

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

**علاقة الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية
بالدافعية للتدريس
دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان**

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

تخصص علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

من إعداد الطالبة:

- د. حروز حروز

- حورية زيتوط

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
عبد الرحمن خطارة	أستاذ محاضر ب	جامعة غرداية	رئيسا
حروز حروز	أستاذ محاضر ب	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
عبد الحميد جديد	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	عضوا مناقشا

السنة الدراسية: 1445 - 1446 هـ / 2024 - 2025 م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

علاقة الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية بالدافعية للتدريس

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

تخصص علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

من إعداد الطالبة:

- د. حروز حروز

- حورية زيتوط

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
عبد الرحمن خطارة	أستاذ محاضر ب	جامعة غرداية	رئيسا
حروز حروز	أستاذ محاضر ب	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
عبد الحميد جديد	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	عضوا مناقشا

السنة الدراسية: 1445 - 1446 هـ / 2024 - 2025 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَكَانَ فَضْلُكَ عَلَيْنَا عَظِيمًا



إهداء

إلى الذي أفنى حياته من أجل كمال حياتي و الذي دعاؤه سر نجاحي و الذي أتمنى أن يراني باللغة كل درجات النجاح إلى أبي الغالي أحمد زيطوط.

إلى من وهبت حياتها لتراني في المراتب العليا و التي انتظرت هذا النجاح بفارغ الصبر إلى سبب وجودي أُمي الغالية حفظها الله.

إلى من ساندوني في كل الأوقات الصعبة منها و السعيدة و إلى من اكتسب القوة بوجودهم إلى أحب الناس إلى قلبي أخوتي: نجمة، عباس، بشرى.

إلى اخي العزيز عبدو و زوجته و الكتكوتة الصغيرة جوري.

إلى سبب فرحتي أولاد أختي: رحاب، محمد، ياسين.

إلى من كانت لي عون في إنجاز هذا البحث إلى خالتي حنان.

إلى رفيقة دربي صديقتي الغالية سهيلة قرين التي كانت مشجعتي الأولى طوال مسيرتي.

إلى أولئك الذين رسموا أحلامهم على جدران الجامعات، إلى طلبة غزة الجامعيين الذين رحلوا قبل أن تكتمل الحكاية قبل أن يُنادى بأسمائهم يوم التخرج،

فصاروا نورا في سماء العلم و الكرامة، سلاما لأرواحكم الطاهرة، و موعدا عند رب لا ينسى إليكم جميع أصدقائي ومعارفي الكرام، الذين أكن لهم كل حب وتقدير واحترام.

إلى جميع أساتذتي الكرام، الذين لم ييخلوا على يومًا ما فأنا اليوم أقوم بإهداء لكم بحث تخرجي و أنا أتمنى من الله أن يطيل لي في أعماركم و يرزقكم دائما بالخيرات.



شكر وعرفان

قال الله تعالى {ولئن شكرتم لأزيدنكم}

قبل كل أحد و بعد كل أحد، الشكر للواحد الأحد الفرد
الصمد الذي أمدني بالقوة و العون و السدد لانجاز هذا العمل و
أدعوه عز و جل أن يجعله خالصا لوجهه الكريم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف (د.حروز حروز)
الذي لم يخل علي بأي معلومة و على نصائحه القيمة و توجيهاته
الصائبة، كما أتوجه بالشكر للاستاذ (جديد عبد الحميد) على دعمه
لي جزيل الشكر و تقدير كما أشكر كل من مد لي يد المساعدة في
اتمام هذا البحث من أساتذة و أصدقاء على دعمهم لي.

فالحمد لله على البدء و الختام و كما قال تعالى

{و آخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين}

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاية المعرفية لدى مديري المدرسة الابتدائية بالدافعية للتدريس، مع دراسة تأثير الجنس و الخبرة بالاعتماد على المنهج الوصفي، و طبقت على عينة قوامها (70) أستاذ و (170) أستاذة، و قد تم استخدام أداتين: مقياس الكفاية المعرفية للمدير من إعداد الباحث عمر حجاج، و الثانية لقياس الدافعية للتدريس من إعداد الباحث عبد الرحمن صالح الأزرق، ثم التأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين، و تمت المعالجة الإحصائية للبيانات بغية اختبارها بواسطة معامل الارتباط و معادلة دلالة الفروق.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود علاقة بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس لدى أساتذة التعليم المرحلة الابتدائية في مدينة بريان.
2. تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان باختلاف الجنس.
3. لا تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان باختلاف الخبرة المهنية .

الكلمات المفتاحية:

الكفاية المعرفية- مدير المدرسة الابتدائية- الدافعية للتدريس- أساتذة المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The study aimed to know the relationship between the cognitive competence of primary school principals, and the motivation to teach and the extent to which this relationship is affected by the variables of gender and experience -seniority, relying on the descriptive approach, as the study was conducted on a sample of 240 male and female teachers, including (70) males and (170) females.

To achieve the objectives of the study, two tools were used. The first tool was the principal's cognitive competence scale, prepared by researcher Omar Hajjaj, and the second was specific to measuring to motivation to teach, prepared by researcher Abdul Rahman Alah Al-Azreq. Then, the psychometric properties of the two tools were confirmed in the exploratory study by calculating validity and reliability.

The collected data were statistically processed in order to test them using the correlation coefficient and the equation of significance of the differences between the correlation coefficients.

The study reached the following results:

1. There is a relationship between the cognitive competence of the primary school principal and the motivation to teach among primary school teachers in the city of Berriane.
2. The relationship between the cognitive competence of the primary school principal and the motivation to teach among primary school teachers in the city of Berriane differs according to gender.
3. relationship between the cognitive competence of the primary school principal and the motivation to teach among primary school teachers in the city of Berriane does not differ according to professional experience or seniority.

Keywords:

Cognitive competence- primary school principal- motivation to teach- primary school teachers.

فهرس المحتويات

أ	شكر و عرفان
ب	اهداء
ج	ملخص الدراسة
هـ	فهرس المحتويات
ح	قائمة الجداول
ط	قائمة الأشكال
ي	قائمة الملاحق
1	مقدمة
الفصل الأول: مشكلة الدراسة و اعتباراتها	
6	1. اشكالية الدراسة.
8	2. فرضيات الدراسة.
8	3. أهمية الدراسة.
9	4. أهداف الدراسة.
9	5. حدود الدراسة.
10	6. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.
10	7. الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الإبتدائية	
18	تمهيد.
19	مفهوم الكفاية.
20	أنواع الكفايات.
21	الكفاية المعرفية.
23	أساليب تنمية كفايات مديري المدرسة.
25	المدير
26	كفايات المدير
31	خلاصة الفصل.
الفصل الثالث: الدافعية للتدريس	
33	تمهيد.

34	تعريف الدافعية.
37	أنواع الدافعية.
38	وظائف الدافعية.
39	وظائف الدافعية المرتبطة بالأستاذ.
39	نظريات تفسير الدافعية.
45	تعريف التدريس.
46	العملية التعليمية/التعلمية.
47	مهارات التدريس.
56	وظائف التدريس.
57	دافعية الأستاذ للتدريس.
61	خلاصة الفصل.
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
64	تمهيد.
64	1. منهج الدراسة.
64	2. ميدان الدراسة.
67	3. أدوات الدراسة و خصائصها السيكمترية.
67	4. الدراسة الاستطلاعية.
75	5. إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.
76	6. التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
77	خلاصة.
الفصل الخامس: عرض و مناقشة نتائج الدراسة	
79	تمهيد.
79	1. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.
81	2. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.
82	3. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
85	استنتاج عام.
86	اقتراحات.
90	قائمة المراجع.
96	الملاحق.

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الصفات التي يرغب التلاميذ في مدرسيهم	58
02	عدد الابتدائيات ببلدية بريان	65
03	نتائج انتقاء الأفراد (الأساتذة) عبر 18 مدرسة ابتدائية في مدينة بريان	65
04	الشكل النهائي لمجتمع الدراسة الحالية	65
05	خصائص مجتمع الدراسة	66
06	حساب الصدق لمقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية	69
07	الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لمقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية	71
08	حساب الصدق الدافعية للتدريس	73
09	حساب الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للأستاذ	75
10	نتائج اعتدالية التوزيع	79
11	معامل الارتباط سييرمان بين الكفاية المعرفية للمدير و الدافعية للتدريس	80
12	نتائج الفرضية الثانية	81
13	نتائج الفرضية الثالثة	82

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	التنظيم الهرمي للحاجات	41
02	عمليات تخطيط للتدريس	50

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الملحق رقم (1) استمارة استبيان دافعية الانجاز للأستاذ	96
02	الملحق رقم (2) استمارة استبيان الكفاية المعرفية للمدير	99
03	الملحق رقم (3) صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاية المعرفية	102
04	الملحق رقم (4) نتائج الدراسة	106



مقدمة:

تعيش الإدارة اليوم عصرًا سمته التجديد والبحث عن مزيد من الكفاءة والإبداع، وتحتاج المؤسسات التربوية إلى قيادات متميزة، فعلى المؤسسات إعداد قيادات قادرة على إدارة منظومة التنمية ورفع سقف التنظيم الإداري لأعلى مستوى من الجودة والمهارة.

وإذا كان لا بد من تحسين التربية وتطويرها فالأحرى البدء بالقادة التربويين فهم محور التطوير والتغيير.

إن هذا التطوير لإدارات التربية والتعليم لا يقوم به إلا مديرون مؤهلون يتمتعون بكفايات عالية تمكنهم من القيام بالواجب المنوط بهم، وقيادة مؤسساتهم التعليمية نحو تحقيق الأهداف التربوية باقتدار وإبداع.

في هذا السياق، يبرز دور مدير المدرسة الابتدائية كقائد تربوي وإداري يؤثر بشكل مباشر في مناخ العمل، وفي مستوى أداء الأساتذة ودافعيتهم نحو التدريس. إذ أن الكفاية المعرفية التي يمتلكها المدير -بما تشمل من معارف ابوية، تنظيمية، وتواصلية- تسهم في خلق بيئة تعليمية محفزة، وتؤثر في تفاعل الأساتذة مع مهامهم التدريسية.

و تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق هدف أساسي يتمثل في الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكفاية المعرفية للمدير وبين مستوى دافعية الأساتذة، حيث أجريت هذه الدراسة وفق المنهجية العامة التي ضببطت في النهاية حسب المنوال التالي: تم تقسيم هذا العمل إلى جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي.

1. الجانب النظري: ويشتمل على:

✓ الفصل الأول الإطار العام للدراسة: ويضم مشكلة الدراسة و من ثم التساؤلات و عرض الفرضيات التي تجيب على هذه التساؤلات، أهمية و

أهداف الدراسة، حدود الدراسة، الدراسات السابقة و ختمنا الفصل بالتعاريف الإجرائية.

✓ **الفصل الثاني الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية:** حيث تم التطرق في المبحث الأول إلى مفهوم الكفاية عامة و أنواعها، وتم التركيز على الكفاية المعرفية و أساليب تطويرها بالنسبة لمدير المدرسة الابتدائية، أما المبحث الثاني فتناول مفهوم المدير و الكفايات التي يجب أن يتمتع بها.

✓ **الفصل الثالث الدافعية للتدريس:** تم تجزئته إلى مبحثين، حيث تناول المبحث الأول تعريف الدافعية، أنواعها، وظائفها العامة و المرتبطة بالأستاذ و كذا النظريات المفسرة لها. أما المبحث الثاني فتم التطرق إلى تعريف التدريس، وظائفه، العملية التعليمية/التعلمية، مهارات التدريس و في الأخير دافعية الأستاذ للتدريس.

2. الجانب التطبيقي و يشتمل على فصلين:

✓ **الفصل الرابع الإجراءات المنهجية:** و هو الجانب الميداني من خلال تحديد المجالات المكانية و الزمانية للدراسة في ابتدائيات مدينة بريان، و كذا المنهج المستخدم المستخدم و مختلف التقنيات المعتمدة، و تحديد طبيعة مجتمع الدراسة و حصره و الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

✓ **الفصل الخامس و الأخير** تم عرض نتائج الدراسة و تحليلها و تفسيرها في ضوء الفرضيات و النتائج العامة.
و في الأخير تم التوصل إلى استنتاج عام و الخروج بمجموعة من الإقتراحات و التوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة و اعتباراتها

1. مشكلة الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. حدود الدراسة.
6. الدراسات السابقة.
7. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

1. إشكالية الدراسة:

تسعى وزارة التربية الوطنية الجزائرية لتحسين العملية التربوية و جعلتها من أولوية الأولويات كغيرها من الدول إذ من خلالها تحقق أهدافها و أمالها المستقبلية، حيث تعتبر العملية التعليمية التعلمية من أعقد الظواهر التربوية فهي تهدف إلى تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى من خلالها إلى إيصال بالمتعلم إلى مستوى مقبول من النمو في مختلف جوانب شخصيته وتطورها.

تتميز المدرسة بشبكة معقدة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، فهناك علاقة بين مدير المدرسة والأساتذة، وعلاقة بين الأستاذ والمشرف التربوي، وعلاقة بين الأستاذ والتلاميذ، ويجمع الباحثون على تسمية هذه الشبكة من التفاعلات داخل المدرسة بالبيئة المدرسية. إن البيئة المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات والمعارف فحسب، وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء يؤثر بعضهم في بعض.

تلعب البيئة المدرسية دوراً هاماً في سير العملية التعليمية التربوية، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة بدر (1985) حيث بينت أن طبيعة البيئة المدرسية تستطيع أن تسهم سلباً أو إيجاباً في نواتج العملية التعليمية بمعناها المحدود والعملية التعليمية التربوية بمعناها الواسع، باعتبار أن البيئة المدرسية الموجبة تؤثر إيجاباً في النمو الشخصي لتلاميذها وطلابها، وتعزز مستويات رضاهم عن ذواتهم بفضل ما تتيحه أو توفره لهم من مناخ اجتماعي يتصف بقدر مناسب من الحرية الفردية وتضائل التهديد المستمر بالعقاب وتزايد التشجيع وتنمية الدافعية وترشيدها واستثمارها (بدر، 1985، 5).

و يعد مدير المدرسة والعاملون معه مسؤولين عن تنظيم العمل المدرسي مسؤولية مباشرة قبل الإدارة التعليمية المسؤولة، ومدير المدرسة هو القائد التربوي الذي

يشرف على تحقيق الأهداف التربوية من أجل إعداد النشء وتربيته تربية متكاملة روحيا، وخلقيا، وجسميا، ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم، وإدارة المدرسة تتأثر إلى حد كبير بشخصية وميول واتجاهات مدير المدرسة، وحتى تحقق المدرسة أهدافها التربوية والاجتماعية ينبغي أن يقوم مدير المدرسة بإنجاز مهمته ومسئوليته في المدرسة (صلاح مصطفى، 1999 ص 60).

ومدير المدرسة الفعال هو الذى يستخدم مهاراته وخبراته فى تطبيق الأساليب العلمية الحديثة للإدارة بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإداري الذى يمارسه، والذي يتمثل فى اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات، ولذلك فإن ضعف القيادة الإدارية، والمتمثلة فى مدير المدرسة سيؤدى إلى انخفاض كفاءة العمل الإداري. لذلك يجب أن يحظى مدراء المدارس بالإهتمام والعناية الخاصة، وذلك من خلال السعي الدائم لتدريبهم، وتنميتهم مهنيًا، ليصبحوا أكثر قدرة على أداء مهماتهم وتنمية كفاياتهم المعرفية والأدائية، خاصة فى ظل ما تشهده المدارس فى الوقت الحالي من تطور هائل فى المجال التكنولوجي والمعلوماتي مما تطلب معه استخدام مديري المدارس لإدارة المعرفة كإحدى تطبيقات الثورة المعرفية وخاصة فى مدارس التعليم الإبتدائي.

فى ظل ما سبق يتضح أن مديري المدارس على وجه الخصوص لا يستطيعوا أن يقوموا بكامل الأعمال المطلوبة منه بنجاح إلا إذا كانوا يملكون الكفاية فى مختلف المهارات الإدراكية والفنية والإنسانية، وذلك لضرورتها فى جميع المستويات الإدارية رغم اختلاف أهميتها باختلاف المستوى.

و من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية لمعرفة الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و علاقة هذه الكفاية بالدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان ولاية غرداية، و نظرا لقلة الدراسات أو يمكن القول ندرتها

في الجزائر التي تهتم بهذا الموضوع، فإن الدراسة الحالية تناولته كأحد متغيراتها الأساسية.

و من خلال ما سبق ذكره يمكن الاعتماد على التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية

للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان؟

2. هل تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و

الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان باختلاف

الجنس؟

3. هل تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و

الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان باختلاف الخبرة

المهنية؟

2. فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية

للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان.

2. تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية

للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان باختلاف الجنس.

3. تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية

للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان باختلاف الخبرة المهنية.

3. اهمية الدراسة:

يمكن تحديد اهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

تكمن اهمية الدراسة في كونها تتعرض لواحدة من اهم انواع المشكلات التربوية

المتتمثلة في الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية التي يجب ان يمتلكها كل

من يمارس مهنة من المهن المرتبطة بالمجال التربوي او من يريد الالتحاق بها و في ارتباطها بمتغير الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية. يسلط هذا البحث الضوء على مفهوم الكفاية المعرفية و كيفية توظيفها في مجال الادارة المدرسية لتطوير أداء المديرين. يقدم هذا البحث بعض الجوانب المفيدة في تطوير كفايات مديري المدارس الابتدائية.

تظهر أهمية الدراسة في عينة البحث المتمثلة في الأساتذة في المرحلة الابتدائية و التي لها اهمية كبرى في تعليم و تربية أبنائها المتعلمين.

4. أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في :

- ✓ التعرف على علاقة الكفاية المعرفية للمدير بالمتغير الذي قد ترتبط به و المتمثل في الدافعية للتدريس عند اساتذة المرحلة الابتدائية.
- ✓ الكشف عن مدى تأثير العلاقة ما بين الكفاية المعرفية للمدير و الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الإبتدائية حسب متغيري المتغيري الجنس و الخبرة المهنية.
- ✓ معرفة مدى امتلاك أساتذة التعليم الإبتدائي الدافعية للتدريس.

5. حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على دراسة متغيرات الكفاية المعرفية للمدير و علاقتها بالدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الإبتدائية و إمكانية تأثير هذه العلاقة بمتغيري الجنس و الخبرة المهنية

- الحدود البشرية: تركز الدراسة على عينة من أساتذة المرحلة الإبتدائية.
- الحدود المكانية: أساتذة المرحلة الإبتدائية لمدينة بريان ولاية غرداية.
- الحدود الزمنية: من شهر فيفري 2025 الى شهر ماي 2025.

6. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

الكفاية المعرفية:

القدرة التي يمتلكها الفرد على استخدام معارفه و مهاراته الذهنية في معالجة المعلومات و فهم المواقف الجديدة، و اتخاذ قرارات مناسبة بناءً على ذلك، و يقاس ذلك من خلال أداء الفرد في اختبارات تتضمن مهام تحليلية و استنتاجية، و حل المشكلات، و تُظهر مستوى إدراكه و كفاءته العقلية في التعامل مع المعارف. تم التركيز عليه دون الأستاذ المتربص نظرًا لاستقراره المهني و خبرته التي تخوله لاحمل كامل المسؤوليات، مما يعكس بشكل أدق مستوى دافعيته و إنجازه و أدائه التدريسي.

الدافعية للتدريس:

تُجسد الدافعية للتدريس مستوى الحماس و الاهتمام و الاستعداد الذي يُظهره الأستاذ أثناء أدائه لمهامه التعليمية، و يُعد الإنجاز في هذا السياق مرادفًا لعملية التدريس ذاتها، إذ ينعكس في سلوكيات الأستاذ مثل التفاعل الإيجابي مع التلاميذ، ويُمكن قياس هذا الإنجاز بوصفه تمظهرًا للدافعية من خلال مؤشرات مثل التزام الأستاذ و رضاه عن ممارساته، و مدى فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية داخل الموقف التعليمي.

7. الدراسات السابقة:

دراسة بدر ناصر فالح الدويك (2007):

بعنوان " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية التعليمية بدولة الكويت للكفايات الإدارية من وجهة نظر معلميه " و هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلميه .واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة استبانة ، و اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية في

منطقة الأحدي التعليمية بدولة الكويت . وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلمهم مرتفعة ، وأن أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلمهم كانت في مجال الرقابة والتوجيه، ثم التقييم والتقييم فالتخطيط والتنظيم وأخيراً كفاية اتخاذ القرار ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلمهم تبعاً لمتغيرات :الجنس، والمؤهل العلمي .وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها : عقد دورات تدريبية وورش عمل لمديري المدارس الثانوية لتطوير كفاياتهم الإدارية وفقّ لأساليب الإدارة الحديثة كالقيادة التحويلية، والقيادة الرؤية.

دراسة اليس (Ellis) 2011 :

دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الانجاز لدى معلمي المدارس الخاصة في ماليزيا، و تكونت عينة الدراسة من (150) رئيس قسم، و توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يقومون بأدوارهم الوظيفية بدرجة كبيرة، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضوء متغير الجنس.

دراسة عبد الرحمن عيد فرحان فالح (2012):

بعنوان " مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت و علاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم . " وهدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت و علاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم .وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في جميع المناطق التعليمية في دولة الكويت الست

والبالغ عددهم (4403) معلما ومعلمة خلال العام الدراسي 6101/ 6100 وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (534) معلما ومعلمة وبنسبة (66%) من مجتمع الدراسة . واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وكانت اداة الدراسة استبانة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها " أن مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين بشكل عام كان متوسطا، وجاء في الرتبة الأولى مجال كفايات التعليم والتعلم ، وجاء في الرتبة الثانية مجال كفايات النمو المهني ، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال كفايات البيئة المدرسية . واوصت الدراسة بتقديم دورات تدريبية خاصة بالإلمام بمهارات التعليم والتعلم والمعارف والمفاهيم و الإتجاهات التي تؤهل للقيام بالعمل .

