جامعة الجزائر 2 "أبو القاسم سعد الله"

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة على التفاعل الصفي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

(دراسة ميدانية)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الحلقة الثالثة (ل . م . د) في علوم التربية

إعداد الباحثة:

بشيري أحلام

إشراف الأستاذ الدكتور:

فرحاوي كمال

السنة الجامعية: 2019-2020

كلمة الشكر

مصداقا لقوله تعالى: " و لئن شكرتم لأزيدنكم " نحمد الله عز وجل لان وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع و المنا الصبر لتخطي المصاعب و العقبات التي واجهتنا اثناء اداء بحثنا هذا.

و عملا بقوله صلى الله عليه وسلم: " من لم يشكر الناس لم يشكر الله " اتقدم بالشكر الخالص الى الاستاذ الدكتور "فرحاوي كمال" الذي كان نعم المشرف و المرشد الموجه لما قدمه لي من توجيهات علمية و تربوية و دعم لإتمام هذه الدراسة. كما اشكر كل اساتذة قسم علوم التربية و على رئسهم الاستاذ "محمد الطاهر طعبلي" وكل من و الاستاذ "بدرينة محمد العربي"، الاستاذ "بحري نبيل"، الاستاذة "لبنى زعرو"ر، والاساتذة "بلبسعي محمد" و كذلك الاستاذة " بكير مليكة" الذين وافقوا على مناقشة هذا العمل.

و اخيرا الف شكر لامي و ابي و كل من ساهم في هذا العمل من بعيد او قريب سائلين الله عز وجل ان يجزي و يبارك الجميع على مجهوداتهم الجبارة.

الاهداء

... الي التي حملتني وهنا على وهن و بكت من اجلي في صمت، الى التي اهدتها الحياة التعب و الحرمان، فأهدتني الدفء والحنان الى التي اخصها الله بالشرف الرفيع و العز المنيع، اليك يا اغلى ما في الوجود، اليك امي الغالية

الى الذي كابد الشدائد و كان عرق جبينه منير دربي، الى من اشترى لي اول قلم ودفعني بكل ثقة لخوض الصعاب، الى الذي احمل اسمه بكل فخر اليك ابي العزيز

الى من اظهروا لي ما هو اجمل في الحياة اختايا الحبيبتين و الى الذين اعتمدت عليهم وكانوا لي سندا في حياتي اخوتي و زوجاتهم و ابنائهم وخاصة اخي هشام و ندى وادم،

الى سندي و رفيقي زوجي جمال الدين سباعي و والديه و جميع افراد عائلته خاصة امنة و هناء.

الى من ذكرهم قلبي و نساهم قلمي اليهم جميعا اهدي بذرة عملي وثمرة جهدي و الى جميع زملائي.

ملخص الدراسة:

يتمحور موضوع الدراسة حول "تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة على التفاعل الصفي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى من التعليم الثانوي"، حيث تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة من حيث تحكمهم المفاهيمي و ادائهم البيداغوجي، و تم تصنيف الاساتذة الى مجموعات مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المتوسطة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة انطلاقا من الدرجة التي تحصل عليها كل استاذ (في التحكم المفاهيمي و الاداء البيداغوجي)، ثم قمنا بدراسة التفاعل الصفي اللفظي عند كل من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و عند مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة وقارنا النتائج المسجلة عند المجموعتين، بعدها قمنا بدراسة التفاعل الصفي الغير لفظي عند كل من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و تمت مقارنة النتائج المتوصل اليها، ثم قمنا بقياس التوافق الدراسي عند كل من تلاميذ مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و عند تلاميذ مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و دراسة الفروق. فبعد تطبيق ادوات الدراسة على عينة البحث و التي تضم اساتذة السنة الاولى ثانوي و تلاميذهم، و تحليل النتائج وتفسيرها منتهجين في ذلك المنهج الوصفي، توصلت الباحثة الى النتائج التالية:

- يوجد اختلاف في درجات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الكفايات التدريسية (التحكم المفاهيمي – الأداء البيداغوجي).
- يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة تبعا لمتغير التفاعل الصفي اللفظي.

- يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة تبعا لمتغير التفاعل الصفي الغير لفظي.
- كما اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في التوافق الدراسي تعزى لمستوى الكفايات التدريسية للأساتذة لصالح تلاميذ الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الكلمات المفتاحية:

- الكفايات التدريسية.
- التفاعل الصفي اللفظي.
- التفاعل الصفي الغير لفظي.
- الاستاذ و التدريس في المرحلة الثانوية.
- التوافق الدراسي.

Study Summary:

The study focuses on "The Effect of Teachers 'Teaching Competencies on Classroom Interaction and Academic Compatibility among Students of the First Year of Secondary Education". The aim of this study is to reveal the influence of teachers' teaching competencies in terms of their conceptual control and pedagogical performance. The professors were categorized into the group of professors with high teaching competencies, the group of professors with medium teaching competencies and the group of professors with low teaching competencies based on the degree obtained by each professor (in conceptual control and pedagogical performance). We then studied the verbal classroom interaction in both the group of teachers with high teaching competencies and the group of teachers with low teaching competencies and compared the results recorded in both groups. Then, we studied the non-verbal classroom interaction in both professors with high teaching competencies and professors with low teaching competencies and compared the results.

Then we measured the academic compatibility of both students of the group of teachers with high teaching competencies and when students of the group of teachers with low teaching competencies and the study of differences. After applying the study tools to the research sample, which includes first year secondary school teachers and their students,

Analyzing and interpreting the results using the descriptive approach, the researcher reached the following results:

- There is a difference in the degrees of teaching efficiency of the teachers of the first year of secondary education according to the variable teaching competencies (conceptual control - pedagogical performance)
- There is a difference in the classroom interaction in the first year of secondary education between the group of teachers with high teaching competencies and the group of teachers with low teaching competencies according to the variable verbal class interaction.
- There is a difference in the class interaction between the teachers of the first year of secondary education between the group of teachers with high teaching competencies and the group of teachers with low teaching competencies according to the variable non-verbal classroom interaction.
- The results also showed that there are statistically signifiant diffrences among the students of first year secondary school in the academic compatibility attributed to the level of teaching competencies by professors in favour of students that possess high learning competencies.

key words:
- Teaching competencies.
- Verbal classroom interaction.
- Non-verbal classroom interaction.
- Professor and teaching at the secondary level.
- Academic compatibility.

فهرس الدراسة:

الشكر ..... ا

الاهداء .....ب

ملخص الدراسة..... .....ت

فهرس الاشكال.....خ

فهرس الجداول ..... د

فهرس الملاحق..... س

مقدمة 01

الفصل الاول : الاطار العام للدراسة :

تمهيد

اولا - الاشكالية 04

ثانيا - فروض الدراسة 13

ثالثا - اهداف الدراسة 13

رابعا - اهمية الدراسة 14

خامسا - اسباب القيام بالدراسة 14

سادسا - مفاهيم الدراسة 15

سابعا - الدراسات السابقة 20

خلاصة 60

الفصل الثاني : الكفايات التدريسية :

تمهيد

اولا – مفهوم الكفاية والكفاءة 62

ثانيا – مركبات الكفاية.....67

ثالثا – الفرق بين الكفاية والكفاءة.....68

رابعا – العلاقة بين مفهوم الكفاية و المهارة.....69

خامسا – تطور مفهوم الكفاية في الأدب التربوي.....70

سادسا – مصادر اشتقاق الكفايات.....72

سابعا – مفهوم الكفايات التدريسية.....74

ثامنا –انواع الكفايات و تصنيفاتها المختلفة 79

تاسعا– مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية.....85

عاشرا – خصائص الكفايات التدريسية.....87

احدى عشرة – اهم انواع الكفايات التدريسية للأستاذ 88

اثنا عشرة – وسائل قياس الكفايات التدريسية للأستاذ 96

ثلاثة عشر – أنواع الكفايات التدريسية للأستاذ.....99

اربعة عشر – أهم الكفايات الأدائية للأستاذ..... 100

خمسة عشر– الكفايات التدريسية للازم توفرها في الاستاذ.....105

ستة عشر – أبعاد الكفايات التي ينبغي توفرها في الاستاذ الفعال.....106

سبعة عشر – برامج إعداد المعلم القائم على أساس الكفاية.....116

خلاصة 123

الفصل الثالث : التفاعل الصفي:

تمهيد

اولا – تعريف التفاعل الصفي.....125

ثانيا – مفهوم إدارة الفصل الدراسي.....126

ثالثا– عناصر التفاعل الصفي.....127

رابعا– التفاعل والتواصل الصفي.....130

خامسا–جوانب عملية الاتصال.....131

سادسا– أهمية التفاعل الصفي.....132

سابعا– تحليل التفاعل الصفي.....132

ثامنا – دور الاستاذ في أدارة الصف.....133

تاسعا– أنماط التفاعل الصفي.....135

عاشرا – مصادر المشكلات الصفية.....138

احدى عشرة – أسباب المشكلات الصفية.....139

اثنا عشرة– أدوار المعلم في معالجة المشكلات الصفية.....140

ثلاثة عشرة – استراتيجيات التفاعل الصفي.....142

اربعة عشر–أدوات تحليل التفاعل الصفي.....143

خمسة عشر – أساليب تحسين التفاعل الصفي.....144

ستة عشر– النظريات المسفرة للتفاعل.....145

خلاصة 149

الفصل الرابع : التوافق الدراسي:

تمهيد.

اولا– تعريف التوافق.....151

ثانيا– مجالات التوافق 153

ثالثا – الفرق بين التوافق و الصحة النفسية 153

رابعا – نظريات التوافق.....154

خامسا – محكات التوافق السوي.....158

سادسا – مؤشرات التوافق. 159

سابعا – تصنيف سوء التوافق. 161

ثامنا – مظاهر سوء التوافق. 162

تاسعا – تعريف التوافق الدراسي.....162

عاشرا – أهمية التوافق الدراسي.....164

احدى عشرة – مظاهر التوافق الدراسي.....165

اثنا عشرة – أبعاد التوافق الدراسي.....166

ثلاثة عشر – أساليب التوافق الدراسي.....168

اربعة عشر – خصائص التلميذ المتوافق دراسيا.....169

خمسة عشر – العوامل المساعدة على التوافق الدارسي.....170

ستة عشر – دور الإرشاد المدرسي في تحقيق التوافق الدراسي للتلاميذ.....171

خلاصة.....172

الفصل الخامس: الاستاذ و التدريس في المرحلة الثانوية:

تمهيد

أولا- مفهوم أستاذ.....174

ثانيا- صفات الأستاذ وخصائصه.....175

ثالثا- التدريس.....176

رابعا- اهم النظريات المفسرة لعملية التعلم.....185

خامسا- اساليب التدريس.....191

سادسا- استراتيجيات التدريس.....192

سابعا- المرحلة الثانوية.....200

خلاصة 203

الفصل السادس : إجراءات الدراسة الميدانية :

تمهيد

أولا- الدراسةالاستطلاعية:.....205

1-اهداف الدراسة الاستطلاعية. 206

2-حدود الدراسة الاستطلاعية. 206

3-عينة الدراسة الاستطلاعية.....207

4-ادوات الدراسة الاستطلاعية.....207

5-نتائج الدراسة الاستطلاعية.....232

ثانيا- اجراءات الدراسة الأساسية:.....242

1-منهج الدراسة الاساسية.....242

2-حدود الدراسة الاساسية.....243

3-ادوات الدراسة الاساسية.....244

4-اجراءات تطبيق الدراسة الاساسية.....246

5-الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة الاساسية.....247

خلاصة 248

الفصل السابع : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة :

تمهيد

اولا – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى.....251

ثانيا – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....264

ثالثا – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....278

رابعا– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....312

الاستنتاج عام 315

الخاتمة 318

الاقتراحات.....320

فهرس الاشكال:

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	يوضح مفهوم الأداء البيداغوجي والعناصر المكونة له.	77
02	يوضح العلاقة بين عناصر التفاعل الصفي.	129
03	يوضح نمط الاتصال وحيد الاتجاه.	135
04	يوضح نمط الاتصال ثنائي الاتجاه.	136
05	يوضح نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه.	137
06	يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاه.	138
07	يوضح التدريس كعملية اتصّال.	178
08	يوضح أشكال التعاون في بيئة الفصل.	179
09	يوضح التدريس كنظام.	180
10	يوضح التقسيم الخاص بنظريات التعلّم.	185
11	يوضح المناطق السلوكية الاربع لأداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل.	223
12	يوضح المخطط النظري الثلاثي لأبعاد مقياس التوافق المدرسي.	229

فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع العينة الاستطلاعية من أساتذة وتلاميذ موزعين حسب المؤسسة والشعبة	207
02	يوضح مقارنة بين الفئات السلوكية في اداتي تحليل التفاعل الصفي اللفظي لكل من "فلاندرز" و "حمدان":	214 – 215
03	يوضح مؤشرات المطابقة لمقياس التوافق المدرسي ثلاثي الابعاد	230
04	يوضح النتائج المتوصل اليها بعد تطبيق كل من اختبار التحكم المفاهيمي وشبكة ملاحظة الاداء البيداغوجي على العينة الاستطلاعية.	233
05	يوضح كل من المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الدرجة المعيارية، والدرجة التائية	234
06	يوضح درجة الكفاية التدريسية العليا والسفلى	235
07	يوضح تقسيمات المستويات المختلفة للكفاية التدريسية	236
08	يوضح مختلف التفاعلات اللفظية التي حدثت داخل القسم وسجلتها الباحثة	237
09	يوضح نتائج مختلف التفاعلات اللفظية التي حدثت داخل القسم وسجلتها الباحثة	239-240
10	يوضح نتائج التوافق الدراسي المسجلة لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي	241

11	يوضح المؤسسات التربوية التي اجرت فيها الباحثة الدراسة	244
12	يوضح الاختلاف في درجات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الكفايات التدريسية (التحكم المفاهيمي والأداء البيداغوجي).	251
13	يوضح مختلف مجموعات الكفايات التدريسية لأساتذة السنة الاولى من التعليم الثانوي.	258
14	يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوقعة لمستويات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الاولى من المرحلة الثانوية	259
15	يوضح التكرارات والنسب المئوية وكذا متوسط النسب المئوية لكل فئة سلوكية للأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة في التفاعل الصفي اللفظي. حيث تمثل (f) التكرارات، و(p) النسب المئوية.	265
16	يوضح التكرارات والنسب المئوية وكذا متوسط النسب المئوية لكل فئة سلوكية للأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة في التفاعل الصفي اللفظي. حيث تمثل (f) التكرارات، و (p) النسب المئوية	267
17	يوضح مقارنة بين النسب النظرية للتفاعل الصفي اللفظي والنسب الملاحظة لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة.	269
18	يوضح مختلف التكرارات والنسب المئوية منظمة وفق المحاور الاساسية التي تضمها شبكة ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي	273
19	يوضح قيمة كاف تربيع وفق المحاور الاربعة الموجودة في شبكة ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي.	276

20	يوضح نتائج ملاحظة فئة "المظهر" من التفاعل الصفي الغير لفظي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة	279
21	يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "تعابير الوجه والايماءات" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و المرتفعة	282
22	يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "تعابير العين" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة	285
23	يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "حركات الجسد و الرأس" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة والمرتفعة	289
24	يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "حركات الاطراف العليا و السفلى" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و المرتفعة	292
25	يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "حركات اللمس" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة	295
26	يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "تعابير صوتية" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة	298
27	يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "البعد المكاني" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة	301
28	يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "البعد الزماني " لدى مجموعة	305-304

	الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة	
29	**يوضح عينة لبعض السلوكات الغير لفظية التي قام بتسجيلها الملاحظين وغير موجودة في الشبكة**	**308**
30	**يوضح الفروق في التوافق الدراسي بين تلاميذ السنة الاولى من المرحلة الثانوية حسب متغير الكفايات التدريسية للأساتذة.**	**311**

قائمة الملاحق:

الملحق رقم	عنوانه
01	قائمة الاساتذة المحكمين لأدوات الدراسة
02	تأكيد العمل الميداني بثانوية "شريف صباحي"
03	تأكيد العمل الميداني بثانوية "محمد صالح رابح"
04	اختبار التحكم المفاهيمي
05	شبكة ملاحظة الاداء البيداغوجي
06	شبكة ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي
07	شبكة ملاحظة التفاعل الصفي الغير لفظي
08	مقياس التوافق الدراسي في صورته الاولى
09	مقياس التوافق الدراسي في صورته النهائية
10	نتائج الدرجات التائية
11	نتائج ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي
12	نتائج ملاحظة التفاعل الصفي الغير لفظي
13	نتائج قياس التوافق الدراسي للتلاميذ

مقدمة:

تعتبر عملية تحسين التعليم والتعلم من أولويات الكثير من الدول لأنها تساهم بشكل حقيقي في تحقيق أهداف الأمة وأمالها المستقبلية، فهي تهتم بإعداد وتدريب الاستاذ بعتباره الدعيمة الأساسية للعملية التربوية الشاملة المتمركزة على التدريس الفعال الذي يجعل من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، والتي من خلالها يثبت هذا الأخير مشاركته الايجابية في تلقي المعرفة. والاستعداد التام وتفاعله الكامل مع اساتذته لانجاز المهام والمتطلبات التي تقتضيها عملية التدريس الهادف، فالكفايات التدريسية من المحاور الأساسية في عملية تكوين الاستاذ و يتجلى ذلك في فقدان عناصر التعليم لأهميتها إذا لم يتوفر لديها الاستاذ الكفء.

ومن هنا ينبغي أن يكون الاستاذ ملما بالخصائص التربوية والمهنية المتميزة، فضلا عما يتمتع به من حصيلة معلومات ومعارف في مجال تخصصه و التي تفتح الأفاق أمامه وأمام ما يحيط به من متعلمين وتجعلهم يؤدون هذه المهمة على أكمل وجه (تخطيط، تنفيذ، تقويم، إدارة الصف...) وتسمح للطالب بتحقيق التلاؤم المدرسي والاندماج والتكيف وبذلك يحقق توافقا دراسيا و هذا ما تسعى له الدول حول العالم، باختلاف فلسفتها ونظرتها العلمية والمعرفية، وكذلك يرى الباحثون والدارسون في مجال التدريس أن العمل على تكوين الكفايات التدريسية عن طريق برامج الإعداد والتدريب غير كافية، بل يجب اقترانها ببرامج شاملة ومتواصلة تثير دافعية الاستاذ والتلميذ كل حسب دوره، وتكوين اتجاهات إيجابية حول موضوع التكوين المستمر لأن التربية والتعليم في تقدم وتطور مستمر فهذا الاستحداث في طرائق وأساليب التدريس يسمح للمعلم بمراجعة طرقه التربوية وتغيير أساليبه وما يستخدمه من تقنيات حتى يتلاءم مع المنظور الجديد للعملية التعليمية والتربوية والذي يتخذ من التلاميذ محورا أساسيا في العملية التربوية.

و للتعمق في الدراسة تم تناولها في سبعة فصول من جانبين : جانب نظري و جانب ميداني. فاحتوى الجانب النظري على خمسة فصول:

الاول منها يتعلق بالإطار العام للدراسة اين طرحت اشكالية البحث، و فرضياته وأهميته وأهدافه، و كذا المفاهيم الاساسية المتعلقة به، و الدراسات السابقة التي عالجت موضوع بحثنا.

اما الفصل الثاني: خصص للكفايات التدريسية، و الفصل الثالث: للتفاعل الصفي، والفصل الرابع: للتوافق الدراسي، و الفصل الخامس: للتدريس في المرحلة الثانوية. في حين احتوى الجانب الميداني على فصلين، هي كالتالي:

الفصل السادس: ويحتوي على اجراءات الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، وكذا الدراسة الميدانية. اما الفصل السابع: فقد خصص لعرض و مناقشة و تحليل النتائج، حيث تم فيه عرض النتائج و مناقشتها وتحليلها على اساس الاحصاء الوصفي و الاستدلالي، ليختتم الفصل باستنتاج عام يضم نتائج الدراسة متبوعا بمجوعة من الاقتراحات ينتظر القيام بها مستقبلا في بحوث لاحقة، و اختتمت الدراسة بخاتمة.

الفصل الاول:

الاطار العام للدراسة

تمهيد

اولا/ اشكالية الدراسة

ثانيا/فرضيات الدراسة

ثالثا/اهداف الدراسة

رابعا/ اهمية الدراسة

خامسا/ اسباب اختيار الدراسة

سادسا/ التعريف بمفاهيم الدراسة

سابعا/ عرض الدراسات السابقة:

- الدراسات السابقة المرتبطة بالكفايات التدريسية
- الدراسات السابقة المرتبطة بالتفاعل الصفي
- الدراسات السابقة المرتبطة بالتوافق الدراسي
- تعقيب عام عن الدراسات السابقة
- استفادة الباحثة من الدراسات السابقة

خلاصة.

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل الى عرض تفصيلي لإشكالية البحث و التساؤلات التي دار حولها موضوع الدراسة و الفرضيات التي جاءت كإجابة مؤقتة لتساؤلاتنا، و كذا الاهمية والاهداف المتوخاة من هذا البحث. كما نحاول ان نلم ببعض المفاهيم الاساسية للدراسة، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع بحثنا بطريقة تمس جوهر اشكاليتنا.

أولا/ الإشكالية:

شهد العالم في نهاية القرن الماضي ثورة علمية و معلوماتية بفعل ظاهرة العولمة التي اخترقت كل الحدود القومية و الجغرافية، مما وضع النظم التربوية أمام ضرورة اعتماد منهج تربوي كفيل بأن يحدث نوعا من التوازن داخل المجتمع، الذي أصبح مفقودا نتيجة أزمات متعددة.

وأصبح العالم أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها التكنولوجيا في جميع مجالات الحياة وأن النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي، و إنما على كيفية استخدام المعرفة، تطبيقها، توليدها وحل المشكلات بكفاءة وسرعة، لذلك يجب أن تتوفر لدى الاستاذ خلفية واسعة، عميقة في مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة المعارف في شتى مجالات الحياة الأخرى، حتى يستطيع المتعلمون من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية. ومن أجل مسايرة التحديات والتحولات المختلفة و روح العصر الحاضر فإن الأنظمة التربوية تقوم بمراجعة مستمرة لكل ما يرتبط بإعداد النشىء، من أجل تحسين الكفاياتها الداخلية باختيار أفضل المدخلات والتي تنسجم مع الواقع التربوي، حتى تلبي مخرجات الأنظمة مستوى طموح مجتمعاتها، فالحركة القائمة على الكفايات صالحة نسبيا لكل المراحل والمواد الدراسية، وهي حركة نشطة تجعل الاستاذ أكثر ايجابية وفاعلية في التأثير على طلبتهم، وهذا عائد إلى دورهم الكبير والمهم داخل المدرسة. ونجد تقرير اللجنة

الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين والتابعة لليونسكو، قد أكدت على أن يتطرق مسؤولو التربية في دول العالم إلى مشكلة جودة التعليم من جوانبها الأساسية، والمتمثلة بتحسين كفايات المعلمين باعتماد سياسات وتدابير أهمها أن يكون تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها محققا للتربية المستديمة من خلال تطوير كفاياتهم الأكاديمية والمهنية نظريا وعمليا (اليونيسكو،1997)، لذا لابد من المطالبة بإحداث إصلاحات جذرية في أساليب إعداد المعلمين وتدريبهم وتقويمهم ومكافأتهم وفاء بمتطلبات القرن الحادي والعشرين.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1993 :23)، فالكفاية التدريسية التي يمتلكها المعلم تسمح له بكسر الحاجز الذي يفصله عن تلميذه، وتسمح له بمسايرته و تنميته بمعرفة نقاط قوته وضعفه واستغلال الفرص بأساليب تجذب المتعلم وتجعله يتفاعل معه.

فالتلميذ يخرج من نطاق العلاقات، والتفاعلات البسيطة مع أسرته إلى علاقات وتفاعلات اكبر وأوسع بينه وبين زملائه، مدرسيه، ومدرسته حيث أن لهذه الأخيرة أثرا كبيرا في توافق وتكيف التلميذ، فهي تعمل على دعم القيم السائدة في المجتمع و يتجلى ذلك بشكل صريح ومباشر في المناهج الدراسية، ذلك لأنه (المتعلم) يقضي معظم وقته في مدرسته ومع مدرسيه ساعيا وراء تحقيق الهدف المنشود ألا وهو التوافق الدراسي، فالمعلم الكفء هو الذي يساهم في بناء مستقبل متعلميه ويطور بذلك مجتمعه.

فقد أوضح تقرير اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل أمريكا أنه: "لا سبيل لتشييد مدرسة جيدة دون معلمين جيدين، وقد تعلم كل الذين عملوا من أجل تطوير التعليم خلال العقود الماضية أن إصلاح المدرسة لا يمكن أن يتحقق بتجاهل المعلم، وإن النجاح في أي جانب من جوانب إصلاح التعليم يعتمد بالدرجة الأساسية على المعلمين وكفاءتهم. كما أنه لا يمكن لأي شيء أخر آن يحل محل معارفهم ومهاراتهم التي يحتاجونها لإدارة الصفوف. وتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة في مختلف الأعمار، كما أنه من غير الممكن لأي كتاب تعليمي أو رزنامة مناهج جديدة أو نظام اختبار متطور إدراك ما الذي

يعرفه المتعلمون مسبقا وتبنى عليه الخبرات التي يحتاجونها للتقدم إلى الأمام. ومن ذا الذي يستطيع تطوير قدرات التفكير العليا عند التلميذ إلا استاذ يعرف جيدا كيف يتعلم المتعلم و بفاعلية، ومن يستطيع التعامل، و الاهتمام بالمتعلمين ذوي احتياجات التعلم المتنوعة القادمين من بيئات اجتماعية متباينة تختلف نظرة كل منهم لما ينتظرونه من التعليم. وبالنتيجة فإن تعليما ذا معنى لا يمكن أن يحققه سوى معلمين مؤهلين و ذوي كفاية عالية.(كويران،2008 :64)، وهناك عدة عوامل تؤثر على المسار الدراسي من بينها التوافق النفسي الاجتماعي من خلال تفاعل المتعلم وتعامله مع العناصر التربوية والبيئة المدرسية بما فيها المعلم، فالمعلم الكفء هو الذي ينقل أنواع المعرفة، التربية والتعليم للمتعلم بالطرق والأساليب التي يختارها والتي تعد من الخطط الناجحة في تعديل السلوك من خلال الاستراتيجيات المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية وبذلك يظهر التوافق الدراسي أو سوء التوافق الذي يتجلى من خلال سوء العلاقة مع الذات، الأسرة والمدرسة أين ينعكس ذلك على سلوك المتعلم كفقدان الثقة، الانعزال عن الزملاء ومن ثم الغياب المستمر وبالتالي الفشل (على أقصى تقدير) في أول خطوة مهمة ودقيقة في الحياة (المدرسة). و رغم تعدد العوامل التي ترد في التفاعل الصفي والتي تلعب دورا هاما في تحقيقه تبقى التفاعلات التي تحدث بين المعلم والمتعلم نفسها مؤشرات مهمة لنجاح العملية التعليمية–التعلمية والتي يجب أن تراعى فيها الفروق الفردية للمتعلمين بالإضافة إلى مراحل النمو التي يمرون بها ومستوى الذكاء الذي يتميزون به والحاجات والميولات والرغبات التي يطمحون لها والتي تعد من العوامل الأساسية في المحيط المدرسي وبالتالي التوافق الدراسي.(السيد، 2002). فالمناهج قد تكون غير مصممة لمتوسط قدرات الطلبة وخالية من عناصر التشويق والإثارة أو قد تكون غير مترابطة وتتناول موضوعات مختلفة تؤثر في قدرات واستعدادات المتعلمين، فإذا كان البرنامج الصفي يخلو من تنوع الأنشطة ويركز على جانب و يهمل أخر فإن ذلك يخلق جواً من الملل ويحول دون استمتاع التلميذ بالدراسة، ويسمح بتدني دافعية المتعلمين و تأخرهم الدراسي وبالتالي عدم توافقهم مع المحيط المدرسي. ومنه يمكن القول أنه كلما

كان الاستاذ مراعيا لخصائص المتعلمين العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية كلما كان توافقهم الدراسي جيّدا. إلاّ أن معظم التربويين أقرّوا وركزوا على دور الاستاذ في الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة فيجب أن يكون الاستاذ فعّالا وأن يطبق المنهاج بطريقة فعّالة، وفي هذا الشأن أورد "بوطاف" سنة (2013) عن شحاتة سنة (2008) قوله: " إنّ أي منهج، ومهما كان جيّد التصميم، إذا لم ينفّذ بطريقة مثلى، فإن الموضوعات التي يحتويها تبقى دون قيمة، والاستاذ مهما كان مستواه والمرحلة التعليمية التي يدرّس فيها، فإنه إذا لم يتمكن من استخدام الإستراتيجية المناسبة، فإن التواصل بينه وبين التلاميذ لن يتم بالصورة المنشودة التي تمكن العملية التربوية من تحقيق أهدافها."(شحاتة،2008: 08). هذا بالضبط ما ذهبت إليه الدراسات التربوية الحديثة، فقد فرضت على الأستاذ ممارسات بيداغوجية جديدة تختلف عن تلك التي كان يقوم بها في إطار المقاربات التقليدية حيث يوضح "تيعشادين" سنة (2012) عن "حاجي" سنة (2005) أنها تفرض على الاستاذ اختيار أنسب الطرق والوسائل والأدوات التدريسية التي تناسب الأنشطة التي يعرضها على التلاميذ في مختلف الوضعيات التعليمية. والجدير بالذكر أن الأبحاث والدراسات الحديثة أقرّت أن معايير فعّالية المعلم لم تعد تقتصر على جوانب تشمل شخصيته وأساليب تعامله مع تلاميذه، بل أصبح التركيز أكثر على إنجازه و أدائه البيداغوجي الذي يتضمن إختيار أنسب الإستراتيجيات و الوسائل والوضعيات المناسبة للمواقف التعليمية لتحقيق تفاعل صفي جيد.

و صرّح " Taylller PH & Musgrove F " في هذا المجال أنه من خلال الدراسات التي اعتمدت على معاينات ميدانية، تبيّن أن السمات التي يتوسّمها التلاميذ في الاستاذ لم تعد تلك الصفات الشخصية المزاجية العلائقية كالحنان والدفء وحسن المعاملة، إنما أصبح التركيز على الخصائص والمهارات المعرفية التي يتطلبها الموقف التعليمي، و في السياق نفسه قام" Allen" بدراسة في المدارس الثانوية البريطانية و بين أن المتعلمين يفضلون المهارات و الأداء البيداغوجي، الأمر الذي أكده "Wright" في دراسة له أنّ تمثل خصائص المعلم الجيّد من طرف التلاميذ يركّز على الجوانب المرتبطة

بالإنجاز و الأداء المعرفي والبيداغوجي، فهم يفضلون الاستاذ لذكائه و معارفه و لا تظهر أبدا في تمثلاتهم صورة المعلم كشخص.(بلقيدوم، 2012: 49) و يعرف الأداء البيداغوجي بأنه :"مجموع النشاطات والمهام التي يقوم بها المعلم ومستوى القدرة والمهارة والكفاءة و الدافعية الضرورية" (حيرش،2008 : 53). ويؤكد "Gage" سنة (1986) ضرورة التأكيد على هذه النشاطات والمهام التي يقوم بها المعلم وجعلها كمهارات مهنية متخصصة بحيث تجعل العملية التعليمية فعّالة (الأزرق،2000). و يذهب "Close Mayer" إلى أن الخبرات التي يكتسبها التلاميذ من خلال المهام والنشاطات التي يقوم بها الاستاذ داخل الفصل تمثل النتاج التعليمي (Product) أي ما حصّله المتعلم الذي يعتبر من المحكات الأساسية في فعاليّة المعلم و العملية التعليمية".(العياصرة، 2011)، ويصرّح كل من"Gage & Remmers" في"G. Delandsheer" أن الاستاذ الذي ينتج لدى تلاميذه أكثر التغيرات في مستوى مرتفع هو الأفضل، وهذه التغيرات تكون في ما يلي: التقدم الدراسي، تحسن منهجية العمل، إثارة الفضول الفكري، تفتح الشخصية، التوازن الجيد، والشعور الدائم بالأمن. وفي دراسة للجمعية الأمريكية للبحوث التربوية قدمت فيها مخططا تحليليا صنفت فيه معايير المعلم الفعّال وركّزت فيه على الأثر الذي يتركه المعلم في كل أبعاده وهي معايير موضوعية شاملة قابلة للقياس والملاحظة، وتظهر من خلال تأثير الاستاذ سواء على المدى القريب أي النجاح في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، أو على المدى المتوسط في نجاح التلاميذ في مواصلة الدراسة، أو على المدى البعيد في نجاح التلاميذ في حياتهم.(بلقيدوم، 2012: 43-46).

كما أشارت الدراسات على أن التوافق الدراسي عبارة عن علاقة تناغم بين الكائن الحي وبيئته التي تقوم على إرضائه في أغلب حاجاته ومطالبه على اختلافها، فقد أشار"الشربيني" و"بلغيه" سنة (1999) أنه: المحصلة النهائية للعلاقة الإنجابية البناءة بين التلميذ من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى والتي تسهم في تقدمه وحل أزمة نمائه العلمي.(الشربيي، 1999 : 08)، وكذا ضرورة تعديل المحيط

المدرسي بكل عناصره بما في ذلك الكفايات التدريسية للأساتذة، البرامج، الأنشطة التربوية...، لتكون مؤهلة لإكساب التلميذ أنماطا سلوكية سوية تسمح له بالوصول إلى توافق دراسي. فحسب "زهران" سنة (1973) فإن: "دور المعلم لا يقتصر على توصيل المعلومات للتلاميذ فحسب، بل يمتد لتحقيق الأحسن من تعليم وتوجيه فالمعلم ليس ناقلا للمعلومات فقط ، وإنما هو معلم مهارة التوافق"(زهران،1973: 332). و منه يتضح الدور المهم والكبير لتكوين المعلم والخبرة وتأثيرهما، فشخصية المعلم مرتبطة بتكوينه الذي يمكنه من التصدي للعراقيل التي تواجهه أثناء القيام بمهامه التدريسية، ويشعر المتعلم بالارتياح والرضا والتقبل في علاقته بزملائه وأساتذته، مما يسمح له بتحقيق توافق دراسي وتطوير تفكيره وتوظيف العمليات العقلية وتشجيع حب الاطلاع والاكتشاف لما هو جديد و بذلك يبتعد عن السلوكات والاتجاهات التي تجعله يعيش على هامش المدرسة مرتبك، مشوش الذهن، منغلق ويكتفي بالاستماع، وغالبا ما يجلس في المقاعد الأخيرة... فهنا يبرز دور الاستاذ الذي يساهم و لو بطريقة بسيطة في اشراك التلميذ في الدرس بما في ذلك العملية التعليمية–التعلمية، النشاطات المختلفة، ويتركه يندمج تلقائيا و تدريجيا فيكسر كل الحواجز التي وضعها بينه و بين كل ما يحيط به في الوسط المدرسي.

و يتوقف نجاح الاستاذ في القيام بدوره على أتم وجه في مسايرة الصعوبات التي تعيق وصوله لذهن التلميذ، وهنا نجد ما هو مرتبط بالجانب العلمي المعرفي الأكاديمي الذي منها ما يرتبط بالخصائص السيكولوجية، المهارية، الاجتماعية، الانفعالية...، فيكون راضيا في عمله وينعكس ذلك على أدائه البيداغوجي وتفاعله الصفي، ليواكب التغيرات العلمية والتكنولوجية.

ويؤكد "اسعد" و "رسلان" سنة (1981) حسب دراسة عبد الله الشهري سنة (1999) أن رضا الفرد عن وظيفته يعتبر الأساس الأول لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، و ذلك لأن الرضا يرتبط بالنجاح في العمل، الذي يعتبر (النجاح في العمل) المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه تقويم المجتمع لأفراده،

كما أنه يمكن أن يكون مؤشرا لنجاح الفرد في مختلف جوانب حياته.(الشهري،1999: 11)، ويشير "على براجل" سنة (2001) في دراسة "قاسم بوسعدة " سنة (2009) على جودة التعليم وتحسين نوعيته، وزيادة فاعليته يتوقف إلى حد كبير على مستوى العاملين فيه، وعلى رضاهم بعملهم، و شعورهم بمسؤولياتهم، وأن نجاح المعلم في عمله و تحقيق أهداف مهنته يتوقف على مدى ما يكونه من اتجاهات ومواقف ايجابية نحوها وعلى مدى إلمامه بالمادة التعليمية والطرق التربوية و لا يعد المعلم معلما ناجحا إلا بالقدر الذي يسهم في إنجاح العملية التربوية.(براجل،2001: 142)، وإنجاح التفاعل الصفي وبذلك يوفق التلاميذ في تحقيق توافقهم الدراسي. ويشير "هولمز" حسب ما ذكره "عبد الباقي عبد المنعم أبو زيد" و "محمد سعد محمد" سنة (2003) وكذلك "قاسم بوسعدة" سنة (2009) في هذا الشأن:"أننا لن نوفق في تطوير التعليم في مدارسنا، ما لم نطور مستوى المعلمين في تلك المدارس، ولا نستطيع أن ندعي أن في تخطيط المناهج أو المواد التعليمية أو في توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة سلبيات ذلك التعليم الرديء، فعلى الرغم من أهمية كل هذه العوامل إلا أنها ليست بذات تأثير فيما يحصله المتعلمون من علم، بل لا يمكن أن نقارنه بعامل آخر هو أثر المعلم ودوره، وعلى ذلك فإن إصلاح التعليم لا يتم إلا من خلال تطوير المدرسين وإعدادهم وتدريبهم لمتطلبات القرن الحادي والعشرين وما يتطلبه التدريس الفعال.(أبو زيد،2003)، وحسب الدراسة التي قامت بها "قاسم بوسعدة" سنة (2009) فقد ذكرت: "ظهور حركة في الستينات من القرن الماضي أو اتجاه في برنامج إعداد المعلم، عرفت باسم تربية المعلم على أساس الكفاية أو باسم تربية المعلم على أساس الأداء و هي من الاتجاهات الحديثة في التربية. لذلك ظهرت عدة بحوث و دراسات و كان الهدف منها إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة على أساس الكفايات لأن توفير المعلم الجيد أصبح من مستلزمات العالم الحديث حيث يستطيع مجابهة الواقع المتغير والمتميز باستمرار. وإن حركة تربية المعلم على أساس الكفاية حظيت باهتمام كبير عند العديد من الدول، وقد أثبتت فعاليتها في عملية التدريس، و يعد نجاح المعلم في أداء رسالته بمدى

امتلاكه للكفايات التدريسية الواجب توفرها عند المعلم مثل: إدارة الفصل وغيرها من الكفايات التي تواجههم أثناء الحصص التعليمية، ولكن هذه الحركة لم يتم تطبيقها في التكوين الأولي للمعلمين، ولا في التكوين المستمر في بلادنا إلى اليوم" (بوسعدة، 2009)، بل يتم تكوين المعلمين على التدريس من منطلق التهيئة للوظيفة وليس أكثر من ذلك و الشهادة المشهورة ل "Haim Ginott" سنة (1972) والتي تذكرنا بالقوة التي يملكها المعلم بين يديه و التي يقول أنه خلص إلى استنتاج مخيف، أن العنصر الحاسم في القسم هو مقاربتي الشخصية التي تخلق الطقس، و مزاجي اليومي الذي يحدد الجو، كأستاذ لدي قوة هائلة لأجعل حياة الطفل تعيسة أو مريحة، يمكنني أن أكون آلة تعذيب أو أداة إلهام، أستطيع أن أذل أو أنكت، أن أجرح أو أشفي. في كل الأوضاع، إنها استجابتي التي تحدد ما إذا كانت أزمة ما ستصعد أو تهدأ، و أن أجعل الطفل إنسانا أو عديم الإنسانية، فعندما يكون راضيا على عمله ينعكس ذلك على أدائه التربوي والأكاديمي ليواكب الثورة العلمية و التكنولوجية فقد قام كل من "هوستن" و"هاوسوم" بتحديد قائمة تضم سبع كفايات تعليمية تعد من أهم الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين في جميع المراحل التعليمية هي: الكفايات المتعلقة بتقويم سلوك الطلاب، كفايات التخطيط للتعلم، كفايات تنفيذ التعليم للطلاب، كفايات أداء المعلم لواجباته الإدارية، كفايات ذات صلة بالاتصال والتفاعل مع التلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع، الكفايات المتصلة بتطوير المعلم لمهاراته الذاتية، الكفايات المتصلة بتطوير التلميذ لذاته.(Hasting. R.g. 1972)، ونجد في هذا السياق دراسة "دودل" التي استهدفت تحديد أبرز الكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلمي المراحل التعليمية المختلفة بكليات التربية جامعة "فلوريدا"، وترتيب تلك الكفايات وفق أهميتها و جدواها للأستاذ، والتلميذ، ونواتج التعليم، فتوصلت الدراسة الى تحديد قائمة مكونة من (195) كفاية، صنفت في سبع مجالات، وقد تم ترتيبها وفق أهميتها وفائدتها كالتالي: التقويم، تخطيط الدرس، إدارة التعليم، الاتصال، العلاقات الإنسانية، مصادر التعليم، الإدارة المدرسية(Dodal N.R, 1983))، و يشير "ويليام رولف" إلى أحد أنماط الاساتذة الجيدين، فالاستاذ

الجيد –وفق دراسته– هو ذلك الاستاذ الذي يحب العمل مع المتعلمين، ومتمكن من مادة التخصص التي يقوم بتدريسها، ويملك القدرة على حسن العرض، ويتميز بالطلاقة اللفظية، واللغة السليمة الواضحة ...وغيرها.(William R. 1997) واشار "فرانس" سنة (1980) إلى وجود قصور في برنامج اعداد الاساتذة، وأنه ينبغي استبدالها ببرامج تعتمد على الكفايات التعليمية والمهنية.(Fance. L.b. 1980).

وتشير كذلك "سهيلة الفتلاوي" سنة (2003) في هذا الإطار إلى أن المعلمين عندما يعرفون الكفايات التي يتطلبها عملهم، فإنهم يستطيعون بسهولة أن يعرفوا ما ينبغي لهم أن يتعلموه وصولا لتحقيق الأهداف المتوخاة، ومن أهم أبعاد الكفايات التدريسية التي ينبغي أن تتوفر عند المعلم الفعال ما يلي: البعد الأخلاقي و الأكاديمي و التربوي و بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية و الإنسانية.(الفتلاوي، 2003: 37).

وبالاستناد إلى ما سبق ذكره حول موضوع دراستنا يمكننا طرح التساؤلات التالية:

1– هل يوجد اختلاف في درجات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الكفايات التدريسية (التحكم المفاهيمي – والأداء البيداغوجي)؟

2–هل يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة تبعا لمتغير التفاعل الصفي اللفظي؟

3– هل يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة تبعا لمتغير التفاعل الصفي الغير لفظي؟

4–هل توجد فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ الذين يدرسون عند مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و التلاميذ الذين يدرسون عند مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة؟

ثانيا/ الفرضيات:

1– يوجد اختلاف في درجات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الكفايات التدريسية (التحكم المفاهيمي – والأداء البيداغوجي).

2– يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة تبعا لمتغير التفاعل الصفي اللفظي.

3– يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة تبعا لمتغير التفاعل الصفي الغير لفظي.

4– توجد فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ الذين يدرسون عند مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و التلاميذ الذين يدرسون عند مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة.

ثالثا/ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن واقع الكفايات التدريسية لأساتذة السنة الاولى من التعليم الثانوي و علاقتها بالتفاعل الصفي و التوافق الدراسي للتلاميذ.

- الكشف على ما اذا كان اساتذة التعليم الثانوي قادرين على ترجمة كفاياتهم التدريسية على لتفاعل صفي.
- تزويد المهتمين بالتربية و التعليم بدراسة واقعية للوضع القائم في المرحلة الثانوية (السنة الاولى ثانوي).
- مساعدة الجهات المسؤولة في تشخيص الواقع، و حثهم على ايجاد الحلول المناسبة للمشكلات في ضوء النتائج المتوصل اليها في الدراسة.

رابعا/ أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في ما يلي:

- إبراز أهمية تحكم المعلم في الكفايات التدريسية.

- معرفة الكفايات اللازم توفرها لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي، وتأثيرها على التفاعل الصفي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- معرفة انعكاسات كل من الندوات و الدورات التكوينية التي تمت تحت إشراف المفتشين وكذلك البحوث الميدانية المنجزة والصادرة عن المركز الوطني للوثائق التربوية.

- التركيز على دور الاستاذ في توظيف الأساليب الحديثة والعمل باستراتيجيات التعليم والتعلم في التفاعل الصفي ودورها في تحقيق التوافق الدراسي للتلاميذ.

خامسا/ أسباب القيام بالدراسة:

هناك أسباب موضوعية و أسباب ذاتية، بالنسبة للأسباب الذاتية: والتي تعود إلى اهتمام الباحثة بهذا الموضوع و ميلها إلى التدريس و المرحلة الثانوية. أما الأسباب الموضوعية فيمكننا حصرها في ما يلي:

– التحولات التي عرفها القرن الواحد والعشرين والتي سمحت بظهور عدة اختلافات في أسس و مبادئ المعلم، في عصر تميزه العولمة.

– عدم وضوح و عدم فهم العملية التعليمية–التعلمية، خاصة مع ظهور الطرق الفعالة في التدريس وكيفية توظيفها من طرف الاستاذ.

– تقهقر المستوى العلمي و المعرفي لخريجي المدرسة الجزائرية، وعدم إلمام الأساتذة بالكفايات التدريسية اللازمة للتدريس و التي تحقق التوافق الدراسي للتلاميذ.

– توجه الأنظمة التربوية في العصر الحالي إلي الاهتمام بالنوع والتخلي تدريجيا على سياسة الكم.

– ظهور الأمية الوظيفية، وانخفاض توافق التلاميذ دراسيا والتشكيك في دور الأستاذ.

سادسا/ المفاهيم الاساسية للدراسة:

إن تحديد المصطلحات و المفاهيم الأساسية خطوة مهمة يقوم بها الباحث من أجل تحديد مسار دراسته ولكي يسهل على نفسه اختيار طرق و أساليب وأدوات قياسه.

1- الكفاية:

التعريف اللغوي: ورد في لسان العرب لابن منظور ان الكفاية من كفى، يكفي: اذا قام بالامر، ففي الحديث الشريف: "من قرا الايتين من اخر سورة البقرة في ليلة كفتاه" اي اغنتاه عن قيام الليل.

ويقال استكفيته امرا فكفانيه، اي طلبت منه القيام بامر فاداه على الوجه الاكمل، و كفاك هذا الامر او الشيء اي حسبه، فقد ورد في الاثر: كفى بالامرنبلا ان تعد معايبه، اي حسبه ان عيوبه قليلة.

و لمفهوم الكفاية اللغوي مجموعة من الدلالات تختلف باختلاف السياقات التي ترد فيها، فهي تعني النظير والمثيل كما في قوله تعالى: "ولم يكن له كفؤا أحد"(سورة الإخلاص:604). والكفاية مشتقة من فعل "كفى" يكفي كفاية، أي سد الحاجة، وكاف لا ينقصه شيء، وكفاية اي انه ذو مقدرة في عمله.

وعرفها أيضا "طعيمة المشري" بأنها: " مجموع الاتجاهات و أشكال الفهم والمهارات التي من شانها أن تيسر العملية–التعليمية، تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية"(طعيمة،1999: 25).

كما عرفها الناقة في قوله: "الكفاية في شكلها الكامن القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، بحيث يؤدي أداء مثاليا، وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصف السلوك المطلوب، بحيث تحدد هذه الأهداف مطالب الأداء الذي ينبغي أن يؤديها الفرد، أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وقياسه أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله"(الناقة،1997 :12).

"كفاه" الشيء – كفاية: استغنى به عن غيره فهو كاف و – فلانا الامر: قام فيه مقامه، ويقال : كفاه مؤونته و – الله فلانا فلانا، او شر فلان: حفظه من كيده. و في القران الكريم: " فسيكفيكهم الله ". و يقال (اكتفى) بالشيء: استغنى به و قنع. (المعجم الوجيز، 1989: 538).

وعرفها اصطلاحا "جود" سنة (2004) حسب دراسة "بوابي رضوان" سنة (2014): "أنها القدرة على انجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والمال والنفقات"(الفتلاوي،2004 :21).

2- الكفاية التدريسية:

عرفها " زياد حمدان" سنة (1981) بأنها: " مجموعة المفاهيم الإجراءات و المهارات التي اتفق على أهميتها للتدريس، وفعاليتها العامة في إنتاج التعلم"(حمدان،1981: 122) فهي تضم مجموعة المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم، والتي تعبر عن مستوى معين من التمكن في أدائه التدريسي وإتقانه له، وتكتسب بفضل الإعداد والتكوين والتدريب، وتسمح له بتحقيق أهدافه وتحقيق التوافق الدراسي للتلميذ.

و يعرفها "المسلم" بانها: مجموعة من القدرات و ما يرتبط بها من مهارات يفترض ان المعلم يمتلكها، تمكنه من اداء مهامه و ادواره و مسؤولياته خير اداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصا من ناحية نجاح و قدرة المعلم على نقل المعلومات الى تلاميذ، و قد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط و الاعداد للدرس و غيره من الانشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والاعداد التعليمي للمعلم داخل الفصل وخارجه" (كرم،2002: 130).

و يعرفها " الاسطل و الرشيد" بأنها: قدرة المعلم و تمكنه من اداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات"(الاسطل و الرشيد،2003: 16).

وتعرفها الباحثة إجرائيا:

بمجموعة المفاهيم التي ينبغي على الأستاذ التحكم فيها، والتي يظهرها خلال العملية التعليمية-التعلمية وتسمح له باداءات بيداغوجية متوافقة مع المواقف التعليمية المتعددة بهدف تحقيق الأهداف التربوية المسطر لها، وعليه فتتمثل الكفايات التدريسية حسب الباحثة في: التحكم في المفاهيم الأساسية والتي

تسمح له ببناء الدرس من خلالها، بالإضافة إلي الأداء البيداغوجي الذي يظهره خلال العملية التعليمية-التعلمية.

3- الأستاذ:

هو شخص مسؤول عن تنفيذ المنهاج الدراسي و تحقيق أهدافه بمختلف الأساليب والطرق والوسائل، كما ان له دور مهم في معرفة القدرات والخصائص النفسية، المعرفية، الوجدانية، والاجتماعية للمتعلم حتى يتسنى له توظيفها في حل المشكلات المختلفة و بالتالي تحقيق التوافق النفسي و الدراسي والاجتماعي.

4- التفاعل الصفي:

عرفه حمدان (1982) بأنه : كل الافعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) او غير اللفظية (الايماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا و نفسيا لتحقيق تعلم افضل.

وعرفه نشواتي (1985) بأنه : عبارة عن الاراء و الانشطة و الحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة و هادفة لزيادة دافعية المتعلم و تطوير رغبته الحقيقية للتعلم.

و عرفه "القلا" و "ناصر" (1995) بأنه : ايصال الافكار او المشاعر او الانفعالات من شخص لأخر ومن مجموعة لأخرى، ويتضح من خلال التعاريف السابقة بان التفاعل الصفي عملية تواصلية تضم المعلم و المتعلم من جهة، و المتعلمين فيما بينهم من جهة اخرى بهدف تبادل الاراء و اثراء النقاش والخروج بمجموعة من الافكار المتسلسلة التي تسمح للمتعلمين من تطوير قدراتهم و توحيد مستوى القسم.

ونقصد به اجرائيا :

مجموع السلوكات التي تحدث داخل القسم الصادرة عن الأستاذ من جهة والتلاميذ من جهة أخرى، حيث يشتمل التفاعل الصفي على مجموع السلوكات اللفظية (المنطوقة) و مجموع السلوكات الغير لفظية (الإيماءات).

5- التوافق الدراسي:

يعرفه "محمد الزباني" سنة (1969) حسب "شقورة" سنة (2001) بأنه : "الاندماج الايجابي مع الزملاء والشعور نحو الأساتذة بالمودة و الرحمة و الاحترام، و الاشتراك في أوجه النشاط الاجتماعي والاتجاه الموجب نحو مواد الدراسة وحسن استخدام الوقت والإقبال على المحاضرات" (شقورة،2001: 14).

و تعرفه نجمة بنت عبد الله محمد الزهراني بأنه : " يتضمن العلاقة السوية بين الزملاء والمدرسين، كما يتضمن الاتجاه نحو الدراسة و تنظيم الوقت و طريقة الاستذكار". (الزهراني، 2005: 50).

ويعرف إجرائيا بأنه:

مسايرة التلميذ واندماجه في الوسط المدرسي، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ عند الإجابة على فقرات مقياس "يونجمان" لتوافق الدراسي.

6- مرحلة التعليم الثانوي:

جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية ما يلي:

"مدرسة ثانوية تضم طلابا ما بين 12-18 سنة تقريبا وتدرس فيها المواد بصورة أكثر توسعا مما هي عليه في المدرسة الابتدائية" (Ageli,1997: 184-185)، وتعد المرحلة الثانوية مرحلة وسطية بين

التعليم المتوسط و الجامعي، وتتميز بخصوصيتها والمتمثلة في المرحلة العمرية التي يمر بها المتعلمين والمتمثلة في مرحلة المراهقة، تضم شعبا أدبية وأخرى علمية ومجموعة من التخصصات الفرعية التي تتوج في نهايتها بشهادة البكالوريا. وتعرف اجرائيا : بأنها مرحلة متوسطة بين المرحلة المتوسطة من جهة والتعليم الجامعي من جهة أخرى، تضم تلاميذ في مرحلة المراهقة يدرسون في اقسام الشعب الادبية والعلمية اضافة لمختلف التخصصات المتاحة التي تتناسب مع قدراتهم.

سابعا/ الدراسات السابقة:

1-الدراسات السابقة المرتبطة بالكفايات التدريسية:

- **دراسة "غادة عبد الرحمان عبد الله تركي السبيعي" سنة (1999):**

تحت عنوان: "تقويم اداء معلمي التربية الاسلامية بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس هذه المادة" تستهدف هذه الدراسة تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الاسلامية بالمرحلة الابتدائية وتقويم ادائه في ضوء هذه الكفايات التعليمية.

- وقد تمحورت مشكلة الدراسة الحالية في : تحديد الكفايات التعليمية الواجب توافرها في اداء معلم التربية الاسلامية للمرحلة الابتدائية بدولة قطر و ما مدى تحققها وهل يمكن تقويم و تحسين اداء معلم التربية الاسلامية بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر؟
- وبعد اطلاع الباحثة على البحوث و الدراسات في مجال الكفايات التدريسية العامة والخاصة اضافة الى مصادر اشتقاقها وتحديدها، دراسة طبيعة التربية الاسلامية، والمنهاج الخاص بها والتعرف على خصائص تلميذ المرحلة الابتدائية لتحديد الكفايات المطلوبة.

- تم تصميم بطاقة ملاحظة لتقييم اداء المعلمين، الذين يمثلون عينة الدراسة والتي تتمثل في (18) معلم، وبعد معالجة البيانات احصائيا تم التوصل لمجموعة من التنائج من بينها:
- عدم وجود فروق بين المختصين في الدراسات الاسلامية وغير المختصين فيها في الكفايات التالية: التمهيد، العرض، الربط، الوسائل التعليمية، التقويم، الادارة الصفية، معاملة التلاميذ مما يعني تشابه المتخصصين في الدراسات الاسلامية مع ذوي التخصصات الاخرى في هذه الكفايات.
- عدم وجود فروق دالة في الكفايات العامة والخاصة لمعلمي التربية الاسلامية بالمرحلة الابتدائية ترجع لمستويات الخبرة (1-3)، (3-7)، (8-10)، اكثر من 10 سنوات.
- و من ابرز توصيات الدراسة:

عقد ورش تعليمية لإنتاج بعض الوسائل التعليمية و الانشطة المناسبة لتحسين كفايات معلمي التربية الاسلامية في الكفايات الخاصة و العامة، بحيث تساعدهم على انتاج واستخدام هذه الوسائل و الانشطة مع التلاميذ في الفصول الدراسية.

- **دراسة " وليد احمد محمد مراد الكندي" سنة (1999):**

تحت عنوان: " تقويم اداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الكفايات التربوية اللازمة لهم " تهدف هذه الدراسة الى تقويم اداء معلمي اللغة العربية في ضوء كفاياتهم التربوية، ومن اجل الوصول الى النتائج النهائية تم اعداد بطاقة ملاحظة للأداء في ضوء قائمة الكفايات السابقة، وقد مرت عملية اعداد البطاقة في صورتها النهائية بعدد من المراحل من ابرزها مرحلة جمع مواقف ملاحظة الاداء و التي تم جمعها من قائمة الكفايات و من الدراسات السابقة و من دراسة خصائص معلم اللغة العربية و ادواره، ثم المرحلة الثانية وهي مرحلة صياغة المواقف السلوكية، و قد تضمنت البطاقة في

صورتها الاولية 39 مفردة موزعة على مراحل التدريس الثلاثة وهي التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، والتقويم الختامي والمتابعة.

بعد ذلك تم تقدير صدق القائمة من خلال عرضها على مجموعة من المحكميين الذين اجروا عليها تعديلات الحذف و الاضافة و الصياغة حتى الخروج بصورتها النهائية. و قد تم تطبيق هذه البطاقة على عينة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خريجي كلية التربية الاساسية بلغ عددها 132 معلما و معلمة يمثلون 20.78٪ من المجتمع الاصلي للدراسة، وقد جاءت نتائج التقويم حسب مؤشرات التقويم الثلاثة على النحو التالي:

1-ان هناك ضعفا عاما في مستوى اداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت بغض النظر عن الصف الدراسي او سنوات الخبرة.

2-ان اداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الصفوف الاولى اكثر نضجا من اداء معلمي بقية الصفوف، و قد يرجع ذلك الى حسن اختيار معلمي الصف الاول انطلاقا من ان الاطفال في بداية تعليمهم اللغة يحتاجون الى معلمين اكثر فعالية و خبرة من معلمي بقية الصفوف.

3-ان اداء المعلمين لأساليب التقويم لا تختلف باختلاف الصفوف الدراسية و ذلك لان النظرة الى التقويم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لا تزال تقتصر التقويم على الامتحانات التقليدية.

4-انه لا توجد فروق كبيرة بين اداء معلمي اللغة العربية اصحاب الخبرة القليلة وأصحاب الخبرة الطويلة مما يعني ان معظم الاداءات التدريسية الموجودة في القائمة مهمة و مطلوب توافرها في معلمي اللغة العربية من البداية.

-دراسة "عبد الرحمان صالح الازرق" سنة (2000) :

تحت عنوان: الكفايات المهنية و علاقتها بالخصائص الشخصية لدى معلمي التعليم الاساسي(الحلقة الثانية) في ليبيا وهي دراسة تهدف لتعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين بمرحلة التعليم الاساسي (الحلقة الثانية في ليبيا، و تحديد مستوى الاداء لديهم، مما قد يساهم في تطوير برامج اعداد المعلمين قبل الخدمة و اثناءها، وكذا وصف واقع الكفايات المهنية لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات كالمؤهل العلمي ونوعه، ومدة الخبرة في التدريس، و تفسير ظاهرة الفروق او عدمها بين المجموعات في ظل متغيرات البيئة المحلية، و كذا امكانية التنبؤ بالكفايات المهنية لدى المعلمين من خلال تحديد الوزن النسبي لمجموعة من الخصائص العقلية المعرفية والوجدانية الاجتماعية منفردة و مجمعة، ومدى اسهام كل منها في تفسير التباين في الكفايات المهنية.

و قد وظف الباحث فيها بطاقة ملاحظة ذات التدرج الثلاثي لقياس اداء المعلمين، على عينة قوامها 112 معلما و معلمة من ثمانية مدارس بليبيا، و توصل الباحث الى النتائج التالية:

لا يختلف مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي التعليم الاساسي باختلاف مدة الخبرة في التدريس(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000).

-دراسة "محمد خميس" و"حسين أبو نمرة" (2003):

تحت عنوان: الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى بوكالة الغوث الدولية في الأردن اللازمة لتدريس التربية الرياضية في هذه المرحلة، والكشف عن مدى توافرها لديهم من وجهة نظر مديري المدارس، كما هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

هل هناك فروق في درجة امتلاك الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية من وجهة نظر كل من المعلمين ومديري المدارس تبعا لمتغير الجنس؟ ومتغير الخبرة؟ ومتغير المؤهل العلمي؟ والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قام الباحثان بتطبيق استبانة كأداة بحث لجمع البيانات والمعلومات، مكونة من 44 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: كفايات التخطيط للدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات التقويم. وأتبعت كل فقرة بسلم إجابة من خمس فئات: كبير جدا، كبير، متوسط، قليلة، قليلة جدا، على عينة قوامها 243 معلما ومعلمة، و62 مديرا ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. وبينت نتائج الدراسة ما يلي:

-المعلمون يمتلكون من وجهة نظرهم معظم الكفايات الأدائية بدرجة كبيرة، في حين أنهم يمتلكونها من وجهة نظر مدراء المدارس بدرجة متوسطة.

-كما بينت النتائج عدم وجود فروق من وجهة نظر كل من المعلمين ومديري المدارس لدرجة امتلاك الكفايات الأدائية بالنسبة لمجالات الدراسة الثلاثة عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي والتفاعل بينها.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بعدة توصيات من أهمها: استخدام الكفايات الأدائية التي توصلت إليها الدراسة في مجال الإشراف التربوي، وفي دورات تدريب المعلمين (خميس وأبو نمرة، 2003: 501-538).

-دراسة "جاسم محمد السلامي" سنة (2003):

تهدف الدراسة إلي تحديد: إجراءات تقويم الأداء في ضوء الكفايات، وهي دراسة تهدف إلي تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس مادة أدب الأطفال، ومادة القواعد النحوية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات بالأردن، وذلك من اجل الحكم على التأهيل المهني وفاعليته في هذه المعاهد، إلي جانب قياس أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس كل من مادتي أدب الأطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات، وذلك بطرحه التساؤل التالي: ما هي درجة أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس مادة أدب الأطفال ومادة القواعد النحوية وفق الكفايات؟

- ولتحديد هذه الكفايات اللازمة في تدريس مادة أدب الأطفال ومادة القواعد النحوية، لجأ الباحث إلي عينة من المدرسين المتخصصين في اللغة العربية والمفتشين، بلغ عددهم 80 فردا، كما استعان الباحث بقائمة جامعة كاليفورنيا للقدرة على التدريس، وقائمة جامعة فلوريدا المحددة لكفايات تدريس المواد المختلفة، كما إطلع الباحث على الكفايات المحددة في المناهج الرسمية، واستطاع بعد ذلك تحديد 90 كفاية لتدريس اللغة العربية كانت محور الدراسة و القياس. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحث استمارتي ملاحظة وتأكد من صدق وثبات كل واحدة وطبقها في دراسة استطلاعية، قام بتطبيق الأداة في شكلها النهائي على أفراد العينة أثناء تأديتهم دروسهم. استمرت الملاحظة في أكثر من ثلاثة أشهر، حدد الباحث في كل استمارة مستويات الأداء لكل كفاية باستخدام مقياس خماسي يتضمن خمس بدائل، وبعد تحليل النتائج ومعالجة البيانات إحصائيا وتفسيرها، توصل الباحث إلي الاستنتاجات التالية:

- أداء المدرسين في تدريس أدب الأطفال بشكل عام دون المتوسط، وكذلك في القواعد النحوية. وكذلك ضعف في أداء الأساتذة في مجال تخطيط الدرس وعرضه.
- ضعف المدرسين في شرح الدرس وتحليل عناصره، واستنباط النتائج منه.

-دراسة " نورية حمد على السالم " سنة (2003):

تحت عنوان: "الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية في مجال استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية في دولة الكويت" استهدفت الدراسة الوقوف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي التربية الفنية لاستخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية في مجال الرسم، و ذلك لتطوير اداء المعلم عند استخدامه الكمبيوتر في هذا المجال، و وضع تصور مقترح في ضوء الكفايات التربوية في مرحلة اعداده.

-بعد بحث الباحثة على المادة العلمية للإطار النظري، و الدراسات السابقة قامت بتحديد الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية لاستخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية، من خلال ثلاثة مجالات للكفايات وهي: معرفية تدريسية، ادائية شخصية، و ادائية تدريسية، وتضم جوانب ثقافية ترتبط بإمكانات الكمبيوتر في الحقل التربوي بشكل عام ، وجانب ثان يوضح استخدام الكمبيوتر كوسيلة ابداعية من خلال عمليات الإنشاء، اما الجانب الثالث فيركز على اهمية اعداد الطالب/المعلم التخصصي عند تحويل الجانبين الثقافي و الاكاديمي الى عمليات انتاجية لأعمال فنية مبتكرة بواسطة التقنيات الجرافيكية (المرئية).

-ثم تم تصنيف الكفايات التربوية اللازمة في المجالات الثلاثة الى كفايات تدريسية شديدة الاهمية، واخرى متوسطة الاهمية، و قليلة الاهمية في كل مجال، وانتهت الدراسة بمجموعة من القواعد التي تسير عملية اعداد المعلم في ضوء حركة الكفايات التربوية اللازمة له و التي تنبثق من المحاور التالية:

ا. الكمبيوتر والتعليم.

ب.الكمبيوتر والمعلم.

ج.الكمبيوتر والمتعلم.

ومن ابرز مقترحات الدراسة : تطوير برنامج اعداد معلم التربية الفنية في ضوء الكفايات التربوية.

-دراسة "غادة خالد عيد" (2004):

يتمثل عنوان الدراسة في: قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس، وهي دراسة تهدف إلي تقنين اختبار تكسيس للكفايات المعرفية على معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية بدولة الكويت، انطلاقا من التعرف إلي الخلفية المعرفية في

مجال التخصص لمعلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية بدولة الكويت، والكشف عن العلاقة بين مستوى أداء معلمي الرياضيات على اختبار تكسيس وبعض المتغيرات، وهي لغة التدريس، الجنسية، نوع التعليم، المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة.

ولقد ركزت الدراسة على الجانب المعرفي أو الكفايات المعرفية لمعلم الرياضيات في مجال تخصصه واتقانه للمادة العلمية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتناسبه مع طبيعة بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 54 معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، أما أداة الدراسة فقد تمثلت في اختبار تكسيس لمعلمي الرياضيات وقامت الباحثة بتعريبه حيث كان يضم 37 سؤالا في صورته الأجنبية، ولكل سؤال أربعة بدائل احدها صحيح وعلى المفحوص ان يختار الإجابة التي يراها صحيحة.

و بعد تحكيم الأداة من طرف المحكمين والمختصين في مادة الرياضيات لتستخلص عدد أسئلة الاختبار في صورته العربية إلى 23 سؤالا موزعة على خمسة بدائل، وهي مفهوم الإعداد والأنماط الجبرية والهندسة والقياس والإحصاء والاحتمالات والعمليات الرياضية. و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- معلمي المدارس ذات اللغة الانجليزية أكثر كفاية تدريسية من معلمي المدارس ذات اللغة العربية في الأنماط الجبرية والهندسة والقياس والإحصاء والاحتمالات والعمليات الرياضية وكذلك الدرجة الكلية للاختبار.
- معلمي الرياضيات غير الكويتين أكثر كفاية تدريسية من الكويتين في جميع أبعاد الاختبار، ومعلمي المدارس الخاصة أكثر كفاية تدريسية من معلمي المدارس الحكومية في جميع أبعاد الاختبار.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي فوق الجامعي، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي الجامعي في جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين التربويين والمعلمين غير التربويين في جميع أبعاد اختبار تكسيس والدرجة الكلية لهذا الاختبار.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الكفاية التدريسية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.(خالد عيد، 2004: 78-121).

-دراسة " صفناز على مراد الشطي" سنة (2005) :

تحت عنوان: " تقويم اداء معلمة الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة لهن" يهدف البحث و التعرف على اهم الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمة المرحلة الثانوية، و معرفة اهم الاتجاهات الحديثة في العالم حول الكفايات التعليمية بشكل عام.

- و قد اشتملت الدراسة على شبكة ملاحظة تضم (100) كفاية تنقسم الى (71) كفاية تعليمية، و(29) كفاية اكاديمية، تكونت عينة الدراسة من (38) معلمة في المرحلة الثانوية موزعة على ست مناطق تعليمية في الكويت، حيث تم وضع قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمة الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية تضمنت (115) كفاية تندرج تحت قسمين كفايات تعليمية و اخرى اكاديمية، منها:
- مجال التخطيط و اعداد الدرس، مجال تنفيذ الدرس، مجال المادة العلمية، مجال الوسائل التعليمية، مجال التفاعل مع الطالبات، مجال التقويم، مجال خاتمة الدرس و مجال الغذاء و التغذية. و بعد اجراء التحليلات الاحصائية المناسبة تم التوصل الى مجموعة من النتائج من بينها:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) فاقل بين مستوى اداء معلمات الاقتصاد المنزلي تعزى لمتغير الخبرة (خمس سنوات فاقل، و اكثر من خمس سنوات) لجميع الكفايات التعليمية والاكاديمية، لصالح المعلمات ذوات الخبرة (اكثر من خمس سنوات) في التدريس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) فاقل بين المعلمات ذوات الخبرة (خمس سنوات فاقل، و اكثر من خمس سنوات) من معلمات الاقتصاد المنزلي في جميع الكفايات التدريسية، وذلك لصالح ذوات الخبرة (اكثر من خمس سنوات) في التدريس.

و من ابرز توصيات البحث:

- تنمية قدرة المعلمات على التعلم الذاتي بتنمية كفاياتهن التدريسية، وخاصة الكفايات التي اظهرت الدراسة انخفاضا في مستوى ادائهن، و ذلك من خلال بعض اساليب التعلم الذاتي كالموديولات، او الحقائب التعليمية وغيرها.

-دراسة "حسن درويش مطر الشمري" سنة (2005):

تحت عنوان: "تصور مقترح لتطوير برنامج الاعداد المهني لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة له" تتحدد مشكلة البحث في ان برنامج الاعداد المهني لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت و المطبق حاليا في كلية التربية الاساسية يعاني من اوجه قصور عديدة لذلك فهو في حاجة للتطوير ووضع تصور مقترح لعلاج اوجه القصور، وتتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما التصور المقترح لتطوير برنامج الاعداد المهني لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة له؟، فبعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة وكل ما

يرتبط بالكفايات التدريسية، و بعد تطبيق ادوات البحث و جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها اسفرت الدراسة على النتائج التالية:

– هناك تدني في مستوى الكفايات التعليمية في برنامج الاعداد المهني لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء بطاقة الملاحظة (اداة البحث).

– تدني مستوى برنامج الاعداد المهني لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء اراء الطالبات المعلمات (عينة البحث) و يرجع السبب في ذلك اما لنشأة كلية التربية الاساسية، او عدم الاهتمام بأهمية التطوير في هذا البرنامج بالنسبة لكلية التربية جامعة الكويت.

– تدني مستوى الكفايات التعليمية لطالبات كلية التربية الاساسية بشكل اكبر من طالبات كلية التربية جامعة الكويت. و من ابرز توصيات البحث:

– ضرورة تبني اتجاه الكفايات التعليمية عند اعداد برنامج الاعداد المهني لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، لما يمثله هذا الاتجاه من اهمية كبيرة لمعلم العلوم.

– تزويد الطالبات المعلمات بأحدث الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم و الانشطة لتدريبهم على انتاج و استخدام الوسائل التعليمية.

– دراسات حول تقويم مؤسسات اعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

– دراسة "عبير عبد الله الهولي، سلوى باقر جوهر، ونبيل القلاف" سنة (2007):

تحت عنوان: الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال بالكويت في ضوء الأسلوب المتطور، وهي دراسة عربية تهدف إلي تحديد الكفايات الشخصية الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمة رياض

الأطفال، والتعرف على مدى توافر هذه الكفايات لدى مجموعة من معلمات رياض الأطفال، ومعرفة العلاقة بين عدد سنوات خبرتها والمنطقة التعليمية، ومتغيرات أخرى على العمل برياض الأطفال وتوافر الكفايات الأدائية الأساسية لديها.

وقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وتشمل أدوات الدراسة على بطاقة ملاحظة تم بناؤها في ضوء مجموعة من الكفايات التي تم التوصل إليها من عدة مصادر، وطبقت على معلمات رياض الأطفال لمعرفة مستوى أدائهن في ضوء الكفايات التي احتوتها هذه البطاقة.

قام الباحثون بتطبيق بطاقة ملاحظة على عينة قوامها 66 معلمة، مرتين على كل معلمة وذلك للتأكد من ثبات الكفاية وتحقيقها، وقد تم اختيار العينة عشوائيا.

و اشتملت بطاقة الملاحظة على مجموعة من المميزات من بينها:

الصفات الشخصية العامة المرتبطة بدور معلمة الروضة، القدرة على التخطيط، التنفيذ، وتقويم الحصة التعليمية، القدرة على تهيئة الأركان التعليمية وإدارة العملية التعليمية، والتعلم الفردي فيها، القدرة على إدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال، القدرة على سرد القصة وربطها بالعملية التعليمية، القدرة على الإعداد للأنشطة اللاصفية (الحركية، المكتبة، المطبخ، المرسم). وكانت النتائج كالتالي:

– حققت الكفايات الشخصية تقديرات عالية تقع ما بين 82٪ و 92٪، مما يؤكد أهمية كفايات الصفات الشخصية للعمل مع الأطفال، وما يترتب عليها من أثار في تشغيل وتنمية وجدان الطفل في رياض الأطفال.

– أما الكفايات الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، فتتمثل في أهم الكفايات التي توصلت إليها الدراسة وهي:

كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم للحلقة التعليمية، وكفايات تهيئة الأركان التعليمية، كفايات القصة ثم كفايات الإعداد للأنشطة اللاصفية، وهي تشمل الحركة المكتبية، والمطبخ والمرسم. وتشير نتائج الدراسة إلى أن جميع الكفايات التعليمية تراوحت نسبة توافرها لدى عينة الدراسة ما بين 81٪ و 90٪ وهي نسبة مرتفعة جدا.

- كما اتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة فيما يتعلق بمستوى ممارستهم لكفايات الصفات الشخصية والتخطيط والتنفيذ والتقويم للحلقة التعليمية، وتهيئة الأركان التعليمية، وإدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال، والإعداد للأنشطة اللاصفية الحركية والمكتبية والمطبخ والمرسم.
- كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال في ما يتعلق بمستوى ممارستهم لكفاية متغير الصفات الشخصية فقط لصالح مستوى البكالوريا، أما فيما يتعلق بالكفايات الأخرى فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات.(عبد الله الهولي وآخرون، 2007: 01-107).

-دراسة "عباس عبد المهدي عبد الكريم" سنة (2007):

موضوعها يتمحور حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية (الابتدائية)، تهدف هذه الدراسة للتعرف على أراء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بتقديرهم لأهمية الكفايات التي تتضمنها أداة البحث، التعرف لأراء مدرسي العلوم القائمين على إعداد معلمي العلوم فيما يتعلق بتقديرهم لأهمية الكفايات وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم من جهة والمدرسين من جهة أخرى من حيث الإجابة، وتنبثق أهمية الدراسة من خلال تهيئة المعلمين الأكفاء القادرين على تحقيق أهداف تدريس العلوم بالشكل الأمثل ولغرض تحقيق أهداف البحث قام الباحث

بإعداد استبيان يتضمن (48) فقرة موزعة على ستة مجالات والمتمثلة في: كفاءة التخطيط للدرس، كفاءة تنفيذ الدرس، الكفاءات العلمية، كفاءة التقويم، كفاءة الفلسفة التربوية، كفاءة النظام والعلاقات الإنسانية، بعد أن تم عرضه على مجموعة من المختصين، وزع على عينة البحث المؤلفة من (128) معلما لمادة العلوم و (7) من المدرسين، ثم استخدم النسبة المئوية كوسيلة إحصائية بعد حساب التكرارات لكل فقرة من فقرات الاستبيان، وقد خلصت نتائج الدراسة إلي:

اظهار مجموعة من المعلمين الممارسين والذين لديهم اهتماما كبيرا بالكفاية العلمية والنمو المهني في حين اظهر المعلمون تحت الإعداد اهتماما اكبر بكفاءات تخطيط الدرس.

عدم وجود فروق بين فئات الأساتذة المشاركين في إعداد المعلمين فيما يتعلق بالأهمية النسبية لمجالات الكفاءات المختلفة. و بعد مناقشة النتائج تم وضع مجموعة من التوصيات و المقترحات منها:

- يمكن الاستفادة من قائمة الكفايات التدريسية في هذه الدراسة عند تخطيط برامج دورات التدريب أثناء الخدمة.
- إجراء دراسة تقويمية لمناهج إعداد معلم العلوم في معاهد إعداد المعلمين في ضوء هذه الكفايات.

ومن ابرز الاقتراحات التي ذكرها الباحث:

- إجراء دراسة تقويمية لمناهج إعداد معلم العلوم في معاهد إعداد المعلمين في ضوء هذه الكفايات، بالإضافة إلي إجراء دراسات مماثلة لمعلمي المرحلة الابتدائية وحسب تخصصهم لتحديد الكفايات التدريسية.
- إجراء دراسات مماثلة في أقسام العلوم بمعاهد إعداد المعلمين من وجهة نظر الطلبة–المعلمين بعد انتهاء فترة التطبيق.

-دراسة "مسعود بورغدة محمد" سنة (2007):

تحت عنوان: الكفايات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية. يسعى الباحث إلي تحديد الكفايات التدريسية عند أساتذة التربية البدنية والرياضية ومعرفة تأثير علاقة العمل (المستخلف أو المرسم)، والالتحاق بأقسام التربية البدنية والرياضية (التسجيل المباشر أو التحويل) على الكفايات التدريسية عند الأساتذة وذلك لوجود نقص للأساتذة. قام الباحث بإعداد استبيان يتكون من خمسة أبعاد تتمثل في:

تخطيط الدرس يضم (12) بندا، تنفيذ الدرس ويتكون من (15) بندا، التقويم ويتكون من (07) بنود، الشخصية ويتكون من (16) بند، إدارة وتنظيم الصف وتتكون من (14) بندا.

ويشتمل الاستبيان على خمس درجات: ضعيف جدا، ضعيف، متوسط، جيد، جيد جدا. أما عن سلم التنقيط فيتدرج من (1 إلي 5) حسب التسلسل السابق، بلغ أفراد العينة 120 أستاذا. أثبتت نتائج الدراسة الميدانية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرسمين والمستخلفين حيث أن مستوى كفايات المثبتين أعلى من مستوى كفايات المستخلفين، وبين الملتحقين مباشرة بعد الحصول على البكالوريا وبين المحولين إلى أقسام التربية البدنية والرياضية حيث أن الملتحقين مباشرة بأقسام التربية البدنية والرياضية حققوا مستوى جيد في الكفايات الكلية، واستعان الباحث بمقولة "أدوين لوك": أن الموظفين لديهم أهداف يضعونها لأنفسهم فبعضهم لديه القوة والقدرة على تحقيق هذه الأهداف والبعض الأخر لا يتمكن من ذلك لأسباب متعددة وعندما تكون هذه الأهداف المرسومة محققة يكون الأداء عالي بخلاف لو لم تتحقق هذه الأهداف فان الأداء ينقص(lock,1968: 137-139)، ومن بين أهم التوصيات التي تم ذكرها:

إجراء دراسات حول اثر الاستخلاف والتحويل في مجالات أخرى تخص أساتذة التربية البدنية والرياضية. و إيجاد معايير دقيقة للسماح لبعض الطلبة للتحويل من أقسامهم إلى أقسام التربية البدنية والرياضية.

-دراسة قاسم بوسعدة (2009):

تحت عنوان: تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولايتي ورقلة وغرداية، وهي دراسة محلية يهدف الباحث من خلالها إلي تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي في الثانويات والمتاقن في ضوء المتغيرات التالية: الرضا الوظيفي، الجنس، الاقدمية، المؤهل العلمي، ومواد التدريس، تألفت عينة الدراسة من 346 أستاذ، قامت الباحثة باعداء أداتي الدراسة والمتمثلة في:

1- شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية وتضم ستة أبعاد: كفايات تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، كفايات التقويم، كفايات إدارة الفصل، وكفايات الاتصال والتفاعل الصفي، كفايات البعد الأخلاقي والعلاقات، تتألف من 70 بندا ذو خمسة تدرجات.

2- مقياس الرضا الوظيفي المكون من 36 بندا، يتوزع على خمسة تدرجات.

