جامعة قاصدي مرباح بورقلة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع

# اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية

- دراسة ميدانية بمدينة ورقلة -

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

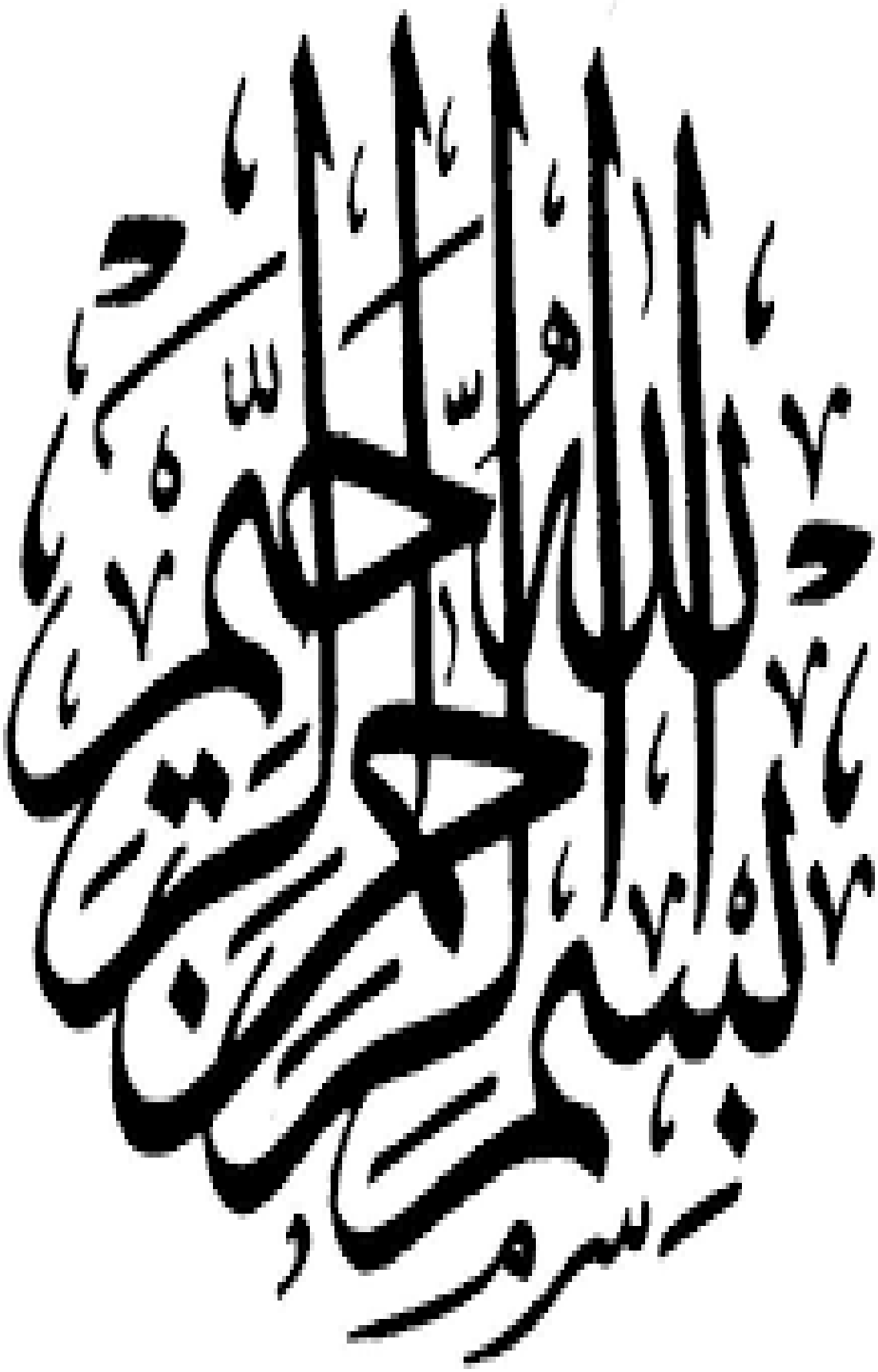
إعداد الطالب:
بوحفص بن كريمة

إشراف الدكتور:
لخضر عواريب

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة:

| | | |
|---|---|---|
| أ.د. نادية بوشلالق | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | رئيسا |
| د. لخضر عواريب | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | مشرفا و مقررا |
| د. نادية بوضياف | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | مناقشا |
| د. ياسين محجر | جامعة قاصدي مرباح ورقلة | مناقشا |

السنة الجامعية:2015/2014



# كلمة شكر

الحمد لله جل وعلا، القائل في محكم كتابه ﴿وهل جزاء الإحسان إلا الإحسان﴾(الرحمن، الآية 60) والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إنه لمن دواعي الاعتراف بالفضل وعملا بقول معلم البشرية سيدنا **محمد** (ص)"أفلا أكون عبداً شكورا" أن أتوجه بالشكر إلى جميع أعضاء **هيئة التدريس** بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الذين أتاحوا لي فرصة مواصلة دراساتي العليا وتتبع غرس هذا الجهد ورعايته والذي ما كان ليظهر بهذا الشكل لولا نصح وتوجيه الأستاذ القدوة الدكتور"**لخضر عواريب**"، الذي كان لي شرف العمل معه، إذ لم يبخل علي لا بوقته ولا بعلمه ولا بجهده طيلة إنجاز هذه الدراسة، منذ أن كانت فكرة حتى قيَّض الله لها أن ترى النور، فكان لي خير ناصح وخير موجه وخير معين فجزاه الله عنا خير الجزاء.

كما يسرني أن أتوجه بالشكر والعرفان إلى السادة الأفاضل أعضاء **لجنة المناقشة** على تكرمهم بالموافقة على مناقشة هذا العمل وإبداء ملاحظاتهم عليها، وكلي يقين بأن سيكون لها أثر كبير في إثرائه. والشكر موصول أيضا إلى **السادة المحكمين** الذين قاموا شاكرين بتحكيم أداتي الدراسة. دون أن أنسى تقديم جزيل الشكر والامتنان **للزملاء الملاحظين** على تهيئتهم للسبل عبر مراحل انجاز هذا العمل ومساعداتهم الجليلة أثناء عملية رصد وتعبئة شبكة الملاحظة.

وبمقتضى الاعتراف بالفضل أتوجه بخالص شكري إلى كل من قدم يد العون والمساعدة وإلى كل مرب مخلص وبخاصة إلى الزملاء **المعلمين والمديرين** لكريم تعاونهم وإظهارهم حسن التجاوب وتقديمهم للتسهيلات خلال فترة التطبيق.

وأختم شكري بالدعاء والترحم على روح **والدي** الطاهرة الذي أفنى عمره في تربيتي وتعليمي وإلى من كان لها الفضل فيما وصلت إليه بعد الله سبحانه وتعالى **والدتي** أطال الله في عمرها دون أن أنسى في هذا المقام **جميع أفراد أسرتي** وصبرهم على انشغالي عنهم بالدراسة والبحث.

﴿وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب﴾

(هود، الآية 88).

# ملخص الدراسة


هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة بمدينة ورقلة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية تبعا لمتغيرات: المقاطعة التربوية، نوع النشاط التدريسي الملاحظ، المؤهل العلمي، سنوات التدريس، طريقة الالتحاق بالتعليم. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات أعد الطالب أداتين، الأولى استبانة اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة تكونت من (36) فقرة تناولت أربعة أبعاد هي: – محتوى العملية التكوينية (10) فقرات – المكوِّن (08) فقرات – بيئة التكوين (08) فقرات – وقت التكوين (10) فقرات.

أما الأداة الثانية فهي شبكة ملاحظة لتقويم أداء وممارسة الكفايات التدريسية للمعلم من حيث: – التخطيط للدرس (10) فقرات – تنفيذ الدرس (21) فقرة – تقويم الدرس (07) فقرات.

وبعد التحقق من صدق وثبات الأداتين تم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية تتناسب والحدود الزمانية والمكانية قوامها (216) معلما ومعلمة موزعة على (14) مقاطعة تربوية بمدينة ورقلة، والمتباينة من حيث: المؤهل العلمي، سنوات التدريس، طريقة الالتحاق بالتعليم.

وقد اعتمد الطالب في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، مستخدما عددا من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الفروض والعينة والمنهج وهي: – التكرارات والنسب المئوية – معامل ارتباط "بيرسون" – اختبار "ت" لدلالة الفروق – اختبار " ك²"– تحليل التباين الثنائي.

وبعد تحليل البيانات باستخدام الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.

– وجود فروق– ذات دلالة إحصائية– بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المقاطعة التربوية.

– لم تبلغ درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية حد الإتقان المقدر بـ 75% من الدرجة الكلية لشبكة الملاحظة.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف الأنشطة التدريسية الملاحظة (علمية، لغوية).

– عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وبين كفاياتهم التدريسية.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha = 0.05$ في كفايات المعلمين التدريسية تعزى إلى طريقة الالتحاق بالتعليم بين المعلمين خريجي المعاهد التكنولوجية والمعلمين خريجي الجامعات أو من وظفوا توظيفا مباشرا.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha = 0.05$ في الكفايات التدريسية تعزى إلى كل من: التفاعل بين الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة والمؤهل العلمي، والتفاعل بين الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة وسنوات التدريس، والتفاعل بين الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة وطريقة الالتحاق بالتعليم.

في حين أكدت النتائج عند مستوى $\alpha = 0.05$:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التدريسية تعزى إلى المؤهل العلمي بين المعلمين حملة البكالوريا والمعلمين حملة شهادة الليسانس لصالح حملة البكالوريا.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التدريسية تعزى إلى سنوات التدريس بين ذوي سنوات التدريس أقل من(6 س) وذوي سنوات التدريس (من 6 س إلى15س) لصالح ذوي سنوات التدريس (من6 س إلى15س). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي سنوات التدريس (أقل من 6 س) وذوي سنوات التدريس (أكثر من 15س) لصالح ذوي سنوات التدريس (أكثر من 15س).

واعتمادا على نتائج الدراسة وانطلاقا من علاقتها بالدراسات السابقة وإطارها النظري خلص الطالب إلى مجموعة من الاقتراحات والتوصيات تصب كلها في ضرورة توفير كل ما من شأنه تعزيز اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وبكل ما ينعكس إيجابا على أداء الكفايات التدريسية.

## Abstract

The present study aimed at investigating the nature of In-service teachers attitudes in Ouargla, and the relationship between their attitudes and their teaching competencies according to some variables such as the educational district, the sort of the observed educational activity, the scientific qualification and degree, years of experience, the way of being hired or recruited.

To achieve the aforementioned objectives, data collection has been done through two major research tools: The first one: The Teacher's Questionnaire administered for (216) teachers around (14) educational districts about their In-service training attitudes, It contains (36) items tackeling four dimensions: (10) items for the content, (08) for the trainer, (08) for the environment, and (10) for the training time.

The Second tool is a Teacher's Observation Grid, to measure the performance of the competencies as for; lesson planning(10 items), execution (21items), and assessment (7 items).

After checking the reliability of the two tools ,the study was applied on a sample of (216) teachers of primary school from Ouargla.

Based on the previous variables , the researcher adapted the descriptive method using a number of statistical methods appropriate to the nature of assumptions ;sample; and methodology ,namely: frequencies, percentages, correlation coefficient Pearson, "T" Test, $X^2$, and two way ANOVA.

After applying the SPSS, test results show:

-Some Teacher's negative attitudes of competencies towards In-service training. There are statistical significant differences of teachers' attitudes toward In-service training depending on the educational district.

-The teacher's performance degree did not achieve the amount of perfection (75% of the total Observation Grid).

- There are no statistically significant differences among teachers concerning their teaching competencies depending on the variety of the observed educational activities (linguistic and scientific).

-No significant correlation between teachers' attitudes towards In-service training and their teaching competencies.

- There is no statistically significant differences at the level $\alpha = 0.05$ in teaching competencies due to the both of the interaction between In-service training attitude and scientific qualification ; on one hand.

On the other hand the interaction between In-service training attitude and the year of teaching; and the interaction between In-service training attitudes and the way of recruitment into teaching.

-It is all the same true that the scientific degree, teaching experience, and the way of recruitment do not interact significantly with the teachers' attitudes towards In-service training ($\alpha = 0.05$).

While findings at $\alpha = 0.05$ level show:

- Statistical significant differences between bachelor teachers and BA (Bachelor of Arts) teachers in favor of those who have the baccalaureate degree.

-There are statistically differences in teachers' teaching competencies due to the years of teaching (the experience) between less than 6 years teachers and others from 6 to 15 years in favor of those from 6 to 15 years; there are also significant differences between those having less than 6 years, and teachers have more than 15 years of teaching in favor of those have more than 15 years.

Finally some recommendations are suggested to serve all what in need to provide all that enhance teachers 'attitudes toward In-service training, which will be positively reflected on teaching performance.

## فهــرس المحتويــات


| فهرس الموضوعات | الصفحة |
|---|---|
| • كلمة شكر..... | أ |
| • ملخص الدراسة..... | ب |
| • فهرس المحتويات ..... | و |
| • قائمة الجداول..... | ط |
| • قائمة الأشكال ..... | ك |
| • قائمة الملاحق ..... | ك |
| • مقدمـة..... | 1 |
| **البــاب الأول: الجانب النظري** | |
| **الفصل الأول: مدخل الدراسة** | |
| 1- مشكلة الدراســة ..... | 6 |
| 2- تساؤلات الدراسة ..... | 14 |
| 3- فرضيات الدراسة ..... | 14 |
| 4- أهميـة الدراســة ..... | 15 |
| 5- أهداف الدراســة ..... | 16 |
| 6- حدود الدراســـة ..... | 17 |
| 7- متغيرات الدراسة ..... | 17 |
| **8**- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة ..... | 18 |
| **الفصل الثاني: الاتجاهات نحو التكوين أثناء الخدمة** | |
| **تمهيد** ..... | 21 |
| **1- الاتجاهـات** ..... | 21 |
| 1-1- تعريف الاتجاهات ..... | 21 |
| 1-2- مكونات الاتجاهات ..... | 22 |
| 1-3- خصائص الاتجاهات ..... | 24 |
| 1-4- تكوين الاتجاهــات ..... | 24 |
| 1-5- تغيير الاتجاهــات ..... | 25 |
| 1-6- نظريات الاتجاهات ..... | 27 |
| 1-7- قياس الاتجاهـــات ..... | 28 |

| | |
|---|---|
| 2- **التكوين أثناء الخدمة** ..... | 31 |
| 2-1- تعريف التكوين..... | 31 |
| 2-2- تعريف التكوين أثناء الخدمة ..... | 32 |
| 2-3- عناصر العملية التكوينية ..... | 35 |
| 2-4- مبررات التكوين أثناء الخدمة ..... | 36 |
| 2-5- أهداف التكوين أثناء الخدمة ..... | 38 |
| 2-6- أساليب التكوين أثناء الخدمة ..... | 39 |
| 2-7- برامج التكوين أثناء الخدمة في بعض الدول ..... | 42 |
| 2-8- أهم المشكلات المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة ..... | 45 |
| 2-9- تقويم برامج التكوين أثناء الخدمة ..... | 46 |
| **خلاصة الفصل** ..... | 49 |
| **الفصل الثالث: الكفايـات التدريسيـة** | |
| **تمهيد** ..... | 52 |
| **1- ماهيـة الكفايات** ..... | 52 |
| 1-1- تعريف الكفايات ..... | 52 |
| 1-2- مصادر اشتقاق كفايات التدريس ..... | 55 |
| 1-3- برامج تكوين المعلمين القائمة على أساس الكفايات ..... | 56 |
| 1-4- الخلفية النظرية للتدريس بالكفايات ..... | 58 |
| 1-5- أدوات قياس الكفايات التدريسية ..... | 60 |
| **2- الكفايات التدريسية الأساسية** ..... | 62 |
| 2-1- كفاية التخطيط للدرس ..... | 62 |
| 2-2- كفاية تنفيذ الدرس ..... | 69 |
| 2-3- كفاية تقويم الدرس ..... | 76 |
| **خلاصة الفصل**..... | 80 |
| **البـــاب الثاني: الجانب الميداني** | |
| **الفصل الرابع: الإجراءات المنـهجية للدراسة الميدانية** | |
| **تمـهيد** ..... | 82 |

| | |
|---|---|
| 1- منهج الدراسة ..... | 82 |
| 2- مجتمع الدراسة ..... | 82 |
| 3- عينة الدراسة ..... | 83 |
| 4- الدراسة الاستطلاعية ..... | 88 |
| 5- أدوات الدراسة ..... | 90 |
| 5-1- الأداة الأولى: مقياس اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة ..... | 90 |
| 5-1-1- إعداد الصورة الأولية للمقياس ..... | 90 |
| 5-1-2- الخصائص السيكومترية للمقياس..... | 91 |
| 5-1-3- إعداد الصورة النهائية للمقياس ..... | 94 |
| 5-2- الأداة الثانية: شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية ..... | 95 |
| 5-2-1- إعداد الصورة الأولية للمقياس ..... | 95 |
| 5-2-2- الخصائص السيكومترية للمقياس..... | 96 |
| 5-2-3- إعداد الصورة النهائية للمقياس ..... | 100 |
| 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ..... | 101 |
| 7- إجراءات تطبيق الدراسة ..... | 102 |
| **خلاصة الفصل**..... | 103 |
| **الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة** | |
| ***تمهيد**..... | 105 |
| 1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى..... | 105 |
| 2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية..... | 112 |
| 3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة..... | 114 |
| 4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة ..... | 118 |
| 5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة..... | 120 |
| 6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة..... | 123 |
| 7- عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة..... | 126 |
| 8- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثامنة..... | 130 |
| * خلاصة الدراسة..... | 135 |
| * الاقتراحات والتوصيات..... | 137 |
| * قائمة المراجع..... | 138 |
| * الملاحق..... | 144 |

## قائمـــة الجداول


| الرقم | عنـــوان الجـدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح مستويات التدرج لمقياس بوجاردس | 29 |
| 02 | يوضح الأوزان التقديرية لبدائل الاستجابة لكل من العبارات الموجبة والسالبة | 30 |
| 03 | يبين طرق الالتحاق بالتعليم الابتدائي بمدينة ورقلة من 2010 إلى 2013 | 37 |
| 04 | يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المتغيرات | 83 |
| 05 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المقاطعات التربوية | 85 |
| 06 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع النشاط التدريسي الملاحظ | 86 |
| 07 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي | 86 |
| 08 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات التدريس | 87 |
| 09 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب طريقة الالتحاق بالتعليم | 88 |
| 10 | يوضح خصائص العينة الاستطلاعية تبعا لمتغيرات الدراسة | 89 |
| 11 | *يوضح التعديلات على استبانة الاتجاهات بناء على مقترحات المحكمين* | 92 |
| 12 | *يوضح صدق المقارنة الطرفية للاستبانة* | 92 |
| 13 | يوضح نتيجة ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية | 93 |
| 14 | يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية للاستبانة | 94 |
| 15 | يوضح توزيع واتجاه فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة | 94 |
| 16 | يوضح توزيع فقرات الصورة الأولية لشبكة الملاحظة حسب الأبعاد | 96 |
| 17 | يوضح التعديلات على شبكة الملاحظة بناء على مقترحات المحكمين | 97 |
| 18 | يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لشبكة الملاحظة | 98 |
| 19 | يوضح نتائج الاختبار وإعادة الاختبار لشبكة الملاحظة | 98 |
| 20 | يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لشبكة الملاحظة. | 99 |
| 21 | يوضح توزيع فقرات الصورة النهائية لشبكة الملاحظة حسب الأبعاد | 101 |
| 22 | يبين نتائج استجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات | 105 |

| | | |
|---|---|---|
| 23 | يبين الاختلاف بين متوسط استجابات المعلمين على مقياس الاتجاه ومتوسط المقياس | 106 |
| 24 | يوضح نتائج اختبار ك$^2$ **لدلالة** الفروق بين اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة حسب المقاطعات التربوية. | 113 |
| 25 | يبين مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية | 114 |
| 26 | يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسط أداء المعلمين لكفايات التدريس ومتوسط الإتقان النظري. | 115 |
| 27 | يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسط أداء المعلمين لكفايات تدريس الأنشطة اللغوية والأنشطة العلمية. | 119 |
| 28 | يبين العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وكفاياتهم التدريسية | 120 |
| 29 | يوضح المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية للمعلمين وفقا لطبيعة الاتجاهات وفئات المؤهل العلمي | 123 |
| 30 | يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير طبيعة الاتجاه والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما على الكفايات التدريسية | 124 |
| 31 | يبين نتائج المقارنات البعدية لأثر المؤهل العلمي في كفايات المعلمين التدريسية | 125 |
| 32 | يوضح المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية للمعلمين وفقا لطبيعة الاتجاهات وفئات سنوات التدريس | 127 |
| 33 | يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير طبيعة الاتجاه وسنوات التدريس والتفاعل بينهما على الكفايات التدريسية | 127 |
| 34 | يبين نتائج المقارنات البعدية لأثر سنوات التدريس في كفايات المعلمين التدريسية | 128 |
| 35 | يوضح المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية للمعلمين وفقا لطبيعة الاتجاهات وفئات طرق الالتحاق بالتعليم | 131 |
| 36 | يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير طبيعة الاتجاه وطرق الالتحاق بالتعليم والتفاعل بينهما على الكفايات التدريسية | 132 |

## قائمـــة الأشكـال


| الرقم | عنـوان الشكـل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح متصل شدة الاتجاه | 30 |
| 02 | يوضح أنواع تكوين المعلم | 31 |
| 03 | يوضح العلاقة المتبادلة بين كفايات التدريس | 62 |
| 04 | يوضح عناصر الخطة الدراسية اليومية | 66 |
| 05 | نموذج مقترح لتخطيط حصة تعليمية– تعلمية وفق أسس ومبادئ المقاربة | 67 |
| 06 | يوضح أنواع الخطط الدراسية | 68 |


## قائمـــة الملاحـــق


| الرقم | عنـوان الملحـق | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | استبانة لاستطلاع رأي المعلمين حول التكوين أثناء الخدمة | 144 |
| 02 | الصورة الأولية لاستبانة اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة | 145 |
| 03 | الصورة الأولية لشبكة ملاحظة الكفايات التدريسية | 151 |
| 04 | قائمة أسماء الأساتذة المحكمين | 156 |
| 05 | استبانة مقياس الاتجاهات في صورته النهائية | 157 |
| 06 | شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية في صورتها النهائية | 159 |
| 07 | الترخيص بالدراسة الميدانية | 162 |
| 08 | مقتطف من خطاب رئيس الجمهورية حول تكوين المعلمين | 163 |
| 09 | نتائج الدراسة الاستطلاعية والأساسية | 164 |

## مقدمـــة

تعتبر مهنة التعليم من أقدم المهن والتي بدأت مبكرا مع بداية النشاط البشري إذ مارسها الأنبياء لنشر رسالاتهم الربانية وتولاها الآباء منذ البداية، غير أن تنوع مجالات المعرفة وازدياد حجمها وتعقد محتواها وظهور الحاجة إلى التخصص الدقيق في كل مجال، بالإضافة إلى انشغال الوالدين نتيجة خروج المرأة إلى مجال العمل، جعل الأسرة تتخلى عن الكثير من الوظائف التي كانت تقوم بها، فاستلزمت الحاجة إلى إيجاد وسيط يتخصص في التربية والتعليم يتولى إعداد الأفراد ويزودهم بما يلزمهم من معرفة ومهارات طبقا لثقافة مجتمعهم واحتياجاته وفلسفته وأهدافه، فظهرت المدرسة كمؤسسة أُلقيت على عاتقها هذه المسؤولية متعاونة في سبيل تحقيق ذلك مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

وانطلاقا من إدراك المجتمعات التي حققت تقدما في شتى المجالات أن تنمية الثروة البشرية تعتبر المدخل الحقيقي والرئيس للتنمية الشاملة، وإيمانا منها بأن كل تنمية اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أساسها نظام تربوي قوي دفعها إلى البحث دوما إلى تطوير نظمها التربوية وتسخير كل الإمكانات المادية والبشرية لإنجاحها.

وفضلا عن ذلك فقد شكلت الألفية الثالثة بدايةً لمنافسة عالمية كبيرة ارتكزت في المقام الأول على الطاقة البشرية باعتبارها المصدر الرئيس لربح رهانات المستقبل. من أجل ذلك أصبح الشغل الشاغل لدى الجميع منصبا على مسألة الاستثمار في هذا الرأسمال البشري من خلال التربية والتكوين لاكتساب الكفايات الضرورية اللازمة، والتي لا تتأتى إلا عن طريق الفرد الذي أقامه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية وتجسيدها ميدانيا والمتمثل في المعلم والذي يعتبر بحق أهم عنصر من مدخلات العملية التعليمية – التعلمية.

لهذا كله كان التركيز منصبا على المربي الذي يعتبر حجر الزاوية في هذا البناء التربوي فهو الذي يعمل كل ما في وسعه من أجل تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم إلى أقصى ما يمكن، يتمتع بالقدرة على ترجمة المناهج إلى واقع ملموس، يتعامل بكفاية مع كائن معقد التركيب ألا وهو الكائن البشري وهو في أصعب مراحله – الطفولة –، ممتلكا للقدرات والكفايات والمعلومات، مرن يتحلى بروح المبادرة وله القدرة على التجديد والابتكار في محيط عمله متفهما

بعمق لمهمته اتجاه مجتمعه، كما تعلق عليه آمال البلاد، مع استجابته لتطورات الحياة من حوله وما يحدث في المجتمع من تغيرات وما يستجد فيه من اتجاهات معاصرة.

ويجدر التذكير في هذا المقام بأن مهنة التدريس تعتبر من المهن الفنية الدقيقة التي تتطلب في من يمارسها – بالإضافة إلى بعض الخصائص المعرفية والانفعالية – الكثير من الكفايات والمهارات حتى يكون تعليمه فعالا وحتى لا تغدو مهنة من لا مهنة له.

ولما كان للمعلم هذه الأهمية في العملية التربوية كان من الضروري أن ينال من العناية القدر الذي يتناسب والدور الكبير الذي يقوم به في إعداد النشء، على أن حسن اختيار هذا الفرد يعد البداية الصحيحة لإعداد معلم ناجح في المستقبل.

وانطلاقا من هذا أصبحت كل المجتمعات مقتنعة بأن أي نظام تربوي مهما كان شديد الإحكام، ومهما كانت الأبنية المدرسية أو التقنيات والمناهج الدراسية أو الأجهزة والوسائل التربوية في غاية الجودة، لا تستطيع أن تحقق الأهداف المنتظرة إذا لم يتوفر المعلم الكفي الذي يكسبها معناها التربوي والمعد إعدادا علميا وثقافيا ومهنيا.

ومن هذا المنظور أولت المجتمعات الحديثة عملية إعداد وتكوين المعلم عناية فائقة تظهر من خلال الصيغ المختلفة والمتعددة لتكوينه، سواء تعلق الأمر بالتكوين ما قبل الخدمة – إن وجد – والذي يتلقى فيه المعلم الأسس الأولية التي تساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم أو التكوين أثناء الخدمة والذي يعتبر بحق أهم عامل وأهم ركن في بناء وتكوين المعلم القادر على المساهمة في تحسين نوعية التعليم وفي إحداث التغيرات والتحولات المرغوبة في المجتمع، وذلك من خلال تنمية وتطوير وتجديد وتنشيط معارف المعلمين وكفاياتهم. كما يساهم هذا النوع من التكوين في التنمية الإيجابية للاتجاهات والمواقف والميول النفسية والقيم ذات الارتباط بعمل المعلم، كالاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس والعمليات التكوينية وتقبل المستجدات والإصلاحات والعمل على تفعيلها بغية زيادة الكفاية الإنتاجية للمدرس الأمر الذي يستدعي الاهتمام به كماً وكيفاً. وللتذكير فإن مصطلح "التكوين" ارتبط في بلادنا بكلتا المرحلتين– قبل وأثناء الخدمة – أما في بلاد المشرق العربي فلقد شاع استخدام مصطلح "تدريب" المعلمين.

ومادام التكوين أثناء الخدمة يعد عاملا من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم، وجب التخطيط والتنظيم الكافيين للقيام به، وذلك بإتاحة الفرصة لجميع المعلمين بتلقي دورات وأيام تكوينية وفق سياسة موضوعية تكون موضع التقييم والتقويم والتحسين باستمرار(**كريم وآخرون، 2002، ص 62**)، وذلك بغية تعزيز ما كان إيجابيا وتفادي ما يظهر فيها من نقص أو قصور أو جمود في أنماط التكوين.

ولا بأس أن نذكر بأن كل ما يوجد حول الفرد يمكن أن يكون موضوعا للاتجاهات. فالمعلم من خلال شعوره واتجاهاته نحو جميع أنواع العمليات التكوينية التي تتم أثناء الخدمة سوف يكون لها تأثير كبير على نوعية الطرق المتبعة، كما تنعكس هذه الاتجاهات على مستوى الكفايات المطبقة داخل القسم في جميع المواد ومع جميع الدروس انطلاقا من كفاية التخطيط أو الإعداد مرورا بكفاية التنفيذ ووصولا إلى كفاية التقويم، والتي يتخذها المعلم كمدخل للوصول إلى تحقيق أهدافه ومسؤولياته تجاه التلاميذ.

ولقد تعددت الدراسات والبحوث التي استهدفت اتجاهات المعلمين وعلاقتها بما يحيط بها من مؤثرات لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية – التعلمية على غرار هاته الدراسة، التي ارتأى الطالب تقديمها في خمسة فصول مقترحا خطة منهجية اشتملت على بابين، باب نظري وآخر تطبيقي.

تضمن **الباب النظري** ثلاثة فصول. حيث احتوى **الفصل الأول** على مدخل الدراسة من خلال عرض الإشكالية المطروحة مع تحديد أبعادها مرفقة ببعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية وفق تسلسلها الزمني، وكذا ما تفرع عنها من تساؤلات التي حاولت الفرضيات المدرجة الإجابة عنها، بالإضافة إلى أهمية الدراسة ثم أهدافها وحدودها ومتغيراتها، وحتى تكون الصورة أوضح ختم الفصل بالتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

بينما تناول **الفصل الثاني** المتغير الأول للدراسة بدءا بموضوع الاتجاهات، حيث تم التطرق فيه إلى تعريف الاتجاهات ومكوناتها ثم خصائصها وكذا عمليتي تكوين الاتجاهات وتغييرها ثم إلى أهم النظريات المفسرة لها وصولا إلى طرق قياسها. ليتناول الطالب بعد ذلك بإسهاب مسألة تكوين المعلمين أثناء الخدمة كونها الهدف الأساسي وذلك من حيث تعريف التكوين بصفة عامة ثم تعريف التكوين أثناء الخدمة تلاه التعريف بعناصر العملية التكوينية فمبررات التكوين

أثناء الخدمة وأهدافه بالإضافة إلى أهم أساليبه المعتمدة مستعرضا بعدها أهم التجارب الدولية الرائدة في هذا المجال، ثم إلى أهم المشكلات المرتبطة بهذا النوع من التكوين، ليتم في الأخير استعراض عنصر تقويم هذه البرامج.

في حين خصص **الفصل الثالث** لموضوع الكفايات التدريسية انطلاقا من التعريف ثم إلى أهم مصادر اشتقاقها، مركزا بعد ذلك على الخلفية النظرية المفسرة للتدريس بالكفايات، وهذا بعد التطرق إلى أهم اتجاه فكري لبرامج تكوين المعلمين القائم على أساس الكفايات، مستعرضا في الأخير أهم أدوات قياس الكفايات التدريسية. أما الجزء الثاني من الفصل فقد تم التعرض فيه بشيء من التفصيل إلى كفايات الأداء التدريسي، التي تم تناولها مرتبة حسب ممارستها اعتمادا على سيرورة مراحل الدرس، بدءا من كفاية التخطيط للدرس ثم كفاية تنفيذه وأخيرا كفاية تقويمه.

أما **الباب الميداني** فقد تشكَّل من الفصلين الرابع والخامس. حيث خصص **الفصل الرابع** للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وذلك من حيث التعرف على المنهج المعتمد في الدراسة ومبررات استخدامه ثم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة وحجم العينة وكيفية اختيارها ثم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وعينتها، ليتم التعرض بعد ذلك إلى الأدوات المستعملة في جمع البيانات من حيث إعدادها وخصائصها السيكومترية بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة وأخيرا إلى إجراءات تطبيق الدراسة.

ليقدم في **الفصل الخامس** والأخير عرضا لنتائج الدراسة بالتحليل والتفسير، واختتم الفصل بخلاصة عامة للدراسة، ليتم بعدها عرض جملة من الاقتراحات والتوصيات وهذا في ضوء النتائج المحصل عليها، ليلي نهاية هذه الفصول جزء خاص بقائمة للمراجع المستعملة والملاحق التابعة للدراسة.

# الباب الأول

# الجانب النظري

# الفصل الأول

## مدخـــل الدراســـة

1- مشكلـة الدراســة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهميــة الدراســـة

5- أهداف الدراســـة

6- حدود الدراســـــة

7- متغيرات الدراســة

8-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

## 1- مشكلة الدراسة:

لقد حظي موضوع الاتجاهات باهتمام العديد من الدراسات خلال السنوات الأخيرة وتباينت نظرة علماء النفس إلى هذا المفهوم وطبيعته، كما أصبح من المكونات الرئيسية في دراسة شخصية المعلم كونها تعمل على توجيه وتنشيط سلوكه في مواقف تستدعي منه الاستجابة بالقبول أو الرفض، بالحب أو الكراهية، ومن ثم فإن تنمية اتجاهات مرغوبة نحو التعليم عموما والعمليات التكوينية خصوصا يسهل عليه الاكتساب السليم لعملية التعلم. وبالمقابل تعوق الاتجاهات غير المرغوبة أو تحول دون تحقيق الأهداف والغايات المطلوبة على أن الكشف عنها وقياسها كما هو الحال في دراستنا هاته يساعد على تعديلها وحتى تغييرها.

ولقد أصبح من المسلم به أن التعليم مهنة تتطلب من القائمين عليها أن يكونوا على درجة عالية من الكفاءة والاستعداد المهنيين، فإذا كان التكوين أثناء الخدمة يُعد من الضروريات اللازمة في جميع الوظائف والمهن، فإنه في مهنة التعليم يصبح أكثر من ضرورة، ومطلبا أساسيا لملاحقة التطور المعرفي من المعلم حتى يواكب المستجدات ويغدو عضوا فعالا في مهنة التعليم له من الكفايات ما يؤهله لهذه العضوية، الأمر الذي يستدعي وجود برامج تكوينية ملائمة لتأهيل المعلمين، تسهم في تزويدهم بالمعلومات والمبادئ الأساسية، إذ أن نوعية المعلمين تعتمد إلى حد كبير على البرامج التي تعدهم بعد التحاقهم بمهنة التعليم، والتي في ضوء أهدافها العامة يتوقع أن يمتلك المعلمون العديد من الكفايات التدريسية الأدائية.

فإذا كانت هذه البرامج جيدة ومرغِّبة فإن مخرجات التربية تكون فعالة، وهو ما يوافق الطرح القائل بأن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد **(دندش وعبد الحفيظ، 2003، ص 254)**، خاصة في هذا الظرف الذي أصبح فيه البحث عن النوعية يفرض نفسه بصورة غير مسبوقة في تاريخ البشرية، كما باتت نوعية تكوين الموظفين من مقومات المردود الحسن لجميع المؤسسات.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات التربوية المختلفة أكدت على أن مستوى تكوين المعلم يتوقف على مستوى ونوعية مؤسسات التكوين والإعداد وإمكاناتها وقدراتها على إكساب المعلمين المتدربين مهارات البحث والتجريب، ومدى الارتباط بين برامج إعداد المعلم وبين

فلسفة وأهداف مناهج التعليم العام، ووضوح وظائف وأدوار المعلم وكذلك نوعية المعلمين المتدربين وأعمارهم وعدد الساعات المخصصة لهم للدراسة يوميا.

**(محمد وحوالة، 2005، ص 9)**

ومن هذا المنطلق يرى **(الخطيب، 2008، ص 109)** أن مؤسسات إعداد وتدريب المعلم تقوم بوظيفة مركزية من خلال تزويد النظام التربوي بأحد مدخلاته الرئيسية ألا وهو المعلم على اعتبار أن مخرجات النظام التربوي ومدى كفايته، وفعاليته يحددها مدى الاقتدار عند الكوادر والإطارات التي تم إعدادها وتدريبها في مؤسسات إعداد وتدريب المعلم.

وفي هذا الإطار يأتي تحذير العديد من المربين البارزين خاصة الأمريكيين منهم من تدني المردود التربوي وعدم الأهلية الوظيفية التي يتميز بها كثير من المعلمين، مع بروز حركات تربوية تهدف إلى اعتبار المعلم المسؤول الرئيسي عن تحصيل التلاميذ وعن فشلهم، الأمر الذي أدى بهم إلى ممارسة ضبط وضغط أكبر على مجريات العملية التربوية وتحسين كفايات المعلمين **(حديد، 2009، ص 82)**، وذلك عن طريق إعادة تأهيل المعلم من جديد في برامج التكوين أثناء الخدمة.

وفي ذات السياق أشار كل من **(الكندري وخرج،2001)** إلى أن التقرير الذي أصدره المجلس الأمريكي للتعليم سنة 1999 الخاص بتدريب المعلم، يؤكد أن التحول الكبير في مهنة التعليم خلال الحقبة القادمة من الألفية الثالثة تتطلب من المسؤولين في المؤسسات التعليمية ضرورة تطوير وتحسين برامج تدريب وإعداد المعلم، بوصفها جزءا لا يتجزأ من المهمة الرئيسة لهذه المؤسسات **(سيار، 2004، ص 14)**. كما أكدت وزارة التربية والتعليم الأمريكية أن من أهم أسباب ضعف تحصيل الطلاب هو تأطيرهم من قبل معلمين غير مؤهلين **(Zhang, p 5 )** مما أدى بـ **(قولدهابر، Goldhaber, 2004)** إلى القول بأن الدولة مسؤولة على ضمان تمدرس التلاميذ من قِبل معلمين لهم كفايات عالية في التدريس.

أما في بلادنا فقد جاء في وثيقة لوزارة التربية بعنوان "مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003" إن سلك المعلمين الذي يضم أكثر من 335700 معلما وأستاذا يتميز بضعف مستوى التأهيل وخصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أن نسبة 80 % من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى عمليات الرسكلة وتحسين المستوى".

**(نويوة، 2009، ص 88)**

كما تأتي قناعة الطالب من خلال خبرته الشخصية ومن خلال إطلاعه على الواقع التعليمي مطابقة لوجهة نظر "**لافي laffey** " الذي أكد على أنه في السنوات الأخيرة وجه نقد شديد إلى نظم التعليم السائدة، وكان جزء كبير من هذا النقد موجها إلى برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة، ذلك أن التغيرات في المجتمع والتكنولوجيا قد قادت إلى تغيرات شديدة في توقعات وحاجات الناس من التعليم بوجه عام ومن المعلمين بوجه خاص فاتهمت كثير من مؤسسات برامج تدريب المعلمين بأنها تعد معلمين لمدرسة لم تعد قائمة **(شوق، 2001، ص 277)**. ولعل من أبرز المحاولات الجادة التي عرفتها هاته البلدان في تحسين نوعية التكوين كانت تلك التي تتعلق بإعداد وتكوين المعلم القائم على الكفايات.

ففي الوقت الذي يذهب فيه البعض إلى القول بأن تكوين المعلم يعاني من عدم وضوح في الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية والمستقبلية الموضوعة كأساس لتكوينه وذلك بسبب غياب فلسفة واضحة لهذا التكوين ترشده وتوجه خطواته وتحدد له الأهداف، يذهب البعض الآخر إلى القول بأن الأساليب القائمة حاليا لتكوين المعلم لم تعد قادرة على إكسابه الكفايات المطلوبة لعمله المتغير، كما أنها لم تعد قادرة على تمكينه من استخدام ما أتاحه له التقدم التكنولوجي من إمكانات تعليمية، أضف إلى ذلك أنها لم تعد تساعده على مواجهة المواقف الحقيقية في الفصل، ناهيك عن عدم مساعدته على تنمية نفسه وتعليم ذاته **(أبو كليلة، 2002، ص137)**.

وأحيانا تتردد شكاوى المشرفين التربويين من خلال تقارير الزيارات الصفية من ضعف مستوى كفايات بعض المعلمين رغم استفادتهم من العمليات التكوينية أثناء الخدمة. وأيضا إلى النتائج الدراسية المتدنية للتلاميذ في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي باعتبار أن التحصيل الدراسي للمتعلم مؤشر أساسي لقياس كفاية المعلم ومن ثم قياس فعالية البرامج التكوينية، أضف إلى ذلك طريقة توظيف المعلمين في السنوات الأخيرة لحاملي العديد من الشهادات في اختصاصاتهم أو في غير اختصاصاتهم الأكاديمية الأمر الذي نجم عن هذا التباين في المؤهلات والاختصاصات تباين في الاحتياجات التكوينية وأيضا تباين في مستوى أداء وممارسة الكفايات التدريسية.

واعتبارا لكل هذا ومن هذا المنطلق يرى **(محمد وحوالة، 2005، ص 171)** أن كثيرا من مشروعات إصلاح وتغيير وتطوير المناهج لم يكتب لها النجاح لعجز المعلمين على القيام بما

هو مطلوب منهم، والذي يعزى إلى عدة عوامل يأتي على رأسها عدم كفاية المعلمين وربما تباين التدريب الذي يتلقونه مع الاحتياجات الحقيقية.

ولقد اتضح للطالب – في حدود إطلاعه – على الدراسات المتعلقة بالكفايات التدريسية للمعلم أنها لم تحظ بالاهتمام المناسب لها، والتي يمكن الاعتماد على نتائجها في التخطيط للعمليات التكوينية بالرغم من أنها تحمل مكانة هامة في الأدب التربوي. فمن البديهي أن يتفاوت المعلمون في مستوى كفاياتهم الشخصية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التدريسية وذلك تبعا لمقدار استفادتهم من العمليات التكوينية – متى توفرت شروط نجاحها– والتي هي بدورها تتحدد بطبيعة الاتجاه نحوها وبمقدار هذا التقبل أو الرفض، وهذا لما لمخرجات التعليم من علاقة وطيدة بمدخلاته.

ومما يؤكد هذا الطرح ما أشارت إليه العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الاتجاه نحو موضوع الاتجاه ومستوى التحصيل فيه **(الطاهر، 1991، ص 18)**. وفي نفس السياق أوضح كل من **(akubuiro et joshua, 2004)** أن الأفراد الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو موضوع معين يكون أداؤهم في ذلك الموضوع أفضل من أداء الأفراد الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذلك الموضوع **(حجازي، 2008، ص 76)**.

ويؤكد في هذا الصدد كل من **(حماد والبهبهاني، 2011، ص347)** أن اتجاهات المعلمين تلعب دورا هاما في استفادة المعلم من هذه العمليات التكوينية التي تبدأ بتحديد الاحتياجات وإعداد البرامج وتنفيذها وقناعات المعلمين بالاستفادة منها. وهي كلها حلقات يكمل بعضها بعضا ولا يمكن فصل حلقة عن بقية الحلقات لأن ذلك يؤدي إلى خلل يؤدي بدوره إلى فشل التدريب أو التكوين ومن ثم ضياع الجهود.

وبالرغم من أهمية موضوع الدراسة وفي ضوء مراجعة تراثه الأدبي تبين للطالب أنه ليس هناك – في حدود ما أتيح له من دراسات – من اهتم بدراسة العلاقة بين المتغيرين، في الوقت الذي أجريت فيه العديد من الدراسات التي تناولت بعضا من أوجه العلاقة المحتملة بين الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة والكفايات التدريسية ويذكر الطالب على سبيل المثال لا الحصر بعض هذه الدراسات التي تتقاطع مع الدراسة الحالية مراعيا عند سردها الترتيب الزمني.

فللبحث في أحد جوانب معوقات تكوين المعلم والمتمثل في طبيعة الاتجاه نحوها جاءت دراسة **(محمد أحمد عوض)** التي سعى من خلالها الباحث إلى الكشف عن واقع تدريب معلمي التعليم الثانوي العام أثناء الخدمة بمحافظتي سوهاج والإسكندرية والتي من بين ما خلصت إليه البُعد عن الأساليب العلمية والموضوعية في اختيار المعلمين لحضور هذه البرامج، كما أوضح معظم أفراد العينة وبنسبة 51,81% أنهم لا يدرون شيئا عن أهداف البرنامج، وأوضحوا أيضا وبنسبة 82,27% أن محتوى هذه البرامج غير مناسبة وغير كافية لإشباع احتياجاتهم المهنية. **(إبراهيم، 2007، ص 243)**

وبالمثل فإن دراسة **(جبر، 2002)** التي أوردها **(شقفة، 2010، ص 70)** بعنوان "تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة" خلصت إلى العديد من التوصيات أهمها:

- ضرورة مشاركة المعلمين والمشرفين التربويين عند التخطيط للبرامج التدريبية.
- أن يتولى مسؤولية التدريب مدربين أكفاء لهم دراية بمشكلات المرحلة والمعلم واحتياجاته.

وإلى ذات النتيجة توصلت دراسة **(الشلبي، 1995)** التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة في الأردن المشار إليها في دراسة **(حماد والبهبهاني، 2011، ص 352)** والتي خلصت إلى أن اتجاهات المعلمين لم تصل إلى مستوى الاتجاه الإيجابي المقبول من الناحية التربوية بينما كانت اتجاهاتهم نحو عملية التدريب والبيئة التدريبة وتسهيلاتها سلبية.

