



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

التدريب أثناء الخدمة وعلاقته بالكفاية التخطيطية والادائية لدى أساتذة

التعليم الابتدائي

-دراسة ميدانية بإبتدائيات المنيةة -

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف:

إعداد الطالبة:

- د: عبد العزيز شيخي

- مريم معلم

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عبد العزيز شيخي	أستاذ محاضر -ب-	جامعة غرداية	مشرفا ومقرا
رشيد سعادة	أستاذ محاضر -أ-	جامعة غرداية	رئيسا
حروز حروز	أستاذ محاضر -ب-	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي: 2024-2025



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

التدريب أثناء الخدمة وعلاقته بالكفاية التخطيطية والادائية لدى أساتذة
التعليم الابتدائي

-دراسة ميدانية بإبتدائيات المنية -

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف:

إعداد الطالبة:

- د: عبد العزيز شيخي

- مريم معلم

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عبد العزيز شيخي	أستاذ محاضر - ب -	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
رشيد سعادة	أستاذ محاضر - أ -	جامعة غرداية	رئيسا
حروز حروز	أستاذ محاضر - ب -	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي: 2024-2025

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَقُلْ أَعْمَلُوا فَيَسِيرَ اللَّهُ عَمَلَكُمْ

وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عِلْمِ الْغَيْبِ

وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٠٥﴾

الإهداء

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على خاتم الأنبياء و المرسلين

أهدي عملي هذا إلى من ربّني وأنارت دربي وأعانتي بالصلوات يا من أفضلها على نفسي
ضحت بنفسها في سبيل إسعادي وبلوغ ما أنا فيه الآن مهما مدحتها عجز لساني عن تكميمها
إليك يا جنتي في الأرض

أمي الغالية والعزيزة أطل الله في عمرها

نسير في دروب الحياة ويبقى الأمل يلزم أدهاننا إلى سندي وقودتي في الدنيا والدي العزيز أطل
الله في عمره

واخص هذا الإهداء الى زوجي وأولادي حفظهم الله لي

إلى إخواتي كل باسمه

إلى كل عائلتي

إلى كل أساتذتي الأفاضل ورفقاء الدراسة

إلى كل من ساندني ودعمني من قريب أو بعيد ولو الكلمة

الطيبة

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أصبغ علينا نعمه ظاهرة وباطنة، وفضلنا على كثير ممن خلق تفضيلاً.

أولاً نشكر المولى عزوجل وأحمده على توفيقه لي في انجاز هذا العمل ثم أتوجه بالشكر إلى

كل من ساعدني على إتمام هذا البحث وقدم لي العون ومد لي يد المساعدة وزودني بالمعلومات اللازمة لإتمام هذا البحث ونخص بالذكر: أستاذ "شيخى عبد العزيز"، والشكر موصول أيضاً إلى الأستاذة المحترمة "أولاد حمودة جمعة" والأستاذة "بوسعيد مليكة"

إلى الذين كانا عوناً لي في بحثي هذا ونورا يضيء الظلمة التي كانت تقف أحياناً في طريقي.

إلى من زرعوا التفاؤل في دربي وقدموا لي المساعدات والتسهيلات والأفكار والمعلومات، فلهم مني كل الشكر.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى جميع أساتذة جامعة غرداية، وأخص بالذكر أساتذة تخصص علم النفس المدرسي بفضل الله ثم بفضلهم وصلت إلى هذا المستوى من المعرفة.

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية المهنية (التخطيطية والأدائية) لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة المنيعه، وذلك انطلاقاً من أهمية تنمية الكفايات المهنية في تحسين الأداء التربوي لديهم داخل القسم، بالإضافة إلى تحديد مستوى الكفاية التخطيطية والأدائية لديهم، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية لديهم من وجهة نظر عينة الدراسة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (75) أستاذًا وأستاذة من مختلف مدارس التعليم الابتدائي بمدينة المنيعه، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وقد استُخدمت استبيانات لقياس كل من التدريب أثناء الخدمة، والكفاية التخطيطية، والكفاية الأدائية.

وبعد جمع المعطيات وتحليلها إحصائيًا، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريب أثناء الخدمة بين الذكور والإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التخطيطية والأدائية بين الجنسين لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدريب أثناء الخدمة بناءً على سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التخطيطية والأدائية بناءً على سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريب أثناء الخدمة بين مستويات التعليم المختلفة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التخطيطية والأدائية بين مستويات التعليم لصالح الأساتذة ذوي المستوى الجامعي

الكلمات المفتاحية: تدريب أثناء خدمة، كفاية تخطيطية، كفاية أدائية.

Abstract:

The present study aimed to examine the relationship between in-service training and professional competencies—specifically planning and performance competencies—among primary school teachers in the city of El Menia. The study was grounded in the importance of developing professional competencies to enhance the instructional performance of teachers within the classroom. It also sought to determine the level of planning and performance competencies among primary school teachers and to explore the correlational relationship between in-service training and planning competency from the perspective of the study sample. The study adopted a descriptive-analytical approach and included a stratified random sample of 75 male and female primary school teachers from various schools in El Menia. Questionnaires were utilized to measure in-service training, planning competency, and performance competency.

After collecting and statistically analyzing the data, the study yielded the following findings:

- ✓ A statistically significant positive correlation was found between in-service training and both planning and performance competencies.
- ✓ No statistically significant differences were found in the level of in-service training between male and female teachers.
- ✓ Statistically significant differences were found in planning and performance competencies between genders in favor of female teachers.
- ✓ No statistically significant differences were found in in-service training based on years of teaching experience.
- ✓ No statistically significant differences were found in planning and performance competencies based on years of teaching experience.
- ✓ No statistically significant differences were found in in-service training across different educational qualification levels.
- ✓ Statistically significant differences were found in planning and performance competencies across educational levels, in favor of teachers with university-level qualifications.

Keywords: professional development ,planning competence, performance competence.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	فهرس المحتويات	
الإهداء		
شكر والعرفان		
ملخص الدراسة		
فهرس المحتويات		
قائمة الجداول		
قائمة الأشكال البيانية		
قائمة الملاحق		
2-1	المقدمة	
الباب الأول: الجانب النظري		
16-4	الفصل الأول: مدخل عام للدراسة	
5-4	إشكالية الدراسة	1
5	التساؤلات الفرعية	2
6	فرضيات الدراسة	3
7	أهداف الدراسة	4
8	أهمية الدراسة	5
9	مفاهيم الدراسة	6
10	متغيرات الدراسة	7
10	الدراسات السابقة	8
13	التعقيب عن الدراسات السابقة	9
32-18	الفصل الثاني: التدريب أثناء الخدمة	
18	تمهيد	
19	تعريف التدريب	1
20	أنواع التدريب	2

فهرس المحتويات

22	تعريف التدريب أثناء الخدمة	3
23	أهمية التدريب أثناء الخدمة	4
24	أهداف التدريب أثناء الخدمة	5
25	أنواع التدريب أثناء الخدمة	6
26	أنواع برامج التدريب أثناء الخدمة	7
28	أساليب التدريب أثناء الخدمة	8
30	معوقات التدريب	9
32	خلاصة الفصل الثاني	
48-34	الفصل الثالث: الكفاية التخطيطية والأدائية	
34	تمهيد	
35	الكفاية	1
35	تعريف الكفاية	1.1
37	تصنيف الكفايات	2.1
38	وسائل قياس الكفايات	3.1
40	الكفاية التخطيطية	2
40	تعريف الكفاية التخطيطية	1.2
41	الكفايات التخطيطية التي يجب أن يمتلكها الأستاذ	2.2
44	الكفاية الأدائية	3
44	تعريف الكفاية الأدائية	1.3
46	أهم الكفايات الأدائية	2.3
48	خلاصة الفصل الثاني	
	الباب الثاني: الجانب الميداني	
64-51	الفصل الرابع: الاجراءات الميدانية للدراسة	
52	تمهيد	
53	منهج الدراسة	1

فهرس المحتويات

53	حدود الدراسة	2
54	مجتمع الدراسة	3
54	خصائص عينة الدراسة	4
57	الدراسة الاستطلاعية	5
58	ادوات الدراسة	6
59	الخصائص السيكومترية	7
62	اجراءات الدراسة	8
63	الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	9
64	خلاصة الفصل الرابع	
80-66	الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الفرضيات	
68	عرض وتحليل نتائج الفرضيات	1
73	تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات	2
80	الإستنتاج العام	3
82	قائمة المراجع	
87	الملاحق	

قائمة الجداول

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع افراد العينة حسب الجنس	54
02	توزيع افراد العينة حسب الخبرة المهنية	55
03	توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي	56
04	درجة مقياس الاستبيان وفق ليكارت خماسي	58
05	يمثل درجة مقياس الاستبيان	59
06	نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التدريب اثناء الخدمة	59
07	نتائج التجزئة النصفية لمقياس التدريب اثناء الخدمة	60
08	يوضح معامل ألفا كرومباخ	60
09	نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الكفايات	61
10	نتائج التجزئة النصفية لمقياس الكفايات	61
11	يوضح معامل الثبات الفا كرونباخ	61
12	اختبار التوزيع الطبيعي	67
13	العلاقة بين التدريب اثناء الخدمة و الكفاية التخطيطية والادائية	68
14	الفروق في التدريب اثناء الخدمة بين الذكور والاناث	68
15	الفروق في الكفاية التخطيطية والادائية بين الذكور والاناث	96
16	الفروق في التدريب اثناء الخدمة تبعا للخبرة المهنية	70
17	الفروق في الكفاية التخطيطية والادائية تبعا للخبرة المهنية	70
18	الفروق في التدريب اثناء الخدمة تبعا للمستوى التعليمي	71
19	الفروق في الكفاية التخطيطية والادائية تبعا للمستوى التعليمي	72

قائمة الأشكال البيانية

قائمة الأشكال البيانية:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	توزيع افراد العينة حسب الجنس	55
02	توزيع افراد العينة حسب الخبرة المهنية	56
03	توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي	57

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	إستمارة الإستبيان	87
02	يوضح التوزيع البياني للعينة الإستطلاعية	92
03	يوضح التوزيع البياني للعينة الأساسية	96

المقدمة

يعيش العالم اليوم في ظل تحولات معرفية وتكنولوجية متسارعة أثّرت على مختلف مناحي الحياة، ولا سيّما في الحقل التربوي الذي أضحى يشهد تحولات جذرية في بنيته، أهدافه، ومناهجه وقد بات من المسلّم به أن تحقيق جودة التعليم لا يمكن أن يتم دون الارتقاء بأداء أستاذ التعليم الابتدائي، الذي يعد الركيزة الأساسية لأي نظام تعليمي ناجح، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، كمرحلة التعليم الابتدائي التي تشكّل البنية التحتية لبناء شخصية المتعلّم وتشكيل مهاراته الأساسية.

وفي خضم هذه التحولات، تزايد الاهتمام بتكوين أستاذ التعليم الابتدائي بشكل مستمر ومتجدد، ليس فقط قبل ولوجه المهنة، وإنما أيضًا أثناء ممارسته لها، ومن هنا برز مفهوم "التدريب أثناء الخدمة" كأداة استراتيجية لتطوير الكفايات المهنية لأساذاة التعليم الابتدائي، بما يضمن لهم مواكبة التغيرات وتلبية الحاجات المتجددة للمجتمع والمتعلمين على حد سواء، فأستاذ التعليم الابتدائي الذي لا يواكب مستجدات مجاله، قد يجد نفسه عاجزًا عن التفاعل مع ديناميكية القسم، وعن تكيف أساليبه مع حاجات المتعلمين المتنوعة والمتغيرة.

يُنظر إلى التدريب أثناء الخدمة اليوم بوصفه عملية مهنية مستدامة تهدف إلى تحسين الأداء التربوي لأساتذة التعليم الابتدائي عبر تزويدهم بالمعارف، المهارات، والتقنيات الجديدة التي تعزز من فعاليتهم داخل القسم، فهو لا يكتفي بتقديم محتوى معرفي، بل يسعى إلى إحداث تحوّل نوعي في الكفايات التربوية لأستاذ التعليم الابتدائي، وعلى رأسها الكفاية التخطيطية التي تُمكنه من إعداد دروسه بطريقة منهجية مدروسة، والكفاية الأدائية التي تضمن تطبيق تلك الخطط بأساليب بيداغوجية ناجعة داخل الفصل الدراسي.

وتتجلى أهمية هذه الكفايات في كونها الأساس الذي يُبنى عليه نجاح العملية التعليمية، إذ أن التخطيط الجيد يسبق دائمًا التنفيذ الجيد، كما أن الأداء الفعّال داخل القسم لا يمكن فصله عن جودة التخطيط، ومدى ملاءمته لأهداف الدرس ومستويات التلاميذ.

ضمن هذا الإطار، تتحدد أهمية هذا الموضوع في استكشاف العلاقة بين برامج التدريب أثناء الخدمة والكفايات المهنية للأساتذة في الطور الابتدائي، خاصة في ظل التحديات التي تواجه أستاذ التعليم الابتدائي في هذه المرحلة من قبيل تنوّع الفروقات الفردية بين التلاميذ، وضغط البرامج، والحاجة إلى تنويع طرائق التدريس.

ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة والكفايات التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، مع الأخذ بعين الاعتبار بعض المتغيرات ذات الصلة، كعدد سنوات الخبرة، التكوين الأكاديمي، ونوعية البرامج التكوينية التي خضع لها أساتذة التعليم الإبتدائي.

اشتملت الدراسة على جانبين النظري والتطبيقي، وتمثلت في خمس فصول على الشكل التالي:

الجانب النظري: والذي قسم إلى ثلاث فصول:

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة يتضمن إشكالية الدراسة، تساؤلاتها، فرضياتها، أهميتها وأهدافها، والتعاريف الإجرائية والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: متعلق بالتدريب أثناء الخدمة ، حيث تم تناول تعريف التدريب، تعريف التدريب أثناء الخدمة، أهمية التدريب أثناء الخدمة، أهداف التدريب أثناء الخدمة، أنواع برامج التدريب أثناء الخدمة، خصائص وأساليب التدريب أثناء الخدمة وأخير معوقات التدريب.

الفصل الثالث: خاص بالكفاية التخطيطية والأدائية وفيه التطرق لتعريف الكفاية وتصنيفاتها وأيضا لوسائل قياس الكفاية وبالنسبة لتعريف الكفاية التخطيطية وماذا يجب ان يمتلك الأستاذ وتعرف الكفاية الادائية وأهمها

الجانب الميداني: فقد تضمن فصلين:

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية تضمن منهج الدراسة وحدود الدراسة ومجتمع الدراسة والدراسة الاستطلاعية وخصائص أدوات الدراسة، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: خصص لعرض نتائج الدراسة وتحليلها، حيث تم عرض نتائج التساؤلات الفرعية. اختتمت هذه الدراسة بمجموعة من النتائج والإقتراحات وآفاق الدراسة.

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة

1. إشكالية الدراسة

يُعد التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية التي تُبنى عليها جميع المراحل التعليمية اللاحقة، وهو ما يجعل جودته أمراً بالغ الأهمية لمستقبل أي أمة، وفي قلب هذه العملية التعليمية، يقع أستاذ التعليم الابتدائي الذي يُعتبر المحرك الرئيسي لفعاليتها. إن كفاءة أستاذ التعليم الابتدائي وقدرته على التخطيط للدروس وتنفيذها بفعالية هي الركيزة الأساسية لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة للنمو والنجاح في حياتهم المستقبلية (أحمد، 2018، ص 45).

تتسم البيئة التعليمية المعاصرة بالتغير المستمر والسريع، سواء في المناهج الدراسية، أو التقنيات التعليمية الحديثة، أو استراتيجيات التدريس المبتكرة التي تركز على المتعلم وتنمية مهاراته بدلاً من التلقين. هذه التطورات تفرض على أستاذ التعليم الابتدائي ضرورة التكيف المستمر وتحديث معارفه ومهاراته بشكل دوري. وهنا يأتي دور التدريب أثناء الخدمة كآلية أساسية لضمان مواكبة أستاذ التعليم الابتدائي لهذه المستجدات، وتزويدهم بالأدوات اللازمة لمواجهة التحديات التعليمية الحديثة، وتحسين أدائهم المهني بشكل مستمر (محمد، 2020، ص 78).

على الرغم من الأهمية الجوهرية للتدريب أثناء الخدمة، إلا أن فعاليته وأثره المباشر على الكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لا يزالان يثيران العديد من التساؤلات. ففي بعض الأحيان، قد تكون برامج التدريب مصممة بشكل عام لا يلبى الاحتياجات الفعلية لأساتذة التعليم الابتدائي في الميدان، أو قد تفتقر إلى الجانب التطبيقي العملي، مما يجعلها أقرب إلى المعارف النظرية منها إلى المهارات القابلة للتطبيق الفوري في الفصول الدراسية (خالد، 2019، ص 112).

تُلاحظ في الواقع التعليمي أن بعض أساتذة التعليم الابتدائي، رغم خضوعهم لدورات تدريبية، قد يواجهون صعوبات في ترجمة المعارف المكتسبة إلى ممارسات فعلية داخل الفصل. فقد يُعانون من تحديات في تخطيط الدروس بشكل محكم ومرن يستجيب لاحتياجات الطلاب المتنوعة، أو في استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تنشط تفاعل الطلاب وتُنمّي تفكيرهم النقدي

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة

والإبداع. هذا الأمر يشير إلى وجود فجوة محتملة بين أهداف التدريب والنتائج المحققة على أرض الواقع (فاطمة، 2021، ص 55).

إن ضعف الكفاية التخطيطية لأستاذ التعليم الابتدائي ينعكس سلباً على جودة التحضير للدروس، وقد يؤدي إلى تقديم محتوى تعليمي غير متكامل أو غير منظم، مما يفقد العملية التعليمية قيمتها وأثرها المرجو. وبالمثل، فإن ضعف الكفاية الأدائية، المتمثلة في عدم القدرة على إدارة الفصل بفعالية، أو استخدام أساليب تقويم مناسبة، أو التفاعل الإيجابي مع الطلاب، يؤثر بشكل مباشر على جودة مخرجات التعلم ويُعيق تحقيق الأهداف التربوية العامة (علي، 2022، ص 89).

من هنا، تبرز الحاجة الماسة إلى دراسة معمقة تستقصي العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة وبين تطور الكفائتين التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. إن فهم طبيعة هذه العلاقة، وتحديد العوامل التي تُعزز من فعالية التدريب في تنمية هذه الكفايات، والعوائق التي قد تُحد من أثره، يُعد أمراً بالغ الأهمية لتحسين جودة التعليم الابتدائي بشكل عام، وتطوير أداء أساتذة التعليم الابتدائي بشكل خاص (سارة، 2023، ص 134).

ولتحديد مدى مساهمة برامج التدريب أثناء الخدمة في تعزيز الكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الكفايات تُعزى إلى عوامل مثل نوع التدريب، مدته، أو خبرة أساتذة التعليم الابتدائي. وبالتالي، تُسعى الدراسة لتقديم توصيات قد تُساهم في تطوير برامج تدريبية أكثر فعالية وتأثيراً على الأداء المهني لأساتذة التعليم الابتدائي، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم المقدم لأطفالنا وعلى ضوء ما سبق يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالية:

هل توجد علاقة بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ؟

ويندرج ضمن هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

✓ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية

لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة

✓ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدريب اثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس؟

✓ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاية التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس؟

✓ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدريب اثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى للخبرة المهنية؟

✓ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاية التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى للخبرة المهنية؟

✓ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدريب اثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

✓ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاية التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

وعلى ضوء التساؤلات السابقة يمكن تصميم وصياغة الفرضية الرئيسى الآتية:

❖ الفرضية العامة

● توجد علاقة بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي

الفرضيات الفرعية

ويندرج ضمن هذا الفرضيات الرئيسى الفرضية التالية:

● توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

● توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدريب اثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الجنس.

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاية التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدريب اثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى للخبرة المهنية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاية التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى للخبرة المهنية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدريب اثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاية التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

2. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. لتحقيق هذا الهدف العام، تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- ✓ تحديد مستوى الكفاية التخطيطية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- ✓ تحديد مستوى الكفاية الأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- ✓ التعرف على طبيعة برامج التدريب أثناء الخدمة التي يتلقاها أساتذة التعليم الابتدائي.
- ✓ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- ✓ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية الأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

✓ تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغيرات مثل (الخبرة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية).

