الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مستغانم» عبد الحميد بن باديس «جامعة

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات

(دراسة ميدانية لعينة معلمي المدارس الابتدائية لولاية مستغانم)

من إعداد الطالب: كيحل عبد الله

تحت إشراف الدكتور: مكي محمد

أعضاء لجنة المناقشة:

دكتور مكي أحمد	رئيسا
د/ مكي محمد	مقررا
د/ هني الحاج أحمد	عضوا مناقشا
د/ طاجين علي	عضوا مناقشا
د/منصوري مصطفى	عضوا مناقشا
د/ قريصات الزهرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية2011-2012م

قَالَ تَعَالَى:

بسم الله الرحمن الرحيم

" رَبِ أَوْزِعني أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ التِيْ أَنْعَمْتَ عَلَيَ وَ عَلَى وَالِدَي وَ أَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاه وَ أَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَالِحِينَ"

صدق الله العظيم

– سورة النمل الآية 19 –

الإهداء

الحمد لله الذي وفقني لانجاز هذا العمل، فسبحانه و تعالى عما يشركون، و سبحانه إذا أراد للشيء أن يقول له كن فيكون، و أصلي و أسلم على النبي المعلم محمد بن عبد الله أفضل الصلاة عليه و أزكى التسليم.

أهدي هذا العمل، لله وحده لا شريك له، عسا أن يكون في ميزان حسناتنا يوم القيامة.

أهدي هذا العمل، لروحي والدي الطاهرة، عسا أن يكون في جوار رب العالمين.

أهدي هذا العمل، إلى أمي التي سهرت، و ربت، و تعبت، بقدر نياتها و جهدها المتواصل و المستمر، فرعاها الله و حماها من كل شر.

أهدي هذا العمل، إلى زوجتي و أبنائي، العائلة التي تعلمت من خلالها سر الحياة.

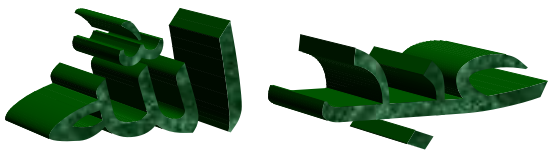
أهدي هذا العمل، إلى إخوتي و أخواتي الذين عشت معهم في كنف واحد، و تقاسمت معهم خبز الحياة.

أهدي هذا العمل، إلى الأسرة التربوية، التي علمتني أن للصبر طعم يجب أن أتذوقه.

أهدي هذا العمل، إلى كل المخلصين من أبناء هذا الوطن، الذين ضحوا و مازالوا يبذلون الغالي من أجل بناءه.

أهدي هذا العمل، إلى كل الغيورين من أبناء الأمة.

أهدي هذا العمل، إلى كل طالب علم، همه الامتثال لأمة اقرأ و كفى ربك عليما.



شكر و تقدير

أشكر الله سبحانه وتعالى الذي وفقني لإنهاء هذه الرسالة.

وأتقدم بجميل العرفان و جزيل الشكر للأستاذ الدكتور مكي محمد، المشرف على مذكرة تخرجي هذه والذي كان السند لي في إتمامها ؛ كما أتقدم بالشكر الكثير إلى كل أساتذة قسم علم النفس الذين أشرفوا على تدريسنا، كما أشكر أكاديمية التربية بولاية مستغانم على تقديمها العون والمساعدة لي .

كما اشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في تقديم المساعدة من معلمي ومديري المدارس الابتدائية ومفتشي التعليم بمستغانم.

قائمة المحتويات

آية قرآنية..... أ
إهداء..... ب
شكر و تقدير..... ج
قائمة المحتويات..... 01
قائمة الجداول..... 06
قائمة الأشكال..... 07

المقدمة

مقدمة عامة..... 09
أولا: دواعي اختيار الموضوع..... 10
ثانيا: أهمية البحث. 10
ثالثا: تحديد الإشكالية..... 11
رابعا: صياغة إشكالية البحث..... 13
خامسا: فرضيات البحث..... 13
سادسا: أهداف البحث..... 14
سابعا: حدود البحث..... 14
ثامنا: المصطلحات الأساسية في البحث..... 15
تاسعا: أصالة البحث..... 16
عاشرا: الخطة العامة للبحث..... 17

الفصل الأول
الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

تمهيد..... 20
أولا: تعريف الاتجاهات..... 20
ثانيا: خصائص الاتجاهات..... 22
ثالثا: مكونات الاتجاهات..... 25
رابعا: مكونات الاتجاهات نحو مهنة التدريس..... 29
خامسا: مراحل تكوين الاتجاهات..... 35
سادسا: العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات..... 32
سابعا: أنواع الاتجاهات..... 34
ثامنا: وظائف الاتجاهات..... 35
تاسعا: تغيير الاتجاهات و تعديلها..... 36
عاشرا: نظريات الاتجاهات..... 38
إحدى عشر: التمييز بين الاتجاهات و المصطلحات الأخرى..... 40
اثني عشر: قياس الاتجاهات..... 42
خلاصة الفصل..... 47

الفصل الثاني
معلم المرحلة الابتدائية و كفايته التدريسية.

تمهيد..... 51
أولا: التعليم الابتدائي و أطواره..... 51
ثانيا: معلم المرحلة الابتدائية..... 54
I- تعريف المعلم..... 54
II- شخصية المعلم و خصائصها..... 54
III- أدوار المعلم داخل القسم..... 58
IV- دور المعلم للتحكم في العملية التقويمية في التقويم الحديث..... 60
V- تكوين معلمي المرحلة الابتدائية في الجزائر..... 66
VI- المعلم و أنماط التدريس في الفصل..... 67
VII- المعلم و اختيار الطرق المناسبة للتدريس..... 68
VII- المعلم و التخطيط للدرس..... 68
ثالثا: الكفاية التدريسية..... 69
I- تعريف الكفاية..... 69
II- تعريف الكفاية التدريسية..... 73
III- مصادر اشتقاق الكفاية التدريسية..... 75
IV- تصنيف الكفاية التدريسية..... 79
V- تصنيف الدراسة الحالية للكفاية التدريسية..... 83
VI- وسائل قياس كفايات المعلمين التدريسية..... 88
VII- تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس في الدراسة الحالية..... 91
خلاصة الفصل..... 94

الفصل الثالث
التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

تمهيد..... 97
أولا: الكفاءة..... 97
I- تعريف الكفاءة..... 97
II- الكفاءة في مجال إعداد المعلم..... 99
III- مكونات الكفاءة..... 100
IV- المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الكفاءة..... 100
ثانيا: المقاربة..... 102
I- تعريف المقاربة..... 102
II- تعريف المنهاج..... 105
III- الفرق بين المناهج و البرامج..... 106
IV- ضرورة بناء المناهج بمقاربة الكفاءات..... 106
V- مميزات المقاربة الجديدة..... 108
VI- الخلفية النظرية لبيداغوجية الكفاءات..... 109

VII- خصائص المنهج البنائي..... 111
ثالثا: مفهوم الكفاءات في المجال التربوي..... 113
I- مفهوم الكفاءات..... 113
II-علاقة الكفاءات بشخصية المتعلم..... 114
III-علاقة الكفاءات بالأنشطة المقررة..... 115
IV -العلاقة بين مجالات شخصية المتعلم و أقسامها..... 118
V-شروط الكفاءة..... 118
VI- مصادر اشتقاق الكفاءة..... 119
VII- أنواع الكفاءات..... 119
VIII- تحديد الكفاءات..... 120
IX- بنية التعلم القائم على الكفاءات..... 120
X- تقويم الكفاءة..... 121
XI- خصائص الكفاءة..... 121
XI- أهداف المقاربة بالكفاءات..... 122
XIII- المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا الإدماج..... 124
IVX - مستويات
الكفاءة..... 126
VX - مكونات الكفاءة..... 126
XVI - مزايا المقاربة بالكفاءة..... 126
XVII - مبادئ المقاربة بالكفاءة..... 127
XVIII - مراحل الكفاءة..... 128
IXX- مركبات الكفاءة..... 129
XX- مقارنة بين التكوين بالأهداف و التكوين بالكفاءات..... 129

الفصل الرابع
الدراسات السابقة و الدراسة الاستطلاعية.

تمهيد..... 133
أولا: الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الاتجاهات نحو مهنة التدريس..... 133
I- الدراسات العربية..... 133
II- الدراسات الأجنبية..... 136
III- التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس..... 137
ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية..... 137
I- الدراسات العربية..... 137

II- الدراسات الأجنبية..... 138
III- التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية..... 139
ثالثا: الدراسة الاستطلاعية..... 139
تمهيد..... 139
I- أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 140
II- أدوات القياس..... 140
III- صعوبات البحث..... 143

الفصل الخامس
الدراسة الأساسية.

تمهيد..... 145
أولا: منهج الدراسة..... 145
ثانيا: المجال الزمني و المكاني للدراسة..... 145
ثالثا: عينة الدراسة الأساسية..... 146
رابعا: خصائص عينة الدراسة الأساسية..... 146
خامسا: حجم عينة الدراسة الأساسية..... 148
سادسا: أدوات الدراسة الأساسية..... 148
سابعا: إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية..... 149
ثامنا: ظروف إجراء الدراسة الأساسية..... 149
تاسعا: الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج..... 149

الفصل السادس
عرض و تحليل نتائج الدراسة.

أولا:عرض نتائج الفرضية العامة..... 151
ثانيا: عرض نتائج الفرضية الأولى..... 151
ثالثا: عرض نتائج الفرضية الثانية..... 153
رابعا:عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 154
خامسا: عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 155
سادسا: عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 157
سابعا: عرض نتائج الفرضية السادسة..... 159

الفصل السابع
تفسير و مناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد..... 162
أولا: تفسير نتائج الفرضية العامة..... 162
ثانيا: تفسير نتائج الفرضية الأولى..... 163

ثالثا: تفسير نتائج الفرضية الثانية.....164
رابعا: تفسير نتائج الفرضية الثالثة.....164
خامسا: تفسير نتائج الفرضية الرابعة.....165
سادسا: تفسير نتائج الفرضية الخامسة.....166
سابعا:تفسير نتائج الفرضية السادسة.....167
الخلاصة العامة.....169
توصيات و اقتراحات.....170
قائمة المراجع و الملاحق.
مستخلص الدراسة.

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	المسار التعليمي في الابتدائي	52
02	أطوار التعليم الابتدائي	52
03	مواقيت مرحلة التعليم الابتدائي	53
04	تقسم شخصية الفرد	115
05	العلاقة بين مجالات شخصية المتعلم و أقسامها	118
06	مستويات الكفاءة	126
07	مكونات الكفاءة	126
08	مقارنة بين بيداغوجية تبليغ المحتويات و بيداغوجية الكفاءات	131
09	طريقة تصحيح مقياس كفاءة التدريس	140
10	نتائج المقياس الذي يعتمد على قياس معامل الارتباط بين أبعاد الشبكة و الدرجة الكلية لها	142
11	طريقة تصحيح مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	143
12	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات	146
13	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	147
14	توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الأقدمية	147
15	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	147
16	نتائج تطبيق معامل الارتباط	151
17	نتائج تطبيق اختبار (ت)	151
18	- الجزء الأول: بيانات اختبار levenes Test للتجانس - الجزء الثاني: بيانات عن نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين	152
19	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين و المعلمات في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس	153
20	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعات العينة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس حسب مؤهلاتهم العلمية	153
21	نتائج تحليل التباين لثلاث مجموعات في اتجاههم نحو مهنة التدريس حسب مؤهلهم العلمي	154
22	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعات العينة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس حسب أقدميتهم في المهنة	154
23	نتائج اختبار تحليل التباين لثلاث مجموعات في اتجاههم نحو مهنة التدريس باختلاف أقدميتهم في المهنة	155
24	نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطات المعلمين في كفايتهم التدريسية حسب الجنس	155
25	- الجزء الأول: بيانلت عن نتائج اختبارlevenes Test للتجانس - الجزء الثاني: بيانات عن نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين	156
26	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين و المعلمات في كفايتهم التدريسية	157
27	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعات العينة في كفايتهم التدريسية حسب مؤهلاتهم العلمية	157
28	نتائج تحليل التباين لثلاث مجموعات في كفايتهم التدريسية حسب مؤهلهم العلمي	158
29	المقارنات المتعددة	158
30	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعات العينة في كفايتهم التدريسية حسب أقدميتهم في المهنة	159
31	نتائج اختبار تحليل التباين لثلاث مجموعات في كفايتهم التدريسية باختلاف أقدميتهم في المهنة	159

قائمة الأشكال

الرقم	عناوين الأشكال	الصفحة
01	مكونات الاتجاه	28
02	العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه	34
03	التعديل العكسي للاتجاه النفسي	37
04	استراتيجية عمل لدراسة مشكل أو تناول موضوع ما	104
05	علاقة الكفاءة بالأنشطة المقررة	117

المقدمة

- مقدمة عامة.
- أولا: دواعي اختيار الموضوع.
- ثانيا: أهمية البحث.
- ثالثا: تحديد الإشكالية.
- رابعا: صياغة إشكالية البحث.
- خامسا: فرضيات البحث.
- سادسا: أهداف البحث.
- سابعا: حدود البحث.
- ثامنا: المصطلحات الأساسية في البحث.
- تاسعا: أصالة البحث.
- عاشرا: الخطة العامة للبحث.

مقدمة عامة :

المدرسة الابتدائية هي اللبنة الأولى، و الأساسية في الصرح المؤسساتي للمنظومة التربوية، و هي الأرضية الصلبة التي تنبني عليها بقية أطوار التعليم، و لهذا وجب أن يوليها المجتمع كل الرعاية، و الاهتمام، و خاصة رجال التربية، و التعليم.

و نظرا لما نشاهده من تحديات وتغيرات في مختلف مجالات العلوم، و التكنولوجيا، و لكون المدرسة الجزائرية لا تعيش في معزل عن العالم أوجب عليها تجديد مناهجها، و تغيير طرق عملها، و نسق إدارتها لتواكب التقدم العلمي، و المعرفي . فتغير البرامج التعليمية، وتحديث محتوياها أضحى أمرا يفرض نفسه خاصة، و أن العولمة تفرض على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد لها مرورا بتحسين الأداء التربوي للمعلم، و تكوينه باعتباره المسؤول الأول عن تنفيذ هذه البرامج التعليمية الجديدة، و حجز الزاوية في الإصلاح التربوي الجديد المتمثل في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

تعد عملية التجديد، و التطوير في المنظومة التربوية من أبرز انشغالات التربويين، حيث تم إعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها، وهو تصور جديد للعملية التعليمية التي شرع في تطبيقيها منذ الموسم الدراسي 2004/2003، والتي مازالت تحتاج إلى معطيات وخبرات جديدة للتعامل معها بنجاح، و لا يتم ذلك إلا بتوفير المعلمين المؤهلين ذوي الكفاءات، و القادرين على التكيف مع الإصلاح التربوي الجديد.

و لعل أهم عنصر بشري في تجسيد أهداف هذه الإصلاحات هو المعلم الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات النوعية، و الكفاءة في جوانبها الأكاديمية، و البيداغوجية، و ذلك بمنحه تكوينا يكسبه المعارف، و المهارات التي هو في حاجة إليها لكي يتحكم في المضامين المعرفية التي يحتويها التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ،فمن خلال ما سبق ذكره أنفا جاءت فكرة الباحث لدراسة موضوع الاتجاهات، و الكفايات عند المعلمين في المرحلة الابتدائية لما لها من أهمية في تحقيق أهداف الإصلاح التربوي الجديد.

فلكل إنسان في هذا الوجود اتجاهات متعددة توجه سلوكه نحو مواقف أو قضايا أو مهن معينة ؛ ويتوقف تمسك الأفراد باتجاهاتهم النفسية على مدى ما يؤمنون به، و مدى رؤيتهم الذاتية، و لذلك ضرورة دراسة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس لما لها من أهمية كبيرة في معرفة طبيعة الاتجاه الذي له تأثير في الأداء والتحصيل عند التلاميذ، كما يمكننا من معرفة مدى صلاحية المعلم لهذه المهنة، وكذلك تغيير اتجاهاته السلبية، و تحسينها، و تعديلها مما يجعله أكثر إنتاجية، و دافعية، و مثابرة لتحقيق الأهداف المرجوة من مهنة التعليم بشكل عام في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

ومن جهة أخرى تمثل كفايات المعلم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات تخطيطا وتنفيذا أهم فصول هذا البحث لأن كفاية المعلم لها تأثير على مستوى أدائه لعمله، وعلى تحصيل تلاميذه، و مرودهم الدراسي، وعلى مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

أولا: دواعي اختيار الموضوع:

لكل باحث أسباب تدفعه لاختيار موضوع ما، ومن الأسباب التي جعلتني أختار الموضوع هي:

I- انتمائي إلى أسرة التربية، وهذا الموضوع من اهتماماتها.

II- التطلع إلى كل جديد مفيد للمعلم، والتلميذ بصفة خاصة، والمدرسة الجزائرية بصفة عامة.

III- نظر لحداثة الموضوع، والسعي إلى تقريب المفاهيم المتعلقة به.

IV- نقص في تكوين المعلمين في إطار المنظومة التربوية الجديدة.

V-التعرف على اتجاهات المعلمين نحو المهنة لأنها تؤثر على مردودهم وإنتاجهم.

VI- البحث عن مدى كفاية معلم المرحلة الابتدائية في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

VII- البحث عن فعالية التدريس من خلال إيجاد المعلم الكفء الذي يتماشى، و التربية الحديثة.

VII- تدهور مستوى العملية التعليمية، و ارتفاع نسبة الرسوب المدرسي.

IX- معرفة الاتجاه يعطينا القدرة على التنبؤ بمدى صلاحية الفرد لهذه المهنة.

ثانيا: أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث في معالجة موضوع من المواضيع الهامة، والحديثة في مجالي التربية، والتعليم منها:

I- التعرف على كيفية تناول الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

II- التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في ظل التدريس بالكفاءات.

III- تطوير البرامج في إعداد المعلم وتدريبه وفق الإصلاح التربوي الجديد.

IV- التعرف على اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس.

V- تحقيق الكفاءة اللازمة للمعلم الحالي حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة المنتظرة في المنظومة التربوية الجديدة.

ثالثا: تحديد إشكالية البحث:

تهتم الأنظمة التربوية عموما بتنمية الإنسان تنمية شاملة، ومتكاملة، و إعداده للحياة الاجتماعية، والتأثير عليه من جميع النواحي من حيث هو فرد ذو شخصية متميزة، ومن حيث هو مواطن، وعضو في مجتمع، لكن ذلك لا يتحقق دائما بنفس الدرجة، والكيفية لأسباب كثيرة، ومتعددة مما يطرح مشكلة النوعية، والكفاءة، وبما أن كفاية التعليم تتوقف على مستوى أداء العاملين في هذا الميدان، ومدى فاعليتهم، فقد أزداد الاهتمام، والعناية بالعوامل البشرية، و دورها في تحقيق أهداف النشاط التربوي.

وهذا يعني أن العنصر البشري يتطلب اهتماما خاصا، ودراسة مستفيضة، تستهدف تفسير سلوكا ته، ومعرفة حقيقة اتجاهاته، بغية التحكم فيه، وتوجيهه، وتحقيق رضا الفرد عن عمله.

ويعتبر المعلم أحد العناصر البشرية الأساسية في تفعيل العمل، وتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها المدرسة، ومن خلال ملاحظتي لواقع التدريس توجد فئة من المعلمين غير راغبة في مزاولة المهنة ، أو غير قادرة على ممارستها أصلا، و قد ينخرط فيها من لا يجد طريقا آخر غيرها لكسب عيشه، و قد ينظر بعضهم إلى هذه المهنة بأنها دون طموحاته.

فكل هذا جعل هذه المهنة تفقد الكثير من قدسيتها، واحترامها في الوقت الراهن، بسبب النظرة الاجتماعية الحالية للمعلم، و التي أصبحت دون المستوى عما كانت عليه في السابق كتدني مستوى الدخل، و بهذا تدني مركز المعلم الاجتماعي، و الاقتصادي، و بالتالي فقد مكانته الاجتماعية.

إن الظروف التي يمر بها المعلم، ألقت بثقلها عليه أفقدته المتعة في عمله، و الرغبة في المزاولة، والاستمرار فيه، وهذه أمور جوهرية، وعناصر هامة لها أثرها على إنتاج المعلم، وعلى إثارة حوافزه في عمله.

و قد ارتأ الباحث في الدراسة تناول اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية لكونها القاعدة الأساسية في سلم التعليم، و الأساس الضروري لتربية الناشئة، و تزويدهم بقسط كاف من المعرفة التي تؤهلهم للتوافق مع مجتمعهم، و التفاعل معه.

و نظرا لأهمية هذا العامل (الاتجاه) في صياغة المردود النهائي لإنتاجية المعلم، و شموله للجوانب المعرفية، و الوجدانية، و النزوعية لديه، أعتقد أنه من معرفة الاتجاهات لدى هؤلاء المعلمين نكون أقدر على توقع عطائهم المهني، و هذا مرهون إلى حد كبير بمجموعة من العوامل الأساسية حيث يرى " فان دير سان " في هذا المجال أن هناك عوامل تؤدي إلى رضا المعلمين عن عملهم، و سعادتهم به وهي :

- التوفيق، و النجاح في العمل.
- حسن التقدير من الآخرين، و خاصة الرؤساء.
- تحمل المسؤولية، و إثبات الجدارة في هذا التحمل.
- استهواء العمل نفسه.
- تحمل المسؤولية وإثبات الجدارة في هذا التحمل .
- فرص الترقية، و ما يتبعها من زيادة في الدخل، و نمو في الأوضاع العلمية، و الاجتماعية.

و في المقابل نجد جملة من العوامل الأخرى (في الاتجاه المضاد) التي قد تؤدي بهم إلى التعاسة، و السخط على أعمالهم نذكر من بينها:

- الإجراءات الإدارية التعسفية ، الإشراف الاستبدادي
- الأجور المنخفضة.
- انخفاض المكانة الاجتماعية للمعلم مقارنة بغيره من أصحاب المهن الأخرى.
- شعور المعلم بأن مهنة التعليم لا تحقق طموحاته العملية.

و في ظل هذه العوامل المشجعة أو المنفرة للقيام بمهنة التعليم، قد تخلق اتجاهات معينة نحو هذه المهنة. إذ أن المعلم الذي يشعر بأنه محل تبجيل، و تقدير، و احترام في مجتمعه يدفعه هذا الشعور إلى صنع المعجزات، أما إذا شعر بالتهميش، و عدم العناية به فانه يعيش صراعات نفسية، و ربما يؤول به الأمر إلى الإحباط، و الفشل، و هذا ما يؤثر على مردوده التربوي، و تنعكس آثاره فيما بعد على تحصيل التلاميذ الذين شاء لهم الحظ العاثر أن تقع بين يديه، و انطلاقا من هذه الخلفية، فإننا نريد من خلال هذه الدراسة معرفة نوعية اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التعليم. كما نريد أيضا زيادة على ما سبق ذكره معرفة الكفاءة التعلمية لدى هؤلاء المعلمين في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، و الصعوبات التي يتعرضون إليها في مسايرة التطورات، و التغيرات السريعة التي تطرأ على المنظومة التربوية الجديدة أو بما يسمى الإصلاح التربوي الجديد في بلادنا مما أوجب تغيرات في مناهج، و طرق التدريس.

فتكوين و إعداد المعلم في هذا المجال باعتباره المنفذ الرئيسي لهذه البيداغوجيا الجديدة (التدريس بالمقاربة بالكفاءات) من المواضيع التي تستدعي الدراسة فقد تزايد الاهتمام عالميا بجودة التعليم بغية تحقيق الأهداف، و الطموحات التي تسعى إليها المجتمعات من القيام بالدور التعليمي في إطار الإنتاجية المتزايدة، و بالكفاءة المطلوبة وصولا إلى التفاني في العمل، و الإتقان، و التميز.

رابعا : صياغة إشكالية البحث:

يتضمن البحث الإشكالية العامة الآتية:

هل توجد علاقة بين كفايات المعلمين التدريسية، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟

و منها تتفرع عدة أسئلة منها:

1- هل توجد فروق في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم؟

2- هل توجد فروق في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس باختلاف مؤهلاتهم العلمية؟

3- هل توجد فروق في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس باختلاف أقدميتهم؟

4- هل توجد فروق في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف جنسهم؟

5- هل توجد فروق في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف مؤهلاتهم العلمية؟

6- هل توجد فروق في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف أقدميتهم .

خامسا: فرضيات البحث:

من خلال الأسئلة المتفرعة عن الإشكالية العامة يمكن صياغة الفرضية العامة الفرضيات الجزئية المنبثقة عنها و التي تسعى هذه الدراسة الإجابة عنها فيما يلي:

I- الفرضية العامة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفايات المعلمين التدريسية، و بين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

1. **الفرضية الأولى**:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم.

2. **الفرضية الثانية**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف مؤهلهم العلمي.

3. **الفرضية الثالثة:**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف أقدميتهم.

4. الفرضية الرابعة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف جنسهم.

5. الفرضية الخامسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف مؤهلهم العلمي.

6. الفرضية السادسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف أقدميتهم.

سادسا : أهداف البحث:

يمكن تلخيص أهداف الدراسة في النقاط الآتية:

I- معرفة مدى توفر الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، و تحديد مستويات الأداء لديهم (مرتفع- متوسط – منخفض) مما يسهم في تطوير برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة.

II- تحديد طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس.

III- وصف واقع اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس في ضوء بعض التغيرات مثل: الأقدمية في التدريس، و الجنس، و المؤهل العلمي.

IV- تحديد علاقة كفايات المعلمين التدريسية باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

V- التعرف على واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

VI- تقييم قدرة معلمي المرحلة الابتدائية من ناحية إدارة الوقت – التخطيط – وتنفيذ الدرس وتقييم كفاءة المتعلم.

VII- إنجاز شبكة ملاحظة تعين المدير في تقييم طريقة التدريس.

VII- تساهم الدراسة الحالية بشكل إيجابي في الدعوة لمراجعة ظروف عمل المعلمين بالمدرسة الابتدائية لجعلها أكثر ملائمة لتنمية الاتجاهات الايجابية لديهم ، وذلك من خلال معرفة العوامل التي تجعل من رجل التربية والتعليم راضيا متقبلا لمهمته التربوية.

سابعا : حدود البحث:

شملت الدراسة عينة من المعلمين في المرحلة الابتدائية، و ذلك لتحديد العلاقة بين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، و كفايتهم التدريسية حيث اعتمد الباحث في قياس الكفاءة التدريسية لهذه العينة على مديري المدارس الابتدائية من أجل تطبيقها باعتبارهم المشرفين التربويين المباشرين لهؤلاء المعلمين باستخدام استمارة شبكة الملاحظة كأداة لقياس ذلك .

I- تجري الدراسة بولاية مستغانم حيث يتم تنويع في العينة عبر مقاطعات مختلفة من الولاية والمتمثلة في مقاطعة عين تادلس (1) (2) (3) (4)، و مقاطعة خير الدين، و مقاطعة سيدي علي ومقاطعة سيدي لخضر، و بوقيراط، و المقاطعة الخامسة مستغانم. بحيث تحوي كل مقاطعة على عدة من المدارس التابعة لها تربويا و إداريا.

II- تتحدد الدراسة من حيث الزمن بالموسم الدراسي 2011/2010.

III- الأدوات المستعملة في الدراسة تتمثل في استمارة قياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، و مقياس الكفاية التدريسية (شبكة ملاحظة أداء المعلمين).

ثامنا: المصطلحات الأساسية في البحث:

نظرا لتعداد، و تنوع المصطلحات، والمفاهيم في ميدان العلوم الإنسانية كان من الضروري على أي باحث عند بداية أي دراسة علمية تحديد، و صياغة المفاهيم المستعملة، و ضبطها بشكل جيد حتى يتسنى له فهمها بدون أي التباس أو غموض، و المصطلحات التي سيتم تداولها في:

I- الاتجاه نحو مهنة التدريس:

و يقصد به في هذه الدراسة استجابة المعلمين بدرجات مختلفة نحو مهنة التدريس للمقياس المطبق عليهم.

II- الكفاية التدريسية :

هي مجموعة من القدرات، و المهارات التي يمتلكها المعلمون، و يقومون بتطبيقيها من حيث إدارة الوقت، و التخطيط، و التنفيذ، و التقويم أثناء العملية التعليمية التعلمية، و ذلك بكل دقة، و فعالية، و تقاس الكفاية في هذه الدراسة باستمارة شبكة الملاحظة التي تملآ من طرف مدير المؤسسة التربوية التي يعمل بها المعلم، و يقتصر الباحث على ما يلي:

1 - كفاية إدارة الوقت، و تشمل أربع مهارات.

2 - كفاية التخطيط للدرس، و تشمل ست مهارات.

3 - كفاية التنفيذ للدرس، و تشمل ستة عشر مهارة.

4 - كفاية التقويم، و تشمل ثمانية مهارات.

III- المرحلة الابتدائية:

هي أهم مرحلة من مراحل التعليم التي يكون فيها المتعلم أبعاد شخصيته ليكون فردا صالحا لذاته، و مجتمعه، مدتها خمسة سنوات، و التي تأتي بعد السنة التحضيرية الغير الإلزامية، و هي مقسمة إلى ثلاثة أطوار هي:

- الطور الأول يشمل السنة الأولى، و الثانية ابتدائي.
- الطور الثاني يشمل السنة الثالثة، و الرابعة ابتدائي.
- الطور الثالث، و يشمل السنة الخامسة ابتدائي.

IV- المعلم:

هو العامل الأساسي، و الحاسم في العملية التربوية تخطيطا، و إجراءا، و إنتاجا.

و يعرف معلم المرحلة الابتدائية إجرائيا بالموظف المكلف بتدريس أطفال المدرسة الابتدائية ، لديه مستوى يؤهله للتدريس بعد تكوين خاص.

V-المؤهل العلمي:

يقصد به المستوى التعليمي للمعلم، و قسم في هذه الدراسة إلى ثلاث مستويات- دون البكالوريا (1)

- البكالوريا (2) ليسانس (3).

VI- الأقدمية في المهنة:

و يقصد بها عدد السنوات التي مارسها المعلم في مهنة التدريس، و تنقسم في هذه الدراسة إلى ثلاث مستويات – أقل من 10 سنوات (1) – من 10 إلى15 سنة (2) – أكثر من 16 سنة (3).

تاسعا: أصالة البحث:

يعتبر هذا البحث من البحوث التربوية التي تناولها الباحث نظرا لقلة الدراسات فيه بالجزائر، و لكون طريقة التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات بدأ العمل بها منذ الموسم الدراسي 2004/2003، و مازالت محل خلافات لدى المشرفين عن قطاع التربية، و التعليم بسبب عدم تمكن المعلمين من تجسيدها فعليا في واقع المدرسة الجزائرية.

و الجديد الذي توصل إليه الباحث من خلال هذه الدراسة تمثل فيما يلي:

I- يجب التركيز على كفاية المعلم قبل إدماجه في سلك التعليم، و قياس كفايته التدريسية وفق ما يتناسب المنظومة التربوية.

II- إجراء اختبارات نفسية مقننة لمعرفة الاتجاهات نحو مهنة التدريس، و الاعتماد عليها في التوظيف، و الانتقاء، و حسب الدراسة تبين أن المعلمين الذين لديهم كفاية عالية كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو مهنة التدريس.

III- التعرف على مدى استخدام المعلمين طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في الواقع المهني التطبيقي، و ليس وفق التنظير في المناهج التربوية في حين مازال بعض المعلمين يستخدمون طريقة التدريس وفق بيداغوجيا الأهداف.

IV- من الضروري الاهتمام باتجاهات المعلمين لما لها من تأثير على مستوى الأداء، و الانجاز لأن من خصائص المعلم الناجح أن يكون اتجاهه إيجابي نحو المهنة.

V- كما يتوقع أن ما توصلت إلى الدراسة الحديثة الحالية تساعد القائمين، و المشرفين على النظام التربوي التعليمي على تحديث، و تطوير العملية من خلال السعي لتعزيز مواطن القوة، و تطويرها، و إصلاح الضعف، و بالتالي وضع استراتيجيات قصيرة أو طويلة المدى لتطوير التعليم، و التخطيط لأنظمة، و برامج مستقبلية تهدف إلى كيفية إعداد المعلم، و تكوينه قبل، و أثناء الخدمة.

عاشرا: الخطة العامة للبحث.

سيتناول البحث الخطوات الآتية:

المقدمة و تتناول ما يلي: دواعي اختيار الموضوع ، أهمية البحث ، تحديد الإشكالية ، صياغة إشكالية البحث، فرضيات البحث، أهداف البحث، حدود البحث، المصطلحات الأساسية في البحث، أصالة البحث، و أخيرا الخطة العامة للبحث.

الجانب النظري: و يتضمن ثلاثة فصول:

الفصل الأول: وسيشمل الاتجاهات نحو مهنة التدريس وسيحتوي على تعريف الاتجاهات، خصائصها، مكوناتها، مكونات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، مراحل تكوين الاتجاهات، العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، تغيير الاتجاهات و تعديلها، نظريات الاتجاهات، التمييز بين الاتجاهات و المصطلحات الأخرى، وطرق قياس الاتجاهات.

أما الفصل الثاني فسيقتصر على معلم المرحلة الابتدائية وكفايته التدريسية وسيتضمن ما يلي التعليم الابتدائي و أطواره، معلم المرحلة الابتدائية كما سيتناول هذا الفصل أيضا الكفاية التدريسية.

و الفصل الثالث فسيخصص للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات حيث سيحتوي على الكفاءة، المقاربة ، و مفهوم الكفاءات في المجال التربوي.

الجانب التطبيقي و سيتضمن أربعة فصول:

الفصل الرابع فسيتناول الدراسات السابقة و الدراسة الاستطلاعية و سيحتوي على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الاتجاهات نحو مهنة التدريس، الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية، و أخيرا الدراسة الاستطلاعية.

أما الفصل الخامس فسيتناول الدراسة الأساسية و سيتضمن ما يلي: منهج الدراسة، المجال الزمني و المكاني للدراسة، عينة الدراسة، خصائص عينة الدراسة، حجم عينة الدراسة الأساسية، أدوات الدراسة الأساسية، إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، ظروف إجراء الدراسة الأساسية، و أخيرا الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج.

أما الفصل السادس فسيخصص لعرض و تحليل نتائج الدراسة و سيتضمن: عرض نتائج الفرضية العامة، عرض نتائج الفرضية الأولى، عرض نتائج الفرضية الثانية، عرض نتائج الفرضية الثالثة، عرض نتائج الفرضية الرابعة، عرض نتائج الفرضية الخامسة، و أخيرا عرض نتائج الفرضية السادسة.

و أخيرا الفصل السابع و الذي سنتطرق فيه إلى تفسير و مناقشة نتائج الدراسة و سيتضمن تفسير نتائج الفرضية العامة، تفسير نتائج الفرضية الأولى، تفسير نتائج الفرضية الثانية، تفسير نتائج الفرضية الثالثة، تفسير نتائج الفرضية الرابعة، تفسير نتائج الفرضية الخامسة، تفسير نتائج الفرضية السادسة، بالإضافة إلى الخلاصة العامة، و توصيات، و اقتراحات.

الفصل الأول
الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

- تمهيد.

أولا: تعريف الاتجاهات.

ثانيا: خصائص الاتجاهات.

ثالثا: مكونات الاتجاهات.

رابعا: مكونات الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

خامسا: مراحل تكوين الاتجاهات.

سادسا: العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.

سابعا: أنواع الاتجاهات.

ثامنا: وظائف الاتجاهات.

تاسعا: تغيير الاتجاهات و تعديلها.

عاشر: نظريات الاتجاهات.

إحدى عشر: التمييز بين الاتجاهات و المصطلحات الأخرى.

اثني عشر: قياس الاتجاهات.

- خلاصة الفصل.

الفصل الأول

الاتجاهات نحو مهنة التدريس

تمهيد

لكل إنسان في هذا الوجود اتجاهات متعددة توجه سلوكه نحو مواقف أو قضايا أو مهن معينة، بل حتى أشخاص أو أشياء أخرى، و يتوقف تمسك الأفراد باتجاهاتهم النفسية على مدى ما يؤمنون به، و يعتقدون فيه، و مدى رؤيتهم الذاتية، لذلك أخذت دراسات القيم، و الاتجاهات تزهو، و تنمو نموا متزايدا خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين لما لها من أهمية موازية لأهمية الإدراك باعتبارهما الوجه الآخر لتشكيل السلوك الباطن للفرد الذي ينعكس على السلوك الظاهر لهذا الفرد، و هو ما أشارت إليه التجارب السابقة ـ حسب إبراهيم الغمري ـ التي أكدت على ضرورة الاهتمام باتجاهات العاملين لما لها من تأثير على مستوى الأداء، و الإنجاز، و لذا فإن دراسة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس من الأهمية بمكان حيث يعد اتجاه المعلم نحون مهنة التدريس (Educationnel Attitudies) من المحددات الأساسية، لمدى تحمله للمهنة، و ضغوطها النفسية، و الجسمية. و ما من شك بأن اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس بمثابة القاعدة الأساسية التي تبنى عليها معظم النشاطات التربوية.

كما لها أهمية في الرفع من كفاية المعلم، و في التأثير على مستوى أدائه لعمله، و على تحصيل تلاميذه، و مردودهم الدراسي، و على مخرجات العملية التعليمية التعلمية بشكل عام.

أولا- تعريف الاتجاهات:

تعتبر من أهم المفاهيم النفسية التي لا غنى عنها في مجالات علم النفس الاجتماعي بصفة خاصة، إذ لا يوجد تعريف واحد لهذا المفهوم، و قد استعرض اولبرت مفاهيم الاتجاه في قائمة من 16 تعريفا للاتجاه [1]، و فيما يلي نعرض بعضا منها:

يرى ترستون "أن اهتمام الفرد، و تلقيه أي موضوع محدد يعبر عن اتجاهه نحو هذا الموضوع".

في حين يعرفه دريفر بأنه "حالة ثابتة ثباتا نسبيا تعبر عن الآراء، و الاهتمامات أو الهدف الذي يتضمن توقع أنواع محددة من الخبرة، و الاستعداد باستجابات مناسبة".

و يعرف كل من ماكيشي و دويل بأنه: "تنظيم للمفاهيم، و معتقدات، و العادات، و الدوافع التي ترتبط بموضوع معين، و هذا و قد تعددت تعاريف الاتجاه في الدراسات العربية، و الأجنبية".

فقد عرفه سيد خير الله بأنه:"مجموعة من استجابات القبول، و الرفض التي تتعلق بموضوع معين أو موقف ما يقبل المناقشة "[1].

و قد عرفه كل من محمد سليم، و سعيد عبد الوهاب بأنه:" عبارة عن حالة ذهنية تجعل الفرد ينصرف بصورة معينة في مواقف اتجاه الأحداث، و الأشخاص، و القضايا المختلفة"[2].

---

[1] - Allport. G.: Hand Book of social psychology«Altitudes».(1935). PP798-844.

[1]- سيد خير الله: سيكولوجية الإنسان، القاهرة. دار الطباعة و النشر: عالم الكتب القاهرة/مصر. 1973، ص 37.

[2]- سليم محمد صابر ، سعيد عبد الوهاب: الجديد في تدريس العلوم. القاهرة مطبعة المعرفة. ص127.

و يرى مصطفى سويف أن الاتجاه هو تكوين فرضي أو متغير متوسط يتم بين المتين الاستجابة، و يعرفه بأنه:" استعداد نفسي أو عقلي عصبي متعلم للاستجابة موجبة أو سالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابات "[3] .

و يعرفه راجيكي بأنه:" حالة استعداد عقلي أو عصبي لدى الفرد نتجت من خلال الخبرة، و تؤثر تأثيرا فعالا و موجبا في استجابته لكل الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها ".

و يعرفه بوجاردس ب أنه:" الميل الذي يدفع بالسلوك قريبا أو بعيدا من بعض العوامل البيئية، و يضفي على هذه العوامل البيئية معايير موجبة أو سالبة تبعا لدرجة اقترابه منها أو نفوره عنها، و هو ميل ثابت نسبيا.

و يعرفه السيد بأنه:" ميل عام نسبي في ثبوته، عاطفي في أعماقه، يوجه سلوك الأفراد، و هو إحدى حالات التهيؤ، و التأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، فما يكاد يثبت الاتجاه حتى يمضي مؤثرا، و موجها لاستجابة الفرد للأشياء، و المواقف المختلفة"[4].

و هذا التعريف لعله أشمل التعريفات الأخرى، و يميل الباحث إليه، أما الطويل فقد عرف الاتجاه بأنه:" تعبير قيمي ـ قد يكون إيجابيا أو سلبا ـ نحو أشياء أو أفراد أو أحداث، و هو يعكس شعور فرد ما عن شيء ما"[5].

و يعرفه ألبورت :" الاتجاه على أنه حالة استعداد عقلي و عصبي انتظمت عن طريق الخبرات الشخصية، و تعمل على توجيه استجابة الفرد نحو الأشياء أو المواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد"[6].

و يعرفه دروبا بأنه:" استعداد عقلي لدى الفرد للاستجابة لموضوع معين أو ضده" [1].

كما يعتبره سميت ، برونو، و هوايت بأنه:" استعداد للاستجابة نحو موضوع أو مجموعة من الموضوعات بشكل مكننا من التنبؤ بسلوك الفرد[2].

و يرى سانروف أن:" الاتجاه هو استعداد للقيام بفعل محبب أو غير محبب نحو موضوع ما" [3].

كما يعرفه أسجود، و سوسي بأنه:" استعداد مسبق للاستجابة التقويمية" [4].

---

[3]- سويف مصطفى : مقدمة في علم النفس الاجتماعي. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية. ص72.

[4]- السيد، فؤاد البهي: علم النفس الاجتماعي. دار الفكر العربي. القاهرة. 1981، ص : 101.

[5]- الطويل هاني عبد الرحمن: الإدارة التربوية و السلوك المنظمي، سلوك الأفراد و الجماعات في التنظيم، ط 1. الجامعة الأردنية. عمان. 1986، ص: 141.

[6]- مجدي أحمد عبد الله: السلوك الاجتماعي. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. 2003، ص: 60.

[1]- خليفة، عبد اللطيف محمد: المعتقدات، و الاتجاهات نحو المرض النفسي. دار الثقافة للنشر و التوزيع. القاهرة. 1992، ص: 46.

[2]- نفس المرجع السابق، ص: 46.

[3]- نفس المرجع السابق، ص: 46.

[4]- مبارك، فتحي يوسف، بحوث في منهج المواد الاجتماعية بالتعليم العام، دار المعارف، القاهرة، 1994، ص : 161.

فيعرف آدم، الاتجاه بأنه:" مفهوم نفسي اجتماعي، و هو تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض، و ذلك إزاء موضوع نفسي اجتماعي جدلي غير معين"[5].

و يعرفه كريتش، و كريتشفليد بأنه:" تنظيم مستقر للعمليات الدافعية، و الانفعالية، و الإدراكية المعرفية لدى الشخص نحو موضوعات عالمه الفردي"[6].

و يعرفه ويلمان بأنه:" عبارة عن سلوك للفرد (إيجابا أو سلبا) نحو أشخاص أو موضوعات أو مفاهيم محددة، فهو يتضمن ثلاث مكونات أساسية هي الوجدانية، المعرفية، و السلوكية "[7].

أما ميشل إرجايل فيعرفه بأنه:" الشعور أو الميل إلى السلوك، أو التفكير بطريقة محددة إزاء أناس آخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز"[8].

ثانيا: خصائص الاتجاهات:

يعتقد كل من نشواتي، و محمد الطاهر مهدي أن الاتجاهات تتصف ببعض الخصائص التي تميزها عن بعض العوامل غير المعرفية الأخرى، و من لأهم هذه الخصائص نذكر:

I - الاتجاه بناء افتراضي:

ليس للاتجاهات وجود مادي ملحوظ، لكن يستدل على وجودها من خلال سلوك الفرد الظاهري، حيث يعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه، و استجابة الفرد له[1]، فالمعلم الذي يملك اتجاها ايجابيا نحو مهنة التدريس، يمكننا أن نستدل على هذا الاتجاه من خلال استجاباته السلوكية للمهنة، فالاتجاه ليس موجودا ظاهريا، غير أننا نلجأ لافتراضه لتفسير سلوكات معينة، و كذلك التنبؤ بهذه السلوكات في كل الأوضاع المماثلة.

II- الاتجاهات متعلمة:

يعتبر الكثير من الباحثين المهتمين بموضوع الاتجاهات النفسية، أنها متعلمة، و مكتسبة عبر عملية التنشئة الاجتماعية، و يتم هذا التعلم بطريقة شعورية (قصدية)، فالميل إلى بعض الأشخاص أو الأفكار أو المواضيع (مهنة التدريس مثلا) أو عدم الرغبة فيها ، قد يكون نتيجة تفكير، و معرفة، كما يمكن أن يتم التعلم بطريقة لاشعورية (غير قصدية)، فشعور الفرد بالميل نحو بعض الأفراد أو الجماعات الذين يشتركون معه في اللغة، و الثقافة، و الدين، و العرق، يتكون في كثير من الأحيان دون معرفة كبيرة بالأسس التي أدت إلى مثل هذا الشعور[2].

---

[5]- نفس المرجع السابق، ص: 50.
[6]- خليفة، عبد اللطيف محمد، المعتقدات و الاتجاهات نحو المرض النفسي.مرجع سبق ذكره. ص: 56.
[7]- نفس المرجع السابق، ص : 56.
[8]- نفس المرجع السابق، ص : 56.
[1]- نشواتي، عبد المجيد: علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة. عمان الأردن. 1997، ص : 473.
[2]- نفس المرجع السابق، ص : 473.

فلاتجاهات تتعلم، و تكتسب من خلال تفاعل الفرد بالبيئة، و هي محصلة لتفاعل الفرد بالمحيط الذي يعيش فيه، حيث يؤكد ديان أن نظريات التعلم ترى انه يمكن إكساب الاتجاهات، و تعليمها مثلما يمكن إكساب أي شيء آخر، و تعليمه[3].

و تجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن نكون اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو مهنة التدريس، إذا ما وفرنا لهم بيئة مناسبة لذلك.

و قد بين باندورا أن الكثير من الأنماط السلوكية، و الاتجاهات يمكن اكتسابها بمجرد ملاحظة سلوك النموذج، و تقليده، مما يبين أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه المشرف التربوي كنموذج في اكتساب المعلمين لبعض الاتجاهات و خاصة الاتجاه نحو مهنة التدريس[4].

III- الاتجاهات مرتبطة بموضوع محدد:

يرتبط الاتجاه عادة بموضوع محدد، و ينطوي على علاقة بين فرد، و موضوع، فقد يكون هذا الموضوع شخصا أو فكرة أو عملا، و يحدد الموضوع سلوك الفرد، بحيث يسلك بطريقة معينة، و نحو موضوع معين، و في وضع معين [1]، فالاتجاهات لا تتكون من فراغ، و لكنها تتضمن علاقة بين فرد، و موضوع، كعلاقة المعلم (فرد) بموضوع الاتجاه (مهنة التدريس).

IV- الاتجاهات ثابتة و قابلة للتعديل:

يتفق الباحثون في هذا المجال أن الاتجاهات تتسم بالثبات النسبي، فمواقف الفرد، و اتجاهاته نحو المواضيع أو الأشخاص أو الأفكار ثابتة نسبيا، مما يمكن من دراستها، و قياسها، و مع ذلك فهي عرضة للتعديل، و التغيير، نتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد، و متغيرات البيئة، و نتيجة لإعادة تقويم الاتجاهات المتعلمة في ضوء ما يستجد على بيئة الفرد.

و يقصد بقابلية الاتجاهات للتعديل، أن يغير الفرد موقفه من موضوع أو فكرة، و أن يتخلص من اتجاه قيم و يعوضه باتجاه جديد، أي أن تختلف استجابات الفرد من حيث تأييد أو رفض موضوع معين.

V- الاتجاهات إقدامية و تجنبية:

توصف الاتجاهات بأنها سمة قطبية، أي أنها تقع بين طرفي نقيض، أحدهما موجب، و هو يمثل حالة القبول التام، و يترتب عنه سلوكات إقدامية، و الآخر سالب و يعبر عن حالة الرفض التام، و ينجم عنه سلوكات تجنبية.

---

[3]- مهدي أحمد محمد الطاهر: الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية، قسم علم النفس. رسالة غير منشورة لنيل شهادة الماجستير. جامعة الملك سعود، (رسالة غير منشورة). 1991، ص: 35.

[4]- نشواتي، عبد المجيد: علم النفس التربوي. مرجع سبق ذكره 1997، ص : 476.

[1]- نشواتي، عبد المجيد: علم النفس التربوي.مرجع سبق ذكره. ص : 474.

