



جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله



كلية: العلوم الاجتماعية

قسم: علوم التربية

**دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية
ومعالجة امشكلات السلوكية الصفية لدى اطراف
المدرسة بمرحلة التعليم المتوسط:
دراسة مقارنة**

أطروحة لنيل دكتوراه العلوم تخصص: علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ الدكتور.

إعداد الطالب،

أ. د. محمد الطاهر طهيلي

عبد الحق زواوي

السنة الجامعية.

2018-2019



جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله



كلية: العلوم الاجتماعية

قسم: علوم التربية

دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية

ومعالجة امشكلات السلوكية الصفية لدى اطراف

المندرس بمرحلة التعليم المتوسط:

دراسة مقارنة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ الدكتور.

إعداد الطالب،

أ. د. محمد الطاهر طهيلي

عبد الحق زواوي

السنة الجامعية.

2018-2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا﴾

إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة آية: ﴿٣٢﴾

الإهداء

بسم الله وكفى والصلاة والسلام على النبي المصطفى
وعلى آله وصحبه أجمعين ...
أهدي ثمرة جهدي ...
إلى روح سيدي أحمد طيّب الله ثراه
إلى الأم الغالية رحمها الله
إلى الوالد الكريم رحمة الله عليه
إلى أم أولادي
إلى ابنتي منال ... وأبنائي محمد الأمين ... عصام ... زكرياء
إلى حفيدي ... أصيل
إلى الدكتور علي فارس
إلى كل العاملين في قطاع التربية والتعليم وكل شركاء المدرسة
إلى أبنائي المتعلّمين وأوليائهم

بقلم الباحث:
عبد الحق زواوي

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبيه المصطفى
صادق الوعد الأمين ،

حمداً لك ربي على عظيم عطائك الوافر ، وجزيل نعمتك ، منحتني القوة والصبر والمثابرة
والرضا بقدرك ،

وغمرتني من فضلك وتوفيقك إلى أن أتممت هذا العمل ،

وأسأل الله أن يكون علماً نافعاً وِعَملاً متقبلاً.

ومصدقاً لقوله تعالى: ﴿لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ۖ﴾ سورة إبراهيم: 07

وعملاً بهدي نبينا الحبيب الذي قال: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله".

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ المشرف:

"البروفيسور محمد الطاهر طعيلي"

لقبوله الإشراف على هذا العمل ، والذي لم يبخل علينا بتوجيهاته العلمية القيمة
طيلة أطوار انجازه ،

وأقدر له حسن تعاونه وصبره الذي أعانني على إخراج هذا العمل إلى النور ،

فإليه أدين بالشكر وأعترف بالجميل.

والشكل موصول كذلك إلى لجنة المناقشة

وكل أساتذة قسم علوم التربية بجامعة الجزائر 2

وخاصة ابني الغالي الدكتور علي فارس بجامعة سطيف 2

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل

من قريب وبعيد

بقلم الباحث:

عبد الحق زواوي

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور التكوين البيداغوجي في معالجة المشكلات الصفية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء بعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (220) أستاذاً وأستاذة في مرحلة التعليم المتوسط بولاية برج بوعرييج. وجمع البيانات تم استخدام مقياس الكفايات التدريسية ومقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من إعداد الباحث. وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتائج التالية:

- يمتلك أساتذة التعليم المتوسط كفايات تدريسية مرتفعة.

- يمتلك أساتذة التعليم المتوسط مستوى متوسط من القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية.
- توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

- لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.
- توجد فروق في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس.

- توجد فروق في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص.
- توجد فروق في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.
- توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التدريسية والقدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

وقد فسرت النتائج في ضوء ما أسفر عنه التراث السيكوتربوي والدراسات السابقة في الموضوع، وتوجت الدراسة في الأخير بجملة من الاقتراحات.

الكلمات المفتاحية: التكوين البيداغوجي؛ الكفايات التدريسية؛ معالجة المشكلات الصفية؛ مرحلة التعليم المتوسط.

Abstract:

The present study aims to uncover the role of pedagogical formation in enhancing teaching competencies and tackling the class problems of adolescent learners in the middle school in the light of some variables. The study sample consisted of (220) male and female teachers in middle school in Bourj Bourererdj willaya's. to collect data used teaching competencies scale and behavioral problems class styles scale prepared by the researcher. After the statistical analysis obtained the following results:

- 1-The teachers in the middle school have high teaching competencies.
- 2-The teachers in middle school have an average level in tackling the class problems of adolescent learners.
- 3-There are statistically significant differences in the teaching competencies of teachers in the middle school according to the formation type For the benefit of graduates of the high schools of teachers.
- 4-There are no statistically significant differences in teaching competencies among teachers in the middle school according to the gender variable.
- 5-There are no statistically significant differences in teaching competencies among teachers in the middle school according to speciality variable.
- 6-There are no statistically significant differences in the teaching competencies of the teachers in the middle school according to the variable of seniority.
- 7-There are statistical differences in addressing problems class styles among adolescent schooled in the middle school depending on formation type variable For the benefit of graduates of the high schools of teachers.
- 8-There are no statistical differences in addressing problems class styles among adolescent schooled in the middle school depending on gender variable.
- 9-There are statistical differences in addressing problems class styles among adolescent schooled in the middle school depending on speciality variable.
- 10-There are statistical differences in addressing problems class styles among adolescent schooled in the middle school depending on seniority variable.
- 11-There is a positive correlatin between teaching competencies and tackling the class problems of adolescent learners in the middle school.

The results were interpreted in the light of the legacy of the Scottish heritage and previous studies on the subject and culminated in a series of suggestions.

Keywords: pedagogical formation, teaching competencies, class problems, middle school.

فهرست المحتويات

	البسملة
	الآية القرآنية
	الإهداء
	شكر وعرفان
	ملخص الدراسة باللغة العربية
	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
4-1	مقدمة
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
07	1/ إشكالية الدراسة
18	2/ فرضيات الدراسة
19	3/ أهداف الدراسة
20	4/ أهمية الدراسة
22	5/ تحديد مفاهيم الدراسة
	الباب الأول: الإطار النظري للدراسة
	الفصل الثاني: التكوين البيداغوجي
28	تمهيد
28	أولاً: التكوين
28	1/ تعريف التكوين
29	2/ أهمية التكوين
31	3/ أنواع التكوين
33	4/ مبادئ التكوين
36	5/ شروط التكوين
36	6/ أشكال التكوين
37	ثانياً: التكوين البيداغوجي
37	1/ مفهوم التكوين البيداغوجي

38	2/ مفاهيم ذات الصلة بالتكوين البيداغوجي
39	3/ أهداف التكوين البيداغوجي
40	4/ تقنيات التكوين البيداغوجي
42	5/ برنامج التكوين البيداغوجي للأساتذة بالمدارس العليا
45	6/ مجالات إعداد المعلمين
47	7/ مراحل تكوين المعلمين في الجزائر
53	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: الكفايات التدريسية
56	تمهيد
56	أولاً: الكفايات التدريسية
56	1/ تعريف الكفايات التدريسية
60	2/ عوامل ظهور الحركة التربوية القائمة على الكفايات
61	3/ مراحل تطور التربية القائمة على الكفايات
63	4/ خصائص الكفايات التدريسية
64	5/ أهمية الكفايات التدريسية
65	6/ تصنيفات الكفايات التدريسية
76	7/ مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية
78	8/ وسائل قياس الكفايات التدريسية
80	9/ استخدامات الكفايات التدريسية
83	ثانياً: أستاذ مرحلة التعليم المتوسط
83	1/ تعريف المعلم
85	2/ خصائص المعلم
87	3/ خصائص المعلم الفعال في ضوء معايير الجودة الشاملة
90	4/ أدوار المعلم
91	5/ أنماط المعلم
93	6/ العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي للمعلم
97	7/ لمحة عن مكانة المعلم في الجزائر

98	خلاصة الفصل
	الفصل الرابع: أساليب معالجة المشكلات الصفية
101	تمهيد
101	أولاً: الإدارة الصفية
101	1/ تعريف الإدارة الصفية
102	2/ أهمية الإدارة الصفية
103	3/ أهداف الإدارة الصفية
103	4/ خصائص الإدارة الصفية الفاعلة
104	5/ مهام الإدارة الصفية
105	6/ أنماط الإدارة الصفية
107	7/ العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية
108	8/ النشاطات اللازمة لإدارة الصف
109	ثانياً: الانضباط الصفية
109	1/ تعريف الانضباط
110	2/ تعريف الانضباط الصفية
110	3/ أهمية الانضباط الصفية
111	4/ أهداف الانضباط الصفية
111	5/ الانضباط الصفية - الوقاية والعلاج -
112	6/ مقترحات للمحافظة على الانضباط الصفية
114	ثالثاً: المشكلات الصفية
114	1/ تعريف المشكلات الصفية
115	2/ تعريف أساليب معالجة المشكلات الصفية
115	3/ أسباب المشكلات الصفية
117	4/ مصادر المشكلات الصفية
119	5/ أساليب ملاحظة المشكلات الصفية
120	6/ تصنيف المشكلات السلوكية والتربوية من حيث حدتها
121	7/ أنواع المشكلات الصفية

130	8/أساليب معالجة المشكلات الصفية
134	9/الأساليب غير المناسبة لعلاج المشكلات الصفية
136	رابعاً: التفاعل الصفّي
136	1/تعريف التفاعل الصفّي
137	2/أهمية التفاعل الصفّي
137	3/وظائف التفاعل الصفّي
138	4/أنماط التفاعل الصفّي
148	5/أساليب التفاعل الصفّي
141	6/أساليب تحسين التفاعل الصفّي
142	7/العوامل المؤثرة في التفاعل الصفّي
143	خلاصة الفصل
	الباب الثاني: الإطار الميداني للدراسة
	الفصل الخامس:
	الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
147	تمهيد
147	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
148	ثانياً: الدراسة الأساسية
148	1/منهج الدراسة
149	2/حدود الدراسة
151	3/مجتمع الدراسة
151	4/عينة الدراسة
155	5/أدوات الدراسة
182	6/تقنيات المعالجة الإحصائية
183	خلاصة الفصل
	الفصل السادس:
	نتائج الدراسة الميدانية
186	تمهيد
186	1/عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية
212	2/الاستنتاج العام
213	3/مقترحات الدراسة

215	خاتمة
217	قائمة المراجع
230	قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقاييس التكوين البيداغوجي	42
02	مضامين التكوين البيداغوجي	43
03	مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية	147
04	مكان إجراء الدراسة الأساسية	150
05	توزيع العينة تبعاً لمتغير نمط التكوين	151
06	توزيع العينة تبعاً لمتغير نمط الجنس	152
07	توزيع العينة تبعاً لمتغير الأقدمية	152
08	توزيع عبارات مقياس الكفايات التدريسية على أبعاده	155
09	درجات الاستجابة على عبارات مقياس الكفايات التدريسية	155
10	نتائج تحكيم عبارات بعد الكفايات العاطفية الاجتماعية	157
11	نتائج تحكيم عبارات بعد الكفايات الفكرية المعرفية	158
12	نتائج تحكيم عبارات بعد الكفايات التواصلية	159
13	نتائج تحكيم عبارات بعد الكفايات المنهجية	160
14	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعده الكفايات العاطفية الاجتماعية	162
15	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعده الكفايات الفكرية المعرفية	163
16	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعده الكفايات التواصلية	164
17	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعده الكفايات المنهجية	165
18	قيم صدق الاتساق البنائي لأبعاد مقياس الكفايات التدريسية	166
19	قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد مقياس الكفايات التدريسية والدرجة الكلية للمقياس	167
20	معامل ألفا كرونباخ لمقياس الكفايات التدريسية	167
21	قيم معاملات ثبات مقياس الكفايات التدريسية حسب أبعادها باستخدام طريقة التجزئة النصفية	168
22	توزيع عبارات مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية على أبعاده	170
23	درجات الاستجابة على العبارات الموجبة والعبارات السالبة	170
24	نتائج تحكيم عبارات بعد الأساليب النفسسية	172
25	نتائج تحكيم عبارات بعد الأساليب التربوية	173
26	نتائج تحكيم عبارات بعد الأساليب الاجتماعية	174

175	معاملات ارتباط بين درجة كل بند من بنود بعد الأساليب النفسية	27
177	معاملات ارتباط بين درجة كل بند من بنود بعد الأساليب التربوية	28
178	معاملات ارتباط بين درجة كل بند من بنود بعد الأساليب الاجتماعية	29
180	قيم صدق الاتساق البنائي لأبعاد مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية	30
181	قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد المقياس والدرجة الكلية	31
181	معامل ألفا كرونباخ لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية	32
182	قيم معاملات ثبات مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية حسب بأبعادها باستخدام طريقة التجزئة النصفية	33
187	مستوى الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط	34
189	أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية الأكثر استخداماً	35
192	دلالة الفروق في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير نمط التكوين	36
195	دلالة الفروق في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير الجنس	37
197	دلالة الفروق في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير التخصص	38
199	الفروق المعنوية في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير الأقدمية	39
199	تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير الأقدمية	40
201	دلالة الفروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية تبعاً لمتغير نمط التكوين	41
203	دلالة الفروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية تبعاً لمتغير الجنس	42
205	دلالة الفروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية تبعاً لمتغير التخصص	43
207	الفروق المعنوية في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية تبعاً لمتغير الأقدمية	44
207	تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية تبعاً لمتغير الأقدمية	45
208	معامل الارتباط بين الكفايات التدريسية وأساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية	46

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نمط الاتصال أحادي الاتجاه.	139
02	نمط الاتصال ثنائي الاتجاه.	139
03	نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه.	140
04	نمط الاتصال متعدد الاتجاهات.	140
05	توزيع العينة تبعاً لمتغير نمط التكوين.	151
06	توزيع العينة تبعاً لمتغير الجنس.	152
07	توزيع العينة تبعاً لمتغير الأقدمية.	153

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
01	مقياس الكفايات التدريسية قبل التحكيم (الصورة الأولى)
02	مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية قبل التحكيم (الصورة الأولى)
03	القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين
04	الصورة النهائية لمقياس الكفايات التدريسية من إعداد الطالب الباحث
05	الصورة النهائية لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من إعداد الطالب الباحث
06	نتائج الدراسة الميدانية
07	برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري للأساتذة أثناء التبرص التجريبي

هذه



تسعى الاتجاهات التربوية الحديثة إلى بناء جيل متعلم ومثقف ذو شخصية سوية متكاملة ومتفتحة، جيلٌ قادرٌ على تحمل المسؤوليات الموكلة إليه ويمتلك القدرة على الانضباط والتعلم المستمر والتفكير والقيادة والبحث. سعيٌ جعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية التعليمية، وضع رتب تغييراً في النظرة إلى وظيفة المعلم، فمن مجرد ناقل للمعلومات إلى موجه ومرشد للمتعلمين وقدوة لهم. وهو بهذه المواصفات معنيٌ بمختلف التفاعلات سواء داخل القسم وخارجه وبمعنى أدق هو معنيٌ بمرافقة ومعالجة مشكلات المتعلمين البيداغوجية منها والتربوية، صاحب دور رئيسي في تهيئة بيئة صفية صحية للتلاميذ. لذلك تعتمد العملية التربوية في تحقيق أهدافها اعتماداً كبيراً على المعلم، باعتباره الركيزة الأساسية في النهوض بمستوى التعليم والتعلم وتحسينه، والعنصر الفعال الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في بناء المجتمع وتطوره، حيث أنّ الأداء الجيد للمعلم يعتبر من أهم المنطلقات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها لنجاح العملية التربوية، وإن الاهتمام بالمعلم ورفع مستوى أدائه، وتوفير السبل التي تكافل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية لجميع الشركاء من مسؤولين ومشرفين، وأولياء وجماعات محلية ... الخ.

وإذا كان المعلم يُمثل "أمةً في واحد"، نظراً لما يضطلع به من أدوار، ووظائف متعددة ومتنوعة في بناء الأمة، فإنّ "نوعية" هذا المعلم هي "المفتاح" الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده، تأسيساً على المقولة التربوية التي تؤكد أنّه: "لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه"، هذا ما يُبرز أهمية دور المعلم في المدرسة والمجتمع ككل لأنه هو الركيزة لكل مجتمع متطور ومتحضر، وكذلك دور تكوين المعلم وإعداده لأداء رسالته على أحسن وجه.

إنّ عملية إدارة الأقسام الدراسية والتحكم والسيطرة على سلوكيات التلاميذ الصفية الشغل الشاغل لمعظم المعلمين في جميع المراحل التعليمية وذلك لما لهذه السلوكيات من آثار على النتائج التي يمكن أن نجنحها من العمل التدريسي، وكذلك لما لهذه السلوكيات من آثار على نجاح المعلم أو فشله في أداء الدور المطلوب منه كمعلم للتلاميذ. فنجاح المدرسة أو فشلها إنما يرجع بالدرجة الأولى للمعلم إضافة إلى تنظيم المادة التعليمية وتوفير مجالات البحث والكشف وتشجيع التلاميذ على نقل الخبرات للآخرين. فسلوك المعلمين ينصب على موضوع ضبط التلاميذ، حيث أن الضبط والنظام وإدارة الصف هي عناصر أساسية ينبغي توافرها لكي يستطيع المعلم القيام بمهمته الأساسية وهي التعليم. ويستطيع التلميذ أن يتعلم ويحقق نتائج أفضل في أجواء تخلو من السلوكيات غير المرغوب فيها.

ولعلّ هناك أنماط سلوكية غير مرغوب فيها تواجه المعلم داخل القسم توصف بأنها مشكلات عادية أو مألوفة، ومن أمثلة هذه السلوكيات، الثرثرة والضحك، ومضغ اللبان، والتهرج، ونسيان الأدوات المدرسية، التأخر عن المدرسة وكثرة الحركة داخل القسم. وهناك مشكلات تُعتبر أكثر خطورة من المشكلات العادية وتعمل على إعاقة التعليم والتعلم بشكل واضح، ومن

أمثلة هذه المشكلات: التخريب المتعمد للأثاث المدرسي ولممتلكات الآخرين، رفض القيام بالأعمال المدرسية، وتكوين

العصابات، والسلوك العدواني، والسلوك الانعزالي، والغياب عن المدرسة دون عذر، والتحدث بلغة بذيئة.

ويتفاوت المعلمون فيما بينهم من حيث التعامل مع المشكلات الصفية، لاختلاف بعض أنماط السلوك الصففي المرغوبة

من حيث معايير القبول والرفض. فالحديث بصوت منخفض بين التلاميذ داخل القسم قد يكون مقبولاً من بعض المعلمين،

بينما يكون غير مقبول من معلمين آخرين باعتباره سلوكاً غير مرغوب فيه، ويتوقف ذلك على أنماط المعلمين القيادية داخل

القسم، ومن هنا يبرز الدور الفعال الذي من المفروض أن تؤديه عملية التكوين حتى يتمكن المعلم من معالجة مختلف المشكلات

السلوكية الصفية التي تعترض سير الحصص التعليمية التعليمية.

وعلى العموم فإن نجاح المؤسسة التعليمية يتوقف بالدرجة الأولى على إحداث نقلة نوعية في تكوين الأستاذ وإعداده

إعداداً جيداً سواء فيما يتعلق بخبري المدارس العليا للأساتذة أو خريجي الجامعات الذين يتم توظيفهم من قبل وزارة التربية

الوطنية توظيفاً مباشراً عن طريق إجراء المسابقات المهنية.

ما فتئت الحاجة إلى التكوين تتأكد يوماً بعد يوم في مجال التربية والتعليم لاسيما مع دخول فكرة الجودة الشاملة هذا الحقل،

حيث لم تعد الجهود منصبة على توفير الوسائل والموارد المادية بل اتجهت إلى تكوين رأس المال البشري، وتحديد أكل المشتغلين في

حقل التربية، وفي مقدمتهم المعلمين والأساتذة الذين تعقد عليهم الدولة آمالاً كبيرة في تحقيق إصلاحاتها. والجزائر على غرار دول

العالم تسعى إلى تطوير كفاءات المدرسين، غير أن الكفاءة في مجال التدريس لا ينحصر معناها في ترقية معارف المدرس وتنميته

في تخصصه بل يشمل تطوير أداء المدرس التربوي، وهذا من خلال ما يُسمى بالتكوين البيداغوجي. ولقد عرف هذا التكوين

تطوراً ملحوظاً في محتواه وطرقه تبعاً للتطور الحاصل في العلوم الإنسانية وأبحاث التعليمية بمختلف ميادينها العامة والخاصة.

ومما لا شك فيه أن التعليم يُعتبر من المهن التي يحتاج فيها المعلم إلى جُملة من المواصفات والكفايات والمؤهلات، فالتعليم

صناعة ما أحوج أن يكون صاحبها حاذقاً في عديد من المناحي الحيّاتية، عارفاً في مُتنوّع المجالات ملتزماً بأخلاقيات المهنة

بوصفه منبراً مشعاً يعتمد على توعية العقول والنفوس بمهنية مسؤولة واحترافية وهمة عالية وروح واثبة، مريباً للناشئة، حريصاً على

مكانة أمته، ولن يتأتى ذلك لأي نظام تربوي، إلا باحترافية تقوم على موارد معرفية وموارد منهجية، قابلة للتوظيف في سبيل

التوافق المهني القائم على ادراك مشكلات المهنة المرتبطة بمختلف عناصرها.

إن مشروع إصلاح المنظومة التربوية يتضمن تأكيداً على ضرورة إعداد المكونين وتحسين مستواهم. ويمكن أن يتخذ هذا

الإعداد عدة أشكال، منها التكوين عن بعد، التكوين تحت الطلب ومنها التكوين أثناء الخدمة كل هذه الصيغ على أهميتها لا

تعوّض التكوين الأولي، وفي خضم هذه السيورة الزمنية التي تقارب العشرين سنة مازال الأستاذ يبدي حيرة ويشتكى خاصة من

تقريب عملية الفهم وتحفيز المتعلمين بجعلهم يقبلون على الدراسة برغبة في الاستيعاب والاستفادة، وكذا إدراك مشكلاتهم

السلوكية وتوجيهها توجيهها سليماً يرفع من دافعية المتعلم ولا يثبطها بسبب عدم القدرة على فهمها، وهي الحيرة التي قد يستدل بها عن تدني دافعية الانجاز عند الأستاذ وهي وضعية لا يمكن تجاوزها إلا بالاستفادة من التكوين في سيكولوجية الطفولة والمراهقة وعلوم التربية. وهذا ما لا يتأتى للمعلم والأستاذ دون التكوين البيداغوجي بالمدارس العليا للأساتذة أو التكوين التحضيري البيداغوجي لخريجي الجامعات.

الجزائر كغيرها من المنظومات التي يضطرب فيها نظام التكوين، تسعى ومن خلال تطبيق العديد من الإجراءات إلى مواجهة فجوات التكوين، خاصة في شقّه البيداغوجي، لعلّ الإجراءات المتعلقة بالتوسّع في إنشاء مدارس عليا للأساتذة، عبر مختلف جهات الوطن، وتنصيب جهاز التكوين البيداغوجي التحضيري استجابة للحاجة الميدانية الملحة، التي أفرزتها ظاهرة التوظيف المباشر في ظل عدم قدرة المدارس العليا للأساتذة على تخريج الأساتذة بالعدد المطلوب، ناهيك عن مؤشرات الرسوب والتسرب المدرسي والعنف في الوسط المدرسي التي صارت تعرف انتشاراً مخيفاً، يُهدّد حتى تماسك المجتمع. وهي وضعية لا يمكن مواجهتها إلا بأساتذة أكفاء.

تشكل الكفايات التدريسية مطلباً ملحاً للمعلمين والأساتذة قصد تحقيق الجودة الشاملة، فالمعلم بهذا المعنى لابد أن يكون ملماً ببعض الكفايات التدريسية التي تُعبّر حقيقةً على جملة الأداءات والمهارات اللازمة في التدريس كالخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه فضلاً عن القدرة على بناء الوضعيات مع الأخذ في الاعتبار كفايات أخرى مرتبطة بالأداء المهني للمعلم ككفاية تهيئة عقول المتعلمين وضبط عملية التواصل الصفّي والقدرة على مرافقة مختلف المشكلات السلوكية سواء تلك التي لها علاقة بمطالب النمو، أو التي تفرزها ظاهرة اللاتوافق المدرسي الناجمة عن تأثير المحيط الاجتماعي بمكوناته الثقافية، الايديولوجية منها والتكنولوجية، وكفايات ذات طابع فكري تتعلق بالتحكّم في الموارد المعرفية المتعلقة بمادّة التعلّم وما تتطلبه من معارف أساسية وعلمية تؤهل الأستاذ إلى التحكّم في مستوى المعارف التي تقع عليه مسؤولية تحويلها الى معارف قابلة للتعلّم، وبالمتعلّم من حيث خصائص نموّه ومطالبه من التّواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وكفايات ذات طابع منهجي تتعلق بالقدرة على توظيف الوسائل وتعليم التفكير وتنظيم المحتويات، وكفايات ذات طابع تواصلية تتعلق بتنظيم الفوج التربوي والتحكّم في تقنيات التنشيط، وكفايات ذات طابع عاطفي اجتماعي، تتعلق بالقدرة على فهم مشكلات المتعلم وعوامل مساعدته على التوافق المدرسي والصبر عليه بتقبل خصائصه وما يعترضه من صعوبات أثناء التعلّم.

وعلى هذا الأساس تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية والتي منها القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية، التي أردنا إبرازها لما تعرفه الممارسة التعليمية من صعوبات معقّدة في هذا المجال، وفي هذا الإطار الوقوف كذلك على طبيعة العلاقة بين الكفايات التدريسية والقدرة على معالجة المشكلات السلوكية، وذلك من خلال دراسة مقارنة بين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وخريجي الجامعة.

وللمعالجة الموضوع قسمنا بحثنا هذا إلى جانبين، جانب نظري وآخر ميداني، حيث يضم فصل الإطار العام للبحث إشكالية البحث، وصياغة الفرضيات، تحديد أهداف البحث، وأهميته، وكذلك تحديد المفاهيم إجرائيا، ثم انتقلنا إلى الجانب النظري الذي استوفى ثلاثة فصول نظرية، حيث اشتمل الفصل الثاني على مفهوم التكوين البيداغوجي من خلال إبراز أهم تعريفاته، وبعض المفاهيم المتصلة به، وكذلك هندسة التكوين، وبعض الاتجاهات المعاصرة في إعداد وتكوين المعلمين، وفي الأخير تم التطرق إلى تكوين الأساتذة بالجزائر. أما الفصل الثالث فقد تم التطرق من خلاله إلى مفهوم الكفايات التدريسية بإبراز أهم تعريفاتها والأنواع والمستويات. وفي الفصل الرابع تم تناول مفهوم أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية بإبراز أهم تعريفاتها وأسبابها ومصادرها وكيفية التعامل معها.

كما احتوى الجانب الميداني من البحث على فصلين، حيث تضمن الفصل الخامس إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب، وكذا تحديد حدود البحث المكانية والزمانية والبشرية، ثم وصف مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة، بالإضافة إلى اختيار الأدوات المناسبة في عملية جمع البيانات، فضلا عن الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات المجمعة. وفي الفصل السادس والأخير تم عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة، حيث تم تقديم استنتاج عام عما أسفرت عنه نتائج البحث، وكذا تقديم بعض الاقتراحات التي يراها الباحث جد هامة لتدعيم هذا الموضوع مستقبلاً.

الفصل الأول

الإطار العام للممارسة



الفصل الأول = الإطار العام للدراسة



- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- تحديد مفاهيم الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تسعى المنظومة التربوية الجزائرية إلى تكوين المواطن الصالح المؤهل للقيام بأدوار تناسبه في حياته الشخصية والاجتماعية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال الاهتمام بكل جوانب شخصيته ونموها المتكامل، وهذا ما جاء في القانون 04-08 المؤرخ في 15 محرم 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية في فصله الثاني مهام المدرسة من الباب الأول أسس المدرسة الجزائرية، حيث نصت المادة الرابعة منه على ما يلي: " تقوم المدرسة بمجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة". ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بضمان التحكم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يُسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية فضلاً عن تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة وممتينة ودائمة يُمكن توظيفها، بتبصر، في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشكلات، بما يُتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعلياً في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات.

مرحلة التعليم المتوسط قاطرة في النظام التربوي الجزائري، تتوسط مستويين تعليميين؛ التعليم الابتدائي من جهة والتعليم الثانوي من جهة أخرى، فهي تمثل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي الذي يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في الكفاءات الأساسية التي تضمن له مواصلة الدراسة أو الاندماج في الحياة العملية. وهو الرهان الذي تسعى الإصلاحات التربوية القائمة إلى التكفل به من خلال مختلف عمليات التحويل البيداغوجي.

إنَّ اضطلاع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية يتوقف على فهم واستيعاب الخصائص النمائية للمتعلم وما يترتب عليها من معرفة حاجاته ومشكلاته وفق المرحلة العمرية التي يمر بها، وهذا من خلال مراعاة مبدأ الفروق الفردية وتوفير الشروط الملائمة لنضجه ونموه السليم. إلا أنَّ المتعلم جيداً في واقع ممارسات الفعل التربوي يلحظ فجوات عميقة وارتباك في عملية التكفل بالمتعلم من حيث فهم طبيعته النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية وخاصة في مرحلة المراهقة التي تجعل المراهق يتأرجح بين الطفولة تارة والرشد تارة أخرى، حيث يمر المراهق المتمدرس بحالة من عدم التوازن وظهور بعض المشكلات السلوكية لديه، لعل هذا ما تُؤشر عليه حالات اللاتوافق المدرسي الملاحظة من خلال الغيابات المتكررة وصعوبات التعلم والفشل المدرسي والتسرب المدرسي وبعض حالات العنف في الوسط المدرسي ورسوب ما يقدر ما بين 40 إلى 45 بالمئة في امتحان شهادة التعليم المتوسط كل عام، حسب إحصائيات وزارة التربية الوطنية على سبيل الذكر نسبة الرسوب في شهادة التعليم المتوسط دورة جوان 2018 فاقت 43%.

تتميز مرحلة التعليم المتوسط بتحول التلميذ فيها من الطفولة الهادئة إلى مرحلة يحاول فيها التلميذ إبراز نديته من خلال إثبات ذاته واستقلاليته عن الآخرين. ويصف العالم ستانلي هول Hall المراهقة بأنها "فترة عواصف وتوتر وشدة" تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق. (حامد عبد السلام زهران، 1986، ص: 292) وهذا ما يؤكد سيغموند فرويد باعتباره مرحلة المراهقة فترة قلق تمتاز بعشق الذات والميول الجنسية الغريبة. (أبو بكر مرسي ومحمد مرسي، 2002، ص: 14). ولعلَّ السَّبب الرئيس في ذلك هو التسارع الذي يعرفه مسار النمو عند المراهق ومختلف التغيرات التي تظهر عليه. حيث مع المراهقة يظهر الإلحاح على تحقيق بعض الحاجات الهامة كالحاجة إلى المكانة الاجتماعية والحاجة إلى الإستقلالية والحاجة إلى تقدير الذات ... وغيرها من الحاجات التي تحدّد الملامح الأساسية لشخصية الفرد في الفترات اللاحقة من حياته.

(محمد علي أبو جادو، 2000، ص: 93)

إنَّ نقص إشباع حاجات المراهقين يُؤدِّي إلى ظهور مشكلات واضطرابات عديدة في هذه المرحلة، التي تنعكس بدورها على سلوك المتعلِّمين داخل غرفة الصَّف، حيث لا يكاد يخلو صف من الصُّفوف المدرسية من هذه المشكلات التي تتفاوت في حدِّتها من صف لآخر أو من حصَّة لآخرى. ومن أبرز هذه المشكلات شُرود الدَّهن وعدم التَّركيز أثناء الحصَّة والانشغال بالأُمور الجانبيَّة والغياب المتكرَّر وعدم التَّركيز واختلاق الأعذار للخروج من القسم والغش في الامتحان والعدوان والتَّحدُّث بصوت مرتفع والتَّخريب وإثارة الفوضى وعدم المشاركة في التَّفاعل الصَّفِّي وغيرها من المشكلات. (محمد عبد الرَّحيم عدس، 1995، ص: 14)

تُشكل المشكلات السلوكية المصاحبة للتلاميذ في مراحل التعليم المختلفة وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط مصدر قلق رئيس لكل من له علاقة بالشأن التربوي، حيث أنَّ ظهور الكثير منها قد يُعيق تنفيذ البرامج التربوية، ويُعرف محمد الفقيهي (2006، ص: 23) المشكلات السلوكية على أنها: "سلوك متكرر غير مرغوب فيه يُثير استهجان البيئة الاجتماعية، ويظهر في صورة عرض أو عدة أعراض متصلة ظاهرة يُمكن ملاحظتها كالسرقة والكذب والتدمير والتشاجر وغيرها"، كما يُشير Wood (1969) إلى أنَّ المضطربين سلوكياً غير قادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية مما يُؤدي إلى تراجع مستواهم الدراسي والتأثير على علاقتهم بالمعلمين والزملاء في الصف، كما أنهم يعانون من مشكلات تتعلق بالصراعات النفسية وكذلك التعلم الاجتماعي.

