# The Relationship between Student Teachers' Motivation and Their Performance in Practical Education at Educational Sciences College

Dr. Saleh Moh'd Abu Jado
Faculty of Educational Sciences & Arts
UNRWA-Jordan
S.abujado@unrwa.org

Dr. Ali AbdelKareem Mohammad Al-Kassab
Faculty of Educational Sciences & Arts
UNRWA-Jordan
Alikssb@ yahoo.com

Received 10/3/2012 Accepted 30/9/2012

**Abstract**

The purpose of the study is to examine motivation levels among student teachers and their performance in the practical education at the Educational Sciences College. To achieve this purpose, a random sample from the population of the study was selected totaling (147) student teachers from both genders in the first semester of the academic year (2011/2012) and were administered Motivation to Learning scale and Assessment Inventory of Student Teacher's Performance in the Practical Education. To analyze data obtained, the researchers used the following statistics: means, standard deviations, Pearson correlation coefficients and two way ANOVA. Results of the study indicated a positive significant correlation between two dimensions of motivation and student teacher's performance in the practical education on the domains of student teachers' assessment inventory. There were surface differences attributed to gender and year of study on the two motivation scale domains. Similarly, there were statistically significant differences on the motivational two domains attributed to gender in favor of females; while there were no significant differences attributed to years of study or interaction between gender and year of study. Significant differences were found attributed to the year of study in favor of fourth year students, whereas no significant differences were found attributed to interaction between the year of study and gender. The study recommended the need for continuous revision for the practical education programs and courses syllabus provided for student teachers to promote their practical and theoretical competencies, introducing them to world-level programs in the practical education filed, and acquired conducts and behaviors emphasized by such programs.

**Keywords:** Motivation to Learning, Practical Education Programs, Student Teachers.

# العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العملية

د. صالح محمد أبو جادو
كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية
الأونروا-الأردن
S.abujado@unrwa.org

د.علي عبد الكريم محمد الكساب
كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية
الأونروا -الأردن
Alikssb@ yahoo.com

تاريخ استلام البحث ٢٠١٢/٣/١٠

تاريخ قبول البحث ٢٠١٢/٩/٣٠

**ملخص:**

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العملية، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، تكونت من (١٤٧) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٢/٢٠١١م)، طبق عليهم مقياس الدافعية للتعلم، والآخر نموذج تقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية، ولتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مجالي مقياس الدافعية، وأدائهم في التربية العملية على مجالات نموذج تقييم أداء الطالب المعلم، ووجود فروق ظاهرية على مجالي مقياس الدافعية حسب متغيري الجنسن والسنة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الدافعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية أو التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى للتفاعل بين الجنس، والسنة الدراسية، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة الخطط الدراسية، وبرنامج التربية العملية لرفع كفاءة الطالب نظرياً وعملياً، وإطلاعهم على البرامج العالمية في مجال التربية العملية، وإكسابهم المسلكيات المتبعة في تلك البرامج.

**الكلمات المفتاحية:** الدافعية للتعلم، برنامج التربية العملية، معلم صف.

**خلفية الدراسة:**

يشير مصطلح الدافعية ( Motivation ) إلى مجموعة الظروف الداخلية، والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات أو رغبات داخلية، والحاجة (Need) هي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية، أو السيكولوجية المؤدية لحفظ بقاء الفرد، أما الهدف (Goal)فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع (قطامي وعدس، ٢٠٠٢، ص١٩٥). فالدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة، فالدافع لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما نستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها، وبهذا يمكن القول بأن الدافع هو مفهوم أو تكوين فرضي يرتبط به مفهوم آخر، وهو الاتزان، الذي يشير إلى نزعة الجسد العامة للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبياً، وبهذا ينظر العلماء الذين يتبنون وجهة النظر هذه إلى السلوك الإنساني على أنه حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر، فالجوع مثلاً يمثل توتراً، ويولد حاجة إلى الطعام، ويعمل إشباع دافع الجوع على خفض هذا التوتر الذي لا يلبث أن يعود ثانية (Zoo, 2003) ، لذا فإن الوقوف على طبيعة مفهوم الدافعية، وعلاقته بالتحصيل يساعد المربين على فهم بعض العوامل المؤثرة في أداء طلابهم، ويُمَكِّنهم من اختيار بعض الاستراتيجيات التي تشجعهم على استثمار قدراتهم، وإمكانياتهم بشكل أكثر فاعلية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال، ٢٠٠٥).

ويشير دويك (Dweck, 1986) إلى أن الدافعية هي القوة التي تحرك السلوك وتعمل على استمراره، أما سبرنثال وسبرنثال وأوجا (Sprinthall, Sprinthall & Oja, 1994) فيرون الدافعية بأنها القوة التي تحفز الفرد، وتدفعه للقيام بالأنشطة، وتكون على نوعين:

١. **دافعية داخلية** (Intrinsic Motivation): وتشير إلى الدافعية التي ينخرط فيها الفرد في نشاط، أو مهمة ما من أجل النشاط ذاته، أو بما يتماشى مع الحاجات، والاهتمامات التي لديه. وهنا يكون الأفراد مدفوعين من الداخل دون الحاجة إلى حوافز أو مكافآت من أجل العمل، وترى أورمورد (Ormord, 1995) أن الأفراد الذين يتمتعون بدافعية داخلية لا بدّ أن يتوفر لديهما شرطان أساسيان، أولهما: الإيمان

العالي بالقدرة الذاتية، بحيث يكون الطلبة مقتنعين تماماً بقدرتهم على إنجاز المهمة الموكلة إليهم بنجاح. وثانيهما: توفر الإحساس بالتصميم والمثابرة الذاتية، بحيث يكون الطلبة مقتنعين أنهم يسيطرون على قدراتهم ويتحكمون بها، وأن بإمكانهم اختيار ما هو مناسب لتوجيه حياتهم الوجهة الصحيحة.

٢. **دافعية خارجية** (Extrinsic Motivation): وتشير إلى الدافعية التي ينخرط فيها الفرد في نشاط، أو مهمة ما من أجل تحقيق غاية مرتبطة بعوامل خارجية، وغير مرتبطة بالنشاط أو المهمة التي يؤديها. وهنا يكون الأفراد مدفوعين إلى العمل من أجل الحصول على المكافأة التي رصدت لهم، في حال تم إنجاز المهمة، أو تجنب العقاب الذي سينالونه فيما لو لم ينجزوها.

وقد بين نوي وشمت (Noe & Schmitt, 1986) وجود عوامل تؤثر في دافعية الأفراد نحو التعلم منها: الاعتقادات الفردية التي يحملها الفرد عن نفسه، والتوقعات حول قدرتهم على تعلم المادة، والتوقعات المتعلقة بوجود نتائج مرغوبة ترتبط بالتعلم، بالإضافة إلى الفعالية الذاتية، والقلق، وموقع الضبط، ودافعية الإنجاز. ويشير قطامي (٢٠٠٥) إلى أن تعرض الفرد لمواقف ضغط لا يستطيع التحكم فيها، أو السيطرة على عناصرها المزعجة يؤدي إلى انعدام الدافعية، مما يقوده إلى تجنب القيام بأي سلوك في تلك العناصر المزعجة، وبالتالي إعاقة التعلم، أو التعلم بشكل أبطأ من الأفراد الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف، لذا فإن إثارة دافعية الطلبة للتعلم تتم من خلال ربط محتوى المواد الدراسية باحتياجاتهم الحالية والمستقبلية، والاستفادة من الميول، والاهتمامات الموجودة لديهم واستثمارها، وتشجيعهم على استخدام أخطائهم بشكل بناء، ووضع أهداف تعلمية بدلاً من أهداف أدائية، بالإضافة إلى تشجيعهم على وضع الأهداف الصعبة التي يمكن إنجازها بقدر معقول من التحدي (Ormord, 1995)، كما أن الدافعية للتعلم تتمثل بانشغال الطلبة لأطول وقت ممكن في التعلم، والالتزام بالعملية التعليمية التعلمية (Ames, 1992). وللدافعية تأثير كبير على تعلم الطلبة، وسلوكهم، حيث تعمل على توجيه السلوك نحو أهداف معينة، وتزيد من الجهدن والطاقة التي يبذلها المتعلم في نشاط ما، كما تحدد درجة المبادرة، والمثابرة التي يبذلها أثناء قيامه بالنشاطات المختلفة، وتؤثر على مقدار المعلومات المعالجة، وكيفية توظيفها، وتعمل على تحديد النواتج المعززة للتعلم. يتضح من العرض السابق أن للدافعية فوائد جمة يمكن إيجازها فيما يأتي (Ormrod, 2006) :

١- تعمل على توجيه السلوك نحو هدف معين.
٢- تعمل على زيادة الجهد والمثابرة في أنشطة التعلم.
٣- تؤثر في العمليات المعرفية.
٤- تحدد المترتبات التي تعزز السلوك أو تعاقبه.
٥- تؤدي غالباً إلى تحسن الأداء.
٦- الدافعية الداخلية أكثر فائدة من الدافعية الخارجية.