وبعد تطبيقها ميدانيا ومعالجة البيانات إحصائيا، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يختلف مستوى إتقان الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي للكفايات التدريسية عن حد الإتقان المحدد ب75٪ من الدرجة الكلية للكفايات التدريسية في كل مجال من المجالات على شبكة الملاحظة. توجد علاقة بين الكفايات التدريسية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في كفاياتهم التدريسية باختلاف الجنس. و توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في كفاياتهم التدريسية باختلاف الاقدمية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في كفاياتهم التدريسية باختلاف المؤهل العلمي. و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في كفاياتهم التدريسية باختلاف المواد التالية: العلوم الطبيعية، الرياضيات، التاريخ والجغرافيا، والأدب العربي.

– دراسة "رائد بايش الركابي" و "رضاب عبد الرزاق" سنة (2009):

بعنوان: الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات–المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن. هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات–المدرسات من وجهة نظرهن وذلك للتعرف على مدى حاجتهن لهذه الكفايات التدريسية التي ينبغي امتلاكها لتحقيق الأهداف المنشودة، اشتملت عينة البحث على (100) طالبة من جامعة بغداد –كلية التربية للبنات– قسم التاريخ، تم إعداد أداة البحث وهي استبانة مكونة من (43) فقرة وهي خماسية البدائل هي (موافقة بشدة، موافقة، مترددة، غير موافقة، غير موافقة بشدة) موزعة على ثلاثة مجالات هي (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس). تم إيجاد صدق الأداة بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين حيث كانت نسبة اتفاقهم (95٪). تم إيجاد ثبات الأداة باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ (0.85) بواسطة معامل الارتباط برسون وتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون فبلغ (0.79). طبقت الأداة على عينة البحث، تم استخدام عدد من الوسائل الإحصائية.

ومن النتائج التي تم التوصل إليها هو أن مجال تخطيط الدرس ظهر أكثر الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات–المدرسات لتخطيط الدرس ثم تلاه تنفيذ الدرس، ثم تقويم الدرس.

– وكذلك ظهرت أن الكفايات اللازمة للطالبات–المدرسات هي (أن تتقن تحديد مصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الانترنيت) و (أن تتقن المطبقة التعامل مع التغيرات والمستجدات بما يتفق مع

عقيدة وفلسفة التعليم وأهدافه) و (أن تتمكن من تعليم الطلبة كيفية التعليم بدلا من تلقينهم العلم) في مجال تخطيط الدرس.

- أما في مجال تنفيذ الدرس ظهرت الكفايات الآتية: أن تتمكن من تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ قرارات لدى الطلبة) و (أن تتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلبة واستخدامها) و (أن تتقن كيفية الإصغاء باهتمام إلى أفكار وأراء ومقترحات الطلبة).
- أما في مجال تقويم الدرس ظهرت الكفايات التالية: (أن تتمكن من تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الطلبة) و (أن تتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلبة واستخدامها) و (أن تتقن كيفية الإصغاء باهتمام إلى أفكار وأراء ومقترحات الطلبة). و من بين أهم التوصيات التي خلصت لها الدراسة:
- إعادة النظر في الأهداف التربوية ومحتوى البرامج التعليمية المتعلقة بإعداد طلبة كليات التربية.
- تدريب الطلبة في كليات التربية على طرائق التدريس الحديثة و اطلاعهم على احدث المستجدات في أساليب التدريس والتقويم.
- ضرورة تضمين برامج إعداد الطلبة وكافة التخصصات مواد طرائق التدريس.

www.novapdf.com

-**دراسة محمد "الساسي الشايب"** و" **منصور بن زاهي**" (2011):

تحت عنوان: قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. بجامعة "قاصدي مرباح" بورقلة (الجزائر). و يتمثل الهدف من الدراسة هو: توضيح مفهوم الكفاية في الأدب التربوي والذي يرمي إلى تحديد أهداف دقيقة لتدريب المعلمين.

ومن بين النقاط العريضة التي تطرق لها الباحثان: عوامل ظهور هذه الحركة والتي من أبرزها فشل التربية التقليدية التي تركز على الجانب النظري في إعداد المعلمين، ظهور مبدأ إتقان التعلم، ظهور مبدأ تفريد التعليم، وقد تطرقا إلي تصورين مختلفين للكفاية هما: التصور السلوكي الذي يعرف الكفاية على أنها الأعمال والمهام التي يتمكن الفرد من أدائها، والتصور المعرفي الذي يرى أن الكفاية عبارة عن استعداد عقلي افتراضي ولها شكلان (وجهان): وجه كامن، و وجه ظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن قدرة تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات يتطلبها عمل ما، وأما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه ومن بين أهم الملاحظات التي تم استخلاصها:

الكفاية التدريسية للمعلم تكتسب بفضل الإعداد الوظيفي، ويكون ذلك من خلال الإعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين أو في كليات التربية. أو من خلال التكوين أو الإعداد الوظيفي المستمر للمعلم، والتي تظهر داخل الفصل وتعبر عن مستوى معين من التمكن من أداء المعلم للسلوك التدريسي وإتقانه له بأقل وقت و جهد ممكنين.

وبناء عن طبيعة هدف الدراسة فقد تم تصنيف الكفايات التدريسية في هذه الدراسة إلى مجالين هما:

- **مجال كفايات التدريس:** ويقصد بها الأداء المتصل بالسلوك التدريسي للمعلم داخل الفصل الدراسي، والتي تستهدف التأثير المباشر على الأداء التعليمي للتلاميذ (التحصيل الدراسي)، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها، ويشتمل هذا المجال على ثلاثة كفايات فرعية هي: كفايات التخطيط للدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات تقويم الدرس.
- **كفايات الاتصال والتفاعل الصفي:** تؤكد معظم الدراسات التربوية في مجال التعليمية أن نجاح المعلم في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الاتصال بين المعلم وتلميذه، وبين التلاميذ فيما بينهم. (الشايب، 2011).

-دراسة "عبد الكريم زاير رسن الموزاني" و "كاظم نهير الشمري" (2011):

تحت عنوان: تقويم الكفايات التدريسية لدى مدرسات اللغة العربية في معهد إعداد المعلمات من وجهة نظر الطالبات، قسم اللغة العربية في محافظة البصرة. تهدف الدراسة إلى تقويم الكفايات التدريسية لدى مدرسات اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمات من وجهة نظر طالبات قسم اللغة العربية في محافظة البصرة، ويرى الباحثان أن عملية تقويم أداء المعلم تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات المعلمين وخصائصهم النفسية والمعرفة الاجتماعية، من خلال الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم، تكونت عينة البحث من (8) مدرسات و(40) طالبة كعينة استطلاعية و(110) طالبة كعينة أساسية من المرحلتين الرابعة والخامسة في معهد إعداد المعلمات في محافظة البصرة للعام الدراسي (2010-2011). واعتمد الباحثان الاستبيان كأداة لبحثهما بتقسيمها إلي أربعة مجالات (كفايات نفسية وإنسانية، وكفايات طرائق التدريس، وكفايات استخدام الوسائل التعليمية، وكفايات التقويم). واستخدم الباحثان معامل الارتباط بيرسون والوسط المرجح، والوزن المئوي كوسائل إحصائية، واستخدما النسب المئوية كوسيلة حسابية لمعالجة بيانات البحث إحصائيا. وقد توصل الباحثان إلى النتائج التالية: طالبات قسم اللغة العربية غير راضيات عن عدم مراعات مدرسات اللغة العربية للعوامل النفسية للطالبات وخاصة في مجال الأداء النفسي والإنساني والتعصب في الرأي والاستعلاء والتعامل بفوقية مع الطالبات، وعن استعمالهن لطرائق التدريس التقليدية، وطرائق التقويم (كالاختبارات المقالية) نظرا لأهمية الدور الذي يلعبه الأستاذ في العملية التعليمية. وبناء على نتائج البحث وضعت توصيات عدة منها:

– استخدام طرائق تدريس متنوعة وحديثة، وعدم التعصب في الرأي وإفساح المجال للطالبات للإدلاء بآرائهن لتنمية مهارات المشاركة الفعالة، ومراعاة العوامل النفسية للطالبات وعدم التعامل بفوقية واستعلاء مما يؤدي إلى خلق فجوة في العلاقات الشخصية، واستخدام طرائق التقويم الحديثة في التدريس. (www.docudesk.com).

–دراسة "صباح ساعد" سنة (2011):

تتمحور الدراسة حول التكوين الأولي للمعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وهي دراسة محلية تهدف لتعرف على مدى اكتساب المعلم الجزائري للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، والتعرف على نوعية البرامج والمقررات المعتمدة في تكوين الطلبة المعلمين.

ولتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة بتصميم اختبار كأداة قياس، ويقيس الاختبار 31 هدفا سلوكيا يتعلق بموضوعات محددة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، طبق على عينة من الطلبة المعلمين الذين انهوا تكوينهم بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، قوامها 70 أستاذا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبعد جمع البيانات وتحليل النتائج، توصلت الباحثة إلى خلاصة مفادها أن: عملية تكوين الطلبة المعلمين من خلال مناهجها مازالت عاجزة عن تكوين المعلمين ذوي الكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.(ساعد،2011: 138–149).

–دراسة "مقدم أمال" سنة (2015):

يتمحور موضوع البحث حول تأثير التكوين المتخصص على الكفاية التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث تهدف الباحثة من خلال هذه الدراسة إلي الكشف عن واقع

عملية التكوين المتخصص لأساتذة التعليم الثانوي، وفيما إذا كان هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم في كفايتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، من حيث تحكمهم في مفاهيمها وأدائهم البيداغوجي وفقها.

ولتحقيق الغرض من هذه الدراسة صممت الباحثة أداتين لقياس درجة الكفاية التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي وهما: اختبار تقويمي يقيس درجة تحكم الأساتذة في مفاهيم المقاربة بالكفاءات، وبطاقة ملاحظة لقياس درجة الأداء البيداغوجي وفقها، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها 234 أستاذا في المرحلة الثانوية، موزعين بالتساوي على ثلاثة مجموعات بمعدل 78 أستاذا في كل مجموعة. الأولى تضم أساتذة من خريجي الجامعات الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والثانية أساتذة من خريجي المدرسة العليا، والثالثة أساتذة من خريجي الجامعات لكنهم لم يتلقوا أي تكوين يؤهلهم لمهنة التعليم، ما عدا أثناء الخدمة، وقد انتهجت الباحثة المنهج الوصفي. فبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث، وتحليل النتائج وتفسيرها، توصلت الباحثة إلي النتائج التالية:

1- توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم، في درجة تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات وأدائهم البيداغوجي وفقها لصالح الأساتذة الذين تلقوا تكوينا متخصصا.

2- توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمختلف أنواع تكوينهم في درجة تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات وأدائهم البيداغوجي وفقها تبعا لمتغير خبرتهم المهنية وتكوينهم المستمر أثناء الخدمة لصالح الأساتذة الذين تلقوا تكوينا متخصصا.

3- لا توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي بمختلف أنواع تكوينهم في درجة تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات وأدائهم البيداغوجي وفقها تبعا لمتغير تخصصهم الأكاديمي. و من بين أهم الاقتراحات التي تم ذكرها:

- العناية بالتدريب بدل التدريس لمساعدة الطلبة على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج، وليس على امتلاك المعلومات والمعرفة النظرية فحسب.
- تحسين برامج التكوين المتخصص كإدراج مادة منهجية البحث ما دام الأساتذة المتكونين مطالبين بانجاز مذكرة بحث، وإعداد تقارير حول التربصات الميدانية المطلوبة منهم، على أن تشمل هذه العملية جميع أنواع التكوين على اختلاف فتراته وأهدافه.
- تكوين المكونين لضمان الأداء الجيد للبرامج التكوينية، بالإضافة إلى توسيع المجال الزمني للدورات التكوينية وتحديد الأوقات المناسبة لها.

-دراسة نيومن وآخرين سنة (1996):

حسب ما ذكره "عبد الوهاب" سنة (2007) و يتمثل الهدف من هذه الدراسة في تحديد مدى إمكانية المعلمين في المدارس التي أعيد بناؤها (المدارس التي طورت في ضوء نظريات التفكير و تطبيقها بالولايات المتحدة الأمريكية) من تطبيق معايير التدريس الحقيقي -مدى إسهام التدريس الحقيقي في تحسين انجازات المتعلمين- وأخيرا مدى استفادة المتعلمين من بيئات اجتماعية واقتصادية وأكاديمية مختلفة من التدريس الحقيقي و انجازات المتعلم الحقيقية، و من أهم نتائج هذه الدراسة:

- وجود تنوع كبير بين نتائج الدروس التي تم ملاحظتها، نجاح بعض المعلمين في تطبيق معايير التدريس الحقيقي(New Mann & others 1996).

-دراسة "شومبرغ" "Schompurg " سنة (1998):

تتمحور الدراسة حول: تقدير أساتذة المرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية وحاجتهم إليها في ولاية أوهايو الأمريكية، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن تقدير أساتذة المرحلة المتوسطة لحاجاتهم للكفايات التدريسية تعزى إلي متغير الخبرة المهنية، ولكي يحقق الباحث هذا الهدف صمم استبيان يضم 23 كفاية، موزعة على عينة قوامها 229 أستاذا من المرحلة المتوسطة، وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أساتذة المرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية تعزى إلي متغير الخبرة المهنية، حيث أن الأساتذة ذوي الأقل خبرة بحاجة أكبر للكفايات التدريسية.(pp 33-37 :Schompurg,1998).

-دراسة "جارسكي" " Garsky" سنة (2003):

تهدف الدراسة لتحديد: درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى أساتذة الجغرافيا في ولاية الأباما، وهي دراسة أجنبية يهدف الباحث من هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجغرافيا وعلاقتها بمتغير الجنس والخبرة المهنية، والمستوى الأكاديمي، ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث بطاقة ملاحظة لملاحظة الكفايات التدريسية المطلوبة في مادة الجغرافيا داخل الغرفة الصفية، ومن ثم الإقرار بدرجة ممارستها. وبعد جمع البيانات والمعطيات الإحصائية وتحليلها، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لكل من الجنس والخبرة المهنية، والمستوى الأكاديمي أثر على درجة ممارسة أساتذة الجغرافيا للكفايات التدريسية، وتقل درجة ممارسة الأساتذة للكفايات التدريسية كلما زاد عدد المتعلمين داخل الغرفة.(Garsky,2003:61-68).

◄التعليق على الدراسات السابقة المرتبطة بالكفايات التدريسية:

بعد التطرق للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الكفايات التدريسية تم التوصل لما يلي:

- الكفايات التدريسية من المواضيع المهمة التي تم التطرق إليها في الدراسات والأبحاث العلمية سواء العربية أو الأجنبية من زوايا مختلفة، ولا تزال من الموضوعات القابلة للدراسة وذلك لما لها من أثر بارز في إنجاح العملية التعليمية–التعلمية وهذا ما تسعى الباحثة لإظهاره.
- الدراسات سالفة الذكر تختلف من حيث: أسبابها، أهميتها وكذا أهدافها والمشكلات التي تدرسها وذلك راجع إلى اختلاف نظرة و زاوية بحث كل باحث ومجال دراسته، بالإضافة إلى المستويات المختلفة مثل: دراسة "عباس عبد المهدي عبد الكريم" سنة (2007) في مرحلة التعليم الابتدائي، و دراسة "عيد غادة" سنة (2004) في مرحلة التعليم الثانوي، ودراسة "عبير عبد الله الهولي" سنة (2007) في رياض الأطفال، كما أنها اهتمت أو ركزت على مختلف المواد الدراسية مثل: الرياضيات، الجغرافيا، الأدب العربي.
- كما تتفق معظم الدراسات السابقة على اختيار أدوات القياس والتي تمثلت في: استبيان، ومقياس، واغلبها بطاقة ملاحظة.
- معظم الدراسات السابقة اتفقت على تقسيم الكفايات التدريسية إلى محاور أو مجالات مختلفة ومتقاربة فيما بينها تضم بدورها كفايات فرعية مثل: كفايات التخطيط، كفايات التقويم، كفايات إدارة الفصل... و غيرها، كما اهتمت بدراسة عدة متغيرات أبرزها: الخبرة المهنية، الأداء، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، واختلفت العينة على حسب نوع الدراسة مثل: المفتشين، الطلبة–الأساتذة، والمعلمين...

2-الدراسات السابقة المرتبطة بالتفاعل الصفي:

-دراسة "كارتر" سنة (1992):

التي استهدفت: التحقق من تحليل التفاعل اللفظي في الحكم على أداء عضو في هيئة التدريس، ووظفت الدراسة نموذج "فلاندرز" المعدل من قبل "هوفر" مدخلة بعض التعديلات عليه بحيث لا يقتصر على التفاعل اللفظي، بل يشمل تحليل التفاعلات الأخرى الغير لفظية، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن الحكم على أداء عضو هيئة التدريس في ثلاثة مجالات هي: الحماس، والتعامل مع الطلاب، وتنظيم العروض.(حسن،2001: 105).

-دراسة "علي وطفة" سنة (1993):

تحت عنوان: التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة. استطلع فيها الباحث رأي 245 طالبا وطالبة من طلاب جامعة دمشق، وتمت مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج دراسة سابقة أجريت في جامعة الكويت عام 1988، وقد ظهرت النتائج أن كلا من جامعتي دمشق والكويت تعانيان من انخفاض في وتيرة التفاعل التربوي، وأن العلاقات الديمقراطية المتوازنة بين المدرسين والطلاب مفقودة، حيث لم يستطع المدرس الجامعي في كلتا الجامعتين ان يتحرر من الصورة الأبوية التقليدية السائدة للمعلم التقليدي(الأسمر،2005: 144).

-دراسة "جيمس" وآخرون سنة (2003):

قام الباحثان بدراسة عنوانها:" استخدام نظام التواصل الصفي لتدعيم التفاعل والنقاش في وضعيات الصفوف الواسعة" التي حاولا من خلالها معرفة مدى فعالية مناهج التعليم المعروفة لفائدة التعلم القائم على التفاعل والمناقشة، لكن الأمر يكون صعبا في وضعية الأقسام الواسعة بسبب محدودية وسائل

هذه المناهج، و قد بينت هذه الدراسة انه يمكن استعماله نظام التواصل الالكتروني Classroom communication system electronic لتدعيم نشاط النقاش في الصف الدراسي الواسع. والدراسة هي امتداد للتحقق من تقييم خبرة التلاميذ في محتوى المناهج. ولقد طبق الباحثان طريقتين مختلفتين في النقاش تمثلت الأولى في نقاش داخل الصف الواسع، بتطبيق نظام التواصل الصفي الالكتروني، أما الثانية هي نقاش داخل المجموعة المقارنة أو المعدلة بتطبيق النظام التقليدي للتدريس، حيث تمثلت نتائج اغلب التلاميذ على الاختبارات المتعددة المفاهيم مقارنة مع نتائج التغذية الراجعة لكلا القسمين، بحيث أدت طريقة نظام التواصل الصفي الالكتروني إلى تشجيع الثقة بالنفس والفهم الجيد لموضوع الدرس و زيادة الانتباه والمتعة داخل القسم، كما تساعد على تفطين المعلمين حول صعوبات التلاميذ في موضوع الدرس أثناء استعماله للميكروفون، كما تميز هذا النظام بقدرته على جعل كل تلميذ أكثر فاعلية ونشاط مقارنة بالنظام التقليدي للتعلم.

- دراسة "احمد فريقي السفياني" سنة (2005):

حول التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية–التعلمية بالسلك الأول من التعليم الابتدائي وهي دراسة وصفية تحليلية للنصوص القرائية بالسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي وهي عبارة عن رسالة دكتوراه في علوم التربية قدمها الباحث لجامعة محمد الخامس بالرباط بالمملكة المغربية. وقد انطلق الباحث من الإشكالية التالية:

–هل للتواصل التربوي الناجح علاقة بتفاعل المتعلمين مع النصوص القرائية؟

–هل يؤثر مدلول القيمة التكوينية للمادة الدراسية، واختيار معايير تنظيم محتوياتها في التواصل التربوي للمتعلمين؟

-هل محتويات النصوص القرائية تثير انفعالات المتعلمين للتجاوب معها؟

-كيف يؤدي تنويع أشكال الوضعيات الديداكتيكية إلى التأثير على التواصل بين المدرس والمتعلمين؟ وما هو هدف التقويم في علاقته بالتواصل التربوي؟

وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على مستوى كفاية الاتصال في نصوص القراءة في كتاب التلميذ ودور المعلم في بناءها، ونوع المفاهيم و المضامين التي تروج لها تلك النصوص بوصفها ذات طبيعة تواصلية مع الموروث الحضاري وبيئة الطفل وقد انتهى الباحث إلى مجموعة من النتائج نذكر منها:

1.هناك تأثير مباشر لاختيار معايير تنظيم محتوى المادة الدراسية في التواصل التربوي.

2.عدم تنوع أشكال العمل الديداكتيكي، فلا يساهم في تحقيق التواصل التربوي مع نصوص القراءة.

3.تأثير اختيار الطرائق البيداغوجية، وانتقاء الوضعيات الديداكتيكية ينعكس بالإيجاب على فعل التواصل التربوي ويساعد على اغناء منظوراتهم في التناول والمقاربة.

4.سوء استغلال الوسائل التعليمية يؤدي الي عرقلة التواصل التربوي وعدم بلوغ الأهداف المنشودة.

5.وسائل التقويم الناجعة تؤثر بشكل كبير في عملية التواصل التربوي.

6.انعدام الأخذ بمبدأ التدرج في تمرير أنشطة التقويم قد ينعكس سلبا على التواصل التربوي مع المتعلمين.

7.اجراءات التقويم التكويني تسمح للمدرس من ضبط التواصل التربوي مع النصوص. وقد خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

- أن يشتمل كتاب القراءة على تصورات و تمثلات تتضمن منظومة من القيم والمفاهيم المرتبطة بمراكز اهتمام الطفل كمفهوم العمل والزمن والمكان.

– أن تكتسي النصوص طابعا عمليا. ان ترد النصوص المتعلقة بالبيئة والمحيط في ضوء تدعو الى التعليل والنقد مما يمكن الطفل من طرح مجموعة من التساؤلات حول البيئة. (السفياتي،2006: 216).

–دراسة "الامين غياط" سنة (2008):

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للانجاز لدى عينة من طلبة القسم النهائي من التعليم في المرحلة الثانوية بمدينة الأغواط. الجزائر. انطلق الباحث من تساؤل عام تمثل في البحث عن الفروق بين طلبة القسم النهائي الذين يتميزون بتفاعل صفي ايجابي أو سلبي وعلاقته بالدافعية للانجاز ثم ربطه بمتغيري الجنس والتخصص في الدراسة (علمي– أدبي). وبناء على ذلك قام الباحث بوضع سبعة فرضيات واحدة عامة والباقي جزئية منها ما تقيس التفاعل الصفي الايجابي ومنها ما تقيس التفاعل الصفي السلبي.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (405) طالبا وطالبة تم اختيارهم من الأقسام النهائية لأربعة ثانويات بمدينة الأغواط. وطبق الباحث اختبار الدافعية للانجاز وأداة "نافع وخليل" لتحليل التفاعل الصفي اللفظي والغير لفظي، وكان ذلك بمساعدة أحد زملائه الباحثين، وبلغت نسبة الاتفاق بين الباحثين (83.33) بالنسبة للمواد العلمية و(73) بالنسبة للمواد الادبية. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

– الطلبة الذين يتميزون بتفاعل صفي ايجابي لهم الرغبة في التفوق ومنافسة أقرانهم من أجل ابراز ذواتهم وسط جماعة الصف، وهم أكثر استجابة لبعضهم البعض، كما أنهم أكثر دافعية للانجاز من غيرهم نحو عملية التعلم. كما يمتاز الطلبة أفراد عينة الدراسة بتفاعل صفي ايجابي بغض النظر عن الجنس والتخصص.

- هناك فروق دالة احصائيا بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي، وقد ارجع الباحث ذلك إلى طبيعة المناهج العلمية التي جاءت في إطار الإصلاح التربوي الجديد.
- كما توصلت الدراسة إلى أن ذكور الأقسام العلمية أكثر دافعية للانجاز من ذكور الأقسام الأدبية، وقد رجع ذلك حسب الباحث إلى طموحهم ورغبتهم في مواصلة الدراسة بالجامعة والحصول على شهادة تؤهلهم للحصول على وظيفة في المستقبل.

وقدم الباحث مجموعة من التوصيات تتلخص في ضرورة الاهتمام بالجانب التواصلي بين أقطاب العملية التعليمية، مع منح الطلبة كافة الفرص لتنمية مهاراتهم في التواصل من خلال التنويع في طرق التدريس بغض النظر عن الاختلاف في التخصص.

-دراسة "دريك ملسر" سنة (2009):

تحت عنوان: "التفاعل اللفظي من البيداغوجيا إلى التطبيق الفعلي" استنتج صاحبها أن التواصل اللفظي يتم تقديمه في شكل نشاط تعاوني بحيث يتمتع بوظيفة إدارية ذات تقنية بيداغوجية بسيطة، وقد أوضح الباحث من خلال هذه الدراسة أن ظاهرة التفاعل اللفظي تعتبر نشاطا اجتماعيا هادفا بين فردين وجها لوجه أو أكثر وهي في نفس الوقت نشاط تعاوني وموضوعي، فالتفاعل اللفظي حسب الباحث ظهر انطلاقا من مجموعة أعمال تكنولوجية تمثلت في النظرية اللسانية "لمالينو فسكي" سنة (1923) ونظرية الأنشطة التعاونية الماعية "للاقونا" سنة (1927)، ونظرية "سكينر" للسلوك اللفظي سنة (1957). ثم قام الباحث بالمقارنة بين التواصل اللفظي والتدريس بالأدلة الإيضاحية واستنتج أن هناك توافقا بسيطا مع ما يقدمه المعلم من معرفة بطريقة تجعل التلاميذ يلتمسون الانتظام فيه مما يحقق بذلك تفاعلا لفظيا، علما أن الباحث قام بمجموعة من الأنشطة ليبين دورها في التواصل اللفظي تمثلت أساسا في نشاط التمثيل

وهو نشاط يساعد المتعلم على التعلم من الآخرين والمشاركة فعليا معهم، مما يساعده في اتخاذ دور المتحدث أو السامع وجها لوجه بشكل أساسي في عملية التواصل اللفظي، كما يساعد هذا النشاط التفاعلي على الربط بين التمثيل وإدراك معنى الشيء ما قصد تحقيقه وتمريره للآخرين كنوع من تحديد للدافعية الموجودة لدى التلاميذ. من جهة أخرى إن نشاط التباهي الموضوعي يعلم التلاميذ كيفية اظهار لفظ خاص من خلال ضمه الى نشاطات بشكل مكرر حتى يصبح بالتكرار فعلا لفظيا، فالتواصل اللفظي له عدة استعمالات تتمثل في تحضير المتعلمين لنشاطات معينة وتجهزهم من أجل الامتناع عن فعل معين بطريقة محددة أو أداء بعض السلوكات المدركة بشكل فوري، وهكذا يحقق التلاميذ توافقهم من خلال التشجيع والانضمام للأنشطة الصفية الجماعية التي تقوي فيهم دافعية الانجاز الدراسي.

-دراسة "حليمة قادري" سنة (2012):

التي قامت بدراسة عنوانها: "التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية"، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى وجود ارتباط بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأساتذة لهم، وبين الجو العام في القسم و إدارة الأستاذ للقسم. اشتملت الدراسة على عينتين تم اختيارهما بطريقة قصدية من مدينة وهران، وتضمنت الأولى (30) أستاذا وأستاذة، وتضمنت الثانية (56) تلميذا من الجنسين يدرسون في السنة الأولى ثانوي شعبة أداب. استخدمت الباحثة استبيانين، الأول خاص بالتلاميذ وتضمن أبعاد (أسلوب إدارة الصف، كفاية الأستاذ معاملة الأستاذ للتلاميذ، طريقة التدريس والجو العام للقسم) أما الثاني فخاص بالأساتذة وتضمن أربعة أبعاد (البعد الأكاديمي، سلوك التلاميذ، ومعاملة الأستاذ لتلاميذ، مشاكل التلاميذ).

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأساتذة لهم من جهة، والى وجود ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم من جهة أخرى كما استنتجت الباحثة أن الأقسام التي يسودها تفاعل يعتمد على التخطيط التعاوني المشترك في اختيار

النشاطات حيث يتغير دور الأستاذ إلى دور منظم يساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات المناسبة بشان ما يدور في القسم.

-دراسة "زعموشي رضوان" سنة 2014:

تحت عنوان: "التواصل الصفي اللفظي و غير اللفظي بين المعلم و المتعلم واثره على التوافق الدراسي في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات"، تهدف هذه الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة ما بين انماط التواصل الصفي اللفظي وغير اللفظي السائد بين الاساتذة والتلاميذ من جهة ومستويات التوافق الدراسي من جهة اخرى، و معرفة مدى وجود فروق في درجات التوافق الدراسي بين التلاميذ افراد العينة تعزى لمتغير الجنس، مع معرفة طبيعة السلوكات اللفظية السائدة في التفاعل الصفي ما بين الاساتذة و التلاميذ في مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط من خلال عينة من الاساتذة و التلاميذ بمدينة البليدة. موظفا في ذلك اداة "زياد حمدان" لملاحظة التفاعل الصفي، و مقياس التوافق الدراسي من اعداد الباحث على (10) اساتذة و (553) تلميذا و تلميذة خلال الموسم الدراسي 2010-2011، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- تمتع تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط افراد العينة بدرجات توافق دراسي متوسطة، حيث اظهرت النتائج ان اغلبية التلاميذ تحصلوا على درجات متوسطة، كما توصلت النتائج الى ان الاناث اكثر توافقا دراسيا من الذكور، و يعزى ذلك حسب عدد من الدراسات السابقة الى اهتمام الاناث بالدراسة اكثر من الذكور.
- كما توصلت الدراسة الى وجود اختلاف في النسب المئوية لأنماط التفاعل اللفظي المباشرة و غير المباشرة السائدة بين الاساتذة و التلاميذ باختلاف الخبرة في التدريس، حيث كانت النسبة الاكبر هي لسيطرة السلوك اللفظي المباشر عند الاساتذة الاقل خبرة اي ما بين سنة واحدة و خمس سنوات، كما

بينت النتائج وجود فروق بين الاساتذة تعزى لعامل الخبرة في مستوى قبول مشاعر التلاميذ و في مستويات الصمت و الفوضى التي تسود القسم، و في تقبل افكار تلاميذ.

- كما توصلت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا و عمليا بين التلاميذ في مستويات التوافق الدراسي تعزى لطبيعة التفاعل الصفي السائد بين الاساتذة و التلاميذ. و خلصت الدراسة الى مجموعة من الاقتراحات من ابرزها:
- ضرورة اعطاء اهمية اكبر لموضوع التواصل الصفي في برامج تكوين الاساتذة في المدارس العليامع تدعيمه من خلال تربصات تطبيقية تمكن المربي من امتلاك مختلف مهارات التواصل مع المتعلمين.
- ضرورة التعاون مع الباحثين المهتمين بموضوع التواصل و التفاعل الصفي من اجل اقتراح شبكة ملاحظة لتحليل التفاعل الصفي يستفيد منها الباحثين و المستشارون التربويون و الاساتذة و اتخاذها كمرجعية وطنية بدل من الاعتماد على وسائل انطباعية.

التعقيب على الدراسات المرتبطة بالتفاعل الصفي:

بعد عرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفاعل الصفي أثناء عملية التدريس أمكننا استخلاص الملاحظات التالية:

- مجموعة الدراسات السابقة متباينة فيما بينها من حيث الغرض الأكاديمي من البحث والهدف منه، وتعدد عناصر العملية التعليمية–التعلمية (المعلم، المتعلم، المنهاج، الطريقة...) وصعوبة دراستها جملة واحدة (وهذا ما سوف تشير له الباحثة في الصعوبات التي واجهتها في انجاز بحثها).
- أشارت الدراسات إلي إبراز دور التواصل التربوي الذي يشمل التفاعل الصفي اللفظي والتفاعل الصفي الغير لفظي في العملية التعليمية–التعلمية مثل دراسة "على وطفة" سنة (1993)، ودراسة "احمد فريقي السفياني" سنة (2005)، ودراسة "جيمس" سنة (2003).

- كما ركزت معظم الدراسات على تحليل التفاعل الصفي اللفظي والتفاعل الصفي الغير لفظي بين كل من الأستاذ و التلميذ من جهة والتلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى من أجل إبراز مختلف العلاقات وتدعيم مختلف أساليب التواصل والتفاعل داخل القسم مثل دراسة "كارتر" سنة (1992)، وفق مراحل مختلفة مثل دراسة "احمد فريقي السفياتي" في المرحلة الابتدائية، ودراسة "حليمة قادري" سنة (2012) في المرحلة الثانوية.
- قام الباحثون بتوظيف عدة وسائل مثل: شبكة ملاحظة مثل دراسة "زعموشي رضوان" وهذا ما يتوافق مع الدراسة الحالية التي تشتمل على ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي والتفاعل الصفي الغير لفظي في أقسام السنة الأولى من التعليم الثانوي.

3-الدراسات السابقة المرتبطة بالتوافق الدراسي:

-دراسة "رادوين" وآخرون سنة (2002):

قام "رادوين فان دين اورد" بدراسة تحت عنوان: "الفروق في المستويات الأولى للتوافق الدراسي: دور خصائص القسم والتركيبة الاجتماعية للفوج، هدفت الدراسة إلى اختبار الفروق بين الأقسام والمظاهر النفسية للتوافق الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (1241) تلميذا وتتراوح أعمارهم بين (06) و (07) سنوات منضمين في (71) قسما ومتوزعين على (49) مدرسة، وقد بينت النتائج أن التوافق الدراسي المصنف حسب مستوى المدرسة وبالتركيز على خصائص القسم ومظاهر التركيبة الاجتماعية جاء مؤشرا دالا على الدور الايجابي للتفاعل الاجتماعي والكفاية الدراسية للمتعلمين.

-دراسة "موراية وكيمبر" سنة (2005):

قامت كل من "كريستوفر موراية" و "كيمبر" سنة (2005): بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية بدراسة عنوانها: "إعداد برامج علاقة معلم-تلميذ في مدارس المدينة الأكثر فقرا: التأثيرات على التوافق الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي والدروس التعليمية"، هدفت الدراسة إلى اختبار تأثيرات البرامج المصمم لإثبات علاقة التلاميذ المراهقين مع معلم واحد على الأقل في ثانوية المدينة، كانت عينة الدراسة معروفة لدى المعلمين في بعض خصائصها كمعاناة البعض منهم من مشكلات سلوكية وانفعالية وان تم انتقائهم بالطريقة العشوائية.

أثبتت النتائج أن التدرب على هذا البرنامج ساهم بفعالية في تحسين علاقة المعلمين مع التلاميذ داخل الثانويات، وهو ما يدل على وجود فروق في معدل التوافق الاجتماعي والسلوكي والأكاديمي والانفعالي للتلاميذ قبل وبعد تدريب المعلمين على هذا البرنامج.

-دراسة "هارسون و آخرون" سنة (2006):

اشرف "هارسون" مع مجموعة من الباحثين بجامعة استراليا على دراسة عنوانها: "رسومات الأطفال تصور جديد لنوعية العلاقة بين المعلمين وتلاميذهم واثر ذلك على المظاهر السلوكية والمعرفية للتلاميذ ومستوى توافقهم الدراسي من خلال تحليل رسومات الأطفال. بالإضافة إلى تقييم نظرتهم إلى مدرسيهم. تمثلت عينة الدراسة في (125) تلميذ من فئة (06) سنوات و أوضحت النتائج -من خلال الرسومات- أن بعض الأطفال يتمتعون بقيمة معتدلة لنوعية العلاقة "معلم-تلميذ" والتوافق الدراسي. أما الغالبية من أفراد عينة الدراسة بينت رسوماتهم علاقة سلبية بينهم وبين معلميهم، مما كان يؤثر سلبا على توافقهم الدراسي. وقد اقترح أصحاب هذه الدراسة علاج هذه الاضطرابات السلوكية بقيام التلاميذ ببعض العروض الخاصة في مجال العلاقات التي يمكنها أن تزيل أو تخفف من صعوبات التوافق الدراسي عندهم.

-دراسة "بيكر" سنة (2006):

قامت "جين بيكر" سنة (2006) بجامعة ميشيغان بدراسة تحت عنوان: "مساهمة العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ في تحقيق التوافق الدراسي الايجابي في مرحلة التعليم الابتدائي" هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ على توافقهم الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (310) تلميذ يدرسون في مرحلة التعليم الابتدائي. بينت نتائج الدراسة أن متوسط درجة علاقة المعلم التربوية بالتلميذ دالة فيما يتعلق بخصائص نمو الطفل وتوافقه نتيجة تأثيرها على شخصية الطفل من جانب السن والجنس والأساليب التعليمية. وبالمقابل أظهرت نتائج عدة مشكلات سلوكية في المدارس الفقيرة التي لم تظهر في غيرها من المدارس الأخرى إذ كانت اقل قدرة على تحقيق توافق دراسي ايجابي لتلاميذها بعيدا عن العلاقة التربوية الايجابية معلم-تلميذ عكس ما هو حاصل في المؤسسات التربوية الأخرى (التي يتمتع تلاميذها بتوافق دراسي ايجابي نتيجة العلاقة الطيبة مع المعلمين القائمين على الاهتمام بالتلاميذ وحمايتهم والتعبير عن الشعور بهم في كل المواقف التعليمية).

-دراسة "اوغواك" واخرون سنة (2006):

تحت عنوان: "التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب في مدرسة عالمية" في كوالامير في ماليزيا. هدفت الدراسة إلى إيجاد تفسير للتوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب الأجانب في مدرسة عالمية كنتيجة للسلوك التوافقي. كما كانت هذه الدراسة موجهة نحو استمرار تخطيط سلوكات الحالة النفسية والتوافق للشروط التعليمية لدى الطلاب الأجانب. وتألفت العينة من (110) طالب، بواقع (77) من الإناث و(133) من الذكور من مدرسة عالمية في كوالالمبور في ماليزيا، استخدمت الدراسة مقياس السلوك التوافقي. و أظهرت النتائج أن الحالة النفسية للطلاب تعتمد أكثر على التوافق الدراسي في تجارب

بيئية جديدة أكثر من صفاتهم الشخصية، وان التوافق مؤشر مهم للحالة النفسية للطلاب. وبينت النتائج أن:

-هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأجانب الذكور والإناث في التوافق الدراسي والحالة النفسية، إذ أشارت الدراسة إلى أن التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الإناث تكون أعلى من الذكور في بيئة تعليمية جديدة.

-دراسة "بتريسيا سلفستر" سنة (2007):

قامت "بتريسيا سلفستر" سنة (2007) بجامعة جنوب كارولينا في شابيل هيل بدراسة عنوانها: "التوافق المدرسي المبكر: مساعدة الأطفال على التنظيم الذاتي للانفعال وطريقة تشكيل القسم وأنواع الدعم الانفعالي". هدفت الدراسة إلى اختيار الكفاية الاجتماعية من خلال التنظيم الذاتي للانفعال كنموذج بدعم التحصيل الأكاديمي وكذلك الكشف عم متوسط أنواع الدعم في القسم من خلال هذا النموذج. تمثلت عينة الدراسة من (740) مدرسة حكومية تحتل المراتب الأولى في منطقة إجراء البحث. دلت نتائج الدراسة حسب هذا النموذج على أن أطفال المدارس التحضيرية يتمتعون بالتنظيم ذاتي محكم الانفعال، ونتيجة لذلك اكتسبوا كفاية اجتماعية جيدة، مما ساعدهم على التفوق في دراستهم وتحقيق المراتب الأولى في تحصيلهم الأكاديمي وبالمقابل أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين لم تتوفر لديهم الكفاية الاجتماعية كان تحصيلهم الدراسي ضعيفا، مما يدل على أن هناك أثرا ايجابيا على التوافق الدراسي لأطفال المدارس التحضيرية النموذجية مقارنة بباقي الأطفال الذين يدرسون في نفس المستوى في المدارس العمومية.

-تعقيب على الدراسات السابقة المرتبطة بالتوافق الدراسي:

أظهرت العديد من الدراسات السابقة تناولها لموضوع التوافق الدراسي من زوايا متعددة لارتباطه بالبيئة المدرسية في مختلف المجتمعات، حيث يساهم في تحليل وتفسير بعض المشكلات التعليمية، و قد ركزت بعض الدراسات على الجانب الانفعالي والاجتماعي للتلميذ مثل: دراسة "بتريسيا سلفستر" سنة (2007)، ودراسات اهتمت بتحسين العلاقة معلم-تلميذ من خلال تدريب المعلمين على مختلف البرامج لتحقيق التوافق الدراسي للتلاميذ مثل: دراسة "موراية" سنة (2005)، ودراسة "جون بيكر" سنة (2006) التي خلصت لإظهار دور العلاقة الطيبة بين المعلم والتلميذ في تحقيق التوافق الدراسي، وأخرى اهتمت بالجانب النفسي كدراسة "اوغواك" سنة (2006) التي أبرزت ارتباط الحالة النفسية للطلبة الأجانب في تحقيق التوافق الدراسي.

- وبصفة عامة فيعد موضوع التوافق الدراسي احد ابرز ملامح نجاح العملية التعليمية-التعلمية من مختلف أبعادها ومتغيراتها. وليس من السهل تحقيقه.
- أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن غياب التوافق الدراسي ناتج عن مشكلة تعليمية أو اجتماعية أو نفسية معينة ذات اثر سلبي على التلاميذ والمدرسة.
- **تعليق عام على الدراسات السابقة:**

تناولت الباحثة مجموعة من البحوث والدراسات ذات الصلة والارتباط والتشابه بموضوع دراستها الحالية، ورغم تباين وتعدد أنواعها فقد توصل معظمها إلى نتائج مهمة ومتميزة وذلك لأنها:

- أجريت (الدراسات السابقة) في المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، ثانوي، متوسط، جامعي)، بينما لم تحدد بعض الدراسات مرحلة دراسية معينة.

- عالجت معظم الدراسات السابقة كل من الكفايات التدريسية والتفاعل الصفي والتوافق الدراسي من زوايا مختلفة مثل:

العلاقة معلم–تلميذ، خصائص القسم، التواصل الصفي، الدافعية للانجاز، الخبرة المهنية، المستوى الأكاديمي، الجنس (ذكر، أنثى)، الدافعية للانجاز...الخ

- ومن وجهت نظر مختلف العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية–التعلمية مثل: التلاميذ، الأساتذة، المفتشين ...الخ، و وفق مواد مختلفة مثل: رياضيات، أدب عربي، جغرافيا.
- استخدمت الدراسات السابقة أساليب إحصائية مختلفة مثل: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، الارتباط...الخ) حيث يصعب تناولها جملة واحدة.

ويصعب حصر كل البحوث والدراسات التي تناولت موضوع بحثنا، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة لكونها تتمحور حول الكفايات التدريسية للأساتذة والتفاعل الصفي (الذي يشتمل على التفاعل الصفي اللفظي والتفاعل الصفي الغير لفظي) والتوافق الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، ويتم ذلك وفق خطوات دقيقة والمتمثلة في تحديد مستوى تحكم الأساتذة في المفاهيم المرتبطة بالأداء، وملاحظة الأداء البيداغوجي باعتبار أن الحركة المبنية على الكفايات التدريسية حركة جديدة في الميدان التربوي، وان العملية التربوية عملية تستند على الجانب النظري الذي يترجم إلى أداء تدريسي (وانطلاقا من هذا المفهوم فان الكفاية التدريسية للأستاذ تشتمل على الجانب المعرفي الذي يعكس الأداء)، بالإضافة إلى دراسة التفاعل الصفي الذي يشتمل على التفاعل الصفي اللفظي، والتفاعل الصفي الغير لفظي والذي يرتبط بالعملية التعليمية–التعلمية من زوايا مختلفة ويساهم بشكل كبير في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي خاصة في المرحلة الثانوية التي ترتبط بمرحلة المراهقة والتي تصاحب عدة تغيرات وميولات

ورغبات وجب على الباحثين والتربويين فهمها و استيعابها لتوفير مناخ دراسي مناسب للتعلم وبذلك يحقق التلميذ توافقا مع البيئة المدرسية والاجتماعية.

ثامنا/ استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

يتمثل هذا العنصر في اهم الخطوات او العناصر التي ادرجها الباحثون الاخرون في دراساتهم المختلفة و التي ساعدت الباحثة في الالمام بموضوع بحثها، ومن ابرز ما ساهمت به مختلف هذه الدراسات في اتمام بحثها ما يلي:

- التعرف على النتائج التي توصل اليها الباحثون للانطلاق منها بهدف اتمام البحث العلمي و تفادي التكرار.
- الاستفادة من مختلف الخطوات المنهجية الصحيحة، التي تم اتباعها في الدراسات السابقة.
- التعرض والتعرف لمختلف ادوات قياس متغيرات الدراسات السابقة المختلفة، كيفية بنائها، توظيفها والاستعانة بها في جمع البيانات المختلفة.
- اعطاء لمحة عن المعالجة الاحصائية و كيفية التعامل معها.
- طريقة التعامل مع متغيرات الدراسة، و الربط بينها.
- اختيار مكان و وقت اجراء الدراسة الميدانية.
- الاستعانة بها (الدراسات السابقة) في تفسير النتائج المتوصل اليها.
- توظيف بعض المراجع القريبة و المرتبطة بموضوع دراستي.

- **خلاصة:**

حاولنا في هذا الفصل أن نوضح الإطار العام للدراسة الحالية والمتمثل في الإشكالية وفرضيات الدراسة، وتبيان أهميتها وأسبابها والأهداف التي تطمح الباحثة لتحقيقها، إلى جانب التطرق للمفاهيم الأساسية و أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى متغيرات الدراسة، والتي تشكل أساسا بارزا للانطلاق في الدراسة الحالية والاستفادة منها في خطوات البحث القادمة.

الفصل الثاني:

الكفايات التدريسية

تمهيد.

اولا/ مفهوم الكافية والكفاءة.

ثانيا/ مركبات الكفاية.

ثالثا/ الفرق بين الكفاية والكفاءة.

رابعا/ العلاقة بين مفهوم الكفاية و المهارة.

خامسا/ تطور مفهوم الكفاية في الأدب التربوي.

سادسا/ مصادر اشتقاق الكفايات (المختلفة).

سابعا/ مفهوم الكفايات التدريسية.

ثامنا/ أنواع الكفايات وتصنيفاتها المختلفة.

تاسعا/ مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية.

عاشرا/ خصائص الكفايات التدريسية.

احدى عشر/ أهم أنواع الكفايات التدريسية.

اثنا عشر/ وسائل قياس كفايات المعلم التدريسية.

ثلاثة عشر/ أنواع كفايات المعلم.

اربعة عشر/ أهم الكفايات الأدائية للمعلم.

خمسة عشر/ الكفايات التدريسية اللازم توفرها في المعلم.

ستة عشر/ أبعاد الكفايات التي ينبغي توفرها في المعلم الفعال.

سبعة عشر/ برامج إعداد المعلم القائم على أساس الكفاية.

خلاصة.

تمهيد:

يتميز العصر الذي نعيش فيه اليوم بالانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي إذ أصبحت التربية وسيلة إنتاج مباشرة وتحولت المعرفة إلى ثروة عملية و تكنولوجية، كما أن درجة التقدم في هذا العصر لا تقاس بما لدى المجتمعات من موارد طبيعية ومادية وإنما تقاس بنوعية القوى البشرية القادرة على استغلال موارده الطبيعية بأفضل صورة ممكنة.

وتركز الفلسفات والنظريات التربوية الحديثة على ضرورة الاعداد الجيد للمعلم وربطها بما توصل اليه العلم والتكنولوجيا و يهدف هذا لتطوير جميع القطاعات الحيوية للمجتمع في نسق واحد عنوانه التكامل والتعاون.

وقد ظهرت في السنوات الأخيرة عدة اتجاهات مبتكرة في إعداد وتدريب وتأهيل المعلم، وذلك بالنظر إلى المكانة التي يحتلها في العملية التربوية بالنسبة لجميع مراحل التعليم والمستويات، ومن بين أبرز هذه الاتجاهات حركة تربية المعلمين على أساس الكفايات التدريسية، والتي تعتبر أحد المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد ومعرفة مدى نجاح الأستاذ في أدائه المهني وقدرته على إدارة الصف الدراسي وتحقيق تفاعل جيد بما يسمح للمتعلم بتحقيق التوافق الدراسي.

أولا / مفهوم الكفاءة والكفاية:

1- المعنى اللغوي للكفاءة والكفاية:

يقال: **وكفاءة:** على الشيء مكافأة: جازاه، ويقال: مالي به قيل ولا كفاء.

مالي به طاقة على أن أكافئه، قال حسان بن ثابت شاعر رسول الله صلى الله عليه وسلم: وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام- ليس له نظير- ولا مثيل وفي الحديث

الشريف: فنظر إليهم فقال: من يكافيء هؤلاء، وفي حديث الأحنف: لا أقاوم من لا كفاء له، في الشيطان.

والكفء: النظير وكذلك للكفء، والكفوء على وزن فُعْل وفُعُل والمصدر الكفاءة بالفتح والمد ويقال: لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفء: النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيئان: تماثلا،وكفأة مكافأة وكفاء: ماثله، وفي كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب: أي قدر ما يكون مكافئا له، والاسم الكفاءة والكفاء. ويقال: هذا كفاء، وهذا كفاءة، وكفيئة، وكفْوءة، وكفُوءة، وكفَوءة بالفتح: أي مثله يكون هذا في كل شيء. وكفء الرجل: قدره ومنزلته والكفو: هو الكفء بقلب الهمزة ب واو للتخفيف(الفتلاوي، 2003: 26).

في الحديث الشريف "والمؤمنون تتكافأ دماؤهم" . وفي العقيقة شاتان متكافئتان أي متساويتان في القدر والشيء وكافأته: ساويته، وكافأته بصنعة: جازيته جزء مكافئا لما صنع. وكان رسول الله–صلى الله عليه وسلم– لا يقبل الثاء إلا عن مكافئ.

أما الكفي: مؤنثة كفاه– كفاية، وكفاك بهم رجلا وكفاني ما أو لينى وأستكفيته الأمر فكفانيه وهذا كافيك: هذا حسبك ويقال كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، والكفاة: الخدم الذين يقومون بالخدمة. وكفى الرجل كفاية: فهو كاف وكفي، واكتفى، وكفاه ما أهمية كفاية، وكفاك الشيء يكفيك واكتفيت به وهذا الرجل كافيك من رجل وناهيك من رجل و جازيك من رجل و شرعك من رجل بمعنى واحد. وكفيته ما أهمه، وكافيته من المكافاة، ورجوت مكافاتك، ورجل كاف وكفى.(نفس المرجع السابق: 27).

و معنى الكفاية في قوله تعالى: " ... أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد" (فصلت 53)، أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده، والكفُية بالضم ما يكفيك من العيش. وقيل الكفية: القوت، والكفي: بطن الوادي والجمع الأكفاء.(ابن منظور، بدون سنة: 3908).

ولفظ الكفاية "Compétentia" وهي من أصل لاتيني، وتعني العلاقة تقابلها الكلمة في الفرنسية "Compétence"، وقد ظهرت في سنة 1468 في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة، وتفيد لغويا المهارة، والقدرة. ونقول بالفرنسية"Compétent" وتعني: الجدارة في التخصيص والصلاحية، والأهلية، والكفاءة فقد ظهر استعمالها في اللغات الأوروبية سنة 1468م بدلالات مختلفة.(هني، 2005: 53).

يعرف قاموس "لاروس" سنة (1984) الكفاية "Compétence" حسب دراسة "قاسم بوسعدة" سنة (2009) على أنها "استعداد شخص في أخذ القرار، وهي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما. أما في مجال الحقوق، فتعني حق الحكم في قضية: كفاءة المحكمة، وكذلك في مجال اللغة، فتعبر عن الكفاءة اللغوية التي يظهر بها الأفراد عندما يتكلمون لغة معينة، أما عن الفرد الكفء فيعني الذي له معرفة أو معلومات معمقة في مادة ما أي قادر". (Dictionnaire Larousse,1984 :211)

كما يعرف القاموس الموسوعي للتربية والتكوين. الكفاية بأنها الخاصية الايجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على انجاز بعض المهام، ويقرر بأن الكفايات شديدة التنوع فهناك الكفايات العامة أو الكفايات القابلة للتحويل والتي تسهل انجاز مهام عديدة ومتنوعة. وهناك كفايات تسهل التعلم وحل المشاكل الجديدة في حين تعمل كفايات أخرى على تسهيل العلاقات الاجتماعية

والتفاهم بين الأشخاص. كما هناك بعض الكفايات تمس المعارف في حين تخص غيرها معرفة الأداء أو معرفة حسن السلوك والكينونة. (المومني، 2008: 06).

2.التعريف الاصطلاحي للكفاءة والكفاية:

هناك خلط كبير بين مصطلحي الكفاءة والكفاية، سنتطرق للمعنى الاصطلاحي لكل منهما:

الكفـــاءة: تعـددت التعريفـات التـي تناولـت مفهـوم الكفـاءة مـن حيـث المعنـى فيـرى جـود (Good)هـي: (القابليـة علـى تطبيـق المبـادئ والتقنيـات الجوهريـة لمـادة حقـل معـين فـي المواقـف العلمية) (Good, 1972 :111).

فـي حـين يـرى فنشـر "Fincher سـنة (1972) فـي الكفـاءة: " مفهومـا اقتصـاديا أو تنظيميـا أو هندسـيا، أمـا المفهـوم الهندسـي فيعنـي النسـبة بـين المـدخلات والمخرجـات، أمـا اقتصـاديا فالاسـتهلاك، أمـا تنظيميـا: فهـي القـدرة فـي حفـاظ المنظمـات عـن نفسـها برضـا الأفـراد الـذين تحتويهم" (fincher,1979: 754-767)

ويشير قاموس (روبار) (Le petit Robert) إلى أربعة دلالات محورية لكلمة (Compétence) حسب المجالات هي:

القانون: وتعني فيه الجدارة والأهلية والاختصاص.

اللغة المتداولة: وتدل على الدراية والمعرفة العميقة وسعة الاطلاع.

البيولوجيـــا: صـفة النسـيج أو الخلفيـة القـادرين علـى الاسـتجابة للمثيـر وعلـى التشـكل واتخاذ صفات مغايرة.

اللســانيات: وهـو معنـى متجـدد فـي لسـانيات تشومسـكي الـذي ينظـر إلـى الكفـاءة باعتبارهـا نظاما متكونا من القواعد (النحو) والعناصر التي تطبق عليها هذه القواعد.

يستعمل مصطلاح "الكفاءة" مقابلا للمصطلاح الإنجليزي (Compétence) الذي يشير إلى مفهومين:

أولهما: القدرة: وهي التي تكمن عند الفرد وتمكنه من إنتاج عدد لا متناه من الجمل.

ثانيهما: الملكة اللسانية.(بسندي، 2008: 52)

الكفاية:

تعددت وكثرت تعاريف الكفاية التي ذكرها المختصون التربويون، حيث ساهم هذا التعدد في الفهم الدقيق لهذا المصطلح وسنتطرق إلى بعض منها:

فيرى جود "Good" في كفاية: (القدرة على انجاز النتائج المرغوبة مع الاقتصاد في الجهد والوقت والنفاقات) (Good, 1973 :207)

ويذهب "درة" في تعريف الكفاية في التدريس إلى أنها: (تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية).(درة، 1988: 271)

ويعرف "Louis D'Hainaut" الكفاية بأنها: مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهنة أو عمل معقد على أكمل وجه.

أما"De Ketele, J.M." فيعرفها بأنها: "مجموعة من المعارف، ومن القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين. (روابح، 2000: 04).

وكـذلك نجـد "Bernot" سـنة (1993) حيـث يـرى أن الكفايـة: هـي مجمـوع المكونـات التـي يتطلبهـا القيـام بعمـل مـا، وترجمـة هـذه المكونـات فـي شـكل سـلوكات قابلـة للملاحظـة فـي وسـط العمـل، وليسـت العناصـر المشـتركة التـي غالبـا مـا نعثـر عليهـا فـي تحديـد مفهـوم الكفايـة سـوى مفـاهيم مثـل المعـارف والمهـارات والقـدرات والاسـتعدادات وسـمات الشخصـية والسـلوك وأثـر العمل.(بوعلاق، 2003: 23)

وكـذلك تعريـف "Legendre" (1993) حسـب دراسـة "قاسـم بوسـعدة" سـنة (2009) للكفايـة بأنهـا: "مهـارات مكتسـبة عـن طريـق اسـتيعاب معـارف ملائمـة وعـن طريـق الخبـرة والتجربـة والتـي تسمح بتحديد المشكلات الخاصة وحلها".(ديشي، 2003: 16).

وللإشـارة عـن " ديسـو.ج.ل." "Dussaut" سـنة (1995) يقـول:"أن المهـارة جـزء مـن الكفايـة، فالكفاية تشتمل في الوقت نفسه على جزء كامن". (Dussaut, 1995)

ثانيا / مركبات الكفاية:

وتتضمن الكفاية جملة من العناصر هي كالتالي:

المحتـوى: إنهـا تلـك الأشـياء التـي يتخـذها المعلـم موضـوعا لتدريسـه وتعليمـه، لأن التعلـيم يخـص هـذه الأشـياء بالضـرورة كالنظريـات والقـوانين والمفـاهيم والحقـائق العلميـة، ولقـد قـام بعـض البـاحثين بتصنيف مبسط لمحتويات التدريس والتعلم فحصروه في ثلاثة مجالات هي:

- ✓ المعارف المحصنة (الصرفة).
- ✓ المعارف الفعلية (المهارات).
- ✓ المعارف السلوكية (الموقف).

القــدرة: هــي إمكانيــة انتقــال الفــرد مــن حالــة العجــز والسـلبية إلــى حالــة القــدرة والايجابيــة علــى فعـل شـيء مـا، ومـؤهلا لا نجـازه وفـق معـايير رفيعـة المسـتوى مـن حيـث الجـودة والإتقـان، أو هـي إبـراز سـلوك أو مجموعـة سـلوكيات تتفـق مـع موقـف تعليمـي، فهـي غيـر مرتبطـة بمضـامين مـادة معينـة بـل يمكـن أن تبـرز فـي مـواد مختلفـة، مثـل القـدرة علـى تعريـف الظـواهر الطبيعيـة أو المقارنـة بينها، وتصنيفها، والقدرة على الاكتشاف أو التحليل أو التركيب.

الوضــعية: هــي الإشـكالية التــي ينطلـق منهـا المعلـم فــي تدريسـه، أو هــي المواقـف التعليميـة التــي يخططهـا لتسـاعده علــى توظيـف مـا يملـك مـن إمكانـات فــي عملـه تضـفي علــى عناصـر المـــــادة التعليميـــــة، وخطـــــوات التـــــدريس معـــــان حيويـــــة ومضـــــمونا إيجابيـــــا ومفيدا.(www.almaalem.net).

ثالثا / الفرق بين الكفاية والكفاءة:

إذا كانـت الكفايـة تعنـي القـدرة علـى تحقيـق الأهـداف التعليميـة والوصـول إلـى النتـائج المرجـوة بأقـل التكـاليف مـن الجهـد والوقـت والمـال فالكفـاءة الادائيـة Efficiency للمعلـم تعنـي قدرتـه علـى اسـتخدام الأسـاليب والطـرق المناسـبة التـي تسـاعد علـى تحقيـق الحـد الأعلـى مـن الأهـداف التعليميـة المنشودة.

أي أن الكفاية تحقق الحد الأدنى من الأهداف، بينما الكفاءة تحقق الحد الأعلى منها.

وبنـاء عليـه تكـون الكفايـات الأدائيـة للمعلـم تمثـل الحـد الأدنـى مـن المهـارات التـي يجـب أن يكتسـبها العلـم سـواء فـي أثنـاء إعـداده قبـل الخدمـة أم فـي أثنـاء تدريبـه وهـو فـي الخدمـة لكـي يحقـق الأهـداف التعليميـة المرجـوة منـه وهـذه الكفايـات لا تقـاس إلا بملاحظـة أدائـه داخـل الصـف الدراسـي عن طريق بطاقات ملاحظة أعدت لهذا الغرض.(راشد، 2005: 57).

رابعا / العلاقة بين مفهوم الكفاية والمهارة: عندما نميز بين الكفاية وبين المهارة نخرج في النقاط الآتية:

1. نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.
2. تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.
3. إذا تحققت المهارة في إنجاز وأداء شيء ما، فهي تعني تحقق الكفاية له.
4. إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.
5. ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية.
6. إن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز.(الفتلاوي، 2004: 29)

أما "همام زيدان" سنة (1988) حسب دراسة "قاسم بوسعدة" فيرى أن طبيعة الاختلاف بين الكفاية، والمهارة تكمن في أن الكفاية تتميز بأنها مرنة، وأكثر اتساعا من مفهوم المهارة التي تتسم-إلى حد ما-بالتخصيص والثبات مثل مهارة إلقاء الأسئلة وبذلك يمكن أن تتضمن الكفاية من المهارات. (الأزرق، 2000: 16).

ويشير "محمد بن يحي زكريا" سنة (2004) في نفس الدراسة أن المهارة هي: مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة، وهي ذات مستويات ثلاثة في المجال الديداكتيكي:

- مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة، ويتم تنميتها بواسطة تقنيات المحاكات والتكرار.

- مهارات الإتقان والدقة وتبنى بالتكرار والتدريب.
- مهـــارات الابتكـــار والتكيـــف والإبـــداع وتنمـــى بالعمـــل الـــذاتي والجهـــد الشخصـــي للمواجهين.(زكريا، 2004: 08)

خامسا / تطور مفهوم الكفاية في الأدب التربوي:

إن المتتبـع لتطـور مفهـوم الكفايـة عبـر الأدب التربـوي، يجـد أن هـذا المفهـوم قـد تعـددت معانيـه بشـكل مفـرط وقـد سـاهم فـي اسـتقلالية مفهـوم الكفايـة وإعطائـه بعـدا هامـا فـي الحقـل التربـوي، تيـاران أحدهما أنجلو سكسوني والآخر فرانكفوني.

فبالنســبة للتيــار الانجلــو سكســوني فقــد لاحــظ "هــاملتون" " Hamilton" ســنة (1973) أن دخـول مفهـوم الكفايـة فـي البـرامج الدراسـية فـي الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، يعـود إلـى بدايـة السـتينات، فقـد كـان التعلـيم وعلـى الأخـص تكـوين المعلمـين بالمسـتوى الإبتـدائي هـدف الإنتقـادات الشـديدة، فـاقترح المكتـب التربـوي للولايـات المتحـدة ردا علـى هـذه الانتقـادات أن تصـاغ البـرامج الدراسية صياغة تحدد فيها الكفايات تحديدا دقيقا في شكل سلوكات.

وأخذ مفهوم الكفاية عبر مساره بالولايات المتحدة الأمريكية دلالات متعددة حيث ركز في البداية على السلوكات وتم إقصاء جميع الأبعاد الأخرى، فقد أحيا "Hilbert" سنة (1982) وجهة النظر هذه، فهو يرى في الكفايات عادات سلوكية، وعلى هذا يتحدد مثلا برنامج لتكوين المعلمين والمعلمات العاملين بعدد من المؤسسات التعليمية عن طريق تحديد الكفايات المنتظرة منهم في صيغة سلوكات قابلة للملاحظة (سلوكات شفوية، كتابية، حركية) وهذه السلوكات يقابلها ما يتوقع أن ينجزه الأستاذ فعليا أثناء مرحلة التكوين داخل وضعيات كلاسيكية داخل الفصل الدراسي.

وترفق لوائح هذه الكفايات التي تعد بالآلاف بسلسلة من مقاييس التحكم المعيارية "critères De maitrise normatifs" وتتسم اللوائح المعيرة "Cratérisées" إلى حد كبير بطابع معياري، وبذلك فإن الطلبة المعلمين في مرحلة التكوين، يخضعون فعلا لبرامج يتم من خلالها تدريبهم، بصورة منهجية منظمة، على القيام بسلوكات مطابقة لمعايير التحكم في الكفايات.(جونير، 2000: 34-35).

وقد تلت المقاربة السلوكية للكفاية مقاربات أخرى ذات منحنى معرفي فامتلاك الفرد لكفاية ما حسب بعض الباحثين يعني أن يقوم هذا الفرد أساسا بتشغيل مجموعة من المهارات والمعارف والقدرات التي يظهر لها تأثير في المهمة المطلوب انجازها (Berger,1983 :399-397)، وهكذا نلاحظ بان مفاهيم الاتجاه المعرفي مثل: المهارات والمعارف والقدرات والمعارف الإجرائية، والمعارف الشرطية والتمثلات... إلخ تحل تدريجيا محل العادات السلوكية كما أخذت هذه المقاربة المعرفية تحدد شيئا في سياق الوضعيات، وقد تآزرت مقاربات الاتجاه المعرفي وتضافرت من أجل اقتراح كفايات تحدد في تشغيل قدرات ومهارات ذهنية التي يمكن الابانة عنها في وضعية.(Anderson,1986 :372)

وإذا كان التيار الانجلو سكسوني لا يفصل بين مفهومي الكفاية والانجاز فإن التيار الذي ظهر في أوروبا يقدم مفهوما للكفاية فيه تباعد اتجاه مفهوم الإنجاز حيث يرى في الكفاية على أنها مجموعة من الموارد تستطيع الذات تعبئتها من أجل معالجة وضعية ما بنجاح. ولم تعد الكفاية تحيل على الموارد المعرفية حصرا. بل تحيل أيضا على سلسلة من موارد أخرى ترجع إلى أصول أو مصادر أخرى متنوعة.

وتدخل الكفاية حسب التيار الفرانكفوني ضمن إطار فعل موجه بغاية وبسياق محدد. وهذا البعد المزدوج يمد الكفاية بموارد قدر ما يواجهها بإكراهات أو قيود.(جونير، 2000: 45-46).

سادسا / مصادر اشتقاق الكفايات:

حدد"دودل" سنة (1973) أربعة طرق لاشتقاق الكفايات التي تتضمنها برامج التربية القائمة على الكفايات هي: تحليل الأدوار، تحليل النموذج النظري بتغير البرنامج القائم، تحديد الحاجات، كما أن المربين استخدموا خلال العقدين الأخيرين، أربعة طرق لاشتقاق الكفايات هي:

1. طريقة تخمين الكفايات اللازمة هي أقل الطرق صدقا.
2. طريقة ملاحظة المعلم في الصف، هذه أفضل من الأولى حيث تربط كفايات المعلم بالنتاج التعليمي لدى التلاميذ.
3. الطريقة النظرية في إشتقاق الكفايات.
4. الدراسات التحليلية وهي أفضل الطرق في رأيه.

ومن مصادر اشتقاق الكفايات الأكثر شيوعا والأكثر تحديدا ما يأتي:

1. تحليل المقررات وترجمته إلى كفايات Course Translation

ويتم فيه إعادة تشكيل المقررات الجارية وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية، ويشير "هل و جونز" "Hall and Jones" إلى أن ترجمة المحتوى يعنى تحويل محتوى لمقرر، والتدرج من الأهداف العامة إلى الأهداف التعليمية الخاصة مرورا بالكفايات، وذلك في خط متصل يمكن تصوره على النحو التالي:

المقرر ← الاهداف ← الكفايات العامة ← الكفايات الفرعية ← الاهداف التعليمية والمهارات.

ويرى "هوستون" أن هذا الأسلوب هو أكثر الأساليب استخداما، إلا أنه يعاب عليه تقديم مفهوم جديد للبرنامج، حيث يظل التأكيد على المقررات التقليدية قائما ولا يتم سوى تغيير محدود في المادة، ولمعالجة هذا العيب يرى "هل" و "وجونز" إضافة بعد آخر لأسلوب ترجمة المحتوى، حيث يقترحان دعم هذا الأسلوب بأساليب أخرى كأن يطلب من المعلمين تحديد ما يرونه ضروريا من كفاءات وأهداف يمكن إضافتها لما يشتق من أهداف وكفاءات من المقرر القائم.(سوريال، 1976: 13).

2. تحديد الحاجات Needs Assessment:

بعد تحديد الحاجات من مصادر اشتقاق الكفايات في ضوء طبيعة الميدان، وحاجاته وما يراه الخبراء، والقائمون على التخطيط من مطالب معينة لإعداد الفرد الذي سيعمل في هذا الميدان، ويتطلب هذا المدخل تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التعليم من معلمين و طلاب، و غيرهم، ذلك حتى يتم اشتقاق كفايات البرنامج في ضوء هذه الحاجات.

ويرى "دودل" أن برنامج تربية المعلمين عندما يرتكز على الميدان، ويتم توجيهه أساسا نحو المشكلات والحاجات الحقيقية، فإن أسلوب تقدير الحاجات يصبح أكثر الأساليب قبولا لاشتقاق كفايات المعلم وتحديدها، وأكثرها ملاءمة لبرامج الإعداد قبل وأثناء الخدمة.

3. قوائم تصنيف الكفايات Competeny Lists:

من مصادر إشتقاق الكفايات قوائم تصنيف الكفايات إذ يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة التي تشتمل على عدد كبير من الكفايات التعليمية بما يتيح إمكانية الاختيار بينها بما

يتلاءم وحاجات البرنامج، في ضوء وجود إستراتيجية واضحة ومحددة يتم في ضوئها اختيار العدد المناسب من الكفايات التي تشتق من متطلبات البرنامج وأهدافه، وهي متواجدة ومتوفرة في العديد من الدراسات العربية والأجنبية.

4. مشاركة العاملين في مهنة التعليم، وما يسمى بالمدخلات المهنية:

ويتضمن هذا المصدر الاستعانة بالعاملية في مهنة التعليم ومؤسساتها المهنية في عملية اشتقاق الكفايات وتحديدها وتضمن ما يرونه ضروريا منها في برامج تربية المعلمين، وتتم مشاركة المنتفعين من هذه البرامج لتحديد الكفايات التي تتضمنها وذلك من خلال أرائهم وفق قدراتهم وإمكاناتهم، وبواسطة أساليب المقابلات الشخصية والاستبيانات، واستطلاع الرأي.

المصدر الثاني: دراسة المقررات التربوية الخاصة بطلاب معاهد المعلمين وترجمة هذه المقررات على اعتبار أن هذه الأهداف سوف تكون في الكفايات التي سوف تكسب للطلاب المعلم من خلال التعلم الذاتي.

والمصدر الثالث أراء الخبراء والعاملين في المجال التربوي، وذلك بالحصول على أرائهم بعد تحديد الكفايات وحصرها، وتتضمن ما يرونه ضروريا بالنسبة لتحديد كفاءات القياس والتقويم، وذلك عن طريق المقابلة الشخصية، والاستبيانات. (جامل، 2009: 32-33).

سابعا / مفهوم الكفايات التدريسية:

هناك العديد من التعاريف التي تناولت مفهوم الكفايات التدريسية والتي قدمها المختصون التربويين وكبار الباحثين، وسنحاول استعراض بعضها:

يعرف "أحمد اللقائي" و "علي الحمل" سنة (1999): "الكفاية بأنها تصف الحد الأدنى للأداء فعندما يصل الفرد إلى حد الكفاية فهذا يعني أنه قد وصل إلى حد الأدنى من المهارة

التي تساعد على أداء العمل، فالمعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات التي تصل به إلى تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة، نقول أنه يمتلك كفايات أدائه لعمله التعليمي، وبناءا عليه فالكفايات الأدائية للمعلم تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم سواء في أثناء إعداده قبل الخدمة أم في أثناء تدريبه وهو في الخدمة لكي يحقق الأهداف التعليمية المرجوة منه، وهذه الكفايات لا تقاس إلا بملاحظة أدائه داخل الصف الدراسي، وعن طريق بطاقات ملاحظة أعدت لهذا الغرض". (جونير، 2002: 17-21).

ويرى الباحث "Donal Medley" بان الكفاية التدريسية تشير: "إلى المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من التحضير للموقف التعليمي، فقد تشتمل على المعرفة ذات الصلة بتخصص المعلم والمعلومات العامة، والمعلومات ذات الصلة بعلم النفس أو بعلم الاجتماع أو بأية معلومات يمكن أن يكون لها دور في تحديد قدرة المدرس وأدائه الفعال، أما المهارات فقد تكون ذات صلة بالمحتوى ومهارات القراءة والكتابة والرياضيات، في حين تكون الاتجاهات متعلقة بالمدرس والتلاميذ والزملاء والقيم". (Donald, 1980 : 294-301).

ويعرفها "زياد حمدان" سنة (1984) بأنها: "عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم، ولها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ أو هي قدرة التعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات إستجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد.(حمدان، 1985: 160).

و ذكر " Edmond- C Short " سنة (1985) بأن للكفاية التدريسية أربعة مفاهيم هي:

أ. الكفاية كسلوك ويعني هذا المفهوم عمل أشياء محددة وقابلة للقياس ولذلك يغلب على هذا المفهوم الدقة والتحديد.

ب. الكفايــة هــي الــتمكن مــن المعلومــات ويعنــي هــذا المفهــوم اســتيعاب وفهــم المعلومــات والمهـارات فهنـا يتعـدى عمـل أشـياء محـددة كمـا فـي المفهـوم الأول بـل يصـل هـذا المفهـوم علــى اختيــار القيــام بالعمــل مــع معرفــة ســبب هــذا الاختيــار، ويتطلــب هــذا المفهــوم النشاطات التي تتطلب التفكير العميق.

ت. الكفايــة عـل أسـاس نوعيــة الفـرد، ويتصـل هـذا المفهـوم بالخصـائص الشخصـية للفـرد يمكـن قياســها بنــاء علــى معــايير أو مقــاييس شخصــية موضــوعية ومرغــوب فيهــا باســتخدام المقابلات والاستبيانات.

ث. الكفاية درجة المقدرة: يؤكد هذا المفهوم على ضرورة الوصول الى درجة معينة من القدرة على عمل شيء في ضوء معايير ومقاييس متفق عليها..(Short ; 1985 :2-6)

كمـا عرفهـا "محمـد رضـا البغـدادي" سـنة (2005): أنهـا جميـع المعـارف والمهـارات والقـدرات التـي يحتاجهـا المعلـم أثنـاء الموقـف التعليمـي، كمـا تشـمل هـذه الكفايـات كـل مـا مـن شـأنه تحضـير التلاميـذ واسـتثمار اهتمـامهم بمحتـوى التعلـيم وطرائقـه ونتائجـه ومسـاعدتهم علـى بلـوغ النتاجـات المستهدفة إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم الخاصة.(البغدادي، 2005: 115).

ونجـد "أبـو نمـرة" سـنة (2003) الـذي تطـرق للكفايـة علـى أنهـا: "القـدرة علـى عمـل شـيء بمسـتوى معـين مـن الأداء يتسـم بالكفـاءة والفعاليـة". وكمـا أنـه تطـرق إلـى الكفايـات التدريسـية: "هـي مجمـل سـلوك المعلـم المتضـمن معارفـه ومهاراتـه واتجاهاتـه وقدراتـه، الـذي ييسـر تعلـيم الطلبـة تعلمـا ســليما ومتكــاملا ويمــارس المعلــم هــذا الســلوك بمســتوى معــين مــن الأداء يتســم بالكفــاءة والفعالية".(أبو نمرة،2003: 501-538)

وعرفها "حمدان" سنة (1981) بأنها: "عدد من المفاهيم والإجراءات والمهارات التي اتفق على أهميتها للتدريس وفعاليتها العامة في إنتاج التعلم". (حمدان، 1981: 122).

وكذلك "المرعي" سنة (1983) بأنها: "القدرة على عمل شيء بكفاءة وفاعلية بمستوى معين من الأداء".(المرعي، 1983: 06). أي أن الأداء يعكس مستوى الكفاءة، فالأداء هو الذي يظهر مستوى التحكم.

ونجد تعريف "عبد الكريم" سنة (1987): "هي مجموعة الصفات أو الإمكانات التي يطمح المربون أن تتوفر في المدرس الجيد ويمكن ملاحظتها أو قياسها والتي تجعله قادرا على تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية على أفضل صورة ممكنة".(عبد الكريم، 1987: 13).

فالكفاية التدريسية هي مجموعة المعارف، المهارات، العمليات والسلوكات التي تظهر وتنعكس على سلوك وأداء المعلم في الحصة التعليمية ومن خلال تفاعله مع جميع مكونات العملية التعليمية–التعلمية.

وكذلك تعريف "جيرار" و "روغيس" « Gérard et RogiersBouaicha Noura » سنة (1993) الكفاية بانها: " مجموعة مدمجة من القدرات والموارد التي تسمح بمواجهة فئة من الوضعيات". (Jeam– Marie ; Deketele ; 1999 :65).

و عرفها "فيقان" ب: "الكفاية هي القدرة على اداء مهمة بطريقة مقنعة"

ويعرفها "نشوان" و "الشعوان" بأنها: "القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، التي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة".(نشوان والشعوان)

و كما أشار لها "المسلم" بأنها: "مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يفترض أن المعلم يمتلكها، تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤلياته بما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصا من ناحية نجاح وقدرة المعلم على نقل المعلومات إلى تلاميذه، وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد التعليمي للمعلم داخل القسم. و نستخلص مما سبق ذكره ما يلي:

1. الكفايات التدريسية للمعلم تكتسب بفضل الإعداد الجيد ويكون ذلك من خلال الإعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين أو في كليات التربية، أو من خلال التكوين والإعداد الوظيفي المستمر للمعلم في إطار إستراتيجية التكوين والتي تتميز بالوضوح والدقة وتكون مبينة بناءا عن اقتراحات المختصين التربويين ومرتبطة بالواقع.
2. تعبر الكفايات التدريسية على مستوى المعارف والمهارات والمعلومات التي يمتلكها الأستاذ والتي يمكن قياسها بالملاحظة داخل الفصل أي أثناء قيامه بالعملية التعليمية– التعلمية، وأدائه هو الذي يعبر عنها ولا يمكن لادات واحدة أن تقيس الكفاية التدريسية للأستاذ.
3. يمكن للمعلمين الذين لا يملكون كفايات تدريسية أن يستعينوا بتوجيهات وزارة التربية والوثائق التربوية التي ينتجها المعهد الوطني لعمال التربية وكذلك يمكنهم إجراء تكوينات متخصصة بيداغوجية بهدف الرفع من المستوى والتي تتم تحت إشراف المفتشين والمختصين التربويين.

ثامنا / أنواع الكفايات وتصنيفاتها المختلفة:

يكاد يتفق كل المختصين والباحثين على أن هناك أربعة أنواع للكفايات وأحيانا تسمى بمستويات الكفايات وهي:

1. **الكفايات المعرفية أو المستوى المعرفي Cognitive Compétences:**

تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاية المعلومات في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليمية والجانب المعرفي. و تجدر الإشارة هنا إلي الدور الكبير للأداء البيداغوجي للأستاذ في القسم، و فيما يلي إشارة للأداء البيداغوجي:

1.1) مفهوم الأداء

أ . لغة:

تعني كلمة (أداء) في قاموس المنجد، إيصال الشيء إلى المرسل إليه.

وهو لفظ مشتق من الفعل (أدَا) ويعني (أدَى) الشيء: قام به والدَيْنَ : قضاه، والصلاة : قام بها في وقتها، والشهادة :أدلى بها، و أدى إليه الشيء : أوصله إليه و (تآدى) للأمر أخذ أداءه واستعد له، وتأدى الأمر: قضي، وتأدى إلى فلان: توصل.

ب . اصطلاحا:

لقد تعددت تعاريف الأداء بتعدد الآراء التي تناولت هذا المفهوم، والأداء نجده في العديد من المجالات منها المجال التربوي حيث ينظر البعض للأداء على أنه:

" مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء هو ما تلاحظه ملاحظة مباشرة."

كما أشار البعض للأداء على أنه: " المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعالية بمستوى معين.(الفتلاوي،2003 : 24).

وعرّف الأداء بأنه: " ما يصدر من الفرد من سلوك لفظي أو معارفي وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرة الفرد أو عدم قدرته على عمل ما." (خميس، 2014: 83).

كما يعرفه "ارمسترونج" "Armstrong" سنة 2000 انه: سجّل عن إنجازات الفرد.(Jeff.J, 3:2006).

ويعرّفه (Good) بأنه:" الإنجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات." (الفتلاوي،2003 : 24).

ويعرفه "اللقاني" و"الجمل" سنة (2003): هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، ويظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما."(اللقاني والجمل، 2003 : 21).

أما التعريف الذي ورد في سلسلة علوم التربية عن الأداء بأنه: ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، ويستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، وهو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق آنيا،

والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك، أي سلسلة من الأفعال والأنشطة و العمليات." (ضلوش، 2013: 97).