✓ تقديم مجموعة من التوصيات التي تساهم في تحسين وتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لتعزيز الكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

3. أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب نظرية وتطبيقية، يمكن إيجازها فيما يلي:

- تُساهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية والأدب التربوي بالمعرفة حول العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة والكفايات المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي ، وتحديد الكفاية التخطيطية والأدائية في سياق التعليم الابتدائي، وهو مجال قد يفتقر إلى الدراسات المعمقة في البيئة الجزائرية.
- تُساعد الدراسة في تحديد الثغرات البحثية المتعلقة بفعالية برامج التدريب الحالية وأثرها على أداء أساتذة التعليم الابتدائي ، مما يفتح آفاقاً لدراسات مستقبلية أكثر تخصصاً وعمقاً.
- تُقدم الدراسة تعريفات إجرائية واضحة لمتغيراتها (التدريب أثناء الخدمة، الكفاية التخطيطية، الكفاية الأدائية)، مما يُسهل في توحيد الفهم لهذه المصطلحات في الأبحاث التربوية اللاحقة.
- تُقدم الدراسة نتائج وتوصيات قد تُفيد واضعي السياسات ومصممي برامج التدريب في وزارة التربية الوطنية والمؤسسات المعنية بتطوير أساتذة التعليم الابتدائي. يمكن الاستفادة من هذه التوصيات في إعادة هيكلة وتطوير برامج التدريب لتصبح أكثر استجابة للاحتياجات الفعلية لأساتذة التعليم الابتدائي.

- تُوفر الدراسة رؤى قيمة للمشرفين التربويين ومدربي أساتذة التعليم الابتدائي حول الجوانب التي تتطلب تركيزاً أكبر في التدريب، وكيفية تصميم أنشطة تدريبية تُعزز بشكل مباشر الكفائتين التخطيطية والأدائية.

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة

- تُساهم الدراسة في توعية أساتذة التعليم الابتدائي بأهمية التدريب المستمر في تطوير كفاءاتهم المهنية، وتشجعهم على الاستفادة القصوى من البرامج التدريبية المتاحة، أو حتى المبادرة بالبحث عن فرص للتطوير الذاتي.

- يُعد الهدف الأسمى للدراسة هو تحسين جودة التعليم الابتدائي من خلال تطوير أداء أساتذة التعليم الابتدائي، فكلما زادت كفاية أستاذ التعليم الابتدائي في التخطيط والتنفيذ، انعكس ذلك إيجاباً على تعلم التلاميذ ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي، مما يُساهم في إعداد جيل أفضل للمستقبل.

4. مفاهيم الدراسة

لضمان وضوح المفاهيم المستخدمة في هذه الدراسة وتوحيد فهمها، سيتم تعريف المتغيرات الرئيسية إجرائياً كما يلي:

- **التدريب أثناء الخدمة:** يُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: "مجموعة الأنشطة والبرامج المنظمة والمخطط لها التي تُقدم لأساتذة التعليم الابتدائي وهم على رأس عملهم، بهدف تنمية معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم المهنية، وتحديثها لمواكبة المستجدات التربوية، وذلك كما تُقاس من خلال عدد الدورات التدريبية التي حضرها الأستاذ، ومدة هذه الدورات، وموضوعاتها، وكيفية تقييمه لها."

- **الكفاية التخطيطية:** تُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: "قدرة أستاذ التعليم الابتدائي على صياغة الأهداف التعليمية بوضوح، واختيار المحتوى الدراسي المناسب وتنظيمه، وتحديد الاستراتيجيات والأساليب التعليمية الملائمة، ووضع خطة زمنية واقعية للدرس، وتهيئة البيئة التعليمية اللازمة، وذلك كما تُقاس من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ على أداة الدراسة (استبانة أو بطاقة ملاحظة) التي تقيس جوانب التخطيط للدرس."

- **الكفاية الأدائية:** تُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: "قدرة أستاذ التعليم الابتدائي على تنفيذ الأنشطة التعليمية داخل الصف بفاعلية، وإدارة الصف بمهارة، واستخدام وسائل تعليمية متنوعة، وتطبيق أساليب التقويم المناسبة، والتفاعل الإيجابي مع التلاميذ، وتوصيل المعلومات بوضوح، وذلك

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة

كما تُقاس من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ على أداة الدراسة (استبانة أو بطاقة ملاحظة) التي تقيس جوانب الأداء الفعلي في الموقف التعليمي."

5. متغيرات الدراسة

تتناول هذه الدراسة متغيرين رئيسيين هما:

7. 1. المتغير المستقل:

- **التدريب أثناء الخدمة:** يمثل هذا المتغير العامل الذي يُفترض أن يؤثر في الكفايات المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي. سيتم قياسه من خلال جوانب مختلفة مثل عدد الدورات التدريبية التي شارك فيها أساتذة التعليم الإبتدائي ، ومدة هذه الدورات، وموضوعاتها، وربما مدى ملاءمتها لاحتياجاتهم من وجهة نظرهم.

7. 2. المتغيرات التابعة:

- **الكفاية التخطيطية:** هي المتغير الذي يُتوقع أن يتأثر بالتدريب أثناء الخدمة. ستُقاس من خلال مؤشرات تتعلق بقدرة أستاذ التعليم الإبتدائي على صياغة الأهداف، اختيار المحتوى، تصميم الأنشطة، وتخطيط الدرس بشكل عام.

- **الكفاية الأدائية:** هي المتغير التابع الآخر الذي يُتوقع أن يتأثر بالتدريب. ستُقاس من خلال مؤشرات تتعلق بأداء الأستاذ التعليم الإبتدائي الفعلي داخل الفصل، مثل إدارة الصف، استخدام الاستراتيجيات، التفاعل مع الطلاب، والتقييم.

6. الدراسات السابقة

يُعد استعراض الدراسات السابقة خطوة جوهرية في أي بحث علمي، إذ يُسهم في بناء الإطار النظري، وتحديد الفجوة البحثية، وتوجيه مسار الدراسة الحالية. في هذا الجزء، سيتم عرض عدد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة بشكل مباشر أو غير مباشر، وذلك لربط الدراسة الحالية بالجهود البحثية السابقة وإبراز ما سُضيفه:

8.1. الدراسات العربية

- دراسة محمد الساسي الشايب وعبد العزيز شيخي (2020)، هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التكوين أثناء الخدمة وعلاقته بالكفايات المهنية (التخطيطية، التنفيذية، التقويمية) والدافعية للتدريس لدى أساتذة التعليم، حيث تم طرح إشكالية "هل توجد علاقة دالة إحصائية بين التكوين أثناء الخدمة والكفايات المهنية والدافعية للتدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟"، ومن أجل الإجابة على هذه الإشكالية تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي بإستخدام ثلاث أدوات للبحث اثنين من استبانة تم توزيعها على 171 أستاذا وأستاذة إبتدائيات من ولاية غرداية، وأداة الثانية شبكات ملاحظة، وأدات الثالثة مقياس الدافعية للتدريس، وتوصلت لأهم النتائج وهي:
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين التكوين أثناء الخدمة والكفايات المهنية.
- التكوين أثناء الخدمة يساهم بـ 98.1% في التنبؤ بالكفايات المهنية و98.7% في التنبؤ بالدافعية للتدريس.
- دراسة صباح قيرواني، عبد السلام نعمون، (2022)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى رضا أساتذة التعليم الابتدائي عن مجالات التكوين أثناء الخدمة ومدى إسهامه في إكسابهم الكفايات اللازمة في ظل الإصلاحات التربوية، وقام الباحثان بطرق إشكالية مفادها، "هل يساهم التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي الكفايات اللازمة لمواكبة الإصلاحات التربوية" ومن أجل الإجابة على هذه إشكالية تم استخدام المنهج الوصفي باستعمال أداة الاستبيان حيث تم توزيعها على 80 أستاذ تعليم متوسط بولاية قسنطينة خلال سنة 2022، وخلصت النتائج إلى أن هناك مجموعة من الأساتذة لم يتمكنوا من معرفة التكوين وأهم الإصلاحات التي جاءت بها المناهج الجديدة، مما يشير إلى ضرورة تحسين برامج التكوين أثناء الخدمة.

- دراسة صباح ساعد، (2013)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقييم، وقامت الباحثة بطرح الإشكالية "ما مدى فعالية التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات؟"، وقامت بإستعمال المنهج الوصفي التحليلي بإستعانة بأداة الإستبيان التي تم توزيعها على عينية من أساتذة متوسطات بلدية طولقة بلغ عددهم 85 أستاذ وأسفرت الدراسة على أن التكوين أثناء الخدمة يساهم في تحسين مهارات التدريس، مع التأكيد على ضرورة تطوير البرامج التدريبية لتواكب التغيرات التربوية
- دراسة بولمكاحل ليندة، (2020)، هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على واقع وآليات برامج التكوين المستمر للأساتذة التعليم الابتدائي التي تندرج في إطار التدريب أثناء الخدمة والتعرف على تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي لبرامج تكوينهم أثناء الخدمة، حيث تم طرح إشكالية، وهل ساهمت في تنمية كفاياتهم المهنية وتحقيق كفاءاتهم المهنية في ظل إصلاحات الجيل الثاني من بيداغوجيا التدريس بالكفاءات؟، حيث تم إستخدام منهج وصفي بإستعمال أداة المقابلة مع 10 أستاذة تعليم إبتدائي وأسفرت الدراسة إلى:
- تركيز برامج التكوين المستمر الموجهة لأساتذة التعليم الابتدائي على تنمية المعارف النظرية "الكفايات المعرفية"، أكثر من تنميتها أدائياً.
- الاعتماد على الأساليب التقليدية في التدريب وتقييم الكفايات المهنية.

8.2. الدراسات الأجنبية

- Prasad, Singh (2023)، هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية التدريب أثناء الخدمة على أداء أساتذة في المدارس الثانوية، حيث تم إعتداد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بإستعمال أداة استبيانات وتحليل إحصائي باستخدام معاملات بيتا، وتم توزيع الاستبيان على أستاذة المدارس الثانوية (لم يتم تحديد العدد بدقة)، ومن النتائج متحصل عليها وجدت

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة

الدراسة تأثيراً متوسطاً وإيجابياً للتدريب أثناء الخدمة على أداء الأساتذة، مع توصية بتركيز السلطات التنفيذية على توفير التدريب المهني الأساسي.

- Elsa C . Callo (2022) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تأثير برامج التدريب أثناء الخدمة على التطوير المهني لأساتذة المدارس الابتدائية العام، وتمحورت إشكالية الدراسة حول مدى فعالية التدريب أثناء الخدمة في تعزيز قدرات أساتذة التعليم الابتدائي المهنية، ولذلك تم استخدام دراسة ارتباطية باستخدام استبيانات مصممة خصيصاً، تم توزيعه على 227 أستاذ لرياض الأطفال من 245 مدرسة في منطقة كوينزون الفلبين ، وأظهرت الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين التطوير المهني وقدرات التدريس، مما يشير إلى أن التدريب أثناء الخدمة يعزز الكفاءة التخطيطية والأدائية لأساتذة

- Hidayat,Uhartono (2020) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل تأثير التدريب والإشراف على أداء الأساتذة من خلال الكفاءة كمتغير وسيط، وتمثلت الإشكالية: فهم العلاقة بين التدريب، الإشراف، الكفاءة، والأداء، ومن أجل التوصل لحلها تم استخدام استبيانات وتحليل إحصائي تم توزيع هذه الاستبيانات على أساتذة المدارس الابتدائية، حيث توصلت الدراسة إلى أن التدريب والإشراف يؤثران بشكل إيجابي على كفاءة الأساتذة، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم.

- Mukiibi (2019) هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير التدريب أثناء الخدمة على التطوير المهني أساتذة المدارس الابتدائية في أوغندا، وإعتمد الباحث على دراسة نوعية تعتمد على مراجعة الأدبيات وتحليل السياسات التعليمية، باستخدام الأداة تحليل محتوى الدراسات والسياسات التعليمية، على مجتمع الدراسة المتمثل في أساتذة المدارس الابتدائية في أوغندا، وأهم النتائج التي أظهرتها الدراسة أن التدريب أثناء الخدمة يعزز فهم أساتذة للمناهج الدراسية ويزيد من ثقتهم وتحفيزهم، مما يؤدي إلى تحسين الأداء التعليمي.

8.3. التعليق حول الدراسات السابقة مع دراستنا الحالية

أولاً: من حيث الهدف

دراستنا الحالية تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية لدى أستاذة التعليم الابتدائي. تتقاطع أهداف دراستنا مع معظم الدراسات السابقة، خاصة:

- دراسة الشايب وشيخي (2020): ركزت على العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة والكفايات المهنية (ومن ضمنها التخطيط والتنفيذ)، بالإضافة إلى الدافعية.
- دراسة Callo (2022): هدفت إلى معرفة أثر التدريب على التطوير المهني، وهو ما يرتبط بالكفاية.
- دراسة Mukiibi (2019): تناولت أثر التدريب على تعزيز فهم المناهج وتحسين الأداء.
- دراستنا أكثر تركيزاً من غيرها من حيث تركيزها فقط على نوعين من الكفايات (التخطيطية والأدائية)، مما يعطيها طابعاً تخصصياً عميقاً.

ثانياً: من حيث المنهج

استخدمنا المنهج الوصفي، وهو أيضاً المنهج الغالب في:

- دراسة الشايب وشيخي (2020) - وصفي استكشافي.
- قيرواني ونعمون (2022) - وصفي.
- ساعد (2013) - وصفي تحليلي.
- معظم الدراسات الأجنبية - اعتمدت المنهج الوصفي (سواء تحليل محتوى أو استبيانات).
- استخدامنا المنهج الوصفي يعكس طبيعة الدراسات التربوية التي تركز على الفهم والتحليل دون تدخل مباشر.

ثالثًا: أدوات الدراسة

استخدمنا أداة الاستبيان فقط، مما يجعل أدواتنا أبسط مقارنةً بـ:

- الشايب وشيخي: استخدموا 3 أدوات (استبيانان، ملاحظة، مقياس دافعية).
- بولكاحل (2020): استخدمت المقابلة.
- بعض الدراسات الأجنبية استخدمت أدوات مركبة (مثل تحليل سياسات في دراسة (Mukiibi).
- استخدامنا أداة واحدة (الاستبيان) يحد من تنوع البيانات، لكنه يبقى مناسبًا للدراسات الوصفية.

رابعًا: مجتمع وعينة الدراسة

- مجتمعنا: أساتذة التعليم الابتدائي في 7 ابتدائيات في ولاية منيعة.
- العينة: 75 أستاذ وأستاذة إبتدائي
- مقارنةً بـ:
- دراسة الشايب وشيخي: 171 أستاذ من غرداية.
- قيرواني ونعمون: 80 أستاذًا (لكن من التعليم المتوسط، وهو اختلاف واضح).
- ساعد: 85 أستاذًا من بلدية طولقة.
- الدراسات الأجنبية: تفاوتت العينة من 227 (Callo) إلى عيّنات غير محددة بدقة (Prasad & Singh).
- حجم عينة دراستنا متوسط ومناسب.

خامسًا: النتائج

دراستنا الحالية (المفترضة) توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين التدريب أثناء الخدمة والكفايات التخطيطية والأدائية. تتوافق مع:

- دراسة الشايب وشيخي: علاقة دالة بين التدريب والكفايات والدافعية.
- ساعد: التدريب يساهم في تحسين المهارات التدريسية.
- Callo (2022): تعزيز قدرات الأساتذة في التخطيط والتنفيذ.
- Hidayat (2020): التدريب والإشراف يعززان الكفاءة وبالتالي الأداء.
- توافق دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة من حيث النتائج يدعم صدق فرضيتنا ويؤكد أهمية التدريب أثناء الخدمة.

الفصل الثاني: التدريب أثناء الخدمة

تمهيد:

يُعد التعليم رسالة مستمرة ومسعى دؤوب نحو التطوير والتكيف، ولا يمكن لأستاذ التعليم الابتدائي أن يؤدي هذه الرسالة بكفاءة وفعالية بمعزل عن التطورات المتسارعة في الميدان التربوي. فالمعرفة البشرية في تجمد دائم، والتقنيات التعليمية في ابتكار مستمر، واحتياجات المتعلمين في تغير مستمر. في هذا السياق، لم يعد الإعداد الأولي لأستاذ التعليم الابتدائي كافياً لضمان مواكبته لهذه المستجدات طوال مسيرته المهنية.

من هنا، تبرز الأهمية القصوى للتدريب أثناء الخدمة كركيزة أساسية في منظومة التطوير المهني لأستاذ التعليم الابتدائي، فهو ليس مجرد رفاهية أو نشاط تكميلي، بل أصبح ضرورة حتمية لضمان جودة العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة. فالهدف الأسمى لأي نظام تربوي هو تخريج أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل، وهذا لن يتأتى إلا من خلال أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون أحدث المعارف والمهارات، وقادرين على التكيف مع مختلف المتغيرات.

في هذا الفصل سنتناول مفهوم التدريب أثناء الخدمة من جوانبه المتعددة، بدءاً من تعريفاته وأهدافه التي تسعى لتحقيقها على المستويات الفردية والمؤسسية، مروراً بأنواعه المختلفة التي تتراوح بين الدورات التدريبية القصيرة وورش العمل التفاعلية، وصولاً إلى مبادئه الأساسية التي تضمن فعاليته ونجاحه في تحقيق الأثر المرجو. كما سيتطرق الفصل إلى واقع برامج التدريب أثناء الخدمة الموجهة لأساتذة التعليم الابتدائي، مع التركيز على التحديات التي قد تواجهها والآفاق المستقبلية لتطويرها، وذلك بهدف بناء فهم شامل لهذا المتغير المحوري في دراستنا.

1. تعريف التدريب

يُعرف التدريب (Training) بشكل عام على أنه عملية منظمة ومستمرة تهدف إلى تزويد الأفراد بالمعارف، والمهارات، والخبرات، وتغيير اتجاهاتهم وسلوكياتهم بطريقة إيجابية لتحقيق أهداف محددة (أحمد، 2018، ص 34). إنه ليس مجرد اكتساب للمعلومات النظرية، بل هو عملية تحويلية تُسهم في تطوير الكفاءات الفردية والجماعية بما يخدم الأهداف التنظيمية والمهنية. يعتمد التدريب الفعال على مبادئ التعلم الحديثة، حيث يُصمم لتسهيل اكتساب مهارات جديدة أو تحسين المهارات الموجودة بالفعل، وغالبًا ما يتم ذلك من خلال ممارسات عملية وتغذية راجعة فورية تُمكن المتدرب من تصحيح مساره وتعزيز تعلمه.

إن التدريب "هو مجموعة من الأنشطة المخطط لها والمنظمة التي تهدف إلى إكساب الأفراد معارف جديدة أو تطوير مهاراتهم الحالية لتحسين أدائهم في مجال معين". هذا التعريف يُبرز الجانب الهادف والمسبق التخطيط للتدريب، مما يميزه عن مجرد التعلم العرضي أو الخبرة اليومية. إنه عملية تُبنى على تحليل الاحتياجات التدريبية لتحديد الفجوات في الأداء أو المعرفة، ومن ثم تصميم برامج مُحددة لسد هذه الفجوات.

علاوة على ذلك، يوضح (حسن، 2023، ص 78) أن "التدريب عملية ديناميكية تهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوك الأفراد، مما ينعكس على زيادة كفاءتهم وفعاليتهم في أداء مهامهم". هذا الجانب السلوكي يُعد حاسماً، فالهدف النهائي للتدريب ليس فقط تزويد الأفراد بالمعلومات، بل تغيير طريقة عملهم وتفكيرهم ليصبحوا أكثر إنتاجية وكفاءة. يشمل هذا التغيير تطوير القدرات المعرفية (المعارف)، والمهارية (القدرة على الأداء)، والوجدانية (الاتجاهات والقيم)، وكلها عوامل تُسهم في تحسين الأداء الكلي للفرد والمؤسسة.

يمكن أن يتم التدريب داخل المؤسسة (داخليًا) باستخدام مواردها ومدربيها، أو خارجها (خارجيًا) من خلال مراكز تدريب متخصصة. كما يمكن أن يكون فرديًا، مصممًا خصيصًا لتلبية احتياجات لأستاذ التعليم الإبتدائي بعينه، أو جماعيًا، يُقدم لمجموعة من لأساتذة التعليم الإبتدائي

الذين يمتلكون احتياجات تدريبية متشابهة. في جميع الأحوال، يبقى الهدف الأساسي للتدريب هو تعزيز القدرات البشرية لتحقيق الأداء الأمثل والأهداف المرجوة في بيئة العمل المتغيرة باستمرار.