(نقلاً عن: ياسر يوسف إسماعيل، 2009، ص: 12)

ولأهمية ظاهرة المشكلات الصفية تناولتها العديد من الدراسات مثل دراسة **حمد الله فهد عبد العزيز (2005)** التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المعلم في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف، في ضوء متغيرات الجنس، العمر، المستوى التعليمي، الخبرة، والتي توصلت إلى أن درجة مواجهة المشكلات العامة عند المعلمين منخفضة، وأن من بين الأسباب التي تسهم في ظهور هذه المشكلات هي: الاكتظاظ، الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلبة، حجم الأسرة الكبير وانعكاسه السلبي على إمكانية رعاية الوالدين للأبناء، إهمال الأهل لأداء الطالب، المشكلات العائلية التي يعاني منها الطالب، أما فيما يخص المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلبة فقد كانت بالترتيب: الكلام دون استئذان، التباطؤ في بدء العمل وإنهائه، إصدار أصوات غير لفظية، الاعتداء البدني، انعدام الترتيب، مغادرة المقعد بدون سبب، التأخر، الإساءة اللفظية، عدم الطاعة. وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس على المشكلات السلوكية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق لمتغير الجنس على المشكلات العامة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي والصف والخبرة للمشكلات العامة وأسباب المشكلات والمشكلات السلوكية.

وفي نفس السياق تشير الدراسة التي أجراها **هارون وأهنالون (1997)** والتي هدفت إلى التعرف على ملاحظات المعلمين حول الأنماط السلوكية السيئة المتكررة التي تحدث في غرفة الصف، وفحص الأسباب المرتبطة بها كما يعيها المعلمون في غرب عمان وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: حدد المعلمون بشكل تلقائي أنماط السلوك المعطل. وقد جاء ترتيبها على النحو التالي: التحدث دون استئذان، عدم الانتباه، تدني الدافعية، الخروج غير الملائم من المقعد، الإزعاج غير اللفظي، طلب مغادرة الصف، الاستهزاء بالآخرين. وقد تناولت دراسة **عبد الله عويدات ونزيه حمدي (1997)** المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها والتي توصلت إلى أن المشكلات الأكثر شيوعاً تتمثل في المشاجرات الطلّابية والسَّرقة وأن أكثر المخالفات السلوكية كانت في الكتابة على الجدران، كما أظهرت النتائج وجود مشكلات التعيب والتسرب سواء كان هذا بعذر أو بدونه، وأكدت أيضاً أن أكثر أنواع العقاب المستخدمة كانت ممارسة العقاب البدني. بالإضافة إلى نتائج الدراسة التي أجرتها **جلیلة القيسي (1983)** حول مشكلات طالبات المرحلة الثانوية وحاجتهن الإرشادية في مدينة الرياض، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية هي المشكلات السلوكية.

يؤكد **علي فارس (2018)** أنه توجد مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد الأستاذ على معالجة مختلف المشكلات الصفية التي تواجهه في القسم من استراتيجيات التدخلات البسيطة، واستراتيجيات التدخل المعتدل، واستراتيجيات التدخل الأوسع.

ويعرف صبري أنعام عبد العزيز (1993، ص: 16) أساليب مواجهة المشكلات الصّفيّة على أنّها مجموعة من السّياسات والمبادئ والإجراءات التي يستخدمها المعلّمون في التّعامل مع المشكلات التي يواجهونها في غرفة الصّف لتحقيق الأهداف التّعليميّة.

وبما أنّ التّربويين المحدثين لا يقرّون استخدام العقاب بأي شكل من الأشكال بدنيّاً كان أو نفسيّاً ومعنويّاً؛ يبقى أمام المعلّم الذي يريد أن يكون ناجحاً في أدائه التّربوي والتّعليمي الاستخدام الكامل لطاقاته وفعالياته وأساليبه التّربويّة وخبراته التّفسيّة والاجتماعيّة من أجل الوصول بتلاميذه وبصفّه إلى الانضباط الدّاتي حيث البيئة المناسبة والمناخ المساعد على التّربية والتّعليم النّاجحين، ومن ثمّ تُعد استراتيجيّات وأساليب المعلّمين في التّعامل مع المشكلات الصّفيّة من الكفايات الأساسيّة اللاّزمة لإدارة الصّف الدّراسي لا سيّما وأنّ الإدارة الفعّالة للصّف الدّراسي تمكّن المعلّم من مواجهة كل ما يعترضه من مشكلات والإسهام في تحقيق التّوافق الاجتماعي والانفعالي للمتعلمين.

(دارين ونيس عوض القطعاني، 2015، ص: 04)

وفي سياق الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكيّة لدى التلاميذ في مختلف مراحل التعليم نجد نتائج دراسة كل من عبد العزيز السرطاوي وآخرون (2009) في الإمارات التي توصلت إلى أنّ أكثر المشكلات السلوكيّة انتشاراً لدى طلبة المدارس الإعداديّة والثانويّة مشكلة الكذب والسّرقة، الغش في الامتحانات، اللبس وقصات الشعر الخارجة عن المألوف، الألفاظ البذيئة، إساءة استخدام التقنيّات الحديثة، الحركة الزائدة ونقص التركيز، عدم الانصياع للقوانين المدرسيّة، انعدام المسؤوليّة، الغياب والهروب من المدرسة، فضلاً عن نتائج دراسة كل من (Hawkins & Horrenkohl 2003) التي توصلت إلى أنّ ظهور المشكلات السلوكيّة عادة خلال المراهقة المبكرة والمتمثلة في ترك المدرسة أو الغياب عنها ومظاهر مختلفة من العنف، ونتائج دراسة Little (2005) في أستراليا التي بينت أنّ المشكلات السلوكيّة التي يُعاني منها طلبة المدارس تتمثل في الحديث بصوت مرتفع وإزعاج بقية طلبة الصف، كما وجدت أيضاً أنّ المشكلات السلوكيّة الأكثر شيوعاً كما يراها الأساتذة تتمثل في التكلّم دون أخذ الإذن، رفض التعليمات للقيام بالأعمال الصفيّة، عدم الانصياع للمدرس والقوانين المدرسيّة، القيام بإزعاجات مختلفة في الصف، العدوان والعنف، عدم الترتيب والنظام. ولقد أفضت دراسة Campbell في أمريكا إلى أنّ المشكلات السلوكيّة الأكثر شيوعاً مخالفة نظام الفصل (إزعاج الغير، إحداث الضوضاء، جذب الانتباه والكلام)، الخروج عن السلطات أو النظم (التمرد، مضغ اللبان، إرسال أوراق مكتوبة) ومشكلات التقصير في العمل (عدم الانتباه، التأخر، عدم الإعداد وعدم الترتيب)، ومشكلة العدوان على الآخرين. (نقلاً عن: أرثر جيتس وآخرون، 1965، ص: 122)

وفي سياق الدّراسات التي تناولت أساليب معالجة المشكلات الصّفيّة نجد دراسة دارين ونيس عوض القطعاني (2015) الموسومة بعنوان المشكلات الصّفيّة وأساليب مواجهتها من وجهة نظر معلّمي مدارس المرحلة الثانويّة بمدينة أجدابيا والتي توصّلت

إلى وجود فروق في أساليب معالجة المشكلات الصفية حسب كل من المتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة. كما أظهرت دراسة هانم أحمد فؤاد سابق (2006) بعنوان دراسة تقييمية لأساليب إدارة الصف المدرسي في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، والتي هدفت إلى التعرف على الأساليب المستخدمة في إدارة الصف داخل المدرسة الثانوية العامة بمصر بهدف التوصل إلى صيغة لتحديد وتطوير تلك الأساليب في ضوء الاستفادة من النماذج العالمية لإدارة الصف المدرسي في كل من الولايات المتحدة واليابان ومن ثم التوصل إلى تصوّر مقترح لتفعيل وتنشيط أساليب المعلمين في إدارة الفصل المدرسي، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ المعلم يقوم بمعاينة الطالب ذوي السلوك غير السوي عقاباً مناسباً مع الخطأ الذي ارتكبه ويقوم بحل المشكلات التي تواجهه ولا يستطيع التغلب عليها، كما أكدت الدراسة على أنّ أسلوب إدارة المدرسة يؤثر على الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في إدارة الفصل المدرسي، حيث نجد أنّ إدارة المدرسة التي تتسم بالفوضى تؤدي إلى أن يكون المعلم إدارة الفصل يتسم بالفوضى وبذلك تتأثر إدارة الفصل بالعلاقة بين المعلمين وإدارة المدرسة. كما أجرت فاطمة إبراهيم حميدة (1997) دراسة بعنوان "مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف"، هدفت الدراسة إلى التعرف على الإستراتيجيات الحديثة في إدارة الصف، واقتُرحت: الاحتجاز بعد اليوم كعقاب للتلاميذ، وإنّ استراتيجيات التدريس الفعالة هي التي تحفظ النظام، والاعتماد على المداخل النفسية في تعديل سلوك التلاميذ، وأنّ النمط الحازم في إدارة الصف هو المفضل، وأنّ الاتصال والتواصل الملازم بين المعلم والتلاميذ يحقق نتائج عالية، وأنّ القبول الاجتماعي يحقق الانتماء للصف وانتقائه يؤدي إلى سلوكيات غير مرغوبة، وأنّ مداخل الطب النفسي تحقق نتائج مرغوبة.

أما دراسة بقلة مورس بندلي (1995) والتي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في التعامل مع المشكلات الصفية (السلوكية، والأكاديمية) كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف جنس المدرّس، على عينة قوامها (226) مدرّساً ومدرّسة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرّسي المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة عمّان الكبرى ممّن تزيد خبرتهم عن عامين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ أكثر الاستراتيجيات شيوعاً في التعامل مع المشكلات الصفية (السلوكية، والأكاديمية) تمثّلت في السلوك التّدعيمي في الترتيب الأوّل، تلاها السلوك الضّاغط في الترتيب الثّاني، في حين أنّ استخدام بقية الاستراتيجيات كانت في حدود ضيّقة لاسيّما إستراتيجية التّعزير.

كما تُشير دراسة صبري أنعام عبد العزيز (1993) والتي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مرحلة التعليم الأساسي في الصفوف الست الأولى في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة شمال الضّفة الغربية إلى أنّ أكثر الاستراتيجيات استخداماً في التعامل مع المشكلات الصفية مرتبة حسب الأهمية هي إستراتيجية التّركيز على الفرد جاءت في الترتيب الأوّل، إستراتيجية التّدعيم في الترتيب الثّاني، إستراتيجية السلوك الضّاغط في الترتيب الثّالث،

إستراتيجية ديناميكية الجماعة في الترتيب الرابع، إستراتيجية الممارسات المهددة والمعاقبة في الترتيب الخامس، إستراتيجية التجاهل أو الإهمال في الترتيب السادس.

والأصل في المشكلات السلوكية أنها طبيعية، وقد تحدث بعض الصعوبات المؤقتة للمراهق في حياته الأسرية والمدرسية والاجتماعية إلا أنها قد تتطور إلى اضطرابات مزمنة في السلوك في حالة عدم التكفل بها من حيث فهم طبيعتها وتوجيهها من طرف القائمين بالفعل التربوي من أساتذة ومشرفين تربويين ومرشدين. ولقد أجمع أغلب المربين على أن معظم المشكلات التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المدارس إلى معلمين قادرين، ومن هنا تأتي ضرورة رفع الكفايات التدريسية للمعلم، لذلك اتجهت الجهود في أغلب بلدان العالم إلى تمهين التعليم نتيجة للتغيرات التي مست طبيعة العملية التعليمية التعليمية، إذ سمحت للمعلم بحرية التصرف داخل القسم مستخدماً الأساليب التربوية التي تحقق له كفايات فنية وعلمية. (قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف عبد الكريم مومني، 2010، ص: 555)

وبما أن المعلم هو المسؤول عن تحقيق الأهداف فإنَّ تقويم كفاياته وظيفه موضوعية علمية وأداة ومنهج يهدف إلى إصدار أحكام على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، هذا التقويم الذي يهدف للكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي للمعلم في العملية التربوية وكشف نواحي القوة والضعف واقتراح الوسائل التي تؤدي إلى تلافي هذا القصور. ولقد حددت الكفايات التي يطلب من المعلم امتلاكها وتحقيقها في ضوء الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية للعملية التعليمية، هذا بالإضافة إلى جوانب شخصية واجتماعية للمعلم نفسه. وتشير أدبيات التربية إلى التمييز بين أنواع مختلفة من الكفايات منها الكفايات المهنية العامة مثل التخطيط للدرس، إدارة الفصل، مهارة استخدام الوسائل التعليمية، شخصية المعلم وعلاقته بالتلاميذ واستخدام وسائل القياس والتقويم المختلفة. وهناك نوع آخر من الكفايات الأكاديمية الخاصة بالمادة العلمية والقدرة على ايصالها.

(رمضان عمومن وحزمة معمري، بدون سنة، ص: 277)

وفي هذا الصدد يعرف محمد زياد حمدان (1981، ص: 122) الكفايات التدريسية على أنها: "إعداد المفاهيم والإجراءات والمهارات التي اتفق على أهميتها للتدريس وفعاليتها العامة في إنتاج التعلم".

كما يعرفها Dodel (1993, p. 194) على أنها: "القدرات التي يظهرها المعلمون في أثناء نشاطهم التدريسي"، ويشير كل من Cooper & Weber إلى أن الكفايات التدريسية هي: "الاتجاهات والمهارات والسلوكيات التي تساعد على نمو التلاميذ في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية".

(نقلاً عن: جاسم محمد التمار، 1996، ص: 153)

وتستأثر الكفايات التدريسية باهتمام الكثير من الباحثين التربويين، حيث حاولت العديد من الدراسات تحديد هذه الكفايات بغية الارتقاء بفعالية المدرسين وأدائهم التربوي، وذلك بربطها بالعديد من المتغيرات، حيث نجد دراسة **قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف عبد الكريم مومني (2010)** بالأردن التي بينت أنَّ الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي استغلال وقت الحصة بفعالية، استخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، صياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته. وكذلك دراسة **رائد بايش الركابي ورضاب عبد الرزاق (2009)** حول الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات المدرسات في كلية التربية البنات من وجهة نظرهن، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ تخطيط الدرس وتنفيذه وتقييمه هي أكثر الكفايات التدريسية اللازمة. وقد توصلت نتائج دراسة **سامح محافظة (2009)** إلى أنَّ الكفايات الضرورية للمعلم هي: الإعداد النظري والعملي ضروري للمعلم، وكذلك الالتزام بقواعد المهنة الأخلاقية، والاستعداد لخدمة المجتمع المحلي والتواصل معه، والقدرة على إجراء البحوث العلمية. أما الإجراءات الضرورية لتحسين نوعية المعلم فهي: تمهين التعليم، ووضع معايير جيدة لاختيار المعلمين. كما أظهرت نتائج دراسة **أحمد خلفان (1999)** في دولة الإمارات العربية المتحدة أنَّ أعضاء الهيئة التدريسية بحاجة إلى الكفايات الآتية: مراعاة الفروق الفردية، إدارة الصف، التمتع بشخصية إنسانية جذابة والقدرة على استخدام أساليب التقويم الإيجابية وغير التقليدية.

وفي أمريكا نجد دراسة **Branch (1993)** التي خلصت إلى أنَّ الكفايات التدريسية الأكثر شيوعاً وضع الأهداف التربوية العامة، تحليل المحتوى العلمي، وضع الأهداف السلوكية، اختيار طرق التدريس المناسبة للأهداف السلوكية، تنظيم المحتوى التعليمي، أما دراسة **Esterday & Smith (1992)** هي الأخرى دلت نتائجها على وجود مجموعة من الكفايات التي يحتاجها أعضاء الهيئة التدريسية الحديثة مثل المعارف، طرائق التدريس الحديثة، وطرق القياس والتقويم الحديثة. أما دراسة **Virnat (1988)** فقد أظهرت نتائجها حاجة أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الكفايات التدريسية أهمها استخدام الدافعية في طرائق التدريس، إدارة وضبط الصف، استخدام الوسائل التعليمية، مهارة طرح الأسئلة واستخدام الكمبيوتر.

وفي قطر توصلت دراسة **سليمان الشيخ وفوزي زاهر (1981)** إلى إيجاد قائمة للكفايات التدريسية تضمنت تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس (الكفاءة العلمية والنمو المهني)، التقويم، والفلسفة التربوية والنظام التربوي والعلاقات الإنسانية، ودلت الدراسة على أهمية تطوير الكفايات المتعلقة بالتقويم والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم.

إنَّ الكفايات التدريسية ومجالاتها المختلفة من تخطيط وتنفيذ وتقويم وعلاقات تربوية وإنسانية لا يولد الأستاذ مزوداً بها إنما يكتسبها وينميها طبقاً لما تتضمنه مناهج التكوين من محتويات واستراتيجيات محددة وفق الكفايات المستهدفة من التكوين. هذا التكوين الذي يتفرع إلى نوعين تكوين أكاديمي تخصصي وتكوين بيداغوجي مهني، فالأول يقصد به إعداد الأستاذ معرفياً في مادة التخصص سواء في اللغة العربية أو الرياضيات أو الإنجليزية، وذلك باكتساب كفاءة علمية تخصصية تتمثل في التحكم بالمادة

المدرسة أما الثاني -التكوين البيداغوجي- فيعتبر المحرك الأساسي لفعل التدريس من قدرة على انتقاء المحتويات العلمية وتنظيمها وتبويبها وتكييفها إلى القدرة على إيصالها للمتعلم بالكيفية التي تجعله في حالة دافعية للتعلم إلى استخدام المعينات المختلفة للتعلم من وثائق ووسائل سمعية أو بصرية تراعى فيها خصائص المتعلم والفروق الفردية إلى بناء علاقة تربوية قائمة على تقبل المتعلم ومشكلاته النمائية والأكاديمية إلى تقويم مكتسباته قبل وأثناء وبعد التعلم وبالطريقة التي تمكن المتعلم من تجاوز صعوبات التعلم وإدماج مكتسباته وتجنيدتها في وضعيات التعلم المختلفة. (Pierre Gerret, 1991)

وتجدر الإشارة إلى ما أدلى به عدد من مفتشي التربية الوطنية ومفتشي التعليم في جميع الأطوار الذين أكدوا بناء على مهامهم المتعلقة بالمراقبة والتقييم والتوجيه والتكوين الأداء الوظيفي والمتوافق لخريجي المدارس العليا للأساتذة مقارنة مع الأساتذة الموظفين عن طريق المسابقة من خريجي الجامعات إلا أنَّ الإشكالية المطروحة ميدانياً هو نقص عدد خريجي المدارس العليا للأساتذة كما أسلفنا، بالنظر إلى المناصب المفتوحة للتوظيف في سلك التعليم. وعلى سبيل الذكر فإنَّ عدد الأساتذة الموظفين عن طريق المسابقة بعنوان 2015 هو 19262 موزعة كما يلي 9012 أستاذاً في التعليم الابتدائي و6850 أستاذاً في التعليم المتوسط و3400 أستاذاً في التعليم الثانوي، وهذا ما يؤكد الحاجة الملحة للتكوين الأولي استجابة لمستلزمات المهام البيداغوجية والتربوية ولعل هذا ما أدركته الحكومة الجزائرية في مسعاها لإنشاء (04) مدارس عليا جديدة للأساتذة عبر التراب الوطني في كل من المسيلة وبشار وسطيف وورقلة ابتداء من العام الدراسي 2015-2016، وهذا بناء على مراسيم تنفيذية.

ولعلَّ النقاش الدائر حول مدى فعالية تكوين المعلمين بيداغوجياً (المواد النفسية والتربوية) لم ينقطع منذ أن وجدت المدرسة ووجد المدرسون، بقصد تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها وتحديثها، ذلك أنَّ أي خلل يصيب العملية التعليمية تصيب كافة عناصرها (المعلم، المعلم والمنهاج أو المعرفة). لذا شرعت العديد من الدول في العالم ومن بينها الجزائر في تطوير العملية التربوية بإدخال إصلاحات هيكلية معمقة في منظومتها التربوية والتكوينية. والتركيز بشكل خاص على عملية تكوين المكونين وتأهيلهم للوصول إلى مخرجات تربوية جيدة تترجم المنتظرات والنتائج المتوصل إليها. (فضيلة حناش وعلي فارس، 2015)

وفي هذا السياق عرّف علي راشد (1996، ص: 312) التكوين البيداغوجي على أنه: "الإعداد المهني للتدريس من خلال اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم وتحقيق أهدافها المنشودة، ويشمل هذا الإعداد جانباً نظرياً متعلقاً بالدراسات المهنية النظرية في علوم التربية وعلم النفس، وأيضاً جانباً عملياً متعلقاً بالتدريب العملي ليضع قدراته ومهاراته على محك التجربة".

ويعرفه رائد أبو لطيفة (2006) على أنه: "جملة المبادئ الأساسية التي تركز عليها عملية تنفيذ التدريس، مثل المناحي العملية لإدارة الصف ومهارات التدريس وزمن التعلم الأكاديمي والنظام الاجتماعي الصفّي والمدرسي ومبادئ التفاعل في الصف". (نقلاً عن: يحيى بوأحمد، 2011، ص: 16)، كما يعرفه Mialaret على أنه: "مجموع الإجراءات التي تمكن الفرد من أداء نشاط مهني، وذلك ممارسة مختلف الطرائق والتقنيات التي تتيح إقامة تواصل تربوي مع جماعة القسم، ودراسة ديداكتيك المواد الدراسية".

(عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص: 152)

ويُعتبر علم النفس وعلوم التربية من المواد الأساسية اللازمة لتكوين المعلم وتأهيله وتزويده بالمبادئ النفسية عن طبيعة التعلم المدرسي فيُصبح أكثر تفهماً وإدراكاً لطبيعة عمله وأكثر مرونة في حل المشكلات المعترضة.

(أحمد مسعودان، 2008)

ولاشكَّ أنَّ المعلم يُعد عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية مهما تعددت المقاربات التدريسية، بل هو أهم عناصرها لأنه يتولَّى عملية توليد الدافعية عند التلاميذ، وتفعيل العمل التربوي والتعليمي التعلُّمي، واختيار المواقف التعليمية التي تنتج مناخاً تربوياً تدريسياً. (محمد محجوبي، 2014، ص: 13)

وعليه فإنَّ المعلم المكوّن تكويناً بيداغوجياً يمكنه التعامل مع التلاميذ بسلاسة ومرونة، و يجعلهم بدورهم يقبلون بطريقة عفوية على التعلُّم واكتساب المعرفة من خلال تحفيزهم وتشجيعهم على بذل الجهد، والبحث، وبناء علاقات إنسانية ضمن مناخ تفاعلي إيجابي داخل الصف، وذلك أنَّ عملية التكوين تشمل الجوانب التربوية والنفسية النظرية والعملية التي تمكّن المعلم الطّالِب من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية، وتسهّل عملية التدريس ومواجهة المواقف التعليمية المختلفة والمتنوعة، ويكسب معلّم المستقبل المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها في أصول مهنة التدريس وأساليبها، حيث يكتسب التقنيات التعليمية وطرائق التّقويم وتعليمية المواد، وفهم تلاميذه من التّواحي النفسية والعقلية والوجدانية. (بلقاسم بلقيدوم، 2013، ص: 145)

إنَّ المتصفح للدراسات والبحوث الجامعية في الجزائر يُلاحظ إقبالاً كبيراً للدارسين على مسائل التربية والتعليم، حيث تناولت كثير من مذكرات التخرج في الماجستير والدكتوراه بالدراسة مشكلات التمدرس وتحصيل التلاميذ وكفاءات المدرسين واتجاهاتهم، الظروف المؤثرة في أدائهم التربوي، وهي على الرغم من أهميتها إلا أنها لم تتطرق بما فيه الكفاية إلى التكوين البيداغوجي للمدرسين أو المكونين وبدرجة أقل من ذلك فيما يتعلق بدور التكوين البيداغوجي في تنمية كفايات المدرسين وأدائهم التربوي.

والملاحظ أنَّ مسألة التكوين البيداغوجي أثارت في الآونة الأخيرة اهتمام بعض الباحثين في الجزائر، حيث نجد دراسة لحسن بو عبد الله (1994) "تقويم الإعداد العلمي والتربوي للأستاذ الجامعي"، والتي توصلت إلى أنه على الرغم من الأهمية التي يكتسبها التخصص بالنسبة للأساتذة إلا أنَّ التأهيل التربوي للأستاذ يظل أساسياً لاسيما فيما يتعلق بمواد علم النفس والتربية إضافة إلى تقنيات التبليغ والاتصال، ونفس النتيجة توصلت إليها سماح عبد الوهاب (1993) في دراستها التفكير حول أهمية علم النفس التربوي في تكوين الأساتذة، حيث بينت نتائج دراستها أنَّ التكوين البيداغوجي لم يأخذ حقه في برامج إعداد المدرسين، والتي لا تزال فيها مواد التربية وعلم النفس مواد مكملية للبرنامج غير أساسية.

وقد لاحظ (Feroukhi 2001) أنَّ المدارس العليا بالجزائر كانت ولا تزال تحت وطأة مشاكل ذات طابع تنظيمي ومع ذلك بينت دراسته الميدانية رضا خريجي المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهرا عن البرنامج التكويني الذي يحضرهم لمهام التدريس المستقبلية، على عكس النتيجة التي توصل إليها زين الدين مصمودي (2002) من خلال دراسته لمشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي بالمدرسة العليا لقسنطينة، التي أثبتت أنَّ نظرة أغلبية الطلبة للتكوين المقدم لهم هي قائمة وسلبية، ووجد أنَّ 92.00%، من الطلبة أكدوا عدم ارتياحهم لعملية التكوين الحالي.

والجزائر كغيرها من الدول أولت اهتماماً كبيراً لتكوين المعلمين، والذي اتخذ صوراً متعددة ومتنوعة كالدورات التكوينية، والندوات التربوية، والزيارات الميدانية، والملتقيات الوطنية، والجهوية، والمحلية من أجل تحسين أداء المدرسين، ورفع من مستواهم وتأهيلهم علمياً وبيداغوجياً وتربوياً. وتحقيقاً لهذا المسعى تبنت الدولة الجزائرية إستراتيجية جديدة لتكوين المدرسين بتوسيع التكوين الأولي على مستوى المدارس العليا للأساتذة إلى المتوسط والابتدائي مع التشدد في اختيار الراغبين في الالتحاق بهذه المدارس، إلا أنَّ عدد خريجي هذه المدارس لا يغطي احتياجات قطاع التربية من أساتذة في جميع المراحل والتخصصات، وهو الأمر الذي حتم على وزارة التربية الوطنية التوظيف عن طريق المسابقة لسد هذه الاحتياجات لخريجي الجامعات والمعاهد العليا والحاملين لشهادات مختلفة دون تكوين بيداغوجي أولي يؤهلهم لمهنة التعليم، مما نتج عنه اختلاف وتباين ملحوظ في الكفايات التدريسية حسب ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات الميدانية المحلية منها والأجنبية كنتائج دراسة Lan Davies (1991) حول جودة برامج تكوين المعلمين، حيث يشير إلى أنَّ المعلمين الذين حصلوا على قدر ضئيل من التكوين أو الذين لم يتكونوا على الإطلاق يدورون عادة في نطاق محدود من النشاطات المدرسية، ويعتمدون على قشور المناهج الدراسية، وأن التخطيط لبرامج تكوين المعلم تخطيطاً جيداً يؤدي إلى إخراج طلاب يمارسون المهنة بأداء متميز.

(نقلاً عن: محمد عبد الرزاق إبراهيم، 2007)

وفي سياق الدّراسات التي تناولت التّكوين البيداغوجي نجد دراسة علي فارس وعبد الحليم مزوز (2017) بالجزائر، والتي هدفت إلى الكشف عن دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط في ضوء بعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) أستاذاً وأستاذة في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر وسط. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ أساتذة التّعليم المتوسّط يمتلكون كفايات تدريسيّة مرتفعة، كما أكّدت الدّراسة على أنّه توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التّعليم المتوسّط تبعاً لمتغيّر نمط التّكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة، بينما لا توجد فروق في الكفايات التدريسيّة تبعاً لمتغير الجنس، متغير الأقدمية ومتغير السنّ. وهي نفس النتيجة التي توصل إليها كل من إسماعيل بوعمامة ونسرین ندير (2017) وعبد الله قلي ولبنى بن الحسين (2017). كما أكّدت نتائج نتائج دراسة أمال مقدم وفتيحة فوطية (2015) التي أكّدت وجود فروق في الكفايات التدريسية بين أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات وخريجي المدارس العليا للأساتذة لصالح هذه الأخيرة. وهي نفس النتيجة التي أكّدها دراسة إبراهيم براهيممي والعبد قرين (2014) على تميز خريجي المدرسة العليا للأساتذة من حيث الأداء مقارنة بالأساتذة الذين وُظفوا توظيفاً مباشراً.

كما نجد دراسة نواره بادي ونشيدة بولجاج (2014) حول فاعلية برامج التكوين المتعلقة بعلم النفس وعلوم التربية في تجسيد خصائص المعلم الفعال بالتعليم الابتدائي: دراسة فارقية على عينة من خريجي المدارس العليا للأساتذة وعينة من خريجي الجامعات، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة في التمكن المعرفي والمهارات التدريسية والاتصال الاجتماعي الوجداني وسمات الشخصية لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

كما تُشير دراسة محمد ديراني (1997) في الأردن بعنوان فعالية برامج التّأهيل التّربوي للمعلّمين في تحسين ممارساتهم التّعليميّة والتي هدفت إلى التّعرّف على درجة فعالية برنامج التّأهيل التّربوي للمعلّمين من حملة درجة البكالوريوس في تحسين ممارساتهم التّعليميّة إلى أنّ درجة فعالية البرنامج في تحسين ممارسات المعلّم التّعليميّة عالية في أربع مجالات هي أداء المعلّم وتحسين إدارة الصّف وحفظ النّظام وتحسين العلاقة بين الطّلبة والزملاء ومتدنيّة في مجال واحد هو فهم المعلّمين للنّظام التّربوي في الأردن.

إنّ المتمعن في نتائج الدراسات المشار إليها سابقاً يلحظ جوانب القصور فيما يتعلق الدراسات التي اهتمت بدور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة المشكلات السلوكية لدى المراهقين المتمدرسين، وهذا كون أنّ تلك الدراسات جاءت أحادية الطرح، حيث تم تناول كل متغير على حدة، وهذا ما جعل الدراسة الحالية تسعى إلى جمع شتات هذه الدراسات من خلال الوقوف على التفاعل القائم بين التكوين البيداغوجي والكفايات التدريسية للمعلم ومعالجة المشكلات السلوكية لدى المراهقين المتمدرسين ذلك بالنظر إلى الموضوع وفق مقاربة نسقية توضح لنا مقدار تأثير كل متغير في الآخر للخروج بتفسير وظيفي، وذلك لفهم السيورة التي تعمل وفقها هذه المتغيرات معاً، وهذا من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

-السؤال العام: هل يؤثر التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة المشكلات السلوكية لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط؟
-الأسئلة الجزئية:

1-ما مستوى الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط؟

2- ما هي أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية الأكثر استخداماً من طرف أساتذة التعليم المتوسط؟

3-هل توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين (خريجو المدارس العليا للأساتذة / خريجو الجامعات)؟

4-هل توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير جنس الأستاذ (ذكور/ إناث)؟

5- هل توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية؟

6-هل توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير تخصص الأستاذ (علمي/ أدبي)؟

7- هل توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من طرف أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين (خريجو المدارس العليا للأساتذة / خريجو الجامعات)؟

8-هل توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من طرف أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير جنس الأستاذ (ذكور/ إناث)؟

9-هل توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من طرف أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية؟

10-هل توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من طرف أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير تخصص الأستاذ (علمي/ أدبي)؟

11-ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكفايات التدريسية ومعالجة أساتذة التعليم المتوسط للمشكلات السلوكية الصفية للمراهق المتمدرس؟

2-فرضيات الدراسة:

في ضوء إشكالية الدراسة المحددة بالتساؤلات السابق ذكرها، أمكن للطالبة الباحثة صياغة فرضيات الدراسة محاولة تغطية جوانب هامة من الدراسة، والتعبير من خلالها عن ما سيكشفه الواقع من حقائق بعد إخضاع هذه الفرضيات للدراسة الميدانية والتحقق العلمي، وبناء ما عرض من أسئلة ودراسات سابقة صيغت فرضيات الدراسة كما يلي:

2-1-الفرضية العامة:

يؤثر التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة المشكلات السلوكية لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط.

2-2-الفرضيات الجزئية:

3-توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة.

4-توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير جنس الأستاذ.

5-توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

6-توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير تخصص الأستاذ (علمي / أدبي)؟

7-توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية من طرف أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة.

8-توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية من طرف أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير جنس الأستاذ.

9-توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية من طرف أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

10-توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية من طرف أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير تخصص الأستاذ (علمي / أدبي).

11-توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التدريسية ومعالجة أساتذة التعليم المتوسط للمشكلات السلوكية للمراهق المتمدرس.

3-أهداف الدراسة:

لأجل تناول الدراسة في إطار محدد وتصويبها في الاتجاه المضبوط ولأجل استثمار جهود الباحث وحصر الدراسة في ما هو ضروري، كان السعي لإجراء الدراسة الحالية إلى نحو اشتمل على مجموعة أهداف تتمثل في ما يلي:

1-الكشف عن واقع التكوين البيداغوجي في الجزائر في ضوء استجابات الأساتذة ونظرتهم إليه.