**العوامل المسببة لدافعية الإنجاز عند أتكنسون:** يرى أتكنسون (Atkinson)أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة. وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي(Petri & Govern, 2004)

**أولاً: الدافع للوصول إلى النجاح:** يختلف الأفراد في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردان المهمة نفسها، يُقبِل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع. إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها. أما عندما تكون احتمالات النجاح، أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

**ثانياً: احتمالات النجاح:** إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده. أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها. وفي حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح، ومتفاوت بتفاوت الدافع.

**ثالثاً: القيمة الباعثة للنجاح:** يعد النجاح – في حد ذاته –حافزاً، وفي الوقت نفسه فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكّل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. ففي الإجابة عن فقرات اختبار ما؛ فإن الفرد الذي يجيب عن (٤٥) فقرة من الاختبار، يحقق نجاحاً يعمل كحافز أقوى من حافز النجاح لفرد يجيب عن (٣٥) فقرة فقط. أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف فإن أتكنسون يرى أن العوامل الثلاثة سابقة الذكر، يمكن أن تقوى، أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فالمهم أن يعمل المعلم على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل، وأن يعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلابه من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي، وتكون قابلة للحل (Petri & Govern, 2004).

ويذكر فيتسكو ومكلير (١٩٩٥) Fetsco & McClur أن هناك أربعة مبادئ أساسية في الدافعية، هي:

- يكون الطلبة أكثر دافعية عندما يعتقدون أن أفعالهم سوف تنجح أمام المهمات، والأنشطة المكلفين بها، وتشير نتائج منسقة إلى أن وضع أهداف أكثر صعوبة، وتحد تؤدي إلى مستويات على من الإنجاز والتحصيل، غير أن دافعية الطلبة تتأثر أيضا بمعتقداتهم حول إمكانية تحقيق هذه الأهداف بنجاح.
- سيكون المتعلمون أكثر دافعية نحو الأنشطة التي تنسجم مع احتياجاتهم الشخصية، ودوافعهم، واهتماماتهم، ويتضمن تطبيق هذا المبدأ ملاحظة المعلم لطلبته؛ لكشف حاجاتهم، وفهم دوافعهم، واهتماماتهم، واستخدام هذه المعرفة عند تخطيط الدروس لمساعدتهم في بناء ارتباطات بين المحتوى، واهتماماتهم لاختيار أنشطة توفر للطلبة فرصة تناسب احتياجاتهم، ودوافعهم، واهتماماتهم.
- يكون المتعلمون أكثر دافعية عندما يكون لديهم أهداف محددة ويعتقدون أنها مهمة، فقد أشارت أعمال لوك و لاثام (١٩٩٤ , Locke and Latham, ١٩٩٥) إلى أهمية الأهداف في مواقف التحصيل. وبشكل عام، فإن أهداف المتعلمين يمكن أن تكون أكثر تأثيراً عندما تكون محددة وعندما يعتقد المتعلمون أن تحقيق هذه الأهداف على درجة كبيره من الأهمية. ومن تطبيقات ذلك، أن بدء الحصة الدرسية بطريقة صريحة، أو ضمنية نتيجة وضع أهداف مهمة، يسهم في رفع الدافعية لدى الطلبة، كما أن نمذجة وضع الأهداف من قبل المعلم، وتدريب الطلبة على وضع أهداف خاصة بهم يساعدهم أن يصبحوا أكثر فاعلية في وضع أهداف لأنفسهم.
- يكون المتعلمون أكثر دافعية عندما تتضمن الدروس مستويات مناسبة من التنوع، والخيارات، والإثارة، فإذا كان مستوى الإثارة منخفضاً، فسوف يشعر الطلبة بالملل والرغبة في جعل غرفة الصف أكثر إثارة، أما إذا كانت الإثارة تتجاوز إمكانات الطلبة، فسوف يحاول الطلبة الهروب من الموقف ذهنياً، وحتى جسدياً.

**وظائف الدافعية وفوائدها:**

تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني. ويمكن القول بشكل عام إن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز، وتحديد المعززات، وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه، كذلك فإننا نتصرف عادة أثناء حياتنا اليومية، وكأننا نتقدم نحو مكان ما (أي أن سلوك الإنسان هادف) فقد نجلس على طاولة وقتاً معيناً، ونتناول ورقة، وقلماً، ونكتب صفحة، أو أكثر، ونضعها في مغلف ثم نضع عليه طابعاً بريدياً، ونرسله بالبريد. لا شك أن كل هذه الأفعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان، ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث ذلك كله، كما أنها تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان. إن الدافعية بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية، وهي (علاونة، ٢٠٠٤، ص٢٠٤-٢٠٥).

١-**الدافعية تستثير السلوك.** فالدافعية تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك. وقد بيّن علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط، ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل، وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق، والتوتر، فهما عاملان سلبيان في السلوك الإنساني.

2- **الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم**؛ وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم. والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح، والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها.

3- **الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة** التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك. إن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم (والانتباه كما هو معلوم مسألة ضرورية جداً لإدخال المعلومات إلى الذاكرة القصيرة والطويلة المدى). كما أن هؤلاء الطلبة يكونون في العادة أكثر ميلاً إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها، وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية، وتحويلها إلى مادة ذات معنى، بدلاً من التعامل معها سطحياً وحفظها آلياً .

٤-**الدافعية بناء على ما تقدم من وظائف-تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعاً نحوه**، ومن الملاحظ في مجال التعليم، على سبيل المثال، أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداء.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

لقد زاد الاهتمام بدراسة أثر الدافعية الخارجية والداخلية وذلك لإيجاد الطالب الكفء، والقادر على امتلاك المهارات التي تساعده في مواجهة المشكلات، وحلها بسهولة ويسر، فقد برزت الحاجة لاستخدام الدافعية؛ وذلك لزيادة فاعلية العملية التعليمية في المدارس ، والاهتمام بالتحصيل، والمهارات، والاتجاهات، والميول وغيرها التي تعمل على تنمية شخصية الطالب بشكل متكامل ومتوازن، ومدى إدراك الدور الحضاري، والاجتماعي للمعرفة، وتطورها، وحاول التربويون البحث عن الطرق، والوسائل المناسبة لتوفير بيئة تعليمية تعلميه تفاعلية، تجذب اهتمام الطلبة، وتساعد في حثهم على تبادل الآراء والخبرات العملية، ولأن الباحثين على تماس مع الطلبة في التدريس الجامعي، والتقييم الميداني للطلبة المتدربين في مجال التربية العملية، والقيام بتأدية الواجبات، والأنشطة المطلوبة منهم، فبعضهم يقبل عليها بحماس، ودافعية في حين يرفضها آخرون، أو يتقبلها بشيء من الفتور، والامتعاض، بينما نجد آخرين يسعون إلى تحقيق مستويات تحصيلية مرتفعة، ومنهم من يحصل على مستويات متوسطة، أو منخفضة من التحصيل، وظهرت الدافعية باعتبارها أحد المواضيع الهامة في التربية التي تؤثر في سلوك الطلبة وتسهم في إيجاد الحلول المختلفة لحالات الفشل المتكررة التي قد تواجههم، فقد جاءت هذه الدراسة لتسهم في العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العملية من خلال محاولتها **الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

**السؤال الأول:** "ما مستويات الدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة من تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية؟"

**السؤال الثاني:** "ما مستويات أداء طلبة السنة الثالثة والرابعة من تخصص معلم الصف في برنامج التربية العملية الميداني؟"

**السؤال الثالث:** "هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستويات الدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة من تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العملية؟"

**السؤال الرابع:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين مستويات الدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة من تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية، تبعاً لاختلاف متغيري الجنس، والسنة الدراسية؟".

**السؤال الخامس:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين مستويات أداء طلبة السنة الثالثة والرابعة من تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية في التربية العملية، تبعاً لاختلاف متغيري الجنس، والسنة الدراسية؟"

**الفرضيات: تنبثق الفرضيات من الأسئلة الثلاثة الأخيرة**

- "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات الدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة من تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية، وأدائهم في التربية العملية.
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين مستويات الدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة من تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية، تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، وأنثى)، والسنة الدراسية.
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين مستويات أداء طلبة السنة الثالثة والرابعة من تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية في التربية العملية، تعزى للجنس، والسنة الدراسية.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العملية، وفيما إذا كانت تختلف تبعاً لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية، لذا فهي تسهم في الكشف عن مصادر الدافعية للتعلم لدى الطلبة وممارستهم لها، الأمر الذي قد يساعد في التخطيط بشكل أفضل للارتقاء بمستوياتهم الأكاديمية، وتوجيههم من خلال دراسة مساق التربية العملية، وأساليب التدريس بما يضمن توفر الدافعية للتعلم بشكل أفضل، ومراجعة خطة التخصص لإضافة مساقات تتناسب وتخصص معلم صف. كما تسعى هذه الدراسة إلى قياس مستوى الدافعية الداخلية والخارجية بشكل محدد، لأن الدراسات التي تمت مراجعتها كانت تركز على الدافعية للتعلم بشكل عام، ولدى طلبة الجامعات في تخصصات مختلفة.

**هدف الدراسة:**

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مستويات الدافعية للتعلم لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية، وأدائهم في التربية العملية، ومعرفة الفروق بين هؤلاء الطلبة تبعاً لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية، وإكسابهم عددا من المهارات المتنوعة في التربية العملية بما يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتعلمية.

