جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانيةوالاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص:علم النفس المدرسي

كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة عشعاشة مستغانم-

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب : بلقاسمي محمد

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. شرقي حورية	أستاذة محاضرة(ب)	رئيسا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
د.بلخير حفيظة	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

تاريخ الإيداع: 2020/09/17

إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص:علم النفس الهرسي

كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة عشعاشة مستغانم-

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب : بلقاسمي محمد

أما م لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. شرقي حورية	أستاذة محاضرة(ب)	رئيسا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
د.بلخير حفيظة	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة عشعاشة مستغانم-

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: بلقاسمي محمد

أما م لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. شرقي حورية	أستاذة محاضرة(ب)	رئيسا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
د.بلخير حفيظة	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

إهداء

اهدي عملي هذا بتوفيق من الله الذي هو تاج جهدي طيلة خمس سنوات إلى اللذين قرن الله عبادته إياه بالإحسان إليها :أمي ،أمي،أمي.

إلى كل من كان علينا حقا أن نصلهم "أقاربي"

إلى كل من جمعتني بهم أجمل معاني الأخوة و الوفاء

إلى حاملي مشعل التربية و التعليم .

والى الذين تعلمت منهم معاني "الوفاء "،الإخلاص ،والعمل في سبيل خدمة العلم و الوطن "أساتذتي "

إلى كل مسلم غيور على دينه .

إلى الجزائر التي تكتنفني في عزها و مجدها والى كل طالب علم ضحى بما يجب وراء الغالي الذي لا يقدر بثمن .

شكر وتقدير

الشكر و الحمد لله عز وجل على توفيقه لي لإتمام هذا العمل ،ثم شكري وامتناني إلى أمي حفظها الله وأطال في عمرها

والشكر الجزيل إلى المشرفة الأستاذة الدكتورة السيدة : عليليش فله التي قبلت الإشراف على هذا العمل .

كما اشكرها على المساعدات التي قدمتها لي طيلة هذا البحث ،الشكر كذلك للدكتور السيد : يحي باشا محمد وطالب

الدكتوراه السيد بلقاسمي بوعبد الله على المساعدة التي تلقيتها منهما .

أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم علم النفس لجامعة عبد الحميد بن باديس وخاصة الأساتذة الذين اشرفوا على تاطيري

خلال مساري الدراسي طيلة خمس سنوات .

الشكر لكل من ساهم في تحكيم أداة البحث من أساتذة جامعيين ومفتشي التعليم الابتدائي ،وكل أفراد عينة الدراسة من أساتذة مقاطعة عشعاشة ،سيدي علي ،سيدي لخضر ،على تعاونهم لإتمام هذا العمل

وأخيرا ،أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة ،الذين يشرفون على مناقشة هذا العمل المتواضع ، الشكر إلى كل من ساعدني ولو بكلمة طيبة .

ملخص البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن كفاءة تدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق أنماط التعلم، ولقد تم اختيار عينة عشوائية تتكون من (74) أستاذ و أستاذة بمديرية التربية لولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي 2020/2019 ، واتبع الباحث خطوات المنهج الوصفي التحليلي، وسعيا منه لتحقيق أهداف الدراسة استخدم استبيان لكفاءة تدريس، تم تحقق من صدقه وثباته، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي بواسطة اختبار التحليل التباين الأحادي وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق بواسطة برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

-مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم المرتفع .

-لا توجد فروق دالة إحصائيا لكفاءة أساتذة التعليم الابتدائي وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الجنس(ذكر /أنثى) .

- لا توجد فروق دالة إحصائيا لكفاءة أساتذة التعليم الابتدائي وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الخبرة المهنية (اقل من 5 سنوات / من 5 الى 10 سنوات /10 فأكثر).

-لا توجد فروق داله إحصائيا لكفاءة أساتذة التعليم الابتدائي وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الرتبة (أستاذ رئيس /أستاذ مكون / أستاذ مدرسة ابتدائية).

الكلمات المفتاحية: كفاءة ، كفاءة تدريس، أنماط التعلم .

Abstract :

The current study aims at revealing the teaching competence of primary education teachers according to learning styles. A random sample consisting of (74) teachers was selected in Mostaganem Academy of education during the 2019/2020 school year, and the researcher followed the steps of the descriptive analytical approach, seeking to achieve the study objectives: a teaching competency questionnaire was used, and its validity and reliability were verified. After performing the statistical analysis process by using the single-variance analysis test and calculating the value of "Q" to find out the significance of the differences by the Statistical Package No. 20 program, the study reached the following results:

- The level of primary school teachers in education according to higher learning styles.
- There are no statistically significant differences in the competence of primary education teachers according to both learning styles and gender variable (male / female)
- There are no statistically significant differences for the proficiency of primary education teachers according to both learning styles and the variable of professional experience (less than 5 years / from 5 to 10 years / 10 and more).
- There are no statistically significant differences for the proficiency of primary education teachers according to both the learning styles and the rank variable (principal teacher / component teacher / primary school teacher).

:Keywords

Proficiency - teaching competence –learning styles

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	هـ
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ك
مقدمة	01
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1 -إشكالية الدراسة	05
2 -فرضيات الدراسة	07
3 -دوافع اختيار موضوع الدراسة	08
4 -أهداف الدراسة	08
5 -أهمية الدراسة	09
6 -التعاريف الإجرائية	09

الفصل الثاني : كفاءة تدريس	
تمهيد	12
1_ تعريف كفاءة	12
2_ تعريف كفاءة تدريس	14
3_ أهداف كفاءة تدريس	14
4_ مميزات كفاءة تدريس	15
5_ أنماط كفاءة تدريس	16
6_ تصنيف كفاءة تدريس	17
7_ مصادر اشتقاق الكفايات	22
8_ أدوار الأستاذ	22
9_ مواصفات الأستاذ الكفء	25
خلاصة	26
الفصل الثالث : أنماط التعلم	
تمهيد	28
1_ تعريف أنماط التعلم	29
2_ أهمية معرفة أنماط التعلم	33
3_ تصنيفات أنماط التعلم	34
4_ النظريات المفسرة لأنماط التعلم	48
5_ فرضيات نظريات كولب للتعلم	49

6_ دورة التعلم حسب كولب	50
7_ قدرات التعلم لدوى كولب	50
8_ طرق قياس أنماط التعلم	51
خلاصة	53
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	55
أولا : الدراسة الاستطلاعية	55
1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	55
2. المجال الجغرافي والزماني للدراسة الاستطلاعية	56
3. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	56
4. أدوات الدراسة الإستطلاعية	58
5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	62
ثانيا : الدراسة الأساسية	71
1. منهج الدراسة	71
2. المجال الجغرافي والزماني للدراسة الأساسية	71
3. مجتمع الدراسة الأساسية	71
4. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	71
5. أدوات الدراسة الأساسية	73
6. طريقة إجراء الدراسة الأساسية	75

7. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الأساسية	75
الفصل الخامس : عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات	
تمهيد	78
1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة	78
أولا : عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى	79
ثانيا : عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية	81
ثالثا : عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	83
الخاتمة	86
الاقتراحات	88
قائمة المصادر والمراجع	90
الملاحق	95

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	57
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الرتبة	57
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية	58
04	توزيع فقرات استبيان كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم حسب أبعاد (دراسة أولية	61
05	الفقرات المعدلة حسب آراء المحكمين	63
06	معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لاستبيان كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم	64
07	معاملات ارتباط أبعاد بالدرجة الكلية لاستبيان كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم	68
08	صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدلم اختبار _ت_	69
09	نتائج حساب معامل ثبات استبيان كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم بالتجزئة نصفية	70
10	نتائج قيم معامل ألفا لكرونباخ لاستبيان كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم	70
11	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	72
12	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة	72
13	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية	73
14	توزيع فقرات استبيان كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم حسب أبعاده (دراسة نهائية)	74
15	تكرارات والنسب المئوية لمستوى كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم	78
16	نتائج اختيار الفروق (ت) بين متوسطات درجات كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الجنس	80

17	نتائج تحليل تباين أحادي الإتجاه لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية	82
18	نتائج تحليل تباين أحادي الإتجاه لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الرتبة	84

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مراحل التعلم حسب كولب	47

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	يبين إستبيان مستوى كفاءة أساتذة التعليم الإبتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم في صورته الأولية	95
02	قائمة أسماء المحكمين	97
03	نتائج صدق المحكمين	98
04	مخرجات (SPSS) لنتائج دراسة استطلاعية	101
05	يبين استبيان مستوى كفاءة أساتذة التعليم الإبتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم في صورته النهائية	106
06	مخرجات (SPSS) لنتائج دراسة أساسية	109

مقدمة :

إن المؤسسة المدرسية ليست وحدة منعزلة عن الهيكل الاجتماعي العائلي إذ هي مؤسسة اجتماعية أنشاها المجتمع عن قصد ووظيفتها تنشئة الأجيال الجديدة مما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له، وهناك من يتصور أن المدرسة ما هي إلا غرف الفصول وما يلقى فيها من واجبات ومناهج، إلا أن الأمر اكبر من ذلك إنها عبارة عن مجتمع صغير له نظام اجتماعي تسير لواقعية الكبار ممثلين بالهيئة التعليمية من أساتذة وإداريين و الصغار الذين هم الطلاب (التلاميذ)، فقد أصبحت المدرسة الجزائرية مطالبة أكثر من وقت مضى أن تبذل كل جهد ممكن لتربية الإنسان العصري القادر على التفكير السليم البناء، و المزود بالمعارف و المهارات الأساسية التي تمكنه من الملائمة الذكية و التكيف مع طبيعة عصره و خصائصها، وهذا النصيب الكبير الذي جعل القائمين على تربية الإنسان العصري يتمحور داخل المدرسة بصفة عامة وفي القسم بصفة خاصة، وهذا الأخير يضم مجموعة من التلاميذ يخضعون لعملية التعلم يرافقها أو يدرسها أو يعلمها الأستاذ برابط المادة التعليمية ويكون مراعي للفروق الفردية وهنا تظهر بما تسمى الكفاءة أو المهارة أو الأساليب الفعالة في عملية التدريس .

وتعد كفاءة أستاذ في التدريس من الأمور الجوهرية والأساسية التي يجب أن تكون لديه، بهدف تحسين طرق اكتساب المعرفة لدى التلميذ وجعل عملية التعلم أكثر كفاءة و فاعلية، والأستاذ الكفء هو الذي يستطيع أن يتحكم وينهي درسه وفق ترتيب يخضع لتخطيط وتنفيذ وتقويم ويستطيع من خلالها تقديم الخبرات المناسبة ونمط التعلم لدى التلميذ.

إن الفائدة المبدئية لكفاءة تدريس هي النظر وإلقاء الضوء على الفروق الفردية والمعرفة الجوهرية بأنماط التعلم للتلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى كيفية تكيف كفاءة تدريسية وفق تلك الأنماط وهنا يتدخل المستوى المطلوب للكفاءة.

وللتفصيل في هذا الموضوع تم تقسيم الدراسة إلى خمسة فصول حيث استهل البحث بمقدمة تم طرح فيها إطار عام للدراسة وتليه،

الفصل الأول : تطرقنا إلى مدخل الدراسة أين طرحت فيه الإشكالية، وصيغت الفرضيات، وأبرزت أهمية الدراسة وأهدافها، وحددت مفاهيمها الأساسية إجرائيا .

والفصل الثاني : خصص لكفاءة تدريس حدد فيه تعريف كفاءة، وكفاءة تدريس، أهداف كفاءة تدريس، مميزات كفاءة تدريس، أنماط كفاءة تدريس، كما فصلنا في هذا الموضوع على تصنيف كفاءة تدريس حيث قمنا بإبرازه ضمن تخطيط، تنفيذ، تقويم، ومصادر اشتقاق الكفايات، وادوار الأستاذ، ومتطلبات المعلم الكفء.

أما الفصل الثالث : تم التطرق فيه إلى مفهوم أنماط التعلم، وأهمية معرفتها، وتصنيف لتلك أنماط التعلم، والنظريات المفسرة لأنماط التعلم، وفرضيات نظرية كولب للتعلم التجريبي، ودورة التعلم حسب نظرية كولب، وقدرات التعلم لدى نموذج كولب، وطرق قياس أنماط التعلم.

في حين احتوى الجانب الميداني على فصلين :

الفصل الرابع :الخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني، حيث تم فيه عرض الدراسة الاستطلاعية مع ذكر الهدف منها، وحدودها المكانية و الزمانية وعينتها ومختلف مراحلها ونتائجها، وتم التطرق للدراسة الأساسية التي تتضمن تعريف المنهج المستخدم في الدراسة، التي تم فيها ذكر

المجتمع الأصلي ،عينة الدراسة الأساسية وحجمها، وبعد ذلك تم التطرق إلى زمان ومكان إجراء الدراسة، وذكر أدوات الدراسة الأساسية، وكذا كيفية إجراء الدراسة الأساسية ،وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

أما فيما يخص **الفصل الخامس** و الأخير ،فقد خصص لعرض و تفسير النتائج ومناقشتها، حيث تم فيه عرض النتائج عن طريق الإحصاء الوصفي، ثم عرضها و مناقشتها و تفسيرها، ليختم الفصل باستنتاج عام، وفي الأخير نجد خاتمة الدراسة، واقتراحات وبعض التوصيات، ثم المراجع و الملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1 -إشكالية

2-فرضيات الدراسة

3 -دواعي اختيار البحث

4-أهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

6-التعاريف الإجرائية

1_ إشكالية الدراسة:

إن الحركية الدائمة التي يتميز بها عالم العلم و المعرفة قد انعكس بشكل مباشر على مختلف المجالات و الميادين و فروع المعرفة بما فيها قطاع التربية والتعليم.

وتعد المدرسة من ضمن هذه المؤسسات التي تسعى جاهدة للتكفل وتحسين العلاقة بين أقطاب الفعل التعليمي التعلمي (المعلم، المتعلم، المعرفة)، وذلك من خلال يبحث سبل ترقية تلك العلاقة وعصرنتها.لأجل ذلك فان التكفل بدراسة تلك العلاقة يحيلنا إلى البحث في خصوصيات كل طرف من أطرافها خاصة فيما تعلق بالمعلم و المتعلم على اعتبارهما يخضعان لمتغيرات زمانية ومكانية.

وان التركيز على الحالة النفسية و الاجتماعية وما يحيط بهما من ظروف مادية ووجدانية للمعلم ومحاولة تحسينهما للوصول إلى أعلى نسبة من العطاء . لابد يقابله من دراسة خصوصية المتعلم و الظروف المحيطة به، وتزويد المعلم على اعتباره الساهر و الفاعل الأساسي في تحقيق مخرجات الفعل التعليمي التعلمي.

إن الإلمام بخصوصية المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية والوقوف على مختلف حاجاته وميولاته ورغباته واستعداداته وقدراته، ومعرفة محدداتها النفسية و العقلية و الوراثية و البيئية ومراعاة تلك الخصوصية التي تميز التلميذ بين أقرانه ،كل هذا وغيره هو صميم عمل المعلم إذ عليه أثناء هندسته للفعل الديداكتيكي أن يكون على دراية بتلك الخصوصيات .

وعلى اعتبار أن الفعل التعليمي لا يجدي فيه العمل الآني المرتجل فان التخطيط و التنفيذ و التقويم مراحل لابد للمعلم من أن يمر بها لثناء تصميمه للعمل البيداغوجي ،ومما لا شك فيه إن تلك العمليات الثلاث لا يجب أن تتجاهل تلك الخصوصيات و المحددات النفسية و التربوية للمتعلم أثناء تسطيره للعمل الميداني.

فالقسم المدرسي وما يضمه من مجموعة من التلاميذ وهم في حد ذاتهم متميزون من كل الجوانب يلزم المعلم على أن يلم بهم ويعرفهم كل المعرفة وهذا يتوجب منه الموضوعية والنظرة المتكافئة للمتعلمين في إطار الأهداف المسطرة وكذا في معرفة الأنماط المتواجدة بين المتعلمين من سمعية وبصرية و حس حركية في عملية التعلم ،

فالنمط السمعي يرتكز على حاسة السمع في التعلم مما يذهب المعلم إلى التنويع في الوسائل السمعية و المدخلات في التعلم و جعل المنهاج يحتويها وكذا الأنشطة التعليمية. أما بالنسبة للنمط البصري يركز على حاسة البصر و المشاهد التي تساعد على ترسيخ الصورة وتساعد في التعلم والمعلم عليه التنويع في الوسائل البصرية و الأنشطة والمدخلات التي تجعلهم كلهم خاضعين للعملية التعليمية التعلمية وسير نحو الهدف المرجو ؛ أما النمط الحسي الحركي المرتكز على حاسة اللمس الذي يلزم المعلم على استعمال ماهو ملموس وحركي في التعلم

لكن بالعودة إلى الممارسات الميدانية للأستاذ داخل القسم و حرصه على تحقيق التوازن المعرفي بما يخدم الأهداف التربوية دون تقصير أو إقصاء لأي متعلم، تظهر لنا مشكلة مراعاة ذلك الاختلاف و التعدد في الأنماط وهي الإشكالية التي تطرق إليها كثير من الباحثين وبمقاربات مختلفة في دراساتهم منها :

دراسة لصباح ساعد (2013) التي تطرقت إلى معرفة دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات أساتذة في مجال التدريس وفق بيداغوجيات الكفاءات على عينة من أساتذة التعليم المتوسط بولاية بسكرة ،وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يرون أن التكوين يساهم بدرجة متوسطة في تحسين مهاراتهم في مجال التخطيط و بدرجة قليلة في مجال تنفيذ و تقويم، وكذلك الدراستين لـ دراسة سرحان (1993) و دراسة وليد (2003) .