1 . 2 . مفهوم الأداء البيداغوجي:

يعرف "حسن شحاته" و "زينب النجار" سنة (2003) الأداء االبيداغوجي بأداء المعلم Teacher Performance ويشير إلى: " سلوك المعلم أثناء مواقف للتدريس سواء داخل الفصل أو خارجه. ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو إستراتيجية في التدريس، أو في إدارته للفصل ، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال أو الأفعال، التي يمكن أن تساهم في تحقيق تقدم تعلم الطلاب".(شحاتة والنجار، 2003 : 29). هذا ويعرف الأداء البيداغوجي بأنه: مجموع النشاطات والمهام التي يقوم بها الأستاذ التي تتطلب مستوى محدد من القدرة والمهارة والكفاءة والدافعية الضرورية لانجاز العمل بكل كفاية عالية.

وقد وضح (Fernand hotyat) هذا المفهوم سنة (1997) في الجدول الآتي:

	اهم مميزاته:		
الأداء البيداغوجي	المهام والنشاطات	القدرة والمهارة والكفاءة	تحقيق الهدف
	التحضير الإلقاء التقييم	استعداد وقدرة تكوين مستمر دافعية	إحداث تغيير في سلوك المتعلم

جدول رقم (01) يوضح مفهوم الأداء البيداغوجي والعناصر المكونة له.(حيرش، 2008 : 53).

نلاحظ من خلال الجدول بأن الأداء البيداغوجي هو مجموع المهام والنشاطات المتمثلة في تحضير الدرس وإلقائه وتقييمه، وهذه النشاطات تتطلب من المعلم استعدادا وقدرة ودافعية بالإضافة إلى تكوين مستمر، وذلك من أجل تحقيق الهدف المنشود والمتمثل في إحداث تغيير في سلوك المتعلم.

3.2.1) خصائص الأداء البيداغوجي: يتميز الأداء البيداغوجي بمجموعة من الخصائص والمتمثلة في النقاط التالية:

- يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية مقارنة بالمكونات الأخرى للأداء البيداغوجي، ولذلك يجب مراعاة رغبات وميول وحاجات المتعلمين النفسية والمعرفية.
- اختيار طرق التدريس الملائمة لقدرات المتعلمين، ومستوى نضجهم المعرفي والنفسي ومختلف الفروق الفردية.
- التركيز على تطوير وتنمية قدرات المتعلم المختلفة، وعدم التركيز على قدرة وإهمال قدرة أخرى من خلال تنويع النشاطات البيداغوجية.
- عملية منظمة ومنهجية تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم والقدرة على التوظيف العملي للمعلومات المكتسبة.
- ينطلق من خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة وميولهم الحالية.(حمدان، 1984).

4.2.1 – المشاكل التي يواجهها الأداء البيداغوجي: ومن الصعوبات التي يواجهها الأداء البيداغوجي ما تم تصنيفه من طرف "Gage " سنة (1979) في خمس فئات من المشاكل يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الصعوبات المتعلقة بالأهداف: يواجه المعلم صعوبة اختيار الأهداف وصياغتها وطرق تزويد الطلاب بها، تلك الأهداف التي تعتبر ضرورية عند بداية النشاط التعليمي حيث تسمح للمتعلم بتكوين فكرة واضحة عما يريد إنجازه من خلال العملية التعليمية.

- الصعوبات المتعلقة بخصائص المتعلمين: يواجه المعلم صعوبة التعرف على مختلف الفروق الفردية للمتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم واستعداداتهم وطرق اختيار أساليب التعامل معهم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنتظرة.

- الصعوبات المتعلقة بالتعلم: يحتاج المعلم إلى معرفة الكثير من مبادئ التعلم وقوانينه وشروطه، كما يحتاج إلى اختيار المبادئ الملائمة لخصائص المتعلمين في مختلف المواقف التعليمية.

- الصعوبات المتعلقة بالتعليم: يواجه المعلم صعوبة اختيار طرق التدريس المتعددة والمتنوعة والمنسجمة مع طبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين، وكذا استخدام الوسائل البيداغوجية الملائمة للوضعية التعليمية.

- الصعوبات المتعلقة بالتقويم: يمكّن التقويم المعلم من تحديد مدى التقدم في تحقيق الأهداف التعليمية ويواجه المعلم صعوبة اختيار التقويم وبناء الاختبارات وتطويرها ومدى ملاءمتها للأهداف التعليمية.(نشواتي، 1998: 16).

5.2.1) معايير الأداء البيداغوجي الفعّال:

أورد "غريب" سنة (2004) أن الدراسات التجريبية والتحليلات النظرية اعتبرت بأن محكات ومعايير التدريس أو الأداء البيداغوجي الفعّال أمر معقد ومركّب بسبب عدّة اعتبارات منها:

ـ اختلاف تعريفات ومفاهيم التدريس (الأداء البيداغوجي) الجيّد.

ـ تعدد أبعاد التدريس (الأداء البيداغوجي) الناجح والخصائص المرتبطة به.

ـ تغيير المحكات والمعايير من وضعية تدريسية (تعليمية) إلى أخرى ومن فترة زمنية لأخرى. (حيرش، 2008 : 57). وفيما يلي مختلف مجالات او مستويات الكفايات:

1. الكفايات الوجدانية أو المستوى الوجداني Affective Compétence:

تشير إلى أراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه، واتجاهه نحو المهنة.

2. الكفايات الأدائية أو المستوى السلوكي Performanc compétences:

تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات بيني ويعتمد على ما حصله الفرد سابقا من كفاءات معرفية.

3. الكفايات الإنتاجية أو المستوى الإنتاجيComequence or Product Compétences:

تشير إلى أثر أداء الطالب للكفايات السابقة في الميدان، وهذه ينبغي أن تلبي الاهتمام في برنامج إعداد الكوادر الفنية، وذلك أن هذه البرامج تعد لتخريج مؤهل كفء، والتأهيل هنا والكفاية عادة ما تشير إلى نجاح المتخصص في أداء عمله. (حامل، 2009: 16).

تاسعا / مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية:

يسمح الاشتقاق بالانتقال مستوى علم إلى مستوى أقل عمومية، ويقصد بمصادر اشتقاق الكفايات التدريسية الخلفيات النظرية التي تعتبر منطلقا في تحديد الكفايات التدريسية.

ويرى "قاري بورش" أنه تم استخدام أربع طرق لاشتقاق الكفايات وهي:

- طريقة التخمين.
- طريقة ملاحظة المعلم في الصف.
- الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.
- الدراسات التحليلية.

ويشير "أوكي"و "براون" إلى أربعة مصادر لاشتقاق الكفايات التدريسية وهي:

- استطلاع أراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.
- الاقتباس من قوائم أخرى.
- ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.
- تحليل عملية التدريس.(مرعى، 1983: 50).

ويقترح كل من "كوبر"و"جونز ووبير" أربع مصادر أساسية يمكن أن تشتق منها الكفايات التدريسية وهي:

- النظرية الفلسفية للمنهج التعليمية.
- الطريقة الامبريقية.
- أراء التلاميذ.
- خبرة المعلم. (الأزرق، 2000: 19).

أما "باتريسيا" فقد تطرقت لمصادر اشتقاق الكفايات التدريسية في أربع توجهات رئيسية والتي تتمثل في:

أ. منحنى الإطار المرجعي النظرية في اشتقاق الكفايات التدريسية: ينطلق أصحاب هذا التوجه من نظرية تربوية كأساس نظري في اشتقاق الكفايات التدريسية، وهذا يعني أن تكون الكفايات التي يتم اعتمادها منسجمة ومتوافقة مع مرتكزات النظرية التربوية المعتمدة.

ب. منحى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفايات التدريسية: ويعتمد هذا المنحنى على تحليل المهام التدريسية والوظائف الواجب توفرها لدى المعلم ليتمكن من القيام بالأدوار والأداء المنوط به، وليحقق النتاجات التعليمية المرغوبة.

ويمكن أن يأخذ هذا المنحنى أحد الشكلين الآتين:

ا.تحليل مهام المعلم و وظيفته: يقوم هذا الشكل على مراقبة عمل المعلم في الموقف التدريسي وتحديد الكفايات التدريسية التي يظهرها المعلم في ذلك الموقف، واعتماد تلك الكفايات كمحك في الحكم على كفايات المعلمين، أو إدراجها ضمن البرامج التدريسية للمعلمين. ويتم ذلك من خلال تحليل المهام التدريسية للمعلم، ووضع معايير مرغوبة لأداء كل مهمة، ثم ترجمة هذه المعايير إلى أهداف تفصيلية يهتدى بها في تقرير المحتويات والخبرات التدريسية وأساليب التقويم الملائمة لكل هدف، أي أن وصف المهام ما هو إلا تحويل الأهداف النهائية إلى أهداف ممكنة.

ب.تحليل مهارات التعليم: ينطلق هذا الشكل من فكرة أساسية وهي أن التعليم يتضمن أنواعا من النشاط كالشرح وطرح الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العلمية وغيرها من الأنشطة

التي تهدف إلى تحقيق وظائف معينة في العملية التعليمية كالكشف عن الاستعداد للتعلم، وتنظيم الخبرات التعليمية الملائمة، وحفز التلاميذ للتعلم.

إن تحليل هذه الأنشطة يسمح باكتساب مهارات أساسية لازمة لأدائها بصورة مرضية

ت.منحى تغيير البرنامج القائم: يعتمد هذا المنحى على فكرة إعادة صياغة المسافات الدراسية المعتمد في البرنامج التدريبي القائم، وفق فلسفة تكوين المعلمين المبني على أساس الكفايات التدريسية.

ج.إطار البحوث كإحدى اشتقاق الكفايات: رغم اتفاق الباحثين المهتمين بمراجع ودراسة البحوث المتعلقة بتكوين المعلمين على وجود نقص في المعلومات الصادقة المتعلقة بالسلوك الصفي

عاشرا / خصائص الكفايات التدريسية:

للكفايات التدريسية العديد من الخصائص من أهمها:

- العمومية: ويرجع ذلك إلى وظائف المعلم التي تكاد تكون واحد في كل المراحل التعليمية، وفي كل المواد الدراسية، وطبيعة عملية التدريس فيها متشابهة إلا أن سلوك التدريس كأسلوب يميز معلم من المعلمين فهو يختلف باختلاف المراحل التعليمية المتعددة والمواد الدراسية المختلفة، أي على ضوء اختلاف المحتوى التعليمي الذي يدرسه، كما تعود العمومية لوجود كفايات عامة تضم مختلف التخصصات.
- التغيير: إذا كانت أهداف المناهج الدراسية متغيرة، فإن جميع خبرات المنهج التي تعكس هذه الأهداف وتحققها في ضوء كثير من المصادر التي يتم الرجوع إلها عند بناء أو تطوير المناهج الدراسية والمتمثلة في أوضاع المجتمع وفلسفته وسياسته التربوية

وطبيعة التلاميذ والتغيرات التي يمكن أن تحدث لهم وكذلك التطور في بنية المادة الدراسية، مما يجعلنا نبحث عن المزيد من كفايات التدريس التي يمكن أن تحقق هذه الأهداف.

- التفاعل: السلوك التدريسي بطبيعته معقد ومركب، بمعنى أنه لا يمكن عزل نمط محدد له من أنماط السلوك التدريسي دون غيره، ولذلك يكون من الصعب فصل كفاية تدريس معينة عن غيرها من الكفايات التدريسية الأخرى (هدف، كفاية، سلوك...).(خليل وآخرون، 2010).

احدى عشرة/ أهم أنواع الكفايات التدريسية:

ويقصد بها جملة من المهارات الأساسية والرئيسية التي ينبغي ويتوجب على المعلم أن يكتسبها، حتى يتسنى له توظيفها في نشاطاته التدريسية المختلفة وبفعالية عالية وبكل دقة، وحسب ما ذكره "عبد الوهاب عبد القادر" سنة (2007) بأن بعض المربين-بناء على ما توصل إليه الدارسون والباحثون في هذا المجال- أن ممارسة المعلم لمثل هذه المهارات سوف تساعد على التفكير والتخطيط المنظم، ومن ثم نساعده في تحديد أهدافه التعليمية، وانتقاء طرائقه التدريسية، وأنشطته التربوية، وأساليبه النوعية بطرق أكثر ايجابية، وقد حصر بعضهم هذه الكفايات في سبعة مجالات هي كالتالي:

1. كفاءة إعداد وتخطيط الدرس.
2. كفاءة ضبط و إدارة الفصل.
3. كفاءة تنفيذ الدرس.
4. كفاءة توجيه السلوك الصفي.

5. كفاءة استعمال الوسائل التعليمية.

6. كفاءة تنويع الأنشطة الصفية.

7. كفاءة الأسئلة الصفية.(عبد القادر، 2007: 191).

وتوجد ضمن كل نوع من أنواع الكفايات السالفة مهارات ترتبط بها ارتباطا وثيقا، وتميزها عن بقية الكفايات مثل: كفاية التحكم المفاهيمي والذي تقصد به الباحثة تحكم الأستاذ في المفاهيم والمعارف التي تتعلق بمادة تدريسه وتسمح له بالتحكم أكثر في أدائه وإنجاح العملية التعليمية–التعلمية فهي تمثل الجانب الباطني لكفايته التدريسية والتي توجه أداءه في الفعل التربوي. ومن بين المفاهيم المهمة نذكر:

مؤشر الكفاءة:

يدل على الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، أو إبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مستوى الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس.

الإدماج:

تعريف "كزافيي روجيرس" "Rogers" بأنه: عملية تربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى". وهو في رأيه يتشكل من ثلاث مكونات أساسية هي: الترابط، ويقصد به نسج التلميذ لشبكة بين العناصر المطلوب إدماجها، ومفصلة العناصر وتحريكها وذلك من أجل استثمار المكتسبات، وأخيرا الاستقطاب ويقصد به أن التحريك إنما يكون لتحقيق هدف حتى يصبح له معنى.

التجنيد:

تشغيل مجموعة من الموارد من أجل معالجة ناجعة لوضعية ما، والكفاءة الحقيقية هي تلك التي تكون نتيجة لتجنيد الموارد من أجل مواجهة وضعية تستدعي ذلك. وتعتبر الموارد جملة المكتسبات و التجنيد أحد عمليات ضبط الموارد المعرفية والوجدانية والسلوكية، وقد اعتبر "جوناييرPh. Jonnaert" الموارد هي التي تحقق الكفاءة الفعلية، هذه الأخيرة لا تكون إلا بعد انتهاء معالجة الوضعية بنجاح.

وضعية مشكلة:

و قد عرفها "روجيرس" " X.Rogers" بأنها: "جملة المعلومات التي ينبغي أن يحركها شخص أو مجموعة من أشخاص، من أجل تنفيذ مهمة محددة، لم يكن مخرجها في البداية واضحا". وهي تتكون من عنصرين هما: الوضعية وتستلزم وجود فرد وسياق، والمشكلة والتي تتحدد أساسا بوجود عائق أو مهمة يجب إنجازها، وذلك بواسطة تجنيد وتحريك المعلومات.

الاستعداد:

يعني مجموعة من الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية، أي أنه مؤهل لأداء معين بناء على مكتسبات سابقة، ومنها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء. و لذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز لأنه الوجه الخفي له.

القدرة:

هي قدرة الفرد على مواجهة مشكلات و وضعيات جديدة على استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة. (غريب، 2006: 127).

الأداء:

ويشير " Good " سنة (1973) للأداء على انه : " الانجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات" (Good;1973:414). فالأداء يسمح بمواجهة المشكلات بتوظيف المكتسبات التي حصلها التلميذ، ومن هنا يكتسي صبغة فردية تتعلق بما يستطيع فعلا القيام به، ولا يعتبر الأداء الجماعي الناجح تعويضا لفشل أداء الفرد.

المهارة:

يقصد بها التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق و النجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية.

الترابط:

بتعلق الأمر بالعلاقة التي تربط بين التعليم و أنشطة التعلم، يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و التلميذ بالربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التقويم التي ترمي كلها إلي إنماء الكفاءة و اكتسابها.(وعلي، 2006: 10-12).

التكامل:

يقصد به تقديم المعرفة في نمط وظيفي في صورة مفاهيم مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن تكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة في الميادين المختلفة" (الشربيني والطنطاوي، 2001: 211).

ولهذا تقوم كلّ المجتمعات بمحاولة توضيح هذه المفاهيم بهدف تطوير التفاعل التربوي والذي عرف تطوّرات جدّ هامّة عبر العصور وذلك حسب فلسفة كل مجتمع وحاجاته، ويعتبر التدريس من أهمّ الوسائل لتربية الأبناء. كما أنها تجعلها أكثر وظيفية وفاعلية في مجال التدريس، فجاءت هذه المفاهيم لتسمح للأستاذ من تنسيق المهارات اللازمة ويؤكد ذلك "جون بياجي" " jean piaget" سنة (1979) في قوله خمسون عاما من الخبرة علمتنا انه لا وجود لمعرفة تنبثق من ملاحظة بسيطة بدون بناء يرتكز على نشاط الفرد، ولا يوجد عند الإنسان بنية معرفية أولية أو فطرية، فوظيفة الذكاء لوحدها وراثية بحيث لا يمكن للبنيات المعرفية أن تتشكل إلا من خلال تنظيم أنشطة على الأشياء.

فلكل مادة مجموعة مفاهيم أساسية، فتحديد تلك المفاهيم التي تكون البناء الأساسي لكل نظام معرفي يتم توصيلها بطريقة مناسبة تتماشى مع مطالب النمو وطبيعة المراحل التعليمية.(حسان، 1983: 57). فالظواهر التربوية والنفسية وخاصة عملية التعلم، فهي ترتبط بالمنظور المعرفي في كل ما يرتبط بها وتشترط الاتساق والمنطقية.(الزيات، 1996: 53) والتي يوظفها في مختلف الكفايات التالية والتي جاءت وفق الترتيب التالي:

1. كفاية إعداد وتخطيط الدرس:

يحدد الأهداف التعليمية للدرس، ثم يصوغها بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها ويصنفها في مختلف جوانب عملية التعليم (الجانب المعرفي، الجانب المهاري، الجانب الوجداني). ثم يحدد الخبرات التعليمية والأساليب التدريسية والوسائل اللازمة للدرس، ويكتب خطة الدرس بطريقة واضحة ومنطقية متضمنة العناصر الأساسية الرئيسية.

2. كفاية ضبط وإدارة الفصل:

وتكـون بتهيئـة الظـروف الطبيعيـة المناسـبة فـي غرفـة الدراسـة، ويـنظم التلاميـذ للتعلـيم والـتعلم ويحـافظ علـى انتبـاه التلاميـذ للـدرس، يحتـرم المتعلمـين وأرائهـم ويخلـق جـوا مـن الـود والألفـة فـي غرفة الصف.

3. كفاية تنفيذ الدرس:

وتشـتمل علـى إثـارة اهتمـام المتعلمـين بموضـوع الـدرس، ويـربط موضـوع الـدرس بحيـاة المـتعلم وبيئتـه وبـالخبرات السـابقة للمتعلمـين، ويسـتخدم أسـاليب وأنشـطة تعليميـة مختلفـة وأدوات وأجهـزة ووسـائل تعليميـة بشـكل جيـد وفـي الوقـت المناسـب، ويشـرك المتعلمـين فـي عمليـة الـتعلم، ويصـوغ ويوجـه الأهـداف التعليميـة ويراعـى الفـروق الفرديـة ويقـوم مـدى تحقيـق الأهـداف التعليميـة للـدرس، وأخيرا يلخص الدرس في نهاية الحصة لإبراز العناصر المهمة والربط بينهما.

4. كفاية توجيه السلوك الصفي:

يشـوق المتعلمـين، ويحفـزهم للـتعلم، ويعـزز السـلوك الجيـد ويتقبـل أفكـار المتعلمـين ويسـتعملها، ويسـتجيب لأسـئلة المتعلمـين ومبـادراتهم، ويحـل مشـكلات المتعلمـين الصـفية بأسـلوب تربـوي مناسب.

5. كفاية استعمال الوسائل التعليمية:

يسـتخدم الوسـائل التعليميـة المناسـبة لموضـوع الـدرس ولمسـتوى التلاميـذ الواضـحة وجيـدة التصميم، كان يستخدم السبورة بطريقة جيدة في الوقت المناسب.

6. كفاية تنويع الأنشطة الصفية:

بأن ينوع من الأنشطة التعليمية المستخدمة في التدريس، ومناسبة لموضوع الدرس، ولمستوى المتعلمين.

7. كفاية الأسئلة الصفية:

يطرح أسئلة مرتبطة بالدرس وتكون متنوعة، دقيقة و واضحة، وتكون هذه الأسئلة في الوقت المناسب لها أثناء الدرس ويتدرج فيها حيث تقابل الفروق الفردية للمتعلمين، ويتيح الفرصة للمتعلمين للتفكير في الأسئلة قبل الإجابة.

ويشير "حاج توم" سنة (2012) إلى أهم الكفايات التدريسية الواجب توفرها في المعلم والتي تتمثل في:

1.كفاية التخطيط وإعداد مذكرات الدروس: ويعد المعلم المشارك الرئيسي في عملية التخطيط لتنفيذ المناهج الدراسي، فإن نجاح الجهود التعليمية المخططة في إطار المدرسة أو فشلها مرتبط بمهارة المعلم وفاعليته في قيامه بالمهمات الثلاث المتكاملة وهي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

2.كفاية إدارة وضبط الصف: إن إدارة الصف بفاعلية تسهم إسهاما كبيرا في تقديم العملية التعليمية وتخلق جهدا دراسيا مناسبا لإحداث التعليم الفعال والإدارة الصفية يتفرع منها:

أ.الإدارة. ب. الانضباط

3.كفاية إثارة الدافعية لدى المتعلمين: ويقصد بإثارة الدافعية إشعار التلاميذ بأنهم محتاجون لهذا الدرس ولهذه المادة وحثهم بحالة رغبتهم بتحصيل الدرس وذلك بربط الدرس بحاجة من حاجاتهم ورغبة من رغباتهم. حيث تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية

أهمية إثارة الدافعية لدى المتعلم من أجل زيادة الدافعية للتلاميذ ينبغي للمعلمين إثارة انتباه التلاميذ والمحافظة على استمرار هذا الانتباه وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية وأن يعلو على الاستثارة الداخلية للتعلم واستخدام أساليب الحفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يحفزون داخليا.

4.كفاية استخدام الوسائل التعلمية: أشار "صبري الدمرداش" سنة (1986) بأنها "تلك الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتحسين تدريسه وهي ترفع فاعليته وتعمق من مستوى درجة استفادة المتعلمين منه وتطلق على كل المواد التعليمية والأجهزة التعليمية (الأفلام، والشرائح، النماذج، العينات، والصور وتشمل الأجهزة المستخدمة في عرض هذه المواد. (الدمرداش، 1986: 235).

5.كفاية التقويم: ويقصد بالتقويم العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها في ضوء الأهداف المراد قياسها كالاختبارات التحصيلية، ومقياس المعلم والملاحظات الشخصية، وتحليل المضمون وغير ذلك من المقاييس.

6.كفاية السمات الشخصية: وهي العناية بالمظهر العام المناسب من جميع الجوانب وبخاصة المهنية والاجتماعية، والاهتمام بالياقة والهندام والنظافة الشخصية والالتزام بمواعيد الدوام اليومي، والتعاون والاستعداد للقيام بالواجبات والمهام التي يكلف بها، والتواضع وحسن الخلق.(حاج توم، 2012: 196).

اثنا عشر/ وسائل قياس الكفايات التدريسية للاستاذ:

تشير اهم الابحاث التربوية إلى الدور الكبير للمعلم فهو أهم ركن من أركان العلمية التعليمية، ولا يمكن لأي تطوير أن يؤتي ثماره إذا أغفل دور المعلم اختيارا وإعدادا وتدريبا وتقويما، فالمعلم يعتبر من أهم القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة، وفي الموقف التعليمي بصفة عامة، فكم من منهج لا يراعى طبيعة النمو النفسي للتلميذ، انقلب كأداة تربوية مهمة في يد معلم قدير، بينما قد يكون جيدا (منهج تربوي) ويكون المعلم غير كفء فيتحول إلي مجموعة من الخبرات المفككة لا قيمة لها.

ولقد تعددت وتنوعت هذه الوسائل وصنفت تصنيفات متباينة لتتباين المعايير المعتمدة في ذلك فقد اعتمد "محمد زياد حمدان" سنة (1985) في تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس عددا من المعايير المتباينة، نذكر فيما يأتي:

1. حسب مصدر تنفيذنا: ويتضمن هذا التصنيف ثلاث أنواع هي:

أ. وسائل قياس ذاتية: حيث يعتمد في قياس كفاية التدريس على المعلم نفسه، فيقوم نفسه بنفسه، ومنا تجدر الاشارة الى ضرورة التحلي بالموضوعية حتى نصل للنتائج العلمية الدقيقة.

ب. وسائل قياس خارجية رئيسية: ويتم قياس كفاية التدريس من قبل مدير المدرسة أو المشرف التربوي، والهدف منها هو تطوير جوانب الضعف الملاحظة

ت. وسائل قياس خارجية غير رسمية: حيث يتم الاعتماد في قياس كفاية التدريس على وجهات نظر التلاميذ في معلمهم أو وجهة نظر المعلمين في زميلهم أو زملائهم.

2. حسب درجة مباشرتها: وتكون بأحد الشكلين:

أ. وسائل قياس مباشرة: وتشمل أنظمة ملاحظة التدريس، والتفاعل الصفي والاختبارات الانجازية والتحليلية التي تدار عادة من الجهات الرسمية.

ب. وسائل قياس غير مباشرة: كالاستطلاعات التي يجيب عنها المعلم بنفسه وكذا استطلاع أراء التلاميذ والتعرف على تحصيلهم وعلى ذكاء المعلم وخصائصه وهواياته وأنشطته داخل المدرسة وخارجها.

3. حسب الغرض من انجازها: وتكون في تصنيفين:

أ. وسائل قياس تربوية تطورية: ويستهدف هذا الصنف تحسين سلوك المعلم التدريسي، ورفع كفايته ليتلائم مع التطورات التي يعرفها الميدان التربوي.

ب. وسائل قياس إدارية تنظيمية: وتستهدف هذه الوسائل ترقية المعلم أو تثبيته أو مكافئته.

4. حسب متطلبات مرات الحدوث: وتكون هذه الوسائل في شكلين هما:

أ. وسائل قياس ذات الحدوث المنفرد: وتتألف هذه الوسائل من قائمة أو مجموعة من السلوك التدريسي للمعلم بهدف التحقيق من وجود هذا السلوك أو عدم وجوده في فترة زمنية محددة.

وأن ما يميز هذه الوسائل هو تسجيل السلوك مرة واحدة مهما تعدد حدوثه خلال عملية الملاحظة، ويتم ذلك بوضع إشارة أو رمز بجانب السلوك الذي وقع حدوثه.

ب. وسائل قياس ذات الحدوث المتكرر: من خلال استخدام هذا النوع من الوسائل يتم تسجيل السلوك التدريسي كلما تمت ملاحظته.(حمدان، 1985: 50-51).

من خلال استعراضنا لمختلف وسائل قياس الكفايات التدريسية لم نتطرق إلى أنها يمكن أن تشمل أكثر من وسيلة أو مجموعة متكاملة من الوسائل، وهذا هو المعمول به في دراستنا،

حيث نجد "صادق أمال " و"أبو حطب" سنة (1990) قد أشاروا إلى أن الباحثين التربويين يستخدمون عدة وسائل لقياس كفاية المعلم التدريسية إلا أن الاعتماد على وسيلة واحدة منها ليس كافيا، لان كل واحدة تتأثر بمجموعة من العوامل مثل نوعية الأداة ودرجة الثقة بها، ويختلف الهدف من تطبيقها، ويمكن أن تكون على الشكل التالي:

- تقديرات التلاميذ للمعلمين أي وجهة نظر التلاميذ في معلميهم.
- تقديرات المعلمين لأنفسهم، تقويم ذاتي.
- تقديرات الرؤساء والمشرفين والزملاء للمعلمين.
- الملاحظات المنظمة لأعمال المعلمين وانجازاتهم.

أما "الأزرق" فقد صنفها سنة (2000) إلى ثلاثة أصناف رئيسية وهي:

1. وسائل قياس ذاتية: ويقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية والانطباعات الشخصية، مثل تقديرات المعلمين الذاتية واستطلاعات أراء التلاميذ حول المعلمين واستطلاعات أراء الزملاء، وتقديرات الفنيين والتربويين.
2. وسائل قياس موضوعية: ويقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على رصد الواقع وتسجيله في حينه كما يحدث داخل حجرة الدراسة، مثل أساليب التحليل اللفظي وأسلوب الملاحظة (وهذا ما اعتمدت عليه الباحثة في هذه الدراسة).
3. وسائل قياس تنبئية (غير مباشرة): ويقصد بها تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات والقدرات والخصائص الشخصية للمعلم، والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية المعلم أو فاعلية التدريس الحالية و المستقبلية، وهناك عدة وسائل يمكن استخدمها في تقدير كفاية المعلم منها السجلات المدرسية والتقارير والاختبارات التي

تقـيس الاسـتعدادات والقـدرات العقليـة، والاسـتخبارات الشخصـية.(الأزرق، 2000: 39-48).

ويـرى "عمـران وآخـرون" أنـه يمكـن تقسـيم أسـاليب ووسـائل تقـويم (قيـاس) كفايـة المعلـم التدريسـية إلـى قسـمين همـا: وسـائل أساسـية يعتمـد فيهـا علـى المشـرفين التربـويين وعلـى مـديري المـدارس، ووسـائل قيـاس مسـاعدة منهـا: رأي المعلـم فـي نفسـه، وتقـديرات المعلمـين لـزملائهم، ورأي الطلاب في معلمهم.(الدليم وآخرون، 1999 - 267).

ومما سبق ذكره نصل إلى أن اختيار أداة القياس المناسبة جد مهم وذلك من أجل الوصول إلـى المعلومـة الدقيقـة والابتعـاد عـن الذاتيـة وكـذلك مـن الملاحـظ أن الأداة تختلـف مـن دراسـة لأخرى حسب زاوية تناول الباحث للدراسة. وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على أكثر من أداة وهذا بهدف الوصول إلي المستوى الحقيقي الذي تتميز به الكفاية التدريسية للأستاذ.

ثلاثة عشر / أنواع الكفايات التدريسية للاستاذ:

ولقد حدد "كوبر" وزملاؤه أنواع كفايات المعلم وقد حددوها في ثلاثة أنواع رئيسية، وهي:

أ. كفايات المعرفة:

وهـي التـي تعـين المفـاهيم الإدراكيـة التـي يتوقـع مـن المعلـم أن يظهرهـا مثـل: مـا الشـيء الـذي يجـب أن يعرفـه المعلـم مـن أجـل أن يكـون فعـالا فـي تعلـيم تلاميـذه؟ وهـذا يتطلـب دراسـة كفايـة المعرفـة العلميـة و تعلـم التلاميـذ، وتؤكـد كفايـات المعرفـة علـى نحـو أفضـل عـن طريـق العمـل المنطلـق أساسـا مـن محصـلات التلاميـذ، ومـن ثـم يحلـل الأداء، محـاولا ربـط كفايـات المعرفـة مـع كفايات الأداء والتي ترتبط بدورها مع محصلات التلميذ المرغوبة.

ب. كفايات الأداء:

وتقوم على أساس أنه لا بد أن يكون المعلم فعالا في تعليمه للتلاميذ، وعلى مدرب الطالب/المعلم أن يكون مدركا و واعيا للعلاقة بين سلوك المعلم و التأثير الذي يحدثه ذلك السلوك أو الموقف على نمو التلاميذ وتأثيراته الايجابية على المدى البعيد.

ت. كفايات التسلسل المتعاقب:

وتظهر في التأثير الذي يخلقه العلم في سلوك التلاميذ وفي هذه الكفاية يكون التركيز على العلاقة بين سلوك المعلم ومحصلات التلاميذ التي تعد مؤثرات حقيقية لفاعلية التعليم.

أما "مكدونلد" فيشير إلى أن الكفايات اللازمة للمعلم تتشكل من مكونين رئيسين هما:

يتألف من مجموعة الادراكات والمفاهيم والاجتهادات، و القرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية ويتم توظيفها أساسا لإنتاج المعلم الكفء الفعال.

اربعة عشر / أهم الكفايات الأدائية للأستاذ:

هناك العديد من الكفايات وقد وضع "دن" و"راج" تسع كفايات ينبغي أن تتوفر لدى المعلم الماهر، وتتمثل هذه الكفايات في النقاط التالية:

الكفاية الأولى: أخلاقيات يلتزمها المعلم (Ethics) :

ويندرج تحت هذه الكفاية العامة ثمان كفايات فرعية هي كما يلي:

أ. أن يوضح اهتمامه بالتلاميذ بوصفهم بشرا، ولا يتعامل معهم كأنهم أقل من ذلك.

ب. يخلق علاقة دافئة مع التلاميذ و يفهم الفروق بينهم، سواء في المظهر أو العادات بحيث يكون اهتمامه بهم ايجابيا.

ت. يشجع الاحترام المتبادل بين التلاميذ، ويتيح لاهتماماتهم ومحادثاتهم وقتا مناسبا.

ث. يشجع التقويم الذاتي وتقليص فرص لأدنى درجة، مع الحد من كراهية بعض التلاميذ لبعض.

ج. يشجع الأنشطة التعاونية، وبذلك يحث التلاميذ على المشاركة بأرائهم، بحيث يكون لهم دور فعال في التربية الذاتية والاجتماعية.

ح. يعلم التلاميذ كيفية التقويم الذاتي وتوجيه المهارات، ويعلمهم كذلك تحمل المسؤولية.

خ. يجرب المداخل التي يمكن أن يسلكها لتعليم التلاميذ مثل القيام بأعمال يسألون عنها.

د. التعامل مع التلاميذ باعتبارهم مشاركين في صياغة أهداف المنهج.

الكفاية الثانية: التعليم المباشر (Direct instruction):

ويندرج تحت هذه الكفاية العامة سبع كفايات فرعية هي كما يأتي:

أ. أن يقوم المعلم بجذب اهتمام التلاميذ، ويتعامل مع المواد التعليمية المتاحة بتتابع مناسب.

ب. أن يقوم المعلم بإجراء الترتيبات الخاصة بالمكان قاعة الصف أو قاعة النشاط أو المختبر مع التقديم الجيد للمادة الدراسية.

ت. و أيضا إثارة الأسئلة الحماسية المناسبة من خلال السلوك اللفظي وغير اللفظي.

ث. وعليه أن يختار الأسئلة المناسبة وأن يضرب الأمثال المتنوعة اللازمة لفهم التلاميذ لما يدرسونه وبذلك يقوم بمواجهة الفروق الفردية بينهم.

ج. وعلى المعلم كذلك أن يؤكد على فعالية التلاميذ ومشاركتهم العلمية التعليمية بأساليب محببة إلى نفوسهم.

ح. وعليه أن يقدم توضيحا لاستجابات التلاميذ المختلفة، وبخاصة ما يرتبط بميولهم و اهتماماتهم.

خ. أن يقوم المعلم بتوضيح كفء وموجز للعناصر الأساسية لموضوع الدرس.

الكفاية الثالثة: إدارة المواد التعليمية (Management of Matériels) :

ويتدرج تحت هذه الكفاية العامة ثمانية كفايات فرعية هي كما يلي:

أ. أن يكون المعلم لديه القدرة على انتقاء الموارد التعليمية المناسبة والتعامل معها.

ب. التأكد من وجود المواد التعليمية اللازمة، وكيفية الاستخدام الأمثل لها بمشاركة التلاميذ.

ت. أن يدخل تعديلات على الأنشطة الفردية لتشجيع التلاميذ في استخدام هذه المواد.

ث. أن يحدد المواد التعليمية والمصادر التي يمكن الرجوع إليها، واقتراح المصادر البديلة.

ج. أن يشجع دور التلميذ في اختيار المواد التعليمية وتنظيمها وإدارتها.

ح. أن يتعامل مع المواد التعليمية المتاحة بخيال رحب و ابتكارية متنوعة.

خ. أن يجرب المواد التعليمية المبتكرة بغية تطويرها.

د. أن يصمم بعض المواد التعليمية المناسبة وينتجها ويستخدمها بفعالية.

الكفاية الرابعة: الممارسة الموجهة (Guided Practice):

ويتدرج تحت هذه الكفاية العامة خمس كفايات فرعية هي كما يأتي:

أ. طرح الموضوع الدراسي على التلاميذ، وفحص استجاباتهم.

ب. التعامل بذكاء مع المادة الدراسية، وإتاحة فرص الاستجابة للتلاميذ، وتقييم نتائجهم، وتحديد مدى دقة هذه النتائج.

ت. الاستجابة الفورية للتلاميذ، وتعزيز استجاباتهم، وتحديد مدى صحة عملهم التعليمي، وإثارة الأسئلة لتقييم مدى فعالية نشاطهم.

ث. تشجيع التعلم الجماعي، والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي، والتعلم الذاتي.

ج. تنمية المهارات العقلية واليدوية والاجتماعية وتعزيزها.

الكفاية الخامسة: المحادثة البناءة (Structured conversation) :

ويندرج تحت هذه الكفاية العامة ثلاث كفايات فرعية هي كما يلي:

أ. الاستماع الجيد لما يقوله التلاميذ، وتأييد استجاباتهم.

ب. استخلاص الاستنتاجات منهم، ودفعهم إلى الاستجابة وتيسير الصعوبات.

ت. التركيز على جذب التلاميذ، بالأفكار التي تثير الجدال، وذلك من خلال التدريس المخطط القائم على المحادثة والحوار والاستفسارات.

الكفاية السادسة: التوجيه (Monitoring):

ويندرج تحت هذه الكفاية العامة خمس كفايات هي كما يأتي:

أ. ملاحظة عمل التلاميذ، والتدخل لمراعاة تحركات النشاط بحيث يراعى النظام ويقدم تغذية راجعة (Feedback).

ب. توجيه خطوات العمل التعلمي، والتأكيد على الانتقادات بكفاءة، وتحديد الوقت المناسب.

ت. اكتشاف مدى فهم التلاميذ، ومحاولة تفسير استجاباتهم.

ث. استخدام الإرشاد لمعرفة الافتراضات عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ.

ج. إتاحة الوقت لتشخيص استجابات التلاميذ.

الكفاية السابعة: إدارة التنظيم الصفي (Management of ordré) :

ويندرج تحت هذه الكفاية العامة خمس كفايات فرعية هي كما يأتي:

أ. وضع إجراءات مناسبة للنشاط الصفي المنظم.

ب. وضع إطار للعمل التعلمي مستخدما الإجراءات.

ت. التصدي لمشكلات النظام والتأكيد على التدريس الواضح.

ث. تطبيق النظام الصفي القائم على القواعد والإجراءات على كافة التلاميذ.

ج. تهيئة المواقف التعليمية لإظهار أهمية إدارة التنظيم الصفي.

الكفاية الثامنة: التخطيط والإعداد (Planning and préparation):

ويندرج تحت هذه الكفاية أربع كفايات هي كما يأتي:

أ. تحديد الأهداف والأنشطة التعليمية بحيث يكون لكل نشاط هدف واضح.

ب. التخطيط لأنشطة خاصة بتنمية المهارات والعملية العقلية مثل: الاستقصاء، التخيل، الاستنتاج، التفسير.

ت. التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية بصورة مناسبة.

ث. التخطيط لحسن استغلال الوقت.

الكفاية التاسعة: التقويم المكتوبة (writter Evaluation):

ويندرج تحت هذه الكفاية العامة ثلاث كفايات فرعية هي كالتالي:

أ. تقويم اعمال التلاميذ الكتابية بحيث يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.

ب. إعطاء وصف للأداء الخاص بالتلاميذ.

خمسة عشر / الكفايات التدريسية اللازم توفرها في الاستاذ:

لقد أكدت البحوث والدراسات التربوية ضرورة امتلاك المعلم لمجموعة من الكفايات التدريسية الأساسية اللازمة لإنجاح العملية التربوية من كل جوانبها.

وعليه فقد وضع "اللقاني" و"رضوان" سنة (1982)، الكفايات التعليمية الآتية حسب ما ورد في كتاب الفتلاوي (2003):

- القدرة على التدريس.
- استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاية.
- إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة والربط بين المدرسة والمجتمع والمناهج.
- القدرة على القيادة.
- والقدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسؤولياتها.(اللقاني، 1982: 314)

وكذلك نجد كل من "الدبور" و "الخطيب" سنة (1987) فيريان أن أهم الكفايات التي يحتاجها معلم مواد الاجتماعيات يمكن وضعها ضمن عناصر منها:

- التخطيط للتعليم.
- الاتصال والتفاعل.
- وإدارة الصف.(دبور، 1987: 260-261).

أما "جابر" و زملاؤه سنة (1985) فقد أكدوا على أن عملية التدريس تتضمن امتلاك المعلم ثلاث كفايات أساسية هي:

- التخطيط .
- التنفيذ.

- التقويم.(جابر، 1985: 10)

أما "الفتلاوي" سنة (1987) فقد حددت مجموعة من الكفايات الأكاديمية الخاصة بمعلم التاريخ وهي:

- اتفاق الحقائق والمفاهيم والتعليمات التي تتضمنها مادة التاريخ في المراحل الدراسية المختلفة.
- يحسن الإلمام بالمصادر والمراجع التاريخية الأساسية وكيفية الإفادة منها في دراسة وتدريس التاريخ.
- يحرص على أن تكون مادته في التاريخ متسمة بالحداثة وذلك عن طريق استخدام الأحداث الجارية المتصلة بمقرر التاريخ وأهدافه.

ستة عشر / أبعاد الكفايات التي ينبغي توفرها في الاستاذ الفعال:

هناك عدة أبعاد وجب توفرها في كفايات المعلم الفعال والتي تتمثل في:

1. البعد الأخلاقي.
2. البعد الأكاديمي.
3. البعد التربوي.
4. بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية. وسنتطرق لكل بعد على حدى فيما يلي:

1. البعد الأخلاقي: و يضم ما يلي:

- المرونة والشجاعة.
- التمتع بروح النكتة والبراعة والدهاء (العلمي) في أن واحد.
- المثابرة، والصبر.

- يجب ان يتمتع بأخلاقيات مهنية عالية.
- ان يكون هادئ، ولا ينفعل، وغير حاد الطبع في الصف.
- الحماس في اللتدريس.
- الاماءات الدينامية فيستخدم صوته وتعبيرات وجهه لجلب الانتباه.
- الشعور بالثقة (المعلم) ويثق الطلبة فيه.
- يشجع الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم.
- يظهر اهتماما وثقة بطلبته، ويعاملهم معاملة إنسانية قائمة على الاهتمام.
- عادل يشجع فرص التقويم الذاتي ويقلص فرص التحفيز لأدنى درجة.(الفتلاوي، 2003: 37).
- يشجع مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعاونية، ويخطط بوعي لذلك.
- التخاطب مع المتعلمين بأساليب تربوية نفسية تزيد من دافعتيهم للتعلم.
- الحزم ولكنه مرن.
- التدريس بعمق، وبالتالي ليس من نوع المعلمين الذين يوصفون بأنهم (معلموا قطع المنهاج).
- الاستغلال الحسن لوقت التدريس، بما في ذلك الحرص على مصلحة المتعلمين.
- المحافظة على مناخ تدريس ملائم بحيث لا يشعر المتعلمين بالملل والكسل.
- الراحة النفسية و التعليمية التي يشعر بها في درسه.
- التعامل مع المتعلمين برحابة صدر حيث يبدو الفصل وكأنه عائلة كبيرة.
- عدم خوف المتعلم من المدرسة أو من المعلم.

- الاستماع الجيد للمتعلمين وتأييد استجاباتهم الصحيحة.

2. البعد الأكاديمي (العلمي):

ويضم الكفايات الأكاديمية (المعرفية) اللازمة لتنميه من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار وتشمل:

- امتلاك مهارات عملية للتقصي والاكتشاف العلمي.
- يستخدم خطوات منهج البحث العلمي في التقصي والتدريس.
- يلم بمادة التخصص.
- يستخدم الأمثلة التوضيحية التي ترتبط بمادة الدرس وأهدافه.
- يثير اهتمامات المتعلمين في آن واحد.
- يوضح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسية.(الفتلاوي، 2003).
- توجيه التدريس على نحو يساعد على التدرج في مستوى الصعوبة.
- يشرح بشكل واضح وشيق.
- يشرح ويفسر ويربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة وضمان مشاركة المتعلمين القصوى في أثناء التدريس. (نفس المرجع السابق:38).
- يشرك المتعلمين بأنشط وواجبات ذات علاقة بمحتويات أو موضوعات التدريس.
- يتقن الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بالمادة التي يدرسها أو المقرر الذي يدرسه.
- يميز بين الحقائق (Facts) والآراء الشخصية.
- يؤكد على علاقات الأسباب والنتائج.

- يحدد الافتراضات الضرورية لجعل النتائج صحيحة.
- يختار التمرينات أو التطبيقات المناسبة وكذلك استخدام الآليات الملائمة للتعامل معها.
- يلم بالأهداف التربوية العامة لمجتمعه.
- يلم بالأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.
- يحدد جوانب الترابط والتكامل بين محتوى دروس المادة التي يقوم بتدريسها والمواد الدراسية الأخرى.
- يستخلص الاستنتاجات من المتعلمين ويدفعهم إلى الاستجابة وتسهيل الصعوبات التي واجهة المتعلمين.
- يخطط لمناشط تتمثل على تنمية العمليات الفعلية المختلفة للمتعلمين من: استقصاء، تخيل، الربط، الافتراض، التنظير.
- تكون لديه خلفية واسعة لمادة تخصصه.(الفتلاوي، 2003: 39).
- مساعدة المتعلمين على إيجاد المعلومات بأنفسهم، إي تشجيع المتعلمين على التعلم- الذاتي.
- تكيف المنهج الدراسي وفق متطلبات المتعلمين داخل الفصل.
- يكيف موضوعات المنهج وفق الظروف الطارئة.
- يطلع على كل جديد في مجال تخصصه.
- يلم بمختلف المصادر والمراجع الأساسية في مجال تخصصه.
- يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها.

3. البعد التربوي:

إن البعد التربوي لكفايات المعلم يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة وتيسير واتفاق لتحقيق الأهداف التربوية، ويضم البعد التربوي الكفايات الأدائية أو الانجازية الآتية:

أ. **الكفايات السابقة للتدريس:** وتشمل مرحلة التحديد والتحضير للتدريس وتضم الكفايات الفرعية الآتية:

- تحليل محتوى مادة الدرس: من الأساليب العلمية التي يستخدمها المعلم لوصف المحتوى الظاهر والمضمون لمادة الدرس واستخلاص ما يتضمن في جوانب التعلم المختلفة من جوانب معرفية و وجدانية ومهارية مما يساعد المعلم على التخطيط لخطوات وإجراءات لتنفيذ الدرس بغية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة والمسطر لها مسبقا.(الفتلاوي، 2003).
- تحليل خصائص المتعلم: هو تحليل المعلم للخصائص المشتركة للمتعلمين من مستوى النمو العقلي والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والدراسي وللخصائص الفردية للمتعلم من القدرة على التركيز والانتباه ودرجة الاعتماد على النفس ومستوى الدافعية... وغيرها، لغرض إفادته في تحديد الأنشطة والطرائق والاستراتيجيات والخبرات التعليمية.
- التخطيط للتدريس: هو تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة وهذه العملية تتطلب من المعلم القيام بإجراءات عديدة منها تحليل محتوى الدرس أولا ثم صياغة أهداف التدريس وتحديد طرائق واستراتيجيات التدريس...والخطوات التالية تباعا.

- صياغة أهداف التدريس: هي ما يختطه المعلم لدرسه من أهداف مستوعبا وسائل تحقيقها، وتعد هذه نقطة البداية في التخطيط، وفي تنظيم التتابع التنفيذي خلال تدريس الدروس اليومية، وهو المحور الأساسي الذي تدور حوله ومن أجله كل النشاطات والمواقف التعليمية المتصلة بعملية تعليم وتعلم الدروس.(الفتلاوي، 2003: 40).
- تحديد طرائق التدريس: هو تعيين المعلم للطريقة أو الطرائق التدريسية التي يستخدمها في أثناء سير الدرس لمعالجة موضوع ما مراعيا منها طبيعة الموضوع وخصائص وإمكانيات المتعلمين والبيئة المدرسية والفصلية (الفصل الدراسي).
- تحديد إستراتيجية التدريس: هي تحديد المعلم لمجموعة العناصر الأساسية التي تشكل في مجموعها استراتيجيات التدريس لتعامل معها من حيث طريقة التقديم التوقيت في ضوء طبيعة طرائق التدريس المختارة.

إن الموقف التعليمي الذي يقوم بتصميمه بمجموع العناصر الأساسية التي تشكل إستراتيجية التدريس يتناول اختيار الأهداف وصياغتها واختيار أنسب الأساليب التدريسية والتقنيات التعليمية ووسائل التعليم، وتحديد أوجه مشاركة المتعلمين وطرق وأساليب المتابعة.

- تحديد الوسائل التعليمية: هو تعيين المعلم للوسائل والتقنيات التعليمية التي سوف يستخدمها أثناء سير الدرس مراعيا فيها توفر الشروط الجيدة، وإمكانية توفرها، ومناسبتها لطبيعة محتوى الدرس ومستوى نضج وخبرة المتعلمين مع الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1: لماذا تستخدم كل وسيلة من وسائل وتقنيات التعليم؟

س2: متى تستخدم الوسيلة التعليمية أثناء سير الدرس؟

س3: هل الوسيلة التعليمية دقيقة الصلة بالدرس؟

س4: هل الوسيلة التعليمية مناسبة لمستويات المتعلمين؟

س5: هل الوسيلة التعليمية مثيرة لاهتمامات المتعلمين؟

ب. **كفايات التدريس:** وتشمل مرحلة التدريس الفعلي، وتضم الكفايات الفرعية الآتية:

- تنظيم بيئة الفصل: ويقصد بها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتهيئة بيئة الفصل الدراسي، وإعداده بصيغة مشجعة لعمليتي التعليم والتعلم، ومن أمثلة ما يمكن أن يتم ضمن هذه العملية هو توفير الإضاءة والتهوية المناسبة، وإعداد السبورة، وتنظيم جلوس المتعلمين...و غيرها، مراعيا طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم وأساليبهم في العمل.
- التهيئة للدرس: هو كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد التمهيد للدرس الجديد، وتهيئة المتعلمين ذهنيا وجسميا وانفعاليا لتلقي الدرس وقبوله والتفاعل المتواصل مع مختلف أطراف الموقف التعليمية.
- جذب الانتباه: هي خطوات تثير المتعلمين و ذكائهم وإثارة اهتمامهم للدرس، عن طريق قيام المعلم بإجراءات متعددة منها التهيئة للدرس والأسئلة من الحياة، والاستنارة ببعض الأمثلة أو الصور والنماذج أو الحركات وكل ما من شأنه الاستحواذ على انتباه المتعلمين أثناء سير الدرس لأطول وقت ممكن.
- تنويع الحافز: هي مجموعة الأنماط السلوكية للمعلم التي تؤدي إلى جلب وتقوية انتباه المتعلمين أثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرض الدرس عن طريق سلوكيات المعلم اللفظية في تغيير شدة الصوت والتركيز اللفظي

وتغيير أنماط التفاعل الى التفاعلات الغير لفظية في التوقف والصمت، و الإشارات، وتعبيرات الوجه، و الإيماءات والحركات وتغير مسارب الحواس.

- تحسين الاتصال: هي كل قول أو إيحاء أو فعل يتخذ صورة الكتابة أو القراءة أو الحركة يقوم بها المعلم لغرض التفاعل بينه وبين المتعلمين تعبر عن التعاون والرضا... أو عن عدم الرضا والتعود.
- استخدام الوسائل التعليمية: استعمال المعلم للوسائل التعليمية المتاحة والمعدة، مراعيا القواعد العامة في العرض والاستخدام لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.
- التعزيز: هو كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى المتعلمين وتنمية علاقات إنسانية جيدة. وخلق جو اجتماعي انفعالي ايجابي، وتحقيق نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على الاستمرارية لغرض تحقيق التفاعل المثمر بينه وبين المتعلمين من جهة، و لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية المنشودة.(نفس المرجع السابق، ص42-43).
- الغلق (الإغلاق): هو كل ما يقوله أو يفعله المعلم يقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة لغرض مساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم، وان ما يقوم به المعلم من نشاط لإنهاء تدريس درس أو وحدة أو مفهوم، يتخذ صورا متعددة منها:

أ. غلق المراجعة: ويستخدم بتلخيص كل ما تم عرضه عن طريق السؤال والجواب أو عن طريق نشاطات أخرى .

ب. غلـق الـربط: ويسـتخدم بـربط مـا تـم عرضـه بمعـارف سـابقة للمتعلمـين أو بمعلومـات وخبرات جديدة أو إتاحة الفرصة للمتعلمين بممارسة ما تم تعلمه في مواقف جديدة.

- تحديـد الواجـب البيئـي: ويشـمل كـل مـا يخصصـه المعلـم مـن أنشـطة وواجبـات يكلـف المتعلمـين بانجازهـا لغـرض مراجعـة مـا تـم عرضـه أو لعمـل مقبـل داخـل الفصـل، لمسـاعدتهم فـي إتقـان المعلومـات والـتمكن مـن الـتعلم. مراعيـا فـي ذلـك الفـروق الفرديـة بـين المتعلمـين، والوقـت المتـاح للانجـاز فضـلا عـن إرفاقـه بتوجيهـات واضـحة ومتابعـة جديـة وموضـوعية لمـا أنجـز مـع التعـرف علـى أسـباب عـدم الانجـاز، والصـعوبات التـي شـعر بهـا المتعلمون أثناء الانجاز.

ج. **كفايات تقويم نتائج التدريس:** وتتضمن الكفايات الفرعية الآتية:

- صـياغة وتوجيـه الأسـئلة: هـي إعـداد المعلـم أسـئلة لمـادة الـدرس صـحيحة ودقيقـة وتقـيس قـدرات عقليـة متنوعـة للمتعلمـين بعـد إثـارة تفكيـرهم مراعيـا القواعـد والشـروط فـي صـياغتها وتوجيهها لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.(الفتلاوي، 2003).
- التقـويم التكـويني: هـي الوسـائل التـي يسـتخدمها المعلـم أثنـاء سـير الـدرس أو بعـده أو علـى فتـرات منتظمـة خـلال تطبيـق البرنـامج التعليمـي، لغـرض معرفـة مـا حصـل عليـه مـن المعرفـة والحقـائق داخـل الفصـل فضـلا عـن معرفـة مقـدار مـا حـدث مـن تغيـر فـي سـلوكه فـي جوانـب الشخصـية الأخـرى وهـي الجوانـب الوجدانيـة و المهاريـة عـن طريـق اسـتخدام وسـائل متعـددة منهـا ملاحظـة المعلـم للمـتعلم فـي نشـاطاته، ونقاشـاته وتكلـف المتعلمـين بالواجبـات البسـيطة المتنوعـة والتطبيقـات العمليـة، واسـتخدام الأسـئلة الصـفية والاختبـارات الشفوية والتحريرية أثناء سير التدريبات.

- التقويم النهائي: هي الوسائل التي يستخدمها المعلم في نهاية البرنامج الدراسي سواء كان فصليا أو سنويا، لغرض تقدير مدى تحصيل المتعلمين ومدى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة في مستويات التعليم المختلفة وتزويدها ببيانات يمكن على أساسها إعداد الشهادات الدراسية والتقارير للمتعلمين، ومن وسائله: اختبارات الاتجاهات والميول واختبارات المهارات، والاختبارات التحصيلية بأنواعها وإعداد البحوث والتقارير.

4. **بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية:** ويضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية التفاعلية التي تربط افراد العملية التعليمية التعلمية، ومن بينها ما يلي:

- يتعاون مع زملائه المتعلمين الآخرين، والمدير لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم بوجه عام.
- يقدم نشاطات حل المشكلات بوعي وقصد. (فتلاوي،2003).
- يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ويعمل فيه، وبالتالي يساعد على ترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه.
- يقيم علاقات مع المتعلمين قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل.
- يعطي توجيهات وتعليمات واضحة ومحددة للمتعلمين.
- يساهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.
- يشخص أنماط السلوك الدالة على عدم الانتباه والسأم ومعالجة ذلك لدى الحاجة.
- يشجع مشاركة المتعلمين في الفاعل داخل الفصل.

-يشجع اختيار المتعلمين للأنشطة وتنظيمها وإدارتها.

- ملاحظة عمل المتعلمين، والتداخل لمراعاة تحركات النشاط، بحيث يراعي النظام ويقدم التغذية الراجعة أو المرتدة.(الفتلاوي، 2003: 44).

سبعة عشر / برامج إعداد المعلم القائم على أساس الكفاية:

إن من أبرز السبل لتطور بناء المعلم هو الاهتمام بالأساليب المبتكرة والاتجاهات الحديثة التي ظهرت في مجال إعداده وتدريبه و الإفادة من مثل هذه الأساليب والاتجاهات أمر ضروري.

إذ سيجد المربون مجالا للإفادة من روحها أو بعض عناصرها الممكنة عاجلا أم أجلا دون الالتزام الكامل بأشكالها ومتطلباتها وبما يتواءم وفلسفتها التربوية وإمكانياتها المتاحة.

إن توفير المعلم الجيد يعد التزما نحو الناشئين، ونحو مستوى مهنة التعليم، يضاف إلى هذا ظهور مهارات مستجدة للتدريس فمهنة التدريس ليست مهنة من لا مهنة له، وهي مرتبطة بالتقنيات التربوية والمستجدات التربوية الحديثة والتي تدفعنا ضرورة التركيز و اعادة النظر في برامج إعداد المعلم ليتلائم مع ما تطمح اليه المدرسة في زمن تميز بالعولمة، وبذلك يتمكن المعلم من اكتساب ما يلزم قبل الانخراط في المهنة و تسمح له بتطوير الخبرات و المهارات التي أصبح أمر استخدامها ضروريا لأنها تساعدهم في تقديم توضيحات مهمة للمتعلمين وعلى إثارتهم للتعلم.(الفتلاوي، 2003) كما أن الدور المتغير للمعلم الذي عبر الحدود التقليدية يتطلب أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وأثناءها برامج الخبرات والأساليب التعليمية، وكل ما يكسب المعلم كفايات عامة، وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذا الدور، ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم، ومحتواه وأساليبه ومصادره وأوعيته.

وتم في ضوء ذلك القيام بالعديد من المحاولات لتطوير برامج إعداد المعلم خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، ومن أهمها استخدام التعليم المصغر Micro-Teaching، وتحليل التفاعل الصفي Interaction-Amalysis .(نفس المرجع السابق:31)

لذلك ظهرت قي الستينات من القرن العشرين حركة واتجاه في برامج إعداد المعلم عرفت باسم تربية المعلم على أساس الكفاية (Teacher Education competency-Based)

أو تربية المعلم على أساس الأداء(Teacher Education Performance Based).

أما المقصود بهده الحركة فهي تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحديد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ المستويات، ويكون القائمين بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة. (الفتلاوي، 1995: 24).

ويلاحظ في نشأة هذه الحركة والمؤثرات التي ساعدت على انتشارها في التسعينات عوامل متعددة منها:

1. أن التحرك باتجاه البرامج القائمة على الكفاية كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعليم، وأن تكون المدارس أكثر استجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية والفردية وأن تحقق ما تقول أنها تحققه. كما أن مدراء المدارس بدؤوا يرغبون بالتعرف على معلميهم، وان يتمتعوا (الاساتذة) بكفاية عالية يطبقونها داخل الفصل من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات وكذلك إعداد المعلمين الذين بدؤوا يرغبون بالتأكد من كفايتهم التي تمكنهم من الأداء الجيد في أول موقف تعليمي سوف يقفونه.

2. جاءت هذه الحركة أيضا كرد للأساليب التقليدية التي تسود برامج الإعداد لتجاوز ثغراتها وعيوبها والتي تؤكد على الجانب النظري، والتي تساعد على المفهوم التقليدي لتربية المعلمين، والذي مؤداه أن إمداد المعلم قبل الخدمة بقدر من المعلومات والمعارف المتنوعة وإكسابه نوعا من الخبرة في التدريس من خلال مقررات تربوية تجعله معلما كفؤا قادرا على تحمل أعباء المهنة ومسؤولياتها. وعلى العكس من هذا المفهوم فإن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاية تستند الكفايات المرتبطة لأدوار ومسؤولياته في الوقف التعليمي، وهي تشير إلى كم ونوع المعارف التي يجب تعلمها و المهارات التي يجب اكتسابها.(الفتلاوي، 2003: 33)

إن إتقان هذه الكفايات وتحقيقها في تأدية المهام الرئيسية المطلوبة في عملية التدريس، أو فيما يتصل بها من أنشطة أو تفاعلات أو أدوار بصورة مباشرة أو غير مباشرة تجعله معلما كفؤا.

3. التطور الواسع في مهنة وما صاحبها من دراية واسعة بخصائص المعلم ونوعيات سلوكه في المواقف التدريسية المختلفة، والإيمان بأدوار جديدة ينبغي أن يمارسها فهو معلم ومتعلم في نفس الوقت وهو متكبر ومجدد ومبتدئ.

4-كما أنها جاءت كاستجابة لانسحاب الكثير من المفاهيم الاقتصادية وأساليبها على النظام التعليمي، وعلى مراحل التعليم ومستوياته كافة، فظهر مفهوم (اقتصاديات التعليم) و به يتم التركيز على مقدار ما ينفقه المجتمع على التعليم و نتاجه. وقد أدى ذلك إلى القيام بالكثير من الدراسات التي تهتم بكفاءة التعليم الداخلية، والتي نعني بها (المناهج، الطرائق والوسائل التعليمية، ونسبة النجاح والرسوب والتسرب...وغيرها).

كما غيبت هذه الدراسات الكفاءات الخارجية والتي نعني بها مدى تلبية التعليم لحاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية من مخرجات النظام التعليمي من هنا بدأت برامج إعداد المعلمين بنوعية المخرجات. وهي النتائج النهائية المتمثلة في التغيرات المتوقع حصولها في معرفة وسلوك وأداء الطالب/المعلم فتحول بذلك انتباه برامج الإعداد إلى الكفايات التي يحتاجها المعلم من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات المعينة، والتي ينبغي أن يكتسبها ليستطيع تأدية مهمته. وليكون أكثر فعالية.

4. إن تطور التكنولوجيا وتوفرها سهل تنفيذ منهج الحركة في عملية التعليم والتعلم.

إن هذه التغيرات والتطورات العلمية والاجتماعية والمهنية أدت إلى تصميم وبناء مثل تلك البرامج التي تقوم على تربية وإعداد المعلمين وفق مبدأ الكفاية.(الفتلاوي، 2003: 33-24).

ويشير "توفيق مرعي" سنة (1983) أن: مفهومها التربية القائمة على الكفايات والتربية القائمة على الاداءات استخدما كثيرا في الأدب التربوي كمترادفين على الرغم مما بينهما من فروق أن التربية القائمة على الكفايات هي أكثر شمولا حيث أنها تشتمل على ما يلي:

- معايير لتقدير الإدراك وتقويمه.
- معايير لتقدير الأداء والسلوك التعليمي وتقويمه.
- معايير لتقدير نتاجات التعلم وتقويمه.

بينما التربية القائمة على الاداءات، فهي ترتبط أساسيا بمعايير تقدير الأداء أو السلوك التعليمي وتقويمه فقط. (مراعي، 1983: 26).

وتضيف "عيد غادة" سنة (2004) أن اختبارات المعلمين أو ما يسمى اختبارات كفاية المعلم Competency tests teacher تعتبر من أهم المقاييس المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية

لمنح تراخيص مزاولة مهنة التدريس، وتستند فكرة اختبارات المعلمين إلى كون التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة بها، مثل المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها، ويتعين وفقا لهذا ألا يسمح بمزاولتها إلا لمنيتقتها، ويمكن الإفادة من الاختبارات في تقويم المعلمين الذين يرغبون في الالتحاق لأول مرة في المهنة، للتعرف على إمكانات قبولهم أولا، وتحديد جوانب النقص التي يمكن العمل على تحسينها فيما بعد، كما يمكن الإفادة منها في تقويم المعلمين أثناء الخدمة للحصول على تغذية راجعة تمكنهم من تحسين أدائهم.(عيد غادة، 2004: 88).

ويلخص "عبد الكريم فتح الله" سنة (2007) أن أفضل طريقة لتوضيح مفهوم تربية المعلمين القائمة على الكفايات قد تكون من خلال تحديد العناصر الأساسية للبرنامج وهي:

- أن يكون البرنامج قائما على كفايات يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمامه للبرنامج التدريبي بنجاح.
- أن تكون المعايير المراد استخدامها في تقويم الكفايات المعنية واضحة بحيث تحدد مستويات السيادة المنتظرة والظروف التي يجرى فيها التقويم.
- تعتمد سرعة تقدم المتدرب خلال البرنامج التدريبي على أساس إثبات كفايته لا على جدول زمني معين ولا على إتمامه بعض المقررات.(فتح الله، 2007: 147).

و حسب ما ذكرته "الفتلاوي" سنة (2003) أن هناك أمورا يتميز بها أسلوب إعداد وتدريب المعلم القائم على الكفاية عن غيره من الأساليب، وتتلخص في:

1. أن الطلبة المعلمين عندما يعرفون الكفاية التي يتطلبها عملهم، فإنهم يستطيعون تحديد الأهداف التي يعملون من أجلها ويستطيعون بسهولة أن يعرفوا ما ينبغي لهم أن يتعلموه وصولا لتحقيق الأهداف المتوخاة.

2. يتم تحديد الكفايات اعتمادا على تحليل خاص لوظائف المعلم وأدواره والمهام التي يقوم بها.
3. توضع الكفايات التي يتوقع من المعلم القيام بها داخل الفصل وخارجه في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها. ويعد الأداء التدريسي للطالب معيارا للحكم على مدى نجاحه في التدريس.
4. الاهتمام بالفروق في القبليات والاهتمامات والحاجات الذاتية للمعلمين والعمل على تقديرها.
5. انه يتيح فرصا اكبر للتأكد من مستويات الخريجين.
6. ان تقدم الطالب/المعلم ضمن البرنامج يعتمد على سرعته وتقدمه التي توافق قدرته، ويعرف الطالب/ المعلم مسبقا أنه لا سبيل لتخرجه من دون انجازه عمليا للمهارات التي يحددها البرنامج كافة وفق معايير موضوعة ومتفق عليها من المجتمع.
7. تمتاز مجموعة الكفايات التدريسية في البرنامج بالتدريج، والانتظام في مجموعات يسهل ترجمتها إلى خبرات تعليمية، ويعمل الطالب/المعلم على تحصيلها الواحدة بعد الأخرى.
8. يمتاز البرنامج في اعتماده الواسع على التقنيات التربوية في عمليات إعداد الطلبة وتدريبهم.
9. الاهتمام بتضييق الفجوة بين التنظير والتطبيق، وذلك بإحكام الترابط والتكامل بين المجالين النظري والتطبيقي في برنامج إعداد المعلمين في عملية تعليمهم لمحتوى هذا البرنامج، وبذلك تتحول النظريات والأسس العلمية إلى كفايات تدريسية يظهر أثارها في

أداء المعلم وعمله المهني، ومن خلال أداء المعلم وعمله المهني في المواقف التدريسية تظهر وتلاحظ أنماط السلوك التي يجب إعادة تكوينها وتعديلها.

10-الاستفادة من التغذية الراجعة من مختلف المصادر ليحصل المتعلم على المعلومات المنظمة و المستمدة من تقدمه في البرنامج.

11-يؤكد هذا الأسلوب على الفائدة من استخدام معظم المستحدثات التربوية تحقيقا لأهدافه ومن هذه المستحدثات: التعليم المصغر، تحليل التفاعل اللفظي، وغيرها من المستحدثات التربوية.

12-إن هذه البرامج ترتكز على العديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة منها: تفريد التعليم Individualised-insteu-ction، والتعلم الذاتي . seff-Instructional

13-تحديد المحتوى الذي يوفر الكفايات من مفاهيم ومبادئ ومهارات وأمثلة توضيحية لها، فضلا عن تحديد الاستراتيجيات والإجراءات والأساليب والوسائل والأنشطة المساهمة في التدريب والتدريس لتحقيق أهداف البرنامج تستخدم أنواع مختلفة من التقويم ما بين تشخيصي، بنائي، وتجميعي (نهائي/بعدي) لكي يحصل الطالب على معلومات منظمة ومستمرة من خلال تقديمه في البرنامج.(الفتلاوي، 2003: 35-36).

14- يتم التقويم من خلال الأداء النظري والعملي عن طريق المتابعة من القائمين عليه.

15-العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدى في المواقف التدريسية. (نفس المرجع السابق: 36).

خلاصة:

إن الكفايات التدريسية من أبرز القواعد الأساسية والتي يجب أن يمتلكها الأستاذ، فهي تساهم في إنجاح و تفعيل العملية التعليمية، كما تساعد في الوصول إلى أفضل النتائج وتحقيق الأهداف التربوية المنتظرة، لأنها تتجاوز كل الصعوبات والعراقيل التي تحول دون إنجاح العملية التعليمية–التعلمية، كما تعكس قدرة (الاستاذ) على إدارة الصف الدراسي وتنظيمه، وتسمح بالاتصال والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية–التعلمية، وهذا ما سنسعى لإيضاحه في الفصل الموالي.

الفصل الثالث:

التفاعل الصفي

تمهيد

اولا/ تعريف التفاعل الصفي.

ثانيا / مفهوم إدارة الفصل الدراسي.

ثالثا / عناصر التفاعل الصفي.

رابعا / التفاعل والتواصل الصفي.

خامسا / جوانب عملية الاتصال.

سادسا / أهمية التفاعل الصفي.

سابعا / تحليل التفاعل الصفي.

ثامنا / أدوار المعلم في أدارة الصف.

تاسعا / أنماط التفاعل الصفي.

عاشرا / مصادر المشكلات الصفية.

احدا عشر/ أسباب المشكلات الصفية.

اثنا عشر/ أدوار المعلم في معالجة المشكلات الصفية.

ثلاثة عشر/ استراتيجيات التفاعل الصفي.

اربعة عشر/ أدوات تحليل التفاعل الصفي.

خمسة عشر/ أساليب تحسين التفاعل الصفي.

ستة عشر/ النظريات المسفرة للتفاعل الصفي.

خلاصة.

تمهيد:

يعد التعليم القلب النابض لجميع الدول فهو الوسيلة الأنجع للوقوف بالمجتمعات وتكوين أجيال تجاري الانفجار المعرفي الذي يتميز به عصرنا، فالمجال التربوي مجال حساس يشمل عناصر متصلة ومتفاعلة فيما بينها، والتعليم الصفي ما هو إلا أداة لتشخيص النقائص وعلاجها، وتطوير المعارف وبناءها، وتحسين المناخ الصفي وإدارته وتنظيمه للوصول إلى التغيير المرغوب فيه، ويتوقف نجاح العملية التربوية داخل الصف على ما يجري من تفاعل بين المعلم والمتعلم في المواقف التعليمية من خلال الأنشطة التربوية المختلفة، وسنتطرق في هذا الفصل إلى أغلب ما يرتبط بالتفاعل الصفي.

اولا / تعريف التفاعل الصفي:

عرفه "حمدان" سنة (1982) بأنه: "كل الأفعال السلوكية التي تجرى داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الإيماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل" (حمدان، 1982).

وعرفه " القلا" و"ناصر" سنة (1995): بأنه إيصال الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من شخص لآخر ومن مجموعة لأخرى، ويتضح من خلال التعاريف أعلاه بأن عملية التفاعل الصفي هي عملية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة الانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعليم بفاعلية.(المعلم، 68:2000)

فمفهوم التفاعل الصفي من المفاهيم التي اهتمت بها التربية الحديثة، وخاصة من طرف التربويين الذين ركزوا على التدريس الفعال والإدارة الصفية والتربوية فهو يضم مختلف التفاعلات التي تحدث بين المعلم والمتعلم خلال العملية التعليمية–التعلمية.

ويعرفه "تساي" سنة (2000) بأنه: "نقل الرسالة بين المعلم والمتعلم بنجاح، أو الإجراءات الصفية التي يؤثر فيها المعلم والمتعلم في بعضهما من خلال ما يقولون ويمارسون داخل الصف". (Tsai ,2000: 194).

ويشير إليه "النشواتي" سنة (1985) بأنه: "عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم".

ويعرفه "Pag" سنة (1979) حسب "مجدي إبراهيم" و"حسب الله محمد" ب: التأثيرات المشتركة أو المتبادلة خاصة الاجتماعية والعاطفية بين المعلم و التلميذ. (مجدي، 2005: 38).

مما سبق ذكره نستخلص أن التفاعل الصفي عملية متداخلة تجمع كل ما يحدث في الصف وكل ما يصدر من المعلم والمتعلم، ويهدف هذا التفاعل إلى إيصال أفكار و معارف من خلال التأثير والتأثر فهو مرتبط بالعملية التعليمية–التعلمية بهدف التوافق مع المناخ المدرسي، والاجتماعي وحتى النفسي، بما يضمن تحقيق الفعالية التعليمية المنشودة.

ثانيا / مفهوم إدارة الفصل الدراسي:

تشكل إدارة الفصل أحد المعالم الرئيسية لعملية التعليم والتعلم، كما تلعب دورا أساسيا في تحقيق تعلم جيد، وذلك لأنها تضم كل أشكال التواصل التي تحدث داخل غرفة الصف.

وقد عرف "عبد المجيد نشواتي" سنة (1982) إدارة الفصل: أنها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المرغوبة عند التلاميذ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجديدة وخلق جو اجتماعي إيجابي وتحقيق نظام اجتماعي فعال داخل الفصل والمحافظة على إستمراريته.(زيد الهويدي، 2002: 95)

ويعرفها "صالح علي أبو جادو" سنة (2003): أن إدارة الفصل تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلي خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف.(أبو جادو، 2003: 372).

ثالثا / عناصر التفاعل الصفي:

وهي العناصر التي تتفاعل فيما بينها لإحداث هذا التفاعل فقد أشار "عبد الصمد البشير" سنة (2010) إليها و التي تتمثل في:

أ- المرسل: هو المصدر الذي يملك المعلومات والحقائق والاتجاهات، والذي يسعى إلى توصيلها للمستقبل (مصطفى 2001) وهو المسؤول على تهيئة الجو المناسب لتعديل السلوك أو الخبرات لدى المتلقي (وطاس 1998) يكون المرسل المعلم عادة في غرفة الصف، كما يمكن أن يكون آلة تعليمية مزودة بالمعلومات التعليمية، كذلك وظيفة المرسل تختلف باختلاف نماذج التعليم، ففي النموذج المتمركز حول المحتوى والمدرس (أساليب التعليم التقليدية) يشكل المرسل/الدرس محور الفعل التعليمي، يعني أن المعلم يهتم ويقود سير التعليم وينظمه.

اما في النموذج المتمركز حول المتعلم (أساليب حديثة في التعليم) فوظيفة الإرسال تنطلق من المتعلم، يكتفي المعلم بمساعدة تلاميذه ويحضر الجو المناسب للتعليم بتقديم توجيهات وإرشادات.(الغرابي، 1991) وهنا يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية.

اما النموذج الثاني فيسمح بإثارة دافعية التعلم وبالتالي خلق جو من التفاعل و الألفة بين المعلم وتلاميذه والمادة الدراسية.(عبد الصمد، 2010: 70).

ب- المرسل اليه: هو الذي يستقبل الرسالة التعليمية، قد يكون المتعلم الذي يقوم بفك الرموز وتفسير محتوى الرسالة القادمة من المعلم أو من زميله المتعلم (الحيلة،2000). إن "فرانج فيرنج" "fearimg farmk " يميل إلى استبدال مصطلح "المرسل اليه" إلى مصطلح "المفسر" لأن العملية الاتصالية تتكون من النقل البسيط للأفكار والمعلومات أو الوحدات الأخرى ذات المعاني من المرسل لتوصيلها إلى المرسل اليه (المفسر) الذي بدوره يفك الرموز ويفهم ويفسر

تلك المعرفة (عودة، 1988). وهكذا يصبح الموقف التعليمي مليء بالنشاط الذي يضم مجموعة من التفاعلات اللفظية و غير اللفظية المستمرة و الفاعلية الإيجابية التي تزيد من تحصيل التلميذ وتبسيط العملية التربوية.

ت–الرسالة: هي ترجمة لمحتوى نرغب في توصيله إلى المستقبل وتحمل خبرات ومعارف. ومهارات، وحقائق، وعادات واتجاهات تكون في شكل لفظي مكتوب أو مرسوم أو شكل غير لفظي في حركات أو رموز وإشارات تتناسب ومضمون الرسالة.(الحيلة، 2000). فهي محتوى فكري معرفي يشمل عناصر المعلومات بمختلف أشكالها، وحتى تكون الرسالة جيدة في العملية التعليمية يجب أن تكون كاملة وواضحة، وصحيحة، ومختصرة لأنها في أغلب الأحيان تكون موجهة إلى المتعلم وهو ذا قدرات محدودة تتماشى مع مستواه الدراسي. (عودة،1988) بالإضافة إلي أنها يجب أن تراعي النمو العقلي الذي وصل إليه المتعلم لتكون أكثر وضوحا.

ث– القناة: هي كل وسيلة تستخدم في نقل المادة العلمية داخل البيئة التعليمية، وينبغي أن تناسب أهداف محتوى المادة وتعمل على تحقيقها مع مراعاة ميول التلميذ، إضافة إلى قدرة المتعلم على استخدامها وتوظيفها داخل الموقف التعليمي. (بهبهاني وزاهر، 1999). كما يعتبر من أهم وسائل التفاعل الصفي وجود الرسائل الشفوية المباشرة و الوسائل غير الشفوية كالإشارات، والحركات الجسمية، والوسائل المكتوبة، و الوسائل المسموعة المرئية، و توظيف الوسائل الإلكترونية الحديثة المختلفة والتي تساهم بقدر كبير في انجاح العملية التعليمية– التعلمية.

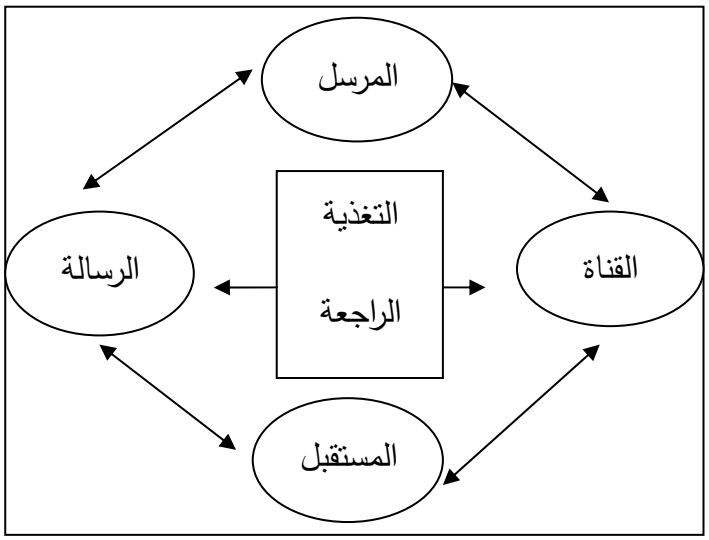
ج– التغذية الراجعة: هي المعلومات التي يحصل عليها المرسل من المستقبل والتي تتمثل في ردود أفعاله، ودرجة فهمه و إستيعابه للرسالة.

بناءا على إرجاع الأثر يقوم المرسل ببعض التعديلات اللازمة ليصل إلى الهدف كما أنها تبين مدى التفاعل الذي يتم بين المعلم والمتعلم عن طريق وسائل تعليمية متنوعة وأهداف محددة. (الحيلة، 2000).

للتغذية الراجعة أشكال عدة : منها (الفهم، و الاستيعاب، و فك الرموز وغيرها ...)، إضافة إلى ذلك علامات الانفعال التي تبدو على المستقبل (المتعلم) كالفرح، الحزن، القلق، و الخوف فالتغذية الراجعة تكون بين المرسل والمرسل اليه.(نفس المرجع السابق)، والتي تهدف لإزالة كل الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المخطط لها و علاج نقاط الضعف و تقوية نقاط القوة.

بيئة التفاعل: تتمثل في قاعة الدراسة أو المكتبة أو المخبر أو هي الوسيط الذي تأتي الرسالة عبره، ويكون ماديا (فيزيائيا) أو معنويا(علاقات إنسانية)(ملحم،2001).

لبيئة التفاعل الصفي التي قد تحتوي على نسبة من التشويش و الفوضى، ونقص الإضاءة، و التهوية، و حتى المقاعد المريحة، و هذه العوامل كلها تقلل من فعالية ومن نجاح التفاعل الصفي و بالتالي العملية التعليمية–التعلمية. و الشكل الموالي يوضح العلاقة بين عناصر التفاعل الصفي.



الشكل رقم (02) : يوضح العلاقة بين عناصر التفاعل الصفي، نقلا عن "بهبهاني وزاهر" سنة 1999. (نفس المرجع السابق: 72).

