جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولايتي بومرداس والجزائر شرق

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد:
بوزڤزي رزيقة

إشراف :
أ.د. لكحل لخضر

السنة الجامعية 2014 – 2015

شكر وتقدير

أتقدم بخالص شكري أولاً للّه المولى عز وجل على توفيقه لي في إنجاز هذا العمل المتواضع.

كما لا يفوتني أن أتقدم بوافر شكري وامتناني وتقديري لبروفسور لكحل لخضر لقبوله الإشراف على هذا العمل و حرصه على متابعة كل جزئيات و تفاصيل البحث وعلى كل مجهوداته المبذولة طوال مدة الإشراف .

أتقدم بجزيل شكري وامتناني لكل أعضاء اللجنة التي تسهر على قراءة أطروحتي وتشرف على مناقشتها.

أيضا كل من ساعدني من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة أساتذة وطلبة وزملائي .

إلى كل هؤلاء ألف شكر و امتنان

بوزقزي

إهـــــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى والديّ الكريمين أطال اللّه في عمرهما.

إلى كل إخوتي و أخواتي

إلى زوجاتهم و أزواجهم

إلى أولادهم كلٌ باسمه

إلى كل صديقاتي

رزيقـــة

الفهــرس

ملخص الدراسة

مقدمة 1

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية 7

2.الفرضيات 14

3. أهداف الدراسة 15

4. أهمية الدراسة 16

5. الدراسات السابقة 17

6. تحديد المصطلحات 40

الفصل الثاني : تقدير الذات

تمهيد.

1. الخلفية النظرية لتقدير الذات 43

2. مفاهيم تقدير الذات 44

3. بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذّات 48

4.الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات 49

5. العوامل المؤثرة في تقدير الذات 51

6. مفاتيح أساسية لبناء تقدير الذات..... 54

7. مكونات أساسية لتقدير الذّات..... 56

8. نظريات تقدير الذات. 57

9. خصائص تقدير الذات 64

10.أقسام تقدير الذات و مستوياته.. 65

11.أهمية تقدير الذات..... 68

12.تشكيل تقدير الذات 69

13.سمات ذوي تقدير الذات 75

14.طرق قياس تقدير الذات 77

خلاصة

الفصل الثالث: الكفايات التدريسية

تمهيد

1. بين الكفاية و الكفاءة 80

2. تعريفات خاصة بالكفايات التدريسية 82

3. مكونات الكفايات التدريسية 85

1.3تعريف كفايات التخطيط... 85

1.1.3 مستويات التخطيط..... 86

2.1.3 أهمية التخطيط لدرس..... 91

3.1.3 المبادئ والأسس العامة لكفاية التخطيط لدرس 94

2.3 كفايات تنفيذ الدرس 94

1.2.3 إجراءات تنفيذ التدريس..... 96

3.3 كفايات ضبط الصف..... 110

4.3 كفايات التقويم..... 114

1.4.3 تعريفات التقويم التربوي 115

2.4.3 أنواع التقويم..... 116

3.4.3 أهداف التقويم 117

4.4.3 وسائل التقويم 119

5.4.3 الأعراض الأساسية للتقويم 120

6.4.3 خصائص التقويم الجيد..... 121

7.4.3 أساليب التقويم..... 123

8.4.3 العلاقة بين التدريس والتقويم 124

4. محكات التدريس 126

5. خصائص الأستاذ الفعال 122

6. العوامل المؤثرة في أداء الأستاذ..... 131

الخلاصة.

الجانب التطبيقي

الفصل الأول : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية 136

2. منهج الدراسة 137

3.مجتمع الدراسة..... 138

4. عينة الدراسة 140

5. الخصائص السيكومترية للمقياسين.....140

1.5الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات 141

1.1.5 مرحلة بناء مقياس تقدير الذّات 148

2.5 الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التدريسية 154

1.2.5 مرحلة بناء مقياس الكفايات التدريسية 163

6. كيفية جمع البيانات 168

7. المعالجة الإحصائية..... 169

خلاصة

الفصل الثاني : عرض و تفسير النتائج

1. عرض ومناقشة وتحليل الفرضيات. 172

1.1عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الأولى 172

2.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثانية..... 175

3.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثالثة 177

4.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الرابعة 179

5.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الخامسة 182

6.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية السادسة 183

7.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية السابعة 184

8.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثامنة 186

9.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الأساسية 188

استنتاج عام..... 192

الخاتمة 196

التوصيات..... 198

مراجع

ملاحق

فهرس الأشكال :

شكل(1) مكونات تقدير الذّات..... 57

شكل (2) هرم ماسلو للحاجات 59

شكل(3) أبعاد تقدير الذات..... 64

شكل(4) نظام مقترح لتصنيف الأسئلة 103

شكل(5) مكونات عملية الاستقصاء..... 106

شكل(6) العلاقة بين التدريس والتقويم 125

فهرس الجداول :

جدول رقم (01) يبين توزيع العينة حسب المؤسسات التعليمية 139

جدول رقم (02) يبين توزيع العينة حسب المواد الدراسية 140

جدول رقم (03) يبين قيمة الثبات الفا كرونباخ في مقياس تقدير الذات.....141

جدول رقم (04) يبين معاملات الثبات سبيرمان براون.....142

جدول رقم (05) يبين قيمة اختبار"ت" للفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا ...143

جدول رقم (06) ارتباط البند ببعد الذات الجسمية والمظهر العام.....144

جدول رقم (07) ارتباط البند ببعد الذات الأكاديمية والعقلية.....145

جدول رقم (08) ارتباط البند ببعد الذات الاجتماعية.....145

جدول رقم (09) ارتباط البند ببعد الذات الشخصية والثقة بالنفس.....146

جدول رقم (10) يمثل ارتباط كل الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس 147

جدول رقم (11) يبين بنود قبل وبعد التصحيح لمقياس تقدير الذات 150

جدول رقم (12) يبين عدد البنود قبل وبعد التحكيم والعدد النهائي 154

جدول رقم (13) يبين قيمة الفا كرونباخ في مقياس الكفايات التدريسية 155

جدول رقم (14) معاملات الثبات سبيرمان براون لمقياس الكفايات التدريسية.....156

جدول رقم (15) يبين قيمة اختبار "ت' للفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا
لمقياس الكفايات التدريسية 156

جدول رقم (16) ارتباط البند ببعد الكفايات الأكاديمية 157

جدول رقم (17) ارتباط البند بالبعد الكفايات تخطيط لدرس 158

جدول رقم (18) ارتباط البند بالبعد كفايات التنفيذ الدرس 159

جدول رقم (19) ارتباط البند بالبعد كفايات إدارة الفصل 160

جدول رقم (20) ارتباط البند بالبعد كفايات التقويم 161

جدول رقم (21) يمثل ارتباط كل الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس 162

جدول رقم (22) يبين بنود قبل وبعد التصحيح لمقياس الكفايات التدريسية..... 164

جدول رقم (23) يبين عدد البنود قبل وبعد التحكيم والعدد النهائي 168

جدول رقم (24) يبين نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 172

جدول رقم (25) يبين نتائج الفرضية الجزئية الثانية 175

جدول رقم (26) يبين نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 177

جدول رقم (27) يبين نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 179

جدول رقم (28) يبين نتائج الفرضية الجزئية الخامسة 182

جدول رقم (29) يبين نتائج الفرضية الجزئية السادسة 184

جدول رقم (30) يبين نتائج الفرضية الجزئية السابعة..... 185

جدول رقم (31) يبين نتائج الفرضية الجزئية الثامنة 186

جدول رقم (32) يبين نتائج الفرضية الأساسية 188

مقدمة

يعتبر تقدير الذّات من المفاهيم التي لقيت اهتمامًا لدى علماء النفس، فقد أدرجه "ماسلو"في هرمه المعروف للحاجات النفسية، فاعتبره مرحلة مهمة يجب أن يصل إليها الإنسان في تطوره النفسي حتى يتمكن من الوصول إلى قمة الهرم الممثلة بتحقيق الذات ،كما اعتبر "روجرز" وهو صاحب نظرية الذات في علم النفس، أن تقدير الذات له أهمية كبيرة في الصحة النفسية للفرد . وأن تقدير الفرد لذاته يؤثر في سلوكاته ومعتقداته ،فالفرد الذي لديه تقدير الذات ايجابي يعمل على إظهار ذلك في تصرفاته فيصبح لديه توافق اجتماعي مهني أفضل مع الآخرين ويحاول أن يصف نفسه بصفات ايجابية، في حين أن الأفراد الذين لديهم مفهوم ذات متدن عن أنفسهم يظهر ذلك لديهم في سوء التوافق الاجتماعي المهني وفي عدم الرضا والسعادة والثقة في النفس .

كما تبدأ معرفة الفرد لذاته وتقييمه العام لها وتقديرها بشكل ملح في مراحل الحياة، حيث يصبح الفرد قادرا على تكوين معايير يزن بها ذاته ويقدر بواسطتها قدراته ومهاراته دوافعه ويتعرف على القيم التي تضبط سلوكه وتوجهه، فتقدير الذات هو البنية الأساسية التي يجب أن يقوم عليها البناء النفسي للشخصية ، لذا نجد الفرد يسعى دائما لإيجاد نفسه وتقديرها وتحقيقها.

فتلعب البيئة التي يعيش فيها الفرد وخاصة بيئته المهنية دورًا فعالا سواء كان ايجابيا أو سلبيا في تكوين شخصيته، فلكل مجتمع من المجتمعات خصوصيته التاريخية والحضارية ومنظومة من القيم والمعايير الاجتماعية التي تحكم تصرفات أفراده وتحدد نظرتهم إلى مختلف أمور الحياة، ولمناخ المدرسة (العمل) أهمية كبيرة لأنه المجال الذي يحقق الأستاذ فيه ذاته ويكتشف فيه قدراته وإمكانياته وهو المجال الذي يعبر فيه عن طاقاته وصراعاته المختلفة ،فهو المجال الذي يشعر فيه الأستاذ بأنه قد حقق مكانته الاجتماعية.

(رزق؛1998 : 36)

يكفي أن نشير في هذا المقام أن من علامات الصحة النفسية للفرد قدرته على الإنتاج المعقول في حدود ذكائه و حيويته واستعداداته فبيئة العمل تعتبر شرطا أساسا من شروط الصحة النفسية للفرد. (زايدن 2001 : 361)

إن إشباع حاجة تقدير الذات يؤدي إلى ثقة الأستاذ بذاته وشعوره بقيمة نفسه وتلاؤمه الشخصي ،وعلى العكس من ذلك فإن العجز عن إشباعها قد يؤدي به إلى الإحساس بالدونية والضعف مما ينعكس بدوره في شعوره بالإحباط .

تؤكد الدراسات في علم النفس على أهمية تقدير الذات في حياة الفرد النفسية ،فأصحاب تقدير الذات المرتفع أميل إلى التمتع بصحة نفسية من أصحاب تقدير الذات المنخفض فهم أميل إلى الشعور بالنقص و الصداع و القلق (Weiten 1994) و يشير (1981Barns) إلى أن أصحاب تقدير الذات المنخفض يرجعون الفشل إلى عوامل خارجية و يسقطون اللوم على الآخرين بينما لدى أصحاب تقدير الذات المرتفع قدرة على تغيير الذات في ضوء الخبرات ولديهم ثقة في مواجهة المشكلات .

لذلك فان تقدير الأستاذ لذاته يتأثر بعوامل كثيرة منها ما تعلق بالفرد نفسه مثل قدراته واستعداداته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له فائدة ،ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية فإذا كانت البيئة تهيئ للأستاذ المجال للانطلاق والإبداع فان تقديره لذاته يزداد أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العوائق أمامه بحيث لا يستطيع أن يشغل قدراته واستعداداته لا يستطيع تحقيق طموحه عندئذ يقل تقديره لذاته . (Allen 1990)

ففي ضوء الفكر التربوي المعاصر والذي يولي للأستاذ اهتماما كبيراً بالقدر نفسه من الاهتمام بالتلاميذ وقد زاد هذا الاهتمام أكثر في ظل التطور التربوي وذلك نظراً للأدوار المهمة التي يجب على الأستاذ أن يقوم بها حتى يحقق الهدف الذي تصبوا إليه العمليات

التربوية لذلك كان التركيز على الأستاذ كبيرا فالأستاذ عليه أن يكون قائداً وموجهاً وميسراً ومفسراً وباحثاً ومطوراً لذّاته.

فقد أدركت معظم المؤسسات التربوية أهمية التطوير الذّاتي للأستاذ، فنجد أنها تعمل وبشكل منظم ومدروس على رفع كفاية الأستاذ أثناء الخدمة من خلال الدورات التدريبية والندوات وورش العمل والدراسات التي تقوم بها لزيادة قدراتهم ومساعدتهم على النمو المهني، مما ينعكس ايجابيا على ذات الأستاذ فيصبح لديه تقديرا مرتفعا لذاته وبالتالي يصبح لديه دافعاً قوياً للعمل ويساهم ذلك كله في زيادة نشاطه وتطوير كفاياته وتوظيف هذه الكفايات داخل الغرفة الصفية مما يترك أثراً مباشراً في مخرجات التعليم لديه .

بما أن الأستاذ همزة وصل بين مبادئ التربية السليمة والمتعلم فهو دائما وأبدًا في نشاط تربوي متواصل يهدف إلى تحقيق أهداف رسالته النبيلة واكتساب أجيال ذهنية معرفية متوافقة واتجاهات نفسية سليمة، وبالتالي فالأستاذ يؤدي دورا أساسيا في الحفاظ على التوازن والاستقرار النفسي له ولتلاميذه. حيث ترتبط هذه الوظائف بحالة الأستاذ فنجده يدعم ويعزز الوظائف التالية: تنظيم وجدولة وقت اللقاء والاتصال الاجتماعي المشاركة في تحقيق أهداف أو المقاصد عامة وتحقيق الذات والمكانة والهوية والأداء و ممارسة الأنشطة معتادة . (Jamiescem et Peterson 1995)

فالأستاذ عضو مهم في نجاح أو فشل العملية التعليمية، فنجده يؤثرا إيجابا أو سلبا على تلاميذه ويعتبر محرك الفعل التعليمي التعلّمي خاصة مع تغير وضعيته من ملقن وصاحب المعرفة إلى موجه ومرشد للمعرفة، فالصورة التي يأخذها التلاميذ على أساتذتهم يمكن أن تزيد من تقدير الأستاذ لذاته أو تقلل من شأنه، وكذا مدى تحكمه في العملية التعليمية وامتلاكه للكفايات التدريسية تزيد من شأن وقيمة الأستاذ بين زملائه ومشرفيه وبين تلاميذه. فجاءت فكرة هذه الدراسة لتلقي الضوء على موضوع تقدير الذات وعلاقته بالكفايات

التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي ولمعالجة الموضوع قسمنا الدراسة إلى بابين الأول نظري والثاني تطبيقي.

تضمن الباب النظري ثلاثة فصول حيث تناولنا في الفصل الأول الخلفية المنهجية للدراسة والذي قمنا فيه بتحليل ومناقشة مجموعة من الدراسات ذات الصلة بالموضوع ومتغيراته، كما تناولنا الإشكالية التي تمحور موضوعها حول العلاقة بين تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي ،وبعده تم اقتراح الفرضيات ليليه تحديد أهداف الدراسة وأهميتها و ضبط بطريقة إجرائية لأهم المفاهيم الواردة في الدراسة .

أما الفصل الثاني فقد تطرقنا فيه إلى تقدير الذات باعتباره عامل مهم في بناء شخصية الأستاذ، حيث عرضنا الخلفية النظرية لتقدير الذّات ثم الفرق بين المصطلح والمفاهيم ذات الصلة، ثم العوامل المؤثرة في تقدير الذات بعدها مفاتيح أساسية لبناء تقدير الذات في ضوء النظريات روزنبرغ وكوبر سميث وآخرون، كما تناولنا أهمية تقدير الذات ومستوياته أخيرا بين طرق قياسه التي تنوعت بين التقويم الذاتي والمقاييس وملاحظة السلوك .

أما الفصل الثالث فقد خصصناه لتحليل الكفايات التدريسية وانطلاقنا بتبيان الفرق بين الكفاءة و الكفاية،ثم تعريفات خاصة بالكفايات التدريسية بهذا حددنا مكونات الكفايات التدريسية بالتفصيل كل واحدة على حدا ،كما تم تناول محكات التدريس والعوامل المؤثرة في أداء الأستاذ.

أما الباب الثاني فقد خصص للجانب التطبيقي للدراسة وتضمن فصلين الأول خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة أين بينا حدودها وعينتها والأدوات المستعملة لجمع البيانات متمثلة في مقياسين تقدير الذات والكفايات التدريسية وحساب خصائصهما السيكومترية لكليهما وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل البيانات كميا.

أما الفصل الثاني من هذا الباب فقد تناول عرض وتحليل ومناقشة النتائج مع التحقق من فرضيات الدراسة لينتهي باستنتاج عام لأهم النتائج المتوصل إليها.

في الأخير تم عرض خاتمة شاملة تضمنت أهم مكونات الدراسة مع ذكر بعض المقترحات تخدم الموضوع دراستنا.

الـــــجانـــب الـــــنـــظـــري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1 . الإشكالية

2. الفرضيات

3. أهداف الدراسة

4. أهمية الدراسة

5. الدراسات السابقة

6. تحديد المصطلحات

1. الإشكالية :

تشهد المنظومة التربوية الجزائرية تغيراً ملحوظاً من أجل مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي للرقي بالعملية التعليمية والانتقال من التدريس بالأهداف وصولا إلى التدريس بالمقاربة بالكفايات وبهذا تغير عمل الأستاذ من ملقن إلى موجه ومرشد للفعل التعليمي. كون الأستاذ يشكل ثقل معرفي في نجاح العملية التعليمية يبقي دائما هو المحور الأساسي في إنجاحها.لذا وجب الاهتمام بجانبه السيكولوجي، فما ما من شكَّ في أن الصحة النفسية للأستاذ تلعب دوراً هاماً في تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي ودفعه أو إعاقته عن أداء دوره التربوي الذي يهدف إلى تكوين جيل ذي قدرة على التطور مع الاحتفاظ بكل ما هو أصيل في المجتمع .ويخضع هذا الهدف إلى العلاقة الصحية المتواجدة بين سلوك الأستاذ واستعدادات تلاميذه.لكن هذه العلاقة كثيراً ما تتأثر وتصاب بالخلل عندما لا يكون هناك انسجام بين الاثنين ،أو بين الأستاذ والإدارة ،أو بين الأستاذ وذاته. (زبدي،ناصر الدين2007: 19-20)

فلتقدير الذات دوراً في بناء شخصية سليمة للفرد وفي زيادة قدرته على إنجاز أعماله .

إذ يحتل مركزا هاما في نظريات الشخصية، كما يعتبر من العوامل الهامة التي تؤثر تأثيرا كبيرا على السلوك الذي يعتبر حصيلة خبرات الفرد الاجتماعية وإحساسه بذاته الأمر الذي يتماشي مع ما ذكرته "مارجريت ميد "(1901_1979) Margaret Meadإن إحساس الفرد بذاته هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه، فالذات عند مارجريت ظاهرة اجتماعية ونتاج اجتماعي لا تنشأ إلا في ظروف اجتماعية حيث توجد اتصالات اجتماعية . (هويدي،1982: 17)

لا يمكننا أن نحقق فهمًا واضحًا لسلوك الفرد بوجه عام دون أن ندخل متغيرات في تقدير الذات مثل السلوك الاجتماعي والسلوك النفسي والسلوك المهني ...

ترى " ميد" أيضا أن الفرد تنشأ لديه عدة ذوات يمثل كل منها مجموعة من الاستجابات المستقلة بدرجة أو بأخرى والمكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية . فقد تنمو لدى الشخص ذات عائلية تمثل الاتجاهات التي تعبر عن العائلة وذات مدرسية تمثل الاتجاهات المعبرة عن علاقات المعلم بتلاميذه وزملائه... وذوات أخرى كثيرة بحسب أوجه النشاط الذي يقوم بها الشخص. (هويدي،1982: 17)

إن فهم الأستاذ لذاته وتقديره لها يمثل محورًا ومقومًا من مقومات السواء النفسي فمن خلال فهمه لذاته على حد تعبير "ميد" يكوَّن بصيرة أفضل لأفكاره وأفعاله ومشاعره وكذلك بأفكار ومشاعر وأفعال الآخرين، ويكون أكثر إدراكا لأسباب السلوك ودوافعه ونسبة النجاح فيه وأكثر قدرة على حل مشاكله.

كما أن الشعور بالذات يرتبط ببعد عاطفيّ يتمثل في القيمة التي يَخفيها الفرد عن ذاته .إذ يعتبر تقدير الذات مؤشرا عن الرضا الداخلي ورد فعل عن القيمة الاجتماعية ويمثل هذا الشعور قاعدة أساسية لوجود الفرد ومحضّراً أقوى لتغيير سلوكه.

(دويدار، عبد الفتاح1999: 320)

فتقدير الذات بالنسبة للأستاذ له أهمية بالغة في مستقبل حياته وذلك لما تعكسه من تصور ورؤية تجاه المحيط الذي يعيش فيه.فقد يستمد تقديره الذاتي من الآخرين فيجعل قيمته الذاتية مرتبطة بنوع العمل أو بحب الآخرين،كما بين كوبر سميث Cooper Smith(1967) أن تقدير الفرد يرتبط أساسا بتقييم صريح للصور الإيجابية والسلبية لذاته، كما أنه يتوقف على مدى النجاح أو الفشل الذي يحدده الأستاذ في محاولته لتحقيق حاجاته الأساسية و هذا في مواقف حياته المختلفة .

و الواقع أن الأدوار التي يقوم بها الأستاذ تبني على خبرات و مواقف عديدة لتحقيق الذات على نحو بناءٍ، ومن خلال ممارسته بفاعلية لتلك الأدوار يكتسب إحساسا بالكفاية الشخصية .

وإذا ما عدنا إلى الواقع فإننا نجد مهنة التعليم تزخر بضغوط وعوامل قلق واحباطات متزايدة قد تهدد الصحة النفسية للأستاذ. فالمتطلبات المفروضة على الأستاذ تتزايد إلى الحد الذي يجعل من الصعب على الشخص العادي أن يحققها برضا وتقبل دون الشعور بالضغط والتوتر والشدة. فالأستاذ مطالب بمعرفة كل ما في المناهج الدراسية ومستحدثاتها وممارسة أساليب فعالة في التعليم وفي التقويم وتحقيق ضبط النظام الصفي، و بالأمور الإدارية وبالتغيرات الجارية في البيئة التعليمية والمجتمع الخارجي ،وكذا الوعي بمشكلات تلاميذه وبكيفية مساعداتهم وإرشادهم و بأن يكون نموذجا للتعلم الأخلاقي كما أنه مطالب باستمرار بتحسين كفاياته المهنية من خلال الإطلاع والبحث والتدريب و الندوات وغيرها

فكوّن الأستاذ أحد العناصر الفاعلة في العملية التعليمية يمثل مفتاح النجاح لأي برنامج أو منهج تربوي يقدم للتلاميذ،فهو المسؤول عن تحقيق الأهداف التربوية والأهداف الخاصة بكل مادة تعليمية. لكي يقوم الأستاذ بدوره الحساس بكل اقتدار لابد أن يتمتع بقدر كافٍ من القدرات (العقلية والنفسية والجسمية) والكفايات التدريسية حيث أن مهنته لم تعد قاصرة على تزويد التلاميذ بالمعلومات والحقائق بل تعدتها لتصبح عملية توجيهية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو شخصية الأستاذ. فلقد بدأ الاهتمام بالأستاذ والكفايات التي يحتاج أن يمتلكها عندما تم دراسة الكفايات التدريسية كاتجاه تربوي ، وقد عُرف هذا الاتجاه بالتربية القائمة على الكفايات أواخر القرن الماضي و نتيجة لذلك تم القيام بالكثير من الدراسات والأبحاث الميدانية للتعرف على دور الكفايات التدريسية والتعليمية الواجب توفرها لدى الأستاذ ومدى توافقها مع بنائه(سمات جسمية ونفسية اجتماعية...) و من بين هذه الدراسات نجد دراسة رشدي طعيمة (1986)هدفت إلى تحديد أهم الكفايات الواجب

توفرها لدى الأستاذ أثناء التعليم جاءت نتائجها باتفاق أكثر من 75% من أفراد العينة على ضرورة توفرها لديه أهمها كفايات ضبط الصف واحترام التلاميذ والقدرة على تنويع أساليب التقويم وتلخيص الدروس .

كما بينت دراسة الخوالدة (1987) عدم وجود فروق ذات دلالة بين مختلف فئات عينة الدراسة في إدراكهم للأهمية النسبية لكفايات إعداد الدرس وتنفيذه وكفايات العلاقات الإنسانية وكفايات إدارة الفصل .كما حدد الراوي محمد خلفان (1988) خمس مهارات ذات درجة عالية من الأهمية عند الأستاذ أثناء أدائه فاتفق أفراد العينة على كفايات وتمثلت في القدرة على تحضير الدرس واعداده ،وتمتع المعلم بخصائص الشخصية الطيبة ،والقدرة على إدارة الفصل الدراسي والتأكيد على كفاية المعلومات في التربية الدينية والأخلاقية أخيرا القدرة على تنفيذ و تصميم الدرس . جاءت دراسة النجادي(1996) في نفس السياق لتؤكد أهمية الكفايات التدريسية الواجب توفرها للأستاذ بالمملكة العربية السعودية توصلت أن الكفايات الأكاديمية وكفايات التخطيط والإعداد وكفايات التنفيذ وكفايات ثقافية كفايات شخصية و إدارية .هي أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها ويطبقها أستاذ التربية الفنية. ما نستنتجه أن للكفايات التدريسية أهمية في نجاح الأستاذ أثناء ممارسته لمهنته.

لا شك أن نتائج العمل المدرسي تنعكس على مجمل حياة الأستاذ وقد تجعله يشعر بالاعتزاز لنجاحه في إثبات قدراته ومهاراته التدريسية، كما قد تخلق لديه إحساسا بالخجل من نفسه و من الآخرين لعجزه عن استغلال فرص العمل المتاحة له في المدرسة وعليه فتقدير الأستاذ لذاته يشمل بعدين (بعد ايجابي و بعد سلبي).

وما تجدر الإشارة إليه أن المدرسة تمارس تأثيرا قويا في تشكيل مفهوم الأستاذ عن ذاته من هو ،ومن سيكون؟ .(سليمان، مخول 1981:261) إذ يوفر هذا الفضاء المدرسي للأستاذ فرصة الاختبار واكتشاف قدراته وإمكانياته و جوانب عجزه و قصوره، فقد يتعرض الأستاذ

للفشل أو النجاح و قد يتقبلون تلاميذه شخصيته كما هي أو يرفضونها بالرغم من السمات والخصال التي يتمتع بها . تشير دراسة احمد عثمان صالح (1988) أن فهم الأستاذ لذاته يمثل أهمية كبرى في العملية التعليمية و قد أصبح يعد معيارا من معايير فاعلية المعلم و كفايته .

فقد أشارت دراسة جورارد و ولاندسمان(1980) Jourard&Landsman بوجود علاقة وثيقة بين الكفايات و الصحة النفسية و يتضح هذا التأثير بقوة علاقات المعلم مع تلاميذه وأساليبه في ضبط النظام وأسلوبه في التدريس وإجراءاته في التقويم .

(65: 1980Jourard&Landsman)

كما يبين "وتي " (Witty1947) أن الفصول التي بها معلمون تنقصهم الكفايات الشخصية والمهنية تزيد حالات اضطراب الشخصية وانحراف السلوك بين التلاميذ.

(طلعت،منصور:1988)

فضلا عنه فالأستاذ المتوافق في جميع جوانب شخصيته لا نجده يعاني من الضغوط المهنية و المشكلات الشخصية التي قد تستنزف طاقاته و تبدد قواه ،و بالتالي فهو يكون بمثابة انموذج للصحة النفسية الإيجابية من خلال توصيل إحساسه بالرضا عن الحياة والتحمس لها و جديته في توفير تعّلم فعّال و تقبله لتحديات مهنته.

لهذه الاعتبارات المذكورة يكون من الضروري التعرف على الكفايات اللازمة للأستاذ حتى يكون ناجحا في مهامه التدريسية .

كما يوضح لونج و نيومان 1969 Long& Newman في دراستهما عن "المشقات التي تنهك ظهر المعلم" أن المعلم يتعرض إلى ضغوط بسبب ما يتطلبه العمل المدرسي من مواجهة التلاميذ سيئي التوافق أو بسبب صعوبات التعامل مع الآباء أو العزلة الاجتماعية

عن عالم الكبار أو القيود المفروضة على حياته الشخصية والاجتماعية وغير ذلك من عوامل قلق أو الضغوط التي تهدد صحته النفسية و بالتالي صحته المهنية.

كما أن دراسة محمد سليمان(1991) قد أكدت وجود علاقة ارتباط موجبة بين الخصائص الشخصية العامة للمعلم و بين كفاياته المهنية من خلال توضيح بأن خصائص المعلم سواء المظهر العام أو سلوكه و علاقاته بإدارة المدرسة ،و مع زملائه ،وعلاقاته الإنسانية بين المعلم و تلاميذه واتقانه للمادة التعليمية كل هذا يزيد من النمو المهني وحبه لمهنته وإتقانها. جاءت في نفس السياق دراسة صالح الأزرق (1995) لتؤكد وجود علاقة موجبة بين الكفايات المهنية و متغير تقدير الذات و قدرت نسبة الارتباط ب0.17 .

أما دراسة هتوف سمارة وآخرون (2012) فقد جاءت في نفس السياق لتؤكد وجود علاقة ارتباط بين درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم بحيث أن تقدير الذات و مستوى الدافعية للانجاز كان مرتفعاً بالنسبة لعينة الدراسة. في حين أن نتائج دراسة رضا مسعد السيد (1992) جاءت لتقر بعدم وجود علاقة ارتباط بين تقدير الذات و الأداء التدريسي .

بينما نجد أن دراسة ولفولك (1990) Woolfolk تنفي وجود العلاقة بين فاعلية التدريس والفاعلية الشخصية للمعلم .

هذا التباين بين نتائج الدراسات السابقة يدل على أن الموضوع مازال في حاجة إلى مثل هذه الدراسات و أبحاث أخرى تثريه .

ونظرا لنقص الدراسات في الجزائر والدول العربية والأجنبية على حسب ما اطلعت عليه الطالبة الباحثة كان دافعا للبحث فيما يخص وجود العلاقة بين متغيري تقدير الذات لدى الأستاذ والكفايات التدريسية.كونه مازال مجالاً خصباً للبحث خاصة أن الدراسات السابقة

لم تتناول موضوع تقدير الذات عند الأستاذ بل أغلب الدراسات تناولت تقدير الذات عند التلاميذ .

إن مثل هذه المواضيع لم تحظ باهتمام الباحثين والمنظرين والتربويين بأهمية تقدير الذات عند الأستاذ من جهة ومن جهة أخرى نجد كذلك عدم اهتمام المنظومة التعليمية بمدى امتلاك واستخدام الكفايات التدريسية عند الأستاذ .

وعلى ضوء ما تقره نظريات علم النفس من تركيز على أهمية تقدير الذات لما له من دور محوري في زيادة نجاح الفرد ورغبته في العمل و يقلل من الاضطرابات النفسية لديه، ويزيد من شعوره بالسعادة والرضا و التوافق الاجتماعي والمهني. و نظرا للدور المهم الذي يلعبه الأستاذ في بناء الأجيال بناءً سليماً ليكوُّن لهم قدوة في سلوكه واتزانه وتوافقه الاجتماعي والمهني. بناء على ما سبق ذكره من دراسات متباينة في نتائجها حول علاقة الكفايات التدريسية بتقدير الذات فإن دراستنا هذه تبحث عن وجود العلاقة بين درجة تقدير الأساتذة لذواتهم وعلاقتها بالكفايات التدريسية في البيئة الجزائرية انطلاقا من التساؤلات التالي:

*هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي ؟

* هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الثانوي ؟

* هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات و كفايات التخطيط للدرس لدى أساتذة التعليم الثانوي ؟

* هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الثانوي ؟

* هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات إدارة الفصل لدى أساتذة التعليم الثانوي ؟

* هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات التقويم لدى أساتذة التعليم الثانوي ؟

*هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد العلمية في التعليم الثانوي؟

* هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد التقنية في التعليم الثانوي ؟

*هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد الأدبية في التعليم الثانوي ؟

2. الفرضيات:

1.2. الفرضية العامة :

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي .

2.2. الفرضيات الجزئية :

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الثانوي .

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات و كفايات التخطيط للدرس لدى أساتذة التعليم الثانوي .

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الثانوي .

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات إدارة الفصل لدى أساتذة التعليم الثانوي .

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات التقويم لدى أساتذة التعليم الثانوي .

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد العلمية في التعليم الثانوي .

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد التقنية في التعليم الثانوي .

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد الأدبية في التعليم الثانوي .

3. أهداف الدراسة :

من المتوقع أن تُسهمَ نتائج هذه الدراسة في تحقيق عدد من الأهداف منها :

* تحديد العلاقة بين تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى أستاذ التعليم الثانوي للتعرف على أهم الكفايات والسلوكات والأساليب الواجب اكتسابها والتحكم فيها أثناء الفعل التعليمي.

* لفت اهتمام المربين والساهرين على نظامي التعليم والتكوين إلى ضرورة تمكين الأستاذ من التحكم في الكفايات التدريسية و ضبط سلوكه في التعامل مع التلاميذ .

* الوصول إلى بعض المقترحات التي يمكن أن تفيد (العاملين والأساتذة) بالحقل التعليمي عامة والجامعي خاصة فيما يخص الكفايات التدريسية .

* تطوير قائمة بالكفايات التدريسية التي يحتاجها الأستاذ أثناء أداءه لعمله.

* تطوير أداة لقياس تقدير الذات عند الأستاذ .

4. أهمية الدراسة :

* تكمن أهمية الدراسة في أنها ستلقي الضوء على مستوى تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي لولايتي بومرداس والجزائر شرق .

* تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتعلق بمدى تقدير الأستاذ لذاته من خلال ممارسته لكل كفاية تدريسية على حدا أثناء الفعل التعليمي .

* تكمن الأهمية من دراسة العلاقة في إمكانية التنبؤ بنجاح الأستاذ في مهنته و زيادة فرص هذا النجاح في إتقانه لكفايات التدريس وذلك عند تحديد مستوى تقديره لذاته إما بالإيجاب أو السلب .

* قد تساعد هذه الدراسة الأساتذة(التعليم الثانوي) في التقويم الذاتي لأدائهم ولشخصيتهم من خلال إتقانهم للعديد من الكفايات .

* تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية دور الأستاذ في العملية التعليمية إذ يُعدّ الحجر الزاوية من خلاله يكتسب المتعلمون معارفهم و مكتسباتهم .

* قد تساعد هذه الدراسة في تقديم بعض المقترحات لذوى الاختصاص في التوجيه ، ومراكز إعداد الأساتذة في كليات التربية (المدارس العليا والجامعات ومراكز البحث التربوي) حول الكفايات المطلوب توفرها لدى الأستاذ .

* إضافة إلى ذلك الصورة التي يأخذها التلاميذ على أستاذهم تؤثر في مدى القبول أو النفور من المادة و من الأستاذ في حد ذاته .

* كما تأتي أهمية هذه الدراسة لقلة الدراسات العربية والأجنبية – حسب علم الطالبة الباحثة – التي تناولت موضوع تقدير الذات عند الأستاذ وعلاقتها بالكفايات التدريسية أو

أي متغيرات أخرى بصورة ثنائية أو منفصلة و مستقلة حيث أن معظم الدراسات التي أجريت تناولت تقدير الذات عند التلاميذ وعلاقتها بعدة متغيرات ؛أما ما يخص موضوع الكفايات جاءت أغلب الدراسات تخص ترتيب تلك الكفايات أو أهميتها بالنسبة للعملية التعليمية بالصيغة العامة و ليس بمدى توفرها أو غيابها و امتلاكها عند الأستاذ.

5. الدراسات السابقة

الهدف من التطرق للدراسات السابقة هو الإطلاع على مجمل ما قدم من أبحاث على المستوى المحلي والعربي والأجنبي والتي لها علاقة بتقدير الذات لدى الأستاذ وذلك قصد الاستفادة منها.

كما كان لموضوع الكفايات التدريسية اهتمام كبير من طرف العديد من الباحثين الذين اختلفت دراستهم باختلاف المتغيرات التي ارتبطت بها والأهداف المنتظرة منها:

من هذه الدراسات، دراسة رشدي طعيمة، حسن غريب 1986:

دراسة ميدانية عنوانها **الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي** هدفت إلى تحديد أهم المهارات والقدرات والاتجاهات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم أثناء التعليم.

شملت عينة الدراسة على 108 فردا تضمنت ثلاث فئات معلمين تربويون "62" معلمون غير تربويين "14" والفئة الثالثة: الموجهين ووكلاء المدارس (32) وقد صاغ الباحثان استبيان ثلاثي الأبعاد يتضمن 10 محاور أساسية:

الموقف من التعلم الأساسي؛ إدراك الخبرة، تفهم سيكولوجية التلميذ، التخطيط للعملية التعليمية ، إلقاء الدرس، مواجهة مواقف جديدة، تفريد التعليم، تكنولوجيا التعليم، إدارة الفصل ، التدريب والتقويم.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج:

لم تكن الكفايات التربوية على درجة واحدة من الأهمية لدى الفئات المشتغلة بالتعليم الأساسي جاءت بعضها في المرتبة الثانية والبعض الآخر في المرتبة الثالثة، لكن أهم الكفايات التي اتفق عليها أكثر من 75% من أفراد العينة كانت 17 كفاية منها:

- تفهم طبيعة التعليم الأساسي وأهدافه وفلسفته.
- القدرة على تنمية قيمة احترام العمل لدى التلاميذ.
- القدرة على استثارة اهتمام التلاميذ.
- الإلمام بطرق التدريس واختيار المناسب منها.
- القدرة على مشاركة التلاميذ .
- القدرة على تنويع أساليب التقويم.
- القدرة على إلقاء الدرس.
- استخدام وسائل تعليمية مناسبة.
- القدرة على تلخيص الدرس.
- القدرة على مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم.
- القدرة على الرد على استفساراتهم.
- القدرة على إدارة المناقشة في الفصل.
- القدرة على إدارة الفصل بطريقة تخلق مناخا تعليميا فعالا.

(رشيدي ؛غريب 1986: 299).

أوضحت دراسة محمد محمود الخوالدة 1987 تصورات المشتغلين بإعداد المعلمين عن الكفايات اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية بالمملكة الأردنية.

هدفت إلى تحديد الكفايات ودرجة أهميتها لإعداد المعلمين من فئات مدرسي كليات المجتمع والمشرفين التربويين وأساتذة الجامعات.

بلغت العينة 170 فردا جُمعت أراؤهم بواسطة استبان أعده الباحث وكانت أهم النتائج على النحو التالي:

لا توجد فروق دالة بين مختلف فئات عينة الدراسة في إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات إعداد الدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات العلاقات الإنسانية وكفايات إدارة الفصل.

هناك فروق بين فئات العينة في إدراك الأهمية النسبية للكفايات المتعلقة بمجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وكفايات التقويم. (الخوالدة؛ محمود1987: 214)

في سنة (1988) قام محمد خلفان الراوي بتحليل الكفايات (المهارات) المتطلبة لمدرسي المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية قامت الدراسة على التساؤلين الآتيين: ما درجة الأهمية للكفايات المتطلبة لمدرسي المرحلة الثانوية ؟

هل توجد فروق دالة في درجة أهمية الكفايات المتطلبة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والمشرفين التربويين ومدرسي المرحلة الثانوية ؟

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان يتكون من 29 بندا (المهارة) في صورته الأولية وبعد التعديل وإضافة اقتراحات المشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الثانوية أصبح في صورته النهائية ليشمل 45 مهارة ولمعالجة البيانات استخدم أسلوب "دلفي" Delphi Technique وأبرزت الدراسة النتائج التالية:

هناك خمس مهارات ذات درجة عالية من الأهمية اتفق عليها أفراد العينة وهي:

- القدرة على تحضير الدروس وإعدادها.
- التمتع بخصائص شخصية طيبة.
- القدرة على إدارة الفصل الدراسي.
- التأكيد على كفاية المعلومات في التربية الدينية والأخلاقية وتشجيع الطلاب على إتباعها .
- القدرة على تنفيذ وتصميم الدرس.

كما أكدت النتائج أهمية الكفايات الأخرى في عملية تحسين أداء المعلمين بالمرحلة الثانوية. (الراوى 1988: 557).

أما خيري إبراهيم علي (1989): فقد هدفت دراسته في التعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي استخدم الباحث بطاقة ملاحظة أداء المعلم على عينة من المعلمين . توصل إلى عددً من الكفايات لها نسبة مئوية عالية وأخرى قد حصلت على نسبة منخفضة لدى المعلمين.

أهم الكفايات المرتفعة لدى المعلمين هي:

- أسلوب استخدام المناقشة ونسبتها 92%.
- مجال الوسائل التعليمية 83%.
- تشجيع التلاميذ على الاستنتاج 93%.

أما الكفايات التي كانت نسبتها منخفضة لدى المعلمين فهي:

- قيام العلاقات بين المعلم والتلاميذ على الاحترام 49%.

- الاهتمام بإعداد الدروس 36% . (عفاف ؛سعد 1992: 95).

قام عواد الثويبني (1989) بدراسة عنوانها **تحديد الكفايات المتطلبة لمدرسي التعليم الأساسي للراشدين بالمملكة العربية السعودية**،هدفت إلى تحديد مدى إدراك المعلمين ومدراء المدارس والمشرفين التربويين للكفايات التي تتضمنها برامج التعليم الأساسي للراشدين. وشملت عينة الدراسة 149 معلمًا و43 مديرًا و15 مشرفًا تربويًا، وجمعت البيانات بواسطة استبيان يجيب عنه أفراد العينة بتحديد درجة الحاجة إلى هذه الكفايات وتحديد المجالات المتطلبة للنمو المهني لمدرسي التعليم الأساسي للراشدين.

وأشارت النتائج إلى ما يلي اتفق أفراد العينة على عشرة كفايات تعد ذات أهمية بالنسبة لمعلمي التعليم الأساسي ونذكر منها:

- معرفة أهداف تدريس مواد القراءة، الكتابة، الحساب.
- معرفة طرق وأساليب تعليم الكبار.
- الاتصال الفعال مع المتعلمين.
- القدرة على ربط المحتوى مع مشكلات الحياة الحقيقية.

وأكدت الدراسة أن المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية أثناء الخدمة في التعليم الأساسي للكبار ولديهم خبرة في التدريس كانوا أقل حاجة إلى برامج تتصل بالنمو المهني في مجالات التعليم الأساسي. (الثويبني 1989: 133)

إضافة إلى دراسة الراوي جاءت دراسة على راشد (1990) المعنوية بالتقويم كفاءة الطلاب المعلمين (تخصص علوم) من خلال تقديرات التلاميذ في المدارس الثانوية بمصر بصياغة التساؤلات التالية:

- ما مدى كفاءة الطالب المعلم التدريسية في رأي تلاميذ المدارس الثانوية ؟
- ما مدى تجاوب التلاميذ مع الطالب المعلم في رأي هؤلاء التلاميذ ؟

- ما مدى قدرة الطالب المعلم على ضبط الفصل وحفظ النظام ؟
- ما مدى شعور التلاميذ بثقة الطالب المعلم في نفسه ؟
- ما مدى التزام المعلم بالحضور إلى الحصص في مواعيدها ؟
- ما مدى اهتمام الطالب المعلم بمظهره كما يراه التلاميذ ؟

صمم الباحث استبان لقياس تقديرات التلاميذ للطلاب المعلمين تشتمل على عدد 34 كفاية وزعت على عينة من التلاميذ وكان عددهم 1602 تلميذ وتلميذة وذلك لتقدير كفاءة 25 طالبا معلما و 23 طالبة معلمة في التربية العلمية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

تعد كفاية الطلاب المعلمين والمعلمات مقبولة حسب تقديرات التلاميذ لها وفقا للمعيار المستخدم، حيث تراوحت نسبة التلاميذ الذين أقروا بوجود الكفايات التالية:

ما بين 59%و76% وهي إجراء التجارب العملية، تعزيز الإجابات الصحيحة، مهارة استخدام الوسائل التعليمية، التمكن من المادة العلمية؛ القدرة على المناقشة الفعّالة ، مهارة استخدام السبورة، مهارة توزيع الأسئلة إقامة علاقات طيبة مع التلاميذ ؛ القدرة على ضبط الفصل اشتراك الطالب المعلم في النشاط المدرسي. (محي الدين 1990: 68)

جاءت دراسة كفاش (1991): في نفس سياق دراسة محمد محمود الخوالدة للتعريف على الكفايات التدريسية التي يحتاجها معلمو برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة في الأردن تكونت عينة الدراسة 121 معلم ومعلمة ممن التحقوا ببرامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة في كلية تأهيل المعلمين العليا بمدينة أربد وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أهم مجالات الكفايات التدريسية لعينة الدراسة، مجال إدارة الصف بالمرتبة الأولى وبالمرتبة الثانية مجال التقويم وبالمرتبة الثالثة تنفيذ الدرس أما مجال التوجيه والإرشاد فقد احتل المرتبة الرابعة يليه مجال تخطيط وإعداد الدرس . (كفاش 1991: 68).

في دراسة أخرى حول أهمية الكفايات التدريسية اللازمة للطلاب المعلمين (طلبة التربية الميدانية) أوضح البابطين (1995) أهمية 53 كفاية (مهارة) تدريسية فرعية مصنفة تحت خمسة مجالات وقد اتفقت عينة الدراسة والمكونة من 181 طالب 33 مشرف على ترتيب المجالات من حيث الأهمية كالآتي: إعداد الدرس، تنفيذ الدرس الأكاديمي والنمو المهني، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف ، التقويم.

أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من حيث الوظيفة، وذلك لصالح المشرفين على طلاب التربية العلمية وكان ذلك في مجال إعداد وتنفيذ الدرس كما أوضحت الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مجال واحد هو مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف بين المشرفين والطلاب. (البابطين 1995 : 201)

تتفق دراسة الخوالدة (1987) مع الدراسة كفاش (1991) ودراسة البابطين (1995) في تحديد أهم مجالات المهارات (كفايات) وكان الاتفاق في المجالات التالية:

إعداد الدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الفصل، التقويم أما الاختلاف بينهما فكان في عدم تركيز الخوالدة في مجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وكفايات التقويم، أما البابطين كان في مجال الكفايات التدريسية التي يحتاجها الأستاذ داخل الفصل فحسب وإّنما اهتم أيضا بالكفايات التي ترسم علاقة الأستاذ مع الآخرين وهي العلاقات الإنسانية مع الاهتمام بالكفايات الإدارية.

أما عفاف سعد حماد 1992: هدفت الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلين:

- ما الكفايات التدريسية المتوفرة حاليا لدى معلمي المواد الفلسفية ؟
- ما الكفايات التدريسية اللازمة والمطلوب توافرها لمعلمي هذه المرحلة ؟

في دراسة عنونها **الكفاءات اللازمة لمعلمي المادة الفلسفة بالتعليم الثانوي** اشتملت العينة على خمسين (50) معلما ومعلمة بمدينة الإسكندرية مستخدمة في ذلك بطاقة ملاحظة وتتضمن البطاقة قياس خمسون كفاية موزعة على 7 مجالات: التخطيط للدروس اليومية.

- تنفيذ الدرس.
- استخدام مفاهيم السيكولوجية بكفاية.
- المادة العلمية.
- الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية.
- حفظ النظام داخل الفصل.
- التقويم.

أسفرت النتائج على ما يلي:

تراوحت نسبة الكفايات المتوافرة لدى المعلمين ما بين 65% و 79% في جميع المجالات السبع. وبناء على ما اعتمدت عليه الباحثة 70 % يمثل المعدل الطبيعي (معيار الإتقان) لتوافر الكفاية فقد وجدت أن هناك 32 كفاية لدى المعلمين وأن18 كفاية لا تتوفر لدى هؤلاء المعلمين ومن أهمها الكفايات الوسائل التعليمية.

(عفاف؛ سعد 1992 :93)

هدفت دراسة هاليل يالين (1992) Yalin ,H : إلى تحديد الكفايات المفضلة في مجال الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم لتحسين نوعية الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية بولاية سلفانيا، تضمنت أداة البحث استبيان من خمسة أساليب علمية في التدريس وتسع وأربعون كفاية (مهارة) تغطي مجالات :

- أساليب تخطيط التدريس.
- استخدام وسائل الاتصال الجماهيري كأدوات اتصال في التعليم.
- إنتاج واختبار المواد التعليمية.
- تشغيل المعدات والأجهزة.

اشتملت العينة على 220 معلما في المدارس العامة و 145 أستاذا من كليات التربية في مختلف الولايات المتحدة الأمريكية.

وكانت أهم النتائج المتحصل عليها:

اتفقت أراء المعلمين وأساتذة الكليات التربوية على أهمية ثلاث مجالات وهي حسب ترتيبها من حيث درجة الأهمية وأساليب تخطيط الدرس.

استخدام الاتصال الجماهيري كأدوات اتصال في التعليم، إنتاج واختيار المواد التعليمية، وأكدوا على ضرورة تضمينها في برامج إعداد المعلمين.

أما عن الكفايات المقاسة فقد وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في إعطاء درجة الأهمية ل 12 مهارة أما لبقية المهارات فلا توجد فروق بين العينتين.

كما أوضحت الدراسة أن المعلمين يفضلون دمج مهارات التقنيات التعليمية وتكاملها مع دروس مناهج البحث في حين يرى الأساتذة إعطاء المعلمين حسب اختيارهم، فصل دراسي تمهيدي لثلاث وحدات دراسة في استخدام تقنيات التعليم، وذلك لتطوير مهارات المعلمين في هذا المجال . (YALIN 1992 P 802).

وهدفت دراسة أخرى لعبد الحفيظ حنفي همام (1992) التعرف على المهارات التدريسية المطلوبة لمعلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتحديد المهارات التدريسية المتوافرة حاليا لدى هؤلاء المعلمين.

عنوانها تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي اختيرت عينة عشوائية قوامها خمسون معلما ومعلمة بمدارس "قنا" بمصر استخدم الباحث في دراسته بطاقة ملاحظة تضمنت خمسون عبارة (مهارة) موزعة على ست مجالات أساسية من الكفايات هي:

1- إعداد الدرس .

2- تنفيذ الدرس .

3- الوسائل التعليمية.

4- المادة العلمية.

5- حفظ النظام.

6- التقويم.

تراوحت عبارات هذه المجالات ما بين 4 و 10 عبارات

حدد الباحث نسبة 70% من الدرجة بمحك لمدى توافر المهارة التدريسية واعتبرت النسبة التي تقل عن هذا الحد بعدم توفر المهارة.

توصلت إلى نتائج: الكفايات المتوفرة لدى المعلمين كانت كفايات تنفيذ الدرس وكفايات الوسائل التعليمية وكفايات المادة العلمية.

أما الكفايات الفرعية التي لم تتوافر لدى المعلمين وكانت نسبتها ضعيفة فهي:

- كتابة الملخص في نهاية إعداد الدرس.
- القدرة على تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ.
- الإتران في الفصل .
- تشجيع التلاميذ على الإجابات الصحيحة.

- استخدام أسئلة تقيس المستويات المعرفية المختلفة.

بَين أليس وآخرون (1993) Ellis & al في دراسته **تقويم القدرة المتضاعفة لكفايات المعلم هدفت** إلى تحديد الكفايات اللازمة التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمي المرحلة التعليمية لتلاءم احتياجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات في التعليم.

صمم الباحثون قائمة مبتكرة بالكفايات اللازمة للمعلمين بهدف تدريبهم عليها للوصول إلى الكفايات التي تقابل احتياجات التلاميذ واحتوى البرنامج التدريبي الذي قدمه أليس وزملاؤه على قائمة بالكفايات ذات القدرة المتعددة وقد تطلب هذا البرنامج تدريس خمسة فصول دراسية متتالية. لقد تناولت الكفايات المجالات الآتية:

احتراف المهنة: يتضمن هذا المحور العناصر التالية: التدريس كمهنة، طبيعة العمل المدرسي، المعلم كمحترف لمهنة التدريس.

المتعلم: يتضمن الكفايات المتصلة بالمعلومات والمعارف عن ظاهرة النمو الإنساني والتطور التأثيرات الوالدين تقييم خصائص المتعلم والعوامل المؤثرة عليه.

الاتصال والتعاون: تشمل على كفايات الاتصال الأساسية والتفاعل مع الزملاء والمهنيين في المجال ، تطوير الخطط التعليمية والتفاعل مع الوالدين.

تسيير التعلم: وتشمل على كفايات تقويم التعلم، تقويم البرامج التعليمية تصميم خطط التعلم وطرق توزيعها، إدارة الفصل الدراسي.

أجرت بليك (1993) PLAKE دراسة حول الكفايات اللازمة للمعلم في(و.م.أ) وأوضحت عينة الدراسة والمكونة 555 معلما أن تحليل الاختبارات حصل على أكبر النتائج أي أعلى نسبة أما الكفاية المتعلقة بالاتصال مع الآخرين فقد حصلت على أقل نسبة.

بيّن عبد الله الكندري (1994) دراسته لتقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الانجليزية أن الكفايات الضرورية المتطلبة لمعلمي جميع المراحل التعليمية. إن الكفايات

المتعلقة بالمظهر العام والإتزان الانفعالي كانت أعلى الكفايات المتوافرة بدرجة كبيرة لدى المعلمين حيث حددت نسبتها 95.8% و87.5% على التوالي. كفايات الإحاطة بالمادة العلمية بنسبة 41.7% وكفايات إعداد الدرس بنسبة 16.7%.

بلغت نسبة الكفايات المتعلقة بمعلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدرجة كبيرة 78.6% المرحلة الثانوية بنسبة 40% وخلصت الدراسة إلى أن أداء مدرسي اللغة العربية بدرجة متوسطة، ويحتاج المعلمون إلى مزيد من التدريب على بعض الكفايات الأساسية في التدريس.

إضافة إلى الدراسات السابقة نجد دراسة النجادي (1996): والتي تهدف إلى تحديد أهم الكفايات التدريسية المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية تتفق مع العديد من الدراسات الأنفة الذكر في تحديد أهم الكفايات التي يحتاجها المعلم داخل الفصل و خارجه كانت عينة الدراسة مكونة من (130) معلمًا تربية فنية و8 موجهين توصلت الدراسة إلى اتفاق عينة الدراسة على أهمية معظم الكفايات التدريسية وهي مرتبة كالآتي:

1- كفايات أكاديمية.

2- كفايات التخطيط والإعداد.

3- كفايات التنفيذ.

4- كفايات ثقافية.

5- كفايات شخصية وإدارية.

وقد حازت الكفايات الشخصية الإدارية على أعلى نسبة وذلك في الكفايات الخاصة بإقامة علاقات ودية مع الآخرين، وضبط وإدارة الفصل.