دراسة هاملتون Hamilton (2012):

وهدف هذه دراسة الى التعرف على درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس المتوسطة بالزويج، وتكونت عينة الدراسة من (390) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توافر الكفايات القيادية بدرجة كبيرة، وتوصلت كذلك إلى وجود فروق فيما يتعلق بمتغير الجنس لصالح الإناث، و لم تكن هناك فروق فيما يتعلق بمتغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتدريب.

دراسة عونية طالب أبو اسنينة (2013):

بعنوان " درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميهما في الأردن " هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميهما في الأردن . و اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي ، وكانت أداة الدراسة استبانة .وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (615) معلم ومعلمة . وأظهرت نتائج الدراسة

أن درجة توافر الكفايات الفنية لدى المديرين من وجهة نظر معلمهم في الاردن كانت متوسطة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات الفنية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لمتغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي. أما بالنسبة لمتغير خبرة المعلم فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وكانت لصالح المعلمين أصحاب الخبرة (أقل من 2 سنوات) وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات اهمها أن تقوم وزارة التربية والتعليم برفع درجة الكفايات الفنية لدى المديرين في مجال رعاية الطلبة ومجال المعلمين والمجال المهني ومجال أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي، ويمكن أن يتم ذلك بالتعاون بين الوزارة وكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وأن يتضمن برنامج إعداد المعلمين الذين سيتم اختيار المديرين منهم في المستقبل، مساقات حول المتميزين تتناول كل ما يجب أن يعرفه المعلم عن هذه الفئة وكيفية التعامل معها ورعايتها.

دراسة أبو سمرة و حمارشة(2014):

دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس و دافعية الإنجاز للمعلمين في فلسطين، و تكونت عينة الدراسة من (424) معلماً و معلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، و أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين للممارسات القيادية لمديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن دافعية الانجاز لدى المعلمين جاءت هي الأخرى بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية مرتفعة و ايجابية بين دافعية الإنجاز لدى المعلمين و تقديراتهم القيادية لمديرهم.

دراسة حسين مشوح محمد القطيش واحمد عايد فنخور الشرفات (2017):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي الصفوف الثالثة الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية، وتكونت عينة الدراسة من (

178) معلماً ومعلمة، وقد تم تطوير أداة لقياس مستوى دافعية الانجاز، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وأشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية الانجاز للمعلمين بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ لمستوى دافعية الانجاز تعزى لمتغيرات: الجنس، الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة (الكفاية المعرفية، الدافعية للتدريس):

بعدما قمنا باستعراض الدراسات السابقة حسب متغيرات الدراسة الحالية وجدنا أنه: **من حيث العنوان:** كل الدراسات السابقة التي تم ذكرها تناولت متغيرات عديدة ومختلفة إلى أنها تضمنت متغيرات دراستنا الحالية (الكفاية المعرفية، الدافعية للتدريس) غير أننا من خلال قيامنا بالبحث عن مصادر ومراجع الدراسات السابقة لم نجد دراسة شاملة لمتغيرات نفسها للدراسة الحالية، كما اختلفت الدراسات السابقة في تناولها للعينة بين الأطوار التعليمية الثالثة (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي) من مختلف الأعمار.

من حيث الأهداف: كما اختلفت هذه الدراسات من حيث الأهداف وذلك بناء على اختلاف الموضوع والمتغيرات التي يتم التعامل معها، فمنها من حاول التعرف على العلاقة بين مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية و درجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم، مثل دراسة عبد الرحمن عيد فرحان فالح (2012)، وكذلك نجد من الدراسات التي اهتمت بمتغير دافعية الإنجاز للمعلمين و علاقتها بالممارسات القيادية لمديري المدارس مثل دراسة أبو سمرة و حمارشة (2014).

من حيث العينة: اختلفت العينات المعتمدة وفي هذه الدراسات حيث تراوح حجمها إلى (615) عينة في دراسة "عينة طالب أبو اسنينة 2013" و (150) عينة في دراسة "اليس 2011Ellis".

من حيث الأدوات المستخدمة و المناهج المعتمدة: اختلفت المقاييس و الإختبارات في الدراسات السابقة فنجد بعض الدراسات ومعظمهم اعتمدوا على مقاييس (استبانة)، لكل من إبراهيم مصطفى (2011)، و عبد الرحمن عيد فرحان فالح (2012)، أما فيما يتعلق بالمنهج المستخدم في الدراسات السابقة فقد كان المنهج الوصفي، وهو المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، لمعرفة العلاقة بين الكفاية المعرفية لمديري المدرسة الإبتدائية و الدافعية للإنجاز (التدريس) لدى الأساتذة .

من حيث النتائج: اختلفت نتائج الدراسة حسب اختلف أهدافها و تساؤلاتها وفرضياتها

وخصائص المجتمع وطريقة اختيار العينات وكذلك بالنسبة للأدوات المستخدمة و الأساليب

الإحصائية لمعالجة بياناتها.

حيث أوضحت بعض الدراسات عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفاية المعرفية لدى عينة الدارسة مع الدافعية للتدريس وبعض المتغيرات الأخرى. بينما البعض الآخر أسفرت على وجود عالقة ارتباطية مرتفعة و ايجابية بين الكفاية المعرفية و الدافعية للتدريس.

كما بينت بعض الدراسات إلى وجود فروق فيما يتعلق بمتغير الجنس لصالح الإناث.

الفصل الثاني

الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية

• تمهيد.

الكفاية المعرفية.

1. مفهوم الكفاية.
2. أنواع الكفايات.
3. الكفاية المعرفية.
4. أساليب تنمية كفايات مديري المدرسة.

مدير المدرسة الابتدائية.

1. المدير.
2. كفايات المدير.

تمهيد:

تعد الكفاية المعرفية من ركائز الأساسية التي تحدد فاعلية أداء مدير المدرسة الابتدائية، فهي تمثل الإطار المعرفي الذي يمكنه من اتخاذ القرارات التربوية و الإدارية السليمة، و توجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها. فمدير المدرسة لا ينظر اليه كمجرد إداري، بل كقائد تربوي يجب أن يمتلك رصيدا معرفيا واسعا في مجالات التربية، و علم النفس التربوي، و التخطيط و التنظيم، و التقويم، إلى جانب فهم عميق للتشريعات و السياسات التعليمية إن امتلاك هذه الكفايات يُمكن المدير من بناء بيئة تعليمية محفزة، و قيادة فريق العمل المدرسي بكفاءة، ومواجهة التحديات اليومية التي قد تعترض سير العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية.

و بناء على ذلك ينبغي علينا معرفة الكفاية و أنواعها و أساليب تنميتها لدى مدير المدرسة الابتدائية من ثم نتطرق إلى مفهوم الكفاية المعرفية، و بعدها نستعرض من يكون مدير المدرسة الابتدائية و الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها من أجل الإدارة الناجحة للمدرسة.

الكفاية المعرفية.

1. مفهوم الكفاية

لفظ الكفاية في اللغة العربية مشتق من المصدر كفاه، و كفاه الشيء كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف و جاء في معجم لسان العرب كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر و يقال: استكفيته أمرا فكفانيه في الحديث: من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه أي أغنتاه عن قيام الليل. (ابن منظور، 2003: ص 261)

كما ورد في معجم (المنجد في اللغة و الإعلام ، 2003 : ص 692) كفى يكفي كفاية الشيء حصل به الاستغناء عن سواء فهو كاف و في القرآن الكريم " و كفى بالله شهيدا" أي شهادة الله تغني عن سواها ، و الكافي الذي يكفيك و يغنيك عن غيره ، و الكفاية ما يكفي و يغني غيره.

و في قاموس Le Nouveau Petit Robert فالكفاية تعني الحكم الجيد على شيء و قوة المعرفة المعمقة للمادة. (Le Petit Robert, 2009 : p484) Nouveau

هي القدرة على القيام بالأعمال التي تتطلبها مهنة من المهن او انها القدرة على ممارسة الاعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف ويقصد بها في هذه الدراسة قدرة مدير المدرسة على أداء مهامه المختلفة بمهارة وفعالية لتحقيق الأهداف بسرعة ودقة. وهي مقدرة على تطبيق المبادئ والتقنيات لأداء عمل معين بكفاءة وفعالية في ضوء ما يمتلكه الفرد من معارف مهارات واتجاهات. (باشيوة. قشاو، 2020: ص 56)

و تعرف الكفاية أيضا هي القدرة على انجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد و الوقت و النفقات، إن القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة لا يحقق

الكفاية الا في ظل الاقتصاد في الوقت و الجهد و النفقات. (بن ضيف، أميدة. 2018: ص 201)

تعريف الدريج: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة" (الشايب، بن زاهي. ص 17)

لقد تطرق العديد من الباحثين و المتخصصين في المجال التربوي لمفهوم الكفاية و اشتركوا في أنها مجموعة المعارف و القدرات و المهارات التي يمكن للفرد من توظيفها (أجبار ، 2009 : ص 117) ، فالكفاية تنظم كل من المعارف و الخبرات و المهارات و القدرات المرتبطة بشدة فيما بينها. (Raynal Et 2001 : 77 p) (Reiunier)

من خلال كل ما سبق من التعاريف التي ذكرناها لمختلف العلماء أو الأخصائيين في المجال التربوي التعليمي/ التعليمي يمكننا القول :

أن الكفاية تعتبر هي مجموعة من القدرات و المعارف و المهارات التي يمتلكها الشخص سواء كان مديرا، أستاذا أو متعلما و يستطيع توظيفها لأداء مهمة معينة بمستوى مقبول من الإتقان يحصل به الاستغناء عن غيره في هذه المهمة و الكفاية تترجم سلوكيا بالأداء في وضعية تربوية معينة حسب بعض التعاريف ذات التصور السلوكي.

2. أنواع الكفايات

1.2. الكفايات الادائية المهنية العامة:

مثل كفايات التخطيط و تحديد الأهداف و تحديد الأهداف و كفايات التنفيذ و كفايات التسيير و حسن التعامل و حفظ النظام و كفايات التقويم و الكفايات الشخصية لمدير المدرسة و علاقته بأساتذة المدرسة.

2.2. الكفاية المعرفية أو التخصصية أو العلمية:

مثل معرفة البرامج و المواد الدراسية و الإلمام بها و إتقانها، و الدقة في استخدام المصطلحات العلمية.

و يرى مرعي أن الكفاية قد تكون معرفية و قد تكون أدائية و الكفاية المعرفية تكون منطلقا و أساسا للكفاية الأدائية.(الفتلاوي، 2004: ص 22)

و صنفها بلوم إلى ثلاث أصناف هي:

- كفايات معرفية: المعارف و المعلومات و المفاهيم التي تلزم مدير المدرس الابتدائية سواء تعلق الأمر بالمواد الدراسية أو الأستاذ أو البيئة التي تحيط به.
- كفايات وجدانية: الاتجاهات التي يتبناها المدير.
- كفايات نفسحركية: المهارات الحركية للمشاركة في مختلف اوجه النشاطات التربوية في العملية التعليمية/ التعليمية من ندوات و أيام تكوينية و كيفية التواصل مع الأساتذة. (صاصيلا، 2005: ص 67).

3. الكفاية المعرفية

الكفاية المعرفية هي من بين الكفايات المهنية و هي على نوعين النوع الاول معرفة علمية تخص محتوى المناهج الدراسية و النوع الثاني معرفة بيداغوجية تشمل معرفة خصائص الأساتذة و طرائق التدريس و الكفاية العرفية للأستاذ، كما يشير (لخضر، 2010 : ص 107) تتعلق بكل ما له صلة بالتكوين التخصصي أي التكوين في المادة العلمية و يعرفها (عتيق، 2010 : ص 170) "هي خبرات معرفية أكاديمية و ثقافية تمكن الفرد من أداء مهام المهنة بفاعلية و اقتدار إلمامه بالتخصص و إتقانه الحقائق و المفاهيم و التعميمات الخاصة بمهامه (الفتلاوي، 2004 : ص 34)، و أكد (Cochran et al, 1993 : p67).

أن المعرفة و الكفاءة ينبغي أن تشمل أربعة جوانب هي:

- معرفة الموضوع.

- القدرة المعرفية المشتركة.
- معرفة الخلفية مثل سن التعلم و القدرة عند المتلقي.
- معرفة البيئة التعليمية / التعليمية بما في ذلك كل الجوانب سواء اجتماعية أو سياسية أو ثقافية. (Shian , 1998 : 103 p).

و المقصود بمعرفة الموضوع هو المعرفة الخاصة بكل ما يتعلق بالمناهج و المواد الدراسية و هو في ذلك يشي إلى الكفاية المعرفية كأحد الجوانب المهمة في كفايات المدير. و من أبرز الجهد البحثية في مجال المعرفة للمجالات و بناء نموذج صنف به المعرفة التي يجب امتلاكها ليكون الهمب فعالا في سبع مجالات من بينها:

• معرفة في المحتوى:

و يعني فهم بناء المادة التعليمية / التعليمية بحيث يتضمن الفهم و الادراك المفاهيم و المهارات الأساسية التي تصف و تحدد المادة و الطرق التي ترتبط بها هذه المفاهيم و المهارات معا.

• معرفة تعليمية بالمحتوى:

و تشمل تحليل المحتوى المعرفي و تحديد الأنشطة و تنظيم سير العملية التعليمية/ التعليمية، و تحديد الطرق الرئيسية الخاصة بالمحتوى المعرفي. (شطناوي، 2007: ص 05)

و يلاحظ في هذا النموذج التركيز على اهمية المحتوى الذي يجب تدريسه كجزء أساسي من الكفاية المعرفية للأستاذ حيث تشمل كافة المعرفة بالمحتوى.

كما يقترح (كراينر Krainer ، 1994) أربعة أبعاد للمعرفة المهنية هي:

1. مدى توفر القدرات و المواقف في العمل.
2. الحكم الذاتي.

3. التفكير المتواصل.

4. ينبغي على الأستاذ أو الشخص الذي هو في إطار التكوين أن يعرف ما إذا كانت هذه القابليات و المواقف بإمكانها أن تؤثر على الإنتاج الذاتي في خبرتهم التعليمية. (Shian , 1998 : p 103)

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

النوع الأول: حسب ارتباطها بحاجات المجتمع.

النوع الثاني: حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم.

و تحدد حسب العديد من الباحثين في نوعين:

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

2. كفايات مستعرضة: و تتضمن موارد معرفية و مهارية خاصة بين مادتين أو أكثر.

4. أساليب تنمية كفايات مديري المدرسة الابتدائية

أولاً: اللقاءات والندوات:

من الأساليب التدريبية الفعالة في تنمية كفايات المديرين؛ حيث تعرض فيها الموضوعات التي تقدم معارف ومعلومات نظرية للمديرين عن طريق اجتماعات منظمة يشترك فيها العديد من الأشخاص ذوي التخصص والخبرة في مناقشة موضوع معين من خلال توجيه المسؤولين عن الندوة أو اللقاء.

ثانياً: الزيارات وتبادل الخبرات:

من الأساليب الفعالة في نقل الخبرات الناجحة لدى زملاء المهنة، فيطلع المدير على انجازات الإدارات الأخرى سواء في القطاعات الحكومية أو الخاصة.

ثالثاً: البرامج التدريبية:

من أهم أساليب تنمية الكفايات المهنية الإدارية، لما له من دور حيوي في تحقيق النمو المهني للعاملين في مجال التربية، وتبدو أهميته واضحة في تنمية معلومات المديرين وصقل مهاراتهم وتطوير كفاياتهم المهنية.

رابعاً: الأساليب التثقيفية:

من الأساليب الفعالة في تنمية كفايات المديرين، وتعتمد على الجهد الذاتي للمدير، ومنها القراءات والبحوث لتحقيق النمو المهني والمعرفي للمديرين عن طريق الاطلاع على المستحدثات التربوية في الميدان التربوي. (العريفي، 2018: ص 397)

خامساً: البرامج الحاسوبية:

استخدام الحاسب الآلي في عملية اتخاذ القرارات في الإدارة واسع ومهم وذلك نظراً لاستخدام وسائل التحليل الكمي المعروفة في بحوث العمليات مثل أسلوب التمثيل وأنظمة مساندة القرار وهناك ما يعرف بشبكات الحاسوب.

سادساً: الأساليب الإجرائية:

أساليب تقوم بإجرائها الوزارة غالباً مثل منح المديرين مزيداً من الصلاحيات تتجه بالعمل من المركزية إلى اللامركزية لتسهيل الأعمال وتسريعها، وتطوير أساليب الإشراف على المديرين وتقويم أدائهم من خلال بطاقات تقويم وآليات إشراف متطورة لتطوير أدائهم، وإقامة مسابقات علمية بين إدارات التعليم تدفع إلى التميز والإتقان . (العريفي، مرجع سابق: ص 398)

مدير المدرسة الابتدائية

1. مدير المدرسة:

هو الشخص الذي اسندت له بحكم المنصب ان يقوم بالأعمال الإدارية والفنية في المدرسة، بغرض تطوير معلميها ورفع مستوى تلاميذ مدرسته من خلال استثمار الموارد المادية والبشرية وحسن تنظيمها.

ويعتبر مدير المدرسة هو المسؤول الأول والمباشر عن سير العملية التعليمية داخل المدرسة، فهو المسؤول عن جميع الأنشطة والبرامج التي يتم تنفيذها من خلال مشاركة المعلمين، كما أن البرامج التي تنفذ في المدرسة تتأثر بجهوده واقتراحاته وميوله، ويقوم مدير المدرسة بالإشراف على ثلاث نواحي هامة هي: الناحية الإدارية، والناحية الاجتماعية، وناحية الارتقاء بمستوى العملية التربوية والتحصيل العلمي، وتكمن أهمية مدير المدرسة في شخصيته وقدرته على تنظيم العمل وتوزيعه على المعلمين والإداريين داخل المدرسة. (باشيوة، قشاو. مرجع سابق. ص 56)

وأشار مساد (2005) إلى أهمية مدير المدرسة في قوله فرضت الأهمية نفسها في هذا المجتمع الصغير، مجتمع المدرسة وأصبح من الضروري على المسؤولين عن التربية الحديثة أن يخصصوا للمدرسة شخصاً متفرغاً ينظم ويوزع الأعمال الفنية بين الأساتذة كل في تخصصه، وبين الإداريين كل في عمله ويضع البرامج التربوية والثقافية للطلبة، ويراقب سير أعمال العاملين فيها بدقة ويعقب على ما يجب التعقيب عليه من أعمال، لكي تسير المدرسة في هدوء تام. (مساد، 2005: ص 30)

ويعتبر مدير المدرسة والعاملون معه مسؤولين عن تنظيم العمل المدرسي ومسؤولية مباشرة قبل الإدارة التعليمية المسؤولة، ومدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يشرف على تحقيق الأهداف التربوية من أجل إعداد النشء وتربيته تربية متكاملة

روحيا، وخلقيا، وجسميا، ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم، وإدارة المدرسة تتأثر إلى حد كبير بشخصية وميول واتجاهات مدير المدرسة، وحتى تحقق المدرسة أهدافها التربوية والاجتماعية ينبغي أن يقوم مدير المدرسة بإنجاز مهمته ومسئوليته في المدرسة. (صلاح مصطفى، 1999: ص 60)

2. كفايات مدير المدرسة:

يرى معظم المختصين في الفكر الإداري والإدارة المدرسية أنه نظرا لأهمية الكفايات في إنجاز العمل بالفاعلية المطلوبة، كان تحديد الكفايات اللازمة لأي عمل، ضرورة من ضرورات هذا العصر الذي اتسم بسرعة التغير والتطور في المعرفة والمهارة، ولهذا اتجهت العديد من الدول إلى الأخذ بمدخل الكفاية حيث يعد الأساس في التطوير .

وهناك من قسمها الى ثلاثة مجالات واعتبر بعض عمليات الإدارة كفايات و هي:

- **كفايات الانجاز:** وتشمل التخطيط، التنظيم، الاتصال، التنسيق، التقييم.
- **كفايات المحافظة على الجماعة وتشمل:** تعزيز التطور المهني الجماعي، المشاركة والدافعية الجماعية.
- **كفايات التغيير:** و تشمل أساسيات التغيير، تنفيذ وتقييم التغيير .

وهناك من التربويين من صنفها الى (8) كفايات وهي كفايات التخطيط، كفايات إدارة شؤون المعلمين، كفايات العلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، كفايات إدارة الموارد المالية والمادية، كفايات إدارة الوقت، كفايات صناعة القرار، كفايات التقييم .

والبعض الآخر قسمها الى (6) مجالات وهي مجال التخطيط، مجال التقييم، مجال العمل مع المعلمين وتمييزهم مهنيا، ومجال العمال الإدارية والكتابية، مجال العمل مع الطلبة، مجال العمل مع المجتمع المحلي.

اما الشمري (1999) فقد قسم الكفايات المهنية اللازمة لمدري مدارس التعليم العام الى ثلاثة مجالات هي : المجال الإداري، المجال الفني، مجال العلاقات الإنسانية.