لقد حدد بعض المربين وعلماء النفس مثل "منسي" سنة (2001) عناصر لحدوث التفاعل الصفي والتي تتمثل في:

1. وجود الهدفية الواضحة للتواصل.
2. تبادل الأدوار بين المرسل والمستقبل.
3. وجود قناة تنساب عبرها الرسالة مثل: كتابات، إنجازات...الخ.
4. وجود رموز أو لغة مفهومة من المرسل إلى المستقبل.
5. حدوث استجابة نتيجة حدوث تأثير وتأثر. (منسي، 2001: 101).

إن التواصل والتفاعل جوهر النشاط الصفي، فالمعلمين يمارسون مختلف أنواع التفاعلات بتوظيف معارفهم ومهاراتهم بالإضافة إلى الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها وهذا للوصول إلى الأهداف والغايات المرجوة.

وتشير الدراسات أن على المعلم أن يتقن مهارة الإصغاء، ولا نعني بذلك سكوت المعلم أو امتناعه عن الكلام أثناء تحدث المتعلم بل نعني بذلك تحليل كل ما ينتج عن المتعلم من أفعال وأقوال لتكوين نظرة شاملة حول مستوى التعلم وما مدى بناء المعرفة لديه، وكذلك للتعامل مع الفروق الفردية والمهارات الإبداعية بجدية وتشجيعها ليتم الاستفادة منها في الوقت المناسب، كما نجد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية أو الاكاديمية حيث يصعب التعامل معهم مقارنة بالمتعلمين العاديين، كما أنهم يؤثرون على مستوى تقدم القسم وعلى الوصول إلى الأهداف المرجوة، لذلك فإنه يسمح (التفاعل الصفي) بتدارك الكثير من الصعوبات وتجاوزها.

رابعا / التفاعل والتواصل الصفي:

إن عملية التعلم و التعليم و المنهاج التربوي و العملية التربوية الظاهر منها و الخفي يمكن اعتبارها من أنماط التفاعل و التواصل الصفي، و يمثل التواصل الصفي عملية لبناء منظومة من الرسائل التي

تنطلق من الأهداف التعليمية، من خلال التعلمات التي تسعى للإنماء الفكري مثل تعلم مفهوم أو مبدأ أو حقيقة أو مهارة أو تهذيب عاطفة سواء كانت عادة أو اتجاه أو قيمة. والتواصل هو كل ما يقال ويكتب ويقرأ وما يحدث من حركات أو أفعال أو إيماءات وأعمال تعزز التعاون والتفاعل بين الأعضاء في أي مجتمع أو تعبير عن الرضا و عدم الرضا و الغضب و الفرح و النفور و الجذب.

أي أن التفاعل والتواصل علاقة متبادلة بين طرفين أو أكثر، وفي الميدان التربوي يشمل التفاعل الصفي كل ما يحدث داخل حجرة الصف ويشمل ذلك جميع التفاعلات، الاتصالات، والعمليات التواصلية المباشرة و غير المباشرة و التي تحدث بين المعلم والمتعلم و كذلك ما يحدث بين المتعلمين فيما بينهم.

خامسا / جوانب عملية الاتصال:

ويرى "Riggio" و"محمد السيد عبد الرحمان" سنة (1998) حسب ما ذكره "النوبي" أن لعملية الاتصال جانبان هما:

- ✓ الجانب الانفعالي: emotionaldomaim ويشمل جانبا غير لفظي.
- ✓ الجانب الاجتماعي: social Domaimويشمل جانبا لفظيا.

ويحتوي كلا الجانبين على ثلاث مهارات أساسية كالتالي:

- مهارات إرسال:skill of sending او ما يعرف بالتعبيرية Expressively.
- مهارات إستقبال: skill of Receiving أو ما يعرف بالحسابية semsitirtiy .
- مهارات التنظيم: skill of Regulation أو ما يعرف بالضبط control.(النوبي، 2010 : 19).

سادسا / أهمية التفاعل الصفي:

أكدت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة، ويمكن إدراج هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية:

1. يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعد على نمو تفكيرهم.
2. يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال.
3. يساعد على الضبط الذاتي.
4. يتيح فرصا أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وعرض أفكارهم.(ماجد الخطابية، 2002: 150).
5. اكتساب المعلم مهارات جمع المعلومات حول سلوكه التعليمي داخل الفصل مع إيضاح أثر هذا السلوك في الموافق الصفية المختلفة على التلاميذ.
6. يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي إذ يعمل على زيادة المناقشة وتبادل وجهات النظر بينهم.(محمود طافش، 2006: 243).
7. يربط بين النظري والتطبيقي، في مجالات الدراسات والبحث في مجال التعليم الصفي في غرفة الصف.
8. تنمية التفكير مما يجعل التلاميذ قادرين على سلك طرق ذات أثر فعال في مجال تنمية تفكيرهم.
9. التعرف على حاجات التلاميذ وتحديدها والعمل على تلبيتها والاهتمام بميولهم وقدراتهم.(مصطفى وحواله، 2005: 291)

سابعا / تحليل التفاعل الصفي:

ينتج التفاعل الصفي عن عملية التواصل السائدة في القسم وما يدور من تبادل الآراء والخبرات بين المعلم وتلاميذه والتلاميذ مع بعضهم البعض من خلال مختلف الأساليب التربوية والاستراتيجيات

التعليمية. ولقد اهتم الباحثون مثل: "فلاندرز" " Flandres" وغيره بقياس وتحليل التفاعل داخل حجرة الدرس بين المعلم والمتعلمين والذي يدل على النشاط والحيوية في الصف، كما قدموا أدوات لملاحظته بهدف تحليله، وهكذا فإن الصف الذي تسوده العلاقات التفاعلية الجيدة بين المعلم والمتعلمين يوفر المناخ الملائم لعملية التعلم، مما يؤثر إيجابا على أداء المتعلمين وعلى دافعيتهم للإنجاز واتجاهاتهم نحو العملية التعليمية.

ويمكن تعريف تحليل التفاعل الصفي ب: "الأسلوب الذي يتم بواسطته نقل المعرفة لاخر فيشارك في نموها عن طريق التفاهم المشترك بين شخصين فأكثر، لذلك لا بد لهذه العملية من مكونات واتجاه تسير فيه وهدف تسعى لتحقيقه ومجال تعمل فيه، مما جعلها ميدانا للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية". (إدريس، 1984: 209)

أما "بيشوب" سنة (2000) فيرى بأن: "التفاعل الصفي يساعد الطلبة على المشاركة في تحقيق الانضباط، والتفكير الناقد، والكلام والاستماع وتحسين قدرتهم على تطوير كفاءاتهم وتفكيرهم في الصف الذي يوفر فرص للتفاعل بصورة مكثفة ومنظمة بين الطلبة.(Bishop,2000 :102).

ثامنا / دور الاستاذ في إدارة الصف:

يمكن تصنيف دور الاستاذ بحسب مرحلتين أساسيتين أو بحسب مفهومين تبعا للفلسفة التربوية السائدة و حيث أن هناك فلسفتين تربويتين سائدتين مند القدم و لا تزالا و هما الفلسفة التربوية التقليدية والفلسفة التربوية الحديثة لذلك سنتناول دور المعلم وفقا لمبادئ هاتين الفلسفتين.

أولا: الدور التقليدي للأستاذ في إدارة الصف:

لما كانت التربية التقليدية تركز على الكفاية التعليمية والمعرفية فقط واكتفت باعتبار أن المادة هي غايتها الأساسية لذلك اقتصر دور المعلم على نقل هذه المعرفة إلى ذهن التلاميذ وباستخدام أسلوب واحد

فقط هو التلقين، وأصبح المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات مما ينطلق منه جانب واحد من جوانب الإدارة الصفية لتحقيق هذا الهدف و هو فقط حفظ النظام والضبط في الصف. وخلاصة القول فإن دور المعلم برز وفقا لهذه الفلسفة بالوقوف على مشكلات التلاميذ التحصيلية دون الأخذ بعين الاعتبار عوامل النمو الأخرى. (رسالة المعلم، 2000: 8-9).

ثانيا: دور الاستاذ الحديث في إدارة الصف:

إن التغيرات التي حصلت في ميدان التربية رافقها تغيير كبير في دور المدرسة، إذ أصبح يتمثل في الاهتمام بالنمو المتكامل للمتعلم في جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والشخصية مما انعكس على دور المعلم فلم تعد مهمة المعلم تلقين المعلومات ونقلها بل أصبح وسيطا يسهم في تنمية الطالب تنمية متكاملة من خلال ما يهيأ له من بيئات وظروف ووسائط تعليمية تمسح لهذا النمو بالبزوغ والسعي نحو التكامل (نفس المرجع السابق، 8-9).

ويلخص "القطامي" الأدوار الحديثة للمعلم في التربية الصفية في الآتي:

1. المعلم مهيئ ومنظم للتفاعلات داخل الصف.
2. المعلم قدوة حسنة لطلابه خاصة والمجتمع عامة.
3. المعلم منظم للجو النفسي والاجتماعي داخل الصف.
4. المعلم معد للأسئلة وموجه لها ليشمل بها جميع طلابه.
5. المعلم موجه ومعدل ومعزز ومقوم لسلوك طلبته في ضوء توقعاته.
6. المعلم ميسر ومرشد للتعليم الفعال.
7. المعلم مساعد للطلبة على تنمية الثقة بالنفس والأمل في الحياة بشكل يسهل عليهم مواجهة الصعوبات والمشكلات.(قطامي، 2001: 334).

تاسعا / أنماط التفاعل الصفي:

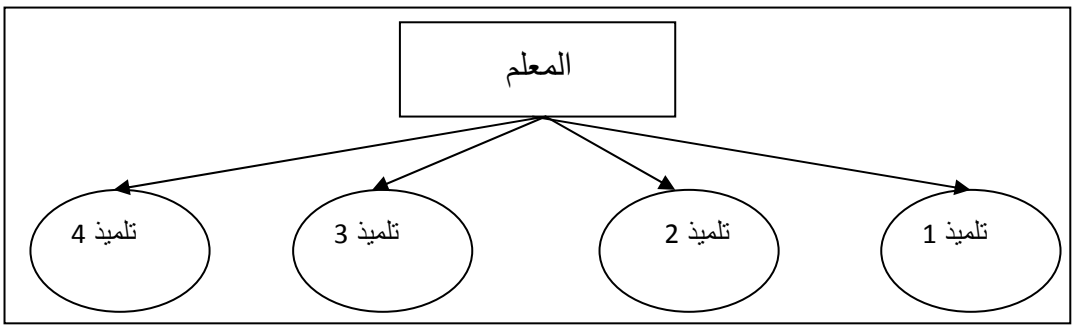
تقوم العملية التربوية على ما يجري من اتصال بين المعلم والتلاميذ ويعد الكلام وسيلة اتصال هامة. هذا بالإضافة إلى الإيماءات واستخدام الأيدي وغيرها من الحركات التي يعتمد عليها الاتصال غير اللفظي، ومن بين الأنماط الأساسية للتفاعل الصفي ما يلي:

ا. نمط الاتصال وحيد الاتجاه: في هذا النمط من الاتصال يرسل المعلم ما يريد نقله إلى التلاميذ، ويعتبر هذا النمط من الاتصال من أقل الأنماط فعالية ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس.(الاغبري، 2000: 319). كما يطرح المعلم السؤال على التلاميذ فيقوم بالإجابة، ثم ينتقل إلى تلميذ آخر بسؤال آخر و هكذا، ويؤدي هذا النوع من التفاعل إلى مستوى منخفض من الاستكشاف والتحقيق، ويأخذ التلميذ هنا موقفا سلبيا فيعتبر دوره مستقبل للمعرفة فقط، و هكذا كما يظهر في مجالات عدة: كالمحاضرة، طرح الأسئلة لمجموعة من التلاميذ، تقديم عروض توضيحية.(قلادة، 2004: 17).

كما يؤكد "فلامون" "Flament" أن هذا الاتصال يعتبر من النوع المركزي الذي يوضح أن المعلم هو القائد والموجه الوحيد للتلاميذ في العملية التعليمية، فإذا غاب المعلم قل نشاط التلاميذ لذلك هو محورها ومركز تجمعها(Flament :1956).

والشكل التالي يوضح نمط الاتصال وحيد الاتجاه.

شكل رقم(03): يوضح نمط الاتصال وحيد الاتجاه.



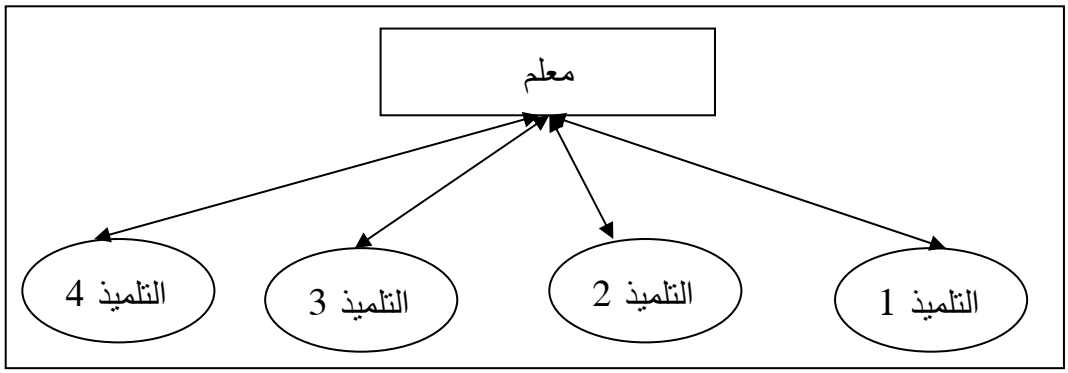
ويتضح لنا من خلال هذا النمط من الاتصال بروز كلي لشخصية المعلم، وفي المقابل غياب شخصية التلميذ في الصف، حيث يرسل المعلم كل معلوماته عن طريق السرد ولا ينتظر من تلاميذه إلا الإنصات، مما يؤدي إلى الملل وإلى غياب التفاعل الصفي المساعد على التعليم والتعلم.

ب. نمط الاتصال ثنائي الاتجاه: هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول وفيه يمثل المعلم مرسلا إيجابيا فيستجيب أحد التلاميذ لذلك السؤال ولا يجوز له التحدث مع بقية تلاميذ الفصل، ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر وأن المعلم فيه محور الاتصال، وأن استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.

ويعتبر هذا من النمط الاتصال مطلب ضروري للتفاعل داخل الفصل على ألا يكون الغالب حساب النقاشات المفتوحة والأنشطة الاجتماعية وبالشكل الذي يولد الاضطرابات النفسية والسلوكية عند بعض التلاميذ (الفتلاوي، 2005: 199)، ويجب الإشارة إلي ضرورة تفعيل التفاعل مع اغلب أو جميع التلاميذ وعدم الاكتفاء بعدد محدد، حتى لا يحدث إخلال في مستوى القسم ككل.

والشكل التالي يوضح هذا النمط من الاتصال.

شكل رقم (04): يوضح نمط الاتصال ثنائي الاتجاه.

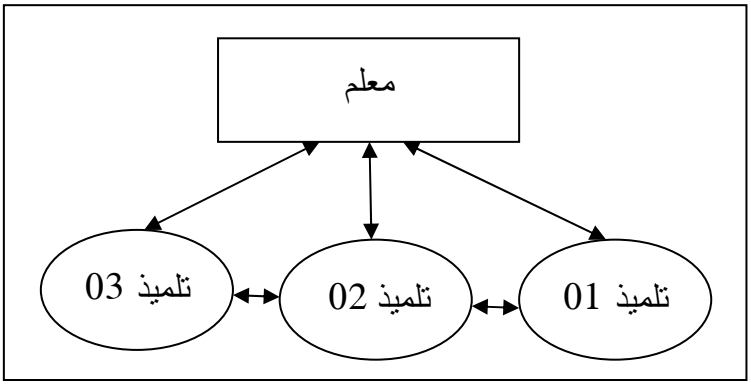


يتبين لنا من خلال هذا النمط من الاتصال، غياب تام للمناقشة المفتوحة والنشاطات الجماعية بين التلاميذ مما ينعكس سلبا على حيوية الفصل، وبالتالي لا يتيح حركة التفاعل بين التلاميذ.

ج. نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه:

هو أكثر تطورا من النمط الثنائي، حيث أن الاتصال لا يكون بين المعلم وتلاميذه فحسب. وإنما يتعداه إلى التلاميذ أنفسهم، ولكن بعدد محدد، كما يعد هذا النمط أكثر تطورا من سابقيه ففيه يسمح المعلم بأن يجرى الاتصال بين تلاميذ الصف وهذا حتى يتم تبادل الأفكار والخبرات و الوجهات النظرية للتلاميذ، وبالتالي فالمعلم لا يكون المصدر الوحيد للتعلم. (الهويدي، 2000: 99) وكذلك يتم التعاون بين التلاميذ والمستويات المعرفية المختلفة. والشكل التالي يوضح هذا النمط من الاتصال.

شكل رقم(05) : يوضح نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه.

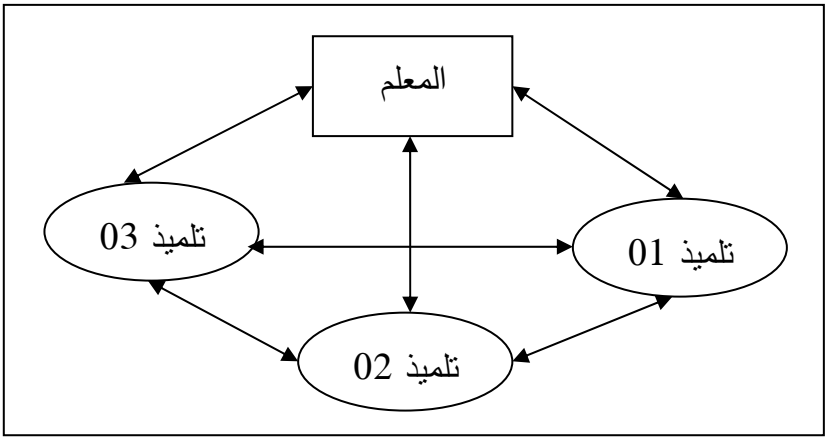


يتضح لنا من خلال هذا النمط أن الاتصال يتعدى المعلم والتلميذ إلى تلميذ–تلميذ، مما يتيح للتلاميذ فرصة تبادل الخبرات التي حصلوا عليها من مصادر مختلفة، وبذلك يتفاعل كل تلميذ مع زملائه، يعرضون وجهات النظر، يعبرون عن أرائهم بحرية...، ويمكن ان يكون ذلك بصفة منظمة من خلال الاستراتيجيات المختلفة والتي يتبادل فيها التلاميذ الاراء بهدف تنمية قدرات الضعفاء وتطوير التلاميذ ذو المستوى الجيد اكثر مثل: استراتيجية المشروع، او استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية لعب الادوار... وغيرها.

- نمط الاتصال متعدد الاتجاه: يتميز هذا النمط عن غيره بتعدد فرص الاتجاه بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، كما تتوافر فيه أفضل فرص التفاعل وتبادل الخبرات والآراء

مما يساعد على تحقيق التفاعل والاتصال بين التلاميذ بصورة أكبر.والشكل التالي يوضح الاتصال متعدد الاتجاه.

شكل رقم (06): يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاه.



ويمكننا القول أن هذه الأنماط تؤكد تبادل الأفكار والآراء والتعبير عن أنفسهم، كما ينبغي على المعلم أن ينظر للتلميذ بأنه عنصر مهم ونشط في العملية التعليمية ولا يقتصر دوره على الاستقبال دائما، كما يجب على المعلم أن يختار نمط الاتصال الذي يتناسب مع الوضعيات التعليمية.

عاشرا / مصادر المشكلات الصفية:

تشير معظم الدراسات والبحوث إلى أن مصادر المشكلات الصفية في واقعها تعزى إلى ثلاثة مصادر أساسية وهي:

أ- المشكلات الناجمة عن سلوك المعلم نفسه.

ب-المشكلات الناجمة عن سلوك الطالب نفسه.

ت-المشكلات الناجمة عن الأنشطة والوسائل التعليمية الصفية.

بالنسبة للمشكلات الناجمة عن سلوك المعلم نفسه، وهي عبارة عن المشكلات التي تعزى إلى الأسلوب السلطوي الذي يستخدمه المعلم داخل الغرفة الصفية، بالإضافة إلى سوء التخطيط والتحضير لمجريات الحصة الصفية وكذلك استخدام المعلم بعض الاستراتيجيات المرافقة للأسلوب السلطوي مثل:

الإكثار من الوعيد والتهديد والصوت المرتفع والصراخ، هذا بالإضافة إلى التمييز بين الطلبة وعدم وضوح الخط أي مقروئية الخط.

أما بالنسبة للمشكلات الناجمة عن سلوك الطلبة أنفسهم، ويتمثل ذلك في العدوى السلوكية وانتشار الجو التنافسي غير التربوي العدواني ومن ثم تقليد الطلبة لبعض زملائهم بالإضافة إلى غياب الطمئنينة والأمن والاستقرار وكذلك الاتجاهات السلبية نحو المعلم والمادة التعليمية.

أما ما يتعلق بالمشكلات الناجمة عن الأنشطة والوسائل التعليمية الصفية فيشير "القطامي " إلى أن هذه المشكلات تتمثل في صعوبة المادة التعليمية وقلة الإثارة والمتعة في الوظائف التي يحددها المعلم للطلبة بشكل دائم ومستمر، وكذلك تكرار ورتابة الأنشطة التعليمية بالإضافة إلى عدم ملاءمة الأنشطة التعليمية لمستوى الطلبة وللمادة الدراسية. (الخطابية وآخرون، 2002: 138-139).

احدى عشرة / أسباب المشكلات الصفية:

إن المشكلات الصفية ناتجة عن السلوك السيئ الذي يصدره التلاميذ بفعل عوامل قد تكون محددة ومرهونة بالجو الصفي، أو عوامل غير محددة لدى التلاميذ، والحقيقة أن الأساتذة يختلفون فيما يعتبرونه سلوكا صحيحا، وما يعتبرونه سلوكا سيئا، فالسلوك الذي يبدو مقبولا لدى بعض الأساتذة قد لا يقبله معلمون آخرون، فالأستاذ هو الذي يقرر السلوك الذي يعتبر مقبولا، ويمكن أن تكون أسباب المشكلات الصفية هي:

1. الملل والضجر: شعور التلاميذ بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية يجعلهم يقعون فريسة لمشاعر الملل والضجر، لذلك انشغال التلاميذ بما يشير تفكيرهم يقلل من هذه المشاعر، كما أن الأستاذ الذي يحدد توقعاته في نجاح تلاميذه، ويثير جوا من التشويق في صفه، ويحدد استعداد تلاميذه ويراعي فيما يقدمه من أنشطة ومواد تدريسية، فهو أستاذ مثير ونشط.

2. الإحباط والتوتر: هو من الأسباب التي تجعل التلميذ يشعر بالإحباط في التعلم الصفي، لذلك تحوله من تلميذ منتظم إلى تلميذ مشاغب، ومخل للنظام الصفي، ويمكن حصر هذه الأسباب فيما يلي:

- ✓ طلب الأستاذ من تلاميذه أن يتحلوا بسلوك طبيعي، وهنا لم يحدد للتلاميذ معايير السلوك الطبيعي.
- ✓ زيادة التعلم الفردي الصعب أحيانا، وتحل ببعض النشاطات التعليمية الجماعية.
- ✓ سرعة سير الأستاذ في تقديم المواد التعليمية، دون إعطاء راحة بين الفترة والأخرى للتلاميذ.
- ✓ رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها، بإدخال الألعاب والرحلات والمنافسة تقلل من صعوبة هذه النشاطات.

3. ميل التلاميذ إلى جذب الانتباه: إن التلميذ الذي يعجز عن النجاح في التحصيل الدراسي يسعى نحو جذب انتباه الأستاذ عن طريق سلوكه السيئ والمزعج، ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بتوزيع الانتباه العادل بين التلاميذ حتى يستطيع الأستاذ إرضاء تلاميذه ثم إثارة التنافس بينهم.(قطامي، 1998: 246-247)

اثنا عشرة / ادوار الاستاذ في معالجة المشكلات الصفية:

تعتبر المراكز العلمية من مدارس وجامعات مراكز إشعاع الأخلاق والقيم الروحانية، وكل جديد من الفكر والمعرفة، والمنبر الذي تنطلق منه أراء المفكرين الأحرار والعلماء والفلاسفة، ورواد الإصلاح والتطوير، فارتبط بذلك دور المعلم الفاعل من حيث الإعداد والتنشئة، ومع ما يرافق ذلك من الهالة والتقدير والتعظيم. هذا ولقد ارتبط بذلك التعدد في الأدوار وتنوعها عن أعمال التدريس وتهذيب الطلبة والاشتراك في اللجان الاجتماعية والكشف عن مواهب الطلبة وتيسير حصول التعلم وتحقيق الأهداف

المرجوة من العملية التعليمية، ومع هذا فهناك مجموعة من الأدوار التي ينبغي على المعلم إتقانها وذلك لحل المشكلات الصفية وهي:

1. تسهيل وتيسير عملية التعلم.
2. اختيار المادة العلمية المناسبة لقدرات واستعدادات التلاميذ.
3. أن يكون متمكنا من المادة الدراسية.
4. أن يكون مدركا لأهمية الدافعية في التعلم.
5. أن يعمل على تنمية الطلاب في الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية.
6. القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
7. القدرة على الإبداع والابتكار. (الخطابية وآخرون، 2002: 134-135)
8. القدرة على التنوع في الأساليب والأنشطة.
9. القدرة على تقديم الدرس بشكل مناسب من حيث التهيئة والعرض والغلق.
10. القدرة التخطيطية بحيث لا يدع الدرس يسير بطريقة عشوائية.
11. القدرة على المسؤولية.
12. مهارة التحدث بلغة صحيحة.
13. قدرة الاستحواذ على انتباه الطلاب.
14. احترام الأنظمة والتعليمات والاعتزاز بالمهنة.
15. أن يكون على علم و دراية بالمشكلات الاجتماعية المحيطة.
16. اللباقة في الحديث.
17. التعاون.
18. المثابرة والبحث والأمانة الفكرية.

19. غرس الروح الدينية و القيمية كالإيمان بالله و ملائكته و كتبه و رسله والقضاء و القدر خيره وشره.

20. الصحة البدنية. (نفس المرجع السابق: 135)

مما سبق ذكره نستخلص أن المقصود بإدارة الفصل الدراسي مجموع الخبرات والنشاطات والسلوكات التي تحدث داخل الصف سواء بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، ويلعب كل عنصر دورا مهما وبارزا يكمله بقية العناصر المحيطة به حتى ولو اختلفت درجة تأثيرها حسب أهميتها إلا أن لها دورا مهما وفعالا في تحقيق تعلم جيد والوصول إلى إدارة صفية فعالة.

كما قد أضاف "محمد محمود" إلى ما يتضمنه مصطلح الإدارة الصفية كالأتي:

- السلوكات الأدائية: وتتحدد هذه السلوكات، بما يظهر من التلاميذ والمعلمين من أداءات ظاهرة، بفعل تفاعل المعلمين مع التلاميذ والتلاميذ مع بعضهم البعض من أجل تحقيق أهداف تربوية محددة.
- عوامل التنظيم الصفي: وتتضمن الإجراءات التي يدخلها المعلم بهدف ضبط دافعية التلاميذ، وتوفير ما يلبي تحقيق استثارة هذه الدافعية وما يضمن استمرارها.
- كذلك قوانين الصف المحددة، والتأكد من مدى استيعاب التلاميذ لها.
- التدريس الذي يقوم المعلم بالتخطيط له وتنفيذه، بهدف الارتقاء بالمناخ الصفي ليحقق تعلما فعالا للتلاميذ.(الحيلة، 2002: 272-273).

ثلاثة عشر / إستراتيجيات التفاعل الصفي:

تظهر أهمية التفاعل الصفي بمدى إسهامه في تحسين التعلم الصفي. ويكمن التعرض لاستراتيجيات التفاعل الصفي من خلال معالجة الافتراضات التي يمكن تتبعها لتحسين التعلم اعتمادا على اتجاهات التفاعل الصفي، وهي كالتالي:

- إن التعلم عملية منظمة متسلسلة ونظامية. فالتعلم الصفي يتضمن عددا من المتعلمين في أوضاع مختلفة وعندما يتوصل هؤلاء المتعلمون لنقاش حول موضوع إلى رأي ما، فإن هذا السلوك يخضع للملاحظة وبذلك يمكن دراسته وتحليله والتنبؤ بنتائجه.
- يرغب المتعلمون في تحسين تعليمهم عندما يكون بإمكانهم لمس نتائج ذلك بطريقة سهلة.

و يمكن أن يحدث تحسين في إستراتيجيات تعلم التفاعل اللفظي إذا توفرت الشروط التالية:

- رغبة المعلم في التغير نحو الأفضل.
- توفر الدعم للمعلم.
- النظام الذي يمكن أن يسجل بموضوعية ما يحدث في غرفة الصف، ويمكن تمثيله برسم بياني حيث يقدم أدلة حسية لنتاجات السلوك التدريسي.
- إمكانيات التجريب أعطت فرصا لاختبار افتراضات كأن يصعب تجريبها وبذلك نقلت من فن إلى علم يمكن أن يخضع للتجريب والتحكم يساعد على تفسير الظاهرة التعليمية والتنبؤ بها.(القطامي وآخرون، 2005: 333).

وكل هذه الخطوات تساهم وبقدر كبير في تحسين أداء المعلم، وارتباطه بكل ما يحدث في قسمه، فيطور كفاياته وينعكس ذلك على المتعلمين فيظهرون نتائجا جد مرضية وبالتالي يتوافقون دراسيا.

اربعة عشر / أدوات تحليل التفاعل الصفي:

تعتمد أدوات التفاعل الصفي والتفاعلات داخل الصف على أسلوب حساب تكرار وقوع الإجراءات اللفظية والغير لفظية، أي جميع السلوكات التي تحدث أثناء القيام بالعملية التعليمية، وفيما يلي أمثلة مختلفة عن هذه الأدوات حيث تختلف على حسب الهدف منها.

1. **أداة (رايت ستون)** : وتهدف إلى دراسة الممارسات المستحدثة في سلوك المعلم.
2. **أداة (بالس)** :وتهدف إلى دراسة وظائف المعلم أثناء تدريس المواد التي لها أثر على نمط سلوك التلاميذ وتسهيل عملية نموهم العلمي.
3. **أداة (هوفس)** :وتهدف إلى دراسة وظائف المعلم أثناء تدريسه المواد الاجتماعية.
4. **أداة (رايت)**: وتهدف إلى مقارنة بين سلوك المعلم أثناء حصة الرياضيات التقليدية وسلوك تدريس المعلم أثناء تدريس حصة الرياضيات الحديثة.
5. **أداة (رايتوبركور)**: وتهدف إلى المقارنة بين العمليات السيكولوجية والاتجاهات في سلوك التدريس أثناء تدريس مادة الرياضيات التقليدية والحديثة.
6. **أداة (ويثول)**: وتهدف إلى ملاحظة وتحليل التفاعل النفسي الاجتماعي، وذلك بناءا على أنماط السلوك الصادرة عن المعلم خلال تفاعله مع تلاميذه داخل الفصل الدراسي.
7. **أداة (فلاندرز)** : صمم فلاندرز شبكة ملاحظة لدراسة التفاعل اللفظي.
8. **أداة (غالاوي)** : وتهدف إلى دراسة الجانب غير اللفظي من سلوك المعلم.
9. **أداة (حمدان)** : صمم حمدان شبكة ملاحظة لدارسة التفاعل اللفظي الشامل.(محمد زياد حمدان، 2001: 98-99).

خمسة عشر / أساليب تحسين التفاعل الصفي:

ينطوي التدريس الفعال على اتصال فعال، وهنا لا يمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس وبين الغرض من تحسين التفاعل، وهذه بعض المقترحات التي تفيد المعلمين في جهودهم الرامية لتحقيق الاتصال الناجح لتلاميذهم:

- على المعلم أن يبذل جهده في تحسين القدرة أو المهارة الكلامية، كالتحدث بشكل مباشر، وبكل إتقان وثقة و ود وبنمط مألوف.

- على المعلم أن يخطط للموضوع الذي يدرسه بطرق منطقية وسهلة الفهم والتقديم، وذلك من خلال تقسيم الموضوع إلى أجزاء دون تشتيت انتباه التلاميذ.
- على المعلم أن يحدد الحاجات والقدرات والاهتمامات الممكنة للتلاميذ واختيار الكلمات والمفاهيم والأمثلة التي تناسبهم وتتلاءم معهم.
- الحرص على أن يصل التلاميذ إلى المفهوم/الفكرة/ المعلومة/ المهارة وهذا بعد اتباع المعلم لخطوات التدريس، وذلك من أجل الوصول إلى الهدف المطلوب.
- العمل على جذب انتباه التلاميذ والإصغاء الجيد والاهتمام بأسئلتهم وإجاباتهم وتعليقاتهم لأنهم يصبحون أكثر اهتماما واقتناعا إذا أبدى المعلم اهتماما لما يقولونه.
- محاولة تجنب المصطلحات الصعبة، أو شرحها بشكل جيد ومفهوم لديهم، فكثير من التلاميذ يكونون متيقضين ومتحمسين في بداية الدرس غير أنهم لا يتكيفون عندما يبدأ المعلم بإعطاء مادة الدرس (الفروق الفردية).
- استخدام الدافعية لاستشارة التلاميذ للتعلم.
- على المعلم أن يعمل على تنمية أساليب الضبط الذاتي وذلك من خلال تعزيز السلوك الايجابي للتلاميذ، وتنويع الأنشطة في الموقف التعلمي، وتقبل مشاعر التلاميذ واحترامهم، والإعداد الجيد للدرس.
- توثيق العلاقة بين المعلم والتلاميذ من جهة أخرى وذلك للتأكد من سيطرة التلميذ على المعارف القديمة والجديدة وتعويده على تنظيم أفكاره وترتيبها بطريقة منطقية. (مجدي عزيز،2000)

ستة عشر / النظريات المفسرة للتفاعل الصفي:

هناك نظريات عدة مفسرة للتفاعل كموضوع عام، وسوف نتطرق إلى النظريات التي تناولت التفاعل داخل القسم.

- نظرية التحليل النفسي:

تتمحور نظرية التحليل النفسي على السلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم "التوحد" هو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص السمات المنتشرة بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتوحد مع الصف كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه، وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد ولدى الجماعة.

ومن هذا المنطلق استطاع "ريدال" أن يرصد سعة العلاقة الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على فكرة "الشخص المركزي" الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في الشخص المدرس أو التلميذ أو جماعة من التلاميذ وحدد الشخص المركزي في سمات أوردها "محمد آيت موح" كالتالي:

1. العامل الأبوي: وينطلق على نمط من المدرسين ذوي الملامح الصارمة والعدل ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.
2. القائد: وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ وتقمص شخصيته.
3. التسيد: وينطبق على المدرس الموهوب بالانضباط العالي ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته السيادية وتقل بين التلاميذ في ضوء تسييره علاقات الصداقة (التوحد مع التعدي).
4. موضوع الحب: وينطبق على المدرسين موضوع حب وميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي لجماعة القسم.
5. موضوع العدوانية: وينطبق على المدرسين ذوي السيادية المرنة فالتلاميذ لا يميلون إليهم ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينهم وبينه لتحاشي العقوبات.
6. المنظم: ويعمل على إتاحة الفرصة للآخرين (التلاميذ) لإشباع حاجاتهم كتهيئة فرص الغش دون الإحساس بالذنب.

النظرية السلوكية:

اتفق كل من "بافلوف و واطسون و ترورندايك و سكينر و هال و تولما" وغيرهم على أن الانفعال والسلوكيات قابلة للملاحظة المباشرة لفهم الظاهرة النفسية فشروذ التلميذ وانشغاله بأدواته وعدم إنتباهه، سلوكيات تفسر بعدم اهتمام التلميذ بالدرس ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكيات وتفاعلات بين المعلم والتلميذ بناءا على مبادئ (التعزيز، التعميم، الاستجابة، الانطفاء).

ومن ثم فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة وحصول التعلم وتعزيز الإجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها وأكد "سكينر" على أن أساليب التخويف و الانذار لا يؤدي إلى استجابات مرغوب فيها.(مشري، 2012: 79).

وبذلك فان التفاعلات بمجموعها الايجابي والسلبي والتي تجمع كل عناصر العملية التعليمية هي سلوكات يمكن تقسيمها إلى: سلوكات مرغوبة يتم تشجيعها وسلوكات غير مرغوبة يتم علاجها وتصحيحها وتعديلها لإحداث اكبر قدر من التفاعلات الصفية الاجابية بهدف تقدم وتوافق المستوى الكلي للقسم.

النظرية الجشطاتية:

حسب "لوين" فان السلوك الذي يحدث داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيره أو فهمه كسلوك منفصل أو منفعل أو منعزل وإنما هو مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان والزمان وحالة الطفل السيكولوجية والفسيولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية..الخ. فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطاتيون المجال

الكلي، فالمجال الكلي والكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناءا على بنيتها الكلية وتنظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة.

يؤكد "بياجيه جان" أن استيعاب القواعد والأحكام وملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشر و لا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن عبر الاستيعاب والتلاؤم والذي يحدث خلال مراحل النمو المختلفة.

ويقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما لفهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو على مستوى تفكيره وهذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة وإعادة التوازن المقصود.

وأما الاستيعاب فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي والفكري. وأما التلاؤم فيقصد به تكيف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط.

ويرجع التوازن وعدمه في مجالات العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية. (مشري، 2012: 83).

وبهذا فان الأساليب التربوية تشمل على مجموعة من التفاعلات والاتصالات التي تحدث نتيجة نشاط عقلي معرفي مرتبط بالمحيط المدرسي والاجتماعي ككل.

خلاصة:

بعد التطرق إلى جملة من المعارف المتعلقة بالتفاعل الصفي والمرتبطة بكل ما يحدث من تفاعلات، اتصالات، واحتكاكات لكل عناصر العملية التعليمية–التعلمية من: مفهوم، عناصر، أهمية، أنماط، ومشكلات ...، نستخلص أنه من المواضيع المهمة في العملية التعليمية–التعلمية، و ذلك لأنه يسمح للمعلم بمعرفة نقاط القوة وتطويرها وتشخيص نقاط الضعف ومعالجتها مما يؤدي بالمتعلم لتحصيل دراسي جيد وفعال قائم على توجيهات المعلم و بالتالي تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي و هو ما سنتطرق له في الفصل الموالي.

الفصل الرابع:

التوافق الدراسي

تمهيد.

اولا / تعريف التوافق.

ثانيا / مجالات التوافق.

ثالثا / الفرق بين التوافق والصحة النفسية.

رابعا / نظريات التوافق.

خامسا / محكات التوافق السوي.

سادسا / مؤشرات التوافق.

سابعا / تصنيف سوء التوافق.

ثامنا / مظاهر سوء التوافق.

تاسعا / تعريف التوافق الدراسي.

عاشرا / أهمية التوافق الدراسي.

احدى عشر/ مظاهر التوافق الدراسي.

اثنا عشر / أبعاد التوافق الدراسي.

ثلاثة عشر / أساليب التوافق الدراسي.

اربعة عشر / خصائص التلميذ المتوافق الدراسيا.

خمسة عشر/ العوامل المساعدة على التوافق الدارسي.

ستة عشر/ دور الإرشاد المدرسي في تحقيق التوافق الدراسي للتلاميذ.

خلاصة.

تمهيد:

حياة الفرد مليئة بالعمليات السلوكية والتفاعلية، ويحاول الفرد من خلالها التكيف مع كل ما يحيط به سواء في المجتمع أو المدرسة...، بهدف تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي.

فالإنسان في صراع دائم بين حاجاته ومثيرات المحيط الذي ينتمي إليه، ومتى ما حقق توازنا بينه وبين متطلبات بيئته، فيكون في الوقت نفسه قد حقق توافقا إما مع ذاته أو مع الآخرين أو كلاهما وبالتالي تكون شخصيته متوازية ويكون متوافقا مع كل ما يحيط به، ويمكن القول أن التوافق... مرتبط بعدة مجالات منها النفسية، التربوية، الإجتماعية، الإقتصادية والثقافية وستحاول الباحثة في هذا الفصل تقديم نظرة شاملة حول التوافق ثم تنتقل إلى التوافق الدارسي الذي يمثل عنصرا مهما في بحثها.

اولا / تعريف التوافق:

يعرف التوافق لغة حسب ما ذكره "النوبي" سنة (2010) انطلاقا مما ذكره "ابن المنظور" ان : التوافق مأخوذ عن وافق الشيء أي ما لاءمه، وقد وافقه موافقة واتفق معه توافقا.

وحسب ما جاء بالمعجم الوسيط أن التوافق في الفلسفة هو: "أن يسلك الفرد مسلك الجماعة ويتجنب الشذوذ والخلق والسلوك".(النوبي، 2010: 29).

ويعرف اصطلاحا حسب " Broun " سنة (1983) بأنه: الانسجام مع البيئة ويشمل القدرة على إشباع حاجات الفرد ومواجهة معظم المتطلبات الجسمية والاجتماعية.

ويعرفه "موسي" سنة (1981): "هو العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الفرد مستهدفا تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة من جهة أخرى".(نفس المرجع السابق: 25).

ثانيا / مجالات التوافق:

هناك العديد من المجالات الخاصة بالتوافق، والتي تسمح للفرد بالانسجام مع محيطه، نذكر منها:

1. التوافق النفسي.
2. التوافق الاجتماعي.
3. التوافق المنزلي.
4. التوافق الدراسي.
5. التوافق الجسمي.

ويتعلق كل مجال بالزاوية التي تدرسها.

الفرق بين التوافق والتكيف:

لقد اختلف العلماء في تحديد مفهومي التوافق والتكيف لتداخل العوامل المسببة لهما، فمنهم من يرى أن التكيف والتوافق مرادفان ولهما نفس المدلول من المنظور الوظيفي فحسب ما ذكره "فهمي" سنة (1979): فالسلوك ينبغي أن يفهم باعتباره محاولة للتكيف مع المحيط الخارجي خاصة في مرحلة المراهقة و للأنواع المختلفة من الحاجات الجسمية، أو توافقا للمتطلبات السيكولوجية.

ويشير " الخطيب والزيادي " سنة (2001) إلى أن التوافق والتكيف لهما نفس المعنى فكلاهما يدل على محاولات الفرد للتواؤم والانسجام مع الذات من جهة والبيئة من جهة أخرى، أي أن هذين المفهومين وجهان لعملة واحدة ولا مانع في استخدام أحدهما للدلالة عن الآخر.

وهناك فئة من العلماء ترى بأن مفهوم التكيف مرتبط بشدة بالعمليات البيولوجية التي تقابل متطلبات البيئة المادية عند الكائنات الحية سواء كان إنسانا أو حيوانا أو نباتا، أي أن مفهوم

التكيف يدل أكثر على تلاؤم الكائنات الحية مع العالم الطبيعي الذي يعيشون فيه من أجل البقاء. وبالتالي هو عبارة عن نشاط تكيفي مع المحيط المادي، أما السلوك الذي يقابل متطلبات البيئة الإجتماعية هو: نشاط توافقي (Waolman,1973 :173) و(النيال، 2002: 138).

وهناك فئة أخرى من الباحثين ترى بأن التوافق نشاط خاص بالإنسان دون الكائنات الحية الأخرى حيث أنه مستوى من مستويات حياة الفرد فيقال: "التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي"، وقد يتم إضافته إلى مجال نشاط أو سلوك الفرد فهو مرتبط به فيقال: "التوافق المهني، التوافق البيئي، التوافق الدراسي"، كما يضاف إلى نمط الاستجابات التي يقوم بها الفرد من المواقف التي تواجهه فيقال: "التوافق السوي، والتوافق المرضي" (عوض، 1985).

وهناك أيضا فئة أخرى من الباحثين التي تعتبر التوافق مفهوما أشمل من التكيف، وأنه يتحقق على أساس أن التكيف يختص بالنواحي الفسيولوجية، والتوافق يشمل النواحي النفسية والاجتماعية. (السندي، 1996: 78-80).

ثالثا / الفرق بين التوافق والصحة النفسية:

حتى نتمكن من توضيح الفرق بين مفهومي التوافق والصحة النفسية، يجدر بنا سرد بعض التعاريف الواردة في تحديد معنى الصحة النفسية من الناحية الإصلاحية، حيث تعرف بأنها "علم التكيف أو التوافق النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية، ووحدتها، وتقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية" (فهمي، 1979: 11)، كما تعرف بأنها : " مدى أو درجة نجاح الفرد في التوافق الداخلي بين دوافعه ونازعه المختلفة، وفي التوافق الخارجي في علاقاته ببيئته المحيطة بما فيها من موضوعات وأشخاص» (مغاربوس، 1973، 71)، أي أن الصحة النفسية ذات ارتباط وثيق بالجانب الاجتماعي وبحياة الفرد وبكل ما

يـرتبط بالمشـكلات والصـعوبات التـي تواجهـه فـي حياتـه وكيفيـة تجاوزهـا حتـى يصـل للاسـتقرار الـذي يطمح إليه وبذلك يصل إلى الصحة النفسية.

رابعا/ نظريات التوافق:

لقـد ظهـرت عـدة نظريـات اهتمـت بدراسـة التوافـق محاولـة تفسـيره انطلاقـا مـن إطارهـا النظـري، فمن بينها:

ا.النظرية البيولوجية الطبية:

يـرى أصـحاب هـذه النظريـة أن التوافـق يصـاحبه دائمـا عوامـل عضـوية وأن جميـع أشـكال فشـل الفـرد فـي شـتى أعمالـه وخاصـة فـي توافقـه تنـتج عـن أمـراض تصـيب أنسـجة الجسـم خاصـة المـخ. ومثـل هـذه الأمـراض يمكـن تورثهـا أو اكتسـابها خـلال الحيـاة عـن طريـق الإصـابات والجـروح والعـدوى، أو خلـل هرمـوني نـاتج عـن ضـغط الواقـع علـى الفـرد.(عـوض، 1994: 87). وتحمـل معهـا (النظرية) تفسيرات لعملية التوافق والتي ترتبط بالجانب البيوفيزيولوجي للفرد.

ب.نظرية التحليل النفسي:

حيـث أعتقـد "فريـد" أن التوافـق الشخصـي غالبـا مـا يكـون لا شـعوريا، أي أن الفـرد لا يعـي الأسـباب الحقيقيـة لكثيـر مـن سـلوكياته، فالشـخص المتوافـق هـو مـن يسـتطيع إشـباع متطلبـات الهـو بوسـائل مقبولـة اجتماعيـا. كمـا يـرى فرويـد أن العصـاب والـذهان عبـارة عـن شـكل مـن أشـكال سـوء التوافـق، ويقـر أيضـا بـأن السـمات الأساسـية للشخصـية المتوافقـة والمتمتعـة بالصـحة النفسـية تتمثـل فـي قـوة الأنـا والقـدرة علـى العمـل والقـدرة علـى الحـب. أمـا "يونـغ" فقـد اعتقـد أن مفتـاح التوافـق والصـحة يكمـن فـي اسـتمرار النمـو الشخصـي دون توقـف، كمـا أكـد علـى أهميـة اكتشـاف الـذات الحقيقيـة وأهميـة التـوازن فـي الشخصـية السـوية المتوافقـة مؤكـدا علـى ضـرورة تكامـل العمليـات الأساسـية الأربـع وهـي الإحسـاس، الإدراك، المشـاعر، والتفكيـر. أمـا "فـروم" فكـان يـرى أن الشخصـية المتوافقـة هـي التـي

يكـون لهـا تنظـيم موجـه فـي الحيـاة، وأن تكـون مسـتقبلة للآخـرين ومتفتحـة علـيهم، ولـديها القـدرة علـى التحمل والثقة، ولقد أكد على قدرة الذات.

ت.نظرية المعرفة:

تفترض نظرية المعرفة وجود نموذجين يمكن من خلالهما تفسير السلوك الإنساني، النموذج الأول رائدة "أرو نبيك" "A Beck" ورفاقه ويرى بأن سبب الاضطراب النفسي هو الأفكار السالبة عن الذات، والخبرات الراهنة، والمستقبل، حيث يؤدي الإدراك السلبي لدى الفرد وتقييمه للموقف إلى المرض، وغالبا ما تكون الأفكار السالبة غير واقعة ومحرفة وغير منطقية تتحرك عن طريق تفسير خبرات الفرد ضمن حدود الحرمان والنقص والانهزام (الشاذلي،2002)، فهذا ما يؤثر على الفرد ويسمح بظهور الاضطرابات على اختلاف درجاتها، أما النموذج الثاني فأسسه "سليجمان" " Seligman" ويسمى نموذج عجز المتعلم وقلة الحيلة، ويرى أن التعرض لأحداث خارجة عن نطاق السيطرة وإدراكها في هذا الإطار يؤدي إلى توقعات عن فقدان السيطرة على الأحداث التالية في المستقبل، فالمريض النفسي تعلم واعتقد بأنه لا يستطيع السيطرة على مهام حياته بالتخفيف من معاناته أو تحقيق إشاعاته، ومن الاحداث المعجلة للفشل المهني والدراسي، مما يفقد المريض قوته ويجعله ضعيفا في قدرته.

ويرى كل من "لازاروس" و"فولكمان" " lazaros and "folkman" أن تقييم الفرد الأولي للموقف يحدد أساليبه في التوافق، حيث يتم تقييم الفرد للأحداث المسببة للضغط النفسي على أنها مرهقة، أو تفوق قدرته، وتعرضه للخطر، في إطار علاقته بالبيئة وتقييمه المعرفي للضغط، وتتولد نتيجة استجاباته المختلفة الانفعالية أو الفسيولوجية تجاه الحدث الضاغط، فقد يدرك شخصان الحدث على أنه ضاغط لكن أحدهما يعتقد أن لديه مصادره وإمكانياته التي تساعده على التعامل معه بينما لا يعتقد الشخص الآخر ذلك، طبقا لمصادر المواجهة الشخصية والمعرفية والاجتماعية والمادية لدى كل منهم.

في التعبير عن حب الآخرين دون قلق عما قد يعقب ذلك. أما "ايركسون" فأكد أن: الشخصية المتوافقة لا بد أن تتمتع بما يلي: الثقة، الاستقلالية، التوجه نحو الهدف، التنافس، الإحساس الواضح بالهوية، القدرة على الالفة، كما أقر بأن مواءمة الذات للظروف المتغيرة يعد دليلا على النضج ويمكن وصفه على أنه تعريف التوافق. (عوض، 1994: 87-88).

ث.النظرية السلوكية:

يرى أصحابها أن أنماط التوافق أساليب مكتسبة ومتعلمة، وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد فتجد السلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة، والتي تقابل بالتعزيز أو التدعيم أما "واطسون" و"سكيز" فرأوا أن عملية التوافق الشخصي لا يمكنها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري، ولكنها تتشكل بطريقة تلميحات البيئة. لكن كل من "باندورا" و "ماهو" اللذان هما من السلوكيين المعرفيين رفضا تفسير تشكل الانسان بطريقة آلية ميكانيكية. كما أوضح كل من "يولمان" و"كراستر" أن الأفراد عندما يجدون أن علاقاتهم مع الآخرين غير جيدة أو لا تعود عليهم بالإثابة، فإنهم قد ينسلخون عنهم، وتجدهم يبدون اهتماما أقلا عن قبل فيما يتعلق بالتلميحات الاجتماعية، وينتج عن ذلك أم يأخذ هذا السلوك شكلا شاذا أو غير متوافقا.(عوض، 1992: 88).

ج.النظرية الانسانية:

وترى هذه النظرية أن سلوكيات الأفراد مرتبطة بالذات إذ أن الفرد الذي يفهم ذاته سوف يتوافق في حياته، وهذا الاخير يحدث نتيجة ترقية الفرد لاحتياجاته وفق إمكانياته الخاصة ومدى قدرته على تحديد سلوكاته.

حيث أشار "روجرز" أن الافراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم غير المنسقة مع مفهومهم عن ذواتهم ويقر أن سوء التوافق النفسي

يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك أو الوعي وينتج عن ذلك استحالة تنظيم هذه الخبرات أو توحيدها كجزء من الذات تتفكك وتتبعثر نظرا لافتقاد الفرد لقبوله لذاته، وهذا من شأنه أن يولد مزيدا من التوتر وسوء التوافق، ويقر "روجرز" أن معايير التوافق تكمن فيما يلي: الإحساس بالحرية، الانفتاح على الخبرة، والثقة بالمشاعر الذاتية.

أما "ماسلوا" فأكد على أهمية تحقيق الذات لتحقيق التوافق السوي ووضع عدة معايير من أجل تحقيق التوافق فيما بينها: قبول الذات، التلقائية، التمركز حول المشكلات لحلها، نقص الاعتماد على الآخرين، التمركز حول الذات الاستقلال الذاتي، استمرار تجديد الإعجاب بالأشياء وتقديمها، الإدراك الفعال للواقع، الاهتمام الاجتماعي القوي والعلاقات الاجتماعية القوية، الشعور باللاعداوة اتجاه الإنسان.

أما "هيوم" الذي يعد من الأوائل الذين اهتموا بموضوع التوافق، ووضع مقياس اشتهر باسمه، و رأى أن مجالات التوافق للراشد تنحصر في مدى توافقه مع الواقع الذي يهدف للتقليل من التوتر الذي يتعرض له الفرد.(عوض، 1994: 89).

ح.النظرية الإجتماعية:

حيث يرى روادها أن هناك علاقة وطيدة بين الثقافة وأنماط التوافق، حيث وضحوا أن الطبقة الاجتماعية التي ينتمي لها الفرد في المجتمع تؤثر على التوافق، فأفراد الطبقات الاجتماعية الدنيا والسفلى يصوغون مشاكلهم بطابع فيزيقي كما أظهروا ميلا لعلاج المعوقات النفسية، إلا أن أبناء الطبقات الإجتماعية العليا والراقية يصوغون مشاكلهم بطابع نفسي كما أظهروا ميلا أقل لمعالجة المعوقات الجسمية الفيزيقية.(عوض، 1994).

خامسا / محكات التوافق السوي:

هنـاك محكـات للتوافـق السـوي قـدمها علمـاء الـنفس ينبغـي توافرهـا ليتحقـق للفـرد مسـتوى مناسـب من التوافق نذكر منها:

1. "**ماسلوا**" و "**متلمات**" "**Mitleman** " **et** "**Maslow** ": والتي تتمثل في:

- شعور كاف بالأمن.
- درجة معقولة من تقويم الذات.
- أهداف واقعة في الحياة.
- اتصال فعال بالواقع.
- تكامل وثبات في الشخصية.
- القدرة على التعلم من الخبرة.
- تلقائية مناسبة.
- رغبـات جسـدية غيـر مبـالغ فيهـا مـع القـدرة علـى اشـباعها فـي صـورة مقبولـة. (كوفيـل، 1976: 04).

2. تندالTindall: والتي تتمثل في:

- تكامل الشخصية.
- مسايرة مطالب المجتمع.
- التكيف مع النفس.
- اضطراد النضج على مدى العمر.
- المحافظة على الاتزان الانفعالي.
- الإسهام في خدمة المجتمع بفعالية متزايدة.(76-75: 1968, Tindall)

3. مصطفى فهمي: و التي تتمثل في:

- الراحة النفسية.
- الكفاية في العمل.
- اتخاذ أهداف واقعية.
- القدرة على تكوين علاقات مبينة على الثقة المتبادلة.
- القدرة على التضحية وخدمة الآخرين.
- القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية.
- الشعور بالسادة.
- تقبل الذات وتقبل الآخرين.(فهمي، 1978: 103-104).

سادسا / مؤشرات التوافق:

إن التوافق عملية دينامية، يهدف بها الفرد لإحداث سلوك أو تغيير سلوك ليتماشى مع ما يحيط به ويكون متوافقا معه ويصل إلى الاستقرار النفسي والبدني في حياته، فالفرد المتوافق هو ذلك الفرد القادر على مواجهة عوائق بيئته وهذا ما يؤكده "عباس محمد عوض" سنة (1996) حيث تطرق إلى جملة من المؤشرات التي تسمح بمعرفة مدى توافق الفرد وهي:

1.وجود جملة من الإتجاهات الإجتماعية الإيجابية:

فالفرد يحمل جملة من الاتجاهات المكتسبة التي تسير حياته، والتوافق في هذه الحالة يتلازم مع الإتجاهات التي يبني عليها المجتمع والمتمثلة في احترام العمل وتقدير المسؤولية واحترام القيم والتقاليد السائدة في المجتمع وقد يحقق الفرد قدرا معينا من التوافق عند توفر هذه المؤشرات.

2.وجود جملة من سمات الشخصية:

تتشكل لدى الفرد خلال مراحل النمو مجموعة من السمات ذات الثبات النسبي ومن بين أهم هذه السمات الشخصية التي تشير إلى التوافق مايلي:

- ✓ المسؤولية الإجتماعية وهي إحساس الفرد بمسؤولية نحو مجتمعه.
- ✓ الثبات الانفعالي ومن أشكاله الهدوء والرزانة.
- ✓ التفكير العلمي ويتمثل في القدرة على تفسير الظواهر تفسيرا علميا مبينا على البحث عن المسببات.

3.مستوى الطموح:

إن الفرد المتوافق: غالبا ما يسعى إلى تحقيق طموحاته في حدود إمكانياته وقدراته الخاصة من خلال دافع الإنجاز، أما الفرد الغير متوافق فهو ذلك الفرد الذي يعاني من الانهيار ويتميز بسلوكات عدائية لكل ما يحيط به.

4.الإحساس بإشباع الحاجات النفسية:

إن الشعور بإشباع الحاجات النفسية يعتبر مؤشرا لها في تحقيق التوافق ويتجسد هذا الشعور في الإحساس بالحب والأمن وبالقدرة على العطاء والإنجاز وبالمقابل فإن الفرد في حاجة إلى التقدير والحرية، أما إذا لم يشعر ذلك ولو بقسط صغير فهذا يؤدي به إلى سوء التوافق أو ربما إلى العصاب.

5.النظرة الواقعية للحياة:

هناك حالات عديدة تؤدي بالفرد إلى التشاؤم وعدم قدرته على تقبل الواقع المعاش وذلك دليل على سوء توافقه. فالفرد الواقعي في تعامله مع معطيات الحياة ومتغيراتها، هو فرد متوافق في المجال النفسي والإجتماعي.(عوض، 1996: 102).

سابعا/ تصنيف سوء التوافق: تنقسم صور التوافق السيء إلى مايلي:

1.التوافق باستخدام آليات دفاعية:

يتضمن استخدام آليات عدوانية، وقد يتضمن الاتصال والتفاعل مع الجماعة ولكنه تفاعل غير متكامل ومضاد للمجتمع ويمكن وصف هذه آليات بأنها موجهة ضد المجتمع.

2.التوافق باستخدام الهروب:

تتميز بعض الآليات بالانسحاب أو الهروب من الخبرات التي تنطوي على الصراع، حيث يظهر بوضوح ضعف النشاطات الإجتماعية في شكل انعزال سلبي أو رفض إيجابي ويكون هذا النوع عادة مصحوبا بالخيال التوهمي وتتسم التكيفات الإنسحابية بالهروب من المجتمع.

3.التوافق المتضمن للمخاوف الشاذة:

يبدو الخوف والقلق عاملان مشتركان في كل أنواع التوافق غير المتكاملة ولكن الخوف يظهر هنا بشكل واضح حيث تكون المخاوف غير منطقية وتوجد آلية الكبث مرتبطة بالمخاوف الشاذة في كثير من حالات سوء التوافق.

4.التوافق عن طريق المرض:

تبدو كثير من مظاهر سوء التوافق في صورة أمراض جسمية تتضمن الآلام وأنواع من الشلل، وتصنف هذه الأليات على أنها أمراض عصابية وتظهر في الحالات العنيفة من سوء التوافق.

5.حالات القلق:

إذا لم يجد الفرد طرقا للخلاص من الصعوبات التي تواجهه فإنه يصبح متوترا قلقا منهكا وعصبيا. وهذه الحالات لا توافقية لأنها آليات لا تخفف التوتر بل هي أدلة على بقاء مشاكل التوافق كما هي دون حل (Suaffer, 1956 : 159-160).

ثامنا / مظاهر سوء التوافق:

إن سوء التوافق عبارة عن مجموعة من السلوكات أو المؤشرات التي تظهر على الفرد من خلال تعامله وتفاعله مع كل ما يحيط به بما في ذلك المحيط المدرسي، وقد أشار إليها عبد الحميد شاذلي سنة (2001) و التي تتمثل في:

1) قيمة الانتاج اي ضعف او انعدام الانتاج.
2) عدم الشعور بالرضا والسعادة .
3) المشكلات السلوكية مثل التفاعلات الحادة.
4) الأمراض السيكوسوماتية.
5) الأمراض النفسية.
6) الانحرافات الجنسية أو الإدمان أو الإجرام.

ويكون الفرد الذي يتميز بسوء التوافق إما ثائرا على المجتمع أو هاربا من المجتمع أو عالة على المجتمع أو عاجزا عن مسايرة المجتمع.(راجع، 1985).

التوافق الدراسي:

تاسعا / تعريف التوافق الدارسي:

يعتبر من أبعاد أو مجالات التوافق المختلفة، وهو قدرة التلميذ على إنشاء علاقات إيجابية ومتميزة بينه وبين كل ما يرتبط بالمحيط المدرسي من أساتذة، زملاء، أصدقاء... والمشاركة في مختلف النشاطات المرتبطة به بكل نجاح.

ويعرفه "معمرية" سنة (2001) بأنه: "يتضمن الشعور بالرضا عن التواجد في المدرسة أو الجامعة مع تكوين علاقات طيبة ناجحة مع الزملاء والأساتذة والإدارة والقدرة على استيعاب المواد الدراسية والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بين البيئة المدرسية وعناصرها كالانضباط لنظامها ومراعاة

الوقت ومذاكرة الدروس وممارسة الانشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والمواظبة على الحضور في الحصص المبرمجة والانتباه الهادئ الفعال داخل حجرة الدراسة والمحافظة على النظام وتجنب الفوضى أثناء تلقي الدرس وعدم التعرض للإحراج والإهانة من قبل الاستاذة. (معمرية، 2001: 158).

ويعرفه "الهامي" سنة (1983) حسب ما ذكره "النوبي" بأنه: "حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة والتي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية". (النوبي، 2010: 30).

وعرفه "عوض" و "الزبادي" على أنه: " حالة تبدو في العملية الدينامكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية ومكوناتها الأساسية (الاساتذة، الزملاء، الانشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية ومواد الدراسة والتحصيل الدراسي)".

وعرفه "الشربيني وبلفقيه" الذي نظر إلى التوافق المدرسي: "على أساس المحصلة النهائية للعلاقة الايجابية البناءة بين الطالب والمحيط المدرسي التي تؤدي في الأخير إلى تقدم الطالب ونمائه العلمي والشخصي، ويظهر ذلك من خلال تحصيله، الرضا والقبول بالمعايير المدرسية، وإتباع التعليمات المقدمة إليه".(راشد، 2011: 709).

ومن خلال ما سبق يمكن قول أن التوافق الدارسي هو عملية مسايرة للوضع أو البيئة المدرسية، ويظهر ذلك من خلال تعامل التلميذ مع البيئة المدرسية (زملاء، أساتذة، مناهج دراسية...) عن طريق عملية التأثير والتأثر ومحاولة التوافق مع المواد والمناهج الدراسية وتحقيق النجاح، وما يساعد التلميذ على الاندماج في الوسط المدرسي وتحقيق متطلبات ونظم المدرسة باعتبارها أول مؤسسة اجتماعية.

عاشرا / أهمية التوافق الدارسي:

إن العلاقة بين الصحة النفسية وبين ما يجري في المؤسسة التربوية علاقة جد وثيقة، وإن تفصيلات حياة التلاميذ داخل المدرسة حافلة بالخبرات التي تنعكس سلبا أو إيجابا على التلميذ وتوافقه الدراسي وعلى جانبه النفسي.

فالتلميذ الذي يعاني من قلق لسبب ما أو يشغل ذهنه بمشكلاته النفسية أو بفشله في إقامة علاقة حسنة مع زملائه وبعض أساتذته يصعب عليه أن يركز تركيزا كافيا في الدارسة، لان أمورا هامة تلح عليه إلحاحا شديدا، وبذلك فإن جانبا من طاقته تستنفذ في اجترار مشكلاته وآلامه، مثل هذا التلميذ تؤدي به حالته إلى الشعور بالنقص وفقدان الثقة وتدني تحصيله الدراسي، مما يؤثر على توافقه مع البيئة المدرسية.(المعمرية، 2005، 20).

والمدرسة هي من أهم المؤسسات التربوية الاجتماعية بعد الاسرة حيث يقضي فيها التلميذ جل وقته ساعيا وراء التفاعل الايجابي والذي يسمح له بالتوافق مع كل ما يحيط به، تساعده على تنمية شخصيته من عدة جوانب مثل: الجوانب النفسية والشخصية والاجتماعية فيكتسب القدرات والمهارات والعمليات الاجتماعية، لذلك يجب أن تستجيب وتلبي جميع متطلبات وميولات و حاجات الطفل.

يؤكد"جورج" و"بارنت" "Parent" et "George" " سنة (1998) أن كلا من الجو المدرسي والممارسات التربوية والمشكلات الدراسية والاجتماعية يشكلون المحيط المدرسي، فالعديد من الباحثين يؤكدون أن المحيط المدرسي الجيد ينتج عنه نوعية جيدة من العلاقات الشخصية، فمن الضروري إذن إعطاء الأهمية للمحيط المدرسي الجيد لأنه يؤثر و بشكل كبير على المسار الدراسي للتلاميذ(Lemaire,2010 :22) ويؤثر أيضا إيجابيا في تكوين الفرد نفسيا واجتماعيا ويخلق من أفرادها شخصيات متوافقة مع نفسها ومع المحيط.(بطرش، 2008: 109).

يذكر "لاد" (ladd) سنة (1990) : "أن التوافق في المحيط المدرسي لا يتضمن فقط الاستجابة لمتطلبات الدراسة ولكن يتطلب أيضا بناء علاقة مع الآخرين والتجاوب مع النشاطات اليومية داخل القسم لان الجوانب النفسية والاجتماعية أساس للتوافق الدراسي وله علاقة مع الإنجاز الأكاديمي فالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في علاقتهم بزملائهم يعتقدون أن هذا المحيط غير ملائم".(Edurm et Roman Van,2002 :372)

وبناء على ما سبق فإن التحصيل العلمي لا ينبغي أن يكون بؤرة تركيز المدرسة ولكن أن يضاف إلى ذلك الاهتمام بتوافق التلميذ وبصحته النفسية والاجتماعية وبتكوين عادات سلوكية سليمة واتجاهات موجبة نحو الدراسة ونحو العمل بشكل عام، وتراعى حاجاتهم وقدراتهم وتعمل على إحداث التوافق مع مواقف الحياة.(زهران، 1997: 19).

احدى عشر / مظاهر التوافق الدارسي:

من البديهي أنه للحكم على التلميذ بأنه متوافق دراسيا يجب أن يتميز بمجموعة من السلوكات والمؤشرات والأفعال التي تسمح لنا بالتفرقة بينه وبين التلميذ الغير متوافق دراسيا وأشار إلى ذلك "حمدان" سنة (1990) والتي تتمثل في:

- يتمتع بصفات سلوكية دراسية توافقية.
- يواصل التفاعل مع الحصة الدراسية.
- يركز إنتباهه وجميع حواسه باتجاه المعلم.
- يشعر بالرضا والاتزان والتعاون.
- يتميز بالهدوء والتركيز داخل الصف.
- يشارك زملاءه في النشاطات الثقافية.
- لا تلفت إنتباهه أية مؤشرات خارجية.

- يحضر جميع مستلزمات الحصة الدراسية.
- يستأذن من المعلم قبل الإجابة على أي سؤال يطرحه.
- لا يغادر حجرة الدراسة قبل أن يأذن له المعلم.
- لا يتحدث داخل غرفة الصف مع زملائه.
- يتقيد بتعليمات المعلم.
- يحضر إلى الحصة الدراسية في الوقت المحدد.
- يحاول عدم التغيب عن دروسه.
- يكون مهيئا ذهنيا وفكريا لأي سؤال يطرح عليه.
- يعتمد على نفسه في الامتحانات.
- واثق من نفسه ومعلوماته.
- يؤدي واجباته الدراسية بأمانة وصدق.
- متوافق نفسيا واجتماعيا ودراسيا.
- له صداقات ناجحة وسليمة داخل وخارج الصف
- يضع هدفا أمامه ويسعى جاهدا للوصول إليه.(حمدان، 1990: 167).

اثنا عشر / أبعاد التوافق الدراسي:

يتضمن التوافق الدراسي ستة أبعاد بحيث يعبر بعدان منهم على العلاقات الإجتماعية وهما: العلاقة بالزملاء و العلاقة بالأساتذة و تعبر الأبعاد الثلاثة الأخرى عن العمل الاكاديمي و هي: الاتجاه نحو الدراسة، تنظيم الوقت و طريقة المراجعة، أما البعد السادس فيعبر عن انضباط التلاميذ وهو بعد الإنضباط و إحترام النظام و سنتطرق لها بالتفصيل فيما يلي:

ا.العلاقة مع الزملاء:

تعد علاقة التلميذ بزملائه من الأشياء المهمة في توافقه الدراسي وفقا للتعريفات المختلفة للتوافق الدراسي فإن هذا البعد يعد جانبا أساسيا ينصب في الإطار الاجتماعي للتلميذ، وحيث يشعر التلميذ بالرضا نحو علاقاته بزملائه وهو محبوب بينهم ويوجد تفاعل بينه وبينهم، ويشعر بأن محيط المدرسة غير منفرد، فكلما كانت علاقاته بزملائه طيبة ومرضية انعكس ذلك على البيئة التعليمية التي يعيش فيها وهكذا يحدث له التوافق الدراسي ويزيد التعاون مع الزملاء اجتماعيا وأكاديميا الشيء الذي ينعكس على تحصيله الدراسي.

ب.العلاقة مع الاساتذة:

إن العلاقة مع الأساتذة لها الأثر الكبير في توافق التلميذ دراسيا، فعندما تكون علاقته بأساتذته متميزة بالمودة فهو يشعر بالاطمئنان اتجاه مصادر المعرف بالنسبة إليه، وكلما توفرت الثقة بينه وبين الأساتذة ساعد ذلك في حبه للمواد التي يدرسها وبالتالي يزداد حبه للدراسة بشكل عام، إن الاستاذ هو الذي يتفهم ويوجه عملية التعلم والتعليم ويستطيع أن يحرر التلاميذ من الخوف من السلطة وأن يساعدهم على التعبير على أنفسهم ويكسر بذلك الحواجز النفسية.

ت.الاتجاه نحو مواد الدراسة:

تمثل اتجاهات التلاميذ نحو مواد الدراسة والدراسة عموما عاملا هاما في تنمية دافعية هؤلاء نحو التعلم، فكلما كانت اتجاهات التلميذ موجهة ازدادت رغبته في التعلم بحيث يشعر لأهمية ما يدرسونه وبالتالي تزيد مثابرتهم لتنمية الحصيلة المعرفية لديهم، ويساعدهم على توافقهم الدراسي.

ث.تنظيم الوقت:

إن تنظيم الوقت واستثمار التلاميذ لأوقات فراغهم للدراسة والجد مهم لتوافقهم الدراسي، لأن التلاميذ حين ينظمون أنفسهم في حضورهم اليومي وفي أدائهم للوجبات الدراسية بشكل منظم

يـديرون أوقـاتهم بشـكل صـحيح يتفـادون بـذلك مشـاكل دراسـية كثيـرة ويـنعكس ذلـك علـى أدائهـم الأكاديمي وفي علاقاتهم وتحصيلهم وبالتالي توافقهم.

ج.طريقة المراجعة:

تحتـل المراجعـة مكانـا مميـزا فـي حيـاة التلميـذ المدرسـية فعنـدما يراجـع التلميـذ بشـكل منـتظم ينـعكس ذلـك علـى تمدرسـه وراحتـه النفسـية ويـتحكم أكثـر فـي أمـوره ونشـاطاته الصـفية فيتحصـل علـى رضـا الأسـاتذة وبشـكل أخـص يكـون راض عـن نفسـه، فقـد ذكـر "عثمـان نجـاتي" سـنة (1983) أن فشـل الكثـرة مـن التلاميـذ لا يرجـع بالضـرورة إلـى قـدرتهم المتدنيـة أو ضـعف إرادتهـم وإنمـا قـد ترجـع إلـى افتقـارهم إلـى مهـارات المراجعـة الصـحيحة وكمـا أن لأوقـات المراجعـة انعكـاس كبيـر علـى النتـائج فقـد أثبتت الكثير من الدراسات أن للمراجعة الصباحية دور في تثبيت المعلومات في ذهن المتعلم.

ح.الإنضباط وإحترام النظام:

كلمـا إحتـرام التلميـذ النظـام وإسـتجاب إيجابيـا لتعليمـات العـاملين بالمدرسـة حظـي بـاحترامهم، وكلمـا كـان التلميـذ مشـاغبا ولا يلتـزم بالتعليمـات تعـرض للعقـاب وينظـر إليـه علـى أنـه مصـدر إزعـاج المحيطـين بـه فـاحترام التلميـذ للتعليمـات يشـعره بالرضـا عـن محيطـه المدرسـي وبالتـالي يحـدث التوافق.(أيمن طه، 2008: 42).

ثلاثة عشر / أساليب التوافق الدراسي:

مـن أجـل التوافـق مـع مواقـف الحيـاة نجـد الفـرد يسـتخدم أسـاليب توافقيـة متنوعـة عنـدما تواجهـه صعوبات أو موانع في سبيل تحقيق أهدافه، وعملية التوافق تسلك الأساليب التالية:

أسـلوب المواجهـة البديلـة: أن الطالـب خـلال توافقـه بهـذا الأسـلوب يكـون فـي حالـة نشـاط مسـتمر، حيـث يـرى أن حضـوره لـدرس واجـب و امتثالـه للامتحانـات الصـعبة ضـروري، وبـذلك يبـدأ الاسـتذكار الجاد والعمل بنشاط، وبذلك يتغلب على الصعوبات التي تواجهه.

أسلوب البديل الإيجابي: قد يكون التوافق في هذا الأسلوب منطقيا منه في السابق، حيث أن الطالب في هذا الأسلوب قد يغرس أكثر شعوره بالفشل في جانب ما يكون له دافعا في بذل هذه الطاقة الوفيرة في جانب آخر كأن يتحول من القسم الذي يدرس به ليلتحق بقسم آخر وقد يستطيع ترك التعليم والبحث عن مهنة.

أسلوب البديل السلبي: في هذا الصنف يتصرف الطالب ويتراجع كلية عن المشكلة ويتهرب من واقعه الدراسي، بحيث يعيش في عالم من الوهم والخيال بعيدا عن الواقع، وقد ينتهي به هذا إلى المرض العقلي.(المليجي، 1971: 387).أو ظهور عدة اضطرابات او الانحراف بشتى مظاهره.

اربعة عشر / خصائص التلميذ المتوافق دراسيا:

يعتبر التلميذ متوافقا دراسيا ذو شخصية متكاملة في مختلف الجوانب، بحيث تكون لديه القدرة على التنسيق بين الحاجة والسلوك الهادف، وهو أيضا من يستطيع التفاعل إيجابيا مع البيئة المدرسية بكل محتوياتها، فيتحمل عناء المناهج التعليمية وتشريعات النظام المدرسي من أجل تحقيق النجاح في المستقبل، فإذا كان التلميذ متناسقا في سلوكه وغير متناقض أو متطرف مع معايير المحيط المدرسي، فإنه أكثر توافقا مع ذاته والآخرين، ونجده يحترم مدير مدرسته ومعلمه وزملاء القسم وغيرهم ممن يسهرون على تربيته، كما أن التلميذ قليل الاتكال على غيره والواثق من نفسه في استجابته لمختلف المثيرات الصفية والمدرسية إنما هو مؤشر واضح على توازن شخصيته وخلوها إلى حد كبير من الانفعالات المرضية والاضطرابات السلوكية.

ولقد وصف "ماسلوا" "Maslow" الشخصية المتوافقة بصفة عامة بالتلقائية، وامتلاك الخبرات وتقبل الذات والآخرين، وبالقدرة على عقد علاقات حميمة دون نمطية، وهو أيضا من يفرق بين الغاية والوسيلة، له

قيم واتجاهات تتصف بالشمول، لديه استقلال ذاتي واتجاه واقعي متمركز حول المشكلات وليس حول ذاته، يقاوم الامتثال للثقافة السائدة والخضوع لها يتوحد مع البشر أجمع.(سفيان، 2003).

أما "روجرز" "Rogers" فإنه يصف الفرد المتوافق بأنه الشخص الصادق مع نفسه غير المتناقض بين أفعاله وقيمه وقليل الشعور بالقلق والتوتر وتقلب المزاج وهو المرن المسيطر على تصرفاته الواثق من نفسه.(شقورة، 2002: 21).

فالتلميذ الذي يتميز بشخصية متوازنة، ويتمتع بمفهوم الذات الذي يتماشى مع كل ما يتطلبه المحيط المدرسي ويبتعد عن المزاجية والقلق، عدم الانسجام يعتبر متوافقا نفسيا واجتماعيا وحتى دراسيا مما ينعكس على سلوكه، أقواله، اتجاهاته وحتى تطلعاته للمستقبل الدراسي والاجتماعي وبذلك تكون قد حققت الأهداف التربوية المنشودة.

خمسة عشر / العوامل المساعدة على التوافق الدراسي:

هناك الكثير من العوامل التي تساهم بتكوين اتجاهات إجابية نحو عملية التعلم وبذلك يتحقق توافقه الدراسي.

1. التعامل مع جميع التلاميذ بنفس الأسلوب: وبذلك يتم إعطاء كل تلميذ ما يحتاجه دون أن يكون هناك تمييز أو نظرة ناقصة بالإضافة إلى التعامل مع الفروق الفردية بكل دقة لينعكس ذلك على العملية التعليمية.
2. اثارة دافع المتعلم: وذلك بجذب انتباههم، وتوظيف مختلف أساليب وإستراتجيات التعلم، للوصول إلى الرغبة والمتعة في العلم.
3. تشجيع المتعلم على اعطاء المزيد والقيام بأداء جيد: وذلك بتفعيل الاداء الحسن وتشجيعه على القيم بما يزيد من تعلمه وتحسنه ويكون ذلك باختصار الوقت والجهد مع الحرص على التعلم الجيد.

4. تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين: بإتباع مختلف الأساليب المتقدمة في التدريس الفعال والتي أثبتت فاعليتها وأكد على ذلك المختصون والتربويون.
5. بعث روح التنافس و حب التفوق بين المتعلمين: دون أن يؤثر ذلك على دور العمل الجماعي الذي يساهم في تطور جميع أفراد القسم بنفس المستوى.
6. التعامل مع صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمين: مهما كانت الصعوبة التي تعيق التعلم، على المعلم أن يكون فطن ويساعد المتعلمين على تجاوزها وعلى اكتساب المعرفة تدريجيا وتوظيفها، ومن بين هذه الصعوبات نجد: صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، التأتأة و اللجلجة...

ستة عشر / دور الارشاد المدرسي في تحقيق التوافق الدارسي لتلاميذ:

لا شك أن بعض الطلبة يواجهون في حياتهم مشكلات خاصة تحد من إقبالهم على الدراسة وخاصة إذا كانت هناك تغيرات فسيولوجية مثل التي تحدث في مرحلة المراهقة، ومن أجل تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي لا بد من التعرف على هذه المشكلات و إيجاد حلول تتناسب معها.

وهنا يبرز دور الارشاد المدرسي لمساعدتهم على التوافق مع كل ما يحيط بالبيئة المدرسية، ويتم ذلك من خلال مساعدة التلاميذ على التعرف على إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم و امتصاص طاقاتهم في النشاطات الايجابية المختلفة، مساعدتهم على النمو إلى أقصى درجة ممكنة عن طريق توظيفهم لتلك القدرات.

كما يساهم الارشاد المدرسي في مساعدة التلاميذ على اختيار نوع الشعب والدراسات التي تسمح بتكيفهم و التغلب على الصعوبات التي يواجهونها والوصول إلى التوافق الدراسي والنفسي والإجتماعي، من خلال الحصص الإعلامية التي يقوم بها مستشار التوجيه في الحصص الدراسية

والتي تعطي لهم نظرة عامة حول المواد الدراسية ومعاملاتها وطرق اختيار الشعبة الأنسب له والتي تتوافق وإمكانياته وقدراته واستعداداته وتسمح له برسم نظرة مبدئية حول المستقبل.

خلاصة:

من خلال عرضنا لفصل التوافق الدراسي يمكننا القول أن التوافق عملية دينامية مستمرة يحاول من خلالها الإنسان تغيير سلوكه وتحقيق التوافق بينه وبين البيئة التي تشكل كل ما يحيط به من مؤثرات وإمكانيات للوصول إلى الاستقرار النفسي والبدني والاجتماعي والدراسي.