2-الكشف عن مستوى الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

3-الوقوف على أساليب معالجة المشكلات السلوكية الأكثر استخداماً من طرف أساتذة التعليم المتوسط.

4-الوقوف على مدى تأثير التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة المشكلات السلوكية لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط.

5-الكشف عن طبيعة الفروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين والجنس والأقدمية والتخصص.

6- الكشف عن طبيعة الفروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية من طرف أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين والجنس والأقدمية والتخصص.

7-الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكفايات التدريسية ومعالجة أساتذة التعليم المتوسط للمشكلات السلوكية للمراهق المتمدرس.

4-أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

-تناولها إحدى الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس التربوي وهو التكوين البيداغوجي والكفايات التدريسية خاصة القدرة على معالجة المشكلات الصفية. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة للبحث في هذا الموضوع والغوص في أعماقه وسبر أغواره.

-تكمن أهمية الدراسة الحالية في أمل اعتمادها كمرجع لدفتر الشروط الخاص بتكوين الأساتذة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

-إضافتها الجديد من الدراسات إلى التراث التربوي في مرحلة التعليم المتوسط.

-توفير بعض المعلومات عن أدبيات التكوين البيداغوجي وصيغته، وكذا الكفايات التدريسية، خاصة وأن منظومتنا التربوية تعتمد المقاربة بالكفايات، إذ يعد مصطلح الكفايات من المصطلحات الحديثة الذي أدخل إلى القاموس التربوي، لارتباطه الوثيق بفكرة الجودة الشاملة في التربية والتعليم من خلال بناء المناهج وتنظيم الممارسات التربوية في المنظومة التربوية استناداً للمقاربة بالكفايات كمدخل في الحقل التعليمي وفي إطار علم التدريس.

-تعد عملية تكوين المعلم مهنيًا وبيداغوجيًا من القضايا الملحة التي تلقى اهتماماً متزايداً في الأوساط التربوية في العالم العربي عموماً وفي الجزائر على وجه الخصوص، وذلك قصد رفع مستوى أداء المعلم بتنمية كفاياته وقيمه المهنية قصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهدافهم.

-تُعد الدراسة الحالية محاولة للتعرف على قدرة المعلم على ضبط المشكلات السلوكية الصفية التي ينتهجها المراهق المتمدرس، وهذا في حد ذاته يُعد موضوعاً خصباً على صعيد الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في علم النفس على المستويين النظري والامبريقي؛ حيث

أنه يُمكن تفسير ظاهرة التسرب المدرسي وكل ما له علاقة باللاتوافق المدرسي بنقص واضطراب الاهتمام بهذا الجانب المعبر عنه بالكفايات الوجدانية.

-تساعد نتائج الدراسة الحالية على إبراز أهمية التكوين البيداغوجي في تفعيل الفعل التربوي داخل المؤسسات التربوية من خلال إرساء الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط، وزيادة القدرة على حل ومعالجة المشكلات السلوكية الصفية التي ينتهجها المراهق المتمدرس.

-يزيد من أهمية الدراسة الحالية أنها تجرى في البيئة الجزائرية التي تفتقر نوعاً ما لمثل هذه البحوث والدراسات الأساسية والميدانية وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط لتتال فرصة جعلها محل تجارب والنهوض بها وتطويرها، وكى لا تكون الدراسات الميدانية في حقل علم النفس التربوي حكرًا على البيئات الأوروبية والأمريكية.

-تعد الدراسة الحالية ذات أهمية من الناحية التطبيقية في مجال التربية والتعليم وبناء المناهج، والتكوين البيداغوجي للأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط.

-تنوير المعلمين بأهمية التكوين البيداغوجي كوسيلة فعالة لتطوير ممارساتهم خاصة مايتعلق منها بكيفية ضبط الصف ومعالجة المشكلات الصفية التي تعترض ممارستهم البيداغوجية.

-تبصير القائمين على عملية التكوين (معدو برامج التكوين والمفتشون) من أجل وضع برامج تكوينية تُراعي حاجات المعلمين وتركز على تنمية مهارات صفية تمكن الأساتذة من التَّكفُّل بهذه المشكلات.

-تتجلى قيمة الدراسة الحالية في جدوى المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة كمرحلة نمو تتميز بالتغيرات لدى التلاميذ وتتزامن مع مرحلة التعليم المتوسط، وما تتطلب من مرافقة بيداغوجية تُراعي خصوصياتها.

-يُسهم موضوع الدراسة الحالية في إثراء المكتبات، وعليه تجيء هذه الدراسة لتشغل حيزاً في الأوساط الأكاديمية وتسد فراغاً أو ثغرة قدر الإمكان بموضوع في هذا الحقل بالمكتبات المحلية والعربية.

-تُعد مقترحات الدراسة من الأمور التي تُثير اهتمام الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم، والتي تُساعدهم على تفعيل البرامج التوجيهية والتدريبية والتعليمية والتربوية.

-يطمح الطالب الباحث أن تكون الدراسة الميدانية الحالية تمهيداً لتوسيعها في دراسات مغايرة مستقبلاً تشمل ولايات أخرى محلياً فضلاً على احتمالية ربطها بمتغيرات أخرى ذات الصلة بالجانب البيداغوجي للأستاذ.

-تتجلى أهمية هذه الدراسة في أن تكون نواة لدراسات أخرى مستقبلية، ويفتح الباب أمام مزيد من البحوث تدرس أبعاداً أو متغيرات أخرى يكون لها صدى خصوصاً على الحقل التربوي التعليمي.

-لتعميم الفائدة وتجسيد مبدأ التراكمية يأمل الطالب الباحث أن تكون للدراسة الحالية فرصة إدراجها ضمن الدراسات السابقة وضمن الجهود السالفة التي ستتناولها البحوث اللاحقة أو القادمة بعون الله.

5-تحديد مفاهيم الدراسة:

تُساعد تحديد المفاهيم تقريب وجهات النظر والرؤى بين الباحث والقارئ، وذلك قصد إزالة أي لبس أو غموض فيما تعلق بالمفاهيم الواردة في البحث، والتي يمكن حصرها فيما يلي:

5-1-التكوين البيداغوجي:

يُعرّف " Mialaret " على أنه: "مجموع الإجراءات التي تمكّن الفرد من أداء نشاط مهني، وذلك ممارسة مختلف الطرائق والتقنيات التي تتيح إقامة تواصل تربوي مع جماعة القسم، دراسة ديداكتيك المواد الدّرايسة".

(عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، 1994، ص: 152)

كما يُعرّف " Poter ": التّكوين البيداغوجي بأنّه: "عبارة عن عمليّة تعديل إيجابي ذو اتّجاهات خاصّة تتناول سلوك الفرد من النّاحية المهنيّة أو الوظيفيّة وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقّق فيه الشّروط المطلوبة لأداء العمل".

(سمير جوهاري، 2016، ص: 123)

ويُعرّف يحي بو أحمد (2011، ص: 16) التّكوين البيداغوجي على أنه: "المبادئ الأساسية التي تركز عليها عملية تنفيذ التدريس، مثل المناحي العملية لإدارة الصّف ومهارات التدريس وزمن التّعلّم الأكاديمي والنّظام الاجتماعي الصّفي والمدرسي ومبادئ التّفاعل في القسم".

يُعرف علي راشد (1996، ص: 312) التكوين البيداغوجي على أنه: "الإعداد المهني للتدريس من خلال اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم ويحقق أهدافها المنشودة، ويشمل هذا الإعداد جانباً نظرياً متعلقاً بالدراسات المهنية النظرية في علوم التربية وعلم النفس، وأيضاً جانباً عملياً متعلقاً بالتدريب العملي ليضع قدراته ومهاراته على محك التجربة".

5-1-2-التكوين البيداغوجي إجرائياً:

يُعرّف الطالب الباحث التّكوين البيداغوجي إجرائياً على أنه عمليّة منظّمة ومخطّطة تهدف إلى إكساب المعلّم مجموعة المعارف والمهارات والكفاءات الضرورية اللازمة لممارسة مهنة التعليم في مواد علم النفس وعلوم التربية.

5-2-الكفايات التدريسية:

5-2-1-تعريف الكفايات التدريسية إصطلاحاً:

يعرف محمد زياد حمدان (1981، ص: 122) الكفايات التدريسية على أنها: "إعداد المفاهيم والإجراءات والمهارات التي اتفق على أهميتها للتدريس وفعاليتها العامة في إنتاج التعلم".

ويُعرفها (Dodel 1993, p. 194) على أنها: "القدرات التي يظهرها المعلمون في أثناء نشاطهم التدريسي".
ويُعرف كل من Cooper & Weber إلى أنَّ الكفايات التدريسية هي: "الاتجاهات والمهارات والسلوكيات التي تساعد على نمو التلاميذ في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية".

(نقلاً عن: جاسم محمد التمار، 1996، ص: 153)

ويُعرف محمد رضا البغدادي (2005، ص: 115) الكفايات التدريسية على أنها: "جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم أثناء الموقف التعليمي، والتي تشمل كل ما من شأنه تحضير التلاميذ واستثارة اهتمامهم بمحتوى التعليم وطرائقه ونتائجه ومساعدتهم على بلوغ النتائج المستهدفة إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم الخاصة".

5-2-2-تعريف الكفايات التدريسية إجرائياً:

يُعرف الباحث الكفايات التدريسية إجرائياً عبارة عن مجموع القدرات التي يمتلكها المعلم قصد أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، والتي تُقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها المبحوث عند إجابته عن عبارات مقياس الكفايات التدريسية المستخدم في الدراسة الحالية.

5-3-المشكلات الصّفيّة:

5-3-1-المشكلات الصّفيّة اصطلاحاً:

يُعرّف طعيمة إيهاب فارس محمد السيد (2010، ص: 24) المشكلات الصّفيّة بأنها: "الأفعال والتّصرّفات غير المقبولة اجتماعياً التي تصدر عن التّلميذ أثناء تفاعله مع الأفراد داخل الصّف، ولا تتمشّي مع معايير السّلوّك السّوي التي وصف من تصدر عنه بعدم السّواء".

كما يُعرّف "عارف مطر المقيد" (2009، ص: 11) المشكلات الصّفيّة على أنّها: "مجموعة الصّعوبات التي يواجهها المعلّم داخل صّفه من قبل تلاميذه بحيث يُدركها ويشعر بأنّها تعوقه عن تحقيق الأهداف المرجّوة في العمليّة التّعليميّة".

5-3-2-أساليب معالجة المشكلات الصّفيّة إجرائياً:

يُعرّف الطالب الباحث أساليب معالجة المشكلات الصّفيّة إجرائياً على أنّها تلك المواقف والصّعوبات والأنماط السلوكية المزعجة المتكررة داخل القسم والتي تُضعف قدرة المعلّم على ضبط الصّف. والتي تقاس بالدرجة الكليّة التي يتحصّل عليها المبحوث عند إجابته على عبارات المقياس المستخدم في الدّراسة الحالية.

4-5-أساتذة التعليم المتوسط:

وهم مجموع الأساتذة الذكور والإناث الذين يدرسون في مرحلة التعليم المتوسط في التخصصات الأدبية والعلمية خريجي المدارس العليا للأساتذة وخريجي الجامعات.

5-5-مرحلة التّعليم المتوسط:

هي الفترة الزّمنية مابين (12-15) عاماً وتعتبر حلقة وصل بين التّعليم في المراحل الأخرى وهي مرحلة ثقافيّة عامّة غايتها تربية النّشء تربية إسلامية شاملة من عقيدة وعقل وخلق ويراعى فيها نموه وخصائص هذه المرحلة التي يمرّ فيها. (أحمد إبراهيم، 2006، ص: 138)

وهي تلك المرحلة التي تتوسّط بين مستويين تعليميين؛ بين التّعليم الابتدائي والثّانوي، تمتد لفترة قدرها أربع (4) سنوات وتُتّوَج بامتحان شهادة التّعليم المتوسط (BEM) كامتتحان في نهاية المرحلة للانتقال إلى التّعليم الثّانوي. ومرحلة التعليم المتوسط هي المرحلة التي تتوسط مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثّانوي وهي تشكل مع مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة التعليم الأساسي طبقاً لأحكام المادة 46 من القانون 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، وهي مرحلة تضمن كما جاء في نص المادة 44 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، تعليماً مشتركاً لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.

الباب الأول

الإطار النظري للدراسة



الفصل الثاني

النكح بين اليهودي



الفصل الثاني:

التكوين البيداغوجي

تمهيد

أولاً: التكوين

1 - تعريف التكوين

2 - أهمية التكوين

3 - أهداف التكوين

4 - أنواع التكوين

5 - مبادئ التكوين

6 - شروط التكوين

ثانياً: التكوين البيداغوجي

1 - مفهوم التكوين البيداغوجي

2 - مفاهيم ذات علاقة بالتكوين البيداغوجي

3 - أهداف التكوين البيداغوجي

4 - تقنيات التكوين البيداغوجي

5 - برامج التكوين البيداغوجي بالمدارس العليا للأساتذة

6 - مجالات تكوين المعلمين

7 - مراحل تكوين المعلمين بالجزائر

خلاصة الفصل



تمهيد:

تعتبر المنظومة التربوية بارومتر صادق لمدى تطوّر الدولة، ومدى تحقيقها للأهداف الاجتماعية لأفراد شعبها، ومما لا يختلف فيه هو أنّه كلما ذكرت مسألة المنظومة التربوية إلّا وانجّحت أصابع الإتهام إلى المعلّم بالتّوبيخ والتّعنيف في أغلب الأحيان. إن لم نقل دائماً، فهو الذي يتحمّل مسؤولية المخطئين، والمقصرين من آباء، تلامذة، إداريين وسياسيين، ومن خلال هذه الأسطر تظهر أهميّة دور المعلّم في المدرسة والمجتمع ككل، لأنّه هو الرّكيزة في كل مجتمع متطوّر ومتحضّر، وكذلك دور إعداد هذا المعلّم وتكوينه لأداء رسالته على أحسن وجه، وبالتالي فإنّ العمليّة التربويّة تعتمد في تحقيق أهدافها اعتماداً كبيراً على المعلّم، باعتباره محور العمليّة التربويّة، والرّكيزة الأساسيّة في النّهوض بمستوى التّعليم والتّعلّم وتحسينه، والعنصر الفعّال الذي يتوقّف عليه نجاح التّربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في بناء المجتمع وتطوّره حيث أنّ الأداء الجيّد للمعلّم يعتبر من أهم المنطلقات الأساسيّة التي تنشدها المؤسسات التّعليميّة على اختلاف مستوياتها لنجاح العمليّة التربويّة. وفي هذا الفصل سنتناول التكوين البيداغوجي من خلال ضبط مفهومه وأهدافه ومجالاته بشيء من التفصيل.

أولاً: التّكوين:

1-تعريف التّكوين:

يمكن تعريف التّكوين من خلال تحديد التّعريف اللّغوي والاصطلاحي بشيء من التّفصيل:

1-1-تعريف التّكوين لغة:

يعرّف " محمّد علي البستاني" (1986، ص: 662): التّكوين بـ: " كوّن الشّيء أي أوجده وأنشأه وأحدثه". ويعرّف حبيب تلوين (2002، ص: 14) التّكوين بأنّه: اسم مشتقّ من الفعل -كوّن-الذي فيما يعنيه: شكل، صنع، أنشأ أي إدخال تعديلات أو تحويرات على المادّة التي بين أيدينا، وفي حالة تكوين الإنسان فالتّعديل يكون معنوياً أي إكساب الإنسان معارف أو معلومات واتّجاهات و مهارات سلوكيّة أي عادات جديدة أمّا عندما يتعلّق الأمر بالتّكوين في ميدان التّربية و التّعليم فتستعمل مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد (Préparation)، والتأهيل (Qualification)، والتّعليم (Instruction)، والتّدريب (Training)، والصّناعة. ويعتبر "Mialaret" أنّ مفهوم Formation دخل حديثاً إلى اللّغة الفرنسيّة وقد تعمّم استعماله بفضل حركة تعليم الكبار أو الرّاشدين ممّا أدّى إلى تطوّر استعماله بعدما كان يتضمّن معنى الاكتمال.

1-2-تعريف التّكوين إصطلاحاً:

يُعرّف التكوين من النّاحية الإصطلاحية على أنّه تلقين الأفراد مهارات فنيّة، تهدف إلى اكتسابهم معارف جديدة وتنمّي مواهبهم لتمكّنهم من النّهوض بأعباء وظائفهم الحاليّة على نحو أكثر فعالية.

يعرف " أغياث بوفلجة " (1984، ص: 05): التَّكوين بأنَّه: " تنمية منظَّمة وتحسين للأبَّجَاهات والمعرفة والمهارات ونماذج السُّلوكات المتَّصلة بمواقف العمل المختلفة، ومن أجل قيام الأفراد بمهامهم أحسن قيام، وفي أقل وقت ممكن ".

كما يعرف "Menager" (1985): التَّكوين على أنَّه: " فعل بيداغوجي يكتسب ويبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معيَّنة، فالتَّكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، قدر الإمكان ".

(عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص: 149)

كما يعرف " Le Boterf. G " (1982): التَّكوين بأنَّه: " عمليَّة تعديل إيجابي ذي أبَّجَاهات خاصَّة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنيَّة أو الوظيفيَّة وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبه لإتقان العمل ".

(العمري واضح، 2016، ص: 49)

في حين يعرف ميلالاريه " التكوين " بأنَّه: " نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنَّه عبارة عن نتاج لهذه العمليات ".

ويعرّف " التَّكوين " أيضاً على أنَّه: " الوسيلة العمليَّة والعلمية التي تهدف إلى رفع كفاءة العنصر البشري من خلال صقل قدراته وتنمية مهاراته وتغيير أبَّجَاهاته وتزويده بالمعلومات لضمان تحقيق التَّوازن الطَّبيعي المنشود بين الأهداف التَّدرّيبية من جهة والنتائج التَّدرّيبية المحقَّقة من ناحية أخرى ".

(سعيدة عمارة، 2016، ص: 39)

من خلال ما سبق يرى الطالب الباحث أنَّ التَّكوين يختلف في محتواه وكيفيته من ميدان لآخر، ففي ميدان التَّدرّيس يقصد به مجموع الأنشطة، المواقف البيداغوجية والوسائل الدِّيداكتيكية التي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير معارف قصد القيام بمهمَّة أو وظيفة أي مجموع المعارف، ومجموع المهارات والأبَّجَاهات التي بفضلها يصبح الفرد قادراً على ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل ما.

2-أهميَّة التَّكوين:

يُشير بلقاسم بلقيدوم (2013، ص: 146) إلى أنَّ الباحثون والمختصون في الميدان التَّربوي والتَّعليمي يتفقون على أنَّ تكوين المعلِّم يعدُّ ضرورة لا بدَّ منها، نظراً للتَّغيُّرات السَّريعة في مجالات الحياة المختلفة التي تحدث حالياً، ومن أجل مسايرة هذه التَّطوُّرات تسخَّر الدُّول والحكومات في العالم أموالاً هائلة لقطاع التَّربية والتَّعليم، لأجل تكوين المعلِّمين والرَّفع من مستوى أدائهم وفعاليتهم التَّعليميَّة، ويمكن أن نوضِّح أهميَّة تكوين المعلِّم في النِّقاط التَّالية:

1- كونه ركيزة أساسية في بناء التعليم وتطويره في عملية الإصلاح والبناء، إذ به تتم تربية الأجيال، وبه يصلح شأن الثقافة والتعليم، فالعملية التربوية بكل مكوناتها وأبعادها المختلفة، وما يتعلق بها من عناصر وعوامل مختلفة؛ كالمناهج المصممة بإتقان، والكتب الدراسية الجيدة، والمباني المجهزة، والإدارة المدرسية المنظمة، لا تعني شيئاً إذا افتقرت إلى معلم يمتلك الكفاءة اللازمة عبر عملية التكوين الفاعلة.

2- لمهنة التعليم مكانة مهمة جداً في مجال التربية والتعليم ، ومن هنا أصبحت العناية بتكوين المعلم عملياً من الأولويات للرفع من المردود التعليمي وتحسين النتائج المدرسية في جميع مستوياتها.

3- يختلف مضمون مهنة التعليم في هذا العصر نوعاً ما عما كان عليه في الماضي، وأصبح العمل التعليمي يتطلب قدرات ومهارات وممارسات على قدر من التعقيد، فلم يعد كافياً أن نعد المعلم لمهنته بإعطائه بعض الموضوعات التربوية فحسب، وإنما لا بد من مراجعة شاملة لما يتجسد من معارف وعلوم لنختار منها ما يحتاج إليه هذا المعلم من تكوين متكامل يواجه به تحديات المهنة المتطورة باستمرار.

3-أهداف التكوين:

تلجأ المؤسسات إلى القيام بعملية التكوين من خلال إعداد برامج تكوينية حسب احتياجات المتكويين وذلك لتحقيق

جملة من الأهداف نجملها فيما يلي:

- 1-التحكم في المواد التعليمية؛
- 2-التحكم في اللغة ووسائل التعليم المستعملة؛
- 3-التحكم في الآداب المهنية والاجتماعية؛
- 4-امتلاك المعرفة وأساليب التكيف والتصرف؛
- 5-التحكم في تقنيات التقويم التربوي وفق الطرق الحديثة؛
- 6-امتلاك المعرفة المناسبة للمحيط الوطني، والدولي لاكتساب حقيقة الروابط والعلاقات الاجتماعية والإنسانية والثقافية؛
- 7-التشبع بقيم المجتمع الجزائري واحترام النصوص الأساسية للبلاد والتزويد بالتشريعات المدرسية؛
- 8-التحكم في تقنيات التكوين الذاتي وإعداد البحوث الميدانية؛
- 9-تنمية المعلم في كافة جوانبه (أكاديمياً، مهنيًا، شخصياً)؛
- 10-وقوف المعلمين على الجديد من وسائل التقويم والأساليب الحديثة في الاختبارات والامتحانات الشفهية منها والكتابية وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة والاستبيانات؛

11-تهدف العملية التكوينية بالإضافة إلى زيادة مهارات وقدرات المدرسين التي بموجبها يتم التكيف مع مختلف الإصلاحات التي قامت وتقوم بها المنظومة التربوية في إطار إصلاح هذا القطاع الذي عانى العديد من المشكلات والتي تخطط فيها ما نتج عنه العديد من الظواهر كالتسرب المدرسي والعنف بالإضافة إلى الزيادة في الكم على حساب النوع، الأمر الذي ثقل من المهمة التي يقوم بها المدرس لتتجاوز التلقين إلى توجيه السلوك والتحكم فيه ومحاولة توظيف كل ما يتم تعلمه في وضعيات خارج أسوار المدرسة.

(حسان هشام ورحيمة غضبان، 2017، ص: 100)

4-أنواع التكوين:

تتم عملية التكوين في مراحل ثلاث متلاحقة، ومتكاملة، وهي ملخصة فيما يأتي:

4-1-التكوين الأولي: يتم هذا التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ومراكز التكوين، وفي الجامعات أيضاً، ويتمثل في تحسين مستوى الموظف، وتنوعيته، وإعداده لممارسة الوظيفة، وتدوم مدة التكوين الأولي بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني سنتين بصفة عامة، حيث يتلقى خلالها الطالب تكويناً معرفياً، ومهنياً، وأن يركز على الجانب المعرفي في السنة الأولى من التكوين. بينما يعني بالجانب المهني، والتطبيقي خلال السنة الثانية مدعمة بتدريب ميداني. إن التكوين الأولي هو ضروري جداً حيث الطالب المتربص قبل مزاوله وظيفته بمهارات متخصصة، ومواد مهنية، وتداريب ميدانية.

ويشير " رشيد أورلسان (2000، ص: 280) " وفي الحقيقة قد حرصت الدولة في السنوات الأخيرة على إعطاء أهمية كبيرة للتكوين الأولي، حيث وضعت إمكانيات مادية هائلة لإنجاح العملية التكوينية، وعملت على اختيار العناصر الجيدة، وقامت بإعداد برامج تكوين متنوعة سواء ما يتعلق بالتكوين المغلق أو التناوبي".

والشيء الذي يجب أن نُشير إليه، هو أن التكوين الأولي يحدث في المعاهد التكنولوجية للتربية، وقد توقّف منذ سنوات، وهذا راجع إلى سياسة تكوينية جديدة انتهجتها وزارة التربية الوطنية على أن يتم التكوين الأولي على مستوى المدارس العليا للأساتذة والجامعات.

4-2-التكوين المتواصل:

يعتبر التكوين المتواصل امتداداً للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية، وهامة من مراحل تكوين المعلم، ومتممة للمرحلة الأولى لذا سُمّي بالتكوين المتواصل، ويدوم هذا التكوين حتى الترسيم أو ما يسمّى بالتثبيت ومدته سنة واحدة. وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المعلم في امتحان الترسيم، وقد شرع في تطبيق هذا النوع من التكوين ابتداءً من السنة الدراسية 1974-

1975.(توفيق حداد وآخرون، 1977، ص: 203)

4-3- التكوين أثناء الخدمة:

إذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة وحقيقة في جميع الوظائف والمهن فإنه لمهنة التعليم يشكّل ضرورة أكثر إلحاحاً لأن مهنة التدريس تتطوّر فيها التقنيات والمعارف وتتغيّر فيها المناهج بشكل سريع، ويعتبر هذا التكوين تكويناً مهنيّاً مستمراً. من تنطلق التي والمهارات الخبرات من - يعرف "محمد عبد الرزاق إبراهيم، ص: 226" التكوين أثناء الخدمة بأنه: "مجموعة إلى الإنتاجية الحالية طاقاتهم ورفع المهنة، في فعلاً الموجودين للمعلمين التربوية التعليمية الكفايات إلى تنمية وتهدف الإعداد برامج العلمي التخطيط خلال من وذلك مجالات تخصّصهم، في وعلمية تربوية تطوّرات من ما يحدث لمواجهة وتأهيلها الأقصى، حدّها المستمر". والتّقويم الكيفي والتّنفيد

ويشير "توفيق حداد وآخرون" (1977، ص: 204) أنّه هو "تكويناً يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد". وهو يتم عن طريق الملتقيات، والندوات، والتّربّصات، وغيرها، ويهدف التّكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.

- تأهيل المدرّسين غير المؤهلين تربوياً الذين تمّ توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرّسين.
- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرّسين قصد تحسين مستوياتهم.
- تحضير المدرّس للتغيرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل عن النظام التربوي.
- ومن خلال ما تقدّم يمكن الإشارة إلى أنّ التكوين أثناء الخدمة، ينبغي مراعاة ما يلي:
- أن يكون التكوين مستمراً، بحيث يكون المدرّس مطلعاً على تطور النظام التربوي.
- أن يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، المدرّسين على اختلاف أسلاكهم ومستوياتهم، الإداريين، المشرفين التربويين... الخ

يشترك عاملوا ميدان التربية والتعليم في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام على حسب احتياجات المدرّسين أنفسهم حتّى يقبلوا على هذا التكوين أثناء الخدمة بحيويّة وحماس.

أمّا وسائل هذا التكوين المستمر، فيتم كما يلي:

- 1. مدير المدرسة:** يمكن للمعلّم المتدرّب أن يستفيد كثيراً إذا عمل مع مدير حكيم ومتطوّر، ومجرب، وإذا كان المدير عكس ذلك، فإنّ تصرّفه يجعل المعلّم الجدد يتقاعسون، ويحل الفتور محل الحماسة في عملهم، ويتخلّون تدريجياً عن التّطوّر، وتقتل فيهم روح المبادرة والإبداع وهناك أسلوبان أساسيان، يعتمدهما المدير في تكوين المدرّسين وهما:
- الأساليب الفردية: كالزيارات الصّقيّة والاجتماعات الملحقّة بها، المقابلة الفردية.

الأساليب الجماعية: كاجتماع هيئة التدريس، هيئة المدرسين، والندوات التربوية التي تقدم خلالها دروس نموذجية، وتبادل الزيارات بين المدرسين تحت اشرافه.

2. المفتشين: إن صورة المفتش الذي يزور المدرسة، وتشغل ذهنه أكثر ما تشغل الرغبة في تصيد الأخطاء التي تقع فيها الإدارة أو يقع فيها المعلمون، هذه الصورة يجب أن تختفي تماماً من أذهان الجميع، وينبغي أن تكون زيارة المفتش كسباً حقيقياً للمدرسة، ولهيئة المعلمين، وأن تكون فرصة يستفيد منها المعلمون في التغلب على ما يتعرض عملهم من صعوبات ويشعرون بعدها أنهم أحرزوا تحسناً ملموساً، بفضل ما استفادوا من خبرة المفتش الطويلة، وما استمعوا من ملاحظات بناءة، وعلى هذا الشكل يكون جهاز التفتيش جهازاً من أجهزة التكوين، بالإضافة الى كونه جهاز متابعة وتقييم. (جميلة بن زاف، 2013، ص: 190)

3. الملتقيات والندوات التربوية: إن حضور الملتقيات والندوات التربوية دليل على جدية المعلم، وعلى رغبته في التعليم، ففي هذه الملتقيات يتم تبادل الخبرات، وتناقش مختلف المشكلات التي يصادفها المعلمون في أعمالهم اليومية.

4. التكوين الذاتي: تعتبر صيغة جديدة تساهم بقسط كبير في التكوين المستمر، وقد يشمل التكوين الذاتي عدّة مفاهيم، ونظراً لتداخل العديد من المصطلحات، وهي التعليم الذاتي أو الدراسة المستقلة، أو التعليم بمساعدة الكمبيوتر، أو الثقافة الذاتية، عن طريق المطالعة، أو الاحتكاك بالغير. وقد تعتبر كل منها نظام متكامل في حد ذاته.

بينما يعرف "التكوين الذاتي" أو "التعليم الذاتي" هو إثراء ثقافي تتوصّل إليه مجموعة من الأفراد أو فرد بواسطة إرادته الخاصة فقط".

وخلاصة القول أن: "التكوين الذاتي" هو: مجهود فردي دائم، يعتمد على القدرات الذهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته بالاتّكال على نفسه ومحاربة الرّوتين الذي يتخبط فيه من أجل تحديد معلوماته، وتحسين مستواه باستمرار". (رشيد أورسلان، 2000، ص: 283)

5- مبادئ التكوين:

تهدف العملية التكوينية في مجملها إلى تحسين مستوى التعليم من خلال التكوين المباشر لأعضاء الفريق الإداري والتربوي للمساهمة في تنمية المدرسة التربوية، وتطوير نتائجها. وإن نجاح العملية التكوينية تتوقف على إدراك، ومعرفة مبادئ التكوين التي تتمثل في ما يلي:

1-5- تقديم المعلومات:

إن طريقة تقديم المعلومات، ومراقبة تطورها، عملية بالغة الأهمية، ويمكن إتباع التوجيهات التالية لإنجاحها:

تنفيذها بداية قبل المتكويّن وذلك عند واضحة التكوينية البرامج ونجاح وعوامل أهداف تكون أن يجب -

- يجب أن توضع اختبارات لقياس تطوّر التعلّم، كما يجب أن يكون للمتكوّن فكرة عن طبيعة الأسئلة أو الأعمال التطبيقية التي تكون في الاختبارات. كما يستحسن تجنّب ترتيب المتكوّنين، إذ أنّ أهم هدف للاختبارات هو معرفة النقائص والعمل على تداركها قبل فوات الأوان.

- يجب أن تُقسّم المهام إلى مكوّناتها البسيطة من السُّلوكات، وذلك لتسهيل تعلّمها، كما يجب أن تكون عناصر المهام مرتّبة في الصُّعوبة من السَّهل إلى الصَّعب.

5-2- دور المكوّن:

يعتبر المكوّن - أو الممرّن - عنصراً هاماً في عملية التكوّن لذلك يجب اختياره بعناية بحيث يجب أن تتوفر فيه بعض الخصائص، والتي يمكن تحديد أهمّها فيما يلي:

- أ- لكي ينجح المكوّن في مهامه، يجب أن يكون ملماً بموضوع التكوّن، إلى جانب قدرته على إيصال المعلومات إلى غيره.
- ب- على المكوّن أن يتحكّم في استجاباته العاطفية أثناء قيامه بمهامه.
- ج- على المكوّن أن يحدد الأهداف، والطرائق، وتسلسل المواضيع، والوقت اللازم لكل مرحلة من مراحل التكوّن، وذلك تماشياً مع مستويات المتكوّنين ودرجة مشاركتهم.
- د- إنّ معرفة المكوّن لمستويات المتكوّنين ومشاكلهم، وإلمامه بمحتويات البرامج التكوينية يساعده على تحديد طريقة التكوّن، ودرجة إشراك المتكوّنين، وتحكّمهم في تعلّمهم. (أغياث بوفلجة، 2006، ص: 30-31)

5-3- خصائص المتكوّنين:

إنّ معرفة خصائص المتكوّنين كفيل بالمساعدة على معرفة الطُّرق المناسبة لتكوينهم، وإيصال المعارف، والمهارات إليهم وفيما يلي بعض هذه الخصائص:

والانفعالية، العاطفية، الحالات في بينهم هناك اختلاف بل تعلّمهم، سرعة اختلاف هو المتكوّنين بين الوحيد الاختلاف أ- ليس والثقافية كفيل العلمية، وقواعدهم المتكوّنين، لشخصيات الجيد إنّ الفهم التعلّم. إلى مواقف منهم واحد كل يجلبها التي التكوّن إستراتيجية اختيار حسن على بالمساعدة.

