهارة:** وهو التدريب الذي يهدف إلى رفع مستوى الأداء للمعلم أو إلى ترقيته إلى مركز ذات مسؤوليات اكبر.
- **التدريب الفني المتنوع:** ومن أمثلة ذلك تدريب المعلم على تصميم واستخدام الوسائل التعليمية اللازمة للمهنة.
- **التدريب اللاحق:** وهو جانب التدريب الفني على مباشرة التدريب الأساسي سواء كان تدريبا إضافيا أو إعادة التدريب أو التدريب التجديدي أو التدريب التنشيطي، او التدريب لرفع المستوى.
- **التدريب للنمو المهني:** الذي يستهدف تنمية المعلم مهنيا نتيجة للتغير المستمر الذي يطرأ على المناهج وأساليب التعليم والوسائل التعليمية.
- **التدريب بغرض التأهيل:** ورفع الكفاية للحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة، وهذا النوع يستهدف تدريب المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية او تربوية لرفع مستوى كفاءتهم.
- **التدريب لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم:**، فهناك نوع من التدريب والدورات التي تستخدم الأسلوب المباشر لتغيير السلوك من ناحية معينة مثل تحسين العلاقات الإنسانية المختلة، وتنمية القدرة على الابتكار والإبداع.

1-3-6-2- حسب مجالات الإعداد والتدريب:

- **برامج تدريبية عامة:** مثل البرامج المتقدمة في الأسس الفلسفية والاجتماعية للتربية.
- برامج تدريبية متمركزة حول مشكلات تعليمية معينة أو التربية الخاصة مثل تدريب المعلمين على تعليم المعاقين ذهنيا او عضويا، او تدريبهم على رعاية المتفوقين والموهوبين.
- برامج تدريبية في مجال طرائق التدريس وأساليبها سواء على المستوى المكبر او المستوى المصغر.
- برامج تدريبية قائمة على الثقافة العامة وعلوم الحياة.
- برامج تدريبية للتعمق في علوم التخصص او فهم مستحدثات معرفية مضافة للمناهج الدراسية.

1-3-6-3- حسب الوقت المحدد للتدريب:

- **التدريب لبعض الوقت(غير المتفرغ):** وهو نوع من التدريب لا يأخذ إلا وقتا محدودا من العمل اليومي أو الأسبوعي للمعلم، أو يجري بعد ساعات العمل الرسمية.
- **التدريب طول الوقت(على أساس التفرغ):** وهو التدريب الذي يتم خلال الوقت الذي كان مخصصا للعمل الرسمي، ويتفرغ الدارس له كلية من عمله.
- وهناك البرامج القصيرة والتي تتراوح مدتها بين محاضرة واحدة، أو عدة أسابيع أو شهور.
- **التدريب طويل الأجل:** ويستغرق فيه المتدرب عاما أو أكثر.

1-3-6-4- حسب مكان التدريب:

+ **التدريب داخل المنشأة:** وذلك على غرار اصطلاح "التدريب في المصنع" والمنشأة التي يتدرب داخلها المعلم هنا أما ان تكون المدرسة أو بأجزاء داخلها كالورشة أو العمل، أو الملعب.

+ **التدريب خارج العمل:** وهو التدريب الذي يتم خارج حدود المدارس، كأن ان يتم التدريب في مراكز تدريب خاصة بالمهنة.

+ **تدريب تبادلي(أو تخللي):** وهو نوع من التدريب يتكون من فترات تبادلية بين الدراسة النظرية داخل مراكز التدريب للمعلمين أو داخل المعاهد والمؤسسات التعليمية وبين التدريب التطبيقي داخل المؤسسات التعليمية.

1-3-6-5-حسب كثافة الجهد التدريبي:

- **تدريب تدريجي:** وهو نمط من التدريب يقدم للمعلم من خلال جرعات صغيرة نسبيا من المعارف والخبرات النظرية أو العلمية، بما يؤهل المعلم لمزاولة عمل محدد، ثم يعود إليه بعد فترة من الانقطاع عنه.
- **تدريب معجل(أو مكثف):** وهو نمط من التدريب يقدم للمعلم جرعات كبيرة نسبيا من المعارف والخبرات النظرية او العلمية، وقد يكون ذلك في فترة زمنية قصيرة بالمقارنة بالتدريب التدريجي.

1-3-7-الأنشطة المستخدمة في التكوين أثناء الخدمة:

بالنسبة للأنشطة المستخدمة في التدريب أثناء الخدمة للمعلمين فهي عديدة متنوعة وتشمل:(نزلي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص ص16-62)

- "الدورات القصيرة والطويلة في المعاهد والجامعات ومراكز التدريب.
- الحلقات الدراسية المنظمة من أسبوع إلى عدة أسابع.
- الرحلات التعليمية وتبادل الزيارات.
- دروس الراديو والتليفزيون.
- المؤتمرات التربوية ذات المدة القصيرة.
- الدروس النموذجية في شتى الموضوعات، مع الاستعانة بالوسائل السمعية البصرية.

- النقاش الجماعي، والحوار، والندوات.
- الورش التعليمية، والمشروعات.
- المحاضرات العامة والتعليق عليها ومتابعتها بالبحوث.
- إجراء البحوث والتجارب المنظمة والقيام بعمليات التقويم.
- إجراء المسوح التربوية والاجتماعية الهادفة.
- البعثات الدراسية إلى الأقطار الأخرى.
- التعليم المبرمج.
- تصميم اختبارات التحصيل، وغيرها من وسائل القياس.
- تجربة الدروس القصيرة.
- دروس المراسلة.
- الأفلام التعليمية.
- التدريب الميداني المتنقل على يد مجموعات متخصصة تمارس تدريب المعلمين في أماكن عدة.
- المراكز التجريبية للتدريب على الأدوات، والأجهزة العلمية.

1-3-8-الأساليب المتبعة في تقويم المتكونين:(الرشيد، 1984، ص ص190-194)

تتنوع الأساليب المتبعة في تقويم المتدربين لمعرفة أثر البرامج التدريبية في رفع كفاءتهم في المجالات التي يحرص البرنامج على تحقيقها ومن أهم هذه الأساليب الشائعة ما يلي:"

- الممارسة التطبيقية أثناء التدريب.
- تقويم التحصيل المعرفي.
- كتابة البحوث والتقارير.
- الملاحظة الميدانية.

- المشاركة في نشاطات البرامج.
- التقويم الذاتي.
- المقابلات الشخصية، ويراد بها المقابلات المقصودة بين المتدربين وخبير أو من ذوي الاختصاص وتعرض فيها أمام الجمهور أسئلة منظمة حول موضوع معين قد تقرر من قبل.
- المشروع التطبيقي، حيث يتعهد إلى متدرب أو مجموعة متدربين مشروع يعملون معا فيه من اجل توفير مستلزماته وتطبيق مقتضياته، ويتم اختيار المشروع من المشكلات الأكثر إلحاحا في النظام التعليمي، ويتمثل التقويم في التقدير لمدى نجاح المشروع أو انتتاج الرسوم والمواد التعليمية.
- متابعة المتدرب في عمله الفعلي بعد التدريب."

ولكي يحقق التقويم أهدافه لابد من توافر معايير معينة أهمه: أن يتشكل التقويم بالهدف الأساسي من العملية التدريبية وأن يظل التقويم وسيلة وليس هدف للتدريب، وأن يحقق تغذية راجعة على البرنامج التدريبي وغيره من البرامج، وأن يتسم بالشمولية لكل عناصر البرنامج التدريبي، ويستخدم أكثر من وسيلة.

2- الكفايـــــــــــــات:

2-1- تمهيد:

بغية إحداث أي تغيير تربوي هادف لا يتم بدون معلم على قدر من الكفاية تمكنه من إحداث هذا التغيير، المعلم كان ولا يزال صاحب الدور الأساسي في العملية التعليمية إذ يقع على عاتقه تحقيق الأهداف التربوية (عيد ،2004،ص90).

وبالتالي كان من الضروري الحديث عن كفايات المدرس من أجل تحقيق التغيير التربوي المنشود لكن مدرس اليوم يركز كثيرا على المحتوى المعرفي عوض الاهتمام بالمتعلم ،ويقول

pe jardemay G في هذا الإطار" إن الأستاذ المبتدئ بصفة خاصة غالبا ما ينساق وراء التراكم المعرفي، ويتمادى في الإطناب والإطالة، لا سيما مقتضيات النقل الديداكتيكي وإكراهات الوقت وعدم قدرة البعض على استيعاب وفهم هذا الكم الهائل من المعرفة"

(سليماني،2005،ص51). من هنا تظهر مهمة المدرس الجديدة تلبية حاجيات المتعلم وإتاحة فرصة التعبير عن أرائه والتحكم في سيرورة تعلمه ولا يتأتى ذلك للمدرس إلا بكفاياته في مهنته.

فماهي الكفايات التي تؤهل المدرس لإحداث التغيير التربوي المرغوب؟

2-2- مفهوم الكفاءة والكفاية :

استخدم هذا المصطلح على وجهين اثنين هما الكفاءة والكفاية أما الكفاءة فقد عرفت لغة كما جاء في لسان العرب بأن الكفاءة تعني "الكفء النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها وبيئتها وغير ذلك وتكافئ الشيآن تماثلا (السعيد وصالح،2008،ص31)، وفي المعجم الوسيط جاءت كلمة الكفء بمعنى المماثل والقوي القادر على تصريف العمل، والكفاءة: المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في العمل أي القدرة عليه وحسن تصريفه (السعيد وصالح، نفس المرجع والصفحة).

وبذلك يتبين أن الكفاءة لغة هي القدرة على أداء العمل والمماثلة والندية.

أما الكفاية فيعرفها المعجم الوسيط كما يلي : كفاه الشيء كفاية استغنى به عن غيره، فهو كاف واكتفى بالشيء استغنى به وقنع، واكتفى بالأمر أي اضطلع به (السعيد وصالح، نفس المرجع والصفحة).

إذن **فالكفاءة** هنا تعني أعلى مستوى للأداء يمكن أن يصلّ إليه المعلم أثناء التدريس، أما **الكفاية** فهي الحد الأدنى الذي لا يجب أن يقل الأداء عنه.

أما استخدام الكفاية في اللغة الفرنسية تظهر في كلمة (compétence) فهي تعني أن الفرد يمتلك القدرات والاستعدادات الكافية لأداء عمل ما (السعيد وصالح، نفس المرجع،ص32). وبذلك لا يختلف المعنى هنا عن مثيله في اللغة العربية .

ومن الناحية الاصطلاحية فقد تعددت التعريفات التي تناولت مصطلح الكفاية فهناك من ينظر إلى الكفاية على "أنها القدرة على تكامل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يظهرها الطالب المعلم في سياق مهام تعليمية مختلفة"(السيد وصالح، نفس المرجع، والصفحة سابقا).

ومنهم من يرى أن الكفاية تهتم بالأداء التدريسي للمعلم منها تعريف وود وباور

حيث عرفا الكفاية بأنها "مستوى الأداء الذي يتحقق في سياق معين"

(السعيد، وصالح، نفس المرجع والصفحة سابقا) .

كذلك تعريف رشدي طعيمة الذي يقول عنها "بأنها مختلف أشكال الأداء الذي يمثل الحد الأدنى اللازم لتحقيق هدف ما" (طعيمة،1999،ص47) وهذا يعني أن هناك مستويات للأداء.

أما الكفاية عند الناقة، تظهر في شكلين "إن الكفاية في شكلها الكامل كمفهوم فهي هنا إمكانية القيام بالعمل، والكفاية في شكلها الظاهر كعملية فهي هنا الأداء الفعلي للعمل "

(الناقة،1997،ص ص 12-13).

كما ينظر فيري جود إلى الكفاءة بـ"أنها القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في مواقف العملية"(الفتلاوي،2003،ص28).

في حين يرى فينشر في الكفاءة مفهوما هندسيا أو اقتصاديا أو تنظيميا أما المفهوم الهندسي فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات، والمفهوم الاقتصادي يعني الاستهلاك ،أما التنظيمي فهي القدرة في حفاظ المنظمات عن نفسها برضاء الأفراد الذين تحتويهم(نفس المرجع والصفحة سابقا).

وفي المجال التعليمي تعرف الكفاءة "على أنها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه" (دياب،1995،ص312).

أما الكفاءة في التدريس فتعني معرفة المعلم لكل عبارة ومفردة يقولها مع ما لها من أهمية (زيتون،1998،ص53) .

ويرى جود في الكفاية "بأنها القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع الاقتصاد في الجهد والوقت والنفقات"(الفتلاوي، مرجع سبق ذكره، ص28).

ويذهب ذرة في تعريف الكفاية في التدريس "على أنها تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية" (درة، 1988، ص271).

يقول غوي بوتيرف GUY L BOTIRF عن مفهوم الكفاية "لا ينحصر المفهوم الجديد للكفاية في التوفر على مهارات قارة ومواظب عليها، بل يأخذ بعين الاعتبار القدرة على تدبير وضعيات مهنية تزداد تعقيدا أكثر فأكثر وبشكل طارئ ومفاجئ، كأن تكون كفأ ليس معناه فقط أن تقوم بتنفيذ عملية ما ، بل هو أن تكون على دراية بالتصرف والاستجابة لموقف خاص وفي وضعية معينة ،أي أن تعرف كيف تواجه الطوارئ واللامتوقع"

(بوسمان، وآخرون،2005،ص14).

وفي ضوء التعريفات السابقة للكفاءة والكفاية نرى أن الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف (من جهد ومال ووقت)كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات وبذلك هي تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم ، في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي إذ أنها تعرف من وجهة النظر الاقتصادية بأنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، في حين أن الكفاية في المفهوم الاقتصادي تتضمن بعدين أحدهما كمي النسبة بين المدخلات والمخرجات والآخر كيفي وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معان الاكتفاء والجودة والقدرة (بهادر، 1981،ص244).

التعريفات السابقة توجهنا إلى تعريف شامل للكفاية بأنها مختلف أشكال الأداء التي يقوم بها المعلم وتتعلق بأدواره المختلفة في المواقف التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما واكتسابه المعارف والمهارات والجوانب الوجدانية التي تمكنه من أداء عمله بدرجة مناسبة من الإتقان.

نلاحظ من مضمون التعاريف السابقة بأن الكفايات وجدت لاستدراك خلل التربية التقليدية وذلك في تركيزها على التلميذ وإعطائه معنى لتعلمه لأنه هو من يقوم بهذا الدور(التعلم)،كما أنها تكسر الحواجز التي كانت تحول دون تطبيق معارفه وتجريدها، فتعلمه علما مقرونا بالفهم والعمل والبحث عن الحقيقة بنفسه.

وتقول فاطمة حسيني في هذا المعنى "يتأسس التدريس بالكفايات على ثلاث دعامات هي:

- **الدعامة الوظيفية:** تستمد أسسها من لسانيات الوظيفية ونظريات التعلم وعلم النفس التربوي الذي يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية في بعدها الوظيفي.

- **الدعامة المنهجية:** وتتأسس على استثمار وتوظيف الطرق والأساليب الكفيلة بتقديم المعرفة للمتعلم وتدريبه على التمكن من استكمال مختلف معارفه والانفتاح على المستجدات اعتزازا على مبدأ التعلم الذاتي.
- **الدعامة المهارية:** وتقوم على التمهير بتدريب المتعلم على مختلف المهارات المستهدفة بما يقتضينه التمرين والتدريس من تقويم لعمله وتصويب لأخطائه، وشحن لقدراته وتوظيف لمكتسباته".(حسيني،2005،ص19).

2-3- دور ومواصفات المعلم في الكفايات:

"لعل من أكبر الأخطاء التربوية في حق البشرية أن تضع شخصا أمام تلاميذ وهو لا يرغب في هذه المهنة أو لا يصلح لها أصلا، وهذا الخطأ شائع في كثير من بلدان العالم وبخاصة البلدان النامية بسبب الحاجة الماسة للمعلمين."(الحواس،2000،ص17).

كما يلخص هونيدين (HONEDEIN1996) دور المعلم في بيئة التعلم البنائية في مايلي:

- "- توفير خبرات تعليمية لعمليات بناء المعرفة .
- توفير خبرات من وجهات نظر متعددة.
- جعل التعلم واقعيا ذا مضمون بحيث يسهل تطبيقه في الحياة.
- إعطاء المتعلم دورا في عملية التعلم .
- وضع المتعلم في خبرات اجتماعية.
- تشجيع المتعلم على التعبير عن أفكاره بطرق متعددة(قراءة، كتابة، تحدث...).
- إعطاء المتعلم الثقة بقدرته على بناء المعرفة ."(سيف،دس،ص137).

ولكي يقوم المدرس بهذا الدور على أحسن وجه، لابد أن تتوفر فيه مواصفات ومعايير تدل على جودته وكفايته، وحدد أحمد أوزي معايير جودة المدرس في مايلي:

- ✓المستوى العلمي الجيد.

- ✓القدرة على التنمية الذاتية.
- ✓الأداء المهني الجيد.
- ✓امتلاك المهارات التدريسية الأدائية.
- ✓معرفة تقنية التدريس الحديثة.
- ✓القدرة على استخدامها.
- ✓مستوى التدريب البيداغوجي والإعداد الجيد.
- ✓المساهمة في تنمية المجتمع المحلي."(اوزي،2005،ص46).

كما لخص كلين إجابات التلاميذ عن مواصفات المدرس في مايلي:

- ➢ " الشرح المنظم الواضح الذي يستوعبه العقل بسهولة.
- ➢ إحساس التلاميذ بحب المدرس لهم .
- ➢ القدرة على حل مشاكل التعلم.
- ➢ الحيوية والنشاط."(كلين،دس،ص156).

2-4- حاجات المعلم الكفائية:

المعلم في حاجة لإطار نظري يستند عليه ويرجع إليه كي ينهل منه أفكارا جديدة يسهل بها التعامل مع التلميذ من أجل تلبية حاجياته وتطوير قدراته ومهاراته، إذ يستحسن أن يكون المدرس مطلعا على المستجدات في علوم التربية التي نعتبرها من أهم العناصر في عملية التدريس.

2-4-1- الإلمام بعلوم التربية:

كثير هم من يعتبر الفاقد التربوي الذي يتمثل في التأخر الدراسي والرسوب المدرسي والانقطاع عن الدراسة مرده إلى طول المقرر الدراسي مثلا أو إلى أسئلة الامتحان التي يجد المتعلم صعوبة في اجتيازها، لكننا نغفل عن دور المعلم في تعثر التلميذ، إذ يقول جبارة في

هذا الشأن " لا يمكن أن نحمل التلاميذ فشلهم الدراسي وحدهم، فالمدرس طرف فاعل في العملية التربوية ويمكن له أن ينقذ البعض منهم إذا كان ملما بعلوم التربية، وطرق التدريس، باختيار الوضعيات الأنسب لحل بعض المشكلات"(جبارة،2009،ص28).

كما يقول علال بلازمية " المشكل ليس له صلة بالتعلم، بل بالتعليم، التلميذ ليس المسؤول الوحيد عن فشله بما أننا نطلب منه الحفاظ على معلومة وليس إجراء تعلم"(بلازمية،1998،ص78).

وبالتالي اعتماد طرق التدريس التقليدية، والتركيز على المحتوى الدراسي، اللذان يلجأ لهما المدرس لا يهتمان بالعمليات الذهنية للمتعلم ولا بحاجاته حينئذ ينبغي أن يتحمل المدرس مسؤولية الاهتمام بالتلميذ وتقديم الدعم له ومساعدته على تجاوز العراقيل التي تؤخر تكوينه الذاتي، وهذا لم يتأتى إلا بمسايرة مستجدات التربوية لفهم كل ما تقدمه من جديد في طرق التدريس والتقييم والبيداغوجيات المنفتحة على التلميذ، ويقول منصف في هذا المعنى:

"غير أن غاية التربية هي تعليم الفرد كيف يتحرر من السلطة... وبعبارة أخرى، ليس هدف التربية هو التوصل لمرحلة يستغني فيها المربي عن التعلم كلية، لأنه يحتاج طيلة حياته للتعلم وهدف التربية هو تمكين كل فرد من أن يتعلم ذاتيا كي يستغني عن المدرس وكيف يستغني عن سلطة الغير ليمارس على ذاته سلطته الذاتية وعموما، يتعلم كيف يكون مستقلا ذاتيا قادرا على التحكم في ذاته"(منصف،2007،ص33).

كما لا تقتصر مهمة المدرس على تبليغ المعارف، بل وجب عليه أن يهتم بشخصية التلميذ ومعرفة ميوله واهتماماته، كي يساعده على تحقيق ذاته ليعرف مراحل نمو الطفل وما يرافقها من تطورات عقلية نفسية، إذ يذهب فريمان في هذا الصياغ و يقول: "ان أقل ما يستفيده المدرس من دراسته الطفولة والفوارق الفردية بين الأطفال وفهم الصعوبات التي

تعترض التلاميذ، أحسن الطرق للتغلب عليها، وكيف يصوغ طرق التدريس حتى تلائم كل المتعلمين".(علي، لوش،2007،ص67).

كما عرفت علوم التربية تطورا كبيرا في نظريات التعلم، وطرائق التدريس، وتقنيات التنشيط وكلها تعتمد على التواصل مع التلميذ من أجل تشخيص حاجياته وتوجيهه ومنحه حرية التفكير، إن التواصل التربوي أو التواصل البيداغوجي الصفي الذي يجمع المدرس بالتلميذ داخل الفصل الدراسي هو المؤشر الذي يدلنا على مدى اهتمام المدرس بعلوم التربية التي ترتكز على ذات المتعلم وعلى خصوصياته .

2-4-2- التواصل التربوي:

إن التواصل مهم في العملية التعليمية التعلمية ففي غياب التواصل يقتصر دور المدرس على الإلقاء متجاهلا بذلك رد فعل التلميذ أي أننا باختصار نحرم المتعلم من التكوين الذاتي والفهم ونقدم له بدل ذلك أجوبة لأسئلة لم يطرحها وبالتالي لا نساعده على التعلم الذاتي والتحفيز الداخلي الذين نعتبرهما من مكونات استقلالية التلميذ في حل المشاكل التي تواجهه في مختلف الوضعيات التي يقترحها عليه المدرس أو التي تصادفه في حياته اليومية، إن التواصل لدا نيكولاص لوفمان "ليس فعلا وسيرورة التواصل ليست سلسلة من الأفعال إن التواصل ليس مجرد فعل إخبار، بل هو حاصل تفاعل العناصر الثلاثة: الإخبار، والخبرة أو المعلومة، والفهم إنه اختلاف وليس بفعل"(بوطيب،2007،ص66).

وهذا القول يشير إلى أهمية التواصل المؤسس على الاختلاف " فالاختلاف في الرأي هو الذي يولد الحوار، والحوار هو أساس التواصل اللغوي (اللفظي) المتداول داخل الفصل الدراسي وإذا ألغينا عنصر التواصل فلن تكون لدينا جماعة الفصل، بل أفراد متفرقون (مشتتون وإن كانوا في حجرة واحدة) لا يربط بينهم أي رابط ولا يجمعهمّ أي مشروع (جبارة،2003،ص14).

فالكفايات التواصلية ومالها من تأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ وعلى حالته الوجدانية التي نعتبرها جوهرية في بناء علاقات مع الآخرين والانفتاح عليهم وقبولهم، إذ يؤثر التواصل الديموقراطي إيجابا على نتائج ومردودية التلميذ فبفضل التفاعلات والعلاقات التي ينسجها التلميذ مع المدرس يكون بمقدوره التحرر من الخوف والخجل اللذين غالبا ما يعرقلان تقدمه ومشاركته داخل الفصل الدراسي.

2-5- الكفايات المهنية للمدرس:

نجد من بين كفايات المدرس المعرفة والمهارات والاستعدادات الضرورية للقيام بمهام وأدوار المدرس وهي كفايات تقتصر على الجانب المعرفي والعاطفي غير أنها عملية (Baquay عن اللحية ،2011،ص93).

كما يطرح هذا الباحث السؤال التالي: كيف تكتسب الكفايات عامة؟ هل بالانطلاق من الممارسة أو من التجربة أو من مواجهة الوضعيات المعقدة الواقعية، علما أن مواجهة الوضعيات تسمح بالاستباق ووضع السيناريوهات والافتراضات ومخططات العمل والتجريب، كما تسمح بمواجهة المشاكل بالتفكير والتأمل والتعديل والتحليل والاستدماج والتغذية الراجعة... وهو ما يعني أن بناء الكفايات سيرورة طويلة (المرجع السابق، ص94).

2-5-1 نماذج المدرسين: (المرجع السابق، ص ص95-100)

هناك عدة نماذج حسب باكاي لمهنة المدرس والملاحظ أن طبيعة الكفايات والمعارف ملتصقة بكل نموذج تختلف من نموذج لآخر كمايلي:

2-5-1-1- "**المدرس المعلم:** هو المثقف في المعنى القديم الذي يعتبر المدرس معلما إنه في غير حاجة إلى تكوين خاص أو نوعي مادام يتوفر على كاريزمة وكفايات نظرية وهو المدرس الذي يتحكم في المعارف.

2-5-1-2- المدرس التقني: هو المدرس الذي يمارس حرفة التعليم القائم على التقليد والتركيز، فهو ممارس يطبق نماذج كما أنه مدرس اكتسب مهاراته بشكل نسقي

2-5-1-3- المدرس المهندس التكنولوجي: وهو المدرس الذي يرتكز على الفوائد العلمية للعلوم الإنسانية بحيث يعقلن ممارسته النظرية والتطبيقية.

2-5-1-4- المدرس المهني الممارس المتأمل المرتبط بالعلاقة التبادلية الجدلية بين الممارسة والنظرية فهو مدرس مهني متأمل متفكر لأنه قادر على تحليل ممارساته الخاصة وحل المشاكل ويكون التكوين في هذا النموذج قائما على فوائد الممارسين والباحثين ويستهدف تنمية وضعيات معيشية لدا المدرسين من نوع أفعال ومعارف ومشاكل وذلك باستعمال الممارسة والنظرية، كما أن المدرس الذي اكتسب معرفة بالتجربة تكون نسقية وتواصلية.

يجسد المدرس الممارس المتأمل الفكر المهني الخبير من حيث التأمل في وضعية النشاط ، كما أن المدرس المتأني المهني هو القادر على التقويم والتقويم الذاتي أو لنقول يقوم ذاته، وله استعدادات نقدية أثناء اتخاذ القرار وفيما يهم الاستراتيجيات المتكيفة مع الأهداف والمتطلبات الأخلاقية، ويستطيع من خلال هذا التقويم التعلم طيلة مساره المهني.

كيف يتم المرور من الممارس المتأمل إلى الممارس الباحث؟

ليعترف بك كمدرس باحث لا يجب الاقتصار على القدرة على تنفيد طريقة المفكر أو تحليل مشاكل ما، لكن العمل على انتاج منهجي وأدوات للتدخل والتقويم المستمر مما يجعل القطيعة منعدمة بين الممارس المتأمل والممارس الباحث.

هناك من يرى أن نموذج المدرس الممارس المتأمل كان من اقتراح شون 1987 وهو نموذج يتمفصل مع النموذج الموضوعي العقلاني المستلهم من البناء الوجودي المتمركز على التملك والعلاقة التفاعلية مع الفاعلين الاجتماعيين

2-5-1-5- المدرس الصانع: هو المدرس اكتسب من الميدان المخططات ذات الفعل السياقي.

2-5-1-6- المدرس المستقل المسؤول: هو المدرس القادر على التقويم والمبادرة بتكيف مبدع يتجاوز فيه الظرفية التي يطرحها اليوم العابر، لأن مشروعه البيداغوجي والمهني هو من إنسان يعطي غايات لمهنته ولذاته في المهنة

2-5-1-7- المدرس الفاعل الاجتماعي: هو المدرس الملتزم بمشاريع جماعية والواعي بالرهانات الأنثروبواجتماعية في الممارسات اليومية ، ينطلق هذا التصور للمدرس من كون كل ما يتدخل في المدرسة يغير من مهنة المدرس مما يحتم عليه الانخراط في المشاريع المشتركة سواء على مستوى المؤسسة أو على مستوى محيطها مما يلزم المدرس بالتزامات اجتماعية تجعله فاعلا اجتماعيا. والسؤال هو: كيف يمكن تكوين المدرس الفاعل الاجتماعي؟ إن تكوين المدرس الفاعل الاجتماعي يتجاوز الرؤية القصيرة الضيقة إنه النظر إلى البعيد إلى أبعد من أسوار المدرسة إنه الوعي بأن المدرسة مخترقة بصراعات قيم ومصالح ورهانات كثيرة، الاقتناع بالتفاعل سلبا أو إيجابا مع القرارات الأكثر شمولية وتملك رؤى سياسية وتحليل المشاكل الاجتماعية التي تغزو المدرسة والوعي بها

حدد لوموس بعض الأدوار الواجب توفرها في المدرس المهني وهي كالآتي:

- مثقف يلتزم شخصيا بما يمارسه.
- عالم لايقوم عمله على الروتين والتكرار.
- ممارس لأنه ينظر إلى الممارسة كفن عوض التنظير أو التأمل الخالص.

- غيري يكون في خدمة المجتمع.
- يمتلك التقنية عبر تكوين طويل.

2-5-1-8- إن المدرس الفاعل الاجتماعي مطلوب منه أن يعطي معنى لما يقوم به وإعادة بناء دواعي وجوده وشرعيته وتناغم فعله فهذا النشاط التأملي إما يدمن عليه فيصير في وضع تابث جامد أو يجعله يغذي التغيرات والتحولات باطراد .

2-5-1-9- المدرس الشخصي: هو المدرس الذي يكون في علاقة مع ذاته ويعمل على تنميتها. وهو بحسب النموذج الشخصاني هو شخص يتطور ذاتيا في علاقته مع غيره، علما بأنه لاوجود لنموذج جاهز لشخص نقيس عليه المدرس الشخصي مما يحتم تركيز التكوين الأساسي على التنمية الشخصية والعلائقية وخاصة تنمية كفايات التواصل وتحليل العلاقات والتعبير وتنمية الاجتماع وتنشيط المجموعة والثقة في النفس لأن البرنامج والتعلم يمر عبر تواصل أصلي في مناخ تسوده الثقة.

2-5-1-10- المدرس الباحث: هو القادر على تنفيذ مقاربة للتحليل وحل المشاكل المستهدفة بالتفكير، المنتج لأدوات التدخل وتوضيح الأسس وتقويم المخرجات.

2-5-1-11- المدرس العالم: هو المدرس الذي يتحدد كفاعل يمتلك عقلانية مؤسسة على المعرفة غير أن كثيرا من النماذج الخاصة بمهنة المدرس تقوم اليوم على العقلانية كالكفايات والوسائل المعينة.

2-6- مصادر اشتقاق الكفايات:

يرجع الكثير من الباحثين إلى مصادر متعدة ومتباينة لاشتقاق الكفايات إلا أن أكثرها شيوعا عندهم فيما يأتي :(طعيمة،1999،ص166-167، فتحي،2000،ص16، الكندري،1999،ص96، السليطي،شحاتة،2001،ص48):

2-6-1- تحليل المهام: يهتم هذا المدخل بتحليل عملية التدريس بهدف اكتشاف المهارات التي يحتاجها المعلم لتحسين دوره داخل الفصل، وتعتمد هذه الطريقة على

مراقبة عمل المعلم في الموقف التعليمي واشتقاق الكفايات الصادرة عن المعلم خلال الموقف واعتمادها لتضمينها في البرنامج، مما يؤدي إلى مخرجات مرغوب فيها وهو بذلك يصف كفايات التدريس.

2-6-2- تحليل حاجات المتعلمين: حيث تشكل تلك الحاجات أساس استنتاج كفايات المعلم والعملية المستخدمة في تصميم برنامج محوره التلميذ في إعداد المعلم، وطبقا لهذا المدخل يتم وضع إطار يحدد ما يلي: المخرجات المرغوبة من التلاميذ، شروط تحقيق هذه المخرجات، الكفايات المطلوبة للمعلمين، المهارات التي يحتاجها المعلمون لتحقيق المخرجات المرغوبة.

2-6-3- ترجمة محتوى المقررات الدراسية: إن عملية ترجمة محتوى البرامج الدراسية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها، من أشيع الأساليب المتبعة لتحديد الكفايات والتدريب عليها، ومن ثم إتقانها، وهذه العملية تتم في ضوء أسس موضوعية دقيقة.

2-6-4- اعتماد نظرية تربوية معينة: يعد الاعتماد على إحدى النظريات التربوية مصدرا مهما لاشتقاق الكفايات حيث توجد نظريات عديدة يمكن أن تسهم في اشتقاق تلك الكفايات، فهي تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع التلميذ وتوجه وترسل الممارسات التعليمية، وكل نظرية من النظريات التربوية يتم تبنيها في أي برنامج تعبر في واقعها عن كفايات معينة يجب أن يكتسبها المتعلم.

2-6-5- استطلاع آراء الأطراف المعينة: من معلمين وخبراء وسؤالهم عن المهارات التي يعتقدون أنها يجب أن تتوافر عند المعلم.

2-6-6- تحليل عملية التدريس: وذلك من خلال التعرف على العمليات التدريسية (التخطيط، التمثيل، التقويم) التي يقوم بها المعلم وما يحتاج من مهارات للنجاح فيها، ومن ثم الكفايات اللازمة لها، ويمكن كذلك ملاحظة أداء المعلم.

2-6-7- الدراسات النظرية: ويعتمد تحديد الكفايات اللازمة للمعلم وفق هذا الأسلوب على دراسة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بعملية التدريس وتلك التي تناولت الكفايات والأداءات والمهارات التي يجب أن يقوم بها المعلم، كما يمكن الاستعانة بكفايات التي أعدها الباحثون والجهات العلمية المختصة.

من خلال المحاور السابقة يتضح مدى تنوع الأساليب والطرق المتبعة في اشتقاق الكفايات، والذي يوجه عملية الاشتقاق والتوجه النظري لتلك البحوث، ومعنى هذا أنه لا يجب أن تتبع دراسة ما كل تلك الطرق والأساليب ولكن يمكن اختيار ما يتناسب وطبيعة البحث وتوجهه النظري، كما يمكن أن تتبع بعض البحوث أكثر من أسلوب لاشتقاق تلك الكفايات.

2-7- تصنيف الكفايات: يصنف محمود الناقة (1995،ص20-21) الكفايات إلى أربعة أقسام هي:

2-7-1- الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد لمهام معينة، وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات ويعتمد على مدى كفاية المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التي تقدم البرنامج في الجانب المعرفي.

2-7-2- الكفايات الأدائية(المستوى الأدائي): وتشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الطالب سابقا من كفايات معرفية وتتطلب عرضا يستطيع الطالب أن يقدمه ويؤديه مستفيدا من كل الوسائل والأساليب والفنيات.

2-7-3- الكفايات الوجدانية(المستوى الوجداني): وتشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني واتجاهه نحو المهنة.

2-7-4- الكفايات الإنتاجية(المستوى الإنتاجي):وتشير إلى أثر أداء الطالب للكفايات السابقة في الميدان وهي تتعلق بنجاح الفرد في أداء عمله بمستوى معين.

2-7-5- وتحدث رشدي طعيمة (1999،ص168-169) عن تصنيف آخر للكفايات كي ييسر مهمة التفكير العميق في كل جانب من جوانبها ضمانا لاستيفاء تلك الجوانب موضحا أنها صنفت في عدة محاور هي:

2-7-6- التصنيف الأول: في ضوء تصنيف بلوم للأهداف حيث قسمت إلى كفايات معرفية وتتمثل في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم التي يتزود بها الدارس حول ما يدرس، والكفايات الوجدانية وتتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم والقيم التي يؤمن بها وأشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها، والكفايات النفس حركية وتمثلت في المهارات التي تلزم المتعلم للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية التي ينخرط فيها.

2-7-7- التصنيف الثاني: الذي قدمه **روبر روث** 1975 رابطة البحث التربوي الأمريكية موضحا أن هناك ناتجا للخبرة يترتب عن المجالات التي قدمها **بلوم** ، وقسم الكفايات إلى مجالات هي: مجال المعرفة، مجال السلوك، مجال الاتجاهات، مجال النتائج والأثار، ومجال الخبرة.

2-7-8- التصنيف الثالث للكفايات: -كما عرضها رشدي طعيمة- على ضوء مستوى تعقدها، تبدأ بالبسيط وتنتهي بالمركب المعقد، ومثل هذا التصنيف ييسر لواضعي برامج إعداد وتدريب المعلمين تقسيم الكفايات على مراحل لإعداد تصور واقعي لمراحل الإعداد المهني.

2-7-9- التصنيف الرابع للكفايات: ينطلق من تصور لأدوار المعلم، فالمعلم ناقل المعرفة، وموجه للنشاط التعليمي، ومدير في فصله، وقد قدمت جامعة بتسبرغ الأمريكية حصرا لمجالات الكفايات في ضوء هذا التصنيف كما يلي:

المجال الأول: المعلم ناقل للمعرفة ويتضمن أربعة عشر كفاية.

المجال الثاني: المعلم مدير للنشاط التعليمي ويتضمن ثلاثة عشر كفاية.

المجال الثالث: المعلم مصمم ومدير لمهام التعلم ويتضمن ثلاثة عشر كفاية.

المجال الرابع: المعلم مصمم ومثير لعملية التدريب على التعلم ويتضمن إحدى عشر كفاية.

المجال الخامس: المعلم مشارك في الإشراف ويضم ست كفايات .

المجال السادس: المعلم متفاعل مع الآخرين ويتضمن عشر كفايات.

2-7-10-التصنيف الخامس للكفايات: وقدمته جامعة عين شمس حيث صنفت الكفايات إلى تسعة مجالات كمايلي:

المجال الأول: إعداد الدرس والتخطيط له.

المجال الثاني: كفايات تحقيق الأهداف.

المجال الثالث: كفايات عملية التدريس.

المجال الرابع: كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة.

المجال الخامس: كفايات التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل.

المجال السادس: كفايات عملية التقويم .

المجال السابع: كفايات انتظام المعلم.

المجال الثامن: كفايات إقامة العلاقات مع الآخرين.

المجال التاسع: كفايات حل مشكلات البيئة.

3- الدافعية للتدريس

3-1- تمهيد:

يلقى موضوع الدافعية اهتماما كبيرا من كافة الأوساط التعليمية، فالمدرس والطلاب والمدير وغيرهم يهتمون كثيرا بالتعرف على دافعية السلوك، وذلك من أجل التعرف على الحوافز التي يمكن أن تكون مثيرة لها في تطوير قدراتهم ورفع أدائهم بالشكل الذي يمكن أن يحقق الأهداف المسطرة، فهي تلعب دورا مهما في رفع مستوى الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات

3-2- مفهوم الدافعية

3-2-1- الدافعية لغة: جمعها دافع وهي تحمل معنى التحرك أو الدفع و بمعنى كل ما يحمل الشيء على الحركة فيجعله يتحرك (بوزيد، 2007،ص26)

3-2-2- اصطلاحا:

3-2-2-1- هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة [1]التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول للهدف المعين وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجاته الداخلية أو رغباته (نفس المرجع، ص 27)

3-2-2-2- يعرف يونج الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتأثر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين . (المطيري،2005،ص78)

3-2-2-3- وعرف (ماسلو) الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمر ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي . (خليفة،2000،ص96).

3-2-2-4- ويرى(اتكنسون 1976)أن الدافعية تعني استخدام الكائن الحي أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين (الغباري، 2008،ص15).

3-2-2-5- الدوافع هي مركز هام في عملية التعلم تدفعنا إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين، وقد استخدم بعض علماء النفس مصطلح الدافعية للإشارة إلى الحاجة، بينما ميز البعض الآخر منهم بين المصطلحين باعتبار الحاجة هي شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، بحيث يتم إشباعها بمجرد إيجاد ذلك الشيء، وعليه فهي نقطة البداية لإثارة الدافعية، في حين أن الدافعية هي الجانب السيكولوجي للحاجة، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يستدل عليها (عدس،1998،ص19)

ومنه نستنتج أن الدافعية تعتبر علاقة ديناميكية بين الفرد والمحيط الذي ينتمي إليه، أي هي عبارة عن حاجة لدى الفرد ينتج عنها سلوك مستمر لتلبيتها لإحداث الإشباع .

