جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

جامعة مستغانم
شعبة علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص تعليمية العلوم

أثر التكوين المستمر على أداء مربي(ة) التربية التحضيرية

- دراسة ميدانية على مربي(ة) التربية التحضيرية بولاية غليزان -

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: بلميلود طاوس

أمام لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د.مرنيز عفيف	أستاذ محاضر (أ)	رئيسا
د.علاق كريمة	أستاذة محاضرة (أ)	مشرفا ومقررا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة (ب)	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2017/ 2018

تاريخ الإيداع: 2018/07/04.....

إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

علاق كريمة

إهداء

إلى اللذيْن قال فيهما سبحانه وتعالى ۞ **وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا ۚ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا**۞ (الآية 23 من سورة الإسراء)

- أغلى ما في الوجود ومنبع حياتي وسر وجودي صاحبة القلب الحنون التي غمرتني بالحب والحنان والدتي العزيزة "فاطمة" أطال الله في عمرها وجعلها ذخرا في حياتي.
- والدي "أحمد" الذي تعب من أجلي ليجعلني أذق طعم السعادة على يديه، أشكر الله الذي أعطاني أبا حنونا معطاءا رفعت به رأسي ولازلت ليومنا هذا.

إلى الذين عشت معهم أفضل أيام حياتي إلى إخوتي: ميمونة، خالد، ربيعة، يونس، أسامة، بلقاسم وزوجته وابنهما" عبد الرحمان". وإلى أختي نصيرة وزوجها وولديهما"ياسر وإلينا"

وإلى صديقاتي: سناء، حياة، نصيرة، نورة، سعدة.

وإلى كل طلبة تعليمية العلوم دفعة 2017- 2018.

كلمة شكر

بعد الانتهاء من هذه الدراسة لا يسعني إلا أن أحمد الله سبحانه وتعالى الذي وفقني لإتمام هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة كريمة علاق التي أمدتني بالمساعدة والتوجيهات والنصائح،

كما أشكر مربو التربية التحضيرية ومدراء المدارس الابتدائية الذين ساعدوني ويسروا لي كل الأمور لانجاز هذا البحث.

وأخيرا أتقدم بالشكر الخالص إلى لجنة المناقشة التي قبلت قراءة هذا العمل وكل من مد لي يد المساعدة.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن أثر التكوين المستمر على أداء مربي(ة) التربية التحضيرية،حيث اتبع المنهج الوصفي، واستخدمت استمارتين من إعداد الباحثة. حيث طبقت على عينة قوامها(150) مربيي للتربية التحضيرية بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية غليزان، روعي فيها مواصفات(الجنس، الأقدمية، المؤهل العلمي) اختيرت بالطريقة العشوائية.

وبعد المعالجة النظرية والميدانية توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج جاءت كالأتي:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية تعزى لمتغيرات الدراسة(الجنس، الأقدمية، المؤهل العلمي).

قائمة المحتويات

	الصفحة
إهداء	أ
كلمة شكر	ب
ملخص الدراسة	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ك
مقدمة	11
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	14
2- فرضيات الدراسة	16
3- دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة	16
4- أهداف الدراسة	16
5- أهمية الدراسة	16
6- حدود الدراسة	16
7- مصطلحات الدراسة	17

الصفحة	
الفصل الثاني: التكوين أثناء الخدمة	
تمهيد	**19**
أولاً: مفهوم التكوين	**19**
1. تعريف التكوين	**19**
2. أهداف التكوين	**21**
3. مبادئ التكوين	**22**
4. خصائص التكوين	**24**
5. شروط التكوين	**24**
6. تكوين الأساتذة في الجزائر	**25**
ثانيا: مفهوم التكوين أثناء الخدمة	**25**
1. تعريف التكوين أثناء الخدمة	**25**
2. أهمية تكوين الأساتذة أثناء الخدمة	**26**
3. أهداف التكوين أثناء الخدمة	**27**
4. طرائق التكوين أثناء الخدمة	**27**
5. اتجاهات إعداد أستاذ المرحلة الابتدائية	**31**
6. أنواع البرامج التدريبية	**31**

7. سياسات التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية المستمرة	**32**
8. مشكلات التكوين أثناء الخدمة	**33**
خلاصة الفصل	**34**
الفصل الثالث: الأداء الوظيفي	
تمهيد	**36**
1. تعريف الأداء الوظيفي	**36**
2. الجوانب المتداخلة في مفهوم الأداء	**37**
3. مكونات الأداء	**38**
4. أهمية الأداء الوظيفي	**38**
5. محددات الأداء	**40**
6. أبعاد الأداء	**41**
7. مراحل تقويم الأداء	**41**
8. معوقات الأداء	**42**
خلاصة الفصل	**43**
الفصل الرابع: التربية التحضيرية	
تمهيد	**45**
أولا. التربية التحضيرية	**45**
1. تعريف التربية	**45**
2. تعريف التعليم التحضيري	**46**
3. لمحة تاريخية حول التربية التحضيرية	**46**
4. وظائف التعليم التحضيري	**47**

5. أهداف التعليم التحضيري	**47**
6. خصائص التعليم قبل المدرسة	**48**
7. توزيع الحجم الساعي على مجالات الأنشطة	**48**
ثانيا. طفل التربية التحضيرية	**49**
1. تعريف طفل التربية التحضيرية	**49**
2. الخصائص النمائية لطفل التربية التحضيرية	**50**
3. الحاجات الأساسية لطفل التربية التحضيرية	**51**
4. ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية	**51**
ثالثا. المربي(ة)	**52**
1.تعريف المربي(ة)	**52**
2.مواصفات مربي(ة) التعليم التحضيري	**52**
3.الأدوار والمهام الرئيسية للمربي(ة)	**53**
4.ما يجب على المربي(ة) مراعاته لمساعدة الأطفال على علاج المشاكل	**54**
خلاصة الفصل	**54**
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**56**
أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية	**56**
1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية	**56**
2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	**56**
3. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	**56**

4. أداة الدراسة	**58**
5. الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة	**59**
ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	**70**
1. منهج الدراسة	**70**
2. مكان وزمان الدراسة الأساسية	**70**
3. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	**70**
4. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية	**72**
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات	
تمهيد	**74**
1. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	**74**
2. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	**75**
3. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	**76**
4. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة	**78**
خاتمة	**81**
الاقتراحات	**82**
قائمة المصادر والمراجع	**84**
الملاحق	**90**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مبادئ التدريب	23
02	توزيع الحجم الساعي على مجالات الأنشطة	48
03	الخصائص النمائية لطفل التحضيري	50
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	57
05	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الأقدمية	57
06	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي	58
07	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الكلية لاستمارة التكوين أثناء الخدمة	61
08	معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية لاستمارة التكوين أثناء الخدمة	62
09	تقديرات الصدق التمييزي لاستمارة التكوين أثناء الخدمة	63
10	معامل الثبات كيودرربتشاردسون لاستمارة التكوين أثناء الخدمة	63
11	الفقرات المعدلة لاستمارة الأداء	64
12	الفقرات المحذوفة لاستمارة الأداء	65
13	معاملات ارتباط بيرسون (الإتساق الداخلي) بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد لاستمارة الأداء	66
14	معاملات ارتباط بيرسون (الإتساق الداخلي) بين كل بعد والدرجة الكلية لاستمارة الأداء	68
15	تقديرات الصدق التمييزي لاستمارة الأداء	68

16	معامل الثبات ألفا لكرومباخ لاستمارة الأداء	69
17	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	70
18	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية	71
19	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي	71
20	نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية	74
21	نتائج اختبار"ت" لعينتين مستقلتين بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية تعزى لمتغير الجنس	75
22	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية تعزى لمتغير الأقدمية	77
23	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي	79

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الصورة الأولية للتكوين أثناء الخدمة	91
02	قائمة المحكمين للصورة الأولية للتكوين أثناء الخدمة	97
03	الصورة الأولية لأداء مربي التربية التحضيرية	98
04	قائمة المحكمين للصورة الأولية لأداء مربي التربية التحضيرية	104
05	طلب تسهيل مهمة	105
06	الصورة النهائية للدراسة الأساسية	106
07	تفريغ نتائج الفرضية الأولى	113
08	تفريغ نتائج الفرضية الثانية	113
09	تفريغ نتائج الفرضية الثالثة	114
10	تفريغ نتائج الفرضية الرابعة	114

مقدمة

يعتبر التكوين من أهم العمليات التي تجعل المورد البشري يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحاصلة في العالم، وللتكوين أشكال عديدة لعل أهمها التكوين أثناء الخدمة الذي يعتبر حاجة ملحة لتزويد المتكونين بالمعلومات والأساليب المختلفة والمتجددة وتحسين أدائهم وتطوير قدراتهم ومعارفهم، وهذا كله من أجل الوصول إلى المستوى المطلوب، لذا نجد المؤسسات التربوية تولي اهتماما كبيرا به، خاصة في تكوين مربي(ة) التربية التحضيرية باعتباره يدرس أطفالا في مرحلة حساسة جدا من حيث خصائصها النمائية والنفسية، والمسماة بالتربية التحضيرية.

ونظرا لأهمية التكوين أثناء الخدمة في تحسين أداء مربي(ة) التربية التحضيرية، جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية.

وبناءا على ما سبق فإن هذه الدراسة تناولت هذا الموضوع من خلال خطة شملت على مقدمة وستة فصول وخاتمة، حيث أن:

تضمن **الفصل الأول** إشكالية الدراسة وفرضياتها، ودواعي وأسباب اختيار الدراسة، وتحديد أهدافها وأهميتها، ونطاق حدودها ومصطلحات الدراسة؛ وتطرق **الفصل الثاني** إلى التكوين أثناء الخدمة، وقد قسم إلى جزأين، حيث تم عرض التكوين بصفة عامة وقد اشمل على العناصر التالية: مفهومه لغة واصطلاحا، أهدافه، مبادئه، خصائصه، شروطه وتكوين الأساتذة في الجزائر، ثم عرض عناصر للتكوين أثناء الخدمة كانت كالتالي: مفهومه لغة واصطلاحا، أهميته، أهدافه، طرائقه، اتجاهاته، مشكلاته، أنواعه وأخيرا سياساته، كما تناول **الفصل الثالث** مفهوم الأداء الوظيفي من حيث تعريفه لغة واصطلاحا، جوانبه المتداخلة، مكوناته، أهميته، محدداته، أبعاده، مراحله ومعوقاته. أما **الفصل الرابع** فقد تناولنا فيه مفهوم التربية التحضيرية من خلال تعريف التربية، تعريف التعليم التحضيري، لمحة تاريخية عن التربية التحضيرية، وظائفها، أهدافها، خصائصها، توزيع الحجم الساعي على مجالات الأنشطة، طفل التربية التحضيرية وملمح خروجه من هذه المرحلة.كما عرجنا على مفهوم المربي(ة) لما له من تدخل مباشر

وتأثير قوي على فئة أطفال التربية التحضيرية ثم مواصفاته، الأدوار والمهام الرئيسية للمربي(ة)، وما يجب على المربي(ة) مراعاته لمساعدة التلاميذ على علاج المشاكل.

أما الجانب التطبيقي من خلال **الفصل الخامس** فقد تطرقنا فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الذي خص الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من خلال إظهار الغرض منها ومكانها وزمانها مع تحديد بناء أداتيها، وعينتها معرجين على دراسة الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، كما خص الجزء الثاني إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية من خلال تحديد منهج الدراسة، ومكانها وزمانها، وعينة الدراسة ومواصفاتها، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المتبعة، **وجاء الفصل السادس** لعرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة حيث تمت الاستعانة بالدراسات السابقة التي تحتوي عى نفس متغيرات الدراسة التي أجرتها الباحثة. وتبعت هذه الفصول خاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

1. إشكالية الدراسة:

يعتبر التكوين في أي مجال ضرورة لابد منها، خاصة ونحن في عصر التطور، حيث أن الشيء يتغير بالتحسين والتجديد، فالتكوين يعتمد على تطوير مهارات المتكون وأداء المؤسسة لمهامها بطريقة مختلفة كنتيجة لتكوين بعض أو كل أفرادها، وينال التكوين في الوقت الراهن أهمية كبيرة لدى القائمين على إدارة تنمية الموارد البشرية، ولذا تغيرت أساليبهم من الصورة التقليدية إلى أن أصبح التكوين يستمد أساليبه من نماذج قياس الجودة. (البوهي، 2001، 177).

وللتكوين أشكال عديدة ومختلفة، لكن ارتأينا أن تكون دراستنا على التكوين المستمر للمربين الذي يكون من خلال وضع برامج تمس كل الجوانب (نفسية، معرفية...) وذلك بغرض سد حاجياتهم وتنمية معارفهم ومهاراتهم، وكذا مسايرة المستجدات العلمية والتربوية، إضافة إلى تطوير اتجاهاتهم الإيجابية نحو العمل التربوي.

فالمربي(ة) يعتبر بمثابة حجر الأساس الذي يتم من خلاله بناء أجيال. فهو إذا الشخص الثاني الذي يستقبل الطفل بعد خروجه من الأسرة مباشرة، فالمربي يكون بمثابة رابط بين الأسرة والحياة المدرسية الجديدة.

وقد أشارت دراسة **بوخالفة (2011)** التي دار موضوعها حول "التكوين أثناء الخدمة وآثاره على تحسين أداء المعلمين" التي هدفت إلى إبراز واقع التكوين أثناء الخدمة في المجال التربوي، ومعرفة التأثير الذي يتركه، مع إبراز أهمية الأستاذ باستخدام استبيان.

ودلت نتائج دراسة **عفاش(1991)** إلى أن ترتيب أداء المعلمين في المملكة الأردنية الهاشمية جاء كما يلي: احتل مجال إدارة الصف المركز الأول، فيما احتل المركز الثاني مجال التقويم، واحتل المركز الثالث مجال تنفيذ الدرس، وجاء في المركز الرابع مجال التوجيه، بينما احتل مجال تخطيط الدرس المركز الخامس والأخير.

بينما في دراسة (الحسن، 1992) دلت النتائج أن 94% من أفراد عينة البحث قد بلغوا مستوى الإتقان المحدد في جانبي التحصيل والأداء. (أورد في الخروصي، 2014، 145).

دلت نتائج(البلوشي، 2003) على أن هناك ضعفا في الأداء العام لمعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وبناء عليه أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات حول كفايات التدريس. (أورد في الخروصي، 146،2014).

وقد عقدت مؤتمرات وندوات في الوطن العربي حول هذه الحركة وذلك من أجل إعداد المعلم العربي ومحاولة تطوير كفاياته المهنية والاستفادة من الاتجاهات الحديثة في إعداد المربين. فقد عقدت حلقات دراسية في كل من البحرين(1975) وفي الرياض (1978) وحلقات دراسية أخرى في مسقط (1979) وتضمنت كل توصياتها حول ضرورة العناية بتدريب المعلمين ومحاولة تحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربي في إطار حركة التربية القائمة على الكفايات. (أورد في بوسعدة وسلام، د.ت: 246).

أما في الشأن الجزائري فقد ذكرت عدة دراسات منها:

دراسة مدور مليكة (2012) حول واقع تكوين مربيات الطفولة الأولى في الجزائر والتي هدفت إلى التعرف على مختلف جوانب تكوين مربية الأطفال بأنواعها سواء الفئة التي تعمل بالتربية التحضيرية التابعة لوزارة التربية الوطنية أو تلك المتكونة بالتكوين المهني والعاملة في البلديات أو القطاع الخاص أو الفئة التابعة لمؤسسات الدفاع أو الضمان الاجتماعي أو الطاقة والمناجم، من خلال محاولة الكشف عن واقع التكوين الموجه نحو هذه الفئة من المعلمين، وخلصت الدراسة أن الفئة الأولى هي من الفئات التي حولت إلى التدريس في التحضيري دون أن يكون لديها تكوين خاص بفئة أطفال ما قبل المدرسة وتم اخضاعها فقط إلى حضور الندوات والأيام الدراسية التي يشرف عليها مفتشوا القطاع وهو ما تجده الباحثة يعود بالسلب على مخرجات التعليم نظرا لخصوصية المرحلة، أما الفئة الثانية فتراها الباحثة أن تكوينها يكون مقبولا مقارنة بما تحصل عليه خلال تكوينها النظري والتطبيقي بالإضافة إلى شهادة تقني سامي في التخصص، بينما ترى في الفئة الثالثة التابعة لمؤسسات الدفاع أو الطاقة والمناجم أو الضمان الاجتماعي أنه بالرغم من مستواهن الضعيف أحيانا فإن تلك المؤسسات تحرص على التكوين أثناء الخدمة بما يجعلهن قادرات على ممارسة مهنتهن، غير أن المنتميات إلى القطاع الخاص واللائي لا يملكن أحيانا أي مستوى سواء تعليمي أو تكويني فثمة يكمن الفراغ.(أورد في علاق، دس:7).

وتنطلق دراستنا من التساؤلات التالية:

1. ما مدى تأثير التكوين أثناء الخدمة على أداء مربي(ة) التربية التحضيرية؟

2. هل توجد فروق بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الأقدمية، المؤهل العلمي)؟

2. فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة دالة احصائيا بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية.

2. توجد فروق دالة احصائيا في التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية تعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس، الأقدمية، المؤهل العلمي).

3. دواعي وأسباب اختيار الدراسة:

- التعرف على التكوين أثناء الخدمة وأهميته في تحسين أداء مربي(ة) التربية التحضيرية.
- معرفة مدى استفادة هذه الفئة من التكوين أثناء الخدمة من خلال دراستنا على هاته العينة.

3. أهداف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى:

-معرفة العلاقة بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية .

-الوقوف على نتائج علاقة التكوين أثناء الخدمة بأداء مربي(ة) التربية التحضيرية حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

5. **أهمية الدراسة:**

- التعرف على نوعية التكوين أثناء الخدمة المقدم لفئة مربو التربية التحضيرية في المدرسة الجزائرية ومدى تأثيره على أداءهم.
- تقديم أداة لقياس التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية.

6. نطاق الدراسة وحدودها:

أ. **من حيث العينة:** تشمل مربي(ة) التربية التحضيرية.

ب. من حيث الزمان: أجرت الباحثة الدراسة الحالية خلال الموسم الدراسي 2017- 2018.

ج. **من حيث المكان:** تم إجراء الدراسة بالمدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية غليزان.

د. **من حيث أداة الدراسة:** استخدمت الباحثة أداتين (استمارتين): خصت الأولى للتكوين أثناء الخدمة، والثانية لأداء مربي(ة) التربية التحضيرية.

7-مصطلحات الدراسة:

أ- **التكوين:** هو مجموعة من البرامج الهادفة تقدم للمربين خلال مدة معينة بهدف زيادة وتطوير معارفهم ومهاراتهم والمتمثلة في برامج التكوين عموما المعدة من قبل وزارة التربية الوطنية

ب-**التكوين أثناء الخدمة:** هو عبارة عن زيارات أو ندوات أو ورشات تطبيقية أو أيام دراسية تقدم من طرف المفتشين للمربين خلال فترة ممارستهم للمهنة وذلك من أجل إعطائهم توجيهات ونصائح للتعامل مع شريحة الأطفال، ويمكن قياسها بواسطة استمارة التكوين المعدة للدراسة.