ب- إنّ مستوى تحفز المتعلّم يتناسب مع مستوى التحفيز التي يستجيب لها، ونوعيتها. علينا أن نعرف ما إذا كانت للمتكوّن حوافز داخلية، أو مادية. كما يجب اعتبار حاجات المتكوّنين سواء الملبّاة أو غير الملبّاة، وذلك لهدف استغلالها في عملية التعلّم.

ج- تؤثر المعلومات السابقة للفرد على كميّة، وسرعة ما يمكن تعلّمه، كما تؤثر على درجة استجابته لمختلف الحوافز،

والعقوبات. (قاسم بوسعدة، 2011، ص: 302)

4-5-صيرورة التعلُّم:

تدلُّ صيرورة التعلُّم على عمليَّة تطوُّر استيعاب المعلومات، ويمكن تسهيل الصَّيرورة عن طريق فهم المبادئ التي تتحكَّم فيها، والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

أ-إنَّ مصدر الميل إلى الشَّيء والاهتمام به، يأتيان من التجارب النَّاجحة، ويُسهِّلان عمليَّة التعلُّم، وهو ما يعتبر في حد ذاته جزاء للفرد.

ب-يمكن للفرد أن يتعلَّم من خلال الملاحظة، والاستماع، والمناقشة، ولا تكون المشاركة العمليَّة، والتَّطبيقية ضروريَّة إلاَّ في حالات تعلُّم المهارات النَّفسِيَّة الحركيَّة.

ج-على المكوِّن أن لا يتوقف عند الاجابات الخاطئة، بل يجب أن تكون الاجابات النَّهائية صحيحة.

د-هناك طرق متعدِّدة للتعلُّم، منها المحاولة والخطأ والإدراك والتَّقليد، وكلُّها طرائق مناسبة في المواقف المناسبة.

هـ-يمكن للتعلُّم أن ينطفئ إذا أكثرنا من التَّكرار، ونتج الملل والتَّعب، لهذا يفضَّل التدريب الموزع على التَّدريب المركز.

و-من أهم العوامل المساعدة على التعلُّم الإنساني المعقَّدة، القدرة على التَّمييز، والتَّعميم. لهذا على المكوِّن أن يوضح أوجه الشَّبه، والاختلاف بين عناصر مواضيع التعلُّم، وذلك لتسهيل عمليَّة فهم المواضيع، واستيعابها.

5-5-التعزيز والعقاب:

يعتبر التَّعزيز والعقاب من المواضيع التي لفتت انتباه علماء النفس، لما لها من أهمية في تثبيت السُّلوكات المرغوبة، وإطفاء السُّلوكات غير المرغوبة. ويمكن تحديد آثارها فيما يلي:

أ-أنَّ المعزَّز هو أي شيء أو حادث يزيد قوَّة احتمال. المستقبل في وقوعه احتمال من يزيد المعزَّز السُّلوك أنَّ مفاده الأثر قانون أنَّ أ-وقوع سلوك في المستقبل.

ب-يؤدِّي العقاب إلى إضعاف احتمال الاستجابة من خلال شيء أو حادث. كما يؤدِّي إلى الهروب، وتجنُّب السُّلوكات المعاقب عليها، كما يؤدِّي إلى الإحباط.

ج-يمكن للسُّلوكات غير المرغوب فيها أن تنطفئ، إذا لم تُعزَّز، ولم يعاقب على تركها وذلك عن طريق الإهمال.

د-حتى يكون العقاب والتَّعزيز أكثر فعاليَّة، يجب أن يكونا مباشرة بعد الاستجابة ومتناسبان في القوَّة مع الاستجابات .

هـ-يمكن للمعزَّزات الاجتماعيَّة (رضا الجماعة، المركز الاجتماعي)، أن تؤثر على التعلُّم والتَّأثير على سلوكيات الأفراد، وذلك تبعاً لطبيعة الوسط، وجاذبيَّة الأفراد.

و- لنماذج شخصيَّات الأفراد أثر على مستويات التَّأثير بالمعزَّزات والعقوبات، وذلك لاختلاف استجاباتهم لنفس

المثيرات.(أغيات بوفلجة، 2006، ص ص:33-35).

6-شروط التكوين:

إذ يرى " حبيب تلوين " أنَّ هناك مجموعة من الشُّروط النَّسبية المتَّفَق عليها فيما يخص مفهوم التَّكوين ومنه، أنَّ التَّكوين :

- 1-يهدف إلى تزويد المتَّكون بالمعرفة التي تمكِّنه من التَّحكُّم في أداء مهارات معينة محدَّدة مسبقاً.
- 2-الغرض من المعرفة المقدَّمة و المهارات المخصَّصة في أثناء التَّكوين ، الإعداد لأداء مهنة أو وظيفة أو حرفة ما ، أو تحسين كيفية القيام بها أو تجديدها.
- 3-التَّكوين محدَّد من حيث المجال الزَّمني الذي يتم فيه بغض النَّظر عن مفهوم التَّكوين أو التَّربية المستمرَّة التي يستعملها البعض بالمعنى نفسه.
- 4-يستعمل التَّكوين عموماً عند الحديث عن فئة عمرية تجاوزت السَّن المدرسي وهو يتجاوز أيضاً مجرد المهارات الأساسية كالقراءة و الكتابة و الحساب.(لخضر شلالى،2009، ص: 41)

7-أشكال التكوين:

وسائل والإمكانات من العلميَّة المعارف وتوظيف أداء على قادرين المعلِّمين جعل هو التَّكوين عمليَّة هدف كان إذا هنا ومن ، وتطبيقاً نظرياً تكويناً فيشقيّن؛ المعلمين إعداد يتم أن يستدعى هذا التدريسيَّة، فإنَّ المواقف في مختلفة وإستراتيجيَّات : هي و التكوين من شكلين على ترتكز الحديثة التكوين برامج فإنَّ

1-7- التكوين النظري: « la formation théorique »: تقدَّم فيه للمعلِّم الطَّالب دروس نظريَّة حول مادَّة التَّخصص، لتوسيع رصيده المعرفي و تمكينه من التَّحكُّم في المادة، بالإضافة إلى دروس تتضمَّن معارف حول الطُّرق والمناهج و الوسائل التَّعليميَّة، بالإضافة إلى موارد مرتبطة بخصائص المتعلِّم (حاجاته، رغباته، ميوله، قدراته، نموه وتطوره).

2-7- التكوين التَّطبيقي: « la formation pratique »: أو ما يعرف بالتَّربُّصات الميدانية، فهو مكمل للتَّكوين النَّظري ، و ذلك بإدماج المتكوّن في المحيط المهني والكشف عن مدى استعدادده لتأديَّة وظائفه، واعتماده على نفسه و اكتسابه رصيد من الخبرة تسهل عليه القيام بعمله مستقبلاً، و تمتد هذه التَّربُّصات حسب طول مدَّة التَّكوين و هي نوعان:

-**التَّربُّصات المفتوحة :** وهذا في السَّنَّة الأولى من التَّكوين، يوم في الأسبوع طيلة السَّنَّة.

-**التَّربُّصات المغلقة :** وهي أن يطبَّق المعلِّم الطَّالب ما اكتسبه ضمن الشَّق النَّظري لعمليَّة التَّكوين، وذلك خلال تأدية مجموعة من الدُّروس مع التَّلاميذ لمُدَّة أسبوعين متتاليين، سواء في السَّنَّة الأولى من التَّكوين أو عند نهاية التَّكوين. (بلقاسم بلقيدوم،2013، ص: 144)

ثانياً: التَّكوين البيداغوجي:

1- مفهوم التَّكوين البيداغوجي:

يُعَدُّ التَّكوين عمومًا، عاملاً من عوامل إرساء التَّغيير، خاصَّة التَّكوين البيداغوجي، الذي أصبحت الحاجة إليه أكثر إلحاحاً بعد التَّطوُّر الحاصل في مقاربات التَّدريس، وتحدَّد النُّظرة إلى دور كل من المَعْلَم والمتعلِّم في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، ومادامت الدِّراسة الحالية تدور حول التَّكوين البيداغوجي لأستاذ التَّعليم الثَّانوي، يسعى الباحث إلى عرض تعريفات لهذا النُّوع من التَّكوين.

يعرف " رائد أبو لطيفة": التَّكوين البيداغوجي بأنَّه: "المبادئ الأساسيَّة التي ترتكز عليها عمليَّة تنفيذ التَّدريس، مثل النَّواحي العمليَّة لإدارة الصَّف ومهارات التَّدريس وزمن التَّعلُّم الأكاديمي والنَّظام الاجتماعي الصَّغِي والمدرسي ومبادئ التَّفاعل في الصَّف ". (سمير جوهاري، 2016، ص:51)

ويعرف " Mialaret ": التَّكوين البيداغوجي بأنَّه: "مجموع الإجراءات التي تمكِّن الفرد من أداء نشاط مهني، وتشمل هذه الإجراءات، التَّفكير في المؤسَّسة التَّربويَّة من النَّاحية الفلسفيَّة والتَّاريخيَّة والاجتماعيَّة، مع اكتساب معارف علميَّة حول المشكلات السَّيكولوجيَّة التي تتيح معرفة بنيات نفسيَّة الطِّفل، التَّأهيل لممارسة مختلف الطَّرائق والتَّقنيات التي تتيح إقامة تواصل تربوي مع جماعة القسم، دراسة ديداكتيك المواد الدِّراسيَّة ". (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص:152)

ويشير " Munger ": إلى أنَّ التَّكوين هو: "مجموعة من المعارف والمهارات والاستعدادات والسُّلوكات والكفايات الأخرى الضَّرورية لممارسة مهنة أو عمل".

كما يعرف " Poter ": التَّكوين البيداغوجي بأنَّه: "عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذو اتِّجاهات خاصَّة تتناول سلوك الفرد من النَّاحية المهنيَّة أو الوظيفيَّة وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقَّق فيه الشُّروط المطلوبة لأداء العمل".

(سمير جوهاري، 2016، ص:122-123)

وممَّا سبق يرى الطالب الباحث أنَّ التَّكوين يُشير إلى إجراءات تكوُّن لدى معلِّم المستقبل، مواقف وسلوكيَّات، لها علاقة بالدَّور المنوط به، وهو لا يخصُّ تخصُّص بعينه، ويوجَّه لجميع أصناف المعلِّمين وجميع التَّخصُّصات، وعليه فنجاح أي نظام تعليمي يعتمد بالدَّرَجَة الأولى على مستوى إعداد المعلِّم أو الأستاذ، حيث تعد المدرسة العليا للأستاذة المؤسَّسة التي تضمن مثل هذا التَّكوين.

2- مفاهيم ذات الصلة بالتكوين البيداغوجي:

هناك مفاهيم كثيرة ترتبط بمفهوم التكوين عموماً، ارتباط شكل وارتباط وظيفة وكذا ارتباط مضمون، منها مفهوم الإعداد ومفهوم التدريب، ومفهوم التأهيل التربوي:

1-2- الإعداد Preparation:

-الإعداد: هنا بمعنى التهيئة أو التحضير لمهمة أو لوظيفة، يرتبط بالتكوين ارتباط شكل وارتباط وظيفة، حيث يشكل أحد مستويات التكوين من جهة أو أنواعه، ويمنح فرصة اكتساب المبادئ والنظريات وغيرها المتعلقة بالمهمة أو الوظيفة، وفي هذا السياق، وبهذا المعنى تضمن معجم علوم التربية مفهوم الإعداد التكويني، معرّفاً إيّاه على أنّه " تكوين موجه إلى أفراد قبل مزاولتهم لوظائف أو مهام معينة، يشمل تعميق المعارف التخصصية الأساسية واستعمالها، وإمدادهم بالمعارف والمهارات المهنية والنظرية والتطبيقية ".

(عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص:152)

_ يعرف قاموس التربية " الإعداد " بأنّه: " جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كعضو هيئة تدريس، ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فاعلية، وهي عبارة عن برنامج أعد وطور بواسطة أي مؤسسة مسؤولة عن إعداد ونمو الأداء للأفراد الراغبين في العمل بالتعليم، أو لجذبهم للعمل بمهنة التعليم. "

(محمد عبد الرزاق إبراهيم، 2003، ص:165)

2-2- التدريب Training:

وردت الكلمة في المنهل، قاموس إنجليزي عربي بمعنى " جذب، جرّ / انجذاب، تمرّن / ترويض جواد / تدريب عسكري / تدريب على صناعة، تعلّمها ". (سهيل إدريس، 2009، ص:471)

يعرّف "خالد طه الأحمد" (2005، ص: 25) التدريب أنّه : " كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين التربويين بناءً على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملّية لهذه الاحتياجات ليتمّ بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيراً إلى تقويم البرامج والمتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب والاستفادة من هذا التقويم في البرامج التدريبية اللاحقة، وكل هذه الأعمال تتعلق بالمعلم في أثناء الخدمة بعد تخرّجه من مؤسسة إعداد المعلمي. "

ويرتبط بالتكوين ارتباط شكل وارتباط وظيفة، حيث أنه صيغة من صيغ التكوين، يهدف كما قال فريد النجار إلى تغيير السلوك والاتجاهات وينمي المهارات والمعلومات ... وينمي القدرة على التفكير وبيني الثقة بالنفس وبالغير والعمل الجماعي وروح الفريق ... ". وهذه أهداف يشترك فيها مع التكوين الأولي ومصطلح التدريب سبق من حيث الاستخدام مصطلح الإعداد، وهذا ما أكدته "عبد الرحمن حسن الإبراهيم وآخرون (2000، ص: 23-24)، في كتاب الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين، حيث جاء والنص " تاريخيا كانت لكلمة تدريب Training أسبقية في استخدام المصطلح وإطلاقه لإكساب مهارات حرفية للعاملين أو للمهنيين الذين يرغبون في ممارسة عمل خاص يتعلم، حتى أن كليات التربية (أو كليات المعلمين) الانجليزية سميت ولفترة طويلة Teachers Training Colleges وكانت عنايتها مركزة على تقنيات ومهارات تستخدم في التدريس أكثر من نظريات وفلسفات توجه التدريس.

2-3- التأهيل: "فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب تخصصه العلمي ، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلمين ليتزود بمعارف تربوية ونفسية، ويمارس التربية العملية ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء." (جبرائيل بشارة، 1986، ص: 29)

3-أهداف التكوين البيداغوجي:

يحدد سمير جوهاري (2016، ص: 17) أهداف التكوين البيداغوجي في النقاط التالية:

- 1- أن يعرف الطالب الأستاذ التطور التاريخي لعلوم التربية في مختلف العصور.
- 2- أن يستنتج العلاقة بين التربية ومختلف العلوم، ويحدد استفادة التربية منها.
- 3- أن يعرف أهم النظريات والأفكار التربوية، وأبرز مفكراتها، والأهداف التي تسعى كل نظرية لتحقيقها، ونموذج المجتمع الذي تسعى إلى تشكيله، وتطمح إلى تكوينه.
- 4- تمكين الطالب الأستاذ من معرفة خصائص الأطفال والمراهقين، ومعرفة العوامل التي تؤثر في نموهم.
- 5- تمكين الطالب الأستاذ من إدراك مظاهر الفروق الفردية في المجالات المعرفية والوجدانية.
- 6- تمكين الطالب الأستاذ من إدراك المشكلات التي تواجه التلاميذ والأساليب المناسبة في الوقاية والعلاج.
- 7- تمكين الطالب الأستاذ من إدراك حاجات التلاميذ الأكثر شيوعاً والعمل على توفير المواقف المناسبة في إشباعها.
- 8- تمكين الطالب الأستاذ من معرفة وفهم أهمية وأهداف علم النفس التربوي والدور الذي يساعد به الأستاذ باعتباره مرشداً للعمل التربوي من خلال معرفة موضوعه وأهدافه وعلاقته بالعلوم الأخرى ومعرفة مناهج البحث فيه والتركيز في كل ذلك على الموضوعات الوثيقة ذات الصلة بالعملية التعليمية (سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة والتعلم والعمليات العقلية المعرفية والدافعة للتعلم والتفاعل الصفّي وديناميت الجماعة).

9- تمكين الطالب الأستاذ من تطبيق أهم مبادئ ونظريات وتعميمات وقوانين علم النفس التربوي في المواقف التعليمية بصورة تمكنه من مواجهة المشكلات التي تواجه أقطاب العملية التعليمية (المعلم والمتعلم والمنهاج).

10- تمكين الطالب الأستاذ من تحليل العملية التعليمية والمواقف التربوية إلى عناصرها الأساسية في أطر علمية صحيحة وفي ضوء النظريات والتفسيرات المقدمة له، ثم الموازنة والمقارنة بينها.

11- تمكين الطالب الأستاذ من اقتراح خطط لعمله التعليمي، والقدرة على تعديلها وتنقيحها في ضوء المعلومات والنظريات والمفاهيم والمبادئ المقدمة له، بما يمكنه من التكيف المستمر مع المستجدات الحاصلة في ميدانه ومواجهة المواقف الطارئة بمرونة وعقلانية.

12- تمكين الطالب الأستاذ من تقويم المواقف التربوية بإصدار أحكام قيمة مدعومة بتبريرات وحجج مقبولة، واقتراح البدائل الملائمة لما يواجهه في عمله التعليمي.

13- معرفة معنى المنهج بالمفهوم القديم والحديث.

14- معرفة أنواع المناهج التعليمية، وعقد مقارنة بينها.

15- معرفة فوائد استخدام استراتيجيات الأهداف التعليمية.

16- معرفة أساليب تحديد الأهداف التعليمية وتصنيفها وصياغتها...

17- معرفة أهم طرائق التدريس الكلاسيكية والحديثة (تعريفها، خطواتها، شروطها...)

18- إدراك فوائد استخدام الوسائل التعليمية (أساليب اختيارها، واستعمالها، وتقويمها، وإنتاجها...)

19- معرفة أهمية التقويم في العملية التعليمية.

20- التحكم في الأساليب المختلفة للتقويم التربوي.

21- معرفة كيفية الربط بين التقويم والأهداف التعليمية.

وبناءً على ما تقدم يرى الطالب الباحث أنَّ التكوين البيداغوجي يهدف إلى تحضير الأستاذ للدخول إلى مهنة التعليم من خلال تزويدهم بالمبادئ العامة التي تُسهّم في إحداث ظاهرة التعلم المدرسي في المؤسسات التعليمية.

4- تقنيات التكوين البيداغوجي:

تعتبر تقنيات التكوين بالنسبة للمكوّنين كالأدوات بالنسبة للحرفيين، و تعتبر الوسائط التي تسمح بتبليغ رسائل بيداغوجية للمتكوّنين، وهناك خمس تقنيات للتكوين وهي:

4-1- المحاضرة: هي التقنية البيداغوجية الأكثر استعمالاً، و هي طريقة تستخدم لتبليغ رسائل بيداغوجية، و ذلك باستخدام

أدوات الايضاح أو دون ذلك، و من إيجابيات المحاضرة أنَّها أداة سريعة لتبليغ المعلومات لأكبر عدد ممكن من الجمهور و في وقت

واحد. و لكن الشيء السلي في المحاضرة لابد من إجراء شبكة للتقويم، و التي تعتمد على العناصر الأساسية التالية :المحتوى، طريقة التقديم، العلاقات، التقدير العام.

4-2-عمل الأفواج: إنّ عمل الأفواج هي طريقة سهلة للاستعمال و تعتبر فعّالة في تقنيات التكوين، أو هي نوع من الاجتماعات تسعى إليه الجماعة المنشّطة للبحث، والمناقشة، ذلك لأنّ الجماعة تؤمن أنّ كل فرد فيها يعد طاقة لها قيمتها، و اجتماع أفرادها في حلقات المناقشة له آثار طيّبة في دراسة كل ما يتعلّق بمشكلات العمل و العاملين، و تمتاز هذه الحلقات بأنّ كل فرد من الجماعة يشعر بأنّه جزء من الكل لديه كيانه و له قيمته، ممّا يجعله يعمل بروح الفريق في حل المشكلات القائمة بما يؤدّي الى النّجاح.

4-3-تدريب التقويم الذاتي (ممارسة التقويم الذاتي): إنّ التدريب على التقويم الذاتي هي تقنية تحقّق من خلالها إعطاء معلومات للمتدرّب حول إمكانياته و اتجاهاته، و قيمه، و تصرّفاته كما أنّ ممارسة التدريب على التقويم الذاتي تعطي لنا معلومات سريعة، و ذاتية و تحليلية، ودافعية. إنّ نمو المعلمّ و تحسّن عمله يمرّ بالتّغيير، و لكن ليس كل تغيير تحسّناً، و من أجل ضمان حدوث التّغيير الذي ينتهي إليه التّحسين، لابدّ للمعلّم أن يشخّص باستمرار كلما يقوم بعمله، و أن يتساءل عن السّبب في القيام به و عن كيفية ضمان النّجاح.

4-4-دراسة الحالة: لقد استعملت طريقة دراسة الحالة أول ما استعملت في مدرسة هارفارد التدريجية لإدارة الأعمال، تتمثّل الطّريقة السّائدة بدراسة الحالة في مشكل مكتوبة بكل تفاصيلها، و يجب أن تكون المشكلة واقعية أو قريبة من الواقع. و بعد قراءة المطبوعة، و التّعرف على المشكلة يبدأ النقاش بين المتكوّنين محاولين الإجابة على مجموعة من التّساؤلات وأهمها:

__ ما هي الأسباب الحقيقية للمشكلة؟

__ التّشخيص للوضعية هل هي مقبولة؟

__ ما هو الشّيء أو الأشياء الذي كان يجب أن يقوم بها؟

__ بالإمكان تحاشي هذه النّتائج؟

__ ما يجب أن تقوموا به؟

إنّ هدف المتربّصين هو محاولة فهم أسباب المشكلة و طرق التّعامل معها، حيث تؤدّي بالمتكوّنين إلى إسقاط قيمهم و اتجاهاتهم، و فرضياتهم، و طرق تدخّلهم في الحالات المشابهة.

4-5-لعب الأدوار: إنّ لعب الأدوار هو تقنية بيداغوجية تهدف إلى لعب دور معيّن من أجل تقديم مشكلة إلى الجماعة، و يقوم أعضاء الجماعة بلعب دور حل المشكلة، و هي طريقة مستوحاة من تقنية الدراما الاجتماعية أو الدراما النّفسية، و المستعملة من طرف العالم الإيطالي موريانو و لعب الأدوار هدفان، هما:

-تشخيص النقائص: مثل قيام المتكون بوضعية بائع و هو عبارة عن اختبار قدرة المتكون على شغل هذه الوظيفة، اذن ان لعب الأدوار يساهم بقدر كبير في اختبار العاملين، و تحليل الحاجات التكوينية و تقويم النقائص، و تعلم المتكون على قوة الملاحظة، و التفكير على هذه الأدوار التي تعتبر سند لمناقشة علمية، و تربوية في ان واحد.

-التكوين: يساهم لعب الأدوار في مد المشاركين بالمعارف و المهارات عن طريق الخبرة المكتسبة، ممّا يساعد على فهم أنفسهم بأنفسهم. (حسان هشام ورحيمة غضبان، 2017، ص 102)

5-برامج التّكوين البيداغوجي بالمدارس العليا للأساتذة ومضامينه:

يمكن عرض برامج التّكوين البيداغوجي وخصائصها فيما يلي:

5-1-برامج التّكوين البيداغوجي:

يتلقّى الطّلبة الأساتذة، خلال فترة التّكوين، وحدات أو مقاييس تخصّ الإعداد التّخصّصي الأكاديمي، ومقاييس أخرى تخصّ الإعداد التّربوي، وتختتم فترة التّكوين بتربّص ميداني يجرى بمؤسّسات التّعليم المتوسط، لكلّ من التّكوين الأكاديمي والتّكوين التّربوي حجم ساعي، مع ملاحظة الاختلاف في المضامين بالنّسبة للتّخصّصات العلمية، والاشتراك في برنامج الإعداد التّربوي بالنّسبة لمختلف التّخصّصات، الحجم السّاعي المخصّص لمقاييس الإعداد التّربوي، في إطار النّظام التّكاملي المعمول به من طرف المدارس العليا للأساتذة، موزّعة وفق ما يلي:

الجدول رقم (01): يوضح مقاييس التكوين البيداغوجي:

السنة	المقياس	المعامل	محاضرات	أعمال موجهة	المجموع
الأولى	. مدخل إلى علوم التربية	01	1 سا و 30 د	//	1 سا و 30 د
الثانية	. علم نفس الطفل والمراهق	02	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	03 سا
الثالثة	علم النفس التّربوي	02	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	03 سا
الرابعة	. المناهج والتّقويم التّربوي	01	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	03 سا
	. التّعليمية 01	02	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	03 سا
الخامسة	التّعليمية 02	02	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	03
المجموع	06 مقاييس	10	09 سا	7 سا و 30 د	16 سا و 30 د

2-5-مضامين التّكوين البيداغوجي:

لتحقيق الأهداف المسطرة، تم اختيار مضامين معرفية، يعرضها الباحث كذلك وفق الترتيب الذي عرضت به أهداف التّكوين البيداغوجي:

الجدول رقم (02): يوضّح مضامين التّكوين البيداغوجي

المحاور	وحدة مدخل إلى علوم التربية:	وحدة علم نفس الطفولة والمراهقة	مضامين وحدة علم النفس التربوي:	وحدة المناهج التعليمية والتّقويم التربوي:
المحور الأول:	مفهوم التربية: -معنى التربية لغة واصطلاحاً. -الأهداف العامة للتربية. -أهداف التربية الخاصة بالمجتمع الجزائري.	مدخل إلى دراسة علم نفس النمو: -أهمية وأهداف دراسة النمو. المبادئ العامة للنمو. -مفهوم مرحلة النمو.	مدخل إلى علم النفس التربوي: -تعريف علم النفس التربوي وأهدافه. -أهميته وفوائده. -مناهج البحث.	المناهج التعليمية: -معنى المنهج المدرسي. -عناصر المنهج (المحتوى، التقويم). -أنواع المناهج.
المحور الثاني:	فلسفة التربية -ماهية الفلسفة. -علاقة الفلسفة بالتربية	دراسة مرحلة الطفولة: -الخصائص المميزة للنمو. -الطفولة المبكرة، المتوسطة، المتأخرة.	سيكولوجية التعلم: -معنى التعلم. -الشروط العامة للتعلم. -نظريات التعلم.	مقاربات المنهاج: -المقاربة بالمحتويات. - المقاربة بالأهداف. - المقاربة بالكفاءات. - تطبيقات تربوية.
المحور الثالث:	تطور الفكر التربوي. التربية في المجتمعات البدائية والقديمة.	التعامل مع التلميذ في مرحلة الطفولة. -خصائص شخصية التلميذ.	تعلم المفهوم: -تعريف المفهوم. -طبيعة تعلم المفهوم.	طرائق وأنماط التدريس: -مدخل عام مفهومها.

	. النظرية المثالية في التربية. . النظرية الإسلامية في التربية . النظرية الطبيعية في التربية	-أساليب التعامل. -المشكلات الشائعة.	-أنواع المفهوم. -المفاهيم والمدرجات العلمية.	تصنيف هذه الطرائق استراتيجيات التدريس.
المحور الرابع:	الأسس الاجتماعية للتربية. . الوظائف الاجتماعية للتربية. . المؤسسات التربوية. . التربية والثقافة والتغير الاجتماعي	دراسة نمو التلميذ المراهق . -تعريف المراهقة. -تقسيم مرحلة المراهقة. -خصائص نمو المراهق (جسمية، عقلية).	دافعية التعلم: -معنى الدافعية وأهميتها. -وظيفة الدوافع. -تصنيف الدوافع. -العوامل المؤثرة.	الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم -مفهوم الوسيلة. -أنواع الوسائل وتصنيفها -أسس استخدامها.
المحور الخامس:	المنظومة التربوية الجزائرية -نبذة تاريخية عن التعليم في الجزائر. -هيكل ومخطط المنظومة.	دراسة شخصية المراهق. -تحديد خصائصه. -مفهوم الذات. اتجاه وميول المراهق.	العمليات العقلية المعرفية: -التذكر والنسيان. -الانتباه والادراك. -العمليات العقلية.	التقويم التربوي: -مفهوم التقويم التربوي. -أنواع التقويم التربوي. -مجالات التقويم التربوي. -أهم أساليب التقويم.
المحور السادس:		الحاجات النفسية للمراهق. -مفهوم الحاجة النفسية -أهمية فهم حاجات المراهق. -أهم الحاجات النفسية للمراهق.	الإدارة الصفية في التعليم. -مفهوم الإدارة الصفية وأهدافها. -مقوماتها، خصائصها -الاتصال. -العلاقة الإنسانية.	تطوير المنهج المدرسي: -مفهوم تطوير المنهج. -العوامل المساعدة في تطوير المنهج. -دور البحث التربوي في تطوير المنهج.

بناءً على ما تقدم يرى الطالب الباحث أنَّ رغم أنَّ الطالب الأستاذ يدرس كل سنة مادة بيداغوجية بالمدرسة العليا للأستاذة إلا أنه غير كاف نظراً لأهمية هذه المواد وتداخلها في تكوين ملمح أستاذ مهني. وهذا ما يستدعي إدخال بعض الإصلاحات على هذه المواد لتتأهل سمعتها في هذه المدارس إلى جانب التكوين العلمي التخصصي.

6-مجالات إعداد المعلمين:

لا شك أنَّ مهنة التعليم من أشق المهن وأصعبها، ذلك لأنَّها مهنة "بناء البشر" ومن هنا فإنَّ جميع الدول تضع المعلم في أرفع مكان، وأجل منزلة، فبيده نهضة الأمم بأسرها إذا أحسن تأدية رسالته". إنَّ نظام الإعداد لا بدَّ أن يتضمن الجوانب التالية:

6-1-الإعداد الأكاديمي (المعرفي) للمعلم:

"تعتبر مجموعة المقررات الدراسية التي يدرّسها الطالب داخل كليات التربية وإعداد المعلمين، وأساليب تدريس وتقييم هذه المقررات أو بعض موضوعاتها لتلاميذه، عندما يتخرَّج من الكلية ويصبح معلماً".

وتبرز قيمة الإعداد الأكاديمي من خلال الهدف العام والمتمثّل في " أن يتفهّم الطالب المعلم تفهماً كاملاً أساسيات، ومفاهيم، وحقائق المادة الدراسية أو المواد الدراسية التي سيتخصّص في تدريسها في المستقبل."

(علي راشد، 1996، ص:78)

إنَّ معلم المرحلة الابتدائية مسؤول عن تدريس جميع المواد الدراسية، لذلك نجد من الضروري أنَّه يحتاج إلى خلفية أوسع في مجالات أكثر للتعلّم عمّا يحتاجه زميله في المتوسط، والثانوي، ومن هنا "فإنَّ كفاية المعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة لأنَّ فاقد الشيء لا يعطيه."

(رابح تركي، 1989، ص:436)

ويرتبط هذا الإعداد بمدى قدرة المكوّنون على التمكن التّام من مادة التّخصّص، وأن يقدموا موادهم التي يدرّسونها في وضوح، وأن يثير معهم المناقشات، والحوارات كما يجب أن يربط أفكاره وحقائقه النظرية بتطبيقات، وتدريبات عملية، كما يجب أن يستخدم معهم أساليب التّقييم مما يجعله يطمئن على أنَّ المعلم أصبح متمكناً ممّا درسه نظرياً، وعلمياً. ولعلَّ أهم معوقات الإعداد الأكاديمي للمعلم، فهي كثيرة ومنها:

- تذبذب مدّة التّكوين في هذه المعاهد، وعدم استقرارها.
- عدم التّكوين أو الرّسكلة للإطارات المكوّنة في هذه المعاهد لمسايرة الرّكب في ميدان التّربية والتّعليم.
- الإعداد الأكاديمي للمعلم لا يساير إعداد تطبيقي ميداني جدّي، وبناءً. "وأنَّ الدّورات التّدرّسية شكلية المظهر خاوية الجوهر إلى حد كبير، ولا تحقّق عائداً ملموساً في تنمية الكفاءات المختلفة للمعلم، كما أنَّها تفتقر إلى أساليب تقييم فعّالة لمعرفة الأهداف المحقّقة.

- أساليب التّقييم المستخدمة في المعاهد الخاصّة بتكوين المعلّمين تفتقر إلى الموضوعية.

(علي راشد، 1993، ص، 63)

2-6- الإعداد المهني للمعلّم:

"إنَّ الإعداد المهني للتّدريس هو اكتساب المعرفة الصّحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلّم المستقبل في أصول مهنة التّدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكّن من التّعامل الفعّال النّاجح في عمليّة التّعليم ويحقّق أهدافها المنشودة. ويشمل هذا الإعداد جانباً نظريّاً متعلّقاً بالدراسات المهنيّة النّظريّة، وأيضاً جانباً عمليّاً متعلّقاً بالتّدريب العلمي، ويضع قدراته ومهاراته على محكّ التّجربة". (علي راشد، 1996، ص: 79)

بينما يقول "تركي رابح" (1989، ص " 436): " نعتقد أنّ هدف التّربية والتّعليم بنصب إلى تحويل المعرفة إلى وظيفة اجتماعيّة، ولكي تكون وسيلة في بناء الشّخصيات النّاشئة، ومؤثّرة على نموّ وظيفي في حياتهم وحياة مجتمعاتهم. وعلى ضوء هذا يجب على المعلّم أثناء إعداد المهني أن يعرف ما يلي:

أ- معرفة الأهداف التّربويّة الشّاملة التي تسعى التّربية إلى تحقيقها أثناء عملها في إعداد الأجيال.