3-3- أنواع الدوافع:

اختلف الباحثون في مجال علم النفس وعلوم التربية في تقسيم الدوافع لكن البعض منهم اتفق على تقسيمها إلى:

3-3-1- دوافع فطرية: ترتبط بالتكوين الفسيولوجي للفرد مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والهواء والجنس وهي دوافع ملحة ومصرة ولا تقبل التعويض، ولابد من إشباعها بالطريق المباشر فالشخص الذي يشعر بالحاجة إلى الطعام يحدث له انقباض في المعدة، ويستمر هذا الانقباض إلى أن يشبع هذا الدافع بتناول الطعام.

3-3-2- دوافع ثانوية: فهي التي يلعب الاكتساب دورا كبيرا في نموها وفي تعددها كالميول والاتجاهات والآمال والرغبات... ويلعب التعلم دورا فيها وقد يكون مبنيا على الحاجات الأولية، وفي هذا المجال ميز Heider بين نوعين من الدافعية وميز بين نوعين من المتعلمين، المتعلم المدفوع ذاتيا، والمتعلم المدفوع بدوافع خارجية.

3-3-3- الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية:

يعمل الطلبة في بعض الأحيان بتأثير الدوافع الداخلية، بمعنى أن طاقاتهم وتوجيههم نابعين عن رغبتهم الذاتية بالمشاركة في نشاط معين، ومن خصائص الطالب المدفوع ذاتيا أنه يرجع نجاحه وإنجازه إلى قدرته وجهده، لا ينتظر تأييدا أو موافقة من الآخرين، يركز على التعلم ويراقب مستوى تقدمه وتعلمه، منظم في دراسته وبرامجه، متفوق في دراسته أما الطالب الذي له دافعية خارجية فهو محكوم بمصادر خارجية، ومن خصائصه أنه مرهون بعوامل وظروف خارجية، تابع في نشاطه التعليمي، ينتظر مكافأة من الآخرين يركز على التعليم السطحي، متصلب الفكر يتصف بالجمود، له أقل قدرة على التحكم والسيطرة فيما يحدث له، متدني التحصيل غالبا...فالطلاب المتميزين بالدافعية للإنجاز يعملون بدون إدراك الرابطة بين المخرجات والأفعال التي يقومون بها.

(بني يونس،2007،ص30)

3-3-4- دوافع شعورية أو واعية:

وهي الدوافع التي يعيها الفرد ويشعر بها ويدركها بحيث أنه عندما يدرك الفرد دوافع سلوكياته فإنه يتم التوصل إلى حلول للعديد من الاضطرابات السلوكية التي يتعرض لها الشخص من حيث تقييمها وتقويمها .

إن مثل هذه الدوافع الشعورية من السهل تقييمها وتقويمها وبالتالي يصبح من السهل تعديل السلوكيات الإنسانية **(نفس المرجع، ص31)**.

3-3-5- دوافع لاشعورية أو لا واعية:

وهي الدوافع التي لا نعيها ولا نشعر بها ولا ندركها وتكون قابلة للملاحظة غير المباشرة باعتبارها تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها كاستخدام المقاييس الاسقاطية . وحسب المدرسة الفرويدية فإن هذه الدوافع اللاشعورية تنقسم إلى دوافع لا شعورية مؤقتة وهي الدوافع التي لا يشعر بها الفرد أثناء قيامه بالسلوك لكنه يستطيع أن يكشف عنها وأن يحدد طبيعتها إذا أخذ يتأمل في سلوكه وفي الدوافع التي تحركه . وهناك دوافع لا شعورية دائمة وهي الدوافع المكبوتة والتي لا يستطيع الفرد أن يكشف عنها وأن يحدد طبيعتها مهما بذل من جهد وإرادة، والتي لا يمكن أن تصبح شعورية إلا بطرق خاصة كالتنويم المغناطيسي مثلا . فالحاجات النفسية والاتجاهات النفسية والعادات ومستوى الطموح هي دوافع لا شعورية ومن الأمثلة في حياتنا اليومية على الدوافع اللاشعورية فلتات اللسان وزلات القلم، والنسيان.

3-3-6- دوافع فردية: وهي الدوافع التي تصدر عن كل فرد على حدا.

3-3-7- دوافع اجتماعية: وهي الدوافع التي تصدر عن أكثر من شخص أي تصدر عن جماعة معينة، أو عن شخص ضمن جماعة صغيرة أو كبيرة.

3-3-8- دوافع واقعية: وهي دوافع تكون موجودة فعلا على أرض الواقع أو تسمى الدوافع الواقعية الحياتية.

3-3-9- دوافع متخيلة: وهي دوافع يمكن أن تكون غير موجودة فعلا إذ أنها مجرد تخيلات أو توقعات يتوقعها الفرد ويتخيلها في حين أنها ربما لا تكون لها أساس في الواقع. **(نفس المرجع ،ص32 -33)**

3-4- النظريات المفسرة للدافعية :

لقد ساهمت المكانة التي تحتلها الدافعية في وجود توجهات نظرية مختلفة والتي حاولت شرح وتفسير أسس مكونات أنماط الدوافع التي تقف خلف السلوك الإنساني وفي ما يلي سنحاول عرض أهم الأطر النظرية الكبرى لموضوع الدافعية.

3-4-1- نظرية التحليل النفسي: شاعت هذه النظرية خلال النصف الأول من القرن العشرين وقد انصب اهتمام هذه النظرية بريادة (سيجموند فرويد) على فهم ومعالجة السلوك الشاذ، وتتضمن هذه النظرية مفهومين دافعين هما الاتزان البدني أو الحيوي ومذهب المتعة أو اللذة ويعمل الاتزان على استثارة السلوك أو تنشيط السلوك، بينما يحدد مذهب المتعة اتجاه الأنشطة أو السلوك وقد استعار فرويد مفهوم مبدأ التوازن الحيوي من علم وظائف الأعضاء لينظر إلى الدافعية من خلاله ويشير هذا المفهوم إلى ما يقوم به الجسم من أنشطة تعيد إليه حالته الأولى من الاتزان، ومذهب المتعة يؤكد على أن السعادة وتجنب الألم هما الهدفان الرئيسيان لأي نشاط يصدر عن الإنسان والشخص السعيد هو الذي يكون مشبع وفي حالة توازن تام، ويرى فرويد أن مفتاح استثارة السلوك وتوجيهه يتمثل في الهو والأنا والأنا الأعلى.**(باهي، وآخرون،1998،ص 23)** .

3-4-2- نظرية الحافز- الباعث: تبنى هذه النظرية على مبدأ أن الحرمان هو أساس وجود الحافز فحاجات الكائن الحي هي التي تثير حوافزه وأن الحوافز هي التي تملأ الطاقة والنشاط حتى يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى موضوع الهدف أو الباعث ثم ينخفض هذا الحافز في النهاية بعد إشباع الحاجة ويعتبر (كلارك هل) من رواد هذه النظريات التي يرى من خلالها أن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه أو تصاحبه حاجة تدفع إليه وهذا ما تضمنته معادلته الشهيرة على النحو التالي:

جهة الاستثارة = قوة العادة (الحافز) دافعية الحافز حيث يشير جهد الاستثارة إلى ميل الكائن الحي لإصدار سلوك معين وتتحدد درجة هذا الميل عن طريق سرعة الاستجابة

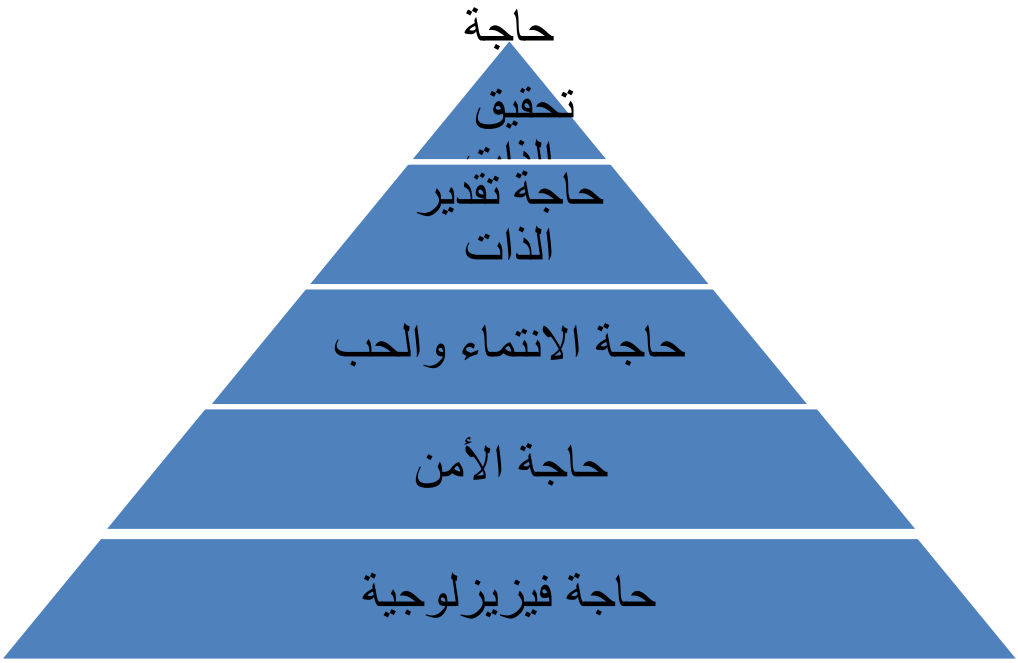
أو شدة أو مدى مقاومتها للخمود بينما تثير قوة العادة إلى درجة تعلم الكائن الحي لتلك الاستجابة في حين يشير الحافز إلى درجة التوتر التي يشعر أما دافعية الباعث فتشير إلى حجم المكافأة المقدمة للكائن الحي ونوعها لمساعدته لاستثارة الاستجابة .(**نفس المرجع والصفحة سابقا**).

3-4-3- النظرية المعرفية: العقل شأنه شأن التفكير والشعور ومادام الفرد يستطيع أن يتحكم في إرادته فلا بد أن يكون مسؤولا عن أفعاله والإنسان لا تتجاذبه من حوله قوى لا يملك السيطرة عليها وإنما هو يستطيع أن يشكل العالم حتى يشبع رغباته ويحققها ولا يزال نفر من علماء النفس اليوم يحتفظون بقوة وجهة النظرية المعرفية في أسسها مسألة الدافعية ولعلى أحسن مثال على هؤلاء –جورج كيلي– الذي لا يكاد يكون لمصطلح الدافعية وجود عنده، فهو لا يؤمن بأن السلوك أمر في حاجة إلى ما يدفعه أو يحركه، وإنما يؤمن بأن السلوك نشط على الدوام وأن المشكلة الرئيسية تتركز في اختيار البدائل والقرار الذي يتوصل إليه الإنسان إنما يتوقف على تكويناته الشخصية من أفكار وقيم نحو العالم.(**نفس المرجع والصفحة سابقا**).

3-4-4- النظرية الإنسانية: تكمن جذور النظرية الإنسانية في الدافعية في الفلسفة الوجودية التي تؤكد على الإرادة الحرة للإنسان، وتحديد سلوكه من خلال عملية الاختيار، وهذا الاختيار ليس محددا سلفا كما يرى المنظرين المعرفين، وإنما اختيار يصعب التنبؤ بنتائجه ويعطي المنظرون الإنسانيون أهمية كبرى للخبرة الشخصية للفرد وعلى نموه السيكولوجي ومدى توظيفه الكامل لإمكاناته ويتحدد السلوك البشري من خلال هذه النظرية على مدى مجاهدة الفرد في سبيل تحقق ذاته.

(نفس المرجع والصفحة سابقا)

3-4-5- نظرية ماسلو: قدم ماسلو تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي:



3-4-5-1- الحاجات الفيزيولوجية: وهي حاجات أساسية للفرد، وذلك لارتباطها بالجانب الفيزيولوجي للفرد مثل الماء، الهواء، وهذه العوامل تساعد على توازن الجسد وبقاء الفرد.

3-4-5-2- حاجة الأمن: تتمثل في توفير البيئة الآمنة للفرد.

3-4-5-3- حاجة الانتماء والحب: يقصد به الفرد إلى تبادل الحب والانتماء والتعاطف مع الآخرين.

3-4-5-4- حاجة الاحترام والتقدير: هي حاجة الفرد الى تكوين صورة ايجابية عن نفسه واعتراف الآخرين به.

3-4-5-5- حاجة تحقيق الذات: تظهر في رغبة الفرد في تحقيق ما يتلاءم مع قدراته . **(الفرماوي،2009،ص 69).**

3-4-6- نظرية " موراي MURRAY": يعرف " موراي" الحاجة بأنها مفهوم افتراضي يعبر عن قوة تؤثر في سلوك الأفراد ليحاولوا تغيير مواقف فغير مرضية وأنها تؤثر في الفرد فعندما يتم إدراك هذا الموقف فان التوتر يقل.

وقد توصل " موراي Murray" إلى قائمة تتألف من عشرين (20) حاجة اجتماعية يتم تعلمها بفعل تأثير أطراف عملية التنشئة الاجتماعية كالأسرة وغيرها.

(بني يونس، مرجع سابق،ص 92).

3-4-7- نظرية الإستقلال الوظيفي: صاحب هذه النظرية الباحث –غوردن آلبورت– وتنطلق من أن الميول والاتجاهات الأولية الفطرية تكون العنصر الأساسي للسلوك الأول وهو يمهد إلى تكون الحاجات وميول أخرى تكون السلوك الثاني، وهكذا فإن الإنسان يتولد عنده السلوك كلما أصبح في سن معين.

3-4-8- نظرية الجذب: تقوم هذه النظرية على أساس افتراض أنه من الممكن الوقوف على نوع السلوك المدفوع دون النظر إلى الحافز المعبئ للطاقة، أي أن الباحثين وفق هذه النظرية يقللون من أهمية الدور الذي تلعبه الحوافز في تشكيل دافعية الفرد، فالهدف الخارجي هو الذي يجلب الفرد وليست الحاجة إليه أو الحالة الداخلية له.

3-4-9- نظرية اللذة والألم: يعتبر هذا مبدئا من المبادئ التي سيقت في الفلسفة اليونانية فهو ينص على أن البشر مدفوعين بالرغبة في الحصول على اللذة والمتعة، وفي بداية القرن التاسع عشر لقي هذا المبدأ رواجا على يد الفيلسوف(بنتام) ذلك الذي انعكس على دراسات علم النفس من منطلق أن المحك المنطقي الذي يجب أن تحكم به على سلامة التصرفات الإنسانية هو نتائجها النافعة أو المفيدة وأصبح هذا المبدأ يمثل اتجاها من الاتجاهات التي قام عليها تفسير سلوك الإنسان، فيرى –سبنسر– في كتابه (مبادئ علم النفس)أن الكائن الحي في تعامله مع الموقف يحركه توجه.

3-5- مكونات الدافعية: الدافعية عملية تتكون من تفاعل مجموعة من المكونات التكاملية التي نجدها عند كل أفراد الجنس البشري من حيث النوع، لكنها تختلف من حيث درجتها بين فرد وفرد أخر، ومن بين هذه المكونات نذكر مايلي:

3-5-1- المكون الذاتي: والذي يتضمن المكونات الخاصة بالجانب المعرفي والانفعالي والفسيولوجي للشخص.

3-5-2- المكون الموضوعي: ويشتمل على المكونات التي تتعلق بالجانب الذاتي للفرد كالمكونات المادية سواء كانت فيزيائية أو كيميائية أو بيولوجية وكذلك المكون الاجتماعي.

وبالتالي فإن الدافعية تنتج عن تفاعل هذه المكونات بحيث أنه إذا حدث اختلاف في درجات تفاعل هذه المكونات أدى إلى اختلاف الدافعية من شخص إلى أخر. **(بني يونس، مرجع سابق، ص 89).**

3-6- وظائف الدافعية إن من أهم وظائف الدافعية أنها:

- تعمل الدافعية على تنشيط سلوك الفرد وازدياد نشاطه البدني والنفسي. **(محمد، 2004،ص 68)**
- تعمل على توجيه نشاط الفرد نحو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه والتخلص من التوتر الذي يعيشه. **(الزيود، وآخرون، 1999،ص 52)** .
- تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي والتي تثير نشاطا معينا.

(غالب، 1983، ص115)، وهذا ينطبق على الدوافع الفطرية والمكتسبة، وتعد الأسس الأولى لعملية اكتساب

- المهارات والتعديل من أنماط السلوك الأولية والتي تكمن فيها أسس عملية للتعلم. **(همام،1984،ص 77)**

فالدافعية هي منشطة ومفسرة وموجهة للسلوك الإنساني، كما أنها تحرر الطاقات الكامنة، لدى الفرد وتشخص مختلف الاضطرابات النفسية والسلوكية وبالتالي يمكن القول أن للدافعية وظائف متنوعة ومتعددة ومفيدة.

3-7- مصادر الدافعية للانجاز :

يشير(هيوت) إلى وجود سبعة مصادر لدافعية الإنجاز تندرج تحت الدوافع الداخلية أو الخارجية وهذه المصادر هي:

3-7-1- المصادر الخارجية السلوكية: ويتم اكتسابها من خلال طرق الاشتراط وتتعلق بتجنب أو تقوية سلوكات معينة.

3-7-2- المصادر الاجتماعية: وتتعلق بمواقف التفاعل والتأثر الاجتماعي

3-7-3- المصادر المعرفية: تتعلق بمواقف الانتباه والإدراك وحل المشكلات وغيرها من المواقف المعرفية .

3-7-4- المصادر البيولوجية: وتتعلق بمواقف الجوع والعطش والحواس والاستثارة البيولوجية

3-7-5- المصادر الانفعالية: وتتعلق بمواقف الفرح والحزن والمشاعر والذات.

3-7-6- المصادر الروحية: تتعلق بعلاقة الفرد بالخلق والكون وفهم الذات ودورها في الحياة.

3-7-7- المصادر التوقعية: تتعلق بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات التي تقف في طريقه. **(الجراح، 2005،ص 176)**

3-8- أبعاد الدافعية للإنجاز: (بوزيد، مرجع سابق، ص 123)

يفترض أن كل بعد يعطي منطقة سلوكية مختلفة عن الآخر وهذه الأبعاد تتمثل في:

3-8-1- البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المتمثلة من خلال الإنجاز، وأن الدافعية في ذلك دافعية ذاتية (إنجاز من أجل الإنجاز)حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة فيجد ذاته وهو يهدف لذلك إلى الإنجاز الخاص الذي يهدف إلى المقاييس والمعايير الذاتية الشخصية ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد. بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية .

3-8-2- البعد الاجتماعي: يقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المنافسات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال .

3-8-3- بعد المستوى العالي من الإنجاز: يقصد به أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل وقد أظهرت دراسات متعددة سببين أساسيين لظهور دافع الإنجاز يكون عند شخص معين دون الأخر وهما:

⇦ الاستقلال الشديد الذي يتمتع به هذا الشخص في طفولته

⇦ التدعيم بجانبيه المادي والعاطفي. **(بوزيد، مرجع سابق،ص 124)**

والذي كان يلقاه هذا الشخص في طفولته من والديه على سلوكه في المستقبل ومن مصادر الدافعية للإنجاز في الأسرة التي ينتمي إليها الفرد المنجز والمجتمع بمؤسساته المختلفة، وهي مصادر يقوم كل منها بدور مهم في تشكيل السلوك المتعلق بالانجاز. **(بوزيد مرجع سابق، ص124)**

3-9- مظاهر الدافعية للإنجاز

أوضح موراي أن شدة الحاجة للإنجاز وتمثل في عدة مظاهر أهمها:

- قيما الفرد بالأعمال الصعبة .
- إتخاذ الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذالك بسرعة وبطريقة إستقلالية .
- تجاوز الفرد للعقبات التي تواجهه وتفوقه على الذات .
- المنافسة والتفوق على الأخرين .

كما كشفت دراسات أخرى أن هناك عدة مظاهر لدافعية للإنجاز منها: توجه العمل، وجهة الضبط، التعاطف الوالدي، الخوف من الفشل، القلق المعوق، وجهة مثير، السلوك، التقبل الاجتماعي، التحصيل الاجتماعي.

وفي دراسة (هرمانس) نجد عشرة مظاهر لدافعية للإنجاز وهي:

مستوي الطموح، سلوك تقبل المظاهر، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل أو المهمة إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز.

(خليفة، 2000،ص 94)

3-10- خصائص الدافعية: (بني يونس، مرجع سابق، ص 23-24)

- عملية عقلية عليا غير معرفية.
- عملية افتراضية وليست فرضية .
- عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.
- واحدة من حيث أنواعها (الفطرية والمتعلمة)عند كافة أبناء الجنس البشري، لكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجاتها.
- ثنائية العوامل أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية (فسيولوجية ونفسية) وعوامل خارجية (مادية أو اجتماعية).
- قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة، فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب أو الخوف والكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص

من خلال تناولنا لخصائص الدافعية تبين: أن الدافعية مفهوم مجرد لا يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة وإنما يمكن الكشف عنها باستعمال أدوات مختلفة، وعلى الرغم من أنه لا يمكن ملاحظتها إلا أننا نلمس أثرها في سلوكاتنا المعرفية والانفعالية والاجتماعية.

3-11- تصنيف الدوافع:

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة . ومن هذه التصنيفات ما يلي:

3-11-1-التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الإستهلاكية: - إن الدافع الوسيلي هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع أخر، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

3-11-2- تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاثة فئات:

3-11-2-1-الفئة الأولى: دوافع الجسم وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد وتساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي ومن هذه الدوافع الجوع والعطش والجنس.

3-11-2-2-الفئة الثانية: دوافع إدراك الذات من خلال مختلف العمليات العقلية وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات وتعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات ومنها دافع الإنجاز.

3-11-2-3- الفئة الثالثة: الدوافع الإجتماعية، والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص ومنها دافع السيطرة.

3-11-3- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية " ماسلوMaslow " في الدافعية الإنسانية: قدم ماسلو تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي:

– حاجات فسيولوجية – حاجات الأمن – حاجات الإنتماء والحب – حاجات تقدير الذات – حاجات تحقيق الذات – حاجات الفهم والمعرفة (سبق ذكره) .

وقد أوضح ماسلو Maslow في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعا من الإرتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها بالنسبة للفرد، ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج إلى بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها، وعلى الرغم من أن الدافع للإنجاز لا يوجد مباشرة في مدرج ماسلو فإنه يقع ضمن حاجات تقدير وتحقيق الذات، حيث تعد دافعية الإنجاز مكونا أساسيا يسعى الفرد نحو تحقيق ذاته فهو يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، و فيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن حياة أفضل .

3-11-4- تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:

وهو من أكثر التصنيفات شيوعا واستخداما حيث تنقسم الدوافع إلى فئتين:

– **الفئة الأولى:** وتشتمل على الدوافع فسيولوجية المنشأ: ويطلق عليها الدوافع الفسيولوجية أو الأولية ومن هذه الدوافع دافع الأمومة .

– **الفئة الثانية:** وتتضمن الدوافع الاجتماعية والتي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه، وتتأثر بالسياق النفسي والاجتماعي للفرد ويطلق عليها البعض أحيانا الدوافع السيكولوجية ومن أمثلة هذه الدوافع، دافع الإنجاز، دافع الاستقلال، دافع التملك وحب الاستطلاع. **(خليفة، 2000،ص 84-87)**

3-12- مميزات الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز:

- كثيرا ما يهتم الشخص المنجز بالامتياز والتفوق من أجل إبراز ذاته لا من أجل ما يمكن أن تترتب عليه من مكافئة.
- ويميل إلى المواقف التي يستطيع التحكم فيها بنفسه، ويقصد بذلك تلك المواقف التي يتحمل فيها مسؤولية سلوكه ونشاطه وأدائه ويضع لنفسه أهداف مدروسة تتميز بالمخاطر المحسوبة والمثيرة للاهتمام في المستقبل ويملك القدر الكبير للدافعية الداخلية والثقة بالنفس وينجذب نحو المهام التي تتميز بالصعوبة المعتدلة (أي التي تتميز بالصعوبة البالغة) والتي لا تنطوي على نتائج ترتبط بحتمية الفشل أو نتائج مضمونة النجاح .
- كذلك يميل إلى زيادة شدة السلوك عقب خبرة الفشل وذلك بالنسبة للأداء الذي يرتبط بدرجة عالية من الصعوبة .

يسعى إلى محاولة فهم ذاته من خلال اشتراكه من مواقف الإنجاز .

- يميل إلى التعلم بصورة أسرع بالمقارنة مع الأخرين في الأداء وكفاءة وإصلاح الأخطاء بصورة ذاتية.
- يتسم بمستوى عال من فاعلية الذات ودافعية الكفاءة والقدر على إدراك قدرات استطاعته. **(علاوي، 2006،ص 256)**

3-13- معوقات الدافعية للإنجاز:

يشير ويتيج (1973)إلى أن الأفراد عندما يتوقعون الفشل أو يخشون الفشل، فإنهم غالبا ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح وتبعا لذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث، وفي ما يلي عرض لبعض المعوقات التي تحول دون تحقيق الإنجاز:

3-13-1- توقعات الفشل: قدم أحد علماء النفس بتدريب المدرس في المدرسة الابتدائية الواقعة بالقرب من وسط المدينة على مساعدة التلاميذ في الجوانب التالية:

- أن يتعلمون تحليل الأهداف الشخصية والنظر إليها على أنها دعوة للتحدي.
- أن يميزون بين النتائج التي يمكن التحكم فيها وتلك التي لا يمكن التحكم فيها
- أن يصنعوا أهداف واقعية تتوفر لها فرصة طبيعية للنجاح.

وقد تم تعديل طرق التدريس بحيث تحث كل فرد وتوفر له الفرص للإنجاز والأهم من ذلك إتاحة الفرص لكل الصغار كي يكتسبون الثقة في أنفسهم ويحسنوا مهاراتهم. **(بوزيد، مرجع سابق، ص 126)**

3-13-2- الخوف من النجاح: يعرف على أنه دافع اجتماعي متعلم تستثيره المواقف التنافسية عندا يخشى الأفراد أن يجلب النجاح نتائج سلبية .

3-14- طرق زيادة الدافعية للإنجاز:

قامت العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة حول برامج تدريب تربوية كان الغرض منها زيادة أو تنمية دافع الإنجاز لدى الأفراد في عدة مجالات سواء في مجال العمل أو مجالات الدراسة ومن أمثلة ذلك ما قام به ماآليلاند والشلولر وزملاؤه.

(أبو علام، 1986،ص 200)

حيث صمم (ماكليلاند) أربعة برنامج يتضمن محاور أساسية تساهم في زيادة دافع الإنجاز وهي كما يلي:

3-14-1- التعريف بدافعية الإنجاز: إن دافعية الإنجاز هي نظام شبكي من التفكير والمشاعر والسلوك المرتبط بالسعي نحو الامتياز ويستهله بتدريب المشاركين في التعرف على مفهوم دافعية الإنجاز وتدريبهم على التفكير في إطار المفاهيم الإنجازية، وبذلك فإن(ماكليلاند) يبدأ برنامجه بتكوين ذلك النظام الشبكي .

3-14-2- دراسة الذات: يدور هذا المحور حول القيام بمحاولة إكتساب المشارك دافعية الإنجاز التي تتمثل في محاولة إحداث تغيير أو تعديل على المستويين الفكري والسلوكي لدى الفرد لذلك فلا بد من إتاحة الفرصة له في البرنامج لكي يتبصر بالحقائق الخاصة بحياته وبعمله بقيمه وأهدافه وكيف تتأثر بتنمية دافعية الإنجاز من جوانبه الإيجابية والسلبية . وثمة مدخلات في برنامج التدريب تساعد على تحقيق هذا الهدف منه مدى استجابة دافعية الإنجاز المرتفعة لمطالب الحياة اليومية والمهنية، وذلك بعرض خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة في علاقتها بالنجاح الوظيفي والحياتي بصفة عامة بحيث يدرك المشارك العلاقة بين دافعية الإنجاز ومطالب الحياة وإلى مدى تقابل تنمية دافعية الإنجاز لديه لمتطلبات حياته وواقعه على نحو واضح أن عمله وحياته تتطلب هذه التنمية . كما أن هناك وسائل تستخدم لتعين على تعرف المشارك على نفسه من خلال الألعاب التي يشارك فيها، وتتيح المنافسة التي تعقب ذلك الفرصة للمشارك لكي يدرك الاتفاق أو الاختلاف بين شبكة الارتباطات الأساسية في الشخصية و هو مفهوم الذات، وبين شبكة الارتباطات الجديدة وهي دافعية الإنجاز.

3-14-3- تحديد الهدف: يدور هذا المحور حول المتغيرات الخاصة ببناء البرنامج التي تساعد على رفع فعاليته وكفاءته وتجيب تلك المتغيرات على تساؤلات عدة منها: لماذا يبقي هؤلاء المشاركين هذا البرنامج ؟ وما يتوقعون منه ؟. فالمدخل الحالي يعد بمثابة التدريب على الشبكة الإنجازية في حياة المشاركين اليومية. وقد وضع ماكليلاند(Mcclelland)بعض الإجراءات لتحقيق إثارة المشاركين واهتمامهم بالحضور للبرنامج وهي تبدأ بالدعاية له والتعريف به وذكر الهدف منه، ولنجاح هذا البرنامج لابد من اختيار المكان الذي تعقد فيه الجلسات بحيث يكون خارج المدرسة تتوفر فيه الراحة والهدوء، مما يعطي المشاركين شعورا بأنهم موضع الاهتمام وكذلك تعريف المشاركين بالأفراد الذين سبق وقدم لهم البرنامج ومدى ما حققوه من تغيير.

3-14-4- التدعيم والمساندة يقول ماكليلاند Mcclelland أن التفاعل بين الأفراد له

دور حاسم في بناء أي موقف يهدف إلى تعديل السلوك، حيث يوضح أن الخبرة الانفعالية لا تنفصل عن الخبرة المعرفية وخاصة وأن الدافع يعرف بأنه الصيغة الانفعالية للشبكة المرتبطة به ومن هنا يؤكد ماكليلاند على أن التفاعل المتبادل بين المشاركين أنفسهم وبين المدرب يعد أمرا لا يمكن إغفال أثره في التدريب وقد أشار أيضا إلى أن الهدف هو إحداث تغيير يتطلب بالطبع أن يتحلى الفرد عما إعتاده من أساليب قائمة من التفكير والسلوك لأن ذلك يثير لديه قلقا معوقا يعطل التغيير.

(أبو رياش و أخرون، 2003،ص 199-195)،

بالإضافة إلى البرامج التي وضعها ماكليلاند من أجل تنمية أو زيادة دافع الإنجاز نجد كذلك الشلور ساهم هو الأخر في وضع أسس في بناء برامج تنمية دافعية الإنجاز بحيث لخصها في ست خطوات وهي:

- تركيز الانتباه على ما يحدث في محيط الشخص في المكان والزمان .
- تقديم أفكار وأعمال ومشاعر جديدة تتميز بالكثرة وتكامل الخبرة.
- مساعدة الفرد على أن يستفيد من خبرته وذلك بمحاولة إدراك مضمون خبراته.
- الربط بين خبرة الشخص وقيمه وأهدافه وسلوكه وعلاقاته مع الأخرين.
- المساعدة على استقرار الفكرة الجديدة عن طريق ممارسة مشاعر وأحاسيس وأعمال ترتبط بهذه الفكرة . **(أبو علام، مرجع سابق،ص 214)**

خلاصة:

ما نخلص إليه أن الدافعية للإنجاز سلوك طبيعي، وراءه عدد من الدوافع المختلفة لإنجازه سوءا كانت (أولية أو ثانوية، اجتماعية أو نفسية) تدفعه للقيام به، إلا أن دافعية إنجاز عمل لدى تختلف هي الأخرى من فرد إلى آخر، هناك من دافعيته مرتفعة والآخر منخفضة كنتيجة للفروق الفردية التي تشمل (الجانب المعرفي، الذاتي، القيمي، المادي)، وعلى هذا الأساس حاول عدد من الباحثين والعلماء تفسير دافعية للإنجاز كل له وجهة

نظر، فهناك من ربطها بهرم من الحاجات الفردية الأولية والثانوية مثل: نظرية ماسلو للحاجات هناك من ربط حدوثها بعوامل ومسببات كنظرية العزو، وكذلك هناك علماء رجحوها لمبدأ التعلم. إلا أن كلهم يتفقون على فكرة واحدة مفادها " أن دافعية الإنجاز بمثابة الطريق المحدد لسلوك الفرد الغائي.

4- الدراسات السابقة:

4-1- تمهيد:

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الثلاثة، ممثلة في التكوين أثناء الخدمة، الكفايات المهنية، الدافعية للتدريس، سعيا نحو الاستفادة منها في الدراسة الحالية من حيث صياغة المشكلة، المنهج المتبع، الأدوات المستخدمة، صياغة الفرضيات، وتفسير نتائج هذه الدراسة، وما ينبغي الإشارة اليه هو ان معظم هذه الدراسات كانت ارتباطية والقليل منها تنبئيا، وسيتناول هذا الجزء تلك الدراسات، حسب موضوع كل دراسة، والإجراءات التي اتبعتها، ثم النتائج التي توصلت اليها

4-2- دراسات ذات الصلة بمتغير التكوين أثناء الخدمة (التدريب أثناء الخدمة):

يعتبر تكوين المعلمين أثناء الخدمة بمثابة استثمار حقيقي للموارد البشرية اذا احسن تخطيطه وتنفيذه ومتابعته وتقويمه ولقد حظي هذا الموضوع باهتمام كبير من قبل الدارسين وسيتناول الباحث بعضا من هذه الدراسات التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالدراسة الحالية .

4-2-1- دراسة غادة رفيق حمدي الفرا،(2013):حول تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي.

- **هدف الدراسة:** وهدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي واستخدمت الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات وتفسيرها وتكونت عينة الدراسة من 450 معلما ومعلمة وقامت الباحثة ببناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تقيس سبع مجالات لتقويم برامج التدريب وتكونت من 75 فقرة.

- **نتائج الدراسة:**

- جاء مستوى البرنامج أثناء التدريب من وجهة نظر أساتذة التعليم الأساسي في مجال الأهداف بوزن نسبي قدره (74.80%) ،في مجال التخطيط لوزن نسبي (68.10%)،وفي مجال بيئة التدريب بوزن نسبي قدره(62.55%)،وفي مجال محتوى البرنامج التدريبي بوزن نسبي قدره(71.42%)،وفي مجال المدربون بوزن نسبي قدره(75.50%)،وفي مجال الأساليب والأنشطة بوزن نسبي قدره(72.35%)،وفي مجال التقويم بوزن نسبي قدره(67.67%).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

- وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة تعزى لسنوات الخدمة.

4-2-2- دراسة حماد، البهاني،(2011):حول اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظة غزة.

- **هدف الدراسة:**حيث هدفت الدراسة للتعرف لاتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة في محافظات غزة وتكونت عينة الدراسة من 450 معلم ومعلمة ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وقام الباحثان ببناء استبانة لهذا الغرض اشتملت على 46 فقرة موزعة على أربع مجالات.

- **نتائج الدراسة:**

- **و** توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة بمحافظة غزة ايجابية نحو محوري كل من (محتوى البرامج التدريبية،مدربي البرامج التدريبية)واتجاهات محايدة نحو محوري (البيئة التدريبية،ووقت تنفيذ البرامج التدريبية)واتجاهاتهم نحو المجموع الكلي للمحاور الايجابية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية لصالح الأساسية فقط في المجال الثالث وهو البيئة التدريبية، أما بقية المجالات والمجموع الكلي للمجالات فلا توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

4-2-3- دراسة نكيل،(2007):حول دور التدريب في تطوير كفايات مديري المدارس وثالث الغوث.

- **الهدف من الدراسة:**هو التعرف إلى محتوى التدريب والاحتياجات التدريبية وتصميم البرنامج التدريبي،على الطريقة المتبعة في عملية التقييم التي تسهم في رفع كفايات مدير المدارس لوكالة غوث الدولية،واستخدم الباحث المنهج الوصفي وأعد لذلك استبانه طبقها على عينة دراسة مكونة من 189 مدير ومديرة .
- **نتائج الدراسة:**

- توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن دور برنامج التدريب من برامج التربية والتعليم لوكالة غوث الدولية والخاص بتطوير كفايات مديري المدارس قد حصل على مجموع كلي لفقرات الاستبانة ونسبة قدرها78.98%.
- كشفت الدراسة أن هناك علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين كفايات مديري المدارس وبين كل مجالات البرنامج التدريبي.

4-2-4- دراسة صبح،(2006):تحت عنوان التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة.

- **الهدف من الدراسة:**لدى مساهمة ترشيد برامج التدريب أثناء الخدمة مقدمة لمعلمي المدرسة الأساسية في محافظة غزة،وذلك من خلال معلمي المرحلة الأساسية من دورات في آخر ثلاث سنوات استخدم الباحث المنهج الوصفي والكمي والكيفي واختار

عينة دراسة من 506 معلم من كافة محافظات غزة واستخدم في بحثه استبانة مكونة من ست محاور وهي التخطيط ، الأهداف،المحتوى،التنفيذ،المدربون،الإدارة،التقييم.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- أن خطط التدريب غير واضحة ولا يؤخذ في الغالب برأي المعلمين فيها إضافة إلى أنها لا تبنى على حاسة المعلمين الفعلية كما أن أهداف الدورات التدريبية غالبا غير واضحة ومحددة.

- كما كشفت النتائج أن مستوى الرضا عند معظم المتدربين منخفض، وأن مايقدم من تمارين وأنشطة وملفات غير ملائم للمواد التدريبية اضافة إلى ضعف التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية وعدم مواكبة المواد التدريبية للحداثة والدقة العلمية غير الكافية،كما اقتصرت أساليب وطرق التدريب على المحاضرات والإلقاء وأحيانا ضعيفة جدا المناقشة والحوار إضافة إلى استخدام تقنيات التربوية الحديثة،كما يوجد بعض المدربين غير المتمكنين من موضوعات التدريب.

4-2-5- دراسة زياد بركات، (2005):حول الدورات التدريبية وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجهاته نحو مهنة التدريس.

- **الهدف من الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة فبامتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة،ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث عينة مكونة من 347 معلم ومعلمة كما استخدم لهذا الغرض أداتين هما: قائمة الكفايات التدريسية ،ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وهما من إعداد الباحث.

- **نتائج الدراسة:**

- فسرت الدراسة على عدم وجود تأثير جوهري للالتحاق المعلمين للدورات التدريبية أثناء الخدمة في مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية بينما بينت النتائج وجود أثر جوهري في هذه الدورات في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات.

- كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس يمكن عزوها إلى التحاقهم بهذه الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

- كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية لمدى امتلاك وممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتدريس يمكن عزوها إلى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

4-2-6- دراسة قشقوش،(1991):بعنوان أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة في دولة قطر وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 49 معلم ومعلمة واستخدم الباحث مقياسا لقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم مكونة من 11 مجال .

- **نتائج الدراسة:**

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مجالين فقط من مجالات الاتجاهات تعزى إلى الدورات التدريبية أثناء الخدمة وهما التقويم وطريقة التدريس.

- لاتوجد فروق جوهرية لمجالات التسعة المتبقية وهي: التربية الفكرية،تنظيم الفصول،التأهيل المهني،التواب والعقاب،صحة الطفل،خصائص التلاميذ،الاتجاه نحو أسرة ومجتمع الطفل،الاتجاه نحو جنس الطفل،تدبير المنزل للطفل.

4-2-7- دراسة المومني،(1994): وكان الهدف منها هو التعرف على مدى فاعلية برامج التدريس أثناء الخدمة في إكساب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية المهارات اللازمة للتدريس واختار عينة مكونة من 150معلم ومعلمة،و34 –مشرف تربوي.

- نتائج الدراسة:

توصلت نتائج الدراسة إلى درجة فاعلية البرامج التدريب أثناء الخدمة لدى المعلمين في هذه الموضوعات كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في مجالات:التخطيط والمواد التدريبية،وكانت متوسطة في مجالات:طرق وأساليب التدريس،واستخدام التقنيات ووسائط التعليم.