كما صنف الحمادي (1996): أهم المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين في دولة قطر كالأتي: تحديد الأهداف التعليمية، تحليل المحتوى وتنظيمه، تحليل خصائص المتعلم، تخطيط الدرس، استخدام الوسائل التعليمية، استخدام طرائق التدريس المناسبة، استثارة دافعية الطلاب، التعزيز، الاتصال والتعامل الإنساني مع الطلاب والزملاء، إدارة الفصل وتنظيمه، عرض الدرس، استخدام الأسئلة الصفية المناسبة، استخدام المراجع والمصادر استخدام التقويم بأنواعه المختلفة.

إلا أنه اختلفت وجهات نظر بين الذكور والإناث حول درجة أهمية مهارة الأهداف التعليمية وذلك لصالح الإناث ومهارة التعزيز لصالح الذكور، كما اختلفت وجهة النظر من لديهم خبرة تدريسية حول درجة مهارة الأهداف لصالح من لديهم خبرة تدريسية أكبر.

أما الدراسة التي تناولها **باخوم (2000)** : للتعرف على أهم الحاجات والكفايات النفسية والمهنية للمعلم كما يدركها معلمي المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية العامة والفنية، بالإضافة إلى طلاب كلية التربية **بالمنيا** فقد نتج عنها اتفاق عينة الدراسة على أهمية الحاجات والكفايات النفسية الآتية: القيم الأخلاقية ؛ الاحترام المتبادل، كفاية المعلم المدركة، المهارات والقدرات، القيم، الاتجاهات نحو مهنة التدريس، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور وإناث في إدراك مغيرات الدراسة.

ومن احدث الدراسات حول الكفايات التدريسية، الدراسة التي قامت بها **أمينة ، كمال عبد العزيز (2003):** للتعرف على أولويات مجالات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية في التعلم العام بدولة قطر، من وجهة نظر المعلمين والموجهين وفق عدد من المتغيرات هي: الخبرة، الجنس، المكانة الوظيفية، التخصص العلمي، المؤهل العلمي الدراسي، تكونت عينة الدراسة من 493 معلما وموجها، أسفرت الدراسة عن إدراك أفراد العينة بأهمية الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريسية وكان الترتيب الكفايات حسب الأولوية كالآتي:

1- الفلسفة التربوية.

2- التخصص العلمي والنمو المهني.

3- الإعداد والتخطيط.

4- عرض الدرس.

5- المناخ الصفي والعلاقات الإنسانية.

6- إدارة الفصل.

7- إدارة الفصل والنظام.

8- تقويم نمو التلاميذ .

9- التقويم الذاتي.

وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الجنس والمكانة، الوظيفة، المؤهل الدراسي ومن جهة ثانية أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الخبرة وذلك في كفاية تقويم نمو التلاميذ، والتقويم الذاتي وفي إدارة الفصل والنظام وكان لصالح الأكثر سنوات خبرة.

كان الهدف من عرض الدراسات السابقة حول الكفايات التدريسية لمدى مساهمتها في إثراء موضوع دراستنا من خلال النتائج المتوصل إليها سواء ما له علاقة مباشرة وغير مباشرة بمتغيرات البحث كما استفدنا منها في تصميم المقياس وكذا أثناء مناقشة وتحليل نتائج دراستنا منها جاء مؤيدًا للنتائج المتوصل إليها وأخرى جاءت معاكسة في نتائجها ومن هذا التباين بين نتائج الدراسات السابقة تظهر أهمية هذه الدراسة .

كما يظهر من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة سواء تلك التي اهتمت بتحديد درجة أهمية الكفايات من خلال استفتاء فئات متعددة أو تلك التي اهتمت بتقويم

الكفايات المتوافرة لدى المعلمين إلى قوائم بالكفايات الأساسية والفرعية يمكن أن نستخلص قائمة تتضمن عددا من المجالات تستغرق جميع الكفايات الواردة في الدراسات وهي:

أ_ كفايات تتعلق بالتخطيط، التنفيذ والتقويم لعملية التدريس:

القدرة على استشارة اهتمام التلاميذ إعداد الدرس، تحديد الأهداف ، تنفيذ الدرس، استخدام الوسائل التعليمية تقويم الدرس، مهارة الإلقاء (الأسئلة)، القدرة على تنويع أساليب التقويم، إلقاء أسئلة تقيس المستويات المعرفية المختلفة لدى التلاميذ كتابة ملخصات الدرس.

ب_ كفايات تتعلق بإدارة الفصل:

حفظ النظام، القدرة على إدارة المناقشة الصفية ، تفريد التعليم، تشجيع التلاميذ على الاستنتاج، تعزيز إجابات التلاميذ.

ج_ كفايات تتعلق بالتمكن من المادة العلمية والعلوم المساعدة.

التمكن من المادة العلمية والإحاطة بها، استخدام المفاهيم (العلمية والسيكولوجية) القدرة على ربط المحتوى مع مشكلات الحياة الواقعية، القدرة على الرد على أسئلة التلاميذ واستفساراتهم، معرفة طرق التدريس، إجراء التجارب، تشغيل الأجهزة والمعدات، العمل على تنمية القدرات الأكاديمية والمهنية ومعرفة كل ما هو جديد في تخصصه.

د_ كفايات تتعلق بإقامة علاقات طيبة بين المعلم وتلاميذه:

كفايات العلاقات الإنسانية، بناء علاقات تقوم على الاحترام ما بين المعلم والتلاميذ .

ح_ كفايات تتعلق بسلوك المعلم وشخصيته:

من الكفايات ذات الصلة بهذا المجال يتمتع المعلم بخصائص شخصية طيبة، الاتزان الانفعالي.

دراسات لها علاقة بموضوع تقدير الذات :

دراسة ولفولك و هوي (1990) WOOLFOLK &HOY عن إحساس معلمي المستقبل بالفاعلية- و معتقداتهم نحو الضبط (داخل الفصل) هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين :

-هل بنية فاعلية معلمي المستقبل تتساوى مع بنية فاعلية المعلمين ذوى الخبرة في التدريس؟

-هل هناك علاقة ارتباط بين معتقدات معلمي المستقبل نحو الفاعلية ؛و بين توجهاتهم نحو ضبط السلوك -حفظ النظام و الدافعية لدى التلاميذ في القسم؟

اشتملت الدراسة على عينة قوامها 182 فردا كان من بينهم 87% من الطلاب المعلمين والباقي 13% مقسمة إلى مجموعتين متساويتين الأولي :معلمين حديثي التخرج والثانية من المعلمين ذوي الخبرة في التدريس جمعت البيانات بواسطة الأدوات التالية عن المحاور الأربعة في الدراسة و هي :

-مقياس فاعلية المدرس إعداد جيبسون و ديمبو Gibson & Dembo 1984 لقياس فاعلية التدريس و الفاعلية الشخصية للمدرس .

–قائمة إيديولوجية ضبط الفصل إعداد ويلور و آخرون willower & el 1967

–قائمة المشكلات المدرسية من إعداد ديسي و آخرون Deci & al 1981

–قائمة جوردون المطورة عن بيئة الصف إعداد جوردنGordon1970

أسفرت على نتائج :

- ليس هناك علاقة ارتباط دالة بين فاعلية التدريس والفاعلية الشخصية للمعلم.
- هناك علاقة ارتباط دالة بين فاعلية التدريس و إيديولوجية ضبط سلوك التلاميذ.
- توجد علاقة ارتباط سالبة و دالة بين فاعلية التدريس و التوجيه الديمقراطي لدى المعلمين.
- أوضحت نتائج معاملات الانحدار – أن المعلمين ذوي الفاعلية المنخفضة أكثر ديمقراطية في توجهاتهم في أقرانهم ذوي الفاعلية المرتفعة .
- المعلمون ذوي الفاعلية المنخفضة لديهم توجهات ديمقراطية اقل مما لدى المعلمين ذوو الفاعلية الشخصية المرتفعة .(1990 **WOOLFOLK 81–91)**

دراسة سناء محمد سليمان (1991) بعنوان دراسة نفسية تحليلية للمعلم المتميز بالمدرسة الثانوية :

تهدف الدراسة إلى التعرف على الخصائص العامة للمعلم المتميز، وعما إذا كان هناك فروق بينه و بين المعلم غير المتميز في مجموعة المتغيرات منها المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة التخصص الدورات التدريبية و المستوى الاجتماعي للمعلم .

كما تهدف أيضا إلى التعرف عما إذا كانت هناك فروق بين المعلم المتميز وغير المتميز في استجاباتهم على الأبعاد التالية : حب المعلم للمهنة –مظهر المعلم وسلوكه –علاقة

المعلم بإدارة المدرسة و زملائه –العلاقة الإنسانية بين المعلم و التلاميذ –إتقان المعلم للمادة –النمو المهني للمعلم .

استخدمت الباحثة من اجل التحقق من الفرضيات المقابلة الشخصية مع الأفراد ذوي العلاقة بعمل المعلم –كل منهم على حدى– وهم مدير المدرسة – وكلاء المدرسة – الموجهون – بعض المعلمين بالمدرسة – رؤساء الأقسام في المواد المختلفة و بعض الطلبة والطالبات وذلك وفق بنود تتضمن بعض الصفات والسلوكيات التي تميز المعلم الكفء. تكونت عينت الدراسة من 106 معلما و معلمة 50متميزون و 50غير متميزين كانت أهم النتائج :

- إن المعلمين المتميزين أفضل من غير المتميزين من حيث المؤهل الدراسي كانت نسبة المتميزين 82% في المقابل 32% من المعلمين غير المتميزين ممن يحملون مؤهلا تربويا .
- إن معظم المعلمين المتميزين كانت سنوات خبرتهم أكبر من غير المتميزين غير أنه– لا يمكن الجزم بأن عدد سنوات الخبرة من المؤشرات الحاسمة التي تجعل من المعلم متميزا و إنما تعد أحد المتغيرات المهمة التي تساعد المعلم المهتم بعمله والمحب لمهنته والملتزم بمهامه ليكون معلما متميزا. (الجمعية 1991: 337–357)

دراسة رضا مسعد السعيد، محمد السيد علي (1992) عن العوامل المساهمة في الأداء التدريسي لطالبات الكليات المتوسطة في سلطنة عمان

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى أداء الطالبات المعلمات (عال؛ متوسط ؛منخفض) وتحديد العوامل الشخصية بهدف إمكانية التنبؤ بها على مستوى الأداء التدريسي .

كانت أهم المتغيرات (المستقلة) التي تناولتها الدراسة – العمر بالسنوات ومكان ونوع الإقامة، الاتجاه نحو مهنة التدريس، تقدير الذات، درجات التحصيل تكونت عينة الدراسة

من 143 طالبة من الكلية المتوسطة بعبري سلطنة عمان– استخدم الباحثان الأدوات التالية – بطاقة تقويم الأداء ومقياس مفهوم الذات ومقياس الاتجاه نحو المهنة مجموعة الاختبارات التحصيلية. تتلخص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الأتي:

- أن أداء الطالبات (87 %من العدد الكلي) كان في المستوى المتوسط(مابين 50%؛ 70% من مجموع الدرجة الكلية في حين أن نسبة الطالبات في المستوى المرتفع 8% أكثر من 70% من مجموع درجة الأداء وبلغت نسبة الأداء المنخفض للطالبات 5%.
- لا توجد فروق في الأداء التدريسي بين الطالبات في التخصصات الدراسية .
- هناك عشر عوامل من مجموع خمسة عشر عاملا كانت ذات علاقة ارتباط دالة بالأداء التدريسي ،اشتملت هذه العوامل على مجموعة العوامل التحصيلية والحالة الاجتماعية و نسبة الثانوية العامة و طبيعة عمل ولي الأمر .

أما العوامل النفسية المتمثلة في تقدير الذات والاتجاه نحو مهنة التدريس فلم تكن علاقتها الإرتباطية دالة بالأداء التدريسي. (السيد على 1992؛345–389)

دراسة صالح الأزرق (1995): قام الأزرق بدراسة عنوانها **الكفايات المهنية وعلاقتها بالخصائص الشخصية لدى المعلمين في ليبيا :**

تحددت مشكلة الدراسة في بعدين أساسيين : البعد النظري الوصفي و البعد التطبيق العملي ؛ شملت عينة الدراسة 112 معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثمانية مدارس بمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية بمدينة طرابلس خلال العام الدراسي 1995/1994.

هدفت الدراسة إلى تفسير نسبة التباين في الكفايات المهنية لدى المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي ؛ هل العوامل العقلية متمثلة في الذكاء العام قدرات التفكير الإبتكاري أم العوامل

الوجدانية الاجتماعية متمثلة في تقدير الذات ؛ دافعية للإنجاز و أبعادها(الطموح ، المثابرة ، الأداء التنافس ادراك أهمية الزمن، الثبات الإنفعإلى؛ السيطرة المسؤولية الاجتماعية مع تحديد مستويات الأداء لديهم) ومدى توافر هذه الكفايات في ضوء بعض المتغيرات كالمؤهل العلمي؛ نوعه؛ مدى الخبرة في التدريس و تفسير ظاهرة الفروق أو عدمها بين المجموعات في ظل البيئة المحلية.

لتفسير النتائج استخدم الباحث مجموعة من المقاييس من إعداده : مقياس تقدير الذات؛ مقياس دافعية للإنجاز ومقياس الرضا الوظيفي للمعلم وبطاقة ملاحظة أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي . أسفرت نتائج الدراسة على :

- وجود علاقة ارتباط موجبة و دالة إحصائيا بين الكفايات المهنية(المجموع الكلي) و بين المتغيرات الثلاث :

الذكاء العام :معامل ارتباطه بالكفايات المهنية 0.25 وهو دال

الطلاقة اللفظية :معامل ارتباطها 0.29 و هو دال

تقدير الذات : معامل ارتباطه 0.17 و هو دال

- عدم وجود علاقة ارتباط بين الكفايات المهنية و بين كل من –دافعية الإنجاز؛ السيطرة المسئولية الاتزان الانفعالي؛ الاجتماعية الطلاقة الفكرية المرونة الأصالة.
- لم يصل أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي إلى حد الإتقان المطلوب 85%على المستوى المجموع الكلي للكفايات المهنية ؛أما على مستوى الكفايات الأساسية فقد تحقق الإتقان في مجال العلاقات البينية فقط و لم يصل إلى حد الإتقان في كل من كفايات التدريس . كفايات إدارة الفصل و كفايات الاتصال والتفاعل الصفي .

- وجود فروق دالة بين المعلمات المؤهلات تربويا وبين المعلمات الغير مؤهلات تربويا في جميع مجالات الكفايات والمجموع الكلي لهذه الكفايات وكانت هذه الفروق لصالح المؤهلات تربويا .
- لا يختلف مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي باختلاف مدة الخبرة في التدريس .
- تتساوي الأوزان النسبية للمتغيرات العقلية المعرفية مع الأوزان النسبية للمتغيرات الوجدانية الاجتماعية في تفسيرها للتباين الكلي للكفايات بين المعلمين .
- إن أكثر العوامل أهمية في تفسير نسبة التباين للكفايات هي على الترتيب: الطلاقة اللفظية ، الذكاء العام ، التنافس، الثبات الإنفعالي ثم تليها عوامل الأداء، المثابرة ، تقدير الذات ، الطموح و أخيرا إدراك أهمية الزمن .

(الأزرق؛ صالح 2000: 235–294)

كما بينت **هتوف سمارة وأخرون (2012) بدراسة عنوانها درجة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصفية لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم** .هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم .تكونت عينة الدراسة من 108معلماً ومعلمة منها (61) معلمة و(47) معلماً من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ؛و لتحقيق أغراض هذه الدراسة استخدم مقياس تقدير الذّات الذي قام الباحثون ببنائه و تطويره مكوناً من (55) فقرة مقسمة على ستة أبعاد و هي:بعد السلوك؛ بعد المظهر العام والهيئة الخارجية؛ بعد العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين؛ بعد القلق والتوتر وبعد المرونة والتكيف وأخيراً بعد الرضا والسعادة ومقياس دافعية الإنجاز المستخدم في دراسة القادري(2000) وأظهرت النتائج أن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم كان مرتفعا ؛ إذ حصل بعد " المظهر العام والهيئة الخارجية على

أقل متوسط حسابي فيما حصل بعد "السلوك" على أعلى متوسط .كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم تعزى لمتغير الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة التدريسية كما أشارت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا كان مرتفعا ؛كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس و المؤهل العلمي والخبرة التدريسية .كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم . (هتوف؛ سمارة 662:2012)

تمحورت دراسة قام بها **قرومي عبد الحق(2014)** حول تقدير الذّات وعلاقته بالتوافق المهني لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ركزت دراسته على أهمية التوافق المهني بجميع الأبعاد ورضا الفرد عن نفسه وثقته بها خاصة وأنه يواجه يوميا مشكلات نفسية ومهنية في بداية مشواره المهني،حيث تكونت عينة الدراسة (72)أستاذًا منهم(07)أستاذات و(65) أستاذ واستخدم الباحث مقياسين: مقياس تقدير الذّات من إعداد روزنبرغ ومقياس التوافق المهني من إعداد عطاف محمود أبوغالي ونادرة غازي بسيسو،أظهرت نتائج دراسته وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذّات وأبعاد التوافق المهني لدى أساتذة التربية البدنية و الرياضية أي كلما تدني مستوى التقدير انخفض مستوى التوافق المهني أي هناك سوء توافق مهني لدى أفراد العينة .

أما نتائج فرضيات المتغيرات الديمغرافية على مستوى تقدير الذّات فقد توصل إلى:

عدم وجود فروق دالة بين الجنسين و متغير المؤهل العلمي في مستوى تقدير الذّات.

وجود فروق دالة في متغير الخبرة المهنية بين المجموعات أي تأثر الخبرة المهنية في مستوى تقدير الذّات .

فيما يخص فرضيات التوافق المهني أسفرت على: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين ومتغير المؤهل العلمي في مستوى التوافق المهني.

وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات تعود للخبرة المهنية في مستوى التوافق المهني.

بينت النتائج على وجود أبعاد أكثر تأثيرًا في خفض مستوى تقدير الذات لدى أساتذة التربية البدنية بعد ترتيبها وهي كالتالي :الرضا الذاتي.والنمو المهني المسلكي.

(قرومي،عبد الحق25:2014)

تكمن أهمية عرض الدراسات السابقة حول تقدير الذّات في مساهمتها إثراء موضوع دراستنا من خلال النتائج المتوصل إليها سواء التي لها علاقة مباشرة أوغير مباشرة بمتغيرات البحث كما استفدنا منها في تصميم المقياس وأثناء مناقشة وتحليل نتائج دراستنا فمنها ما جاء مؤيدًا للنتائج المتوصل إليها وأخرى جاءت معاكسة في نتائجها ومن هذا التباين تظهر أهمية هذه الدراسة .ما يمكن ملاحظته كذلك وجود أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بين الدراسات.

كشفت الدراسات السابقة عن التنوع في الأساليب المستعملة في تقييم تقدير الذات وهذا يرجع إلى نوع المتغيرات المرتبطة بها فدراسة محمد سليمان دراسة نفسية تحليلية للمعلم أن المعلمين المتميزين أفضل من غير المتميزين .في حين دراسة مسعد السيد هدفت إلى تحديد العوامل المساهمة في الأداء التدريسي لطالبات المعلمات .أما دراسة صالح الأزرق حدد مشكلة الدراسة في بعدين أساسيين :البعد النظري الوصفي و البعد التطبيقي العملي وهدفت إلى تفسير نسبة التباين في الكفايات المهنية لدى المعلمين ؛أما هتوف سمارة هدفت دراستها إلى استقصاء درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية .

عينة الدراسات أغلبها شملت الطالبات المعلمات والمعلمين الممارسين للمهنة مع اختلاف سنوات الخبرة أو المادة المدرسة.

أما فرضيات الدراسة فكانت صياغتها مختلفة حسب الهدف من الدراسة فهناك من صاغ فرضيات الدراسة في شكل تساؤلات أما باقي الدراسات كانت فرضياتها ارتباطية.

اختلفت الدراسات كذلك في أدوات البحث المستعملة كالمقاييس ؛بطاقات تقويم الأداء وقوائم الملاحظة والمقابلة الشخصية سواء للمعلم أو للمشرفين عن العملية التعليمية .

6. تحديد المصطلحات:

تعريف تقدير الذّات اصطلاحا:

تقدير الذات هو التقويم الذي يجريه الفرد في وصفه لذاته وهو يعكس الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأنه مرتاح لذاته أو متقبل لها. (Mark ,1999)

تعريف تقدير الذات إجرائيا :

إن مفهوم تقدير الذات عند الأستاذ هو الحكم الذي يصدره عن ذاته كما يتصورها ويظهر ذلك في الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ بعد تطبيق مقياس تقدير الذّات الذي أعدته الباحثة .

تعريف الكفايات التدريسية اصطلاحا:

هي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها الأستاذ في نشاطه التعليمي داخل الفصل وخارجه لتحقيق أهداف معينة ويتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة التي تناسب الموقف التعليمي . (حنفي؛بن عيسي78:1992)

تعريف الكفايات التدريسية إجرائيا :

الكفايات التدريسية بأنها قدرة الأستاذ على إتقان مجموعة من المهارات والأداءات التدريسية وتظهر هذه الكفايات بعد تطبيق مقياس الكفايات التدريسية من خلال أبعاده التي تتمثل فيمايلي :

بعد الكفايات الأكاديمية:

نقصد بها فهم الأستاذ للمادة العلمية والتمكن الأكاديمي من المحتوي مع ربطها بالواقع.

بعد كفاية التخطيط لدرس :

هو إعداد الأستاذ المسبق للموقف التعليمي مع التحديد بدقة المراحل والخطوات المتبعة من أجل إنجاح أهدافه المسطرة مسبقاً.

بعد كفاية تنفيذ الدرس :

هي مجموعة السلوكات والممارسات التي يقوم بها الأستاذ أثناء الأداء الفعلي داخل القسم والذي يهدف من خلاله إلى تطبيق محتوى درسه من أجل إنجاح العملية التعليمية.

بعد كفايات ضبط الصف و حفظ النظام :

هي مجموعة الأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأستاذ خلال الصف من أجل بناء علاقة تواصل صفي ايجابي بينه وبين تلاميذه .

بعد كفايات التقويم:

هي مجموعة الأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأستاذ ليتمكن من تحقيق أهداف درسه ونقاط القوة والضعف عند تلاميذه بهدف تطوير وتحسين أدائه في العملية التعليمية التعلّمية .

الفصل الثاني : تقدير الذات

تمهيد.

1. الخلفية النظرية لتقدير الذات

2. مفاهيم تقدير الذات

3. بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذّات

4.الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات

5. العوامل المؤثرة في تقدير الذات

6. مفاتيح أساسية لبناء تقدير الذات

7. مكونات أساسية لتقدير الذّات

8. نظريات تقدير الذات

9. خصائص تقدير الذات

10. أقسام تقدير الذات و مستوياته

11. أهمية تقدير الذات

12. تشكيل تقدير الذات

13. سمات ذوي تقدير الذات

14.طرق قياس تقدير الذات

خلاصة

تمهيد

إن موضوع تقدير الذات عرف اهتماما كبيرا من طرف العلماء والباحثين في السنوات الأخيرة بحيث درست مواضيعه من جميع أبعاده و جوانبه منها البعد النفسي ؛ البعد الاجتماعي ؛البعد الانفعالي ... وكذا عند فئات مختلفة من شرائح المجتمع فالفرد من خلال معرفة ذاته يستطيع تقديرها إما تقديرا ايجابيًا أو تقديرا سلبياً و كذا من خلال المواقف التي يعيشها الفرد في حياته الشخصية أو المهنية لهذا حاولنا في دراستنا هذه التطرق إلى موضوع تقدير الذات لدى الأستاذ من خلال عدة أبعاد منها الشخصية والاجتماعية المعرفية ...

سنتناول في هذا الفصل الخلفية النظرية لمفهوم تقدير الذات ؛ مفاهيم تقدير الذات ؛ الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات ؛ العوامل المؤثرة فيه؛ مفاتيح أساسية لبناء تقدير الذات ؛مكونات أساسية ؛نظريات تقدير الذات خصائص تقدير الذات ؛ أقسام تقدير الذات ومستوياته ؛أهمية تقدير الذات؛ تشكيل تقدير الذات والسمات العامة لمستويات الذات وأخيًرا قياس تقدير الذات .

1. الخلفية النظرية لتقدير الذات :

يعتبر تقدير الذات من أحد المفاهيم الأساسية المستخدمة في الحديث عن الذات self باعتبارها أحد أنظمة الشخصية في علم النفس الحديث ولقد بذلت الكثير من المحاولات لإلقاء الضوء على هذا المفهوم حيث يرى هامتشيك (Hamachek 1978) أننا حين نتحدث عن تقدير الذات لدى فردما. فإننا في الواقع نشير إلى حكمه الشخصي بأهمية نفسه أو عدم أهميته ، وبتقبل الآخرين له أو عدم تقبلهم له والذي يعبر عنه الفرد بما لديه من اتجاهات نحو نفسه فالأشخاص الذين لديهم تقدير عال للذات يعتقدون في أنفسهم أنهم ذو قيمة وأهمية و أنهم جديرون بالاحترام والتقدير كما يؤمنون بصحة تفكيرهم واستقامتهم وهم كذلك لا يخشون أحداث التغيير المطلوب ولا يصابون بالتقهقر عندما تواجه جهودهم بالفشل وعلى

العكس من ذلك فإن الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض لا يرون قيمة لأنفسهم ولا في تقبل الآخرين لهم أو هناك سبباً كافياً يجعل هؤلاء الآخرين يحبونهم كما لا ينظرون إلى أنفسهم على أنهم ذلك النوع الذي يمكنه أن يعمل ما يود عمله فعلا وأنهم حتى لو حاولوا إجادة ما يعملون فلن يصلوا إلى مستوى الجودة المطلوبة، بل يركنون إلى ما هو معلوم وما هو آمن لأنهم لا يؤمنون بأن لديهم قدراً كبيراً من السيطرة على شؤون حياتهم.

2. مفاهيم تقدير الذات :

يعد مفهوم تقدير الذات أحد المفاهيم الحديثة نسبياً، حيث بدأ الاهتمام بتقدير الذات ضمن نظريات الذات وحظي باهتمام العديد من الباحثين السيكولوجيين و خاصة المهتمين بالشخصية من أمثال، جيمس " James" ، وهيد "Head " وفريد " Freud"، و ألبورت " Albort" ، وسيموند " Symond" . وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة للأثر الكبير لتقدير الذات في مراحل حياة الفرد المختلفة، إذ يبدأ تقدير الذات في التطور منذ مرحلة الرضاعة، ويتشكل و يتطور متأثراً بممارسة الوالدين و الإخوة و المحيطين بالطفل. و مع التقدم في العمر يصبح إدراك الفرد لذاته دور كبير في تشكيل تقدير الذات لديه، فإذا كان هذا التقدير إيجابياً شكل درعاً للفرد في مواجهة التغيرات و الضغوط التي يمر بها أو يواجهها، ووفر له قدرة السيطرة على الصراعات التي تعترض حياته، فيكون الفرد أكثر واقعية و تفاؤلاً واستمتاعاً بالحياة بعكس الفرد الذي يُشكل لديه تقدير منخفض لذاته (cripe, 2001).

وتتوقف نشأة تقدير الذات على نتيجة التفاعل الاجتماعي المستمر بين الفرد و البيئة الاجتماعية المحيطة به، فيكتسب الفرد تقديره لذاته عن طريق التنشئة الاجتماعية، والأسرة لها دور كبير في تكوين تقدير إيجابي للذات، الذي يشكل أحد أهم العوامل التي تحدد للفرد أهدافه و طموحاته المستقبلية. ويتأثر تقدير الذات بالدرجة التي يشعر فيها الفرد بامتلاك نقاط القوة، المتمثلة في قدرته على إدارة البيئة من حوله، والسيطرة عليها، والتعامل مع

المواقف والآخرين بطريقة تسمح له بالتحكم في الأحداث وتوجيهها بدرجة تشعره بالكفاءة في هذا التعامل ، وكلما زاد شعور الفرد بقوته وقدرته على استثمار ما لديه من نقاط القوة زاد ذلك من تقديره لذاته. ويرتبط تقدير الذات أيضاً بقدرة الفرد على التفكير العقلاني واستخدام هذه القدرة في معالجة المشكلات التي تواجهه، وتجاوز المعوقات التي تعترضه والسيطرة على التغيرات التي تحدث في بيئته (Mark, 1999).

هناك العديد من التعريفات لتقدير الذات انطلقت من نظريات متعددة لهذا المفهوم، فقد واجه المهتمون بدراسة الذات صعوبة في الاتفاق على تعريف محدد و موحد لتقدير الذات Self-esteem، وعلاقته بمفهوم الذات Self-concept . وعلى الرغم من استخدام العديد من الكتابات لهذين المصطلحين مترادفين أحياناً فإن كلا منهما يمثل أبعاداً مختلفة من إدراك الذات. فمفهوم تقدير الذات يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير الفرد لذاته وبجدارته وكفايته . (كفافي ، 1999).

يعتمد تقدير الذات على التقويم الذي يجريه الفرد في وصفه لذاته وهو يعكس الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأنه مرتاح لذاته أو متقبل لها. أما مفهوم الذات فهو ينطلق من وصف للذات بدلالة الأدوار والصفات التي يمتلكها الفرد، ولا يتضمن هذا الوصف إحساساً بالإيجابية أو السلبية اتجاه الذات أو تقويماً لها . (Mark, 1999).

لكن البقور (2002)، يرى أن تقدير الذات جزء من مفهوم الذات، فهو يشير إلى الأحكام التي يطلقها الفرد على نفسه مقارنة بالآخرين، و هو يعتبر أن مفهوم الذات مفهوم مركزي بالنسبة للتوافق النفسي الحسن و للسعادة الشخصية و لحسن أداء الفرد. وهو يرى أيضاً أن كثيراً من الأفراد يتمتعون عادة بثقة عالية بالذات في أكثر من مجال، إلا أن عدداً كبيراً من الأفراد أيضاً يثقون بذواتهم في بعض المجالات ويفتقرون لهذه الثقة في مجالات أخرى. أما برنيت " Burnett " كما ورد عن ذوابي (1998)، فقد ميز بين كل من مفهوم الذات و تقدير الذات فذكر أن مفهوم الذات يرتبط باعتقادات الأفراد عن خصائص محددة بهم،

بينما يرتبط تقدير الذات بالمشاعر الموجودة عند الأفراد تجاه أنفسهم، وأن تقدير الذات مؤثر شعوري عام. أما كوبر سميث " Cooper Smith"، فيرى أن تقدير الذات يمثل مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه الآخرين، وهي تتضمن معتقداته وأفكاره فيما إذا كان يتوقع النجاح أو الفشل ومدى إدراك الفرد لخبرات الفشل وقدرته على اجتيازها واستناداً إلى هذا التعرف فإن تقدير الذات يزود الفرد بحالة عقلية تهيئة للاستجابة في ضوء توقعات النجاح والتقبل الاجتماعي. ويبين سميث " Smith" أن الشخص الذي لديه تقدير ذات إيجابي ويرى نفسه شخصية مهمة وذات قيمة وأنه يستحق الاحترام والتقدير كما أنه يؤثر على الناس والأحداث و آراؤه مطلوبة ومحترمة، ويقوم بالمهمات الجديدة ويسعى بارتياح للنجاح فيها، فإذا جرت الأمور على غير ما هو مطلوب لا يغضب ولا ينزعج . والشخص الذي يحمل نظرة سلبية عن ذاته وتقديره لها منخفض يصف نفسه بعكس الصفات التي وردت لمن لديه تقدير إيجابي لذاته . (صالح ، 1995).

ويؤكد تريجر " Traeger" على أهمية تقويم الذات كمكون أساسي في تقدير الذات ويشدد على أهمية اقتناع الفرد بهذا التقويم كبعد آخر، و هو يرى أن تقويم الذات يشير إلى عملية القيام بحكم شعوري على الأهمية الاجتماعية للذات، استنادا إلى الإنجازات الشخصية. أما المكوّن الثاني الأساسي في تقدير الذات فهو الشعور بالجدارة الذي يشير إلى المدى الذي يشعر فيه الفرد بقيمته الشخصية. و في سياق النمو يؤدي التقويم الايجابي للذات إلى مواقف متعددة من شعور بالأهمية و الجدارة (Callie, Simons & Simons , 2006)، فيتكامل هذان المكونان تعزيزاً لتقدير الذات و رفع مستواه . (جبريل ، 1998).

استخدم عبد الرحمن الأزرق (2000) مفهوم تقدير الذات إجرائيا بأنه التقويم الذي يضعه الفرد(الأستاذ)عن نفسه،و تتصل بخصائصه وأنماط سلوكه –الحسنة و السيئة –التي تتوافر لديه ويعتقدها في حياته والتي تشير إليها عبارات المقياس المستخدم وعناصره في الجوانب الآتيـة : الجسـمية و المظهـر العـام –العقليـة و الأكاديميـة– الاجتماعيـة والترويحيـة –

الأسرية– وعن ذاته وثقته بنفسه ويتحدد مستواه بالدرجة المتحصل عليها في المقياس المستخدم . (الأزرق؛عبد الرحمن.120:2000)

ما يمكن أن نستخلصه من التعاريف السابقة الذكر وغيرها أننا نخرج بعدة ملاحظات واستنتاجات حول مفهوم تقدير الذات على النحو التالي :

- إن الإنسان بمقدوره أن يُكوّن اتجاها نحو ذاته منذ الصغر.
- إن الاتجاه نحو الذات يعكس إحساس الإنسان بذاته إما إيجاباً أو سلباً.
- إن الإيجابية في تقدير الذات تعكس إحساس الشخص بقيمته و أهميته ورضاه عن نفسه و أن السلبية في تقدير الذات تعكس رفضه لذاته.
- إن كلا الاتجاهين ، الإيجابي و السلبي يؤثر بلا شك على سلوك الفرد الحالي .

تعريف تقدير الذات إجرائيا :

إن مفهوم تقدير الذات عند الأستاذ هو الحكم الذي يصدره عن ذاته كما يتصورها ويظهر ذلك في الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ بعد تطبيق مقياس تقدير الذّات الذي أعدته الباحثة .

3. بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذّات :

إن أبعاد الذات عديدة وهذا راجع لكون مفهوم الذات مفهوم واسع لذلك اهتم الباحثون بدراسة هذه الأبعاد وتعمقوا في البعض منها ومن خلال هذا البحث تركزت الدراسة على بعد واحد و هو تقدير الذات

l'estime de soi لكن هذا لا يمنع التطرق إلى الأبعاد الأخرى ذات الصلة بموضوع البحث لأن الحديث عن تقدير الذات تعترضنا هذه المصطلحات المتعلقة بالذات وأبرزها: مفهوم الذات واحترام الذات ؛تقبل الذات وتقدير الذات ؛صورة الذات تقييم الذات والثقة بالنفس (الذات)... وجميعها تدور حول كيف نرى ذواتنا أفكارنا حولها وأي قيمة نمنحها لذواتنا الإنسانية وكل مصطلح يختلف قليلا عن الثاني.

فمفهوم الذات و صورة الذات تبين الصورة المنتظمة للشخص حول ذاته.

(الداهري .2005: 45)

حسب آغقيل(1994) Argyll فصورة الذات هي مجموع الأفكار التي يكونها الفرد عن نفسه بما فيها دوره (وظيفته ؛ مكانته الاجتماعية ...) هذه الصورة الذاتية تتكون من واصفات التي يعزوها الفرد لنفسه بصورة واعية و منظمة و يدمجها تدريجيا للجزء المُكون . (Argyll 1994)

فهي لا تتناول الجانب التقويمي لذات بقدر ما تقدم وصفا أوليا منظمنا مثل الحب ، الكراهية الخصائص النفسية.

أما تقويم الذات والثقة بالنفس فيدور حول تقديرنا لكفاياتنا الذاتية في مجال محدد من ناحية إمكانية و فرص الإنجاز من عدمه ، مهارات محددة ، التعود العام على حل المشكلات .

فأما الوعي بالذات يوصف كمجموع السيرورات السيكولوجية التي تساهم في تنظيم مجموع الظواهر كالأحاسيس و الرغبات في وحدة تسمي الأنا .(Verena ;Jendoubi 2002)

أما احترام الذات فهي عناصر جديدة ولا تتمحور فقط حول الخصائص التي تنظم ذواتنا بغض النظر عن كونها ايجابية أو سلبية هي أيضا لا تتعلق فقط بالأشياء التي نستطيع القيام بها أم لا ولكن هي تبرز أراءنا العامة حول ذواتنا وأية قيمة تمنحها لها كبشر يمكن أن تكون إثارة إيجابية أو سلبية فعندما يكون المؤثر سلبا يعني ذلك أن شعورنا بذواتنا وتقديرنا لها منخفض. .(فرج؛ طه.1997: 14)

أخيراً تمثيل الذات : مصطلح وضعه برون(1991) Perron و هو ما يحدث نتيجة عملية الاستدعاء من إعادة رؤية المدركات داخل الفضاء النفسي في غياب الموضوع المستدعي فهو بهذا يشير إلى عملية و نتيجة في آن واحد .

إن المتصفح للتراث السيكولوجي في موضوع تقدير الذات يجد نفسه أمام تداخل متناغم مترابط ترابطا منظمًا بين مفاهيم متعددة للذّات إلا أنها في النهاية تكوّن لنا ما يسمي بالذّات لتمنحها قيمةً و تقديراً .

4. الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات:

يختلف علماء النفس و سيكولوجية الشخصية في تفسير طبيعة الذات كمفهوم فهناك من يرى أن هذا المفهوم بمكوناته ثابتاً يتسم بالاستقرار و أن الفرد يسعى باستمرار للبحث عن المعلومات المنسقة مع مفهومه عن ذاته؛ و يرفض ما عداها و يمثل هذا الاتجاه جرين والد Grreen Walld 1980 ، سوان Swank 1985 ، وايلي Wylie 1979.

ويرى فريق آخر أن مفهوم الذات يتغير بتغير تقييم الفرد لذاته و يمثل هذا الإتجاه جونز وآخرون Jones et al 1981 روزنبرغ .Rosengerg 1986

وهناك من الباحثين من يأخذ بمبدأ النسبية في ثبات مفهوم الذات فيذهب بيشوف 1984 Bichof إلى أن مفهوم الذات ينمو تكوينياً بوصفه نتاجاً للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب

مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات و على الرغم من أنه ثابت على حد كبير إلا أنه قابل للتعديل و التغيير تحت ظروف معينة. (الأزرق؛عبد الرحمن.2000 : 118)

وإذا كان الاختلاف يبدو واضحاً بين المختصين حول طبيعة مفهوم الذات فإن هذا الاختلاف يبدو اقل حدة في تعريف تقدير الذات.

مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات ، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات فمفهوم الذات يتضمن فهماً موضوعياً أو معرفياً للذات، بينما تقرير الذات فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس . (عبد الحافظ؛ ليلى .1982 : 06)

قدم كوبر سميث (1967) Cooper smith تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات و تقدير الذات تم إنجازه فيما يلي :

مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه ويتمسك به من عادات و تقاليد مألوفة لديه مع اعتبار لذاته ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير على معتقدات الفرد تجاه ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته، معبراً عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التعابير اللفظية، ويعبر عنها بالسلوك الظاهر. (عبد الحافظ 1982 : 07)

و في الأبحاث التي قام بها فوكس (1990) Fox ميز بين الاصطلاح الوصفي لمفهوم الذات و الاصطلاح العاطفي الوجداني لتقدير الذات ففي تعليقه يقول أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدامه سلسلة من الجمل الإخبارية مثل : " أنا رجل " أنا طالب " و ذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب.

أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام بقيمتهم الشخصية كما يرونها و ببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن

يصنف في إطار تجربة مثيرة أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال التجربة. (الدوسري .2000: 78)

يميزها هاماشيك (1978) Hama check بين ثلاث مصطلحات في هذا المجال الذات Self وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري ؛ فمفهوم الذات

Self- concept يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أي لحظة من الزمن ، أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا و الوعي بها ، أما تقدير الذات Self- Esteem فيمثل الجزء الانفعالي منها.

(شوكت؛ محمد.1993 : 53)

في الأخير يجدر بنا أن نشير إلى أن علاقة مفهوم الذات و مفهوم تقدير الذات هي علاقة تكاملية فهما وجهان لعملة واحدة هي الذات ، وإذا كان مفهوم الذات يشير إلى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من مشاعر نحو ذاته الجسمية والعقلية والوجدانية الاجتماعية و الأخلاقية من خلال علاقاته بالآخرين و تفاعله معهم فإن تقدير الذات يشير إلى عنصر التقويم أي حكم الفرد على ذاته في جوانب شخصيته المتعددة و وصفها بالحسن أو القبح بالإيجاب أو السلب، بالسمو أو الانحطاط مقارنة بالآخرين و يرجع مصدر هذا الحكم إلى الفكرة التي كونها الفرد عن نفسه.

5. العوامل المؤثرة في تقدير الذات :

يذكر وولف (Wolf) أن إدراك الذات عن طريق الإستدماج والإسقاط يكون في مجمله إستدماج الحسن و إسقاط القبيح و التوازن بين العمليتين ليس مضموناً تماماً مما يجعل الزيادة في جانب تسبب النقصان في الجانب الأخر لذلك نجد أن تقدير الذات عرضة لعوامل دينامية تؤثر فيه. يعني أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات و الواقع الخارجي سيشكل حتما اختلالا للشخص في تقديره لذاته.

لذا نجد جبريل موسى (1983) أوضح أن من أهم عوامل تقدير الذات هي تقويم الآخرين للشخص ، العوامل المتصلة ببنية الجسم. مستوى الطموح، العاطفة ، القبول الاجتماعي ، خبرات النجاح والفشل.

1.5 تقويم الآخرين للشخص: أن تقويم الذات يتأثر بتقديراتنا لتقويم الآخرين المهمين لنا، ونشير بذلك إلى بيئتين يعيشهما الفرد و هما :

المؤثرات العائلية : تبين الدراسات أن والدي الأطفال ذوى تقدير الذات المرتفع يشجعون السلوك المستقل و الاعتماد على النفس و يشجعون على إبداء الرأي ضمن حدود معقولة أما والدي ذوى التقدير المنخفض فلا يقّدرون أداء أبنائهم التقدير المناسب و يحدون من حريتهم و يكثرون استخدام العقاب.

البيئة المدرسية : يعد التلاميذ وزملاء العمل من أساتذة و مدير المؤسسة، هم من بين الأشخاص ذوى الأهمية بالنسبة للأستاذ خاصة عندما يدخل لممارسة مهامه التعليمية فإن هناك عوامل جديدة تدخل في تقويمه لذاته و قد يعدل تقويمه لذاته من حيث تقويم زملائه وتلاميذه له وقد يختلف عن تقويم بيئته العائلية بحيث يكون تأثير النظراء ، الزملاء والتلاميذ أعمق أثراً من حيث تقويم الأساتذة لأنفسهم، كون نظرة التلاميذ الإيجابية لأساتذتهم تزيد من رفع تقدير الأستاذ لذاته ونظرته الإيجابية اتجاه نفسه.

2.5 العوامل المتصلة ببنية الجسم :

صورة المرء عن جسده : إن فكرة المرء عن نفسه تتبلور بفترة المراهقة حيث يعطي تقويماً خاصاً لجسمه، وتشكل صورته عن جسده جزء هاماً من مفهومه المتكامل عن ذاته فالشخص الذي يرى صفاته الجسدية لا تتماشى مع معايير الثقافة غالباً ما يكون لديه مفهوم سلبي عن الذات و العكس صحيح.

معدل النضج : يقترن دائما النضج المبكر بتقدير الذات الإيجابي حيث يُمَكّن النضج المبكر للأشخاص من تحمل المسؤوليات والمشاركة في النشاطات الاجتماعية والرياضية والتي تترك لديه صورة إيجابية عن الذات، وبعكس المُتأخر بالنضج فهو يعاني من ضغوط نفسية لأنه يعامل كأنه أصغر من سنه و بأسلوب يختلف عن أبناء جيله من المبكرين بالنضج مما يعطى صورة سلبية عن الذات.

النضج الجنسي : إن التبكير في النضج الجنسي له أهمية كبيرة عند الأشخاص حيث يوفر لهم اطمئناناً لبلوغهم وأساس لشعورهم بالثقة أما التأخير فيؤدي لمشاعر النقص.

الإعاقة الجسدية : لا يستطيع الشخص المعوق جسدياً المشاركة بالأنشطة مما يترك أثر سلبي في مفهومه لذاته و أن اتجاه الآخرين نحوه يحدد إلى أي مدى تلعب الإعاقة ذلك الأثر العميق في حالة عدم القدرة على مشاركة الأصحاب في النشاطات المختلفة.

فمثلا الأستاذ الذي يعاني من أي إعاقة جسمية نجده يجد صعوبة في التعامل مع التلاميذ والتنقل داخل الفصل الدراسي بسهولة لذا قد تشكل إعاقته حاجزاً بينه وبين تلاميذه وبالتالي تؤدي إلى تقدير سلبي لذاته.

3.5 مستوى الطموح : إن فكرة الفرد عن نفسه قد تؤثر في مستوى طموحه حيث يتأثر طموح الفرد بتقديره لذاته ولكن قد يضع الأفراد أهدافا أعلى من قدراتهم و هنا يحدث التعارض بين أهدافهم وإنجازاتهم وفي حالة فشلهم تضعف ثقتهم بأنفسهم و يؤدي ذلك إلى تقويم منخفض للذات.

4.5 العاطفة : إن قدرة تعبير الشخص عن عواطفه تؤثر في مفهومه عن ذاته فبعض الأفراد يتسمون بسرعة الانفعال و يحدثون الانطباع بأنهم غير ناضجين وبعضهم الآخر يكبحون عواطفهم و لكنهم يعبرون عنها بطريقة مقبولة اجتماعيا في اللحظة المناسبة.

5.5 القبـول الاجتمـاعي : إن قَبـول الـذات والقَبـول الاجتمـاعي يتـأثران ببعضـهما الـبعض فالشـخص الواثـق مـن أنـه يلقـي قَبـولا اجتماعيـاً يظهـر ذلـك فـي سـلوكه وتلقـى مشـاركته الاجتماعيـة قبـولا أمـا ذوى تقدير الـذات المنخفض فإن مشاركتهم الاجتماعيـة أقل ثباتاً وهم أقل قبولاً لدى الآخرين.

6.5 خبـرات النجـاح و الفشـل : يسـاهم النجـاح و توقـع النجـاح فـي التقدير الإيجـابي للـذات بالتـالي يسـلك الفـرد طرقـاً تـؤدي للمزيـد مـن النجـاح، أمـا الفشـل و توقـع الفشـل فيـؤدي إلـى الإحبـاط و الذي يقود أحيانا إلى تكيف سلبي لاسيما في حالة كون الدافع المحبط لدى الفرد هامًا و قويًا، والذين يكون تحصيلهم سيئا يشعرون بالنقص و تكون لديهم اتجاهات سلبية نحـو الـذات و فـي نفـس الوقـت هنـاك دلائـل قويـة علـى أن فكـرة الفـرد الجيـدة عـن قدراتـه ضرورية للنجاح المدرسي.

خلاصـة القول أنـه بقدر مـا تكون الظروف البيئيـة أو الظروف الشخصية (ذاتيـة) إيجابيـة وموضوعية بقدر ما تؤدي إلى درجة عالية من تقدير الذات. (جبريل؛موسى.1983: 61-71)

تستند عمليـة بنـاء تقدير الـذات إلـى إطـار عملـي علـى خمـس حاجـات إنسـانية قـد حـددها ريزوز 2007 و آخرين .

6. مفاتيح أساسية لبناء تقدير الذات :

حـدد ريـزوز (1999) ريزونـزولين (2007) خمـس مفـاتيح تسـاعد فـي بنـاء بـرامج خاصـة لتقدير الذات و هي على النحو التالي :

1.6 الشعور والإحساس بالآمان : يتضمن الشعور بالآمان معرفة ما هو متوقع والشعور بالحمايـة والقدرة علـى الثقـة بـالآخرين و كذلك القدرة علـى توقـع تسلسل الأحداث من خـلال الخبرة، معرفة حدود قوة الفرد و كيفية العمل في البيئة المحيطة.

2.6 الشعور والإحساس بالهوية : الشعور بالهوية يعني الإدراك الذاتي أو الوعي الشخصي الذي يمتلكه الأفراد عن ذواتهم و أحياناً يُشار إليه بـ (مفهوم الذات أو صورة الذات) كما ينظر إليه كعنصر من عناصر تقدير الذات و يمكن وصف هوية أو مفهوم الذات بأنه الصورة التي يحملها الفرد عن نفسه و تقدير الذات هو الشعور الذي يحمله الفرد عن تلك الصورة ، وهو ما أكده كُلاً من روس و باركر (1980) بأن الأشخاص قد يكون لهم في بعض الأحيان ذوات أكاديمية أفضل من الذوات الاجتماعية. (اللحياني،مريم حميد.2010)

3.6 الشعور والإحساس بالانتماء : و هو يعنى شعور الفرد بالخصوصية أو التفرد حتى يتمكن من تقدير حقيقة أنهم مختلفين عن غيرهم من الأفراد و هم بحاجة إلى معرفة نقاط قوتهم و نقاط ضعفهم و التي تختلف عن أقرانهم و بذات الوقت من المهم أن يشعروا بأنهم متساوون مع الآخرين بالخصائص والمهام.

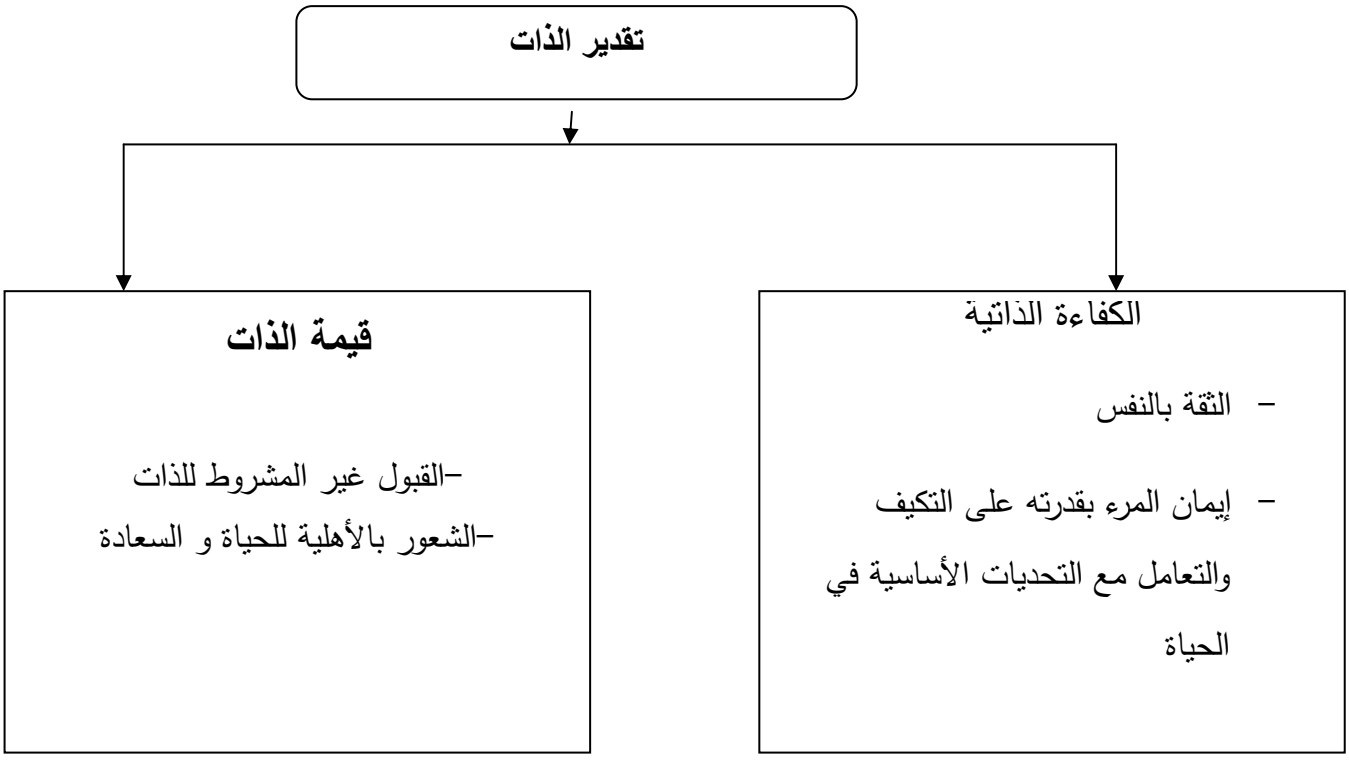
4.6 الشعور والإحساس بالهدف : إن بناء الشعور بالأمان و الشعور بالهوية الذاتية جميعها تساهم في بناء تقدير الذات و لكنها ليست كافية بمفردها فبدون بناء الشعور بالهدف يمكن أن يبقى الأفراد معتمدين دائماً على الآخرين في بناء تقدير الذات لديهم، ويتمثل الهدف في المعرفة الشعورية لما يرغب الفرد في تحقيقه أو في أن يكون عليه ويعطي الهدف معني لمجهوده بدلا من أن تكون جهودهم موجهة نحو إرضاء الآخرين (تلاميذ ، مدير) أو الإصغاء لمطالبهم فهذا الأمر يعنى افتقار للدافعية الداخلية، فالأساتذة الذين يضعون لأنفسهم أهدافا واقعية لديهم على الأرجح تقدير ذات أعلى من الذين يفتقرون لتلك الأهداف كما أن الأساتذة الذين لا يمتلكون شعوراً بالهدف لا يوجد لديهم دافعية للنجاح داخل غرفة الصف ويكون تقديرهم لذواتهم متدني بشكل عام.

5.6 الشعور بالإحساس بالكفاية الشخصية : تتمثل في الاعتقاد بأننا نستطيع تحقيق أهدافنا ونتغلب على المشاكل التي تواجهنا وهي الثقة الهادئة التي أشار إليها العالم "**باندور**" **بالفاعلية الذاتية** والتي تعتبر أساساً في تكوين الذات وهذا الشعور يتولد بعد حدوث العديد

من التجارب الناجحة ويتضمن القدرة على استخدام المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية ومهارات اتخاذ القرار ومهارات حل المشكلات وتحمل نتائجها وتتمثل الطرق الأكثر فاعلية في بناء الشعور بالكفاية في وضع الأهداف المحددة المرتبطة بالمهارات الأكاديمية أو النمو الشخصي وبالتالي يقدم الآباء والأساتذة المساعدة في تحقيق أهدافهم بشكل تعاوني فالأفراد الذين يفتقرون للشعور بالكفاية يشعرون بأنهم ضحايا وغير محظوظين وأن العالم ضدهم ، ويتساءلون دوماً ما الفائدة من الجهد العملي والحياة كما يكرهون وضع الأهداف لأنفسهم ويفشلون في التصرف بمسؤولية كما يواجهون منازعات سواء مع أبائهم ومعلميهم ومشرفيهم وتلاميذهم وأبناءهم ...الخ.

7. **مكونات أساسية لتقدير الذّات :**

كما هو مبين من الشكل (01) تقدير الذات له مكونان أساسيان الكفاءة الذاتية وقيمة الذات والكفاءة الذاتية معناها تمتع المرء بالثقة بالنفس وإيمانه بأنه قادر على التكيف والتعامل مع التحديات الأساسية في الحياة وقيمة الذات تعني في الأساس قَبول المرء لنفسه من غير شرط أو قيد وأن يكون لديه شعور بأنه أهل للحياة وجدير بأن يبلغ السعادة فيها . أي يشعر بأن له شأن و أهمية فيها و كل من الكفاءة الذاتية و قيمة الذات يجعل المرء يشعر بالرضا عن نفسه .