إن الاتجاه الإقدامي نحو مهنة التدريس، يدفع بالمعلم إلى التفاني في خدمة المهنة بلا كلل، و لا ملل مهما كانت المثبطات، في حين الاتجاه التجنبي نحو مهنة التدريس يجعل المعلم متثاقلا في أداء مهامه التدريسية.

VI- الاتجاهات مرتبة بالانفعالات:

تصف سناء إسماعيل الاتجاه بمفهوم يعبر عن ماهية، و طبيعة الانفعالات التي تتواجد بداخل الفرد، إنه القوة الدافعة للفعل، و هذا يعني أن الاتجاهات تقع بين الحالات النفسية، و سلوك الفرد، فهي تحتل موقعا وسطا و دينامكيا بينهما[1].

VII- الاتجاهات ذات قوة تنبئية:

ذلك أنها تساعد على التنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية، و النفسية، و التربوية[2].

VIII- الاتجاهات يحددها السلوك:

إذا كان بعض الباحثين يعتقدون أن الاتجاه هو القوة الدافعة للسلوك، فإن البعض الآخر يعتقد أن السلوك هو الذي يحدد الاتجاه، حيث أنه في حالات كثيرة يحدد سلوك الفرد اتجاهاته، و ليس العكس[3].

ثالثا: مكونات الاتجاهات:

للاتجاهات مكونات يكمل بعضها البعض الآخر، و لها علاقة بتوجيه الاستجابة، و تحديدها سواء كانت إيجابية أو سلبية، و تتكون الاتجاهات ـأيا كان نوعهاـ من المكونات التالية:

I- المكون المعرفي:

و يتمثل فيما يتوافر لدى الفرد من معلومات، و أفكار أو معتقدات سابقة عن الشيء موضوع الاتجاه، حيث يرى فتحي أن الفرد لا يستطيع أن يكوّن اتجاها معينا تجاه مهنة أو موقف ما، إلا إذا توافرت لديه معلومات كافية عن موضوع الاتجاه، و لو كانت أولية أو تتصف بالعمومية[4].

و لذا فلا شك بأن الفرد الذي التحق بمهنة الطب مثلا، لم يكن التحاقه بالصدفة، و إنما توافرت لديه معلومات عن المهنة من حيث مهامها، و شرفها، و أخلاقيتها، و أهميتها، و مثله المعلم الذي اختار مهنة التدريس كوظيفة دائمة، يكون قد كون و لو معلومات أولية عن المهنة سواء كونها بنفسه أو بمساعدة، و تشجيع غيره، كالوالدين، و الأقرن لسبب أو لآخر.

---

[1]- محي الدين، عبد العزيز: أثر المعرفة المسبقة للأهداف التعليمية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة علوم الطبيعة و الحياة و تحصيلهم الدراسي فيها ـ دراسة تجريبية على تلاميذ المرحلة الثانوية ـ. رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس التربوي. جامعة الجزائر . رسالة غير منشورة.2002، ص: 52.

[2]- مهدي أحمد محمد الطاهر، ، الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية، قسم علم النفس،مرجع سبق ذكره. ص: 33.

[3]- نفس المرجع السابق، ص: 33.

[4]– قنديل فتحي محمد: الآن أنت خبير (كيف تكسب الآخرين و تتعامل معهم). دار التوزيع و النشر الإسلامية، بور سعيد، 2000، ص : 50.

II- المكون الوجداني:

و يتعلق بالجانب الانفعالي، كمشاعر الفرد تجاه الشيء (موضوع الاتجاه)، و هذه المشاعر تتكون من خلال خبرات الفرد، و تجاربه، و ثقافته، و احتكاكه بالبيئة المحيطة[1]، و هذا المكون يشير إلى شعور عام لدى الفرد يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه، فالمكون العاطفي إذا يشير إلى الحالات الشعورية الذاتية أو المزاجية التي تصاحب الاتجاه، و يستند عليه أو النفور منه، و حبه أو كرهه له، فقد يكون الاتجاه الذي يؤثر في استجابة الفرد نحو الأشياء أو الأفراد غير منطقي، كما قد يبدو للآخرين، لكنه بالنسبة لصاحب الاتجاه منطقيا، و لهذا فقد يختلف اثنان في الاتجاه نحو موضوع ما، و هذا يرجع إلى تباين خبرات الأفراد بموضوع الاتجاه، فالذي يكره أو لا يميل إلى مهنة الطب مثلا، قد يكون ذلك نتيجة إلى أن أحد أقربائه توفي في المستشفى لعدم توفر العناية، أو بسبب أخطاء الأطباء، بعكس الذي أسعف أحد أقربائه في مرض خطير فوجد كل الرعاية، و الاهتمام، و عاد مريضه سليما معافى، فحس في نفسه، و في وجدانه بأن مهنة الطب عظيمة لا تضاهيها أي مهنة، فقد يشبه الأطباء بالملائكة، بعكس الأول.

III- المكون السلوكي:

و يتمثل في مجموع التعبيراتن و الاستجابات الواضحة التي يبديها الفرد في موقف ما نحو متغير معين، و هذا السلوك يتأثر بالمكون المعرفي، و لذلك يرى فتحي أن السلوك احد مكونات الاتجاه في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة معينة [2]، و يشير هذا المكون غلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنواع محددة، و في أوضاع معينة أو إلى الخطوات الإجرائية التي ترتبط بسلوك الإنسان إزاء موضوع الاتجاه، بما يدل على قبوله أو رفضه بناء على تفكيره النمطي، و إحساسه الوجداني[3].

و من هنا يبدو أن السلوك مؤثرا في الاتجاهات، و متأثرا بها، فالطالب مثلا الذي يكره مادة الرياضيات يتكاسل أثناء مذاكرتها مع إهمال الواجبات المنزلية، و عدم التفاعل أثناء الدرس، و بتكرار هذا السلوك من الطالب يتكون لديه اتجاه سلبي تجاه المادة، مع أن هذا السلوك قد يتكون من خلال سلوك معلم الرياضيات تجاه الطالب، فتكرار السلوك الخاطئ من المدرس تجاه الطالب يؤدي إلى تكوين الاتجاه السالب لدى الطالب تجاه المادة، و بالتالي نحو المعلم، إلا أن هناك تباين في وجهات النظر حول تفسير ظهور الاتجاه.

حيث نفترض نظرية الإدراك الذاتي أن الاتجاهات تظهر نتيجة الخبرة الفعلية لتعطي مغزى للفعل الذي تم، و ليس كوسيلة تسبق أو ترشد الفعل، بعكس نظرية التنافر المعرفي التي تفترض بأن الاتجاهات تفسر الفعل[1].

---

[1]- قنديل فتحي محمد: الآن أنت خبير (كيف تكسب الآخرين و تتعامل معهم).مرجع سابق ذكره. ص : 50.

[2]– نفس المرجع السابق. ص : 50.

[3]- نشواتي، عبد المجيد: علم النفس التربوي.مرجع سابق ذكره. ص : 472.

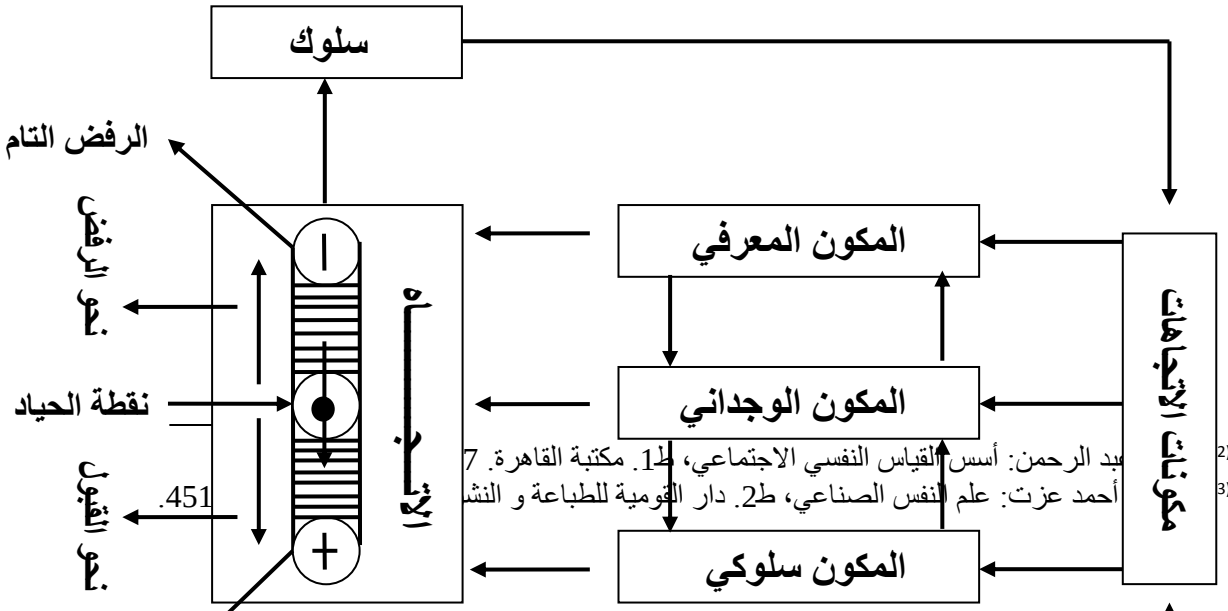
[1]- العطية، ماجد: سلوك المنظمة ـ سلوك الفرد و الجماعة ـ ط1. دار الشروق للنشر و التوزيع: عمانـ الأردن. 2003، ص: 107.

و يظهر أن المكونات الثلاثة للاتجاهات (المعرفي ـ الوجداني ـ السلوكي) مترابطة، و يصعب فصل كل منها عن الآخر، و لذا يرى سعد أن أي اتجاه (Attitude) ينطوي على ثلاثة عناصر مترابطة (عقلاني ـ و جداني ـ سلوكي) أي فكر، و شعور، و عمل كما يؤكد أن أي اتجاه نحو قضية ما لا يمكن النظر إليه في فراغ أو أحادية، ذلك لأن النظرة الاجتماعية تؤكد حسب ـ سعد ـ أن أي اتجاه يكون عادة من نسق أكبر، يتضمن اتجاهات أخرى نحو قضايا أخرى متشابكة، لتكون فيما بينها ما يسمى (بالنظرية الكلية) World للفرد، و أحيانا يطلق على هذه النظرة الكلية لفظ (الأيديولوجيا)، كما أن أي اتجاه ـ سواء ينظر إليه منفصلا أو كجزء من هذه النظرة لا يمكن فهمه علميا إلا بتحليله، و ربطه بمقارنة الفرد في الأبنية، و الهياكل الاجتماعية المتعددة، التي يتشكل منها مجتمعه المحلي أو مجتمعه الأكبر مثل الطبقة، و المهنة، و الديانة، و الجماعة، و غير ذلك[2].

و يتضح مما سبق بصفة عامة أن اتجاهات الأفراد نحو مهنهم، و منهم المعلمون، لم تتكون بالمصادفة، و إنما هي محصلة المعرفة المسبقة عن المهنة، و التي تتمثل في المعلومات، و الأفكار، و المعتقدات التي كونها الفرد ـ تم يأتي دور العاطفة (المكون الوجداني) التي تترجم تلك المعلومات، و المعتقدات السابقة إلى مشاعر تجاه موضوع الاتجاه، من خلال خبرات الفرد، و تجاربه، و ثقافته، و احتكاكه بالبيئة المحيطة، و من خلال المعلومات، و العاطفة تجاه الشيء يحدث السلوك فاستمرار هذا السلوك يتكون الاتجاه نحو المهنة، أو شيء ما، و لذا يعتبر المكون السلوكي من أهم مكونات الاتجاه، و ذلك أن تكرار اتصال الفرد بموضوع الاتجاه في مواقف تثير خبرات سارة، و لذيذة أو مؤلمة[3].

و يبدو أن السلوك أقوى مكونات الاتجاه، و في نفس الوقت هو نتيجة للاتجاه، و لذا يمكن تصور دور السلوك كأحد مدخلات الاتجاه، و في نفس الوقت أحد مخرجاته.

كما يوضحه الشكل التالي:



(2) عبد الرحمن: أسس القياس النفسي الاجتماعي، ط1. مكتبة القاهرة. 7
(3) أحمد عزت: علم النفس الصناعي، ط2. دار القومية للطباعة و النش
451.

سلوك

شكل رقم (01) مكونات الاتجاه.

و من خلال الشكل رقم (01) يمكن أن نتصور بأن المكونات الثلاثة (المعرفي ـ الوجداني ـ السلوكي) للاتجاه تتفاعل فيما بينها ليتكون الاتجاه، الذي قد يكون اتجاها إيجابيا، أو سلبيا أو اتجاها محايدا، فنقطة الصفر تشير إلى الحياد ثم يبدأ الاتجاه نحو الاتجاه الإيجابي أو السلبي، بمعنى أنه لا يتكون دفعة واحدة، و إنما يبدأ كل منهما من نقطة الحياد، ثم ينمو هذا الاتجاه بالتدرج ليصل إلى درجة القبول التام أو الرفض التام، أو قد يبقى في منطقة الحياد أو يتراجع من القبول التام أو الرفض التام إلى نقطة الحياد في حالة تغييره أو تعديله لأن السلوك كما يقول بولتون «هو كل ما يمكن رؤيته من الشخصية، أما ما لا يمكن رؤيته فلا يندرج تحت بند السلوك »[1] ، و على قدر درجة الاتجاه يكون السلوك كناتج للاتجاه يعبر عنه بأي شكل من أشكال السلوك (لفظيا أو حركيا)، فعند التغيير لابد من العودة ثانية إلى المكونات كإطار مرجعي، ففي حالة القبول بتغيير الاتجاه، فإنه ينبغي أن يغير الفرد أو يصحح في الجوانب المعرفية في ضوء المعلومات أو الحاجات الدرعية للتغيير، فيحصل التغيير، أما لتأكيد الاتجاه السابق أو لتغييره، أو يتراجع إلى نقطة الحياد، و على الرغم من أن فهم الاتجاه، و العلاقة المحتملة بينه، و بين السلوك أمرا معقدا، إلا أن البعض ـ حسب العطية ـ يرى بوجوب الأخذ بعين الاعتبار أن مصطلح الاتجاه يشير بشكل أساسي إلى المكون الوجداني من المكونات الثلاثة[1].

رابعا: مكونات الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

يتكون الاتجاه نحو مهنة التدريس من مجوعة من الجوانب الجزئية التي تتشكل منها مشاعر الفرد تجاه عمله مثل: الاتجاه نحو تحقيق المهنة للذات، و الاتجاه نحو بيئة العمل، و طبيعته، و الاتجاه نحو التلاميذ، و الاتجاه نحو الزملاء في العمل، الاتجاه نحو الرؤساء، و الاتجاه نحو المرتب، و المزايا المادية ، و هذا وفق الوزن، و الأهمية النسبية لكل نوع من المشاعر في إسهامها في درجة الاتجاه، و المشاعر الكلية، أما الاتجاه نحو جانب معين من جوانب العمل فهو محصلة لنوع، و قوة حاجات الفرد التي يشبعها هذا الجانب المعين، و سوف نتناول كل مكون من هذه المكونات بشيء من التفصيل:

I- الاتجاه نحو تحقيق المهنة للذات:

يؤكد الكثير من الباحثين في مجال علم النفس أن العمل يحقق للفرد – فضلا عن الأهداف الاقتصادية – أهدافا نفسية، و وجدانية، كالاستقلالية، و تحقيق الذات...

و من العوامل التي تحقق ذلك للمعلم يمكن الإشارة إلى تحقيق المهنة لطموحاته، و أنها تمكنه من الابتكار، و التجديد، و الاستقرار النفسي، و المكانة الاجتماعية.

II- الاتجاه نحو بيئة العمل و طبيعته:

---

[1]- بولتون روبرت و بولتون دورثي: أنماط الناس و شخصياتهم، نشرة معا نتطور فبراير، العدد 03. 2004، ص : 4.

[1]- العطية، ماجد، سلوك المنظمة ـ سلوك الفرد و الجماعة ـ ط1. مرجع سبق ذكره. ص: 101-102.

تؤثر ظروف العمل على درجة تقبل الفرد لبيئة العمل، و بالتالي على رضاه عن العمل، و لقد شغلت متغيرات ظروف العمل، مثل الإضاءة، و الحرارة، و التهوية، و الرطوبة، و الضوضاء، و النظافة، و وضعية الفرد أثناء تأديته للعمل، و الأمراض المهنية المتصلة بأدائه للعمل اهتمام الباحثين في النصف الأول من القرن الماضي، القرن (20).

و رغم أن طبيعة المهام التي يؤديها الفرد في عمله تعتبر جزءا من بيئة العمل، و ظروفه، و هي تلعب دورا هاما في التأثير على اتجاه المعلم نحو مهنته، إلا أن الاهتمام بدراسة أثر طبيعة العمل على العامل يعد بعدا حديثا نسبيا، فالمتغيرات المتصلة بمحتوى العمل مثل المسؤولية التي يحتويها العمل و طبيعة أنشطة العمل و فرص الإنجاز التي يوفرها و النمو و الترقية التي يتيحها للفرد، و أيضا تقدير الآخرين لأداء الفرد يعتبر من العوامل المسببة لمشاعر الرضا و الاتجاه الإيجابي نحو المهنة.

و تتشكل بيئة مهنة التدريس من عدد من المكونات مثل: الحجم الساعي الأسبوعي الذي يجب أن يؤديه المعلم، و عدد التلاميذ في الفصل الدراسي، و حجم العمل اليومي المكلف بإنجازه: مذكرات، و جداول التوزيع الأسبوعية، و الشهرية، و إعداد الوسائل التربوية، و مختلف الأنشطة الثقافية، و الرياضية.

III- الاتجاه نحو التلاميذ:

يعتبر التلميذ محور العملية التدريسية، و مركزها، ذلك أنها موجهة بالأساس نحوه، و من أجله، و هي تستهدفه بالتنمية، و التوجيه، و الإرشاد عليه فإن اتجاه المعلم نحو مهنة التدريس يتوقف في جزء كبير منه على اتجاهه نحو التلميذ.

فنوع العلاقة مع التلاميذ، و عددهم في الفصل الدراسي، و قناعته بإمكانية التأثير في سلوكهم، تعتبر عوامل حاسمة في تكوين اتجاه المعلم نحو مهنة التدريس.

IV- الاتجاه نحو الزملاء في العمل:

تؤثر هذه العلاقات على رضا الفرد، و اتجاهاته نحو مهنته بالقدر الذي تمثل هذه الجماعة منفعة للفرد أو مصدر توتر له، فكلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين في العمل يحقق تبادل للمنافع بينه، و بينهم كلما كانت جماعة العمل مصدرا لرضا الفرد عن عمله، و بالتالي اتجاهه الإيجابي نحو مهنته.

و تمثل نوعية علاقة المعلم بزملائه، و مستوى ثقته بهم، و تعاونهم، و تآزرهم، مكونات أساسية لاتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس.

V- الاتجاه نحو الرؤساء:

تشير نتائج الدراسات التي أجريت على أسلوب الإشراف الذي يتبعه المشرف مع مرؤوسيه إلى وجود علاقة بين أسلوب الإشراف، و الرضا عن العمل عند العمال، و الاتجاه الإيجابي نحو المهنة.

و تفيد دراسات كل من جامعة "ميشجن" و جامعة "أوهايو" أن المشرف الذي يكون حساسا لحاجات مرؤوسيه، و مشاعرهم يكسبه ولاءهم له، و رضاهم عن عملهم[1].

VI- الاتجاه نحو المرتب و المزايا المادية:

يعتبر الراتب الشهري، و المكافآت، و المزايا المادية وسيلة لإشباع الحاجات الاجتماعية للفرد، و ذلك من خلال ما يتيحه له من تبادل المجاملات الاجتماعية، و إشباع الحاجات الفزيولوجية.

و فضلا عن ذلك فإن بعض الأفراد، و خاصة ممن يشغلون الوظائف العليا قد يعتبرون الأجر كرمز للنجاح، و التوفيق، فالأجر له جوانب اجتماعية، و معنوية عديدة، و لا يجب أن تسقط ليركز فقط على الوظيفة المحدودة للأجر كوسيلة إشباع ماديي، و هذا ربما الخطأ الذي وقع فيه "هرزبرج"و تابعيه حين اعتبروا أن توفر الأجر لا يسبب الرضا أو السعادة، و إنما يمنع فقط مشاعر الاستياء من أن تستحوذ على الفرد[1].

خامسا: مراحل تكوين الاتجاهات:

إن عملية تكون الاتجاهات لدى الفرد لا تتم دفعة واحدة، و إنما تمر عبر مراحل متعددة ذكرها الزغبي نلخصها فيما يلي:

I- المرحلة الإدراكية:

يدرك الفرد موضوع الاتجاه من خلال اتصاله، و احتكاكه بالبيئة الطبيعية، و الاجتماعية المحيطة به، فيبدأ بالميل إلى تكوين اتجاهات نحو الأشخاص كالإخوة، و الأصدقاء، و الأشياء مثلا.

II- المرحلة التقويمية:

يبدأ الفرد بإجراء عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي، و التي اكتسبها من خلال تواصله مع الأشخاص الآخرين أو الموضوعات، و في هذه المرحلة يتجلى الاتجاه على شكل ميل نحو ما أدركه في المرحلة السابقة سواء بالسلب أم بالإيجاب.

III- المرحلة التقريرية:

و تعتمد هذه المرحلة على مدى استقرار، و ثبات الميل، و التفضيل الذي كونه الفرد عن الأشخاص، و الموضوعات الموجودة في محيطه، و في هذه المرحلة يكون الاتجاه النفسي لدى الفرد قد تكون، و تطور حتى يصل إلى الصورة الأخيرة التي يستقر عليها سواء كان الاتجاه إيجابيا أو سلبيا[2].

إلا أن الاتجاهات مهما كان نوعها لا تتكون بسهولة، و يسر، و إنما يرى العديد من المتخصصين في علم النفس، و غيرهم أمثال عدس، و توق، أن هناك شروطا لتكوين الاتجاه نلخصها في الأتي:

---

[1]- عاشور، أحمد صقر: إدارة القوى العاملة. الدار الجامعية/ مصر. 1986، ص: 155.

[1]- عاشور، أحمد صقر: إدارة القوى العاملة.مرجع سبق ذكره. ص : 151.

[2]- الزغبي، أحمد محمود: أسس علم النفس الاجتماعي. دار الحكمة اليمانية. صنعاء. 1994، ص: 108.

1 - **المرور بخبرات فريدة حادة حول موضوع الاتجاه** ، (أشخاص، قضايا، مهنة... الخ)، و ذلك لأن الخبرة التي يصاحبها انفعال حاد تساعد على تكوين الاتجاه أكثر من الخبرة التي لا يصاحبها مثال هذا الانفعال.

2 - **تكرار الخبرة،** حتى يتكون أو يتبلور الاتجاه لابد من تكرار الخبرة، حيث لا تكفي الخبرة الواحدة لتكوين الاتجاه.

3 - **تكامل الخبرة،** فتكامل الخبرات الفردية المتشابهة في وحدة كلية تمثل إطارا أو مقياسا تصدر عنه الأحكام، و الاستجابات للمواقف المتشابهة، بمواقف تلك الخبرات السابقة، فمثلا الطالب الذي يفشل في مادة الحساب لا يكون عنده اتجاه ضد المدرسة، و عملية التعلم عموما، إلا إذا فشل في عدة مواد أخرى بحيث تتكامل خبرة الفشل، و بالتالي يتكون الاتجاه.

4 - **حدة الخبرة،** و ذلك لأن للخبرات الانفعالية الحادة أثر قوي في تكوين الاتجاهات، فغالبا ما تتكون الاتجاهات النفسية في مواقف المعاناة، مثلا الشخص الذي يعاني من سوء تصرف مسؤله المباشر نحوه، يولد لديه الغضب و الشعور بعدم الاطمئنان و بالتالي يكون اتجاها سلبيا تجاه رئيسه.

5 - **تمايز الخبرة،** يؤدي تعميم الخبرات الفريدة المتتالية إلى تحديد الاتجاه تحديدا واضحا، و قويا، فيؤدي بالاتجاه إلى النضج، و الاكتمال، و النمو فينفصل عن بقية الاتجاهات الأخرى.

6 - **تعميم الاتجاه،** و ذلك بتطبيقه على الحالات، و المواقف الفردية التي تجابه الفرد، و التي تدور حول موضوع الاتجاه[1].

سادسا: العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

هناك الكثير من العوامل التي تلعب دورا كبيرا في تكوين الاتجاهات ذكرها مرعي، و بلقيس نلخصها في الآتي:

* **الوراثة و البيئة:** للوراثة اثر طفيف في عملية تكوين الاتجاهات، و ذلك من خلال الفروق الفردية، المورثة، كبعض سمات الشخصية، والذكاء، أما البيئة بمفهومها الواسع فتؤثر في الاتجاهات من خلال التفاعل مع عناصرها.
* **التنشئة الاجتماعية في الأسرة:** حيث تعد الأسرة المحضن الأول لتنشئة الفرد، ففي الأسرة يتعلم الفرد الكثير من القيم، و المبادئ، و الأخلاقيات، و عادة ما تكون اتجاهاته نحو الأشخاص أو الأشياء، تابعة لاتجاهات الوالدين، و لذلك يقال: "و ينشئ الفتيان منا على ما كان عوده أبوه" ففي الأسرة تبدأ مفاهيم العواطف كالحب، و الكراهية، و الخوف...الخ.
* **المدرسة:** تعتبر المدرسة هي المحضن الثاني بعد الأسرة، و فيها ينتقل الطفل إلى مجتمع أوسع، نظامه يختلف تماما عن الجو الذي اعتاده مع الأسرة، و هنا يأتي دور المربين ببناء، و صقل

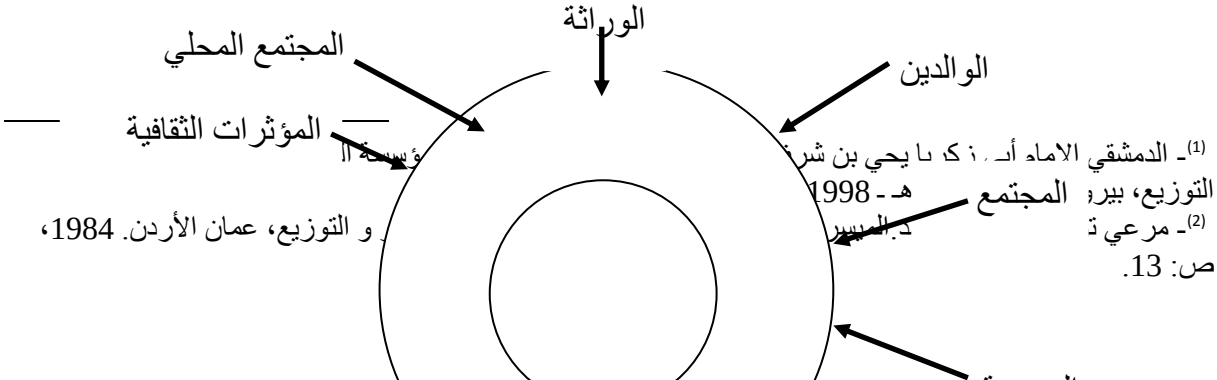
---

[1]- عدس عبد الرحمن و توق محي الدين: المدخل إلى علم النفس، ط2 جون وايلي و أولاده، نيويورك. 1994، ص: 338.

شخصية الفرد، و توجيه سلوكه، و تعديله، و من خلال ذالك يتفاعل التلاميذ مع البيئة المدرسية فتتأثر اتجاهاتهم.

* **وسائل الإعلام المختلفة:** من العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات وسائل الإعلام المختلفة من خلال ما تقدمه من حقائق، و أفكار، و معارف قد تكون غائبة عن الفرد، و منها على سبيل المثال الدعاية، و الإعلان.
* **المجتمع المحلي المحيط بالفرد و المجتمع الأكبر:** لهما تأثير في تكوين الاتجاهات من خلال السلوكيات، و المعاملات، و العادات، و التقاليد، و القيم، و غير ذلك.
* **جماعة الأصدقاء و الأقران** : تؤثر هذه الجماعة في الاتجاهات ففي الحديث الذي رواه أبو هريرة عن النبي صلى الله عليه و سلم **"الرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل"** [1]، و لاشك بأن الفرد يتأثر بآراء، و أفكار، و اتجاهات أصدقائه، و أقرانه، و يتضح هذا التأثير ابتداءً من مرحلة ما قبل المراهقة و حتى سن الجامعة.
* **الخبرات و التجارب** : الشخصية التي مر بها الفرد، و اكتسبها من خلال عمله، و علاقاته بالآخرين... الخ.
* **المؤثرات الثقافية و الحضارية** التي يعيش في ظلها الفرد سواء ثقافة المجتمع أو الثقافات الداخلية، فمن الملاحظ أنها تؤثر بصورة أو بأخرى في تكوين الاتجاهات فمثلا اختلفت اتجاهات بعض المجتمعات حول مشاركة المرأة في العمل السياسي عما كانت عليه سابقا.
* **دور العبادة:** لدور العبادة تأثير كبير في تكوين الاتجاهات باعتبارها أماكن للعبادة و الإرشاد الديني، و لا يخفى تأثيرها على أحد فهي تؤثر في تكوين الاتجاه و في تعديل السلوك[2].

شكل رقم (2) العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات



[1]- الدمشقي الامام أبي زكريا يحي بن شر
التوزيع، بيرو هـ - 1998
[2]- مرعي ت
ص: 13.
د.المبيض
و التوزيع، عمان الأردن. 1984،

سابعا: أنواع الاتجاهات:

توجد أنواع من الاتجاهات تبعا لتصنيفاتها المتعددة و ذلك كالآتي:

I- الاتجاه من حيث النوع:

صنف الاتجاه من حيث النوع إلى موجب، و سالب، فالاتجاه الموجب هو الذي يدفع صاحبه لتأييد كل ما يتعلق بموضوع الاتجاه، أما الاتجاه السالب فيدفع صاحبه للوقوف ضد موضوع الاتجاه، و من هنا ينشأ الصراع بين الاتجاهين الموجب، و السالب، مما يؤدي إلى الإحباط و القلق[1].

II- الاتجاه من حيث العموم و الخصوص:

صنف الاتجاه إلى عام، و خاص، فإذا كان موضوع الاتجاه عاما، سمي اتجاها عاما كالاتجاه نحو الديمقراطية مثلا، أما إذا كان موضوع الاتجاه خاصا كاتجاه الفرد نحو مهنة التدريس، أو مهنة الطب، فيكون اتجاها خاصا.

III- الاتجاه من حيث قوته:

صنف الاتجاه إلى قوي، و ضعيف، فالاتجاه القوي هو الاتجاه الذي يجعل صاحب الاتجاه يدافع في سبيل تحقيقه أو الدفاع عنه قولا، و عملا، و بكل الوسائل الممكنة كالاتجاه نحو الدين فحينما يسمع شخصا يسيء إلى الدين يغضب لدينه، و معتقداته، أما الاتجاه الضعيف كالاتجاه نحو شاعر معين فإذا سمع بنقده يدافع أو يقبل ذلك، فيكتفي بالتعبير عن ذلك بالقول.

IV- الاتجاه من حيث الكم:

صنف الاتجاه إلى جمعي، و فردي، فالاتجاه الجمعي هو الذي يشترك فيه أكبر عدد من الأفراد مثل الاتجاه نحو قائد معين، أو فريق رياضي، أما الاتجاه الفردي فهو يتعلق بصاحب الاتجاه فقط، كاتجاه الفرد نحو شخص معين أو نحو المهنة.

V- الاتجاه من حيث البروز:

---

[1]- أحمد زكي صالح: الأسس النفسية للتعليم الثانوي. دار النهضة العربية. 1972، ص : 387.

صنف الاتجاه إلى ظاهر، و خفي، فالاتجاه الظاهر هو الذي لا يجد صاحبه حرجا في ظهوره، مثل الاتجاه نحو مجموعة الفضائل، كالأمانة، و الشرف، و التمسك بالعادات، و التقاليد المجتمعية الحسنة، أما الاتجاه الخفي فهو الذي لا يحب صاحبه أن يطلع عليه الناس، إما لكونه محضورا كالانضمام إلى حزب سياسي محضور، و إنما يخشى عليه من المنافسة[1].

ثامنا: وظائف الاتجاهات:

تؤدي الاتجاهات وظائف، و أدوار متعددة في الحياة اليومية للفرد، حيث في صورة تصرفات، و استجابات نحو البيئة، و مثيراتها، و قد لخصها "أحمد زكي صالح" في العناصر الآتية:

I- وظيفة معرفية:

تؤدي الاتجاهات دورا رئيسيا في تنظيم أفكار، و معلومات الفرد، و طريقة إدراكه لمختلف المواضيع، بحيث يتمكن من اتخاذ الموقف المناسب بالإيجاب أو بالسلب، فهي تساعد الفرد على اكتساب المعلومات، و البحث عن المعارف.

II- وظيفة الدفاع عن الذات:

تعمل الاتجاهات على تخفيض حدة القلق، و التوتر التي تعتري الفرد جراء الصراعات، و الضغوط التي يواجهها أثناء قيامه بعمله اليومي، بمحاولة الفرد الدفاع عن ذاته، و ذلك باحتفاظه باتجاه معين، فدفاع الفرد عن المصالح العمالية، و النقابية إنما هو تعبير عن اتفاق مصالح النقابة مع مصالحه الشخصية.

III- وظيفة التعبير عن القيم:

يميل الفرد إلى الاحتفاظ بالاتجاهات التي تتفق مع قيمه، و مثله العليا، و لذلك فإن الفرد حين يعبر عن اتجاه معين فهو في الحقيقة يعبر عن المثل، و القيم التي يؤمن بها، و يدافع عنها.

IV- وظيفة التكيف:

تعتبر الاتجاهات وسيلة للتكيف مع الحياة الواقعية، و متطلباتها سواء أكان ذلك في مجال العمل أو في إطار التكيف الاجتماعي، و ذلك بقبوله للاتجاهات التي تؤمن بها الجماعة التي ينتمي إليها.

V- وظيفة إشباع الحاجات:

تعمل الاتجاهات على إشباع الكثير من حاجات الفرد النفسية، و الاجتماعية، حيث يسعى الفرد إلى إشباع حاجات التقدير الاجتماعي، و الحاجة إلى الانتماء، و الحاجة إلى المشاركة الوجدانية... و غيرها، لذلك فإنه يتقبل قيم الجماعة، و معاييرها حتى يتمكن من إشباع رغباته الملحة[1].

تاسعا: تغيير الاتجاهات و تعديلها:

---

[1]- العليمي أحمد محمد: تذكرة المعلم المربي، ط1. مكتبة خالد بن الوليد، عالم الكتب اليمني، صنعاء. 2005، ص : 11.

[1]- المغربي كامل محمد، السلوك التنظيمي: مفاهيم و أسس سلوك الفرد و الجماعة في التنظيم، ط2. دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان الأردن. 1994، ص: 144.

يقصد بتغيير الاتجاه النفسي انتقاله من حالة معينة إلى حالة مخالفة لها، و قد تكون متناقضة معها، أما تعديل الاتجاه فيقصد به إدخال تعديلات على حالته التي كان عليها، أو على درجته التي يقف عندها مع بقاء طبيعته حسب تكوينه، فالاتجاهات كما يرى بعض الخبراء ليست بالأمر السهل، بل تعتبر من العمليات الحساسة، و الدقيقة، و المعقدة، لأنها مرتبطة، و متصلة بشكل كبير في نفسية الفرد[2].

و بما أن اتجاهات الفرد تجاه الأشياء ليست ثابتة ـ كما يرى الكثير من الخبراء أمثال فتحي و غيره ـ و إنما هي حركة مستمرة تتغير بتغير الظروف، و العوامل المكونة لها [3]، لذلك كان لتقدم الأبحاث، و التجارب السيكولوجية في الفترة الأخيرة أثر كبير في تغيير الكثير من الاتجاهات حتى أصبح ينظر إلى عملية التعليم بأنها عملية تغيير، و تعديل في سلوك الفرد، فينتج عن هذا التغيير اكتساب أفكار، و معلومات و اتجاهات و مهارات جديدة ، و هو ما يؤكده كل من تيسير، و دانهايزر حيث يريا أن التفكير المبني على خطة معرفية، يغير بشكل ملحوظ في معرفة الفرد، و بالتالي يغير من اتجاهه، و يتفق معهما علي الذي يرى أن الاتجاهات مكتسبة، و متعلمة نتيجة الخبرة، و أن هناك احتمال تغييرها، و لو أن هذا التغيير يحتاج إلى جهد كبير موجه، فعن طريق مناقشة، و توضيح، و تحليل الاتجاهات القائمة، و من ثم محاولة إلقاء الضوء على بعض جوانبها من الممكن تعديلها و تغييرها[1].

أما ياندل فيرى أن اتجاهات الأفراد تتأثر تأثيرا مباشرا بالموضوع المثار[2]، كما تعتمد عملية تغيير الاتجاهات على قيم الفرد، و معتقداته، و مدركاته حيال موضوع الاتجاه، و هذا ما يراه زهران من أن الاتجاه يعتمد على الإطار المرجعي الذي يكونه الفرد، و الذي يشتمل على معاييره، و قيمه، و مدركاته، فإذا ما تغير هذا الإطار المرجعي اتجاه الفرد[3] ، و هو ما يفسره الشكل رقم (2) السابق الذكر.

فتغيير الاتجاهات تعتمد في الأساس على مدى الحاجة إليه، و إلى مدى قوة، و ضعف الاتجاه السابق، و حول هذا يرى السلمي بأن عملية تغيير الاتجاه تتخذ مظهرين أساسيين، الأول تغيير الاتجاه حيال موضوع من مؤيد إلى معارض، و بالعكس، و الثاني أم يتم التغيير في الاتجاه بمعنى تأكيد إيجابيته أو سلبيته حيال موضوع معين[4]، و هذا يتفق مع من يرى بأن تغيير الاتجاه يتضمن نوعين أساسيين فقط و هما :

أ ـ **التعديل الفردي للاتجاه النفسي،** و يقصد به تعديل حالته بازدياد درجته في خط تكوينه حتى يصل إلى الحد الأقصى مع الإبقاء على طبيعته الأساسية دون تغيير لها.

---

[2]- عساف عبد المعطي: السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة.مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. 1994، ص17 – 123.

[3]- فتحي محمد: الآن أنت خبير (كيف تكسب الآخرين و تتعامل معهم).مرجع سبق ذكر. ص : 52.

[1]– علي علي أحمد: فهم و تطوير السلوك في مجال العمل. مكتبة عين شمس، القاهرة. 1978، ص : 100.

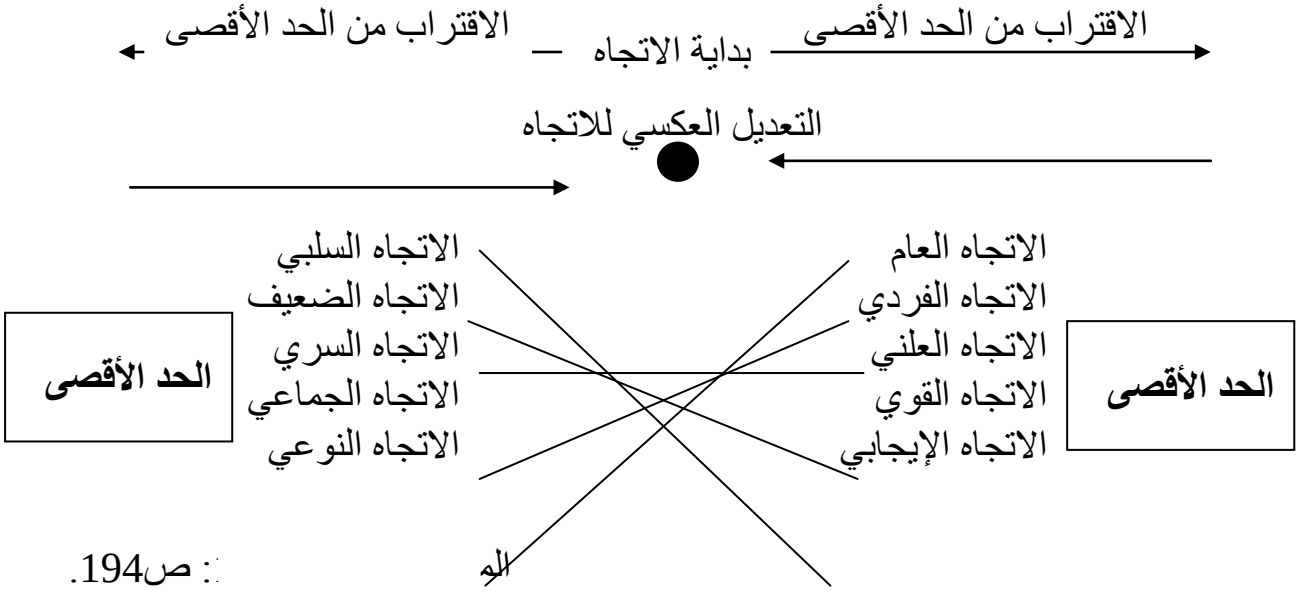
[2]- العزب، فاطمة: أثر بعض أساليب التعليم على تغيير الاتجاهات نحو الرقص الشعبي. مجلة كلية التربية، المنصورة، سبتمبر، الجزء 03، العدد 06، جامعة المنصورة. 1984، ص : 39.

[3]- زهران حامد عبد السلام: علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب، القاهرة. 1973، ص: 149.

[4]- السلمي علي: تحليل النظم السلوكية. مكتبة غريب، القاهرة. 1975، ص : 246.

ب -**التعديل العكسي للاتجاه النفسي،** و يتم ذلك بالإقلال، و الإنقاص من درجته التي كانت مثبتة عليها، و استمراره في نقصانه، و تراجعه حتى يصل إلى نقطة بداية تكوينه[5]، و يمكن إيضاح عملية تغيير أو تعديل الاتجاهات كما هو في الشكل التالي:

شكل رقم (3): تغيير الاتجاهات و تعديلها.



: ص194.

من خلال الشكل رقم (3) يتضح أن تغيير الاتجاهات أو تعديلها تتم بين المتناقضات مثلا من إيجابي إلى سلبي، و من علني إلى سري أو العكس و كل ذلك يحتاج من الفرد أن تتوافر لديه المعلومات الصحيحة، و الدقيقة ليصحح التشوهات التي اختزنت لديه حول موضوع الاتجاه، فهناك مبدأ رئيسي لكي يتجنب الشخص الشعور بالقلق، و يتمثل هذا المبدأ باتساق المكونات الأساسية للاتجاه التي تتمثل في النواحي العاطفية و المعرفية و السلوكية[1].

عاشرا: نظريات الاتجاهات:

ذكرنا فيما سبق أن تغيير الاتجاهات يتوقف على طبيعة الموقف الذي يعايشه الفرد للحصول على معلومات جديدة، و التي تؤدي إلى تغيير قيمه، و معتقداته، و بالتالي اتجاهاته، و قد قامت عدة نظريات على أساس الحصول على هذه المعلومات الجديدة، و سنتناول ثلاث نظريات: نظرية التطابق المعرفي، نظرية التوازن المعرفي، و نظرية التنافر المعرفي.

I- نظرية التطابق المعرفي:

لقد اهتم "أزجود" و "تاننبوم" بالاتجاهات بالاشتراك مع "سوسي" في عمل أداة لقياس المعاني أو ما يطلق عليه اسم اختبار تمييز المعاني، حيث كان يطلب من المفحوصين تقدير مفهوم على "مقياس تقديري يتكون من سبع درجات يتكون من صفات متضادة مثل: ناعم ـ خشن، قبيح ـ جميل، طويل ـ قصير، ...، و يفصل بين كل صفتين سبع نقاط، بعد ذلك تجمع تقديرات المفحوصين لإيجاد معاملات

---

[5]- عمر، ماهر محمود: سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، ط2. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. 1992، ص: 196.
[1]- طلعت حسن عبد الرحيم: علم النفس الاجتماعي المعاصر، ط2. دار الثقافة، القاهرة. 1991، ص : 128.

الارتباط بين الموازين المختلفة للقياس، حيث وجددوا بالتحليل العاملي أن أهم عامل فيه يرتبط بموازين مثل: (جيد ـ رديء)، (قبيح ـ جميل)، و (حلو ـ مر)، واعتبروه عاملا تقويميا يتم فيه تقويم الشيء تقويما مقبولا أو غير مقبول[1].

و قد اعتمدوا على نظرية الاتصال في تحديد عناصر تحليل الاتجاه المتمثلة في المصدر (مصدر الاتجاه)، و المفهوم (موضوع الرسالة) ثم التأكيد (معنى موضوع الرسالة من خلال المصدر)، و يحدث التطابق إذا كان لدى الفرد تقويما محببا لكل من المصدر، و المفهوم، بالإضافة إلى أن التأكيد بين الرابطة الإيجابية بين المصدر، و المفهوم، ويتم كذلك إذا كان التقويم لكل من المصدر، و المفهوم متناقضا أي أن أحدهما سلبي، و الآخر إيجابي مادام التأكيد يبين رابطة سلبية بينهما.

II- نظرية التوازن المعرفي:

يرى "هيدر" أن اتجاهات الناس نحو الأشياء تختلف من إيجابيا إلى سلبيا، و قد تتطابق فيما بينهما أو تتناقض، لذلك قد يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الاتجاهات بحيث لا يكون هناك ضغط نحو التغير[2]، أي وجود نزعة عند الأفراد لعزل الاتجاهات التي تتعارض و تتشابه عن بعضها البعض.

و يهتم "هيدر" هنا بالمواقف التي تحدد اتجاه شخصين "أ و ب" يشتركان في نفس الاتجاه نحو موضوع معين "س" فتكون هناك حالة توازن، أما إذا اختلفا في الاتجاه، يتكون هنا عدم توازن.

III- نظرية التنافر المعرفي:

يرى "فستنجر" أن التنافر حالة دفاعية سلبية تحدث لدى الفرد عندما تكون عنده معرفتان أو فكرتان في آن واحد، لكن تناقض إحداهما الأخرى، لذلك يسعى إلى إيجاد نوع من التوافق بين هاتين المعرفتين، و ذلك بتغيير واحدة منهما إلى كليهما، و قد مثل "فستنجر" ذلك بشخص يعتقد أن التدخين يسبب السرطان، و يعرف أن يدخن، فهو يعاني من التنافر [3]، و حتى يخفف من حدة التنافر عليه التوقف عن التدخين، و هو ليس بالأمر الهين، لذا يلجأ إلى تبرير موقفه، و يوهم نفسه بأن التدخين ممتع، و مهم، و لذا تقوم نظرية التنافر على أن الإنسان كائن يقوم بتبرير مواقفه حتى يبدوا معقولا أمام نفسه، و الآخرين.

إحدى عشر: التمييز بين الاتجاهات و بعض المصطلحات الأخرى:

---

[1]- جلال سعد: علم النفس الاجتماعي (منشأة المعارف) الإسكندرية. 1984، ص: 177.
[2]- نفس المرجع السابق، ص: 179.
[3]- نفس المرجع السابق، ص: 181.

كثيرا ما يحدث الالتباس بين الاتجاهات، و مصطلحات أخرى كالميول، و السلوك، و الآراء، و القيم، و هذا يرجع ـ حسب جلال ـ إلى أنه من الصعب التمييز بين أنواع العواطف لتداخلها مع بعضها البعض[1].

و يمكن التميز بين الاتجاهات، و بعض المصطلحات الأخرى كالتالي:

I- الفرق بين الاتجاهات و الميول:

الاتجاه استعداد وجداني مكتسب نسبيا يجعل الفرد يميل إلى موضوعات أو مواقف معينة، فتجعله يقبل عليها، و يحبذها، أو يعرض عنها، و يكرهها بينما الميول سمة عامة، فالميل أقرب إلى تحديد ما يفعله الفرد، أكثر مما يحدد كيف يفعله، و يطلق دينامية أو دفاعية[2].

و لذلك تستخدم مقاييس الميول ـ عادة ـ قبل الانخراط في المهنة، فقد يكون للشخص الذكاء، و القدرات التي تؤهله للنجاح في مهنة معينة، لكنه لا يميل إليها، و لا يحبها، فاختبارات الميول تمد الباحثين بنوع معين من المعرفة، عن ميول الفرد التي لا توفرها اختبارات الذكاء، أما مقاييس الاتجاهات فتستخدم أثناء الخدمة أو بعدها[3]، و من أهم ما يميز الاتجاه عن الميل هو «أن الاتجاه يتضمن المعتقدات مثلما يتضمن المشاعر بخلاف الميل»[4].

II- الفرق بين الاتجاهات و الآراء:

مما لاشك فيه أن للاتجاهات تأثيرا ملموسا على أراء الفرد، كما أن هذه الآراء تؤثر في اتجاهاته عن طريق زيادة تأكيدها، بينما الاتجاهات تتكون عن طريق الخبرات الانفعالية المختلفة، مثلا إذا كانت الخبرة ناتجة عن موقف طيب كان الاتجاه إيجابيا، أما إذا كانت الخبرة ناتجة عن موقف سيء فعادة ما يكون اتجاها سلبيا.