ج-**الأداء:** هو جل المهارات والأفعال التي يقوم بها المربي(ة) داخل القسم، ويمكن قياسها بواسطة استمارة الأداء المعدة للدراسة

د- **المربي(ة):** هو الشخص الذي يقوم بالتكفل بأطفال التربية التحضيرية بعد التعيين في منصبه من قبل مدير المدرسة، ويعمل في قسم مخصص لذلك ينتمي لأحد المقاطعات التابعة لمديرية التربية لولاية غليزان خلال الموسم الدراسي 2017-2018.

هـ-**التربية التحضيرية:** هي مرحلة من مراحل التعليم الابتدائي تشمل أقساما تستقبل الأطفال من عمر 4-6 سنوات بهدف تحضيرهم للدخول المدرسي.

الفصل الثاني

تمهيد:

يعتبر التكوين في أي مجال ضرورة لابد منها خاصة ونحن في عصر التطور، حيث أن كل شيء يتغير بالتحسين أو التجديد. إن الأمر الذي جعل التكوين كذلك كونه يعتمد على تطوير مهارات المكونين وأداء المؤسسة لمهامها بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة كنتيجة لتكوين بعض أو كل أفرادها وينال التكوين في الوقت الراهن أهمية كبيرة لدى القائمين على إدارة تنمية الموارد البشرية ولذا تغيرت أساليبهم من الصورة التقليدية إلى أن أصبح التكوين يستمد أساليبه من نماذج قياس الجودة. (البوهي، 2001: 177).

ويعتبر التكوين أثناء الخدمة شكل من أشكال التكوين، فعند استقبال المؤسسات التربوية لأساتذة جدد أو عند حدوث مستجدات في المجال التربوي يستدعى الأساتذة من أجل اطلاعهم على أحدث المعلومات، وعليه نقول أن عملية التكوين أثناء الخدمة هي عملية ضرورية لتحسين وتطوير أداء الأساتذة، ومن خلال هذا الفصل سنعرض كل ما يخص هذه العملية من تعريف، وأهمية، وطرائق واتجاهات....

أولا: مفهوم التكوين:

1-تعريف التكوين:

قبل الدخول في موضوع التكوين لابد من الإشارة إلى أن هذا المصطلح يعبر عنه بمصطلح الإعداد أو التدريب وهذين المصطلحين يستعملان في دول المشرق العربي بينما في الجزائر فنستخدم مصطلح التكوين(علاق، دس:07).

أ-تعريف التكوين لغة:

يعرف **بوسعدة** (2011: 269) التكوين أنه: كوّن الشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه.

أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية Formation فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة.

ب- تعريف التكوين اصطلاحا:

يعرف **حمدان(1990: 15)** التدريب عموما بأنه: هو صبغة مباشرة من التربية يتم به تكوين أو تعديل أو تحديث مهارات سلوكية هامة للفرد والمؤسسة التي يخدمها، معتمدا في ذلك لدرجة رئيسية على الطرق/ أساليب عملية تطبيقية والتدريب مفهوما وطبيعة يوازي في درجة مباشرته التعليم، ومع هذا فهو أشمل من الأخير وأكثر تطبيقا عمليا لمادته المقررة.

وقد ذكر **إبراهيم(2003: 226)** تعريف لعبد القادر يوسف: "هو مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج الإعداد، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية التربوية للمعلمين الموجودين فعلا في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجية، الحالية إلى حدها الأقصى، وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصهم، وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكيفي والتقويم المستمر.

ويعرفه **طه(2005: 25)**: بأنه "كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين التربويين بناء على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيرا إلى تقويم البرامج التدريبية اللاحقة، وكل هذه الأعمال تتعلق بالمعلم في أثناء الخدمة بعد تخرجه من مؤسسة إعداد المعلمين.

وقد أعطى **عبيدات(2007: 166)** عدة تعاريف منها: تعريف **الخطيب(1986)** الذي يرى أن "التدريب عملية سلوكية يقصد بها تغير سلوك الفرد بهدف تنمية ورفع كفايته الإنتاجية".

وتعريف **درة (1991)** على أنه " عملية منظمة مستمرة، يرمي إلى تزويد القوى البشرية في التنظيم بمعارف ومهارات واتجاهات إيجابية، أي أنه يرمي إلى تحسين أداء القوى البشرية في العمل ليكون أداءا فعالا" .

كما عرفه **بوحفص (2010: 37)**: بأنه" مجموعة من النشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب الفرد والجماعات المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي –المهني من جهة، وتحقيق فعالية التنظيم الذي ينتمون إليه من جهة ثانية".

ويرى **جيل فيري**(**Gilles Ferry**) بأن التكوين عبارة عن سيرورة لتنمية الفرد هادفا إلى تمليك أو تطوير قدرات عند المتكون مثل قدرات الإحساس والفعل والتخيل والابتكار والفهم والتعلم (ذكر في الخروصي، 2014: 138).

أما **خدنة (2008: 23)** فقد عرض تعريفا لـ "العلوي" والذي يرى أن التكوين "هو الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة تعليمية أو حرفية، والبعض يتجاوز في استعمالها ويمددها إلى التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المكون مبادئ معينة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية.

ومن خلال التعاريف السابقة للتكوين نقول بأنه هو:" مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب المتكونين معارف ومهارات جديدة، وكذا تحسين قدراتهم وأدائهم"

2- أهداف التكوين: ويمكن أن تحدد على مستويات مختلفة منها(**إبراهيمي، حميدة، 2005: دص**).

أ. على مستوى المؤسسة:

- ✓ يؤدي إلى ارتفاع الأرباح أو الحالات الملائمة للبحث عن الأرباح.
- ✓ يحسن المعارف والمهارات اللازمة للعمل على كل مستويات التنظيم.
- ✓ يحسن المناخ التنظيمي والاجتماعي.
- ✓ يساعد مزيدا من الأفراد على اعتبار أهداف المؤسسة من أهدافهم.
- ✓ يسهل تطوير مهارات القيادة كما يحدث التحفيز ويرفع النزاهة.
- ✓ يعمل على تحصيل المعارف، وتحضير أدلة التنفيذ والطرق.

ب. على مستوى الفرد:

- ✓ يساعد الفرد على اتخاذ قرارات حسنة وحل المشاكل بفعالية أكثر.
- ✓ تعتبر المسؤولية والترقية مدمجة بفضل التكوين.

- ✓ يشجع النمو الشخصي والثقة بالنفس.
- ✓ يمنح للمستخدم المكون إمكانيات النمو الشخصي والتحكم في مستقبله.
- ✓ ينمي شعور النمو عن طريق التدريب والتمهين.
- ✓ يساعد على طرد الخوف المرتبط بالمهام الجديدة.

ج. على مستوى العلاقات بين العمال وبين الجماعات والإدارة:

- ✓ تحسين الاتصال بين المجموعات والأفراد.
- ✓ يسهل توجيه الأفراد الجدد أو المحولين أو المترقين.
- ✓ يعمم الإعلام في برنامج العمل.
- ✓ يعمم الإعلام في القوانين والنظم الحكومية وفي السياسات الإدارية.
- ✓ يضمن إمكانية الحياة للسياسات وللنظم والإجراءات.
- ✓ ينمي التلاحم بين المجموعات، كما- يشكل مناخا جيدا من أجل التمهين والتنسيق.

3- مبادئ التكوين: يرى **السكارنة (2011: 31-32)** أن العملية التدريبية تخضع إلى عدة مبادئ عامة ينبغي مراعاتها في جميع مراحلها وهي:

أ- **الشرعية:** يجب أن يتم التدريب وفقا للقوانين والأنظمة واللوائح المعمول بها داخل المنظمة .

ب-**المنطقية:** يجب أن يتم التدريب بناء على فهم منطقي وواقعي ودقيق وواضح للاحتياجات التدريسية.

ج-**الهادفية:** يجب أن تكون أهداف التدريب واضحة وموضوعية قابلة للتطبيق ومحددة تحديدا دقيقا من الزمان والمكان والكم والكيف والتكلفة.

د- **الشمولية:** يجب أن يشمل التدريب جميع أبعاد التنمية البشرية من قيم واتجاهات ومعارف ومهارات كما يجب أن يوجه إلى جميع المستويات الإدارية في المنظمة ليشمل جميع فئات العاملين فيها.

هـ-**التدرجية:** يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج بصورة مخططة ومنظمة إلى الأكثر تعقيدا وهكذا.

و- **الاستمرارية:** التدريب يبدأ مع بداية الحياة الوظيفية للفرد، ويستمر معه خطوة بعد أخرى لتطويره ، وتنميته حتى، يساعد العاملين على التكيف والتطورات المستمرة أمام التغيرات الحالية والمستقبلية.

ز- **المرونة:** يجب أن يتطور نظام التدريب وعملياته لمواكبة التطور والتزود بالوسائل والأدوات والأساليب اللازمة لإشباع الاحتياجات التدريبية للعاملين بما يتناسب ومستوياتهم الوظيفية وتوظيفها في خدمة العملية التدريبية.

ح-والجدول التالي يبين مبادئ التكوين كما يلي:

الجدول (1) مبادئ التكوين (السكارنة، 2011: 31-32)

1.trainees are responsible for their own learning	1. المتكونون هم المسؤولون عن تعليمهم.
2. trainees have the rights to analyse their own learning needs	2. يحق للمتدربين تحليل حاجاتهم التعليمية
3. trainees have the rights to desingn their own learning programs	3. يحق للمتكونين تقييم برامجهم التعليمية
4. Motivation	4. الحافزية
5.Reinforcement	5. التعزيز
6.Condition of learning	6. تهيئة ظروف وبيئة التكوين
7.Individual differences	7. مراعاة الفروقات الفردية
8.transferability of learning	8. تحويل التكوين (تطبيقه على أرض الواقع)
9.feedback	9. التغذية الراجعة

يبين الجدول مبادئ التكوين وأن المتكون هو أساس هذه العملية، وله الحق في تنظيمها لأن المتكون يعلم بالنقائص التي يعانيها.

4-خصائص التكوين: تظهر خصائص التكوين في مجموعة من النقاط التالية:

أ- وضع الأهداف حيث يتبنى أسلوب التكوين الاستراتيجي، أهداف محددة وواضحة لما سيكون عليه أداء المتدرب بنهاية برنامج التكوين.

ب-يركز على مخرجات التكوين أو عائد من التكوين أكثر من التركيز على مدخلات التكوين.

ج- سهولة المتابعة والمراقبة ويتحقق ذلك من خلال الأهداف الإجرائية المحددة مسبقا مما ييسر عملية متابعة تحقيق الهدف خطوة خطوة، ومراقبة الأداء وفقا لهذه الأهداف.

د- التقارير الفورية: وضوح الهدف، وسهولة المتابعة والمراقبة يسهل اعداد التقارير الفورية الواضحة.

هـ-تحقيق علاقات إدارية أفضل بين المكون والمتكون والمؤسسة التي يجري من أجلها التكوين، وذلك لتحقيق نقاط الضعف والقوة في أداء هذه المؤسسة لتنظيمها لبرامج التكوين. (البوهي، 2001: 198-199).

5-شروط التكوين: يرى "**حبيب تلوين**" أن هناك مجموعة من الشروط النسبية المتفق عليها فيما يخص مفهوم التكوين ومنها، أن التكوين:

- يهدف إلى تزويد المتكون بالمعرفة التي تمكنه من التحكم في أداء مهارات معينة محددة مسبقا.
- الغرض من المعرفة المقدمة والمهارات المخصصة في أثناء تكوين الإعداد لأداء مهنة أو وظيفة أو حرفة ما، أو تحسين كيفية القيام بها أو تجديدها.
- التكوين محدد من حيث المجال الزمني الذي يتم فيه بغض النظر عن مفهوم التكوين أو التربية المستمرة التي يستعملها البعض بالمعنى نفسه.
- يستعمل التكوين عموما عند الحديث عن فئة عمرية تجاوزت السن المدرسي وهو يتجاوز أيضا مجرد المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب. (ورد في مصمودي، 2002: 191).

6-تكوين المعلم في الجزائر:

- في 1962 لم يترك النظام التربوي الفرنسي للجزائر سوى 6 مدارس لتكوين المدرسين وللمرحلة الابتدائية وحدها.
- في 1962-1963 لم تكن الجزائر تتوفر على العدد الكافي من المعلمين.
- وبين 1962-1967 أنشأت الجزائر مؤسستين تكوينيتين وتتمثل في:

-المركز الوطني لتكوين المفتشين للتعليم الابتدائي والمتوسط وإدارة دور المعلمين بالعاصمة.

- المدرسة الوطنية للتعليم التقني بالحراش في العاصمة.

ورغم أن هذه المعاهد جاءت حلا استثنائيا للوضع الذي كانت فيه البلاد إلا أن تطبيقها دام إلى غاية 1998 أين أعلنت وزارة التربية الوطنية عن مشروعين هما:

- الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة: والذي دام من 12/ 1999 إلى غاية 03 / 2000.
- الجهاز المؤقت : يهدف إلى تحسين المستوى لمعلمي المدارس الأساسية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي.
- وفي 1999/ 2000 نقل تكوين المدرسين إلى الجامعة وبالضبط إلى المدارس الوطنية العليا ENS وعددها أربعة وأصبحت هذه المدارس البديل عن المعاهد التكنولوجية للتربية.
- وجاء في المنشور الوزاري رقم: 22 / 10/ 2000 خطة التكوين للسنة الدراسية 2000 / 2001 التي حددت كيفيات تنظيم وتنفيذ العمليات المختلفة للتكوين، وكذا فيما يتعلق بالمؤسسة المستقبلية للمتكونين، ويحدد هذا المنشور ثلاث أنواع من بينها:
- المدارس العليا للأساتذة: 1999- 2000.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- معاهد التكوين أثناء الخدمة (بن غذفة، د.ت: 390).

ثانيا: التكوين أثناء الخدمة

1 .مفهوم التكوين أثناء الخدمة: يعرف **مرعي(1993: 36)** التكوين أثناء الخدمة بأنه: "عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية ولك لاكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج لها الإنسان وتحصيل المعلومات التي تنقصه، والاتجاهات الصالحة

للعمل وللإدارة والأنماط السلوكية الملائمة، والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى كفاءته في الأداء وزيادة إنتاجيته، بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل وظهور فعاليته مع السرعة والاقتصاد في التكلفة، وكذلك في الجهود المبذولة وفي الوقت المستغرق".

ويعرفه **راشد (2002: 177)** أنه: «هو مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية، وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية، وتهدف إلى تقدم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بأدائه التربوي والاكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية.

كما يعرفه **بلوط(2002: 236)** كذلك على أنه: "مجموعة النشاطات المصممة والموجهة إما لرفع مستوى مهارات ومعارف وخبرات الأفراد أو لتعديل ايجابي في ميولهم وتصرفاتهم أو سلوكاتهم".

يعرفه **إبراهيم (2009: 246)** أيضا على أنه "برنامج منظم ومخطط يمكن الأساتذة من النمو المهني والتعليمي، من خلال الحصول على المزيد من حيزات الثقافة، والممارسات التربوية، وأيضا كل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقات الأساتذة الإنتاجية".

أما **جاد الرب (2009: 336)** فقد عرف التكوين أثناء الخدمة بأنه: "يهتم أساسا بتزويد الأفراد بالمهارات المحددة والمعارف الخاصة والتي تساهم في تحسين الأداء، أو أن التدريب يساعد الأفراد نحو تصحيح الأخطاء في مجال أعمالهم ووظائفهم".

2. أهمية تكوين المعلمين أثناء الخدمة: تكمن أهمية التدريب في العملية التعليمية التعلمية من أجل إيجاد جيل من الطلبة يستطيع مواجهة التغيرات الثقافية والعلمية مزودة بالقيم والأخلاق ومن خلال معلم قادر على ذلك ويملك المعارف والمهارات المطلوبة ولذلك فإن تدريب المعلمين ينطوي على أهمية خاصة وهناك العديد من الفوائد للتدريب نذكر منها:

1-النهوض بالعملية التعليمية التعلمية من حيث الكم والنوع فالمعلم الذي يملك مهارات عالية وكبيرة له القدرة على التأثير في الآخرين مما يمكنه من الارتقاء بأداء الطلبة.

2- تقليل العنف ضد الطلبة من قبل المعلمين وما ينشأ عنه من حوادث وإصابات وأزمات نفسية تؤدي إلى تسرب الطلاب.

3-المعلم المدرب بطريقة جيدة يتقن عمله ولا يحتاج إلى الكثير من الزيارات من قبل المشرف أو مدير المدرسة في حين المعلم أن الجديد بحاجة إلى زيارات إشرافية متتابعة من أجل مساعدته على الأداء بطريقة أفضل.

4-إن المعلم المدرب جيدا يستطيع القيام بالعديد من الأدوار في المدرسة فهو المساعد والمعين لمدير المدرسة ويساهم إلى حد كبير في نجاح العمل الإداري والفني في المدرسة ولا يشكل عبئا على إدارة المدرسة.

5-رفع الروح المعنوية للمعلم حيث يؤدي ذلك إلى رفع كفاءة المعلم مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية لأنه سيحقق من خلاله ذاته ويشعر بالرضا ويحوز الاحترام والتقدير من قبل طلابه ومسئوليه كما ستكون له فرصة في الارتقاء في السلم الوظيفي. فالمعلم الكفء الماهر يقبل عليه كثير من الطلبة ليدرسوا عنده بعض دروس التقوية مقابل أجر إضافي. (أبو عطوان، 2008: 14).

3. أهداف التكوين أثناء الخدمة:

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي و الأكاديمي.
- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا أو الذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين. تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.
- تحضير المدرس للتغيرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي.

وبالتالي فإن التكوين أثناء الخدمة هو تكوين تجديدي يهدف إلى تجديد خبرات المعلم وتزويده بكل جديد سواء في ميدان التربية وفنون المهنة أو في ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية التي تتعلق بالمواد التي يعلمها أو تتعلق بالتطور الذي يحدث في ميدان العلوم.(بن زاف، 2013: 193).

4. طرائق التكوين أثناء الخدمة:

يعتبر الاختيار العلمي السليم للأساليب التدريبية المناسبة أحد المعايير الأساسية التي تحكم في النهاية فعالية البرنامج التدريبي، فقد تعددت الأساليب التدريبية في وقتنا الحاضر وشهدت تعددا

ملحوظا وتنوعا واضحا مما يفسح المجال أمام خبراء التدريب لاختيار الأسلوب الذي يتناسب مع المتغيرات العديدة التي تحكم البرامج التدريبية المختلفة، بعد أن ظل أسلوب المحاضرة هو الأسلوب الشائع لمدة طويلة، وأساليب التدريب تتعدد حسب الهدف من الدورة التدريبية، ومستوى المتدربين وحجم التسهيلات التدريبية المتوفرة، ولا يمكن استخدام كافة الأساليب التدريبية كبديلة عن بعضها بحيث يمكن استخدام إحداها أو بعضها في جميع الظروف (الغامدي، 2002: 56).

وهناك عدة أساليب للتكوين منها:

أ- المحاضرة:

يعرفها **عبيدات(2007: 170)** بأنها أكثر الأساليب شيوعا، حيث يجتمع المشاركون في غرفة واحدة أو قاعة ويقوم المدرب بإلقاء محاضرته عليهم وهم يسجلون الملاحظات التي يرون الحاجة الضرورية إليها.

1.مميزات المحاضرة: (أحمد، د.ت: 18).

أ. تمتاز الطريقة الإلقائية بصفة عامة: بسهولة التطبيق، وبموافقتها لمختلف مراحل التعليم.