**محددات الدراسة:**

يمكن أن تتأثر نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في السنتين

الثالثة والرابعة، الذين يُطلب منهم دراسة مساق التربية العملية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢م).

- اقتصرت أداة الدراسة على استخدام مقياس الدافعية للتعلم، ونموذج تقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية المعمول به في الكلية، وتتحدد النتائج بدرجة صدق هاتين الأداتين وثباتها.

**المصطلحات والتعريفات الإجرائية:**

- **طلبة معلم صف:** وهم الطلبة الذين يدرسون تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية في وكالة الغوث الدولية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢م) من السنتين الثالثة والرابعة.
- **الدافعية:** هي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد، وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميتها العادية، أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له. وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله منها (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠). ويعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه امتلاك الطالب لسلوك، واتجاه نحو تحقيق استخدام وسائل التعلم المتنوعة.
- **الدافعية الداخلية للتعلم:** وتشير إلى الدافعية التي ينخرط فيها الفرد في نشاط، أو مهمة ما من أجل النشاط ذاته، أو بما يتماشى مع الحاجات، والاهتمامات التي لديه، ويكون الأفراد مدفوعين من الداخل دون الحاجة إلى حوافز، أو مكافآت من أجل العمل، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس الدافعية الداخلية للتعلم المستخدم في هذه الدراسة.
- **الدافعية الخارجية للتعلم:** وتشير إلى الدافعية التي ينخرط فيها الفرد في نشاط، أو مهمة ما من أجل تحقيق غاية مرتبطة بعوامل خارجية، وغير مرتبطة بالنشاط، أو المهمة التي يؤديها، ويكون الأفراد مدفوعين من أجل الحصول على المكافأة، أو تجنب العقاب، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس الدافعية الخارجية للتعلم المستخدم في هذه الدراسة.

**الدراسات السابقة:**

نتيجة للتحري والبحث عن الأبحاث والدراسات التي أجريت في موضوع الدافعية، فقد تم حصر عدد من هذه الأبحاث، والدراسات فقد أجرى بقيعي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى قياس مستوى الدافعية الداخلية، والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية. وبلغ عدد المفحوصين (١٤٦) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العنقودية العشوائية، واستخدم في الدراسة مقياس "فاليراند وبليتير وبليس وبرير وسينكال وفاليريز" (١٩٩٢) في الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم كانت متوسطة، كما أن مستوى الدافعية الكلية للتعلم كانت متوسطة أيضاً. وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم والدافعية للتعلم ككل تعزى إلى متغيرات الجنس والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي ومعدل الثانوية العامة، باستثناء الفروق التي وجدت في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير معدل الثانوية العامة ولصالح الطلبة الحاصلين على معدل ٩٠ فأكثر.

وأجرى العلوان والعطيات (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (١١١) طالبا وطالبة (٦٢) طالبا وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع، و(٤٩) طالبا وطالبة من ذوي التحصيل المتدني، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المطور من قبل (Lepper, 2005) والمكون من ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية، بعد أن تم استخراج دلالات صدقه، وثباته من قبل الباحثين، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل، والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور، والإناث في الدافعية الداخلية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

وأجرت أبو عواد (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى استقصاء البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية على عينة من طلبة الصفين السادس، والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن، إذ تم تطوير النسخة العربية من مقياس الدافعية للتعلم على عينة مكونة من ٣١٥ طالباً وطالبة من طلبة الصفين السادس والعاشر، وبينت نتيجة التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية، كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام عدد من الإجراءات، وبينت نتائج الدراسة أن متوسط درجات الدافعية الداخلية للتعلم لدى طلبة الصف السادس الذكور أعلى بدرجة قليلة منه لدى طالبات الصف السادس الإناث، إلا أن الوضع يختلف لدى طلبة

الصف العاشر، حيث تبين أن متوسط الدافعية الداخلية للتعلم لدى طالبات الصف العاشر يميل إلى الاستقرار في حين كان متوسط درجات طلبة الصف العاشر الذكور منخفضاً، كما كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيري الجنس، والصف، والتفاعل بينهما على بعض عوامل المقياس.

أجرى رونيس وسميث (Roness & Smith, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الطلاب للحصول على الدبلوم العالي في التربية، بالإضافة إلى دافعيتهم نحو مهنة التعليم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٣) طالباً من الجامعات النرويجية، وقد أظهرت النتائج دافعية عالية لدى الطلبة، كما أظهر الطلبة خوفاً كبيراً على عملهم المستقبلي كمعلمين، حيث أبدى ٢٥% منهم عدم معرفة فيما إذا كانوا سيدخلون هذه المهنة مستقبلاً أم لا، وأظهر الطلبة أيضاً أن دراستهم هذه هي من أجل الحصول على خيارات أكثر في سوق العمل، بالإضافة إلى حاجتهم لها أثناء العمل في مهنة التعليم.

وتناولت دراسة مونيتا وسبادا (Moneta & Spada, 2009) معرفة أثر الدافعية الداخلية، والخارجية في الإعداد للامتحانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٧) طالباً جامعياً قاموا بالإعداد للامتحان قبل أسبوع من موعده. وأظهرت النتائج أن الدافعية الداخلية تتبنى نظرة عميقة، واتجاهات إيجابية نحو استراتيجيات الدراسة بشكل مباشر، وغير مباشر، أما الدافعية الخارجية فتتبنى نظرة سطحية إلى الدراسة بشكل مباشر وغير مباشر.

وأجرى كل من كومارجو وكارو وسجمك (Komarraju, Karau and Schmeck, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة دور بعض العوامل الشخصية في التنبؤ بمقدار الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) والتحصيل لدى طلبة الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٨) طلاب وطالبات، وقد أظهرت النتائج أن الوعي، والانفتاح يفسران ١٧% من قيمة التباين في الدافعية الداخلية، وأن الوعي، والطموح يفسران ١٣% من التباين في الدافعية الخارجية.

وأجرى كاوفمان وأجرز ولوبيز- واجنر (Kaufman, Agars and Lopez-Wagner, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة مدى قدرة العوامل الشخصية، والدافعية على التنبؤ بمعدل الطالب الجامعي خلال الفصل الأول من الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٥) طالباً جامعياً في إسبانيا، وأظهرت النتائج أن لدى الطلبة مستوىً عالياً من الوعي والدافعية الداخلية، ومستوىً منخفضاً من الدافعية الخارجية.

أما دراسة أريبتامانيل وفريمان (Areepattamannil & Freeman, 2008) فقد هدفت إلى معرفة مستوى الدافعية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي، ومفهوم الذات لدى مجموعة من الطلبة المراهقين المهاجرين، الذين يدرسون في المدارس الثانوية في تورنتو، بالمقارنة مع المراهقين غير المهاجرين. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة المهاجرين لديهم دافعية داخلية وخارجية أعلى من نظرائهم الطلبة غير المهاجرين.

وأجرى سيلارت (Selart,2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المكأفاة الداخلية، والخارجية على تنظيم الذات والدافعية الداخلية والإبداع، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تلقت تدريبا مع تزويدها بتعزيزات خارجية مادية، ومجموعة تلقت تدريبا، ولم يتم تزويدها بمعززات خارجية، وإنما عبارة عن معززات ذاتية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التي لم تزود بمعززات خارجية حصلت على معدلات أعلى من مقياس التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية والإبداع.

وأجرى عليمات وهواش (٢٠٠٦) دراسة تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز، وقلق الامتحان، وأثرهما في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية، والثانوية في محافظة المفرق. وتألفت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبا وطالبة أخذت من مدرستين: واحدة للذكور، والأخرى للإناث من البيئة المكانية نفسها ، ولجمع البيانات استخدم مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس قلق الامتحان، ومقياس التحصيل بعد التأكد من الصدق والثبات، ولتحليل نتائج الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، وتحليل التباين الأحادي، أبرزت النتائج اختلاف مستوى تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الانجليزية باختلاف مستوى دافعيتهم، ولا يمكن عزو ذلك إلى أي من قلق الامتحان، أو المستوى الصفي، أو التفاعل بينهما، ولا يختلف الطلبة في دافعيتهم للإنجاز باختلاف مستوياتهم الصفية، ويختلف الطلبة في قلق الاختبار باختلاف مستوياتهم الصفية لصالح الصف التاسع الأساسي.

وفي دراسة لشايكولسلامي وكاييير (Shaikholeslami & Khayyer, 2006) هدفت إلى فحص العلاقة بين الدافعية (الداخلية والخارجية) وتعلم اللغة الإنجليزية، فقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالباً من جامعة شيراز في إيران، وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن معدلات التحصيل قادرة على التنبؤ بمعدل الدافعية لدى الطلبة، بينما لا يوجد علاقة هامة بين الدافعية الخارجية والتحصيل.

قام ليبر (Lepper,2005) ببحث الفروق العمرية في الدافعية الداخلية، وعلاقة الدافعية الداخلية بالأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من(١٧٨) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية، وقد أبرزت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي. كما بينت الدراسة أن الدافعية الداخلية تنخفض لدى الطلبة بزيادة مستوى الصف.