و يمكن القول بأن الآراء هي تعبير عن الاتجاه حيث يمثل الاتجاه إطارا عاما للآراء، فيوجد تأثير متبادل بينهما، كما أنه لا يمكن اعتبار الاتجاهات ـ حسب السيد ـ رأيا عاما إلا في حالة اتصالها بمشكلة عامة يدور حولها الجدل[5].

لذلك نجد أغلب علماء النفس ركزوا على الاتجاهات باعتبارها أساسا لازما للسلوك الإنساني أكثر من الآراء، اخذين في الاعتبار تأثير الرأي على الاتجاه.

و حول العلاقة بين الاتجاه و الرأي يرى بعض علماء النفس أمثال هارتلي أن هناك اختلافا في الرأي، و الاتجاه، حيث أن الرأي يوجد حين تعجز الاتجاهات عن مساعدة الفرد في مواجهة الموقف، فعند ذلك يقوم الرأي مقام الاتجاه، حيث يتطلب الموقف نظرة فاحصة في عواقب الأمور أو في مضمون القرار

---

[1]– جلال سعد: القياس النفسي ـ المقياس و الاختبارات ـ. دار الفكر العربي، القاهرة. 1985، ص: 125.

[2]- غنيم سعد محمد: سيكولوجية الشخصية (محدداتها قياسها نظرياتها). دار النهضة. 1978، ص: 300.

[3]- جلال سعد: القياس النفسي ـ المقياس و الاختبارات ـ. مرجع سبق ذكره. ص: 25.

[4]- غنيم سعد محمد: سيكولوجية الشخصية (محدداتها قياسها نظرياتها)مرجع سبق ذكره. ص: 325.

[5]- أبو النيل محمود السيد: علم النفس الصناعي (بحوث عالمية و عربية). دار النهضة العربية، بيروت لبنان. 1985، ص : 467.

الذي يمكن أن يتخذه، كاتخاذ رأيا مثلا بشأن الدخول في الحرب، فهنا يتطلب تحليل الموقف من كل الزوايا، و إجراء حسابات دقيقة للموازنة بين احتمالات النصر أو الهزيمة[1].

و هذا يعني أن الاتجاهات تأتي أولا، ثم يأتي دور الآراء في تحليل المواقف، و في ضوء ذلك يتخذ القرار الذي حددته الآراء، فكأن العلاقة بينهما علاقة الخاص بالعام أو الجزء بالكل.

III- الفروق بين الاتجاهات و السلوك:

الاتجاه استعداد عقلي للاستجابة أو ميل عام نحو الاقتراب أو الابتعاد عن موضوع ما، بينما السلوك هو أداة التعبير عن الاتجاه بالقول أو بالفعل أو بأي وسيلة تدل على الرفض أو القبول... الخ، و هو ما يؤكده مورفي من أن الاتجاه استعداد للاستجابة، و ليس هو السلوك، و إنما هو شرط يسبق السلوك[2].

IV- الفرق بين الاتجاهات و المعتقدات:

المعتقدات محددات عقلية، و شعورية عريضة، و متعمقة، و شبه ثابتة لدى الأفراد أو الجماعات، و هي التي تحدد النظرة الكلية، و الأساسية للفرد نحو الحياة، و العالم، و المجتمع، و نحو نفسه، حيث يرى درويش بأن المعتقد أضيق من الاتجاه، باعتباره مجرد معارف الشخص، و تصوراته عن موضوع ما فهو ذو طبيعة معرفية معلوماتية لا يتصف بالانفعال.

V- الفرق بين الاتجاهات و القيم:

القيم أعم من الاتجاه، ذلك لأن القيم أكثر تعمقا، و رسوخا، ففي حالة تغير القيم فإن الاتجاهات تتغير تبعا لذلك، لأن القيم تؤثر على الاتجاهات، و لا تؤثر على الاتجاهات القيم، و لكن مجموعة الاتجاهات، و القيم كما يبدو تلعب دورا هاما في تحديد الرأي للفرد[3].

إثني عشر: قياس الاتجاهات:

إن أهمية الاتجاهات في تفسير السلوك، و التنبؤ به تكمن في القدرة على تحديدها، و قياسها بدقة، هذا التحديد لا يتم بطريقة مباشرة بل يمكن استنتاجه من خلال السلوك الظاهري للشخص، أو من خلال آرائه التي يبديها حيال شخص أو موضوع معين، أي أن قياس الاتجاهات يتم بطريقة غير مباشرة.

و يمكننا القياس الجيد للاتجاه من معرفة ما إذا كان الفرد مؤيدا أو معارضا لفكرة أو موضوع أو مهنة أو أفراد، و معرفة درجة التأييد أو المعارضة.

و يجمع المختصون أن هناك وسيلتين شائعتين في قياس الاتجاهات:

الوسيلة الأولى: هي استطلاعات الرأي العام التي تتضمن عددا قليلا من الأسئلة حول موضوع معين تصاغ بطريقة لا تسمح بالتحيز في الإجابة، و عادة ما تأخذ شكل (نعم/لا)، (موافق/غير موافق).

---

[1]- إسماعيل محمد عماد الدين و آخرون: كيف نربي أطفالنا التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية. دار النهضة العربية. 1967، ص: 151.

[2]- عفيف عبد الرحمن و قطامي يوسف و قطامي نايفة: اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية التأهيل المعلمين العالية نحو مهنة التدريس، مؤتة للبحوث و الدراسات، كانون الأول، المجلد 07، العدد 03. الأردن. 1992، ص: 193.

[3]- زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي، أسسه و تطبيقاته، ط1، مطابع زمزم. القاهرة. 1993، ص : 92.

الوسيلة الثانية: هي مقاييس الاتجاهات حيث حاول العديد من علماء النفس ابتكار مقاييس لتحديد الاتجاهات و ضبطها، و من أشهر هذه المقاييس: مقياس "بوجاردس"، و مقياس جثمان" ، و مقياس "أوسجود" ، و مقياس "ثرستون"، و مقياس "ليكرت" و فيما يأتي تفصيل ذلك.

I- طريقة (مقياس) "بوجاردس":

و تسمى أيضا طريقة المسافات الاجتماعية، و هو مقياس من أقدم، و أبسط المقاييس، و يسمى بمقياس البعد الاجتماعي، يتضمن عددا من العبارات تقيس تقبل الفرد أو نفوره أو تسامحه أو تعصبه لبعض الجماعات أو جنس معين، "و يتكون من سبع درجات لقياس اتجاه الفرد نحو قوميات أو مجتمعات كالزنوج مثلا، و رغم سهولة تطبيقه إلا أنه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة"[1].

أتزوج منهم (1)/ أصادقهم (2)/ أجاورهم في المسكن (3)/ أزاملهم في العمل (4)/ أقبلهم كمواطنين في بلدي (5)/ أقبلهم كزائرين لوطني(6)/ أستبعدهم في وطني (7).

II- طريقة (مقياس) "جثمان":

وضع مقياس للاتجاهات حسب مقياس قوة الإبصار، فعندما يوافق الفرد على فقرة يعني أنه موافق على الفقرات السابقة، و هذا يشبه مقياس قوة البصر الذي يحدد قوة الإبصار من حيث التدرج في العلامات ليصل الفرد إلى أقصى علامة تحدد قوة بصره [2]، فالعلامة التي يتمكن من رؤيتها تعني رؤيته للعلامات السابقة، كما هو الحال في مقياس"جثمان" عندما يصل الفرد إلى أقصى علامة تحدد اتجاهه، و يفيد هذا المقياس في معرفة اتجاهات الأفراد نحو القدر الذي ينبغي أن يحصلوا عليه من الثقافة حسب خمس مستويات:

(1)- أن يكون المستوى جامعيا نعم/لا

(2)- أن يكون المستوى ثانويا نعم/لا

(3)- أن يكون المستوى إعداديا نعم/لا

(4)- أن يكون المستوى ابتدائيا نعم/لا

(5)- أن يكون يقرأ و يكتب نعم/لا

لو يعتقد بعض الباحثين أن هذا المقياس محدود لأنه يصلح في الاتجاهات المتدرجة.

III- طريقة (مقياس) "أوسجود":

حاول "أسجود" مع "سوسي"، و "تاننبوم" دراسة الكلمات، و دلالاتها المختلفة نظرا لاستعمالها في بيئات متعددة، حيث ربطوا بين الاتجاه، و اللغة لاعتباره بعدا من أبعاد المهمة التي تكون معنى

---

[1]- الطيب أحمد محمد: التقييم و القياس النفسي و التربوي. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية. 1999، ص: 98.

[2]- الطيب أحمد محمد: التقييم و القياس النفسي و التربوي. مرجع سبق ذكره. ص: 99.

الكلمات، و الذي قد يكون ميل نحو موضوع ما أو نفور منه، "فهم بذلك يرون بأن الاتجاه ذو قطبين (سالب و موجب) بينهما درجات متفاوتة في الدقة"[1].

و تمثل الاتجاهات بين محور يمتد من (1) إلى (7) أرقام مثل وسطه الحياد في النقطة (4)، و تمثل الاتجاهات الإيجابية على المحور بأعلي النقاط (5،6،7)، و قد يكون سلبيا، و يمثل بأدنى النقاط (1،2،3).

نلاحظ في هذا المقياس عدم وجود الصفر (0)، حيث يمثل الرقم (1) أدنى علامة، و الرقم (7) أقصى علامة، و هي تقنية قد تؤدي إلى بعض الغموض لاعتبار الاتجاه ذي قطبين (متفتح، متعصب)، أما بالنسبة لنقطة الحياد فقد تعبر عن التناقض الوجداني للفرد، بمعنى أنه يملك مشاعر إيجابية، و سلبية نحو موضوع ما في آن واحد.

IV- طريقة (مقياس) "ثرستون":

أو ما يسمى بمقياس المسافات المتساوية البعد، و هو عبارة عن مقياس ابتكره "ثرستون" لقياس الاتجاهات نحو مواضيع معينة، و يتكون من مجموعة عبارات أو جمل حول شيء ما تعبر عن مدى تقبل الفرد أو رفضه لهذه العبارات، حيث مرت طريقة إعداد المقياس لقياس الاتجاه نحو الكنيسة، و تقدير الأوزان الخاصة بكل عبارة من المقياس بالخطوات الآتية:

- جمع "ثرستون" عددا كبيرا من العبارات يزيد عن مائة أو بضع مئات يرى أنها تقيس الاتجاه الذي يريد قياسه.
- قام بكتابة كل عبارة على ورقة منفصلة، و عرضها على مجموعة محكمين، حوالي 300 حكم.
- طلب من المحكمين وضع عبارة في خانة من 11 خانة، حيث تكون أقصى العبارات الإيجابية في الخانة رقم (1)، و أقصى العبارات السلبية في الخانة رقم (11) و المتوسطة في الخانة رقم (6) على أن يعمل كل واحد الحكام منفردا، و مستقلا عن الآخرين.
- استبعاد الفقرات التي اختلفت بشأنها المحكمون، و اختيار أنسب العبارات المتفق عليها، حيث تبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقربا.
- كتابة العبارات في المقياس بشكل عشوائي غير مرتبة تصاعديا أو تنازليا حسب أوزانها ليحكم عليها الفرد من خلال تماشي محتواها مع اتجاهه، حيث يقوم بوضع علامة (+) أمام العبارة التي يرى أنه موافق عليها.

يشير مجموع أوزان العبارات التي يوافق عليها الفرد إلى درجته الكلية على المقياس، فكلما زادت هذه الدرجة دلت على أن الفرد أكثر ميلا لموضوع الاتجاه، و قد استخدمت هذه الطريقة في قياس الاتجاهات نحو الحرب و نحو الزنوج.

V- طريقة (مقياس) "ليكرت" أو طريقة التقديرات التجمعية:

قدم ليكرتفي سنة 1932 مقياسا جديدا عرف باسمه، ستهدف من خلاله تجاوز الصعوبات،

---

[1]- عشوي مصطفى: أسس علم النفس الصناعي التنظيمي، المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر. 1992، ص: 119.

و النقائص في مقياس ثيرستون، و يعتقد "كراش، و كراشفيلد" أن مقياس ليكرت يتفوق على مقياس ثيرستون فس سهولة إعداده، و في ثبات نتائجه[1].

و هي من أسهل الطرائق تطبيقا لقياس جميع الاتجاهات، فقد استخدمها "ليكرت" لقياس الاتجاهات نحو المحافظة، و التقدمية، و المرأة، و قد قسمها إلى خمس مستويات تتراوح بين التأكيد الشديد في أعلى درجة، و الرفض التام في آخر درجة في الجانب الآخر، و هي: (موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق مطلقا).

ففي حالة العبارات الموجبة يكون ترتيب أوزان البدائل: 5، 4، 3، 2، 1.

و في حالة العبارات السالبة يكون ترتيب البدائل: 1، 2، 3، 4، 5.

و قد استخدمت معظم البحوث، و الدراسات التي أجريت في الميدان طريقة ليكرت في قياس الاتجاهات، و ذلك لما تتسم به من مميزات نذكر منها ما يأتي:

1 - تمكننا هذه الطريقة من استخدام أسلوب تحليل البنود، و اختبار القوة التمييزية للبند من خلال حساب التكرارات على البدائل التي يشتمل عليها البند، لتنقين المقياس، و الإبقاء على أفضل البنود.

2 - يرى "أوسكامب" أنه يمكننا في هذا المقياس أن نقارن بين مجموعتين من المستجيبين ممن حصلوا على أعلى درجة كلية على المقياس (أعلى من 25%) مع مجموعة المستجيبين ممن حصلوا على أدنى الدرجات على المقياس (أدنى من 25%)، و يمكننا هذا الإجراء من عزل المجموعة الوسطى ذوي الاتجاهات الأقل وضوحا، و الأقل اتساقا، و الأقل معلومات، و الأقل قوة في الاتجاه[1].

3 - تمكننا هذه الطريقة من التحقق من تجانس المقياس، و ذلك من خلال حساب درجة البند بالدرجة الكلية، ثم تحذف البنود ذات الارتباطات الضعيفة[2].

و رغم بعض الانتقادات الموجهة لهذه الطريقة، و التي أشار إليها كل من خليفة عبد اللطيف و محمود عبد المنعم، و معمرية بشير، و المتمثلة في إمكانية حصول فردين على نفس الدرجة الكلية على المقياس رغم اختلاف طريقة الإجابة، مما ينتج عنه طمس معالم الفروق النوعية في الاتجاهات نحو الأفراد.

و رغم ما أشار إليه دليو فضيل (1998) من أنه يؤخذ على هذا المقياس التقويم المتساوي لجميع العبارات، و الاقتراحات، بالرغم من أنه قد ينم بعضها عن اتجاه أكثر شدة من البعض الآخر، فإن هذه الطريقة تبقى من أكثر الطرائق استعمالا، و تداولا، مما يبرر اعتماد هذه الطريقة في الدراسة الحالية.

---

[1]- خليفة عبد اللطيف محمد و شحاته محمود عبد المنعم: سيكولوجيا للاتجاهات (المفهوم ـ القياس ـ التغيير). دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة. 1997، ص: 99.

[1]- خليفة عبد اللطيف محمد و شحاته محمود عبد المنعم: سيكولوجيا للاتجاهات (المفهوم ـ القياس ـ التغيير).مرجع سبق ذكره. ص : 102.

[2]- معمرية بشير: القياس النفسي و تصميم الاختيارات النفسية. منشورات شركة باتنيت، باتنة الجزائر. 2002، ص: 351.

و نظرا للنقص الملحوظ في التناسق في النتائج المتعلقة بتطوير مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس، بسبب استخدام أدوات قياس غير صحيحة، حيث أغلبها لم يتم بناؤها حسب التوجيهات الحديثة لبناء مقاييس الاتجاهات، و هي من النوعية التي أشار إليها (بلوسر) و التي ينقصها صدق البناء [3]، مما جعل الباحث يقترح أداة لقياس اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس مبنية بعناية في صدقها و ثباتها.

أ - مرحلة الإرشاد:

تم في هذه المرحلة مراجعة بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، و الإطلاع على مجموعة مقاييس للاتجاه نحو مهنة التدريس، و هي:

- مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس لـ: الدردير[1].
- مقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التعليم لصاحبه يونس ناصر[2].
- مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس لـ: عنايات زكي[3].
- مقياس الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية، إعداد البندري، و عدنان العتوم[4].
- مقياس الرضا الوظيفي للمعلم، إعداد عبد الرحمان الأزرق[5].
- مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، إعداد الخليلي، و مقابلة[6].
- مقياس الرضا الوظيفي لـ : جبر السيجاني[7].
- مقياس الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية من إعداد الروسان، و حداد[8].
- مقياس الاتجاهات نحو أبعاد مهنة التدريس لصاحبه السالمي، و أبو حرب[9].

---

[3]- عليمات محمد: *مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس*. **في المجلة العربية للتربية**. المجلد 14، العدد 01. تونس. 1994، ص: 26.

[1]- الدردير عبد المنعم أحمد: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج2. عالم الكتب القاهرة. 2004، ص: 291.

[2]- ناصر يونس محمود: اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التعليم و أثر بعض المواد الدراسية في تطويرها. جامعة دمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة. 1984، ص: 185.

[3]- محمد الطاهر مهدي أحمد: الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية، قسم علم النفس. رسالة غير منشورة لنيل شهادة الماجستير. جامعة الملك سعود. 1991، ص: 190.

[4]- البندري محمد سليمان و العتوم عدنان الشيخ يوسف: *طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين و علاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان و الأردن*. **في مجلة العلوم التربوية و النفسية جامعة البحرين**، المجلد 3، العدد 3. 2002، ص: 119.

[5]- البندري محمد سليمان و العتوم عدنان الشيخ يوسف: *طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين و علاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان و الأردن*. **في مجلة العلوم التربوية و النفسية جامعة البحرين**، المجلد 3، العدد 3. 2002، ص: 119.

[6]- كاظم علي مهدي و ياسر عامر حسن: *مركز التحكم لدى المعلمين و علاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم*. **في مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، الهيئة القومية للبحث العلمي الجماهيرية العربية الليبية**. 1998، ص: 229.

[7]- السيجاني جبر سعيد صايل: علاقة نمط الإشراف الإداري بمستوى الرضا الوظيفي، دراسة مقارنة بين العاملين المدنيين و العسكريين في المديرية العامة لحرس الحدود بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الإدارية جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. 2004، ص: 193.

[8]- الروسان محمد علي و حداد مناور فريح: *الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة أربد الأهلية*. **في: مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية**. باتنة الجزائر العدد 07. 2002، ص: 58.

ب ـ مرحلة تصميم المقياس:

تضمنت هذه المرحلة تحديد أبعاد المقياس، و تحديد بنوده و كذا بدائل الأجوبة.

إن مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاتجاهات، و الإطلاع على بعض مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس سمحا للباحث بتحديد أبعاد الأداة الحالية في:

* بعد الاتجاه نحو بيئة العمل.
* بعد الاتجاه نحو التلاميذ.
* بعد الاتجاه نحو الزملاء.
* بعد الاتجاه نحو الرؤساء.
* بعد الاتجاه نحو المرتب و المزايا المادية.

أما بالنسبة لتحديد بنود الأداة فقد انطلق الباحث من تحليل محتوى الاتجاه نحو مهنة التدريس بالرجوع إلى الأدب التربوي في هذا المجال و بالاعتماد على خبرته الميدانية (كمشرف سابق)، و بذلك تم وضع عدد من البنود التي تعبر عن موقف خاص تجاه مهنة التدريس، و في جانب واحد منها، و يتراوح البند ما بين الموافقة التامة إلى الرفض المطلق.

و تم الحرص على أن تعكس البنود الشدة الانفعالية، لأنها تمثل موقفا يتحدى المفحوص، و يثيره، فتكون الاستجابة مصحوبة بشحنة انفعالية تعبر فعلا عن الاتجاه، و لا تكون استجابة هادئة بعيدة عن الانفعال[1].

و في هذا الإطار فقد أكد كل من (شريغلي و كوبالا) أنه لابد أن تعكس فقرات مقاييس الاتجاهات الشدة الانفعالية، حيث أن من خصائص الاتجاهات أنها تقييمية يتدخل فيها الجانب الانفعالي[2].

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل بالدراسة مجموعة نقاط، سنحاول تلخيصها فيما يأتي:

لقد تم التعرض في البداية إلى تحديد مفهوم الاتجاه، حيث لاحظ الباحث عدم اتفاق الباحثين في علم النفس حول تعريف الاتجاه، فعفها البعض على أنها استعداد للاستجابة (ألبورت، و سانوف...)، و اعتبرها البعض متغير وسيط (آدم...) في حين اعتبرها البعض الآخر نظام يشتمل على ثلاث مكونات

---

[9]- السالمي حمد بن سليمان و أبو حرب يحي حسين: اتجاهات طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو بعض المتغيرات ذات العلاقة بمنظومة المهج التربوي(سلسلة الدراسات النفسية و التربوية). كلية التربية جامعة السلطان قابوس. المجلد السادس. 2003، ص: 31.

[1]- أمير خان محمد حمزة و بخاري سلطان سعيد مقصود: مقياس اتجاه الطلاب ـ طالبات كلية إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس. مركز البحوث التربوية و النفسية جامعة أم القرى مكة المكرمة 1991، ص: 13.

[2]- عليمات محمد: *مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس*. **في المجلة العربية للتربية**. المجلد 14، العدد 01، تونس. 1994، ص: 24.

هي: المكون المعرفي و المكون العاطفي و المكون السلوكي (كريتش و كريتشفيلد)، و هو التعريف الأكثر تداولا، و قبولا.

ثم تم التطرق إلى المظاهر الأساسية للاتجاهات، و حيث أنها تتباين في أنواعها تبعا لتباين موضوعاتها، و أهدافها، فهي تتفاوت في مظاهرها أيضا، أي في مداها الزمني، و في اتساع ميدانها، و في شدتها و قوتها.

و تؤدي الاتجاهات وظائف، و أدوار متعددة في الحياة اليومية للفرد، حيث تظهر في صورة تصرفات، و استجابات نحو البيئة، و مثيراتها، و تتلخص هذه الوظائف في الوظيفة المعرفية، و وظيفة الدفاع عن الذات، و وظيفة التعبير عن القيم، و وظيفة التكيف، و وظيفة إشباع الحاجات، و تجدر الإشارة إلى أن هذه الوظائف متداخلة، و متفاعلة مع بعضها البعض، فحين يتبنى الفرد اتجاها معينا نحو موضوع ما، فإن هذا الاتجاه يحقق له عددا من الوظائف في ذات الوقت.

و تتصف الاتجاهات ببعض الخصائص، فالاتجاهات بناء افتراضي، ليس لها وجود مادي ملحوظ، و هي متعلمة، أي تتعلم، و تكتسب من خلال تفاعل الفرد بالبيئة، و هي محصلة لتفاعل الفرد بالمحيط الذي يعيش فيه، و تكون مرتبطة بموضوع محدد، و هي ثابتة، و قابلة للتعديل، كما أنها إقدامية، و تجنبية في ذات الوقت، و عادة ما تكون مرتبطة بالانفعالات، و تعتبر الاتجاهات ذات قوة تنبئية.

و الاتجاهات أنماط سلوكية ثابتة نسبيا تتصف بالإيجابية أو السلبية نحو موضوع معين، إلا أنها عرضة للتغير نتيجة التأثير المستمر للظروف، و المتغيرات البيئية على اتجاهات الفرد، و ظهرت نتيجة لذلك ثلاث نظريات حول تغير الاتجاهات، و هي نظرية التطابق المعرفي، و نظرية التوازن المعرفي، و نظرية التنافر المعرفي.

و تكمن أهمية الاتجاهات في تفسير السلوك، و التنبؤ به في القدرة على تحديدها، و قياسها بدقة، هذا التحديد لا يتم بطريقة مباشرة بل يمكن استنتاجه من خلال السلوك الظاهري للشخص أو من خلال آرائه التي يبديها حيال شخص أو موضوع معين، أي أن قياس الاتجاهات يتم عادة بطريقة غير مباشرة.

و تقاس الاتجاهات إما باستطلاعات الرأي العام التي تتضمن عددا قليلا من الأسئلة حول موضوع معين تصاغ بطريقة لا تسمح بالتحيز في الإجابة، وعادة ما تأخذ شكل (نعم، لا)، (موافق، غير موافق).

و يمكن اعتماد مقاييس للاتجاهات، حيث حاول العديد من علماء النفس ابتكار مقاييس لتحديد الاتجاهات، و ضبطها، و من أشهر هذه المقاييس: مقياس "بوجاردس"، و مقياس جثمان"، و مقياس "أوسجود" ، و مقياس "ثرستون" ، و مقياس "ليكرت".

و إذا كان بعض هذه المقاييس يصلح في مجال، فإن بعضها يستعمل في مجالات أخرى، و قد استعمل الباحث في الدراسة الحالية مقياس ليكرت لمناسبته للموضوع، و لشيوع استخدامه من قبل الباحثين.

الفصل الثاني
معلم المرحلة الابتدائية و كفايته التدريسية.

- تمهيد.

أولا: التعليم الابتدائي و أطواره.

I- طور التعليم الابتدائي.

II- المسار التعلمي.

III- مواقيت المرحلة الابتدائية.

ثانيا: معلم المرحلة الابتدائية.

I- تعريف المعلم.

II- شخصية المعلم.

III- أدوار المعلم داخل القسم.

IV- دور المعلم للتحكم في العملية التقويمية في التقويم الحديث.

V- تكوين معلمي المرحلة الابتدائية.

VI- المعلم و أنماط التدريس في الفصل.

VII- المعلم و اختيار الطرق المناسبة للتدريس.

VIII- المعلم و تخطيط الدرس.

ثالثا: الكفاية التدريسية.

I- تعريف الكفاية.

II- تعريف الكفاية التدريسية.

III- مصادر اشتقاق الكفاية التدريسية.

IV- تصنيف الكفاية التدريسية.

V- تصنيف الدراسة الحالية للكفاية التدريسية.

VI- وسائل قياس الكفاية التدريسية.

VII- تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس في الدراسة الحالية.

- خلاصة البحث.

الفصل الثاني

معلم المرحلة الابتدائية و كفايته التدريسية.

تمهيد:

يتحول الطفل، و ينتقل من طفولته إلى رشده مرورا بمرحلة الطفولة الأولى، كونها مرحلة إتقان للخبرات، و المهارات اللغوية، و الحركة العقلية السابق اكتسابها، و باعتبارها مرحلة حساسة، و جد هشة ينتقل الطفل فيها تدريجيا من مرحلة اللعب إلى مرحلة الإتقان، و لكي تمر هذه المرحلة بسلام، و بأحسن وجه عليها أن تمر بمختلف مراحل النمو (كالنمو العقلي، الجسمي، الحس الحركي، الاجتماعي، النمو اللغوي، الوجداني و كذا النمو الانفعالي).

و لعل هم التربية الوحيد، و الأساسي هو تربية الطفل، و تعليمه عن طريق السمع، و القراءة، و الفهم و المشاركة... و لكن كل هذا يتوقف على كفاءة و خبرة المعلم، و إدراكه، و تطلعه على شخصية المتعلم، و معرفته، و لو بصورة مبسطة لمختلف مراحل نمو الطفل.

و يعتبر المعلم المتعلم طرفان أساسيان في المدرسة بحيث يمثلان العصب الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في تحقيق أهدافها للوصول إلى غايتها، ففي هذا الباب تنشأ نقطة التفاعل بينهما فالمتعلم يأخذ ما تمليه عليه المدرسة من قوانين، و معايير أخلاقية تتماشى، و الواقع السليم، و المعلم يعمل على تنمية القدرات، و المهارات عند المتعلمين عن طريق تنظيم العملية التعليمية، و ضبطها، و استخدام تقنيات التعليم، و رسائله، و معرفة حاجات التلاميذ، و طرق تفكيرهم، و تعليمهم.

و لهذا فإن العصر الحالي يتطلب معلم، و متعلمين ذات سمات أساسية جديدة، و امتلاك المبادرة القوية للنهوض بالمدرسة إلى مستوى عال. و منها يتم التطرق إلى المرحلة الابتدائية، و نمو الطفل فيها، و أدوار المعلم، و كذا الصعوبات التي تعترض العملية التقويمية في هذه المرحلة من التعليم.

أولا: التعليم الابتدائي و أطواره.

I- طور التعليم الابتدائي:

طور التعلم في مرحلة من المراحل هو مدة تعليمية يكتسب المتعلمون أثناءها مجموعة من الكفاءات في مواد التعليم، و كفاءات عرضية تصادق عليها التقييمات، و تمكنهم من متابعة التعلم مستقبلا. و يرتبط الطور التعلمي بعدد محدد من الكفاءات النهائية التي ينبغي إكسابها للمتعلمين.

و قد أصبح التنظيم المدرسي في أطوار تعلمية أمرا ضروريا بعد أن بنيت المناهج الدراسية على الكفاءات ؛ و تحدد مدة الطور انطلاقا من الكفاءات على وجه الخصوص.

II- المسار التعلمي:

و يتهيكل المسار حسب الجدول التالي:

الجدول (01) المسار التعليمي في الابتدائي.

المراحل	التحضيري	الابتدائي
المدة	سنة واحدة	5 سنوات
الأطوار	1	1+2+2

يشكل الطور الأول من التعليم الابتدائي فترة أساسية في تمدرس المتعلم، إذ في فترة الإيقاظ، و التعلم الأولي هذه يتحدد بشكل الأكبر نجاح أو إخفاق المدرسة، و أثناء هذا الطور الأول«معرفة القراءة، و الكتابة و الحساب».

و يمكّن الطور الثاني من تعميق التعلمات الأساسية، و تعليم اللغة الأجنبية الأولى.

و يمكّن الطور الثالث من التحكم في اللغات الأساسية، و فحص مدى اكتساب كفاءات من المواد، و كفاءات عرضية يستهدفها التعليم الابتدائي.

و ينبغي أن يمكّن نظام التقويم في نهاية كل طور من وضع نظام للمعالجة في الوقت المناسب لتجنب التسرب، و إعادة السنة.

الجدول (02): أطوار التعليم الابتدائي.

الطور الأول (سنتان)	الطور الثاني (سنتان)	الطور الثالث (سنة واحدة)
الإيقاظ و التلقين الأولي	تعميق التعلمات الأساسية	التحكم في اللغات الأساسية

III- مواقيت مرحلة التعليم الابتدائي:

الجدول (03): مواقيت مرحلة التعليم الابتدائي.

المستويات	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5	مجموع المرحلة
التوقيت المواد	ح س أ ح س س	ح س أ ح س س	ح س أ ح س س	ح س أ ح س س	ح س أ ح س س	
اللغة العربية	13^h30 378^h	13^h30 378^h	11^h15 315^h	8^h15 231^h	8^h15 231^h	1539^h
اللغة الأمازيغية				3^h 84^h	3^h 84^h	168^h
اللغة الفرنسية			3^h 84^h	4^h30 126^h	4^h30 126^h	336^h
الرياضيات	4^h30 126^h	4^h30 126^h	4^h30 126^h	4^h30 126^h	4^h30 126^h	630^h
التربية العلمية و التكنولوجية	1^h30 42^h	1^h30 42^h	1^h30 42^h	1^h30 42^h	1^h30 42^h	210^h
التربية الإسلامية	1^h30 42^h	1^h30 42^h	1^h30 42^h	1^h30 42^h	1^h30 42^h	210^h
التربية المدنية	45^{mn} 21^h	45^{mn} 21^h	45^{mn} 21^h	45^{mn} 21^h	45^{mn} 21^h	105^h
التاريخ			45^{mn}	1^h 28^h	1^h 28^h	105^h
الجغرافيا			21^h	30^{mn} 14^h	30^{mn} 14^h	
التربية الفنية	1^h30 42^h	1^h30 42^h	1^h30 42^h	1^h30 42^h	1^h30 42^h	210^h
التربية البدنية	45^{mn} 21^h	45^{mn} 21^h	45^{mn} 21^h	45^{mn} 21^h	45^{mn} 21^h	105^h
المجموع الأسبوعي	24^h	24^h	25^h30	$3^h+24^h+45^h$	$3^h+24^h+45^h$	

ملاحظة:

- أجريت الحسابات على أساس 28 أسبوعا دراسية فعلية.
- إضافة 1 ساعة و 30 د للمعالجة التربوية في: اللغة العربية و الرياضيات في كل السنوات، اللغة الفرنسية في السنتين 4 و 5.

ح س أ: حجم ساعي أسبوعي.
ح س س : حجم ساعي سنوي.

ثانيا: معلم المرحلة الابتدائية.

I- تعريف المعلم:

عرفه "تركي رابح" على أنه "حجر الزاوية في كل إصلاح، و تكوين للأجيال الصاعدة علميا، أخلاقيا، وطنيا، و دينيا، كما يعرفه أيضا بأنه الرجل العام لأنه يستطيع أن يرسم خطة في التربية، و التعليم، إلا إذا كان يتصف به العالم من بعد نظر، و حسن تقدير للأمور، و هو رجل عالم كذلك لأنه يجب أن يكون دائما على اتصال وثيق بمصادر المعرفة، و بكل جديد يظهر في ميدان التربية، و التعليم حتى يستطيع أن يكون معلما حيويا، و يتمكن من تحقيق أهدافه، و مثله العليا التي رسمها لنفسه[1].

"إن المعلم بطبعه قيادة فكرية، فهو بحكم عمله، و مهنته، و تخصصه، و اتصالاته، و علاقاته قائد بالطبيعة أو مستعد للقيادة بالطبيعة... لأن رسالته لا تقف عند حد العلم، و تعليمه، و إنما هي تتعداهما إلى غيرهما، كالقيادة"[2].

هذا التعريف ينظر إلى المعلم من جانب دوره في القسم، و الذي يتمثل في القيادة، حيث يرى صاحب التعريف بأن هذه الأخيرة تلد معه، و لا يمكن لأحد أن يؤدي دور المعلم دون أن يكون قائدا بالطبيعة.

نفهم من ذلك بأن المعلم هو سيد القسم الذي يمارس فيه عملية التعليم، و هو المصدر الوحيد الذي يتلقى منه المتعلمين المعارف، و العلوم داخل القسم الدراسي، إضافة إلى أنه يتعين عليه أن ينظم الجو الدراسي بما يعمل على التحصيل الجيد للمتعلمين، فبدون تنظيم جيد للجو الدراسي لا يمكن أن تحصل الفعالية لعملية التعليم، و في إطار هذا التنظيم يلقي المعلم الأوامر للتلاميذ، و التي يقصد منها توجيههم، و إرشادهم إلى أداء سلوكات مرغوبة من أجل تحصيلهم لمختلف المعارف المقررة.

II - شخصية المعلم و خصائصها:

إن العامل المهم الذي يعتمد عليه نجاح المدرسة في قيامها بدورها التعليمي، و التربوي، هو شخصية المعلم، و خصائصها، و كفاءة المعلم في القيام بواجبه يعتمد على عنصران أساسيان هما: الكفاءة، القدرة، و الرغبة، الدافع. فإذا لم تتوفر لدى المعلم القدرة على التدريس، و الدافع إلى القيام به على وجه مرض لن ينجح في عمله، فلبأس أن نتطرق إلى عوامل القدرة و هي:

1- المعرفة الواسعة في مجال التخصص:

يقال أن فاقد الشيء لا يعطيه فالمعلم الضعيف في مادة تخصصه يكون من الصعب عليه تدريسها بكفاءة عالية، إن لم نقل يستحيل عليه القيام بما هو مطلوب منه.

كما أنه يتعرض أثناء تدريسه لها إلى مواقف صعبة، أو أسئلة، و استفسارات تتعلق بها من تلاميذه يعجز عن الإجابة الصحيحة عليها في حينها، مما ينقص من قيمته لدى تلاميذه، و من ثقته في نفسه إثر تلك المواقف المحرجة في غالبها.

---

[1]- تركي رابح: أصول التربية و التعليم لطلبة الجامعات و المعلمين و المفتشين بالتربية و التعليم. في مختلف المراحل التعليمية. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية. 1990، ص: 484.

[2]- عبود عبد الغني: التربية و مشكلات المجتمع. دار الفكر العربي القاهرة. 1992، ص: 189.

2- المهارات اللغوية و الشفهية:

إن مهارة المعلم الغوية، و الشفهية خاصة، و خلوه من عيوب النطق، و قدرته على الإقناع، و التفكير المنظم المنطقي بصوت عال ألزم الأمور التي تمكن المعلم من أداء دوره بنجاح. إذ تمكنه من شرح موضوعات مادته لتلاميذه، و إفهامهم، و إقناعهم بمنطقها، فيسهل عليهم فهمها، و استيعابها. أما إذا كان المعلم يعاني من عيوب النطق، و لا تمكنه مهاراته اللغوية من التعبير السليم عن أفكاره فسوف يكون من الصعب عليه شرح موضوعات مادته لتلاميذه، و إفهامهم إياها، و إيصال أفكاره و معلوماته إليهم.

3- الذكاء:

يعتبر ذكاء المعلم من أهم العوامل التي تؤثر على كفاءته في القيام بواجبه التعليمي، و لذا ينبغي أن يكون ذكاؤه فوق المتوسط أو متوسط على أقل تقدير.

4- الطاقة النفسية:

طاقة المعلم النفسية على القيام بواجبات التدريس، و التعليم شديدة الأهمية فاتزانه النفسي، و خله من الاضطرابات، و الصراعات النفسية شديدة، و تحرره من القلق العنيف يحفظ له كل ذلك طاقته النفسية التي يحتاج إليها في القيام بواجبات التدريس، و التعليم كما أن ثقته المعتدلة في نفسه، و ذكاءه الاجتماعي المرتفع، و ميله المعتدل للانبساط دون الانطواء يدعم كفاءته و قدرته في مهنته.

و تتضح أهمية الطاقة النفسية للمعلم بشكل أكثر عندما نذكر أن أهميته ليست مقتصرة على تعليم تلاميذه مهارات علمية معينة. بل أنها تمتد إلى العناية، و الرعاية المتعلقة بالجوانب الانفعالية، و النفسية لهم على نحو ما يقرر جونسون و ميديناس R. Johnson and G. Medinnus [1] .

فلا شك أن المعلم الأكثر اتزانا من الناحية النفسية يكون أكثر كفاءة في تحقيق هذه المهمة.

و يراعي الأخصائيون النفسيون الذين يكلفون باختبار أو توجيه المدرسين كل هذه القدرات المعرفية، و الخصائص العقلية و النفسية.

بالإضافة إلى أن القيام بالتدريس مثله قيام الفرد بأي سلوك لا بدله من دافع فهمهما توافرت للتدريس من طاقة جسمية، و عقلية، و نفسية مناسبة لمهمة التدريس لا بدل إلى جانب ذلك توافر دافع قوي إلى القيام بواجبات هذه المهنة، فالدافع يزيد من طاقة الفرد على القيام بواجبات مهنية التدريس من جهة، كما يدفعه إلى إنجازها على أحسن مستوى ممكن من جهة أخرى فلا بأس لو نتطرق إلى أهم عوامل الدافع هي:

أ- الميل:

يعتبر ميل الفرد إلى مهنة التدريس من أقوى دوافع النجاح فيها، فالفرد عادة إن مال إلى عمل معين فضل أن يقضي فيه وقتا طويلا دون أن يحس من جراء سرعة التعب أو ملل، كما يستمتع بصرف جزء كبير من طاقته في أداءه، و لا يدخر جهدا في تنمية مهارته، و معلوماته في مجاله، فمما لاشك فيه أن

---

[1]- R. Johson and Medinnus, Child psychology, 1974: P 54.

قياس الميل ذو قيمة، و خاصة في توجيه المهني، كما يمكن استعمال قياس التنبؤ في بعض الأحوال في التنبؤ بدرجة النجاح في المهنة، غير أنه في ضوء الأدلة الحالية، و مع تأجيل النظر في الأدلة المستقبلية يستحسن أن تقتصر مسؤولية اختيارات الميول على التنبؤ برضا الفرد عن عمله، و ليس على درجة النجاح الإنتاجي في العمل.

ب-الضمير الحي:

يعتبر ضمير المعلم مكونا مهما من مكونات شخصيته، و هو عامل أساسي يدفع المدرس إلى الاجتهاد في أداء واجباته التعليمية على أحسن وجه، فالمعلم الذي يمتاز بالضمير الحي يراعي بذلك كل ما يستطيع لكي يستوعب جميع تلاميذه الدروس، و لا يضيق بالتكرار، و الإعادة إن تبين له أن الدرس صعب، أو لم يفهمه بعض التلاميذ، حتى يطمئن إلى أنه أصبح مفهوما، كما أنه يوزع اهتمامه بعدالة، و مساواة، و موضوعية على كافة تلاميذه دون تحيز مبني على عوامل مصلحية ذاتية، أو أهواء شخصية.

لذلك يقال أن مهنة التدريس أنها مهنة الضمير، و يلاحظ أن مشكلة الضمير هي مشكلة خلقية تقع على عائق الأسرة خاصة، و المجتمع عامة مهمة تكوينه، و تربيته على صورة فاضلة عند الأفراد. و لهذا فإن فساد المجتمع أو صلاحه يعكس في نهاية الأمر على ضمان أبنائه، و المدرسين بطبيعة الحال.[1]

ج- الحوافز:

الحوافز من المثيرات الأساسية التي ستثير حماس الفرد بواجباته على أفضل ما يستطيع، و يتحدث عنها.

و كما يفسرها جون فريزر كلمة حافز

التي تستخدم هذه الأيام، و هي عندما تتعلق بالناس في عملهم تهني بصفة عامة شيئا يجعل الناس تعمل أكثر. أو كما يذكر راسل ليفا نواي [1] أن الحوافز تؤثر على الأداء باجتهاد، إن المكافئة نفسها تؤثر على الأداء.

و عادة ما يمكن تقسيم الحوافز التي أمكن بحثها لدى الإنسان إلى ما يلي:

* معرفة النتائج
* التسهيل الاجتماعي
* المكافآت
* التنافس
* العقاب
* التعاون
* المدح
* التأنيب

فإذا ما أحسنت الهيئات المسؤولة استخدام هذه الحوافز مع المعلمين، و طبقته تطبيقا سليما عادلا، و موضوعيا أدى إلى رفع كفاءتهم في عملهم إلى حد كبير، و يزيد ذلك من أهمية شخصية المعلم التي تعتبر امتداد لشخصية الأب، و الأم، و كثيرا ما تحل محلها أو تضاف إليها كسند وجداني للتلميذ يستعين به في مواجهة مشاكله، و إشباع عواطفه، و تحقيق استقراره النفسي.

---

[1]- موسوعة علم النفس و التربية، المدرسة و تثقيف التربية و التعليم الحديث، ص192.

[1]- راسل ليفا نواي Russell hevanuvay, General Psychology, 1972.

فكثرا ما تصبح شخصية المعلم المثل الأعلى للتلميذ الذي يحاول الإقتداء به في سلوكه، و يتلقى عنه مثله، و قيمه. و لهذا يذكر جونسون و ميدناس [2] أن المدرسين يؤثرون على تحصيل تلاميذهم عن طريق نوعية العلاقات التي يقيمونها معهم. و أن هناك تشابها كبيرا بين القيم التي يتخذها المدرس، و تلك التي ينفذها التلميذ ذو التحصيل المرتفع عنه. لهذا كلما كانت شخصية المدرس سوية، و متزنة، و على درجة عالية من الكفاءة، و الخلق الطيب توقعنا أن يكون ذا أثر حميد على تلاميذه الذين هم جيل المستقبل، و عماده. و من هنا فإن المجتمعات يجب أن لا تبخل بأي جهد في سبيل اختيار، و تكوين، و إعداد المدرسين سواء من النواحي العلمية أو التربوية أو النفسية لاكتسابهم أقصى درجة ممكنة من الصلاحية لمهنة التدريس من جهة المدرس، و زيادة التحصيل الدراسي من جهة التلاميذ.

III- أدوار المعلم داخل القسم:

1- طرح الأسئلة:

تعتبر الأسئلة إحدى العوامل الهامة حيث يقوم المعلم باختبار كم، و نوع الأسئلة التي يقوم بطرحها، و توجيهها إلى المتعلمين، و التي ينبغي أن تكون متنوعة حتى يثري بها الدرس، و كذلك أسئلة مناسبة، و مفيدة تهدف لإفادة المتعلم، و على المعلم أن يلجأ إلى طرح الأسئلة المباشرة، و غير المباشرة لكي يقوم المتعلمين بتنشيط تفكيرهم، و تفعيل قدراتهم العقلية للإجابة عنها، كما يعتبر طرح الأسئلة أحد الأدوار الهامة للمعلم في تحسين العلاقة بينه، و بين المتعلمين داخل القسم.

و تعتبر الأسئلة التعليمية التي يطرحها المعلم من أهم المهارات التي يجب أن يتقنها المعلم، لأنها تعتبر وسيلة مهمة لتحقيق الأهداف المرغوبة في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية[1].

2- المحافظة على النظام داخل القسم:

"إن النظام داخل القسم من الشروط الأساسية في العملية التربوية، و المعلمون يلجؤون إلى أساليب مختلفة من أجل بسط النظام، إذ يمكن للمعلم أن يكون متسلطا يزرع الرعب، و الخوف في نفوس المتعلمين بمعنى يكون معلما ديكتاتوريا، كما لا يكون مهملا لواجباته، و أعماله، و غير مبال فيسود نظام فوضوي في القسم، يجب أن يكون ديمقراطيا في معاملته داخل القسم، و التي تكون قائمة على التفاهم، و الاحترام، و قد أجريت دراسات بخصوص النموذج القيادي للمعلم، و النظام في القسم حيث جلبت اهتمام كثير من الباحثين المربين، و تمثلت في دراسة "ليبيت"، و "وايت" اللذان قاما فيها بتقسيم مجموعة من المتعلمين إلى ثلاث فئات، فهيآ للأولى جوا ديمقراطيا، و للثانية جوا فوضويا، و الثالثة وضعت في جو ديكتاتوري، فكان تحصيل الجماعة الأولى أحسن، و أسهل استحضار، و كانت الجماعة الفوضوية تعاني من الخمول، و النفور، و عدم القدرة على العمل بينما الجماعة الثالثة سادها الاضطراب، و السلوك العدواني بين المتعلمين أنفسهم، و كذلك بينهم، و بين المشرفين.

---

[2]- جونسون و ميدناس، مرجع سبق ذكره، ص57.

[1]- زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية. دار الكتاب الجامعي العية (إ ع م)ن . 2005، ص : 124.

3- ملاحظة المتعلمين و متابعتهم و تقديم تقارير عن سير عملهم:

و تهدف هذه الخطوة إلى التعرف على قدرات المتعلمين، و من ثم معرفة مدى اكتسابهم، و يمكن للمعلم "أن يستعمل في هذا الإطار كشوف بأسماء المتعلمين لتحقيق جملة من الغايات من بينها: رصد حضور، و غياب المتعلمين، و تسجيل درجاتهم، تقديم صورة عن إنجازاتهم العملية للإدارة المدرسية و لأولياء الأمور، و تعد هذه التسجيلات و الكشوف مصدرا أساسيا لاستقصاء المعلومات بالنسبة للمعلم و المتعلمين".

4- توجيه التعلم:

"يتوقف هذا التوجيه على المعلم خاصة إذا كان يمارس عمله في الاتجاهات التي تضمنتها الأهداف المحددة سابقا، و ذلك بخلق فرص تضمن جلب انتباه المتعلمين، و مشاركتهم في المنافسات، و الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس، و من ثم تكثر تدخلات المتعلمين مما يسمح لهم تعلم مفاهيم، و قيم، و اتجاهات، و مهارات جديدة، و متعددة[1].

5- تقويم المتعلمين:

تتميز العملية التدريسية في حاجتها الماسة للتخطيط المسبق، و خطة يومية، و لكل حصة أو محاضرة، فالمعلم يعد خطة سنوية أو فصلية، و لابد أن نجد خطة خاصة بالتقويم ضمن الخطة العامة، و يخطط المعلم عادة في ضوء نظام الدرجات في المدرسة، و في ضوء التعليمات المتعلقة بالتقويم، و الامتحانات، و فيما يلي بعض المؤشرات، و الممارسات الدالة على قيامه بهذا الدور:

أ- يحتفظ المدرس بسجل الدرجات، حيث يتم اعتماد هذه الدرجات في اتخاذ القرارات، و إصدار الشهادات المدرسية، و يتم هذا عادة بصفة رسمية.

ب- وجود حد أدنى من الامتحانات التي يطلب من المدرس أن يجربها على المتعلمين.

ج- وجود عدد من الاختبارات القصيرة، و التي يتم تطبيقها بتحديد من المدرس.