ب. تمتاز طريقة المحاضرة باتساع نطاق المعرفة، وبتقديم معلومات جديدة من هنا وهناك مما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين.

ج. تفيد طريقة الشرح في توضيح النقاط الغامضة ويساعد الوصف كذلك في خدمة هذا الغرض، وثبوت الأفكار في الذهن

د. نقل كم كبير من المعلومات في فترة زمنية قصيرة نسبيا.

هـ. صلاحية المحاضرة لنقل معلومات حول النظريات والتي ليس لدى المتكونين معرفة معمقة حولها.

2.سلبيات المحاضرة: (راشد، 2002: 201).

أ. إن الاتصال في المحاضرة يتجه بخط مستقيم بين المحاضر والمستمع، فلا تكون للمحاضر القدرة على اكتشاف ما إذا تم فهم المعلومات من قبل الحضور أم لا، وعليه يمكن القول أن التغذية الرجعية وأهميتها في عملية التدريب معطلة في أسلوب المحاضرة.

ب. لن يكون للمحاضر أي تأثير على سلوك واتجاهات المستمعين.

ج. لن تعطي المحاضرة الفرصة للمتكون الاعتماد على نفسه والقيام بتطبيق عملي لما سمع.

د. وجد علماء النفس أن المتكون لن يتمكن من تعلم أكثر من 5% من الموضوع المقدم بأسلوب المحاضرة

ب-التدريس المصغر: يذكر راشد(2002: 196-197) أنه مع أن التعليم المصغر استخدم أولا في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، إلاّ أنه استخدم بنجاح في برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة التي وضعت لمجموعات من المعلمين من ذوي الخبرة وفي مختلف المستويات. وقد أسهم عدد كبير من الكليات والجامعات في زيادة استعمال أسلوب التدريس المصغر في برامج التدريب في أثناء الخدمة، وكانت النتائج ناجحة للغاية.

ويقوم أسلوب التدريس المصغر على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة، مدة كل منها حوالي خمس دقائق مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية، حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المعلم المتدرب – الذي يقوم بتدريس هذا الموقف التعليمي الصغير على زملاء يمثلون تلامذته- أخطائه ويعدل من سلوكه في المرة التالية، وهكذا حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح.

ويمكن تلخيص أهم مميزات هذا الأسلوب في تكوين المعلمين في النقاط التالية:

أ. يمتاز هذا الأسلوب عن غيره من أساليب تدريب المعلمين في أنه يقدم تغذية راجعة feed Back فورية، ومن مصادر متعددة مثل: مشاهدة المعلم المتدرب لنفسه وهو يقوم بالأداء، ثم تحليل هذا الأداء ومعرفة الأخطاء، ومناقشات الشرف على برنامج التدريب، وأيضا مناقشات زملائه المعلمين، وغيرها من المصادر المتوافرة في الموقف التعليمي.

ب. أنه بالرغم من أن موقف التدريب الذي يستخدم أسلوب التدريس المصغر؛ موقف مصطنع ألاّ أنه يتم فيه التدريب على مهارات التدريس بصورة حقيقية، ويمكن أن نصل بها إلى مستوى الإتقان المطلوب.

ج. صغر عدد المتعلمين، وقلة الوقت المستغرق في عملية التدريس؛ يؤدي إلى خفض التعقيدات إلى حد كبير، ويوفر وقت المعلم المتدرب، ووقت المشرف على التدريب، كل هذا يؤدي إلى نتائج جيدة في عملية التدريب

ج-أسلوب المؤتمرات: يعرفها **البوهي(2001: 186)** "هي عبارة عن اجتماعات موسعة لعدد من المتخصصين، يسبقه عدد من خلال تكليف لجنة الخبراء أو المختصين البارزين من ذوي الاهتمام بموضوع المؤتمر، ليكونوا بمثابة محاضرين أو مناقشين بالمؤتمر، ويدعى أيضا إليه عدد كبير من العاملين في المؤسسة والجامعات من أصحاب نفس التخصص.

د- **أسلوب العصف الذهني:** وتشمل حسب **الهويدي(2005: 160)** أسلوب إمطار الدماغ أو توليد الأفكار حيث يعتمد هذا الأسلوب على التفكير السريع دون إعداد سابق ويبدأ العقل بالتعرف على المشكلة ثم تفحصها ويدقق في خصائصها حتى يتمكن من الوصول إلى الحل الإبداعي.

1. قواعد العصف الدهني: لخص(ديب وسوسمان) القواعد المنظمة لجلسات العصف الذهني بما يلي:

- ✓ أن لايزيد عدد أعضاء المجموعة عن خمسة عشر مشاركا.
- ✓ أن يجلس هؤلاء في مواجهة بعضهم البعض وحول مائدة مستديرة.
- ✓ تبلغ المجموعة بأن الهدف من اللقاء هو تدريب على الابتكار وتنمية الإبداع لحل المشكلات.
- ✓ لا يسمح بتقييم الأفكار المطروحة من قبل المشاركين مهما كانت غريبة أو ساذجة.
- ✓ يطلب من المشاركين التركيز والإصغاء لما يطرحه الزملاء واستيعاب أفكارهم.
- ✓ يسمح للمجموعة بالتحدث دون قيود أو شكليات تعيق تحدثهم وبدون رفع الأيدي للاستئذان.
- ✓ يستعان بالسبورة أو لوحات التسجيل لوضع الأفكار عليها، كما يتم التسجيل بالصوت والصورة إن أمكن.
- ✓ بقاء الجلسة مفتوحة حتى ينتهي المشاركون من طرح جميع ما لديهم.
- ✓ يسمح للمشاركين بإعادة صياغة أفكارهم وتعديلها وتوظيف أفكار الآخرين وإثرائها.
- ✓ البدء بتحديد الإجابات والمقترحات والآراء حسب درجة التأييد التي تحظى بها، فالفكرة التي يؤديها أكثر الأعضاء تأتي في الصدارة وهكذا التدرج حتى الوصول للأفكار التي لم تحظ سوى بأدنى التأييد (أورد في الكبيسي، 2004: 253).

هـ. أسلوب التكوين الموجه ذاتيا:

حيث ينبغي أن يكون المدرس ملما بالثقافة التي تحيط به، فالمدرس ليس مدرسا لمادة علمية فحسب وإنما لابد يكون دارسا للثقافة، فهي الوعاء الذي يرتفع بمستواه عن طريق تربية الناشئين يعني أولا وأخيرا تعريفهم عللا الثقافة التي يعيشون فيها بما يزودهم من معارف وما يغير من اتجاهاتهم نحو الأفضل، وعلى هذا بقدر ما يتوافر للمدرس من مفاهيم سليمة عن ثقافة المجتمع، وسماتها، ومكوناتها، وسمات تماسكها، أو عوامل التناقض التي يوجد بداخلها وأهداف المجتمع واتجاهاته، بهذا القدر يتحدد دور المعلم وفعاليته في توحيد مادة التعليم وأساليب اختبار الخبرات التربوية (حسان، 1998: 56).

5. اتجاهات تكوين معلم المرحلة الابتدائية:

تعددت الرؤى والاتجاهات في مجال إعداد معلم المرحلة الابتدائية، بتعدد وجهات نظر أصحابها، ويمكن استعراضها كما يلي:

1.5.اتجاه تكوين المعلم في ضوء الكفايات: وفيه يتم تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في مستوياتها وتصنيفاتها المختلفة، ثم يتم تدريب المعلمين عليها نظريا وعمليا.

2.5. اتجاه تكوين المعلم في ضوء المهارات: انطلاقا من أن عملية التدريس يمكن تحليلها لمجموعة من المهارات الفرعية على أن يتم تضمين تلك المهارات في برامج الإعداد، بحيث يتدرب المعلمون عليها نظريا وعمليا، ليصلوا إلى مستوى الإتقان المطلوب.

3.5. اتجاه تكوين المعلم في ضوء أسلوب النظم: حيث يتم التعامل مع برنامج إعداد المعلم على أنه نظام متكامل له مكونات هي (المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة)، فإذا توافر للبرنامج ومكونات قدر مناسب من التكامل ، والترابط، والتفاعل، ساعد ذلك على تحقيق البرنامج لأهدافه كاملة.

4.5. اتجاه تكوين المعلم القائم على الأداء: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التدريس نشاط مهني من نوع خاص، يتطلب تدريبا متخصصا على مهامه وأدوار يتم تحديدها مسبقا، بحيث ينخرط المعلم في هذه التدريبات حتى يحقق مستوى أداء مناسبا (التمكن) في ضوء معايير موضوعية تراعي المهنية والخبرة والمهارة (الغامدي، 2015: 107).

6. أنواع التكوين أثناء الخدمة: يمكن تقسيم التكوين أثناء الخدمة إلى أربعة أنواع أساسية وهي:

1.6. التكوين للنمو المهني: وهوالذي يستهدف تنمية المعلم مهنيا نتيجة التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج، وأساليب التعليم والوسائل التعليمية.

2.6. التكوين بقصد التأهيل: من أجل رفع كفاءة الحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة، وهذا النوع يستهدف في إعداد المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية أو تربوية، لرفع كفاءاتهم إلى الحد الذي يمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح.

3.6. التكوين لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم: مع أن الهدف من التكوين بجميع أنواعه هو تغير السلوك في نواحيه المختلفة سواء أكانت مهارية أو قيمية أو مهنية، إلا أن هناك نوع من التكوينات

يستخدم فيها الأسلوب المباشر لتغيير السلوك من ناحية معينة، مثل تحسين العلاقات الإنسانية المختلفة عن طريق تفهم أعمق للنفس وللآخرين، وتنمية القدرة على الإبتكار والإبداع.

4.6.التكوين لإعداد المعلمين لأعمال جديدة: حيث تقتضي عمليات الترقية نقل المعلم من موقع إلى آخر وهذا يجب ألا يتم إلا بموجب إعداده وتكوينه على المهارات التي يتطلبها العمل الجديد (كريم وآخرون، 2003: 235-236).

7. سياسات التكوين أثناء الخدمة والتنمية المهنية المستمرة:

لايوجد شكل واحد للتدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية المستمرة، بل تتعدد الأشكال بتعدد حاجات المعلمين، وبظهور تقنيات وأساليب جديدة للتعلم والتعليم. إلا أن هناك أشكالا من التدريب قبل الخدمة أصبحت من الممارسات الشائعة دوليا، وثبت نجاحها وفائدتها في تجويد التعليم وتكيف المعلمين. ومن هذه الأشكال:

1.7.التكوين لإدماج المعلمين المستجدين (Induction Training) إن دخول المعلم الجديد للغرفة الصفية لوحده لأول مرة يخلق تحديات وضغوطات نفسية متعددة عليه، وذلك على الرغم من الإعداد الذي تلقاه قبل الخدمة، مما يستدعي الأخذ بيد المعلم الجديد في بداية عمله عن طريق ما يسمى بالتدريب لأجل الإدماج (Induction Train) لفترة معقولة من الزمن، ليألف المعلم الجديد البيئة المدرسية والجو الصفي، ويتعرف على رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها ودوره في تحقيقها من جهة، وعلى متطلبات المهنة ذاتها على أرض الواقع من مهارات وممارسات وقيم، وكيفية التعامل مع الإدارة والمعلمين الآخرين من جهة أخرى. وعادة ما يأخذ هذا النوع من التدريب الأشكال التالية:

أ. ملازمة المعلم الجديد (shadowing) لمعلم مهني محترف لمدة من الزمن، يتلقى خلالها تدريبا إرشاديا(Mentoring) منه، كما يجري في المهن الأخرى كالطب والمحاماة والطيران على سبيل المثال.

ب. التعلم مع الأقران من خلال التشبيك مع الزملاء في المدرسة أو المدارس المجاورة.

ج. تلقي النصح والإرشاد من الخبراء التربويين الاخرين كالمشرفين والمدراء لربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي الميداني على أرض الواقع.

د. تأمل المعلم لذاته (Reflection) عن طريق تدوين أفكاره وملاحظاته ونقدها ذاتيا ومشاركتها مع الزملاء، وغالبا ما يتم ذلك بإشراف المدير أو المشرف التربوي.

وقد أثبتت الدراسات والتجارب الدولية أن من شأن هذه الممارسات المساعدة على الاحتفاظ بالمعلمين الجدد في المهنة وعدم تركها سريعا وتجويد أداء المعلمين وتدعيم تكيفهم وصحتهم النفسية والمهنية.

2.7. التمرين تحت التجربة (Internship): من الممارسات الناجحة دوليا وضع المعلم الجديد تحت فترة تجربة يتمرن خلالها على التعليم في مدرسة ما، وقد تستمر فترة التجربة لمدة عام يتم فيها مراقبته وتوجيهه من قبل معلم خبير أو أكثر أو من مدير المدرسة، وفيما إذا اجتاز التجربة بنجاح وحقق معايير المهنة يتم تحويله إلى معلم دائم. ومن فوائد هذه الممارسة أن المعلم قد يكتشف ذاته بشكل أفضل بحيث يقرر أن مهنة التعليم تناسبه لتكون مهنة الحياة، أو عكس ذلك فيقرر ترك المهنة في وقت باكر.

3.7. التكوين أثناء الخدمة في إطار التنمية المهنية المستمرة: يقضي المعلم العربي في المتوسط ساعات أو أيام في التدريب أقل بكثير مما يقضيه نظراؤه في الدول المتقدمة، ويتوقع من المعلم في الأنظمة التربوية المتطورة أن يقضي حدّا أدنى من الساعات أو عددّا محددّا من الأيام في التدريب أثناء الخدمة قد تصل إلى 24 يوما كجزء من المتطلبات الأساسية للتثبيت أو الترقية أو غير ذلك من المحفزات بحيث تتكامل خبراته الميدانية مع تلك التي يكتسبها من التدريب. ولذا فإن النظرة إلى التدريب أثناء الخدمة يجب أن تتحول من مجرد جلوس المعلم أو التحاقه بدورات مجزأة لا رابط بينها تفرض عليه من قبل الإدارات التربوية، بل يجب أن تصبح جزءا من حلقة متكاملة ومتتابعة، تندرج ضمن ما يسمى بالتربية المهنية المستمرة للمعلمين والتي تشجعهم على تأمل وتكامل خبراتهم ومهارتهم ومدى ملائمتها لحاجات وخصائص طلبتهم وللموقف التعليمي التعلّمي.

4.7التكوين أثناء الخدمة لإعادة تأهيل المعلمين: نظرا إلى أن هناك أعدادا متزايدة من المعلمين الذين يلتحقون بالتعليم دون أن يكونوا مؤهلين تربويا وأعدادا أخرى ممن لا يحققون شروط الالتحاق بالمهنة وشروط التثبيت فيها خلال مدة زمنية معينة وإلا فإنهم سيفقدون وظائفهم، وعلى السلطات التربوية في هذه الحالة إتاحة فرص إعادة التأهيل لهؤلاء بعدالة (توق، بله، 2015: 7-9).

8. مشكلات التكوين أثناء الخدمة: تعتبر مشكلات تدريب المعلم في البلدان العربية أثناء الخدمة امتدادا طبيعيا لمشكلات الإعداد قبلها كما وكيفا، ويرجع ذلك إلى عدم وجود سياسة موحدة للإعداد والتدريب معا، وغياب الإحساس بضرورة اعتبارهما وجهين لعملة واحدة من حيث الأهداف والفلسفة، ونستطيع القول: أن هناك تنوع في مشكلات تدريب المعلم في الوطن العربي ولعل أهمها ما يلي:

أ. قصور الأجهزة الحالية القائمة على التدريب في البلدان العربية على القيام بمهامها كما ونوعا.

ب. ضعف التنسيق والتكامل بين إدارات التدريب والجهات المتعددة الأخرى التي تتعاون معها لإنجاز برامجها ومشروعاتها، كالجامعات ومؤسسات إعداد المعلمين ومراكز البحوث، هذا بالإضافة إلى أنه تغلب على برامج التدريب أنها مفروضة على المعلمين، لذلك لا تؤدي إلاّ إلى تحسين بسيط في التدريس، والبرامج، ونستطيع القول: أن التدريب أثناء الخدمة لم يكن حتى وقت قريب مناسب، ولم يلب احتياجات المعلمين، كما أنه لم يخدم الغرض الرئيسي وهو تحسين الأداء المهني للمعلمين (عبيدات، 2007: 148).

خلاصة الفصل:

نستنتج من خلال ما سبق عرضه في الفصل أن عملية التكوين وخاصة التكوين أثناء الخدمة، يجب تبقى متواصلة لأننا في زمن تتطور وتتجدد فيه المعلومات بسرعة لذا من الضروري الاهتمام بهذه العملية لأنها تعتبر وسيلة للتطور التربوي.

الفصل الثالث

تمهيد:

يتزايد الاهتمام في وقتنا الحالي بالأداء الوظيفي سواء داخل المؤسسات الاقتصادية أو الاجتماعية من أجل تحقيق مبتغاها والمحافظة على استمراريتها، وهذا من خلال تحسين الأداء وظروف العمل. لذلك سنتطرق لموضوع الأداء الوظيفي وذكر بعض تعاريفه، وأهم الجوانب المتداخلة فيه وأهم مكوناته وأهميته كما أننا سنعرض مراحل تقويمه إضافة إلى بعض المعيقات التي تؤثر على الأداء الوظيفي الجيد.

1-تعريف الأداء:

يعتبر موضوع الأداء الوظيفي من الموضوعات المهمة لأنه يمس كل المجالات: الاجتماعية، الاقتصادية...فهو محل نظر جميع المؤسسات والمنظمات وفيما يلي سنعرض بعض التعاريف التي تناولت الأداء الوظيفي.

أ.تعريف الأداء لغة: عرف **المهيري (1981، 27)** الأداء بأنه من الفعل أدى، يؤدي، تأدية الشيء إلى غيره بمعنى أوصله، الدين مثلا قضاه، الصلاة قام بها في وقتها.

ويعرف **المعجم التربوي (دت: 102)** الأداء على أنه: "هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري ويستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة. هذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرة الفرد على أداء عمل ما".

وقد ورد في **منجد اللغة العربية (2001: 14)** تعريف الأداء على النحو التالي: "بأنه تسديد أو دفع ما هو واجب ومستحق/ وأدى عمل ما عليه، قام بما هو ملزم به (أدى الواجب).

ب. تعريف الأداء اصطلاحا: أورد **الخطيب (2009: 33)** عدة تعاريف منها: تعريف الأداء حسب المنظمة العالمية للمقاييس (الإيزو9000) إصدار 2000 تم تعريفه بأنه ما يشمل الكفاءة والفعالية، فالفعالية هي مدى بلوغ النتائج، أما الكفاءة: فهي العلاقة بين النتيجة التي تم الحصول عليها والمواد المستخدمة.

وتعريف **لعبد الرزاق** (2007) يقول بأن الأداء هو "ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأكبر قدر من الوضوح والدقة..

وقد ذكر **الجساسي (2011: 104)** تعريف (هاينز) للأداء بأنه الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامه بأي عمل من الأعمال في المؤسسة كما يعرف الأداء بأنه قدرة الموظف على تحقيق أهداف الوظيفة التي يشغلها في المؤسسة وكذلك عرف الأداء الوظيفي بأنه تنفيذ الموظف في المؤسسة، ويشير مفهوم الأداء كذلك إلى النتائج المحددة للسلوك وبالتالي فإن الأداء الإيجابي هو النتائج المرغوبة المحددة للسلوك وفي المقابل فإن الأداء السلبي هو النتائج غير المرغوبة المحددة للسلوك، ويعبر عن الأداء أحيانا بالفعالية والكفاءة.