4-2-8- دراسة شعلة،عبد العزيز،(1998):وكان الهدف الأساسي من الدراسة ومعرفة أثر التدريب أثناء الخدمة على الأداء التدريسي والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى مدرسي العلوم في المرحلة الأساسية لتحقيق هذا الغرض تم اجراء البحث على عينة مكونة من 75 معلم ومعلمة ممن يدرسون مادة العلوم في مرحلة التدريس الأساسي في مدارس القاهرة الكبرى .

- نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة على وجود أثر جوهري للتدريب أثناء الخدمة عن الأداء التدريسي وذلك على المجالات التالية:إدارة الوقت، التخطيط للدرس،تنفيذ وتقويم التلاميذ،كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعات المعلمين في برامج التدريب على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

4-2-9- دراسة ساعد صباح،(2013):حول دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات.

- **أهداف الدراسة:**

- التعرف على مدى مساهمة عملية التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات أساتذة التعليم المتوسط في مجال التدريس(التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفق المقاربة بالكفاءات.

- التعرف على إذا ما كانت وجهات أساتذة التعليم المتوسط تختلف حول مدى مساهمة عملية التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهاراتهم،في مجال التدريس(التخطيط،التنفيذ،التقويم)وفق المقاربة بالكفاءات.

- التعرف على إذا ما كانت وجهات أساتذة التعليم المتوسط تختلف حول مدى مساهمة عملية التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهاراتهم،في مجال التدريس(التخطيط،التنفيذ،التقويم)وفق المقاربة بالكفاءات،تبعا لمتغير الجنس ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي،وكانت عينة الدراسة مكونة من 43 أستاذ وأستاذة طبقت عليهم استبانة مكونة من المجالات التالية:-مجال التخطيط للدرس ويتضمن أربعة عشر بندا،-مجال تنفيذ الدرس ويتضمن أربعة عشر بندا،-مجال التقويم ويتضمن أربعة عشر بندا، ويجاب على بنود الاستبانة بإحدى البدائل التالية :(قليل، متوسط،كبير).

- **نتائج الدراسة:**

- في مجال التخطيط: أقر المفحوصون بمساهمة متوسطة للتكوين أثناء الخدمة في تحسين مهاراتهم في مجال التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

- في مجال تنفيذ الدرس:يرى أساتذة التعليم المتوسط أن التكوين أثناء الخدمة ساهم بدرجة قليلة في تحسين مهاراتهم في مجال تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.

- في مجال تقويم الدرس:يرى أساتذة التعليم المتوسط أن التكوين أثناء الخدمة لم يساهم في تحسين مهارات التقويم في ضوء التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

1-بينت النتائج أن جميع المعلمين لا يختلفون في تقديراتهم حول مساهمة التكوين اثناء الخدمة في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات سواء على مستوى التخطيط للدرس والتنفيذ أو على مستوى التقويم، مما يؤكد نتائج الفرضية الأولى من أن برامج التكوين أثناء الخدمة ماتزال عاجزة عن تقديم التكوين الملائم والفعال لتكوين الأساتذة فيما يتعلق في تنمية مهارتهم التدريسية.

2-بينت نتائج الدراسة بأنه فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)بين وجهات نظر أساتذة التعليم المتوسط حول مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات أساتذة التعليم المتوسط(التخطيط، تنفيذ الدرس، التقويم)وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

4-2-10- دراسة عزيز، ناجي، جسال: حول تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأستاذ التعليم الثانوي وكانت أهداف الدراسة كما يلي:

- تحديد أهم الكفايات اللازمة التي يجب أن يمتلكها أستاذ التعليم الثانوي في عملية التدريس ليجعل من العملية التعليمية موقفا أكبر كفاءة وفاعلية وايجابية.

- الكف عن العلاقة بين العملية التكوينية والكفاية التدريسية للأستاذ،وهل تساهم فعلا في الرفع من دوره في التدريس ولتحقيق هذه الأهداف اعتمد الباحثون المنهج الوصفي واختاروا لذلك عينة تتكون من 458 أستاذ وأستاذة واستخدموا أداة الاستبانة لجمع بيانات بحثهم.

- **نتائج الدراسة:**

- توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين مضامين برامج التكوين أثناء الخدمة وطريقة التدريس.
- كما توصلت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ارتباط بين التكوين أثناء الخدمة والتحكم في الوسائل التعليمية من قبل الأستاذ.
- كما أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباط بين مضامين برامج التكوين أثناء الخدمة وإشاعة جو تعاوني في القسم.

4-2-11-دراسة حنان عبد الحليم رزق: حول تحديد احتياجات تدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياته المهنية.

- **أهداف الدراسة:**تهدف هذه الدراسة للكشف عن أهم الكفايات المهنية التي يحتاجها المعلمون كي يمكن أن يتضمنها البرنامج التدريبي في أهدافه للسعي نحو تحقيقها ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة أداة الاستبانة على عينة مكونة من 456 معلم ومعلمة.

- **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين في حاجة زادة مستوى أدائهم لبعض الكفايات التعليمية من التدريب بدرجة كبيرة وهذه الكفايات هي:

  - تنظيم خبرات التعلم داخل الصف.
  - تصميم وتوظيف أساليب وطرائق التعلم.
  - الاستخدام الوظيفي للوسائل السمعية والبصرية في تنظيم التعلم.
  - تنظيم وإدارة الأنشطة الصفية للطلاب.

- ممارسة عمليات التقويم المستمرة.

ما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين في حاجة إلى زيادة ومستوى أدائهم لبعض الكفايات المساندة (غير تعليمية) من التدريب بدرجة كبيرة لهذه الكفايات هي:

- النمو المهني المستمر بما يواكب مستجدات المهنة.
- معرفة واستيعاب كل مايتعلق بالموضوعات التي تعلم الطلاب في مادة تخصص معين.

4-2-12-دراسة جبر، (2002):تحت عنوان تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة.

- **الهدف من الدراسة**:هو التعرف على واقع برامج تدريب المرحلة الأساسية أثناء الخدمة بمحافظات غزة وبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة،واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأعد استبانة لجمع بيانات الدراسة من عينة تتكون من 60 معلما في المجال النظري،و54 معلما في المجال العملي.

- **نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى عدم كفاية الوقت وعدم مناسبة المكان المخصص بالبرنامج،إضافة لضعف كفاية المحاضرين والمشرفين ،وعدم استخدام وسائل تعليمية أثناء انعقاد البرامج التدريبية،وكثرة عدد المشتركين في البرنامج وبروز الطابع الشكلي لوسائل التقويم وعدم المتابعة للمتدربين في مدارسهم .

4-2-13-دراسة العلوان،(1994):تحت عنوان فاعلية برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في إكسابهم الكفايات التعليمية.

- **أهداف الدراسة:**هدفت هذه الدراسة إلى تقويم فاعلية برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في إكسابهم الكفايات التعليمية ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ولجمع المعلومات قام بتطوير استبانة تكونت من 72 فقرة موزعة على تسعة مجالات تم تطبيقها على عينة من معلمي العلوم في محافظات عمان.

- **نتائج الدراسة:**

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثرا للتدريب لصالح الذين تعرضوا للتدريب في الأبعاد التالية(التخطيط،التدريس،أساليب التدريس والوسائل والأنشطة،إدارة الصف والاتصال،التعزيز وإدارة الدافعية،الإلمام بالموارد الدراسية).
- أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للتدريب في الأبعاد التالية(التقويم والتعليم العلاجي، تنمية التفكير، تعزيز التعليم، توظيف المعرفة في الحياة العملية).

4-2-14- دراسة عقيل بن ساسي(2010): حول اتجاه أساتذة الرياضيات بمرحلة التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة (دراسة ميدانية بولايتي ورقلة غرداية).

- **أهداف الدراسة:**

- هدفت الدراسة للكشف عن اتجاهات أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة.
- هدفت الدراسة إلى بناء أداة تقيس الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة.
- هدفت الدراسة للكشف عن مدى تأثر الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة بمتغير الجنس والخبرة المهنية.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي واختار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية قدرها 90 أستاذ وأستاذة ، ولجمع بيانات الدراسة صمم الباحث استبانة تقيس الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة.

- **نتائج الدراسة:**

- جاءت نتائج الفرضية الأولى للدراسة مع ماتوقعه الباحث؛ أي أن التكوين أثناء الخدمة لا يستجيب إلى احتياجات أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط؛أي أن اتجاهات أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط كانت سلبية نحو التكوين أثناء الخدمة وأهم البنود السلبية في ذلك هي الأرقام التالية:18،16،15،13،12،7،5،1.
- بينت نتائج الدراسة بأن لا اختلاف في اتجاهات أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة دالا إحصائيا بين الذكور والإناث.
- كما بينت نتائج الدراسة بأن لا تختلف اتجاهات أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الخبرة المهنية.

4-2-15-دراسة سامي نمر الشيخ الشلبي(1995):نحو اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة في الأردن.

- **هداف الدراسة:**

- هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة في محافظات شمال الأردن.

- كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من متغيرات (جنس المعلم،مؤهله العلمي،خبرته التعليمية)،وأثر التفاعلات الثنائية بين تلك المتغيرات في تقديرات اتجاهاتهم أثناء التدريب.

- اختار الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هذه الأهداف، وتكونت عينة الدراسة من 448 معلم ومعلمة ولأغراض البحث والإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير وبناء استبانة لقياس اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب وتكونت من الاستبانة من 50 فقرة موزعة على أربعة مجالات هي(المدرب، عملية التدريب، المادة التدريبية، البيئة التدريبية وتسهيلاتها).

- **نتائج الدراسة:**

- بينت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية من ذوي الاتجاهات السلبية على استبانة الاتجاهات نحو التدريب بلغت 53%.

- كما بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة لم تصل إلى مستوى الاتجاه الايجابي المقبول تربويا، وأن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسط تقديرات المعلمين على استبانة الاتجاهات نحو التدريب ومستوى الاتجاه المقبول تربويا.

- كما بينت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب على المجالين(المادة التدريبية، البيئة التدريبية وتسهيلاتها) وعلى المقياس ككل تعزى لجنس المعلم .

- بينت الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب على مجال (المدرب، المادة

التدريبية)ومجال(البيئة التدريبية وتسهيلاتها)وعلى المقياس ككل تعزى للمؤهل العلمي للمعلم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب تعزى لسنوات الخبرة التعليمية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب على مجالات (المدرب،عملية التدريب، المادة التدريبية)وعلى المقياس ككل تعزى للتفاعل بين جنس المعلم ومؤهله العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب على المجال(عملية التدريب)تعزى للتفاعل بين جنس المعلم وخبرته التعليمية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب على مجال عملية التدريب تعزى للتفاعل بين المؤهل العلمي للمعلم وسنوات خبرته التعليمية.

4-3- دراسات ذات الصلة بمتغير الكفايات:

تعد الكفايات من المتطلبات الأساسية للمعلمين وذلك من أجل نجاح العملية التعليمية لذلك اهتم كثير من الباحثين في المجال التربوي بدراسة الكفايات لدى المعلمين نذكر منها الدراسات التالية:

4-3-1- دراسة أحمد الخطيب (1977)،حول تحديد بعض الكفاءات المطلوبة لبرامج إعداد وتطوير المعلم في الأردن.

- **أهداف الدراسة:** الكشف عن مدى قدرة برامج كلية التربية بالجامعة الأردنية على سد الحاجات المهنية للمعلمين، ولتحقيق هذه الأهداف أعد الباحث استبيانا لجمع البيانات تضمن ثمان كفاءات رئيسية وطبق على عينة الدراسة المكونة من ثلاثة عشر عضوا من أعضاء هيئة التدريس لكلية التربية بالجامعة الأردنية، وستة وتسعون خريجا من خريجي كلية التربية، وثمان وثمانون طالبا من طلبة نفس الكلية.
- **نتائج الدراسة:**توصلت نتائج الدراسة إلى الكفايات اللازم توافرها في برنامج إعداد المعلمين تضمنتها المجالات التالية:

- التخطيط يتضمن ثلاثة عشر كفاية.
- استثارة الدافعية وتضمنت تسع كفايات.
- عرض الدرس والتواصل ويتضمن ثلاثة عشر كفاية.
- طرح الأسئلة ويتضمن أربعة عشر كفاية.
- تفريد التعليم ويتضمن تسع كفايات .
- استثارة تفكير الطلاب ويتضمن ثمان كفايات.
- إدارة الصف وحفظ النظام ويتضمن ثمان كفايات.
- التقويم ويتضمن ثلاثة عشر كفاية.

4-3-2- دراسة توفيق أحمد يوسف المرعي (1981)،بعنوان الكفايات التعليمية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم.

- **أهداف الدراسة:**

- هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات الأساسية اللازمة عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم.
- كما تهدف هذه الدراسة كذلك إلى معرفة الحجم المعرفي لدى معلم المرحلة الابتدائية لهذه الكفايات وحجم ممارستهم لها.
- كما هدفت هذه الدراسة كذلك لقياس مامدى ضرورة الكفاية؟وما درجة ممارسة الكفاية؟وما مدى الحاجة للتدرب عليها؟.

ولتحقيق هذه الأهداف اختار عينة تتكون من 476 معلم ومعلمة طبقت عليهم استبانة تتضمن ست مجالات احتوت على 85 كفاية أساسية نذكر هذه المجالات في مايلي:

- مجال التخطيط والتعليم،ويتضمن ثمان كفايات أساسية .
- مجال مراعاة المادة الدراسية أثناء عملية التعليم ويتضمن اثنا عشر كفاية أساسية.
- مجال اختيار الأنشطة التعليمية ويتضمن أربع وعشرون كفاية تعليمة أساسية.
- مجال التقويم ويتضمن ستة عشر كفاية أساسية.
- مجال تحقيق ذات المعلم ويتضمن أربعة عشر كفاية أساسية.
- مجال تحقيق الأهداف التربوية ويتضمن إحدى عشر كفاية أساسية.

- **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أن مجال اختيار الأنشطة وتنظيمها احتل المرتبة الأولى ويليه مجال تحقيق ذات المعلم مما يعني هذا أن المعلمين

يعتقدون أن هذين المجالين يحتلان الضرورة القصوى وبالتالي ينبغي أن يمارسونه بدرجة كبيرة جدا عن طريق أولوية التدريب عليه،كما أظهرت نتائج الدراسة أن مجال التخطيط ومجال تحقيق أهداف التربية احتل المراتب الأخيرة مما يعني هذا أن المعلمين لا يرون ضرورة لهذين المجالين وبالتالي الحاجة لهم بالتدريب عليه ،كما أظهرت النتائج كذلك:

- تفوق المعلمات على المعلمين في مجال تحديد ضرورة الكفايات ودرجة ممارستها وعدم حاجة المعلمين لمزيد من التدريب عليها.
- فئات وكالة الغوث أفضل من الفئات الحكومية في مجال ضرورة الكفايات .

4-3-3- دراسة رشدي طعيمة، حسن غريب(1986)،وتناولت الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي(دراسة ميدانية).

- **أهداف الدراسة:**

- هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المهارات والقدرات والاتجاهات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم.
- كما تهدف هذه الدراسة أيضا إلى تقديم تصور لما ينبغي أن يكون عليه المعلم في مصر.

ولتحقيق هذه الأهداف اختار عينة شملت 108 فردا وزعت عليهم استبانة تضمنت عشرة مجالات وهي:

- الموقف من التعليم الأساسي - إدراك تكامل الخبرة- فهم سيكولوجية التلميذ- التخطيط للعملية التعليمية وتمثيل الدرس،- مواجهة المواقف الجديدة-تفريد

التعليم–تكنولوجيا التعليم–إدارة الفصل– التدريب والتقويم،حيث اشتملت هذه المجالات على ستين كفاية فرعية.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تتطلب برامج إعداد المعلمين التعليم الأساسي تحديد الكفايات التربوية اللازمة للطلاب المتدربين.
- كشفت النتائج على أن الكفايات التربوية لم تكن على درجة واحدة من الأهمية لدى المعلمين ونذكر أهم الكفايات التي اتفق عليها أكثر من 75% من المعلمين:

- فهم طبيعة التعليم الأساسي وأهدافه وفلسفته .
- القدرة على تنمية قيمة احترام العمل لدى التلاميذ.
- الإلمام بطرق التدريس والقدرة على الاختيار المناسب لها.
- القدرة على مشاركة التلاميذ.
- القدرة على إلقاء الدرس.
- القدرة على تلخيص الدرس.
- القدرة على الإجابة على تساؤلات التلاميذ.
- القدرة على التحكم في إدارة المناقشة في الفصل.
- القدرة على مساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم.
- القدرة على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.

➢ القدرة على تنويع أساليب التقويم.

4-3-4- دراسة سلامة سلمان صالح العابد(1998)،تحت عنوان الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات والأساتذة المختصين لكلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية إعداد المعلمين.

- **أهداف الدراسة:**هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات التعليمية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية،لتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي واختار عينة مكونة من 214 معلم وواحد وعشرين مشرفاً تربوياً وأربع أساتذة من كلية التربية ،كما استخدم أداة الاستبيان لجمع بياناته تكونت من 98كفاية تعليمية موزعة على المجالات التالية:

- كفايات التخطيط والإعداد للتدريس بها 19 كفاية.
- كفايات تنفيذ الدرس وتتضمن 36 كفاية.
- كفايات التقويم وتتضمن 14 كفاية.
- كفايات أكاديمية والنمو المهني وتتضمن 19 كفاية.
- كفايات الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية وتتضمن 10 كفايات.

وكانت له أداة ثانية تتمثل في بطاقة الملاحظة بغية مدى توافر الكفايات لدى المعلمين.

- **نتائج الدراسة:**

- توصل إلى قائمة بأهم الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد مجتمع الدراسة (معلمين،مشرفين،أساتذة) في تقديرهم لأهمية الكفايات ومدى لزومها للمعلم.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد مجتمع الدراسة (تربويون، غير تربويين) في تقديرهم لأهمية الكفايات ومدى لزومها للمعلم.
- بناء بطاقة ملاحظة لتقويم أداء المعلم حسب توافر الكفايات لديه.

4-3-5- دراسة ناصر ياسر الروحاني، وجمعة الهنائي(2013)،تحت عنوان الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضة المدرسية بسلطنة عمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة التدريس.

- **أهداف الدراسة:**

- هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات الرياضة المدرسية بسلطنة عمان.
- كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق الإحصائية وفقا لمتغيرات النوع والخبرة التدريسية والمنطقة التعليمية.
- كما هدفت أيضا إلى معرفة العلاقة بين درجة امتلاك الكفايات التدريسية وسبب اختيار المعلمين لمهنة تدريس الرياضة المدرسية.

لتحقيق أهداف هذه الدراسة اختار الباحث عينة تتكون من142 معلم و168 معلمة طبقت عليهم استبانة كأداة لجمع البيانات،كما استخدم المنهج الوصفي في دراسته.

- **نتائج الدراسة:** توصل الباحث في دراسته إلى أن درجة امتلاك عينة الدراسة للكفايات التدريسية تراوحت بين القليلة والمتوسطة والمرتفعة، كما أشارت النتائج

إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغيرات النوع والمنطقة التعليمية بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للخبرة التدريسية،كما بينت النتائج أن أكثر أسباب اختيار مهنة تدريس الرياضية المدرسية هي حب الرياضة والحصول على مجموع درجات قليلة في دبلوم التعليم العام، وكذلك حب العمل في مجال التدريس، كما لم تظهر نتائج الدراسة أية علاقة بين درجة امتلاك عينة الدراسة للكفايات التدريسية وأسباب اختيارهم لمهنة تدريس الرياضة المدرسية.

4-3-6- دراسة رضوان بواب(2014)،بعنوان الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة(طلبة جامعة جيجل انموذجا).

- **أهداف الدراسة:**هدفت الدراسة للكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس ومعرفة مواطن الضعف في الجوانب الممارستية والأدائية للأساتذة الجامعيين فيما يخص الكفايات المهنية اختار الباحث عينة مكونة من 218 طالب واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج يلاءم هذه الدراسة،كما استخدم الباحث مجموعة من الأدوات البحثية ممثلة في الملاحظة والمقابلة والاستبيان لجمع بيانات بحثه.

- **نتائج الدراسة:**

- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي لجامعة جيجل الكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية.
- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي لجامعة جيجل الكفايات التدريسية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية.
- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي لجامعة جيجل الكفايات التكنولوجية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة.

- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي لجامعة جيجل الكفايات الإنسانية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية.
- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي لجامعة جيجل الكفايات التقويمية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة.

4-3-7- دراسة عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون(1990)،حول أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفايات التدريسية لدى المعلمين بمصر.

- **أهداف الدراسة:**هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المستوى المعرفي لبعض الكفايات التدريسية الأساسية لدى عينة من المعلمين والمعلمات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية والكشف عن أثر عاملي الخبرة والمؤهل العلمي لمعرفة الكفايات التدريسية، ثم التحقق من وجود أو عدم وجود تفاعل بين عاملي الخبرة والمؤهل العلمي للمعلم.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء اختبار موضوعي كأداة أساسية لجمع البيانات تضمن سبع مجالات وهي:

- الأهداف التعليمية ،-الاختبارات التحصيلية،-طرائق التدريس،-الوسائل التعليمية،-التهيئة،-توجيه الأسئلة،-إدارة الفصل.

كما احتوى الاختبار على 100 كفاية فرعية موزعة على المجالات السابقة ووزع الاختبار على عينة مكونة من 245 معلم ومعلمة من محافظات مصر.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى:

- مستوى معرفة المعلمين والمعلمات لبعض الكفايات التدريسية كان أقل من حد الكفاية على درجة الاختبار ككل،وعلى كل محور من محاوره السبعة عند 75% من الدرجة العظمى لكل حالة.
- للخبرة أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفايات ولكن ليست دائما لأكثر خبرة .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين المؤهلين تربويا وغير مؤهلين تربويا في مستوى معرفة الكفايات التدريسية.

4-3-8- دراسة حسن الطعاني(1998)،تناولت ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الأساسية لإدارة المواقف التعليمية بكفاءة.

- **أهداف الدراسة:**هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للمهارات التدريسية الأساسية كما هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر متغيرات كل من الجنس وسنوات الخبرة على درجة ممارسة المعلمين لهذه المهارات.

والفئة المستهدفة بهذه الدراسة هو جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصفين الأول والثاني الثانوي في محافظة اربد الأردن وعددهم 900 معلم ومعلمة .

- **نتائج الدراسة:**توصلت الدراسة إلى أن مهارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي احتلت المرتبة الأولى بالنسبة لإدارة المواقف التعليمية،واحتلت مهارة الإرشاد التربوي المرتبة الأخيرة.

كما كشفت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل الخبرة مع الجنس، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لسنوات الخبرة.

4-3-9- دراسة عبد الرحمان الأزرق(2000)،تناولت الكفايات المهنية وعلاقتها بالخصائص الشخصية لدى المعلمين في ليبيا.

- **أهداف الدراسة:**هدفت الدراسة إلى مايلي:

- التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين من مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا وتحديد مستوى الأداء لديهم.
- وصف واقع الكفايات المهنية لدى المعلمين في ضوء متغيرات كل من المؤهل العلمي ومدة الخبرة في التدريس.
- إمكانية التنبؤ بالكفايات المهنية لدى المعلمين من خلال الوزن النسبي لمجموعة من الخصائص العقلية والوجدانية.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الكفايات المهنية وبين متغيرات الذكاء العام والطاقة اللفظية وتقدير الذات .
- لا توجد علاقة إرتباطية بين الكفايات المهنية وبين دافعية الانجاز والسيطرة والمسؤولية والاتزان الانفعالي والاجتماعية والمرونة والأصالة .
- لم يصل مستوى أداء معلمي التعليم الأساسي في ليبيا حد الإتقان المطلوب 85% على مستوى المجموع الكلي للكفايات المهنية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمات المؤهلات تربويا وبين المعلمات غير المؤهلات تربويا من جميع مجالات الكفايات وفي المجموع الكلي لهذه الكفايات لصالح المؤهلات تربويا.

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

4-3-10-دراسة بن هويشل الشعيل، وعبدالله خطايبة (2002)،وتناولت المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

- **أهداف الدراسة:**هدفت هذه الدراسة للكشف عن مستوى تقدير طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة السلطان قابوس لمستوى مهارات أعضاء هيئة التدريس وارتباطه بحاجتهم للتدرب على هذه المهارات،كما هدفت هذه الدراسة للبحث في أثر كل من التخصص والمؤهل الأكاديمي والمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا في تصورهم لممارسة هذه المهارات التدريسية.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من 38 فقرة موزعة على خمس مجالات هي:التخطيط، عرض المادة، تنظيم الوقت والمكان، الاتصال بالمتعلمين، والتقويم.وزعت هذه الأداة على عينة مكونة من 130 طالب وطالبة في مراحل الماجستير.

- **نتائج الدراسة:**بينت نتائج الدراسة انخفاضاً في تقديرات الطلبة على أداء أعضاء هيئة التدريس حيث كانت أقل من علامة المحك 80%.وفي المجالات دون استثناء(مجال التقويم،مجال التخطيط،مجال تنظيم الوقت،مجال عرض المادة العلمية،مجال الاتصال مع المتعلمين).

كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ممارسة عضو هيئة التدريس للمهارة التدريسية وحاجته للتدرب عليها حسب تقدير طلبة الدراسات العليا بالكلية.

4-3-11-دراسة حسين بعارة وعوض السرايرة(2003)،وتناولت الدراسة درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك بالأردن لكفايات التخطيط الدراسي.

- **أهداف الدراسة:**

- استقصاء درجة ممارسة معلمي العلوم في المدارس محافظة الكرك في الأردن لكفايات التخطيط الدراسي.
- الكشف على أثر كل من متغيرات خبرة معلمي العلوم ومؤهلهم التربوي والمرحلة التي يدرسون بها ،والتفاعلات بين هذه المتغيرات على درجة ممارسة معلم العلوم لكفايات التخطيط الدراسي ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة تتضمن خمسة مجالات وهي:-إعداد الخطة اليومية،- إعداد الخطة الفصلية،- صياغة الأهداف،- اختيار الأساليب والأنشطة،- اختيار أساليب التقويم وتضمنت هذه المجالات 82 كفاية، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافه.

- **نتائج الدراسة:** لقد كشفت نتائج الدراسة على أن درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك بالأردن بكفايات التخطيط الدراسي كانت مرتفعة مقارنة بالمجالات الأخرى.

كما بينت الدراسة كذلك وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) للتفاعل بين متغيري الخبرة والمؤهل على مجال إعداد الخطة اليومية ومجال اختيار الأساليب والأنشطة،كما لم يظهر أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لمتغيرات الخبرة والمؤهل والمرحلة على درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي.

4-3-12- دراسة عماد صالح عبد الحق(2004)،حول الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى لمحافظة نابلس.

- **أهداف الدراسة:** وهدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس،وتحديد الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات،والتعرف على وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات التربية الرياضية ومديري ومديرات المدارس في تقديرهم للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس،استهدفت الدراسة عينة قصدية تتكون من 60 معلم ومعلمة و60 مدير ومديرة كما استخدم الباحث المنهج الوصفي.

- **نتائج الدراسة:**بينت نتائج الدراسة الكفايات التعليمية الأّساسية التي يمتلكها معلمو المرحلة الأساسية الأولى حيث كانت الكفايات التعليمية كبيرة في مجال التخطيط وبدرجة متوسطة في مجال التنفيذ والتقويم بالنسبة لكل المفحوصين.

كما بينت نتائج الدراسة كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين وجهة نظر في كل من مديري ومديرات المدارس ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى ولصالح المعلمين والمعلمات.

4-3-13-دراسة مومني عبد اللطيف وقاسم خذعلي(2010)،حول الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

- **أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في اربد للكفايات

التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص،ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي كما اختار عينة مكونة من 168 معلمة وزعت عليهم استبانة مكونة من ثلاث مجالات:- مجال كفايات التخطيط ويتكون من 15 فقرة -مجال كفايات التنفيذ ويتضمن 14 فقرة،- مجال التقويم ويتضمن 9 فقرات.أي أن المجموع الكلي لفقرات الاستبيان 38 فقرة.

- **نتائج الدراسة:**أفرزت الدراسة النتائج التالية:

- معظم الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي استغلال وقت الحصة بفعالية،واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واحدة محددة ،وجلب انتباه الطلبة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.04) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى بسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن الست سنوات.

4-4- دراسات ذات الصلة بمتغير الدافعية :

4-4-1- دراسة محمود حسن بني يخلف(2013)،حول الدافعية نحو العمل المدرسي والعوامل المؤثرة في مستواها لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش.

- **أهداف الدراسة:**استهدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش،كما يحددها معلمو العلوم أنفسهم ومن أهدافها كذلك تحديد إذا ماكان مستوى الدافعية يختلف باختلاف متغيرات جنس المعلم،خبرته التعليمية ،والحلقة التعليمية التي يدرس فيها،كما استهدفت الدراسة كذلك الوقوف على قوة تأثير بعض العوامل في مستوى الدافعية لديهم ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتصميم استبانة اشتملت على 37 سلوكا تعليميا وغير تعليمي تمثل أبرز مظاهر الدافعية لدى المعلمين،وتم تطوير استبانة أخرى تتعلق بالعوامل التي قد تؤثر في مستوى الدافعية اشتملت على 32 عاملا ماديا ومعنويا طبقت هذه الأداة على عينة عشوائية متكونة من 25 معلم ومعلمة.

- **نتائج الدراسة:**

- أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم كان بدرجة متوسطة وفقا للمعيار المتبع في هذا البحث.
- كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند (0.05) تعزى لجنس المعلم ولصالح معلمات العلوم.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)تعزى لمتغير الخبرة التعليمية ولصالح معلمي العلوم من ذوي الخبرة الطويلة.
- كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الحلقة التعليمية.

- كما أظهرت نتائج الدراسة أن قوة تأثير العوامل المدرجة في الأداة على مستوى دافعية معلمي العلوم كانت بدرجة متوسطة وفقا للمعيار المتبع في هذا البحث.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند (0.05)في قوة تأثير عوامل الدافعية تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح المعلمات.

4-4-2- دراسة OGAM-BEKIROGLU(2007)،حول تقييم حاجات معلمي العلوم أثناء الخدمة في مدارس تركيا ومدى إسهام العوامل الديموغرافية للمعلم والمدرسة في قدرتها التنبؤية بحاجاتهم التدريبية أثناء التحاقهم بالخدمة ولتحقيق أهداف دراسته اختار عينة عشوائية مكونة من 422 معلم ومعلمة،ومن المتغيرات التي شملتها الدراسة متغيرات تتعلق بالمعلم وهي الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والتخصص،أما عن متغيرات المدرسة فاشتملت على نوع المدرسة،وعدد الحواسيب،وعدد التجارب العملية،وتوفر المواد والمعدات المخبرية.

- **نتائج الدراسة:**

- أظهرت النتائج أن معلمي العلوم بحاجة إلى المواد التعليمية والمعدات المخبرية،والحواسيب،والبرمجيات من أجل دمجها وتكاملها في تنفيذ دروس العلوم.
- كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن متغيرات المعلم ومتغيرات المدرسة كانت ذات أثر ضئيل في التنبؤ بتحديد حاجات المعلم التدريبية.

4-4-3- دراسة WAGNER AND FRENCH(2010)،لدراسة العوامل التي تؤثر في دافعية المعلمين نحو نموهم المهني وتغيير ممارساتهم التعليمية. وجاءت هذه الدراسة بهدف استقصاء العوامل التي ترتبط بدافعية المعلمين نحو نموهم المهني وتغيير ممارساتهم المهنية ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث المنهج الوصفي كما

اختار عينة عشوائية مكونة من 54 معلم ومعلمة للعلوم في مرحلة رياض الأطفال في أمريكا.

- **نتائج الدراسة:**أظهرت النتائج وجود ثلاثة عوامل تتعلق بالرضا الوظيفي وذات قدرة تنبؤية في النمو المهني للمعلمين شملت:-دعم المشرفين ،طبيعة العمل التعليمي،والعلاقة مع العاملين في المدرسة.

4-4-4- دراسة GRISSIN(2010)،حول العلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية لدى المعلمين في الباهاما والجاميكا وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات .

- **أهداف الدراسة:**حيث استهدفت هذه الدراسة استقصاء هذه العلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية لدى المعلمين،وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في هذين البلدين.ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسة هذه الظاهرة واختار لذلك عينة عشوائية مكونة من 168 معلم ومعلمة في هذين البلدين،إذ طبقت عليهم استبانة تتعلق برضاهم الوظيفي ودافعيتهم للعمل المدرسي.

- **نتائج الدراسة:**

- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس،وسنوات الخبرة،والواقع المدرسي.
- كما أظهرت النتائج أن عوامل النمو الوظيفي، والراتب والأمن الوظيفي والوظيفة ذاتها،والعلاقة مع الإدارة،والعلاقة مع الطلبة،والعلاقة مع الزملاء،والإحساس بالمسؤولية،والإحساس بالإنجاز كانت لها قدرة تنبؤية في مستوى الدافعية لدى معلمي الباهاما،في حين أن العامل الوحيد الذي كان له قدرة تنبؤية في مستوى الدافعية لدى معلمي جاميكا هو العلاقة مع الطلبة.

4-4-5- دراسة CELKOZ(2010)،حول أهم العوامل التي تؤثر في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى معلمي مرحلة ماقبل المدرسة.

- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى استقصاء العوامل الأساسية (الشخصية،والاجتماعية،والأسرية) التي تؤثر في مستوى الدافعية الأكاديمية لمعلمي مرحلة ماقبل المدرسة،استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسة هذه الظاهرة مستخدما عينة مكونة من 285 معلم في تركيا طبقت عليهم استبانة من بناء الباحث.

- **نتائج الدراسة:**

- أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن مستوى الدافعية الداخلية يتأثر بدوافع الالتحاق بالمهنة واحتمالية الحصول على وظيفة بعد التخرج،ودرجة التفضيل،والتوقعات المستقبلية،والنمو المهني.
- كما أظهرت نتائج الدراسة تأثر مستوى الدوافع الخارجية باحتمالية الحصول على وظيفة،الاتجاه نحو المعلم،ومستوى الدخل،وتفضيل الصفوف الدنيا،وكفاءة المواد التعليمية،وعدد الأشقاء.

4-4-6- دراسة GUZEL(2011)،حول العلاقة بين الخصائص الديموغرافية وعوامل الدافعية لدى معلمي الفيزياء في تركيا.

- **أهداف الدراسة:**استهدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الخصائص الديموغرافية وعوامل الدافعية عند معلمي الفيزياء في تركيا استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لعلاج هذه المشكلة واختارت أداة الاستبيان لجمع بيانات الظاهرة طبقت على عينة مكونة من 103 معلم فيزياء أختيرو عشوائيا من مجموع معلمي المدارس في تركيا.

- **نتائج الدراسة:**بينت نتائج الدراسة أهم عوامل الدافعية لدى معلمي الفيزياء كانت مرتبطة بالمزايا التي تقدمها مهنة التدريس،والعلاقات الايجابية مع الزملاء،وتوفر بيئة مدرسية جيدة،وتوفر التكنولوجيا التعليمية المناسبة،إلا أن قضية المهنة من العوامل المثبطة للدافعية لدى المعلمين.

4-4-7- دراسة WAMG(2011)،حول دافعية خريجي معلمي العلوم للالتحاق بمهنة التعليم في تايوان.

- **أهداف الدراسة:**هدفت الدراسة إلى تقصي أهم الدوافع لدى المعلمين المتخرجين بغية الالتحاق بمهنة التعليم بتايوان بعد مرور خبرة سنة تطبيقية،استخدم الباحث أداة المقابلة لقياس دافعية التدريس لدى عينة الدراسة المكونة من22 معلم ومعلمة من مختلف التخصصات العلمية.

- **نتائج الدراسة:**أظهرت نتائج الدراسة إلى أن دافعية التدريس لدى معلمي العلوم كان مرتفعا حيث أن 82% من عينة الدراسة لديهم دافعية البقاء في منهج التعليم،وأن 18% لديهم تردداً في البقاء في مهنة التعليم،والأسباب التي تقف وراء الدافعية للعمل في التعليم تمثلت في الرغبة الشخصية في تدريس العلوم، بالإضافة إلى المكافئات المقدمة للمعلمين، في حين كانت العوامل غير المشجعة للبقاء في التعليم تمثلت في الصعوبات المهنية التي واجهوها خلال فترة التطبيق في المدارس، وأن العوامل الشخصية مرتبطة بالمعلم مثل خبرة التدريس، والبرنامج الدراسي، والبيئة المدرسية تؤثر على دافعية معلمي العلوم نحو التدريس.

4-5- تعليق على الدراسات السابقة:

أ- اختلفت الدراسات السابقة في دوافعها وأسبابها والمشكلات التي تصدت لها ومرد ذلك إلى تباين اهتمامات وخلفيات الباحثين وطبيعة الدراسات المتناولة.

ب- استخدمت معظم الدراسات السابقة العينة العشوائية الطبقية، وكذلك الحال بالنسبة لهذه الدراسة التي استخدمت العينة العشوائية الطبقية تمثيلا للمجتمع الأصلي المتباين.

ت- معظم الدراسات السابقة استخدمت المهنج الوصفي كما تم استخدام نفس المنهج في هذه الدراسة.

ث- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة إذ أن أغلبها استخدم أداة الاستبانة وشبكة الملاحظة، حيث تشابهت الدراسة الحالية معها في استخدام أداتي الاستبانة والملاحظة لجمع بيانات الظاهرة محل الدراسة.

ج- تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على واقع التكوين أثناء الخدمة وأثره على الكفايات المهنية والدافعية للتدريس لدى فئة أساتذة التعليم الابتدائي باعتبارهم الفئة التي أوكلت لها مهمة التعليم القاعدي ولا شك أن الاهتمام بتكوينهم الدوري المستمر يعود بالإيجاب على هذه المرحلة من التعليم.

ح-أجريت معظم الدراسات السابقة في بيئات مختلفة، وجاءت هذه الدراسة لتضاف إلى قلة من الدراسات التي أجريت في الجزائر وبالتالي تدارك نواحي القصور في التكوين أثناء الخدمة ليرتقي إلى مستوى طموحات المشتغلين بالتربية والتعليم في الجزائر.

5- فرضيات الدراسة:

5-1- تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم المهنية.

5-2- تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بدافعيتهم للتدريس.

5-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المهنية تبعا لمتغيري المستوى الدراسي، والخبرة المهنية، والتفاعل بينهما.

5-4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتدريس تبعا لمتغيري المستوى الدراسي، والخبرة المهنية، والتفاعل بينهما.

الفصل الثالث:

إجراءات الدراسات الميدانية

تمهيد :

الباحث ملزم على اختيار جملة من الإجراءات تسبق عمله الميداني. عليها تتوقف نتائج الدراسة التي يصبو إلى تحقيقها فكلما تحرى الباحث الدقة والموضوعية في اختيار الأساليب والأدوات التي تناسب بحثه زاد ذلك لامحالة في دقة وموضوعية نتائج دراسته، وجاء هذا الفصل ليكشف عن الإجراءات الميدانية المتبعة في هذه الدراسة والمتمثلة في خطوات الدراسة الاستطلاعية و الأساسية.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية إحدى المتطلبات الأساسية لنجاح أية دراسة، فهي تكشف لنا نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لاستدراكها في أدوات البحث، وصعوبات الدراسة الأساسية لتفاديها ومن خلالها يتدرب الباحث على استخدام أدوات البحث. لهذه الأسباب مجتمعة –وجاء ذكرها على سبيل المثال لا الحصر– سنتطرق إلى وصف عينة الدراسة الاستطلاعية، ثم وصف أدوات جمع البيانات.