د- التنوع في أساليب جمع المعلومات عن تحصيل المتعلم، و إتقانه المهارات مثل:

- **الأسلوب الشفوي:** في حالة ضعف المتعلم في القراءة، و الكتابة.
- **التقارير و البحوث:** فقد يطلب المدرس من المتعلمين إعادة التقارير فردية أو جماعية، و قد يكون الهدف منها مراعاة الفرق بينهم.
- **الواجبات المنزلية:** و أغلبها يركز على إجابة أسئلة مطروحة في الكتاب المقرر، و أسئلة يعدها المدرس أو عمال كتابية لتنمية مهارات محددة.
- **المشاركة داخل القسم:** حيث نجد أن الأسلوب التفاعلي بين المعلم، و المتعلم على صورة سؤال- جواب، و قد تكون الأسئلة موجهة لمتعلم محدد، لمجموعة من المتعلمين، و ربما يقوم المدرس برصد بعض الإشارات المميزة لنشاط المتعلم.

---

[1]- فارغة حسن محمد: *تطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى طالبات المستوى الرابع بكلية التربية جامعة أم القرى*، **الكتاب السنوي في التربية و علم النفس**، المجلد 11، دار الفكر العربي، القاهرة، 1986. ص: 147- 223.

- **الاختبارات:** و في الغالب هي من إعداد المدرس، و مع أنه يلزم أحيانا لتطبيق الاختبارات المقننة حيث تجمع من مجتمع إلى آخر في الكم و النوع.
- **التنوع في أسئلة الاختبارات:** للمادة أو المبحث الواحد عندما تدرس من قبل مدرسين أو أكثر إذا لم يتم التنسيق بينهم.
- **احتفاظ المدرس بملف الأسئلة:** ما يمكن تسميته ببنك الأسئلة، و هو ملف ينمو، و يتطور مع المدرس من حيث إضافة أسئلة جديدة، و حذف أسئلة أو تعديل فقرات أخرى بدل من حذفها كليا.

IV- دور المعلم للتحكم في العملية التقويمية في التقويم الحديث:

- إحداث التفاعل اللفظي (المشاركة و التفاعل).
- طرح الأسئلة الشفهية.
- توجيه سلوك المتعلمين في ضوء توقعاته.
- توجيه التعلم.
- طرق التدريس و استخدام التقنيات التربوية.

1- إحداث التفاعل اللفظي (المشاركة و التفاعل):

يعتبر أسلوب التفاعل اللفظي تطبيقا عمليا لمفهوم التغذية الراجعة، و هو يستهدف التقدير الكمي، و الكيفي لأبعاد سلوك المتعلم الوثيقة بالمناخ الاجتماعي ـ الانفعالي للمواقف التعليمية باعتبار أن هذا يؤثر سلبيا، و إيجابيا في المردود التعليمي من حيث اتجاهات المعلم نحو المتعلم، و اتجاهات المتعلمين نحو معلمهم.

2- طرح الأسئلة الشفهية :

يتطلب من المعلم أثناء القيام بالعملية التدريسية التمكن من مهارة توجيه الأسئلة التي يطرحها على المتعلمين، و هذا يقتضي معرفة متعمقة بالأنواع المختلفة للأسئلة، و ما يقيسه كل منها، و أنها تتناسب مع الهدف الذي تستخدم من أجله.

و يجب أن تكون لغة السؤال واضحة مناسبة لقدرة المتعلمين، و خبراتهم، و أن يرتكز السؤال حول فكرة واضحة ـ و هذا يؤدي إلى تحفيز المتعلمين، و توجيه الممارسة نحو الأهداف المرغوب تحقيقها، و يتمكن المعلم من الوصول إلى الهدف من الملاحظة الصفية، و مدى فاعلية الدرس.

3- توجيه سلوك المتعلمين في ضوء توقعاته:

يعي دوره بحاجات المتعلمين، و قدراتهم، و إمكانيتهم، و من ثم يبدأ تخطيطه، و تنظيمه للخبرات على هذا الأساس، و أن يكون قادرا على تشخيص المشكلات التي يقابلها، و استخدام طرق تدريس، و وسائل مناسبة تساعده على الملاحظة الصفية في أن يلاحظ مستويات المتعلمين، و من منهم يستطيع أن يصل إلى المستوى المطلوب مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، و يشجع المتعلمين ذوي القدرات المتدنية، و يشعرهم بالثقة بالنفس.

4- توجيه التعلم:

أن يوجه المعلم التعلم في اتجاه الأهداف المحددة لكل خبرة من الخبرات، و يصبح عمله هو توفير المواقف التعليمية التي تمكن المتعلم من تحقيق النجاح.

5- طرق التدريس و استخدام التقنيات التربوية:

فهي تساعد على إشراك المتعلمين في عمليات التعليم، و التعلم، و تجعل وقت القسم حافلا بالنشاطات التربوية، و التفاعل البناء بين المتعلم، و المعلم، و ذلك إذا أحسن المعلم توظيفها في نطاق طرائق التدريس التي يخططها للمواقف التدريسية للمتعلمين في استثارة الدافعية، و التحفيز، و توفير المزيد من الحقائق، و المعلومات المتصلة بموضوع التعلم. و يكون اختيار طريقة التدريس بناء على نوع الوضعية (المشكل) بناء على مستوى المتعلمين، و المنهاج، و الكفاءة المستهدفة. هذه العناصر تفرض طريقة، و تفرض وسيلة، و تفرض تنوع التعامل بين المعلم و المتعلم[1].

6- إجراءات التقويم الحديثة:

و الجدير بالذكر أن النشاطات التقويمية تنظم وفق تدرج التعلمات التي تتخللها نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات المتعلمين، يتعودون من خلالها على توظيف معارفهم المكتسبة، و مهاراتهم في إيجاد الحلول المناسبة لوضعيات مشكلة متدرجة الصعوبة، على أن تجري هذه العمليات في نهاية كل وحدة تعلمية على شكل استجوابات أو اختبارات. أو في نهاية مجموعة من الوحدات التعلمية على شكل تمارين تطبيقية أو اختبار. أما التقويم في نهاية الطور فهو امتحان يقيس مدى تحكم المتعلمين في اللغات الأساسية وفقا لمستويات الكفاءات التي سطرتها المناهج التعلمية.

و لابد أن تستجيب اختبارات التقويم لمجموعة من المبادئ التي تضمن مصداقيتها المتمثلة في الموضوعية، و العدل، و الإنصاف، و ذلك اعتمادا على عدد من المبادئ التي تتضمنها المذكرات الخاصة بكل مادة ؛ كما ينبغي أن ترفق النقطة الممنوحة لكل تقويم بعد التصحيح بملاحظة نوعية خاصة بكل متعلم، تعبر عن النتائج التي حققها أو الصعوبات التي واجهها، و مستوى الكفاءات التي حققها، مبتعدين بذلك عن تلك الملاحظات العامة التي لا تفيد المتعلم في شيء (مثل: ضعيف، غير كاف، متوسط...). إلى جانب ذلك، فعلى المدرس أن ينظم حصصا لتصحيح الواجبات المنزلية، و الاختبارات، و بناء أجوبة نموذجية، معتمدا في ذلك على تقنيات التصحيح الذاتي، و التصحيح الجماعي التي تعتمد في نشاطات العلاج البيداغوجي[1].

يجب ألا يقتصر تقويم التحصيل الدراسي على الاختبارات التحصيلية فقط أو اعتماد الأدوات البديلة، بل يجب أن تتنوع أدوات التقويم، و أن تكون على درجة عالية من الموضوعية، و الثبات، و الصدق حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها عند اتخاذ القرارات التربوية، و بالتالي يمكن الاعتماد على الاختبارات التحريرية، و الشفهية المقننة، و الموضوعية. و استخدام أدوات التقويم الحقيقي، و التي

---

[1]- Guide méthodologique en évaluation, 2009 : P191.

[1]- بن بوزيد أبو بكر : إصلاح التربية في الجزائر رهانات و انجازات. دار القصبة للنشر، الجزائر. 2009، ص: 138.

تستخدم في القياس أو الكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية التي يصعب على الاختبارات التحصيلية الكشف عنها.

كما يجب ألا يقتصر تقويم التحصيل على الاختبارات النهائية التي تعقد في نهاية تدريس المقرر، بل يجب التكامل بين التقويم البنائي أو المستمر ـ و التقويم النهائي على أن تكون هناك إستراتيجية واضحة، و متفق عليها على المستوى الوطني، و كذلك تدريب المتعلمين على التقويم الذاتي أي تقويم أنفسهم بأنفسهم مما يساعد على تنمية الثقة بالنفس من خلال الارتقاء بمستوى التحصيل.

تقويم أداء المتعلمين لجميع جوانب العملية التعليمية كما تتمثل في الأهداف المعرفية، و المهارية، و الوجدانية و استخدام أدوات متنوعة للتقويم مثل: الاختبارات ـ قوائم الملاحظة ـ سجلات الأداء مع تنوع في أساليب التقويم (التحريري ـ الشفهي ـ العملي) بما يتناسب، و طبيعة كل مقرر دراسي مع تأكيد على الموضوعية عند إعداد الأسئلة، و أثناء تقدير الدرجات، و تبنى النظريات الحديثة في القياس.

بالنسبة للاختبارات التحريرية يجب أن تتضمن أسئلة متنوعة موضوعية، و مقالية حتى تتيح الفرصة أمام المتعلمين للتعبير عن أفكارهم، و آرائهم بحرية، و إظهار ما لديهم من قدرات عليا على أن تكون الأسئلة المقالية ذات إجابات محددة من أجل الحفاظ على موضوعية تقدير الدرجات.

يجب أن تراعي الأهمية النسبية، و الوزن النسبي لكل موضوعات المحتوى عن إعداد اختبار تحصيلي، و إعداد جداول مواصفات تتضمن عدد الأهداف المعرفية في كل موضوع وفق للمستويات المختلفة للأهداف التعليمية مع مراعاة الوزن النسبي لأهداف كل موضوع.

يجب الارتقاء بمستويات الأداء من خلال وضع محاكاة عالية للتقويم تضمن الوصول إلى مستوى إتقان مرضي بناءا عليه يتم اتخاذ القرار بشأن إتقان أو عدم إتقان الطالب لوحدة أو مقرر دراسي.

يجب قبل استخدام بنوك الأسئلة، و أدوات التقويم الحقيقي عقد دورات تدريبية للمعلمين، و ذلك لتعريفهم بهذه الأدوات، و كيفية التعامل معها بهدف إكسابهم الكفاءات، و المهارات اللازمة للتعامل بسير، و سهولة مع هذه الأدوات.

7- التنقيط و بناء الاختبارات:

أ – التنقيط و التبليغ عن مجهودات المتعلم: التنقيط، و التبليغ عن مجهودات المتعلم يرجع إلى كل من مدير المدرسة، و كل المعلمين في وضع خطط التقويم، و إجراءات التبليغ التي ينبغي أن تكون متناسقة مع فلسفة، مرامي، و أهداف منهاج التربية التشكيلية.

المعايير التي يعتمد عليها في تقييم المتعلمين لابد أن تكون منحدرة من معايير الأداء لعناصر الكفاءة التي ينص عليها المنهاج، التي طورت خلال الدروس المقدمة، و كذلك الطرائق التعلمية المستعملة.

إنه لجد هام أن يعلن المعلم مسبقا للمتعلمين، عن الأغراض من التقويم، خاصة إذا كان هذا التقويم سيكون متوج بنقطة أو بتعليق تحصيلي شفهي أو كتابي.

المتعلمون يحتاجون إلى الإطلاع على ما يقيم، و كيف تتم عملية التقييم. على امتداد كل السنة، معايير التقويم يجب أن تناقش بمعية المتعلمين قبل، أثناء، و بعد كل وحدة عمل، و ذلك للسماح للمتعلمين أن يأخذوا جزء نشيط في الخطوات التقويمية. لأن إعطائهم هذه الفرص تمكنهم من فهم الأهداف، و بإمكانهم المساهمة في بلورة المعايير التي تكون صالحة للتقويم.

طرائق التبليغ عن تطور المتعلمين قد تأخذ عدة أشكال انطلاقا من الكشوف المصحوبة بالتعاليق الدقيقة، و الموضوعية، إلى الكشوف التي تحتوي على النقطة النهائية. التطور المعقد لشخصية كل متعلم من الصعب تحويلها إلى رمز واحد بجرة قلم، لأن التطور شخصية المتعلم ترتكز على أربعة أنواع من التعلمات:

- تطور الإدراك (الذي يهدف إلى تطوير مهارات الملاحظة، و الإدراك).
- تطوير الفهم و التصور (فهم العناصر التشكيلية، اللغوية، و المفاهيم الخاصة بكل مجال من مجالات المادة).
- تطوير عناصر الكفاءة في البعد التعبيري (سيرورة الإبداع، التخيل، الانفعال، و الأجوبة الفردية في الوضعيات الخاصة).
- تطور عناصر الكفاءة في بعد المعرفة الفعلية (تطوير المعارف الخاصة بسيرورة الإبداع، و حل المشكلات).

عندما تكون الظروف سامحة للمعلم أن يعوض أو يكمل النقطة النهائية بتعليق دقيق.

لا تهم الطريقة التي تستعمل من أجل تبليغ المعلومات (النقطة النهائية، الرمز، النسبة المأوية أو التعليق الدقيق)[1].

ب- بناء الاختبارات:

في نهاية الفصل يجب تقويم المتعلمين لمعرفة أين هم؟ و على ما يجب تركيز مجهود المعلم في الفصل الموالي؟

و لكي يبني المعلم الاختبارات التي تسمح له بذلك يجب تحليل نتائج الفصل لأخذ صورة حقيقية من أجل معرفة الإجراءات التي تتخذ، و ذلك عن طريق قراءة تحليلية للنتائج التي تستلزم السؤال لماذا؟ ثم تصنيف النتائج حسب كل مادة، و معرفة عتبة النجاح، ثم مقارنة بين النتائج، و الأهداف التي رسمت من قبل يقصد المقارنة بين مدى التحصيل، و حجم المنهاج، و ربط الأهداف المتوصل إليها بأهداف المنهاج، و إعادة النظر في حجم التغطية التي مست المواضيع (الاختبارات)، و مقارنتها. كلما كانت التغطية شاملة كلما كان القياس أقرب إلى الصواب.

و في الفصل الثاني يجب على المعلم القيام بما يأتي:

- إجراء تعديلات على البرنامج السنوي.

---

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، 2004: ص200-201.

- إعادة النظر في ضبط مسار التعلمات، و تكيفها حسب المجموعة التي وجدت صعوبات، و الاعتناء بها.
- التنويع في طرائق التدريس التي تعتمد على مشاركة المتعلمين، و إدخال الشركاء ألا، و هم الأولياء للمساعدة، و المرافقة لنشاط المتعلم في حصص المعالجة، و التربوية.

لبناء الاختبارات يمكن إتباع الخطوات التالية:

* تعيين الهدف (لماذا أقوم؟).
* تحديد المحتوى أو التعلمات المراد قياسها (ماذا أقوم؟).
* إجراءات التقويم و النتيجة المراد الوصول إليها (كيف أقوم؟).
* إعداد الوضعيات، و الأسئلة المناسبة.
* إعداد شبكة تقويم (التنقيط يكون حسب نوع الأسئلة و الهدف منها).[2]

ج- كشف سلوك المتعلم:

استنادا لمفهوم التقويم الحديث فإن السجلات أو البطاقات المتابعة المدرسية أصبحت ضرورة ملحة رغم الجهد المطلوب من المعلم عند تصميميها أو التعامل معها، و لكن قياسا لمردود أو فائدة التي تنجم عن استخدامها فإنها توفر للمعلم، و الإدارة المدرسية، و حتى الأولياء معلومات دقيقة على مختلف التطورات الحاصلة في مكتسبات المتعلم المعرفية، و أداءاته السلوكية، كما أنها تساعد على مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

سجلات خاصة: و هي السجلات التي نختص بتقويم أداء متعلم ما.

سجلات عامة: و هي تلك السجلات التي تختص بتقويم أداء المتعلمين في القسم الواحد.

حيث أن محتوى السجلين واحد، و لكن هدف كل منهما مختلف فإننا بالسجلات الخاصة نتعامل مع متعلم واحد أما السجلات العامة فإننا نتعامل مع جميع المتعلمين كوحدة واحدة حتى نتمكن من دراسة حالة المتعلمين.

مكونات سجلات التقويم: (نموذج للأستاذ أنور عقل):

1- بيانات المتعلم:

الاسم و اللقب: القسم:

تاريخ الميلاد: السنة الدراسية:

8- وظيفة المعلم:

لم تعد وظيفة المدرس مقتصرة على التدريس، أي القيام بالمهام البيداغوجية فحسب بمعنى توصيل المعلومات للمدرس كما زعمت نظرة التربية القديمة و لكن وظيفته تعدت هذه الدائرة إلى دائرة التربية، أي مهام تروية.

---

[2]- Guide méthodologique en évaluation, 2009 : P189-191.

فالمدرس أصبح مربي بالدرجة الأولى قبل كل شيء، لهذا فوظيفته تكمن في تمكن التلاميذ من الحصول على المعارف بنفس القدر الذي يحصلون به على العادات الصالحة، و المثل العليا، و تعويدهم السلوك الاجتماعي، أو بعبارة أخرى تمكن الطفل من أن يلائم بين نفسه، و بين البيئة التي يعين فيها من الناجحين المادية، و الاجتماعية، فهو موضوع ثقة الوالدين لأنهما قد أوكلا إليه أمر تربية ابنهما.

فالتدريس مهنة ليست كباقي المهن الأخرى، بل تتعدى ذلك لأنها تتطلب رجالا متميزين يخضعون لشروط خاصة فقد صدق من قال: "إن شرف المهنة هو في إتقانها، و في مردودها بالنسبة لحياة الجمهور، و ليس في الراتب الشهري الذي تدره عليه هذه المهمة".

لذا على المدرس أن يعي أولا أهداف التدريس عامة، و التدريس في المرحلة التي يعمل فيها خاصة، حتى يتمكن من تحديد وجهته، و التخطيط في عمله، و اختيار الوسائل التي تساعد على تحقيق أهدافه وفق الطريق، و الخطة التي رسمها، و اشتراك كل الأطراف المساهمة في العملية التعليمية، كل حسب تخصصه، و وظيفته، و مركزه في العملية التعليمية، و التربوية.

V- تكوين معلمي المرحلة الابتدائية في الجزائر:

لقد حرص المستعمر على أن يبقى شعبنا محروما من العلم، و الثقافة، و لم يستطع التعلم سوى قلة قليلة من أبناء الوطن، فقد كان الاستعمار يعتمد على الإطارات الخارجية في تسيير شؤون الحكم و لا يشرك أبناء الوطن إلا مضطرا، و لما رحل هذا المستعمر و رحلت إطاراته معه، و كان لابد من ملء الفراغ الكبير في الإطارات، و اختصار زمن التكوين قدر الإمكان من أجل توفير الإطارات الوطنية التي يحتاجها تشييد المجتمع الحر.

و بناءا على ذلك فقد اهتمت مخططات التنمية بتوفير العدد اللازم من المعلمين بأسرع ما يمكن، و يقتضي هذا اختصار المدة الزمنية التي يقضيها المترشح لمهنة التعليم في التكوين قبل مباشرة العمل، و لا شك أن هذا الاختصار كان على حساب مستوى التكوين و نوعيته إلى حد ما، إذ وقفت وزارة التعليم الابتدائي و المتوسط بين المطالب المختلفة مما يلي:

1- جعلت مدة التكوين في المعاهد التكنولوجية تتراوح بين سنة واحدة، و سنتين.

2- اعتبرت التكوين في المعاهد هو التكوين الضروري أو التكوين الأولي، و قررت أن يستمر تكوين المتخرجين خلال عامين الأولين من ممارسة المهنة ضمن خطة محدودة، و سمي هذا التكوين بالتكوين المتواصل، و يدوم هذا التكوين حتى الترسيم، و مدته سنة واحدة مبدئيا، و قد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المعلم في امتحان الترسيم، و قد بدأ تطبيق هذا النوع من التكوين في بلادنا منذ العام الدراسي 1975/1974، ثم بعد ذلك لابد من استمرار المعلم في توسيع خبرته، و تعميقها طوال ممارسته للمهنة من تاريخ الترسيم إلى التقاعد، و هذا التكوين يسمى التكوين المستمر بمقتضى قوله "صلى الله عليه و سلم" : "أطلب العلم من المهد إلى اللحد". و من وسائل هذا التكوين ما يلي:

- ✓ مدير المدرسة.
- ✓ المفتش و المستشار التربوي.

- ✓ الملتقيات و الندوات التربوية.
- ✓ تكوين المعلم لذاته.

VI- المعلم و أنماط التدريس في الفصل:

إن العنصر الوحيد الفعال للتدريس في الفصل الذي يستخدمه المعلم هو سؤال كل تلميذ على حدى، و هو عنصر التسميع بصوت عال الذي يقوم به التلاميذ عندما يسألهم المعلم أو يقرؤوا بصوت مرتفع مثلا أو الإجابة عن أسئلة الواجب.

و عادة يتبادل المعلم، و التلاميذ أدوار القراءة بصوت عال، و قد لاحظ كل من ستودلسكي و فيرجسون، و ويمبلبرج [1] أن القراءة بصوت مرتفع تأخذ ثلث الوقت المخصص لدراسة العلوم الاجتماعية، و المعلم في الفصل يقوم بما يلي:

1- البناء و يقصد به تحديد محتوى السلوكات داخل الفصل، و تحديد بداية المناقشة، و نهايتها بعد توضيح هذه المناقشة.

2- عرض الموضوع، و يقوم المعلم في هذه الخطوة بطلب استجابات التلاميذ.

3- الاستجابة يكمل المعلم التوقعات التي طرحها في عرض الموضوع.

4- التفاعل يعدل المعلم، و يقوم الاستجابات السابق الحصول عليها من التلاميذ.

لكن أثناء تفاعل المعلم مع تلاميذه تعتريه مجموعة من الصعوبات نلخصها في النقاط التالية:

- ☜ عدم تعزيز أداء المعلم.
- ☜ الجهد في اختيار البدائل في طرق التدريس، و التعليم.
- ☜ النظام المدرسي الجامد.
- ☜ كثافة الفصل.
- ☜ عدم المرونة في اختيار المحتوى الدراسي للمقررات.
- ☜ عدم وضع الأهداف التربوية.
- ☜ فرض كتب مدرسية معينة على المعلم.
- ☜ الالتزام بأساليب معينة لتقويم تحصيل التلاميذ.

VII- المعلم و اختيار الطرق المناسبة للتدريس:

يمكن للمعلم استخدام عدة طرق للتدريس مثل المنافسة أو طرق التدريس الفردي أو طريقة الإنسانية في التدريس، و يمكن استخدام أكثر من طريقة للتدريس حسب ظروف فصله، فإذا كان عدد تلاميذ فصله قليل فإن طريقة التدريس تختلف عن طريقة التدريس الذي يتبعها إذا كان عدد تلاميذ فصله كبيرا، و يمكن المعلم أن يخلط بين عدة طرق في التدريس لملائمة ظروف فصله.

إن انغماس المعلم في العلاقات الاجتماعية تعني أن يوفر لكل تلميذ أو أكثر ما يلي:

أ- أن يقدم المثير الذي يساعد التلميذ أو التلاميذ على الاستجابة.

---

[1]- د. محمود منسى: علم النفس التربوي للمعلمين. دار المعرفة الجامعية، الشاطبي. مصر، ص384.

ب- أن يستجيب بطريقة تثير التلميذ أو التلاميذ، و أن يتعامل مع تلميذ على حدة، و مع التلاميذ كمجموعة.

أما إذا كان المعلم لا يشرك التلميذ معه أثناء شرحه لموضوع الدرس أو لا يستخدم طريقة المناقشة، فإنه غالبا يكون علاقات اجتماعية مع تلاميذ فصله.

هذا النوع من المعلمين لا يشرك التلميذ في تحديد الأهداف أي تنظيم المقررات من حيث المحتوى، و الوسيلة، و لا يشركوهم في تنظيم الجدول المدرسي.

هؤلاء المعلمون يقومون بإعداد الموضوعات، و التدريبات، و الخبرات التعليمية، و الرحلات العلمية، و خطط المحاضرات، و المنافسات.

VIII- المعلم و تخطيط الدرس:

يمكن للمعلم اتخاذ القرار في التخطيط للدروس في المجالات التالية:

1- الكتاب المقرر أو المواد التعليمية، و المنهجية الأخرى.

2- وضع الجدول الدراسي، و إعداد الامتحانات، و كتابة التقارير، و خلافه.

3- الأنشطة غير الفصلية أو الأنشطة خارج الفصل الدراسي مثل الواجبات المنزلية، و الرحلات الميدانية.

و يخطط المعلم للدرس موضحا المجالات الأساسية التالية:

1- تحديد الأهداف تحديدا دقيقا.

2- التعرف على خصائص التلاميذ في المجالات الحسية، و العقلية، و المعرفية، و الانفعالية، و الاجتماعية.

3- اختيار و استخدام طرق التقويم التربوي الملائمة.

و قد حدد كانسانين [1] الأنشطة التي يقوم بها المعلم عند تخطيطه للدرس و هي:

1- تخطيط طويل المدى للدرس.

2- تخطيط القصير المدى للدرس.

3- نوع الخطة: * خطة حسب قدوة المتعلم العقلية * خطة متابعة الكتاب المدر * خطة تفصيلية مكتوبة.

4- إمكانيات التخطيط: * المنهج القمي على مستوى الوزارة * المنهج المحلي على مستوى المحافظة * الكتب المدرسية.

5- دليل المعلم: *كتالوج مستقل * مادة علمية.

6- محتوى الدورة: * صور الأنشطة * الوسائل السمعية و البصرية * الواجب المنزلي* التقويم.

و يذكر كل من بيتر سون و ماركس و كلارك [1] أن جوانب التخطيط تشتمل على ما يلي :

الأهداف ـ المادة العلمية ـ عمليات التدريس ـ الوسائل التعلمية ـ المتعلم ـ الأنشطة الجسيمة المصاحبة.

---

[1]- د.علي راشد: خصائص المعلم العصري و أدواره. دار الفكر العربي، القاهرة. 2002، ص43.

[1]- د.علي راشد: خصائص المعلم العصري و أدواره .مرجع سبق ذكره. ص45.

ثالثا: الكفاية التدريسية.

I- تعريف الكفاية:

1 - التعريف اللغوي:

ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ففي الحديث الشريف:"من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل.

و يقال استكفيته أمرا فكفانيه، أي طلبت من القيام بأمر فأداه على الوجه الأكمل، و كفاك هذا الأمر أو الشيء أي حسبه، فقد ورد في الأثر: كفى بالمرء نبلا أن تعد معايبه، أي حسبه أن عيوبه قليلة.

أما في منجد اللغة، و الأعلام، فالكفاية من كفى، يكفي كفاية... الشيء، إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، قال تعالى:"و أرسلناك للناس رسولا و كفى بالله شهيدا" سورة النساء، الآية 79، أي أن شهادة الله تعالى تغني عن سواه.

و يقال كفاني هذا المال، بمعنى لم أحتج إلى غيره، و كفاني العدو، حماني منه، و كفاني مشقة السفر، أي قام مقامي فلم احتج إلى السفر، و منه قوله تعالى:"... و كفى الله المؤمنين القتال" سورة الأحزاب، الآية 25، أي لم يحتاجوا إلى منازلتهم حتى يجلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده.

و نفس المعنى ورد في قوله تعالى:"أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد" سورة فصلت، الآية 53، أي كفى بالله شهيدا على أفعال عباده و أقوالهم.

و جاء في معجم متن اللغة: و الكفاية ما به سد الخلة و بلوغ المراد [2].

و عليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره، و لا يحتاج إلى مساعدته.

و يختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاءة من (كفأ)، و تعني حالة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر، و منها (الكفؤ و الكفء) النظير، و المثيل، يقال تكافأ الشيئان، أي تماثلا، و منه الكفاءة في النكاح، و هم أن يكون الزوج مساويا للزوجة في حسبها، و دينها، و غير ذلك، و يقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئا له.

و عليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلا بمعنى الشبيه، و النظير، و ما يؤكد ذلك أن "مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفء بمعنى القوي القادر، و أن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلا المثيل، و استشهد بقوله تعالى:"لم يلد و لم يولد و لم يكن له كفؤا أحد"، و الصواب هو العالم الكافي، أي صاحب الكفاية[1].

---

[2] - مفلح غازي: الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية. رسالة لنيل شهادة الماجستير في التربية، رسالة غير منشورة. 1998، ص: 55.

[1]- التومي عبد الرحمن: الكفايات، مقاربة نسقية، الطبعة الثالثة. دار الهلال وجدة، المملكة المغربية. 2005، ص: 28.

2 - التعريف الاصطلاحي:

بالرغم من تعدد تعريفات الكفاية الذي يلاحظ لدى مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، إلا أننا نستطيع أن نؤكد أن ذلك لم يؤد إلى اختلاف كبير حول تحديد مفهوم الكفاية، مثل ما يشير إليه كل من: الناقة و مفلح، و حتى و إن وجد اختلاف بين هذه التعريفات، كما يؤكده التومي، فإن هناك عددا من الخصائص التي تتفق حول معظم التعريفات.

و سنعرض فيما يأتي عددا من هذه التعريفات:

أ - تعريف هاوسام و هوستون:

يعرف هذان الباحثان الكفاية بأنها: "القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع" [2]، فهي قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتاج مرغوب فيه في ميدان ما.

ب -تعريف كود:

"هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد، و الوقت، و النفقات [3]، إن القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة لا يحقق الكفاية إلا في ظل الاقتصاد في الوقت، و الجهد، و النفقات.

ج -تعريف صقر:

"هي القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي بأقل ما يمكن من الجهد، و التكلفة، و بأقصى ما يمكن من الأثر"[1].

د -تعريف فيفان دولاندشير:

الكفاية بكونها "تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض"، فالكفاية بهذا المعنى هي سلوك، و لكنه ليس مجرد ردود أفعال غدية، و عضلية، و لكنه أنشطة، و مهام لها قصد، و هذا ما أضافه كل من "تيرمان"، و "هل" من معنى للسلوك في إطار السلوكية الحديثة.

ه -تعريف الدريج:

"قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك، و العمل في سياق معين، و يتكون محتواها من معارف، و مهارات، و قدرات، و اتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، و حلها في وضعية محددة"[2].

---

[2]- مرعي توفيق: الكفايات التعليمية في ضوء النضم. دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان الأردن. 1983، ص: 21.

[3]- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء". دار الشروق النشر و التوزيع ، عمان الأردن. 2003، ص: 28.

[1]- مفلح غازي: الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية،مرجع سبق ذكره. ص: 56.

[2]- الدريج محمد: تحليل العملية التربوية. قصر الكتاب، البليدة الجزائر. 2000، ص:16.

و -تعريف التومي:

"الكفاية عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات، سلوكات، استراتيجيات، تقويمات...)، و التي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها، و دمجها، و تحويلها في وضعيات محددة، و في وقت مناسب إلى إنجاز ملائم"[3].

ز -تعريف بيرنو:

"هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات".

و يعتقد بيرنو أن هذا التعريف يركز على أربعة معطيات:

- إن الكفايات ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف لكنها تفعل، و تدمج، و تنسق بين هذه المعرف.
- لا يكون لتفعيل هذه الموارد معنى إلا في إطار وضعية، و كل وضعية هي فريدة من نوعها.
- التعبير عن الكفاية يمر عبر عمليات عقلية معقدة، تضم بنيات ذهنية تتيح تحديد إنجاز مهمة تلاءم نسبيا الوضعية المقترحة.
- تبنى الكفايات من خلال عملية تكوين، لكن تلقائيا كذلك بالإبحار اليومي للممارس من وضعية عمل إلى أخرى[1].

ح -تعريف بيير جيللي:

في إطار أعمال مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب، و الإرشاد CEPEC: "الكفاية نسق من المعارف المفاهيمية، و المهارية، التي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تكمن ـ داخل فئة من الوضعيات (المواقف) ـ من التعرف على المهمة ـ المشكلة و حلها بإنجاز (أداء) ملائم [2]. و من خصائص الكفاية حسب هذا التصور أنها غير قابلة للقياس، و الملاحظة في حد ذاتها، باعتبارها أنها قدرات كامنة، غير أننا نستدل عليها من خلال أداءات في وضعية محددة، و من خصائصها أيضا أنها قابليتها للنمو، و الارتقاء، و أنها مرحلة نهائية، و أنها شاملة، و مدمجة، أي تتطلب اكتساب تعلمات في المجالات الثلاث الآتية: المجال المعرفي، و المجال الوجداني ، و المجال الحسي الحركي، و ذلك تبعا لأهميتها في الاستجابة للمواقف التعلمية، أو الوضع الاجتماعي.

---

[3]- التومي عبد الرحمن: الكفايات، مقاربة نسقية، الطبعة الثالثة. مرجع سبق ذكره. ص: 36.

[1]- التومي عبد الرحمن: الكفايات، مقاربة نسقية، الطبعة الثالثة. مرجع سبق ذكره. ص : 32 - 33.

[2]- الدريج محمد: تحليل العملية التربوية.مرجع سبق ذكره ص: 59.

ط -تعريف الفتلاوي:

الكفاية: "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، و مهارية، و وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، و التي يمكن ملاحظتها، و تقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة[3].

ي- يعرفها كرم:

بقوله: "هي مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة، و قناعات، و مهارات، تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به"[4].

و من خلال استعراض التعريفات السابقة يلاحظ ما يأتي:

- تنطلق هذه التعريفات، كما أكد ذلك بعض الباحثين، مرعي ، الدريج ، لوبل، من تصورين مختلفين للكفاية هما: التصور السلوكي الذي يعرف الكفاية على أنها الأعمال، و المهام التي يتمكن الفرد من أدائها، و التصور المعرفي الذي يرى أن الكفاية عبارة على استعداد عقلي افتراضي، و هو نفسه ما عبر عنه محمود الناقة، من كون الكفاية لها شكلان (وجهان): و جه كامن، و وجه ظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن قدرة تتضمن مجموعة من المعارف، و المهارات، و الاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، و أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته، و تحليله، و تفسيره و قياسه[1].
- تتفق هذه التعريفات على أن الكفاية لا يمكن ملاحظتها، و لا قياسها، لكن يستدل على وجودها من خلال مجموعة أنشطة (إنجاز و أداء عمل).
- إن الكفاية مفهوم افتراضي، حتى و إن عبرت عنه بعض التعريفات (السلوكية) بالمهام، و الأداء، و هذا ما يؤكده "لوبلا".
- تتفق هذه التعريفات في كون الكفاية تظهر في القدرة على دمج التعلمات المكتسبة (معارف، و مهارات، و اتجاهات...)، و هو ما عبر عنه مركز الدراسات البيداغوجية (CEPEC) من كونها شاملة، و مدمجة.
- ترتبط الكفاية كاستعداد بالأداء، و في وضعيات مستجدة.
- تتفق أغلب التعريفات على أن الكفاية قدرة مكتسبة.
- يوجد تداخل بين الكفاية، و المهارة، و الأداء، و الهدف السلوكي، بحيث يصعب التمييز بينها، و يؤكد ذلك ما ذهب إليه "لوبلا" من أن مفهوم الكفاية لا يختلف كثيرا عن بعض المفاهيم القريبة منها مثل: القدرة، و المهارة، و حسن الأداء، و الخبرة.
- إن الكفاية غائية، فهي معارف إجرائية، و وظيفية تتجه نحو العمل، و لأجل التطبيق.

---

[3]- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء".مرجع سبق ذكره. ص: 29.

[4]- كرم إبراهيم محمد: *ما مدى اتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية*، **في مجلة العلوم النفسية و التربوية**، جامعة البحرين، المجلد3، العدد 4. 2002، ص: 129.

[1]- الأزرق عبد الرحمن صالح: علم النفس التربوي للمعلمين. دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ليبيا. 2000، ص : 18.

و اعتمادا على هذه الملاحظات يعرف الباحث الكفاية بأنها: قدرات عقلية افتراضية، تتجلى في استعمال الفرد لمهارات متنوعة، نتيجة تعلمات سابقة، لتحقيق جملة من الأهداف من خلال إنجازات، و أداءات بدرجة عالية من الإتقان، و بأقل جهد، و وقت ممكن.

II- تعريف الكفاية التدريسية:

- ✓ و يذهب "درة" إلى تعريف الكفاية التدريسية بأنها "تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة، و المهارات، و الاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح و فاعلية"[2].
- ✓ أما "باتريسيا": "إن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا، و التي تصف كل المعارف، و المهارات، و الاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون المعلم قادرا على أدائها"[1].
- ✓ و يرى عبد الرحمن الأزرق أنها: "امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف، و المهارات، و الاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره و مهامه المهنية، و التي تظهر في أداءاته، و توجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، و يمكن ملاحظتها و قياسها بأدوات معدة لهذا الغرض"[2].
- ✓ و يعرفها حمدان: "عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم، و لها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ، أو هي قدرة المعلم على استعمال مهرة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد"[3].
- ✓ و عرفها نشوان و الشعوان بأنها: " القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، التي تستند إلى مجموعة الحقائق، و المفاهيم، و التعليمات، و المبادئ، و تتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة"[4].
- ✓ و يعرف عايش زيتون الكفاية التدريسية بأنها: "القدرة على الأداء، و الممارسة أو أنها مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم، و تشتق من تصور واضح، و محدد لنواتج التعليم المرغوب".
- ✓ و يعرفها المسلم بأنها: "مجموعة من القدرات، و ما يرتبط بها من مهارات يفترض أن المعلم يمتلكها، تمكنه من أداء مهامه، و أدواره، و مسئولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمة

---

[2] - الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء".مرجع سبق ذكره. ص: 28.

[1]- مرعي توفيق: الكفايات التعليمية في ضوء النضم. مرجع سبق ذكره. ص: 23.

[2]- الأزرق عبد الرحمن صالح: علم النفس التربوي للمعلمين. مرجع سبق ذكره. 2000، ص : 19.

[3]- حمدان محمد زياد: قياس كفاية التدريس و طرقه و وسائله الحديثة. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر. 1985، ص: 160.

[4]- عيد غادة خالد: *قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس"* ، **في مجلة العلوم النفسية و التربوية**، جامعة البحرين، المجلد 05، العدد 03. 2004، ص: 97.

ككل، و خصوصا من ناحية نجاح، و قدرة المعلم على نقل المعلومات إلى تلاميذه، و قد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط، و الإعداد للدرس التعليمي للمعلم داخل الفصل، و خارجه"[5].

- ✓ و يعرفها الاسطل و الرشيد بأنها: "قدرة المعلم، و تمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية، و يساعده في ذلك ما لديه من مهارات، و معلومات"[6].

إن ملاحظة التعريفات السابقة تمكننا من استخلاص النقاط الآتية:

- ✓ الكفاية التدريسية للمعلم تكتسب بفضل الإعداد الوظيفي، و يكون ذلك من خلال الإعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين أو في كليات التربية، أو من خلال التكوين، و الإعداد الوظيفي المستمر للمعلم في إطار إستراتيجية التكوين التي يقترحها المشرف التربوي، و ينفذها ميدانيا، و تتضمن إستراتيجية التكوين أسلوب الإشراف، مما يبرر إجراء الدراسة الحالية.
- ✓ تعبر الكفاية التدريسية عن مجموع المعارف، و المهارات، و الاتجاهات التي يمتلكها المعلم.
- ✓ تظهر الكفاية التدريسية في سلوكات المعلم التدريسية داخل الفصل.
- ✓ تعبر الكفاية التدريسية عن مستوى معين من أداء المعلم للسلوك التدريسي، و إتقانه له.
- ✓ تعبر الكفاية التدريسية عن أداء المعلم للسلوك التدريسي بدرجة عالية من التمكن، و بأقل وقت، و جهد ممكنين.
- ✓ تقاس الكفاية التدريسية بمعايير خاصة.

و اعتمادا على هذه الملاحظات مكن تعريف الكفاية التدريسية بأنها: "تتمثل في قدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان و بأقل جهد، و في أقصر وقت ممكن، و ذلك من خلال مجموع المعارف، و المهارات، و الاتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد، و التكوين المبرمجة له.

III- مصادر اشتقاق الكفاية التدريسية:

يعرف الاشتقاق بأنه تلك العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية، و منه فإنه يقصد بمصادر اشتقاق الكفاية التدريسية الخلفيات النظرية التي تعتمد كأسس ينطلق منها في تحديد كفايات التدريس.

يرى "قاري بورش" أنه تم استخدام أربع طرق لاشتقاق الكفايات و هي:

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

---

[5]- كرم إبراهيم محمد: *ما مدى اتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية*. مرجع سبق ذكره. 2002، ص: 130.

[6]- الاسطل إبراهيم حامد و الرشيد سمير عيسى: *دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة*، **في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس**، المجلد الأول العدد الرابع. كلية التربية جامعة دمشق. 2003، ص: 16.

- الدراسات التحليلية[1].

و يشير "أوكي و براون" إلى أربعة مصادر لاشتقاق الكفايات التدريسية، و هي:

- استطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.
- الاقتباس من قوائم أخرى.
- ملاحظة المعلمين ذوي في التدريس.
- تحليل عملية التدريس.

و يقترح كل من "كوبر و جونز" أربعة مصادر أساسية يمكن أن تشتق منها الكفايات التدريسية، و هي:

* النظرة الفلسفية للمناهج التعليمية.
* الطريقة الأمبريقية.
* آراء التلاميذ.
* خبرة المعلم[1].

أما مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية كما تراها "باتريسيا" فتتلخص في أربعة مناهج أو توجيهات، و هي:

أ - منحنى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفايات التدريسية: ينطلق أصحاب هذا التوجيه من نظرية تربوية كأساس نظري في اشتقاق الكفايات التدريسية، و هذا يعني أن تكون الكفايات التي يتم اعتمادها منسجمة، و متوافقة مع مرتكزات النظرية التربوية المعتمدة.

و قد أكد أهمية هذا المصدر في اشتقاق الكفايات التدريسية كل من "باتريسيا"، و "لورانس"، و "نورمن دودل".

ب -منحى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفايات التدريسية: و يعتمد هذا المنحى على تحليل المهام التدريسية، و الوظائف الواجب توفرها لدى المعلم ليتمكن من القيام بالأدوار، و الأداءات المنوطة به، و ليحقق النتائج التعليمية المرغوبة.

و يمكن أن يأخذ هذا المنحنى أحد الشكلين الآتيين:

- **تحليل مهام المعلم و وظيفته:**

يقوم هذا الشكل على مراقبة عمل المعلم في الموقف التدريسي، و تحديد الكفايات التدريسية التي يظهرها المعلم في ذلك الموقف، و اعتماد تلك الكفايات كمحك في الحكم على كفايات المعلمين، أو إدراجها ضمن البرامج التدريبية للمعلمين.

---

[1]- مرعي توفيق: الكفايات التعليمية في ضوء النضم. مرجع سبق ذكره. ص: 50.

[1]- الأزرق عبد الرحمن صالح: علم النفس التربوي للمعلمين. مرجع سبق ذكره. ص : 19.

و يتم ذلك من خلال تحليل المهام التدريسية للمعلم، و وضع معايير مرغوبة لأداء كل مهمة، ثم ترجمة هذه المعايير إلى أهداف تفصيلية يهتدى بها في تقرير المحتويات، و الخبرات التدريسية، و أساليب التقويم الملائمة لكل هدف، أي أن وصف المهام ما هو إلا تحويل الأهداف النهائية إلى أهداف ممكنة.

- **تحليل مهارات التعليم:**

ينطلق هذا الشكل من فكرة أساسية، و هي أن التعليم يتضمن أنواعها من النشاط كالشرح، و طرح الأسئلة، و العروض التوضيحية، و التجارب العملية، و غيرها من الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق وظائف معينة في العملية التعليمية، كالكشف عن الاستعداد للتعلم، و تنظيم الخبرات التعليمية الملائمة، و حفز التلاميذ للتعلم.

إن تحليل هذه النشطة يسمح باكتشاف مهارات أساسية لازمة لأدائها بصورة مرضية.

ج -منحنى تغيير البرنامج القائم: يعتمد هذا المنحنى على فكرة إعادة صياغة المسافات الدراسية المعتمدة في البرنامج التدريبي القائم، وفق فلسفة تكوين المعلمين المبني على أساس الكفايات التدريسية.

د - إطار البحوث كإحدى مصادر اشتقاق الكفايات: رغم اتفاق الباحثين المهتمين بمراجعة، و دراسة البحوث المتعلقة بتكوين المعلمين على وجود نقص في المعلومات الصادقة المتعلقة بسلوك المعلم الصفي، و الذي يمكن أن يحدد للقائمين على تدريب المعلمين مهارات التعليم، إلا أن هناك مجموعة بحوث تمت في مجال حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، و هي مصنفة على النحو الآتي:

- **بحوث تحليل التفاعل:**

حيث أظهرت البحوث المتعلقة بالتفاعل اللفظي في غرفة الصف وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تدريب المعلمين، و تحسين تفاعلهم اللفظي.

- **بحوث التعليم المصغر:**

لقد وجد كل من "توكر" و "بيك" أثناء مراجعتهما للبحوث المتعلقة بالتعليم المصغر أن التدريب بهذا الأسلوب من التعليم يؤدي إلى تحسين فاعلية المعلمين، و يحدث تغييرا إيجابيا في اتجاهات المعلمين، و في مهاراتهم، و تحسين علاقتهم مع التلاميذ، كما أنه يحسن التفاعل اللفظي.

- **بحوث تعديل السلوك:**

تعديل السلوك هو أسلوب تعليمي يؤكد على تحديد الأهداف السلوكية، و تعزيز السلوك المرغوب مع تغذية راجعة فورية.

و لقد طبق هذا النمط من خلال التعليم المبرمج الذي هو تطبيق لنظرية الاشتراط الإجرائي، و الذي يعرف بأنه عملية تشكيل أو صياغة السلوك الإنساني بأنماط معينة بقوى خارجية.

- **بحوث معايير أداء المعلم:**

ترتبط هذه البحوث بين سلوك المعلم، و الناتج التعليمي، و يعتقد البعض أن هذا النوع من البحوث هو أفضلها، و ذلك أن معيار تقويمه صريح[1].

و يحدد "هوستون" مصادر اشتقاق الكفايات في ستة مصادر، و هي:

- ✓ ترجمة المقررات إلى كفايات تدريسية أساسية، و فرعية.
- ✓ تحليل المهمة التي يقوم بها المعلم.
- ✓ دراسة حاجات التلاميذ.
- ✓ تقدير احتياجات المجتمع، و متطلبات الوظائف، و ترجمتها إلى كفايات ينبغي توفرها لدى المعلمين.
- ✓ التصورات النظرية لأدوار المعلم، و مهامه.
- ✓ تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات مواضيع متشابهة ثم ترجمتها إلى كفايات تدريسية[2].

و من خلال استعراض مجموعة من مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية، فقد اقترح "الأزرق" حصرها في سبعة مصادر أساسية، و هي:

ففضلا عن: مدخل الأطر النظرية، و تحليل المهام التعليمية، اللذين سبقت الإشارة إليهما في فقرات سابقة من هذا الفصل، فقد أضاف الأزرق (05) مصادر أخرى لاشتقاق الكفايات التدريسية، و هي:

أ - الخبرة الشخصية:

يقصد بالخبرة الشخصية رجوع الباحث التربوي إلى خبرته السابقة لاستقصاء المهام، و الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي، و التي يتوقع أن تكون لها أثر فعال في ناتج العملية التعليمية.

و بما أن اشتقاق الأهداف، و تحديد مجالاتها، و صياغتها يتم وفق رؤية منهجية تستند على تقييم الواقع، و على فهم، و إدراك العلاقات بين الوسائل، و الأهداف، فإنه كلما كانت خبرة الباحث معمقة، ومتنوعة في مجالات التدريس، و الإشراف التربوي كلما كانت أحكامه أقرب إلى الدقة، و الموضوعية.

---

[1]- مرعي توفيق: الكفايات التعليمية في ضوء النضم. مرجع سبق ذكره. ص: 51- 56.

[2]- الأزرق عبد الرحمن صالح: علم النفس التربوي للمعلمين. مرجع سبق ذكره. ص : 20.

ب -الملاحظة الموضوعية:

و تعني الأسلوب العلمي المنظم الذي يلجأ إليه الباحث في تسجيل مشاهداته لأنماط السلوك، و الأداءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي بهدف استنتاج الأداءات ذات الأثر الفعال في نمو التلاميذ.

ج -التحقيق التجريبي:

و يتأتى ذلك بالرجوع إلى المتغيرات التي أثبتت التجربة أهميتها في الأداء التدريسي للمعلم، حيث أن النتائج التجريبية تتميز بالدقة، و الموضوعية في التنبؤ بأهمية متغيرات محددة في حالة تشابه ظروف التجربة، و تم التحكم في المتغيرات.

د-مراجعة قوائم الكفايات السابقة:

تعتبر بطاقات، و قوائم الملاحظة التي أعدت من قبل باحثين سابقين في المجال التربوي مصدرا من المصادر التي لا يمكن الاستغناء عنها في اشتقاق الكفايات التدريسية، فهي تمثل خبرات الآخرين التي يجب الاستفادة منها، على أن يؤخذ في الاعتبار الأطر النظرية التي استندت عليها تلك القوائم.