ويعرفه **عاشور (2005: 25-26)** بأنه: قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله، ويمكننا أن نميز بين ثلاثة أبعاد جزئية يمكن أن يقاس أداء الفرد عليها، وهذه الأبعاد هي كمية الجهد المبذول، ونوعية الجهد ونمط الأداء.

وعرفه أيضا **سلطان (2003: 219)** بأنه: "هو الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور والمهام والذي بالتالي يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد.

وقد ذكر **رضا (1424هـ: 51-52)** تعريف "ثوماس جيلبرت"(Thomas Gilbert) حيث يقول بأنه (لا يجوز الخلط بين السلوك وبين الإنجاز والأداء، ذلك أن السلوك هو ما يقوم به الأفراد من أعمال في المنظمة التي يعملون بها، أما الإنجاز فهو ما يبقى من أثر أو نتائج بعد أن يتوقف الأفراد عن العمل أي أنه مخرج أن نتاج، أو النتائج، أما الأداء فهو التفاعل بين السلوك والإنجاز، أنه مجموع السلوك والنتائج التي تحققت معا.

وتعريف "**بدوي**" الذي يرى بأن الأداء عبارة(عن القيام بأعباء الوظيفة من مسئوليات وواجبات وفقا للمعدل المفروض أدائه من العامل الكفء المدرب).

ومن خلال التعاريف السابقة نقول بأن الأداء هو: كل الجهود التي يبذلها الفرد في عمله.

2-الجوانب المتداخلة في مفهوم الأداء: هناك العديد من الجوانب المتداخلة في بلورة مفهوم الأداء منها ما يتعلق بالعمل ومنها ما يتعلق بالعامل نوجزها فيما يلي:

أ-**الإلمام بالعمل:** يعد الإلمام بالعمل ركنا من أركان الأداء فهو يعبر عن معرفة العامل بالعمل الذي يؤديه ومدى فهمه لدوره ومهمته وإدراكه للتوقعات المطلوبة منه ومدى إتباعه لطريقة العمل الذي تحدده له المنظمة.

ب-نتاج العمل: يعبر نتاج العمل عن مستوى الانجازات التي يحققها العامل، ومدى مقابلتها للمعايير النموذجية الكمية والنوعية والزمنية وضبط التكاليف ما يمر عليه من قيمة مصادفة تعبر عن ناتج العمل ويعبر عنه ببصمات العامل في العمل (غربي، 2007: 129).

3-مكونات الأداء:

أ- **كمية العمل:** يعبر عن مقدار الطاقة العقلية والنفسية والجسمية التي يبذلها الفرد في العمل خلال فترة زمنية محددة، تعبر المقاييس التي تقيس سرعة الأداء أو الكمية خلال فترة زمنية محددة عن البعد الكمي للطاقة المبذولة.

ب- نوعية العمل: تعني مستوى الدقة والجودة، ومدى مطابقة الجهد المبذول للمواصفات ففي بعض أنواع الأعمال قد لا يهم كثيرا سرعة الأداء أو كميته، ما يهم نوعية وجودة الجهد المبذول، والكثير من المقاييس التي تقيس درجة مطابقة الإنتاج للمواصفات والتي تقيس درجة الإبداع والابتكار في الأداء.

ج- **نمط إنجاز العمل: يقصد به الطريقة** التي يؤدي بها الفرد عمله وقياسه ببعض الحركات والوسائل والطرق التي قام بها في أدائه لعمله فعلى أساس نمط الإنجاز يمكن قياس الترتيب الذي يمارسه الفرد في أداء حركات أو أنشطة معينة ومزيج هذه الحركات أو الأنشطة إذا كان العمل جسماني بالدرجة الأولى (والي، 2011: 9)

4-**أهمية الأداء الوظيفي:** سنتطرق في هذا العنصر إلى أهمية الأداء بالنسبة للعاملين والمنظمة، وذلك من خلال ما قدمه (الهيني، 2003: 204).

أ-بالنسبة للعاملين:

يعد أداء الفرد على مختلف المستويات والتنظيمات انعكاسا لأداء المنظمة التي يتبعها، كما أن العاملين ودرجة أدائهم الجيدة هو تعبير عن درجة فاعلية المنظمة التي يعملون بها، حيث أن اهتمام الفرد بمستوى أدائه ينعكس عليه ايجابيا على النحو التالي:

1-يعد الأداء مقياسا لقدرة الفرد على أداء عمله في الحاضر وكذلك أداء أعمال أخرى مختلفة نسبيا في المستقبل، فإذا ما ارتبط ذلك بوجود أنظمة موضوعية سليمة لقياس كفاءة أداء العاملين فإن الأداء الفردي يصبح أحد العوامل الأساسية التي تبنى عليه الكثير من القرارات الإدارية، والتي تتعلق ببعض الأمور المهمة في حياة كل فرد، مثل النقل والترقية والتكوين والانتداب لمناصب عليا...، ومن خلال ذلك المنطلق يجب على كل فرد أن يوجه اهتماما خاصا لأدائه في العمل لارتباطه بمستقبله الوظيفي.

2-يجب على كل فرد الاهتمام بأدائه لعمله نظرا لارتباط ذلك بما يتقاضاه من أجور ومرتبات مقابل هذا الأداء، وذلك بشرط أن تتوافر المقومات اللازمة لإيجاد العلاقة الإيجابية بين الحوافز والأداء.

3-يرتبط الأداء من وجهة نظر الفرد بإحدى الحاجات الأساسية له، وهي الحاجة إلى الاستقرار في عملية وإثبات ذاته.

من خلال ما تم التطرق إليه نتوصل إلى أن اهتمام الفرد بأدائه، والعمل على رفعه وتنميته، سوف يمكنه من تحقيق عدد من الأهداف المرتبطة به، وتتمثل في الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية.

ب- بالنسبة للمنظمة: يحتل موضوع الأداء المقام الأول من حيث أهميته لدى كل مسؤول، حيث يمثل الأداء أحد العوامل المهمة التي تستخدم في تقييم المنظمة التي يديرها أو يرأسها أو يشرف عليها.

لذلك نجد أن جميع المسؤولين عن التنظيمات المختلفة يهتمون اهتماما كبيرا بأداء العاملين في هذه التنظيمات، ذلك لأن الأداء يعد انعكاسا لقدرات كل فرد ودافعيته فحسب، وإنما هو انعكاس لأداء هذه التنظيمات ودرجة فاعليتها أيضا.

1-كما يحتل الأداء أهمية كبيرة داخل أي منظمة تحاول تحقيق النجاح والتقدم باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة التي يقوم بها الفرد أو المنظمة فإذا كان هذا الناتج مرتفعا فإن ذلك يعد مؤشرا واضحا لنجاح المنظمة واستقرارها وفعاليتها، فالمنظمة تكون أكثر استقرارا وأطول بقاءا حين يكون أداء العاملين متميزا، ومن ثم يمكن القول بشكل عام أن اهتمام إدارة المنظمة وقيادتها بمستوى الأداء يفوق عادة اهتمام العاملين بها، ومن ثم فإن الأداء في أي مستوى تنظيمي داخل المنظمة وفي أي جزء منها لا يعد انعكاسا لقدرات ودوافع المرؤوسين فحسب، بل هو انعكاس لقدرات ودوافع الرؤساء والقادة أيضا.

2-كما ترجع أهمية الأداء بالنسبة للمنظمة إلى ارتباطه بدورة حياتها في مراحلها المختلفة المتمثلة في مرحلة الظهور، مرحلة البقاء والاستمرارية، مرحلة الاستقرار، مرحلة السمعة والفخر، مرحلة التميز، مرحلة الريادة(إذ أن قدرة المنظمة على تخطي مرحلة ما من مراحل النمو والدخول في مرحلة أكثر تقدما إنما يعتمد على مستوى الأداء بها)

3-كما لا تتوقف أهمية الأداء على مستوى المنظمة فقط، بل تعدى ذلك إلى أهمية الأداء في نجاح خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة.

5- محددات الأداء: لكي يتم تحديد مستوى أداء العاملين لابد من معرفة العوامل التي تحدد هذا المستوى، ولذلك ذكر "سليمان" بأن الأداء يتحدد من خلال ثلاثة عوامل هي:

الأول: الدافع الفردي على العمل.

الثاني: مناخ العمل.

الثالث: القدرة على العمل.

-الدافع على العمل: إن الدافع يقصد به " مجموع القوى الداخلية التي تنبع من ذاتية الفرد والتي تحرك وتوجه سلوكه في اتجاه معين.

ونظرا لأهمية الدوافع بالنسبة للموارد البشرية وللمنظمات فقد أولت الإدارة المعاصرة أهمية خاصة لها، واستفادت من الدراسات الخاصة بعلم النفس والسلوك التنظيمي في ظهور نماذج مختلفة للدوافع والرضا الوظيفي والتي أصبح لها تأثير كبير على أداء العاملين وزيادة إنتاجهم.

-بيئة العمل (مناخ العمل): إن بيئة العمل تتكون من جزأين هما البيئة الداخلية للمنظمة والبيئة الخارجية المحيطة بها، بالنسبة للبيئة الداخلية فهي تتمثل في جميع مكونات المنظمة من سياسات وقيادات وأنظمة وغيرها، أما البيئة الخارجية نجد أنها تتكون من ثلاث بيئات، وهي البيئة العالمية، والبيئة الإقليمية، والبيئة المحلية، وكل هذه البيئات لها تأثيرها على المنظمة بالرغم من كونها تقع خارج نطاق سيطرة إدارة المنظمة، لذلك لابد من متابعة عناصر البيئة والتغيرات التي قد تحدث ومدى تأثيرها على المنظمة.

-القدرة على أداء العمل: على إدارة المنظمة أن تكون على معرفة بقدرات الأفراد ودوافعهم واتجاهاتهم وذلك لكي تستطيع توزيع العمل والمهام على العاملين بطريقة صحيحة أي وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وقد ذكر عاشور بأن هناك محاولات من بعض العلماء لإعداد نموذج لمحددات الأداء يعتمد على ثلاثة عوامل هي: الجهد المبذول، والخصائص الشخصية، وإدراك الفرد لدوره الوظيفي (الشريف، 2013: 43-44).

6- أبعاد الأداء: هناك عدة أبعاد للأداء تشمل ما يلي:

أ- مستوى أو وحدة التحليل(level of analysis)، وتشمل مستوى الفرد، مستوى الوحدة في التنظيم أو الجماعة الصغيرة، مستوى التنظيم (المؤسسة).

ب- مقاييس الأداء: وهي تلك العناصر القابلة للقياس في أي مجال من مجالات الأداء، وهذه المعايير قد تشمل واحدا أو أكثر من التالية: الإنتاجية، أو الفاعلية، أو الكفاءة، أو النوعية، أو تحقيق الربح، أو النمو، أو رضا الموظفين، أو رضا الزبائن (العملاء)، والتجديد والابتكار.

ج- قياس الأداء: المقاييس هنا قد تكون موضوعية، وكمية، أو ذاتية.

د- الإطار الزمني للأداء: إن طول المدى، أو متوسطه، أو قصره قد يكون إطار الاهتمام أو القياس.

هـ- مجال الاهتمام أو التركيز في الأداء: وهنا يكون مجال الاهتمام الإبقاء على الأداء كما هو، أو تحسينه وتطويره، والتحسين هو الذي تركز عليه جهود الإصلاح والتطوير (البلوي، 2008: 30).

7- مراحل تقويم الأداء: تعد عملية تقويم الأداء من العمليات الصعبة والمعقدة لأنه يتطلب من المسؤولين على تنفيذها التخطيط بشكل سليم ومبنيا على أسس منطقية ذات خطوات متسلسلة وذلك لأجل الأهداف التي تنشدها المنظمة، ويمكن التطرق لتلك المراحل والخطوات وعلى النحو الآتي:

أ- وضع توقعات الأداء: تعد هذه الخطوة أولى خطوات عملية تقويم أداء العاملين ويتم فيها التعاون بين المنظمة والعاملين على أساس وضع توقعات الأداء مما يؤدي إلى الإتفاق فيما بينهم حول وصف المهام المطلوبة والنتائج المتوقعة.

ب- مرحلة مراقبة التقدم في الأداء: هذه المرحلة تأتي ضمن إطار التعرف على الكيفية التي يعمل بها الفرد العامل وفق المعايير الموضوعة مسبقا ومن خلالها يمكن إتخاذ الاجراءات الصحيحة وتوفير

المعلومات عن كيفية إنجاز العمل وإمكانية تنفيذه بشكل أفضل، ثم تحديد الإنحرافات الحاصلة بالعمل ومحاولة تصحيحها وبالتالي تفادي الوقوع فيها مستقبلا.

ج–تقييم الأداء: تقضي هذه المرحلة تقييم أداء جميع العاملين بالمنظمة ومعرفة مستوى أدائهم.

د–التغذية العكسية: الموظف يحتاج تحديد مستوى أدائه بالعمل الذي يزاوله لكي يتمكن من معرفة مدى تقدمه في أداء عمله وبلوغه الأهداف المراد بلوغها بموجب ما تحدده الإدارة من معايير، والتغذية العكسية نافعة ومفيدة يجب أن يفهمها الموظف وماهي المعلومات التي تحملها ليستوعبها.

هـ–تساعد باتخاذ القرارات الإدارية، ومن هذه القرارات ما يتعلق بالترقية والنقل والتعيين...الخ.

و– وضع تصميم الخطط الخاصة بتطوير الأداء، وهذه الخطوة تمثل المرحلة الأخيرة من مراحل تقويم الأداء، حيث يتم بموجبها وضع الخطط التطويرية التي يكون بمقدورها أن تنعكس بشكل ايجابي على تقويم الأداء عن طريق معرفة المهارات والقدرات والقابليات التي يحملها الفرد العامل (لطيف والشكر، 2008: 177).

8–معوقات الأداء: هناك بعض العوامل خارج نطاق سيطرة الفرد والتي يمكن أن تؤثر على مستوى أدائه، وبالرغم من أن بعض هذه العوامل قد تؤخذ كأعذار إلا أنها يجب أن تؤخذ في الاعتبار لأنها حقيقية وموجودة بالفعل، ومن أكثر عوائق الأداء شيوعا هي: (برحمة، 2015: 28).

–النقص في تصارع المتطلبات على وقت الفرد.

–عدم الكفاية في تسهيلات العمل والترتيبات والتجهيزات والسياسات المحددة والتي تؤثر على الوظيفة.

–نقص التعاون مع الآخرين ونمط الإشراف، الحرارة، الإضاءة، الضوضاء، ترتيب الآلات حتى الحظ والصدفة يمكن أن تكون عائق للأداء.

ويجب النظر إلى هذه العوامل البيئية على أنها مؤثرات على الجهد والقدرة والاتجاه فعلى سبيل المثال أي عطل في أي آلة أو جهاز، يمكن أن يؤثر بسهولة على الجهد الذي يبذله الفرد في العمل، أيضا فإن السياسات الغير واضحة أو نمط الإشراف السيء يمكن أن يسبب التوجيه الخاطئ للجهود، بنفس الطريقة فإن النقص في التدريب يمكن أن يتسبب في استغلال سيئ للقدرات الموجودة لدى الأفراد، لذا فإنه من أهم أكبر مسؤوليات الإدارة هي:

–توفير شروط عمل كافية ومناسبة للعمال.

-توفير بيئة مدعمة، يقل فيها عوائق الأداء إلى أدنى حد ممكن.

خلاصة الفصل:

وفي الأخير نستنتج أن للأداء أهمية كبيرة في أي مؤسسة أو منظمة، فالأداء هو السبيل الوحيد للتفوق والتميز لذلك لابد من متابعته وتقويمه بصفة دائمة ومستمرة لضمان النجاح الدائم للمؤسسة.

الفصل الرابع

تمهيد:

لقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر إصلاحات شاملة ومتنوعة بداية بأمرية أفريل 1976" التي أقرت من خلاله بوجوب التعليم التحضيري هذا الأخير لم يكن إجباريا ولكنه رسمي وفق شروط ونصوص مثله مثل المستويات التعليمية الأخرى بعرضه لمواضيع بيداغوجية محددة" (كربوش وحجايل، 2013: 217).

فالتربية التحضيرية تعتبر كمرحلة مكملة لمهام للأسرة فهي بمثابة حبل وصل بين الأسرة والتعليم الابتدائي. كما يعتبر المربي أحد الأركان الأساسية في إرساء دعائم الشخصية المتزنة والفاعلة لطفل اليوم (رجل الغد)، ولهذا يعد التفكير فيمن تسند لهم أقسام التربية التحضيرية عملية جد مهمة، وهذا نظرا لحساسية المرحلة العمرية 4-6 سنوات، هذه المرحلة التي تؤسس لكل المراحل التعليمية الابتدائية والثانوية والجامعية، بل إن العديد من الدراسات النفسية تؤكد أن شخصية الفرد تتكون خلال مرحلة طفولته (نعموني، دت: 97).

أولا. التربية التحضيرية:

1- تعريف التربية: يعرف **القضاة(1998: 15)** التربية بأنها: عملية نمو في كافة الجوانب الانفعالية والنفسية والفكرية والاجتماعية للفرد أو المجتمع، وهي عملية مستمرة وتنتقل من جيل إلى جيل، ومن أمة إلى أخرى، وهي عملية واعية هادفة ومقصودة، كما أنها عملية نمو فردي واجتماعي وإنساني، فإذا كانت التربية ايجابية وتفاعلية، كان الهدف الواضح والغاية المقصودة من صفاتها الأساسية، وبهذا تكون تربية تفاعلية، يتفاعل فيها الإنسان مع بيئته الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية يؤثر فيها ويتأثر فيها.

ويعرفها **شريف(2007: 18)** على أنها: عملية تنمية الأفراد الإنسانيين، وتحتاج التربية لكي تتم إلى وكيل تربوي يوجه الشخص الذي يمر بهذه العلمية، أي أنها تقوم على أساسين التلميذ والوسيلة التي تشكل طبيعته الإنسانية، ويقوم على هذه الوسيلة التربوية ويوجهها أفراد إنسانيون، وبذلك تكون التربية عملية تنمية لأفراد إنسانيين ويقوم بها أفراد إنسانيون.

2- تعريف التعليم التحضيري: تعرف **مديرية التعليم الأساسي (2004: 8)**التعليم التحضيري بأنه: هو القسم الذي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزات ووسائلها البيداغوجية، كما أنها المكان المؤسساتي الذي تنظر فيه المربية للطفل على أنّه مازال طفلا وليس تلميذا وهي بذلك استمرارية للتربية الأسرية تحضيرا للمتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

ويعرفه **بومعيزة(2014: 41)**أنه "هو تعليم يوجد في الممارسة الابتدائية، بحيث يتفاعل أطفال القسم التحضيري مع جميع التلاميذ من مختلف أصناف الأعمار ومراحل التعليم.

كما تعرفه **جحيش(2005: 2)** بأنه "هو التعليم الموجه إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3إلى 5 سنوات) بغية تنشئتهم ورعايتهم وتوجيههم، وإكسابهم معارف أو معلومات ومهارات ذهنية ولغوية وانفعالية وحس حركية وعادات سلوكية تتفق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع الذي ينتمون إليه، وكذا تنمية ميولهم واكتشاف قدراتهم والعمل على تنميتها بما يتفق وحاجات المجتمع، لإتمام إشباع حاجات الطفولة المبكرة ومطالب نموها التي يقتضيها التكوين السوي لشخصية الطفل المستقبلية.