شكل رقم (01) يوضح مكونات تقديرالذّات (روبرت 2005 :3)

8. نظريات تقدير الذات :

تعددت النظريات التي تناولت موضوع تقدير الذات من حيث نشأته ونموه وأثره على سلوك الفرد بشكل عام وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجه في إثبات المتغير الذي يقوم بدراسته .

1.8 نظريـة روزنبـرج Rosenberg (1965) في محاولة **روزنبـرج** لدراسة نمو و ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته و سلوكه من زاوية المعاير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد ، اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما

بعد ، كما بينت دراسته على 5024 من المراهقين و المراهقات الأمريكيين وجود علاقة بين تقدير الذات و العديد من المتغيرات النفسية و الاجتماعية كالقلق و درجة تقبل الفرد لميول والديه و لاهتماماتهم و للتوجيه المهني . (الدريني : 03)

إن تقدير الفرد لذاته عند روزنبرغ ؛"يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين له وتقييمهم له". (عبد الرحمن ؛سيد سليمان1992 :88-89)

يشير إلى أن تقدير الذّات يستعمل بوصفه اتجاها من الفرد نحو نفسه؛ يعكس من خلاله فكرته عن ذاته؛ وخبرته الشخصية معها وهو بمثابة عملية فينومونولوجية ويدرك الفرد بواسطتها خصائصه الشخصية مستجيبا لها سواء في صورة انفعالية أم في صورة سلوكية وعلى ذلك فان تقدير الذات عبارة عن تقييم من الفرد لذاته في سعى منه نحو التمسك بهذا التقييم بما يتضمنه من ايجابيات تدعوه إلى احترام ذاته ومقارنة نفسه بالآخرين وبما يتضمنه هذا التقييم أيضا من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعى فيه إلى التخلص منها . (بشير؛ معمرية 2012: 140)

واعتبر **روزنبرغ** أن تقدير الذات مفهوم بعكس اتجاه الفرد نحو نفسه و طرح فكرة أن الفرد يكوّن اتجاها نحو الموضوعات التي يتعامل معها و يخبرها ، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكوّن الفرد نحوها اتجاهات التي يكونّها نحو الموضوعات الأخرى ولو كانت أشياء بسيطة يود استخدمها ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى معنى ذلك أن **روزنبرغ** يؤكد على أن تقدير الذات هو التقويم الذي يقوم به الفرد لذاته ويحتفظ به عادة لنفسه وهو يعبر عن الاستحسان (له قيمة وأهمية)أو الرفض وعدم الرضا عن ذات أو احتقارها . (كفافي 1989 :103).

2.8 نظرية كوبر سميث Cooper Smith 1967

يـرى كـوبر سـميث أن تقـدير الـذات هـو الحكـم الـذي يصـدره الفـرد علـى نفسـه متضـمنا الاتجاهات التـي يرى أنها تصفه على نحو دقيق ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلـى قسمين : التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها والتعبير السلوكي ويشير إلـى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته ، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية ويعبر تقدير الذات عند كوبر سميث عن اتجاه القبول أو الرفض ويشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته لذلك يمكن تعريف تقدير الذات بأنه الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقييمـي نحـو الـذات فـي المجـالات الاجتماعيـة، الأكاديميـة و العائليـة الشخصـية. (جبريل؛ موسى. 1998 : 22)

عرف كوبر سميث لتقدير الذات الذي نصه أنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه و يعمل على المحافظة عليه و يتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام و ناجح و كفء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة . (الدريني ، بلا ص 03)

3.8 نظرية زيلر Zeller :

تفترض نظرية زيلر Zeller أن تقدير الذات ينشأ و يتطور بلغة الواقع الاجتماعي أي ينشأ تقدير الفرد لذاته داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه ، بناءً على ذلك اعتبر زيلر Zeller تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات و ينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية و هو يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي ، ويضيف زيلر أن تقدير الذات هو تقدير يقوم به الفرد

لذاته و يلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات و العالم الواقعي وعلى ذلك فعندما تحث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك.

(معمرية؛ بشير 2012:140)

يفترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات ، وهذا يساعدها على تأدية وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه كما أكد زيلر على العامل الاجتماعي جعله يساهم بمفهومه هذا في دعم النظريات المتعلقة بتقدير الذات بأنه تقدير الذات الاجتماعي . (جبريل؛ موسى. 1998 : 43)

وقد ادعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعطِ العوامل الاجتماعية حقها في نشأة و نمو تقدير الذات . (كفافي 1990 : 105)

4.8 نظرية كارل روجرز Carl Rogers 1959 :

صاحب هذه النظرية هو **كارل روجرز** الذي يرتبط اسمه بالاتجاه الإنساني في علم النفس أو ما يعرف بعلم النفس الإنساني مع ماسلوا، و ترتبط نظرية روجرز بالاتجاه الوجودي في علم النفس لأنها تعتمد على الجوانب الظاهرية حيث ركز على خبرات الأفراد و مشاعرهم وقيمهم و أكد أننا كأفراد نستطيع أن نتصرف و نختار اتجاهاتنا الصحيحة في الحياة.

و قد سمى نظريته (**بالعلاج المتمركز حول الشخصية**) و يرى أن الإنسان يندفع من خلال قوة إيجابية واحدة و هي الميل النظري أو الطبيعي لتنمية قدراتنا البنائية و النمو بطرق تحافظ على النظام الكلي , أن الفرد توجد بداخله الرغبة للحب والدفء والاحترام والتقبل خاصة من قبل الناس المهمين في حياتنا حيث تبقى هذه الحاجة للتقدير الإيجابي نشطة طوال حياة الفرد.

كما يؤكد روجرز على أن الشخصية عملية منفردة نسبياً داخل الفرد فكل هذا يوجد داخل مركز عالمه الخاص المتغير دائماً من الخبرة الداخلية والتي تتضمن كلاً من المجال

التجريبـي و المجـال الظـاهري ولا يسـتطيع أي شـخص آخـر أن يفهمـه و يـرى أن ميولنـا لتحقيق الذات تعمل في تناغم لإشباع قدراتنا الفطرية البناءة مع نمو مفهوم الذات وتطوره فإنه يتطلب دعمًا في شكل تقدير إيجابي لذلك يجب الاهتمام بالطفل أثناء نموه ومعاملته بطريقة مرنة و هو لا يفترض مراحل محددة للنمو. (الداهري 2005 : 129)

يفتـرض روجـرز أن التقـدير الـذي يصـفه الفـرد لنفسـه يـؤثر بوضـوح فـي تحديـده لأهدافـه اتجاهاته و استجاباته نحو الآخرين و نحو نفسه فقد حذا حذو **ايرك فروم** (1939) Fromm كـان من الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه و مشاعره نحو الآخرين.

إن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب وهذا ما أكده **كـارل روجـرز** (1959) إلـى الإشـارة الحاجـة الأساسية هـي تقدير الـذات وإلـى تأكيد أهميتها فـي تحقيق الصحة النفسية للأفراد . (دريني و آخرون بلا ص 03).

وأن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات و تحسينها ويذهب روجرز على أن تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد ذاته و التي لها مكون سلوكي و أخر انفعالي .

(الضيدان ؛الحميدى.2003: 17)

5.8 نظرية ماسلو للحاجات : صاحب هذه النظرية ابراهام ماسلو (1962)

شارك روجرز في نظرته التفاؤلية للطبيعة البشرية وهو يعتبر أن ميولاتنا الغريزية صحيحة من الناحية البنائية و معتدلة أيضا، كما أكد على قدرتنا المتأصلة لتحقيق نمو بناءً يحذر ماسلوا من النظريات التي تسرف في التفاؤل أو التشاؤم إزاء الطبيعة الإنسانية.

ويرى ماسلوا أن حاجات النقص تقدم أهدافًا أساسية مثل الحفاظ على الذات ، إلا أن دوافع النمو تميل إلى إظهار مستوى أكثر سواءً أو أكثر رضاً للأداء، إن إشباع دوافع النقص

يجنبنا حدوث المرض وأن إشباع دوافع النمو يؤدي إلى الصحة الإيجابية أي أن تقدير الذات ناتج على مدى ما تم تحقيقه من حاجات أولية.

ويرى ماسلو أن حاجاتنا تتباين تمامًا حسب مستوياتها في الأهمية فبعضها يبقي غير مهم إلى حد ما ولا تمثل مصدر إثارة إلا بعد أن يتوفر للبعض الآخر الحد الأدنى من الإشباع لذلك اعد ماسلو نموذجاً هرمياً للدوافع والحاجات الإنسانية مع تأكيده على أن دوافع الإنسان معقدة جدا ومتداخلة في حين أن سلوكه محدد تمامًا و يأتي الترتيب الهرمي للحاجات الإنسانية التي وضعها ماسلو في خمس مستويات وهي كالتالي :

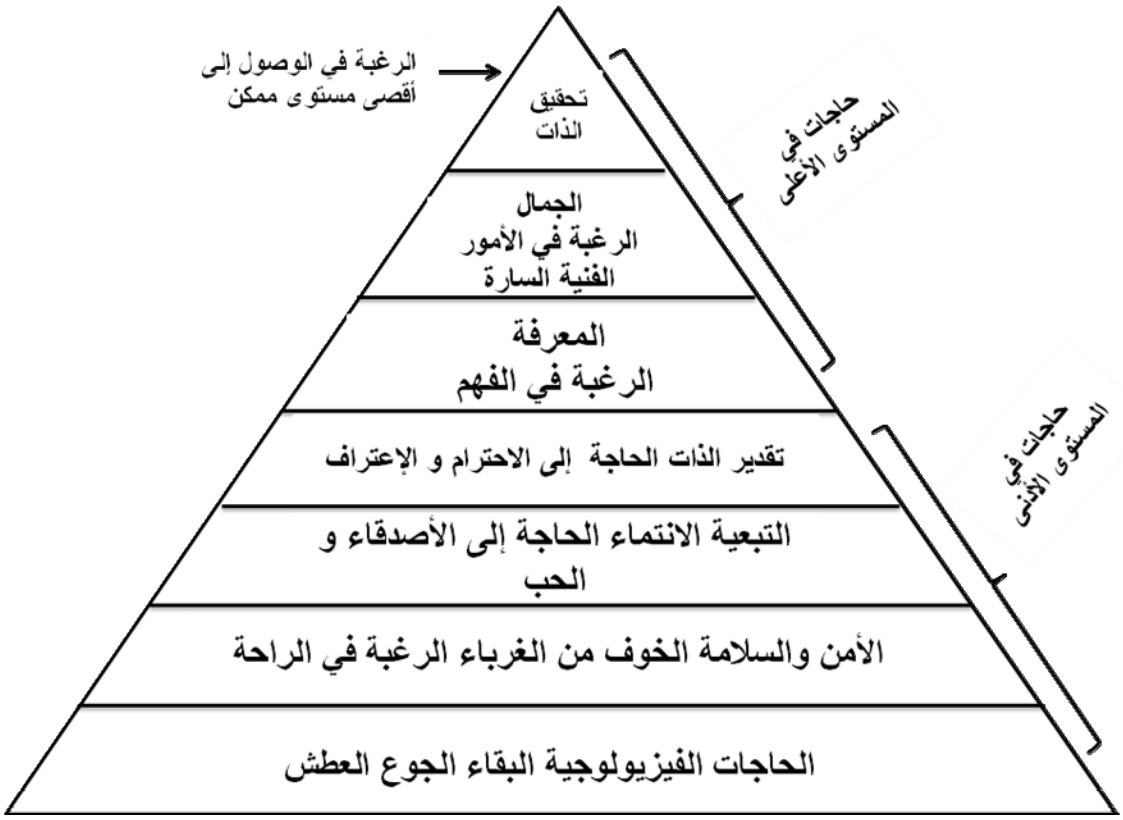
الحاجات الفيزيولوجية ، حاجات الأمان، حاجات الحب و الانتماء ، حاجات لتقدير الذات.

(الداهري؛ صالح. 2005 : 129 –130)

لكن ماسلوا راجعه وأوصله إلى سبع مستويات ؛ وقد سمى الحاجات في المستويات الدنيا بحاجات النقص و التي في المستويات العليا حاجات النمو أو البقاء و المستويات الواردة في الهرم مفيدة للمعلمين كونها تساعدهم في أن يفاضلوا بين الدوافع بالنسبة لدرجة أولوياتها. (عدس 1999: 364)

في الأخير يشير ماسلوا إلى ظهور بعض تلك الحاجات يعتمد على إشباع بعضها الآخر وأن الحاجة التي تشبع تسيطر على الفرد وسلوكه بدرجة تجعل نظرته إلى الحياة مختلفة وتؤثر تأثيراً بالغًا في إدراكه وبالتالي في سلوكه وأضاف أن الحاجات أعلى الهرم قد تطغى على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفسيولوجية حتى ولو لم تشبع.

(الداهري؛صالح. 2005: 131)

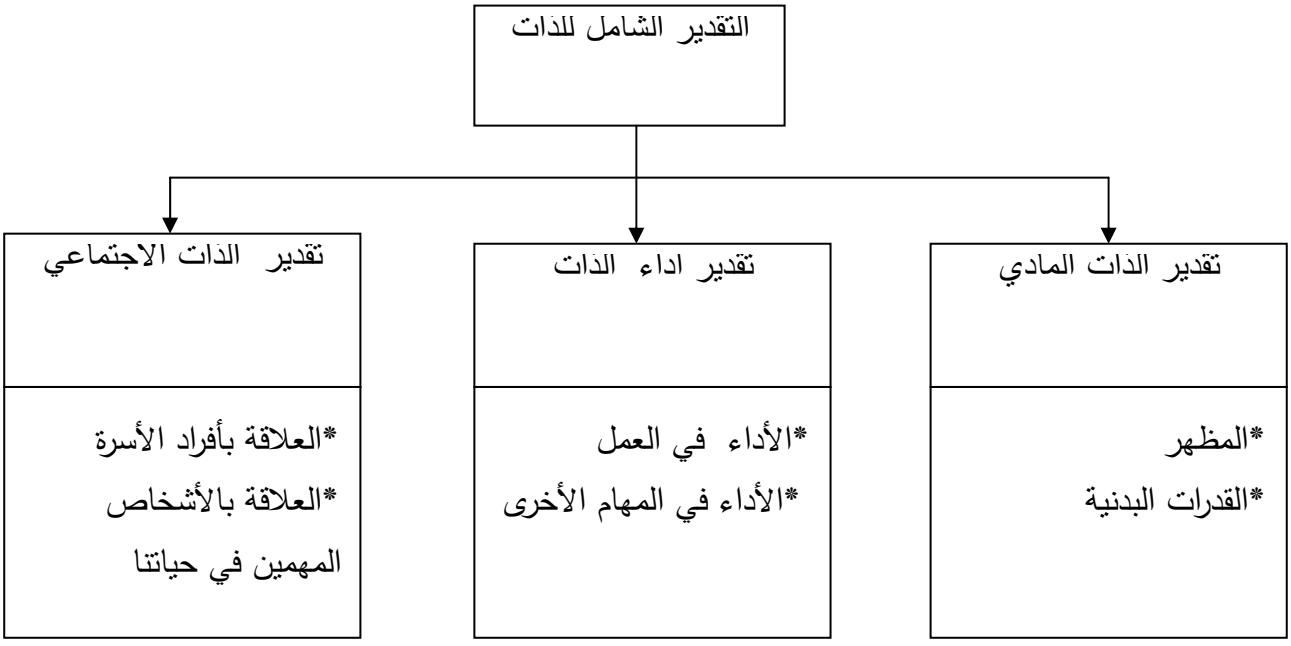


شكل رقم(02): هرم ماسلو للحاجات (عدس؛عبد الرحمن. 1999 : 369)

9. خصائص تقدير الذات :

تقدير الذات ظاهرة تقييمية إنه تقييم الفرد لذاته القائم على صورة الذات التي يرسمها لنفسه، ويمكن أن يستدل على تقدير الذات بالطريقة التي يتصرف بها الفرد وتقدير الذات سمة متغيرة تكون دائما خاضعة للتأثيرات الداخلية والخارجية، فتقدير الذات يتباين تبعًا للمواقف والوقت، أيضا تقدير الذات يمكن أن يتنوع يوميا تبعا للتجارب والمشاعر الطيبة أو السيئة، ويمكن اكتساب وتعزيز تقدير الذات بمرور الوقت.

وكما هو موضح في الشكل (03) تقدير الذات يتسم بأن له أبعادًا متعددة بمعنى أن الإحساس بقيمة الذات ينبع من الكفايات المتنوعة التي يشعر بها الناس في أبعاد مختلفة وهناك على الأقل ثلاثة أبعاد متمايزة وهي المظهر المادي (التقدير المادي للذات)، أداء المهام (تقدير أداء الذات) والعلاقات الشخصية (التقدير الاجتماعي للذات).



شكل (03) أبعاد تقدير الذات

والبعد الشامل أو العام لتقدير الذات يستلزم إدراك الفرد الكلي لكفاءة وقيمة ذاته الذي هو مجموع الأبعاد النوعية والتفصيلية لتقدير الذات، فالتقدير العام للذات هو الكيفية التي يشعر بها الفرد إزاء نفسه عموما إنه التوجه الإيجابي أو السلبي العام إزاء الذات.

والناس لديهم كلا النوعين من تقدير الذات العام والخاص بجانب أو ببعد معين فالفرد يمكن أن يكون لديه تقدير عام مرتفع الذات وفي نفس الوقت تقدير متدن لها في جانب أو بعد معين، فمثلا قد يكون فردا ما محبا لذاته بوجه عام بسبب نجاحه المهني وكونه محبوبا من الناحية الاجتماعية ومع ذلك قد يكون لديه تقدير متدن لذاته فيما يتعلق بمظهره غير الجذاب.

بالمثل يمكن أن يكون لدى المرء تقدير مرتفع لذاته خاص بمعظم الأبعاد والجوانب لكن يفتقر إلى التقدير العام المرتفع لذاته بسبب القيمة المنخفضة المرتبطة بهذه الأبعاد، مثلا يمكن أن تكون هناك امرأة ذكية وتجيد التواصل وناجحة جدا في عملها، ومع ذلك قد تفتقر إلى قبول الذات بسبب مظهرها غير الجذاب –بالنسبة لها– لذا يعد المظهر أكثر العناصر حسمًا في تحديد مستوى تقديرها لذاتها.

وأخيرا وكما يقول جيمس ديليوتيومان James Deliotioman، تقدير الذات هو مسألة نسبية متفاوتة فلا تستطيع أن تقول أن لدي تقدير الذاتي أو ليس لدي تقديرها، فالفرد يقع في موضع ما من مقياس يتراوح من السلبية الشديدة إلى الإيجابية الشديدة، ما بين التقدير المرتفع للذات والتقدير المتدني لها. (رويرت؛ دبليو 2005: 4-5)

10. أقسام تقدير الذات و مستوياته :

يختلف تقدير الفرد لذاته في المواقف المختلفة تبعاً لتغير مفهومه عن ذاته من خلال علاقاته الشخصية بالآخرين و الفرد يميل إلى مقارنة نفسه بمن حوله إذا احتاج تقديراً لذاته فقد يُقدر ذاته بدرجة عالية إذا كانت هذه العلاقة إيجابية ، و يقدر ذاته بشكل سالب إذا كان تقدير الآخرين له سلباً في هذا الموقف . (رمضان 2000 :206).

و قد تضمن مفهوم تقدير الذات عمليتين إحداهما :

إدراكية : تتمثل في تقييم الفرد لنفسه .

وجدانية : تتمثل في إحساسه بأهميته و جدارته .

كما ورد عن (Mckay et fanning 2000) أن علماء النفس قسموا التقدير الذاتي إلى قسمين:

1- **التقدير الذاتي المكتسب :** هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال إنجازاته فيحصل الرضا بقدر ما أدى من نجاحات فيبنى التقدير الذاتي على ما يحصله من إنجازات.

2- **التقدير الذاتي الشامل :** يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات ،و ليس مبنيًا أساساً على مهارة محددة أو انجازات معينة، فهو يعنى أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام، و حتى و إن أغلق في وجوههم باب الاكتساب.

الاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والإنجاز الأكاديمي ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول إن الإنجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل تقول إن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل والإنجاز.

(اللحياني،مريم حميد.2010)

كما يعتبر (ليولور وأندريه) بأن معرفة مستوى تقدير الذات من خلال توزيع درجته بين المنخفض والعالي غير كاف لتفسير مجموع ردود فعل الفرد ، لذلك ينبغي علينا أن نأخذ بعين الاعتبار درجة الممانعة أو المواجهة لأحداث الحياة اليومية وذلك لأن تقدير الذات هو أداة التقلبات ، عدم الاستقرار لذلك فهما يضيفان حدين آخرين إضافة إلى الانخفاض العلو وهما : الثبات و عدم الاستقرار ويستنتجان نتيجة لذلك أربعة أنماط كبرى من تقدير الذات:

1- تقدير الذات العالي والثبات .

2- تقدير الذات العالي وغير مستقر .

3- تقدير الذات الواطئ و الثابت .

4- تقدير الذات الواطئ و غير المستقر. (جبريل،موسى.1983)

يعرف المستوى العالي لتقدير الذات بالمفهوم الإيجابي للفرد عن ذاته أي ينظر الفرد إلى ذاته نظرة إيجابية و يحترمها ، ومفهوم الذات الحسن يرتبط بوضوح بالخصائص المرغوبة كنقص القلق، التكيف الجيد بوجه عام و ربط علاقات حسنة مع الآخر مع استقلالية نسبية عن الجماعة فقبول الجماعة للأفراد ذوي التقدير الإيجابي تقل أهمية عندهم عن ذوى مفهوم الذات السلبي كما يبدو وأنهم أقل استخدام للميكانيزمات الدفاعية.(سعدية ؛محمد علي 1982: 52)

وحسب كل من (Cohen& Korman) الأشخاص ذوي تقدير الذات العالي يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الاجتماعية وهم أقل حساسية لتأثير الحوادث الخارجية من ذوي التقدير الواطئ للذات كما أنهم الأكثر قدرة من غيرهم على اختيار المهمات التي تكون لديهم فيها حظوظ أكثر للنجاح وهم أقل حساسية للتهديد مقارنة بغيرهم ويذهب Zein إلى أن الأفراد ذوي التقدير العالي للذات لا يظهرون تبعية للآخرين بصفة كبيرة إذ أنهم يستطيعون إيجاد حلول لمشاكلهم بأنفسهم إذا لم يجدوا لها حلاً في المعايير الاجتماعية .

(العيسوى؛عبد الرحمن1987 : 197)

و بينت نتائج دراسة (1970) Marico أن الفرد عندما يحقق هويته فإنه يجد نفسه يستحق التقدير والاعتبار وتكون لديه فكرة محددة و كافية عن نفسه، و كذلك يتمتع بفهم طيب لنوع شخصه الذي يكونه كما يشعر بالكفاءة و التحدي. ويشير تقدير الذات السلبي أو الواطئ إلى عدم قبول الفرد لذاته و التقليل من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنته بالآخرين ، كما يشعر لأنه ليس له قيمة و أهمية . (حسن قابد 2004 : 214)

هؤلاء الأشخاص الذين يعانون من تقدير واطئ للذات سواء كانوا راشدين أو مراهقين أو أطفالاً فإنهم يرغبون في كل من الحب والقبول والتقدير الإيجابي والاحترام من قبل الآخرين.

(مريم ، سليم 2003 : 18)

يعتبر ذوى التقدير الواطئ (السلبي) للذات أنفسهم غير هامين وغير جدرين بالاعتبار وأن الآخرين أفضل منهم في القدرات و الكفاءات ويرى كل من (Shuttz et Rosenberg 1965) أن هؤلاء الأفراد يفضلون البقاء بعيدًا عن النشاطات ويمتازون بالعزلة والإفراط في الحساسية وهذا ما يميز شعورهم بالهزيمة قبل مواجهة المواقف.

من خلال ما سبق يتضح لنا أهمية تقدير الذات من خلال مقارنة الأفراد ذوي التقدير العالي للذات و السلبي للذات و تأثيره على التوافق النفسي و الاجتماعي الأكاديمي و المهني في التكيّف مع الوسط الذي يعيش فيه الفرد.

11. أهمية تقدير الذات :

إن إدراك الفرد لذاته دور كبير في تشكيل الذات لديه فالشخص الذي لديه تقدير مرتفع لذاته يشعر بتقبل المحيطين به ويدرك أهميتهم و هو يميل إلى إدراك العالم بطريقة إيجابية ، أما إذا كان تقدير الذات لدى الفرد منخفضا ، فإنه يشعر بعدم الاهتمام و التقبل من طرف الأقران والمحيطين به ويشعر بعدم الرضا والسعادة . (الـرق.2006 :95) فالأفراد الذين يمتلكون تقديراً مرتفعاً لذواتهم يتميزون بالاستمتاع بالتفاعل مع الآخرين، وهم مرتاحون و تلقائيون في المواقف الاجتماعية وهم يبحثون دوما عن اهتمامات جديدة وإيجاد حلول للمشكلات و يتميزون بقدرتهم على بناء صداقات مع الأقران بسهولة و إيجابية وهم متعاونون و لديهم القدرة على ممارسة الأنشطة و اللعب بشكل منفرد أو بمشاركة الآخرين، كما أن لدى الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع معتقدات ومبادئ و قيماً ثابتة في الغالب ، ولديهم أحكاماً خاصة، ويشعرون بالسعادة مع أنفسهم وفي المواقف مع الآخرين ولديهم القدرة على التعامل مع المواقف كافة حتى لو واجههم الفشل في بعضها ولا يسهل على

الآخرين السيطرة على ذوي تقدير الذات المرتفع أو النيل منهم بسهولة فهم مرنون في التكيف مع المواقف الاجتماعية و لديهم حساسية لحاجات الآخرين.

(الخطيب 2004 : 74)

أما الأفراد ذوى تقدير الذات المنخفض فهم لا يسعون إلى المشاركة في الأنشطة مع أقرانهم ويميلون إلى التحدث بسلبية عن أنفسهم و يعانون من الإحباط فيكثر تذمرهم وشكواهم من مختلف الظروف و المواقف و يغلب عليهم التشاؤم وينعكس انخفاض تقدير الذات على شعورهم بالعجز عن إنجاز الأعمال وتوقعهم للفشل فهم يتمنون لو أنهم غير ذواتهم أو أنهم أشخاص آخرون وهم يعانون من تذبذب في فهمهم لذواتهم مما يضعهم تحت رحمة الأحداث و المواقف المتغيرة ومؤثرات البيئة المحيطة فيجدون صعوبة في إدارة أمور حياتهم اليومية ولا يميلون إلى الإقدام و المغامرة و يعانون من صعوبة مواجهة المشكلات والتعامل معها وهم منسحبون و خائفون ويميلون إلى الغيرة والأنانية وليس لديهم قدرة مناسبة لبناء علاقات حب مع الآخرين و لا يثقون في اختيارهم و قدراتهم الخاصة .

(قطامي ،و عدس 2005).

1.11 تقدير الذات والسلوك البناء:

تقدير الذات هو شرط أساسي من شروط السلوك المثمر والبناء بوجه عام، فأداؤنا يكون أفضل في كل شيء تفعله عندما نعتبر أنفسنا أهلا لأن ننجز ما بدأنا فيه وجديرين بالنجاح، نحن نشعر في هذه الحالة بأننا ذوي شأن وأهمية.

فقد دون هاماتشك HAMACKAK.Y يوجز لنا أهمية تقدير الذات على النحو التالي "الأشخاص الذين لديهم تقدير إيجابي لذاتهم يكونون في الغالب أسعد حالا وأفضل صحة وأكثر إنتاجية ممن لديهم تقدير متدن لذاتهم.

والتقدير المرتفع للذات يصنع الجانب الأكبر من شخصية الفرد وقدراته، لأنه يشغل حماسه ويقويه من داخله كي يكون قادرًا على بلوغ الأهداف الصعبة كذلك فإن تقدير الذات يعزز من روح الإبداع والتفاؤل في مواجهة التحديات في موقع العمل في حياتنا الشخصية.

2.11 تقدير الذات والأداء في العمل:

أشارت الأبحاث إلى أن الموظفين الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات تكون لديهم احتمالية أكبر –مقارنة بمن لديهم تقدير متدن لذاتهم– حيث يكونون منتجين في العمل وأكثر قابلية للعمل بمزيد من الجد استجابة للتقييمات السلبية، وأقل سلبية في التأثير بالضغوط المستمرة كغموض الدور؟ الصراع ؟ وهم عموما أسرع استجابة للتغيير، وأكثر حسما وأقل اتخاذاً للمواقف الدفاعية.

في دراسة جالوب Gallup التي أجريت عام 1992، أن 89% من المجيبين قالوا إن تقدير الذات كان مهما جدا في التحفيز للعمل بجد وتحقيق النجاح، حقيقة تقدير الذات كان في مرتبة أعلى كحافز من أي متغير آخر، واتفاقا مع هذا الرأي، وجد كل من آن هاورد A-HAWARD ودوجلاس براي B.DOUGLAS (1988) أن مستوى تقدير الذات لدى مديري شركة (أيه،تي،أند،تي) A-T-T كان مؤشرا ذا دلالة للتنبؤ بدرجة تقدمهم بعد 20 عاما مستقبلا (تالية).

3.11 تقدير الذات والقيادة:

يعد التقدير المرتفع للذات إحدى السمات الأساسية للقادة الأكفاء، فلقد أضحت الدراسات العلاقة الإيجابية بين تقدير الذات والقيادة.

فعادةً ما يتمتع القادة بمستوى تقدير للذات تفوق غير القادة، والقادة ذوو المستويات المرتفعة من تقدير الذات يتسمون بوجه عام بالحسم، والقيام بمغامرات محسوبة، ويكونون على استعداد لاتخاذ قرارات قوية ومهمة، ويُعلقون توقعات وآمال عالية وفي نفس الوقت واقعية على مرؤوسيهم، وهذه التوقعات والآمال تتحقق، فببساطة كيف يمكن للفرد أن يكون قائدا جيدا إذا كان لا يثق بتفكيره وعقله، وكيف يمكن أن يجعل الآخرين يخرجون أفضل ما لديهم إذا كان هو نفسه مزعزعا وغير آمن في علاقاته الشخصية والاجتماعية نورمان هيل H.NORMAND يستنتج قائلا: هناك عامل يتفق عليه جميع من يدرسون القيادة تقريبا وهو: من يستطيعون التأثير على الآخرين يتمتعون بدرجة عالية من تقدير الذات، وتقدير الذات يصعب دورا حاسما وضروريا في صنع القرار وفي كسب ثقة الآخرين، وكسب ثقة الآخرين أمر أساسي في التطبيق الفعال للقرارات.

4.11 تقدير الذات والعلاقات الشخصية:

أيضا تقدير الذات يعزز من إقامة علاقات شخصية واجتماعية طيبة فحتى تقيم علاقات اجتماعية قوية وجيدة، ينبغي أولا أن تكون محبا لذاتك بحق، فكلما زاد حبك لها زاد حبك للآخرين، كذلك هناك حقيقة ثابتة مفادها أن احترام المرء لذاته هو أساس احترامه للآخرين والأشخاص الذين يتمتعون بقدر عال من تقدير الذات لا ينظرون إلى الآخرين بحسد أو بريبة وحذر، وكذلك هم أكثر تعاونا وحماسا وحسما واحتراما ومراعاة لمشاعر الآخرين إذا ما قورنوا بمن لديهم مستوى متدن من تقدير الذات تقول فيرجينا سانير VERGEINIA SANYR في هذا الصدد السياق تتبع العلاقات البشرية الطيبة والسلوكيات الملائمة والحائية من أشخاص يتمتعون بتقدير لذاتهم وإحساس بقيمتها في الواقع معظم المشكلات

المتصلة بالعلاقات في مواقع تعود إلى موظفين لديهم تقدير متدن لذاتهم. لذلك كلما كان تقدير لذاتنا سليما وجيدا قويت رغبتنا في أن نعامل الآخرين باحترام وكرم وعدل وإنصاف.

5.11 تقدير الذات والصحة النفسية:

تقدير الذات يرتبط بشكل كبير بالأداء الوظيفي الفعال للأفراد فالأشخاص الذين يلتمسون المساعدة السيكولوجية كثيرا ما يعترفون بأنهم يعانون من مشاعر الدونية وعدم اللياقة وهذه الحقيقة أوجزها كارل روجزر ROGERS.K كما يلي: لو طُلب منى تحديد أساس المشقة التي يجدها الناس بواقع خبرتي معهم، لقلت إنه موجود في الغالبية العظمى من الحالات التي يحتقر أصحابها أنفسهم، ويعتبرونها غير ذات قيمة وأنها ليست أهلا لأن تُحب".

تشير الأبحاث إلى أن ضعف تقدير الذات يرتبط بشكل ملحوظ بالاكتئاب والقلق والتوتر والعصبية والنزوع إلى العدوانية والخجل وقلة الشعور بالرضا في الحياة.

كذلك هناك ارتباط بين ضعف تقدير الذات والسلوكيات المدمرة كتناول الكحوليات وتعاطي المخدرات والاضطرابات الغذائية والانتحار في الواقع يعد ضعف تقدير الذات سببا رئيسيًا لمعظم العلل والمشكلات الاجتماعية والشخصية التي تعاني منها حاليا كثيرا من الدول. (روبرت 2005 : 7-10)

بناءا على سبق تناوله فإن تقدير الذات له تأثير عميق على جميع جوانب حياتنا فهو يؤثر على مستوى أدائنا في العمل، وعلى الطريقة التي نتفاعل بها مع الناس، وفي قدرتنا على التأثير على الآخرين وعلى مستوى صحتنا النفسية يقول ناتانيال براندين.

وهو عالم نفس ممارس ورائد في مجال تقدير الذات "....من جميع الأحكام التي تصدرها في حياتنا ليس هناك حكم أهم من حكمنا على أنفسنا " باختصار تقدير الذات هو مفتاح النجاح.

12. تشكيل تقدير الذات :

يرجع تقدير الذات إلى القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه و سلوكه و لكيفية شعوره بتكوينه الشخصي و حكمه عليه سلباً و إيجاباً و تبين كل التعريفات على اختلافها أن تقدير الذات يشير إلى الفهم الانفعالي للذات الذي يعكس الثقة بالنفس و استنادا لما قاله روزنبرج Rosenberg فإن تقدير الذات يتضمن التصورات و المعتقدات التي يحملها الأطفال عن خصائص معينة لذواتهم و هو يتأثر بمعاملة الوالدين في مراحل الطفولة المختلفة وما يرتبط بأساليب التنشئة الأسرية من خبرات الفشل و النجاح التي يقوم عليها حكم الفرد على نفسه أو بمعنى آخر تقييمه لذاته . (عبد الحافظ ؛ليلى1987)

تعد مرحلة البلوغ المرحلة التي يبدأ فيها تقدير الذات بالتشكيل فعلياً إلى أن تظهر نتائجه في مرحلة الرشد ، فهي المرحلة التي يتعرض فيها الفرد إلى العديد من المواقف الحياتية التي تؤثر مباشرة على تقدير الذات لديه، من خلال مواجهته لهذه المواقف و اختباره لقدراته إمكانياته وإجراء تقويمات لها من خلال (البيئة الأسرية ، البيئية المهنية...) وبذلك يكون الفرد قد كّون و شكّل تقويماً لنجاحه أو فشله في بناء علاقات ناجحة مع الآخرين، فيزداد شعوره بقيمته كلما زادت نجاحاته في بناء هذه العلاقات و تنقص قيمته في تقييمه وتقديره لذاته كلما قلت نجاحاته في حال تعرضه للفشل في بناء هذه العلاقات. (Mark , 1999)

وقد اختلف الباحثون في تحديد الأبعاد التي تشكل تقدير الذات فرأى بعضهم الذات مبنياً على الشعور بالكفاءة، ورأى بعضهم مبنياً على الشعور بالقيمة ، والبعض الآخر رآه مبنياً على الشعور بالقيمة والكفاءة معاً. (Allens Mike , Ammonal , Barbara , and Nancy ; 2002)

وقد انعكس ذلك على تعريف تقدير الذات و مفهومه لدى الباحثين فرأى جيمس أن تقدير الذات يتحدد ويتشكل من خلال النسبة التي حققها الفرد من طموحاته وأهدافه، أي أن تقدير

الذات يمثل نسبة نجاحات الفرد إلى طموحاته و يعكس تقدير الذات من خلال كفاءة الفرد و فاعليته في إنجاز أهدافه . (Barns؛1982)

أما روزنبرج Rosenberg فقد رأى أن تقدير الذات يتحدد و يتشكل من الدرجة التي يشعر بها الفرد بقيمته باعتبار أن تقدير الذات يمثل اتجاهاً نحو الذات، إما أن يكون سلبياً أو إيجابياً، والذي يتمثل بشعور الفرد بأنه ذو قيمة ويحترم ذاته لما عليه، أما برادن Bradan فقد أكد أهمية الكفاءة والقيمة مُكونينً لتقدير الذات إضافة إلى العلاقة بينهما مكوناً ثالثاً ، فرأى أن تقدير الذات يتمثل في إحساس الفرد بكفاءته والشعور بالقيمة فهي تعتمد على درجة الانسياق بين هذين العاملين و مدى انسياقهما مع سلوكيات الفرد، ويرى برادن Bradan أن تقدير الذات حاجة أساسية متأصلة في الإنسان تدفعه للإحساس بقيمته وكفاءته، وهو في سلوكه يسعى إلى إشباع هذه الحاجة . (Mark 1999)

ويتشكل بذلك تقدير الذات كما أورده الخطيب 2004 من ثلاثة مكونات رئيسية هي :

1- الشعور بالانتماء الذي يعني أن ينتمي إلى جماعة يكون مقبولاً لديها و مقدراً عنها، ولديه انسجام متبادل مع أفراد هذه الجماعة .

2- الشعور بالكفاءة التي تتوقف على المستوى الذي يستطيع فيه الفرد تحقيق أهدافه التي تحدد سلوكه سعيا لتحقيق هذه الأهداف و إنجازها.

3- الشعور بالقيمة ، التي تشير إلى إحساس الفرد بقيمته من خلال تفاعله مع الآخرين فإذا شعر بالاهتمام من طرفهم و أحس بتقبلهم و حبهم له ولد لديه إحساس يرفع من تقديره لذاته.

ترى نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي أن تقدير الذات مكتسب ومتعلم فالأفراد من جهة هذه النظرية يولدون و لديهم تقدير ذات موروث، أما الخبرات الاجتماعية و عمليات التنشئة و أساليب التعلم المختلفة التي يتعرض لها الفرد فتؤدى دوراً مهماً في تشكيله ، وترى هذه

النظريـة أيضـا أن كيفيـة تطـور تقـدير الـذات خـلال هذه المـؤثرات هـي الأسـاس فـي وجـود التباين في مستويات تقدير الذات بين الأفراد . (Felker 1974)

أما النظرية السلوكية فترى أن تقدير الذات يتشكل بأساليب التعلم و آلياته المختلفة والمتمثلة بالنمذجة والتعزيز بأساليبه المختلفة، فيرى كوبر سميث Cooper smith أن آليات التعلم السـلوكي هـي التـي تلعـب الـدور الأساسـي فـي تشـكيل تقـدير الـذات، ولـيس التـأثيرات الاجتماعية و عمليات التطبيع الاجتماعي ، فالطفل يتعلم أنه ذو قيمة إذا تعامل معه والده بشكل يشعره بالعطف و الحب و الحنان ، ويتعلم القيم الاجتماعية العليا عندما تعزز هذه القيم عند الآخرين و من قبلهم . (Mark 1999).

13. سمات ذوى تقدير الذات :

1.13 السمات العامة لذوي تقدير الذات العالي :

- سرعة الاندماج و الانتماء في أي مكان كانوا.
- الكفاية الذاتية.
- الشعور بالقيمة الذاتية .
- القدرة على مواجهة التحدي.
- الأكثر إنتاجية (الأداء).
- القدرة على السيطرة على أنفسهم و التحكم في حياتهم.
- السعادة و الرضي بحياتهم.
- التفاؤل و الواقعية.
- القوة في مواجهة عثرات النفس.
- قوة التحكم في المشاعر.

- الاستجابة المستمرة للتحديات . (الريماوي 2004: 233)

2.13 السمات العامة لذوي تقدير الذات المنخفض :

- احتقار الذات.
- الشعور بالذنب دائماً حتى و لو لم يكن لهم علاقة بالخطأ.
- الاعتذار المستمر عن كل شيء.
- الاعتقاد بعدم الاستحقاق لهذه المكانة و العمل و إن كان الآخرون يرون ذلك .
- عدم الشعور بالكفاية في الأدوار و الوظائف.
- الميل إلى سحب أو تعديل رأيهم خوفاً من سخرية الآخرين.
- الشعور بالغربة عن العالم.
- التشاؤم
- الإنكماش والإنطواء على النفس . (الريماوي 2004 : 232)

14. طرق قياس تقدير الذّات :

أُستخدم العديد من الأساليب والطرق لقياس تقدير الذات منها التمييز السيمانتيكى الذي وضعه أوسجود وزملاؤه يقوم هذا الأخير على استخدام مجموعة من الصفات ووضع كل صفتين متضادتين على محور واحد بينهما مقياس(سلم تقدير) متدرج من 5 أو 7 نقاط وعلى المستجيب أن يعبر عن رأيه بوضع علامة على هذا المقياس المتدرج بناء على تقديره لدرجة قربه أو بعده من أحد القطبين .

لقد استخدمت الملاحظة في قياس تقدير الذات ؛ فلقد وضع سافن وجاكويش Savin &Jaquish (1981) قائمة ببعض المظاهر السلوكية التي يمكن أن يتميز بها من يتمتع بتقدير منخفض للذات .بعد تطبيق القائمة أمكن لهما التحقق من صدق و ثبات هذه الطريقة في قياس تقدير الذات وذلك بحساب معامل الارتباط بين تقديرات المحكمين ومقاييس التقدير الذاتي .

ولقد استخدمت أساليب التقدير الذاتي في قياس تقدير الذات ؛ ويمثل هذا المقياس كوبر سميث ؛ومقياس روزنبرغ يقوم هذا الأسلوب على أن يقدر الشخص ذاته بوضع علامة على المقياس متدرج أمام كل عبارة من عبارات قياس تقدير الذات. (الدريني ؛بلا سنة:04)

رأينا من خلال تناولنا لموضوع تقدير الذات أن نستخدم طريقة التقدير الذاتي لما تتمتع به من مميزات فقد أشار جرجين Gergen (1971) إلى أن طريقة التقدير الذاتي توفر معلومات نافعة ودقيقة، كما أنها أكثر ملائمة لقياس العلاقة بين تقدير الذات و بعض المجالات الأخرى مثل مستوى الطموح ؛الإنجاز و العلاقات الاجتماعية والمهنية وغيرها ولدراسة بعض المشكلات ... وفي هذا تتفوق طريقة التقدير الذاتي على غيرها من الطرق .

الخلاصة :

من خلال التصفح للتراث السيكولوجي لموضوع تقدير الذات نجد أنفسنا أمام نقطة مهمة في بناء شخصية الفرد سواء تعلق الأمر بالطفل أو المراهق ؛ فردا متعلمًا أو غير متعلم لهذا حاولنا في هذا الفصل تناول الخلفية النظرية لتقدير الذّات تبين أن هناك ارتباط وتداخل بين مفهوم تقدير الذات و بين مفاهيم ذات صلة كصورة الذات وهي مجموعة الأفكار التي يكونها الفرد عن نفسه ؛ إدراك الذات و هي تشير إلى ميكانزمات سيكولوجية التي تنظم مجموع الأحاسيس و الرغبات و نظرا للتداخل بين المصطلحات تناولنا ببعض التفصيل تعاريف تقدير الذات التي اجمع جل الباحثين على أن تقدير الذّات هو التقدير الذي يقدمه الفرد لنفسه إما بتقدير ايجابي أو بتقدير سلبي أو بأحكام يطلقها الفرد على نفسه مقارنة بالآخرين أو مجموعة من الاتجاهات و المعتقدات التي يستدعيها الفرد لمواجهة الآخرين ووهي توقع الفشل أو النجاح .كما أنه تتوقف نشأة تقدير الذات على نتيجة التفاعل الاجتماعي المستمر بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به فيكتسب الفرد تقدره لذاته عن طريق التنشئة الاجتماعية و كذا للأسرة دور كبير في تكوين تقدير الذّات إما بالإيجاب أو السلب.

هناك عوامل عديدة مؤثرة في تقدير الذّات ؛عوامل متصلة ببنية الجسم و عوامل متصلة بتقويم الآخرين للشخص ...الخ و قد حدد كل من ريزونز و لين خمسة مفاتيح أساسية لبناء تقدير الذّات الإيجابي.

كما قسم العلماء تقدير الذّات إلى قسمين تقدير ذاتي مكتسب و هو الذي يكتسبه الفرد من خلال انجازاته وتقدير ذاتي شامل يعود إلى الحس العام بالافتخار بالذّات.

تعددت النظريات التي تناولت تقدير الذات فنظرية روزنبرغ ان تقييم الفرد لذاته عن طريق نمو و ارتقاء السلوك و ذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به أما نظرية روجرز جعلت من الذات جوهر الشخصية أم ماسلو فحددها بإشباع الحاجات من أجل الوصول إلى تقدير الذات في الأخير تم عرض لبعض السمات العامة لذوي التقدير العالي و المتدني .

الفصل الثالث: الكفايات التدريسية

تمهيد

1. بين الكفاية و الكفاءة

2. تعريفات خاصة بالكفايات التدريسية

3. مكونات الكفايات التدريسية

1.3تعريف كفايات التخطيط للدرس

2.3 كفايات تنفيذ الدرس

3.3 كفايات ضبط الصف

4.3 كفايات التقويم

4. محكات التدريس

5. خصائص الأستاذ الفعال

6. العوامل المؤثرة في أداء الأستاذ

الخلاصة.

تمهيد:

احتل موضوع الكفايات التدريسية مكانة مهمة في البحث التربوي لما له من أهمية في إنجاح أو فشل الفعل التعليمي وبالتالي المنظومة التعليمية التعلُّمية فدور الأستاذ تحول من صاحب المعرفة وملقن لها إلى موجه ومرشد فالأستاذ هو حجر الزاوية في العملية التعلمية لذا سنتناول في موضوعنا هذا ما هي الكفايات التدريسية التي يجب أن تتوفر لدى الأستاذ انطلقنا من الفرق بين الكفاية والكفاءة ثم التعريفات المختلفة للكفايات التدريسية ثم ماهية الكفايات التدريسية ومكوناتها من كفايات التخطيط للدرس مبينين عدة جوانب وعناصر ثم كفايات تنفيذ الدرس واجرءاتها كفايات تنظيم وإدارة الصف وأخيرا كفايات التقويم لدى الأستاذ محاولين التطرق إلى أنواع أهداف التقويم وصولاً إلى الأساليب الواجب تطبيقها من طرف الأستاذ لنجاح عملية التقويم مبينين أهمية العلاقة بين التدريس والتقويم خصائص الأستاذ الفعال وأخيراً العوامل المؤثرة في أداء الأستاذ.

1. بين الكفاية و الكفاءة

هناك تشابه كبير بين مصطلحي الكفاءة والكفاية سنحاول أن نزيل الإدغام الموجود في كليهما لنستنتج في الأخير أيهما أفضل عندما نستخدمه في العملية التعليمية.

معنى الكفاءة : تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى.

فيرى جود (Good) أن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف التعليمة . (Good 1973 p 111)

في حين يرى فنشرFincher الكفاءة مفهوما اقتصاديا أو تنظيميا أو هندسيا أما المفهوم الهندسي فيعنى النسبة بين المدخلات والمخرجات .

أما اقتصاديا فالاستهلاك أما تنظيميا فهي المقدرة في حفاظ المنظمات عن نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم. (Fincher 1972 :754-764)

وفي المجال التعليمي تعرف الكفاءة على أنها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه . (دياب، 1995: 312)

أما الكفاءة في التدريس فتعنى معرفة الأستاذ بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية.

(زيتون؛محسن 2001 : 53).

أما معنى الكفاية :

فيرى جود (good) في الكفاية القدرة على انجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت و النفقات . (نفس المرجع : 207).

وتذهب درة في تعريف الكفاية في التدريس على أنها تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة و المهارات و الاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية . (درة؛عبد الباري 1988: 271).

والمقدرة هي ما يمكن للفرد أن يؤديه في اللحظة الحاضرة سواء كانت عقلية أو حركية...الخ وقد تكون فطرية (ولادية) مثل الذكاء(قدرة العامة) أو مكتسبة نتيجة للتعليم والتدريب والتعلم .

وعلى ضوء التعريفات السابقة للكفاية والكفاءة نرى أن الكفاية ابلغ و أوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملة التعليمية والتربوية حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف و الوصول إلى النتائج المرغوب فيها في أقل التكاليف من (جهد و مال ووقت) كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المداخلات و بذلك فهي تقيس الجانب الكمي و الكيفي معا في مجال التعليم في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي.

فقد عرفت الفتلاوي (1995) الكفاية إجرائيا على أنها قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية ، مهارية، ووجدانية) تُكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها و تقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة. (الفتلاوي 2003: 29).

كما عرفها مرعي (1983) بأنها المقدرة على فعل شيء بكفاءة عالية وبمستوى معين من الأداء. و يمكن أن نخلص من هذه التعريفات إلى أن الكفاية قدرة، و القدرة ذات بعد معرفي و بعد أدائي بالإضافة إلى ثقة بالنفس تجعل الفرد قادرًا على المبادرة نحو العمل ولهذا يمكن تصنيف الأساتذة إلى أربعة أصناف من حيث امتلاكهم للكفاية:

1- صنف يمتلك قدرة عالية على الأداء وثقة بالنفس كبيرة.

2- صنف يمتلك قدرة عالية على الأداء وثقة بالنفس قليلة.

3- صنف يمتلك قدرة قليلة على الأداء و ثقة بالنفس كبيرة.

4- صنف يمتلك قدرة قليلة على الأداء و ثقة بالنفس قليلة.

يتضح مما سبق أن للكفاية بعدان : البعد الأول يشمل المعارف؛ المهارات والاتجاهات.

والبعد الثاني يتمثل في درجة تحديد الوظائف المهام المهارات والتي تشتمل على الكفايات تحديدا تفصيليا إذ تتكون الكفاية من مكونين رئيسيين هما المكون السلوكي ويشمل الأعمال والأنشطة التي يمكن ملاحظتها و المكون الثاني المعرفي ويشمل المفاهيم والمعلومات والإدراكات. (السفاسفة ؛عبد الرحمن.2005 : 28-29)

2. تعريفات خاصة بالكفايات التدريسية :

هناك مجموعة متعددة من التعريفات التي تتناول الكفايات ذات العلاقة بمهام الأستاذ وأدواره، وقد تركزت مفاهيمها على سلوك الأستاذ و قدراته و مهاراته التي يظهرها في المجال التربوي والتعليمي ووردت التعريفات تحت مسميات مختلفة منها الكفايات التربوية ، الكفايات المهنية الكفايات التدريسية أو التعليمية ...

سوف نتناول جملة من التعريفات والتي ستنتهي إلى تقديم تعريفا يخدم موضوعنا هذا.

تعرف باتريسيا كاى 1972 الكفاية المهنية للأستاذ أنها الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا و تصف هذه الأهداف كل المعارف و المهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم . (سفاسفة؛عبد الرحمن2005: 28)

كما تستخدم نعيمة يونس (1988) تعريفا إجرائيا لمفهوم الكفاية المهنية بأنها مدى توفر مجموعة من المهارات و الخصائص الشخصية و التوافق الأسرى والرضا عن المهنة والاتجاهات الموجبة نحوها – لدى الأستاذة– تمكنها من أداء دورها في العملية التربوية.

(يونس 1988 : 09)

في سياق نفسه استخدم أحمد الرفاعي غنيم (1990) مفهوم الكفاية التربوية و عرفها بأنها مقدار تطبيق الأستاذ للعلوم التربوية و استخدام طرقا تربوية لتحقيق الجزء الأكبر من الأهداف التربوية المتفق عليها في زمن و مكان معين. (أحمد الرفاعي 1990 : 12)

من الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاية التعليمية نجد الدراسة التي قام بها فريق من أساتذة كلية التربية – جامعة عين شمس (1982) حيث عرفت بأنها قدرة الأستاذ على عمل شيء يتصل بعملية التعليم بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاية والفاعلية و من ثم فهي القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقعة.

وقد اتفق كل من فاروق الفرا (1982) و تبنت فهيمة سليمان (1987) وصابر حسين (1988) بأن الكفاية التعليمية بأنها مجموعة المعارف والمهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يكتسبها الأستاذ نتيجة إعداده لبرنامج معين والتي توجه سلوكه التدريسي وترتقي بأدائه بمستوى معين من التمكن ويمكن قياسه بمعايير خاصة متفق عليها.

أي أن الكفاية التعليمية: مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الأستاذ نتيجة مروره ببرنامج معين. (الأزرق ؛عبد الرحمن 2000 :14-15)

استخدمت دراسات أخرى مصطلح الكفايات التدريسية ومنها دراسة هوستون وآخرون 1978 زياد حمدان 1981 خيرى عبد اللطيف 1988 وماجدة حبشي 1990 حنفي همام 1992 والبابطين 1995.

أما Houston et al 1978 فيعرفها بأنها مجموعة المعارف و المهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الأستاذ . (سليمان؛ عبد العزيز 1987 :154)

يحدد زياد حمدان(1981) المقصود بالكفاية التدريسية أنها مجموعة المفاهيم والإجراءات والمهارات التي اتفق تقليديا على أهميتها للتدريس و فعاليتها و العامة في إنتاج التعلم.
(أمل صادق 1990: 154)

ويذهب خيري عبد اللطيف(1988) إلى أنها قدرة الأستاذ على أداء مهمة تؤدي إلى إحداث نتاجات تعليمية متوقعة لدى الأستاذ. (الفتلاوي؛سهيلة 1993 : 154).

كما تشير ماجدة حبشي (1990) إلى أن الكفايات التدريسية هي مجموعة الأداءات السلوكية المهارات التي يظهرها الأستاذ في موقف تعليمي معين ومستوى مقبول من التمكن.
(حبشي1990: 906)

أما عبد الحفيظ حنفي همام (1992) فيرى بأنها مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها الأستاذ في نشاطه التعليمي داخل الفصل و خارجه لتحقيق أهداف معينة ويتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة التي تناسب الموقف التعليمي . (حنفي؛ بن عيسى1992 : 78)

البابطين (1995) هي جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها الأستاذ في مراحل التعليم العام لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة . (البابطين 1995 :201).

اتفقت التعريفات السابقة على أن الكفايات التدريسية هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والأداءات التي يظهرها الأستاذ لتحقيق أهداف معينة وتتسم بالسرعة والدقة التي تتناسب مع الموقف التعليمي.

بناء على ما ورد من التعريفات السابقة نستنتج **التعريف الإجرائي** الأتي :

الكفايات التدريسية بأنها قدرة الأستاذ على إتقان مجموعة من المهارات والأداءات التدريسية وتظهر هذه الكفايات بعد تطبيق مقياس الكفايات التدريسية من خلال أبعاده .