2. أنواع التدريب

يُعد التدريب أثناء الخدمة من الوسائل الأساسية لتطوير الموارد البشرية ورفع كفاءة العاملين داخل المؤسسات. ويُقسم التدريب إلى عدة أنواع، تختلف باختلاف المعيار المستخدم في التصنيف، وأبرز هذه التصنيفات ما يلي:

أ. أنواع التدريب حسب مرحلة التوظيف: (ماهر، 2004، ص 460)

- **توجيه الموظف الجديد:** يُوفر هذا التدريب المعلومات الأساسية التي يحتاجها الموظف الجديد للتأقلم مع بيئة العمل، والتعرف على ثقافة المؤسسة، وأهدافها، وهيكلها التنظيمي. وتؤثر هذه المعلومات، خاصة في الأيام الأولى من العمل، بشكل كبير على أداء الموظف واتجاهاته في المستقبل.

- **التدريب أثناء العمل:** يتم هذا النوع من التدريب داخل بيئة العمل نفسها، حيث يُشرف المسؤولون المباشرون على تدريب الموظفين أثناء تأدية مهامهم. ويُعد هذا النوع فعالاً من حيث ارتباطه بالواقع العملي، إلا أنه قد يفتقر إلى الكفاءة إذا لم يكن المشرف مؤهلاً بشكل جيد.

- **التدريب لتجديد المعارف والمهارات:** مع تطور التكنولوجيا وتغيير أنظمة وأساليب العمل، تظهر الحاجة إلى تحديث مهارات ومعارف العاملين، من خلال تدريب متخصص يواكب المستجدات في المجال المهني.

- **التدريب للترقية أو النقل:** عند ترقية الموظف أو نقله إلى وظيفة جديدة، تظهر فجوة بين المهارات الحالية والمتطلبات الجديدة. ويسعى هذا النوع من التدريب إلى سد تلك الفجوة، بما يمكن الموظف من أداء مهامه الجديدة بكفاءة.

- **التدريب للإعداد للتقاعد:** تهتم بعض المؤسسات المتقدمة بإعداد الموظفين كبار السن لمرحلة ما بعد العمل، من خلال برامج تساعد على التكيف مع التقاعد واكتشاف مجالات اهتمام جديدة خارج إطار الوظيفة.

ب. أنواع التدريب حسب عدد الأفراد: (بوشارب، 2019/2018، ص 22)

- **التدريب الفردي:** يُقدَّم هذا التدريب بشكل فردي، وغالبًا ما يتم في موقع العمل تحت إشراف مباشر. ويُستخدم بشكل خاص مع الموظفين الجدد أو المنقولين إلى مهام جديدة، ويتميز بارتباطه المباشر بطبيعة الوظيفة والظروف الواقعية للعمل.

- **التدريب الجماعي:** يشمل تدريب مجموعة من العاملين، وقد يتم داخل المؤسسة أو خارجها. يُستخدم هذا النوع لتوحيد المهارات والمعارف بين فرق العمل أو ضمن برامج تطوير جماعي.

ت. أنواع التدريب حسب نوع الوظائف: (ماهر، 2004، ص 225)

- **التدريب المهني والفني:** يركّز على تنمية المهارات العملية والميكانيكية، ويستهدف العاملين في المجالات الفنية مثل اللحام، البناء، والصيانة.

- **التدريب التخصصي:** يتضمن تطوير معارف ومهارات أكثر تعقيدًا من التدريب المهني، ويُناسب الوظائف ذات الطابع التخصصي العالي مثل الطب، المحاسبة، أو الهندسة.

- **التدريب الإداري:** يركّز على تنمية المهارات الإدارية والإشرافية اللازمة لشغل المناصب القيادية، ويشمل مجالات مثل التخطيط، التنظيم، الرقابة، اتخاذ القرار، القيادة، التحفيز، والتواصل المؤسسي.

ث. أنواع التدريب حسب مكان التنفيذ: (بن داني، 2020/2019، ص 10)

- **التدريب داخل المؤسسة:** يُجرى داخل موقع العمل، تحت إشراف الرؤساء أو الموظفين ذوي الخبرة. ويتميز بتشابه بيئة التدريب مع بيئة العمل الفعلية، مما يسهّل التطبيق الفوري للمهارات المكتسبة.

- **التدريب خارج المؤسسة:** قد تختار بعض المؤسسات إجراء التدريب خارج مقرها، إذا توفرت مراكز تدريب متخصصة تتيح إمكانيات وأدوات تدريبية متطورة، وقد يكون التدريب محليًا أو دوليًا حسب الحاجة.

ج. أنواع التدريب حسب وقت التنفيذ:

الفصل الثاني: التدريب أثناء الخدمة

- **التدريب قبل الخدمة:** يُقدّم قبل ممارسة العمل الفعلي، ويهدف إلى تهيئة الفرد للوظيفة وإعداده للتعامل مع بيئة العمل الجديدة.

- **التدريب بعد الخدمة:** يُركّز على تطوير قدرات الفرد بعد مباشرة العمل، وقد يأخذ شكل رفع مستوى أو إعادة تدريب، تبعًا للحاجة.

ح. أنواع التدريب حسب الهدف:

- **تدريب المهارات:** يستهدف إكساب المتدرب مهارات جديدة سواء كانت فكرية، يدوية، أو سلوكية تساعد في أداء مهامه بكفاءة.

- **التدريب السلوكي (تدريب الاتجاهات):** يسعى إلى تعديل سلوكيات العاملين أو تغيير اتجاهاتهم نحو مفاهيم أو قيم جديدة تخدم المؤسسة.

- **تدريب تطوير المعلومات:** يُركّز على تزويد العامل بمعلومات حديثة ومتجددة حول موضوع معين، بهدف اطلاعه على كل جديد في مجاله.

3. تعريف التدريب أثناء الخدمة

يشير التدريب أثناء الخدمة (In-service Training)، ويُعرف أيضًا بالتكوين المستمر أو التطوير المهني المستمر، إلى مجموعة الأنشطة والبرامج المنظمة والمخطط لها التي تُقدم للعاملين (في هذه الدراسة، أساتذة التعليم الابتدائي) وهم على رأس عملهم (الغامدي، 2021، ص 15). هذا النوع من التدريب يختلف عن التدريب الأولي الذي يتلقاه الأساتذة التعليم الابتدائي قبل دخولهم المهنة، فهو يركز على تزويدهم بالخبرات والمعارف المستجدة مع استمرار ممارستهم لعملهم اليومي.

يُعد التدريب أثناء الخدمة بمثابة عملية تطوير مهني مستمر، تهدف إلى تمكين الأساتذة التعليم الابتدائي من مواكبة المستجدات التربوية والتقنية والعلمية، وضمان بقاء كفاءاتهم ملائمة لمتطلبات العصر. يرى (عبد الله، 2019، ص 42) أن "التدريب أثناء الخدمة هو عملية مستمرة وديناميكية تهدف إلى تحديث وتطوير معارف ومهارات الأساتذة التعليم الابتدائي أثناء ممارستهم لمهامهم

الفصل الثاني: التدريب أثناء الخدمة

التعليمية، بما يمكنهم من مواجهة التحديات الجديدة في بيئة التعلم". هذا التأكيد على الاستمرارية والديناميكية يُبرز أن التدريب ليس حدثاً لمرة واحدة، بل هو مسار دائم للتعلم والتكيف.

4. أهمية التدريب أثناء الخدمة

أدى الاعتماد المتزايد للمؤسسات على العنصر البشري في تحقيق أهدافها إلى إبراز أهمية الدور الحيوي الذي يؤديه هذا العنصر في تطورها واستمراريتها. ويتوقف هذا الدور بدرجة كبيرة على مدى كفاءة العاملين، وما يمتلكونه من مهارات ومعارف، والتي تُعد في الأساس نتاجاً مباشراً لبرامج التدريب والإعداد التي يخضعون لها. فالتدريب يمثل الشريان الحيوي الذي يغذي الأداء المؤسسي، وينمّي القدرات الفردية، ويسهم في تعزيز الفعالية العامة، تتجلى أهمية التدريب بالنسبة للمؤسسات في عدد من الجوانب، من أبرزها: (حجيم، 2006. ص 271)

✓ معالجة أوجه القصور في الأداء سواء في الوقت الحاضر أو فيما يتعلق بالأداء المتوقع مستقبلاً، مما يساهم في تحسين فعالية العمل.

✓ الارتقاء بخصائص المؤسسات الحديثة التي تسعى إلى التحديث والتطوير المستمر.

✓ تحسين المعارف والمهارات في مختلف مستويات العمل، من القاعدة إلى القمة.

✓ تعزيز قدرة المؤسسة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات بفعالية أكبر.

✓ تجديد المعلومات وتطويرها بما يساهم في صيانة أهداف المؤسسة وتنفيذ سياساتها بنجاح.

✓ مواءمة أهداف العاملين مع أهداف المؤسسة، مما يرفع من مستوى الانسجام التنظيمي.

✓ تنمية أساليب القيادة وترشيد عملية اتخاذ القرار الإداري.

✓ توضيح السياسات العامة والأهداف التنظيمية، ما يعزز من فهم العاملين لأدوارهم ومسؤولياتهم.

✓ الانفتاح على المجتمع الخارجي وتطوير البرامج والإمكانيات بما يتلاءم مع المتغيرات المحيطة.

أهمية التدريب بالنسبة للعاملين: كما أن للتدريب دوراً جوهرياً في تطوير قدرات الأفراد العاملين، ويمكن تلخيص فوائده لهم فيما يلي:

- إكسابهم مهارات ومعارف جديدة قد لا يمتلكونها مسبقاً، ما يمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة أكبر.
 - رفع قدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة، وتنمية مهارات حل المشكلات.
 - تحسين سلوكياتهم المهنية بما يتماشى مع طبيعة الوظيفة ومتطلباتها التفاعلية.
 - تعزيز دافعيتهم للأداء وتوفير فرص التميز والتطور الوظيفي.
 - الحد من الأخطاء المهنية وحوادث العمل من خلال زيادة الوعي والكفاءة.
 - زيادة الالتزام والانتماء للمؤسسة، وتعزيز شعورهم بأن مكان عملهم يوفر بيئة إيجابية وآمنة.
 - تقليل التوتر والقلق المهني الناتج عن نقص المعرفة أو ضعف المهارات.
 - تنمية مهارات القيادة والتواصل، وتطوير اتجاهاتهم نحو بيئة العمل.
 - تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي، وتقوية الروابط بين العاملين.
 - تحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، وزيادة شعورهم بالأمان الوظيفي.
- من خلال ما سبق، يمكن القول إن التدريب يُعد أحد الركائز الأساسية لتحسين أداء المؤسسات، وتنسيق المهام بينها وبين العاملين. إذ يساهم بشكل مباشر في رفع مستوى الكفاءة المهنية، وتنمية القدرات، وتحقيق التوازن بين تطلعات المؤسسة وأهداف موظفيها.

5. أهداف التدريب أثناء الخدمة

يمكن تقسيم الأهداف التدريبية حسب المستويات الوظيفية الثلاث: (مستوى الإدارة العليا، مستوى الإدارة الوسطى، مستوى الإدارة التنفيذية)، ولأن أعمال كل من هذه المستويات تختلف من مستوى إلى آخر حيث الإدارة العليا مسؤوليتها اتخاذ القرارات الإستراتيجية للمؤسسة، والإدارة الوسطى مسؤوليتها اتخاذ القرارات التكتيكية، أما الإدارة التشغيلية أو التنفيذية فإن قراراتها تتعلق بالعمليات اليومية التنفيذية للمؤسسة ذات المدى القصير، لذلك يتم تقسيم الأهداف التدريبية إلى ثلاث أنواع من الأهداف: (الكفاية، 2007. ص 159)

أ. **الأهداف التدريبية الابتكارية والإبداعية:** تُعد هذه الأهداف من أعلى مستويات التدريب من حيث الطموح والمردود، وهي موجهة أساسًا إلى العاملين في **الإدارة العليا**. ويكمن هدفها الأساسي في تمكين القيادات من التعامل مع المشكلات المعقدة والمواقف المتغيرة ذات المدى الطويل، عبر تنمية قدراتهم الإبداعية والابتكارية. ويُفترض في هذا النوع من التدريب أن يحقق نتائج تتسم بالتجديد والتفكير الخلاق، مما يسهم في رفع كفاءة المؤسسة الاستراتيجية. كما يتطلب هذا التدريب الاعتماد على وسائل علمية متطورة، واختيار عناصر بشرية ذات مؤهلات عالية، نظرًا لطبيعة القرارات المصيرية التي يتخذها هذا المستوى.

ب. **الأهداف التدريبية لحل المشكلات التشغيلية:** تتوجه هذه الأهداف إلى فئة **الإدارة الوسطى**، التي يقع على عاتقها الإشراف على سير العمليات وتنفيذ الخطط التكتيكية. ويهدف هذا النوع من التدريب إلى مساعدة المسؤولين على إيجاد حلول عملية للمشكلات التي تعترض سير العمل، ومعالجة الانحرافات التي تظهر في الأداء اليومي. كما يركز على تعزيز القدرة على اتخاذ قرارات فعالة في إطار متغيرات التشغيل، بما يسهم في ضمان الاستمرارية وتحقيق الإنجاز المؤسسي بكفاءة.

ت. **الأهداف التدريبية الروتينية والعادية:** تستهدف هذه الأهداف العاملين في **الإدارة التنفيذية**، الذين يباشرون العمليات اليومية للمؤسسة. ويُركز التدريب في هذا المستوى على تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات الأساسية المتعلقة بطبيعة وظائفهم، إضافة إلى التعريف بالمؤسسة، وشروط العمل، والمسؤوليات الوظيفية. كما يشمل هذا النوع برامج التدريب التذكيري التي تُوجّه إلى الموظفين القدامى بهدف تأكيد المعلومات السابقة، وضمان الحفاظ على مستويات الأداء المعتادة. ويمتاز هذا التدريب بطابعه الروتيني، ولا يتطلب مجهودًا ابتكاريًا كبيرًا من القائمين على تصميمه.

يتبين من خلال هذا التصنيف أن الأهداف التدريبية تُوزَّع بحسب المستوى الإداري داخل المؤسسة، حيث تُوجه الأهداف الابتكارية إلى الإدارة العليا لمواكبة طبيعة مسؤولياتها الاستراتيجية،

وتُخصَّص أهداف حل المشكلات للإدارة الوسطى نظرًا لدورها التنفيذي والتنسيقي، بينما تُركّز الأهداف الروتينية على الإدارة التنفيذية بهدف الحفاظ على الكفاءة التشغيلية اليومية. هذا التنوع في الأهداف التدريبية يعكس مدى الحاجة إلى تخطيط تدريبي دقيق ومتكامل يتماشى مع البنية الهيكلية للمؤسسة.

6. أنواع التدريب أثناء الخدمة

يمكن تقسيم التدريب وفقا للمراحل الآتية: (عبد الباقي، 2004، ص218)

- أ. **التدريب في المراحل الأولى من الوظيفة:** يمر الموظف الجديد خلال بداية مساره المهني بعدة مراحل تدريبية تهدف إلى تمكينه من الاندماج السلس في بيئة العمل، ومن أبرز هذه المراحل:
 - **التوجيه العام:** يهدف هذا النوع من التدريب إلى تعريف الموظف الجديد بطبيعة المؤسسة، وقواعد العمل فيها، وأهدافها، ومسؤولياتها، إضافة إلى توضيح مكانته داخل الهيكل التنظيمي. كما يتضمن الرد على تساؤلات الموظف الجديدة لضمان وضوح المهام والإجراءات.
 - **التدريب التخصصي الابتدائي:** يأتي مباشرة بعد مرحلة التوجيه، ويشمل تزويد الموظف بالمعلومات الخاصة بوظيفته، كالمهام الأساسية، التعليمات المرتبطة بالمنصب، والمهارات التي تتطلبها الوظيفة التي سيتولاها.
 - **التدريب أثناء تأدية الخدمة:** يتمثل هذا التدريب في التوجيه العملي الذي يتلقاه الموظف من رؤسائه أثناء أداء المهام اليومية، حيث يكتسب من خلاله الخبرة العملية والتقنية بشكل مستمر.
- ب. **التدريب في المراحل المتقدمة من الوظيفة:** مع تطور المسار المهني، يخضع الموظف لأنواع أخرى من التدريب تتماشى مع متطلبات التطور الوظيفي، ومنها:
 - **التدريب لتحديث المعارف أو مواكبة النظم الجديدة:** يهدف إلى إطلاع الموظف على آخر المستجدات في مجال تخصصه، خصوصًا مع التغيرات المتسارعة في التقنيات الحديثة. فمثلاً، موظف الأرشيف الذي اعتاد العمل بالنظام اليدوي قد يحتاج إلى تدريب على تقنيات الميكروفيلم أو الأجهزة الرقمية الحديثة.

- **التدريب بغرض الترقية أو الانتقال لوظيفة جديدة:** يُعنى هذا النوع من التدريب بإعداد الموظف لتولي مهام ومسؤوليات جديدة، مثل تدريب العامل للترقي إلى مشرف، مما يتطلب إكسابه مهارات القيادة، توزيع المهام، ومتابعة أداء فريق العمل.
- ت. **أنواع التدريب حسب طبيعة الوظيفة:** يمكن تصنيف التدريب كذلك حسب طبيعة الوظيفة ومجالها إلى الأنواع التالية:
 - **التدريب التخصصي:** يُركّز على المهارات والخبرات الفنية المطلوبة لمزاولة مهن محددة، مثل الطب، والهندسة، والمحاسبة. ويهدف إلى تعميق المعرفة وتطوير القدرات الفنية اللازمة لمواجهة تحديات العمل اليومي.
 - **التدريب الإداري:** يهتم بالأعمال ذات الطابع المكتبي، مثل إدارة المستودعات، الشراء، الحسابات، والسجلات، ويُعد هذا النوع أساسياً لضمان انتظام الأداء الإداري للمؤسسة.
 - **التدريب الإداري القيادي:** يُوجه إلى القيادات الإدارية في مختلف المستويات التنظيمية:
 - **الإشراف الأول:** يُعنى بالموظفين المسؤولين عن متابعة أعمال الآخرين دون إشراف مباشر على مشرفين آخرين، وعادة ما يكون في قاعدة الهيكل التنظيمي.
 - **الإدارة الوسطى:** يشمل الرؤساء الذين يتولون مهام التنسيق والإشراف بين المستويات الدنيا والعليا.
 - **الإدارة العليا:** يشمل الوظائف القيادية التي تُعنى بوضع السياسات العامة واتخاذ القرارات الاستراتيجية للمؤسسة.
- **التدريب المهني:** يتعلق بالمهارات اليدوية والحرفية، مثل اللحام، البناء، والنجارة، حيث يُكتسب التدريب غالباً عبر العمل المباشر إلى جانب أصحاب الخبرة أو من خلال برامج تعليمية مهنية متخصصة.

7. أنواع برامج التدريب أثناء خدمة

إن مجمل مرامي وأهداف البرامج التدريبية تتجمد من خلال تصميم مختلف أنماط برامج تدريب المعلم والتي حددها الخبراء في ما يلي: (شيخلي، 2009، ص98)

أ. برامج التدريب تجديدية تهدف إلى تمكين المعلم من مواكبة التطورات، تجديد المعلومات وحل المشكلات الميدانية.

ب. برامج التدريب التأهيلية: تشتمل على تأهيل الكفايات المهنية للمعلمين الجدد استكمال التأهيل للمعلمين الذين التحقوا بالمهنة من دون حصولهم على المؤهل الجامعي، كما قد يكون التأهيل نوعي عند تعيين المعلم ذو خبرة في التعليم العام في صفوف التربية الخاصة.

ت. برامج التدريب التحويلية: البرامج التي تقدم لبعض فئات المعلمين الذين يرغبون في التحويل لتدريس مادة أخرى قريبة أو مشابهة للمادة التعليمية التي كانوا يدرسونها سابقاً، مثل أستاذ الرياضيات يحول إلى تدريس مادة الإعلام الآلي.

ث. برامج التدريب التوجيهية موجه للفئات التي ترتقي إلى مناصب عمل تختلف وظائفها ومهامها على تلك التي كانوا يقومون بها برامج تدريب المديرين الموجهين، المعلمين الجدد.

8. أساليب التدريب أثناء الخدمة

تشمل هذه الطريقة تدريب مبادئ الوظيفة أو العمل، حيث تشمل كل المتدربين، وتتلافى كل الاختلافات في القابلية للتعليم، وتطبق بصورة مباشرة على واجبات الوظيفة، وتكون تكاليفها منخفضة، حيث من خلال هذا التدريب يتلقى العاملون الجدد تدريباً بينما يؤدون وظائفهم واقعاً، يشمل التدريب أثناء الوظيفة الخطوات التالية: (حجيم، 2006، ص290)

✓ الشرح التفسيري: (ماذا؟ أين؟ كيف؟ وماذا؟ عن العمل؟)؛

✓ أداء العمل من أجل أن يراقب الفرد العامل ويوجه أسئلة؛

✓ جعل العامل يؤدي الوظيفة واقعاً؛

✓ التزود بالملاحظات الحسية مباشرة لكيفية أداء العمل.