والتوافق الدراسي من أهم المشكلات التي شغلت اهتمام المختصين التربويين وخاصة في المراحل التي تتميز بالتغيرات الفسيولوجية مثل المراهقة فتوجيه وإرشاد التلاميذ والإسهام في حل مشكلاتهم و تشجيعهم على مواجهة الصعاب و الكشف عن قدراتهم و إستعداداتهم، و هو صلب التوافق الدراسي الذي يهدف جميع المختصين التربويين لتحقيقه في مختلف المراحل التعليمية من خلال مختلف عناصر العملية التربوية التي ستشير اليها الباحثة في الفصل الموالي.

الفصل الخامس:

الأستاذ والتدريس في المرحلة الثانوية

تمهيد

اولا/ مفهوم أستاذ.

ثانيا/ صفات الأستاذ وخصائصه.

ثالثا/ التدريس

رابعا/ التطور التاريخي لمفهوم التدريس.

خامسا/ أساليب التدريس.

سادسا/ استراتيجيات التدريس.

سابعا/ المرحلة الثانوية.

خلاصة.

تمهيد :

يتميز الإنسان بقدرته على التعلم وعلى استيعاب مختلف المواضيع من خلال التربية، التي استثمرت استعداداته وقدراته بمختلف معانيها وجعلته قوّة في النّفس البشرية لأنه يتسم بالمرونة، وبإمكانية تطوير وتنمية إمكانياته إلى أقصى درجة من الفاعلية شريطة حسن اختيار الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق ما تم رسمه من أهداف. فسلوك الفرد ناتج عن محصلة تفاعله مع البيئة المحيطة به.

ولهذا تقوم كلّ المجتمعات بمحاولة تطوير هذا التفاعل، والتّي عرفت تطوّرات جدّ هامّة عبر العصور وذلك حسب فلسفة كل مجتمع و حاجاته، ويعتبر الأستاذ من أهم عناصر العملية التربوية من خلال الدور البارز الذي يتميز به، و يصاحب مختلف المراحل التعليمية بما في ذلك المرحلة الثانوية.

اولا–مفهوم الأستاذ:

يعرف الأستاذ على انه : "المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية, يرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية العلمية المناسبة لتلاميذه بهدف متابعة نموه العقلي، البدني، الجمالي، الحسي، الديني الاجتماعي النفسي الأخلاقي".(شحاتة، 2003: 173).

فالأستاذ محور العملية التعليمية–التعلمية صانع القرار يفهم التلاميذ و يتفهمهم، قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية و تشكيلها بشكل يسهل على التلاميذ استيعابها وذلك حسب الفروق الفردية بهدف توصيل الموارد لكل التلاميذ حتى يصل الى المستوى المتقارب والموحد لكل تلاميذ القسم فالأستاذ الكفء يعرف ماذا يعمل و متى يعمل و كيف يعمل.

ثانيا– صفات الأستاذ و خصائصه : تتقسم الى:

1.2– الجانب العقلي و المعرفي: لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للتلميذ، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية، فيجب على الأستاذ أن يمتلك قدرة عقلية تمكنه من مساعدة التلاميذ على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع بغزارة المادة العلمية، أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة، وأن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل استيعاب، ويكون متمكنا من فهم المادة التي ألقيت على عاتقه تمكنا تاما، وان يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه و تجديدها، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها و ملما بالطرق الحديثة في التربية" (شوق و السعيد، 2001: 32). بالإضافة الى ذلك يجب على الأستاذ أن يكون ملما بكل ما يرتبط بالعملية التعليمية التعلمية وبخصائص النمو التي يمر بها المتعلمين و بكل المستجدات في الميدان التربوي.

2.2– الرغبة الطبيعية في التعليم: فالأستاذ الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على تلاميذه بموضوعية وبحب ودافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرا و سلوكا و شعورا، و يشجعه على تكريس جل جهده للتعليم، كما أن التعليم مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجاته الإنسانية و الاجتماعية، ويحقق من خلالها ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة، ويظهر اهتمامه في حرصه على حضور الدورات التكوينية والاستفادة منها في مجال عمله وبذلك ينمو مهنيا ويتقدم علميا.

3.2 –الطبيعة الإنسانية والاجتماعية: فالأستاذ المتميز هو الذي يتميز بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن ابرز هذه السمات أن يكون متزنا في انفعالاته وفي أحاسيسه، ذا شخصية بارزة، محبا لتلاميذه، ملتزما بآداب المهنة، و أن يكون واثقا بنفسه، وان يحترم تلاميذه، حازما معهم فالعملية التربوية

تستلزم التفاعل والاتصال والتواصل بين جميع مكوناتها ليتم إنجاحها على أكمل وجه دون الوقوف عند الحواجز، بالإضافة إلي وجوب تحلي الأستاذ بالصبر وطول البال حتى يرسم رسالة التربية على أكمل وجه و يتحمل صعوباتها وتحدياتها.

4.2 – تثقيف التلاميذ: يجب أن لا يعزل المعلم مادته أو قسمه عن العالم الخارجي و لا يتوقف عند تخصصه، بل وجب عليه أن يؤسس لربط المادة بالبيئة الخارجية و يتطرق للمستجدات التي تحيط به في الحياة ليتبادل الخبرات وينمي حب الاطلاع.

5.2 – الأستاذ قدوة لتلاميذه: يعد هذا الدور ذا أهمية كبيرة لان التلاميذ غالبا ما يرون في أساتذتهم قدوة لهم ومثلا أعلى فهم في مرحلة تكوين ولديهم استعداد للتأثر بالآخرين، والأساتذة أكثر الناس قربا منهم فهم يقضون معهم فترات زمنية طويلة مقارنة بغيرهم.(عبد السميع، 2005).

ثالثا: التدريس:

1- التطوّر التاريخي لمفهوم التّدريس :

في بداية التّاريخ كان المثقفون أقرب النّاس إلى الحكّام والملوك لندرة وجودهم آنذاك، فقد كانوا بمثابة القبلة لكلّ من يريد التقرّب إلى هؤلاء الحكّام أو يطمع في الحكم و السّلطة، فاهتمّ الجميع بالتعليم والتعلّم قصد الوصول لهذه الغاية، والتّدريس سلوك مارسه الإنسان منذ القدم، إلاّ أنّه لم يتمّ الاعتراف به رسميًا كمهنة في الغرب إلاّ مع بداية القرن الثامن عشر حيث بدأت سلطة الكنيسة تنحصر في شؤون المجتمع الدّنيوية، واختلف الأمر بالنّسبة للشرق فمهنة التدريس ظلّت حكرا على رجال الدّين أيّ موّجهة تجاه الأمور الدّينية إلى غاية القرن الحالي حيث أخذ التدريس بوجه عام ومدارسه ومعلّميه بشكل خاص يتصّفون بالتخصّصية والاستقلال التدريجي عن السّلطة الدّينية المباشرة ، " وانحصر التدريس بمعناه

المنّظم على إعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال، وخير مثال على ذلك التعليم الأشوري والإسبارطي، أمّا في الصّين القديمة فقد ركّز التدريس على إعداد الكتّاب والموّظفين الصّالحين للمجتمع وإداراته المدنية المختلفة ".(كمال عبد الحميد زيتون، 2003 : 23).

واهتمّ الأوربيون بالتّدريس لما شعروا بالحاجة إلى دراسة علوم الأمم الأخرى وحضاراتهم (اليونان والعرب المسلمين)، فسارعوا إلى تعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء قادرين على تطوير الفكر والحياة الأوروبية، وكانت نتائج هذا التّدريس بروز عدد من العلماء الذين أخذوا على عاتقهم ابتكار العديد من النّظريات والإجراءات التربوية والتّي ساعدت على تطوير ميدان التربية وتحسين ممارستها ونتائجها، وكان من أبرز علماء التدريس في عصر النّهضة والقرون التّي تلتهم "ماروجراسكان"، "جون لوك"، "كومنيوس"، "جون جاك روسو"، "بستالوزي"، "فروبل"، "وهربارت" وغيرهم". (نفس المرجع السّابق : 23).

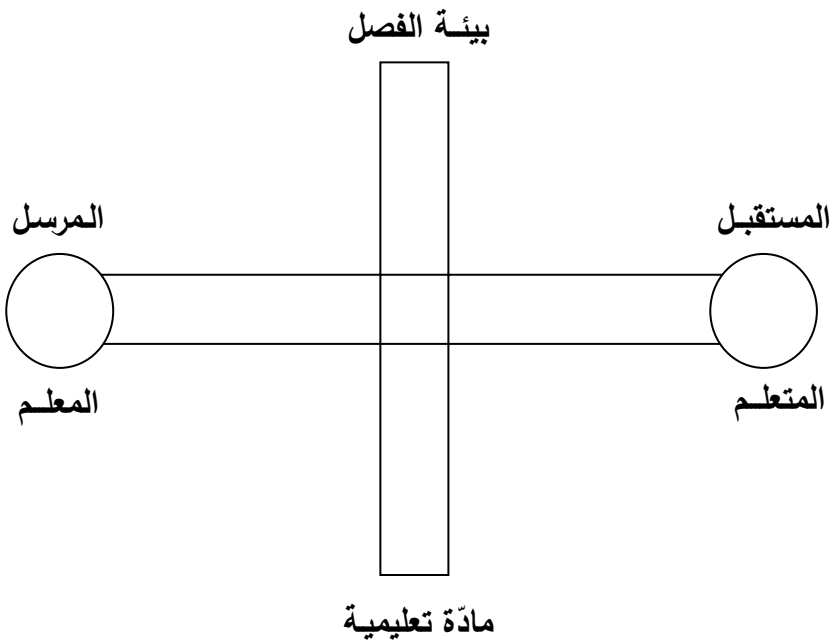
كما يجب الإشارة إلى أنّ معظم الباحثين في هذا المجال يفتقدون لمعيار موّحد لتعريف عملية التدريس إلاّ أنّه يمكننا القول أنّ هناك أسُسًا عديدة ارتكزت عليها تعريفات التدريس أهمّها:

2- التدريس عملية اتصّال:

معظم الباحثين في مجال التدريس يتّفقون على أنّ "التدريس عملية اتصال بين المعلّم والمتعلّم، حيث يحرص خلالها الأوّل على نقل رسالة معيّنة إلى الثاني في أحسن صورة ممكنة".(نفس المرجع السّابق: 31).

وهناك نظرة أخرى تتفّق مع السّابقة في كون التدريس " عملية اتصّال بين المعلّم والتلاميذ، يحاول المعلّم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة مستخدمًا الطرق و الوسائل التي تعينه على

ذلك مع جعل المتعلّم مشاركًا في ما يدور في الموقف التعلمي". والشكل الموالي يوضح التدريس كعملية اتصال.

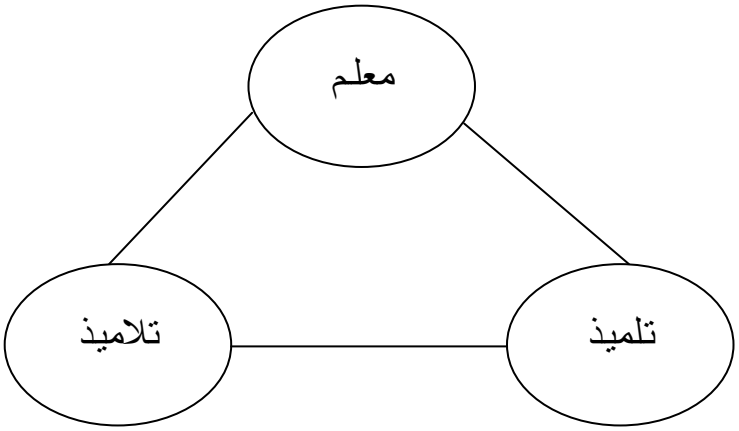


شكل رقم (07): التدريس كعملية اتصّال.

3 – التّدريس عملية تعـاون :

هناك باحثون كثيرون يرون أنّ التدريس عبارة عن سلوك اجتماعي وأنّه لا ينشأ من الفراغ، بل له مجالاته والمتمثلة في المعلّم والمتعلّم وموضوع التعلّم وبيئة التعلّم، وتوّصلوا إلى أنّ "التّدريس موقف يتميّز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلّم والمتعلّم وحدوث تعاون بينهما لإكساب هذا الأخير مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات التّي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه وتعمل على نموّه نموًا شاملاً متكاملاً".(كمال عبد الحميد زيتون، 2003 : 35)

ومن خلال هذا يمكننا القول أنّ التّدريس عملية تعاونية تتمّ بين المعلّم والتلميذ، أو المعلّم ومجموعة من التلاميذ، أو التلاميذ في ما بينهم بإرشاد المعلّم.



شكل رقم(08): أشكال التعاون في بيئة الفصل.

4- التدريس كنظام :

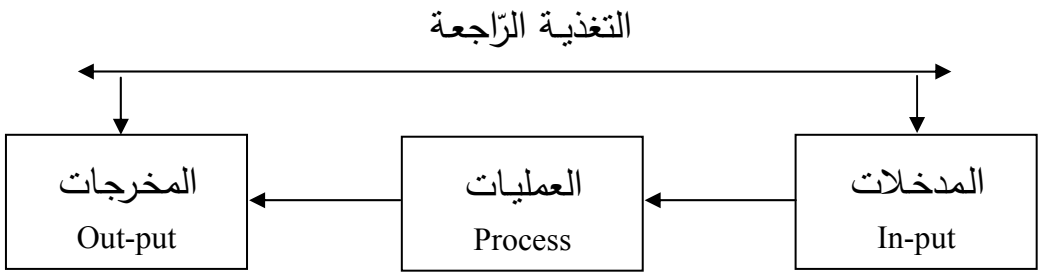
يرى أصحاب هذا التّوجه أنّ التدريس نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته والمتمثلة في :

أ/المدخلات : والمتمثلة في (المعلّم، التلميذ، المناهج المدرسية وبيئة التعلّم).

ب/العمليات : والمتمثلة في (الأهداف، المحتوى، طرق التّدريس والتقويم).

ج/المخرجات : والمتمثلة في (التغيّرات المطلوب إحداثها في شخصية التلميذ).

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (09): يوضح التدريس كنظـام.

5- التدريس كمهنـة :

يعتبر التدريس مهنة لها أصولها وعلم له مقوّماته وفنّ له مواهبه، كما أنّه عملية تربوية تقوم على أسس ونظريات علمية تحتاج إلى من يقوم بها للإعداد والتّكوين الجيّد للأجيال المتعاقبة، فلذلك على ممارس هذه المهنة أن يتلّقى تكوينًا أو إعدادًا تربويًا سليمًا وأن يكون على معرفة تامّة لبعض القواعد والمتطلّبات التي يجب مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار والتّي نذكر منها:

- معرفة أساسيات التّربية وأصولها.
- التّطعيم الثقافي أو الفكري أو ما يدور في المجتمع.
- معرفة أنظمة التعليم ومراحله وأهداف كل منها.
- معرفة وسائل التعليم في دول العالم المعاصر.
- معرفة الأسس التي تقوم عليها المناهج الدّراسية.
- معرفة الأسس النّفسية التي تقوم عليها جماعة التّدريس.(نفس المرجع، 35).

6- تعريف نظرية التّدريس :

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية تهدف إلى نقل المعارف إلى التّلاميذ وإكسابهم المهارات والاتجاهات وأساليب التّفكير والقيم التّي يقبلها ويرضى بها المجتمع، وإن تصبح كلّ هذه المكتسبات عبارة عن أسلوب اعتيادي في حياة هؤلاء التّلاميذ.(الخطيب،1997: 18).

بمعنى آخر أنّ هذه المؤسسات والتّي تعتبر تربوية تسعى إلى تغيير سلوك التّلاميذ نحو الأحسن والأفضل وذلك باحترام بعض القواعد القيّم والنّهايات التّي يتصّف بها المجتمع، فهناك من يرى أنّ التدريس: " عملية تفاعل بين المعلّم والطلاّب تسعى لتحويل الأهداف والمعلومات النّظرية والمنهجية إلى كفايات معرفية، قيمية، اجتماعية وحركية مفيدة للتّلاميذ والمجتمع".

"فنظرية التّدريس هي إحدى أقسام علوم التّربية، فهي تعني عملية التّدريس بصّفة عامّة بغض النّظر عن نوع المادّة والمستوى (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، الخ ...)، ومن ثمّ يختلف مضمون نظرية التّدريس مادّة من الموّاد (اللّغة العربية، الرّياضيات، التربية البدنية، الخ ...) وذلك لأنّ طرق التدريس الخاصّة هذه تبحث في كيفية توصيل المادّة و تدريسه للتلاميذ". (ناهد محمود سعد وآخرون،1998: 46).

فنظرية التدريس ترمي إلى تحقيق هدفين أساسيين وهما :

-الوحدة بين عملية التقييم وعملية التربيـة.

-الوحدة بين المعرفة النّظرية المحصّل عليها وتطبيقها على أرضية الواقع المعاش.

7- مبادئ نظرية التدريس:

من خلال التعريف السّابق والذي حدّد الصّفات العّامة لعملية التدريس يمكننا استخلاص المبادئ الآتية:

أ/مبدأ الوضوح.

ب/مبدأ التلّقي الواعي للمعارف.

ج/ مبدأ التثبيت والاحتفاظ بالمعارف.

ا- مبدأ الوضوح :

يعتبر مبدأ الوضوح من أهمّ المبادئ لعملية التدريس، ويلعب دورًا كبيرًا في إنجاح العملية التربوية، ففي حصّة التربية البدنية يتمّ الاعتماد على عمل نموذج الحركة أو التمرين من طرف المدرّس أو أحد التّلاميذ، كون أعضاء الحوّاس في جسم الإنسان هي الأولى التي تستعمل في اكتساب المعرفة والتّي تترجم على مستوى المخ وتصبح حقيقة نعيها. وتلعب عملية التوضيح دورًا كبيرًا كلّما صغر سنّ التّلاميذ، وتقلّ أهمّيتها بالتدرّج مع نمو سّن التّلاميذ، وإن كانت لا تفقد هذه الأهمّية بشكل نهائي حيث أنّها المصدر الأوّل لاكتساب المعرفة.

ب- مبدأ التلّقي الواعي للمعارف:

يجب على التّلاميذ أن لا يقتصروا فقط على التلّقي الميكانيكي للمعارف، بل عليهم أن يكونوا على دراية كافية وواعية فيما يخصّ العلاقات والقوانين التي تحكم هذه المعارف، واستعمالها بصّفة مستقلّة حتّى يتسنّى لهم تنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة، ما يؤدي بنا إلى الحصول على شباب بإمكانه المساهمة في عملية بناء المجتمع.

ت- مبدأ التثبيت والاحتفاظ بالمعـارف :

يعتبر من أهمّ المبادئ، فوجوده يعني ضمان الحفاظ على الخبرات والمهارات والكفاءات المكتسبة من عمليتي التعلّم والتدريب المستمّرين.

8- طرائق التدريس وتنظيم التعلم و التعلمات :

1-تعريف طريقة التّدريس :

و يقصد بها ما يتبّعه المعلّم من خطوات متسلسلة ومتتالية مترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محدّدة. (محمّد عصام طريبة، 2008 : 7)

و يرى البعض بأنّها إجراء منّظم ومخطط في استخدام المادّة العلمية والمصادر التعليمية والمعرفة العلمية وتطبيقها بشكل جيد يؤدي إلى تعلّم الطلاّب بأيسر الطرق.(شلتوت وآخرون، 2007).

كما عرّفها كمال عبد الحميد زيتون بأنّها "عبارة عن مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل والمتوازية والتي تهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلّم المختلفة لعديد من استراتيجيات التّدريس، مراعية في ذلك طبيعة المتعلّم والمادّة الدّراسية وموضوع الدرس وأهدافه وبيئة التعلّم السّائدة بالمدرسة".(زيتون، 2003: 309)

وبما أنّ عملية التدريس عملية منّظمة فعلى المعلّم النّاجح أن يعّد ويحدّد مسار طريقته مسبقًا ويتطلّب ذلك احترام بعض القواعد أو الأسس ومن أهمّها:

ا. تحديد الخبرات السّابقة للمتعلّمين والكشف عن مستوى نموّهم العقلي والأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية الموجودة بينهم.

ب. تحليل مادة التدريس قصد تحديد محتوى التعلّم.

ت. تحديد أهداف التعلّم والأخذ بعين الاعتبار الوسائل المتاحة للتدريس.

ث. احترام مبدأ التدرّج أثناء القيام بعملية التعليم (من المعلوم إلى المجهول، ومن السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركب، الخ ...).

ج. أن تتلاءم الطريقة مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والأسرية، وأن تكون قابلة للتكيّف.

ح. أن تنّمي الطريقة الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ.

خ. أن تراعي الطريقة الصّحة النّفسية والبدنية والعقلية للتلميذ، وذلك بتنمية الانضباط الذاتي وخلق الرّغبة في العمل والتّعاون.

وقبل التطرق إلى أهمّ طرائق التدريس، علينا أن نعرّج أولاً على بعض النّظريات النّفسية والتي تتحكّم في عملية التعلّم.

9-نظريات التعلّم و قوانينها :

تعرف نظرية التعلّم " أنّها تلك الأسس النّظرية التي وضعت من طرف علماء النّفس التربويين عن طريق الافتراضات والتجارب المتعددة، محاولة منهم معرفة سّر النّفس الإنسانية وما تنطوي عليه من ميول، وغرائز، واتجاهات، ومواقف، واستعدادات، ودوافع، ومواهب حتى توضع طرق تدريسية تكون مبنية على أسس هذه النّظريات".(ذكره عطا الله أحمد، 2005: 153)

وقد قسّم "محمّد مصطفى زيدان" هذه النّظريات إلى مجموعتين، وذلك حسب الشكل الآتي :

نظريات التعلّم

المجموعة الأولى المجموعة الثانية

البعد السّلوكي البعد المعرفي

الارتباط الاشتراط البسيط الشرطية الجديدة الاشتراط الإجرائي الجشطالتيون المجاليون

شكل رقم (10): يوّضح التقسيم الخاص بنظريات التعلّم.

أمّا "سعد جلال" و"محمّد علاوي" فيقولان: " أنّه من الصّعب إيجاد مبادئ عامّة تحكم تعلّم المهارات واكتساب المعلومات والمعاني والسّلوك الاجتماعي، والمميّزات الفردية، وإن كانت نظريات التعلّم المختلفة تحاول تفسير تعلّم كلّ هذه الخبرات على أساس واحد، غير أنّ هناك فعلاً طرقًا مختلفة للتعلم". (عطا الله أحمد، 2005:155)

رابعا – أهمّ النّظريات المفسرة لعملية التعلم (التي اتفق عليها الكثير من الذين سبق ذكرهم):

1-نظرية الارتباط الشرطي :

وفيها يفسّر العالم السوفياتي "بافلوف" "Pavlov" عملية التعلّم تفسيرًا فسيولوجيًا، يقوم على أساس تكوين نوع من الارتباط العصّبي "مثير و استجابة" والاستجابة هذه لا تكون نتيجة للمثير الأصلي وإنّما لمثير آخر ويسمى "بالمثير الشرطي"، الذي ارتبط بالمثير الأصلي وأصبح بمفرده يؤدي إلى الاستجابة الخاصة لذلك المثير الأصلي، وتوصّل العالم إلى وضع بعض العوامل التي يجب توافرها حتّى يتمّ هذا النّوع من التعلّم وهي :

- ظهور المثير الطبيعي والمثير الشرطي معًا بالتعاقب، بشرط أن تكون الفترة الزمنية بين ظهورهما جدّ قصيرة.
- تكرار العملية لعدّة مرّات.
- عدم وجود بعض المثيرات المشتتة للانتباه.

كما توصّل "بافلوف" إلى استخلاص بعض المبادئ والتي تفيدنا في فهم طبيعة هذا النّوع من التعلّم كنتيجة للتجارب التي قام بها والتي يمكننا تطبيقها في مجال التربية وهـي :

أ/- مبدأ التدعيم : ويقصد به الإتبّاع (اللّحظي) للمثير الشرطي بالمثير الطبيعي، يبيّن لنا هذا المبدأ أهمّية التدريب والتكرار، وأثر الدّافعية والثواب للتمكن من التحكّم في عملية التعلّم.

ب/- مبدأ الخمود والعودة التلقائية : ففي حالة ما أعيد تكرار ظهور المثير الشرطي بمفرده قد يؤدي إلى التلاشي التدريجي للاستجابة الشرطية، فلهذا تكمن ضرورة التدعيم من وقت لآخر، وفي السّياق يقول كلّ من "سعد جلال" و "محمّد علاوي" :" أنّ المهارة تتلاشى تدريجيًا كما يحدث في حالة تكوينها طبقًا لمراحل محدّدة. ففي البداية تتلاشى تلك العناصر الفردية التي تعطي للمهارة الحركية الارتباط التوافقي الجيّد، ثم يلي ذلك تلاشي النّواحي الميكانيكية الأساسية للمهارة، ويتمّكن الفرد من استعادة القدرة على الأداء لفترة طويلة ويتمكن من تلك المهارة بعد فترة قليلة من التدريب".

ج/- التعميم : إذا تكوّنت استجابة شرطية مثير معيّن، فإنّ المثيرات المشابهة لهذا المثير قد تؤدي إلى نفس الاستجابة.(ذكره عطا الله أحمد،2005: 158).

د/-الاستجابة المتوّقعة : وجد أنّ الاستجابة الشرطية بعد إتمام تكوينها، تميل إلى الظهور قبل ظهور المثير الأصلي، ويطلق على هذه الحالة "بالاستجابة المتوّقعة".

2- نظرية الجشطالت :

و هي نظرية تعتمد أساسًا على الذكاء والاستبصار والعقل، ويرى أصحابها أنّ الإنسان يدرك الأشياء الخارجية بطريقة كلّية، ففي بداية الأمر لا يمكنه التمييز بين العلاقات الموجودة بين عناصر المدركات وبين أبعادها المتعدّدة، فلهذا يمكننا القول بأنّ هذه النّظرية تنصّ على أن إدراك الكلّ يسبق إدراك الجزء. (محمّد وطاس، 1998: 34).

3-نظرية الارتباط أو نظرية المحاولة والخطأ :

تقوم هذه النّظرية على فكرة الارتباط التي تنشأ من المواقف الخارجية إلى الاستجابات وبالعكس، أيّ أنّها تنشأ من المواقف الدّاخلية والتّي تمكّن الإنسان من أن يغير بها بعض المواقف الخارجية، كما يرى "ثورندايك" أنّ هناك أحداثًا تحدث أحيانًا داخلية تقوّي الارتباط، وتتكوّن سلسلة من الارتباطات داخل مخ الإنسان.

4- طرائق تنظيم التعلم و التعلمات :

ينبغي التّأكيد على أنّه لا يمكننا اقتراح طريقة نمطية لتدريس مناهج مواد لتخصّص ما، حيث أنّ طبيعة المحتوى ونوع الكفاية ومستواها هما اللذان يحدّدان نوع الطريقة بما يجعل تحقّق الكفاية ممكنًا وعمومًا يمكن الاسترشاد بالمؤثرات التّالية التّي لا يمكن أن يخلو منها تدريس أيّة وحدة دراسية والتّي يمكن اعتبارها بمثابة المراحل الأساسية وهي:

ا.**وضعية الانطلاق** : لا يمكن تدريس أيّة وحدة دراسية دون البدء بالتمهيد أو التحفيز بهدف خلق الوضعية التّي يصبح فيها المتعلّم منتبهًا ومستعدًّا للعمل في إطار تعليمي وتأخذ وضعية الانطلاق الأشكال التّالية :

- ربط معطيات الجديدة بمعطيات الدّرس السّابق أو المعارف السّابقة إجمالاً من خلال التّذكير بها واستخدام الأسئلة المتنوّعة.

- الوضع أمام الصّعوبة بحيث يعتمد المدّرس وضع التّلميذ مباشرة أمام وضعيات مشكلة (إشكالية) تلائم الهدف من الوحدة الدّراسية وهي في الوقت نفسه وضعيات دّالة، تعتبر الوضعية إشكالية عندما تضع المتعلّم أمام مهمّة للإنجاز في الوقت الذي يكون فيه غير قادر على التحكّم في كلّ الإجراءات اللاّزمة لانجازها ويظهر التعلّم كمهمّة عندما يمثّل تحدّيًا معرفيًا للمتعلّم.

- تعتبر الوضعيات المشكلة بمثابة المنطق الأساسي الذي يدفع بعملية التّفكير نحو بناء المعرفة من خلال تنشيط وإثارة عملية البحث والتفكير عند المتعلّم حيث يثير الإحساس بالمشكلة إلى حالة توتر نفسي أو اختلال معرفي يحّس به المتعلّم عندما يجد نفسه مشغولاً بموقف إشكالي لم تتحدّد معالمه بصورة دقيقة.

- خلق مركز الاهتمام وذلك بإثارة انتباه المتعلّمين باستخدام أمثلة حيّة أو ذات صلّة بنوع المعارف اللاّزم تدريسها، قد يكون مصدرها الخبرة الشخصية للمدّرس أو المتعلّمين أو الخبرات والتجارب الماضية أو على صلة بنوع المهنة التي تمارس ضمنها، كما يمكن استخدام الكثير من التقنيات البيداغوجية لخلق مركز الاهتمام كاستعمال المجاز أو الاستعارة أو القياس أو المشابهة.(اللّجنة المختصّة للعلوم الاقتصادية، 2007 :78)

ب.مرحلة البنـاء : وهـي المرحلة التي يبدأ فيها المدرّس بتناول مكوّنات (مرّكبات)، الكفاءة المرتبطة بالوحدة الدّراسية الواحدة تلوى الأخرى، بحيث يجعل المتعلّمين يسهمون في بناء معارفهم وإدخال تعديلات على مستوى بنيتهم المعرفية وقد تأخذ هذه المرحلة أشكالاً عدّة منها.(نفس المرجع السّابق:98).

- ✓ فهم واستيعاب المعطيات العامّة المتعلّقة بالمركبة:

بحيث يعمد المدرس بصورة واضحة مركّزة حتّى يتمكّن المتعلّم من استيعابها وفهمها ثمّ يعمد بعد ذلك إلى تحليل تلك المعطيات العامّة المتعلّقة بالمركبة وذلك بمعية المتعلّم للوصول إلى تفكيكها إلى معارف جزئية ورصد العلاقة القائمة فيما بينها ثمّ بعد ذلك إعادة بنائها وإدماجها في قالب جديد (نظرية، قانون، قاعدة، مفهوم، مبدأ ...).

ينسجم هذا الشكل مع ما كان يعرف بالدرس الاستنباطي حيث يتمّ الانطلاق من معارف عامّة للوصول من خلال تحليلها إلى النتائج الضرورية المترتبّة عنها.

جمع المعلومات أو المعطيات حول موضوع له صلة وثيقة بنوعية المحتويات المراد تدريسها ثمّ يعمد المدرّس الابتعاد شيئًا فشيئًا عن الوقائع الجزئية والمنفصلة بواسطة تنظيمها بشكل تصاعدي وبوسائل مختلفة للوصول في النّهاية إلى الصّيغة العامّة التّي تنظم المعلومات والأفكار التي نجمت عن الخطوات السّابقة (اللّجنة المختصّة للعلوم الاقتصادية، 2007 :99).

السيرورة البنائية وتعني أن تنّظم الوضعية التعليمية/التعلّمية بشكل يسمح للمتعلّم بممارسة التّفكير كفعّالية نظرية وعملية في آن واحد، حيث يعمد المدرّس إلى تقديم المعرفة على أنّها عملية بناء واكتشاف وأنّها تبنى كجواب على مشكلة محدّدة أو وضعية إشكالية تستدعي حلاًّ معيّنًا وأنّه ليس هناك سيرورة نمطية توصّل إلى بناء هذا الجواب بل لابدّ أن تمّ عملية البناء في سيرورة دينامية أساسها الشعور والوعي بالمشكلة والقيام بنشاط يعمل فيه العقل ببنياته المختلفة، يتّبع المتعلّم في هذه السيرورة بمساعدة المدرّس خطوات المنهج العلمي من طرح وتحديد المشكلة ثمّ صياغة الفرضيات وفحصها للوصول إلى الاستنتاج والمناقشة والتّفسير. (نفس المرجع السابق:100).

ج.التطبيــق : تسعى هذه المرحلة إلى تمكين المتعلّمين من نقل أو تحويل المعارف المتعلّمة بمركبات الكفاءة واستعمالها في حالة وضعيات جديدة خلال الدّرس كما تمكّن من التّعرف على مدى قدرة

المتعلم على استعمال وتوظيف المعرفة المتوّصل إليها وقد تأتي التطبيقات على شكل تمارين أو دراسة حالة أو تحليل وضعية أو أنشطة أخرى قصد تعزيز وتثبيت وتركيز المعارف التي تمّ تعلّمها.(نفس المرجع السابق:100)

د.التقويم : يقصد بهذه المرحلة مجموع الشروط التّي يعمل المدرّس على توفيرها للحصول على البيانات الضرورية التّي تمكنه من إصدار أحكام بخصوص فعّالية التّدريس بغرض التشخيص والضبط والتعديل.

ويتضمّن التقويم ثلاث أنواع هي : التقويم التشخيصي، التقويم البنائي والتقويم الختامي أو التحصيلي، والجدير بالذكر أنّ هذه المرحلة لا تأتي بالضرورة في نهاية الوحدة الدّراسية وإنّما يتخلّل كلّ مراحل تقديم الدرس حسب نوع التقويم والهدف منه، وفيما يلي توضيحًا لهذه الأنواع :

- **التقويم التشخيصي** : ينصب على ضرورة تعرف المدرّس على المستوى الفعلي للمتعلّمين من حيث مدى استعدادهم للتعلّم واهتمامهم به بما يمكنّه من تهيئة البيئة المناسبة لإحداث التعلّم المطلوب.

-**التقويم البنائي** : ويستخدم البعض مصطلح التقويم التكويني أو الإنشائي أو الجزئي وهو نوع من التقويم المستمّر الذي يرافق فعل التّعليم / التعلّم والذي من شأنه أن يمدّ المدرّس بالمعلومات الضرورية عن مستوى تقدّم المتعلّمين نحو الكفاءة المحدّدة بما يمكنّه من التعديل أو الانتقال إلى المرّكبة التّي تليها.

يفيد التقويم البنائي المدرّس والمتعلّم في الوقت نفسه، فهو يمكن المدرّس من الحصول على نوع من التغذية الرّاجعة الفورية أثناء التنفيذ واستخدام نتائجها في تعديل وتغيير التّدريس نفسه أو مراجعة بعض النّقاط التّي تظهر صعوبة لدى المتعلّم من خلال تحليل أخطائهم ومعالجتها وتصويبها، وهو مفيد

للمتعلّم بمساعدته على تعلم المادة الجديدة والسّلوك المتضمن في كلّ وحدة تعليمية للوصول إلى مستوى التمّكن.(اللجنة المختصة للعلوم الاقتصادية، 2007: 101)

-**التقويم الختامي** : يتمّ هذا النّوع من التقويم في نهاية الوحدة التعليمية ويتعلّق بما يقوم به المدرّس من إجراءات للحصول على بيانات ومعلومات تمكنّه من إصدار أحكام واتخاذ قرارات بخصوص فعل التعليم و التعلّم وهو بمثابة رسم صورة للوراء وتحليل ما سبق تنفيذه وفهم النتيجة بما يمكنّه من مواجهة كل الاحتمالات في المستقبل. (نفس المرجع السابق، 2007: 16).

خامسا- أساليب التّدريس :

1-مفهوم أسلوب التدريس:

هو الكيفية التي يتناول بها المعلّم طريقة التّدريس أثناء قيامه بالعملية التعليمية، كما يعرّف : "بأنّه ذلك الأسلوب الذي يتبّعه المعلّم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميّزه عن غيره من المعلّمين الذين يستخدمون نفس الطريقة". (محمّد عصام طريبة، 2008: 14).

2-أمثلة عن أساليب التّدريس:

-أسلوب التعلّم الذاتي :

يعتبر أسلوب التعلّم الذاتي من أهمّ أساليب التعلّم والتّي تساهم بصفة جدّ فعّالة في تطوير الإنسان سلوكيًا ومعرفيًا و وجدانيًا، فهو يزوّده بما يمكنّه من استيعاب معطيات العصر الجديد، فهو نمط من أنماط التعلّم الذي تعلم فيه المتعلّم كيف يتعلّم ما يريد تعلّمه، كما يعرّف : " أنّه ذلك النّشاط التعلّمي الذي يقوم به المتعلّم مدفوعًا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته مستجيبًا لميوله واهتماماته بما يحقّق تنمية شخصيته وتكاملها"، والتفاعل النّاجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة

بقدراته في عملية التّعليم والتعلّم، وفيه نعلم المتعلّم كيف يتعلّم ومن أين يحصل على مصادر التعلّم.(نوال إبراهيم شلتوت وآخرون، 2008: 21).

-أسلوب التعلّـم التعاونـي :

وهو ذلك التعلّم الذي يتمّ في مجموعات صغيرة من المتعلّمين ويشترط في هذا النّوع من الأساليب أن تكون المجموعات غير متجانسة، حيث يعمل كل الأفراد من أجل رفع مستوى كلّ فرد مكوّنًا للمجموعة، وبهذا يتم تحقيق التعلّم المشترك. كما يتم تقويم هؤلاء المتعلّمين وفقًا لمحكّات موضوعة مسبقًا، ويعرّفه الدكتور "محمّد عصام طريبة" بأنـه : " ذلك التعلّم الذي تقوم به مجموعة متعاونة، ويعتبر كل فرد داخل هذه المجموعة عضو فعّال يشترك في جميع عناصر أسلوب التدريس. وهو عمل الأفراد كأعضاء في جماعات، وكل عضو في الجماعة مرتبط عقليًا وانفعاليًا بأهداف الجماعة وأنظمتها".(محمّد عصام طريبة، 2008: 20).

سادسا- إستراتيجيـات التّدريـس :

1 -مفهوم الإستراتيجيـة :

علينا قبل كل شيء التطرّق إلى الأصل اللّغوي لكلمة إستراتيجية، " فهي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية "استراتيجوس" والتّي تعني فنّ القيادة، ولذا كانت الإستراتيجية ولفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة المغلقة التّي يمارسها كبار القادة ".(كمال عبد الحميد زيتون، 2003: 265).

كما اقتصر استعمالها على الميدان العسكري وارتبط مفهومها بتطوّر الحروب، وكان مدلولها يختلف من قائد لآخر ومن بلد لآخر مع اختلاف معانيها، إلاَّ أنّها كانت تتفق جميعًا في كونها فن استخدام كل الطرق والوسائل والأساليب قصد تحقيق الأغراض أو الأهداف.

2-تعريف إستراتيجيـة التدريـس :

تعتبر إستراتيجية التدريس بمثابة خطّة، قصد تحقيق الأهداف التعليمية، فهي تضع الطرق والتقنيات أو الإجراءات التي يقوم بها المتعلّم قصد الوصول إلى تحقيق الهدف.

وعرّفها ممدوح سليمان " أنّها عبارة عن مجموعة تحرّكات المعلّم داخل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدّة مسبقًا، وتتضمن أيضًا أبعادًا مختلفة مثل تقديم المعلومات للتّلاميذ وطريقة التقويم ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا، فهي الخطة العامة للتدريس". (كمال عبد الحميد زيتون،2003: 265)

وكما عرفت أنّها " خطّة عمل عامّة توضع لتحقيق أهداف معيّنة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها ". (محمّد عصام طريبة، 2008: 125)

وعرّفت أيضًا على أنّها " طريقة التّعليم والتعلّم المخطط، يتبعها المعلّم داخل الصّف الدّراسي أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معيّن بغية تحقيق أهداف سلفًا، وينطوي هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، و يمكن للمعلّم والطلاّب القيام بها أثناء السّير في تدريس ذلك المحتوى".(حسن حسين زيتون، 2003 :5-6).

فمن خلال هذه التعاريف يمكننا القول أنّ إستراتيجية التّدريس هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي تعمل على توحيد مسار عمل المعلّم قصد الوصول إلى تحقيق مخرجات محدّدة منها ما هو معرفي أو وجداني أو نفس حركي.

كما يمكننا تلخيص مكوّنات الإستراتيجية بشكل عام في النّقاط الآتية:

ا. الأهداف التدريسية.

ب. سير المعلّم وفقًا لتحرّكات منّظمة أثناء التدريس.

ت. التمرينات و التدريبات و المسائل وكذا الوسائل المستخدمة قصد الوصول إلى تحقيق الأهداف المسّطرة.

ث. الجوّ التعليمي الملائم و التنظيم الجيّد للصّف أثناء الحصّة.

ج. استجابات التّلاميذ للمثيرات الصّادرة من طرف المعلّم.

ويعتبر المكوّن الثاني من أهمّ المكوّنات ما أدّى بالبعض إلى تعريف إستراتيجية التدريس على أنّها ذلك التتّابع المنتظم والمتسلسل لحركات المعلّم.

3-أنواع إستراتيجيات التدريس :

لا يوجد في الأدبيات التربوية ما يدّلنا على العدد الحقيقي لاستراتيجيات التدريس، لكن الشيء المؤكد أنّها تُعدّ بالعشرات، والمؤكد أيضًا أنّها تستحدث سنويًا أيّ بصّفة مستمّرة من طرف المتخصّصين في المجال التربوي، لكن يمكننا أن نشير إلى تصنيف هذه الإستراتيجيات والقول أنّها تختلف وفقًا لتعدّد التحرّكات المستخدمة أو اختلاف ترتيب تسلسلها وهناك نوعان :

- ✓ **الاستراتيجيات التي تبرز دور الاستاذ:**

تقوم هذه الاستراتيجيات على إبراز دور الاستاذ كونه الجانب الأساسي والرئيسي للعملية التعليمية، ويعتمد فيها على طرق وأساليب التدريس المباشرة والتّي شاع استخدامها بين المعلّمين والتي فيها لا يولي اهتمامًا كبيرًا لنشاط وفاعلية المتعلّم الذي يقتصر دوره على استقبال المعلومات المقدّمة له من طرف المعلّم.

✓ **الاستراتيجيات التّي تبرز دور التلّميذ:**

ففي هذا النّوع من الاستراتيجيات أصبح للمتعلّم دورًا فعّال، فهو يمثل لبّ ومحور العملية التعليمية والتربوية، لانه يشارك في اكتشاف الحقائق والعلاقات التي تربطها واكتشاف المهارات، وتنمية القدرة على حلّ المشكلات، واقتصرت مهمّة المعلّم في خلق المواقف التعليمية التّي تؤدي إلى تنشيط وتوجيه المتعلّم، كما أنّ هذا النّوع من الاستراتيجيات يتميّز بمراعاة لما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلّمين، كما أنّها تبنى على مبدأ التعلّم بالاكتشاف الموّجه، والتعلّم المبرمـج.

4 – مواصفات الإستراتيجية الجيّدة :

اتفق عدد من المتخصّصين في المجال التربوي على عدد من المواصفات التي يجب توّفرها في الاستراتيجيات الجيّدة للتّدريس وهي :

- الشمول.
- المرونة والقابلية للتطوير.
- الارتباط بالأهداف الأسّاسية لتدريس الموضوع.
- أن تعالج الفروق الفردية بين المتعلّمين.
- مراعاة نمط التدريس ونوعه (فردي أو جماعي).
- الأخذ بعين الاعتبار الإمكانات الوسائل البيداغوجية المتاحة بالمؤسسـة.

5-أمثلة عن استراتيجيات التّدريس:

ا.إستراتيجية حلّ المشكلات:

هي خطّة تدريسية تتيح للمتعلّم الفرصة للتفكير العلمي حيث يتحدّى التلاميذ مشكلات معيّنة فيخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينّظمونها ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصّة، و تتلخص خطواتها في :

- تحديد المشكلة.
- جمع البيانات عن المشكلة.
- اقتراح الحلول للمشكلة (فرض الفروض).
- مناقشة الحلول المقترحة.
- التّوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة (الاستنتاج).
- تطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة.(عبد الحميد حسن شاهين، 2010: 118).

ب.إستراتيجية العصف الذهني:

هي خطة تدريبية تعتمد على استثارة أفكار المتعلّمين والتفاعل معهم، انطلاقًا من خلفيتهم العلمية، حيث يعمل كل متعلّم كعامل محفزّ لأفكار المتعلّمين الآخرين، ومنشط لهم في أثناء إعداد المتعلّمين لقراءة أو مناقشة أو كتابة موضوع ما وذلك في وجود موّجه لمسار التّفكير، وهو المتعلّم. وتتلخص أهمّيتها في (إستراتيجية العصف الذهني):

- تنمية الميول الابتكارية للمشكلات حيث تساعد المتعلّمين على الإبداع والابتكار.
- إثارة اهتمام المتعلّمين وتفكيرهم.

- تأكيد المفاهيم الرئيسية للدرس.
- تحديد مدى فهمهم للمفاهيم والتعرف على مدى استعدادهم للانتقال إلى نقطة اخرى أكثر تعمّقًا.
- توضيح نقاط واستخلاص أفكار، أو تلخيص الموضوعات.
- تهيئة المتعلمين لتعلّم درس لاحق.

-أدوار المعلّم في إستراتيجية العصف الذهني:

- إثارة مشكلة تهّم المتعلّمين، وترتبط بالمنهج.
- تشجيع المتعلّمين على طرح الأفكار والحلول المبتكرة.
- تشجيع المتعلّمين على طرح أكبر قدر ممكن من الإجابات، الحلول، المقترحات.
- مشاركة المتعلّمين في تحسين أفكارهم، والتوّصل إلى الحلول النّهائية.
- الاهتمام بكلّ إجابة، فلا يهمل أو يتجاهل أيّ فكرة أو إجابة.
- عدم التمّسك بإجابة نموذجية.
- تقبّل جميع الأفكار والآراء المقبولة، ما دامت في إطار الدرس.
- الإنصات باهتمام لكلّ فكرة أو إجابة، وهذا يُعدّ تعزيزًا مهّمًا للتّلاميذ.
- الحرص على التحدّث بلغة صحيحة.

و تتلخص خطواتها (العصف الذهني) في :

- يحدّد المعلّم مع تلاميذه القضية أو القضايا التي يتناولونها.
- يسجّل القضية أو القضايا على السّبورة.
- يطلب من المتعلّمين التفكير في القضية أو القضايا لبعض الدقائق.
- يدعو المعلم المتعلمين لعدم مقاطعة زملائهم.

- يُعيّن أحد المتعلمين لتسجيل الأفكار على السّبورة.
- يُنهي العصف الذهني عندما يحسّ أن المتعلّمين غطّوا جوانب الموضوع، يطلب منهم توضيح لكلّ فكرة.
- يصنّف الأفكار في فئات، ويرتبّها حسب الأولوية.
- يناقش المتعلّمون الأفكار المتفّق عليها.(عبد الحميد حسن شاهين، 2010: 113-114).

ج.إستراتيجية الخرائط المفاهيمية:

يعرفها "الرويشي" فيرى بأنها: " مخطط ثنائي البعد تنظم فيه المفاهيم في مستويات هرمية متعاقبة بدءا بالمفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأمثلة الفرعية، بحيث تتضح فيه العلاقات الراسية بين المفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأمثلة الفرعية، والعلاقات الفرعية، والعلاقات الأفقية بين المفاهيم في كل مستوى من المستويات الهرمية"(الروشي، 2009: 61).

ويشير لها "عطا الله" سنة (2001) بأنها: "عملية أو أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني وتوضيح العلاقات بين المفاهيم التي تشتمل عليها وحدة أو موضوع من المناهج المقررة أو تساعد الشبكة المفاهيمية الطالب على تنظيم معرفته بهدف تعميق فهمه لتعلم هذه الوحدة"(ذكره عطا الله، 2001: 133). ويتضح مما سبق أن خرائط المفاهيم عبارة عن أشكال تخطيطية توضح العلاقة بين المفاهيم الأكثر عمومية والتي تكون في قمة الخريطة والمفاهيم والأمثلة الأقل عمومية والتي تكون في وسط وأسفل الخريطة مع وجود روابط توضح العلاقة الموجودة بينها، و تتميز خرائط المفاهيم بالخصائص التالية:

- الشمولية: ينبغي أن تشتمل على الأفكار والمفاهيم الرئيسية التي وردت في مضمون المادة التعليمية بشكل شمولي وان لا تهتم بالتفصيلات.

- التنظيم: تعمل على تصوير المفاهيم بشكل منظم بحيث يتسلسل المفهوم العام الرئيسي إلي الأقل منها عمومية، فالأقل إلي أن تصل بين فكرة وأخرى.
- الدقة: يجب أن تكون خريطة المفاهيم دقيقة في توضيحها للعلاقات التي تربط بين الأفكار أو المفاهيم الرئيسية أي أن تصل بين فكرة وأخرى.
- الوضوح: أي أن ترسم الخريطة بشكل واضح غير معقد بحيث تصور فيها الأفكار أو المفاهيم الرئيسية بشكل مباشر في دائرة أو مربعات وتوضح طريقة السير والتسلسل في تعلمها عن طريق الرسم.(دروزه، 1995: 178–179). و تتمثل الخطوات المنهجية المستخدمة في بناء أية خريطة مفاهيمية مهما كان نوعها فيما يلي:

- تحديد نوع الموضوع.
- قراءة النص لاستخراج المفاهيم الأساسية فيه.
- ترتيب المفاهيم من العام إلي الخاص.
- تصنيف المفاهيم المرتبطة بالعلاقة.
- تحديد مستوى الخرائط بسيط، أم أكثر.
- تصميم الخريطة بوضع المفاهيم في أعلى الهرم والتدرج إلى المفاهيم الفرعية الخاصة.(القطامي و الروسان،2005: 50). و أضاف "ريان" سنة (2006) خطوات أخرى منها:
- تعديل الخرائط المفاهيمية في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المتعلمين.
- إعطاء المتعلمين وقتا كافيا لقرءتها، وتأملها واستخلاص النتائج منها.
- إجراء تقويم ختامي، للتأكد من تنظيمها وترتيبها وفهم المتعلمين لها.(ريان، 246:2006).

سابعا: المرحلة الثانوية:

يعتبر التعليم الثانوي محطة مميزة في سلسلة المراحل التعليمية، حيت يمر بها التلميذ ليصل إلى التعليم الجامعي، بالإضافة إلي انه يرتبط بمرحلة مهمة يمر بها المتعلم لذلك وجب على الوسط المدرسي استيعابه والعمل على إحداث التوازن بينه وبين المحيط المدرسي.

1- مفهوم التعليم الثانوي:

جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية ما يلي:

"مدرسة ثانوية تضم طلابا ما بين 12-18 سنة تقريبا وتدرس فيها المواد بصورة أكثر توسعا مما هي عليه في المدرسة الابتدائية" (Ageli,1997: 184-185)، ويتضح مما سبق أن المرحلة مرحلة لها خصوصيتها والمتمثلة في المرحلة العمرية التي يمر بها المتعلمين، تضم شعبا أدبية وأخرى علمية ومجموعة من التخصصات الفرعية التي تتوج في نهايتها بشهادة البكالوريا.

2- تطور اعداد و تكوين معلم المرحلة الثانوية:

في ظل التطورات والتغيرات التي طرأت على المجتمعات العالمية، و التي مست كثيرا من المجالات، لاسيما مجال التربية و التعليم، تغيرت ايضا النظرة الى طبيعة عمل المعلم وادواره و وظائفه، في شتى المراحل الدراسية، واضحى هناك قناعة لدى المختصين والمهتمين بقضايا التربية و التعليم، انه من الضروري ان يمارس هذه المهنة كل من اعد لها اعدادا خاصا، شاملا و متكاملا في كل من الجوانب التربوية، الأكاديمية و النفسية، و كذلك الذي يملك استعدادات فطرية و مكتسبة تؤهله لذلك.

لذا شرعت معظم دول العالم في اتخاذ الاجراءات الكفيلة بتكوين و اعداد معلمين ذوي مواصفات تتماشى مع التطورات العالمية، و تتلاءم مع النظم التربوية المتقدمة، وكذلك بدأت الاهتمام ببناء المناهج و النظم الصالحة لإعداد و تكوين و تدريب و تأهيل هذه العناصر، و تلت هذه الخطوات خطوة اخرى

اكثر صرامة و اهمية و هي عملية التقويم، حيث حددت مقاييس اكثر دقة واحتكاما لتحديد من يتميز بكفاية التدريس و التربية و التعليم.

و مما سبق يمكن القول ان التعليم في العقود الاخيرة اصبح مهنة لها اسسها النظرية ومناهجها التطبيقية كما انه قد اتسعت معارف القائمين عليه في مجال النظم التي يسير وفقها انطلاقا من النظرة العالمية، والتي تقوم على اساس نظريات التعلم والتعليم التي تسوده، و قد ارتقت ادوات مختلفة واختبارات ومقاييس تحدد مستوى التلميذ والتي تقوم على اساس نظريات تربوية حديثة تهدف لتحديد مستوى التلميذ بكل موضوعية، كما اصبحت هذه المواقف التدريسية تتطلب الاطلاع المستمر لكل التطورات المتلاحقة والسريعة في تكنولوجيا التربية، و تطبيقاتها المختلفة وأساليب و اعداد الوسائل التعليمية، واستخداماتها المتعددة، و كذا تخريج معلمين بمستوى عال من الكفايات التدريسية و التربوية المتنوعة، والمهارات المتجددة، و من هنا برزت للوجود فكرة تطوير برامج و أساليب و أدوات اعداد المعلمين، ليقوموا بتلبية احتياجات المجتمع، و حتى يساير مستحدثات العصر الذي تميز بالعولمة.

3- اهمية المرحلة الثانوية: وتتمثل اهمية المرحلة الثانوية في أنها:

من اهم المراحل في بنية التعليم العام، والحلقة الوسطى بين التعليم المتوسط و العالي، وتتميز بجملة من الخصائص المهمة التي تتطلب من القائمين على النظام التعليمي ترجمتها الى برامج علمية و تربوية، تحقق الطموحات من جهة، وتستوعب التجديدات العالمية الناجحة وتتفاعل معها من جهة اخرى.

كما تعد المرحلة الثانوية مرحلة مهمة وحاسمة للمتعلمين في مسارهم الدراسي، لأنها تسمح للتلاميذ بإعداد شامل متكامل مزودا بالمعلومات الاساسية والمهارات والاتجاهات التي تنمي شخصيتهم من جوانبها المعرفية والنفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية، وينظر لهذه المرحلة باعتبارها قاعدة للدراسة في الجامعة وتأهيلا واستثمارا في راس المال البشري للحياة العلمية.(فرج، 2009: 365).

4- مبادئ المرحلة الثانوية: ويمكن حصر هذه المبادئ على النحو التالي:

ا.مبدأ وحدة النظام: تتمثل هذه الوحدة (وحدة النظام) في استمرارية بعض الأهداف والروابط المشتركة بين أنواع التعليم كله (التعليم الثانوي، التعليم العالي)، وذلك من خلال الربط بين مدخلات الطور الثانوي و مخرجاته بغية الربط بين التعليم الثانوي والعالي، ومن الملاحظ أن التعليم الثانوي لم يخضع لإصلاحات كبيرة وشاملة ولهذا ظل التعليم الثانوي يضم العديد من التناقضات في مدخل الطور وأثنائه ومخرجاته، وبرامج التعليم الثانوي ومناهجه، ولا يفي ما في هذه الحالة من صعوبات لمتابعة الدراسة بالنسبة للتلاميذ، وعلى نوعية التعليم و مردوديته.

ب.مبدأ التوافق: ان مبدأ التوافق بين نظام التعليم الثانوي وبين الحاجات الاجتماعية والاقتصادية الناجحة عن تطوير التنمية يبدوا غير واضح في وثائق وزارة التربية الوطنية بحيث لا يوجد أي مكتب مكلف بالتنسيق بين وزارة التربية والمؤسسات الاقتصادية ولكن هذا التناقض والذي سمح بنقص مبدأ التوافق إلي عدم التوافق تسبب في عرقلة طموح التلاميذ وبالتالي تكوين حاجز يفصل بين ميول التلاميذ ورغباتهم من جهة ومن جهة ثانية بين حاجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ج.مبدأ التناسق: يمثل هذا المبدأ التكامل والاقتصاد في التنظيم العام للنظام التربوي كله والتعليم الثانوي خصوصا وما يحتوي عليه من أنظمة فرعية ويتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف والمحتويات والمناهج المتبعة لكل نظام فرعي على حدى، كما يتجلى في إتباع خطة التقويم والتوجيه حسب مراحل التعليم و كيفية التدرج بينها، والتي تبدو في الأساليب المعتمدة التي تضمن لكل بنية مردوديتها حتى يكون التعليم وطنيا في أبعاده وديمقراطيا في مبادئه.(وزارة التربية الوطنية، 1992).

5- أسباب تنويع برامج التعليم الثانوي:

يعود السبب وراء إنشاء البرامج المتنوعة في التعليم الثانوي أساسا لتلبية الاحتياجات التربوية لمختلف القدرات والاهتمامات التي يتميز بها كل تلميذ عن غيره و بذلك فهي تراعي الفروق الفردية، و تتيح لهم الاختيار ما بين المواد الدراسية والأنشطة المختلفة التي يتلقونها في هذه المرحلة بكل اريحية، ومن ثم يصبح من الضروري حسن توجيههم وفق هذه الاختيارات المتاحة حتى تعود بالفائدة المرجوة عليهم وعلى المدرسة والمجتمع ككل.(براهمية، 2006)، وبذلك يتوافق التلميذ مع محيطه المدرسي والاجتماعي الذي يتجاوب مع رغباته و ميولاته وسماته الشخصية وبذلك يحقق الأهداف المنتظرة التي تسمح بترقي المهارات الاجتماعية للأفراد.

خلاصة:

من خلال ما تمّ تقديمه في هذا الفصل تبيّن لنا مختلف المراحل التّي مرّت بها عملية التّدريس، وأهمّيتها في العملية التربوية كونها سلسلة منّظمة من الفعاليات ومجموعة من العلاقات المستمّرة، التّي تنشأ بين الاستاذ ويسهم فيها التلميذ بصفة جدّ فعّالة، فهي تساعده على النّمو السّليم وإكسابه المعارف والمهارات والخبرات المختلفة التي تتوافق مع ميولاته ورغباته، لتحقيق الأهداف التربوية المسطّرة في هذه المرحلة والتي لها انعكاسات كبيرة على التلميذ والمجتمع.

الفصل السادس:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا/الدراسة الاستطلاعية:1-1-اهداف الدراسة الاستطلاعية.

1- 2-حدود الدراسة الاستطلاعية.

1-3-عينة الدراسة الاستطلاعية.

1- 4-ادوات الدراسة الاستطلاعية.

1- 5-نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا/الدراسة الأساسية: 2- 1-منهج الدراسة الاساسية.

2- 2-حدود الدراسة الاساسية.

2- 3-ادوات الدراسة الاساسية.

2- 4-اجراءات تطبيق الدراسة الاساسية.

2- 5-الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة الاساسية.

خلاصة.

الفصل السادس:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا/الدراسة الاستطلاعية:1-1-اهداف الدراسة الاستطلاعية.

1- 2-حدود الدراسة الاستطلاعية.

1-3-عينة الدراسة الاستطلاعية.

1- 4-ادوات الدراسة الاستطلاعية.

1- 5-نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا/الدراسة الأساسية: 2- 1-منهج الدراسة الاساسية.

2- 2-حدود الدراسة الاساسية.

2- 3-ادوات الدراسة الاساسية.

2- 4-اجراءات تطبيق الدراسة الاساسية.

2- 5-الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة الاساسية.

خلاصة.

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الخطوات المنهجية التي يتبعها أثناء إجراء الدراسة، و قصد مواكبة التغيرات والتطورات الجارية التي يشهدها العالم في مختلف المجالات، لاسيما في المجال الاقتصادي و التكنولوجي و نظرا لمكانة الأستاذ في العملية التربوية والذي تولى له مهمة الإعداد للمستقبل وصناعة الأجيال فانه من بالغ الأهمية دراسة ومعالجة مواضيع حساسة تتعلق بالميدان التربوي، وهذا ما ترمي اليه هذه الدراسة، فبعد أن تم التطرق في الجانب النظري إلي الإطار العام للدراسة والذي يضم بدوره الإشكالية والفرضيات وغيرها...، و الفصول النظرية المرتبطة بمتغيرات الدراسة، فإننا نتناول في هذا الفصل الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية و الممهدة لاختبار فرضيات الدراسة، والذي يضم الدراسة الاستطلاعية وكل ما يرتبط بها و الدراسة الأساسية و التي من ابرزها المنهج المتبع , زمان ومكان إجرائها، العينة، و كذا أدوات جمع البيانات، و أخيرا تقنيات التحليل الإحصائي للبيانات المجمعة.

اولا – الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الخطوات الأساسية في الدراسات العلمية و التي يرتكز عليها البحث العلمي، لأنها تسمح للباحث بأخذ نظرة أولية للميدان الذي ستجرى فيه الدراسة و الظروف المحيطة بها بمختلف أبعادها وجوانبها، فهي أول احتكاك للباحث بالميدان و تساعده على فهم متغيرات بحثه فهما عميقا، بالإضافة إلي اختبار أدوات الدراسة ومدى ملاءمتها وتوافقها مع الأهداف. حيث تعرف الدراسة الاستطلاعية في معجم اللغة العربية سنة (1984) بأنها: دراسة تجريبية أولية يقوم بها الطالب على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختيار أساليب البحث و أدواته. و الهدف منه هو التأكد من مكان البحث، ومدى صلاحية الأداة المراد استعمالها لجمع المعلومات و تعتبر تقييما أوليا لمسار البحث والخطة المسطرة من طرف الباحث. و يضيف (معوش) سنة (2012) ما يلي:

"البحث الاستطلاعي ضروري لكل بحث أو دراسة، ليتلمس صاحبه الطريق ويتعرف على معالمه، قبل أن يخطو في خطوات التجريب". (معوش، 2012: 138).

1 – أهداف الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة النهائية قامت الباحثة بدراسة استطلاعية للمؤسسات التي ستجرى فيها الدراسة النهائية، وتمثلت أهدافها في:

- الاحتكاك بالأساتذة و التلاميذ، والتعرف على مدى تعاونهم وتفهمهم وقبولهم بإجراء الدراسة.
- إقناع الأساتذة والتلاميذ بالمساهمة في الدراسة وبقبول تواجد الباحثة في القسم من اجل تسجيل مختلف الملاحظات والسلوكات المرتبطة بالدراسة.
- كما هدفت إلى التحقق من صلاحية الأدوات التي ستوظفها لاحقا في الدراسة الاساسية.
- سعت الزيارة إلى معرفة مدى توافق متغيرات الدراسة بالمرحلة المحددة (المرحلة الثانوية)، و كذلك الى مدى توافق السنة المحددة (السنة الأولى ثانوي) معها، والتي تتميز بعدة تغيرات عميقة من الناحية السلوكية، الانفعالية، الفزيولوجية وكذلك العلمية وغيرها.

حدود الدراسة الاستطلاعية:

أجرت الباحثة الدراسة الاستطلاعية في حدود شهر ديسمبر للسنة الدراسية 2017-2018، قامت الباحثة بزيارة ثانوية "محمد الصالح رايح" و كذلك ثانوية "شريف صباحي" التابعتين لمديرية التربية الجزائر غرب بولاية الجزائر العاصمة. حيث تلقت الباحثة تشجيعا وتعاونا في إحدى الثانويتين من قبل مديرة المؤسسة وجميع الطاقم الإداري، وبالمقابل واجهتها بعض الصعوبات الإدارية بالثانوية الأخرى لكن تعدلت الأمور بعد ذلك بفضل مستشارة التوجيه التي ساهمت في تسهيل الإجراءات الميدانية، بعد ذلك التقت الباحثة ببعض الأساتذة الذين تجاوبوا معها ومع الدراسة وكل ما يرتبط بها وابدوا تعاونهم التام، كما

أعلمتهم الباحثة أن الملاحظات المسجلة والمعلومات المستنتجة من داخل الصف ستحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (06) أساتذة و (60) تلميذ بمعدل 10 تلاميذ لكل أستاذ، موزعين على ستة أقسام من الشعبتين، وعلى مستوى الثانويتين، كما هو موضح في الجدول التالي:

المؤسسة:	الشعب:	عدد الأساتذة:	عدد التلاميذ:
محمد الصالح رايح	علوم تجريبية	03	30
	اداب		
شريف صباحي	علوم تجريبية	03	30
	اداب		
المجموع:	02	06	60

جدول رقم (01): يوضح توزيع العينة الاستطلاعية من أساتذة وتلاميذ موزعين حسب المؤسسة والشعبة.

5- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية بالتأكد من مدى صلاحية أدوات جمع البيانات ومدى تلاؤمها ومتغيرات الدراسة، و تم توظيف مجموعة من الأدوات والتي تتمثل في:

1.5 – اختبار التحكم المفاهيمي:

وهو من تصميم الباحثة، حاولنا من خلال الدراسة الاستطلاعية التأكد من مدى تناسبه مع أهداف الدراسة، وضوحه واشتماله على كل ما يرتبط بالكفاية وسلامته اللغوية، و ما مدى إمكانيته لجمع المعلومات العلمية والموضوعية لتوظيفها في الدراسة. و هذا بهدف تنمية قدرات المتعلم المعرفية و الوجدانية و النفس حركية، من اجل الوصول لبناء الكفاية وتوظيفها في مختلف الوضعيات الحياتية. و من بين المفاهيم المذكورة في اختبار التحكم المفاهيمي ما يلي بالإجابة النموذجية:

القدرة:

هي قدرة الفرد على مواجهة مشكلات و وضعيات جديدة، و استدعاء معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة.(غريب، 2006: 127).

الأداء:

ويشير " Good " سنة (1973) للأداء على أنه " الانجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات" .(Good;1973:414)

فالأداء يسمح بمواجهة المشكلات بتوظيف المكتسبات التي حصلها التلميذ، ومن هنا يكتسي صبغة فردية تتعلق بما يستطيع فعلا القيام به، و لا يعتبر الأداء الجماعي الناجح تعويضا لفشل أداء الفرد.

المهارة:

يقصد بها، التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق و النجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية

الترابط:

يتعلق الأمر بالعلاقة التي تربط بين التعليم و أنشطة التعلم، يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و التلميذ بالربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.(وعلي، 2006: 10-12).

التكامل:

يقصد به تقديم المعرفة في نمط وظيفي في صورة مفاهيم مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن تكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة في ميادين مختلفة"(الشربيني والطنطاوي، 2001: 211).

وبالاعتماد على ما ورد في الجانب النظري للدراسة و باستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، و من خلال الملاحظات الميدانية التي لاحظتها حول اساتذة التعليم الثانوي في دراسات أخرى، قامت الباحثة بتحديد مفاهيم اختبار التحكم المفاهيمي وكذلك بمساعدة الاستاذ المشرف من خلال الاستفادة من خبرته الكبيرة في الميدان التربوي، من اجل الوصول لبناء الكفاية وتوظيفها في مختلف الوضعيات الحياتية.

وعند بناء هذا الاختبار رعت الباحثة الشروط الاولية لبناء الاختبارات والمقاييس، والمتمثلة فيما يلي:

1- **الموضوعية:**

حيث قامت الباحثة بتحديد اجراءات الاختبار من حيث وضوح التعليمات، وطريقة التصحيح، وقد تمت صياغة تعليمات الاجابة عن الاختبار كما يلي:

بهدف انجاز بحث علمي، الرجاء منك عزيزي الاستاذ او الاستاذة ان تتفضلوا مشكورين بالإجابة على مفاهيم الاختبار، والتي سنوظفها في اطار البحث العلمي وستحاط جميع المعلومات بكل السرية التامة. وشكرا

أما مفاتيح التصحيح فقد اعتمدت الباحثة سلم التقدير التالي:

1- اذا كانت الاجابة صحيحة تعطى نقطة واحدة (1)

2- اذا كانت الاجابة خاطئة لا تعطى أي نقطة (0)

وعليه فان اعلى نقطة يمكن ان يتحصل عليها الاستاذ هي (10) نقاط والتي تشير الي تحكم مفاهيمي مرتفع، في حين ان ادنى نقطة يمكن ان يتحصل عليها الاستاذ هي (0) والتي تشير الي تحكم مفاهيمي منخفض.

2- **الشمول:**

قامت الباحثة بمراعاة شمولية الاختبار لمراحل الدرس والتي يحتاجها الاستاذ في ادائه البيداغوجي.

-خطوات بناء اختبار التحكم المفاهيمي:

مر بناء اختبار التحكم المفاهيمي بخطوات مهمة تتمثل في:

الخطوة الأولى: تحديد الهدف الاساسي منه والذي يتمثل في قياس تحكم الاساتذة في المفاهيم الاساسية التي تسمح لهم بأداء بيداغوجي جيد.

الخطوة الثانية: الاطلاع على الدراسات السابقة القريبة من موضوع الدراسة و على الادب التربوي القريب من الموضوع و اهم الافكار التي يمكن الاستعانة بها.

الخطوة الثالثة: تحديد المفاهيم المرتبطة بالأداء و التي تظهر خلال ممارسات الاستاذ في القسم.

الخطوة الرابعة: تحديد طريقة تنقيط الاختبار.

الخطوة الخامسة: عرض الاختبار على مجموعة من الاساتذة الذين ابدوا توافقه مع الدراسة وأهدافها.

2.5 – شبكة ملاحظة الأداء البيداغوجي :

و هي شبكة من إعداد الباحثة "أمال مقدم" سنة (2014)، تم بناؤها بهدف قياس الأداء البيداغوجي للأستاذ في المرحلة الثانوية، حيث استعانت الباحثة بهذه الشبكة لجمع البيانات المتعلقة بالأداء البيداغوجي للأساتذة وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على هذه الشبكة للأسباب التالية:

نظرا للتوافق الكامل للأداة مع متغيرات هذه الدراسة وأهدافها والمرحلة التعليمية.

نظرا لكون الاداء يمثل ممارسات كل الأساتذة في مختلف المستويات التعليمية، وهو يعبر عن مستوى تحكم الاستاذ. و صممت البطاقة وفق الخطوات التالية:

الهدف من بطاقة الملاحظة: هو ملاحظة و قياس مدى تمكن الأساتذة من الأداء الجيد وهي كما يلي:

–وضعية تعليمية–تعلمية حسب مراحلها المتمثلة في مرحلة الانطلاق و مرحلة بناء التعلمات و مرحلة استثمار وتوظيف المكتسبات.

–وضعية تقويمية.

-وضعية إدماجية.

- تحديد بنود بطاقة الملاحظة:

حددت بنود بطاقة الملاحظة بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اهتمت بالتدريس بصفة عامة، وكذلك الأدبيات التي تناولت هذه المواضيع. إضافة إلى ذلك الخبرة الشخصية لمصممة البطاقة من خلال عملها في ميدان تكوين الأساتذة وفق الإصلاحات الجديدة التي تبنتها وزارة التربية الوطنية لمدة خمس سنوات، و بناء على ذلك تم التمكن من تحديد الأداءات البيداغوجية الخاصة بكل وضعية صيغت في عبارات إجرائية روعي فيها ما يلي:

- أن تحتوي على الأداء البيداغوجي الذي سوف يتم ملاحظته، وذلك في ضوء الهدف من تصميم البطاقة.
- لا تحتمل العبارات الإجرائية الواردة في البطاقة أكثر من تفسير للحكم على الأداء المطلوب ملاحظته.

تضمنت البطاقة في صورتها الأولية 52 فقرة موزعة كالتالي:

- وضعية تعليمية تعلمية، و تضم ستة وعشرين (26) فقرة.
- وضعية تقويمية، وتضم خمس عشرة (15) فقرة.
- وضعية إدماجية، وتضم إحدى عشرة (11) فقرة.

عرضت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين قدر عددهم بعشرة (10) أساتذة في المرة الأولى، ثم عرضت على مجموعة أخرى من الأساتذة. أسفرت نتائج التحكيم على ملاءمة معظم فقرات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها لتحقيق الغرض الذي أعدت لأجله، فكانت درجة الاتفاق بين المحكمين تزيد عن 85% في أغلب فقرات البطاقة.

كما قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الاساتذة بهدف معرفة مدى توافقها مع اهداف الدراسة الحالية (من ناحية التنظير، تناسبها و متغيرات الدراسة، مدى قياسها لمتغير الدراسة ...)، والذين ابدوا توافقهم على توظيفها وتناسبها وأهداف الدراسة.

3.5- شبكة التفاعل الصفي:

واشتملت على أداتين، أداة "زياد حمدان" لقياس التفاعل الصفي اللفظي، وأداة أعدها "زعموشي رضوان" لقياس التفاعل الصفي الغير لفظي.

1.3.5-أداة "زياد حمدان" لقياس التفاعل الصفي اللفظي:

وهي أداة تم بناؤها انطلاقا من أداة "فلاندرز" التي بنيت في الولايات المتحدة الأمريكية، وانطلاقا من النقائص التي وجهت لها تم بناء هذه الشبكة من قبل "زياد حمدان" لتتناسب مع البيئة العربية وتم توظيفها من قبل الباحثة في الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صلاحيتها، تكونت الاداة من مجموعة من الفئات التي تهتم بمجموعة من الانفعالات والسلوكات التي تحدث داخل الصف وهي عبارة عن تعديل بسيط لشبكة "فلاندرز" في جانبها التقني مع الاحتفاظ بخلفياتها النظرية وافتراضاتها بدون تعديل، وفقا لمقتضيات البيئة الصفية العربية، حيث بقيت تعتمد على الاطار النظري لشبكة "فلاندرز" الذي صاغه في ضوء خمسة تعاريف لمفاهيم رئيسية في مجال علاقة المدرس بالتلميذ اثناء انجاز الدرس وتضم مجموعة من الفئات السلوكية.

-وصف اداة تحليل التفاعل الصفي اللفظي الشامل لحمدان:

انطلق "زياد حمدان" من مجموعة من الانتقادات قدمها لشبكة "فلاندرز" ارتكزت اساسا على افتقاره الفئة السلوكية التي تبين تفاعل المعلم مع نوع التلميذ (الجنس واللون والطبقة الاجتماعية والدين وغيرها)،

وكذا فئة سلوكية تبين اجابة المعلم عندما يسأله احد التلاميذ عن امر تربوي او شخصي، و ايضا فئة السلوك العدائي للمعلم الذي قد يكون في شكل كلمات سلبية او عقاب جسدي وفئة خاصة بأسئلة وأجوبة التلاميذ لبعضهم البعض، وكذا فئة تزود المشرف بتغذية راجعة و أخيرا انتقد "فلاندرز" لجمعه في فئة واحدة الهدوء و الفوضى، هذه الانتقادات اعتبرت قاعدة اعتمد عليها "حمدان" لاقتراح شبكة تحليل للتفاعل الصفي الشامل معدلة عرفت باسمه. والجدول الموالي يبين الفرق بين الاداتين من حيث الفئات السلوكية.

جدول رقم (02): مقارنة بين الفئات السلوكية في اداتي تحليل التفاعل الصفي اللفظي لكل من "فلاندرز" و "حمدان":

الفئات السلوكية حسب اداة "فلاندرز":		الفئات السلوكية حسب اداة "حمدان":	
حديث المعلم غير المباشر	1-قبول مشاعر الطالب	حديث المعلم غير المباشر	1-قبول مشاعر الطالب
	2-المديح والتشجيع		2-المديح والتشجيع
	3-تقبل افكار الطلبة		3-تقبل افكار الطلبة
	4-طرح الاسئلة		4-طرح الاسئلة
حديث المعلم المباشر	5-الشرح	حديث المعلم البناء	5-اجابة المعلم
	6-توجيهات وتعليمات		6-محاضرة المعلم او القاء المعلومات
	7-النقد و استخدام السلطة		7-التوجيهات و الاوامر
سلوك التلميذ	8-استجابة الطالب		8-الانتقادات وتبرير السلطة

	9-مبادرة الطالب		9-سلوك المعلم العدائي
السلوك المشترك	10-الصمت او التشويش		10-نوع التلاميذ او طبيعتهم
		حديث/سلوك التلميذ البناء	11-اجابات التلاميذ
			12-مبادرات التلاميذ
			13-اجابة تلميذ اخر
			14-الهدوء البناء
		حديث/سلوك التلميذ غير البناء	15-السلوك العدائي
			16-مقاومة المعلم والأقران
			17-الفوضى والسلوك اللامفيد

يتضح من خلال الجدول رقم (02) ان الفرق الاساسي بين الشبكتين يكمن بالدرجة الاولى في عدد الفئات السلوكية، حيث تضمنت شبكة "فلاندرز" عشرة فئات سلوكية في حين تضمنت شبكة "حمدان" سبعة عشر فئة سلوكية. فبالنسبة لحديث المعلم غير المباشر مع المتعلمين داخل القسم اثناء عملية التدريس فقد شملت الشبكتين نفس الفئات السلوكية (قبول مشاعر الطالب، المديح والتشجيع، تقبل افكار الطلبة، طرح الاسئلة).

اما بالنسبة لكلام المعلم المباشر، فان شبكة "فلاندرز" شملت ثلاثة فئات سلوكية (الشرح، توجيهات وتعليمات، النقد واستخدام السلطة)، في حين شملت شبكة "حمدان" ست فئات سلوكية ثلاث منها هي مشترك بين الشبكتين من حيث المحتوى وثلاث فئات اضافها "حمدان" بناءا على الملاحظات التي قدمها لشبكة "فلاندرز" وهي: (اجابة المعلم، سلوك المعلم العدائي، نوع التلاميذ او طبيعتهم).

اما بالنسبة للفئة السلوكية الخاصة بسلوك التلميذ حسب شبكة "فلاندرز" والتي تقابلها الفئة السلوكية (الحديث البناء للتلميذ) عند "حمدان"، فقد جاء هذا الاخير بأربع فئات بدلا من فئتين والتي تتمثل حسب "فلاندرز" في (استجابة التلميذ، مبادرة التلميذ)، بمقابل اربع فئات عند "حمدان" وهي (اجابات التلميذ، مبادرات التلميذ، اجابة تلميذ لأخر، الهدوء البناء).

اما بالنسبة للقسم الاخير في الشبكة فقد خصصه "فلاندرز" للسلوك المشترك ما بين المعلم والمتعلمين والمتعلمين فيما بينهم. وضمنه فئة واحدة وهي: (الصمت والتشويش)، في حين سماه "حمدان" بالسلوك غير البناء ويضم ثلاث فئات وهي: (السلوك العدائي، مقاومة المعلم والاقران، الفوضى والسلوك اللامفيد).

وعلى الرغم من ان شبكة "حمدان" ما هي في الواقع إلا تكييف لشبكة "فلاندرز" التي بنيت في سياق سوسيو ثقافي امريكي له خصوصياته التي تؤثر في الممارسة البيداغوجية داخل القسم، قد تختلف لحد كبير عن البيئة الاجتماعية والنفسية التربوية العربية بصفة خاصة. هذه الخصوصية الثقافية جعلت شبكة "فلاندرز" حسب "حمدان" غير قادرة على استيعاب وتجسيد بعض المواقف والسلوكات البيداغوجية لكل من المعلم والمتعلمين في الاقسام الدراسية العربية بما في ذلك الجزائر. ويشير "حمدان" الى عينة من هذه السلوكات التي قد تعجز شبكة "فلاندرز" عن وصفها وهي:(نوع التلاميذ وإجابة المعلم القصيرة والسلوك العدواني لكل من المعلم والتلميذ وسلوك التلميذ المقاوم والفوضى والسلوك اللامفيد واجابة تلميذ لتلميذ

اخر). كما يعتبر زمن رصد السلوك والمحدد في شبكة "فلاندرز" بثلاث ثواني زمنا غير كاف و يصعب على الملاحظ ان يلتزم به في البيئة العربية، وعليه اقترح "حمدان" ان تكون مدة رصد السلوكات الصفية بخمسة ثواني (05) بدلا من ثلاث (03).

في هذا السياق قدم "حمدان" شبكة تعرف اليوم باسمه (اداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي الشامل)، وتحتوي على ستة عشر فئة سلوكية و واحدة اضافية فئة خاصة بإظهار نوع التلميذ والمصفوفة ليصبح عددها سبعة عشر فئة سلوكية.

ان هذه الفروق بين الشبكتين تعود الى الخلفية التي انطلق منها "حمدان" في تحليله ونقده لشبكة "فلاندرز" التي تضمنت حسبه ثلاثة اسس نظرية تنبثق منها ثلاث فرضيات تتعلق بطبيعة التفاعل داخل حجرة الدرس بين المعلم والتلاميذ والتي اوردها "فرحاتي العربي" سنة (1999) وهي:

ا-الخضوع والتبعية: وهما مفهومان يتعلقان بحرية التلميذ او الحد منها بحيث يكون التلميذ فعالا في تفكيره وحركته كلما كان اقل خضوعا وتبعية لمعلمه.

ب-وضوح الاهداف وغموضها: وهما مفهومان يتعلقان بوضعية التلميذ ايضا من حيث ادراكه وعدم ادراكه للأهداف التعليمية المحددة، بحيث يكون التلميذ في نظر "فلاندرز" متمركزا حول المعلم كلما كانت النشاطات التعليمية غامضة لديه.