ب- التّعرّف على خصائص المتعلّمين من حيث ميولهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم.

ج- الإلمام بالأساليب التّربويّة الحديثة وتلخّص فيما يلي:

- الإعداد الجيّد للدّروس.
- كفاءة اختيار الوسائل التّعليميّة، واستخدامها بكفاءة عالية.
- كفاءة التّعامل مع التّلاميذ على اختلاف طبائعهم.
- القدرة على حل المشكلات التي تواجهه.
- القدرة على تقويم تلاميذه.
- القدرة على القيام بعلاقات اجتماعيّة ناجحة. (علي راشد، 1993، ص: 80).

3-6- الإعداد الثقافي للمعلّم:

يراه "علي راشد" (1996، ص: 81) بأنّ الثّقافة: "هي مجموع السّمات المركّبة التي يتميّز بها مجتمع من المجتمعات أو أي جماعة اجتماعيّة، من جميع الجوانب الرّوحية، والماديّة، والفكرية، والعاطفيّة. وهي لا تشمل الفنون، والآداب وحدها ولكن تشمل أيضاً أساليب الحياة، وحقوق البشر الأساسيّة، وموازن القيم، والعادات، والتّقاليد، والمعتقدات".

وقد صنّف "محمد الطّيب العلوي" (1982، ص: 69): الذين يعرفون القراءة والكتابة إلى فريقين: فريق مثقّف، وفريق متعلم. "فالمثقّفون من النّاس يمتازون بغزارة العلم، ورحابة الأفق، ونضج التّفكير، نتيجة إدماهم المطالعة، ومواصلة البحث، والدّرس، إنهم عشّاق معرفة وإطلاع، يفضلون العلم بالشيء مهما كان ذلك الشيء على الجهل به. " والمتعلّمون من النّاس هم الذين اكتفوا بما تعلّموا في مرحلة الدّراسة، فانقطعوا عن القراءة والتّبع ظلّاً منهم أنّ فيما حصلوا عليه في المدرسة كفاية وغناء، فهم يفضّلون لعبة نرد في مقهى، أو قضاء سهرة في ملهى، على مشاركة أديب في تجربة أو مصاحبة عالم في كتاب... ثم يصبحون بمرور الأيام أقرب إلى الأمّيين منهم إلى المتعلّمين، حيث يسحب النّسيان أذياله على ما وعوه في عهد التّلمذة من معلومات."

وقد سلك "علي راشد" (1996، ص: 81) نفس الاتجاه، حيث قال: "في حقيقة الأمر أصبح دور المعلّم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدّراسية المقرّرة على أذهان المتعلّمين، وإنّما أصبح المعلّم مسؤولاً عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها في سبيل إتاحة خدمات تعليميّة ثرية لهؤلاء المتعلّمين في أي مستوى دراسي، ومن أكثر هذه الأدوار وضوحاً وتميّزاً دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامّة والعلميّة". كما قسّمت ثقافة المعلم إلى قسمين:

- ثقافة عامّة: وتمثّل في معرفة وإدراك وفهم جوانب علميّة، واجتماعيّة، وأدبيّة، وتربويّة ومشكلات محليّة وعالميّة.

- ثقافة خاصّة: تتعلّق بخبايا مادّته أو مواده، وما يتعلّق من مكتشفات ونظريات جديدة ووسائل مستحدثة.

أمّا "رابح تركي" (1989، ص: 436) فيقول: "عندما يتصدّى المعلّم لعمليّة تكوين الأجيال لابدّ أن يتوافر له منظور ثقافي عريض يمكنه من التّفاعل السّليم مع أحداث مجتمعه وعصره، وبالتالي القدرة على تحليلها وإفهامها لتلاميذها". ومن هذا المنطلق، فإنّ جميع الدّول المتقدمة تضع المعلّم في أرقى مكان، وتولي له الاهتمام الذي يستحقّه، فبيده تنهض الأمم، وييده أيضاً تسقط تلك الأمم. لذلك فمن واجب الدّولة أن تولي المعلّم الاهتمام الذي يستحقّه من حيث الانتقاء، والتّكوين المستمر، ومن جانب آخر يجب على المعلّم أن يحب مهنته، ويخلص لها، وأن يحرص على تحسين مستواه باستمرار بالتّكوين الدّاتي، ومداومته للقراءة والإطلاع على كل جديد في ميدان التّربية وعلم النّفس.

7-مراحل تكوين المعلّمين في الجزائر:

لقد مرّت عمليّة تكوين المعلّمين في الجزائر بعدّة مراحل بدايةً من استقلال الجزائر إلى يومنا هذا، وجاءت على النّحو التالي:

1-7-التّكوين الاستثنائي(1962-1970):

وفي هذه الفترة لا يمكننا التّحدّث عن منظومة تكوين المعلّمين في الجزائر، بل تمثّلت في التّوظيف المباشر في التّعليم لمواجهة

الوضع الخاص الموروث عن العهد الاستعماري لكل فرد قادر على التّعليم مهما كانت ثقافته متواضعة سواء بالّلغة العربية أو الفرنسية وظهر ما يعرف بسلك المعلّمين الممرّنين، وهم ممّن لا يحملون مؤهّلات علميّة كافية تؤهّلهم للتّدرّيس في سلك التّعليم الابتدائي، و بعد هذا التّوظيف الذي يخضع فيه العامل أثناء الخدمة للتّكوين هو إجراء استعجالي للتّكوين الذي تمّ التّركيز فيه على الجوانب المهنيّة والثّقافيّة للمعلّم الجديد. بالإضافة إلى الاستعانة باليد الأجنبيّة لملاّ الفراغ الذي تركه الاستعمار الفرنسي فيما يخص المدرّسين المعربين، إذ تبين الإحصائيات الحديثة أنّ نسبة 68 بالمئة من معلمي التّعليم الابتدائي قدر عددهم غداة الدخول المدرسي 1963/1962 بـ 20 ألف كانوا أجنباً. وكان هذا النّوع من التّكوين الاستعجالي يركّز على التّكوين أثناء الخدمة بالتركيز على الجوانب المهنيّة والثّقافيّة للمعلّم الجديد، ويجري ضمن الأطر التّالية:

(محمد بوعلاق، 1999، ص ص: 161-163)

- إجراء التّربّصات التّلقينية: وتهدف هذه التّربّصات التي تدوم ثلاثين يوماً من على أكبر تقدير على تدريب المدرّسين على المبادئ القاعدية لطرق التّعليم.
- إطار الأيّام التّربويّة: وتهدف إلى تكوين نظري في مجالات متعدّدة تتناول مواضيع مثل: طرق وأساليب التّدرّيس، وهذا التّكوين يكون مدعماً من طرف مدرّسين ذوي خبرة ومفتّشين (الذي تمّ بدورهم بتوظيفهم مباشرة).
- تنظيم تربّصات وملتقيات: وتهدف إلى إمداد العامل بمستجدّات التّربية والتّعليم.
- إطار مدارس التّكوين المهني والثّقافي: ففي سنة 1964 خصّصت هذه المراكز للممرّنين لتمكينهم من تحضير "شهادة الثّقافة المهنيّة العامّة" التي على أساسها يدمج الممرّنين في سلك المعلّمين المساعدين، وكان المستوى المطلوب للدّخول لهذه المراكز هو شهادة التّعليم المتوسط.
- الورشات الثّقافية الصّيفية: وهي التي أنيطت بها مسؤوليّات تدعيم الوظائف المحدّدة لمراكز التّكوين المهني والثّقافي للمدرّسين الجدد، ويتم الاتصال بين هؤلاء وأساتذة أكفأ لتنمية المعارف المرتبطة بمهنة التّدرّيس وتوضيحها.
- التّكوين بالمراسلة: ويهدف في نهايته إلى منح الممرّنين شهادة الكفاءة الأولى والثّانية وشهادة الكفاءة المهنيّة وشهادة الثّقافة العامّة والمهنيّة.
- التّكوين اللامركزي: وهو التّكوين الذي يقرب الممرّنين من أقسام متواجدة في القرى النّائية، وكان غرض هذا الإجراء هو حل مشكلة نقص المحلّات المدرسية ويخصّص هذا التّكوين لتدريب المدرّسين في أقسام تطبيقية مدّة نصف يوم أسبوعياً، أمّا في النّصف الثّاني فيتحصّل فيه المدرّسون الجدد على دروس التّعليم العام من طرف مكوّنين معيّنين من الأقسام ومن طرف أساتذة ومعلّمين ثم تخفيف أوقات عملهم.
- التّكوين في مدارس التّنشيط: وهو التّكوين الذي تمّ الأخذ به من طرف الاتّحاد الدّولي للطّفولة ويهدف إلى التّركيز على

- **مراكز التحسين:** وتختص هذه المراكز باستقبال المدرّسين المتدربين لمدة سنة ويحصلون فيها على "شهادة الثقافة العامة المهنية"، أمّا أهداف هذا التّكوين فهي توطيد المعارف المتحصّل عليها سابقاً وتدعيمها، وتدعيم التّكوين النظري بتكوين عملي لتدقيق المعارف وتكميلها وتوسيعها.

وما يظهر على هذه المرحلة من التّكوين هو الإجراءات السّريعة لتوظيف المدرّسين مباشرة، الذين يفتقدون إلى تقنيات التّدريس الصّورية للقيام بمهنة التّعليم، ومن هنا لا يمكننا أن نتكلّم عن تكوين أوّلي بأتم معنى الكلمة لافتقار منظومتنا التكوينية إلى أطر تنظيميّة وتشريعيّة وطنيّة تسيّر وتنظم التّكوين الأوّلي.

2-7- التّكوين في المعاهد التّكنولوجية (1970-1985):

تمّ تأسيس المعاهد التّكنولوجية بمقتضى المرسوم رقم 70-115 المؤرخ في أوت 1970 الذي جاء لتأسيس المعاهد التّكنولوجية للتّربية، ووفقاً للمادّة الأولى للمرسوم والتي تنصّ على " تُؤسّس تحت سلطة وزير التّعليم الابتدائي والثانوي معاهد تكنولوجية للتّربية يسري عليها الأمر رقم 106/69 المؤرخ في 26/12/1967"، ويمثّل هذا المرسوم التّحدّي الثّاني الذي كان على الجزائر مواجهته والمتعلق بإعطاء ديناميكية ذات فعاليّة بالنسبة لتنظيم التّكوين والرّفع من المستويات التّعليمية والديداكتيكية التي تتطلّبها ممارسة مهنة التّدريس في المدرسة الجزائرية، ويتّضح ذلك من خلال المادّة الثّانية من نفس المرسوم التي تحدّد مهام هذه المعاهد كالآتي: "إنّ مهمّة المعاهد التّكنولوجية للتّربية هي تكوين المعّمين والأساتذة العاملين."

(محمد بوعلاق، 1999، ص: 64)

وتقوم المعاهد التّكنولوجيّة الخاصّة بقطاع التّربية والتّعليم منذ نشأتها في عام 1970 بتكوين الأنماط الثّالية من الإطارات :

1- المعلّمين المساعدين.

2- المدرّسين.

3- المعلّمين.

4- أساتذة التّعليم المتوسط.

5- المفتّشين للتّعليم الإبتدائي والمتوسط وإدارة دور المعلّمين.

وينقسم التّعليم في المعاهد التّكنولوجية للتّربية إلى ثلاث مراحل متتابعة ومتكاملة في نفس الوقت هي كما يلي:

1-مرحلة التكوين الأولي :

ومدّتها سنتان بالنسبة للمعلّمين في المرحلة الابتدائية بأنماطهم الثلاثة وثلاث سنوات بالنسبة لأساتذة التّعليم المتوسط منها سنة في الميدان وهي تتوجّه إلى طلبة المعاهد التّكنولوجية بقصد إعدادهم لوظيفة التّعليم أو الإدارة وتختلف مدّتها باختلاف الأنماط المقصود تكوينها (خمسة أنماط).

2- مرحلة التكوين المتواصل :

وهي تتوجّه إلى جميع المتخرّجين من المعاهد التّكوينية وإلى كل الموظفين الذين ينتدبون مباشرة عن طريق إمتحان أو مسابقة أو تسجيل في إحدى قوائم الإستحقاق والصّلاحية للقيام بوظيفة تعليميّة أو إداريّة وتدوم هذه المرحلة سنة على الأقلّ يعد فيها المعنّون بالأمر للتّرسيم في إطار محكم فلا يبقون مهمّلين ينتظرون التّرسيم بدون تحضير أو إعداد

3- مرحلة التكوين المستمر :

وهي تتوجّه إلى جميع المرسمين من إطارات التّربية والتّعليم من يوم ترسيمهم إلى يوم تقاعدهم بحيث تغطّي هذه المرحلة كل حياتهم الوظيفية النّشطة عن طريق الملتقيات والتّدوات والتّربّصات وحلقات البحث والدّراسة وغيرها من الأنشطة العلمية الأخرى التي تساعد على تحديد المعلومات .

(تركي رابح، 1990، ص ص:267-268)

والهدف من التّكوين في المعاهد التّكنولوجية هو تكوين أوّلي للمعلّمين الذي يُعرّف على أنّه " تكوين يمنح للمتكوّن قبل مزاولته وظائف ومهام معيّنة (كالتّعليم)، ويتضمّن تعميق المعارف التخصّصية الأساسية للمتكوّن وتزويده بالمهارات المهنيّة اللازمة، وكذا بالمعارف النظريّة والتّطبيقية. (علي بوخرز، 2003، ص:58)

وانطلاقاً من الأهداف التي تحدّدها له المادّة الثّانية من المرسوم رقم 83-353 المؤرخ في 21 مارس 1983 وهي المادة التي تقسم أهداف التّكوين الأوّلي إلى قسمين:

(محمد بوعلاق، 1999، ص:164-65)

7-2-1-التّعليم النظري: ويستهدف ما يلي:

— تعزيز المعلومات العامة والنّوعيّة حسب الفروع.

— اكتساب المعلومات الأساسيّة في علوم التّربية.

7-2-2-التّكوين العملي: ويتعلّق بالتّقنيات المهنية.

وتعبّر هذه المادّة عن وجود تصوّر ذي بعدين لهذا التّكوين، بُعد نظري وبعد تطبيقي:

-البعد النظري: ويهدف التّكوين من خلاله إلى تعميق المعارف التي سبق للمتكوّن أن اكتسبها أثناء تدمّسه في المؤسّسات،

والملاحظ أنَّ التَّكوين الأوَّلي لا يتعلَّق به، ويختلف جوهرياً عن التَّعليم، إذ أنَّ الهدف من التَّكوين هو تعزيز وتعميق لمكتسبات سابقة وليس تحول الفرد من تلميذ إلى متكون يتمَّ إعدادُه لممارسة مهنته على أساس برامج تكوينيَّة ومهنية.

-البعد التَّطبيقي: ويهدف إلى تمكين المتربص من التَّقنيات التربوية المختلفة التي تستلزمها المهنة، وغالباً ما يتم اكتسابها من خلال مشاركة المتكوَّن في التَّربُّصات الأسبوعية التي تتم برمجتها مرة واحدة في الأسبوع، وكذا التَّربُّصات المغلقة يتم تنظيمها وبرمجتها لفائدة المتربِّصين على فترتين خلال السنة التكوينية تدوم كل فترة 15 يوماً.

ومن أهداف التَّكوين في المعاهد التَّكنولوجية للتَّربية، ما يلي:

- تنمية استعداد المتكوِّنين لكسب وفهم التَّقنيات والوسائل التربوية التي تتطلبها المنظومة التَّربوية.
 - تدريب المتكوِّنين على التَّكْيُف مع العصر واستغلال الأسلوب العلمي على التَّفكير والبحث والنَّقد والتَّحليل.
 - تنمية الرُّوح العلمية والتَّقنية لدى المتكوِّنين، وذلك لممارسة الوظيفة التي كُلِّفوا بها واكتساب المهارات التَّقنية والرَّبط بين المعلومات النَّظرية والتَّطبيقية.
 - تنمية روح المسؤولية عند المتكوِّنين وتمكينهم من استخدام قدراتهم لحل المشاكل التي قد تعترضهم في مهنتهم.
 - معرفة الصِّفات اللَّازم توفرها في المعلم والمسؤولية الملقاة على كاهله.
 - معرفة أنواع التَّقنيات والأساليب التي تنفذ بها العملية التَّربوية في المدرسة الأساسية.
 - معرفة أنواع العلاقات التي تربط بين المعلِّم والمتعلِّم والأساس الذي تقوم عليه.
- ويُتَّضح من الأهداف المعلنة لتكوين المعلِّمين في برنامج (1985) أنَّها لا تحدّد طريقة التَّدريس المعمول بها، وأنَّ أهدافها عامَّة غير قابلة للملاحظة والقياس والتَّقويم (غير إجرائية)، كما تركِّز على المعلِّمين أكثر من المتعلِّمين. (محمد بوعلاق، 1999، ص:172)

7-3-التَّكوين في المدارس العليا للأساتذة بداية من 1998:

وبعد كل التَّغيُّرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلِّمين في الجزائر، قرَّر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتَّربية سنة (1997) تمَّ فيه نقل جميع المدرِّسين إلى الجامعة وبالضَّبْط إلى المدارس العليا للأساتذة، وهذا ابتداءً من سنة 1999-2000، وعددها أربعة:

- مدرسة القبة.
- مدرسة بوزريعة.
- مدرسة وهران.
- مدرسة قسنطينة.

وتمّ إضافة مدارس حديثة بعد سنة (2013) على غرار:

- مدرسة الأغواط.

- مدرسة مستغانم.

- مدرسة العلمة بسطيف.

- مدرسة بشار.

ويتم فيها قبول المترشحين للتكوين بعد حصولهم شهادة البكالوريا بمعدل مقبول 20/12 فما فوق حسب ترتيب معدل البكالوريا، زيادة على إجراء مقابلة للانتقاء وهذا معمول به مع جميع الأطوار. وفيما يخص مدة التكوين فإنّ المعمول به في المدارس العليا للأساتذة يكون على النحو التالي:

- مدرس التعليم الابتدائي يتلقّى تكويناً يدوم ثلاثة سنوات.

- مدرس التعليم المتوسط يتلقّى تكويناً يدوم أربعة سنوات.

- مدرس التعليم الثانوي يتلقّى تكويناً يدوم خمسة سنوات.

وهذا الإجراء جاء لتعميق وترسيخ التكوين لدى مختلف المتعلّمين في جميع الأطوار، والتّزوع لإطالة مدّة التّكوين معمول به حالياً في الأنظمة التّربويّة في العالم. وبالنّسبة لحتوى التّكوين تتّبع الجزائر التّموذج المتزامن الذي يقدّم التّكوين الأكاديمي والتّكوين المهني أو البيداغوجي في نفس المدرسة وفي نفس الوقت، وفي إطار برنامج موحّد. مع الإشارة إلى أنّ المدرسة تزوّد الطّالب في السّنة الأخيرة التّربص في إحدى المدارس بمختلف أطوارها لكل صنف من المتكوّنين، وهذا لتعميق تكوينه البيداغوجي والعلمي.

أمّا فيما يخص الأهداف العامّة للتّكوين الأوّلي في هذه المدارس كما جاءت في نشريّة وزارة التّربية: تنمية الحس المدني لدى الأستاذ والاحترام الجاد لكرامة الإنسان وتربية الحس المرهف لمجموع القيم التي تعتبر عماد مهنة التّدريس، كما ينبغي ويتعيّن على التّكوين الأوّلي أن يطور وينمّي لدى المعلّم المعارف العامّة والخاصّة بـ:

- الدّراية الكاملة بمقرّر المادّة الدّراسية.

- البرنامج والأجهزة التّعليميّة المتوفّرة.

- التّلاميذ.

- الاستراتيجيّات العامّة المتعلّقة بالتّدخل التّربوي.

- المحيط التّربوي.

- التّدخل البيداغوجي.

- تقسيم مكتسبات التلاميذ.

ولضمان تكوين مثل هؤلاء المعلمين يقترح قطاع التربية الوطنية إعادة تنظيم التكوين الأولي لمعلمي مختلف الأطوار بصفة جذرية مما يقتضي:

- ضمان معايير ترتكز على الإنتقاء الأحسن للإلتحاق بالتكوين.

- تحديد فترة التكوين وفق متطلبات كل طور.

- إعادة النظر في مخططات التكوين القائمة.

- اللجوء إلى مؤطرين يتكئون أساساً من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي، وهذا الشرط أصبح واقعاً في ظل التكوين المعتمد حالياً في المدارس العليا للأساتذة.

- إدراج البعد التطبيقي والتربصات التطبيقية في برنامج التكوين واسناد التكفل بها إلى موظفين مختصين في قطاع التربية الوطنية.

(علي بوخرز، 2003، ص ص: 59-61)

وقد ضبطت بالفعل هذه الإجراءات والمعايير والشروط اللازمة للتكوين كما حددت في البداية ويظهر أن عملية التكوين في المدارس العليا للأساتذة يسمح للمتكون من تلقى دروس في المجالات المتعددة الأكاديمية والبيداغوجية والنفسية، التي تؤهله ليصبح معلماً قادراً على القيام بمسؤوليته في المستقبل على أحسن وجه، أمّا عن الأهداف المحددة لهذا التكوين فهي أهداف عامة يصعب تحقيقها، لذا يجب تحديدها في أهداف إجرائية يمكن قياسها وملاحظتها وتقويمها، وتظهر في أداء المتكون بعد تخرجه.

خلاصة الفصل:

تمّ تناول في هذا الفصل مفهوم التكوين بصفة عامة، ومفهوم التكوين البيداغوجي بصفة خاصة، حيث أن البحث الحالي يهتم بهذا البعد في التكوين، والذي يسمى في بعض المراجع بالتكوين المهني أو التكوين التخصصي، كما يرتبط هذا المفهوم بالعديد من المفاهيم ذات العلاقة أو الصلة كاللّدرّيب والتّعلّم والمهارة، حيث توجد بينها روابط قد تكون وظيفيّة بل عضوية، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، فقد تمّ التطرّق أيضاً إلى أهداف التكوين البيداغوجي ومضامينه، بالإضافة إلى الوقوف عند تكوين المعلمين والأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة وعرض برنامج تكوينهم، كما تمّ استعراض مجالات إعداد المعلم الذي يتجلى في الإعداد الأكاديمي، المهني، والثّقافي، وفي الأخير تمّ تقديم صورة عن مراحل تكوين المعلمين في الجزائر عبر (3) مراحل مختلفة التي من خلالها يتم تكوين أساتذة أكفاء بيداغوجيين ومهنيين.

الفصل الثالث

الكفايات الوراسية



الفصل الثالث = الكفايات التدريسية

تمهيد

أولاً: الكفايات التدريسية

- 1- تعريف الكفايات التدريسية
 - 2- عوامل ظهور حركة التربية القائمة على الكفايات
 - 3- مرحلة تطور التربية القائمة على الكفايات
 - 4- خصائص الكفايات التدريسية
 - 5- أهمية الكفايات التدريسية
 - 6- تصنيفات الكفايات التدريسية
 - 7- مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية
 - 8- وسائل قياس الكفايات التدريسية
 - 9- استخدامات الكفايات التدريسية
- ثانياً: أستاذ مرحلة التعليم المتوسط
- 1- تعريف المعلم

2- خصائص المعلم

- 3- خصائص المعلم الفعال في ضوء معايير الجودة الشاملة
- 4- أدوار المعلم
- 5- أنماط المعلم
- 6- العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي للمعلم
- 7- لمحة لمكانة المعلم في الجزائر



نظراً لتطور التربية وتزايد أهمية المدرسة وتغير دورها وتطور المعلمين في ظل المستجدات الحياتية الهائلة والمتغيرات المتسارعة فإن المجتمع مطالب بتوفير المعلمين الأكفاء المؤهلين والمدرّبين، كما أنه مُطالب بالاهتمام بالمعلم باعتباره عاملاً مهماً في نجاح العملية التربوية وكفاءتها في تحقيق الأهداف المرجوة منها. فالتعليم مهنة تتطلب بالإضافة إلى بعض الخصائص الشخصية، مهارات وكفاءات تدريسية معينة يجب توافرها لدى الأستاذ ليكون تعليمه فعالاً، لذا تعد كفاءة التدريس أحد مكونات منظومة الجودة الشاملة التي يتم في ضوئها تقويم التعليم، ويعتبر التدريس الوظيفة الأساسية لجميع مؤسسات التعليم نظراً لأنه يشغل قدراً كبيراً من وقت أعضاء هيئة التدريس وفكرهم، وله أثره البالغ على التلاميذ من حيث تكوين شخصياتهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم، ومما يحدد ما عليه التعليم مهارة الأستاذ وبراعته في تهيئة المناخ التدريسي للتعلم وتنمية الإثارة الفعلية لدى طلابه والتواصل الإيجابي معهم بالإضافة إلى إثارة دافعيتهم، وهذا ما سنحاول تجسيده والإشارة إليه في هذا الفصل.

أولاً: الكفايات التدريسية:

1-تعريف الكفايات التدريسية:

لقد جاء مفهوم الكفاءات إلى مجال التربية والتعليم لتحسين البرامج التعليمية لكافة مستويات المؤسسات التربوية بصفة عامة، من خلال التركيز على الجانب الكيفي في تكوين المعلم وتدريبه مهنيًا لبلوغ الاحترافية في الممارسة الصفية وفيما يلي ضبط لمفهوم الكفاءات التدريسية لغة واصطلاحاً بشيء من التفصيل.

1-1-التعريف اللغوي للكفاءة:

ورد في لسان العرب لابن منظور(1989، ص: 139) أنّ الكفاءة أو الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ففي الحديث الشريف "من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل. (لسان العرب لابن منظور، 1989)

ويقال استكفيته أمراً فكفانيه، أي طلبت منه القيام بأمر فأدّاه على الوجه الأكمل، وكفاك هذا الأمر أو الشيء أي حسبته، فقد ورد في الأثر: كفى بالمرء نبلاً أن تُعَدَّ معاييه، أي حسبته أن عيوبه قليلة.

(المعجم الوسيط، 1970، ص: 793)

أمّا في منجد اللغة والأعلام، فالكفاية من كفى، يكفي كفاية الشيء، إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كافٍ، قال تعالى: ﴿وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا﴾ سورة النساء، الآية [79] ، أنّ شهادة الله تعالى تغني عن سواه.

ويقال كفاي هذا المال، بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاي العدو، حماي منه، وكفاي مشقة السفر، أي قام مقامي فلم أحتج إلى السفر، ومنه قوله تعالى: ﴿وكفى الله المؤمنين القتال﴾ سورة الأحزاب، الآية [25] ، أي لم يحتاجوا إلى منازلهم حتى يجلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده.

ونفس المعنى ورد في قوله تعالى ﴿أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد﴾

سورة فصلت الآية [53] ، أي كفى بالله شهيدا على أفعال عباده وأقوالهم.

وجاء في معجم متن اللغة: والكفاية ما به سد الخلة وبلوغ المراد. (مفلح غازي، 1998، ص: 56)

وعليه فإن الكفاءة في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

ويختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاءة من (كفاً) وتعني حالة يكون بها شيء مساوياً لشيء آخر، ومنها (الكفو والكفاء) النظير والمثيل، يقال تكافأ الشيطان، أي تماثلاً، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للزوجة في حسبها ودينها وغير ذلك، ويقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفاءً الواجب، أي قدر ما يكون مكافئاً له. وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلا بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن "مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفاء بمعنى القوي القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفاء لملئ هذا المنصب، لأن الكفاء لا تعني إلا المثل، واستشهد بقوله تعالى: ﴿لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد﴾ سورة الإخلاص الآية [6] ، والصواب هو العالم الكافي، أي صاحب الكفاية. (عبد الرحمن التومي، 2005، ص: 28)

1-2- التعريف الاصطلاحي للكفاءة:

بالرغم من تعدد تعريفات الكفاءة الذي يلاحظ لدى مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، إلا أننا نستطيع أن نؤكد أن ذلك لم يؤد إلى اختلاف كبير حول تحديد مفهوم الكفاءة، وهنا يجدر بنا الإشارة إلى التعريف الاصطلاحي للكفاءة. وسنعرض فيما يأتي عدداً من هذه التعريفات:

يرى عبد الرحمن التومي (2005، ص: 36) الكفاءة التدريسية أنها: "عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات، سلوكات، استراتيجيات، تقويمات...) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم".

يرى بيرينو الكفاءة على أنّها: "هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات".
ويعتقد بيرينو أنّ هذا التعريف يركّز على أربعة معطيات:

-إنّ الكفاءات ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف لكنها تُفعل وتُدمج وتُنسق بين هذه المعارف.

-لا يكون لتفعيل هذه الموارد معنى إلا في إطار وضعية، وكل وضعية هي فريدة من نوعها.

-التعبير عن الكفاءة يمر عبر عمليات عقلية معقدة تضم بنيات ذهنية تُتيح تحديد إنجاز مهمة تلائم نسبياً الوضعية المقترحة.

-تُبنى الكفاءات من خلال عملية تكوين، لكن تلقائياً كذلك بالإبحار اليومي للممارس من وضعية عمل إلى أخرى. (نقلاً عن:

عبد الرحمن التومي، 2005، ص: 33)

1-3-تعريف الكفايات التدريسية:

يذهب عبد الرحمن صالح الأزرق (2000، ص: 19) إلى تعريف الكفاءة التدريسية بأنها: "امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أدائه وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض".

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

ويعرّف كرم إبراهيم محمد (2002، ص: 129) الكفاءة التدريسية بقوله: "هي مقدار ما يحزره المعلم من معرفة وقناعات ومهارات، تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به".

وعرّفها يعقوب نشوان وعبد الرحمان الشعوان بأنها: "القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، التي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة".

(نقلاً عن: عيد غادة خالد، 2004، ص: 97)

وتوضح سعدية بهادر محمد علي (1980، ص: 30) مفهوم الكفاءة في التدريس على وجه التحديد فتقول: "إنّ الكفاية في التدريس تمثل جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب، والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنية، خلال الدور الذي يمارسه ذلك المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي. ويرى محمد كرم إبراهيم (2002، ص: 130) أنّ الكفاءة التدريسية هي: "مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يفترض أن المعلم

يتملكها، تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسئوليته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصاً من ناحية نجاح وقدرة المعلم على نقل المعلومات إلى تلاميذه، وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد التعليمي للمعلم داخل الفصل وخارجه".

ويعرفها إبراهيم الأسطل وسمير عيسى الرشيد (2003، ص: 16) بأنها: "قدرة المعلم وتمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات

ويعرفها محمد خميس (2003، ص: 56) على وفق تعريف (فاروق الفراء، 1989) فهي عنده: "محمل سلوك المعلم المتضمن معارفه ومهاراته واتجاهاته وقدراته، الذي ييسر تعليم الطلبة تعلماً سليماً ومتكاملاً ويمارس المعلم هذا السلوك بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاءة والفاعلية".

ويعرفها عبد العزيز النجادي (1996، ص: 111) بأنها "المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي توافرها لدى المعلم ليكون من خلالها قادراً على معالجة النواحي التربوية والفنية والجمالية والربط بين هذه الفروع أثناء تدريسه بما يضمن تحقيق الأهداف".

ويعرفها ياسين عبد الرحمان قنديل (2000، ص: 103) بأنها: "المهارة في الأداء التدريسي، لكنها تشمل المهارات الخاصة بتخطيط الدرس وتنفيذه وتتضمن الآتي:

-مهارات التفاعل الصفّي: وتتضمن مهارات التهيئة، والإثارة، واستخدام الأسئلة، واستخدام الموارد، والأجهزة التعليمية، وحيوية المعلم.

-مهارات إدارة الصف: وتتضمن الانتباه للأحداث الجارية، ومعاملة الطلاب.

-مهارات التقويم: وتشمل تخطيط برامج التقويم، وتنفيذ برامجه، وتنظيم نتائجه وتلخيصها.

وحسب ياسين عبد الرحمان قنديل (2003، ص: 119) فالكفاءات التعليمية هي "الأداء الفعلي لتنفيذ المهارات داخل الصف، حيث يقوم المعلم بتنفيذ خطة تدريسية فضلاً عن حسن التصرف وسرعة البديهة، وقوة الملاحظة خلال التنفيذ للمهارة".

ويعرفها فاروق الفراء (1989، ص: 23) بأنها: "محمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض".

1-4- الفرق بين الكفاية والكفاءة:

يعد مفهوم الكفاءة من المفاهيم التي شاع استخدامها في الدراسات الإنسانية المختلفة، إلا أنَّ هذا المفهوم يعتبر محل جدل وخلاف بين الكثير من الباحثين وقد أشار أحمد حسين السفيني (1999) إلى أنَّ مفهوم الكفاءة من المفاهيم التي كثيراً ما تختلط وتتداخل مع مفهوم الكفاية، وكثيراً ما يستخدم الباحثون المفهومين بمعنى واحد.