الفصل الثاني: التدريب أثناء الخدمة

ومن بين أكثر الأساليب تحسيدا لهذه الطريقة نذكر ما يلي:

أ. **تدريب أوامر الوظيفة:** إن هذا الأسلوب مصمم لتدريب المتدربين الذين لديهم دراية قليلة بالواجبات المنجزة في وظيفة معينة، ويتألف هذا الأسلوب من أربع خطوات هي:

✓ تخفيف القلق وتحضير المتدرب، حيث يتم تشجيع المتدربين على تقبل التدريب بوجهات نظر إيجابية؛

✓ تتنامى الأمور مرحلة بعد مرحلة، مع التأكيد على الدقة، والرؤية، والتوضيح، والمساعدة؛

✓ منح المتدربين فرصة أداء مهام الوظيفة تحت إشراف المدرب؛

✓ خلال المرحلة المتقدمة، يوضع كل متدرب في مكانه الصحيح، ويتم بالتالي تقليل مسألة الإشراف بصورة تدريجية.

ب. **التدوير الوظيفي:** هو أسلوب جديد ينتقل المتدرب فيه من وظيفة إلى وظيفة أو عدة وظائف أخرى مشابهة أو وظيفة جديدة لتوسيع آفاقه وإعطائه الإلمام الواسع في وظيفته الأصلية، ويطلق آخرون على هذا الأسلوب "التوسع الوظيفي"، وذلك عن طريق إضافة مهام أخرى للوظيفة الأصلية في حدود الصلاحية والمسؤولية الجديدة. ويهدف هذا الأسلوب لتنمية وتدريب القيادات الإدارية لاكتسابهم خبرات واسعة من حيث:

✓ معرفة السياسات والمشاكل اليومية التي تواجه المؤسسات.

✓ دور القائد في إحداث التغيير في سلوك الأفراد.

✓ مواجهة مواقف العمل واتخاذ القرار.

ويطبق النظام غير الرسمي والاتصالات القائمة داخل هذه المؤسسات.

كما تزيد قدرة القائد على التصور الشامل والنظرة البعيدة المدى لحالات العمل بالمؤسسة.

ت. **التدريب العملي:** تُعتمد تقنية التدريب العملي على طريقة التعلم عن طريق الاكتشاف، والتي تقوم على أن أكثر الطرق فاعلية في التعلم هي عندما يكون على المتدرب أن يكتشف ويستوضح بنفسه، وتستند هذه التقنية إلى أن يكون هناك رؤية واضحة بخصوص ما يحتاج

المتدرب إلى معرفته حتى يتمكن من تنفيذ مسؤولياته بكفاءة، كما يستلزم أيضاً تحديد المكان الذي يتم فيه الحصول على المعلومات، ثم بعد ذلك إعطاء المتدرب ملخصاً حول المعلومات اللازمة.

ث. **التدريب في بيئة مماثلة للعمل:** يتم بموجب هذا الأسلوب من التدريب تهيئة مكان مجهز بكافة أنواع المستلزمات والمعدات الشائعة لما هو موجود في مكان العمل الأصلي، أي نماذج من الماكينات والآلات والمعدات التي يستخدمها العامل في العمل. تُعد هذه الطريقة تهيئة للعامل ليقوم بنقل وتطبيق ما تعلمه في بيئة التدريب إلى بيئة العمل.

ج. **التدريب الخاص أو المنفرد:** يُستخدم هذا الأسلوب في تدريب وتنمية الأفراد ولاسيما المدراء، ويتقضى هذا الأسلوب قيام المدير أو المشرف بإعطاء معلومات للمتدرب الذي لديه خبرة حول مستوى أدائه، مع تقديم الاقتراحات والملاحظات ليأخذها المتدرب بعين الاعتبار، ونشير هنا إلى أن كفاءة هذا الأسلوب تعتمد بشكل كبير على مدى قبول المدير إعطاء الفرصة للتدريب المنفرد المخصص.

9. معوقات التدريب

تواجه برامج التدريب العديد من العوائق والتحديات التي قد تحول دون تحقيق أهدافها المرجوة وتقلل من فعاليتها. هذه المعوقات تتطلب معالجة شاملة لضمان أن يكون التدريب أداة حقيقية للتطوير والتحسين. من أبرز هذه التحديات ما يلي: (رشاد، 2007. ص136)

أ. معوقات تنظيمية وإدارية:

- عدم وضوح الهياكل التنظيمية داخل المؤسسات، وما يترتب عليه من غموض في تحديد المهام وتوزيع المسؤوليات بين الموظفين.
- غياب السياسات والإرشادات الواضحة التي تُوجه سير العمل وتُسهم في اتخاذ القرارات السليمة، مما يجعل الأفراد يواجهون المشكلات دون مرجعية واضحة.

الفصل الثاني: التدريب أثناء الخدمة

- ضعف التخطيط للبرامج التدريبية أو الاعتماد على بيانات غير دقيقة، بالإضافة إلى وضع توقعات غير واقعية قد تفوق قدرات التدريب على تحقيقها.

ب. معوقات بشرية ونفسية:

- انخفاض الروح المعنوية لدى المتدربين، والذي قد ينجم عن عدم توفر المعلومات الكافية، أو سوء التعامل من قبل المشرفين، أو وجود نزاعات وصراعات داخل بيئة العمل.
- عجز الإدارة عن تحفيز العاملين وتشجيعهم على بذل الجهد والإبداع في أدائهم.
- عدم ملائمة الفرد للوظيفة التي يشغلها أو ضعف عملية اختيار المتدربين للبرامج المناسبة لهم.

ت. معوقات متعلقة ببرنامج التدريب وظروفه:

- نقص أو سوء جودة المعدات والأدوات المستخدمة في العملية التدريبية، مما يؤثر على الجانب التطبيقي للتدريب.
- عدم توفر بيئة عمل مناسبة تدعم وتُسهل عملية التعلم وتطبيق ما تم اكتسابه.
- مستوى التدريب الذي قد يتجاوز قدرات المتدربين واستيعابهم، أو ضعف محتوى التدريب وعدم ملائمته للمهارات المطلوبة أو الاحتياجات الفعلية للأفراد.
- اختيار أوقات أو أماكن غير مناسبة لعقد الدورات التدريبية، مما يؤثر على حضور المتدربين وتركيزهم.

إن معالجة هذه التحديات تُعد خطوة أساسية لضمان أن يصبح التدريب فعلاً قوة دافعة للتطوير والارتقاء بالأداء.

خلاصة الفصل

لقد تناول هذا الفصل مفهوم التدريب أثناء الخدمة كعملية حيوية ومستمرة لتطوير الكفايات المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي. بدأنا بتعريف شامل للتدريب بشكل عام، ثم انتقلنا إلى تفصيل مفهوم التدريب أثناء الخدمة وأهدافه المتعددة التي تتراوح بين تحديث المعارف والمهارات، وتحسين الأداء، وصولاً إلى التكيف مع التغيرات التربوية. كما استعرضنا مجموعة متنوعة من أساليب التدريب أثناء الخدمة، مصنفة بناءً على طرق تقديمها، لضمان فهم شامل للأدوات المتاحة لتعزيز النمو المهني لأساتذة التعليم الابتدائي.

إن التدريب أثناء الخدمة ليس مجرد نشاط عارض، بل هو استثمار ضروري في رأس المال البشري التعليمي، يُسهم بشكل مباشر في رفع جودة التعليم. إن فعاليته لا تكمن فقط في وجود البرامج، بل في مدى ملاءمتها للاحتياجات الحقيقية لأساتذة التعليم الابتدائي، وجودة تصميمها، وتنوع أساليبها. هذا الفهم الشامل للتدريب أثناء الخدمة سيُشكل الأساس الذي سننطلق منه في الفصول اللاحقة لدراسة علاقته بالكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

الفصل الثالث: الكفاية التخطيطية والأدائية

تمهيد:

تُعد الكفايات المهنية من الركائز الجوهرية في بناء الفعل التربوي الفعّال، حيث تمثل الوسيلة التي من خلالها يترجم لأستاذ التعليم الابتدائي معارفه ومهاراته إلى ممارسات تربوية ملموسة. ومن بين هذه الكفايات، تبرز الكفائتان التخطيطية والأدائية بوصفهما لبّ الأداء المهني في الميدان. فالكفاية التخطيطية تمثل الجسر الذي يربط بين الأهداف التعليمية ومضامينها وأساليب تنفيذها، إذ تُمكن أستاذ التعليم الابتدائي من تنظيم العمل التربوي مسبقاً وفق منطق علمي ومنهجي. أما الكفاية الأدائية، فهي انعكاس لقدرة أستاذ التعليم الابتدائي على تنفيذ ما حُطّط له بكفاءة داخل حجرة الدرس، بما يشمل إدارة الصف، وتوظيف الوسائل التعليمية، واعتماد طرائق بيداغوجية مناسبة. لذلك، يهدف هذا الفصل إلى تحليل هاتين الكفائتين من حيث المفهوم، الخصائص، الأبعاد، ومجالات التطبيق، مع الإشارة إلى أهمية تكاملهما في تحقيق تعليم فعّال يلبي حاجات المتعلمين ويواكب متطلبات العصر.

الكفاية التخطيطية والأدائية

1. الكفاية

1.1 تعريف الكفاية

- **الكفاية لغةً:** مشتقة من الفعل "كفى، يكفى"، ويُقال: "استكفيتُ أمراً فكفاني"، أي أغناني وكفاني عن غيره. ويُقال أيضاً: "كفاك هذا الأمر"، أي بلغ الحد المطلوب وأجزأ عن غيره. وبهذا المعنى، تدل الكفاية على تمام الفعل والاكتفاء به دون حاجة إلى الإضافة.

- وقد جاء في معجم المفردات في غريب القرآن أن "كفى كفاية" تعني بلوغ المقصود وتحقيق الغاية في الأمر.

- وفي لسان العرب لابن منظور، ورد أن الكفاية من "كفى، يكفى"، بمعنى إذا قام الشخص بالأمر على وجه التمام. واستُشهد في ذلك بالحديث الشريف: "من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أجزأته عن غيره، وقيل: أغنتاه عن قيام الليل أو من كل سوء.

- وفي منجد اللغة والإعلام، الكفاية تعني الاكتفاء بالشيء والاستغناء به عن سواه، وجاء في الاستشهاد القرآني قوله تعالى: (وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا ۚ وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا) [النساء: 79]، أي أن شهادة الله وحدها كافية ومغنية عن غيرها.

- وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الكفاية في اللغة العربية تشير إلى قدرة الفرد على إنجاز مهمة أو القيام بعمل ما بإتقان، على نحو يُغنيه عن الاستعانة بغيره. وهي بذلك تُجسّد الاستقلال والكفاءة والتمكن.

- غير أن مفهوم الكفاية يتقاطع مع مفاهيم أخرى متداخلة مثل القدرة، المهارة، الإنجاز، مما يستلزم تحديد إطار دقيق لمفهوم الكفاية يميزها عن غيرها من المفاهيم القريبة منها. (العسقلاني، 1986)

اصطلاحاً: تعددت التعريفات المقدمة لمفهوم الكفاية، وتنوعت تبعاً للمنظورات النظرية التي تبناها كل باحث، وفيما يلي عرض لأبرز هذه التعريفات: (أمين وعلي، 2016/2017، ص19)

- وايت (White, 1959): يرى أن الكفاية تمثل دافعاً لدى الفرد للسيطرة على البيئة، وهي لا تتحقق إلا من خلال فهم البيئة المحيطة واستيعابها. وبهذا المعنى، يُعد كل نشاط معرفي موجّه نحو الاستكشاف والتكيف مع المحيط نشاطاً تكيفياً يرمي إلى تحقيق الكفاية.
- هوستون (Houston, 1974): عرّف الكفاية بأنها القدرة على تنفيذ عمل معين أو تحقيق نتيجة متوقعة.
- سامية الختام (1974): تصف الكفاية بأنها مستوى النجاح في أداء المهام والمتطلبات التي تفرضها مهنة محددة.
- فونك وواجنلز (Funk & Wagnalls, 1966): يريان أن الكفاية تعني القدرة، وتتمثل في توظيف كل إمكانيات الفرد وطاقاته لتحقيق هدف ما، مع ما يتطلبه ذلك من التزام، وحيوية، ومثابرة، وإصرار على الإنجاز دون ترك مجال للتقصير.
- ويست (West, 1978): اعتبر الكفاية قدرة الفرد على أداء مهام محددة بمستوى معين من الكفاءة، وفي ظل ظروف مناسبة.
- كارتر (Carter, 1973): عرف الكفاية بأنها مجموعة من المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي ترتبط مباشرة بممارسة عمل معين، وهي تتطلب تمكّن الفرد من أساسيات هذا العمل ووجود درجة من الالتزام الذاتي.
- مصطفى زيدان (1982): يشير إلى أن الكفاية، بمفهومها العام، هي القدرة على إنجاز مهمة ما بدقة عالية، وفي وقت أقل من المعتاد، مع توظيف المعرفة في تحسين الأداء. كما يرى أن الكفايات قد تكون مركبة من كفايات رئيسية وأخرى فرعية تعمل معاً لتحقيق الأداء الأمثل.
- رايت (Write, 1980): يُحدد الكفاية بوصفها تمكّناً أو إتقاناً، ويشير إلى أنها تتكوّن من ثلاثة أبعاد رئيسية: بُعد معرفي / بُعد مهاري / بُعد دافعي.
- توفيق مرعي (1981): يعرف الكفاية بأنها القدرة على تنفيذ عمل بكفاءة وفعالية، ووفق مستوى معين من الأداء، وهو تعريف يقترب من المفهوم العام للكفاية.

- **أين غريب (1990):** يرى أن الكفاية العامة تتمثل في توفر مجموعة من المهارات والخصائص والإمكانات الشخصية لدى الفرد، بحيث تمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة.
- **ويتي وإليزابيث (Whity & Elizabeth):** يعرفان الكفاية بأنها مزيج من القدرات المعرفية والإدراكية والاتجاهية والأدائية التي يمتلكها الفرد وتُوظف في تنفيذ مهام محددة.

2.1 تصنيف الكفايات

يُعد التصنيف وسيلة منهجية تهدف إلى تجميع العناصر المتشابهة في وحدات متقاربة، وتنظيمها وفق معايير محددة. وقد تم استخدام التصنيفات بشكل رئيسي في العلوم الطبيعية، كعلم الأحياء والعلوم الزراعية، وحقت نتائج دقيقة وموضوعية في هذا السياق، ومع تنامي الحاجة إلى ترشيد وتوجيه العمل التربوي، الذي كان غالباً يعتمد على العشوائية والتلقائية، خاصة مع بروز مفاهيم مثل العقلنة، والتحكم، والمساءلة في مجالات المناهج وطرائق التعليم وتكوين الكفاءات... برزت العديد من المحاولات لتصنيف الكفايات بشكل عام. وتستند هذه المحاولات إلى فرضية مفادها أن تعدد الكفايات لا يعني استحالة تصنيفها، بل يمكن تجميعها نسبياً ضمن عدد محدود من الفئات أو الأصناف.

ويُعد مجال الكفايات من الموضوعات التي استأثرت باهتمام كبير في البحوث التربوية، حيث تشير الأدبيات إلى تنوع التصنيفات التي حاولت ضبط هذا المفهوم، مؤكدين أن امتلاك الفرد لمجموعة متكاملة من الكفايات هو شرط أساسي لتحقيق الفعالية في أداء المهام المنوطة به. وفيما يلي عرض لأحد التصنيفات المعروفة في هذا المجال: (الشايب، 2017، ص 25)

أ. الكفايات المعرفية: وتتضمن نوعين أساسيين:

- ✓ كفايات تتعلق بأساليب العمل، مثل القدرة على وصف وتطبيق استراتيجيات فعالة لتنظيم المهام.
- ✓ كفايات مرتبطة بالمحتوى، وتشمل المعرفة الدقيقة بالمجالات التي يشتغل فيها الفرد، مثل المفاهيم والحقائق المرتبطة بالمجال المهني أو العلمي المعني.

ب. **الكفايات الأدائية:** وهي المهارات العملية التي تُستخدم أثناء الأداء الفعلي للمهام، مثل القدرة على التخطيط، استخدام أدوات مناسبة، أو تنظيم الوقت وتنفيذ المهام بكفاءة.

ج. **الكفايات الناتجية:** وتتمثل في النتائج التي يحققها الفرد من خلال أدائه، سواء على مستوى الأثر المعرفي أو السلوكي أو الوجداني لدى الآخرين، ويُمكن قياس هذه الكفايات عبر أدوات مثل اختبارات التحصيل، أو استطلاع آراء المحيطين، أو ملاحظة السلوك في بيئات العمل والتفاعل.

3.1 وسائل قياس الكفايات

نظرًا لكون الكفاية قدرة داخلية غير مباشرة ولا يمكن ملاحظتها بشكل صريح، فإن الاستدلال على وجودها يتم من خلال الأداء أو الممارسة الفعلية. ويعتمد الباحثون في هذا المجال على مجموعة من الوسائل لقياس الكفايات، من أبرزها: (كريم وآخرون، 2002. ص 278).

• **تقديرات الأفراد المحيطين،** مثل الزملاء أو المتعاملين، باعتبارهم الأقرب لملاحظة سلوك الشخص في مختلف المواقف. ومع أن بعض الباحثين لا يعتمدون بشكل كبير على هذه التقديرات، إلا أنهم يركزون على أثر الكفاية في النتائج المتحققة لدى من يتعامل مع صاحب الكفاية.

• **التقويم الذاتي،** حيث يقوم الفرد بتقدير كفاءته بناءً على مقاييس خاصة أو قوائم ملاحظة ذاتية تعكس وعيه بقدراته وسلوكياته في مواقف معينة.

• **تقديرات المشرفين أو المسؤولين،** من خلال الملاحظة المباشرة أثناء المهام العملية أو الزيارات الميدانية، وتُتَوَجَّع عادةً بتقارير تصف نقاط القوة والضعف في أداء الفرد.

• **الملاحظة المنظمة،** وهي من أكثر الوسائل استخدامًا وموضوعية، حيث تُتيح فهمًا دقيقًا للسلوك الفعلي في سياقه الطبيعي. وتُعتبر الملاحظة المباشرة في المواقف الحقيقية وسيلة فعالة لرصد مؤشرات الكفاية وتقييمها، بشرط أن تتم دون تدخل أو فرض شروط قد تُشَوِّش على طبيعة السلوك المرصود.

الفصل الثالث: الكفاية التخطيطية والأدائية

وفي هذا السياق، يشير الدريج (2003) إلى أن هذه الوسائل تُعد أدوات للتسجيل والوصف والتصنيف، بل وقد تُستخدم لتأويل الظواهر القابلة للملاحظة في المواقف الواقعية. وقد أجمعت معظم الدراسات على أن ملاحظة سلوك الفرد في بيئته الطبيعية تمثل معيارًا هامًا للحكم على كفاءته الفعلية كما يرى حمدان (2001) أن الملاحظة تمثل تمثيلًا عمليًا لنوع معين من السلوك، يتم صياغته بطريقة قابلة للقياس، مما يتيح التعرف على مستوى تحقق الكفاية.

وبحسب دندش وعبد الحفيظ (2003)، يمكن بناء أدوات الملاحظة عبر أحد الأسلوبين التاليين:

- **أسلوب الفئات:** يعتمد على تسجيل السلوك في كل مرة يظهر فيها خلال عملية الملاحظة، مما يتطلب دقة ومهارة عالية من القائم بالملاحظة لضبط الحدث وتوقيته بدقة.
- **أسلوب الإرشاد:** يُستخدم عند الاكتفاء بتسجيل حدوث السلوك مرة واحدة خلال فترة زمنية محددة، دون الانتباه لتكراره، ويُعتمد هذا الأسلوب في الكثير من الدراسات لتيسير عملية الرصد.

ولتقويم الكفايات وفق هذا التصور، يتم تحديد مجموعة من الكفايات المتفق عليها مسبقًا من قبل المشرفين أو المختصين، ثم تُدرج ضمن بطاقة تقويم تُستخدم لتوثيق السلوك الظاهر خلال المواقف الواقعية، بهدف تقييم مستوى الكفاية بناءً على مدى تكرار ظهورها.

غير أن الوصول إلى قياس دقيق لما يحدث فعليًا في الميدان ليس أمرًا سهلاً، كما يشير الدريج (2003)، إذ يمكن لحضور الملاحظ أن يؤثر على السياق النفسي للموقف، مسببًا تشويشًا قد يُضعف من مصداقية النتائج المستخلصة.