3. مكونات الكفايات التدريسية : حاولنا في دراستنا هذه البحث عن ماهية الكفايات التدريسية التي تتوفر عند أساتذة التعليم الثانوي وهي كما يلي :

1.3 تعريف التخطيط لدرس:

التخطيط الدراسي هو عملية تصور مسبق للموقف التعليمي الذي يهيئه الأستاذ لمساعدة التلاميذ على بلوغ هدف من أجل إتقان مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا بحيث ينظر الأستاذ إلى الخطة على أنها نظام متكامل يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وتتضمن الخطة الدراسية الجيدة تصورا لعملية التعليم وما تنطوي عليه من المتطلبات الأساسية للتعلم الجيد والنشاطات التي ينتظر من التلميذ أن يمارسها والمواد والأجهزة والطرائق وأساليب التدريس والاستراتيجيات التي يستعان بها والوقت التقريبي اللازم لإتمام العملية (إي تتضمن الخطة الجيدة تصورا للمعلومات والمهارات الافتراضية والشرطية الإجرائية).

إن دور الأستاذ حاسم في عملية التعليم والتعلم لذلك لا غني عن الإعداد والتحضير والتخطيط سواء كان الأستاذ حديث الخبرة أم لديه خبرة طويلة فالأستاذ الذي يخطط بشكل جيد يستطيع أن يحدد كيف يحدث التعلم عند التلاميذ.

كما أن التخطيط يحدد دور التلميذ في العملية التربوية ومن أجل حدوث تعليم فعال ، فالأستاذ الذي لديه الخبرة العملية والمهارة العملية في مهنة التعليم يكون أقدر على إيصال المعلومات لتلاميذه ويكسبهم مهاراتها بطريقة سهلة تيسّر على المتعلم استيعاب تلك المعلومات وبالتالي تمكين الأستاذ من تحقيق أهدافه . (الطيطي؛حمد.66:2009)

من خلال ما عرض سالفا نستخلص أن :

كفايات التخطيط للدرس كما تعرفه الفتلاوي " هو تصور المعلم المسبق للموقف ولإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المتعلمون لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

(الفتلاوي؛سهيلة.40:2003)

أما الأزرق (2000) فيعرف كفاية التخطيط للدرس على "الإعداد المسبق والمنظم لكل موقف تعليمي بدقة وعناية محددًا الخطوات والمراحل التي يتطلبها الموقف التعليمي وما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المرسومة.

(الأزرق ؛عبد الرحمن2000: 29)

تعريف كفاية التخطيط إجرائيا:

هو إعداد الأستاذ المسبق للموقف التعليمي مع التحديد بدقة المراحل والخطوات المتبعة من أجل إنجاح أهدافه المسطرة مسبقاً.

1.1.3 مستويات التخطيط: يمكن تحديد ثلاثة مستويات للتخطيط هي:

التخطيط العام: يقوم به الإداريون مثل الإحصاءات المتعلقة بإعداد المدارس و إعداد الطلبة وإعداد الأساتذة وتحديد الميزانيات المتعلقة بالمدارس أو الدوائر التربية والتعليم.

التخطيط الإداري: ومهمته العمل على تنفيذ الخطة ويتحدد في هذا المستوى من التخطيط عملة الإشراف على المدارس وتهيئة الظروف المادية والمواد التعليمية التي تساعد على نجاح مهمة الأساتذة وتحقيق أهدافهم.

التخطيط المرتبط بالمنهاج: يرتبط هذا المستوى من التخطيط بما يضعه الأستاذ من خطط واستراتيجيات لتنفيذ المنهاج. ومن أنواع هذا التخطيط: التخطيط السنوي والتخطيط الدرسي .

الإعداد للخطة السنوية ينبغي على الأستاذ الاطلاع الجيد على المناهج من حيث أهدافه العامة ومحتواه وطرائق تدريسه والوسائل التعليمية المتوفرة، والإمكانيات المتاحة وطرق

التدريس وطرائق التقويم وأن يحدد فئة الطلبة المستهدفة اللذين سيتولى الأستاذ تنظيم تعلمهم.

عند ذلك يقوم الأستاذ بتوزيع محتوى المقرر على مدار أشهر السنة أو الفصل مراعيا مايلي:

- طبيعة المادة التعليمية ومحتواها من حيث الكمية والكيفية والصعوبة والسهولة وتنظيمها وسياقها المنطقي من حيث ترابط موضوعاتها والتكامل الأفقي والعمودي فيما بينها .
- الإمكانات المادية والإمكانات الفنية والبشرية المتوفرة في البيئة المدرسية والبيئة المحلية .
- احتياجات الطلبة و خصائصهم النفسية والاجتماعية .
- تحديد الأعياد الوطنية و المناسبات المختلفة الدينية و الاجتماعية المتوقعة و الواقعة.
- تحديد العطل الرسمية من خلال النشرة السنوية الصادرة عن الجهات الرسمية التربوية
- تحديد توزيع الاختبارات الفصلية و النصف فصلية (الفترية) .

ووفقا الاعتبارات السابقة يقوم الأستاذ بتوزيع المادة التعليمية وموضوعاتها المختلفة على فصول السنة الدراسية وأشهرها وأسابيعها في جدول زمني ، ومن الملاحظ أنه كلما ازداد اهتمام الأستاذ بإعداد الخطة السنوية للمادة الدراسية ازدادت فاعليته وتنظيمه لعمله.

التخطيط لدرس :

الخطة الدرسية : هي خطة قصيرة المدى تستند إلى تصور الأستاذ المسبق للنشاطات والمواقف التعليمية التعلمية التي سيقوم بها طلبته على مدى حصة صفية أو حصتين صفيتين.

والخطة الصفية الدرسية ذات أهمية بالغة بالنسبة لإدارة الموقف الصفي وإحداث تعلم فعال فالأستاذ شخص في موقع القيادة والمسؤولية. وتكمن أهمية التخطيط في الأمور التالية :

- ضرورة أن يدرك الأستاذ ما يقوم به داخل غرفة الصف ، لأن الأستاذ الماهر يُعنى بإعداد دروسه حتى التي قام بتدريسها سابقا حتى لا يكون الجهد المبذول في التخطيط مجرد شكل دون المضمون .
- التخطيط المنظم والدقيق يعطي الأستاذ حسابات لكل خطوة سيقوم بها هو أو تلاميذه في غرفة الصف و يقدر لها موقعا قبل الشروع فيها للسير نحو أهدافه من الدرس ويبعده عن التعثر والارتباك و يجنب تلاميذه الملل ويتفادى المشكلات المتعلقة بالنظام والانضباط الصفي .
- الأستاذ الناجح في مهنته يهتم بإعداد دروسه لأنه يهتم بقيمة المعرفة التي تؤثر في نمط تفكير التلاميذ و انعكاسها على سلوكهم كأفراد و كمجموعات و كمواطنين.
- إن عملية التخطيط لدرس هي عملية تصميم للتدريس داخل غرفة الصف سواء كان التحضير لحصة واحدة أو لموضوع متكامل أو مجموعة مترابطة من الحصص.

عناصر الخطة الدرسية : تعتبر إطارا و دليلا يُرشد الأستاذ في خطوات متسلسلة منطقيا ويدل على إدراك الأستاذ لما سيقوم به من عمل داخل غرفة الصف و تشمل العناصر التالية:

عنوان الدرس (الموضوع): على الأستاذ أن يدقق النظر طويلا في عنوان الدرس وذلك لأهميته في معرفة مجالات التعلم المختلفة و أنواع النشاطات التعليمية التعلُّمية المناسبة كما يجب أن يكون للدرس دلالة وأهمية اجتماعية و ملائمة لميول التلاميذ واحتياجاتهم وقد يكون العنوان موضوعا أو مشكلة أو مفهوما من المفاهيم مثل (الماء؛ الغازات؛ ظهور الإسلام ...) حيث يعد الدرس انعكاسا للهدف العام للدرس.

تحديد الأهداف السلوكية :تشير الأهداف إلى النتاجات التعليمية المتوقعة التي تظهر في سلوك التلاميذ بعد مرورهم بالخبرات التعليمية التي يخطط لها الأستاذ وهي عبارات تصف ما يتوقع أن يتعلمه التلاميذ خلال الموقف التعليمي التعلُّمي الذي ينظمه الأستاذ وينبغي أن تشتق الأهداف السلوكية لدرس معين من الأهداف العامة الكبرى التي يشير إليها المنهاج وتعد الخطوة الأولي في إعداد خطة درس معين .

تحديد المتطلبات السابقة : (التعلُّم القبلي): المعلومات القبلية هي مجموعة المتطلبات الأساسية من الحقائق و المفاهيم و المهارات و القيم و الاتجاهات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالموضوع أو الهدف المخطط له و التي لا يمكن للتلاميذ أن يتعلموا الموضوع أو يبلغوا أهدافه المخططة إلا إذا أتقنوا تلك المتطلبات .

وعليه فإن من واجب الأستاذ أن يخطط لاختيار مدى إتقان الطالب لتلك القدرات على شكل أسئلة شفوية أو تشخيصية يطرحها الأستاذ على الطلبة في بداية الحصة أو من خلال السجلات الخاصة بتحصيلهم .

اختيار و تحديد الاستراتيجيات التعليمية في إطار المواد و الإمكانيات المتاحة : إن تحديد المحتوى الدرسي و اختيار طرائق التعليم و التعلم و القيم و الخبرات التعليمية التعلمية اللازمة التي تساعد على الوصول إلى الأهداف المخطط لها في الخطة الدراسية فهي عملية أساسية لأنها تصور عملي و تنفيذ لخطة الدرس و تشمل العناصر التالية :

- تحديد العناصر و المفاهيم التي ترتبط بأهداف الدرس المخطط له .
- تحديد الطرائق و الأساليب (الاستراتيجيات) المناسبة لبلوغ الأهداف المخطط لها .
- تحديد دور الأستاذ و المتعلم في المواقف التعليمية و التعلُّمية اللازمة.
- تخصيص الوقت اللازم للموقف التعليمي بدقة .
- تحضير المواد و الوسائل التعليمية اللازمة .
- إعداد البيئة التعليمية التي سيجري فيها التعلم ماديا ونفسيا .

التخطيط لقياس تحصيل التلاميذ وتقويم النتاجات التعليمية: إن عملية قياس تحصيل التلاميذ تعني الوقوف على مدى بلوغ الأهداف التعليمية ومدى فاعلية خطة الدرس في توفير المناخ المناسب للتعليم والتعلم، لذا ينبغي أن يخطط الأستاذ لتقويم تعلم طلبته بصورة متدرجة ونامية تواكب عملية التعلم نفسها من خلال التقويم التكويني، كما أن طرائق القياس والتقويم وأدواته ينبغي أن ترتبط ارتباطا مباشرا بالأهداف السلوكية الخاصة بالموقف التعليمي.

أما التقويم الختامي فهو ذلك النشاط الذي يعقب انتهاء عملية التعلم سواء أكان ذلك بعد حصة درسية واحدة أم مجموعة متكاملة من الحصص والغرض الأساسي للتقويم الختامي هو وصف المستوي العام لتحصيل المتعلم من أجل اتخاذ القرارات المناسبة بشأن مدى بلوغ الأهداف المخطط لها والعمل العلاجي في ضوء النتائج إضافة إلى عمليات المتابعة والتكامل والتوازن بين نتائج الحصة الواحدة أو مجموعة من الحصص، وقد يكون التقويم تراكميا أو ختاميا شفويا أو تحريرياأو قد يكون أدائيا مهاريًا.

التغذية الرجعية : تعتبر التغذية الرجعية وما تتضمنه من مهارات أساسية استقبالية وإرسالية أساسا لعمليات التعليم والتعلم وهي أداة لتحسين العملية التعليمية التعلمية بأكملها، فهي تزود

الأستاذ بمجموعة من المعلومات أو البيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من اجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إن كان في حاجة إلى تعديل أو تثبيته إن كان يسير في الاتجاه الصحيح .

تعد هذه الخطوة مهمة جدا وعلى الأستاذ أن يراعيها أثناء سير العملية التعليمية التعلمية أثناء عملية التقويم التكويني والختامي، حيث تعد مهارات التواصل المختلفة: اللفظية منها غير اللفظية مهارات أساسية في التقاط التغذية الراجعة و استقبالها وبثها وتوزيعها.

2.1.3- أهمية التخطيط للدرس:

كثيرا ما يدور النقاش والخلاف بين فئات الأساتذة ومشرفيهم حول أهمية التخطيط، حيث يجادل البعض في أهمية التخطيط للتدريس أو في جدواه بالنسبة للعملية التعليمية وذلك انطلاقا من إدعائهم بأن الأستاذ يمكنه أن ينجح في التدريس بدون كتابة خطة درسه أو وحدته أو مقرره حيث يرون أن الجهد الذي يبذله الأستاذ في عملية التحضير والإعداد والكتابة للتدريس إنما هو جهد ضائع طالما هناك كتاب مدرسي مقرر بين أيدي التلاميذ والأساتذة .

إلا أن الأستاذ الذي ينجح تدريسيا عليه أن يكون أكثر نجاحا وإبداعاً وابتكارًا إذا ما خطط لمقرره ودرسه ووحدته تخطيطاً سليماً وبفاعلية وعقلانية.

وعليه يجمع المختصون على أن التخطيط للتدريس يعد من المهارات الأساسية في إعداد الأستاذ وتكوينه، وبالتالي ضرورياً لنجاح الأستاذ وإنجاح العملية التدريسية وتتضح أهمية التخطيط للتدريس بالنسبة للأستاذ والمتعلم وفوائده في ما يلي:

❖ **أهمية التخطيط الدرسي للأستاذ:** إن التخطيط الواعي للعمليات التدريسية يساعد الأستاذ على الأمور التالية:

- إعادة تنظيم محتوى المادة التعليمية ومستلزماتها بشكل يجعلها أكثر مناسبة وملائمة لإمكانيات التلاميذ واحتياجاتهم.
- تجنب إهدار الوقت والجهد الناتج عن عدم التخطيط وبالتالي التخبط وترك الأمور تحت رحمة الصدفة والابتعاد عن الارتجال.
- تحقيق الربط المعنوي بين متطلبات المادة واحتياجات التلاميذ واحتياجات المجتمع القائمة والمنتظرة. (محمود حسان، سعد :274)
- اختيار إستراتيجية للتعليم الملائمة وكذلك الوسائل التعليمية ذات العلاقة بالمادة والمناسبة لها أيضاً.
- الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بنظريات التعليم والتعلم.
- جعل عملية التعلم ممتعة للتلاميذ، فيُقبلون على التفاعل مع الدرس بالخبرات المنظمة بإيجابية ويسر دون ملل أو إحباط.
- تحقيق الترابط والتكامل بين أهداف التعليم ووسائله وطرائقه واحتياجاته وبين التلاميذ وإمكاناتهم.
- إعطاء الفرصة المناسبة لكل تلميذ ليبلغ الأهداف المنشودة وفقا لسرعته في التعلّم والطرائق التي تناسب إمكاناته . (محمود، حسان سعد: 274)
- التحكم في العناصر المتعددة المؤثرة في الموقف التعليمي التعلمي من أجل توجيهها نحو الأهداف المخطط لها.
- اختيار أساليب التعليم والتقويم المناسبة التي تقيس فاعلية التعليم والتعلم.

(الطيطي2010: 45)

- يساعد الأستاذ على اكتشاف صعوبات تنفيذ المنهج الدراسي وعيوبه سواء ما يتعلق منها بالأهداف أو المحتوى، طرائق التدريس والتقويم ومن ثم يمكنه العمل عل إتلافها ويساعده على تحسين المنهج بنفسه أو عن طريق تقديم المقترحات لتطوير المنهج. (عبد السلام، مصطفى 2010 : 224)
- يساهم في تطوير العملية التربوية بوجه عام من حيث تطوير الاختبارات المدرسية وبناؤها، تطوير المستوى التعليمي وتحسين نوعية وتحديد جوانب القوة والضعف في المناهج والمقررات الدراسية وبالتالي تطويرها.

وما يمكن إجماله أن التخطيط يساعد الأستاذ على تنظيم عناصر العملية التعليمية من حيث اختيار الأهداف التعليمية واشتقاقها وتحديدها وصياغتها بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها، والمادة العلمية (المحتوى) التي يقدمها لتلاميذه، والنشاطات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة التي سبق تحديد إستراتيجيتها للتدريس (طريقة) والوسائل التعليمية ذات العلاقة المناسبة؛ أساليب القياس والتقويم المناسبة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة . (خليل؛ إبراهيم :74- 75)

❖ **أهمية التخطيط الدرسي للمتعلم:**

- للتخطيط وظيفة دافعة بالنسبة للمتعلمين من أجل زيادة تحصيلهم الدراسي حيث أن التخطيط يوجه انتباه التلاميذ إلى تحقيق الأهداف المعلن عنها من قبل الأستاذ.
- يساعد التخطيط على تحديد الأدوار التي يمكن إن يلعبها المتعلمون في أثناء تنفيذ الإجراءات والأنشطة التدريسية.
- يساعد التخطيط على تحسين التعلم من حيث مراعاته لمنطق المتعلم، ومنطق محتوى المادة التدريسية من حيث موضوعها.

- يلبي التخطيط احتياجات التلاميذ واهتماماتهم المختلفة ويراعي استعداداتهم المدخلية ويراعي الظروف البيئية والمحيطة في تعلم المتعلمين.
- يعمل التخطيط على تطوير السلوك الانضباطي لدى التلاميذ من خلال تبنيهم برنامجا واضحا فيما يتوقع منهم من آداءات سلوكية وتحصيلية يساعدهم على الانضباط الذاتي.

(الطيطي؛ محمد 2010 :47).

3.1.3 المبادئ والأسس العامة لكفاية التخطيط لدرس :

لضمان تحقق فوائد التخطيط لدرس و توكيد جدواه في التدريس فلابد للأستاذ مراعاة المبادئ والأسس العامة التالية :

- الإلمام بالمادة الدراسية مما يسهل تحديد الأهداف وتحليل المحتوى العلمي إلى أشكاله وأنواعه المختلفة والتعرف على جزئياته ومكوناته .
- فهم الأهداف التربوية العامة وأهداف تدريس المادة التعليمية بشكل خاص بما ييسر له وضع الخطة التدريسية على ضوئها .
- معرفة طبيعة التلاميذ الذين يدرسهم و قدراتهم و احتياجاتهم و ميولهم واهتماماتهم وبالتالي مراعاة الخصائص المختلفة للتلاميذ الذين يتعامل معهم تعلما و تعليما .
- معرفة أساليب القياس والتقويم المختلفة لانتقاء انسبها للتخطيط.

بعدما تطرقنا إلى أول عملية يقوم بها الأستاذ لإنجاح الفعل التعليمي نَمر لوضع إستراتيجية تنفيذ محتوي درسه وأهدافه.

2.3 كفايات تنفيذ الدرس: ويقصد بها سلوك المتعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي والذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ وتعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة الأستاذ على نجاحه في المهنة . (الأزرق؛ عبد الرحمن30:2000)

تعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها الأستاذ أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل وتعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة الأستاذ على نجاحه في المهنة.

يقصد بعملية التنفيذ ترجمة التصور المسبق الذي يقدمه الأستاذ في شكل نتاجات تعليمية يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلمين ويتطلب هذا الدور للمعلم تهيئة مشاعر التلاميذ ومراعاة قدراتهم وما بينهم من فروق فردية. (الطيطي؛ حمد60:2010)

أما حمدان محمد (1985) فيعتبر التنفيذ بأنه مجموع المهارات والمعارف والقدرات التي تنص عليها الأهداف السلوكية للتدريس بشكل خاص والمنهج بوجه عام التي يجب على المتعلم أن يتعلمها . (محمد حمدان، 1985).

وقد وضع التربويون جملة عوامل تحدد قدرة الأستاذ على تنفيذ تصوره المسبق لتنفيذ الدرس منها:

اقتناع الأستاذ بمهنته ورضاه عنها، وعيه بمشكلات التلاميذ ونوعية هؤلاء التلاميذ، ومدى توافر الإمكانيات اللازمة أثناء تنفيذ الدرس وقدرة الأستاذ على إيجادها.

وأخيراً الإسهام في بناء الشخصية المتكاملة للتلميذ من النواحي الجسمية والاجتماعية والأخلاقية. (الطيطي2010: 60)

وبهذا فإن الأستاذ ليس ناقلا للمعرفة وإنما يكسبهم المهارات والاتجاهات والقيم أثناء تنفيذ درسه ليُكون تعليماً فعالاً ذو معنى يقوم على الخبرة والممارسة ويؤدي إلى تطوير التفكير بهدف تحقيق نماءٍ وتكامل للمتعلم.

تعريف كفاية تنفيذ الدرس إجرائيا:

هي مجموعة السلوكات والممارسات التي يقوم بها الأستاذ أثناء الأداء الفعلي داخل القسم والذي يهدف من خلاله إلى تطبيق محتوى درسه من أجل إنجاح العملية التعليمية .

1.2.3 إجراءات تنفيذ التدريس:

لتنفيذ عملية التدريس فإن الأستاذ يتبع مجموعة من الإجراءات المخططة لاستخدامها فعليا أثناء التدريس بغية تحقيق الأهداف التدريسية وعليه تطبيق جملة من المهارات الخاصة والتي يجب على الأستاذ إتقانها ومنها مهارة تهيئة التلاميذ وإثارة وضعيتهم للتعلم، مهارة عرض الدرس، ومهارة التفاعل داخل الصف، مهارة الأسئلة الشفوية، مهارة اختيار واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم، مهارة استخدام الكتاب المدرسي... الخ

حددت سهيلة الفتلاوي و أخرون2003 مجموعة من المهارات :

1.1.2.3 مهارة تهيئة التلاميذ وإثارة وضعيتهم للتعلم: يستطيع الأستاذ إثارة الانتباه والدافعية لدى التلاميذ من خلال وسائل وأساليب متنوعة مثل: طرح بعض الأسئلة عليهم، عرض يقوم به التلاميذ أو الأستاذ؛ أو ما يقرأه الأستاذ في جريدة... على أن يكون في بداية الدرس وخلاله، كل ذلك يؤدي إلى الاستعداد والتركيز والاهتمام بالموضوع مجال الدراسة، ويكون المتعلم حينئذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وأكثر حيوية ونشاط ويكون بذلك قد هيأ التلاميذ للدرس وجعلهم أكثر استعدادا للتعلم.

و ترجع أهمية تهيئة التلاميذ وإثارة انتباههم ودافعيتهم للتعلم إلى:

1. تساهم في نقل التلاميذ من حالتهم النفسية قبل الدرس إلى حالة نفسية تؤدي إلى اندماجهم ومتابعتهم للدرس، فحالة التلاميذ النفسية في الفترة الصباحية تختلف عن حالتهم في الفترات ما بين الحصص والفترة المسائية وعلى الأستاذ أن يعمل على تغيير حالتهم النفسية لتحقيق أهداف درسه.

2. تؤدي إلى إثارة وتنمية دافعية التلاميذ للتعلم حيث أن الدافعية تعد شرطاً أساسيا من شروط التعلم الفعال، فهي تجعل التعلم شيئا هاماً للتلاميذ وأكثر نشاطاً وإنتاجاً ويتم ذلك من خلال استخدام الأستاذ الأسلوب أو الأساليب المناسبة لاستشارة دافعية التلاميذ داخل القسم . (جامل؛عبد الرحمن:136:2006)

2.1.2.3 مهارة استخدام الكتاب المدرسي:

الكتاب هو أحد المصادر الأساسية للتعليم لأن الكتاب يستخدم كمرجع للأستاذ والتلاميذ في إعداد الدروس ويستطيع الأستاذ أن يوجه تلاميذه لاستخدام الكتاب المدرسي في تنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير عن أنفسهم وفقاً لضوابط يصغها الأستاذ.

3.1.2.3 تحديد واستخدام الوسائل التعليمية:

يقوم الأستاذ بتعيين للوسائل والتقنيات التعليمية التي سوف يستخدمها أثناء سير الدرس مراعياً فيها توفر الشروط الجيدة وإمكانية توفيرها ومناسبتها لطبيعة محتوى الدرس ومستوى نضج خبرة التلاميذ من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة فقد صاغت "الفتلاوي" مجموعة من الأسئلة لمعرفة كيفية اختيار الوسيلة التعليمية التي يمكن للأستاذ أن يستخدمها في تنفيذه للدرس (اللوحات، السبورات، الصور، الرسوم، الخرائط، الأفلام، التوضيحات التي يتضمنها الكتاب المدرسي إضافة إلى الوسائل التكنولوجية...)

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 التلاميذ؟

س5: هل الوسيلة التعليمية مثير لاهتمامات التلاميذ؟ (الفتلاوي ؛سهيلة2003 : 41)

حددت سهيلة الفتلاوي (2003) مجموعة من كفايات التدريس والتي تشمل مرحلة التدريس الفعلي:

4.1.2.3 تنظيم بيئة الفصل: هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ لتهيئة بيئة الفصل الدراسي، وإعداده بصيغة مشجعة لعمليتي التعليم والتعلّم ومن أمثلة ما يمكن أن يتم ضمن هذه العملية هو توفير الإضاءة والتهوية المناسبة وإعداد السبورة، تنظيم جلوس التلاميذ وغيرها مراعياً طبيعة التلاميذ وإحتياجاتهم وأساليبهم في العمل.

(الفتلاوي؛ سهيلة2003: 41.)

5.1.2.3 التهيئة للدرس: هو كل ما يقوله الأستاذ أو يفعله بقصد التمهيد للدرس الجديد وتهيئة التلاميذ ذهنياً جسمياً وانفعاليا لتلقي الدرس وقبوله والتفاعل المتواصل مع مختلف أطراف المواقف التعليمية.

6.1.2.3 جذب الإنتباه: هي خطوات تشويق التلاميذ وإثارة اهتمامهم للدرس عن طريق قيام الأستاذ بإجراءات متعددة منها: التهيئة للدرس، الأسئلة عن الدرس، الاستثارة ببعض الأمثلة أو الصور والنماذج أو الحركات وكل ما من شأنه الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس.

7.1.2.3 تنويع الحافز: هي مجموعة الأنماط السلوكية للأستاذ التي تؤدي إلى جلب وتقوية انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرض الدرس عن طريق سلوكيات الأستاذ اللفظية في تغيير شدة الصوت والتركيز اللفظي وتغير أنماط التفاعل غير اللفظية في التوقف والصمت، الإشارات، تعبيرات الوجه، الإيماءات والحركات وتغير مسارب الحواس.

8.1.2.3 تحسين الاتصال: هي كل قول أو إيحاء أو فعل يتخذ صورة الكتابة أو القراءة أو الحركة يقوم بها الأستاذ لغرض التفاعل بينه وبين التلاميذ تعبر عن التعاون والرضا أو عدم الرضا والتعود.

9.1.2.3 استخدام الوسائل التعليمية:

استعمال الأستاذ للوسائل التعليمية المتاحة والمعدة مراعياً القواعد العامة في العرض والاستخدام لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

10.1.2.3 التعزيز: هو كل قول أو رمز أو فعل يقوم به الأستاذ لغرض تدعيم استجابات التلاميذ لزيادة احتمال تكرارها .

11.1.2.3 إدارة الفصل:

هي مجموعة الأنشطة التي يستخدمها الأستاذ لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ وتنمية علاقات إنسانية جيدة وخلق جو اجتماعي وانفعالي إيجابي وتحقيق نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمرارية لغرض تحقيق التفاعل المستمر بينه وبين التلاميذ من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، لغرض تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

12.1.2.3 الغلق (الإغلاق):

هو كل ما يقوله أو يفعله الأستاذ بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة لغرض مساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم، وإن ما يقوم به الأستاذ من نشاط لإنهاء تدريس درس أو وحدة أو مفهوم، يتخذ صوراً متعددة منها:

1. **غلق المراجعة:** يستخدم بتلخيص كل ما تم عرضه عن طريق السؤال والجواب أو عن طريق نشاطات أخرى (أي أسئلة على ما ورد في الدرس لمعرفة مدى فهم واستيعاب التلاميذ للمعلومات المقدمة.

2.**غلق الربط:** ويستخدم بربط ما تم عرضه بمعارف سابقة للمتعلمين أو بمعلومات وخبرات جديدة أو إتاحة الفرصة للمتعلمين بممارسة ما تم تعلمه في مواقف جديدة والتهيئة للدرس القادم.

13.1.2.3 تحديد الواجب البيتي:

يشمل كل ما يخصصه الأستاذ من أنشطة و واجبات يكلف التلاميذ بإنجازها لغرض مراجعة ما تم عرضه أو لعمل مقبل داخل الفصل بمساعدتهم في إتقان المعلومات والتمكن من التعلم، مراعياً في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين، والوقت المتاح للإنجاز فضلاً عن إرفاقه بتوجيهات واضحة ومتابعة جدية وموضوعية لما أنجز مع التعرف على أسباب عدم الإنجاز والصعوبات التي شعر بها المتعلمون أثناء الإنجاز.(الفتلاوي؛سهيلة2003: 41-43)

كما حدد حسن حسين زيتون (2001) في نفس السياق مجموعة من مهارات تنفيذ التدريس سنحاول تناولها في نقاط التالية كونها تخدم موضوع بحثنا :

1- **مهارة تهيئة غرفة الصف:** نعني بها مجموعة من السلوكيات أو الأداءات التدريسية التي يقوم بها الأستاذ بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية وذلك بغرض تجهيز غرفة الصف الفيزيقية وجعلها مريحة وميسرة لتعلم التلاميذ وتظهر هذه السلوكيات في أداء الأستاذ لتلك المهارة. (زيتون؛حسين 2001: 30)

2- **مهارة إدارة اللقاء الأول:** هي مجموعة من السلوكيات أو الأداءات التي يقوم بها الأستاذ للتكيف مع معطيات المواقف التدريسية في أول لقاء مع تلاميذه بغرض إيجاد حالة من القبول والتفاهم والتواصل معهم من البداية بغرض تعريفهم بالمقرر الدراسي وكيفية تدريسه وتقويمه. (زيتون ؛حسين 2000 :48)

3- **مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد:** ونعني بها مجموعة السلوكيات أو الأداءات التي يقوم بها الأستاذ بدقة للتكيف مع معطيات المواقف التدريسية قبيل بدء التعلم (الدرس الجديد) من أجل تحقيق بعض النقاط:

* بناء علاقات تواصل بين الأستاذ والتلاميذ .
* التقليل من حالات التوتر التي يعيشها التلاميذ قبيل أي درس .

* القيام ببعض الأعمال الروتينية مثل حصر الغيابات.
* مراقبة الواجبات المنزلية المقدمة.
* مراجعة للدرس سابق.
* تنمية قدرة التلاميذ على الابتكار وتقديم أفكار جديدة . (نفس المرجع: 62)

4- **مهارة تهيئة الطلاب لموضوع الدرس الجديد:** يقصد بها كل ما يقوله الأستاذ ويفعله أو يوجه به الطلاب قبيل بدء تعلم محتوى درس جديد بغرض إعدادهم عقلياً ووجدانياً وجسمياً لتعلم الدرس (أو إحدى نقاطه) وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم. (نفس المرجع، ص 73).

5- مهارة الشرح: هي مجموعة من الأداءات والسلوكيات اللفظية والحركية التي يقوم بها الأستاذ قصد التكيف مع معطيات الموقف التعليمي بغية إيضاح محتوى تعليمي معين (حقيقة، مفهوم، مبدأ، قاعدة قانون، نظرية، مهارة...) للمتعلم يقصد إفهامهم هذا المحتوى مع الاستعانة في ذلك بأدوات الشرح المساندة وتظهر هذه السلوكيات في أداء الأستاذ.

المهارات الشرح عدة أنواع نذكر منها:

الشروح الإيضاحية: وهي التي توضح ماهية الألفاظ، الأفكار والأشياء وعادة ما تمثل هذه الشروحات إجابة عن الأسئلة التي تبدأ بأداة استفهام **(ما):** ما معني ؛ ما تعريف: ما المقصود... الخ

الشروحات الوصفية: هي شروحات التي تصف عملية (مثل عملية الهضم) أو تصف إجراءاً (خطوات تقدير كثافة معدن أو تصف تركيباً، تركيب الجهاز الهضمي وغالبا ما تكون هذه الشروحات تبدأ بأداة استفهامية **(كيف)** كيف تُحضر درسك، كيف تستخرج...، كيف يعمل...الخ

الشروحات المبنية للسبب : وهي التي توضح أسباب أو مسوغات حدوث الظواهر والأحداث وغالباً ما تكون على شكل سؤال استفهامي **(لماذا)** لماذا يحدث..لماذا انتصر.. لماذا يهاجر...الخ (زيتون،حسن 2001: 90، 93)

6- **مهارة طرح الأسئلة الشفوية:** هي مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها الأستاذ بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي وتتعلق بكل من إعداد السؤال، توجيه السؤال، الانتظار عقب توجيه السؤال، اختيار الطالب المجيب، الاستماع إلى الإجابة، الانتظار عقب سماع الإجابة، معالجة إجابات الطلاب، تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وتوجيهها، التعامل مع أسئلة الطلاب، وتمثل هذه السلوكيات المهارات الفرعية لمهارة طرح الأسئلة.

ونستخدم الأسئلة أثناء الدرس أو في ختامه لتحديد هل استوعب الطلاب عناصر الدرس وما فيه من معلومات أم لا وكذا لنجعل الطلاب يقظين ومنتبهين أثناء الدرس

(زيتون 2001: 121-122).

الشكل التالي يوضح لنا المستويات العشر لتصنيف الأسئلة:

شكل (04) نظام مقترح لتصنيف الأسئلة حسب زيتون حسن(2001)

7- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية:

هي مجموعة الأدوات التي يقوم بها الأستاذ في الموقف التعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال (وضع السؤال) ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ. (الطيطي؛أحمد 2009: 138)

تتفرع إلى ثلاث مهارات فرعية:

7-1 مهارة صياغة الأسئلة: تشير صياغة السؤال إلى الطريقة التي نعبر بها عن مضمون المعلومة إما أن تكون كتابية، شفوية، عملية،، فالصياغة يجب أن ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال وتكون سهلة وتحقق مطلب واحد ليسهل على التلميذ الإجابة عنها. (الطيطي؛أحمد 2009: 139)

7-2 مهارة توجيه الأسئلة: يجب على الأستاذ أن يوجه السؤال لجميع التلاميذ ثم يختار المجيب وذلك بهدف جذب انتباههم وإعطاء الفرصة للجميع للتفكير في الإجابة عن السؤال مع التدرج في مستوى الأمثلة بحيث يراعي مستوى جميع التلاميذ. (نفس المرجع : 140)

7-3 مهارة تلقي الأستاذ إجابة التلاميذ: تعد عملية تلقي الأستاذ إجابة التلاميذ من الأركان المهمة للموقف التعليمي والانفعالي فالاستماع بعناية لما يقوله المتعلم ثم مطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد إجابته ؛وكذا من الأفضل أن لا يعلن الأستاذ للمتعلم بأنه أخطأ في الإجابة إنما يوجهه بعبارات، أريد " إجابة أوفي " لو تعدل في إجابتك قليلا سيكون أحسن....مع تقديم بعض الإيماءات والتلميحات الصريحة أو غير الصريحة التي تساعد المتعلم على تقديم إجابات صحيحة وفي الأخير تجميع إجابات التلاميذ عن الأسئلة وتلخيصها بلغة واضحة وسهلة لمجموع الطلبة. (الطيطي ؛أحمد 2009: 142)

8- مهارة تنفيذ العروض العملية: (بيان العملي) يعني مفهوم العرض العملي في الأدبيات التربوية بأنه نشاط تدريسي يقوم من خلاله الأستاذ (أو طالب أو زائر متخصص بأداء مهارة بشكل نموذجي أمام متعلم أو أكثر بقصد تعليمهم كيفية أدائها (المهارة) ويكون هذا النشاط مصحوباً بشرح لفظي وبأسئلة وأجوبة بين أطراف هذا النشاط ومن أمثلة العروض العملية التدريسية:

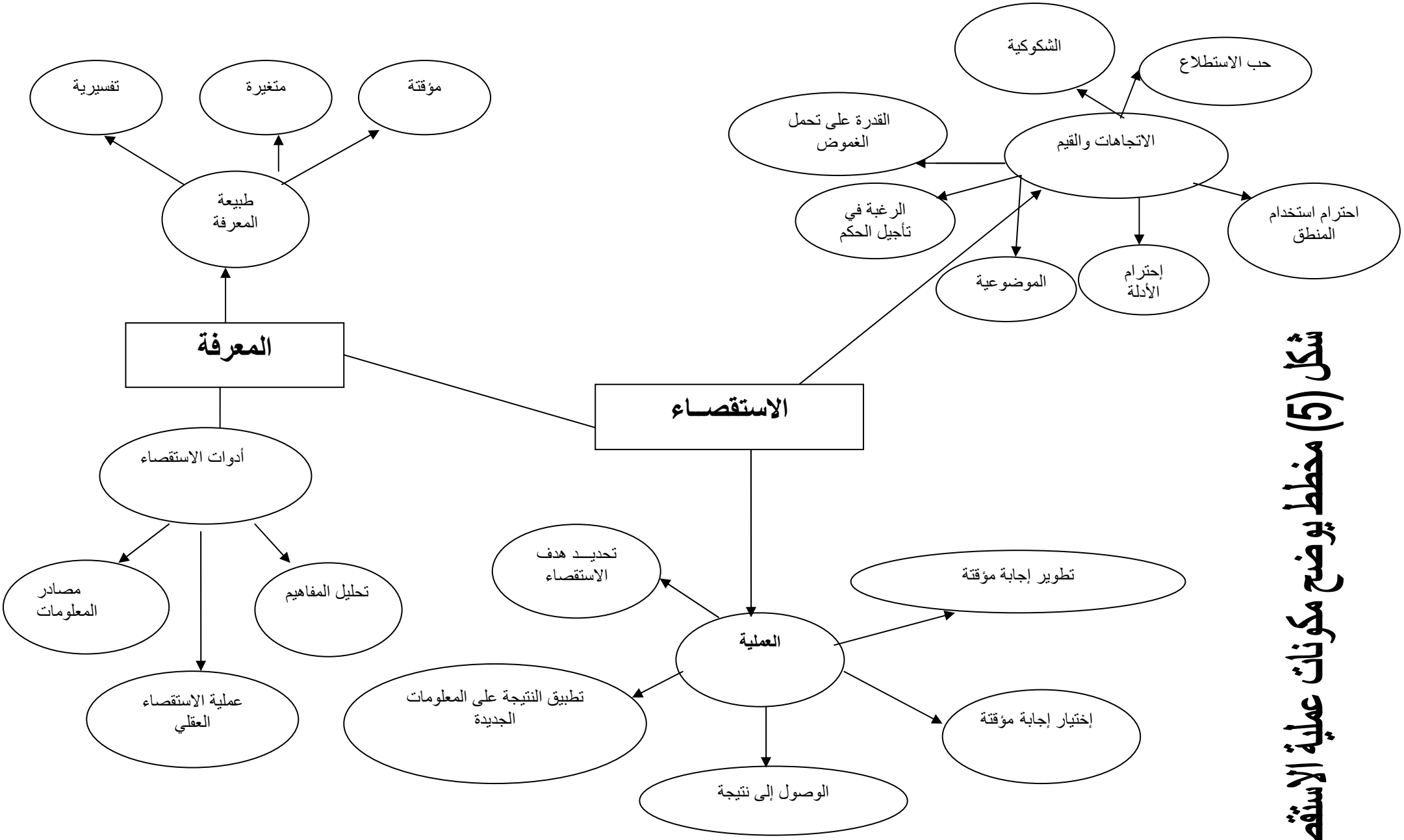
- قيام أستاذ العلوم بتبيان كيفية تحضير غاز الأكسجين أمام طلابه.

- قيام أستاذ الجغرافيا بتبيان كيفية رسم خريطة مناخية للجمهورية الجزائرية على السبورة أمام تلاميذه.
- قيام أستاذ الرياضيات بتبيان كيفية رسم دائرة على السبورة أمام تلاميذه.

9- مهارة التدريس الاستقصائي:

يتطلب من المتعلم استخدام حواسه وعقله وحدسه لحل المشكلات المعرفية التي تواجهه بموضوعية وأول خطوة يبدأ بها الاندهاش مما يشاهد أو يسمع وهذا يؤدي إلى الشك وبالتالي إلى الاتجاه التساؤلي، ويعمل على تفسير الظواهر لا على تأويلات قديمة للظواهر وأراء الآخرين بل يعتمد على تفسير ما شاهده أو ما سمعه بنفسه. (زيتون،حسن2001: 223)

الشكل رقم (5) يوضح عملية التدريس بالاستقصاء:



شكل (5) مخطط يوضح مكونات عملية الإستقصاء

10. مهارة استخدام الوسائل التعليمية: لكل صاحب مهنة أدواته التي تعينه على أداء هذه المهنة فالطبيب له أدواته التي تعينه على تشخيص الأمراض وعلاجها.و للمهندس المعماري أدواته التي تعينه على تصميم المباني وتنفيذها.و كذلك الحال بالنسبة للأستاذ فله أيضاً أدواته التي تعينه على أداء مهنته متمثلة في الوسائل التعليمية ومنها: السبورة، اللوحات، الخرائط، الصور، الأفلام، التسجيلات السمعية وغيرها، فالأستاذ لا يستطيع أن يمارس مهنته في غياب أدوات التدريس ففي حال غيابها يصبح التدريس غامضاً وميتاً.

ونعني بمفهوم الوسائل التعليمية في الأدبيات التربوية:

مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس، بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم، مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية الموجودة في النهاية . (نفس المرجع: 271)

11. مهارة استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ :

تشير هذه المهارة إلى مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها الأستاذ بدقة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بغرض إثارة رغبة التلاميذ لتعلم موضوع ما وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى تتحقق أهداف تعلم ذلك الموضوع، وتظهر هذه السلوكيات بوضوح في التدريس. (زيتون2001: 338)

12. مهارة الاستحواذ على انتباه التلاميذ طوال الدرس:

من الأمور المهمة التي يجب أن يلم بها الأستاذ هي تنمية مهارة الاستحواذ على انتباه التلاميذ ومعرفة كيف يحدد التلاميذ المنصرفين عن الدرس وبذلك نشير إلى هذه المهارة على أنها:

مجموعة السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها الأستاذ وبقدرته على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بغرض إثارة انتباه الطلاب لنقاط ومحتوى الدرس والسعي للاحتفاظ بهذا الانتباه أثناء سير الدرس. (زيتون 2001: 367).

13. مهارة التعزيز:

تشير هذه المهارة إلى مجموعة من السلوكيات الأداءات التدريسية التي يقوم بها الأستاذ بكفاءة وفاعلية بغرض تشجيع الطلاب على تكرار السلوك المرغوب فيه الأمر الذي يؤدي إلى تقوية هذا السلوك وظهوره مرات أخرى وتظهر هذه السلوكيات إجرائياً في أداءات الأستاذ. "

14. مهارة تعزيز العلاقات الشخصية مع الطلاب:

يسعى الأستاذ إلى إنشاء صلات إنسانية إيجابية بينه وبين تلاميذه والتي تقوم على مبادئ القبول والتقرب الشخصي والتلقائية والتعاطف والاحترام والمجاملة والمشاركة وحل المنازعات والصداقة ونحوها من مبادئ العلاقات الإنسانية وممّ سبق نقصد بمهارة تعزيز العلاقات الشخصية.

هي مجموعة السلوكيات (الأداءات) التي يقوم بها الأستاذ بدقة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية ويقصد تنمية العلاقات الشخصية بينه وبين طلابه القائمة على القبول والتقارب الشخصي والتلقائية والعطف والاحترام والمجاملة والمشاركة وحل المنازعات والصداقة ونحو ذلك من المبادئ وتظهر هذه السلوكيات في أداء الأستاذ.(المرجع السابق : 418)

15. مهارة ضبط النظام داخل الصف:

ثمة علاقة وثيقة بين التدريس الجيد والانضباط الجيد داخل الصف وأن الأساتذة الفاعلين هم الذين يمتلكون عادة القدرة على تحقيق ذلك الانضباط.

إذن ما نقصده بمهارة ضبط النظام داخل الصف: هي مجموعة السلوكيات (الأداءات) التي يقوم بها الأستاذ من أجل التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بقصد منع سلوكيات الشغب قبل حدوثها أو التعرف عليها وفهم أسبابها ووقت حدوثها ومن ثمة التعامل معها بالأسلوب الذي يناسبها بهدف التخفيف من حدتها أو إيقافها تماماً وتظهر هذه السلوكيات في أداء الأستاذ. (المرجع السابق : 435)

16. مهارة تلخيص الدرس:

يعد ملخص الدرس أحد المكونات الأساسية في إستراتيجية التدريس فلا تكاد تخلو أية إستراتيجية تدريس من تقديم هذا الملخص خاصة في ختام الدرس، فالدروس التي لا تنتهي بملخص تعد غير كاملة الأركان وبذلك نقصد به المجمل العام لمحتوى الدرس شاملاً للنقاط (العناصر) الأساسية محل التدريس بمعنى أنه مختصر يتضمن الهيكل العام لمحتوى الدرس من نقاط مفتاحية أساسية (الاصطلاحات، التعاريف، القواعد، القوانين الإجراءات وغيرها من عناصر هذا المحتوى، ويقدم هذا الملخص أحياناً في بداية الدرس وغالياً في ختامه وينضوي هذا الملخص في صورته النموذجية الكاملة على العناصر التالية: عنوان الدرس الرئيسي. النقاط المفتاحية في الدرس حسب تسلسل ورودها في محتوى الدرس.

ما قد يربط هذه النقاط المفتاحية ببعضها البعض من علاقات أو ما يوضحها من صور ورسوم.

17. مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها:

نقصد بالواجبات المنزلية أي المهمات أو الأنشطة التي يكلف الأساتذة طلابهم بها بحيث يتم إنجازها في المنزل / البيت، في غير ساعات الدرس الرسمي وتكون ذات علاقة بما درسوه من موضوعات في مادة المقرر المدرسي.

و عليه يمكن تحديد معنى مهارة تعيين الواجبات المنزلية بمجموعة السلوكيات (الأداءات) التي يقوم بها الأستاذ بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية والمتعلقة بوضع اللوائح المنظمة للواجب المنزلي والتخطيط له وطرحه وتصحيحه ومناقشته مع الطلاب بما يحقق أفضل نتائج تعلمه منه لدى التلاميذ وتظهر هذه السلوكيات في أداء الأستاذ. (زيتون 2001: 523-535)

3.3 كفايات ضبط الصف :

تعريف كفايات ضبط الصف و حفظ النظام إجرائيا :

هي مجموعة الأداءات و السلوكات التي يقوم بها الأستاذ خلال الصف من أجل بناء علاقة تواصل صفي ايجابي بينه و بين تلاميذه .

1.3.3 مهارة ادارة الصف :يعتبر النظام الصفي معيارا لنجاح الفعاليات التعليمية التعلمية لذا يقول بعض التربويين : إذ لم تُعِد خطة لتلاميذك فأنهم سيعدون خطة لك. (قطامي 1998).

الإدارة الصفية عبارة عن نشاطات يقوم بها الأستاذ من اجل تنظيم التعلم و البيئة التعليمية بحيث يساعد تلاميذه على استيعاب ما يقدم لهم من خبرات ومهارات تضمن استمرار انتباههم وانشغالهم بما يضمن لهم النجاح ومن المهارات التي يمكن مراعاتها داخل الصف.

أ-**الانتباه للأحداث الجارية في الصف** : عند إلقاء الأستاذ للدرس ومناقشته مع التلاميذ عليه ألا يغفل عمّا يحدث بالتوازي مع عمله هذا الانتباه يبدو صعبا اذ لم تكن أغلبية القسم

مشدودة ومتفاعلة مع الأستاذ في انسجام تام إذا يعسر عليه إن يلتفت إلى المنشغلين عن الدرس بأشياء أخرى ,تكرار هذه المواقف تجعل بعض التلاميذ بعيدين كل البعد عن زملائهم ويصعب تدارك ما فاتهم ,مما يؤدي إلى إضعاف إرادتهم وإرادة الأستاذ في مساعدتهم ومن ثم يحكمون على أنفسهم بالعجز والفشل قبل القيام بأبسط الأشياء. (قنديل؛1998)

ب-علاقة الأستاذ بالمتعلم :تساهم وبشكل فعال العلاقة القوية بين الأستاذ و المتعلم في عملية التعلم فعلى حد قول دهريل سايد نتوب (1992) التدريس الجيد يعتمد على مدى قوة العلاقة بين المدرس والتلاميذ حيث أن التلاميذ يتمتعون بما يتعلمون عندما تكون العلاقة بينهم وبين المدرس ايجابية ,لذلك لا يجب أن تنفصل هذه المعاملة عن العلاقات الشخصية المتداخلة والجيدة. (صالح؛ السمراني 1992).

كما بينت التجارب أن التلاميذ لا يتعلمون فقط عندما يعملون ويجربون بأنفسهم وإنما أيضا عندما تجمعه علاقات ودية متينة بين عناصر أخرى من العملية التعليمية (معلم ،أقران الدراسة ...الخ

وفي هذا الصدد يذكر فكرى حسين ريان (1997) باهتمام متزايد بالأساليب الديموقراطية وبالعلاقات الإنسانية داخل الفصل من خصائص النشاط التعليمي المتميز ,إذ كان ذلك في القديم يقوم على أساس التحكم والتسلط ,أما اليوم فهذه العلاقة تتميز باحترام الغير وبذل المجهود لتنمية الاهتمامات والمبادرة والميل إلى مساعدة التلاميذ لتنمو لديهم القدرة على تصنيف شؤونهم وتشجيعهم وإتاحة الفرص أمامهم لاتخاذ القرارات المتعلقة بنواحي نشاطهم. (فكرى؛ 1997)

ويمكن تصنيف علاقة الأستاذ بالمتعلم إلى معاملات مختلفة كل حسب شخصيته والخصائص التي يتميز بها:

1- المعاملة التسلطية :في هذا النوع من السلوك لدى الأستاذ يجعله يشعر بأنه اكبر من الطلاب سنا وأكثرهم خبرة ,فهو دائما يتوقع منهم الطاعة التامة ,يقاوم أية محاولة للتعبير

لأنه يشعر بأنها موجهة ضد سلطته داخل الصف ... وبالتالي ما يمكن أن يتميز به هذا النوع من الأساتذة هو عدم السماح للنقاش داخل الفصل ويفرض على تلاميذه ما يجب أن يفعلوه بذلك يقيد حريتهم ويتحكم فيها.

إنه لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين تلاميذه ولا يشاركهم أفراحهم ولا يتعرف على مشاكلهم ,كما يمنح الثواب القليل لطلابه اعتقاده أن ذلك سوف يفسدهم. (منسي؛ 2000).

لهذا النوع من المعاملة أثار جد سلبية سواء من جانب الأستاذ أو من جانب التلميذ فيشعر التلاميذ بعدم الاطمئنان ونقص الثقة بينهم وبين الأستاذ .

كما يمكننا اعتبار هذا السلوك كعملية إسقاطيه لمشكلاته النفسية مثل التقدير السلبي للذات فيترك أثارا غير مرضية والنظرة السلبية عند التلاميذ اتجاهه فتظهر لديهم حالات العدوان والتخريب داخل الصف الدراسي .

2- المعاملة الديموقراطية:

المعاملة الديموقراطية عكس المعاملة التسلطية فمن خلالها يعمل الأستاذ على:

-إشراك التلاميذ في المناقشة وتبادل الرأي واتخاذ القرارات وإتاحة الفرص المتكافئة للطلاب جميعهم .

-احترام الطلاب وعدم إشعارهم بالتعالي ,ينهي فيهم روح الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية,كذا استثارة القدرة الابتكارية لديهم وتنميتها .

-زيادة دافعية الطلاب وإقبالهم على التعلم واحترام أرائهم .

بلا شك إن هذا النوع من العلاقة يؤدي إلى تحسين نتائج الطلبة كما وكيفا بوجود الأستاذ الايجابي الفعال هذا يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم وذلك لتجاوب الطلاب مع الأستاذ وتقديرهم له هذا يؤدي إلى تكامل شخصية الطلبة من جميع الجوانب .

3- المعاملة التسيبية(الفوضوية) : في هذا النوع من العلاقة يترك الأستاذ الحرية الكاملة للطلاب لاتخاذ قراراتهم والقيام بالأنشطة الفردية والجماعية التي يريدونها دون متابعة لهم ,يحاول توفير ما أمكن من مواد تعليمية ومعلومات ومعارف ,ولا يحاول القيام بتقويم نتائج طلابه التعليمية سواء كانت سلبية أو ايجابية لا يتابع طلابه بحضورهم أو غيابهم ...

من الآثار السلبية التي تنعكس على التلاميذ من خلال هذه المعاملة هي عدم حدوث تعلم حقيقي وهم يقضون غالبية الوقت يسألونه على الأشياء غير الضرورية بدلا من الأنشطة الضرورية التي تفيد تعلمهم هذا لأنهم يعيشون تشتت في التعلم . (منسي 2002) .

بعد أن تعرفنا على هذه المعاملات التي يمكن أن يتميز بها الأستاذ نقول أن للعلاقة الديمقراطية الحظ الأوفر والتي يمكن من خلالها إكساب التلاميذ الثقة بالمدرسة وبالتالي دفعهم إلى التعلم الايجابي والإرادي .

كون الجو الصفي مفعم من الحيوية والنشاط نجد (سفاسقة 2005) حدد جملة من المبادئ التي تقوم عليها إدارة الوقت كجزء من النظام الصفي في النقاط التالية:

- تحديد أهداف التعلم الصفي بصورة واضحة ودقيقة يساعد الأستاذ على تنظيم وقته ودقة إدارته .
- تحديد مهامات كل من التلميذ والأستاذ ومسؤوليتهم في إدارة التعلم الصفي يساهم في إدارة الوقت بدرجة عالية .
- دراسة المتغيرات التعليمية الصفية . الطالب . الأستاذ .الموقف الصفي .المنهاج وفهم مؤثراتها وتفاعلاتها تؤثر بدرجة عالية على أسلوب إدارة الوقت واستغلاله .
- معرفة اتجاهات الأساتذة والتلاميذ عن أساليبهم الذاتية ونظراتهم للزمن تحدد طرق استغلاله وتكشف على الصورة الممكنة لإدارته وكفاية إدارة الوقت.

- تحديد معايير النجاح والانجاز والفعالية في التعلم والتعليم الصفي يساهم في التخطيط الكيفي لاستغلال الوقت وإدارته .

إن معرفة الأستاذ الأشياء التي يتوقع منه تأديتها و تنفيذها والتخطيط لها تساعده على إزالة المعوقات الاستغلال وقت التعلم الصفي يكون ذلك وفق خطة واضحة ودقيقة لإدارة الوقت الصفي. (ابراهيم سفاسفة 2005) .

يمكن القول أن نجاح الأستاذ في وضع مخطط لإدارة الوقت واستثماره يعتمد على مدى قدرته على استغلال وقته وفق مخطط لكل حصة دراسية يتحدد فيها دور الطالب ودور الأستاذ في بضعة دقائق ,و أن تحديد ذلك بدقة يسهل توفير جو من التواصل والتفاعل بين الأستاذ والطلبة والمادة الدراسية ,وإن الصف الذي يسوده التواصل المنظم تنظيما أدائيا وزمنيا هو الصف الذي تسوده علاقات اجتماعية بناءة وتمنح فيه فرص لبناء صورة ايجابية للذات وإمكانات التلاميذ واحترام قدراتهم .