ولأهمية التكوين أثناء الخدمة قام كل من **(عدوان وفاشة، 1993)** بدراسة بعنوان "تقويم برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الملتحقين بالبرامج"، وذلك للكشف عن فائدة هذه البرامج ومدى ملاءمتها لحاجات المعلمين، وللتعرف أيضا على النواحي الإيجابية والسلبية في البرنامج وكيفية تحسينها. والتي كان من نتائجها:

- الاهتمام بتطوير برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
- للمتابعة أثر على فاعلية البرامج وتطويرها.
- لم تكن مؤهلات المدربين على الدرجة المطلوبة.

وللكشف عن المشكلات والقصور في إعداد وتنفيذ برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة جاءت دراسة (**علم الدين الخطيب، 1990**) الموسومة بـ "واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بدولة الكويت" في هذا المنحى والتي توصلت إلى عدة نتائج منها:

- ضرورة تحديد أهداف الدورات التدريبية بشكل دقيق.
- زيادة عدد العاملين المختصين في مجال التدريب.
- إيجاد أسس أو معايير مكتوبة يتم على أساسها اختيار المعلمين لهاته الدورات.
- تزويد مراكز التدريب بالأجهزة والتقنيات التربوية (**أبو عطوان، 2008، ص 139**).

وفي نفس الإطار أجرى "**ران وآخرون**" (**Ran & others 1989**) دراسة هدفت إلى تقييم اتجاهات المعلمين ومديري المدارس نحو برنامج التربية المهنية ومدى إعدادهم لمهنة التعليم وأشارت نتائج الدراسة إلى أن شعور المعلمين تجاه برامج التربية المهنية أكثر إيجابية من المديرين، وأن الورش التدريبية أثناء الخدمة لم تقدم لهم إعداداً مناسبا، مع شعورهم بأن مساقات التربية في الكليات لم تعدهم لمسؤوليات مهنة التعليم (**الخطيب، 2008، ص 260**)... وغيرها من الدراسات.

كما اهتم البحث التربوي بالكفايات التدريسية للمعلم والتي تعتبر نواتج (مخرجات) العمليات التكوينية بدءا بدراسة **فارما** (**Varma 2007**) التي هدفت إلى تحسين نوعية التعليم الابتدائي عن طريق مراقبة الكفايات المهنية المطلوبة. والتي أشارت نتائجها إلى ضرورة تدريب المعلمين على استخدام طرائق تدريس قائمة على حاجات المتعلم مع إخضاع المعلمين إلى برامج تدريبية أثناء الخدمة، وتزويدهم بالمهارات والكفايات الضرورية.

ومن بين الدراسات أيضا دراسة (**عفاش، 1989**) بعنوان "الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون في برامج التأهيل أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن"، والتي هدفت إلى معرفة المهارات والكفايات التي يحتاجها المشاركون في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة، وأيضا إلى تقديم التوصيات المناسبة لتحسين وتطوير برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة (**البوهي وبيومي، 2003، ص 276**) وقد احتوى الاستبيان على 46 كفاية موزعة على المجالات الخمسة التالية: مجال تخطيط الدرس، مجال تنفيذ الدرس، مجال التقويم، مجال إدارة الصف ، ومجال التوجيه والإرشاد، وقد أظهرت النتائج أن مجال إدارة الصف احتل المرتبة

الأولى ومجال التقويم المرتبة الثانية ومجال التنفيذ احتل المرتبة الثالثة والتوجيه والإرشاد احتل المرتبة الرابعة ومجال تخطيط الدرس المرتبة الخامسة. وكذلك أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة لمتغير العمر والخبرة التعليمية والجنس.

بينما أكدت نتائج دراسة **(الغامدي، 1982)** التي حاولت التعرف على احتياجات التدريب أثناء الخدمة لمدرسي منطقة جدة في مهارات تدريس معينة من منظور الأساتذة والإداريين والموجهين التربويين والذين أجمعوا على أن المدرسين في حاجة إلى التدريب أثناء الخدمة في مختلف المهارات **(البوهي وبيومي، 2003، ص 287)**.

وانطلاقا من أنه قد يكون للاتجاه نحو البرامج التكوينية آثار على الكفاية والفعالية التدريسية أورد **(بركات، 2005، ص 13)** في دراسته دراسة قام بها "**رودولف**"**(Rudolph 2002)** أبرز فيها "أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات المعلمين وكفاءتهم وفعاليتهم المهنية" تكونت عينة الدراسة من (35) معلما ومعلمة، حيث توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة كان أهمها أنه توجد فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى إلى برامج التدريب أثناء الخدمة لمصلحة المعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية أكثر من غيرهم، كما أشارت إلى التأثير الإيجابي لهذه الدورات التدريبية في فعالية المعلمين التدريسية.

كما اهتم الباحثان **(شعلة وعبد العزيز، 1998)** بالتحقق من فاعلية التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسي والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى مدرسي مادة العلوم في المرحلة الأساسية، ولهذا الغرض تم إجراء البحث على عينة مكونة من (75) معلما ومعلمة ممن يدرسون مادة العلوم بمدارس القاهرة الكبرى، وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر جوهري للتدريب أثناء الخدمة على الأداء التدريسي، وذلك على مجالات: إدارة الوقت والتخطيط للدرس وتنفيذه وتقويم التلاميذ، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعات المعلمين في برامج التدريب على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

**(بركات، 2005، ص 11)**

وبالمثل فإن **(ديراني، 1995)** أجرى دراسة في الأردن هدفت إلى التعرف على درجة "فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين من حملة درجة البكالوريوس في تحسين ممارساتهم التعليمية" أبرز فيها وجود مشكلات واجهت المعلمين أثناء الدراسة منها ما هي شخصية ككثرة الواجبات

والمسؤوليات الأسرية وعدم توفر الوقت الكافي للقيام بالواجبات وصعوبة المواصلات، ومنها ما هي مشكلات عامة كأسلوب التدريس التقليدي (**أبو عطوان، 2008، ص 100**).

وثمة دراسة ميدانية أخرى قام بها (**مومني، 1994**) في المجتمع الأردني بهدف التعرف على مدى فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة في اكتساب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية المهارات اللازمة للتدريس، على عينة مكونة من (150) معلما ومعلمة، و(34) مشرفاً تربوياً توصلت إلى النتائج الآتية: أن درجة فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لدى المعلمين في هذه الموضوعات كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في مجالات: التخطيط، والمواد التدريبية، ومتوسطة في مجالات: طرق وأساليب التدريس واستخدام التقنيات ووسائط التعليم.
**(حماد والبهبهاني، 2011، ص 11)**

وتعليقا على ما سبق نلحظ اهتماما كبيرا وتعددا للدراسات والبحوث العربية منها أو الأجنبية التي اهتمت بدراسة اتجاهات المعلمين وعلاقتها بما يحيط به من مؤثرات لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية – التعلمية مع تركيزها على كفايات التدريس التي لا بد من امتلاكها وممارستها من قبل المعلم لتحسين أدائه التربوي بما ينعكس إيجابا على تحصيل متعلميه.

وفي نفس الإطار تأتي قناعة الطالب من خلال خبرته الشخصية ومن اطلاعه على الواقع التعليمي متممة ومسايرة لما ذكر من حيث ضرورة توافر كفايات التدريس الأساسية لدى المعلم كما تلتقي هذه الدراسة مع الدراسات المذكورة في استخدامها لنفس المنهج "الوصفي" واتفقت معها في استخدام بعض المتغيرات، غير أن ما يميزها عن الدراسات السابقة هو:
– اعتمادها في جمع المعلومات عن الممارسة التدريسية على شبكة الملاحظة في الوقت الذي استعمِلت فيه الاستبانة في أغلب الدراسات.
– عدم الاقتصار على دراسة أسلوب الدورات التكوينية بل شملت جل أشكال وأساليب التكوين أثناء الخدمة التي يخضع لها المعلم.
– اتسعت لتشمل مجتمع دراسة لم يحظ بعدد كاف من الدراسات.
– تفردت بدراسة العلاقة بين المتغيرين– في حدود إطلاع الطالب – مع استخدام المقاطعة التربوية وطريقة الالتحاق بالتعليم كمتغيرات.

وتأسيسا على ما سبق تبرز أهمية إجراء الدراسة الحالية وذلك بالوقوف على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وأيضا على مستوى كفاياتهم التدريسية، وكذا دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين، أملا في الوصول إلى نتائج يعتد بها، و هذا بعد الإجابة عن ما سيدرج تحت هذه الإشكالية من تساؤلات.

**2- تساؤلات الدراسة:**

2-1- ما طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة نحو التكوين أثناء الخدمة ؟

2-2- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المقاطعة التربوية ؟

2-3- ما مستوى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية ؟

2-4- هل تختلف كفايات المعلمين التدريسية باختلاف الأنشطة التدريسية ؟

2-5- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وكفاياتهم التدريسية ؟

2-6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف متغيري طبيعة الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة (ايجابي، سلبي) والمؤهل العلمي (ثالثة ثانوي، بكالوريا، ليسانس) والتفاعل بينهما؟

2-7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف متغيري طبيعة الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة (ايجابي، سلبي) وسنوات التدريس (أقل من 6 س، من 6 س إلى 15س، أكثر من 15س) والتفاعل بينهما؟

2-8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف متغيري طبيعة الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة (ايجابي، سلبي) وطريقة الالتحاق بالتعليم (خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر أو مسابقة أو إدماج) والتفاعل بينهما؟

**3- فرضيات الدراسة:**

في ضوء ما تقدم من إطار نظري وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة وكإجابة مؤقتة على التساؤلات السابقة، تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرضيات التالية:

3-1- نتوقع وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين بمدينة ورقلة نحو التكوين أثناء الخدمة.

3-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المقاطعة التربوية.

3-3- نتوقع أن لا يبلغ متوسط إتقان المعلمين للكفايات التدريسية حد الإتقان المحدد بـ 75% من الدرجة الكلية على شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية.

3-4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف الأنشطة التدريسية (علمية - لغوية).

3-5- توجد علاقة - دالة إحصائيا - بين اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وبين كفاياتهم التدريسية.

3-6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف متغيري طبيعة الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة (ايجابي، سلبي) والمؤهل العلمي (ثالثة ثانوي، بكالوريا، ليسانس) والتفاعل بينهما.

3-7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف متغيري طبيعة الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة (ايجابي، سلبي) وسنوات التدريس (أقل من 6 س، من 6 س إلى 15س، أكثر من 15س) والتفاعل بينهما.

3-8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف متغيري طبيعة الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة (ايجابي، سلبي) وطريقة الالتحاق بالتعليم (خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر أو مسابقة أو إدماج) والتفاعل بينهما.

## 4- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات التي عالجتها حيث تمثل صدى وامتدادا عالميا لموضوع تكوين المعلمين أثناء الخدمة، ذلك أن نجاح العملية التعليمية - التعلمية يتوقف على نوعية التكوين الذي يتلقاه المعلم، والذي يعمل على زيادة كفايته من خلال رفع مستوى أدائه المهني عن طريق إكسابه المهارات والخبرات الفنية والمهنية والشخصية والثقافية وأيضا تحسين اتجاهاته وصقل مهاراته، كما تعمل على تحقيق النمو المستمر للمعلمين، مما قد تسهم في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسؤولون التربويون لتطوير برامج تكوين المعلمين وفقا للتوجهات الحديثة.

كما تبدو أهمية الدراسة كونها من الدراسات المحلية القليلة التي تطرقت إلى موضوع التكوين أثناء الخدمة لما له من أثر على نوعية أداء المعلمين، وهذا بعد احتكاكهم بالميدان وبالمشكلات الواقعية خصوصا إذا ما عرفنا أن الاهتمام بقضية تكوين المعلمين هي في الواقع

قضية التربية نفسها، إذ تعد من أبرز البرامج التي ترفع من كفاية المعلمين والتي لا تتأتى إلا من خلال الاتجاه الإيجابي نحوها.

وتبرز أهمية الموضوع أيضا من خلال تشخيص واقع ودرجة ممارسة الكفايات التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم من قِبل المعلمين. فمن المعلوم أن الرفع من مستوى تحصيل التلاميذ أو ما يسمى بمخرجات العملية التعليمية – التعلمية مرتبط إلى حد كبير بالكفاية التدريسية للمعلم والتي هي في الأصل محصلة لما يتلقاه في فترة التكوين أثناء الخدمة، طالما كان معيار تقويمه في ظل التوجه الجديد لبرامج تكوين وإعداد المعلمين القائمة على الكفايات هو ما يستطيع عمله لا ما يعرفه من المعلومات.

كما تتبع هذه الأهمية من خلال ما قدمته من أدوات قام الطالب بإعدادها في إطار هذه الدراسة وهما: استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وشبكة ملاحظة لقياس الكفايات التدريسية.

## 5- أهداف الدراسة:

تبرز أهداف الدراسة الحالية في:

– الوقوف على طبيعة اتجاهات عينة الدراسة من المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة في ضوء أبعاد حددها الطالب باعتبارها من محددات نجاح أو فشل العمليات التكوينية، مع محاولة الكشف عن المصادر المشكلة للاتجاهات السلبية – إن وجدت – بغية وضع برامج لتعديلها وحتى تغييرها وأيضا أوجه القوة لتدعيمها وتعزيزها.

– اعتبارها دراسة تقويمية للتعرف على مدى ممارسة الكفايات التدريسية المطلوب من المعلم أداؤها بناء على نتائج الدراسة، بغرض تدارك أوجه القصور الملاحظة ومن ثم التعرف على الحاجات الحقيقية من الكفايات التي يجب أن يطالها التكوين ويركز عليها عند التخطيط للعمليات التكوينية.

– معرفة مدى الارتباط بين متغيري الدراسة، ثم الكشف فيما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين هذين المتغيرين في ظل وجود متغيرات وسيطية ودرجة التفاعل بينها.

– الوصول إلى اقتراحات وتصورات ذات فائدة فيما يتعلق بتنظيم بيئة العمليات التكوينية وزمانها وأيضا محتواها بما يتناسب والاحتياجات التكوينية من الكفايات وكذلك أساليب تأطيرها

بما قد يساعد المسؤولين التربويين في تطوير وتحسين هذه البرامج والارتفاع بمستواها وفقا للتوجهات الحديثة.

– إحالة المهتمين بالتراث الأدبي للموضوع إلى مراجع قيمة، بالإضافة إلى إثراء الحقل التربوي بأدوات ووسائل تقويم من خلال ما اقترح في هذه الدراسة من أدوات.

## 6- حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة اتجاهات عينة من المعلمين نحو التكوين المقدم لهم أثناء الخدمة كمتغير مستقل وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية كمتغير تابع، وذلك من خلال استخدام استبانة للاتجاهات وشبكة لملاحظة الكفايات التدريسية.

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

**6-1- الحدود البشرية:** نظرا لارتباط متغيري الدراسة بمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة فقد اقتصرت الدراسة على عينة منهم بلغ تعدادها(216) معلما ومعلمة.

**6-2- الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بـ (14) مقاطعة تربوية لمرحلة التعليم الابتدائي والمتواجدة بمدينة ورقلة.

**6-3- الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الأساسية في الفترة مابين: 02/02/ 2014 إلى 2014/03/30 من السنة الدراسية 2014/2013.

وبناء على ما ذكر فإن صلاحية هذه الدراسة ومحاولة تعميمها ترتبط بالمتغيرات السابق ذكرها وبالحدود المذكورة أعلاه وأيضا بمدى تفهم أفراد عينة الدراسة وجديتهم في الإجابة عن فقرات الاستبانة.

## 7- متغيرات الدراسة:

تعالج الدراسة الحالية المتغيرات التالية:

**7-1- المتغيرات الرئيسية:** والتي سيتطرق لها بإسهاب ضمن الإطار النظري والتعاريف الإجرائية وهي: – الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة.

– الكفايات التدريسية.

**7-2- المتغيرات الوسيطية** وتتمثل في:

- **المقاطعة التربوية:** تشير إلى التقسيم التربوي المعتمد من وزارة التربية الوطنية، والتي يكون على رأس كل منها مشرف تربوي تسند إليه عمليتي التكوين ومتابعة الأداء التدريسي للمعلمين.
- **النشاط التدريسي:** ويتحدد بطبيعة النشاط الملاحَظ من طرف الطالب في فترة الدراسة الميدانية والذي ينقسم إلى فئتين: - أنشطة علمية (رياضيات، تربية علمية تكنولوجية).
- أنشطة لغوية (لغة، تربية إسلامية، مواد اجتماعية).

وقد اعتمد هذا التقسيم تسهيلا لإجراء التحليل الإحصائي ولتقارب محتويات كل نوع من الأنشطة من حيث الكفايات التدريسية المطلوبة.

- **المؤهل العلمي:** ويتحدد بأعلى شهادة أكاديمية حصل عليها المعلم قبل الخدمة أوفي أثنائها وفقاً للمستويات الثلاثة الآتية: - مستوى الثالثة ثانوي فما دون - شهادة البكالوريا - شهادة الليسانس فما أكثر.
- **سنوات التدريس:** تعبر عن المدة الفعلية التي أمضاها المعلم بالمهنة ومارس فيها التدريس ولها ثلاث مستويات: - أقل من 06 سنوات - من06 إلى15سنة - أكثر من 15سنة.
- **طريقة الالتحاق بالتعليم:** والتي تكون إما عن طريق: - التخرج من المعهد التكنولوجي للتربية. - لم يدرس بالمعهد التكنولوجي (خريج جامعة أوتوظيف مباشر).

## 8- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

**8-1- الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة:** هو موقف المعلمين الراهن من البرامج التكوينية المقدمة لهم أثناء الخدمة وذلك من يوم الالتحاق بالمهنة وحتى انتهاء خدماتهم لأي سبب من الأسباب، والتي تظهر من خلال الرغبة والإقبال على هاته العمليات التكوينية أو الإعراض والعزوف عنها، والمؤطرة من قِبل المشرفين التربويين (المفتشون) أو إطارات المعهد التكنولوجي للتربية والتي تظهر في محصلة استجابات المعلمين (إيجابا أو سلبا) على بنود المقياس المستخدم في هذه الدراسة والمتكون من (04) أبعاد هي: محتوى العملية التكوينية، المكوِّن مكان التكوين ووقته، والمعتمدة على سلم "**ليكرت**" الخماسي.

**8-2- الكفايات التدريسية:** وهي المدى الظاهر للقدرات والمهارات التي يمتلكها معلمو المرحلة الابتدائية في مجال التخطيط لعملية التدريس مرورا بعملية التنفيذ ووصولا إلى عملية التقويم، والتي تظهر في أثناء أدائه وممارسته للموقف التدريسي والمكتسبة من خلال العمليات التكوينية، والتي تقاس بالدرجة التي يضعها الملاحِظ للمعلم الملاحَظ في الأداة المعدة لهذا الغرض(شبكة الملاحظة) والمشَكَّلة من (03) أبعاد هي: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس، والمعتمدة هي أيضا على سلم "**ليكرت**" الخماسي والتي تكون إما عالية أو متوسطة أو منخفضة، من خلال مقارنتها بحد الإتقان المحدد بـ 75% من الدرجة الكلية على شبكة الملاحظة المعدة.

## الفصل الثانـــي: الاتجاهات نحو التكوين أثناء الخدمة

### تمهيد

### 1 – الاتجاهـــات

1-1- تعريف الاتجاهـات

1-2- مكونات الاتجاهات

1-3- خصائص الاتجاهات

1-4- تكوين الاتجاهـات

1-5- تغيير الاتجاهـات

1-6- نظريات الاتجاهات

1-7- قياس الاتجاهـات

### 2 – التكوين أثناء الخدمة

2 – 1 – مفهوم التكوين أثناء الخدمة

2 – 2 – تعريف التكوين أثناء الخدمة

2 – 3 – مبررات التكوين أثناء الخدمة

2 – 4 – أهداف التكوين أثناء الخدمة

2 – 5 – أساليب تكوين المعلمين أثناء الخدمة

2 – 6 – برامج التكوين أثناء الخدمة في بعض الدول

2 – 7 – أهم المشكلات المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة

2 – 8 – عناصر العملية التكوينية

2 – 9 – تقويم البرامج التكوينية

### خلاصة الفصل

## تمهيـــد

أولت الدولة الجزائرية منذ السنوات الأولى للاستقلال اهتماما بمهنة التعليم والارتقاء بالمعلم مهنيا من خلال الصيغ المختلفة للتكوين، بدءا بالنوع الأول والمسمى بالتكوين الأولي أو القاعدي الذي يتلقى فيه الطلبة المتربصون الأسس التي تساعدهم على البدء والانطلاق في ممارسة مهنة التعليم، والذي يتم في المدارس العليا للأساتذة بالنسبة للتعليم المتوسط والثانوي وفي المعاهد التكنولوجية للتربية بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية وهو ما تضمنه المرسوم (115.70) المؤرخ في أوت 1970.

ونظرا لعدم كفاية هذه الهياكل نتيجة لتزايد الطلب على التعليم من جهة ومن جهة أخرى تجدد المعارف وتضاعفها بالإضافة إلى تعاقب الإصلاحات ...غدا من الضروري الاستناد إلى النوع أو الصيغة الثانية من التكوين والمصطلح عليها بالتدريب أثناء الخدمة لدى دول المشرق العربي وبالتكوين أثناء الخدمة في بلادنا، والذي سيتم من خلال هذا الفصل التطرق إلى أدبه التربوي وهذا بعد أن يتم التطرق إلى موضوع الاتجاهات.

## 1- الاتجاهات:

عندما يواجه الفرد موضوعا ما فإنه يتخذ موقفا محددا اتجاهه، فقد يقبل عليه ويشعر معه بالراحة والاطمئنان وقد يعزف عنه مع شعوره بالكراهية والضيق، أو قد لا يهتم به على الإطلاق. ويستخدم مصطلح "الاتجاه" للإشارة إلى هذا التصرف الذي يتخذه الفرد في مثل هذه المواقف، والذي من خلال إدراكنا له يمكننا من تكوين صورة أفضل عن كيفية تفاعل هذا الفرد مع الآخرين ومع البيئة المحيطة به، وكذا تفسير سلوكه بشكل أدق في المواقف المختلفة.

فمن خلال إدراكنا للاتجاهات النفسية للفرد يمكن لنا تكوين صورة أفضل عن كيفية تفاعله مع الآخرين ومع البيئة المحيطة به، وكذا تفسير سلوكه بشكل أدق في المواقف المختلفة.

### 1-1- تعريف الاتجاهات:

تناول العديد من الباحثين "الاتجاه" بتعريفات مختلفة نقتصر على عرض بعضها.

- حيث عرف (**Touré 2007, p137**) الاتجاه بأنه استعداد ذهني يفسر الاستجابة نحو المواقف المرتبطة بأحاسيس وآراء وقيم ومعارف ومعتقدات الفرد.

- في حين نجد"**ثرستون**""**Thurston**"عرفه بأنه "استجابة عامة لدى الفرد إزاء موضوع معين، وهذه الاستجابة تتضمن درجة ما من الإيجاب أو السلب ترتبط بموضوع الاتجاه".
**(سليمان، 2005، ص 23)**
- أما"**ألبورت**" "**ALLPORT**" فيقول في هذا الصدد عن مفهوم الاتجاه بأنه "حالة استعداد عقلية ونفسية وعصبية تتكون لدى الفرد تنتظم عن طريق الخبرة والتجربة التي عايشها والتي تعمل على توجيه استجابته أو سلوكه إزاء جميع الأشياء والمواقف المتصلة بهذه الحالة".
- كما عرف **كراتشفيلد Crutchfield** الاتجاه بأنه "تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد".

**(Schwarz and Bohner, 2001, p2)**

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة يمكن إبداء الملاحظات التالية:

- جل التعاريف ركزت في تعريفها للاتجاه على مكوناته.
- أغلب التعاريف أبرزت دور البيئة والخبرات السابقة من خلال عمليتي التعلم والاكتساب.
- تركيزها على الخصائص وهي النقاط التي سيتم التطرق لها بشكل مستفيض.

وعليه ومن خلال ما تم استعراضه من التعريفات السابقة أمكن تحديد معنى الاتجاه بأنه "محصلة إدراك وشعور الفرد نحو موضوع ما بالإيجاب أو السلب نتيجة الخبرة والتفاعل مع البيئة الاجتماعية".

## 1-2- مكونات الاتجاهات:

يغلب على الاتجاه نوع من التداخل والترابط بين مكوناته الأمر الذي يؤدي إلى تكوين وظهور الاتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو العديد من القضايا والموضوعات كما هو الحال في دراستنا هاته، بحيث تكفي ملاحظة سلوك المعلمين أو تقدير استجاباتهم على المقياس المعد لمعرفة طبيعة اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة.

ونميز في هذا المقام ثلاث مكوِّنات رئيسية للاتجاه هي:

**1- 2-1- المكوِّن المعرفي Cognitive component:** أوضح **(ربيع، 2009، ص 136)** هذا المدلول حين ذكر بأنه يمثل القاعدة المعلوماتية الموجودة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه فإذا كان الاتجاه في جوهره تفضيل موضوع على آخر، فإن عملية التفضيل هذه لا بد وأن تستند إلى جوانب معرفية وعقلية كالفهم، والتمييز، والاستدلال.

وبالرجوع إلى الدراسة الحالية، نرى بأن هذا المكوِّن يستند إلى تلك العمليات الإدراكية المعرفية المتكونة من الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف التي يتعرض لها المعلم خلال العمليات التكوينية والتي تعمل على تكوين اتجاهه نحوها.

**1-2-2- المكـوِّن الوجـداني (الانفعـالي) Affective component:** يشـير هـذا المكـون إلـى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه **(خليفة ومحمود، 1997، ص 196)**. وبالتالي فهو يمثل الحالة التي يكون عليها الفرد قبل إصدار السلوك، بحيث تتضمن مشاعر الفرد ومقدار هذا التفضيل أو الرفض.

وبـالعودة إلـى موضـوع الدراسـة أمكـن القـول بـأن هـذا المكـون يتضـمن مشـاعر الـرفض والعزوف أو مشاعر الحب والإقبال التي اكتسبها المعلم من خلال الأبعاد والظروف المرتبطة بعمليات التكوين أثناء الخدمة.

**1-2-3- المكوِّن السلوكي (الأدائي) BehavioraL component:** ويمثل هذا المكون المظهر الخـارجي للاتجـاه حسـب مـا أشـار إليـه **(خليفـة ومحمـود، 1997، ص 12)**. فهـذا المكـون هـو محصلة المكونَيْن السابقَيْن، فهو يؤدي دورا كبيرا في عمليتي دفع وتوجيه سلوك الإنسان في جميع مجالات الحياة.

وفي هاته الدراسة يشير هذا المكون إلى استعداد المعلم لأن يسلك سلوكا إيجابياً أو سلبياً إزاء برامج التكوين أثناء الخدمة.

وتجدر الإشارة إلى التنسيق والتأثير المتبادل بين المكونات الثلاثة للاتجاه، فمعرفة الفرد بموضوع الاتجاه (مكون معرفي)، ومشاعره نحو هذا الموضوع (مكون وجداني)، وكيف يسلك الفرد نحو هذا الموضوع (مكون سلوكي) تشكل كلها مجتمعة الاستجابة النهائية من قبل الفرد تجاه موضوع ما. وعليه فإن معارفنا عن موضوع ما تتأثر بمشاعرنا نحوه وباستعدادنا لإصدار سلوك يناسبه، كما أن التغيير في المعارف يؤدي إلى تغيير مماثل في المشاعر ومن ثم إلى تغيير في السلوك.

وتماشيا مع توجهات الدراسة الحالية فإن مكونات اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة هو محصلة اتجاهاتهم نحو الأبعاد الأربعة للمقياس والمتمثلة في الاتجاه نحو محتوى العملية التكوينية، والاتجاه نحو المكوِّن أو المؤطر لهذه العمليات، والاتجاه نحو بيئة أو مكان التكوين، وأخيرا الاتجاه نحو الزمان أو الوقت المخصص لهذه العمليات.

## 1-3- خصائص الاتجاهات:

عند العودة للأدب التربوي نجد أن الاتجاهات تتميز بعدة خصائص عدَّد "**زيتون**" بعضا منها:

- وجود موضوع ينصب عليه الاتجاه، فقد يكون شخصا أو موقفا أو عملا.
- الاتجاهات تحمل حكما أو تقييما، كما تتسم بدرجات متفاوتة في المقدار والشدة.
- الاتجاهات تتنبؤ بالسلوك (**زيتون، 1999، ص 126**).

في حين نجد (**خليفة ومحمود، 1997، ص 4،5**) قد سلطا الضوء على أن الاتجاهات:

- تتسم بالثبات النسبي، مع تفاوتها من حيث الاستمرارية أو الدوام لفترة من الزمن.
- أنها متعلمة ومكتسبة وفي كثير من الأحيان تعكس طريقة التنشئة وبالتالي يمكن تغييرها.
- إمكانية التنبؤ من خلال المعرفة بالاتجاهات.
- تعكس إدراك الفرد للعالم المحيط به.

وانطلاقا مما ذكر أمكننا القول بأن اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر وإنما هي تكوين فرضي يستدل على وجوده من خلال استجابات المعلم للعبارات المتضمنة في المقياس المعد. كما أنها لا تتكوَّن من فراغ ولكنها تتضمن علاقة بين المعلم والممارسات المطبقة أثناء هذه العمليات.

## 1-4- تكوين الاتجاهات :

ما يستشف من الخصائص السابقة أن الفرد يولد وهو غير مزود بأي اتجاه معين نحو أي موضوع، وإنما تتكون الاتجاهات نتيجة تكرار اتصال الفرد بموضوع الاتجاه وبتفاعله مع المحيط الخارجي الذي يؤثر عليه بطريقة ما، والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال السلوك الملاحظ أو الاستجابة لعبارات المقاييس والتي تكون نتيجة:

- إشباع الحاجات والرغبات المختلفة.
- الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمؤثرات الحضارية والثقافية بما تشمله من نظم دينية وأخلاقية.
- التنشئة الاجتماعية التي تعتبر الاتجاهات النفسية إحدى النتائج البارزة لها.
- التجارب والخبرات الشخصية التي يتعرض لها الأفراد في مواقف اجتماعية مختلفة.

ويضيف كل من (**خليفة ومحمود، 1997، ص 48**) أن تكَون الاتجاهات يكون:

– عندما يقوم الأفراد عن طريق تحليلهم للسلوكات والأفعال الماضية أو السابقة نحو الهدف ويستنتجون اتجاههم من هذه الأفعال.

– عندما يحصل الأفراد على معلومات ويطورون معتقداتهم عن موضوع الاتجاه، كأن يقتنع حديثو العهد بالتعليم بما يردده المعلم القديم عن سلبية العمليات التكوينية.

– عندما يصبح الوجدان مرتبطا ارتباطا مباشرا بالهدف من خلال عدة عمليات كالتعرض المباشر أو التشريط الكلاسيكي، وهذا مثل إعادة محتوى العملية التكوينية عدة مرات.

– كما يمكن تكوين الاتجاهات باستخدام الأساليب والطرائق القائمة على نظريات التعلم والتعليم التي تستخدم في التعزيز والإثابة أساساً لاكتساب السلوك وترسيخه.

وقد حدد "**ألبورت**" أربعة شروط أساسية لتكوين الاتجاه وهي:

أ– تكامل وتجمع خبرات الفرد حول موضوع معين لتكوين اتجاه نحو هذا الموضوع.

**ب**– مرور المرحلة السابقة بعملية تمايز للخبرات المختلفة المتعرض لها.

**ج**– قد تتكون وتكتسب الاتجاهات نتيجة لخبرة واحدة قوية.

**د**– الحصول على اتجاهات جاهزة من خلال تقليد كل من يحوز إعجاب الفرد كالوالدين أو الأصدقاء أو الأفراد الآخرين (**دويدار، 1992، ص 52**).

وعليه يخلص الطالب إلى أن تكوين الاتجاهات نحو عمليات التكوين أثناء الخدمة لا تلقن ولا تتشكل دفعة واحدة بل تتطور مع مرور الزمن من خلال الاتصال والاحتكاك المباشر بموضوع الاتجاه، سواء تعلق الأمر بمحتوى العملية التكوينية أو بممارسات القائم أوالمشرف عليها أو بالوقت والبيئة المخصصين لها، بحيث تثير مشاعر سلبية منفرة أو مشاعر إيجابية سارة تتطور إلى أن تصبح جزءا من شخصية الفرد.

## 1-5- تغيير الاتجاهات:

طالما كانت الاتجاهات تتسم بالثبات النسبي الأمر الذي يعني إمكانية تعديلها بل وحتى تغييرها، لجعل الأفراد يتصرفون بطريقة مرغوبة اجتماعيا من خلال تغيير متجه الدرجة إيجابا أو سلبا عن طريق زيادة المؤثرات للاتجاهات الجديدة المرغوب في تنميتها وخفض المؤثرات المضادة لها، أو بتغيير كَم هذه الدرجة (شدتها) بالزيادة أو بالنقصان. وبقصد الإلمام بهذا الموضوع يمكن ذكر العديد من العوامل التي تتدخل في تغيير الاتجاهات نذكر منها:

– سطحية الاتجاه والتي تظهر من خلال ضعفه وعدم رسوخه وتجذره عند الفرد. فالاتجاهات القائمة على معلومات بسيطة تكون أكثر عرضة للتغيير من اتجاهات قائمة على معلومات معقدة ودقيقة.

– عدم تطور اتجاه الفرد نحو موضوع ما وعدم تبلوره بشكل واضح.

– كوْن الاتجاه يحمل طابعا فرديا، مع وجود حالة جمود فكري وصلابة في الرأي لدى الفرد تجعل الفرد يحس بالتهديد لذاته عند محاولة تغيير اتجاهه.

– الاقتصار على محاولة تغيير الاتجاهات على الأفراد دون الجماعات التي تنتج عنها أصلا فيكون بذلك تغيير النتيجة دون الأسباب المؤدية إلى ذلك.

– وجود اتجاهات متساوية في القوة بحيث يمكن ترجيح إحداها على باقي الاتجاهات في ظل عدم وجود مؤشرات مضادة للدفاع عن الاتجاه.

– وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه مبنية على أساس صحيح ومرتكزة على حجج وبراهين منطقية.

وقد عدد **(طلعت، 1998)** طرقا ومصادر لتغيير الاتجاهات قام بتلخيصها كل من **(شحدة والبهبهاني، ص 357)** في النقاط التالية:

– تزويد الأفراد بمعلومات جديدة عن موضوع الاتجاه تعمل على تغيير اعتقاداتهم نحوها.

– تغيير الإطار المرجعي.

– تغيير الجماعة المرجعية.

– وسائل الإعلام والاتصال الجمعية.

– التعليم المدرسي الرسمي.

– السلطات (القادة والمسؤولون) .

لذلك أصبحت لبحوث تغيير الاتجاه بالغ الأهمية في جميع مناحي الحياة، فعلى سبيل المثال تؤدي زيادة الاتجاهات الإيجابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو عمليات التكوين أثناء الخدمة إلى الإقبال عليها والتفاعل مع محتوياتها والاستفادة منها الشيء الذي ينعكس إيجابا على مردود كل من المعلم والمتعلم.

مما سبق ذكره يمكن القول بأن عملية تغيير الاتجاه ما هي إلا تكوين لاتجاهات جديدة مرغوبة وبشكل مقصود لإحلالها محل الاتجاهات غير المرغوبة من خلال تقديم معلومات

جديدة وسلوكات مقبولة، اعتمادا إن أمكن على نفس الآليات التي ساهمت في اكتساب الاتجاهات الأصلية، على اعتبار أنها تكوين فرضي يتوسط بين المثير الخارجي (موضوع الاتجاه) واستجابة الأفراد له (السلوكات).

## 1-6- نظريات الاتجاهات:

قامت عدة نظريات مفسرة لكيفية الحصول على المعلومات الجديدة المؤدية إلى تكوين أو تغيير الاتجاهات منها:

**1-6-1- نظرية التحليل النفسي:** تلعب الاتجاهات حسب هذه النظرية دورا حيويا في تكوين "الأنا"عبر مراحل النمو المختلفة من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، والتي تتأثر بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتره. فاتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات "الهو" الغريزية، على أن تكوين الاتجاه السلبي يكون نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر.

كما ترى هذه النظرية أنه يمكن تغيير اتجاهات الفرد إذا ما تمت دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها والتي تعمل على خفض هذه التوترات، ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي لتبصيره بأساس توقعاته، وما يصاحبها من وجود اتجاهات القبول أو الرفض **(وحيد، 2001، ص51)**.

ما يلاحظ في وجهة نظر هذه النظرية هي اهتمامها الكلي بالجانب اللاشعوري وإهمالها لدور كل من الجانبين العقلي والشعوري للفرد، كما تركز على دور الوجدان في تحديد نوع الاتجاه (النجاح أو الفشل في خفض التوترات).

**1-6-2- النظرية المعرفية:** يندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسا بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على النمو المعرفي للفرد. فنظرية الاتساق المعرفي لـ **(روزويترخ و ابستون، Rosoitrech and Aptson)** تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو أكثر. وأن هذه الوجدانات عادة ما ترتبط بمجموعة من المعارف أو المعتقدات، كما أن الاتجاه ذو بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث تغير في أحد المكونات

أو العناصر فإن ذلك سوف يؤدي بالضرورة إلى تغير في المكون الوجداني للاتجاه والذي بدوره يؤدي إلى تغير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لابد من وجود اتساق بين المكونين. **(وحيد، ص 50)**

مايستشف من وجهة هذه النظرية هو تركيزها على الاتساق بين الجانبين الوجداني والمعرفي، مع إهمال دور كل من البيئة والتعلم في تكوين الاتجاه.

**1-6-3- النظرية السلوكية:** فسرت هذه النظرية تكون الاتجاهات وتغيرها على المبادئ المستمدة من نظريات التعلم سواء نظريات الارتباط الاشتراطي أو نظريات التعزيز.فهي ترى بأن الاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفقا لقوانين الارتباط وإشباع الحاجات.

وقد استخلص (**روسنو Rosno**) من تجارب اشتراطية أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة يمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي الإيجابي أو التعزيز اللفظي السلبي بالحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي **(وحيد، ص 51)**.

ما يلاحظ حول وجهة هذه النظرية هو تركيزها على دور البيئة والتعلم في تكوين الاتجاهات أو تغييرها بالإضافة إلى اهتمامها بالجانب السلوكي، في الوقت الذي أغفلت فيه دور كل من الجانبين الوجداني والعقلي للفرد.

يتضح من خلال ما ورد أن تفسير تكوين وتغيير الاتجاه حسب كل نظرية ارتكز على بعض المكونات دون أخرى، وهو ما يدعو إلى القول بأن تكوين أو تغيير الاتجاه هو محصلة التفاعل بين كل هاته المكونات.

## 1-7- قياس الاتجاهات:

يعتبر قياس الاتجاهات عملية جد مهمة في الكشف عن طبيعتها، كما تيسر التنبؤ بالسلوك المستقبلي ومن ثَمَّ التحكم فيه، وأيضا يساعد في عمليتي التعديل والتغيير. ولقد ابتكر العلماء في ذلك مقاييس شتى أهمها مقاييس التقدير الذاتي، وهي عبارة عن مجموعة من العبارات تتضمن مواقف سلبية أو إيجابية نحو موضوع الاتجاه. ليتم الاقتصار على ذكر الشائع منها مع التركيز بعد ذلك على طريقة "**ليكرت**" كونها المعتمدة في الدراسة.

**1-7-1- طريقة بوجـاردس (1952)"bogardus"**: وتسمى بمقياس البعد الاجتمـاعي، لكونـه يحتوي على عبارات تقيس قرب الفرد أو بعده، تسامحه أو تعصبه، تقبله أو نفوره من جماعة معينة أو من جنس معين. والجدول التالي يوضح ذلك.

**الجدول رقم (01) يوضح مستويات التدرج لمقياس بوجاردس.**

| أتزوج منهم | أصادقهم | أجاورهم في المسكن | أزاملهم في العمل | أقبلهم كمواطنين في بلدي | أقبلهم كزائرين لوطني | أستبعدهم في وطني |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 |

**1-7-2- طريقـة ثيرسـتون (1929)"Thurstone"**: وتسمى بمقياس الفترات متساوية الظهور وأقتُرح لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات، وإنشاء عدة مقاييس وحداتها معروفة البعد عن بعضها البعض أو متساوية البعد.

**1-7-3- طريقـة جوتمـان (1947)"Gutman"**: تقوم هذه الطريقة على الانطلاق من نقطة معينة من خلالها يمكننا معرفة ما سبقها. بمعنى إن وافق الفرد على عبارة معينة فإن هذا يعني أنه موافق على كل العبارات التي سبقتها (على غرار مقياس قوة الإبصار).

**1-7-4- طريقـة ليكـرت (1932)"Likert"**: وهي الطريقة المعتمدة في هاته الدراسة باختيار ذات الخمسة بدائل وهذا لما تحمله من امتيازات كونها أكثر الصور شيوعا، بالإضافة إلى أنها تعطي للشخص المفحوص بدائل أكثر يختار فيما بينها ما يتوافق مع شدة انفعاله، وهو ما أكد عليه **(زيتون، 2003، ص 578)**. ويضيف في هذا الصدد **(زيتون، 1999، ص 700،701)** أنه في هذه الطريقة يقدم للمفحوص عدة عبارات تتصل بالموضوع الذي نريد أن نبحث اتجاهه كموضوع التكوين أثناء الخدمة، وأمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابة يفترض أنها تمتد على متصل شدة الاتجاه تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة كما هو مبين في الشكل الموالي.

**الشكل رقم (01) يوضح متصل شدة الاتجاه.**

وغالبا ما تشمل المقاييس المبنية على طريقة "**ليكرت**" نوعين من العبارات "موجبة وسالبة" كما هو الحال في هاته الدراسة، والتي تم توزيعها بصورة عشوائية تجنبا للاستجابة النمطية. والجدول أدناه يوضح الأوزان التقديرية لهذين النوعين من العبارات.

**الجدول رقم (02) يوضح الأوزان التقديرية لبدائل الاستجابة لكل من العبارات الموجبة والسالبة.**

| نوع البدائل | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| موجبة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| سالبة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ومجموع النقاط المحصل عليها هي الدرجة الكلية للمفحوص، وعلى ذلك فإن الدرجة المرتفعة تشير إلى الموافقة والدرجة المنخفضة تشير إلى الرفض (**ربيع، 2009، ص 200**).

بناء على ما تقدم يمكن القول أن قياس الاتجاهات هو بمثابة تسجيل للترابط الإحصائي للمواقف اللفظية للفرد اتجاه أي موضوع، فهو يكتسي أهمية كبيرة إذ يمكننا من التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه، وفي ضوئه يتم الكشف عن مناحي القصور والضعف في موضوع الاتجاه مما يستوجب العمل على تلافيها وتحسينها كما هو الحال في هاته الدراسة أو في جميع المجالات وبخاصة في الحقل التربوي.

## 2- التكويـن أثنـاء الخدمـة:

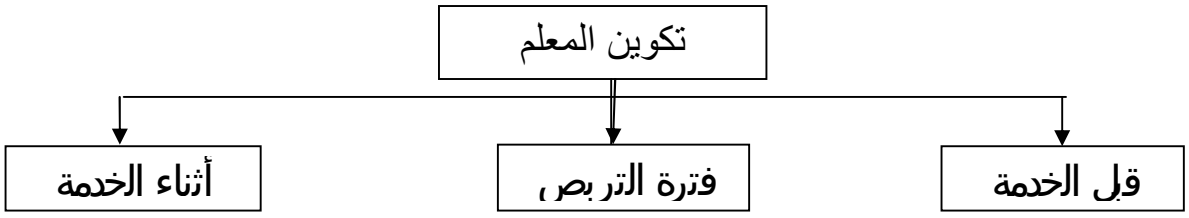
يعـد موضـوع التكـوين مـن الموضـوعات الرئيسـية فـي مجـال تحسـين العمليـة التعليميـة – التعلمية، والحقيقة أن تكوين المعلم كان يتم غالبا دون ما معرفة لطبيعة المتعلم ولا لحاجيات البيئـة التـي سـوف تسـتقبل هـذا المـتعلم، ممـا أدى بـالمعلم إلـى تركيـز جـل اهتمامـه علـى إلقـاء الـدرس وإرغـام المـتعلم علـى الطاعـة والانضـباط، وإذا حـدث أن فشـل المعلـم فـي الوصـول إلـى تحقيق الأهداف التربوية ألقى باللائمة على رداءة المتعلمين المسندين إليه.

لذلك تطلب الأمر المراجعة المستمرة لبرامج التكوين، فالبرامج الحالية لا يمكنها مسايرة الانفجار المعرفي ولا التغير المستمر، مما يجعل خبرات المعلمين وكفاياتهم غير ملائمة بعد مرور فترة من الزمن، ومن هنا تأتي أهمية هذا النوع من التكوين الذي يضمن المتابعة والتجدد المستمر، باعتبار أن التكوين أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للتكوين قبل الخدمة، كما أن نجاح أو فشل العملية التعليمية– التعلمية يتوقف على نوعية التكوين المتلقى، فهي تعتبر من أبرز البرامج التي تهدف إلى الرفع من كفاية المعلمين التدريسية.

وقبل تعريف مصطلح التكوين أثناء الخدمة وجب تعريف مصطلح التكوين أولا.