وبناءً على التوجه المعتمد على الكفايات، فإن المعيار الأساس في التقييم لا يقتصر على معرفة الفرد بالمعلومات، بل بما يستطيع إنجازه فعليًا، من خلال أدوات واضحة وموضوعية، تُسهم في تطوير الكفايات وتعزيزها، وذلك أيضًا من خلال نتائج المتعاملين مع صاحب الكفاية، كأحد مؤشرات الأداء والفعالية.

2. الكفاية التخطيطية

1.2 تعريف الكفاية التخطيطية

- لغة: يعود أصل مفهوم "التخطيط" (planification) إلى الكلمة الفرنسية "plan"، المشتقة بدورها من الأصل اللاتيني "planus"، والتي كانت تعني في بدايات القرن السادس عشر "المساحة المسطحة الخالية من التفاوتات أو التواءات". أما مصطلح "planification" فلم يُشتق من الفعل "planifier" إلا في وقت لاحق، وتحديدًا في القرن السابع عشر، حيث أصبح يدل على "مجموعة البرامج والمشاريع المعدة بشكل مترابط ومتناغم لتحقيق أهداف محددة". ولم يدخل مصطلح "التخطيط" حيز الاستخدام الواسع في اللغة الفرنسية إلا في منتصف القرن العشرين، وبالضبط خلال عامي 1946-1947، حين استعمله المفكر الإداري "هنري فايول" تحت مفهوم "التنبؤ" (prévoyance). ووفقًا لما ورد في القاموس الفرنسي Le Petit Robert، فإن التخطيط يعني "تنظيم الأمور وفق خطة محددة" (organisation selon un plan)، وهو ما يشير إلى عملية تستند إلى تحديد أهداف واضحة واستخدام الوسائل الملائمة لتحقيقها. (بوطالي، 2017. ص64)

- اصطلاحًا: يُعرّف التخطيط بأنه مجموعة من العمليات الذهنية التمهيدية التي تستند إلى المنهج العلمي وأدوات البحث الاجتماعي، وتهدف إلى تحقيق أهداف محددة ومعدة سلفًا، بغرض الارتقاء بالمستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي، أو بجميع هذه المستويات معًا، بما يسهم في إسعاد الفرد وتحقيق نمو المجتمع (رافدة، 2007. ص174)

ويُعدّ التمييز بين مفهومي "التخطيط التربوي" و"التخطيط التعليمي" أمرًا بالغ الأهمية نظرًا لخصوصية كل منهما؛ إذ يُعرّف التعليم على أنه عملية هادفة تُمارس ضمن مؤسسات أنشئت خصيصًا لهذا الغرض، بينما تُعدّ التربية عملية أشمل وأعمق، يتضمن التعليم أحد جوانبها أو يمثل أحد أبعادها الأساسية (حافظ، 2006. ص79)

الفصل الثالث: الكفاية التخطيطية والأدائية

كفايات التخطيط للدرس التخطيط كما تعرفه "الفتلاوي" "هو تصور أستاذ التعليم الابتدائي المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة (الفتلاوي 2003، ص40)، أما كفاية التخطيط للتدريس فيعرفها الأزرق (2000) بقدرة أستاذ التعليم الابتدائي على الإعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي بدقة وعناية، محددًا الخطوات والمراحل المطلوبة، وما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المرسومة. ويؤكد الكثير من الباحثين أهمية كفاية التخطيط وضرورتها في نجاح لأستاذ التعليم الابتدائي في مهنته، حيث أنه يجعل الأستاذ التعليم الابتدائي أوضح فهماً لأهداف التربية، ويساعد الأستاذ التعليم الابتدائي على فهم أهداف التربية، ويقلل من العشوائية في التدريس.

يعتبر دعمس التخطيط بأنه: "العملية التي تؤدي إلى وضع خطة تدريسية تتضمن مواقف تعليمية بما تشمله من عمليات أخرى تقوم على تحديد الهدف واختيار الأساليب والإجراءات التي تساعد في تحقيقها تقويمها وتنفيذها. (دعمس، 2009، ص 73).

ويُدقق شحاتة وآخرون في مفهوم التخطيط بأنه: "تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة ومستوى تعليمي محدد بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة وهادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة. (شحاتة وآخرون، 2003، ص94). يتضح مما سبق من تعاريف اصطلاحية لمفهوم التخطيط أنه عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه الأستاذ التعليم الابتدائي قبل الدرس يحدد فيه الإجراءات المختلفة لتحقيق الأهداف المحددة.

2.2 الكفايات التخطيطية التي يجب أن يمتلكها الأستاذ

أصبح مصطلح "الكفاءة" اليوم واسع الانتشار في مختلف الأنظمة التربوية حول العالم، إلا أن استخدامه غالبًا ما يصطدم ويتداخل مع مفاهيم أخرى مثل: المهارة، الاستعداد، الأداء، الإنجاز، الهدف، والقدرة، مما يستدعي توضيح الفروقات بين هذه المفاهيم. (عميمر، 2005، ص42)

أ- **المهارة:** تُعرّف المهارة على أنها مجموعة منظمة ومتكاملة من النتائج التعليمية التي تمكن الفرد من التحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية، سواء في السياق المدرسي أو المهني. وتتطلب المهارة تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات متنوعة، إلى جانب معارف تنتمي إلى مجال معرفي معين. وتمتاز المهارة بعدة خصائص، من أبرزها:

- التعبير عن الكفاءة في إنجاز مهمة معينة ضمن وضعية مشكلة.
- إمكانية ملاحظتها وقياسها من خلال السلوك الظاهر في وضعية محددة.
- دمجها للمعارف المكتسبة في المجالات الثلاث (المعرفية، الوجدانية، الحركية).
- ارتباطها بمضامين مادة دراسية محددة.

ب- **الاستعداد:** يُعرّف الاستعداد بأنه حالة يكون فيها الفرد مهياً وقادراً على اكتساب سلوك جديد. ويُعد الاستعداد قدرة كامنة لا تظهر إلا من خلال التدريب والممارسة. فعندما يبلغ الفرد مرحلة الاستعداد، تتوفر لديه الإمكانية لتعلّم سلوك معين واكتسابه بشكل فعال.

ج - **الأداء / الإنجاز:** يُعد الأداء، أو ما يُعرف بالإنجاز، هدفاً بيداغوجياً يُضاف إليه وصف دقيق للوضعية التي سيظهر فيها السلوك النهائي الملاحظ. كما يمثل الأداء أداة تُستخدم لإثبات مدى تحقق الهدف التربوي من خلال استراتيجيات التقويم المعتمدة. ويقصد به ما يُنتظر من المتعلم تحقيقه عند نهاية العملية التعليمية، أي السلوك أو النتيجة التي يُفترض أن يُظهرها المتعلم بعد التفاعل مع المادة التعليمية. (وعلي، 2007. ص05)

د - **الهدف:** يعرف "ميجر" الهدف على أنه صياغة تصف مجموعة من السلوكيات أو الأداءات التي يُتوقع من المتعلم إنجازها. وينبغي أن تكون هذه الأهداف موضوعية ومحددة، متناسبة مع قدرات وميول المتعلمين. ونظراً لأن التعلم عملية تراكمية تحدث بشكل تدريجي، فإنه يجب أن تتلاءم الأهداف مع مستوى نضج التلاميذ وخبراتهم السابقة.

هـ - **الوضعية / المشكلة:** الوضعية المشكلة هي وضعية تعليمية يواجه فيها المتعلم صعوبات تحته على التفكير لإيجاد حل، كونها ترتبط باهتماماته وُثُسهم في بناء معارفه. ويكمن الهدف البيداغوجي

الفصل الثالث: الكفاية التخطيطية والأدائية

منها في وضع المتعلم ضمن سياق إشكالي يتطلب منه البحث عن حل، ما يعزز لديه مهارات التفكير النقدي والتعلم الذاتي. (مصطفى، 2004، ص31)

و - **تقويم الكفاءات:** تقويم الكفاءات ليس إجراءً عشوائيًا، بل هو عملية منهجية تهدف إلى تحديد الكفاءات المستهدفة بدقة، ورصد مدى تحققها لدى المتعلمين. ولكي يكون هذا التقويم موضوعيًا وفعالاً، لا بد من اتباع جملة من الخطوات الأساسية، من أبرزها: (مغشيش، 2005، ص05)

- وصف دقيق للكفاءة المراد تقويمها.
- تحديد الوضعية أو الوضعيات التي ترتبط بالكفاءة مع وصف سياق حدوثها.
- اختيار وضعيات تقويمية تمثل بدقة القدرات المتضمنة في الكفاءة.
- رصد المؤشرات التي تدل على تحقق الكفاءة.
- تحديد المحتويات اللازمة لتحقيق الكفاءة (معارف، مهارات، مواقف).
- تحديد المعايير أو المرجع الذي سيعتمد عليه للحكم على تحقق الكفاءة.
- وصف القدرات والسلوكيات المنتظرة من المتعلم بنهاية المسار التعليمي أو الوحدة.
- إنشاء جدول تخصيص يربط بين القدرات والمحتويات المعتمدة.
- تحديد الزمن المخصص للتدريس المرتبط بالكفاءة.
- تحديد أهمية كل مقطع من الوحدة ومدى ارتباطه بجوانب الكفاءة، ما يساعد لاحقاً في وضع أسئلة التقويم وتوزيع العلامات.
- استعمال أدوات تقويم متنوعة وملائمة لجوانب الكفاءة، مثل: حل المشكلات، المشاريع، الاختبارات المقالية والموضوعية، وشبكات التقويم.

كما يمكن تقسيم الكفايات التخطيطية التي يجب توفرها في الأستاذ على النحو التالي:

- أن تكون الكفايات قابلة للقياس والملاحظة.
- ارتباط الكفاية بالأداء.

الفصل الثالث: الكفاية التخطيطية والأدائية

- اعتماد تقويم الكفاية على تقويم الأداء كمعيار لإتقان الكفاية مع الأخذ بعين الاعتبار المعرفة النظرية لدى المقوم.
- ارتباط الكفاية بمستوى معين من الإتقان.
- اعتماد الكفاية على المعارف والخبرات السابقة.
- التكامل بين المعارف والمهارات والاتجاهات في تعريف الكفاية؛ أي أنّ الكفاية هي قدرات مركبة وليست أداء منعزلاً عن المعرفة.
- التداخل بين الكفاية والمهارة والاتجاهات في تعريف الكفاية؛ أي أن الكفاية هي قدرات مركبة وليست أداء منعزلاً عن المعرفة.
- التداخل بين الكفاية والمهارة والهدف السلوكي بحيث يصعب التفريق بينهما؛ لأنها جميعاً تحدد السلوك المرغوب فيه.
- ارتباط الكفاية بدور أستاذ التعليم الابتدائي وبالتالي فالكفايات المطلوبة تتغير تبعاً لتغير جوانب هذا الدور المطلوب من أستاذ التعليم الابتدائي.
- تهدف الكفاية التعليمية إلى إحداث التغيرات في سلوك الطلاب، فلا معنى امتلاك الكفاية دون فاعلية في إحداث النتائج المتوقعة وتحقيق جودة عالية لمخرجات العملية التعليمية. (بني مفرج، 2017، ص518)

3 الكفاية الأدائية

1.3 تعريف الكفاية الأدائية

في ظل التحوّلات المتسارعة التي يعرفها المجال التربوي، لم تعد النظم التعليمية تكتفي بتلقين المعارف أو التركيز على الجوانب النظرية فحسب، بل أصبحت تولي أهمية متزايدة لما يُنجزه المتعلم عملياً، وللكفاءات التي يظهرها في الواقع العملي والمهني. من هنا برزت الحاجة إلى مفهوم "الكفاية الأدائية"، باعتبارها معياراً لقياس التمكن الفعلي من المهارات والمعارف، ومدى القدرة على تحويلها إلى أفعال ملموسة ضمن وضعيات واقعية.

ظهر مفهوم الكفاية الأدائية لأول مرة في الأدبيات التربوية خلال ستينيات القرن العشرين، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، في سياق ما عُرف بـ "المدخل القائم على الكفايات" (Competency-Based Approach). وقد جاء هذا التوجه كرد فعل على ضعف مخرجات التعليم التقليدي، وسعيًا لتحديد معايير دقيقة تضمن فعالية الأداء لدى أساتذة التعليم الإبتدائي والمتعلمين على حد سواء. (محمود، 2000. ص78)

وكان من أبرز من ساهموا في تطوير هذا المفهوم التربوي الباحث "روبرت ميجر (Robert Mager)" الذي ركّز في كتاباته على ضرورة صياغة الأهداف التعليمية في شكل سلوكي قابل للقياس والملاحظة، مما مهّد لظهور مفهوم الكفايات عامة، ومن بينها الكفاية الأدائية بشكل خاص. الكفاية الأدائية هي قدرة الفرد على تنفيذ مهام معينة بكفاءة ودقة، في سياقات محددة، وفق معايير جودة قابلة للملاحظة والقياس. وهي تمثل الترجمة العملية للمعرفة والمهارة، إذ تجمع بين ما يعرفه الفرد وما يستطيع تطبيقه في الميدان.

وتعني أيضًا تحقيق نتائج تعليمية أو مهنية من خلال أداء فعلي يُظهر مستوى التمكن من المهام المطلوبة، وغالبًا ما يتم تقييمها عبر مواقف تطبيقية أو اختبارات عملية تعكس مدى استعداد الفرد للتعامل مع الواقع بفعالية.

- روبرت ميجر (Mager, 1962): يرى أن الكفاية الأدائية تتجلى في القدرة على أداء سلوك يمكن ملاحظته وقياسه، ويُعد دليلاً على تحقيق هدف تعليمي محدد.

- كارتر (Carter, 1973): يعرف الكفاية الأدائية بأنها "مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المتصلة مباشرة بأداء عمل معين، والتي تتطلب تمكّنًا من أساسيات محددة تسمح بإنجاز هذا العمل بكفاءة".

- ويست (West, 1978): يعتبر الكفاية الأدائية "القدرة على أداء واجبات معينة بمستوى أداء محدد وتحت ظروف واقعية".

- **توفيق مرعي (1981):** يرى أنها "القدرة على أداء فعل معين بكفاءة وفعالية وبمستوى أداء محدد مسبقاً".

- **مصطفى زيدان (1982):** يوضح أن الكفاية الأدائية هي "القدرة على إنجاز مهمة معينة بدقة عالية وفي وقت أقصر، مع توظيف المعرفة لخدمة الأداء".

- **أيمن غريب (1990):** يُعرّفها بأنها "توفر قدر مناسب من المهارات والإمكانات التي تمكن الفرد من إنجاز أهداف محددة في مواقف واقعية".

الكفاية الأدائية ليست مجرد امتلاك للمعرفة أو المهارة، بل هي القدرة على تفعيل تلك المعرفة والمهارة في سياقات واقعية، بأداء فعلي قابل للقياس والملاحظة. وهي تعكس التحوّل في الفلسفة التربوية من التعليم القائم على المحتوى، إلى التعليم القائم على النتائج، حيث يصبح الإنجاز العملي هو المعيار الأساسي للحكم على جودة التعلم.

2.3 أهم الكفايات الأدائية

تُعد الكفايات الأدائية من الركائز الأساسية التي يجب أن يمتلكها كل من يعمل في المجال التربوي، وخاصة أساتذة التعليم الابتدائي، إذ تعكس هذه الكفايات مدى قدرة الفرد على تحويل معارفه النظرية إلى ممارسات فعلية في الواقع العملي. وهي لا تتوقف عند حدود الأداء التقني فقط، بل تشمل أبعاداً معرفية وسلوكية وشخصية تسهم مجتمعة في بناء الفعالية المهنية.

تبدأ الكفايات الأدائية بـ **كفاية التخطيط التربوي**، والتي تمكن أستاذ التعليم الابتدائي من إعداد خطط تعليمية محكمة تتضمن الأهداف التعليمية المناسبة، وترتيب المحتوى بطريقة منهجية تراعي تسلسل المفاهيم وتدرجها. كما تشمل هذه الكفاية القدرة على اختيار الوسائل والأساليب التي تناسب طبيعة المتعلمين ومحتوى المادة.

تليها **كفاية تنفيذ التدريس**، وتتمثل في قدرة أستاذ التعليم الابتدائي على تطبيق الخطة التعليمية داخل القسم، وتوظيف استراتيجيات تدريس فعالة وتفاعلية، مع مراعاة تنويع الأنشطة

الفصل الثالث: الكفاية التخطيطية والأدائية

لجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم على التفاعل والمشاركة. كما تشمل حسن إدارة الوقت وتنظيم الموارد المتاحة.

ولا تقل **كفاية التواصل** أهمية، حيث تركز على قدرة أستاذ التعليم الابتدائي على التفاعل الإيجابي مع المتعلمين، باستخدام لغة سليمة، وتعبيرات جسدية مناسبة، وأسلوب تواصل يراعي احتياجات المتعلمين المختلفة. ويشمل ذلك القدرة على الاستماع الجيد، والتعبير بوضوح، وبناء علاقات إنسانية قائمة على الاحترام والتقدير.

أما **كفاية التقويم**، فتتجلى في قدرة أستاذ التعليم الابتدائي على قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلمين. ويتطلب ذلك توظيف أدوات تقويم متنوعة كالملاحظات والاختبارات ومهام الأداء، مع تقديم تغذية راجعة بناءة تساعد المتعلم على التطور وتحقيق التقدم.

وتُعتبر **كفاية إدارة الصف** ضرورية لتحقيق بيئة تعليمية منظمة ومحفزة، إذ تقتضي التحكم في سلوك المتعلمين، وتنظيم الفضاء الصفّي بطريقة تتيح التفاعل والانضباط، وتوظيف آليات التدخل التربوي الملائمة لضبط المشاكل السلوكية عند الحاجة.

من جهة أخرى، تبرز **كفاية الدعم النفسي والبيداغوجي** التي تمكن أستاذ التعليم الابتدائي من فهم الحاجات النفسية والتربوية للمتعلمين، وتقديم الدعم المناسب لهم، لا سيما في حالات صعوبات التعلم أو الضغط النفسي، بما يضمن تعزيز دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم.

ومع تطور التكنولوجيا، أصبحت **كفاية استخدام الوسائل الرقمية** ضرورة مهنية، حيث ينبغي على أستاذ التعليم الابتدائي توظيف التقنيات الحديثة لدعم التعليم، سواء من خلال العروض التقديمية، أو الموارد الرقمية، أو منصات التعلم الإلكتروني. كما تشمل الكفايات الأدائية **كفاية حل المشكلات واتخاذ القرار**، وهي القدرة على تحليل الوضعيات التربوية المعقدة واتخاذ قرارات مناسبة بناءً على معطيات واقعية. وهي كفاية أساسية في الظروف المستجدة والمواقف المفاجئة التي تتطلب استجابة مهنية مدروسة. وأخيراً، تبقى **كفاية التطوير المهني الذاتي** من أهم الكفايات، فهي تعكس

الفصل الثالث: الكفاية التخطيطية والأدائية

وعي أستاذ التعليم الابتدائي بأهمية التكوين المستمر، والتقييم الذاتي، والاطلاع على المستجدات التربوية، بما يضمن تحسين أدائه وتطوير كفاءته بشكل مستمر. (طعيمة، 1999، ص 47)

خلاصة الفصل

خلص هذا الفصل إلى أن الكفاية التخطيطية تشكل الأساس الذي يُبنى عليه كل عمل تربوي ناجح، إذ تُعنى بتحديد الأهداف، واختيار المضامين، وتخطيط الأنشطة والوسائل، وضبط التقييم، في إطار رؤية تربوية شاملة ومنهجية. أما الكفاية الأدائية فهي المعيار الحقيقي لنجاعة العملية التعليمية، باعتبارها تجسيداً فعلياً للمهارات المهنية التي يتمتع بها أستاذ التعليم الابتدائي أثناء ممارسته داخل القسم. ويظهر التكامل بين الكفتين في كون التخطيط الجيد يمهّد لتدريس فعال، بينما يضمن الأداء الجيد تحقيق الأهداف المخطط لها. وقد تم التطرق في هذا الفصل إلى أهم خصائص الكفايات، وأمثلة تطبيقية، ومجالات التقويم، ما يبرز دورهما في تجويد الممارسة التربوية وتحقيق النتائج المرجوة من العملية التعليمية.