2-عوامل ظهور حركة التربية القائمة على الكفايات:

لم تنشأ حركة التربية القائمة على الكفايات من فراغ بل نشأت نتيجة عدة عوامل ذكرتها سهيلة محسن كاظم الفتلاوي في النقاط التالية:

- أ- نتيجة لمطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعليم وأن تكون المدارس أكثر استجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية والفردية.
- ب- ظهرت هذه الحركة كرد فعل للأساليب التقليدية التي تسود برامج الإعداد لتتجاوز ثغراتها وعيوبها والتي تؤكد على الجانب النظري (المعرفة) فقط مهملة الجوانب الأخرى.
- ج- التطور الواسع في مهنة التدريس وما صاحبها من دراية واسعة بخصائص المعلم والمدير والمشرف التربوي ونوعيات السلوك الذي يمارسونه في المواقف المختلفة والإيمان بالأدوار الجديدة التي ينبغي أن يمارسوها.
- د- أنها جاءت كاستجابة لانسحاب الكثير من المفاهيم الاقتصادية وأساليبها على النظام التعليمي، فظهر مفهوم (اقتصاديات التعليم) وبه يتم التركيز على مقدار ما ينفقه المجتمع على التعليم ونتاجه وقد أدى ذلك إلى قيام الكثير من الدراسات التي عنت بكفاءة التعليم الداخلية والخارجية ومن هنا بدأت برامج إعداد المعلمين والمديرين والمشرفين تهتم بنوعية المخرجات.
- هـ- تطور التكنولوجيا وتوفرها سهّل تنفيذ منهج الحركة -الكفاءات- في عملية التعليم والتعلم.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2002، ص ص: 32-34)

وقد أشار توفيق مرعي (1982) إلى مجموعة من العوامل أهمها:

- أ- ظهور مفهوم (التعلم للإتقان) حيث ساعد التعلم للإتقان على تطور حركة الكفاءات بتحديد الأهداف المراد تحقيقها، وتوفير فرص مناسبة للمتعلم تساعد على تحقيق هذه الأهداف سواء كان الهدف معرفي أو أدائي بما يؤدي إلى التعلم للإتقان.
- ب- ظهور اتجاهات حديثة في التقويم منها التقويم الذاتي، وإتاحة الفرصة للمعلمين في تحديد الخطوات العامة للتقويم وإجراءاته، واعتبار النمو المهني أساساً لتقويم المعلمين.

ج-اختلاف مفهوم التعليم حيث ذكر يارجر (Yarger) أن عدم القدرة على تحديد خصائص التعليم الجيد بدقة كان وراء ظهور الكفاءات كبديل. (توفيق مرعي، 1982، ص ص: 39-40)

3-مراحل تطور التربية القائمة على الكفايات:

مر تطور التربية القائمة على الكفايات بعدة مراحل نوجزها فيما يلي:

3-1-المرحلة الأولى: تأثرت التربية القائمة على الكفاءات في بداية ظهورها بالمدرسة السلوكية ، حيث كانت التربية في هذه المرحلة تعنى بتنشيط الأداء إلى أجزاء صغيرة من السلوك القابل للملاحظة والقياس بغرض تعلمه والتدرب عليه. وعلى هذا يتحدد مثلاً برنامج لتكوين المدرسين والمدرسات العاملين بعدد من المؤسسات عن طريق تحديد الكفاءات المنتظرة منهم في صيغة سلوكات قابلة للملاحظة (سلوكات شفوية، سلوكات كتابية غير كلامية حركية مثلاً، وهذه السلوكات يقابلها ما يتوقع أن ينجزه فعلياً، أستاذ من مجموعة التكوين على أحسن وجه ممكن داخل وضعيات كلاسيكية في الفصل الدراسي. وفي هذه الحالات المعينة، يتحدد الإنجاز بإظهار الفرد للسلوكات المنتظرة في تحكمه في هذه أو تلك من الكفاءات. لكن هذا الرواج والبريق سرعان ما اختفى نتيجةً للانتقادات التي تعرضت لها هذه الحركة، بفعل ارتباطها بالحركة السلوكية.

3-2-المرحلة الثانية: والتي أُعتبر فيها أنَّ الأداء (السلوك الظاهر) وحده لا يكفي لخلق مهني ناجح، وعندها ظهرت الحاجة إلى وجود قدر من المعارف تُسند الأداء وتوجهه، حيث أصبحت ترى حركة التربية القائمة على الكفاءات الحاجة إلى تطبيق مبدأ جديد في فهم الكفاءة قائم على التكامل بأوسع معانيه، أي تكامل المعارف مع الأداء عند استخدامها في مواقف وأداءات حقيقية أو مشابهة. حيث يرى أندرسون (1986) لقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهني (مثل المهارات، والمعارف، والقدرات والمعارف الإجرائية والمعارف الشرطية...الخ) تحل تدريجياً محل العادات السلوكية، كما أخذت هذه المقاربة الذهنية تتحدد شيئاً فشيئاً في سياق الوضعيات، وقد تآزرت مقاربات الاتجاه الذهني وتظافرت من أجل اقتراح كفاءات تتحدد في تشغيل قدرات ومهارات ذهنية في وضعيات، فقد تبنى أندرسون (1986) وجهة نظر فالدمان فاقترح تعريف الكفاءة بأنها: "المعرفة والمهارة أو التصرف التي يمكن الإبانة عنها في وضعية".

3-3-المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة من تطور التربية القائمة على الكفاءات، أصبحت الكفاءة معياراً يُشير إلى مدى تكامل قدرات الفرد كمهني مع القاعدة المعرفية التي يمتلكها والتي تحدد هويته المهنية، وتُحدد رؤاه الخاصة في مواجهة المواقف المختلفة التي تعترضه. وفي هذه المرحلة أُضيف إلى هاتين الوجهتين من النظر (السلوكية والذهنية) وجهة نظر تيار آخر مكمل مثله Houston et Houson (1972) يتحدث بدوره عن كفاءات لم تعد

تنحصر في الكفاءات الذهنية وحدها وضع هذان الباحثان الأخيران تصنيفا للكفاءات يرجعها إلى خمسة لأصناف:

ذهني، ووجداني، وتأثيري، وعملي، واستكشافي. (الحسين سبحان، 2005، ص ص: 35-37)

غير أن هذا التطور لم يكن وليد الصدفة، ولم يكن منعزلا عما كان يحدث من تغيير اقتصادي وسيكولوجي

واجتماعي. والتي نشير إليها في النقاط التالية:

1-فعلى المستوى الاقتصادي: يرتبط أغلب طرائق البيداغوجيا الحديثة بحاجة الدول الصناعية والتطورات التي حصلت في الميدان الإنتاجي الصناعي، فمنذ الثمانينيات من القرن الماضي ازداد الإقبال في المقاومة الصناعية على الوسائل المتطورة للحاسوب ووسائل الاتصال المختلفة التي ساهمت في المنافسة الشرسة بين المقاولين مما يعرض الأسواق التجارية للتقلبات السريعة، فكان المقاول في حاجة إلى التكيف مع هذه المستجدات التي تساهم فيها التكنولوجيا، وأصبح في حاجة إلى إشراك جميع الأطراف الممثلة في المقاول للاستفادة من خبراتها وكفاءتها من أجل تسهيل الاندماج بينها من جهة، والرفع من الإنتاجية والجودة من جهة أخرى. فعلى هذا الأساس إذا كان النظام التaylorي يعتمد على إنجاز مجموعة من الأعمال ضمن نسق محدد بشكل مسبق، ويجعل كل طرف مجرد آلة للتنفيذ في سلسلة من العمال المتتالية، فإن الوضع الاقتصادي الجديد يقتضي نظاماً آخر هو النظام المعلوماتي الذي يأخذ بعين الاعتبار المشاكل الطارئة، ويعتمد العلاقة التواصلية بين جميع عناصر المقاول لمعالجتها. لقد انتقل هذا المنظور الجديد للعمل إلى اعتماد مجال التعلم والتكوين المستمر، إذ أصبح العامل في حاجة مستمرة إلى معارف وخبرات جديدة تمكنه من استيعاب التغيرات الحاصلة أو المرتقبة في المحيط، وتحقيق الفعالية، وتطوير القدرات والكفاءات لمواجهة المنافسة. (محمد الراجي، 2007، ص: 09)

2-على المستوى السيكولوجي: تستند بيداغوجيا الكفاءات إلى مجموعة من الأبحاث الجديدة بالدول الأنجلوسكسونية على وجه الخصوص في مجال علم النفس المعرفي، ومن نتائجها المهمة التأكيد في مجال التعلم والتحصيل بشكل عام على الدور الأساسي للفروق الفردية التي لا تتعلق فقط بالاختلاف في القدرات على مستوى العمر، وإنما في طريقة اكتساب المعرفة، وطريقة التفكير وحل المشكلات، واتخاذ المواقف، وهي تختلف من فرد إلى آخر وفي نفس المرحلة النمائية، وتسمى الأسلوب المعرفي المميز للشخصية. تهتم تجارب علم النفس المعرفي بالعمليات والآليات التي تستقبل بها الشخص المعلومات ويحللها وينظمها ثم يخترنها من أجل استعمالها لاحقاً، ومن أشهر رواد هذا العلم (Howard Gardner). لقد كان علم النفس التجريبي من قبل ينظر إلى الفروق الفردية باعتبارها فروقاً في القدرات العقلية، ويعتمد في إقرار هذه النتيجة على الاختبارات الذهنية دون الانتباه إلى الأبعاد

المتعددة للشخصية والكيفية التي ينجز بها الفرد الاختبار وعلاقتها بالنتيجة. بينما علم النفس المعرفي كان اهتمامه في تجاربه هو مسألة الفروق الفردية من منظور الأساليب المعرفية، ويؤكد عدم الفصل بين القدرات وأبعاد الشخصية التي هي نظام متكامل الأبعاد لا يمكن الفصل فيها بين ما هو عقلي وما هو حركي وما هو معرفي وما هو اجتماعي وما هو وجداني...".

3- على المستوى الاجتماعي: رغم تعميم التمدرس والتقدم الكبير على مستوى التجهيزات والتقنيات، فقد لوحظ أن المدرسة قد فشلت في القضاء على الآفات الاجتماعية، خصوصا في المجتمعات الأوروبية، حيث تفككت الأسرة والعلاقات الاجتماعية، وفقدت الثقة بالمعارف الفلسفية والمذاهب الأخلاقية، حتى العلمية التي لم يؤد تطورها إلا إلى تهديد الإنسان والكون بالدمار. ويعيش العالم اليوم حضارة سريعة التغير والتقلب، سيطرت فيها القيم المادية على حساب القيم الإنسانية، وتحطمت كل المعارف التي تفرضها المنظومات التعليمية على الأجيال فرضا. إن النتيجة النهائية لمدرسة اليوم في علاقتها بالإنسان هي أن الناشئة تعاني من اضطرابات نفسية، لأن الذين يُسيرون المنظومة التعليمية هم أنفسهم مرضى يعانون من اضطرابات الرؤية وغموض المنهج، فاهتزت قناعاتهم الإيديولوجية واضطربت مناهجهم وبرامجهم، فماذا تملك المدرسة اليوم لتقدمه من المعارف الصحيحة واليقينية... فلا بد من التفكير في بيداغوجيا تعيد للإنسان إنسانيته وتتوجه نحو تكوين شخصية الفرد باستقلال عن كل معرفة سابقة، والعنصر الأساسي لهذه الشخصية هو الحس النقدي والحرية في التعبير وحرية الاختيار، إن اكتساب الطفل أدوات التفكير النقدي هو الرهان الوحيد ليستشرف مستقبله. وأمام هذا الركام من المعارف المتناقضة والمتضادة والسريعة في التغير والتي فقدت قيمتها ليس لنا إلا بيداغوجيا تقوم على إنجاز عادات وأنشطة في آليات التفكير النقدي تتجنب الوصاية الفكرية وتدفع المتعلمين إلى ممارسة أنشطة في مناخ يتسم بالحرية والتلقائية الموجهة. وبذلك يتعلم الطفل مسؤولية المعرفة التي يبنها بنفسه، أي دون إرغامه على تبني هذه المعرفة أو تلك أو هذا المنهج أو ذاك مهما كانت الظروف".

(محمد الراجي، 2005، ص: 10)

4- خصائص الكفايات التدريسية:

يُحدّد كل من **Davies and Elison (1997)** ثلاث خصائص للكفايات التعليمية من حيث أهما:

أ. محطة نهائية لمرحلة معينة.

ب. شاملة، ومدجة، أو تقتضي اكتساب تعلّم في المجالات (المعرفية، الوجدانية، الحس حركية).

ج. تتأثر بميل الفرد الطبيعي أو دوافعه. (Davies and Elison, 1997, p : 46)

ويُضيف الطالب الباحث خاصية رابعة تمتاز بالبعد الاستراتيجي متمثلاً بتنمية التفكير لدى كل من المعلم والمتعلم.

5- أهمية الكفايات التدريسية:

إتسع الاهتمام ببرامج التعليم القائم على الكفاءات، حتى أصبحت سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم في معظم الدول المتطورة نظراً لأهميتها بالنسبة للمعلم، حيث تتجلى في أنهما:

- تُشكّل مرتكزاً أساسياً في عملية تدريب المعلم وإعدادده، وأصبح الإعداد والتدريب يشكل جزءاً أساسياً من التربية القائمة على الكفاءات.
- تحدد احتياجات برامج النمو المهني الفردي والجماعي للمعلمين أثناء الخدمة.
- تكشف أوجه القصور العلمية والمهنية، لاستكمالها ذاتياً ومؤسسياً.
- تصف المتطلبات العلمية والمهنية للتعليم الناجح. فهي المادة الأساس لبناء أدوات قياس وتقويم عملية التعليم لأغراض التكوين المهني.

ويرى مصطفى عبد السميع وسهير محمد حواله (2005، ص: 26) أنَّ أهمية الكفاءات تتجلى في:

تحديد الكفاءات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح، حتى نضمن تحقق المعلم منها.
تدريب المعلم على الأداء والممارسة.

1- تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفاءات محددة تساعد المعلم على أدواره التعليمية الجديدة.

2- تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم الكفاءات، ولأهميتها قام الكثير من العلماء والمربين والباحثين بدراساتها وتحديد مهامها.

وبما أنَّ مفهوم الكفاءة قد دخل ميدان التربية ليعمل على تحسين البرامج التعليمية لكافة المؤسسات التربوية بصفة عامة، فإن أثر هذا المفهوم على إعداد المعلم يتضح من خلال تمكين المعلم من:

أ- المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.

ب- المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه.

ج- إكتساب الاتجاهات التي تسهم في إسرار التعلم، وإقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة.

د- المهارات الخاصة بعملية التعليم، والتي تسهم بشكل أساس في تعلم التلاميذ.

وعليه يمكن القول إن برنامج إعداد المعلمين وتدريبهم وفق مفهوم الكفاءة يحقق الترابط بين النظريات العلمية والتطبيقات العملية لها لكي يستطيع المعلم ممارسة وظائفه بنوع من الجدية والموضوعية وبالتالي ينعكس أثره على مخرجات العملية التعليمية للنهوض والرقى بالواقع التعليمي لأعلى مستوياته.

6- تصنيفات الكفايات التدريسية:

تُصنف الكفاءات التدريسية إلى مجموعة من التصنيفات نذكر منها:

ما جاء به عزت جرادات (1998، ص: 16) إذ صنف كفاءات المعلمين التدريسية إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- كفاءات معرفية: (Cognitive Competencis) وتشتمل على نوعين: كفاءات طرائق التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف، وكفاءات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

ب- كفاءات أدائية: (Performance Competencis) وتشمل مهارات التعليم الصفّي، مثل استخدام أدوات التقويم، ووضع خطة عمل يومي ...

ج- كفاءات إنتاجية: (Production Competencis): ويقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعليمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية، وتقاس هذه الكفاءات باختبارات التحصيل أو باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه.

ويذكر عبد الرحمن صالح الأزرق أنّ هذا التصنيف لقي قبولاً لدى الكثير من الباحثين، ومنهم هول وجونز

(1979) حيث أضافا إليه نوعين من الكفاءات هما:

أ- الكفاءات الوجدانية: ويتصل هذا النوع من الكفاءات بالاستعدادات والميول والاتجاهات.

ب- الكفاءات الاستقصائية: تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها المعلم، للتعرف على النواحي المتصلة بعمله ففي عملية إعداد المعلم على سبيل المثال قد يطلب من الطالب المعلم زيارة معلم ما، لملاحظة أدائه داخل الصف، فيكتشف أنّ المعلم يعد معرفياً أو وجدانياً للتعامل مع الأطفال، مما يؤدي إلى تحديد حاجات معينة ومن ثمّ توجيه برنامج الإعداد إلى معالجة أوجه القصور فيه.

(عبر صفوت عبد الفتاح، 2002، ص: 56)

وقد اقترح روبرت على رابطة البحث التربوي الأمريكية سنة (1975)، في اجتماعها السنوي تصنيفاً، عُرفَ بعد ذلك

بتصنيف روبرت للكفاءات.

ويتضمن هذا التصنيف المجالات الآتية:

أ- كفاءات مجال المعرفة.

ب- كفاءات مجال السلوك.

ج- كفاءات مجال الاتجاهات.

د- كفاءات مجال النتائج والآثار.

هـ- كفاءات مجال الخبرة. (مفلح غازي، 1998، ص: 63)

ويُصنّفها عبد الرحمن التومي (2005) إلى نوعين:

1- حسب ارتباطها بحاجات المجتمع: تعدد الكفاءات المراد إكسابها للمتعلمين بتعدد حاجات المجتمع، على اعتبار أنها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.

2- حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم: وتتحدد هذه الكفاءات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين:

أ - كفاءات خاصة أو نوعية: وهي كفاءات تتضمن موارد معرفية ومهارية خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين.

ب - كفاءات مستعرضة أو ممتدة: وهذه تتضمن موارد معرفية ومهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر.

(عبد الرحمن التومي، 2005، ص: 40)

واعتمد مفلح غازي (1998، ص: 66) في تصنيف الكفاءات التدريسية على أسلوب تحليل محتوى المقررات الدراسية وتحويلها إلى كفاءات، باعتبارها ترجمة وتجسيد لهذه المحتويات التي تُعدهم وتُدرّهم ليتمكّنوا من أدائها.

وبما أنّ المحتويات الدراسية الموجهة لإعداد المعلمين وتدريبهم تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي: الثقافة العامة، - والثقافة التخصصية، - والثقافة المهنية التربوية، فقد صنف مفلح غازي (1998) الكفاءات التدريسية للمعلمين وفقاً لمكونات هذا المحتوى، فكانت على الشكل الآتي:

أ- كفاءات ثقافية عامة، ب- كفاءات تخصصية، ج- كفاءات مهنية.

أمّا سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003) فتصنف الكفاءات التدريسية إلى:

أ- الكفاءة العلمية والنمو المهني.

ب- كفاءة الأهداف والفلسفة التربوية.

ج- كفاءة التخطيط للتدريس.

د- كفاءة تنفيذ التدريس.

هـ- كفاءة العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.

و- كفاءة تقويم التدريس. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص: 57)

وقد صنَّفها علي براجل حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفاءات وهي:

أ-الكفاءات المتعلقة بالجانب النفسي: وتندرج ضمنها كفاءات فهم طبيعة المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية للتلاميذ، وفهم وتطبيق نظريات التعلم والتعلم.

ب-الكفاءات المتعلقة بالجانب المعرفي: وتتضمن كفاءات فهم محتوى المنهاج الدراسي، ومعرفة أهدافه، والتمكّن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.

ج-الكفاءات المتعلقة بتحقيق الأهداف: وتندرج ضمنها بعض الكفاءات مثل القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ، والقدرة على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة.

د-الكفاءات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية: وتتضمن بعض الكفاءات المتعلقة بكيفية التدريس. (علي براجل، 2004، ص: 111)

ويُقدّم توفيق مرعي (1981، ص: 21) تصنيفاً لمجموعة من الكفاءات التعليمية، هي كالتالي:

1-التخطيط للتعليم:

ويشمل تحديد الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاة، وإعداد الخطط لتنظيم تعلم التلاميذ.

2-مراعاة بنية المادة الدراسية أثناء عملية التعليم:

ويشمل إدراك بنية المادة الدراسية المنطقية ومراعاة مبادئ التعليم الموجه ذاتياً.

3-اختيار الأنشطة وتنظيمها، ويضم:

-الأنشطة التعليمية.

-أنشطة العلاقات الإنسانية.

-أنشطة إدارة الصف.

-أنشطة الثواب والعقاب.

-أنشطة تواصل المعلم مع الآخرين.

4-إجراء التقويم: ويحوي تقويم تعلم التلامذة، وطرح الأسئلة.

5-تحقيق الذات (ذات المعلم)، وهذا من خلال:

أ-المعرفة المهنية.

ب-الاتجاهات المهنية.

ج-المهارات المهنية.

د-تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين، وذلك عن طريق معرفة إدراك ومهارات والجانب الانفعالي للمتعلمين.

(عبير صفوت عبد الفتاح، 2002، ص: 59)

ومن أجل أن يقوم المعلم بواجباته كما ينبغي ولتأصيل الدور الحقيقي والمحوري الفاعل لأساتذة التعليم المتوسط، فقد استطاع الباحثان أن يحصر الكفاءات التعليمية في مجالين رئيسيين هما:

1.المجال المهني (التربوي).

2. المجال التخصصي (العلمي).

6-1-المجال المهني: وينقسم إلى:

6-1-1-مجال خصائص الشخصية:

مع الاختلاف الواقع بين المتخصصين إلا أن خصائص شخصية المعلم لا تخرج عن المجالات الثلاثة التالية:

-المظهر العام.

-الجانب الوجداني.

-الثقافة العامة.

وأورد أحمد جميل عايش (2008) ثمان خصائص شخصية للمعلم الكفاء هي:

-الثقافة العامة والعمق في التخصص.

-القدرة على التعبير الجيد بلغة التعليم.

-يتعامل بعدل ومساواة.

-يتقبل التلامذة جميعهم بغض النظر عن خصائصهم الاجتماعية.

- يدرك أهمية الوقت.

- يلتزم بالوقت المحدد للعمل.

- يشارك في العمل التعاوني.

- الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم. (أحمد جميل عايش، 2008، ص: 49)

ويمكن تصنيف كفاءات شخصية المعلم إلى كفاءات تجاه المؤسسة، التلاميذ، أولياء التلاميذ، الزملاء، المهنة، والمجتمع حسب مؤسسة إلزاماً للمعايير الأخلاقية:

أ. كفاءات المعلم تجاه المؤسسة:

1. يحافظ على سمعة المؤسسة التعليمية.

2. يلتزم بقوانين المؤسسة وأنظمتها التعليمية والإدارية.

3. يحافظ على ممتلكات المؤسسة.

4. يساهم في حل المشكلات التربوية.

ب. كفاءات المعلم تجاه التلاميذ:

أ. يحرص على تربية الطلبة وتعليمهم ومعاملتهم بعدالة ولطف.

ب. يعتمد اللغة الفصحى.

ج. يتجنب السلوكيات التي تؤثر سلباً في التلامذة.

ج. كفاءات المعلم تجاه أولياء التلاميذ:

1. يطلع أولياء أمور التلامذة على أحوال أولادهم بصدق.

2. يستمع إلى آراء أولياء التلامذة ومقترحاتهم واعتراضاتهم.

3. يتجنب الطلبات التي ترهق أولياء التلاميذ.

د. كفاءات المعلم تجاه الزملاء:

1. يحترم ويقدر زملائه.

2. يصفح ويسامح زملائه.

3. يتعامل بتواضع مع زملائه.

4. يتجنب الحسد والحقد والمنافسة غير الشريفة.

هـ. كفاءات المعلم تجاه مهنته:

1. قادر على تحليل المناهج الدراسية لتصميم الأنشطة التعليمية والتقويمية.
2. له معرفة كافية بطرائق التدريس وتنوع أساليبها ولا سيما التفاعلي والتعاوني.
3. له معرفة كافية بعلم نفس الطفولة والمراهقة، وأسس التعليم.
4. قادر على إدارة الموقف التعليمي.

و. كفاءات المعلم تجاه المجتمع:

1. يشارك في الأنشطة الاجتماعية والإصلاحية في المجتمع.
2. يبذل العلم لكل راغب في التعليم من أفراد مجتمعه.

(بهاء الدين حسين كامل، 1997، ص ص: 136-137)

6-1-2- مجال التخطيط:

للمعلم تأثير كبير في نمو التلاميذ، وذلك باستخدام الطرائق والوسائل التي يتخذها كمدخل للوصول إلى تحقيق مسؤوليته نحو التلاميذ، وللتخطيط دور كبير في ذلك.

أوضحت نوال العشي (2008) بأن التخطيط يتكون من أربعة عناصر أساسية تتمثل في الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقويم. وفي عملية التخطيط يجب أن:

- أ. يوضح أهداف الدرس للمتعلمين.
- ب. يحدد الأنشطة التعليمية المناسبة.
- ج. يصيغ تلك الأهداف بعبارات سلوكية واضحة ومحددة ويمكن قياسها.
- د. يخطط تخطيطاً (سنوياً، فصلياً، شهرياً، أسبوعياً، يومياً) على وفق أهداف واضحة.
- هـ. يحدد المتطلبات السابقة (التعلم القبلي) للتلامذة التي تعد ضرورية كسلوك مدخلي لهم.
- و. يصمم الوسائل التعليمية المناسبة التي تسهل عليه تعليم تلامذته وفق الأهداف.
- ز. يراعي استغلال الوقت والجهد، يمتلك مهارة صياغة الأسئلة الجيدة.

(نوال العشي، 2008، ص ص: 37-42)

ويُحدّد باسم صالح العجومي (2011) كفاءات التخطيط للدرس في ثلاثة محاور هي:

أ. الأهداف التعليمية، وتنقسم إلى:

- صياغة أهداف الدرس بطريقة واقعية ومناسبة لمستوى التلامذة وقدراتهم وحاجياتهم.

- يراعي مختلف المستويات المعرفية والوجدانية والحركية عند صياغة الأهداف.

- يرتب الأهداف في تنظيم منطقي يستطيع التلميذ إدراكه.

ب. المناهج الدراسية، وتنقسم إلى:

- يعرف الأسس العامة لبناء المنهج الدراسي.

- يضع تصوراً لخطة تدريس المنهج خلال العام الدراسي.

- يمتلك القدرة على إبراز العلاقة بين الأجزاء المختلفة للدرس والربط بينهما لتكوين وحدة متكاملة.

ج. المواد التعليمية، وتنقسم إلى:

- يستطيع إعداد بعض المواد التعليمية الجيدة التي يستخدمها في الحصة لتدريس بعض المهارات المختلفة (الملاحظة،

التصنيف، التواصل، القياس، التنبؤ، الاستدلال).

- يستطيع إعداد مادة تعليمية مبسطة يمكن استخدامها في تسهيل عملية الشرح.

(باسم صالح العجومي، 2011، ص: 67)

ونظراً لما سبق تؤكّد سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003، ص: 172): "إنّ التخطيط للتدريس والإعداد الجيد

للدروس يساعد الأستاذ على التعرف والاستعداد للتوقعات والاحتمالات كافة، ويتخذ تدابير مناسبة لها فلا يفاجأ بعوامل

وظروف لم يحسب لها حساباً أثناء نشاطه التعليمي".

6-1-3- مجال التنفيذ:

إنّ تطورات علم النفس تحاول تصوير عملية التعلم وتمثيلها، وفي إحدى الصور التي أطلقها التربويون صورة ترى الطفل إسفنجة

لديه القدرة على امتصاص المعلومات إذا قدمت إليه بشكل صحيح، ويؤكّد سليم عمر أبو عبد الله وأكرم يوسف الحريري

بأنّ هذه الصورة لها ثلاثة أسباب هي كما يأتي:

أ. كون الطفل يتعلم من الخبرات العلمية، فالحياة ومحتوياتها وأحداثها تقدم تدريباً عملياً للأطفال وكلما أشبعت حواس

الطفل كان تعلمه تعلماً دقيقاً وعميقاً.

ب. كون الطفل صفحة بيضاء، أي ليس له اهتمام كبير في الصراعات والمشاكل التي يمكن أن تؤثر في مخرجات التعليم

والتعلم، غير أن البيئة هي التي تؤثر في نظافة تلك الصفحة وحيويتها وحياديتها ومرونتها.

ج. كون الطفل يبدأ حياته محباً للطبيعة، ولديه رغبات قوية للتعلم بسبب احترامه السليم لنفسه (يؤمنون بأنفسهم وبقدراهم

وإمكاناتهم). (سليم عمر أبو عبد الله وأكرم يوسف الحريري، 2011، ص: 167)

د. أورد الخطيب ويحي والمنوفي (2003)، رشدي أحمد طعيمه (1990)، وعلي راشد (1996) عددا من

الكفاءات التعليمية التي ينبغي على الأستاذ التحلي بها، ونلخصها فيما يلي:

أ. التهيئة الحافزة للدرس **Estabilishing set**: ويقصد بها سلوك الأستاذ لتهيئة التلاميذ لنشاط معين بطريقة جذابة

لتشويقهم واستشارتهم لموضوع الدرس.

ب. الإطار المرجعي المناسب **Estabilishing appopirate of reference**: وهي عملية استخدام

ج. المراجع والتي توسع فهم التلميذ وإدراكه من أوجه عدة واستخدام ما هو مناسب لموضوع الدرس.

د. تنويع المثيرات **Variation Stimulous**: وهي أن يستخدم المعلم أشكالا من السلوك اللفظي لإبعاد جو الرتابة

والملل عن الحصة والذي بدوره يؤدي إلى عدم بلوغ الهدف في حين أن تنويع المثيرات يبقي التلاميذ على يقظة وانتباه وتركيز مما

يدفعهم للمشاركة مع المعلم.

هـ. التغذية الراجعة **feed back**: وهي تمكين التلاميذ من معرفة نتائج أعمالهم كالأسئلة والامتحان أو الدلالات البصرية

وذلك حسب موضوع الدرس.

و. التعزيز **Reinforcement**: وهو عملية تعزيز سلوك التلميذ بطريقة مناسبة وبإلقاء كلمات الثناء والتقدير بشكل

مناسب.

ز. التكرار المخطط **Redundancy and Repetition**: وهو تكرار بعض الأفكار أو النقاط المهمة التي تنبه

التلاميذ للنقاط التي يريد أن يبرزها المعلم والتأكيد عليها.

ح. التوضيح واستخدام الأمثلة **Illustrating and Use of Examples**: وهو عملية استخدام الأمثلة للتأكيد

على بعض النقاط أو المفاهيم والتي تثبت المعلومات لدى التلاميذ وتوضحها ولها ارتباط بموضوع الدرس.

ط. الطلاقة في توجيه الأسئلة **fluency in asking questions**: وهي قدرة المعلم على طرح عدد من الأسئلة

المميزة والمناسبة لمستوى تفكير التلاميذ، حيث يمكنهم الإجابة عليها، والذي يتطلب من التلميذ تذكر حقائق يعرفها أو قد

تعلمها وأحيانا يتعدى ذلك بحيث يقارن منها التلاميذ بين مفاهيم أو مبادئ بمعنى أنه يكتشف أمرا لم يعرفه سابقا، مما يثير

قدرات التلاميذ.

ي. صمت المعلم والتلميحات غير اللفظية **Silence and No verbal**: وهو السلوك الذي يصدر من المعلم كالصمت، أو إصدار إيماءات معينة للتلميحات لأمر ما أو مساعدة التلميذ لتذكر شيء ما عن طريق الإشارة مثلاً.

ك. المحاضرة **Lecturing**: وهي أحد الأساليب التي يستخدمها المعلم في طريقة التدريس والتي تعتمد في نجاحه عدة مهارات منها، طريقة الإلقاء، استخدام الوسائل المعينة، وغيرها.

(مرام محمد دحلان، 2003، ص ص: 91-92)

وُضيف مرام محمد دحلان (2003، ص: 95) إلى تلك الكفاءات كفاءة استخدام الوسائل التعليمية، كما ترى أنه ينبغي توافر عدة كفاءات في مجال الوسيلة التعليمية ليتحقق الهدف من استخدامها وهي كما يلي:

- يختار الوسيلة المناسبة لموضوع الدرس.
 - يراعي المستوى الزمني والذهني للتلامذة.
- فالوسائل التعليمية تساعد على تكوين المفاهيم العلمية لفهم الدروس المتنوعة، فكثيراً ما نلجأ إلى استخدام ألفاظ أو تعبيرات أو مصطلحات علمية، قد لا يستوعبها التلميذ ولا يفهم معانيها ومدلولها، ولكن عن طريق استخدام وسائل تعليمية في ذلك يمكن أن يتكون عند التلميذ أساس حسي للخبرات التي تقدم له.

وعلى وفق ما سبق حدد محمد خميس (2003) كفاءات المعلم في مجال التنفيذ بالآتي:

- يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي.
- يستخدم أساليب تدريس ثلائم الموقف التعليمي.
- يوجز في الشرح النظري ويركز على التطبيق العملي.
- ينتقل أثناء تنفيذ أنشطة الدرس بين التلاميذ بشكل فاعل.
- يؤدي مهارات المادة التخصصية عملياً أمام التلاميذ بشكل جيد.
- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم واحتياجاتهم.
- ينظم الوقت المتاح بحيث يتناسب مع أوزان الأنشطة التعليمية.
- يربط المادة التخصصية (المعلوماتية) بالمواد الدراسية الأخرى.
- يوفر أنشطة تعليمية في ضوء الإمكانيات المتوفرة في المدرسة.
- يستخدم الأدوات والوسائل في إطار الموقف التعليمي.