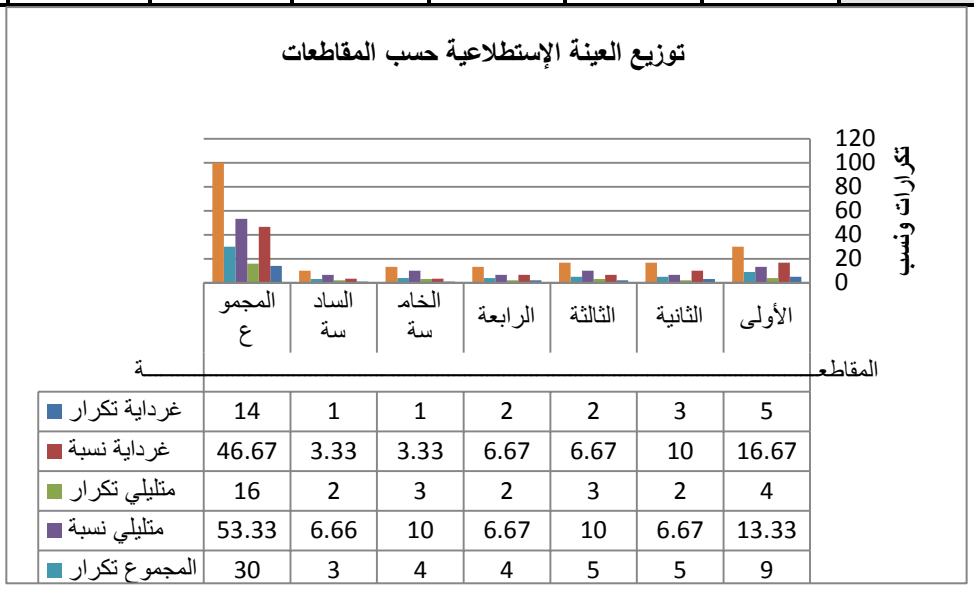
1-1 – وصف عينة الدراسة الاستطلاعية :

اشتملت عينة الدراسية الاستطلاعية على ثلاثين أستاذ تعليم ابتدائي موزعين على المقاطعات التربوية لدائرتي غرداية ومتليلي وقد اختار الباحث هذه العينة بالطريقة العشوائية وتمت الدراسة الاستطلاعية خلال السنة 2017/2016.

الجدول رقم (01)

يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المقاطعات التربوية المعنية بالدراسة في كل من دائرتي غرداية و متليلي

الدائرة	المقاطعة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	المجموع
غرداية	تكرار	5	3	2	2	1	1	14
	نسبة	16.67	10	6.67	6.67	3.33	3.33	46.67
متليلي	تكرار	4	2	3	2	3	2	16
	نسبة	13.33	6.67	10	6.67	10	6.66	53.33
المجموع	تكرار	9	5	5	4	4	3	30
	نسبة	30	16.67	16.67	13.34	13.33	9.99	100



شكل رقم(01)توزيع العينة الاستطلاعية حسب المقاطعات

1-2- أدوات جمع بيانات الدراسة:

1-2-1- أداة متغير واقع التكوين أثناء الخدمة:

أعدت هذه الأداة من طرف الباحث بغية قياس واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي الذين سبق لهم وان استفادوا من هذا التكوين لمدة ثلاث سنوات.

1-2-1-1- مراحل بناء استبيان التكوين أثناء الخدمة:

تكونت أداة التكوين أثناء الخدمة في صورتها الأولية قبل تحكيمها من طرف أساتذة مختصين، وقبل الدراسة السيكومترية لها من (83)فقرة، وفي صورتها النهائية وبعد تحكيمها والدراسة السيكومترية لها تقلصت تلك الفقرات إلى (63) فقرة موزعة على خمسة (05) أبعاد هي: بعد محتوى التكوين طرائق التدريس، أساليب التقويم، المكونون، بيئة التكوين، **وتم اعتماد المصادر التالية في بنائها :**

- الاستفادة من استبانات بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- الدراسات الأدبية المتصلة بفلسفة التدريب والتكوين أثناء الخدمة من قبيل:

> دراسة بوعبدالله، مقداد،1998،ص ص142-144.

> دراسة شريف، سلطان،1998،ص ص386،395 .

> الطعاني،2002،ص ص87،169.

> السعيد، وصالح، 2008،ص ص308-312.

> الخطيب،2001،ص ص284-287.

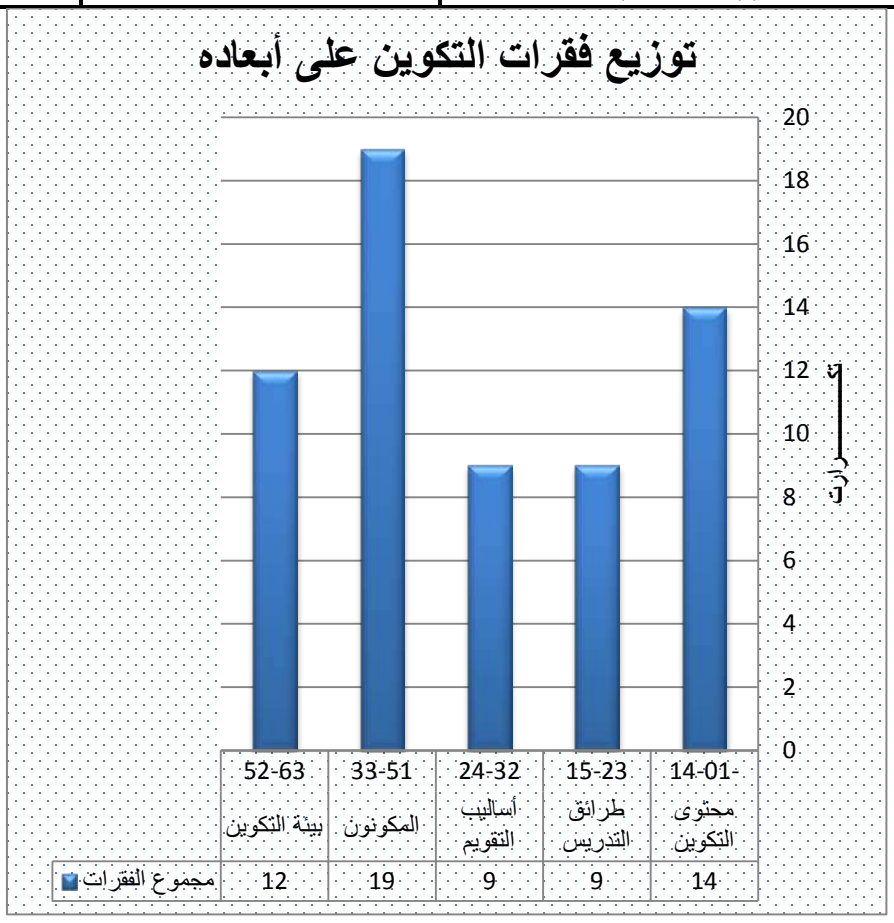
- الاعتماد على الأدبيات والوثائق الخاصة بتكوين أساتذة التعليم الابتدائي أثناء الخدمة بعد تمحيصها وتحليلها.
- وثائق المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم تتضمن رؤية وفلسفة وزارة التربية الوطنية نحو التكوين أثناء الخدمة .
- مقابلات أجراها الباحث مع فئة من المكونين الذين أشرفوا على تنفيذ التكوين أثناء الخدمة.
- الخبرة الشخصية للباحث في ميدان تكوين فئة أساتذة التعليم الابتدائي أثناء الخدمة.

1-2-1-2- صياغة فقرات الاستبانة:

انطلاقا من المصادر السابق ذكرها تم صياغة وتحرير 63 فقرة موزعة على خمسة أبعاد تغطي أهم العناصر المكونة لميدان التكوين أثناء الخدمة وهذه الأبعاد كما هي مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم(2)

الرقم	أباد التكوين أثناء الخدمة	أرقام الفقرات	مجموع الفقرات
01	محتوى التكوين	14-01	14
02	طرائق التدريس	23-15	09
03	أساليب التقويم	32-24	09
04	المكونون	51-33	19
05	بيئة التكوين	63-52	12



شكل رقم(02)تمثيل توزيع فقرات التكوين على أبعاده

1-2-1-3- محتوى الاستبانة: الاستبانة مقسمة إلى ثلاثة أجزاء:

- **الجزء الأول** خاص بالمعلومات الشخصية للمفحوصين.

- **الجزء الثاني** خاص بتعليمات الأداة التي تساعد على توجيه المفحوصين، وتوضح لهم طريقة الإجابة على فقرات الاستبانة من خلال مثال توضيحي يضمن التطبيق الصحيح للاداه.
- **الجزء الثالث** محتوى فقرات الاستبانة محل إجابة المفحوصين التي تكون متدرجة إلى خمس إجابات.

1-2-1-4- بدائل الأجوبة:

لقد أعطى الباحث لكل فقرة من فقرات الأداة وزن متدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير دراجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول التكوين أثناء الخدمة على النحو التالي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة مقدرة تباعا بالأوزان الكمية التالية(1،2،3،4،5) والمفحوص يختار البديل الذي يراه مناسبا.

الجدول رقم(3)يوضح بدائل الأجوبة وأوزانها

التقدير الكيفي للدرجات	التقدير الكمي للدرجات
موافق بشدة	5
موافق	4
محايد	3
غير موافق	2
غير موافق بشدة	1

1-2-1-5- طريقة تصحيح المقياس:

تم تحديد الدرجة الكلية للمقياس كماي: (63×5= 315).

" " " الدنيا " " : (63×1= 63).

أي أن تقديرات إجابات المفحوصين حول الاستبانة تتراوح بين (63 و 315 درجة).

حيث تعطى الدرجة (5) للبديل موافق بشدة

" " " (4) " " "

وتعطى الدرجة (3) للبديل محايد

" " (2) " غير موافق

" " (1) " غير موافق بشدة

1-2-1-6- صدق أداة التكوين أثناء الخدمة:

الصدق هو أن يقيس الاختبار أو المقياس ما أعد لقياسه (الراشدي،2000،ص167)

> **الصدق الظاهري:** ويقصد به الوجه الخارجي للأداة من حيث قدرة التعليمات على توضيح مضمونها وصياغة الفقرات ودرجة سلامتها ووضوحها(مزيان،1999،ص83).

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة التكوين قام الباحث بعرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين من ذوي الخبرة والكفاءة داخل الجزائر وخارجها[1] وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى مناسبة فقرات الاستبانة لمشكلة الدراسة، ومدى انتساب كل فقرة للبعد الذي وضعت تحته وللأداة كلل، كما طلب منهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية ودقتها، ومدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات، ومدى وضوح التعليمات المقدمة للعينة، فكانت ملاحظاتهم موجزة في النقاط التالية:[2]

> حذف بعدي أهداف التكوين، وبعد التكوين لان أهداف التكوين غير معلنة للمفحوصين وليس لهم دراية لا بمحتواها ولا بدواعي اختيارها كأهداف مناسبة لتكوينهم كأساتذة للعليم الابتدائي، أما عن بعد التكوين فسبب حذفه من الاستبانة هو ان معظم فقراته مكررة بشكل أو بأخر في الأبعاد الأخرى، لهذه الأسباب تم إبعاد هذين البعدين من الاستبانة وكان العدد الكلي للفقرات المبعدة (20 فقرة).

> اتفق الأساتذة المحكمين على وضوح معظم فقرات الاستبانة من حيث الصياغة اللغوية، وأعيد صياغة البعض الآخر كالتالي:

[1]- أنظر إلى قائمة المحكمين في الملحق رقم (06) صفحة 207

[2]- أنظر نموذجا للتحكيم في الملحق رقم (01) صفحة 171

الجدول رقم(04)يوضح بدائل الصياغة اللغوية المقترحة

البعد	الرقم	فقرات الاستبانة قبل التعديل	التعديل المقترح للفقرة
محتوى التكوين	1	يعمق محتوى التكوين معارفي بنشاط ومهام المعلم داخل غرفة الصف	أعتقد أن محتوى التكوين يعمق محتوى التكوين معارفي بنشاط ومهام المعلم داخل غرفة الصف
	4	محتوى التكوين متنوع و متكامل بما يحقق حاجات المتكون المعرفية	أعتقد أن محتوى التكوين التكوين متنوع و متكامل بما يحقق حاجات المتكون المعرفية
	5	ينمي محتوى التكوين لدى المتكون الشعور بالمسؤولية تجاه عمله المهني	أعتقد أن محتوى التكوين ينمي لدى المتكون الشعور بالمسؤولية تجاه عمله المهني
	7	يمكن محتوى التكوين المتكون من اساليب مواكبة المستجدات الحديثة التربوية التعليمية	أعتقد أن يمكن محتوى التكوين المتكون من اساليب مواكبة المستجدات الحديثة التربوية التعليمية
	9	محتوى التكوين مشوق وممتع يزيد من دافعية المتكون	أعتقد أن محتوى التكوين مشوق وممتع يزيد من دافعية المتكون
	10	يتصف محتوى التكوين بدقته العلمية و حداثته	أعتقد أن محتوى التكوين يتصف محتوى التكوين بدقته العلمية و حداثته
	11	يعزز محتوى التكوين ثقة المتكون بقدراته المعرفية و العلمية و السلوكية	أعتقد أن محتوى التكوين يعزز ثقة المتكون بقدراته المعرفية و العلمية و السلوكية
	12	يوازي محتوى التكوين بين الجانب الأكاديمي و المهني	أعتقد أن محتوى التكوين يوازي بين الجانب الأكاديمي و المهني
	13	محتوى التكوين يكسب المتكون القدرة على كيفية استخدام الموارد البشرية و المادية لتحقيق الأداء التربوي الأمثل	أعتقد أن محتوى التكوين يكسب المتكون القدرة على كيفية استخدام الموارد البشررية و المادية لتحقيق الاداء التربوي الامثل
	14	محتوى التكوين يكسب المتكون القدرة على بناء علاقات اجتماعية داخل المدرسة و خارجها تضمن السير الحسن للمؤسسة	أعتقد أن محتوى التكوين يكسب المتكون القدرة على بناء علاقات اجتماعية داخل المدرسة و خارجها تضمن السير الحسن للمؤسسة
	16	يحفزني محتوى التكوين على تبادل خبرات التعليم و التدريس مع زملاء المهنة	أعتقد أن محتوى التكوين يحفزني على تبادل خبرات التعليم و التدريس مع زملاء المهنة
	17	يساعدني محتوى التكوين على التكوين الذاتي	أعتقد أن محتوى التكوين يساعدني على التكوين الذاتي
	19	يزود محتوى التكوين المتكون بالتعليمات الرسمية المتعلقة بمناهج التعلم و اقيته في المدرسة الابتدائية	أعتقد أن محتوى التكوين يزود المتكون بالتعليمات الرسمية المتعلقة بمناهج التعلم و اقيته في المدرسة الابتدائية
	21	يعرف محتوى التكوين المتكون بنمادج من المشكلات التربوية التعليمية .الميدانية التي قد تواجهه في الميدان و أساليب حلها	أعتقد أن محتوى التكوين يعرف المتكون بنمادج من المشكلات التربوية التعليمية .الميدانية التي قد تواجهه في الميدان و أساليب حلها
	32	يتم تنويع أساليب التكوين بما يتلاءم و التقنيات الحديثة في	يتم تنويع أساليب التدريس بما يتلاءم و التقنيات الحديثة في

	43 إلى 63	التكوين في هذه الفقرات تحذف كلمة المكون	التكوين وتضاف عبارة (أعتقد أن المكون) في بداية الفقرة

اتفق المحكمون على مناسبة جل فقرات الاستبانة لمشكلة الدراسة و ألغي ممالا يتناسب معها، أما عن مدى انتساب كل فقرة للبعد الذي وضعت تحته، وللأداة ككل اقترح بعض المحكمين تحويل بعض الفقرات إلى أبعاد أخرى وحذف أخرى لتكرارها، كما اتفق المحكمون على ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات، واتفقوا كذلك على وضوح التعليمات المتقدمة لعينة المفحوصين.

الجدول رقم(05) يتضمن الفقرات الملغاة من الاستبانة لعدم مناسبتها لهدف الاستبيان أو لتكرارها الجدول رقم(05)

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــرة
02	محتوى التكوين ذي صلة بمهام المعلم التربوية التعليمية
03	محتوى التكوين يستجيب لحاجات المتكون المهنية
06	يعرض محتوى التكوين بطريقة تثير تفكير وتساؤلات المتكون
08	يواكب محتوى التكوين الاتجاهات التربوية الحديثة
15	محتوى التكوين يجمع بين الجانب النظري و التطبيقي
18	يعرض محتوى التكوين بشكل يتلاءم مع أساليب التدريس الجديدة
20	يكمن محتوى التكوين المتكون من تقنيات التخطيط الجيد والفعال وذلك لضبط ممارسات التدريس
22	يزود محتوى التكوين المتكون بالمعرفة النفسية و التربوية الضرورية
23	يزود محتوى التكوين المتكون بمصادر المعرفة المتنوعة

36	يستخدم أثناء التكوين أنماط التقويم بكل أنواعها
52	المكون يحسن استخدام الوسائل التعليمية
59	يعتمد المكون على أساليب و طرائق تتركز على المتكون لا على المكون
61	يسعى المكون الى تنويع الأنشطة والطرائق تجسيدا للفروق الفردية بين المتكونين
62	اشعر بالرضى عندما يزود المكون المتكونين بمعلومات عن مستوى أدائهم في مدارسهم
69	ساهمت الخدمات التربوية المقدمة من مركز التكوين في تحقيق أهداف التكوين
75	الالتحاق بأقرب مركز تكوين لمكان سكني يوفر الراحة النفسية و الجسدية
76	أشعر بالرضى لمنحي فرصة الالتحاق بالدورات التكوينية
78	تسمح و تشجع إدارة مركز التكوين المتكون على استخدام المرافق الضرورية (المكتبة قاعة الانترنت...) بعد الانتهاء من أوقات الدراسة
79	التنقل سهل و متوفر من و إلى مركز التكوين
46	يقدم المكون التسهيلات الضرورية لمتطلبات التكوين

- **صدق المقارنة الطرفية :(لأداة التكوين أثناء الخدمة ككل)**

ويتم بمقارنة متوسطات درجات الأقوياء بمتوسطات درجات الضعاف، ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات وعندما نجد لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة نستطيع حينها ان نقرر بان المقياس يميز الأقوياء عن الضعاف وبذلك نطمئن إلى صدقه، وعندما لا نجد لها دلالة إحصائية لا نطمئن إلى صدقه (السيد،1978،ص406)، لذلك رتب الباحث درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ثلاثون(30) أستاذا) ترتيب تنازليا من أعلى

درجة إلى أدناها ثم سحبت ما نسبته (27%) من الذين تحصلوا على درجات عالية في الاستبانة، وكذلك سحبت ما نسبته (27%) من الذين تحصلوا على درجات ضعيفة (السيد، ص 409) وتم إخضاع العينتين إلى اختبار (T test)للعينات المستقلة وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي معروضة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (06)

اختبار(ت) لاختبار الفروق بين عينتين مستقلتين

فئة العيينتين	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نسبة 27 % تمثل الفئة العليا	ن1 (8)	249.1250	8.91928
نسبة 27 % تمثل الفئة الدنيا	ن2 (8)	204.7500	11.49845

قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (دلالة الطرفين)	قيمة (ت) المجدولة		الفرق بين المتوسطين	فترة الفرق بين متوسطة العيينتين95%	
			0.01	0.05		الحد الأدنى	الحد الأعلى
8.625	14	0.000	2.98	2.14	44.37500	33.34008	55.40992

من إعداد الباحث اعتمادا على برنامج spss الإصدار 20

قراءة نتائج التحليل الإحصائي من الجدول كما يلي :

يبين الجدول أعلاه ان حجم العينة العليا= (ن8) بمتوسط حسابي بلغ (249.13) وانحراف معياري بلغ(8.92)، أما بالنسبة للعينة الدنيا فحجمها= (ن8) بمتوسط حسابي بلغ (204.75) وانحراف معياري بلغ (11.50).

ويبين الجدول كذلك نتائج اختبار(ت) لاختبار الفروق بين عينتين مستقلتين فكشف عن قيمة(ت)المحسوبة=(8.63) بدرجة حرية مقدارها[(ن1+ن2)-2=(8+8)-2=14] وكشف كذلك الفرق بين متوسطي العينتين العليا و الدنيا هو (44.38).

هل تحقق صدق استبانة متغير التكوين أم لا ؟

للإجابة عن هذا السؤال يجب قراءة الجدول أعلاه انطلاقا من ثلاثة مستويات:

المستوى الأول: مقارنة (ت) المحسوبة بـ(ت) المجدولة:

بما أن قيمة (ت) المحسوبة (8.63) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.14) عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$)، و(ت) المجدولة(2.98) عند مستوى دلالة (a=0.01) إذن فهي دالة إحصائيا أي توجد فروق بين العينتين العليا والدنيا بفارق متوسط قدره (44.38) لصالح العينة العليا، وبالتالي درجات الاستبيان تميز بين الأقوياء و الضعفاء .

المستوى الثاني: مستوى دلالة الفروق :

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة (دلالة الطرفين)=(0.000) وهذه القيمة أصغر من مستوى دلالة ($a \leq 0.05$ و a=0.01) وتعني أنها دالة إحصائيا أي توجد فروق بين العينة العليا و الدنيا و بالتالي نقرر أن درجات الاستبيان تميز بين الأقوياء والضعفاء.

المستوى الثالث : فترة الثقة للفرق بين متوسطي العينتين:

من الجدول أعلاه نلاحظ أن الحد الأدنى لفترة الثقة =(33.34)، والحد الأعلى لفترة الثقة=(55.41)، وبما الصفر(0) موجود خارج حدي فترة الثقة مما يعني رفض الفرض الصفري (h0)وبالتالي نقول بوجود فروق بين العينتين العليا والدنيا إذن فدرجات الاستبيان تميز بين الأقوياء والضعفاء.

- **صدق المقارنة الطرفية :(لكل بند من بنود اختبار التكوين أثناء الخدمة على حدا)[1]**

- **هل تحقق صدق بنود استبانة متغير التكوين أم لا ؟**
- للإجابة عن هذا السؤال يجب قراءة الجدول المشار اليه في الملحق انطلاقا من مستويين:
- **<u>المستوى الأول</u>: مقارنة (ت) المحسوبة بـ(ت) المجدولة:**
- بما أن قيم (ت) المحسوبة لبنود الاستبانة تساوي على الترتيب =(4.83 3.05،6.76،3.82،6.76،6.01،6.77،4.03،9.38،5.46،4.03،9،3.47،7.73،4.58 ،5.66،7،7.64، 2.16،6.62،7.07،4.97،3.56،7.51،6.68،6.01،7.60،2.55،5.38،3.42،4.83،4 ،.97،9،3.74،3.63،3.12،3.90،2.37،3.21،6.62،9.11،7.07،6.77،6.68،2.16 2.55،3.121،2.75،5.23،3.27،5.25،6.76،12.73،10.69،9.11،6.69،7.90،6. 05،7.90،5،6.18،17،6.72) أكبر من قيم (ت) المجدولة (2.14) عند مستوى دلالة (a≤ 0.05)، و(ت) المجدولة(2.98) عند مستوى دلالة (a=0.01) إذن فهي دالة إحصائيا أي توجد فروق بين العينتين العليا والدنيا لبنود الاستبانة بفارق متوسط قدره على التوالي:(1.12/1.12/1.75/2.12/1.12/1.50/1.75/1.75/1.75/1.75/1/1.25/ /1.75/1.38/1.38/0.88/1.12/1.25/1.63/0.50/1.25/1.75/2/1.88/2/1.12 /1.88/1.63/1.13/1/1.25/1/1.13/1.50/1.13/1.13/1.25/0.63/2/0.63/2.13 1.88/1.75/2.25/1.75/1.63/1.38/1.38/1.13/1/0.63/0.50/1.38/1.50/1.25 90.38/2.13/1.63/1.25/1.75/1.88/1.75/2/) لصالح العينة العليا، وبالتالي درجات الاستبيان تميز بين الأقوياء و الضعفاء .
- **<u>المستوى الثاني:</u> مستوى دلالة الفروق (sig.bilatérale) :**

نلاحظ من الجدول المشار اليه في الملحق أن مستوى الدلالة (دلالة الطرفين) لبنود استبانة التكوين على التوالي=(0.000/0.001/0.000/0.000/0.000/0.002/0.000/0.009/0.000/

[1]- أنظر إلى الملحق رقم(07) صفحة 208 خاص بنتائج التحليل الإحصائي لصدق المقارنة الطرفية لبنود استبانة التكوين أثناء الخدمة

/0.049/0.000/0.000/0.000/0.000/0.004/0.000/0.001/0.000
/0.000/0.023/0.000/0.000/0.000/0.003/0.000/0.000/0.000
/0.006/0.033/0.002/0.008/0.003/0.002/0.000/0.000/0.004
/0.000/0.016/0.008/0.023/0.049/0.000/0.000/0.000/0.000
/0.000/0.000/0.000/0.000/0.000/0.000/0.000/0.000/0.006
/0.000/0.000/0.000/0.000) وهذه القيم أصغر من مستوى دلالة (a≤0.05 و a=0.01) مما يعني أنها دالة إحصائيا أي توجد فروق بين العينة العليا و الدنيا في بنود الاستبانة وبالتالي نقرر أن درجات الاستبيان تميز بين الأقوياء والضعفاء.

هذه الاختبارات الإحصائية كلها تدعوا للاطمئنان على صدق استبيان التكوين.

1-2-1-7- ثبات أداة التكوين أثناء الخدمة:

يقصد بالثبات الموثوقية بمعنى الحصول على نفس النتائج عند تطبيق الأداة اكثر من مرة على نفس الأفراد(الرشيدي،2000،ص164).

يقصد بالثبات قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف والزمن (مزيان،1999،ص85).

- **معامل ألفا كرومباخ (Alpha-Crombach):**

تستخدم هذه الطريقة من الثبات إذا كان الاهتمام منصبا على بناء مقياس متدرج الميزان مثل موازين التقدير، أو استبيان قياس الاتجاهات واستطلاع الرأي، أو مقاييس الشخصية التي يستجيب الفرد لعبارات المقياس على ميزان ثلاثي أو خماسي التدريج (علام،2002،ص165)،

بغية التوصل إلى دلالات ثبات كل بعد من أبعاد الأداة الخمسة و ثبات الأداة الكلي تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية وكل بعد من الأبعاد الخمسة للأداة و الجدول التالي يبين معاملات كرومباخ لكل بعد على حدا وللأداة ككل .

الجدول رقم(07)

البعد	الفقرات	قيمة ألفا
محتوى التكوين	14-01	0.85
طرائق التدريس	23-15	0.70
أساليب التكوين	32-24	0.63
المكونون	51-33	0.83
بيئة التكوين	63-52	0.87
أداة الاستبانة ككل	63-01	0.92

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن معامل ثبات الأداة ككل كان مرتفعا حيث بلغ (0.92) وكذلك الحال بالنسبة إلى ثبات أبعاد الأداة الخمسة كل على حدى إذ تراوحت معاملات ألفا كرومباخ بين (0.63-0.87) بمتوسط قدره (0.78) الأمر الذي تصبح معه الاستبانة ثابتة كأداة وصالحة للتطبيق.

- **ثبات التجزئة النصفية:**

يقسم الاختبار- بعد تطبيقه مرة واحدة- إلى نصفين نصف به فقرات فردية وآخر به فقرات زوجية ثم يحسب معامل الارتباط بين النصفين ليتم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون 21(مزيان،1999،ص)

و الجدول الموالي يكشف نتائج التجزئة النصفية

الجدول رقم(08)

الفقرات	عددها		معامل لارتباط قبل و بعد التصحيح		مستوى الدلالة الاحصائية	
فردية	32	ن	قبل التصحيح	بعد التصحيح	0.01	0.05
زوجية	31	30	0.66	0.79	دال	دال

(0.79) معامل ثبات مقبول بعد تصحيحه ومنه يمكن القول أن استبانة التكوين ثابتة كأداة وصالحة لجمع بيانات الدراسة أي انها صالحة للتطبيق.

مما سبق عرضه من دراسة سيكومترية للأداة يتضح أن مقياس التكوين أثناء الخدمة على قدر كبير من الصدق و الثبات مما يجعل الباحث مطمئنا على تطبيقه في الدراسة الأساسية.

1-2-2- أداة شبكة ملاحظة كفايات التدريس :

لقد صمم الباحث شبكة ملاحظة كفايات التدريس بهدف التعرف على مدى توافر الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تلك الكفايات التي تظهر في الصف الدراسي وخارجه على شكل أداءات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، ولتحقيق هذا الغرض قام الباحث بمسح واسع لقوائم شبكات الملاحظة التي استخدمت في هذا المجال ونذكر منها على سبيل المثال شبكات كل من :

- حمدات، 1986.
- الفتلاوي، 2003.
- محمود، 2005.
- الشايب ، 2007 .
- حديد، 2009 .

- العمري، 2010 .
- العجرمي، 2011.
- اللحية، 2011.
- قندوز،2014.

بعد مراجعة وتفحص هذه الدراسات المتعلقة بشبكات ملاحظة كفايات التدريس يضاف إليها خبرة الباحث كأستاذ مكون لمدة تزيد عن العشرين سنة حيث اشرف على تكوين أساتذة التعليم الابتدائي– معلمو المدرسة الأساسية سابقا– وبعد مشاورة أساتذة ومفتشين اشرفوا على تكوين هذه الفئة، وبعد الاطلاع على الوثائق الرسمية التي يستخدمها مفتشو المراحل الابتدائية في متابعة ومراقبة هؤلاء الأساتذة خلُصنا إلى اهم الأبعاد التي ينبغي أن تتضمنها شبكة الملاحظة بحيث تمثل اهم الكفايات التدريسية التي يمارسها أستاذ التعليم الابتدائي والقابلة للملاحظة والقياس وهذه أبعاد الشبكة مع فقراتها فيما يلي :

- بعد التخطيط للتدريس ويتضمن 10 كفايات تدريسية.
- بعد تنفيذ الدرس ويتضمن 16 كفاية تدريسية.
- بعد تقويم الدرس ويتضمن 07 كفايات تدريسية.

الدراسة السيكومترية لأداة شبكة ملاحظة كفايات التدريس

1-2-2-1- صدق أداة شبكة ملاحظة كفايات التدريس:

- **الصدق الظاهري لشبكة الملاحظة**

تم توزيع الشبكة المبدئية لكفايات التدريس على مجموعة من الأساتذة المختصين[1] لإبداء الرأي حول صلاحية الأداة من حيث أبعادها ومضمون فقراتها وبدائل مستويات أداء الأساتذة، ومن حيث صلاحيتها لقياس الأداءات السلوكية التدريسية لأساتذة التعليم[2] .

وكانت نتائج التحكيم كما هي مبينة في الجدول رقم (09)

[1]- أنظر إلى قائمة المحكمين في الملحق رقم (06) صفحة207

[2] - أنظر إلى نموذج التحكيم في الملحق رقم(02) صفحة188

الجدول رقم (09)يبين نتائج تحكيم شبكة الملاحظة

الرقم	مجال التحكيم	نسبة الاتفاق بين المحكمين
01	أبعاد الشبكة	%95.63
02	بدائل مستويات الأداء	%100
03	عدد فقرات الشبكة	%78.02
04	33.32.31.30.29.28.26.24.22.21.20.18.17. 16.14.13.11.10.9.8.7.4.3.2	%100
	33.27.6	%68.03فقرات تعدل
	23.19.15.12.5.1	%38.72 فقرات تلغى

بناء على نتائج الجدول رقم (09)أعلاه فقد تم تثبيت الفقرات المتفق عليها بنسبة 100%

وهي:(

31،32،33،2،3،4،7،8،9،10،11،13،14،16،17،18،20،21،22،24،26،28)،

في حين تم تعديل الفقرات التي بلغت نسبة الاتفاق حولها 68.3% كما يلي: - الفقرة رقم (6) صياغتها قبل التعديل "يصوغ الأهداف التعليمية بصورة قابلة للقياس، وبعد التعديل يصوغ الأهداف الإجرائية بصورة قابلة للقياس.

- الفقرة رقم (27) صياغتها قبل التعديل "ينفذ التقويم على مراحل مختلفة (تمهيدي، بنائي، ختامي.) وبعد التعديل يستخدم التقويم(التشخيصي، التكويني، التحصيلي)أثناء الدرس.
- الفقرة رقم(33) صياغتها قبل التعديل يشجع التلاميذ على أن يقيموا أعمالهم بأنفسهم (التقويم الذاتي) وبعد التعديل يوفر فرص التقويم الذاتي لدى التلاميذ.

كما تم إلغاء الفقرات رقم 23.19.15.12.5.1 لأن نسبة الاتفاق حولها بلغت 38.72% فقط.

> صدق الاتساق الداخلي:

بعد رصد وملاحظة كفايات التدريس لثلاثين (30) أستاذا تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد شبكة الملاحظة والدرجة الكلية للشبكة والجدول الموالي يظهر نتائج الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للشبكة .

الجدول رقم (10) يظهر معاملات الارتباط بين درجات أبعاد شبكة الملاحظة والدرجة الكلية لها

أبعاد الشبكة	قيمة معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة الإحصائية
1- كفاية التخطيط للتدريس	0.64	دالة عند 0.01
2- كفاية تنفيذ التدريس	0.49	دالة عند 0.01
3- كفاية تقويم التدريس	0.49	دالة عند 0.01

يظهر الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الشبكة والدرجة الكلية لها دالة عند a=0.01 مما يدل على أن شبكة ملاحظة كفايات التدريس تتوفر على الاتساق الداخلي وبالتالي يمكن القول بصلاحيتها لتجميع بيانات الدراسة.

1-2-2-2- ثبات شبكة ملاحظة كفايات التدريس:

> ثبات ألفا كرومباخ:

تم حساب ثبات مقياس شبكة ملاحظة كفايات التدريس باستخدام معادلة ألفا كرومباخ و الجدول رقم (11) يظهر النتائج الإحصائية لمعامل ألفا كرومباخ لكل بعد من أبعاد الشبكة

الجدول رقم (11)

أبعاد الشبكة	عدد فقرات كل بعد	قيمة ألفا كرومباخ
1-كفاية التخطيط للتدريس	8	0.64
2-كفاية تنفيذ التدريس	12	0.49
3-كفاية تقويم التدريس	7	0.49
المقياس ككل		0.72

يلاحظ من نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط الكلي للأداة بلغ (0.72)، ومعامل الارتباط بين أبعاد الشبكة والمقياس ككل بلغ تباعا (0.64،0.49،0.49)، وهذه المؤشرات كلها تدل على معامل ارتباط موجب ومقبول وبالتالي يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها في هذه الدراسة.

وبناء على ذلك تم بناء الشبكة النهائية لكفايات التدريس وتحتوي على سبعة و عشرون (27) فقرة موزع على ثلاثة أبعاد تمثل الكفايات الأساسية للشبكة وهي كفاية التخطيط للتدريس وتشمل ثمانية(08) فقرات، وكفاية تنفيذ التدريس وتشمل اثنا عشرة كفاية(12)، وكفاية تقويم التدريس وتشمل سبعة كفايات تدريسية (07) .

و الجدول رقم (12) يوضح أبعاد شبكة الملاحظة وعدد فقراتها و نسبة توزيعها

أبعاد الشبكة	عدد فقرات كل بعد	نسبة التمثيل
1- كفاية التخطيط للتدريس	8	%29.63
2- كفاية تنفيذ التدريس	12	%44.44
3- كفاية تقويم التدريس	7	%25.93
المقياس ككل	27	%100

بناء على النتائج السابقة نخلص إلى أن أداة الدراسة استوفت الشروط السيكومترية للاختبار الجيد كما أنها تفي بأغراض الدراسة .

طريقة تصحيح شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية:

بما أن عدد فقرات شبكة التدريس (27 فقرة) فإن أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المفحوص هي (135) وهي ناتج عملية (5×27) والدرجة الدنيا هي (27) وهي ناتج عملية (1×27) و الدرجات موزعة على بدائل الأجوبة كما يلي :

- الدرجة (5) تقابل الأداء المقدر بـ جيد جدا.
- الدرجة (4) تقابل الأداء المقدر بـ جيد.

- الدرجة (3) تقابل الأداء المقدر بـ مقبول.
- الدرجة (2) تقابل الأداء المقدر بـ ضعيف.
- الدرجة (1) تقابل الأداء المقدر بـ ضعيف جدا.

1-2-3- أداة مقياس دافعية التدريس:

يوجد العديد من مقاييس الدافعية التي تقيس إنجازات الفرد في مختلف ميادين تواجد الإنسان بما فيها ميدان التربية والتعليم من قبيل اختبار الدافعية للإنجاز الذي اعده هرمانز 1970، وقام بتعريبه عبد الفتاح موسى سنة 1981، ويتكون من جملة من الأبعاد وهي مستوى الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز

ويتضمن 28 فقرة موزعة على الأبعاد السالفة الذكر(الشناوي،1995،ص115). كذلك مقياس دافعية الإنجاز للمعلم الذي أعده الأزرق ويتكون من خمسة أبعاد وهي بعد مستوى الطموح ويتضمن أربعة بنود، وبعد مستوى المثابرة ويتضمن ثمانية بنود، وبعد مستوى الأداء ويتضمن ثمانية بنود، وبعد مستوى ادراك الزمن ويتضمن ستة بنود، وبعد مستوى التنافس ويتضمن ستة بنود، ويهدف المقياس إلى قياس دافعية إنجاز المعلم من حيث الطموح والمثابرة ودرجة الأداء ودرجة إدراكه لأهمية الزمن ودرجة التنافس عنده.

لقد وقع اختيار الباحث على مقياس الدافعية للتدريس الذي اعده الباحث(احمد قندوز) لقياس دافعية التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك لعدة أسباب واعتبارات ذكر معد المقياس البعض منها(قندوز،2014،ص89) نوردها فيما يلي:

- أغلب الأدوات تقيس دافعية الإنجاز في مختلف مجالات النشاط الإنساني مما يجعلها أقل دقة لقياس دافعية التدريس.

– خصوصية مهام أستاذ التعليم الابتدائي **في الجزائر** المحددة بنصوص قانونية .

كما نذكر أسبابا أخرى تبرر لهذا الاختيار منها:

– التقارب الكبير بين خصائص وواقع مجتمع الدراسة الحالية و دراسة (قندوز 2014)، فكلا المجتمعين استفادا من التكوين أثناء الخدمة وأنواع التكوينات الأخرى الداخلية والخارجية.

–أستاذ التعليم الابتدائي في القطر الجزائري كله يمارس التدريس في نفس الظروف التربوية والاجتماعية وهو المستهدف بقياس الدافعية في الدراستين الحالية ودراسة قندوز.

–مهام أستاذ التعليم الابتدائي في الجزائر كلها تخضع لنفس النصوص القانونية التشريعية والتنظيمية.

–معد هذه الدراسة والباحث الذي أعد المقياس(قندوز) كلاهما أشرفا على تكوين أساتذة التعليم الابتدائي(معلمو المدرسة الابتدائية سابقا) لمدة تجاوزت العشرين سنة، مما يجعل خبرتهم وخلفيتهم حول ميدان التكوين وكل ما يهم أساتذة التعليم الابتدائي متقاربة تعطي مبررا كافيا مع الأسباب السالف ذكرها للباحث باستخدام أداة دافعية التدريس لمعدها قندوز.

بالرغم من أن مقياس دافعية التدريس خضع للدراسة السيكومترية(الصدق و الثبات) من طرف معده إلا أن ذلك لا يمنع منهجيا الباحث من إخضاع المقياس لدراسة سيكومترية أخرى .