ج-المرونة: ويتعلق هذا المفهوم بنوع الاثر الذي يمارسه المدرس اثناء التدريس، فعامل المرونة في نظر "فلاندرز" يمكن المعلم من الانتقال في الحصة الواحدة من ممارسة الاثر المباشر الى ممارسة الاثر غير المباشر.

وبناء على هذه الاسس النظرية صاغ "فلاندرز" ثلاث فرضيات حاول من خلالها تفسير طبيعة سلوك كل من المعلم والمتعلم وكذا عملية التعلم في حد ذاتها.

- **الفرضية الأولى:** ان الاثر غير المباشر للمدرس يساعد على التعلم عندما يكون لدى التلاميذ تصور غامض للأهداف التربوية المراد تحقيقها.
- **الفرضية الثانية:** ان الاثر المباشر للمدرس يساعد على التعلم عندما يدرك التلاميذ الاهداف التعليمية بوضوح.
- **الفرضية الثالثة:** ان الاثر المباشر للمدرس يشكل عائقا امام التعلم عندما يكون للتلميذ تصورا غامضا للأهداف التعليمية.

-النسب العامة لسلوك المعلم والتلاميذ في اداة التفاعل اللفظي الشامل لحمدان:

ان معرفة مختلف فئات التفاعل الصفي تعتبر المرحلة الاساس في استعمال ادوات ملاحظة التفاعل الصفي بصفة عامة وشبكة "حمدان" بصفة خاصة، لذلك نقدم طريقة توزيع مختلف النسب المئوية على كل من سلوك المعلم وسلوك التلاميذ حسب مختلف الفئات السلوكية والزمن المخصص لكل فئة، هذه النسب التي جاء بها "فلاندرز" اولا وعدلها "حمدان" ثانيا تسمح بمقارنة النتائج الواقعية للتفاعل الصفي عند المعلمين والمتعلمين (افراد العينة) بهذه النسب النظرية والتي نوضحها فيما يلي والتي ذكرها "حمدان" سنة (2001):

- يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية "مدح وتشجيع ومكافاة التلاميذ" حوالي (2٪) من مجموع الحصة الملاحظة.
- يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية "قبول واستعمال افكار التلاميذ" حوالي (10٪) من مجموع الحصة الملاحظة.

- يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية "اسئلة المعلم للتلاميذ واجاباته لهم" حوالي (12٪) في الاحوال العادية وقد يصل الى (15٪) من وقت الحصة/الملاحظة. وعلى العموم يمكن ان تتراوح نسبة استعمال المعلم لهذين السلوكين بين (8-15 ٪).
- تتراوح نسبة استعمال المعلم للفئة السلوكية في "الاحوال العادية البناءة للتربية الصفية" ما بين (25-28٪) من مجموع وقت الحصة/الملاحظة.

-يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية "محاضرة المعلم و القاؤه للمعلومات" حوالي (35-40٪) من مجموع وقت الحصة/الملاحظة في الاحوال العادية، وعلى العموم قد تصل نسبة استعمال المعلم لهذا السلوك في ادناها الى (20٪) والى (50٪) في اقصاها.

-يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية "اوامر المعلم و توجيهاته و نقده ورفضه للتلاميذ وسلوكه العدائي نحوهم" في حده الاقصى (2٪) من مجموع وقت الحصة/الملاحظة.

-يبلغ استعمال المعلم للفئة "اسئلة المعلم واجاباته ومحاضراته" حوالي (50٪) من مجموع وقت الحصة/الملاحظة في الاحوال العادية وعلى العموم قد يصل هذا الاستعمال في حده الادنى الى (28٪) وفي حده الاقصى الى (65٪).

-يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية "اجابات التلاميذ للمعلم و لبعضهم و مبادراتهم وهدوءهم البناء" حوالي (30٪) من مجموع وقت الحصة/الملاحظة في الاحوال العادية وقد تزيد هذه النسبة او تنقص وذلك حسب طبيعة الموضوع الدراسي و اسلوب المعلم في التدريس.

-يبلغ استعمال المعلم للفئة "سلوكهم العدائي ومقاومتهم للمعلم وفوضاهم" حوالي (50٪) كحد اقصى.

- اجراءات عامة لتطبيق اداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل:

- قبل تطبيق اداة "حمدان" التي خضعت لتغييرات بسيطة من طرف "زعموشي رضوان" والذي عقد جلسة عمل مع "زياد حمدان" والذي عرض عليه فيها اهم النقاط التي تساعد على تبسيط ورصد اكبر عدد ممكن من التفاعلات اللفظية الشاملة، وقد ابدى "زياد حمدان" موافقته على الاقتراحات التي قدمها الباحث مع ذكر انه قد قدم هذه النقاط كملاحظات لطلبته عند تطبيق الأداة، و قبل الشروع في تطبيق الاداة على الباحث ان يعرف القواعد التنظيمية التي تساعده وتسمح له بتحديد انواع السلوك الصفي وتصنفه في الفئة المناسبة، وتتمثل هذه القواعد كما وضعها (حمدان، 2001: 76-78) فيما يلي:

- يبدأ التسجيل في اداة التفاعل الشامل بخلية رقم (14) الهدوء البناء، حيث تعتبر فترة التفكير الهادئ استعدادا لبدء الحصة و فترة الهدوء التي يختم بها التسجيل (او الحصة) كبداية ونهاية منطقيتين لتسجيل التفاعل الصفي.

- تتحدد مدة تسجيل السلوك في خمسة ثواني، وفي حالة حدوث اكثر من سلوك واحد خلال هذه المدة من طرف المعلم او المتعلم، فان الملاحظ يعتبرها سلوكات متعددة ويقوم بتسجيلها حسب الفئة التي تنتمي اليها.

- خلال العشر دقائق الاولى من بداية الحصة يقوم الملاحظ بمراقبة سير الدرس من دون تسجيل اي سلوك، نظرا لكون هذه الفترة عادة ما تكون مخصصة لتحضير الدرس ماديا ومعنويا قبل الانطلاق الفعلي في إنجازه وبالتالي لا يمكن اعتبار السلوكات الصادرة في هذه الفترة بمثابة نوع من التفاعل الصفي الذي يمكن الاخذ به لتقييم وتحليل التفاعل الصفي الفعلي، كما تعتبر هذه الفترة فرصة

للملاحظ ليشكل تصورا مبدئيا على طبيعة التفاعل الصفي بصفة عامة، مما يسهل عليه الاندماج والشروع في عملية الملاحظة فيما بعد.

– اذا تغير سير الدرس بشكل جذري بحيث تغيرت طبيعة التفاعل الصفي من السلوك المباشر للمعلم الى غير المباشر (او العكس) او من اجابات التلاميذ البناءة الى اجابات او سلوك غير بناءة فانه على الملاحظ ان يتمهل قليلا حتى يتمكن من تحديد نوع التغيير الذي حدث في الحصة ثم يعاود التسجيل مرة اخرى.

– في حالة عدم تمكن الملاحظ من تصنيف او تبويب سلوك معين، فانه يقوم بتسجيله في فئة سلوك يصعب تبويبه و هي الفئة السلوكية التي اضافها "زعموشي رضوان" بعد موافقة "زياد حمدان" على ذلك، لتشمل هذا النمط من السلوكات.

ومن الجدير الاشارة الى فكرة جد مهمة اوردها "زعموشي رضوان" و اكد عليها "زياد حمدان" و هي ان المعلم اثناء الدرس قد يطرح اسئلة خطابية و يتولى الاجابة عليها بنفسه في هذه الحالة لا تعتبر هذه الاسئلة موجهة للتلاميذ، وبالتالي تبوب في فئة "محاضرة المعلم وإلقائه للمعلومات" وهي الفئة رقم (06) في الشبكة.

– قد يحدث و ان يتهجم المعلم على التلميذ و ينعته بصفة من الصفات كأن يصف اجابة التلميذ على سؤال ما بأنها اجابة تافهة في هذه الحالة تسجل كانتقاد من المعلم للتلميذ اي تبوب في فئة انتقادات وتبرير السلطة وهي الفئة رقم (08).

– اذا كرر المعلم اجابة التلميذ كما هي بدون اعادة صياغتها او تبسيطها بلغته الخاصة، فان هذا يعد مدحا و ليس قبول و استعمال افكار التلاميذ اي يبوب في الفئة رقم (03).

– اذا فقدت اجابة التلميذ حدود الاجابة المخصصة لسؤال المعلم، تعتبر نوع من التطويل او الاسهاب فان مثل هذه الاجابة تسجل كما يلي:

– يسجل القسم الاول منها والخاص بسؤال المعلم مباشرة في الفئة رقم (11) والتي تتمثل في "اجابة التلميذ"، اما الاجابات التطوعية اللاحقة التي تعتبر اجابة مباشرة عن السؤال، فتسجل في فئة "مبادرات التلاميذ" وهي الفئة رقم (12).

– بما ان زمن الحصة المقررة في التعليم الثانوي بصفة عامة هي ستون دقيقة، فقد تم تقسيمها كما يلي:

- 10 دقائق لمراقبة وتحديد سير الحصة العام وطبيعة التفاعل الصفي كتمهيد للتسجيل.
- 40 دقيقة لتسجيل التفاعل الصفي الفعلي.
- 10 دقائق الاخيرة من الحصة لا تتم فيها عملية التسجيل، على اعتبار انها تخصص عادة لتلخيص محتوى الدرس من طرف المعلم او تكليف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية و اعطاء توجيهات و نصائح بيداغوجية عامة.
- **صدق اداة تحليل التفاعل الصفي اللفظي:**

قصد تقديم ادلة على صدق محتوى الاداة او ما يسمى بالصدق الظاهري للأداة، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين، بهدف معرفة رايهم في الاداة من حيث تغطية فئاتها السلوكية للسلوكات التفاعلية التي تحدث بين الاستاذ والتلميذ وحتى التلاميذ فيما بينهم، ومن جهة اخرى معرفة مدى صدق السلوكات المدرجة في مختلف الفئات و هل تم ادراج السلوكات في الفئات السلوكية المناسبة، و مدى ارتباطها و متغيرات الدراسة و قد تم الاخذ بملاحظات المحكمين و التي كانت في مجملها تصب بالاحتفاظ بالفئات السلوكية من حيث التسمية والعدد كما هي بدون تغيير، وعليه اعتبرت الاداة على

درجة مقبولة من الصدق ويمكن الاعتماد عليها في اجراء الدراسة، والشكل الموالي يوضح مكونات الشبكة.

افقي / عمودي	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																	
2																	
3																	
4																	
5				حديث													
6				المعلم–معلم													
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13					حديث												
14					التلاميذ–المعلم												
15																	
16																	
17																	
المجموع																	
٪																	

المجموع الكلي

الشكل رقم (03): يوضح المناطق السلوكية الاربع لأداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل.

ملاحظة: للإطلاع على شكل وتفاصيل اداة "حمدان" المعدلة لتحليل التفاعل الصفي اللفظي الشامل (انظر الملحق رقم 03 و04).

- **طريقة تفريغ البيانات في بطاقة الملاحظة:**

تم تفريغ الاستجابات وفق المعايير المعتمدة في بطاقة "فلاندرز" للتفاعل اللفظي، حيث يقوم الباحث (الملاحظ) بعملية التفريغ، وفق الاجراءات التالية:

أ- كانت مدة رصد انماط التفاعل اللفظي (40) دقيقة من الحصة الدراسية.

ب-حددة الفترة الزمنية لتسجيل كل استجابة لفظية بخمس (05) ثوان.

ج-تم الاعتماد في جمع البيانات على الملاحظة المباشرة.

د-تم تسجيل التفاعلات اللفظية على شكل ارقام طبقا للنظام الذي وضعه "فلاندرز".

هـ-تم تفريغ الارقام في المصفوفة وتجميع التكرارات في الخلية الواحدة، وذلك على اساس وضع التكرارات الخاصة بكل استاذ في مصفوفة واحدة وحساب نسبتها المئوية.

-تم المقارنة بين نتائج الاساتذة في مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة وذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

فمن خلال هذه الاجراءات يمكن القول ان الاداة تمتاز وتشتمل على مختلف ابعاد وجوانب الاطار النظري للسمة المراد ملاحظتها، وهي في دراستنا التفاعل الصفي اللفظي ما بين المعلم والتلميذ والتلاميذ فيما بينهم. وللإشارة فانه تم توظيف هذه الشبكة من طرف الباحث "زعموشي رضوان" والذي لاحظ وجود بعض السلوكات الصادرة عن المعلم او التلميذ اثناء الدرس ويصعب

تبويبها، لذلك كان من الجدير اضافة فئة سلوكية تضم السلوكات الصادرة عن كل من المعلم والتلميذ ويصعب تبويبها، وقبل اعتمادها وتطبيقها تم مناقشة هذا التعديل مع الاستاذ "محمد زياد حمدان" بجامعة دمشق والذي ابدى موافقته على التعديل مشيرا الى انه لاحظ وجود مثل هذه السلوكات وقدمها كملاحظة لبعض طلبته. بالإضافة الي ان الصعوبات التي اشار اليها الباحث تتعلق بوجود سلوكات نادرة الحدوث، كخروج المعلم من القسم او استعماله للهاتف النقال، اي ان الاداة تسمح برصد ادق التفاعلات.

2.3.5 – أداة "زعموشي رضوان" لقياس التفاعل الصفي الغير لفظي:

وهي أداة تم بناؤها من طرف "زعموشي رضوان" لتحليل التفاعل الصفي الغير لفظي، والتي تشتمل على السلوكات الغير لفظية التي تحدث بين المعلم والتلميذ داخل الصف من إشارات و ايماءات وبعد الاطلاع على دراسات اهتمت بالتفاعل الصفي غير اللفظي والتي كانت قليلة لتحديد اكبر قدر من السلوكات غير اللفظية لتكون الاداة شاملة لكل التفاعلات، وقع اختيار الباحثة على اداة "زعموشي رضوان" والتي تشتمل على عدد كبير من السلوكات التفاعلية غير اللفظية، وحاولنا من خلال الدراسة الاستطلاعية التأكد من بساطة عباراتها، ليتسنى للباحثة تطبيقها بكل راحة وباشتمالها على السلوكات المرتبطة بالدراسة وكذلك للتدرب على توظيفها.

وتضم الشبكة مجموعة من الفئات السلوكية التفاعلية والتي تتكون من سلوكات غير لفظية وتصنف بحسب العضو المسؤول على السلوك (سلوكات العين، اللمس، ايماءات الراس ... وغيرها). (انظر الملحق رقم 04). وضع الفئات والسلوكات التي تضمها في الاداة ليتمكن الملاحظ من وضع علامة للتعبير عن ظهور السلوك عند استاذ معين.

-صدق الاداة:

بخصوص صدق الاداة فقد تحقق منه "زعموشي رضوان" عند توظيفه للشبكة، حيث عرضها على 05 اساتذة من قسم علوم التربية و الارطفونيا بجامعة البليدة، وكذلك على (03) مفتشين وكلهم قدموا ملاحظات بخصوص مكونات الاداة من حيث:

-الصياغة اللغوية للعبارة الدالة على السلوك.

-امكانية قيام الاستاذ بالسلوك اثناء الحصة.

-قابلية السلوك للملاحظة والتسجيل من طرف الباحثين اثناء سير الدرس.

-مدى انتماء السلوك للفئة المقترحة.

وبعد استرجاع الاداة المحكمة من طرف الاساتذة الجامعيين والمفتشين وبعد القيام بإدخال بعض التعديلات على الشبكة مما ساهم في الرفع من درجة صدق محتوى الاداة.

وفي الاخير اصبحت الاداة تضم عشر فئات سلوكية رئيسية وهي: المظهر، تعبيرات الوجه والايماءات، تعبيرات العين، حركات الجسد و الراس، حركات الاطراف العليا والسفلى، حركات اللمس، تعابير صوتية، البعد المكاني، البعد الزماني، سلوكات غير متوقعة ويصعب تبويبها، حيث تضمنت كل فئة من الفئات سالفة الذكر مجموعة من السلوكات الغير لفظية والتي نظمت على شكل بنود يتراوح عددها من (05) الى (06) بنود لكل فئة.(انظر الملحق رقم06).

-ثبات شبكات الملاحظة:

من الملاحظ ان الباحثة لم تقم بحساب ثبات شبكات الملاحظة و ذلك لان الملاحظة لا تقوم على اساس الثبات فالسلوكات المسجلة من طرف الاستاذ او التلميذ تفاعلية تتماشى مع الموقف التربوي ويمكن ان تتكرر لكن حسب الموقف التربوي، و هذا هو جوهر الاختلاف بين شبكة الملاحظة و المقياس.

-اجراءات تطبيق اداة الدراسة:

بعد عرض الاداة على مجموعة الاساتذة والذين ابدوا موافقتهم، قامت الباحثة بتطبيقها على اساتذة و تلاميذ السنة الاولى من التعليم الثانوي، و التزمت الباحثة بتطبيق الاداة بنفسها بحثا منها على الدقة العلمية حيث حضرت الحصص التعليمية و جلست في اخر القسم و قامت بتسجيل التفاعلات الغير لفظية طوال المدة اللازمة و التي تمثل 40 دقيقة لكل استاذ.

-طريقة تفريغ البيانات في بطاقة الملاحظة:

تم تفريغ الاستجابات وفق المعايير المعتمدة في ادوات الملاحظة الصفية للتفاعل الصفي اللفظي او غير اللفظي، كما تشير اليه بعض الدراسات السابقة وعلى رأسها اداة "فلاندرز" و اداة "حمدان" و غيرها، وانطلاقا لما سبق فقد قمنا بعملية التفريغ وفق الخطوات التالية:

ا-كانت مدة رصد انماط التفاعل الصفي غير اللفظي (40) دقيقة من الحصة الدراسية.

ب-حددت الفترة الزمنية لتسجيل كل استجابة غير لفظية بخمس (05) ثواني.

ج-تم الاعتماد في جمع البيانات على الملاحظة المباشرة التي قامت بها الباحثة.

د–تم تسجيل التفاعلات الغير لفظية في شكل تكرارات لمختلف السلوكات التي سجلتها الباحثة، ومن ثم تبويبها الى سلوكات تظهر نادرا او احيانا او غالبا وحساب نسبتها المئوية.

هـ–ثم المقارنة بين نتائج مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة.

4.5 مقياس التوافق الدراسي:

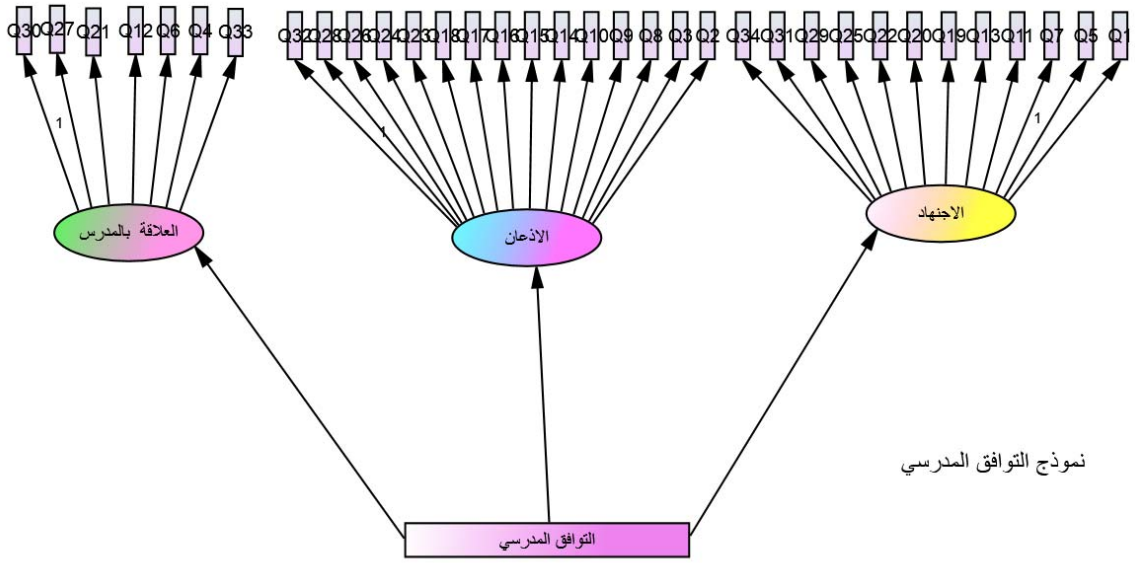
صمم المقياس من طرف "يونجمان" وهو أداة من 34 بند للتقرير الذاتي تهدف للحصول على تقدير كمي عن التوافق الدراسي، وذلك ضمن 03 ابعاد فرعية وهي:

1- **بعد الجد والاجتهاد:** ويضم 12 سؤالا وهي حسب التسلسل: 1. 5. 7. 11. 13. 19. 20. 22. 25. 29. 31. 34.

2- **بعد الاذعان:** اي مدى اخضاع المتعلم لسلطة المعلم يضم 15 سؤالا وهي حسب التسلسل: 2. 3. 8. 9. 10. 14. 15. 16. 17. 18. 23. 24. 26. 28. 32.

3- **بعد العلاقة بالمدرس:** يضم 7 اسئلة وهي حسب التسلسل: 4. 6. 12. 21. 27. 30. 33.

- تتراوح الدرجة الكلية للمقياس في صورته الاولى بين (170–34) درجة.



الشكل رقم (12) : المخطط النظري الثلاثي لأبعاد مقياس التوافق المدرسي.

صدق وثبات المقياس:

للتأكد من صلاحية المقياس او مدى و ملاءمته مع بيانات وعينة دراستنا قامت الباحثة باستخدام عدة مؤشرات لقياس الصدق البنائي والثبات منها الفا كرومباخ ومعاملات تشبع الفقرات والصدق البنائي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي باستخدام spss/ Amos للتأكد من مؤشرات حسن المطابقة للمقاييس الثلاثة لهذه الدراسة على العينة النهائية

1- الصدق العاملي لنموذج التوافق المدرسي ثلاثي الابعاد:

قبل استخدام التحليل العاملي قامت الباحثة بحساب مصفوفة الارتباطات وكذلك حساب KIMO وهو اختبار كفاية العينة أي للدلالة على ان العينة مناسبة لإجراء التحليل العاملي (كلما كان قريب من الواحد

صحيح كلما كان أفضل) وقد وجدنا تباين بين معاملات الارتباط وكذلك العينة كافية واختبار بارتلت **Bartlett's Test** دال احصائيا كما هو مبين في الجدول ادناه.

بعد ذلك قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي للمقياس من خلال اجراء التحليل العاملي التوكيدي لفقرات المقياس حيث اسفرت القراءة الأولى لنتائج المؤشرات الدالة على حسن موائمة المقياس للبيانات على عدم قبول بعض المؤشرات وبعد معالجة البيانات تم حذف الفقرة رقم 12-19-26 للوصول الى الصدق العاملي

وقد توصلنا كخطوة نهائية في معالجة المقياس او النموذج القياسي المبين في الجدول رقم (03) وفق المؤشرات المستخرجة لجودة النموذج باستخدام برنامج SPSS وAMOS الى النتائج المبينة قي الجدول التالي:

جدول رقم (03) : مؤشرات المطابقة لمقياس التوافق المدرسي ثلاثي الابعاد

الثبات	تشبع فقرات المقياس	مربع كاي	Rrmr جدر متوسط مربعات البواقي	GFI مؤشر حسن المطابقة	RAMSEA الجدر التربيعي لمتوسط خطا الاقتراب	CFI مؤشر المطابقة المقارن	TLI مؤشر المطابقة غير المعياري تاكر-لويس	AIC محك المعلومات لأكيك Akaike
0.6	-0.25	1048.819	0.07	0.65	0.05	0.78	0.77	1977.41

	0.50							
مقبول	مقبول دالة/CR	غ / د	مقبولة	مقبولة	مقبولة اقل من 5% جيدة/	مقبولة قريبة من 1	مقبولة قريبة من 1	مقبول / اقل النماذج
36Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. = **.0.** Bartlett's Test of Sphericity/ Sig.= .000=كفاية العينة								

من خلال قراءتنا لمؤشرات الجدول نلاحظ ان نموذج التوافق المدرسي ثلاثي الابعاد يتمتع بتشبع الفقرات عليه وكذلك يتمتع بثبات مقبول ومؤشرات مطابقة جيدة (GOODNESS OF FIT) وذلك وفق المؤشرات المستخرجة لجودة النموذج

حيث نلاحظ ان كاف تربيع غير دالة وهذا يعتبر مؤشر لجودة التطبيق لكن وبما ان تقدير الصدق باستعمال النمذجة بالمعادلات البنائية لا يعتمد فقط على الدلالة الإحصائية كمؤشر لملاءمة النموذج فهو يعتمد على بيانات أخرى والتي على أساسها نحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات فقد اعتمدنا أيضا على: مؤشر حسن أو جودة المطابقة – Goodness-of-Fit Index (GFI)

تتراوح قيمة مؤشر حسن المطابقة بين (0-1)، وهو يحدد مقدار التباين الناتجة عن النموذج وهو إلى حد ما يشبه معامل R^2 في تحليل الانحدار وكلما اقتربت قيمته الى الواحد فهي تدل على تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة " حيث بلغت قيمة هذا المؤشر (0.65) وهو ما يشير إلى قبول صحة النموذج. (غادة خالد، 2009: 140)

وكذلك مؤشر المطابقة المقارن CFI الذي يدل على تطابق النموذج مع البيانات وقد بلغ 0.78 وهو أيضا قريب من الواحد ومؤشر Tucker-Lewis الذي بلغ قيمته 0.77 اقل بقليل من المستوى الجيد (0.9) لكن هو قريب من الواحد ويعتبر مقبول

كما نلاحظ ان قيمة محك معيار المعلومات لاكيك Akaike تقدر تعتبر هي الأصغر في النماذج المقترحة من البرنامج وبالتالي يعتبر النموذج النظري للدراسة هو الأكثر مطابقة للبيانات

وهكذا واستنادا لعدة مؤشرات مستخرجة من برنامج Spss وكذلك برنامج Amos تعمل كلها مع بعض للدلالة على صدق وثبات المقياس يمكن ان نحكم على صدق المقياس وثباته بثقة أكبر

وعلى ضوء كل النتائج السابقة يمكننا القول بان نموذج مقياس التوافق المدرسي مطابق لبيانات العينة، بمعنى أن المقياس يحتفظ ببنيته العاملية مع بيانات عينة الدراسة. مما سبق نستنتج أن نموذج محل الدراسة يتمتع بقدر كبير من الصدق في تمثيل البيانات وكذلك بمستوى مرتفع من الثبات.

6 – نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية على العينة الاستطلاعية، خلال زيارة الباحثة للمؤسسات التربوية (الثانويات) و احتكاكها مع كل من الطاقم الاداري و الأساتذة و التلاميذ، استطاعت ان تتوصل للنتائج التالية:

1.6 / النتائج المرتبطة بالكفايات التدريسية للأستاذ:

قامت الباحثة بافتراض ان الكفاية التدريسية للأستاذ = التحكم المفاهيمي + الاداء البيداغوجي.

ثم انتهجت الخطوات التالية:

ا/ يتم حساب معدل الدرجات الخام المتحصل عليها في الاداتين لكل استاذ عن طرق جمع الدرجة الخام للتحكم المفاهيمي بالإضافة الي الدرجة الخام للأداء التدريسي وتقسيم النتيجة على 02 ، ثم تحويل النتيجة الي درجة معيارية (Z) ، حيث ان الدرجة المعيارية Z تساوي القيمة الخام ناقص قيمة المتوسط الحسابي تقسيم الانحراف المعياري.

ب/ لتسهيل عملية تفسير هذه الدرجات، تحول الدرجة المعيارية Z المتحصل عليها لكل استاذ (ة) الى درجات تائية حيث: T. scor = 10(Z)+ 50 ، وهي درجة معيارية معدلة متوسطها 50 وانحرافها المعياري 10. (عمر وآخرون، 2010: 242-243) بهدف تحويل القيم السالبة الي قيم موجبة. وهكذا نحصل على درجة الكفاية التدريسية لكل استاذ.

ت/ تم نقوم بحساب اعلى و ادنى درجة يمكن ان يتحصل عليها احد افراد العينة، وهذا بهدف الاقرار بمستوى الكفاية التدريسية (منخفضة، متوسطة، او مرتفعة) لكل استاذ.

والجدول التالي يبين النتائج المتوصل اليها بعد تطبيق كل من اختبار التحكم المفاهيمي و شبكة ملاحظة الاداء البيداغوجي على العينة الاستطلاعية:

جدول رقم (04) : يوضح النتائج المتوصل اليها بعد تطبيق كل من اختبار التحكم المفاهيمي وشبكة ملاحظة الاداء البيداغوجي على العينة الاستطلاعية.

افراد العينة الاستطلاعية :	درجات التحكم المفاهيمي :	درجات الاداء البيداغوجي :	معدل التحكم المفاهيمي والأداء البيداغوجي :
01	03	54	28.5
02	04	54	29

03	07	64	35.5
04	04	56	30
05	08	78	43
06	00	54	27

وبالاستعانة بالنتائج السابقة قامت الباحثة بحساب كل من المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الدرجة المعيارية، والدرجة التائية والجدول يبين ذلك.

جدول رقم (05): يوضح كل من المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الدرجة المعيارية، والدرجة التائية:

افراد العينة الاستطلاعية	معدل التحكم المفاهيمي والأداء التدريسي:	المتوسط الحسابي:	الانحراف المعياري:	الدرجة المعيارية Z :	الدرجة التائية:
01	28.5	39.33	23.04	−0.47	45.3
02	29	39.33	23.04	−0.44	45.6
03	35.5	39.33	23.04	−0.16	48.4
04	30	39.33	23.04	−0.40	46
05	43	39.33	23.04	0.15	51.59
06	27	39.33	23.04	−0.53	44.7

يوضح الجدول السابق نتائج الدراسة الاستطلاعية، حيث قامت الباحثة بحساب معدل الدرجة الخام للتحكم المفاهيمي والأداء التدريسي لكل أستاذ ثم انطلقت من هذه النتائج لحساب المتوسط الحسابي والذي قدر ب(39.33)، والانحراف المعياري الذي قدر ب (20.04)، بعدها قامت بحساب الدرجة المعيارية لكل استاذ وتحويل هذه النتيجة الي درجة تائية والتي يعبر عنها بالمعادلة التالية: T. = 10(Z)+ 50 scor تفاديا للدرجات السالبة.

ثم قامت الباحثة بحساب اعلى وادنى درجة يمكن ان يتحصل عليها اي فرد من افراد العينة الاستطلاعية، حيث ان اعلى معدل يمكن ان يتحصل عليه اي فرد من افراد العينة الاستطلاعية هو: (74)، وادنى معدل يمكن ان يتحصل عليه اي فرد من افراد العينة الاستطلاعية هو: (23)، وهذا بهدف تصنيف النتائج السابقة وتحديد مستويات الكفاية وتوصلت للنتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضح درجة الكفاية التدريسية العليا والسفلى.

عينة الدراسة الاستطلاعية:	**معدل التحكم المفاهيمي والأداء التدريسي:**	المتوسط الحسابي:	الانحراف المعياري:	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية:
اعلى درجة	74	39.33	23.04	1.50	65
ادنى درجة	23	39.33	23.04	−0.70	43

وتبعا للنتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح لنا ان ادنى مستوى للكفاية التدريسية يقدر ب 43 درجة، واعلى مستوى للكفاية التدريسية يقدر ب: 65 درجة، ولتحديد حدود مستويات الكفاية التدريسية للأساتذة خلصت الباحثة للتقسيمات التالية:

جدول رقم (07): يوضح تقسيمات المستويات المختلفة للكفاية التدريسية:

مستوى الكفاية التدريسية للأساتذة:	حدودها:	تصنيف الاساتذة حسب درجة الكفاية التدريسية:	النسب المئوية للنتائج السابقة:
منخفضة	من 43 الى 50.33	05	٪83.33
متوسطة	من 50.33 الى 57.66	01	٪16.66
مرتفعة	من 57.66 الى 65	00	٪00
65 – 43 = 22 ÷ 3 = 7.33			

وفقا لتقسيمات الموضحة في الجدول السابق تظهر لدينا ان مستويات الكفايات التدريسية لأفراد العينة الاستطلاعية تنحصر لدى الاغلبية والتي تمثل (05) اساتذة اي بنسبة (83.33٪) في المستوى المنخفض، في حين انها تقدر بنسبة (16.66٪) في المستوى المتوسط و التي تمثل استاذ واحد وتنعدم تماما في المستوى المرتفع، و يرجع ذلك الي عدة عوامل بما فيها التكوين الذي يظهر في الأداء، ومستوى تحكم الاستاذ في المادة التي يدرسها.

1.2.6- الملاحظات المسجلة في التفاعل الصفي اللفظي:

وبالرجوع الي التفاعل الصفي فقد قامت الباحثة بملاحظة التفاعل الصفي اللفظي لكل الاساتذة افراد العينة الاستطلاعية في الحصص التعليمية، وتسجيل التفاعلات المختلفة التي تحدث اثناء العملية التعليمية–التعلمية لمدة 40 دقيقة لكل استاذ من المجموعة المذكورين سابقا، وتوصلت الى النتائج التي نستعرضها فيما يلي:

جدول رقم (08) : يوضح مختلف التفاعلات اللفظية التي حدثت داخل القسم وسجلتها الباحثة.

	مختلف الفئات السلوكية	الاستاذ 01	الاستاذ 02	الاستاذ 03	الاستاذ 04	الاستاذ 05	الاستاذ 06	ارتباط السلوك
الفئات	قبول مشاعر التلاميذ	6	4	7	4	4	1	
	مديح وتشجيع التلاميذ	7	3	5	2	2	0	
	قبول واستعمال افكار التلاميذ	3	5	2	5	3	0	بالمعلم
	اسئلة المعلم	9	8	9	7	6	4	
	اجابة الاسئلة	7	7	3	4	5	2	
	ادارة التعليم والتدريس	5	9	5	7	7	5	
	تدريس المادة	7	6	6	5	6	4	
	التوجيهات والأوامر	11	8	8	6	6	5	
	الانتقاد وتبرير السلطة	8	6	6	4	2	4	
	عقاب التلاميذ	5	3	4	2	1	4	
	النسبة المئوية:	٪68	٪59	٪57	٪54	٪58	٪53	
	سلوكات غير متوقعة	00	01	00	00	00	00	المعلم والمتعلم
	المجموع:	00	٪01	00	00	00	00	
	قبول مشاعر المعلم	03	7	6	5	5	3	
	مديح وتشجيع المعلم	05	3	0	2	3	2	

								المتعلم
	قبول واستعمال سلوك المعلم	9	5	6	5	4	3	
	اجابات التلاميذ	3	3	4	4	2	2	
	مبادرات التلاميذ	00	4	5	2	3	3	
	هدوء التلاميذ البناء	4	6	6	6	3	3	
	اجابات الاقران	3	4	3	3	6	2	
	مقاومة المعلم–الاقران	2	00	3	7	1	3	
	الفوضى والسلوك اللامفيد	3	7	7	3	2	4	
	سلوك التلاميذ العدواني	00	00	1	2	1	0	
	النسبة المئوية:	٪32	٪39	٪42	٪45	٪41	٪46	
المجموع الكلي:		٪100	٪100	٪100	٪100	٪100	100٪	٪100

يتضح من خلال الجدول السابق مختلف التفاعلات اللفظية التي حدثت داخل القسم بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين من جهة اخرى. حيث ان النتائج الموضحة في الجدول السابق ترتكز على التكرارات المسجلة والتي تترجم الي نسب مئوية بهدف تسهيل تفسيرها وتوضيحها اكثر.

فمن الملاحظ ان النسب مختلفة و تتقارب في تمحورها حول الاستاذ حيث انها تتراوح بين 54٪–68٪ حول المعلم، وبنسبة 32٪ و45٪ حول المتعلم، حيث تظهر هذه النسب ارتباط العملية التعليمية–التعلمية بالمعلم وعدم تمحورها حول المتعلم وهذا ما يتماشى مع الطرق التربوية القديمة التي تجعل من

المعلم الملقن وتبتعد عن تفعيل دور المتعلم الذي يلعب دور المتلقي للمعرفة دون بذل اي جهد او اي تخميم. و هذا الذي يظهر المستوى المنخفض للأساتذة افراد العينة الاستطلاعية والذي اظهرته النتائج سابقا. اما فيما يخص الاستاذ رقم "06" والذي اظهرت النتائج المستخلصة تقارب نسب التفاعل الصفي اللفظي لديه بين المعلم والمتعلم حيث تقدر بنسبة 53٪ بارتباطها بالمعلم، 46٪ في ارتباطها بالمتعلم ويفسر ذلك بالمستوى المتوسط لكفاياته التدريسية والذي اظهرته النتائج سابقا.

2.2.6-الملاحظات المسجلة في التفاعل الصفي الغير لفظي:

قامت الباحثة بملاحظة التفاعل الصفي الغير لفظي لكل الاساتذة في الحصص التعليمية وتسجيل التفاعلات المختلفة التي تحدث اثناء العملية التعليمية-التعلمية لمدة 40 دقيقة لكل فرد من افراد العينة الاستطلاعية المذكورين سابقا، وتوصلت الى مجموعة من النتائج التي نستعرضها فيما يلي:

جدول رقم (09): يوضح نتائج مختلف التفاعلات اللفظية التي حدثت داخل القسم وسجلتها الباحثة.

	مختلف الفئات السلوكية	الاستاذ 01	الاستاذ 02	الاستاذ 03	الاستاذ 04	الاستاذ 05	الاستاذ 06	رقم السلوك الاكثر تكرارا
الفئات	المظهر	3	2	4	3	8	7	03
	تعابير الوجه والإيماءات	9	4	9	15	12	12	04+02
	تعابير العين	12	13	6	9	15	08	03+02
	حركات الجسد والرأس	11	13	8	2	9	18	01
	حركات الاطراف العليا والسفلى	15	7	6	2	17	22	04+02

	حركات اللمس	00	2	02	00	00	2	02
	تعابير صوتية	16	15	9	9	15	12	03+01
	البعد المكاني	19	11	11	6	12	17	04+03
	البعد الزماني	8	16	9	8	7	09	04+02
	سلوكات غير متوقعة يصعب تبويبها	00	00	01	00	00	00	00
	النسبة المئوية:	٪100	٪100	٪100	٪100	٪100	٪100	

يتضح من الجدول السابق تشابه بعض التفاعلات الغير لفظية و تنوعها، و يرجع ذلك لطبيعة الموقف التعليمي بالإضافة الي مستوى كفاية الأستاذ (الموضحة سابقا)، حيث يتضح من التكرارات المذكورة في الجدول تمركز التفاعلات حول الأستاذ حيث نلاحظ تكرار السلوكات المرتبطة به مثل: فئة تعابير العين، فئة التعابير الصوتية، فئة تعابير الوجه والإيماءات اي ان الاستاذ هو المحور الاساسي في العملية التعليمية–التعلمية.

3.6- نتائج التوافق الدراسي المسجلة لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي:

بعد تطبيق مقياس التوافق الدراسي على تلاميذ السنة الاولى ثانوي، حيث تم ملأ المقياس من طرف 10 تلاميذ لكل استاذ من اساتذة العينة الاستطلاعية وتم اختيارهم بالطريقة العرضية. والجدول الموالي يوضح اهم النتائج المتوصل اليها:

الجدول رقم (10) : نتائج التوافق الدراسي المسجلة لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي.

العينة الاستطلاعية:	مستوى التوافق الدراسي	تصنيف التلاميذ:	النسب المئوية:
60 تلميذ	منخفض	43	71.66
	متوسط	10	16.66
	مرتفع	07	11.66
المجموع:	03	60	٪100

يظهر من نتائج الجدول السابق اختلاف مستويات توافق التلاميذ افراد العينة الاستطلاعية، حيث ان (43) تلميذ والذين يمثلون اعلى نسبة والتي تقدر ب (71.66٪) من تلاميذ افراد العينة الاستطلاعية ذوى توافق دراسي منخفض، و (16.66٪) ذوي توافق دراسي متوسط، و(11.66٪) ذوي توافق دراسي مرتفع.

وترجع النتائج الموضحة في الجدول الى مستوى الكفاية التدريسية للأستاذ، والتي تنعكس على العملية التعليمية–التعلمية، وتظهر في التفاعلات التي تحدث داخل القسم وتسمح للتلميذ من رفع او خفض مستوى توافقه الدراسي.

اهم الملاحظات المتوصل اليها من الدراسة الاستطلاعية: مما سبق ذكره يمكن استخلاص الافكار التالية:

- اغلب الاساتذة الموجودين بالمؤسسات التربوية يزاولون التعليم على اساس الوظيفة وليس على اساس التطلع لبناء المعرفة وتكوين الكفاية التدريسية.
- الافكار والمعلومات التربوية التي صادفتهم في مشوارهم الدراسي او خلال تربصهم لا تخرج من نطاق الصفحات القديمة او فترة التكوين.
- رفض فكرة التكوين والتحجج بالضغط وقلة الوقت، اضافة الى تركيز اغلب التربصات والتكوينات البيداغوجية على الجانب النظري وإهمالها للجانب التطبيقي، حيث يجد الاستاذ صعوبة في الوصول للتفاعل التربوي الجيد مما ينعكس سلبا على ادائه في القسم.
- ضعف الاستفادة من الزملاء لإنجاح العملية التربوية، والسعي لإنهاء الدروس والبرنامج الدراسي على حساب التلاميذ بالإضافة لقلة الدافعية وضعف التواصل بالطرق الحديثة للتعلم.
- تم الاحتكاك بالأساتذة و التلاميذ، و تعاونهم وتفهمهم وقبولهم لإجراء الدراسة.
- تم التحقق من صلاحية الأدوات التي ستوظفها الباحثة لاحقا في الدراسة الاساسية.
- سعت الزيارة إلى معرفة مدى توافق متغيرات الدراسة بالمرحلة المحددة (المرحلة الثانوية)، و كذلك الى مدى توافق السنة المحددة (السنة الأولى ثانوي) معها، والتي تتميز بعدة تغيرات عميقة من الناحية السلوكية، الانفعالية، الفزيولوجية وكذلك العلمية وغيرها.

ثانيا: اجراءات الدراسة الاساسية:

1-منهج الدراسة الاساسية:

يعتبر المنهج من أساسيات البحث العلمي، وهو الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود انطلاقا من طبيعة المشكلة التي يريد دراستها، أو هو الخطة العامة أو الإطار الذي يرسمه الباحث لتحقيق أهداف بحثه.

ولقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي و المناسب لطبيعة الدراسة ومتغيراتها التي تعتبر من أكثر المناهج استخداما و خاصة في مجال العلوم التربوية و النفسية والاجتماعية، لأنه يهتم بجمع وتقديم أوصاف دقيقة و علمية للظاهرة المدروسة و تشخيص الجوانب المرتبطة بها و وصف الوضع الراهن و تفسيره و استخلاص دلالاته و إدراج مجموعة من الاقتراحات لمواجهة الصعوبات وتجاوزها.

2-حدود الدراسة الاساسية:

- الحدود البشرية:

تمثلت عينة الدراسة الاساسية في اساتذة السنة الاولى من التعليم الثانوي، وتلاميذهم الذين يدرسون في السنة الاولى من المرحلة الثانوية.

- الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة في بداية شهر جانفي من الموسم الدراسي 2017-2018 والتي امتدت الي بداية شهر ماي من نفس السنة.

تم إجراء العديد من الزيارات التي سمحت بالتقرب من الاساتذة والتلاميذ وكذا واقع وظروف التدريس في المرحلة الثانوية، وبعد ضبط العينة والتأكد من الأدوات المستخدمة تم الشروع في الدراسة الميدانية.

- الحدود المكانية:

لقد وقع الاختيار على ثانويتين ثانوية "الصالح رايح" وثانوية "شريف صباحي"، ببلدية جسر قسنطينة والتابعتين لمديرية التربية الجزائر –غرب– ولاية الجزائر.ويمكن توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للجدول التالي:

جدول رقم (11): يوضح المؤسسات التربوية التي اجرت فيها الباحثة الدراسة.

مديرية التربية:	المؤسسات التربوية:
الجزائر غرب	ثانوية "الصالح رايح"
	ثانوية "شريف صباحي"

مجتمع الدراسة:

بما ان الدراسة الحالية تهدف الى ابراز "تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة على التفاعل الصفي والتوافق الدراسي لتلاميذ السنة الاولى من التعليم الثانوي"، فان مجتمع البحث يتمثل في كافة الاساتذة والتلاميذ الذين يندرجون ضمن السنة الاولى من المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة:

ينقسم افراد عينة الدراسة الى نوعين يتمثل النوع الاول في اساتذة السنة الاولى من التعليم الثانوي بكل من ثانوية "صالح رايح" و "شريف صباحي"، اما النوع الثاني فيتمثل في التلاميذ المتمدرسين في السنة الاولى من التعليم الثانوي في السنة الدراسية 2017–2018، وقد بلغ عدد الاساتذة ب (67) استاذا وأستاذة، و عدد التلاميذ ب(240) تلميذا وتلميذة. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العرضية، والعينة

العرضية هي العينة التي في متناول اليد، و تعتمد على اختيار الباحث للعينة التي يسهل الحصول عليها فإذا أراد الباحث التعرف على أسباب تفضيل أفراد المجتمع لممارسة نوع نشاط محدد قد يجد من الأيسر اختيار العينة من تلاميذ المدارس المحيطة بالمنطقة التي يقطن بها أو القريبة من مقر عمله ذلك لأنه يستطيع أن يجمع البيانات منها. (عوض صابر فاطمة و علي خفاجة ميرفت 2002).

3-ادوات الدراسة الاساسية:

كما وضحنا سابقا قامت الباحثة ببناء اختبار التحكم المفاهيمي و بالاستعانة بأدوات أخرى والتي تتمثل في شبكة ملاحظة الاداء البيداغوجي، وشبكة ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي، وشبكة ملاحظة التفاعل الصفي الغير لفظي وكذلك مقياس التوافق الدراسي، وبعد التأكد من صلاحيتها وتوفرها على الشروط اللازمة، قامت بتطبيق هذه الادوات على عينة الدراسة والتي قوامها (67) استاذا وأستاذة للسنة الاولى من التعليم الثانوي خلال الحصص التعليمية وعلى (240) تلميذ و تلميذة من تلاميذ السنة الاولى من التعليم الثانوي وحرصت الباحثة على تطبيق هذه الادوات بنفسها على عينة الدراسة بهدف الحفاظ على الموضوعية وحرصا منها على الدقة العلمية، وفيما يلي اشارة للأدوات التي تم توظيفها في هذه الدراسة.

1.3- اختبار التحكم المفاهيمي:

فاختبار التحكم المفاهيمي عبارة عن اختبار يقيس درجة تحكم استاذ السنة الاولى من التعليم الثانوي للمفاهيم المرتبطة بأدائه البيداغوجي، حيث يتكون من مجموعة من المفاهيم المهمة والأساسية لأداء الاستاذ. وينقط بإعطاء نقطة على كل اجابة صحيحة و لا تقدم أي نقطة في حالة الاجابة الخاطئة، واعلى نقطة يمكن ان يتحصل عليها استاذ هي (10)، وبالمقابل ادنى نقطة يمكن يتحصل عليها الاستاذ هي (0).

2.3- شبكة ملاحظة الاداء البيداغوجي:

اما شبكة ملاحظة الاداء البيداغوجي فهي شبكة تسمح لنا بتحديد مستوى اداء استاذ السنة الاولى من التعليم الثانوي، وهي تضم 46 فقرة موزعين على ثلاثة ابعاد والتي تتمثل في:

1- البعد الاول: وضعية تعليمية تعلمية، وتضم الفقرات التي تحمل الارقام من 01 الي غاية 22.

2- البعد الثاني: وضعية تقويمية، ويضم الفقرات التي تحمل الارقام من 23 الى غاية 36.

3- البعد الثالث: وضعية إدماجية، ويضم الفقرات التي تحمل الارقام من 37 الي غاية 46.

ويعطى لكل استاذ درجة على كل اداء لديه بحيث تقدر بثلاثة نقاط في حالة الاداء بشكل تام، ونقطتين في حالة الاداء بدرجة متوسطة، وبدرجة واحدة اذا لم يتمكن من الأداء، واعلى درجة يمكن ان يحصل عليها الاستاذ هي: (138) نقطة، وبالمقابل ادنى درجة يمكن ان يتحصل عليها الاستاذ هي: (46) نقطة.

وتفترض الباحثة ان الكفاية التدريسية للأستاذ تتحقق من خلال المعادلة التالية:

الكفاية التدريسية للأستاذ = التحكم المفاهيمي + الاداء التدريسي.

اما فيما يخص التفاعل الصفي، فقد استعانت الباحثة بشبكة ملاحظة "زياد حمدان" لقياس التفاعل الصفي اللفظي، و أداة "زعموشي رضوان" لقياس التفاعل الصفي الغير لفظي. وبالنسبة للتوافق الدراسي فقد قامت الباحثة بتوظيف مقياس التوافق الدراسي ل"بول يونجمان" بعد حساب خصائصه السيكومترية.

قامت الباحثة بالتحقق من صلاحية ادوات الدراسة وتناسبها وأهداف الدراسة، وهذا ما التمسته عند اجرائها للدراسة الاستطلاعية، و عند موافقة الاساتذة الذين عرضت عليهم الادوات.

4- اجراءات تطبيق الدراسة الاساسية:

بعد ان اصبحت ادوات الدراسة صالحة للاستخدام وبعد حصول الباحثة على المعلومات الكافية عن اساتذة وتلاميذ السنة الاولى ثانوي و الثانويات التي ستجرى فيها الدراسة والتابعة لمديرية التربية الجزائر غرب بالجزائر العاصمة. وصادف اجراءات الدراسة قيام الاساتذة بالإضراب على مختلف الاطوار والولايات إلا بعض المؤسسات التربوية واقتصر قيام الاساتذة بالإضراب لمدة يوم او يومين في الاسبوع ومتابعة التدريس في الايام الاخرى بشكل عادي. بالإضافة الى وجود اساتذة وليسوا بالاقلية لم يضربوا وعلى مستوى المؤسستين، وبذلك لم يكن الاضراب عقبة في انجاز الدراسة.

وقامت مديرتي الثانويتين بتقديم الباحثة للأساتذة وتشجيع الدراسة والبحث. وقامت الباحثة بتهيئة الاساتذة وشرح الدراسة. وتعهدت ان الملاحظات المسجلة ستحاط بالسرية التامة وأنها لا تستغل إلا لإجراء البحث العلمي وذلك لان الباحثة ستحضر لمجموعة من الحصص التعليمية الي غاية تجميع كل البيانات اللازمة.

- الاطلاع على ورقة كل استاذ او استاذة بعد تسليمها، وذلك للتأكد من انه او انها اجابت على كامل الاختبار.

- تقديم الشكر للأساتذة على مساعدتهم لنا في انجاز هذه الدراسة.

- تدوين الملاحظات في شبكة الملاحظة ليتم بعد ذلك توظيف نتائجها في الحكم على مستوى كفاية الاستاذ وعلى تفاعله الصفي وكذا على مستوى توافق تلاميذه دراسيا.

- حرص الباحثة على حضور اكثر من حصة لكل استاذ وعدم استعانتها بباحثين اخرين وذلك من اجل جمع ادق المعلومات لتوظيفها في الدراسة.

– الاستعانة بتوجيهات كل من المشرف والخطوات المنهجية الثابتة في البحث العلمي.

5– اساليب المعالجة الاحصائية المستخدمة في الدراسة الاساسية:

من اجل الوصول الي معالجة وتحليل البيانات بطريقة علمية وموضوعية، اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على عدة اساليب احصائية وصفية واستدلالية باستخدام الرزنامة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) نذكر منها:

- حساب معدل الدرجات الخام المتحصل عليها في الاداتين لكل استاذ عن طرق جمع الدرجة الخام للتحكم المفاهيمي بالإضافة الي الدرجة الخام للأداء التدريسي وتقسيم النتيجة على 02، ثم حساب الدرجة المعيارية (Z)، حيث ان الدرجة المعيارية Z تساوي القيمة الخام ناقص قيمة المتوسط الحسابي تقسيم الانحراف المعياري.
- تحول الدرجة المعيارية Z المتحصل عليها لكل استاذ (ة) الى درجات تائية، حيث: +(Z)10 = T. scor 50 ، وهي درجة معيارية معدلة متوسطها 50 وانحرافها المعياري 10 بهدف تحويل القيم السالبة الى قيم موجبة ليتم المقارنة بينها.
- نقوم بحساب اعلى و ادنى درجة يمكن ان يتحصل عليها اي فرد من افراد العينة، وهذا بهدف الاقرار بمستوى الكفاية التدريسية (منخفضة، متوسطة، او مرتفعة).
- التكرارات والنسب المئوية لتحليل التفاعل الصفي اللفظي ولتحليل التفاعل الصفي الغير لفظي.
- حساب درجات مقياس التوافق الدراسي لتحديد مستوى توافق التلاميذ.(منخفض، متوسط، مرتفع).

خلاصة:

جاء هذا الفصل ممهدا لعرض نتائج الدراسة الأساسية، فقد اشتمل على الاجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من خلال عرض أهدافها، حدودها، العينة، أدواتها، ونتائجها، بعدها انتقلت الباحثة الي خطوات الدراسة الاساسية من منهج، حدود، الأدوات الموظفة في الدراسة و إجراءات تطبيقها، ليتم التعريج بعد ذلك الى مختلف الأساليب الاحصائية، والتي يتم على ضوئها تفسير النتائج و مناقشتها، وهذا ما سنتطرق اليه في الفصل الموالي لهذه الدراسة.

الفصل السابع:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

اولا/ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى.

ثانيا/عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

ثالثا/عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

رابعا/عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

الاستنتاج العام.

الاقترحات.

الخاتمة

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق الى مختلف الاجراءات المتبعة خلال الدراسة الميدانية، سنتطرق في هذا الفصل لفرز النتائج المتحصل عليها، من خلال تطبيق ادوات الدراسة وتحليل نتائجها بواسطة عدة مقاييس احصائية وصفية واستدلاليه و كذلك باستعمال الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، فالمعطيات تستوجب عرض ومناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها والتي أفرزتها المعاجلة الإحصائية حيث نتناول عرض نتائج كل فرضية على حدى، ويتم ذلك وفق الخطوات التالية:

اولا-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى، و التي تنص على:

- يوجد اختلاف في درجات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الكفايات التدريسية (التحكم المفاهيمي - والأداء البيداغوجي).

ثانيا- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية، و التي تنص على:

- يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة تبعا لمتغير التفاعل الصفي اللفظي.

ثالثا-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة، و التي تنص على:

- يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة تبعا لمتغير التفاعل الصفي الغير لفظي.

رابعا–عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة، و التي تنص على:

– توجد فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ الذين يدرسون عند مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و التلاميذ الذين يدرسون عند مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة.

أولا / عرض و مناقشة نتائج الفرضية الاولى :

– التي تنص على أنه : يوجد اختلاف في درجات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الكفايات التدريسية (التحكم المفاهيمي – والأداء البيداغوجي).

قبل الخوض في الدراسة ارادت الباحثة التعرف على مجموعات اساتذة السنة الاولى من التعليم الثانوي وفق كفاياتهم التدريسية (درجة كل استاذ في التحكم المفاهيمي و الأداء البيداغوجي)، قامت الباحثة بتقديم اختبار تحكم مفاهيمي لكل استاذ من العينة و ملاحظة ادائه البيداغوجي، ثم حساب معدل كل استاذ من خلال جمع النقطة التي تحصل عليها في التحكم المفاهيمي و النقطة التي تحصل عليها في الأداء البيداغوجي وتقسيمها على اثنان، ثم حساب الدرجة المعيارية بهدف مقارنة درجات الكفايات التدريسية، و تفاديا للإشارات السالبة لأنها (الدرجات المعيارية) تتراوح بين [3– ; 3]، قامت الباحثة بحساب الدرجة التائية والجدول الموالي يوضح ما اسفرت علية النتائج:

- الجدول رقم (11): يوضح الاختلاف في درجات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الكفايات التدريسية (التحكم المفاهيمي والأداء البيداغوجي).

افراد العينة:	الدرجة الخام (المعدل):	المتوسط الحسابي:	الانحراف المعياري:	الدرجة المعيارية:	الدرجة التائية:
الاول	39	40.46	10.45	-0,15709	48,43
الثاني	29,5	40.46	10.45	-1,06605	39,34
الثالث	33,5	40.46	10.45	-0,68333	43,17
الرابع	31	40.46	10.45	-0,92253	40,77
الخامس	31	40.46	10.45	-0,92253	40,77
السادس	33,5	40.46	10.45	-0,68333	43,17
السابع	31	40.46	10.45	-0,92253	40,77
الثامن	34	40.46	10.45	-0,63549	43,65
التاسع	33	40.46	10.45	-0,73117	42,69
العاشر	30	40.46	10.45	-1,01821	39,82

احدى عشر	27,5	40.46	10.45	-1,25741	37,43
اثنا عشر	30,5	40.46	10.45	-0,97037	40,3
ثلاثة عشر	42	40.46	10.45	0,12995	51,3
اربعة عشر	29,5	40.46	10.45	-1,06605	39,34
خمسة عشر	29	40.46	10.45	-1,11389	38,86
ستة عشر	35	40.46	10.45	-0,53981	44,6
سبعة عشر	31	40.46	10.45	-0,92253	40,77
ثمانية عشر	32,5	40.46	10.45	-0,77901	42,21
تسعة عشر	33	40.46	10.45	-0,73117	42,69
عشرون	33	40.46	10.45	-0,73117	42,69
واحد وعشرون	32	40.46	10.45	-0,82685	41,73
اثنا وعشرون	33	40.46	10.45	-0,73117	42,69
ثلاثة وعشرون	33,5	40.46	10.45	-0,68333	43,17
اربعة وعشرون	34,5	40.46	10.45	-0,58765	44,12
خمسة وعشرون	32,5	40.46		-0,77901	42,21

		10.45			
ستة وعشرون	31,5	40.46	10.45	-0,87469	41,25
سبعة وعشرون	28,5	40.46	10.45	-1,16173	38,38
ثمانية وعشرون	29	40.46	10.45	-1,11389	38,86
تسعة وعشرون	30,5	40.46	10.45	-0,97037	40,3
ثلاثون	33,5	40.46	10.45	-0,68333	43,17
واحد وثلاثون	49,5	40.46	10.45	0,84756	58,48
اثنان وثلاثون	55,5	40.46	10.45	1,42164	64,22
ثلاثة وثلاثون	49	40.46	10.45	0,79972	58
اربعة وثلاثون	49,5	40.46	10.45	0,84756	58,48
خمسة وثلاثون	51,5	40.46	10.45	1,03892	60,39
ستة وثلاثون	55	40.46	10.45	1,3738	63,74
سبعة وثلاثون	31	40.46	10.45	-0,92253	40,77
ثمانية وثلاثون	55	40.46	10.45	1,3738	63,74

تسعة وثلاثون	39,5	40.46	10.45	-0,10925	48,91
اربعون	36,5	40.46	10.45	-0,39629	46,04
واحد وأربعون	36,5	40.46	10.45	-0,39629	46,04
اثنان وأربعون	43,5	40.46	10.45	0,27347	52,73
ثلاثة وأربعون	38	40.46	10.45	-0,25277	47,47
اربعة وأربعون	42	40.46	10.45	0,12995	51,3
خمسة وأربعون	35	40.46	10.45	-0,53981	44,6
ستة وأربعون	48,5	40.46	10.45	0,75188	57,52
سبعة وأربعون	43,5	40.46	10.45	0,27347	52,73
ثمانية وأربعون	38,5	40.46	10.45	-0,20493	47,95
تسعة وأربعون	45,5	40.46	10.45	0,46483	54,65
خمسون	40,5	40.46	10.45	-0,01357	49,86
واحد وخمسون	39,5	40.46	10.45	-0,10925	48,91
اثنان وخمسون	48	40.46	10.45	0,70404	57,04
ثلاثة وخمسون	43	40.46		0,22563	52,26

		10.45			
اربعة وخمسون					
47,47	-0,25277	10.45	40.46	38	
خمسة وخمسون					
53,69	0,36915	10.45	40.46	44,5	
ستة وخمسون					
49,86	-0,01357	10.45	40.46	40,5	
سبعة وخمسون					
51,78	0,17779	10.45	40.46	42,5	
ثمانية وخمسون					
48,91	-0,10925	10.45	40.46	39,5	
تسعة وخمسون					
73,31	2,3306	10.45	40.46	65	
ستون					
71,87	2,18708	10.45	40.46	63,5	
واحد وستون					
67,57	1,75652	10.45	40.46	59	
اثنان وستون					
60,39	1,03892	10.45	40.46	51,5	
ثلاثة وستون					
63,74	1,3738	10.45	40.46	55	
اربعة وستون					
70,44	2,04356	10.45	40.46	62	
خمسة وستون					
61,35	1,1346	10.45	40.46	52,5	
ستة وستون					
71,39	2,13924	10.45	40.46	63	
سبعة وستون					
73,78	2,37844	10.45	40.46	65,5	

يتضح من خلال هذا الجدول السابق ان المتوسط الحسابي يقدر ب(40.46)، وان الانحراف المعياري ب(10.45)، وان الدرجات التائية لأساتذة السنة الاولى من التعليم الثانوي تتوزع بدرجات متفاوتة وتختلف من استاذ لآخر، حيث تتراوح بين درجات منخفضة، ودرجات متوسطة، و أخرى مرتفعة و يرجع ذلك للدرجة الخام التي تحصل عليها كل استاذ والتي تمثل معدل الدرجة الخام للتحكم المفاهيمي والدرجة الخام للأداء البيداغوجي لنفس الاستاذ.

حيث نجد ان الدرجة الدنيا الموضحة في الجدول تقدر ب(38.38) و التي تحصل عليها الاستاذ رقم سبعة و عشرون، والدرجة العليا التي تقدر ب(73.78) و التي تحصل عليها الاستاذ رقم ثلاثة و ستون، وبينهما درجات متوسطة والتي تحصل عليها عدة اساتذة من بينهم الاستاذ رقم خمسة وعشرون وكذلك رقم اثنان وخمسون و غيرهم، ومن اجل تسهيل تحليل البيانات الموضحة في الجدول قامت الباحثة بتقسيم المجال السابق الذي يضم ادنى درجة واعلى درجة والمتمثل في:

[38.38 – 73.78] الي ثلاثة فئات مختلفة (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) بهدف تصنيف النتائج الموضحة في الجدول السابق وهي كالتالي:

الجدول رقم (13): مختلف مجموعات الكفايات التدريسية لأساتذة السنة الاولى من التعليم الثانوي.

مجموعات الاساتذة:	تقسيم الفئات:	حدودها:	عدد الاساتذة:	النسبة المئوية:
كفايات منخفضة	**50.18 =11.8+ 38.38**	**[50.18 — 38.38]**	**41**	**61.19**
كفايات متوسطة	**61.98 =11.8+50.18**	**[61.98 — 50.18]**	**16**	**23.88**
كفايات مرتفعة	**73.78 =11.8+ 61.98**	**[73.78 — 61.98]**	**10**	**14.92**
73.78 – 38.38 = 35.4 / 3 = 11.8		**المجموع:**	**67**	**٪100**

و يتضح من خلال الجدول السابق مختلف مجموعات الكفايات التدريسية والتي تنقسم إلى كفايات تدريسية منخفضة، وأخرى متوسطة، وأخرى مرتفعة، حيث يتم تحديد مستوى الكفاية التدريسية من خلال الدرجة التائية التي يتحصل عليها كل أستاذ، وتوضح المعطيات الموجودة في الجدول ان (41) استاذا من اساتذة السنة الاولى من التعليم الثانوي (افراد العينة) ذوي كفايات تدريسية منخفضة و تمثل نسبة (61.19٪)، و التي تضم الاغلبية وتتوافق مع الفئة التي تضم الدرجات من (38.38) الى (50.18)، و (16) استاذ ذوي كفايات تدريسية متوسطة و التي تمثل نسبة (23.88٪) وتتوافق مع الفئة التي تضم الدرجات من (50.18) الى (61.98)، و(10) اساتذة ذوي كفايات تدريسية مرتفعة والتي تمثل نسبة (14.92٪) وتتوافق مع الفئة التي تضم الدرجات من (61.98) الى (73.78)، وبذلك يكون مجموع الاساتذة الذين تم تصنيفهم لمجموعات وفق كفاياتهم التدريسية ب (67) استاذا وأستاذة، والتي تمثل نسبة

(100٪) والتي تضم المجموعات الثلاثة، و لتوضيح الاختلاف قامت الباحثة بحساب كاف تربيع للنتائج المبينة في الجدول السابق وهي كالتالي:

الجدول رقم (14): يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوقعة لمستويات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الاولى من المرحلة الثانوية:

مستويات الكفاية	عدد الاساتذة	النسب المئوية	النسب المتوقعة
مرتفعة	10	14.92	22.33
متوسطة	16	23.88	22.33
منخفضة	41	61.19	22.33
المجموع:	67	100	67

$$X^2 = (fo - fe)^2 / fe$$

$$X^2 = ((10-22.33)^2/22.33)+((16-22.33)^2/22.33)+((41-22.33)/22.33)$$

$$X^2 = 6.80 + 1.79 + 15.60 = 24.19$$

من خلال النتيجة المبينة يتضح لنا وجود اختلاف في مستوى الكفايات التدريسية لدى اساتذة السنة الاولى من المرحلة الثانوية حيث ان قيمة كاف تربيع المحسوبة تقدر ب (24.19) اكبر من المجدولة التي تقدر ب (6.63) عند مستوى الدلالة (0.1)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بفرضية البحث و التي تنص على انه يوجد اختلاف في درجات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الكفايات التدريسية (التحكم المفاهيمي – والأداء البيداغوجي).

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الكفايات التدريسية بصفة عامة بان المعلم من اهم عناصر العملية التعليمية–التعلمية في المراحل التعليمية المختلفة، نظرا للدور الجوهري الذي يقوم به، و أثبتت العديد من الدراسات أنه يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية–التعلمية خاصة لمّا يتعلق الأمر بتعلم التلاميذ، والجدير بالذكر أن هذه الأهمية تتزايد لاسيما في ظل التربية الحديثة، حيث أصبحت تشمل عدة مجالات من ابرزها و بدرجة كبيرة كل من التحكم المفاهيمي والأداء البيداغوجي أي ما يقوم به هذا الأخير من مهام وأنشطة وممارسات بيداغوجية، ذلك أن هذه الممارسات مرتبطة بمستوى كفاياته التدريسية التي تتحكم في كل من أدائه و فعاليته وتفاعله مع التلاميذ.

و قد ورد في تقرير منظمة الجودة التعليمية الأمريكية (DFEE) " أن التعليم بإمكانه إخراج الكنوز الكامنة لدينا جميعا، و في القرن الحادي والعشرين تعد المعرفة والمهارات مفتاح النجاح، و المعلم المتميز الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس هو مفتاح الوصول لمعايير عالية في الجودة."(حساني، 2014 : 16). وفي هذا الصدد أورد "بلقيدوم" سنة (2012) عن مجموعة من الباحثين التربويين أنه من خلال الدراسات التي اعتمدت على معاينة معطيات ميدانية، تبيّن أن السمات التي يتوسّمها المتعلمون في المعلم لم تعد تلك الصفات الشخصية المزاجية العلائقية كالحنان والدفء وحسن المعاملة، إنما أصبح التركيز على الخصائص والمهارات المعرفية التي يتطلبها الموقف التعليمي. وأن التلاميذ يفضلون المهارات والأداء البيداغوجي، و من خصائص الاستاذ الجيّد في نظر التلاميذ ان يركّز على الجوانب المرتبطة بالإنجاز و الأداء المعرفي، فهم يفضلون المعلم لذكائه و معارفه و لا تظهر أبدا في تمثلاتهم صورة الاستاذ كشخص.(بلقيدوم، 2012)، و من جهة أخرى ذكر "العياصرة" عن "Close Mayer" سنة (2011) أن الخبرات التي يكتسبها التلاميذ من خلال المهام والنشاطات التي يقوم بها الاستاذ داخل الفصل تمثل (النتاج التعليمي Product)، أي ما حصّله التلاميذ والذي يعتبر من المحكات الأساسية في فعاليّة الاستاذ (تعبر عن مستوى كفاياته التدريسية) وعن نجاح العملية التعليمية–التعلمية.

و أشار كذلك "العياصرة" سنة (2012) في هذا الصدد إلى: أن الاستاذ القادر على أداء دوره على نحو فعّال و يكرّس جهوده لإيجاد الفرص التعليمية الأفضل لتلاميذه من خلال استثمار البحوث التربوية الحديثة، يستطيع أن يؤثر في مستويات تفاعلهم مع العملية التعليمية–التعلمية و بالتالي تحصيلهم وتوافقهم الدراسي.

تؤكد بعض الدراسات الحديثة هذه الفكرة كدراسة "Sanders et al "سنة (1997) التي أظهرت وجود تباين بين الاساتذة من حيث فعاليتهم، إذ يبدو أن الاساتذة الجيّدين يكونون فعّالين مع التلاميذ (أي يظهرون اداء متميزا) مهما كانوا متباينين في حجرة الدراسة. أما إذا كان الاستاذ غير فعال، فيزداد احتمال أن يكون التلاميذ أقل مستوى. نستطيع أن نقول من خلال ما تم استعراضه أن التحكم المفاهيمي و الأداء البيداغوجي للأستاذ يمكن ان يميز الكفايات التدريسية المرتفعة، والتي تنعكس لصالح التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

كما ان النمو الذاتي والمهني للأساتذة وحب الاطلاع لما هو جديد في الميدان التربوي من العوامل الاساسية التي تسمح له بالرفع من تحكمه المفاهيمي وأدائه البيداغوجي، حيث ان المعلومات والمعارف المتوفرة والمتاحة لجميع الاساتذة من خلال الوثائق التربوية التي تصدرها وزارة التربية الوطنية وكذلك المرافقة البيداغوجية التي تتم تحت اشراف المفتشين، بالإضافة الي الندوات الوطنية التي تساعدهم على تكوين قاعدة معرفية تسهل عليهم تطبيق ما اكتسبوه من معارف علمية و بيداغوجية وتربوية لإنجاح العملية التعليمية، وتؤهلهم اكثر لأداء متطلبات الرسالة التربوية، وهذا ما اشار اليه "عبد الرحمان صالح الأزرق" سنة (2000) في قوله ان : "الخبرة في التدريس لا تنمو بتراكم عدد السنوات التي تمر على حياة الاستاذ المهنية فحسب، بل بما يمكن ان يحققه من نمو شخصي ومهني نتيجة الالتحاق ببرامج التدريب والتطوير المتاحة للأساتذة او من خلال التعلم الذاتي والتربية المستدامة". (الأزرق، 2000: 289). بالإضافة الي ان بعض الاساتذة يرفضون فكرة التطوير ويتحججون بضيق الوقت ويقل وعيهم بأهمية تطوير مستواهم

المعرفي والعلمي، اذ يعتقدون ان المعارف الاولية التي لديهم كافية ولا يرون في ذلك مجالا او سببا واضحا في تحسين مستواهم وتجديد معارفهم ومهاراتهم، ولديهم قناعة بأنه لا جدوى من التغيير والتجديد، كما اشار "اندرسون" و اخرون الى دور نظر الاستاذ لتكوينه و محيطه في مقولته: " ان نجاح معلمي التعليم العام و المهني يعتمد على مدى تقديرهم لمتطلبات المجتمع الدائم التغيير "(Anderson.T. & Barnes.T.1990)، و كذلك عدم تمكن الاساتذة من اساسيات المعرفة وأساليب البحث خاصة بمجال تخصصهم من بين الاسباب التي تكمن وراء انخفاض مستواهم في الدول العربية و كفاياتهم التدريسية. (الخوالدة، 1986). و ما اشار اليه "تورشن" و اخرون سنة (1977) " ... لذا فكلما كان اعداده وتكوينه وتدريبه جيدا و ناجحا (الاستاذ)، كلما استطاع ان ينجز و يبلغ الاداء التدريسي المناسب ليواجه مسؤولياته، والمشاكل التي تقابله في المواقف التدريسية المختلفة.(Torshen, Key 1977) و كذالك ما اكدته دراسة "غادة العيد" سنة (2004) التي خلصت الى وجود اختلاف في مستوى الكفايات التدريسية للمعلمين (معلمي المدارس ذات اللغة الانجليزية أكثر كفاية تدريسية من معلمي المدارس ذات اللغة العربية في الأنماط الجبرية والهندسة والقياس والإحصاء والاحتمالات...).

كما يمكن ان نرجع ذلك الى عدة عوامل لعلى من أهمها التي اشار اليها "البدرية المفرج واخرون" سنة (2007) و التي تتمثل في : الجانب العلمي التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام حيث يتم التركيز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة التلاميذ، الامر الذي ينعكس على الاستاذ اثناء تأديته لأدواره في عملية التعليم، وكذلك ضعف التنسيق بين الجوانب الاكاديمية والثقافية والمهنية للبرامج، مما ينعكس سلبا على عملية التكوين ويصبح البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة.(البدرية، 2007: 19). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة "مسعود بورغدة محمد" سنة (2007) تحت عنوان "الكفايات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية"، حيث اسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرسمين

والمستخلفين حيث أن مستوى كفايات المثبتين أعلى من مستوى كفايات المستخلفين، وبين الملتحقين مباشرة بعد الحصول على البكالوريا وبين المحولين إلى أقسام التربية البدنية والرياضية حيث أن الملتحقين مباشرة بأقسام التربية البدنية والرياضية حققوا مستوى جيد في الكفايات الكلية، واستعان الباحث بمقولة "أدوين لوك": أن الموظفين لديهم أهداف يضعونها لأنفسهم فبعضهم لديه القوة والقدرة على تحقيق هذه الأهداف والبعض الأخر لا يتمكن من ذلك لأسباب متعددة وعندما تكون هذه الأهداف المرسومة محققة يكون الأداء عالي بخلاف لو لم تتحقق هذه الأهداف فان الأداء ينقص(lock,1968:137-139). و كذلك دراسة "قاسم بوسعدة" سنة (2009) التي اهتمت بتقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولايتي ورقلة وغرداية، وهي دراسة يهدف الباحث من خلالها إلى تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي في الثانويات والمتاقن في ضوء مجموعة من المتغيرات، حيث توصلت الدراسة إلي وجود اختلاف في مستوى إتقان الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي للكفايات التدريسية عن حد الإتقان المحدد ب75٪ من الدرجة الكلية للكفايات التدريسية في كل مجال من المجالات على شبكة الملاحظة، والذي يؤكد وجود مستويات مختلفة في الكفايات التدريسية لأساتذة المرحلة الثانوية، و كذلك دراسة "امال مقدم" سنة (2016) التي توصلت لوجود فروق بين اساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا، و الذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، و الذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون اعداد مسبق لمهنة التعليم، في درجة تحكمهم في المفاهيم المقاربة بالكفاءات وأدائهم البيداغوجي وفقها لصالح الاساتذة الذين تلقوا تكوينا متخصصا. و على هذا الأساس يمكن أن نقول بدون تردد أن هناك اختلاف في درجات الكفاية التدريسية لأساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الكفايات التدريسية (التحكم المفاهيمي – والأداء البيداغوجي)، حيث تم تحديد ثلاثة مجموعات تضم كل مجموعة اساتذة : ذوي كفايات تدريسية منخفضة، و اخرى متوسطة، و اخرى مرتفعة.

ثانيا / عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

و التي تنص على : يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة تبعا لمتغير التفاعل الصفي اللفظي.

قصد التحقق من الفرضية السابقة قامت الباحثة بملاحظة التفاعل الصفي اللفظي لمجموعة من الأساتذة الذين يتمتعون بكفايات تدريسية مرتفعة ومجموعة من الاساتذة الذين يتمتعون بكفايات تدريسية منخفضة (الذين تم تصنيفهم فيما سبق)، حيث قدر عددهم في كل مجموعة ب(08) اساتذة وتمت ملاحظتهم في الحصص التعليمية وتسجيل مختلف التفاعلات اللفظية التي تحدث اثناء العملية التعليمية–التعلمية لمدة 40 دقيقة لكل أستاذ بمختلف الفئات السلوكية، حيث تم تنظيمها كما يلي لتسهيل ادراجها في الجدول لاحقا: الفئة (01) قبول مشاعر التلاميذ، الفئة (02) مديح وتشجيع التلاميذ، الفئة (03) قبول واستعمال افكار التلاميذ، الفئة (04) اسئلة المعلم، الفئة (05) اجابة الاسئلة، الفئة (06) ادارة التعليم والتدريس، الفئة (07) تدريس المادة، الفئة (08) التوجيهات والأوامر، الفئة (09) الانتقاد وتبرير السلطة، الفئة (10) عقاب التلاميذ، الفئة (11) سلوكات غير متوقعة، الفئة (12) قبول مشاعر المعلم، الفئة (13) مديح وتشجيع المعلم، الفئة (14) قبول واستعمال سلوك المعلم، الفئة (15) اجابات التلاميذ، الفئة (16) مبادرات التلاميذ، الفئة (17) هدوء التلاميذ البناء، الفئة (18) اجابات الاقران، الفئة (19) مقاومة المعلم–الاقران، الفئة (20) الفوضى والسلوك اللامفيد، الفئة (21) سلوك التلاميذ العدواني، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية الموضحة في الجداول التالية:

الجدول رقم (15): يوضح التكرارات والنسب المئوية وكذا متوسط النسب المئوية لكل فئة سلوكية للأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة في التفاعل الصفي اللفظي. حيث تمثل (f) التكرارات، و(p) النسب المئوية.

رقم الفئة	الاستاذ رقم 01		الاستاذ رقم 02		الاستاذ رقم 03		الاستاذ رقم 04		الاستاذ رقم 05		الاستاذ رقم 06		الاستاذ رقم 07		الاستاذ رقم 08		متوسط النسب المئوية:
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	
01	6	2,18	4	1,40	5	1,7	4	1,34	4	1,42	6	2,05	5	1,60	3	1,02	1,364
02	3	1,09	2	0,70	3	1,0	6	2,02	2	0,71	4	1,36	3	0,96	5	1,70	1,204
03	16	5,83	18	6,33	20	7,1	13	4,37	12	4,27	17	5,82	13	4,18	16	5,46	5,425
04	25	9,12	32	11,2	18	6,4	27	9,09	19	6,76	25	8,56	29	9,32	28	9,55	8,761
05	8	2,91	51	17,9	56	19,9	62	20,8	47	16,7	51	17,4	59	18,9	47	16,0	16,360
06	18	6,56	13	4,57	12	4,2	19	6,39	19	6,76	17	5,82	22	7,07	18	6,14	5,951
07	20	7,29	18	6,33	17	6,0	21	7,07	14	4,98	16	5,47	17	5,46	19	6,48	6,146
08	1	0,36	0	0	0	0	0	0	2	0,71	0	0	1	0,32	2	0,68	0,260
09	8	2,91	7	2,46	3	1,0	12	4,04	19	6,76	16	5,47	12	3,85	15	5,11	3,963
10	15	5,47	12	4,22	14	4,9	13	4,37	17	6,04	12	4,10	14	4,50	16	5,46	4,897
11	1	0,36	4	1,40	1	,35	0	0	2	0,71	1	0,3	4	1,28	2	0,68	0,644
12	2	0,72	1	0,35	2	,71	1	0,33	3	1,06	0	0	0	0	3	1,02	0,527
13	22	8,02	16	5,63	19	6,7	14	4,71	18	6,40	22	7,5	15	4,82	17	5,80	6,212
14	12	4,37	15	5,28	19	6,7	12	4,04	14	4,98	10	3,4	19	6,10	12	4,09	4,884

15	18	6,56	12	4,22	15	5,3	20	6,73	17	6,04	14	4,7	21	6,75	16	5,46	5,740
16	14	5,10	12	4,22	12	4,2	18	6,06	18	6,40	13	4,4	15	4,82	12	4,09	4,930
17	18	6,56	10	3,52	12	4,2	15	5,05	13	4,62	12	4,1	18	5,78	14	4,77	4,839
18	19	6,93	14	4,92	13	4,6	12	4,04	17	6,04	20	6,8	14	4,50	20	6,82	5,594
19	32	11,6	30	10,5	22	7,8	16	5,38	14	4,98	21	7,19	16	5,14	18	6,14	7,365
20	16	5,83	13	4,5	17	6,0	12	4,04	10	3,55	13	4,45	14	4,50	10	3,41	4,554
21	0	0	0	0	1	,35	0	0	0	0	2	0,68	0	0	0	0	0,130
مجموع	274	100	284	100	281	100	297	100	281	100	292	100	311	100	293	100	100٪

يتضح من خلال الجدول السابق مختلف التفاعلات اللفظية التي حدثت داخل القسم بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين من جهة اخرى. حيث ان النتائج الموضحة في الجدول السابق ترتكز على التكرارات المسجلة والتي تترجم الي نسب مئوية بهدف تسهيل تفسيرها وتوضيحها اكثر. فمن خلال نتائج مجموعة الاساتذة الذين يتميزون بكفايات تدريسية مرتفعة يتضح ان مجموع السلوكات اللفظية تتراوح بين (274) كادنى مجموع والذي تحصل عليه الاستاذ رقم (01)، و(311) كأعلى مجموع للسلوكات اللفظية والتي تحصل عليه الاستاذ رقم (07)، حيث تراوح مجموع السلوكات اللفظية للأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ما بين هذين المجموعين (274) و(311) سلوك لفظي و التي تم تسجيلها من طرف الباحثة التي لم تستعن بباحثين اخرين و لمدة 40 دقيقة من الحصة التعليمية.