وصنفها الخصري (2002) الى كفايات شخصية: وهى سمات أساسية بهدف تحقيق اهدافه واهداف المؤسسة التربوية والمجتمع. و كفايات مهنية فنية وتشمل القدرة على التخطيط والتحليل، القدرة على اتخاذ القرار بأسلوب علمي تشخيص الخل ومواقع الضعف، الحوار والمناقشة والاقناع، تنظيم الافكار والحقائق والمفاهيم بدقة، توليد اتجاهات ايجابية لدى العاملين نحو العمل، القدرة على توجيه التعلم نحو خدمة المجتمع، القدرة على الحصول على المعلومات الجديدة، وامتلاك مهارات فنية مثل ادارة الحلقات واللقاءات ببراعة، القدرة على نقد المقررات الدراسية بفعالية مع تحليل جوانب القوة والضعف في هذه المقررات ثم تطويرها وتقويمها بشكل سليم، القدرة على تزويد العاملين بتغذية راجعة عن ادائهم، القدرة على تصميم واعداد اختبارات ذات مواصفات علمية سليمة.

1.2. الكفايات الإدارية المعرفية لمدير المدرسة:

تشمل: المقدرة على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة التي يعمل فيها، و المقدرة على فهم النواحي الإدارية والمالية والإشرافية للمدرسة، والقدرة على مراعاة التوازن في الاداء والعلاقات الإنسانية بين العاملين،. ومعرفة الظروف التي تحيط بالموقف المتعلق باتخاذ القرار وكيف يتخذه، و معرفة كيفية تحقيق حاجات ورغبات العاملين معه في المدرسة، والقدرة على الاجتهاد العلمي والمنطقي السليم في الأمور المتعلقة بالمدرسة، والقدرة على التفويض الواضح للسلطة وتحديد المسؤوليات التي تتناسب معها، والقدرة على تحديد وظائف الإدارة المدرسية وتنظيمها وبيان وسائل تنفيذها في ضوء اهداف المدرسة، والقدرة على فهم خصائص الإدارة المدرسية والعمل التربوي سلوكا، وعملا. و ان تعكس خصائص

المعلمين الذين يؤدون هذا العمل، وله القدرة على فهم جميع أنواع التنظيم والوسائل والأساليب التي تعين مواجهه المواقف والمشكلات المدرسية.

2.2. الكفايات الإدارية الادائية لمدير المدرسة:

والادارة المدرسية كغيرها من الوظائف تتطلب ان يكون المدير ملما بالكفايات التالية:

✓ **كفاية التخطيط:** يعتبر التخطيط من اهم الكفايات التي على المدير امتلاكها باعتبار ان العنصر البشري هو الركيزة الأساسية في المدرسة مما يوحي بأهمية اتقانه لعملية التخطيط ومتابعته لتحقيق الأهداف التربوية وتتمثل هذه الكفاية في ما يلي: له القدرة على اعداد الخطط السنوية والاسبوعية للمدرسة، وله القدرة على إيجاد خطة شاملة بمشاركة العاملين للنهوض بمستوى المدرسة، وله القدرة على اعداد خطة لزيادة النمو المهني للمعلمين والاداريين للمدرسة، و له القدرة اعداد خطة لزيادة فعالية علاقة المدرسة لمجتمع المحلي، و القدرة على اعداد خطط لمشروعات النشاط المدرسي، و يؤمن بأهمية تحديد اهداف العمل وغاياته مسبقا، ويعرف أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها ومواصفاتها، وكيفية تحقيقها، وله القدرة على صياغة اهداف سلوكية، وله القدرة على دراسة الواقع المادي والبشري للمدرسة.. وله القدرة على دراسة سياسات التعليم في مدرسته، وله القدرة على تحديد أنواع الأنشطة اللازمة لمدرسته.

✓ **كفاية التنظيم:** يعتبر التنظيم المدرسي الوسيلة العملية لتنفيذ السياسات التعليمية فالتنظيم الجيد هو الذي يعطي الاهتمام الكافي ويساعد مدير المدرسة على توزيع المسؤولية والسلطة بين الافراد والمجموعات ويهيئ المناخ الملائم لاتخاذ القرارات ومن اهم الكفايات التنظيمية التي يجب توفرها في مدير

المدرسة وهي: له القدرة على وضع أهدافا للتنظيم داخل المدرسة، وله القدرة على التوضيح للمعلمين ان التغييرات العاجلة لن تحدث الا بناء على طلبهم، و يحدد الاعمال والوظائف المختلفة في اطار التنظيم المدرسي، وله القدرة على تحليل الاعمال والوظائف المختلفة في مدرسته.

✓ **كفاية الاتصال:** الاتصال كوظيفة نقل واستقبال المعلومات يستطيع المدير من خلالها نقل أفكاره وتصوراته الخاصة بالعمل الى المرؤوسين معه ومن خلال الاتصال يستطيع ممارسة جميع الاعمال الإدارية الأخرى لذا يجب ان يتوفر على الكفايات التالية: له القدرة على تنظيم الاتصال بين منسوبي المدرسة والإدارات الأخرى، و له القدرة على اجراء الحوار المباشر مع الزملاء والتلاميذ واوليائهم، وله القدرة على اقناع الافراد لما يريد توصيله لهم من معلومات، وله القدرة على استخدام تقنيات الاتصالات الحديثة، وله القدرة على الاستفادة من الاتصال لاطلاع المسؤولين على حاجات المدرسة.

✓ **كفاية التقويم:** ان امتلاك المدير للكفايات التقويمية دور فاعل في حسن ادارته لمدرسته وتتمثل هذه المهارات فيما يلي: له القدرة على وضع محكات ومعايير للحكم على العمل والنشاط بمشاركة الاخرين، وله القدرة على مراجعة الخطط الموضوعة في ضوء معايير علمية، ويصدر احكامه على أساس الحقائق وليس العواطف، وله القدرة على تدريب المعلمين الجدد على أساليب التقويم والامتحانات، وله القدرة على مساعدة المعلم على تصحيح أخطائه، وله القدرة على تقويم عمله الإداري والفني، ويراجع تقارير الكفاءة لتقويم أداء المعلمين باستمرار، و له القدرة على اعداد التقارير عن مدى تحقيق المدرسة لأهدافها، ويؤمن بأن التقويم وسيلة لغاية اكبر هي تحسين العمل التعليمي التعليمي.

✓ **كفاية إدارة شؤون التلاميذ:** ان امتلاك المدير للكفايات المترتبة بإدارة شؤون التلاميذ في المدرسة مايلي - :له القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ووضع برامج علاجية خاصة بمشاكل التحصيل ودعم التوجيه والإرشاد بالمدرسة واعداد الخطط اللازمة له وتوفير وسائل الامن والسلامة للتلاميذ وتوظيف أنشطة المدرسة للكشف عن قدرات التلاميذ الحقيقية.

✓ **الكفايات المرتبطة بعلاقة المدرسة بالمجتمع:** يقوم مدير المدرسة بدورا حساسا في إقامة علاقات مثمرة بين المدرسة والمجتمع الذي تتواجد فيه المدرسة من خلال اتاحة فرص التفاعل مع مؤسسات المجتمع المختلفة، وتنظيم برامج خدمة المجتمع واستثمار موارد وامكانيات البيئة لخدمة العملية التعليمية والمشاركة الفعالة في أنشطة المجتمع وإقامة علاقة ودية مع أولياء التلاميذ ورؤساء مؤسسات المجتمع.

✓ **الكفايات المرتبطة بتنمية المعلمين مهنيا:** وذلك من خلال كفاياتهم معرفيا وادائيا وسلوكيا لتجويد مهنة التدريس واهتمام المدير بذلك كفيل بتقديم ونمو وتطور مجمل مدرسته وتنمية كفايات المعلم مهنيا .له القدرة على استثمار موارد المدرسة وتلبية حاجات المدرسة حسب الأولوية وجذب المعلمين المتميزين واثارة الدافعية لديهم وتوظيف العلاقات الإنسانية والتنسيق بين جهود العاملين والاهتمام بنموهم المهني. (باشيوة، قشاو.مرجع سابق: ص 58-59).

خلاصة:

تُعد الكفاية مفهوماً أساسياً في المجال التربوي، و تشير إلى قدرة الفرد على تعبئة معارفه و مهاراته و خبراته لمواجهة وضعيات معينة بشكل فعال، و هي ترتبط بالأداء الناجح في سياقات مهنية مختلفة.

ضمن هذا الإطار، تُعتبر الكفاية المعرفية أحد المكونات الجوهرية في منظومة الكفايات، و بالنسبة لمدير المدرسة الابتدائية، فإن الكفاية المعرفية تهم إمامه بالأنظمة التربوية، و قضايا التسيير التربوي و الإداري.

و لذا تم في هذا الفصل التعرض لمفهوم الكفاية عامة ثم ركزنا على الكفاية المعرفية خاصة و أساليب تنميتها بالنسبة لمدير المدرسة الابتدائية، في المبحث الأول، أما المبحث الثاني فتناول مفهوم مدير المدرسة الابتدائية باعتباره الشخص المسؤول عن تسيير شؤون المدرسة و ضمان حسن سير العملية التعليمية، و يُنتظر منه أن يتمتع بعدة كفايات إلى جانب الكفاية المعرفية التي تشكل الأساس الذي يبني عليه باقي كفاياته في اتخاذ القرار، التخطيط، و التفاعل مع مختلف عناصر المؤسسة التربوية.

الفصل الثالث

الدافعية للتدريس

تمهيد

الدافعية

1. تعريف الدافعية.
2. أنواع الدافعية
3. وظائف الدافعية.
4. وظائف الدافعية المرتبطة بالأستاذ.
5. نظريات تفسير الدافعية.

التدريس

1. تعريف التدريس.
2. وظائف التدريس.
3. العملية التعليمية/ التعلمية.
4. مهام التدريس.
5. دافعية الأستاذ للتدريس.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس، وعلوم التربية وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي . فلا يمكن حل المشكلات السلوكية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما كيف ويرتكز تراث علم النفس التجريبي الخاص بعمليات التعلم والتعليم والتذكر والعمليات الإدراكية ومعظم الجوانب سلوك الإنسان على أساس فروض لها علاقة بمبادئ الدافعية في علم النفس والتربية. وهي أنها تساعد في الوقوف على أفضل فهم وتفسير لسلوك الكائن الحي حتى يمكن التنبؤ بها وظيفتها في المستقبل.

وتعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين نقطة الإنطلاق الحقيقية في دراسة هذا الموضوع سواء من حيث صياغة المفاهيم بدقة وتناولها إجرائيا.

في هذا الفصل سنحاول أن نخصص مبحثين، أولهما لموضوع الدافعية، تعريفها، أهميتها، أنواعها، وظيفتها، وظائف الدافعية المرتبطة بالمدرس، ثم أهم النظريات المفسرة لها، والمبحث الثاني خصصناه للتدريس، تعريفه، ثم وظائفه ، فالعملية التعليمية، ثم التخطيط للتدريس، والتنفيذ، والتقويم باعتبارهم من مهارات التدريس.

الدافعية

1. تعريف الدافعية:

حاول البعض من الباحثين التمييز بين الدافع (**Motive**) ومفهوم الدافعية (**Motivation**) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد حيز التطبيق الفعلي فإنها الدافعية ، وبالرغم من محاولة التمييز هذه إلا أنه لا يوجد مبرراً لها وهذا ما يشير إليه عبد اللطيف خليفة "فالمفهومان مرادفان لبعضهما البعض فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع.

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

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

يعرف ثائر أحمد غباري الدافعية بأنها: "حالة إستثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين". (ثائر أحمد غباري، 2008: ص16)

عرف محمد خليفة بركات الدافعية بقوله: " إن الدافع هو قوة نفسية فسيولوجية تنبع من النفس وتحركها مثيرات داخلية وخارجية فتؤدي إلى وجود رغبة ملحة في القيام بنشاط معين والاستمرار فيه حتى تتحقق هذه الرغبة ، ويتم إشباع هذا الدافع بما يخفف من حدة التوتر النفسي". (حمدي علي الفرماوي، 2004: ص12)

وعرفها أحمد عزت راجح بأنها: " حالة من التوتر الجسمي النفسي تثير السلوك وتواصله حتى يخفف هذا التوتر أو يزول فيستعيد الفرد توازنه". (أحمد عزت راجح، 1995: ص79)

ويعرف مجدي احمد محمد عبد الله الدافع على أنه: "استعداد معقد تتضافر في تشكيله مجموعة من العناصر هي :

أ- الانتباه إلى أشياء معينة جسمية كانت أم نفسية وإدراكها.

ب- انفعال مهيمن مرتبط تماما بالدافع المستثار .

ج- سلوك يستهدف إشباع هذا الدافع" . (مجدي عبد الله، 2003: ص 97)

ويعرف محي الدين توق و آخرون الدافعية بأنها: " حالة داخلية في الفرد تستثير وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين " . (محي الدين توق و آخرون، 2003: ص 211)

أما عبد الرحمن بن بريكة فيرى أن الدافعية : "تعبّر عن الحالة التي يعيشها الفرد حيث تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين ، ويمكن أن يستدل على هذه الحالة من تتابعات السلوك الموجه نحو الهدف، وتنتهي هذه التتابعات بتحقيق الهدف موضع الدافع" . (عبد الرحمن بن بريكة، 1995: ص 139)

أما تعريف ليندا دافيدوف للدافعية فهو: " حالة داخلية تنتج عن حاجة ما وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة". (ليندا دافيدوف، 2000: ص11)

ويعرف ماكلياند الدافع بأنه : " نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية والسلوكية الموجهة أو المرتبطة بموضوع ما" . (صفاء الأعسر، 1988: ص 175)

يعرف نوربيرت سلامي (Norbert Sillamy, 1999)، الدافعية بأنها: "مجموعة عوامل ديناميكية تحدد سلوك الفرد، وتعتبر الدافعية بأنها العنصر

الزمني الأول للسلوك وهي التي تجعل الجسم في حركة، ولكنها تبقى لغاية انخفاض التوتر، ويعتبر علم النفس الكلاسيكي دواعي الحركات الأسباب العقلية بالدرجة الأولى وفي الدرجة الثانية الأسباب العاطفية، ولكن هذا التمييز مصطنع، لأنه في أصل سلوكياتنا لا يوجد سبب واحد، ولكنها مجموعة لا يمكن تفكيكها من العوامل، شعورية ولا شعورية، فسيولوجية، عقلية، عاطفية، اجتماعية، وهي كل في تفاعل عكسي" (Norbert Sillamy, 1999, p173)

بينما يرى جابر عبد الحميد جابر، أن الدافعية: "حالة فيزيولوجية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من النشاط، وتهدف الدوافع إلى خفض حالة التوازن إلى الكائن الحي، وتخلصه من حالة عدم التوازن". (جابر عبد الحميد جابر، 1990: ص24)

ويرى حسين ياسين طه، أن الدافعية هي: "حالة داخلية تنتج عن حاجة ما وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة". (حسين ياسين طه وأميمة علي خان، 1990: ص133).

بينما يعرفه مصطفى عشوي بأنه "حالة من التوتر النفسي والفيسيولوجي الذي قد يكون شعورياً أو لا شعوري يدفع للقيام بأعمال ونشاطات وسلوكات لإشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر ولإعادة التوازن للسلوك أو النفس بصفة عامة". (مصطفى عشوي، 1994: ص103)

يتبين من خلال التعاريف سابقة الذكر أن غاية الدوافع هي إشباع حاجة الفرد، تدفعه من خلال التوتر إلى القيام بالسلوك الذي يرضي الحالة ويستعيد توازنها بعدما كانت في حالة لا توازن ومن حالة لا تكيفية إلى حالة تكيفية، ولكنها عند الكائن الإنساني تنتظر الوقت المناسب للإشباع وبالطريقة المناسبة.

كما أن الملاحظ للتعاريف السابقة رغم اتفاقها في بعض الجوانب إلا أنها تختلف في جوانب أخرى، ويعود الاختلاف إلى أن كلا منها يمس جانباً معيناً وإلى المواقف المختلفة التي فسرت من خلالها الدافعية، كما يعود إلى المصطلح نفسه.

2. أنواع الدافعية:

يقسم الباحثون الدوافع إلى دوافع شعورية ودوافع لا شعورية، وهذه الدوافع تكون فيزيولوجية أو نفسية أو اجتماعية أو نفسية اجتماعية.

وقد مال بعض العلماء أمثال (ماكدوجال، MacDougall) إلى تقسيم الدوافع على أساس ما إذا كان مصدرها الوراثة أو مصدرها البيئة، إلى دوافع غريزية مثل غريزة الجوع وغريزة العطش، والجنس، والأمومة، على أساس أنها موروثية في تكوين الكائن الحي، وليس في حاجة إلى من يعلمه إياها، وتقابلها الدوافع المكتسبة وهي التي يتعلمها المرء ويكتسبها عن طريق خبراته وتجاربته واحتكاكه بواسطة البيئة مثل الاتجاهات والميول والعواطف والعادات، لكن فرج عبد القادر طه يرى بأن ننظر إلى هذا التقسيم بعين من المرونة والحذر، مبرراً ذلك بقوله: "يندر أن نجد في النفس البشرية خاصة دافعاً تنفرد الوراثة بتحديد كلياته، أو آخر تنفرد البيئة بتحديد كلياته، وإن الأقرب إلى الصواب أن نقول بأن كل دافع يتحدد بالوراثة والبيئة في تفاعلها معاً". (فرج عبد القادر طه وآخرون، 1983: ص151).

وقسم (فرويد، Freud) وتلاميذه الدوافع إلى نوعين حسب شعور الشخص بها ووعيه بوجودها داخل نفسه وهما:

1.2. الدوافع الشعورية:

وهي تلك الدوافع التي يشعر الفرد بوجودها بداخله أو يمكن أن يستدعيها إذا ما سئل عنها، مثل بماذا تحس الآن؟ أو ماذا تريد الآن؟

2.2. الدوافع اللاشعورية:

وهي الدوافع التي لا يشعر الفرد بأنها موجودة لديه وتدفعه لسلوك معين ونحو تحقيق هدف محدد، وهي دوافع لا تظهر في شعور الفرد ولا في وعيه.

3. وظائف الدافعية:

للدافعية ثلاث وظائف رئيسية تتمثل في: تنشيطية - توجيهية - حفاظية.
(أحمد عزت راجح، 1962: ص 61)

1.3. تنشيطية: تحرير الطاقة الانفعالية التي تحرك وتنشط السلوك، وتزيد الطاقة المبذولة في السلوك كلما ازدادت الطاقة المتحركة.

2.3. توجيهية: توجيه السلوك نحو وجهة معينة، فهي تحدد إقدام الفرد حينما تكون المثيرات مهمة لبقائه أو حفظ توازنه، وتحدد وجهة الإحجام حينما تكون المواقف أو المثيرات تهدد الفرد، كما تحدد وسائل الإرخاء حسب قوة الدافع إذا تمددت الوسائل كلما ازدادت قوة الدافع.

3.3. حفاظية: المحافظة على استمرارية السلوك مادامت الحاجة قائمة فبعد تحريك السلوك وتوجيهه نحو هدف معين، لا يتوقف السلوك إلا بعد تحقق الهدف، أي إتباع الحاجة أو الدافع.

عمومًا يمكن تلخيص وظائف الدافعية في كونها:

- تمد السلوك بالطاقة وتسير النشاط.
- تحرك السلوك من حالة السكون إلى حالة حركة.
- تمد بعض دوافع السلوك بالطاقة أكثر مما تمد به الغير من المؤثرات الخارجية، كالجوائز، والحوافز المادية.
- تختار النشاط وتحدده، فتجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف وليصل البعض الآخر.
- تحدد الكيفية التي يستجيب بها الفرد للموقف.

4. وظائف الدافعية المرتبطة بالأستاذ:

1.4. الوظيفة التنشيطية :

التنشيط هو عبارة عن المستوى العام لقابلية السلوك للاستثارة، وفي التربية نفضل تعريف التنشيط على أنه مستوى الانتباه أو اليقظة العامة عند التلميذ. مثلاً: أن يقدم المدرس الدرس بطريقة محببة مفتة للنظر يعمل على جذب الانتباه وبالتالي إشراك التلميذ في عملية التعلم.

2.4. الوظيفة التوقعية:

يقوم المدرس بوصف ما يستطيع الطالب القيام به عند الانتهاء من تحقيق هدف ما، وفي أداء تلك الوظيفة، فالمدرس يقوم بتعديل أو حذف تلك التوقعات التي تؤدي إلى إعاقة الأهداف المرجوة.

3.4. الوظيفة الحافزية:

يقوم المدرس بتقديم مكافأة التحصيل بطريقة تعمل على تشجيع جهد أكبر من جانب التلميذ. وهذا يعبر ببساطة أو يصف الوظيفة الحافزية للمدرس لأن الحوافز هي موضوعات الأهداف أو الرموز التي يستخدمها المدرس ليزيد درجة النشاط. وذلك من خلال التغذية الراجعة لنتائج الاختبار، المدح المنطوق أو المكتوب، الدرجات المستخدمة كحافز، التشجيع، التعاون والمنافسة.

4.4. الوظيفة التأديبية:

تتمثل بضبط المدرس لسلوك التلميذ الذي يميل إلى الانحراف من خلال أنواع الثواب، والعقاب المختلفة. (ثائر أحمد غباري، مرجع سابق: ص42)

5. نظريات تفسير الدافعية:

أدت المحاولات المتكررة لتفسير الدافعية إلى ظهور عدة نظريات أشهرها اختصاراً:

1.5. نظرية التحليل النفسي:

تعود نظرية التحليل النفسي في أصولها إلى فرويد (Freud)، فهي تستخدم مفهوم الغريزة واللاشعور والكبت وآليات الدفاع عمومًا في تفسيرها للسلوك الإنساني اللهوي وغير اللهوي على حد سواء، لاعتقاد فرويد (Freud) أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين، هما حافز الجنس وحافز العدوان.

تؤكد نظرية التحليل النفسي على خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي، كما تطرح مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا، ويفسر فرويد (Freud) هذه الظاهرة بمفهوم الكبت.