### 2-1- تعريف التكوين:

يقسم المهتمون بهذا المجال تكوين المعلمين من حيث فترة التنفيذ إلى قسمين: تكوين أولي أساسي والذي يمنح قبل مزاولة الوظيفة أو المهنة، يتلقاه الطلبة المتربصون داخل المعاهد التكنولوجية للتربية التي ظهرت بموجب الأمر الرئاسي: **106/69** المؤرخ في: **1969/12/26** لمدة "**03**" سنوات، وتكوين أثناء الخدمة يبدأ من تاريخ التثبيت في المهنة إلى التقاعد، تفصل بينهما فترة للتربص كما هو موضح في الشكل أدناه.




**الشكل رقم (02) يبين أنواع تكوين المعلم.**

أ- **تعريف التكوين لغة:** التكوين من كوَّن الشيء أي أوجده وأنشأه وأخرجه من العدم إلى الوجود.

وقد جاء في "**اللسان**"، كوَّن: الكون، الحدث، وقد كان كوناً وكينونة. والكائنة: الحادثة.
تقول العرب لمن تشنؤه: لا كان ولا تكون: لا كان لا خُلق، ولا تكون، لا تحرك أي مات.
والكائنة، الأمر الحادث، وكوَّنه فتكون: أحدثه فحدث.
وكوَّن الشيء: أحدثه، والله مكون الأشياء يخرجها من العدم إلى الوجود.
**(ابن منظور، 2003، المجلد 13 ص 447)**

**ب- تعريف التكوين اصطلاحا:** أوردت الأدبيات التربوية الكثير من التعاريف للتكوين نذكر منها:

- تعريف (**هاس Hass** ) للتكوين بأنه "كل ألوان النشاط التي يشارك فيها العاملون بقصد رفع كفاياتهم المهنية"**(عامر، 2012، ص 36)**.
- أما"**هاريسون**" فقد أكد على أنه عملية يراد بها إحداث آثار في مجموعة أفراد تجعلهم أكثر كفاية ومقدرة في أداء أعمالهم الحالية والمقبلة وذلك بتكوين عادات فكرية واكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة **(شققة، 2010، ص 13)**.
- في حين تعرف **(الفتلاوي، 2003، ص 64)** التكوين الذي يتلقاه المعلم بأنه "كل ما يجري من عمليات الإعداد والتدريب قبل الخدمة وفي أثنائها نحو معارف المعلم وقدراته وتحسين مهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور في جوانب المجتمع المختلفة، وهي تبدأ في مؤسسة الخدمة وتستمر في أثنائها".
- كما استعرض **(شققة، المرجع السابق ص 13)** تعريفا آخر لـ **(هندرسون، 1978)** بأن التكوين هو" مجموعة الأنشطة الموجهة أساسا لتحسين الأداء المهني".

من التعاريف السابقة أمكن القول بأن التكوين هو تلك الجهود المبذولة لإكساب المتكونين معارف وخبرات وكفايات بهدف إحداث تغيير وتطوير إيجابي في أدائهم المهني.

## 2-2- تعريف التكوين أثناء الخدمة:

إذا تتبعنا تعريف التكوين أثناء الخدمة فإننا نجد الباحثين والمهتمين يقدمون العديد من التعريفات نذكر منها:

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

في حين قدم كل من (**محمد وحوالة، 2005، ص 172**) مجموعة من التعاريف نذكر أهمها:

1- أنه نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرسها، تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاية وإنتاجية عالية.

2- أنه نشاط مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية.

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

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

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

(**شوق، 2001، ص 212**)

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

وعند تحليل التعاريف السابقة نجد أن هذا النوع من التكوين يشتمل على عدد من العناصر تمثل جوهر هذا المفهوم وهي أنه:

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

والملاحظ أن هذا المفهوم يستند إلى أن المعلم – شأنه في ذلك شأن غيره من أصحاب المهن الأخرى– لا يستطيع أن يقوم بعمل ويؤديه بالصورة المنشودة طوال فترة خدمته، على أساس ذلك الإعداد الذي ناله قبل التحاقه بالمهنة مهما كانت جودته.

**(كريم وآخرون، 2002، ص 434)**

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

فمن خلال ما تقدم يمكن تعريف التكوين أثناء الخدمة بأنه جميع البرامج المعدة والمخطط لها والتي تتتبَّع المسار العلمي والعملي للمعلمين عبر حياتهم الوظيفية بهدف تجديد خبراتهم وتزويدهم بالمستجدات خاصة مع وجود إصلاحات من حين لآخر، لجعلهم أكثر كفاية ومقدرة في أداء أعمالهم ومساعدتهم على تذليل الصعوبات التي تحول دون السير الحسن لسيرورة العمل والتي تكون بواسطة مدير المدرسة أو المشرف التربوي (المفتش) أو إطارات معاهد متخصصة.

**2-3- عناصر العملية التكوينية:**

بالرغم من وجود العديد من العناصر المرتبطة بالعملية التكوينية، إلا أنه يمكن تحديد أهم العناصر المشتركة لمعظم هذه البرامج والمتمثلة في:

**2-3-1- المكـوِّن:** يعتبر المكون حجز الزاوية في عملية التكوين، ويشمل جميع الأفراد المؤطرين لها سواء كانوا مشرفين تربويين الذين توكل لهم مسؤولية توجيه وإرشاد المعلمين على مستوى المقاطعات التربوية أو الأساتذة المكلفين بتكوين المعلمين على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية. والذين يجب أن تتوفر فيهم جملة من الخصائص والمقومات أهمها: المعرفة العلمية والعملية بموضوع وأهداف التكوين بالإضافة إلى تمتعه بالقدرة على القيادة والتواصل وتبليغ الأفكار بناء على معرفته بخصائص المتكوِّنين.

**2-3-2- المتكـوِّن:** ويمثل الفئة المعنية باكتساب أنماط السلوك المتضمنة في الأهداف التكوينية التي تم تحديدها، والمفترض تعيينها وفق أسس ومقاييس علمية وموضوعية.

**2-3-3- المحتوى:** يقصد بالمحتوى مجموع المعارف والمعلومات والمفاهيم والقدرات والكفايات المدرجة ضمن مواضيع ومحاور تشكّل في مجموعها المادة العلمية للبرنامج، والذي يفترض تحديده من خلال: - الأهداف العامة للدولة - تحليل العمل لتحديد المتطلبات الأساسية لشغله - تحليل محتوى تقارير زيارات المشرفين التربويين - نتائج الاختبارات - سبر آراء المعلمين حول احتياجاتهم.

على أن المحتوى يختلف من حيث الكم والنوع باختلاف مستويات تأهيل المعلمين وتخصصاتهم، مع اختيار الأسلوب التكويني الأمثل، والمستلزمات المتناسبة مع كل برنامج تكويني.

**2-3-4- وقت التكوين:** ويتم تحديده وفق رزنامة من قبل مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية أو من قبل المشرف التربوي، والذي عادة ما يكون خارج أوقات تمدرس التلاميذ حتى لا يعرقل السير الحسن لتمدرسهم من جهة ومن جهة أخرى يتناسب وظروف عمل المعلمين.

**2-3-5- بيئة التكوين:** يشمل مكان التكوين المباني التي يتم فيها التكوين وما تحتويه من حجرات وقاعات وأجهزة ووسائل ومعدات مختلفة. ونظرا للافتقار إلى مراكز متخصصة لمثل هذه العمليات استدعى الأمر تركيز إجرائها في حجرات المدارس ومقرات المفتشيات

بالمقاطعات التربوية، والتي هي في الغالب غير مهيئة لمثل هذه العمليات، كما أنها تفتقر إلى المعدات والوسائل والأجهزة اللازمة.

ولتحديد نجاعة العملية التكوينية وجب إخضاع جميع عناصرها لعملية التقويم لمعرفة الأسباب الكامنة وراء نقص أو عدم فعالية العمليات التكوينية وأيضا إلى طبيعة الاتجاه نحوها.

**2-4- مبررات التكوين أثناء الخدمة:**

تعتبر مشكلة توفير الأعداد الكافية من المعلمين من أهم المشكلات التي تواجه النظام التعليمي في بلادنا وهذا نتيجة الأعداد الهائلة من المتمدرسين من جهة وانحسار دور المعاهد التكنولوجية للتربية من جهة أخرى، الأمر الذي أدى إلى الاعتماد والتركيز شبه الكلي على التكوين أثناء الخدمة. ويمكن إجمالا تحديد أهم هذه المبررات في:

**2-4-1- الاحتياجات التكوينية المستجدة في مواقع العمل:** إن التسارع الذي يطرأ على طبيعة المهن والأعمال والوظائف والأدوار التي يضطلع بها الموظف أو العامل ترتب عليه بروز احتياجات تدريبية متجددة ومتغيرة، بغرض المساعدة على مواكبة المستحدثات وتزويده بالكفايات والمهارات والاتجاهات والمعارف التي تتطلبها طبيعة وظروف الوظائف والأعمال التي يقوم بها في مواقع العمل وما يواكبها من تغيرات وتطورات جديدة.

**(الخطيب، 2008، ص 119)**

ولعل من أهم المستجدات التربوية الحالية في المنظومة التربوية الجزائرية:

- التحولات التي شهدتها وتشهدها الجزائر في النظامين السياسي والاقتصادي...
- تطبيق الإصلاحات الجديدة بدءا من الموسم الدراسي 2003 وذلك بالانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.
- الانتقال من منطق التعلم إلى منطق التعليم بجعل المتعلم محور العملية التعليمية – التعلمية ومن التقيد بالكتاب المدرسي إلى الاعتماد على مصادر المعرفة المختلفة.
- إدراج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية.
- اعتماد التقويم التربوي الحديث.

**2-4-2- قصور أو انعدام برامج التكوين قبل الخدمة:** إن الكثير من برامج التدريب قبل الخدمة ترتكز على المعرفة النظرية وتهمل الجوانب العملية كما أنها تهتم بالجوانب الفلسفية

والنظرية على حساب الممارسات الأدائية والإجرائية والعملية التي يحتاجها المعلم في مواقع العمل التي تنتظره (**الخطيب، 2008، ص 119**).

يصدق هذا القول على من أسعفه الحظ بأن تلقى تكوينا قبل الخدمة في أحد المعاهد التكنولوجية للتربية أما من وظف توظيفا مباشرا أو عن طريق المسابقة بالنسبة للجامعيين فهو أحق وأولى بهذا التكوين وذلك لافتقارهم إلى الكفايات المطلوبة بسبب تخصصاتهم الجامعية وأيضاً إلى قلة التأطير المتخصص بالجامعة، على أن هذه الوضعية تزداد تأزما نتيجة انحسار دور المعاهد التكنولوجية، والاقتصار على خريجي الجامعات من عدة تخصصات وهو ما تؤكده الإحصائيات الرسمية المستقاة من مكتب التعليم الابتدائي لولاية ورقلة (**انظر الجدول رقم 03**) الموضحة لطرق الالتحاق بالتعليم الابتدائي خلال الأربع سنوات الأخيرة.

**جدول رقم (03) يبين طرق الالتحاق بالتعليم الابتدائي بورقلة من2010 إلى 2013.**

| السنة | طريقة الالتحاق بالتعليم | | |
|---|---|---|---|
| | التخرج من المعهد | المسابقة (خريجو الجامعة) | الإدماج (خريجو الجامعة) |
| 2010 | 23 | 80 | 00 |
| 2011 | 00 | 00 | 350 |
| 2012 | 00 | 250 | 00 |
| 2013 | 00 | 224 | 00 |
| **المجموع** | 23 | 554 | 350 |

**2-4-3- الثورة المعرفية والعلمية والتكنولوجية:** إن التطورات التي طرأت في مجال علم النفس بشكل عام وفي مجال نظريات التعلم والتعليم بوجه خاص أفرزت العديد من المفاهيم والمبادئ التي يمكن لبرامج التدريب أن توظفها لتحقيق تدريب فعال، كما أن هذا التفجر المعرفي والتكنولوجي المتسارع قد أضاف مسؤوليات وواجبات جديدة على الدور الذي يضطلع به المعلم في المجتمع المعاصر مما استلزم مراجعة جذرية ودورية لبرامج الإعداد.

**(الخطيب، 2008، ص 118)**

وبناء على ما سبق ذكره يتضح جليا أن مفهوم التكوين أثناء الخدمة هو جزء من مفهوم التعليم المستمر أو التربية مدى الحياة، لذا يرى الطالب أن عدم كفاية التكوين قبل مزاولة المهنة، والمستجدات والمشكلات المدرسية اليومية، والتدريبات الخاضعة للأعمال الجديدة

المسندة، بالإضافة إلى الانفجار المعرفي والتكنولوجي كلها أمور سواء وجدت مجتمعة أو منفردة تعتبر بحق من أهم الدواعي التي تستدعي القيام بهذا النوع من التكوين.

**2-5- أهداف التكوين أثناء الخدمة:**

تعد قضية تكوين المعلمين أثناء الخدمة من القضايا التي كانت ولا تزال تحتل مكان الصدارة في مختلف الأنظمة التعليمية، بوصفها عملية تحسين أداء المعلم والارتقاء بالعملية التعليمية – التعلمية وهذا من أجل تحقيق الأهداف الآتية:

- الاهتمام بتخطيط النشاط المدرسي وتنفيذه وتقويمه بما يحقق الأهداف التربوية.
- الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية، والطرق الفعالة، وتقنيات التعليم الحديثة واستخدام الأساليب الجديدة مثل: التعليم الذاتي وأسلوب حل المشكلات.
- إعداد معلمي المستقبل لإجراء البحوث التربوية التي تسهم في إيجاد حلول لمشكلات كل من المتعلمين والمناهج الدراسية والإدارة المدرسية وغيرها.
- العناية بالتطبيقات العملية لنظريات التربية وعلم النفس وعدم التركيز على الجوانب النظرية فقط، والاهتمام بطرائق التدريس الحديثة.
- إعداد المعلم لمهماته الأخرى مثل: إرشاد الطلاب وتوجيههم وحل مشكلاتهم، وتعاونه مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور ومختلف قيادات المجتمع، وإسهامه في خدمة بيئة المدرسة على وجه العموم **(شوق، 2001، ص 45،215)**.

كما يرى الطالب أن من بين ما يهدف إليه التكوين أثناء الخدمة هو:

- تنمية كفايات المعلمين في كافة الجوانب أكاديميا، ومهنيا، وشخصيا، وثقافيا، خاصة ما تعلق منها بالعمل داخل حجرة الدراسة، مع تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا.
- تدارك أوجه القصور في الإعداد الأولي للمعلمين القادمين من المعاهد التكنولوجية والجامعات .
- مواكبة الإصلاحات والمستجدات التربوية والعمل على تجسيدها ميدانيا والتهيئة لما يمكن أن يطرأ منها.
- تحسين اتجاهات المعلمين نحو المهنة ونحو كافة العمليات المرتبطة بها.
- تجديد معلومات المعلمين وتنميتها بالوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم وطرق التدريس والمحتوى الدراسي وغير ذلك من مكونات المنهاج الدراسي.

– تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم، ووسائل حلها.
– تعميق وعي المعلمين لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع.
– ربط المعلم بمجتمعه مع توثيق صلة التلاميذ ببيئتهم المحلية.

يخلص الطالب من خلال ما جاء أن الهدف العام للتكوين أثناء الخدمة هو النمو العلمي والعملي للمعلم حتى يحصل على مستوى من الكفاية تؤهله للقيام بمهامه، مع تزويده بآليات العمل التربوي التي تعمل على تحسين كفايته الإنتاجية، حتى يصبح قادرا على إحداث التغيرات المرغوبة في المتعلمين ومن ثم على المجتمع، لأن نجاح العمليات التكوينية يتوقف على إدراك مبادئها وأهدافها والعمل على بلوغها.

مع ملاحظة أن هذه الأهداف تعتبر عامة أما الأهداف الخاصة بكل عملية تكوينية فهي تختلف باختلاف نوعية التكوين واحتياجات الفئة المستهدفة والتغيير المزمع إحداثه.

وفي هذا الصدد تأتي مقولة الأستاذ **(راشد، 2002، ص 180)** مدعمة لما جاء حين ذكر بأن على المعلم الموشك على سن التقاعد يجب أن يكون أشبه بسنبلة القمح المملوءة التي تفيض بالخير.

### 2-6- أساليب التكوين أثناء الخدمة:

بعد الإطلاع على المراجع المختصة بهذا الموضوع وبعد استقرائنا للواقع التربوي أمكن تحديد أهم الأساليب المعتمدة في التكوين أثناء الخدمة فيما يلي:

**2-6-1- أسلوب الندوات والأيام الدراسية "Seminar"**: يتميز هذا الأسلوب بتفاعل المعلمين مع المشرفين التربويين أو الأساتذة المكونين، وتعتبر المناقشة هي أساس الأسلوب، إذ يدلي المعلمون بآرائهم ويقدمون مقترحاتهم، كما يُخصص جزء من هذه الندوات إلى شروحات من طرف الأساتذة المؤطرين **(راشد، 2002، ص 197)**.

وبالعودة إلى الميدان نجد أن الندوة هي الأسلوب الأكثر شيوعا واستعمالا في تكوين المعلمين فهي في الغالب تتمحور حول موضوع أو مشكلة تربوية يشرف عليها ذوو الاختصاص، ومن خلالها تتم الإجابة على انشغالات واستفسارات المعلمين كما يكسبهم

هذا الأسلوب كفايات الاتصال والتواصل نظرا لمشاركة الجميع فيها وبخاصة ذوي الخبرة من المعلمين.

2-**6-2- أسلوب المحاضرات "Lecture"**: وتعتبر هي أيضا من أقدم الأساليب وأكثرها شيوعاً، والتي تعرف بأنها "أسلوب يستخدم في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم من قبل المدرب إلى المتدربين الذين يحرصون على الاستماع والإصغاء المركزين مع الحرص على الإعداد المسبق لها بجعلها تتناسب مع خلفيات وقدرات واستعدادات المعلمين، مع تخصيص وقت كاف للمناقشة وللإجابة على معظم الأسئلة والاستفسارات" **(محمد وحوالة، 2005، ص 176)**.

نرى أنه من خلال هذا الأسلوب يقوم المحاضر بعرض مجموعة من الخبرات والحقائق في مجال ما، معتمدا في ذلك على خبرته الشخصية وعلى مدى إقناعه وأدائه. وعملياً تبرز جليا صلاحيتها عند استدعاء عدد كبير من المعلمين مع قلة التكلفة، كما أن المشرفين عليها عادة ما يكونون من خارج المقاطعة التربوية وأحيانا من خارج الولاية ككل.

**2-6-3- أسلوب العروض العلمية "الدروس التوضيحية" "Model lessons"**: ويقصد به النشاط الذي يقوم به المدرب أو المتخصص أو أحد المعلمين المتميزين بهدف توضيح كيفية أداء عمل أو مجموعة من المهارات للمتدربين بطريقة عملية لكي يتمكنوا من أداء العرض عند توفر نفس الظروف **(محمد وحوالة، 2005، ص 176)**.

وما يمكن قوله أن هذا الأسلوب يعتمد على المشاهدة الحية والممارسة الفعلية لعملية التدريس، بالإضافة إلى الحرص على ربط الجوانب النظرية والمعرفية بالتطبيق والأداء، فهو جد مهم خاصة بالنسبة للمعلمين المبتدئين، خصوصا إذا أُحسن اختيار من تسند إليه عملية التقديم والتطبيق، كما أنه يوفر الوقت والجهد للمكوِّن، كونه يتناسب مع كثرة المعلمين المتكونين وقلة الإمكانات المتاحة.

**2-6-4- أسلوب الزيارات الصفية "Class room visits"**: يعد هذا الأسلوب من أهم الأساليب الإشرافية إذ يقوم به كل من المشرف التربوي (المفتش) ومدير المدرسة وفي ضوئه يتم تحديد مناحي القصور في كفايات المعلمين خاصة الجدد منهم، وفي خضمه يتم الوقوف على الصعوبات التي يعاني منها المعلم، كما يقف على حقيقة ما يستخدمه المعلم من طرق

وأساليب تدريسية، وأيضا يتيح للمشرف متابعة تطبيق ما تم الاتفاق عليه. وبالتالي فهو يقوم على ما هو كائن لا على ما يجب أن يكون، وفي ضوئه يمكن التخطيط للعمليات التكوينية بعد رصد الاحتياجات الواقعية من الميدان.

**2-6-5- أسلوب التدريس المصغر"Micro teaching"**: وسمي بالتدريس المصغر لتركيزه على كفاية تعليمية محددة ضمن وقت محدود ومع مجموعة صغيرة من المتكوِّنين. وبالتالي فهو يقوم على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة مدة كل منها حوالي"**5**" دقائق مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المعلم المتدرب أخطاءه ويعدل من سلوكه في المرة التالية، وهكذا حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح **(محمد وحوالة، 2005، ص 181)**.

وما يلاحظ على هذا الأسلوب هو ندرة العمل به لما يتطلبه من توفر الإمكانات رغم اعتماده على تغذية راجعة سريعة كما يتم فيه أيضا التكوين على كفايات التدريس بصورة حقيقية ومباشرة، ومع عدد قليل من المتكونين.

**2-6-6- أسلوب ورش العمل "Work shop"**: يهدف هذا النوع بصفة عامة إلى إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات في جانب مهم من جوانب عمل المتدرب، وتتراوح مدة الورشة من ثلاثة أيام إلى عدة أسابيع **(محمد وحوالة، 2005، ص 179)**.

و بالعودة إلى الميدان نجد أن هذا الأسلوب عادة ما يسفر عن إنتاج تعليمي معين، كما أن فترة انعقاد هذه الورشات تكون أثناء العطل، وفي خضمها يتم استخدام عدة أساليب منها: المحاضرة، النقاش، العروض العملية...

**2-6-7- أسلوب توزيع الوثائق والنشرات التربوية:** يتم في هذا الأسلوب توزيع تعليمات خاصة على الموظفين الجدد، كل فترة من الزمن تشمل تعليمات وتوجيهات حول أفضل الأساليب لأداء العمل والواجبات والمسؤوليات والسلوكيات الوظيفية ووظائف المؤسسة وفرص الترقي وكيفية تحسين الأداء، إلى جانب معلومات متخصصة في الوظيفة **(محمد وحوالة، 2005، ص 175)**.

يعتبر هذا الأسلوب وسيلة اتصال مكتوبة بين المشرف والمعلمين، إذ تعمل على توثيق التوصيات والتعليمات مما يكسبها الصفة الرسمية، كما توفر للمعلمين مصدرا مكتوبا يمكن حفظه والرجوع إليه عند الحاجة خاصة بالنسبة للمناطق النائية والبعيدة.

فبالرغم من القائمة الطويلة لأساليب التكوين سواء ما ذكر منها أو لم يذكر فإن المفاضلة بينها ترتكز على اعتبارات عديدة منها: مدى ملائمة الوقت والمكان وعدد المشاركين ونوعية المكونين وتوفير الوسائل، وإلى مدى ملائمة الأسلوب التدريسي للموضوع أو النشاط المقترح كما تتحدد بمحتوى وأهداف التكوين وأيضا بحاجات المدرسين.

**2-7- برامج التكوين أثناء الخدمة في بعض الدول:**

لقد حظي موضوع تكوين المعلمين أثناء الخدمة منذ أمد طويل باهتمام كبير من طرف الكثير من الدول المتقدمة. وللوقوف على هذا الاهتمام سيتم استعراض بعض التجارب العالمية.

**2-7-1- برامج التكوين أثناء الخدمة في فرنسا:** تقوم برامج التكوين أثناء الخدمة في فرنسا على عقد مؤتمرات تربوية في كل مقاطعة يشرف عليها مفتش التعليم الابتدائي، وتُختار المواضيع عادة من طرف وزير التربية، كما يسمح للمعلمين باقتراح الموضوعات التي يرغبون في مناقشتها. ويشجَّع المعلمون وخاصة الجدد منهم على زيارة المعلمين الأكثر خبرة ومراناً. كما تنظم بعض الهيئات التي تهتم بالطرق الحديثة في التدريس برامج يحضرها المعلمون. وهناك فرص للدراسة والبحث توفرها بعض المراكز مثل المركز القومي للوثائق التربوية، وهو مركز للمعلومات التربوية في باريس، والذي يتوفر على العديد من المطبوعات المدرسية والخاصة التي تعالج كثيراً من المشكلات والموضوعات التربوية والتعليمية.

**(البوهي وبيومي، 2003، ص 389)**

**2-7-2- برامج التكوين أثناء الخدمة في بريطانيا:** إن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة المتحدة في غالبيتها برامج تقدم للمعلمين والمديرين الذين سبق حصولهم على مؤهلات مهنية في التدريس، ويقدم من خلال المؤسسات التالية: - اتحادات وروابط المعلمين - الجامعات - المدرسة - الإدارة التعليمية. وسيقتصر التطرق على المؤسستين الأخيرتين.

- **التدريب في المدرسة:** يهدف هذا النوع من التدريب إلى التطوير المستمر لأعضاء هيئة التدريس، لذا فهي تركز على تحقيق الأهداف، وحل المشكلات في نواحي تربوية مختلفة مثل تطوير المناهج وتحسين التعليم، وطرق تدريس بديلة، والمناخ المدرسي والعلاقة مع المجتمع المحلي...**(محمد وحوالة، 2005، ص 250).**

فبعد التعرف على الاحتياجات التكوينية يقوم المعلمون بتصميم البرنامج التدريبي اللازم لهم، ووضع المحتوى التدريبي مستعينين بمصادر المعلومات المتاحة بالمدرسة ومكتباتها والبيئة المحلية المحيطة بالمدرسة، كما يمكن الاستعانة بمفتشي ومستشاري المواد الدراسية بإدارة التعليم المحلية بالمقاطعة، وأحيانا تقوم المدرسة بإرسال أحد معلميها المتميزين للتدريب خارج المدرسة على طرق وضع المناهج الدراسية وتصميم البرامج التدريبية، وذلك في الإدارة التعليمية بالمقاطعة، وعند عودته يقوم بقيادة فريق عمل من معلمي المدرسة لوضع المحتوى والجدول الزمني للبرنامج التدريبي وتنفيذه بالمدرسة.

❖ **التدريب بواسطة الإدارة التعليمية:** وتكون على مستوى المقاطعات وتهدف إلى تدعيم التدريب داخل المدرسة بإعداد مدربي المدارس بأساليب وطرق علمية.

وعموما تهدف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في بريطانيا إلى:

* المعاونة في تطوير المناهج على المستوى القومي والمحلي.
* تعزيز النمو المهني للمعلمين وتمكينهم من الحصول على مؤهلات أعلى.
* تحسين التدريس والتعليم في المدارس مع العمل على إدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم **(محمد وحوالة، 2005، ص 250،251)**.

وقد أورد **(أبو عطوان، 2008 ص 86)** أن **(جبر،2000)** ذكر بأنه في سنة **1980** كانت في بريطانيا **35** جامعة وَأكثر من**40** معهداً للتعليم العالي وَ **30** كلية وَ**25** قسماً للتربية في الكليات كلها تعمل في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

**2-7-3- برامج التكوين أثناء الخدمة في و م الأمريكية:** تعتبر التنمية المهنية للمعلم في و م الأمريكية إجبارية حيث أنها ترتبط بتجديد الترخيص لمزاولة المهنة **(بغدادي، 2011، ص 277)**. فمن بين ما تتميز به هذه البرامج هو موافقة السلطات التعليمية المحلية على إعفاء معلميها من العمل نصف يوم أسبوعيا، وتعفي سلطات أخرى المعلمين من ثلاثة إلى خمسة أيام متصلة في العام الدراسي للتفرغ لبحث المشكلات التعليمية والتربوية، وقد تمنح بعض السلطات المعلمين المشتركين في المؤتمرات أجرا عن حضورهم، كما تخصص بعض السلطات أيضا رصيدا معينا يستخدمه المعلمون في دفع مكافآت للاختصاصيين الذين قد يحتاجون إليهم لأخذ رأيهم أو الاستفادة من خبراتهم.

كما يعد الإشراف أو التوجيه الفني الذي يقوم به المشرفون التربويون إلى جانب مديرو التعليم، ونظار المدارس، ورؤساء الأقسام فيها وغيرهم من الوسائل التي تساعد المعلمين على النمو أثناء الخدمة.

على أن المسؤوليات الأساسية للإشراف على برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة تقع على كاهل رجال التعليم في السلطات التعليمية المحلية بالاشتراك مع المعلمين، وأيضا المتابعة المقدمة من طرف المعاهد لخريجيها من خلال دعوتهم لحضور المؤتمرات التي تعقدها.

**(البوهي وبيومي، 2003، ص 394، 395)**

كما لا يفوت التذكير بأن بعض الولايات تطالب المعلمين وبحكم القانون بمواصلة تعليمهم بعد تعيينهم. وفي كل الولايات تقريبا تتضمن جداول المرتبات حوافز قوية للمعلمين لمواصلة تعليمهم، ويزداد الراتب تلقائيا في كل مرة يعطى فيها المعلم مقررا دراسيا، كما يزيد راتب المعلمين إذا حصلوا على أي درجة علمية كالماجستير والدكتوراه أثناء الخدمة، وأيضا يحق للمعلم الذي يحضر برامج التنمية المهنية من الترشح لرئاسة أي منظمة مهنية تعليمية والحصول على منحة لحضور المؤتمرات والاجتماعات التعليمية في الأماكن القريبة والبعيدة.

**(المفرج وآخرون، 2007، ص 107)**

وبعد استعراض هذه النماذج الرائدة بغرض الأخذ بها نتيقن بأن عملية تكوين وإعداد المعلم تلقى اهتماما متزايدا في الأوساط التربوية، ذلك أن المعلم الحقيقي هو تلميذ طوال حياته، يُؤمن بصدق وإخلاص أنه تعلم ليعلم ويتعلم، كما أن نجاح أو فشل العملية التعليمية – التعلمية متوقف على نوعية التكوين الذي يتلقاه.

وعند عقد مقارنات بين ما تتميز به هذه التجارب وواقعنا التربوي نستشف أمورا نفتقر إليها وهي:

- متابعة خريجي المعاهد في أماكن عملهم مع عقد مؤتمرات من تلك المعاهد ودعوة كافة المعلمين لحضورها والاشتراك فيها.
- وجود العديد من الحوافز المادية والمعنوية.
- إشراك المعلمين في وضع وتخطيط برامج التكوين.
- مشاركة المؤسسات الخارجية في هذه العمليات من أجل تقليل التكلفة.
- تقديم المعاهد وكليات التربية المساعدة للمدارس الراغبة في تنظيم وتأطير برامج تكوينية.

– اعتبار تكوين المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس أحد أهم وسائل التطوير المهني.
– لا يقتصر تكوين وإعداد المعلمين على الجانب الأكاديمي كما هو الحال عندنا بل ينصب على مختلف الجوانب.

**2-8- أهم المشكلات المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة:**

تعتري عمليات التكوين أثناء الخدمة صعوبات جمة يمكن تصنيفها على النحو التالي:

**2-8-1- التكوين الشكلي للمعلم في أثناء الخدمة:** في هذا الصدد تشير كل من دراسة "**الفرا**" ودراسة "**الخطيب**" ودراسة "**راشد**" أن عملية التكوين أثناء الخدمة في البلاد العربية بصفة عامة تفتقر إلى إطار مفاهيمي واضح، كما تفتقر إلى مساهمة المعلمين في تحديد موضوعات برامج التدريب سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم. إذ تؤكد هذه الدراسات عدم مناسبة الزمان والمكان وأنها شكلية المظهر خاوية الجوهر إلى حد كبير، ولا تحقق عائدا ملموسا في تنمية الكفاءات المختلفة للمعلم **(راشد، 1998، ص 63)**.

وفي ذات الشأن يرى "**حبيب تلوين**" أن تكوين المعلم أصبح لا يعني في أفضل الحالات سوى تجمعات لمعلمين تُلقى فيها دروس توضيحية من قبل أحد المعلمين تتبع بالمناقشة.
**(نويوة، 2009، ص 23)**

**2-8-2- مشكلات تتعلق بالتخطيط:** نظرا للتكلفة المرتفعة للبرامج التكوينية في أثناء الخدمة يغلب على العديد منها صفة الارتجال. ففي الغالب يخطط لها دونما معرفة لظروف ومستوى معلمي المنطقة واحتياجاتهم. كما نجد الكثير منها مبرمج في أيام العطل، والكثير منها يُلغى أو يُؤجل بسبب الارتباطات الطارئة للمؤطرين...

**2-8-3- مشكلات تتعلق بالتقويم والمتابعة:** يهدف التقويم عموما إلى الكشف عن مدى استفادة المتكوِّنين من هذه البرامج التكوينية ومدى القدرة على تطبيق ما تعلموه منها وعما إذا كان التكوين أدى إلى تحسين الأداء، والذي يُفترض- التقويم- أن يشتمل على جميع العناصر المرتبطة بالعملية التكوينية.

غير أن أغلب العمليات التكوينية لا تخضع للتقويم، فحسب **(البوهي وبيومي، ص 372)** يتم الحكم على نجاح البرنامج التدريبي أو فشله بناء على انتظام المعلمين في نشاطات البرنامج

ومواظبتهم على الحضور، وقد لا يحدث تقويم على الإطلاق، ولعل مرد ذلك يعود إلى نقص الكفايات المؤهلة لوضع خطط التقويم وممارسة أساليبه.

**2-8-4- مشكلات تتعلق بالمعلمين المراد تكوينهم:** إن من ضمن المشكلات التي تتعلق بالمعلمين هي مشكلة الاختلاف والتنوع في مؤهلات المعلمين وتباين مستوياتهم، مما يترتب عليه اختلاف في نوعية المشكلات التي تواجه الفئة الواحدة. كما أن هناك مشكلة عدم الحضور والانتظام في برامج التدريب خصوصا إذا كانت منظمة خارج مناطق إقامتهم، إضافة إلى ارتباطاتهم الأسرية **(البوهي وبيومي، ص 372)**.

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

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

على أنه في ضوء المشكلات المذكورة سابقا يستطيع المكلّفون بعمليات التخطيط وضع تصورات وآليات لنجاح التكوين أثناء الخدمة. كما أن هذه المعوقات والصعوبات تتفاوت في حجمها وعمقها وطرق معالجتها من بلد إلى آخر بل وحتى داخل البلد الواحد أو الولاية الواحدة وذلك تبعاً للظروف والإمكانات ومستوى المؤسسات والهيئات المستقبلة للعمليات التكوينية والتي تحد وبشكل كبير من انتقال أثر التكوين إلى ميدان التدريس، مما ينعكس على تحصيل المتعلمين.

## 2-9- تقويم برامج التكوين أثناء الخدمة:

يُعد التقويم جزءاً هاما من أي برنامج تكويني فمن خلاله يمكن تصويب المسار وتلافي الأخطاء، ومن خلاله أيضا تتم معرفة مدى تحقيق البرامج التكوينية للأهداف المخطط لها ومدى حاجتها إلى التجديد والتطوير. ونميز في هذا المقام نوعين رئيسيين من التقويم:

**2-9-1- التقويم التشخيصي:** يستخدم هذا النوع من التقويم الذي يكاد يندر استخدامه في واقعنا التربوي لتحديد ما يعرفه المعلمون المعنيون بهاته العمليات التكوينية وما لا يعرفونه عن الموضوعات التي سوف يتدربون عليها، فهو حسب **(راشد، 2002، ص 215)** يتيح للقائم بهذه العملية التخطيط الجيد للأنشطة التدريبية التي يمارسها مع المعلمين، مما يكون له أثر إيجابي في زيادة فعالية المعلمين المتدربين، وأيضا في زيادة كفاءة المدرب.

**2-9-2- التقويم النهائي:** ويكون بعد الانتهاء من العملية التكوينية حيث يستهدف الحصول على تقدير المستوى النهائي للمعلمين المتكونين، وتحديد ماذا تحقق من الأهداف المنشودة لهذا التكوين وما لم يتحقق.

الأمر الذي يدعونا إلى القول بأن التقويم عملية مستمرة تحدث قبل التكوين، وفي أثنائه وبعد أن يتم. كما تكاد تتفق الآراء على أن ملاحظة سلوك المعلم داخل القسم (كفاية الأداء التدريسي) وخارجه يعتبر من أفضل المعايير لتقويمه والحكم على كفايته، ومن ثَم تقويم مقدار الاستفادة من العمليات التكوينية، والذي عادة ما يكون بالأساليب التي عددها كل من **(محمد وحوالة، 2005، ص 187)** في:

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

لكن الملاحظة الميدانية أثبتت بأن عملية التقويم - إن حدثت - عادة ما تقتصر على تقويم المتكوِّنين فقط من خلال انتظامهم ومواظبتهم على الحضور. كما يغلب عليها طابع التقويم النهائي الذي يشيع فيه استخدام اختبارات تحصيلية كتابية شكلية هذا بالنسبة للبرامج التكوينية المؤطرة من قِبَل المعاهد التكنولوجية للتربية، أما بالنسبة للبرامج التي تكون على

مستوى المدارس والمقاطعات فنادرا ما تخضع لعملية التقويم، وهو قصور يمنع الحصول على التغذية الراجعة المناسبة.

وفي ضوء ما سبق يتأكد أن التقويم هو عملية متممة لعملية التكوين تمتد إلى جميع عناصر البرنامج التكويني، وهو ما دأب عليه الطالب في اختياره لأبعاد مقياس اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة، وذلك بتقييم كلاً من محتوى العمليات التكوينية، والمكوِّن وبيئة التكوين ، ووقتها، وهذا بغرض الاستفادة من كل ذلك – إن أمكن– عند التخطيط للعمليات التكوينية مستقبلاً.

## خلاصة الفصل:

تعد الاتجاهات الصفة المميزة لشخصية المعلمين في التعبير عن آرائهم بالإيجاب أو السلب حول شتى المواضيع من خلال سلوكاتهم واستجاباتهم وأيضا مدى قناعتهم بالفائدة المرجوة منها كما هو الحال بالنسبة لعمليات التكوين أثناء الخدمة. وعليه فقد أعطى هذا الفصل النظري في جزئه الأول لمحة عن الاتجاهات بدءاً بتعريفها على أنها موقف الشخص إزاء الموضوعات أو الأشخاص بالإيجاب أو السلب والمرتكزة كما رأينا على مكوناته الثلاثة (المعرفي والوجداني والسلوكي) وما يحدث بينها من تأثير متبادل، ثم الخصائص المميزة لها ليتم إعقابها بعد ذلك بعنصر تكوين الاتجاهات الناتجة عن تفاعل الفرد واتصاله بموضوع الاتجاه ثم إلى عنصر تغيير الاتجاهات والتي هي في الأصل إلاّ تكوين لاتجاهات جديدة، بعدها تم تسليط الضوء على أهم النظريات المفسرة لها بدءاً بنظرية التحليل النفسي ثم النظرية المعرفية وأخيرا النظرية السلوكية، لنصل في ختام الجزء الأول من الفصل إلى قياس الاتجاهات لما لها من دور في الكشف عن طبيعتها وكذلك التنبؤ بالسلوك ومن ثم إمكانية التحكم فيه مركزا على طريقة "ليكرت" كونها المعتمدة في الدراسة.

أما الجزء الثاني من هذا الفصل، فتم التطرق فيه بالدراسة والتعريف بموضوع التكوين أثناء الخدمة انطلاقا من استعراض مفهوم التكوين والذي يعبر عن مجموع الأنشطة الموجهة لتحسين الأداء المهني، ليتم الوصول من خلال ذلك إلى تعريف التكوين أثناء الخدمة على أنه مجموع البرامج التي تمكن المعلمين من النمو في المهنة، ثم العناصر المكونة لهاته العمليات. كما قدم هذا الفصل عرضا لأهم مبررات ودواعي اللجوء إلى هذا النوع من التكوين والمتمثلة في الاحتياجات التكوينية المستجدة في مواقع العمل، قصور أو انعدام برامج التكوين قبل الخدمة وأيضا الثورة المعرفية والعلمية والتكنولوجية، ليتم بعدها تسليط الضوء على أهداف التكوين أثناء الخدمة والتي تصب في مجملها في تحقيق هدف عام ألا وهو النمو العلمي والعملي للمعلم. كما تطرق هذا الفصل إلى أكثر الأساليب شيوعا واستعمالا في العمليات التكوينية أثناء الخدمة موضحا في ذلك أن المفاضلة بينها ترتكز على العديد من الاعتبارات. ليعطي الفصل بعد ذلك لمحة عن أهم التجارب العالمية الرائدة في هذا المجال مع عقد مقارنة بينها وبين واقعنا التربوي. وصولا بعد ذلك إلى التذكير بأهم المشكلات المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة انطلاقا من التكوين الشكلي ثم المشكلات المتعلقة بالتخطيط والتقويم والمتابعة وأيضا المشكلات

المتعلقة بالمعلمين أنفسهم ليختم الفصل بالتعرض إلى تقويم مدخلات برامج التكوين ومخرجاته بشكليه التشخيصي والنهائي والتي لا تنتهي بقياس كفاية المعلم ثم الحكم عليه سلبا أو إيجابا على اعتبار أن التقويم ممارسة مستمرة تسمح بوصف وقياس ما هو كائن بالفعل بما ينبغي أن يكون.

## الفصل الثالث: الكفايـات التدريسيـة

**تمهيد**

**1- ماهية كفايات التدريس**

**1-1- تعريف كفايــات التدريس**

**1-2- مصادر اشتقاق كفايات التدريس**

**1-3- الخلفية النظرية للتدريس بالكفايــات**

**1-4- برامج تكوين المعلمين القائمة على الكفايات**

**1-5- أدوات قياس الكفايات التدريسيــة**

**2- كفايات الأداء التدريسي**

**2-1 - كفاية التخطيط للدرس**

**2-2 - كفايـة تنفيذ الدرس**

**2-3 – كفايـة تقويم الدرس**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

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

**1- ماهية الكفايات التدريسية:**

لقد أدى عجز خريجي المدارس عن تفعيل المعارف في مختلف مواقف الحياة الشخصية منها والمهنية التي تصادفهم إلى إنفاق مبالغ طائلة في تكوينهم وتأهيلهم من طرف المؤسسات المشغلة لهم، مما سرع أغلب الأنظمة التعليمية إلى الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، على أن الفرق بين المقاربتين يظهر من خلال المنتوج المنتظر من العملية التعليمية، فتعلم السلوك في التدريس بالأهداف يُفضي إلى تعلم كيفية الرد على وضعية ما دون توفر شرط التكيف مع الوضعية الجديدة، أما تعلم الكفاية فيتيح تعلم كيفية الرد الإستراتيجي وليس مجرد إنتاج آلي.

**1-1- تعريف الكفايات:**

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

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

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

ويُقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه **(ابن منظور، 2003، المجلد 15 ص 261)**.

ونقلا عن (**محمد وحوالة، 2005، ص 159**) أن مفهوم الكفاية ورد في "**القاموس المحيط**" يُقصد به الشيء الذي لا غنىً عنه ويكفي عما سواه. وبهذا المعنى فإن كلمة كفاية تعني الاستغناء، فكفى الشيء يكفيه كفاية فهو كاف، والكفاف يعني مقدار الحاجة بلا زيادة أو نقصان.

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

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

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

- ما نقله (**محمد وحوالة، 2005، ص 160**) عن "**حمدي محمد**" حين عرف الكفاية بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الفرد من خلال برامج تدريبية تظهر في سلوكه بمستوى محدد من الإتقان والتي يمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض".
- أما "**جود**"(**Good**) فعرف الكفاية بأنها "القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات" (**زيتون، 2003، ص 52**).

أما بالنسبة لتعريف الكفايات التدريسية فيمكن أن نورد:

- تعريف "**بوريش**" (**BORICH**) الذي ذكره (**حماد والبهبهاني، 2011، ص 7**) عند تعريفه للكفاية بأنها "السلوك أو الأداء أو المهارة المتوقع من المعلم امتلاكها بعد الانتهاء من التدريب".
- وفي هذا الشأن أورد (**فاضل، 2009، ص 95**) تعريفين أحدهما " **للعتيبي 1997**" الذي عرف الكفاية بأنها "مجموعة من المعارف، والقدرات، والمهارات، والاتجاهات التي ينبغي أن

يمتلكها المعلم، ويكون قادرا على تطبيقها بفاعلية وإتقان أثناء التدريس ويتم اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب والتوجيه أثناءه".

- أما التعريف الثاني فهو لـ "**زيدان، 1988**" الذي عرف الكفاية بأنها"مجموعة القدرات أو التمكنات المرتبطة بمهام وأدوار المعلم المختلفة سواء كانت على المستوى النظري والذي يتضح من خلال التخطيط، والإعداد للأعمال اليومية، والأنشطة المتعددة المتصلة بها أو كانت على المستوى التطبيقي الذي يتضح من خلال السلوك والأداء الفعلي للمعلم داخل الفصل الدراسي أو خارجه".
- في الوقت الذي عرف فيه "**أحمد اللقاني**" الكفاية بأنها "الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتي تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي"**(محمد وحوالة، 2005، ص 159)**.
- وفي نفس السياق تقريبا عرف"**(زيتون، 2003، ص 52)** الكفاية في التدريس بأنها "تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي".

**<u>مناقشة التعاريف</u>**: يتبين من خلال ملاحظة التعاريف السابقة ما يلي:

– أنَّ الكفاية مكتسبة وتعتبر العمليات التكوينية أهم مصدر لها.

– تركز جل التعاريف على أن الكفاية هي محصلة دمج لمجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات.

– اشتراط وجود مستوى معين من الإتقان.