وتعرفه **مديرية التربية لولاية غليزان(2013: 3)** أنها " تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة كما أنها بصفة عامة تعني مختلف البرامج التي توجه لفئة الأطفال ما بين 5-6 سنوات.

3- لمحة تاريخية حول التربية التحضيرية: إذا كان التعلم هو المحور الأساسي لكلّ تربية، فإنّ هذه ال أخيرة تشكل انعكاسا لفلسفة كلّ أمة وتجسيدا لمبادئها الروحية والمادية. وفلسفة التربية بدورها، هي التي تعكس بصورة مباشرة تاريخ وحضارة الأمة التي تنتمي إليها، والنظام التربوي المعبر عن الطموح الثقافي لهذه الأمة وعن أمالها.

انطلاقا من هذا المبدأ، فإنّ تناول تطور موضوع التربية التحضيرية يندرج في سياق التراث الحضاري الإنساني بما يحتويه من مرجعية فكرية ومؤسساتية حيث يظهر تاريخ الفكر التربوي أنّ:

-أفلاطون (427-348 ق.م)، كان من السباقين إلى التفطن لأهمية التربية التحضيرية حيث يقول: "**طالما كان الجيل الصغير حسن التربية ويستمر كذلك، فإنّ لسفينة دولتنا الحظ في سفرة طيبة**".

-عند المسلمين احتل التعلم والتربية مكانة عالية واقترنت الرسالة بالقراءة وطلب العلم. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "**أطلب العلم من المهد إلى اللحد**". وأثرى هذا الفكر التربوي العديد من المفكرين والفلاسفة منهم ابن سينا، القابسي، الفرابي، الغزالي، ابن خلدون. هذا الفكر يترجم تواصل كلّ من الفكر العربي الإسلامي مرورا بالفكر اليوناني إلى الفكر الغربي الحديث.

- عند الغربيين، احتوى الفكر التربوي كلا من إسهامات كومنيوس، بستا لوزي، روسو، فرويل، كلاباريد ومنتسوري التي تتمحور فكرتها حول احترام النزعة الاستقلالية عند الطفل ونمو شخصيته. إذا كان المفكرون قد ركزوا اهتمامهم حول معرفة طبيعة الطفل واحتياجاته، فإنّ المجتمعات عملت على إنشاء مؤسسات قصد التكفل به ومنها المجتمع الجزائري الذي انتشرت فيه مؤسسات استقبال الأطفال. (مديرية التعليم الأساسي، 2004: 7).

4- وظائف التعليم التحضيري في الجزائر: من خلال الإصلاح التربوي الذي وضعته الجزائر، على المدرسة الابتدائية، قامت بإعداد الأطفال وتهيئتهم، من خلال وضع مجموعة من الوظائف للتعليم التحضيري وهي كالآتي:

- تربية الأطفال على حب الوطن والإخلاص له.
- تلقين الأطفال وتعليمهم اللغة العربية (اللغة الوطنية الأم).
- القيام بمساعدة الأطفال على النمو الجسمي والعقلي السليم.

تعليم الأطفال اكتساب العادات العملية الحسنة والجيدة. (تركي، 1990: 85).

5- أهداف التعليم التحضيري:

- مساعدة الأطفال على تفتح طاقاتهم وقدراتهم الذهنية.
- مساعدتهم على التعرف على بعض مكونات البيئة في شكلها البسيط.
- تحفيظهم سورا من القرآن الكريم قصد تدريبهم على ملكة الحفظ.
- تحضيرهم للحياة الاجتماعية وذلك بتوفير فرص التفاعل للطفل مع أقرانه ومع الأوساط التي يتعامل معها.
- تدريبهم على ممارسة الأنشطة المتعددة للقراءة والكتابة والحساب.
- تنمية الذوق الجمالي لديهم.

- إكسابهم عادات أخلاقية تدخل في إطار التعامل اليومي.
- تمكينهم من التعرف على بعض الأنشطة الاجتماعية كالبيع والشراء.
- إكسابهم عادات الترتيب والتصنيف حسب أنواع البضائع وأشكالها (ورد في أبو الياس، 2015: 139-140).

6- خصائص التعليم قبل المدرسة: تعتبر مرحلة التعليم قبل المدرسة، القاعدة الأساسية لتعليم الطفل، خاصة ان هذه المرحلة تعتمد في عملها على أسس تربوية وعملية، اذ تستند مؤسسات هذه المرحلة، الى المناهج التربوية الحديثة المواكبة لتطور العصر ومتغيراته، وقامت وزارة التربية والتعليم بإعداد منهج حديث مطور، يعتمد على وحدات الخبرة التعليمية المتكاملة المبنية وفقا لخصائص أطفال هذه المرحلة، وتتضمن محتويات وخبرات وانشطة متعددة لتعليم النطق والتعبير ، وبناء العلاقات مع الأطفال، لتنمية قدرات ومهارات الطفل، على المشاركة الجماعية وتمكينه من التكيف مع المدرسة والمجتمع ككل، وذلك من خلال ممارسته لأنشطة الخبرات التي تنمي فيه المفاهيم التي تمهد تعليم اللغة والعلوم وغيرها، عند التحاقه بالمدرسة، كما يكتسب السلوكات المرغوبة كحب الوطن واحترام الاخرين...وغيرها (الجوفي، 2007: 6).

7-توزيع الحجم الساعي على مجالات الأنشطة: ويبينه الجدول التالي:

الجدول (02) يبين توزيع الحجم الساعي على مجالات الأنشطة (مديرية التعليم الأساسي، 2008: 45).

المجال	النشاطات	الحجم الساعي
اللغوي	التعبير الشفوي. التخطيط. ألعاب القراءة.	**05**
الرياضي	الحساب. الهندسة. القياس. حل المشكلات.	**03**
الإيقاع العلمي	في البعد التكنولوجي. في البعد الفيزيائي. في البعد البيولوجي.	**02**

الاجتماعي	التربية الإسلامية. التربية المدنية.	**03**
الفني	الرسم والأشغال. الموسيقى والإنشاد. المسرح والعرائس.	**05 سا و30 د**
البدني والإيقاعي	التربية البدنية. ألعاب إيقاعية.	**03 سا و30 د**
التنظيمي	الدخول والخروج. الراحة.	**05**
المجموع		**27**

ثانيا. طفل التربية التحضيرية:

1. **مفهوم طفل ما قبل المدرسة:** "هو ذلك الطفل الذي لم يلتحق بعد بمرحلة تعليمية نظامية تندرج تحت السلم التعليمي، الرسمي للدولة التي يعيش فيها" (عرفات، 1991: 161).

" هو ذلك الطفل الذي لازال لم يبلغ السن القانوني لدخول المدرسة. كما أن القدرات العقلية والمعرفية والحسية الحركية والاجتماعية والانفعالية لهذا الطفل لم يكتمل نموها بعد، مما يصعب عليه عملية فهم واستيعاب المعلومات والنشاطات التي تقدم في المدرسة" (الشربيني وصادق، 2000: 134).

يمر طفل التربية التحضيرية بمرحلة من أهم المراحل التربوية، فهي مرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات نموه من النواحي المختلفة: الجسمية، العقلية، الاجتماعية والانفعالية.

2. **الخصائص النمائية لطفل مرحلة التربية التحضيرية:** ويبينها الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يبين الخصائص النمائية لطفل مرحلة التربية التحضيرية :

الجانب	الخصائص
الفيزيولوجي	– يكون الدماغ حساسا للكثير من الكيمياويات التي تؤذيه ولا تؤذي الراشد. – يلتهم الدماغ ربع ¼ ما يستهلكه الجسم من الأوكسجين. – إذا انقطع الأوكسجين عن الدماغ لمدة 15 ثانية يختل عمله، ويموت الطفل بعد 4دقائق.
الوجداني/ الاجتماعي	– يعالج الطفل خوفه بنفسه من غيره إذ يبدأ بإدراك محيطه الحقيقي فيزول خوفه تدريجيا. – يزداد ميله إلى الغير وحبه للتعاون فيرغب في مساعدة أهله على الأعمال المنزلية. – تشتد محاولات الطفل للاستقلال عن الوالدين وتبدأ مرحلة الاهتمام بجنس الوالدين. – يحب الاشتراك في الألعاب لكنه يرفض في البداية التقييد بقواعدها فيتمرد إلى أن يتعلم تدريجيا احترام هذه القواعد.
العقلي/ المعرفي	– تظهر بوادر التفكير المنطقي والاستدلال المجرد ويقل ارتباط التفكير بالحس تدريجيا. – تغلب منطق التفكير العلمي (المحاولة والخطأ) على منطق الفكر.

ملاحظة: انطلاقا من هذه الخصائص على المربي(ة) أن:

- تحرص على خلو الأماكن التي يتواجد فيها الأطفال من الروائح الكيماوية الضارة.
- تضمن التهوية الجيّدة في الفضاءات التي يتواجد بها الأطفال.
- تجعل الطفل يستكشف ويدرك المحيط الحقيقي.
- تتيح الفرص للعمل الجماعي بغرض تسهيل التطبيع الاجتماعي.(مديرية التعليم الأساسي، 2008: 9-10).

3. حاجات الطفل الأساسية: الحاجات هي العوامل أو الأشياء أو الجوانب التي ينبغي أن تتولى المربية والمنهاج إشباعها لدى الطفل حتى ينمو نموا سليما متزنا، وتنصب على الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية. ومن هذه الحاجات نذكر:

-الحاجة إلى النمو الجسمي والعقلي.

-الحاجة إلى الحرية في التعبير.

- الحاجة إلى التوجيه والإرشاد.

- الحاجة إلى الطمأنينة والأمن من الناحيتين الجسمية والعقلية.

- الحاجة إلى الحب والعطف،

- الحاجة إلى النجاح.

- الحاجة إلى التقدير (مديرية التعليم الأساسي، 2008: 13-14).

4- ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية:

يندرج الملمح ضمن منطق نمو الشخصية ويقصد به مجموعة الصفات والخصائص التي يتميز بها طفل التربية التحضيرية في هذه المرحلة العمرية والتي تعد معرفتها ضرورية للمربية من أجل تحقيق ما يصبو إليه المنهاج. ويتجلى هذا الملمح فيما يلي(مديرية التعليم الأساسي، 2004: 17-18).

* **في المجال الحسي/ الحركي:**

-ينفذ أنشطة من حركات شاملة ودقيقة (كلية وجزئية) بتناسق ودقة ومرونة.

- يتموقع في الزمان والمكان حسب معالم خاصة به.

- يتعرّف على إمكاناته الجسمية وحدوده (الحسية والحركية).

* **في المجال الاجتماعي والوجداني:**

- يكتشف ذاته وفردانيته.

- يتبادل مشاعره وأحاسيسه مع الآخر.

- يظهر استقلاليته من خلال الألعاب والأنشطة والحياة اليومية داخل القسم وخارجها.

- يستعمل الوسائل الملائمة للاستجابة لحاجياته وميوله ورغباته واهتماماته.

* **في المجال اللغوي/ الإتصالي:**

- يتحدّث ويعبّر بصفة سليمة.

- يبحث ويتساءل على معاني ومدلولات الكلمات.
- يستعمل الجمل الإسمية والفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة/ الجملة (ينطق كلمة ويقصد جملة).

* **في المجال العقلي/ المعرفي:**

- يظهر اهتمامه وفضوله لمكونات المحيط الاجتماعي والفيزيائي والعلوم والتكنولوجيا.
- يوظف تفكيره في مختلف المجالات: (يستكشف، يمارس، يستعمل المعلومة، يوظف الحكم النقدي ويحل المشكلات).
- يوظف الفكر الإبداعي.
- يظهر اللبنات الأولى في بناء المفاهيم: (الزمن، المكان، المقدار، الكمية، القياس، الحجم، الوزن، الشكل، المساحة، اللّون، المادّة، الجمال، التوازن، الصوت...

ثالثا: مربي(ة) التربية التحضيرية:

1- تعريف المربي(ة) :

أ- تعريف المربي(ة) لغة:

عرف كل من **شحاتة والنجار(2003: 266)** المربي(ة) على أنه هو: "اسم أطلقه اليونان القدماء على شخص كان يرافق الأطفال عند ذهابهم وعودتهم من المدرسة، كما كان يقوم بتقويم أخلاقهم ومراقبة سلوكهم وعاداتهم في الحديث والمشي والمأكل ومعاملة الناس، ويطلق على من يشتغلون بالعلوم التربوية تنظيرا وممارسة".

ب-تعريف المربي(ة) اصطلاحا:

يعرف **عبد الكافي (2003: 308)** المربي(ة) أنها: "هي التي تقوم بتربية طفل ما قبل المدرسة وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة، كما تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها".

2- مواصفات المربي(ة) التعليم التحضيري:

أ- يجب أن تشمل عملية تأهيل المربي(ة) على:

* دراسة علم النفس الطفل.

* دراسة ما ينبغي أن يتوفر من شروط تربوية وعلمية وصحية واجتماعية في الألعاب.
* دراسة الوسائل التعليمية وطرق استخدامها.

ب-يجب أن يراعى في اختياره(ن) شروط منها:

* رغبة حقيقية للعمل مع الأطفال.
* أن يتميز بالاتزان الانفعالي وسلامة الجسم والحواس أن تكون لغتها سليمة.
* أن يكون قادر(ة)على إثارة دافعية الطفل للتعلم (رناد، 1987: 103).

3- الأدوار والمهام الرئيسية للمربي(ة):

تعتبر المربي(ة) أول الراشدين الذين يتعامل معهم الطفل خارج نطاق الأسرة مباشرة بحيث يتوقف تكيفه وتقبله للوضع الجديد على مدى كفاءتها، وتقبل الطفل لها، الأمر الذي ينعكس على نموه الوجداني وصحته النفسية واتجاهاته بصفة عامة وحتى تحقيق الانسجام وتوافق، وتسود أجواء القبول عند الطفل وجب على المربية أن تكون على وعي تام لمسؤولياتها لتتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة في التربية والتعليم ويكمن دور المربي(ة) على ثلاث أدوار وهي:

- دوره(ها) كممثل(ة) لقيم المجتمع وثرائه وتوجيهاته: وهذا يتطلب منها تكريس العادات والسلوكيات الإيجابية وأن تكون قدوة ومثالا يقتدي به الطفل محبا لمجتمعه.. كما يجب أن تكون قادرة على التواصل الاجتماعي مع الأطفال وأسرهم ليحصل التوافق في أساليب التنشئة من جهة ومن جهة أخرى على معرفة أسباب المشكلات ووضع الحلول والطرق العلاجية وذلك من خلال عقد لقاءات واجتماعات دورية معهم.
- دوره(ها) كمساعد(ة) لعملية النمو: حيث يتحقق أقصى قدر من النمو العقلي المعرفي والوجداني والنفسي والحركي عبر الأنشطة المختلفة وفي أجواء نفسية مشجعة يسودها الأمان والاطمئنان والثقة بالنفس، وهذا يتطلب منها أن تكون دارية بحاجات الطفل جيدا.
- أما دوره(ها) كمدير(ة) وموجه(ة) لعملية التعلم والتعليم: ذلك من خلال إشرافه على عملية التعليم والتعلم في كل مراحلها بدءا من التخطيط وانتهاء بالتقويم، كقول هدى ناشف"إن قدوة المربي(ة) على تعليم الطفل السلوك السوي مرتبط بقدرتها على التدخل المناسب بالكيفية وفي الوقت المناسب.(الناشف، 2001: 49-50).

4-ما يجب على المربي(ة) مراعاته لمساعدة التلاميذ على علاج المشاكل:

1. الوقاية خير من العلاج:

أ- توثيق صلة المدرسة بالمنزل حتى يمكن التعرف أول بأول على أحوال التلميذ ودرء ما عساه أن يقع فيه.

ب- خلق جو اجتماعي سليم في المدرسة تسوده المحبة والتعاون والصراحة والعطف.

ت- إقامة وزن للفروق الفردية بين التلاميذ.

ث- العناية بأوجه النشاط خارج الفصل وحسن استغلال التلاميذ لأوقات فراغهم، على اعتبار أن ذلك متنفس لهم عن بعض ما يعانون منه.

2. تقصي الأسباب عند بحث المشاكل:

أ- اشتراك أكثر من جهة في بحث المشكلة.

ب- الإلمام بجميع جوانب المشكلة قبل إصدار حكم بشأنهم.

ت- تعاون كل من يعنيهم الأمر(مدرس، ناظر، مشرف اجتماعي، أب أو ولي الأمر) (محمد، 2008: 85).

خلاصة الفصل:

وفي الأخير نستخلص مدى أهمية التربية التحضيرية بالنسبة للأطفال فهي تهيئهم لدخول مرحلة جديدة من حياتهم الدراسية وأن مربي(ة) الأطفال يجب أن يحمل مواصفات معينة ومؤهلات علمية ونفسية وذلك من أجل أن يستطيع التعامل مع هذه الشريحة الحساسة باعتبار أن نموها الجسمي والعقلي لم يكتمل بعد.

الفصل الخامس

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي، والذي نتناول فيه الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، وذلك في جزئين، حيث يتضمن الجزء الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية، من حيث ذكر الغرض منها والأداة المستخدمة فيها، إضافة إلى مكان وزمان إجرائها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها من حيث متغيرات الجنس و الخبرة المهنية والمؤهل العلمي، وصولا إلا ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعه، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وكيفية القيام بها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأداة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها وإعطاء الدرجات الخام، والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية :

1-الغرض من الدراسة الاستطلاعية: قمنا بالدراسة الاستطلاعية للتأكد من التصور العام للبحث، والتعرف على مختلف الجوانب الممكن التطرق إليها في سبيل الكشف عن الظاهرة المدروسة، ومدى تأثيرها في أفراد العينة.

2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

أ- **المكان:** أجريت الدراسة الاستطلاعية بعدة مدارس ابتدائية من ولاية غليزان.

ب-الزمان: أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية 2017-2018 .

3-عينة الدراسة ومواصفاتها:

أ- حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من(50) مربي(ة) للتربية التحضيرية من عدة مدارس من ولاية غليزان.

ب-مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية: كانت مواصفاتها حسب الجداول الآتية:

1- حسب الجنس:

الجدول رقم (04): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	05	10%
إناث	45	90%
المجموع	50	100%

يتضح من الجدول(04) أعلاه أن عدد إناث عينة الدراسة الاستطلاعية (45) أي بنسبة (90%) وهي نسبة كبيرة مقارنة بالذكور(05) أي بنسبة (10%).

2- حسب الأقدمية:

الجدول رقم (05): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية

الأقدمية	العدد	النسبة المئوية%
أقل من 03 سنوات	13	26%
من 03 إلى 10 سنوات	31	62%
من 10 سنوات فأكثر	06	12%
المجموع	50	100%

نلاحظ من الجدول(05) أعلاه أن عدد الأفراد الذين تتراوح أقدميتهم من 03 إلى 10 سنوات يقدرون ب(31) أي بنسبة (62%) وهم أكير نسبة، أما الفئة التي تتراوح أقدميتهم أقل من 03 سنوات يقدرون ب(13) أي بنسبة (26%)، أما الفئة التالية الذين تتراوح أقدميتهم من 10 سنوات فأكثر(06) فقد قدرت نسبتهم ب(12%).