4.3 كفايات التقويم:

يعد التقويم جزءً مهماً وأساسياً في العملية التعليمية وهو يرافق عملتي التعليم والتعلم من خلاله يمكن تحديد مدى تحقيق الأهداف وتحديد نقاط القوة والضعف في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تحسين وتطوير عملية التعلم، عملية التقويم تقوم على ثلاثة أسئلة:

- لماذا يجب أن يكون هناك تقويم ؟
- ما الذي نريد تقويمه ؟
- كيف يجب أن يكون التقويم ؟

يعد تقويم (أداء) الأستاذ ركناً مهماً في العملية التعليمية لما له تأثير قوي ومباشر على أدائه التعليمي وممارساته التعليمية من جهة وفي الفرد المتعلم أو فكره أو وجدانه من جهة أخرى.

1.4.3 تعريفات التقويم :

يعرف الدمرداس سرحان(1979) التقويم بأنه تحديد مدى مابلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها ,بحيث يساعدنا في تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ومساعدتها على تحقيق أهدافها. (الدمرداش؛ 1979)

يتبين من هذا التعريف انه إذا كان هدف العملية التقويمية هو تحديد مستوى بلوغ الهدف فإنها تهدف أيضا إلى تحديد وتشخيص الوضعيات والظروف المرتبطة به (الهدف) والتي تحول دون بلوغه .

أما دي كورت (1979) Decorte فيعتبر التقويم عملية يسعى الأستاذ من خلالها إلى جمع معلومات حول قيمة مختلف مكونات فعل التعليم (التعلم) ينبغي أن نتمكن من اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعديلات التي يجب إجراؤها لتحسين وتطوير العملية التعليمية والنظام التعليمي.

يتضح من هذا التعريف أن عملية التقويم ,تشمل كل مكونات العملية التعليمية التعلمية ,من معلم ومتعلم ,أهداف ,طريقة ... ولا تنفرد بإصدار أحكام على التلاميذ فقط بل القرارات تمس كل المجلات التي ستمسها التعديلات التي يجب إدخالها ,إما لتحقيق التلاؤم بين المعارف والهدف المنشود أو لمساعدة المتعلم على متابعة تحقيق الأهداف المسطرة أو المساعدة للأستاذ على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة أو تقديم الإجراءات الواجب القيام بها بمساعدة القائمين على العملية التعليمية و النظام التعليمي على تنميته و تعديله .

مرحلة التقويم هي المرحلة التي يقوم بها الأستاذ لمعرفة مدى تحقيقه للأهداف المسطرة سابقا وبالتالي تعزيز ما تم تحقيقه ومحاولة تعديل ما لم يتحقق أو إضافة ما يجب إضافته هذا ما ذهب اليه قطامي (1998) من الممكن أن يعاد النظر إلى بداية عملية التخطيط إذا اكتشف من عملية التقويم عدم فهم بعض التلاميذ إذا لزم الأمر إعادة تدريس المادة مرة

أخرى أما إذا استوعب البعض دون الآخر فانه من الممكن اتخاذ إجراءات أخرى كالاستدراك الواجبات المنزلية لمن فاتهم الأمر. (قطامي ؛1998) .

مهارة إعداد الأداة التقوية الأدوات التقويمية عديدة يهدف استخدامها من طرف المدرس إلى الحصول على ما توصل إليه التلاميذ من مهارات ومعارف وتشخيص العقبات التي تواجههم ومن ثم فاختيارها الصحيح يؤدي إلى الحصول على التقديرات الصحيحة والسلمية . (بن بريكة ؛عبد الرحمن1994).

الطيطي عرفه على أنه : الحصول على المعلومات ← تشكيل حكم ← تخاذ قرار (الطيطي؛حمد 2009: 66)

تعريف كفايات التقويم إجرائيا :

هي مجموعة الأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأستاذ ليتمكن الأستاذ من تحقيق أهداف درسه ونقاط القوة و الضعف عند تلاميذه بهدف تطوير و تحسين أدائه في العملية التعليمية التعلمية.

2.4.3 أنواع التقويم:

لقد تعددت واختلفت الأبحاث في تقسيمات أنواع التقويم كلا حسب دراسته ولقد إتفقا كلا من عقيل رفاعي(2008) ونايقة قطامي وأخرون (2000) على التقسيمات التالية:

1- **التقويم التمهيدي أو القبلي:** يتم هذا النوع من التقويم لتخطيط برامج النشاط قبل بدء تنفيذ البرنامج بهدف تعرف الأستاذ على مدى جودة التخطيط وخبرات التلاميذ السابقة، مستوى أهم ومتطلباتها من الإمكانات المادية البشرية اللازمة لكي يبدأ البرنامج بداية جادة وفعالة. (رفاعي 2008: 165)

2- **التقويم البنائي (التكويني):** هذا النوع يقوم به الأستاذ أثناء العمل(الفعل التربوي) ويصاحب عملية التنفيذ ويستهدف الوقوف على جودة الأداء بصفة مستمرة وعلاج السلبيات من بداية التدريس بدلا من تراكمها وما يترتب عليه من ضياع الوقت والجهد ويمكن أن يتم ذلك بملاحظة أداء التلاميذ وممارستهم وتحليل الإنتاج الفردي والجماعي (تغذية رابعة) أو استطلاع آراء الفئات المشاركة في البرنامج. (رفاعي، 2008)

3- **التقويم النهائي (الجمعي الختامي):** يقوم به الأستاذ في نهاية تطبيق البرنامج أو أثناء الدرس، من أجل إصدار حكم على البرنامج أو الدرس وما حققه من أهداف ثم تحليل البيانات اتخاذ القرارات التي من شأنها تحسين البرنامج من أجل استمرار يته ويمكن إن يتضمن التقويم النهائي الاستفادة من نتائج التقويم القبلي والذي يعد في أحد جوانبه جزء من عملية التقويم النهائي فيجيب عن السؤال: ما مدى تحقيق الأهداف المنشودة.

(قطامي؛نايفة 916:2009)

4- **التقويم الذاتي:** هو أحد أنواع التقويم حيث يقوم المتعلم والمشرف بتقويم أنفسهم ذاتياً من خلال استخدامهم لبطاقة أو أداة لتقويم لذاتهم أو كتابة تقرير عن أدائه أثناء ممارسة النشاط.

(رفاعي 2008 : 165)

3.4.3 أهداف التقويم:

إن التقويم الجيد هو ما يتعلق بإصدار حكم سديد عندما نقوم بعملية التقويم، فنحن نقوم بإصدار قيمة عن الشيء الذي نقوم بتقويمه كجزء من عملية إصدار الأحكام فهناك أناس ينظرون إلى التقويم كطريقة لجمع المعلومات عن تقدم المتعلم إلا أن التقويم ليس فقط تجميع البيانات وتحليلها ولكنه أيضاً مجال لاتخاذ القرارات بشأن ما نقوم بتقويمه.

فنجد قاسم الصراف قد حدد مجموعة من الأهداف يجب مراعاتها لنجاح عملية التقويم سواء بالنسبة للمعلم والمتعلم.

1- **عمل مقارنة لأداء المتعلم الفعلي بالنسبة للأهداف التعليمية:** إن أهم غرض للتقويم هو مقارنة تقدم المتعلم بالنسبة للأهداف التعليمية المرسومة.

2- **مساعدة المتعلم والمدرس في اتخاذ قرارات كما يجب عمله:** هو مساعدة التلميذ والمدرس في اتخاذ قرارات عن عملهما فيما يخص الدراسة والتدريبات وأداء الواجبات وإعطاء دروس التقوية، وما إلى ذلك ففي هذه الحالة يصبح التقويم أداة فاعلة في زيادة الدافعية لدى التلاميذ.

3- **مراقبة التقدم الدراسي للتلاميذ:** هو مراقبة الأستاذ لمدى التقدم الدراسي لكل تلاميذ على حدا في رحلة التعلم وقد تكون هناك أهداف طويلة المدى وأحسن طريقة لتقويم تلك الأهداف الطويلة: هو تقسيمها إلى أهداف مرحلية وفترات متقطعة.

4- **تقييم طرائق التدريس** فيه يتم إقرارها إذا كانت طرائق التدريس فعالة أم لا، وفعالية طرق التدريس في مدى ما يتعلمه التلاميذ من التدريس، هناك علاقة قوية بين الكيفية التي من خلالها يرسل الأستاذ المعرفة إلى المتعلم وبين المستوى الذي يحرزه المتعلم (التلميذ).

5- **مراجعة البرنامج التعليمي:** يظهر الهدف من التقويم في مراجعة خطة المدرس في التدريس وخطة المتعلم في التعليم، هنا يستخدم التقويم لاتخاذ القرارات بالنسبة للتغيرات التي يشملها البرنامج التعليمي.

6- **إعطاء معلومات للجهات المختصة:** إن أهم هدف هو تزويد القائمون على التعليم بالبيانات الكمية التي تهم التعليم، هذا يعني إن الجهات الرسمية في الدولة تريد الحصول على المعلومات التي تهم التعليم والوصول للفائدة المتوخاة منه.

7- **تقييم الخلفية المعرفية للأستاذ:** إن أحد أهداف التقويم هو تقويم مدى الخبرات والمهارات والمعارف والمعلومات التي يملكها المتعلم قبل الشروع في التعليم الجديد، هذا يساعد الأستاذ على التعرف على المعلومات التي يكون قد درسها التلميذ من قبل وكذلك يسمح بتحديد مستوى القدرات العقلية ومستوى النضج العقلي للتلاميذ.

8- **معرفة رضا المتعلم:** يسمح بالكشف عما إذا كان التلميذ راض عن التعلم الذي أخذه كون ديمقراطية التربية تقتضي إذ يؤخذ بآراء التلاميذ فيما يقدم لهم من برامج تعليمية أو في طرائق التدريس التي يقوم المدرسون باستخدامها والتقويم يساعد التلاميذ في التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم وإيصالها إلى المسؤولين التربويين على نحو ما يقدم لهم من عملية تعليمية.

9- **تنمية التقييم الذاتي:** إن آخر هدف هو مساعدة المتعلم على القيام بتقييم ذاته في هذه الحالة يصبح التقويم أداة للتوجيه والإرشاد.

إن المعرفة الجديدة والعادات السلوكية الجديدة تصبح متضمنة في التغيير على المدى البعيد عندما يستطيع المتعلم إن يبني إستراتجيات ومعايير لمراقبة أدائه المستمر في رحلة التعليم.

(قاسم ؛الصراف 2002)

4.4.3 وسائل التقويم:

يقوم الأستاذ بعدة أساليب من أجل التنويع لتقويم التلاميذ فينوع في تقويمه بين الاختبارات التحريرية و الاختبارات الموضوعية .

الاختبارات التحريرية: هناك نوعان من الاختبارات التحريرية، مقالية وموضوعية .

أ- المقالية: طويلة أو مقالية قصيرة، وهذه الاختبارات التي يطلب من التلاميذ كتابة مقال فيها للإجابة عن عدد من الأسئلة التي يتضمنها الامتحان وقد شاع استخدام هذا النوع لدى المعلمين منذ زمن بعيدا ولا تزال كثير من مدارسنا تأخذ به و تعتمد عليه لتحقيق غايات التقويم وهناك عدة أنواع للمقال منها:

- مقال على شكل تكوين رأي والدفاع عنه.
- المقارنة بين رأيين أو شيئين.
- شرح المعاني والمفاهيم أو الألفاظ. (جامل 2005: 268 -270)
- قدرة التحليل... الخ

الإختبارات الموضوعية: تحتوي هذه الاختبارات على الإثارة والاستجابة.

الإثارة: تتمثل في مقدمة السؤال أما الاستجابة تكون موضوعية بطريقة تقتضى تميزها من بين عدد من الاستجابات الخاطئة أو توضع بطريقة تقتضى الحكم على مدى صحتها أو خطئها أو توضع بطريقة تقتضى من المتعلم إن يضيف إليها من عنده إضافة تجعلها استجابة كاملة وصحيحة.

وهناك عدة أنواع للاختبارات الموضوعية.

أ- اختبار متعدد الاختبارات.

ب- اختبار الصواب والخطأ

ج- اختبار التكملة.

د- اختبار المزاوجة.

إختبارات الشفوية.

5.4.3 الأعراض الأساسية للتقويم:

مادام التقويم عملية الحصول على المعلومات بطرق مختلفة واستخدامها في تشكيل حكم يستخدم في اتخاذ القرارات فلابد أن يحقق بذلك أغراض مرغوب فيها؛ حددها cooper (1999) في خمسة نقاط أساسية:

1. تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة أو المرسومة سواء بسواء.
2. التقويم عملية تشخيصية ووقائية وعلاجية تُعطي الأستاذ تغذية راجعة عن أدائه التعليمي وفاعلية تدريسه وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة في العملية التدريسية وإقراراها ومكافأتها ويتم معالجة عناصر الضعف فيها لتحسين التدريس ورفع مستوياته ونوعيته.
3. التقويم مؤشر جيد لقياس أداء الأستاذ وفاعلية تدريسه والحكم عليها لأغراض وقرارات إدارية تربوية تتعلق بالنقل والترفيع والترقية.
4. يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض البحث والتقصي في تعليم المواد الدراسية ومناهجها بحثاً وتخطيطاً وتعديلاً وتطويراً سواء بسواء.

5. التقويم أعم وأشمل من التقييم فالتقييم (Assessment) هو ذلك النشاطات التي تصمم لقياس تعلم التلاميذ وإعطاء قيمة رقمية وكمية.، مقابل تعلمهم وهو الذي يأتي كنتيجة للموقف التعليمي والتعلّمي.

أما التقويم (Evaluation) فهو مجموعة النشاطات التي تصمم لقياس فاعلية النظام التعليمي التعلُّمي ككل. (الطيطي؛ أحمد 2009: 67)

6.4.3 خصائص التقويم الجيد:

لقد حدد كل من **خليل شبر** وآخرون (2005) مجموعة من الخصائص للتقويم الجيد سوف نتناولها كالتالي:

1- ينبغي أن يكون التقويم هادفاً: التقويم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة محددة فبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقاً لكل عمل تربوي، يكون التقويم عشوائياً لا يساعد على إصدار أحكام سليمة أو اتخاذ حلول مناسبة.

2- **ينبغي أن يكون التقويم شاملاً:** التقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها والتقويم الشامل يتضمن المجالات الآتية:

أ- جميع الأهداف التربوية المعرفية والوجدانية والأدائية

ب- جميع مكونات المنهج، سواء منها القرارات أو الطرق أو الوسائل أو النشاطات أو العلاقات أو غيرها.

ج- جميع ما يؤثر في العملية التعليمية سواء في ذلك الأهداف أو الخطط أو المناهج أو التلاميذ أو الأساتذة أو الإداريون أو المباني والمرافق والوسائل والمعدات والظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به.

3- ينبغي أن يكون التقويم مستمراً: التقويم المستمر يلازم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، ليكون عونا على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع المتعلمين.

4- ينبغي أن يكون التعليم ديمقراطيا: التقويم الديمقراطي يقوم على أساس احترام شخصية المتعلم بحيث يشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً بل ويشارك في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

5- ينبغي أن يكون التعليم علمياً: يمتاز التقويم التعليمي بسمات معينة تكون عوناً على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة ومن أهم السمات ما يلي:

أ- **الصدق:** يقصد به أن تكون أداة التقويم التي يستعملها الأستاذ قادرة على أن تقيس ما وضعت لقياسه.

ب- **الثبات:** يقصد بها أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبياً عند تكرار استخدامها والمقاييس في العلوم الطبيعية مثل: المتر والميزان تعطي نتائج على درجة كبيرة من الثبات، أما المقاييس التربوية فتتأثر بكثير من العوامل الاجتماعية والنفسية لذلك نكتفي بدرجة معقولة من الثبات.

6- الموضوعية: يقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم (المعلم)، وحالته النفسية، ومن المظاهر الموضوعية ألا تختلف نتائج التقويم من مقوم إلى أخر ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر.

7- ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة:

فالعملية التعليمة تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها تتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة وهي بذلك تتطلب استخدام وسائل وأدوات متنوعة.

8- لابد أن يكون التقويم عملية مشتركة بين المُقوم ومن يُقوم:

فالتلاميذ مثلا يجب أن يعرفوا الهدف من التقويم ويتدربوا على عينة من الاختبارات ثم لابد من المدرس أن يناقش مع التلاميذ نتائج التقويم فور تصحيح الاختبارات وهذا يحقق ما يسمى ديمقراطية التقويم.

9- لابد أن يكون التقويم اقتصاديا من حيث الجهد، الوقت، التكلفة:

إن التقويم من اختصاص المدرس أو الهيئات المشرفة وقد أدى الأخذ بالأساليب الديمقراطية إلى محاولة إشراك الأفراد الذين يتناولهم التقويم في دراسة الأوضاع وإصدار الأحكام والاستفادة منها في تحسين الذات. (جامل2005 :269-271)

7.4.3 أساليب التقويم:

بناءاً على خصوصيات التقويم الجيد ظهرت بذلك أساليب جديدة في التقويم أهمها:

1- **التقويم الجماعي:** وهو تقويم تعاوني يشترك فيه جميع الأفراد (التلاميذ والأستاذ) ويقتضي ذلك في المجال التربوي أن يشترك التلاميذ في تقويم زميلهم من بينهم أو تقويم مجموعة من التلاميذ من طرف باقي التلاميذ ويتطلب تحقيق ذلك التوعية بالأهداف المنشودة وإدراك أهميتها والإيمان بها والسعي الجاد نحو تحقيقها، وتقبل نتائجها والاستفادة بها في تحسين الذات والتخطيط لتعليم أكثر فعالية ومن بين الأساليب المناقشة والحوار والتعلم التعاوني مع مراعاة أدائها والتمرس بمهاراتها.

2- **التقويم الذاتي:** فيه يقوم الفرد التلميذ والأستاذ أو الجماعة (التلاميذ) بتقويم ذواتهم، وهو يتطلب إدراك الأهداف ومحاسبة النفس واكتشاف الأخطاء وتقدير العواقب والنتائج والتخطيط لعمل أفضل ويتطلب هذا النوع من التقويم نضجاً عقلياً واجتماعيا ونفسيا وذلك أنه ليس من السهل على غير الناضج أن يعترف بأخطائه ويلوم نفسه عليها ابتغاء التحسين والوصول دائماً إلى الأفضل. (جامل 2005 ص 271-272)

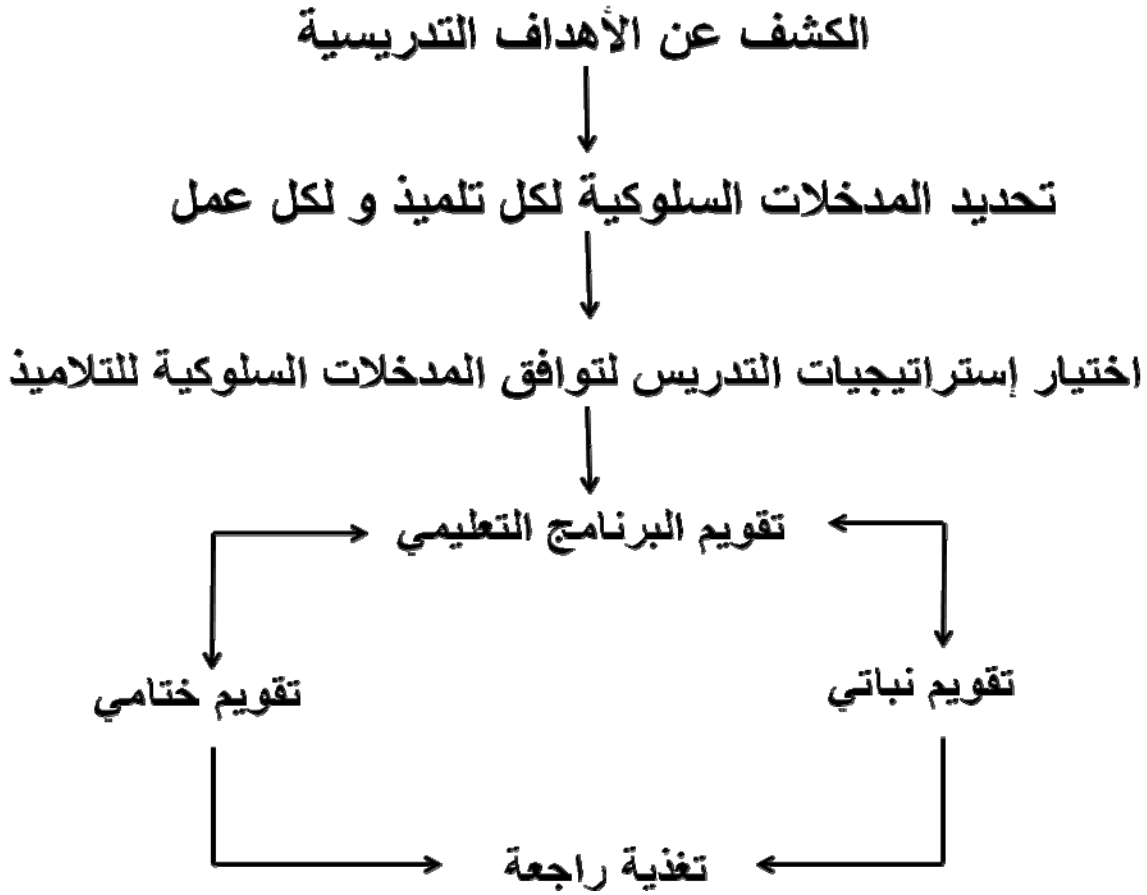
8.4.3 العلاقة بين التدريس والتقويم:

للتدريس أغراض متعددة من أهمها تحسين المعرفة والسلوك والاتجاهات لدى المتعلمين، فالأستاذ يرمى من وراء تدريسه إلى زيادة معارف التلاميذ وتقليص نسبة النسيان لديهم، وهو

يهتم أيضاً بالسلوك التعليمي لدى تلاميذه من حيث استخدام الأدوات (حسب كل مادة تعليمية).

و كذلك يهتم بتحسين وتطوير اتجاهات تلاميذه سواء نحو المدرسة أو نحو التعليم أو نحو الآخرين، إن عملية التدريس تعتمد أساساً على الانسجام المتبادل بين التدريس والتقويم حيث كلا منهما يتوقف على الآخر.

الشكل التالي يوضح العلاقة بينهما (التدريس والتقويم)



شكل رقم(6) **العلاقة بين التدريس والتقويم** (قاسم على الصراف 2002 ص 25.)

بعد تطرقنا لمراحل الكفايات التدريسية يمكن القول أنها نقطة الأساس لفهم طبيعة عملية التدريس بمعرفة جوانب القوة و الضعف فيها كما أنها مراحل متكاملة لا يمكن التخلي عن أية مرحلة منها لأن كل مرحلة تبين الطريق الذي ستكون عليه المرحلة الموالية .

كما أنها عملية تأثير وتأثر بينهم ,فإذا كانت المرحلة الأولى التخطيط قائمة بالطريقة الصحيحة وسليمة كان ما يتبعها من مراحل سليم و العكس صحيح .

4. محكات التدريس :

نعني بالمحكات كل عناصر العملية التدريسية ،والتي من الضروري توفرها :

1.4 النتائج التعليمية :هي عبارة عن محصلة ما تعلمه التلاميذ من خبرات ومهارات ومحتويات معرفية وكل أشكال النمو لديه التي حصرت التعلم ,يمكن الحصول على هذه النتائج من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم ,إي قياس جميع المتغيرات السلوكية الحاصلة من خلال ما يظهره المتعلم من اكتساب قدرات معرفية اتجاهات وقيم جديدة لم يكن يتحكم فيها من قبل .

2.4 العملية التعليمية :

يشير هذا المحك إلى أنماط السلوك التفاعلي السائد أثناء العملية التعليمية والتي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للأستاذ مع أنماط السلوك التعليمي للتلميذ والتي يمارسها كل منها أثناء الفعل التربوي .

تتضح أنماط السلوك لدى الأستاذ من خلال الطرق التي يتبعها في شرح المادة التعليمية كإثارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة داخل الصف كما تتضح من خلال الأساليب التي يزاولها في إرشاد تلاميذه وتزويدهم بالمعرفة وتقويم نتائجهم ,أما الأنماط السلوكية للتلاميذ فتتجلى من خلال طرق استجابتهم للانضباط ,تركيز الانتباه ,بذل الجهد ,المثابرة القيام بالتجارب والممارسات العملية ,أساليب الحوار وإدارة المناقشات .

3.4 العوامل المنبئة (مؤشرات كفاءة الأستاذ):

يقصد بها المؤشر مجموعة الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتسم بها الأستاذ، عدد سنوات الخبرة، مستواه العلمي ,قدراته الفعلية التي تساعد على التنبؤ بفاعلية الأستاذ التعليمية الحالية والمستقبلية لا يمكن القول أن هذه المحكات إن توفرت كافية للوصول إلى نتائج ايجابية كما هي متوقعة في البداية وإنما لا يمكن أن نغفل الجوانب الأخرى الموجودة خارج نطاق الصف كالإدارة المدرسية الهيكلة الجغرافية للمدرسة واحترام المدرسة التي تعتبر ذات أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية .

5. خصائص الأستاذ الفعال :

كما سبق الذكر أن الأستاذ هو الوسيط بين المادة التعليمية والتلميذ والذي يمكن الاعتماد عليه لمعرفة مدى نجاح العملية التعليمية ,للوصول إلى عملية تدريسية ناجحة لابد من توفر بعض الخصائص في هذا الأستاذ والتي تجعله يعُرف بالأستاذ الفعال ,من هذه السمات نجد الخصائص الأتية .

-الخصائص المعرفية وخصائص الشخصية كما صنفها نشواتي (1998) .

1.5 الخصائص المعرفية:

إن حصيلة الأستاذ المعرفية وقدراته العقلية والأساليب التي يتبعها في إثارة تلاميذه هي من العوامل الهامة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند البحث في الخصائص المعرفية للأستاذ الفعال ويمكن تصنيفها في عدة عوامل أهمها :

الإعداد الأكاديمي والمهني :الأستاذ المعد إعدادا سليما أكاديميا ومهنيا والمتفوق في ميدان تخصصه يغدو أكثر فعالية من الأستاذ الأقل إعدادا وتفوقا ويمكن القول بأن فعالية التعليم ترتبط ارتباطاً ايجابيًا بعدد من العوامل المعرفية كالقدرة العامة ,القدرة على حل المشكلات

,مستوى التحصيل الأكاديمي ,والمهارات الخاصة بإعداد المادة الدراسية وتنفيذها ,والمعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعلم كما يمكن استخدام هذه العوامل كمنبئات للتعلم الفعال .

اتساع المعرفة و الاهتمامات : إن التعليم الفعال لا يرتبط بتفوق الأستاذ في ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة فحسب ,بل يرتبط أيضا بمدى اهتماماته وتنوعها فالأساتذة الأكثر فعالية يملكون اهتمامات قوية وواسعة في المسائل الاجتماعية والأدبية والفنية بالإضافة إلى امتلاكهم مستوى أعلي من الذكاء اللفظي أو المجرد الأمر الذي يشير إلى أن معرفة الأستاذ بالمسائل التي تقع خارج ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التخصص وسعة اطلاعه على هذه المسائل تجعله أكثر فعالية من الأستاذ الأقل اهتماما ومعرفة واطلاعا.

المعلومات المتوفرة للأستاذ عن تلاميذه :تشكل كمية المعلومات التي تتوافر لدى الأستاذ عن خصائص تلاميذه المختلفة متغيرا هاما من متغيرات الخصائص المعرفية للأستاذ الفعال إن الأستاذ الفعال يعرف الكثير عن ميدان تخصصه ,وعلاوة على ذلك فانه يعرف الكثير عن تلاميذه فمعرفة الأستاذ لأسماء تلاميذه قدراتهم العقلية مستواهم المعرفي مستويات نموهم خلفياتهم الاقتصادية الاجتماعية الثقافية وكذا معرفة اتجاهاتهم وميولهم قيمهم ,تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم ,كما تساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات ايجابية نحوه ونحو المادة الدراسية .

استخدام المنظمات المتقدمة: تشير بعض الدلائل إلى أن الأستاذ الأكثر فعالية ,يلجأ إلى استخدام استراتيجيات تجعل تعلّم طلابه ذا معنى وذلك من خلال إعداد هؤلاء التلاميذ معرفيا ,لدى تقديم المواد أو المعلومات الجديدة ويبدو أن الأستاذ الفعال أكثر ميلا إلى تزويد تلاميذه بما يسمى بالمنظمات التقدمية « Advance organizers » وهي عبارة عن مراجعات أو معلومات أو قراءات قصيرة عامة ,يكون التلاميذ على ألفة بها أكثر من الفهم للمادة التعليمية الأكثر تعقيدا وتحديدا . (نشواتي؛عبد المجيد1998 : 23)

تقوم هذه المقدمات بتضيق الفجوة بين معلومات التلاميذ السابقة و المعلومات الجديدة التي تنطوي عليها المادة الدراسية موضوع الاهتمام بذلك يسهل عليهم تمييز المادة الجديدة وفهمها ودمجها في بنيتهم المعرفية السابقة . (السفاسفة ؛عبد الرحمن2005) .

2.5 الخصائص الشخصية :

يتأثر التلاميذ بأستاذهم من خلال ما يتميز به من صفات شخصية أو التي تؤثر على الجو التفاعلي بين الأستاذ والتلاميذ في الصف يمكن ذكر بعض هذه الصفات فيما يلي .

الإنسانية :يكون لحجرة الدرس جوها الإنساني إذ كان الجو العام بين الأستاذ والمتعلم تسوده الصداقة والطمأنينة يسمح للتلاميذ بإجراء أدائهم ولا يشعرهم بالدونية والخوف نتيجة إصدارهم لاستجابات خاطئة بالنسبة للقضايا والمسائل التي تطرح عليهم داخل الصف بذلك يصلون إلى مستويات العمل من ناحية التلاميذ من جهة ،ويساعده شخصيا في إدارة الصف بيسر ودون عوائق تواجهه من جهة أخرى. (حسب الله 2002)

أما ما ينتاب هذه المشاعر الإنسانية من تناقض ونقص كبير كالتزّمت والديكتاتورية والانغلاق وعدم نقل الخبرات وكذا الحساسية اتجاه النقد ,تجعل الأستاذ أقل فعّالية حيث تؤثر هذه المشاعر سلبا على البيئة الصفية ويكون الأستاذ في اتجاه والتلاميذ في اتجاه أخر وبالتالي الوصول إلى ما هو غير مرغوب فيه ويكون مائله الفشل هذا ما ترفضه العملية التربوية بصفة عامة .

الالتزام و المودة :تشير الدراسات إلى أن الأساتذة الذين يتصفون بالاتزان الانفعالي يظهر تلاميذهم أعلى مستوى من الأمن الانفعالي والصحة النفسية من تلاميذ الأساتذة المتصفين بالتوتر وإن الأساتذة الأكثر فعالية يمتازون بالتسامح اتجاه تلاميذهم ويعبرون عن مشاعر

ودية اتجاههم كما يشجعون على المساهمة في النشاطات الصفية مما يؤدي إلى تعزيز الثقة في النفس لدى التلاميذ. (كناش 2001)

كما توصل بنيه (1978) أن الأستاذ الذي يتسم بالدفء و المودة والمشاركة الايجابية من شانه أن يساعد التلاميذ على حبهم للأستاذ ومادته ومن ثم يؤثر على انجازاتهم المعرفية والتحصيلية أما الأستاذ المسيطر على تصرفات التلاميذ وتوجيه العقاب عليهم بأي نوع من أنواعه وعدم مشاركة التلاميذ له من شانه أن يخلق نفورا في نفوس التلاميذ ويقلل من دافعتيهم للتعلم والعائد التعليمي لهم. (عواد 1997)

الحماس والحيوية :يعتبر الحماس والحيوية من المؤشرات المنبئة بفعالية الأستاذ فهذه السمة تجعله دائما في نشاط وحركة مستمرة داخل الصف مما يجعل التلاميذ أيضا في حيوية دائمة سواء أثناء الدرس أو فيما يتعلق بالنتائج التي يتحصلون عليها وتكون جيدة هذا ما أثبتته دراسة تجريبية قام بها أحد الباحثين حيث اختار عشرون معلما وطلب منهم إلقاء درس واحد بحماس وأخر بفتور على تلاميذهم من الصفين السادس والسابع تبين من نتائج الدراسة أن متوسط دراجات التلاميذ في الدروس المعطاة بحماس كانت أكبر درجة جوهرية من درجاتهم في الدروس المعطاة بفتور. (جامل 2002).

3.5 الخصائص الجسمية :

من الخصائص الجسمية التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ صحة البدن فالأستاذ الذي يعاني من أمراض لا يمكن القيام بوظيفته على أكمل وجه فالمرض قد يكون عائقاً يمنعه من إشباع دافع إقرار الذات ويدفعه إلى الشعور بالنقص والإحباط من هذه العاهات عيوب النطق التأتأة ...الخ كما أن هندام الأستاذ ونظافته يزيدان من احترام التلاميذ له وعكس ذلك قد يجعله موقعاً للسخرية وعدم الاحترام. (شفشق واخرون 2000).

في الأخير نؤكد على وجود علاقة ارتباط موجبة بين اتقان المهارات و بين توافر مجموعة من الخصائص النفسية و الاجتماعية تتسم بها شخصية الأستاذ ؛ منها ما يتصل بالجوانب الوجدانية و منها ما يتصل بالجوانب المعرفية . (الأزرق ؛عبد الرحمن2002: 6)

6. العوامل المؤثرة في أداء الأستاذ :

1.6 حب المهنة والميل إليها : لنجاح أي أستاذ في أدائه لمهنته يجب أولا أن يؤمن بطبيعة الرسالة المقدمة بأنها فن التدريس و ليس مهنة التدريس فعن طريق حبه و ميله لمهنته وهي أولى العناصر و أهمها في نجاحه كمربي، فحسب روينه أوبر (1996) يعني الاستعداد لفهم التلميذ و إدراك طريقته الخاصة في تصور الأشياء و الكائنات والقدرة على التكيف مع مستواهم و التحدث بلغتهم و جعل الأفكار التي نريد نقلها لهم بيسر و قريبة في متناولهم .

أما **باكون** فيقول أن هناك صفتين تؤثران في أداء الأستاذ ينبغي أن توصف بأنهما مطلقتان هما حب الأطفال و ثبات الاتجاه الدافعي نحو هذا العمل. (بشارة 1986)

2.6 التكوين : يعتبر التكوين أحد العوامل المؤثرة في أداء الأستاذ و أكثرها فعالية في تحقيق الأهداف التربوية فهو يتيح للأستاذ إمكانيات الاستجابة الصحيحة في المواقف التعليمية ، يقول غاسون ميالاريه (1997) التكوين هو مجمل العمليات التي تقود فردا معينا لممارسة النشاط المهني (النشاط التعليمي) فهذا يعني مراعاة الأستاذ لطبيعة المادة الدراسية ، نظريات التربية الحديثة من حيث زيادة الاهتمام بدور التلميذ و مشاركته الإيجابية في العملية التعليمية (mialaret 1997)

أما خليفة بركات (1979) يعني التكوين إعطاء الأستاذ القدر اللازم من العلوم التربوية من أساليب معاملة التلاميذ و أداء الامتحانات و تقويم التلاميذ و العلاقات الاجتماعية داخل القسم و خارجه (بركات 1979)

مما ذكر التكوين يعني القيام بتجهيز الأستاذ في مختلف النواحي بما يساعده في أداء واجبه على أكمل وجه، دون عوائق تواجهه.

3.6 أسس التكوين :

يقصد بالإعداد الأكاديمي مجموع المواد التي سيقوم الأستاذ بتعليمها للتلاميذ و يتحدد المستوى الذي يعطي على أساسه هذه المواد بمستوى المرحلة التي سيقوم الأستاذ بالتدريس فيها.

الهدف من هذا الإعداد هو أن يكون الأستاذ على دراية بكل أساسيات المادة ومكوناتها وأجزائها حسب ميالاريه (1997) الإعداد الأكاديمي نتيجة لعملية الدروس العامة والخاصة في مجال معين ، هذا الإعداد ينمي عند الأستاذ كفاءة أكبر في مادته أو مجموعة من المواد حسب مستوى الدروس المتابعة و ينمي أيضا الثقافة العامة لديه.

(mialaret 1997)

فالإعداد الأكاديمي يكسب الأستاذ في المستقبل أسرار مهنة التدريس و أصولها يشمل طرق التدريس و أهداف العملية التربوية و طبيعتها بالنسبة للفرد و المجتمع و غيرها من الأمور التي تساعد الأستاذ على إجادة مهنته سواء كان مبتدئا أو ذو خبرة فدراسة علم النفس سيكولوجيا النمو أصول التربية ... كلها ضرورية لإعداد الأستاذ مهنياً .

4.6 الإعداد الثقافي : الإعداد الثقافي يعني تزويد الأستاذ بالجوانب الرئيسية لثقافة مجتمعه والمجتمعات الأخرى من أجل تهيئته للتكّيف مع المحيط الاجتماعي و تزويده بالمعلومات الأساسية التي يحتاج إليها في ميدان المعرفة الإنسانية الطبيعية و الاجتماعية هذا لكي يلقي درسه بطريقة مشوقة تزيد من دافعية التلاميذ للتعلم و جعله يتكيف مع الجو السائد داخل القسم. (تركي 1990)

فالأستاذ حينما يختار مادة تعليمية معينة و يحضر مذكرة دروسه قبل بداية الدرس هذا لا يعني أنه يستقر على ما حضّره فقط و إنما في بعض المرات يتلقي من التلاميذ أفكاراً جديدة والتي كونوها من خبراتهم و بالتالي عليه تعديل خطته و توجيه أفكار التلاميذ في الاتجاه الصحيح.

5.6 تدريب الأساتذة أثناء الخدمة: هو عملية مقصودة تهدف إلى تجديد معلومات الأستاذ وتنمية مهاراته المهنية باستمرار، بذلك يكون هذا التدريب امتدادا طبيعيا للإعداد بوجهيه الأكاديمي والثقافي الذي يتلقاه الأستاذ أثناء دراسته بالجامعة أو إحدى دور الأساتذة لذلك تعتبر هذه الرسكلة مواكبة للتطور الذي تعرفه المنظومة التربوية في كل المجالات .

على ضوء الدراسات التي تناولت بالتحليل مسألة تدريب الأستاذ أثناء الخدمة يمكن تحديد أهداف التدريب فيمايلي:

- جعل الأستاذ على علم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه والتقنيات والطرائق التعليمية؛ باعتبارها تتطور بتطور العلوم و تقدمها في مختلف الميادين.
- رفع مستوى أداء المعلم مهنيا، وذلك لتلافي ما قد يعتري إعداده قبل الخدمة من نقص أو قصور كما يعمل على تغيير سلوك المعلم واتجاهاته قصد تحسين العلاقات الإنسانية في الوسط التعليمي أو تنمية القدرة الابتكارية لديه. (بشارة ،1986)

أما دباس وميالاريه(Debesse Et Mialaret) فيعتقدان أنه ليس هناك تكوين مثالي لذلك لا ينبغي أن نجعل المعلمون أثناء تكوينهم يتقيدون حرفيا بنموذج معين أوبالتعليمات والمذكرات الرسمية لإنجاز الدروس ، بل يجب تحضير المعلم لكي يتمكن من القيام في أحسن ما يمكن بوظائفه وأن يخلق باستمرار ظروفا جديدة للفعل التربوي وبالتالي فالأمر يتعلق هنا بتحضيره لوضعيات معروفة وأخرى مجهولة ،والتحضير لتنمية مواقف جديدة نحو التربية بدل النظر إلى التكوين من خلال المعنى الضيق الذي يؤدي إلى التقوقع.

. (Debesse et Mialaret ,1997) .

الخلاصة :

تضمن هذا الفصل مجموعة من العناصر حول الكفايات التدريسية التي تساعد الأستاذ على أداءه للفعل التعليمي بأفضل الطرائق والحصول على أحسن النتائج .

فبعد أن تطرقنا لبعض التعاريف للكفايات التدريسية ، تبيّن أنها عملية معقدة واختلف المنظرين و التربويين على تعريفها و تحديد أبعادها ، كما تناولنا الفرق بين الكفاية والكفاءة في مجال العملية التعليمية التربوية حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها و بذلك تقيس الجانب الكمي و الكيفي معا في حين الكفاءة تقيس الجانب الكمي فقط .

أما الكفايات التدريسية توصلنا إلى أنها قدرة الأستاذ على إتقان مجموعة المهارات الخاصة بعمليات التخطيط ؛ التنفيذ ؛ إدارة و ضبط الصف و أخيرا الأساليب التقويمية الكمية والكيفية الواجب توافرها لدى الأستاذ لكل كفاية من الكفايات السابقة الذكر عناصر مكونة لها مع تحديد أهميتها و دورها في نجاعة الفعل البيداغوجي والارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية إلى أرقي المستويات والرفع من قيمة و تقدير الذات لدى الأستاذ والتلميذ.

وبعدها تعرفنا على المحكات الثلاث للتدريس وهي النتائج التعليمية هي ما تعلمه التلميذ من خبرات ومعارف لم يحصل عليها و لم يكن يتحكم فيها من قبل و العملية التعليمية تعني ما يسود غرفة الدرس من أنماط سلوكية تفاعلية بين الأستاذ و التلميذ.أما العوامل المنبئة ومؤشرات كفاءة الأستاذ فهي مجموعة القدرات و الاستعدادات والخصائص التي يتسم بها الأستاذ والتي يستطيع من خلالها أن يبني فعاليته التدريسية ومن الخصائص التي تناولناها خصائص جسمية خصائص معرفية وخصائص شخصية .

في الأخير أردنا تباين بعض العوامل المؤثرة في أداء الأستاذ التدريب والتكوين أثناء الخدمة وحب المهنة و الميل إليها فكلما أحب الأستاذ مهنته أتقنها أفضل ونجح فيها وبالتالي ابتعد عن المشكلات والضغوط النفسية والمهنية وحقق تقدير ذات مهنية ايجابية .

الجانب التطبيقي

الفصل الأول : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج الدراسة
3. مجتمع الدراسة
4. عينة الدراسة
5. الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات

مرحلة بناء المقياس

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التدريسية

مرحلة بناء المقياس

6. كيفية جمع البيانات
7. المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمهيد

تكمن أهمية دراسة موضوع تقدير الذّات عند الأساتذة وعوامله المهنية والنفسية في ما للأستاذ من أهمية في المجتمع فبفضل دوره التربوي ترقي الأمم وبفضل نفسيته وسلوكياته السليمة تبني قدرات الأجيال .

لهذا حاولنا التطرق في هذه الدراسة إلى التعرف على تقدير الذّات و علاقته بالكفايات التدريسية سنتناول مناقشة نتائج الدراسة الاستطلاعية ؛الإجراءات المنهجية للبحث اختيار أدوات البحث و تمثلتا في مقياسين من إعداد الباحثة (مقياس تقدير الذّات عند لأستاذ،مقياس الكفايات التدريسية) كيفية جمع البيانات وأخيرا عرضنا الأدوات الإحصائية.

1. الدراسة الاستطلاعية:

كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التأكيد من الفهم اللغوي للأداتين، مقياس تقدير الذات ومقياس الكفايات التدريسية (يتم التعريف بالمقياسين لاحقا في عنصر أدوات البحث) الموجه لأساتذة التعليم الثانوي جميع التخصصات (المواد العلمية، التقنية،الأدبية) من أجل حساب خصائصهما السيكومترية(صدق وثبات)، من أجل ذلك قمنا بالاتصال بمديرية التربية شرق العاصمة (الجزائر) للحصول على ترخيص من أجل العمل في المؤسستين التعليميتين (ثانوية العقيد عميروش، ثانوية محمد بن رحال، الرغاية).

بعدها تم تطبيق المقياسين في صورتهما الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي كان عدد أفرادها 50 أستاذً وأستاذة تم التطبيق خلال شهر نوفمبر 2012 .

قمنا بإجراء بعض المقابلات مع الأساتذة لإبداء رأيهم في المقياسين وإعطاء بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار أثناء تعديل المقياسين.

2. منهج الدراسة:

إن نوعية وطبيعة البحث وفرضياته يقتضي تحديد نوع المنهج الذي يتلاءم معه و يخدمه في تحليل النتائج ، وفي دراستنا هذه اتبعنا المنهج الوصفي الذي يُعرف في مجال التربية وعلم النفس أنه كل استقصاء ينصب على الظاهرة التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الوقت الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى، فالبحث الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك، فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى. (العزاوي ؛ رحيم 2008 :97)

فالمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا إذ يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى. (بوحوش؛عمار 2011 :138).

وما هو معروف في المنهج الوصفي أنه يضم أربعة أنماط من البحوث الوصفية وهي: الدراسات المسحية والدراسات التتبعية والبحوث التطورات (النمائية) ودراسة العلاقات المتبادلة واعتمادنا في دراستنا هذه على الدراسات الإرتباطية التي تندرج تحت العلاقات المتبادلة حيث تستخدم الطرق الإرتباطية لتعيين إلى أي حد ترتبط المتغيرات فهذا النوع من البحوث يدرس العلاقات بين المتغيرات والتي تصف العلاقة بين عدد من المتغيرات عن طريق مقارنة كل اثنين على حدا.

فالبحوث الإرتباطية وظيفتها الأساسية هي الوصول إلى معلومات عن قوة العلاقة بين متغيرين أو عن التنبؤ بالعلاقات بين المتغيرات. (الفتلي؛ هاشم 2014: 152).

وما يهمنا هو دراسة الارتباط أو العلاقة بين تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

3. مجتمع الدراسة:

كما سلف ذكرنا أن هدف دراستنا هو إبراز العلاقة بين تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي، وللتأكد من صحة الفرضيات المقدمة آنفا انتقلنا إلى المؤسسات التعليمية ،واخترنا منها عينة غرضية قصدية (عمدية) **Echantillonnage raisonné** اخترنا هذا النوع من العينات لأنها تحقق غرض البحث، بحيث يحدد الباحث حجم عينة بحثه ويتم اختيار منطقة (الثانويات، المدارس) بحثه. (فتلي ؛هاشم 2014: 131)

حسب غريب عبد الكريم (2012) يتم اختيار أفراد ومناطق العينة اعتماداً على معطيات ومؤشرات تبرر ذلك، وبالتالي يكون لها ما يبررها على مستوى سؤال الانطلاق أو الفرضية. (غريب؛عبد الكريم2012:176)

تمثل مجتمع بحثنا مجموع المدرسين الذين يمارسون مهمتهم في مرحلة التعليم الثانوي من الجنسين أي مدرسين (ذكور) ومدرسات (إناث) لهم خبرة مهنية ومؤهل علمي.

ولقد تم توزيع المقياسين على 550 أستاذ وأستاذة من مجتمع المدرسين في العديد من المؤسسات التعليمية بولايتي الجزائر شرق و بومرداس .

4. عينة الدراسة :

بعد توزيع المقياسين على عينة الدراسة، و إعادة استرجاعهما تمَّ حذف 200 إجابة نظرا لبعض الصعوبات المختلفة و عدم استجابة أو عدم إبداء الرغبة في المشاركة والتعاون معنا من طرف الكثير من المدرسين ،و كذا تم حذف 50 إجابة لعدم استكمال الإجابة على كل بنود المقياسين ،و بذلك أصبحت العينة المدروسة (الفعلية) 300 أستاذ وأستاذة من ولايتي الجزائر شرق وبومرداس ليتم التطبيق وكانت العينة الدارسة مختارة كالتالي:

الجدول رقم (01) يبين توزيع العينة .

اسم المؤسسة	الولاية	العدد
ثانوية أمحمد مرزوقي	الجزائر شرق	18
ثانوية فرحات عباس	الجزائر شرق	27
ثانوية الرائد نحناح	الجزائر شرق	18
ثانوية صالح بوبنيدر	الجزائر شرق	21
ثانوية الرويبة الجديدة	الجزائر شرق	20
ثانوية محمد بن رحال	الجزائر شرق	15
ثانوية طارق بن زياد	الجزائر شرق	25
ثانوية العقيد عميروش	الجزائر شرق	20
ثانوية خالد الجزائري	بومرداس	17
ثانوية فرانس فانون	بومرداس	20
ثانوية الإخوة دراوي	بومرداس	18
ثانوية قريبسى عبد القادر	بومرداس	19
ثانوية أولاد هداج	بومرداس	20
ثانوية عمر كلالشة	بومرداس	21
ثانوية حمادي الجديدة	بومرداس	21
المجموع		300

الجدول أعلاه يبين عدد العينة موزعة حسب ولايتي الجزائر شرق و ولاية بومرداس بحيث تراوح عدد الأساتذة في الثانويات بين 25 و 15 أستاذ لكل ثانوية بحيث كان المجموع الكلي 300 أستاذ .

جدول رقم(02) يبين توزيع العينة حسب المواد الدراسية:

المواد الدراسية	العدد
مواد أدبية	120
مواد علمية	82
مواد تقنية	98
المجموع	300

لقد تم في هذه الدراسة استخدام مجموعة من الأدوات المنهجية القادرة على تقصي حقائق الموضوع و كشف خلفياته و عوامل المشكلة المطروحة فيه و إمكانية الإجابة على فرضياتها لذا اعتمدت الباحثة الوسائل المنهجية التالية :

استعملنا أداتين تمثلتا في مقياسين موجهين إلى أساتذة التعليم الثانوي.

- مقياس تقدير الذات.
- مقياس الكفايات التدريسية وهما من إعداد الباحثة.

ومر بناء المقياسين بعدة مراحل وخطوات حتى وصلا إلى صورتهما النهائية وهذا حسب الخصائص السيكومترية وبيانها كالآتي:

5. الخصائص السيكومترية للمقياسين المستعملين في الدراسة :

قامت الطالبة الباحثة في هذه الدراسة باستعمال كل من مقياس تقدير الذات الموجه لأساتذة التعليم الثانوي ومقياس الكفايات التدريسية وذلك من أجل جمع البيانات التي تحتاجها في الجانب الميداني من أجل التحقق من الفرضيات المصاغة وقبل استعمال أي أداة يجب التأكد من صلاحيتها قبل استعمالها، وعلى هذا الأساس قامت الطالبة الباحثة بالتأكد من خصائصهما السيكومترية والمتمثلة في الصدق والثبات:

1.5. خصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات :

لتأكد من صدق وثبات مقياس تقدير الذات الموجه لأساتذة التعليم الثانوي قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) أستاذ ثم قامت باستعمال كل من طريقة الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية في تقدير الذات أما الصدق فاستعملت طريقة المقارنة الطرفية وطريقة الاتساق الداخلي وفيما يلي النتائج:

_ الثبات:

_ الثبات عن طريق الإتساق الداخلي:

قامت الباحثة بتقدير ثبات الاتساق الداخلي عن طريق معادلة ألفا لكرونباخ لدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى الدرجة الكلية لكل بعد:

جدول رقم (03) يبين قيمة الثبات الفا كرونباخ في مقياس تقدير الذات:

	المتغير	حجم العينة	قيمة الفا كرونباخ
الأبعاد الأساسية	الذات الجسمية والمظهر العام	50	0.68
	الذات العقلية والأكاديمية	50	0.55
	الذات الاجتماعية	50	0.63
	الذات الشخصية والثقة بالنفس	50	0.56
المقياس ككل	تقدير الذات	50	0.70

الملاحظ من خلال الجدول والقيم المعروضة في الجدول (3) أن معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كروبناخ كان مقبولا حيث تراوح ما بين (0.55) (0.68) لأبعاد المقياس الأربع أما المقياس ككل فبلغ (0.70) عندما نُفصّل في إبعاد المقياس نجد أن البعد الذات الجسمية والمظهر العام قدر معامل α(0.68) والذات الاجتماعية بلغ معامل α (0.63) أما بعدي الذات العقلية الأكاديمية بلغ معاملα(0.55) مع بعد الذات الشخصية والثقة في النفس فبلغ معامل α(0.56) وكانتا أقل نسبة ومقارنة مع قيمة ألفا للمقياس ككل فقدر بـ (0.70) إن الحصول على قيم جيدة ألفا كرونباخ دليل على الاتساق والترابط الجيد بين بنود كل بعد مما يدل على ثبات المقياس وهذا ما يشير إليه علام (2000) ومنه يمكن القول أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات ويمكن أن تستعمله الباحثة في الدراسة.

التجزئة النصفية: الثبات عن طريق التجزئة النصفية (سبيرمان بروان)

قامت الباحثة بحساب التجزئة النصفية عن طريقة معادلة سبيرمان براون للدرجة الكلية للمقياس تقدير الذات بالإضافة إلى الدرجة الكلية لكل بعد .

جدول رقم (04) يبين معاملات الثبات سبيرمان براون :

	المتغير	حجم العينة	قيمة سبيرمن براون
الأبعاد الأساسية	الذات الجسمية والمظهر العام	50	0.67
	الذات العقلية والاكاديمية	50	0.63
	الذات الاجتماعية	50	0.67
	ذات شخصية والثقة بالنفس	50	0.81
المقياس ككل	تقدير الذات	50	0.60

من خلال الجدول نلاحظ أن أبعاد المقياس الأربعة تتمتع بمعاملات ثبات عالية حيث تراوحت معاملات الثبات التجزئة النصفية ما بين (0.63) (0.81) وهي كلها مرتفعة ومقبولة أما بالنسبة للمقياس ككل فقدرت نسبة الثبات حسب معاملات سيبرمان بروان بـ (0.60) ومنه يمكن القول بأن المقياس على درجة مقبولة من الثبات وأنه دال إحصائيا ويمكن أن تستعمله الطالبة الباحثة في هذه الدراسة.

_ الصدق :

_ الصدق عن طريق المقارنة الطرفية:

جدول رقم (05) يبين قيمة اختبار "ت" للفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا:

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	14	126,42	5,66	26	13.58	دال عند 0،01
المجموعة الدنيا	14	103,14	3,00			

من خلال الجدول أعلاه يمكن حساب الصدق عن طريق المقارنة الطرفية (مقارنة متوسط الدرجات بين المجموعة العليا ؛و متوسط الدرجات الدنيا) حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة العليا المقدر ب 126.42 و بانحراف معياري 5.66 عند درجة الحرية 28 و أن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا فقدر ب103.14 و بانحراف معياري 3.00 ودرجة الحرية 26 و كان حجم العينة 28 أي 14 فرد في كل من الجزئين ليكونا متجانسين .

يعني هذا أن حساب قيمة ـ ت ـ عند الفرق بين المجموعتين العليا و الدنيا فقدر ب 13.58 عند مستوى الدلالة 0.01 و منه يمكن القول بأن المقياس على درجة مقبولة من الصدق و أنه دال إحصائيا و يمكن أن تستعمله الباحثة في الدراسة.

_ صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات البنود في كل اختبار ومعامل ارتباط درجة البنود مع الدرجة الكلية للاختبار وكانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05) وفيما يلي نتائج هذه الارتباطات:

_ ارتباط البند بالبعد:الذات الجسمية والمظهر العام.