"وطبقاً لنظرية فرويد (Freud) ، يحدث نوع من التفاعل بين خبرات الطفولة المبكرة والرغبات اللاشعورية المكبوتة والنامية عن حافزي الجنس والعدوان" (فرج عبد القادر طه وآخرون، 1983: ص212)

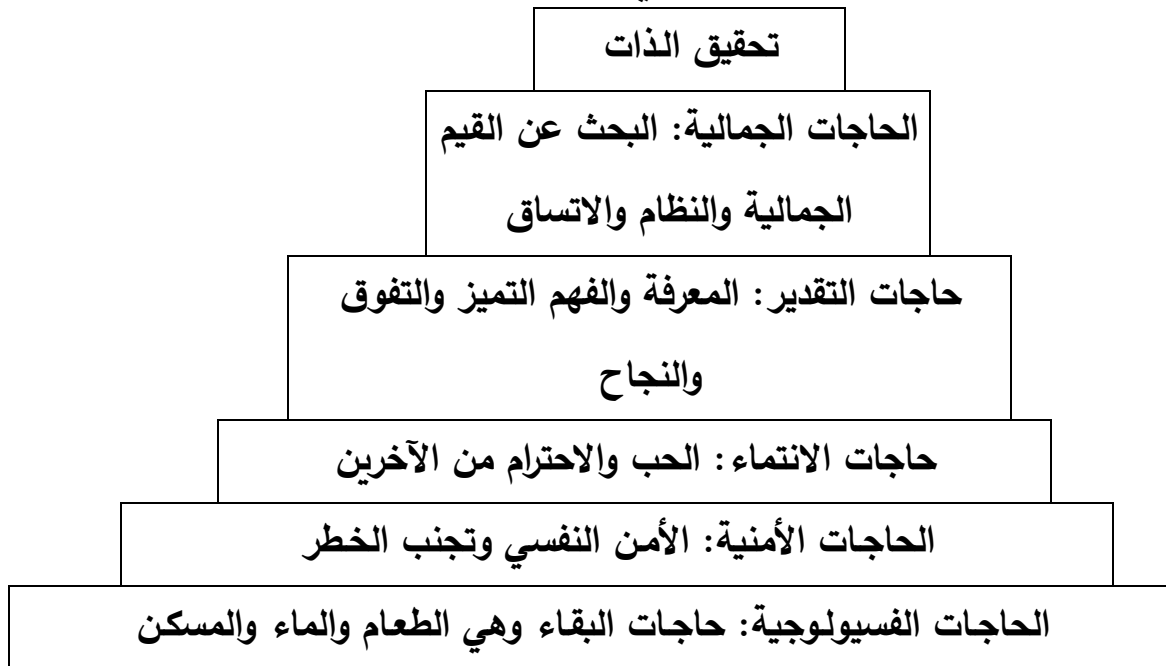
3.5. النظرية الإنسانية:

جاءت هذه النظرية ردًا على النظرية التحليلية، التي ترى أن أصول السلوك بيولوجية المتمثلة في الغرائز (غريزة الحياة والموت)، واعتراضها على المدرسة السلوكية التي ترى أن السلوك مدفوع بعوامل كالتعزيز والحرمان والمكافآت، ويعتبر (أبراهام ماسلو، 1943 Maslow) من رواد هذه النظرية، حيث انطلق في بناء نظريته -التي تدعى كذلك بنظرية ترتيب الحاجات- من ثلاثة أفكار رئيسية هي:

- 1- أن الإنسان كائن ناقص غير تام يظل طول حياته طالبًا محتاجًا، لذلك تؤثر احتياجاته على سلوكه، ويبدأ هذا التأثير عند الحاجة التي لم يتم إشباعها منتقلًا إليها من الحاجات التي تم إشباعها.
- 2- أن الحاجات عند الإنسان ترتب حسب أهميتها من الحاجات الأساسية إلى المركبة.

3- تنقسم الحاجات إلى خمس مستويات رئيسية مرتبة ترتيباً هرمياً كما في الشكل رقم (...)، ولا يتم إشباع حاجات المستوى الأعلى -أو العمل على إشباعها- إلا بعد إشباع حاجات المستوى الأدنى منه.

نجد في قاعدة الهرم في تصنيف (أبراهام ماسلو، Maslow) الحاجات الفيزيولوجية كونها الأكثر أهمية والأشد إلحاحاً بالنسبة للفرد، ولا يكون ظهور الدوافع الناتجة عن الحاجة إلى الأمن إلا بعد إشباع الدوافع الخاصة بالحاجات الفيزيولوجية، والحاجات التي يتم إشباعها تختفي وتظهر محلها الحاجة التي تأتي في المستوى الذي يليها، فعند إشباعها تظهر الحاجة إلى الحب والانتماء... والشكل رقم (01) يوضح التنظيم الهرمي للحاجات (لماسلو، Maslow).



الشكل رقم (01): التنظيم الهرمي للحاجات (لماسلو، Maslow).

(عماد الزغلول وعلي الهنداوي، 2007: ص 293)

إن اختلاف النظريات المفسرة للدافعية من طرف علماء النفس يعود إلى اختلاف نظرتهم للإنسان، وللسلوك الإنساني، واختلاف الممارسة السيكلوجية التي ينتمون إليها، إلا أنها ومهما اختلفت في تفسيراتها فهي تساعد المعلم على فهم أعمق

للسلوك الإنساني، وتمكنه من تكوين تصور واضح". (عبد المجيد نشواتي، 1998، ص207)

4.5. النظرية المعرفية:

يرى أصحاب النظرية المعرفية على رأسهم (هانت، 1965، Hunt) "أن التفسيرات المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه". (عبد المجيد نشواتي، 1998: ص209)

أي تؤكد على أن الإنسان كائن إرادي عقلائي يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة والسلوك الذي يراه مناسباً، والنشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية متأصلة فيه، وتشير إلى أن النشاط السلوكي يعتبر كفاية في حد ذاته وليس وسيلة، فظاهرة حب الاستطلاع هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصدي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث، أو فكرة عبر سلوك استكشافي.

6.5. النظرية البيولوجية:

ترجع هذه النظرية الدوافع إلى أساس بيولوجي، "إذ ترى أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي، الأمر الذي يتسبب في استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن... ولقد وسع (والتر، Walter) مفهوم عدم التوازن ليشمل مفهومي التوازن النفسي والفسايولوجي" (عماد الزغلول وعلي الهنداوي، 2007 : ص288)

7.5. نظرية التعلم الاجتماعي:

"تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوك الآخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك الأخرى من خلال

ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاة هذا السلوك" (عبد المجيد نشواتي، 1998: ص239)

"يشير علماء هذه النظرية إلى أن التعلم السابق يعتبر أهم مصدر من مصادر الدافعية، فالنجاح أو الإخفاق لاستجابات معينة يؤدي إلى تفهم الأشياء التي تؤدي إلى نتائج ايجابية أو سلبية، ومن ثم الرغبة في تكرار الأنماط السلوكية الناجحة، والخبرة الشخصية لا ترتبط بالضرورة بحدوث التعلم الاجتماعي"

7.5. نظرية الغزو:

تعد نظرية الغزو من أكثر النظريات التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل، فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة الغزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية.

"يعد (هايدر، F. Heider) هو المؤسس لنظرية الغزو، ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، فقد قدم التحليل الفلسفي لمشكلات الغزو في مقالة له عن (السببية الظاهرية Phenomenal Causality) سنة 1944، ثم قدم نظريته لعملية الغزو في السلوك الاجتماعي في كتابه (سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص) سنة 1958".

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: ص153)

8.5. نظرية تطوير الكفاية الذاتية:

قام البرت باندورا بدمج العناصر المعرفية والسلوكية عندما فسر الدافعية، فنظرية باندورا في التعلم المعرفي الاجتماعي وثيقة الصلة بالدافعية للتعلم الموجه ذاتيا. يرى باندورا أن كل الطلبة القادمون إلى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد، فما ينبغي فعله للطلبة ليس تلقينهم المواد وكيفية أداء المهمات. (ثائر أحمد غباري، 2008: ص91)

ويرى باندورا أيضا أن المعرفة الذاتية يمكن الحصول عليها من المعلومات التي تنتقل من خلال الخبرات الشخصية والاجتماعية، وهناك أربعة مصادر للمعلومات متوفرة وهي: إنجاز الأداء، والخبرة البديلة، والاقناع اللفظي، والاستثارة العاطفية.

التدريس

1. تعريف التدريس:

1.1. المعنى اللغوي للتدريس:

جاء التعريف اللغوي للتدريس حسب سهيلة محسن كاظم الفتلاوي كما يلي: "إن كلمة التدريس مشتقة من الفعل درس، فيقال درس الشيء والمرسم يدرس دروسًا: عفا، ودرسته الرياح ودرسه القوم: عفوا أثره، ودرست الثوب أدرسته درسًا فهو مدروس ودرّس أي أختلقته، ومنه قيل للثوب الخلق: درّس والدرس الطريق الخفي، ودرس الناقة يدرسها درسًا: راضها. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003: ص 15-16).

ودرس الكتاب يدرسه درسًا ودراسةً، ودارسة، من ذلك كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، قال تعالى: "وَلْيَقُولُوا دَرَسْتَ". (من الآية 105 من سورة الأنعام).

2.1. المعنى الاصطلاحي للتدريس:

ترى (سهيلة)، أنه قد وردت مداخل عديدة في تحديد مفهوم التدريس يحدد كل واحد منها صيغًا معينة للتدريس. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2003: ص 16-18).

وفي محاولة تعريف التدريس لابد من الأخذ بنظر الاعتبار أكثر من مدخل وهي:

عُرف التدريس من وجهه النظر التقليدية على أنه: عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي.

كما يعرف محمد الدريج التدريس بأنه: "نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، كما أنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من

طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي-تعليمي". (محمد الدريج، 1991: ص13)

وعرفه (حمدان) بأنه "عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية". (عبد الله قلي، 1994: ص124-125)

يتضح من هذا التعريف أنه ينظر إلى التدريس على أنه عملية إلا أنه لا يزيل الغموض لعدم تضمينه لمكونات هذه العملية وما يكن أن يقوم به المعلم والتلاميذ وكيف يقومون بذلك.

و يتبنى عبد الله قلي التعريف الآتي "مجموع الأنشطة المقصودة التي يقوم بها المدرس (الأستاذ) بهدف ترجمة الأهداف التربوية إلى مواقف وخبرات يتفاعل معها التلاميذ ويكتسبون منها السلوك المرغوب". (عبد الله قلي، 1994: ص125).

ويعتبر هذا التعريف أشمل وأدق، لأنه يعتبر التدريس مجموعة أنشطة يخططها وينفذها المدرس لتحقيق أهدافه التربوية، كما تشمل هذه الأنشطة الأداء الذي يمكن ملاحظة لعدد من أشكال الفعل العلمي، وتضم العديد من فعاليات التعلم، التنظيم وإدارة الفصل، عروض الشروح، والأنصاف الحية، تحديد العمل والتأكد من أدائه، والتفاعل المفيد مع المتعلمين...

2. العملية التعليمية/ التعليمية:

يعرف (كاج، Gage) العملية التعليمية/التعليمية بقوله: "تعني بالعملية التعليمية/التعليمية، في مجال البحث كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يمسك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد -في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص- استثناء مختلف العوامل الفيزيائية الفسيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم من عملهم أو حرمانهم منه، فالتأثير المقصود إذن، هو الذي يعمل في إحداث تغييرات في الآخر بفضل

وسائل تصورية معقولة، أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد". (محمد الدريج، 1991: ص4)

وفيما يتعلق بتحليل العملية التعليمية، يقول محمد الدريج: "نعني بتحليل العملية التعليمية الدراسة التعليمية التي تهدف إلى فهم وتفسير ظواهر التعليم داخل المؤسسة المدرسية ومؤسسات التكوين، وقد تنصب هذه الدراسة، إما على تحليل ظواهر التعليم بصفة عامة، بالشكل الذي توجد فيه هذه العملية في النظام التربوي وفي ارتباطها بمختلف شروط المؤسسة والتربوية، وبمختلف المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وفي هذه الحالة يغفل الحديث عن "التنظيم المدرسي" و"تحليل التعليم"، أو تقتصر الدراسة على محاولة تفكيك ظاهرة مشخصة من صلب الواقع المدرسي، وهي ظاهرة القسم أثناء إنجاز الدرس". (محمد الدريج، 1991: ص15).

نستنتج أن تحليل العملية التعليمية/التعلمية يتعلق بالمعنى الضيق للدراسة التحليلية، والتي تنطلق في البداية من تحليل السلوك الملاحظ عند الآخرين (الأستاذ و المتعلمين في إطار مؤسسة معينة وأثناء إنجاز حصة دراسية أو نشاط تربوي محدد)، لتنتهي على المستوى الفردي إلى ملاحظة وتحليل السلوك المهني في جميع أبعاده.

3. مهارات التدريس:

وهي مجموعة المهارات التي يمارسها الأستاذ ويعد لها في الموقف التدريسي الفعلي والمرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس داخل الفصل الدراسي ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية حددت في هذا النموذج على النحو التالي :

1.3. مهارة التخطيط للتدريس:

إن العلاقة بين مفهوم التخطيط، ومفهوم التدريس عامة بين أسلوب أو منحى النظم بخاصة علاقة كبيرة، وما من تخطيط إلا وينطلق من مكونات النظام ككل، والعلاقات بين هذه المكونات من جهة أخرى، مع الأخذ بأهداف النظام وتحليله، وأنشطة تنفيذه وتقويمه، ومتابعته، وأخذ العوامل المحيطة المؤثرة به بعين الاعتبار لهذا جاءت تعاريف متعددة لمفهوم التخطيط للتدريس ومنها:

*أن محمد محمود الحيلة(2003) فقد كان مفهومه للتخطيط والتدريس: "هو عملية اقتراح سلسلة من الإجراءات والخطوات لغرض تحقيق هدف أو أهداف متوخاة وهو مكون من عناصر أربعة هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم".

*أما سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2004) : "هو لعملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار أفضل طريق أو مسار للتصرف بما يكفل تحقيق هدف معين".

* سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003) فتذكر : "هو تصور الأستاذ المسبق للسبل والإجراءات التدريسية التي يسترشد بها في تنفيذ و تنسيق الأنشطة داخل الصف من أجل انجاز الأهداف المحددة".

حسن حسين الزيتون (2001) : "هو عملية تصور منظومى (نسقي) يعده مصمم التدريس مسبقا بغرض استخدامه في تنفيذ عملية التدريس، وأن هذا التصور يكون في البداية في شكل مخطط أولى , يتم فيه أساسا تجميع نتائج (حصيلة) عمليات تصميم التدريس الأخرى المتضمنة في نموذج تدريس محدد , ثم يخضع هذا المخطط الأولى لعملية تقويم ليصبح بعدها مخططا نهائيا, يتم تسجيله عادة في دفتر مخططات التدريس (دفتر التحضير). (حسن حسين زيتون، 2001: ص 776).

ومن التعاريف السابقة الذكر يمكن القول بأن التخطيط للتدريس هو العملية المنظمة والمنسقة والمسبقة لما يريد المدرس القيام به مع تلاميذه من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة.

إن تخطيط التعليم يتطلب تنظيماً قالياً، وهذا التنظيم يستند على تخطيط التعليم، أي على الخطوات التي ترمي إلى "تعليم شيء ما لشخص ما"، وهذا التخطيط ينقسم إلى خمس خطوات أساسية:

1. تحديد الأهداف المراد بلوغها: هذه المرحلة يمكن أن تقسم بدورها إلى

درجات تنحدر من العام إلى الخاص الإجرائي:

أولها: تصنف الأهداف وفق مجالاتها:

- المعارف. - المهارات. - المواقف.

ثانيها: تصنف الأهداف عمودياً داخل كل مجال، فالمعارف يمكن تذكرها أو فهمها أو تطبيقها أو تحليلها.

ثالثها: تحول هذه الأهداف المصنفة إلى إنجازات ملموسة توحى بمحتويات دروس معينة.

رابعها: تحول هذه الإنجازات إلى سلوكات قابلة للقياس والتمحيص.

2- اختيار وتنظيم المحتوى:

ينبغي بعد هذه المرحلة الأولى أن نختار المحتويات التي تمكننا من بلوغ الأهداف، وأن ننظم هذه المحتويات بكيفية يسهل اكتسابها وتتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

3- انتقاء وتنظيم تجارب التعلم:

ينبغي في هذه المرحلة تحديد وتنظيم الكيفية التي ستبلغ بها الأهداف، أي: كيف سنحقق الأهداف، وفي أية وضعية؟ ووفق أية تقنية؟ وما نوعية المكتسبات

التي ستتجزأ...؟ وهناك كثير من التجارب يمكن أن نصنفها إلى نمطين: نمط يمكننا من اكتساب معلومات جديدة وإدماجها في المعلومات التي سبق اكتسابها، وتجارب تنتج لنا إمكانية تنظيم هذه المعلومات.

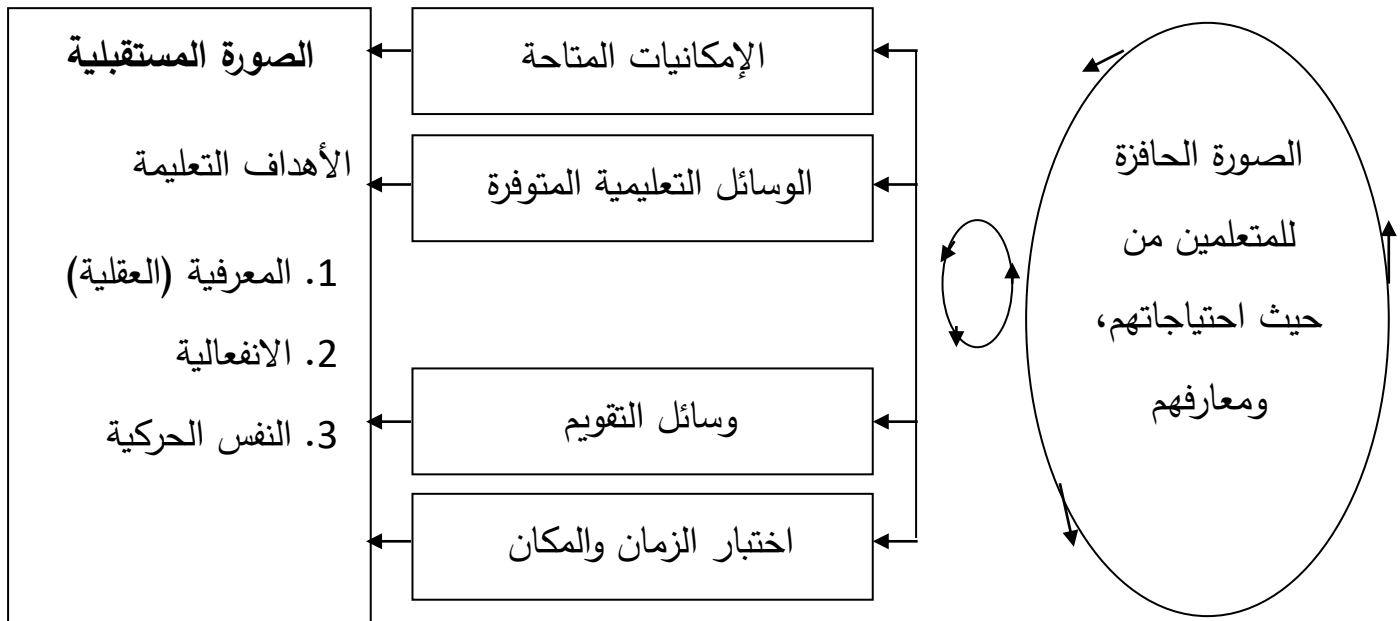
4- صياغة وتنظيم استراتيجيات التعليم المراد استعمالها:

يتعلق الأمر هنا بنمط السلوكات والتدخلات والمواقف التي ستقود الدرس والتي ستمكن من تحقيق الأهداف، وهي المهارات التي تتيح اكتساب المعارف وتطبيقها وتحليلها، والنموذج المساعد على التعلم الحقيقي داخل القسم، والذي يحكم العلاقات بين التلاميذ وسلوكاتهم.

5- توقع أنماط التقويم:

ويتعلق الأمر بتوقع نوع التقويم الذي سينجزه التلاميذ: كيف ومتى وبأي وسائل سنتأكد من نتائج التعليم ومن نجاعة المحتويات والتجارب والإستراتيجية التي اخترناها ووظفناها.

و الشكل رقم (02) يوضح لنا كل عمليات التخطيط للدرس و ما تم ذكره.



الشكل رقم: (02): عمليات التخطيط للتدريس.

- الأسس التربوية لتخطيط التدريس :

يستند التدريس إلى مرجعية علمية مبنية، ومن ثمة فالتخطيط للتدريس يقوم على مجموعة من الركائز هي بمثابة المنطلق للعملية التعليمية التعلمية تتمثل في:

أ. الوحدة التعليمية:

يقصد بها: « منظومة تدريس يستغرق تعليمها عدة أسابيع، وتتكون من عدد من الدروس المتتابعة، وهذه الدروس تدرج تحت موضوع رئيسي أو مفهوم عام يجمعها معا. وغالبا ما تعنون الوحدة بمسمى هذا الموضوع أو ذلك المفهوم» (حسن حسين زيتون، 2001: ص 776).

يستند نشاط التعلم في كل وحدة تعليمية إلى مجموعة من المحددات المنهجية، التي تنظم خطة العمل ضمن استراتيجيه التعليم والتعلم القائمة على البنائية التي تعتمد على مقارنة الكفاءات بخصائصها المحددة في التوجيهات المنهجية الخاصة بالمنهج، وتتشكل هذه المحددات في ثلاث نماذج لحصص ووضعيات تتميز بخصائص نوعية في النشاط والهدف، وتسعى بشكل تسلسلي إدماجي إلى تحقيق الكفاءات المهيكلية إجرائيا في ثلاث مستويات:

- قاعدية.
- مرحلية.
- ختامية.