- الجدول رقم (16): يوضح التكرارات والنسب المئوية وكذا متوسط النسب المئوية لكل فئة سلوكية للأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة في التفاعل الصفي اللفظي. حيث تمثل (f) التكرارات، و (p) النسب المئوية.

رقم الفئة	الاستاذ رقم 01		الاستاذ رقم 02		الاستاذ رقم 03		الاستاذ رقم 04		الاستاذ رقم 05		الاستاذ رقم 06		الاستاذ رقم 07		الاستاذ رقم 08		متوسط النسب المئوية
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	
01	3	1,11	5	1,88	2	0,71	1	0,38	3	1,03	1	0,31	2	0,74	0	0	0,77
02	2	0,74	0	0	1	0,35	3	1,16	1	0,34	0	0	0	0	5	1,72	0,54
03	7	2,60	4	1,50	9	3,22	10	3,89	6	2,06	12	3,82	9	3,34	11	3,79	3,03
04	12	4,46	18	6,79	10	3,58	9	3,50	11	3,79	19	6,05	14	5,20	20	6,89	5,03
05	38	14,1	46	17,3	28	10,0	36	14,0	19	6,55	27	8,59	33	12,2	41	14,1	12,13
06	22	8,17	31	11,6	28	10,0	31	12,0	23	7,93	26	8,28	28	10,4	30	10,3	9,86
07	18	6,69	23	8,67	32	11,4	19	7,39	27	9,31	31	9,87	19	7,06	28	9,65	8,76
08	2	0,74	0	0	3	1,07	0	0	1	0,34	1	0,31	1	0,37	0	0	0,35
09	15	5,57	10	3,77	18	6,45	13	5,05	9	3,10	21	6,68	12	4,46	23	7,93	5,38
10	8	2,97	4	1,50	9	3,22	6	2,33	12	4,13	5	1,59	8	2,97	7	2,41	2,64
11	3	1,11	2	0,75	5	1,79	4	1,55	8	2,75	4	1,27	1	0,37	5	1,72	1,41
12	0	0	0	0	1	0,35	0	0	1	0,34	2	0,63	1	0,37	0	0	0,21
13	12	4,46	9	3,39	11	3,94	8	3,11	15	5,17	12	3,82	10	3,71	14	4,82	4,05
14	11	4,08	9	3,39	12	4,30	14	5,44	16	5,51	13	4,14	12	4,46	9	3,10	4,30

15	8	2,97	10	3,77	7	2,50	12	4,66	13	4,48	9	2,86	7	2,60	6	2,06	3,24
16	8	2,97	12	4,52	6	2,15	9	3,50	11	3,79	8	2,54	10	3,71	8	2,75	3,24
17	10	3,71	8	3,01	7	2,50	5	1,94	10	3,44	8	2,54	11	4,08	9	3,10	3,04
18	19	7,06	20	7,54	15	5,37	17	6,61	13	4,48	18	5,73	19	7,06	14	4,82	6,08
19	48	17,8	41	15,4	51	18,2	37	14,3	57	19,6	62	19,7	53	19,7	44	15,1	17,53
20	18	6,69	13	4,90	24	8,60	21	8,17	31	10,6	28	8,91	19	7,06	14	4,82	7,48
21	5	1,85	0	0	0	0	2	0,77	3	1,03	7	2,22	0	0	2	0,68	0,82
مجموع	269	100	265	100	279	100	257	100	290	100	314	100	269	100	290	100	100٪

يتضح من خلال الجدول مختلف التفاعلات اللفظية التي حدثت داخل القسم بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين من جهة اخرى. حيث ان النتائج الموضحة في الجدول السابق ترتكز على التكرارات المسجلة والتي تترجم الي نسب مئوية بهدف تسهيل تفسيرها وتوضيحها اكثر والتي سجلت لدى مجموعة من الاساتذة الذين يتميزون بكفايات تدريسية منخفضة. يتضح ان مجموع السلوكات اللفظية يتراوح بين (257) كادنى مجموع والذي تحصل عليه الاستاذ رقم (04)، و(314) كأعلى مجموع للسلوكات اللفظية والذي تحصل عليه الاستاذ رقم (06)، حيث تراوح مجموع السلوكات اللفظية للأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ما بين هذين المجموعين (257) و(314) سلوك لفظي و التي تم تسجيلها لمدة 40 دقيقة من الحصة التعليمية من طرف الباحثة التي لم تستعن بباحثين اخرين.

ولإظهار الاختلاف بين المجموعتين قامت الباحثة بمقارنة متوسط النسب المئوية بين المجموعتين انطلاقا من النسب النظرية التي وضعها "فلاندرز" اولا وعدلها "حمدان" ثانيا والتي تسمح بمقارنة النتائج الواقعية للتفاعل الصفي عند الاستاذ والتلاميذ من مجموع وقت الحصة/الملاحظة لأفراد العينة والتي نوضحها فيما يلي:

الجدول رقم (17): يوضح مقارنة بين النسب النظرية للتفاعل الصفي اللفظي والنسب الملاحظة لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة.

مختلف الفئات السلوكية اللفظية	القيم النظرية	متوسط النسب المئوية للأساتذة ذوي الكفايات المرتفعة	التوافق او عدم التوافق مع القيم النظرية	متوسط النسب المئوية للأساتذة ذوي الكفايات المنخفضة	التوافق او عدم التوافق مع القيم النظرية
"مدح وتشجيع و مكافأة التلاميذ"	حوالي 2٪	1.36	توافق	0.77	عدم التوافق
"قبول واستعمال افكار التلاميذ"	حوالي 10٪	5.42	عدم التوافق	3.03	عدم التوافق
"اسئلة المعلم للتلاميذ وإجاباته لهم"	ما بين (8-15)	16.36+8.76 = 25.12	عدم التوافق	9.86+12.13 = 21.99	عدم التوافق
"مدح وتشجيع.." +"قبول واستعمال.."+"اسئلة المعلم .."+"اسئلة المعلم ..واجابته"	ما بين (25-28)	5.42+1.20+1.36 =16.36+8.76+ 33.1	عدم التوافق	3.03+0.54+0.77 =12.13+5.03+ 21.5	عدم التوافق
"محاضرة المعلم وإلقائه للمعلومات"	ما بين 20-50	6.14+5.95= 12.09	عدم التوافق	9.86+8.76= 18.62	عدم التوافق
"اوامر المعلم وتوجيهاته ونقده	2٪	3.96+0.26+ 4.89=	عدم التوافق	5.38+0.35+ 2.64=	عدم التوافق

ورفضه للتلاميذ"		9.11		8.37	
"اسئلة المعلم وإجاباته ومحاضراته"	حوالي (28−65)	+16.36+5.95 =8.76 31.07	توافق	+12.13+9.86 =5.03 27.02	عدم التوافق
"اجابات التلاميذ للمعلم ولبعضهم ومبادراتهم وهدوءهم البناء"	حوالي 30 ٪	+4.93+5.74 =5.59+4.83 21.09	عدم التوافق	+3.24+3.24 =6.08+3.04 15.6	عدم التوافق
"سلوكهم العدائي ومقاومتهم للمعلم وفوضاهم"	حوالي 5٪	+4.55+0.13 =7.36 12.04	عدم التوافق	+7.48+17.53 =0.82 25.83	عدم التوافق

يتضح من خلال الجدول السابق مختلف الفئات السلوكية اللفظية والقيم النظرية التي وضعها "فلاندر" وعدلها "حمدان" ومختلف القيم التي سجلتها الباحثة عند ملاحظتها للتفاعل الصفي اللفظي لمدة 40 دقيقة من الحصة التعليمية لدى مجموعة من الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ومجموعة اخرى من الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، حيث سجلنا وجود بعض مواطن التوافق والكثير من مواطن عدم التوافق مع القيم النظرية التي وضعها "فلاندرز" اولا وعدلها "حمدان"، حيث نلاحظ وجود توافق نسبي لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة (1.36) مع القيمة النظرية (2٪) فيما يخص فئة "مدح

وتشجيع ومكافاة التلاميذ" وبالمقابل سجلت الباحثة عدم وجود توافق فيما يخص نفس الفئة لدى الاساتذة ذوي الكفايات المنخفضة و التي قدرت ب (0.77)، اما فيما يخص فئة "قبول واستعمال افكار التلاميذ" والتي تقدر قيمتها النظرية ب(10٪) من مجموع الحصة التعليمية قدرت قيمتها ب(5.42) لدى الاساتذة ذوي الكفايات المرتفعة و ب(3.03) لدى الاساتذة ذوي الكفايات المنخفضة وهذا يدل على عدم التوافق مع القيمة النظرية لهذه الفئة وقد يرجع ذلك لسلوكات التي تميز تلاميذ السنة الاولى من المرحلة الثانوية اي لصعوبة التعامل مع السلوكات التي يبديها التلاميذ في هذه المرحلة وذلك لارتباطها بمرحلة المراهقة التي تتميز بتغيرات جسمية وسلوكية كثيرة.

اما فيما يخص فئة "اسئلة المعلم للتلاميذ وإجاباته لهم" فقدرت قيمتها النظرية ما بين (8٪) و(15٪)، حيث اظهرت نتائج الملاحظة التي قامت بها الباحثة عدم توافق هذه القيم مع القيم المسجلة لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة والتي تقدر ب (25.12٪) وكذلك لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و التي قدرت القيمة المسجلة لديهم ب (21.99٪) اي انها اكثر من اللازم في كلتا المجموعتين، وكذلك فيما يتعلق بفئة "الاحوال العادية البناءة للتربية الصفية" فيتضح من خلال جدول القيم النظرية والتي تتراوح بين (25٪ و 28٪) اما النتائج التي تم تسجيلها من خلال الملاحظة فأظهرت عدم توافق هذه القيمة النظرية مع النتائج المسجلة في كلتا المجموعتين حيث تقدر ب (33.1٪) لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و (21.5٪) لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة. وكذلك فيما يتعلق بفئة "محاضرة المعلم وإلقائه للمعلومات" فتقدر قيمتها النظرية ما بين (20٪ و 50٪) حيث سجلت الباحثة نسبة (12.09٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و نسبة (18.62٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة وهذه النسب لا تتوافق مع النسب النظرية المذكورة مسبقا، وكذلك فيما يتعلق بفئة "اوامر المعلم وتوجيهاته ونقده ورفضه للتلاميذ" والتي تقدر قيمتها النظرية

ب (2٪) اما القيم المسجلة فقدرت ب (9.11٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و(8.37٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي عدم وجود التوافق لدى المجموعتين، وكذلك "اسئلة المعلم وإجاباته و محاضراته" والتي تقدر قيمتها النظرية ما بين (28٪ و 65٪) والتي تتوافق مع مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة والتي تقدر ب (31.07٪)، وبالمقابل سجلت الباحثة عدم توافق مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة مع هذه القيم النظرية حيث سجلت لديهم نسبة (27.02٪) من مجموع الحصة الملاحظة.

اما فيما يتعلق بفئة "اجابات التلاميذ للمعلم ولبعضهم ومبادراتهم وهدوئهم البناء" فتقدر نسبتها النظرية بحوالي (30٪) من مجموع الحصة الملاحظة وهي النسبة التي لم تتوافق مع كلتا المجموعتين وذلك لأنها قد قدرت ب(21.09٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و (15.6٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة وهي تدل على عدم تفاعل التلاميذ كما ينبغي مع الاستاذ في الحصة التعليمية، ونفس الملاحظة فيما يتعلق بفئة "سلوكهم العدائي ومقاومتهم للمعلم وفوضاهم" التي تقدر نسبتها النظرية ب(5٪) من وقت الحصة الملاحظة وبذلك لم تتفق مع كلتا المجموعتين، حيث سجلت الباحثة نسبة (12.04٪) لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة، ونسبة (25.83٪) من وقت الحصة الملاحظة لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي ضعف النسبة الملاحظة لدى المجموعة الاخرى من الاساتذة.

واكبر نسبة قدرت ب(33.1٪) والتي ارتبطت بالخلية التي تضم الخمس فئات الاولى في الاحوال العادية البناءة للتربية الصفية ومن بين الفئات التي تضمها الخلية نجد "مدح وتشجيع و مكافاة التلاميذ" و"قبول واستعمال افكار التلاميذ"، "اسئلة المعلم للتلاميذ وإجاباته لهم" وغيرها والتي سجلتها الباحثة في الحصة الملاحظة لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ومن الملاحظ ارتباط التفاعلات

بالتلميذ وتمحورها حوله، فالتفاعل والتواصل علاقة متبادلة بين طرفين أو أكثر، وفي الميدان التربوي يشمل التفاعل الصفي على كل ما يحدث داخل حجرة الصف ويشمل ذلك جميع التفاعلات، الاتصالات، والعمليات التواصلية المباشرة والغير مباشرة و التي تحدث بين الاستاذ والتلميذ وكذلك ما يحدث بين التلاميذ فيما بينهم، كأن يطرح الاستاذ السؤال على التلاميذ فيقوم بالإجابة بنفسه، ثم ينتقل إلى تلميذ آخر بسؤال آخر و هكذا، ويؤدي هذا النوع من التفاعل إلى مستوى منخفض من الاستكشاف، ويأخذ التلاميذ هنا موقفا سلبيا فيعتبر دوره مستقبلا للمعرفة فقط وهكذا كما يظهر هذا الاسلوب في مجالات عدة: كالمحاضرة، طرح الأسئلة لمجموعة من التلاميذ، تقديم عروض توضيحية.(قلادة، 2004: 17). وبذلك يتحدد مجال التفاعل الصفي ليشمل المناقشة ويترجم او يظهر على شكل سؤال–جواب بين الاستاذ والتلميذ.

ومن الواضح ان النسب المئوية لمختلفة الفئات السلوكية متفاوتة فيما بينها، ولإظهار ذلك قامت الباحثة بحساب الفئات السلوكية بأداة التفاعل اللفظي الشامل وفق المحاور الاربع الموجودة بها والتي سنوضحها في الجدول التالي.

الجدول رقم (18): يوضح مختلف التكرارات والنسب المئوية منظمة وفق المحاور الاساسية التي تضمها شبكة ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي.

ارتباط الحديث	حديث المعلم				حديث التلاميذ وسلوكهم				المجموع
المحاور / المجموعات	حديث المعلم غير المباشر		حديث المعلم المباشر		الحديث البناء		الحديث/السلوك غير البناء		
	التكرارات المسجلة	التكرارات المتوقعة	التكرارا ت المسج لة	التكرارات المتوقعة	التكرارات المسجلة	التكرارات المتوقعة	التكرارات المسجلة	التكرارات المتوقعة	
التكرارات المسجلة والمتوقعة لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة	393	303.06	872	876.53	488	419.67	277	430.72	2030
متوسط النسب المئوية لدى الاساتذة ذوي الكفايات المرتفعة	16.74		37.56		21.09		12.4		
التكرارات المسجلة والمتوقعة لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة	210	299.93	872	867.46	347	415.32	580	426.27	2009
متوسط النسب المئوية لدى الاساتذة ذوي الكفايات المنخفضة	9.37		39.12		15.6		25.83		
المجموع العمودي للتكرارات المسجلة:	603		1744		835		857		4039

يتضح من خلال التكرارات المبينة في الجدول اختلاف التكرارات من محور لآخر وقدر مجموعها ب(2030) تكرار لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة، حيث تضم هذه التكرارات اربعة محاور

رئيسية يتصدرها محور حديث المعلم البناء ب(872) تكرار، ثم يليه محور الحديث البناء بالنسبة لتلاميذ ب(488) تكرار اي حدوث تفاعل اجابي بين الاستاذ الذي اظهر مجموعة من السلوكات التي تندرج ضمن الفئات التالية: اجابة المعلم ، محاضرة المعلم او القاء المعلومات، التوجيهات والاوامر، الانتقادات وتبرير السلطة، سلوك المعلم العدائي، والتلاميذ الذين ابدوا مجموعة من السلوكات التي تندرج ضمن الفئات التالية: اجابات التلاميذ، مبادرات التلاميذ، اجابة تلميذ لآخر، الهدوء البناء، ثم يليه محور حديث المعلم غير البناء ب(393) سلوك، وفي الاخير محور حديث التلاميذ غير البناء ب(277) سلوك، وبذلك يقدر مجموع السلوكات اللفظية لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ب(2030) سلوك لفظي في الحصة الملاحظة من طرف الباحثة لمدة 40 دقيقية.

بالإضافة الي التكرارات والنسب المئوية التي سجلت لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، حيث نلاحظ اختلاف التكرار من محور لآخر وقدر مجموعها ب(2009)، حيث تضم هذه التكرارات اربعة محاور رئيسية يتصدرها محور حديث المعلم المباشر ب(872) تكرار، ثم يليه محور الحديث غير البناء للتلاميذ ب(580) تكرار اي حدوث تفاعل سلبي بين المعلم الذي اظهر سلوكات تندرج ضمن الفئات التالية: اجابة المعلم، محاضرة المعلم او القاء المعلومات، التوجيهات والاوامر، الانتقادات وتبرير السلطة، سلوك المعلم العدائي، و التلاميذ الذين ابدوا مجموعة من السلوكات التي تندرج ضمن الفئات التالية: السلوك العدائي، مقاومة المعلم والاقران، الفوضى والسلوك اللامفيد، ثم يليه حديث التلاميذ البناء ب(347) سلوك لفظي وفي الاخير محور حديث المعلم غير المباشر ب(210) سلوك لفظي في الحصة الملاحظة من طرف الباحثة لمدة 40 دقيقية.

اما فيما يخص مجموع كل محور من المحاور الاربعة في كلتا المجموعتين فقد سجلت الباحثة تصدر محور حديث المعلم المباشر ب (1744) تكرار، ثم يليه ثانيا محور الحديث الغير البناء للتلاميذ ب

(857) تكرار، ثم يليه محور الحديث البناء للتلاميذ ب (835) تكرار، وأخيرا محور حديث المعلم غير المباشر ب(603) تكرار. و للتأكد من الاختلاف قامت الباحثة بحساب كاف تربيع، و الجدول الموالي يوضح النتائج وفق المحاور الاربعة :

الجدول رقم (19) : يوضح قيمة كاف تربيع وفق المحاور الاربعة الموجودة في شبكة ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي.

المحاور / المجموعات	حديث المعلم		حديث التلاميذ و سلوكهم		مستوى الدلالة	درجة الحرية
	حديث المعلم غير المباشر	**حديث المعلم المباشر**	**حديث التلاميذ البناء**	**حديث التلاميذ غير البناء**		
التكرارات الملاحظة عند مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة	393	872	488	277	0.01	1
التكرارات الملاحظة عند مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة	210	872	347	580		
القيم المتوقعة	301.5	872	417.5	428.5		
قيمة كاف مربع المحسوبة	55.52	00	23.81	107.12		

يتضح من خلال الجدول رقم (19) التكرارات الملاحظة و المتوقعة وفق المحاور الاربعة في شبكة الملاحظة عند كل من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، حيث سجلت الباحثة تصدر محور حديث المعلم المباشر، ثم يليها محور حديث/سلوك التلاميذ غير البناء، ثم يليها محور حديث التلاميذ البناء، و في الاخير حديث المعلم المباشر. و بعد حساب قيمة كاف مربع المحسوبة اختلفت من محور لآخر، حيث قدرت قيمته ب (55.52) في محور (حديث المعلم المباشر) وهي اكبر من القيمة النظرية التي تساوي (6.63) عند درجة الحرية (01)، ومستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود اختلاف بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، و(0) في محور (حديث المعلم المباشر) وهي اصغر من القيمة النظرية التي تساوي (6.63) عند درجة الحرية (01)، ومستوى الدلالة (0.01) مما يدل على عدم وجود اختلاف بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة في هذا المحور اي ان السلوكات التي تندرج ضمن هذا المحاور متماثلة عند المجموعتين، و (23.81) في محور (الحديث البناء) وهي اكبر من القيمة النظرية التي تساوي (6.63) عند درجة الحرية (01) ومستوى الدلالة (0.01) مما يدل على ان هناك اختلاف بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، و (107.12) في محور (الحديث/سلوك غير البناء) وهي اكبر من القيمة النظرية التي تساوي (6.63) عند درجة الحرية (01) ومستوى الدلالة (0.01) مما يدل على وجود اختلاف بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة

و بالتالي تأكد هذه النتائج وجود اختلاف بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة في كل من محور حديث المعلم غير المباشر و حديث التلاميذ البناء و حديث التلاميذ غير البناء و يرجع ذلك لمستوى الكفاية التدريسية التي يتميز بها اساتذة كل مجموعة و لا يوجد اختلاف بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة في محور حديث المعلم المباشر و يرجع ذلك لان الحديث المباشر اسلوب يعتمد عليه جميع الاساتذة و لا يتطلب مجهودا ليتم التعبير عنه.

و تتفق هذه النتائج مع دراسة "حليمة قادري" سنة (2012) التي اكدت على وجود ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم،- و كذلك الأقسام التي يسودها تفاعل يعتمد على التخطيط التعاوني المشترك في اختيار النشاطات حيث يتغير دور الأستاذ إلى دور منظم يساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات المناسبة (بشان ما يدور في القسم). وكذلك دراسة "زعموشي رضوان" سنة (2014) الذي توصل الى وجود فروق بين الاساتذة تعزى لعامل الخبرة في مستوى قبول مشاعر التلاميذ و في مستويات الصمت و الفوضى التي تسود القسم، و في تقبل افكار تلاميذ. كما اشار "دريك ملسر" سنة (2009) الى أن هناك توافقا بسيطا مع ما يقدمه المعلم من معرفة بطريقة تجعل التلاميذ يلتمسون الانتظام فيه مما يحقق بذلك تفاعلا لفظيا اي ان لأسلوب الاستاذ دور مهم في تنشيط وتفعيل المناقشة مع التلاميذ.

ثالثا- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

و التي تنص على: يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة حسب متغير التفاعل الصفي الغير لفظي.

قصد التحقق من الفرضية السابقة قامت الباحثة بملاحظة التفاعل الصفي الغير لفظي لمجموعة من الأساتذة الذين يتمتعون بكفايات تدريسية مرتفعة ومجموعة من الاساتذة الذين يتمتعون بكفايات تدريسية منخفضة والذين تم تصنيفهم لمجموعات فيما سبق، حيث قدر عددهم في كل مجموعة ب(08) اساتذة وتمت ملاحظتهم في الحصص التعليمية وتسجيل مختلف التفاعلات الغير لفظية التي تحدث اثناء العملية التعليمية–التعلمية لمدة 40 دقيقة لكل أستاذ بمختلف الفئات السلوكية، وللإشارة فقد قامت الباحثة بفصل الفئة السلوكية "المظهر" وهي الفئة الاولى في شبكة ملاحظة التفاعل الغير لفظي عن بقية الفئات السلوكية الاخرى بسبب خصوصيتها (ترتبط بالاستاذ مثل أنيق المظهر ونظيف الملبس ...وغيرها) فهي سلوكات خالية من التفاعل اي تظهر في بداية الحصة و تستمر طوال كل الحصص لأنها مرتبطة بشخصية الاستاذ و جوانبها، ويمكن تسجيل هذه الفئة وفق احتمالين اما وجود السلوك او عدم وجوده بمعنى انه لا يظهر ويختفي اثناء الحصة مثل الكثير من السلوكات الغير لفظية، والجدول التالي يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية الاولى "المظهر" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ولدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:

الجدول رقم (20): يوضح نتائج ملاحظة فئة "المظهر" من التفاعل الصفي الغير لفظي بين مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة :

الفئة السلوكية "المظهر" عند الاساتذة افراد العينة:								
		مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة				**مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة**		
فئات التواصل غير اللفظي	**السلوكات**	**موجود**		**غير موجود**		**موجود**		**غيرموجود**	
		التكرار	**النسبة**	**التكرار**	**النسبة**	**التكرار**	**النسبة**	**التكرار**	**النسبة**

المظهر	مرح داخل القسم	3	37,5	5	62,5	5	62,5	3	37,5
	انيق المظهر	6	75	2	25	7	87,5	1	12,5
	نظيف الملبس	7	87,5	1	12,5	8	100	0	0
	لين ومرن ومتخلق مع التلاميذ	3	37,5	5	62,5	6	75	2	25
	متحمس وحيوي اثناء التدريس	6	75	2	25	7	87,5	1	12,5
	يشوش مع التلاميذ	7	87,5	1	12,5	3	37,5	5	62,5
	يرتدي المآزر اثناء التدريس	8	100	0	0	8	100	0	0
	يدخن اثناء التدريس	0	0	8	100	0	0	8	100
	المجموع :	40	/	24	/	44	/	20	/

يتضح من خلال الجدول السابق مختلف السلوكات التي تندرج ضمن فئة "المظهر" من شبكة ملاحظة التفاعل الصفي الغير لفظي لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة حيث تم تسجيلها على شكل تكرارات ونسب مئوية لدى كل مجموعة ويتضح ان اغلبية الاساتذة في كل مجموعة يتميزون بمجموعة من الانماط السلوكية الغير لفظية والتي تساعدهم على الاداء البيداغوجي الجيد، ومن خلال نتائج الجدول السابق يتضح وجود (03) اساتذة يتميزون بالمرح داخل القسم والذي يمثل نسبة (37.5٪) من الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، وبالمقابل نجد نسبة (62.5٪) والتي تمثل عدم وجود هذا التفاعل داخل القسم، اما فيما يخص مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فتوضح النتائج وجود (05) اساتذة يتميزون "بالمرح داخل القسم" والتي تمثل نسبة (62.5٪) من افراد العينة وبالمقابل نجد نسبة (37.5٪) والتي تمثل عدم المرح داخل

القسم، كما ان اغلبية الاساتذة يتميزون ب"المظهر الانيق" حيث تمثل نسبة (75٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، ونسبة (87.5٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة، وكذلك سلوك "نظيف الملبس" و الذي سجل بنسبة (87.5٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و بنسبة (100٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة، اما السلوك "لين ومرن ومتخلق مع التلاميذ" فقد سجلت الباحثة وجود اختلاف واضح بين المجموعتين حيث سجلت نسبة (37.5٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة وبنسبة (75٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة، اما فيما يخص سلوك "متحمس وحيوي اثناء التدريس" فقد سجلت الباحثة تقارب في النسب المئوية حيث قدرت بنسبة (75٪) للسلوك الموجود و(25٪) للسلوك الغير موجود لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، في حين قدرت نسبة (87.5٪) للسلوك الموجود و(12.5٪) للسلوك الغير موجود لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة حين نلاحظ تقارب نسبي للسلوك في كلتا المجموعتين، و اما سلوك "يشوش مع التلاميذ" فقد سجلت الباحثة وجود اختلاف واضح بين المجموعتين حيث سجلت نسبة (87.5٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة بالنسبة للسلوك الموجود وبنسبة (12.5٪) بالنسبة للسلوك غير الموجود، وبنسبة (37.5٪) للسلوك الموجود وبنسبة (62.5٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة، وأما سلوك "يرتدي المآزر اثناء التدريس" فقد سجلت الباحثة وجوده بنسبة (100٪) في كلتا المجموعتين بالنسبة للسلوك الموجود وبنسبة (00٪) للسلوك غير الموجود، اما فيما يخص السلوك الاخير "التدخين اثناء التدريس" فقد سجلت الباحثة تماثل تام بين المجموعتين حيث قدرت نسبة (00٪) للسلوك الموجود وبنسبة (100٪) للسلوك غير الموجود في كلتا المجموعتين اي ان جميع افراد العينة لا يدخنون اثناء التدريس.

وكنتيجة لملاحظة السلوكات غير اللفظية المتعلقة "بالمظهر" نقول ان هناك جوانب تشابه وجوانب اختلاف بين الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة وذوي الكفايات التدريسية المرتفعة، حيث نلاحظ اوجه التشابه والتقارب في النسب بين المجموعتين في السلوكات التي تشمل على الجوانب الأولية للتفاعل الصفي غير اللفظي للتدريس كأنيق المظهر، نظيف الملبس، يرتدي المآزر...، اما اوجه الاختلاف فتشتمل على الجوانب الجوهرية والتي ترتبط بالتفاعل الصفي غير اللفظي مثل "مرح داخل القسم" حيث قدرت نسبة وجود السلوك ب(62.5٪) لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و ب(37.5٪) لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، وكذلك سلوك "لين ومرن ومتخلق مع التلاميذ" حيث قدرت نسبة وجود السلوك ب(75٪) لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و ب(37.5٪) لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، وبذلك يمكننا القول ان النسب المئوية المرتفعة لسلوكات التفاعل غير اللفظي و التي تشملها فئة "المظهر" فقد سجلت لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فهي خصائص تزيد من كفاية الاستاذ وفعاليته وتنعكس بالإيجاب على العملية التعليمية–التعلمية والتفاعل الصفي الغير لفظي و مستوى توافق التلاميذ.

تعابير الوجه والايماءات:

والجدول التالي يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية الغير لفظية " تعابير الوجه و الايماءات" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ولدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:

الجدول رقم (21): يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "تعابير الوجه والايماءات" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و المرتفعة:

الفئة السلوكية "تعابير الوجه والايماءات" عند الاساتذة افراد العينة:												
المجموعات / السلوكات:	مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة:						مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:					
البدائل و النسب المئوية:	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية
يبتسم دلالة على التشجيع	04	50	01	12,5	03	37,5	02	25	01	12,5	05	62,5
يتعجب دلالة على السلوك الغريب من التلاميذ	02	25	05	62,5	01	12,5	00	0	06	75	02	25
احمرار الوجه دلالة عن الغضب	01	12,5	04	50	03	37,5	01	12,5	05	62,5	02	25
يستقطب اساطير الوجه دلالة على عدم الموافقة	02	25	00	0	06	75	02	25	05	62,5	01	12,5
العض على الشفة السفلى دلالة على الاستغراب	04	50	03	37,5	01	12,5	07	87,5	01	12,5	00	0

يتضح من خلال الجدول السابق مختلف السلوكات التي تندرج ضمن فئة " تعابير الوجه والايماءات" من شبكة ملاحظة التفاعل الصفي الغير لفظي لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة حيث تم تسجيلها على شكل تكرارات لدى كل مجموعة ويتضح ان اغلبية الاساتذة في كل مجموعة يتميزون بمجموعة من الانماط السلوكية الغير لفظية والتي تساعدهم على الاداء البيداغوجي الجيد، ومن خلال نتائج الجدول السابق يتضح ان لكل مجموعة من المجموعتين انماط وسلوكات غير لفظية المرغوب فيها والغير مرغوب فيها، حيث نلاحظ من خلال النتائج وفي سلوك "يبتسم دلالة على التشجيع" فقد تم تسجيل نسب متفاوتة في كلتا المجموعتين، حيث سجلت

اربعة اساتذة من ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة فنادرا ما يبتسمون والذين يمثلون (50٪)، و استاذا واحدا احيانا ما يبتسم والذي يمثل نسبة (12.5٪)، و غالبا بنسبة (37.5٪) والتي تمثل ثلاثة اساتذة من المجموعة. اما فيما يخص مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد سجلت الباحثة ظهور سلوك "يبتسم دلالة على التشجيع" "احيانا" لدى أستاذين والتي تمثل نسبة (25٪)، و "احيانا" بنسبة (12.5٪) والتي تتوافق مع استاذ واحد، و "غالبا" لدى خمسة اساتذة اي بنسبة (62.5٪) وهي اعلى نسبة وبذلك يعتبر سلوك "التبسم دلالة على التشجيع" من السلوكات المحفزة لتفاعل التلميذ و اثارته للتفاعل مع الاستاذ، اما فيما يخص سلوك "يتعجب دلالة على السلوك الغريب من التلاميذ" فقد سجل "نادرا" بنسبة (25٪) والتي تتوافق مع استاذين من ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، و"احيانا" بنسبة (62.5٪) والتي تمثل خمسة اساتذة، و"غالبا" بنسبة (12.5٪) والتي تمثل استاذا واحدا، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فسلوك "يتعجب دلالة على السلوك الغريب من التلاميذ" لم يظهر " نادرا" ابدا اي بنسبة (00٪)، وظهر "احيانا" بنسبة (75٪) والتي تمثل (06) اساتذة وكذلك "غالبا" بنسبة (25٪) والتي تمثل استاذين، اما بخصوص سلوك "احمرار الوجه دلالة على الغضب" فقد سجل بنسب متفاوتة حيث سجل "نادرا" استاذا واحدا والتي تمثل نسبة (12.5٪)، وبنسبة (50٪) ببديل "احيانا" والتي تمثل اربعة اساتذة، وظهر "غالبا" بنسبة (37.5٪) والتي تمثل ثلاثة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر سلوك "احمرار الوجه دلالة على الغضب" "نادرا" لدى استاذ واحد من المجموعة اي بنسبة (12.5٪)، و بديل "احيانا" لدى خمسة اساتذة اي بنسبة (62.5٪) و لدى استاذين "غالبا" اي بنسبة (25٪). اما بخصوص سلوك "يستقطب اساطير الوجه دلالة على عدم الموافقة" بينت نتائج الملاحظة ان هناك تباين بين الاساتذة في كلتا المجموعتين حيث تم تسجيل السلوك "نادرا" لدى أستاذين اي بنسبة بنسبة (25٪)، و بصفة "احيانا" بنسبة (00٪) اي انها منعدمة، وبنسبة (75٪) والتي تتوافق مع ستة اساتذة بصفة "غالبا" والذين ينتمون الى

مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد سجل لديهم السلوك "نادرا" بنسبة (25٪) والذي ظهر لدى استاذين، و "احيانا" بنسبة (62.5٪) والتي سجلت لدى خمسة اساتذة، وغالبا بنسبة (12.5٪) والتي تمثل استاذا واحدا. اما سلوك "العض على الشفة السفلى دلالة على الاستغراب" فقد تم تسجيله بصفة "نادرة" بنسبة (50٪) لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي ما يمثل اربعة اساتذة من المجموعة، وبنسبة (37.5٪) بصفة "احيانا" والتي تمثل ثلاثة اساتذة وبنسبة (12.5٪) بصفة غالبا، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد اسفرت نتائج الملاحظة على ان اغلبية اساتذة هذه المجموعة قد اظهروه "نادرا" بنسبة (87.5٪) اي سبعة اساتذة من المجموعة، و "احيانا" بنسبة (12.5٪) والتي تمثل استاذا واحدا من مجموع الاساتذة الملاحظين، كما اظهرت النتائج غيابا تام للسلوك ببديل "غالبا" اي ان مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة غالبا ما لا يظهرون هذا سلوك "العض على الشفة السفلى دلالة على الاستغراب".

تعابير العين:

والجدول التالي يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية الغير لفظية "تعابير العين" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ولدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الجدول رقم (22): يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "تعابير العين" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:

الفئة السلوكية "تعابير العين" عند الاساتذة افراد العينة :

المجموعات: / السلوكات:	مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة:						مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:					
البدائل:	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية
يحافظ على الاتصال البصري مع التلاميذ اثناء التدريس	4	50	2	25	2	25	1	12,5	3	37,5	4	50
يجول بنظرة مسحية داخل القسم للاستفسار عن سلوك معين	5	62,5	2	25	1	12,5	2	25	5	62,5	1	12,5
النظرة المباشرة الدالة على التقبل	6	75	2	25	0	0	2	25	4	50	2	25
النظرة للتلميذ بريبة وعدم الاكتراث عند الاجابة	3	37,5	2	25	3	37,5	6	75	2	25	0	0
التحديق قصد التخويف	2	25	4	50	2	25	7	87,5	1	12,5	0	0

يتضح من خلال الجدول السابق مختلف السلوكات التي تندرج ضمن فئة "تعابير العين" من شبكة ملاحظة التفاعل الصفي الغير لفظي لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة حيث تم تسجيلها على شكل تكرارات لدى كل مجموعة، حيث تعتبر تعابير العين من اهم مؤشرات وابرز التفاعلات الصفية الغير لفظية التي تحدث داخل القسم. وتشير النتائج بخصوص السلوك الاول "يحافظ على الاتصال البصري مع التلاميذ اثناء التدريس" الى ان اربعة اساتذة "نادرا" ما يظهرونه اي ما يمثل (50٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة،

و استاذين "احيانا" اي بنسبة (25٪)، وأستاذين "غالبا" بنسبة (25٪) من نفس المجموعة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك لدى استاذ واحد "نادرا" اي بنسبة (12.5٪)، و"احيانا" بنسبة (37.5٪) والتي تمثل ثلاثة أساتذة، و ظهر "غالبا" لدى اربعة اساتذة اي بنسبة (50٪) من المجموعة اي انهم يوظفون تعابير الوجه مثل النظرة المباشرة لجذب انتباه التلاميذ وكذلك للتقليل من السلوكات الغير مرغوب فيها داخل القسم دون ان يقطع المعلم العملية التعليمية–التعلمية مثل الكلام الجانبي الذي يشوش ذهن التلميذ وزملائه، او اجابة احد التلاميذ دون ان يستأذن وغيرها. اما بخصوص سلوك "يجول بنظرة مسحية داخل القسم للاستفسار عن سلوك معين" فقد ظهر لدى خمسة اساتذة من ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة "نادرا" اي الاغلبية بنسبة (62.5٪) من المجموعة، و "احيانا" لدى استاذين بنسبة (25٪)، و استاذ واحد "غالبا" بنسبة (12.5٪)، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى استاذين بنسبة (25٪)، و"احيانا" لدى خمسة اساتذة بنسبة (62.5٪) اي اغلبية المجموعة، و "غالبا" لدى استاذ واحد بنسبة (12.5٪) وهذا ما ياكد ان سلوك "يجول بنظرة مسحية داخل القسم للاستفسار عن سلوك معين" من السلوكات التي تساعد المعلم على ضبط القسم والحفاظ على الهدوء والسير الحسن للعملية التعليمية–التعلمية، ويسمح له كذلك بالإطلاع على التصرفات التي تصدر من التلاميذ في اي وقت.

اما سلوك "النظرة المباشرة الدالة على التقبل" فقد اظهرت النتائج ستة اساتذة قد ظهر لديهم السلوك "نادرا" بنسبة (75٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، و "أحيانا" بنسبة (25٪) والتي تعبر عن استاذين، و لم يظهر السلوك نهائيا ببديل "غالبا" اي ما يمثل نسبة (00٪). اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر لديهم السلوك "نادرا" لدى استاذين بنسبة (25٪)، و"احيانا" بنسبة (50٪) اي ما يمثل اربعة اساتذة من المجموعة، و "غالبا" لدى استاذين بنسبة (25٪)

بمعنى ان الاساتذة في كلتا المجموعتين يوظفون تعابير العين مثل النظرة المباشرة الدالة على التقبل بطرق مختلفة تتراوح بين "نادرا" و "أحيانا" و"غالبا" وذلك تبعا للموقف التعليمي وكذلك لعدم فهمهم لطرق توظيف مثل هذه الاساليب في التدريس في كلتا المجموعتين رغم الاختلاف الموجود بينهما.

اما سلوك "النظرة للتلميذ بريبة وعدم الاكتراث عند الاجابة" فقد ظهرت "نادرا" لدى ثلاثة اساتذة اي ما يمثل نسبة (37.5٪) و"احيانا" لدى استاذين وبنسبة (25٪)، و"غالبا" لدى ثلاثة اساتذة اي ما يمثل (37.5٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك لدى ستة اساتذة اي ما يمثل (75٪)، و "نادرا" لدى استاذين ما يمثل نسبة (25٪)، و عدم ظهوره "غالبا" اي بنسبة (00٪) اي ان السلوك قد ظهر وتكرر اكثر لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة مما يدل على ان هناك سلوكات تفاعلية غير لفظية مثل: النظرة بريبة وعدم الاكتراث والتي يمكن ان تترجم الى رسائل ذات معاني او افكار ايجابية او سلبية او محايدة تنعكس او تحدد نمط التفاعل بين الاستاذ و التلميذ و كذا بين التلاميذ فيما بينهم.

اما سلوك "التحديق قصد التخويف" فقد اظهرت النتائج وجود اختلاف واضح بين المجموعتين حيث ظهر "نادرا" لدى استاذين واللذين يمثلان نسبة (25٪)، و "احيانا" لدى اربعة اساتذة اي ما يمثل نسبة (50٪) اي ان اغلبية الاساتذة يقومون بالتحديق قصد التخويف كرد فعل للسلوكات الغير مرغوبة التي يسلكها التلاميذ بهدف التقليل منها وتخويفهم، و"غالبا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة. اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر "نادرا" لدى سبعة اساتذة اي بنسبة (87.5٪) وهي نسبة جد مرتفعة وهذا يدل على ان مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة يسلكون سلوكات تربوية بعيد عن التخويف من اجل ضبط القسم والتحكم في السلوكات الغير مرغوبة، و تم ملاحظته "احيانا" لدى استاذ واحد اي بنسبة (12.5٪)، و لم

يلاحظ "غالبا" عند اي استاذ من المجموعة مما يتوافق مع نسبة (00٪). حيث يعتبر التواصل البصري من اهم انواع التواصل الغير لفظي لأنه يحمل الكثير من المعاني كسكوت و التوقف عن الكلام، الانتباه، التركيز مع الاستاذ وغيرها.

حركات الجسد و الراس:

والجدول التالي يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية الغير لفظية "حركات الجسد والرأس" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الجدول رقم (23): يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "حركات الجسد و الرأس" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و المرتفعة:

الفئة السلوكية "حركات الجسد و الرأس" عند الاساتذة افراد العينة:											
المجموعات: / **السلوكات:**	**مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة:**						مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:					
البدائل:	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب	غالبا	النسب المئوية
يهز الراس من الاعلى الي الاسفل للدلالة على القبول والموافقة	**3**	**37,5**	**3**	**37,5**	**2**	**25**	2	25	5	62,5	1	12,5
يهز الراس من اليمين الي اليسار للدلالة على الرفض	**4**	**50**	**3**	**37,5**	**1**	**12,5**	5	62,5	3	37,5	0	0
انحناء الجسم والرأس الى الامام عند مراقبة اعمال التلاميذ	**3**	**37,5**	**2**	**25**	**3**	**37,5**	4	50	3	37,5	1	12,5

الاعراض بالجسم و الراس عن التلميذ	**5**	**62,5**	**2**	**25**	**1**	**12,5**	3	37,5	3	37,5	2	25
رفع الراس الى الاعلى ببطء لمتابعة اجابة التلميذ	**4**	**50**	**3**	**37,5**	**1**	**12,5**	2	25	4	50	2	25

يتضح من خلال الجدول السابق مختلف السلوكات التي تندرج ضمن فئة "حركات الجسد و الرأس" من شبكة ملاحظة التفاعل الصفي الغير لفظي لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة حيث تم تسجيلها على شكل تكرارات ثم نسب مئوية لدى كل مجموعة، ومن العبارات الموجودة في الجدول يتضح لدينا انها تشتمل على اشارات الجسد و اليد والتي تدخل ضمن السلوكات التربوية التواصلية، حيث تعتبر حركات الجسد و الراس من اهم مؤشرات وابرز التفاعلات الصفية الغير لفظية التي تحدث داخل القسم. وتشير النتائج بخصوص السلوك الاول "يهز الراس من الاعلى الي الاسفل للدلالة على القبول والموافقة" انه ظهر "نادرا" لدى ثلاثة اساتذة اي بنسبة (37.5٪) و"احيانا" لدى ثلاثة اساتذة اي بنسبة (37.5٪)، و "غالبا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر بتكرارات مختلفة ومتفاوتة، حيث ظهر "نادرا" لدى استاذين بنسبة (25٪)، و "أحيانا" لدى خمسة اساتذة اي بنسبة (62.5٪) و "غالبا" لدى استاذ واحد بنسبة (12.5٪).

اما سلوك "يهز الراس من اليمين الي اليسار للدلالة على الرفض" فقد اظهرت نتائج الملاحظة ان اغلبية الاساتذة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى اربعة اساتذة من المجموعة والتي تمثل نسبة (50٪)، و"احيانا" لدى ثلاثة اساتذة اي بنسبة (37.5٪) و "غالبا" لدى استاذ واحد اي بنسبة (12.5٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر "نادرا"

لدى خمسة اساتذة اي ما يمثل نسبة (62.5٪) و "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة اي ما يمثل نسبة (37.5٪)، ولم يظهر ابدا "غالبا" اي ما يمثل نسبة (00٪) لدى اساتذة هذه المجموعة.

اما سلوك "انحناء الجسم والرأس الى الامام عند مراقبة اعمال التلاميذ" فان نتائج الملاحظة قد بينت أن السلوك قد ظهر لدى ثلاثة اساتذة "نادرا" اي بنسبة (37.5٪)، و"احيانا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪)، و "غالبا" لدى ثلاثة اساتذة ما يمثل نسبة (37.5٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فان اغلبية الاساتذة قد ظهر لديهم السلوك "نادرا" ما يمثل اربعة اساتذة اي ما يتوافق مع نسبة (50٪)، و "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة اي بنسبة (37.5٪)، و"غالبا" لدى استاذ واحد اي بنسبة (12.5٪).

اما بالنسبة لسلوك "الاعراض بالجسم والرأس الى الامام عند مراقبة اعمال التلاميذ" فان اغلبية الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة قد اظهروا ميلا للقيام بالسلوك "نادرا" بنسبة (62.5٪) اي ما يمثل خمسة اساتذة من المجموعة، و ظهر (السلوك) "احيانا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪)، ولدى استاذ واحد بنسبة (12.5٪)، كما ظهر لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات المرتفعة بتكرارات ونسب متفاوتة، حيث اظهرت نتائج الملاحظة تساوي عدد الاساتذة الذين ظهر لديهم السلوك "نادرا" و "احيانا" حيث قدر عددهم بثلاثة اساتذة في كل بديل اي بنسبة (37.5٪)، و ظهر "غالبا" لدى استاذين اي ما يمثل نسبة (25٪).

كما اظهرت النتائج بخصوص سلوك "رفع الراس الى الاعلى ببطء لمتابعة اجابة التلميذ" و هو سلوك مرتبط بتفاعل الاستاذ مع محاولات التلاميذ للإجابة عن مختلف الاسئلة التي ترتبط بالدرس حيث ان اربعة من الاساتذة ظهر لديهم السلوك "نادرا" والذين يمثلون نسبة (50٪)، وثلاثة اساتذة ظهر لديهم السلوك "أحيانا" اي ما يمثل نسبة (37.5٪)، واستاذ واحد من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ظهر لديه السلوك "غالبا" اي ما يمثل نسبة (12.5٪)، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية

المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪)، وظهر السلوك "احيانا" لدى اربعة اساتذة اي ما يمثل نسبة (50٪) اي اغلبية الاساتذة، وظهر "غالبا" لدى استاذين اي ما يمثل نسبة (25٪).

حركات الاطراف العليا والسفلى :

والجدول التالي يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية الغير لفظية "حركات الاطراف العليا والسفلى" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ولدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الجدول رقم (24): يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "حركات الاطراف العليا و السفلى" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و المرتفعة:

الفئة السلوكية "حركات الاطراف العليا و السفلى" عند الاساتذة افراد العينة:												
المجموعات: / السلوكات:	**مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة:**						**مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:**					
البدائل والنسب المئوية:	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية
مسح اليد على راس التلميذ للدلالة على القبول	7	87,5	1	12,5	0	0	4	50	2	25	2	25
مد اليد اتجاه التلميذ لإعطائه الاذن بالكلام	2	25	4	50	2	25	1	12,5	3	37,5	4	50
الاشارة باليد للدلالة على الاستفهام	5	62,5	2	25	1	12,5	6	75	2	25	0	0

الاشارة بالإبهام للدلالة على تقبل الاجابة	5	62,5	2	25	1	12,5	4	50	3	37,5	1	12,5
الاشارة باليد لمقاطعة التلميذ	4	50	3	37,5	1	12,5	4	50	2	25	2	25

يتضح من خلال الجدول السابق مختلف السلوكات التي تندرج ضمن الفئة السلوكية الغير لفظية "حركات الاطراف العليا و السفلى" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة. حيث اوضحت النتائج ان اغلبية الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة قد اظهروا السلوك "مسح اليد على راس التلميذ للدلالة على القبول" وفق البديل "نادرا" لدى سبعة أساتذة اي بنسبة (87.5٪) وهي نسبة مرتفعة، و "أحيانا" بنسبة (12.5٪) اي ما يمثل استاذ واحد، ولم يظهر السلوك "غالبا" عند اي استاذ من المجموعة اي ما يمثل نسبة (00٪)، وبالمقابل اختلفت نسبة ظهور السلوك لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة، حيث ظهر "نادرا" لدى اربعة اساتذة من المجموعة والذين يمثلون نسبة بنسبة (50٪)، و "أحيانا" بنسبة (25٪) اي ما يمثل استاذين من المجموعة، و كذلك "غالبا" لدى استاذين والذين يمثلون نسبة (25٪)، حيث يعتبر مسح اليد على راس التلميذ من العوامل المحفزة و الدالة على القبول مما يزيد من دافعيته لتقديم الافضل. اما بخصوص سلوك "مد اليد اتجاه التلميذ لإعطائه الاذن بالكلام" فقد ظهر "نادرا" بنسبة (25٪) اي لدى أستاذين، و "احيانا" لدى اربعة اساتذة اي ما يمثل نسبة (50٪) من المجموعة، و "غالبا" لدى استاذين اي ما يمثل نسبة (25٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر لديهم السلوك "نادرا" لدى استاذ واحد اي ما يمثل (12.5٪)، و"احيانا" بنسبة (37.5٪) اي ما يمثل ثلاثة اساتذة من المجموعة، و"غالبا" لدى اربعة اساتذة من المجموعة اي الاغلبية والتي تمثل نسبة (50٪) من المجموعة مما يظهر ان الاساتذة يقومون به للتواصل مع التلاميذ اثناء قيامهم

بالعملية التعليمية–التعلمية. اما سلوك "الاشارة باليد للدلالة على الاستفهام" فقد ظهر بنسب متفاوتة بين المجموعتين، حيث ظهر "نادرا" لدى خمسة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي ما يمثل نسبة (62.5٪)، و "احيانا" لدى استاذين اي ما يمثل نسبة (25٪)، و "غالبا" لدى استاذ واحد اي ما يمثل نسبة (12.5٪). اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر لديهم السلوك "نادرا" لدى ستة اساتذة من المجموعة اي الاغلبية وهو الذي يتوافق مع نسبة (75٪)، اما "احيانا" فقد ظهر لدى استاذين من المجموعة و اللذان يمثلان نسبة (25٪) من المجموعة، و بالمقابل لم يظهر سلوك "الاشارة باليد للدلالة على الاستفهام" "غالبا" لدى اي استاذ من اساتذة المجموعة اي انهم لا يوظفون السلوك كثيرا اثناء التواصل البيداغوجي مع التلاميذ لما له من انعكسات سلبية على التفاعل الصفي الغير لفظي و اللفظي.

اما سلوك "الاشارة بالإبهام للدلالة على تقبل الاجابة" فقد ظهر "نادرا" لدى خمسة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي بنسبة (62.5٪) من المجموعة، و "احيانا" لدى استاذين من المجموعة واللذان يمثلان نسبة (25٪)، و "غالبا" لدى استاذ واحد و الذي يمثل نسبة (12.5٪). اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر سلوك "الاشارة بالإبهام للدلالة على تقبل الاجابة" "نادرا" لدى اربعة اساتذة من المجموعة والذين يمثلون نسبة (50٪) من المجموعة، و "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة والذين يمثلون نسبة (37.5٪)، و "غالبا" لدى استاذ واحد والذي يمثل نسبة (12.5٪) وتبين هذه النتائج ان استعمال اشارة الابهام للدلالة على تقبل اجابة التلميذ في التواصل الغير لفظي من طرف الاساتذة يظهر بصفة نادرة حسب الموقف التعليمي وبالخصوص اثناء التفاعل الصفي الذي يضم النقاش والحوار البناء.

اما بخصوص سلوك "الاشارة باليد لمقاطعة التلميذ" وهو سلوك اظهرت النتائج انه ظهر "نادرا" لدى اربعة الاساتذة في كلتا المجموعتين اي ما يمثل (50٪) وهو ما يتوافق مع الاغلبية في كل مجموعة، وظهر "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة والذي يمثل (37.5٪) من المجموعة، و "غالبا" لدى استاذ واحد اي ما يمثل (12.5٪) من نفس المجموعة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى اربعة اساتذة اي الاغلبية والتي تمثل نسبة (50٪)، و "احيانا" لدى استاذين من المجموعة اي ما يمثل نسبة (25٪)، و"غالبا" لدى استاذين والذين يمثلان (25٪) من المجموعة، وهذه النتائج تبين ان "الاشارة باليد لمقاطعة التلميذ" سلوك يقوم به الاساتذة لتوجيه اجابة التلميذ او لطلب السلوك اي انه سلوك يسمح بتوصيل رسالة توجيهية للتلميذ.

حركات اللمس :

والجدول التالي يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية الغير لفظية "حركات اللمس" عند الاساتذة افراد العينة و الذين ينقسمون الى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الجدول رقم (25): يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "حركات اللمس" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الفئة السلوكية "حركات اللمس" عند الاساتذة افراد العينة :

المجموعات: / السلوكات:	مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة:						مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:					
البدائل:	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية
التربيت على الكتف للدلالة على الرضا	7	87,5	1	12,5	0	0	5	62,5	2	25	1	12,5
قرع المنضدة او السبورة لجذب الانتباه	1	12,5	2	25	5	62,5	5	62,5	3	37,5	0	0
الاشارة بالعصا او المسطرة للتهديد	1	12,5	6	75	1	12,5	7	87,5	1	12,5	0	0
وضع اليد خلف الاذن للاستماع والاهتمام	5	62,5	3	37,5	0	0	4	50	3	37,5	1	12,5
وضع اليدين على الخدين	4	50	3	37,5	1	12,5	7	87,5	1	12,5	0	0

يتضح من خلال الجدول اعلاه والذي يبين "حركات اللمس" عند الاساتذة كسلوك تواصلي غير لفظي، فقد اظهرت النتائج ظهور "التربيت على الكتف للدلالة على الرضا" "نادرا" لدى سبعة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة والذين يمثلون (87.5٪) من المجموعة اي الاغلبية وبذلك فإنهم نادرا ما يقومون بالتربيت على الكتف فهو سلوك يدل على رضاهم على سلوك معين صدر عن التلميذ، و "احيانا" لدى استاذ واحد والذي يمثل (12.5٪)، ولم يظهر السلوك ابدا "غالبا" لدى اي استاذ من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة. اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى خمسة اساتذة والذين يمثلون نسبة (62.5٪)، و "احيانا" لدى استاذين والذين يمثلان نسبة (25٪)، و "غالبا" لدى استاذ واحد والذي يمثل نسبة (12.5٪)، اي ان اغلبية الاساتذة

في كلتا المجموعتين "نادرا" ما يقومون بالتربيت على كتف التلميذ للدلالة على رضاهم على سلوك معين صدر عنه كان يقوم بمبادرة تربوية مفيدة، او اجابة صحيحة وما الى ذلك.

كما اكدت النتائج بان سلوك "قرع المنضدة او السبورة لجذب الانتباه" قد ظهر "نادرا" لدى استاذ واحد والذي يمثل (12.5٪)، و "احيانا" لدى استاذين والذين يمثلان (25٪) من المجموعة، بينما ظهر السلوك "غالبا" لدى خمسة اساتذة والذين يمثلون (62.5٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة. اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى خمسة اساتذة من المجموعة اي الاغلبية والتي تمثل نسبة (62.5٪) من المجموعة، و "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة والذين يمثلون (37.5٪) من المجموعة، وبالمقابل لم يظهر السلوك "غالبا" لدى اي استاذ من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة وهذا يدل على انتباه التلاميذ لأساتذة وتجاوبهم معهم.

اما سلوك "الاشارة بالعصا او المسطرة للتهديد" فقد ظهر "نادرا" لدى استاذ واحد من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة والذي يمثل نسبة (12.5٪)، و "احيانا" لدى ستة اساتذة اي الاغلبية والذين يمثلون نسبة (75٪) من المجموعة، و "غالبا" لدى استاذ واحد والذي يمثل نسبة (12.5٪)، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى سبعة اساتذة اي الاغلبية والذين يمثلون نسبة (87.5٪) من المجموعة اي انهم يعتمدون على الطرق التربوية للتواصل مع التلاميذ بعيدا عن التهديد، و "احيانا" لدى استاذ واحد والذي يمثل نسبة (12.5٪)، ولم يظهر السلوك "غالبا" لدى اي استاذ من المجموعة.

اما سلوك "وضع اليد خلف الاذن للاستماع والاهتمام" فقد ظهر "نادرا" لدى خمسة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي الاغلبية والتي تمثل نسبة (62.5٪)، و " احيانا" لدى ثلاثة اساتذة والذين يمثلون نسبة (37.5٪)، و لم يظهر السلوك "غالبا" لدى اي استاذ. اما مجموعة الاساتذة

ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى اربعة اساتذة والذين يمثلون نسبة (50٪) اي الاغلبية، و "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة والذين يمثلون نسبة (37.5٪)، و "غالبا" لدى استاذ واحد والذي يمثل نسبة (12.5٪).

اما سلوك "وضع اليدين على الخدين" فقد ظهر لدى اربعة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة والذين يمثلون نسبة (50٪)، و "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة والذين يمثلون نسبة (37.5٪)، و "غالبا" لدى استاذ واحد والذي يمثل نسبة (12.5٪)، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى سبعة اساتذة من المجموعة والذين يمثلون نسبة (87.5٪) اي الاغلبية، و "احيانا" لدى استاذ واحد والذي يمثل نسبة (12.5٪)، بينما لم يظهر السلوك "غالبا" لدى اي استاذ.

تعابير صوتية:

والجدول التالي يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية الغير لفظية "تعابير صوتية" عند الاساتذة افراد العينة و الذين ينقسمون الى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الجدول رقم (26): يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "تعابير صوتية" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الفئة السلوكية "تعابير صوتية" عند الاساتذة افراد العينة :												
المجموعات: / السلوكات:	مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة:						مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:					
البدائل:	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية
تغيير نبرة الصوت لجذب الانتباه	1	12,5	2	25	5	62,5	3	37,5	4	50	1	12,5
تغيير نبرة الصوت للتخويف	2	25	4	50	2	25	5	62,5	3	37,5	0	0
تغيير نبرة الصوت لطلب الهدوء	3	37,5	1	12,5	4	50	6	75	2	25	0	0
يتأفف ويتنهد	4	50	3	37,5	1	12,5	7	87,5	1	12,5	0	0
يضحك	6	75	2	25	0	0	1	12,5	5	62,5	2	25

ان توظيف النبرات الصوتية المناسبة والملائمة للوضعيات التعليمية–التعلمية من اهم الاساليب المساهمة في نجاح الفعل التربوي، حيث تترجم هذه التعابير الصوتية لرسائل تربوية تسمح بجذب انتباه التلاميذ و تفعيل دورهم داخل القسم، حيث ظهر سلوك "تغيير نبرة الصوت لجذب الانتباه" "نادرا" لدى استاذ واحد من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة والذي يمثل نسبة (12.5٪)، و "احيانا" لدى استاذين والذين يمثلان (25٪) من المجموعة، و "غالبا" لدى خمسة اساتذة و التي تمثل نسبتهم (62.5٪) اي ان اغلبية الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة يغيرون نبرتهم الصوتية لجذب الانتباه، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى ثلاثة اساتذة اي بنسبة

(37.5٪)، و "احيانا" لدى اربعة اساتذة اي بنسبة (50٪) اي الاغلبية وهذا بهدف المحافظة على انتباه التلاميذ، و" غالبا" لدى استاذ واحد بنسبة (12.5٪).

اما سلوك "تغيير نبرة الصوت للتخويف" فقد ظهر "نادرا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، و "احيانا" لدى اربعة اساتذة اي بنسبة (50٪)، و "غالبا" لدى استاذين والذين يمثلان نسبة (25٪) اي ان اساتذة المجموعة يقومون بتغيير نبرتهم الصوتية قصد تخويف التلاميذ وبهدف ضبط السلوك في القسم، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فظهر السلوك لديهم "نادرا" لدى خمسة اساتذة والذين يمثلون نسبة (62.5٪) اي انهم يمثلون الاغلبية والتي تتميز بعدم توظيف التخويف لضبط القسم، و"احيانا" لدى ثلاثة اساتذة اي نسبة (37.5٪)، و لم يسجل لديهم السلوك ابدا "غالبا".

كما بينت النتائج فيما يتعلق بسلوك "تغيير نبرة الصوت لطلب الهدوء" فقد ظهر "نادرا" لدى ثلاثة اساتذة مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي نسبة (37.5٪)، و "احيانا" لدى استاذ واحد والذي يمثل نسبة (12.5٪)، و "غالبا" لدى اربعة اساتذة اي بنسبة (50٪) والتي تمثل اغلبية المجموعة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر لدى اغلبهم السلوك "نادرا" اي بنسبة (75٪) والتي تمثل ستة اساتذة من المجموعة، و "نادرا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪)، ولم يسجل السلوك "غالبا".

اما سلوك "يتافف ويتنهد" فقد ظهر "نادرا" لدى اربعة اساتذة اي نسبة (50٪) من الاساتذة، و "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة اي بنسبة (37.5٪)، و "غالبا" لدى استاذ واحد اي بنسبة (12.5٪)، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر لدى اغلبهم السلوك "نادرا" اي بنسبة (87.5٪) والتي تمثل سبعة اساتذة من المجموعة، و"احيانا" لدى استاذ واحد اي بنسبة (12.5٪)، ولم يسجل السلوك

"غالبا" لدى اي استاذ من المجموعة اي ان اغلبية الاساتذة في المجموعتين وخاصة مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة نادرا ما يظهرون سلوك التأفف والتنهد.

اما السلوك الاخير من فئة " التعابير صوتية" وهو الضحك، فقد اظهرت النتائج ان ستة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة قد اظهروه بصفة "نادرة" والذين يمثلون نسبة (75٪) من المجموع الكلي للأساتذة، و "أحيانا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪)، ولم يسجل السلوك ابدا غالبا. اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فظهر لديهم سلوك "الضحك" "نادرا" لدى استاذ واحد والذي يمثل نسبة (12.5٪)، و"احيانا" لدى خمسة اساتذة اي اغلبية المجموعة والتي تمثل نسبة (62.5٪)، و "غالبا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪) من مجموع الاساتذة.

وبعد عرض النتائج المسجلة يتضح لدينا ان التعابير الصوتية احد المؤشرات المساهمة في ايصال الرسائل التربوية اثناء التفاعل داخل القسم مثل تغيير نبرة الصوت طلبا للهدوء او السكوت او لجذب الانتباه، او للتفريق بين السلوك المرغوب و الغير مرغوب.

البعد المكاني:

والجدول التالي يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية الغير لفظية "البعد المكاني" عند الاساتذة افراد العينة لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ولدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الجدول رقم (27): يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "البعد المكاني" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الفئة السلوكية "البعد المكاني" عند الاساتذة افراد العينة:												
المجموعات: / السلوكات:	مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة:						مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:					
البدائل:	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية	نادرا	النسب المئوية	احيانا	النسب المئوية	غالبا	النسب المئوية
الاقتراب من التلميذ	5	62,5	3	37,5	0	0	1	12,5	0	0	7	87,5
الابتعاد عن التلميذ للدلالة على عدم الموافقة	4	50	2	25	2	25	3	37,5	3	37,5	2	25
المشي بين صفوف القسم	5	62,5	2	25	1	12,5	2	25	0	0	6	75
السكون في مكان واحد وعدم التنويع في الحركات	0	0	3	37,5	5	62.5	6	75	2	25	0	0
الاستلقاء على المقعد لإظهار التعب	7	87,5	1	12,5	0	0	8	100	0	0	0	0

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول للفئة السلوكية "البعد المكاني" للتواصل غير اللفظي والتي تحتوي على خمسة (05) سلوكات، ان اغلبية الاساتذة تظهر عندهم هذه السلوكات الغير لفظية والتي تساعد الاستاذ على الاداء البيداغوجي الجيد، فقد ظهر سلوك "الاقتراب من التلميذ" " نادرا " لدى خمسة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة والذين يمثلون نسبة (62.5٪) اي ان البقاء امام السبورة او المكتب اثناء الدرس من السلوكات الاعتيادية لدى اساتذة المجموعة، و "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة والذين يمثلون نسبة (37.5٪)، بينما لم يظهر السلوك "غالبا" ابدا. اما مجموعة الاساتذة ذوي

الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر لديهم السلوك "نادرا" لدى استاذ واحد والذي يمثل نسبة (12.5٪)، ولم يظهر السلوك "احيانا" لدى اي استاذ من المجموعة، و من الملاحظ ان اغلبية اساتذة المجموعة قد ظهر لديهم السلوك "غالبا" والذين يمثلون نسبة (87.5٪) بمعنى ان الاقتراب من التلميذ لتوصيل المعلومة وتبسيطها بطرق مختلفة سلوك اعتيادي لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

وفيما يخص سلوك "الابتعاد عن التلميذ للدلالة على عدم الموافقة" فقد ظهر "نادرا" لدى اربعة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، و "احيانا" لدى استاذين والذين يمثلان (25٪)، وكذلك "غالبا" لدى استاذين والذين يمثلان (25٪)، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فظهر السلوك "نادرا" لدى ثلاثة اساتذة اي نسبة (37.5٪) من المجموعة، و كذلك "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة اي بنسبة (37.5٪)، و ظهر "غالبا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪) ومن الاجدر ان لا يبتعد الاستاذ عن التلميذ مباشرة في هذه الحالة و انما يساعده ويشجعه ويبقى قريبا منه حتى يصحح اجابته.

اما سلوك "المشي بين صفوف القسم" فظهر "نادرا" لدى خمسة اساتذة من ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي لدى الاغلبية التي تمثل نسبة (62.5٪) اي انهم اعتادوا الموقوف او الجلوس في مكان واحد وعدم الحركة في القسم، و "احيانا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪)، و "غالبا" لدى استاذ واحد اي بنسبة (12.5٪) من المجموعة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪)، بينما لم يظهر السلوك "احيانا" عند اي استاذ، و ظهر "غالبا" لدى اغلبية الاساتذة التي تمثل ستة من المجموعة اي بنسبة (75٪) وهذا يدل على ان اغلبية الاساتذة يقومون بالمشي بين صفوف القسم قصد الاقتراب اكثر من التلاميذ والتفاعل اكثر معهم و الحفاظ على انتباههم بكسر الملل من خلال توظيف مختلف الاساليب التربوية التي تتناسب مع مختلف الوضعيات التعليمية–التعلمية.

اما سلوك الاستاذ "السكون في مكان واحد وعدم التنويع في الحركات" فلم يظهر "نادرا" عند اي استاذ من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، وظهر "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة من المجموعة اي بنسبة (37.5٪)، و كذلك "غالبا" لدى الاغلبية التي تمثل خمسة اساتذة من المجموعة اي بنسبة (62.5٪) اي ان اغلبية اساتذة هذه المجموعة لا يقومون بالتنويع في مختلف الحركات في القسم، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ظهر لدى اغلبهم السلوك "نادرا" اي لدى ستة اساتذة من المجموعة والذين يمثلون نسبة (75٪) وتدل هذه النتائج على ان اغلب اساتذة هذه المجموعة نادرا ما يبقون ساكنين في مكانهم و لا ينوعون في حركاتهم، و "احيانا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪)، بينما لم يظهر ابدا "غالبا" و تأكد هذه النتائج على ان لحركة الاستاذ داخل القسم نتائج ايجابية على العملية التعليمية–التعلمية، فقد اشار "الخوري" سنة (2000) الى ان حركة الاستاذ داخل القسم وتنويعه في الحركات من شانه ان يجذب اكثر انتباه التلاميذ ويزيد من درجة استعابهم ومشاركتهم في انجاز الدرس، وقد اوردت دراسة "ميسنجر" سنة (2009) الى ان غالبية التلاميذ يفضلون الاستاذ الذي يمتاز بكثرة الحركة ويتجنب المكوث في مكان واحد من القسم كان يكون المكتب او امام السبورة او احدى زوايا القسم.

اما بخصوص قيام الاستاذ ب"الاستلقاء على المقعد لإظهار التعب" فقد ظهر لدى سبعة اساتذة اي بنسبة (87.5٪) من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة "نادرا" ما يظهرون هذا السلوك، و ظهر "احيانا" لدى استاذ واحد اي بنسبة (12.5٪)، وبالمقابل لم يظهر السلوك ابدا "غالبا" لدى اي استاذ من المجموعة. اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فأظهرت النتائج ان جميع اساتذة المجموعة "نادرا" ما يقومون بالاستلقاء على المقعد لإظهار التعب (ثمانية اساتذة).

البعد الزماني:

والجدول التالي يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية الغير لفظية "البعد الزماني" عند الاساتذة افراد العينة لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة ولدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الجدول رقم (28): يوضح نتائج ملاحظة الفئة السلوكية "البعد الزماني" لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

الفئة السلوكية "البعد الزماني" عند الاساتذة افراد العينة:												
المجموعات: / السلوكات:	**مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة:**						**مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:**					
البدائل:	**نادرا**	**النسب المئوية**	**احيانا**	**النسب المئوية**	**غالبا**	**النسب المئوية**	**نادرا**	**النسب المئوية**	**احيانا**	**النسب المئوية**	**غالبا**	**النسب المئوية**
يشرح الدرس بسرعة	0	0	3	37,5	5	62,5	5	62.5	1	12.5	2	25
يناقش التلاميذ لفترات قصيرة	0	0	5	62,5	3	37,5	5	62,5	3	37,5	0	0
يناقش التلاميذ لفترات طويلة	3	37,5	5	62,5	0	0	0	0	2	25	6	75
يكتب المعلومات على السبورة بسرعة	3	37,5	5	62,5	0	0	7	87,5	1	12,5	0	0
يمنح الوقت الكاف لشرح الدرس	6	75	2	25	0	0	0	0	0	0	8	100

يعتبر احترام الوقت من طرف الاستاذ من ابرز الالتزامات المهنية التي يجب ان ينتبه لها مثل وقت الحضور، وقت الانصراف، وكذلك الوقت المناسب للحديث او الصمت ويترك للمتعلمين فرصة الكلام والنقاش حيث لهذه الاخيرة تأثير كبير على ادائه التدريسي. و يشير "برونت روبن" سنة (1990) في كتابه "الاتصال والسلوك الانساني" ان اختيارك التوقيت المناسب لتقديم الاقتراحات او التواصل مع الاخرين او منحهم فرصة للكلام يلعب دورا كبيرا في تقبل الاخرين لأفكارك وتفاعلهم معك .

ومن خلال ذلك نحاول تحليل النتائج المبينة في الجدول اعلاه والخاص بالفئة السلوكية "البعد الزمني" للتواصل الغير لفظي والتي تحتوي هي الفئة على خمسة (05) سلوكات، والتي تساعد الاستاذ على تنظيم السلوكات داخل القسم، فسلوك "يشرح الدرس بسرعة" لم يظهر ابدا "نادرا" لدى اي استاذ من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، و"احيانا" لدى ثلاثة اساتذة اي بنسبة (37.5٪)، و "غالبا" لدى خمسة اساتذة اي بنسبة (62.5٪) من المجموعة، بينما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فقد ظهر السلوك "نادرا" لدى خمسة اساتذة من المجموعة اي بنسبة (62.5٪)، و "احيانا" لدى استاذ واحد اي بنسبة (12.5٪)، و "غالبا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪).

اما سلوك "يناقش التلاميذ لفترات قصيرة" فلم يلاحظ ابدا "نادرا" لدى اي استاذ من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، و "احيانا" لدى خمسة اساتذة اي بنسبة (62.5٪)، و "غالبا" لدى ثلاثة اساتذة اي بنسبة (37.5٪)، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فظهر لديهم السلوك "نادرا" لدى خمسة اساتذة اي بنسبة (62.5٪)، و "احيانا" لدى ثلاثة اساتذة اي بنسبة (37.5٪)، بينما لم يظهر السلوك "غالبا" لدى اي استاذ من المجموعة.

بينما سلوك "يناقش التلاميذ لفترات طويلة" فقد ظهر "نادرا" لدى ثلاثة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي بنسبة (37.5٪)، و "احيانا" لدى خمسة اساتذة اي بنسبة (62.5٪)،

بينما لم يظهر السلوك ابدا "غالبا" لدى اي استاذ من المجموعة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فلم يظهر لديهم السلوك "نادرا"، اما "احيانا" فظهر لدى استاذين اي بنسبة (25٪)، وظهر السلوك "غالبا" لدى ستة اساتذة اي الاغلبية والتي تمثل نسبة (75٪) من المجموعة.

بينما سلوك "يكتب المعلومات على السبورة بسرعة" فقد ظهر "نادرا" لدى ثلاثة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي بنسبة (37.5٪)، و "احيانا" لدى خمسة اساتذة اي بنسبة (62.5٪)، بينما لم يظهر السلوك ابدا "غالبا" لدى اي استاذ من المجموعة، اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فظهر السلوك "نادرا" لدى سبعة اساتذة اي بنسبة (87.5٪) والتي تمثل الاغلبية، اما "احيانا" فظهر لدى استاذ واحد اي بنسبة (12.5٪)، و لم يظهر السلوك "غالبا" لدى اي استاذ من المجموعة.

و فيما يخص سلوك "يمنح الوقت الكافي لشرح الدرس" فظهر "نادرا" لدى ستة اساتذة من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة اي بنسبة (75٪)، و "احيانا" لدى استاذين اي بنسبة (25٪)، بينما لم يظهر السلوك ابدا "غالبا" لدى اي استاذ من المجموعة. اما مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة فلم يظهر السلوك لدى اي استاذ وفق البديل "نادرا" او "احيانا"، انما ظهر سلوك "يمنح الوقت الكاف للدرس" "غالبا" لدى جميع اساتذة المجموعة اي بنسبة (100٪) اي انهم يناقشون التلاميذ لفترات زمنية كافية فمن خصائص الاستاذ الكفء قدرته على تقسيم الوقت المخصص للحصة على مختلف الانشطة التربوية بما فيها التفاعلية من حيث بداية عملية الاتصال واستمرارها وفق مختلف الخطوات، وحتى الانتهاء منها والانتقال الى نشاط اخر حيث يرجع هذا الاختلاف لتوظيف الزمن باختلاف الثقافة الاجتماعية التي ينتمي اليها اطراف عملية الاتصال والمرحلة الدراسية والسن وكذلك كفاياته التدريسية

وغيرها. فقد اشار "سالم" سنة (2001) الى ان حسن توظيف اللحظة التعليمية تعتبر من اهم عوامل حسن وصول ونجاح الرسالة التربوية.

السلوكات الغير متوقعة: و من ابرز اسباب اضافة السلوكات الغير متوقعة للنتائج ما يلي:

السبب الاول:

وجود عدد كبير من السلوكات غير اللفظية التي تظهر في الممارسات البيداغوجية داخل القسم والتي اشار اليها المختصون التربويون، مما يجعل ادراجها في شبكة واحدة امر غير عملي ويجعل ملاحظة جميع السلوكات في الحصة الواحدة من طرف الملاحظ امر معقد وصعب وغير دقيق.

السبب الثاني:

وجود العديد من السلوكات الغير لفظية التي تصدر عن الاستاذ اثناء الحصة البيداغوجية ويصعب توقعها من طرف اي ملاحظ او اي باحث، بمعنى مهما توقع الباحث من سلوكات قصد ادراجها في الشبكة فان الواقع البيداغوجي يفرز سلوكات غير متوقعة، و لذلك فان ترك الممارسة هي التي توصلنا الى عدد من السلوكات غير اللفظية و غير المتوقعة هو الحل الامثل لهذه المشكلة.

– الجدول رقم (29): يوضح عينة لبعض السلوكات الغير لفظية التي قام بتسجيلها الملاحظين وغير موجودة في الشبكة.

فئة السلوكات الغير متوقعة لدى المجموعتين:		
السلوكات الغير لفظية و	**مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية**	**مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة:**

الغير متوقعة	**المنخفضة:**	
	مصافحة الاستاذ لبعض التلاميذ الذكور.	**مصافحة الاستاذ لبعض التلاميذ الذكور.**
	الخروج من القسم للإجابة على الهاتف.	**لم يسجل السلوك.**
	القرع على الطاولة لإنقاص الفوضى.	**لم يسجل السلوك.**
	ملاحظة التلاميذ الذين لم يحضروا الكتاب المدرسي او الكراس.	**ملاحظة التلاميذ الذين لم يحضروا الكتاب المدرسي او الكراس.**
	الاشارة لأحد التلاميذ للكتابة على السبورة.	**لم يسجل السلوك.**

الملاحظة الاولى للجدول السابق بأنه لا يحتوي على التكرارات والنسب المئوية التي حصل عليها كل سلوك من السلوكات غير المتوقعة لدى كل مجموعة من مجموعة الاساتذة فمن خلال الجدول اعلاه يتضح ان عددا من السلوكات الغير لفظية التي ظهرت عند الاساتذة افراد العينة، حيث نلاحظ ظهور سلوك "مصافحة الاستاذ لأحد التلاميذ" وهو سلوك يدل على السلوك الايجابي الذي يبديه التلميذ والذي يتوافق مع الاستاذ اي انه يتقبل افكاره و سلوكاته داخل القسم وهو سلوك اجتماعي عادة ما نلاحظه وسط الزملاء الاصدقاء ومختلف الافراد ولكن لدى الذكور بالدرجة الاولى فمن الملاحظ ان بعض الاساتذة الذكور هم الذين يصافحون بعض التلاميذ الذكور، في حين انه لم يلاحظ السلوك لدى الاساتذة والتلاميذ الإناث مما سمح بظهوره كسلوك غير لفظي من طرف الاستاذ نحو التلاميذ او العكس كما انه تم ملاحظته في كلتا المجموعتين اي لدى الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة وكذلك الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة.

كما ظهر سلوك غير لفظي اخر عند الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة والمتمثل في "الخروج من القسم للإجابة على الهاتف " وهو سلوك غير متوقع بحيث لا يفترض على الاستاذ القيام به اثناء قيامه بالعملية التربوية لما له من اثر واضح في تشتيت انتباه التلاميذ، قطع سيرورة الدرس، ظهور الفوضى في القسم، وهو سلوك يدل على عدم مبالات الاستاذ بالحصة التعليمية ...وغيرها.

كما ظهر سلوك غير لفظي اخر عند الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة والمتمثل في " القرع على الطاولة لإنقاص الفوضى " وهو سلوك غير متوقع حدث اثناء مرورهم بين صفوف القسم، غرضه الحفاظ على الهدوء داخل القسم بعد بداية التلاميذ بالكلام او القيام بهمسات غير مفهومة.

كما ظهر سلوك " ملاحظة التلاميذ الذين لم يحضروا الكتاب المدرسي او الكراس " وهو سلوك غير لفظي وغير متوقع يدل على مدى انضباط تلميذ، حيث يرتبط بمدى انتباه و تأهب التلميذ للعملية التعليمية–التعلمية والتي تساعده على اكتساب الموارد التربوية بصفة تلقائية لأن اهم شروطها و وسائلها متوفرة، ومن الملاحظ انه تم ملاحظة السلوك الغير لفظي والغير متوقع في كلتا المجموعتين.

كما ظهر سلوك غير لفظي اخر لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة والمتمثل في " الاشارة لأحد التلاميذ للكتابة على السبورة " وهو سلوك غير متوقع بحيث يقوم به الاستاذ اثناء قيامه بالعملية التعليمية–التعلمية، وذلك بهدف كتابة و ترتيب المعلومات المستخلصة والمحافظة على استمرارية النقاش للتوصل لمعلومات أخرى، فإذا قام الاستاذ بالكتابة على السبورة فيمكن ان يوقف النقاش ولو لفترة زمنية قصيرة وبالتالي يشتت انتباه التلاميذ، كما انه يمكن ان يتسبب في تأخر كتابة التلميذ في الكراس، ويمكن ان تظهر الفوضى في القسم نتيجة للمناقشة التي تحدث بين التلاميذ وبطريقة غير منظمة ...وغيرها.