ودراسة أخرى لصباح ساعد ووسيلة عامر (2011) تطرقت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين في ظل التدريس وفق المقاربات بالكفاءات وذلك في المجالات التالية (التخطيط ،التنفيذ،التقويم للدروس)وتوصلت نتائجها إلى وجود احتياجات تدريبية لدى المعلم في مجال التخطيط للدرس بنسبة 69.87 % ،أما في مجال تنفيذ للدرس بنسبة 70.37 % ،وفي مجال تقويم للدرس نسبة قدرت ب72.42%.

فأما دراسة محمودي (2018) فقد تطرقت إلى تسليط الضوء على أهم الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني هي على التوالي الاحتياجات في مجال التقويم ،ثم التنفيذ ،ثم

التخطيط وتوصلت نتائج الباحث إلى ترتيب الاحتياجات وبدأت بالتقويم في المرتبة الأولى ثم يليه التخطيط وفي المرتبة الأخيرة التنفيذ .

وبالنظر إلى هذه الدراسات نجد أن معظمها ركزت على العناصر الرئيسية للتدريس (التخطيط ،التنفيذ ، التقويم) دون التطرق لخصوصيات المتعلم وأنماط تعلمه، لذا تناولنا في هذه الدراسة كفاءة أساتذة التعليم الإبتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم، وعليه نطرح التساؤل الرئيسي التالي :

– ما مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم؟

والتي تندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

أ. هل توجد فروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الجنس؟

ب. هل توجد فروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

ت. هل توجد فروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الرتبة؟

2–فرضيات الدراسة :

للإجابة عن التساؤلات تم اقتراح الفرضية التالية:

– مستوى كفاءة اساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم متوسط.

وانجر عنها الفرضيات الفرعية التالية:

أ. توجد فروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الجنس.

ب. **توجد فروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.**

ت. **توجد فروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الرتب**

3_ دوافع اختيار موضوع الدراسة:

من أهم المبررات التي جعلت الباحث يختار هذا الموضوع هي:

_موضوع البحث يقع ضمن اختصاص الطالب واهتماماته، وارتباط الموضوع بالمجال التربوي والمدرسي.

_الشعور بالحاجة الى تطوير البرامج و المناهج التربوية وذلك من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

_قلة البحوث والدراسات في بلادنا التي اهتمت بمدى فهم ومعرفة الأساتذة لأنماط تعلم تلميذاتهم ، حسب علم الباحث.

4_ أهداف الدراسة:

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى :

–تحديد مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم.

–الكشف عن الفروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الجنس.

– الكشف عن الفروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

–الكشف عن الفروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الرتبة.

5_ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

_موضوع حساس ومهم يحتاج إلى تكثيف الجهود من قبل الوزارة و المسؤولين على قطاع التربية للقضاء على مشكل الفروق الفردية التي طالما أرقت المتعلمين والأساتذة و أولياء الأمور.

_تحسين الصحة النفسية والتكيف المدرسي لدى المتعلمين بالمدارس الابتدائية.

–الإسهام في إيجاد سبل لتحسين كفاءة أساتذة التعليم الإبتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم، التي تعتبر من اكبر التحديات التي تواجهها المدرسة الجزائرية.

_ المساهمة في تحقيق الاحترافية المهنية في المدارس الابتدائية، وذلك من خلال معالجة نقائص التعليم الابتدائي وسلبياته ومساعدة الأساتذة على التعرف على أنماط التعلم وكيفية التعامل معها.

– المساهمة في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وذلك من خلال تحسين مستوى كفاءة ا ساتذة المرحلة الابتدائية.

_ إثراء المكتبات الوطنية بموضوعات ودراسات حول كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

6– التعاريف الإجرائية:

6–1 كفاءة التدريس:

هي امتلاك الأستاذ للقدرات المعرفية والمهارات الإنفعالية المختلفة القدرة على نقل المعارف من المنهاج إلى المتعلم بإتباع الطرق والاستراتيجيات المتنوعة في إطار خطة مسبقة تعتمد على التخطيط وتنفيذ وتقويم.

واقتصرت هذه الدراسة على الكفاءة في التدريس وفق أنماط التعلم، التي تحدد بالدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في الإستبيان المصمم من قبل الباحث.

6-2: أنماط التعلم:

هي الأسلوب المفضل لدى التلميذ الذي يتعود عليه في تمثل المعلومات وإدراكها و استعابها و الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة؛ وهم يختلفون في استخدامات للمثيرات حسب كل نمط لفهم خبرة التعلم،ويستدل عليها من خلال المستوى المعلمين في التدريس.

وقد ركز الباحث في دراسته لأنماط التعلم على ثلاثة أنواع (السمعي ،البصري ،الحسي حركي).

6-3أساتذة التعليم الابتدائي:

هم الأساتذة الذين يعملون في وظيفة التعليم لدى وزارة التربية والتعليم الابتدائي لولاية مستغانم.

.

الفصل الثاني

كفاءة تدريس

تمهيد

1- تعريف كفاءة

2- تعريف كفاءة تدريس

3- أهداف كفاءة تدريس

4- مميزات كفاءة تدريس

5- أنماط كفاءة تدريس .

6- تصنيف كفاءة تدريس.

7- مصادر اشتقاق الكفايات.

8- أدوار الأستاذ.

9- مواصفات الأستاذ الكفء.

خلاصة

تمهيد :

أصبح دور المعلم في المدرسة أصعب قي ظل التطورات والتحولات العالمية وشديد التعقيد، ما ألزم تخطيط وكفاءة كبيرة تتماشى وتطلعات المعلم من حيث إيصال المعرفة إلى المتعلم، والعملية التعليمية التعلمية تحتاج إلى وقوف ومساهمة وجهد وطاقة لتحقيق النجاح والتعليم الفعال، وعليه وجدت الكفاءة لامتصاص النقائص والصعوبات التي يعانيها المتعلم وتغطية دور المعلم في إيصال وفهم الدرس للمتعلمين وما مدى قدرة المعلم على نقل المحتوى والمادة الدراسية ببساطة وتلقى الفضاء الاستيعابي لديهم .

وفي ضوء التطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم ظهرت عدة نظريات جعلت من اهتمامها المتعلم حيث ربطت بين المعارف التي يتلقاها وضرورة توظيفها في حياته اليومية، لذا أسفرت الجهود المبذولة في بلورة طرائق التعلم على انتقال من طريقة إلى أخرى وصولا إلى طريقة المقاربة بالكفاءات.

1_ تعريف الكفاءة :

1_1 لغة :

ورد في المعجم الوسيط الصادر عن معجم اللغة العربية بالقاهرة : كفاه الشيء، يكفي، كفاية : استغنى به عن غيره، فهو كاف، كفي، والكفاءة هي المماثلة في القوة والشرف والكفاءة في الزواج هي تساوي الرجل للمرأة في حسبها ونسبها ودينها ....

والكفاءة في العمل هي القدرة عليه وحسن تصريفه ، ولفظ كفاءة هو من أصل لاتيني وتعني العلاقة تقابلها في الفرنسية Compétence (حثروبي، 2002 : 40) .

أما الكفاءة في القرآن الكريم فنجدها في قوله تعالى : " لمْ يَلِدْ ولَمْ يُولَدْ ولَمْ يَكُنْ لَهُ كُفؤا أحد". (سورة الإخلاص، الآيتين 3، 4) والكفء هنا هو شبيه والنظير والمساوي .

2_1 اصطلاحا :

الكفاءة في مفهومها العام تعني مجموعة من المعارف (معارف فعلية ومعارف وجدانية ومعارف السيرورة) للانتقال من تطور متكامل إلى أكثر كمال، أما حسب "لوي دانو " فهو مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية والمهارات النفسية الحركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما .

وهي كذلك المعرفة العلمية والمعرفة الوجدانية والمعرفة المصيرية ، وهي تساعد على التأقلم أمام فئة من الوضعيات لإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل وانجاز المشاريع، فالكفاءة هي مجموعة قدرات مدمجة، تمكن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما والتعامل معها بطريقة ملائمة (حاجي، 2005 : 17) .

وهي أداة دقيقة وسريعة لاستخدام وسريعة لاستخدام الإمكانات المتوفرة وبأقل جهد وبدرجة كبيرة من الإتقان، وفي موقعها المناسب، كما تعتبر وسيلة لتقييم الفرد لقدراته وخبراته الشخصية مقارنة بالآخرين، وتزداد هذه الكفاءة عندما يحقق الفرد أهدافه المنشودة أو عندما يثبت تفوقه .

2-تعريف كفاءة التدريس:

لقد تعددت تعاريف كفاءة التدريس بتعدد واختلاف وجهات نظر الباحثين ، إذ يرى عبد الرحمان الأزرق أنها امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف و المهارات و الاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره و مهامه المهنية و التي تظهر في أدائه و توجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان ويمكن ملاحظتها و قياسها بأدوات معدة لهذا الغرض.

و يعرفها حمدان بأنها عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم و لها تأثير مباشر على تعلم المتعلمين أو هي قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد.

و عرفها نشوان و الشعوان بأنها القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي و التي تستند إلى مجموعة الحقائق و المفاهيم والتعليمات والمبادئ وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة.

ومن خلال هذا كله يمكن تعريف كفاءة التدريس بأنها مجموعة من المعارف والمهارات التي تسمح للمعلم بالأداء الجيد لمهمة أو لمجموعة من المهام .

3- أهداف كفاءة التدريس:

تهدف كفاءة التدريس إلى:

- تعمق التعلم وتزيد الوعي بخصائصها (مجدى عزيز ،2009 :15).

• تمثل المعرفة و خبرة نظرية أساسية لكل أستاذ.

• تبين جهد أستاذ ونشاطه.

ان الكفاءة التدريس لابد أن تتماشى وفق أبعادها الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وهي بدورها ترسم خارطة الهدف التربوي و تجعل من المعلم المرحلة الابتدائية يتحكم في الدرس وفي طريقة التدريس.

4-مميزات كفاءة التدريس:

تتميز كفاءة التدريس بمجموعة من المميزات نذكر منها مايلي:

_ تتجلى من خلال نتائج يمكن ملاحظتها و تقويمها .

_ تتطلب عدة مهارات للاستفادة منها .

_ لها قيمة على المستوى الشخصي والمهني والاجتماعي.

_ مرتبطة بنشاطات تمارس في حالات واقعية.

_ لها خاصية الشمولية و التكامل.

_ تحديد مدى التكوين إن كان طويلا أو متوسط.

_ تعتبر نهائية أي تختم دورة أو تطورا تكوينيا أو تربصا(مجدى عزيز ،2009: 15) .

5- أنماط كفاءة التدريس:

يمكن التمييز بين أنماط كفاءة التدريس التالية:

5-1 الكفاءة الاتصالية:

هي كفاءة اللغوية الوظيفية من حيث القدرة على التعبير و التفسير وتوصيل المعني، الذي يتضمنه التفاعل بين شخصين أو أكثر ينتمون إلى نفس الجماعة اللغوية، أو جماعات لغوية مختلفة. أيضا هي الكفاءة اللغوية الوظيفية بين الفرد و النص سواء كان مكتوبا أو شفهيا .

5-2 الكفاءة الأدائية:

ويقصد بها قدرة المعلم على استخدام الأساليب و الطرق المناسبة ،التي تساعد على توصيل المحتوى التعليمي إلى التلاميذ.

5-3 الكفاءة الإنتاجية:

ويقصد بها المحطة النهائية لنواتج التعلم، وأثر المعلم على تلاميذه.

5-4 الكفاءة المعرفية:

هي مدى قدرة المعلم على نقله للمحتوى والمادة الدراسية، التي يقوم بتدريسها باعتباره ناقلا للمعرفة (مجدى عزيز ،2009 :15).

6- تصنيف الكفاءة التدريس:

هناك عدة أصناف لكفاءة التدريس، وهي وفق مراحل التدريس تشمل ما يلي:

6-1 التخطيط:

يعد التخطيط سمة من سمات العصر الحديث ، وعملية من العمليات المهمة و الرئيسية التي تنظم جهود الإنسان في هذا العصر الذي يتميز بالتعقيد الناتج عن التقدم العلمي والتقني الهائل.

ويهدف التخطيط إلى استغلال الموارد المتاحة استغلالا من شانه أن يحقق أقصى استثمار لهذه الموارد من خلال الربط بين الأهداف و الإمكانات و الزمن و الجهد.

فالتخطيط يعني محاولة مدروسة لاستغلال الموارد و الإمكانات المتاحة لتحقيق أهداف معينة وبوسائل متنوعة في فترة زمنية محددة ، وتستند العملية التعليمية إلى تخطيط علمي محكم شانها في ذلك شان جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وحيث إن التدريس احد الأمور الرئيسية للعملية التعليمية، فانه يمكن القول أن فاعلية التدريس وجدواها تتوقف على مقدار ما يبذل من جهود في التخطيط له، وان التخطيط للتدريس أمر ضروري لتحقيق التدريس الجيد في ضوء معرفة طبيعة المتعلمين و إمكاناتهم مع الأخذ في الاعتبار الإمكانات و الوسائل المتاحة.

ومهما كانت خبرة المعلم في عملية التدريس فانه يحتاج إلى التخطيط لتدريس الدرس اليومي ، فهو عملية مهمة يحدد المعلم من خلالها أشكال الأداء التي يرجى بلوغها بعد تدريس كل درس من دروس المنهج (الطناوي ،2008 :35).

ويضم التخطيط جميع الإجراءات و التدابير التي يتخذها المدرس لضمان تحقيق أهداف التدريس ونجاح العملية التعليمية ،إذ لابد للمدرس أن يعد خطة دقيقة تشمل عدة مهارات لمهارة تصنيف الأهداف السلوكية (محمد علي ،2000: 106).

2-6 التنفيذ :

بعد تحديد الهيكل الترتيبي التراتبي (ordinogramme) للنشاط بكل عناصره ومكوناته، وتنظيمه تنظيما عمليا، يأتي دور التنفيذ ،فيجهد المعلم في تجسيده ما تم تخطيطه وتنظيمه للخروج بخطة من مرحلة التنظير إلى مرحلة التطبيق ،معتمدا في ذلك على تجربته ومهارته وحنكته في التبليغ والتنشيط و التوجيه(يعقوبي ،2002 :52).

فهو بهذا يعني وضع الخطة التي أعدها المدرس مسبقا موضع التنفيذ، وتتضمن هذه المهمة جميع الإجراءات و التحركات و الفعاليات التي يقوم بها المدرس عند تنفيذ التدريس، وتشمل على مهارات عديدة منها :

*مهارة التهيئة للدرس وإثارة الدافعية المتعلمين للتعلم ويتم ذلك مثلا بتنظيم مقاعد التلاميذ في شكل دائري (مائدة مستديرة)، يسمح لهم برؤية بعضهم البعض، لأن مجرد موضع التلاميذ و إجلاسهم في شكل دائري مخالف للجلسة المعتاده يوحي لهم بأهمية المناقشة و الحوار.

*مهارة عرض للدرس ويتم ذلك مثلا بالتذكير بموضوع الدرس وتدوين عناصره على السبورة..

*مهارة التواصل و التفاعل بين المدرس و المتعلم ويتم ذلك مثلا بتعيين منشط للحصة، قد يكون المعلم هو نفسه وقد يختار التلاميذ احدهم للقيام بهذه المهمة.

*مهارة إدارة النقاش وضبط الصف كقراءة العناصر من طرف المعلم أو يقرؤها بعض التلاميذ.

*مهارة إشراك المتعلمين في الدرس.

*مهارة توجيه الأسئلة وطرق توزيعها ويتم ذلك ب فتح باب المناقشة على مصراعيه مع تنبيههم إلى ضرورة احترام العنصر الواحد و التقيد بحدوده و معالجته من جميع جوانبه حتى يستوفي حقه من المناقشة فيجمع ما تمحض عنها من أفكار، وتبلور في حصيلة نهائية تثبت على السبورة قبل الانتقال إلى العنصر الموالي، وهكذا، دواليك حتى يؤتي على كل العناصر(يعقوبي ،2002 :228-229).

*مهارة تلقي أسئلة المتعلمين وتعامل مع إجاباتهم، ويتم ذلك بتذكيرهم و إقناعهم بان الهدف من المناقشة هو التعاون فيما بينهم تعاونا فكريا خالصا لا غير.

*مهارة تعزيز استجابات المتعلمين إما الأسلوب اللفظي (أحسنت ،جيد ،واصل...)أو الأسلوب الغير لفظي يتم بالإيماءات مثل (هز الرأس ،تقاسيم الوجه التي تعبر عن الموافقة..).

*مهارة استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية .

*مهارة إدارة المشكلات الصفية .

*مهارة توزيع الوقت بين مختلف مراحل الدرس(محسن ،2008: 102).