ب . وضعية التعلم:

هي وضعية بيداغوجية يعالج فيها المتعلم مشكلة أو وضعية إشكالية، وهي وضعية تتطلب توظيف مكتسبات وقدرات ومهارات ويقوم بأداء مهمة محددة: انجاز معين، حل مشكلة، باستغلال واستثمار ما يتوفر عليه من سندات ، ووسائل.

* خصائص وضعية التعلم:

✓ تكون وضعية التعلم إدماجية: أي أنها وضعية تمثل صعوبة بما تضمنه من معلومات ضرورية وأخرى دخيلة، تتطلب توظيف معلومات سابقة أو مكتسبات قبلية.

✓ وضعية التعلم ذات منتج منتظر: يمكن تحديد المنتج المنتظر من التلميذ أو الفوج بدقة: نص، مقال، تقرير، رسم تخطيطي، حل مشكل الخ....

✓ وضعية لا تعلم: يكون للأستاذ فيها دور الموجه فقط ويترك للمتعلم المبادرة في التمرس بالأنشطة المختلفة.

* تركيب وضعية التعلم: تتركب وضعية التعلم من الأسس التالية:

السند: وهو مجموعة عناصر مادية نقرحها على المتعلم (نص مكتوب، مخطط توضيحي، مشاهد صور، رسم بياني، خرائط) ويتضمن:

السياق: أي المحيط الذي تنجز فيه المهمة التي تتضمنها الوضعية.

المعلومات: (تامة أو ناقصة، مفيدة، دخيلة حسب الحالات)

الوظيفة: وهو تحديد الهدف من النشاط المطلوب انجازه.

المهمة: هو التنبؤ بنتائج النشاط أو العمل المنجز.

التعليمية: وهي مجموع توصيات تخص العمل المطلوب.

ج- الوسائل التعليمية:

إن مجموعة المواد التعليمية/ التعليمية التي يختارها، أو يصممها، أو يصفها الأستاذ، أو المصمم تشمل جميع أشكال مصادر التعلم والوسائل التعليمية التعليمية، هي «مجموع الأدوات، والأجهزة التعليمية/التعليمية، والطرق المختلفة التي يستخدمها الأستاذ بخبرة ومهارة في المواقف التعليمية، لنقل محتوى تعليمي، أو الوصول إليه، بحيث تنقل المتعلم من واقع الخبرة المجردة، إلى واقع الخبرة

المحسوسة، وتساعد على تعلم فعال بجهد أقل، وبوقت أقصر، وكلفة أرخص في جو مشوق، ورغبة نحو تعلم أفضل». (محمد محمود الحيلة، 2003: ص183)

تتعدد المعاني والدلالات المعطاة لمصطلح الوسائل التعليمية التعليمية في الأدب التربوي ذي العلاقة، فلا يوجد اتفاق في هذا الأدب حول تعريف محددة حل هذا المصطلح، لأن ثمة رؤى مختلفة مطروحة في هذا الشأن.

- الوسائل التعليمية التعليمية و التعليمية: هي أي شئ يستخدم في العملية التعليمية التعليمية بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان
- وهي أيضا: " جميع المعدات (Hardware)، والمواد (Software)، والأدوات التي يستخدمها الأستاذ، لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من المتعلمين داخل غرفة الصف أو خارجها، بهدف تحسين العملية التعليمية/التعليمية وزيادة فاعليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها"
- وهي أيضا: " مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية و الأشخاص، الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس، بغية تسهيل عملية التعليم و التعلم، مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف".

د- التقويم :

يختلف الأفراد فيما بينهم من ناحية تكوينهم الجسمي و النفسي، والتلاميذ كغيرهم من باقي الأفراد يختلفون هم أيضا من حيث القدرة والإمكانية على التعلم. وبالتالي، على التحصيل المدرسي ودور الأستاذ هنا هو في تقرير مدى التلاؤم بين التلاميذ ووضعهم التعليمي مما يتطلب إتباع أسلوب علمي مبني على أسس معنية و قواعد ثابتة هو ما نسميه بالتقويم . والتقويم عملية لازمة و ضرورية لأي عمل أو جهد نتيجة لتغاير الأفراد أو عدم تجانسهم في جميع المجالات التي تؤثر على تكيفهم مع أنفسهم و مع البيئة.

إن عملية التقويم ضرورية لجميع الأفراد ويجب أن تكون متواصلة وشاملة لكي تؤدي وظيفتها على أكمل وجه في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

2.3. مهارة تنفيذ التدريس (الدرس):

وقد أشار هذا النموذج إلى أن مهارة تنفيذ الدروس تتضمن عددا من المهارات الفرعية هي:

1.2.3. مهارات عرض الدرس: إن عرض الدرس يتضمن العديد من المهارات الفرعية من التهيئة للدرس، وتنويع المثيرات، والغلق، وهذه المهارات تعد متطلبات أساسية للأستاذ ينبغي أن يكون قادرا على ادائها حتى يتمكن من عرض درسه بطريقة شيقة وجذابة.

2.2.3. تصنيف الأسئلة الصفية: لكي يتمكن الأستاذ من استخدام الأسئلة الصفية في التدريس بكفاءة، ينبغي أن يتعلم الأنواع المختلفة من الأسئلة، وما يؤديه كل نوع من وظائف يجب أن يتقنها، وهناك تصنيفات كثيرة تتفع الأستاذ، إلا أن هذا النموذج أكد على تصنيف (بلوم) الذي تضمن تصنيف الأسئلة إلى ثلاث مستويات أساسية:

أهداف معرفية: تتضمن مستويات ستة من التفكير هي: (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم).

- أهداف مهارية

- أهداف وجدانية

3.2.3. صياغة الأسئلة وتوجيهها: إن الأسئلة الصفية عماد كل طريقة من طرائق التدريس، وشيء أساسي في التفاعل الصفّي بين الأستاذ والمتعلم داخل الفصل الدراسي، لذا فإن صياغة الأسئلة وتوجيهها يعد من المهارات الأساسية التي ينبغي للأستاذ أن يتقنها ويبدع فيها.

4.2.3. استشارة الدافعية: هنالك عدة أساليب من الممكن ان يستخدمها الأستاذ بكفاءة لاستثارة دافعية المتعلمين، يمكن استخدامها مع بعضها كما يمكن استخدام كل واحدة على حدة ومهما يكن فإن كل تلك الأساليب تهدف إلى ان تصبح الأنشطة التعليمية ممتعة بذاتها بالنسبة للمتعلمين.

5.2.3. التعزيز: تعد المعززات وسائل فعالة في زيادة مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهي تؤدي بدورها إلى زيادة التعلم. إن مهارات استخدام المعززات من أهم مهارات التدريس، لأنها تتيح للمعلم أن ينمي إمكانياته كإنسان وكقائد للعملية التعليمية.

إن سلوك التعزيز سلوك فردي إلى حد كبير بين الأساتذة إذ أنهم يستخدمون مجموعة كبيرة من الألفاظ والعبارات والأفعال التي تؤدي وظيفة التعزيز، فضلاً عن المعززات غير اللفظية.

إن استجابات المتعلمين التي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلية للتكرار من تلك التي لا تعزز.

6.2.3. مهارات الاتصال والتعامل الإنساني : إن طبيعة الإنسان أو هويته وذاتيته لا يمكن إدراكها إلا من خلال التعامل والتفاعل مع الآخرين، فالأستاذ يحضر إلى حجرة الدراسة كل يوم بكامل شخصيته، بما تمثله من اتجاهات وقيم ومشاعر وأنماط سلوكية، ولكنه لا يستخدم إلا سلوكه الظاهر لتمثيل نفسه، وهناك الكثير من مهارات الاتصال والتعامل الإنساني تساعد الأستاذ على أداء دوره الإنساني في الفصل الدراسي بصورة أكثر فاعلية، تشمل كل ما يقوله أو يقرأه أو يكتبه، وكل ما يقوم به من حركات أو أفعال أو إيماءات أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشتركين، أو تعبر عن الغضب أو النفور أو عدم الرضا أحياناً.

7.2.3. استراتيجيات إدارة الفصل: إن إدارة الفصل هي مجموعة من الأنماط السلوكية المعقدة التي يستخدمها الأستاذ لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها، بما يمكن الأستاذ من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. ولقد وضع هذا النموذج ثلاث مداخل لإدارة الفصل هي:

-مدخل تعديل السلوك.

-مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي.

-مدخل عمليات الجماعة.

8.2.3. مشكلات إدارة الفصل: أما عن مشكلات إدارة الفصل فتتمثل في مشكلات تعليمية وأخرى إدارية. وتتطلب المشكلات الإدارية حلولاً إدارية تعتمد على مدى قدرة الأستاذ على تحديد نوع المشكلة ومعالجتها، ومن المشكلات الإدارية في الفصل الدراسي: الانطواء، الإحباط عند بعض المتعلمين. (سهيلة الفتلاوي، 2003: ص ص 61-64)

4. وظائف التدريس:

يعرفها (بوستيك م، 1977 Postic M) بأنها: "الدور الذي تلعبه مجموعة من الأفعال في مجال التعليم لأجل بلوغ هدف معين والمساهمة في تكييف الوضعيات البيداغوجية". (عبد الله قلي، 1994 : ص 125)

1.4. الوظائف الوجدانية:

وتشمل وجدانية إيجابية مثل المساعدة والتشجيع والجزاء وحسن الدعاية، ووجدانية سلبية مثل النقد والالتهام والسخرية والعقاب.

2.4. وظائف التشخيص:

مثل التوضيح بأدوات (رسوم، رموز، أشياء)، أو دعوة التلميذ إلى استعمالها أو استعمال تقنيات سمعية بصرية.

3.4. وظائف التطوير:

وتشمل وظائف وأفعال مثل التنشيط وتكليف المتعلم بالبحث الشخصي وتنظيم أفكاره.

4.4. وظائف التغذية الراجعة:

وهي وظيفة تقييمية تصحيحية تشمل تغذية راجعة إيجابية مثل تقبل أجوبة التلميذ وتغذية راجعة سلبية مثل عدم تقبل أجوبته.

5.4. وظائف شخصية:

وهي وظيفة التعبير الشخصي والتأويل الذاتي مثل دعوة التلميذ إلى التعبير عن حالة أو وضعية شخصية.

6.4. وظيفة التنظيم:

وهي وظيفة ضبط مشاركة المتعلم داخل القسم وتنظيم تحركاته وتنقلاته، وتوجيه أوامر إلى التلاميذ.

5. دافعية الاستاذ للتدريس:

يندر الحديث عند التربويين عن دافعية الأستاذ للتدريس، إذ على العكس من ذلك نجد أن الاهتمام انصب على المتعلم ودافعيته للتعلم، وكذا المنهاج الدراسي ومكوناته، ولعل مرد ذلك إلى الاهتمام الذي أولته التربية الحديثة لمحورية ومركزية المتعلم في العملية التعليمية/التعلمية الذي كان أحياناً على حساب دور المعلم والاهتمام به، ولكن بدأ الاهتمام بالمعلم في ستينيات القرن الماضي من ناحية الكفاية التعليمية أو التدريسية -التي تصب بدورها في نهاية المطاف لصالح المتعلم-، لكن لا يعني ذلك الانصراف كلية عن دور المعلم وأهميته والاهتمام به وعن المهمات العسيرة التي يؤديها والوظائف الشاقة التي يمارسها ويضطلع بها.

وباعتبار الأستاذ عنصراً مهماً في العملية التربوية والتعليمية/التعلمية يتفاعل مع الظروف المحيطة به سواء كانت مدرسية أو غيرها ويمارس أدواراً متنوعة، فإن الدراسات أثبتت أن أهم العناصر التي تدفعه للعمل تتمثل في "الطموح، المثابرة، سلوك الإنجاز، المخاطرة، التنافس، حب التفوق، إدراك الزمن، الاهتمام بالامتنياز، إنجاز العمل بسرعة ودقة، تحقيق مكانة مرتفعة بين الآخرين، عدم الإحساس بالملل، الرغبة في التغلب على الصعوبات، الاستقلال، وضع أهداف تتناسب مع القدرات الذاتية، الإقدام على الأعمال الصعبة في مقابل الأعمال الروتينية، بذل الجهد والصبر عليه، الإصرار على إنجاز الأهداف البعيدة.(عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000: ص146).

ولقد أجريت دراسة (أحمد شبشوب، 1991: ص298-299) على (72 متعلماً) ينتمون إلى الأقسام التي يدرس بها نفس الأساتذة عن الصفات الجيدة التي يرغبون بها في أساتذتهم، فكانت النتائج التي يوضحها الجدول رقم (01) في التالي:

الجدول رقم (01):

الصفات التي يرغبها التلاميذ في مدرسيهم

الصفات المحبذة لدى الأستاذ	الكمية	النسبة المئوية
1) الصفات الإنسانية والعلائقية	189	49,7 %
2) الصفات التربوية والمهنية	186	48,9 %
3) الصفات العلمية	5	1,4 %
المجموع	380	100 %

نستنتج من الجدول السابق ما يلي:

- أن التلاميذ يؤكدون على الصفات الإنسانية والعلائقية للمدرس بنسبة 49,7%.

- أنهم يعطون للصفات التربوية نسبة 48,9% من اهتماماتهم.

- أما الصفات العلمية للطرف المقابل فإنها لا تتأثر إلا على نسبة 1,4% من اهتمامات التلاميذ، عمومًا - كما أشرنا في الفصل السابق - فإن أغلب الدراسات تشير إلى أن المعلم الجيد في نظر التلاميذ يجب أن يتمتع بصفات أهمها: الشخصية، الانضباطية، الإنتاجية، الترويحية والجسمية. (مالك سليمان مخول، مرجع سابق، ص76).

"تدل دراسات (أندرسون وبرور) على أن أهم الصفات الضرورية للأستاذ الناجح في علاقته الاجتماعية هي استمتاعه بمهنته وحبها وإيمانه برسائلته وحبها لطلبته وميله إليهم، ومقدرته على تكوين جو جميل من الصداقة حوله وتحمسه لكل التطورات الصحيحة لمهنته، ومواجهته لمشاكله ومشاكل طلابه باطمئنان وهدوء وقدرته على رؤية هذه المشاكل بالطريقة التي يرى بها المراهقون وبالضرورة التي يتأثرون بها، وحرصاته واثرائه واتصاله المباشر بطلابه". (محمد بن إسماعيلي، 1992: ص83-84)

ذلك أن دور الأستاذ يختلف عن دور غيره "فهو نموذج وموجه ومعلم وصديق ومفسر للثقافة وقائد ومثل أعلى للراشد". (ويلارد أولسون، 1962: ص573).

كما يعود اختيار مهنة التدريس من قبل الفرد حسب (بوستيك). (أحمد شبشوب مرجع سابق، ص312)

و الأستاذ ذو المستوى المرتفع من الدافعية للتدريس ينبغي أن يتوافر فيه ما يلي:

1. يجب القيام بأي عمل متوقع منه مهما كلفه ذلك من جهد و يستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل.
2. يسعى دائماً إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل و قليلا ما تمر الأيام دون أن يعمل شيئاً يذكر و يجتهد دائماً في عمله ليتفوق على من يعمل معهم.

3. لا يعتقد بأنه شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات و لا يفضل تأدية عمله بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفه وقتًا وجهدًا كبيرًا.
4. لا يعتقد أن مستقبله سوف يكون مرهونًا بظروف الحظ والصدفة و لا يشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه.
5. كلما وجد العمل الذي يقوم به صعبًا يزداد إصراره على إنجازهِ و لا يعتقد أن وضعه الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.
6. لا يتجنب غالبًا القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عمله و لا يشعر غالبًا بمرور الوقت عندما يكون مشغولاً في عمله.
7. لا يميل أحيانًا إلى التراجع عن موقفه أمام الخضوع إذا كان الإصرار عليه يسبب له متاعب صعبة و لا يفكر كثيرًا في إنجازاته السابقة بل يفكر في التخطيط لإنجازات جديدة.
8. يحرص دائمًا على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماته.
9. يحرص دائمًا على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتماماته كلما أتاحت له الفرصة لذلك ، لا ينسحب غالبًا بسهولة عندما تواجهه مشاكل صعبة في عمله.
10. تستهويه الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي، يستعد دائمًا لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودًا في تحقيقها و نادرًا ما يؤجل عمل اليوم إلى الغد.
11. كلما يحقق هدفًا يضع لنفسه أهدافًا أخرى مستقبلية و يميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل "كن أو لا تكن".

12. نادرًا ما يشعر بعدم قدرته على القيام بما وعد به سابقًا و يبذل ما في وسعه أكثر من مرة حتى يحقق أهدافه و يشعر بالضيق من ضعف كفاءته في العمل.

13. لا يتأخر أبدًا في إنجاز مسؤولياته على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة به تسمح بالتهاون، إذا دعي لشيء ما أثناء العمل فإنه يعود إلى عمله على الفور.

14. يفكر كثيرًا في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافه و يتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهه في أداء عمله.

خلاصة الفصل:

خلاصة لما سبق ذكره، تعد الدافعية إحدى المفاهيم التي ارتكزت عليها المباحث الأولى لعلم النفس، بل ولا زالت تركز إلى اليوم، كونها تمثل مفهومًا مركزيًا، باعتباره محددًا مهما من محددات السلوك الإنساني، لذلك حاول هذا الفصل توضيحه في المبحث الأول بدءًا من تعريف الدافعية ووظيفتها وأنواعها وإبراز النظريات المختلفة التي فسرت السلوك من خلاله المتمثلة في النظريات التالية النظرية الارتباطية، نظرية التحليل النفسي، النظرية الإنسانية، النظرية المعرفية، النظرية البيولوجية، نظرية التعلم الاجتماعي، نظرية العزو.

وتطرق المبحث الثاني من هذا الفصل إلى التدريس؛ فتم تعريفه لغةً واصطلاحًا، وإلى وظائفه ثم تعريف العملية التعليمية ومهارة التخطيط والتنفيذ والتقييم للتدريس نظرًا للصلة الوثيقة لهذه المفاهيم بالتدريس، ومهاراته كما تم التطرق في نهاية المبحث إلى دافعية الأستاذ للتدريس.

الجانبة التطبيقية

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

*تمهيد.

1. منهج الدراسة.
2. ميدان الدراسة.
3. أدوات الدراسة و خصائصها السيكومترية.
4. الدراسة الاستطلاعية.
5. إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.
6. التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد:

بعدما فرغنا من تحديد مشكلة الدراسة و ما يتعلق بها، تطرقنا في الجانب النظري إلى المفاهيم الأساسية في الدراسة، و قبل أن نتضح الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي و علاقتها بتلك المتغيرات، نحاول الان في هذا الفصل تقديم وصف للطريقة و الاجراءات المعتمدة في الدراسة و جمع بيانات الدراسة، و المعالجة الإحصائية و الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1. منهج الدراسة:

تعرف المناهج في البحث العلمي بأنها "طريقا إجرائيا متكاملًا و مركبا، يعتمد عليه الباحث للوصول إلى حقيقة جديدة ينشدها". (مجدي صلاح طه المهدي، 2013: ص 26).

و بما أن هدف الدراسة هو الوصول إلى معرفة الكفاية مدير المدرسة الابتدائية كما يعتقد أساتذة التعليم الابتدائي، و الكشف عن العلاقة الموجودة بينها و بين مستوى دافعتهم للتدريس، فقد تم إعتداد المنهج الوصفي الذي يلائم طبيعة الدراسة الحالية و الدراسات و البحوث العلمية في مجال التربية.

2. ميدان الدراسة:**2.1. المؤسسات التربوية (الابتدائيات):**

تستهدف الدراسة الحالية كل مؤسسات التعليم الابتدائي المتواجدة عبر مدينة بريان، نظرًا لطبيعة تواجد أفراد مجتمع الدراسة فيها و تم حصر كل الإبتدائيات عبر قطر البلدية البالغة (18 ابتدائية).

يوضح الجدول التالي عدد الإبتدائيات المتواجدة عبر قطر بلدية بريان

الجدول رقم (2): عدد الابتدائيات ببلدية بريان.

1.	ابتدائية المنظر الجميل	10.	ابتدائية البنات القديمة
2.	ابتدائية كاف حمودة ذكور	11.	ابتدائية حي باب السعد
3.	ابتدائية عائشة أم المؤمنين	12.	ابتدائية 5 جويلية
4.	ابتدائية الامير عبد القادر	13.	ابتدائية المصالحة
5.	ابتدائية حي المداغ الشاليهات	14.	ابتدائية الشيخ عامر 1
6.	ابتدائية المجمع المداغ	15.	ابتدائية الشيخ عامر 2
7.	ابتدائية المجاهدين 1	16.	ابتدائية الشيخ عامر 3
8.	ابتدائية المجاهدين 2	17.	ابتدائية الشبخ عامر 4 (الشاليهات)
9.	ابتدائية النخيل	18.	ابتدائية حي الشوف

2.2. مجتمع الدراسة:

يعد انتقاء الأفراد ضروريا لإجراء الدراسات الميدانية، و أفراد الدراس الحالية (240 أستاذا) يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة بكامل صفاته و خصائصه، و هو ما يساعدنا في تعميم نتائج الدراسى فيما بعد، لذلك نقوم بجمع افراده بالطريقة الملائمة في حدود إمكانيات ما يتطلبه منهج و طبيعة إجراءات الدراسة. يوضح الجدول التالي نتائج انتقاء الأفراد (الأساتذة) عبر 18 مدرسة ابتدائية في مدينة بريان:

الجدول (03): نتائج انتقاء الأفراد (الأساتذة) عبر 18 مدرسة ابتدائية في مدينة بريان.