جدول رقم (06) ارتباط البند ببعد الذات الجسمية والمظهر العام:

بعد: الذات الجسمية والمظهر العام					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
1)	,420**	دال عند 0،01	4)	,655**	دال عند 0،01
2)	,551**	دال عند 0،01	5)	,282*	دال عند 0،05
3)	,577**	دال عند 0،01	6)	,581**	دال عند 0،01

ومن خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في بعد الذات الجسمية والمظهر العام كانت مقبولة إذا تراوحت قيمتها ما بين (0.28) (0.65) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05) وهذا معناه أن البنود تنتمي فعلا إلى البعد الذي صنفت تحتها وهذا يدعم صدق المحتوى كما أنه يثبت أن البنود فعلا تحقق الغرض الذي وضعت من أجله أي أنها تقيس فعلا ما يقيسه كل بعد الذي تندرج تحته و أن البنود فعلا تقيس بعد الذات الجسمية والمظهر العام للأستاذ.

_ ارتباط البند بالبعد: الذات الأكاديمية والعقلية .

جدول رقم (07) ارتباط البند بعد الذات الأكاديمية والعقلية:

بعد: الذات الأكاديمية والعقلية					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
1)	0,23	غير دال	6)	−0,015	غير دال
2)	,433**	دال عند 0،01	7)	,412**	دال عند 0،01
3)	,349**	دال عند 0،01	8)	,569**	دال عند 0،01
4)	,377**	دال عند 0،01	9)	,621**	دال عند 0،01
5)	,395**	دال عند 0،01			

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في بعد الذات الأكاديمية والعقلية كانت مقبولة إذا تراوحت قيمتها ما بين (0.34) (0.62) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه أن البنود تنتمي فعلا إلى البعد الذي صنف تحتها، وهذا يدعم صدق المحتوى كما أنه يثبت أن البنود فعلا تحقق الغرض الذي وضعت من أجله أي أنها تقيس فعلا ما يقيسه كل بعد الذي تندرج تحته.أما البندين(1)و(6)تم إلغائهما كونهما غير دالين عند مستوى الدلالة(0.01).

_ ارتباط البند بالبعد: الذات الاجتماعية .

جدول رقم (08) ارتباط البند ببعد الذات الاجتماعية:

بعد: الذات الإجتماعية					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
1)	,263	غير دال	6)	,485**	دال عند 0،01
2)	,537**	دال عند 0،01	7)	,511**	دال عند 0،01
3)	,630**	دال عند 0،01	8)	,429**	دال عند 0،01
4)	,673**	دال عند 0،01	9)	,591**	دال عند 0،01
5)	,466**	دال عند 0،01	10)	,410**	دال عند 0،01

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في بعد الذات الاجتماعية كانت مقبولة إذا تراوحت قيمتها ما بين (0.30) (0.60) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه أن البنود تنتمي فعلا إلى البعد الذي صنف تحتها وهذا يدعم الاتساق الداخلي بين البند والبعد، كما أنه يثبت أن البنود فعلا تحقق الغرض الذي وضعت من أجله أي أنها تقيس فعلا ما يقيسه البعد الذي تندرج تحته ؛فيما يخص البند(1) تم إلغائه كونه غير دال عند(0.01).

_ ارتباط البند بالبعد الذات الشخصية والثقة بالنفس.

جدول رقم (09) ارتباط البند ببعد الذات الشخصية والثقة بالنفس:

بعد: الشخصية والثقة بالنفس					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
1)	0,114	غير دال	9)	,465**	دال عند 0،01
2)	,302*	دال عند 0،01	10)	,396**	دال عند 0،01
3)	0,189	غير دال	11)	,429**	دال عند 0،01
4)	,600**	دال عند 0،01	12)	,448**	دال عند 0،01
5)	−0,114	غير دال	13)	,351*	دال عند 0،01
6)	,473**	دال عند 0،01	14)	0,142	غير دال
7)	,527**	دال عند 0،01	15)	,338*	دال عند 0،01
8)	,559**	دال عند 0،01	16)	,422**	دال عند 0،01

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في بعد الذات الشخصية والثقة بالنفس كانت مقبولة إذا تراوحت قيمتها ما بين (0.30) (0.60) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه أن البنود تنتمي فعلا إلى البعد الذي صنف تحتها، وهذا يدعم الاتساق الداخلي بين البند والبعد، كما أنه يثبت أن البنود فعلا تحقق الغرض الذي وضعت من أجله أي أنها تقيس فعلا ما يقيسه كل

بعد الذي تندرج تحته جاءت البنود (01)(03)(05)غير دالة عند مستوى الدلالة0.01 فتم إلغاءهم في الصيغة النهائية للمقياس .

_ ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس (تقدير الذات).

جدول رقم (10) يمثل ارتباط كل الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

الدرجة الكلية للمقياس		
البعد	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الذات الجسمية والمظهر العام	,448**	دال عند 0،01
الذات العقلية والأكاديمية والعقلية	,660**	دال عند 0،01
الذات الاجتماعية	,725**	دال عند 0،01
الذات الشخصية والثقة بالنفس	,668**	دال عند 0،01

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمجال نفسه أي كل الأبعاد ومقياس تقدير الذات كانت كلها مرتفعة إذ تراوحت قيمتها ما بين (0.44) (0.72) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه أن البنود الفرعية تشكل الأبعاد الأساسية لمقياس تقدير الذات وأنها فعلا تقيس مدى تقدير الأستاذ لذاته والقيمة التي يقدمها لنفسه ومنه هناك اتساق داخلي بين البنود والدرجة الكلية للمقياس وأخيرا يمكن القول أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق الداخلي ومنه تحقق الغرض الذي وضع من أجله وهو قياس مدى تقدير الأستاذ لنفسه ومنه يمكن استعماله في هذه الدراسة لتحقيق أغراض البحث.

1.1.5 مرحلة بناء مقياس تقدير الذّات:

مرحلة دراسة المقاييس السابقة:

ثم استقصاء عدد من الدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت مفهوم وتقدير الذات والمفاهيم المرتبطة به، بهدف التعرف على آليات التصميم وأساليب صياغة المفردات وطرق اشتقاقها وطبيعة العينات المطبقة عليها وأسس التصنيف لمكونات الذات باعتباره مفهومًا مركبًا يتضمن العديد من الأبعاد وكانت أهم المقاييس التي درست بعناية وتم تحليلها هي:

- اختيار روزنبرج لتقدير الذات .Rosenbeg :self sestem scale
- مقياس تقدير الذات (كراسة التعليمات) إعداد حسين عبد العزيز الدريني ومحمد أحمد سلامة وعبد الوهاب محمد كامل (1984).
- قياس تقدير الذات إعداد عبد الرحمان صالح الأزرق (1995).

مرحلة بناء المقياس في صورته المبدئية:

مر المقياس بعدة خطوات في بناء الصورة المبدئية وهي:

- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى الحكم على مدى تقييم الأستاذ من خلال استجاباته لذاته –عن جوانب شخصيته الجسمية والعقلية الاجتماعية والأسرية والشخصية، وذلك في محاولة فهم نفسه وفهم الآخرين.
- تحديد المواقف التي تحيط بالأستاذ ويتفاعل معها أثناء تأديته لعمله المدرسي أو أثناء تواجده في المدرسة مع زملائه الأساتذة وإدارة المدرسة وذلك لاستخلاص الخصائص والسمات التي يمكن أن يصف بها الأستاذ نفسه وبذلك يقيّم ذاته ويصدر حكما عليها.

- انتقاء العبارات التي تمثل المواقف السابقة وصياغتها في صورة جمل تقريرية بصيغة ضمير المتكلم جزء منها سالب والنصف الآخر موجب وأمام كل عبارة أربع اختيارات هي: غالبا، أحيانا، نادرا و أبدا.
- تم تحديد أربع أبعاد للمقياس وهي:

1- تقدير الذات من حيث المظهر عام (الجسمي).

2- تقدير الذات من الجانب الأكاديمي والعقلي.

3- تقدير الذات من الجانب الاجتماعي والأسري.

4- تقدير الذات من الجانب الشخصي والثقة بالنفس.

وقد تراوحت عدد العبارات ما بين ستة وست عشرة عبارة لكل بعد من الأبعاد السابقة

و بلغ مجموع عبارات المقياس واحد وأربعون عبارة.

طريقة التصحيح:

يجيب المفحوصين على العبارات في المقياس بوضع إشارة (X) على إحدى الاختيارات الأربع الموجودة أمام كل عبارة تنقيط العبارات الإيجابية بالاعتماد على سلم فئة أربع نقاط من (1-4) علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة (4-1) وهذا حسب سلم ليكرت، وعليه فإن درجات مقياس تقدير الذات تتراوح بين 34 نقطة كحد أدنى و 136 نقطة كحد أقصى.

مرحلة تحكيم المقياس:

بعد تحديد مكونات المقياسين وصياغة مفرداتهما في صورتهما المبدئية تم توزيعهما على تسع مُحكمِين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر والمدرسة العليا للأساتذة (أنظر الملحق رقم(01)) لإبداء رأيهم في فقرات المقياسين والحكم على مدى صلاحيتهما وفق الفرضيات المقدمة وتحدَدَ طلب الباحثة من المحكمين إبداء ملاحظاتهم حول العناصر الآتية:

- مدى وضوح العبارات وبساطتها وسلامة صياغتها .
- مدى ملائمة العبارات للعنصر الذي ينتمي إليه (البعد).

بعد أن استرجعنا المقياسين ومن خلال آراء وتوجيهات الأساتذة قمنا بتفريغ أراء المحكمين واقتراحاتهم من أجل تعديل بعض الفقرات وتصحيحها حتى تكون دقيقة.

المقياس الأول: جدول رقم (11) يبين بنود قبل و بعد التصحيح لمقياس تقدير الذات

البند	قبل التصحيح	بعد التصحيح
03	عادة ما أشعر بالراحة النفسية والسعادة في حياتي	أشعر بالسعادة في حياتي
04	ينتابني إحساس بان شكلى غير مقبول تماما	ينتابني إحساس بأن شكلي غير مقبول
10	أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية (أطور من عملي)	أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية
12	يؤخذ برأي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة والمدرسة	يؤخذ برأي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة
13	أستطيع ضبط نفسي والسيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة عامة وفي عملي	أستطيع ضبط نفسي والسيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة

20	أحب تدرس مواد تخصصي واطلع على ما هو جديد	أحب تدريس المواضيع القريبة من تخصصي
21	أشعر بانني غير راض عن مجموعة أصدقائي عامة	أشعر بأنني غير راض عن مجموعة أصدقائي
22	تضايقني زيارات المدير أو المفتش لي	تضايقني زيارات المدير أو المفتش لقسمي
23	أعرف بأن قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حاليا في العمل بالثانوية	أعرف بأن قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حاليا في العمل
25	أستمتع كثيرا عند سماع الموسيقى أو الشعر أو الغناء	أستمع بوقت فراغي بالطريقة التي تناسبني
27	يسعدني دائما حضور الجلسات العائلية مع أفراد عائلتي	يسعدني حضور الجلسات العائلية مع أفراد عائلتي
28	أشعر أحيانا بأنني لا أصلح لأي عمل من الأعمال	أشعر بأنني لا أصلح لأي عمل من الأعمال
29	لا أهتم كثيرا بمتابعة البرامج والندوات العلمية	أهم بمتابعة الندوات التربوية والعلمية
31	لا يمكنني القيام بكثير من العمال بنفس الدرجة التي يقوم به الآخرون	يمكنني القيام بكثير من الأعمال بنفس الدرجة التي يقوم به الآخرون
33	لا أميل إلى التقليل من شأن نفسي	أميل إلى التقليل من شأن نفسي
37	لا أعرف أحيانا كيف أستمتع بوقت فراغي	لا أعرف كيف أستمتع بوقت فراغي

أما فيما يخص البندين رقم 15 و35 فقد تم تغييرهم وتعويضهم حسب التالي:

البند	قبل التصحيح	بعد التصحيح
15	لا أميل إلى زيارة المعرض والمتاحف	اطلع على ما هو جديد في تخصصي
35	أهتم دائما بممارسة هواياتي المفضلة	أشعر بالرضا عن حياتي الاجتماعية

أما باقي العبارات وهي 23 عبارة في المقياس لم تقدم بشأنها أية ملاحظات وهي العبارات التالية (1،2،5،6،7،8،9،11،14،16،17)

صورة المقياس بعد التحكيم

اشتمل المقياس في صورته بعد التحكيم على 41 عبارة صيغت في جمل تقريرية بما يحس ويشعر به المستجيب جزء منها سالب والجزء الآخر موجب موزعة على أربع أبعاد وهي:

1- الذات الجسمية والمظهر العام: وتشمل 6 عبارات وأرقامها (04،09،14،19،24،39)

2- الذات الأكاديمية والعقلية وتشمل 09 عبارات وأرقامها
(01،05،10،15،17،20،22،23،29)

3- الذات الاجتماعية وتشمل 10 عبارات وأرقامها
(02،07،11،12،21،26،27،30،32،35)

4- الذات الشخصية والثقة بالنفس وتشمل 16 عبارات وأرقامها:
(41.40.38.37.36.34.33.31.28.25.18.16.13.08.06.03)

أما العبارات الموجبة 24 عبارة و أرقامها:
40.38.35.32.31.29.27.25.23.20.19.18.17.16.15.14.13.12.11.10.
(07.06.05.03

أما العبارات السالبة 17 عبارة وأرقامها:

(41.39.37.36.34.33.30.28.26.24.22.21.09.08.04.02.01)

صورة المقياس النهائية:(بعد التحكيم و حساب الخصائص السيكومترية)

بالإضافة إلى الملاحظات التوجيهية المهمة التي استفادت منها الطالبة الباحثة في إعداد الصورة النهائية للمقياس فقد أبدى المحكمون –جميعا– ملاحظات إيجابية حول المقياس وأثنوا على جهد الطالبة الباحثة.

بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس والذي قدر ثباته حسب الاتساق الداخلي بـ 0.70 وبذلك فالمقياس ثابت وصادق فأصبح المقياس يحوى 34 عبارة صيغت في جمل تقريرية موزعة كالتالي:

- بعد الذات الجسمية والمظهر العام: 6 عبارات (32.18.14.10.05.01)
- بعد الذات الأكاديمية والعقلية 7 عبارات (23.17.16.12.11.06.02)
- بعد الذات الاجتماعية 9 عبارات (29.26.24.21.20.15.8.7.4)
- بعد الشخصية والثقة بالنفس 12 عبارة
  .(34.33.31.30.28.27.25.22.19.13.09.03)
- أما العبارات الموجبة عددها 19 عبارة و أرقامها
  (33.29.26.25.23.21.19.14.13.12.11.10.9.8.7.6.4.3.2)
- أما العبارات السالبة عددها 15 عبارة و أرقامها
  (34.32.31.30.28.27.24.22.20.18.17.16.15.5.1)

الجدول رقم (12) يبين عدد البنود قبل و بعد التحكيم و العدد النهائي

الأبعاد	قبل التحكم	بعد التحكيم	العدد النهائي
بعد الذات الجسمية والمظهر العام	06	06	06
بعد الذات الأكاديمية والعقلية	9	09	07
بعد الذات الاجتماعية	10	10	09
بعد الذات الشخصية والثقة بالنفس	16	16	12
العدد الكلي للبنود	**41**	**41**	**34**

يبين الجدول السابق عدد بنود المقياس قبل وبعد تطبيق صدق المحكمين وقبل وبعد تطبيق صدق الاتساق الداخلي موضحا بذلك العدد الأولي للبنود والعدد النهائي للبنود في كل بعد وفي مجمل الأبعاد.

2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التدريسية:

للتأكد من صدق وثبات مقياس الكفايات التدريسية الموجّه لأساتذة التعليم الثانوي قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) أستاذ ثم قامت باستعمال كل من طريقة الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية في الكفايات التدريسية أما الصدق فاستعملت طريقة المقارنة الطرفية وطريقة الاتساق الداخلي

الثبات عن طريق الإتساق الداخلي:

قامت الباحثة بتقدير ثبات الاتساق الداخلي عن طريق معادلة ألفا كرونباخ لدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى الدرجة الكلية لكل بعد:

جدول رقم (13) يبين قيمة الفا كرونباخ في مقياس الكفايات التدريسية:

	المتغير	حجم العينة	قيمة ألفا كرونباخ
الأبعاد الأساسية	الكفايات الأكاديمية	50	0.69
	كفايات التخطيط لدرس	50	0.79
	الكفايات تنفيذ الدرس	50	0.51
	الكفايات إدارة الفصل	50	0.70
	الكفايات التقويم	50	0.64
المقياس ككل	الكفايات التدريسية	50	0.85

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الثبات عالية في المقياس الكفايات التدريسية تتمتع بمعاملات ثبات عالية تراوحت ما بين (0.51) (0.79) وهي كلها مرتفعة ومقبولة مما يدل على أن الثبات حسب قيمة α ألفاكرونباخ للمقياس ككل فقدر بـ 0.85 ومنه يمكن القول أن المقياس على درجة مقبولة من الثباب ويمكن أن تستعمله الباحثة في هذه الدراسة.

التجزئة النصفية: الثبات عن طريق التجزئة النصفية (سبيرمان براون)

قامت الباحثة بحساب التجزئة النصفية على طريقة معادلة سبيرمان براون لدرجة الكلية للمقياس الكفايات التدريسية بالإضافة إلى الدرجة الكلية لكل بعد.

جدول رقم (14) يبين معاملات الثبات سبيرمان براون لمقياس الكفايات التدريسية:

	المتغير	حجم العينة	قيمة سبيرمن براون
الأبعاد الأساسية	الكفايات الأكاديمية	50	0.65
	كفايات التخطيط لدرس	50	0.74
	الكفايات تنفيذ الدرس	50	0.59
	الكفايات إدارة الفصل	50	0.73
	الكفايات التقويم	50	0.73
المقياس ككل	الكفايات التدريسية	50	0.78

من خلال الجدول نلاحظ أن أبعاد المقياس الخمس تتمتع بمعاملات ثبات عالية حيث تراوحت معاملات الثبات التجزئة النصفية ما بين (0.59) (0.73) وهي كلها مرتفعة ومقبولة أما بالنسبة للمقياس ككل فقدرت نسبة الثبات حسب معاملات سيبرمان بروان بـ (0.78) ومنه يمكن القول بأن المقياس على درجة مقبولة من الثبات وأنه دال إحصائيا ويمكن أن تستعمله الباحثة في هذه الدراسة.

الصدق:

الصدق على طريقة المقارنة الطرفية.

جدول رقم (15) يبين قيمة اختبار "ت' للفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	14	133,36	6,54	28	12,475	دال عند 0،01
المجموعة الدنيا	14	92,21	10,47			

من خلال الجدول المبين أعلاه يمكن حساب الصدق عن طريق المقارنة الطرفية (مقارنة متوسط الدرجات بين المجموعة العليا ؛و متوسط الدرجات الدنيا) حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة العليا المقدر ب 133.36 و بانحراف معياري 6.54 عند درجة الحرية 28 و أن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا فقدر ب92.21 وبانحراف معياري 10.47 و درجة الحرية 26 و كان حجم العينة 28 أي 14 فرد في كل من الجزئين ليكونا متجانسين .

يعني هذا أن حساب قيمة .ت . عند الفرق بين المجموعتين العليا و الدنيا فقدر ب 12.47 عند مستوى الدلالة 0.01 و منه يمكن القول بأن المقياس على درجة مقبولة من الصدق و أنه دال إحصائيا و يمكن أن تستعمله الباحثة في الدراسة .

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفايات التدريسية :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات البنود في كل اختبار، ومعامل ارتباط درجة البنود مع الدرجة الكلية للاختبارات وكانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05) (0.01) وفيمايلي نتائج هذه الارتباطات.

ارتباط البند بالبعد الكفايات الأكاديمية :

جدول رقم (16) ارتباط البند ببعد الكفايات الأكاديمية:

بعد: الكفايات الأكاديمية					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
1)	0,26	غير دال	6)	,341*	دال عند 05،0
2)	0,328*	دال عند 05،0	7)	,513**	دال عند 01،0
3)	0,366**	دال عند 01،0	8)	,556**	دال عند 01،0
4)	0,348*	دال عند 05،0	9)	,449**	دال عند 01،0
5)	0,495**	دال عند 01،0	10)	,592**	دال عند 01،0

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في بعد الكفايات الأكاديمية كانت مقبولة إذ تراوحت قيمتها ما بين (0.32) (0.59) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05) وهذا معناه أن البنود تنتمي فعلا إلى البعد الذي صنف تحتها، وهذا يدعم صدق المحتوى(الاتساق الداخلي) كما أنه يثبت أن البنود فعلا تحقق الغرض الذي وضعت من أجله أي أنها تقيس فعلا ما يقيسه كل بعد الذي تندرج تحته، يعني هذا أن البنود فعلا تقيس الكفايات الأكاديمية عند أساتذة التعليم الثانوي.أما البند رقم (01) جاء غير دال فتم إلغائه في الصيغة النهائية للمقياس.

_ ارتباط البند بالبعد كفايات التخطيط :

جدول رقم (17) ارتباط البند ببعد كفايات التخطيط لدرس

بعد: كفايات التخطيط لدرس					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
1)	0,459**	دال عند 0،01	9)	0,325*	دال عند 0،05
2)	0,612**	دال عند 0،01	10)	0,443**	دال عند 0،01
3)	0,471**	دال عند 0،01	11)	0,263	غير دال
4)	0,347*	دال عند 0،05	12)	0,625**	دال عند 0،01
5)	0,562**	دال عند 0،01	13)	0,393**	دال عند 0،01
6)	0,592**	دال عند 0،01	14)	0,562**	دال عند 0،01
7)	0,554**	دال عند 0،01	15)	0,793**	دال عند 0،01
8)	0,502**	دال عند 0،01	16)	0,581**	دال عند 0،01

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في بعد كفايات التخطيط كانت على درجة مقبولة إذا تراوحت قيمتها ما بين (0.32) (0.79) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05) وهذا معناه أن البنود تنتمي فعلا إلى البعد الذي صنف تحتها، وهذا يدعم صدق المحتوى كما أنه يثبت أن

البنود فعلا تحقق الغرض الذي وضعت من أجله أي أنها تقيس فعلا ما يقيسه كل بعد الذي تندرج تحته ،هذا وأن البنود فعلا تقيس الكفايات التخطيط للدرس عند الأستاذ أثناء قيامه بالفعل التعليمي.فيما جاء البند رقم (11) غير دال تم إلغائه في الصورة النهائية.

_ ارتباط البند بالبعد كفايات تنفيذ الدرس.

جدول رقم (18) كفايات التنفيذ الدرس:

بعد: كفايات تنفيذ الدرس					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
1)	0,482**	دال عند 0،01	6)	0,444**	دال عند 0،01
2)	0,322*	دال عند 0،05	7)	0,419**	دال عند 0،01
3) +	0,252	غير دال	8)	0,532**	دال عند 0،01
4)	0,534**	دال عند 0،01	9)	0,457**	دال عند 0،01
5)	0,307*	دال عند 0،05	10)	0,554**	دال عند 0،01

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في بعد كفايات تنفيذ الدرس كانت مقبولة إذ تراوحت قيمتها ما بين (0.30) (0.55) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05) وهذا معناه أن البنود تنتمي فعلا إلى البعد الذي صنف تحتها، وهذا يدعم صدق المحتوى كما أنه يثبت أن البنود فعلا تحقق الغرض الذي وضعت من أجله أي أنها تقيس فعلا ما يقيسه كل بعد الذي تندرج تحته، وهذه البنود فعلا تقيس كفايات تنفيذ الدرس عند أساتذة التعليم الثانوي . أما البند(03) تم إلغائه في الصياغة النهائية للمقياس كونه غير دال .

_ ارتباط البند بالبعد كفايات إدارة الفصل.

جدول رقم (19) كفايات إدارة الفصل ضبط الصف :

بعد: كفايات إدارة الفصل ضبط الصف					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
1)	0,342*	دال عند 0،05	8)	0,498**	دال عند 0،01
2)	0,449**	دال عند 0،01	9)	0,599**	دال عند 0،01
3)	0,416**	دال عند 0،01	10)	0,656**	دال عند 0،01
4)	0,410**	دال عند 0،01	11)	0,629**	دال عند 0،01
5)	0,410**	دال عند 0،01	12)	0,168	غير دال
6)	0,606**	دال عند 0،01	13)	0,471**	دال عند 0،05
7)	0,570**	دال عند 0،01	14)	0,129	غير دال

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في بعد كفايات إدارة الفصل كانت مقبولة إذا تراوحت قيمتها ما بين (0.34) (0.65) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05) وهذا معناه أن البنود تنتمي فعلا إلى البعد الذي صنف تحتها، وهذا يدعم صدق المحتوى الاتساق الداخلي، كما أنه يثبت أن البنود فعلا تحقّق الغرض الذي وضعت من أجله أي أنها تقيس فعلا ما يقيسه كل بعد الذي تندرج تحته وهذا أن البنود فعلا تقيس كفايات إدارة الفصل أثناء الفعل التعليمي. تم إلغاء البندين (12)و(13) في الصيغة النهائية للمقياس كونهما غير دالين عند مستوى الدلالة.

_ ارتباط البند بالبعد كفايات التقويم.

جدول رقم (20) ارتباط البند بالبعد كفايات التقويم :

بعد: كفايات التقويم					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
1)	0,542**	دال عند 0،01	7)	0,609**	دال عند 0،01
2)	0,004	غير دال	8)	0,084	غير دال
3)	0,436**	دال عند 0،01	9)	0,512**	دال عند 0،01
4)	0,457**	دال عند 0،01	10)	0,428**	دال عند 0،01
5)	0,214	غير دال	11)	0,498**	دال عند 0،01
6)	0,424**	دال عند 0،01			

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في بعد كفايات التقويم كانت مقبولة إذا تراوحت قيمتها ما بين (0.42) (0.60) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05) وهذا معناه أن البنود تنتمي فعلا إلى البعد الذي صنف تحتها وهذا يدعم صدق المحتوى كما أنه يثبت أن البنود فعلا تحقق الغرض الذي وضعت من أجله أي أنها تقيس فعلا ما يقيسه كل بعد الذي تندرج تحته وهذا أن البنود فعلا تقيس كفايات التقويم التي يستخدمها أستاذ التعليم الثانوي أثناء الفعل التعليمي ،تم حذف البنود غير دالة (02)(04)(08) في الصيغة النهائية للمقياس.

_ ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (21) يمثل ارتباط كل الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس		
البعد	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الكفايات الأكاديمية	0,717**	دال عند 01،0
كفايات التخطيط لدرس	0,895**	دال عند 01،0
الكفايات تنفيذ الدرس	0,858**	دال عند 01،0
الكفايات إدارة الفصل	0,826**	دال عند 01،0
الكفايات التقويم	0,701**	دال عند 01،0

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمجال نفسه أي كل أبعاد الكفايات التدريسية كانت كلها مرتفعة إذ تراوحت قيمتها ما بين (0.70) (0.89) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه أن البنود الفرعية تشكل الأبعاد الأساسية للكفايات التدريسية وأنها فعلا تقيس مدى توفر الكفاية عند الأستاذ ومنه هناك اتساق داخلي بين البنود والدرجة الكلية للمقياس وأخيرًا يمكن القول أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق الداخلي ومنه تحقّق الغرض الذي وضع من أجله وهو قياس مدى توفر الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي بذلك يمكن استعماله لتحقيق أغراض البحث.

1.2.5 مرحلة بناء مقياس الكفايات التدريسية الموجه لأساتذة التعليم الثانوي:

مرحلة دراسة المقاييس السابقة:

بالاعتماد على الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم أداءات الأستاذ ومدى كفاياته التدريسية ومن أجل التعرف على آليات التصميم وأساليب صياغة مفردات المقياس تماشيا وأبعاده ومكوناته، كانت أهم المقايس التي درست بعناية وتم تحليلها هي:

- بطاقة ملاحظة أداء المعلم عبد الرحمان صالح الأزرق (1995) .
- قائمة لأداء المعلمين (كراسة التعليمات) إعداد طلعت منصور (1988).
- استمارة الملاحظة الخاصة بتقويم أداء الطالب المعلم للكفايات التدريسية الثلاث إعداد سهيلة كاظم الفتلاوي (2003).
- استبانه الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بدولة الكويت إعداد شايع الشايع

مرحلة بناء المقياس في صورته المبدئية : مر المقياس بعدة خطوات في بناء الصورة المبدئية وهي:

*تحديد الهدف من المقياس: يهدف إلى الحكم على مدى إتقان وأداء الأستاذ للمهارات والكفايات التدريسية –كفايات أكاديمية،كفايات التخطيط، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات إدارة الفصل وحفظ النظام وكفايات التقويم.

*انتقاء العبارات التي تمثل المواقف وصياغتها في صورة جمل تقريرية وبصيغة المتكلم.

*إجراء مقابلات مع بعض أساتذة التعليم الثانوي .

ثم تحديد أبعاد المقياس وهي كالتالي:

1- كفايات الأكاديمية عدد العبارات –9-

2- كفايات التخطيط عدد العبارات –16-

3- كفايات تنفيذ الدرس عدد العبارات –11-

4_ كفايات إدارة الفصل وحفظ النظام عدد العبارات –24-

5_ كفايات التقويم عدد العبارات -11-

وقد تراوح عدد عبارات ما بين 09-24 عبارة لكل بعد من الأبعاد السابقة وبلغ مجموع عبارات المقياس 71 عبارة .

طريقة التصحيح:

يجيب المفحوصين (الأساتذة) على العبارات في المقياس بوضع إشارة (x) على إحدى الاختبارات الثلاثة الموجودة أمام كل عبارة ويتم تنقيط العبارات من (3-1) بالاعتماد على سلم فئة الثلاث نقاط وهذا حسب سلم "ليكرت " وعليه فإن درجات المقياس الكفايات التدريسية تتراوح بين 53 نقطة كحد أدنى و 159 نقطة كحد أقصى.

مرحلة تحكيم مقياس الكفايات التدريسية :

مر بنفس طريقة المقياس الأول ؛ تم عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر والمدرسة العليا للأساتذة.

وبعدما قمنا بتفريغ أداء المحكمين واقتراحاتهم ثم تعديل الفقرات وتصحيحها حتى تكون دقيقة فالجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (22) يبين بنود قبل و بعد التصحيح لمقياس الكفايات التدريسية:

البند	قبل التصحيح	بعد التصحيح
01	متمكن من اللغة العربية واللغات الأجنبية	جزء إلى 1/ أنني متمكن من اللغة العربية 2/أنني متمكن من اللغات الأجنبية
02	ملم بالأهداف العامة والخاصة لمادته	أشعر أنني ملم بالأهداف العامة والخاصة لمادتي
03	حصيلته اللغوية غنية	حصيلتي اللغوية غنية
12	ينظم الموقف العلمي في ضوء الأهداف المحددة	أنظم الموقف التعليمي في ضوء الأهداف المسطرة

20	يمارس الأنشطة التعليمية (المناسبة للدرس)	أهيىء الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ
21	لديه القدرة على التحضير الكتابي للدرس	أحضر الدرس كتابيا في شكل مذكرة (كراس التحضير)
24	يستخرج مكونات الموضوع في المجال المعرفي (حقائق مفاهيم، تعميمات)	أستخرج مكونات الدرس في المجال المعرفي (حقائق مفاهيم تعميمات)
27	يوضح أهدافا سلوكية واضحة قابلة للملاحظة والقياس	أحدد أهدافا واضحة للملاحظة والقياس
28	أستخدم وسائل تعليمية مناسبة (سبورة، الخرائط....)	أستخدم وسائل تعليمية مناسبة (سبورة، جهاز العرض data show الخرائط....)
30	أطرح أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس حسب المستويات المعرفية	أحرص على أن تكون الأسئلة وفق مستويات التلاميذ المعرفية
31	يدخل جانب التشويق وجذب الانتباه في الدرس	أحاول جعل موضوع الدرس أكثر تشويقًا
32	يهيء أذهان التلاميذ باستخدام خبراتهم السابقة بالدرس الجديد	أستخدم خبرات التلاميذ السابقة بموضوع الدرس الجديد
34	أخلق جو من المنافسة بين التلاميذ للمشاركة في الدرس	أخلق جو من التعاون بين التلاميذ في الدرس
35	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	أراعي المستويات العلمية بين التلاميذ
38	يتجول في غرفة الصف	أنتقل بانتظام داخل القسم
39	أستعمل الحركات في أثناء التدريس كحركات اليدين تعابير الوجه حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي	أحرص على أن تكون حركات اليدين تتناسب مع الموقف التعليمي
42	يكون علاقات حسنة مع التلاميذ	أحاول إقامة علاقات حسنة مع التلاميذ
43	أقيم علاقات طيبة مع زملائي ورؤسائي	أبني علاقات طيبة مع زملائي في العمل

44	لدي معرفة باللوائح الإدارية والتعليمية	أتابع المستجدات التعليمات واللوائح الإدارية...
46	أشخص أسباب سوء سلوك التلاميذ في الثانوية	أبذل مجهودًا لتعديل السلوكات السلبية عند بعض التلاميذ
49	أستعمل العبارات والإشارات التركيزية لتوجيه انتباه التلاميذ لنقطة معينة	استعمل العبارات والإشارات التركيزية من أجل توجيه التلاميذ للتركيز والانتباه
50	الحزم والانصاف أثناء التعامل مع التلاميذ	أحرص على العدل في المعاملة بين التلاميذ
52	أنوع من أساليب التقويم (قبلي، مرحلي، نهائي)	أنواع من أساليب التقويم (تشخيصي، تكويني، نهائي
56	أتعرف على الأخطاء الشائعة لتلاميذي	أتعرف على أخطاء التلاميذ
57	أعالج نقاط الضعف لدى التلاميذ	أبذل جهدا لمعالجة نقاط الضعف لدي التلاميذ
59	أوضف نتائج التقويم لتعديل طرق تقديم الدرس	أوظف نتائج التقويم لتعديل أساليب التدريس

هناك بعض العبارات تم إلغاءها وعددها 10 عبارات وهي كالتالي (36،38،41،52،53،54،56،58،59،60)

أما باقي العبارات في المقياس لم تقدم بشأنها أية ملاحظات.

صورة المقياس بعد التحكيم:

اشتمل المقياس في صورته بعد التحكيم على 61 عبارة صيغت في جمل تقريرية بما يحسن ويشعر به المستجيب موزعة على خمسة أبعاد وهي:

- الكفايات الأكاديمية وتشمل 10 عبارات مرقمة من 1 إلى 10
- كفايات التخطيط للدرس وتشمل 16 عبارة مرقمة من 11 إلى 26

- كفايات تنفيذ الدرس وتشمل 10 عبارات مرقمة من 27 إلى 36
- كفايات إدارة الفصل وحفظ النظام: 14 عبارة مرقمة من 37إلى 50
- كفايات التقويم : 11 عبارة مرقمة من 51 إلى 61

صورة المقياس النهائية:

بعد التحكيم النهائي وحساب الخصائص السيكومترية للمقياس والذي قدر ثباته بـ 0.78 وصدقه وبذلك نقول أن المقياس ثابت وصادق فأصبح يحتوي على 53 عبارة صيغت في جمل تقريرية ليستطيع المبحوث الإجابة عليها وهي موزعة على خمسة أبعاد:

- الكفايات الأكاديمية وتشمل 09 عبارات ومرقمة من 01 إلى 09
- كفايات التخطيط لدرس وتشمل 15 عبارة ومرقمة من 10 إلى 24
- كفايات تنفيذ الدرس وتشمل 09 عبارات ومرقمة من 25 إلى 33
- كفايات الفصل وحفظ النظام تشمل 12 عبارة مرقمة 34 إلى 45
- كفايات التقويم تشمل 08 عبارات مرقمة من 46 إلى 53

أصبح المقياس يحوى 53 عبارة صيغت في جمل تقريرية

جدول رقم (23) يبين عدد البنود قبل وبعد التحكيم والعدد النهائي

الأبعاد	قبل التحكم	بعد التحكيم	العدد النهائي
الكفايات الأكاديمية	09	10	09
كفايات التخطيط لدرس	16	16	15
كفايات التنفيذ	11	10	09
كفايات ضبط الصف	24	14	12
كفايات التقويم	11	1	08
العدد الكلي للبنود	**71**	**61**	**53**

يبين الجدول السابق عدد بنود المقياس قبل وبعد تطبيق صدق المحكمين وقبل وبعد تطبيق صدق الاتساق الداخلي وصدق المحتوى موضحا بذلك العدد الأولي للبنود والعدد النهائي للبنود لكل بعد وفي مجمل الأبعاد.

من خلال هذه المعالجات الإحصائية التي قمنا بها للتأكد من مدى صلاحية الأداتين مقياس تقدير الذات والكفايات التدريسية من حيث الصدق والثبات في قياس مدى تمكن أستاذ التعليم الثانوي من الكفايات التدريسية بناءً على تقديره لذاته توصلنا إلى أن المقياسين يتمتعا بخصائص سيكومترية جيدة حيث كانت تتمتع بمعاملات ثبات وصدق عالي ومنه يمكن استعمال هذين المقياسين لأغراض الدراسة الحالية.

6. كيفية جمع البيانات:

بعد أن قمنا بناء وضبط أدوات البحث مقياس تقدير الذات، ومقياس الكفايات التدريسية تم توفير ما يلزم من النسخ لأفراد عينة الدراسة بعدها اتصلنا بمديريات التربية لولاية الجزائر (شرق) وبومرداس التي قدمت لنا ترخيصات الدخول للمؤسسات التربوية التي سنجرى فيها التطبيق، وقد لقينا من أغلب مديريها وأساتذتها الدعم المعنوي والإمكانيات اللازمة، شرعنا

في تطبيق المقياسين في شهر جانفي إلى غاية شهر ماي 2013 وذلك باجتماع مع ما أمكن من الأساتذة في جميع التخصصات، قمنا بشرح مبسط للأداتين وكيفية الإجابة عليها والهدف من هذه الدراسة وأن لا يجيب الأستاذ على البند حي يقرأه جيدا يتم وضع علامة (x) في الخانة التي يراها مناسبة.

7. المعالجة الإحصائية :

إن تطبيق التقنيات الإحصائية على أي بحث يتماشي وطبيعة الموضوع المدروس

ونظرا لطبيعة هذه الدراسة التي تم من خلالها استخدام مجموعة من الأدوات لقياس عدد معين من الفروض ،فإنه تم تطبيق تقنيات إحصائية عن طريق تطبيق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS تم فرز النتائج و تصنيفها و تحليل بياناتها و دراسة الارتباط في بعضها البعض وبحث مستوى دَلالة كل نتيجة من النتائج و يمكن ذكر هذه التقنيات الإحصائية فيما يلي:

- لحساب الخصائص السيكومترية للمقياسين استخدمنا معادلة α ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان براون في التجزئة النصفية .
- استخدمنا اختبار "ت" للفروق بين المجموعتين في المقارنة الطرفية.
- استخدامنا معامل الارتباط بيرغسون لدراسة العلاقات والارتباط لتفسير الفرضية الأساسية و الفرضيات الجزئية .

الخلاصة:

جاء هذا الفصل ممهدا لعرض الدراسة الميدانية فقد اشتمل مناقشة نتائج الدراسة الاستطلاعية وكذا التعريف بمنهج الدراسة ونوعه حيث اتبعنا المنهج الوصفي لملائمته للموضوع و فرضياته وصف مجتمع وعينة الدراسة الميدانية وحجمه وخصائصه وكيفية اختياره ليتم التعريج بعد ذلك على أدوات الدراسة التي استعملت في جمع المعطيات حيث استعملنا مقياسين من إعداد الباحثة الأول لتقدير الذات و بعد حساب خصائصه السيكومترية عن طريق الاتساق الداخلي لألفا كرونباخ 0.70 والتجزئة النصفية 0.60 وبحساب الصدق بذلك المقياس ثابت وصادق أما المقياس الثاني للكفايات التدريسية بعد حساب خصائصه السيكومترية عن طريق الاتساق الداخلي لألفا كرونباخ 0.85 والتجزئة النصفية0.78 و بحساب الصدق بذلك المقياس ثابت وصادق بالإضافة إلى ذكر طريقة جمع البيانات كيفيا ثم تحويلها إلى بيانات كمية باستخدام الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في الدراسة.

الفصل الثاني: عرض ومناقشة وتحليل النتائج

1. عرض ومناقشة وتحليل الفرضيات

1. 1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الأولى

2.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثانية

3.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثالثة

4.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الرابعة

5.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الخامسة

6.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية السادسة

7.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية السابعة

8.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثامنة

9.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الأساسية

عرض ومناقشة وتحليل النتائج :

سيتم عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة فرضياتها حيث قمنا بتطبيق اختبار بيرسون Pearson للبحث عن علاقة الارتباط بين تقدير الذات والكفايات التدريسية وعن علاقة تقدير الذات بكل بعد من أبعاد مقياس الكفايات التدريسية وكذا علاقة تقدير الذات والكفايات التدريسية تبعا لمتغير المادة المدّرسة لدى أساتذة التعليم الثانوي وعرضت النتائج بالنسبة لكل فرضية في جدول خاص بها متبوعة بمناقشة النتائج وتم التحليل الكيفي في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة متبوعا باستنتاج عام .

1. عرض ومناقشة وتحليل الفرضيات

1.1 : عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والكفايات الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يبين نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (24) يبين نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات	300	0.05	غير دال
الكفايات الأكاديمية	300		

من خلال قراءة الجدول تظهر قيمة الارتباط بين تقدير الذات والكفايات الأكاديمية التي قدرت ب 0.05 وهي قيمة غير دالة يعني هذا عدم وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي في امتلاكهم للكفايات الأكاديمية وبناء على ذلك فالفرضية التي تنص على وجود العلاقة لم تتحقق .معنى هذا أن تقدير الذّات للأستاذ ليس له علاقة مباشرة أو عكسية بمدى نجاحه في مهنته وامتلاكه للكفايات الأكاديمية كتحكمه في المادة العلمية أو اللغة التي يدرس بها أو تنمية الذوق الأدبي لتلاميذه .

فتقدير الأستاذ لذاته لا ينعكس بالإيجاب أو السلب على كفاياته الأكاديمية هذا ما أسفرت عليه نتائج العينة المدروسة. ولتفسير هذه النتيجة عدنا إلى الجانب النظري والواقع الجزائري وهذا لعدم تحصل الطالبة الباحثة على دراسات لها علاقة مباشرة بمتغير الدراسة أي بين تقدير الذّات والكفايات الأكاديمية .

فإذ ما عدنا إلى الجانب النظري والأدبيات التربوية نجد بأن الأستاذ المعد إعدادا سليما أكاديميا ومهنيا والمتفوق في ميدان تخصصه يغدو أكثر فعالية من الأستاذ الأقل إعدادا وتفوقا ويمكن القول بأن فعالية التعليم تربط ارتباط ايجابيا بعدد من العوامل المعرفية كالقدرة العامة القدرة على حل المشكلات مستوى التحصيل الأكاديمي والمهارات الخاصة بإعداد المادة الدراسية وتنفيذها والمعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعلم كما يمكن استخدام هذه العوامل كمنبئات للتعلم الفعال أي أن يكون الأستاذ على دراية بكل أساسيات المادة ومكوناتها وأجزائها . فالإعداد الأكاديمي يكسب الأستاذ في المستقبل أسرار مهنية للتدريس وأصولها يشمل طرق التدريس و أهدافه العملية التربوية وطبيعتها بالنسبة للفرد والمجتمع وغيرها من الأمور التي تساعد الأستاذ على إجادة مهنته سواء كان مبتدءاً أو ذو خبرة.

هذا ما أكده ميالاريه Mialaret 1997 أن الإعداد الأكاديمي هو إعداد ينمي في الأستاذ كفاية أكبر في مادته أو مجموعة من المواد حسب مستوى الدروس المتابعة وينمي أيضًا

الثقافة العامة لديه. كما تؤكد دراسة محمد سليمان (1991) بوجود علاقة ارتباط موجبة بين الخصائص الشخصية العامة للمعلم و إتقانه للمادة المتعلمة .

وإذ ما عدنا إلى الواقع الجزائري نلمس أن هناك أساتذة يتمتعون بقدرٍ كافٍ من التقدير إلا أنهم غير متحكمين وممتلكين للكفايات الأكاديمية . ومن جهة أخرى نجد أساتذة يفتقرون إلى تقدير العام للذّات إلا أنهم متحكمين في كفاياتهم الأكاديمية من حيث التكوين العلمي ونجد حصيلتهم اللغوية متنوعة وكذلك التنويع في مصادر المعرفة أكثر مما يحويه الكتاب المدرسي .

ويمكن تفسير هذا التباين لطبيعة البيئة التكوينية والمهنية التي ترعرع فيها الأستاذ والمساهمة في تكوينه وتركيبته ،فطبيعة التكوين الذي يخضع إليه الأستاذ الجزائري لا يراعَ فيه الجانب النفسي بالقدر الذي توليه لتكوينه المعرفي دون الاهتمام بالاتزان النفسي والانفعالي هذا ما لمسناه في برامج تكوين الأساتذة في المدارس العليا أو الجامعة بصفة عامة .ونفس الشيء نجده أثناء مسابقات اختيار الطالب الأستاذ للتكوين أو مسابقات التوظيف فنجد أن قطاع التربية يهتم بطبيعة الشهادة أكثر من اهتمامه بالصحة النفسية للأستاذ و نفس الحال بعد التوظيف على رغم أن الأستاذ يعيش عدة ضغوطات سواء في حياته المهنية أو الاجتماعية .ورغم هذا الواقع الذي يعيشه الأستاذ من صعوبات ومشاكل فهو مُطالب بتحقيق جملة من الشروط المهنية كمساهمته في تنشيط الندوات البيداغوجية والأيام الدراسية .

لذا نجد أن التكوين يبقى شيء أساسي هذا ما أكدته دراسة النجادي(1996)على أهمية توفر الكفايات الأكاديمية عند الأستاذ .

أكد ماسلوافي نظريته للحاجات بأن التكوين الأكاديمي مع الفهم والمعرفة أمر ضروري عند الأستاذ من أجل تحقيق صحته النفسية والمهنية وأن تقدير الذات للأستاذ مهم إلا أنه يمكن للفرد أن ينتقل إلى حاجة أعلى بدون أن يشبع ذاته بالحاجات الدنيا وبذلك يؤكد النتائج التي

توصلنا إليها أي يمكن للأستاذ أن ينجح مهنيا ولم يشبع حاجة التقدير نفس النتيجة توصل إليها العواملة (2010) إلى أن التقدير هو الرغبة في الشعور بالقيمة.

2.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكفايات التخطيط للدرس لدى أساتذة التعليم الثانوي .

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يبين نتائج هذه الفرضية

جدول رقم (25) يبين نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات	300	0.03	غير دال
كفايات التخطيط للدرس	300		

من خلال الجدول رقم (25) تظهر قيمة ارتباط بيرسون بين تقدير الذات و كفايات التخطيط للدرس و التي قدر ب 0.03 غير دالة هذا يعني عدم وجود ارتباط بين تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي وكفايات التخطيط للدرس و بناءً على ذلك فالفرضية لم تتحقق. جاءت هذه النتيجة معاكسة لما توصل إليه رشدي طعمية (1986) في دراسته بوجود علاقة بين شخصية الأستاذ وقدرته على إلقاء الدرس واستخدامه لتنويع الوسائل التعليمية المناسبة.كما حدد محمد حلفان(1988) خمس مهارات على الأستاذ إتقانها منها القدرة على التحضير للدروس و إعدادها أي على الأستاذ أن يكون قادر على إعداد الدرس في شكل مذكرة وتحليل الدرس إلى مكوناته الأساسية مع ربط المواضيع ببعضها البعض . وجاءت دراسة

النجادي(1996) لتؤكد على أهمية كفايات التخطيط عند الأستاذ. و إذا ما عدنا إلى الجانب النظري والأدبيات التربوية والدراسات سالفة الذكر تظهر لنا أهمية عملية التخطيط في نجاح الدرس .فالأستاذ الماهر يُعنى بإعداد دروسه حتى التي قام بتدريسها سابقا حتى لا يكون الجهد المبذول في التخطيط مجرد شكل دون مضمون. فالأستاذ الناجح تدريسيا يكون أكثر نجاحا وإبداعاً وابتكارا أي من خطط لدرسه ووحدته تخطيطاً سليماً وبفاعلية وعقلانية نجده يبتعد عن الارتجالية و الوقوع في الأخطاء بذلك يكون ذا شخصية قوية واثقا في نفسه مقدرًا لذاته عكس الأستاذ صاحب الأخطاء نجده مترددا وغير متحكم في معارفه العلمية بذلك نجده غير واثق في نفسه و قد لا يحترمه تلاميذه فيأخذون نظرة سلبية عنه لتنعكس فيما بعد على تقديره لذاته المهنية .

وعليه يجمع المختصون على أن التخطيط للتدريس يعد من الكفايات الأساسية في إعداد الأستاذ وتكوينه، وبالتالي ضرورياً لنجاحه و تقديره لإنجاح العملية التدريسية فكلما ازداد اهتمام الأستاذ بإعداد الخطة السنوية للمادة الدراسية ازدادت فاعليته و تنظيمه لعمله.

وما يمكن إجماله أن التخطيط يساعد الأستاذ على تنظيم عناصر العملية التعليمية من حيث اختيار الأهداف التعليمية واشتقاقها وتحديدها وصياغتها بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها والمادة العلمية (المحتوى) التي يقدمها لتلاميذه والنشاطات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية. ما يمكن قوله و ما لمسناه في الواقع أن أغلب الأساتذة لا يخططون لدرسهم خاصة أساتذة ذوى الخبرة المهنية فهم يتحججون بقولهم بأنهم متحكمون في الدرس ولهم سنوات عدة في تدرس هذه الموضوعات و يعتبرون التخطيط للدرس و كتابة المذكرات وتحليل الدرس إلى عناصره هو مضيعة للوقت والجهد أما بالنسبة للأستاذ حديث التوظيف هو المطالب بالتحضير هذا من جهة و إذا ما عدنا إلى محتوى البرامج المقدمة في تكوين الطالب الأستاذ بجميع مراحله التكوينية ولكل التخصصات (الملمح الابتدائي والمتوسط

والثانوي) نجده خالي من استراتيجيات التخطيط للدرس في كيفية تفكيك الدرس إلى عناصره كيفية تحديد الأهداف فهذه أحد الأسباب والعوامل التي تؤدي بالأستاذ إلى عدم قدرته على تقييم نفسه .هذا ما توصلنا إليه في الفرضية بعدم وجود علاقة طردية بين تقدير الذات والتخطيط للدرس . فليس بالضرورة الأستاذ الذي يضع إستراتيجية تخطيطية لدرسه نجده أكثر تقديرا لذاته ؛ فيمكن أن يبني درسا بطريقة صحيحة و جيدة و لكن نجده لا يمتلك تقدير ذات كلي ولكنه يحاولا إثبات ذاته مهنياً هذا ما أوضحته " مارجريت ميد" بأن تقدير الذات ينشأ من خلال احتكاك الفرد بمواقف معينة وسلوكات يمارسها هي التي تسمح بإنشاء تلك الذات .

النتيجة التي توصلنا إليها أن تقدير الذات لا يرتبط ارتباطا علائقيا بكفاية التخطيط للدرس فيمكن أن تتدخل عوامل أخرى تحول دون مقدرة الأستاذ التخطيط للدرس أو في تقديره لذاته.

3.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثالثة :

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات و كفايات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الثانوي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يبين نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (26) يبين نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات	300	0.03	غير دالة
كفايات تنفيذ الدرس	300		

من خلال قراءة الجدول رقم (27) تظهر قيمة الارتباط بين تقدير الذات وكفايات تنفيذ الدرس التي قدرت ب 0.03 وهي قيمة غير دالة يعني هذا عدم وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي في امتلاكهم كفايات تنفيذ الدرس وبناءً على ذلك فالفرضية التي تنص على وجود علاقة الارتباط لم تتحقق حسب النتيجة التي توصلنا إليها.معني هذا أن تقدير الذّات عند الأستاذ ليس له علاقة بمدى قدرته على تنفيذ درسه أو مراعاته للمستوي العلمي لتلاميذه وقدرته على التحكم في الوقت. فدراسة طعيمة رشيدى (1986) جاءت نتائجها باتفاق أفراد العينة على ضرورة توفر المعلم القدرة على الإلمام بطرق التدريس و اختيار المناسب منها .كما بينت دراسة الخوالدة (1987) بوجود فروق ذات دلالة بين مختلف فئات عينة الدراسة في إدراكهم أهمية إعداد الدرس وتنفيذه.جاءت دراسة النجادي (1996) في نفس السياق لتؤكد أهمية كفايات تنفيذ الدرس لنجاح الأستاذ في ممارسته لمهنته .

كما أن نظرة التلاميذ و الزملاء الإيجابية للأستاذ تزيد من رفع تقديره لذاته و نظرته الإيجابية اتجاه نفسه .

إن كفاية تنفيذ الدرس بالطريقة الصحيحة يساهم في بناء الشخصية المتكاملة للتلميذ في النواحي الجسمية والاجتماعية والأخلاقية وبهذا فإن الأستاذ ليس ناقلا للمعرفة فحسب وإنما

يكسبهم المهارات والاتجاهات والقيم أثناء تنفيذ درسه ليُكون تعليماً فعالاً ذو معنى يقوم على الخبرة والممارسة ويؤدي إلى تطوير التفكير ويستهدف تحقيق نماء وتكامل للمتعلم.

(الطيطي2010: 60)

يمكن للأستاذ أن ينفذ درسه بإستراتيجية جيدة و نجده لا يمتلك تقدير ذات و العكس فيمكن أن يمتلك مستوى ايجابي من التقدير و لكنه لا يمتلك كفايات تنفيذ و تطبيق محتوى المادة العلمية أي ليس بالضرورة امتلاكه لتقدير الذات ليحقق امتلاكه للكفاية التنفيذية لدرسه .على الرغم من أن كلا من دراسات رشيدى طعيمة (1986)والخوالدة (1987) وحلفان الراوي(1988)النجادي(1996) أكدوا على أهمية امتلاك الأستاذ للكفايات التدريسية لنجاح مهمته .

4.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الرابعة :

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والكفايات إدارة الفصل لدى أساتذة التعليم الثانوي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يبين نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (27) يبين نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات	300	0.03	غير دالة
كفايات إدارة الفصل	300		

من خلال الجدول(27) تظهر قيمة ارتباط بيرسون بين تقدير الذات و إدارة الفصل والتي قدرت ب 0.03 و هي غير دالة وهذا يعني عدم وجود ارتباط بين تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي في امتلاكهم كفايات إدارة الفصل بناء على ذلك فالفرضية التي تنص على وجود العلاقة لم تتحقق.وقد جاءت دراسة ولفولك(1990) لتؤكد ما توصلنا إليه بنفي العلاقة بين فاعلية التدريس وايديولوجية ضبط سلوك التلاميذ و الفاعلية الشخصية للمعلم كما توصلت دراسة الأزرق(1995) إلى أن أساتذة التعليم الأساسي لم يتقنوا كفايات التدريس خاصة بإدارة الفصل و كفايات الاتصال كما أكدت دراسة رشيدي(1986) إلى نفس نتيجة دراستنا أن للمعلم القدرة على استثارة اهتمام التلاميذ والقدرة على مشاركة التلاميذ وإدارة الفصل بطريقة تخلق مناخا تعليميا فعالا دون ربطها بعلاقة تقدير الذات.