أجرت قطامي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تقصي أثر متغير الجنس، والصف، ودرجة الضبط الداخلي على درجة الدافعية المعرفية

للتعلم لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى، وحاول البحث الكشف عن الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة التي تحددت بالجنس والصف، والضبط الداخلي، ودلالة الفروق التي تعزى للتفاعلات الممكنة في التجمعات، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية موزعين في (٣٨) مدرسة، (١٨) مدرسة ذكور، و(٢٠) مدرسة إناث. وتوزع أفراد عينة الدراسة إلى (٧٧) طالبة و(٦٣) طالبا في الصفين السابع والعاشر، واستخرج المتوسط الحسابي للتعرف إلى توزع درجات الدافعية المعرفية، لدى أفراد عينة الدراسة، وظهر أن متوسط درجة الدافعية للطلبة المتفوقين قد بلغت (١٢١،٣٩) وهي أعلى من المتوسط، وأجري تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق من المتغيرات، والتفاعلات الممكنة، وأظهر تحليل التباين وجود فرق ذي دلالة على مستويات متغير الصف، ولصالح طلبة الصف العاشر، وعلى مستوى التفاعل بين متغير الصف، ودرجة الضبط الداخلي لصالح الطلبة المتفوقين من الصف العاشر، وذوي الدرجة العالية في الضبط الداخلي.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين للباحثين أن معظم الدراسات قد بحثت الدافعية الداخلية، والخارجية كدراسة قطامي (٢٠٠٣)، وتبين وجود تباين في مستوى الدافعية الداخلية، والخارجية للتعلم تبعاً للمتغيرات التي تناولتها كل دراسة على حدة كدراسة كل من (بقيعي، ٢٠١١ ؛ إبراهيم، ٢٠٠٧) وجود أثر للجنس في الدافعية للتعلم لصالح الإناث، أما دراسة كل من (عليمات وهواش ، ٢٠٠٦ ؛ قطامي، ٢٠٠٣) فأشارت نتائجها إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في الدافعية للتعلم، ويتضح أيضاً أن دراسة (Kaufman, Agars and Lopez-Wagner, 2008) أشارت إلى وجود مستوىً عالٍ من الدافعية الداخلية ومستوىً منخفض من الدافعية الخارجية، بينما أشارت دراسة (Roness & Smith, 2009) إلى مستوى عالٍ من الدافعية الخارجية. وقد أفادت الدراسة الحالية من مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في دراسة (بقيعي، ٢٠١١) ودراسة (أبو عواد، ٢٠٠٩). واستفاد الباحثين من أدوات الدراسات المستخدمة في الدراسات، وبنائها، والتحليلات الإحصائية المتبعة.

## طريقة الدراسة وإجراءاتها:

**منهجية الدراسة:** فيما يلي وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداتي الدراسة، وطرق التحقق من صدقهما وثباتهما، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

**مجتمع الدراسة:** شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في السنتين الثالثة والرابعة، الذين تُطلب منهم دراسة مساق التربية العملية والبالغ عددهم (٣٢٨) طالباً وطالبة، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٢/٢٠١١م).

**عينة الدراسة:** تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تكونت العينة من (١٤٧) طالباً وطالبة، ويشكلون ما نسبته (٤٤,٨٢%) من مجتمع الدراسة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

**جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها**

| المتغيرات | المستويات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ١٦ | %١٠,٨٨ |
| | أنثى | ١٣١ | %٨٩,١٢ |
| السنةالدراسية | ثالثة | 75 | 51.02% |
| | رابعة | 72 | 48.98% |
| المجموع | | ١٤٧ | %١٠٠,٠٠ |

## أداتا الدراسة:

استخدم الباحثان أداتين في هذه الدراسة، وهما:

**أولاً: مقياس الدافعية:**

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده فاليراند وآخرون (Vallerand, et al, 1992)، ويتكون من ثمان وعشرين مفردة موزعة على سبعة مقاييس فرعية، ثلاثة منها تعكس الدافعية الداخلية:

- دافع المعرفة (Intrinsic Motivation to Know): ويتضمن قيام الفرد بتنفيذ النشاط لذاته، والشعور بالمتعة والرضى عن المشاركة.
- دافع الإثارة (Intrinsic Motivation to Experience Stimulation): ويتضمن الانهماك في نشاط ما بسبب خبرة الإثارة التي يتم الإحساس بها أثناء تنفيذ النشاط.
- دافع الإنجاز (Intrinsic Motivation to Accomplishment): ويتضمن الشعور بالرضى نتيجة لإنجاز الأشياء، أو إيجاد أشياء جديدة.

**وثلاثة مقاييس أخرى تعكس الدافعية الخارجية:**

- التنظيم الخارجي (External Regulation): ويتضمن السلوك الذي ينتظم تبعاً لأشياء خارجية، كالثواب والعقاب.
- التنظيم غير الواعي ((Introjected regulation: حيث يبدأ الفرد بتمثل أسباب أفعاله.

- والتنظيم المعرّف ( Identified Regulation): أي أن السلوك يصبح مهماً وذا قيمة لارتباطه بالاختيار الشخصي.

والمقياس الفرعي السابع يقيس انعدام الدافعية (Amotivation): ويشير إلى عدم قدرة الأفراد على إدراك الأشياء وتصورها، والحالات التي تتوسط بين الأعمال التي يقومون بها والنتاجات المتوقع الحصول عليها. وفيما يأتي أرقام الفقرات التي تكون كل مقياس من المقاييس الفرعية (أبو عواد، ٢٠٠٩):

| المقاييس الفرعية | أرقام الفقرات |
|---|---|
| دافع المعرفة | ٢، ٩، ١٦، ٢٣ |
| دافع الإثارة | ٤، ١١، ١٨، ٢٥ |
| دافع الإنجاز | ٦، ١٣، ٢٠، ٢٧ |
| دافع التنظيم المعرّف | ٣، ١٠، ١٧، ٢٤ |
| التنظيم غير الواعي | ٧، ١٤، ٢١، ٢٨ |
| التنظيم الخارجي | ١، ٨، ١٥، ٢٢ |
| غياب الدافعية | ٥، ١٢، ١٩، ٢٦ |

**صدق مقياس الدافعية:**

للتحقق من صدق المقياس قام الباحثان بعرضه على لجنة من المحكمين، وعددهم (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص، والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، وعلم النفس في الجامعات الأردنية، حيث تم الأخذ بتوجيهات أعضاء لجنة التحكيم ومقترحاتهم، فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وذلك عندما يجمع خمسة محكمين على ذلك.

**ثبات مقياس الدافعية:**

للتحقق من ثبات مقياس الدافعية، قام الباحثان بحساب معاملات الثبات له، بطريقتين: الأولى: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، وعددهم (٣٤) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك بتطبيقه مرتين، وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدره أسبوعان، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (٠,٨٤–٠,٩١)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للمقياس الكلي (٠,٨٨)، أما الطريقة الثانية: فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف إلى اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (٠,٨٣ – ٠,٩٠)، و(٠,٩١) وللمقياس الكلي. وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

**تصحيح مقياس الدافعية:**

تم استخدام مقياس خماسي التدريج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (درجة عالية جداً، درجة عالية، ودرجة متوسطة، ودرجة قليلة، ودرجة قليلة جداً )، وتم إعطاء التقديرات الرقمية الآتية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب لتقدير درجة الدافعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية. وقد تم استخدام التدريج الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية على فقرات المقياس ومجالاته:

أولا: (أقل من ٢,٥) درجة دافعية متدنية.

ثانيا: (٢,٥–٣,٥) درجة دافعية متوسطة.

ثالثا: (أكثر من ٣,٥) درجة دافعية عالية.

**ثانياً: نموذج تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية:**

يعد هذا النموذج مقنناً نظراً لاعتماده في تقييم طلبة التربية العملية في الميدان، حيث تم بناء فقراته وعددها (٤٠) فقرة وتوزيعها إلى أربعة مجالات، وهذه المجالات هي (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم والغلق، والشخصية) ومكون من خمس خانات لاعتماد العلامة كمقياس ليكرت الخماسي.

**صدق نموذج تقييم الأداء:**

للتحقق من صدق نموذج تقييم الأداء قام الباحثان بعرضه على لجنة من المحكمين وعددهم (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، وعلم النفس في الجامعات الأردنية، حيث تم الأخذ بتوجيهات أعضاء لجنة التحكيم ومقترحاتهم، فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وذلك عندما يجمع خمسة محكمين على ذلك.

**ثبات نموذج تقييم الأداء:**

للتحقق من ثبات نموذج تقييم الأداء، قام الباحثان بحساب معاملات الثبات له بطريقة اتساق الملاحظتين، حيث قاما بتطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (٣٤) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتسجيل الملاحظات من قبل ملاحظين اثنين من المشرفين على برنامج التربية العملية، وتم حساب معامل الاتفاق بين الملاحظتين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية للأداة بين (٠,٨١–٠,٨٨)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للنموذج الكلي (٠,٨٧). وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

**تصحيح نموذج تقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية:**

تم استخدام تدريج خماسي لتقدير أداء الطالب لكل كفاية من كفايات التربية العملية، وقد تراوح تقديرات الأداء على النموذج بين (٤٠–٢٠٠). وقد تم استخدام التدريج الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية، بعد تحويلها إلى نسب مئوية:

أولا: (أقل من ٣٣,٠٠%) درجة أداء متدنية.

ثانيا: (٣٣,٠٠–٦٧,٠٠%) درجة أداء متوسطة.