IV- تصنيف الكفاية التدريسية:

التصنيف عبارة عن محاولة لتجميع المتشابهات في وحدات متقاربة، و ترتيب عناصرها انطلاقا من معايير محددة، و قد استخدمت التصنيفات بشكل في مجال العلوم الطبيعية، مثل علم الأحياء، و العلوم الزراعية، و حققت نتائج على مستوى عال من الدقة، و الموضوعية.

و نتيجة للرغبة الملحة في عقلنة الفعل التربوي، الذي اعتمد كثيرا على التخمين، و التلقائية، خاصة بظهور مفاهيم العقلنة، و الترشيد، و التحكم، و المساءلة في ميدان بناء المناهج، و طرائق التدريس، و تكوين المعلمين...، فقد ظهرت عدة محاولات لتصنيف الكفايات التدريسية، و تقوم الفكرة الأساسية لمختلف التصنيفات على الفرضية القائلة بأن تعدد الكفايات يمكن حصرها نسبيا في عدد محدود من الأصناف.

و من بين المجالات التربوية التي حظيت باهتمام الباحثين، مجال تصنيف كفايات التدريس، حيث يزخر الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع بعدد كبير من هذه التصنيفات، و قد أكدت البحوث، و الدراسات ضرورة امتلاك المعلم لعدد من الكفايات التدريسية ليكون مؤهلا للقيام بدوره على أكمل وجه.

و سنحاول فيما يأتي عرض بعض هذه التصنيفات:

لقد صنف كل من "جرادات"، و "قاري بورش" كفايات المعلمين التدريسية إلى ثلاثة أنواع هي:

أ - **كفايات معرفية:** و تشتمل على نوعين: كفايات طرائق التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة، و وصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف، و كفايات المحتوى كمعرفة الحقائق، و المعلومات المتعلقة بالمادة.

ب **كفايات أدائية:** و تشتمل مهارات التعليم الصفي، مثل استخدام أدوات التقويم، و وضع خطة عمل يومي...

ج -**كفايات نتاجية:** و يقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعليمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية، و الانفعالية، و المهارية، و تقاس هذه الكفايات بالاختبارات التحصيلية أو باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الفصل، و خارجه.

و يذكر الأزرق أن هذا التصنيف لاقي قبولا لدى الكثير من الباحثين، و منهم هول، و جونز حيث أضافا إليه نوعين من الكفايات هما:

أ - **الكفايات الوجدانية:** و تتضمن الكفايات المتصلة باتجاهات المعلم، و ميوله، و قيمه.

ب -**الكفايات الاستقصائية:** و تتضمن الكفايات المتصلة بقدرة المعلم على استقصاء الحقائق ، و المعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، و قدرة المعلم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث، و التقصي[1].

أما "قوردن لورانس" فقد فصل قليلا في التصنيف الأنف الذكر ، و صنفها إلى كفايات معرفية ، و تذكر، و كفايات فهم، و كفايات أداء، و كفايات نتاجات[2].

و قد اقترح "روبرت" على رابطة البحث التربوي الأمريكية، في اجتماعها السنوي تصنيفا، عرف بعد ذلك بتصنيف روبرت للكفايات.

و يتضمن هذا التصنيف المجالات الآتية:

أ - كفايات مجال المعرفة.

ب -كفايات مجال السلوك.

ج -كفايات مجال الاتجاهات.

د - كفايات مجال النتائج، و الآثار.

ه - كفايات مجال الخبرة[1].

و يصنيفها التومي إلى نوعين:

أ - حسب ارتباطها بحاجات المجتمع: تتعدد الكفايات المراد إكسابها للمتعلمين بتعدد حاجات المجتمع، على اعتبارها أنها ترجمة لقيم المجتمع، و غاياته.

ب -حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم: و تتحدد هذه الكفايات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين:

---

[1]- الأزرق عبد الرحمن صالح: علم النفس التربوي للمعلمين. مرجع سبق ذكره. ص : 27.

[2]- مرعي توفيق: الكفايات التعليمية في ضوء النضم. مرجع سبق ذكره. ص: 23.11

[1]- مفلح غازي: الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية،مرجع سبق ذكره. ص: 63.

- كفايات خاصة أو نوعية: و هي كفايات تتضمن موارد معرفية و مهارات خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين.
- كفايات مستعرضة أو ممتدة: و هذه تتضمن موارد معرفية ، و مهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر[2].

و اعتمد مفلح في تصنيف الكفايات التدريسية على أسلوب تحليل محتوى القرارات الدراسية ، و تحويلها إلى كفايات، باعتبارها ترجمة، و تجسيد لهذه المحتويات التي تعدهم، و تدربهم ليتمكنوا من أدائها.

و بما أن المحتويات الدراسية الموجهة لإعداد المعلمين ، و تدريبهم تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي: ـ الثقافة العامة، ـ و الثقافة التخصصية، ـ و الثقافة المهنية (التربوية)، فقد صنف "مفلح" الكفايات التدريسية للمعلمين وفقا لمكونات هذا المحتوى، فكانت على الشكل الآتي:

أ ـ كفايات ثقافية عامة.

ب ـكفايات تخصصية.

ج ـكفايات مهنية[3].

و قد وضع كل من القاني و رضوان الكفايات التعليمية الآتية:

أ ـ القدرة على التدريس.

ب ـاستخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاية.

ج ـإقامة علاقة إنسانية داخل المدرسة، و الربط بين المدرسة، و المجتمع المحلي.

د ـ القدرة على القيادة.

ه ـ القدرة على القيام بمتطلبات المهنة و مسئوليتها[1].

أما الفتلاوي فتصنف الكفايات التدريسية إلى:

أ ـ الكفاية العلمية، و النمو المهني.

ب ـكفاية الأهداف، و الفلسفة التربوية.

ج ـكفاية التخطيط للتدريس.

د ـ كفاية تنفيذ الدرس.

ه ـ كفاية العلاقات الإنسانية، و إدارة الصف.

و ـ كفاية تقويم التدريس[2].

---

[2]- التومي عبد الرحمن: الكفايات، مقاربة نسقية، الطبعة الثالثة. مرجع سبق ذكره. ص: 40.

[3]- مفلح غازي: الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية،مرجع سبق ذكره. ص: 66.

[1]- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء".مرجع سبق ذكره. ص: 56.

[2]- نفس المرجع السابق، ص : 57.

و قد صنفها براجل حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفايات و هي:

أ - الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي: و تندرج ضمنها كفايات فهم طبيعة المرحلة الدراسية، و المرحلة العمرية للتلاميذ، و فهم و تطبيق نظريات التعلم و التعلم.

ب - الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: و تتضمن فهم محتوى المنهاج الدراسي، و معرفة أهدافه، و التمكن من إجراء التدريس و التحكم في أساليبه.

ج -الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس و تنظيم المادة الدراسية: و تتضمن بعض الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس.

د - الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف: و تندرج ضمنها بعض الكفايات مثل: القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ، و القدرة على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة[3].

و تصنف يسرى الكفايات التدريسية في التربية إلى أربعة أنواع هي:

أ - الكفايات المعرفية: و تشير إلى المعلومات ، و المهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في المجالات التعليمية التعلمية.

ب -الكفايات الوجدانية: و تشير إلى استعدادات المعلم ، و ميوله ، و اتجاهاته ، و معتقداته، و هذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسة المعلم، و ثقته بنفسه، و اتجاهه نحو مهنة التعليم.

ج -الكفايات الأدائية: و تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها المعلم، و تتضمن المهارات النفس حركية مثل: توظيف وسائل و تكنولوجيا التعليم... و أداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله المعلم من كفايات معرفية.

د - الكفايات الإنتاجية: و تشير إلى أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين.

و تؤكد يسرى أنه يتم التمكن من الكفايات بتدريب المعلم على أدائها باستخدام البرامج التعلمية القائمة على الكفايات[1].

بينما صنف فوزي عطوة الكفايات التدريسية باعتبار درجة التخصيص و التعميم، و قسمها إلى ثلاثة أصناف هي:

أ- كفايات تربوية عامة: تتضمن الكفايات العامة التي يلزم توافرها لدى جميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم أو المراحل التعليمية التي يعملون بها.

ب- كفايات تربوية نوعية: و تتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلم في أحد المجالات النوعية من التعليم، كالتعليم العام أو التعليم التقني...

ج- كفايات مساعدة: و تتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلم، و تخص مجال تخصصه في المادة الدراسية الواحدة مثل كفاية التشريح في مادة الأحياء[2].

---

[3]- براجل علي: *مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية و تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين*، **في مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد 10. جامعة باتنة الجزائر. 2004، ص: 111.

[1]- يسرى مصطفى السيد: تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. جامعة الإمارات العربية المتحدة في: http:/WWW.yousry. bravepaged.com/index.htm.

و يلاحظ الباحث من خلال استعراض هذه التصنيفات للكفايات التدريسية ما يأتي:

- إن الأساس المعتمد في أغلب التصنيفات هو مضمون و محتوى الكفايات التدريسية.
- إن هذه التصنيفات متكاملة، أي أن بعضها يكمل الآخر.
- إن الاختلاف في تصنيف الكفايات التدريسية، يعود إلى الاختلاف في مفهوم الكفاية في حد ذاتها، و إلى الاختلاف في طبيعة الهدف الذي اشتقت منه الكفايات التدريسية.

V- تصنيف الدراسة الحالية للكفاية التدريسية:

بناء على طبيعة الهدف من الدراسة الحالية، المتمثل في قياس الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، و في ضوء النظرية الأنفة الذكر، فإن الباحث يقترح تصنيف الكفايات التدريسية إلى مجالين هما:

1- مجال كفايات التدريس : و يقصد بها الأداة المتصلة بالسلوك التدريسي للمعلم داخل الفصل الدراسي، و التي تستهدف التأثير المباشر على الأداءات التعليمية للتلاميذ (التحصيل الدراسي)، و التي يمكن ملاحظتها و قياسها.

و يشتمل هذا المجال على ثلاث كفايات فرعية هي: كفايات التخطيط للدرس، و كفايات تنفيذ الدرس، و كفايات تقويم الدرس.

أ - **كفايات التخطيط للدرس:** التخطيط كما تعرفه الفتلاوي "هو تصور المعلم المسبق للموقف، و الإجراءات التدريسية التي يضطلع بها، و المتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية، و التعليمية المنشودة" [1]، أما كفاية التخطيط للتدريس فيعرفها الأزرق بقدرة المعلم على الإعداد المسبق، و المنظم للموقف التعليمي بدقة، و عناية، محددا الخطوات، و المراحل المطلوبة، و ما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل، و الأنشطة المناسبة، و بين الأهداف المرسومة.

و يؤكد الكثير من الباحثين أهمية كفاية التخطيط، و ضرورتها في نجاح المعلم في مهنته، "حيث أنه يجعل المعلم أوضح فهما لأهداف التربية، و للعلاقة بين التدريس، و تلك الأهداف، و يعين المعلم على الوضوح الفكري فيما يتعلق بدور مادته في خدمة أهداف التربية، و يقلل من مقدار المحاولة، و الخطأ في التدريس".

و يلخص عدس أهمية التخطيط للدرس في النقاط الآتية:

* يوفر التخطيط للمعلم الأمن، و الطمأنينة النفسية، و يزيل عنه مصادر التوتر، حيث يوقفه على خطوات التدريس، فيكون واثقا من الخطوة التي هو فيها، و الخطوة التي هو مقبل عليها.
* يوفر للمعلم خبرة تعليمية، حيث يساعده في أن يبدأ بالأهم، و يبين له متى ينتقل إلى الخطوة التالية.

---

(2)- الأزرق عبد الرحمن صالح: علم النفس التربوي للمعلمين. مرجع سبق ذكره. ص : 28.

1- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء".مرجع سبق ذكره. ص: 40.

* صياغة أهداف التدريس: و تمثل هذه الكفاية المحور الأساسي للنشاطات التعليمية التعلمية، و يقصد بها ما يختطه المعلم لدرسه من أهداف مستوعبا وسائل تحقيقها.
* تحديد طرائق التدريس.
* تحديد استراتيجيات التدريس.
* تحديد الوسائل التعلمية.

و يقصد بكفاية التخطيط للدرس في الدراسة الحالية مجموعة الإجراءات السلوكية المحددة للدور الذي يجب أن يقوم به المعلم أثناء إعداده للدرس، و تتحدد في العناصر الآتية:

- التقسيم المتوازن للموضوعات على الزمن المعطى.
- مراعاة وضع العطل الرسمية، و المناسبات الوطنية في الخطة.
- وضع جدول زمني دقيق بالحصص، و الأسابيع لتنفيذ الخطة المطلوبة.
- توزيع الموضوعات المقررة على الجدول الزمني.

و يجب أن يتضمن المخطط اليومي (المذكرة) العناصر الآتية:

- صياغة الهدف العام للحصة.
- صياغة الأهداف الإجرائية للحصة بدقة.
- تحديد مجالات الأهداف (المعرفية، و الوجدانية، و الحس ـ حركية).
- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس، و الموقف التعليمي.
- تحديد أسلوب التدريس المناسب.
- التخطيط لتقويم الدرس (إعداد الأسئلة و الواجبات).
- تحديد دور كل من المعلم و التلميذ في الخطة اليومية.

ب ـ كفايات تنفيذ الدرس: و يقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ، و تعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة[1].

و تتطلب كفايات تنفيذ الدرس تمكن المعلم و قدرته على أداء المهمات التدريسية الآتية:

- ✓ تهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ.
- ✓ تنويع طرائق التدريس (إلقاء، حوار ديداكتيكي).
- ✓ استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة و في الوقت المناسب.
- ✓ تنويع الأمثلة لتأكيد الفهم و مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.
- ✓ التركيز على فكرة واحدة في الوقت الواحد.

---

[1]- الأزرق عبد الرحمن صالح: علم النفس التربوي للمعلمين. مرجع سبق ذكره. ص : 27.

- ✓ التأكد من فهم التلاميذ قبل التقدم للنقطة التالية.
- ✓ الحرص على اكتشاف التلاميذ للمعلومات بأنفسهم بدل إعطائها لهم جاهزة.
- ✓ إنهاء الحصة في الوقت المحدد لها و تحقيق أهداف التعلم.
- ✓ تسجيل الملاحظات الهامة على المذكرة خلال التنفيذ.

ج ـ كفايات تقويم الدرس: مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس، و أثناءها و بعد انتهائها، و تستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ، و ذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية و كتابية، أو ملاحظة أداءات سلوكية محددة).

و تتضمن كفايات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

- مطابقة الأسئلة مع الأهداف.
- تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي، و التحريري، و الأدائي.
- التأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة، و عدم التركيز على مجموعة معينة.
- صياغة الأسئلة بشكل واضح، بصفة مباشرة، و بصورة دقيقة.
- القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس.
- المرونة في تغيير السؤال، و تبسيطه.

2- كفايات الاتصال و التفاعل الصفي: تؤكد معظم الدراسات التربوية في مجال التعليمية أن نجاح المعلم في تحقيق أهداف عماتي التعليم، و التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الاتصال بين المعلم، و تلاميذه، و بين التلاميذ فيما بينهم.

و لتحقيق الاتصال بين المعلم، و التلاميذ، و بين التلاميذ أنفسهم لابد من توفر البيئة المناسبة [1] و المشجعة على التفاعل،... و يطلق على جميع الأنشطة المتبعة من قبل المعلم و التلاميذ لاستمرار الاتصال بالتفاعل الصفي.

و يعرف التفاعل الصفي بأنه: "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم و التلاميذ داخل حجرة الدراسة، و تعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم و تلاميذه، و أثره في المناخ الاجتماعي و الانفعالي داخل حجرة الدراسة، و ذلك على افتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي، و على اتجاهات المعلم نحو تلاميذه، و اتجاهات التلاميذ نحو معلمهم"[2].

و يوجز قطامي أهمية التفاعل الصفي في العناصر الآتية:

---

[1]- شعيل و بن هوشيل و خطايبيه عبد الله محمد: *المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس و حاجاتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا*. **في مجلة العلوم الإنسانية جامعة منتوري قسنطينة الجزائر**، العدد 18. 2002، ص: 149.

[2]- إبراهيم مجدي عزيز و حسب الله محمد عبد الحليم: التفاعل الصفي، مفهومه ـ تحليله ـ مهارته.عالم الكتب، القاهرة. 2002، ص: 38.

- يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس، عن طريق إمداده بمعلومات حول كل من سلوكه التدريسي داخل الفصل، و معايير السلوك المرغوب فيه.

- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت، و السلبية، و الانسجامية إلى حالة البحث، و المناقشة، و تبادل، وجهات النظر حول القضايا الصفية المطروحة.

و يرى بعض الباحثين أن التفاعل الصفي يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المعلم، و نحو المادة الدراسية، و ينمي لدى التلاميذ مهارات الاستماع، و التعبير، و المناقشة، بما يوفره المعلم لتلاميذه من أمن و عدالة و ديمقراطية[1].

و تبرر أهمية الاتصال، و التفاعل الصفي كأحد مجالات التدريس التي ينبغي على المعلم أداؤها بمستوى مرتفع من الإتقان، باعتبار أن هدف عملية التدريس هو محاولة نقل المتعلم من وضعية إلى وضعية أخرى، غير أن هذا النقل اللامادي (المعرفي، أو الانفعالي، أو السلوكي) لن يكون مجديا ما لم يتم في إطار تواصلي، أي أن درجة التأثير، و التغيير في سلوك المتعلم تتأثر بطبيعة الاتصال، و بدرجة التفاعل بين المعلم، و المتعلم، و منه فقد اعتبرت عملية الاتصال، و التفاعل الصفي معيارا لكفاية المعلم التدريسية، و أحد المؤشرات القوية على نجاح المعلم في عمله.

و تشتمل الدراسة الحالية على مجموعة من الكفايات المرتبطة بمجال الاتصال، و التفاعل الصفي، و التي تعتبر من المؤشرات الأساسية لكفاية المعلم التدريسية.

و قد حددها الباحث في قدرة المعلم على انجاز المعلم للكفايات التدريسية الآتية بمستوى محدد من الإتقان:

- مخاطبة التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم، و التعلم الصفي.
- التعبير عن الاحترام للتلاميذ بالقول، و العمل.
- تشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية.
- التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو التلاميذ، و أعمالهم الصفية.
- استخدام أساليب التعزيز المعنوية، و المادية.
- التحلي بروح الفكاهة، و توظيفها بالشكل المناسب.
- إلقاء التحية على التلاميذ مصحوبة بابتسامة.
- الحضور مبكر للحصة، و التحدث عفويا مع التلاميذ.
- الإصغاء بشكل جيد لما يقوله التلاميذ، حين طرحهم أسئلة أو حين الإجابة عنها.
- تشجيع التلاميذ على الاستمرار في الحديث ببعض الإيماءات.
- مراعاة استخدام الصوت بانفعالات متنوعة.

---

[1]- إبراهيم مجدي عزيز و حسب الله محمد عبد الحليم: التفاعل الصفي، مفهومه ـ تحليله ـ مهارته. مرجع سبق ذكره ص : 41.

- التحرك داخل القسم بشكل يستقطب أنظار التلاميذ.
- الاهتمام بمشاكل التلاميذ الشخصية، و العمل على حلها.
- الاتصاف بالعدالة في علاقاته مع جميع التلاميذ.
- القدرة على ضبط النفس ـ عدم الانفعال ـ إذا تعمد بعد التلاميذ استفزازه.
- استعمال التعبيرات، و الألفاظ الودية أثناء تفاعله مع التلاميذ.

VI- وسائل قياس كفايات المعلمين التدريسية:

إن تحسين المواقف التعليمية، و تطوير مخرجاتها يتوقف بدرجة كبيرة على فعالية المعلمين، و على مدى كفايتهم التدريسية، و يتوقف كل ذلك على الوسائل المعتمدة في القياس، و التقويم، و لقد تعددت و تنوعت هذه الوسائل، و صنفت تصنيفات متباينة لتباين المعايير المعتمدة في ذلك.

فقد اعتمد حمدان في تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس عددا من المعايير المتباينة، نذكرها فيما يأتي:

1- حسب مصدر تنفيذها: و يتضمن هذا التصنيف ثلاثة أنواع هي:

أ - وسائل قياس ذاتية: حيث يعتمد في قياس كفاية التدريس على المعلم نفسه، فيقوم نفسه بنفسه.

ب - وسائل قياس خارجية رسمية: و يتم قياس كفاية التدريس من قبل مدير المدرسة أو المشرف التربوي.

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

2- حسب درجة مباشرتها: و تكون بأحد الشكلين الآتيين:

أ - و سائل قياس مباشرة: و تشمل أنظمة ملاحظة التدريس، و التفاعل الصفي، و الاختبارات الإنجازية، و التحصيلية التي تدار عادة من الجهات الرسمية.

ب - وسائل قياس غير مباشرة: كالاستطلاعات التي يجيب عنها المعلم بنفسه، و كذا استطلاع آراء التلاميذ، و التعرف على تحصيلهم، و على ذكاء المعلم و خصائصه، و هواياته، و أنشطته داخل المدرسة و خارجها.

3- حسب الغرض من إجرائها: و تكون في تصنيفين:

أ - وسائل قياس تربوية تطويرية: و يستهدف هذا التصنيف تحسين سلوك المعلم التدريسي، و رفع كفايته.

ب -وسائل قياس إدارية تنظيمية: و تستهدف هذه الوسائل ترقية المعلم أو تثبيته أو مكافأته.

4- حسب متطلبات مرات الحدوث: و تكون هذه الوسائل في شكلين، هما:

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

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

ب -وسائل قياس ذات الحدوث المتكرر: حين استخدام هذا النوع من الوسائل يتم تسجيل السلوك التدريسي كلما تمت ملاحظته.

إن أدوات ملاحظة التفاعل الصفي هي مثال مباشر لوسائل الحدوث المتكرر[1].

و ما يمكن ملاحظته من خلال استعراض تصنيفات "حمدان" لوسائل قياس كفاية المعلم التدريسية أنها لم تعتمد معيارا محددا وفق خلفية نظرية موجهة، فهي لا تعدو أن تكون مجموعة قوائم يمكن أن تضاف لها قوائم أخرى، كأن تصنف وفق طريقة تطبيق وسائل القياس، فتصنف إلى: وسائل جماعية (مثل الاستطلاعات، و الاختبارات الجماعية...)، و وسائل فردية (مثل شبكات الملاحظة، و الاختبارات الفردية...).

أو تصنف حسب الموضوع المراد قياسه، فتكون لدينا وسائل لقياس التفاعل اللفظي، و وسائل لقياس التفاعل غير اللفظي...

و تشير صادق، آمال و أبو حطب إلى أن الباحثين التربويين يستخدمون عدة وسائل لقياس كفاية المعلم التدريسية، إلا أن الاعتماد على وسيلة واحدة منها ليس كافيا، لأن كل واحدة منها تتأثر بمجموعة من العوامل، مثل نوعية الأداة، و درجة الثقة بها، و الهدف من تطبيقها، و من هذه الوسائل نذكر:

* تقديرات التلاميذ للمعلمين، أي وجهة نظر التلاميذ في معلمهم.
* تقديرات المعلمين لأنفسهم، تقويم ذاتي.
* تقديرات الرؤساء و المشرفين و الزملاء للمعلمين.
* الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين و إنجازاتهم[2].

و يلاحظ الباحث أن هذا التصنيف ليس مبنيا على معيار واضح، حيث ذكر الباحثان، صاحبا التصنيف، مجموعة الوسائل المستخدمة من قيل الباحثين التربويين لقياس كفاية المعلم التدريسية.

و يرى الباحث أنه يمكن تصنيف هذه الوسائل في نوعين أساسيين: وسائل قياس ذاتية، و وسائل قياس موضوعية، فتقديرات التلاميذ للمعلمين، و تقديرات المعلمين لأنفسهم، و تقديرات الرؤساء، و المشرفين، و الزملاء للمعلمين، فهي وسائل قياس ذاتية، أما الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين، و إنجازاتهم، فيمكن تصنيفها ضمن وسائل القياس الموضوعية.

و يرى عمران و آخرون أنه يمكن تقسيم أساليب و وسائل تقويم (قياس) كفاية المعلم التدريسية إلى قسمين هما: وسائل قياس أساسية، و يعتمد فيها على المشرفين التربويين، و على مديري المدارس،

---

[1] - حمدان محمد زياد: قياس كفاية التدريس و طرقه و وسائله الحديثة. مرجع سبق ذكره. ص: 50-51.

[2] – صادق أمال و أبو حطب فؤاد: علم النفس التربوي. مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة. 1990، ص: 26.

و وسائل قياس مساعدة، و منها: رأي المعلم في نفسه، و تقديرات المعلمين لزملائهم، و رأي الطلاب في معلمهم[1].

و ما يلاحظ على هذا التصنيف أنه اعتمد على معيار الشخص الذي يقوم بعملية القياس، فقد يكون شخصا أساسيا في عملية التقويم (المشرف التربوي، أو المدير) حيث يعتبر التقويم من مهامهم الأساسية، أو يكون شخصا مساعدا (المعلمون الزملاء، أو الطلاب، أو تقويم المعلم لذاته) حيث أنه لا تعتبر عملية التقويم مهمة من مهامهم الأساسية.

و نستنتج مما سبق أن هذا التصنيف هو تصنيف للأشخاص الذين يقومون بعملية القياس، و ليس تصنيفا لوسائل القياس، فالشخص الأساسي قد يعتمد في قياس كفاية المعلم التدريسية، وسائل موضوعية، كما قد يعتمد وسائل قياس ذاتية، و نفس الأمر ينطبق على الشخص المساعد.

و يعتقد ناصر يونس أن الطرق المستخدمة في تقويم المعلم متعددة، و مختلفة بمعاييرها بحسب الغاية من التقويم، فقد يعتمد البعض على تقويم المعلم من خلال نجاحه في التطبيق العملي، أو من خلال سيرته الثقافية، و التربوية، أو من خلال نمو تلاميذه و تحصيلهم الدراسي[2].

و ما يمكن ملاحظته على هذا التصنيف أنه اعتمد على مخرجات عملية التدريس، و لم يشر إلى وسائل قياس هذه المخرجات، في حين تجدر الإشارة إلى أنه يمكن استخدام وسائل موضوعية أو وسائل ذاتية عند قياس هذه المخرجات.

أما الأزرق فقد ارتأى أن يصنفها إلى ثلاثة أصناف رئيسية، و هي:

أ - وسائل قياس ذاتية: و يقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية، و الانطباعات الشخصية، مثل تقديرات المعلمين الذاتية، و استطلاعات آراء التلاميذ حول المعلمين، و استطلاعات آراء الزملاء، و تقديرات المشرفين الفنيين، و التربويين.

ب -وسائل قياس موضوعية: و يقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على رصد الواقع، و تسجيله في حينه كما يحدث داخل حجرة الدراسة، مثل أسلوب الملاحظة، و أساليب التحليل اللفظي.

ج - وسائل قياس تنبئية (غير مباشرة): و يقصد بها تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات، و القدرات، و الخصائص الشخصية للمعلم، و التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية المعلم أو فاعلية التدريس الحالية، و المستقبلية.

و هناك عدة وسائل يمكن استخدامها في تقدير كفاية المعلم منها السجلات المدرسية، و التقارير، و الاختبارات التي تقيس الاستعدادات، و القدرات العقلية، و استخبارات الشخصية[1].

و رغم أهمية التصنيف الذي اقترحه الأزرق لوسائل قياس الكفايات التدريسية، إلا أنه يلاحظ أن الصنف الأخير، و هو (وسائل قياس تنبئية) لا يتماشى مع الصنفين الأولين، و هما (وسائل قياس ذاتية)،

---

[1]- عمران محمد إسماعيل و عبد الجواد عبد الله السيد و الدايم فهد عبد الله: مبادئ القياس و التقويم في البيئة الإسلامية. دوان دار النشر. 1994، ص: 267.

[2]- ناصر يونس: استخدام بطاقات الملاحظة، في الدورة التدريسية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم. تونس، 1996 أ، ص: 39.

[1]- الأزرق عبد الرحمن صالح: علم النفس التربوي للمعلمين. مرجع سبق ذكره. ص : 39-48.

و (وسائل قياس موضوعية)، أي لم يعتمد على نفس المعيار في التصنيف، كما أن وسائل القياس التنبئية يمكن تصنيفها إلى وسائل قياس ذاتية مثل (المقابلات، و استخبارات الشخصية...)، و وسائل قياس موضوعية مثل (السجلات المدرسية، و اختبارات الاستعدادات، و القدرات...).

VII- تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس في الدراسة الحالية:

من خلال استعراض مجموعة من تصنيفات وسائل قياس كفايات التدريس، و تماشيا مع توجيهات الدراسة الحالية، و أهدافها، و في ضوء الملاحظات الموجهة لمجموع التصنيفات الأنفة الذكر، يقترح الباحث تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس إلى نوعين رئيسيين هما:

1- وسائل قياس ذاتية: و يقصد بوسائل القياس الذاتية تلك الوسائل التي يعتمد فيها على خبرة الفرد الشخصية، و تقديراته الذاتية ، و رأيه الخاص في موضوع محدد، فوسائل القياس الذاتية تمكننا من الإطلاع على انطباعات الأفراد ، و مدى إدراكهم لموضوع معين، و توجد عدة أنواع من وسائل القياس الذاتية، نذكر منها:

أ - تقديرات المعلمين الذاتية: و فيها يقوم المعلمون بتقدير كفاياتهم التدريسية ، و وصف قدراتهم، و مهاراتهم ، و تسجيل انطباعاتهم ، و خبراتهم الشخصية، و ذلك بالاستعانة بالاستفتاءات ، و المقاييس و قوائم الملاحظة الذاتية، و يعتمد هذا النوع من التقديرات على فرضية أن تقييم الآخرين للمعلم قد يستثير فيه رد فعل دفاعي لأنه يرى فيه ما يهدده، لكنه عندما يشارك في تقويمه لنفسه فإن ردود فعله تصبح إيجابية، و بناءة، فهو يكتشف ذاته و يفهم نفسه، و يعدل تصرفه المسلكي، و يعمل على تحسين نتائج فعاليته[2].

و لعل أهم ما يؤخذ على هذا النوع من التقديرات، تشبع النتائج المحصل عليها بالذاتية، على اعتبار أن المعلمين (الأفراد عموما) يميلون إلى المبالغة حين تقديرهم ذواتهم.

ب- تقديرات التلاميذ لمعلمهم: و يعتمد هذا النوع من التقديرات على فرضية أن التلميذ في التربية الحديثة لم يعد عنصرا سلبيا يتلقى المعلومات ، و المعارف فقط، بل هو عضو فاعل ، و عنصر إيجابي، يسهم بجدية في سيرورة العملية التعليمية ـ التعلمية و في تقويمها.

ترى رمزية الغريب في هذا السياق أن خير من يقوم عمل المعلم تقويما صحيحا هم طلابه، لأن الطلاب هم احتكاكا بالمعلم، و أكثر معرفة به من الناحية الشخصية، و النواحي العملية المختلفة[1].

يجمع الباحثون في هذا المجال أنه يمكن استخدام وسائل ، و أساليب متعددة مثل الاستبيانات ، و الاستفتاءات.

و رغم أهمية هذا النوع من التقديرات باعتباره أحد مؤشرات كفاية المعلم ، و فعالية التدريس، إلا أن مراجعة الأدب التربوي تبين أن نتائج الدراسات لم تكن كلها متفقة حول صلاحية هذا النوع من التقديرات.

---

[2]- ناصر يونس: استخدام بطاقات الملاحظة، في الدورة التدريسية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم. مرجع سبق ذكره. ص: 51.

[1] - عمران محمد إسماعيل و عبد الجواد عبد الله السيد و الدايم فهد عبد الله: مبادئ القياس و التقويم في البيئة الإسلامية. مرجع سبق ذكره ص: 283.

فقد اعتبرت دراسة كل من فولمان و دراسة هاك و آخرون ، تقديرات التلاميذ لمعلمهم محكا مقبولا، في حين جاءت دراسة كل من أبو بكر بدوي، و دراسة كندي، و دراسة براون، معارضة الأخذ بفكرة اعتماد تقديرات التلاميذ لمعلمهم [2]، و قد برر ذلك بنقص الخبرة لدى التلاميذ، و بتأثير هذه التقديرات بنوع العلاقة الشخصية التي تربط التلاميذ بمعلمهم، كما أن تقديرات التلاميذ (التقديرات عموما) عادة ما تقيس مدى رضا التلاميذ عن معلميهم أو المادة التي يدرسها، و لا تقيس كفاية المعلم.

ج- تقديرات المشرفين التربويين ، و تقديرات فريق الزملاء: يمكن اللجوء أحيانا إلى تقديرات المشرفين التربويين، و تقديرات فريق الزملاء، و إلى انطباعاتهم الشخصية حول سلوك المعلمين التعليمي كمؤشر لقياس كفاياتهم التدريسية، و يعتمد في ذلك على عدد من الوسائل منها الاستبيانات ، و الاستفتاءات أو تقارير تعتمد بنودا محددة.

و مع أن هذا النوع من التقديرات يمكن أن يقدم معلومات مفيدة حول كفايات المعلمين التدريسية باعتبار احتكاك المشرفين التربويين، و فريق الزملاء، و معرفتهم الجيدة بالمعلمين، إلا أنها تعتبر مجرد مؤشر يمكن الاستفادة منه، و لكن لا يمكن الاكتفاء به، فهو محفوف بالذاتية، و الانطباعية.

2- وسائل قياس موضوعية: و يقصد بها تلك الوسائل ، و الأساليب التي تحاول وصف الظاهرة المراد قياسها، و رصدها ، و تسجيلها في حينها ، و أثناء حدوثها، و ذلك باعتماد عدد من الأدوات التي تتميز بالصدق و الثبات و القابلية للاستعمال، للوصول إلى حكم موضوعي حول سلوك المعلم التعليمي ، و كفايته التدريسية.

و من أنواع وسائل القياس الموضوعية نذكر منها:

أ- الاختبارات الموضوعية: تتميز الاختبارات الموضوعية باستبعاد العوامل الذاتية التي يمكن أن تؤثر في الحكم على كفاية المعلم التدريسية، و تهدف إلى قياس جانب أو عدة جوانب من شخصية المعلم، و قدراته، و استعداداته.

و مع أن هذه الاختبارات تقدم معلومات موضوعية و دقيقة حول عدة جوانب من شخصية المعلم ، و قدراته، و استعداداته، و معارفه، غير أنها تبقى محدودة الفائدة إزاء قياس أداء المعلم التعليمي، و سلوكه التدريسي، مما يبرر التفكير في أساليب قياس بديلة.

ب- شبكات الملاحظة: و يقصد بها الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها ، و اختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية خلال ملاحظة الأقسام[1].

و قد حدد يونس ناصر مبررات ، و أساليب استخدام شبكات الملاحظة في مجموعة عناصر نذكر منها ما يأتي:

* الإدراك المتزايد لفشل الأساليب، و الوسائل التقديرية (الذاتية) في تحديد مواصفات المعلم ذي الفعالية أو مواصفات التدريس الفعال.

---

[2]- الأزرق عبد الرحمن صالح: علم النفس التربوي للمعلمين. مرجع سبق ذكره. ص :41.

[1]- الدريج محمد: تحليل العملية التربوية.مرجع سبق ذكره. ص: 143.

* محاولات تحسين إعداد المعلم، و تدريبه على ملاحظة، و تحليل، و دراسة ما يحدث داخل الفصل، و تشجيعه على ملاحظة، و تحليل الجوانب المنوعة من سلوك التدريس بطريقة منظمة[2].

و تتميز شبكات الملاحظة حسب ديسو بالخصائص الأساسية الآتية:

- ☜ كل شبكة باعتبارها نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي الشديد التعقيد.
- ☜ تجسد كل شبكة نموذجا ، و تصورا معينا ، و رؤية خاصة لواقع القسم، و أن هذا التصور يمنح كل شبكة، باعتبارها نسقا، خصوصيتها، و يحدد في نفس الوقت الجوانب التي يمكن ملاحظتها، و تسجيلها.
- ☜ تتخذ كل شبكة شكل مجموعة من المراقي، و تصنف داخلها البنود التي يقابل كل واحد منها الأحداث المراد تسجيلها.
- ☜ تتضمن كل شبكة عملية تجزيء، تهدف إلى تحليل السلوك الملاحظ و ترتيبه[3].

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل لمجموعة من النقاط، فتم التعرض لتحديد مفهوم الكفاية، حيث تعددت التعاريف، و تنوعت باختلاف الأطر النظرية، و الخلفيات الفكرية المعتمدة، غير أنها تتفق، و تتلاقى حول فكرة رئيسية، و هي أن الكفاية تعبر عن مجموعة من المعارف، و المهارات، و الاتجاهات ليكون الفرد (المعلم) قادرا على أداء مهمته بدرجة عالية من الإتقان، و دون إهدار للوقت، و الجهد.

ثم تم التعرض إلى مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية باعتبارها تلك العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية، و باعتبارها الخلفيات النظرية التي تعتمد كأسس ينطلق منها في تحديد كفايات التدريس.

و من هذه المصادر: طريقة التخمين، و طريقة ملاحظة المعلم في الصف، و الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات، و الدراسات التحليلية، و استطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، و الاقتباس من قوائم أخرى.

و من خلال استعراض مجموعة من مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية، اقترح "الأزرق" حصرها في سبعة مصادر أساسية، و هي: ودخل الأطر النظرية، و تحليل المهام التعليمية، و الخبرة الشخصية، و الملاحظة الموضوعية، و التحقق التجريبي، و مراجعة قوائم الكفايات السابقة، و فلسفة، و أهداف التعليم.

و ما يلاحظ من خلال استعراض المصادر التي تشتق منها الكفايات التدريسية أنها تكاد تكون متشابهة، فاعتماد إطار نظري، و تحليل المهام التعليمية، و مراجعة القوائم، و ملاحظة التدريس هي مصادر مشتركة بين أغلب التصنيفات.

---

[2]- ناصر يونس: استخدام بطاقات الملاحظة، في الدورة التدريسية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم. مرجع سبق ذكره. ص: 40.

[3]- الدريج محمد: تحليل العملية التربوية.مرجع سبق ذكره ص: 143.

و قد اعتمد الباحث في اشتقاق كفايات التدريس التي تضمنتها شبكة الملاحظة المعتمدة في الدراسة الحالية على مجموعة مصادر منها: خبرة الباحث الشخصية في ميدان التعليم، و الإشراف التربوي، و مراجعة قوائم الكفايات السابقة، فقد اطلع الباحث على عدد معتبر من قوائم، و شبكات ملاحظة التدريس التي اعتمدت في مناطق متعددة من العالم.

و تم تحديد تصنيف الكفايات التدريسية، و تبيان الفكرة الأساسية التي تقوم عليها مختلف التصنيفات، حيث تقوم هذه التصنيفات على الفرضية القائلة بأن تعدد الكفايات يمكن حصرها نسبيا في عدد محدود من الأصناف، و قد تم عرض مجموعة من هذه التصنيفات، منها تصنيف كل من "جرادات"، و "قاري بورش"، و تصنيف "قوردن لورانس"، و تصنيف "روبرت"، و تصنيف "التومي"، و تصنيف "فوزي عطوة"، و غيرها من التصنيفات.

و بعد مناقشة هذه التصنيفات، اقترح الباحث تصنيف الكفايات التدريسية إلى مجالين، مجال كفايات التدريس، و مجال كفايات الاتصال، و التفاعل الصفي.

و تم التطرق إلى وسائل قياس الكفاية التدريسية، حيث أورد الباحث عددا من هذه التصنيفات، و يرى الباحث أنه يمكن تصنيف هذه الوسائل في نوعين أساسيين : وسائل قياس ذاتية، و وسائل قياس موضوعية، فتقديرات التلاميذ للمعلمين، و تقديرات المعلمين لأنفسهم، و تقديرات الرؤساء، و المشرفين، و الزملاء للمعلمين، فهي وسائل قياس ذاتية، أما الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين، و إنجازاتهم، فيمكن تصنيفها ضمن وسائل القياس الموضوعية.

الفصل الثالث
التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

- تمهيد.

أولا: الكفاءة.

I- تعريف الكفاءة.
II- الكفاءة في مجال إعداد المعلم.
III- مكونات الكفاءة.
IV- المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الكفاءة.

ثانيا: المقاربة.

I- تعريف المقاربة.
II- تعريف المنهاج.
III- الفرق بين المنهج و البرامج.
IV- ضرورة بناء المناهج.
V- مميزات المقاربة الجديدة.
VI- الخلفية النظرية لبيداغوجية الكفاءات.
VII- خصائص المنهج البنائي.

ثالثا: مفهوم الكفاءات في المجال التربوي.

I- مفهوم الكفاءات.
II- علاقة الكفاءات بشخصية المتعلم.
III- علاقة الكفاءات بالأنشطة المقررة.
IV- العلاقة بين مجالات شخصية المتعلم و أقسامها.
V- شروط الكفاءة.
VI- مصادر اشتقاق الكفاءة.
VII- أنواع الكفاءات.
VIII- تحديد الكفاءات.
IX- بنية التعلم على الكفاءات.
X- تقويم الكفاءة.
XI- خصائص الكفاءة.
XII- أهداف المقاربة بالكفاءات.
XIII- المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا الإدماج.
IVX- مستويات الكفاءة.
VX- مكونات الكفاءة.
XVI- مزايا المقاربة بالكفاءة.
XVII- مبادئ المقاربة بالكفاءة.
XVIII- مراحل الكفاءة.
IXX- مركبات الكفاءة.
XX- مقارنة بين التكوين بالأهداف و التكوين بالكفاءات.

الفصل الثالث

التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

تمهيد:

إن لتكوين الأساتذة، والمعلمين أهمية كبيرة في إطار إتباع منهجية المقاربة بالكفاءات في التدريس، ولهذه المقاربة بالكفاءات مفاهيم عديدة، و مختلفة على المكون معرفتها أولا، كي يتسن له إيضاحها للأساتذة المكونين، فبيداغوجيا وضعية مشكلة، بيداغوجيا الإدماج ، و بيداغوجيا الفارق الفردية ، وغيرها من المفاهيم المقاربة لبيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؛ و على هدا الأساس ارتأينا أن نتطرق في هذا الفصل إلى جملة كبيرة من المفاهيم الأساسية لهذه المقاربة الحديثة من جانب، و معرفة مدى كفاية المعلمين التدريسية في ظل هذه المقاربة من جانب أخر.

أولا: الكفاءة.

I- تعريف الكفاءة: و يبقى السؤال المطروح هل نقول الكفاية أم الكفاءة؟

1- **مفهوم الكفاءة:** الكفاءة لغة (الكفء)، و كذا بسكون الفاء، و ضمها على وزن فعل، و مصدر الكفاءة في حديث العقيقة، شاتان متكافئتان بكسر الفاء أي متساويان، و كل شيء ساوي شيئا فهو مكافئ له، و قال تعالى: "و لم يكن له كفؤ أحد" أي لم يكن له مساويا، و لا نظيرا.

2- **مفهوم الكفاية:** (الكفاية لغة) بمعنى كفى يكفي كفاية أي قام بالأمر، يقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه، و في الحديث: "من قرأ الآيتين من سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل.

و المهارات، و القيم، و الاتجاهات، التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه، و يمكن قياسه، و ملاحظته، و يؤدي إلى نمو سلوك المتعلم، و تبنى الكفاءة بتفعيلها في وضعيات معقدة.

و يمكن أن نستعرض بعض التعاريف:

- الكفاءة هي حسن التصرف المبني على التجنيد ، والاستعمال الناجع لمجموعة من الموارد (وزارة التربية بمقاطعة الكبك 2001).
- حسن التصرف هو معرفة مانقوم به متى نقوم به ولماذا ؟
- الكفاءة هي "القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعيار، والمهارات، و المواقف التي تمكن من أداء عدد من المهام".
- الكفاءة هي "حسن التصرف المعقد الناتج عن الإدماج، و التجنيد، و التنسيق الاستراتيجي لمجموعة من القدرات ، و المهارات في وضعية بسيطة أو معقدة ".
- الكفاءة هي "نظام من المعارف المفاهيمية ، و الإجرائية المنظمة في مخططات عملية ، والتي تمكن –داخل عائلة من الوضعيات – من التعرف على (أي عمل في صيغة مشكلة)، وحلها بعملية ناجعة ".
- الكفاءة هي "قدرة معترف بها لشخص على القيام بوظيفة أو عمل".
- الكفاءة هي "مجموعة مركبة، و مدمجة من المعارف ، و المهارات، و من حسن التعامل ، و حسن تسيير هذه المعارف بالعلاقة التي تربطها بالتصرف في الواقع عليه ".
- الكفاءة هي قدرة الفرد على أن ينتقي بنفسه من سجل معارفه ، و مهاراته ما هو وجيه ، و ضروري منها لحل مشكلة معقدة.

- يمكن أن نحكم على فرد بالكفاءة، عندما يواجه وضعية جديدة، فيختار بنفسه من بين المساعي التي بحوزته تلك التي تناسب الوضعية. إذن فأحد العناصر الرئيسية في الكفاءة، هو القدرة على التكيف مع وضعية غير مألوفة[1].
- مجموعة من المعارف، و المهارات، تسمح بالأداء الجيد لمهمة أو مجموعة من المهام.
- استخدام مجموعة المعارف المنظمة من المهارات، و المواقف، لأداء مجموعة من المهام (المجموعة الفرنسية البلجيكية، 1997).
- مجموعة مندمجة من المعارف، و المهارات، و القيم، و المواقف، و الاتجاهات تسمح بالتكيف، و حل المشكلات و إنجاز المشاريع (Bernard. G, 1997).
- هي قدرة الشخص على استعمال مكتسباته، لإنجاز وظيفة أو مهنة أو حرفة معينة حسب متطلبات عالم الشغل.
- مجموعة سلوكات اجتماعية، و وجدانية، و كذا مهارات حسية، و حركية تسمح بممارسة دور ما، أو وظيفة معينة بشكل فعال.
- مجموعة من المعارف، و المهارات، و الاتجاهات اللازمة لعملية التعلم (Stanly Elam).
- امتلاك المعرفة، و المهارة، و التمكن من إظهار المهمة (Laurance Peter).
- القدرة على تحويل إجراءات التدريس، إلى سلوك يظهر عند المتعلم.
- القدرة على فعل شيء بكفاية و فعالية، أو مستوى معين من الأداء (توفيق مرعي).
- مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف، و المهارات، و الاتجاهات، بعد المرور ببرنامج محدد ينعكس أثره على أداءه، و يظهر من خلال أدوات القياس الخاصة المعدة لهذا الغرض (فاروق الفرا).
- أعلى مستوى يحققه المعلم باستخدام أساليب التعلم الذاتي، في المعارف، و المهارات، و الاتجاهات، في مجال تدريسه لنشاط معين (سراج وزان).
- قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان، يضمن تحقيق النتاج المطلوب في سلوك المتعلم.
- مهمة فرعية مشتقة من مهام المعلم القيام بها، و ترتبط بمجموعة من المعارف، و المهارات، و الاتجاهات، التي يؤدي اكتسابها إلى التأثير في النتائج المتوقعة من المعلم.
- مستوى معين من المعارف، و المهارات، و الاتجاهات، و القيم، يجب أن يمتلكها المعلم، ليحقق مستوى معين من الأداء التدريسي، و ينعكس أثره على سلوك المتعلم، عند تحديده لمصطلحات بحثه في تنمية الكفاءات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية.
- المعلومات، و المهارات، و المعارف، و المفاهيم، التي تكون سلوك المتعلم الذي يعبر عن الكفاءة[1].

و من التعارف السابقة نميز المواصفات التالية للكفاءة:

أ- القدرة على تسيير عمليتي التعليم، و التعلم.

ب- الأداء باعتباره سلوكا ظاهرا محددا يمكن قياسه.

و من خلال التعاريف السابقة، يلاحظ أنه لا يوجد اختلاف جوهري حول مفهوم الكفاءة، و إنما نظر كل باحث من زاوية معينة، و لذلك يمكن القول أنها تتفق في إمكان القيام بالعمل مع حسن الأداء بمهارة عالية، مع توظيف المكتسبات التي يمتلكها المتعلم.

II- الكفاءة في مجال إعداد المعلم:

يرتبط مفهوم الكفاية في التعاريف السابقة، في مجال إعداد المعلم بالعناصر التالية:

---

[1] - شايب الذراع محمد الثاني: دليل منهجي في التقويم التربوي. مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. 2010، ص175.

[1] - مرعي توفيق أحمد: الكفايات الأدائية عند معلم المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين الشمس، الأردن. 1981، ص: 11.

- ☜ المعلومات، و المهارات الأساسية الضرورية للقيام بالمهمة.
- ☜ الأدوار، و المهام.
- ☜ الأداء الذي يظهره المعلم في مواقف معينة، لتحقيق النتاج الذي يسعى إليه.