تساهم إدارة الفصل التي يستخدمها الأستاذ لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ وتنمية علاقات إنسانية جيدة وخلق جو اجتماعي وانفعالي إيجابي وتحقيق نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريتة لغرض تحقيق التفاعل المستمر بينه وبين التلاميذ من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، لغرض تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

تتوقف نشأة تقدير الذات عند الأستاذ على نتيجة التفاعل المستمر بينه وبين البيئة المدرسية التعليمية المحيطة به فيكتسب الأستاذ تقديره لذاته المهنية عن طريق التنشئة الاجتماعية والمدرسية ومدى رضاه عن النتائج المتوصل إليها كما هي جزء لا يتجزأ من تكوين شخصية الفرد هذا ما أقرته مارجريت ميد في بحثها.

تساهم وبشكل فعال العلاقة القوية بين الأستاذ و المتعلم في عملية التعلم فعلى حد قول دهريل سايد نتوب (1992) التدريس الجيد يعتمد على مدى قوة العلاقة بين المدرس والطالب حيث أن الطلاب يتمتعون بما يتعلمون عندما تكون العلاقة بينهم وبين المدرس

ايجابية ، لذلك لا يجب أن تنفصل هذه المعاملة عن العلاقات الشخصية المتداخلة والجيدة.

(صالح السمراني 1992).

كما بينت التجارب أن التلاميذ لا يتعلمون فقط عندما يعملون ويجربون بأنفسهم وإنما أيضا عندما تجمعهم علاقات ودية متينة بين عناصر أخرى من العملية التعليمية (أستاذ؛اقرأن دراسة ...الخ

وفي هذا الصدد يذكر فكرى حسين ريان (1997) باهتمام متزايد بالأساليب الديموقراطية وبالعلاقات الإنسانية داخل الفصل من خصائص النشاط التعليمي المتميز إذ كان ذلك في القديم يقوم على أساس التحكم والتسلط ،أما اليوم فهذه العلاقة تتميز باحترام الغير وبذل المجهود لتنمية الاهتمامات والمبادرة والميل إلى مساعدة التلاميذ لتنمو لديهم القدرة على تصنيف شؤونهم وتشجيعهم وإتاحة الفرص أمامهم لاتخاذ القرارات المتعلقة بنواحي نشاطهم

يمكن القول أن نجاح الأستاذ في وضع مخطط لإدارة الوقت واستثماره يعتمد على مدى قدرته على استغلال وقته وفق مخطط لكل حصة دراسية يتحدد فيها دور التلميذ ودور الأستاذ و أن تحديد ذلك بدقة يسهل توفير جو من التواصل والتفاعل بين الأستاذ والتلميذ والمادة الدراسية ,وإن الصف الذي يسوده التواصل المنظم تنظيما أدائيا وزمنيا هو الصف الذي تسوده علاقات اجتماعية بناءة وتتاح فيه فرص بناء صورة ايجابية للذات وإمكانات الطلبة واحترام قدراتهم .اذا ما عدنا إلى الواقع الجزائري نجد أن الأستاذ أثناء تواجده داخل القسم يسعي إلى إكمال محتوي البرنامج في الوقت المحدد لكي لا يقع في مشاكل مع المفتش دون الاهتمام و الابتعاد الكلي على بناء علاقات ايجابية بينه و بين تلاميذ أو بينه وبين الطاقم الإداري فقد أشار محمد يحياوي (2000) في دراسته أن المحيط المهني ونظرة الزملاء لأساتذة التربية البدنية له علاقة دالة في تكوين المستوى الحقيقي لتقدير ذواتهم كما جاءت دراسة قرومي عبد الحق (2014) لتؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير

الذات و التوافق المهني أي أنه كلما تدني مستوى تقدير الذّات انخفض مستوى التوافق المهني معني هذا أن هناك سوء توافق لدى أفراد العينة.

وما يمكن قوله من خلال نتائج المتوصل إليها أنه ليس بالضرورة أن الأستاذ المتحكم والمسيطر على قسمه والمتابع للمستجدات والتعليمات وله المقدرة على بناء علاقة مع المحيطين به ومناداة التلاميذ بأسمائهم يعني ذلك بأنه يمتلك تقدير ذات. بل نجد عدد من الأساتذة لا يقوم بأبعاد المذكورة في المقياس ولكنه يقيم نفسه تقيما مرتفعا ونجده يتمتع بتقدير الذّات .

5.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والكفايات التقويم لدى أساتذة التعليم الثانوي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يبين نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (28) يبين نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات	300	0.06	غير دالة
كفايات التقويم	300		

من خلال قراءة الجدول رقم(28) تظهر قيمة ارتباط بيرسون بين تقدير الذات و كفايات التقويم والتي قدرت ب 0.06 وهي غير دالة ويعني هذا عدم وجود ارتباط بين تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي في امتلاكهم كفايات التقويم و بناءً على ذلك فالفرضية التي تنص

على وجود العلاقة لم تتحقق. يمكن تفسير ذلك بأن تقدير الذّات ليس له علاقة بمدى امتلك أو مقدرة الأستاذ على تقويم تلاميذه وبناء اختبارات وتفسيرها لتلاميذه ، فتقدير الأستاذ لذاته ايجابيا أو سلبيا لا ينعكس على قدرته في تقويم العملية التدريس و هذا ما توصلنا إليه من خلال الفرضية .

وما يعكسه الواقع وباحتكاك مع الأساتذة أثناء البحث الميداني تبين ذلك بوجود الأساتذة يستطيعون التدريس وتقديم المعلومات ولكن ليس لديهم القدرة على بناء اختبارات لتلاميذهم أو إعطاء إجابات نموذجية فهم يعتقدون بأن عدم مقدرة التلاميذ أو الطالب الإجابة على الامتحان بأنه أستاذ جيد و يقدر نفسه تقدير مرتفع أو العكس نجد أن الأستاذ الذي كانت نتائج تلاميذه مرتفعة بأنه أستاذ لا يستطيع بناء اختبار أو أسئلة سهلة يستطيع كل التلاميذ الإجابة عليها بأنه أستاذ غير كفء.

ونجد دراسة رشيدى طعيمة التي أكدت 75% من أفراد العينة على أهمية كفايات التقويم على الأستاذ أن تكون لديه القدرة على بناء الاختبارات وتطبيقها والتنويع في أساليب التقويم.

فمرحلة التقويم هي المرحلة التي يقوم بها الأستاذ لمعرفة مدى تحقيقه للأهداف المسطرة سابقا وبالتالي تعزيز ما تم تحقيقه ومحاولة تعديل ما لم يتحقق أو إضافة ما يجب إضافته هذا ما ذهب اليه قطامي 1998 من الممكن أن يعاد النظر إلى بداية عملية التخطيط إذا اكتشف من عملية التقويم عدم فهم بعض التلاميذ إن لزم الأمر إعادة تدريس المادة مرة أخرى أما إذا استوعب البعض دون الأخر فانه من الممكن اتخاذ إجراءات أخرى كالاستدراك الواجبات المنزلية لمن فاتهم الأمر. (قطامي 1998) .

فمهارة إعداد أداة التقويم يهدف استخدامها من طرف الأستاذ إلى الحصول على ما توصل إليه تلاميذه من مهارات ومعارف وتشخيص العقبات التي تواجههم ومن ثم فاختيارها

الصحيح يؤدي إلى الحصول على التقديرات الصحيحة والسلمية . فتقويم الزملاء أو التلاميذ وحتى الأستاذ لذاته تظهر من خلال مقدرته على بناء والتنويع في أساليب التقويم .

6.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية السادسة:

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يبين نتائج هذه الفرضية

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد العلمية في التعليم الثانوي .

جدول رقم (29) يبين نتائج الفرضية الجزئية السادسة :

	المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
المواد العلمية	تقدير الذات	82	0.004	غير دال
	الكفايات التدريسية	82		

من خلال الجدول رقم(29) تظهر قيمة ارتباط بيرسون بين تقدير الذات و كفايات التدريسية تبعا لمتغير المادة المدرسة التي قدرت ب 0.004 عند مستوى الدلالة 0.01 و هذا يعني عدم وجود ارتباط بين تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي في امتلاكهم الكفايات التدريسية تبعًا لمتغير المواد العلمية وبناءً على ذلك فالفرضية التي تنص على وجود العلاقة ارتباط لم تتحقق. يعني هذا أن تقدير الذات لا يرتبط بنوع المادة الدراسية.

يقول غاسون ميالاريه (1997) أن التكوين هو مجمل العمليات التي تقود فردا معينا لممارسة النشاط المهني(النشاط التعليمي) فهذا يعني مراعاة الأستاذ لطبيعة المادة الدراسية.

7.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية السابعة:

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يبين نتائج هذه الفرضية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد التقنية في التعليم الثانوي .

جدول رقم (30) يبين نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

	المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
المواد التقنية	تقدير الذات	98	0.04	غير دال
	الكفايات التدريسية	98		

من خلال الجدول رقم(30) تظهر قيمة الارتباط بين تقدير الذات و كفايات التدريسية تبعا للمواد التقنية التي قدرت ب 0.04 عند مستوى الدلالة 0.01 و هذا يعني عدم وجود ارتباط بين تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي في امتلاكهم الكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد التقنية في التعليم الثانوي . و بناء على ذلك فالفرضية التي تنص على وجود العلاقة ارتباط لم تتحقق ومن دراسات التي أكدت النتيجة التي توصلنا إليها نجد دراسة رضا السعيد (1992)

وحسب ميالاريه (1997) فالإعداد الأكاديمي يكون نتيجة لعملية الدروس العامة والخاصة في مجال معين فهذا الإعداد ينمي في الأستاذ كفاية أكبر في مادته أو مجموعة من المواد حسب مستوى الدروس المتبعة و ينمي أيضا الثقافة العامة لديه. (mialaret 1997)

وعلى أن يكون الأستاذ على دراية بكل أساسيات المادة ومكوناتها وأجزائها . فالإعداد الأكاديمي يكسب الأستاذ المستقبل أسرار مهنية التدريس و أصولها يشمل طرق التدريس وأهداف العملية التربوية وطبيعتها بالنسبة للفرد والمجتمع وغيرها من الأمور التي تساعد الأستاذ على إجادة مهنته سواء كان مبتدءًا أو ذو خبرة .

8.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثامنة:

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يبين نتائج هذه الفرضية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد الأدبية في التعليم الثانوي.

جدول رقم (31) يبين نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

	المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
المواد الأدبية	تقدير الذات	120	0.01	غير دال
	الكفايات التدريسية	120		

من خلال الجدول رقم(31) تظهر قيمة ارتباط بيرسون بين تقدير الذات والكفايات التدريسية تبعا للمواد الأدبية التي قدرت ب 0.01 عند مستوى الدلالة 0.01 و هذا يعني عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد الأدبية في التعليم الثانوي.

وبناء على ذلك فالفرضية التي تنص على وجود العلاقة لم يتحقق الفرض. فدراسة رضا السعيد (1992) أكدت عدم وجود فروق في الأداء التدريسي بين الطلاب المعلمين في التخصصات الدراسية .

أكدت دراسة سليمان (1991) وجود علاقة ايجابية بين الخصائص العامة لشخصية الأستاذ وإتقانه للمادة التعليمية لحب المهنة لذاتها وليس لاعتبارات أخرى.

أما الواقع والاحتكاك نجد أن أساتذة المواد العلمية و التقنية يظهرون تقديرا عالي مقارنة مع أساتذة المواد الأدبية خاصة أساتذة المواد الاجتماعية والتربية البدنية الرياضة نجد نظرة الزملاء إلى هذه المواد على أنها مواد ثانوية لا فائدة من دراستها هذا ما أكدته دراسة محمد يحياوي(2000) أن المحيط المهني و نظرة الزملاء لأساتذة التربية البدنية و الرياضية له علاقة دالة في تكوين المستوى الحقيقي لتقدير ذواتهم .

ومن خلال النتائج الفرضيات الجزئية الثلاث الأخيرة نستنتج أن متغير المواد المدّرسة (علمي ؛تقني؛أدبي) مهما اختلفت ليست لها علاقة بين تقدير الذات والكفايات التدريسية إذ يمكن أن يكون للأستاذ تقدير ذات وكفايات تدريسية وهو يدرس المواد الأدبية والعلمية أو التقنية و العكس صحيح .

هذا ما توصل اليه بينيه (1978) أن الأستاذ الذي يتسم بالخصائص الشخصية الإيجابية يساعده ذلك على حبه لمهنته و مادته التي يدرسها و بالتالي يساعد تلاميذه على حبهم له ولمادته.

فالنظرة الإيجابية التي يأخذها التلاميذ على معلمهم و حبهم لمادته ستزيد من رفع دافعيته للنجاح في مهنته و بالتالي زيادة تقديره الايجابي لذاته .

إن الفرد عندما يكون أمام موقف اختياري تفضيلي فإنه يضع في اعتباره نمط شخصيته التي يود أن يرى نفسه عليها في المستقبل و بالتالي يختار المهنة التي يجد نفسه فيها و مدى توافق ذاته و تقديرها معها . فمفهوم الذات و تقديرها يؤديان دوراً هامًا في عملية التفضيل العلمي و المهني .

إن التعليم الفعال لا يرتبط بتفوق الأستاذ في ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة فحسب ,بل يرتبط أيضا بمدى اهتماماته وتنوعها فالأساتذة الأكثر فعّالية يملكون اهتمامات قوية وواسعة في المسائل الاجتماعية والأدبية والفنية بالإضافة إلى امتلاكهم مستوى أعلا من الذكاء اللفظي أو المجرد، الأمر الذي يشير إلى أن معرفة الأستاذ بالمسائل التي تقع خارج ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التخصص وسعة اطلاعه على هذه المسائل تجعله أكثر فعالية من الأستاذ الأقل اهتماما ومعرفة واطلاعا.

في الأخير نستنتج أن حب المهنة و الميل إليها و التخصص هو أحد أسباب نجاح الأستاذ في أدائه لمهنته لأنه مؤمن بطبيعة الرسالة المقدمة و بقيمة ما يقدمه من معلومات ومعارف

وليس هناك علم أحسن وأرقي من علم أخر أو مادة أفضل من مادة بل كل المواد في تناغم و تناسق فكل مادة مكملة للأخرى وبالتالي امتلاكه لتقدير الذات و تقدير الآخرين له ما يؤدي لنجاح العملية التعليمية هذا ما أكده باكون 1986 و أوبررونيه 1996.

بعد مناقشة الفرضيات الجزئية سنتناول فيما يلي مناقشة الفرضية الأساسية .

9.1 عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الأساسية:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يبين نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (32) يبين نتائج الفرضية الأساسية

المتغير	حجم العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات	300	0.01	غير دال
الكفايات التدريسية	300		

من خلال الجدول تظهر قيمة ارتباط بيرسون بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية و التي قدرت ب 0.01 و هي غير دالة و هذا يعني عدم وجود ارتباط بين تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي في امتلاكهم للكفايات التدريسية جميعها وبناء على ذلك فالفرضية التي تنص على وجود العلاقة ارتباط لم تتحقق. يعني هذا عدم وجود علاقة تقدير الذات عند الأساتذة و الكفايات التدريسية بحيث أن تقدير الأستاذ لذاته لا يرتبط بمدى ممارسته و تحكمه في الكفايات التدريسية بكل أبعادها . تدل هذه النتيجة على عدم ارتباط مستوى تقدير

الذات بالإيجاب أو السلب بمدى ممارسة و تحكم الأستاذ للكفايات التدريسية .أي ليست هناك علاقة إرتباط.

إذ ما عدنا إلى الدراسات السابقة والجانب النظري نجد دراسات أكدت النتيجة المتوصل إليها.

دراسة ولفولك (1990) أظهرت عدم وجود علاقة ارتباط دالة بين فاعلية التدريس و الفاعلية الشخصية للأستاذ بذلك كانت مؤكدة للنتيجة التي تحصلنا عليها و في نفس السياق ذهب رضا مسعد السعيد (1992) لتقر بعدم وجود علاقة ارتباط دالة بين تقدير الذات و الأداء التدريسي أي أن العوامل النفسية المتمثلة في تقدير الذات ليس لها دور في الأداء التدريسي.

من الدراسات التي جاءت معاكسة لدراستنا نجد سليمان(1991) توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين خصائص العامة للشخصية و بين كفاياته المهنية .

كما أكدت دراسة صالح الأزرق (1995) ما توصل اليه سليمان بوجود ارتباط موجب بين الكفايات المهنية و متغير تقدير الذات قدر ب0.17 .

كما نجد دراسة Mark1999 يتأثر تقدير الذات عند المعلم بالدرجة التي يشعر فيها بامتلاك نقاط القوة و المتمثلة في قدرته على إدارة المواقف من حوله و السيطرة عليها فالتعامل مع المواقف تسمح له بالتحكم في مجريات العملية التعليمية فتشعره بالكفاءة في العمل ؛فكلما زاد شعور الفرد بقوته و قدرته على استثمار ما لديه من نقاط القوة زاد ذلك من تقديره لذاته .وأكدت دراسة جالوب Gallup أن تقدير الذات عامل مهم جدًا على التحفيز للعمل بجد و تحقيق النجاح .

أشار يحياوي محمد(2000) في دراسته إلى أن المحيط المهني له علاقة دالة في تكوين المستوى الحقيقي لتقدير ذواتهم و يعتبر شرطا أساسيًا للتوافق العام . وجاءت دراسة هتوف سمارة (2012) لتأكد وجود العلاقة بين الكفايات المهنية ومتغير تقدير الذات .

كما توصل قرومي عبد الحق(2014) إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين تقدير الذّات والتوافق المهني أي أنه كلما تدني مستوى تقدير الذّات انخفض مستوى التوافق المهني أي أن هناك سوء توافق مهني لدى أفراد العينة . وقد أضفنا هذه الدراستين كون التوافق المهني عامل مساعد للممارسة الأستاذ مهمته التعليمية و قربه من أحد متغيرات الدراسة . أما من الناحية النظرية فيلخص خير الله أن التقدير في صورته الإجمالية بأنّه" الصورة الإيجابية التي يكوّنها الفرد عن نفسه فيشعر بأنه ناجح و جدير بالتقدير، إذ تنمو لديه الثقة بقدراته وبإيجاد الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة بافتراض أنه سينجح فيها "(دسوقي؛ك 1979: 70)

تشير دراسة احمد عثمان صالح (1988) أن فهم المعلم لذاته يمثل أهمية كبرى في العملية التعليمية و قد أصبح يعد معيارا لمدى فاعلية المتعلم و كفايته .

كما يرى كل من شيفلسون 1982 و مارش أن تقدير الذات يمثل عاملا (دافعا) أساسيا للنجاح في مختلف حياة الفرد. (الأزرق 2000) هذا ما أكدته دراسة هتوف سمارة (2012)

بذلك نستنتج بحسب نتائج بحثنا بأن قدرة الأستاذ في التحكم في الكفاية التدريسية ليس له علاقة ارتباطية بارتفاع أو تدني مستوى تقدير الذات عند الأستاذ أثناء تأديته للعملية التعليمية و إنما هما شرطان لنجاح المعلم في مهنته و بالتالي بناء سوي للشخصية .

ما لحظناه من خلال المقابلات مع الأساتذة أثناء إجراء البحث أنه رغم الظروف والصراعات والوضعيات التي يعيشها الأستاذ في حياته اليومية إلا أنه يحاول جاهدًا لئلا يظهرها وينقلها لحياته المهنية فنجده يبحث عن إثبات وجوده مهنيا وممارسة رسالته بكل شغف وحب .

ما يمكن قوله في الأخير أن مستوى تقدير الذّات عند أستاذ التعليم الثانوي لا يرتبط بالكفايات التدريسية.

الاستنتاج العام:

إنّ المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة أوضحت لنا العديد من المعطيات القيمية التي تفسر عوامل المشكلة المدروسة وتجيب عن العديد من التساؤلات المطروحة في موضوع الدراسة لقد أفرزت النتائج جملة من الحقائق عن شخصية الأستاذ الجزائري ووضعه المهني.

محاولين من خلال هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية في كل بعد من الأبعاد الأساسية للكفايات وهي (كفايات أكاديمية ؛ كفايات التخطيط للدرس كفايات تنفيذ الدرس ؛ كفايات إدارة الصف كفايات التقويم) المتوفرة عند أساتذة التعليم الثانوي جميع التخصصات (أدبية ، علمية ؛ تقنية) .

أظهرت نتائج الدراسة عدم تحقق الفرضيات التي نصت على وجود علاقة ارتباط بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية و فيما يتعلق بكل بعد من أبعاد الكفايات التدريسية و باستعمال معامل الارتباط بيرسون بينت النتائج المتحصل عليها عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأفراد عينة الدراسة (الأساتذة) في تقدير الذات و الكفايات التدريسية و بين تقدير الذّات بكل بعد من أبعاد مقياس الكفايات التدريسية .

حيث أظهر الأساتذة اهتماما كبيرًا بالكفايات التدريسية و ضرورتها في العملية التدريسية مع أهمية تقديرهم لذواتهم هذا ما بينته نتائج دراستنا وكذا من خلال المقابلات والحديث مع الأساتذة أثناء البحث الميداني(توزيع المقياسين) .

أما في ما يخص الفرضيات الجزئية السادسة و السابعة و الثامنة والتي تنص على وجود علاقة بين تقدير الذات الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي تبعاً للمواد الدراسية (علمية /تقنية/ أدبية) لتأكد من صحة هذه الفرضيات تم استخدام معامل الارتباط بيرسون وكانت غير دالة إحصائيا لدى أساتذة التعليم الثانوي وهذا معناه أن نوع المادة المدرسة لا يؤثر في العلاقة بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية للأستاذ في المرحلة الثانوية أي أن

العلاقة بين تقدير الذّات وكفاياته التدريسية يمكن أن ترتبط بعوامل أخرى مثل محتوى المادة الدراسية من حيث الصعوبة وتعقيد البرامج وكثافته ونقص الوسائل واكتظاظ القسم خاصة في المرحلة الثانوية و ليس بنوع المواد الدراسية سواء بالنسبة للذين يدرسون مواد علمية أو تقنية أو أدبية .

فبعد عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة، التي تبين عدم وجود علاقة بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي .فهذه النتيجة تفتح لنا مجالا وبعدا أخر للبحث و الدراسة في نفس السياق ونفس المتغيرات أو متغيرات آخرى لها علاقة بأحد متغيرات دراستنا.

فجاءت أهمية دراستنا للبحث عن العلاقة بين تقدير الذّات و الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي في البيئة الجزائرية .خاصة أن مثل هذه الدراسات مازالت مجالا خصبا و قيد الدراسة فهي تحتاج للمزيد من الدراسات و الأبحاث فمثل هذه المواضيع لم تحظ باهتمام الباحثين و التربويين فأهمية تقدير الذات أمر أساسي للاتزان النفسي فما بالك بضرورته عند الأستاذ هذا من جهة،ومن جهة أخرى البحث في مدى امتلاك و استخدام الكفايات التدريسية عند الأستاذ في جميع الأطوار التعليمية من مرحلة التعليم الابتدائي إلى التعليم الجامعي فالكفايات التدريسية جزء مهم في نجاح الدرس و نجاح التعلم .

وحسب(Mckay et fanning 2000) فقد قسم التقدير إلى قسمين تقدير ذاتي مكتسب وتقدير ذاتي شامل فالاختلاف الأساسي في تقدير الذّات بين المكتسب و الشامل يكمن في التحصيل و الإنجاز الأكاديمي ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول إن الإنجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي، بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل تقول إن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل و الإنجاز.إذا فالتقدير ذات يرتبط بمدى ما حققه الفرد من انجاز هذا ما أوضحه جيمس(1910) أن تقدير الذات عند الشخص ذو المؤهلات الجد محدودة يمكن أن يكون له موهبة كافية للنجاح مقارنة مع أشخاص آخرين ؛حسبه أن تحقيق الذّات أو تحقيرها لا يتعلق بنجاحاتنا فقط و لكن يكون بمعيار أحكامنا على هذه النجاحات.

فتقدير الذّات = النجاح / الطموح (معمرية؛بشير.2012: 142)

كما بين (ليولور وأندريه) بأن معرفة مستوى تقدير الذات من خلال توزيع درجته بين المنخفض والعالي غير كاف لتفسير مجموع ردود فعل الفرد ، لذلك ينبغي علينا أن نأخذ بعين الاعتبار درجة الممانعة أو المواجهة لأحداث الحياة اليومية وذلك لأن تقدير الذات هو أداة التقلبات وعدم الاستقرار لذلك فهما يضيفان حدين آخرين إضافة إلى الانخفاض والعلو وهما : الثبات و عدم الاستقرار.

غير انه لا يمكن الجزم بان النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة يمكن تعميمها على كل أساتذة التعليم الثانوي فالنتائج الدراسة تبقى في حدود البحث و عينة الدراسة.

كما تتضح أهمية دراستنا في محاولة تصميم مقياس تقدير الذّات للأستاذ خاصة وأن الدراسات في المجتمع الجزائري و العربي تفتقر إلى مثل هذه المقاييس هذا حسب علم الطالبة الباحثة فما هو موجود و متاح للدارسين و الباحثين نجد مقياس كوبر سميث وروزنبرغ وهما المقياسين الأكثر شيوعا واستخداما في جميع الدراسات المتعلقة بتقدير الذّات سواء عند الطفل أو المراهق أو العامل أو الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة .... لذا جاءتني الفكرة لمحاولة تصميم هذا المقياس ليقيس تقدير الذّات عن الأستاذ بصفة خاصة و تحددت بنوده ب34 بندا في صورته النهائية .

وكذلك محاولة تصميم مقياس يقيس الكفايات التدريسية و مدى امتلاك وتطبيق تلك الكفايات من طرف الأستاذ أثناء الأداء التدريسي فصمم المقياس ليناسب كل الأطوار التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى التعليم الجامعي و تحددت عدد بنوده ب53 بندا في صورته النهائية.

ما يمكن أن نختم به دراستنا ما يقوله نعيم الرفاعي(1972) حين يكون المعلم في أحسن حال ، فإننا ننتظر رؤية آثار ذلك لدى تلاميذه في جو التفاؤل و المرح و العمل المنتج؛ أما إذا كانت حياة المعلم غير سعيدة فإننا لا نستغرب أن نراه يحمل آثار تعاسته إلى المدرسة معه أحيانًا. فالأستاذ مفتاح تطور و تفتح عقول تلاميذه و بالتالي سبيل لتطور ونجاح العملية التعليمية وبالتالي نجاح المنظومة بذلك ينجح المجتمع ولهذا يجب الاعتناء بالأستاذ

و توفير كل الظروف المساعدة للعمل (جوانبه النفسية و الاجتماعية و الأسرية و المهنية ليؤدي رسالته بأفضل حالة .

الخـاتمة:

أكدت الدراسات الحديثة على أن العنصر البشري هو رأس مال كل أمة تسعي إلى التطور فكلما، وفرت الدولة عنايتها و اهتمامها الكافيين لهذا العنصر وحافظت عليه وعملت على تنميته استطاعت بذلك أن تحقق أهدافها حسب فلسفة مجتمعها و الوصول إلى ما تصبوا إليه عن طريق تربية و تكوين أجيال صالحة متزنة نفسياً واجتماعيا .

لذا يعتبر موضوع تقدير الذات من المواضيع التي اهتم بها العديد من الباحثين في ميداني علم النفس وعلوم التربية منذ القدم، وقد حظي بعدة دراسات وأبحاث اختلفت باختلاف المتغيرات المرتبطة بها، كالمتغيرات النفسية، الاجتماعية والأكاديمية.

كما يرتبط تقدير الذات ارتباطا وثيقا بالقدرة على العمل و الإنجاز فتقدير الذات له دور مهم في بناء الصحة النفسية للأستاذ. كما أن للكفايات التدريسية فعالية ايجابية لنجاح المنظومة التعليمية فكليهما يزيدان من شعور الفرد بالسعادة والراحة النفسية وتقلل من الاضطرابات النفسية لديه .

أثبتت نتائج البحث بعد تطبقنا للمقياسين تقدير الذات والكفايات التدريسية من إعداد الطالبة الباحثة إلى أنه لا توجد علاقة طردية بين تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي والكفايات التدريسية أي أن مستوى تقدير الذات لا يتحكم في امتلاك الكفايات التدريسية عند أساتذة التعليم الثانوي بالبيئة الجزائرية .

*عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي فكانت قيمة الارتباط غير دالة.

*عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات الأكاديمية لدى أساتذة التعليم الثانوي فكانت قيمة الارتباط غير دالة .

*عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات التخطيط للدرس لدى أساتذة التعليم الثانوي فكانت قيمة الارتباط غير دالة .

*عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الثانوي فكانت قيمة الارتباط غير دالة .

*عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي فكانت قيمة الارتباط غير دالة .

*عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الكفايات التقويم لدى أساتذة التعليم الثانوي فكانت قيمة الارتباط غير دالة .

*عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات الكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد العلمية في التعليم الثانوي. فكانت قيمة الارتباط 0.004 فهو غير دال إذا لم يتحقق الفرض.

*عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات الكفايات التدريسية لمتغير لدى أساتذة المواد التقنية في التعليم الثانوي. فكانت قيمة الارتباط 0.04 فهو غير دال إذا لم يتحقق الفرض.

*عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات و الكفايات التدريسية لدى أساتذة المواد الأدبية في التعليم الثانوي. فكانت قيمة الارتباط 0.01 فهو غير دال بذلك لم يتحقق الفرض .

لا تتأثر العلاقة بين تقدير الذات الكفايات التدريسية تبعًا لاختلاف المواد الدراسية (علمي تقني؛ أدبي) لدى أساتذة التعليم الثانوي أي أن ممارسة الكفايات التدريسية بين المواد العلمية والتقنية جاءت متقاربة و غير دالة. وفي الأخير يمكن القول أن تقدير الذات والكفايات التدريسية لا تتأثر بمتغير المواد الدراسية.

وقد اعتمدنا في تفسيرنا للنتائج على الواقع وكذلك على استنتاجات استخلصناها من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوعين والتي تبين أهمية تقدير الذات لدى الأفراد مهما اختلفت وضعياتهم المهنية و الاجتماعية .

فنجاح المنظومة التعليمية يتوقف على نجاح دور المدرس وفعاليته فإذا كان التعليم هو أداة المجتمع لتحقيق أهدافه التنموية والاقتصادية والاجتماعية فإن الأستاذ هو أداة التربية والتعليم في تنشئة الأجيال.

التوصيات:

على ضوء نتائج البحث التي توصلنا إليها يمكن اقتراح التوصيات التالية :

*الاهتمام باللغة و تنمية الثراء اللغوي لدى الأساتذة ؛ فاللغة هي أداة الفكر ووسيلة الاتصال الفعالة بين الأستاذ وتلاميذه وبين زملائه ؛فقد أكدت الدراسة أن الطلاقة اللفظية تأتي في مقدمة العوامل التي لها علاقة ايجابية ووثيقة بالكفايات التدريسية لدى الأساتذة .

*تحسين الوضع الاجتماعي للأستاذ مِم يعزز من مكانته الاجتماعية و يزيد من ثقته بنفسه وينعكس ذلك على أدائه.

*إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في تقدير الذات لدى الأساتذة وعلاقتها بمتغيرات أخرى كالاحتراق النفسي ، جودة الحياة ...

*إجراء المزيد من الدراسات حول الكفايات التدريسية لدى الأساتذة في ضوء متغيرات أخرى كالتحصيل ؛ الدافعية؛ الرضا الوظيفي ...

*ضرورة عقد دورات تكوينية و ورشات عمل للأساتذة العليم الثانوي وباقي المستويات لتعريفهم بأهمية الكفايات التدريسية وطرق اكتسابها و تطويرها وممارستها بتدريبهم عليها.

*ضرورة توفر الكفايات التدريسية عند أساتذة التعليم الثانوي .

*ضرورة الاهتمام بنفسية وشخصية الأستاذ لأنه عنصر مهم إذ يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية.

*وجوب تدريس موضوعات الكفايات التدريسية عند خريجي الجامعات (أساتذة المستقبل).

المراجـــــع

قائمة الكتب بالعربية

1. الأزرق،عبد الرحمن صالح.(2000).علم النفس التربوي للمعلمين.دار الفكر العربي. بيروت لبنان.

2. البيلاوي، قيولا.ومنصور،طلعت.(1988).قائمة التقدير لأداء المعلمين .كراسة التعليمات. مكتبة الأنجلوالمصرية .

3. الداهري ،صالح حسن.(2005).مبادئ الصحة النفسية .دار وائل للنشر والتوزيع .الطبعة الأولى. الأردن .

4. الدريني،حسين عبد العزيز،وآخرون.مقياس تقدر الذات (كراسة التعليمات) دار الفكر العربي.

5. الدمرداش،سرحان.(1977).المناهج المعاصرة.مكتبة الفلاح.الكويت.

6. الرفاعي،عقيل محمود.(2008).النشاط المدرسي وتربية المراهقين في المدرسة والثانوية – تخطيطه ،تنفيذه ،تقويمه– دار الجامعة الجديدة .الإسكندرية .

7. الريماوي،محمد عودة.(2004).علم النفس النمو.دار المسيرة .الأردن .عمان.

8. الزق،أحمد يحي.(2006).علم النفس.دار وائل للطباعة والنشر .عمان.

9. السفاسفة،عبد الرحمن إبراهيم .(2005).إدارة التعليم و التعلّم الصفي .دار يزيد للنشر .

10. الصراف،قاسم على.(2002).القياس و التقويم في التربية والتعليم .دار الكتاب الحديث .

11. الطيطي،محمد حمد.(2010).إدارة التعلم الصفي.دار الأمل.أربد .الأردن .

12. العزاوي، رحيم يونس.(2008). منهج البحث العلمي. دار دجلة للنشر.

13. العيسوي،عبد الرحمن.(1987). سيكولوجية النّمو–دراسة في النمو الطفل والمراهق– دار النهضة العربية .بيروت.

14. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). الكفايات التدريسية–المفهوم، التدريب، الأداء– دار الشروق للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

15. الفتلى، حسين هاشم.(2014). أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية – مفاهيمه، عناصره مناهجه– دار صفاء للنشر والتوزيع .طبعة الأولى. عمان.

16. بركات، خليفة.(1979).علم النفس التعليمي.دار القلو.الطبعة الثالثة.بيروت .

17. بن بريكة ،عبد الرحمن. (1994). قراءات في طرق التدريس.كتاب الرواسي. باتنة الجزائر.

18. بوحوش، عمار. والذبيبات ،محمد محمود.(2011). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث . ديوان المطبوعات الجامعية . الطبعة السادسة . بن عكنون الجزائر.

19. تركي، رابح. (1990). أصول التربية والتعليم .ديوان المطبوعات الجامعية .الجزائر.

20. جامل،عبد الرحمن.(2002).طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع. الطبعة الثالثة.

21. جامل،عبد الرحمن. وآخرون. (2006). أساسيات التدريس.دار المناهج للنشر والتوزيع.عمان الأردن .

22. جبرائيل، بشارة. (1986). تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .بيروت .

23. حسان،محمد سعد. (2000). التربية العملية بين النظرية والتطبيق.دار الفكر للطباعة والنشر.الطبعة الأولى.عمان .

24. حمدان، زياد محمد. (1985). ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة.دار التربية الحديثة .

25. درة، عبد الباري. وآخرون. (1988). الحقائب التدريبية .الدار العربية للموسوعات . الطبعة الأولى.

26. دويدار، عبد الفتاح. (1992). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. دار النهضة العربية للطباعة و النشر. لبنان.

27. ريزنز دبليو، روبرت، وسينج، مالهي، رانجيت. (2005). تعزيز تقدير الذات – إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة – مكتبة جرير. الطبعة الأولى.

28. زبدي، ناصرالدين. (2007). سيكولوجية المدرس –دراسة وصفية تحليلية –ديوان المطبوعات الجامعية .

29. زيتون، حسن حسين. (2001). مهارات التدريس– رؤية في تنفيذ التدريس– عالم الكتب. الطبعة الأولى .

30. زيدان، مصطفي. (1975). دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام. المكتبة الجامعية. بن عكنون الجزائر.

31. سليم، مريم. (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس. دار النهضة العربية. الطبعة الأولى. بيروت.

32. سيد، خير الله. (1978). علم النفس التربوي –أسسه النظرية التجريبية– دار النهضة العربية للطباعة والنشر .

33. شفشق، عبد الرزاق. (2000). إدارة الصف المدرسي. دار الفكر العربي .

34. عبد الحافظ، ليلي عبد الحميد. (1982) مقياس تقدير الذّات للصغار والكبار . القاهرة. دار النهضة.

35. عبد الحافظ، ليلي عبد الحميد. (1987). تقنين مقياس تقدير الذّات في السلوك الأكاديمي. دار النهضة المصرية. القاهرة .

36. عبد السلام، مصطفي عبد السلام. (2007). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. دار الجامعة الجديدة. مصر .

37. عبد الوهاب، محمد كامل. (1993). بحوث في علم النفس. دراسات ميدانية تجريبية. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة

38. عدس، عبد الرحمن. (1999). علم النفس التربوي – نظرة معاصرة – دار الفكر للنشر والتوزيع. الطبعة الثانية .عمان.

39. عواد، أحمد. (1997). علم النفس التربوي. المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

40. غريب، عبد الكريم. (2012). منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية. منشورات عالم التربية. طبعة الأولى المغرب .

41. قايد، حسين. (2004). دراسات في السلوك و الشخصية .القاهرة.

42. قطامي، يوسف وآخرون. (2008). نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين. الأردن.

43. قطامي، يوسف. وعدس عبد الرحمن. (2005). علم النفس العام. دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع. الطبعة الثانية. الأردن عمان.

44. كفافي، علاء الدين. (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري. دار الفكر العربي. الطبعة الأولى. القاهرة .

45. مرعي، توفيق. والحيلة، محمد. (2002). طرائق التدريس العامة. دار المسيرة. الطبعة الأولى. عمان الأردن .

46. معمرية، بشير. (2012). علم النفس الذّات–تقنيين إستبيانات على المجتمع الجزائري. دار الخلدونية للنشر و التوزيع .القبة الجزائر .

47. منسي، حسن. (2000). تصميم التدريس. دار الكندي للنشر والتوزيع .الطبعة الثانية. الأردن.

48. نشواتي، عبد المجيد. (1998). علم النفس التربوي. دار الفرقان الطبعة التاسعة .عمان.

قـائمة المجـلات :

1. الأنصاري ،سامية لطفي(1989) تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية .الإسكندرية .دار المطبوعات الجديدة ،مجلة التربية المعاصرة العدد12 مارس .

2. البابطين،عبد العزيز.(1995).الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم و تقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود سعود الرياض.مجلة جامعة الملك سعود العدد7 للعلوم التربوية و الدراسة الإسلامية.

3. الحمادي،عبد الله.(1996).المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين و الموجهين في مرحلة الثانوية بدولة قطر.حولية كلية التربية العدد13.

4. الخوالدة، محمد محمود. (1987). تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين عن الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الالزامية في الأردن.مجلة دراسات تربوية – يصدر عن رابطة التربية الحديثة .المجلد07 الجزء45 عالم الكتب .القاهرة .

5. الرفاعي ،أحمد بهجت.(1990). الكفاية الداخلية لبرنامج محو الأمية في سلطنة عمان. رابطة التربية الحديثة .العدد18 مركز الكتاب للنشر .مصر.

6. النجادي، عبد العزيز.(1996).كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية المتوسطة.حوليات كلية الآداب. العدد10 .جامعة الكويت.

7. باخور، رأفت. (2000). الحاجات والكفايات النفسية والمهنية لمعلمي المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية بمدينة المنيا.مجلة البحث في التربية وعلم النفس العدد14.

8. جبريل، موسي. (1998). تقدير الذات ومركز الضبط لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية. مجلة كلية التربية .العدد4.

9. راشد،على محي الدين. (1990). واقع إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال أراء المعلمين، بحث منشور في المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس. الإسكندرية.

10. رزق، كوثر إبراهيم. (1998). مشكلات البطالة بين خريجي الجامعة. مجلة كلية التربية المنصورة. العدد 38

11. رشيدي، طعيمة. وغريب، حسين حسين. (1986). الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي. بحث منشور في مؤتمر معلم التعليم الأساسي المنعقد بكلية التربية .مصر.

12. زيدان ،عصام محمد.(2001).العلاقة بين البطالة والولاء للوطن والتطرف لدى خرجي الجامعة. مجلة كلية التربية المنصورة.العدد 46

13. سعد،عفاف حماد.(1992).الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المواد الفلسفية بالتعليم الثانوي. بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس العدد13 جانفي 1992.

14. سليمان، محمد سناء. (1988). عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراس، بحث منشور في أعمال المؤتمر الرابع لعلم النفس. للجمعية المصرية للدراسات النفسية . مكتبة الأنجلومصرية .القاهرة .

15. سيد، سليمان، عبد الرحمن.(1992) بناء مقياس تقدير الذّات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر .دراسة سيكومترية .مجلة علم النفس العدد24 القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب .

16. صالح، أحمد. (1995). قياس تقدير الذّات. مجلة القياس التربوي الفلسطيني العدد6

17. عفاش، يحي. (1991). الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون /معلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن. المجلة العربية للتربية. العدد11

18. قرومي، عبد الحق. (2014). تقدير الذّات وعلاقته بالتوافق المهني لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية. العدد5 شهر مارس الجزائر.

19. كفافي، علاء الدين.(1989). تقدير الذّات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي.المجلة العربية للعلوم الإنسانية .العدد39. مجلد09 .مجلس النشر العلمي الكويتي الكويت .

20. كمال، أمينة.والحر، عبد العزيز.(2003). أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين. مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العدد20.

21. مسعد، السعيد رضا. (1990). تنمية ميول طلاب التخصص الأدبي بشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية نحو دراسة وتدريس الرياضيات –بحث منشور في أعمال المؤتمر العلمي الثاني –إعداد المعلم–للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . المجلد 03.

22. هتوف، سمارة .وآخرون. (2012). درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم.مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية مجلد26.

23. همام، حنفي عبد الحفيظ.(1992).تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم بالحلقة الثانية من العليم الأساسي .مجلة العلوم التربوية .المجلد03 العدد01 جامعة أسيوط .

قـائـمـة الـدراســات :

1. اللحياني، مريم حميدو، آخرون (2010). تقدير الذّات لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين متدني التحصيل الدراسي. قراءة سيكولوجية .بحوث و دراسات علمية في مجال الموهبة و الإبداع. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع لرعاية الموهوبين و المتفوقين 28 يوليو. الأردن.

2. البقور، خولة. (2002). القلق وتقدير الذّات والتحصيل الأكاديمي لدى الأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة –رسالة غير منشورة –الجامعة الأردنية .عمان .الأردن.

3. الخطيب، بلال عادل عبد الله. (2004). معايير تقدير الذّات للأعمار 13–17 سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية –رسالة دكتوراه – غير منشورة الجامعة الأردنية.

4. الضيدان، الحميدى محمد. (2003). تقدير الذّات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسط .مدينة الرياض –رسالة غير منشورة– أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض .

5. جبريل، موسى.(1983).تقدير الذّات والتكيف لدى الطلاب الذكور .دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية–رسالة دكتوراه–غير منشورة .جامعة دمشق سوريا.

6. دياب، إسماعيل محمدوآخرون.(1995).مهنة التعليم.كلية التربية دمنهور.جامعة الإسكندرية.

7. ذوابي، مروان أحمد.(1999).الإتجاهات نحو الحاسوب وعلاقتها بتقدير الذّات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس الضفة الغربية –رسالة غير منشورة –جامعة النجاح الوطنية .فلسطين .

8. شوكت، محمد.(1993).تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران .مركز البحوث التربوية .كلية التربية .جامعة الملك سعود .

9. عبد العزيز،سليمان فهيمة .(1987).تطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا في كلية التربية في ضوء الكفايات –رسالة دكتوراه–غير منشورة .كلية التربية جامعة عين شمس.

10. كناش، مختار سليم.(2001) مفهوم الذّات لدى المعلم وأثره على عملية التفاعل اللفظي.معهد علم النفس جامعة الجزائر .

11. هويدي، حنان حسين.(1982).دراسة ميدانية مقارنة بين مفهوم الذّات عند الطفل المعاق والطفل العادي في مدينة الرياض.كلية التربية .جامعة الملك سعود .قسم علم النفس.

12. يونس، محمد نعيمة.(1989).دراسة عاملية للمكونات الكفاية المهنية للمعلمة في مرحلة الثانوية في مصر وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها–رسالة دكتوراه–غير منشورة كلية التربية عين شمس .

قائمة المراجع بالأجنبية:

1. Allen, B. (1990). Personality, social and biological perspectives on personal adjustment, Books Role, California.

2. Allan, Mike. press Ammonal w.Gayle .Barbara Mae.& al(2002).Interpersonal communication research. New jersey / London Lawrence falbaum Association .publishers Mahwah .

3. Burns,B.(1982) Self-concept development and education British library cataloguing in publication data .Henry ling Ltd at Dorset press.

4. Cooper smith (1984) manuel inventaire d'estime de soi, centre de psychogie appliquée 1er éd , paris.

5. Cooper,J&al(1999).Class room teaching skills. 6th.Houghton Mifflin.USA

6. Cripe,B.(2001).Building self-esteem.ohio state university Fact.sheet.State 04H office.

7. Ellis, A & Abrams,M/(1994).Rational emotive behavior therapy in the treatment of stress management. British Journal of Guidance Counseling.

8. Felker, W.(1974).Building positive self-concepts Minneapolis .burgers publishing company.

9. Fincher, C(1972) planning models and paradigms in higher education journal of higher education .09

10. Good, C.V. (1973).Dictionary of education.03rd.ed New York.

11. Jamieson, M. Peterson, J. (1995). Career counseling for young people

12. Jourard, SM and Landsman.(1980)Healthy personality .New York.

13. Long,N.J and Newman, RG. (1969). The Strawsthat break the teacher's back INHF .Clarizio ed mental healthand the educative process. selected reading .New York

14. Mark, J (1999).Self-esteem. second edition. Springer –publishing company London .

15. Plake, B.S (1993) Teacher assessment literacy, teachers competencies in the educational assessment of students, Midwestern researcher.

الملاحـــق

الملحق رقم : (01)

جدول رقم (01) يوضح قائمة الأساتذة المحكمين للمقياسين

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	انتماء إلى الجامعة
أحمد دوقه	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر -2-
بلعربي الطيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر -2-
بحري نبيل	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر -2-
العياشي بن زروق	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر -2-
عبورة محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر -2-
عبد القادر عبد الوهاب	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة القبة
بن بريكة عبد الرحمان	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة القبة
تمار ناجي	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة القبة
قلي عبد الله	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

ملحق رقم (02) حساب الفرضيات الأساسية و الفرضيات الجزئية (ارتباط بيرسون)

الفرضية الأساسية :

Corrélations

		ESTIMATION	COMPETENCE
ESTIMATION	Corrélation de Pearson	1	-,015
	Sig. (bilatérale)		,794
	N	300	300
COMPETENCE	Corrélation de Pearson	-,015	1
	Sig. (bilatérale)	,794	
	N	300	300

الفرضية الأولى:

Corrélations

		ESTIMATION	ACADEM
ESTIMATION	Corrélation de Pearson	1	-,052
	Sig. (bilatérale)		,369
	N	300	300
ACADEM	Corrélation de Pearson	-,052	1
	Sig. (bilatérale)	,369	
	N	300	300

الفرضية الثانية :

Corrélations

		ESTIMATION	PLANIF
ESTIMATION	Corrélation de Pearson	1	-,034
	Sig. (bilatérale)		,552
	N	300	300
PLANIF	Corrélation de Pearson	-,034	1
	Sig. (bilatérale)	,552	
	N	300	300

الفرضية الثالثة :

Corrélations

		ESTIMATION	EXEC
ESTIMATION	Corrélation de Pearson	1	-,038
	Sig. (bilatérale)		,510
	N	300	300
EXEC	Corrélation de Pearson	-,038	1
	Sig. (bilatérale)	,510	
	N	300	300

الفرضية الرابعة :

Corrélations

		ESTIMATION	ADMIN
ESTIMATION	Corrélation de Pearson	1	,034
	Sig. (bilatérale)		,563
	N	300	300
ADMIN	Corrélation de Pearson	,034	1
	Sig. (bilatérale)	,563	
	N	300	300

الفرضية الخامسة :

Corrélations

		ESTIMATION	EVALUATION
ESTIMATION	Corrélation de Pearson	1	,064
	Sig. (bilatérale)		,271
	N	300	300
EVALUATION	Corrélation de Pearson	,064	1
	Sig. (bilatérale)	,271	
	N	300	300

الفرضية السادسة :

Correlations			
		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	,004
	Sig. (2-tailed)		,975
	N	82	82
VAR00002	Pearson Correlation	,004	1
	Sig. (2-tailed)	,975	
	N	82	82

الفرضية السابعة :

Correlations			
		VAR00003	VAR00004
VAR00003	Pearson Correlation	1	,044
	Sig. (2-tailed)		,667
	N	98	98
VAR00004	Pearson Correlation	,044	1
	Sig. (2-tailed)	,667	
	N	98	98

الفرضية الثامنة:

Correlations			
		VAR00005	VAR00006
VAR00005	Pearson Correlation	1	-,011
	Sig. (2-tailed)		,904
	N	120	120
VAR00006	Pearson Correlation	-,011	1
	Sig. (2-tailed)	,904	
	N	120	120

ملحق رقم 03

الملاحق الخاصة بالثبات تقدير الذات

البعد الاول:

Case ProcessingSummary			
		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

الفا كرونباخ	
Cronbach's Alpha	N of Items
,684	7

التجزئة النصفية			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,662
		N of Items	4[a]
	Part 2	Value	,551
		N of Items	3[b]
	Total N of Items		7
CorrelationBetweenForms			,508
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,674
	UnequalLength		,677
Guttman Split-Half Coefficient			,618

البعد الثاني:

Case ProcessingSummary			
		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	50	100,0

الاتساق الداخلي	
Cronbach's Alpha	N of Items
,558	9

التجزئة النصفية			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,105
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,393
		N of Items	4[b]
	Total N of Items		9
CorrelationBetweenForms			,583
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,736
	UnequalLength		,738

Guttman Split-Half Coefficient	,668

البعد الثالث:

Case ProcessingSummary			
		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	50	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

الاتساق الداخلي	
Cronbach's Alpha	N of Items
,633	10

التجزئة النصفية			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,509
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,444
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
CorrelationBetweenForms			,504
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,670
	UnequalLength		,670
Guttman Split-Half Coefficient			,632

البعد الرابع:

Case ProcessingSummary			
		N	%
Cases	Valid	50	,0
	Excluded[a]	1048276	100,0
	Total	1048326	100,0

ReliabilityStatistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,562	16

ReliabilityStatistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,302
		N of Items	8[a]
	Part 2	Value	,402
		N of Items	8[b]
	Total N of Items		16
CorrelationBetweenForms			,463
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,633
	UnequalLength		,633
Guttman Split-Half Coefficient			,633

المقياس ككل:

Case ProcessingSummary			
		N	%
Cases	Valid	50	,0
	Excluded[a]	1048276	100,0
	Total	1048326	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,701	41

ReliabilityStatistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,625
		N of Items	21[a]
	Part 2	Value	,512
		N of Items	20[b]
	Total N of Items		41
CorrelationBetweenForms			,431
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,603
	UnequalLength		,603
Guttman Split-Half Coefficient			,598

ملحق رقم 04 تقدير الذات :

صدق الاتساق الداخلي

ارتباط البنود ببعد الذات الجسمية								
		VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	درجة كلية
VAR00003	Pearson Correlation	1	,257	,221	,380**	-,371**	,131	,420**
	Sig. (2-tailed)		,072	,124	,006	,008	,365	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50
VAR00004	Pearson Correlation	,257	1	,372**	,452**	-,187	-,076	,551**
	Sig. (2-tailed)	,072		,008	,001	,193	,599	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
VAR00005	Pearson Correlation	,221	,372**	1	,287*	-,132	,117	,577**
	Sig. (2-tailed)	,124	,008		,043	,360	,420	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
VAR00006	Pearson Correlation	,380**	,452**	,287*	1	-,103	,109	,655**
	Sig. (2-tailed)	,006	,001	,043		,478	,451	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
VAR00007	Pearson Correlation	-,371**	-,187	-,132	-,103	1	,331*	,282*
	Sig. (2-tailed)	,008	,193	,360	,478		,019	,047
	N	50	50	50	50	50	50	50
VAR00008	Pearson Correlation	,131	-,076	,117	,109	,331*	1	,581**
	Sig. (2-tailed)	,365	,599	,420	,451	,019		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
VAR00009	Pearson Correlation	,420**	,551**	,577**	,655**	,282*	,581**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	,000	,047	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

ارتباط البنود ببعد الذات الاكاديمية والعقلية											
		VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	درجة كلية
VAR00010	Pearson Correlation	1	,433**	-,349*	-,157	-,362**	-,312*	-,007	,079	,218	,235
	Sig. (2-tailed)		,002	,013	,276	,010	,027	,959	,585	,129	,101
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00011	Pearson Correlation	,433**	1	-,182	,061	-,328*	-,403**	,099	,292*	,338*	,433**
	Sig. (2-tailed)	,002		,206	,674	,020	,004	,494	,039	,016	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00012	Pearson Correlation	-,349*	-,182	1	,359*	,700**	,270	-,109	-,122	-,136	,349*
	Sig. (2-tailed)	,013	,206		,010	,000	,058	,453	,397	,347	,013
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00013	Pearson Correlation	-,157	,061	,359*	1	,224	,000	,016	,102	-,057	,377**
	Sig. (2-tailed)	,276	,674	,010		,118	1,000	,914	,480	,694	,007
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00014	Pearson Correlation	-,362**	-,328*	,700**	,224	1	,223	,122	-,045	,035	,395**
	Sig. (2-tailed)	,010	,020	,000	,118		,119	,397	,757	,807	,004
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00015	Pearson Correlation	-,312*	-,403**	,270	,000	,223	1	-,274	-,191	-,335*	-,015
	Sig. (2-tailed)	,027	,004	,058	1,000	,119		,054	,185	,017	,920
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00016	Pearson Correlation	-,007	,099	-,109	,016	,122	-,274	1	,197	,313*	,412**
	Sig. (2-tailed)	,959	,494	,453	,914	,397	,054		,170	,027	,003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00017	Pearson Correlation	,079	,292*	-,122	,102	-,045	-,191	,197	1	,564**	,569**
	Sig. (2-tailed)	,585	,039	,397	,480	,757	,185	,170		,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00018	Pearson Correlation	,218	,338*	-,136	-,057	,035	-,335*	,313*	,564**	1	,621**
	Sig. (2-tailed)	,129	,016	,347	,694	,807	,017	,027	,000		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00019	Pearson Correlation	,235	,433**	,349*	,377**	,395**	-,015	,412**	,569**	,621**	1
	Sig. (2-tailed)	,101	,002	,013	,007	,004	,920	,003	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).											
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).											