6-3 التقويم :

التقوييم في معناه اللغوي هو بيان قيمة الشيء أو تعديل أو تصحيح ما اعوج ،فإذا قال شخص ما انه قوم سلعة ما فانه يعني بذلك انه ثمن تلك السلعة وجعل لها قيمة معلومة. وإذا قال لك فلان انه قوم العصا، فانه يعني بذلك عدل العصا و صححها .أي جعلها مستقيمة.

أما المعنى العلمي للتقويم، فقد عرف على انه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد. وعرفه بلوم (1971) على انه يتضمن استخدام المحكات، المستويات، والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

كما عرفه ثروندايك وهيقر (1977) بأنه وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف ، أما داوني (1967) إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات وضعت أو حددت سلفا.

والتقويم عند قرونلند (1976) هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وصفا كميا و كيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة، في حين يرى ستانلي (1964) على انه عمليات تلخيصية أي وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا.كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ و ترفيعهم (ملحم، 2000 :36-37).

وعليه يمكن تعريف التقويم على انه عملية تشخيصية علاجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة عن أفراد أو مهام أو برامج في ضوء أهداف محددة باستخدام أدوات قياس متنوعة ،بغرض التوصل إلى تقديرات كمية و أدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام حول هؤلاء الأفراد أو المهام أو البرامج ،واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها ضمانا لزيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف المحددة (الطناوي ، 2008 :225-226).

ويعد التقويم الركن الثالث الذي تقوم عليه عملية التدريس بعد التخطيط و التنفيذ ويعرف التقويم بأنه الأسلوب الذي تستعمل فيه البيانات المجمعة بواسطة القياس أساسا لإصدار الأحكام بشان الأشخاص أو الأشياء المفحوصة، وهو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية .

وتنبثق أهمية التقويم في التدريس من إسهامه في تحسين الأداء، وجعله قابلا للتطور لكونه عملية تشخيصية وعلاجية تظهر نواحي الكفاية و القصور في العمل، وبه يمكن تصحيح العملية التعليمية (علي ،2000 :231).

وللتقويم استعمالات عديدة كالتقويم الزمني ،وتقويم البلدان، والتقويم التربوي الذي يراد به بيان قيمة تحصيل التلميذ أو مدى تحقيقه لأهداف التربية وتصحيح ما تعلمه أي تخليص التلميذ من نقاط الضعف في تحصيله.

7- مصادر اشتقاق الكفايات :

حدد(رشدى أحمد طعيمة ،2006) خمسة مصادر هي:

أ_ ترجمة محتوى المقررات الدراسية الحالية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها .

ب_ تحليل المهمة : الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.

ج_ دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم .

د_ تقدير الاحتياجات ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة والتعرف على متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين في هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المدرسة

هـ_ التصور النظري لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور ، فهنا يبدأ الباحث بمجموعة افتراضات حول مهنة تدريس وما ينبغي أن يكون عليه المعلم ومنها يحدد الكفايات المناسبة (طعيمة ، 2006، ص35).

8-أدوار الأستاذ:

إن الأساتذة مكلفون بتعليم و تربية التلاميذ الذين وكلوا إليهم بتكوينهم من الناحية الفكرية ، الأخلاقية ، والبدنية ، وكذا حب الوطن بإعدادهم للقيام بدورهم كمواطنين, ويجري عمل

المدرسين وفقا للبرامج و التعليمات التي تصفها وزارة التربية و التعليم ، حيث يقومون بخدمة أسبوعية في التعليم موضحة في نصوص رسمية.

ويجب على الأساتذة أن يستوفوا التوقيت المطلوب منهم ، كما يشاركون في تنظيم و إجراء الامتحانات المدرسية ، وفي النشاطات الثقافية و الفنية و الرياضية في مؤسستهم ، كذلك يجوز لهم المشاركة في اجتماعات أولياء التلاميذ و أن يساهم في الخدمات التابعة للمديرية خارج أوقات التدريس ، ومن الواجب على الأساتذة أن يحضروا الحفلات الرسمية التي تنظمها المدرسة.

وقد حددت أيضا مجموعة من الأدوار من طرف " مز دوبيس و ج. ميالاريه" وهي حسب المهام:

أ- المعلم: لابد أن يكون له إلمام بمختلف المعارف ولا يكون متسامحا في كامل الأحوال

ب- المدرب: يبلغ الطلبة إلى حد أدنى من المعارف و يتفهمهم لتعميقها أثناء الدروس المعطاة بطلبهم الكثير من المعرفة و الثقافة بحيث لا تكون المعلومات محصورة في المواد المعطاة.

ج- الموجه: يكون عن طريق اقتراح لبعض الطرائق (محمد عبد العزيز, 1994-1995، 19).

د- المرافق: إنه يقترح أعمال و يراقب في إنجازها ويتعلم منه الطالب بكيفية أحسن ، لكن بأقل سرعة أو بكمية أقل إذا ترك له الحابل، وأخيرا يقترح كيفيات لاكتساب المعرفة.

هـ- المورد: يترك الحرية للطالب في اختبار الأعمال و يقف كمورد ينهل منه عند الطالب ، يتعلم منه الطالب أكثر وأحسن ، إذا كان حرا يتصرف كما يريد في المواد التي تهمه ، وهو الذي يستطيع أن يساعد الطالب خارج المواد الأكاديمية (محمد عبد العزيز ، 1994- 1995 ، 20).

بنفس الاتجاه يبرز " سبيرس" ستة أدوار للأستاذ وهي:

أ_ المديـر: في هذا الدور يستعمل الأستاذ معرفته و تجربته الخاصة لتحديد كيفية العمل مع الطالب يقرر ويحل المسألة في مكانه.

ب_ المرشـد: الأستاذ الذي يقوم بهذا الدور يبحث في الطالب نوابض سلوكه, يقيم الاتصال معه لمساعدته على اكتشاف كيفيات انجاز عمل خاصة به ، وأن يسوغ قراراته الخاص, ويراعي في أن تكون للطالب استقلالية التفكير.

ج_ حـارس المـادة: يرجع هذا الأستاذ إلى قواعد التقليد والسلطة، ويؤمن بقضية العقاب.

د_ إعلامـي: في هذا الدور يعطي الأستاذ المعلومات ولكن يمتنع عن تبليغ رأيه ، يبلغ المعرفة التي يكون هدفها التعلم أي عنده الوظيفة الأساسية.

هـ_ الوسيـط: في بعض الظروف عوض أن يعالج بنفسه مباشرة المسألة يضمن الأساتذة مساعدة أشخاص آخرين مثل (مستشار رئيسي).

فتركيز الأستاذ على دور أو مجموعة من الأدوار دون الأخرى مرتبطة بشخصيته ، بتكوينه و باتجاهه التربوي ، وخلال الأعمال و النشاطات فإن الأستاذ يمكنه أن يلجأ إلى كل

الأدوار المذكورة فينتقل من دور إعلامي إلى مستشار ثم يتدخل كضمان – الحارس– للطاعة و على كل فإن الأستاذ يمثل نزعة طاغية الممارسة دور أو عدة أدوار مفاضلة على أدوار أخرى.

9- مواصفات الأستاذ الكفء:

إن الأستاذ الكفء هو الذي يسخر مجموعة معتبرة من القدرات في عمله ليطور نفسه أولا ، مما يجعله كفئا ونموذجا يقت دى به في سلوكه وتطبيقه لمعارفه ،وتنفيذه لمخططاته، وهو الذي يطور قدرات التلاميذ وينشطهم من أجل توظيف وتفعيل تعلماتهم ويضعهم في وضعيات معينة ،كتابة نصوص ذات معنى ،حل مسائل بتحديد العمليات المناسبة (زروق،2003 ،ص75).

وعموما فالأستاذ الكفء هو الذي يتصف بالمواصفات التالية :

- له القدرة على تحليل الوضعيات .
- له القدرة على التعبير بطلاقة ووضوح .
- له الاستعداد الدائم للرد على تساؤلات تلاميذه .
- له القدرة على تنظيم القسم بشكل فعال .
- يستطيع التعمق في تناول المحتويات وتحليلها .
- التعاون مع الوسط التربوي في انجاز الأعمال .

- الاقتصاد في التلقين والإكثار من التوجيه إلى الاكتشاف والتفعيل .
- التكوين الذاتي المستمر، وحب الاستزادة والإقناع والاقتناع .
- التقييم المستمر للأعمال المنجزة .
- الاهتمام بالجوانب السلوكية المختلفة، اللياقة، الهندام، النظام .
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بشتى جوانبها

خلاصة :

يمكن القول إن كفاءة التدريس وفق أبعادها الثلاث (تخطيط ،تنفيذ ،تقويم)جعلت الأستاذ بحاجة ملحة إلى أن يتقنها أثناء العملية التدريسية ويكون فعالا في جعل المتعلم يقوم بدوره، في التعلم ومساعدته في النمو المتكامل ،ويكون وفق أهداف معينة وإشراكه في العملية التعليمية التعلمية ولذا فان الكفاءة التدريس للأستاذ لابد أن تخضع للمكتسبات القبلية و الخبرة بالممارسة لعدة سنوات و التأقلم مع المستجدات في المعرفة و كيفية تكييفها وفق المسار التعليمي للمتعلمين للوصول إلى الهدف التربوي وجعل المتعلم بالفعل هو محور العملية التعليمية التعلمية من خلال التغذية الراجعة واستدراك ما تعلمه وكل هذا يتطلب مستوى عالي أو متوسط من الكفاءة للأستاذ.

الفصل الثالث

أنماط التعلم

تمهيد

1- تعريف أنماط التعلم

2-أهمية معرفة أنماط التعلم

3-تصنيفات أنماط التعلم

4-النظريات المفسرة لأنماط التعلم .

5-فرضيات نظريات كولب للتعلم التجريبي.

6- دورة التعلم حسب نموذج كولب

7- قدرات التعلم لدى كولب.

8-طرق قياس أنماط التعلم.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر مفهوم التعلم من أهم موضوعات علم النفس عامة وموضوعات علم النفس المدرسي بخاصة، فهو حجر الزاوية في هذا العلم ومحور اهتمام معظم المدارس علم النفس ،كما انه يلعب دورا هاما في تحقيق أهداف التربية، فالإنسان يتعلم حتى يستطيع التفاعل والتعامل مع أفراد مجتمعه ،باعتباره جزء من هذا المجتمع، يريد أن يحافظ على حياته ويرغب في العيش وفي إشباع رغباته، ويريد أن ينمو جسميا وعقليا وذاتيا واجتماعيا.

ففهم كيفية تعلم التلاميذ وتحديد أنماطهم المختلفة، مهم في عملية اختيار استراتيجيات التعل يم فللمتعلم من خلال تعليمه ينش أ عنده تغييرات في السلوك وهذا ما يلاحظه المشرف على العملية التعليمية داخل القسم من إيماءات وقدرات ودوافع وحركات، تتدرج يوميا في مسار تعلم المتعلم.

فللمتعلمين أنماط تعلم متعددة منها البصري و السمعي وحتى القرائي الكتابي ، وعلى المعلم أن يدركها وأن يستخدم وسائل تعليمية متنوعة ترسل في مجملها رسالات مشفرة إلى المتعلمين لإيصال المادة التعليمية.

1 – تعريف أنماط التعلم:Learning styles

هو لفظ مركب من كلمتين:

1-1 النمط:Style

مصطلح Style ترجم في اللغة العربية إلى أسلوب أو نمط، والنمط مرتبط أكثر بالشخصية، بينما مفهوم الأسلوب مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي.

فالنمط هو صنف الأفراد الذين لهم خصائص طبيعية مشتركة أو طراز حسي نفسي متشابه، ومن ذلك النمط العضلي الجرئ، والنمط العضلي الدمون أو العنيف.

واغلوطة الأنماط هي أن يظن البعض عن خطأ أن الناس يمكن أن يصنفوا بحسب أنماط أبدانهم مثلا، أو أن يعتقدوا أن الذكاء خاصية اللامعين، وأن يظنوا لذلك أفراد لامعون فبالتبعية هناك أفراد خاملون، وهو ما يسمى النمط المضاد والخامل (الحنفي ،1999 :601).

1-2 تعريف التعلم: Learning

هو اكتساب المتعلم معلومات وخبرات جديدة تؤهله لمواجهة التحديات ومنافسة المجتمع على أساس الحقائق العلمية.

فهو لا يقتصر فقط على التعلم المدرسي أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متواصل أو تحصيل المعلومات، بل تتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار و اتجاهات و عواطف و ميول و قدرات وعادات ومهارات حركية أو غير حركية سواء تم هذا الاكتساب بطريقة مقصودة أو غير مقصودة.

فالتعلم هو الأسلوب الذي يخرج المتعلم من الظلمات إلى النور، فله أهداف يسعى من خلالها الإلمام بكل الوسائل المستعملة في عملية التعلم، حيث تهدف عملية التعلم في المراحل الدراسية الأولى إلى تنمية الأفكار المجردة ،هذه الأفكار التي هي من أهم مولد للتفكير، والطفل في مراحله الأولى و أثناء دراسته ،من الصعب إفهامه الأشياء المجردة، نظرا لعملية النضج العقلي و التصوري التي لم تصبح قادرة على تصور الأشياء المجردة (وطاس ،1988 :35-36).

ولقد تعددت تعاريف التعلم وتنوعت فهناك من يراه على أنه عملية نمو مستمرة ،وتحسن حتى يتمكن الفرد من الحياة في بيئته، فهو بذلك تدريب على أنماط الحياة، وهو مساعدة الطفل على خوض غمار الحياة في المستقبل ،بالتدريب و الممارسة ،والتوجيه السليم.

والتعلم نقلا عن الدكتور احمد محمد عبد الخالق أن جيتس يرى أن التعلم عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات و الدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات.

فالتعلم عملية يتم بواسطتها اكتساب خبرات وقدرات جديدة ،مضافة إلى الخبرات القديمة، حيث حدد دوميان (DOMJAN ,2000) كثير من المظاهر المهمة للتعلم، إذ يرى أنه تغير دائم في آليات السلوك التي تتضمن مثيرات خاصة واستجابات نتجت عن الخبرة السابقة (أبو علام ،2004: 24).

كما هناك من يرى التعلم على أنه سلسلة من التغيرات في سلوك الفرد وذهنه (الطيطي وآخرون،2009 :237).

وتعتبر هذه التغيرات ثابتة نسبيا كونها تحدث نتيجة خبرة (عبد الخالق ،1990 :214).

إذ أشار جيلفورد في هذا الصدد أن التعلم ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج عن استثارة.

وبهذا فالتعلم هو تعديل في سلوك الفرد ،يمكنه مستقبلا من أن يتكيف مع مواقف الحياة المختلفة وبعض الجوانب النفسية لعملية التعلم : الفروق الفردية ، الإثارة ، الدوافع ،الميول، التعزيز ، الإدراك، الفهم؛ التكرار ؛ التدريب؛ الاستعداد (وطاس،1988 :34).

من كل هذا نستنتج أن مفهوم التعلم تناول ثلاثة مفاهيم أساسية هي:

- التعلم عملية تذكر.
- التعلم عملية تدريب للعقل.
- التعلم عملية تغيير وتعديل للسلوك (منسي، بدون سنة :71 –72).

ومن خلال تعريفات كل من النمط والتعلم يمكن **تعريف أنماط التعلم** على أنه الأسلوب الذي يتم به استيعاب وفهم المتعلم لما يقدم له من أفكار و معلومات عبر الدروس المختلفة.

كما يعرف بأنه الطريقة التي يوظفها الطالب في اكتساب المعرفة ،حيث لكل طالب طريقته المميزة في التعلم ،و التي تشمل أساليب التعليم الفردية التي يفترض أن تساعد الشخص على التعلم بشكل أفضل، حيث يعتقد أن معظم الناس يفضلون أسلوبا معينا يتفاعلون معه للتعامل مع المعلومات.

وهي تشير إلى الطرق التي يتعلم بها كل تلميذ شكلا مفضلا و تختلف من فرد إلى آخر و تتنوع أنماط التعلم من التعلم بالاكتشاف إلى التعلم التعاوني إلى التعلم الجماعي إلى التعلم الذاتي إلى التعلم بالنموذجية .

كما تعرف على أنها أساليب التعلم التي تعبر عن اختلافات في طرق تعلم الأفراد و يعد أسلوب التعلم اتجاها دائما نسبيا ومميز لعدد كبير من الأنشطة الفكرية و المهام و التوافق. وقد عرف كولب

(1984) نمط التعلم بأنه يعود لطرق الفرد الطبيعية والمفضلة والعادات في معالجته و استرجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بغض النظر عن طريق التعليم و المحتوى.

في حين عرف كيفي (1979) نمط التعلم على أنه صفات وسلوكيات إدراكية ووجدانية وفسيولوجية تشكل مؤثرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك والمعالجة و التفاعل مع البيئة التعلمية وهي الطرق التي يستجيب الطلاب من خلالها إلى أوضاع التعلمية وهي طرق تفكير و استعمال قدرات الفرد المفضلة و يضيف كيفي أننا لا نستطيع القول أن الطلاب الجيدون أو السيئون إنها ببساطة منطقة تفضيل وراحة و أولوية لاستيعاب و التصرف في العالم الشخصي لكل شخص ، وهو بذلك يربط الفروق الفردية مع التعلم الفعال.