III- مكونات الكفاءة:

تتكون الكفاية من:

* معارف، و معلومات، و حقائق، و مفاهيم، و قوانين، و نظريات، يستند إليها الأداء السلوكي.
* يعبر عن السلوك الأدائي بمجموعة من الأعمال، و الأفعال، المرتبطة بالاتجاهات، و القيم، و المعارف، و المعتقدات، و السلوك الوجداني، للوصول إلى مستوى معين من الأداء لتحقيق النتاج المرغوب فيه.

IV- المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الكفاءة:

تشمل الكفاءة مفاهيم أساسية تتمثل في:

1 - **المهارة:** المهارة هي الجزء الأدائي الذي يقوم به الفرد، و يتسع مفهوم الكفاءة ليتضمن الأسس العلمية، و المعرفة النظرية للمهارة، و ما تتطلبه من اتجاهات، و قيم، و يمكن القول أن الكفاءة هي المهارة العلمية، مضافا إليها المعارف، و المعلومات، و الاتجاهات الوجدانية، أما الكفاءة فتشير إلى المستوى الذي يصل إليه المعلم في أدائه للكفاءة.

المهارة هي السرعة، و الدقة في أداء عمل من الأعمال، مع القدرة على التكيف في المواقف المتغيرة[1].

و من خلال هذه التعاريف يمكن القول بأن المهارة هي مجموعة من الأنشطة، التي تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة، و هي ذات مستويات ثلاثة في المجال الديداكتيكي:

- مهارات التقليد، و المعالجة، و يتم تنميتها بواسطة تقنيات المحاكاة، و التكرار.
- مهارات الإتقان، و الدقة، و تنمى بالتكرار، و التدريب.
- مهارات الابتكار، و التكيف، و الإبداع، و تنمى بالعمل الذاتي، و الجهد الشخصي الموجهين.

2 - **الأداء:** و يعني الأداء إظهار السلوك، بينما تعني الكفاءة السلوك، و أشياء أخرى، و المقصود بالسلوك الناتج الذي يحققه المعلم بعد تطبيقه للبرنامج، و هذا ما تحدده عملية التقويم، و المقصود بأشياء أخرى، المعرفة، و المهارة، و الاتجاهات التي يظهرها المتعلم في نهاية المقرر الدراسي، و هو النتيجة الملموسة للنشاط، و يمكن ملاحظة أداء المعلم، و قياسه من خلال نتائج نشاطه، حسب معايير محددة للإنجاز، و التي تكون محددة في شكل سلوك قابل للملاحظة، و القياس[1].

الأداء هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، كما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح، و الدقة، و هو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في مقابل الإنجاز [2]، و هو أيضا الناتج السلوكي الذي يحققه المنهاج، كما تظهره عملية التقويم.

من خلال التعاريف السابقة يشير الأداء إلى مستوى الإنجاز الذي حققه الفرد، و منه فإن الكفاءة تعبر عن تنظيم داخلي مجرد، يتكون من القواعد، و الأسس الخاصة بالنشاط في مجال معين، يحدد الشكل الأصلي لعدد غير متناهي من المهارات المتعلقة بذلك المجال، و هذا ما يظهر من خلال أداء الفرد.

3 - **الهدف السلوكي:** هو عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك المتعلم بعد تمام نجاحه، و اكتسابه لخبرة معينة مخطط لها سالفا، و بذلك يتضح أن الهدف السلوكي يعتبر حلقة من سلسلة متكاملة تشمل مستويات متعددة من

---

[1] - فيصل هاشم شمس الدين: استخدام البرامج في إنماء المهارات العلمية في مجال الفيزياء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين الشمس. 1976، ص216.

[1] - سلسلة علوم التربية، ج2، 1989.

[2] - نفس المرجع.

مجالات السلوك المختلفة، يؤدي إنجازها إلى امتلاك الكفاءة المحددة، لأن الكفاءة تشمل مجموعة من الأهداف السلوكية في مجال المعرفة، و المهارات، و الاتجاهات.

4 - **المحك:** و يعني خاصية الموضوع، و تعتمد على إصدار حكم تقديري على الموضوع انطلاقا من مبدأ القياس، و بذلك فهو عبارة عن مرجعية خارجية للحكم على الشيء، و يشترط في البرنامج القائم على الكفاءة، تحديد محكات الأداء قبل الشروع في بدأ البرنامج، و يتم ذلك باستخدام أدوات ملائمة للقياس.

5 - **المعيار:** يستخدم مصطلح المعيار في الدراسات الإنسانية، بمعنى القياس الإحصائي، فترى الوجودية أن المعيار من وضع الإنسان، و إبداعه، أما البرغماتية فتعتبرها وسائل للوصول إلى نتائج ناجحة في تحقيق كمال العمل، و في نظر المذهبين أن المعايير نسبية، و متغيرة، و يرى بعض المفكرين أن المعايير تشير إلى مدى تعلق الأفراد الذين يتحملون تبعة الالتزام بها، و أن تعددها إنما يتحدد بمجالات تطبيقها (معجم العلوم الاجتماعية).

و المعايير في علوم التربية هو مرجع يتم من خلاله مقارنة أداء المتعلم، و ترتيبه بالنسبة للآخرين، و المعايير نوعان حسب[3].

- مطلقة، و يرتقي إليها جميع المتعلمين.
- نسبية، و تقوم على المقارنة بين أدائهم.

و بذلك يكون المعيار في التقويم هو المعدل الرقمي المستخلص من عدد من العلامات، و هو تقويم يرجع فيه المدرس أثناء حكمه على إنتاج المتعلمين، فإنتاجات هؤلاء هي التي تكون المعيار الذي يعتمده المعلم في وضع النقطة أو الملاحظة، فإنه يقارن إنتاج كل متعلم بإنتاجات المتعلمين الآخرين، و انطلاقا من هذه المقارنة يصدر أحكامه المبنية على شيء ثابت، لأنه يتغير من معلم لآخر[1].

التقويم المعياري في علوم التربية يعتمد على مقارنة أداء المتعلم بغيره من أفراد المجموعة المرجعية، تتفق معه في نفس المواصفات من حيث السن أو المستوى الدراسي أو من نفس القسم على سبيل المثال.

نقطة الخلاف بين التقويم المعياري، و التقويم المحكمي هو أن الأول يتم بمقارنة المتعلمين ببعضهم البعض أما الثاني فيتم بمقارنة أداءات المتعلمين بمعايير محددة خارجية.

6-**الاستعداد:** هو القدرة الكامنة في التعلم، و هي فطرية، و تشترط النضج لتعلم شيئا ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم يكن العضو ناضج، و مستعد مع توفر فرص التدريب المناسبة.

7-**المؤشر:** هي عناصر أو عينات من السلوك الدال على وجود ظاهرة أو سلوك آخر مثال: مواظبة متعلم على المكتبة مؤشر على حبه للمطالعة.

- ❖ هو كل ظاهرة تشكل شاهدا على وجود ظاهرة أخرى، تساعد على إيجاد حل معين (Delansheere. G, 1979).
- ❖ أما في المجال البيداغوجي فإن المؤشر يرتبط بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف، باعتباره يعبر عن مؤشرات، تترجم تحقق الهدف لدى المتعلم (Hemline-d, 1982).

ثانيا: المقاربة.

I- تعريف المقاربة:

قبل التعرض لعناصر هذا الفصل الهام أشير إلي أن موضوع المقاربة بالكفاءات ليس بالموضوع السهل ، والبسيط، ولا هو بالموضوع المستقل بذا ته ، و إنما هو امتداد ، وتطور ، ومكمل للأهداف الإجرائية ، و البيداغوجية ، القدرات فالكفاءة باختصار شديد هي القدرة علي فعل شيء بإتقان، ومعني هذا أن المعارف ، و الخبرات ، والقدرات ،

---

[3] - معجم علوم التربية، 1994: ص9-10.

[1] - مادي لحسن: الأهداف و التقويم في التربية. شركة بابل الرباط، . 1990، ص: 60.

والمهارات حلها متجمعة، ومحتواة في مفهوم الكفاءة، و للإشارة كذلك فان المدرستين الكبيرتين مازالتا في تنافس، و تسابق نحو مزيد من النجاعة ، والفعالية، و النفعية ، هاتان المدرستان هما المدرسة الفرنكفونية ، و يتزعمها الكيبيكيونفي كندا ، والمدرسة الانجلوسكسونية، و يتزعمها الأمريكيون، وهما كما قلت في سباق نحو تحقيق الكفاءات في الميدان العسكري، وفي الميدان الاقتصادي، وفي الميدان الاجتماعي الإعلامي، وفي الميدان التربوي الذي نحن بصدد الحديث عنه ، فالنظرة النفعية (البراغماتية) في ظل التنافس الشديد هي السائدة مادام العالم أصبح قرية يسيطر عليها الأقوى.

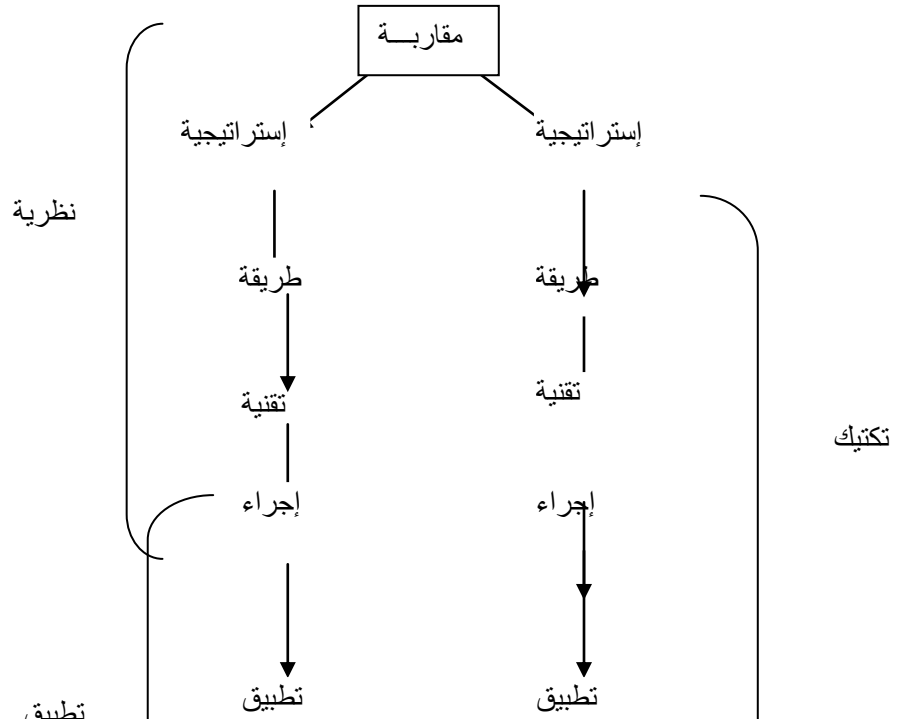
المقاربة: و هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة، و ليس الوصول إليها لأن المطلق النهائي يكون غير محدد في الزمان و المكان، و من جهة أخرى فإن المقاربة هي خطة عمل إستراتيجية لتحقيق هدف ما.

- تبنى مقاربة الكفاءات في البرامج على:

- اعتبار التقويم بعدا من أبعاد الفعل التعلمي / التعليمي، ومركبة من المركبات الأساسية.
- اعتماد الطرائق النشيطة، و التفاعلية، و المسعى البنائي التي تتلاءم مع المقاربة .
- تحقيق التناسق الأفقي، والعمودي بين البرامج التعليمية .

نعم إنها كيفية معينة لدراسة مشكل أو تناول موضوع ما بغرض الوصول إلي نتائج معينة، و ترتكز كل مقاربة على إستراتيجية عمل وضحها لوجندر بالرسم التالي:

شكل رقم (04): إستيراتيجية عمل لدراسة مشكل أو تناول موضوع ما.



R- Legendre 1988
معجم علوم التربية - ص 21

نلاحظ في الشكل (04) أعلاه أن كل مقاربة تتطلب إستراتيجية، و كل إستراتيجية تتطلب طريقة، وكل طريقة تتطلب إجراء وهكذا حتى الوصول إلي الوصفة، وبالنظر إلي تعريف المقاربة فان هناك مجموعة كبيرة من أنواع المقاربات حسب الصفة أو الهدف منها فهناك المقاربة التحليلية (تحليل و تفكيك الظواهر المختلفة إلى عناصر الأولية)، و هناك المقاربة التواصلية (الاستعمال في الوضعيات التواصلية المحددة) ، وهناك المقاربة المنهجية، والمقاربة الكلية ، والمقاربة الإعلامية، والمقاربة المفاهيمية ، و المقاربة التقنية - النسقية ، و المقاربة النصية ... وغيرها من المقاربات التي تهتم بحقول التربية، و البيداغوجية وحتى الاندراغوجية، ولمن يريد الاستزادة يرجع إلى م ع. ت ص 22، 23، 24.

نعم لقد كثر الحديث عن المقاربة بالكفاءات ، التدريس بالكفاءات ، ويمكن أن نتساءل ما الفرق بين التدبيس بالمعارف أو المحتويات. ألا يعتبر التدريس بالمعارف ، و المحتويات ما له تنمية، و تطوير الكفاءات، ما علاقة الكفاءة بالقدرة، و المهارة ، والهدف؟ و لمحاولة تعريف الكفاءة فقد أشار" جيل ترومبلى" إلي أن هناك أكثر من 100 تعريف للكفاءة حسب سياق الاستعمال ، و للإشارة فان الأول الذي استعملت فيه الكفاءات هو قطار الشغل ، والتكوين المهني – الكفاءة المهنية، و قد عرفت في هذا الشأن كما يلي.

الكفاءة المهنية هي قدرة شخص علي استعمال مكتسباته لشغل وظيفة أو حرفة أو مهنة حسب متطلبات محددة، و معترف بها من قبل عالم الشغل .

و الكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة علي استعمال المهارات ، والمعارف في وضعيات جديرة ضمن حقل مهني فهي ادن تشمل التنظيم، والتخطيط، و التحضير، و التجديد، و القدرة على يشكل تحديا اكبر من اكتساب المهارات ، و المعارف فقط، و نورد هنا تعريف لويس دينو الذي عرف الكفاءة بقوله :"الكفاءة هي مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية ، و كذا مهارات نفسية – حسية – حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال[1].

II- تعريف المنهاج :

لقد سبق، و أن أشرت إلى تعريف المناهج الذي هو لفظة إغريقية الأصل ، ومعناه سباق الخيل ، و تمت الإشارة كذلك إلى أن اليونان وظفوا المنهج في التربية مرتبطا بفنونهم السبعة ، و لمزيد من التعرف على مفهوم المناهج أورد تعريف أحمد المهدي عبد الحليم فيما يلي:

المنهج مصطلح يشير إلى مجموعة مشروعة، و صادقة من المعتقدات، و القيم، و المعارف، و المهارات، و ألوان التذوق، و الاتجاهات من يكتسبوها – بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، واعية أو غير واعية إلى القيام بأنماط معينة في التفكير، و في السلوك - يعهد بها إلى مؤسسة ثقافية إيكولوجية (المدرسة) ، و يضطلع لتقديمها لمجموعات مختلفة من المتعلمين ـــ مهنيون ملتزمون (إدارة المدرسة ، المعلمون، الموجهون) ، و تستخدم في تقديمها تنظيمات ، و طرق ، و أساليب، و مواد تعليمية، تختار بعد تأمل جاد.

---

[1] - المرجع لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات. مطبعة دار هومة، الجزائر. 2003.

وعمومًا، فإن المنتهج يتضمن مجموعة من الغايات ، و المقاصد، و الأهداف المقصودة، و المضامين، و الأنشطة التعليمية، ووسائل تفعيلها، و أساليب تقييمها فهو بهذا المفهوم أو سع، و أشمل، و أعم من البرامج.

III- الفرق بين المناهج و البرامج :

إذا كان تعريف R . Legendre للبرنامج (مجموعة من الدروس المتناس أو مجموعة منظمة من الدروس ، و نماذج التعليم، و الموارد الديداكتيكية، و الحصص يكون هدفها هو تبليغ المعارف، و المهارات حسب مدة زمنية معينة)[1].

فإن تعريف المناهج أشمل ، وأعمق، و بمعنى آ خر فإن البرنامج محتوى ، و بالتالي فإن البرنامج الدراسي مرتبط شديد الارتباط بالمنهاج الدراسي، ولا بد على كل من يشتغل في حقل التعليم (معلمون، مديرون، أساتذة مفتشون .....) أن يطلع على المناهج الدراسية ، و يهضم محتوياتها ، و أبعادها لأن المناهج الدراسي في الحقيقة له ، و وظيفتين أساسيتين، الأولى تتمثل في تعريف الفرد المتعلم بقيم مجتمعه ، و أصالته ، و مبادئه ، و الثانية تعطيه معارف ، و قدرات ، و خبرات علمية، و تربوية، و مسلكية، و من هنا تكمن أهمية المناهج الدراسية، و بلادنا ، و الله الحمد، و بعد انتظار طويل ها هي تعد مناهج حديثة وفق مقاربات نأمل أن تجسد محتوياتها، و تتحقق الكفاءات المستهدفة بالأساليب الفعالة المنشودة.

IV- ضرورة بناء المناهج بمقاربة الكفاءات:

لقد سبق لنا و أن تعرضنا الكفاءة ، و مميزاتها ، و فوائدها ، و قلنا ، و باختصار أن الكفاءة هي القدرة على شيء بنجاح.

أما الحديث عن بناء المناهج بهذه المقاربة المتطورة فيرجع إلى إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج في أكتوبر 1998 ببلادنا، و التي شكلت على إثرها 25 مجموعة متخصصة، و شرعت في العمل معتمدة على الله، و على الكفاءات الجزائرية (وما أكثرها).

و ها نحن نشهد التطبيق الأولى ، و الفعلي لهذه المناهج المباركة المبنية على بعض الأسس ، و المنطلقات، و التي ألخصها فيما يلي:

1- التوجهات العامة (الأهداف):

أ – تنمية قدرات المتعلم في التفكير (القدرة المستهلكة).

ب- تعليم المتعلم كيف يتعلم.

ج – تكريس حرية المتعلم ... و حتى المعلم.

2- الإطار المرجعي العام :

أ – تحديات المدرسة داخليا :

* مهمة المدرسة : التعليم ، الاندماج الاجتماعي ، التأهيل.
* استكمال ديمقراطية التعليم.
* ربح معركة الحداثة
* تكوين و تأهيل المعلمين، و الأساتذة.
* اكتساب القيم الأخلاقية.

ب- تحديات المدرسة خارجيا:

* تحديات العولمة.

*تحديات مجتمع الاتصال، و الإعلام.

---

[1] - معجم علوم التربية – ص 275.

*تحديات الحضارة العلمية، والتكنولوجية.

3- المرجعية العامة:

أ - بيان أول نوفمبر.

ب-الدستور الجزائري الأخير ج- أمرية 16 أفريل 1976.

ج- أمرية 16 أفريل 1976.

د-برنامج الحكومة المصادق عليه.

4- أسس النظام التربوي الجزائري:

إذا كانت مناهجنا مبنية على مقاربات جديدة هادفة ، وذلك في إطار الإصلاح الشامل فان أسس النظام التربوي الجزائري بنيت على:

أ - ديمومة صورة الجزائر المعتمدة منذ بيان أول نوفمبر.

ب - القيم (المحافظة على الطابع الوطني).

ج - الهوية الوطنية (الإسلام -العروبة – الأمازيغية).

و كل هذا يهدف إلى إثبات الذات – قبول الغير –مواكبة التقدم التكنولوجي – الاعتزاز بالوطن قولا وفعلا وسلوكا.

5- مناهج جديدة:

لماذا يجب تجديد المناهج والعمل بها :

أ لأن المناه ج الحالية قديمة (23 سنة) ومن المعروف عالميا وعلميا بأنه كل 10 سنوات إلى 12 سنة تغير الدول المتقدمة مناهجها.

ب التغيرات الحاصلة في المجتمع الجزائري في الميادين السياسية،لاقتصادية، الثقافية و الاجتماعية.

V- مميزات المقاربة الجديدة:

ا-اعتبار المعلم محور العملية التربوية.

ب-ترشيد استعمال الزمن البيداغوجي.

ج-إدراج أبعاد جديدة (تاريخي، بيئي، صحي، عملي تكنولوجي).

د-التكامل بين النشاطات الصفية و الاصفية.

ه- التركيز على إدماج الكفاءات العرضية في النشطات التربوية.

و- الاهتمام بتنمية النشاطات الفكرية، و التحكم في توظيف المعارف، و اعتبارها من أولوية الأولويات.

ز-الاهتمام بمنهجية التناول، و تنويع طرائق التدريس عند اختيار المحتويات، و الأنشطة (التركيز على الوضعيات).

VI- الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

إذا كان ظهور بيداغوجيا الأهداف نتيجة الارتباطية التي تنص على مثير – استجابة، في حين تمثل النظرية المعرفية (البنائية) الخلفية النظرية لمنهجية التدريس بمقاربة الكفاءات التي جاءت كرد فعل على عجز الفكر السلوكي عن تقديم تفسيرات مقنعة للكثير من القضايا ، والظواهر التربوية ، والنفسية، وخاصة ظاهرة التعلم الإنساني ، فتزايد الاهتمام بالمنظور المعرفي في تناوله لهذه الظاهرة وتفسيرها.

والبنائية موضوع حظي عناية كبيرة في العلوم الإنسانية ، والاجتماعية، وامتد تأثيره بشكل كبير في ميدان التربية في المجالات المختلفة، والبنائية كفكرة ظهرت قديما، ولعبت دورا كبيرا في تطبيقاتها في مجال العلوم الطبيعية، إلا أن اهتمام بتطبيقاتها التربوية في جميع العلوم لم يجسد إلا في عصرنا الحديث ، وكان أحدث مجالات غزتها البنائية هو مجال التربية لتأثير في تطبيقياتها الفعلية – العلمية في صياغة إستراتيجيات التدريسية تهدف إلى بناء المعرفة لدى التلميذ لتتشكل هذه المنهجية الجديدة تحت اسم (التدريس المقاربة بالكفاءات)، ويعتبر " العالم (جون بياجيه) من علماء النفس القلائل الذي قدموا نظيرة شاملة متكاملة في نمو الذكاء، وعلميات التفكير[1].

1- الجذور الفلسفية للبنائية:

من مذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث، و شكلت ثورة في دراسات الإنسانية، و الاجتماعية، و طرق التعامل مع المعرفة، امتد أثرها بشكل بارز إلا ميدان التربية لتصبح منهاجا، ونشاطا تربويا يمارس من قلب التلميذ / المتعلم بشكل خاص للوصول إلى المعرفة.

2- البنية والبنائية:

تشتق كلمة البنائية من البناء أو البنية التي هي مشتقة الأصل اللاتيني Sturere بمعنى الطريقة التي يقام مبنى ما. وفى اللغة العربية تعنى كلمة بنية ما هو أصيل وجوهري ، و ثابت لا يتبدل الأوضاع ، و الكيفيات يعرف فضل النية بأنها كل مكون من ظواهر متماسكة، يتوقف كل منها على ما عداه، و لا يمكنه أن يكون هو إلا بفضل علاقته بما عداه. وبناء على ذلك يرى البنائيون أن كل ما في الوجود، بما في ذلك الإنسان هو عبارة عن بناء متكامل يضم عدة أبنية جزئية بينها علا قات محددة، وهذه الأبنية الجزئية لا قيمة لها في حد ذاتها بل قيماتها في العلاقة التي تربطها بعضها ببعض والتي تجمعها في ترتيب يؤلف نظاما محددا يعطي للبناء الكلي قيمته ، و وظيفته. كما يشير فوندت إلى معنى البنائية بأنها تحليل الكل إلى أجزائه أو عناصره المختلفة، وعليه يرى أن الوعي، و التفكير، و المعرفة هي مجموع هذه العناصر.

وقد اختلفت النظرة إلى مفهوم البنائية، فهناك من يرى أن البنائية "مذهب فلسفي" يسعى إلى الشمول، و يستهدف تقديم تفسير موحد لمجموعة كبيرة من المشكلات، و يضم مجالات معرفية متعددة في إطار نظرة واحدة إلى العالم ، و إلى طبيعة الأشياء، و يرى زكريا كذلك أن البنائية "نظرية في العلم تؤكد أهمية النموذج أو البناء في كل معرفة عملية، و تجعل للعلاقات الداخلية، و النسق الباطن قيمة كبرى في اكتساب أي علم" بينما يؤكد ناصر على أن البنائية هي "منهج تحليلي تركيبي يعتقد إلى تحليل كل بناء إلى جزئياته التي يتكون منها للكشف عن العلاقات الموضوعية التي تربطها بعضها ببعض، ثم إعادة تركيبها في بناء كلي جديد يكون أرقى من البناء السابق وأكثر تقدما" فيما يرى فضل أن" البنائية نشاط إنساني يتضمن تتابع منتظم لعدد من العمليات العقلية، فهو يهدف إلى إعادة تكوين (الشيء) بطريقة تبرز قوانين قيامه بوظائفه، والإنسان البنائي يتناول الواقع ويفككه ويحلله ثم يقوم بتركيبه مرة أخرى".

3- نشأة البنائية:

ظهرت البنائية كمنهج للتفكير منذ زمن بعيد ، عندما أحدث ديكارت (1596 م- 1650م) نقلة في دراسة العلوم الطبيعية بتطبيق النموذج الرياضي على الظواهر الطبيعية، فيعد ذلك العلم الحديث بنائيا لأنه استهدف الاهتداء إلى البناء الكامن وراء الظواهر الطبيعية ، و التعبير عن هذا البناء بلغة رياضية. كما تحدث الفيلسوف الايطالي جيما مبستا فيكو (1668 م – 1744 م)عن بناء المعرفة حين عبر عن فكرة أن عقل الإنسان يبنى المعرفة بقوله "إن الإله يعرف العالم لأنه

---

[1] - جناد عبد الوهاب : واقع و تقيم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات . رسالة ماجستير،جامعة مستغانم . 2010، ص16 -17.

هو الذي خلقه، و ما يستطيع الكائن البشري أن يعرفه هو ما صنعه بنفسه فقط " فكانت هذه العبارة أول بيان رسمي للبنائية، ثم كتب إيما نويل كانط (1724 م – 1804 م) في كتابه " نقد العقل الخالص".

يقول: "يستطيع العقل الإنساني أن يفهم فقط ما أنتجه هو نفسه وفقا لخططه الخاصة به".

وقد كان "علم اللغة "، الأرض الخصبة التي نما فيها المنهج البنائي ، و ترعرع، حيث درس علماء اللغة، و على رأسهم العالم السويسري " فرديناند دي سوسير "، عناصر اللغة ، و السمات المميزة لعلاقاتها بوصفها أنساقا لا علاقة لها بالعالم الذي تعبر عنه .و نجاح اللغويات كعلم إنساني في بلوغ مرتبه العلم المنضبط كان عاملا مشجعا للباحثين في الميادين الإنسانية، و الاجتماعية الأخرى على الاقتداء بهذا العلم الناجح في منهجه. و هكذا انتقلت البنائية من اللغويات إلى الأنتروبولوجيا على يد العالم البنائي "كلود ليفي سترا وش الذي نقل علم الأنتروبولوجيا إلى ميدان العلوم المنضبطة".

ثم تتابع انتقال البنائية إلى ميادين ، وعلوم أخرى، حيث كان "جاك لاكان" رائد البنائية في التحليل النفسي، و "رولان بارت" في النقد الأدبي، و"ميشيل فوكو" في الفلسفة، وأخيرا "جان بياجييه" من خلال نظريته البنائية في المعرفة، و التي كان لها الدور الأكبر في انتقال البنائية إلى ميدان التربية.

4- مناهج البنائية:

تركز المناهج البنائية على المفاهيم أو البنية الأساسية للمواد الدراسية، فلكل مادة مجموعة مفاهيم أساسية، و المهم هو تحديد تلك المفاهيم التي تكون البناء الأساسي لكل نظام معرفي، و توصيلها بالطريقة المناسبة مع مطالب النمو المرحلة التعليمية. و تعتبر الرياضيات الحديثة مثالا واضحا على ذلك، فهي تدمج مواضيع رياضية مختلفة كانت في الماضي وحدات مستقلة، بحيث تصبح المفاهيم الرياضية أكثر شمولا من القديمة، فهي دراسة لبنى رياضة عامة، و هي من ناحية أخرى تتجه نحو التجريد، و بالتجريد، والتعميم تمكنت الرياضيات من تلبية احتياجات الكثير من الفروع العلمية الأخرى، بل تحدث بشكل صريح في مختلف العلوم: الطبيعية ، و الإنسانية، و الاجتماعية. ومن رواد المناهج البنائية "برونر" الذي وضع نظرية للتعليم قائمة على بنية المعرفة، و يقصد بهذه البنية مجموعة المبادئ ، و المفاهيم، والعموميات، والنظريات الخاصة بأي فرع علمي، ثم طرق، و أساليب البحث التي تؤدي إلى التوصل لهذه الأساسيات المعرفية. فالبنية المعرفية عند برونر تتكون من مادة معرفية ، و أساليب البحث الخاصة بها، إذ لابد من التسلسل المنظم لعرض المادة التعليمية من أجل التعلم. و بناء على ذلك وضع برونر "المنهج الحلزوني

Spiral Curriculum" الذي يؤكد تقديم بنية المادة الدراسية إلى المتعلم في مراحل تعليمه المختلفة بصورة متكررة ، و متدرجة في التعقيد، وفق ما يسمح به نموه العقلي في مراحله المختلفة.

فينتج في النهاية صورة واضحة متكاملة لبنية العلم لدى المتعلم. فمثلا: يمكن تدريس مفهوم "التأكسد" في العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية في صورة "صدا الأجسام" ويدرس المفهوم نفسه لطلاب المرحلة الإعدادية في صورة "اتحاد المادة بالأكسجين"، و يدرس لطلاب المرحلة الثانوية في صورة "فقد أو اكتساب إلكترونات" ، و في المرحلة الجامعية يتدرج الطلاب في دراسة درجة تأكسد المادة.

VII- خصائص المنهج البنائي:

يتميز المنهج البنائي بعدة خصائص جعلت منه منهجا مثيرا فريدا يمكن تطبيقه على أي مجال من مجالات العلوم المختلفة، ومن أهم هذه الخصائص:

1- أسبقية الكل على الأجزاء:

فالمنهج البنائي يتميز بالنظرة الكلية إلى الموضوع، و هو بذلك يتبع مدرسة الجشطالت التي تنظر إلى الكل قبل الجزء، إلا أنه يتميز عنها بأنه يبحث في علاقات الأجزاء بعضها ببعض، بعكس الجشطالت التي تكتفي بمعرفة الكل وأجزائه بعض النظر عن العلاقات التي تربط تلك الأجزاء.

2- منهج تحليلي تركيبي:

المنهج البنائي يقوم على تحليل الظاهرة إلى أجزائها المكونة لمعرفة العلاقات بين هذه الأجزاء، و من ثم إعادة تركيبها من جديد في بناء أشد قوة ، و أكثر رقيا . فهو بذلك يستخدم أعلى المستويات المعرفة ، و الأداء العقلي، و يصل إلى المستوى "الإبداعي" في التعلم كما حدده "بلوم" في تصنيفه المعرفي.

3- يتخذ قاعدة المناسبة:

ينظر المنهج البنائي إلى الموضوع أو المفهوم في سياق ه الذي جاء فيه، بعض النظر عما يحيط به من ظروف أخرى، فهو بذلك يعترف بالتخصص. و تعني قاعدة المناسبة، و جهة النظر التي يدرس منها الموضوع، فالظاهرة نفسها يتم دراستها من وجهة فيزيائية ، و رياضية، و حيوية، و اجتماعية، و لغوية متخصصة، فهو بذلك يوحد دراسة الموضوع في العلوم المختلفة، دون تداخل واضح لتلك العلوم.

4- يعتمد على القيم الخلافية:

يقابل المنهج البنائي بين الظواهر أو المفاهيم المختلفة ، و ينظمها – لا بالرغم من اختلافها – و لكن بفضل هذا الاختلاف نفسه. "و يؤكد برونر على أن المفاهيم الجديدة يكون لها معنى أفضل في ذهن المتعلم حينما تتباين وتختلف مع مفاهيم أخرى".

5- يمتد عمقا لا عرضا:

يهتم المنهج البنائي بالدراسة التفصيلية لحالات، و مواضيع معمقة محددة ، فمن غير المجدي دراسة حالات كثيرة بشكل سطحي، فهذا لا يؤدي إلى أي نتائج ذات قيمة، و الأفضل هو دراسة حالات قليلة بتحليل عميق، و المهم هو اختيار مواضيع تسمح بصياغة أحكام حاسمة لأنها تمثل غيرها تمثيلا صحيحا . فهو بذلك منهج يعتمد على الاستنتاج، و الاستنباط أكثر من اعتماده على الاستقرار.

6- المنهج البنائي منهج علمي:

على الرغم من اهتمام المنهج البنائي على العقل قبل الحواس، و نظرته الدونية للمنهج التجريبي، إلا أن الخصائص السابقة تؤكد على أن المنهج البنائي يقوم على خطوات ذات طابع تجريبي، كما يقوم على مبادئ ذات طبيعة عقلية ، و هذه الطبيعة الازدواجية جعلت منه "منهجا علميا"متميزا قائما بذاته، يشكل معلما من معالم تطور المناهج العلمية في العلوم الإنسانية، والاجتماعية .

ثالثا: مفهوم الكفاءة في المجال التربوي.

I- مفهوم الكفاءة التربوية:

يعرف قاموس "لاروس" الكفاءة على إنها استعداد شخص في أحذ القرار، و هي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما. أما في مجال الحقوق تعني حق الحكم في قضية المحكمة. أما في مجال اللغة تعتبر الكفاءة المعّرفية اللغوية الضمنية التي يظهرها الأفراد الذين يتكلمون لغة معينة، أما الفرد الكفء فهو الذي له معرفة أو معلومات معقمة في مادة ما.

الحديث عن الكفاءة باعتبارها مصطلحا حديث التداول في النصوص الرسمية ، والمناهج التعليمية، وأدبيات علوم التربية.

من بين المفاهيم الأكثر تداخلا مع مصطلح الكفاءة في مختلف المراجع وكذا المناهج التعليمية ما يلي:

" المهارة ": وهي مجموعة محصورة ضمن الكفاءات المعنية تنتج عن حالة التعلم.

"القدرة": وهي استعداد مكتسب أو متوفر يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني.

"الاستعداد": وهو قدرة ممكنة أو أداة متوقعة يتمكن الفرد من انجازها فيما بعد، عندما يسمح بذلك عامل النمو ، و النضج أو عامل التعلم.

"الذكاء المائع": يعتبر هذا الذكاء قدرة الفرد على الاستدلال في وضعية حل المشكلة تتطلب الاستدلال الاستقرائي.

"الذكاء المتبلور": ويستعمل في حال الاسترسال الكلامي، و فعالية الفهم اللغوي .

"الميوعة المتماثلة": تم تقييم ميوعة التماثل من خلال اختبارات تتكون من مسائل تتطلب أوجها متعددة، و متنوعة.

"السلوك": في المجال التربوي هو تصرف يجسد قدرة المتعلم على أداء عمل واضح محدد قد يكون قابلا للملاحظة.

"الأداء أو الانجاز ": يعتبر الأداء أو ما يسمى بالانجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه الوضعية التي سيكون فيها السلوك فيها السلوك النهائي ملاحظا.

"الهدف": يتمثل الهدف المقصود الذي نسعى إلى الوصول إليه قصد تحقيقه أو المهني.[1]

II- علاقة الكفاءات بشخصية المتعلم:

كل من تتبع ، و يتتبع تطور التربية عبر التاريخ ، يدرك تحركها في مسار لا ينتهي، حتى تواكب تقدمك المجتمعات، و تطور العلوم في جميع المحالات ، خاصة علم النفس التربوي الذي أدى إلى تغييرات متتالية في المناهج ، و الطرائق، والوسائل. وهذا التغيير مس أيضا الأفكار التي كانت غي وقت سابق تعتبر من الحقائق العلمية ، فأصبحت اليوم في خير كان؟

و الدليل على هذا تؤكده أمثلة كثيرة منها : أن أرسطو اعتبر التلميذ صفحة بيضاء حيث قال : "إن نفس الطفل صفحة بيضاء لم يكتب عليها كل شيء".

فهذا القول يتنكر لأثر الوراثة ؟ ..... و لكن ظهور علم النفس ، و تطوره اثبت خط أ أرسطو، وغيره أمثال الغزالي القائل. (الصبي.... جوهرة نفيسة خالية من كل نقش وصورة ، و هو قبل لكل ما ينقش عليه ، و مائل إلى ما يمال إليه).

أما ايراسم فقد شبه الطفل بقطعة من الشمع أو الجبس الرطب التي للفنان أن يصنع منها ما يشاء. و هذه النظرة القاصرة من جهة، و الجاهلة لشخصية التلميذ من جهة ثانية، هي التي أجبرت المدرسة التقليدية علي الاكتفاء بتعليم القراءة، و الحساب، وبعض المبادئ الدينية...الخ.

فهؤلاء يتنكرون لأثر الوراثة. و لكن لماذا هذا التنكر؟ إن سبب التنكر يرجع إلى جهل طبيعة الطفل في ذلك العصر، و هذا يودي بنا إلي القول. (إن المعلم الذي يجهل طبيعة المتعلم لا يحالفه النجاح ، و ليستطيع تأدية رسالته على أحسن وجه).

وبعد هذه النظرة اهتدى العلماء إلى نظرة أخرى تقسم شخصية الفرد إلى ثلاثة جوانب أساسية هي : الحركة، والتفكير، و الانفعال. ثم توسعت هذه النظرة أكثر إلى أن أصبحت على شكل المخطط التالي[2]:

جدول (04) تقسم شخصية الفرد.

---

[1] - قرارات المركزج1: المركز العربي للوثائق التربوية. 2009، ص: 157.

[2] -علي اوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات. مطبعة الشهاب، باتنة. 2007، ص:4.

حركة	النمو الجسمي	الجانب	الحس- جسمي	استعدادات	جسمية	مهارات	كفاءة
	النمو الحسي		الحس – حركي	قدرات	وحسية	جسمية	جسمية
	النمو الحركي		النفسي – حركي			وحسية	
	النمو المهاري	المهاري	المهاري - حركي				
تفكير	النمو العقلي	الجانب	العقلي	استعدادات	عقلية	مهارات	كفاءة
	النمو اللغوي		اللغوي	قدرات		عقلية	عقلية
	النمو المعرفي	المعرفي	المعرفي				
انفعال	النمو الوجداني	الجانب	الوجداني	استعدادات	وجدانية	مهارات	كفاءة
	النمو العاطفي		العاطفي	قدرات		وجدانية	اجتماعية
	النمو الانفعالي		الانفعالي				
	النمو الاجتماعي	المسلكي	الاجتماعي				

III- علاقة الكفاءات بالأنشطة المقررة:

- إن هذا المخطط يدل دلالة قاطعة علي ما يلي:

إن شخصية المتعلم كل متكامل لا تقبل التجزئة. و هذه التقسيمات التي ظهرت عبر العصور مستوحاة من شخصيته، منها يرمي إلى فهم أكثر للتلميذ، و توظيف أحسن الأنشطة، و الوسائل، و الطرائق، بغية تحقيق الأهداف المرجوة، و الكفاءات المقصودة.

إن الأنشطة المقررة في الناهج وسائل ، تهدف التربية من ورائها في النهاية إلى تنمية شخصية المتعلم تنمية متكاملة تشمل جوانب شخصيته المتمثلة في: الجسمي، و العقلي، و الوجداني. و على الأساس يمكن القول : إن جميع الأنشطة التي يتضمنها منهاج دراسي مفيدة، و لا يمكن الاستغناء عنها أو التقصير في أدائها ما دام توظيف هذ ه الأنشطة يرمي إلي تنمية متكاملة. أو تنمية جانب من جوانبها الثلاثة. لأن التاريخ اثبت لنا أن فشل التلميذ في نشاط من الأنشطة ليس دليلا قاطعا على عدم نجاحه في مواصلة الدراسة. كما أن رسوب التلميذ في مرحلة ما ليس دليلا علي ضعفه. أضف إلى هذا فجل عباقرة العالم كانوا عاديين في دراستهم، و لم تظهر على شخصياتهم سمات النبوغ أو الذكاء، و الكثير منهم وجدوا صعوبات في الدراسة. و الكثير منهم رسبوا في سنة من السنوات ، أو لم ينجحوا في مسابقة من المسابقات ، بل الكثير من هؤلاء كانت دراستهم متوسطة أو أقلا من المتوسط.

و لتأكيد هذا القول اذكر المثالين التاليين:

هناك نماذج واقعية تتكرر باستمرار ، تمثل فشل المعايير التي نستخدمها في التنبؤ بقدرات ، و مواهب التلاميذ، و علي سبيل المثال اذكر ما يلي:

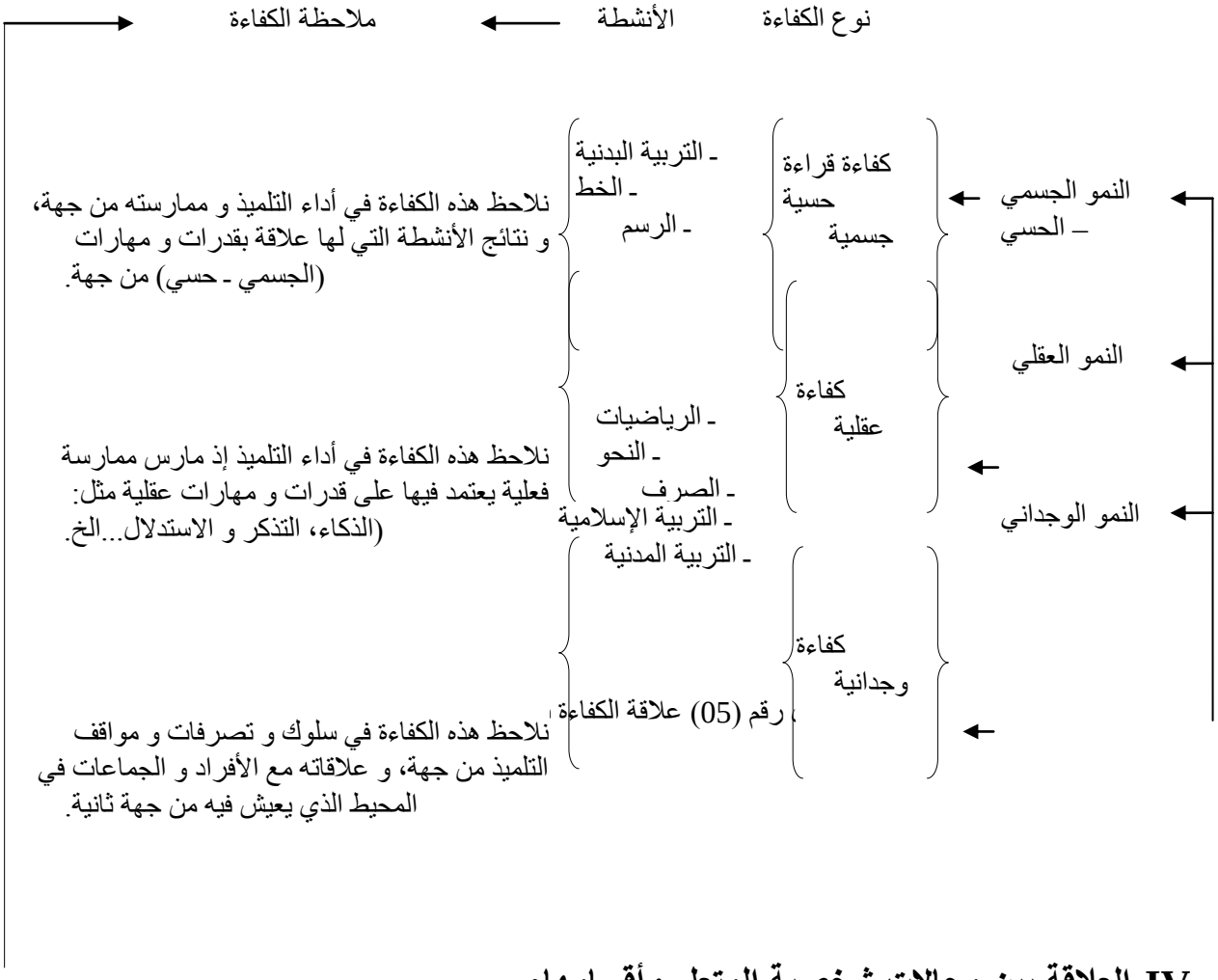
[في مدرسة من مدارس الولايات المتحدة التي كانت تلقن القراءة، و الكتابة، و الحساب، كان من بين التلاميذ طفل يرسم صورا، يلتفت حوله، و قد يصغي إلى كل ما يقول كل واحد منهم. و كان يوجه أسئلة مستحيلة لكنه يأبى أن يجيب على إحداها. و كان الأطفال يلقبونه (الأبله)، و كان في مؤخرة الفصل ؛ ذات يوم زار احد المفتشين الفصل فتوجه إليه المعلم بالشكوى من سلوك التلميذ الجديد قائلا: إن هذا الصبي ممشش (أي أن عقله مختل)، و هو غير مؤهل لإبقائه في المدرسة ؛ و لكن الطفل أعاد هذا الكلام لأم ه فجاءت، و أخذته، وعمره 8 سنوات ؛ و بدأت تعلمه مبادئ القراءة ، و الحساب ؛ ثم اشتغل في بيع الجرائد ؛ ومرت السنوات، و أصبح هذا الصبي عالما ذائع الصيت ؛ فلم يكن إلا (توماس إديسون) (1847-1931). اخترع المصباح الكهربائي، الفونغراف، الميكرفون، جهاز عرض الأفلام لقد تحصل على 1093اختراعا، و هو

رقم قياسي لم يتخطاه أحد إلى اليوم. لكن كم هم الذين يعرفون إن إديسون اخفق 9999 مرة قبل أن يفلح في اختراع المصباح الكهربائي] ؛ و قد قال إديسون [قان العبقرية هي واحدة في المائة الهام ؛ أما الباقي فهو عرق وكد].

[إن الذي يقرأ كتاب اينشتاين ؛ للدكتور محمد مرحبا لا يعرف شيئا عن أولئك الأساتذة العباقرة سوى أنهم طردوا التلميذ الغبي اينشتاين ؛ و يعرف انه صاحب النظرية النسبية ؛ و يعرف انه فيزيائي عظيم ؛ و يعرف انه منح جائزة نوبل عام1922].

[(ألبرت اينشتاين) أشهر علماء القرن العشرين واحد عباقرة الزمان صاحب النظرية النسبية ؛ التي أحدثت انقلابا في مجال العلم ؛ اضطر أن يرحل من ألمانيا إلى سويسرا ليتمكن من إكمال دراسته الجامعية هناك ؛ لأن الجامعات الألمانية لم تقبل به ؛ لأن درجاته كانت ضعيفة ؛ و لا تؤهله لدخول الجامعات الألمانية].

وفي سن السادسة عشر رسب في امتحان القبول في معهد الفنون التطبيقية بزيورخ ؛ و لكنه في العام التالي نجح بدرجة مرضية.



IV-العلاقة بين مجالات شخصية المتعلم وأقسامها:

الجد ول رقم (05) العلاقة بين مجالات شخصية المتعلم، و أقسامها.

شخصية المتعلم	المجالات			أقسامها		
	الحسي	عقلي	وجدني	فطري	مكتسب	
استعدادات	/	/	/	/	/	عناصر الكفاءة
قدرات	/	/	/	/	/	
مهارات	/	/	/	/	/	

كفاءة	الكفاءة : مجموعة مدمجة من المجلات الثلاثة : (الجسمي – الحسي) ، والعقلي ، والوجداني).	/	

توضيح :

إن الاستعداد، و القدرات تنقسم إلى قسمين: فطرية ، و مكتسبة، و المكتسبة لا تنمو ، ولا تتطور بشكل ملحوظ إلا عن طريق الممارسة المؤدية إلي التعلم.

إن المهارات، والكفاءات مكتسبة، و ليست فطرية .

وعليه فلا يمكن للمتعلم أن يمتلك مهارات دون تعلم، و لا يستطيع الوصول إلى كفاءة ما إلا إذا اكتسب المهارات اللازمة لبنائها. و هذا القول يعني أن تأخر التلميذ في نشاط أو اكثر يرجع أساسا إلي ضعف مكتسباته السابقة. و لذلك ينبغي للمعلم أن يبحث عن الثغرات، والنقائص التي يلاحظها ليعالجها. أما السير بالتلميذ إلى الأمام دون معالجة تأخره فلا يؤدى النجاح.

V- شروط الكفاءة:

تتمثل شروط الكفاءة في:

- ☜ دمج عدة مهارات.
- ☜ تحقيق ترجمة الكفاءة لنشاط قابل للقياس.
- ☜ إمكانية تطبيقها في سياقات مختلفة سواء كان شخصيا أو اجتماعيا أو مهنيا.