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

كما نستشف أيضا من التعاريف السابقة أن جلها يتفق مع هذه الدراسة من حيث كونها:

- ✓ مسايرة لمنحى هذه الدراسة لتركيزها على الجانبين المعرفي والسلوكي الأدائي.
- ✓ أنها تشير إلى أهم مصدر لهذه الكفاية وهو التكوين أثناء الخدمة وهو محل هاته الدراسة
- ✓ أنها أداء يصل إلى حد معين من الإتقان يمكن قياسه من خلال مظهره الخارجي وهو ما تم القيام به.

من خلال ما سبق يتضح أن مصطلح "**كفاية**" لم يحظ بتعريف محدد على اعتبار أن كل دراسة تناولته من الجوانب التي تخدمها وتحقق غاياتها. وبالمثل يمكن استخلاص تعريف للكفاية من وجهة نظر الطالب ومن منظور هذه الدراسة بأنها "مجموع المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات التي امتلكها المعلم من خلال برامج التكوين قبل الخدمة أو أثناءها والتي تظهر في أدائه وممارساته المهنية بمستوى محدد من الإتقان والتي يمكن ملاحظتها وقياسها بوسائل الملاحظة المختلفة".

**1-2- مصادر اشتقاق كفايات التدريس:**

ونعني بها الأطر المرجعية للكفايات، وقد اتفق غالبية المربين على أن أهم مصادر اشتقاق هذه الكفايات هي:

1-2-1- **النظرية التربوية:** ويقصد بها اعتماد أساس نظري لاشتقاق الكفايات بحيث تتفق هاته الأخيرة مع مرتكزات النظرية التربوية المتبناة، فوجود النظرية سيسهم كثيرا في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة هذه المهنة في ضوء أسس ومنطلقات هذه النظرية، وقد قدم **(جرادات وآخرون 2008، ص 60)** مثالا على ذلك عند اعتماد النظرية التقليدية كعملية نقل المعلومات إلى الطلاب فإن كفايات المعلم ستحدد في ضوء هذه النظرية ومنطلقاتها وهكذا...

**1-2-2- البحوث والدراسات:** إن البحوث والدراسات التربوية تزود المربين بمعلومات وبيانات تساعدهم على اكتشاف معايير أو مواصفات التعليم الجيد، وتبين مدى إسهام كل معيار أو صفة في إحداث التغيير المطلوب عند الطلاب **(جرادات وآخرون، 2008، ص 60).**

**1-2-3- تحليل مهام التعليم:** ويتم ذلك من خلال ملاحظة عدد من المعلمين وهم يعملون وتسجيل النشاطات التي يقومون بها، واشتقاق الكفايات المتضمنة فيها، لأن من مهام المعلم أنه موجه للنشاط التعليمي، وناقل للمعارف ومدير لقسمه **(الفتلاوي، 2004، ص 27)**، على أن التنوع في الأنشطة التدريسية يتطلب تحليل كل نوع منها لاشتقاق الكفايات المطلوبة.

**1-2-4- حاجات المتعلمين في المدرسة:** بعد تحديد حاجات الطلبة في المدرسة تحلل لتحدد الكفايات التي يجدر بالمعلم أن يكتسبها للمساعدة في تلبية حاجاتهم.

**(الفتلاوي، 2004، ص 30)**

مع الأخذ بعين الاعتبار آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين في إعداد وتكوين المعلمين لتحديد الكفايات التعليمية.

**1-2-5- الخبرة الشخصية:** بالإضافة إلى المصادر السابقة فقد اعتمد الطالب في اشتقاق الكفايات في هذه الدراسة على خبرته الميدانية في مجال التعليم كونه عمل معلما ومديرا لفترة غير وجيزة.

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

أ – التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.

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

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

**د**– التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي سيقوم بتدريسه.

**(زيتون،2003، ص 53)**

### 1-3- برامج تكوين المعلمين القائمة على أساس الكفايات:

في مطلع الستينات من القرن العشرين ظهر أبرز اتجاه في تكوين وإعداد المعلم عرف باسم تربية المعلم القائم على أساس الكفاية (c.b.t.e.Competency-based teacher education) وقد جاء كرد فعل على المفهوم التقليدي لبرامج إعداد وتكوين المعلمين التي لم تعد قادرة على الإيفاء بحاجات المتعلمين وعلى مواجهة متطلبات العصر، والذي مؤداه أن أبرز خاصية للمعلم الفعال هي اكتسابه المعلومات والمعارف – وإن كانت ضرورية لا غنى عنها للمعلم– على أن تقترن بكفايات أدائية تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل بإتقان.

وتعد هذه البرامج واحدة من أفضل الحلول المطروحة لمسألة تكوين المعلم، ذلك لأنها تعكس واقع ما يستطيع المعلم القيام به وما يفعله حقيقة، ويعرف في هذا الصدد (G.M.COOPER,W.A.WEPER,AND C.E.GHNSON) تربية المعلم على أساس الكفايات بأنه "البرنامج الذي يحدد الكفايات التي ينبغي على المتعلم أن يكتسبها، كما يحدد المعايير التي تستخدم في تقويم مدى اكتساب المتعلم للكفايات، وتجعل المتعلم مسؤولاً عن اكتسابها" **(شوق**

**2001، ص 125)**. وبناءا على هذا التعريف فإن هذه البرامج تعمل على إيجاد نوع من العلاقة بينها وبين المهام والأدوار التي سوف يؤديها المعلم في الميدان.

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

وتستند فكرة هذه البرامج أيضاعلى افتراض مفاده أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات، إذا أجادها الفرد زاد الاحتمال في أن يصبح معلما ناجحا.
**(الفتلاوي، 2004، ص 21، 32)**

ويرجع هذا الأسلوب في جوهره حسب **(شوق، 2001، ص 125)** إلى النظرية السلوكية في علم التعلم، والذي من أهم ملامحه الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق والتركيز على أداء المتعلم.

وقد جاء هذا التحول نتيجة انسحاب الكثير من المفاهيم الاقتصادية على النظام التعليمي فظهر مفهوم اقتصاديات التعليم، الذي يركز على مقدار ما ينفقه المجتمع على التعليم وناتجه. كما أن عدم القدرة على تحديد خصائص التعليم بدقة وانتقال التركيز من المعلم وعملية التعليم إلى المتعلم وعملية التعلم كان وراء ظهور الكفايات كبديل.

أضف إلى ذلك تحذير بعض التربويين الأمريكيين البارزين من عدم أهلية بعض المعلمين وتدني مستواهم، الأمر الذي جعله يركز على تحديد الأهداف في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها في ظل وجود معايير لمستوى الأداء المطلوب، وبالتالي لم يعد تقويم الفرد منسوباً إلى موقعه بين أقرانه كما كان في السابق.

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

غير أنه وكغيره من الإصلاحات التربوية نجد أن هذا الاتجاه لم يسلم من النقد، إذ من بين ما يأخذه المعارضون على هذه البرامج هو مكننة عملية التعليم وتجاهل الجوانب الإنسانية للمتعلم، إضافة إلى استحالة تحديد جميع الكفايات ذات العلاقة المباشرة بالتدريس الفعال.

### 1-4- الخلفية النظرية للتدريس بالكفايات:

لقد ظهر مفهوم الكفاية وتبلور في مجال البحوث المرتبطة بعالم الشغل، إذ برزت تطبيقاتها الناجحة في مراكز التكوين المهني والتكنولوجي وتدبير المقاولات التي أصبح هدفها هو البحث عن النجاعة والمردودية الأمر الذي سرع بإنشاء مصالح تهتم بالتكوين، انطلاقا من تحليل المهام ووصولا إلى تحديد الكفايات المطلوبة، من خلال توطيد العلاقة بين المكتسبات المعرفية والأنشطة السوسيومهنية.

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

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

أما بالنسبة **للبنائيين الجدد** أمثال"**دواز**" و"**مونيي**"**(Doise et mugny)** وهما تلميذان لـ"**بياجيه**" فنجدهما يركزان على أهمية الاحتكاك بالبيئة بما يجعل الطفل في موقع الصراع والتحدي المعرفي، مما يجعله يقوم بعملية تجنيد أكبر لكل مكتسباته واستراتيجياته التعلمية، وهو العنصر الذي تؤكد عليه المقاربة بالكفايات خاصة في أدواتها التقويمية التي تركز على الوضعية المشكلة والإدماج وتجنيد الموارد **(لخضر لكحل، 2011 ص: 74)**.

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

في حين يرى **النموذج المعرفي (Modèle cognitiviste)** أن عملية التجنيد لتلك المعارف تستلزم الانتقاء الصريح والملائم وبهذا تتجاوز التناول السلوكي التقليدي القائم على الاستجابة المباشرة لمثير ما **(لخضر لكحل،2011، ص 74)**. هذا يعني أن وعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها يزيد من نشاطه لتطوير جودة التعلمات.

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

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

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

دون أن ننسى في هذا الشأن إسهامات كل من **الاتجاه البراغماتي** لـ"**جون ديوي**" الذي كان يقيس قيمة التعلم بما يحققه من فائدة ومنفعة وهذا يعتبر من أهم مبادئ التدريس بالكفايات حاليا، وأيضا إسهامات **علم النفس الفارقي** المنطلق من أن لكل متعلم خبرته وتجربته وإستراتيجيته المعرفية والتي كانت من أسباب ظهور الاتجاه البيداغوجي القائم على تفريد التعليم والذي يعد أحد مرتكزات التدريس بالكفايات بالإضافة إلى تطبيق مبدأ المسؤولية[1] في الحقل التربوي.

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

ولعل السر في تميز نظرية الكفايات وتألقها هو اعتمادها على سيكولوجية النمو عند "**بياجيه**"، وسيكولوجية التصرف الذهني عند "**كالين بين**"، وسيكولوجية الدوافع عند "**أليكسي نيونتيف**"...ثم انطلاقها من فرضيات تم فحصها بدقة عالية، كفرضية ابتكارية المتعلم وتأهيله وتجنيد موارده، لبناء وضعيات القدرة على إعادة الإنتاج والإنتاج الجديد.

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

**1-5- أدوات قياس الكفايات التدريسية:**

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

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

– تقديرات المعلمين عن أنفسهم مستعينين في ذلك بمقاييس وقوائم الملاحظة الذاتية.

– تقديرات الرؤساء (المشرفون التربويون) التي تكون على إثر الزيارات الصفية التي تنتهي عادة بإعداد تقرير يغطي الأداء التدريسي للمعلم وما يشمله من نقاط الضعف ونقاط القوة.

– وأخيرا الملاحظة المنظمة التي تعتمد على رصد الواقع وتسجيله في حينه دون تدخل أو وضع قيود أو شروط معينة على موقف معين، وهي الوسيلة المتبناة في هذه الدراسة.

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

كما تكاد تتفق الآراء على أن ملاحظة سلوك المعلم (كفاياته التدريسية) داخل حجرة الدراسة وخارجها يعتبر من أفضل المعايير لتقويمه والحكم على كفايته.

**(كريم وآخرون، 2002، ص 276)**

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

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

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

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

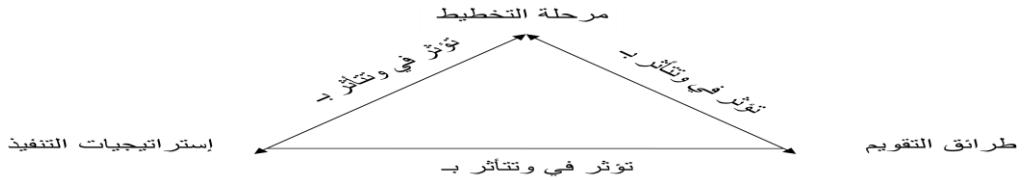
وحتى يتم تقويم المعلم تبعاً لهذا الاتجاه توضع الكفايات التدريسية التي يتم الاتفاق عليها من قِبل المسؤولين أو الملاحظين في بطاقة تقويم يتم على أساسها رصد سلوك المعلم داخل وخارج حجرة الدراسة للحكم على مستويات أدائه تبعاً لظهور أو عدم ظهور تلك الكفايات.
**(كريم وآخرون، 2002، ص 278)**

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

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

## 2- الكفايات التدريسية الأساسية:

تتضمن عملية التدريس ثلاث مراحل رئيسية تشكل فيما بينها خطوات متتابعة ومتداخلة تبدأ بمرحلة التخطيط التي يوضح فيها المدرس خطة سير عمله، ثم مرحلة التنفيذ والتي من خلالها يقوم المعلم بتطبيق الإستراتيجية التي حددها في تخطيطه، وأخيرا مرحلة التقويم والتي فيها يحاول المعلم أن يحصل على معلومات يقرر من خلالها إلى أي مدى تحققت كفايات وأهداف درسه **(انظر الشكل رقم03)**. ولقد أقتصر تطرق الطالب على هذه الكفايات الثلاث دون غيرها كونها تتصل بالسلوك التدريسي للمعلم كما أنها تؤثر تأثيرا مباشرا على تحصيل التلاميذ.




**الشكل رقم (03) يوضح العلاقة المتبادلة بين كفايات التدريس**

على أن كل كفاية من الكفايات الثلاث تمثل كفاية قائمة بذاتها تحمل كل منها في طياتها كفايات فرعية عديدة يتباين فيها المعلمون من حيث النوع ودرجة الأداء نتيجة التفاوت فيما يتوفر لديهم من معارف وخبرات هي بالدرجة الأولى محصلة التكوين قبل الخدمة وفي أثنائه.

## 2-1- كفايــة التخطيــط للدرس:

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

### 2-1-1- مفهوم التخطيط للتدريس:

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

وفي ذات السياق تشير أغلب الأبحاث العلمية إلى قيمة علمية التخطيط، حيث وجد أن سلوكيات المعلم في الفصل تعتمد على خططه التي يصوغها ويسير على دربها وهداها، كما تعطي شعورا بالثقة والأمان **(قلادة، 2004، ص 45)**.

- فإذا كان **(جرادات وآخرون، 2008، ص 82)** يعرف التخطيط بأنه "الإعداد لموقف سيواجهه المعلم".
- فإن **(محمود، 2005، ص71)** يرى بأن التخطيط عموما هو"العملية التي يتم فيها رسم وتحديد القرارات التي ينبغي إتباعها في توجيه النشاط البشري لتحقيق نتائج معينة في فترة زمنية محددة".
- في حين يرى **(الهويدي، 2002، ص 75)** أن التخطيط للتدريس يعني "تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة".

من خلال ما ذكر يمكن القول بأن عملية التخطيط تتطلب رؤية واستبصارا ذكيين من قِبل المعلم، ومن هنا جاء وصف هذه العملية بالعقلانية، كونها تعتمد على قدرة المعلم على التصور المسبق لعناصر ومتغيرات الموقف التعليمي.

**2-1-2- أهمية التخطيط للدرس:**

يمثل التخطيط أحد الكفايات المهمة التي ينبغي على المعلم اكتسابها وممارستها، إذ يشبه دور المعلم بدور المهندس الذي يقوم بإعداد الرسوم الهيكلية والمخططات للبناء، كما تعتمد سلوكيات المعلم في القسم على نوعية الخطة المعدة.

وإجمالا يمكن إبراز أهمية التخطيط للتدريس حسب ما أشار إليها **(زيتون، 2003، ص 373 374)** فيما يلي:

- ✓ يؤدي إلى نمو خبرات المعلم العملية والمهنية بصفة دورية ومستمرة نتيجة مروره بخبرات متنوعة أثناء القيام بتخطيط الدروس.
- ✓ يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج الدراسي، ومن ثَم يمكنه العمل على تلافيها.
- ✓ يعد التحضير وسيلة يستعين بها المشرف التربوي في متابعة الدرس وتقويمه.
- ✓ يُشعر المعلم كما يشعر غيره من العاملين في المهن الأخرى أن التدريس له متخصصوه الأمر الذي يُلغي الفكرة التي سادت زمناً طويلاً عن التدريس بأنه "مهنة من لا مهنة له".

أما **(جرادات وآخرون، 2008، ص 83)** فيرون أن أهمية التخطيط تكمن في:

- ✓ مساعدة المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وروح معنوية عالية.
- ✓ تؤدي إلى تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم التلاميذ، مع تجنب العشوائية.
- ✓ يمثل التخطيط أحد الفرص الهامة التي تؤدي لإثراء المنهج وتحسينه من طرف المعلم.

وقد شبهت **(الفتلاوي، 2004، ص 50)** حاجة المعلم للتخطيط بحاجة المحامي إلى تخطيط وإعداد مرافعته أمام القضاء، وأيضا بحاجة المهندس إلى تخطيط مشروعاته.

يبرز مما سبق أن التخطيط يساعد المعلم على اشتقاق الأهداف وعلى اختيار أفضل الأساليب والوسائل التعليمية وأهم الأنشطة وفي مراعاة الزمن المخصص لكل نشاط تعليمي كما يمكنه من تحديد الأولويات في العمل، ويضمن من خلاله الترابط بين عناصر خطة الدرس.

غير أنه بالرغم من هذه الأهمية إلا أننا نرى في الميدان من ينظر لهذه العملية على أنها شكلية، كما يذهب البعض الآخر على اعتبارها نوع من العقوبات المسلطة على المعلم، ليغيب على أذهان هؤلاء أن التخطيط يحفظه من الإحراج أمام التلاميذ، وبه أيضا يضمن عدم ضياع الوقت، كما يساعده على مواجهة المواقف التعليمية خاصة الطارئة منها بثقة، وروح معنوية عالية.

**2-1-3- مستويات التخطيط:**

يختلف التخطيط في المرحلة الابتدائية باختلاف الفترة الزمنية التي يتم في ضوئها تنفيذ الخطة، وسيتم التطرق إلى نوعين منها وهما الخطة اليومية والخطة السنوية على اعتبار أن الخطتين الأسبوعية والشهرية ما هما إلا جداول تفصيلية بالمواد والدروس التي سيأخذها التلميذ حسب برنامج الحصص لديه.

أ- **الخطة اليومية:** وتسمى أيضا بعملية التحضير أو الإعداد اليومي، وتعد من أهم واجبات المعلم ومسؤولياته اليومية في التدريس. فإذا كان **(زيتون، 2003، ص 376)** يرى بأن إعداد المدرس يمثل عملية فكرية يقوم بها المعلم قبل التدريس، تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وتلاميذه خلال المدة التي سيقضيها معهم، فإن **(راشد، 2005، ص 96)**

يؤكد على ضرورة وأهمية التحضير اليومي لكل معلم مهما كانت خبرته أو أقدميته كونها تعد مطلباً أساسياً لنجاح الدرس والتي تكون وفق عناصر محددة.

❖ **عناصر عملية التخطيط اليومي:** إذا كان التخطيط للدرس اليومي هو التصور المسبق من المعلم للمواقف والإجراءات التدريسية التي يعمل على تحقيقها، فإنه لابد أن تحتوي هاته العملية على العناصر التالية:

- **معلومات أولية عامة** وتشمل: اليوم الأسبوعي وتاريخه، نوع النشاط وعنوان الموضوع الذي سيتم تدريسه، المستوى الدراسي الذي سيتم فيه تنفيذ الدرس، زمن الحصة والمرجع المستند عليه.
- **الأهداف السلوكية**: والتي تعرف بأنها "أي تغير في السلوك يراد إحداثه بعد مروره بخبرة تعليمية". حيث يقوم المعلم باشتقاقها وتسجيلها بشكل متسلسل وذلك بعد إطلاعه على المحتوى الدراسي.

كما تعني" تحديد النتائج التعليمية المتوقعة بعد الانتهاء من الدرس والتي يجب أن تتصف بـ: – الشمول للمادة الدراسية – الواقعية بمعنى أنها قابلة للتحقيق – أن تكون في صورة إجرائية يمكن قياسها"**(راشد، 2005، ص 97)**.

ولقد وضح "ماجر" بعض الشروط المتبعة عند صياغة الأهداف في صورة سلوكية محددة:

- ✓ يجب استخدام الألفاظ التي تعبر عن السلوك المتوقع أداؤه.
- ✓ حدد بالاسم السلوك النهائي الذي يرجى تحقيقه.
- ✓ حدد الظروف اللازمة لاكتساب السلوك المطلوب.
- ✓ حدد المعايير التي يمكن استخدامها للحكم على المستوى المقبول للسلوك.

**(زيتون، 2003، ص 381)**

وبناء على هذا يمكن القول بأن الأهداف مشقة من مهمات المعلم، بحيث تكون معدة مسبقاً وبشكل مترابط ومتسلسل، مصاغة بشكل سلوكي قابل للقياس، مع تحديد معيار معين لدرجة الإتقان.

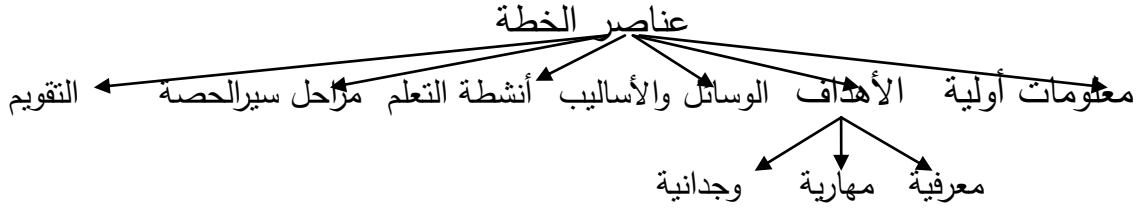
- **المحتوى والأنشطة**: والذي يُختار على أساس قيمته في تحقيق الأهداف على أن يتم إنجازه عبر مراحل خطة السير المعدة.

- **تحديد طرائق التدريس**: وفيها يقوم المعلم بتعيين الطريقة أو الطرائق التدريسية التي يستخدمها في أثناء سيرورة الدرس لمعالجة موضوع ما.
- **تحديد الوسائل التعليمية**: بحيث يعين المعلم الوسائل التعليمية التي سوف يستخدمها أثناء الدرس مراعياً إمكانية توفرها ومناسبتها لطبيعة ومحتوى الدرس والتي سيتطرق لها الطالب بشيء من التفصيل لاحقاً.
- **الكفاءات المستهدفة**: هي مركز اهتمام كل من المعلم والمتعلم، وتكون من خلال أنشطة البناء والتدريب والإدماج والتقويم.
- **تحديد خطة السير في الدرس**: وتتضمن وصفا للمراحل التي سيعمل المعلم على تحقيق الكفايات ضمنها وذلك من بداية الحصة الدراسية إلى نهايتها. وتشمل خطة السير في الدرس المراحل الثلاث: – مرحلة وضعية الانطلاق وتكون بأسئلة مباشرة أو حديث أو قصة أو استغلال حدث أو واقعة أو مناسبة تتصل بحياة التلاميذ أو بمراجعة الدرس السابق.

– ثم مرحلة بناء التعلمات التي يمارس فيها المتعلم مهام تعلمية تهدف إلى إكسابه تعلمات جديدة تزيد من كفاياته السابقة أو تكون أساسا لبناء كفايات جديدة.

– وأخيراً مرحلة استثمار المكتسبات وتكون في نهاية الدرس من خلال سلسلة من الأنشطة يوظف فيها المتعلم تعلماته بناء على المؤشر المحدد سلفا كمحك للتقويم.

والشكل الموضح أدناه يلخص أهم هذه العناصر.




**الشكل رقم (04) يوضح عناصر الخطة الدراسية اليومية.**

وقد تختلف صور التخطيط للدرس تبعاً لنوع النشاط المقدم وأيضا بالنظر إلى الطريقة التي يستخدمها المعلم أو المقترحة من قبل المشرف التربوي. ولا بأس في هذا المقام أن يورد الطالب النموذج المعمول به في الكثير من المقاطعات التربوية بمدينة ورقلة والمبنى على أسس ومبادئ المقاربة بالكفايات.

الوحدة: المستوى (المرحلة):

النشاط: الزمن:

الموضوع: الوسائل:

الكفاءة القاعدية: المرجع:

مؤشر الكفاءة:

| سير الحصة | أهداف التعلم | وضعيات وأنشطة التعلم | التقويم |
|---|---|---|---|
| وضعية الانطلاق | | | التشخيصي |
| بناء التعلمات | | | التكويني |
| استثمار المكتسبات | | | التحصيلي |

**الشكل (05) يوضح نموذج مقترح لتخطيط حصة تعليمية – تعلمية وفق أسس ومبادئ المقاربة الجديدة.**

**ب – الخطة السنويــة** وتسمى في نظامنا التعليمي بالتوزيع السنوي والتي تنتمي إلى التخطيط بعيد المدى، إذ من خلالها يتم تحديد معالم الطريق الذي سوف يسلكه المعلم على مدار الموسم الدراسي.

فحسب **(Benbouzid, 2006, p 42)** يمثل التخطيط السنوي أساسا في تحديد وتنظيم التعلمات المتعلقة بالمعارف والمهارات والسلوكات الضرورية لممارسة الكفايات الختامية.

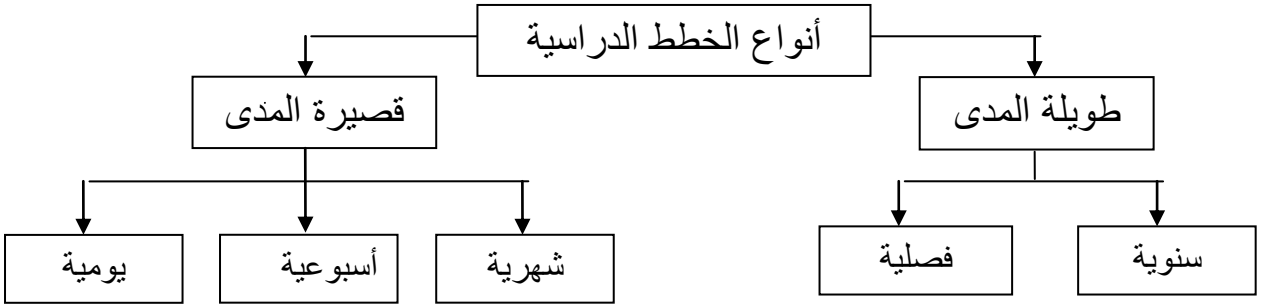
ويذهب **(محمود، 2005، ص 74)** إلى أبعد من ذلك حين أشار إلى أن على المعلم أن يقوم بتحديد زمن كل موضوع خلال شهور الموسم الدراسي ونوع النشاط (تعليم، مراجعة امتحانات) وعدد الحصص والوقت المتوقع لتدريسها، كما يوضح من خلال هذا التخطيط ما يتضمنه محتوى المقرر من أهداف (معرفية – مهارية – وجدانية) وتدريسه وفق جدول زمني محدد، مع الأخذ بعين الاعتبار:

- التسلسل المنطقي للوحدات والمواضيع.
- مراعاة خصائص المتعلمين وخصائص المواضيع والوحدات الدراسية.
- الحجم الساعي لكل مادة ومحتواها من حيث الكم والكيف.

– مراعاة العطل الرسمية والأعياد والمناسبات، رزنامة الاختبارات، فترات التقويم والمراجعة الدروس المحذوفة والمنقولة إلى مستوى أعلى...

ويجدر بالذكر أن الخطة السنوية تعمل على تحديد معالم الطريق الذي سوف يسلكه المعلم على مدار العام الدراسي، فإذا كانت هذه الخطة دقيقة ومترابطة الأجزاء، فإنها تكفيه وتغنيه عناء إعداد الخطتين الفصلية والشهرية. على أن هذه الكفاية لن تتأتى للمعلم إلا بعد فهم وتحليل دقيق للمنهاج والوثائق المرافقة والكتاب المدرسي.

وقد لخص **(دنديس، 2009، ص 39)** أنواع الخطط الدراسية في الشكل المبين أدناه.




**الشكل رقم (06) يوضح أنواع الخطط الدراسية.**

**2-1-4- العوامل المؤثرة في عملية التخطيط:** توجد العديد من العوامل المؤثرة في عملية التخطيط أهمها:

عوامل تتعلق بالمدرس منها: الخبرة، أسلوب التنظيم، معرفته للمحتوى ولأهداف الدروس توقعاته ، مشاعر الأمن والضبط...

عوامل تتعلق بالتلميذ أهمها: الحاجات الجسمية والأكاديمية، مستويات الدافعية، خصائص التلميذ الثقافية، خصائص الجماعة...

عوامل تتعلق بالتنظيم: كالجداول، الزمن المتاح، حجم الصف، أنماط التخطيط...

عوامل تتعلق بالمنهج التعليمي: كطبيعة المادة الدراسية، استراتيجيات التدريس، المواد التعليمية المتوافرة **(جابر، 2000، ص 305)**.

**2-1-5 – مبادئ التخطيط لعملية التدريس:** يمكن تلخيص أهم مبادئ التخطيط لعملية التدريس التي أوردها **(راشد، 2005، ص 72، 73)** في النقاط التالية:

- ✓ ربط الخبرات التعليمية الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة.

- ✓ وضوح الأهداف التعليمية.
- ✓ إتاحة الفرصة للتلاميذ للاشتراك في العملية بحواسهم.
- ✓ أن تتناسب المستويات التعليمية التي يطلبها المعلم من تلاميذه مع استعداداتهم وقدراتهم.
- ✓ يجب أن تُقدم المادة التعليمية في صورة وحدات دراسية ذات معنى واضح.
- ✓ مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم.
- ✓ يجب أن يبحث المعلم في الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى مواجهة الصعوبات في تعلمه.
- ✓ ينبغي على المعلم أن يكتسب مهارات التخطيط لدروسه و ألا يزيد من الكم المعرفي للمادة التعليمية.

وفي الدراسة الحالية يتم الحكم على امتلاك هذه الكفاية بدرجة محددة من الإتقان عند اشتمال تخطيط المعلم اليومي للنشاط التدريسي على المعلومات الأولية العامة وعلى العناصر الرئيسية والفرعية، مراعيا في ذلك تنظيمها وتسلسلها، بالإضافة إلى الصياغة السليمة للكفايات والأهداف وقابليتها للملاحظة والقياس، وأيضا تحديده للوسائل التعليمية والأساليب التدريسية المعتمدة، كما يقوم بتدوين وسائل تقويم الدرس ومعالجة الصعوبات، على أن يكون كل هذا في جدول يضم المراحل الثلاثة للدرس، مع المحافظة في كل ذلك على نظافة وتنظيم كراس التحضير.

كما يراعي المعلم في خطته السنوية التوزيع السليم لمحتوى المقرر على مدار أشهر السنة مع تحديد فترات العطل والأعياد والمناسبات وتواريخ فترات الاختبارات الفصلية.

ومن هذا العرض نصل إلى أن تمكُّن المعلم من هذه الكفاية يعد أمرا ضروريا لا غنى عنه، فهي تسهل عليه إتقان ما يرتبط بها من كفايات كصياغة الكفايات والأهداف، تحرير الامتحانات، تحليل المحتوى المعرفي للمادة الدراسية... كما أن نجاح العملية التعليمية – التعلمية يتوقف إلى درجة كبيرة على مدى واقعية الخطط ودقتها ووضوحها.

## 2-2- كفاية تنفيذ الدرس:

تعتبر مرحلة تنفيذ الدرس مرحلة التطبيق الفعلي للخطة التدريسية التي قام المعلم بتحضيرها وإعدادها، والتي في خضمها تتم ترجمة الأهداف والأنشطة التعليمية إلى أداء.

وبتعبير آخر هي المرحلة التي يكون فيها الجواب عن السؤال ? how أي كيف يتم تحقيق الأهداف؟ فمن المعلوم أن لكل درس من الدروس هدف أو أهداف محددة وواضحة تتماشى والأهداف التربوية.

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

2-2-1- **كفاية التهيئة للدرس:** يقصد بالتهيئة للدرس مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد حتى يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول. مع ملاحظة أن التمهيد للدرس هو جزء من التهيئة له.

وقد حدد **(حميدة وآخرون، 2003، ص 121)** مجموعة من الأهداف تعمل على تحققها هذه الكفاية منها: - خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس.

- زيادة دافعية التلميذ لتركيز انتباهه على المادة التعليمية الجديدة.
- توفير الاستمرارية في العملية التربوية وذلك بربط موضوع الدرس بما سبق تعلمه.

وللحكم على مدى توافر هذه الكفاية ميدانيا لدى المعلم يُفترض أن تظهر من خلال حرصه على توفير بيئة تعليمية مساعدة على التعلم، وأيضا بربطه لمعلومات التلاميذ السابقة بموضوع الدرس الجديد، فقد تتم باختيار وضعية انطلاق تتضمن عرض مشكلة أو توجيه أنظار التلاميذ إلى ظاهرة لها علاقة بالدرس...على أن تتميز بالإثارة وجذب الانتباه، مع الحرص على إنهائها في الوقت المحدد.

**2-2-2- كفاية إثارة الدافعية:** يعتبر عنصر إثارة التشويق وتوليد الرغبة لدى المتعلمين من أهم العوامل المحفزة على إقبالهم على النشاطات التدريسية.

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

كما يفترض معظم المنظرين أن الدافعية مرتبطة بأداء جميع الاستجابات المتعلمة ولن يظهر السلوك المتعلم ما لم يتم توليد الطاقة اللازمة لذلك **(أبو جادو، 2008، ص 293)**.

ويمكن تحديد أهم المحكات المعتمدة في هذه الدراسة التي تتضمنها هاته الكفاية في:

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

**2-2-3- كفاية إدارة الصف:** تعتبر صعوبة إدارة الصف من أكثر المشكلات التي تعترض المعلمين خاصة المبتدئين منهم، فهذه العملية لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط فقط بل تتعدى ذلك إلى توفير مناخ اجتماعي ونفسي إيجابي، بالإضافة إلى تنظيم البيئة الفيزيقية للقسم من خلال مراعاة أماكن جلوس التلاميذ.

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

أما **(الحيلة، 2009، ص 255)** فيرى بأنها " تشير إلى عمليات توجيه وقيادة الجهود التي يبذلها المعلم وطلبته في غرفة الصف، وأنماط السلوك المتصلة بها، باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة بدرجة عالية من الإتقان".

من خلال هذين التعريفين نستشف بأنها الكفاية المهمة والأكثر صعوبة والتي يجب أن يتمكن منها المعلم حتى يستطيع تحقيق الأهداف المسطرة في ظروف حسنة من جهة، ومن جهة أخرى يحد بقدر ما يستطيع من معوقات عملية التدريس من خلال ضبط سلوكات التلاميذ مع التنظيم الفيزيقي والاجتماعي لبيئة القسم.

ويمكن تحديد محكات الأداء التدريسي التي تتضمنها كفاية إدارة الصف في هذه الدراسة في: الملاحظة المستمرة للمتعلمين مع الاهتمام بتنظيم البيئة المادية للقسم، وأيضا في مدى توفر الإضاءة والتهوية وفي تنظيم جلوس التلاميذ، مع استخدام المعلم لنبرات الصوت والحركة المناسبة لضبط السلوك غير المرغوب فيه، دون أن ننسى القدرة على توزيع زمن الحصة على خطوات الدرس المختلفة، وحرصه على عدم ترك التلاميذ بدون عمل، وكذلك القدرة على التصرف بهدوء واتزان في المواقف المفاجئة بما يضمن تحقيق تعلم فعال وعلاقات إيجابية بينه وبين التلاميذ.

**2-2-4- كفاية جذب الانتباه:** إن مشكلة انصراف الطلاب عن الدرس تعني البعد الذهني عن جو الصف الدراسي والانشغال بأمور أخرى قد تكون نتيجة سبب مشكلات اجتماعية أو نتيجة الإجهاد الذهني والتعب الجسمي أو تتعلق بالمعلم ذاته بسبب طريقته، صوته أو بسبب عدم تنظيم البيئة الفيزيقية للقسم **(الفرح ودبابنة، 2006، ص 264)**.

وتعتبرها **(الفتلاوي، 2004، ص 37)** بأنها أولى خطوات إذكاء شوق الطلبة وإثارة اهتمامهم للدرس عن طريق قيام المعلم بإجراءات متعددة منها: التهيئة للدرس والأسئلة من الحياة والاستثارة ببعض الأمثلة أو الصور والنماذج أو الحركات وكل ما من شأنه الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس.

وعليه فالمؤشرات الميدانية الدالة على وجود هذه الكفاية بإتقان في هذه الدراسة هي: استعمال المعلم للأمثلة والصور والنماذج والحركات مع مخاطبة المتعلمين بأسمائهم، والعمل على ربط الأسئلة والأنشطة التعليمية بواقع وباهتمامات المتعلمين.

2-2-5- **كفاية الشرح:** يمكن تعريف الشرح بأنه محاولة إعطاء الفهم للغير. فهو يتمثل في كل ما يقوم به المعلم عند تنفيذه للدرس بغرض مساعدة التلاميذ على الفهم، والذي يتنوع بتنوع المواقف التعليمية.

وحتى يكون مؤديا للغرض أوضح **(حميدة وآخرون، 2003، ص 142)** مواصفات الشرح الجيد وهي: أن يكون شيقا وجذابا، كما يجب أن يكون موجزا غير مطول، مفهوما من طرف التلاميذ، أضف إلى ذلك تركيزه على النقاط الأساسية في الدرس.

ويؤكد في هذا الصدد **(محمود، 2005، ص 236)** أن من بين قواعد الشرح الجيد:

- الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
- التدرج من البسيط إلى المركب.
- الانتقال من الملموس إلى المجرد.
- الانتقال من غير المحدود مما لدى التلاميذ من معلومات ناقصة إلى المحدود وذلك باستكمال تلك المعلومات وإيضاحها، حتى تبرز في عقول التلاميذ.

وبالعودة إلى هاته الدراسة يتم الحكم على توفر هذه الكفاية من خلال تمكن المعلم من المادة التي يدرسها واستعماله للغة سليمة، مع قدرته على التبليغ وتنويع الأمثلة للفهم وأيضا

تنوع طرق الشرح بتنوع المواقف التعليمية. كما تظهر من خلال توفير الترابط بين عناصر الدرس والتسلسل المنطقي في عرض المعلومات، مراعيا في ذلك الانتقال من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب، وألا ينتقل من عنصر إلى آخر إلا بعد التأكد من استيعابه.

**2-2-6- كفاية استخدام السبورة:** يعد حسن استغلال السبورة من الأمور التي تزيد من تشوق التلاميذ وجاذبيتهم نحو التدريس.

ويرى **(ffoD, 1995, p 44)** أن الاستعمال الصحيح مؤسس على عوامل يجب مراعاتها عند استخدام السبورة وهي:

- ✓ الكتابة على استقامة وبخط واضح، مع احترام حجم الخط.
- ✓ استخدام الجزء العلوي للسبورة بصورة أساسية وعدم اللجوء للجزء السفلي إلا للضرورة على أن الكتابة في جزء من السبورة أفضل من الكتابة على كاملها.
- ✓ صياغة أسئلة التعلم على السبورة كمثير استفهامي.
- ✓ الوقوف في وضعية لا تحجب الكتابة على المتمدرسين.
- ✓ إقران الكتابة بالقراءة وبصوت مرتفع مع طرح أسئلة لجذب الانتباه من حين لآخر.

إضافة إلى ما ذكره **(Doff)** فإن من بين مؤشرات السلوك التدريسي الدال على استخدام السبورة بكفاية في هاته الدراسة هو تسجيل المعلم للمعلومات الأولية عن النشاط التدريسي قبل الشرح، وحرصه على استخدام الألوان، ووضوح الخط، ونظافة السبورة، مع استعمال عمليتي المحو والكتابة على السبورة في الوقت المناسب، وكذلك العمل على تنظيم الكتابة عليها بشكل مناسب، أضف إلى ذلك مشاركة التلاميذ في استخدامها.

**2-2- 7- كفاية استخدام الوسائل التعليمية:** يعتمد نجاح الكفايات والأهداف التعليمية المسطرة إلى حد كبير على حسن اختيار واستغلال الوسائل التعليمية. والتي يعرفها **(الحيلة 2009، ص 313)** بأنها "جميع المعدات، والمواد، والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف أو خارجها بهدف تحسين العملية التعليمية – التعلمية، وزيادة فاعليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها".

وفي هذا الصدد يؤكد **(راشد، 2005، ص 100)** على جملة من الضوابط عند استخدام الوسائل التعليمية وهي:

- ❖ أن تكون ملائمة لموضوع الدرس.
- ❖ أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ العقلي.
- ❖ أن تكون متنوعة وتشجع التلميذ على استخدامها.

مما يستوجب القول بأن الوسائل التعليمية هي كل ما يستعين به المعلم بغرض استثارة انتباه التلاميذ، وزيادة اهتمامهم وتقريب الفهم لديهم وجعله أبقى أثراً وأقل احتمالا للنسيان.

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

**2-2-8- كفاية التعزيز:** يعرف "**ثورندايك**" التعزيز بأنه "إثراء الأداء أو الاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به"
**(حميدة وآخرون، 2003، ص 131)**

وتعرفها **(الفتلاوي، 2004، ص 38)** بأنها كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم لغرض الاعتراف أو التدعيم لاستجابات الطلبة لزيادة احتمال تكرارها.

كما أن مهارة التعزيز تتيح للمعلم أن ينمي إمكاناته كإنسان وكقائد للعملية التعليمية، فكل معلم يستخدم التعزيز يجد نفسه ملزما أن يدرس خصائص المتعلمين ويفهمها.
**(محمود، 2005، ص 309)**

وتجدر الإشارة إلى أن لشخصية وسلوك المعلم دور كبير في حفظ النظام وفي خلق الظروف التعليمية – التعلمية من خلال توظيف هذه الكفاية، التي تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابات المرغوب فيها، مع شعور التلاميذ بالرضا والارتياح في أثناء تفاعلهم داخل الصف، كما تؤدي إلى زيادة المشاركة في الأنشطة وأيضا إلى إشباع العديد من الحاجات النفسية للتلاميذ كالتقدير والحاجة إلى النجاح... على أن الثواب أوقع أثراً من العقاب.

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

**2-2-9- كفاية طرح الأسئلة:** تعتبر كفاية طرح الأسئلة من الكفايات التي يمكن تنميتها بالتكوين والممارسة، فهي تعبر عن أحد أوجه التفاعل اللفظي بين المعلم وتلامذته.

ويرى (**محمود، 2005، ص 247**) عند تعريفه للسؤال بأنه "عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي".

ويشير (**الحيلة، 2002، ص 133**) إلى أن العديد من الدراسات أوضحت وجود تأثير قوي لأسئلة المعلم على أساليب التفكير لدى الطلبة، فإذا كان المعلمون يركزون في أسئلتهم على تذكر الحقائق، فمن غير المتوقع أن يفكر الطلبة تفكيرا ابتكاريا.

وعموما تهدف كفاية طرح الأسئلة إلى تحقيق ما يلي:

- تساعد الأسئلة الجيدة على معرفة مدى تحقق الأهداف المحددة للتعلم.
- تبرز قدرات التلاميذ عند الإجابة عليها مع تشخيص أوجه القصور المحتملة.
- تعتبر الأداة الأهم لعملية المراجعة.
- تعمل على إثارة اهتمامات التلاميذ وشد انتباههم.

وعند رصد الأداء التدريسي للمعلمين في الدراسة الميدانية الحالية، تم الاعتماد على مجموعة من المؤشرات الدالة على الكفاية في طرح الأسئلة أهمها: أن تكون صياغة الأسئلة سليمة وواضحة، لها القدرة على التمييز، تتدرج في مستوى الصعوبة، تلائم النمو المعرفي للتلاميذ وتمس مستويات التفكير المختلفة، تعكس محتوى وأهداف الدرس، تتطلب إجابات كاملة وليس مجرد الإجابة بنعم أو لا.

كما نجد من بين المؤشرات أيضا: تشجيع التلاميذ على هذه الكفاية، مع إشراك أكبر عدد منهم في الإجابة بعد ترك وقت كاف لانتظار إجاباتهم.

**2-2-10- كفاية غلق الدرس:** تعرف هذه الكفاية بأنها كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة والتي تساعد الطلبة على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم، مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم **(الفتلاوي، 2004، ص 38)**.

ويشبهها **(الحيلة، 2009، ص 124)** بما يقوم به كتاب السيناريوهات عند التخطيط لإنهاء حلقاتهم المتلفزة بنهايات مقنعة.

كما تساعد هذه الكفاية التلاميذ على إدراك الترابط بين مراحل الدرس الواحد أو بينه وبين الدروس السابقة أو اللاحقة **(محمود، 2005، ص 207)**.

على أن المؤشرات العملية الميدانية الدالة على وجود هذه الكفاية بدرجة معينة من الإتقان تظهر عند إبراز المعلم للنقط الهامة والعناصر الرئيسية للدرس بمشاركة التلاميذ في ذلك، كما تظهر أيضا من خلال قدرته على بلورة الموضوع وتلخيصه، والتي تأخذ أكثر من صورة منها: الملخص اللفظي، الملخص المخططاتي...

## 2-3- كفاية تقويم الدرس:

وفي هذه المرحلة تتم الإجابة على السؤال، كيف يتم الحكم على تعلم التلميذ وتحقيق الأهداف والغايات التعليمية المطلوبة؟

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

### 2-3-1- تعريف التقويم التربوي:

إذا كان المعنى اللغوي للتقويم يعني التقدير والتعديل والإصلاح فإننا نجد الكثير من الباحثين تناولوا التعريف الاصطلاحي لهذا المفهوم حيث:

- يعرف "**كوبر**"**(cooper .1999)** التقويم بأنه "عملية الحصول على المعلومات بطرق مختلفة واستخدامها في تشكيل حكم يستخدم في اتخاذ القرارات".

**(الحيلة، 2009، ص 347)**

- أما **(راشد، 2005، ص 177)** فيعرف التقويم بأنه "عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية".

- في حين نجد **(جابر، 2000، ص 338)** يعرفه بأنه "تقييم مدى نجاح المدرسين في تحقيق ما خططوا وعملوا على القيام به وما أدوه، إنهم يقارنون ما حدث بما توقعوا أن يحدث، ويحددون ما إذا كان التلاميذ تعلموا ما استشرفه المدرسون".