3- حسب المؤهل العلمي (الشهادة):

الجدول رقم (06): يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب المؤهل العلمي

الشهادة	العدد	النسبة المئوية%
بكالوريا	06	12%
ليسانس	25	50%
ماستر	11	22%
ماجيستير	8	16%
المجموع	50	100%

يتضح من الجدول (06) أعلاه أن أغلبية أفراد عينة البحث (25) لديهم شهادة ليسانس بنسبة قدرها (50%)، و(11) فردا منهم متحصل على شهادة ماستر بنسبة قدرها(22%)، كما نجد أن (8) أفراد من العينة لديهم شهادة ماجيستير، في حين أن (6) أفراد من العينة لديهم شهادة البكالوريا بنسبة قدرها (12%).

4-أداة الدراسة:

الاستبيان: هو مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل لأشخاص معنيين عن طريق البريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع وتأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق. (بوحوش و محمود، 1995: 56-57).

وقد تم بناء استمارتين بعد عدة مقابلات مع مربيات التربية التحضيرية وكانت استمارة للتكوين أثناء الخدمة، واستمارة لأداء مربي التربية التحضيرية.

-**الصورة الأولية للتكوين أثناء الخدمة** (انظر الملحق رقم 01): حيث تكونت الاستمارة من (26) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، كما تم استعمال سلم ثنائي (نعم، لا)، حيث أعطي البديل نعم(2) درجتين، والبديل لا(1) درجة واحدة، وفيما يلي عرض الأبعاد:

-البعد الأول: نوع التكوين المستمر، يتكون من 06 فقرات، وكان الهدف منه معرفة أنواع التكوين المستمر.

-البعد الثاني: المكونين، ويتكون من 07 فقرات. وكان الهدف من هذا البعد هو معرفة الأشخاص الذين قدموا التكوينات للمربين.

-البعد الثالث: مدة التكوين، ويتكون من 07 فقرات. كان الغرض منه معرفة كم دامت مدة تكوين المربين.

- البعد الرابع: برنامج التكوين، ويتكون من 06 فقرات. كان الغرض منه معرفة ماهي الأنشطة التي تم التكوين فيها.

وقد تم عرض الاستمارة على مجموعة من الأساتذة المحكمين(انظر الملحق رقم02) وكان الغرض من ذلك إبداء أراءهم في الأداة من حيث:(ملائمة الفقرة للبعد، صلاحية الفقرة لغويا، مدى وضوح الفقرة، إثراء الاستمارة واعطاء التعديل المقترح).

ملاحظة: تمت الموافقة على جميع بنود الاستمارة.

-**الصورة الأولية لأداء مربي(ة) التربية التحضيرية**(انظر الملحق رقم03): حيث تكونت الاستمارة في صورتها الأولية من (61) عبارة موزعة على أربعة أبعاد ولقد اعتمدت الباحثة مدرج وفق سلم "ليكرث" الخماسي لتقدير درجة الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي ، حيث أُعطي البديل دائما(5) درجات، والبديل أحيانا(04) درجات، والبديل غالبا(03) درجات، والبديل نادرا(02) درجتين، والبديل أبدا درجة واحدة (01). وفيما يلي عرض الأبعاد:

-البعد الأول: التخطيط للنشاط، يتكون من 13 فقرة. وكان الهدف منه معرفة كيفية تخطيط المربي(ة) للأنشطة.

-البعد الثاني: تنفيذ النشاط، يتكون من 27 فقرة. وكان الهدف منه معرفة كيفية تنفيذ المربي(ة) للأنشطة.

– البعد الثالث: التقويم، يتكون من 07 فقرات. وكان الهدف منه معرفة كيفية تقويم المربي(ة) للأطفال.

– البعد الرابع: إدارة الصف، يتكون من 14 فقرة. وكان الهدف منه معرفة كيفية إدارة المربي(ة) لصفه.

-وقد تم عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين(انظر الملحق رقم04)، وكان الغرض من ذلك إبداء أراءهم في أداة الدراسة من حيث:(ملائمة الفقرة للبعد، صلاحية الفقرة لغويا، مدى وضوح الفقرة، إثراء الاستمارة واعطاء التعديل المقترح).

5-الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة

1. الخصائص السيكومترية لاستمارة التكوين أثناء الخدمة

أ. **الصدق:** لقد تم استعمال عدة أنواع من الصدق.

- **صدق المحتوى (المحكمين):** بعد قراءة المحكمين لفقرات الأداة، تم الإجماع على عدم تغيير، أو إضافة، أو حذف أي فقرة.
- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

للتأكد من صحة فقرات أداة الدراسة تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقراتها عن طريق حساب معاملات الارتباط لبيرسون (*pearson*) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما توضحه الجداول رقم (07)، (08) على التوالي:

الجدول رقم (07): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

نوع التكوين المستمر		المكونين		مدة التكوين		برنامج التكوين	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.320^{*}	1	0.380^{**}	1	0.242^{*}	*01*	0.433^{**}
2	0.243^{*}	2	0.290^{*}	2	0.259^{**}	*02*	0.358^{*}
3	0.229^{*}	3	0.535^{**}	3	0.238^{*}	*03*	0.568^{**}
4	0.247^{*}	4	0.352^{*}	4	0.295^{*}	*04*	0.408^{**}
5	0.303^{*}	5	0.463^{**}	5	0.240^{*}	*05*	0.518^{**}
6	0.249^{*}	6	0.432^{**}	6	0.286^{*}	*06*	0.321^{*}
7		7	0.218^{*}	7	0.274^{*}	*07*	

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01).**

*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05).**

نلاحظ من الجدول(07) أعلاه أن جميع فقرات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (α= 0.01) ومستوى دلالة (0.05)؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد نوع التكوين المستمر(0.320)عند مستوى دلالة (α= *0.05*) وأقل معامل ارتباط (0.229)عند مستوى دلالة (α= 0.05)، أما في بعد المكونين فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.535)وأدنى قيمة *(0.218)*؛ أما في بعد مدة التكوين فقد بلغت أعلى قيمة (0.295)وأدنى قيمة ارتباط بلغت *(0.238)*،أما في بعد برنامج التكوين فقد بلغت أعلى قيمة (0.568)وأدنى قيمة (0.321).

وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد على حدة؛ وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل بعد من الأبعاد الأربعة لأداة الدراسة.

الجدول رقم (08): يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للأداة

البعد	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للأداة
نوع التكوين المستمر	0.322^{*}
المكونين	0.752^{**}
مدة التكوين	0.327^{*}
برنامج التكوين	0.881^{**}

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01).**

*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05).**

يتضح من الجدول(08) أعلاه أن هناك معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة بين كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للأداة عند مستوى دلالة (α= 0.01) و عند مستوى دلالة (α= 0.05).

وبناءا على ما ثبت من نتائج يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل عام، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأبعاد الأربعة سالفة الذكر، وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف على صحة الأداة على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

- **الصدق التمييزي:**

لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على الأداة لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 13 مربية ومربي بواقع 27% من العينة الكلية (ن=50)، وتم تطبيق اختبار "ت" بين متوسطي العينتين كما هو مبين في الجدول رقم (09):

الجدول رقم (09): يبيّن تقديرات الصدق التمييزي .

العينة / المتغير	العينة العليا ن=13		العينة الدّنيا ن=13		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التكوين	*35.*84	5.26	41.92	6.72	10 .17

*** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= *0.05*)**

يتبين من قيم "ت" في الجدول(09) أعلاه أن أداة الدراسة تتميز بقدرة عادية على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في التكوين؛ مما يجعلها تتصف بمستوى مقبول من الصدق لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

ب. الثبات:

اعتمدت الباحثة في حساب الثبات على طريقة كيودرريتشاردسون:

- **الثبات بطريقة كيودرريتشاردسون:** استخدم الباحث معامل الثبات كيودرريتشاردسون لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (10) : يبين معامل الثبات لأبعاد استمارة التكوين أثناء الخدمة

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات كيودرريتشاردسون
نوع التكوين المستمر	06	0.602^{**}
المكونين	07	0.612^{**}
مدة التكوين	07	0.705^{**}
برنامج التكوين	06	0.609^{**}
الدرجة الكلية	26	0.755

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

يتضح من الجدول رقم (10) أن معامل الثبات لفقرات أبعاد أداة الدراسة (نوع التكوين المستمر، المكونين، مدة التكوين، برنامج التكوين) بلغت (0.602، 0.612، 0.707، 0.609) على التوالي، وبلغ معامل الثبات الكلي لفقرات أداة الدراسة (0.897)وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

2- الخصائص السيكومترية لاستمارة الأداء

أ. **الصدق:** تم حساب معامل الصدق بثلاث طرق وفق ما يلي:

- **صدق المحتوى (المحكمين):** بعد قراءة المحكمين لفقرات الأداة؛ تم الإجماع على تعديل الفقرات التالية:

الجدول رقم (11): يوضح الفقرات المعدّلة في استمارة الأداء.

البعد	الرقم	قبل التعديل	بعد التعديل
التخطيط للنشاط	*01*	أحدد موضوع الدرس في شكل عنوان واضح	ألخص الدرس في شكل فقرة واضحة
	02	أحدد الأهداف الإجرائية بدقة	أحدد مؤشرات الكفاءة بدقة
	04	اكتب استراتيجية التدريس التي سأعتمد عليها في الدرس	أحدد استراتيجية التدريس بواسطة مذكرة
	06	اسجل زمن كل حصة تعليمية	أضبط زمن كل حصة تعليمية
التنفيذ للنشاط	02	انطلق من خبرات الأطفال لإنجاز كل نشاط	انطلق من خبرات الأطفال لتنفيذ كل نشاط
	05	أحترم الفروق الفردية بين الأطفال	أراعي الفروق الفردية بين الأطفال

	07	اربط النشاط الجديد بالنشاط القديم	أوظف المكتسبات القبلية للأطفال
	08	أكتب الحروف بشكل واضح	أحترم مقاييس كتابة الحروف
	09	يقوم كل طفل برسم الحرف ونطقه	أساعد كل طفل برسم الحرف ونطقه
	13	أسجل التاريخ وعنوان الدرس على السبورة	أحسن توظيف السبورة
	16	أساعد الأطفال على تخطي الأخطاء الكتابية	أساعد الأطفال على اكتشاف أخطائهم وتصحيحها
	19	يحتوي القسم على ركن خاص بقراءة القصص	أعمل على تزيين بما يساعد على عملية التعلم
	22	يحفظ الأطفال سورا من القرآن الكريم	أدرب الأطفال على حفظ سورا من القرآن الكريم

جدول(12) يوضح الفقرات المحذوفة من استمارة الأداء

البعد	الرقم	الفقرة المحذوفة	التعليل
التنفيذ للنشاط	18	أروي قصصا في حصة المطالعة	لا تقيس أداء المربي
إدارة الصف	07	استعمل عبارات المدح والثناء(جيد، احسنت...)	لأنها مكررة في بعد التقويم

- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

للتأكد من فاعلية فقرات أداة الدراسة تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقراتها عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما توضحه الجداول رقم (13)، (14) على التوالي:

الجدول رقم (13): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التخطيط للنشاط		التنفيذ للنشاط		التقويم		إدارة الصف	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0، 54 **	1	0,665**	1	0,424**	01	0,548**
2	،555** 0	2	0,585**	2	0,418**	02	0,756*
3	530** 0،	3	0,281**	3	0,408**	03	0,753**
4	0,578**	4	0,664**	4	0,470**	04	0,652**
5	0,494**	5	0,453**	5	0,510**	05	0,433**
6	0,312**	6	0,398**	6	0,425**	06	0,369**
7	0 ,508**	7	0,510**	7	0,509**	07	0,446**
8	0,631**	8	0,496**	8	0,440**	08	0,428**
9	0,539**	9	0,444**	9	0,503**	09	0,414**
10	0,300**	10	0,469**			10	0,512**
11	0,640**	11	0,425**			11	0,378**
		12	0,326**			12	0,658**
		13	0,311**				
		14	0,326*				

				0,482**	15		
				0,420**	16		
				0,224**	17		
				0,239**	18		
				0,438**	19		
				0,218*	20		
				0,215*	21		
				0,247*	22		
				0,256**	23		
				0,335*	24		

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01).**

*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05).**

نلاحظ من الجدول(13) أعلاه أن جميع فقرات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (α= 0.01) ومستوى دلالة (0.05)؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد التخطيط للنشاط (0.640)عند مستوى دلالة (α= 0.01) وأقل معامل ارتباط (0.300) عند مستوى دلالة (α= 0.05)، ويدل ذلك على تمتع الفقرات بفاعلية عالية؛ أما في بعد التخطيط للنشاط فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.665) وأدنى قيمة (0.218)؛ أما في بعد التقويم فقد بلغت أعلى قيمة (0.510)وأدنى قيمة ارتباط بلغت(0.408) ،أما في بعد إدارة الصف فقد بلغت أعلى قيمة (0.756)وأدنى قيمة (0.378).

وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد على حدة؛ وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل بعد من الأبعاد الأربعة لاستمارة الأداء.

الجدول رقم (14) : يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للأداة

البعد	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للأداة
التخطيط للنشاط	،750**
التنفيذ للنشاط	،864**
التقويم	،709**
إدارة الصف	،841**

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)

يتضح من الجدول(14) أعلاه أن هناك معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة بين كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للأداة عند مستوى دلالة (α= 0.01).

وبناءا على ما ثبت من نتائج يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل عام، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأبعاد الأربعة سالفة الذكر.

- **الصدق التمييزي:**

لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على الأداة لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 13 مربية ومربي بواقع 27% من العينة الكلية (ن=50)، وتم تطبيق اختبار "ت" بين متوسطي العينتين كما هو مبين في الجدول رقم (15):

الجدول رقم (15):يبين تقديرات الصدق التمييزي.

العينة / المتغير	العينة العليا ن=13		العينة الدّنيا ن=13		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الأداء	218.30	11.31	200.30	16.31	17.08

*** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= *0.05*)**

يتبين من قيم "ت" في الجدول (15)أعلاه أن أداة الدراسة تتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الأداء؛ مما يجعلها تتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

ب. الثبات:

اعتمد في حساب الثبات على طريقة ألفا كرونباخ:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا كرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (16) : يبين توزيع معامل الثبات على أبعاد استمارة الأداء

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التخطيط للنشاط	11	0.702
تنفيذ النشاط	24	0.672
التقويم	09	0.664
إدارة الصف	*12*	0.836
الدرجة الكلية	*56*	0.897

*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

يتضح من الجدول رقم (16) أن معامل الثبات لفقرات أبعاد أداة الدراسة (التخطيط للنشاط ، التخطيط للنشاط، التقويم، إدارة الصف) بلغت (0.702 -0.672 -0.664 -0.836) على التوالي، وبلغ

معامل الثبات الكلي لفقرات أداة الدراسة (0.897) وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة الأساسية:

انطلاقا من أهداف الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها لتحديد "أثر التكوين المستمر على أجاء مربي التربية التحضيرية " سيتم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه: كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التربوية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تربوية وتعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 23).

2- **مكان وزمان الدراسة الأساسية:**

أ-**المكان:** أجريت الدراسة الأساسية بعدة مدارس ابتدائية من ولاية غليزان، موزعة على المقاطعات التابعة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ب-الزمان: : أجريت الدراسة الأساسية خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية 2017-2018 من 17 ماي 2018 إلى غاية 06 جوان 2018.

3- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

1- عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس: ويوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (17): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	20	13%
إناث	130	87%
المجموع	150	100%

يتضح من الجدول(17) أعلاه أن عدد إناث عينة الدراسة الاساسية(130) أي بنسبة (87%) وهي نسبة كبيرة مقارنة بالذكور(20) أي بنسبة (13%).

2- عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية:

الجدول رقم (18): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية

الأقدمية	العدد	النسبة المئوية%
أقل من 03 سنوات	55	%37
من 03 إلى 10 سنوات	81	%54
من 10 سنوات فأكثر	14	%9
المجموع	150	100%

نلاحظ من الجدول(18) أعلاه أن عدد الأفراد الذين تتراوح أقدميتهم من 03 إلى 10 سنوات يقدرون ب(81) أي بنسبة (54%) وهم أكير نسبة، أما الفئة التي تتراوح أقدميتهم أقل من 03 سنوات يقدرون ب(55) أي بنسبة (37%)، أما الفئة التالية الذين تتراوح أقدميتهم من 10 سنوات فأكثر(14) فقد قدرت نسبتهم ب(9%).

3- عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي (الشهادة): ويوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (19): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي

الشهادة	العدد	النسبة المئوية%
بكالوريا	12	8%
ليسانس	83	55%
ماستر	33	22%
ماجيستير	22	15%
المجموع	150	100%

يتضح من الجدول (19) أعلاه أن أغلبية أفراد عينة البحث (83) لديهم شهادة ليسانس بنسبة قدرها (55%)، و(33) فردا منهم متحصل على شهادة ماستر بنسبة قدرها(22%)، كما نجد أن (22) فردا من العينة لديهم شهادة ماجيستير بنسبة (15%)، في حين أن (12) فردا من العينة لديهم شهادة البكالوريا بنسبة قدرها (8%).

4- الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج:

نود أن نذكر أننا استعملنا برنامج (spss20) من أجل إجراء وحساب مختلف العمليات الإحصائية التي اعتمدنا عليها في الدراسة، وهذه الأساليب الاحصائية هي:

أ. **النسب المئوية:** استخدمت الباحثة النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة.

ب.معامل الارتباط بيرسون: استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون من أجل إيجاد صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة، وكذا حساب العلاقة بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية.

ج. معامل كيودر ريتشاردسون: استخدمت الباحثة معامل الثبات كيودر ريتشاردسون لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع فقرات المقياس المطبق في الدراسة الحالية من أجل الحصول على ثباته.

د. معامل ألفا لكرومباخ: استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا لكرومباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع فقرات المقياس المطبق في الدراسة الحالية من أجل الحصول على ثباته.

و. اختبار "ت": استخدم اختبار"ت" من أجل معالجة النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة.

هـ. اختبار تحليل التباين الأحادي: استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل معالجة النتائج الخاصة بالفرضيات.

الفصل السادس

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضيات، حيث تم استخدام عدة اختبارات منها: معامل الارتباط بيرسون واختبار"ت" لعينتين واختبار تحليل التباين الأحادي.

***1*-عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:**

نص الفرضية: توجد علاقة دالة احصائيا بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية.

وتم دراسة هذه الفرضية عن طريق علاقة معامل الارتباط بيرسون بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية ويوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (20): علاقة معامل الارتباط بيرسون بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية.

المتغير	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القيمة الاحتمالية
علاقة التكوين أثناء الخدمة بأداء مربي(ة) التربية التحضيرية	0.301**	0,01	0,000

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن القيمة الاحتمالية (0,000) هي أصغر من مستوى الدلالة (0,01) وعليه فإننا نقبل فرض البحث الذي يقول بأنه توجد علاقة بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية. كما أن قيمة معامل الارتباط بيرسون جاءت مرتفعة نوعا ما، نقول أن الفرضية تحققت.

وقد اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة دوبة وخليفي(2011) التي توصلت إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين تكوين المعلمين أثناء الخدمة وأثارها على تحسين الأداء.

إذن من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن معامل الإرتباط بيرسون(0.301) دال عند مستوى الدلالة(0.01) إذن العلاقة بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية علاقة موجبة، أي أنه كلما زاد التكوين تحسن أداء المربين.

2-عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية تعزى لمتغير الجنس.

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية رقم 20 *(IBM SPSS Statistics)* وباختبار "ت" كانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (21): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية تعزى لمتغير الجنس.