- ينتقي الألفاظ والعبارات المناسبة التي يخاطب بها التلاميذ.

- يحافظ على اهتمام التلاميذ وانتباههم في الصف. (محمد خميس، 2003، ص: 516)

ويشير كل من عبدالعزيز راشد النجادي ورفيق عبدالعزيز حكيم (2017، ص: 117-118) إلى وجود

ثلاثة أنماط من التعليم الصفي:

- **التعليم التنافسي:** يقوم هذا النمط من التعليم على تشجيع التلامذة مقارنة بأداء بعضهم البعض، مما يعكس آثار سلبية على مدى تحقيق أداء هذا التلميذ أو ذاك.

- **التعليم الفردي:** يعتمد التعزيز المرتبط بالتعلم الناجم عن مدى التحسن الذي يطرأ على أداء المتعلم ذاته ما بين مدة أخرى.

- **التعليم التعاوني:** يعتمد على الأداء الكلي لمجموعة من المتعلمين في المجموعة التعاونية بمعنى أنه حين يتحقق التعلم لأحد المتعلمين فإن ذلك يعني ضرورة تحقق هدف التعليم بالنسبة لغيره من أعضاء المجموعة.

6-1-4- مجال التقويم: يُعدُّ التقويم ركناً أساسياً وعنصراً من عناصر العملية التربوية بشكل عام، والعملية التعليمية بشكل خاص، ولا يستطيع أي فرد القيام بالتقويم، ما لم تتوافر لديه الكفاءات الضرورية خاصة به.

وفي ورقة عمل أعدها عمر نايف الأحمدى وآخرون (2008) بعنوان الكفاءات اللازمة للقيام بالدور للقيام بالدور

القيادي التربوي للمشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة حدد فيها ثمانية كفاءات تتصل بالتقويم هي كما يأتي:

1. القدرة على تحديد المفهوم الشامل للتقويم.
2. الإلمام بمواصفات الاختبار الجيد وبنائه.
3. الإلمام بنظام التقويم المستمر وأدواته، ونظام إتقان المهارات.
4. القدرة على استخدام أساليب التقويم المتنوعة (التشخيصي، التكويني، النهائي... الخ)
5. الإلمام بصفات التقويم الجيد.
6. القدرة على دراسة نتائج الاختبارات وتحليلها والاستفادة منها لاحقاً.
7. القدرة على استخدام أساليب التقويم الذاتي.
8. القدرة على تقويم أداء المتعلمين بموضوعية. (عمر نايف الأحمدى وآخرون، 2008، ص: 10)

ويشير رمضان مسعد بدوي (2011) إلى كفاءات التقويم، بما يأتي:

أ. أن يقوم التقويم أساساً لتوجيه التدريس والتعليم من خلال اكتشاف الاستعداد والقدرات وتشخيص الأخطاء.

ب. أن يقوم الطرائق المستخدمة في التقويم ويحددها.

ج. أن يقيس تحديد الأهداف، ويقدم تقريراً يصف به مدى تحسن التلميذ.

د. أن يقدم توجيهات لتحسين البرنامج التعليمي.

هـ. أن يقيس استعداد التلميذ لتقبل مواضيع دراسية جديدة.

و. أن يقدم معلومات لأولياء أمور التلامذة يحثهم فيها على مساعدتهم وتعاونهم.

(رمضان مسعد بدوي، 2011، ص: 291)

ومن خلال ما سبق يتضح أنّ التقويم عملية ضرورية وذات أهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم عموماً وتعليم المعلوماتية على وجه الخصوص وعلى هذا الأساس هناك ضرورة تلزم أساتذة المعلوماتية امتلاك كفاءات التقويم للتعرف على مدى تحقق الأهداف من أجل النهوض بالواقع التعليمي في مرحلة التعليم المتوسط لأعلى مستوياته.

6-2-المجال التخصصي (العلمي):

ويشمل هذا المجال تزويد الطالب-الأستاذ بالمواد العلمية التخصصية والمواد المساندة لها والتي ينبغي للمعلم أن يدرسها، وتقع ضمن تخصصه العلمي فالهدف العام من هذا الإعداد هو أن يفهم الطالب-الأستاذ فهماً كاملاً لأساسيات التدريس ومفاهيم المادة الدراسية مما يجعله متمكناً من مادة التخصص (المعلوماتية).

ويُعرفها ياسين عبد الرحمان قنديل (2000) بأنها: "الخبرات التي يزود بها الطالب الأستاذ لتعمق فهم المادة

التخصصية، والتي تساعد على التمكن من مهاراتها والقدرة على توظيفها في الموقف التعليمي".

(ياسين عبد الرحمان قنديل، 2000، ص: 94)

ويرى كل من ياسر محمود فوزي وليلى إبراهيم (2008، ص: 132-133) أنّ هناك أسساً عامة يمكن

الاستناد إليها في تصنيف الكفاءات التعليمية التخصصية وهي كما يأتي:

1. ارتباط الكفاءات التعليمية التخصصية بالأهداف العامة والأهداف التعليمية للمادة فهناك كفاءات معرفية تستند

2. إلى المعلومات والمفاهيم الفنية والتعميمات التي يتزود بها المعلم، وهناك كفاءات وجدانية تتمثل بالاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم.

3. أساساً ثانٍ يستند على أداء المعلم داخل الصف بصفته مخططاً للخبرة التعليمية، وناقلاً للمعرفة، وموجهاً للنشاط التعليمي.

4. يراعي التدرج في الخبرة العلمية، والخبرة التربوية من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيداً.

7- مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية:

حدّد (Cooper (1973 مصادر اشتقاق الكفاءة التدريسية في أربعة أسس هي:

أ- الأساس الفلسفي Base philosophale:

يُعدُّ هذا الأساس بمثابة الأساس الحاكم الذي يتمّ في ضوئه وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، الأفكار، والمبادئ التي تحكم مسار المجتمع في فترة معيّنة، ومن خلاله تحدّد التّأجّات المرغوبة لعملية التّعلّم.

ب- الأساس الأميريقي Base Empirique:

يركّز هذا الأساس على بعض المفاهيم الأميريكية التي يمكن أن تشكّل أساسا علميا تقوم الأميريكية عليه في عمليات اشتقاق العبارات المتعلّقة بالكفاءات اللازمة الخاصّة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والسلوكية، وفي ضوء هذا الأساس يمكن تحديد نوعية الكفاءات المعرفيّة أو الأدائيّة.

ج- أساس المادة الدراسية La Base De La Matière:

تُعتبر المادّة الدّراسية من أهمّ مكوّنات الموقف التّعليمي المعلّم والتّلميذ والمادّة العملية (المنهج) ولا يمكن أن تتمّ العملية التّعليمية بدون وجود خبرات ومعارف تُقدّم للمتعلم، ومن هذا المنطلق فإنّ المادّة الدّراسية، تعدّ أحد منطلقات تحديد الكفاءات التّعليمية اللازمة من خلال البناء المعرفي، كما يتوقّع أن يكون هذا الأساس مصدرا لتحديد بعض الكفاءات الأدائية في مجال المادّة الدّراسية التي تعتبر مكملّة للكفاءات المعرفية في هذا المجال.

د- أساس الممارس Bractitioner Base:

إنّ أساس الممارس يقوم على مفهوم مفاده أنّ الكفاءات اللازمة للمتعلم في مجال معيّن يمكن تحديدها من خلال التّحليل الدّقيق لما يفعله الممارسون الأكفاء في أثناء ممارستهم لعملهم أو مهنتهم، فالمعلّم الجيّد والمقتدر من خلال أدائه لمهامه التّدرسية المحدّدة مثل: إدارة المناقشة والحوار، ومشاركة التّلاميذ في العملية التّعليمية، وإدارة الفصل وغيرها من المهام الأخرى يمكن أن يعطي نموذجا جيّدا للأداء المتميّز وربّما الفعّال، وهذا بدوره يتيح الفرصة لتحديد الكفاءات المرغوبة في ضوء هذا

الأساس. (Cooper, 1973, p : 17-20)

وقد أضافت باتريسيا (Patricia) التي تلخّص مصادر اشتقاق الكفاءة التدريسية في أربعة مناحٍ أو توجّهات

وهي:

1-منحى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفاءات التدريسية: ينطلق أصحاب هذا التوجه من نظرية تربوية كأساس نظري في اشتقاق الكفاءات التدريسية، وهذا يعني أن تكون الكفاءات التي يتم اعتمادها منسجمة ومتوافقة مع مرتكزات النظرية التربوية المعتمدة.

2-منحى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفاءات التدريسية: ويعتمد هذا المنحى على تحليل المهام التدريسية والوظائف الواجب توفرها لدى المعلم ليتمكن من القيام بالأدوار والأداء المنوط به، ولتحقق النتائج التعليمية المرغوبة. ويمكن أن يأخذ هذا المنحى أحد الشكلين الآتيين:

أ-تحليل مهام المعلم ووظيفته: يقوم هذا الشكل على مراقبة عمل المعلم في الموقف التدريسي وتحديد الكفاءات التدريسية التي يُظهرها المعلم في ذلك الموقف، واعتماد تلك الكفاءات كمحك في الحكم على كفاءات المعلمين، أو إدراجها ضمن البرامج التدريبية للمعلمين.

ب-تحليل مهارات التعليم: ينطلق هذا الشكل من فكرة أساسية وهي أن التعليم يتضمن أنواعا من النشاط كالشرح وطرح الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق وظائف معينة في العملية التعليمية، كالكشف عن الاستعداد للتعليم، وتنظيم الخبرات التعليمية الملائمة، وحفز التلاميذ للتعليم.

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

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

أ-بحوث تحليل التفاعل: حيث أظهرت البحوث المتعلقة بالتفاعل اللفظي في غرفة الصف وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تدريب المعلمين وتحسين تفاعلهم اللفظي.

ب-بحوث التعليم المصغر: لقد وجد كل من **توكر وبيك** أثناء مراجعتهم للبحوث المتعلقة بالتعليم المصغر أن التدريب بهذا الأسلوب من التعليم يؤدي إلى تحسين فاعلية المعلمين، ويحدث تغييرا إيجابيا في اتجاهات المعلمين، وفي مهاراتهم، وتحسين علاقاتهم مع التلاميذ، كما أنه يحسن التفاعل اللفظي.

ج-بحوث تعديل السلوك: تعديل السلوك هو أسلوب تعليمي يؤكد على تحديد الأهداف السلوكية، وتعزيز السلوك المرغوب مع تغذية راجعة فورية.

ولقد طُبّق هذا النمط من خلال التعليم المبرمج الذي هو تطبيق لنظرية الإشراف الإجرائي، والذي يعرف بأنه عملية تشكيل أو صياغة السلوك الإنساني بأنماط معينة بقوى خارجية.

د-بحوث معايير أداء المعلم: تربط هذه البحوث بين سلوك المعلم والنتائج التعليمية، ويعتقد البعض أنّ هذا النوع من البحوث هو أفضلها، ذلك أن معيار تقويمه وصريح. (نقلاً عن: توفيق مرعي، 1983، ص: 56)

ويُحدّد (Doodle 1973) أربعة طرائق لاشتقاق الكفاءات التعليمية هي:

1-طريقة تخمين الكفاءات اللازمة، وهي أقل الطرائق صدقاً.

2-طريقة ملاحظة المعلم في الصف، وهي أفضل من الأولى حيث تربط كفاءات المعلم بالنتائج التعليمية لدى التلميذ.

3-الطريقة النظرية في اشتقاق الكفاءات.

4-الدراسات التحليلية وهي أفضل الطرائق. (Doodle, 1973, p : 195)

8-وسائل قياس الكفايات التدريسية:

إنّ تحسين المواقف التعليمية وتطوير مخرجاتها يتوقف بدرجة كبيرة على فعالية المعلمين، وعلى مدى كفاءتهم التدريسية، ويتوقف كل ذلك على الوسائل المعتمدة في القياس والتقويم، ولقد تعددت وتنوعت هذه الوسائل، وصنفت تصنيفات متباينة لتباين المعايير المعتمدة في ذلك.

فقد اعتمد محمد زياد حمدان (1985، ص ص: 50-51) في تصنيف وسائل قياس كفاءات التدريس عدداً من

المعايير المتباينة، نذكرها فيما يأتي:

1-حسب مصدر تنفيذها: ويتضمن هذا التصنيف ثلاثة أنواع هي:

1-1-وسائل قياس ذاتية: حيث يُعتمد في قياس كفاءة التدريس على المعلم نفسه، فيقوم نفسه بنفسه.

2-1-وسائل قياس خارجية رسمية: ويتم قياس كفاءة التدريس من قبل المدير أو المشرف التربوي.

3-1-وسائل قياس خارجية غير رسمية: حيث يتم الاعتماد في قياس كفاءة التدريس على وجهات نظر التلاميذ في

معلمهم، أو وجهة نظر المعلمين في زميلهم أو زملائهم.

2-حسب درجة مباشرتها: وتكون بأحد الشكلين الآتين:

1-2-وسائل قياس مباشرة: وتشمل أنظمة ملاحظة التدريس والتفاعل الصفّي، والاختبارات الإنجازية والتحصيلية التي تدار عادة من الجهات الرسمية.

2-2-وسائل قياس غير مباشرة: كالاستطلاعات التي يُجيب عنها المعلم بنفسه، وكذا استطلاع آراء التلاميذ، والتعرف على تحصيلهم، وعلى ذكاء المعلم وخصائصه وهواياته وأنشطته داخل المدرسة وخارجها.

3-حسب الغرض من إجرائها: وتكون في تصنيفين:

1-3-وسائل قياس تربوية تطويرية: يستهدف هذا الصنف تحسين سلوك المعلم التدريسي، ورفع كفايته.

2-3-وسائل قياس إدارية تنظيمية: وتستهدف هذه الوسائل ترقية المعلم أو تثبيته أو مكافأته.

4-حسب متطلبات مَرّات الحدوث: وتكون هذه الوسائل في شكلين، هما:

1-4-وسائل قياس ذات الحدوث المنفرد: وتتألف هذه الوسائل من قائمة أو مجموعة من السلوك التدريسي للمعلم بهدف التحقق من وجود هذا السلوك أو عدم وجوده في فترة زمنية محددة. وإنّ ما يميز هذه الوسائل هو تسجيل السلوك مرة واحدة مهما تعدد حدوثه خلال عملية الملاحظة، ويتم ذلك بوضع إشارة أو رمز بجانب السلوك الذي وقع حدوثه.

2-4-وسائل قياس ذات الحدوث المتكرر: حين استخدام هذا النوع من الوسائل يتم تسجيل السلوك التدريسي كلما تمت ملاحظته.

إنّ أدوات ملاحظة التفاعل الصفّي هي مثال مباشر لوسائل الحدوث المتكرر.

ويرى محمد إسماعيل عمران وآخرون أنه يمكن تقسيم أساليب ووسائل تقويم (قياس) كفاءة المعلم التدريسية إلى قسمين هما: وسائل قياس أساسية، ويُعتمد فيها على المشرفين التربويين وعلى مديري المدارس، ووسائل قياس مساعدة، ومنها: رأي المعلم في نفسه، وتقديرات المعلمين لزملائهم، ورأي الطلاب في معلمهم.

(عمران محمد إسماعيل وآخرون، 1994، ص: 267)

أمّا عبد الرحمن صالح الأزرق فقد ارتأى أن يصنّفها إلى ثلاثة أصناف رئيسية وهي:

1-وسائل قياس ذاتية: ويُقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية والانطباعات الشخصية، مثل تقديرات المعلمين الذاتية واستطلاعات آراء التلاميذ حول المعلمين واستطلاعات آراء الزملاء، وتقديرات المشرفين الفنيين والتربويين.

2-وسائل قياس موضوعية: ويُقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على رصد الواقع وتسجيله في حينه كما يحدث داخل حجرة الدراسة، مثل أسلوب الملاحظة وأساليب التحليل اللفظي.

3-وسائل قياس تنبئية (غير مباشرة): ويُقصد بها تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات والقدرات والخصائص الشخصية للمعلم، والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاءة المعلم أو فاعلية التدريس الحالية والمستقبلية وهناك عدة وسائل يمكن استخدامها في تقدير كفاءة المعلم منها السجلات المدرسية والتقارير والاختبارات التي تقيس الاستعدادات والقدرات العقلية، واستخبارات الشخصية.

(عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص ص: 39-48)

9-استخدامات الكفايات التدريسية:

في هذا الجانب سنتطرق إلى مجالات استخدام الكفايات التدريسية تحديداً في العملية التعليمية، وسنتناول هنا ثلاث استخدامات وهي كما يلي:

9-1-الكفاءات وإعداد المعلم:

لقد زاد الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين القائمة على الكفاءات، بحيث بدأ استخدامها على نطاق واسع في معظم البرامج المستخدمة في الدول المتقدمة، فمعرفة الكفاءات تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية وإعداد المعلمين. ويقوم مفهوم الكفاءات التدريسية على مسلمة رئيسية مفادها أن عملية التدريس يمكن تحليلها إلى مجموعة من السلوكيات. ولقد تأثرت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفاءات بالمدرسة السلوكية، بالإضافة إلى ارتباطها عضوياً بالبرنامج القائم على الأهداف السلوكية الإجرائية.

ويُوضَّح توفيق مرعي (2003، ص ص: 29-40) أنَّ العوامل التي أدَّت إلى نشأة حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاءات يمكن حصرها في الآتي:

- اعتماد الكفاية بدل المعرفة.
- ظهور حركة المسؤولية.
- حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات.
- حركة التربية القائمة على العمل الميداني.

- حركة تفريد التعليم.
- التدريب المتجه نحو العمل.
- تطور أساليب التقويم للمعلم.

وبذلك فالتربية بالكفاءات **CBTE:Competency Based Teacher Education** ترتبط ارتباطاً وثيقاً

بحركة منح الشهادات القائمة على الكفاءات **CBTC: Competency Base Teache Certificate** وأنَّ مفهوم الواحدة منهما يُكمل الأخرى، فكلتاها تؤكد على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة، وعلى أن معيار تقويم الطالب المعلم هو ما يستطيع عمله لا ما يعرفه أو يعتقده، وذلك لأنَّ ما يستطيع عمله يعكس ما يعرفه ويشعر به.

وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفاءات على عدة مبادئ منها:

- يمكن لأي طالب إتقان المهام المختلفة للتدريب على مستوى عال، وذلك إذا ما وُفِّر له الوقت الكافي للتعلم، والتنوعية الجيدة من التدريب.
- يجب إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان الطلاب مهام التدريس إلى أخطاء في نظام التدريب، لا إلى خصائص المتعلمين.
- توفير الإمكانيات المناسبة يجعل الطلاب المعلمين متشابهين إلى حد كبير في معدل اكتساب التعليمات.
- يجب التركيز على الاختلافات في التعلم أكثر من التركيز على الاختلافات بين المتعلمين.
- إنَّ أكثر العناصر أهمية في عملية التدريس هي نوعية خبرات التعلم التي تتوفر للطالب المعلم.
- ينتهي إعداد المعلم حين يثبت قدرته على أداء العمل التدريسي بغض النظر عن مدة التدريب.
- معيار النجاح يعتمد على أداء متطلبات العمل الفعلي، حيث يمارس الطالب المعلم نشاطات تدريسية فعليا، فالتقويم يرتبط بالأداء والقدرة على العمل.
- تصميم برنامج الإعداد على أساس تقديم التدريب في ظروف واقعية مشابهة تماما للظروف التي سيعمل بها المتدربون بعد تخرجهم.
- يتلقى المتدرب تغذية راجعة مستمرة تعطيه صورة دقيقة عن مدى التقدم اليومي.

- تقدم الكفاءات في شكل مواد متطورة كالحقائب التعليمية، والتعليم المصغر لمجموعة من النشاطات المرتبطة بكفاءة معينة بحيث تؤدي إلى إتقان هذه الكفاءة. (كمال عبد الحميد زيتون، 2005، ص: 53)

9-2-الكفاءات التدريسية وتمهين التعليم:

وهذا الاستخدام يبدو واضحاً في التعريفات التي شملت الكفاءة باعتبارها شرطاً من الشروط المطلوبة للإجازة في مهنة التعليم، مثل تعريف خالد طه الأحمد (2005، ص: 242) الذي عرف الكفاءات التدريسية قائلاً: "هي مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من التكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم يُعد توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل". وهو تعريف يستند إلى فكرة اعتماد الكفاءات كأساس لتمهين التعليم، وتستند فكرة اختبارات المعلمين إلى أن التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة مثل المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها، فالكفاءات الأساسية للمعلمين يمكن اعتبارها معايير ومواصفات يفترض تحققها في المعلم.

وتأتي الاستفادة من التجارب في المهن الأخرى، مثل مهنة الطب أو المحاسبة أو الهندسة على سبيل المثال، في ضرورة وضع الكفاءات التي تشترطها وزارات التربية في من يلتحق بمهنة التعليم، وبالتالي تتم الملاءمة بين متطلبات الجهة الرئيسة لتوظيف المعلمين الجدد، وبين البرامج والخطط التي تعتمدها مؤسسات إعداد وتربية المعلم. وتُعدُّ اختبارات كفاءة المعلمين (Teacher Competency Tests) أو ما يسمَّى أحياناً اختبارات المعلم في مقدمة المقاييس المستخدمة لمنح تراخيص مزاوله المهنة للمعلم، وأكثرها موضوعية لتقويم أداء المعلمين، ويمكن تلخيص مبررات اختبارات كفاءات المعلمين في النقاط التالية:

- دعم الاتجاه الداعي إلى أن التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة بها مثل المهن الأخرى كالطب، والهندسة ... وغيرها، ويتعين وفقاً لهذا ألا يسمح بمزاولتها إلا لمن يتقنها.
- يمكن الاستفادة من الاختبارات في تقويم المعلمين الذين يرغبون في الالتحاق لأول مرة بالمهنة للتعرف على إمكانات قبولهم.
- تحديد جوانب النقص التي يمكن العمل على تحسينها فيما بعد بالتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم وجهات توظيفه.
- انتقاء الأفضل من خلال تطبيق معايير دقيقة للاختبار عند توفر أعداد كبيرة من المتقدمين للانضمام إلى مهنة التدريس.
- الاستفادة منها في تقويم المعلمين أثناء الخدمة للحصول على تغذية راجعة تمكنهم من تحسين أدائهم.

9-3- الكفاءات وتقييم أداء المعلم:

يعتبر مفهوم الكفاءات من أكثر المصطلحات ارتباطاً بتقويم أداء المعلم على الرغم من أن نشأته ارتبطت أصلاً بإعداداته، كما سبقت الإشارة، فالكفاءات ليست للإعداد فقط ولكنها تمتد إلى تقويم المعلمين بحيث يمكن توظيف الكفاءات اللازمة لإعداد المعلم في وضع آلية مقننة يمكن الاستفادة منها في تقويم المعلم".

(خالد بن فهد الحذيفي، 2003، ص: 01)

ويؤكد على ذلك ناجي رجب سكر ونائلة الخزندار (2005، ص: 123) فالكفاءة يمكن حصرها من خلال ما يقوم به الفرد من إنجازات والتي تعتبر مؤشراً على حصول الكفاءة وتحقيقها وتصبح في نفس الوقت معياراً للحكم عليه.

ثانياً: أستاذ مرحلة التعليم المتوسط:

يشهد العالم في مطلع القرن الحادي والعشرين تطوراً مذهلاً في كافة مناحي الحياة وخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مما يستدعي أن تواكب المؤسسات التربوية هذا التطور وذلك بإعداد المعلمين وتأهيلهم مهنيّاً وتربوياً وعلمياً ومسلِكياً، باعتبارهم عصب العملية التربوية وأداة نجاحها، وأن نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية والارتقاء بمستوى أداء التلاميذ رهن بمستوى أداء المعلم وبمقدار الفعالية والكفاءة التي يتصف بها في أداء رسالته، الأمر الذي جعل الدول على اختلاف فلسفتها وأهدافها تولي الإرتقاء بمستوى أداء المعلم جلّ اهتمامها وعنايتها. ومجمل القول فإن المعلم مطلوب منه القيام بأدوار متعددة، كإدارة الصف، وعرض المحتوى التعليمي لمادته بصورة جيدة، والبحث عن المعرفة، وتشخيص المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومع تنوع هذه الأدوار أصبحت مهمة المعلم صعبة وشائكة، مما استلزم تنميته باستمرار وتزويده بالمهارات والمعارف المتجددة، ولا يأتي ذلك إلا بالإعداد الجيد المستدام.

1-تعريف المعلم:

يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام، وتمثل مواصفات المعلم أحد أهم تلك المدخلات باعتباره العنصر المنشط للعملية، والذي يتوقف على نشاطه وفاعليته نجاح العملية التعليمية بأكملها وبلوغ أهدافها. ونظراً للدور الهام للمعلم نجد أن هناك جملة من التعاريف المحددة لمفهوم المعلم، منها:

يُعرف إبراهيم مذكور (1973، ص: 583) "المعلم جزء من الأجهزة المنفذة لعملية التعليم في المجتمع وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلفية إلى أبناء المجتمع ويتم ذلك في المدرسة".

ويعرفه حسين عبد الحميد أحمد رشوان (2010) المعلم على أنه: "وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل وعابر بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل محورا أساسيا مهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم".

كما يعرفه أيضاً حارث عبود (2009، ص: 219) أنه: "يقوم مقام القائم بالاتصال، وهو المسؤول عن وضع المناهج في بعض الحالات أو في إعادة تنظيمة وعرضه بما يتناسب مع قدرات الطلبة، والوسائل المتاحة لديه، فالمعلم المتحرس الذي يمتلك مهارات اتصالية عالية يعرف كيف يرفع من دافعية طلبته نحو التعلم وكيف ينمي هذه الدافعية طيلة حياته التعليمية".

كما يعرفه تركي رابح (1990، ص: 378) بأنه: "حجر الزاوية في العملية التربوية ووظيفته الرئيسة هي تربية التلاميذ وتعليمهم وتوصيل كل ما تشمله عمليات التربية من فلسفة ومعايير وأهداف إلى عقولهم وقلوبهم".

ويرى مصطفى زيدان (1981، ص: 46) المعلم على أنه: "حجر الزاوية في العملية التعليمية فهو يؤثر في التلاميذ بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي ينقلها التلاميذ عنه، ويستطيع المعلم الكفاء أن يوظف الإمكانيات التي في متناوله ويبتكر فيها لينجح في أداء رسالته".

ويعرفه محمد سلامة آدم بأنه: "الشخص الذي يحاول أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوكيات المنشودة الذي يستند إليهم وبالتالي يعلمهم من خلال كيف يتصرف ونفي المواقف التي يتعرضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم الاجتماعية واليومية".

(محمد الطيب العلوي، 1982، ص: 17)

كما يعرفه محمد السرغيني بأنه "ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة، ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة".

(نقلا عن: نعيمة سوفي، 2011، ص: 74)

من خلال هذه التعاريف يمكن أن ننظر للمعلم على أنه ذلك الشخص الذي يقوم بدور هذا خلال مؤسسة التعليمية من تربية وتعليم للتلاميذ، كما يقوم بتنسيق وتنظيم الوحدة التعليمية لما يتناسب و مستوى التلاميذ والأهداف المنوطة من وراء هذه العملية التعليمية.

2- خصائص المعلم:

أوضحت الدراسات التربوية إلى وجود العديد من الصفات لدى المعلم منها الفيزيولوجية والاجتماعية والمعرفية والأخلاقية، والمهنية والتي أوردها محمد أحمد كريم وآخرون (2003، ص: 77) كالآتي:

2-1- الخصائص الفيزيولوجية:

2-1-1- الخصائص الجسمية:

أ- الصحة والقوة: يشترط في المعلم السلامة الصحية، ولهذا فإن أي مشكل صحي أو ضعف في أحد حواسه قد يُشكل عائقاً لعملية تربوية سليمة.

ب- المظهر العام المناسب: يجب على المعلم أن يحرص على مظهره العام والشخصي وإعطائه قدرًا كافيًا من الأهمية لأنه يعد بمثابة القدوة للتلاميذ.

2-12- الخصائص العقلية:

أ- الرشد: يشترط في المعلم أن يكون واعياً وناضجاً وذو شخصية قوية قادرة على أداء العملية التربوية والتعليمية.

ب- الذكاء: يجب أن يتوفر في المعلم قدرًا كافيًا من الذكاء يمكنه من التعامل بسلاسة مع الفروقات الفردية للتلاميذ.

(سمير محمد كبريت، 1998، ص: 76)

2-1-3- الخصائص النفسية والانفعالية: يجب أن تتوفر في المعلم كل الصفات النفسية اللازمة لراحة الطفل من شخصية

منبسطة منفتحة ووجه بشوش ونفسية محبة متفائلة. (محمد أحمد كريم وآخرون، 2003، ص: 13)

2-2- الخصائص الاجتماعية وتتمثل في :

2-2-1- التفاعل الاجتماعي: التعليم مهنة إنسانية اجتماعية، فالمجتمع المدرس مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين

أعضائه وتلاميذه ومعلميه ومديره، ويتفاعل بدوره مع المتربين على المدرسة من خارجها كأولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي، وبالتالي يفرض هذا الوضع على المعلم بضرورة الاتصاف بالتعاون مع زملائه في المدرسة، ويشاركهم معرفته والمحافظة على علاقات ايجابية فعالة، واحترام متبادل مع كافة أفراد المجتمع المدرسي وبالانصاف بهذه المهارات الاجتماعية يمكنه من تذليل الصعاب ويساعده على الإسهام في صنع مناخ مدرسي اجتماعي منفتح ومرن.

(سيد سلامة الخميسي، 1999، ص: 13)

2-2-2- التكيف الاجتماعي: التكيف الاجتماعي أمر يجب أن يتحلى به كل فرد واع مدرك أن من المحال أن تقلب الأمور سمة

من سمات الحياة وأن هذا التقلب يستوجب أن يكون الفرد مستعداً قابلاً راضياً لأي تغير يطرأ، وأن يكون مرناً في التعامل مع

المواقف المستجدة، والمعلم العصري الكفاء يمتلك قدرة التكيف الاجتماعي في حياته سواء مهنية أو أسرية فلديه القدرة والمرونة والقابلية للتكيف مع هذه التغيرات.

2-2-3- الإنصاف بالتعزيز الاجتماعي والمساندة العقلية للتلاميذ: إن المعلمين يشجعون تلاميذهم ويساعدونهم على الانتماء وأن يكونوا محبوبين وناجحين، يعرف المعلمين الذين يشجعون تلاميذهم بأنهم أولئك الذين يحترمون تلاميذهم وقدراتهم ويؤمنون بتلك القدرات العقلية ولكي يساعدوا التلاميذ على المقبولية كأفراد لا بد منهم من تقدير تلك الجهود والإمكانات. وهذا التشجيع لا بد أن يرتبط بخصائص أخرى هامة، كالدفء والحماس وتوقعات النجاح، وعن طريق التعزيز الاجتماعي والمساندة تكون توقعات النجاح في حجم الأهداف وبالتالي تتجاوز السليم لصعوبات التعلم. (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص: 28)

2-3- الخصائص المعرفية والأخلاقية:

2-3-1- المعرفة الكافية: يحتاج المعلم في التربية إلى أربعة أنواع من المعرفة:

أ- المعرفة العامة وتتمثل في أساليب العلوم ومبادئها.

ب- المعرفة الخاصة وتتمثل في التمكن في موضوع تعليمه أو مادة درسه، لأنه كلما كان متمكناً من موضوع تعليمه كلما أقبل عليه تلاميذه.

ج- معرفة طرق ووسائل تعليمه، وتشمل المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم.

د- معرفة التلاميذ الذين يعلمهم، مما يمكن المعلم من تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية لتلاميذه.

2-3-2- الأخلاق الكافية: على المعلم أن يتسم بمجموعة من الآداب والأخلاق نذكر منها:

- الالتزام بالمبادئ والقيم ومكارم الأخلاق.

- القدرة على ضبط الذاتي والتحكم في النفس.

- الالتزام بالعمل والتقيد بقوانينه.

- التحلي بالصدق والأمانة والصبر.

- احترام العدل والمساواة بين التلاميذ. (سيد سلامة الحميسي، 1999، ص: 267)

2-4- الخصائص المهنية: وتتمثل في:

2-4-1- السلوك المهني: ويظهر من خلال النقاط التالية:

أ- الدافعية العالية والإيجابية.

ب- الجدية في العمل.

2_4_2_ الادارة الجيدة للدرس: تشير الدراسات العلمية إلى الأسس والقواعد التي يجب أن يتحلى بها المعلم وتتمثل فيما يلي:

يلي:

__ أن يكون المعلم منضبطاً في مواعيده.

__ أن يكون حسن الإعداد للدرس.

__ أن يصبر على جميع تلاميذ القسم.

__ أن يكون واعياً بما يحدث داخل القسم.

__ تخطيط وحدات الدروس اليومية والإعداد الجيد لها.

__ تحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعلم عن طريق المادي واللفظي. (سمير محمد كبريت، 1998، ص: 16)

3- خصائص المعلم الفعال في ضوء معايير الجودة الشاملة:

يرى داود عزيز (1981، ص: 47) أنَّ أدوار المعلم تتوزع في خمسة محاور هي: المعلم موجه للتلاميذ من الناحيتين النفسية والاجتماعية، وناقل للتراث الثقافي، وموجه لعملية التعلم، وعضو في جماعة المدرسة، ومواطن في المجتمع. وحيث أن هذه الأدوار لها أثرها الكبير والفعال في سلوك الطلاب، فلا بد أن تتوافر فيه خصائص معينة لجعل التعليم والتعلم فعالاً.