الدراسة السيكومترية لمقياس دافعية التدريس

1-2-3-1- صدق مقياس دافعية التدريس:

- **صدق المقارنة الطرفية:(الدرجة الكلية للاستبانة)**

تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية تنازليا ثم أخذت ما نسبته 27% لذوي الدرجات العليا و27% لذوي الدرجات الدنيا وبعدها تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار(ت) والجدول الموالي يظهر النتائج الإحصائية لذلك:

الجدول رقم (13)

فئة العينتين	حجم العينة(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نسبة 27%تمثل الفئة العليا	ن1(8)	91	0.68
نسبة 27%تمثل الفئة الدنيا	ن2(8)	72.87	1.28

قيمة (ت)المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة دلالة الطرفين	قيمة (ت) المجدولة		الفرق بين المتوسطين	فترة الثقة للفرق بين متوسط العينتين 95%	
						الحد الادنى	الحد الاعلى
12.44	14	0.000	0.01	0.05	18.12	15.00	21.24
			2.98	2.14			

من إعداد الباحث اعتمادا على برنامج spss الاصدار20

قراءة نتائج التحليل الإحصائي من الجدول كما يلي :

يبين الجدول أعلاه أن حجم العينة العليا (ن=8) بمتوسط حسابي بلغ (91) وانحراف معياري بلغ(0.86)، أما بالنسبة للعينة الدنيا فحجمها (ن=8) بمتوسط حسابي بلغ (72.87) وانحراف معياري بلغ (1.28)، كما يبين الجدول كذلك نتائج اختبار (ت)لأختبار

الفروق بين عينتين مستقلتين فكشف عن قيمة (ت)المحسوبة (12.44)، بدرجة حرية مقدارها [(ن1+ن2)-2=(8+8)-2=14] والفرق بين متوسطي العينتين العليا والدنيا هو (18.12).

هل تحقق صدق المقياس أم لا ؟

للإجابة عن هذا السؤال ينبغي قراءة الجدول رقم (13) انطلاقا من ثلاث مستويات:

- **المستوى الأول: مقارنة (ت)المحسوبة ب(ت).المجدولة:**

بما أن قيمة (ت) المحسوبة =(12.44) أكبر من قيمة (ت) المجدولة =(2.14) عند مستوى دلالة (a ≤0.05) و(ت) المجدولة(2.98) عند مستوى دلالة (a=0.01) إذن يمكن القول بأنها دالة إحصائيا وبالتالي توجد فروق بين العينتين العليا و الدنيا بفارق متوسط قدره (18.12) لصالح العينة العليا و بالتالي درجات مقياس الدافعية للتدريس تميز بين الأقوياء و الضعفاء.

- **المستوى الثاني: مستوى دلالة الفروق :**

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة (دلالة الطرفين)=0.000 وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة النظرية (a≤ 0.05 و a=0.01) وهذا يعني أنها دالة إحصائيا أي توجد فروق بين العينتين العليا والدنيا وبالتالي نقرر أن درجات المقياس تميز بين الأقوياء والضعفاء .

- **المستوى الثالث : فترة الثقة للفرق بين متوسطي العينتين:**

من الجدول رقم (13) أعلاه نلاحظ أن الحد الأدنى لفترة الثقة =(15)، والحد الأعلى لفترة الثقة =(21.24)، وبما أن الصفر(0) موجود خارج حدي فترة الثقة مما يدعوا هذا إلى

رفض الفرض الصفري (h0) وبالتالي وجود فروق بين العينتين العليا و الدنيا إذن فدرجات المقياس تميز بين الأقوياء و الضعفاء.

- **صدق المقارنة الطرفية :(لكل بند من بنود اختبار دافعية التدريس على حدا)[1]**

- **هل تحقق صدق بنود استبانة متغير التكوين أم لا ؟**
- للإجابة عن هذا السؤال يجب قراءة الجدول المشار اليه في الملحق انطلاقا من مستويين:
- **<u>المستوى الأول</u>: مقارنة (ت) المحسوبة بـ(ت) المجدولة:**

بما أن قيم (ت) المحسوبة لبنود الاستبانة على الترتيب= (2.26/3.05/2.26/3/2.26/2.26/3/4.24/3/3/2.26/2.26/3/4.24/3/ 2.34/3/3/2.38/5/3.42/2.24/3/2.38/2.38/3.06/5/3.42/2.38/ 2.24/3.21/2.39/3.42/2.24) أكبر من قيم (ت) المجدولة (2.14) عند مستوى دلالة ($a\leq 0.05$)، إذن فهي دالة إحصائيا أي توجد فروق بين العينتين العليا والدنيا لبنود الاستبانة بفارق متوسط قدره على التوالي:(0.88/0.75/0.75/1.13/0.75/0.50/0.88/0.75/0.75/1.13/ 0.63/0.75/0.63/0.63/1/1.25/0.63/0.63/0.50/1/0.50/0.75/0.50 /0.63/1.26/0.75/0.63/0.63/0.75/0.75/0.75/0.63/1.25/0.63)

لصالح العينة العليا، وبالتالي درجات الاستبيان تميز بين الأقوياء و الضعفاء .

- **<u>المستوى الثاني:</u> مستوى دلالة الفروق(sig.bilatérale) :**

نلاحظ من الجدول المشار اليه في الملحق أن مستوى الدلالة (دلالة الطرفين) لبنود استبانة التكوين على التوالي=(0.01/0.001/0.01/0.01/0.04/0.04/0.010/0.001/0.010/

[1]- أنظر إلى الملحق رقم(08) صفحة 214 خاص بنتائج التحليل الإحصائي لصدق المقارنة الطرفية لبنود دافعية التدريس

/0.000/0.004/0.032/0.041/0.009/0.041/0.01/0.041/0.04
/0.010/0.032/0.000/0.004/0.042/0.010/0.032/0.032/0.009
0.042/0.006/0.031/0.004/0.042/0.035/0.010) وهذه القيم أصغر من مستوى دلالة (a≤0.05) مما يعني أنها دالة إحصائيا أي توجد فروق بين العينة العليا و الدنيا في بنود الاستبانة وبالتالي نقرر أن درجات الاستبيان تميز بين الأقوياء والضعفاء.

الدراسات السيكومترية الإحصائية كلها تدعو للاطمئنان على صدق المقياس.

1-2-3-2- ثبات أداة دافعية التدريس

- **ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية**

الجدول رقم (14)

يكشف نتائج التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للتدريس

الفقرات	عددها	ن	معامل لارتباط قبل و بعد التصحيح		مستوى الدلالة الإحصائية	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح	0.01	a >0.05
فردية	17	30	0.76	0.86	دال	دال
زوجية	17					

يظهر الجدول أعلاه معامل الثبات بعد التصحيح =(0.86) وهو معامل ثبات مقبول ومنه يمكن القول أن مقياس الدافعية للتدريس صالح لاستخدام في الدراسة الأساسية.

مما سبق عرضه من دراسة سيكومترية للأداة يمكن القول أن مقياس الدافعية للتدريس على قدر كبير من الصدق والثبات وهذا يدعو للاطمئنان وبالتالي استخدامه في جمع بيانات الدراسية.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

المنهج الوصفي يهتم بتحليل الظروف والعلاقات التي توجد بين الواقع والحقائق، ويتضمن قدرا من التفسيرات للبيانات التي تم جمعها وتبويبها، كما تزودنا الدراسات الوصفية في المجالات التربوية بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر المختلفة التي يتأثر بها التربويون في عملهم، ومثل هذه المعلومات ذات قيمة علمية تؤيد ممارسات قائمة أو ترشد إلى سبيل تغييرها(مرسي،1994،ص270).

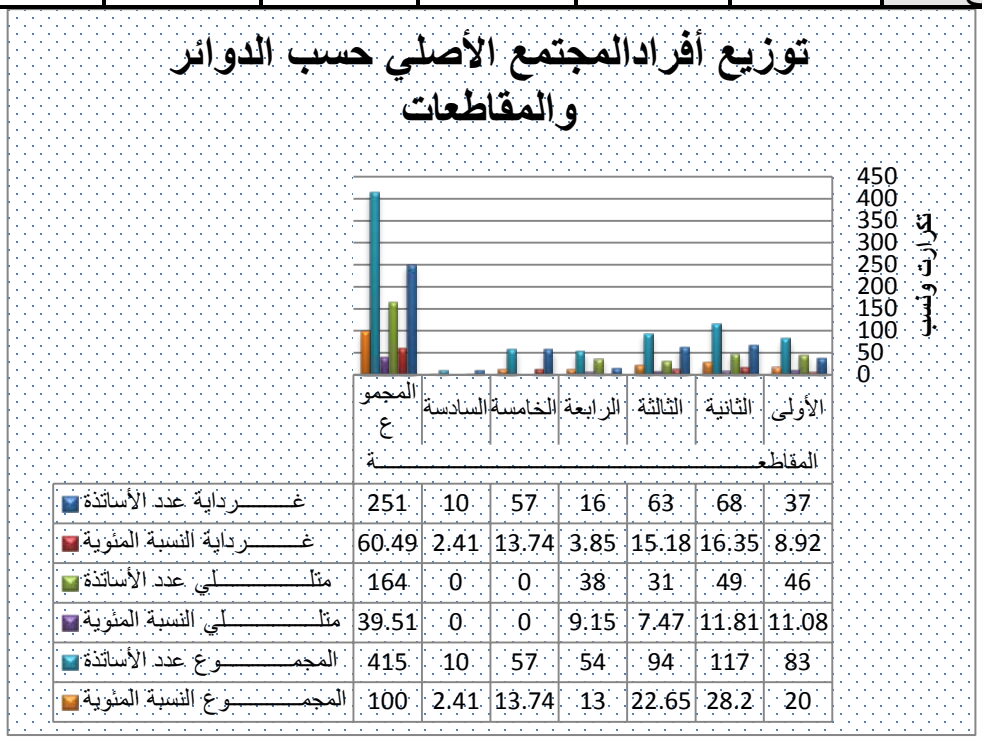
المنهج الوصفي يناسب هذه الدراسة التي تحاول الكشف عن واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي الذين سبق لهم وأن استفادوا منه لمدة ثلاث سنوات، كما تحاول الكشف عن أثر هذا التكوين عل كفاياتهم التدريسية، ودافعيتهم للتدريس.

2-2- وصف مجتمع الدراسة:

تم تحديد وحصر مجتمع الدراسة انطلاقا من القوائم الرسمية بمديرية التكوين لولاية غرداية وشملت أساتذة التعليم الابتدائي الذين سبق لهم وأن استفادوا من التكوين أثناء الخدمة لمدة ثلاث سنوات والتابعين لدائرتي غرداية ومتليلي، وتم ضبط القوائم النهائية لأسماء هؤلاء الأساتذة عن طريق مديرية التكوين السالف ذكرها، حيث تم إبعاد الأساتذة المتقاعدين والأساتذة الذين انتقلوا إلى مهام أخرى والأساتذة المتوفون والأساتذة الذين اختيروا ضمن العينة الاستطلاعية، والجدول التالي يبين توزيع هؤلاء الأساتذة حسب المقاطعات التربوية بدائرتي غرداية و متليلي:

الجدول رقم (15)

الدائرة / المقاطعة	غـــرداية		متلـــــلي		المجمـــــوع	
	عدد الأساتذة	النسبة المئوية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
الاولى	37	8.92	46	11.08	83	20
الثانية	68	16.35	49	11.81	117	28.2
الثالثة	63	15.18	31	7.47	94	22.65
الرابعة	16	3.85	38	9.15	54	13.00
الخامسة	57	13.74	0	0	57	13.74
السادسة	10	2.41	0	0	10	2.41
المجموع	251	60.49	164	39.51	415	100



شكل رقم(03)

2-3- عينة الدراسة الأساسية:

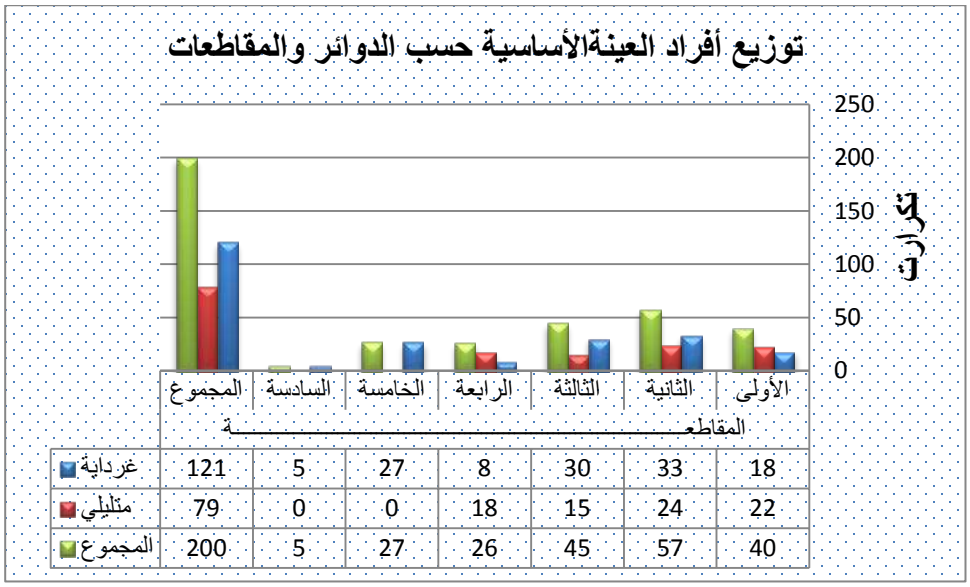
ينبغي الحرص على أن تكون عينة الدراسة ممثلة فعلا لمجتمع الدراسة، كما ينبغي ان تتوفر فيها جميع خصائصه، وبما أن مجتمع الدراسة يتكون من عدد من المقاطعات التربوية، فقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية حيث تكون كل مقاطعة تربوية ممثلة بطريقة نسبية في عينة الدراسة، وعليه تكونت عينة الدراسة من 200 أستاذ

وأستاذة التعليم الابتدائي وهذه تمثل نسبة ما يقارب 50% من مجتمع الدراسة الأصلي والذي يقدر ب(415) أستاذ وأستاذة استفادوا من التكوين أثناء الخدمة لمدة ثلاث سنوات وهم يمارسون وظيفة التدريس حتى ساعة إجراء الدراسة عليهم كمفحوصين ضمن عينة الدراسة الأساسية، أما عن نسبة اختيار العينة الممثلة لمجتمع الدراسة فينبغي أن لا تكون أقل من 20% في الدراسات الوصفية اذا كان عدد أفراد المجتمع الأصلي بضع مئات(سليمان، وآخرون،1992،ص)

الجدول رقم(16)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على المقاطعات التربوية المعنية بالدراسة في دائرتي غرداية و متليلي

عدد الأساتذة في / المقاطعة	الدوائـــــر		المجموع
	غرداية	متليلي	
الأولى	18	22	40
الثانية	33	24	57
الثالثة	30	15	45
الرابعة	08	18	26
الخامسة	27	00	27
السادسة	05	00	05
المجموع	121	79	200



	المجموع	السادسة	الخامسة	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى
غرداية	121	5	27	8	30	33	18
متليلي	79	0	0	18	15	24	22
المجموع	200	5	27	26	45	57	40

شكل رقم(04)

طبقت أدوات الدراسة على عينة الدراسة الممثلة لمقاطعات مجتمع الدراسة لدائرتي كل من غرداية ومتليلي والبالغ عددها (200) أستاذ وأستاذة، وتم استرجاع (186) نسخة

وأثناء تفريغ البيانات بغية المعالجة الإحصائية لها وجد عدد(171) نسخة صالحة بنسبة (41%) وهذا يمثل عدد أفراد عينة الدراسة الحالية.

2-4- إجراءات الدراسة التطبيقية

اتبع الباحث جملة من الإجراءات البحثية تجسدت في الخطوات التالية:

← تم إعداد أدوات الدراسة (استبيان التكوين أثناء الخدمة، وشبكة ملاحظة كفايات التدريس)، كما تم التأكد من صلاحية هذه الأدوات للاستعمال بعد الاطمئنان على صحتها و الثقة بها من خلال إخضاعها لدراسة استطلاعية بغية اختبار مدى صدقها وثباتها.

← تم تحديد مجتمع الدراسة من خلال قوائم أساتذة التعليم الابتدائي الذي سبق لهم الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة علما أنه تم إبعاد الأساتذة الذين أحيلوا على التقاعد

والذين حولوا إلى مهام أخرى والمتوفين والذين انتقلوا والى ولايات أخرى، كما تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من المجتمع الأصلي للدراسة بعد إبعاد العينة الاستطلاعية.

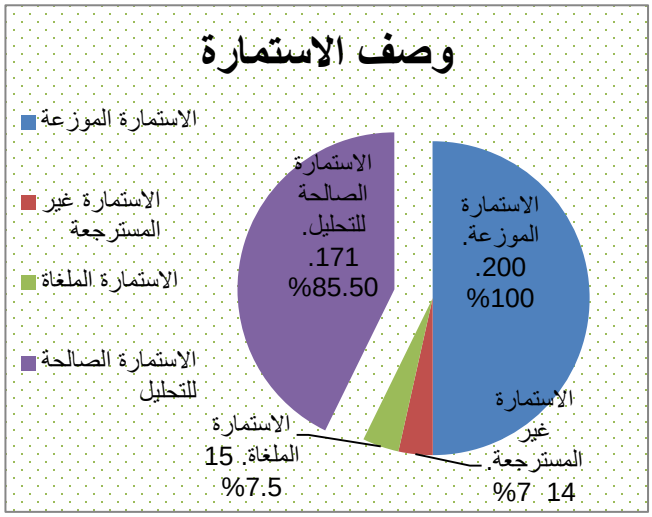
← تم الاتصال بمديرية التربية لولاية غرداية بغية الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة الميدانية ثم الاتصال بمديرية التكوين لاقتناء قوائم الأساتذة الذين استفادوا من التكوين أثناء الخدمة.

← تم الاستعانة بمفتشي التعليم الابتدائي و مديري المدارس الابتدائية بالنسبة للدراسة التطبيقية إذ طلب منهم الباحث تقديم يد العون والمساعدة على إنجاز هذا البحث في أحسن الظروف الممكنة إذ تم توزيع أدوات الدراسة عليهم بعد شرح أهدافها ومحتوياتها وكيفية الإجابة عنها مع توضيح أي إشكال أو تساؤل أو غموض حولها، ثم شرع هؤلاء بدورهم في تطبيق أدوات الدراسة على الأساتذة المعنيين بالفحص حيث تم الاتصال بهم في أماكن عملهم وقدمت التوضيحات اللازمة لكل مفحوص حول أهمية الدراسة وأهدافها وأدوات القياس وكيفية تطبيقها والإجابة عليها، وكل ذلك تم عن طريق وضع رزنامة لزيارة الأساتذة بالاتفاق معهم من جهة و مفتشو المقاطعة و مديرو المدارس الابتدائية التي ينتمي إليها الأساتذة المعنيون بالفحص من جهة أخرى قصد تطبيق شبكة الملاحظة على الأستاذ المفحوص أثناء قيامه بعمله اليومي الرسمي وفي نهاية الحصة التدريسية يطلب من الأستاذ الإجابة على مقياس التكوين أثناء الخدمة والدافعية للتدريس.

لقد شرع الباحث في الدراسة الميدانية عن طريق تطبيق أدوات الدراسة الثلاث على أساتذة التعليم الابتدائي في أوائل شهر جافني 2018 لينتهي من ذلك في شهر ماي 2018 واستلم آخر استبيان وشبكة ملاحظة يوم الاثنين 2018/05/07 وبعد مراقبة النسخ المجمعة وفحص إجابات المفحوصين تبين استرجاع (186)أداة من اصل(200) وألغيت (15) أداة لعدم اكتمال الإجابة عليها وبذلك يصبح العدد النهائي للنسخ الصالحة للمعالجة الإحصائية (171) نسخة بنسبة (85.5%) ويمكن تلخيص هذه الإجراءات في الجدول التالي:

الجدول رقم(17)

وصف الاستمارة	عددها	النسبة المئوية
الاستمارة الموزعة	200	%100
الاستمارة غير المسترجعة	14	%07
الاستمارة الملغاة	15	%07.5
الاستمارة الصالحة للاستخدام	171	%85.5



شكل رقم(05)

2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بغية تحديد نسبة العينة الممثلة لمجتمع الدراسة والتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، وإثبات أو نفي فضيات الدراسة استخدم الباحث أنواعا من الأساليب الإحصائية نستعرضها فيما يلي:

- استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss20) لمعالجة بيانات الدراسة المجمعة .
- النسبة المئوية استخدمت لتحديد نسبة تمثيل عينة الدراسة للمجتمع الدراسي .

- المتوسط الحسابي: يفيد في المقارنة بين متوسطي مجموعتين عند تطبيق نفس الاختبار عليهما(السيد،1978،ص51) وتم استخدامه في الدراسة الحالية،
- **الانحراف المعياري:** استخدم الانحراف المعياري للكشف عن مدى تقارب أو تباعد إجابات المفحوصين (تشتت درجات المفحوصين عن متوسطها) (السيد، 1978، ص106).
- **اختبارات (ت)(t.test):** (للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات) استخدم لحساب صدق المقارنة الطرفية لأدوات الدراسة (عوض،1984،ص141).
- **معامل الارتباط بيرسون:** استخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب معامل ثبات أدوات البحث بطريقة الاتساق الداخلي و بطريقة التجزئة النصفية.
- **معامل الارتباط لسبيرمان:** استخدم معامل الارتباط سبيرمان لمعالجة الانخفاض الناتج عن التجزئة النصفية .
- **معامل ألفا كرونباخ :** استخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات ادوات البحث.
- **تحليل التباين الثنائي:** (دراسة الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة) استخدم تحليل التباين الثنائي لمعالجة الفرضيتين الثالثة و الرابعة.
- **معامل الانحدار الخطي المتعدد:** يستخدم معامل الانحدار المتعدد لدراسة قدرة مجموعة من المتغيرات المستقلة على التنبؤ بمتغير تابع واستخدم لمعالجة الفرضية الأولى والثانية.

خلاصة الفصل الثالث:

تعرض الفصل الثالث إلى الدراسة الميدانية التي اشتملت على خطوات الدراسة الاستطلاعية متمثلة في وصف عينة الدراسة التي تقدر بـ(30) أستاذ مدرسة ابتدائية ، ثم وصف أدوات جمع البيانات في هذه الدراسة(إستبانتين، وشبكة ملاحظة) بدءا من المصادر المعتمدة في بنائها إلى مكوناتها وبدائل الأجوبة المناسبة لها، ثم فحص الخصائص السيكوميترية لها ، كما تضمن الفصل إجراءات الدراسة الأساسية، وشملت المنهج المستخدم في هذه الدراسة وهو المنهج الوصفي، كما تعرض الفصل إلى وصف

مجتمع وعينة الدراسة الأساسية أي كيفية تمثيلها للمجتمع الأصلي نسبيا، كما تعرض الفصل إلى إجراءات التطبيق الميداني، وأخيرا تناول الفصل الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات المجمعة لهذه الدراسة، وفي الفصل الموالي يتم عرض وتحليل وتفسير نتائج هذه الدراسة.

الفصل الرابع

عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

يتناول الفصل الرابع من هذه الدراسة عرضا مفصلا لنتائج فرضيات الدراسة الأربع، عرضا يتناول تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية التي تناسبها، وتتمثل في أسلوب الانحدار الخطي المتعدد مع شروط استخدامه وذلك لإثبات أو نفي الفرضية الأولى والثانية، المتعلقة بدراسة العلاقة التنبئية بين المتغيرات المستقلة(أبعاد التكوين أثناء الخدمة)، والمتغيرات التابعة(الكفايات المهنية، والدافعية للتدريس)، كما تم استخدام أسلوب **تحليل التباين الثنائي:** (دراسة الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة) لمعالجة الفرضيتين الثالثة و الرابعة المتعلقة بدراسة أثر متغيري الخبرة المهنية والمستوى الدراسي، والتفاعل بينهما(متغيرات مستقلة طفيلية) على كل من متغيري الكفايات المهنية، والدافعية للتدريس(متغيرات تابعة)، ويعقب هذا التحليل مناقشة وتفسير النتائج على ضوء الأدب النظري، والدراسات السابقة المناسبة، وخبرة الباحث.

- عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

نص الفرضية الأولى كما يلي:

تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم التدريسية.

بغية اختبار فرضية الدراسة إحصائيا يتم تحويلها إلى فرضية صفرية كما يلي "لا تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم التدريسية".

لمعرفة القدرة التنبئية للمتغيرات المستقلة لأبعاد التكوين أثناء الخدمة على المتغير التابع الكفايات التدريسية نستخدم الانحدار الخطي المتعدد، لكن هذا الأسلوب الإحصائي يخضع إلى جملة من الشروط تسمح بتطبيقه[1].

لقد تم التحقق من شروط استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد في الملحق رقم(09) وبالتالي يمكن استخدامه في فحص الفرضية الأولى للدراسة:

[1] - انظر إلى شروط تطبيق الانحدار المتعدد في الملحق رقم(09) صفحة 218

تحليل الانحدار المتعدد لفحص الفرضية الأولى للدراسة:

الجدول رقم (18): نتائج تحليل الانحدار المتعدد: (تأثير المتغيرات المستقلة مجتمعة على المتغير التابع).

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة F	معامل التحديد R^2	معامل الارتباط (R)
1	الانحدار	1169458.690	5	233891.738	1724.351	0.00	0.981	0.991
	الخطأ	22516.310	166	135.640				
	المجموع	1191975.08	171					

يظهر الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين أبعاد التكوين أثناء الخدمة، وتمثل المتغيرات المستقلة (بعد المحتوى، بعد طرائق التدريس، بعد أساليب التقويم، بعد المكونين المشرفين على التكوين، بعد بيئة التكوين) والكفايات التدريسية التي تمثل المتغير التابع بلغت قيمتها (0.99) كما بلغت قيمة ف (1724.351)، وهي أكبر من المجدولة عند درجة حرية (166،5) ودالة عند مستوى الدلالة النظري($a\geq0.05$) كما أظهر الجدول كذلك مستوى دلالة المحسوب sig (0.00) وهو اقل من مستوى الدلالة النظري ($a=0.01$) وهذا يدل القوة التفسيرية العالية للانحدار المتعدد، كما يظهر الجدول رقم (18) أعلاه أن المتغيرات المستقلة لها قدرة تأثير عالية بلغت نسبتها (98.1%) من التباين في المتغير التابع، أما باقي هذه النسبة والتي تساوي (1.9%) فتدل على أن هناك متغيرات مستقلة أخرى لم ترد في الحسبان بسبب عدم التفطن لها أثناء الدراسة أو تعود إلى الخطأ العشوائي قد تؤثر في درجة الكفايات التدريسية ، وهذا يؤكد الدور والأثر الكبير للمتغيرات المستقلة لأبعاد التكوين أثناء الخدمة في التأثير على الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

الجدول رقم (19) :يعرض نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أي من المتغيرات المستقلة أكثر تأثيرا على الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

النموذج	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	Tالمحسوبة	مستوى الدلالة T
	A	الخطأ المعياري	Bêta		
طرائق التدريس	0.363	0.276	0.137	1.313	0.191
المشرفون على التكوين	0.296	0.154	0.237	1.920	0.057
بيئة التكوين	0.246	0.147	0.115	1.680	0.095
محتوى التكوين	0.743	0.205	0.453	3.621	0.000
أساليب التقويم	0.136	0.278	0.051	0.490	0.625

كما سبق وأن أشرنا في الجدول (18) إلى قيمة ف تساوي (1724.351) دالة إحصائيا عند ($a\leq0.05$) أي أن الانحدار ذي دلالة وبالتالي أبعاد المتغيرات المستقلة للتكوين أثناء الخدمة مجتمعة لها تأثير دال على الانحدار إذ تفسر ما نسبته (98.1%) من التباين في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

أما عن تأثير المتغيرات المستقلة كل على حدا في المتغير التابع تظهر من خلال قيم (T) إذ نلاحظ من الجدول رقم (19) أعلاه أن قيم (T) للمتغيرات المستقلة أساليب التقويم، طرائق التدريس، بيئة التكوين، والمشرفين على التكوين، بلغت تباعا (0.490، 1.313، 1.680، 1.920)، وهي غير دالة إحصائيا وبالتالي ليست لها القدرة على التنبؤ بالكفايات التدريسية أي ليس لها أثر عليها، باستثناء المتغير المستقل محتوى التكوين الذي له القدرة على التنبؤ بالكفايات التدريسية حيث بلغت قيمة (T) (3.621) وهذه القيمة دالة عند

مستوى (a=0.01) كما أن الزيادة في قيمة محتوى التكوين بدرجة واحدة يؤدي إلى زيادة الكفايات التدريسية بمقدار (0.743).

نتائج اختبار الفرضية الأولى وتفسيرها:

1) كشفت نتائج التحليل الإحصائي قوة الارتباط بين أبعاد التكوين أثناء الخدمة وبين الكفايات التدريسية(0.99) كما هو مبين في الجدول رقم(18)، وهذه النتيجة متوافقة مع نتيجة (نتيل،2007، مرجع سابق) والتي خلصت إلى علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين كفايات مديري المدارس وبين مجالات البرنامج التدريبي ككل.

كما أنها متوافقة كذلك مع نتيجة(عزيز، وآخرون،2011، مرجع سابق)، والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباط بين مضامين برامج التكوين أثناء الخدمة وأبعاد الكفايات التعليمية كلها.

كما أنها متوافقة كذلك مع نتيجة (ساعد،2013 مرجع سابق) والتي كشفت أن التكوين أثناء الخدمة ساهم بدرجة متوسطة في تحسين مهارات التخطيط للدرس لدى المعلمين، وغير متوافقة مع بعدي تنفيذ الدرس، ومجال التقويم ذلك أن التكوين لم يساهم إلا بدرجة قليلة في هذين البعدين.

2) كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن قدرة المتغيرات المستقلة **مجتمعة** على التنبؤ بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بنسبة (98.1%) من التباين كما جاء في الجدول رقم(18)، وعليه يمكن القول أن أبعاد التكوين أثناء الخدمة تساهم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم التدريسية، **أي أن هذه النتائج تؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البحثية لهذه الدراسة .**

3) كما تشير نتائج التحليل الإحصائي في جدول رقم(19) عن عدم قدرة المتغيرات المستقلة (أساليب التقويم، طرائق التدريس، بيئة التكوين، والمشرفون على التكوين) على التنبؤ بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، في حين كشفت النتائج

عن قدرة المتغير المستقل محتوى التكوين على التنبؤ بالكفايات التدريسية لدى أستاذ التعليم الابتدائي حيث بلغت قيمة(ت) لمحتوى التكوين(3.621) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (a= 0.01) أي أن هذا المتغير له أثر ذي دلالة إحصائية في معادلة الانحدار والزيادة في قيمة محتوى التكوين بدرجة واحدة يؤدي إلى زيادة الكفايات التدريسية بمقدار(0.743) ومنه يمكن القول وبصفة أدق أن المتغير المستقل محتوى التكوين يساهم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم التدريسية.

لقد أفرزت نتائج هذه الدراسة القدرة التنبئية الكبيرة لمتغير المحتوى التكويني لما يحتويه من مضامين جد لصيقة باحتياجات أستاذ التعليم الابتدائي المهنية وبتالي ذات مساس مباشر بكفاياته التدريسية، فتلك المضامين مست الجوانب المعرفية، النفسية، السلوكية، والإنسانية للأستاذ، فهذا المحتوى يعمق معارف ومهام الأستاذ داخل غرفة الصف حينما يزوده بالتعليمات الرسمية المتعلقة بمنهاج التعليم ومواقيته في المدرسة الابتدائية، كما يزوده بنماذج من المشكلات التربوية التعليمية الميدانية التي قد تواجهه في الميدان مع أساليب حلها مواكبة للمستجدات التربوية التعليمية الحديثة، هذا وصف لمحتوى التكوين عبر عنه من استفاد منه حينما قال فيه أنه متنوع ومتكامل بما يحقق حاجاته المعرفية، ويكسبه القدرة على كيفية استخدام الموارد البشرية والمادية بغية تحقيق الأداء التربوي الأمثل، كما يكسبه القدرة على بناء علاقات اجتماعية داخل المدرسة وخارجها وهذا ينمي لديه الشعور بالمسؤولية تجاه عمله المهني كما يعزز ثقته بقدراته المعرفية والعلمية والسلوكية، وهذا كله يزيد لا محالة من كفايات أستاذ التعليم الابتدائي، ويجعل متغير محتوى التكوين يتفوق على بقية المتغيرات المستقلة الأخرى من قبيل متغير المكون المشرف على التكوين، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وبيئة التكوين، في التأثير على كفايات أستاذ التعليم الابتدائي. ذلك أن محتوى التكوين يهيمن على المكون المعرفي الذي يغطي

احتياجات أساتذة التعليم الابتدائي وما سواه يدرج ضمن الوسائل الضرورية لتبليغ المكون المعرفي.

يشير مرعي إلى ثلاث مكونات أساسية للكفاية منها المكون المعرفي حيث يقول عنه بأنه "...يضم مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات والقواعد التي تتصل بالكفاية وتعتبر هذه متطلبا أساسيا لإتقان الكفاية وتعزيزها من الناحية النظرية العلمية، وهذا البعد المعرفي للكفاية يزود المعلم كصاحب مهنة بالخلفية النظرية التي يحتاجها لتفسير وتوضيح كيفية أداء المهام التي يتطلبها عمله، ووصف خطواتها وتعليل السياق الذي تتابع فيه تلك الخطوات مستندا إلى المبادئ والمفاهيم والحقائق العلمية التي تكون بمجموعها كفايته المعرفية" (مرعي،1983،ص 51).

كما تستهدف المحتويات المعرفية حاجات المعلمين الأساسية التي تزيد في مهاراتهم الأدائية في التدريس وضبط العملية التربوية التعليمية عامة، فهذه المحتويات تستهدف الآتي عند القاسم:"

– زيادة إلمام المعلمين بالاتجاهات الحديثة وتطوير مهاراتهم في التربية وطرق التدريس والتقويم والوسائل التعليمية ونظم التعليم.

– زيادة إلمامهم بمادة التخصص لمسايرة ما يطرأ عليها من تطورات وتغييرات.

– تطوير النظام التعليمي وتحسينه وتناول مشكلات العمل وتلمس الحلول المناسبة.

– توثيق صلة المعلمين بالتعديلات التي تجري على المناهج الدراسية المختلفة.

– إجراء الدراسات وتجريب بعض البحوث في شتى المجالات التربوية والاجتماعية." (القاسم،1975،ص85).

2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

تنص الفرضية الثانية بما يلي:

تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بدافعيتهم للتدريس:

بغرض اختبار فرضية الدراسة إحصائيا يتم تحويلها الى فرضية صفرية كما يلي "لا تساهم أبعاد التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بدافعيتهم للتدريس"

لمعرفة القدرة التنبئية للمتغيرات المستقلة لأبعاد التكوين أثناء الخدمة على المتغير التابع الدافعية للتدريس نستخدم الانحدار الخطي المتعدد، لكن هذا الأسلوب الإحصائي يخضع إلى جملة من الشروط قبل تطبيقه[1].

لقد تم التحقق من شروط استخدام تحليل الانحدار المتعدد في الملحق رقم(10) وبالتالي يمكن استخدامه في فحص الفرضية الثانية للدراسة:

تحليل الانحدار المتعدد لفحص الفرضية الثانية للدراسة:

الجدول رقم (20):

يعرض نتائج تحليل الانحدار المتعدد: (تأثير المتغيرات المستقلة مجتمعة على المتغير التابع).

ANOVA[a,b]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	Variation de F	Sig. Variation de F
1	Régression	986987.347	5	197397.469	2427.320	.000[c]
	Résidu	13499.653	166	81.323		
	Total	1000487.000[d]	171			

a. Variable dépendante : دافعية التدريس (متغير تابع)

b. Régression linéaire à l'origine

1- أنظر إلى الملحق رقم(10) صفحة 225

c. Valeurs prédites : (مستقل) طرائق التدريس(مستقل)،المكونون(مستقل)،بيئة التكوين(مستقل)،محتوى التكوين(مستقل)،أساليب التقويم(مستقل)
d. Ce total des carrés n'est pas corrigé pour la constante car celle-ci vaut zéro pour la régression à l'origine.

جدول رقم(20)

Récapitulatif des modèles[c,d]

Modèle	R	R-deux[b]	R-deux ajusté
1	.993[a]	.987	.986

a. Valeurs prédites : (مستقل متغير) التكوين في المتبعة التقويم أساليب تقويم, التكوين في المتبعة التدريس طرائق طرائقالتدريس, (مستقل متغير) التكوين بيئة بيئةالتكوين (مستقل متغير), (مستقل متغير) التكوين عملية على المشرفون المكونون المكون, (مستقل متغير) (مستقل متغير)التكوين محتوى محتونتكوين

c. Variable dépendante : (تابع متغير) التدريس دافعية الدافعية

يظهر الجدولان أعلاه أن معامل الارتباط بين أبعاد التكوين أثناء الخدمة، ممثلة في المتغيرات المستقلة (بعد المحتوى، بعد طرائق التدريس، بعد أساليب التقويم، بعد المكونين المشرفين على التكوين، بعد بيئة التكوين)، والدافعية للتدريس (المتغير التابع) بلغت قيمتها (0.99) كما بلغت قيمة ف (2427.320)، وهي أكبر من المجدولة عند درجة حرية (166،5) ودالة عند مستوى الدلالة النظري($a\geq0.05$) كما أظهر الجدول كذلك مستوى دلالة المحسوب(sig)=(0.00) وهو اقل من مستوى دلالة النظري ($a=0.01$) وهذا يدل على القوة التفسيرية العالية للانحدار المتعدد، كما يظهر الجدول رقم (20) أعلاه أن المتغيرات المستقلة مجتمعة لها قدرة تفسيرية عالية بلغت نسبتها (98.7%) من التباين في المتغير التابع، أما باقي هذه النسبة والتي تساوي (1.3%) فتدل على أن هناك متغيرات مستقلة أخرى لم ترد في الحسبان أو تعود إلى الخطأ العشوائي قد تؤثر بشكل أو بآخر في درجة الدافعية للتدريس ، وهذا يؤكد الدور والأثر الكبير للمتغيرات المستقلة لأبعاد التكوين أثناء الخدمة في تفسير درجة الدافعية للتدريس لأساتذة التعليم الابتدائي.

الجدول رقم (21)

يعرض نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار تأثير أي من المتغيرات المستقلة على دافعية التدريس على حدا لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

Coefficients[a,b]								
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.	95.0% % intervalles de confiance pour B	
		A	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Limite supérieure
1	طرائق التدريس(مستقل)	.194	.214	.080	.907	.366	-.228-	.616
	المكونون(مستقل)	.372	.119	.325	3.120	.002	.137	.607
	بيئة التكوين(مستقل)	.398	.114	.203	3.508	.001	.174	.622
	محتوى التكوين(مستقل)	.564	.159	.375	3.547	.001	.250	.877
	أساليب التقويم(مستقل)	.032	.215	.013	.149	.882	-.393-	.457
a. Variable dépendante : دافعية التدريس(تابع)								
b. Régression linéaire à l'origine								

كما سبق وأن أشرنا في الجدول رقم (20) إلى قيمة ف تساوي (2427.320) دالة إحصائيا عند ($a \geq 0.05$) أي أن الانحدار ذي دلالة وبالتالي أبعاد المتغيرات المستقلة للتكوين أثناء الخدمة مجتمعة لها تأثير دال على الانحدار إذ تفسر ما نسبته (98.7%) من التباين في دافعية التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

أما عن تأثير المتغيرات المستقلة كل على حدا في المتغير التابع تظهر من خلال قيم (T) إذ نلاحظ من الجدول رقم (21) أعلاه أن قيم (T) للمتغيرات المستقلة، أساليب التقويم، طرائق التدريس، بلغت تباعا (0.149، 0.907)، وهي غير دالة إحصائيا وبالتالي ليست لها القدرة على التنبؤ بالدافعية للتدريس أي ليس لها أثر عليها، باستثناء المتغيرات المستقلة التالية محتوى التكوين، بيئة التكوين، المكونون كانت لهم القدرة على التنبؤ بدافعية للتدريس حيث بلغت قيم (T) تباعا، (3.12،3.508،3.547)، وهذه القيم دالة عند مستوى ($a=0.01$) كما أن الزيادة في قيم محتوى التكوين، بيئة التكوين، المكونون بدرجة واحدة يؤدي إلى زيادة دافعية التدريس بمقدار القيم التالية تباعا: (0.372،0.398،0.564).