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	متوسط العينة		الاحتمال
		ذكر	أنثى	
1.05	148	213.0500	207.8308	0.29

نلاحظ من نتائج اختبار"ت" في الجدول رقم (21) أن قيمة الاحتمال ***sig.(bilaterale)*** تساوي 0,29 أي (29%) وهي أكبر من مستوى المعنوية *5%* وبالتالي فإننا نرفض فرض البحث ونقبل الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية تعزى لمتغير الجنس.

واتفقت هذه النتائج مع الدراسة **ساعد (2003)** التي تبين دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت إلى أن جميع الأساتذة

أكدوا أن عملية ساهمت بدرجة قليلة في تحسين مهاراتهم في هذا المجال (التخطيط، التدريس، التقويم) من منظور المقاربة بالكفاءات. مع العلم أن هذه الأراء لم تختلف باختلاف الجنس (ورد في بوحفص، 2015: 144).

كما جاءت متفقة مع دراسة **معوش (2012: 190)** التي تقول أن درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الادماجية وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: أن درجة اتجاهاتهم متوسطة نحو الوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات، لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معرفتهم الإدماجية تعزى لمتغيرات الجنس.

واتفقت كذلك مع ما توصل إليه حديد**(2009: 359-361)** حول تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، وهدفت إلى معرفة أثر متغير الجنس، كما هدفت إلى التعرف على أكثر الكفايات ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات وأهم المعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي. فتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الجنس.

وقد اختلفت نتائج دراستنا مع ما توصل إليه **نويوة وخريف(2009: 233)** حول تصورات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر لموضوع التدريس بالكفاءات، حيث أظهرت أن هناك اختلافا عميقا في تقييم موضوع التدريس بالكفاءات قي برامج التكوين أثناء الخدمة من حيث جنس الأساتذة.

ويمكن تفسير هذه النتائج من وجهة نظرنا أن الجنس ليس له أي علاقة في التكوين أثناء الخدمة لمربي(ة) التربية التحضيرية، أي أن كلا الجنسين يستطيع أن يكون مربي(ة) ناجح.

3-عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية حسب متغير الخبرة (الأقدمية).

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية رقم 20 (*IBM SPSS Statistics20*) وباستعمال تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (22): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية حسب متغير الأقدمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	150.552	*2*	75.276	1.177	0.838
داخل المجموعات	62626.841	147	426.033		
الإجمالي	62777.393	149			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0,838 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0,05 وبالتالي فإننا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية تعزى لمتغير الأقدمية.

وجاءت نتائج دراستنا متفقة مع ما توصل إليه **الشايب(2007)** في دراسته أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاءاتهم التدريسية باختلاف مدة أقدميتهم في التدريس (أورد في معوش،2012: 215).

واتفقت كذلك مع نتائج دراسة **باوية ورويم (2010: 205)** التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الثقافة العلمية للمعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وقد اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة **العطوي (2010: 161)** التي بينت أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي تعزى إلى متغير الخبرة.

وقد اختلفت مع نتائج دراسة **وليد (2011: 141-145)** حول معلم المرحلة الابتدائية ومدى كفاءته لتدريس المناهج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد بالجزائر، فتوصلت هذه الدراسة إلى أن هذا المعلم يمتلك كفاءة فوق المتوسط نتيجة للتكوين الذاتي، وتحتاج إلى تنمية وتطوير، وهذا يتطلب مستوى عال من التكوين والتأطير، بالإضافة إلى أن مستويات هذه الكفاءة لاتتأثر بعامل الجنس، ولكنها تتأثر بالخبرة المهنية.

بعد مقارنة نتائج دراستنا مع بعض الدراسات السابقة توصلنا إلى أن عامل الأقدمية لا يؤثر في التكوين أثناء الخدمة بالنسبة لمربي(ة) التربية التحضيرية، فرغم وجود عدة تصنيفات بالنسبة للأقدمية المهنية إلا أننا لم نلمس الفرق بينها، وهذا يدل على حرص المربين الجدد على تنمية قدراتهم ومعارفهم ليكونوا أهل بهذه الثقة التي مدت إليهم لتربية الجيل الصاعد.

4-عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية حسب متغير الشهادة (المؤهل العلمي).

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (23):

الجدول رقم (23): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أداء مربي التربية التحضيرية تعزى لمتغير الشهادة (المؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	642.855	3	214.285	0.504	0.680
داخل المجموعات	62134.538	146	425.579		
الإجمالي	62777.393	149			

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال تساوي 0,680 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0,05 وبالتالي فإننا نرفض فرض البحث ونقبل الفرض الصفري الذي يقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي التربية التحضيرية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

واتفقت نتائج دراستنا مع دراسة **معوش (2012: 199)** التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد أرجع الباحث ذلك أن المعلمين تزداد معرفتهم بمثل هذه المفاهيم نتيجة تناولهم لها إما عن طريق التكوين المستمر أو عن طريق التكوين الذاتي.

وقد اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة **حنيش (2006: 168)** التي تدور حول صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها. فهدفت إلى إبراز صعوبات التقويم في هذه المرحلة واستراتيجيات التغلب عليها وكشف مصادر الاستفادة منها. فتوصلت إلى وجود صعوبات في التقويم، وعدم وجود فروق في هذه الصعوبات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة **الشايب (2007)**، التي أكدت على أن الفروق كانت دالة إحصائيا بين المعلمين في أدائهم للكفاءات التدريسية باختلاف مؤهلاتهم العلمية (أورد في معوش، 2012: 215).

واختلفت مع دراسة **بوحفص (2015: 105)** هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية تبعا لمتغيرات: المقاطعة التربوية، نوع النشاط التدريسي الملاحظ، المؤهل العلمي، سنوات التدريس، طريقة الالتحاق بالتعليم. فخلصت إلى النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في كفايات التدريس تعزى إلى سنوات التدريس والمؤهل العلمي.

نلاحظ من خلال النتائج التي تحصلنا عليها أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا في التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بمعنى أنه ورغم اختلاف التخصصات إلا أن هذا الأخير لا يؤثر على التكوين أثناء الخدمة لمربي(ة) التربية التحضيرية. إذن فعامل التخصص ليس مهما وهذا عكس ماجاء في الجانب النظري.

خاتمة

نقول أنه ومن أجل تكوين جيد لمربي(ة) التربية التحضيرية وضمان إخراج مربي(ة) كفؤ لا بد من رعاية جدية بهذه الشريحة باعتبارها حبل وصل بين الأسرة ومرحلة التعليم الابتدائي، فالمربي(ة) يجب أن تتوفر فيه عدة شروط، كذلك يجب أن يكون لديه تكوينا يليق بهذه المرحلة.

وعلى ضوء هذه الدراسة التي أشارت إلى أثر التكوين المستمر على أداء مربي(ة) التربية التحضيرية، بهدف معرفة العلاقة بينهما، وكذا معرفة العلاقة لكل من التكوين أثناء الخدمة وأداء مربي(ة) التربية التحضيرية تعزى إلى متغير (الجنس، الأقدمية، المؤهل العلمي).

وكانت استنتاجات الدراسة أن للتكوين علاقة بأداء مربي(ة) التربية التحضيرية، وكذلك لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية للتكوين أثناء الخدمة ولأداء مربي(ة) التربية التحضيرية تعزى لمتغيرات الدراسة(الجنس، الأقدمية، المؤهل العلمي).

اقتراحات

- اختيار مكونين متخصصين في التربية التحضيرية.
- الزيادة في عدد الندوات وحلقات الرسكلة التي تقام مع المفتش أو أشخاص ذو خبرة.
- وضع برامج خاصة بتكوين مربي(ة) التربية التحضيرية وإجبارية حضورها.
- ضرورة تقويم أطفال التحضيري لمعرفة المؤهلين لدخول السنة الأولى ابتدائي.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1) إبراهيم، مجدي.(2005)، **معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

2) إبراهيم، محمد عبد الرزاق.(2003)، **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

3) إبراهيمي، عبد الله وحميدة، المختار.(2015)، **دور التكوين في تثمين وتنمية الموارد البشرية**، مجلة العلوم الإنسانية– العدد السابع ، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

4) أبو الياس، بن فريجة الجيلالي.(2010)، **لغة الطفل ماقبل المدرسة بين الاكتساب والتواصل "مقاربة لسانية"**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

5) أبو عطوان،مصطفى عبد الجليل مصطفى.(2008)، **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة**، رسالة ماجيستير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

6) الأحمد، خالد طه.(2005)، **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب** ، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

7) أحمد، مروان.(د.ت)، **طرق التدريس للأطفال**. المملكة العربية السعودية: مدارس العروة الوثقى الأهلية.

8) باوية، نبيلة ورويم، فايزة.(2010)، **رضا المعلمين عن نمط التدريس بالكفايات وعوامل انسجامهم معه**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 663– 673.

9) برحمة، آمال.(2015)، **استخدام العاملين لبيان العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي**، رسالة ماستير، جامعة مستغانم.

10) بلوط، حسن إبراهيم.(2002)، **إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي**، بيروت،–لبنان: دار النهضة العربية.

11) البلوي، محمد سليمان.(2008)، **التمكين الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في مجال محافظة الوجه– المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية في قسم الأصول والإدارة التربوية، جامعة مؤتة.

12) بن زاف، جميلة.(2013)، **تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (العدد13).

13) بن غذفة، شريفة.(دون سنة)، **تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي**. جامعة سطيف.

14) بوحفص، عبد الكريم.(2010)، **التكوين الإستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**، بن عكنون– الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

15) بوحفص، كريمة.(2015)، **اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقته بكفاياتهم التدريسية**، رسالة ماجيستير،الجزائر: جامعة منتوري قسنطينة.

16) بوحوش، عمارومحمود،محمد(1995)، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية:.

17) بوسعدة، قاسم وسلام، بوجمعة.(د.ت)، **إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، (243–255).

18) بوسعدة، قاسم.(2011)، **تكوين المعلمين وإشكاليته**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني.

19) بومعيزة، السعيد.(2014)، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، جامعة لونيسي علي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، (العدد11)، الجزائر– : البليدة: دار التل للطباعة.

20) البوهي، فاروق.(2001)، **التخطيط التربوي التعليمي**، القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

21) تركي، رابح.(1990)، **أصول التربية والتعليم**، الجزائر: ، ديوان المطبوعات الجامعية.

22) توق، محي الدين و بله، فيكتور.(مارس2015)، **تطوير سياسات المعلمين في الوطن العربي**،البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيا ومهنيا.

23) جاد الرب، سيد محمد.(2009)، **إدارة الموارد البشرية– مدخل استراتيجي لتعظيم القدرات التنافسية**، مصر.

24) جحيش، جميلة.(2005)، **التعليم في مرحلة ما قبل التمدرس**، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية (العدد39)، الجزائر.

25) الجساسي، عبد الله حمد محمد.(2011)، **دراسة بعنوان اثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين اداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان**، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي: عمان.

26) الجوفي،عبد الجليل إسماعيل.(2007)، **التعليم قبل المدرسة ضروري لنمو الطفل العلمي**، مجلة البنون، العدد السادس.

27) حديد، يوسف.(2009)، **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية**، أطروحة دكتوراه، الجزائر: جامعة منتوري قسنطينة.

28) حسان، محمد حسان.(1998)، **أصول التربية**، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

29) حمدان، محمد زياد.(1990)، **تصميم وتنفيذ برامج التدريب بأسلوبية رقمية سلوكية لتحسين الموظف والمؤسسة الوظيفية**، عمان–الأردن: دار التربية الحديثة.

30) حنيش، يوسف.(2006)، **صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها**، رسالة ماجيستير،:الجزائر: جامعة حاج لخضر باتنة.

31) خدنة، يسمينة.(2008)، **واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية دراسة حالة جامعة منتوري– قسنطينة**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، مذكرة لنيل شهادة ماجيستير.

32) الخروصي، عبد الله بن حميد بن سالم.(2014)، **التكامل في التعليم المدرسي**، عمان : دار المسيرة.

33) الخطيب، عبير فوزي.(2009)، **إدارة الوقت وأثرها في مستوى أداء العاملين** "**دراسة ميدانية على شركات الاتصالات الخلوية في الأردن**"، رسالة ماجستير، الأردن: جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

34) دوبة، خيرة وخليفي، فتيحة.(2011)، **تكوين المعلمين أثناء الخدمة وأثارها على تحسين الأداء.**

35) راشد، علي.(2002)، **خصائص المعلم العصري وأدواره(الاشراف عليه– تدريبه)**، القاهرة : دار الفكر العربي.

36) رضا، حاتم على حسن.(1424هـ)، **الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي–دراسة تطبيقية على الأجهزة الأمنية بمطار الملك عبد العزيز الولي بجدة**، رسالة ماجيستير، جدة.

37) رناد، يونس الخطيب.(1987)، **رياض الأطفال واقع ومنهاج** ، مصر–القاهرة: ، مؤسسة الخليج العربي.

38) السكارنة، بلال خلف.(2011)، **تصميم البرامج التدريبية**، عمان: دار المسيرة:.

39) سلطان، محمد سعيد.(2003)، **السلوك التنظيمي**، الاسكندرية: الدار الجامعية الجديدة.

40) شحاتة، حسن والنجار، زينب.(2003)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، دار المصرية اللبنانية.

41) الشربيني، زكريا وصادق، يسرية.(2000)، **نمو المفاهيم العلمية للأطفال**، برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة، القاهرة: دار الفكر العربي.

42) شريف، السيد عبد القادر.(2007)، **التربية الإجتماعية والدينية في رياض الأطفال**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

43) الشريف، ريم بنت عمر بن منصور.(2013)، **دور إدارة التطوير الإداري في تحسين الأداء الوظيفي (دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات في جامعة الملك عبد العزيز بجدة)**، رسالة ماجيستير في الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.

44) صبحي، سيد.(2003)، **النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة**، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

45) عاشور، أحمد صقر(2005)، **السلوك الإنساني في المنظمات**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

46) عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح.(2005)، **موسوعة مصطلحات الطفولة**، مركز الإسكندرية للكتاب.

47) عبيدات، سهيل أحمد.(2007)، **إعداد المعلمين وتنميتهم**، عمان–الأردن: إربدعالم الكتب الحديث.

48) عرفات، عبد العزيز سليمان.(1991)، **المعلم والتربية(دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة)**، مصر : مكتبة الانجلو المصرية.

49) العطوي، آسيا.(2010)، **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في الندرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي**، رسالة ماجيستير، الجزائر: جامعة فرحات عباس سطيف.

50) علاق، كريمة. (دس)، **واقع برامج إعداد/ تكوين مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر–دراسة مسحية مقارنة في ضوء البرامج الأوروبية المعاصرة**، المملكة الأردنية الهاشمية: المؤتمر الدولي للجامعة العربية.

51) الغامدي، أماني خلف.(2015)، **مبررات تطبيق برنامج إعداد معلم الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في المملكة العربية السعودية**، المجلد 10، العدد 1، (103-124).

52) الغامدي، عبد الله محمد جبار.(2002)، **أثر التدريب أثناء الخدمة في رفع كفاءة العاملين بمديرية الأمن العام– دراسة تطبيقية على ضباط والأفراد بإدارات شؤون الإمداد والتموين بالمنطقة الوسطى والغربية–**، رسالة ماجيستير، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

53) الفرا، غادة رفيق حمدي.(2013)، **تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس الغوث الدولية"دراسة مقارنة"**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر-غزة.

54) القضاة، خالد.(1998)، **المدخل إلى التربية والتعليم**، الأردن- عمان: دار اليازورى العلمية.

55) الكبيسي، عامر خضير(2004)، **سيكولوجية التدريب (الاستراتيجيات والتقنيات والإشكاليات)**، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

56) كربوش، عبد المجيد و حجايل، فاطمة الزهراء.(ديسمبر 2013)، **أهداف التربية التحضيرية في الجزائر إجراء شكلي أم تنظيم عملي(دراسة ميدانية لأقسام التربية التحضيرية بمدينة معسكر)**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية.العدد13،(213-223)

57) كريم، محمد أحمد وآخرون.(2003)، **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، مصر-الإسكندرية: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق،.

58) لطيف، لؤي والشكر، بطرس.(2008)، **دور التدريب في تقويم أداء العاملين ضمن القطاع الفندقي**، مجلة الإدارة والإقتصاد، العدد الحادي والسبعون، بغداد.

59) محمد، محمد جاسم(2008)، **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام**، دار الثقافة للنشر والتوزيع:عمان.

60) مديرية التربية لولاية غليزان(2012-2013)، **التربية التحضيرية بوابة المدرسة الجزائرية**، مصلحة التكوين والتفتيش: مكتب التكوين.

61) مديرية التعليم الأساسي(2004)، **الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية**.

62) مديرية التعليم الأساسي(2008)، **الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية**.

63) مرعي، محمد جمال(1993)، **التدريب والتنمية**، عالم الكتب: القاهرة.

64) مصمودي، زين الدين(2002)، **مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد 2، 186-217.

65) المعجم التربوي(دت)، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية.

66) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم(2005)، **تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية**، وزارة التربية الوطنية، الحراش: الجزائر.

67) معوش، عبد الحميد(2012)، **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجيستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو: الجزائر.

68) معوض، الزنامي(2000)، **اتجاهات طلبة المعاهد العليا للمعلمين في اليمن نحو مهنة التعليم**، رسالة ماجيستير ، صنعاء: اليمن.

69) المنجد في اللغة العربية(2001)، بيروت: دار المشرق.

70) المهيري، عبد القادر(1981)، **القاموس المدرسي**، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية– قسم اللسانيات– تونس.

71) الناشف، محمود هدى(2001)، **استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة**، دار الفكر العربي: القاهرة.

72) نعموني(د.ت)، **تحليل العمل كأداة لتحديد كفاءات مربي التربية التحضيرية**، جامعة سعد دحلب– البليدة.

73) نويوة، صالح وخريف، عمار(2009)، **تصورات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر لموضوع التدريس بالكفاءات**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، الجزائر: جامعة قاصدي مرباح بورقلة.

74) الهويدي، زيد(2005)، **أساليب تدريب العلوم**، دار الكتاب الجامعي.

75) الهيني، خالد عبد الرحمان (2003)، **إدارة الموارد البشرية**، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان

76) والي، عدنان ماشي(2011)، **تقييم الأداء الوظيفي**، قسم التطوير الإداري: دائرة التخطيط والمتابعة، شعبة التطوير والبحوث.

77) وليد، العيد(2011)، **معلم المرحلة الابتدائية ومدى كفائته لتدريس المناهج المقررة في الإصلاح التربوي الجديد بالجزائر**، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر(2).

الملاحق

الملحق رقم (01) الصورة الأولية للتكوين أثناء الخدمه

جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

ماستر: تعليمية العلوم

تحكيم مقياس

لقب واسم الأستاذ: المؤسسة:

المهنة:

سيدتي، سيدي السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. وبعد:

في إطار إعداد مذكرة تخرج ماستر تعليمية العلوم حول "أثر التكوين المستمر على أداء مربي التربية التحضيرية".

مما تتطلب منا بناء مقياس التكوين المستمر عند المربين في التربية التحضيرية.

وللتأكد من صلاحية هذا المقياس، أرجو من سيادتكم الموقرة التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقراته فيما إذا كانت مناسبة، والفئة المستهدفة وهي مربي التربية التحضيرية، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية، علما أن بدائل الإجابة على الفقرات هي: (نعم، لا).