ثالثا: (أكثر من ٦٧,٠٠%) درجة أداء عالية.

**متغيرات الدراسة:** اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

**أولاً: المتغيرات الكمية:**

**مستوى الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية**، التي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المعدة لذلك.

**مستوى الأداء في التربية العملية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية**، والتي يعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على نموذج تقييم الأداء المعد لذلك.

**ثانياً: المتغيرات التصنيفية:**

**الجنس:** وله فئتان: (ذكور، وإناث)

**السنة الدراسية:** ولها مستويان: (سنة ثالثة، وسنة رابعة).

**المعالجات الإحصائية:** استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي.

**عرض النتائج ومناقشتها:** يأتي الآن عرض للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحثان بجمع البيانات بواسطة أداتي الدراسة "مقياس الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية، ونموذج تقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية"، وقام بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

السؤال الأول: "**ما مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية؟**" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالي الدافعية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٢).

**جدول (٢):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالي الدافعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | مستوى الدافعية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢ | الدافعية الخارجية | ٣,٧١ | ٠,٦١ | عالية |
| ٢ | ١ | الدافعية الداخلية | ٣,٢٧ | ٠,٥٣ | متوسطة |
| **الاستبانة ككل** | | | ٣,٤٨ | ٠,٣٨ | متوسطة |

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول رقم (٢) أن مجال الدافعية الخارجية قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧١) وانحراف معياري (0.61)، وجاء مجال الدافعية الداخلية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (٠,٥٣)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الكلية (٣,٤٨) بانحراف معياري (٠,٣٨)، وهو يقابل تقدير بدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلبة المقبولين في تخصص معلم صف يقبلون على هذا التخصص نظراً للظروف التعليمية التي تواجههم، والأوضاع المعيشية، وعدم توفر المبالغ المالية (ظروفهم الاقتصادية )التي تساعدهم في الدراسة في الجامعات الأخرى في تخصصات مختلفة، لذا يقبلون على هذا التخصص دون رغبة حقيقية بدراسته؛ والذي لا يتناسب مع ميولهم ورغباتهم، ويمكن تفسير هذا المستوى من الدافعية الداخلية إلى أن الطلبة يختارون موادهم الدراسية، وأوقاتها بما يتناسب وحاجاتهم، وقدراتهم، والفصول التي تناسبهم، بينما تظهر الدافعية الخارجية للتعلم عند الطلبة إلى الإجراءات المختلفة التي تقوم فيها إدارة الكلية، وأعضاء هيئة التدريس من أجل زيادة دافعية الطلبة للتعلم، و تتمثل بوضع الحوافز، والمكافآت المختلفة لهم، في حال حصولهم على النتائج الأكاديمية الجيدة، سواءً في المساقات أو الأنشطة المختلفة التي تعقد في الكلية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بقيعي (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود دافعية متوسطة لدى طلبة الجامعة، وتختلف مع نتائج دراسة كل من (Kaufman, Agars and Lopez–Wagner, 2008) التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوىً عالٍ من الدافعية الداخلية والخارجية.

السؤال الثاني: "**ما مستويات أداء الطلبة المعلمين في التربية العملية؟**" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة، على نموذج تقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٣).

**جدول (٣):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على نموذج تقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | الرقم | المجال | الدرجة العظمى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | مستوى الأداء |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | التخطيط | ٥٠ | ٤١,٢٩ | ٨,٦٢ | 82.58% | مرتفع |
| ٢ | ٤ | الشخصية | ١٥ | ١١,٦١ | ٣,٦٧ | 77.40% | مرتفع |
| ٣ | ٢ | التنفيذ | ١٠٠ | ٧٣,٠٥ | ١٦,٨٨ | 73.05% | متوسط |
| ٤ | ٣ | الغلق والتقييم | ٣٥ | ٢١,٧٨ | ٥,٦٧ | 62.23% | متوسط |
| **الأداء ككل** | | | **٢٠٠** | **١٤٧,٧٣** | **١٥,٣٢** | **73.87%** | **مرتفع** |

يبين الجدول رقم (٣) أن مجال التخطيط قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤١,٢٩) وانحراف معياري (٨,٦٢)، وبنسبة مئوية (٨٢,٥٨%)، وجاء مجال الشخصية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١١,٦١) وانحراف معياري (٣,٦٧)، وبنسبة مئوية (٧٧,٤٠%)، بينما جاء مجال الغلق والتقييم في المرتبة الأخيرة

بمتوسط حسابي (٢١,٧٨) وانحراف معياري (٥,٦٧)، وبنسبة مئوية (٦٢,٢٣%)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على نموذج تقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية الكلي (١٤٧,٧٣) بانحراف معياري (١٥,٣٢)، وبنسبة مئوية (٧٣,٨٧%) وهو يقابل تقدير أداء بدرجة مرتفعة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة يدرسون عددا من المساقات التي تساعدهم على التخطيط المستمر، وعقد الدورات والورشات التعليمية في الكلية حول التخطيط مما أكسبهم القدرة على التخطيط، وهناك عدد من المساقات التي تعلم الطلبة منها في الاتصال والتواصل فيما بينهم ساهمت بنمو شخصياتهم، وقدرتهم على التمثل بالمعلمين الأصلاء، والقادرين على تنفيذ أدوارهم بكفاءة متوازنة أمام الطلبة، بينما لوحظ توسط أداءهم في مستويات تصنيف بلوم العليا، وذلك نظراً لتعرضهم لبداية التجربة في الميدان، إلا أن الطلبة المتدربين يمارسون التنفيذ بطريقة مقننة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العلوان والعطيات (٢٠١٠)، وتختلف مع نتائج دراسة كاوفمان وأجرز ولوبيز – واجنر (Kaufman, Agars and Lopez-Wagner, 2008)

السؤال الثالث: "**هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العملية؟**" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لتقديرات الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية على مقياس الدافعية، ودرجات أدائهم في التربية العملية على نموذج تقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٤).

**جدول (٤):** معاملات ارتباط بيرسون لتقديرات الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية على مقياس الدافعية ودرجات أدائهم في التربية العملية على نموذج تقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية

| الرقم | المجال | الإحصائي | الدافعية الداخلية | الدافعية الخارجية | الدافعية ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التخطيط | قيمة معامل الارتباط | ٠,٤٢ | ٠,٥٤ | ٠,٤٧ |
| | | الدلالة الإحصائية | *٠,٠٠٦ | *٠,٠٠١ | *٠,٠٠١ |
| ٢ | التنفيذ | قيمة معامل الارتباط | ٠,٤٦ | ٠,٥٧ | ٠,٥٠ |
| | | الدلالة الإحصائية | *٠,٠٠٢ | *٠,٠٠١ | *٠,٠٠١ |
| ٣ | الغلق والتقييم | قيمة معامل الارتباط | ٠,٣٧ | ٠,٥٢ | ٠,٥١ |
| | | الدلالة الإحصائية | *٠,٠٢٩ | *٠,٠٠١ | *٠,٠٠١ |
| ٤ | الشخصية | قيمة معامل الارتباط | ٠,٤٥ | ٠,٦٢ | ٠,٥٣ |
| | | الدلالة الإحصائية | *٠,٠٠٤ | *٠,٠٠١ | *٠,٠٠١ |
| | **الأداء ككل** | قيمة معامل الارتباط | ٠,٤٩ | ٠,٦٣ | ٠,٥٩ |
| | | الدلالة الإحصائية | *٠,٠٠٢ | *٠,٠٠١ | *٠,٠٠١ |

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (٤) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالي مقياس الدافعية، والمقياس ككل، ودرجات أدائهم في التربية العملية على مجالات نموذج تقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية، والأداء ككل. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية يدرسون هذا التخصص بناءً على توفر خطط معتمدة في الكلية تدرّس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وتعد فترة التربية العملية مرحلة بالغة الأهمية في برامج كليات إعداد المعلمين، ويتم تدريب هؤلاء الطلبة على برنامج التربية العملية فهي المحك الذي يختبر مدى نجاح هذا البرنامج في إعداده من قبوله في التخصص حتى يصبح معلماً، ويكتسب خلاله المهارات الأساسية للتدريس من تخطيط، وتنفيذ، وتقييم، وغلق للموقف التعليمي، ويكتسب الخبرة اللازمة في إعداد الملفات والسجلات الورقية والإلكترونية وتنظيمها ، وتبدأ مرحلة التدريب من السنة الثانية وحتى السنة الرابعة في التدريب الميداني، وتبدأ بمرحلة المشاهدة والمشاركة العملية الجزئية والمشاركة العملية الكلية، حيث يسهم ذلك في تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلم الطالب نحو مهنة التدريس، ويكتسب مهارة التواصل، وحسن التصرف مع الآخرين، وإقامة علاقات إنسانية مباشرة مع المعلمين، والإداريين والطلبة ومؤسسات المجتمع المحلي ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Kaufman, Agars and Lopez-Wagner, 2008 ؛ Roness & Smith, 2009 ) التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوىً عالٍ من الدافعية الداخلية والخارجية، واختلفت مع دراسة (بقيعي، ٢٠١١ ).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: **نص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية، تبعاً لاختلاف متغيري الجنس، والسنة الدراسية؟**". للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمستويات دافعيتهم، حسب متغيرات الدراسة على مجالاتها، على النحو الآتي:

**أ- حسب متغير الجنس:**

**جدول (٥):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات دافعيتهم حسب متغير الجنس

| المجال | ذكر (ن = ١٦) | | أنثى (ن = 131) | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الدافعية الداخلية | ٣,١٧ | ٠,٥٨ | ٣,٤٣ | ٠,٤٩ |
| الدافعية الخارجية | ٣,٥٣ | ٠,٦٢ | ٣,٨٩ | ٠,٤٤ |
| **الأداة الكلية** | ٣,٣٢ | ٠,٤١ | ٣,٦٥ | ٠,٣٨ |

**ب–حسب متغير السنة الدراسية:**

**جدول (٦):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات دافعيتهم حسب متغير السنة الدراسية

| المجال | سنة ثالثة (ن = 75) | | سنة رابعة (ن = 72) | |
|---|---|---|---|---|
| | الانحراف المعياري | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الدافعية الداخلية | 3.24 | ٠,٥١ | ٣,٢٩ | ٠,٤٩ |
| الدافعية الخارجية | 3.65 | 0.46 | 3.78 | 0.43 |
| **الأداة الكلية** | 3.44 | 0.41 | 3.51 | 0.39 |

يتبين من الجدولين ( ٥ ، ٦ ) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالي مقياس الدافعية حسب متغيري الجنس، والسنة الدراسية، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (٧) يبين ذلك.