نتائج اختبار الفرضية الثانية وتفسيرها:

1) تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى قوة الارتباط بين أبعاد التكوين أثناء الخدمة وبين الدافعية للتدريسية(0.99) كما هو مبين في الجدول رقم(20)، وهذه النتيجة غير متوافقة مع نتيجة (خلف،2013، مرجع سابق) والتي خلصت إلى عدم وجود ارتباط بين الحلقة التدريبية والدافعية، في حين أشارت إلى وجود ارتباط بين العوامل الوظيفية والدافعية.

2) كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن قدرة المتغيرات المستقلة **مجتمعة** على التنبؤ بدافعية التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي بنسبة (98.7%) من التباين كما جاء في الجدول رقم(20)، وعليه يمكن القول أن أبعاد التكوين أثناء الخدمة تساهم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بدافعيتهم للتدريس، **أي أن هذه النتائج تؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البحثية لهذه الدراسة**، كما تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم(21) عن عدم قدرة المتغيرات المستقلة (أساليب التقويم، طرائق التدريس،) على التنبؤ بدافعية التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، في حين كشفت النتائج عن قدرة المتغيرات المستقلة (محتوى التكوين، بيئة التكوين، المكونون) على التنبؤ بدافعية التدريسية لدى أستاذ التعليم الابتدائي حيث بلغت قيم(ت) تباعا لهذه المتغيرات (3.547، 3.508، 3.120). وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (a= 0.01) أي أن هذه المتغيرات لها أثر ذي دلالة إحصائية في معادلة الانحدار الخطي والزيادة في قيم محتوى التكوين، بيئة التكوين، والمكونين بدرجة واحدة يؤدي إلى زيادة دافعية التدريس بمقدار القيم التالية تباعا(3.372،3.398،0.564) ومنه يمكن القول وبصفة أدق أن المتغيرات المستقلة محتوى التكوين، بيئة التكوين،

المكونون هي التي تساهم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بدافعيتهم للتدريس.

كما بينت نتائج الدراسة القدرة التنبئية الكبيرة للتكوين أثناء الخدمة بدافعية التدريس وبصفة أدق أبعاده (محتوى التكوين، المشرف على التكوين، وبيئة التكوين)، ذلك أن محتوى التكوين مشوق وممتع يزيد من دافعية المتكون كما يعزز ثقته بقدراته المعرفية والعلمية والسلوكية، وكذلك الحال بالنسبة للمشرف على التكوين عندما يبدي حماسا واضحا يعكس اتجاهه الإيجابي نحو التكوين ونتائجه، وكذلك عندما يراعي بيداغوجية تكوين الكبار، ويظهر القدرة على إدارة وقت التكوين بفاعلية تبعد الملل عن المتكون، ناهيك عما يمكن القول عن علاقاته مع المتكونين عندما يظهر تقبلا واحتراما واضحا لأفكار الأساتذة المتكونين وملاحظاتهم وعندما يدير أسلوب الحوار بطريقة ديموقراطية يسمع لأفكار الأساتذة المتكونين، أما من الناحية النفسية فهو يهتم بتحفيز الأساتذة المتكونين وتشجيعهم بدون تمييز بينهم كما يسعى إلى إثارة دافعية المتكونين بأساليب متعددة، لاشك أن هذه الممارسات تنعكس إيجابا على دافعية الأستاذ المتكون. كما لا ننسى كذلك أثر بيئة التكوين على دافعية المتكون حينما تسعى إدارة مركز التكوين للتعرف على مشكلات المتكونين من الأساتذة وتعمل على حلها، وعندما تحقق لهم الراحة النفسية والجسدية، ومما يضيف المصداقية على التكوين هو رأي الأستاذ المتكون ذاته صاحب المستوى الدراسي الجامعي، والخبرة المهنية المعتبرة عندما يرى بأن الالتحاق بالدورات التكوينية تزيد من دافعيته نحو التكوين الذاتي ومن ثم شيئا فشيئا لنمو دافعيته نحو التدريس .

3-عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تبعا لمتغيري المستوى الدراسي والخبرة المهنية والتفاعل بينهما " بغية اختبار فرضية الدراسة إحصائيا يتم تحويلها إلى فرضية صفرية كما يلي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تبعا لمتغيري المستوى الدراسي والخبرة المهنية والتفاعل بينهما"

لاختبار هذه الفرضية نستخدم تحليل التباين الثنائي لأن لدينا متغيرين مستقلين طفيليين (المستوى الدراسي والخبرة المهنية) ومتغير تابع (الكفايات التدريسية) واستخدام هذا الأسلوب يستلزم أن يكون تباين العينات متساو ولاختبار ذلك نستخدم اختبار (Levene) لتجانس العينات وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(22)

مستوى الدلالة	درجة الحرية (2)	درجة الحرية (1)	النتيجة الإحصائية (Levene)
0.465	167	3	0.856

يظهر الجدول أعلاه أن قيمة اختبار لفين للتجانس تساوي (0.856) بمستوى دلالة يساوي (0.465) وهي أكبر من مستوى الفرضية الصفرية 0.05 وبالتالي تباين العينات متساوي (العينات متجانسة) إذن نستخدم التحليل التباين الثنائي لاختبار الفرضية الثالثة:

نتائج تحليل التباين الثنائي الجدول رقم (23)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة الاختبار (F)	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	6.300	1	6.300	0.067	0.796
الخبرة المهنية	335.012	1	335.012	3.554	0.061
المستوى الدراسي + الخبرة المهنية	32.680	1	32.680	0.347	0.557

a.R deux = 0.052 (R deux ajuste = 0.035)

بناء على نتائج الجدول أعلاه:

أ- نقبل الفرضية الصفرية الخاصة بمتغير المستوى الدراسي لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار لهذا المتغير Sig=0.796 أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي لا توجد فروق في درجات متوسطات الكفايات التدريسية حسب متغير المستوى الدراسي، وبالمقابل نرفض الفرضية البحثية لهذه الدراسة.

ب- نقبل الفرضية الصفرية الخاصة بمتغير الخبرة المهنية لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار للمتغير Sig=0.061 أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05) وبالتالي لا توجد فروق في متوسطات الكفايات التدريسية حسب متغير الخبرة المهنية، وبالمقابل نرفض الفرضية البحثية لهذه الدراسة.

ج- نقبل الفرضية الصفرية الخاصة بتفاعل المتغيرين لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار للتفاعل بين المتغيرين Sig=0.557 أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05) وبالتالي لا توجد فروق في متوسطات الكفايات التدريسية حسب تفاعل المتغيرين المستوى الدراسي والخبرة المهنية، وبالمقابل نرفض الفرضية البحثية لهذه الدراسة.

إن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات عينتي الأساتذة الذين تزيد خبرتهم عن 7 سنوات وأولئك الذين تقل خبرتهم عن 7 سنوات، وبين عينتي الأساتذة من ذوي المستوى الجامعي وأولئك من ذوي المستوى الثانوي، مع التفاعل بين هذين المتغيرين، يدل هذا على عدم تأثر وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول مساهمة أبعاد التكوين أثناء الخدمة بالتنبؤ بكفاياتهم التدريسية بخبرتهم المهنية، ومستواهم الدراسي، والتفاعل بينهما، ومرد هذه النتيجة إلى أن التكوين أثناء الخدمة لم يراع الفروق الفردية في الخبرة المهنية، والمستوى الدراسي، وما تتطلبه كل فئة من خصائص معينة يجب تضمينها في التكوين أثناء الخدمة (من قبيل تفاوت أساتذة التعليم الابتدائي في رتبهم- أستاذ مكون/مطبق، وفي حاجاتهم التكوينية مثلا...)، مما يلزم هؤلاء الأساتذة على حضور هذا التكوين مع معاملتهم بنفس الدرجة، ويمرون بنفس الظروف التكوينية بغض النظر عن فروقاتهم السالف ذكرها.

كما يمكن تفسير ذلك أن الخبرة المهنية والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما ليس لهم تأثير على رأي الأساتذة باعتبار أن التكوين أثناء الخدمة يهيمن عليه الجانب النظري، أما الخبرة المهنية والمستوى الدراسي يظهر أثرهما جليا على الممارسات التدريسية داخل الصف، والعلاقات الإنسانية داخل الصف وخارجه. وبمعنى آخر أن رأي الأستاذ يتأثر بتفاوت المستوى الدراسي والخبرة المهنية، إذا تعلق الأمر بالممارسات التدريسية وما يقابلها...

4-عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

تنص الفرضية الرابعة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتدريس تبعا لمتغيري المستوى الدراسي والخبرة المهنية والتفاعل بينهما "

لاختبار فرضية الدراسة إحصائيا يتم تحويلها إلى فرضية صفرية كما يلي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتدريس تبعا لمتغيري المستوى الدراسي والخبرة المهنية والتفاعل بينهما"

لاختبار هذه الفرضية نستخدم تحليل التباين الثنائي لأن لدينا متغيرين طفيليين (المستوى الدراسي والخبرة المهنية) ومتغير تابع (الدافعية للتدريس) واستخدام هذا الأسلوب يستلزم أن يكون تباين العينات متساو ولتحقيق ذلك نستخدم اختبار (Levene) لتجانس العينات وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(24)

مستوى الدلالة	درجة الحرية (2)	درجة الحرية (1)	النتيجة الإحصائية (Levene)
0.235	167	3	0.745

يظهر الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (Levene) للتجانس تساوي (0.745) بمستوى دلالة يساوي (0.235) وهي أكبر من مستوى الفرضية الصفرية 0.05 وبالتالي تباين العينات متساو (العينات متجانسة) مما يسمح باستخدام تحليل التباين الثنائي لاختبار الفرضية الرابعة: نتائج تحليل التباين الثنائي يظهرها الجدول رقم (25)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة الاختبار (F)	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	230.880	1	230.880	5.352	0.022
الخبرة المهنية	184.021	1	184.021	4.265	0.040
المستوى الدراسي + الخبرة المهنية	51.937	1	51.937	1.204	0.274

a.R deux = 0.35 (R deux ajuste = 0.17)

بناء على نتائج الجدول أعلاه:

أ- نقبل الفرضية البحثية الخاصة بمتغير المستوى الدراسي لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار للمتغير Sig=0.022 أقل من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي توجد فروق في

متوسطات درجات عينات المفحوصين حسب متغير المستوى الدراسي لصالح المتكونين من ذوي المستوى الدراسي الجامعي بفارق متوسط قدره (3.442)، وبالمقابل نرفض الفرضية الصفرية لهذه الدراسة.

ب- نقبل الفرضية البحثية الخاصة بمتغير المستوى الخبرة المهنية لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار للمتغير Sig=0.040 أقل من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي توجد فروق في متوسطات درجات عينات المفحوصين حسب متغير الخبرة المهنية لصالح المتكونين من ذوي الخبرة المهنية الأكثر من 7 سنوات بفارق متوسط قدره (3.072)، وبالمقابل نرفض الفرضية الصفرية لهذه الدراسة.

ج- نقبل الفرض الصفري الخاص بتفاعل المتغيرين (المستوى الدراسي والخبرة المهنية) لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار للتفاعل بين المتغيرين Sig=0.274 أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي لا توجد فروق في متوسطات درجات عينات المفحوصين حسب تفاعل المتغيرين المستقلين المستوى الدراسي والخبرة المهنية، وبالمقابل نرفض الفرضية البحثية لهذه الدراسة.

إن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الأساتذة الذين تزيد خبرتهم عن 7 سنوات والأساتذة من ذوي المستوى الجامعي، يدل هذا على تأثر وجهة نظر هؤلاء الأساتذة حول مساهمة أبعاد التكوين أثناء الخدمة بالتنبؤ بدافعيتهم للتدريس بخبرتهم المهنية، ومستواهم الدراسي، وتفسير ذلك، أن طبيعة التكوين أثناء الخدمة ومكوناته يرقى إلى مستوى التكوين الجامعي وربما أكثر منه فاعلية باعتباره يراعي حاجات ومطالب المتكون المتعددة المتغيرة والمتنامية، وأستاذ التعليم الابتدائي الجامعي وصاحب خبرة تفوق 7 سنوات، هو أقرب من غيره بأن يكون له رأي مميز حول التكوين أثناء الخدمة وأثر ذلك على دافعيته، ذلك أن المستوى الجامعي والخبرة المهنية يؤهلانه لإدراك وتثمين مستوى المكون المشرف على تكوينه،

ومحتوى برنامج التكوين وما يتضمنه من حاجاته ومطالبه، وأثر ذلك كله على مكونات جد مهمة ولها علاقة جد لصيقة بشخصيته التربوية التعليمية من قبيل دافعيته للتدريس.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- كشفت نتائج التحليل الإحصائي لهذه الدراسة **قوة الارتباط بين أبعاد التكوين أثناء الخدمة وبين الكفايات التدريسية** بقيمة قدرها(0.99).
- كشفت نتائج التحليل الإحصائي لهذه الدراسة عن قدرة **المتغيرات المستقلة للتكوين أثناء الخدمة مجتمعة على التنبؤ بالكفايات التدريسية** لدى أساتذة التعليم الابتدائي بنسبة (98.1%) من التباين، وعليه يمكن القول أن أبعاد التكوين أثناء الخدمة تساهم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم التدريسية، **أي أن هذه النتائج تؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البحثية الأولى لهذه الدراسة.**
- كشفت نتائج الدراسة الحالية عن **قدرة المتغير المستقل محتوى التكوين على التنبؤ بالكفايات التدريسية** لدى أستاذ التعليم الابتدائي حيث بلغت قيمة(ت) لمحتوى التكوين(3.621) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (a= 0.01) أي أن هذا المتغير له أثر ذي دلالة إحصائية في معادلة الانحدار والزيادة في قيمة محتوى التكوين بدرجة واحدة يؤدي إلى زيادة الكفايات التدريسية بمقدار(0.743) ومنه يمكن القول وبصفة أدق **أن المتغير المستقل محتوى التكوين يساهم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بكفاياتهم التدريسية.**
- تشير نتائج التحليل الإحصائي لهذه الدراسة إلى **قوة الارتباط بين أبعاد التكوين أثناء الخدمة وبين الدافعية للتدريسية** بقيمة قدرها(0.99).

- كشفت نتائج التحليل الإحصائي لهذه الدراسة عن قدرة **المتغيرات المستقلة مجتمعة على التنبؤ بدافعية التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي** بنسبة (98.7%) من التباين، وعليه يمكن القول أن أبعاد التكوين أثناء الخدمة تساهم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بدافعيتهم للتدريس، **أي أن هذه النتائج تؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البحثية الثانية لهذه الدراسة.**
- كشفت نتائج هذه الدراسة عن **قدرة المتغيرات المستقلة (محتوى التكوين، بيئة التكوين، المكونون) على التنبؤ بدافعية التدريسية** لدى أستاذ التعليم الابتدائي حيث بلغت قيم(ت) تباعا لهذه المتغيرات (3.547، 3.508، 3.120). وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (a= 0.01) أي أن هذه المتغيرات لها أثر ذي دلالة إحصائية في معادلة الانحدار الخطي والزيادة في قيم محتوى التكوين، بيئة التكوين، والمكونين بدرجة واحدة يؤدي إلى زيادة دافعية التدريس بمقدار القيم التالية تباعا(3.372،3.398،0.564) ومنه يمكن القول وبصفة أدق **أن المتغيرات المستقلة محتوى التكوين، بيئة التكوين، المكونون هي التي تساهم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في التنبؤ بدافعيتهم للتدريس.**

- تم قبول الفرضية الصفرية الخاصة باختبار أثر **متغير المستوى الدراسي على الكفايات التدريسية** لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار لهذا المتغير Sig=0.796 أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي **لا توجد فروق بين درجات متوسطات الكفايات التدريسية حسب متغير المستوى الدراسي، وبالمقابل نرفض الفرضية البحثية لهذه الدراسة.**
- تم قبول الفرضية الصفرية الخاصة باختبار أثر **متغير الخبرة المهنية على الكفايات التدريسية** لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار للمتغير Sig=0.061 أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي **لا توجد فروق بين متوسطات الكفايات التدريسية حسب متغير الخبرة المهنية، وبالمقابل نرفض الفرضية البحثية لهذه الدراسة.**

- تم قبول الفرضية الصفرية الخاصة باختبار **أثر تفاعل المتغيرين (المستوى الدراسي والخبرة المهنية) على الكفايات التدريسية** لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار للتفاعل بين المتغيرين Sig=0.557 أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي **لا توجد فروق بين متوسطات الكفايات التدريسية حسب تفاعل المتغيرين المستوى الدراسي والخبرة المهنية، وبالمقابل نرفض الفرضية البحثية لهذه الدراسة.**
- تم رفض الفرض الصفري الخاص باختبار أثر **متغير المستوى الدراسي على دافعية التدريس** لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار للمتغير Sig=0.022 أقل من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي **توجد فروق بين متوسطات درجات عينات المفحوصين حسب متغير المستوى الدراسي ولصالح المتكونين من ذوي المستوى الدراسي الجامعي بفارق متوسط قدره (3.442)، وبالمقابل نقبل الفرضية البحثية لهذه الدراسة.**
- تم رفض الفرض الصفري الخاص باختبار أثر **متغير مستوى الخبرة المهنية على دافعية التدريس** لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار للمتغير Sig=0.040 أقل من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي **توجد فروق بين متوسطات درجات عينات المفحوصين حسب متغير الخبرة المهنية لصالح المتكونين من ذوي الخبرة المهنية الأكثر من 7 سنوات بفارق متوسط قدره (3.072)، وبالمقابل نقبل الفرضية البحثية لهذه الدراسة.**
- تم قبول الفرض الصفري الخاص باختبار أثر تفاعل المتغيرين (المستوى الدراسي والخبرة المهنية) على دافعية التدريس لأن قيمة مستوى دلالة الاختبار للتفاعل بين المتغيرين Sig=0.274 أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي **لا توجد فروق بين متوسطات درجات الكفايات التدريسية للمفحوصين حسب تفاعل المتغيرين المستقلين المستوى الدراسي والخبرة المهنية، وبالمقابل نرفض الفرضية البحثية لهذه الدراسة.**

خلاصة الفصل:

الفرضية	الأسلوب الإحصائي المستخدم	النتائج الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار
الأولى	الانحدار الخطي المتعدد	98.1%من التباين في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي	دال عند 0.05 و 0.01	قبول الفرضية البحثية ورفض الفرضية الصفرية
الثانية	الانحدار الخطي المتعدد	98.7%من التباين في دافعية التدريس لأساتذة التعليم الابتدائي	دال عند 0.05 و 0.01	قبول الفرضية البحثية ورفض الفرضية الصفرية
الثالثة	تحليل التباين الثنائي	0.05<sig بالنسبة للمستوى الدراسي والخبرة المهنية والتفاعل بينهما	غير دال	نرفض الفرضية البحثية ونقبل الفرضية الصفرية
الرابعة	تحليل التباين الثنائي	بالنسبة للمستوى الدراسي والخبرة المهنيةsig<0.05	دال عند 0.05	قبول الفرضية البحثية ورفض الفرضية الصفرية
		بالنسبة للتفاعل بين المستوى الدراسي والخبرة المهنيةsig<0.05	غير دال	نرفض الفرضية البحثية ونقبل الفرضية الصفرية

توصيات واقتراحات هذه الدراسة:

- كان مبتغى الباحث توسيع هذه الدراسة لتشمل أكبر عدد من المفحوصين الذين استفادوا من التكوين، لكن ضيق الوقت وثقل الإمكانيات المادية وأخرى... على الباحث حال دون ذلك، لهذا يمكن لباحثين آخرين توسيع هذه الدراسة لتشمل فئة كبيرة من المفحوصين ممن استفادوا من التكوين من معاهد أو مراكز أخرى عبر الوطن.
- إجراء دراسات مستقبلية بغية التعرف على أثر متغيرات مستقلة أخرى على الكفايات التدريسية ودافعية التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، كما يمكن إجراء دراسات أخرى تتناول اختبار أثر نفس المتغيرات المستقلة على متغيرات تابعة أخرى.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات مستقلة وتابعة أخرى لكن بمناهج، وأدوات بحثية أخرى.
- ضرورة إشراك أساتذة التعليم الابتدائي في اختيار الكفايات التدريسية التي يحتاجونها لادراجها في محتوى التكوين مما يساعد في رفع مستوياتهم الكفائية من جهة ويزيد من دافعيتهم للتكوين أثناء الخدمة ومنه دافعيتهم للتدريس من جهة أخرى.
- تحسين بيئة التكوين من مرافق، وسائل ترفيه، ووسائط تعليمية كقاعة للإنترنت والإعلام الآلي، نادي للاستراحة وتناول المشروبات...بغية توفير بيئة تكوينية ثرية وهادئة ومريحة تناسب خصوصيات المتكونين العمرية والنفسية، ذلك أن متغير بيئة التكوين لم يساهم في التنبؤ بكفايات وبدافعية التدريس من وجهة نظر الأساتذة.
- تضمين التكوين أثناء الخدمة المزيد من الفرص والنشاطات التدريبية والتطبيقية التي تمكن المتكونين من وضع ماكتسبوه نظريا موضع التطبيق.
- تنويع طرائق التدريس أثناء التكوين بشكل يسهل على المشرف على التكوين تبليغ محتوى التكوين ويسهل على المتكون استيعاب المادة التكوينية.

- ضرورة تولي مسؤولية التكوين مكونين أكفاء لهم دراية بالمشكلات التربوية والتعليمية، وبأستاذ التعليم الابتدائي واحتياجاته.
- ضرورة تنويع أساليب وأدوات التقويم بحيث تشمل جميع عناصر التكوين أثناء الخدمة.
- ضرورة توفير الحوافز المادية والأدبية للمتكونين.
- ضرورة اعتبار التكوين أساسا للترقية إلى درجة أو رتبة أعلى.
- ضرورة أن تكون متابعة مستمرة لنتائج التكوين أثناء الخدمة عن طريق الزيارات الميدانية المستمرة من قبل المفتشين التربويين للأساتذة المتكونين في مدارسهم.
- ضرورة مشاركة المدارس العليا للأساتذة مديريات التكوين بمديرية التربية في التكوين أثناء الخدمة تخطيطا، وتكوينا، ومتابعة، وتقويما، باعتبارها (المدارس العليا للأساتذة) أشرفت على التكوين الأولي.
- ضرورة سبر آراء الأساتذة المتكونين عقب الانتهاء من التكوين حول عناصر التكوين أثناء الخدمة بغية تثبيت وتطوير الإيجابي منها، وتدارك النقائص.

أبو رياش حسين (2003)، وآخرون، **الدافعية و الذكاء العاطفي** ،ط 01، دار الفكر ،عمان.

أبو علام رجاء محمد(1986)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية،** الطبعة الخامسة دار النشر للجامعات، القاهرة.

اجبارة حمد الله (2009)، **التواصل البيداغوجي الصفي: ديناميته، أسسه ومعوقاته،** منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

اجبارة حمد الله(2006)، **المنظومة التربوية المغربية وتحديات العولمة- أي دور لمقاربة الكفايات في تعليم مغرب اليوم،** مطبعة الجسور، وجدة، المغرب.

أحمد أبو سمرة، وآخرون(2008)،**المناخ الجامعي في جامعات الضفة العربية في فلسطين و علاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبتها** ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات العدد الثالث العشر.

اسليماني العربي(2005)، **التواصل التربوي مدخل لجودة التربية والتعليم،** مطبعة النجاح، الدار البيضاء .

الباقر نصرة رضا،(1993)، **صفات وكفايات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية بدولة قطر،** حولية كلية التربية، العدد10، جامعة قطر.

الجراح عبدالناصر، ذياب،(2005)، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق،** ط1، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الحوات علي(2000)، **المعلم في عالم متغير، تحليل اجتماعي وثقافي،** مجلة علوم التربية، ع 19، اكتوبر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

الخطيب رداح، أحمد الخطيب،(2001)، **التدريب: المدخلات، العمليات ،المخرجات،** مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

الرشيد محمد الأحمد،(1984)، **تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي(دراسة تحليلية مقارنة)**،دن، الدوحة.

الزيود نادر فهمي، وآخرون(1999)، **التعلم و التعليم الصفي**،ط4، دار الفكر ، الأردن.

السيد عبده رمضان،(2005)،**تطوير برامج تكوين المعلمين في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

الشايب خولة،(2017)،**الممارسات التدريسية الابداعية للأساتذة في علاقاتها بقيم العمل لديهم وبالقيادة التحويلية لدى مديريهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.**

الشايب محمد الساسي(2007)، **علاقة الإشراف التربوي بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

الشلبي سامي نمر الشيخ (1995)، **اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة في الاردن**، مذكرة ماجيستير تربية، غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

الشناوي عبد المنعم زيدان(1995)، **ادراك الطالب للقبول الوالدي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى كلية المعلمين بالجوف**، المجلة التربوية، المجلد العاشر العدد37 الكويت.

الطراونة حسين احمد(دس)، **تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية- الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب**- قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الطعاني حسن احمد، (2002)، **التدريب (مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية و تقويمها)**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان.

الطعاني حسن احمد،(2007)، **التدريب الإداري المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

العيسوي عبد الرحمان محمد،(2007)، **الادارة في عصر العولمة**، دار الفكر الجامعي، مصر.

الغامدي عائض بن سعيد(2009)، **مستوى فعالية إدارة الموارد البشرية في وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القادة الإداريين**، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.

الغباري ثائر أحمد، (2008)، **الدافعية النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان.

الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، (2003)، **كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)**، ط1. دار الشروق للنشر و التوزيع، غزة.

الفتلاوي سهيلة محسن(1995)، أثر فاعلية التدريب في أداء الطالب/ المعلم الكفايات التدريسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.

الفرا فاروق حمدي،(1990)، **نموذج مقترح لتدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذه البرامج**، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

الفرماوي حمدي علي(2009)، **دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات الحديثة**، ط01،دار الفكر العربي، القاهرة.

القاسم بديع محمود مبارك(1975)، **تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في العراق**، مطبعة الأمة، بغداد.

الكلالدة طاهر محمود(2008)، **تنمية وإدارة الموارد البشرية**، دار عالم الثقافة للنشر و التوزيع الأردن.

اللحية الحسن اللحية،(2011) **كفايات المدرس المهنية ومرجع الكفايات**، دار النشر للمعرفة، الرباط، المغرب.

اللقاني أحمد حسين، وبرنس أحمد رضوان،(1979)، **تدريس المواد الاجتماعية**،ط3، عالم الكتب، القاهرة.

اللقاني أحمد وعلي الجمل،(1999)، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**،ط2، عالم الكتب، القاهرة.

المطيري معصومة سهيل (2005)، **الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الميداني عبد الرحمان حسن جنكة ،(1996)، **الأخلاق الاسلامية**،ط4،جزء أول، دار القلم، دمشق.

الميطيري معصومة، سهيل(2005)، **الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

اوزي أحمد(2005)، **جودة التربية وتربية الجودة**، مجلة علوم التربية، ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

أوفنسن نيلز(1986)، **خطوات التقدم في التعليم المستمر للمهندسين**، ترجمة اليونسكو، باريس .

باهي مصطفى حسين، وآخرون(1998)، **الدافعية نظريات وتطبيقات**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

بني يونس محمد محمود(2007)، **سيكولوجية الدافعية و الإنفعالات** ، دار الميسرة ، الأردن.

بوزيد نبيلة(2007)، **محددات الرضا الوظيفي لدى العامل الجزائري في إطار نظرية الدافعية ماكليلاند للدافعية**، مذكرة ماجستير، غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.

بوسمان كريستيان، وآخرون(2005)، ترجمة عبد الكريم غريب، **أي مستقبل للكفايات**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

بوفلجة غياث، **الأسس النفسية للتكوين**، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

تركي رابح،(1990)، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

تلوين حبيب،(1997)، **دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين المواقف الإشرافية، تجاه الحداثة والتقليد، ونماذج التدريس**، أطروحة دكتوراه دولة، غير منشورة جامعة، وهران.

جرار سمير، ووهبة نخلة،(2008)، **الاتجاهات العالمية في ضمان جودة إعداد المعلمين و المعلمات وفي الترخيص للمهنة و الترقي بها**، الكتاب السنوي السادس، بيروت.

حديد يوسف، (2009)، **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

حسيني فاطمة(2005)، **كفايات التدريس وتدريس الكفايات آليات التحصيل ومعايير التقويم**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

خليفة عبد اللطيف محمد (2000)، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

خليفة عبد اللطيف محمد،(2000)، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

درة عبد الباري إبراهيم ،زهير نعيم الصباغ،(2008)، **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين** – منحى نظمي،ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

دره عبد الباري، وآخرون(1988)، **الحقائب التدريبية**، ط1، الدار العربية للموسوعات، بيروت.

درويش عبد الكريم ،(1976)،**أصول الادارة العامة**، المطبعة الأنجلو مصرية القاهرة.

دنلات جين، وايزابيل فيفر(1997)، **الإشراف التربوي على المعلمين –دليل لتحسين التدريس–**،ط2، ترجمة محمد عيد ديراني، منشورات الجامعة الأردنية، عمان.

دنيا علي حامد،(2007)، **الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة،** دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

دياب اسماعيل محمد، وآخرون(1995)، **مهنة التعليم**، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية.

رتشي روبرت،(1982)، ترجمة محمد أمين الفقى وآخرون، **التخطيط للتدريس(مدخل للتربية)**، دار المريخ للنشر، الرياض.

رجا ابو علام ، (1986)، **السلوك الإنساني**، دار النشر عالم الكتب، القاهرة .

رسلان مصطفى،(1998)، **دراسات في مهارات معلمي الكبار ومدرسة الفصل الواحد** جامعة عين شمس، القاهرة.

رفيقة حمود، (2002)،**الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين**، بيروت.

رياش حسين أبو، وآخرون،(2003)، **الدافعية والذكاء العاطفي**، دار الفكر ،عمان .

زكي محمد هاشم،(1989)، **إدارة الموارد البشرية**،(دن)، الكويت.

زيتون كمال(1998)، التدريس: نماذجه ومهارته، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الاسكندرية.

ساري سعد قاسم،(2005)،**برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في سوريا في ضوء احتياجاتهم التدريبية،** رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

سعفان محمد أحمد وسعيد طه محمود،(2002)، **المعلم، إعداده و مكانته وأدواره** ، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

سعيد محمد السعيد، هدى محمد إمام صالح،(2008)، **تدريب معلمي تعليم الكبار بالوطن العربي في ضوء الكفايات**، دليل مرجعي، مؤسسة الملك عبد العزيز، الدار البيضاء، المغرب.

سيد عليوة ،(2001)، **تحديد الاحتياجات التدريبية**، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

سيف خيرية رمضان(2004)، **فعالية استراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة**، مجلة العلوم التربوية والنفسية،ع03، البحرين.

طعيمة رشيد أحمد،(1999)، **تعليم الكبار(تخطيط برامجه وتدريس مهاراته)**، دار الفكر العربي، القاهرة.

طلعت همام، (1984)، **سين و جيم في علم النفس التربوي**، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن.

عاشور احمد صقر(1983)، **إدارة القوى العاملة (الأسس السلوكية و أدوات البحث التطبيقي)**، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ،مصر.

عامر نبيل أحمد،(1994)، **دراسات في إعداد وتدريب المعلمين**، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.

عباس سهيلة محمد،(2008)، **إدارة الموارد البشرية – مدخل استراتيجي** ،دار وائل للنشر، عمان.

عدس عبد الرحمن، وآخرون(1998)، **أسس علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان.

علام صلاح الدين محمود (2000)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي –أساسياته، وتطبيقاته، وتوجيهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة .

علاوي محمد حسن(2006)، **مدخل إلى علم النفس**، ط4، مركز الكتاب للنشر، القاهرة .

عليلوش محمد (2007)، **التربية والتعليم من أجل مقاربة شمولية**، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

عواضة هاشم،(2008)، **تطوير أداء المعلم كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف**، ط1 دار العلم للملايين، بيروت.

عيد خالد غادة(2004)، **قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع03 ،سبتمبر، البحرين.

غالب مصطفى (1983)، **علم النفس التربوي**، دار النشر والتوزيع مكتبة الهلال، بيروت.

قندوز أحمد،(2014)،**أثر استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية والتغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء دافعيتهم للتدريس، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.**

قمبر محمود، وآخرون(1989)، **التربية وترقية المجتمع**، دار الحكمة للنشر والتوزيع، الدوحة(قطر).

كونواي كاثي، وساي تشارلي(2000)، **وسائل المدرب الناجح**، ترجمة الجمعية الأمريكية للإدارة، مكتبة جرير، الرياض.

مالك محمد، أكتوبر(1989)، **تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة**، مجلة التربية المعاصرة،العدد13.

ماهر أحمد، **إدارة الموارد البشرية** ،الدار الجامعية . الإسكندرية، مصر.

محمد جاسم محمد (2004)، **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، ط أولى، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن.

مراد صلاح أحمد، أمين علي سليمان(2008)، **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية –خطوات إعدادها وخصائصها**، دار الكتاب الحديث، الكويت .

مرسي جمال الدين محمد،(2003)، **الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية المدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القوى**، الدار الجامعية،

مرعي توفيق(1983)،**الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، دار الفرقان، عمان، الأردن.

مصمودي زين الدين، **عوامل التكوين و علاقتها باتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس**، رسالة دكتوراه، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة قسنطينة.

مطاوع إبراهيم عصمت، وآخرون،(2001)، **المدخل للعلوم التربوية** ، الإسكندرية :مكتبة المعارف الحديثة.

منصف عبد الحق(2007)، **رهانات البيداغوجيا المعاصرة**، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء.

موسى عبد الحكيم ،(1997)، **التدريب أثناء الخدمة**،(دن)، مكة المكرمة.

نازلي صالح، وآخرون(1989)، **مهنة التعليم**، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، دار الشعب، القاهرة.

هاشم زكي محمد،(1989)، **إدارة الموارد البشرية**، الكويت.

همام طلعت(1984)، **سين و جيم في علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن.

هيثم خالد عبد الرحيم،(1999)، **إدارة الموارد البشرية** – مدخل استراتيجي- دار حامد للنشر، عمان .

يرقي حسين، (2001)، **أسس نظام التدريب و تقييم فعاليته في المؤسسات الصناعية**، رسالة ماجستير، الجزائر.

يونس محمد محمود بني (2007)، **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، دار الميسرة، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- morineau Ménager N,(1985),**la constriction d'objectifs: innovation dans la formation des enseignants**, édition Média formation, paris .
- Ferry .G(1983),**Trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique**, dunod ,Collection sciences de l'éducation, Paris.

الملاحـــــــــق

ملحق رقم(01)

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة خاصة بصدق المحكمين

إعداد: عبد العزيز شيخي

أستاذي الفاضل:

أضع بين أيديكم استبانة، تهدف إلى معرفة وجهة نظر عينة من أساتذة التعليم الابتدائي حول **واقع التكوين أثناء الخدمة،** ولكي نتمكن من بناء هذه الاستبانة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة أرجو منكم تزويدنا بآرائكم وملاحظاتكم القيمة بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة في الجداول المرفقة، وتقديم ما ترونه مناسبا من البدائل.

ولكم منا جزيل الشكر وفائق التقدير.

1- لتسهيل مهمتكم نضع بين أيديكم بعض المعلومات المتعلقة بالاستبانة كي تساعدكم على دقة التحكيم:

1-1- الغرض من الإستبانة :

تهدف هذه الاستبانة إلى سبر آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول واقع التكوين أثناء الخدمة من حيث **محتوى التكوين، طرائق التدريس، أساليب التقويم، أداء المكونين، بيئة التكوين.**

2-1- العينة المستهدفة:

هذه الاستبانة موجهة **إلى أساتذة التعليم الابتدائي** العاملون مدينتي **غرداية** ومتليلي، لأنهم استفادوا من التكوين أثناء الخدمة المستهدف بهذه الدراسة.

3-1- التعريف بأداة القياس

تم بناء وتحرير استبانة الدراسة المكونة من(83) فقرة موزعة على المجالات **الخمسة** المذكورة سابقا، وفقراتها .

البعد	أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد
محتوى التكوين	من(01)إلى(23)
طرائق التدريس	من(24) إلى(32)
أساليب التقويم	من (33) إلى(42)
أداء المكونين	من(43) إلى (66)
بيئة التكوين	من(67) إلى (83)

1-4- التعريفات الإجرائية لمجالات استبانة الدراسة:

1-4-1- محتوى التكوين:

تمثل مجموعة الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات المختارة(المنتقاة) لتحقيق أهداف التكوين أثناء الخدمة.

1-4-3- طرائق التدريس وأساليب التقويم:

كل ما يختاره المكون والمتكون من طرائق تدريس وأنشطة لتنفيذ محتوى التكوين يضاف الهيا مجموعة الأدوات والأساليب المستخدمة لتقويم منتوج نشاط المتكونين خلال التكوين(تقويم مخرجات التكوين).

1-4-4- أداء المكونين:

كل نشاط يقوم الأستاذ المكون أو مفتش التعليم الابتدائي يهدف الذين يؤطرون فئة اساتذة التعليم الابتدائي.

1-4-5- بيئة التكوين:

مختلف مراكز التكوين التي تستقطب المتكونين ومدى ملائمتها إداريا وماديا لاستقبال فئة أساتذة التعليم الابتدائي.

2- التعليمات الموجهة للمفحوص

التعليمـــــــــــــــــــــات	مناسبة	غير مناسبة	اقتـــــــراح البديـــــــل
المربي أستاذ التعليم الابتدائي الفاضل: أرجو التكرم بوضع أشارة (√) أمام كل عبارة تبدون فيها رأيكم حول التكوين أثناء الخدمة الذي استفذتم منه سابقا. ونؤكد لكم أن الغاية من هذه الدراسة هو البحث العلمي المحض ، وأن أية معلومات يتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة وتبقى طي الكتمان. مع ثقتي التامة بموضوعيتكم ، آملا الإجابة عن فقرات الاستبيان جميعها راجيا عدم إجراء أي تعديل أو تغيير على فقراتها.			

3- بدائل الأجوبة:-

البدائل	مناسبة	غير مناسبة	اقتـــــــراح البديـــــــــــــل
موافق بشدة ←(5) موافق ←(4) محايد ←(3) غير موافق ←(2) غير موافق بشدة←(1)			

4- الصياغة اللغوية للفقرات:

	سليمة	ملائمة	ملاحظـــــــــــــــــــات

- الصياغة اللغوية للفقرات:			

4- يدون البديل المقترح للصياغة اللغوية مباشرة تحت الفقرة المستهدفة

4- إعادة كل فقرة من فقرات الاستبيان إلى المجال الذي يناسبها.

مثال توضيحي

رقم الفقرة	فـقــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــان	محتوى التكوين			طرائق التدريس			أساليب التقويم			أداء المكونين			بيئة التكوين			فقرات مشتركة
		لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
1-	يعمق محتوى التكوين معارفي بنشاط ومهام المعلم داخل غرفة الصف.			*													
	يعمق محتوى التكوين معارفي بنشاط ومهام المعلم داخل غرفة القسم.	+															

* هذه الفقرة تنتمي وتعبر بشدة عن مجال محتوى التكوين .

+ بديل الصياغة اللغوية.

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــان محتوى التكوين	محتوى التكوين			طرائق التدريس			أساليب التقويم			أداء المكونين			بيئة التكوين			فقرات مشتركة
		لا تغير	تغير نوعا	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا	تغير بشدة	
-1	يعمق محتوى التكوين معارفي بنشاط ومهام المعلم داخل غرفة الصف.																
-2	محتوى التكوين ذو صلة بمهام المعلم التربوية والتعليمية.																
-3	محتوى التكوين يستجيب لحاجات المتكون المهنية.																
-4	محتوى التكوين متنوع ومتكامل بما يحقق حاجات المتكون المعرفية .																
-5	ينمي محتوى التكوين لدى المتكون الشعور بالمسؤولية تجاه عمله المهني .																
-6	يعرض محتوى التكوين بطريقة تثير تفكير وتساؤلات المتكون.																
-7	يمكن محتوى التكوين المتكون من أساليب مواكبة المستجدات الحديثة التربوية التعليمية.																