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرابع: الاجراءات

الميدانية للدراسة

- تمهيد
- المنهج المستخدم في الدراسة
- حدود الدراسة
- مجتمع البحث وعينة الدراسة
- خصائص عينة دراسة
- الدراسة الاستطلاعية
- ادوات الدراسة
- الخصائص السيكمترية
- اجراءات تطبيق الدراسة
- الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

تُعد الإجراءات المنهجية من العناصر الأساسية التي تُحدد المسار العلمي للدراسة، وتضمن سلامة النتائج ودقتها. وتشمل هذه الإجراءات تحديد المنهج المناسب، وضبط حدود الدراسة، واختيار المجتمع والعينة، واعتماد أدوات ملائمة لجمع البيانات، إضافة إلى تطبيق الدراسة وفق خطوات منظمة، وتحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

1. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يُستخدم في البحوث التربوية والاجتماعية لدراسة الظواهر كما هي في الواقع، من خلال جمع البيانات ووصفها وصفاً دقيقاً، ثم تحليلها تحليلاً كمياً أو نوعياً للكشف عن العلاقات أو التفسيرات الممكنة لهذه الظواهر.

ويُعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "أسلوب بحثي يهتم بجمع البيانات عن الظاهرة كما توجد في الواقع، ثم تحليلها بهدف تفسيرها واستخلاص نتائج يمكن تعميمها أو الاستفادة منها" (عبيدات، 1998، ص. 112).

وقد تم اختيار هذا المنهج لأنه الأكثر ملاءمة لطبيعة موضوع الدراسة، الذي يتمثل في الكشف عن علاقة التدريب أثناء الخدمة بالكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، حيث يتطلب ذلك وصف واقع التدريب الممارس، وتحليل مدى تأثيره أو ارتباطه بجانب الكفاية المهنية لدى الأساتذة.

2. حدود الدراسة:

1.2. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي، العاملين ببعض المؤسسات التربوية بمدينة المنيع والمنيعه والبالغ عدد 75 استاذ.

2.2. الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في مجموعة من المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية (المنيعه) وعددهم 7 مدارس.

3.2. الحدود الزمنية: تم تنفيذ الدراسة خلال الفترة الممتدة من (أفريل وماي 2025)، وهي الفترة التي تم خلالها توزيع أدوات الدراسة وجمع البيانات وتحليلها.

3. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الابتدائي بالمنطقة العاملين بالمؤسسات التربوية التابعة لمديرية التربية لولاية المنية ،خلال السنة الدراسية 2024-2025، ويصل العدد الاجمالي لهم 75 استاذ واستاذة ،ينتمون الى 7 مدارس ابتدائية.

ويُعد هذا المجتمع مناسباً لموضوع الدراسة، باعتبار أن أساتذة التعليم الابتدائي هم الفئة المستهدفة ببرامج التدريب أثناء الخدمة، كما أنهم مطالبون بتحقيق مستويات عالية من الكفايات المهنية، خصوصاً في جانبي التخطيط والأداء داخل القسم، وهو ما يجعلهم محوراً مهماً لتحليل العلاقة بين التدريب والكفايات التدريسية.

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من بين أساتذة التعليم الابتدائي العاملين بالمؤسسات التربوية التابعة لمديرية التربية بالمنية ،وذلك لضمان تمثيل العينة لخصائص المجتمع الأصلي. وقد بلغ حجم العينة (75 أستاذًا)، موزعين على (6 ابتدائيات).

4. خصائص عينة الدراسة:

1.4. تحديد افراد العينة حسب الجنس:

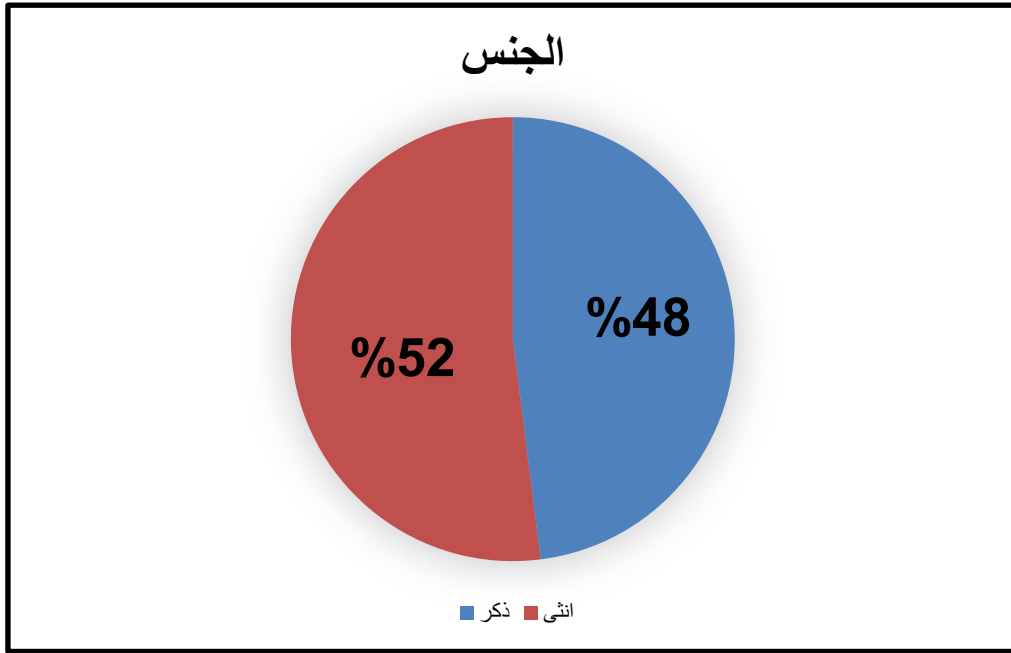
الجدول رقم (01) يبين توزيع افراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	36	48%
انثى	39	52%
المجموع	75	100%

الفصل الرابع: الاجراءات الميدانية للدراسة

يتضح من خلال الجدول ان عدد الاناث 39 بنسبة 52 % ، في حين قدر عدد الذكور ب 36 بنسبة 48% مما يعكس ان العنصر النسوي لديه اهتمامات كبيرة بالقطاع التعليمي.

الشكل رقم (01) يبين توزيع افراد العينة حسب الجنس



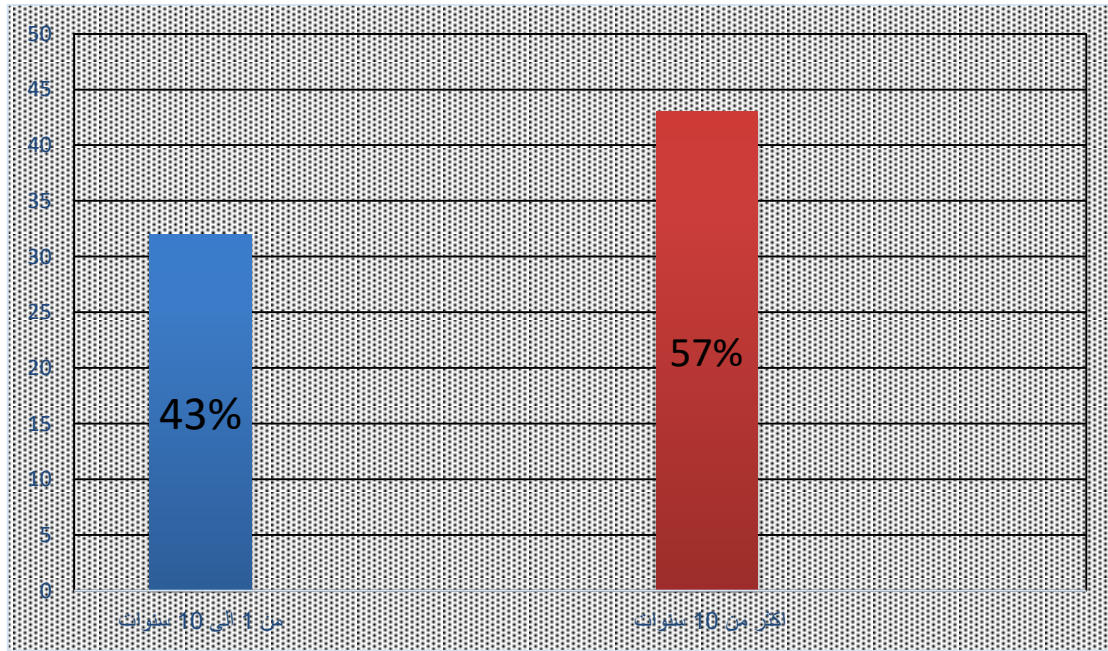
2.4. توزيع افراد العينة حسب الخبرة

الجدول رقم (02) يبين توزيع افراد العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
من 1 الى 10 سنوات	32	42.67%
اكثر من 10سنوات	43	57.33%
المجموع	75	100%

تشير البيانات إلى أن نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات بلغت 57.33% من عينة الدراسة، بينما بلغ نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين 1 إلى 10 سنوات 42.67%، تعكس هذه النسب وجود غالبية من الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة، مما يدل على استقرار نسبي في الكادر التعليمي ومستوى متقدم من الاحترافية.

الشكل رقم (02) يبين توزيع افراد العينة حسب الخبرة المهنية



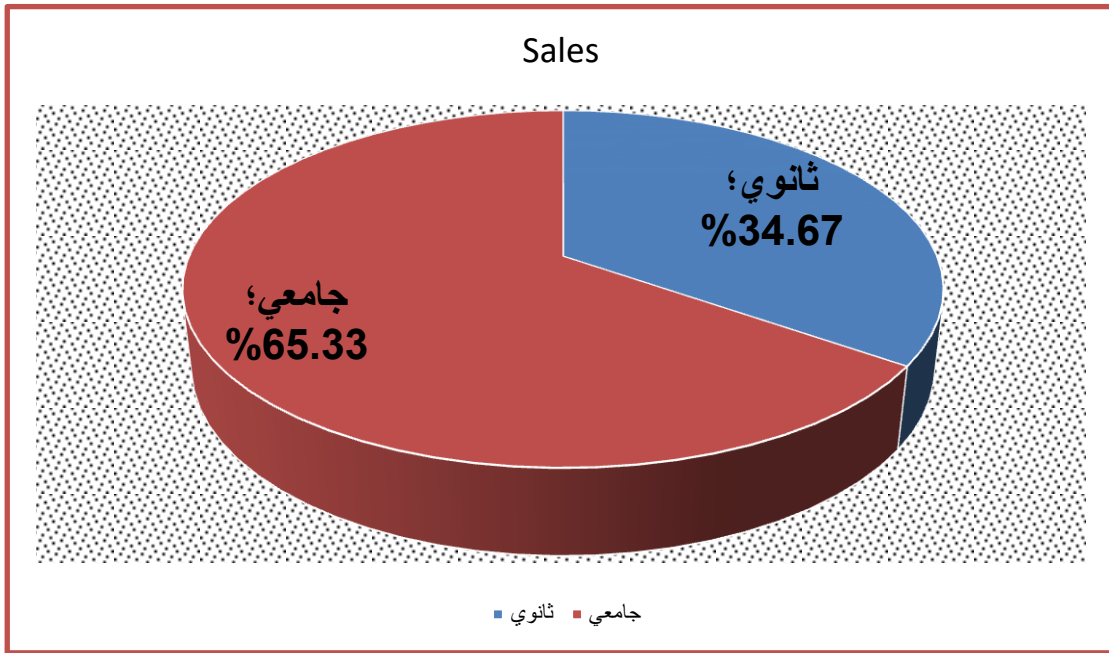
3.4. توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي

الجدول رقم (03) يبين توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
ثانوي	26	34.67%
جامعي	49	65.33%
المجموع	75	100%

تشير البيانات إلى أن غالبية عينة الدراسة، بنسبة 65.33%، يحملون شهادات جامعية، وهو ما يعكس المستوى التعليمي العالي لغالبية أساتذة التعليم الابتدائي في المجتمع المستهدف. بينما تشكل نسبة الأساتذة الحاصلين على شهادة ثانوية 34.67%، مما يبرز وجود تنوع في المؤهلات العلمية ضمن العينة.

الشكل رقم (03) يبين توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي



5. الدراسة الاستطلاعية:

تُعد الدراسة الاستطلاعية خطوة تمهيدية تهدف إلى التعرف على طبيعة المشكلة البحثية، واختبار أدوات الدراسة، وضبط الإجراءات قبل الشروع في البحث الأساسي. وتساعد هذه الدراسة الباحث على تحديد الصعوبات المحتملة، وضمان صلاحية الأدوات وجاهزية العينة المستهدفة. وهي تُعرف بأنها: "بحث أولي يُجرى لجمع معلومات أولية عن موضوع الدراسة، لتوضيح طبيعة المشكلة وصياغة الفرضيات بشكل دقيق، ولتجريب أدوات البحث وتحسينها قبل التنفيذ الكامل للدراسة" (السالم، 2015، ص. 45).

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على 30 استاذ من بعض ابتدائيات المنبعة ، بهدف اختبار مدى وضوح الأسئلة وتناسبها مع موضوع التدريب أثناء الخدمة، وتأثيره على الكفاية التخطيطية

الفصل الرابع: الاجراءات الميدانية للدراسة

والأدائية. وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن أدوات جمع البيانات مناسبة وجاهزة للتطبيق على عينة أكبر، مما أكسب الدراسة درجة من الدقة والموثوقية قبل الشروع في المرحلة الأساسية لجمع البيانات وتحليلها.

6. ادوات الدراسة:

1.6. استبيان التدريب اثناء الخدمة:

استخدم الباحث استبياناً معداً من قبل شيخي عبدالعزيز لقياس مدى تأثير التدريب أثناء الخدمة على الأساتذة. هذا الاستبيان يحتوي على مجموعة من البنود التي تقيس جوانب مختلفة من برامج التدريب وتأثيرها على الكفايات المهنية.

تألف الاستبيان المستخدم في الدراسة من 43 بنداً، يشتمل كل بند على عبارة تتعلق بأبعاد مختلفة للتدريب أثناء الخدمة. أمام كل عبارة خمسة بدائل محددة، تمثل مقياساً للدرجة أو مستوى الموافقة، وهي: موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة. بحيث تكون تقديرات الاجابة على النحو الاتي:

الجدول رقم (04) يمثل درجة مقياس الاستبيان

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

تتم الاستجابة على المقياس بالاختيار من خمسة بدائل هي: (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة) .

2.6. استبيان الكفاية التخطيطية والادائية:

تم استخدام استبيان من إعداد رماز معلا، والذي يقيس الكفايات المهنية المتعلقة بالتخطيط التربوي والأداء الصفّي لدى لأساتذة التعليم الإبتدائي، صُمم هذا الاستبيان ليستوعب الأبعاد الأساسية للكفاية التخطيطية.

الفصل الرابع: الاجراءات الميدانية للدراسة

تألف استبيان الكفاية التخطيطية والأدائية من 50 بنداً، يُعبّر كل بند منها عن أحد جوانب الكفاية المهنية وُضعت أمام كل عبارة ثلاثة بدائل محددة ، تمثل مقياساً للدرجة أو مستوى الموافقة، وهي: (موافق ، احياناً ، غير موافق).

الجدول رقم (05) يمثل درجة مقياس الاستبيان

البدائل	موافق	أحياناً	غير موافق
الدرجة	3	2	1

تتم الاستجابة على المقياس بالاختيار من خمسة بدائل هي: (موافق ، محايد ، غير موافق) .

7. الخصائص السيكومترية

1.7. مقياس التدريب اثناء الخدمة:

الصدق: لتتحق الباحثة من الاداة صالحة لما اعدت لقياسه قامت بتقدير ذلك باستخدام صدق المقارنة الطرفية:

صدق المقارنة الطرفية: "درجة قدرة فقرات الاختبار أو المقياس على التمييز بين الأفراد الذين يحققون درجات مرتفعة جداً ومنخفضة جداً في السمة أو المتغيّر المستهدف، مما يدل على صلاحية الفقرة أو البند"(قطامي، 2004، ص 319).

الجدول رقم (06) يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التدريب اثناء الخدمة

العينة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانصراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدالة الإحصائية
العليا 1	10	206.90	8.22	18	-5.467	0.00
الدنيا 2	10	148.60	32.70			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة "ت" -5.467 مقبولة ، لدلالة الفروق وهي دالة عند مستوى الدلالة عند 0.00 ومنه نستنتج أن هناك فروق بين مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات ، فأداة قياس التدريب اثناء الخدمة صادقة.

الفصل الرابع: الاجراءات الميدانية للدراسة

الثبات: وقد تم تقدير الثبات باستخدام طريقتين:

ثبات التجزئة النصفية: "مدى اتساق نتائج الأداة عندما تُقسَّم إلى نصفين متكافئين، ويتم حساب معامل الارتباط بين درجات الفرد في كل نصف من الاختبار" (قطامي، 2004، ص 324). لمعرفة ثبات مقياس التدريب اثناء الخدمة، تم تقسيمه الى قسمين (زوجي، فردي) ثم يوجد معامل الارتباط بين درجات الاسئلة الفردية والزوجية والذي يساوي ثبات نصف الاختبار، ثم يعدل بمعادلة سبيرمان براون والنتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (07) يبين نتائج التجزئة النصفية لمقياس التدريب اثناء الخدمة

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
استبيان التدريب اثناء الخدمة	0.938	0.968	0.05

نلاحظ من خلال هذا الجدول ان معامل الارتباط "بيرسون" بلغ 0.938، وبعد تعديله بمعادلة "سبيرمان براون" وصل 0.968 وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى 0.05 وعليه فان المقياس ثابت فيما يقيس.

ثبات الفا كرونباخ: (Alpha Reliability) هو مقياس لثبات الاتساق الداخلي للاختبار، ويُستخدم لقياس مدى تجانس البنود داخل الاختبار، أي مدى ترابطها مع بعضها البعض، بحيث يعبر عن مدى قدرة الاختبار على قياس الصفة نفسها باستمرار عبر البنود المختلفة (الهاشمي، 2018، ص. 89).

الجدول رقم (08) يوضح معامل الثبات الفا كرونباخ

عدد الفقرات	الفا كرونباخ
43	0.978

الفصل الرابع: الاجراءات الميدانية للدراسة

من خلال الجدول رقم (08) نجد ان معامل الثبات للاستبيان ككل بلغ (0.97) وهو معامل مقبول احصائيا في البحوث الانسانية والاجتماعية ، وهو ما يؤكد ثبات المقياس ، اي انه يعطي نفس النتائج اذا ما تم استخدامه في نفس الظروف.

7.2. الخصائص السيكومترية لاستبيان الكفايات:

الصدق: وقد تم تقدير الصدق باستخدام :

صدق المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (09) يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الكفايات

العينة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانصراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدالة الاحصائية
العليا 1	10	149.60	0.699	18	-8.807	0.00
الدنيا 2	10	130.70	6.750			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة "ت" -8.807 مقبولة ، لدلالة الفروق وهي دالة عند مستوى الدلالة عند 0.00 ومنه نستنتج أن هناك فروق بين مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات ، فأداة قياس الكفايات صادقة.

ثبات التجزئة النصفية: لمعرفة ثبات مقياس الكفايات ، تم تقسيمه الى قسمين (زوجي ، فردي) ثم يوجد معامل الارتباط بين درجات الاسئلة الفردية والزوجية والذي يساوي ثبات نصف الاختبار، ثم يعدل بمعادلة سبيرمان براون والنتائج كما هي موضحة في الجدول الاتي:

الجدول رقم (10) يبين نتائج التجزئة النصفية لمقياس الكفايات

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
استبيان الكفايات	0.937	0.964	0.05

الفصل الرابع: الاجراءات الميدانية للدراسة

نلاحظ من خلال هذا الجدول ان معامل الارتباط "بيرسون" بلغ 0.937 ،وبعد تعديله بمعادلة "سبيرمان براون" وصل 0.964 وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى 0.05 وعليه فان المقياس ثابت فيما يقيس.

الجدول رقم (11) يوضح معامل الثبات الفا كرونباخ

عدد الفقرات	الفا كرونباخ
50	0.923

من خلال الجدول رقم (11) نجد ان معامل الثبات للاستبيان ككل بلغ (0.92) وهو معامل مقبول احصائيا في البحوث الانسانية والاجتماعية ، وهو ما يؤكد ثبات المقياس ، اي انه يعطي نفس النتائج اذا ما تم استخدامه في نفس الظروف.

8. اجراءات الدراسة:

اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات المنهجية المنظمة من أجل ضمان تنفيذ الدراسة بشكل دقيق وموثوق. تمثلت أولى الخطوات في مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التدريب أثناء الخدمة والكفايات المهنية، بغرض بناء خلفية علمية متينة تساعد في تحديد المتغيرات وصياغة أدوات الدراسة.

عقب ذلك، تم اختيار الأدوات المناسبة، حيث تم اعتماد استبيان التدريب أثناء الخدمة من إعداد شيخي عبدالعزيز، والذي يتكوّن من 43 بنداً أمام كل منها خمسة بدائل للإجابة، بالإضافة إلى استبيان الكفاية التخطيطية والأدائية من إعداد رماز معلا، والمكوّن من 50 بنداً أمام كل منها ثلاثة بدائل.