**جدول (٧):** نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالي مقياس الدافعية حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية

| مصدر التباين | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | الدافعية الداخلية | 5.028 | ١ | 5.028 | 5.819 | *٠,٠٠١ |
| | الدافعية الخارجية | 4.986 | ١ | 4.986 | 6.944 | *٠,٠٠١ |
| **السنة الدراسية** | الدافعية الداخلية | 1.251 | ١ | 1.251 | 1.448 | ٠,٢١١ |
| | الدافعية الخارجية | 1.007 | ١ | 1.007 | 1.403 | ٠,٢٣١ |
| **التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية** | الدافعية الداخلية | 2.179 | ١ | 2.179 | 2.522 | ٠,١٥٠ |
| | الدافعية الخارجية | 2.563 | ١ | 2.563 | 3.570 | ٠,٠٨٩ |
| **الخطأ** | الدافعية الداخلية | 123.552 | ١٤٣ | 0.864 | | |
| | الدافعية الخارجية | 102.674 | ١٤٣ | 0.718 | | |

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (٧):

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مجالي الدافعية، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث. ويعزو الباحثان ذلك إلى تشابه الظروف لكل من الذكور والإناث من حيث دراستهم للمساقات المختلفة معاً في شعبة واحدة طوال فترة الدراسة، مما يدفعهم لاستغلال أوقاتهم بصورة متشابهة، والتعاون فيما بينهم في تنفيذ الأنشطة والمهام المختلفة التي يُكلفوا بها؛ ويتدربون على تنفيذ الحصص الدراسية معاً داخل المحاضرة حيث يسهم ذلك بصورة إيجابية نحو تحقيق الأهداف المرجوة ولا نغفل المستوى الاقتصادي والاجتماعي فيما بينهم، بينما نجد أن الإناث لديهن رغبة أفضل من الذكور في الدراسة، والاهتمام بالتحصيل العلمي عن الذكور، وتوجههنّ نحو الدراسة بإيجابية، ولا يعملن في نهاية الدوام الرسمي اليومي مما انعكس على أداء الطالبات في التحصيل، ولديهنّ الرغبة، والحرص على دراستهنّ خوفاً من حرمانهنّ إن لم يحصلن على معدلات عالية، ويظهر ذلك من خلال الوظائف والأنشطة الملقى عليهن حيث يبادرنَ في التسليم ليظهر لديهن الرغبة والدافعية في الدراسة نحو التخصص، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بقيعي، ٢٠١١ ؛ إبراهيم، ٢٠٠٧) واختلفت مع نتائج دراسة (Roness & Smith, 2009).

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مجالي الدافعية، تعزى لمتغير السنة الدراسية، أو التفاعل بين الجنس، والسنة الدراسية. ويعزو الباحثان ذلك إلى تشابه الظروف لكل من الذكور والإناث من حيث دراستهم للمساقات المختلفة معاً في شعبة واحدة طوال فترة الدراسة حسب نظام الشعب، مما يدفعهم لاستغلال أوقاتهم بصورة متشابهة، والتعاون فيما بينهم في حل الأنشطة، وتجهيز الوسائل التعليمية التي يُكلفون بها؛ مما يسهل عليهم إمكانية التعامل مع المواقف والأنشطة المختلفة بصورة إيجابية، إضافة إلى احتمال وجود تكافؤ حقيقي بينهم في المستوى الاقتصادي والنمط المعيشي والفكري، لأن أغلبهم يأتون من بيئات متشابهة كالحضرية والريفية. كما أن فرص العمل التي تنتظر الطلبة بعد تخرجهم من هذا التخصص تكاد تكون متساوية، نظراً للتحصيل العلمي، والسمعة الطيبة التي يتميز بها خريجو هذه الكلية، بالإضافة إلى الإجراءات التي تتخذها إدارة الكلية بهدف توفير ما يلزم لكل من الذكور، والإناث من الأنشطة الأكاديمية، والاجتماعية، والترفيهية في سبيل التأثير في دافعية الطلبة للتعلم، ودفعهم نحو التحصيل، والزيادة من مستواهم دون أن يكون هناك تمييز بين الجنسين. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العلوان والعطيات (٢٠١٠).

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الكلي حسب متغيري الدراسة، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (٨).

**جدول (٨):** اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الكلي حسب متغيري الدراسة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | ٣,٦٥٢ | 1 | 3.652 | 5.525 | 0.001* |
| **السنة الدراسية** | 1.065 | 1 | 1.065 | 1.611 | ٠,١٩٥ |
| **التفاعل** | 1.158 | ١ | 1.158 | 1.752 | ٠,١٨٧ |
| **الخطأ** | 94.523 | 143 | 0.661 | | |
| **الكلي** | 100.4 | 146 | | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند متغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير السنة الدراسية، أو التفاعل بين الجنس، والسنة الدراسية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطالبات في السنوات الأربع يدرسن المساقات حسب الخطة المعتمدة في الكلية من مواد نظرية وعملية، ومن ثم ينعكس ذلك على الطالبات اللواتي تقدمن في السنوات الدراسية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاوفمان وأجرز ولوبيزوانجر (Kaufman, Agars and Lopez-Wagner, 2008)، واختلفت مع نتائج دراسة سيلارت (Selart,2008).

**خامساً:** النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: نص السؤال الخامس على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين مستويات أداء الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية في التربية العملية، تبعاً لاختلاف متغيري الجنس، والسنة الدراسية؟**" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لمستويات أدائهم، حسب متغيرات الدراسة على مجالات نموذج تقييم الأداء، على النحو الآتي:

**أ- حسب متغير الجنس:**

**جدول (٩):** المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات أدائهم على مجالات نموذج تقييم الأداء حسب متغير الجنس

| المجال | ذكر (ن = ١٦) | | أنثى (ن = 131) | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التخطيط | ٣٦,٤٥ | ٤,٤٤ | ٤٢,٦١ | ٤,٠٧ |
| التنفيذ | ٦٧,٤٨ | ٥,٥٤ | ٧٦,٠٨ | ٥,٤٣ |
| الغلق والتقييم | ١٧,٣٧ | ٣,٤٢ | ٢٢,٩١ | ٣,٧٧ |
| الشخصية | ٨,٧٨ | ٣,٣٧ | ١٤,٢٢ | ٣,١٩ |
| **الأداء ككل** | ١٣٠,٠٨ | ١١,٥٩ | ١٥٥,٨٢ | ١٠,٢١ |

**ب- حسب متغير السنة الدراسية:**

**جدول (١٠):**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستويات أدائهم على مجالات نموذج تقييم الأداء حسب متغير السنة الدراسية

| المجال | سنة ثالثة (ن = 75) | | سنة رابعة (ن = 72) | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التخطيط | ٣٦,٧٨ | ٦,٤٨ | ٤٥,٥٥ | ٥,٨٩ |
| التنفيذ | ٦٨,٤٥ | ٥,٣٤ | ٧٨,٢٦ | ٦,١٨ |
| الغلق والتقييم | ١٨,٥٧ | ٤,٠٢ | ٢٤,٦٦ | ٤,٢٥ |
| الشخصية | ٩,٦٤ | ٢,٦٩ | ١١,٧٣ | ٣,٣٥ |
| **الأداء ككل** | ١٣٣,٤٤ | ١٢,٤٢ | ١٦٠,٢٠ | ١١,٨٨ |

يتبين من الجدولين ( ٩، ١٠) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة، على مجالات مقياس الأداء حسب متغيري الجنس، والسنة الدراسية، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد، والجدول (١١) يبين ذلك.