رقم الفقرة	فقـــــــرات الاستبيـــــــــــــــــان	محتوى التكوين: لا تعبر	محتوى التكوين: تعبر نوعا	محتوى التكوين: تعبر بشدة	طرائق التدريس: لا تعبر	طرائق التدريس: تعبر نوعا	طرائق التدريس: تعبر بشدة	طرائق التقويم: لا تعبر	طرائق التقويم: تعبر نوعا	طرائق التقويم: تعبر بشدة	أساليب التكوين: لا تعبر	أساليب التكوين: تعبر نوعا	أساليب التكوين: تعبر بشدة	بيئة التكوين: لا تعبر	بيئة التكوين: تعبر نوعا	بيئة التكوين: تعبر بشدة	مشتركة
-8	يواكب محتوى التكوين الاتجاهات التربوية الحديثة .																
-9	محتوى التكوين مشوق وممتع يزيد من دافعية المتكون .																
-10	يتصف محتوى التكوين بدقته العلمية وحداثته .																
-11	يعزز محتوى التكوين ثقة المتكون بقدراته المعرفية والعلمية والسلوكية.																
-12	يوازن محتوى التكوين بين الجانب الاكاديمي والمهني.																
-13	محتوى التكوين يكسب المتكون القدرة على كيفية استخدام الموارد البشرية والمادية لتحقيق الأداء التربوي الأمثل.																
-14	محتوى التكوين يكسب المتكون القدرة على بناء علاقات اجتماعية داخل المدرسة وخارجها تضمن السير الحسن للمؤسسة.																
1	محتوى التكوين يجمع بين الجانب النظري والتطبيقي.																

رقم الفقرة	فقـــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــــان	محتوى التكوين			طرائق التدريس			أساليب التقويم			أداء المكونون			بيئة التكوين			فقرات مشتركة
		لا تعبر	تعبر	تعبر	لا تعبر	تعبر	تعبر	لا تعبر	تعبر	تعبر	لا تعبر	تعبر	تعبر	لا تعبر	تعبر	تعبر	
-16	يحفزني محتوى التكوين على تبادل خبرات التعليم والتدريس مع زملاء المهنة.																
-17	يساعد محتوى التكوين المتكون على التكوين الذاتي.																
-18	يعرض محتوى التكوين بشكل يتلاءم مع أساليب التدريس الجديدة .																
-19	يزود محتوى التكوين المتكون بالتعليمات الرسمية المتعلقة بمناهج التعليم ومواقيته في المدرسة الابتدائية.																
-20	**يمكن محتوى التكوين المتكون من تقنيات التخطيط الجيد والفعال وذلك لضبط ممارسات التدريس.**																
-21	يعرف محتوى التكوين المتكون بنماذج من المشكلات التربوية،التعليمية،الميدانية التي قد تواجهه في الميدان وأساليب حلها.																
2	يزود محتوى التكوين المتكون بالمعرفة النفسية والتربوية الضرورية.																

-23	يزود محتوى التكوين المتكون بمصادر المعرفة المتنوعة.																

رقم الفقرة	فـقــــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــان طرائق التدريس	محتوى التكوين			طرائق التدريس			أساليب التقويم			أداء المكونين			بيئة التكوين			فقرات مشتركة
		لا تغير	تغير نوعا ما	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا ما	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا ما	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا ما	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا ما	تغير بشدة	
-24	**يستخدم التكوين الأسلوب الحواري لتنفيذ محتوى مادة التكوين.**																
-25	**يستخدم التكوين أسلوب حل المشكلات.**																
-26	**يعتمد التكوين على أساليب تدرب المتكون على مهارات التعلم الذاتي.**																
-27	يستخدم التكوين أسلوب التعلم التعاوني بين المتكونين.																
-28	يستخدم التكوين تقنيات تربوية حديثة (الجهاز العاكس، الحاسوب....)																
2	يكسب التكوين المتكون أساليب تمكنه من القدرة على الاستنباط والاستنتاج.																

-30	تثير الأساليب المستخدمة في التكوين تفكير المتكونين واهتماماتهم.																
-31	تنمي الأساليب المتبعة في التكوين حب المطالعة والبحث المستمر.																
-32	يتم تنويع أساليب التكوين بما يتلاءم والتقنيات الحديثة في التكوين.																

رقم الفقرة	فقـــــــرات الاستبيــــــــــــــــــــان أساليب التقويم	محتوى التكوين			طرائق التدريس			أساليب التقويم			أداء المكونين			بيئة التكوين			فقرات مشتركة
		لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
-33	يأخذ التقويم وقتا كافيا في عملية التكوين.																
-34	يستخدم التقويم المستمر أثناء العملية التكوينية.																
-35	يستخدم أثناء التكوين أدوات تقويم متنوعة(اختبارات،تقارير،بحوث،زيارات...)																
-36	يستخدم أثناء التكوين أنماط التقويم بكل أنواعها.																
-37	بيانات وأسئلة الاختبارات واضحة للمتكون.																

38-	يشمل التقويم الجانب النظري والتطبيقي في التكوين.																
39-	يمكن التكوين المتكون من التقويم الذاتي.																
40-	تم تدريب المتكون على استخدام التقويم الذاتي.																
41-	أدوات التقويم المستخدمة تبرز الفروق الفردية بين المتكونين.																
42-	يغطي التقويم جميع عناصر محتوى التكوين																

رقم الفقرة	فـقــــــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــان أداء المكونين	محتوى التكوين			طرائق التدريس			أساليب التقويم			أداء المكونون			بيئة التكوين			فقرات مشتركة
		لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
43-	يظهر المكون إلماما جيدا بالمادة التكوينية والتمكن منها.																
44	يسعى المكون إلى تنويع الأنشطة والطرائق تجسيدا للفروق الفردية بين المتكونين.																
45	يظهر المكون قدرة على التخطيط للتكوين.																

رقم الفقرة	فقـــــــرات الاستبيــــــــــــــــــان	محتوى التكوين: لا تغير	محتوى التكوين: تغير نوعا ما	محتوى التكوين: تغير بشدة	طرائق التدريس: لا تغير	طرائق التدريس: تغير نوعا ما	طرائق التدريس: تغير بشدة	أساليب التقويم: لا تغير	أساليب التقويم: تغير نوعا ما	أساليب التقويم: تغير بشدة	أداء المكونين: لا تغير	أداء المكونين: تغير نوعا ما	أداء المكونين: تغير بشدة	بيئة التكوين: لا تغير	بيئة التكوين: تغير نوعا ما	بيئة التكوين: تغير بشدة	فقرات مشتركة
46-	يقدم المكون التسهيلات الضرورية لمتطلبات التكوين.																
47-	يظهر المكون موجها ومثيرا لا نشطة التكوين لا ملقنا للمعلومات.																
48-	يبدي المكون حماسا واضحا يعكس اتجاهه الإيجابي نحو التكوين ونتائجه.																
49-	يحرص المكون على توضيح أهداف التكوين وأسلوب العمل قبل مباشرته التكوين.																
50-	ينوع المكون أساليب وطرائق التكوين (ندوات تربوية،حصص تطبيقية،ورشات عمل																
51-	يستخدم المكون وسائل ايضاحية متعددة خلال التكوين .																
52-	المكون يحسن استخدام الوسائل التعليمية.																
5	المكون يراعي بيداغوجية تكوين الكبار .																

رقم الفقرة	فقرات الاستبيان	محتوى التكوين			طرائق التدريس			أساليب التقويم			أداء المكونين			بيئة التكوين			فقرات مشتركة
		لا تغير	تغير نوعا ما	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا ما	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا ما	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا ما	تغير بشدة	لا تغير	تغير نوعا ما	تغير بشدة	
54-	يبدي المكون قدرة واضحة على التحكم في الوقت خلال التكوين.																
55-	يدير المكون وقت التكوين بفاعلية تبعد الملل عن المتكون.																
56-	يظهر المكون تقبلا واحتراما واضحا لأفكارهم المتكونين وملاحظاتهم.																
57-	أعتقد ان المكون يدير أسلوب الحوار بطريقة ديموقراطية ويستمع لا فكار الأخرين .																
58-	يثري المكون المتكونين بأسئلة هادفة من خلال المتابعة والتوجيه.																

		محتوى التكوين			طرائق التدريس			أساليب التقويم			أداء المكونين			بيئة التكوين			[illegible]
		لا	[illegible]	[illegible]	لا	[illegible]	[illegible]	لا	[illegible]	[illegible]	لا	[illegible]	[illegible]	لا	[illegible]	[illegible]	
-59	يعتمد المكون على أساليب وطرائق ترتكز على المتكون لا المكون.																
-60	يظهر المكون كفاية عالية في توصيل المعلومات والمعارف والمفاهيم إلى المتكونين.																
-61	يسعى المكون إلى تنويع الأنشطة والطرائق تجسيدا للفروق الفردية بين المتكونين.																
-62	أشعر بالرضا عندما يزود المكون المتكونين بمعلومات عن مستوى أدائهم في مدارسهم.																
-63	يزود المكون المكونين بتغذية راجعة عن مستوى أدائهم.																
-64	اهتم المكون بتحفيز المتكونين وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.																
-65	يثير المكون دافعية المتكونين بأساليب متعددة.																
-66	يشجع المكون التعلم التعاوني بين المتكونين.																

رقم الفقرة	فـقـــــــــرات الاستبيــــــــــــــــــــــــــــان بيئة التكوين
67-	يوجد تناسب بين عدد المتكونين وسعة قاعات التدريس.
68-	زودت قاعات الدراسة بالوسائل التعليمية اللازمة للتكوين.
69-	ساهمت الخدمات التربوية المقدمة من مركز التكوين في تحقيق أهداف المنهاج .
70-	الفترات التكوينية كافية لتغطية جميع موضوعات التكوين.
71-	تسعى إدارة مركز التكوين للتعرف على مشكلات المتكونين وتعمل على حلها.
72-	تتوافر الشروط الصحية في قاعات التكوين(تهوية، تبريد،تدفئة،إنارة....)
73-	أثاث قاعات التكوين مناسب (طاولات، مقاعد...)
74-	**المطبوعات وكل ما يحتاجه المكون في التكوين متوفر بالشكل الكاف.**

محتوى التكوين	**مادة التكوين**	**طرائق التدريس**	**المكونون**	**بيئة**	[illegible]

	فقـــــــرات الاستبيـــــــــــــــــــــــــــان								وأساليب التقويم						التكوين		
		لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	لا تعبر	تعبر نوعا ما	تعبر بشدة	
75	الالتحاق بأقرب مركز تكوين لمكان سكني يوفر لي الراحة النفسية والجسدية.																
-76	أشعر بالرضى لمنحي فرصة الالتحاق بالدورات التكوينية.																
-77	الالتحاق بالدورات التكوينية يزيد من دافعيتي نحو التكوين الذاتي.																
-78	تسمح وتشجع إدارة مركز التكوين المتكون على استخدام المرافق الضرورية(المكتبة، قاعة الإنترنت....). بعد الانتهاء من أوقات الدراسة																

																التنقل سهل ومتوفر من والى مركز التكوين	79
																توفر إدارة مركز التكوين الإسعافات الطبية الأولية اللازمة للمتكونين.	-80
																حققت بيئة التكوين الراحة النفسية والجسدية للمتكونين.	81
																تتوافر في مركز التكوين الخدمات والتسهيلات المختلفة، مثل النادي والأنترنت	-82
																الفترات التكوينية مناسبة للمتكون .	-83

ملحق رقم(02)

استمارة تحكيم شبكة ملاحظة كفايات التدريس

أستاذي الفاضل تحية طيبة:

أضع بين أيديكم شبكة ملاحظة تهدف إلى قياس كفايات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي،لكي نتمكن من بناء هذه الشبكة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة أرجو منكم نزويدنا بآرائكم وملاحظاتكم حول الأداة وذلك بوضع إشارة (✓)في الخانة المناسبة.

ممتنا لكم حسن تعاونكم.

العناصر التي تشملها عملية التحكيم:

1- مدى قياس الأداة لكفايات التدريس.

2- قابلية فقرات الشبكة السلوكية للملاحظة والقياس.

3- شمولية فقرات الشبكة السلوكية للكفايات التدريسية المستهدفة بالقياس.

4- ملاءمة مستويات الأداء من حيث العدد والصياغة.

لتسهيل مهمتكم في التحكيم نضع بين أيديكم بعض المعلومات المتعلقة بالشبكة كي تساعدكم على دقة التحكيم.

1-**الغرض من الشبكة:** تهدف هذه الشبكة إلى قياس الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي من حيث التخطيط للدرس،تنفيذ الدرس، تقويم الدرس.

2-**العينة المستهدفة بالقياس:** هذه الشبكة موجهة إلى أساتذة التعليم الابتدائي الذين استفادوا من التكوين أثناء الخدمة لمدة 3 سنوات والعاملون بولاية غرداية (دائرتي غرداية، ومتليلي).

3-**التعريف بأداة القياس (الشبكة)مبدئيا:تم بناء وتحرير شبكة الملاحظة المكونة من (33) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة السالف ذكرها:**

البعد	عدد فقرات كل بعد
التخطيط للتدريس	10-01
تنفيذ التدريس	26-11
تقويم التدريس	33-27

1-مدى قياس الفقرات لأبعاد الكفايات التدريسية:

الكفايات التدريسية	الفقرات	مدى قياسها للكفايات		
		تقيس	لاتقيس	البديل
التخطيط للتدريس	1- تخطيط الدرس وفق خطوات التدريس ذات الخطوات الأربع (التركيز،التدريس،التدريب،التقويم).			
	2- يضع جدول زمني سنوي شهري أسبوعي للبرنامج في الخطة.			
	3- يوزع موضوعات المقرر الدراسي على الزمن الفعلي للدراسة.			
	4- يراعي العطل الرسمية والمناسبات الوطنية والدينية في الخطة.			
	5- يقدر الزمن اللازم لتحقيق الهدف..			
	6-يصوغ الأهداف التعليمية بصورة قابلة.			

	للقياس.			
	7-يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف.			
	8- يختار الطريقة والأسلوب المناسب لتنفيذ الهدف.			
	9- يحدد أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقق الهدف.			
	10- يحدد دور كل من المعلم والمتعلم في الدرس.			
تنفيذ التدريس	11- يمهد للدرس بطريقة اهتمام التلاميذ.			
	12- يربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.			
	13- يستخدم طرائق تدريس متنوعة (حوارية،حل المشكلات،مشروعات...).			
	14- يراعي الفروق الفردية (إعادة صياغة الأسئلة عند استعصاء الفهم،تنويع أساليب التدريس).			
	15- ينوع من أدواره داخل العملية التعليمية.			
	16- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة بطريقة صحيحة وفي الوقت والمكان المناسب.			

	17- يقدم المادة الدراسية مرحليا وبتسلسل منطقي مراعاة لفهم التلاميذ.			
	18- يلائم أنشطة الدرس مع أهدافها.			
	19- يربط معلومات الدرس بحياة التلاميذ اليومية.			
	20- يعزز استجابات التلاميذ معنويا وماديا.			
	21- يساعد التلاميذ للوصول إلى معلومات الدرس بأنفسهم.			
	22- يشجع التواصل بين مختلف التلاميذ أثناء الدرس.			
	23- يشجع التلاميذ على المشاركة في الدرس.			
	24- يشجع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية.			
	25- يوفر الوقت اللازم لتنفيذ النشاط.			
	26- يتحرك داخل القسم بالشكل الذي يستقطب أنظار التلاميذ.			
تقويم التدريس	27- ينفذ التقويم على مراحل مختلفة (تمهيدي،بنائي،ختامي).			

	28- يناقش التلاميذ حول أخطائهم الشائعة التقويم.			
	29- ينوع الأسئلة المطروحة بين الشفوي والكتابي.			
	30- يزود التلاميذ بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم.			
	31- يصوغ الأسئلة بشكل واضح،بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.			
	32- يوظف نتائج التقويم في تحسين عملتي التعليم والتعلم.			
	33- يشجع التلاميذ على أن يقيموا أعمالهم بأنفسهم(التقويم الذاتي).			

2-مدى قابلية فقرات الشبكة السلوكية للملاحظة والقياس:

الكفايات التدريسية	الفقرات	قابلية الفقرة للملاحظة		
		قابل للملاحظة	غير قابل للملاحظة	البديل
التخطيط للتدريس	1- تخطيط الدرس وفق خطوات التدريس ذات الخطوات الأربع (التركيز،التدريس،التدريب،التقويم).			

	2- يضع جدول زمني سنوي شهري أسبوعي للبرنامج في الخطة.			
	3- يوزع موضوعات المقرر الدراسي على الزمن الفعلي للدراسة.			
	4-يراعي العطل الرسمية والمناسبات الوطنية والدينية في الخطة			
	5- يقدر الزمن اللازم لتحقيق الهدف.			
	6- يصوغ الأهداف التعليمية بصورة قابلة للقياس.			
	7-يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف.			
	8- يختار الطريقة والأسلوب المناسب لتنفيذ الهدف.			
	9- يحدد أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقق الهدف			
	10- يحدد دور كل من المعلم والمتعلم في الدرس			
تنفيذ التدريس	11- يمهد للدرس بطريقة اهتمام التلاميذ			
	12- يربط الخبرات السابقة بالخبرات			

	الجديدة			
	13- يستخدم طرائق تدريس متنوعة (حوارية،حل المشكلات،مشروعات...)			
	14- يراعي الفروق الفردية (إعادة صياغة الأسئلة عند استعصاء الفهم،تنويع أساليب التدريس)			
	15- ينوع من أدواره داخل العملية التعليمية			
	16- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة بطريقة صحيحة وفي الوقت والمكان المناسب			
	17- يقدم المادة الدراسية مرحليا وبتسلسل منطقي مراعاة لفهم التلاميذ			
	18- يلائم أنشطة الدرس مع أهدافها			
	19- يربط معلومات الدرس بحياة التلاميذ اليومية.			
	20- يعزز استجابات التلاميذ معنويا وماديا.			
	21- يساعد التلاميذ للوصول إلى			

	معلومات الدرس بأنفسهم.			
	22- يشجع التواصل بين مختلف التلاميذ أثناء الدرس.			
	23- يشجع التلاميذ على المشاركة في الدرس			
	24- يشجع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية			
	25- يوفر الوقت اللازم لتنفيذ النشاط			
	26- يتحرك داخل القسم بالشكل الذي يستقطب أنظار التلاميذ			
تقويم التدريس	27- ينفذ التقويم على مراحل مختلفة (تمهيدي،بنائي،ختامي).			
	28- يناقش التلاميذ حول أخطائهم الشائعة التقويم.			
	29- ينوع الأسئلة المطروحة بين الشفوي والكتابي.			
	30- يزود التلاميذ بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم.			
	31- يصوغ الأسئلة بشكل واضح،بصفة			

	مباشرة وبصورة دقيقة.			
	32- يوظف نتائج التقويم في تحسين عملتي التعليم والتعلم.			
	33- يشجع التلاميذ على أن يقيموا أعمالهم بأنفسهم(التقويم الذاتي).			

3-كفاية فقرات الشبكة السلوكية لأبعاد الكفايات التدريسية:

أبعاد الكفاية	كافية	غير كافية	البديل
التخطيط للتدريس			
تنفيذ التدريس			
تقويم التدريس			

4-ملاءمة مستويات الأداء من حيث العدد والنوع:

مستوى الأداء	مدى ملاءمتها من حيث			
جيد جدا/جيد مقبول ضعيف/ضعيف جدا				
	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة
بديل العدد		بديل النوع		

ملحق رقم(03)

استبيان التكوين (النهائي)

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

استبيان لسبر الآراء

ملاحظة: الاستبيان موجه إلى فئة أساتذة التعليم الابتدائي الذين استفادوا من التكوين أثناء الخدمة

المربي أستاذ التعليم الابتدائي الفاضل:

تحية طيبة وبعد:

أرجو التكرم بوضع إشارة (✓)أمام كل عبارة تبدون فيها رأيكم حول التكوين أثناء الخدمة الذي استفدتم منه سابقا . ونؤكد لكم ان الغاية من هذه الدراسة هو البحث العلمي المحض، وان أي معلومات يتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة وتبقى طي الكتمان. مع ثقتي التامة بموضوعيتكم، آمل الإجابة عن فقرات الاستبيان جميعها راجيا عدم إجراء أي تعديل أو تغيير على فقراتها.

ممتنا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

رقم الفقرة	فقرات الاستبيان أعتقد أن محتوى التكوين:	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	يعمق معارف ومهام المعلم داخل غرفة الصف		✓			

طريقة الإجابة:

***رأي المجيب في هذا المثال انه موافق على ان محتوى التكوين يعمق معارف ومهام المعلم داخل غرفة الصف.**

الباحث: عبد العزيز شيخي

معلومات خاصة تملأ من قبل أستاذ التعليم الابتدائي مالئ الاستمارة.

الابتدائية:.............................المقاطعة:..............................

الخبرة المهنية (بالسنوات)		المستوى التعليمي		
1–10	اكثر من 10	جامعي	ثانوي	غير ذلك

رقم الفقرة	فقرات الاستبانة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	اعتقد ان محتوى التكوين:					
01	يعمق معارف ومهام المعلم داخل غرفة الصف.					
02	متنوع ومتكامل بما يحقق حاجات المتكون المعرفية.					
03	ينمي لدى المتكون الشعور بالمسؤولية تجاه عمله المهني.					
04	يمكن المتكون من أساليب مواكبة المستجدات التربوية التعليمية الحديثة.					
05	مشوق وممتع يزيد من دافعية المتكون.					
06	يتصف بدقته العلمية وحداثته.					
07	يعزز ثقة المتكون بقدراته المعرفية والعلمية والسلوكية.					
08	يوازن بين الجانب الاكاديمي والمهني.					
09	يكسب المتكون القدرة على كيفية استخدام الموارد البشرية والمادية لتحقيق الأداء التربوي الأمثل.					
10	يكسب المتكون القدرة على بناء علاقات اجتماعية داخل المدرسة وخارجها تضمن السير الحسن للمؤسسة.					
11	يحفزني على تبادل خبرات التعليم والتدريس مع زملاء المهنة.					
12	يساعد المتكون على التكوين الذاتي.					
13	يزود المتكون بالتعليمات الرسمية المتعلقة بمناهج التعليم ومواقيته في المدرسة الابتدائية.					
14	يعرف المتكون بنماذج من المشكلات التربوية، التعليمية، الميدانية التي قد تواجهه في الميدان وأساليب حلها.					

رقم الفقرة	فقرات الاستبانة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	طرائق التدريس					
15	يستخدم التكوين الأسلوب الحواري لتنفيذ محتوى مادة التكوين.					
16	يستخدم التكوين أسلوب حل المشكلات.					
17	يعتمد التكوين على أساليب تدرب المتكون على مهارات التعلم الذاتي.					
18	يستخدم التكوين أسلوب التعلم التعاوني بين المتكونين.					
19	يستخدم التكوين تقنيات تربوية حديثة(الجهاز العاكس					

	الحاسوب)					
20	يكسب التكوين المتكون أساليب تمكنه من القدرة على الاستنباط والاستنتاج.					
21	تثير الأساليب المستخدمة في التكوين تفكير المتكونين واهتماماتهم.					
22	تنمي الأساليب المتبعة في التكوين حب المطالعة والبحث المستمر.					
23	يتم تنويع أساليب التدريس بما يتلاءم والتقنيات الحديثة في التكوين.					

رقم الفقرة	فقرات الاستبانة أساليب التقويم	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
24	يأخذ التقويم وقتا كافيا في عملية التكوين.					
25	يستخدم التقويم المستمر اثناء العملية التكوينية.					
26	يستخدم أثناء التكوين أدوات تقويم متنوعة(اختبارات، تقارير، بحوث، زيارات...)					
27	بيانات وأسئلة الاختبارات واضحة للمتكون.					
28	يشمل التقويم الجانب النظري والتطبيقي في التكوين.					
29	يمكن التكوين المتكون من التقويم الذاتي.					
30	يتم تدريب المتكون على استخدام التقويم الذاتي.					
31	أدوات التقويم المستخدمة تبرز الفروق الفردية بين المتكونين.					
32	يغطي التقويم جميع عناصر محتوى التكوين.					

رقم الفقرة	فقرات الاستبانة أعتقد ان المكون:	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
33	يظهر إلماما جيدا بالمادة التكوينية والتمكن منها.					
34	يسعى إلى تنويع الأنشطة والطرائق تجسيدا للفروق الفردية بين المتكونين.					
35	يظهر قدرة على التخطيط للتكوين.					

					يظهر موجها ومثيرا لانشطة التكوين لا ملقنا للمعلومات.	36
					يبدي حماسا واضحا يعكس اتجاهه الإيجابي نحو التكوين ونتائجه.	37
					يحرص على توضيح أهداف التكوين وأسلوب العمل قبل مباشرته التكوين.	38
					ينوع أساليب وطرائق التكوين(ندوات تربوية، حصص تطبيقية، ورشات عمل...)	39
					يستخدم وسائل إيضاحية متعددة خلال التكوين	40
					يراعي بيداغوجية تكوين الكبار.	41
					يبدي قدرة واضحة على التحكم في الوقت خلال التكوين.	42
					يدير وقت التكوين بفاعلية تبعد الملل عن المتكون.	43
					يظهر تقبلا واحتراما واضحا لا فكار المتكونين وملاحظاتهم.	44
					يدير اسلوب الحوار بطريقة ديموقراطية ويستمع لا فكار الآخرين.	45
					يثري المتكونين باسئلة هادفة من خلال المتابعة والتوجيه.	46
					يظهر كفاية عالية في توصيل المعلومات والمعارف والمفاهيم إلى المتكونين.	47
					يزود المكونين بتغذية راجعة عن مستوى ادائهم.	48
					يهتم بتحفيز المتكونين وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.	49
					يثير دافعية المتكونين باساليب متعددة.	50
					يشجع التعلم التعاوني بين المتكونين.	51

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	فقرات الاستبانة	رقم الفقرة
					بيئة التكوين:	
					يوجد تناسب بين عدد المتكونين وسعة قاعات التدريس.	52
					زودت قاعات الدراسة بالوسائل التعليمية اللازمة للتكوين.	53
					الفترات التكوينية كافية لتغطية جميع موضوعات التكوين.	54
					تسعى إدارة مركز التكوين للتعرف على مشكلات	55

	المتكونين وتعمل على حلها.					
56	تتوافر الشروط الصحية في قاعات التكوين(تهوية، تبريد، تدفئة، إنارة...)					
57	اثاث قاعات التكوين مناسب(طاولات، مقاعد...)					
58	المطبوعات وكل ما يحتاجه المتكون في التكوين متوفر بالشكل الكاف.					
59	الالتحاق بالدورات التكوينية يزيد من دافعيتي نحو التكوين الذاتي.					
60	توفر إدارة مركز التكوين الإسعافات الطبية الأولية اللازمة للمتكونين.					
61	حققت بيئة التكوين الراحة النفسية والجسدية للمتكونين.					
62	تتوافر في مركز التكوين الخدمات والتسهيلات المختلفة مثل النادي والإنترنت.					
63	الفترات التكوينية مناسبة للمتكون.					

ملحق رقم(04)

شبكة ملاحظة لقياس كفايات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي(نهائي)

مديرية التربية لولاية: ....
التاريخ:.......................................

المقاطعة التربوية: ....
المدرسة:......................................

اسم المعلم ولقبه: ....
الجنس:....................................

المؤهل العلمي: ....**الأقدمية في مهنة التدريس:**.................

الرقم	الكفايات	مستوى الأداء				
	كفايات التخطيط للدرس:	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	ضعيف
01	يضع جدولا زمنيا سنويا شهريا أسبوعي للبرنامج في الخطة					
02	يوزع موضوعات المقرر الدراسي على الزمن الفعلي للدراسة					
03	يراعي العطل الرسمية والمناسبات الوطنية والدينية في الخطة					
04	يصوغ الأهداف الإجرائية بصورة قابلة للقياس					
05	يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف					
06	يختار الطريقة والأسلوب المناسبين لتنفيذ الهدف					
07	يحدد أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقق الهدف					
08	يحدد دور كل من المعلم والمتعلم في الدرس					
	ب – كفايات تنفيذ الدرس:					
09	يمهد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ					
10	يستخدم طرائق تدريس متنوعة(حوارية،حل المشكلات مشروعات...)					
11	يراعي الفروق الفردية(إعادة صياغة الأسئلة عند استعصاء الفهم،تنويع أساليب التدريس...)					
12	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة بطريقة صحيحة وفي الوقت والمكان المناسب لها					
13	يقدم المادة الدراسية مرحليا وبتسلسل منطقي مراعات لفهم التلاميذ					
14	يلائم أنشطة الدرس مع أهدافها					
15	يعزز استجابات التلاميذ معنويا وماديا					
16	يساعد التلاميذ للوصول إلى معلومات الدرس بأنفسهم					
17	يشجع التواصل بين مختلف التلاميذ أثناء الدرس					
18	يشجع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية					
19	يوفر الوقت اللازم لتنفيذ النشاط					
20	يتحرك داخل القسم بالشكل الذي يستقطب أنظار التلاميذ					

	ج- كفايات التقويم:					
21	يستخدم التقويم (التشخيصى،التكوينى،التحصيلى)أثناء الدرس					
22	يناقش التلاميذ حول أخطائهم أثناء التقويم					
23	ينوع الاسئلة المطروحة بين الشفوي والكتابى					
24	يزود التلاميذ بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم					
25	يصوغ الاسئلة بشكل واضح، بصفة مباشرة وبصورة دقيقة					
26	يوظف نتائج التقويم في تحسين عمليتى التعليم والتعلم					
27	يوفر فرص التقويم الذاتي لدى التلاميذ					

ملحق رقم(05)

مقياس دافعية التدريس

أخي الأستاذ أختي الأستاذة تحية طيبة وبعد:

أرجو التكرم بوضع إشارة (√) أمام كل عبارة تبينون رأيكم فيها، ونؤكد لكم أن الغاية من هذه الدراسة هو البحث العلمي المحض، وأن أية معلومات يتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة وتبقى طي الكتمان.

مع ثقتي التامة بموضوعيتكم، آملا الإجابة عن فقرات الاستبيان جميعها راجيا عدم إجراء أي تعديل أو تغيير على فقراتها.

ممتنا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

طريقة الإجابة:

العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
أكتفي بالمنهاج الدراسي في تحضير الدروس		✓	

* رأي المجيب في هذا المثال هو أنه يكتفي بالمنهاج الدراسي أحيانا في تحضير الدروس

الباحث

رقم	البند	تنطبق دائما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق أبدا
01	أكتفي بالمنهاج الدراسي في تحضير الدروس			
02	لا أحس بالملل أثناء تحضير الدروس			
03	إذا واجهتني صعوبات في تحضير بعض الدروس فإنني أحس بالعجز			
04	أحس بالملل أثناء تقديم الدروس			
05	أحضر الدروس بشكل منتظم في دفتر التحضير اليومي			
06	أعيد الشرح كلما استعصى الفهم على التلاميذ			
07	أعمل على استدراك التلاميذ حتى خارج اوقات الدوام الرسمي للمدرسة			
08	اسعى الى استحضار الوسائل التعليمية اللازمة للدروس			

	اذا مالم تتوافر على مستوى المدرسة			
09	احضر دروسي باقتناع لا خوفا من المفتش او المدير			
10	لا اتردد في البحث عن معلومات تخص الدروس اجد صعوبة في فهم مضمونها.			
11	اسعى الى معرفة الطريقة التي يتم بها تقديم بعض المحتويات الدراسية اذا وجدت صعوبة في تقديمها للتلاميذ.			
12	اعمل على الاستفادة من توجيهات المفتش في تحسين مستوى ادائي.			
13	أساعد زملائي اذا استشرت في صعوبات يواجهونها في التدريس .			
14	أجري التقويم المستمر عن قناعة لا خوفا من التعليمات الرسمية.			
15	أقوم بالتصحيح ورصد نتائج التلاميذ دون انتظار للآجال التي تحددها الإدارة.			
16	أعمل على استغلال نتائج تقويم التلاميذ في اتخاذ قرارت لمعالجة نقائصهم.			
17	اعمل على تقويم أدائي ذاتيا **بشكل مستمر**.			
18	أطالع المراجع التي تفيدني في أداء مهمتي التدريسية.			
19	أحضر الندوات التربوية رغبة في الاستفادة منها.			
20	أحمل نفسي المسؤولية إذا لم تتحقق أهداف الدرس.			
21	لا أتغيب عن العمل إلا لظروف قاهرة.			
22	لا أكل في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من الدروس			
23	عندما أذهب إلى العمل فإنني أترك ورائي كل مشكلاتي الشخصية.			
24	أشعر بالاشتياق إلى العمل وأنا بعيد عن المدرسة.			
25	أشعر بالرغبة الجامحة في مغادرة المدرسة بعد انتهاء الدوام.			
26	أشعر بالراحة النفسية في أثناء القيام بعملي.			
27	أؤدي مهمتي التدريسية بتركيز شديد.			

28	لا أقوم بأكثر مما قررت القيام به في المدرسة.			
29	أقر بالاخطاء التي أرتكبها في أدائي التدريسي.			
30	أخصص القدر اللازم من الوقت لتحضير الدروس.			
31	أهتم بتقديم حصص الاستدراك كاهتمامي بتقديم الدروس العادية.			
32	أفضل القيام بالمهمات التي تتميز بالصعوبة في إطار وظيفتي.			
33	أسعى ليكون أدائي متميزا في الاعمال المتعلقة بوظيفتي.			
34	تراودني أفكار في ترك مهنة التدريس.			

ملحق رقم(06)

قائمة الأساتذة المحكمين

المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة التي ينتسب إليها	مجال التحكيم	
			استبانة التكوين	شبكة الملاحظة
د. تيسير محمد الخوالدة	أستاذ أصول التربية المشارك	جامعة آل البيت الأردن	✓	
د. عبد السلام يوسف الجعافرة	أستاذ مساعد	كلية العلوم التربوية(جامعة الزرقاء الخاصة الأردن)	✓	
د. قصر إسماعيل أبو شريفة	رئيس قسم أصول الدين	(جامعة آل البيت الأردن)	✓	
د. خالد يوسف القضاة	أستاذ المناهج والتدريس وتكنلوجيا التعليم	كلية التربية(جامعة آل البيت الأردن)	✓	
أ.ذ علال بن العزيمة	نائب العميد مكلف بالبحث العلمي والشراكة	كلية علوم التربية(جامعة محمد الخامس الرباط)	✓	✓
د. محمد بن حو	أستاذ التعليم العالي رئيس شعبة علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله(ضهر المهراس. فاس المغرب)	✓	✓
د. مصطفى بوعناقي	مدير مخبر العلوم المعرفية	جامعة سيدي محمد بن عبد الله(ضهر المهراس. فاس المغرب)	✓	
أ.د محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	✓	✓
أ. إسماعين عجيلة	مفتش التعليم الابتدائي	مديرية التربية غرداية		✓

ملحق رقم(07)

صدق المقارنة الطرفية لبنود أداة التكوين أثناء الخدمة كل واحد على حدا:

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes				
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
بند1	Hypothèse de variances égales	4.830	14	.000	1.25000	.25877
	Hypothèse de variances inégales	4.830	10.900	.001	1.25000	.25877
بند2	Hypothèse de variances égales	3.055	14	.009	1.00000	.32733
	Hypothèse de variances inégales	3.055	7.000	.018	1.00000	.32733
بند3	Hypothèse de variances égales	6.763	14	.000	1.75000	.25877
	Hypothèse de variances inégales	6.763	14.000	.000	1.75000	.25877
بند4	Hypothèse de variances égales	3.820	14	.002	1.75000	.45806
	Hypothèse de variances inégales	3.820	9.566	.004	1.75000	.45806
بند5	Hypothèse de variances égales	6.763	14	.000	1.75000	.25877
	Hypothèse de variances inégales	6.763	14.000	.000	1.75000	.25877
بند6	Hypothèse de variances égales	6.009	14	.000	1.75000	.29124
	Hypothèse de variances inégales	6.009	10.008	.000	1.75000	.29124
بند7	Hypothèse de variances égales	6.769	14	.000	1.50000	.22160
	Hypothèse de variances inégales	6.769	12.365	.000	1.50000	.22160
بند8	Hypothèse de variances égales	4.025	14	.001	1.12500	.27951
	Hypothèse de variances inégales	4.025	12.741	.001	1.12500	.27951
بند9	Hypothèse de variances égales	9.379	14	.000	2.12500	.22658
	Hypothèse de variances inégales	9.379	12.141	.000	2.12500	.22658

بند10	Hypothèse de variances égales	5.461	14	.000	1.75000	.32043
	Hypothèse de variances inégales	5.461	12.489	.000	1.75000	.32043
بند11	Hypothèse de variances égales	4.025	14	.001	1.12500	.27951
	Hypothèse de variances inégales	4.025	12.741	.001	1.12500	.27951
بند12	Hypothèse de variances égales	9.000	14	.000	1.12500	.12500
	Hypothèse de variances inégales	9.000	7.000	.000	1.12500	.12500
بند13	Hypothèse de variances égales	3.473	14	.004	1.12500	.32390
	Hypothèse de variances inégales	3.473	12.380	.004	1.12500	.32390
بند14	Hypothèse de variances égales	7.729	14	.000	2.00000	.25877
	Hypothèse de variances inégales	7.729	14.000	.000	2.00000	.25877
بند15	Hypothèse de variances égales	4.583	14	.000	1.87500	.40916
	Hypothèse de variances inégales	4.583	9.573	.001	1.87500	.40916
بند16	Hypothèse de variances égales	5.657	14	.000	2.00000	.35355
	Hypothèse de variances inégales	5.657	10.554	.000	2.00000	.35355
بند17	Hypothèse de variances égales	7.000	14	.000	1.75000	.25000
	Hypothèse de variances inégales	7.000	13.720	.000	1.75000	.25000
بند18	Hypothèse de variances égales	7.638	14	.000	1.25000	.16366
	Hypothèse de variances inégales	7.638	7.000	.000	1.25000	.16366
بند19	Hypothèse de variances égales	2.160	14	.049	.50000	.23146
	Hypothèse de variances inégales	2.160	14.000	.049	.50000	.23146
بند20	Hypothèse de variances égales	6.619	14	.000	1.62500	.24550
	Hypothèse de variances inégales	6.619	13.829	.000	1.62500	.24550

بند21	Hypothèse de variances égales	7.071	14	.000	1.25000	.17678
	Hypothèse de variances inégales	7.071	14.000	.000	1.25000	.17678
بند22	Hypothèse de variances égales	4.965	14	.000	1.12500	.22658
	Hypothèse de variances inégales	4.965	7.000	.002	1.12500	.22658
بند23	Hypothèse de variances égales	3.564	14	.003	.87500	.24550
	Hypothèse de variances inégales	3.564	13.829	.003	.87500	.24550
بند24	Hypothèse de variances égales	7.514	14	.000	1.37500	.18298
	Hypothèse de variances inégales	7.514	7.000	.000	1.37500	.18298
بند25	Hypothèse de variances égales	6.677	14	.000	1.37500	.20594
	Hypothèse de variances inégales	6.677	13.093	.000	1.37500	.20594
بند26	Hypothèse de variances égales	6.009	14	.000	1.75000	.29124
	Hypothèse de variances inégales	6.009	10.008	.000	1.75000	.29124
بند27	Hypothèse de variances égales	7.603	14	.000	2.12500	.27951
	Hypothèse de variances inégales	7.603	12.741	.000	2.12500	.27951
بند28	Hypothèse de variances égales	2.546	14	.023	.62500	.24550
	Hypothèse de variances inégales	2.546	13.829	.023	.62500	.24550
بند29	Hypothèse de variances égales	5.376	14	.000	2.00000	.37201
	Hypothèse de variances inégales	5.376	8.753	.000	2.00000	.37201
بند30	Hypothèse de variances égales	3.416	14	.004	.62500	.18298
	Hypothèse de variances inégales	3.416	7.000	.011	.62500	.18298
بند31	Hypothèse de variances égales	4.830	14	.000	1.25000	.25877
	Hypothèse de variances inégales	4.830	10.900	.001	1.25000	.25877