قبل البدء في الدراسة الفعلية، أُجريت دراسة استطلاعية على عينة محدودة من أساتذة التعليم الابتدائي، بغرض اختبار وضوح البنود ومدى صلاحية الأدوات، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأدوات.

بعد ضبط الأدوات، قام الباحث ب توزيع الاستبيانات على عينة مكونة من 75 أستاذاً من أساتذة التعليم الابتدائي، حيث تم ذلك يدوياً داخل المؤسسات التربوية بعد الحصول على الموافقة المسبقة من الجهات المعنية.

تم جمع الاستبيانات بعد الإجابة عنها والتأكد من اكتمالها، ثم جرى إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي SPSS لإجراء التحليلات اللازمة، بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها.

9. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

اعتمد الباحث في تحليل بيانات الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية، وقد تم تنفيذ التحليلات باستخدام برنامج SPSS v22، وتضمنت ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية: لتحليل الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى الدراسي).

- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U): لاختبار الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في المتغيرات الأساسية.

- اختبار سبيرمان (Spearman): لتحليل العلاقة الارتباطية بين التدريب أثناء الخدمة وكل من الكفاية التخطيطية والكفاية الأدائية.

- اختبار المقارنة الطرفية.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لقياس ثبات أدوات الدراسة ومدى اتساق الإجابات عبر البنود.

- التجزئة النصفية (Split-half reliability): للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة القياس، من خلال مقارنة النصفين المتكافئين للاستبيان.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية التي اعتمدها الباحث لإجراء الدراسة المتعلقة بالتدريب أثناء الخدمة وعلاقته بالكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. قمنا بتوضيح المنهج الوصفي التحليلي المستخدم، وحدود الدراسة التي حددت مجتمع البحث وعينة الدراسة المكونة من 75 أستاذًا. كما عرضنا أدوات الدراسة التي اشتملت على استبيانين تم تجربتهما مسبقًا لضمان صدق وثبات النتائج. بالإضافة إلى ذلك، ناقشنا طرق جمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية الالاعلمية من خلال برنامج SPSS، شملت اختبار مان ويتني، اختبار سبيرمان، ومعامل ألفا كرونباخ. هذه الإجراءات تهدف إلى ضمان دقة وموثوقية نتائج البحث وتحقيق أهدافه بشكل علمي.

الفصل الخامس: عرض وتحليل

نتائج الفرضيات

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الفرضيات

- عرض وتحليل نتائج الفرضيات
- تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات
- الإستنتاج العام

1. عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريب اثناء

الخدمة و الكفاية التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي. ومن خلال تحليل

البيانات تم التوصل الى النتائج التالية:

اختبار التوزيع الطبيعي :

لغرض التحقق من التوزيع الطبيعي لنتائج الدراسة الحالية تم اجراء اختبار (اختبار كولموغوروف-

سميرنوف) حيث تكون البيانات تتبع التوزيع الطبيعي اذا كانت مستوى المعنوية لابعاد الدراسة اكبر من 0.05.

الجدول رقم (12): اختبار التوزيع الطبيعي

المتغير	Kolmogorov-Smirnov ^a			التفسير
	قيمة كولموغوروف	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	
التدريب اثناء الخدمة	0.116	75	0.01	لا يتبع التوزيع الطبيعي
الكفاية التخطيطية	0.14	75	0.00	لا يتبع التوزيع الطبيعي

2. المصدر: الطالبة بناء على نتائج برنامج (spss)

يوضح الجدول رقم (12) نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov لبيان مدى

مطابقة بيانات المتغيرين للتوزيع الطبيعي. وقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير التدريب

اثناء الخدمة (Sig =0.01) ، كما بلغت لمتغير الكفاية التخطيطية والادائية (

Sig=0.00)، وهي جميعها اقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يشير إلى أن

البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي ، وبالتالي فإن البيانات الخاصة بكلا المتغيرين لا تتبع التوزيع

الطبيعي. وبناءً على ذلك، فاننا نستعمل الاحصاء اللامعلمي لمعالجة البيانات.

الجدول رقم (13) يبين العلاقة بين التدريب اثناء الخدمة و الكفاية التخطيطية والادائية

المتغيرات الإحصائية	العينة	معامل الارتباط "سبيرمان"	الدلالة الإحصائية	الدلالة
التدريب اثناء الخدمة	75	0.273	0.018	دال عند
الكفاية التخطيطية				0.05

المصدر: الطالبة بناء على نتائج برنامج (spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان بلغت (0.273)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (Sig) (0.018) وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدراسة، وهما: التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى التدريب أثناء الخدمة، زادت الكفاية التخطيطية والأدائية لدى هؤلاء الأساتذة، وعليه فالفرضية تحققت.

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التدريب اثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (14) يبين الفروق في التدريب اثناء الخدمة بين الذكور والاناث

المجموعات	التكرار	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	القيمة المعيارية "Z"	الدلالة الإحصائية
ذكر	36	35.36	1273	607	-1.00	0.313
انثى	39	40.44	1577			غير دال

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مان-ويتني بلغت (607)، وقد تم تحويلها إلى قيمة معيارية Z بلغت (-1.00)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)،

حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.313) (Sig). وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى التدريب أثناء الخدمة، ما يعني أن الذكور والإناث يتلقون تدريباً مشابهاً من حيث الكمية أو الجودة، وعليه الفرضية لم تتحقق.

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية

التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (15) يبين الفروق في الكفاية التخطيطية والادائية بين الذكور والاناث

المجموعات	التكرار	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	القيمة المعيارية "Z"	الدلالة الاحصائية
ذكر	36	32.68	1176	510	−2.042	0.041 دال
انثى	39	42.91	1673			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مان-ويتني بلغت (510)، وقد تم تحويلها إلى قيمة معيارية Z بلغت (-2.042)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.04) (Sig). وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفاية التخطيطية والادائية، وذلك لصالح الإناث. ويعني ذلك أن الأساتذة الإناث يتمتعن بمستوى أعلى من الكفاية التخطيطية والادائية مقارنة بزملائهن الذكور وعليه الفرضية تحققت.

4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التدريب أثناء

الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى للخبرة المهنية.

المجموعات	التكرار	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	القيمة المعيارية "Z"	الدلالة الاحصائية
من 1 سنة الى 10 سنوات	32	42.72	1367	537	-1.620	0.105 غير دال
اكثر من 10 سنوات	43	34.49	1483			

الجدول رقم (16) يبين الفروق في التدريب اثناء الخدمة تبعا للخبرة المهنية

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مان-ويتني بلغت (537)، وقد تم تحويلها إلى قيمة معيارية Z بلغت (-1.620)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.10) (Sig). وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة التي تملك خبرة من سنة إلى 10 سنوات، والفئة التي لديها أكثر من 10 سنوات خبرة، في مستوى التدريب أثناء الخدمة، وعليه فالفرضية لم تتحقق.

5.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاية

التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

الجدول (17) رقم يبين الفروق في الكفاية التخطيطية والادائية تبعا للخبرة المهنية

المجموعات	التكرار	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	القيمة المعيارية "Z"	الدلالة الاحصائية
من 1 سنة الى 10 سنوات	32	35.66	1141	613	-0.808	0.41

الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

سنوات					غير دال
أكثر من 10 سنوات	43	39.74	1709		

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مان-ويتني بلغت (613)، وقد تم تحويلها إلى قيمة معيارية Z بلغت (-0.80)، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.41) (Sig). وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة التي تملك خبرة من سنة إلى 10 سنوات، والفئة التي لديها أكثر من 10 سنوات خبرة، في الكفاية التخطيطية والادائية، وعليه فالفرضية لم تتحقق.

6.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التدريب أثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

الجدول رقم (18) يبين الفروق في التدريب أثناء الخدمة تبعا للمستوى التعليمي

المجموعات	التكرار	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	القيمة المعيارية "Z"	الدلالة الاحصائية
جامعي	49	37.20	1823	589	-0.435	0.664
ثانوي	26	39.50	1027			غير دال

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مان-ويتني بلغت (589)، وقد تم تحويلها إلى قيمة معيارية Z بلغت (-0.435)، غير أنها لم تكن دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.664) (Sig). وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة من ذوي المستوى الجامعي وأولئك من ذوي المستوى الثانوي في مستوى التدريب أثناء الخدمة، وعليه فالفرضية لم تتحقق.

7.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التخطيطية والادائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

المجموعات	التكرار	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	القيمة المعيارية "Z"	الدلالة الاحصائية
جامعي	49	33.09	1621	396	-2.692	0.007 دال
ثانوي	26	47.25	1228			

الجدول رقم (19) يبين الفروق في الكفاية التخطيطية والادائية تبعا للمستوى التعليمي

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار مان-ويتني بلغت (396)، وقد تم تحويلها إلى قيمة معيارية Z بلغت (-2.692)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.00) (Sig). وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة من ذوي المستوى الجامعي وأولئك من ذوي المستوى الثانوي في الكفاية التخطيطية والادائية، والفرضية لم تتحقق.

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات

1.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

تشير النتائج المتوصل إليها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدراسة، بلغت قيمة معامل الارتباط (0.273)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أن التدريب أثناء الخدمة يساهم فعلياً في تنمية الكفاية التخطيطية والأدائية لدى

الأساتذة. ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن التدريب يوفر للأساتذة فرصًا متعددة لتطوير معارفهم، ومواكبة المستجدات التربوية، والاطلاع على طرق التدريس الحديثة، ما يُعزز من قدراتهم في التخطيط الدقيق للدروس وتنفيذها بفعالية داخل الفصول الدراسية. كما يساهم التدريب في صقل المهارات العملية والمهنية للأساتذة، ويمنحهم الثقة والمرونة في التعامل مع المتغيرات البيداغوجية، وهو ما ينعكس على تحسين الأداء العام داخل المؤسسات التعليمية.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة والكفايات المهنية، حيث توصلت دراسة الشايب وشيخي (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التكوين أثناء الخدمة والكفايات المهنية، مؤكدة أن التكوين يُعدّ من العوامل الأساسية في تنمية الأداء المهني للأساتذة. كما دعمت دراسة قيرواني ونعمون (2022) هذا التوجه، من خلال إبراز أهمية التكوين في تمكين الأساتذة من اكتساب الكفايات اللازمة لمواجهة متطلبات الإصلاحات التربوية. ومن جهتها، ركزت دراسة صباح ساعد (2013) على دور التكوين في تحسين مهارات التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، مؤكدة أثره المباشر في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

-تنص الفرضية الثانية على: " توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدريب اثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس."

تشير النتائج إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التدريب أثناء الخدمة لم تكن دالة إحصائية، مما يدل على أن الأساتذة من كلا الجنسين يتلقون نوعًا مشابهًا من التدريب، سواء من حيث المحتوى، أو الكمية، أو آليات التنفيذ. ويمكن تفسير هذا التماثل في مستوى التدريب بأنه يعكس توجهات السياسات التكوينية في وزارة التربية الوطنية نحو ضمان مبدأ المساواة في فرص التكوين، دون تمييز بين الجنسين، خصوصًا في ظل اعتماد برامج موحدة يتم تقديمها عبر نفس القنوات والمراكز وبنفس المضامين.

وقد أظهرت بعض الدراسات نتائج مماثلة، حيث لم تُسجَل فروق جوهرية تُعزى إلى متغير الجنس في التكوين أو الكفايات المهنية، مثلما هو الحال في دراسة الشايب وشيخي (2020)، ودراسة قيرواني ونعمون (2022)، في حين ركزت دراسات أخرى مثل ساعد (2013) وبولمكاحل (2020) على فعالية التكوين دون الإشارة إلى الفروق حسب الجنس، ما يدعم من جهة أخرى نتائج هذه الدراسة. أما في السياق الأجنبي، فقد بيّنت بعض الدراسات مثل (Callo 2022) و (Mukiibi 2019) أثر التدريب على الكفاءة دون التطرق للفروق بين الجنسين، مما يعزز من طرح أن برامج التدريب تركز على تطوير الأداء بصفة عامة، دون مراعاة فروق جندرية.

3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الكفاية التخطيطية والادائية، مما يدل على أن الأساتذة الإناث يمتلكن مستوى أعلى في هذه الكفايات مقارنة بزملائهن الذكور. يمكن تفسير هذا الأمر من خلال عدة عوامل، منها أن الإناث قد يكنّ أكثر حرصاً على تطوير مهارتهن التربوية وتنظيم عملهن، بالإضافة إلى اهتمامهن بتطبيق المناهج بشكل دقيق واتباع أساليب تدريس متجددة تعزز من جودة الأداء داخل الفصل. كما أن الفروق الاجتماعية والثقافية قد تلعب دوراً في تحفيز الإناث على تحسين أدائهن المهني بشكل مستمر، خاصة في سياقات التعليم الابتدائي حيث يبرز دورهن بشكل ملحوظ.

وتتوافق هذه النتائج مع عدد من الدراسات العربية التي أظهرت فروقاً إيجابية لصالح الإناث في مجالات الكفايات المهنية، مثل دراسة الشايب وشيخي (2020) التي لاحظت تفوقاً نسبياً للإناث في بعض الجوانب المتعلقة بالكفايات المهنية. كما تؤكد دراسة قيرواني ونعمون (2022) على أهمية تطوير الكفايات عند أساتذة التعليم الابتدائي دون إغفال الفروقات النوعية التي قد تظهر أحياناً بين

الجنسين. وفي الدراسات الأجنبية، تشير أبحاث مثل (Callo 2022) و (Mukiibi 2019) إلى فروق متباينة في الأداء والتطوير المهني بين الجنسين، مع ميل نسبي لصالح الإناث في بعض الأحيان، خصوصاً في مهارات التخطيط والتنظيم، وهو ما يعزز من صدقية نتائج هذه الدراسة.

4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التدريب أثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى للخبرة المهنية.

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، مما يدل على أن سنوات الخبرة لا تؤثر بشكل ملموس على مستوى التدريب أثناء الخدمة الذي يتلقاه الأساتذة، سواء كانوا في بداية مسيرتهم المهنية أو من أصحاب الخبرة الطويلة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بعدة أسباب، منها أن برامج التدريب أثناء الخدمة تتوفر لجميع الأساتذة بشكل متكافئ، بغض النظر عن مدة خبرتهم، وذلك لضمان تحديث معارفهم ومهاراتهم بشكل مستمر وبنفس المستوى. كما أن طبيعة التدريب قد تركز على جوانب محددة تتطلب تحديثاً متواصلًا بغض النظر عن الخبرة، وهذا يعزز تكافؤ الفرص بين الأساتذة الشباب والقدامى في الحصول على هذه البرامج.

وقد أظهرت الدراسات السابقة نتائج مماثلة بهذا الخصوص، حيث لم تسجل فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريب بناءً على سنوات الخبرة، كما في دراسة الشايب وشيخي (2020) التي لم تجد تأثيراً ملموساً للخبرة على مستوى التكوين أثناء الخدمة. كذلك، أظهرت دراسة قيرواني ونعمون (2022) أن البرامج التدريبية متاحة لجميع الأساتذة دون تمييز حسب مدة الخدمة، ما ينعكس على تجانس مستوى التدريب بين الفئات المختلفة. وفي السياق الدولي، لم تبرز الدراسات مثل (Callo 2022) و (Prasad & Singh 2023) فروقاً واضحة حسب سنوات الخبرة في تقييم أثر التدريب، مما يدعم نتيجة هذه الدراسة.

5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى للخبرة المهنية.

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، مما يعني أن الخبرة المهنية الطويلة لا ترتبط بتحسين واضح في مستوى الكفاية التخطيطية والادائية لدى الأساتذة.

يمكن تفسير ذلك بأن الكفاية التخطيطية والادائية تتأثر بعوامل متعددة لا تقتصر فقط على مدة الخبرة، بل تشمل نوعية التدريب الذي يتلقاه الأستاذ، دوافعه الشخصية، والبيئة التعليمية التي يعمل فيها. كذلك، قد تكون بعض الأساليب التربوية الحديثة التي تُدرّس في برامج التطوير المهني لا تعتمد بالضرورة على سنوات الخدمة، مما يجعل الخبرة الطويلة ليست العامل الحاسم في رفع الكفاية المهنية.

تتفق هذه النتائج مع ما أظهرته الدراسات السابقة مثل دراسة الشايب وشيخي (2020) التي لم تجد فروقاً كبيرة في الكفايات المهنية بين الفئات ذات الخبرات المختلفة. كما أن دراسة قيرواني ونعمون (2022) أكدت على أهمية جودة التكوين أثناء الخدمة بغض النظر عن مدة الخبرة، حيث يمكن للتكوين الجيد أن يعوض نقص الخبرة أو يعزز الأداء لدى أصحاب الخبرة. وعلى الصعيد الدولي، توصلت دراسات مثل Callo (2022) و Mukiibi (2019) إلى نتائج مماثلة، حيث لم تكن سنوات الخبرة مؤشراً قوياً على ارتفاع مستويات الكفاية المهنية، بل كان لتأثير برامج التدريب والتطوير المهني الدور الأبرز في ذلك.

6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

تنص الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدريب اثناء الخدمة لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

توضح نتائج اختبار مان-ويتني أن القيمة الاحتمالية (Sig) لم تصل إلى مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى التدريب أثناء الخدمة. هذا يعني أن مستوى التعليم الرسمي لا يؤثر بشكل واضح على مدى استفادة الأساتذة من برامج التدريب أثناء الخدمة أو على مقدار التدريب الذي يتلقونه. قد يعكس هذا أن برامج التدريب تركز على تطوير مهارات وكفايات محددة متعلقة بالعمل التدريسي بغض النظر عن المستوى التعليمي الأصلي لأستاذ التعليم الابتدائي ، أو أن الظروف والمؤسسات التعليمية توفر فرص تدريب متكافئة لجميع الفئات.

هذه النتيجة تتماشى مع بعض الدراسات السابقة التي لم تسجل فروقاً مهمة في مستوى التدريب حسب المؤهل العلمي، مثل دراسة بولمكاحل (2020) التي أكدت على أن البرامج التدريبية موجهة بشكل متشابه لكافة الأساتذة، بغض النظر عن مستواهم الأكاديمي. كما أظهرت دراسة قيرواني ونعمون (2022) أن رضا الأساتذة عن التدريب لا يرتبط بالضرورة بمستوى تحصيلهم العلمي، بل بجودة وملاءمة البرامج التدريبية. كذلك، الدراسات الأجنبية مثل (Callo 2022) و Prasad (2023 & Singh) لم تجد فروقاً كبيرة في فعالية التدريب المهني بناءً على المؤهل العلمي.

7.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاية التخطيطية والادائية لدى اساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

تشير نتائج اختبار مان-ويتني إلى أن القيمة الاحتمالية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق إحصائية ذات دلالة بين المجموعتين. وتدل هذه النتيجة على أن أساتذة التعليم الابتدائي الحاصلون على مستوى جامعي يتمتعون بكفايات تخطيطية وأدائية أعلى

الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

مقارنة بزملائهم من حملة المستوى الثانوي. ويمكن تفسير ذلك بأن التعليم الجامعي يوفر للأساتذة معرفة أعمق ومهارات أكثر تطوراً في التخطيط والتنفيذ والتقويم، مما ينعكس إيجاباً على كفاءتهم المهنية في الصف الدراسي.

وفي المقارنة مع الدراسات السابقة، نجد توافقاً مع نتائج دراسة محمد الساسي الشايب وعبد العزيز شيخي (2020) التي أكدت أن التكوين والتأهيل العلمي يعزز من الكفايات المهنية لدى الأساتذة. كذلك، تؤكد دراسة بولمكاحل (2020) على أهمية المستوى العلمي في تطوير الكفايات التخطيطية والأدائية. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسات الأجنبية مثل (Callo 2022) و (Mukiibi 2019) وجود تأثير إيجابي للمستوى العلمي على مستوى الكفايات المهنية، مما يعزز أهمية التعليم الجامعي في تنمية مهارات لأساتذة التعليم الابتدائي.

3. الإستنتاج العام

1.3. نتائج الدراسة:

من خلال دراسة العلاقة بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وكذلك الكشف عن الفروق باختلاف الجنس، والخبرة، والمستوى العلمي، وبعد تطبيق المقياسين والتأكد من خصائصهما السيكومترية (الصدق والثبات) على عينة مكونة من 75 أستاذًا من التعليم الابتدائي، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التدريب أثناء الخدمة والكفاية التخطيطية والأدائية.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريب أثناء الخدمة بين الذكور والإناث.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التخطيطية والأدائية بين الجنسين لصالح الإناث.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدريب أثناء الخدمة بناءً على سنوات الخبرة.
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التخطيطية والأدائية بناءً على سنوات الخبرة.
6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريب أثناء الخدمة بين مستويات التعليم المختلفة.
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التخطيطية والأدائية بين مستويات التعليم لصالح الأساتذة ذوي المستوى الجامعي.