نلاحظ أن التعريف الأول ركز على مراحل عملية التقويم في الوقت الذي نجد فيه التعريف الثاني يركز على النتيجة، أما التعريف الثالث فنجده يقرن بين التقويم وعملية التخطيط. مما يدل على أن هذه الكفاية تساعد المعلمين على أن يقرروا ما إذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة إلى أن يعاد تدريسها، وما ينبغي تدريسه بعد ذلك، وكيف ينبغي أن يدرس.

ليمكن القول بأن التقويم هو كل الإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تمكنه من إصدار أحكام على أعمال التلاميذ، وذلك لمعرفة مدى تحقق من الأهداف والكفايات المخطط لها على مستوى الدرس الواحد أو أكثر في عملية التدريس.

ومن خلال التعاريف السابقة نخلص إلى أن عنصر التقويم يقوم على عملية القياس للحصول على معلومات تبلور لإصدار حكم يستخدم فيما بعد لاتخاذ قرارات باعتباره مكونا أساسيا من مكونات عملية التدريس، فهو لا يمثل الحلقة الأخيرة في هذه العملية بقدر ما يمثل الخطوة الأولى في التخطيط للدروس المستقبلية.

**2-3-2- أهمية التقويم في العملية التربوية:** وفر الأدب التربوي والنفسي ونظرية القياس عددا من النقاط التي تبرز أهمية التقويم في العملية التعليمية، وأهم هذه النقاط هي:

- ✓ يعمل التقويم على زيادة إثارة دافعية التلاميذ للاستذكار والتحصيل الدراسي.
- ✓ يسهم التقويم في التعرف على مدى تقدم التلاميذ ونموهم في جوانبهم المختلفة، بما في ذلك ما تم تحصيله من معارف وخبرات.
- ✓ يعتبر التقويم مؤشرا جيدا لقياس أداء المعلم وفاعلية تدريسه.
- ✓ يحدد التقويم مدى وصول التلاميذ إلى المستوى المنشود من الأهداف التربوية المخطط لها.
- ✓ يزود التقويم كلا من المعلمين والإداريين بالأدلة اللازمة للعمل على تحسين تعلم التلاميذ كما يزودهم بنظام ضبط لكيفية التعلم.

✓ يعد عملية تشخيصية ووقائية وعلاجية، يعطي للمعلم تغذية راجعة عن أدائه التدريسي.
**(راشد، 2005، ص 179)**

ويلخص **(Pelpel,1986,p102)** أهمية التقويم في المجال التربوي في الوظائف الثلاث التي يقدمها وهي: الوظيفة البيداغوجية والوظيفة الاجتماعية والوظيفة التنبؤية.

**2-3-3- مستويات التقويم:** نميز على مستوى الحصة التدريسية ثلاثة أنواع من التقويم هي:

❖ **التقويم التشخيصي:** يهدف هذا التقويم إلى تعريف المعلم فيما إذا كان التلاميذ قد تمكنوا من الخبرات السابقة اللازمة لفهم الدرس الجديد، كما يهدف إلى تعريفه فيما إذا كانوا قد امتلكوا من المهارات المطلوبة والمعرفة المخططة كي يبدأوا في دراسة المادة الجديدة.

❖ **التقويم التكويني:** يرى **(Pelpel,1986,p107)** أن هذا التقويم يكون في أثناء سير الدرس عكس التقويم التشخيصي، فهو يهدف إلى تقليص الفروق في تحقيق أهداف الدرس قدر المستطاع بين التلاميذ، من خلال معالجة الصعوبات التي تواجههم.

فالمعلم يقيس ويكتشف نقائص التلاميذ على الفور ويعالجها بمثله أثناء الحصة، وهو ما يمكننا من القول بأنه أداة حقيقية للتكوين. كما يساعد هذا النوع من التقويم المتعلم أيضا على الوعي بنقائصه فيستدركها في حينها ويواصل تعلمه في أحسن الظروف بحيث يكون متبوعا بمعالجة تسمح بتصحيح مواطن الضعف الملحوظة عند التلميذ **(Benbouzid , 2006, p50 )**

وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من التقويم الفوري يتم في نهاية كل عمل منجز، ولا سيما في أنشطة نهاية الأسبوع من أجل تقويم المكتسبات، فهو بذلك يمكن من قياس درجة بلوغ أهداف التعلم، وأيضا التأكد مما إذا كان المتعلم يملك من المطالب القبلية الضرورية لمتابعة التعلم في المرحلة الموالية.

❖ **التقويم التحصيلي:** وفيه يقيس المعلم ما تحقق من الأهداف في نهاية الحصة، ويتناول مجمل التعلمات المرحلية التي تندرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها في نهاية الدرس أو طيلة أسبوع أو شهر أو فصل أو سنة بأكملها أو طور من أطوار الدراسة.
**(الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2011، ص 14)**

**2-3-4- عيوب التقويم التقليدي:** إن المتتبع لما يطبق في مدارسنا من أساليب للتقويم يخلص إلى أنها تركز على ما تحصل عليه التلميذ من معارف ومعلومات، والذي عادة ما يتم من خلال أسئلة شفوية أو كتابية وهو ما اصطلح عليه الأستاذ **(راشد، 2005، ص 181)** بالتقويم التقليدي، الذي عدد في هذا الصدد أهم عيوبه في أن التلميذ لا يستخدم فيه التفكير العلمي بل يحفظ أكثر مما يفهم، بالإضافة إلى أنه يزود التلميذ بثقافة التذكر أكثر مما يزوده بثقافة الفهم والتطبيق والتحليل، كما أن الهدف منه هو الحصول على شهادة أكثر من استهدافه الإعداد لمواقف الحياة وكيفية مواجهتها.

وعليه يعد التقويم حلقة الربط بين مراحل الدرس الواحد وبين الدروس معاً. فعندما يحاول المعلم إكساب أي كفاية لمتعلميه يبدأ أولا بالتخطيط لها ثم بعد ذلك يعمل على تنفيذها ليقوم في الأخير بتقويم مدى نجاح العمل الذي قام به.

وتظهر درجة ممارسة هذه الكفاية في الدراسة الحالية عند المعلم في قدرته على انجاز وبمستوى محدد من الإتقان الكفايات الفرعية التالية: توظيف التقويم عبر المراحل الثلاث لإنجاز الدرس مع القدرة على بناء أنشطة تقويمية تتسم بالوضوح والتنوع مع مناسبتها للأنشطة التدريسية، بالإضافة إلى إتقانه لعملية تشخيص مواطن الضعف عند المتعلم وحرصه على تقديم الواجبات المنزلية. كما يعمل المعلم على مراقبة أداء المتعلمين أثناء انجاز النشاط مقدما أثناءها تغذية راجعة سريعة.

## خلاصة الفصل:

لقد عالج هذا الفصل جملة من المفاهيم الأساسية المرتبطة بموضوع الكفايات التدريسية التي يعمل التكوين أثناء الخدمة على إكسابها أو تنميتها انطلاقا من عرض مبسط لمجموعة من التعاريف ليخلص بعدها الطالب إلى تعريف الكفايات التدريسية بأنها الأداء أو المهارة التي يفترض من المعلم امتلاكها من خلال العمليات التكوينية والتي يعمل على ممارستها وتطبيقها في المواقف التدريسية، عارضاً بعدها أهم مصادر اشتقاقها بدءا بالنظرية التربوية فالأبحاث والدراسات ثم تحليل مهام التعليم وحاجات المتعلمين وأيضا الخبرة الشخصية للطالب. ليتم بعد ذلك إبراز وبشكل مستفيض أهم اتجاه في هذا المجال ألا وهو برامج تكوين المعلمين القائمة على الكفايات، ليعطي الفصل بعد ذلك لمحة عن الخلفية النظرية للتدريس بالكفايات من خلال ذكر إسهامات المدرستين البنائية والمعرفية من جهة ومن جهة أخرى إسهامات كل من التيارين التايلوري والسلوكي، دون أن ننسى في هذا المقام إسهامات العديد من فروع علم النفس، ليسلط الضوء بعد ذلك على أدوات قياس الكفايات مع الوقوف عند أسلوب الملاحظة الذي يعد أنسب وسيلة تقويمية للكفايات الأدائية.

أما الجزء الثاني من الفصل فاقتصر في محتواه على الكفايات التدريسية الأساسية التي لها صلة بموضوع الدراسة والمرتبطة بسيرورة مراحل إنجاز حصة تعليمية – تعلمية والمشَكِّلة فيما بينها خطوات متتابعة ومتداخلة تبدأ بمرحلة التخطيط أو التصور المسبق لما سيقوم به المعلم مشيرا في ذلك إلى أهم مستوياته ألا وهما الخطة اليومية وما تحتويه من عناصر ثم الخطة السنوية التي يرمي المعلم من ورائها إلى تحقيق أهداف المقرر الدراسي، محاولين بعدها عرض لأهم مبادئ التخطيط والعوامل المؤثرة فيه. أما عن كفاية التنفيذ والتي في خضمها تتم الترجمة العملية لما تم إعداده فتم التطرق لها بالتحليل المستفيض من خلال ما اندرج تحتها من كفايات فرعية أساسية، ليختم الفصل بالتعرض لكفاية تقويم الدرس والتي يحدد من خلالها مدى ما تحقق من المرحلتين السابقتين مرورا بعرض أهداف هذه الكفاية وأهميتها في العملية التربوية، لنصل في الأخير إلى مستويات التقويم المدرجة ضمن كل حصة تدريسية بدءا بالتقويم التشخيصي فالتكويني ثم التحصيلي مبرزا في سياق ذلك عيوب التقويم التقليدي.

# الباب الثاني

# الجانب الميداني

# الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

**تمهيد**

**1- منهج الدراسة**

**2- مجتمع الدراسة**

**3- عينة الدراسة**

**4- الدراسة الاستطلاعية**

**5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية**

**5-1- الأداة الأولى: مقياس اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة**

**5-2- الأداة الثانية: شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية**

**6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**

**7- إجراءات تطبيق الدراسة**

**خلاصة الفصل**

**تمهيـــد:**

بعد عرض التراث النظري المتعلق بمتغيري الدراسة الحالية يأتي هذا الفصل ليصف الطرق والإجراءات المستخدمة من حيث المنهج المتبع، إضافة إلى وصف مجتمع وعينة الدراسة وكيفية اشتقاقها، وأدوات جمع البيانات مع استعراض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة فرضيات الدراسة؛ إذ أن سلامة وصحة النتائج المتحصل عليها تخضع إلى حد كبير لدقة تلك الإجراءات المنهجية، وفيما يلي وصف للعناصر المذكورة.

## 1- منهج الدراسة:

تعد عملية اختيار المنهج الخطوة الأساسية الأولى في البحث ومسألة جوهرية لأن مصداقية النتائج وإمكانية التعميم يتوقفان عليها، وفي هذا الشأن يعرفه (**أنجرس، 2010، ص 36**) بأنه"عبارة عن سلسلة من المراحل المتتالية التي ينبغي إتباعها بكيفية منسقة ومنظمة" ويعيد تأكيد ذلك في (**ص 98**) بقوله بأنه "مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف".

ولما كان هدف الدراسة الحالية هو معرفة اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة ومدى تأثيرها على كفاياتهم التدريسية فإن ذلك يستدعي منا استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم "على جمع البيانات عن الظاهرة قيد الدراسة بغرض اختبار الفرضيات أو الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بالوضع الراهن للأفراد" (**الشايب، 2009، ص 26**)، وذلك بعد تحليلها للوصول إلى نتائج، والذي في ضوئه تم اختيار عينة الدراسة.

## 2- مجتمع الدراسة:

يشير مجتمع الدراسة إلى "مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث أو التقصي".

**(أنجرس، 2010، ص 298)**

وعليه يتحدد المجتمع في هذه الدراسة بمجموع المعلمين الدائمين والمرسمين لمرحلة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة للعام الدراسي 2014/2013، والبالغ عددهم إلى غاية: 01/ 02/ 2014 (1376) معلما ومعلمة يتوزعون على (14) مقاطعة تربوية. وبعد استبعاد معلمي اللغة الفرنسية من الدراسة البالغ عددهم (189) يصبح المجتمع الفعلي هو (1187) معلما ومعلمة

بنـاء علـى الإحصـائيات الرسـمية المسـتقاة مـن مكاتـب مفتشـيات التربيـة والتعلـيم للمقاطعـات المذكورة خلال شهر جانفي 2014 كما هو مفصل في الجدول أدناه.

**الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المتغيرات.**

| المقاطعة التربوية | | | | طريقة الالتحاق بالتعليم | | المؤهل العلمي | | | سنوات التدريس | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الطاقم التربوي | فرنسية | عربية | خريج معهد | لم يدرس بالمعهد | ليسانس فأكثر | بكالوريا | ثالثة ثانوي | أقل من 05س | 05إلى15س | أكثر من15س |
| ورقلة (1) | 101 | 13 | 88 | 33 | 55 | 53 | 23 | 12 | 20 | 33 | 35 |
| ورقلة (2) | 91 | 13 | 78 | 41 | 37 | 37 | 07 | 34 | 15 | 18 | 45 |
| ورقلة (3) | 85 | 12 | 73 | 9 | 64 | 42 | 29 | 02 | 21 | 25 | 27 |
| ورقلة (4) | 94 | 14 | 80 | 30 | 50 | 41 | 05 | 34 | 10 | 40 | 30 |
| ورقلة (5) | 89 | 11 | 78 | 41 | 37 | 39 | 11 | 28 | 38 | 27 | 13 |
| ورقلة (6) | 102 | 15 | 87 | 40 | 47 | 50 | 20 | 17 | 32 | 10 | 45 |
| ورقلة (7) | 113 | 15 | 98 | 22 | 76 | 56 | 14 | 28 | 40 | 10 | 48 |
| ورقلة (8) | 90 | 15 | 75 | 11 | 64 | 49 | 09 | 17 | 36 | 15 | 24 |
| الرويسات (1) | 97 | 11 | 86 | 13 | 73 | 57 | 15 | 14 | 26 | 21 | 39 |
| الرويسات (2) | 101 | 15 | 86 | 22 | 64 | 42 | 15 | 29 | 47 | 9 | 30 |
| الرويسات (3) | 101 | 13 | 88 | 11 | 77 | 60 | 13 | 15 | 32 | 25 | 31 |
| سيدي خويلد (1) | 92 | 12 | 80 | 08 | 72 | 40 | 10 | 30 | 10 | 25 | 45 |
| سيدي خويلد (2) | 104 | 14 | 90 | 49 | 41 | 56 | 21 | 13 | 32 | 23 | 35 |
| أنقوسة | 116 | 16 | 100 | 43 | 57 | 68 | 09 | 23 | 37 | 11 | 52 |
| **المجموع** | 1376 | 189 | 1187 | 373 | 814 | 690 | 201 | 296 | 396 | 292 | 499 |

## 3- عينـة الدراســة:

يعرف (**أنجرس، 2010، ص 301**) العينة بأنها"مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين".

وانطلاقا من طبيعة البحث وتوخيا للموضوعية في النتائج عمدت هذه الدراسة إلى توسيع العينة بقدر الإمكان هذا مع الأخذ في الحسبان خصوصية العمل بشبكة الملاحظة. ونظرا لتعذر اللجوء إلى العينة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي لوجود العديد من المعلمين في حالة عطلة مرضية، عطل أمومة، حالات الاستيداع أو التسخير وأيضا حالات الامتناع عن المشاركة في الدراسة... وحتى يتجنب الطالب الوقوع في مثل هذه الحالات أثناء الدراسة الميدانية، وحتى تكون أيضا كل المقاطعات التربوية ممثلة بطريقة نسبية فقد تم اختيار أفراد العينة بالطريقة الطبقية العشوائية باعتماد المدرسة كوحدة اختيار عشوائي بطريقة القرعة من خلال المرور بالخطوات التالية:

- حصر كل المدارس الموجودة في مدينة ورقلة، ثم حصر المدارس التابعة لكل مقاطعة تربوية.
- استثناء المدارس التي تمت فيها الدراسة الاستطلاعية والمدارس صغيرة الحجم.
- كتابة أسماء مدارس كل مقاطعة في قصاصات.
- القيام بعملية السحب من الكيس في حدود المدرستين أو الثلاث من كل مقاطعة تربوية من بين المدارس التي تضم أكبر عدد من الأفواج التربوية والتي تعطي إمكانية الحصول على عينة تتوفر فيها جميع خصائص مجتمع الدراسة. غير أن الظروف التي كانت تمر بها المدرسة الجزائرية في فترة تطبيق الدراسة من احتجاجات وتوقفات عن العمل حالت في كثير من الأحيان تحقيق إجراءات المعاينة المذكورة.

وكانت محصلة المدارس التي مستها الدراسة 38 مدرسة وهي ما تمثل نسبة 31,93% من مجموع المدارس البالغ عددها 119 مدرسة.

وبما أن الدراسة شملت عينة بلغ عددها 216 معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة الأصلي الذي بلغ 1187 معلما ومعلمة الأمر الذي يعني أن النسبة المئوية لعينة الدراسة هي 18,19% وهي نسبة مقبولة إذا تمت مقارنتها بما اقترحه بعض المتخصصين في البحث والقياس والتقويم، منهم (**أنجرس، 2010، ص 319**) وأيضا "**بورج وجال**"(**Borg and Gall**) و"**نانلي**" (**Nunnally**) و"**جي**" (**Gay**) أن يكون أقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية لمجتمع كبير (بضعة آلاف) بنسبة 10% (**عودة وملكاوي، 1992، ص 168**)، وهو ما أوضحه (**الشايب 2009، ص 67**) من أنه في الدراسات الوصفية يمكن الاكتفاء بـ10% من حجم المجتمع.

مع التذكير أنه تم استبعاد عدد من الأفراد من هذه الدراسة إما لعدم توفر شروط الاستجابة على الاستبانة، أو عند غياب التخطيط أو التحضير للدرس. كما تم استبعاد المعلمين غير المرسمين نظرا لمرورهم بفترة التجربة أو التربص من جهة ولعدم تبلور الاتجاه لديهم نحو العمليات التكوينية.

ونظرا لكون معظم أفراد عينة الدراسة من الإناث حيث لم يكن في العينة سوى 37 معلما فقط لا تتوفر فيهم جميع خصائص مجتمع الدراسة الأمر الذي أدى إلى استبعاد متغير الجنس من الدراسة هذا من جهة، ومن جهة أخرى تأكيد غالبية الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في اتجاهاتهم نحو عمليات التكوين أثناء الخدمة منها دراسة (حماد والبهبهاني، 2011) ودارسة (أبو عطوان 2008). ونفس الشيء بالنسبة لمتغير الكفايات التدريسية حيث أكدت العديد من الدراسات على عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفايات منها دراسة (الشايب، 2007) وأيضا دراسة (يحيى عفاش) التي أوردها (البوهي وبيومي، 2003) وكذلك دراسة (جبر، 2002) ودراسة (أبو ضباع، 1999) ودراسة (الحدابي، 1994) التي أوردتها دراسة (شقفة، 2010).

أما بالنسبة لخصائص عينة الدراسة فهي تتوزع كما يلي:

* من حيث المقاطعة التربوية: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب المقاطعة التربوية كما هو موضح في الجدول الموالي.

**الجدول رقم (05) يوضح توزيع أفرادعينة الدراسة حسب المقاطعات التربوية.**

| المقاطعة التربوية | المجتمع الأصلي | عينة الدراسة | نسبة العينة إلى المجتمع | المقاطعة التربوية | المجتمع الأصلي | عينة الدراسة | نسبة العينة إلى المجتمع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ورقلة (1) | 88 | 14 | %15,90 | ورقلة (8) | 75 | 14 | %18,66 |
| ورقلة (2) | 78 | 13 | %16,66 | الرويسات (1) | 86 | 16 | %18,60 |
| ورقلة (3) | 73 | 16 | %22 | الرويسات (2) | 86 | 15 | %17,44 |
| ورقلة (4) | 80 | 18 | %22,50 | الرويسات (3) | 88 | 16 | %18,18 |
| ورقلة (5) | 78 | 11 | %14,10 | سيدي خويلد (1) | 80 | 18 | %22,50 |
| ورقلة (6) | 87 | 16 | %18,39 | سيدي خويلد (2) | 90 | 15 | %16,66 |
| ورقلة (7) | 98 | 13 | %13,26 | أنقوسة | 100 | 21 | %21 |

يتضح من الجدول السابق أن تمثيل عينة كل مقاطعة هو أكبر من 13% كما أن هذه النسب تقترب من النسب الواردة في مجتمع الدراسة بكل مقاطعة الأمر الذي يدل على تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها.

* من حيث نوع النشاط التدريسي الملاحظ : يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب نوع النشاط التدريسي الملاحظ كما هو موضح في الجدول الموالي.

**الجدول رقم (06) يوضح توزيع أفرادعينة الدراسة حسب نوع النشاط التدريسي الملاحظ.**

| نوع النشاط | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نشاط علمي | 89 | %41, 2 |
| نشاط لغوي | 127 | %58, 8 |
| المجموع | 216 | % 100 |

يلاحظ من الجدول رقم (06) أن عدد المعلمين الذين قدموا نشاطا علميا أثناء فترة الدراسة الميدانية كان عددهم 89 معلما أي بنسبة 41.2% في حين كان عدد الأنشطة المشاهدة للغة العربية 127 وهو ما يمثل نسبة 58.8%.

* من حيث المؤهل العلمي: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول الموالي.

**الجدول رقم (07) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| شهادة الليسانس فما أكثر | 125 | %57,87 |
| شهادة البكالوريا | 37 | %17,13 |
| مستوى الثالثة ثانوي فما دون | 54 | %25 |
| المجموع | 216 | %100 |

ما يلاحظ من الجدول أن الغالبية العظمى (125 معلما) أي بنسبة 57,87% هم من حاملي شهادة الليسانس والتي تشمل كلاً من حديثي العهد بالتعليم وأيضا ممن قاموا بتحسين مستواهم الأكاديمي أثناء الخدمة، أما الفئة الثانية (شهادة البكالوريا) فكان عدد أفرادها(37)

معلما أي بنسبة 17,13% والتي تشمل خريجي المعهد التكنولوجي بالإضافة إلى المعلمين الذين لم يسعفهم الحظ في مواصلة دراساتهم الجامعية. في حين كان أصحاب الفئة الثالثة (مستوى الثالثة فما دون) 25% بتعداد قدره (54) معلما وهم يمثلون الحد الأدنى للمستوى الأكاديمي المطلوب للالتحاق بالتعليم في الثمانينات من القرن الماضي.

* من حيث سنوات التدريس: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات التدريس كما هو موضح في الجدول رقم (**08**).

**الجدول رقم (08) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات التدريس.**

| سنوات التدريس | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 6 سنوات | 75 | %34,72 |
| من 06 إلى15 سنة | 46 | %21,3 |
| أكثر من 15 سنة | 95 | %43,98 |
| المجموع | 216 | %100 |

يوضح الجدول رقم (08) أن فئة المعلمين الأقل من 6 سنوات بلغ عددهم 75 معلما وهو ما يمثل نسبة 34,72% وأن الفئة الوسطى (من 06 إلى 15 سنة) بلغ عددها 46 معلما بنسبة قدرها 21.3% في حين بلغ عدد معلمي الفئة الثالثة (أكثر من 15 سنة) 95 معلما وهو ما يمثل نسبة 43,98% من المجموع الكلي.

وكان معيار هذا التقسيم أن المعلم حديث العهد بالتعليم لا يمكنه أخذ فكرة عن كفاية تدريس جميع الأنشطة التدريسية في المستويات الخمس للمرحلة الابتدائية إلا بعد مرور خمس سنوات، على أن الفئة الثانية تضم في الغالب رتبتي أستاذ رئيسي وأستاذ مكون بالمدرسة الابتدائية في حين يسمح الدخول في الفئة الثالثة الحصول على التقاعد المسبق في حالة توفر شرط السن.

* من حيث طريقة الالتحاق بالتعليم: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب طريقة الالتحاق بالتعليم كما هو موضح في الجدول رقم (**09**).

**الجدول رقم (09) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب طريقة الالتحاق بالتعليم.**

| طريقة الالتحاق بالتعليم | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| التخرج من المعهد التكنولوجي | 70 | %32,41 |
| المسابقة – الإدماج – التوظيف المباشر | 146 | %67,59 |
| المجمـوع | 216 | %100 |

يتضح من الجدول السابق أن ما نسبته 32,41% من أفراد العينة هم ممن تلقوا تكوينا أوليا بالمعاهد التكنولوجية للتربية، أما النسبة المتبقية وهي 67,59% فلم يتلقوا هذا النوع من التكوين فهم من حاملي شهادة الليسانس من خريجي الجامعات ممن تم إدماجهم أو وظفوا عن طريق المسابقة وأيضا ممن وظفوا توظيفا مباشرا.

## 4- الدراسة الاستطلاعية:

حتى يتحصل الطالب على نتائج موثوقة يعتمد عليها، وجب المرور على العديد من الخطوات أولاها الدراسة الاستطلاعية والتي تعتبر الأساس الجوهري لبناء البحث كله بالنظر إلى ما يحققه الباحث من خلالها، فهي تعمل على تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته كما تجنبه الوقوع في أخطاء محتملة أثناء الدراسة الأساسية.

**4-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:** من بين ما تهدف إليه الدراسة الاستطلاعية:

- بناء أدوات للدراسة مع التأكد من خصائصها السيكومترية.
- تقرب الباحث من ميدان بحثه وتزوده بمعلومات أولية حول الظاهرة وتغيراتها.
- التدريب الأولي على الدراسة الميدانية وذلك لمعرفة العراقيل والصعوبات التي قد تظهر وتعيق تطبيق الدراسة الأساسية بغرض تفاديها.
- تحديد عينة الدراسة ومعرفة خصائصها وأيضا مدى تجاوبها مع أدوات القياس من حيث وضوح العبارات وسلامة التعليمات بغية التعديل.

**4-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:** من أجل الحصول على معلومات مستقاة من الواقع التربوي قام الطالب بإعداد استبانة لاستطلاع آراء بعض أفراد مجتمع الدراسة لغرض معرفة

واقع التكوين أثناء الخدمة وفق النموذج المفتوح (**انظر الملحق رقم 01**) المحتوي على مجموعة من الأسئلة المفتوحة تخص كل بعد من أبعاد الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة على عينة استطلاعية، بهدف الحصول على بنود أو أبعاد أو أفكار يمكن تضمينها في المقياس، عملا بما أشار به "**أوبنهايم**" **Oppenheim)1970(** الذي أشار إلى أهمية العمل الاستطلاعي من خلال الأسئلة المفتوحة التي تمكِّننا من التعرف على مواطن الغموض التي تحيط بالظاهرة والأبعاد الأساسية للموضوع الذي نقوم بدراسته، كما أنه يساعدنا على ابتكار صياغة محددة للأسئلة (**خليفة ومحمود، 1997، ص 67**).

### 4-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

لما كان الهدف الأساسي من الدراسة الاستطلاعية هو التحقق من صحة أدوات جمع البيانات بغية الوصول إلى نتائج صحيحة. وللتأكد من مدى ملاءمة الأدوات للدراسة والتثبت من خصائصها السيكومترية قام الطالب بالتطبيق على عينة استطلاعية قدرت بـ 30 معلما ومعلمة من مقاطعتي ورقلة (06) والرويسات (03) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مدارس اختيرت بطريقة القرعة، والجدول التالي يوضح ذلك.

**الجدول رقم (10) يوضح خصائص العينة الاستطلاعية تبعا لمتغيرات الدراسة.**

| المتغيرات / المقاطعات | طريقة الالتحاق بالتعليم | | المؤهل العلمي | | | سنوات التدريس | | | المجموع | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | خريج معهد | لم يدرس بالمعهد | ثانوي | بكالوريا | ليسانس | أقل من 6 س | من 6 س إلى15س | أكثرمن 15س | | |
| ورقلة (6) | 4 | 9 | 2 | 3 | 8 | 5 | 2 | 6 | **13** | **%43,33** |
| الرويسات (3) | 3 | 14 | 4 | 2 | 11 | 4 | 6 | 7 | **17** | **%56,67** |
| المجموع | 7 | 23 | 6 | 5 | 19 | 9 | 8 | 13 | **30** | **%100** |
| | **30** | | **30** | | | **30** | | | | |

ما يلاحظ من الجدول السابق هو وجود تباين بين أفراد العينة الاستطلاعية من حيث الخصائص مما يعني تمثيلها لمجتمع الدراسة.

## 5- أدوات الدراسة:

لتحقيق غرض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها صمم الطالب أداتين لهذا الغرض أولاهما مقياس يقيس اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وثانيهما شبكة ملاحظة لقياس كفايات التدريس لدى المعلمين، وهذا بعد الإطلاع والاستفادة مما كتب حول الموضوع من أدب تربوي ومقاييس مرفقة في مراجع ودراسات سابقة.

وقد آثر الطالب بناء الأدوات بالرغم من وجود أدوات مشابهة في بحوث ودراسات سابقة وذلك للاعتبارات التالية:

- رأى بأنها أقل دقة في قياس متغيرات الدراسة.
- عدم تغطية بعضها لأبعاد الموضوع وقلة عدد بنود البعض الآخر.
- خبرة الطالب الشخصية جعلته يركز على أبعاد وبنود دون أخرى.

**5-1- الأداة الأولى مقياس اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة:** للحصول على بيانات كمية لمعالجة فرضيات البحث إحصائيا تم بناء هذه الاستبانة والتي تعرف بأنها "عرض لمجموعة من العبارات على الأفراد تصف أنماطا سلوكية ويطلب منهم إيضاح ما إذا كانت كل عبارة مميزة لسلوكهم (**الحسيني،2013، ص 257**).

وقد قسمت الأداة إلى قسمين رئيسيين، فالقسم الأول يحوي بيانات شخصية ومهنية عن المعلم ذات علاقة بالمتغيرات المستقلة للدراسة. أما القسم الثاني فيشتمل على(36) فقرة صيغت بصيغة تقريرية موزعة على (4) أبعاد هي: - بعد مرتبط بمحتوى العملية التكوينية - بعد يتعلق بالمكوِّن - بعد يتعلق ببيئة (مكان) التكوين - والبعد الأخير يتعلق بوقت التكوين. مع ملاحظة أنه تم استرجاع جميع الاستبانات الموزعة نظرا للحضور الشخصي للطالب عند إجراء عملية ملاحظة الدرس.

وقد اتبع الطالب في إعداده لهذا المقياس الإجراءات الثلاث الآتية:

**5-1-1- إعداد الصورة الأولية للمقياس:** واتُّبِع في ذلك الخطوات الإجرائية التالية:

أ - العودة إلى الميدان من خلال استشارة المعلمين واستطلاع آرائهم حول التكوين أثناء الخدمة وفق النموذج المفتوح بطرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة تختص بجميع جوانب الاستبانة (**انظر الملحق رقم 01**).

**ب** – مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة الوثيقة الصلة بالموضوع.

**ج** – الاستفادة من أبعاد ومفردات مقاييس الدراسات ذات العلاقة مثل:

– دراسة حسن محمود حماد وشحدة سعيد البهبهاني (2011، ص 366)

– دراسة صالح نويوة (2009، ص 154)

– دراسة مصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان (2008، ص 176).

**د** – الخبرة الشخصية للطالب بحكم عمله كمعلم ثم مدير مدرسة ومشاركته في العديد من العمليات التكوينية كمكوِّن ومتكوِّن.

وبناء على ما تم ذكره تم إعداد الصورة الأولية للمقياس (**انظر الملحق رقم02**) ولم يتم الاكتفاء بذلك بل تم اللجوء إلى حساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات).

5-1-2- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** للتحقق من مدى صلاحية الأداة من حيث صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها.

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

وللحكم على صلاحية الاستبانة، تم الاعتماد على طريقتين هما:

❖ **صدق المحتوى Content validity**: يرى"**محمود علام**" أن صدق المحتوى يناسب بدرجة أكبر الاختبارات والمقاييس التربوية فهو يدل على صدق "تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، إذ يجب أن يكون المحتوى ممثلا تمثيلا جيدا لنطاق المفردات التي يتم تحديده مسبقاً" (**علام، 2002، ص 190**). كما يرى نفس الباحث أن معظم أساليب تقدير صدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقييمية للخبراء، وهو ما قام به الطالب حيث تم عرض الأداة على ذوي الاختصاص كما هو مشار إليه في الملحق رقم (03) وهذا بغية الاستفادة من خبرتهم، إذ طلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول مدى وضوح التعليمات ومدى ملاءمة البدائل ومناسبة عددها ثم مدى مناسبة الفقرات وانتمائها لبعدها الحقيقي مع تحكيم مدى كفاية وتغطية الفقرات للأبعاد، وأخيرا مدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية.

وبعد تفريغ ملاحظات السادة المحكمين تم الأخذ بآرائهم وذلك بإجراء التعديلات المطلوبة والتي كان من أبرزها التعديل الذي مسَّ الفقرات: 36،34،33،30،26،25،17،12،08،05. كما تم استبعاد الفقرة:22 وتغييرها بأخرى بناء على البديل المقترح.

مع الإشارة إلى أن اعتماد قبول كل متطلب من متطلبات التحكيم كان في حالة تحقيقه لنسبة اتفاق قدرها80% من المحكمين بعد تطبيق معادلة "كوبر"والتي نصها:

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

والجدول الموالي يظهر التعديلات التي لم يبلغ الاتفاق حولها نسبة 100%.

**الجدول رقم (11) يوضح التعديلات على استبانة الاتجاهات بناء على مقترحات المحكمين.**

| متطلبات التحكيم | نسبة الاتفاق | القرار |
|---|---|---|
| وضوح التعليمات | % 85,71 | مقبول |
| مدى ملاءمة البدائل | % 85,71 | مقبول |
| الصياغة اللغوية للفقرات:36،34،33،30،26،25،17،12،7،5 | % 71,42 | تعديل جزئي |
| – الفقرة: 22 | % 57,41 | تعديل كلي |

❖ **الصدق التمييزي:** وقد تم اختيار أسلوب المقارنة الطرفية الذي"يقوم على أحد مفاهيم الصدق وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها"(**معمرية، 2012، ص 231**). فبعد ترتيب درجات المقياس تنازليا من الأكبر إلى الأصغر تمت المقارنة بين 27% من المستوى العلوي مع 27% من المستوى السفلي ثم طبق بعد ذلك اختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين وكانت النتيجة مثلما هو موضح في الجدول الموالي.

**الجدول رقم (12) يوضح صدق المقارنة الطرفية للاستبانة.**

| التقنية الإحصائية / الدرجات | ن | المتوسط "م" | التباين "ع" | "ت" المحسوبة | "ت" المجدولة | درجة الحرية | مستوي الدلالة 0.01 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجات العليا | 8 | 144,37 | 13,26 | 5,90 | 2,98 | 14 | دالة |
| الدرجات الدنيا | 8 | 84,37 | 25,49 | | | | |

استنادا إلى الجدول السابق يتضح أن قيمة "**ت**" المحسوبة تساوي (5,90) وعند مقارنتها بقيمة "**ت**" المجدولة المساوية لـ (2,98) نلحظ فروقا ذات دلالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالـة 0,01 الأمر الذي يدل على صدق الأداة وبالتالي تقيس ما وضعت لأجله.

**ب- الثبات Reliability:** يقصد بالثبات "مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات، أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس"(**عوض، ب ت، ص 215**) ولقد تم قياس ثبات هذا المقياس بالاعتماد على:

❖ **طريقـة التجزئـة النصـفية Split-half:** لتقدير ثبات الأداء على الاختبار ككل، استخدمت طريقة التجزئة النصفية التي تقوم على أساس تقسيم درجات أفراد العينة على فقرات المقياس إلـى نصـفين، نصـف للفقرات الفرديـة والنصـف الآخـر للفقرات الزوجيـة ثـم يحسـب معامـل الارتباط بينهما بتطبيق معامل ارتباط "بيرسون".

فبعد تطبيق معامل الارتباط ثم تصحيح الناتج باستخدام معادلة "**سبرمان براون**" كانت النتائج كالتالي:

**الجدول رقم (13) يوضح نتيجة ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية.**

| عدد الأفراد | (ر) المحسوبة | (ر) المجدولة | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند 0.01 |
|---|---|---|---|---|
| 30 | 0,91 | 0,45 | 28 | دالة |

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن قيمة "ر" المحسوبة بلغت (0,91) وبعد تصحيحها بقيت مساوية لـ (0,91) ويعتبر هذا المعامل دالا ومرتفعا إلى حد كبير إذا ما قورنت نتيجته بقيمة "ر" المجدولة المساوية لـ (0,45) عند مستوى الدلالة (0.01) وهذه النتيجة تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات تسمح بتطبيقه بكل ارتياح.

❖ **طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرومباخ):** لكون الأداة تحتوي على أكثر من بديلين تم الاعتماد في حساب الثبات على معامل ألفا كرومباخ التي يرى (**زيتون،2003، ص 587**) أنها أنسب طرق حساب ثبات مقاييس الاتجاهات، وقد بلغت درجة ثبات المقياس (0.92) وهي درجة عالية تدل على ثباته.

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

**الجدول رقم (14) يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية للاستبانة**

| الخصائص | الاختبار | الدرجة | الدلالة |
|---|---|---|---|
| الصدق | صدق المحتوى | حصل على إتفاق80%من المحكمين | عالية |
| | الصدق التمييزي | دال عند 0.01 | عالية |
| الثبات | التجزئة النصفية | 0.91 | عالية |
| | معادلة ألفا كرومباخ | 0.92 | عالية |

**5-1-3- إعداد الصورة النهائية للمقياس:** بعد إعداد الصورة النهائية للمقياس والمكونة من (36) فقرة تم ترتيبها بشكل مختلط، حتى لا توحي بتوجيهات معينة، وبحيث لا تأتي مفردتان متتاليتان تقيسان نفس البعد **(انظر الجدول رقم15)**. وقد أرفقت استمارة الأداة بمعلومات تضمنت عنوان البحث وهدفه وتعريفاً لمصطلحاته فضلا عن بيانات أولية تخص المعلم. ومن خلال التعليمات طلب من المعلم تحديد استجابته لكل فقرة بأحد البدائل الخمسة وهي: غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة. كما تم إعداد مفتاح للتصحيح حسب سلم "**ليكرت**" خماسي البدائل.

**الجدول رقم (15) يوضح توزيع واتجاه فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة.**

| الرقم | البعد | الفقرات الموجبة | الفقرات السالبة | المجموع | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | **محتوى التكوين** | +1،+9،+17،+25،35+ | -5،-13،-21،-29،-33 | 10 | **%27,78** |
| 02 | **المكوّن** | +2،+10،+18،+22،26+ | -6،-14،-30 | 08 | **%22,22** |
| 03 | **بيئة التكوين** | +3،+11،+19،31+ | -7،-15،-23،-27 | 08 | **%22,22** |
| 04 | **وقت التكوين** | +4،+12،+20،28+ | -8،-16،-24،-32،-34،-36 | 10 | **%27,78** |
| | **المجموع** | 18 | 18 | 36 | |
| | **النسبة** | %50 | %50 | | **%100** |

❖ **طريقة الإجابة:** تتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع علامة (×) حسب البدائل الخمس المقترحة، وقدرت الأوزان المعطاة لبدائل الأجوبة في حالة الفقرات الموجبة كما يلي: 5،4،3،2،1 على أن تعكس هذه الأوزان في حالة الفقرات السالبة، مع استبعاد معلمي التربية التحضيرية من الدراسة نظرا لخصوصية العمل في هذا المستوى وأيضا المستخلفين

والغير مرسمين نظرا لعدم تبلور اتجاهاتهم نحو العمليات التكوينية من جهة ومن جهة أخرى افتقارهم للكفايات التدريسية وهذا رغم احتسابهم مع مجتمع الدراسة.

❖ **طريقة التصحيح:** تم اعتماد متوسط الدرجة الكلية كعتبة فاصلة بين ذوي الاتجاه الإيجابي وذوي الاتجاه السلبي نحو التكوين أثناء الخدمة، وبناء على طريقة التصحيح فإن الدرجة القصوى للمقياس هي (36×5= 180) في حين أن الدرجة الصغرى هي (36×1= 36). وعليه فكل معلم يحصل على درجة أكبر من (36×3= 108) لديه اتجاهات إيجابية، أما من يحصل على درجة (108) أو أقل فهو ذا اتجاه سلبي وهي تمثل درجة المحايد للبنود وتبلغ ما نسبته (60%) من الدرجة الكلية للمقياس.

**5-2- الأداة الثانية شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية:** لجمع البيانات حول مدى ممارسة الكفايات التدريسية قام الطالب بإعداد شبكة للملاحظة التي يرى **(الدريج، 2003، ص 223)** "بأنها من الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختيارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية خلال ملاحظة الفصول". معتمدا في بنائها على افتراضات منحى الإجماع القائم على أساس المراجعة الشاملة لقوائم الكفايات التدريسية المتوافرة في المراجع والدراسات السابقة مع حذف الكفايات المتكررة منها والمتداخلة، وذلك بالمرور بالخطوات التالية:

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

- الإطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة في مجال الكفايات التدريسية.
- الاستفادة من أبعاد وفقرات المقاييس ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- القيام بعملية مسح العديد من شبكات الملاحظة وهو الأمر الذي تم القيام به حيث تم تحليل العديد من قوائم وبطاقات الملاحظة المتوفرة في المراجع التالية:

- محمد الساسي الشايب (2007، ص 325).
- وجيه الفرح وَميشيل دبابنة (2006، من ص 334 إلى 342).
- صلاح الدين عرفة محمود (2005، ص 338،317،259،243).
- مصطفى عبد السميع محمد وَسهير محمد حوالة (2005، ص 116،114،115).
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2004، ص 47،46).
- الدريج محمد (2003، ص 325،324،323،205).

- فايز مراد دندش وَالأمين عبد الحفيظ (2003، ص 312،313).
- كمال عبد الحميد زيتون (2003، ص 72،73).
- محمود أحمد شوق (2001، ص 195،196).
- جورج براون (1998، ص 199).

والجدول الموالي يبين توزيع فقرات الصورة الأولية للمقياس حسب الأبعاد.

**الجدول رقم (16) يوضح توزيع فقرات الصورة الأولية لشبكة الملاحظة حسب الأبعاد.**

| الكفايات | كفاية التخطيط للدرس | كفاية تنفيذ الدرس | كفاية تقويم الدرس | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد الكفايات الفرعية | 10 | 20 | 08 | 38 |
| النسبة المئوية | %26,32 | %52,63 | %21,05 | % 100 |

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

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

❖ **صدق المحتوى:** بغرض التحقق من صدق المحتوى الذي يقوم على "مدى توافر جوانب السمة في أسئلة الاختبار" **(عوض، ب ت، ص 222)**، تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص **(انظر الملحق رقم04)**. فبعد تقديم التوضيحات طلب منهم إبداء رأيهم في مدى ملاءمة البدائل ومناسبة عددها، وأيضا في مدى وضوح فقرات أداة الدراسة في وصف الأداء المراد ملاحظته ومدى انتمائها للبعد، ثم مدى كفاية العبارات لتغطية كل بعد، وأخيرًا في مدى سلامة ودقة الصياغة اللغوية مع إمكانية إضافة أية ملاحظات يرونها مناسبة وفقاً للمقياس المتدرج المقترح. وبعد تفريغ إجاباتهم وتحليلها، تم تعديل العبارات التي أبديت الملاحظات حولها، مع الإبقاء على الفقرات التي تم الاتفاق عليها بنسبة 80% فما أكثر من المحكمين وهذا بعد تطبيق معادلة "**كوبر**" السالفة الذكر **(انظر ص92)**.

وقد أوصى المحكمون بحذف الفقرات: (02) من بعد التخطيط للدرس، التعديل الكلي للفقرة (16) من بعد تنفيذ الدرس والفقرة (06) من بعد تقويم الدرس. كما اقترحوا تعديل الفقرات: (03) و(04) و(06) و(07) و(08) من بعد التخطيط للدرس، والفقرات: (06) و(07) و(08) و(14) و(17) و(18) من بعد تنفيذ الدرس، والفقرات: (02) و(06) و(07) من بعد تقويم الدرس، مع نقل الفقرة (08) من بعد تقويم الدرس إلى بعد التخطيط للدرس واقتراح إضافة الفقرة (21) إلى بعد تنفيذ الدرس.

والجدول الموالي يلخص التعديلات التي لم يبلغ الاتفاق حولها نسبة 100%.

**الجدول رقم (17) يوضح التعديلات على شبكة الملاحظة بناء على مقترحات المحكمين.**

| متطلبات التحكيم | نسبة الاتفاق | القرار |
|---|---|---|
| مدى ملاءمة البدائل | 71.42 % | تعديل جزئي |
| انتماء الفقرات للأبعاد: نقل الفقرة 08 من بعد التقويم إلى بعد التخطيط. | 71.42 % | نقل |
| الفقرة 02 من بعد التخطيط | %57.41 | حذف |
| كفاية عدد الفقرات في كل بعد:- بعد تنفيذ الدرس. | 71.42 % | إضافة |
| الصياغة اللغوية:- بعد التخطيط الفقرات 3 ، 4،6، 7، 8. | 71.42 % | تعديل جزئي |
| - بعد تنفيذ الدرس، الفقرات: 6، 7، 8، 13، 17، 18 | 71.42 % | تعديل جزئي |
| - بعد تقويم الدرس الفقرات: 2، 6، 7. | 71.42 % | تعديل جزئي |
| الفقرة 16 من بعد تنفيذ الدرس والفقرة 06 من بعد تقويم الدرس. | 57.41 % | تعديل كلي |

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

**الجدول رقم (18) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لشبكة الملاحظة.**

| التقنية الإحصائية / الدرجات | ن | المتوسط "م" | التباين "ع" | "ت" المحسوبة | "ت" المجدولة | درجة الحرية | مستوي الدلالة 0,01 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الدرجات العليـا** | 08 | 156.62 | 4.30 | 10.59 | 2.98 | 14 | دالة |
| **الدرجات الدنيـا** | 08 | 138.12 | 2.41 | | | | |

استنادا إلى الجدول السابق يتضح أن قيمة "**ت**" المحسوبة تقدر بـ (10.59) وعند مقارنتها بقيمة "**ت**" المجدولة المساوية لـ (2.98) نلحظ فروقا ذات دلالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة 0,01 الأمر الذي يدل على صدق الأداة وبالتالي تقيس ما وضعت لأجله.