**جدول (١١):** نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الأداء حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية

| مصدر التباين | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | التخطيط | ٣٨,٩١٤ | ١ | 38.914 | 5.103 | *٠,٠٠١ |
| | التنفيذ | ٣٧,٦٢٨ | ١ | 37.628 | 6.401 | *٠,٠٠١ |
| | الغلق والتقييم | ٣٨,١٠٣ | ١ | 38.103 | 9.511 | *٠,٠٠١ |
| | الشخصية | ٣٩,٦٦٧ | ١ | 39.667 | 9.384 | *٠,٠٠١ |
| **السنة الدراسية** | التخطيط | 35.624 | ١ | 35.624 | 4.672 | *٠,٠٠٥ |
| | التنفيذ | 41.299 | ١ | 41.299 | 7.026 | *٠,٠٠١ |
| | الغلق والتقييم | 40.617 | ١ | 40.617 | 10.139 | *٠,٠٠١ |
| | الشخصية | 34.449 | ١ | 34.449 | 8.150 | *٠,٠٠١ |
| **التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية** | التخطيط | 9.601 | ١ | 9.601 | 1.259 | ٠,٢٩١ |
| | التنفيذ | 8.355 | ١ | 8.355 | 1.421 | ٠,٢٢٦ |
| | الغلق والتقييم | 7.531 | ١ | 7.531 | 1.880 | ٠,١٦٨ |
| | الشخصية | 7.553 | ١ | 7.553 | 1.787 | ٠,١٧٣ |
| **الخطأ** | التخطيط | 1090.375 | ١٤٣ | ٧,٦٢٥ | | |
| | التنفيذ | 840.554 | ١٤٣ | ٥,٨٧٨ | | |
| | الغلق والتقييم | 572.858 | ١٤٣ | ٤,٠٠٦ | | |
| | الشخصية | 604.461 | ١٤٣ | ٤,٢٢٧ | | |

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (١١):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة، عند جميع مجالات الأداء، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح درجات الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة، عند جميع مجالات الأداء، تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن طالبات السنة الرابعة يكون قد درسن المساقات النظرية، والعملية، ومراحل برنامج التربية العملية، من البدايات حتى مرحلة المشاركة الكلية، حيث تدربّ على مشاهدة الحصص الدراسية من قبل المعلمات المتعاونات في المدارس وقد مررنّ بالتجربة الحقيقية، ودرسنَ مساقات أساليب التدريس المختلفة والوسائل التعليمية، والمناهج المتنوعة، وكافة المسلكيات النظرية التي تم الأخذ بها في الميدان، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة لشايكولسلامي وكاييير (Shaikholeslami & Khayyer, 2006)، واختلفت مع نتائج دراسة العلوان والعطيات(٢٠١٠).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة، عند مجالات الأداء، تعزى التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية. ويعزو الباحثان ذلك إلى للتغيرات التي تطرأ على الطلبة في مختلف السنوات الدراسية حيث يكون إنجاز الطلبة في السنة الثانية مختلف عن تحصيل طلبة السنة الرابعة نظراً للمساقات التي درسوها، وتعلموا على إنجاز المهام بسهولة ويسر، وعرضوا الحصص الدراسية أمام أعضاء الهيئة التدريسية التي أشرفت على تدريسهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ( بقيعي، ٢٠١١) واختلفت مع نتائج دراسة العلوان والعطيات(٢٠١٠).

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء الكلي حسب متغيري الدراسة، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (١٢).

**جدول (١٢):** اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء الكلي حسب متغيري الدراسة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ١٢,٥٧٧ | 1 | ١٢,٥٧٧ | 5.876 | *٠,٠٠١ |
| السنة الدراسية | ١٤,٥٢٨ | 1 | ١٤,٥٢٨ | 7.933 | *٠,٠٠١ |
| التفاعل | ٤,٩٩٤ | ١ | ٤,٩٩٤ | 1.147 | ٠,٣١٦ |
| الخطأ | 841.529 | 143 | 4.352 | | |
| الكلي | ٨٧٣,٦٢٨ | 146 | | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥)

يبين الجدول رقم ( ١٢ ) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=٠,٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة عند متغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح درجات طلبة السنة الرابعة، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائياً يعزى للتفاعل بين الجنس، والسنة الدراسية. ويعزو الباحثان ذلك إلى الاختلاف في التحصيل العلمي بين الطلبة من التخصص نفسه والسنة الدراسية ذاتها، حيث نجد أن التحصيل يكون متساو بين الطلبة في السنة الأولى نظراً لاهتمام الجنسين بالتحصيل، ويبدأ الاختلاف من السنة الثانية، والثالثة، والرابعة بين الطلبة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من كومارجو وكارو وسجمك (Komarraju, Karau and Schmeck, 2009 ) واختلفت مع نتائج دراسة أريبتامانيل و فريمان (Areepattamannil & Freeman, 2008) .

**التوصيات:**

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، يقترح الباحثان التوصيات الآتية:

- الاستمرار في مراجعة الخطط الدراسية، وبرنامج التربية العملية لرفع كفاءة الطالب نظرياً، وعملياً، وتحصيلياً.
- تدريب الطلبة على ممارسة أدوارهم باعتبارهم معلمي المرحلة المستقبلية، والمتسلحين بالمهارات الأدائية، والجوانب المعرفية، والعملية التي ترتكز على دراستهم العلمية من المساقات .
- الاطلاع على البرامج العالمية في مجال التربية العملية وإكسابهم المسلكيات المتبعة في تلك البرامج؛ ليسهم في رفع قدرة الطلبة العلمية، والكفاءة المعرفية.
- عقد الورشات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لإكسابهم مختلف أنواع العلوم كالتفكير، والتعلم الإلكتروني، وعمل الوسائل المتنوعة لكافة التخصصات.

**المراجع العربية:**


- بقيعي، نافز أحمد.(٢٠١٠). مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية، **المجلة التربوية – جامعة الكويت**. (٢)، ٦٦-٧٨.
- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية (٢٠٠٥). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- علاونة، شفيق (٢٠٠٤). **الدافعية**، (محرر) علم النفس العام، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

- العلوان، أحمد؛ والعطيات، خالد(٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد** ١٨، ٢، ٤٦-٥٦.
- عليمات، محمد، هواش، خالد(٢٠٠٦). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، م ٤ ، ٣. ٥٣-٦٨.
- أبو عواد، فريال (٢٠٠٩). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS). دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، ٢٥ (٣+٤)، ٤٣٣- ٤٧١.
- قطامي، نايفة (٢٠٠٣). أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى، **مجلة العلوم التربوية، العدد ٤/يونيو**. ٧٨-٩٠.
- قطامي، يوسف .(٢٠٠٥). **علم النفس التربوي والتفكير**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

**المراجع الأجنبية:**

- Ames, C .(1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. **Journal of Educational Psychology**, **84**(**3**), 261- 271.
- Areepattamannil, Sh & Freeman, J.(2008). Academic Achievement, Academic Self-Concept, and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. **Journal of Advanced Academics**, **19**(**4**), 700- 743.
- Dweck, C. (1986). Motivation Processes Affecting Learning. **American Psychology**, **41**, 1040- 1048.
- Fetsco. T. & McClure (2005). **Educational Psychology: An integrated Approach to classroom decisions**. New York: Pearson Education, Inc.
- Kaufman, J. C; Agars, M. D and Lopez-Wagner, M. C.(2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. **Learning & Individual Differences**, **18**(**4**), 292- 296.
- Komarraju, M. ; Karau, S. J. and Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. **Learning & Individual Differences**, **19**(**1**), 47- 52.
- Moneta, G. B. & Spada, M. M.(2009). Coping as a mediator of the relationships between trait intrinsic and extrinsic motivation and approaches to studying during academic exam preparation. **Personality & Individual Differences**, **46**(**5**/**6**), 664- 669.
- Noe, R & Schmitt, N.(1986). The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test of A Model. **Personnel Psychology**, **39**(**3**), 497- 523.
- Ormrod, J. E.(1995). **Education Psychology principles and applications**. New Jersey, Prentice Hall.
- Ormord, J.E. (2006). **Essentials O.P Education Psychology**. New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall
- Petri, H; and Govern, J (2004). **Motivation**: Theory, Research and Applications. Thomson – Wadsworth, Australia.
- Roness, D & Smith, K.(2009). Postgraduate Certificate in Education (PGCE) and student motivation. **European Journal of Teacher Education**, **32**(**2**), 111- 134.
- Shaikholeslami, R & Khayyer, M .(2006). Intrinsic motivation, Extrinsic motivation, And Learning English As A Foreign Language. **Psychological Reports**, **99**(**3**), 813- 818.

- Sprinthall, N; Sprinthall, R & Oja, Sh.(1994). **Educational Psychology: A Development Approach**. 6th ed, New York, MrGraw-Hill, Inc.
- Vallerand R., Pelletier L., Blais M., Briere N., Senecal C.,Vallieres E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. **Educational and Psychological Measurement, 52(4)**, 1003-1017.
- Zoo, C (2003). Creativity at Work: The Monitor on Psychology. **The American Psychological Association**.