وأفاد المسح الذي أجرته إدارة إحدى المدارس الأمريكية على الممارسين لعملية التعلم بأنهم اتفقوا على التعريف التالي لأنماط التعلم (يشير النمط التعلم إلى الطرق التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل).

وأما الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية فقد قدموا تعريفا أكثر شمولا وتعقيدا لنمط التعلم هو مزيج من الميزات العقلية وانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا على كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية و التفاعل معها و الاستجابة إليها وتتمثل في أنماط تعلم والسلوك و الأداء التي تواجه بها الطلاب الخبرات التربوية وترجع جذور هذا الاختلاف إلى النظام العصبي الذي يتشكل نتيجة التطور والنضج.

وعليه يمكن تعريف أنماط التعلم بأنه الأساليب التي تعبر عن الاختلافات في طرق تعلم الفرد و التفكير وينتج عن ذلك عدد من النماذج التطبيقية لنمط التعلم.

2- أهمية معرفة أنماط التعلم:

لقد اعتاد بعض المعلمين على تقديم أنشطة للتلاميذ اختيرت و حددت بناء على رغبة و أسلوب المعلم نفسه، والتي "يشعر بأنها مناسبة للتعلم و تثبيت المعلومة يتم تقديمها للمتعلم ، دون الأخذ بعين الاعتبار الأنماط المختلفة التي يفضلونها في تعلم الأشياء و التفكير بها، لاعتقاده بأنها مناسبة للجميع، وهي من الحقائق المهمة التي تتجاهلها المدارس في كثير من الأحيان ، فمن الأمور التي ينبغي أن يلم بها المعلم هي اكتشاف أنماط تعلم تلامذته ليتمكن من بناء و تصميم و تقديم الأنشطة و الوسائل لهم، وليس ما يناسبه هو كمعلم.

فما يميز المعلم الكفء هي أن يعمل ويسير وفق مفاهيم و نظريات تربوية و يحرص على فهم جوانب و مؤثرات العملية التعليمية و يطبق إجراءات تساعده في ترسيخ المعرفة و اكتساب المتعلم المهارات و الخبرات المستهدفة.

ويعد معرفة أنماط تعلم المتعلمين مدخلا يساعد المعلمين و المعلمات من معرفة الفروق الفردية في طريقة و أسلوب تعلم كل تلميذ، حتى يتمكن من تحديد و تقديم الأنشطة المناسبة و الخبرات المتنوعة لنمط تعلم المناسب لكل تلميذ، وهذا ينعكس على أداء الطلبة و الثقة و الرضا الذاتي بأدائهم مما يحفزهم و يزيد دافعيتهم نحو التعلم و اكتساب المعرفة و المهارات اللازمة و تحقيق نتائج مرضية وتحصيل مرتفع.

فمعرفتنا بالأنماط التعلمية يساعد في تحديد الأنشطة المناسبة للمتعلمين، فهو أحد الإجراءات المهمة في تشجيع المتعلمين للمشاركة في العملية التعليمية، وتحديد المعلم لأنماط تعلم تلامذته له أثر

ايجابي في اكتساب المعرفة والمهارات بكفاءة و الحصول على نواتج تعلم عالية ،وتساعد معرفة أنماط التعلم في تحديد الفروق بين الأفراد في طرق استقبال وتجهيز و معالجة الخبرات التعليمية المتنوعة .

وان الفائدة المبينة لأنماط التعلم هي النظر إليه كأداة للتفكير بالفروق الفردية ، فعندما تساعد التلاميذ على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة، فإننا نمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات المدرسية و في مواقف كثيرة خارج المدرسة.

3- تصنيفات أنماط التعلم:

و تقوم فكرة أنماط التعلم في أن الطلبة مختلفون في طرق استقبال المعلومات و في طرق تفكيرهم، وهو ما يستدعي تقديم الأنشطة و الوسائل المناسبة لتعلم كل طالب لتساعدهم في فهم و ترسيخ المعلومات في ذاكرتهم واكتساب الخبرات والمهارات.

وعلى هذا الأساس يمكن تصنيف أنماط التعلم حسب مصدر الاستقبال إلى:

- **نمط التعلم البصري visual**

يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك البصري و الذاكرة البصرية حيث يتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية، فمن المهم إليه أن يشاهد ما يتحدث عنه المعلم أو الكتاب.

إن المتعلمين الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بترجمة ما يرونه بشكل مناسب، ولديهم قدرة على إدراك علاقات الخبرات الصورية بعضها ببعض من خلال الترابطات الصورية ،ولديهم مهارات عالية في استقبال و تجهيز و معالجة الخبرات المرئية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية يتم بشكل أفضل من خلال الوسائط المرئية.

النمط البصري يستخدم جملا معينة مثل (دعني أرى) و يكون لديه القدرة على انجاز مهمة جديدة بعد رؤية شخص يقوم بعملها، و يفضل أن يعمل و ينجز ما هو مطلوب بناءا على تعليمات وأوامر مكتوبة.

فالمتعلم ذو النمط البصري يحتاج إلى رؤية لغة الجسد الخاصة بالمعلم لكي يفهم المحتوى و يميل إلى الجلوس في مقدمة الصف الدراسي لتجنب التشويش البصري ، وفي أثناء الدرس فإنهم يفضلون اخذ ملاحظات لاستيعاب المعومات.

ويتميز متعلم ذو النمط البصري :

* يتعلم بطريقة أفضل من خلال ما يراه.

* يتذكر الخرائط و الأشكال و الرسوم جيدا.

* يستمتع بالأنشطة و الوسائط المتعددة و العروض البصرية.

* يفضل رؤية الكلمات مكتوبة.

* يأخذ ملاحظات أو يطلب من المعلم تقديم أوراق.

* يقرأ الكتب المصورة.

* يضع تصور بصري للمعلومات لمساعدة الحفظ.

* لديه اهتمام بالألوان.

* يستمتع بتزيين مكان التعلم وينظم المواد التعلمية.

* يفضل أن يرافق الحديث عن الأشياء صور و أشكال توضيحية.

* يواجه صعوبة في الاستماع للمحاضرات.

* يوجه صعوبة في تنفيذ التوجيهات اللفظية.

* يفقد صبره في المواقف التي تتطلب الاستماع لفترة طويلة.

* إعداد الرسوم البيانية و المخططات و الأشكال.

* تصميم الصور و الانفوجرافيك الجذابة.

* رسم خرائط عقلية ذهنية ومفاهيمية.

* حل تمارين التصور الذهني.

* مشاهدة وإعداد مقاطع فيديو و العروض التقديمية الغنية بالصور و الألوان.

* عمل نماذج الملصقات.

* إعداد المجسمات.

* استخدم الألوان و الأشكال و الرسم.

* تحديد الكلمات أو العناوين و الأجزاء الرئيسية بألوان مختلفة.

* تصميم غرفة بألوان جاذبة وملونة مع وضع لوح تتضمن معلومات ونصائح.

• **نمط التعلم السمعي Aural:**

يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك السمعي و الذاكرة السمعية ويتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية ومن الممارسات الشفوية و السمعية ، حيث يتم الاعتماد على استخدام المثيرات السمعية لفهم خبرة التعلم و التفاعل مع بيئة التعلم.

إن المتعلمين الذين يفضلون هذا النمط يتصرفون بفهم الخبرات التعليمية المسموعة، والقدرة عالية على الاستماع الجيد، ولديهم ترابطات سمعية و مهارات عالية في استقبال و تجهيز و معالجة الخبرات السمعية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية يتم بشكل أفضل من خلال الوسائط السمعية.

هذا النمط يستعمل جمل مثل (اخبرني) (لنتحدث حول هذا الموضوع) ولديهم القدرة على انجاز مهمة جديدة بعد سماعهم لشرح عنها من شخص خبير و يفضلون اخذ تعليمات شفوية.

ويتميز صاحب النمط السمعي :

* يتعلم و يتذكر نسبة كبيرة من المعلومات التي يسمعها.

* يتعلم جيدا من المحاضرات.

* يشترك في المناقشات الصفية والحوارات.

* يستمع جيدا لما يقوله الآخرين ويحب الكلام معهم.

* يحب سماع الشرح و التفسير و يحب أن يشرح للآخرين.

* يستخدم جهاز التسجيل أثناء المحاضرات بدلا من اخذ ملاحظات .

* يبتكر نغمات موسيقية لمساعدته على الحفظ.

* يتذكر المعلومات التي يقولها بصوت مسموع و يكررها لفظيا.

* يملي أفكاره على شخص آخر.

* يستخدم التحليلات اللفظية و سرد القصة لتوضيح وجهة نظره.

* يفسر المعاني الضمنية للحديث عن طريق الاستماع لنبرة الصوت .

* يستفيد غالبا من قراءة النصوص بصوت مسموع.

* يفضل التعليمات و التوجيهات اللفظية.

* يتشتت انتباهه في المواقف التي فيها إزعاج.

* عادة ما يكون متحدثا بارعا.

* يفضل الحوار و العمل و المناقشة في مجموعات تعاونية صغيرة.

* يفضل الأنشطة التي تتطلب تقديم الطلاب شروحات لزملائهم .

* تقديم قراءات مسموعة من الكتاب أو الحاسب الآلي أو الأشرطة المسجلة.

* بارع في سرد القصص.

* يحب الاشتراك في المناقشات و الحوارات و المحاضرات .

* التفاعل مع الآخرين عن طريق أنشطة لعب الأدوار .

* حل المشكلات عن طريق التحدث عنها.

* الاستماع وإنتاج التسجيلات الصوتية الخاصة بهم.

* تنظيم الحوارات والمناظرات الجماعية (الذويخ ،2016 :2-19).

• نمط التعلم الحركي kinesthetic :

يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك اللمسي لتعلم الأفكار و المعاني و يتعلم على نحو أفضل من خلال العمل اليدوي و استخدام جميع الحواس بالتعلم.

يتعلم بعض الأشخاص بشكل أفضل من خلال الإحساس (feeling) ومن الأمثلة على ذلك (الأطفال يمسكون كل أصبع عندما يتعلمون مادة الحساب) أو (عدد من الراشدين يديرون قرص الهاتف في الهواء عندما يحاولون تذكر رقم الهاتف) ، وان عدد من الراشدين يعملون على لمس رأس الأصبع عندما يتعلمون حقيقة ما ،ثم يلمسونها مرة أخرى لتساعدهم على تذكر هاته الحقيقة وان عدد من العاملين على آلة الطابعة يعرفون اتجاه الحركة الصحيحة لأنهم يستطيعون (الإحساس) عندما يضغطون على المفتاح غير الصحيح (الساعدي و الشمري ،2001).

ويفضل هؤلاء المتعلمون المواقف و النماذج الحقيقية و الطبيعية واستخدام الحاسب والمختبرات،ويتحملون قدرا عاليا من المسؤولية، ولديهم مهارات عالية في استقبال و تجهيز و معالجة الخبرات العملية ،الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية يتم بشكل أفضل من خلال وسائط تجريبية عملية.

فالمتعلم ذو النمط الحركي يفضل طريقة التعلم التي تعتمد على القيام بالأنشطة اليدوية لفهم خبرة التعلم و التفاعل مع بيئة التعلم، يستعمل جملا مثل (دعنا نجرب) (كيف تشعر) ويكونون قادرين على انجاز مهمة جديدة عن طريق التجربة و يفضلون إن الاكتشاف بالتجربة بدون النظر إلى التعليمات المكتوبة.

ويتميز صاحب النمط الحركي :

* يتعلم عن طريق الخبرة الفيزيائية مثل الحركة ، العمل اليدوي و اللمس.

* يواجه صعوبة مع المجردات ، و المادة النظرية.

* يستمتع بالدروس التي تتضمن أنشطة عملية و يدوية و تجارب .

* من الصعب أن يجلس لفترات طويلة.

* قد يتشتت بسبب حاجته للنشاط.

* يفضل تعلم الحقائق ،مثل :حل المشكلات و الاستكشاف .

* القدرة على فهم أي معلومة جديدة من خلال التدريب العملي.

* يفضل التعلم المرتبط بالحياة الحقيقية.

* يأخذون فترات راحة متكررة من المذاكرة.

* يتحركون حولهم لتعلم الأشياء الجديدة.

* يستخدمون الألوان لتوضيح الأفكار في قطعة قراءة.

* يقومون بتفحص المادة المقروءة للحصول على الأفكار الأساسية قبل البدء في قراءة التفاصيل.

* إجراء التجارب العلمية في المختبرات و الأنشطة اليدوية .

*عمل نموذج و مجسمات توضح المفاهيم الرئيسية للدرس.

* يحب العمل في الورش التعليمية .

* التعلم النشط .

* التعلم باللعب .

* لعب الأدوار .

* استخدام الكمبيوتر والوسائط المتعددة و العاب والمحاكاة .

* تصميم الصور و الانفو جرافيك.

* عمل نماذج الملصقات.

* يفضل الرحلات الميدانية التعليمية .

* التعلم القائم بالمشروع (الذويخ ،2016 :23 -25).

نظرا لاهتمام العديد من العلماء والباحثين بالفروق الفردية برزت العديد من الاتجاهات النظرية و التطبيقية في مجال أنماط التعلم و التفكير ونتج عن ذلك عديد من النماذج التطبيقية لنمط التعلم ، نذكر منها مايلي:

3-1 تصنيف دن ودن:

حيث يرى إن تطابق أساليب التدريس مع أنماط التعلم يؤدي إلى تحسين تعلم الأفراد وقد اهتم بعدة عوامل أو متغيرات متداخلة و متفاعلة و تتوزع على أربعة مجالات (الزغلول والمحاميد ال ضمور 2008).

-الحاجات أو المتغيرات البيئية : كالصوت و الحرارة و الضوء.

-الحاجات أو المتغيرات الانفعالية : وتتضمن الدافعية و المسؤولية و المثابرة .

-المتغيرات الجسمية :وتشمل الطعام و الشراب و الحركة و الوقت .

-المتغيرات الاجتماعية : وتشمل مجموعات التعلم و أشكال السلطة .

ومن هذا المنطلق فقد قسم دن ودن الأفراد حسب ميولهم كالآتي :

***النمط الشمولي:** وهو نمط يركز على كافة التفاصيل في معالجة موضوع أو محتوى ما.

***النمط التأملي:** ويعتمد على التأمل الذاتي في معالجة الموضوعات .

***النمط التحليلي:** وهو نمط يعتمد على تحليل الموضوع وتقديم استنتاجات.

***النمط الحركي النشط:** وهو نمط يمتاز بالاندفاع و اعتماد على التجربة.

3-2 تصنيف الفورمات لكارثي:

حيث يرى أن الأفراد يتعلمون الخبرات و المعلومات الجديدة و يواجهون المواقف الجديدة من خلال أربعة أنماط هي :

***النمط التخيلي:** يفضل المتعلم في هذا النمط استراتيجيات التعلم المرتبطة بالاستماع و التحدث والتفاعل و العصف الذهني والفكري و المتعلم ضمن هذا النمط يسعى للمشاركة الشخصية والى الإجابة عن السؤال لماذا التعلم .

***النمط التحليلي:** ويبحث المتعلم ضمن هذا النمط على المعلومات والحقائق و تشكيل الأفكار و التفكير من خلال الأفكار المجردة ويفضل المتعلم العمليات المجردة و التأمل ويطرح المتعلم دائما السؤال ماذا.

***النمط الديناميكي:** وفي هذا النمط يعتمد المتعلم على التعلم من خلال البحث و استكشاف باستخدام المحاولة الخطأ و يفضل التجريب ،واختبار نتائج عمليا ويفضل أيضا تطبيق ما تعلمه في المواقف الجديدة .

3-3 تصنيف جريجوك:

اقترح جريجوك هذا النموذج الذي يعرف بنموذج القدرات المتوسطة ويرى أن اغلب الناس لديهم الأفضلية لشيء ما ،إذ أن كل واحد يمتلك بعض القدرة و يجب مراعاتها أثناء التدريس حسب طبيعة القدرات المستخدمة بهم إلى :

***نمط التفكير التتابعي المادي:**

وفيه يفضل أفراد التفكير بالأشياء على أساس مادي وفق تسلسل منظم ويمكن وصف هؤلاء المتعلمين بأنهم يمتلكون قدرات ممتازة في الكتابة المحادثة و يفضلون طرق التعلم المعتمدة على الوظائف المبالغ فيها (الصعبة).

*** نمط التفكير التتابعي المجرد:**

أصحاب هذا النمط يفضلون التعلم والتفكير بالأشياء على أساس رمزي وفق تسلسل منظم ، مثل الكتب التوضيحية .

*** نمط التفكير المجرد العشوائي:**

وفيه يفضل المتعلم التفكير بالأشياء على أنها أساس رمزين ،وفق تسلسل منظم حيث يلج أ لاستخدام التجربة و الخطأ في اكتساب المعلومات.

*** التفكير المادي العشوائي:**

ويفضل الأفراد في هذا النمط التفكير بالأشياء على أساس مادي ،وفق تسلسل غير منظم ويمتازون بأنهم يعطون عناية بطرق التعلم بالمناقشات الجماعية و المناقشة بطرح الأسئلة و الإجابات و المحاضرات.