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

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

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

**الجدول رقم (19) يوضح نتائج الاختبار وإعادة الاختبار لشبكة الملاحظة.**

| رقم المفحوص | درجات التطبيق الأول | درجات التطبيق الثاني | رقم المفحوص | درجات التطبيق الأول | درجات التطبيق الثاني | رقم المفحوص | درجات التطبيق الأول | درجات التطبيق االثاني |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | 156 | 155 | **11** | 145 | 153 | **21** | 151 | 149 |
| **02** | 134 | 129 | **12** | 159 | 158 | **22** | 148 | 150 |
| **03** | 143 | 145 | **13** | 146 | 148 | **23** | 145 | 145 |

| 157 | 156 | **24** | 150 | 152 | **14** | 146 | 141 | **04** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 142 | 139 | **25** | 129 | 138 | **15** | 134 | 143 | **05** |
| 152 | 153 | **26** | 152 | 150 | **16** | 141 | 137 | **06** |
| 138 | 136 | **27** | 147 | 146 | **17** | 146 | 153 | **07** |
| 160 | 159 | **28** | 146 | 139 | **18** | 137 | 143 | **08** |
| 147 | 144 | **29** | 161 | 165 | **19** | 148 | 152 | **09** |
| 137 | 141 | **30** | 150 | 151 | **20** | 147 | 145 | **10** |

بعد حساب معامل الثبات للدرجة الكلية للأداة باعتماد معامل "**ارتباط بيرسون**" بلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين (0.856) للمقياس ككل، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) مما يعطي ثباتا عاليا ومصداقية للبناء الداخلي لشبكة الملاحظة، الأمر الذي يجعلنا نثق في نتائج هذا الاختبار إذا ما تم تطبيقه على عينة الدراسة.

❖ **طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرومباخ):** يرى (**عبدالرحمان، 1998، ص 172**) أن معامل ثبات "**ألفا كرومباخ**" يمثل "متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار". وقد بلغت درجة ثبات المقياس (0.854) وهي درجة عالية تدل على ثباته.

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

**الجدول رقم (20) يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لشبكة الملاحظة.**

| الخصائص | الاختبار | الدرجة | الدلالة |
|---|---|---|---|
| **الصدق** | صدق المحتوى | حصل على إتفاق80%من المحكمين | عالية |
| | الصدق التمييزي | دال عند 0.01 | عالية |
| **الثبات** | الاختبار وإعادة الاختبار | 0.856 | عالية |
| | معادلة ألفا كرومباخ | 0.854 | عالية |

❖ **تصحيح شبكة الملاحظة:** لقد سبقت الإشارة إلى أنه تم اعتماد أسلوب التقدير الكمي وفق سلم خماسي التقدير عند قياس مستوى أداء الكفايات التدريسية، وذلك بوضع علامة (×) في إحدى البدائل الخمسة المقترحة لتسجيل شدة السلوك الملاحظ. وقد حدد الطالب على غرار العديد من الدراسات درجة أومحك إتقان الكفايات عند الحصول على درجة تساوي (152) فأكثر وهي تماثل النسبة (75%) من المجموع الكلي لدرجة المفحوص على شبكة الملاحظة، وهو نفس المحك الذي أورده (**الشايب، 2007، ص 229**) لكل من دراسة (**بعارة والصرايرة 2003**) ودراسة (**الأزرق 2000**) ودراسة (**عايش زيتون 2000**).

كما قام الطالب بإعطاء الدرجة (1،2،3،4،5) لمستويات الممارسة على الترتيب:

– منخفض جدا – منخفض – متوسط – عال – عال جدا. وبناء على ذلك تكون أعلى درجة محتمل الحصول عليها هي (38×5=190) في حين أن أدنى درجة يحتمل الحصول عليها هي(38×1=38).

واعتمد الطالب المعيار التالي في تحديد مستويات ممارسة الكفايات التدريسية:

1- المستوى العالي = $\frac{\text{أعلى قيمة + النقطة الفاصلة(المتوسط)}}{2}$ = $\frac{\mathbf{114+190}}{\mathbf{2}}$ = 152فما أكثر وتمثل النسبة 75%

2– المستوى المتوسط = $\frac{\text{أدنى قيمة +أعلى قيمة}}{2}$ = $\frac{\mathbf{190+38}}{\mathbf{2}}$ = 114 فما دون وتمثل النسبة 50%

3- المستوى المنخفض = $\frac{\text{أدنى قيمة + النقطة الفاصلة(المتوسط)}}{2}$ = $\frac{\mathbf{114+38}}{\mathbf{2}}$ = 76 و تمثل النسبة 25% .

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

في حين أن 00% (38 درجة) يمثل مستوى منخفض جدا وَ100% (190 درجة) تمثل المستوى العالي جدا.

**5-2-3- إعداد الصورة النهائية للمقياس:** فبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها الأساتذة المحكمون من حذف وإضافة وتعديل، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية تم تحديد قائمة للكفايات المطلوبة (**انظر الملحق رقم06**) مع الحرص على أن تكون فقرات المقياس في صورة سلوكية يمكن ملاحظتها أثناء قيام المعلمين بعملية التدريس، ليتم وضعها في صورة شبكة ملاحظة مكونة من (38) فقرة موزعة على (03) أبعاد هي:

– بعد التخطيط للدرس ويشتمل على (10) كفايات فرعية بنسبة (26,32%) من الكفايات الكلية.

– بعد تنفيذ الدرس ويشتمل على (21) كفاية فرعية بما نسبته (55,26%) من الكفايات الكلية.

– بعد تقويم الدرس ويشتمل على (07) كفايات فرعية بنسبة (18,42%) من الكفايات الكلية.

**الجدول رقم (21) يوضح توزيع فقرات الصورة النهائية لشبكة الملاحظة حسب الأبعاد.**

| الكفايات | كفاية التخطيط للدرس | كفاية تنفيذ الدرس | كفاية تقويم الدرس | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد الكفايات الفرعية | 10 | 21 | 07 | 38 |
| النسب المئوية | %26,32 | %55,26 | %18,42 | % 100 |

## 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لا يتوقف البحث الوصفي عند جمع الحقائق والبيانات من الميدان وعرضها بل يتعدى ذلك إلى التحليل الإحصائي لها بما يمكِّن الوصول إلى مؤشرات كمية تساعد في عملية التفسير ومن ثم تعميم نتائج الموقف موضوع الدراسة.

ونظراً لتعدد طرق حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وأيضا لتعدد فروض الدراسة من علاقة وفروق وطبيعة الاتجاه ومستوى الكفايات، استدعت الضرورة اللجوء إلى العديد من الأساليب الإحصائية وهي:

– التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية: واستخدمت لتصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة، ولقبول مقترحات المحكمين، وللتعرف على طبيعة اتجاهات عينة الدراسة نحو التكوين أثناء الخدمة وأيضا درجة ممارستهم للكفايات التدريسية.

– معادلة "**كوبر**" لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين عند حساب صدق المحتوى لأداتي الدراسة.

– معامل الارتباط "**بيرسون**" وذلك لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاستبانة وبطريقة الاختبار وإعادة الاختبار لشبكة الملاحظة ولحساب العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة.

– معامل **سبرمان- براون** لتصحيح معامل الارتباط من أثر التجزئة النصفية عند حساب معامل الثبات.

- معامل "**ألفا كرومباخ**" وقد اعتمد للتأكد من ثبات أداتي الدراسة.
- اختبار " **ك²**" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات عند اختبار الفرضية (2).
- اختبار "**ت**" "**T.test**" استخدم عند حساب صدق المقارنة الطرفية لأداتي الدراسة ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات عند اختبار الفرضيات (1)،(3)،(4).
- تحليل التباين الثنائي**Two way anova** لاختبار الفرضيات (6)،(7)،(8).

على أن تحليل نتائج الدراسة تم باستخدام الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية ( **SPSS**).

## 7- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الاتفاق على الشكل النهائي للأداتين وبعد التأكد من صلاحيتهما لقياس ما وضعت لقياسه (الخصائص السيكومترية) تم الاتصال بالجهات الإدارية للحصول على الموافقة الرسمية بالتطبيق الميداني للدراسة (انظر الملحق رقم07) وذلك خلال الفترة من: 2014/02/02 إلى:30/ 2014/03 مع المرور بالخطوات التالية:

- حتى يتم التمكن من توسيع عينة الدراسة قدر الإمكان مع حضور ملاحظَيْن في كل نشاط تدريسي استعان الطالب ببعض المديرين والمعلمين ممن يشهد لهم بالجدية والكفاية المهنية، بعد توضيح لهم الهدف من الدراسة وتلقيهم تدريبا جيدا على كيفية العمل بشبكة الملاحظة.
- التنسيق المسبق مع مديري المدارس المختارة والاتفاق معهم على مواعيد الزيارات وفق جدول زمني يوضح الوقت والمدة.
- تم الاكتفاء بزيارة واحدة نظرا لحضور ملاحظَيْن في كل نشاط تدريسي (لغوي أو علمي).
- بعد انتهاء النشاط التدريسي الملاَحظ طلب من المعلم الإجابة على استبانة الاتجاهات بدقة مع توخي الدقة والموضوعية.
- سمح تواجد الطالب في عين المكان بتسلم جميع الاستبانات مباشرة بعد نهاية العمل مع تقديم التوضيحات حول أي لبس أو غموض.
- وضع علامة مميزة عند إرفاق شبكتيْ الملاحظة لكل معلم باستبانة الاتجاهات مع استبعاد الغير صالحة منها إما بسبب عدم اكتمال البيانات أو عدم الدقة في الإجابة.

**خلاصة الفصل:**

تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية انطلاقا من المنهج المعتمد وهو المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ثم إلى مجتمع الدراسة والعينة وتوزيعها حسب المتغيرات الوسيطية للدراسة. ليتم التطرق بعد ذلك إلى الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وعينتها، ثم إلى أداتي الدراسة بدءا من إعداد الصور الأولية لها مرورا بالتأكد من خصائصهما السيكومترية والتي أثبتت تمتعهما بدلالات صدق وثبات مرتفعين جعلهما محل ثقة تفي بأغراض هذه الدراسة، وصولا في الأخير إلى الصور النهائية للأداتين مع إبراز كل من طريقتي الإجابة والتصحيح.

كما تم التطرق بعد ذلك إلى الأساليب الإحصائية المعتمدة في الحصول على القيم الكمية ودلالتها إحصائيا، ليختم الفصل بعرض الإجراءات الإدارية المتخذة للترخيص بالدراسة ميدانيا.

## الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

* تمهيد

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولـــى

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانيـــة

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثـــة

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعـــة

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة

7- عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة

8- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثامنـــة

* خلاصة الدراسة

* التوصيات والاقتراحات

* قائمة المراجع

* الملاحق

## تمهيـــد

بناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أفضت إلى اعتماد أداتين تم تطبيقهما على عينة الدراسة وهذا بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية، جاء هذا الفصل لعرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها بعد تحليل البيانات المتعلقة بكل فرض من فروض الدراسة وفق نفس ترتيب ورودها في الفصل الأول باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) وهذا في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المتاحة مع اعتماد بعض المتغيرات التي لوحظ أن لها تأثيرا في نتائج الدراسة الاستطلاعية ليختم الفصل بخلاصة للدراسة مع تقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

### 1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على ما يلي: نتوقع اتجاهات سلبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة نحو التكوين أثناء الخدمة.

ولاختبار صحة الفرض استخدمت التكرارات والمتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد الاتجاهات والدرجة الكلية للمقياس، ومن أجل تفسير النتائج تم اعتماد متوسط الأبعاد ومتوسط المقياس كمعايير للحكم على طبيعة الاتجاه ونتائج الجدول رقم (22) تبين ذلك.

**الجدول رقم (22) يبين نتائج استجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات.**

| الأبعـــاد | عدد الفقرات | التكرار السالب | التكرار الموجب | متوسط الاستجابة | متوسط المقياس | طبيعة الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|
| محتوى العملية التكوينية | 10 | 156 | 60 | 27, 37 | 30 =3×10 | سلبي |
| المكون | 08 | 102 | 114 | 25,08 | 24 =3×8 | ايجابي |
| بيئة التكوين | 08 | 121 | 95 | 24,19 | 24 =3×8 | ايجابي |
| وقت التكوين | 10 | 130 | 86 | 27,37 | 30 =3×10 | سلبي |
| الدرجة الكلية | 36 | 135 | 81 | 105,62 | 108=3×36 | سلبي |

يتضح من الجدول رقم (22) أن متوسط درجات عينة الدراسة على المقياس ككل بلغ (105,62) وهي قيمة أقل من قيمة معيار الحكم (108) مما يدل على أن اتجاهات المعلمين

نحو التكوين أثناء الخدمة سلبية. وبما أن مقياس الاتجاه لديه (4) أبعاد، فقد لوحظ أن البعد الثاني (المتعلق بالمكون) احتل المرتبة الأولى بمتوسط يساوي (25.08) ويليه في المرتبة الثانية البعد الثالث (المتعلق ببيئة التكوين) بمتوسط قدره (24.19) في حين احتل البعد الأول (المتعلق بمحتوى العملية التكوينية) والبعد الرابع (المتعلق بوقت التكوين) المرتبتين الثالثة والرابعة بمتوسط يساوي (27.37).

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسط درجة المعلمين على مقياس الاتجاهات ومتوسط المقياس المحدد كمعيار للحكم تم حساب قيمة "**ت**" لعينة واحدة والجدول الموالي يظهر ذلك.

**الجدول رقم(23) يبين الاختلاف بين متوسط استجابات المعلمين على مقياس الاتجاه ومتوسط المقياس.**

| | **عدد أفراد العينة** | **المتوسط الحسابي** | **الانحراف المعياري** | **"ت" المحسوبة** | **"ت" المجدولة** | **الدلالة الإحصائية** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **متوسط استجابات المعلمين** | 216 | 105,62 | 17,10 | 2,03 | 1,97 | دال عند 0,05 |
| **متوسط المقياس** | | 108 | | | | |

ممـا يتضـح مـن الجـدول أن متوسـط اسـتجابات المعلمـين علـى مقيـاس الاتجاهـات بـلغ (105,62) بانحراف معياري قدره (17,10) وهذا المتوسط أصغر من متوسط المقياس المقدر بـ (108) كما أن قيمة "**ت**" المحسوبة (2,03) جاءت أكبر من قيمة "**ت**" المجدولة المساوية لـ (1,97) عند($\alpha$ = 0,05) الأمر الذي يدل على وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين وهو ما اتفق مع مضمون فرضية البحث المتبناة القائلة بوجود اتجاهات سلبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة نحو التكوين أثناء الخدمة.

ويـرى **الطالـب** أن مرد ذلك يعود إلى الظروف غير المريحة التي تصاحب انعقاد هذه العمليات التكوينية، بما ينعكس سلبا على تحقيق الأهداف المنتظرة من هذه العمليات ومن ثم على الأداء التدريسي للمعلمين، وتعتبر هذه النتيجة بالغة الأهمية لأنها تطرح فكرة تصور جديد للعمليات التكوينية المقامة بالصيغ الحالية.

وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها دراسة **(عوض، 1995)** التي أجريت على تدريب معلمي التعليم الثانوي العام أثناء الخدمة والتي أوضحت نتائجها ما يلي:

1- تعدد أساليب اختيار المعلمين لحضور برامج التدريب أثناء الخدمة، وبعدها عن الأساليب الموضوعية والعلمية.

2- أوضح معظم أفراد العينة وبنسبة 51,81 % أنهم لا يدرون شيئا عن أهداف برامج التدريب التجديدية التي حضروها.

3- أوضح غالبية أفراد العينة وبنسبة 82,27 % أن محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة التي حضروها غير مناسبة وغير كافية لإشباع احتياجاتهم الأكاديمية والثقافية والمهنية لمواجهة متطلبات عملهم المتزايدة **(إبراهيم، 2007، ص 243)**.

وبالمثل فإن دراسة **(عثمان، 1992)** لم تخالف هذا النسق والموسومة بـ"تطوير نظام تدريب معلم التعليم الابتدائي في أثناء الخدمة في السودان على ضوء تجارب مصر وانجلترا" والتي توصلت إلى عدة نتائج منها:

- أنه لا توجد فلسفة واضحة لأهداف التدريب في السودان.
- قلة الكوادر البشرية المتخصصة للقيام بمهام التدريب.
- طغيان الأساليب النظرية على الأساليب العملية.
- عدم الاهتمام بتقويم برامج التدريب (شققة، 2010، ص 77).

كما جاءت هذه النتيجة متسقة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة **(الخطيب، علم الدين 1990)** التي بحثت واقع تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بدولة الكويت والمتوصلة إلى نتائج منها:

- أن هناك نقص في عدد العاملين والمتخصصين في مجال التدريب، كما لا توجد أسس ومعايير مكتوبة يتم على أساسها اختيار المعلمين المتدربين، مع معاناة مركز التدريب من نقص الأجهزة والتقنيات التربوية.
- أهداف التكوين التي يستدعون إليها غير واضحة مع عدم اقتناعهم بالمعايير المحددة للفئات المستهدفة من هذه العمليات **(حماد والبهبهاني، 2011، ص 352)**.

وفي هذا الإطار يؤكد الطالب إلى ما ذهب إليه "**كينج King1987**" حينما رأى بأن هناك عدة عوامل ضرورية ولازمة للتخطيط الفعال لبرامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة أهمها:

- على المخططين أن يدركوا بوضوح ما يسعون لإنجازه.
- يجب اختيار وتحديد الوقت المخصص لبراج التدريب.
- يجب اختيار أماكن التدريب والمرافق بعناية فائقة.
- يجب تعيين مجموعة المعلمين المستهدفين للتدريب والتطوير وجمع معلومات وفيرة عنهم لاختيار المادة التعليمية، والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم (**راشد، 2002، 189**).

وما يجب التأكيد عليه أنه حتى تحقق العمليات التكوينية أهدافها يجب العمل على القضاء على جميع العراقيل والمشكلات التي قد تعتري هذه العمليات والتي صنفها (**راشد، 2002، ص 181**) في: - مشكلات تتعلق بالتخطيط - مشكلات تتعلق بالمحتوى والوسائل - مشكلات تتعلق بالكفايات المشرفة على التدريب - مشكلات تتعلق بالتمويل - مشكلات تتعلق بالتأهيل والحوافز - مشكلات تتعلق بالتوثيق والمعلومات - مشكلات تتعلق بالتقويم والمتابعة.

ومن جانب آخر يمكن ملاحظة العديد من الدراسات التي خالفت هذا النسق وتوصلت إلى نتائج مخالفة منها دراسة (**الحربي، 2007**) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية نحو البرامج التدريبية المتاحة لهم والتي أظهرت أن اتجاهات المعلمين نحو محتوى البرامج التدريبية ونحو مدربي البرامج التدريبية ونحو بيئة التدريب ووقت تنفيذها حصلت على متوسطات حسابية عالية.

**(حماد والبهبهاني، 2011، ص 350)**

وفيما يلي تحليل لنتائج الفرضية حسب كل بعد من الأبعاد.

*<u>النتائج المتعلقة ببعد محتوى العملية التكوينية</u>: من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (**22**) يمكننا أن نلحظ إجماع عينة الدراسة بمتوسط استجابة قدره (37 ,27) وهو متوسط أدنى من متوسط المقياس المقدر بـ (30) على أن محتويات عمليات التكوين أثناء الخدمة يغلب عليها طابع الروتين، كما أنها بعيدة كل البعد عن مسايرة المستجدات التربوية، والتي لا ترتبط في كثير من الأحيان بالواقع التدريسي مع تركيزها على تلقين المعارف التي يفترض معرفة المعلمين لها بحكم مؤهلاتهم العلمية، كما لا يحظى الجانب العملي بالقدر الكافي من الاهتمام والذي يعرض بطرق تقليدية. كما تؤكد النتائج على أن أهداف التكوين عادة ما تكون غير

واضحة وأن المعلمين لا يستشارون في هذه البرامج مما يجعلها لا تلبي حاجاتهم التكوينية مما ينعكس بالسلب على أداء المعلمين ومن ثم ينخفض مستوى تحصيل التلاميذ في أصعب مرحلة تعليمية.

كما تُبرز استجابات عينة الدراسة أن الحجم الساعي للعمليات التكوينية المبرمجة غير كافية لسد حاجاتهم التدريسية، خاصة في ظل انحسار دور المعاهد التكنولوجية للتربية والتحاق حاملي الشهادات الجامعية على اختلاف التخصصات بالتعليم الابتدائي، الشيء الذي يعني غياب التخطيط الجيد لهذه العمليات، على أن كل هذا يحدث في ظل غياب أسس ومعايير واضحة في اختيار المعلمين لحضور مثل هذه البرامج التكوينية.

وعليه وحتى تحقق برامج التكوين أثناء الخدمة عائدا ملموسا في تنمية الكفايات التدريسية للمعلم وجب السماح بل وتشجيع المعلمين على اقتراح الموضوعات التي يرغبون في مناقشتها مع العمل على إدخال التكنولوجيا الحديثة.

لتتفق بذلك هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "**حجاج**" التي توصلت إلى أن برامج إعداد المعلمين في البلاد العربية يغلب عليها الطابع اللفظي، وأن معظم مقترحات برامج إعداد المعلم تقدم بصورة لفظية لا يستطيع الدارس أن يستفيد منه كثيرا على الصعيد المهني.
**(راشد، 1998، ص 59)**

وهو ما ذهبت إليه أيضا دراسة **(عوض، 1995)** التي كان من بين نتائجها أن غالبية أفراد عينة الدراسة أوضحوا أن محتوى برامج التدريب التي حضروها غير مناسبة وأنهم لا يدرون شيئا عن أهداف برامج التدريب التجديدية التي حضروها **(إبراهيم، 2007، ص 243)**.

وبالمثل فإن دراسة **(راشد، 1990)** توصلت إلى نتائج مقاربة منها:
- لا تحقق الدورات التدريبية التي تعقد للمعلمين بمصر الأهداف المرجوة منها.
- ليس لهذه الدورات أي أثر فعال على مساعدة المعلمين في حل مشاكلهم المدرسية.
- غالبا ما يوجد هدر ملحوظ عند إقامة تلك الدورات للمعلمين.
- اعتماد غالبية الدورات على إلقاء المحاضرات **(شقفة، 2010، ص 77)**.

*النتائج المتعلقة ببعد المكون: مما يستشف من استجابات المعلمين على هذا البعد أنها لم ترق إلى المستوى التربوي المطلوب والبالغة (25,08) مما يدل على وجود مكونين غير قادرين على تلبية الحاجات التدريسية لمتكونيهم، ويرجع ذلك إما لعدم امتلاكهم لها أو نتيجة استعمالهم لوسائل تقليدية وروتينية تظهر في كثير من الأحيان في شكل إعادة قراءة مضامين طلب منهم تبليغها إلى المتكونين، كما أن الزيارات الصفية للمشرفين التربويين عادة ما تكون سطحية تحقق الكم وتبتعد عن النوع.

فمن بين ما يجب أن يحرص عليه المكون – من خلال استجابات المعلمين– مراعاة الفروق الفردية بين المتكونين وذلك بالاستعانة بالتقويم التشخيصي الذي يتيح له – كما سبقت الإشارة– التخطيط الجيد للأنشطة التكوينية، مع العمل على حسن اختيار من تُسند إليه تقديم الدروس التطبيقية، مستعينا في كل ذلك عند الاقتضاء بكفايات تخدم الموضوع حتى ولو كانت من خارج القطاع.

فلكي ينجح المكوِّن في مهمته، ويحقق أهدافه في تنمية كفايات المعلمين ويحسن من أدائهم التدريسي وجب أن تتوفر فيه جملة من الخصائص أهمها المعرفة العلمية والعملية بموضوع التكوين، بالإضافة إلى تمتعه بالقدرة على القيادة والتواصل وتبليغ الأفكار بناء على معرفته بخصائص المتكونين المفترض تعيينها وفق أسس ومعايير علمية وموضوعية. كما يجب أن يمتلك من الكفايات والقدرات ما تؤهله لجعل أهداف التكوين قابلة للتحقق وفقا لقدرات وحاجات المعلمين ومشكلاتهم، مع حرصه على إقامة علاقات طيبة معهم.

لتتفق بذلك نتائج الدراسة مع ما توصل إليه "أوسكار" (1981) OSCQR في دراسته التي هدفت إلى تقويم بعض مشكلات تكوين المعلمين في جنوب إفريقيا والتي خلصت إلى نتائج عديدة منها أن القائمين على برامج التدريب غير أكفاء وأن برامج التدريب لا تحقق للمتدربين نموا كاملا من الناحيتين العملية والمهنية **(حماد والبهبهاني، 2011 ، ص 354).**

كما تتشابه نتائج الدراسة إلى ما توصلت إليه دراسة **(صبح، 2006)** التي هدفت إلى تقييم أثر التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة والتي توصل الباحث من خلالها إلى عدة نتائج منها أن بعض المدربين غير متمكنين من موضوعات التدريب ولا يمتلكون القدرة على توصيل المعلومات ولا يستخدمون وسائل إيضاح كافية **(أبو عطوان، 2008، ص 92).**

*النتائج المتعلقة ببيئة (مكان) التكوين: أكدت عينة الدراسة بمتوسط استجابة قدر بـ (24.19) أي بنسبة (60.47%) وهي نسبة لا ترقى إلى المستوى التربوي المطلوب من أن مكان انعقاد العمليات التكوينية غير مناسب وغير ملائم للأنشطة التكوينية. والذي عادة ما تكون في مدارس يكون التحضير لها بمبادرة وبمجهود فردي من إدارة المدرسة، على أن هاته المدارس لا تتوفر عادة على المستلزمات والأجهزة والتقنيات الضرورية لمثل هذه العمليات، ويتم اللجوء إليها نتيجة الافتقار إلى مراكز متخصصة لمثل هذه العمليات، مع صعوبة الانتقال إلى أماكن انعقادها خاصة في المقاطعات التربوية المترامية الأطراف.

وهو ما يتفق مع دراسة **(علم الدين الخطيب، 1990)** التي بينت معاناة مراكز التكوين من نقص الأجهزة والتقنيات التربوية والكتب **(أبو عطوان، 2008، ص 139)**.

وفي هذا المقام أوضح "**حبيب تلوين**" أن تكوين المعلم لا يعني في أفضل الحالات سوى تجمعات لمعلمين تلقى فيها دروس توضيحية من قبل أحد المعلمين تتبع بالمناقشة.
**(صالح نويوة 2009، ص 22)**

كما لوحظ من استجابات المعلمين على الفقرات المتعلقة بهذا البعد عدم ملاءمة القاعات للأنشطة التكوينية وذلك لعدم تناسب سعتها في كثير من الأحيان مع أعداد المتكونين، وأيضا لافتقارها للوسائل والمعدات اللازمة، الأمر الذي يتطلب إشراك الهيئات والمؤسسات الخارجية من أجل التقليل من التكلفة والمساعدة في هذا المجال.

وعلى غرار ما هو معمول به في الدول الرائدة في هذا المجال يتوجب منح المشاركين في المؤتمرات والملتقيات خاصة المقامة خارج مناطق إقامتهم أجرا على حضورهم واشتراكهم فيها.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسة التي قام بها **(الشلبي، 1995)** التي هدفت للكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة في الأردن، والتي دلت نتائجها على أن اتجاهات المعلمين لم تصل إلى مستوى الاتجاه الإيجابي المقبول تربويا، بينما كانت اتجاهاتهم نحو عملية التدريب والبيئة التدريبية وتسهيلاتها سلبية.
**(حماد والبهبهاني، 2011، ص 352)**

*النتائج المتعلقة ببعد وقت التكوين: يستشف من النتائج المتعلقة بهذا البعد حرص المعلمين على التوفيق بين التكوين والتدريس، فمن خلال الاستجابات البالغة (27,37) وهي أقل من

متوسط الاستبانة تؤكد عينة الدراسة على أن توقيت انعقاد العمليات التكوينية لا يتم اختياره بشكل مناسب والذي يتم عادة دونما مراعاة للظروف المناخية للمنطقة ولا للارتباطات الأسرية للمعلمين خاصة عندما تُدار خارج مناطق إقامتهم، ناهيك عن عدم الالتزام بمواعيدها وأوقاتها سواء من طرف المكوِّنين أو المتكوِّنين.

الأمر الذي يستوجب التخطيط الجيد لها وذلك بوضع جداول زمنية تعمل على التوفيق بين أوقات تمدرس التلاميذ وظروف عمل معلمي المرحلة الابتدائية والتزاماتهم الأسرية، مع الالتزام باحترام مواقيت بداية ونهاية حصص هذه البرامج.

وقد جاءت دراسة **(بركات، 2005)** في هذا المنحى حيث أظهرت عدم ملاءمة الوقت لأنها تعقد غالبا أثناء العطل الرسمية أو بين الفصول الدراسية **(حماد والبهبهاني، 2011، ص 350)**.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة **(أبو عطوان، 2008، ص 13)** التي أظهرت أن نسبة عالية من المستجيبين بلغت (71.3%) أقرت بوجود معوقات في مجال توقيت البرامج التدريبية وكان أعلاها تعارض وقت التدريب مع توقيت العمل في المدرسة.

ليمكن القول في الأخير بأنه لإحداث اتجاهات ايجابية نحو برامج التكوين أثناء الخدمة يجب مراعاة العديد من الأمور تطرق إليها **(مرسي 1997)** والتي أوردها (شحدة والبهبهاني،2011، ص 346) تتمثل في:

- الرفع من مستوى البرامج من حيث النوعية والجودة والحداثة التي يحتاج إليها المعلمون.
- إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم واختيار ما يناسبهم من أشكال التدريب.
- الحرص على زرع اتجاهات ايجابية نحو التدريب وبرامجه وأساليبه ومنفذيه.

**2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية على أنه: تختلف اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المقاطعات التربوية.

وللتحقق من صحة الفرضية مع عدم تحقق شرط التجانس عمد الطالب إلى رصد تكرارات الاتجاه الايجابي وتكرارات الاتجاه السلبي نحو التكوين أثناء الخدمة على مستوى كل مقاطعة تربوية ثم استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب في ذلك وهو اختبار **$ك^2$** لمعرفة دلالة الفرق بين تكرارات نوعي الاتجاه فكانت نتائجه كما هي مبينة في الجدول رقم (24).

**الجدول رقم (24) يوضح نتائج اختبار ك² للفروق بين اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة حسب المقاطعات التربوية.**

| ك المحسوبة | ك المجدولة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 199,2 | 22,36 | 13 | دالة عند 0,000 |

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن قيمة ك المحسوبة تساوي (199.2) وهي أكبر من قيمة ك المجدولة المساوية لـ (22,36) عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (0,000) وهي فروق جوهرية تجعلنا نقبل صحة الفرضية القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا وهو ما يدل على وجود أثر لمتغير المقاطعة التربوية في اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.

ويمكن **تفسير** هذه النتيجة إلى التباين في الكفايات المهنية بين المشرفين التربويين الناتج بدوره عن التباين في مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم المهنية، والتي تتأثر بدورها بعامل استقرار الطاقم التربوي والإداري بالمقاطعة وبنصاب الإشراف الموكل لكل مشرف تربوي مما ينجم عنه اختلاف في عمليات تنظيم وتأطير وتقديم العمليات التكوينية، وأيضا إلى طبيعة المقاطعة التربوية المسندة من حيث الامتداد الجغرافي، وإلى مدى قربها أو بعدها عن المرافق الحيوية كالنقل.

وتماشيا مع مفهوم الإشراف التربوي الحديث يجب أن يحرص المشرف على التنظيم الجيد للعمليات التكوينية بما ينمي كفايات المعلمين للتخطيط للعملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها، كما يساعدهم على خلق بيئة تعليمية مناسبة خالية من المشكلات التربوية، مراعيا في ذلك الفروق الفردية بينهم. على أن يستمد المشرف قوته في بلوغ الأهداف المسطرة للعمليات التكوينية من ثقة المعلمين به، والتي لن تتأتى إلا من خلال جديته في العمل وحرصه على إقامة علاقات إنسانية يحترم فيها آراء المتكونين ومقترحاتهم.

على أن كل ذلك لا يتوافر لدى كل المشرفين – حسب نتائج الدراسة– نظرا لأنهم لم يعدُّوا الإعداد اللازم، ولم يؤهلوا التأهيل الكافي لممارسة العمل الإشرافي، وبالتالي فهم بحاجة إلى تكوين مكثف في هذا المجال، مع إصلاح الممارسات غير المرغوب فيها، خاصة ما تعلق منها بالأنماط القيادية القاصرة على إرغام المعلمين على تطبيق الأوامر والتعليمات وترصد الأخطاء والتي تنعكس سلبا على دافعية المعلمين وتنفرهم من العمليات التكوينية أو المشاركة السلبية فيها.

كما أن مكوث المشرف لفترة أطول بالمقاطعة يعمل على ازدياد معرفته بالحاجات التكوينية للتربويين بمقاطعته، الأمر الذي يجعله أقدر على اختيار الوقت والمكان والمحتوى المناسب لحاجات متكونيه، وبالمقابل أيضا نجد استقرار الطاقم الإداري والتربوي بالمقاطعة التربوية يجعلهم أكثر تكيفا وتفهما للأسلوب الإشرافي السائد.

بالإضافة إلى تمركز ظاهرة الاستخلاف وحداثة التحاق المعلمين بالتعليم ببعض المقاطعات دون أخرى، يزيد من اتساع الفجوة بين المقاطعات التربوية، دون أن ننسى وجود إطارات تربوية بارزة تعمل ببعض المقاطعات يتم الاستنجاد واللجوء إليها عند عقد العمليات التكوينية.

كما أن توفر البيئة المناسبة لإجراء العمليات التكوينية في بعض المقاطعات التربوية دون أخرى وما تحتويه من الهياكل والوسائل المساعدة والمسهلة لمهمة كل من المكون والمتكون من بين الأسباب التي تقف وراء تلك الفروق.

### 3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على ما يلي: نتوقع أن لا يبلغ متوسط إتقان المعلمين لكفايات التدريس حد الإتقان المحدد بـ 75% من الدرجة الكلية على شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية الثلاث المعدة لهذا الغرض والمبينة في الجدول رقم (25).

**الجدول رقم (25) يبين مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية.**

| الرتبة | البعد | عدد الكفايات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الإتقان النظري | النسبة المئوية | مستوى الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | التخطيط | 10 | 40, 03 | 02,59 | 40 | %75,05 | عالية |
| 02 | التنفيذ | 21 | 79,15 | 07,15 | 84 | %70,66 | متوسطة |
| 03 | التقويم | 7 | 26,44 | 02,62 | 28 | %70,82 | متوسطة |
| الدرجة الكلية | | 38 | 145,64 | 11,03 | 152 | %71,82 | متوسطة |

يتضح من الجدول السابق أن بُعد تنفيذ الدرس حصل على مستوى ممارسة متوسطة مقارنة بحد الإتقان المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية حيث بلغت (70,66%) وأن بُعد تقويم الدرس هو أيضا حصل على مستوى ممارسة متوسطة إذ بلغ (70,82%)، في حين حصل بُعد التخطيط على مستوى عال من الممارسة قدر بـ (75,05%). ليتضح في الأخير أن درجة ممارسة الكفايات لدى عينة الدراسة على الأداة ككل كان بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط العام (145,64) وهي نسبة تقدر بـ (71,82%) من الدرجة الكلية على شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية.

وللتحقق من دلالة الفرق بين متوسط أداء المعلمين لكفايات التدريس ومستوى الإتقان النظري المحدد بالدرجة (152) تم حساب قيمة "**ت**" لعينة واحدة كما هو موضح في الجدول أدناه.

**الجدول رقم (26) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسط أداء المعلمين لكفايات التدريس ومتوسط الإتقان النظري.**

| | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | "ت" المحسوبة | " ت " المجدولة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **متوسط أداء المعلمين** | 216 | 145,64 | 11,03 | 08,46 | 02,59 | دال عند 0,01 |
| **متوسط الإتقان النظري** | | 152 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (26) أن قيمة "**ت**" المحسوبة بلغت (08,46) وهي أكبر من قيمة "**ت**" المجدولة (02,59) عند( $\alpha$ =0,01) وهو ما يفسر وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الأمر الذي يمكننا من قبول فرضية البحث القائلة بعدم بلوغ متوسط إتقان المعلمين لكفايات التدريس حد الإتقان المحدد بـ 75% من الدرجة الكلية على شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية.

**وتفسر** نتيجة ممارسة عينة الدراسة للكفايات ككل بدرجة متوسطة وبخاصة كفايتي تنفيذ الدرس وتقويمه إلى ضعف مستوى التكوين الأكاديمي والعلمي لأصحاب المؤهلات المنخفضة الذي يقابله أيضا ضعف التكوين البيداغوجي لخريجي الجامعات والذي يظهر جليا في النتائج المتدنية في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي للتلاميذ. في الوقت الذي يعاني فيه العديد من

المعلمين من ضعف الإعداد والتكوين في هذه الكفايات الناتج عن عدم التركيز عليها عند التخطيط للعمليات التكوينية، وأيضا إلى حجم الأعمال الإدارية المسندة للمشرفين التربويين، في ظل غياب معايير موضوعية لعمليتي الانتقاء لحضور العمليات التكوينية والالتحاق بسلك معلم مدرسة ابتدائية.

كما يعود هذا النقص إلى معاناة المعلمين الذين أنهكتهم كثرة الواجبات المهنية (حراسة إطعام التلاميذ...) مع اكتظاظ الأفواج التربوية في غالب الأحيان وضغط الحجم الساعي الأسبوعي للعمل، بالإضافة إلى قيامهم بتدريس جميع المواد باستثناء اللغات الأجنبية مما يحول دون امتلاكهم وممارستهم الجيدة لجميع الكفايات. يحدث كل هذا في ظل غياب عنصر المنافسة والتحفيز نتيجة حصول كل المعلمين على نفس الرواتب والعلاوات بغض النظر عن أداءاتهم أو نتائج تلاميذهم.

زيادة على ما ذكر نجد تأثر المعلمين بالطريقة التي تم تدريسهم بها والتي تفتقر إلى هاته الكفايات وأيضا إلى البطء في تقبل الإصلاحات نتيجة تجذر الطرق التقليدية التي كانت سائدة وبخاصة عملية التقويم المرتكزة على قياس التحصيل الدراسي للتلميذ من مدى حفظه للمقررات الدراسية عن طريق الامتحانات التي تفتقر إلى وظيفتي التشخيص والعلاج. ومما يؤكد هذا الطرح ما أشار إليه (**لورسي، 1997، ص 123**) من أنه "ما دامت المؤسسات التكونية تقدم تكوينا تقليديا ودغماتيا، فإنه من المنطقي أن المتخرج منها سيعمل طبقا للوضع القائم لأنه تتلمذ عليه وطبق فيه وقوِّم ضمنه وحسب معاييره".

لذا **يرى الطالب** ضرورة تحديد معايير دقيقة في عملية انتقاء المعلمين مع اعتماد الكفايات عند تصميم البرامج التكوينية سواء قبل الخدمة أو في أثنائها، وأيضا التكثيف من إرسال النشرات والدوريات التربوية بدلا من المراسلات والقرارات الإدارية المبالغ فيها، مع إتباع سياسة حازمة مع المتهاونين في العمل التدريسي.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (**الشايب، 2007، ص 269**) التي أكدت أن متوسط درجات كفايات المعلمين التدريسية كان أقل من مستوى الإتقان النظري.

كما اتفقت وإلى حد كبير مع نتائج دراسة (**عبد الخالق، 2004، ص 126**) على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك على مستوى الكفايات الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

وقد جاءت هذه النتائج مسايرة لما توصلت إليه دراسة **(الأزرق، 2000، ص280)** التي خلصت إلى أن مستوى أداء عينة الدراسة في المجموع الكلي للكفايات لم يصل إلى حد الإتقان. وهي ذات النتيجة المتوصل إليها في دراسة "بيرد وروسي" المشار إليها في دراسة **(بعارة والصرايرة، 2003)** والتي أشارت إلى أن ممارسة المعلمين للكفايات كان منخفضا.
**(الشايب، 2007، ص 246)**

واتفقت هذه النتيجة أيضا مع ما توصلت إليه دراسة **(عوجان، 1993)** التي هدفت إلى التعرف على الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها عند معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، والتي أظهرت أن درجة ممارسة الكفايات التعليمية كانت بدرجة متوسطة.
**(خزعلي والمومني، 2010، ص 564)**

في حين نجد دراسات أخرى خالفت هذا النسق وتوصلت إلى نتائج مخالفة كدراسة **(خطايبة وعليمات)** التي أوردها **(بعارة والصرايرة، 2003، ص 105)** التي استهدفت الكشف عن تقدير معلمي العلوم في محافظتي المرفق واربد لمستوى كفاياتهم التدريسية، والتي أشارت إلى أن تقدير معلمي العلوم لمهاراتهم التدريسية كانت مرتفعة **(الشايب، 2007، ص 270)**.

وإلى ذات النتيجة أشارت دراسة **(الخزعلي والمومني، 2010، ص 573)** حينما بينت نتائج دراستهما التي هدفت إلى معرفة الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات أن المعلمات يمتلكن جميع الكفايات (التخطيط التنفيذ، التقويم) بدرجة كبيرة.

غير أن ما لوحظ في الجدول السابق أن ممارسة كفاية **التخطيط للدرس** كانت بمستوى عال والتي تم تفحصها من خلال سجلات ودفاتر التحضير والإعداد اليومي، إذ قدر متوسطها بـ (40,03) وهي ما تمثل نسبة 75,05%.

يرى **الطالب** أن من الأسباب التي تكمن وراء ذلك يعود إلى الحجم الكبير للأعمال الإدارية الموكلة لكل من المشرف التربوي ومدير المدرسة مما يجعل من عملية مراقبة أعمال المعلم من خلال هذه الكفاية عملية سهلة وممكنة في أي وقت، لتكون بذلك محل متابعة دورية ومستمرة من قِبل المشرف التربوي أو إدارة المدرسة سواء في الزيارات الصفية أو في عملية الترسيم (التثبيت)...مع توجيه العقوبات لمن لا يلتزم بها.

كما أن هذه الكفاية تنمو لدى المعلمين بسبب ما يتوفر لديهم من وثائق مساعدة كالمنهاج ودليل المعلم، والوثائق المرافقة. بالإضافة إلى أن غالبية المعلمين يعتبرون أن هذه الكفاية هي من صلب عملهم، وأنها عمل روتيني يكتسب بالخبرة وهو ما أثبتته دراسة **(عبد الحق، 2004)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة لأثر الخبرة على مجال التخطيط وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الخبرة على المجالين التقويم والتنفيذ.

**(الخزعلي ومومني، 2010، ص 584)**

أضف إلى ذلك اعتماد غالبية المعلمين في بعض المقاطعات التربوية على التخطيط المأخوذ من شبكة الانترنيت الذي يفتقد إلى اللمسة الشخصية للمعلم، والذي في كثير من الأحيان لا يتناسب محتواه مع المستوى العام للصف الدراسي. وأيضا ما لعملية التنسيق التي قام بها الطالب مع إدارات المدارس وإعلامها مسبقا بالحضور لإجراء الدراسة كانت من بين الأسباب التي أدت إلى ممارسة هذه الكفاية بمستوى عال.

لتتفق بذلك نتيجة الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة **(بعارة والصرايرة، 2003)** التي بينت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك بالأردن لكفايات التخطيط الدراسي كانت مرتفعة **(الشايب، 2007، ص 188)**.

في حين جاءت نتائج دراسة **(الأسطل والرشيد، 2003 )** حول تقويم كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بالإمارات العربية المتحدة إلى عكس ذلك حين أظهرت تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات لكفاية التخطيط الدراسي.

**(الشايب، 2007، ص 189)**

## 4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف الأنشطة التدريسية (علمية – لغوية).

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار"**ت**" للعينات المستقلة وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطي العينتين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للكفايات التدريسية والجدول رقم (27) يبين نتائج التحليل المذكور.

**الجدول رقم (27) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسط أداء المعلمين لكفايات تدريس الأنشطة اللغوية والأنشطة العلمية.**

| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | "ت" المحسوبة | "ت " المجدولة | د ح | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النشاط العلمي | 89 | 146,53 | 9,67 | 0,99 | 2,59 | 214 | غير دالة |
| النشاط اللغوي | 127 | 145,01 | 11,89 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (0,99) أقل من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـ (2,59) عند درجة الحرية (214) ومستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كفاياتهم التدريسية للأنشطة اللغوية وكفاياتهم التدريسية للأنشطة العلمية على الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يجعلنا نرفض فرضية البحث ونقبل بدلها الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في كفايات المعلمين التدريسية تعزى إلى نوع النشاط التدريسي (لغوي ، علمي).