ارتباط البنود ببعد الذات الاجتماعية												
		VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026	VAR00027	VAR00028	VAR00029	درجة كلية
VAR00020	Pearson Correlation	1	-,081	-,168	,175	,038	,095	,228	,074	-,227	-,172	,263
	Sig. (2-tailed)		,578	,244	,224	,792	,511	,112	,610	,112	,231	,066
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00021	Pearson Correlation	-,081	1	,516**	,303*	,396**	,196	,084	,038	-,226	,221	,537**
	Sig. (2-tailed)	,578		,000	,033	,004	,173	,562	,795	,115	,124	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00022	Pearson Correlation	-,168	,516**	1	,403**	,244	,519**	,275	,141	-,246	,162	,630**
	Sig. (2-tailed)	,244	,000		,004	,088	,000	,053	,329	,085	,262	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00023	Pearson Correlation	,175	,303*	,403**	1	,180	,224	,247	,258	-,104	,314*	,673**
	Sig. (2-tailed)	,224	,033	,004		,211	,119	,084	,071	,473	,026	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00024	Pearson Correlation	,038	,396**	,244	,180	1	,053	-,064	-,107	,037	,310*	,466**
	Sig. (2-tailed)	,792	,004	,088	,211		,716	,660	,458	,799	,028	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00025	Pearson Correlation	,095	,196	,519**	,224	,053	1	,246	,204	-,236	-,232	,485**
	Sig. (2-tailed)	,511	,173	,000	,119	,716		,085	,156	,099	,105	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00026	Pearson Correlation	,228	,084	,275	,247	-,064	,246	1	,471**	-,392**	-,040	,511**
	Sig. (2-tailed)	,112	,562	,053	,084	,660	,085		,001	,005	,782	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00027	Pearson Correlation	,074	,038	,141	,258	-,107	,204	,471**	1	-,330*	,066	,429**
	Sig. (2-tailed)	,610	,795	,329	,071	,458	,156	,001		,019	,647	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00028	Pearson Correlation	-,227	-,226	-,246	-,104	,037	-,236	-,392**	-,330*	1	,259	,591**
	Sig. (2-tailed)	,112	,115	,085	,473	,799	,099	,005	,019		,069	,009
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00029	Pearson Correlation	-,172	,221	,162	,314*	,310*	-,232	-,040	,066	,259	1	,410**
	Sig. (2-tailed)	,231	,124	,262	,026	,028	,105	,782	,647	,069		,003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00030	Pearson Correlation	,263	,537**	,630**	,673**	,466**	,485**	,511**	,429**	-,091	,410**	1
	Sig. (2-tailed)	,066	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,002	,529	,003	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

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

ارتباط البنود ببعد الشخصية والثقة بالنفس

		VAR31	VAR32	VAR33	VAR34	VAR35	VAR36	VAR37	VAR38	VAR39	VAR40	VAR41	VAR42	VAR43	VAR44	VAR45	VAR46	درجة كلية
VAR00031	Pearson Correlation	1	,840**	,709**	-,208	,478**	-,318*	-,161	-,069	-,148	-,281*	-,240	-,097	,100	,328*	,420**	-,043	,114
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,146	,000	,025	,265	,635	,304	,048	,093	,502	,489	,020	,002	,768	,430
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00032	Pearson Correlation	,840**	1	,602**	-,082	,429**	-,098	,075	-,014	,155	-,166	-,085	-,054	,178	,211	,377**	-,143	,302*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,573	,002	,497	,607	,925	,283	,249	,556	,712	,215	,142	,007	,321	,033
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00033	Pearson Correlation	,709**	,602**	1	-,076	,258	-,148	-,006	-,027	-,258	-,180	-,113	-,013	,045	,239	,323*	,043	,189
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,599	,071	,306	,967	,854	,071	,212	,434	,929	,754	,095	,022	,765	,190
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00034	Pearson Correlation	-,208	-,082	-,076	1	-,422**	,477**	,320*	,157	,180	-,024	,205	,499**	,210	,013	,122	,481**	,600**
	Sig. (2-tailed)	,146	,573	,599		,002	,000	,024	,276	,212	,870	,152	,000	,144	,928	,397	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00035	Pearson Correlation	,478**	,429**	,258	-,422**	1	-,359*	-,134	-,232	-,131	-,228	-,155	-,272	,126	,039	,038	-,254	-,114
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,071	,002		,010	,354	,105	,365	,111	,283	,056	,385	,787	,794	,075	,430
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00036	Pearson Correlation	-,318*	-,098	-,148	,477**	-,359*	1	,196	,265	,465**	,295*	,369**	,277	-,117	-,232	-,123	,090	,473**
	Sig. (2-tailed)	,025	,497	,306	,000	,010		,172	,063	,001	,038	,008	,052	,417	,105	,396	,536	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00037	Pearson Correlation	-,161	,075	-,006	,320*	-,134	,196	1	,305*	,367**	,355*	,273	-,021	,157	-,087	-,023	-,101	,527**
	Sig. (2-tailed)	,265	,607	,967	,024	,354	,172		,031	,009	,011	,056	,887	,277	,550	,876	,484	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00038	Pearson Correlation	-,069	-,014	-,027	,157	-,232	,265	,305*	1	,483**	,422**	,345*	-,013	,073	-,199	-,114	,266	,559**
	Sig. (2-tailed)	,635	,925	,854	,276	,105	,063	,031		,000	,002	,014	,928	,617	,166	,429	,062	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00039	Pearson Correlation	-,148	,155	-,258	,180	-,131	,465**	,367**	,483**	1	,351*	,184	-,070	-,064	-,324*	-,114	,153	,465**
	Sig. (2-tailed)	,304	,283	,071	,212	,365	,001	,009	,000		,012	,202	,628	,657	,022	,429	,289	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00040	Pearson Correlation	-,281*	-,166	-,180	-,024	-,228	,295*	,355*	,422**	,351*	1	,389**	,059	-,100	-,227	-,073	,042	,396**
	Sig. (2-tailed)	,048	,249	,212	,870	,111	,038	,011	,002	,012		,005	,686	,490	,113	,616	,774	,004
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00041	Pearson Correlation	-,240	-,085	-,113	,205	-,155	,369**	,273	,345*	,184	,389**	1	,076	-,110	-,013	-,139	-,016	,429**
	Sig. (2-tailed)	,093	,556	,434	,152	,283	,008	,056	,014	,202	,005		,601	,446	,931	,336	,914	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00042	Pearson Correlation	-,097	-,054	-,013	,499**	-,272	,277	-,021	-,013	-,070	,059	,076	1	,332*	,095	,177	,346*	,448**
	Sig. (2-tailed)	,502	,712	,929	,000	,056	,052	,887	,928	,628	,686	,601		,018	,511	,218	,014	,001

	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00043	Pearson Correlation	,100	,178	,045	,210	,126	-,117	,157	,073	-,064	-,100	-,110	,332*	1	,123	,214	-,034	,351*
	Sig. (2-tailed)	,489	,215	,754	,144	,385	,417	,277	,617	,657	,490	,446	,018		,397	,136	,812	,012
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00044	Pearson Correlation	,328*	,211	,239	,013	,039	-,232	-,087	-,199	-,324*	-,227	-,013	,095	,123	1	,545**	,085	,142
	Sig. (2-tailed)	,020	,142	,095	,928	,787	,105	,550	,166	,022	,113	,931	,511	,397		,000	,555	,324
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00045	Pearson Correlation	,420**	,377**	,323*	,122	,038	-,123	-,023	-,114	-,114	-,073	-,139	,177	,214	,545**	1	,248	,338*
	Sig. (2-tailed)	,002	,007	,022	,397	,794	,396	,876	,429	,429	,616	,336	,218	,136	,000		,083	,017
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00046	Pearson Correlation	-,043	-,143	,043	,481**	-,254	,090	-,101	,266	,153	,042	-,016	,346*	-,034	,085	,248	1	,422**
	Sig. (2-tailed)	,768	,321	,765	,000	,075	,536	,484	,062	,289	,774	,914	,014	,812	,555	,083		,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00047	Pearson Correlation	,114	,302*	,189	,600**	-,114	,473**	,527**	,559**	,465**	,396**	,429**	,448**	,351*	,142	,338*	,422**	1
	Sig. (2-tailed)	,430	,033	,190	,000	,430	,001	,000	,000	,001	,004	,002	,001	,012	,324	,017	,002	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).																			
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).																			

ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

		VAR00009	VAR00019	VAR00030	VAR00047	VAR00048
VAR00009	Pearson Correlation	1	,422**	,398**	,237	,448**
	Sig. (2-tailed)		,002	,004	,098	,003
	N	50	50	50	50	50
VAR00019	Pearson Correlation	,422**	1	,293*	,232	,660**
	Sig. (2-tailed)	,002		,039	,104	,001
	N	50	50	50	50	50
VAR00030	Pearson Correlation	,398**	,293*	1	,325*	,725**
	Sig. (2-tailed)	,004	,039		,021	,001
	N	50	50	50	50	50
VAR00047	Pearson Correlation	,237	,232	,325*	1	,668**
	Sig. (2-tailed)	,098	,104	,021		,003
	N	50	50	50	50	50
VAR00048	Pearson Correlation	,448**	,660**	,725**	,668**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,001	,001	,003	
	N	50	50	50	50	50
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

ملحق رقم 05

الصدق عن طريق المقارنة الطرفية مقياس تقدير الذات

Group Statistics					
	VAR00054	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
VAR00053	1,00	14	126,4286	5,66656	1,51445
	2,00	14	103,1429	3,00914	,80423

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	12,684	,001	13,580	26	,000	23,28571	1,71474	19,76101	26,81042
Equal variances not assumed			13,580	19,792	,000	23,28571	1,71474	19,70641	26,86502

الملاحق رقم 06 الخاصة بالخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التدريسية

مقياس الكفايات:

الثبات:

البعد الاول			
		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	50	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			
ReliabilityStatistics			
Cronbach's Alpha		N of Items	
,699		10	
ReliabilityStatistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,280
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,498
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
CorrelationBetweenForms			,216
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,656
	UnequalLength		,656
Guttman Split-Half Coefficient			,645
a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005.			
b. The items are: VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010.			

البعد الثاني

		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,793	16

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,712
		N of Items	8[a]
	Part 2	Value	,642
		N of Items	8[b]
	Total N of Items		16
CorrelationBetweenForms			,591
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,743
	UnequalLength		,743
Guttman Split-Half Coefficient			,742

a. The items are: VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019.

b. The items are: VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027.

البعد الثالث

		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,519	10

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,206
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,496
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
CorrelationBetweenForms			,631
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,597
	UnequalLength		,597
Guttman Split-Half Coefficient			,596

a. The items are: VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033.

b. The items are: VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038.

البعد الرابع

		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,709	14

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,555
		N of Items	7[a]
	Part 2	Value	,523
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		14
CorrelationBetweenForms			,575
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,731
	UnequalLength		,731
Guttman Split-Half Coefficient			,730

a. The items are: VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046.

b. The items are: VAR00047, VAR00048, VAR00049, VAR00050, VAR00051, VAR00052, VAR00053.

البعد الخامس

		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,647	12

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,205
		N of Items	6[a]
	Part 2	Value	,570
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		12
CorrelationBetweenForms			,576
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,731
	UnequalLength		,731
Guttman Split-Half Coefficient			,560

a. The items are: VAR00055, VAR00056, VAR00057, VAR00058, VAR00059, VAR00060.

b. The items are: VAR00061, VAR00062, VAR00063, VAR00064, VAR00065, VAR00066.

الدرجة الكلية للمقياس

		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,854	62

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,600
		N of Items	31[a]
	Part 2	Value	,836
		N of Items	31[b]
	Total N of Items		62
CorrelationBetweenForms			,640
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,780
	UnequalLength		,780
Guttman Split-Half Coefficient			,708

ملحق رقم 07 لمقياس الكفايات التدريسية

صدق الاتساق الداخلي:

ارتباط البنود بالبعد الاول

		VAR01	VAR02	VAR03	VAR04	VAR05	VAR06	VAR07	VAR08	VAR09	VAR10	د، ك، للبعد
VAR00001	Pearson Correlation	1	-,055	,158	-,262	-,002	-,149	,392**	,161	,031	-,076	,260
	Sig. (2-tailed)		,702	,274	,066	,987	,303	,005	,265	,832	,600	,068
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00002	Pearson Correlation	-,055	1	,081	,264	-,008	-,007	,226	,096	-,012	,043	,328*
	Sig. (2-tailed)	,702		,576	,064	,958	,962	,114	,506	,934	,766	,020
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00003	Pearson Correlation	,158	,081	1	,264	,184	,028	-,151	,135	-,012	,121	,366**
	Sig. (2-tailed)	,274	,576		,064	,201	,850	,296	,351	,934	,401	,009
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00004	Pearson Correlation	-,262	,264	,264	1	,182	-,101	-,053	,188	-,022	,071	,348*
	Sig. (2-tailed)	,066	,064	,064		,207	,486	,717	,191	,878	,624	,013
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00005	Pearson Correlation	-,002	-,008	,184	,182	1	-,018	,208	,414**	-,008	,099	,495**
	Sig. (2-tailed)	,987	,958	,201	,207		,904	,146	,003	,957	,495	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00006	Pearson Correlation	-,149	-,007	,028	-,101	-,018	1	,211	-,142	,185	,258	,341*
	Sig. (2-tailed)	,303	,962	,850	,486	,904		,141	,325	,198	,070	,015
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00007	Pearson Correlation	,392**	,226	-,151	-,053	,208	,211	1	,161	,033	,071	,513**
	Sig. (2-tailed)	,005	,114	,296	,717	,146	,141		,264	,818	,624	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00008	Pearson Correlation	,161	,096	,135	,188	,414**	-,142	,161	1	,065	,276	,556**
	Sig. (2-tailed)	,265	,506	,351	,191	,003	,325	,264		,653	,052	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00009	Pearson Correlation	,031	-,012	-,012	-,022	-,008	,185	,033	,065	1	,580**	,449**
	Sig. (2-tailed)	,832	,934	,934	,878	,957	,198	,818	,653		,000	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00010	Pearson Correlation	-,076	,043	,121	,071	,099	,258	,071	,276	,580**	1	,592**
	Sig. (2-tailed)	,600	,766	,401	,624	,495	,070	,624	,052	,000		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00011	Pearson Correlation	,260	,328*	,366**	,348*	,495**	,341*	,513**	,556**	,449**	,592**	1
	Sig. (2-tailed)	,068	,020	,009	,013	,000	,015	,000	,000	,001	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

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

ارتباط البنود بالبعد الثاني

		VA12	VA13	VA14	VA15	VA16	VA17	VA18	VA19	VA20	VA21	VA22	VA23	VA24	VA25	VA26	V27	د، ك، للبعد
VAR12	Correlation	1	,219	,102	,346*	,201	,065	,197	,224	,048	-,001	,162	,330*	,158	,216	,317*	,063	,459**
	Sig. (2-tailed)		,126	,480	,014	,162	,655	,171	,117	,741	,995	,262	,019	,273	,131	,025	,664	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR13	Correlation	,219	1	,297*	,291*	,336*	,358*	,280*	,514**	-,125	,133	-,130	,412**	,399**	,291*	,486**	,298*	,612**
	Sig. (2-tailed)	,126		,036	,040	,017	,011	,049	,000	,388	,355	,368	,003	,004	,040	,000	,036	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR14	Correlation	,102	,297*	1	,350*	,306*	,355*	,170	,054	,142	-,111	,100	,293*	,001	,134	,454**	,346*	,471**
	Sig. (2-tailed)	,480	,036		,013	,031	,011	,237	,712	,326	,445	,491	,039	,995	,352	,001	,014	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR15	Correlation	,346*	,291*	,350*	1	,066	,275	,143	,129	-,075	-,090	-,181	,129	,073	-,031	,512**	,211	,347*
	Sig. (2-tailed)	,014	,040	,013		,651	,054	,322	,370	,605	,535	,208	,373	,616	,833	,000	,141	,014
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR16	Correlation	,201	,336*	,306*	,066	1	,583**	,242	,013	,014	,291*	,054	,251	,147	,445**	,353*	,361*	,562**
	Sig. (2-tailed)	,162	,017	,031	,651		,000	,091	,928	,922	,041	,708	,079	,309	,001	,012	,010	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR17	Correlation	,065	,358*	,355*	,275	,583**	1	,219	,117	,132	,235	,082	,250	,019	,192	,582**	,521*	,592**
	Sig. (2-tailed)	,655	,011	,011	,054	,000		,126	,417	,360	,101	,573	,080	,896	,183	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR18	Correlation	,197	,280*	,170	,143	,242	,219	1	,374**	,066	,367**	-,172	,164	,353*	,055	,480**	,382*	,554**
	Sig. (2-tailed)	,171	,049	,237	,322	,091	,126		,007	,647	,009	,233	,254	,012	,703	,000	,006	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR19	Correlation	,224	,514**	,054	,129	,013	,117	,374**	1	,096	,235	,036	,349*	,137	,243	,330*	,190	,502**
	Sig. (2-tailed)	,117	,000	,712	,370	,928	,417	,007		,506	,101	,802	,013	,345	,090	,019	,187	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR20	Correlation	,048	-,125	,142	-,075	,014	,132	,066	,096	1	,135	,221	,226	-,106	,244	,353*	,261	,325*
	Sig. (2-tailed)	,741	,388	,326	,605	,922	,360	,647	,506		,351	,123	,115	,466	,087	,012	,067	,021
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR21	Correlation	-,001	,133	-,111	-,090	,291*	,235	,367**	,235	,135	1	,169	,082	,082	,274	,302*	,343*	,443**
	Sig. (2-tailed)	,995	,355	,445	,535	,041	,101	,009	,101	,351		,241	,571	,573	,055	,033	,015	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR22	Correlation	,162	-,130	,100	-,181	,054	,082	-,172	,036	,221	,169	1	,125	-,179	,210	,095	,218	,257
	Sig. (2-tailed)	,262	,368	,491	,208	,708	,573	,233	,802	,123	,241		,386	,213	,144	,511	,129	,072
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR23	Correlation	,330*	,412**	,293*	,129	,251	,250	,164	,349*	,226	,082	,125	1	,438**	,462**	,390**	,071	,625**
	Sig. (2-tailed)	,019	,003	,039	,373	,079	,080	,254	,013	,115	,571	,386		,001	,001	,005	,622	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR24	Correlation	,158	,399**	,001	,073	,147	,019	,353*	,137	-,106	,082	-,179	,438**	1	,440**	,158	-,122	,393**
	Sig. (2-tailed)	,273	,004	,995	,616	,309	,896	,012	,345	,466	,573	,213	,001		,001	,273	,398	,005
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR25	Correlation	,216	,291*	,134	-,031	,445**	,192	,055	,243	,244	,274	,210	,462**	,440**	1	,253	,151	,562**

	Sig. (2-tailed)	,131	,040	,352	,833	,001	,183	,703	,090	,087	,055	,144	,001	,001		,076	,294	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VA26	Correlation	,317*	,486**	,454**	,512**	,353*	,582**	,480**	,330*	,353*	,302*	,095	,390**	,158	,253	1	,480*	,793**
	Sig. (2-tailed)	,025	,000	,001	,000	,012	,000	,000	,019	,012	,033	,511	,005	,273	,076		,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VA27	Correlation	,063	,298*	,346*	,211	,361*	,521**	,382**	,190	,261	,343*	,218	,071	-,122	,151	,480**	1	,581**
	Sig. (2-tailed)	,664	,036	,014	,141	,010	,000	,006	,187	,067	,015	,129	,622	,398	,294	,000		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VA28	Correlation	,459**	,612**	,471**	,347*	,562**	,592**	,554**	,502**	,325*	,443**	,257	,625**	,393**	,562**	,793**	,581*	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,001	,014	,000	,000	,000	,000	,021	,001	,072	,000	,005	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

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

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ارتباط البنود بالبعد الثالث

		VAR29	VAR30	VAR31	VAR32	VAR33	VAR34	VAR35	VAR36	VAR37	VAR38	د، ك، للبعد
VAR00029	Pearson Correlation	1	-,047	,362**	,156	-,014	-,173	,400**	,350*	-,054	,159	,482**
	Sig. (2-tailed)		,744	,010	,280	,921	,230	,004	,013	,711	,270	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00030	Pearson Correlation	-,047	1	-,359*	,155	,163	,273	-,297*	,060	,143	,157	,322*
	Sig. (2-tailed)	,744		,011	,283	,259	,055	,036	,677	,323	,275	,022
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00031	Pearson Correlation	,362**	-,359*	1	,092	-,179	-,236	,584**	,303*	-,240	-,028	,252
	Sig. (2-tailed)	,010	,011		,526	,213	,099	,000	,032	,093	,848	,078
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00032	Pearson Correlation	,156	,155	,092	1	,041	,189	,150	,033	,275	-,080	,534**
	Sig. (2-tailed)	,280	,283	,526		,778	,188	,298	,822	,054	,579	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00033	Pearson Correlation	-,014	,163	-,179	,041	1	,584**	-,313*	-,174	,121	,187	,307*
	Sig. (2-tailed)	,921	,259	,213	,778		,000	,027	,226	,403	,194	,030
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00034	Pearson Correlation	-,173	,273	-,236	,189	,584**	1	-,193	-,095	,162	,441**	,444**
	Sig. (2-tailed)	,230	,055	,099	,188	,000		,178	,512	,262	,001	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00035	Pearson Correlation	,400**	-,297*	,584**	,150	-,313*	-,193	1	,434**	-,075	,316*	,419**
	Sig. (2-tailed)	,004	,036	,000	,298	,027	,178		,002	,603	,026	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00036	Pearson Correlation	,350*	,060	,303*	,033	-,174	-,095	,434**	1	,249	,215	,532**
	Sig. (2-tailed)	,013	,677	,032	,822	,226	,512	,002		,081	,134	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00037	Pearson Correlation	-,054	,143	-,240	,275	,121	,162	-,075	,249	1	,175	,457**
	Sig. (2-tailed)	,711	,323	,093	,054	,403	,262	,603	,081		,225	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00038	Pearson Correlation	,159	,157	-,028	-,080	,187	,441**	,316*	,215	,175	1	,554**

	Sig. (2-tailed)	,270	,275	,848	,579	,194	,001	,026	,134	,225		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00039	Pearson Correlation	,482**	,322*	,252	,534**	,307*	,444**	,419**	,532**	,457**	,554**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,022	,078	,000	,030	,001	,002	,000	,001	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).												
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).												

ارتباط البنود بالبعد الرابع

		VA40	VA41	VA42	VA43	VA44	VA45	VA46	VA47	VA48	VA49	VA50	VA51	VA52	V53	د، ك، للبعد
VAR00040	Correlation	1	,264	-,132	,232	,137	,057	-,021	,163	,276	,255	,066	-,165	,047	,062	,342*
	Sig. (2-tailed)		,064	,362	,105	,342	,697	,885	,257	,052	,073	,648	,252	,745	,671	,015
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00041	Correlation	,264	1	,094	-,200	,266	,338*	,023	,012	,203	,063	,586**	,011	,096	,033	,449**
	Sig. (2-tailed)	,064		,514	,164	,062	,016	,872	,934	,158	,661	,000	,937	,506	,819	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00042	Correlation	-,132	,094	1	,125	,122	,211	,356*	,285*	,235	,195	,144	-,183	,401**	,033	,416**
	Sig. (2-tailed)	,362	,514		,386	,397	,141	,011	,045	,100	,175	,318	,202	,004	,821	,003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00043	Correlation	,232	-,200	,125	1	,014	-,010	,011	,350*	,032	,318*	,063	,261	,451**	,038	,410**
	Sig. (2-tailed)	,105	,164	,386		,926	,943	,937	,013	,824	,025	,663	,067	,001	,794	,003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00044	Correlation	,137	,266	,122	,014	1	,456**	,181	,159	,234	,236	,109	-,076	-,099	-,132	,410**
	Sig. (2-tailed)	,342	,062	,397	,926		,001	,208	,269	,102	,099	,452	,600	,495	,359	,003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00045	Correlation	,057	,338*	,211	-,010	,456**	1	,536**	,089	,369**	,267	,507**	,027	,000	-,159	,606**
	Sig. (2-tailed)	,697	,016	,141	,943	,001		,000	,540	,008	,061	,000	,851	1,000	,270	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00046	Correlation	-,021	,023	,356*	,011	,181	,536**	1	,400**	,269	,354*	,364**	-,120	,168	,160	,570**
	Sig. (2-tailed)	,885	,872	,011	,937	,208	,000		,004	,059	,012	,009	,406	,243	,268	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00047	Correlation	,163	,012	,285*	,350*	,159	,089	,400**	1	,164	,413**	,147	-,105	,083	,104	,498**
	Sig. (2-tailed)	,257	,934	,045	,013	,269	,540	,004		,256	,003	,309	,467	,568	,471	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00048	Correlation	,276	,203	,235	,032	,234	,369**	,269	,164	1	,543**	,264	-,098	,216	,035	,599**
	Sig. (2-tailed)	,052	,158	,100	,824	,102	,008	,059	,256		,000	,064	,498	,131	,809	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00049	Correlation	,255	,063	,195	,318*	,236	,267	,354*	,413**	,543**	1	,276	-,102	,319*	-,050	,656**
	Sig. (2-tailed)	,073	,661	,175	,025	,099	,061	,012	,003	,000		,052	,479	,024	,729	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00050	Correlation	,066	,586**	,144	,063	,109	,507**	,364**	,147	,264	,276	1	,214	,139	,003	,629**
	Sig. (2-tailed)	,648	,000	,318	,663	,452	,000	,009	,309	,064	,052		,136	,336	,984	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00051	Correlation	-,165	,011	-,183	,261	-,076	,027	-,120	-,105	-,098	-,102	,214	1	,154	-,007	,168
	Sig. (2-tailed)	,252	,937	,202	,067	,600	,851	,406	,467	,498	,479	,136		,287	,964	,243
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00052	Correlation	,047	,096	,401**	,451**	-,099	,000	,168	,083	,216	,319*	,139	,154	1	,104	,471**
	Sig. (2-tailed)	,745	,506	,004	,001	,495	1,000	,243	,568	,131	,024	,336	,287		,472	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00053	Correlation	,062	,033	,033	,038	-,132	-,159	,160	,104	,035	-,050	,003	-,007	,104	1	,129
	Sig. (2-tailed)	,671	,819	,821	,794	,359	,270	,268	,471	,809	,729	,984	,964	,472		,371

	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00054	Correlation	,342*	,449**	,416**	,410**	,410**	,606**	,570**	,498**	,599**	,656**	,629**	,168	,471**	,129	1
	Sig. (2-tailed)	,015	,001	,003	,003	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,243	,001	,371	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

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

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ارتباط البنود بالبعد الخامس

		VA55	VA56	VA57	VA58	VA59	VA60	VA61	VA62	VA63	VA64	VA65	د، ك، للبعد
VAR00055	Pearson Correlation	1	-,017	,343*	,107	,057	,094	,272	,053	,167	,089	,376**	,542**
	Sig. (2-tailed)		,905	,015	,458	,693	,518	,056	,713	,247	,538	,007	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00056	Pearson Correlation	-,017	1	-,125	-,214	,098	-,403**	-,149	,071	,026	,176	-,214	,004
	Sig. (2-tailed)	,905		,387	,136	,497	,004	,302	,625	,858	,221	,136	,979
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00057	Pearson Correlation	,343*	-,125	1	,083	-,103	,227	,228	,058	,200	-,141	,083	,436**
	Sig. (2-tailed)	,015	,387		,567	,477	,113	,112	,687	,164	,328	,567	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00058	Pearson Correlation	,107	-,214	,083	1	-,090	,152	,181	,126	,175	,165	,107	,457**
	Sig. (2-tailed)	,458	,136	,567		,535	,292	,209	,384	,225	,252	,459	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00059	Pearson Correlation	,057	,098	-,103	-,090	1	,399**	-,123	-,113	-,157	,241	-,263	,214
	Sig. (2-tailed)	,693	,497	,477	,535		,004	,397	,433	,276	,092	,065	,136
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00060	Pearson Correlation	,094	-,403**	,227	,152	,399**	1	,229	-,318*	-,023	,229	,071	,424**
	Sig. (2-tailed)	,518	,004	,113	,292	,004		,109	,024	,872	,110	,623	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00061	Pearson Correlation	,272	-,149	,228	,181	-,123	,229	1	,049	,323*	,127	,345*	,609**
	Sig. (2-tailed)	,056	,302	,112	,209	,397	,109		,735	,022	,378	,014	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00062	Pearson Correlation	,053	,071	,058	,126	-,113	-,318*	,049	1	-,197	-,382**	-,035	,084
	Sig. (2-tailed)	,713	,625	,687	,384	,433	,024	,735		,171	,006	,807	,563
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00063	Pearson Correlation	,167	,026	,200	,175	-,157	-,023	,323*	-,197	1	,182	,426**	,512**
	Sig. (2-tailed)	,247	,858	,164	,225	,276	,872	,022	,171		,206	,002	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00064	Pearson Correlation	,089	,176	-,141	,165	,241	,229	,127	-,382**	,182	1	,165	,428**
	Sig. (2-tailed)	,538	,221	,328	,252	,092	,110	,378	,006	,206		,252	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00065	Pearson Correlation	,376**	-,214	,083	,107	-,263	,071	,345*	-,035	,426**	,165	1	,498**
	Sig. (2-tailed)	,007	,136	,567	,459	,065	,623	,014	,807	,002	,252		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
VAR00066	Pearson Correlation	,542**	,004	,436**	,457**	,214	,424**	,609**	,084	,512**	,428**	,498**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,979	,002	,001	,136	,002	,000	,563	,000	,002	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

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

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ارتباط البعد بالدرجة الكلية

		VAR00011	VAR00028	VAR00039	VAR00054	VAR00066	VAR00067
VAR00011	Pearson Correlation	1	,618**	,562**	,416**	-,168	,717**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,003	,243	,000
	N	50	50	50	50	50	50
VAR00028	Pearson Correlation	,618**	1	,727**	,614**	-,268	,895**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,060	,000
	N	50	50	50	50	50	50
VAR00039	Pearson Correlation	,562**	,727**	1	,608**	-,014	,858**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,922	,000
	N	50	50	50	50	50	50
VAR00054	Pearson Correlation	,416**	,614**	,608**	1	-,095	,826**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000		,511	,000
	N	50	50	50	50	50	50
VAR00066	Pearson Correlation	-,168	-,268	-,014	-,095	1	,701**
	Sig. (2-tailed)	,243	,060	,922	,511		,000
	N	50	50	50	50	50	50
VAR00067	Pearson Correlation	,717**	,895**	,858**	,826**	, 701**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق 08 لمقياس الكفايات التدريسية :

ملاحق الخاصة بالمقارنة الطرفية :

Group Statistics					
	VAR00069	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
VAR00067	1,00	14	133,3571	6,53520	1,74660
	2,00	14	92,2143	10,46737	2,79752

Independent Samples Test									
	Levene's Test for of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Interval of the Difference	
								Lower	Upper
variances assumed	,511	,481	12,475	26	,000	41,14286	3,29799	34,36373	47,92198
variances not assumed			12,475	21,798	,000	41,14286	3,29799	34,29956	47,98616

ملحق 09

الصورة الأولية

مقياس تقدير الذات موجه لأساتذة التعليم الثانوي

زملائي زميلاتي الأساتذة الأفاضل ؛ في إطار إعداد بحث أكاديمي حول "علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي " نتقدم إليكم بهذا المقياس الذي يحوي مجموعة من العبارات ؛ نرجو منكم الإجابة عنه بصدق و موضوعية حتى تكون نتائجه دقيقة و مفيدة ...ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة بل كل إجابة تعبر عن وجهة نظر صاحبها .

المعلومات العامة :

اسم المؤسسة : .....

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي : .....

مادة التدريس :.....

تعليمة المقياس

الرجاء وضع علامة x أمام الإجابة التي تناسبك : غالبا ؛ أحيانا ؛ نادرا ؛ أبدا .

الباحثة: بوزقزي رزيقة

		مدى انطباقها			
الرقم	العبارات	غالبا	احيانا	نادرا	أبدا
01	اعتقد أن مستوى ذكائي ليس في المستوى المطلوب				
02	لست راضيا عن علاقاتي الاجتماعية مع الكثير من الناس				
03	أشعر بالسعادة في حياتي				
04	ينتابني إحساس بان شكلي غير مقبول				
05	اعتقد أن أهدافي تتناسب تماما مع مستوى قدراتي العقلية				
06	احظي باحترام الناس لي بدرجة مقبولة				
07	أحس بان علاقتي بإخوتي حسنة للغاية				
08	لا استطيع إخفاء انفعالاتي عندما يضايقني أمر من الأمور				
09	اعتقد بأنني لست جذابا بالنسبة للجنس الأخر				
10	ابذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية				
11	اشعر بأنني عضو له دور مهم في المجتمع				
12	يؤخذ برأي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة				
13	استطيع ضبط نفسي و السيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة				
14	أتمتع بقدر مقبول من اللياقة البدنية				
15	أطلع على ما هو جديد في تخصصي				
16	اعتقد باني أفضل من كثير من الناس				
17	استشير بعض زملائي في العمل عند القيام بأمر من الأمور المهمة (تحضير الدروس... تحضير الإمتحانات				
18	اعتمد على نفسي و مهاراتي في مواجهة المواقف و المشكلات				
19	اشعر بان حجم جسمي متناسب تماما مع وزني				
20	أحب تدريس المواضيع القريبة من تخصصي				
21	اشعر بانني غير راض عن مجموعة أصدقائي				
22	تضايقني زيارات المدير أو المفتش لقسمي				
23	اعرف بان قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حاليا في العمل				
24	اشعر بان صحتي ليست على ما يرام				
25	استمتع بوقت فراغي بالطريقة التي تناسبني				
26	اشعر في الكثير من المواقف بان ليس لي اصدقاء كثيرون				
27	يسعدني حضور الجلسات العائلية مع أفراد عائلتي				
28	اشعر أبأنني لا أصلح لأي عمل من الأعمال				
29	اهتم بمتابعة الندوات التربوية و العلمية				
30	لا ينصت زملائي كثيرا الى ما أقوله				
31	يمكنني القيام بكثير من الأعمال بنفس الدرجة التي يقوم بها الأخرون				
32	يطلب اغلب اصدقائي مساعدتي في حل مشكلاتهم الخاصة				
33	أميل إلى التقليل من شان نفسي				
34	لا أرغب عادة في حضور المناسبات الاجتماعية و الحفلات العامة				
35	اشعر بالرضا عن حياتي الاجتماعية				
36	لا أحب بعض الناس ممن اعرفهم لأنهم ينتقدوني				
37	لا اعرف ا كيف استمتع بوقت فراغي				
38	انا راض عن نفسي				
39	أخجل من مظهري الشخصي				
40	اقبل النقد الموجه من الأخرين				
41	اعتمد كثيرا على الأخرين فيما اقوم به من اعمال				

ملحق 10 الصورة الأولية

مقياس الكفايات التدريسية موجه للأساتذة التعليم الثانوي :

زملائي زميلاتي الأساتذة الأفاضل ؛ في إطار إعداد بحث أكاديمي حول "علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي " نتقدم إليكم بهذا المقياس الذي يحوي مجموعة من العبارات ؛ نرجو منكم الإجابة عنه بصدق و موضوعية حتى تكون نتائجه دقيقة و مفيدة ...ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة بل كل إجابة تعبر عن وجهة نظر صاحبها .

المعلومات العامة :

اسم المؤسسة : .....

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي : .....

مادة التدريس :.....

تعليمة المقياس

الرجاء وضع علامة x أمام الإجابة التي تناسبك : غالبا ؛ أحيانا ؛ نادرا

			مدى انطباقها		
الرقم	الأبعاد	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا
01	الكفايات الأكاديمية	أنني متمكن من اللغة العربية			
02		أنني متمكن من اللغات الأجنبية			
03		اشعر أنني ملم بالأهداف العامة و الخاصة لمادتي			
04		أنا ملم بالمادة العلمية التي أدرسها			
05		حصيلتي اللغوية غنية			
06		لدي القدرة على تنمية الإبداع لدى التلاميذ			
07		لدي القدرة على تنمية الذوق الأدبي لدى التلاميذ			
08		أنوع مصادر المعرفة أكثر مما يحويه الكتاب المدرسي			
09		متابع للجديد في مجال تخصصي			
10		أطور من خبراتي العلمية (الندوات البيداغوجية			

		الأيام دراسية)			
01	كفايات التخطيط	أحدد أهداف الدرس (معرفي ؛ نفسيحركي ؛وجداني)			
02		انظم الموقف التعليمي في ضوء الأهداف المسطرة			
03		أحلل الدرس الى مكوناته الرئيسية			
04		لدي القدرة على التخطيط اليومي لمادتي			
05		لدي القدرة على التخطيط الفصلي لمادتي			
06		أحدد الوسائل المناسبة للدرس			
07		أنوع من طرق التدريس المناسبة للدرس			
08		أنوع في كيفية التمهيد للدرس و خاتمة للدرس			
09		أربط مواضيع الدروس ببعضها البعض			
10		أهيئ الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ			
11		احضر الدرس كتابيا في شكل مذكرة (كراس التحضير)			
12		أنوع في التخطيط للدرس بما يتناسب مع المواقف التعليمية			
13		أستخدم الحاسوب في إعداد و تخطيط الدرس			
14		أستخرج مكونات الدرس في المجال المعرفي (حقائق مفاهيم تعميمات)			
15		اكتب مقدمة ترتبط بموضوع الدرس و أهدافه مشعر التلاميذ بالحاجة إليها			
16		أحدد الواجبات البيتية المتنوعة المناسبة لمستويات التلاميذ المختلفة			
01	كفايات تنفيذ الدرس	احدد أهدافا واضحة قابلة للملاحظة و القياس			
02		أستخدم وسائل تعليمية مناسبة (سبورة ؛ جهاز datashou...العرض ؛ الخرائط			
03		أنوع من أساليب التدريس حسب الهدف من الدرس			
04		احرص على أن تكون الأسئلة وفق مستويات التلاميذ المعرفية			
05		احاول جعل موضوع الدرس اكثر تشويقا			
06		استخدم خبرات التلاميذ السابقة بموضوع الدرس الجديد			
07		يستخدم مهارات التفكير المناسبة للدرس			
08		أخلق جو من ا لتعاون بين التلاميذ في الدرس			
09		أراعي مستويات العلمية بين التلاميذ			
10		متحكم في الوقت المستغرق لتقديم الدرس (طرح الأسئلة تقديم المعلومات الجديدة ؛وقت السكوت ..)			

01		أحافظ على مظهر ى العام			
02		انتقل بانتظام داخل القسم			
03		احرص على أن تكون حركات اليدين تتناسب مع الموقف التعليمي			
04		أشجع التلاميذ على التعبير عن أرائهم و مشاعرهم			
05		أحاول مناداة التلاميذ بأسمائهم			
06		أحاول إقامة علاقات حسنة مع التلاميذ			
07		ابني علاقات طيبة مع زملائى في العمل			
08		أتابع المستجدات (التعليمات و اللوائح الإدارية ....)			
09	كفايات إدارة الفصل و حفظ النظام	أشارك التلاميذ في الأنشطة			
10		ابذل مجهودا لتعديل السلوكات السلبية عند بعض التلاميذ			
11		أيستخدم أسلوب الثواب و العقاب بطريقة مناسبة			
12		اتخذ القرارات الإيجابية في الوقت المناسب			
13		استعمل العبارات و الإشارات التركيزية من اجل توجيه التلاميذ للتركيز والإنتباه			
14		احرص على العدل في المعاملة بين التلاميذ			
01	كفايات التقويم	أستخدم أدوات التقويم المناسبة			
02		أنوع من أساليب التقويم (تشخيصي ، تكويني ، نهائي)			
03		لدي القدرة على صياغة الأسئلة التحصيلية بانواعها			
04		لدي القدرة على بناء الإختبارات و تطبيقها بما يواكب التطوير و التجديد			
05		لدي القدرة على تفسير نتائج الاختبارات			
06		أتعرف على أخطاء التلاميذ			
07		ابذل جهدا لمعالجة نقاط الضعف لدى التلاميذ			
08		اشخص نقاط القوة لدي التلاميذ و اطورها			
09		أوظف نتائج التقويم لتعديل أساليب التدريس			
10		أشجع التقويم الذاتي عند تلاميذي			
11		أ ستخدم الحاسوب في التقويم			

ملحق (11) الصورة النهائية

مقياس تقدير الذات موجه لأساتذة التعليم الثانوي

زملائي زميلاتي الأساتذة الأفاضل ؛ في إطار إعداد بحث أكاديمي حول "علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي " نتقدم إليكم بهذا المقياس الذي يحوي مجموعة من العبارات ؛ نرجو منكم الإجابة عنه بصدق و موضوعية حتى تكون نتائجه دقيقة و مفيدة ...ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة بل كل إجابة تعبر عن وجهة نظر صاحبها .

المعلومات العامة :

اسم المؤسسة : .....

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي : .....

مادة التدريس :.....

تعليمة المقياس

الرجاء وضع علامة x أمام الإجابة التي تناسبك : غالبا ؛ أحيانا ؛ نادرا ؛ أبدا .

الباحثة: بوزقزي رزيقة

الرقم	العبارات	مدى انطباقها			
		غالبا	احيانا	نادرا	أبدا
01	ينتابني إحساس بان شكلي غير مقبول				
02	اعتقد أن أهدافي تتناسب تماما مع مستوى قدراتي العقلية				
03	احظي باحترام الناس لي بدرجة مقبولة				
04	أحس بان علاقتي بإخوتي حسنة للغاية				
05	اعتقد بأنني لست جذابا بالنسبة للجنس الأخر				
06	ابذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية				
07	اشعر بأنني عضو له دور مهم في المجتمع				
08	يؤخذ برأي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة				
09	استطيع ضبط نفسي و السيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة				
10	أتمتع بقدر مقبول من اللياقة البدنية				
11	أطلع على ما هو جديد في تخصصي				
12	استشير بعض زملائي في العمل عند القيام بأمر من الأمور المهمة (تحضير الدروس... تحضير الإمتحانات				
13	اعتمد على نفسي و مهاراتي في مواجهة المواقف و المشكلات				
14	اشعر بان حجم جسمي متناسب تماما مع وزني				
15	اشعر بانني غير راض عن مجموعة أصدقائي				
16	تضايقني زيارات المدير أو المفتش لقسمي				
17	اعرف بان قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حاليا في العمل				
18	اشعر بان صحتي ليست على ما يرام				
19	استمتع بوقت فراغي بالطريقة التي تناسبني				
20	اشعر في الكثير من المواقف بان ليس لي اصدقاء كثيرون				
21	يسعدني حضور الجلسات العائلية مع أفراد عائلتي				
22	اشعر أبأنني لا أصلح لأي عمل من الأعمال				
23	اهتم بمتابعة الندوات التربوية و العلمية				
24	لا ينصت زملائي كثيرا الى ما أقوله				
25	يمكنني القيام بكثير من الأعمال بنفس الدرجة التي يقوم بها الأخرون				
26	يطلب اغلب اصدقائي مساعدتي في حل مشكلاتهم الخاصة				
27	أميل إلى التقليل من شان نفسي				
28	لا أرغب عادة في حضور المناسبات الاجتماعية و الحفلات العامة				
29	اشعر بالرضا عن حياتي الاجتماعية				
30	لا أحب بعض الناس ممن اعرفهم لأنهم ينتقدوني				
31	لا اعرف ا كيف استمتع بوقت فراغي				
32	أخجل من مظهري الشخصي				
33	اقبل النقد الموجه من الأخرين				
34	اعتمد كثيرا على الأخرين فيما اقوم به من اعمال				

ملحق(12) الصورة النهائية

مقياس الكفايات التدريسية موجه للأساتذة التعليم الثانوي

زملائي زميلاتي الأساتذة الأفاضل ؛ في إطار إعداد بحث أكاديمي حول "علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي " نتقدم إليكم بهذا المقياس الذي يحوي مجموعة من العبارات ؛ نرجو منكم الإجابة عنه بصدق و موضوعية حتى تكون نتائجه دقيقة و مفيدة ...ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة بل كل إجابة تعبر عن وجهة نظر صاحبها .

المعلومات العامة :

اسم المؤسسة : .....

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي : .....

مادة التدريس :.....

تعليمة المقياس

الرجاء وضع علامة x أمام الإجابة التي تناسبك : غالبا ؛ أحيانا ؛ نادرا

			مدى انطباقها		
الرقم	الأبعاد	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا
01		أنني متمكن من اللغات الأجنبية			
02		اشعر أنني ملم بالأهداف العامة و الخاصة لمادتي			
03		أنا ملم بالمادة العلمية التي أدرسها			
04		حصيلتي اللغوية غنية			
05		لدي القدرة على تنمية الإبداع لدى التلاميذ			
06		لدي القدرة على تنمية الذوق الأدبي لدى التلاميذ			
07		أنوع مصادر المعرفة أكثر مما يحويه الكتاب المدرسي			
08		متابع للجديد في مجال تخصصي			
09		أطور من خبراتي العلمية (الندوات البيداغوجية الأيام دراسية)			

10		أحدد أهداف الدرس (معرفي ؛ نفسيحركي ؛وجداني)			
11		انظم الموقف التعليمي في ضوء الأهداف المسطرة			
12		أحلل الدرس الى مكوناته الرئيسية			
13		لدي القدرة على التخطيط اليومي لمادتي			
14		لدي القدرة على التخطيط الفصلي لمادتي			
15		أحدد الوسائل المناسبة للدرس			
16		أنوع من طرق التدريس المناسبة للدرس			
17		أنوع في كيفية التمهيد للدرس و خاتمة للدرس			
18		أربط مواضيع الدروس ببعضها البعض			
19	كفايات التخطيط	أهيئ الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ			
20		أنوع في التخطيط للدرس بما يتناسب مع المواقف التعليمية			
21		أستخدم الحاسوب في إعداد و تخطيط الدرس			
22		أستخرج مكونات الدرس في المجال المعرفي (حقائق مفاهيم تعميمات)			
23		اكتب مقدمة ترتبط بموضوع الدرس و أهدافه مشعر التلاميذ بالحاجة إليها			
24		أحدد الواجبات البيتية المتنوعة المناسبة لمستويات التلاميذ المختلفة			
25		احدد أهدافا واضحة قابلة للملاحظة و القياس			
26		أستخدم وسائل تعليمية مناسبة (سبورة ؛ جهاز ؛ الخرائط ...datashouالعرض			
27	كفايات تنفيذ الدرس	احرص على أن تكون الأسئلة وفق مستويات التلاميذ المعرفية			
28		احاول جعل موضوع الدرس اكثر تشويقا			
29		استخدم خبرات التلاميذ السابقة بموضوع الدرس الجديد			
30		يستخدم مهارات التفكير المناسبة للدرس			
31		أخلق جو من ا لتعاون بين التلاميذ في الدرس			
32		أراعي مستويات العلمية بين التلاميذ			
33		متحكم في الوقت المستغرق لتقديم الدرس (طرح الأسئلة تقديم المعلومات الجديدة ؛وقت السكوت ..)			
34		أحافظ على مظهر ى العام			
35		انتقل بانتظام داخل القسم			
36		احرص على أن تكون حركات اليدين تتناسب مع الموقف التعليمي			
37		أشجع التلاميذ على التعبير عن أرائهم و مشاعرهم			
38		أحاول مناداة التلاميذ بأسمائهم			

39	كفايات إدارة الفصل و حفظ النظام	أحاول إقامة علاقات حسنة مع التلاميذ				
40		ابني علاقات طيبة مع زملائى في العمل				
41		أتابع المستجدات (التعليمات و اللوائح الإدارية ....)				
42		أشارك التلاميذ في الأنشطة				
43		ابذل مجهودا لتعديل السلوكات السلبية عند بعض التلاميذ				
44		أيستخدم أسلوب الثواب و العقاب بطريقة مناسبة				
45		استعمل العبارات و الإشارات التركيزية من اجل توجيه التلاميذ للتركيز والإنتباه				
46	كفايات التقويم	أستخدم أدوات التقويم المناسبة				
47		لدي القدرة على صياغة الأسئلة التحصيلية بانواعها				
48		لدي القدرة على بناء الإختبارات و تطبيقها بما يواكب التطوير و التجديد				
49		أتعرف على أخطاء التلاميذ				
50		ابذل جهدا لمعالجة نقاط الضعف لدى التلاميذ				
51		أوظف نتائج التقويم لتعديل أساليب التدريس				
52		أشجع التقويم الذاتي عند تلاميذي				
53		أ ستخدم الحاسوب في التقويم				

ملحق رقم (13)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

البريد الوارد
تاريخ: 2013/03/11
رقم: 285

مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التوجيه والتقويم
الرقم: 62 /م ت ش ج/م ت ت/13/04

الجزائر في: 2013/02/26

مديـــر التربيـــة
إلـــــى
السيدات و السادة:
مديري الثانويات التالية:

-العقيد عميروش-محمد بن رحال- الرائد نحناح-
-صالح بوبنيدر-عبد المؤمن- عبد السلام حباشي-
- أحمد مرزوقي- الرويبة الجديدة-فرحات عباس-
- طارق ابن زياد -سي الحواس-محمد مزاري

الموضوع : ف/ي الترخيص لاجراء بحث الميداني.

المرجـــع: إرسال رئيس قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا- جامعة الجزائر02 -

المؤرخ في: 2013/02/25

طلب الباحثة:**بوزقزي رزيقة** المؤرخ في 2013/02/25 .

يشرفني أن أعلمكم أنه تم الترخيص للباحثة: **بوزقزي رزيقة** طالبة بجامعة الجزائر-02- قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا لإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها، تحضيرا لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، والمطلوب منكم تسهيل مهام الباحثة الحاملة للترخيص المذكور أعلاه.

وعليه أذكر بضرورة التزام الباحثة بالنظام الداخلي للمؤسسة التربوية.

مديـــر التربيـــة
الأمين العام

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية بومرداس
مصلحة التمدرس و الإمتحانات
الرقم :167/ م ت / م ت إ / 2013

مديرة التربيـــة
إلى
السيد/ مدير ثانوية أولاد هداج

تربص ميداني

تلبيـــــــة للطلب المقدم من جامعة الجزائر2 ،كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

يشرفنـــــــي أن أطـــــلب منكـــــم السمـــاح للطالب:

***بوزقزي رزيقة ***

حامل هذه الرخصة بإجراء التربص الميداني بالمؤسســة التي تشرفـون عليـها
و ذلك ابتداء من يوم : **2013/03/ 20** إلى غايـة **2013/04/30** .
و أرجو ألا تدخروا أي جهد في مدها بالمعلومات المدعمة للجانب التطبيقي .

بومرداس في : 2013/ 03/ 20
مديرة التربيـــة

2013/04/09 إطلع عليه بتاريخ

عن مديرة التربية و بتفويض منها
رئيس مصلحة التمدرس و الإمتحانات
ش. شاطبي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية بومرداس
مصلحة التمدرس و الإمتحانات
الرقم :383/ م ت / م ت إ / 2013

مديرة التربيـــة
إلى
السيد/ مدير ثانوية قريبسي عبد القادر
أولاد موسى

تربص ميداني

تلبيـــــة للطلب المقدم من جامعة الجزائر2 ،كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

يشرفنـــــي أن أطـــلب منكـــم السمـــاح للطالب:

***بوزقزي رزيقة ***

حامل هذه الرخصة بإجراء التربص الميداني بالمؤسسة التي تشرفـون عليـها
و ذلك ابتداء من يوم : **2013/03/ 20** إلى غايـة **2013/04/30** .
و أرجو ألا تدخروا أي جهد في مدها بالمعلومات المدعمة للجانب التطبيقي .

2013/04/08 يوم

بومرداس في : 2013/ 03/ 20
مديرة التربيـــة

عن مديرة التربية و بتفويض منها
رئيس مصلحة التمدرس و الإمتحانات
ش. شـاطبـي

مديرية التربية لولاية بومرداس
ثانوية قريبسي عبد القادر أولاد موسى
المدير

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية بومرداس
مصلحة التمدرس و الإمتحانات
الرقم : 1425 م ت / م ت إ / 2013

مديرة التربيـــة
إلى
السيد/ مدير ثانوية عمر كلالشة
خميس الخشنة

تربص ميداني

تلبيـــــة للطلب المقدم من جامعة الجزائر2 ،كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

يشرفنـــــي أن أطـــلب منكـــم السمـــاح للطالب:

***بوزقزي رزيقة ***

حامل هذه الرخصة بإجراء التربص الميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها
و ذلك ابتداء من يوم : **2013/03/ 20** إلى غاية **2013/04/30** .
و أرجو ألا تدخروا أي جهد في مدها بالمعلومات المدعمة للجانب التطبيقي .

بومرداس في : 20 /03/ 2013
مديرة التربيـــة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية بومرداس
مصلحة التمدرس و الإمتحانات
الرقم :128 م ت / م ت إ / 2013

مديرة التربيـــة
إلى
السيد/ مدير ثانوية الاخوة دراوي
بومرداس

تربص ميداني

تلبيـــــــة للطلب المقدم من جامعة الجزائر2 ،كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

يشرفنـــــــــي أن أطـــــلب منكـــــم السمـــــاح للطالب:

***بوزقزي رزيقة ***

حامل هذه الرخصة بإجراء التربص الميداني بالمؤسسـة التي تشرفـون عليـها
و ذلك ابتداء من يوم : **2013/03/ 20** إلى غايـة **2013/04/30** .
و أرجو ألا تدخروا أي جهد في مدها بالمعلومات المدعمة للجانب التطبيقي .

بومرداس في : 20 /03/ 2013
مديرة التربيـــة

عن مديرة التربية و بتفويض منها
رئيس مصلحة التمدرس و الإمتحانات
شن شاطبي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية بومرداس
مصلحة التمدرس و الإمتحانات
الرقم : 444 م ت / م ت إ / 2013

مديرة التربيـــة
إلى
السيد/ مدير ثانوية خالد الجزائري
بودواو

تربص ميداني

تلبيـــــــة للطلب المقدم من جامعة الجزائر2 ،كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

يشرفنـــــــي أن أطـــلب منكـــم السمـــاح للطالب:

***بوزقزي رزيقة ***

حامل هذه الرخصة بإجراء التربص الميداني بالمؤسســة التي تشرفـون عليـها

و ذلك ابتداء من يوم : **2013/03/ 20** إلى غايـة **2013/04/30** .

و أرجو ألا تدخروا أي جهد في مدها بالمعلومات المدعمة للجانب التطبيقي .

بومرداس في : 20 /03/ 2013
مديرة التربيـــة

تسلم مديرة التربية و بتفويض منها
رئيس مصلحة التمدرس و الإمتحانات
ش. شـاطبـي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية بومرداس
مصلحة التمدرس و الإمتحانات
الرقم : 486 م ت / م ت إ / 2013

مديرة التربيـــة
إلى
السيد/ مدير ثانوية فرانتز فانون
بومرداس

ثانوية فرانتز فانون بومرداس
البريد الوارد
الرقم: 386
التاريخ: 13/04/22

تربص ميداني

تلبيـــــة للطلب المقدم من جامعة الجزائر2 ،كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

يشرفنـــــي أن أطـــلب منكـــم السمـــاح للطالب:

***بوزقزي رزيقة ***

حامل هذه الرخصة بإجراء التربص الميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها
و ذلك ابتداء من يوم : **2013/03/ 20** إلى غايـة **2013/04/30** .
و أرجو ألا تدخروا أي جهد في مدها بالمعلومات المدعمة للجانب التطبيقي .

بومرداس في : 20 /03/ 2013
مديرة التربيـــة

عن مديرة التربية و بتفويض منها
رئيس مصلحة التمدرس و الإمتحانات
ش. شاطبي