3-4 تصنيف جراشا –ريشمان:

وهو نموذج التفاعل داخل الغرفة الصفية حيث تم تطوير ثلاثة أنماط التعلم هي (اعتمادية /مستقلة) و(تنافسية /تعاونية) و(تجنبية /تشاركية) وأصبح هنالك ستة أنماط لاستجابة التلاميذ وهي:

*** النمط الاعتمادي:**

ينظرون للمتعلم على انه مصدر للإرشاد و يفضلون الشخصية ذات النفوذ و السلطة القوية .

*** النمط المستقل:**

يفضلون التعلم الذاتي و الدراسة المستقلة و العمل و التفكير وحدهم ،بدلا من العمل و التفكير مع الآخرين و لكنهم يسمعون للآخرين .

*** النمط التعاوني:**

ويفضل أصحاب هذا النمط التعلم في البيئة الاجتماعية مع الزملاء ويفضلون المحاضرات مع النقاشات في مجموعة صغيرة و مشاريع جماعية.

*** النمط المشارك:**

أصحاب هذا النمط لديهم إدراك بان بيئة التعلم فرصة للتفاعل مع الآخرين وتعلم المحتوى.

*** النمط التجنبي:**

ويتسم أصحابه بعدم المشاركة الفعالة في الصف ،وعدم الاهتمام بتعلم محتوى المادة الدراسية.

*** النمط التنافسي:**

أصحابه ينظرون للتعلم على انه مواجهة وخسارة ،ويدفعهم للتعلم و التمييز.

3-5 تصنيف فليليدر سيلفرمان:

طور ريشارد فليدر وليندا سيلفرمان عام 1988 نموذجا لأنماط التعلم ركزا فيه أكثر على الفروقات الفردية التعلمية لأكثر أهمية ،وهذا النموذج يصنف التلاميذ وفق تفضيلاتهم إلى فئة معينة أو أخرى في كل أبعاد التالية (الضمور ،2008):

*** النمط الحسي:**

وهو المفكر الحسي ،العملي الذي يتكيف نحو المعاني و الإجراءات مقابل المجرد وهو المفكر التجريدي.

*** النمط الصوري:**

وهو يفضل التمثلات ،المشاهدة للمادة مثل الصور و الرسوم البيانية ،مقابل اللفظي الذي يفضل التوضيحات المحكية او المكتوبة .

*** النمط النشط:**

يفضل التعلم عن طريق التجريب ولمس الأشياء ،و العمل في جماعات مقابل التأملي الذي يفضل التعلم عن طريق التفكير المعمق.

*** النمط التتابعي:**

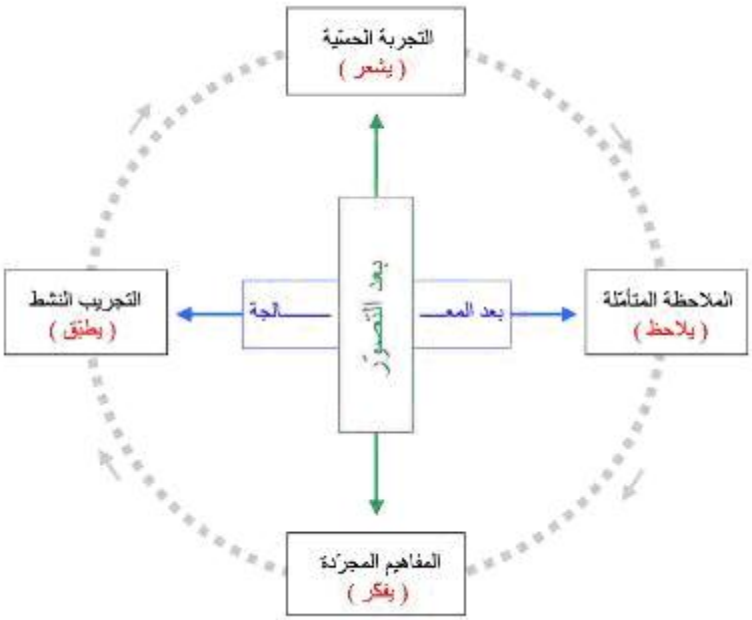
ويقوم بعملية تفكير خطية ،حيث يعمل بخطوات صغيرة مقابل الشمولي العام الذي لديه عملية تفكير كلية ،ويتم تعلمه من خلال خطوات كبيرة.

3-6 تصنيف كولب:

قد اعتمد كولب في تصنيفه على بعض العوامل، بحيث تتكامل في بعدين يحددان أسلوب التعلم (فتحي مصطفى الزيات ،ص549).

- بعد نظري (الإدراك والتصوّر).

• بعد عملي (بعد التجهيز والمعالجة).



شكل رقم (01) : يبين مراحل التعليم حسب كولب

ويشكل البعدان أربعة مراحل للتعلم وهي (يشعر _ يلاحظ _ يفكر _ يطبّق) نحصل من خلالها على أربعة أنماط للتعلّم وهي (التباييني _ الاستيعابي _ التقاربي _ الموائمي) ولكل منهم خصائص تميزهم:

- **النمط التبايني (الأسلوب التباعدي أو التشبعي):**

يكون صاحبه متأملا ، عاطفي ، مبدع فنان ، لديه القدرة على توليد الأفكار ، يفضل العمل في مجموعات ويحرص على التغذية الراجعة.

ويعتمد على الملاحظة التأملية ،حيث يستقبل المتعلم المعلومات بطريقة حيوية كما لهم قدرة على استنباط الكثير من الأفكار ،يرون أفكار من زاوية مختلفة ،يميلون إلى تفضيل العمل مع أشخاص أكثر من الأشياء.

• **النمط الاستيعابي:**

ويتضمن هذا الأسلوب التخطيط ،واستعمال المنطق، حيث يميل أفراد هذا النمط للعروض السمعية والبصرية – ويهتم بالأفكار والمفاهيم المجردة – ويفضل التعلّم عن طريق المحاضرات، ويتميز بالقدرة على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال بقدرة على استيعاب المعلومات المتابعدة في صورة مترابطة (ميرفت السليماني، 2011).

• **النمط التقاربي أو التجمعي :**

يميل للاستكشاف والاستقصاء لحل المشكلات ، له قدرة على اتخاذ القرارات ، ومغرم بالتجارب والتعلّم من خلال المحاكاة ، ويتضمن بعدي المفاهيم المجردة والتجريب الفعال ،فقد ذكرت زينب البدوي "2002" إنهم يميلون إلى اتخاذ قراراتهم بناء على فهمهم للمشكلة ،وقدراتهم التعليمية السائدة لديهم تكوين المفاهيم المجردة ،وهم عاطفيون نسبيا ويحبون التعامل مع الأشياء التي تكون منطقية .

• **النمط الموائمي (التكيفي): أصحاب هذا النمط يتميزون**

بأنهم يحبون التحديات ويعملون ضمن فريق عمل ويتعلّم من خلال الاكتشاف والتجريب وذلك باستعمالهم للخبرات الحسية ولديهم القدرة على تنفيذ التجارب ،وهم أناس مندفعون لا يتحلون بالصبر ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية و التجريبية .

4- النظريات المفسرة لأنماط التعلم:

قد تعددت النظريات المفسرة لأنماط التعلم بتعدد وجهات نظر باحثيهم، وسنعرض نظرية كولب على سبيل المثال لا على سبيل الحصر.

اعتمد "كولب "في نظريته لأساليب التعلم على ثلاثة نماذج تسمى بالنماذج التقليدية للتعلم التجريبي أو التعلم من خلال الخبرة، وهذه النماذج هي نموذج "جون ديوي" الذي يقوم على المراحل الأربعة للتعلم هي الدافع ،الملاحظة ،المعرفة ،التقييم وذلك في شكل دورة منظمة.

أما النموذج الثاني فيتمثل في نموذج " لفين " الذي يعتقد أن الناس يتعلمون بشكل أفضل عندما يندمجون بين أفكارهم المستقلة و التجربة الملموسة ،ويتضمن هذا النموذج أربع مراحل هي: التجربة الملموسة الملاحظة والأفكار، تشكيل المفاهيم المجردة والتعميمات، اختيار مضامين المفاهيم في المواقف الجديدة، وهو بذلك يؤكد على الواقع والتجربة والتغذية الراجعة.

في حين تمثل النموذج الثالث في نموذج" بياجيه "وهو ذو اتجاه عقلاني وهو يعتقد أن التعلم ينتج من خلال التفاعل الشخص مع البيئة ، ويتم ذلك عبر أربع مراحل هي : المرحلة الحسية الحركية،مرحلة ماقبل التفكير والعمليات ، مرحلة العمليات الملموسة،مرحلة العمليات المجردة.

5- فرضيات نظريات كولب للتعلم:

لقد ركز كولب في نظريته لأنماط التعلم على مجموعة من الفرضيات هي:

- يفضل النظر للتعلم كعملية و ليس من خلال النتائج.

– كل تعلم هو إعادة تعلم ويكون التعلم أسهل من خلال المعالجات التي تشتق أفكار التلاميذ ومعتقداتهم حول التعلم .

– التعلم يسعى لحل التناقض مابين الأساليب المختلفة لعملية التكيف والتوافق.

– التعلم هو عملية بناء المعرفة ،فنظرية التعلم التجريبي هي نظرية لصناعة المعارف الاجتماعية.

6–دورة التعلم حسب نموذج كولب :

إن دورة التعليم هذه يمكن أن تبدأ من أي نقطة ويمكن أن نتعامل معها بشكل حلزوني وفي هذا السياق، هناك مظهران يمكننا الاهتمام بهما اللذان هما :

– توظيف التجربة لفحص الآراء .

– استخدام التغذية الراجعة لتغيير الممارسة العملية و النظريات(ليانا ،مها ، 2004 :36) وعليه فان التعلم الفعال ينطوي على أربعة أوجه هي :

من حيث استقبال المعلومات الخبرات المحسوسة إلى الاستماع و الملاحظة التأملية من حيث تجهيز و معالجة المعلومات من المفاهيم التجريدية إلى التجريد الفعلي النشط .

7–قدرات التعلم لدى كولب:

من بين قدرات التعلم التي ركز عليها كولب هي:

7– 1الخبرات الحسية:

وتعني أن طريقة إدراك المعلومات مبنية على الخبرة الحسية حيث يندمج المتعلم اندماجا كاملا ويركز على الشعور وان هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في أسئلة ويستفيدون مع زملائهم .

2-7 الملاحظات التأملية:

حيث يعتمد الأفراد على إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل و الموضوعية و الملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم.

3-7 المفاهيم المجردة:

ويكون الاعتماد عليها في الإدراك ومعالجة المعلومات.

4-7 التجريب الفعال:

ويعتمد أفرادها هنا على التجريب الفعال النشط لموقف التعلم من خلال المعالجة النشطة والمشاركة في أعمال المدرسية (ميرفت،2011).

8- طرق قياس أنماط التعلم:

بطبيعة الحال لن يستطيع الطالب في المرحلة الابتدائية والمتوسطة التعرف على نمطه لوحده وهنا يأتي دور المعلم الواعي والأم والأب ويتم ذلك بملاحظة سلوكيات وعادات الطفل أثناء الدروس والمذاكرة ...وبالنسبة للمعلم فإن تنويعه لطرق الشرح (بصرية _ سمعية _ حركية عن طريق الألعاب) تمكنه من معرفة أنماط طلابه وبالتالي مخاطبة كل طال حسب احتياجاته وقدراته، أما الأم والأب فإن تفهمهم لطبيعة طفلهم "الحركية" مثلا تخفف من توترهم وتوبيخهم المستمر للطفل كثير الحركة الذي لا

يركز لأنهم سيدركون جيدا أن طفلهم يفهم ويستوعب برغم حركته وأن حركته تلك هي وسيلته للتواصل معهم ومع المعلومات المعطاة .

بالنسبة للطلاب الأكبر سنا فيمكنهم معرفة نمطهم بتجريب عدة طرق للدراسة والمذاكرة ...ما الذي ينفع معك أكثر ؟ القراءة بصوت عال مثلا ؟ التخطيط والكتابة ؟ قراءة القطعة كاملة ثم حل الأسئلة أم قراءة معاني المفردات أولا ثم القطعة ؟ حل المسألة الحسابية أولا بنفسك أم دراسة القانون أولا قبل تجربة الحل (السيد، 2006، 23).

هناك طرق غير منتهية يستطيع الطالب أن يجربها بنفسه ليعرف ما يساعده أكثر على الفهم..إلا أن هناك ملاحظات لابد من أخذها في الاعتبار سواء كنت طالبا أم معلما :

• مناسبة نمط من أنماط التعلم لطالب ما لا تعني عدم قدرته على الفهم من خلال نمط آخر...فإن النمط ما هو إلا خطوط عامة لتفكير الطالب ولا تعني حصره في نمط واحد فقط طوال حياته.

• قد يتغير نمط تعلم الطالب الواحد حسب المادة وحسب مرحلته الدراسية .

الاستمرار في التجربة واكتشاف أنماط جديدة وخاصة ومختلفة مهم جدا بالنسبة للطالب والمعلم فلا يوجد نمط صحيح ونمط خاطئ ولا يوجد نمط أفضل من آخر .

ومن العوامل التي نحدد بها ونكشف عن نمط التعلم لدى المتعلم، ما يلي :

_ من خلال تقارير وبيانات الأهل .

_ من خلال الملاحظة المستمرة للمتعلم، من قبل المدرس .

_ دراسة الحالة النفسية للطالب لمعرفة ميولهم وتوجهاتهم .

_ من خلال الاستبيانات التي يوزعها على التلاميذ للتعرف على ما يناسب كل منهم .

_ من خلال حالة التعلم يميل الطالب للتعلم بواسطتها .

خلاصة:

يعد التعلم السبيل الذي أدى إلى تراكم الإنجازات الثقافية والحضارية العظيمة التي توصل إليها المجتمع الإنساني عبر العصور، والذي استطاع بفضل تسجيلها وحفظها وتطويرها ومن ثم نقلها من جيل إلى جيل توفير أسس راسخة لاستمرار التقدم البشري وباضطراده في مجالات العلم والتكنولوجيا ، في المعرفة والعمل وفي شتى مجالات الحياة.

و تختلف أنماط التعلم من شخص لآخر، فنحن نحصل على المعلومات بطرق مختلفة باستخدام حواسنا الخمس ونقوم بمعالجة هذه المعلومات بشكل مختلف أيضا، فليس من المتوقع أن يناسب أسلوب التعلم الذي يفضله المعلم جميع التلاميذ، وأفضل طريقة لمساعدة التلميذ على التعلم بشكل أفضل هي محاولة التعرف على الأسلوب أو النمط الذي يفضلونه ومن ثم تطبيقه معهم، فكلما حاول المعلم إتباع الاستراتيجيات التي يفضلها كل تلميذ، كلما كانت الحصيلة العلمية جيدة.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا :الدراسة الاستطلاعية.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2-المجال الجغرافي و الزمني للدراسة الاستطلاعية.

3-عينة الدراسة الاستطلاعية و مواصفاتها.

4-أدوات الدراسة الاستطلاعية .

5-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا :الدراسة الأساسية .

1-منهج الدراسة.

2-المجال الجغرافي و الزمني للدراسة الأساسية.

3-مجتمع الدراسة الأساسية .

4-عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها.

5-أدوات الدراسة الأساسية.

6-طريقة إجراء الدراسة الأساسية .

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

تمهيد

يعالج هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة الميدانية ،بدءا بالدراسة الاستطلاعية حيث تم تحديد الأدوات المستخدمة فيها وضبط خصائصها السيكومترية ،وبعدها تم التطرق إلى الدراسة الأساسية بدءا باختيار أفراد العينة ،و انتهاءا بتحديد الوسائل الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدراسة .

أولا :الدراسة الاستطلاعية :

1 _أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في دراستنا ،إذ كانت الغاية منها تحقيق الأهداف التالية:

_التعرف على ميدان الدراسة وعلى الصعوبات التي قد تواجهنا ،واكتساب مهارات التعامل الميداني مع أفراد عينة الدراسة ،واستغلالها في الدراسة الأساسية .

_ التعرف على أفراد عينة الدراسة ،والتأكد من مدى فهمهم لأدوات الدراسة .

_ضبط الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

2_المجال الجغرافي والزمني للدراسة الاستطلاعية :

2_1_المجال الجغرافي :

أجريت هذه الدراسة في خمس مدارس ابتدائية تابعة لمقاطعة عشعاشة بولاية مستغانم وهي كالآتي : مدرسة ابن خلدون _مدرسة بنية عبد القادر _مدرسة بلقاسمي بلقاسم _مدرسة الأمير عبد القادر _مدرسة عبد الحميد بن باديس.

2 _2 المجال الزمني :

دامت مدة الدراسة الاستطلاعية حوالي شهر 2020/04/15 إلى غاية 2020/05/14 .