و**تفسير** ذلك في نظر الطالب هو أن برامج التكوين أثناء الخدمة بالصيغ الحالية لا تظهر تمايزا بين النشاطين لا من حيث محتويات هذه البرامج، ولا من حيث تقديمها وتنفيذها من قبل المؤطرين، وبالتالي فهي قاصرة على تلبية الحاجات التدريسية للمعلمين من الكفايات بما يتماشى ونوع كل نشاط تدريسي، مع غياب شبه الكلي للمعدات والوسائل المخصصة لكل نوع من الأنشطة التدريسية. كما أن الكفايات المعتمدة في الأداة كأبعاد مثل التخطيط والتقويم أو كفقرات مثل إثارة الدافعية، إدارة القسم، الاستغلال الأمثل للسبورة...يفترض توافرها وممارستها بغض النظر عن النشاط التعليمي المقدم من طرف المعلم. دون أن ننسى في هذا المقام تقصير العديد من المعلمين وميلهم إلى تدريس المواد العلمية التي تفترض استخدام الوسائل والرسوم التوضيحية والتجارب و...بنفس طرائق وأساليب تدريس المواد اللغوية، الأمر الذي يجعل من درجة ممارسة النشاطين متقاربة. على أن كل هذا يحدث في ظل اعتماد المناهج التربوية الحديثة على منحى التكامل والترابط بين جميع الأنشطة التعليمية خاصة في

المرحلة الابتدائية من جهة وعدم التمايز الواضح بين هذه الأنشطة في هذه المرحلة من جهة أخرى.

يضاف إلى هذه الأسباب ما كرسته نمطية التقارير والزيارات وتطابق بطاقات التقييم لكلا النشاطين المعتمدة من طرف مدير المدرسة أو المشرف التربوي الأمر الذي يوحي للمعلم وبشكل غير مقصود إلى نوع من الممارسة التدريسية بما يتماشى فقط والوثائق المذكورة، مما انجر عنه التشابه إلى حد كبير في الممارسات التدريسية. كما لا ننسى ما لعملية تحديد الوزارة لنوع المؤهلات المقبولة للالتحاق بالتعليم الابتدائي التي أفضت إلى التقارب في نوعية الممارسات التعليمية بالرغم من التباين في مستوى هذه المؤهلات بين المعلمين.

ولعل من الأسباب التي تقف وراء ذلك أيضا كثافة البرامج مع كثرة الأنشطة وتنوعها في المرحلة الابتدائية، واللذين يعتبران من أهم معيقات المعلم على تغيير ممارساته التدريسية بما يتماشى وطبيعة كل نشاط وهذا في ظل غياب التخصص في هذه المرحلة التعليمية.

وقد جاءت هذه النتيجة مشابهة لما توصلت إليه دراسة **(نويوة، 2009، ص 125)** التي كان من بين نتائجها عدم وجود اختلاف في مدى فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة بين أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير المادة التي يقوم الأستاذ بتدريسها.

**5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:**

نصت الفرضية على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو التكوين أثناء الخدمة ومتوسط أدائهم للكفايات التدريسية. وللتحقق من وجود علاقة من عدمها تم حساب المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على الأداتين، ثم حساب معامل الارتباط بينهما باستعمال معامل ارتباط "**بيرسون**" وكانت النتائج كما هو مبين في الشكل رقم (28).

**الجدول رقم (28) يبين العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وكفاياتهم التدريسية.**

| المتغيـــرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | "ر" المحسوبة | " ر " المجدولة | الدلالة عند 0,05 |
|---|---|---|---|---|---|
| **الاتجاه نحو التكوين** | 145,64 | 11,03 | −0,002 | 0,15 | غير دالة |
| **كفايات التدريس** | 105,37 | 17,83 | | | |

يُظهر الجدول رقم (28) نتائج اختبار معامل الارتباط "**بيرسون**" بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات ومتوسط أدائهم للكفايات التدريسية، حيث بلغت (0,002 –) وهي قيمة أصغر من قيمة " ر" المجدولة التي تساوي (0,15) عند درجة الحرية (214) ومستوى الدلالة (0,05) الأمر الذي يقود إلى رفض فرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو التكوين أثناء الخدمة ومتوسط أدائهم للكفايات التدريسية.

تشير هذه النتيجة إلى أن الارتفاع في درجة اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة لا يصاحبه بالضرورة ارتفاع درجة ممارسة الكفايات التدريسية والعكس صحيح.

لكن بالعودة إلى الأدب التربوي حول الموضوع والدراسات السابقة نجد العديد منها يؤكد على وجود علاقة بين التكوين أثناء الخدمة والكفايات التدريسية كالدراسة التي قام بها (**رودولف Rudolph, 2002**) التي أبرز فيها "أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات المعلمين وكفاءتهم وفعاليتهم المهنية"، والتي توصلت إلى أن للدورات التدريبية تأثير إيجابي على فعالية المعلمين التدريسية.

وبالمثل أيضا نجد دراسة (**شعلة وعبد العزيز، 1998**) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسي والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى مدرسي مادة العلوم في المرحلة الأساسية، والتي خلصت إلى وجود أثر جوهري للتدريب أثناء الخدمة على الأداء التدريسي، وذلك على مجالات: إدارة الوقت والتخطيط للدرس وتنفيذه وتقويم التلاميذ **(بركات، 2005، ص 11)**

وفي ذات السياق كانت نتائج الدراسة التي قام بها (**مومني، 1994**) في المجتمع الأردني بهدف التعرف على مدى فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة في اكتساب معلمي التربية الاجتماعية والوطنية المهارات اللازمة للتدريس، والتي أكدت أن درجة فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لدى المعلمين في هذه الموضوعات كانت مرتفعة في مجالات التخطيط، والمواد التدريبية **(حماد والبهبهاني، 2011، ص 11)**.

غير أن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة جاءت مغايرة لما ذكر، كما أنها لم تتفق مع الطرح الذي أوضحه (**akubuiro et joshua, 2004**) القائل بأن الأفراد الذين لديهم

اتجاهات إيجابية نحو موضوع معين يكون أداؤهم في ذلك الموضوع أفضل من أداء الأفراد الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذلك الموضوع **(حجازي، 2008، ص 76)**.

لتبين بذلك النتائج التي بين أيدينا قناعة المعلمين من أن العمليات التكوينية بصيغها الحالية غير ذات جدوى مما يجعلهم يعتمدون على مصادر أخرى لاكتساب الكفايات التدريسية المطلوبة سواء عن طريق المحاولة والخطأ أو التقليد أو الاحتكاك بالزملاء أو من خلال عمليات التكوين الداخلي التي يعمل على تأطيرها مدير المدرسة وهو نوع من أنواع التكوين لم تشمله هذه الدراسة، حيث أن نمط الإدارة المدرسية القائم في العديد من المدارس يتسم بالجدية في العمل الأمر الذي يجعل من الطاقم التربوي العامل بها يندفعون بشكل ايجابي وفعال لممارسة الكفايات التدريسية بغير الصورة المقدمة من خلال العمليات التكوينية. كما أن غياب معايير موضوعية تحدد بها الفئات المعنية بحضور العمليات التكوينية يجعل منها غير ذات جدوى بالنسبة لغالبية المستدعين لها، ونفس الشيء بالنسبة لغير المعنيين بها، خاصة مع وجود ذوي المستوى الأكاديمي المنخفض، والمعلمين حديثي العهد بالتعليم.

فضلا عن ذلك فإن عدم تبلور فكرة الاتجاه نحو العمليات التكوينية عند غالبية الملتحقين بالمهنة حديثا أثرت كثيرا في نوع وطبيعة هذه العلاقة وهذا في ظل وجود العديد منهم لم يستفد من هذه العمليات نظرا لعدم وجود معايير لاختيار المتكونين كما سبقت الإشارة إليه، إضافة إلى أن العديد من المعلمين تم توجيههم وتعيينهم في مدارس أو مقاطعات لا تتفق مع رغباتهم وهي أمور أملتها ضرورة المصلحة بغض النظر عن اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة مما انعكس سلبا على كفاياتهم التدريسية، ناهيك عن عدم استقرار سلك الإشراف التربوي وتقصيره نتيجة انشغاله بالأعمال الإدارية المكثفة على حساب المهام التربوية.

ولما كانت هذه النتيجة غير مسايرة لنتائج العديد من الدراسات التي دلت على وجود علاقة بين الاتجاه نحو موضوع الاتجاه ومستوى التحصيل فيه **(الطاهر، 1991، ص 18)** فإنها تؤكد على وجود عوامل أخرى ترتبط بمستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية لم تشملها الدراسة، والتي قد تكون عناوين لدراسات مستقبلية.

وما يمكن أن نستشفه أيضا من نتائج الفرضية أن التكوين بطابعه الحالي لا يزود المعلم بالقدر الكافي من الكفايات التدريسية ومن ثم يصدق قول **(لورسي، 1997، ص 102)** حينما

أشار إلى أن طبيعة برامج التأهيل التربوي الذي تلقاه المعلمون من أنها لم تؤد إلى زيادة في فاعلية الممارسات التدريسية.

## 6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرض السادس في هذه الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف متغيري طبيعة الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة (ايجابي، سلبي) والمؤهل العلمي (ثالثة ثانوي، بكالوريا، ليسانس) والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن تساؤل هذا الفرض صنف أفراد عينة الدراسة حسب درجاتهم على مقياس الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة إلى فئتين:

- فئة ذات اتجاه إيجابي نحو التكوين أثناء الخدمة حصل أفرادها على درجة أكبر من 108.
- فئة ذات اتجاه سلبي نحو التكوين أثناء الخدمة حصل أفرادها على درجة 108 فما أقل (انظر الجدول رقم 29).

كما صنف أفراد العينة إلى ثلاث فئات حسب مؤهلاتهم العلمية (ثالثة ثانوي، بكالوريا ليسانس)، وبذلك تكونت فئات ست. ليتم بعدها حساب المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية لكل فئة كما هو موضح في الجدول الموالي.

**الجدول رقم (29) يوضح المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية للمعلمين وفقا لطبيعة الاتجاهات وفئات المؤهل العلمي.**

| | | ثالثة ثانوي | بكالوريا | ليسانس | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| اتجاه ايجابي | المتوسط الحسابي | 143,88 | 147,7 | 145,73 | 145,56 |
| | العدد | 18 | 10 | 53 | 81 |
| اتجاه سلبي | المتوسط الحسابي | 145,63 | 151,29 | 143,61 | 145,68 |
| | العدد | 36 | 27 | 72 | 135 |
| المجموع الكلي | المتوسط الحسابي | 145,05 | 150,32 | 144,51 | 145,64 |
| | العدد | 54 | 37 | 125 | 216 |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا بين المتوسطات الثلاثة للمؤهلات العلمية، إذ كان أعلى متوسط (150,32) وأدنى متوسط (144,51) كما أظهرت فروقا بين المتوسطات

الحسابية لفئتي الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة إذ كان المتوسط الأعلى (145,68) والمتوسط الأدنى (145,56) وأيضا فروقا بين المتوسطات الحسابية للفئات الست: الاتجاهات (ايجابي، سلبي) × المؤهلات (ليسانس، بكالوريا، ثانوي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اللجوء إلى **تحليل التباين الثنائي Two way anova** (2×3) وذلك لمعرفة الفروق بين المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التكوين أثناء الخدمة والمعلمين ذوي الاتجاه السلبي من مؤهلات علمية مختلفة (ليسانس، بكالوريا، ثانوي) في درجة كفاياتهم التدريسية، ويبين الجدول الموالي نتائج التحليل المذكور.

**الجدول رقم (30) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير طبيعة الاتجاه والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما على الكفايات التدريسية.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **طبيعة الاتجاه** | 274.642 | 1 | 274.642 | 2.335 | 0.128 |
| **المؤهل العلمي** | 838.828 | 2 | 419.414 | 3.566 | *0.03 |
| **الاتجاه × المؤهل** | 39.472 | 2 | 19.736 | 0.168 | 0.846 |
| **المجموع** | 4607985.000 | 216 | | | |

* دال عند مستوى (0,05).

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي والمعلمين ذوي الاتجاه السلبي نحو التكوين أثناء الخدمة في كفاياتهم التدريسية حيث بلغت قيمة "**ف**" (2,335) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0,05).
- لا يوجد تفاعل ذي دلالة بين كل من طبيعة الاتجاهات والمؤهل العلمي على الكفايات التدريسية للمعلمين حيث بلغت قيمة "**ف**" (0,168) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0,05).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف مؤهلاتهم العلمية حيث بلغت قيمة "**ف**" (3,566) وهي قيمة دالة عند مستوى (0,05).

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة "**ف**" دالة إحصائيا تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية والجدول رقم (31) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (31) يبين نتائج المقارنات البعدية لأثر المؤهل العلمي في كفايات المعلمين التدريسية.**

| | ثالثة ثانوي | بكالوريا | ليسانس |
|---|---|---|---|
| ثالثة ثانوي | – | 5.268 | 0.543 |
| بكالوريا | – | – | *5.812 |
| ليسانس | – | – | – |

* دال عند مستوى (0,05).

يلاحظ من الجدول رقم (31) أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) بين كل من فئة المعلمين حملة شهادة اللسانس والمعلمين حملة شهادة البكالوريا لصالح حملة البكالوريا.

يرى الطالب أن الفروق الملاحظة تبعا للمؤهل العلمي هي نتيجة طبيعية، وهذا بالرغم من أن للمعلمين نفس المهام والواجبات ويخضعون لنفس العمليات التكوينية أو بالأحرى لنظام تربوي واحد. إلا أننا نجد فروقا دالة أظهرتها نتائج المقارنة البعدية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية تبعا للتباين في المؤهلات العلمية بين المعلمين حملة البكالوريا والمعلمين حملة شهادة الليسانس لصالح حملة البكالوريا.

و**يرجع الطالب** هذا التباين إلى كون غالبية حملة شهادة الليسانس التحقوا بالتعليم مؤخرا والذين يوجد ضمنهم من يحمل مؤهلات علمية مختلفة ذات تخصصات غير تربوية، أضف إلى ذلك ضعف التأهيل الذي خضعوا له.

كما لا يغيب عن الذهن أن حملة شهادة البكالوريا استفادوا من عمليات تكوينية مكثفة عبر سنوات التدريس مما سمح لهم بتعويض الفارق في المؤهل، وأيضا إلى نمو إدراكهم وقدرتهم على تقدير الأمور واتخاذ القرارات. بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الفئة تتمتع بامتيازين أولاهما الخبرة المهنية في التعليم وثانيهما المؤهل العلمي المقبول، كما أن هذه الفئة تشمل الكثير ممن لم يسعفهم الحظ في مواصلة دراساتهم الجامعية، وممن عملوا على تحسين مؤهلاتهم العلمية أثناء الخدمة أو ممن تخرجوا من المعاهد التكنولوجية، وهي كلها أمور زادت من كفايتهم في التكيف مع المستجدات والإصلاحات، كما عملت على خلق التفاوت الملاحظ. مع الأخذ في الحسبان مفعول القرارات الإدارية الصادرة في الآونة الأخيرة والقاضية بمعادلة تصنيف رواتب هذه الفئة لأصحاب المؤهلات العلمية العالية.

وتتفق نتائج هذا الفرض من الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (**عوجان 1993**) السالفة الذكر

التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة، ولمتغير المؤهل العلمي.
**(خزعلي ومومني، 2010، ص 564)**

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة إلى حد ما مع دراسة (**الشايب، 2007، ص 277**) التي أكدت على أن الفروق كانت دالة إحصائيا بين المعلمين في أدائهم للكفايات التدريسية باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

أما دراسة (**خزعلي ومومني، 2010، ص 578**) فقد توصلت إلى نتائج معاكسة حيث أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي في الكفايات التدريسية.

في حين لم نلحظ فروقا دالة بين فئة المعلمين ذوي مستوى الثالثة ثانوي والمعلمين حملة شهادة الليسانس أو بين فئة الثالثة ثانوي وحملة شهادة البكالوريا، وإن كانت الأسبقية من حيث المتوسط الحسابي لصالح المعلمين حملة البكالوريا. هذا بالرغم من أن سياسة قبول المعلمين صارت تستقطب أعلى المؤهلات العلمية وبمعدلات عالية، وبالرغم أيضا من تأكيد الأدب التربوي على أنه كلما ارتفع المستوى العلمي للمدرس كلما زادت فرص تحسين كفايته التدريسية إذ لم يعد قيمة فائضة كما يقال بل أصبح شرطا لازما لممارسة مهنة التدريس، بحيث يكون أقل درجة علمية يحصل عليها المعلم حسب **غرينبرغ** هي البكالوريوس (**Zhang, 2008, p1**)

لنخلص إلى القول بأن الكفايات التدريسية للمعلمين لا تختلف باختلاف اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة أو للتفاعل بين طبيعة الاتجاه والمؤهل العلمي في الوقت الذي وجد فيه تأثير لمتغير مستويات المؤهل العلمي للمعلم على كفاياته التدريسية.

## 7- عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرض السابع من هذه الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف متغيري طبيعة الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة (ايجابي، سلبي) وسنوات التدريس (أقل من 6 س، من 6 س إلى 15س، أكثر من 15س) والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن تساؤل هذا الفرض صنف أفراد عينة الدراسة حسب درجاتهم على مقياس الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة إلى فئتين كما سبقت إليه الإشارة، كما صنف أفراد العينة إلى ثلاث فئات حسب عدد سنوات التدريس، وبذلك تكونت فئات ست. ليتم بعدها حساب المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية لكل فئة كما هو موضح في الجدول رقم (32).

**الجدول رقم (32) يوضح المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية للمعلمين وفقا لطبيعة الاتجاهات وفئات سنوات التدريس.**

| | | أقل من 6 س | من 6 س إلى 15س | أكثر من15 س | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| **اتجاه ايجابي** | المتوسط الحسابي | 143,25 | 149,35 | 145,78 | 145,56 |
| | العدد | 31 | 17 | 33 | 81 |
| **اتجاه سلبـي** | المتوسط الحسابي | 139,72 | 148,24 | 148,7 | 145,68 |
| | العدد | 44 | 29 | 62 | 135 |
| **المجموع الكلي** | المتوسط الحسابي | 141,18 | 148,65 | 147,7 | 145,64 |
| | العدد | 75 | 46 | 95 | 216 |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا بين المتوسطات الثلاثة حسب سنوات التدريس إذ كان أعلى متوسط (148,65) وأدنى متوسط (141,18)، كما أظهرت فروقا بين المتوسطات الحسابية للفئات الست: الاتجاهات (ايجابي، سلبي) × سنوات التدريس (أقل من 6 س، من 6 س إلى 15س، أكثر من 15س).

وللتحقق من صحة هذا الفرض أخضعت درجات الكفايات التدريسية على المقياس ككل لكل من متغير طبيعة الاتجاه (ايجابي، سلبي) ومتغير سنوات التدريس (أقل من 6 س، من 6 س إلى 15س، أكثر من 15س) لتحليل التباين الثنائي**Two way anova** (2×3) وذلك لمعرفة نتيجة التفاعل بينهما. والجدول رقم (33) يبين نتائج هذا التحليل.

**الجدول رقم (33) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير طبيعة الاتجاه وسنوات التدريس والتفاعل بينهما على الكفايات التدريسية.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **طبيعة الاتجاه** | 14.919 | 1 | 14.919 | 0.134 | 0.715 |
| **سنوات التدريس** | 1900.150 | 2 | 950.075 | *8.508 | 0.00 |
| **الاتجاه × سنوات التدريس** | 422.585 | 2 | 211.292 | 1.892 | 0.153 |
| **المجموع** | 4607985.000 | 216 | | | |

* دال عند مستوى (0,05).

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التكوين أثناء الخدمة والمعلمين ذوي الاتجاه السلبي في كفاياتهم التدريسية كما سبقت الإشارة إليه حيث بلغت قيمة "**ف**" (0,134) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0,05).
- لا يوجد تفاعل ذي دلالة بين كل من طبيعة الاتجاهات وسنوات التدريس على الكفايات التدريسية للمعلمين، حيث بلغت قيمة "**ف**" (1,892) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0,05).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف سنوات التدريس حيث بلغت قيمة "**ف**" (8,508) وهي قيمة دالة عند مستوى (0,05).

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة "**ف**" دالة إحصائيا تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، والجدول رقم (34) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (34) يبين نتائج المقارنات البعدية لأثر سنوات التدريس في كفايات المعلمين التدريسية.**

| | أقل من 6 س | من 6 س إلى 15س | أكثر من15س |
|---|---|---|---|
| أقل من 6 س | – | 7.4655* | 6.5186* |
| من6 س إلى 15س | – | – | 0.9469 |
| أكثر من15س | – | – | – |

* دال عند مستوى (0,05).

يتضح من الجدول رقم (34) أن هناك فروق دالة بين ذوي سنوات التدريس أقل من (6 س) وذوي سنوات التدريس (من6 س إلى15س) لصالح ذوي سنوات التدريس (من6 س إلى15س). كما وجدت فروق دالة بين ذوي سنوات التدريس (أقل من 6 س) وذوي سنوات التدريس (أكثر من 15س) لصالح ذوي سنوات التدريس (أكثر من 15س)، مما يعني أن المعلمين ذوي سنوات التدريس المتوسطة والطويلة يمارسون الكفايات التدريسية بدرجة أكبر من المعلمين حديثي العهد بالتعليم.

و**يُرجع الطالب** ذلك إلى أن المعلمين الذين لهم سنوات تدريس مقبولة في التدريس أكثر ممارسة للكفايات التدريسية نظرا لاستفادتهم أكثر من العمليات التكوينية، مما انعكس ذلك على تحقيق الفروق الملاحظة.

كما يرى أن من الأسباب التي تكمن وراء ذلك أن الخبرة التدريسية تزود المعلمين بالأساليب والإستراتيجيات التدريسية القائمة على الكفايات والتي تم الحصول عليها ضمن فعاليات العمليات التكوينية، أضف إلى ذلك وصول المعلمين ذوي الخبرة في التعليم إلى مرحلة الاستقرار الوظيفي والنفسي مما دفعهم إلى الاهتمام أكثر بالكفايات من خلال زيادة التركيز والاهتمام بالعمليات التكوينية والذي من أبرز ملامحه امتلاك كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم خصوصا وأن تأطير الندوات على مستوى المدرسة أو المقاطعة يُفترض إسناد تقديمه إلى المعلمين ذوي الخبرة الأمر الذي يستدعى منهم الإلمام الأكثر بهذه الكفايات والظهور بمظهر التفوق.

وتبدو هذه النتيجة منطقية جدا، فحسب **(نويوة، 2009، ص 142)** يشكل متغير سنوات التدريس أو ما يصطلح عليه البعض بالخبرة في ميدان التعليم إطارا مرجعيا ثريا يمكّن الأستاذ من إبداء آراء أو إصدار أحكام أو حتى تقييم مختلف المواضيع المرتبطة بأدائه.

وفي ضوء هذه النتيجة تؤكد الدراسة على ضرورة التكثيف من عمليات التكوين أثناء الخدمة خاصة بالنسبة لحديثي العهد بالتعليم وعدم الاعتماد على سنوات التدريس كمصدر وحيد لتحسين كفايات المعلم التدريسية.

لتتفق بذلك نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من **(خزعلي ومومني، 2010، ص 580)** التي أشارت إلى وجود فروق في الكفايات تعزى لمتغير الخبرة.

وبالمثل اتفقت نتائج هذه الفرضية مع ما أورده **(عبد العزيز وآخرون 1990)** عند استعراض نتائج دراستهم حول أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفايات التدريسية، والتي خلصت إلى أن للخبرة أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفايات، ولكن ليست دائما للأكثر خبرة.

**(الأزرق، 2000، ص 317)**

في الوقت الذي تعارضت فيه نتائج الدراسة مع نتائج دراسة **(الزهراني، 2008، ص 17)** التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية تعزى لإخلاف سنوات الخبرة التدريسية.

كما تعارضت نتائج الدراسة أيضا مع ما توصل إليه (**الشايب، 2007، ص 252**) في دراسته من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف مدة أقدميتهم في التدريس.

كما اتضح أيضا من نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المعلمين ذوي سنوات التدريس المتوسطة (من 6 س إلى15س) والمعلمين ذوي سنوات التدريس الطويلة (أكثر من 15س) ولعل **مرد** ذلك يعود إلى تواجد الفئتين في ميدان التعليم منذ بداية تطبيق الإصلاحات وحضورهم لجميع عمليات إعادة التأهيل، كما قد يعود إلى مؤهلاتهم العلمية المتقاربة وأيضا إلى احتمال أن يكون طول الفئة الثانية الممتدة إلى 15سنة سببا في تراجع الفرق بينهما وهي كلها أمور استدعت التقارب في كفاياتهم التدريسية.

وفي ذات السياق أشار (**شواب ,Schwab,1983**) إلى أن عامل كبر سن المعلم قد يصبح عاملا سلبيا نتيجة التعب والملل الذي قد يصيبه وأيضا إلى فقده للدافع الذاتي.
**(Zhang, 2008, p64)**

وبناء على هذه النتائج يمكن القول بأن الكفايات التدريسية للمعلم لا تختلف باختلاف اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة أو للتفاعل بين طبيعة الاتجاه وسنوات التدريس في الوقت الذي وُجد تأثير لمتغير سنوات تدريس المعلم على كفاياته التدريسية.

وفي ضوء هذه النتيجة تؤكد الدراسة على ضرورة خلق فرص حقيقية في برامج التكوين أثناء الخدمة وعدم الاعتماد على سنوات تدريس المعلم كمصدر وحيد لتحسين كفايات المعلم التدريسية.

**8- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:**

نص الفرض الثامن من هذه الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف متغيري طبيعة الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة (ايجابي، سلبي) وطريقة الالتحاق بالتعليم (خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر أو مسابقة أو إدماج) والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن تساؤل هذا الفرض صنف أفراد عينة الدراسة حسب درجاتهم على مقياس الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة إلى فئتين كما سبقت إليه الإشارة، وأيضا تصنيف أفراد العينة إلى فئتين حسب طريقة الالتحاق بالتعليم، وبذلك تكونت فئات أربع. ليتم بعدها حساب المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية لكل فئة كما هو موضح في الجدول التالي.

**الجدول رقم (35) يوضح المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية للمعلمين وفقا لطبيعة الاتجاهات وفئات طرق الالتحاق بالتعليم.**

| | | خريج المعهد التكنولوجي | توظيف مباشر، مسابقة، إدماج | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| اتجاه إيجابي | المتوسط الحسابي | 146,05 | 145,40 | 145,68 |
| | العدد | 20 | 61 | 81 |
| اتجاه سلبي | المتوسط الحسابي | 150,96 | 142,58 | 145,56 |
| | العدد | 50 | 85 | 135 |
| المجموع الكلي | المتوسط الحسابي | 149,55 | 143,76 | 145,64 |
| | العدد | 70 | 146 | 216 |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا بين متوسطي متغير طريقة الالتحاق بالتعليم إذ كان المتوسط الأعلى (149,55) في حين بلغ المتوسط الأدنى (143,76)، كما ظهرت فروق بين المتوسطات الحسابية للفئات الأربع: الاتجاهات (ايجابي، سلبي) × طريقة الالتحاق بالتعليم (خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر أو مسابقة أو إدماج).

وللتحقق من صحة هذا الفرض أخضعت درجات الكفايات التدريسية على المقياس ككل لكل من متغير طبيعة الاتجاه (ايجابي، سلبي) ومتغير طريقة الالتحاق بالتعليم (خريج المعهد التكنولوجي، توظيف مباشر أومسابقة أو إدماج) لتحليل التباين الثنائي **Two way anova** (2×2) وذلك لمعرفة نتيجة التفاعل بينهما. والجدول الموالي يبين نتائج هذا التحليل.

**الجدول رقم (36) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير طبيعة الاتجاه وطريقة الالتحاق بالتعليم والتفاعل بينهما على الكفايات التدريسية.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **طبيعة الاتجاه** | 20.347 | 1 | 20.347 | 0.167 | 0.683 |
| **طريقة الالتحاق بالتعليم** | 306.629 | 1 | 306.629 | 2.523 | 0.114 |
| **الاتجاه × الطريقة** | 51.847 | 1 | 51.847 | 0.427 | 0.514 |
| **المجموع** | 4607985.00 | 216 | | | |

* دال عند مستوى (0,05).

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي نحو التكوين أثناء الخدمة والمعلمين ذوي الاتجاه السلبي في كفاياتهم التدريسية كما سبقت الإشارة إليه، حيث بلغت قيمة "**ف**" (0,167) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0,05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف طريقة الالتحاق بالتعليم، حيث بلغت قيمة "**ف**" (2,523) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0,05).
- لا يوجد تفاعل ذي دلالة بين كل من طبيعة الاتجاهات وطريقة الالتحاق بالتعليم على الكفايات التدريسية للمعلمين، حيث بلغت قيمة "**ف**" (0,427) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0,05).

بالنظر إلى النتائج السابقة يتضح أنه لا توجد فروق دالة في ممارسة الكفايات التدريسية بين المعلمين الذين استفادوا من تكوين أولي بالمعهد التكنولوجي للتربية والمعلمين الذين لم يستفيدوا من تكوين أولي الذين التحقوا بالتعليم إما عن طريق المسابقة أو الإدماج أو وظفوا توظيفا مباشرا.

فبالرغم من أن الأدب التربوي الذي أورده العديد من الباحثين من بينهم "**ستينت**" **1965** "Stinnet" أكد على أن مهنة التدريس من المهن التي يجب أن لا يسمح بمزاولتها إلا لمن يحمل مؤهلات فنية تربوية معينة، وأن وجود غير المؤهلين في مهنة التدريس ينفي عنهم صفة المهنة (**الأزرق، 2000، ص 285**) إلا أنه يمكن **تفسير** هذه النتيجة أن جميع المعلمين مهما

اختلف نوع مؤهلاتهم العلمية فإنهم يخضعون لنفس العمليات التكوينية والتي لا يؤخذ فيها بعين الاعتبار نوع المؤهل العلمي أو طريقة الالتحاق بالتعليم عند التخطيط للعمليات التكوينية بالإضافة إلى ذلك فإن الظروف المصاحبة لانعقادها على اختلاف مؤسسات التكوين من معاهد أو جامعات متشابهة من حيث المشكلات كضعف التأطير المتخصص، نقص المعدات والوسائل اللازمة...

كما أن الإصلاحات التي تمس المنظومة التربوية من حين لآخر خاصة الأخيرة منها والتي كانت جذرية حيث مست أشكال التخطيط والمحتوى والطرائق وآليات التقويم...عملت على محو الفارق بين المعلمين بغض النظر عن طريقة التحاقهم بالتعليم، لتجعل الجميع في نفس المستوى من حيث الاحتياجات التكوينية أو من حيث مستوى امتلاك وممارسة الكفايات التدريسية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (**السعد، 1988**) التي كان عنوانها "أثر الإعداد التخصصي لمعلمي الرياضيات السعوديين في المرحلة الابتدائية على تحصيل تلاميذهم في مادة الرياضيات في الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض والتي هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين نوع مؤهل معلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية وتحصيل تلاميذه. وقد تكونت عينة الدراسة من 545 تلميذا، منهم133 تلميذا يقوم بتدريسهم خريجو معاهد إعداد المعلمين و412 تلميذا يقوم بتدريسهم معلمون خريجو الكليات. وكان من نتائج الدراسة ما يلي: ليس للمؤهل الدراسي لمعلمي الرياضيات خريجي معاهد إعداد المعلمين وخريجي الكليات تأثير على تحصيل تلاميذهم في مادة الرياضيات للصف السادس الابتدائي (**حديد، 2009، ص 47**).

كما توصلت دراسة (**القرني،2005**) إلى ذات النتيجة والتي كان عنوانها "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم" حيث لم تجد الدراسة أثرا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لنوع مؤهل المعلم في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم (**الشايب، 2007، ص 33**).

وفي نفس المنحى جاءت نتائج دراسة (**العابد 1998**) الموسومة بـ "الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات والأساتذة المختصين بكلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية إعداد المعلمين" والتي كان من نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة (تربويين،غير تربويين) في تقديرهم لأهمية ولزوم الكفايات للمعلم (**حديد، 2009، ص 44**).

وإلى ذات النتيجة خلصت دراسة (**الخزعلي ومومني، 2010، ص 586**) التي هدفت للكشف عن مدى اختلاف درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية تبعا لاختلاف التخصص (تربوي، غير تربوي) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص (تربوي، غير تربوي) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية.

في حين جاءت نتيجة دراسة (**الغامدي، 2000**) مخالفة لما سبق، والتي هدفت إلى معرفة مستوى الكفاية التدريسية لمعلمي الرياضيات خريجي كليات المعلمين مقارنة بمعلمي الرياضيات خريجي كليات التربية وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة في منطقة "القصيم"، والتي كان من بين نتائجها ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الكفاية التدريسية بين معلمي الرياضيات خريجي كليات التربية ومعلمي الرياضيات خريجي كليات المعلمين من وجهة نظر الباحث والمشرفين التربويين لمادة الرياضيات لصالح خريجي كليات التربية.

**(حديد، 2009، ص 49)**

وبناء على هذه النتائج يمكن القول بأن الكفايات التدريسية للمعلم لا تختلف باختلاف اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة ولا باختلاف طريقة التحاق المعلم بالتعليم، كما لا نجد تأثيرا للتفاعل بين طبيعة الاتجاه وطريقة الالتحاق بالتعليم في درجة ممارسة الكفايات التدريسية.

***خلاصة الدراسة:**

سعت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على موضوع هام ألا وهو التعرف على طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة بأبعاده المختلفة (محتوى العملية التكوينية، المكون، بيئة ووقت التكوين)، وأيضا معرفة مستوى ممارسة الكفايات التدريسية لديهم (كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية تقويم الدرس) من خلال أداتين أعدتا من طرف الطالب لهذا الغرض، ليتم بعد ذلك البحث عن وجود علاقة من عدمها بين هذين المتغيرين.

فبعد فحص فرضيات البحث اتضح من نتائج الدراسة أن اتجاه المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة كان سلبيا على المقياس ككل وبخاصة فيما تعلق بأبعاد كل من محتوى العملية التكوينية وبيئة ووقت التكوين، في الوقت الذي لم يرق فيه الاتجاه المتعلق ببعد المكون إلى المستوى المقبول تربويا، ليُستدل من هاته النتائج الرغبة الجادة من المعلمين في الاستفادة من هاته العمليات التكوينية من خلال إبرازهم وتحديدهم لجوانب النقص في البرامج الحالية والتي تمت الإشارة إليها في إشكالية الدراسة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاتجاهات باختلاف المقاطعات التربوية نظرا لتأثير كل من المشرف التربوي وموقع المقاطعة وإلى مدى توفر البيئة التكوينية المناسبة بها.

كما تم التوصل إلى أن ممارسة المعلمين لكفايتي تنفيذ الدرس وتقويمه لم ترق إلى مستوى الإتقان المطلوب باستثناء كفاية التخطيط للدرس التي كانت ممارستها بمستوى عال، لتكون محصلة ممارسة عينة الدراسة لجميع الكفايات بمستوى متوسط وهي نتيجة توقعها الطالب والتي أرجعها أساسا إلى ضعف وقلة التكوين في تلك الجوانب.

ونظرا لحضور الطالب في أثناء فترة التطبيق لنوعين من النشاط التدريسي المقدم من طرف المعلمين (لغوي، علمي)، فقد حاول معرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في ممارسة الكفايات التدريسية بين النشاطين، وقد كانت النتيجة عدم وجود فروق بينهما. **ولعل مرد**

ذلك يعود إلى عدم الإلمام بالتقنيات والكفايات اللازمة لتدريس كل نشاط تدريسي وأيضا إلى عدم التمايز الواضح بين النشاطين في هذه المرحلة التعليمية.

ليتضح بعد ذلك أنه لا توجد علاقة دالة بين اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء وكفاياتهم التدريسية، مع اقتناعنا بأن طبيعة الاتجاه نحو العمليات التكوينية لها تأثير كبير في مدى الاستفادة منها بغض النظر عن كون نتائج العلاقة بينهما سارت في الاتجاه المتوقع أو كانت على العكس من ذلك، الأمر الذي يستوجب البحث عن صيغ جديدة لتطوير هذه البرامج التكوينية.

كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى $\alpha$ = 0.05 في الكفايات التدريسية يعزى إلى كل من: التفاعل بين الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة والمؤهل العلمي والتفاعل بين الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة وسنوات التدريس، والتفاعل بين الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة وطريقة الالتحاق بالتعليم.

في حين أكدت النتائج عند مستوى$\alpha$ = 0.05 إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التدريسية تعزى إلى المؤهل العلمي بين المعلمين حملة البكالوريا والمعلمين حملة شهادة الليسانس لصالح حملة البكالوريا.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التدريسية تعزى إلى سنوات التدريس بين ذوي سنوات التدريس أقل من(6 س) وذوي سنوات التدريس (من6 س إلى15س) لصالح ذوي سنوات التدريس (من6 س إلى15س).كما وجدت فروق بين ذوي سنوات التدريس (أقل من 6 س) وذوي سنوات التدريس (أكثر من 15س) لصالح ذوي سنوات التدريس (أكثر من 15س).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التدريسية تعزى إلى طريقة الالتحاق بالتعليم بين من تلقوا تكوينا أوليا في المعاهد التكنولوجية وبين خريجى الجامعات ومن وظفوا توظيفا مباشرا.

ليمكن القول بأن مسألة تكوين المعلم وتحسين كفاياته المهنية من أهم المسائل التي أولتها الدولة الجزائرية منذ الاستقلال اهتماما كبيرا، جسدته السياسة التربوية الحالية وأكدت عليه الخطابات الرسمية انظر الملحق رقم (08).

***الاقتراحات والتوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وحتى يتم تحقيق الأهداف المتوخاة من برامج التكوين أثناء الخدمة ارتأى الطالب تقديم جملة من الاقتراحات والتوصيات أهمها:

– تصميم وإعداد برامج تكوينية إعدادا متكاملا وشاملا وفقا للكفايات المطلوبة لجعلها مرجعا عند التقويم، مع مراعاة آراء المعلمين عند التخطيط لها وتنفيذها وتقويمها.

– تحسين دافعية المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة من خلال أخذ حضور المعلم للعمليات التكوينية أثناء الخدمة ومدى استفادته منها معيارا أساسيا من معايير حصوله على علاوات وترقيات، مع تحسين أساليب تنفيذها واختيار المكان والزمان المناسبين بما يسمح للمعلمين من حضورها والاستفادة منها.

– تأهيل المعلمين لاكتساب مقومات التكوين الذاتي طالما كانت البرامج التكوينية لا تكفي وحدها، مع مساعدتهم على التوفيق بين العمل المدرسي والتكوين.

– بما أن ملاحظة وتقييم كفايات المعلمين التدريسية يضطلع بها كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة أثناء الزيارات الصفية الأمر الذي يستدعي تكوينهم وتدريبهم على استعمال هذه الأساليب التقويمية لضمان التنمية المهنية لجميع العاملين بالمؤسسات التربوية.

– إشراك النقابات العمالية والمؤسسات الخارجية في برامج التكوين على غرار ما هو معمول به في العديد من الدول، مع العمل على إنشاء مراكز متخصصة للتكوين مزودة بجميع الوسائل والأجهزة والمعدات.

– إعادة النظر في السياسة التربوية الحالية من خلال إعادة الاعتبار إلى المعاهد التكنولوجية.

– إعادة النظر في سياسة توجيه واختيار المعلمين مع إخضاع عملية القبول لاختبارات شاملة يتولاها متخصصون تربويون.

– إجراء تقييم دوري وشامل لعمليات التكوين أثناء الخدمة للوقوف على مدى تحقق الأهداف.

– القيام بدراسات مماثلة تشمل مناطق جغرافية أوسع ومستويات تعليمية مختلفة لتشخيص جوانب الضعف في كفايات التدريس، وتحديد العوامل المسؤولة عن ذلك.

# قائمـة المراجـع


01) إبراهيم، محمد عبد الرزاق (2007). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. دار الفكر، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.

02) ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (2002). لسان العرب. دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

03) أبو جادو، صالح محمد علي (2008). علم النفس التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة السادسة، عمان، الأردن.

04) أبو كليلة، هادية محمد (2002). البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية "بحوث ودراسات". دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

05) أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل مصطفى (2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

06) الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. دار الفكر العربي الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

07) أنجرس، موريس (2010). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون). دار القصبة للنشر، الطبعة الثانية، الجزائر.

08) براون، جورج (1998). التدريس المصغر (ترجمة البغدادي، محمد رضا). دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

09) بركات، زياد (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

10) بغدادي، منار محمد (2011). اختيار المعلمين وتوظيفهم في ضوء تجارب بعض الدول. المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، مصر.

11) البوهي، فاروق وبيومي، محمد غازي (2003). دراسات في إعداد المعلم. دار المعرفة الجامعية، الأزاربطة، الإسكندرية، مصر.

12) جابر، جابر عبد الحميد (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

13) جرادات، عزت وآخرون (2008). التدريس الفعال. دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

14) حجازي، تغريد عبد الرحمان (2008). بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر. مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد التاسع – العدد الأول – جامعة البحرين.

15) حديد، يوسف (2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة قسنطينة، الجزائر.

16) حماد، حسن محمود والبهبهاني، شحدة سعيد (2011). اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد19، العدد الثاني، ص من 343 إلى 396.

17) حمدان، محمد زياد (2004). أدوات الملاحظة الصفية. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

18) حميدة، إمام مختار وآخرون (2003 ). مهارات التدريس. مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

19) الحيلة، محمد محمود (2009). مهارات التدريس الصفي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن.

20) خزعلي، قاسم محمد ومومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 العدد الثالث.

21) خطاب، محمد صالح (2007). صفات المعلمين الفاعلين. دليل للتأهيل والتدريب والتطوير. دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

22) الخطيب، أحمد (2008). إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات. عالم الكتب الحديث إربد، الأردن.

23) خليفة، عبد اللطيف محمد ومحمود، عبد المنعم شحاتة (1997). سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم– القياس– التغيير). دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

24) الدريج، محمد (2003). مدخل إلى علم التدريس. دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى العين، الإمارات العربية المتحدة.

25) دندش، فايز مراد وعبد الحفيظ، الأمين (2003). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

26) دنديس، علاء الدين تيسير (2009). دليل المعلمين الجدد. دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

27) دونالد، آري وآخرون (2013). مقدمة للبحث في التربية (ترجمة سعد الحسيني). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

28) دويدار، عبد الفتاح (1992). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

29) راشد، علي (1998). شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجهات الإسلامية. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

30) راشد، علي (2002). خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف عليه وتدريبه. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

31) راشد، علي (2005). كفايات الأداء التدريسي. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى القاهرة.

32) ربيع، محمد شحاته (2009). قياس الشخصية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية عمان، الأردن.

33) زيتون، حسن حسين (1999). تصميم التدريس. الكتاب الثاني المجلد الأول والثاني عالم الكتب، الطبعة الأولى، اربد، الأردن.

34) زيتون، كمال عبد الحميد (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. عالم الكتب، الطبعة الأولى الإسكندرية، مصر.

35) الزهراني، محمد بن مفرح بن علي (2008). واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المعاصرة، وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

36) سليمان، شحاته سليمان محمد (2005). اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة. مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.

37) سيار، عبد الرحمان أحمد(2004). واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 5 العدد 4 ديسمبر، جامعة البحرين.
38) الشايب، عبد الحافظ (2009). أسس البحث التربوي. دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
39) الشايب، محمد الساسي (2007). علاقة أساليب الإشراف التربوي(التفتيش) بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة وهران الجزائر.
40) شقفة، عبد الرؤوف شاكر (2010). دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.
41) شوق، محمود أحمد ومحمود، محمد مالك محمد سعيد (2001). معلم القرن الحادي والعشرين. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
42) الطاهر، مهدي أحمد (2009). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
43) عامر، طارق عبد الرؤوف (2012). النمو والتنمية المهنية للمعلم، التدريب أثناء الخدمة. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
44) عبد الخالق، عماد صالح (2004). الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى بجامعة نابلس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 5 العدد 4 ديسمبر، جامعة البحرين.
45) عبد الرحمن، سعد (1998). القياس النفسي النظرية والتطبيق. دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر.
46) علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم النفسي والتربوي. دار الفكر العربي الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
47) عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة الكتاني، مكتبة الكناني، الطبعة الثانية، اربد، الأردن.
48) عوض، عباس محمود (ب ت). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، مصر.

49) غريب، عبد الكريم (2010). بيداغوجيا الإدماج المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية. منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب.
50) فاضل، محمد محمود (2009). كفايات المدير العصري للمؤسسات الإدارية والتربوية. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
51) الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). كفايات التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
52) الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
53) الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). كفايات تدريس المواد الاجتماعية. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
54) الفرح، وجيه ودبابنه، ميشيل (2006). أساسيات التنمية المهنية للمعلمين. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
55) قلادة، فؤاد سليمان (2004). الأساسيات في تدريس العلوم. دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، مصر.
56) كريم، محمد أحمد وآخرون (2002). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر.
57) لكحل، لخضر (2011). المقاربة بالكفايات الجذور والتطبيق. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية رقم 04، عدد خاص بأشغال الملتقى الدولي الأول للتكوين بالكفايات في التربية ورقلة من ص72 إلى ص90.
58) لورسي، عبد القادر (1997). محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر.
59) محمد، مصطفى عبد السميع وحوالة، سهير محمد (2005). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. دار الفكر الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
60) محمود، صلاح الدين عرفة (2005). تعليم وتعلم مهارات التدريس. عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
61) معمرية، بشير (2012). أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته. دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر.