وكخلاصة لهذه الفئة من السلوكات الغير لفظية والغير متوقعة والتي تصدر من الاساتذة افراد العينة او من طرف البعض منهم، فانه لا يمكن حصرها ولا يمكن توقعها في اي عملية تواصلية، وعليه فان السلوكات التي ذكرها في اطار هذه الفئة نراها كافية لما تم ملاحظته اثناء الحصص التعليمية.

دراسة "امين غياط" سنة (2008) وقدم الباحث مجموعة من التوصيات تتلخص في ضرورة الاهتمام بالجانب التواصلي بين أقطاب العملية التعليمية، مع منح الطلبة كافة الفرص لتنمية مهاراتهم في التواصل من خلال التنويع في طرق التدريس بغض النظر عن الاختلاف في التخصص. و كذلك دراسة "علي وطفة" سنة (1993) و التي اوضحت العلاقات الديمقراطية المتوازنة بين المدرسين والطلاب مفقودة، حيث لم يستطع المدرس ان يتحرر من الصورة الأبوية التقليدية السائدة للمعلم التقليدي و التي تنعكس على التفاعل الصفي عامة و التفاعل الصفي الغير لفظي خاصة.

ومما سبق ذكره فيما يتعلق بشبكة ملاحظة التفاعل الصفي غير لفظي والتي تضم مجموعة من الفئات السلوكية الغير لفظية لدى كل من مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة وكذلك لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ظهر لدينا الاختلاف في السلوكات التي ابداها اساتذة كل مجموعة من خلال التكرارات والنسب المئوية المسجلة لدى كل مجموعة ومنه يمكننا ان نؤكد الفرضية التي انطلقنا منها والتي تنص على:

يوجد اختلاف في التفاعل الصفي لدى أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة (تفوق المتوسط) و ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة (أقل من المتوسط) تبعا لمتغير التفاعل الصفي غير لفظي.

رابعا / عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: والتي تنص على:

توجد فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ الذين يدرسون عند مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و التلاميذ الذين يدرسون عند مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة.

وذلك عن طريق استخدام مقياس التوافق الدراسي" ليونجمان" المعدل من طرف الباحثة، ومعالجة النتائج احصائيا باستخدام اختبار "ت" لمعرفة درجة الفروق. ولقد تم التوصل الى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (30): يوضح الفروق في التوافق الدراسي بين تلاميذ السنة الاولى من المرحلة الثانوية حسب متغير الكفايات التدريسية للأساتذة.

المتغير	الكفاية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
التوافق الدراسي	التلاميذ الذين يدرسون عند الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة	120	136.89	19.94	15.22	0.01
	التلاميذ الذين يدرسون عند الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة	120	104.07	12.62		

يتبين من خلال الجدول السابق انه توجد فروق دالة احصائيا في التوافق الدراسي بين تلاميذ الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة (x =104.07) و تلاميذ الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة

(x= 136.89)، و بعد حساب الفروق عن طريق اختبار "ت" قدرت قيمته ب(15.22) وهي دالة احصائيا بمستوى (0.01) لصالح تلاميذ الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة، معنى ذلك انه كلما كانت كفاية الاساتذة مرتفعة كلما كان التلاميذ متوافقين دراسيا. وعليه يمكن القول أن التلاميذ الذين يدرسون عند الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة اكثر توافقا دراسيا من التلاميذ الذين يدرسون عند الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة.

و يمكن تفسير هذه النتيجة في ظل الكفايات التدريسية ان لها تأثيرا بارزا في انجاح العملية التعليمية–التعلمية، و قد أشارت العديد من الدراسات إلى الدور الجوهري الذي يقوم به المعلم كما رأينا سابقا، حيث اشار المختصون التربويون الى ضرورة تحفيز التلاميذ لتقديم كل ما ينعكس ايجابا عليهم ويظهر من خلال توافقهم الدراسي. فقد اكد "هارسون" و اخرون سنة (2006) في دراسة له ان اغلبية أفراد عينة الدراسة بينت رسوماتهم علاقة سلبية بينهم وبين معلميهم، مما كان يؤثر سلبا على توافقهم الدراسي.

و كذلك الصعوبات المدرسية التي قد تواجههم (التلاميذ) فيجدون صعوبة في التأقلم مع المحيط والبيئة الدراسية، و من بين الصعوبات التي تواجه الاستاذ تحكمه في المفاهيم الاساسية المرتبطة بالعملية التعليمية–التعلمية و التي تظهر على مستوى ادائه البيداغوجي والتي اصطلح عليها في هذه الدراسة بالكفاية التدريسية، بالإضافة الى عدة عوامل اخرى من بينها الاهداف المسطر لها والتي تؤكدها نظرية "الأهداف" التي يرى اصحابها أن الهدف الاساسي للأشخاص في المواقف التي تتطلب الانجاز هو اظهار ما يملكونه من مؤهلات وقدرات معينة من اجل بلوغ اهداف معينة.(جنان عبد الوهاب، 2012: 157). بمعنى ان الاستاذ الذي يتميز بالكفايات التدريسية المرتفعة يكون لديه تحدي و مثابرة و يستمتع بالعمل الدراسي مع تلاميذه و يكون علاقات إيجابية معهم و هذا يجعلهم أكثر تركيزا و اجتهادا ويمكنه من إثارة

انتباههم و حيويتهم للتفوق أكثر، فيكون لديهم رغبة في القيام بالواجبات المدرسية و التمدرس بجد والتحدي داخل القسم من خلال التفاعل الايجابي ليصل إلى مستوى عال من التوافق الدراسي. و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة حول الاستاذ و توافق التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية منها دراسة "محمد خالد الطحان" سنة (1990) والذي اشار الى ان اغلبية الاساتذة ينقصهم التكوين في الجوانب البيداغوجية والنفسية والمهنية لكونهم لم يتلقوا تكوينا كافيا في علم النفس التربوي و طرق التدريس قبل الالتحاق بالتدريس او اثناء ممارسة المهنة في اطار التكوين المستمر، مما ينعكس على ادائهم التربوي وعلى طريقة تفاعلهم مع التلاميذ والذي يظهر بدرجة كبيرة في توافق التلاميذ دراسيا، فبقدر امتلاك الاستاذ لمختلف الكفايات التدريسية بقدر ما يوفق في توفير المناخ الدراسي الملائم و الذي يساعد المتعلم على اشباع ميولاته العلمية وتحقيق ذاته، كما اكدت دراسة "جين باكر" " jean a baker" سنة (2006) ان هناك علاقة ايجابية دالة بين مفهوم الذات كمتغير مستقل و التوافق العام بأنواعه الاربعة ومن بينها التوافق الدراسي، و اعطت هذه العلاقات اتجاها عاما يدل على ان المناخ الصفي ذو ارتباط شديد بالتوافق الدراسي، و هذا يدل على ان تكوين الاستاذ يؤثر بصفة مباشرة في توافق تلاميذه و هذا ما بينه معامل الارتباط المرتفع ما بين اسلوب الاستاذ التدريسي ودرجات التوافق الدراسي لتلاميذه(زعموشي،2014).

الاستنتاج العام:

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان : "تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة على التفاعل الصفي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى من التعليم الثانوي"، لما للكفايات التدريسية من اهمية بارزة في تحسين عملية التعليم و التعلم والتي تعتبر من اولويات التقدم في كل الدول المتقدمة منها او النامية، حيث يعتبر الاستاذ الدعامة الاساسية للعملية التربوية الشاملة لما تحمله كفاياته التدريسية من دور في العملية التعليمية–التعلمية، ونظرا للتغيرات التي فرضتها الالفية الثالثة اضافة الى العولمة وما تحمله من مظاهر الانفجار المعرفي التي تفرض ضرورة تأهيل الاساتذة للعملية التربوية على اكمل وجه.

وبالرجوع لموضوع دراستنا قامت الباحثة بتحديد مستوى الكفايات التدريسية لأساتذة السنة الاولى من التعليم الثانوي من خلال اجابتهم على اختبار للتحكم المفاهيمي و ملاحظة ادائهم البيداغوجي، و اسفرت النتائج على وجود اختلاف في مستويات الكفايات التدريسية للأساتذة، حيث انقسم الاساتذة الى مجموعات مختلفة والتي تتمثل في:

- اساتذة ذوي كفايات تدريسية منخفضة.
- اساتذة ذوي كفايات تدريسية متوسطة.
- اساتذة ذوي كفايات تدريسية مرتفعة.

وللبيئة التربوية وما تحمله من تواصل تربوي تأثير مباشر على التفاعل الصفي الذي يحدث بين عناصر العملية التعليمية–التعلمية، و للأستاذ دور رئيسي في انجاح التفاعل الصفي اللفظي و الغير لفظي لأنه ابرز من يسير القسم من خلال مختلف الاستراتيجيات التربوية التي تضم مختلف المهارات التواصلية التي تثير و تحفز التلاميذ للاندماج في العملية التعليمية، و تعد طبيعة العلاقة بين الاستاذ والتلميذ ركيزة

اساسية لتطوير دينامية الجماعة و الانتماء للقسم والمدرسة و نظامها، حيث ينقسم التفاعل الصفي الى تفاعل صفي لفظي و تفاعل صفي غير لفظي وقامت الباحثة بملاحظة كل من التفاعل الصفي اللفظي لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة و مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة، و التفاعل الصفي غير اللفظي لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة ومجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة من خلال شبكة ملاحظة اعدت لكل تفاعل (لفظي – غير لفظي)، و حيث تم التوصل للنتائج التالية:

- توافق بعض الفئات مع القيم النظرية و عدم توافق البعض الاخر لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة في التفاعل الصفي اللفظي.
- توافق عدد قليل من الفئات مع القيم النظرية و عدم توافق الفئات الاخرى لدى مجموعة الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة في التفاعل الصفي اللفظي.
- توافق بعض السلوكات غير اللفظية التي ابداها الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة مع السلوكات التفاعلية التربوية و عدم توافق البعض الاخر.
- توافق عدد قليل من السلوكات غير الفظية التي ابداها الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة مع السلوكات التفاعلية التربوية و عدم توافق البعض الاخر.

و يتضح من خلال النتائج المرتبطة بالتفاعل الصفي (التفاعل الصفي اللفظي والتفاعل الصفي غير لفظي) ان اساتذة السنة الاولى من التعليم الثانوي ذوي الكفايات المنخفضة يخصصون وقتا كبيرا من الزمن البيداغوجي لشرح الدرس و تقديم التوجيهات للتلاميذ وهذا ما يندرج ضمن التربية التقليدية التي تركز على التلقين، واسفرت النتائج على ان الاساتذة ذوي الكفايات المرتفعة قد ابدوا اداء يتوافق و بنسب متوسطة مع

التوجه التربوي الحديث الذي يقوم على اساس الاطلاع واستراتيجيات تربوية مختلفة للوصول لبناء المعرفة وفق الانشطة التربوية البناءة.

كما اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ السنة الاولى ثانوي في التوافق الدراسي تعزى لمستوى الكفايات التدريسية للأساتذة لصالح تلاميذ الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة. و عليه يمكن القول أن التلاميذ الذين يدرسون عند الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة اكثر توافقا دراسيا من التلاميذ الذين يدرسون عند الاساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة و هذا ما يظهر التأثير البارز لمستوى الكفايات التدريسية للأساتذة لإنجاح العملية التعليمية–التعلمية والذي ينعكس على توافق التلاميذ دراسيا، و قد أشارت العديد من الدراسات إلى الدور الجوهري الذي يقوم به المعلم كما رأينا سابقا، حيث اشار المختصين التربويين الى ضرورة تحفيز كل ما يقدم و يؤثر اجابا على التلاميذ و يظهر في توافقهم الدراسي.

و بذلك فان موضوع الكفايات التدريسية من المواضيع الهامة و المرتبطة بنجاح العملية التعليمية–التعلمية، لما تشتمله من ركائز تساهم في انجاح العملية التعليمية–التعلمية بهدف تحسين مردود المنظومة التربوية لأنها تهتم بإعداد وتدريب المعلم باعتباره الدعيمة الأساسية للعملية التربوية الشاملة المتمركزة على التدريس الفعال الذي يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية–التعلمية، والتي من خلالها يثبت هذا الأخير مشاركته الاجابية في تلقي المعرفة والاستعداد التام وتفاعله الكامل مع اساتذته لانجاز المهام والمتطلبات التي يقتضيها الموقف التربوي.

الخاتمة:

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية تسمح للتلميذ بتنمية قدراته وميولاته و مواهبه ليحقق توازنه النفسي و التربوي و الاجتماعي، و يرى الكثير من التربويين الزامية توفر مجموعة من الشروط المواتية لحدوث التعلم من ابرزها الكفاية التدريسية للأستاذة التي تسعى التربية الحديثة لتطويرها و استثمارها ايجابيا في ظل المعرفة و التقدم العلمي و التربوي الحادث، فمن اساسيات التعليم و التعلم امتلاك الاستاذ للقدر الكافي من المؤهلات العلمية و التربوية و القدرة على توظيفها لتتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تجعل من المعرفة وحب التطلع ركيزة للتعلم الهادف، فيتوجب على الاستاذ تحقيق كل ذلك من خلال التفاعل الصفي اللفظي و الغير لفظي الذي يسمح له (الاستاذ) بتوجيه التفسيرات و المعلومات اللازمة للتلميذ ليحفزه لإيجاد الحل المناسب و الملائم للوضعية المطروحة التي تواجهه، و يحظى تكوين الاستاذ بالاهتمام الكبير في السياسات التربوية حيث تعمل الانظمة التربوية على تطويره باستمرار ليواجه مختلف الصعوبات و يجد الحلول المناسبة لمختلف الثغرات التي تواجهه خلال مشواره التربوي، وبذالك يواكب التقدم و النمو المعرفي الذي تتسم به المدرسة في عصر يميزه الانفجار المعرفي.

فدينامية التفاعل البيداغوجي و ما تضمه من تفاعل صفي لفظي و تفاعل صفي غير لفظي من اساسيات التواصل التربوي الذي يحمل معه رسائل تربوية و اشارات و اماءات تعليمية تفاعلية تثير وتشوق التلميذ ليتطلع للمعرفة، من خلال توظيف المفاهيم البسيطة و تقديم الشروح فيما يخص الافكار المعقدة بأساليب واضحة وسليمة و هو مجبر على تنويع اساليب التفاعل ليضمن وصول المعرفة لذهن التلميذ (خاصة في ظل الفروق الفردية) و بذلك يتفاعل ايجابيا معها.

فنجاح العملية التعليمية قائم على مدى تواصل الاستاذ مع تلاميذه و مدى تجاوبهم معه في المواقف التي يضمها المنهاج الدراسي في مختلف المواد و المراحل الدراسية، فالتلميذ المندمج ايجابيا مع الاستاذ

يتمتع بتوافق نفسي و اجتماعي، و بشخصية متكاملة و تساعده على التواصل التلقائي مع كل ما يرتبط بالمحيط المدرسي، و ينعكس كل ذلك على توافقه الدراسي.

فملاحظة و تحليل العملية التعليمية–التعلمية ضرورة تفرضها القضية التربوية لإنجاح العملية التعليمية–التعلمية من خلال الوقوف على نقاط القوة و تطويرها و تشخيص نقاط الضعف ثم علاجها وتدارك الاخطاء التي تحيط بها، فالدراسة التحليلية و المستمرة لكل عناصر العملية التربوية و المشهد التربوي تجعله يواكب و يتماشى مع التغيرات المستمرة و التطورية التي تعرفها المعرفة. وفي هذا الاطار جاءت دراستنا بهدف معرفة تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة على التفاعل الصفي (التفاعل الصفي اللفظي، والتفاعل الصفي الغير لفظي) و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي، فقد تم تناول موضوع الكفايات التدريسية باعتباره عنصر يعبر الاستاذ من خلاله عن مستواه التربوي، فالمدرسة مؤسسة تربوية هادفة يتطلع من خلالها المجتمع لغد افضل، و التفاعل الصفي اللفظي و الغير لفظي ابرز ما يميز الحصة التعليمية لأنه يضم كل ما يحدث من تواصل، و يسعى الاستاذ من خلاله لإدماج التلميذ اجابيا ليحقق توافقه النفسي و الاجتماعي و الدراسي، فالاهتمام بالعملية التعليمية–التعلمية وجميع عناصرها بما في ذلك الاستاذ و التلميذ هو صلب التطلع للمستقبل التربوي انطلاقا من تشخيص الواقع والتخطيط لغد افضل.

الاقتراحات:

من خلال مختلف المراحل التي مرت بها هذه الدراسة تم استخلاص مجموعة من التوصيات و التي تتمثل في:

-اعادة النظر في البرامج التكوينية للأساتذة و التي ترتكز على المعارف والمفاهيم النظرية و بناء برامج تكوينية تقوم على اساس الكفايات التدريسية و التي نقصد بها كل من التحكم المفاهيمي و الاداء البيداغوجي.

-السعي لتكوين الاساتذة وفق الابعاد التي تمثل قاعدة الاداء التربوي، و التي حصرتها الباحثة فيما يلي:

1. بعد التحكم المفاهيمي : الذي يركز على اساس فهم المفاهيم الاجرائية للتدريس حتى يتسنى للأستاذ توظيفها.
2. بعد الاداء البيداغوجي : و يشمل جميع الافعال (الاداءات) التي يقوم بها الاستاذ لإنجاح العملية التعليمية-التعلمية و تحقيق الاهداف التربوية.
3. بعد التفاعل الصفي (اللفظي و الغير لفظي) : و يشمل جميع السلوكات والتفاعلات التي تحدث داخل القسم اللفظية (الكلمات) و الغير اللفظية (الحركات والاماءات) التي تحدث بين الاستاذ و التلاميذ و التلاميذ فيما بينهم و التي يجب ان تستمد من الاطار التربوي الحديث.
4. بعد التوافق الدراسي : و يتمثل في الاندماج الايجابي للتلميذ مع المحيط المدرسي باريحية في كل ما يضمه من أساتذة، تلاميذ، زملاء، ادارة مدرسية، المراحل الدراسية المختلفة، المحاضرات ... وغيرها.

-بناء القاعدة المفاهيمية للأساتذة و التي يمكن ان تساهم في تحسين و تطوير المنظومة التربوية.

-تشجيع التكوين القاعدي الذي يرتبط بالتكوين الاولي او بالمرافقة البيداغوجية لتنمية الكفايات التدريسية اللازمة للتدريس في المرحلة الثانوية و مختلف المراحل التدريسية.

-الاهتمام بالكفايات التدريسية للأساتذة والسعي الحثيث لتطويرها من خلال ما توصلت اليه احدث الدراسات التربوية الميدانية والابتعاد عما يرتبط بالدراسات النظرية.

-العمل على ترسيخ ثقافة تطوير و تنمية المستويات المهنية للأساتذة من خلال تحديد الابعاد الفعالة والمناسبة للرسالة التربوية.

-تحسيس الاستاذ بالدور الارتكازي الذي تتمتع به كفاياته التدريسية والتي تساهم في نقل المعرفة و ايصال المناهج التربوية للمتعلمين و تحسين سير العملية البيداغوجية حتى يتسنى للمتعلم استيعاب وفهم المادة التعليمية و التحكم فيها و توظيفها في حل المشكلات المختلفة.

-ترسيخ الكفايات و الاداءات التدريسية الضرورية لمهنة التدريس عموما و العملية التعليمية-التعلمية خصوصا و معالجة القصور الذي تعاني منه المنظومة التربوية.

-الاعتماد على كل من: التحكم المفاهيمي، الاداء البيداغوجي، التفاعل الصفي، التوافق الدراسي للتلاميذ لتحديد مستوى الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي.

المراجع

قائمة المصادر و المراجع:

-المصادر:

1- القران الكريم: سورة الإخلاص، الآية رقم 4.

2-القران الكريم: سورة فصلت، الاية رقم 53.

- المعاجم:

3- ابن منظور (1955): لسان العرب، الجزء 2، الطبعة الاولى، لبنان.

4- ابن منظور (1966): لسان العرب، الجزء 12، الطبعة الاولى، لبنان.

5- ابن منظور (ب. ت.): معجم لسان العرب، ط3، دار المعارف، مصر.

6- المعجم الوجيز(2000): معجم اللغة العربية، وزارة التربية التعليم، جمهورية مصر العربية.

- قائمة الكتب:

7-ابراهيم مجدي عزيز (2000): موسوعة المناهج التربوية، المكتبة الانجلومصرية، القاهرة، مصر.

8-الأزرق عبد الرحمن صالح (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، لبنان.

9-الخطابية و اخرون (2002): التفاعل الصفي، دار الشروق،الطبعة الاولى، عمان، الاردن.

10-الدريج محمد (2000): الكفايات في التعليم من اجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات رمسيس، الدار البيضاء، المغرب.

11-الدريج محمد (2003): مدخل إلي علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

12-الدمرداش صبري (1986): اساسيات تدريس العلوم، دار المعارف، القاهرة، مصر.

13-الرويشي إيمان (2009): رؤية جديدة في التسليم، دار الفكر، عمان، الاردن.

14-السيد علي محمد (2002): التربية العلمية و تدريس العلوم، الطبعة الاولى، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان.

15-العياصرة وليد رفيق (2011): التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16-الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2003): كفايات التدريس المفهوم التدريب الأداء، الطبعة الاولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.

17-الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2004): تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلم و النموذج في القياس والتقويم التربوي، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

18-القلا فخر الدين، و ناصر يونس (1995): اصول التربية، الطبعة الثالثة، جامعة دمشق، سوريا.

19-الناقة محمود كامل (1997): البرنامج التعليمي القائم على الكفايات " أسسه و إجرائه" شركة مطابع الطوبجي التجارية للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

20-النايل مايسة احمد (2002): التنشئة الاجتماعية، مبحث في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

21-اللجنة المختصة للعلوم الاقتصادية (2007): المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، التسيير و الاقتصاد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

22-بطرش حافظ (2008): التكيف و الصحة النفسية للطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

23-بهبهاني اقبال و زاهر الغريب (1999): تكنولوجيا التعليم، نظرة مستقبلية، الطبعة الثانية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

24-بوعلاق محمد (2004): مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، الطبعة الرابعة، قصر الكتاب، الجزائر.

25-بوفلجة غيات (2002): التربية والتكوين بالجزائر، الطبعة الاولى، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

26-بيبر ديشي، ترجمة عبد الكريم غريب (2003): تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ط02، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

27-توفيق مرعي (1983): الكفايات التدريسية، موقع اطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة.

28-توفيق مرعي (1983): الكفايات التعليمية في ضوء النظم، الطبعة الاولى، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

29-حامد عبد السلام زهران (1997): الصحة النفسية و العلاج النفسي، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.

30-حسان حسان محمد (1983): دراسات في الفكر التربوي، دار الشروق، جدة.

31-حسن حسين زيتون (2003): استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، الطبعة الاولى، عالم الكتب، القاهرة.

32–حسن شحاتة و النجار وآخرون (2003): معجم المصطلحات التربوية و النفسية، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

33–حسن منسي (2000): ادارة الصفوف، الطبعة الثانية، دار الكندي، الاردن.

34–حمدان زياد محمد (2001): ادارة الملاحظة الصفية، مفاهيمها، اساليبها، قياسها، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.

35–درة عبد الباري و اخرون (1988): الحقائب التدريسية، الطبعة الاولى، الدار العربية للموسوعات، بيروت.

36–دروزة أفنان نظير (1995): إجراءات في تصميم المناهج، الطبعة الأولى، جامعة النجاح الوطنية، مطبعة مصر، مصر.

37–دسوقي كمال (1985): علم النفس و دراسة التوافق، الطبعة الثالثة، دار النهضة، القاهرة، مصر.

38–ديشي بيبر، ترجمة عبد الكريم غريب (2003): تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، الطبعة 02، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

39–ذكره عطا الله احمد (2005): اساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

40–راجح احمد عزت (1985): اصول علم النفس، دار القلم، مصر.

41–رشيد قربوعة وآخرون (1999): التقويم التربوي، مديرية التكوين، المعهد التكنولوجي للتربية مريم بوعتورة، قسنطينة، الجزائر.

42–ريان محمد هاشم (2006): استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير، مكتبة الفلاح، الكويت.

43-زكريا محمد (2004): المدخل بالكفايات، مداخلة في الملتقى التكويني لفائدة مفتشي التعليم الاكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر.

44-زكريا محمد الظاهر وآخرون (2002): مبادئ القياس والتقويم في التربية، الطبعة الأولى، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

45-زكية إبراهيم كامل و آخرون(2007): طرق التدريس في التربية الرياضية أساسيات في التربية الرياضية ،ج 1 ، ط1 ،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الجامعة الاسكندرية، مصر.

46-زهران حامد (1977): علم النفس الاجتماعي، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

47-زيد الهويدي (2002): مهارات التدريس الفعال، الطبعة الاولى، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية.

48-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003): كفاية التدريس، المفهوم والتدريس، الأداء، الطبعة الاولى، دار الشروق، الجزائر.

49-شاذلي عبد الحميد (1999): الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية، المكتب العلمي للنشر و التوزيع، الاسكندرية، مصر.

50-شاذلي عبد الحميد محمد (2002): الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية، الاسكندرية، المكتبة الجامعية، مصر.

51-شبر خليل ابراهيم و اخرون (2010): اساليب التدريس، دار المناهج، عمان، الاردن.

52-شوق محمود و سعيد محمد (2001): تربية المعلم للقرن الحادي والعشرون، مكتبة العيبكان بالرياض، السعودية.

53-صالح علي ابو جادو (2000): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الاردن.

54-صالح علي ابو جادو (2003): علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمان، الاردن.

55-طعيمة احمد رشدي (1999): المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

56-عبد الرحمان عبد السلام جامل (2009): الكفايات التعليمية في القياس و التقويم، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

57-عبد الباري درة و اخرون (1988): الحقائب التدريسية، ط1، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان.

58-عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين (2010): استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم و انماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، مصر.

59-عبد الرحمان صالح الازرق (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، الطبعة الاولى، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابس، ليبيا.

60-عبد اللطيف حسين فرج (2009): منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، الطبعة الثانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الجزائر.

61-عبد المجيد نشواتي (1986): علم النفس التربوي، الطبعة 3، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

62-عبد المجيد نشواتي (1998): علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، مؤسسات الرسالة للطباعة و النشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

63–علم الدين عبد الرحمان الخطيب (1997): اساسيات طرق التدريس، الطبعة الثانية، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا.

64–علي ادريس (1984): مدخل الى علوم التربية: اصول التربية العامة، مكتبة العبيكان، الرياض.

65–علي راشد (2005): كفايات الاداء التدريسي، ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

66–فريد حاجي (2005): التدريس و التقويم بالكفاءات، المركز الوطني للتوثيق التربوي، الجزائر.

67–فهد عبد الله الدليم و عبد الله السيد عبد الجواد و عمران محمد اسماعيل (1999): مبادئ القياس و التقويم في البيئة الاسلامية، دار الفكر، القاهرة، مصر.

68–فهمي مصطفى (1978): التكيف الشخصي، مكتبة مصر، القاهرة، مصر.

69–فهمي مصطفى (1979): التوافق الشخصي و الاجتماعي، الطبعة الاولى، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

70–فهمي مصطفى (1979): التوافق الشخصي و الاجتماعي، مكتبة الخانجي للنشر والطباعة و التوزيع الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.

71–فؤاد سليمان قلادة (2004): الاساسيات في تدريس العلوم، دار المعرفة الجامعية، مصر.

72–فيليب جونيز (2000): الكفايات السوسيو بنائية الاطار النظري، ط1، ترجمة الحسين شعبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب.

73–قطامي يوسف و القطامي نايفة (2005): ادارة الصفوف الاسس السيكولوجية، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، الاردن.

74-كمال عبد الحميد زيتون (2003): التدريس "نماذجه و مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

75-كمال عبد الحميد زيتون (2003): التدريس نماذجه و مهاراته، الطبعة الاولى، عالم الكتب، القاهرة.

76-مجدي عزيز ابراهيم (2000): موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

77-مجدي عزيز ابراهيم (2005): التفكير من منظور تربوي، تعريفه، طبيعته، مهارته، تنميته، انماطه، دار عالم الكتاب، القاهرة، مصر.

78-مجدي عزيز ابراهيم، حسب الله محمد عبد الحليم (2005): التفاعل الصفي مفهومه، تحليله، مهاراته"، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

79-محمد بوعلاق (2004): مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ط4، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.

80-محمد رضا البغدادي (2005): التدريس المصغر في ميدان التربية العملية، الطبعة 02، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

81-محمد زياد حمدان (1981): التربية العلمية الميدانية مفاهيمها و كفاياتها وممارساتها، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

82-محمد زياد حمدان (1985): قياس كفاية التدريس و طرقه و وسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

83-محمد عصام (2008): اساليب و طرق التدريس الحديثة، الطبعة الاولى، دار حمو رابي للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

84-محمد عصام طريبة (2008): اساليب و طرق التدريس الحديثة، ط1، دار حمو رابي للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

85-محمد الطاهر وعلي (2006): التقويم في المقاربة بالكفاءات، دار السعادة، الجزائر.

86-محمد محمود الحيلة (2000): تصميم و انتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

87-محمد وطاس (1988): اهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر

88-محمود عوض عباس (1996): الموجز في الصحة النفسية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعة، مصر.

89-مصطفى عبد السميع وسهير حوالة (2005): إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، عمان، الاردن.

90-ملحم سامي محمد (2002): صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، الاردن.

91-ناهد محمود سعد واخرون (1998): طرق التدريس في التربية الرياضية، الطبعة الاولى، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

92-نبيل سفيان (2003): المختصر في الشخصية و الارشاد النفسي المفهوم- النظرية- النمو- التوافق-الاضطرابات، كلية التربية، الطبعة الاولى، مصر.

93-نوال ابراهيم شلتوت و اخرون (2007): طرق التدريس في التربية الرياضية، الطبعة الاولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية، مصر.

94-هشام الخطيب و احمد محمد الزبادي (2001): الصحة النفسية للطفل، الطبعة الاولى، دار الثقافة للنشر و التوزيع، مصر.

95-هني خير الدين (2005): مقاربة التدريس بالكفاءات، الطبعة الاولى، بدون دار النشر، الجزائر.

96-هني خير الدين (2005): مقاربة التدريس بالكفاءات، الطبعة الاولى، مطبعة عين البنيان، الجزائر.

97-يوسف القطامي (1998) : سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي، دار الشروق، الاردن.

- الاطروحات و الرسائل الجامعية:

98-الامين غياط (2008): التفاعل الصفي و علاقته بالدافعية للانجاز لدى عينة من طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

99-السندي محمد شجاع (1990): التوافق النفسي و المسئولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية في الريف و الحضر، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية التربية جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.

100-المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (1993): رفع مستوى المعلمين أثناء الخدمة، التقرير النهائي للاجتماع المنعقد في عمان في المدة (14-17) ديسمبر 1993م، تونس، ص 23 -32.

101-المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (1996): تعزيز دور المعلم في عالم متغير. وثيقة مقدمة الى الدورة الخامسة و الاربعين للمؤتمر الدولي للتربية، جنيف.

102-الناقة محمود كمال و السيد حافظ حيد (2002): تعليم اللغة العربية في التعليم العام، وداخله وفنياته، كلية التربية بجامعة عين الشمس، القاهرة.

103-بدرية المفلح، عفاف المطيري، محمد حمادة (2006-2007): اتجاهات المعاصرة في اعداد المعلم وتنميته ومهنيا، وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، ادارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي.

104-براجل علي (2001): فلسفة إصلاح التعليم الثانوي ومعيقاته في ضوء ادراكات أساتذة وتلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

105-براجل علي (2001): فلسفة إصلاح التعليم الثانوي ومعيقاته في ضوء ادراكات أساتذة وتلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

106-براهمية صونية (2006): تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني، رسالة ماجيستير، جامعة قسنطينة.

107-بوكرمة اغلال فاطمة الزهراء (2005): حول تعليمية مادة العلوم الطبيعية، جامعة مولود معمري، الجزائر.

108-تعشادين محمد (2012): "اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو اساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

109-حساني اسماعيل (2014): استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة البليدة 2، الجزائر.

110-حيرش رضا (2008): علاقة الأداء البيداغوجي بالتكفل البيداغوجي لدى الأساتذة المتخصصين في التعليم المهني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2.

111-زعموشي رضوان (2014): التواصل الصفي اللفظي و غير اللفظي بين المعلم و المتعلم و اثره على التوافق الدراسي في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر2.

112-شقورة عبد الرحيم شعبان (2002): الدافع المعرفي و اتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض و علاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، رسالة منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، الجامعة الاسلامية، غزة.

113-عبد الوهاب عبد القادر (2007): درجة اكتساب الكفايات التدريسية من قبل طلبة المدرسة العليا للاساتذة اثناء الاعداد وعلاقتها بمشكلات التربية العملية (التدريب) من وجهة نظر الطلاب و الاساتذة المساعدين بالثانويات، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر2.

114-لطفي سوريال (1976): المنحنى التحليلي للمهام التعليمية و مهارات التعليم و مغزاه، لتطوير تدريب المعلمين اثناء الخدمة، القاهرة(اليونيسكو: قسم الخدمات الخارجية).

115-وزارة التربية الوطنية (1992): مشروع إصلاح التعليم الثانوي، الجزائر.

- المجلات و الدوريات:

116- الاسطل ابراهيم حامد و الرشيد، سمير عيسى (2003): دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في امارة ابو ظبي بدولة الامارات العربية المتحدة، في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، المجلد الاول العدد الرابع، كلية التربية جامعة دمشق.

117- الخوالدة محمد ابو زينة فريد (1986): دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي، المجلة العربية للعلوم الانسانية، العدد 22، المجلد السادس، الكويت.

118- الطحان محمد الخالد (1990): العلاقة بين مفهوم الذات و كل من التحصيل الدراسي والتوافق النفسي، مجلة كلية التربية، كلية التربية، الامارات.

119- المومني خالد سليمان احمد (2008): الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة اربد من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة علوم انسانية، السنة الخامسة، العدد 36، الاردن.

120- بعارة حسين عبد اللطيف، والصرايرة عوض ممدوح (2003): درجة ممارسة معلمي العلوم في المدارس محافظة الاكرك/الاردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل. مجلة سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، جامعة السلطان قابوس، المجلد السادس، البحرين.

121- بلقيدوم بلقاسم (2012): تقويم الفعالية التربوية للمعلم، مجلة علمية محكمة دورية تصدر عن قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة البليدة. العدد التاسع جوان 2012 / شعبان 1433هـ. جامعة البليدة ـ الجزائر.

122- جناد عبد الوهاب (2012) : أثر بعض العوامل الأسرية و الإجتماعية و الإقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"، دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 9.

123- خالد المومني ، سليمان احمد (2008): الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة اربد من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة علوم الانسانية، السنة الخامسة، العدد 36.

124- خالد بسندي (2008): مصطلح الكفاية و تداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الاردنية في اللغة العربية و ادابها، المجلد (5)، العدد (1).الاردن.

125- رسالة المعلم (2000): العددين الاول و الثاني، مجموعة من المؤلفين، عمان، الاردن.

126- روابح مريم (2000): مفهوم الكفاءة، مجلة موعدك التربوي، العدد 05، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

127- شطناوي عبد الكريم محمد (2007): الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات، تخصص معلم مجال (علمي و ادبي) في كلية التربية بعبري سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات المتعاونات في مدارس الظاهر جنوب، المجلد الأول، العدد الأول، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

128- شطناوي عبد الكريم محمد (2007): الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات، تخصص معلم مجال (علمي و ادبي) في كلية التربية بعبري سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات المتعاونات في مدارس الظاهر جنوب، المجلد الأول، العدد الأول، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

129- صباح ساعد (2011): التكوين الأولي للمعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، مجلة دفاتر المخبر، العدد07، مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

130- عبد الباقي عبد المنعم ابو زيد، محمد سعد محمد (سبتمبر 2003) برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري، المجلد الرابع، العدد الثالث، مجلة العلوم التربوية و النفسية، جامعة البحرين.

131- عبير عبد الله الهولي، سلوى باقر جوهر، ونبيل القلاف (2007): الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال بالكويت في ضوء الأسلوب، العدد 105، مجلة رسالة الخليج كلية التربية الأساسية، الكويت.

132- عيد غادة خالد (ديسمبر2004) قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس"، المجلد الخامس، العدد الثالث، مجلة العلوم التربوية و النفسية، جامعة البحرين.

133- عيسى عبد الكريم (1987): مكانة وسائل الاتصال التعليمية في قاعة دار الرسوم للكفاية التدريسية، المجلة التربوية، جامعة الكويت العدد (13).

134- غادة خالد، والنيال مايسة احمد، وعبد الخالق احمد محمد (2009): الخصاص السيكومترية والتحليل العاملي التوكيدي لمقياس اعراض الوسواس القهري لدى عينة من طلاب جامعة الكويت مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد رقم 10 العدد 3 ص140.

135- قادري حليمة (2012): التفاعل الصفي بين الاستاذ و التلميذ في المرحلة الثانوية، مجلة دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، العدد 02.

136- كرم ابراهيم محمد (ديسمبر 2002) ما مدى اتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية ؟ دراسة استطلاعية لأراء الموجهين والمدرسين الاوائل، المجلد الثالث، العدد الرابع، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.

137- كويران عبد الوهاب عوض (سبتمبر2009): مستوى ممارسة معلمي التعليم الاساسي في وادي حضر موت و الصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس و الموجهين التربويين، المجلد العاشر، العدد الثالث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.

138- محمد خميس وحسين أبو نمرة (2003): الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى بوكالة الغوث الدولية في الاردن اللازمة لتدريس التربية الرياضية، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد 17، الإصدار الثاني، الاردن.

139- محمد زياد حمدان (1982): -الاتصال في التربية- مفاهيم و ممارساته، وزارة التربية، دمشق، مجلة المعلم العربي، 4: 55 – 66.

140- محمد عبد الحميد، سعد عطا الله (2001): فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على التحصيل المعرفي لطلاب الصف الأول ثانوي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، المجلد الثاني جامعة عين الشمس، كلية التربية.

141- مريم روابح (2000): مفهوم الكفاءة، مجلة موعدك التربوي، العدد 05، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

142- نشوان يعقوب حسين (1993): تطوير نظام لتحليل التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، المجلد التاسع، الجزء (06).

143 -جناد عبد الوهاب (2012) أثر بعض العوامل الأسرية و الإجتماعية و الإقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط،" دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، العدد 9.

144-صباح ساعد (2011): التكوين الأولي للمعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، مجلة دفاتر المخبر، العدد07، مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

145- عبير عبد الله الهولي، سلوى باقر جوهر، ونبيل القلاف (2007): الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال بالكويت في ضوء الأسلوب، العدد 105، مجلة رسالة الخليج كلية التربية الأساسية، الكويت.

146- غادة خالد عيد (2004): قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، دراسة تشخيصية باستعمال اختبار تكسيس، المجلد5، العدد3، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة البحرين.

147- كرم ابراهيم محمد (2002): ما مدى اتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد 03، العدد 04.

148- محمد خميس وحسين أبو نمرة (2003): الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى بوكالة الغوت الدولية في الاردن اللازمة لتدريس التربية الرياضية، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد 17، الإصدار الثاني، الاردن.

- قائمة الكتب الاجنبية:

- List of Dictionnaires :

149- Dictionnaire larousse (1984): premiére édition, paris.

150-Dr.ageli sarkiz(1997): dctionnary of educational and psychological terms, the sevnth of april university publication .j.A.L.

151- Good c.v. (1973): dictionary of education. 3 rd ed. now york: mc grow hill.

- List of Books and théses :

152- Anastasi Anne (1982): Psychological tasting, Macmillan.

153- Anderson. T. & Barnes .T. (1990): « Assessment of teaching» in R. Houston (handbook of research on teacher Education). Macmillan-N. York.

154- Baker, J.A (2006): Contribution of teacher –child relationships to positive school adjustment during elementary school , michigan state University, Journal of school psychology, 44, p 211-229, published by Elsevier Ltd.

155- Berry, Barnett & Ginsberg, Rick (1991), "Effective School and Teacher Professionalism Education Policy at Cross Roads", In James Bliss and Others: Effective Schools. Prentice Hall, New Jersey, 147-149.

156- Bishop, Philip. E (2000): the learning-centered resource bank. Classroom interaction, Valencia Community College.

157- Contandriopoulos , Champagne, Potvin, Denis, Boyle. (1990): Savoir prépare une recherche. canada: press de l université de Montereal.

158- Davies , D. 2 Rogers . M. (2000) : Pre-Service Primary Teaches

159- Dodle, normal, R.(1973): selection competency outcames for teacher education. (2) (the journal of teacher education).

160- Fincher c. (1972): « planning models and paradingms in higher education » journal of higher education. No 9.

161- Flament , C。 (1965) : Reseaux de Communication et structure de groupe , dunod , paris.

162- France, L.B (1980): « problems perceived by seventy five beginning filamentary teachers » P.H.D, umpublished synthesis. Teacher-college. Colombia university.

163- G.C Schomborg (1998) : practicing middles School Teachers Perception of Middle Level licensure Competencies, Dissertation Abstracts International, vol 50, N° 6.

164- Hasting. R.g (1972): « independent learning based on credit hours » bahavior objectives. [journal of educational research]

165- Locke, E. A . (1968): Toward a theory of task – motivation and incentives, organizational behavior and humain performance, 1968.

166- M. Garsky (2003): the Impact of Qualification and experiences on teacher competence, teacher journal 2(7).

167- Mediey donald m. and patricia R.crook (1980): rexarch in teacher competency and teaching tasks (theory and practice), autumn , November pp . 215-226.

168- New Mann , Fred , M. & Helen M. Marks & Adam . Gamoran (1996)

170- Nows berger, d.a larning disabilities and competency-based instruction: interwined or poles apart journal of learning disabilities,.

171- Sanders ,W , Wright & Horn ,S,(1997).: Teacher and classroom context effect on student achievement implication for teacher evolution .Journal of personel evolution in education , 4(1) p 5

172- Short edmond c. (1985): the concept of competence: its use and misure in education, (journal of teacher education,36, march- avril 1985).

173- Torshen, key (1977): « The mastery Approach to competence-Based Education » / now yourk : Academic- press, Asubsidiary of Harcourt Brace Jorapuich publishers.

174- Tsai, C (2000) Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments.Educational Research, 42(2).

175- William .R. (1997) : the effective teaching. Macmillan. New yourk. “authentic pedagogi and student performance “

المواقع الالكترونية:

- https:// www.researchgate.net/publication/282610961
- http://www.docudesk.com
- http://www.novapdf.com
- http://researchgate.net

الملاحق

الملحق رقم ( ):

قائمة الاساتذة المحكمين:

الرقم:	اسم و لقب الاستاذ:	الدرجة العلمية:	البلد:
01	بدرينة محمد العربي	بروفسور	الجزائر
02	فرحاوي كمال	بروفسور	الجزائر
03	لكحل لخضر	بروفسور	الجزائر
04	طعبيلي محمد الطاهر	دكتوراه	الجزائر
05	بحري نبيل	دكتوراه	الجزائر
06	موسى نجيب موسى	دكتوراه	مصر
07	وائل سلطان	دكتوراه	مصر
08	محمد راعي	استاذ تعليم ثانوي	الجزائر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2 ابو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

تخصص علوم التربية

الموضوع: تاكيد إجراء الباحثة لحصة عمل بهدف تحديد مدى تناسب ادوات القياس مع موضوع الاطروحة لتوظيفها في قياس متغيرات الدراسة.

يشرفني ان اتقدم لسيادتكم بطلبي هذا و المتمثل في تأكيدكم لإجرائي لحصة عمل مع حضرتكم بهدف تحديد مدى تناسب ادوات الدراسة مع موضوع اطروحتي، والتي جاءت تحت عنوان تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة على التفاعل الصفي و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى من المرحلة الثانوية ومدى تماشيها و متغيرات الدراسة .

و في الاخير تقبلوا مني فائق التقدير على تفهمكم و تعاونكم معي لإجراء هذه الدراسة و الشكر على جميع الملاحظات التي قدمتموها لي.

طالبة الدكتوراه

الاسم و اللقب و الإمضاء

الدكتور/ وائل سلطاني أحمد.

بالمعهد العالي للرياضة ابو صنعة بالقاعة

د. وائل سلطاني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2 ابو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

تخصص علوم التربية

الموضوع: تأكيد إجراء الباحثة لحصة عمل بهدف تحديد مدى تناسب ادوات القياس مع موضوع الاطروحة لتوظيفها في قياس متغيرات الدراسة.

يشرفني ان اتقدم لسيادتكم بطلبي هذا و المتمثل في تأكيدكم لإجرائي لحصة عمل مع حضرتكم بهدف تحديد مدى تناسب ادوات الدراسة مع موضوع اطروحتي، والتي جاءت تحت عنوان "تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة على التفاعل الصفي و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى من المرحلة الثانوية" ومدى تماشيها و متغيرات الدراسة .

و في الاخير تقبلوا مني فائق التقدير على تفهمكم و تعاونكم معي لإجراء هذه الدراسة و الشكر على جميع الملاحظات التي قدمتموها لي. طالبة الدكتوراه

الاسم و اللقب و الامضاء

د. حوس نجيب.....

مدير مركز الدكتوراه.....

و الدراسات و البحوث العلمية

د. بوطي

الملحق رقم (01) :

الملحق رقم ( ) : اختبار التحكم المفاهيمي

الجمهورية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2 ابو قاسم سعد الله

قسم علوم التربية

تود الباحثة القيام بدراسة حول موضوع: " تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة على التفاعل الصفي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى من التعليم الثانوي " ، ونحيطكم علما ان المعلومات المقدمة من طرفكم لن توظيف الا في سبيل البحث العلمي".

اولا : البيانات الشخصية :

الاسم و اللقب:.....

مؤسسة العمل: .....، الشهادة المتحصل عليها:.....

خريج: الجامعة ( )/ معهد ( )/ مدرسة ( )، اسمها: .....

سنوات الخبرة: .....

هل تلقيت تكوينا من قبل: نعم ( )/ لا ( )، نوعه: قبل الخدمة ( ) / اثناء الخدمة ( ) .

ثانيا: ما المقصود بالمفاهيم التالية:

مؤشر الكفاءة:

.....
.....
.....

الادماج:

.....
.....
.....

التجنيد:

.....
.....
.....

وضعية مشكلة:

.....
.....
.....

الاستعداد:

.....
.....
.....

القدرة:

.....
.....
.....

الاداء:

.....
.....
.....

المهارة:

.....
.....
.....

الترابط:

.....
.....
.....

التكامل:

.....
.....
.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2 أبو قاسم سعد الله

السلام عليم عليكم، تحية طيبة.

تود الباحثة القيام بدراسة حول موضوع:" تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة على التفاعل الصفي و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي." ونحيطكم علما ان المعلومات المقدمة من طرفكم لن توظف إلا في سبيل البحث العلمي.

وشكرا مسبقا على تعاونكم.

البيانات الشخصية:

اسم الأستاذ : .....

اسم المؤسسة التربوية :.....

الشهادة المتحصل عليها :.....

أنت خريج : الجامعة ( )، معهد ( ) ، مدرسة عليا ( )، اسمها: .....

أستاذ تعليم ثانوي في مادة :.....

سنوات الخبرة: اقل من 04 سنوات ( ) ، أكثر من 04 سنوات ( )

هل تلقيت تكوينا من قبل: نعم ( ) ، لا ( )

نوعه : قبل الخدمة ( ) ، أثناء الخدمة ( )

بطاقة ملاحظة للأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي في صورتها النهائية:

رقم العبارة	السلوكات المكونة للأداء البيداغوجي	تقدير الأداء			الملاحظات
		تمكن تام	تمكن بدرجة متوسطة	عدم التمكن	
1-الوضعية التعليمية:					
01	**يربط موضوع الدرس بمفهوم أو موضوع سبق دراسته للتأكد من المكتسبات القبلية للمتعلمين.**				
02	**يطلب من المتعلمين استخلاص معلومات جديدة من معلومات سبق دراستها**				
03	**يضع المتعلمين امام مشكل ، و من خلال المناقشة يتوصل الي عنوان الدرس الذي يسجله على السبورة**				
04	**يعرض وسيلة تعليمية (صورة او رسم او تجربة او فيلم قصير...)لها صلة بموضوع الدرس ليستخلص المتعلمين منها عنوانه، و يبدا في تعليمهم عناصره.**				
05	**يطلب من المتعلمين انجاز نشاط من الانشطة الاستقصائية او الاستكشافية لعرض محتويات الدرس وتقويمه**				
06	**يبني درسه انطلاقا من افكار المتعلمين قصد الاجابة عن المشكل المطروح**				
07	**يستعين بامثلة او تشبيهات اثناء الشرح لترسيخ المكتسبات الجديدة**				
08	**يسمح للمتعلمين بممارسة ما سبق ان تعلموه او التدريب عليه**				
09	**يوضح معاني المصطلحات الصعبة اثناء شرح الدرس**				
10	**يربط عناصر الدرس ببعضها البعض لمساعدة المتعلم على بناء معارف جديدة**				
11	**يعيد صياغة بعض الجمل او العبارات لافهام المتعلمين بشكل افضل**				
12	**يعطي للمتعلمين فرصا للتعبير عن ارائهم بحرية لاستثمار مكتسباتهم**				
13	**يساعد المتعلمين على تنظيم المعلومات في اذهانهم واستعابها**				
14	**يتسم شرحه بالتسلسل و الترابط**				
15	**يندرج في بناء المفهوم عن طريق عرض عمل الافواج**				
16	**ينتقل من ما هو استقرائي إلي ما هو استنباطي حسب طبيعة الموضوع**				
17	**يوظف الأساليب المناسبة للتعلم**				
18	**يحرص على تطوير افكار المتعلمين وارائهم اثناء المناقشة**				
19	**يحرص على فهم المعنى الاجمالي للموضوع، وعدم النية في الجزيئات**				
20	**يلخص مناقشات المتعلمين حل موضوع الدرس**				
21	**يراجع النتائج المستخلصة في تعلم المادة خلال العرض**				

22	يزود المتعلمين ببعض مصادر التعلم				
2- الوضعية التقويمية:					
23	يراجع الدرس السابق ويصحح أخطاء التعلم لدى المتعلمين إن وجدت				
24	يطرح أسئلة تتناسب مع مؤشرات الكفاءة المستهدفة				
25	ينطلق من اجابات المتعلمين في علاج نقاط الضعف لديهم				
26	يختار الأوقات المناسبة لتوجيه الأسئلة				
27	يوجه السؤال الى جميع المتعلمين وليس لمتعلم معين او لمجموعة معينة				
28	يساعد المتعلمين للتوصل إلي الحلول عن الأنشطة المطروحة				
29	يطلب من احد المتعلمين الإجابة عن السؤال				
30	يعطي فرصة للمتعلم لإكمال إجابته وعدم مقاطعته				
31	يسجل بعض عناصر إجابة المتعلم على السبورة إذا كان ذلك ضروريا				
32	لا يسخر من اجابات المتعلمين الخاطئة				
33	لا يسمح بمقاطعة المتعلم المجيب من قبل زملائه				
34	لا يتجاهل اجابة عن السؤال الذي طرحه على المتعلمين				
35	يصحح الاخطاء التي تظهر خلال سير الحصة				
36	ينوع في اساليب التعامل مع اجابة المتعلم حسب صحة هذه الاجابة				
3- الوضعية الإدماجية:					
37	يطرح وضعية ملائمة للكفاءة المراد تقويمها				
38	يحدد المعطيات و المعلومات التي تساعد المتعلم على الحل				
39	يصحح انتاجات المتعلمين بواسطة شبكة تصحيح				
40	يستخدم مؤشرات توفر له بيانات عن درجة تحقيق المعيار				
41	يكشف عن اخطاء المتعلمين و يسجلها				
42	يستغل اخطاء المتعلمين في بناء انشطة الدعم و العلاج				
43	يحدد العلاجات اللازم القيام بها على ضوء نتائج مدى امتلاك الكفاءة				
44	يقوم بالتصحيح الجماعي للاخطاء التي ارتكبتها بعض الجماعات				
45	يخصص وقتا كافيا لتحليل الاخطاء				
46	يقر بدرجة اكتساب الكفاءة من قبل المتعلم				

الملحق رقم ( ) : لقياس التفاعل الصفي اللفظي.

المؤسسة: الشعبة: القسم: المادة:

اداة ملاحظة و تحليل التفاعل الصفي اللفظي الشامل:

	المجاميع الافقية	10 د	10د	10د	10د	**سلوك المعلم**	**سلوك التلاميذ**	10 د	10 د	10 د	10 د	المجاميع الافقية	
						قبول مشاعر التلاميذ	قبول مشاعر المعلم						
						مديح وتشجيع التلاميذ	مديح وتشجيع المعلم						
						قبول واستعمال افكار التلاميذ	قبول واستعمال سلوك المعلم						
						اسئلة المعلم	اجابات التلاميذ						
						اجابة الاسئلة	مبادرات التلاميذ						
						ادارة التعليم والتدريس	هدوء التلاميذ البناء						
						تدريس المادة	اجابات الاقران						
						التوجيهات والاوامر	مقاومة المعلم/الاقران						
						الانتقاد وتبرير السلطة	الفوضى والسلوك اللامفيد						
						عقاب التلاميذ	سلوك التلاميذ العدواني						
						سلوكات غير متوقعة							
						المجاميع العمودية							
100٪						٪ التلاميذ	٪ المعلم						100٪

ملاحظة: يسجل الباحث الملاحظ السلوكات غير المتوقعة خلف الورقة ليتم تبويبها لاحقا في الشبكة.

الملحق رقم ( ) : اداة ملاحظة و تحليل التفاعل الصفي غير اللفظي

رقم	الفئات السلوكية	البنود	10د	10د	10د	10د
01	المظهر	مرح داخل القسم				
		انيق المظهر و نظيف الملبس				
		لين و مرن مع التلاميذ				
		حيوي اثناء التدريس				
		يشوش مع التلاميذ				
02	تعابير الوجه **والايماءات**	يبتسم دلالة على التشجيع				
		يتعجب دلالة على السلوك الغريب من التلاميذ				
		احمرار الوجه دلالة على الغضب				
		يستقطب اساطير الوجه دلالة على عدم الموافقة				
		العض على الشفة السفلى دلالة على الاستغراب				
03	تعابير العين	يحافظ على الاتصال البصري مع التلاميذ اثناء التدريس				
		يجول بنظرة مسحية داخل القسم للاستفسار عن سلوك معين				
		النظرة المباشرة الدالة على التقبل				
		النظرة للتلميذ بريبة وعدم الاكتراث عند الاجابة				
		التحديق قصد التخويف				
04	حركات الجسد و الراس	يهز الراس من الاعلى الى الاسفل للدلالة عن القبول والموافقة				
		يهز الراس من اليمين الى اليسار للدلالة عن الرفض				
		انحناء الجسم و الراس الى الامام عند مراقبة اعمال التلاميذ				
		الاعراض بالجسم و الراس عن التلميذ				
		رفع الراس الى الاعلى ببطء لمتابعة اجابة التلميذ				
05	حركات الاطراف العليا والسفلى	مسح اليد على راس التلميذ للدلالة على القبول				
		مد اليد اتجاه التلميذ لإعطائه الاذن بالكلام				
		الاشارة باليد للدلالة عن الاستفهام				
		الاشارة بالإبهام للدلالة على تقبل الاجابة				
		وضع السبابة على الشفتين طلبا للسكوت				
		الاشارة باليد لمقاطعة التلميذ				
06	حركات اللمس	التربيت على الكتف للدلالة على الرضا				
		قرع المنضدة او السبورة لجذب الانتباه				
		الاشارة بالعصا او المسطرة للتهديد				
		وضع اليد خلف الاذن للاستماع والاهتمام				
		وضع اليدين على الخدين				
07	تعابير صوتية	تغيير نبرة الصوت لجذب الانتباه				
		تغيير نبرة الصوت للتخويف				
		تغيير نبرة الصوت لطلب الهدوء				
		يتأفف و يتنهد				

		يضحك					
		الاقتراب من التلميذ					
08	البعد المكاني	الابتعاد عن التلميذ للدلالة على عدم الموافقة					
		المشي بين صفوف القسم					
		السكون في مكان واحد و عدم التنويع في الحركات					
		الاستلقاء على المقعد لإظهار التعب					
09	البعد الزمني	يشرح الدرس بسرعة					
		يناقش التلاميذ لفترات قصيرة					
		يناقش التلاميذ لفترات طويلة					
		يكتب المعلومات على السبورة بسرعة					
		يمنح الوقت الكافي لشرح الدرس					
10	سلوكات غير متوقعة يصعب تبويبها						

الملحق رقم ( ) :

مقياس التوافق الدراسي (الاولى) :

العبارات:	غالبا	دائما	عادة	احيانا	نادرا
1-هل تنظر من نافذة او من باب القسم الى الملصقات على جدران القسم اثناء الدرس؟					
2-هل اخذ منك المدرس اشياء كنت تعبث بها اثناء الدرس؟					
3-هل يكون عملك نظيفا ومرتبا؟					
4-هل تحاول الاجابة على الاسئلة التي يوجهها لك المدرس؟					
5-هل تتحدث مع التلميذ المجاور لك اثناء الدرس؟					
6-هل تقوم بقضاء بعض المهام للمدرس؟					
7-هل يصعب عليك الجلوس ساكتا في مكانك مدة طويلة؟					
8-هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه؟					
9-هل تمزق كتبك بسرعة؟					
10-هل تحضر الى الدرس متأخرا؟					
11-هل تكون هادئا في حجرة الدراسة؟					
12-اذا وجه المدرس سؤالا للتلاميذ هل ترفع اصبعك طالبا الاجابة؟					
13- هل تستغرق في احلام اليقظة اثناء الدرس؟					
14- هل تحضر معك قلمك الى المحاضرة؟					
15-هل عاقبك المدرس؟					
16-هل تؤدي واجباتك المدرسية في الوقت المناسب؟					
17-هل اشتركت في اي خلاف حاد او مشاجرة مع زملائك بالمدرسة؟					
19-هل تذهب الى المدرسة مع زملائك؟					
20-هل توجه انتباهك للمدرس اثناء حديثه؟					

21-هل توجه للمدرس الاسئلة؟					
22-هل يمكنك الاستمرار في اداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة؟					
23-هل تأخذ معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها اثناء الدرس؟					
24-هل تترك اعمالك دون ان تنتهي؟					
25-هل تؤدي عملك معتمدا على نفسك؟					
26-هل تدفع زملائك خارج او داخل حجرة الدراسة؟					
27-اذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تطلب المساعدة من المدرس؟					
28-هل تستأذن لكي تغادر القسم؟					
29-هل تقوم بما يطلب منك بدون تذمر؟					
30-هل ترد على توبيخ استاذك لك؟					
31-هل تبدأ بالضحك في القسم؟					
32-هل ترفع صوتك للإجابة على السؤال قبل ان يأذن لك المدرس؟					
33-هل تذهب الى قاعة الاساتذة اذا احتجت الى مساعدة استاذك؟					
34-هل تطلب الاذن من المدرس قبل ان تغير مكانك؟					

مقياس التوافق الدراسي (النهائي):

العبارات:	غالبا	دائما	عادة	احيانا	نادرا
1-هل تنظر من نافذة او من باب القسم الى الملصقات على جدران القسم اثناء الدرس؟					
2-هل اخذ منك المدرس اشياء كنت تعبث بها اثناء الدرس؟					
3-هل يكون عملك نظيفا ومرتبا؟					
4-هل تحاول الاجابة على الاسئلة التي يوجهها لك المدرس؟					
5-هل تتحدث مع التلميذ المجاور لك اثناء الدرس؟					
6-هل تقوم بقضاء بعض المهام للمدرس؟					
7-هل يصعب عليك الجلوس ساكتا في مكانك مدة طويلة؟					
8-هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه؟					
9-هل تمزق كتبك بسرعة؟					
10-هل تحضر الى الدرس متأخرا؟					
11-هل تكون هادئا في حجرة الدراسة؟					
12- هل تستغرق في احلام اليقظة اثناء الدرس؟					
13- هل تحضر معك قلمك الى المحاضرة؟					
14-هل عاقبك المدرس؟					
15-هل تؤدي واجباتك المدرسية في الوقت المناسب؟					
16-هل اشتركت في اي خلاف حاد او مشاجرة مع زملائك بالمدرسة؟					
17-هل توجه انتباهك للمدرس اثناء حديثه؟					
18-هل توجه للمدرس الاسئلة؟					
19-هل يمكنك الاستمرار في اداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة؟					

20–هل تأخذ معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها اثناء الدرس؟					
21–هل تترك اعمالك دون ان تنتهي؟					
22–هل تؤدي عملك معتمدا على نفسك؟					
23–اذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تطلب المساعدة من المدرس؟					
24–هل تستأذن لكي تغادر القسم؟					
25–هل تقوم بما يطلب منك بدون تذمر؟					
26–هل ترد على توبيخ استاذك لك؟					
27–هل تبدأ بالضحك في القسم؟					
28–هل ترفع صوتك للإجابة على السؤال قبل ان يأذن لك المدرس؟					
29–هل تذهب الى قاعة الاساتذة اذا احتجت الى مساعدة استاذك؟					
30–هل تطلب الاذن من المدرس قبل ان تغير مكانك؟					

Récapitulatif de traitement des observations[a]

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
VAR00001	67	100,0%	0	0,0%	67	100,0%

a. Limité aux 100 premières observations.

Récapitulatif des observations[a]

	VAR00001
1	48,43
2	39,34
3	43,17
4	40,78
5	40,78
6	43,17
7	40,78
8	43,65
9	42,69
10	39,82
11	37,43
12	40,30
13	51,30
14	39,34
15	38,86
16	44,60
17	40,78
18	42,21
19	42,69
20	42,69
21	41,73
22	42,69
23	43,17
24	44,12
25	42,21
26	41,25
27	38,38
28	38,86
29	40,30
30	43,17

31	58,48
32	64,22
33	58,00
34	58,48
35	60,39
36	63,74
37	40,78
38	63,74
39	48,91
40	46,04
41	46,04
42	52,74
43	47,47
44	51,30
45	44,60
46	57,52
47	52,74
48	47,95
49	54,65
50	49,87
51	48,91
52	57,04
53	52,26
54	47,47
55	53,69
56	49,87
57	51,78
58	48,91
59	73,31
60	71,88
61	67,57
62	60,39
63	63,74
64	70,44
65	61,35
66	71,40
67	73,79
Total N	67

a. Limité aux 100 premières observations.

Statistiques

VAR00001

N	Valide	67
	Manquant	0

VAR00001

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	27,50	1	1,5	1,5	1,5
	28,50	1	1,5	1,5	3,0
	29,00	2	3,0	3,0	6,0
	29,50	2	3,0	3,0	9,0
	30,00	1	1,5	1,5	10,4
	30,50	2	3,0	3,0	13,4
	31,00	5	7,5	7,5	20,9
	31,50	1	1,5	1,5	22,4
	32,00	1	1,5	1,5	23,9
	32,50	2	3,0	3,0	26,9
	33,00	4	6,0	6,0	32,8
	33,50	4	6,0	6,0	38,8
	34,00	1	1,5	1,5	40,3
	34,50	1	1,5	1,5	41,8
	35,00	2	3,0	3,0	44,8
	36,50	2	3,0	3,0	47,8
	38,00	2	3,0	3,0	50,7
	38,50	1	1,5	1,5	52,2
	39,00	1	1,5	1,5	53,7
	39,50	3	4,5	4,5	58,2
	40,50	2	3,0	3,0	61,2
	42,00	2	3,0	3,0	64,2
	42,50	1	1,5	1,5	65,7
	43,00	1	1,5	1,5	67,2
	43,50	2	3,0	3,0	70,1
	44,50	1	1,5	1,5	71,6

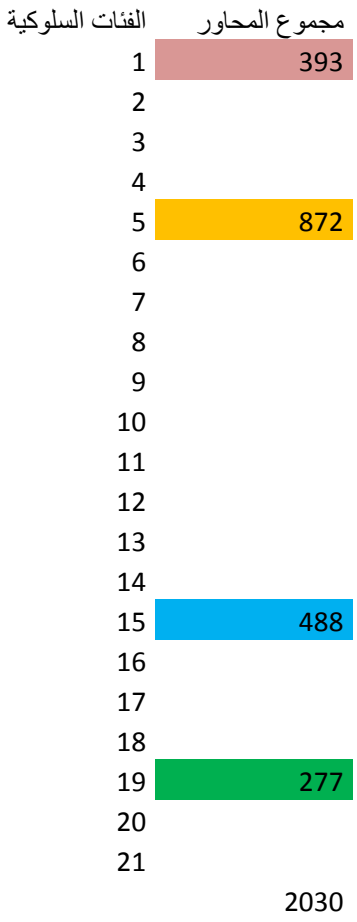
45,50	1	1,5	1,5	73,1
48,00	1	1,5	1,5	74,6
48,50	1	1,5	1,5	76,1
49,00	1	1,5	1,5	77,6
49,50	2	3,0	3,0	80,6
51,50	2	3,0	3,0	83,6
52,50	1	1,5	1,5	85,1
55,00	3	4,5	4,5	89,6
55,50	1	1,5	1,5	91,0
59,00	1	1,5	1,5	92,5
62,00	1	1,5	1,5	94,0
63,00	1	1,5	1,5	95,5
63,50	1	1,5	1,5	97,0
65,00	1	1,5	1,5	98,5
65,50	1	1,5	1,5	100,0
Total	67	100,0	100,0	

مختلف الفئات	الاستاذ 1	النسب المئوية	الاستاذ 2	النسب المئوية	الاستاذ 3	النسب المئوية
1	6	2,18978102	4	1,4084507	5	1,77935943
2	3	1,09489051	2	0,70422535	3	1,06761566
3	16	5,83941606	18	6,33802817	20	7,11743772
4	25	9,12408759	32	11,2676056	18	6,40569395
5	8	2,91970803	51	17,9577465	56	19,9288256
6	18	6,56934307	13	4,57746479	12	4,27046263
7	20	7,29927007	18	6,33802817	17	6,04982206
8	1	0,3649635	0	0	0	0
9	8	2,91970803	7	2,46478873	3	1,06761566
10	15	5,47445255	12	4,22535211	14	4,98220641
11	1	0,3649635	4	1,4084507	1	0,35587189
12	2	0,72992701	1	0,35211268	2	0,71174377
13	22	8,02919708	16	5,63380282	19	6,76156584
14	12	4,37956204	15	5,28169014	19	6,76156584
15	18	6,56934307	12	4,22535211	15	5,33807829
16	14	5,10948905	12	4,22535211	12	4,27046263
17	18	6,56934307	10	3,52112676	12	4,27046263
18	19	6,93430657	14	4,92957746	13	4,62633452
19	32	11,6788321	30	10,5633803	22	7,82918149
20	16	5,83941606	13	4,57746479	17	6,04982206
21	0	0	0	0	1	0,35587189
total	274	100	284	100	281	100

الاستاذ 4	النسب المئوية	الاستاذ 5	النسب المئوية	الاستاذ 6	النسب المئوية	الاستاذ 7
4	1,34680135	4	1,42348754	6	2,05479452	5
6	2,02020202	2	0,71174377	4	1,36986301	3
13	4,37710438	12	4,27046263	17	5,82191781	13
27	9,09090909	19	6,76156584	25	8,56164384	29
62	20,8754209	47	16,7259786	51	17,4657534	59
19	6,3973064	19	6,76156584	17	5,82191781	22
21	7,07070707	14	4,98220641	16	5,47945205	17
0	0	2	0,71174377	0	0	1
12	4,04040404	19	6,76156584	16	5,47945205	12
13	4,37710438	17	6,04982206	12	4,10958904	14
0	0	2	0,71174377	1	0,34246575	4
1	0,33670034	3	1,06761566	0	0	0
14	4,71380471	18	6,40569395	22	7,53424658	15
12	4,04040404	14	4,98220641	10	3,42465753	19
20	6,73400673	17	6,04982206	14	4,79452055	21
18	6,06060606	18	6,40569395	13	4,45205479	15
15	5,05050505	13	4,62633452	12	4,10958904	18
12	4,04040404	17	6,04982206	20	6,84931507	14
16	5,38720539	14	4,98220641	21	7,19178082	16
12	4,04040404	10	3,55871886	13	4,45205479	14
0	0	0	0	2	0,68493151	0
297	100	281	100	292	100	311

متوسط النسب المئوية	مجموع النسب المئوية	مجموع التكرارات	النسب المئوية	الاستاذ 8	النسب المئوية
1,364778	10,918224	37	1,02389078	3	1,60771704
1,204956899	9,639655194	28	1,70648464	5	0,96463023
5,425647741	43,40518193	125	5,46075085	16	4,18006431
8,761572347	70,09257877	203	9,55631399	28	9,32475884
16,36068123	130,8854498	381	16,0409556	47	18,9710611
5,951920028	47,61536022	138	6,14334471	18	7,07395498
6,146295677	49,17036542	142	6,48464164	19	5,46623794
0,260105568	2,080844541	6	0,68259386	2	0,32154341
3,963938647	31,71150918	92	5,11945392	15	3,8585209
4,897610641	39,18088513	113	5,46075085	16	4,50160772
0,644032889	5,15226311	15	0,68259386	2	1,28617363
0,527748779	4,221990236	12	1,02389078	3	0
6,212938735	49,70350988	143	5,80204778	17	4,82315113
4,884371738	39,0749739	113	4,09556314	12	6,10932476
5,740535656	45,92428524	133	5,46075085	16	6,75241158
4,930296608	39,44237287	114	4,09556314	12	4,82315113
4,839162427	38,71329942	112	4,778157	14	5,78778135
5,594663251	44,75730601	129	6,82593857	20	4,50160772
7,365078219	58,92062575	169	6,14334471	18	5,14469453
4,554057201	36,43245761	105	3,41296928	10	4,50160772
0,130100424	1,040803393	3	0	0	0
99,7604927		2313	100	293	100

الكفايات المرتفعة


مجموع المحاور
الفئات السلوكية
393
872
488
277
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
2030

الاستاذ 03	النسبة المئوية	الاستاذ 02	النسبة المئوية	الاستاذ 01	الفئات السلوكية
2	1,88679245	5	1,11524164	3	
1	0	0	0,74349442	2	
9	1,50943396	4	2,60223048	7	
10	6,79245283	18	4,46096654	12	
28	17,3584906	46	14,1263941	38	
28	11,6981132	31	8,17843866	22	
32	8,67924528	23	6,69144981	18	
3	0	0	0,74349442	2	
18	3,77358491	10	5,57620818	15	
9	1,50943396	4	2,9739777	8	
5	0,75471698	2	1,11524164	3	
1	0	0	0	0	
11	3,39622642	9	4,46096654	12	
12	3,39622642	9	4,08921933	11	
7	3,77358491	10	2,9739777	8	
6	4,52830189	12	2,9739777	8	
7	3,01886792	8	3,71747212	10	
15	7,54716981	20	7,06319703	19	
51	15,4716981	41	17,8438662	48	
24	4,90566038	13	6,69144981	18	
0	0	0	1,85873606	5	
279	100	265	100	269	المجموع:

النسبة المئوية	الاستاذ 06	النسبة المئوية	الاستاذ 05	النسبة المئوية	الاستاذ 04	النسبة المئوية
0,31847134	1	0,38910506	3	1,03448276	1	0,71684588
0	0	1,16731518	1	0,34482759	3	0,35842294
3,82165605	12	3,89105058	6	2,06896552	10	3,22580645
6,05095541	19	3,50194553	11	3,79310345	9	3,58422939
8,59872611	27	14,0077821	19	6,55172414	36	10,0358423
8,28025478	26	12,0622568	23	7,93103448	31	10,0358423
9,87261146	31	7,39299611	27	9,31034483	19	11,4695341
0,31847134	1	0	1	0,34482759	0	1,07526882
6,68789809	21	5,05836576	9	3,10344828	13	6,4516129
1,59235669	5	2,33463035	12	4,13793103	6	3,22580645
1,27388535	4	1,55642023	8	2,75862069	4	1,7921147
0,63694268	2	0	1	0,34482759	0	0,35842294
3,82165605	12	3,11284047	15	5,17241379	8	3,94265233
4,14012739	13	5,44747082	16	5,51724138	14	4,30107527
2,86624204	9	4,6692607	13	4,48275862	12	2,50896057
2,5477707	8	3,50194553	11	3,79310345	9	2,15053763
2,5477707	8	1,94552529	10	3,44827586	5	2,50896057
5,73248408	18	6,61478599	13	4,48275862	17	5,37634409
19,7452229	62	14,3968872	57	19,6551724	37	18,2795699
8,91719745	28	8,17120623	31	10,6896552	21	8,60215054
2,22929936	7	0,77821012	3	1,03448276	2	0
100	314	100	290	100	257	100

مجموع النسب	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الاستاذ 08	النسبة المئوية	الاستاذ 07
6,204433545	17	0	0	0,74349442	2
4,338198055	12	1,72413793	5	0	0
24,2579714	68	3,79310345	11	3,34572491	9
40,28466584	113	6,89655172	20	5,20446097	14
97,08454829	268	14,137931	41	12,267658	33
78,93968975	219	10,3448276	30	10,4089219	28
70,13455099	197	9,65517241	28	7,06319703	19
2,853809377	8	0	0	0,37174721	1
43,04311914	121	7,93103448	23	4,46096654	12
21,16190698	59	2,4137931	7	2,9739777	8
11,34688473	32	1,72413793	5	0,37174721	1
1,711940412	5	0	0	0,37174721	1
32,45181392	91	4,82758621	14	3,71747212	10
34,45577542	96	3,10344828	9	4,46096654	12
25,94598053	72	2,06896552	6	2,60223048	7
25,9717297	72	2,75862069	8	3,71747212	10
24,37954008	68	3,10344828	9	4,08921933	11
48,70752285	135	4,82758621	14	7,06319703	19
140,2674327	393	15,1724138	44	19,7026022	53
59,86810281	168	4,82758621	14	7,06319703	19
6,59038347	19	0,68965517	2	0	0
	2233	100	290	100	269

مجموع المحاور	الفئات السلوكية	متوسط النسب المئوية
240	1	0,775554193
	2	0,542274757
	3	3,032246426
	4	5,03558323
872	5	12,13556854
	6	9,867461219
	7	8,766818874
	8	0,356726172
	9	5,380389892
	10	2,645238373
	11	1,418360591
	12	0,213992552
	13	4,056476741
	14	4,306971927
347	15	3,243247567
	16	3,246466212
	17	3,04744251
	18	6,088440356
580	19	17,53342909
	20	7,483512852
	21	0,823797934

2009

التفاعل الصفي اللفظي الكفايات المنخفضة

	ذات منخفضة		ذات متوسطة		ذات مرتفعة	
	غير موجود		موجود		غير موجود	
مخالف السلوكيات:	التكرار		التكرار		التكرار	
يرح بالملل للمعلم	3	37.5	5	62.5	5	62.5
يثير الشغب	6	75	2	25	3	37.5
يكثر التطلعات	7	87.5	1	12.5	1	12.5
ليس لديه إستعداد للتعلم	3	37.5	5	62.5	6	75
يتحدث ويعبث أثناء التدريس	6	75	2	25	1	12.5
يشوش مع التلاميذ	7	87.5	1	12.5	3	37.5
يترك مقعده دون استئذان	8	100	0	0	0	0
يعبث أثناء التدريس	0	0	8	100	8	100
المجموع:	40		24		20	

مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة

الدلائل و الأسس الفنية:																				
يبتسم دلالة على التسامح																				
يتحدث دالة على السلوك القريب من التلقائية																				
يدير الوجه دالة على عن التعلم																				
يتجنب النظر الوجه دالة على عدم الموافقة																				
يجلس على الحافة السفلى دالة على الاستعداد																				

مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المتوسطة

الدلائل و الأسس الفنية:																				
يحافظ على الاتصال البصري مع الطلاب أثناء الشرح																				
يجول بنظره بسرعة داخل الفصل للاستفسار عن سلوك معين																				
النظرة المباشرة الدالة على التأمل																				
النظرة التأملية مهيأة وعند الاقتراب عند الإجابة																				
التحديق لمدة قصيرة																				

مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة

الدلائل و الأسس الفنية:																				
يميز الرأس من الأعلى في الأسفل الدالة على القبول والموافقة																				
يميز الرأس من اليمين إلى اليسار للدلالة على الرفض																				
الصاء قسم رأسي في الاتجاه عند سؤال: أسئلة التلقائية																				
الاعتراض بالجسم و الرأس من التلقائية																				
وقوع الرأس في الأعلى ببطء لتلقائية أجابة التلميذ																				

مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة

الدلائل و الأسس الفنية:																				
مسح اليد على رأس التلميذ للدلالة على القبول																				
مد اليد اتجاه التلميذ لإعطائه الإذن بالتكلم																				
الإشارة باليد للدلالة على الاستفهام																				
الإشارة بالإبهام للدلالة على تلقي الإجابة																				
الإشارة باليد لمخاطبة التلميذ																				

الدلائل و الصب الشفوية:	مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة					مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة				
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
رفع اليد على رأس التلميذ للدلالة على السؤال	7	87.5	1	12.5	0	0	4	50	2	50
مد اليد أمام التلميذ لإعطائه الإذن بالكلام	2	25	4	50	2	25	1	12.5	3	37.5
الإشارة باليد للدلالة على الاستفهام	5	62.5	2	25	1	12.5	6	75	2	25
الإشارة بالإبهام للدلالة على تقبل الإجابة	5	62.5	2	25	1	12.5	4	50	3	37.5
الإشارة باليد لمخاطبة التلميذ	4	50	3	37.5	1	12.5	4	50	2	25

الدلائل و الصب الشفوية:	مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة					مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة				
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
التنبيه على الكف للدلالة على الرضا	7	87.5	1	12.5	0	0	5	62.5	2	25
رفع الشخص أو السبورة لجذب الانتباه	1	12.5	2	25	5	62.5	5	62.5	3	37.5
الإشارة بالعصا أو المسطرة للتنبيه	1	12.5	6	75	7	87.5	7	87.5	1	12.5
رفع اليد عند الإذن للشارع بالاستئذان	5	62.5	3	37.5	3	37.5	4	50	3	37.5
وضع اليدين على الخدين	4	50	3	37.5	1	12.5	7	87.5	1	12.5

الدلائل و الصب الشفوية:	مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة					مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة				
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
تغيير نبرة الصوت لجذب الانتباه	1	12.5	2	25	5	62.5	3	37.5	4	50
تغيير نبرة الصوت للتشويق	2	25	4	50	2	25	5	62.5	3	37.5
تغيير نبرة الصوت لطلب الهدوء	3	37.5	1	12.5	4	50	6	75	2	25
التأفف وتنهيد	4	50	3	37.5	1	12.5	7	87.5	1	12.5
الصمت	6	75	2	25	0	0	1	12.5	5	62.5

الدلائل و الصب الشفوية:	مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة					مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة				
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الاقتراب من التلميذ	5	62.5	3	37.5	0	0	1	12.5	7	87.5
الإيماء من التلميذ للدلالة على عدم الرغبة	4	50	2	25	2	25	3	37.5	3	37.5
التنقل بين صفوف القسم	5	62.5	2	25	1	12.5	2	25	6	75
التكون في مكان واحد وعدم التنويع في الحركات	0	0	3	37.5	5	62.5	6	75	2	25
الاستناء على الخلف لإشعار التلميذ	7	87.5	1	12.5	0	0	8	100	0	0

الدلائل و الصب الشفوية:	مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة					مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة				
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
يشرح الدرس بسرعة	0	0	3	37.5	5	62.5	5	62.5	1	12.5
يناقش التلاميذ لفترات قصيرة	0	0	5	62.5	3	37.5	5	62.5	3	37.5
يناقش التلاميذ لفترات طويلة	3	37.5	5	62.5	0	0	0	0	2	25
يكتب الملاحظات على السبورة بسرعة	3	37.5	5	62.5	0	0	7	87.5	1	12.5
يستخدم الوقت الكافي لشرح الدرس	6	75	2	25	0	0	0	0	0	0

الدلائل و الصب الشفوية:	مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المنخفضة					مجموعة الأساتذة ذوي الكفايات التدريسية المرتفعة				
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
سماعة الأسئلة لمن تتكلم أكثر										
التفريع من قسم الإجابة على السائل										
التفرغ على الطاولة لانقاص الضوضاء										
ملاحظة التلاميذ الذين لم يحضروا الكتاب المدرسي أو الكراس.										
الإشارة لأحد التلاميذ للمناوبة على السبورة										

Statistiques de groupe

التوافقالدراسي		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	competence haute	120	136,8917	19,94732	1,82093
	competence basse	120	104,0750	12,62794	1,15277
VAR00002	competence haute	0[a]			
	competence basse	0[a]			

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	22,444	,000	15,227	238	,000	32,81667	2,15515	28,57106	37,06227
	Hypothèse de variances inégales			15,227	201,183	,000	32,81667	2,15515	28,56709	37,06625