المجموع الكلي للأساتذة	أستاذ مرسم	أستاذ غير مرسم	الممتنعون
240	180	38	22

و بحكم أن الدراسة الحالية تعنى بالأساتذة المرسمين فقط فقد تم استعمال طريقة الحصر الشامل لاستثناء الغير مرسمين منهم و الممتنعون.

و بذا أصبح مجتمع الدراسة يتكون من (180) أستاذًا، تم تصنيفهم حسب الجنس و الجدول التالي يمثل الشكل النهائي لمجتمع الدراسة الحالية:

الجدول (04): الشكل النهائي لمجتمع الدراسة الحالية

المجموع الكلي للأساتذة	ذكر	أنثى
180	48	132

و يمتاز مجتمع الدراسة بالمواصفات التالية:

أ. **حدوده:** أساتذة التعليم الإبتدائي المتواجدون بمدينة بريان، خلال السنة الدراسية: 2024-2025.

ب. **حجمه:** يقدر حجم مجتمع البحث الحالي ب (180) أستاذًا في مرحلة التعليم الإبتدائي.

ج. **الجنس:** (48) ذكرا بنسبة: (27%) و (132) أنثى بنسبة (73%).

د. **الخبرة:** (90) لهم أقدمية تعدت العشر سنوات بنسبة: (50%).

و الجدول التالي يوضح خصائص مجتمع الدراسة فيما يلي:

الجدول رقم (05): خصائص مجتمع الدراسة.

الخاصية						العدد	المصدر
الخبرة المهنية		الجنس					
%	اكتر من 10 سنوات	%	إناث	%	ذكور	18	ابتدائيات بريان
50	90	73	132	27	48		

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة الإناث هي الغالبة التي بلغت (73%) بينما بلغت نسبة الذكور (27%)، في حين نجد أن أفراد الدراسة الذين لهم أقدمية و خبرة تفوق عشر سنوات بلغ (90) و هو ما يمثل نسبة (50%) ما يبين أن هناك تكافؤ بين نسبة ذو الخبرة و حديثي العهد بالمهنة.

3. أدوات الدراسة و خصائصها السيكمترية:

ارتأينا عند عرضنا لأدوات جمع البيانات أن نبرز خصائصها السيكمترية، ليتضح لنا مدى الثقة في قياسها الفعلي للسمة المراد قياسها و مدى ملاءمتها لأفراد مجتمع الدراسة للثقة في النتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة.

4. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بوابة الباحث للاطلاع على الميدان، و مواجهة مجتمعه الأصلي و معرفة ميزاته، و من ثمة اختبار صدق و ثبات أدواته و التحقق من مدى قابليتها للاستقصاء، و جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات و البيانات الضرورية عن الظاهرة المراد دراستها بموضوعية، و كذا الإحاطة بمختلف الظروف التي ستواجهه في الميدان أثناء عملية إجراء تطبيق الأدوات. و للتأكد من مدى صدق و ثبات أدوات الدراسة، و مدى تجاوب أفرادها معها، و للمساعدة على التعامل ببسر مع مجتمع الدراسة، ارتأينا أن نجري هذه الدراسة قبل البدء بالدراسة الأساسية، حيث تكونت عينة الدراسة السيكمترية من (30) أستاذا للتعليم الابتدائي، و على العموم كان هدفنا منها هو:

- ✓ اختبار مدى صدق و ثبات ادوات الدراسة من خلال الخصائص السيكمترية، و ذلك من حيث إبقاء أو تعديل أو تغيير بعض البنود.
- ✓ اكتشاف الصعوبات و النقائص التي يمكن أن تصادفنا خلال فترة إجراء الدراسة الأساسية و ذلك لمواجهتها و تفاديها.
- ✓ التأكد من مدى إمكانية تطبيقنا لأدوات جمع البيانات.

✓ التعرف على طبيعة أفراد المجتمع الأصلي الذين تستهدفهم الدراسة الأساسية من حيث خصائصهم و مميزاتهم، و الإطلاع على الظروف العامة للدراسة.

1.4. التعريف بالأدوات المستخدمة في الدراسة و خصائصها السيكمترية:

تمثلت أدوات جمع المعطيات المستخدمة في الدراسة في مقياسين، تمت الاستعانة بهما في جمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، حيث تمثلت في مقياس من إنشاء الباحث عمر حجاج، هو مقياس يقيس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية بأربعة أبعاد، كل بعد يمثل كفاية من الكفايات للمدير، التي تهدف الدراسة إلى معرفتها عند أساتذة التعليم الابتدائي، و مقياس الدافعية للأستاذ بخمسة أبعاد من تأليف: (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000).

و بالتالي فإن أدوات البحث تمثلت في المقاييس التالية:

- مقياس الكفاية المعرفية للمشرف التربوي (إعداد عمر حجاج).
- مقياس الدافعية للتدريس (الأزرق، 2000).

2.4. مقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية:

- وصفه: هذا المقياس من تصميم عمر حجاج، يتكون من (36 بندًا)، أعده لقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية -حسب الدراسة الحالية- عند أساتذة التعليم الابتدائي، يحتوي على أربعة أبعاد تمثل الكفاية هي:

1. بعد الكفاية الشخصية (11 بندًا).

2. بعد الكفاية العلمية و المهنية (7 بنود).

3. بعد كفاية الاتصال و العلاقات الإنسانية (18 بندًا).

أما من حيث تعليماته فهي في واجهة المقياس، و شملت على البيانات الشخصية التي لم يطلب الباحث منها سوى نوع الجنس و عدد سنوات العمل مع إعطاء مثال نموذجي (توضيحي) لتسهيل الإدلاء بالإجابة بطريقة صحيحة، حتى لا يتم

إلغاؤها، و الإجابة على مفردات هذا المقياس تتم بوضع علامة (X) في الموقف في الخانة التي يراها الأستاذ مناسبة له فيما يعتقد أنه يراه أو يؤمن به أو يحبذ أن يسلكه مشرفه، و أمام كل بند (أو سؤال) ثلاثة بدائل تمثلت في: -ينطبق- إلى حد ما -لا ينطبق-، في ثلاثة أعمدة.

• **بناؤه:** استعان الباحث في بناء المقياس على عدد محدود من دراسات تتضمن مقاييس و استبيانات قريبة نوعاً ما من الموضوع و هذا لحدثه.

1.2.3. الدراسة السيكمترية لمقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية:

1.1.2.4. صدق مقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية:

الاختبار الصادق هو الذي بقي سمة أو الخاصية التي وُضع لأجلها، و لا يكون صادقاً حسب (سعد عبد الرحمن)، إلا إذا توافرت فيه الشروط التالية: (سعد عبد الرحمن، 2004: ص 178)

1. أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه.

2. أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه فقط.

3. أن يكون الاختبار قادراً على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها.

يوضح الجدول رقم (06) حساب الصدق لمقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية:

الجدول رقم (06) حساب الصدق لمقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية.

	الانحراف	المتوسط	Sig. (2-tailed)	t
السؤال 1	,3978	2,839	0,01	28,292
السؤال 2	,3884	2,833	0,01	2,644
السؤال 3	,3285	2,878	0,01	2,672
السؤال 4	,4947	2,700	0,01	2,706

السؤال 5	,4169	2,778	0,01	2,617
السؤال 6	,2686	2,922	0,01	2,761
السؤال 7	,5028	2,644	0,01	17,198
السؤال 8	,5576	2,672	0,01	16,173
السؤال 9	,4924	2,706	0,01	19,225
السؤال 10	,5314	2,617	0,01	15,569
السؤال 11	,4405	2,761	0,01	23,183
السؤال 12	,5625	2,544	0,01	12,985
السؤال 13	,5335	2,650	0,01	16,346
السؤال 14	,4530	2,739	0,01	21,885
السؤال 15	,5263	2,589	0,01	15,012
السؤال 16	,4760	2,717	0,01	20,202
السؤال 17	,4969	2,694	0,01	18,751
السؤال 18	,4686	2,678	0,01	19,404
السؤال 19	,4924	2,706	0,01	19,225
السؤال 20	,4497	2,767	0,01	22,873
السؤال 21	,5377	2,583	0,01	14,555
السؤال 22	,5439	2,483	0,01	11,923
السؤال 23	,5643	2,606	0,01	14,398
السؤال 24	,5520	2,550	0,01	13,367
السؤال 25	,5610	2,661	0,01	15,812
السؤال 26	,4301	2,778	0,01	24,262
السؤال 27	,4614	2,722	0,01	20,999
السؤال 28	,4331	2,811	0,01	25,126
السؤال 29	,3687	2,839	0,01	30,529
السؤال 30	,4561	2,756	0,01	22,223
السؤال 31	,6184	2,556	0,01	12,054
السؤال 32	,4200	2,811	0,01	25,909
السؤال 33	,4429	2,778	0,01	23,561

السؤال 34	5520,	2,617	0,01	14,987
السؤال 35	4913,	2,733	0,01	20,027
السؤال 36	5688,	2,422	0,01	9,959

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن قيم المتوسط الحسابي تتراوح تقريبا بين 2.422 و 2.922، أما قيم الانحراف المعياري فتتراوح تقريبا بين 2.686 و 6.184 عند (0.01)، بالنسبة لقيمة (ت) فتراوحت بين (2.644) و (30.529) وكلها قيم دالة.

و هذا يدل على أن المقياس لديه القدرة على التمييز بين المجموعتين في قياس الخاصية التي صمم لقياسها، و بالتالي يمكننا الاعتماد عليه.

2.1.2.4. ثبات مقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية:

ثبات الاختبار هو "أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد". (سعد عبد الرحمن، 2004: ص 168).

و كذلك في نفس الظروف، و له عدة طرق لقياسه.

و لقد تم حساب معامل ثبات مقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية بطريقة الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح حساب الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ

لمقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية

معامل الثبات ألفا كرونباخ	درجة الحرية
0.918	36

الجدول يوضح حساب معامل ثبات مقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية حيث بلغ 0.918 و هو معامل مقبول.

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

3.3. مقياس دافعية الانجاز للأستاذ:

• وصفه: هذا المقياس من تأليف عبد الرحمن صالح الأزرق. (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000 : ص 149).

صممه في ضوء المواقف التعليمية العامة التي يقوم بها الأستاذ أو المتوقعة منه، و يتكون المقياس من 32 بنداً تقيس خمسة أبعاد أساسية، و هي:

1. بعد مستوى الطموح (يتضمن 04 بنود).
2. بعد مستوى المثابرة (يتضمن 08 بنود).
3. بعد مستوى الأداء (يتضمن 06 بنود).
4. بعد مستوى إدراك الزمن (يتضمن 06 بنود).
5. بعد مستوى التنافس (يتضمن 06 بنود).

أما من حيث تعليماته، فبالإضافة إلى المقدمة وتوضيح طريقة الإجابة والبيانات الشخصية، فإن الإجابة على مفردات هذا المقياس تتم بوضع علامة (X) في الخانة التي يراها المدرس مناسبة له أمام كل بند، تتراوح استجاباته بين ثلاث بدائل هي: -تنطبق -إلى حد ما -لا تنطبق، مع إعطاء مثال توضيحي في التعليمات في الصفحة الأولى للمقياس.

- **هدفه:** يهدف مقياس دافعية الإنجاز للمعلم إلى قياس مجموعة من الخصائص الشخصية التي تمثل عناصر أساسية في دافعية الإنجاز، وتحديد درجة مستواها (عال-متوسط-منخفض) عند المدرس في: الطموح والمثابرة ودرجة الأداء ومدى إدراكه لأهمية الزمن ودرجة التنافس لديه.

1.3.3. الدراسة السيكمترية لمقياس دافعية التدريس للأستاذ:

من حيث الدراسة السيكمترية فقد اتبع معد المقياس دراسة صدقه و ثباته كالتالي:

1.1.3.3. حساب الصدق حسب معد المقياس:

يوضح الجدول رقم (08) حساب الصدق الدافعية للتدريس.

	الانحراف	المتوسط	Sig. (2-tailed)	t
السؤال 1	2,622	,4975	0,01	16,778
السؤال 2	2,150	,6024	,001	3,341
السؤال 3	2,689	,5817	0,01	15,887
السؤال 4	1,506	,6891	0,01	-9,627
السؤال 5	2,374	,7417	0,01	6,752
السؤال 6	1,533	,7043	0,01	-8,889
السؤال 7	1,733	,7593	0,01	-4,712
السؤال 8	2,156	,8244	,012	2,532
السؤال 9	2,272	,8038	0,01	4,544
السؤال 10	2,617	,5719	0,01	14,466
السؤال 11	2,061	,7336	,265	1,118
السؤال 12	2,639	,5468	0,01	15,675
السؤال 13	1,678	,6904	0,01	-6,262
السؤال 14	2,661	,5995	0,01	14,796
السؤال 15	2,033	,7239	,537	,618

السؤال 16	2,556	,6535	0,01	11,406
السؤال 17	2,694	,5295	0,01	17,594
السؤال 18	2,322	,7523	0,01	5,746
السؤال 19	1,706	,7452	0,01	-5,301
السؤال 20	2,550	,6097	0,01	12,102
السؤال 21	2,411	,6324	0,01	8,722
السؤال 22	1,594	,7146	0,01	-7,615
السؤال 23	2,589	,6144	0,01	12,859
السؤال 24	1,900	,7254	,066	-1,849
السؤال 25	1,978	,7977	,709	-,374
السؤال 26	1,817	,7359	,001	-3,342
السؤال 27	2,800	,4534	0,01	23,672
السؤال 28	1,838	,8083	,008	-2,682
السؤال 29	2,536	,6113	0,01	11,738
السؤال 30	2,717	,5208	0,01	18,462
السؤال 31	1,578	,7692	0,01	-7,364
السؤال 32	1,711	,7361	0,01	-5,266

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن قيم المتوسط الحسابي تتراوح تقريبا بين (4.534) و (8.244)، أما قيم الانحراف المعياري فتتراوح تقريبا بين (1.506) و (2.800) و كلها قيم دالة ، من جهة أخرى تراوحت قيم (ت) بين (2.644) و (30.529). و هذا يدل على أن كل عبارات المقياس مقبولة و لها القدرة التمييزية.

2.1.3.3. ثبات مقياس دافعية التدريس للأستاذ:

تم حساب معامل ثبات مقياس دافعية التدريس للأستاذ بطريقة الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح حساب الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للأستاذ.

معامل الثبات ألفا كرونباخ	درجة الحرية
0.747	32

يتضح من خلال الجدول رقم (09) قيمة معامل الثبات بلغ (0.747) و هو معامل دال و مرتفع، و منه فإن معامل الثبات ذو دلالة إحصائية، و صالح لإعادة تطبيقه.

5. إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

بعدما تأكدنا من صلاحية أدوات الدراسة والثقة فيها في جمع ما يهدف إليه من معلومات واطمأن عليها، شرع في الإجراءات الميدانية للدراسة الأساسية من خلال تطبيقها على عينة البحث التي حددها واختارها -كما سبق تبين ذلك في الجزء الخاص به- وبعد الحصول على الموافقة من قبل الجهات المعنية لإجراء توزيع الأدوات على أفراد البحث وكونه استغرق جميع الأفراد في كل ابتدائيات الدائرة أي بطريقة الحصر الشامل في المعاينة، اتبع الباحث الإجراءات التالية:

01- استعان الباحث ببعض مفتشي التربية والتعليم والمديرين في مرحلة التعليم الابتدائي وبعض الأساتذة في كافة دائرة بريان، حيث قدمت لهم التوجيهات اللازمة في كيفية التطبيق.

02- تم بعدها توزيع أدوات البحث على الأفراد الذين تم حصرهم بـ (240) أستاذ وأستاذة)، وتم التوزيع في أوقات مختلفة أثناء السنة الدراسية: 2024-2025 كما تم الاتفاق على وقت استرجاعها، لكن نظراً لشساعة الدائرة وبعد المسافة وكذا

مناسبتها مع أوقات الامتحانات، وكذا طول أدوات الدراسة جعل جمع الأدوات يتم في أوقات متباعدة.

بدأ التوزيع في شهر فيفري 2025 ، وبدأ الجمع في بداية شهر ماي 2025 وانتهى في النصف الثاني من شهر ماي من نفس السنة، وأثناء التطبيق واجهت الباحثة بعض الصعوبات، إذ أن بعض الأدوات لم تأت في حينها، بل إن هناك من ضيعها وهناك من يترك أحد المقاييس بدون إجابة فنضطر لتزويده مرة ثانية بالأدوات، وفي الأخير تم جمعها بشكل كامل في مدة شهرين.

ولكي تكون المعطيات المستمدة من أفراد البحث مبنية وملخصة، تم الاعتماد على تقنيات الإحصاء الوصفي لتحليل النتائج، للكشف عن مدى صحة فرضيات البحث وتفسير النتائج ومناقشتها.

6. التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

إن أهم ميزات البحث الميداني هو استخدام التقنيات والأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة، وطبيعة دراستنا تقتضي ذلك الوصف الموضوعي، إذ أن الهدف منها هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على تحليل وتفسير فرضيات البحث، ولمعالجة ذلك فقد تمت الاستعانة بالبرنامج الإحصائي:

SPSS 19.0.For IBM company

تمت الاستعانة به من خلال التقنيات الإحصائية التي استعملها الباحث في الدراسة السيكمترية وكذا الدراسة الأساسية للتأكد من مدى صحة فرضيات البحث من بينها:

✓ معامل ألفا كرونباخ

✓ المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

✓ اختبار test-العينتين مستقلتين.

خلاصة:

مع نهاية هذا الفصل، يجب التذكير بأن أهمية أي دراسة، تعود إلى مدى تحكمها في آليات البحث والعوامل الأساسية للبحث التي يتطلبها المنهج العلمي السليم، بدءًا بالمنهج المستخدم في البحث، إذ اعتمدنا فيه على المنهج الوصفي الذي يرتقي بعد وصف الظاهرة إلى تحليلها وتفسيرها، ثم أفراد البحث وطريقة اختيارها وملاءمة المنهج لها، حيث بلغت في البحث (180) أستاذ وأستاذة بإبتدائيات دائرة بريان، وذلك بطريقة الحصر الشامل.

أما أدوات البحث فتمثلت في مقياسين، كل منهما يقيس المتغير الذي صمم لأجله، فمقياس الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية يقيس أربعة أبعاد تعتبر الأبعاد المكونة للكفاية المعرفية حسب البحث الحالي، ومقياس دافعية الانجاز للأستاذ يقيس -حسب مصممه (عبد الرحمن صالح الأزرق)- خمسة أبعاد تعبر عن مدى إقبال المدرس ودافعيته للتدريس، وبالتالي فإن هذا البحث يحاول الإجابة عن الأسئلة التي حددت في مشكلة البحث، التي تتساءل عن وجود علاقة بين الكفاية لمدير المدرسة الإبتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي و دافعيتهم للتدريس، كما تمت الاستعانة بالتقنيات الإحصائية لمعرفة مدى تحقق فروض البحث نفيًا أو إثباتًا حددت في الفصل.

وبعد تطبيقنا للمقياسين على أفراد مجتمع البحث، حصلنا على مجموعة من البيانات، فضلنا تقديمها بالتبويب والتصنيف، تبعًا لطرح فروض البحث بالتعليق والتحليل، وهي في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

معرض و مناقشة

نتائج الدراسة

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الفصل السابق للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، و عرض عينة الدراسة إلى جانب العينة الاستطلاعية والمقياسين المستخدمين و الدراسة السيكمترية، سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج و مناقشتها و تفسيرها و التحقق من مدى صحة الفرضيات من عدمها.

عرض و مناقشة نتائج الدراسة حسب الفرضيات:

1. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

"توجد علاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية بمدينة بريان".

جدول رقم (10) يوضح نتائج دراسة اعتدالية التوزيع.

المتغيرات	التقنية الاحصائية	درجة الحرية	اختبار كولموغروف-سميرنوف	اختبار شابرو-ويلك	مستوى الدلالة
الكفاية المعرفية للمدير	0.116	180	0.917	0.01	
الدافعية للتدريس	0.1	180	0.945	0.01	

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كولموغروف-سميرنوف تقدر ب (0.116) بالنسبة للكفاية المعرفية للمدير، أما بالنسبة للدافعية للتدريس فقدرت ب (0.1)، أما فيما يخص اختبار شابرو-ويلك فقدرت نسبته ب (0.917) بالنسبة للكفاية المعرفية للمدير، أما بالنسبة للدافعية للتدريس فقدرت ب (0.945) و هي قيم غير دالة إحصائياً، مما يعني أن البيانات موزعة توزيعاً اعتدالياً.

جدول رقم (11) معامل الارتباط سبيرمان بين الكفاية المعرفية للمدير و الدافعية للتدريس.

مستوى الدلالة	معامل الارتباط سبيرمان	عدد الأفراد	التقنية الاحصائية المتغيرات
0.01	-0.007	180	الكفاية المعرفية للمدير
			الدافعية للتدريس

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الارتباط سبيرمان بين الكفاية المعرفية للمدير و الدافعية للتدريس بلغت (0.007) عند مستوى الدلالة 0.01، و هذا ما يؤكد لنا وجود علاقة سلبية غير دالة إحصائياً ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس عند أساتذة التعليم الإبتدائي لمدينة بريان. و هذه النتيجة التي تم توصل إليها نجد أنها تتفق مع نتيجة دراسة التي قام بها (أبو سنينة 2013) التي كان الهدف منها التعرف على درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلمها في الأردن، حيث بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين، و دراسة (الدويك 2007) التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلمهم التي توصلت في نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلمهم.