62) المفرج، بدرية وآخرون (2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا. وزارة التربية، الكويت.

63) الميلادي، عبد المنعم (2008). أصول التربية. مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية مصر.

64) نويوة، صالح (2009). استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

65) الهويدي، زيد (2002). مهارات التدريس الفعال. دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى العين، الإمارات العربية المتحدة.

66) وحيد، أحمد عبد اللطيف (2001). علم النفس الاجتماعي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

67) وزارة التربية الوطنية (2011). الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. الجزائر.

مراجع أجنبيـــة:

68) Benbouzid Boubekeur (2006). L'Approche Par Compétences Dans L'Ecole Algérienne, ONPS.

69) Doff, Adrian (1995). Teach English A training course for teachers. Trainer's handbook, Published by the Press Syndicate of the university of Cambridge.

70) Pelpel, Patrice (1986). Se former pour enseigner. Bordas, Paris.

71) Schwarz, Norbert and Bohner, Gerd (2001). The Construction of Attitudes Manuscript of a chapter in A. Tesser & N. Schwarz (Eds.) Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology), Oxford, UK: Blackwell, pp. 436-457.

72) Touré, Mounir (2007).Introduction à La Méthodologie de La Recherche, L'Armattan, Paris.

73) Varma, Charu .(2007).Improving Quality of Elementary Education By Monitoring Professional Competencies of Teachers for Inclusive Education. ERIC–Education Resources Information Center (ED494892)

74) Zhang, Danhui (2008). The Effects of Teacher Education Level, Teaching Experience, And Teaching Behaviors On Student Science Achievement. All Graduate Theses and Dissertations. Paper 155-

- http://digitalcommons.usu.edu/etd/155

# الملاحق

**استبانة لاستطلاع رأي المعلمين حول التكوين أثناء الخدمة.**

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المدرس:

بحكم عملكم الميداني وبحكم أنكم المعنيون بالتكوين أثناء الخدمة، ومحاولة منا للكشف عن واقع هذا النوع من التكوين بصيغه الحالية ارتأينا أخذ رأيكم من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

س) ما رأيكم في محتوى برامج التكوين أثناء الخدمة المقدمة لكم؟

–

–

–

س) ما رأيكم في المشرفين أو مؤطري عمليات التكوين أثناء الخدمة؟

–

–

–

س) ما رأيكم في الأماكن التي ينعقد فيها التكوين أثناء الخدمة؟

–

–

–

س) ما رأيكم في الأوقات المخصصة لعمليات التكوين أثناء الخدمة؟

–

–

–

**ملاحظة: يمكن إضافة أو إبداء أية ملاحظة ترونها مناسبة.**

# الملحق رقم (02)

## الصورة الأولية لاستبانة اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة

**الجدول رقم 01: متطلب تحكيم مدى وضوح التعليمات.**

| التعليمات الموجهة للمعلمين | واضحة | غير واضحة | البديل المقترح |
|---|---|---|---|
| – التعريف بموضوع البحث وبالأداة<br>– الحث على الإجابة على كل الأسئلة مع شرح الكيفية استنادا إلى المثال التوضيحي<br>– التذكير بعدم وجود إجابة صحيحة وأخرى خاطئة طالما كانت موافقة للرأي<br>– التأكيد على الإجابة للغرض العلمي | | | |

ملاحظات أخرى:.....

.....

**الجدول رقم 02: متطلب تحكيم مدى ملاءمة البدائل ومناسبة عددها.**

| | ملائمة | غير ملائمة | البديل المقترح |
|---|---|---|---|
| البدائل المقترحة: موافق بشدة، موافق محايد ، غير موافق، غير موافق بشدة | | | |
| | **مناسبة** | **غير مناسبة** | **البديل المقترح** |
| عدد البدائل خمسة (5) | | | |

ملاحظات أخرى:.....

.....

**الجدول رقم 03: متطلب تحكيم مدى انتماء الفقرات للأبعاد.**

| | الرقم | الفقـرات | تنتمي | لا تنتمي | البديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|
| **بعد محتوى العملية التكوينية** | 01 | أعتقد بأن العمليات التكوينية يخطط لها بدرجة عالية من الكفاءة | | | |
| | 02 | لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام | | | |
| | 03 | تساير برامج التكوين المستجدات التربوية والعلمية | | | |
| | 04 | يغلب على العمليات التكوينية طابع الروتين | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 05 | يُستشار المعلم في موضوعات برامج التكوين أثناء الخدمة | | | |
| | 06 | أرى بأن الأهداف المسطرة في العمليات التكوينية غير واضحة | | | |
| | 07 | ما يميز البرامج التكوينية صلتها الوثيقة بحاجاتي التدريسية | | | |
| | 08 | تناقش المواضيع المدرجة في التكوين أثناء الخدمة بطريقة مثالية بعيدة عن الواقعية | | | |
| | 09 | لا أرى بأن عمليات التكوين أثناء الخدمة تخلص إلى قرارات عملية | | | |
| | 10 | تخضع البرامج التكوينية أثناء الخدمة لأساليب تقويم فعالة | | | |

| | الرقم | الفقـرات | تنتمي | لا تنتمي | البديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|
| بعـد المكـــون | 01 | يعتمد المكونون على الأساليب الحديثة في عملية التكوين | | | |
| | 02 | أشعر بأن المكوِّنين لا يمتلكون الكفايات المطلوبة | | | |
| | 03 | يتقبل المكون آراء ومقترحات المعلمين | | | |
| | 04 | لا يراعي المكوِّنون الفروق الفردية بين المعلمين | | | |
| | 05 | يقيم المكوِّن علاقات طيبة مع المعلمين | | | |
| | 06 | يسند المكوِّن تقديم الدروس النموذجية للمعلم تجنبا للنقد | | | |
| | 07 | عادة ما يستعين المكوِّن بكفاءات تخدم الموضوع حتى ولو كانت من خارج القطاع | | | |
| | 08 | يقتصر دور المكوِّن على إعادة قراءة الوثائق والمنهاج | | | |

| | الرقم | الفقـــرة | تنتمي | لا تنتمي | البديل المقتـرح |
|---|---|---|---|---|---|
| بعد بيئة التكويـن | 01 | يتم اختيار الأماكن المناسبة للتكوين أثناء الخدمة | | | |
| | 02 | أشعر بعدم ملاءمة القاعات للأنشطة التكوينية | | | |
| | 03 | أحس بالمتعة عند وجودي مع الزملاء في مركز التكوين أثناء الخدمة | | | |
| | 04 | أجد صعوبات عند التنقل إلى مراكز التكوين أثناء الخدمة | | | |
| | 05 | تتوفر القاعات المخصصة للتكوين على الوسائل اللازمة | | | |
| | 06 | أشعر بأن البيئة التكوينية غير محفزة على التكوين | | | |
| | 07 | أحس بالضيق عند وجودي في قاعة التكوين | | | |
| | 08 | تتناسب سعة قاعات التكوين مع عدد المتكونين | | | |

| | الرقم | الفقـــرة | تنتمي | لا تنتمي | البديل المقتـرح |
|---|---|---|---|---|---|
| بعد وقت التكـــوين | 01 | يتم اختيار الأوقات المناسبة للعمليات التكوينية | | | |
| | 02 | لا تتناسب الفائدة المحققة من التكوين مع الوقت المخصص لها | | | |
| | 03 | عادة ما يراعى عند التخطيط لعمليات التكوين الظروف المناخية للمنطقة | | | |
| | 04 | كثيرا ما تتعرض برامج التكوين أثناء الخدمة إلى التأجيل | | | |
| | 05 | يتم الالتزام بمواقيت بداية ونهاية عمليات التكوين | | | |
| | 06 | أرى بأن العمليات التكوينية المبرمجة غير | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كافية لسد الحاجات التدريسية للمعلم | | | |
| | 07 | يحرص المعلمون على الحضور المنتظم في المواعيد المحددة للتكوين أثناء الخدمة | | | |
| | 08 | عادة ما يهدر وقت التكوين في أمور جانبية بعيدة عن الموضوع | | | |
| | 09 | نادرا ما تتسبب العملية التكوينية في عرقلة السير الحسن للوحدات التعليمية | | | |
| | 10 | يستغرق النشاط التكويني الواحد وقتا أكثر مما يجب | | | |

ملاحظات أخرى:.....

.....

**الجدول رقم 04: متطلب تحكيم مدى كفاية عدد الفقرات في كل بعد.**

| | العدد | كاف | غير كاف | البديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| فقرات بعد محتوى العملية التكوينية | 10 | | | |
| فقرات بعد المكون | 08 | | | |
| فقرات بعد بيئة التكوين | 07 | | | |
| فقرات بعد وقت التكوين | 10 | | | |

ملاحظات أخرى:.....

.....

**الجدول رقم 05: متطلب تحكيم مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.**

| الرقم | الفقـــــــــــرة | الصياغة سليمة | الصياغة غير سليمة | البديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أعتقد بأن العمليات التكوينية يخطط لها بدرجة عالية من الكفاءة | | | |
| 02 | يعتمد المكوِّنون على الأساليب الحديثة في عملية التكوين | | | |
| 03 | يتم اختيار الأماكن المناسبة للتكوين أثناء الخدمة | | | |
| 04 | يتم اختيار الأوقات المناسبة للعمليات التكوينية | | | |
| 05 | لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 06 | أشعر بأن المكوِّنين لا يمتلكون الكفايات المطلوبة | | | |
| 07 | أشعر بعدم ملاءمة القاعات للأنشطة التكوينية | | | |
| 08 | لا تتناسب الفائدة المحققة من التكوين مع الوقت المخصص لها | | | |
| 09 | تساير برامج التكوين المستجدات التربوية والعلمية | | | |
| 10 | يتقبل المكون آراء ومقترحات المعلمين | | | |
| 11 | أحس بالمتعة عند وجودي مع الزملاء في مركز التكوين أثناء الخدمة | | | |
| 12 | عادة ما يراعى عند التخطيط لعمليات التكوين الظروف المناخية للمنطقة | | | |
| 13 | يغلب على العمليات التكوينية طابع الروتين | | | |
| 14 | لا يراعي المكوِّنون الفروق الفردية بين المعلمين | | | |
| 15 | أجد صعوبات عند التنقل إلى مراكز التكوين أثناء الخدمة | | | |
| 16 | كثيرا ما تتعرض برامج التكوين أثناء الخدمة إلى التأجيل | | | |
| 17 | يستشار المعلم في موضوعات برامج التكوين أثناء الخدمة | | | |
| 18 | يقيم المكوِّن علاقات طيبة مع المعلمين | | | |
| 19 | تتوفر القاعات المخصصة للتكوين على الوسائل اللازمة | | | |
| 20 | يتم الالتزام بمواقيت بداية ونهاية عمليات التكوين | | | |
| 21 | أرى بأن الأهداف المسطرة في العمليات التكوينية غير واضحة | | | |
| 22 | يسند المكوِّن تقديم الدروس النموذجية للمعلم تجنبا للنقد | | | |
| 23 | أشعر بأن البيئة التكوينية غير محفزة على التكوين | | | |
| 24 | أرى بأن العمليات التكوينية المبرمجة غير كافية لسد الحاجات التدريسية للمعلم | | | |
| 25 | ما يميز البرامج التكوينية صلتها الوثيقة بحاجاتي | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | التدريسية | | | |
| 26 | عادة ما يستعين المكوِّن بكفاءات تخدم الموضوع حتى ولو كانت من خارج القطاع | | | |
| 27 | أحس بالضيق عند وجودي في قاعة التكوين | | | |
| 28 | يحرص المعلمون على الحضور المنتظم في المواعيد المحددة للتكوين أثناء الخدمة | | | |
| 29 | تناقش المواضيع المدرجة في التكوين أثناء الخدمة بطريقة مثالية بعيدة عن الواقعية | | | |
| 30 | يقتصر دور المكوِّن على إعادة قراءة الوثائق والمنهاج | | | |
| 31 | تتناسب سعة قاعات التكوين مع عدد المتكونين | | | |
| 32 | عادة ما يهدر وقت التكوين في أمور جانبية بعيدة عن الموضوع | | | |
| 33 | لا أرى بأن عمليات التكوين أثناء الخدمة تخلص إلى قرارات عملية | | | |
| 34 | نادرا ما تتسبب العملية التكوينية في عرقلة السير الحسن للوحدات التعليمية | | | |
| 35 | تخضع البرامج التكوينية أثناء الخدمة لأساليب تقويم فعالة | | | |
| 36 | يستغرق النشاط التكويني الواحد وقتا أكثر مما يجب | | | |

# الملحق رقم (03)

## الصورة الأولية لشبكة ملاحظة الكفايات التدريسية

**الجدول رقم 01: متطلب تحكيم مدى ملاءمة البدائل ومناسبة عددها.**

| | ملائمة | غير ملائمة | البديل المقترح |
|---|---|---|---|
| **البدائل المقترحة** : عال ، مقبول متوسط، منخفض، منخفض جدا. | | | |
| | **مناسبة** | **غير مناسبة** | **البديل المقترح** |
| عدد البدائل خمسة (5) | | | |

ملاحظات أخرى:.....

.....

**الجدول رقم 02: متطلب تحكيم مدى انتماء الفقرات للأبعاد.**

| | الرقم | الفقرات | تنتمي | لا تنتمي | البديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|
| **بعد التخطيط للدرس** | 01 | يُراعى عند التخطيط الشهري والسنوي العطل الرسمية والأعياد الوطنية والدينية | | | |
| | 02 | يخطط للحصة قبل الدخول إلى القسم | | | |
| | 03 | يخطط للدروس وفق النموذج المعمول به | | | |
| | 04 | يصنف مراحل سير الدرس في جدول يضم (وضعية الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار المكتسبات) | | | |
| | 05 | يصوغ الكفاءات المستهدفة صياغة صحيحة | | | |
| | 06 | يدون لكل كفاءة ما يلزمها من أنشطة وأساليب تدريس ووسائل تقويم | | | |
| | 07 | يحدد أهدافا تعليمية لمحتوى الدرس | | | |
| | 08 | يسجل أنشطة تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس | | | |
| | 09 | يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس | | | |
| | 10 | يحافظ على نظافة وتنظيم دفتر التحضير | | | |

| بعـــد تنفيـذ الـدرس | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الرقم | الفقـرات | تنتمي | لا تنتمي | البديل المقترح |
| 01 | يربط بين معلومات التلاميذ السابقة وموضوع الدرس الجديد | | | |
| 02 | يشرح الدرس بوضوح وبأسلوب شيق | | | |
| 03 | يربط موضوع الدرس باهتمامات المتعلمين | | | |
| 04 | يستخدم أساليب التعزيز المناسبة | | | |
| 05 | يثير دافعية التعلم لدى التلاميذ | | | |
| 06 | يوزع اهتمامه على جميع التلاميذ | | | |
| 07 | يُظهر المعلم تمكنا من المادة التي يُدرسها | | | |
| 08 | يستخدم طرائق تدريس ملائمة | | | |
| 09 | يختار الوضعية المناسبة للتهيئة والانطلاق في الدرس | | | |
| 10 | يُشرك التلاميذ عند إنجاز الأنشطة | | | |
| 11 | يستغل السبورة بشكل مناسب | | | |
| 12 | يستخدم الأدوات والوسائل التعليمية في إطار الموقف التعليمي | | | |
| 13 | يربط بين فقرات ومراحل الدرس ربطاً منطقياً | | | |
| 14 | لديه القدرة على صياغة الأسئلة | | | |
| 15 | يشجع المتعلمين على المناقشة وطرح الأسئلة | | | |
| 16 | يحقق الانضباط الصفي | | | |
| 17 | يجذب التلاميذ ويحافظ على انتباههم للدرس | | | |
| 18 | يستخدم في تدريسه لغة سليمة ومناسبة للمتعلمين | | | |

بعد تنفيذ الدرس

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 19 | يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ | | | |
| 20 | يراعي توزيع وقت الحصة على مراحل الدرس المختلفة | | | |

**بعـد تقويـم الدرس**

| | الرقم | الفقـرات | تنتمي | لا تنتمي | البديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|
| بعد تقويم الدرس | 01 | يفحص المكتسبات القبلية للمتعلمين | | | |
| | 02 | يستخدم أساليب تقويم متنوعة ومناسبة للأنشطة التعليمية | | | |
| | 03 | يراقب أداء المتعلمين أثناء إنجاز النشاط | | | |
| | 04 | يقدم تغذية راجعة سريعة | | | |
| | 05 | يبني أساليب تقويم تقيس مدى تحقق الكفاءة | | | |
| | 06 | يوظف جميع أشكال التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) | | | |
| | 07 | تتسم أنشطة التقويم بالجدة والوضوح بالنسبة للمتعلم | | | |
| | 08 | يخصص حصصا لمعالجة الصعوبات والنقائص الملاحظة | | | |

ملاحظات أخرى:.....

.....

**الجدول رقم 03: متطلب تحكيم مدى كفاية عدد الفقرات في كل بعد.**

| | العدد | كاف | غير كاف | البديل المقترح |
|---|---|---|---|---|
| **فقرات بعد تخطيط الدرس** | 10 | | | |
| **فقرات بعد تنفيذ الدرس** | 20 | | | |
| **فقرات بعد تقويم الدرس** | 08 | | | |

ملاحظات أخرى:.....

.....

**الجدول رقم 04: متطلب تحكيم مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.**

**كفـايـة التخطيــط للدرس**

| | الرقم | الفقـرات | الصياغة سليمة | الصياغة غير سليمة | البديل المقترح |
|---|---|---|---|---|---|
| بعد التخطيط للدرس | 01 | يراعــي عنــد التخطـيط الشــهري والســنوي العطل الرسمية والأعياد الوطنية والدينية | | | |
| | 02 | يخطط للحصة قبل الدخول إلى القسم | | | |
| | 03 | يخطط للدروس وفق النموذج المعمول به | | | |
| | 04 | يصنف مراحل سير الدرس في جدول يضم (وضعية الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار المكتسبات) | | | |
| | 05 | يصوغ الكفاءات المستهدفة صياغة صحيحة | | | |
| | 06 | يـدون لكـل كفـاءة مـا يلزمهـا مـن أنشـطة وأساليب تدريس ووسائل تقويم | | | |
| | 07 | يحدد أهدافا تعليمية لمحتوى الدرس | | | |
| | 08 | يسجل أنشطة تعليمية مناسبة لمحتوى الدرس | | | |
| | 09 | يحـدد الوسـائل التعليميـة المناسـبة لموضـوع الدرس | | | |
| | 10 | يحافظ على نظافة وتنظيم دفتر التحضير | | | |

| | **كفـايــة تنفيـذ الـدرس** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **الرقم** | **الفقـــــــــــرات** | **الصياغة سليمة** | **الصياغة غير سليمة** | **البديل المقترح** |
| بعد تنفيذ | 01 | يربط بين معلومات التلاميذ السابقة وموضوع الدرس الجديد | | | |
| | 02 | يشرح الدرس بوضوح وبأسلوب شيق | | | |
| | 03 | يربط موضوع الدرس باهتمامات المتعلمين | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 04 | يستخدم أساليب التعزيز المناسبة | | | |
| | 05 | يثير دافعية التعلم لدى التلاميذ | | | |
| | 06 | يوزع اهتمامه على جميع التلاميذ | | | |
| | 07 | يُظهر المعلم تمكنا من المادة التي يُدرسها | | | |
| | 08 | يستخدم طرائق تدريس ملائمة | | | |
| | 09 | يختار الوضعية المناسبة للتهيئة والانطلاق في الدرس | | | |
| | 10 | يُشرك التلاميذ عند إنجاز الأنشطة | | | |
| | 11 | يستغل السبورة بشكل مناسب | | | |
| | 12 | يستخدم الأدوات والوسائل التعليمية في إطار الموقف التعليمي | | | |
| | 13 | يربط بين فقرات ومراحل الدرس ربطاً منطقياً | | | |
| | 14 | لديه القدرة على صياغة الأسئلة | | | |
| | 15 | يشجع المتعلمين على المناقشة وطرح الأسئلة | | | |
| | 16 | يحقق الانضباط الصفي | | | |
| | 17 | يجذب التلاميذ ويحافظ على انتباههم للدرس | | | |
| | 18 | يستخدم في تدريسه لغة سليمة ومناسبة للمتعلمين | | | |
| | 19 | يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ | | | |
| | 20 | يراعي توزيع وقت الحصة على مراحل الدرس المختلفة | | | |

| **كفاية تقويم الدرس** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **الرقم** | **الفقرات** | **الصياغة سليمة** | **الصياغة غير سليمة** | **البديل المقترح** |
| تقويم بعدي | 01 | يفحص المكتسبات القبلية للمتعلمين | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 02 | يستخدم أساليب تقويم متنوعة ومناسبة للأنشطة التعليمية | | | | |
| 03 | يراقب أداء المتعلمين أثناء إنجاز النشاط | | | | |
| 04 | يقدم تغذية راجعة سريعة | | | | |
| 05 | يبني أساليب تقويم تقيس مدى تحقق الكفاءة | | | | |
| 06 | يوظف جميع أشكال التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) | | | | |
| 07 | تتسم أنشطة التقويم بالجدة والوضوح بالنسبة للمتعلم | | | | |
| 08 | يخصص حصصا لمعالجة الصعوبات والنقائص الملاحظة | | | | |

## الملحق رقم (04)

## قائمة أسماء الأساتذة المحكمين.

| الرقم | اسم ولقب الأستاذ | الدرجة العلمية | تخصص | جامعة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | علي تعوينات | أستاذ التعليم العالي | علوم التربية | الجزائر(2) |
| 02 | محمد الساسي الشايب | أستاذ التعليم العالي | علم النفس التربوي | ورقلة |
| 03 | العربي غريب | أستاذ محاضر( أ ) | علم النفس التربوي | وهران |
| 04 | أحمد مكي | أستاذ محاضر( أ ) | علم النفس التربوي | وهران |
| 05 | كريمة أزيدي | أستاذ محاضر( أ ) | علم النفس العام | وهران |
| 06 | أحمد قندوز | أستاذ مساعد ( أ ) | علم التدريس | ورقلة |
| 07 | عبد الله صوالح | ماجستير في علم النفس التربوي | تعليمية (مفتش ت إ) | |

## الملحق رقم (05)

## استبانة مقياس الاتجاهات في صورته النهائية.

| الرقم | الفقـــــرات | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أعتقد بأن العمليات التكوينية يخطط لها بدرجة عالية من الكفاءة | | | | | |
| 02 | يعتمد المكوِّنون على الأساليب الحديثة في عملية التكوين | | | | | |
| 03 | يتم اختيار الأماكن المناسبة للتكوين أثناء الخدمة | | | | | |
| 04 | يتم اختيار الأوقات المناسبة للعمليات التكوينية | | | | | |
| 05 | لا يحظى الجانب التطبيقي في العمليات التكوينية بالقدر الكافي من الاهتمام | | | | | |
| 06 | أشعر بأن المكوِّنين لا يمتلكون الكفايات المطلوبة | | | | | |
| 07 | أشعر بعدم ملاءمة القاعات للأنشطة التكوينية | | | | | |
| 08 | لا تتناسب مخرجات العملية التكوينية مع الوقت المخصص لها | | | | | |
| 09 | تساير برامج التكوين المستجدات التربوية والعلمية | | | | | |
| 10 | يتقبل المكوِّن آراء ومقترحات المعلمين | | | | | |
| 11 | أحس بالمتعة عند وجودي مع الزملاء في مركز التكوين أثناء الخدمة | | | | | |
| 12 | يراعى عند التخطيط لعمليات التكوين الظروف المناخية للمنطقة | | | | | |
| 13 | يغلب على العمليات التكوينية طابع الروتين | | | | | |
| 14 | لا يراعي المكوِّنون الفروق الفردية بين المعلمين | | | | | |
| 15 | أجد صعوبات عند التنقل إلى مراكز التكوين أثناء الخدمة | | | | | |
| 16 | كثيرا ما تتعرض برامج التكوين أثناء الخدمة إلى التأجيل | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | يستشار المعلم في محتوى مواضيع برامج التكوين أثناء الخدمة | | | | | |
| 18 | يقيم المكوِّن علاقات طيبة مع المعلمين | | | | | |
| 19 | تتوفر القاعات المخصصة للتكوين على الوسائل اللازمة | | | | | |
| 20 | يتم الالتزام بمواقيت بداية ونهاية عمليات التكوين | | | | | |
| 21 | أرى بأن الأهداف المسطرة في العمليات التكوينية غير واضحة | | | | | |
| 22 | يحسن المكوِّن اختيار من يسند إليه تقديم الدروس النموذجية | | | | | |
| 23 | أشعر بأن البيئة التكوينية غير محفزة على التكوين | | | | | |
| 24 | أرى بأن العمليات التكوينية المبرمجة غير كافية لسد الحاجات التدريسية للمعلم | | | | | |
| 25 | ما يميز البرامج التكوينية صلتها الوثيقة بحاجات المعلم التدريسية | | | | | |
| 26 | يستعين المكوِّن بكفاءات تخدم الموضوع حتى ولو كانت من خارج القطاع | | | | | |
| 27 | أحس بالضيق عند وجودي في قاعة التكوين | | | | | |
| 28 | يحرص المعلمون على الحضور المنتظم في المواعيد المحددة للتكوين أثناء الخدمة | | | | | |
| 29 | تناقش المواضيع المدرجة في التكوين أثناء الخدمة بطريقة مثالية بعيدة عن الواقعية | | | | | |
| 30 | يقتصر دور المكوِّن على إعادة قراءة الوثائق الرسمية والمناهج الدراسية | | | | | |
| 31 | تتناسب سعة قاعات التكوين مع عدد المتكونين | | | | | |
| 32 | عادة ما يهدر وقت التكوين في أمور جانبية بعيدة عن الموضوع | | | | | |
| 33 | أرى بأن عمليات التكوين أثناء الخدمة لا تخلص إلى قرارات عملية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 34 | تتسبب العمليات التكوينية في عرقلة السير الحسن للوحدات التعليمية | | | | | |
| 35 | تخضع برامج التكوين أثناء الخدمة لأساليب تقويم فعالة | | | | | |
| 36 | يستغرق النشاط التكويني الواحد وقتا أكثر مما يستحق | | | | | |

## الملحق رقم (06)

## شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية في صورتها النهائية.

| | كفايــة التخطيط للــدرس | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الرقم | الفقـــــــــرات | منخفض جدا | منخفض | متوسط | عال | عال جدا |
| بعد التخطيط للدرس | 01 | يراعي عند التخطيط الشهري والسنوي العطل الرسمية والأعياد الوطنية والدينية | | | | | |
| | 02 | يخطط للدروس وفق أسس ومبادئ المقاربة | | | | | |
| | 03 | يخطط مراحل سير الدرس في جدول يضم (وضعية الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار المكتسبات) | | | | | |
| | 04 | يصوغ الكفاءات المستهدفة صياغة صحيحة | | | | | |
| | 05 | يدون لكل كفاءة ما يلزمها من أساليب تدريس ووسائل تقويم | | | | | |
| | 06 | يحدد أهدافا تعلمية لمحتوى الدرس | | | | | |
| | 07 | يسجل أنشطة تعليمية – تعلمية مناسبة لمحتوى الدرس | | | | | |
| | 08 | يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس | | | | | |
| | 09 | يخطط لمعالجة الصعوبات والنقائص الملاحظة | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 10 | يحافظ على نظافة وتنظيم دفتر التحضير | | | | | |

| | كفايــة تنفيذ الـدرس | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الرقم | الفقـــــــــرات | منخفض جدا | منخفض | متوسط | عال | عال جدا |
| بعد تنفيذ الدرس | 01 | يربط بين معلومات التلاميذ السابقة وموضوع الدرس الجديد | | | | | |
| | 02 | يشرح الدرس بوضوح وبأسلوب شيق | | | | | |
| | 03 | يربط موضوع الدرس باهتمامات المتعلمين | | | | | |
| | 04 | يستخدم أساليب التعزيز المناسبة | | | | | |
| | 05 | يثير دافعية التعلم لدى التلاميذ | | | | | |
| | 06 | يوزع اهتمامه على أغلب التلاميذ | | | | | |
| | 07 | يُظهر تمكنا من المادة التي يُدرِّسها | | | | | |
| | 08 | يستخدم أساليب تدريس ملائمة | | | | | |
| | 09 | يختار الوضعية المناسبة للتهيئة والانطلاق في الدرس | | | | | |
| | 10 | يُشرك التلاميذ عند إنجاز الأنشطة | | | | | |
| | 11 | يستغل السبورة بشكل مناسب | | | | | |
| | 12 | يستخدم الأدوات والوسائل التعليمية في إطار الموقف التعليمي | | | | | |
| | 13 | يربط بين فقرات ومراحل الدرس ربطاً منطقياً | | | | | |
| | 14 | لديه القدرة على الصياغة السليمة للأسئلة | | | | | |
| | 15 | يشجع المتعلمين على المناقشة وطرح الأسئلة | | | | | |
| | 16 | يدير القسم بطريقة ملائمة | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 17 | يجذب التلاميذ للحفاظ على انتباههم للدرس | | | | | | |
| | 18 | يستخدم في تدريسه لغة مناسبة للمتعلمين | | | | | | |
| | 19 | يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ | | | | | | |
| | 20 | يراعي توزيع وقت الحصة على مراحل الدرس المختلفة | | | | | | |
| | 21 | يحسن التعامل مع أخطاء متعلميه | | | | | | |

| | كفايــة تقويــم الـدرس | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الرقم | الفقـرات | منخفض جدا | منخفض | متوسط | عال | عال جدا |
| بعد تقويم الدرس | 01 | يفحص المكتسبات القبلية للمتعلمين | | | | | |
| | 02 | يستخدم أساليب تقويم متنوعة ومناسبة للأنشطة التعليمية – التعلمية | | | | | |
| | 03 | يراقب أداء المتعلمين أثناء إنجاز النشاط | | | | | |
| | 04 | يقدم تغذية راجعة سريعة | | | | | |
| | 05 | يبني أساليب تقويم تقيس مدى تحقق الكفاءة | | | | | |
| | 06 | يوظف التقويم التكويني عبر مراحل سير الدرس | | | | | |
| | 07 | تتسم أنشطة التقويم بالوضوح بالنسبة للمتعلم | | | | | |

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 122 /م.ت.ت/م2.ح/2014

ورقلة في: 2014/01/22

مدير التربية

إلى السيد: بن كريمة بوحفص

طالب بجامعة قاصدي مرباح

ورقلة

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - رسالة طلبكم بتاريخ 2014/01/21

تلبية لرسالة طلبكم المنوّه بها بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغكم الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية لتحضير رسالة الماجستير، بعنوان << اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة، وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية.>>

وذلك وفق المعطيات الآتية:

- الفترة: من: 02 فيفري 2014 إلى:30 مارس 2014
- المؤسسات المعنية: المدارس الابتدائية بمقاطعات دوائر: ورقلة- سيدي خويلد- انقوسة.
- الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية: (مقابلات شفوية.)

ملاحظة: على الأستاذ (ة) الطالب (ة) الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

هام: سلّمت هذه الرخصة للمعني (ة) للاستظهار بها لدى المؤسسات المعنية.

عن مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

إمضاء محمد الصديق نواير

نسخة للإعلام للسادة:

- مفتشي التعليم الابتدائي بمقاطعات( ورقلة،انقوسة،سيدي خويلد)

## الملحق رقم (08)

## مقتطف من خطاب رئيس الجمهورية حول تكوين المعلمين.

**أيتها السيدات، أيها السادة.**

**لا يمكن لمسعانا التجديدي هذا أن يتجسد بمعزل عن ضبط سياسة جديدة بخصوص الموارد البشرية، فما السبيل إلى تصور هذه السياسة وإعدادها وتنفيذها وفق منهج يتلاءم وأهداف الإصلاح؟ تلك هي المسألة الجوهرية التي يُرجى منكم أن تولوها ما تستحق من الاهتمام والعناية؛ لا ينبغي أن تنسوا أو أن يغيب عن بالكم أن الصرح الذي أنتم مقبلون على بنائه يرتكز برمته على المدرس والأستاذ؛ ولا بأس من التأكيد على هذا وتسمية الأشياء بمسمياتها..ذلك أن المعلم يحتل مكانة مركزية في صلب المنظومة التربوية ويضطلع فيها بدور رئيسي لا يمكن الاستغناء عنه. كما أن نوعية التعليم ومستوى التكوين يتوقفان، أولا وقبل كل شيء، على كفاءة المعلمين وعلى ضميرهم المهني وكذا** على **شيمهم الإنسانية ومؤهلاتهم البيداغوجية.**

**ومن هنا فإن المعلم الذي يساهم في صنع الأجيال الجزائرية أهل لأن يحظى بعرفان المجتمع. كما ينبغي أن يستعيد اعتباره المسلوب والذي بدونه لا يمكن له أداء المهنة السامية الموكولة له؛ ولهذا السبب أيضا، يجب أن تولى عناية فائقة لمقاييس ترشيح المعلمين ولمناهج تكوينهم الأولي، والمتواصل، وتحسين مستواهم المهني باستمرار (بن بوزيد، 2009، ص 19).**

مقتطف من خطاب رئيس الجمهورية السيد:"عبد العزيز بوتفليقة" بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (قصر الأمم، الجزائر السبت ماي 2000).

# الملحق رقم (09)

## نتائج الدراسة الاستطلاعية والأساسية.

نتائج الخصائص السيكومترية لاستبانة الاتجاهات

صدق المقارنة الطرفية:

**T-Test**

[DataSet0]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1.00 | 8 | 144.3750 | 13.26583 | 4.69018 |
| | 2.00 | 8 | 84.3750 | 25.49475 | 9.01375 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 1.368 | .262 | 5.905 | 14 | .000 | 60.00000 | 10.16098 | 38.20686 | 81.79314 |
| | Equal variances not assumed | | | 5.905 | 10.532 | .000 | 60.00000 | 10.16098 | 37.51388 | 82.48612 |

الثبات:

ألفا كرونباخ

**Reliability**

[DataSet1]

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 30 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 30 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .920 | 36 |

الثبات بطريقة التجزئة النصفية

**Reliability**

[DataSet1]

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 30 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 30 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Cronbach's Alpha | Part 1 | Value | .835 |
| | | N of Items | 18[a] |
| | Part 2 | Value | .866 |
| | | N of Items | 18[b] |
| | Total N of Items | | 36 |
| Correlation Between Forms | | | .849 |
| Spearman-Brown Coefficient | Equal Length | | .918 |
| | Unequal Length | | .918 |
| Guttman Split-Half Coefficient | | | .913 |

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018.

b. The items are: VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036.

مقياس الكفايات
الثبات:
ألفا كرونباخ

## Reliability

[DataSet2]

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 30 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 30 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .854 | 38 |

الاختبار وإعادة الاختبار

## Correlations

[DataSet2]

**Correlations**

| | | VAR00041 | VAR00042 |
|---|---|---|---|
| VAR00041 | Pearson Correlation | 1 | .856** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 30 | 30 |
| VAR00042 | Pearson Correlation | .856** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 30 | 30 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**الصدق: 1- المقارنة الطرفية:**

## T-Test
[DataSet4]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1.00 | 8 | 156.6250 | 4.30739 | 1.52289 |
| | 2.00 | 8 | 138.1250 | 2.41646 | .85435 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 1.960 | .183 | 10.595 | 14 | .000 | 18.50000 | 1.74617 | 14.75484 | 22.24516 |
| | Equal variances not assumed | | | 10.595 | 11.009 | .000 | 18.50000 | 1.74617 | 14.65709 | 22.34291 |

**نتائج الفرضية الأولى: طبيعة اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.**

## Frequencies
[DataSet0]

**Statistics**

VAR00001

| | | |
|---|---|---|
| N | Valid | 216 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 105.6296 |
| Median | | 104.5000 |
| Mode | | 101.00 |
| Std. Deviation | | 17.10112 |
| Variance | | 292.448 |
| Range | | 94.00 |
| Minimum | | 57.00 |
| Maximum | | 151.00 |
| Sum | | 22816.00 |
| Percentiles | 25 | 95.0000 |
| | 50 | 104.5000 |
| | 75 | 117.0000 |

## اختبار (ت) لعينة واحدة متوسطها 108
[DataSet0]

**One-Sample Statistics**

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 216 | 105.6296 | 17.10112 | 1.16358 |

**One-Sample Test**

| | Test Value = 108 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| VAR00001 | -2.037 | 215 | .043 | -2.37037 | -4.6639 | -.0769 |

**<u>نتائج الفرضية الثانية</u>: الفروق في الاتجاهات بين المقاطعات.**

```
CROSSTABS
  /TABLES=المقاطعة BY اتجاهات المعلمين
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL.
```

## Crosstabs

[DataSet1]

**Case Processing Summary**

| | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| اتجاهات المعلمين * المقاطعة | 216 | 100,0% | 0 | ,0% | 216 | 100,0% |

**Crosstabulation اتجاهات المعلمين * المقاطعة**

Count

| | | اتجاهات المعلمين | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ,00 | 1,00 | Total |
| المقاطعة | 1,00 | 0 | 14 | 14 |
| | 2,00 | 0 | 13 | 13 |
| | 3,00 | 0 | 16 | 16 |
| | 4,00 | 0 | 18 | 18 |
| | 5,00 | 0 | 11 | 11 |
| | 6,00 | 7 | 9 | 16 |
| | 7,00 | 13 | 0 | 13 |
| | 8,00 | 14 | 0 | 14 |
| | 9,00 | 16 | 0 | 16 |
| | 10,00 | 15 | 0 | 15 |
| | 11,00 | 16 | 0 | 16 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 12,00 | 18 | 0 | 18 |
| | 13,00 | 15 | 0 | 15 |
| | 14,00 | 21 | 0 | 21 |
| Total | | 135 | 81 | 216 |

**Chi-Square Tests**

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|---|---|---|---|
| Pearson Chi-Square | 199,200[a] | 13 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 263,865 | 13 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 154,484 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 216 | | |

a. 3 cells (10,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,13.

**الفرضية الثالثة: الاختلاف بين متوسط أداء المعلمين للكفايات ومستوى الإتقان النظري.**

```
T-TEST
  /TESTVAL = 152
  /MISSING = ANALYSIS
  /VARIABLES = الكفايات
  /CRITERIA = CI(.95) .
```

**One-Sample Statistics**

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|
| الكفايات | 216 | 145.6435 | 11.03600 | .75090 |

**One-Sample Test**

| | Test Value = 152 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference Lower | Upper |
| الكفايات | -8.465 | 215 | .000 | -6.35648 | -7.8366 | -4.8764 |

**الفرضية الرابعة: الفروق في الكفايات باختلاف الأنشطة التدريسية (أدبي، علمي).**

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
T-TEST
  GROUPS2 1)نوع.النشاط( = )
  /MISSING = ANALYSIS
  /VARIABLES = الكفايات
  /CRITERIA = CI(.95) .
```

## T-Test

**Group Statistics**

| | نوع.النشاط | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| الكفايات | لغوي | 127 | 145.0157 | 11.89437 | 1.05545 |
| | علمي | 89 | 146.5393 | 9.67548 | 1.02560 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| الكفايات | Equal variances assumed | 2.493 | .116 | -.999 | 214 | .319 | -1.52358 | 1.52561 | -4.53073 | 1.48357 |
| | Equal variances not assumed | | | -1.035 | 209.212 | .302 | -1.52358 | 1.47168 | -4.42480 | 1.37764 |

## Correlations

**الفرضية الخامسة: العلاقة بين الاتجاهات والكفايات.**

**Correlations**

| | | الاتجاهات | الكفايات |
|---|---|---|---|
| الاتجاهات | Pearson Correlation | 1 | -.002 |
| | Sig. (2-tailed) | | .981 |
| | N | 216 | 216 |
| الكفايات | Pearson Correlation | -.002 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .981 | |
| | N | 216 | 216 |

**الفرضية السادسة: الفروق في الكفايات باختلاف الاتجاه والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.**

## Univariate Analysis of Variance

[DataSet1]

**Between-Subjects Factors**

| | | Value Label | N |
|---|---|---|---|
| المؤهل.العلمي | 1.00 | ليسانس | 125 |
| | 2.00 | بكالوريا | 37 |
| | 3.00 | ثانوي | 54 |
| الاتجاه | 1.00 | سالب | 135 |
| | 2.00 | موجب | 81 |

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: تـوافـقـالـ

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Corrected Model | 1487.737[a] | 5 | 297.547 | 2.530 | .030 |
| Intercept | 3352267.465 | 1 | 3352267.465 | 28503.582 | .000 |
| الاتجاهات | 274.642 | 1 | 274.642 | 2.335 | .128 |
| المؤهل.العلمي | 838.828 | 2 | 419.414 | 3.566 | .030 |
| لاتجاهات * المؤهل.العلمي | 39.472 | 2 | 19.736 | .168 | .846 |
| Error | 24697.814 | 210 | 117.609 | | |
| Total | 4607985.000 | 216 | | | |
| Corrected Total | 26185.551 | 215 | | | |

a. R Squared = .057 (Adjusted R Squared = .034)

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: تحصيلالطلبة

Scheffe

| (I) المؤهل العلمي للمعلم | (J) المؤهل العلمي للمعلم | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 99% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| ثانوي | بكالوريا | -5.2688 | 2.31442 | .077 | -12.3704 | 1.8329 |
| | ليسانس | .5436 | 1.76601 | .954 | -4.8753 | 5.9625 |
| بكالوريا | ثانوي | 5.2688 | 2.31442 | .077 | -1.8329 | 12.3704 |
| | ليسانس | 5.8123 | 2.02965 | .018 | -.4155 | 12.0402 |
| ليسانس | ثانوي | -.5436 | 1.76601 | .954 | -5.9625 | 4.8753 |
| | بكالوريا | -5.8123 | 2.02965 | .018 | -12.0402 | .4155 |

Based on observed means.

**<u>الفرضية السابعة</u>: الفروق في الكفايات باختلاف الاتجاه وسنوات التدريس والتفاعل بينهما.**

## Univariate Analysis of Variance

**Between-Subjects Factors**

| | | Value Label | N |
|---|---|---|---|
| سنوات.التدريس | 1.00 | أقل من 6سنوات | 75 |
| | 2.00 | من 6 إلى 51 سنة | 46 |
| | 3.00 | أكثر من 51 س | 95 |
| الاتجاه | 1.00 | سالب | 135 |
| | 2.00 | موجب | 81 |

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: تحصيلالطلبة

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Corrected Model | 2735.842[a] | 5 | 547.168 | 4.900 | .000 |
| Intercept | 3932692.357 | 1 | 3932692.357 | 35218.577 | .000 |
| سنوات.التدريس | 1900.150 | 2 | 950.075 | 8.508 | .000 |
| الاتجاه | 14.919 | 1 | 14.919 | .134 | .715 |
| سنوات.التدريس * الاتجاه | 422.585 | 2 | 211.292 | 1.892 | .153 |
| Error | 23449.709 | 210 | 111.665 | | |
| Total | 4607985.000 | 216 | | | |
| Corrected Total | 26185.551 | 215 | | | |

a. R Squared = .104 (Adjusted R Squared = .083)

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: تحقيق الذات

Scheffe

| (I) سنوات الخبرة | (J) سنوات الخبرة | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| أقل من 6سنوات | من 6 إلى 51 سنة | -7.4655* | 1.97898 | .001 | -12.3443 | -2.5867 |
| | أكثر من 51 س | -6.5186* | 1.63227 | .000 | -10.5426 | -2.4946 |
| من 6 إلى 51 سنة | أقل من 6سنوات | 7.4655* | 1.97898 | .001 | 2.5867 | 12.3443 |
| | أكثر من 51 س | .9469 | 1.89814 | .883 | -3.7326 | 5.6264 |
| أكثر من 51 س | أقل من 6سنوات | 6.5186* | 1.63227 | .000 | 2.4946 | 10.5426 |
| | من 6 إلى 51 سنة | -.9469 | 1.89814 | .883 | -5.6264 | 3.7326 |

Based on observed means.

*. The mean difference is significant at the .05 level.

**<u>الفرضية الثامنة</u>: الفروق في الكفايات باختلاف الاتجاه وطريقة الالتحاق بالتعليم والتفاعل بينهما.**

## Univariate Analysis of Variance

**Between-Subjects Factors**

| | | Value Label | N |
|---|---|---|---|
| طريقة.الالتحاق.بالتعليم | 3.00 | خريج معهد | 70 |
| | 4.00 | لم يدرس بالمعهد | 146 |
| الاتجاه | 1.00 | سالب | 135 |
| | 2.00 | موجب | 81 |

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: تحقيق الذات

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Corrected Model | 425.309[a] | 3 | 141.770 | 1.167 | .323 |
| Intercept | 3860549.128 | 1 | 3860549.128 | 31771.302 | .000 |
| طريقة.الالتحاق.بالتعليم | 306.629 | 1 | 306.629 | 2.523 | .114 |
| الاتجاه | 20.347 | 1 | 20.347 | .167 | .683 |
| طريقة.الالتحاق.بالتعليم * الاتجاه | 51.847 | 1 | 51.847 | .427 | .514 |
| Error | 25760.242 | 212 | 121.511 | | |
| Total | 4607985.000 | 216 | | | |
| Corrected Total | 26185.551 | 215 | | | |

a. R Squared = .016 (Adjusted R Squared = .002)