3 _عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها :

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة عشعاشة بولاية مستغانم بطريقة عشوائية ،حيث تكونت من (30) أستاذ من بينهم ((17) ذكر و (13) أنثى) وهم يتوزعون كالآتي :

أ_حسب الجنس :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس :

_ الجدول رقم (01) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	17	% 56.67
الإناث	13	% 43.33
المجموع	30	% 100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث بفارق 13.34 %

ب_ حسب الرتبة :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الرتبة :

الجدول رقم (02) : يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الرتبة :

الرتبة	العدد	النسبة المئوية
أستاذ مدرسة ابتدائية	13	% 43.33
أستاذ رئيسي	06	% 20
أستاذ مكون	11	% 36.67
المجموع	30	% 100

يتضح من الجدول رقم (02) أن الأساتذة يحوزون على رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية بنسبة 43.33 % تأتي رتبة أستاذ مكون في مرتبة الثانية 36.67 % وفي المرتبة الأخيرة رتبة أستاذ رئيسي بنسبة 20% .

ج_ حسب الخبرة المهنية :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية :

الجدول رقم (03) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية .

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	05	% 16.67
من 5 _ 10 سنوات	13	% 43.33
أكثر من 10 سنوات	12	% 40
المجموع	30	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم ما بين 5 سنوات إلى 10 سنوات وأكثر متقاربان في النسبة بفارق 3.33 %، بينما الذين خبرتهم المهنية أقل من 5 سنوات تراوحت نسبتهم 16.67 % .

4_ أدوات الدراسة الاستطلاعية :

يتوقف صدق البحوث وقيمتها العلمية على اختبار السليم للطرق والأدوات التي تتمتع بالشروط العلمية والمنهجية بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة ومن أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث العلمي، ومن أجل الوصول إلى نتائج موثوق بها، قام الباحث بتصميم استبيان لقياس مستوى كفاءة لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق أنماط التعلم .

لقد مر تصميم هذه الأداة وفق الخطوات التالية :

الخطوة الأولى: الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة.

وهي الخطوة التي تم فيها الا عتماد على أهم الدراسات الخاصة بكفاءة التدريس وفق أنماط التعلم التي تشمل مجموعة من المقاييس ذات الصلة بالموضوع ومن بين هذه الدراسات:

ـدراسة وليد (2003) والمتضمن موضوعها كفاءة معلم المرحلة الابتدائية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات، وكذا دراسة محمودي (2018) والمتضمن موضوعها الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، وكذا دراسة لصباح ساعد (2013) تطرقت إلى معرفة دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات أساتذة في مجال التدريس وفق بيداغوجيات الكفاءات، ودراسة عبد الحميد حسن شاهين (2010) والمتضمن موضوعها استراتجيات التدريس المتقدمة، ودراسة إياد عبد الجواد (2016) والمتضمن موضوعها مستوى مراعاة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج دن ودن لأنماط التعلم وعلاقته بميولهم نحو مهنة التدريس.

وفي إطار تصميم استبيان الدراسة الحالية ،قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تطرقت لكفاءة تدريس والمقاييس الأخرى ذات صلة بالموضوع وتوصلت معظم دراساتها إلى ثلاثة أبعاد : تخطيط ،تنفيذ،تقويم منها دراسة جوهاري (2010)، ودراسة خديم (2016)، ودراسة بن عامر وساعد (2017).

الخطوة الثانية:تحديد أبعاد الاستبيان :

انطلاقا مما سبق قام الباحث بتقسيم استبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم إلى الأبعاد التالية:

• **البعد الأول التخطيط:** وهو نشاط يطبقه الأفراد في اغلب شؤون العامة ويعتمد على إعداد خطة ذهنية قبل تحويلها إلى خطة حقيقية، أي الحرص على التفكير ومراعاة أنماط التعلم قبل المباشرة في العمل .

• **البعد الثاني: التنفيذ:** وهو تهيئة الظروف المادية و الوظيفية بشكل يضمن وضع الخطة موضع التنفيذ من خلال التنسيق والتكامل بين الوظائف و الوحدات التنظيمية وكذا توفير هيكل الالتزام الملائم مع أخذ بعين الاعتبار الأنماط المختلفة للتعلم.

• **البعد الثالث: التقويم:** هو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس الكمي و الكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار الأحكام ثم القيام بإجراءات التعديل المناسبة لكل تلميذ حسب نمط تعلمه.

الخطوة الثالثة: تحديد فقرات الاستبيان.

بعد تحديد أبعاد الاستبيان، تم وضع (52) فقرة لقياس مضمونه ، وهي موزعة على أبعاده (انظر الملحق رقم (01) ، كما هو مبين في الجدول الآتي :

الجدول رقم (04) : يمثل توزيع فقرات استبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم حسب أبعاده (الصورة الأولية)

الأبعاد	رقم الفقرات	عدد الفقرات
البعد الأول : التخطيط	43،40،37،34،31،28،25،22،19،16،13،10،7،4،1	15
البعد الثاني : التنفيذ	51،49،47،46،44،41،38،35،32،29،26،23،20،17،14،11،8،5،2	19
البعد الثالث : التقويم	52،50،48،45،42،39،36،30،33،27،24،21،18،15،12،9،6،3	18
المجموع		52

الخطوة الرابعة طريقة التطبيق .

بعد صياغة الفقرات تم وضع الاستبيان في صورته الأولية، حيث قسم إلى جزئين:

ـ الجزء الأول: خصص للبيانات الشخصية (الجنس، الرتبة، الخبرة المهنية).

ـ الجزء الثاني: استبيان خاص بفقرات لقياس كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم.

هذا المقياس يطبق جماعيا وهو موجه لأساتذة التعليم الابتدائي، حيث يطلب من الأستاذ وضع إشارة (×) أمام الإجابة المناسبة.

_ الخطوة الخامسة: وضع مفتاح التصحيح.

بعد صياغة فقرات الاستبيان، تم اختيار أوزان تقدير فقراته، بحيث وضع ثلاث بدائل أمام كل فقرة من فقراته، وتمثلت هذه البدائل في (دائما، أحيانا، أبدا)بحيث تم إعطاء الدرجات على التوالي (1،2،3) باعتبار جل الفقرات ايجابية.

5_ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية:

5_1_ الصدق:

اعتمد الباحث لحساب صدق استبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم على الطرق التالية:

أ_ صدق المحكمين:

بعد أن تمت صياغة فقرات الاستبيان بصورتها الأولية، قام الباحث بعرضها على خمسة من المحكمين (أساتذة جامعيين ،مفتشين تربويين).(انظر الملحق 02)، وذلك للحكم على مدى فعاليتها وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، لاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في مدى ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة ،من حيث ملائمة التعبير و التراكيب اللغوية وضوح الفقرات ودقتها العلمية.

وبناءا على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين ،قام الباحث بتعديل فقرات الاستبيان وصياغتها كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) : يوضح الفقرات المعدلة حسب آراء المحكمين .

البعد	الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
التخطيط	07	* اعتمد على وسائل الإيضاح في إعداد المسبق للدرس	* اعتمد على الوسيلة البصرية في إعداد المسبق للدرس
	10	* اعتمد على الصور الموجودة في الكتاب كضرورة لتحضير الدرس	* اعتمد على الصور الموجودة في الكتاب لتحضير الدرس .
التنفيذ	20	* احرص على رفع الصوت أثناء الدرس .	* احرص على جهورة الصوت أثناء الدرس.
	38	* استعمل المحسوس الجماعي والفردي أثناء سير الدرس .	* أستعمل الوسائل المحسوسة أثناء سير الدرس .
التقويم	12	خلق وضعيات مع التلاميذ أثناء تقويم التعلمات	أستعين بأشرطة فيديو أثناء تقويم التعلمات.
	50	اعتمد على بيداغوجية أثناء التدريس	اعتمد على بيداغوجية المشروع أثناء التدريس .

ولتقدير صدق المحكمين قام الباحث بالاعتماد على النسب المئوية حيث قدرت نسبة قبول

الاستبيان من قبل المحكمين بنسبة 89.23 % .

ب_ صدق الاتساق الداخلي :

بعد تحكيم الإستبيان وتعديله،قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للإستبيان بتطبيقه على عينة الدراسة الإستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد و الدرجة الكلية للمقياس وبين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاستبيان ذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss).

أ/ نتائج حساب معامل ارتباط بين الفقرات والمقياس الكلي لكفاءة التدريس وفق أنماط التعلم .

جدول رقم (06) يمثل معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية استبيانا لكفاءة التدريس وفق أنماط التعلم:

الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول : التخطيط	01	0.369 *	دال إحصائيا
	04	0.207 *	دال إحصائيا
	07	0.435 *	دال إحصائيا
	10	0.324 *	دال إحصائيا
	13	0.642 *	دال إحصائيا
	16	0.262 *	دال إحصائيا
	19	0.384 *	دال إحصائيا
	22	0.526 **	دال إحصائيا
	25	0.450 *	دال إحصائيا

	28	0.216 *	دال إحصائيا
	31	0.143	غير دال إحصائيا
	34	0.594 **	دال إحصائيا
	37	0.716 **	دال إحصائيا
	40	0.405 **	دال إحصائيا
	43	0.652 **	دال إحصائيا
البعد الثاني : التنفيذ	02	0.507 **	دال إحصائيا
	05	0.256 *	دال إحصائيا
	08	0.036	غير دال إحصائيا
	11	0.496 **	دال إحصائيا
	14	0.065	غير دال إحصائيا
	17	0.341 *	دال إحصائيا
	20	0.384 *	دال إحصائيا
	23	0.453 *	دال إحصائيا
	26	0.293 *	دال إحصائيا
	29	0.260 *	دال إحصائيا
	32	0.391 *	دال إحصائيا
	35	0.324 *	دال إحصائيا
	38	0.471 **	دال إحصائيا

	41	0.440 *	دال إحصائيا
	44	0.645 **	دال إحصائيا
	46	0.477 **	دال إحصائيا
	47	0.500 **	دال إحصائيا
	49	0.721 **	دال إحصائيا
	51	0.420 *	دال إحصائيا
البعد الثالث : التقويم	03	0.121	غير دال إحصائيا
	06	0.478 **	دال إحصائيا
	09	0.468 **	دال إحصائيا
	12	0.574 **	دال إحصائيا
	15	0.314 *	دال إحصائيا
	18	0.521 **	دال إحصائيا
	21	0.507 **	دال إحصائيا
	24	0.387 *	دال إحصائيا
	27	0.638 **	دال إحصائيا
	30	0.402 *	دال إحصائيا
	33	0.640 **	دال إحصائيا
	36	0.451 *	دال إحصائيا
	39	0.338 *	دال إحصائيا

	42	0.580 **	دال إحصائيا
	45	0.142	غير دال إحصائيا
	48	0.351 *	دال إحصائيا
	50	0.701 **	دال إحصائيا
	52	0.181	غير دال إحصائيا

* دال عند مستوى (0.01)

* دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول رقم (06) أن معظم فقرات الاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ،في حين البعض الأخر منها هي دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) حيث بلغ أدنى معامل ارتباط (0.207) و أعلى معامل ارتباط (0.721) .

أما الفقرات غير الدالة والتي تم حذفها هي :الفقرة رقم (31) من البعد الأول والفقرة رقم (08) و رقم (14) من البعد الثاني والفقرة رقم(03) ورقم (45) ورقم (52) من البعد الثالث مما يعطي مؤشرا قويا على صدق الاستبيان.

ب/ نتائج حساب معامل ارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي لكفاءة التدريس وفق أنماط التعلم:

جدول رقم (07) : يمثل معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاستبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم :

رقم البعد	معامل الارتباط	الملاحظة
البعد الأول : التخطيط	0.800 **	دال إحصائيا
البعد الثاني : التنفيذ	0.854 **	دال إحصائيا
البعد الثالث : التقويم	0.797 **	دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (07) أن جميع أبعاد الاستبيان عند مستوى (0.01) يعطي مؤشرا قويا على صدق الاستبيان حيث بلغ أدنى معامل ارتباط (0.797) وأعطى أعلى معدل (0.854) .

ج_ صدق المقارنة الطرفية (التمييزي) :

قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية بين الدرجات العليا والدنيا، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية (ن=30) ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في الإجابة على فقرات الاستبيان ككل، ثم تم اختيار أعلى (27%) من الدرجات وعددهم (08 أفراد)، وأدنى (27%) من الدرجات وعددهم (08 أفراد)، وتم إجراء المقارنة بين المجموعتين، وذلك باستخدام اختبار –ت – كما هو موضح في الجدول رقم (08).

الجدول رقم (08) : يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت) .

	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الدرجة الكلية	المرتفعين	143.62	3.33	13.22	0.000 **	دالة
	المنخفضين	121.00	3.50			

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي درجات كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم، وعليه الاستبيان يتمتع بالصدق .

5_2_ الثبات:

اعتمد الباحث لحساب ثبات استبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم على الطرق التالية:

أ/طريقة التجزئة النصفية :

حيث قسم استبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم إلى نصفين : النصف الأول خاص بالفقرات ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني يضم الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون لنصفي الاستبيان وتصحيحه بمعادلة سبيرمان براون، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (09) :يبين نتائج حساب معامل ثبات استبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم عن طريق التجزئة النصفية .

الثبات	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط
المقياس ككل	0.722	0.839

يتضح من خلال الجدول رقم(09) أن معامل الثبات لنصفي الاستبيان يساوي(0.722) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي(0.839)، مما يدل على ثبات استبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم.

ب/طريقة الاتساق الداخلي :

وهنا تم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة ألفا لكرونباخ كما يلي:

جدول رقم (10) : يبين نتائج قيم معامل الفا لكرونباخ لاستبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم .

البعد	معامل الفا لكرونباخ
البعد الأول : التخطيط	0.649
البعد الثاني : التنفيذ	0.747
البعد الثالث : التقويم	0.769
الثبات الكلي	0.830

من خلال قيم معامل ألفا لكرونباخ المبنية في الجدول رقم (10) يتضح لنا أن استبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم يتسم بقد من الاستقرار في نتائجه، مما يشير إلى أنه توفر له درجة عالية من الثبات أي أنه يقيس ما وضع لقياسه فيمكن تطبيقه كأداة قياس في دراسات لاحقة .

_ ثانيا: الدراسة الأساسية:

1_منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وهذا المنهج مناسب لطبيعة هذه الدراسة التي تستهدف تحديد مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم.

2_المجال الجغرافي والزمني للدراسة الأساسية:

2-1-المجال الجغرافي:

قام الباحث بدراسته الميدانية في مدارس ابتدائية بمقاطعة عشعاشة

2-2_ المجال الزمني:

أجريت الدراسة الأساسية في بداية شهر جوان و أواخر شهر جويلية .

3_ مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي بالمدارس التابعة لمقاطعة عشعاشة بولاية مستغانم.

4_ عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة عشعاشة بولاية مستغانم بطريقة عشوائية، حيث تكونت من (74) أستاذ من بينهم (33) ذكر و (41) أنثى) وهم يتوزعون كالآتي :

أ_حسب الجنس :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس :

_ الجدول رقم (11) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	33	% 44.59
الإناث	41	% 55.41
المجموع	74	% 100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور بفارق 10.82 % .

ب_ حسب الرتبة :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة :

الجدول رقم (12) يوضح عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة :

الرتبة	العدد	النسبة المئوية
أستاذ مدرسة ابتدائية	26	% 35.14
أستاذ رئيسي	18	% 24.32
أستاذ مكون	30	% 40.54
المجموع	74	% 100

يتضح من الجدول رقم (12) أن الأساتذة يحوزون على رتبة أستاذ مكون بنسبة 40.54 %، بينما تأتي رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية في المرتبة الثانية بنسبة 35.14 % وفي المرتبة الأخيرة رتبة أستاذ رئيسي بنسبة 24.32 % .

ج_ حسب الخبرة المهنية :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية :

الجدول رقم (13) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية .

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	12	% 16.22
من 5 _ 10 سنوات	27	% 36.49
أكثر من 10 سنوات	35	% 47.29
المجموع	74	% 100

يتضح من الجدول أعلاه أن الأساتذة الذين تتراوحت خبرتهم المهنية ما بين 5 سنوات إلى 10 سنوات وأكثر متقاربان في النسبة بفارق 10.8 %، بينما الذين خبرتهم المهنية اقل من 5 سنوات تراوحت نسبتهم 16.22 %

5_أدوات الدراسة الأساسية:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على استبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم، الذي قام بتصميمه، حيث يتكون من جزئين، جزء خاص بالمعلومات الشخصية و تعليمته وجزء آخر خاص بالفقرات، إذ يحتوي على (46) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد،كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) : يمثل توزيع فقرات استبيان كفاءة التدريس وفق أنماط التعلم حسب أبعاده (الصورة النهائية)

الأبعاد	رقم الفقرات	عدد الفقرات
البعد الأول : التخطيط	39،36،33،30،25،22،19،16،13،11،8،6،3،1	14
البعد الثاني : التنفيذ	46،44،42،41،40،37،34،31،28،26،23،20،17،14،9،4،2	17
البعد الثالث : التقويم	45،43،38،35،32،29،27،24،21،18،15،12،10،7،5	15
المجموع		46

ويطبق هذا الاستبيان على أساتذة التعليم الابتدائي، حيث تتم الإجابة عليه بوضع علامة (X) في إحدى البدائل (دائما، أحيانا، أبدا)، ويتم تصحيحها بوضع درجة (01) للإجابة بأبدا، ودرجة (02) للإجابة بأحيانا، ودرجة (03) للإجابة بدائما وبذلك تكون أعلى درجة هي (138) وأدنى درجة هي (46)، وثم تصنيفهم حسب المستويات التالية :

_ **مستوى منخفض:** أقل من (77) درجة.