بينما نجد أن نتائج الدراسة اختلفت مع دراسة (أبو سمرة و حمارشة 2014) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس و دافعية الإنجاز للمعلمين في فلسطين، التي بينت نتائجها عن وجود علاقة

ارتباطية مرتفعة و ايجابية بين دافعية الإنجاز لدى المعلمين و تقديراتهم القيادية لمديريهم.

2. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تتص الفرضية الثانية على ما يلي:

" تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية بمدينة بريان باختلاف الجنس".

جدول رقم (12) يوضح نتائج الفرضية الثانية

الجنس	التقنية الإحصائية المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	الكفاية	63.649	1	63.649	0.809	0.370
	الدافعية	152.223	1	152.223	2.917	0.089

يتبين من خلال النتائج المعروضة في الجدول أعلاه و الذي يلخص نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية و التي نصت على : "تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية بمدينة بريان باختلاف الجنس" أن القيمة المتحصل عليها بالنسبة للكفاية المعرفية هي (0.809)، و بالنسبة للدافعية للتدريس بلغت (2.917)، و هذه القيم دالة عند 0.01، و هذا ما يعني اختلاف في العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس باختلاف الجنس لدى أساتذة المرحلة الابتدائية بمدينة بريان.

و في هذا السياق نجد أن هذه الدراسة تتفق مع دراسة (أبو اسنينة 2013) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات الفنية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لمتغير الجنس، و كذا تتفق

مع دراسة (اليس Ellis 2011) حيث أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضوء متغير الجنس، كما نجد أنها تتفق مع دراسة (القطيش و الشرفات 2017) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي الصفوف الثالثة الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية، و التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ لمستوى دافعية الانجاز تعزى لمتغير: الجنس.

و في المقابل نجد ان هذه الدراسة تختلف مع دراسة (هاملتون Hamilton 2012) التي هدفت الى التعرف على درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس المتوسطة بالنرويج، وتكونت عينة الدراسة من (390) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توافر الكفايات القيادية بدرجة كبيرة، وتوصلت كذلك إلى وجود فروق فيما يتعلق بمتغير الجنس لصالح الإناث.

3. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

"تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية بمدينة بريان باختلاف الخبرة المهنية".

جدول رقم (13) يوضح نتائج الفرضية الثالثة

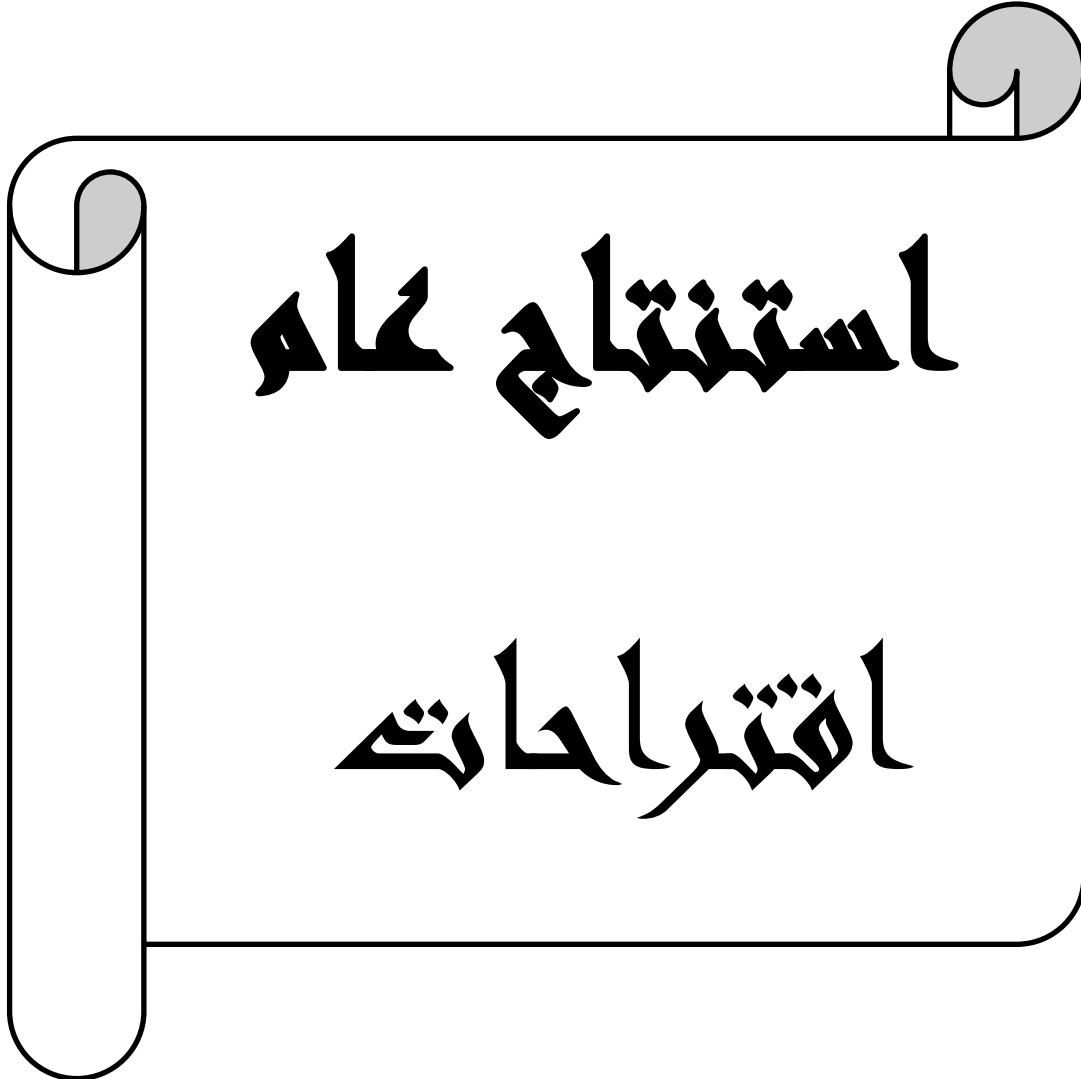
الخبرة المهنية	التقنية الاحصائية المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهنية	الكفاية	178.006	1	178.006	2.281	0.133
	الدافعية	44.006	1	44.006	0.834	0.362

يتضح من خلال الجدول اعلاه نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة، و كما نلاحظ أن القيمة (ف) بالنسبة للكفاية المعرفية بلغت (2.281)، فيما بلغت

(0.834) بالنسبة للدافعية للتدريس و هي غير دالة إحصائياً عند 0.01، و أنه لا يوجد اختلاف في العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس باختلاف الخبرة المهنية لدى أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان.

وجد دراسة قام بها (هاملتون 2012 Hamilton) تتفق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية، حيث توصل هاملتون إلى أنه لم تكن هناك فروق فيما يتعلق بمتغيرات سنوات الخبرة، و تتفق أيضاً مع دراسة (القطيش و الشرفات 2017) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ لمستوى دافعية الانجاز تعزى لمتغير الخبرة، و تبقى هذه الدراسات في حدود ما استطعت الاطلاع عليه.

و تختلف مع الدراسة التي قام بها (أبو اسنينة 2013) التي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وكانت لصالح المعلمين أصحاب الخبرة (أقل من 2 سنوات).



استنتاج عام

اقتراحات

إستنتاج عام:

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة على ثلاث فرضيات:

1. توجد علاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية

للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان.

2. تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية

للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان باختلاف الجنس.

3. تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية

للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان باختلاف الخبرة المهنية.

و من خلال نتائج المعالجة الإحصائية المعروضة في جداول الفصل السابق

الخاص بعرض النتائج، في إطار الحدود البشرية، و المكانية، و الزمانية التي

أجريت فيها الدراسة، يمكن أن نستنتج ما يلي:

4. أن الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الإبتدائية لها علاقة بالدافعية للتدريس لدى

أساتذة التعليم المرحلة الإبتدائية في مدينة بريان.

5. تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية

للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان باختلاف الجنس حيث

تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

6. لا تختلف العلاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية

للتدريس عند أساتذة المرحلة الابتدائية لمدينة بريان باختلاف الخبرة المهنية،

حيث توصلنا إلى أن الأساتذة حديثي العهد بالمهنة (التدريس) و الأساتذة ذو

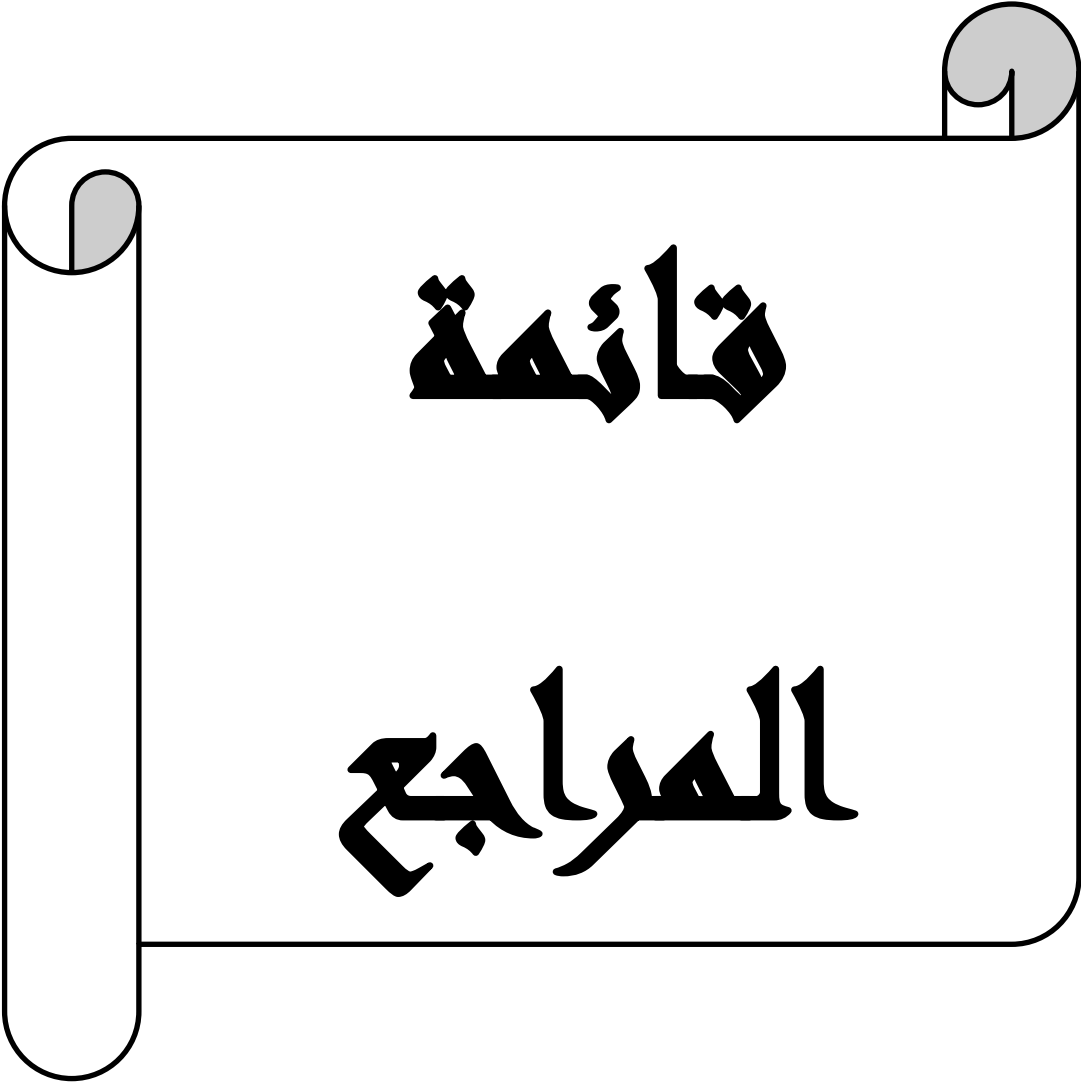
الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) يمتلكون نفس الدافعية للتدريس.

اقتراحات:

بناءا على النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا لموضوع الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و علاقتها بالدافعية للتدريس لدى أساتذة المرحلة الابتدائية توصلنا إلى تقديم بعض التوصيات و الاقتراحات التي تصب في الموضوع و هي كالتالي:

- ❖ العمل على تنظيم برامج تدريبية و تطوير مهني مستمر لمديري المدارس، بهدف تنمية كفاياتهم المعرفية و الإدارية، بما ينعكس ايجابا على اداء المعلمينو دافعيّتهم.
- ❖ اعتماد الكفايات المعرفية كأحد المعايير الأساسية في اختيار و تقييم مديري المدارس، لضمان جودة القيادة التربوية داخل البيئة المدرسية.
- ❖ تعزيز العلاقات المهنية الإيجابية بين المدير و المعلمين من خلال تبني أساليب تواصل فعالة و داعمة تُسهم في تحفيز المعلمين و تحسين أدائهم المهني.
- ❖ تشجيع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات التربوية و إتاحة فرص التعبير عن احتياجاتهم و مقترحاتهم المهنية، مما يعزز انتمائهم و دافعيّتهم نحو التدريس.
- ❖ إجراء دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية و الخاصة حول أثر الكفاية المعرفية لمدير المدرسة في دافعية الأساتذة نحو التدريس.
- ❖ دراسة العلاقة بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة و مستوى تحصيل الطلبة، من خلال الوسيط المتمثل في دافعية الأساتذة.
- ❖ إجراء دراسات نوعية (كيفية) باستخدام المقابلات أو الملاحظة المباشرة لإستكشاف تجارب المعلمين و الإداريين بشأن أثر الكفاية المعرفية للمدير في البيئة التعليمية اليومية.

❖ إجراء دراسات أخرى شبيهة بهذه الدراسة تشمل على متغير الكفاية
المعرفية في مواد دراسية، و في مراحل دراسية أخرى كمرحلة المتوسط
ومرحلة الثانوي.



قائمة

المراجع

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

1. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر و الطبع، الجزء الخامس عشر، الطبعة الثانية، بيروت، 2003.
2. أجبارة حمد الله، مؤشرات كفايات المدرس، منشورات علوم التربية، ط1، الدار البيضاء - المغرب، 2009.
3. أحمد شبشوب، علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس، 1991.
4. أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، د ط، دار المعارف، القاهرة، 1995.
5. التومي عبد الرحمان (2005)، الكفايات مقارنة نسقية، ط3، وجدة -المغرب: دار الهلال.
6. ثائر أحمد غباري، الدافعية النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الطبعة الأولى، عمان، 2008.
7. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1990.
8. حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومة، الطبعة الثانية، عالم الكتب مصر 2001.
9. حسين باشيوة و خولة قشاو، رؤية تحليلية للكفايات الإدارية (المعرفي و الادائية) اللازمة لمدير مدرسة الجودة و التميز في ضوء فلسفة التمكين الاداري، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المجلد 12(04)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2020.
10. حسين ياسين طه و أميمة علي خان، علم النفس العام، جامعة بغداد، الطبعة الأولى، 1990.
11. حمدي علي الفرماوي، دافعية الإنسان بين النظريات المبتكرة و الاتجاهات المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

12. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2001.
13. سعد عبد الرحمن، القياس النفسي، النظرية و التطبيق، دار الفكر العربي، الطبعة الرابعة، القاهرة، 1424هـ - 2004م.
14. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر و التوزيع الطبعة الأولى، عمان، 2003.
15. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس المفهوم التدريب الأداء، دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2003.
16. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة الرابعة، عمان، 2004.
17. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس المواد الاجتماعية بين النظرية و التطبيق، دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2004.
18. شطناوي، مصطفى محمود أحمد (2007)، مستوى المعرفة الرياضية و البيداغوجية عند معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة أربد، أطروحة دكتوراء، الجامعة الأردنية.
19. الشمري عبد الرحمن محيسن، أساليب تنمية الكفايات المهنية لمديري المدارس التعليم العام في مدينة الرياض، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الملك سعود بالرياض، المملكة العربية السعودية، 1999.
20. صاصيلا رانية (2005) الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الابتدائي الاساسي في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية.
21. صفاء الأعسر، برنامج في تنمية دافعية الانجاز، منشورات البحوث التربوية، جامعة قطر، 1988.
22. صلاح عبد الحميد مصطفى، الادارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، الرياض، 1999.

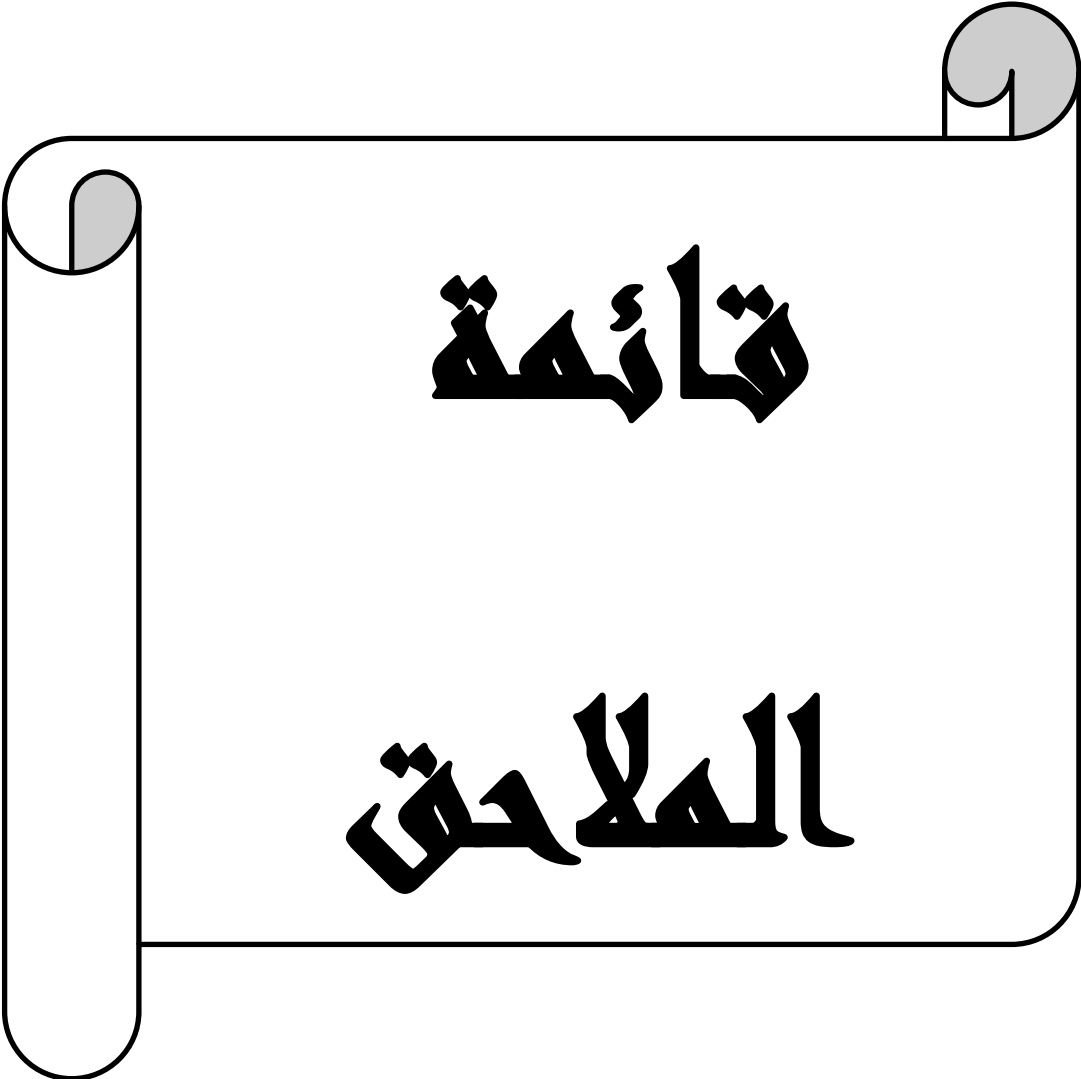
23. عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس العام، الخنساء للنشر و التوزيع، الجزائر، ب ت.
24. عبد الرحمن بن بركة، قراءات في المناهج التربوية، الطبعة الأولى، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي بآتنة، 1995.
25. عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي (بيروت)، و مكتبة طرابلس العلمية العالمية (ليبيا)، الطبعة الأولى، 2000.
26. عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 2000.
27. عبد الله قلي، أسلوب التدريس، قراءات في طرائق التدريس، كتاب الرواسي 3، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، الطبعة الأولى، بآتنة (الجزائر) ن 1994.
28. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الطبعة التاسعة، عمان، 1998.
29. عتيق منى (2010)، واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ملتقى التكوين بالكفايات في التربية يومي: 17 و 18 2011، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
30. عماد الزغلول و علي الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية، العين (الإمارات العربية المتحدة)، 2007.
31. عمر مساد، الادارة المدرسية و دورها في الاشراف التربوي، ط1، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمات، الاردن، 2005.
32. فرج عبد القادر طه و اخرون، معجم علم النفس و التحليل النفسي، دار النهضة العربية للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، بيروت، 1983.
33. لكحل لخضر (2010) المقاربة بالكفاءات: الجذور و التطبيق، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية يومي 17 و 18 جانفي 2011، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة.