## مقياس الدافعية للتعلم

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،**

**عزيزي الطالب.....**

**عزيزتي الطالبة.....**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،**

يقوم الباحثان بإعداد دراسة حول العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية، وأدائهم في التربية العملية، و**بين يديك مقياس يتكون من (٢٨ ) فقرة، بهدف التعرف إلى درجة دافعيتك للتعلم، نرجو وضع إشارة (×) في الخلية التي تقابل كل فقرة حسب درجة انطباق مضمونها عليك.**

**واقبلوا احترامنا**

**الباحثان**

| الرقم | الفقرات | لا تنطبق إطلاقاً | تنطبق بدرجة قليلة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | لأن الشهادة المدرسية لا تكفي للحصول على وظيفة ذات دخل جيد. | | | | | |
| ٢ | لأنني أشعر بالمتعة والرضى عند تعلمي أشياء جديدة. | | | | | |
| ٣ | لأنني أعتقد أن الشهادة الجامعية سوف تساعدني للتحضير جيداً للمهنة التي اخترتها. | | | | | |
| ٤ | للمتعة التي أشعر بها عندما أشارك الآخرين أفكاري. | | | | | |
| ٥ | بصدق لا أعرف، وأشعر أنني أضيع وقتي في الجامعة. | | | | | |
| ٦ | لأنني أشعر بمتعة التفوق وتحدي الذات في دراستي. | | | | | |
| ٧ | حتى أثبت لنفسي أنني قادر على الحصول على الشهادة الجامعية. | | | | | |
| ٨ | للحصول لاحقاً على وظيفة أكثر احتراماً. | | | | | |
| ٩ | للمتعة التي أشعر بها عندما أكتشف أشياء غير معروفة سابقاً. | | | | | |
| ١٠ | لأنني في آخر الأمر سأكون قادراً على دخول سوق العمل في المجال الذي أريده. | | | | | |
| ١١ | للمتعة التي أشعر بها عندما أقرأ موضوعات ممتعة لمؤلفين مختلفين. | | | | | |
| ١٢ | سابقاً كان لدي أسباب جيدة للالتحاق بالجامعة، ولكنني الآن أتساءل فيما إذا كان عليّ الاستمرار. | | | | | |
| ١٣ | للمتعة التي أشعر بها عندما أتفوق في أحد إنجازاتي الشخصية. | | | | | |
| ١٤ | بسبب الحقيقة التي تقول أنني عندما أنجح سوف أشعر بأنني مهم. | | | | | |
| ١٥ | لأنني أريد أن أحيا حياة جيدة لاحقاً. | | | | | |
| ١٦ | بسبب المتعة التي أشعر بها عندما أزيد معارفي في الموضوعات التي تروق لي. | | | | | |
| ١٧ | لأن ذلك يساعدني في الحصول على خيارات جيدة فيما يتعلق بتوجهي المهني. | | | | | |
| ١٨ | للسعادة التي أشعر بها عندما أنغمس في قراءات لبعض المؤلفين. | | | | | |
| ١٩ | أنا لا أفهم لماذا أذهب إلى الجامعة، وبصراحة لا أستطيع إهمال ذلك. | | | | | |
| ٢٠ | لشعور الرضى الذي أحس به عندما أنجز أنشطة أكاديمية صعبة. | | | | | |
| ٢١ | لأظهر لنفسي أنني شخص ذكي. | | | | | |
| ٢٢ | لأحصل على دخل أفضل فيما بعد. | | | | | |
| ٢٣ | لأن دراستي تسمح لي بإكمال تعلمي حول عدة أشياء أرغب بتعلمها. | | | | | |
| ٢٤ | لأنني أعتقد أن تعليمي المدرسي سيحسن كفاياتي كعامل. | | | | | |
| ٢٥ | للشعور القوي الذي أشعر به عندما أقرأ موضوعات ممتعة متعددة. | | | | | |
| ٢٦ | لا أعرف، أنا لا أفهم ماذا أفعل في الجامعة. | | | | | |
| ٢٧ | لأن الجامعة توفر لي الشعور بالرضى الشخصي في تحقيق التميز في دراستي. | | | | | |
| ٢٨ | لأنني أريد أن أظهر لنفسي أنني أستطيع اجتياز المواد الدراسية بنجاح. | | | | | |

## نموذج تقييم أداء الطالب المعلم في أثناء مرحلة التعليم الصفي

| المجال | الرقم | المهمات التعليمية /التعلمية | درجة إتقان المهمة | | | | | الدرجة النهائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | |
| أولا: التخطيط | ١ | يحدد هوية الخطة بشكل كامل واضح | | | | | | |
| | ٢ | يصوغ نتاجات محددة وواضحة . | | | | | | |
| | ٣ | ينوع النتاجات، ويهتم بجميع مجالاتها السلوكية بحسب طبيعة الدرس وموضوعه. | | | | | | |
| | ٤ | يحلل محتوى التعلم الى مكوناته الرئيسية بدقة( معارف،واتجاهات، ومهارات ). | | | | | | |
| | ٥ | يحدد السلوك المدخلي المرتبط بنتاجات الدرس المتوقعة | | | | | | |
| | ٦ | يختار استراتيجيات التدريس، والإجراءات التي تحقق نتاجات الدرس بشكل فاعل | | | | | | |
| | ٧ | يوزع زمن الدرس على الأهداف أو الإجراءات المرصودة بشكل مناسب. | | | | | | |
| | ٨ | يختار استراتيجيات التقييم وأدواته المناسبة لنتاجات الدرس وأنشطته | | | | | | |
| | ٩ | ينظم مذكرة التخطيط الدرسي ويخرجها بشكل ملائم | | | | | | |
| | ١٠ | تخلو خطته الدرسية من الأخطاء سواء النحوية منها أو الإملائية | | | | | | |
| ثانيا: التنفيذ | ١١ | يمهد للدرس بطريقة مناسبة تستثير دافعية الطلبة للتعلم . | | | | | | |
| | ١٢ | يستخدم لغة سليمة مناسبة لمستوى الطلبة . | | | | | | |
| | ١٣ | ينوع في حركته ونبرات صوته بما يتناسب والموقف التعليمي/التعلمي . | | | | | | |
| | ١٤ | يراعي الترابط، والتسلسل المنطقي في تناول موضوع الدرس وإجراءاته. | | | | | | |
| | ١٥ | ينوع الأساليب، والأنشطة، والمثيرات التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس بفاعلية. | | | | | | |
| | ١٦ | يراعي الفروق الفردية بين الطلبة خلال أنشطة الدرس وإجراءاته. | | | | | | |
| | ١٧ | يربط المادة التعليمية ببيئة الطلبة، وحياتهم العملية بشكل ملائم. | | | | | | |
| | ١٨ | يعطي تعليمات واضحة، ومحددة، ومرتبطة بأنشطة الدرس. | | | | | | |
| | ١٩ | يوظف الكتاب المدرسي توظيفاً فاعلاً في الوقت المناسب . | | | | | | |
| | ٢٠ | ينظم الأعمال الكتابية ويشرف على تنفيذها ومتابعتها | | | | | | |
| المجال | الرقم | المهمات التعليمية / التعلمية | درجة إتقان المهمة | | | | | الدرجة النهائية |
| | | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | |
| تابع التنفيذ | ٢١ | يوظف الوسائل التعلمية بمهارة، وفاعلية، لخدمة الموقف التعليمي/التعلمي | | | | | | |
| | ٢٢ | يعزز استجابات الطلبة في الوقت المناسب، ويظهر ذلك للجميع | | | | | | |
| | ٢٣ | ينوع أساليب التعزيز المستخدمة، خلال سير الحصة الصفية | | | | | | |
| | ٢٤ | يهتم بتنمية القيم، والاتجاهات الإيجابية، ويعززها | | | | | | |
| | ٢٥ | يركز على الموضوعات الرئيسة في أنشطة الدرس، وإجراءاته . | | | | | | |
| | ٢٦ | يفعل أدوار الطلبة ويشجعهم على المشاركة في أنشطة الدرس. | | | | | | |
| | ٢٧ | يتواصل مع الطلبة بشكل فاعل ( لفظياً و غير لفظي) | | | | | | |
| | ٢٨ | يحرص على توفير بيئة مناسبة ومناخ ملائم للتعلم (مادياً ونفسياً واجتماعياً) | | | | | | |
| | ٢٩ | يضبط الصف بطريقة مناسبة | | | | | | |
| | ٣٠ | ينظم وقت الدرس ويستثمره بفاعلية في تنفيذ المهمات | | | | | | |
| ثالثا: الغلق والتقييم | ٣١ | يراعي استمرارية التقييم وشموليته خلال الدرس | | | | | | |
| | ٣٢ | ينوع في استراتيجيات التقييم بما يتناسب وأنشطة الدرس، والنتاجات المتوقعة | | | | | | |
| | ٣٣ | يراعي شروط طرح الأسئلة وإجابتها (الانتماء، والوضوح، و الوقت، والعدالة..) | | | | | | |
| | ٣٤ | يطرح أسئلة مثيرة لتفكير الطلبة بحسب طبيعة الدرس وموضوعه | | | | | | |
| | ٣٥ | يصحح أخطاء التلاميذ مباشرة بالطريقة المناسبة | | | | | | |
| | ٣٦ | يغلق المواقف التعليمية(الجزئية والكلية) بأسلوب الغلق المناسب | | | | | | |
| | ٣٧ | يحقق نتاجات الدرس المرصودة بشكل فاعل | | | | | | |
| رابعا: الشخصية | ٣٨ | يحافظ الطالب المعلم على مظهره بشكل ملائم. | | | | | | |
| | ٣٩ | يبدي حماساً وحيوية خلال سير الحصة الصفية | | | | | | |
| | ٤٠ | يتعامل مع المواقف الصفية المختلفة باتزان، وهدوء . | | | | | | |
| مجموع *الدرجات من* ٢٠٠ | | | | | | | | |