_ **مستوى متوسط:** من 77- 108

_ **مستوى مرتفع:** من (108) فما فوق.

7 _ طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

مرت طريقة إجراء الدراسة بالخطوات الآتية:

_ الخطوة الأولى: تطبيق الاستبيان.

_ قام الباحث في هذه الخطوة بطمأنة الأساتذة المعنيين بالدراسة بأن إجاباتهم ستحاط بالسرية التامة، وبعدها شرح لهم التعليمة وكيفية الإجابة على الاستبيان.

_ الخطوة الثانية: تفريغ نتائج الدراسة.

تم تفريغ نتائج الاستبيانات التي تم جمعها في جداول إحصائية وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **spss 20.**

_ الخطوة الثالثة: المعالجة الإحصائية للنتائج.

لمناقشة كل فرضية استخدم الباحث النسب المئوية لمناقشة نتائج الفرضية العامة، كما استخدم اختبار الفروق (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي وهذا بعد التأكد من استيفاء شروط استخدامهما لمناقشة الفرضيات الفرعية.

8_ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

_ النسب المئوية:استخدم الباحث النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة، وقياس نتائج الفرضية العامة.

_ اختبار الفروق (ت):استخدم الباحث هذا الاختبار لقياس الفروق في الجنس بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة في التدريس وفق أنماط التعلم.

_ اختبار التباين أحادي الاتجاه: استخدم الباحث هذا الاختبار لقياس نتائج الفرضية الفرعية الثانية والثالثة.

الفصل الخامس

عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة .

2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الاولى.

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية .

4-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثالثة .

_تمهيد:

بعد تطبيق الميداني قام الباحث بفرز المعطيات ،وتجميعها في جداول إحصائية لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة ،وذلك بغرض التحقق من صدق فرضيات الدراسة ،إذ تمثلت النتائج فيما يلي :

1_عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة :

تنص الفرضية على أن :"مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم متوسط" لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث التكرارات و النسب المئوية والجدول رقم (15) يوضح ذلك :

الجدول رقم (15) : يبين التكرارات و النسب المئوية لمستوى كفاءة الأساتذة في التدريس وفق أنماط التعلم .

المستويات	التكرار	النسبة المئوية
متوسط	27	% 36.48
مرتفع	47	% 63.51

يتضح من الجدول أعلاه أن أعلى نسبة كانت للمستوى المرتفع ب 63.51%، وهذا يدل على أن مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي وفق أنماط التعلم مرتفع ،مما يجعلنا نقبل الفرض الصفري و نرفض الفرض البديل القائل بأن مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم متوسط.

ويمكن تفسير ذلك كون التطور الذي عرفته المدرسة الجزائرية و الحركية التي شهدتها في الآونة الأخيرة ،خاصة بعد تبني المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية تم الاعتماد عليها في هيكلة وبناء المناهج الدراسية، وذلك بعد الإصلاحات التي باشرت بها وزارة التربية الوطنية سنة 2003 وكذا الإصلاحات الأخيرة لسنة 2016، والتي عرفت بالمناهج المحسنة أو المناهج الجيل الثاني بالإضافة إلى اعتماد الوزارة لسياسة تكوينية للأساتذة والعمل على تطويرها كل مرة، ومعالجة ما شهدته الساحة من مآخذ .

ومما تجدر الإشارة إليه أن كفاءة الأستاذ لها ارتباط وثيق بالتكوين ومدى فعاليته ، وعليه كان اهتمام الوزارة بالتكوين كبيرا أو ملحوظا ويظهر ذلك من خلال اعتماد سياسة وطنية شاملة للتكوين وتحديد المحاور الكبرى له على المستوى المركزي ،والعمل على تطبيق تلك السياسة من خلال خلق الآليات المناسبة لذلك.

إضافة إلى استحداث مناصب جديدة على مستوى الإشراف التربوي من ذلك مثلا استحداث منصب مفتش التعليم الابتدائي تخصص إدارة، وذلك من اجل تخفيف على مفتش المواد وتفريغه للعمل التكويني؛ مع وضع برنامج تكوين لفائدة الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها مع دراسة وليد (2003) التي توصلت الى تطبيق دراسة ميدانية على عينة متكونة من 229 معلما ومعلمة أن مستوى كفاءتهم في التدريس مرتفع .

2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى :

تنص الفرضية على انه "توجد فروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الجنس ".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار "ت" لقياس الفروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الجنس، و الجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (16) يبين نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات درجات مستوى كفاءة الأساتذة في التدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الجنس .

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	sig	مستوى الدلالة
41 إناث	112.0732	9.83207	1.105	0.273	0.01
33 ذكور	114.3939	8.23840			

يتضح من الجدول أعلاه قيمة sig التي تساوي (0.273) هي اكبر من مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الجنس، وعليه نقبل الفرض الصفري و نرفض فرض البحث القائل بوجود فرق دال إحصائيا في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الجنس .

ويفسر الباحث هذه النتيجة كون أن الأنظمة والقوانين في المدارس موحدة سواء لأ ساتذة ذكور أو إناث ، كذلك يقوم كل من هم بنفس الوظائف والمهام والمسؤوليات ، كما أن الظروف التي يعيشها المجتمع الجزائري متشابهة، وأن هناك القليل من الفروق الفردية بين الرجال والنساء المؤثرة عل أداء العمل ، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار كون أغلب المدارس التي أجريت فيها الدراسة تضم نسب متقاربة بين الأساتذة إناث والأساتذة الذكور.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها مع دراسة وليد (2003) على عينة حجمها 229 معلما ومعلمة حيث توصلت الدراسة أن متغير الجنس ليس له علاقة بكفاءة التدريس لان اكتساب كفاءة لا يقتصر على الطبيعة التكوينية للجنسين، وإنما يقتصر على الميول و الاتجاهات نحو مهنة التعليم.

واختلفت نتائج الدراسة المتوصل إليها مع دراسة سرحان (1993) التي توصلت انه يوجد فروق في الكفاءة التدريسية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية :

تنص الفرضية على أنه "توجد فروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية ".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار "تحليل التباين الأحادي " لقياس الفروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الخبرة المهنية والجدول التالي يبين ذلك :

الجدول رقم (17) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية

مصدر التباين	مج المربعات	د_ الحرية	التباين التقديري	ف	sig	م_ دلالة
بين مجموعات	126.202	2	63.101	0.745	0.478	0.01
داخل المجموعات	6010.933	71	84.661			
المجموع	6137.135	73				

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig التي تساوي (0.478) هي اكبر من مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الخبرة المهنية ،وعليه نقبل الفرض الصفري و نرفض فرض البحث القائل بوجود فرق دال إحصائيا في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

ويفسر الباحث ذلك كون أن كل أساتذة ودون استثناء استفادوا من نفس الحجم الساعي من التكوين، إضافة إلى الإصلاحات المتكررة التي تباشرها الوزارة و المستجدات التي تطرأ على الساحة مما قلص التباين في كفاءتهم المهنية في التدريس وفق أنماط التعلم.

وكذا التقارب في الكفاءة المهنية للأساتذة كونهم الأقرب في الشهادة و سنوات الخبرة ،خاصة بعد خروج نسبة كبيرة من الأساتذة القدامى و إحالتهم على التقاعد مما جعل كفاءة الأساتذة متساوية فيما يخص التدريس وفق أنماط التعلم.

وهذا ما أكدته دراسة (وليد ،2003) التي توصلت إلى عدم تأثير الخبرة المهنية في كفاءة تدريس وكذا دراسة كل من رفاع سعيد (1993)،ودراسة عبابنة صالح (1996)، ودراسة أديب حمادنة (2007)، ودراسة نورة بوعيشة (2008)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في كفاءة التدريس تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

كما تناقضت الدراسة مع دراسة كل من دراسة انجرسول(1976) التي توصلت إلى أن ذوي الخبرة القليلة هم بحاجة اكبر للتدرب على الكفاءات الخاصة بالتدريس الانفرادي ،وكذا دراسة طشوعة الويزة(2009)التي توصلت إلى انه توجد فروق تعزى إلى عدد سنوات التدريس ولصالح أساتذة المصنفين ضمن مجموعة قليلي الخبرة.

4- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثالثة :

تنص الفرضية على انه "توجد فروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تعزى لمتغير الرتبة ".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار "تحليل التباين الأحادي " لقياس الفروق في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الرتبة ،والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (18) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء عينة الدراسة وفقا لمتغير الرتبة .

مصدر التباين	مج المربعات	د_ الحرية	التباين التقديري	ف	Sig	م_ دلالة
بين مجموعات	384.315	2	192.157	2.372	0.101	0.01
داخل مجموعات	5752.821	71	81.026			
المجموع	6137.136	73				

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig التي تساوي (0.101) اكبر من مستوى الدلالة (0.01) ،مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الرتبة، وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض فرض البحث القائل بوجود فرق دال إحصائيا في مستوى كفاءة أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الرتبة .

حيث يفسر الباحث هذه النتيجة كون أن الأساتذة متقاربين في الشهادة وكذلك في الكفاءة المهنية واستفادوا من نفس التكوين وخضعوا لنفس الحجم الساعي من التكوين مما جعل التباين مقلص من ناحية رتبهم وكذا الكفاءة المهنية في التدريس وفق أنماط التعلم، وكذا الإصلاحات المتكررة التي باشرت بها الوزارة ومست رتب جميع الأساتذة ولم تجعلهم مختلفين فيما يخص التدريس وفق أنماط التعلم وإنما المستجدات الطارئة على الساحة جعلت كفاءتهم متساوية في ميدان التدريس .

واتفقت الدراسة مع دراسة وليد(2003) التي توصلت إلى النتائج بان الرتبة أو المستوى التعليمي لا يؤثر في كفاءة تدريس وكذلك دراسة طبشي (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي (الرتبة) في الكفاءات التدريسية للمعلمين وكذا دراسة ديفز (1984) ، ودراسة فاطمة الزهراء بوكرمة اغلال (2006) ،ودراسة عمیار سعید (2008)، ودراسة جهاري سمير (،2010) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الرتبة (المؤهل العلمي).

كما تناقضت الدراسة مع دراسة بوحفص (2015) حول اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية، التي توصلت إلا انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات المعلمين التدريسية باختلاف مؤهلاتهم العلمية وكذا دراسة أديب حمادنة (2007) التي توصل إلى وجود فروق تعزى لمتغير الرتبة.

الخاتمة:

في ظل الإصلاحات التربوية التي تشهدها الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم ،ومن بينها النظام التربوي الجزائري وذلك باستخدام إستراتيجية التكوين التي مست دفعات متتالية لمعظم الأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس، والهدف من ذلك إعداد جيل له كفاءات تساعده على حل مشكلات المركبة التي تصادفه في الحياة، لذلك يطلب من الأستاذ في مجال مهنته أن يكون ذو مستوى عالي من الكفاءة في التدريس وكذا القيم ،التي هو مطالب بإكسابها للمتعلم .

إن تحديد كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم يتطلب معرفة حقيقية بالفروق الفردية لدى المتعلمين وتكمن هاته الكفاءة في التخطيط، التنفيذ، التقويم للدرس، وهاته المراحل الثلاثة لا يستطيع احد تتبعها سوى أستاذ كفء لأنه اقرب من المتعلم وحامل لمعظم الصفات منها المرافق ،المعلم ،المربي ،...الخ.

إن أستاذ التعليم الابتدائي حامل لمسؤولية حقيقية مع المبتدئين والمتعلمين انطلقوا من أسرة إلى المدرسة وهاته الأخيرة جمعتهم في مجموعات او أقسام وفق مستويات أو سنوات متدرجة حسب كل سن للمتعلم ضمن برنامج مسطر من طرف وزارة التربية الوطنية ،وقد أعطت الدولة اهتماما كبيرا بالمراحل الأولى من التعليم وركزت على اهتمامات المتعلمين وكيفية إخراج جيل له كفاءات تتطلع على ما هو عالمي وجديد ،وكل ذلك وكما ذكر التكوين أساتذة ذكور وإناث ،وذو المؤهلات العلمية ، وذو الخبرة المهنية، وإبقاء على العملية قائمة والصرامة في تطبيقها من طرف مفتشين وإطارات جامعيين .

لكي نضمن نجاح لمدرستنا اوجب رفع كفاءة تدريس للأستاذ التعليم الابتدائي وفق أنماط التعلم ،وجعل الأجيال تحقق نجاحات وتقدم في مجال التدريس واحتلال المراتب الاولى في تطور المنظومة التربوية الجزائرية .

وكاستنتاج عام تم التوصل إلى بعض النقاط ومنها :فاعلية برنامج التكويني الذي أعدت وزارة التربية كل سنة للأساتذة التعليم الابتدائي في ميدان التدريس مع استحداث آليات جديدة جعلت من المتعلمين يتلقون اهتماما كبيرا من طرف أساتذتهم مما زاد من رفع مستوى كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم ،وكذا تطور الذي شهدته المدرسة الجزائرية من خلال السياسة الجديدة المنتهجة من طرف وزارة التربية وذلك بتدريس بمقاربة بالكفاءات مما حسن وأعطى فاعلية وحرص أستاذ على تطبيق المنهاج ،وهذا ما توصلت إليه دراسة الباحث إلى عدم وجود فروق لمستوى كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم تبعا لمتغير الجنس والخبرة المهنية و الرتبة على توالي .

وفي الأخير ومن خلال بحثنا هذا الذي كان مدعما للبحوث الاخرى وأعطى نظرة جديدة للمتعلمين ضمن أنماطهم المختلفة ويدرسون في قسم واحد تحت مسؤولية أستاذ أوجبت عليه حمل كفاءة عالية تكون على معرفة بهم ،وزيادة من الدعم المادي والمعنوي في البرنامج التكويني التي سطرته الدولة لكل أستاذ والحرص على تتبع المتعلم ضمن مراحله التعليمية ،ووضع مناهج تتماشى مع تطورات العالمية وإحداث تغيير جذري من خلال آلية التكوين الفعال والهادف والمتمركز بخاصية كبيرة على التدريس .

الإقتراحات:

على ضوء النتائج المتوصل إليها نقترح مايلي:

1-إجراء دراسات أخرى لتأكيد النتائج المتوصل إليها والحكم على مدى مصداقيتها من خلال دراسة تقويمية ،وذلك باستعمال أداة الملاحظة للوقوف على كفاءة تدريس الفعلية للأساتذة .

2-التأكد من استخدام أساليب العلمية المتنوعة في تحديد كفاءة تدريس وفق أنماط التعلم.

3-إعداد مراجع خاصة بالأستاذ حول تدريس وفق أنماط التعلم.

4-جعل الأستاذ كموسوعة حاملة لعدة تخصصات علمية ولا يقتصر فقط على أسلوب تعليمي نمطي مثلا أستاذ في علم النفس وأستاذ في التعليم وأستاذ في التربية وضف إلى ذلك التكوين الواسع ضمن تلك المعارف المكتسبة .

5-دعم طريقة تدريس وفق أنماط التعلم في المؤسسات التربوية .

6-تنويع في الوسائل التعليمية المتطورة في المدراس للمتعلمين ذو أنماط التعلم المختلفة .

7-إدراج مختص النفسي في المدارس الجزائرية ليكون مساعد للأستاذ كي يبرز كفاءته الحقيقية في التدريس ضمن أنماط التعلم، وجعل المختص معالجا للمشكلات النابعة من الأسرة إلى المدرسة كدور خاص.

المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1 -القرآن الكريم

2 -أبو علام، رجاء محمود (2004)، التعلم أسسه وتطبيقاته، ط 2، عمان _ دار المسيرة للنشر والتوزيع .

3 -أحمد، محمد عبد الخالق (1990)، أسس علم النفس، ط3، كلية الآداب _ جامعة الإسكندرية دار المعرفة الجامعية .

4 -أديب، ذياب حمادنة (2007)، مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس نصوص أدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارساتهم لها في محافظة المفرق، جامعة آل البيت عمادة البحث العلمي، الأردن .

5 -أغلال ، فاطمة الزهراء بوكرمة (2006)، أطروحة بعنوان قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم، قسم علم النفس، جامعة الجزائر .

6 -الحنفي، عبد المنعم (1990)، الجامع في الاضطرابات النفسية، ط 2، مكتبة مديولي، 2 ميدان طلعت _ القاهرة .

7 -الذويخ، نورة صالح (2016)، أنماط التعلم نموذج فارك .

8 -الزغلزل والمحاميد (2007)، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

9 -الساعدي، فاضل شاكر حسن والشمري، كريم عبد ساجر خلف (2001)، أساليب التعليم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية، جامعة بغداد، العراق.

10 - الضمور، محمد مسلم خلق (2008)، علاقة أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة جامعات اقليم جنوب الأردن بالتحصيل الدراسي والأكاديمي والفعالية الذاتية، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

11 - الطناوي، عفت مصطفى (2008)، التدريس الفعال .الأردن. دار النشر : عمان.

12 - الطيطي، محمد وآخرون، (2009)، مدخل إلى التربية، ط 2، عمان _ دار المسيرة للنشر والتوزيع .