بند32	Hypothèse de variances égales	4.965	14	.000	1.12500	.22658
	Hypothèse de variances inégales	4.965	12.141	.000	1.12500	.22658
بند33	Hypothèse de variances égales	9.000	14	.000	1.12500	.12500
	Hypothèse de variances inégales	9.000	7.000	.000	1.12500	.12500
بند34	Hypothèse de variances égales	3.742	14	.002	1.50000	.40089
	Hypothèse de variances inégales	3.742	9.692	.004	1.50000	.40089
بند35	Hypothèse de variances égales	3.631	14	.003	1.12500	.30981
	Hypothèse de variances inégales	3.631	12.828	.003	1.12500	.30981
بند36	Hypothèse de variances égales	3.121	14	.008	1.00000	.32043
	Hypothèse de variances inégales	3.121	12.489	.008	1.00000	.32043
بند37	Hypothèse de variances égales	3.901	14	.002	1.25000	.32043
	Hypothèse de variances inégales	3.901	9.434	.003	1.25000	.32043
بند38	Hypothèse de variances égales	2.366	14	.033	1.00000	.42258
	Hypothèse de variances inégales	2.366	7.000	.050	1.00000	.42258
بند39	Hypothèse de variances égales	3.211	14	.006	1.12500	.35038
	Hypothèse de variances inégales	3.211	8.999	.011	1.12500	.35038
بند40	Hypothèse de variances égales	6.619	14	.000	1.62500	.24550
	Hypothèse de variances inégales	6.619	13.829	.000	1.62500	.24550
بند41	Hypothèse de variances égales	9.105	14	.000	1.87500	.20594
	Hypothèse de variances inégales	9.105	13.093	.000	1.87500	.20594
بند42	Hypothèse de variances égales	7.071	14	.000	1.25000	.17678
	Hypothèse de variances inégales	7.071	14.000	.000	1.25000	.17678

بند43	Hypothèse de variances égales	6.769	14	.000	1.50000	.22160
	Hypothèse de variances inégales	6.769	12.365	.000	1.50000	.22160
بند44	Hypothèse de variances égales	6.677	14	.000	1.37500	.20594
	Hypothèse de variances inégales	6.677	13.093	.000	1.37500	.20594
بند45	Hypothèse de variances égales	2.160	14	.049	.50000	.23146
	Hypothèse de variances inégales	2.160	14.000	.049	.50000	.23146
بند46	Hypothèse de variances égales	2.546	14	.023	.50000	.29881
	Hypothèse de variances inégales	3.121	12.069	.008	.50000	.29881
بند47	Hypothèse de variances égales	1.871	14	.082	.50000	.26726
	Hypothèse de variances inégales	1.871	7.000	.104	.50000	.26726
بند48	Hypothèse de variances égales	2.750	14	.016	1.12500	.40916
	Hypothèse de variances inégales	2.750	10.294	.020	1.12500	.40916
بند49	Hypothèse de variances égales	5.227	14	.000	1.37500	.26305
	Hypothèse de variances inégales	5.227	7.000	.001	1.37500	.26305
بند50	Hypothèse de variances égales	3.274	14	.006	1.37500	.41993
	Hypothèse de variances inégales	3.274	10.110	.008	1.37500	.41993
بند51	Hypothèse de variances égales	5.245	14	.000	1.62500	.30981
	Hypothèse de variances inégales	5.245	11.713	.000	1.62500	.30981
بند52	Hypothèse de variances égales	6.763	14	.000	1.75000	.25877
	Hypothèse de variances inégales	6.763	14.000	.000	1.75000	.25877
بند54	Hypothèse de variances égales	12.728	14	.000	2.25000	.17678
	Hypothèse de variances inégales	12.728	14.000	.000	2.25000	.17678

بند55	Hypothèse de variances égales	10.693	14	.000	1.75000	.16366
	Hypothèse de variances inégales	10.693	7.000	.000	1.75000	.16366
بند56	Hypothèse de variances égales	9.105	14	.000	1.87500	.20594
	Hypothèse de variances inégales	9.105	13.093	.000	1.87500	.20594
بند57	Hypothèse de variances égales	6.693	14	.000	2.00000	.29881
	Hypothèse de variances inégales	6.693	12.069	.000	2.00000	.29881
بند58	Hypothèse de variances égales	7.897	14	.000	1.75000	.22160
	Hypothèse de variances inégales	7.897	12.365	.000	1.75000	.22160
بند59	Hypothèse de variances égales	6.052	14	.000	1.87500	.30981
	Hypothèse de variances inégales	6.052	11.713	.000	1.87500	.30981
بند60	Hypothèse de variances égales	7.897	14	.000	1.75000	.22160
	Hypothèse de variances inégales	7.897	12.365	.000	1.75000	.22160
بند61	Hypothèse de variances égales	5.000	14	.000	1.25000	.25000
	Hypothèse de variances inégales	5.000	7.000	.002	1.25000	.25000
بند62	Hypothèse de variances égales	6.177	14	.000	1.62500	.26305
	Hypothèse de variances inégales	6.177	7.000	.000	1.62500	.26305
بند63	Hypothèse de variances égales	17.000	14	.000	2.12500	.12500
	Hypothèse de variances inégales	17.000	7.000	.000	2.12500	.12500
درجةكلية	Hypothèse de variances égales	6.719	14	.000	90.37500	13.45089
	Hypothèse de variances inégales	6.719	11.343	.000	90.37500	13.45089

ملحق رقم(08)

صدق المقارنة الطرفية لبنود أداة دافعية التدريس كل واحد على حدا:

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes				
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
بند1	Hypothèse de variances égales	3.000	14	.010	1.12500	.37500
	Hypothèse de variances inégales	3.000	13.996	.010	1.12500	.37500
بند2	Hypothèse de variances égales	4.243	14	.001	.75000	.17678
	Hypothèse de variances inégales	4.243	14.000	.001	.75000	.17678
بند3	Hypothèse de variances égales	3.000	14	.010	.75000	.25000
	Hypothèse de variances inégales	3.000	7.000	.020	.75000	.25000
بند4	Hypothèse de variances égales	2.263	14	.040	.87500	.38672
	Hypothèse de variances inégales	2.263	9.916	.047	.87500	.38672
بند5	Hypothèse de variances égales	2.256	14	.041	.50000	.22160
	Hypothèse de variances inégales	2.256	12.365	.043	.50000	.22160
بند6	Hypothèse de variances égales	3.000	14	.010	.75000	.25000
	Hypothèse de variances inégales	3.000	7.000	.020	.75000	.25000
بند7	Hypothèse de variances égales	3.000	14	.010	1.12500	.37500
	Hypothèse de variances inégales	3.000	13.996	.010	1.12500	.37500
بند8	Hypothèse de variances égales	4.243	14	.001	.75000	.17678
	Hypothèse de variances inégales	4.243	14.000	.001	.75000	.17678
بند9	Hypothèse de variances égales	3.000	14	.010	.75000	.25000

	Hypothèse de variances inégales	3.000	7.000	.020	.75000	.25000
بند10	Hypothèse de variances égales	2.263	14	.040	.87500	.38672
	Hypothèse de variances inégales	2.263	9.916	.047	.87500	.38672
بند11	Hypothèse de variances égales	2.256	14	.041	.50000	.22160
	Hypothèse de variances inégales	2.256	12.365	.043	.50000	.22160
بند12	Hypothèse de variances égales	3.000	14	.010	.75000	.25000
	Hypothèse de variances inégales	3.000	7.000	.020	.75000	.25000
بند13	Hypothèse de variances égales	2.256	14	.041	.50000	.22160
	Hypothèse de variances inégales	2.256	12.365	.043	.50000	.22160
بند14	Hypothèse de variances égales	3.055	14	.009	1.00000	.32733
	Hypothèse de variances inégales	3.055	7.000	.018	1.00000	.32733
بند15	Hypothèse de variances égales	2.256	14	.041	.50000	.22160
	Hypothèse de variances inégales	2.256	12.365	.043	.50000	.22160
بند16	Hypothèse de variances égales	2.376	14	.032	.62500	.26305
	Hypothèse de variances inégales	2.376	7.000	.049	.62500	.26305
بند17	Hypothèse de variances égales	3.416	14	.004	.62500	.18298
	Hypothèse de variances inégales	3.416	7.000	.011	.62500	.18298
بند18	Hypothèse de variances égales	5.000	14	.000	1.25000	.25000
	Hypothèse de variances inégales	5.000	13.720	.000	1.25000	.25000
بند19	Hypothèse de variances égales	3.055	14	.009	1.00000	.32733
	Hypothèse de variances inégales	3.055	7.000	.018	1.00000	.32733
بند20	Hypothèse de	2.376	14	.032	.62500	.26305

	variances égales					
	Hypothèse de variances inégales	2.376	7.000	.049	.62500	.26305
بند21	Hypothèse de variances égales	2.376	14	.032	.62500	.26305
	Hypothèse de variances inégales	2.376	7.000	.049	.62500	.26305
بند22	Hypothèse de variances égales	3.000	14	.010	.75000	.25000
	Hypothèse de variances inégales	3.000	7.000	.020	.75000	.25000
بند23	Hypothèse de variances égales	2.236	14	.042	.62500	.27951
	Hypothèse de variances inégales	2.236	10.294	.049	.62500	.27951
بند24	Hypothèse de variances égales	3.416	14	.004	.62500	.18298
	Hypothèse de variances inégales	3.416	7.000	.011	.62500	.18298
بند25	Hypothèse de variances égales	5.000	14	.000	1.25000	.25000
	Hypothèse de variances inégales	5.000	13.720	.000	1.25000	.25000
بند26	Hypothèse de variances égales	2.376	14	.032	.62500	.26305
	Hypothèse de variances inégales	2.376	7.000	.049	.62500	.26305
بند27	Hypothèse de variances égales	3.000	14	.010	.75000	.25000
	Hypothèse de variances inégales	3.000	7.000	.020	.75000	.25000
بند28	Hypothèse de variances égales	3.000	14	.010	.75000	.25000
	Hypothèse de variances inégales	3.000	7.000	.020	.75000	.25000
بند29	Hypothèse de variances égales	2.341	14	.035	.75000	.32043
	Hypothèse de variances inégales	2.341	9.434	.043	.75000	.32043
بند30	Hypothèse de variances égales	2.236	14	.042	.62500	.27951
	Hypothèse de variances inégales	2.236	10.294	.049	.62500	.27951

بند31	Hypothèse de variances égales	3.416	14	.004	.62500	.18298
	Hypothèse de variances inégales	3.416	7.000	.011	.62500	.18298
بند32	Hypothèse de variances égales	2.393	14	.031	.75000	.31339
	Hypothèse de variances inégales	2.393	13.031	.032	.75000	.31339
بند33	Hypothèse de variances égales	3.211	14	.006	1.12500	.35038
	Hypothèse de variances inégales	3.211	7.000	.015	1.12500	.35038
بند34	Hypothèse de variances égales	2.236	14	.042	.62500	.27951
	Hypothèse de variances inégales	2.236	10.294	.049	.62500	.27951

ملحق رقم(09)

شروط استخدام الانحدار المتعدد لاختبار الفرضية الأولى:

1- ضعف الارتباط بين المتغيرات المستقلة: في حالة الانحدار الخطي المتعدد، المتغيرات المستقلة يجب ألا تكون مرتبطة مع بعضها البعض بشكل كبير(<0.70)، لأن ذلك يولد مشكلة الارتباط الخطي المتعدد(نجيب، والرفاعي، 2006،ص356)

الجدول رقم (26)

يعرض معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة

			طرائق التدريس المتبعة في التكوين (متغير مستقل)	المكونون المشرفون على عملية التكوين (متغير مستقل)	بيئة التكوين(متغير مستقل)	محتوى التكوين(متغير مستقل)	أساليب التقويم المتبعة في التكوين (متغير مستقل)
	طرائق التدريس المتبعة في التكوين(متغير مستقل)	Coefficient de corrélation	1.000	.479**	.235**	.457**	.372**
		Sig. (bilatérale)	.	.000	.002	.000	.000
	المكونون المشرفون على عملية التكوين(متغير مستقل)	Coefficient de corrélation	.479**	1.000	.234**	.515**	.420**
		Sig. (bilatérale)	.000	.	.002	.000	.000
	بيئةالتكوين بيئة التكوين(متغير مستقل)	Coefficient de corrélation	.235**	.234**	1.000	.256**	.232**
		Sig. (bilatérale)	.002	.002	.	.001	.002
	محتوى التكوي(متغير مستقل)	Coefficient de corrélation	.457**	.515**	.256**	1.000	.444**
		Sig. (bilatérale)	.000	.000	.001	.	.000
	أساليب التقويم المتبعة في التكوين(متغير مستقل)	Coefficient de corrélation	.372**	.420**	.232**	.444**	1.000
		Sig. (bilatérale)	.000	.000	.002	.000	.

يبين الجدول أعلاه، العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة فنجدها موجبة ضعيفة كلها(<0.7) كما أنها دالة إحصائية نوردها مرتبة ترتيبا تنازليا كما يلي: العلاقة بين المتغيرين المستقلين المشرفون على التكوين ومحتوى التكوين بقيمة(0.515)وهي دالة عند مستوى (0.01) تليها العلاقة الارتباطية بين المتغيرين المستقلين، المشرفون على التكوين وطرائق التدريس بقيمة(0.479) وهذه العلاقة دلالة عند مستوى (0.01)، تليها العلاقة بين المتغيرين المستقلين طرائق التدريس ومحتوى التكوين بقيمة(0.457) وهذه العلاقة دالة عند

مستوى(0.01) تليها العلاقة بين المتغيرين المستقلين محتوى التكوين وأساليب التقويم المتبعة في التكوين بقيمة (0.444) وهي دالة عند مستوى(0.420) وهي العلاقة بين المتغيرين المشرفون على التكوين وأساليب التقويم المتبعة في التكوين بقيمة(0.420) وهي دالة عند مستوى(0.01) يليها المتغيرين طرائق التدريس وأساليب التقويم بقيمة (0.372) وهي دالة عند مستوى(0.01) يليها العلاقة بين المتغيرين بيئة التكوين ومحتوى التكوين بقيمة(0.256) وهي دالة عند مستوى(0.01)يليها العلاقة بين المتغيرين بيئة التكوين وطرائق التدريس بقيمة(0.235) وهي دالة عند مستوى(0.01) يليها العلاقة بين المتغيرين المستقلين المشرفون عن التكوين وبيئة التكوين بقيمة(0.234) وهي دالة عند مستوى(0.01) وأخيرا العلاقة بين المتغيرين بيئة التكوين وأساليب التقويم بقيمة (0.232) وهي دالة عند مستوى دلالة(0.01).

أظهرت النتائج السابقة وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين المتغيرات المستقلة للتكوين أثناء الخدمة (محتوى التكوين، طرائق التدريس، أساليب التقويم المتبعة في التكوين، المشرفون على التكوين، وبيئة التكوين)، وكما يلاحظ ان جميع معاملات الارتباط أقل من (0.70). وبالتالي نستطيع القول بانه لا توجد مشكلة للازدواج الخطي في نموذج الانحدار المقدر.

2- حجم العينة: والهدف من تحديد حجم العينة المناسب لتحليل الانحدار هو إمكانية تعميم نتائج الانحدار ويقترح (Stevens) خمسة عشرة(15) حالة لكل متغير مستقل وبالتالي عند تطبيق ذلك تصبح العينة كما يلي: عدد المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة هو خمسة(05) وبالتالي 5×15=75، وعينة الدراسة اكبر من ذلك (171 حالة).

أما فيدال وتباخنيخ فيضعان معادلة لتحديد حجم العينة المناسب للدراسة وهي كما يلي ينبغي أن يكون حجم عينة الدراسة>{8 (عدد المتغيرات المستقلة)+50} (الشايب،2017،

ص132).

وفي هذه الدراسة لدينا خمسة(05) متغيرات مستقلة وبعد تعويض المعادلة السابقة يحدد حجم العينة النظري المرجعي المناسب لهذه الدراسة كما يلي: (8×5)+50 = 90 كما هو ملاحظ في النتيجة أن حجم عينة الدراسة الحالية (171) اكبر من (90). وبالتالي شرط حجم العينة تحقق في كلتى الحالتين .

2- اختبار معامل تضخم التباين (VIF) واختبار التباين المسموح به (Tolerance):

جدول رقم (27)

يبين معامل تضخم التباين (VIF) واختبار التباين المسموح به(Tolérance).

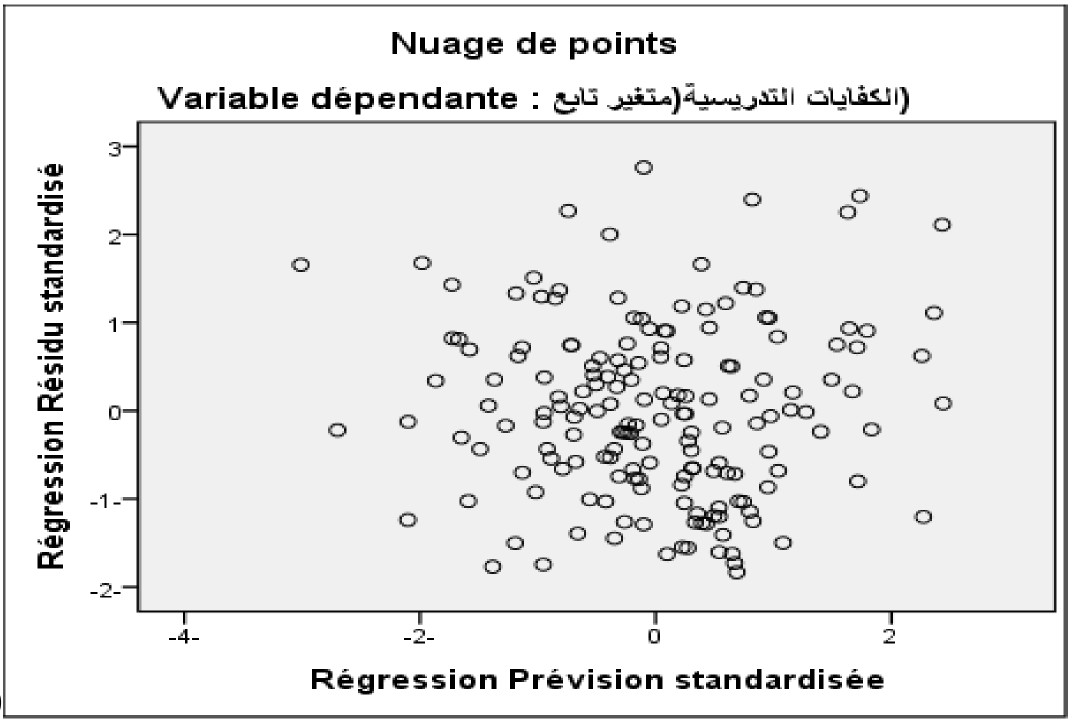
Coefficients		
المتغيرات المستقلة	Statistiques de colinéarité	
	Tolérance	VIF
طرائق التدريس المتبعة في التكوين	0.664	1.506
المكونون المشرفون على التكوين	0.621	1.610
بيئة التكوين	0.929	1.076
محتوى التكوين	0.610	1.639
أساليب التقويم المتبعة في التكوين	0.698	1.432
a. Variable dépendante: الكفايات التدريسية		

يبين الجدول أعلاه أن قيم معامل تضخم التباين(VIF) للمتغيرات المستقلة(طرائق التدريس، المشرفون على التكوين، بيئة التكوين، أساليب التقويم) اقل من القيمة(10) المرجع النظري المعنوي اذ تراوحت قيمها(من1.076الى 1.640)، كما ان قيم التباين المسموح به (Tolérance) للمتغيرات المستقلة كانت اكبر من(0.05) اذ تراوحت قيمها بين(0.610 و0.698)، مما يشير هذا إلى عدم وجود ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة لهذه الدراسة.

3- **استخدام الرسم البياني(Scatter plot)** من اجل إيجاد شكل انتشار القيم المعيارية المتنبأ بها مع القيم المعيارية للخطأ وذلك لاختبار شروط تحليل الانحدار، فاذا ما تحققت جميع الشروط فان شكل هذا الانتشار سيكون عشوائيا على المعلم، كما يبين الشكل أدناه

الشكل رقم(06)

يبين لوحة انتشار القيم المعيارية للقيم المتنبئ بها مع القيم المعيارية للخطأ.



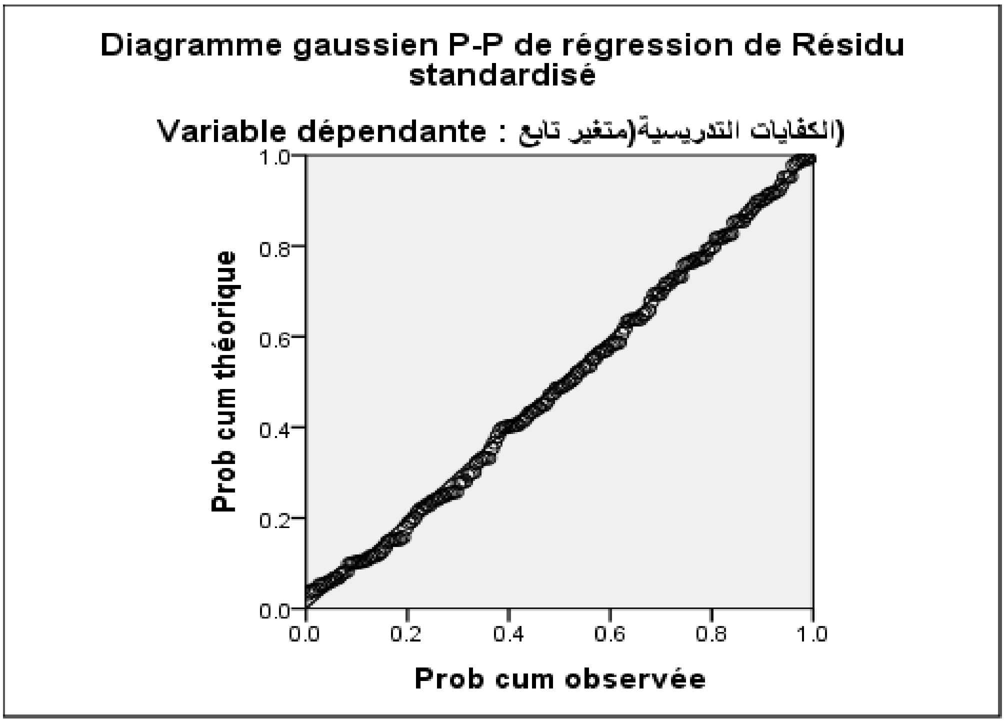
0

يظهر الرسم البياني أعلاه لوحة انتشار القيم المعيارية للقيم المتنبأ بها مع القيم المعيارية للخطأ فالشكل يبين الانتشار العشوائي لها مما يدل على ان متغير الدراسة التابع يتوزع

توزيعا طبيعيا، كما يدل شكل الانتشار العشوائي على تحقيق جميع الشروط للقيام باختبار تحليل الانحدار.

4- اختبار اعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي (الرواسب): (هل البواقي تتبع التوزيع الطبيعي أم لا؟).

ويتم هذا الاختبار من خلال فحص الشكل البياني للعلاقة بين الاحتمال التجميعي لدرجات المتغير التابع والاحتمال التجميعي المتوقع للبواقي (الرواسب) المعيارية. والشكل رقم (07) يوضح ذلك:

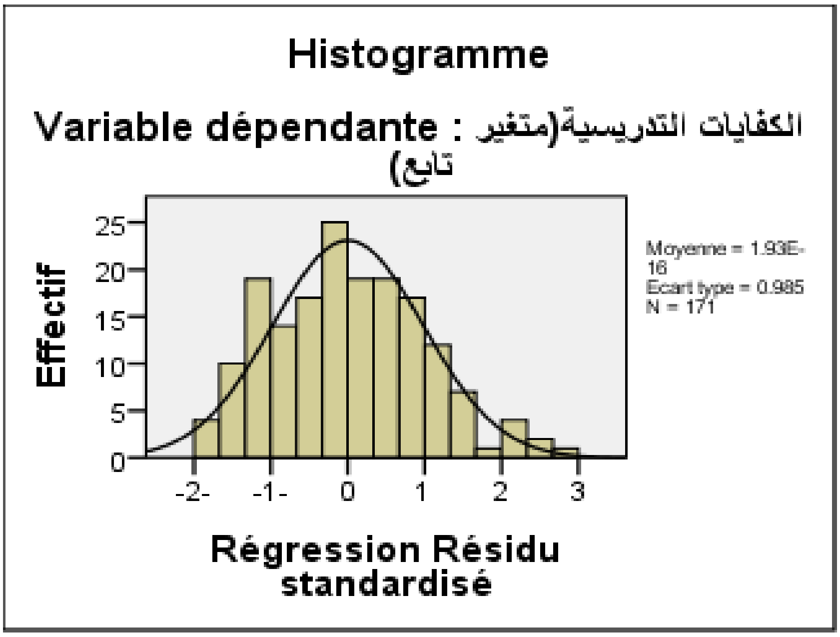


كما يوضح الشكل أعلاه أن البواقي تتوزع بشكل عشوائي على جانبي الخط مما يعني أن البواقي تتوزع توزيعا معتدلا (أي تتبع التوزيع الطبيعي).

5- اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات المتغير التابع(الكفايات التدريسية).

يستخدم هذا التوزيع لاختبار التوزيع الطبيعي لدرجات المتغير التابع وهذا ما يظهره الشكل البياني التالي :

(الشكل رقم(08).



يظهر التوزيع البياني في الشكل رقم (08) بأن درجات المتغير التابع تتبع التوزيع الطبيعي الإعتدالي.

6- تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية استخدام التعدد:

الجدول رقم(28)

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة F	معامل التحديد R^2	معامل الارتباط (R)
1	الانحدار	1169458.690	5	233891.738	1724.351	0.00	0.981	0.991
	الخطأ	22516.310	166	135.640				
	المجموع	1191975.08	171					

يوضح الجدول أعلاه ان قيمة f المحسوبة المقدرة بـ 1724.351 عند درجة حرية(5،166) اكبر من قيمة f المجدولة عند مستوى الدلالة النظري (a≤0.05).كما ان مستوى الدلالة المحسوب (0.00) اقل من مستوى الدلالة النظري(0.05).

يمكن القول بصلاحية استخدام الانحدار المتعدد لاختبار الفرضية الأولى.

لقد تم التحقق من شروط استخدام تحليل الانحدار المتعدد وبالتالي يمكن استخدامه في فحص الفرضية الأولى للدراسة.

ملحق رقم(10)

شروط استخدام الانحدار الخطي المتعدد لاختبار الفرضية الثانية:

1- ضعف الارتباط بين المتغيرات المستقلة: وهذا الشرط سبق التحقق منه في الملحق رقم (09).

2- حجم العينة: وهذا الشرط سبق التحقق منه في الملحق رقم (09).

3- اختبار معامل تضخم التباين (vif) واختبار التباين المسموح به (Tolerance):

بغية التأكد من عدم وجود ارتباط عال (Multicollineariry) بين المتغيرات المستقلة للدراسة اي اختبار ضعف ارتباطها ببعضها البعض وعدم اعتماد قيمة كل متغير منها على قيمة المتغير الآخر كشرط أساسي من شروط القيام بتحليل لانحدار المتعدد.

جدول رقم (29)

يبين معامل تضخم التباين (vif)واختبار التباين المسموح به(Tolerance):

Coefficients		
المتغيرات المستقلة	Statistiques de colinéarité	
	Tolerance	Vif
طرائق التدريس	0.910	01.099
المشرفون على التكوين	0.955	01.047
بيئة التكوين	0.949	01.053
محتوى التكوين	0.930	01.075
اساليب التقويم	0.893	1.120
a.Variable dépendante: الدافعية للتدريس		

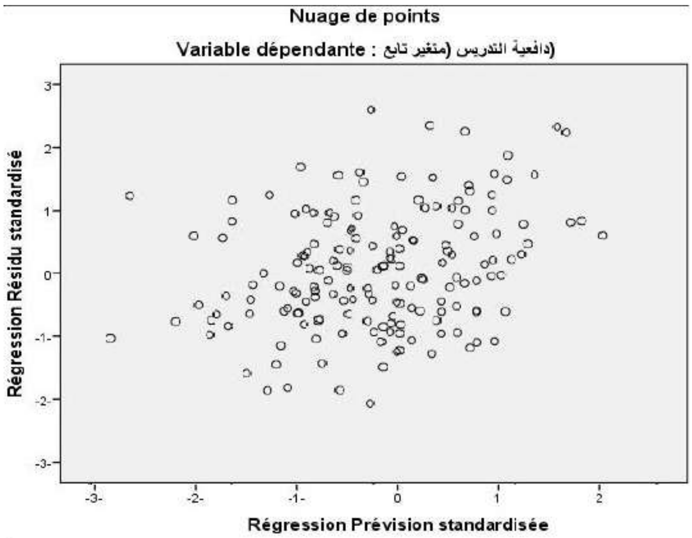
يبين الجدول أعلاه أن قيم معامل تضخم التباين(Vif)للمتغيرات المستقلة (طرائق التدريس، المشرفون على التكوين، بيئة التكوين، محتوى التكوين، اساليب التقويم) كانت اقل من قيمة(10) تراوحت قيمها (من01.053الى1.120)، كما ان قيم التباين المسموح به (Tolerance) للمتغيرات المستقلة كانت اكبر من (0.05) تراوحت قيمها بين

(0.893و0.955) مما يشير الى عدم وجوود ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة لهذه الدراسة.

4-استخدام الرسم البياني (Scatterplot) وذلك من اجل ايجاد شكل انتشار القيم المعيارية المتنبأ بها مع القيم المعيارية للخطأ فاذا ما تحقق هذا الشرط فان شكل هذا الانتشار سيكون عشوائيا بمعنى يكون موزعا بشكل عشوائي على المعلم، كما هو مبين في الشكل ادناه

الشكل رقم(09)

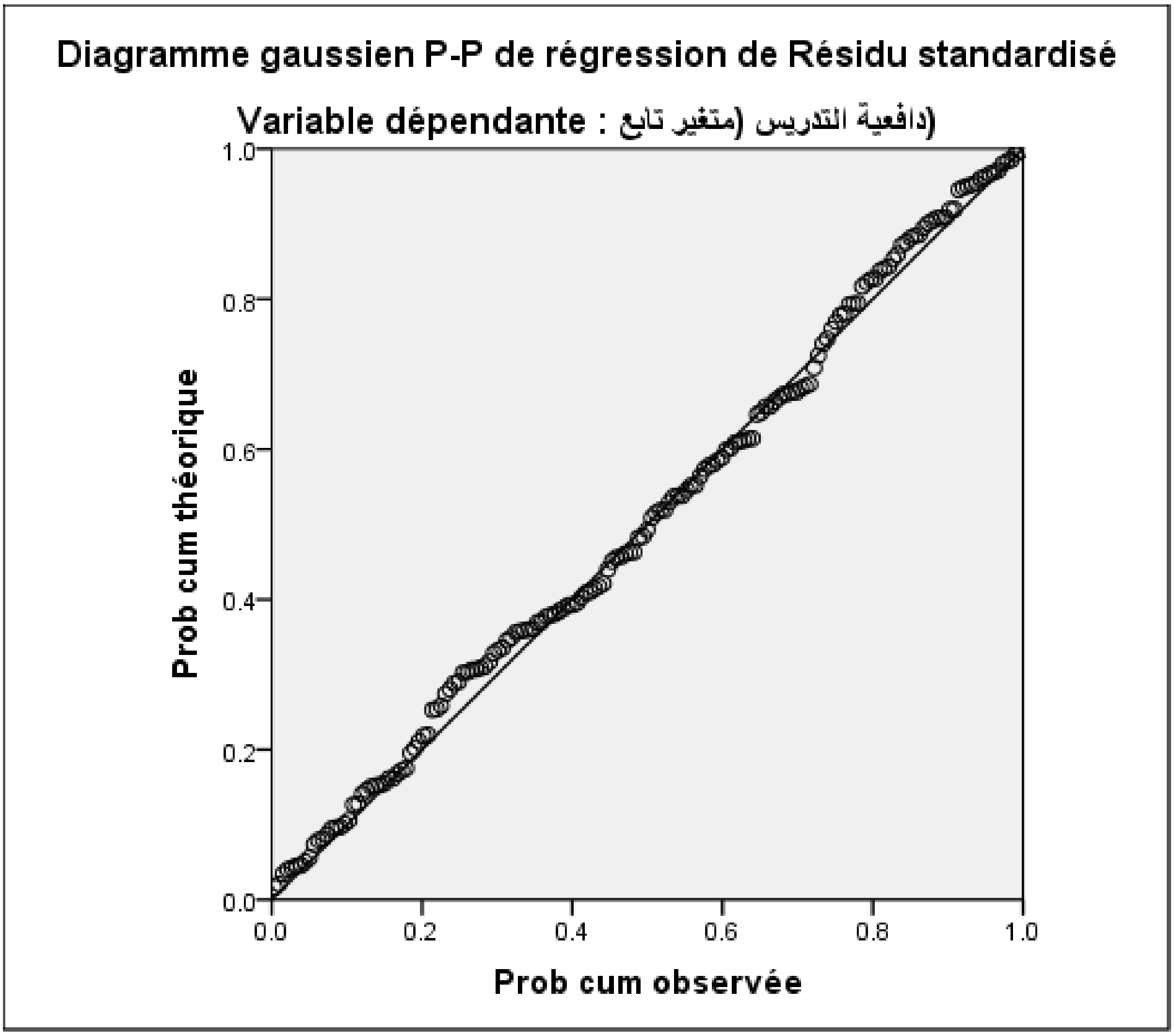
يبين لوحة انتشار القيم المعيارية للقيم المتنبأ بها مع القيم المعيارية للخطأ:



يظهر الرسم البياني أعلاه لوحة انتشار القيم المعيارية للقيم المتنبأ بها مع القيم المعيارية للخطأ فالشكل يبين الانتشار العشوائي لها مما يدل على ان متغير الدراسة التابع (الدافعية للتدريس) يتوزع توزيعا طبيعيا، كما يدل شكل الانتشار العشوائي على تحقيق جميع الشروط للقيام باختبار تحليل الانحدار.

4- اختبار اعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي (الرواسب): (هل البواقي تتبع التوزيع الطبيعي أم لا؟).

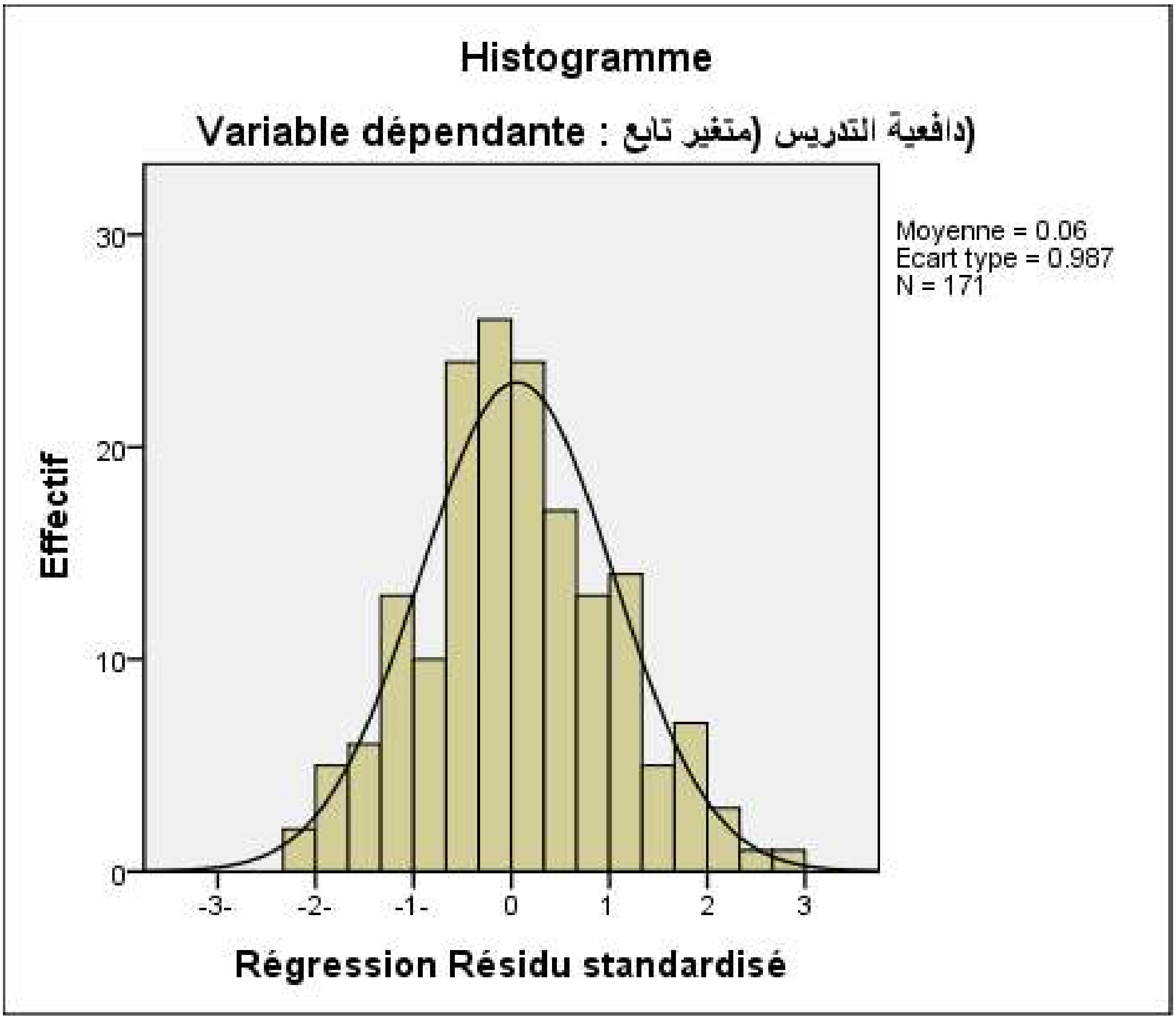
ويتم هذا الاختبار من خلال فحص الشكل البياني للعلاقة بين الاحتمال التجميعي لدرجات المتغير التابع والاحتمال التجميعي المتوقع للبواقي (الرواسب) المعيارية. والشكل رقم (10) يوضح ذلك:



كما يوضح الشكل أعلاه أن البواقي تتوزع بشكل عشوائي على جانبي الخط مما يعني أن البواقي تتوزع توزيعا معتدلا (أي تتبع التوزيع الطبيعي).

5- اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات المتغير التابع.

يستخدم هذا التوزيع لاختبار التوزيع الطبيعي لدرجات المتغير التابع وهذا ما يظهره الشكل البياني التالي : (11)



يظهر التوزيع البياني في الشكل رقم (11) بأن درجات المتغير التابع تتبع التوزيع الطبيعي الاعتدالي.

6 – تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية استخدام التعدد:

الجدول رقم(30)

ANOVA[a,b]						
	Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	Variation de F	Sig. Variation de F
1	Régression	986987.347	5	197397.469	2427.320	.000[c]
	Résidu	13499.653	166	81.323		
	Total	1000487.000[d]	171			

a. Variable dépendante : دافعية التدريس (متغير تابع)

b. Régression linéaire à l'origine

c. Valeurs prédites : طرائق التدريس(مستقل)،المكونون(مستقل)،بيئة التكوين(مستقل)،محتوى التكوين(مستقل)،أساليب التقويم(مستقل)

d. Ce total des carrés n'est pas corrigé pour la constante car celle-ci vaut zéro pour la régression à l'origine.

يوضح الجدول أعلاه ان قيمة f المحسوبة المقدرة بـ 2427.320عند درجة حرية(166،5) اكبر من قيمة f المجدولة عند مستوى الدلالة المرجعي (a≤0.05).كما ان مستوى الدلالة المحسوب (0.00) اقل من مستوى الدلالة النظري(0.05).

يمكن القول بصلاحية استخدام الانحدار المتعدد لاختبار الفرضية الثانية.

لقد تم التحقق من شروط استخدام تحليل الانحدار المتعدد وبالتالي يمكن استخدامه في فحص الفرضية الثانية للدراسة.