2.3. توصيات الدراسة

- تفعيل برامج التدريب أثناء الخدمة بشكل دوري

-تصميم برامج تدريبية موجهة حسب الاحتياجات الفعلية

-الاستعانة بذوي الخبرة والكفاءة في تأطير التكوين

-متابعة أثر التدريب ميدانيًا

-دمج التكوين الإلكتروني في البرامج التدريبية

-تشجيع ثقافة التكوين الذاتي لدى الأساتذة

-إشراك الأساتذة في تصميم وتقييم برامج التدريب

-تعزيز العلاقة بين التكوين والترقية المهنية

قائمة المراجع

الكتب:

1. أحمد ماهر (2004): إدارة الموارد البشرية، الإسكندرية، مصر، الدار الجامعية.
2. أحمد، محمد. (2018). جودة التعليم الابتدائي ودور المعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
3. الإمام أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (1986): القاهرة، دار الريان للتراث، الجزء 4.
4. بني مفرج إسماعيل (2017): الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الرياضية، عمان، الأردن، دار شهرزاد للنشر والتوزيع.
5. الحريري رافدة (2007): التخطيط الاستراتيجي في المنظومة التربوية، عمان، الأردن. دار الفكر.
6. خالد، علي. (2019). فاعلية برامج التدريب في الميدان التربوي. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
7. ديمس مصطفى (2009): استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، مصر، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط 1.
8. رشاد أحمد عبد اللطيف (2007): تنمية المنظمات الاجتماعية، مدخل مهني لطريقة تنظيم المجتمع، الإسكندرية، مصر، دار وفاء للطباعة والنشر، ط 1.
9. الزيات فتحي مصطفى (2004): علم النفس المعرفي، مصر، دار النشر للجامعات.
10. سارة، حسن. (2023). التدريب المهني وتحديات الميدان التربوي. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر.
11. شحاتة وآخرون (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، مصر، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
12. صلاح الدين محمد عبد الباقي (2004): إدارة الموارد البشرية مدخل تطبيقي معاصر، مصر، الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
13. طعيمة رشدي أحمد (1999): المعلم: كفاياته، إعداد، تدريبه، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
14. عبد العزيز عميمر (2005): مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، منشورات ثالة.
15. عبيدات، ذ.، العدوان، س.، والخطيب، أ. (1998). البحث العلمي: مفاهيمه وأدواته وأساليبه (ط 4). دار الفكر.

16. علام صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصر، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي، ط1.
17. علي، محمود. (2022). إدارة الصف وتطوير الأداء الأكاديمي. الرياض: مكتبة الرشد.
18. فاطمة، يوسف. (2021). تخطيط الدرس وتطوير الأداء التعليمي. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
19. الفتلاوي سهيلة (2000): كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء"، عمان والأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
20. قطامي، يوسف. (2004). أسس القياس والتقويم في التربية. عمان: دار الفكر.
21. كريم محمد وآخرون (2002): مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، الإسكندرية، مصر، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.
22. كمال مغشيش (2005): الملتقى الإعلامي لمديري الإكماليات، الجزائر، باتنة، دار العربي للطباعة والنشر.
23. محمد جمال الكفافي (2007): الاستثمار في الموارد البشرية للمنافسة العالمية، القاهرة، مصر، الدار الثقافية للتوزيع.
24. محمد صبري حافظ (2006): تخطيط المؤسسات التعليمية، مصر، ط1، عالم الكتب.
25. محمد، سارة. (2020). التدريب المهني وتنمية الكفايات التعليمية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
26. الهاشمي، خ. ع. (2018). أساسيات القياس النفسي والتربوي. عمان: دار الفكر المعاصر.
27. يوسف حجيم (2006): إدارة الموارد البشرية، عمان الأردن، الوراق للنشر والتوزيع، ط1.
28. يوسف حجيم الطائي (2006): إدارة الموارد البشرية - مدخل استراتيجي متكامل-، عمان الأردن، الوراق للنشر والتوزيع، ط1.

أطروحات الدكتوراه:

29. محمد الساسي الشايب، عبد العزيز شبيخي (2020): واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقته بكفاياتهم المهنية وبدافعيتهم للتدريس، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراء، تخصص علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

مذكرات ماستر:

30. بديعة بوشارب (2019/2018): دور تأهيل الموارد البشرية في تحسين أداء المؤسسة (مذكرة ماستر في العلوم الاقتصادية)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، مذكرة ماستر في العلوم الاقتصادية، تخصص: اقتصاد وتسيير مؤسسات.

31. بن شويطة أمين وفيتليينة علي (2017/2016): تأثير إنجاز الكفايات الصفية على الفعالية التربوية لأستاذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، مذكرة ماستر في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، تخصص: نشاط بدني رياضي تربوي.

32. فطيمة الزهرة بن داني (2020/2019): دور التدريب في تحسين الأداء الوظيفي دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر - بسكرة-، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، مذكرة ماستر في العلوم الاقتصادية، تخصص: اقتصاد وتسيير مؤسسات.

المجلات العلمية:

33. بولمكاحل ليندة (2020): دور برامج التدريب أثناء الخدمة في تحقيق الكفاءة المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي ، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، مجلد10، عدد01، الجزائر.

34. صباح ساعد (2013): دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 32، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

35. صباح قيرواني، عبد السلام نعمون (2022): أهمية التكوين أثناء الخدمة لإكساب أستاذ الابتدائي الكفايات اللازمة في ظل متطلبات الإصلاحات التربوية، مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، مجلد07، العدد03، الجزائر.

36. علي السيد الشخلي، (2009): المادة التدريبية لمقرر الكفاءة التربوية لمعلمي المرحلة الإعدادية والثانوية، الأكاديمية المهنية الحرة، مصر.

37. محمد الطاهر وعلي (2007): مشكلة في المقاربة بالكفاءات، الجزائر، مجلة جغرافيا المغرب.

الملتقيات العلمية:

38. محمد الساسي الشايب (2017): قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية

المراجع الأجنبية:

39. Elsa C . Callo، The Effect of In-Service Training Programs on the Professional Development of Public Elementary School Teachers، International Journal of Research Publications، 107(1)،2022.
40. Mukiibi, J، In-Service Teacher Training and Professional Development of Primary School Teachers in Uganda. International Journal of Education and Research, 7(5)،2019.
41. Prasad, S., & Singh, R Impact of Training on Performance of Primary School Teachers. ResearchGate،10(3) ، (2023).
42. uhartono, E., & Hidayat, W، The Effect of Training and Supervision on Teacher Performance through Teacher Competence as a Mediating Variable in Primary Schools. Universal Journal of Educational Research, 8(11)،2020

الملاحق

الملحق رقم (01): إستمارة الإستبيان:

جامعة غرداية

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبه علم النفس المدرسي

ملاحظة: الاستبيان موجه الى فئة أساتذة التعليم الابتدائي الذين استفادوا من التدريب اثناء الخدمة

المربي استاذ تعليم الابتدائي الفاضل:

تحية طيبة وبعد:

ارجو التكرم بوضع اشارة (✓) أمام كل عبارة تبنون فيها رأيكم حول التدريب اثناء الخدمة الذي استفدتم منه سابقا، ونؤكد لكم ان الغاية من هذه الدراسة هو البحث العلمي المحض وان اي معلومات التي يتم الحصول عليه ستعمل بسرية تامة وتبقى طي الكتمان مع ثقتي تامة بموضوعيتكم، املا الاجابه عن فقرات الاستبيان جميعها راجيا عدم اجراء اي تعديل او تغيير على فقراتها

ممتنا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم

طريقه الإجابة:

رقم الفقرة	فقرات الاستبيان	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق
	أعتقد أن محتوى التدريب					
01	يعمق معارف ومهام المعلم داخل غرفه الصف		✓			

*راي المجيب في هذا المثال انه موافق على ان محتوى التدريب يعمق معارف ومهام المعلم داخل غرفة الصف .

الباحثة: معلم مريم

الملاحق

معلومات خاصة تملأ من قبل استاذ التعليم الابتدائي مالى الاستمارة.

الاسم واللقبالابتدائية:المقاطعة:

المستوى التعليمي		الخبرة المهنية (بالسنوات)		الجنس	
ثانوي	جامعي	اكثر من 10	10-1	انثى	ذكر

البعد الاول: محتوى التدريب:

رقم الفقرة	فقرت الاستبانة				
	اعتقد ان محتوى التدريب.				
01					يعمق معارف ومهام المعلم داخل غرفه الصف.
02					يستجيب لحاجات المتدرب المهنية.
03					متنوع ومتكامل بما يحقق حاجات المتدرب المعرفية.
04					ينمي لدى المتدرب الشعور بالمسؤولية اتجاه عمله المهني.
05					يمكن المتدرب من أساليب مواكبة المستجدات التربوية التعليمية الحديثة.
06					مشوق وممتع يزيد من دافعية المتدرب.
07					يتصف بدقته العلمية وحدثته.

الملاحق

08	يعزز ثقة المتدرب بقدراته المعرفية والعلمية والسلوكية.				
09	يوازن بين الجانب الأكاديمي والمهني.				
10	يكسب المتدرب القدرة على كيفية استخدام الموارد البشرية والمادية لتحقيق الأداء التربوي الأمثل.				
11	يكسب المتدرب القدرة على بناء علاقات اجتماعية داخل المدرسة وخارجها تضمن السير الحسن المؤسسة				
12	يحفزني على تبادل الخبرات التعليم والتدريس مع زملاء المهنة				
13	يساعد المتدرب على التدريب الذاتي				
14	يزود المتدرب بالتعليمات الرسمية المتعلقة بمناهج التعليم المتدرب ومواقفه في المدرسة الابتدائية				
15	يعرف المتدرب بنماذج المشكلات التربوية التعليمية الميدانية التي قد تواجهه في الميدان وأساليب حلها				

البعد الثاني: طرائق التدريس:

رقم الفقرة	فقرات الاستبانة				
	طرائق التدريس				
16	يستخدم التدريب الأسلوب الحوارى لتنفيذ محتوى مادة التدريب				
17	يستخدم التدريب أسلوب حل المشكلات				

الملاحق

18	يعتمد التدريب على أساليب تدرب المتدرب على مهارات التعلم الذاتي				
19	يستخدم التدريب أسلوب التعلم التعاوني بين المتدربين				
20	يستخدم التدريب تقنيات تربوية حديثة (الجهاز العاكس الحاسوب)				
21	يكسب التدريب المتدرب أساليب تمكنه من القدرة على الإستنباط والإستنتاج				
22	تثير الأساليب المستخدمة في التدريب تفكير المتدربين واهتماماتهم				
23	تنمي الأساليب المتبعة في التدريب حب المطالعة والبحث المستمر				
24	يتم تنوع أساليب التدريس بما يتلاءم والتقنيات الحديثة في التدريب				

البعد الرابع: اداء المكون:

رقم الفقرة	فقرات الاستبانة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	أعتقد أن المدرب					
25	يظهر إلماما جيدا بالمادة التدريبية والتمكن منها.					
26	يسعى الى تنوع الأنشطة والطرائق تجسيدا للفروق الفردية بين المتدربين.					
27	يظهر القدرة على التخطيط للتدريب.					
28	يظهر موجهها ومثيرا لأنشطة التدريب لا ملقا للمعلومات					
29	ييدي حماسا واضحا يعكس اتجاهه الإيجابي نحو التدريب ونتائجه					

الملاحق

					30	يحرص على توضيح أهداف التدريب وأسلوب العمل قبل مباشرته التدريب
					31	ينوع أساليب وطرائق التدريب (ندوات تربوية، حصص تطبيقية ورشات عمل...)
					32	يستخدم وسائل ايضاحيه متعددة خلال التدريب
					33	يراعي بيداغوجية تدريب الكبار
					34	ييدي قدرة واضحة على التحكم في الوقت خلال التدريب
					35	يدير وقت التدريب بفاعلية تبعد الملل عن المتدرب
					36	يظهر تقبلا واحتراما واضحا لأفكار المتدربين وملاحظتهم
					37	يدير أسلوب الحوار بطريقة ديمقراطية ويستمع لأفكار الآخرين
					38	يثري المتدربين بأسئلة هادفة من خلال المتابعة والتوجيه
					39	يظهر كفاية عالية في توصيل المعلومات والمعارف والمفاهيم الى المتدربين
					40	يزود المتدربين بتغذية راجعة عن مستوى أدائهم
					41	يهتم بتحفيز المتدربين وتشجيعهم دون التمييز بينهم
					42	يثير دافعية المتدربين بأساليب متعددة
					43	يشجع التعلم التعاوني بين المتدربين

رقم الفقرة	محاوِر الإستبيان	موافق	أحياناً	غير موافق
المحور الأول: الكفايات المعرفية				
01	أفهم المفاهيم الأساسية للتخطيط التربوي.			
02	أتعرف على أهداف التخطيط التربوي وأهميته.			
03	أميز بين أنواع التخطيط (اليومي، الأسبوعي، الفصلي)			
04	أتعرف على خطوات إعداد خطة الدرس.			
05	أستطيع تحديد الأهداف التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ.			
06	استخدم معايير واضحة لاختيار الأنشطة التعليمية.			
07	أميز بين المفاهيم التربوية مثل: الهدف الوسيطة، التقويم.			
08	أتعرف على النماذج المعتمدة للتخطيط في التعليم الابتدائي.			
09	أتمكن من إعداد خطة درس وفق الكفاءات.			
10	أستطيع تقدير نتائج التخطيط على الأداء الصفي.			
11	ألم بالمفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات.			
12	أتعرف على استراتيجيات التدريس الحديثة المناسبة للتخطيط.			
13	أدرك أهمية التكامل بين الأهداف والأنشطة التعليمية.			
14	أستطيع تحديد مؤشرات الأداء لكل هدف تعليمي.			
15	أميز بين التخطيط الاستراتيجي والتخطيط التشغيلي في التعليم.			
المحور الثاني: الكفايات الوجدانية				
16	أشعر بالراحة أثناء تخطيط الدروس.			
17	أؤمن بأهمية التخطيط في تحسين نتائج التعلم.			
18	أحرص على التخطيط لكل حصّة دراسية.			
19	أفتخر بخطة درس أعددتها بنفسني.			

الملاحق

20	أكون متحمسا عند إعداد خطط جديدة.
21	أشعر بقيمة التخطيط في اتخاذ القرارات الصفية.
22	أظهر اهتماما بتطوير مهاراتي في مجال التخطيط.
23	أرى أن التخطيط يعكس احترافيتي في العمل التربوي.
24	أشعر بالثقة عند تنفيذ خطة درس معدة مسبقا.
25	أقدر أهمية التخطيط في تحقيق الأهداف التعليمية..
26	أدرك تأثير التخطيط الجيد على تحفيز التلاميذ..
27	أشجع زملائي على تبادل الخطط الدراسية.
28	أبدي استعدادًا لتعديل خطتي وفقا لاحتياجات التلاميذ.
29	أثمن دور التخطيط في تحسين جودة التعليم.
30	أشعر بالرضا عند تحقيق أهداف الخطة الدراسية.
المحور الثالث: الكفايات الإجرائية	
31	استخدم دفتر التحضير بشكل منتظم.
32	أضع أهدافا واضحة عند تخطيط الدروس.
33	أراعي الفروقات الفردية للتلاميذ عند التخطيط.
34	أدرج أنشطة علاجية ضمن تخطيطي للدرس.
35	استعين بزملائي أو الموجه لتحسين خطة الدرس.
36	استخدم الوسائل التعليمية الملائمة عند التنفيذ.
37	أقيم تنفيذ الخطة بعد انتهاء الدرس.
38	أعد خططاً خاصة بالأنشطة اللاصفية.
39	أشارك في التخطيط المشترك للأنشطة التربوية.
40	أستفيد من التغذية الراجعة لتحسين خططي.
41	أبحث عن طرق جديدة لتطوير تخطيطي التربوي.
42	أطبق ما تعلمته من التكوين والتجربة الصفية في التخطيط.

الملاحق

			أوظف التكنولوجيا في إعداد خطط الدروس.	43
			أحدث خططي الدراسية بناءً على نتائج التقويم.	44
			أخصص وقتاً لمراجعة وتحديث خططي التربوية.	45
			أدرج أنشطة تقييمية متنوعة في خطتي الدراسية.	46
			أنسق مع أولياء الأمور في تخطيط بعض الأنشطة التعليمية.	47
			أراعي الزمن المخصص لكل نشاط عند التخطيط.	48
			استخدم التغذية الراجعة من التلاميذ لتحسين خططي.	49
			أقيم فعالية الخطة الدراسية بعد تنفيذها.	50

الملحق رقم (02): يوضح التوزيع البياني للعينة الإستطلاعية

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	T	Df
Equal variances assumed	2.904	.106	-5.467-	18
الدرجات Equal variances not assumed			-5.467-	10.134

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means			
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Equal variances assumed	.000	-58.30000-	10.66318	-80.70250-
الدرجات Equal variances not assumed	.000	-58.30000-	10.66318	-82.01644-

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	T	df
Equal variances assumed	7.496	.014	-8.807-	18
درجات_الكفايات Equal variances not assumed			-8.807-	9.193

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means		
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Equal variances assumed درجات_الكفايات	.000	-18.90000-	2.14606
Equal variances not assumed	.000	-18.90000-	2.14606

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.978	43

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.923	50

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.957
	N of Items	22 ^a	
	Part 2	Value	.960
	N of Items	21 ^b	
	Total N of Items	43	
	Correlation Between Forms	.938	
	Equal Length	.968	
	Unequal Length	.968	
	Guttman Split-Half Coefficient	.967	
	Spearman-Brown Coefficient		

Reliability Statistics

الملاحق

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.786
		N of Items	26 ^a
Cronbach's Alpha	Part 2	Value	.871
		N of Items	25 ^b
Total N of Items			51
Correlation Between Forms			.937
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.967
	Unequal Length		.968
	Guttman Split-Half Coefficient		.964

الملحق رقم (03): يوضح التوزيع البياني للعينة الأساسية

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
الكفايات استبيان تجميع	.142	75	.001	.894	75	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Correlations

		hgm_استبيان_تجميع	thdhj_استبيان_تجميع
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1.000	.273*
	Sig. (2-tailed)	.	.018
	N	75	75
	Correlation Coefficient	.273*	1.000
	Sig. (2-tailed)	.018	.
	N	75	75

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ranks

	الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
التدريب_استبيان_تجميع	ذكر	36	35.36	1273.00
	انثى	39	40.44	1577.00
Total		75		

Test Statistics^a

الملاحق

	استبيان تجميع التدريب
Mann-Whitney U	607.000
Wilcoxon W	1273.000
Z	-1.009-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.313

a. Grouping Variable: الجنس

Ranks

	الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	ذكر	36	32.68	1176.50
	انثى	39	42.91	1673.50
	Total	75		

Test Statistics^a

	استبيان تجميع thdhj
Mann-Whitney U	510.500
Wilcoxon W	1176.500
Z	-2.042-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.041

a. Grouping Variable: الجنس

Ranks

	المهنية الخبرة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	سنوات 10 الى 1 من	32	42.72	1367.00
	سنوات 10 من اكثر	43	34.49	1483.00
	Total	75		

Test Statistics^a

	استبيان تجميع التدريب
Mann-Whitney U	537.000
Wilcoxon W	1483.000
Z	-1.620-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.105

a. Grouping Variable: المهنية_ الخبرة

Ranks

	المهنية الخبرة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	سنوات 10 الى 1 من	32	35.66	1141.00
	سنوات 10 من اكثر	43	39.74	1709.00
	Total	75		

Test Statistics^a

	hgm_استبيان_تجميع thdhj
Mann-Whitney U	613.000
Wilcoxon W	1141.000
Z	-.808-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.419

a. Grouping Variable: المهنة_الخبرة

Ranks

	التعليمي_المستوى	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	جامعي	49	37.20	1823.00
	ثانوي	26	39.50	1027.00
	Total	75		

Test Statistics^a

	استبيان_تجميع التدريب
Mann-Whitney U	598.000
Wilcoxon W	1823.000
Z	-.435-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.664

a. Grouping Variable: التعليمي_المستوى

Ranks

	التعليمي_المستوى	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	جامعي	49	33.09	1621.50
	ثانوي	26	47.25	1228.50
	Total	75		

Test Statistics^a

	hgm_استبيان_تجميع thdhj
Mann-Whitney U	396.500
Wilcoxon W	1621.500
Z	-2.692-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.007

a. Grouping Variable: التعليمي_المستوى