و من خلال هذه الشروط الأساسية للكفاءة يمكن تحديد العناصر التالية:

- ✓ تحديد السياق أو المحي.
- ✓ تحديد الوضعية التي يبرز المتعلم فيها كفاءته.

VI- مصادر اشتقاق الكفاءة:

يلجأ الباحثون في تحديد مصادر الكفاءات، إلى مصادر عديدة تختلف باختلاف الدراسة المعتمدة، و يمكن الإشارة إلى بعضها:

- * تحليل المهام، و الأدوار.
- * توجيه الاستبيانات إلى المختصين بما فيهم المعلمين.
- * طبيعة المادة، و أهداف تدريسها، و حاجات المتعلمين إليها.
- * ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفاءات.
- * التصور النظري لمهمة التدريس، و التحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور 306.
- * المجتمع و حاجاته.

و بفضل الخبراء تعدد المصادر في اشتقاق قائمة الكفاءات.

VII- أنواع الكفاءات:

1- الكفاءات الممتدة أو المستعرضة:

و تمثل خطوات عقلية، و منهجية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية التي يستهدف تحصيلها ، و توظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة، و المهارات المرغوب فيها منها ما هو في:

أ- المجال المعرفي.

ب- المجال المهاري (النفس الحركي).

ت- في المجال الوجداني.

7-2- الكفاءات الخاصة أو النوعية:

هذا النوع يرتبط بنوع محدد من المهام التي تندرج في إطار مواد دراسية، أو ضمن مجالات تربوية، أو بميادين معينة للتكوين.

3- الكفاءة المعرفية:

تعبر عن مدى اكتساب الفرد المتعلم المفاهيم العلمية، و المهارات الأساسية الضرورية الفهم ، والتحكم الفكري في العالم الطبيعي، و التكنولوجي.

4- الكفاءة المنهجية:

تعني مجموعة الكفاءات التي تولى لها مهمة تحقيق عملية تعلم المتعلم، و هي ذخيرة للإمكانات التي تعتبر تطبيقا كلي في الموقف الواحد، كما تعتبر السبيل المساعد للمتعلمين، و تتمثل هذه الكفاءات المنهجية فيما يلي:

- تطبيق الاستدلال العلمي.
- التحكم في الانجاز التقني.
- التحكم في المعلومات.
- الاتصال والتبليغ.

VIII- تحديد الكفاءات:

مما لاشك فيه أن مهمة تحديد الكفاءات ليست فقط من صميم المعلم لوحده، بل مهمة خبراء المناهج كذلك، باعتبارها على أساس تحديد المنتظر من المتعلم بعد نهاية كل عملية تعليمية – تعلمية، إضافة إلى الاسترشاد بالعمل الذي وضعه الخبراء، و من الضروري أن يكون المعلم منتبها إلى مجموعة المتعلمين الذين يتعامل معهم، و من ثم يمكن أن يعدل من مواصفات المنهج لكي يتلاءم مع الظروف الخاصة بمجموعته.

و التدريس عملية تكرار باستمرار مع مجموعة من المتعلمين في نفس مستوى الصف الدراسي في سنة واحدة أو عبر سنوات متلاحقة، و لهذا فمن الممكن للمعلم الفعال أن يعمل على زيادة، و تحسين العملية التعليمية – التعلمية، كلما أعادت تلك الدورة الدراسية.

و هكذا يبدو جليا أن النمو المهني يعتمد على قدرة المتعلم في إيجاد البدائل التي يحتاجها لكي يتمكن من إحداث التغيرات المنتظرة، و على المعلم القائم في الميدان بالتنفيذ أن يكون على دراية تامة بمشروع التدريس بالكفاءات، و قادر على تجسيدها.

IX- بنية التعلم القائم على الكفاءات:

يعمل التعلم القائم على الكفاءات على مساعدة القائمين للوصول إلى حل المشكلات الحقيقية للحياة التي تواجههم و ليس إلى حلها، و يمكن تحقيق ذلك عبر الخطوات الأساسية التالية:

- توجيه المتعلمين نحو تحديد الموضوع، الذي يكون مناسبا لتحقيق الكفاءة المحددة في المنهاج.
- مساعدتهم، و تشجيعهم على طرح تساؤلاتهم حول الموضوع المطروح أمامهم.
- اختيار الأسئلة المناسبة لتحقيق الهدف، و هو الوصول إلى حل المشكلة.
- مساعدة المتعلمين على جمع المعلومات، و إجراء التجارب الكفيلة بالإجابة عن تساؤلاتهم.
- مساعدتهم للتوصل إلى النتائج، و المنتجات، و عرضها بشكل واضح.
- تقويم النواتج التي توصل إليها المتعلمين على أساس أعمالهم و بحوثهم.

X- تقويم الكفاءة:

يتم تقييم الكفاءة حسب مرحلتين:

1- خلال المراقبة المستمرة، أي خلال سيرورة التعليم، يسعى المعلم إلى التأكد من مدى تحكم المتعلم في المعارف، و المهارات، و المواقف المقصودة في التدريس، و يستهدف هذا التقويم التعرف على المسافة التي تفصل المتعلم عن الهدف التربوي، و الوقوف عند نقاط الضعف لتشخيصها، من أجل إجراء التعديلات اللازمة على مجرى تعلمه، و بذلك يكتسي التقويم صبغة تكوينية تماشيا، و الأهداف الخاصة، و يشترط فيه ما يلي:

- أن يحدد المعلم بوضوح أهداف النشاط، و هذا بالتزامه تقنيات الصياغة الإجرائية للأهداف.
- أن تغطي هذه الأهداف كل القدرات التي ينطوي عليها مفهوم الكفاءة، و ذلك لتسهيل وضع بنود الركائز.
- أن يتخذ الاختبار أشكال عدة بحيث لا يقتصر على الأسئلة التحصيلية، و إنما يشمل التمارين، و التطبيقات، و استعمال الأدوات، و المعارف، و المنهجية، و على الرغم من أهمية التقويم التكويني في التدريس، فإنه لا يمكن أن يقيس إلا جانب واحد من الكفاءة أي أداءات المتعلمين.

2- في نهاية السيرورة التعليمية، و هذا بواسطة الامتحانات النهائية، التي تغطي مقررا دراسيا أو جزء منه أو محورا منه، و تشكل لائحة الكفايات بالنسبة للمعلم مرجعية أساسية لإجراء التقويم النهائي، و وضع بنود الاختبار، و يشترط أن تكون شاملة، و صادقة، و موضوعية.

XI- خصائص الكفاءة:

- تجنيد أو توظيف جملة من الموارد (معلومات، خبرات معرفية، سلوكيات، قدرات، حسن الأداء، معرفة سلوكية) بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة، و فائدة بالنسبة له؛
- الغائية النهائية، إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يؤدي وظيفة اجتماعية، نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية.
- الارتباط بفئة وضعيات (أي وضعيات ذات مجال واحد) إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، و على الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلا في حل مسائل ما في الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضا لحل مسائل في الفيزياء، إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين (رياضيات و فيزياء) هي فئة وضعيات.
- التعلق بالمادة، بمعنى، توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف، و مهارات معظمها من المادة الواحدة، و قد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.
- قابلية التقويم، بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، و نوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى، و إن لم يكن بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد مقاييس مثل: هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ إضافة إلى ذلك، يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن الناتج، و ذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، الاستقلالية، احترام الآخرين، و هي كلها كفاءات.[1]

XII- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

* إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة، و قدرات، لتظهر، و تتفتح، و تعبر عن ذاتها؛
* بلورة استعداداته، و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب، و ما تيسره له الفطرة؛
* تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، و الربط بين المعارف في المجال الواحد، و الاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية؛

---

[1] - الأستاذ حاجي فريد : المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية. المركز الوطني للوثائق التربوية. 2005، ص: 8-9.

* تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية؛
* زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة، و التبصر بالتداخل، و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة؛
* سبر الحقائق، و دقة التحقيق، و جودة البحث، و حجة الاستنتاج؛
* استخدام أدوات منهجية، و مصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها، و شروط اكتسابها؛
* القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور، و للظواهر المختلفة التي تحيط به؛
* الاستبصار، و الوعي بدور العلم، و التعليم في تغيير الواقع، و تحسين نوعية الحياة.

و يمكن تلخيص هذه الأهداف في :

- ☜ النظرة إلى الحياة من منظور عملي؛
- ☜ ربط التعليم بالواقع، و الحياة؛
- ☜ الاعتماد على مبدأ التعليم، و التكوين؛
- ☜ العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

بناء على ما تقدم، فالمقاربة بالكفاءات هي توجه جديد من أجل إحداث تغيرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم، و علاقته بالمعرفة، و بالغير حتى يكون نموذجا لمواطن مستقل، بناء، و مزود بمعالم قوية في مجتمع موجه نحو المستقبل تقاس فيه الثروة بالكفاءات، و المعارف. و لذا، فتنمية الكفاءات يعني التأكيد على إدماج، و توظيف المعارف/الموارد، و أيضا تعلم الاستخدام الأفضل لما نعرفه في مجالات الحياة.

و هنا، تبرز أهمية هذه المقاربة كونها:

1- تسمح بإدماج منطق تنمية السيرورات المعرفية /العقلية، و منطق هيكلة المعارف؛

2- تدفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي، و التكوين الشامل، و التكيف المنسجم، و الاندماج الاجتماعي؛

3- تجعل التعلمات أكثر فعالية، بحيث تضمن تثبتا أفضل للمكتسبات، و تركز على ما هو جوهري، و تقيم روابط بين مختلف المفاهيم؛

4- تسمح بإعطاء معنى للتعلمات، إذ الهدف من تنمية الكفاءات هو جعل هذه التعلمات في سياق ذي معنى بالنسبة للمتعلم، و ذو فائدة له أيضا؛

5- - تهيكل، و تنظم التعلم بصفة أحسن؛

6- تضمن انسجاما أكثر بين المواد؛

7- تؤسس للتعلّمات البعديّة، من خلال إقامة علاقات تدريجية بين مختلف مكتسبات المتعلم، و تقوم بتجنيد مزدوج لهذه المكتسبات في وضعيات ذات معنى خارج إطار القسم أو الطور الدراسي للمتعلم، و تسمح له بالتدرج من إعادة استثمار مكتسباته من جديد، و جعلها في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا من سنة إلى أخرى، و من طور لآخر.[1]

XII- المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا الإدماج:

تعد المقاربة بالكفاءات مفهوما إدماجيا، من منطلق أن الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد، و إدماج القدرات، و المعارف، و الموارد بطريقة فعالة/عملية، بهدف إعطاء معنى للتعلمات. و لما كانت الكفاءة تتطلب عملية التجنيد، و الإدماج لما تم ذكره، فذلك بغرض الاستغلال في وضعيات ذات معنى.

إن إدماج (محتويات، نشاطات، الخ.)، و تجنيد (قدرات، معارف، مختلف الموارد، الخ.) يمكن المتعلم من اكتساب كفاءة هي نتاج تعامله مع هذه الوضعية أو تلك.

و من ثم، فالمقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية هي مؤسسة على:

- إقامة تمفصل بين التكوين النظري، و التطبيقي؛

---

[1] - الأستاذ حاجي فريد : المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية. مرجع سبق ذكره. ص: 10-11.

- وضع نشاطات من أجل هيكلة مكتسبات ما قبل التعلم، مع منح المتعلم نقاط ترسيخ تسمح له بإقامة جسور معرفية تعطي معنى للتعلمات الجديدة؛
- إعداد شبكة للمكتسبات المعرفية المختلفة، بدلا من فصلها عن البناء المعرفي للمتعلم؛
- العمل على ضوء مداخل عدة (اجتماعية، اقتصادية، فلسفية، نفسية) لمواجهة وضعية ما؛
- تجنيد القدرات مثل (التوثيق، تحليل وضعية، التقويم الذاتي، الاتصال) من مختلف المواد من أجل تحكم أوسع، و أعمق في هذه القدرات.

و يرى Xavierrogiers أن أساليب الإدماج تتم وفق الآتي:

1- الإدماج داخل المادة الواحدة، و يتضمن ثلاثة نماذج هي:

- نموذج التجزئة هو الذي تقدم فيه المادة بشكل متقطع؛
- نموذج الاتصال و يتم فيه الربط بين الأفكار، و المفاهيم الخفية في نفس الميدان؛
- نموذج الدمج هو الذي تستغل فيه مختلف أبعاد المفهوم أو الفكرة داخل ميدان واحد.

2- الإدماج عبر مواد متعددة، و يتم من خلال خمس نماذج هي:

- نموذج التسلسل و فيه تعالج الميادين بصفة منفصلة، و المحتوى بأسلوب تعاقبي؛
- نموذج التداخل و فيه تبرز المفاهيم ،و المواقف، و المهارات المشتركة بين مادتين؛
- نموذج المخطط المفاهيمي، و فيه يتم استغلال نفس الموضوع في مختلف المواد؛
- نموذج الخيط الوصل هو الذي يقود إلى ظهور المهارات الأساسية (مهارات ذات علاقة بالتفكير، علاقات اجتماعية ...) التي تخص كل المواد؛
- النموذج المندمج، و فيه تتمحور المواضيع المشتركة بين المواد حول مفاهيم تتداخل فيما بينها.

3- التركيز على المتعلم، و يشمل نموذجين هما:

- نموذج الانغماس حيث يقوم المتعلم بفحص، و غربلة المحتوى، بما يلبي حاجاته، و كفاءاته، دون تدخل من المدرس إلا نادرا؛
- نموذج التشابك حيث يقدم منهجا متعدد الأبعاد، أين يكون المتعلم مسؤولا على إدماج معارفه، و تثبيت شبكاته المعلوماتية الخاصة على مستوى الموارد، و الأشخاص.

المهم، أنه من خلال بيداغوجيا الإدماج هذه، يقاد المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، و ربط هذه المواد بخبراته، و قيمه، و كفاءاته، و واقع مجتمعه من ناحية أخرى، و بعبارة أوضح جعل المتعلم:

- ✓ يعطي معنى للتعلمات، التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة، و فائدة بالنسبة له، و ذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا؛
- ✓ يتمكن من القدرة على التمييز بين ما هو ثانوي، و ما هو أساسي، و الإلحاح على هذا الأخير، لكونه ذا فائدة في حياته اليومية، أو لأنه يشكل أسسا للتعلمات التي سيقدم عليها؛
- ✓ يتمرس على استعمال، و توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة، و عدم حشو ذهنه بمعارف كثيرة؛
- ✓ يركز على تأسيس روابط بين معارفه، و القيم، و بين غايات التعلمات، كأن يكون مثلا مواطنا مسؤولا، عاملا كفؤا، شخصا مستقلا، ...الخ؛
- ✓ يقيم روابط بين مختلف الأفكار التي اكتسبها، و استغلالها في البحث عن إجابات للتحديات الكبرى لمجتمعه، و ما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه و كفاءاته.[1]

[1] - الأستاذ حاجي فريد : المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية. مرجع سبق ذكره. ص: 12-13.

IVX- مستويات الكفاءة :

الجدول رقم(06) مستويات الكفاءة.

مستويات الكفاءة	مراحل ظهور مستويات الكفاءة
مؤشر كفاءة	هو الهدف الإجرائي الذي يتخلل حصة من الحصص (إجابات التلاميذ)
كفاءة حصة	هي الهدف الخاص من كل درس ، أو حصة من الحصص
كفاءة قاعدية	ترتبط بعدد من الحصص أو وحدة تعليمية أو ملف أو مجال
كفاءة مرحلية	تضم مجموعة من الكفاءات القاعدية، و تظهر في الشهر ، أو في أخر الفصل
كفاءة ختامية (نهائية)	تضم مجموعة من الكفاءات المرحلية لنشاط من الأنشطة المقررة ، وتظهر في أخر السنة ، أو نهاية الطور ، أو المرحلة
كفاءة ختامية مدمجة أو كفاءة استعراضية أو كفاءة عرضية	ترتبط بالمنهاج المقرر ، لأنها تضم مجموعة من الكفاءات الختامية (النهائية) لجميع الأنشطة المقررة لمستوى من المستويات

XV- مكونات الكفاءة :

الجدول رقم (07) مكونات الكفاءة.

القطب الباطنـــــي	القطب الظـــاهري
يشمل هذا القطب على القدرات العقلية المعرفية كالتخيل، والتطور، والقدرات الوجدانية، والقدرات النفس حركية	يتضمن الكفاءات المطبقة في الحياة اليومية، و يعبر عنها بالنشاطات المختلفة السلوك الملاحظ

XVI- مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة على تحقيق الأغراض الآتية:

1 - تبني الطرق البيداغوجية النشطة و الابتكار:

من المعروف أن أحسن الطرق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعليمية". و المقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلاميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع، و حل المشكلات". و يتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

2- تحفيز المتعلمين(المتكونين)على العمل:

من التلاميذ ينعدم الطرق البيداغوجية انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لان كل واحد يترتب عن تبني الأنشطة، تولد كثير الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى، و ميوله، و اهتمامه.

3- تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات الميول و السلوكات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) ، و"النفسية- الحركية"، و قد تتحقق منفردة أو متجمعة.

4- عدم إهمال المحتويات(المضامنين):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامنين ، و إنما و إنمل سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته ،كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

5 - اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي :

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها ، و ذلك لأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار.

XVII- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

على تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات جملة المبادئ نذكر منها:

مبدأ البناء: أي استرجاع التلاميذ لمعلومات السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة، و حفظها في ذاكرته الطويلة.

مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها ، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه.

مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات ، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات .

مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى، كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة ، و المحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

مبدأ الترابط: يسمح هـذا المبدأ لكـل مـن المعلم، و المتعلـم بالربـط بين أنشطة التعليم، و أنشطة التعلم، و أنشطة التقويم الـتي ترمي كـلها إلـى تنمية الكفاءة.

XVIII- مراحل الكفاءة :

تتحقق الكفاءة على مراحل معينةk و هي كتالي:

- الكفاءة القاعدية: ترتبـط مباشرة بوحدة تـعليـمية من خـلال ما يتحقق في (نشاط) أو في عدد من الحصص إذا كان الدرس مشكلا من مجموعة من (الوحدات) (المحاور) غير أنه إذا كـــانت الحصة الواحدة هي الدرس بذاتها قد تصبح عندئذ مؤشرات الكفاءة، و المعايير هي (الكفاءة القاعدية).
- الكفاءة المرحلية: كفاءة نسبية يكتسبها المتعلم خلال فترة معينة مضبوطة بزمن نحدد (شهر- ثلاثي – سداسي).
- الكفاءة الختامية : تلاحظ وتقاس بعد مرحلة تعليمية معينة (الطور الأول – المرحلة الابتدائية – المرحلة الأساسية بجميع أطوارها).
- الكفاءة الختامية المندمجة: كفاءات متعددة مكتسبة في مجلات متنوعة سواء كان ذلك في مواضيع مادة واحدة (نشاط) أو في مواد دراسية مختلفة عناصرها متفاعلة منسجمة في نهاية مستوى طور تعليمي.
- الكفاءة المجالية: مجموعة الكفاءة القاعدية المحققة في مجال ما(مجال العبادات) ،(مجال المعرفة)...

- الكفاءة المنهجية: كفاءة يظهر من خلالها المتعلم كل مكتسباتها المتعلقة بالتخليط ، و وضع الطرائق و الأساليب في مجال ما أو في موضوع معين.
- الكفاءة العرضية المستعرضة : كفاءة مشتركة تكسب بعد التعليم في كل المواد الدراسية ، و تشمل كل النشاطات التربوية تتحول فيما بينها خلال مرحلة التعليم، و التعلم لتكمل بعضها البعض، و تتطور خلال المسار لتشكل فيما بعد كفاءات جديدة أكثر تطورا تعتمد عليها كفاءات أخرى متقاطعة ، و هناك كفاءات أخرى نذكر منها بعد الكفاءة الشخصية الكفاءة المهنية ...

IXX- مـركـبات الكـــفـاءة:

1- القدرة: هي أشكال من الذكاء وفق استعداد فطرية، و مكتسبات حاصلة في محيط معينة، و مميزاتها:

- **استعراضية**: قابلة للتوظيف في موارد مختلفة.
- **تطورية:** تنمو وتتطور طوال الحياة الإنسان، و قد تنقص (تنخفض).
- **تحويلية:** تتحول من حالة إلى أخرى (التفاوض =الكلام +الاستماع +البرهنة)
- **غير قابلة للتقويم:** يتعذر التحكم فيها بدقة مثلا تدوين معلومات في وضعيات مختلفة.

2- المهارة: إنها قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة ، و الذكاء، و السهولة، فالمهارة قدرة وصلت إلى درجة الإتقان، و التحكم في إنجاز مهمة.

3 - الإنجاز: ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدّد، و ما يستطيع الملاحظ أن يسجّله بأعلى درجة من الوضوح، و الدقة.

XX- مقارنة بين التكوين بالأهداف والتكوين بالكفاءات:

1- التعلم:

التكوين بالأهداف* F.P.O	التكوين بالكفاءات * F.P.C
*يركز- خصوصا- على المعارف.	* يركز – خصوصا على المعارف الفعلية.
*مقاصد التعلم في غاية الوضوح.	* مقاصد التعلم شاملة، و أقل وضوحا.
*التعلم مجزأ.	* مندمج (معارف ، مهارات ،قدرات).
*الأهداف غير مندمجة.	* جد متأثر بالسيكولوجيا المعرفية .
*جد متأثر بالسيكولوجية السلوكية.	* يعتمد في تطويره على الأنشطة التطبيقية.
*يعتمد في تطوير على التمارين النظرية.	

2- التلميذ:

التكوين بالأهداف F.PO	التكوين بالكفاءات (FPC)
*يدرك بسهولة تحقيق النتائج.	* يدرك بصعوبة تحقيق النتيجة لكونها تتصف. بالشمولية
* يندفع إلى النشاط بحافز داخيلي.	* يندفع بحافز داخلي.
* يرتكز على تعليمات واضحة تساعد إنجاز الفعل.	* يرتكز على تعليمات عامة تساعد على المبادرة.

3- التعليم:

التكوين بالأهداف	التكوين بالكفاءات

*FPO : Formation objectifé.
*FPC: Formation compétence.

* تظهر أهمية التعليم التقني.
* الميل إلى التحليل.

* ظهور أهمية التعليم ذي العناصر المتبادلة التأثير.
* يرتكز على أنشطة التعليم والتقييم التكويني.
* الميل إلى الشمولية.

4- التقييـــــم:

التكوين بالأهداف

* حجم التقييم أقل سعة.
*عملية القياس موضوعية.
* في بعض الأحيان يحدث شق بين التعلم، و التقييم .
* التقييم يحدث بصياغة أسئلة، و أحينا عن طريق مشروع.
*التقييم معياري،المقارنة بين التلاميذ.
* الميل إلى النوعية.
* المحتوى تغطية مجموع محتوى المادة .
* يعرف بالنتائج بدلالة الأهداف.

التكوين بالكفاءات

* حجم التقييم أكثر سعة.
* عملية القياس نسبية.
* البحث عن الإدماج بين التعليم، و التعلم، و التقييم.
*يحدثا لتقييم عن طريق فعل مندمج.
* التقييم مقياسي : مقارنة النتائج بمقياس النجاح.
* الميل إلى المكتبة.
* انتقاء محتوى البحث عن إدماج الكفاءات.
* يعرف بدرجة التحكم في الكفاءات، واستراتيجيات التعلم.

5- مقارنة بين بيداغوجية تبليغ المحتويات و بيداغوجية الكفاءات:

جدول رقم (08) مقارنة بين بيداغوجية تبليغ المحتويات، و بيداغوجية الكفاءات.

بيداغوجية تبليغ المحتويات	بيداغوجية الكفاءات
- المعلم مالك المعرفة ، ينظمها ويقدمها للتلميذ. - التلميذ يكتسب المعرفة، و يستهلك المقررات. - يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة في الكتب، والمراجع. - عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة.	- المعلم منظم وموجه. - التلميذ مساهم فعال في بناء معارفه بمختلف أنواعها. - المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها. - التلميذ يعمد إلى البحث، و الاكتشافات.
في طريقة التدريس: - المعلم عارف، والتلميذ جاهل. - المعلم متكلم، والتلميذ سامع. - المعلم منتج، والتلميذ مستهلك. - وسيلة التعليم تكاد تقتصر على كتاب المدرسي التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في الذاكرة. - ترتكز على منطق التعليم. - التلميذ مستقبل للمعارف ومخزن لها. - البرنامج مبني على أساس المحتويات.	في طريقة التدريس: - التلميذ بصدد اكتساب قدرات ، ومهارات ، ومعارف فعلية وسلوكية بمساعدة المعلم. - تعدد الوسائل، والأدوات كما تتعدد معايير اختيارها، و توظيفها. - التقييم يتصف بالشمولية ، ولا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعداها إلى المعارف الفعلية ، و السلوكية، بتوظيف قدرات المتعلم ومهاراته. - ترتكز على منطق التعلم. - التلميذ محور التعلم. - البرنامج مبني على أساس الكفاءات.

الفصل الرابع
الدراسات السابقة و الدراسة الاستطلاعية.

- تمهيد

أولا: الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

I- الدراسات العربية.

II- الدراسات الأجنبية.

III- التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.

ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية.

I- الدراسات العربية.

II- الدراسات الأجنبية.

III- التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية.

ثالثا: الدراسة الاستطلاعية.

- تمهيد.

II- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

II- أدوات القياس.

III- صعوبات البحث.

الفصل الرابع

الدراسات السابقة و الدراسة الاستطلاعية.

تمهيد:

إن الاطلاع على الدراسات السابقة تجنب الباحث التكرار، و إضاعة الوقت، و الجهد في مواضيع تم بحثها، و هي تضع البحث في إطاره الصحيح ، و في موقعه المناسب من البحوث الأخرى، و بيان ما يمكن أن يضيفه البحث لأي معرفة إنسانية، و بما أنه من الصعوبة بمكان حصر كل البحوث، و الدراسات المتعلقة بموضوع الكفايات التدريسية، و الاتجاه نحو مهنة التدريس ، فسيتم تناول الدراسات السابقة وفقا للمنهجية الآتية.

1- دراسات تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس.

2- دراسات تخص كفايات التدريس.

أولا: الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

I- الدراسات العربية:

1 - دراسة عنايات زكي (1974): حول اتجاهات طلبة كليات إعداد المدرسين نحو مهنة التدريس:

- أهداف الدراسة: أجرت عنايات زكي في عام (1974) بحثا حول اتجاهات طلبة كليات إعداد المدرسين بجمهورية مصر العربية نحو مهنة التدريس ، و لتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم مقياس للاتجاهات نحو المهنة كانت عباراته تتوزع ضمن خمسة أبعاد هي:

أ- النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس.

ب- النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس.

ج- التقييم الشخصي لقدراته المهنية.

د- مستقبل المهنة.

هـ- نظرة المجتمع نحو المهنة.

طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية بلغت (340) من طلبة السنة الأولى ، و (340) من طلبة السنة الرابعة بكليات التربية بجامعات عين شمس، و طنطا، و المنصورة.

- نتائج الدراسة: وفيما يلي أهم نتائج البحث:

لم تتضح فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة عينة السنة الأولى، و السنة الرابعة بصفة عامة.

في ثلاثة أبعاد من الإبعاد الخمسة للمقياس المذكور لم تكن الفر وق بين متوسطات استجابات العينتين ذات دلالة إحصائية، و هي الإبعاد (أ- ب – د).

- في البعد (ج) كان متوسط درجات السنة الرابعة أقل من متوسط درجات السنة الأولى، و كانت الفروق ذات دلالة إحصائية.

- في البعد (هـ) كان متوسط درجات السنة الرابعة أقل من متوسط درجات السنة الأولى، و كانت الفروق ذات دلالة إحصائية[1].

2- دراسة بدرية أحمـــد (1989) حول معلمو المرحلة الابتدائية، دراسة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس والبرنامج التأهيلي الحالي.

- **أهداف الدراسة**: استهدفت الدراسة معرفة اتجاهات المعلمين الدارسين بالبرنامج التأهيلي نحوه، ومعرفة اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس قبل الالتحاق بالبرنامج وبعده، إضافة إلى معرفة أهمية الخبرة المدرسين نحو مهنة التدريس طبقت الباحثة مقياسين:

- مقياس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو برنامج التأهيلي.

- مقياس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس.

نتائج الدراســــــــة:

أشارت النتائج إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول والرابع الذين أمضوا بالتدريس 5 سنوات لصالح مستوى الرابع.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول والخرجين لصالح الخريجين.

وتوجد فروق بين طلاب وطالبات المستوى الأول لصالح ، كما أشارت النتائج أيضا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب – طالبات المستوى الأول في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس قبل وبعد التحاقهم بالبرامج لتأهيلي، والذين كانت لديهم خبرة 20 عاما.

3-دراسة الشايب محمد الساسي (2006) حول أساليب الإشراف التربوي، و علاقته بكفايات المعلمين التدريسية، و باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

أهداف الدراسة : كان هدف الدراسة معرفة أنواع الأساليب الإشرافية، و علاقتها بمتغيرات الاتجاه ، والكفاية التدريسية، زيادة على ذلك معرفة الفروق لدى المعلمين باختلاف جنسهم، و مؤهلهم العلمي، و أقدميتهم في المهنة.

نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم ، و كفاياتهم باختلاف متغير الجنس، المؤهل العلمي، و الأقدمية في المهنة.

4--دراسة علي مهدي كاظم وعامر حسين ياسر (1998) حول مركز التحكم لدى المعلمين ، وعلاقته لاتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

-**أهداف الدراسة** : استهدف البحث تحقيق ما يأتي:

---

[1] – الشايب محمد الساسي : علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفايات المعلمين التدريسية واتجاهاتهم . 2006، ص:171.

- التعرف على طبيعة العلاقة بين مركز التحكم المعلمين لنجاح أو فشل طلبتهم كما يقيسه مقياس (روز و ميدواي)، و الاتجاهات نحو مهنة التدريس كما يقيسها مقياس (الخليلي ومقابلة).

- التعرف على طبيعة مركز تحكم المعلمين لنجاح أو فشل طلبتهم ، و الفروق العائدة للجنس ، والمرحلة التعليمية في مركز التحكم.

- التعرف على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس ، و الفروق العائدة للجنس ، و المرحلة التعليمية في الاتجاهات.

- **نتائج الدراسة**: أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مركز تحكم المعلمين ، و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس حيث بلغ معامل الارتباط (بيرسون) بينهما 0.14، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق عائدة للجنس ، و المرحلة التعليمية في متغيري البحث، و عدم وجود علاقة بين سنوات الخبرة ، و الاتجاهات نحو مهنة التعليم[1].

1-5-دراسة طوالبة محمد عبد الرحمن (2000) حول الرضا عن العمل لدى معلمي ، و معلمات الحاسوب في المدارس الحكومية الأردنية.

-**أهداف الدراسة** : هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا عن العمل لدى المعلمين، و المعلمات، و علاقة هذا الرضا بجنس المعلم ، و صفة تعيينه، و عدد الحصص الأسبوعية، و عدد المدارس.

- **نتائج الدراسة**: كان من أهم نتائج هذه الدراسة:

- حققت العلاقة مع الزملاء أعلى مستوى من مجالات الرضا قيد الدراسة، و كان مجال الراتب أقل مجال من مجالات الرضا. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن الرضا الوظيفي تعود إلى الجنس، و لصالح الإناث، حيث أبدت الإناث ميلا نحو الرضا الوظيفي أكثر من الذكور[1].

II- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة ما رسو و بيجي (1991): حول عوامل تغيير اتجاهات الطلبة نحو مهنة خلال تدريبهم.

- **أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى تغيير اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة خلال تدريبهم في السنة الأولى من العمل .بالوظيفة ، و قد شملت عينة الدراسة (65) معلما تم اختيارهم عشوائيا، و متابعتهم خلال مراحل تدريبهم.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم كانت عالية لدى المتدربين الحاصلين على ترتيب متقدم في الدراسة الجامعية ، كما أن نجاح المتدربين في المهارات

---

[1] – كاظم. علي مهدي و ياسر عامر حسن: *مركز التحكم لدى المعلمين و علاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم*، في **مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية**. الهيئة القومية للبحث العلمي الجماهيرية العربية الليبية. 1998، ص: 207.

[1] – السالم حمد بن سليمان و أبو حرب يحيا حسين: اتجاهات طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو بعض المتغيرات ذات العلاقة بمنظومة المنهج التربوي. سلسلة الدراسات النفسية و التربوية. كلية جامعة السلطان قابوس، المجلد السادس. 2003، ص: 16.

الأساسية للتعليم التي تم التدريب عليها خلال الدراسة أثرت في اتجاهاتهم نحو المهنة ، و لم تظهر مؤشرات ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى إلى الجنس[2].

2- دراسة كليكر (1997) حول اثر الجنس، و الخبرة في التعليم على بعض مكونات الرضا على عن الوظيفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الجنس ، و الخبرة في التعليم على بعض مكونات الرضا عن الوظيفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

- نتائج الدراسة: دلت النتائج على أن الاتجاهات المعلمين نحو المهنة كانت ايجابية ، و لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مكونات المقياس مجتمعه أو منفردة تعزى إلى الجنس أو الخبرة.

III- التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس:

إن استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس يبين ما يلي:

أغلب الدراسات السابقة أجري على عينات من الطلبة المعلمين ، مثل دراسة (مارسو وبيجي 1991)، و دراسة (عنايات زكي 1974). مما يستدعي إجراء دراسات على معلمين ممارسين في الميدان.

و يؤكد ذلك أيضا ما ذهب إليه عشوي من أن مقاييس الرضا لا تختلف عن مقاييس الاتجاه لان الرضا نفسه عبارة عن اتجاه[1].

وهذا ما يبرر اعتماد الباحث ، حين تفسير نتائج الدراسة الحالية في مجال متغير اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، عددا من الدراسات التي تناولت بالدراسة متغيري الروح المعنوية ، و الرضا عن المال (الرضا الوظيفي).

ثانيا :الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية.

تحتل كفاية التدريس مكانة مهمة الأدب التربوي الحديث ، و ذلك لاهتمامها بفاعلية التدريس، و قدرة المعلم على القيام بأدواره على أكمل وجه، فاكتساب المعلم الكفايات اللازمة يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية في المدارس، و بالتالي ينعكس على أداء التلاميذ بشكل إيجابي، و لمعرفة أهمية هذه الكفايات، و مدى ممارستها من قبل المعلمين، و لمعرفة الكفايات التدريسية ذات الأهمية، و التي تؤثر في تطوير التدريس الصفي ، و تحسينه، فقد أجريت مجموعة من الدراسات في هذا المجال ، و قد قام الباحث بمراجعة عدد من الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية ، نذكر من أهمها ما يأتي:

I-الدراسات العربية:

---

[2] - السالم حمد بن سليمان و أبو حرب يحيا حسين: اتجاهات طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو بعض المتغيرات ذات العلاقة بمنظومة المنهج التربوي. مرجع سبق ذكره. ص: 14.

[1] - عشوي مصطفى: مدخل إلى علم النفس المعاصر. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 1992، ص: 136.

1-دراسة توفيق مرعي (1981) حول الكفايات التعليمية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم لنظم.

- **أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المرحلة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم.

2- دراسة عبد العزيز محمد عبد العزيز و آخرون (1990): حول أثر عاملي الخبرة، و المؤهل في الكفايات التدريسية لدى المعلمين بمصر.

- **أهداف الدراسة** : استهدفت هذه الدراسة التعرف على المستوى المعرفي لبعض الكفايات التدريسية الأساسية لدى عينة من المعلمين ، و المعلمات في المرحلتين الإعدادية ، و الثانوية، و الكشف عن أثر عاملي الخبرة، و المؤهل العلم لمعرفة الكفايات التدريسية ثم التحقق من وجود أو عدم وجود تفاعل بين عاملي الخبرة، و المؤهل العلمي للمعلم .

3- دراسة جناد عبد الوهاب (2010): واقع وتقييم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات ، دراسة ميدانية لدى أساتذة وتلاميذ السنة الثالثة بمرحلة التعليم المتوسط ب إكماليات ولاية مستغانم مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس.

توصل الباحث إلى أن التدريس بالكفاءات، لا علاقة له بالسن، والجنس، و الخبرة في التدريس كما توصل أيضا إلى أهمية التكوين ، و علاقته بالتنفيذ ، و التخطيط في تطوير العملية التعلمية التعليمية في مادة الرياضيات.

4-دراسة محمد قماري (2005): التكوين التربوي، و الكفاءة المهنية للأستاذ ، و مستويات التحصيل المعرفية في مادة العلوم الطبيعية ، دراسة على التلاميذ السنة الثانية ثانوي علوم ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي .

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى أن الخبرة الطويلة لها الأثر الايجابي الفعال على تحصيل المستويات المعرفية العليا (التحليل ، التركيب ، التقييم) ، كما توصل أيضا إلى أن التكوين التربوي الجيد يؤهل الأستاذ إلى الوصول بتلاميذه إلى المستويات المعرفية العليا في مادة العلوم ، كما أكد على أنه للوصول إلى الأستاذ الكفء ، يجب إعداد برامج التدريب ، و التأهيل، والتجديد ، واستكمل التأهيل ، والتوجيه ، والترقية ، أما فيما يخص الجانب المعرفي فيقترح إعادة النظر في بناء برامج التدريس العلوم سواء من حيث الأهداف أو وسائل تدريس العلوم ، و طرق التوصيل ، و طرق بناء المناهج بحيث تصبح متماشية مع متغيرات العصر.

II-الدراسات الأجنبية:

1-دراسة كوليت وتشيا بيتا (1978): حول كفايات معلم العلوم في المرحلة الثانوية من جهة نظر المشرفين التربويين.

- **أهداف الدراسة** : استهدفت هذه الدراسة تحديد كفايات معلم العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين في ولاية نيويورك ، اشتملت عينة الدراسة على (100) مشرف تربوي.

- **نتائج الدراسة** : خرجت الدراسة بقائمة للكفايات الأساسية للتدريس موزعة على (07) مجالات رئيسية هي:

- التخطيط للتعليم – مراعاة الفروق الفردية – استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة – تقويم مناهج العلوم – تقويم الطلاب – استخدام لغة سليمة – التعاون مع الزملاء.

و قد أوصت الدراسة بضرورة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الثانوية لهذه الكفايات[1].

III- التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الكفايات التدريسية:

أغلب الدراسات السابقة أعتمدت على استبيان كأداة لجمع البيانات، و هذا عندما يتعلق الأمر بما ينبغي أن يكون عليه عدد الكفايات التدريسية ، و أنواعها الأساسية، و الفرعية اللازمة لإتقان التدريس، معتمدة في ذلك على أراء المعلمين ، و المديرين، و المشرفين التربويين، و الطلاب، في حين ندرت الدراسات التي اعتمدت على شبكة الملاحظة، و هي التي تعتمد عندما يكون الهدف من الدراسة تقويم واقع الكفايات التدريسية المتوفرة حاليا لدى المعلمين، و مستواها، و نوعها، وذلك وفقا لمحكمات محددة.

تتفق الدراسات السابقة حول عدد من الكفايات التدريسية الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس، إذا تمكن المعلم من إتقانها، فإنه يستطيع تحقيق نجاحات عالية في مهنته.

ثالثا: الدراسة الاستطلاعية:

تمهيد:

الدراسة الاستطلاعية هي دراسة تجريبية من خلالها يتأكد الباحث من أدوات البحث التي يريد تطبيقها على عينات أساسية، من حيث صلاحيتها ، و مدة تطبيقها، و جراءتها المختلفة، و مدى موافقتها لعينة البحث، و مدى شموليتها لموضوع الدراسة.

تهدف الدراسة الاستطلاعية بصفة عامة إلى تقنين الاختبارات ، و الاستبيانات المستخدمة ، و التأكد من وضوح بنودها ، و صلاحيتها للاستعمال ، و قبل تطبيق أداة البحث في الدراسة الميدانية الأساسية، اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مقياس الكفاية المهنية ، و هو مقنن في البلاد العربية من طرف الباحثين (سامي عبد الرزاق وعلي حسن حبايب).

كما ركز الباحث على استمارة شبكة الملاحظة التي تملا من طرف السادة المديرين أثناء تقييم كفاءة المعلمين المحددة في أبعادها الأربعة (إدارة الوقت –التخطيط –التنفيذ –التقييم) ، و للعلم بأن هذه الشبكة استخدمها الباحث وليد العيد في دراسته 2010 حول تكيف المعلمين مع الإصلاح التربوي الجديد، و التي استخدم فيها صدق المحكمين للمقياس، بالإضافة إلى حساب الثبات.

---

[1] – بعارة حسين عبد اللطيف و الصرايرة عوض ممدوح: درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس الكرك (الأردن) لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة و المرحلة و المؤهل، في سلسلة الدراسات النفسية و التربوية، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، المجلد6. 2003، ص: 106.

كما اعتمد الباحث أيضا على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس الذي استعمله الدكتور الساسي محمد شايب في بحثه أساليب الإشراف التربوي وعلاقته بكفايات المعلمين التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس 2006.

والذي تحقق من صدقه وثباته، وبما أن هذا المقياس يخدم الدراسة الحالية ، و يقيس حقيقة ما أريد قياسه في دراستي اكتفيت به، و سوف اعرض عليكم فيما بعد أبعاده وبنوده.

I- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- معرفة مدى صلاحية دقة أداة البحث.
- معرفة خصائص المجتمع الأصلي للعينة، و مواصفاته.
- معرفة مدى وضوح بنود الأداة، و فهم أفراد عينة البحث لفقراتها، و جديتها.
- التعرف على قوة الأداء باحتساب خصائصها السيكومترية (صدقها وثباتها).

II- أدوات القياس:

1- مقياس الاتجاهات نحو الكفايات التدريسية:

أ- شبكة ملاحظة كفايات التدريس:

لما كان من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على مدى كفاية المعلين التدريسية في مرحلة التعليم الابتدائي، و تحديد مستويات الأداء لديهم (عال – متوسط – منخفض-) اعتمد الباحث على شبكة ملاحظة التي تقيس الكفايات التدريسية، و التي تتضمن الأبعاد الآتية:

-**البعد الأول**: إدارة الوقت.

ويشمل أربع فقرات.

- **البعد الثاني**: التخطيط للدرس.

ويشمل ستة فقرات مرقمة.

البعد الثالث: تنفيذ الدرس.

ويشمل ستة عشر فقرة.

البعد الرابع: تقويم المعلمين.

ويشمل ثمانية فقرات.

ب- صدق وثبات الاستمارة:

انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في دراسته ظهرت النتائج الآتية:

- **صدق المحكمين**:

نسبة الموافقة على صلاحية الفقرات تجاوزت 91%.

- **الثبات**:

ثبات الاستمارة يعني دقة نتائجها بحيث أعتمد الباحث في معرفة الثبات على التجزئة النصفية ، و توصل إلى معامل ارتباط قوى يقدر ب 0.97 .

خلاصة:

و من خلال صلاحية هذه الاستمارة من حيث صدقها ، و ثباتها قام الباحث بتطبيقها في دراسته الأساسية، و على العينة التي هي محل الدراسة.

ج- طريقة تصحيح مقياس كفاءة التدريس:

- درجات الإجابة من 0 الى4 (منخفض).
- درجة الإجابة 5 (متوسط).
-درجات الإجابة من 6 إلى 10 (مرتفع).

جدول رقم (09) طريقة تصحيح مقياس كفاءة التدريس.

فوق المتوسط إلى مرتفع					متوسط	منخفض				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
ممتاز	جيد	حسن	مستحسن	لابأس	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا	ناقص	ناقص جدا	لا يعبر

2- مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

تشغل الدراسات المتعلقة بتطوير مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس حيزا لب أس به في الأدب التربوي العربي. و من هنا اعتمدت في دراستي على المقياس الخاص بالاتجاهات نحو مهنة التدريس المعد، و المبني من طرف الدكتور محمد الساسي الشايب ، و هذا المقياس صادق، و ثابت حيث كانت نتائج صدق بنوده من طرف المحكمين تتراوح بين 60 % إلى90%.

أما فيما يخص صدق الاتساق الداخلي للمقياس الذي يعتمد على قياس معامل الارتباط بين أبعاد الشبكة، و الدرجة الكلية لها فكانت النتائج المتوصل إليها على النحو التالي أنظر الجدول رقم (10):

الجدول رقم (10) نتائج المقياس الذي يعتمد على قياس معامل الارتباط بين أبعاد الشبكة و الدرجة الكلية لها.

أبعاد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	قيمة معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1-الاتجاه نحو تحقيق المهنة للذات	0.80	دلالة عند 0.01
2 -الاتجاه نحو بيئة العمل	0.51	دلالة عند 0.01
3-الاتجاه نحو التلاميذ	0.60	دلالة عند 0.01
4-الاتجاه نحو الزملاء	0.37	دلالة عند 0.01
5-الاتجاه نحو الرؤساء	0.47	دلالة عند 0.01

6-الاتجاه نحو المرتب و المزايا المالية	0.64	دلالة عند 0.01

أما فيما يخص الثبات فلقد اعتمد الباحث في الدراسة الاستطلاعية على إعادة الاختبار فكانت قيمة معامل الارتباط تساوي 0.77 و هو معامل ارتباط مرتفع، و دال عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات المقياس.

أ-أبعاد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

وبناء على ذلك كانت بنود المقياس تتوزع على ستة أبعاد هي:

-الاتجاه نحو تحقيق المهنة للذات، و يتمثل البنود (1 ، 6 ، 12 ، 18 ، 24 ، 30 ، 38 ، 41).

-الاتجاه نحو بيئة العمل، و يشمل البنود (2 ، 7 ، 13 ، 19، 25، 31 ، 35).

-الاتجاه نحو التلاميذ، و يشمل البنود (3 ، 8 ، 14 ، 20 ، 26، 32).

-الاتجاه نحو الزملاء، و يشمل البنود (4 ،9 ،15 ،21 ،27 ،33 ،36، 39).

-الاتجاه نحو الرؤساء، و يشمل البنود (10 ، 16، 22 ، 28 ،34 ، 37 ، 40).

-الاتجاه نحو المرتب، و المزايا المادية ويشمل البنود (5 ،11 ، 17 ، 23 ، 29 ، 42).

ب-طريقة تصحيح مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

تعطى الدرجات على النحو التالي:

جدول رقم (11) طريقة تصحيح مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماما
5	4	3	2	1

III- صعوبات البحث:

- لانجاز أي بحث علمي يصادف صاحبه أثناء القيام به صعوبات متعددة في بعض الأحيان تكون له محفز للعمل و في بعض الحالات تكون له عائق أمام سير بحثه.
- صعوبات في التنقل بين المدارس للتمكن من توزيع الاستمارة وتطبيقيها.
- صعوبة الاتصال بالمعلمين لتوضيح التعليمة.
- مدة البحث غير كافية لإكماله على أحسن وجه.

الفصل الخامس
الدراسة الأساسية.

- تمهيد

أولا: منهج الدراسة.

ثانيا: المجال الزمني و المكاني للدراسة.

ثالثا: عينة الدراسة الأساسية.

رابعا: خصائص عينة الدراسة الأساسية.

خامسا: حجم عينة الدراسة الأساسية.

سادسا: أدوات الدراسة الأساسية.

سابعا: إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

ثامنا: ظروف إجراء الدراسة الأساسية.

تاسعا: الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج.

الفصل الخامس

الدراسة الأساسية.

تمهـــيد:

شرع الباحث في إجراءات التطبيق الميداني اثر التأكد من صلاحية الأدوات للاستعمال ، و بعد تحديد عينة الدراسة، و مكان تواجدها.

أولا-منهج الدراسة:

انطلاقا من الأهداف، و البيانات المراد الحصول عليها لتحديد اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس، و كذلك معرفة الكفاية التدريسية لديهم فسيتم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على الدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ، و يهتم بوصفها وصفا دقيقا ، و يعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا بالإضافة إلى أن هذا المنهج يعتمد إلى استقصاء مظاهر الظاهرة، و تحليلها.

ثانيا-المجال الزمني والمكاني للدراسة:

تمت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة ما بين 15 ماي 2011 إلى 15 جويلية 2011، و أجريت هذه الدراسة في الابتدائيات التابعة لمقاطعات مختلفة لولاية مستغانم ، و سنوضح ذلك في الجدول أدناه:

- من 15 ماي إلى 15 جويلية طبع الاستمارتين، و توزيعهما على النحو التالي:
- استمارة قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس للمعلمين.
- استمارة شبكة الملاحظة للمدراء من أجل تقييم كفاءة المعلمين التدريسية ، و المعنيين بملأ استمارة الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- جمع، و ترتيب الاستمارات، و ترقيمها.
- استبعاد، و إلغاء الاستمارات الناقصة، والتي لا تحتوي على جميع المعلومات المطلوبة.

أما بقية المدة فخصصت لعملية تفريغ البيانات و معالجتها إحصائيا.