34. ليندا دافيدوف ترجمة سيد الطوب و محمود عمر، الشخصية الدافعية و الانفعالات، الطبعة الأولى، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2000.
35. مالك سليمان مخول، المراهق في البيت و المدرسة، مجلة الفيصل، العدد 59، الرياض، جمادى الأولى 1402هـ - فبراير 1982م.
36. مجدي أحمد محمد عبد الله، علم النفس التربوي و جوانبه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.
37. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، كلية علوم التربية، مركز تكوين مفتيشي التعليم، الطبعة الثانية، الرباط، 1991.
38. محمد الساسي الشايب و منصور بن زاهي، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة الباحث العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
39. محمد بن اسماعيلي، سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين، مطبعة الكاهنة، الطبعة الأولى، الدويرة، الجزائر، 1992.
40. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، ط3، دار المسيرة عمان، 2003.
41. محمد منير مرسى، البحث التربوي و كيف نفهمه، عالم الكتب، القاهرة، 1994.
42. محي الدين توق و يوسف قطامي و عبد الرحمن عدس، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، 2003.
43. محي الدين توق و عبد الرحمن عدس، أساسيات علم النفس التربوي، جون وايلي و أولاده، نيويورك، 1996.
44. مروان بن ضياف و نصير أحميدة، الكفايات المعرفية لمعلمي المرحلة الابتدائية في التربية البدنية و علاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس، مجلة الباحث العلوم

- الإنسانية و الاجتماعية، العدد 35، معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية جامعة ورقلة، 2018.
45. مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.
46. المنجد في اللغة و الاعلام، ط 4، دار المشرق، بيروت: لبنان، 2003.
47. منيرة بنت ناصر العريفي، الكفايات اللازمة لمديري التربية و التعليم و أساليب تنميتها من وجهة نظر مديري إدارات المحافظات التعليمية بغرب الرياض، مجلة كلية التربية ببنها جامعة الملك سعود، العدد 166، 2018.
48. ويلارد اولسون، تطور نمو الأطفال، ترجمة حافظ إبراهيم و آخرون، مؤسسة فرانكلين للطباعة و النشر، القاهرة، 1962.

ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية:

49. Norbert Sillamy, (1999), Dictionnaire De Psychologie, Larousse, Edition Hardcover France.
50. Shian, Leou (1998) Teaching Competencies Assessment Approches For Mathematics. National Kaohsiung Normal University, Taiwan.
51. Raynal, Francios Et Rieunier Alain (2001), Pédagogie Dictionnaire Concepts Apprentissage, Formation, Psychologie Cognitive, 2eme Edition Paris: E.S.F Éditeur.
52. Robert, Paul. Le Nouveau Petit Robert. France: Normandie Roto.



قائمة

الملاحق

ملحق رقم (1)



جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية - شعبة علم النفس -

مقياس دافعية الإنجاز للأستاذ

أخي الأستاذ ، أختي الأستاذة

أضع بين يديك قائمة بعدد من البنود تتعلق ببعض المواقف اليومية العامة التي تقوم بها أو المتوقعة منك وخاصة التعليمية منها في المحيط المدرسي، والتي قد تختلف من مدرس لآخر في طريقة أدائها والتعامل معها.

كذلك يرجى قراءة كل بند بعناية جيدة والتعبير عن مشاعركم بصراحة اتجاهها بوضع إشارة (X) في المربع المناسب وفق الدرجات التالية:

تنطبق ، إلى حد ما ، لا تنطبق

وأود أن أعلمكم بأن المعلومات سوف تعامل بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

أشكركم على حسن تعاونكم وأمل توخي الصدق والأمانة حيث تتوقف عليها دقة البحث.

مثال توضيحي لتسهيل الإجابة:

الرقم	البنـد	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
01	أخذ الأمور مأخذ الجد دائماً.			X

بيانات شخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الخبرة المهنية: أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

* ملاحظة: يرجى عند الإجابة عن بنود المقياس أن لا تكون في حالة تعب أو

إرهاق.

الرقم	البنود	تتطبق	إلى حد ما	لا تتطبق
01	أحبّ القيام بأيّ عمل متوقع منّي مهما كلفني ذلك من جهد.			
02	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل.			
03	أسعى دائماً إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.			
04	كثيراً ما تمرّ الأيام دون أن أعمل شيئاً يذكر.			
05	أجتهد دائماً في عملي لأتفوق على من أعمل معهم.			
06	أعتقد بأنّي شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.			
07	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتاً وجهداً كبيراً.			
08	لا أعتقد أنّ مستقبلي سوف يكون مرهوناً بظروف الحظ والصدفة.			
09	أشعر بأنّ الدخول في تحدّيات مع الآخرين لا طائل من ورائه.			
10	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعباً يزداد إصراري على إنجازه.			
11	أعتقد أنّ وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.			
12	أشعر بأنّي مجتهد ومثابر في عملي كمدرّس.			
13	أتجنب غالباً القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي.			
14	لا أشعر غالباً بمرور الوقت عندما أكون مشغولاً في عملي.			
15	أميل أحياناً إلى التراجع عن موقفي أمام الخضوع إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة.			
16	لا أفكر كثيراً في إنجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لإنجازات جديدة.			
17	أحرص دائماً على أن يكون وقت العمل في مقدّمة اهتماماتي.			
18	أحرص دائماً على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتماماتي كلما أتحت لي الفرصة لذلك.			
19	أنسحب غالباً بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.			

20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي.		
21	أستعد دائماً لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهوداً في تحقيقها.		
22	غالباً ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد.		
23	كلما حققت هدفاً وضعت لنفسي أهدافاً أخرى مستقبلية.		
24	أشعر باليأس أحياناً في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.		
25	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل "كن أو لا تكن".		
26	كثيراً ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقاً.		
27	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي.		
28	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل.		
29	لا أتأخر أبداً في إنجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون.		
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإنني أعود إلى عملي على الفور.		
31	لا أفكر كثيراً في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تقشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي.		
32	لم أعد أتحمّل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي.		

لطفا تأكد من أنك أجبت على كل البنود.

الملحق رقم (2)



جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية - شعبة علم النفس -

مقياس الكفاية المعرفية للمدير

أخي الأستاذ ، أختي الأستاذة

أضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات تتعلق ببعض الكفايات المعرفية التي يمكن توفرها في مدير المدرسة الابتدائية خاصة التعليمية والمهنية منها في المحيط المدرسي، والتي قد تختلف من مدير لآخر في طريقة أدائها والتعامل معها.

كذلك يرجى قراءة كل فقرة بعناية جيدة والتعبير عن مشاعركم بصراحة اتجاهها بوضع إشارة (x) في المربع المناسب وفق الدرجات التالية:

تنطبق ، إلى حد ما ، لا تنطبق

وأود أن أعلمكم بأن المعلومات سوف تعامل بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

أشكركم على حسن تعاونكم وأمل توخي الصدق والأمانة حيث تتوقف عليها دقة البحث.

مثال توضيحي لتسهيل الإجابة:

الرقم	الفقرة	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
01	القدرة على اتخاذ القرار الفعال	x		

بيانات شخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- الخبرة المهنية: أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

* ملاحظة: يرجى عند الإجابة عن فقرات المقياس أن لا تكون في حالة تعب أو إرهاق.

الرقم	الفقرات	تتطبق	إلى حد ما	لا تتطبق
01	النزاهة والاستقامة والموضوعية (المدير قدوة)			
02	الثقة بالنفس والثقة بالآخرين، كأساس للتعامل مع المعلمين ومع المجتمع المدرسي .			
03	التواضع واللباقة في التعامل والتصرف بحكمة			
04	العمل بروح الفريق والقدرة على تشكيل مجتمعات التعلم			
05	القدرة على اتخاذ القرار الفعال			
06	الانتماء إلى مهن التعليم والالتزام بأخلاقياتها			
07	الذكاء، وسرعة البديهة، والقدرة على الإقناع، والتصرف بحكمة في تسيير الأمور			
08	القدرة على تحقيق العدالة بين المعلمين واتخاذ مواقف تتصف بالنزاهة وعدم التحيز			
09	القدرة على استثمار الوقت استثمار إيجابياً موجهاً نحو تحقق الأهداف التربوية .			
10	المعرفة المتعمقة بالمادة العلمية في مجال التخصص ومعرفة مراجعها .			
11	الإلمام بثقافة عامة مناسبة للمدير كونه قائداً تربوياً .			
12	المعرفة التربوية الكافية في مجالات علم النفس التربوي وخصائص نمو المتعلمين ومدخلات العملية التربوية وتصميم الخبرات التعليمية وتنفيذها وتقويمها			
13	القدرة على متابعة كل جديد في المادة التخصصية، وفي المجال التربوي			
14	الوعي الكامل بأهداف المراحل التعليمية والعمل على تحقيقها			

15	المعرفة المتعمقة بالمادة العلمية في مجال التخصص ومعرفة مراجعها		
16	امتلاك المهارات القيادية .		
17	متابعة المستجدات التربوية وتطورات العصر .		
18	معرفة في التخطيط سواء كان على المستوى الشخصي أو على مستوى المعلم أو المدرسة أو التربية		
19	القدرة على التنظيم والتنسيق : (تنظيم سير العمل ، توزيع المهام ، تحقيق العدالة ، التنسيق بين متطلبات واحتياجات العاملين وبين متطلبات العمل)		
20	معرفة تامة بالأدوار والمهام ومجالات العمل		
21	القدرة على تطوير أساليب الإدارة التربوية وطرائقها المرتبطة بالحاجة		
22	امتلاك مهارات التدريب والتدريب الاتقاني		
23	القدرة على التقويم بمراحله المتعددة ، واستراتيجياته المختلفة ، وأدواته المستخدمة		
24	القدرة على تحليل البيانات واستخدامها في تطوير التعليم		
25	تقبل أفكار المعلمين ومشاعرهم، وإشعارهم بأهميتها وقيمتها في مجال تحسين ممارستهم التعليمية .		
26	توفر الأجواء والشروط اللازمة للاتصال والتفاعل دون خوف أو قلق أو توتر		
27	امتلاك مهارات الاتصال والتواصل الفعال		
28	القدرة على إقامة علاقات إنسانية مع المعلمين، والمجتمع المدرسي عموماً		
29	احترام شخصيات المعلمين واجتهاداتهم والاعتراف بقدراتهم .		
30	السعي إلى أن يكون الإقناع هو الأساس في عملية تعديل السلوك		

			لدى المعلمين .	
31			مشاركة المعلمين والعاملين في مجال التربية من خلال المناسبات (زيارات- تهنئة- موساة الخ	
32			العمل على زيادة الشعور بالارتياح والرضا الوظيفي لدى المعلمين .	
33			القدرة على تشجيع المعلمين على المبادرة إلى طلب المساعدة والمشورة بصورة تلقائية	
34			القدرة على تطوير الثقة الذاتية لدى المعلمين للتعبير عن حاجاتهم، والعمل على تلبية هذه الحاجات .	
35			القدرة على توجيه وإرشاد المعلمين بغية مساعدتهم على التوصل إلى حلول مناسبة لمشكلاتهم	
36			كفاية التربية المستمرة والقدرة على تصميم برامج التعليم الذاتي والتعليم المستمر	

لطفا تأكد من أنك أجبت على كل البنود

الملحق رقم (3)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاية المعرفية

One-Sample Statistics

	N	المتوسط	الانحراف	Std. Error Mean
السؤال1	180	2,839	,3978	,0297
السؤال2	180	2,833	,3884	,0289
السؤال3	180	2,878	,3285	,0245
السؤال4	180	2,700	,4947	,0369
السؤال5	180	2,778	,4169	,0311
السؤال6	180	2,922	,2686	,0200
السؤال7	180	2,644	,5028	,0375
السؤال8	180	2,672	,5576	,0416
السؤال9	180	2,706	,4924	,0367
السؤال10	180	2,617	,5314	,0396
السؤال11	180	2,761	,4405	,0328
السؤال12	180	2,544	,5625	,0419
السؤال13	180	2,650	,5335	,0398

السؤال14	180	2,739	,4530	,0338
السؤال15	180	2,589	,5263	,0392
السؤال16	180	2,717	,4760	,0355
السؤال17	180	2,694	,4969	,0370
السؤال18	180	2,678	,4686	,0349
السؤال19	180	2,706	,4924	,0367
السؤال20	180	2,767	,4497	,0335
السؤال21	180	2,583	,5377	,0401
السؤال22	180	2,483	,5439	,0405
السؤال23	180	2,606	,5643	,0421
السؤال24	180	2,550	,5520	,0411
السؤال25	180	2,661	,5610	,0418
السؤال26	180	2,778	,4301	,0321
السؤال27	180	2,722	,4614	,0344
السؤال28	180	2,811	,4331	,0323
السؤال29	180	2,839	,3687	,0275
السؤال30	180	2,756	,4561	,0340
السؤال31	180	2,556	,6184	,0461
السؤال32	180	2,811	,4200	,0313
السؤال33	180	2,778	,4429	,0330
السؤال34	180	2,617	,5520	,0411
السؤال35	180	2,733	,4913	,0366
السؤال36	180	2,422	,5688	,0424

One-Sample Test

	Test Value = 2					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
السؤال1	28,292	179	,000	,8389	,780	,897
السؤال2	28,787	179	,000	,8333	,776	,890
السؤال3	35,855	179	,000	,8778	,829	,926
السؤال4	18,986	179	,000	,7000	,627	,773
السؤال5	25,030	179	,000	,7778	,716	,839
السؤال6	46,070	179	,000	,9222	,883	,962
السؤال7	17,198	179	,000	,6444	,570	,718
السؤال8	16,173	179	,000	,6722	,590	,754
السؤال9	19,225	179	,000	,7056	,633	,778
السؤال10	15,569	179	,000	,6167	,539	,695
السؤال11	23,183	179	,000	,7611	,696	,826
السؤال12	12,985	179	,000	,5444	,462	,627
السؤال13	16,346	179	,000	,6500	,572	,728

السؤال 14	21,885	179	,000	,7389	,672	,806
السؤال 15	15,012	179	,000	,5889	,511	,666
السؤال 16	20,202	179	,000	,7167	,647	,787
السؤال 17	18,751	179	,000	,6944	,621	,768
السؤال 18	19,404	179	,000	,6778	,609	,747
السؤال 19	19,225	179	,000	,7056	,633	,778
السؤال 20	22,873	179	,000	,7667	,701	,833
السؤال 21	14,555	179	,000	,5833	,504	,662
السؤال 22	11,923	179	,000	,4833	,403	,563
السؤال 23	14,398	179	,000	,6056	,523	,689
السؤال 24	13,367	179	,000	,5500	,469	,631
السؤال 25	15,812	179	,000	,6611	,579	,744
السؤال 26	24,262	179	,000	,7778	,715	,841
السؤال 27	20,999	179	,000	,7222	,654	,790
السؤال 28	25,126	179	,000	,8111	,747	,875
السؤال 29	30,529	179	,000	,8389	,785	,893
السؤال 30	22,223	179	,000	,7556	,688	,823
السؤال 31	12,054	179	,000	,5556	,465	,647
السؤال 32	25,909	179	,000	,8111	,749	,873
السؤال 33	23,561	179	,000	,7778	,713	,843
السؤال 34	14,987	179	,000	,6167	,535	,698
السؤال 35	20,027	179	,000	,7333	,661	,806
السؤال 36	9,959	179	,000	,4222	,339	,506

ثبات الكفاية المعرفية

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,918	36

صدق الدافعية للإنجاز

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
السؤال 1	180	2,622	,4975	,0371
السؤال 2	180	2,150	,6024	,0449
السؤال 3	180	2,689	,5817	,0434
السؤال 4	180	1,506	,6891	,0514
السؤال 5	179	2,374	,7417	,0554
السؤال 6	180	1,533	,7043	,0525
السؤال 7	180	1,733	,7593	,0566
السؤال 8	180	2,156	,8244	,0614

السؤال9	180	2,272	,8038	,0599
السؤال10	180	2,617	,5719	,0426
السؤال11	180	2,061	,7336	,0547
السؤال12	180	2,639	,5468	,0408
السؤال13	180	1,678	,6904	,0515
السؤال14	180	2,661	,5995	,0447
السؤال15	180	2,033	,7239	,0540
السؤال16	180	2,556	,6535	,0487
السؤال17	180	2,694	,5295	,0395
السؤال18	180	2,322	,7523	,0561
السؤال19	180	1,706	,7452	,0555
السؤال20	180	2,550	,6097	,0454
السؤال21	180	2,411	,6324	,0471
السؤال22	180	1,594	,7146	,0533
السؤال23	180	2,589	,6144	,0458
السؤال24	180	1,900	,7254	,0541
السؤال25	180	1,978	,7977	,0595
السؤال26	180	1,817	,7359	,0549
السؤال27	180	2,800	,4534	,0338
السؤال28	179	1,838	,8083	,0604
السؤال29	179	2,536	,6113	,0457
السؤال30	180	2,717	,5208	,0388
السؤال31	180	1,578	,7692	,0573
السؤال32	180	1,711	,7361	,0549

One-Sample Test

	Test Value = 2					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
السؤال1	16,778	179	,000	,6222	,549	,695
السؤال2	3,341	179	,001	,1500	,061	,239
السؤال3	15,887	179	,000	,6889	,603	,774
السؤال4	-9,627	179	,000	-,4944	-,596	-,393
السؤال5	6,752	178	,000	,3743	,265	,484
السؤال6	-8,889	179	,000	-,4667	-,570	-,363
السؤال7	-4,712	179	,000	-,2667	-,378	-,155
السؤال8	2,532	179	,012	,1556	,034	,277
السؤال9	4,544	179	,000	,2722	,154	,390
السؤال10	14,466	179	,000	,6167	,533	,701
السؤال11	1,118	179	,265	,0611	-,047	,169
السؤال12	15,675	179	,000	,6389	,558	,719

السؤال 13	-6,262	179	,000	-,3222	-,424	-,221
السؤال 14	14,796	179	,000	,6611	,573	,749
السؤال 15	,618	179	,537	,0333	-,073	,140
السؤال 16	11,406	179	,000	,5556	,459	,652
السؤال 17	17,594	179	,000	,6944	,617	,772
السؤال 18	5,746	179	,000	,3222	,212	,433
السؤال 19	-5,301	179	,000	-,2944	-,404	-,185
السؤال 20	12,102	179	,000	,5500	,460	,640
السؤال 21	8,722	179	,000	,4111	,318	,504
السؤال 22	-7,615	179	,000	-,4056	-,511	-,300
السؤال 23	12,859	179	,000	,5889	,499	,679
السؤال 24	-1,849	179	,066	-,1000	-,207	,007
السؤال 25	-,374	179	,709	-,0222	-,140	,095
السؤال 26	-3,342	179	,001	-,1833	-,292	-,075
السؤال 27	23,672	179	,000	,8000	,733	,867
السؤال 28	-2,682	178	,008	-,1620	-,281	-,043
السؤال 29	11,738	178	,000	,5363	,446	,626
السؤال 30	18,462	179	,000	,7167	,640	,793
السؤال 31	-7,364	179	,000	-,4222	-,535	-,309
السؤال 32	-5,266	179	,000	-,2889	-,397	-,181

ثبات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,747	32

الملحق رقم (4)

عينة الدراسة

الجنس

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ذكر	48	26,7	26,7	26,7
أنثى	132	73,3	73,3	100,0
Total	180	100,0	100,0	

المهنية_الخبرة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	سنوات 10 من أقل	90	50,0	50,0	50,0
	سنوات 10 من أكثر	90	50,0	50,0	100,0
Total		180	100,0	100,0	

اختبار التوزيع الطبيعي

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
المعرفية_الكفايات	,116	180	,000	,917	180	,000
للتدريس_الدافعية	,100	180	,000	,945	180	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Correlations

			المعرفية_الكفايات	للتدريس_الدافعية
Spearman's rho	المعرفية_الكفايات	Correlation Coefficient	1,000	-,007
		Sig. (2-tailed)	.	,928
		N	180	180
	للتدريس_الدافعية	Correlation Coefficient	-,007	1,000
		Sig. (2-tailed)	,928	.
		N	180	180

علاقة سلبية ضعيفة غير دالة احصائيا
الفروق بحسب الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	المعرفية_الكفايات	63,649 ^a	1	63,649	,809	,370
	للتدريس_الدافعية	152,223 ^b	1	152,223	2,917	,089
Intercept	المعرفية_الكفايات	1337180,316	1	1337180,316	16991,730	,000
	للتدريس_الدافعية	680062,134	1	680062,134	13032,039	,000
الجنس	المعرفية_الكفايات	63,649	1	63,649	,809	,370
	للتدريس_الدافعية	152,223	1	152,223	2,917	,089
Error	المعرفية_الكفايات	14007,879	178	78,696		
	للتدريس_الدافعية	9288,727	178	52,184		
Total	المعرفية_الكفايات	1712545,000	180			
	للتدريس_الدافعية	891021,000	180			
Corrected Total	المعرفية_الكفايات	14071,528	179			
	للتدريس_الدافعية	9440,950	179			

a. R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = -,001)

b. R Squared = ,016 (Adjusted R Squared = ,011)

لا توجد فروق

الفروق بحسب الخبرة المهنية

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	المعرفية_الكفايات	178,006 ^a	1	178,006	2,281	,133
	للتدريس الدافعية	44,006 ^b	1	44,006	,834	,362
Intercept	المعرفية_الكفايات	1698473,472	1	1698473,472	21760,377	,000
	للتدريس الدافعية	881580,050	1	881580,050	16699,178	,000
المهنية_الخبرة	المعرفية_الكفايات	178,006	1	178,006	2,281	,133
	للتدريس الدافعية	44,006	1	44,006	,834	,362
Error	المعرفية_الكفايات	13893,522	178	78,053		
	للتدريس الدافعية	9396,944	178	52,792		
Total	المعرفية_الكفايات	1712545,000	180			
	للتدريس الدافعية	891021,000	180			
Corrected Total	المعرفية_الكفايات	14071,528	179			
	للتدريس الدافعية	9440,950	179			

a. R Squared = ,013 (Adjusted R Squared = ,007)

b. R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = -,001)

لا توجد فروق

توجد علاقة ما بين الكفاية المعرفية لمدير المدرسة الابتدائية و الدافعية للتدريس عند أساتذة المرحلة