13 - اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

14 - الويزة، طشوعة (2008)، تحديد احتياجات التدريسية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، جامعة سطيف، (الجزائر).

15 - إياد، عبد الجواد (2016)، مستوى مراعات المرحلة الأساسية الدنيا لمعايير نموذج دن و دن لأنماط التعلم وعلاقته بميولهم نحو مهنة التدريس، جامعة الأقصى ، فلسطين.

16 - بدوي، زينب (2002)، الضغوط الأكاديمية، مكتبة الزهراء.

17 - بلخير، طبشي (2011)، مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفاءات التدريسية التخطيط اليومي للتعليم نموذجي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

18 - بوعيشة، نورة (2008)، ماجستر الممارسات التدريسية للتعليم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، جامعة قاصدري مرباح، ورقلة.

19 - جوهاري، سمير (2010)، مقال نشر في مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد : 43، الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربات بالكفاءات، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.

20 - حاجي، فريد (2005)، بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات _ دار الخلد ونية للنشر والتوزيع.

21 - حثروبي، محمد صالح (2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ط 1، عين ميلة _ الجزائر .

22 - خديم (2016) في محمودي، محمد (2018)، احتياجات تدريسية لأساتذة تعليم ابتدائي في مجال تدريس وفق مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر بجامعة مستغانم، الجزائر

23 - رفاع سعيد (1993) في محمودي، محمد (2018)، احتياجات تدريسية لاساتذة تعليم ابتدائي في مجال تدريس وفق مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر بجامعة مستغانم، الجزائر.

24 - سرحان (1993) في محمودي، محمد 2018)، احتياجات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر، جامعة مستغانم، الجزائر.

25 - شاهين، عبد الحميد حسن (2010)، استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية، مصر .

26 - طعيمة، أحمد رشدي (2006)، المعلم كفاياته _ اعداده _ تدريبه، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.

27 - عطية، محسن علي (2008)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

28 - عمیار، سعید (2008)، الاحتیاجات التدریبیة لمعلمي التعلیم الابتدائي للتدریس وفق المقاربات بالكفاءات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر .

29 - لصباح، ساعد وبن عامر، وسیلة (2011)، احتیاجات تدریسیة لدى معلمي المرحلة الابتدائیة في مجال التدریس وفق المقاربات والكفاءات، جامعة بسكرة، الجزائر.

30 - لینا جابر، مها القرعان، أنماط التعلم النظرية والتطبيق، ط 1، مركز للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين .

31 - مجدي، عزيز إبراهيم (2009)، موسوعة المعارف التربوية القاهرة عالم الكتب، مصر.

32 - محمود، محمد علي (2000)، مهارات التدريس الفعال، السعودية، دار المجتمع للنشر والتوزيع.

33 - محمود، منسى، علم النفس التربوي للمتعلمين، كلية التربية _ جامعة الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية .

34 - ملحم، سامي محمد (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط 1. الأردن، دار النشر : عمان.

35 - وطاس، محمد (1988)، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب 3، شارع زيتوت يوسف _ الجزائر.

36 - يعقوبي، عبد المؤمن (2000)، أسس بناء الفعل الديداكتي. ط 2. الجزائر، دار النشر : أولاد انهار _ تلمسان .

الملاحق

الملحق رقم (01): يبين إستبيان مستوى كفاءة أساتذة التعليم الإبتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم في صورته الأولية

الاستبيان

أساتذتي الأفاضل

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس,تخصص علم النفس المدرسي , يسرني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن مجموعة من العبارات

فالرجاء منكم الإجابة على العبارات المقدمة لكم بتمعن, واضعا علامة (X) أمام الجواب المناسب, واعلم أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة

الجنس :ذكر ( ) –أنثى ( ).

الرتبة :أستاذ مدرسة ابتدائية ( ) –أستاذ رئيسي ( )– أستاذ مكون ( ).

الاقدمية :اقل من 5 سنوات ( ) –من (5–10) ( )– أكثر من 10 سنوات ( ).

النتائج الدراسية (المعدل العام للقسم):

الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
01	احضر الخرائط و الأشكال و الرسوم أثناء الإعداد للدرس			
02	اعتمد على الخرائط و الأشكال و الصور أثناء سير الدرس			
03	اعتمد طريقة لامرتينيار في التغذية الراجعة			
04	اعمل على إحضار وسائل التعليمية البصرية قبل بداية الدرس			
05	استعين بالمعينات البصرية في تقديم الدرس			
06	استعين بالخرائط الذهنية في مرحلة التقويم			
07	اعتمد على وسائل الإيضاح في إعداد المسبق للدرس			
08	اهتم بتحسين خطي ليكون نموذجا للمتعلمين			
09	اعتمد المخططات و الأشكال أثناء تقويم الدرس			
10	اعتمد على الصور الموجودة في الكتاب كضرورة لتحضير للدرس			
11	اهتم باستعمال الألوان أثناء الدرس			
12	أخلق وضعيات مع التلاميذ أثناء تقويم التعلمات			
13	أراعي التنويع في مصادر المعلومة أثناء التحضير للدرس			
14	اعتمد السبورة كوسيلة أساسية أثناء الدرس			
15	أنوع من وسائل إيضاح البصرية لتقويم طبيعة الدرس			
16	انتقي الوضعيات التعليمية التي تعتمد على الشرح			
17	أتجول ببصري في القسم أثناء أداء الدرس			
18	أقوم بعض الدروس على طريقة مراقبة العملية على ارض الواقع			

19	احرص على انتقاء وضعيات تعليمية حسب مستوى التلاميذ			
20	احرص على رفع الصوت أثناء الدرس			
21	أنوع استعمال اختبارات حسب نمط التعلم السماعي			
22	احضر الوسائل السمعية قبل بداية الدرس			
23	اعمل على تغيير نبرة الصوت حسب المواقف سير الدرس			
24	أركز على استذكار المعلومات الشفوية التي قدمت أثناء الدرس			
25	احضر المشاهد الخاصة بالتعبير الشفهي أثناء إعداد للدرس			
26	احرص على حسن استماع لجميع التلاميذ أثناء الدرس			
27	انتقي المعارف السمعية المناسبة لإرساء الموارد			
28	أصوغ أهداف التعلم وفق واقع المتعلمين			
29	اعتمد على الاعادات الفردية أثناء إجابة التلاميذ			
30	اختار الحوار الذي يتماشى وطبيعة المعرفة			
31	اعتمد على المحسوس في تحقيق الأهداف التعليمية			
32	أركز على الحوار أثناء الدرس			
33	أقوم أداء المتعلم سماعي حسب معايير احددها سالفا			
34	أتدرج في بناء المفاهيم من المحسوس إلى المجرد			
35	أتجول داخل القسم بصوتي في سير الدرس			
36	اختار الوسيلة السمعية المناسبة لتقويم طبيعة الدرس			
37	اختار وضعيات التعلم من الواقع المتعلمين أثناء التخطيط الدرس			
38	استعمل المحسوس الجماعي و الفردي أثناء سير الدرس			
39	أصوغ الوضعيات التقويمية حسب واقع المتعلمين			
40	احضر الوسيلة التعليمية قبل بداية الدرس			
41	استشهد بوضعيات من واقع المتعلم أثناء بناء التعليمات			
42	اعتمد على المستجدات الأحداث في صياغة وضعيات التقويمية			
43	اعمل على الإلمام بجميع المحسوسات المساعدة في عملية التعلم			
44	اعتمد على الوسيلة التعليمية وفق معايير محددة			
45	اعمل على تحقيق أهداف التعلم لتظهر على سلوكيات المتعلمين			
46	أنوع المثيرات البصرية حسب طبيعة الدرس			
47	أعود التلاميذ على استعمال أصابع اليد في أداء العمليات الحسابية			
48	أقوم أعمال التلاميذ وانجازاتهم أثناء المشاريع			
49	استعين بالصور و المشاهد أثناء حصص التعلم			
50	اعتمد على بيداغوجية أثناء التدريس			
51	أوظف أشرطة الفيديوا في التعلم			
52	إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن نشاطهم			

الملحق رقم (02): قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم و اللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية
01	مسعودي أمحمد	أستاذ محاضر	جامعة عين تيموشنت
02	غالم يمينة	أستاذة التعليم الابتدائي ودكتورة جامعية	مدرسة ابن خلدون –عشعاشة –
03	بلقاسمي بوعبد الله	مفتش تربوي وطالب دكتوراه.	مقاطعة –عشعاشة–رقم 1
04	باشا محمد	دكتور جامعي ومشرف تربوي	متوسطة يماني عبد القادر– عشعاشة–
05	محمودي محمد	مفتش تربوي وطالب دكتوراه	مقاطعة عشعاشة رقم 2

الملحق رقم (03): نتائج صدق المحكمين

الأسئلة	عدد المجيبين بمناسب	عدد المجيبين بغير المناسب	عدد المجيبين بيعدل
01	5	0	0
02	5	0	0
03	5	0	0
04	5	0	0
05	5	0	0
06	5	0	0
07	0	0	5
08	5	0	0
09	5	0	0
10	0	0	5
11	5	0	0
12	1	0	4
13	5	0	0
14	5	0	0
15	5	0	0
16	5	0	0
17	5	0	0
18	5	0	0
19	5	0	0
20	0	0	5
21	5	0	0

0	0	5	22
0	0	5	23
0	0	5	24
0	0	5	25
0	0	5	26
0	0	5	27
0	0	5	28
0	0	5	29
0	0	5	30
0	0	5	31
0	0	5	32
0	0	5	33
0	0	5	34
0	0	5	35
0	0	5	36
0	0	5	37
4	0	1	38
0	0	5	39
0	0	5	40
0	0	5	41
0	0	5	42
0	0	5	43
0	0	5	44
0	0	5	45
0	0	5	46
0	0	5	47
0	0	5	48
0	0	5	49
5	0	0	50

51	5	0	0
52	5	0	0
المجوع	232	0	28

الملحق رقم (04): مخرجات (spss) لنتائج الدراسة الاستطلاعية

الاتساق الداخلي بين الابعاد والدرجة الكلية

Correlations

		البعد الاول	الدرجة الكلية
البعد الأول	Pearson Correlation	1	,800**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	,800**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

Correlations

		البعد الثاني	الدرجة الكلية
البعد الثاني	Pearson Correlation	1	,854**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	,854**	1
	Sig. (2-	.000	

	tailed) N	30	30

Correlations

		البعد الثالث	الدرجة الكلية
البعد الثالث	Pearson Correlation	1	,797**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	,797**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

الصدق التميزي

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
VAR00001	الاعلى	8	143.6250	3.33542	1.17925
	الادنى	8	121.0000	3.50510	1.23924

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference
VAR00001	Equal variances assumed	.051	.824	13.226	14	.000	22.62500	1.71065
	Equal variances not assumed			13.226	13.966	.000	22.62500	1.71065

1 - الثبات الفا لكرونباخ

البعد الاول :

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,649	2

البعد الثاني :

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,747	2

البعد الثالث :

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,769	2

الدرجة الكلية :

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	21,6
	Excluded[a]	109	78,4
	Total	139	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,830	4

2 - الثبات عن طريق التجزئة النصفية :

Correlations

		الفقرات الفردية	الفقرات الزوجية
الفردية	Pearson Correlation	1	,722**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30	30
الزوجية	Pearson Correlation	,722**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (05): يبين استبيان مستوى كفاءة أساتذة التعليم الإبتدائي في التدريس وفق أنماط التعلم في صورته النهائية

الإستبيان

أساتذتي الأفاضل

في إيطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس,تخصص علم النفس المدرسي , يسرني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن مجموعة من العبارات

فالرجاء منكم الإجابة على العبارات المقدمة لكم بتمعن, واضعا علامة (X) أمام الجواب المناسب, واعلم أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة

الجنس :ذكر ( ) -أنثى ( ).

الرتبة :أستاذ مدرسة ابتدائية ( ) -أستاذ رئيسي ( ) – أستاذ مكون ( ).

الاقدمية :اقل من 5 سنوات ( ) –من (5-10) ( )- أكثر من 10 سنوات ( ).

النتائج الدراسية (المعدل العام للقسم):

الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
01	احضر الخرائط و الأشكال و الرسوم أثناء الإعداد للدرس			
02	اعتمد على الخرائط و الأشكال و الصور أثناء سير الدرس			
03	اعمل على إحضار وسائل التعليمية البصرية قبل بداية الدرس			
04	استعين بالمعينات البصرية في تقديم الدرس			
05	استعين بالخرائط الذهنية في مرحلة التقويم			

06	اعتمد على الوسيلة البصرية في إعداد المسبق للدرس			
07	اعتمد المخططات و الأشكال أثناء تقويم الدرس			
08	اعتمد على الصور الموجودة في الكتاب لتحضير للدرس			
09	اهتم باستعمال الألوان أثناء الدرس			
10	استعين بأشرطة فيديو أثناء تقويم التعلمات			
11	أراعي التنويع في مصادر المعلومة أثناء التحضير للدرس			
12	أنوع من وسائل إيضاح البصرية لتقويم طبيعة الدرس			
13	انتقي الوضعيات التعليمية التي تعتمد على الشرح			
14	أتجول ببصري في القسم أثناء أداء الدرس			
15	أقوم بعض الدروس على طريقة مراقبة العملية على ارض الواقع			
16	احرص على انتقاء وضعيات تعليمية حسب مستوى التلاميذ			
17	احرص على جهورة الصوت أثناء الدرس			
18	أنوع استعمال اختبارات حسب نمط التعلم السماعي			
19	احضر الوسائل السمعية قبل بداية الدرس			
20	اعمل على تغيير نبرة الصوت حسب المواقف سير الدرس			
21	أركز على استذكار المعلومات الشفوية التي قدمت أثناء الدرس			
22	احضر المشاهد الخاصة بالتعبير الشفهي أثناء إعداد للدرس			
23	احرص على حسن استماع لجميع التلاميذ أثناء الدرس			
24	انتقي المعارف السمعية المناسبة لإرساء الموارد			
25	أصوغ أهداف التعلم وفق واقع المتعلمين			
26	اعتمد على الاعادات الفردية أثناء إجابة التلاميذ			
27	اختار الحوار الذي يتماشى وطبيعة المعرفة			
28	أركز على الحوار أثناء الدرس			
29	أقوم أداء المتعلم سماعي حسب معايير احددها سالفا			
30	أتدرج في بناء المفاهيم من المحسوس إلى المجرد			
31	أتجول داخل القسم بصوتي في سير الدرس			
32	اختار الوسيلة السمعية المناسبة لتقويم طبيعة الدرس			
33	اختار وضعيات التعلم من الواقع المتعلمين أثناء التخطيط الدرس			
34	استعمل الوسائل المحسوسة أثناء سير الدرس			
35	أصوغ الوضعيات التقويمية حسب واقع المتعلمين			
36	احضر الوسيلة التعليمية قبل بداية الدرس			
37	استشهد بوضعيات من واقع المتعلم أثناء بناء التعليمات			

38	اعتمد على المستجدات الأحداث في صياغة وضعيات التقويمية			
39	اعمل على الإلمام بجميع المحسوسات المساعدة في عملية التعلم			
40	اعتمد على الوسيلة التعليمية وفق معايير محددة			
41	أنوع المثيرات البصرية حسب طبيعة الدرس			
42	أعود التلاميذ على استعمال أصابع اليد في أداء العمليات الحسابية			
43	أقوم أعمال التلاميذ وانجازاتهم أثناء المشاريع			
44	استعين بالصور و المشاهد أثناء حصص التعلم			
45	اعتمد على بيداغوجية المشروع أثناء التدريس			
46	أوظف أشرطة الفيديوا في التعلم			

الملحق رقم (06): مخرجات (spss) لنتائج الدراسة الأساسية

الفرضية الاولى : الفروق بين الجنسين (لا توجد فروق بين الجنسين)

Group Statistics

	sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
مج الاستمارة	homme	41	112,0732	9,83207	1,53551
	femme	33	114,3939	8,23840	1,43412

		Levene's Test for Equality of Variances					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference
مج الاستمارة	Equal variances assumed	1,722	,194	-1,084	72	,282	-2,32077
	Equal variances not assumed			-1,105	71,866	,273	-2,32077

الفرضية الثانية (الرتبة) لا توجد فروق في الرتبة

ANOVA

globale

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

Between Groups	384,315	2	192,157	2,372	,101
Within Groups	5752,821	71	81,026		
Total	6137,135	73			

ONEWAY globale مج الاستمارة BY rang الرتبة .MISSING ANALYSIS/

الفرضية الثالثة (الخبرة المهنية) كذلك لا توجد فروق

ANOVA

globale

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	126,202	2	63,101	,745	,478
Within Groups	6010,933	71	84,661		
Total	6137,135	73			

ONEWAY globale BY experience
/MISSING ANALYSIS.

الفرضة الرابعة (الارتباط بين مج الاستمارة والمعدل (لا يوجد ارتباط)

Correlations

		مج الاستمارة	المعدل العام
مج الاستمارة	Pearson Correlation	1	,173
	Sig. (2-tailed)		,140
	N	74	74

المعدل العام	Pearson Correlation	,173	1
	Sig. (2-tailed)	,140	
	N	74	74