المقياس يتكون من 26 فقرة، وهذه الفقرات موزعة على أربعة أبعاد هي:

-البعد الأول: نوع التكوين المستمر، يتكون من 06فقرات.

-البعد الثاني: المكونين، ويتكون من07 فقرات.

-البعد الثالث: مدة التكوين، ويتكون من 07 فقرات.

-البعد الرابع: برنامج التكوين ، ويتكون من 06 فقرات.

لذى آمل منكم التكرم بالإجابة بوضع علامة (×) في أحد الخيارات أمام كل عبارة من العبارات الآتية للمقياس.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم.

من إعداد الطالبة: تحت إشراف الأستاذة:

بلميلود طاوس د. علاق كريمة

البعد الأول: نوع التكوين المستمر

الرقم	العبارة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		صلاحية الفقرة لغويا		مدى الوضوح		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	واضحة	غير واضحة	
01	التحقت بالقسم التحضيري حسب رغبتي الشخصية							
02	كلفت بتدريس التربية التحضيرية							
03	التحقت بالقسم التحضيري لأنني على أبواب التقاعد.							
04	تلقيت تكوينا خاصا بالتربية التحضيرية قبل تعييني							
05	تلقيت تكوينا خاصا بالتربية التحضيرية منذ تعييني							
06	تلقيت تكوينا خاصا بالتعليم التحضيريخلال الثلاثي الأول من توظيفي.							

البعد الثاني: المكونين

الرقم	العبارة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		صلاحية الفقرة لغويا		مدى الوضوح		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	واضحة	غير واضحة	
01	تم تكويني على يد أستاذ ذي خبرة في التربية التحضيرية.							
02	تلقيت التكوين على يد مفتش متخصص في التربية التحضيرية.							
03	تلقيت التكوين على يد مفتش التعليم الابتدائي.							
04	كثيرا ما ألجأ إلى زملائي من ذوي الخبرة لتدريبي على النقائص التي عندي							
05	غالبا ما أبحث عن برامج التربية التحضيرية بنفسي							
06	غالبا ما تعطى لي أقراص مضغوطة عوض التكوين							
07	بعد كل تكوين تعطى لي وثائق بيداغوجية							

البعد الثالث: مدة التكوين

الرقم	العبارة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		صلاحية الفقرة لغويا		مدى الوضوح		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	واضحة	غير واضحة	
01	**معظم تكويناتي كانت عبارة عن أيام دراسية.**							
02	**التكوينات التي تلقيتها كانت عبارة عن ندوات تربوية**							
03	**التكوينات التي تلقيتها كانت عبارة عن ورشات تطبيقية**							
04	**التكوينات التي تلقيتها كانت عبارة عن زيارات ميدانية من قبل المفتش.**							
05	**أغلب تكويناتي كانت عبارة عن يوم واحد خلال الأسبوع**							
06	**مدة التكوين كانت ثلاثة أيام في الأسبوع**							
07	**معظم تكويناتي كانت خلال العطل**							

البعد الرابع: برنامج التكوين

	العبارة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		صلاحية الفقرة لغويا		مدى الوضوح		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	واضحة	غير واضحة	
01	تلقيت تكوينا خاصا بالتربية العلمية للتربية التحضيرية							
02	تلقيت تكوينا خاصا في التربية البيئية للتربية التحضيرية.							
03	تلقيت تكوينا خاصا في المواطنة للتربية التحضيرية.							
04	تلقيت تكوينا خاصا في التدريس باللعب للتربية التحضيرية							
05	تلقيت التكوين في التعبير الشفهي.							
06	تلقيت التكوين في تنظيم فضاء القسم							

الملحق رقم (02): قائمة المحكمين لاستمارة التكوين أثناء الخدمة:

الرقم	الاسم واللقب	المهنة	مؤسسة العمل
01	بوريشة جميلة	أستاذة مساعدة (أ)	جامعة مستغانم
02	عبوين سمية	أستاذة مساعدة (أ)	جامعة مستغانم
03	بلكرد محمد	أستاذ مساعد (أ)	جامعة مستغانم

الملحق رقم (03) الصورة الأولية لاستمارة الأداء

جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

ماستر: تعليمية العلوم

تحكيم مقياس

لقب واسم الأستاذ: المؤسسة:

الدرجة العلمية:

سيدتي، سيدي السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. وبعد:

في إطار إعداد مذكرة تخرج ماستر تعليمية العلوم حول "أثر التكوين المستمر على أداء مربي(ة) التربية التحضيرية".

مما تتطلب منا بناء مقياس الأداء لمربي(ة) التربية التحضيرية.

وللتأكد من صلاحية هذا المقياس، أرجو من سيادتكم الموقرة التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقراته فيما إذا كانت مناسبة، والفئة المستهدفة وهي مربي التربية التحضيرية، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية، علما أن بدائل الإجابة على الفقرات هي: (دائما، أحيانا، غالبا، نادرا، أبدا).

المقياس يتكون من 61 فقرة، وهذه الفقرات موزعة على أربعة أبعاد هي:

-البعد الأول: التخطيط للنشاط، يتكون من 13 فقرة.

-البعد الثاني: تنفيذ النشاط، ويتكون من27 فقرة.

-البعد الثالث: التقويم، ويتكون من 07 فقرات.

-البعد الرابع: إدارة الصف، ويتكون من 14 فقرة.

لذى آمل منكم التكرم بالإجابة بوضع علامة (×) في أحد الخيارات أمام كل عبارة من العبارات الآتية للمقياس.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم.

من إعداد الطالبة: *تحت إشراف الأستاذة:*

بلميلود طاوس *د. علاق كريمة*

البعد الأول : التخطيط للنشاط.

الرقم	العبارة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		صلاحية الفقرة لغويا		مدى الوضوح		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	واضحة	غير واضحة	
01	أحدد موضوع الدرس في شكل عنوان واضح.							
02	أحدد الأهداف الاجرائية بدقة.							
03	أحدد أساليب التقويم المناسبة لكل موقف							
04	أكتب استراتيجية التدريس التي سأعتمد عليها في الدرس							
05	أحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس							
06	أسجل زمن كل حصة تعليمية..							
07	أخطط لسير الدرس في جدول يضم وضعية الانطلاق، بناء التعلمات ، واستثمار المكتسبات							
08	أصمم الأنشطة على شكل مهمات يقوم بها الأطفال							
09	أحدد أدوار الأطفال في الأنشطة المكتوبة							
10	أهتم بإعداد الدرس وتحضيره وطريقة عرضه							
11	استخدم المنهاج والوثيقة المرافقة							
12	أحرص على التحضير اليومي للأنشطة.							
13	أسجل الحلول المقترحة للصعوبات المتوقعة							

البعد الثاني: تنفيذ النشاط

الرقم	العبارة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		صلاحية الفقرة لغويا		مدى الوضوح		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	واضحة	غير واضحة	
01	أطرح موضوع الدرس في سياق مرتبط باهتمامات الأطفال.							
02	أنطلق من خبرات الأطفال لإنجاز كل نشاط.							
03	أشجع الأطفال على التعلم.							
04	أقوم بإثارة دافعية الأطفال للتعلم.							
05	أحترم الفروق الفردية بين الأطفال.							
06	أستخدم أنواعا متعددة من التعزيز مع الأطفال.							
07	أربط النشاط الجديد بالنشاط القديم.							
08	أكتب الحروف بشكل واضح							
09	يقوم كل طفل برسم الحرف ونطقه.							
10	استخدم رسومات لإيضاح الحرف							
11	أستعمل الوسائل المناسبة لأهداف النشاط.							
12	أختار الوقت المناسب لعرض الوسيلة التعليمية							
13	أسجل التاريخ وعنوان الدرس على السبورة							
14	أكتب بخط واضح على السبورة.							
15	أقسم السبورة إلى أجزاء.							
16	اساعد الأطفال على تخطي الأخطاء الكتابية.							
17	استخدم العجينة لتشكيل الحروف.							

18	أروي قصصا في حصة المطالعة.							
19	يحتوي القسم على ركن خاص بقراءة القصص.							
20	انجاز التمارين يكون وفق استراتيجية حل المشكلات واستراتيجية اللعب.							
21	ينجز الأطفال أشكالا هندسية بسيطة.							
22	يحفظ الأطفال سورا من القرآن الكريم.							
23	أشرح للأطفال مصطلحات من القرآن الكريم.							
24	أنمي للأطفال سلوكات ايجابية اتجاه البيئة والمحيط.							
25	يقوم الأطفال بزرع بعض النباتات للتعرف على مراحل نموها.							
26	يقلد الطفل كتابة الحروف و الكلمات.							
27	أساعد الأطفال لاستعمال أدوات الكتابة.							

البعد الثالث: التقويم

الرقم	العبارة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		صلاحية الفقرة لغويا		مدى الوضوح		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	واضحة	غير واضحة	
01	أجري تقويم قبل بداية كل حصة.							
02	أجري تقويم في نهاية كل حصة.							
03	أشخص جوانب القوة والضعف في تعلمات الأطفال.							
04	استخدم التغذية الراجعة وذلك لإعلام الأطفال عن مدى تقدمهم							
05	أعتمد على الموضوعية في التقويم							
06	أقوم الأطفال تبعا للفروق الفردية لديهم.							
07	أقوم الأطفال بعبارات (جيد، احسنت...).							

البعد الرابع: إدارة الصف

الرقم	العبارة	مدى ملائمة الفقرة للبعد		صلاحية الفقرة لغويا		مدى الوضوح		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	صالحة	غير صالحة	واضحة	غير واضحة	
01	أهتم بتهيئة حجرة الدراسة.							
02	أحافظ على الهدوء داخل القسم.							
03	احافظ على نظام القسم.							
04	اتحكم في القسم إذا طرأ أي تشويش.							
05	أتحكم في الاجابات الجماعية والفوضوية للأطفال.							
06	أستخدم التعزيز فرديا وبالاسم .							
07	استعمل عبارات المدح والثناء(جيد، احسنت...)							
08	اتجنب السخرية من إجابات الأطفال.							
09	أعطي الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة							
10	أقدم تعليمات وتوجيهات واضحة							
11	أواجه الأطفال أثناء الشرح والالقاء والنظر إليهم.							
12	أتوقف عن الشرح فور ملاحظة الملل على وجوه الأطفال.							
13	أستخدم الإماءات غير اللفظية من إشارات وحركات بدنية							
14	أتنقل بين المجموعات لمساعدة الأطفال في الصعوبات التي تواجههم أثناء النشاط.							

الملحق رقم (04): قائمة المحكمين لاستمارة أداء مربي(ة) التربية التحضيرية

الرقم	الاسم واللقب	المهنة	مؤسسة العمل
01	عليلش فلة	أستاذة محاضرة قسم (ب)	جامعة مستغانم
02	بن نعمة بلقاسم	مدير مؤسسة ابتدائية	خروبة الجديدة 02
03	مسكين عبد الله	أستاذ محاضر قسم (ب)	جامعة مستغانم
04	بن عروم وافية	أستاذة مساعدة (أ)	جامعة مستغانم
05	بورزق يوسف	أستاذ مساعدة (أ)	جامعة مستغانم

الملحق رقم(05) طلب تسهيل مهمة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مستغانم: في .....

الى السيد: مدير المؤسسة العمومية للتربية لولاية عين الدفلى

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص تربية وعلوم ..... الأتية أسماؤهم، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ ..... بـ(المكان) عين الدفلى من 2018/05/16 الى 2018/06/10

الطالب (ة):

1- .....

2. .....

3. .....

4. .....

الأستاذ المؤطر:

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

رئيس شعبة علم النفس

الملحق رقم (06) استمارة الدراسة الأساسية

جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

شعبة علم النفس

استبيان التكوين المستمر لمربي(ة) التربية التحضيرية

أختي المربية/أخي المربي

في إطار إعداد رسالة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص تعليمية العلوم، يسرني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تدور حول موضوع **أثر التكوين المستمر على أداء مربي(ة) التربية التحضيرية**، لذا نطلب منكم مساعدتنا لإثراء هذه الدراسة بالإجابة عن بنود هذه الاستمارة بكل موضوعية ووضوح بوضع علامة *(x)* في الخانة المناسبة أمام كل عبارة.

علما *:*أن إجابتك سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ولذلك فلا داعي لكتابة اسمك على هذه الاستمارة.

***بيانات الشخصية** *:*

–الجنس.....

–المؤهل العلمي:.....

–الأقدمية.....

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	تم تكويني على يد أستاذ ذي خبرة في التربية التحضيرية.		
02	تلقيت التكوين على يد مفتش متخصص في التربية التحضيرية.		
03	التحقت بالقسم التحضيري حسب رغبتي الشخصية		
04	تلقيت تكوينا خاصا بالتعليم التحضيريخلال الثلاثي الأول من توظيفي.		
05	تلقيت تكوينا خاصا بالتربية العلمية للتربية التحضيرية		
06	معظم تكويناتي كانت عبارة عن أيام دراسية.		
07	التكوينات التي تلقيتها كانت عبارة عن ندوات تربوية		
08	التكوينات التي تلقيتها كانت عبارة عن ورشات تطبيقية		
09	التكوينات التي تلقيتها كانت عبارة عن زيارات ميدانية من قبل المفتش.		
10	أغلب تكويناتي كانت عبارة عن يوم واحد خلال الأسبوع		
11	مدة التكوين كانت ثلاثة أيام في الأسبوع		
12	معظم تكويناتي كانت خلال العطل		
13	تلقيت التكوين على يد مفتش التعليم الابتدائي.		
14	التحقت بالقسم التحضيري لأنني على أبواب التقاعد.		
15	تلقيت تكوينا خاصا بالتربية التحضيرية منذ تعييني		
16	كلفت بتدريس التربية التحضيرية		

17	تلقيت تكوينا خاصا في التربية البيئية للتربية التحضيرية.		
18	تلقيت تكوينا خاصا بالتربية التحضيرية قبل تعييني		
19	كثيرا ما ألجأ إلى زملائي من ذوي الخبرة لتدريبي على النقائص التي عندي		
20	تلقيت تكوينا خاصا في المواطنة للتربية التحضيرية.		

الرقم	العبارة	نعم	لا
21	غالبا ما أبحث عن برامج التربية التحضيرية بنفسي		
22	تلقيت التكوين في تنظيم فضاء القسم		
23	غالبا ما تعطى لي أقراص مضغوطة عوض التكوين		
24	تلقيت التكوين في التعبير الشفهي.		
25	بعد كل تكوين تعطى لي وثائق بيداغوجية		
26	تلقيت تكوينا خاصا في التدريس باللعب للتربية التحضيرية		

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	غالبا	نادرا	أبدا

01	الخص الدرس في شكل فقرة واضحة.					
02	أحدد مؤشرات الكفاءة بدقة.					
03	احدد استراتيجية التدريس بواسطة مذكرة					
04	أحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس					
05	اضبط زمن كل حصة تعليمية..					
06	أخطط لسير الدرس في جدول يضم وضعية الانطلاق، بناء التعلمات ، واستثمار المكتسبات					
07	أصمم الأنشطة على شكل مهمات يقوم بها الأطفال					
08	أحدد أدوار الأطفال في الأنشطة المكتوبة					
09	استخدم المنهاج والوثيقة المرافقة في اعداد الدروس.					
10	أحرص على التحضير اليومي للأنشطة.					
11	أسجل الحلول المقترحة للصعوبات المتوقعة					
12	أطرح موضوع الدرس في سياق مرتبط باهتمامات الأطفال.					
13	أنطلق من خبرات الأطفال لتنفيذ كل نشاط					
14	أقوم بإثارة دافعية الأطفال للتعلم.					
15	أراعي الفروق الفردية بين الأطفال.					
16	أستخدم أنواعا متعددة من التعزيز مع الأطفال.					
17	أوظف المكتسبات القبلية للأطفال					
18	أحترم مقاييس كتابة الحروف					
19	أساعد كل طفل برسم الحرف ونطقه.					
20	استخدم رسومات لإيضاح الحرف					
21	أستعمل الوسائل المناسبة لأهداف النشاط.					

22	أختار الوقت المناسب لعرض الوسيلة التعليمية					
23	أحسن توظيف السبورة.					
24	أكتب بخط واضح على السبورة.					
25	اساعد الأطفال على اكتشاف أخطائهم وتصحيحها.					
26	استخدم العجينة لتشكيل الحروف.					
27	أعمل على تزيين القسم بما يساعد على عملية التعلم					
28	انجاز التمارين يكون وفق استراتيجية حل المشكلات واستراتيجية اللعب					
29	ينجز الأطفال أشكالا هندسية بسيطة.					
30	أدرب الأطفال سورا من القرآن الكريم					
31	أشرح للأطفال مصطلحات من القرآن الكريم					
32	أنمي للأطفال سلوكات ايجابية اتجاه البيئة والمحيط					
33	يقوم الأطفال بزرع بعض النباتات للتعرف على مراحل نموها.					
34	يقلد الطفل كتابة الحروف والكلمات					
35	أساعد الأطفال لاستعمال أدوات الكتابة					
36	أجري تقويم قبل بداية كل حصة.					
37	أجري تقويم في نهاية كل حصة.					
38	أشخص جوانب القوة والضعف في تعلمات الأطفال					
39	استخدم التغذية الراجعة وذلك لإعلام الأطفال عن مدى تقدمهم					
40	أعتمد على الموضوعية في التقويم					
41	أقوم الأطفال تبعا للفروق الفردية لديه.					

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	غالبا	نادرا	أبدا
42	**استعمل عبارات المدح والثناء(جيد، احسنت...)**					
43	**أحدد أساليب التقويم لكل مرحلة**					
44	**استخدم التعزيز فرديا وبالاسم.**					
45	**أهتم بتهيئة حجرة الدراسة**					
46	**أحافظ على الهدوء داخل القسم**					
47	**احافظ على نظام القسم.**					
48	**اتحكم في القسم إذا طرأ أي تشويش**					
49	**أتحكم في الاجابات الجماعية والفوضوية للأطفال.**					
50	**اتجنب السخرية من إجاباتالأطفال.**					
51	**أعطي الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة**					
52	**أقدم تعليمات وتوجيهات واضحة**					
53	**أواجه الأطفال أثناء الشرح والالقاء والنظر إليهم.**					
54	**أتوقف عن الشرح فور ملاحظة الملل على وجوه الأطفال.**					
55	**أستخدم الإماءات غير اللفظية من إشارات وحركات بدنية**					
56	**أتنقل بين المجموعات لمساعدة الأطفال في الصعوبات التي تواجههم أثناء النشاط.**					

الملحق رقم (07) تفريغ نتائج الفرضية الأولى

		التكوين	الأداء
Y	Corrélation de Pearson	1	-,301**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	150	150
X	Corrélation de Pearson	-,301**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم(08) تفريغ نتائج الفرضية الثانية

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التكوين والأداء	homme	20	213,0500	13,19679	2,95089
	famme	130	207,8308	21,38540	1,87562

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
التكوين والأداء	Hypothèse de variances égales	5,804	,017	1,059	148	,291	5,2192
	Hypothèse de variances inégales			1,493	36,574	,144	5,2192

Corrélations

الملحق رقم(09) تفريغ نتائج الفرضية الثالثة

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	150,552	2	75,276	,177	,838
Intra-groupes	62626,841	147	426,033		
Total	62777,393	149			

الملحق رقم(10) تفريغ نتائج الفرضية الرابعة

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	642,855	3	214,285	,504	,680
Intra-groupes	62134,538	146	425,579		
Total	62777,393	149			