ثالثا- عينة الدراسة الأساسية:

قام الباحث باختيار عينة البحث بطريقة عشوائية لمجموعة من المعلمين على مستوى الولاية ، و احتوت دراستنا على عينة حجمها 249 معلما، و معلمة يختلفون باختلاف جنسهم، و سنوات خبرتهم المهنية، و مؤهلهم العلمي.

- سحبت من مجتمع قدره 620 معلما للتعليم الابتدائي بالمقاطعات المذكورة في الجدول السابق بنسبة 40,16 %.

رابعا- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

I- المقاطعات المعنية بالدراسة:

سحب الباحث عينة الدراسة الأساسية متكونة من 249 معلما من ست مقاطعات تربوية

موزعة في الجدول التالي:

الجدول (12) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات:

المقاطعة التربوية	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
عين تادلس 1	35	30	65	26.10
عين تادلس 2	16	11	27	10.84
سيدي علي	14	16	30	12.04
خير الدين	10	9	19	7.63
خضرة	15	11	26	10.44
سيدي لخضر	20	20	40	16.06
بوقيراط	22	20	42	16.86
المجموع	132	117	249	%100

الجدول (12) يفسر أن مقاطعة عين تادلس 1 تحتوي أكبر عدد معلمي عينة البحث بنسبة 26 % في حين أما مقاطعة خير الدين تشمل أقل عدد من أفراد العينة بنسبة 63,7 % .

II- توزيع العينة حسب الجنس:

الجدول رقم (13) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	132	117	249
النسبة المئوية %	53.01	46.98	%100

فاق عدد الذكور عدد البنات بفارق 15 معلما أي بنسبة 6.02 % من مجموع العينة الإجمالي هذا ما توضحه النتائج المدونة في الجدول رقم (13) فنلاحظ أن عدد الإناث ليس قليلا جدا بالنسبة لعدد الذكور فيمكن القول أن عينة الدراسة الأساسية في هذا البحث متجانسة من حيث الجنسين.

III- حسب الأقدمية في المهنية (مدة سنوات التدريس):

الجدول (14) توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الأقدمية:

سنوات الخبرة	أقل من 10سنوات	من 10 إلى 15 سنة	من 16سنة فأكثر	المجموع

العدد	66	42	141	*249*
النسبة المئوية	26.50	16.86	56.62	*100*

يتضح من الجدول رقم (14) أن غالبية أفراد عينة الدراسة تتراوح أقدميتهم في المهنة أكثر من 16 سنة أي بنسبة 62,56 % بالمقابل ما نسبته 65,27 % الذين لا تتجاوز مدة الخبرة عندهم من 10 إلى 20 سنة.

د- توزيع العينة حسب المؤهل العلمي:

الجدول (15) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية
دون البكالوريا	96	%38.55
البكالوريا	83	%33.33
ليسانس	70	%28.11
المجموع	249	%100

يتضح من الجدول (15) أن عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية مؤهلهم العلمي يتدرج من دون البكالوريا إلى الليسانس حيث يلاحظ أن ما نسبة 61 % يفوق مستواهم البكالوريا.

خامسا- حجم عينة الدراسة الأساسية:

تم توزيع 300 استمارة على المعلمين، و 300 استمارة للمديرين حيث تم استرجاع 270 فقط من طرف المعلمين أي بنسبة 90%.

و استرجاع 249 من طرف المدريين أي بنسبة 83% لعدم تمكنهم ملء شبكة الملاحظة للمعلمين الذين يشرفون عليهم.

فكان عدد الاستمارات المعتمد عليها في الدراسة الأساسية 249 ثنائية (اتجاهه نحو مهنة التدريس + شبكة التقييم كفايتهم التدريسية من طرف المدريين).

سادسا- أدوات الدراسة الأساسية:

استعمل الباحث في هذه الدراسة استمارتين وزعت احدهما على المعلمين ، والثانية على مدارئهم، و كانت على النحو التالي :

I:استمارة قياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، واحتوت على الأبعاد الآتية:

1 - الاتجاه نحو تحقيق المهنة للذات.

2 -الاتجاه نحو بيئة العمل.

3 -الاتجاه نحو التلاميذ.

4 -الاتجاه نحو الرؤساء.

5 -الاتجاه نحو الزملاء.

6 -الاتجاه نحو المرتب، والمزايا المادية.

II: شبكة الملاحظة لقياس كفاية المعلمين التدريسية، و احتوت على الأبعاد الآتية:

1 - إدارة الوقت.

2 - التخطيط للدرس.

3 - التنفيذ للدرس.

4 - تقويم المتعلمين.

سابعا – إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

شرع الباحث في إجراءات التطبيق الميداني إثر التأكد من صلاحية الأدوات و اتبع الخطوات الإجرائية الآتية:

- الاتصال بالمعلمين الذين يمثلون أفراد عينة البحث في أماكن تواجد هم صحبة مدير المدرسة، و تم تقديم توصيات لكل معلم حول أهمية البحث، و أهدافه وملء استمارة الاتجاهات نحو المهنة.

كما حرص الباحث على تقديم التوجيهات لتطبيق شبكة الملاحظة، و ذلك بملاحظة أكثر من نشاط واحد وبالاعتماد أيضا على الزيارات التربوية السابقة.

وتم جمع الاستمارتين (مثنى، مثنى) جمعا حتى أتأكد أن كل فرد من العينة لديه استمارتين معا.

ثامنا - ظروف إجراء الدراسة الأساسية:

بما أن الدراسة الأساسية أجريت بعدد من المقاطعات فقد كان الباحث يجد صعوبة في استرجاع الاستمارات، و قد تتميز هذه الدراسة بطول مدة التطبيق، طول هذه المدة راجع لكون الكثير من المعلمين لم يرجعوا الاستمارات الموزعة عليهم إلا بعد الإلحاح ، و التنقل إلى مقر عملهم من طرف الباحث بمساعدة مفتشي المقاطعات المذكورة سالفا ، و مديري المدارس الابتدائية التي تنقل إليها الباحث، و كذلك لتباعد المقاطعات عن بعضها البعض، و اضطر الباحث في بعض الأحيان إلى صرف يوم كامل من زمن البحث للانتقال إليها ليعيدها أو يوزع استمارات بدل الضائعة.

تاسعا -الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج:

من أجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها ، و الإجابة على أسئلة الدراسة ، اعتمد الباحث على الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية.
- الانحراف المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون.

- اختبارات (T test) للمقارنة بين عينتين مختلفتين.
- تحليل التباين الأحادي (Anova one – Way) للمقارنة بين المجموعات.
- معادلة توكاي (tukey) لتحديد اتجاه الفروق.

وتمت كل هذه العمليات ببرنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss 17.

الفصل السادس
عرض و تحليل نتائج الدراسة.

I- عرض نتائج الفرضية العامة.

II- عرض نتائج الفرضية الأولى.

III- عرض نتائج الفرضية الثانية.

IV- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

V- عرض نتائج الفرضية الرابعة.

VI- عرض نتائج الفرضية الخامسة.

VII- عرض نتائج الفرضية السادسة.

الفصل السادس

عرض و تحليل نتائج الدراسة.

أولا- عرض نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفايات المعلمين التدريسية، و بين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

و لاختيار هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط يرسون لمعرفة العلاقة بين الكفاية التدريسية، و الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

بعد استخدام برنامج SPSS 17 أسفرت نتائج تطبيق معامل الارتباط على الجدول التالي:

الجدول رقم (16): نتائج تطبيق معامل الارتباط.

معامل الارتباط	P – Value
0.113	0.076

- يتضح لنا من الجدول (16) أعلاه أنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس ، و الكفاية التدريسية عند المعلمين ، و ذلك لأن القيمة الاحتمالية (p value) تساوي 0,076 أي 7,6 % و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05، و بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري ، و نرفض الفرض البديل القائل بأنه توجد علاقة ارتباطيه بين اتجاهات المعلمين، و كفاياتهم التدريسية.

ثانيا- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم".

بعد استخدام برنامج SPSS 17 أسفرت نتائج تطبيق اختبار (ت) عن الجدول آلاتي:

الجدول رقم (17) نتائج تطبيق اختبار (ت).

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
ذكور	132	143.86	12.93	1.12
إناث	117	146.21	12.24	1.13

يوضح الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة المعلمين الذكور على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس كان أقل من مجموعة الإناث حيث قدر ب 143.86 بانحراف معياري بلغ ، 12.93 بينما قدر المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الإناث ب 146.21 بانحراف معياري يساوي12.24.

الجدول رقم (18) يمثل بيانات عن نتائج اختبار levenes Test للتجانس ، و بيانات عن نتائج اختبارات (ت)، و يتكون هذا الجدول من جزأين:

جدول رقم (18) الجزء الأول: يتضمن بيانات عن نتائج اختبار levenes Test للتجانس.

	نتائج اختبار levenes Test	
	قيمة (ف)	Sig
في حالة افتراض وجود التجانس	0.067	0.79

جدول رقم (18) الجزء الثاني: يتضمن بيانات عن نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

نتائج اختبار (ت)						
				فترة الثقة 95 %		
قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الاحتمال SIG	متوسط الفرق	الفرق بين الخطأ المعياري	أدنى	أعلى
1.47	247	0.14	2.35-	1.60	5.50 -	0.80 -
1.47	245.89	0.14	2.35 -	1.59	5.49 -	0.79

من خلال نتائج اختبار levenes Test (في الجزء الأول) نلاحظ أن القيمة الإجمالية sig في اختبار levenes Test تساوي 0.79، و هي أكبر من مستوى المعنوية 5 %، و بالتالي فإننا نقبل الفرض ألعدمي بأن هناك تجانس، و نرفض فرض البحث القائم على وجود فروق بين المعلمين ، و المعلمات في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، و من ثم سنتعمد على نتائج اختبار (ت) في حالة افتراض وجود تجانس، و هذا ما يبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين ، و المعلمات في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

الجنس	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	المتوسط	الإفراط المعياري	الاحتمال
ذكور	1.47	247	143.86	12.93	0.14
اناث			146.21	12.24	

نلاحظ من نتائج هذا الاختبار (في الجدول أعلاه) أن قيمة P – Value تساوي 0.14، و هي أكبر من مستوى المعنوية 5%، و بالتالي نقبل الفرض الصفري، و نرفض الفرض البديل، وعليه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو مهنة التدريس ترجع للجنس.

ثالثا- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف مؤهلهم العلمي "

الجدول رقم (20) يبين المتوسطات الحسابية ، و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعات العينة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس حسب مؤهلاتهم العلمية .

المجموعات	العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من البكالوريا	96	144.25	13.30
بكالوريا	83	143.66	12.81
ليسانس	70	147.50	11.24

يوضح الجدول رقم (20) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التي مستواها أعلى (ليسانس) يساوي 147.50 بانحراف معياري يساوي 11.24، و هو يمثل أعلى متوسط ،في حين المرتبة الثانية لمجموعة المعلمين الذين مستواهم اقل من البكالوريا بمتوسط يساوي 144.25، و انحراف معياري قدره13.30 أما المجموعة الأخيرة التي مستواها البكالوريا متوسطها الحسابي 143.66 بانحراف معياري يساوي 12.81.

و لاختبار هذه الفروق فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (21) يبين نتائج اختبار تحليل التباين لثلاث مجموعات في اتجاههم نحو مهنة التدريس حسب مؤهلهم العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	639.68	2	319.844	2.01	0.13
داخل المجموعات	38982.054	246	158.464	//	//
الاجمالي	39621.7	248	39621.743	//	//

يتضح من الجدول (21) : أن قيمة P – Value تساوي 0.13(أي13 %)، و هي أكبر من مستوى المعنوية 05 %، و بالتالي نقبل الفرض العدمي، و نرفض الفرض البديل، و عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في الاتجاهات نحو مهنة التدريس باختلاف مؤهلهم العلمي.

رابعا- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف الأقدمية في المهنة".

الجدول رقم (22) يبين المتوسطات الحسابية ، و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعات العينة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس حسب أقدميتهم في المهنة.

المجموعات	العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من 10سنوات	66	146.36	12.74
من10الى15 سنة	41	146.87	10.62
أكثر من 16 سنة	142	143.76	13.06

يبن الجدول رقم (22) أن متوسط الحسابي للمعلمين الذين لديهم أكثر من 16 سنة أقدمية يساوي 143.76 بانحراف معياري قدره 13.06 اقل على التوالي من المعلمين الذين لديهم 10سنوات بمتوسط يساوي 146.36، و انحراف معياري يساوي 12.62، و أخيرا المعلمين الذين لديهم من 10الى15 سنة بمتوسط حسابي يساوي 146.87، و انحراف معياري قدره 10.62.

و لاختبار هذه الفروق فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين كما هو موضح في الجدول الأتي:

الجدول رقم (23) نتائج اختبار تحليل التباين لثلاث مجموعات في اتجاههم نحو مهنة التدريس باختلاف أقدميتهم في المهنة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	482.749	2	241.325	1.51	0.22
داخل المجموعات	39138.994	246	159.102	//	//
الإجمالي	39621.7	248		//	//

نلاحظ من نتائج هذا الاختبار (في الجدول أعلاه) أن قيمة P – Value تساوي0.22، و هي أكبر من مستوى المعنوية 5%، و بالتالي نقبل الفرض الصفري، و نرفض الفرض البديل، و عليه لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف الأقدمية في المهنة.

خامسا- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف جنسهم".

و لاختيار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في كفاياتهم التدريسية حسب الجنس.

الجدول رقم(24):نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في كفاياتهم التدريسية حسب الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط	الافراط المعياري	متوسط الخطأ المعياري
ذكور	132	133.607	25.96	2.25
إناث	117	131.3932	23.79	2.19

يوضح الجدول رقم (24) أن المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة المعلمين الذكور على مقياس الكفاية التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات كان اكبر من مجموعة الإناث حيث قدر ب 133.607 بانحراف معياري بلغ ، 25.96 بينما قدر المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الإناث ب 131.392 بانحراف معياري يساوي 23.79

الجدول رقم (25) يمثل بيانات عن نتائج اختبار levenes Test للتجانس ، و بيانات عن نتائج اختبارات، و يتكون هذا الجدول من جزأين

الجدول رقم (25) الجزء الأول : يتضمن بيانات عن نتائج اختبار levenes Test للتجانس.

	نتائج اختبار levenes Test	
	قيمة (ف)	Sig
في حالة افتراض وجود التجانس	2.07	0.151
في حالة افتراض عدم وجود التجانس		

الجدول رقم (25) الجزء الثاني: يتضمن بيانات عن نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

نتائج اختبار (ت)						
				فترة الثقة 95 %		
قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الاحتمال SIG	متوسط الفرق	الفرق بين الخطأ المعياري	أدنى	أعلى
0.50	247	0.61	1.61	3.16	- 4.62	7.85
0.51	246.71	0.60	1.61	3.15	-4.59	7.82

من خلال نتائج اختبار levenes Test (في الجزء الاول) نلاحظ أن القيمة الإجمالية sig في اختبار levenes Test تساوي 0.15، و هي أكبر من مستوى المعنوية 5 %، و بالتالي فإننا نقبل الفرض ألعدمي بأن هناك تجانس ، و نرفض فرض البحث القائم على وجود فروق بين المعلمين ، و المعلمات في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، و من ثم سنتعمد على نتائج اختبار (ت) في حالة افتراض وجود تجانس ، و هذا ما يبينه الجدول التالي .

الجدول رقم (26) يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين، و المعلمات في كفاياتهم التدريسية.

الجنس	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	المتوسط	الافراط المعياري	الاحتمال
ذكور	0.50	247	133.60	25.96	0.61
إناث			131.39	23.79	

نلاحظ من نتائج هذا الاختبار (في الجدول أعلاه) أن قيمة P – Value تساوي 0.61، و هي أكبر من مستوى المعنوية 5%، و بالتالي نقبل الفرض الصفري ، و نرفض الفرض البديل ، و عليه لا توجد فروق في كفايات المعلمين التدريسية ترجع إلى الجنس.

سادسا- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف مؤهلهم العلمي".

الجدول رقم (27) يبين المتوسطات الحسابية، و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعات العينة في كفاياتهم التدريسية حسب مؤهلاتهم العلمية.

المجموعات	**العينة (ن)**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
اقل من البكالوريا	96	126.66	26.67
بكالوريا	83	135.36	22.34
ليسانس	70	136.21	24.27

يوضح الجدول رقم (27)أن المتوسط الحسابي للمجموعة التي مستواها أعلى (ليسانس) يساوي 136.21 بانحراف معياري يساوي 24.27، وهو يمثل أعلى متوسط، في حين المرتبة الثانية لمجموعة المعلمين الذين مستواهم البكالوريا بمتوسط يساوي 135.36، و انحراف معياري قدره 22.34 أما المجموعة الأخيرة التي مستواها اقل من البكالوريا متوسطها الحسابي 126.66بانحراف معياري يساوي 26.67.

و لاختبار هذه الفروق فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (28) نتائج اختبار تحليل التباين لثلاث مجموعات في كفاياتهم التدريسية باختلاف مؤهلهم العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	4896.26	2	2448.14	4.03	0.019
داخل المجموعات	149212.27	246	606.55	//	//
الإجمالي	154108.56	248	154108.562	//	//

يتضح من الجدول السابق : أن قيمة P – Value تساوي 0.019(أي1.9 %)، وهي أقل من مستوى المعنوية 05 %، و بالتالي نرفض الفرض العدمي ونقبل الفرض البديل ، و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف مؤهلهم العلمي.

تحديد مصدر الاختلاف:

و لتحديد مصدر الاختلاف كفايات التدريس حسب المؤهل العلمي لجأ الباحث إلى اختيار أحد الاختبارات البعدية، و اختيار اقل فرق معنوي (اختيار L S D)، و أسفرت نتائج باستعمال SPSS 17 عن الجدول الآتي:

الجدول رقم (29) و هو جدول المقارنات المتعددة الموضح بالشكل التالي:

بيان	أقل من البكالوريا		البكالوريا		ليسانس	
	متوسط الفرق	SIG P – Value	متوسط الفرق	SIG P – Value	متوسط الفرق	SIG P – Value
بكالوريا	8.69	0.019	//	//	//	//
ليسانس	9.54	0.014	0.85	0.83	//	//

يتضح من الجدول السابق أن هناك اختلاف معنوي بين المعلمين أقل من البكالوريا ، و المعلمين الحاملين لشهادة ليسانس ، حيث أن P – Value تساوي 0.014 أي (1.4 %)، و هي أقل من 05 % في حين أن الاختلاف بين المعلمين الذين مستواهم أقل من البكالوريا ، و المعلمين الذين لديهم البكالوريا كان غير معنويا ، حيث أن قيمة P – Value تساوي 0.019 أي (19 %)، و هي أكبر من 5 % .كما أن أيضا – الاختلاف بين المعلمين الذين لديهم البكالوريا ، و المعلمين الذين لهم شهادة الليسانس تميز معنوي وذلك كون قيمة P – Value تساوي 0.83 أي 83 % وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %.

سابعا- عرض نتائج الفرضية السادسة :

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف أقدميتهم.

الجدول رقم (30) يبين المتوسطات الحسابية، و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعات العينة في كفاياتهم التدريسية حسب أقدميتهم في المهنة.

المجموعات	العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من 10سنوات	66	134.30	26.37
من10الى15 سنة	41	133.75	20.36
أكثر من 16 سنة	142	130.85	25.49

يبن الجدول رقم (30) أن متوسط الحسابي للمعلمين الذين لديهم أكثر من 16 سنة أقدمية يساوي 130.85 بانحراف معياري قدره 25.49 اقل على التوالي من المعلمين الذين لديهم 10سنوات بمتوسط حسابي يساوي 134.30، و انحراف معياري يساوي 26.37، و أخيرا المعلمين الذين لديهم من 10الى15 سنة أقدمية بمتوسط حسابي يساوي 133.75، وانحراف معياري قدره 20.36 .

و لاختبار هذه الفروق فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين كما هو موضح في الجدول الأتي:

الجدول رقم (31) نتائج اختبار تحليل التباين لثلاث مجموعات في كفاياتهم التدريسية باختلاف أقدميتهم في المهنة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	645.878	2	332.939	0.51	0.59
داخل المجموعات	153462.68	246	623.832	//	//
الإجمالي	154108.56	248		//	//

نلاحظ من نتائج هذا الاختبار (في الجدول أعلاه) أن قيمة P – Value تساوي0.59، و هي أكبر من مستوى المعنوية 5%، و بالتالي نقبل الفرض الصفري ، و نرفض الفرض البديل ، و عليه لا توجد فروق في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف الأقدمية في المهنة.

الفصل السابع
تفسير و مناقشة نتائج الدراسة.

- تمهيد.

I- تفسير نتائج الفرضية العامة.

II- تفسير نتائج الفرضية الأولى.

III- تفسير نتائج الفرضية الثانية.

IV- تفسير نتائج الفرضية الثالثة.

V- تفسير نتائج الفرضية الرابعة.

VI- تفسير نتائج الفرضية الخامسة.

VII- تفسير نتائج الفرضية السادسة.

- الخلاصة العامة.

- توصيات و اقتراحات.

الفصل السابع

تفسير و مناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد:

استهدف الدراسة الحالية معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية ، و كفاياتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، و العلاقة الارتباطيق بين المتغيرين ، لذا قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس على عينة المعلمين ، كما قام بتطبيق شبكة الملاحظة المطبقة من طرف مديري هؤلاء المعلمين، و سيتم من خلال هذا الفصل إعطاء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفسيرا مفصلا .

أولا- تفسير نتائج الفرضية العامة:

تنص هذه الفرضية :

" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفايات المعلمين التدريسية ، و بين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس".

يتضح لنا من الجدول رقم (16) أنه لا يوجد علاقة ارتباطيه بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس، و الكفاية التدريسية عند المعلمين، و ذلك لأن قيمة الاحتمالية (p value) تساوي 0.076 أي 7.6 %، و هي أكبر من مستوى المعنوية 0,05، و بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري ، و نرفض الفرض البديل القائل بأنه توجد علاقة ارتباطيه بين الاتجاهات المعلمين، و كفاياتهم التدريسية.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة كل من بريفيلد وكروكيت حيث يؤكدون عدم وجود أي علاقة بين الرضا ، و الأداء في حين تخالف دراسة محمد الساسي الشايب (2006) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين الكفايات المعلمين التدريسية، و بين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

كما تخالف أيضا دراسة جبر سعيد السيجاني.

كما تخالف أيضا دراسات الهاوثورن حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الاتجاه النفسي للعاملين أو رضا عن العمل يؤثر على إنتاجيتهم، و أدائهم للعمل.

و تشير بدرية أحمد إلى وجود علاقة وثيقة بين كفايات المعلم المعرفية (التدريسية) ، و كفاياتهم الانفعالية (الاتجاه نحو مهنة التدريس) ، و يعتبرون الكفايات الانفعالية هي الأساس الذي تبني عليه سائر الكفايات فهي الكفاية التي تؤثر على مدى إتقان المعلم، و استخدامه لمختلف الكفايات[1].

لذا فإن الاهتمام الذي يوليه الباحثون في المجتمعات من أجل انتقاء المعلم الكفء لا يرجع بالدرجة إلى معرفة اتجاهاته بل إلى قدراته المعرفية ، و مستواه التعليمي، و كذلك تكوينه أو إعادة تكوينه أثناء الخدمة وفق طرق التدريس المستحدثة ، و توفير له كل الإمكانات المادية ، و المعنوية، و توفير الوسائل البيداغوجية لمواكبة للعولمة.

---

[1] - أمير خان محمد حمزة و بخاري سلطان سعيد مقصود: مقياس اتجاه طلاب ـ طالبات كلية إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس. مركز البحوث التربوية و النفسية جامعة أم القرى مكة المكرمة. 1991، ص: 11.

كما الإعداد الجيد هو أمر في غاية الأهمية لتطبيق أي نظام جديد في التعليم ، و يزيد من كفاءة المعلم، و فعاليته، و الكثير من الأشخاص الذين لم يتلقوا تكوينا أو تلقوه بصفة أقل يشعرون بالنقص[2].

ثانيا- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم".

لقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ترجع إلى الجنس كما يوضحه الجدول رقم (17) حيث يبين أن القيمة الاحتمالية تساوي 0.14 اكبر من مستوى المعنوية 0.05، و بالتالي نقبل الفرض الصفري القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين، و المعلمات في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد الساسي الشايب حول أساليب الإشراف التربوي، و علاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، و كذلك دراسة كاظم علي ، و ياسر عامر حول مركز التحكم لدى المعلمين، و علاقته لاتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

و تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو سعيد هيثم في دراسة له حول الرضا المهني للعاملين في مجال التربية الخاصة ، و علاقته ببعض المتحولات بحيث توصل إلى أن درجة رضا لدى المعلمات أدنى منها عند الذكور. للعاملين في مجال التربية الخاصة، و علاقته ببعض المتحولات بحيث توصل إلى أن درجة رضا لدى المعلمات أدنى منها عند الذكور.

تتفق مع دراسة محمد الساسي الشايب أيضا مع دراسة كل من علي مهدي كاظم وعامر ياسر وكليكر حيث أكدت كل من الدارسين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين الذكور ، و المعلمات الإناث في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

لكنها تختلف مع دراسة محمد طوالبة التي تؤكد وجود هذه الفروق.[1]

ثالثا- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف مؤهلهم العلمي".

يتضح من الجدول رقم(21): أن قيمة P – Value تساوي 0.13(أي13 %)، و هي أكبر من مستوى المعنوية 05 %، و بالتالي نقبل الفرض العدمي، و نرفض الفرض البديل، و عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في الاتجاهات نحو مهنة التدريس باختلاف مؤهلهم العلمي.

---

[2] - تيلوين حبيب: التكوين في التربية. دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران. 2002، ص: 25.

[1] - الشايب محمد الساسي: علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفايات المعلمين التدريسية و اتجاهاتهم. 2006، ص: 239.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الساسي الشايب إذ أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ترجع إلى المؤهل العلمي.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة عليمات محمد حول الرضا المهني عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي في الأردن حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لديهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي[2].

يفسر الباحث هذه النتيجة عن عدم وجود استراتجيات للتوظيف في قطاع التربية يعتمد عليها بل هناك التوظيف العشوائي ، زيادة على ذلك نقص التكوين.

رابعا- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف الأقدمية في المهنة.

لقد كشفت نتائج هذه الدراسة حسب الجدول رقم (23)أن قيمة P – Value تساوي0.22، و هي أكبر من مستوى المعنوية 5%، و بالتالي نقبل الفرض الصفري ، و نرفض الفرض البديل ، و عليه لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف الأقدمية في المهنة.

جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة محمد الساسى الشايب حول أساليب الإشراف التربوي، و علاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، و كذلك دراسة كاظم علي، و ياسر عامر حول مركز التحكم لدى المعلمين، و علاقته لاتجاهاتهم نحو مهنة التعليم. التي أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى إلى متغير الأقدمية .

كما تختلف نتائج الدراسة مع دراسة الروسان محمد ومناور حداد حول الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة أربد الأهلية حيث تظهر النتائج عن وجود دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة.

يرجع الباحث هذه النتيجة المتوصل إليها إلى عدم إشراك المعلمين ذوي خبرة كبيرة في التدريس، و رجال التربية العاملين في الميدان في أي مشروع جديد أو تغيير تربوي يخص المناهج أو طرق التدريس مما يزيد في ركود المعلمين، و عدم تطلعهم إلى الجديد في مهنتهم.

خامسا –تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف جنسهم".

---

[2] - أبو شيخة نادر أحمد: الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض. 1997.

أ سفرت نتائج هذه الوطنية في الجدول رقم (26) على أن القيمة الاحتمالية تساوي 0.61، و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 بالتالي تقبل لفرض الصغرى، و نرفض فرضية البحث، و عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التربية ترجع إلى الجنس ، و تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمد الساسي الشايب ، و تتفق أيضا مع دراسة العاجوني حول مدى استهلاك مدرس الدبلوم المتوسط للغايات التعلمية التي يجب إتقانها حيث لم تظهر نتائجه أية فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المدرسين يعزى لمتغير الجنس العلوجي [1].

و تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة جنات عبد الوهاب حول واقع ، و تقييم التدريس بالكفاءات لأساتذة مادة الرياضيات حيث توصل إلى وجود أكثر الجنس (ذكر – أنثى) على التدريس بالمقاربة بالكفاءات لصالح الإناث.

و تتفق أيضا هذه الدراسة مع دراسة وليد العيد لدراسته (كفاية التدريس وفق الإصلاح الجديد بحيث أشارت الدراسة على انه لا يوجد اختلاف بين الذكور ، و الإناث منها يخص التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالنسبة لكل الأبعاد.

و تختلف كذلك نتائج هذه الدراسة مع دراسة الأسطل و سمير الراشيد حول تقويم كفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي حيث يبين نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكافية التخطيط الدراسي تعزى لصالح الإناث[1].

تفسر ذلك إلى بتشابه مستويات التأهيل لدى الجنس في مختلف المؤسسات التكوينية، و تساوي فرص التوظيف في قطاع التربية.

و كذلك التساوي في المادة التكوين أثناء الخدمة كل هذه العوامل لا تجعل اختلاف في أدائهم ، و كفايتهم التربية.

سادسا –تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف مؤهلهم العلمي".

يتضح من الجدول رقم (28) أن هناك اختلاف معنوي بين المعلمين أقل من البكالوريا ، و المعلمين الحاملين لشهادة ليسانس ، حيث أن P – Value تساوي 0.014 أي (1.4 %)، و هي أقل من 05 % في حين أن الاختلاف بين المعلمين الذين سنهم أقل من البكالوريا ، و المعلمين الذين لديهم البكالوريا كان غير معنويا ، حيث أن قيمة P – Value تساوي 0.019 أي (19 %)، و هي أكبر من 5 % . كما أن أيضا – الاختلاف بين المعلمين الذين لديهم البكالوريا ، و المعلمين الذين لهم شهادة

---

[1] - الشايب محمد الساسي: علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفايات المعلمين التدريسية و اتجاهاتهم. مرجع سبق ذكره ص: 255.

[1] - الاسطل إبراهيم حامد و الرشيد سمير عيسى: *دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة*، في **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس**، المجلد الأول العدد الرابع، كلية التربية جامعة دمشق. 2003، ص: 14.

الليسانس تميز معنوي، و ذلك كون قيمة P – Value تساوي 0.83 أي 83 %، و هي أكبر من مستوى المعنوية 5% .

و يوضح الجدول رقم (29) أن قيمة P – Value تساوي 0.019(أي1.9 %)، و هي أقل من مستوى المعنوية 05 %، و بالتالي نرفض الفرض العدمي، و نقبل الفرض البديل، و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف مؤهلهم العلمي.

سابعا – تفسير نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية باختلاف أقدميتهم.

توضح نتائج هذا الاختبار في الجدول رقم (31)أن قيمة P – Value تساوي0.59، و هي أكبر من مستوى المعنوية 5%، و بالتالي نقبل الفرض الصفري، و نرفض الفرض البديل، وعليه لا توجد فروق في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف الأقدمية في المهنة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة وليد العيد حول كفاية التدريس وفق الإصلاح الجديد بحيث تبين أنه لا يوجد فرق دال بين مستويات الخبرة المهنية في التدريس بالكفاءات كما تتفق مع دراسة الأستاذ قماري حول مفهوم التكوين، و الكفاءة المهنية لأساتذة العلوم الطبيعية و متغير التحصيل بحيث وجد أن هناك فروق في تحصيل التلاميذ الذين يدوسون لدى الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة (كفاية المرتفعة) ، و دلت دراسته أيضا على أن تلاميذ الأساتذة ذوي الكفاءة ، و الخبرة العالية، و المستوى التربوي الجيد لم يتفوقوا عن غيرهم من التلاميذ في المعرفة بشكل عام .

كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة محمد الساسي الشايب حول التي تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم ترجع إلى أقدميتهم في المهنة.

و تتفق أيضا مع دراسة حسن العفاني حول ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الأساسية لإدارة المواقف التعليمية بكفاءة إذ دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة.[1]

وتتفق كذلك هذه الدراسة مع دراسة كل من الأزرق فقد أشارت إلى أن مستوى الكفايات المهنية لدى التعليم الأساسي لا تختلف مدة الخبرة في التدريس .

و تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز محمد و آخرون حول أثر عاملي الخبرة، و المؤهل العلمي في الكفايات التدريسية لدى المعلمين حيث أكدت أن للخبرة اثر في مستوى معرفة المعلمين للكفايات التدريسية، و لكن ليست دائما للأكثر خبرة[2].

---

[1] – بعارة حسين عبد اللطيف و الصرايرة عوض ممدوح: درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس الكرك (الأردن) لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة و المرحلة و المؤهل. في سلسلة الدراسات النفسية و التربوية. كلية التربية جامعة السلطان قابوس، المجلد6. 2003، ص: 14.

[2] - الأزرق عبد الرحمن صالح: علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سبق ذكره. ص: 116.

و تتفق مع دراسة جنات عبد الوهاب حول واقع التدريس بالكفاءات إذ كانت النتيجة عدم وجود اثر لمتغير الخبرة المهنية على التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

نفسر ذلك أن الأقدمية في المهنة لا تؤثر في مستوى أداء المعلمين، و لا تسهم في تحسين كفاياتهم التدريسية بقدر ما يخصص تكوين مستمر يتماشى مع طرق التدريس الجديدة، و المستحدثة في المنظومة التربوية كما هو الش أن حاليا بحيث تم التدريس وفق المقاربة بالكفاءات دون تكوين مسبق مما جعل المعلمين سواء بما فيهم الجدد يجدون صعوبة كبيرة في التأقلم مع الإصلاح التربوي الجديد.

خلاصة عامة :

أبرزت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية مجموعة من الاستنتاجات نجملها فيما يلي :

1-لا توجد علاقة ارتباطيه بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس و كفاياتهم التدريسية و يفسر ذلك أن الاتجاه الايجابي أو السلبي نحو المهنة و الرضا عن العمل لا يزيد و لا يقلل من إنتاجية العامل وأداءه.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ترجع إلى متغير الجنس.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف أقدميتهم في المهنة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات باختلاف جنسهم.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات باختلاف أقدميتهم في المهنة.

توصيات واقتراحات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث بعد إطلاعه على المعارف الواردة ذكرها في الجانب النظري، ومن النتائج البحث الميدانية يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1-توصيات خاصة برجال التربية:

- إنشاء مكتبة للمعلم على مستوى كل مؤسسة تربوية أو غلى مستوى المقاطعات التربوية.

-إنشاء منتديات للمعلم وتوفير الانترنيت داخل المؤسسات.

2- توصيات خاصة بالباحثين:

- إجراء دراسات مماثلة في التعليم المتوسط والثانوي.

- اعتماد شبكة ملاحظة التدريس التي اقترحتها الدراسة الحالية في مجال تقويم كفايات المعلمين التدريسية في مرحلة التعليم الابتدائي من قبل المشرفين التربويين .

- إنشاء مكتبات بالمدارس ودعمها بالمراجع الأساسية.

- ربط صلة التعاون بالجامعات مما يمكن المشرفين و المعلمين الإطلاع على المستجدات في مختلف الميادين.

- إجراء دراسات مماثلة حول اتجاهات والكفايات التدريسية في الأطوار الثلاثة (ابتدائي – متوسط – ثانوي -).

- طرح فرضيات أخرى لم نطرحها وتشمل متغيرات جديدة لها علاقة بالاتجاهات و الكفايات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات .

صعوبات البحث:

- لانجاز أي بحث علمي يصادف صاحبه أثناء القيام به صعوبات متعددة في بعض الأحيان تكون له محفز للعمل و في بعض الحالات تكون له عائق أمام سير بحثه.

- صعوبات في التنقل بين المدارس للتمكن من توزيع الاستمارة وتطبيقيها.

- صعوبة الاتصال بالمعلمين لتوضيح التعليمة.

- مدة البحث غير كافية لإكماله أحسن وجه.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

1- إبراهيم مجدي عزيز و حسب الله محمد عبد الحليم : التفاعل الصفي، مفهومه ـ تحليله ـ مهارته ، ط1. عالم الكتب، القاهرة: 2002.

2- أبو بكر بن بوزيد : إصلاح التربية في الجزائر رهانات و انجازات . دار القصبة للنشر، الجزائر : 2009.

3- أبو النيل محمود السيد : علم النفس الصناعي. بحوث عالمية و عربية، دار النهضة العربية، بيروت / لبنان: 1985.

4- أبو شيخة نادر أحمد : الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية . أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض:1997.

5- الأزرق عبد الرحمن صالح : علم النفس التربوي للمعلمين . ط1، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية ليبيا: 2000.

6- التومي عبد الرحمن : الكفايات، مقاربة نسقية. الطبعة الثالثة، دار الهلال وجدة، المملكة المغربية : 2005.

7- الدردير عبد المنعم أحمد: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. ج2، عالم الكتب القاهرة: 2004.

8- الدريج محمد: تحليل العملية التربوية. قصر الكتاب، البليدة الجزائر: 2000.

9- السلمي علي: تحليل النظم السلوكية، مكتبة غريب، القاهرة: 1975.

10- الشايب محمد الساسي : علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفايات المعلمين التدريسية و اتجاهاتهم . 2006.

11- الطيب أحمد محمد: التقييم و القياس النفسي و التربوي. ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية: 1999.

12- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم : كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء" . دار الشروق النشر و التوزيع، ط1، عمان الأردن: 2003.

13- المغربي كامل محمد : السلوك التنظيمي (مفاهيم و أسس سلوك الفرد و الجماعة في التنظيم)، ط2، دار الفكر للنشرو التوزيع، عمان /الأردن: 1994.

14- تركي رابح: أصول التربية و التعليم لطلبة الجامعات و المعلمين و المفتشين بالتربية و التعليم، في مختلف المراحل التعليمية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، ط2: 1990.

15- تيلوين حبيب: التكوين في التربية. دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران: 2002.

16- جلال سعد: علم النفس الاجتماعي. منشأة المعارف، الإسكندرية. 1984.

17- حمدان محمد زياد : قياس كفاية التدريس و طرقه و وسائله الحديثة . ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر: 1985.

18- خليفة عبد اللطيف محمد و شحاته محمود عبد المنعم : سيكولوجيا للاتجاهات (المفهوم ـ القياس ـ التغيير). دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة: 1997.

19- خليفة عبد اللطيف محمد: المعتقدات و الاتجاهات نحو المرض النفسي. دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة: 1992.

20- سالم عبد العزيز صلاح: المرجع العلمي في التوجيه و الإرشاد التربوي و المهني.:1972.

21- سليم محمد صابر، سعيد عبد الوهاب: الجديد في تدريس العلوم. مطبعة المعرفة، القاهرة (دت).

22- سويف مصطفى: مقدمة في علم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة (دت).

23- سيد خير الله: سيكولوجية الإنسان. عالم الكتب القاهرة، (دت).

24- صادق أمال و أبو حطب فؤاد: علم النفس التربوي، ط3. مكتبة الأنجلو مصرية/ القاهرة: 1990.

25- عاشور أحمد صقر: إدارة القوى العاملة. الدار الجامعية، مصر: 1986.

26- عبد الله مجدي أحمد : السلوك الاجتماعي. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية/مصر: 2003.

27- عبود عبد الغني: التربية و مشكلات المجتمع. دار الفكر العربي القاهرة، ط 2: 1992.

28- عساف: دور و أهمية التعميمات و النظريات في ميادين العلوم الاجتماعية . مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت: 1994.

29- علي راشد: خصائص المعلم العصري و أدواره. دار الفكر العربي، القاهرة، ط1: 2002

30- علي اوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات. مطبعة الشهاب، باتنة: 2007.

31- عشوي مصطفى: أسس علم النفس الصناعي التنظيمي. المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر:1992.

32- عمران محمد إسماعيل و عبد الجواد عبد الله السيد و الدايم فهد عبد الله : مبادئ القياس و التقويم في البيئة الإسلامية. دون دار النشر: 1994

33- مادي لحسن: الأهداف و التقويم في التربية. شركة بابل الرباط، ط2: 1990.

34- مبارك فتحي يوسف : بحوث في منهج المواد الاجتماعية بالتعليم العام . دار المعارف، القاهرة : 1994.

35- محمود منسى: علم النفس التربوي للمعلمين. دار المعرفة الجامعية، الشاطبي، مصر.

36- مرعي توفيق و بلقيس أحمد: الميسر في علم النفس الاجتماعي. دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان/ الأردن: 1984.

37- مرعي توفيق: الكفايات التعليمية في ضوء النضم. ط1، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان الأردن: 1983.

38- معمرية بشير : القياس النفسي و تصميم الاختيارات النفسية . ط1، منشورات شركة باتنيت، باتنة الجزائر: 2002.

39- فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية. المركز الوطني للوثائق التربوية: 2005.

40- قنديل محمد فتحي : التنشئة الاجتماعية و علاقتها بالاتجاهات السياسية لدى طلبة الجامعات: 2000.

41- لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات. مطبعة دار هومة: 2003.

42- ناصر يونس : استخدام بطاقات الملاحظة، في الدورة التدريسية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة. المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس: 1996 أ.

43- نشواتي عبد المجيد: علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة، عمان /الأردن:1997.

المجلات:

1- الاسطل إبراهيم حامد و الرشيد سمير عيسى : *دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة* ، في **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس**، المجلد الأول العدد الرابع، كلية التربية جامعة دمشق، 2003.

2- البندري محمد سليمان و العتوم عدنان الشيخ يوسف : *طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين و علاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان و الأردن* ، في *مجلة العلوم التربوية و النفسية جامعة البحرين*، المجلد 3، العدد 3،2002.

3- الروسان محمد علي و حداد مناور فريح : *الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة أربد الأهلية*، في**: مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية**، باتنة الجزائر العدد 07، 2002.

4- عليمات محمد: *مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس*، في **المجلة العربية للتربية**، المجلد 14، العدد 01، تونس، 1994.

5- براجل علي: *مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية و تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين* ، في **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد 10، جامعة باتنة الجزائر: 2004.

6- بعارة حسين عبد اللطيف و الصرايرة عوض ممدوح: *درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس الكرك (الأردن) لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة و المرحلة و المؤهل* ، في **سلسلة الدراسات النفسية و التربوية**، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، المجلد6، 2003.

7- كاظم علي مهدي و ياسر عامر حسن : *مركز التحكم لدى المعلمين و علاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم*، في **مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية** ، الهيئة القومية للبحث العلمي الجماهيرية العربية الليبية، 1998.

8- شعيل و بن هوشيل و خطايبيه عبد الله محمد: *المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس و حاجاتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا* ، في **مجلة العلوم الإنسانية** جامعة منتوري قسنطينة الجزائر، العدد 18، 2002.

9- كاظم علي مهدي و ياسر عامر حسن : *مركز التحكم لدى المعلمين و علاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم*، في **مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية** ، الهيئة القومية للبحث العلمي الجماهيرية العربية الليبية ، 1998.

10- فارغة حسن محمد : *تطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى طالبات المستوى الرابع بكلية التربية جامعة أم القرى* ، **الكتاب السنوي في التربية و علم النفس** ، المجلد 11، دار الفكر العربي، القاهرة، 1986.

11- كرم إبراهيم محمد : *ما مدى اتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية*، في **مجلة العلوم النفسية و التربوية**، جامعة البحرين، المجلد3، العدد 4، 2002.

12- يسرى مصطفى السيد : *تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات، جامعة الإمارات العربية المتحدة* في:

http:/WWW.yousry. bravepaged.com/index.htm.

13- السالمي حمد بن سليمان و أبو حرب يحيا حسين : *اتجاهات طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو بعض المتغيرات ذات العلاقة بمنظومة المنهج التربوي* ، **سلسلة الدراسات النفسية و التربوية**، كلية جامعة السلطان قابوس، المجلد السادس، 2003.

الرسائل الجامعية-

1- أمير خان محمد حمزة و بخاري سلطان سعيد مقصود : *مقياس اتجاه طلاب - طالبات كلية إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس*، مركز البحوث التربوية و النفسية جامعة أم القرى مكة المكرمة، 1991.

2- علي علي محمد عباس : *اتجاهات المعلمين حيال مهنة التدريس و علاقتها بالسلوك القيادي لمديري المدارس الأساسية باليمن*، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، الجزائر، 2007.

3- محمد الطاهر مهدي أحمد : *الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية* ، قسم علم النفس، رسالة غير منشورة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الملك سعود، (رسالة غير منشورة) ، 1991.

4- محي الدين عبد العزيز : *أثر المعرفة المسبقة للأهداف التعليمية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة علوم الطبيعة و الحياة و تحصيلهم الدراسي فيها - دراسة تجريبية على تلاميذ المرحلة الثانوية -* رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر ، رسالة غير منشورة، 2002.

5- ناصر يونس محمود : *اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التعليم و أثر بعض المواد الدراسية في تطويرها*، جامعة دمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة، 1984.

6- محمد الطاهر مهدي أحمد : *الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية، قسم علم النفس* ، رسالة غير منشورة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الملك سعود، (رسالة غير منشورة) ، 1991.

7- السيجاني جبر سعيد صايل : *علاقة نمط الإشراف الإداري بمستوى الرضا الوظيفي، دراسة مقارنة بين العاملين المدنيين و العسكريين في المديرية العامة لحرس الحدود بمدينة الرياض* ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2004.

8- السالمي حمد بن سليمان و أبو حرب يحي حسين : *اتجاهات طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو بعض المتغيرات ذات العلاقة بمنظومة المهج التربوي* ، سلسلة الدراسات النفسية و التربوية، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، المجلد السادس،2003.

9- أمير خان محمد حمزة و بخاري: *سلطان سعيد مقصود، مقياس اتجاه الطلاب ـ طالبات كلية إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس*، مركز البحوث التربوية و النفسية جامعة أم القرى مكة المكرمة، 1991.

10- مفلح غازي: *الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية*، رسالة لنيل شهادة الماجستير في التربية، رسالة غير منشورة، 1998.

11- محمد شايب الذراع الثاني : *دليل منهجي في التقويم التربوي مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد*، 2010.

12- توفيق أحمد مرعي: *الكفايات الأدائية عند معلم المرحلة الابتدائية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، الأردن،1981.

13-فيصل هاشم شمس الدين : *استخدام البرامج في إنماء المهارات العلمية في مجال الفيزياء* ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، 1976.

14-عبد الوهاب جناد :*واقع و تقيم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات*، رسالة ماجستير،جامعة مستغانم،2010.

الوثائق ، الموسوعات و المعاجم:

1- سلسلة علوم التربية، ج2، 1989.

2- معجم علوم التربية، 1994.

3- قرارات المركزج1، المركز العربي للوثائق التربوية، 2009.

4- موسوعة علم النفس و التربية، المدرسة و تثقيف التربية و التعليم الحديث.

5- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، 2004.

باللغة الأجنبية:

1- Allport. G. (1935). Hand Book of social psychology«Altitudes».

2- NDOYE, Abdou Karim (2002) L'insatisfaction au travail des professeurs du second degré du Sénégal, in Revue des science de l'éducation, Vol XXVI, N° 2 .

3- R. Johson and Medinnus, Child psychology.

4- Russell hevanuvay, General Psychology, 1972.

5- Guide méthodologique en évaluation, 2009.

الملاحق

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس، و علاقتها بكفايتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، و كذا معرفة الفروق، و الاختلافات بينهم من حيث متغيرات الجنس، و السن، و المؤهل العلمي، و الأقدمية في المهنة.

عينت الدراسة شملت 249 معلما، و معلمة من مقاطعات تربوية مختلفة تابعة لولاية مستغانم، أما أدوات القياس المستعملة فتمثلت في استمارتين الأولى لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، و الثانية لقياس الكفاية التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات. كما تم تقسيم الدراسة إلى سبعة فصول، و مقدمة تناولت التعريف بالبحث، حيث تناول الفصل الأول الاتجاهات نحو مهنة التدريس، و الفصل الثاني أشمل على معلم المرحلة الابتدائية، و كفايته التدريسية بينما خصص الفصل الثالث للمقاربة بالكفاءات.

أما الفصل الرابع احتوى على الدراسات السابقة، و الدراسة الاستطلاعية في حين تناول الفصل الخامس الدراسة الأساسية، و الفصل السادس تم فيه عرض النتائج، و تحليلها، وفي الفصل السابع تناول الباحث فيه تفسير، و مناقشة النتائج، و بعد استعمال الأساليب الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى المعلمين، و كفايتهم التدريسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وفق متغير الجنس، و الأقدمية في المهنة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في كفاياتهم التدريسية حسب متغير الجنس، و الأقدمية في المهنة، و المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف.

و أخيرا تم تقديم اقتراحات، و توصيات بقصد تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس، و كذلك ضرورة التكوين أثناء الخدمة لمعرفة المستجدات في المنظومة التربوية، و رفع من الكفاية التدريسية لديهم.