ويؤكد خليل أبو قورة (1990، ص: 112) أنَّ المعلم له من التأثير في الموقف التربوي ما يجعله سيداً بحق، فهو الذي يعطي من نفسه لتلاميذه، وهو الذي يهيئ السبل للانتفاع بالفرص التعليمية والحقائق التربوية التي يتضمنها المنهج، وهو الذي يهدي المتعلم إذا ظل، ويقوّمه إذا زل، ويكمل شخصيته الناقصة، ويصقل معارفه، ويهذب خلقه، ويسلمه إلى حياته ومستقبله مواطناً يعتزّ به وطنه، بما يمدّ إليه من يد البناء والتعمير، ويحقق من أهدافه وفكره وبصمات أصابعه، الحانية عليه، ولأجل كل ذلك كان المعلم الفعال هو محور الفكر التربوي، وكانت خصائصه غاية يحاول الوصول إليها، ويمكن تناول بعضاً من هذه الخصائص أهمّها:

3-1- الخصائص الشخصية العامة:

- أن يكون خلوقاً نزيهاً مستقيماً، لديه وازع ديني، يخشى الله في تصرفاته.

- أن يتمتّع بشخصية قوية وبصحة عقلية ونفسية وجسمية.

- أن يكون متّزناً في تصرفاته، لا يميل إلى التطرف، يتعد عن الارتحال، يميل إلى الاعتدال موضوعي الهدف.

- أن يكون هادئاً واسع الصدر، يتوخى العدل والمساواة في تعامله مع الطلاب.

- أن يكون متفهّماً للطلاب ومتقبّلاً لهم، ويحسّ بأحاسيسهم، ويحترم آراءهم.

- أن يتقبّل التجديد، متفتّح الذّهن، مواكباً للتطوّرات التّربوية.
- أن يكون حريصاً على الظّهور بمظهر لائق يتناسب مع مكانته.
- أن يقوم بواجباته دون رقابة أو إشراف عليه، ويتقبّل التّقدّب بناء والاقتراحات.
- سليم الحواس والنّطق واللّهجة، يظهر حيويّة بدنيّة مناسبة.
- لديه القدرة على اتّخاذ القرارات وصياغتها، رحيماً بالطلّاب.

(أيمن أبو الروس، 1992، ص: 11)

3-2- الخصائص العلمية والمهنية:

- لا بد أن تتوافر في المعلم خصائص علميّة ومهنيّة تُساعده على القيام بأدواره في غرفة الصّف لجذب انتباه طُلابه، والعمل على إدارة صفية واعية، ومن هذه الخصائص ما يلي:
- أن يكون ملماً ومتمكناً من مادته العلمية، وملماً بالجوانب السيكلوجية والتربوية اللازمة لمهنته؛
- واسع الإطلاع لمادته التي يدرسها وعلى دراية بالنشاطات اللازمة لها، والوسائل والأساليب التي يتعين عليه استخدامها، دارساً للإدارة الصفية والإدارة المدرسية؛
- ماهراً في التدريس ملماً بأساليبه المختلفة قادراً على التكيف معها حسب الموقف التعليمي، ينتمي لمهنته ويحترمها؛
- قادراً على الإقناع ومستمعاً ومتحدثاً بشكل لبق وجيد، وواضح وصريح؛
- يحسن التصرف السليم في المواقف الطارئة التي تحتاج لتدخل، عاقل وسليم يوجه الطلاب توجيهاً إيجابياً؛
- يشجع الطلاب على الإبداع والابتكار ويقدر جهودهم، ويعودهم على الاعتماد على النفس والمسؤولية، ويكتشف مواهبهم؛
- لديه القدرة على تقويم المنهاج والطلاب، والعمل على تحسين مستوى التحصيل لديهم، ورسم الخطط العلاجية؛
- واعياً منتبهاً لسوء السلوك في الصف، فهذا يساعده على متابعة سلوك الطلاب في الصف، وتوقع حدوث سوء السلوك، والتنبيه به قبل وقوعه. (محمود قراقرة، 1996، ص: 48)

3-3- خصائص أخلاقية واجتماعية: وتتمثل في أن:

- يعامل الطلاب بمحبة وعطف وحنان.
- يحترم شخصية الطلاب ويحترم قرارات الجماعة.
- لديه علاقات إيجابية مع العاملين في المدرسة وأعضاء المجتمع المحلي.

- يسعى لتوطيد العلاقة بين المدرسة والبيئة المحلية.

-يساهم في إحداث التغيير الاجتماعي وتطوير المجتمع. (نهى شتات، 1999، ص: 43)

3-4- الخصائص الإدارية والقيادية:

وفي مجال الإدارة الصفية يجب أن تتوفر لدى المعلم عدّة خصائص تساعد على إدارة صفّه، وحفظ النظام فيه بشكل يُناسب تحقيق الأهداف التربوية التي يصبو إليها في الحصّة الصفّية، ممّا يوفر هدوءاً وجوّاً تعليمياً، ومن هذه الخصائص ما جاء به

إحسان الأغا وعبد الله عبد المنعم (1994، ص ص: 186 – 187):

-أن يكون قادراً على وضع وتتبع القواعد العملية التي تنظم سلوك الطلاب أثناء الدرس، مع وضوح هذه القواعد وأهميتها ومراعاة حاجات الطلاب.

-أن يكون قادراً على تحديد السلوك غير المرغوب فيه، ويراقبه باستمرار ويتعامل معه بفاعلية ويعمل على تعديله.

-أن يقدم أساليب التشجيع على أساليب التثبيط، والثواب على العقاب عند التعامل مع الطلاب.

-أن يتصرف في الصف كصاحب سلطة، مؤمن بما يقول، ويتعامل مع مشكلات الطلاب بإيجاد حلول لها، وعدم تحويل المخالفين للنظام لإدارة المدرسة إلا عند الضرورة.

-أن يجيد التدريس لجذب انتباه الطلاب وتوجيه نشاطاتهم، واستغلال طاقاتهم وشغلهم في جو أكاديمي من التعليم.

-أن يكون قادراً على أن يمارس أكثر من نشاط في الوقت الواحد، فمثلاً عندما يصحح دفاتر الطلاب، أو يجري التجارب، أو يكتب على السبورة، أو ينصت لقراءة طالب، عليه أن يراقب بقية الطلاب.

-أن يكون قادراً على شغل الحصّة في تسلسل مبرمج، وترتيب متناسق دون ترك فترات بين النشاط والنشاط الآخر، فهذه الفترات ينتهزها الطلاب في الكلام أو الانصراف عن المعلم بأمور أخرى.

-يعمل على المساعدة في تنمية ومراقبة الذات عند التلاميذ، وأن يهيئهم في النظام والإنتاج، أو تعلم أكبر قدر ممكن من المعلومات والمهارات في أقل وقت

ممكن، وهذا يفيد في تعود الطلاب على النظام حتى بدون المعلم، ويجعلهم يساعدون المعلم على ضبط القسم.

يرى الطالب الباحث أنّ أهم الخصائص التي ينبغي توفرها في المعلم الناجح ما يلي:

-الإلمام التام بالمادة العلمية.

-الإيمان بقيمة الابتكار والتجديد والحكم الموضوعي. وأن يتصف بالأمانة والحياد وعدم التحيز.

-الاجتهاد في نشر روح العمل الجماعي وإشعار الجماعة بأنه واحد منهم وأن يزرع الاحترام المتبادل بينهم.

-أن يكون متواضعا وغير مغرور بنفسه، فتواضع الأستاذ وحبه لتمرير معلوماته وخبراته إلى التلاميذ، سيجذبهم إليه ويجعلهم يقدرّون هو يحترمونه و يتعاونوا معه داخل القسم وخارجه .

-ينبغي أن يكون المعلم قادرا على تكييف شخصيته ومزاجه مع مستويات وأمزجة التلاميذ، إذ أنّ معاملته لتلاميذ الصف الأول يختلف عن معاملته لتلاميذ الصف الرابع.

4-أدوار المعلم:

يعد المعلم عنصرا هاما من عناصر العملية التربوية إذ أنه يعمل مع الطلبة لفترة طويلة ويستطيع خلالها ملاحظة تصرفهم وسلوكهم ولهذا يأتي دوره معهم على النحو التالي:

- إيجاد جو اجتماعي سليم في الصف والمدرسة تسوده المحبة والتعاون.

-احترام شخصية الطالب ومبادئه وأفكاره.

- الاتزان الانفعالي في المواقف التعليمية.

- يتّصف بالنضج والاتزان الانفعالي ولا يعمل على استفزاز الطالب أو إثارته لينتقل أثر هذا السلوك إلى الطالب المتعلم من خلال الملاحظة والملاحظة والسلوك المباشر للمعلم.

- رعاية الفروق الفردية بين الطلبة بحيث يعامل كل طالب حسب قدراته وإمكاناته.

- إعتداد الأسلوب العلمي في حل المشكلات التعليمية، واستخدام الوسائل الإيضاحية المتنوعة وحسب المرحلة العمرية عند تقديم المادة التعليمية.

-التعرف إلى برامج التعزيز واستخدامها في تعديل سلوكيات الطلبة للعمل على تقوية السلوك المرغوب أو إزالة المثيرات غير المرغوب فيها في حل التعزيز السلبي.

- تكليف مربي الصف لتوثيق المشكلات الطلابية المخالفة لتعليمات الانضباط المدرسي وتدوين الإجراءات والممارسات المستخدمة ومدى تكرارها في سجل للاستفادة منها والعمل على تخطيها.

- التعرف إلى حاجات الطلبة ومشكلاتهم وفق مراحلهم الإنمائية والعمل على تلبيتها.

- الابتعاد عن العقاب البدني. (سعيد عبدالعزيز وآخرون، 2004، ص:254)

5- أنماط المعلم:

تزخر المدرسة الجزائرية بعدة أنماط للمعلمين والأساتذة، نظراً لاختلافهم في طبائعهم وخلفياتهم وقناعاتهم وأهدافهم للرفي بقطاع التربية والتعليم. ويعرض علي فارس (2018) هذه الأنماط في ما يلي:

5-1- خصائص المعلم المتسامح: هو المعلم الذي يختلط به تلاميذه يُيسر النقاش بينه وبينهم ويخلط اللطف بالحزم، ويغرس

الثقة في نفوسهم، ويهيئ لهم بيئة تعليمية متسامحة لتنمية التفكير الناقد والمبدع. فهذا المعلم يكون متميزاً يعمل على الاستشارة والابتهاج والحماسة والاحترام، يُظهر تسامحاً وبهجة وسروراً أثناء التدريس وهو يتسم بالحرية

ويلتزم بالمسؤولية ويحترم تلاميذه، يعرف أهدافهم ووسائلهم وأساليبهم وكيف يقومون أنفسهم وأهدافهم، ويُعدل سلوكهم. وهناك مجموعة من الأداءات التي يستخدمها المعلمون بقصد أحداث تغيير متوقع لدى التلاميذ في نهاية الحصة.

5-2- المعلم الجاد غير المتسامح: والذي تغلب القسوة على تصرفاته وكلماته والذي يجلس أمام تلاميذه أو يقف متغطرساً

معتزاً بذاته ويُلقي إلى المتعلمين كلامه وأوامره ونواهيته. لكن أحياناً ينفع هذا النمط مع بعض التلاميذ الوقحين وغير المؤدبين سواء في المدارس أو الثانويات أو حتى في الجامعات والمدارس العليا للأساتذة. وهناك بعض المعلمين يغلب على أدائهم سمة أو أكثر من بين سمات كثيرة منها: السخرية، الخطبة الطنانة، الجدل الانفعالي، الدراما المأساوية، الجراءة البطولة، والاستعراض الشخصي. علماً أنه معلم لا يعرف تلاميذه خارج الحصة، ويكون أحياناً منهمكاً في العمل ومحقراً لأداء التلاميذ علناً، ولاهتماماتهم غير المعرفية، يترتب عنه أن يشعر التلاميذ أن المعلم لا يحبهم، وأنه يتربص بهم وأنه يشعر أن قدراتهم متدنية وليس لديهم الدافعية للتعلم. فضلاً على أنه معلم سريع الغضب، ويبدو غاضباً إذا نوقش، ويترتب خوف التلاميذ من الفشل أو السخرية منهم ويرون الدرس عملاً آلياً. وهو متعجل عندما يسأله التلاميذ داخل القسم أو خارجه يترتب على ذلك خوف التلاميذ منه وقد يُمارس معهم السلوك الحواجز. كما أنه معلم يعرض بعض النقاط بوضوح، والكثير منها فيه غموض ويتحدث بدون حماسة ويبدو عليه الملل.

5-3- المعلم المتحيز: وهو معلم ينشغل بعدد من المتعلمين في درسه تاركاً الآخرين يفعلون ما يُريدون ولا يفعل ولا يتفاعل،

فلا يهتم بتبني أنماط عديدة من التعليم ولا يكثرث لجو القسم الذي قد لا يسوده الحب والتقبل والبهجة والحرية، فهو لا يُتيح الفرص أمام المتعلمين لفهم العلاقات بين أنواع المعرفة المتنوعة إلا مع البعض، وهو معلم لا يُمكن التنبؤ بسلوكه لأنه يكيل المدح التهكمي أو أنه يبتسم وهو يُسيء للتلاميذ، ويترتب عنه أن يكره التلاميذ الدرس والمدرس معاً ولا يشعرون بالراحة ويكونوا قلقين غاضبين. فضلاً عن التحيز في منح العلامات أو النقاط.

5-4-المعلم الثرثار: يُعتبر هذا النموذج السلبي في الاتصال الصفّي من أكثر النماذج شيوعاً، ويهتم هذا المعلم بالمضمون المعرفي، ويُرَكِّز عليه أكثر من أي شيء آخر، ولهذا نجد المعلم يلعب دور المرسل في الغالبية العظمى من الوقت، كما يقتصر تركيز المعلم على دوره في صياغة الرسالة وترميزها وانتقاء وسيلة نقلها ثم نقلها، في حين يُهمل دوره في جمع التغذية الراجعة من التلاميذ، ويفشل المعلم نتيجة هذه الممارسة في التحقق من فاعلية الاتصال ومن مدى تحقيقه للتأثير المرجو منها، أيضاً، فإن استمرار المعلم في الحديث لفترة زمنية طويلة يتسبب في فقدان التلاميذ لقدرتهم على المتابعة والاستمرار في الانتباه والتركيز، كما يمنع هذا المعلم التلاميذ من طرح الأسئلة أو النقاش أو إبداء وجهات نظرهم فيما يُقدم من معارف، وعادة ما يصف التلاميذ معلماً من هذا النوع بأنه مملٌ وكثير الكلام.

5-5-المعلم العجول: يفشل المعلم في تحديد السرعة الملائمة لنقل الرسالة التعليمية، وغالباً ما ينقل المعلم رسائله بسرعة كبيرة يفشل التلاميذ في مجارأتها، وبالتالي يعجزون عن استقبال الرسائل بوضوح، أو يستقبلونها ناقصة، وينتج فشل المعلم في تحديد السرعة المناسبة في نقل رسائله عن عجزه في تحديد مستوى صعوبة الموضوعات التي يُدرّسها، وبالتالي كم يحتاج التلاميذ من وقف لفهمها، ويتعذر بعض المعلمين عند تنبيههم لهذه الممارسة الخاطئة بحاجتهم للإسراع كي يتمكنوا من إنهاء البرنامج.

5-6-المعلم المتردد: يفشل المعلم في نقل رسالته المعرفية بشكل مباشر وقوي وواثق، وعلى الرغم من امتلاك المعلم لأفكار صحيحة وترميزها بشكل مناسب، إلا أنه يفشل في إحداث التأثير المرجو في التلاميذ، وينجم هذا الأمر في كثير من الحالات عن عدم التوظيف الفاعل للتفاعل اللفظي وغير اللفظي، فلا نجدّه ينظر في عيون تلاميذه بشكل مباشر وواثق، لكنه ينظر في الفضاء أو في الأرض، أو يُحاول الهرب من نظراتهم المباشرة أيضاً، تنخفض عند هذا المعلم معدلات استخدام كلمات تُعبر عن ثقته بما يقوله، ويُكرر في المقابل، من استخدام كلمات تدل على عدم الثقة، مثل أظن، على ما أعتقد، لست متأكداً من هذا، ربما، وغيرها.

5-7-المعلم الرتيب: تتمثل مشكلة هذا المعلم في رتابة نبرة صوته وعدم تغييرها بما يتلاءم وموقف التعلم، وقد يكون صوت المعلم عالياً طوال الوقت، أو متوسطاً أو منخفضاً، ويُؤدّي هذا الأمر إلى ملل التلاميذ من جهة، كما أنه يتسبب في عجزهم عن تحديد النقاط المهمة والأقل أهمية في رسائل المعلم، وعادة ما ينجم عن عدم قدرة التلاميذ على الفهم ظهور كثير من المشكلات السلوكية. وقد يعمد إلى التباطؤ أو إضاعة الوقت أثناء عملية التدريس أو بين النشاطات. ويظهر ذلك بالإطالة في الكلام ويكون لسان حال التلاميذ عندها: "حسناً يكفي هذا، لقد فهمنا ما تُريد قوله، توقف الآن". أو التعليق لفترات طويلة على سلوك أحد التلاميذ غير المقبول، وقت طويل في الحديث عن تفاصيل في الدرس غير مهمة وإهمال النقاط الأساسية وهكذا، أو مقاطعة التلاميذ كل مرة.

5-8- المعلم الخطيب: يعتمد هذا المعلم على براعته اللغوية التي تغطي على مستوى وضوح رسائله، فقد تتسبب فصاحته في التشويش على وضوح الأفكار وذلك بسبب تركيزه على اللغة وجمالياتها أكثر من تركيزه على الأفكار ومدى وضوحها، وقد ينتج ذلك عن عدم الإعداد الجيد للدرس، ومحاولة تعويض هذا الأمر بتقديم خطب حول الموضوع المراد تدريسه.

6-العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي للمعلم:

تشير أغلب الدراسات إلى وجود عوامل عديدة تؤثر على الأداء الوظيفي للمعلم والتي أوردتها نسرين رضواني (2012)، ص: (37-59) في النقاط الآتية:

6-1-العوامل البيداغوجية: وتتمثل في:

6-1-1-المعلم: هناك عوامل تتدخل في أداء وعمل المعلم إيجابيا وسلبيا ومن هذه العوامل أو الأسباب العوامل البيداغوجية، المتمثلة في شخصية المعلم حيث أن المعلم المدرب تربوياً يستطيع أن يتعامل مع الأساليب بشكل أفضل من المعلم غير المؤهل، والمعلم الذي تكون طرق تدريسه عن طريق الحشو ونقل المعلومات، ليس كالمعلم الذي يعتمد على الحوار والمناقشة، وحل المشكلات، كما يتطلب من المعلم أثناء إعدادة الأكاديمي أن يكون مؤهلاً للالتحاق بمهنة التدريس وممارستها داخل المؤسسات التعليمية يتضمن الإعداد بالتزويد بالمعلومات والمهارات الأساسية، التي تجعل منه شخصية متكاملة ومتوازنة بحيث تنمي الجوانب الإيجابية التي تساعد على الإبداع والابتكار.

6-1-2-طريقة التدريس: وهي تعيين المعلم الطريقة أو الطرائق التدريسية التي يستخدمها أثناء الدرس لمعالجة موضوع ما مراعي منها طبيعة الموضوع وخصائصه وإمكانياته والبيئة المدرسية.

إنَّ تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يطالع عليها لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة وهذه العملية أي التخطيط للتدريس تتطلب من المعلم القيام بإجراءات عديدة منها تحليل محتوى الدرس أولاً ثم صياغة أهداف التدريس وتحديد طرائق التدريس والخطوات التابعة لها.

6-1-3-الوسائل التعليمية: يعد استخدام الوسائل التعليمية ضروريا في العملية لما لها من دور في زيادة فاعلية التعليم، فالوسيلة التعليمية تعمل على نقل المعرفة أو المهارة للمتعلم ومن بين هاته الوسائل:

أ-الوسائل البصرية منها: النماذج، العينات الخرائط، الرسوم.

ب-الوسائل السمعية منها: التسجيلات الصوتية، واللغة اللفظية المسموعة.

ج-الوسائل السمعية والبصرية مثل التلفزيون، الأفلام .

6-1-4-المناهج والبرامج التعليمية: إنّ المناهج الدراسية هي الوسيلة الرئيسية والركيزة التي يتحقق بها تطوير التعليم من أجل تنمية القوى البشرية التي يستخدمها وفقاً للأهداف العامة التي يحددها هذا المجتمع الذي يعد قوة مؤثرة في بناء المناهج وتطويره وتتضمن المناهج مجموعة من البرامج والمقررات، ولكل مؤسسة تعليمية برامجها الخاصة بها.

6-1-5-المتعلم: كثيراً ما نحتاج إلى تقسيم معرفة التلاميذ ومهارتهم لكي نتوصل إلى قرارات مستنيرة في الحجرة الدراسية ومثال ذلك حين نبدأ في موضوع جديد، نريد أن نحدد معرفة التلاميذ الحالية بحيث نجعل تعليم هذا الموضوع عند المستوى المناسب، ونحاول أن نواجه الصعوبات التي يواجهونها.

6-1-6-اهتمام الطلاب: يتوقع الطالب أن يكون المعلم مدرب على فنون المناقشة العلمية والحوار الموضوعي ليكسبهم مهارات الاتصال ومتابعة أعمالهم وتصويب أخطائهم من خلال عملية التقويم، ونقل القيم والمثل والعادات والتقاليد، ويهتم الطالب بطريقة المعلم في إدارة الصف إذا كانت تشمل على إثارة الدافعية للتعلم وتنظيم بيئة الصف، والاستماع إلى المشكلات التربوية والعمل على حلها.

6-1-7-حجم الصف: يكون من خلال حجم الصف الذي يدرس فيه، فعندما يكون الحجم متوسط، فهذا يؤدي إلى وجود أهداف التعليم أكثر وأسهل، أما إذا وجد عدد كبير في الصف فإن المعلم تصعب عليه صياغة أهداف محددة ومقبولة للتدريس.

6-2-العوامل الاقتصادية: كان العامل الاقتصادي ولا يزال موضوع اهتمام الباحثين في جميع المجالات العلمية وفي مقدمتها العلوم الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى إدراك الإنسان منذ القديم للعلاقة الاجتماعية والإنسانية بالأوضاع المادية والظروف الاقتصادية المحيطة بها من جانب، ومحاولة توجيهها الوجهة الصحيحة والضرورية من جانب ثان، ولقد تنبّه أفلاطون منذ القدم إلى العلاقة بين نظرة الإنسان وسلوكه ودور الظروف المادية في ذلك بحديثها الإيجابي والسلبي، فوجد أنّ الظواهر النفسية السلبية كالاعتداء والتطاول على ممتلكات الغير ما هي إلا نتيجة جمع الثروة والجشع المادي اللذان يتحكمان في الإنسان ويوجهان سلوكه تجاه ما يحيط به وما تقع تحت حواسه.

ويأتي الأجر كأهم العوامل التي تؤثر في حياة الشخص الذي يؤدي عملاً مهماً كان نوعه من حيث استعداده، إذ هو المورد الوحيد للرزق أو على الأقل المورد الرئيسي الذي يعتمد عليه جميع الأشخاص في قضاء ضروريات الحياة لهم ولأسرهم فلا غرابة إذا كان الأجر والسعي وراء تحسينه منشأ الكثير من العاملين أو منازعهم والمحور الرئيسي والأساسي لأي وظيفة أو عمل.

6-3-العوامل الاجتماعية: يتأثر المعلم بجملة من العوامل الاجتماعية التي تؤثر وتعيق أداءه المهني وتكون ضغطاً على أداء رسالته النبيلة والشريفة ولكونها علاقة إنسانية بحتاً ولأن التعامل يكون من خلال علاقات مهنية من إدارة وزملاء والتلاميذ وأولياء الأمور والمشرفين التربويين والمجتمع المدرسي والمحلي بصفة عامة فتوتر هذه العلاقات يولد بيئة اجتماعية مهنية مشوشة لدى المعلم لذلك قد تؤثر على الأداء المهني للمعلم، ويمكن أن نوردتها على النحو التالي:

6-3-1-الدافعية الاجتماعية للمعلم: فرما تتفوق مهنة التعليم على غيرها من المهن، فما يقدمه التعليم يخدم المجتمع بكل طبقاته وبمختلف مواقعه الجغرافية، وينخرط أعضاء المجتمع جميعاً في الاشتغال بقضايا تعليم أبناءهم بما لا يقل عن انشغالهم بقضايا إعاشتهم صحياً حتى أصبح الرأي العام التربوي بعداً مهماً من أبعاد صباغة السلبات التعليمية.

والمعلمون يقومون بعملهم التعليمي في المدارس المنتشرة في أرجاء المجتمع متأثرين بفلسفة الرسالة رغم الضوابط والقيود المهنية المحيطة بعملهم، والتعليم يتناول غالبية أفراد المجتمع في مختلف جوانب شخصياتهم ولذا يقوم المعلم بدوره التعليمي والتربوي والإرشادي والتوجيهي والعلاجي دونما انتظار لمنفعة شخصية تعود عليه من هذه الأدوار التي تتجاوز دوره التعليمي الرسمي.

6-3-2-علاقات العمل: يعتبر التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات من خلال عملية الاتصال الدال على التفاعل الاجتماعي أحد أهم الأبعاد السوسولوجية المؤثرة في الأداء والإشباع والرضا سلباً أو إيجاباً حيث أن العمل التنظيمي الذي يؤدي إلى أفضل العلاقات في بيئة العمل هو الذي يدعم وسائل الإشباع لديهم باعتبار أن الإنسان يلتحق بالعمل من أجل الحصول على فرص لإشباع حاجات متعددة في مقدمتها الحاجات المادية والاجتماعية التي يشبعها من خلال علاقات بالآخرين في التنظيم الذي يعتمد أساساً على مجموعة من الوظائف المتماكة والمتداخلة. والعلاقات الإنسانية في مجال العمل هي تلك الروابط المعنوية التي تمتد بين جميع الأفراد الذين يعملون معاً وتشكل منهم نسيجاً حياً ينبض بالحركة والعمل. فالعلاقات الاجتماعية تهدف إلى تحقيق السعادة ليس فقط لإشباع حاجاتهم الضرورية، بل أيضاً لإشباع حاجاتهم المعنوية.

6-3-3-علاقته مع الإدارة: تحتاج المدرسة كمنظمة إلى إدارة وبناء وظيفي يتناسب مع مسؤولياتها ويسعى إلى تحقيق أهدافها ويدير المدرسة ناظر أو مدير وهو موظف إداري يشارك رجال الإدارة العامة مسؤولياتهم وواجباتهم وحقوقهم، ولا بد أن يكون على مستوى يتناسب مع هذه المسؤوليات، ويتصف بالديمقراطية مطلعاً على أساليب الإدارة المدرسية مشاركاً في البرامج المدرسية ومتسابقاً، يسعى إلى تهيئة جو ومناخ اجتماعي سليم يعمل على جعل المدرسة أسرة متماسكة ويرجع وجود بعض المشكلات بين المعلم ومدير المدرسة لاختلاف أدوارهما فمهام المدير تجعله يتدخل في كثير من شؤونهم واختصاصاتهم الصفية والتعليمية، وبحكم أن المعلم في مدارسنا لا يملك أي صلاحية ولا يملك القدرة على اتخاذ القرار فالقوانين والأنظمة المعمول بها حالياً سلبت من المعلم القدرة على اتخاذ القرار ومنحت الصلاحيات الكاملة لإدارة المدرسة وهذا يعني أن المدير يسير المعلم كما يرى، كذلك من

المشكلات التي تواجه المعلم وجود مدير قاس يكثر النقد ويتبع أسلوب العقاب لتسيير شؤون المدرسة ولا يراعي للعلاقات بين المعلمين ولا يترك للمعلم فرصة اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها، أيضاً غياب الاجتماعات الإدارية بين المعلم والمدير حيث أنّها تساعد على تنمية العمل الجماعي وتنمية المشاركة الجماعية داخل المدرسة وتوطيد العلاقة بين المعلم والمدير من خلال تبادل الآراء ويعتمد نجاح الاجتماعات على مدى توافر أسس المشاركة الجماعية التي تقوم على تظافر جميع الجهود من أجل تحقيق التفاعل الاجتماعي.

6-3-4-المزلاء: إنّ طبيعة العلاقة بين المعلم وزملائه لها دور كبير وفعال في تحديد مستوى الأداء والرضا عن العمل لدى المعلم فكلما كانت هذه العلاقة حسنة ويسودها روح التعاون كلما عبرت عن مستوى التفاعل وعكست الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعكس، وكذلك توفر بيئة تنظيمية مناسبة للمعلم تخلق ظروف إيجابية للتفاعل بين زملاء العمل من ناحية كما أنّه كلما كان الاتصال والتفاعل إيجابياً كان الأداء أفضل.

7-3-5-علاقته بالتلاميذ: تُؤكّد الدراسات النفسية والاجتماعية على نوعين من العلاقات بين المعلم والمتعلم:

أ-علاقة حب اتجاه المعلم إلى المتعلم ومن المتعلم إلى المتعلم أثناء التفاعل الاجتماعي داخل الأنشطة المدرسية وتنتج عن هذا النوع من العلاقة الموجبة حدوث تفاعل اجتماعي يلقي رغبة ورضا من الطرفين ويؤدي كل من الطرفين وظيفتهم التعليمية التي جاء للمدرسة من أجلها.

ب-علاقة كراهية أو نفور من المتعلم إلى المعلم كنتيجة مباشرة للعقاب البدني من المدرس للتلميذ والذي يترتب عليه عدم انتباه المعلم للأثر النفسي داخل شخصية التلاميذ ويترتب عليه الخوف والخضوع والكراهية وعدم التعاون بين الطرفين. ومن العوامل التي ساهمت وساعدت في توتر العلاقة وزادت بابتعاد المعلم عن تلاميذه هي ترك وغياب النشاطات المدرسية إذ أن النشاط المدرسي هو أحد آليات العمل التربوي حيث تتعامل النشاطات سواء كانت داخل الفصل أو خارجه فإنه يؤثر في نوع طبيعية العلاقة القائمة بين المعلم والتلاميذ،علاقة المعلم السيئة بالتلاميذ تشكل أحد المصادر الأكثر تأثيراً على صحة المعلم النفسية والاجتماعية وهي ترجع إلى سوء علاقتهم مع التلاميذ المشاغبيين في القسم مما يؤثر سلباً على عملية التفاعل الصفي.

7-لمحة لمكانة المعلم في الجزائر:

حظي المعلم في الجزائر بفضائل كثيرة في المحيط الاجتماعي والثقافي، فلقد كان دائماً محل إعجاب وتقدير وإجلال واحترام، بما ينقله ويعكسه من نموذج مطلوب، ونموذج للنجاح والرقى وبالتالي الارتقاء الاجتماعي والدليل على أنّ التعليم بمؤسساته كان مزدهر أقبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له حيث شمل التعليم كل المناطق في الجزائر، بما فيها الصحاري والأرياف وحتى الجبال. (بوثلجة غياث، 1993، ص:28)

ولقد كان المعلم عمدة التعليم، فهو المثل الأعلى للتلميذ من الصبا إلى المراهقة، بل وحتى إلى الشباب والكهولة، وموجه التعليم وكان يشترط فيه أن يكون من الشرفاء وصالحاً وتقياً وذو ضمير اجتماعي وقد يشترط فيه الزواج أيضاً والأخلاق الفاضلة، وحافظاً للقرآن الكريم.

ومن الشواهد البارزة للمكانة الرفيعة للمعلم الجزائري في تلك الحقبة من الزمن، نذكر على سبيل المثال تلك القبة أو الضريح لسيدي عبد الرحمن الثعالبي، الذي عايش المرحلة بين 1384م إلى 1468م في مدينة الجزائر، ومكانته المقدسة لدى الناس. وإن كنا نجعل ماضيه الثري، فهو مركز إجلال واحترام وتقديس، ومازال كذلك إلى اليوم، وحتى أن مدينة الجزائر نسبت إليه، إذ تسمى مدينة سيدي عبد الرحمن في التداولات الشعبية. وهذا قبل كل شيء لا لشخصه فحسب، بل لوظيفته كمعلم، فكان يعلم الذكور والإناث، فالذكور صباحاً والإناث بعد الظهر، كثير من أمثلة ذلك في أنحاء القطر الجزائري، فقد سميت أو نسبت كثير من المدن والقرى والنواحي والأماكن على أسماء المعلمين الذين كانوا أصحاب زوايا أو رابطات وكان يطلق عليهم المرابطين. (j.berque، 1978، P :208)

كما أنّ للمعلمين والمشايخ دوراً هاماً في محاربة الاستعمار ونشر الوعي بين الناس، فمكانتهم هي التي أهلتهم لجمع الناس وقيادتهم من أجل محاربة الاستعمار عند دخوله الجزائر منذ وهلته الأولى، ونذكر على سبيل المثال مقاومة الأمير عبد القادر الذي كان صاحب زاوية تعليمية قبل أن يكون قائد جيش وأميراً على الجزائر كلها، ومثال ذلك أيضاً الشيخ بوعمامة، إلى غير ذلك. فلولا مكانتهم وتقدير الناس إليهم ما استطاعوا أن يقوموا بذلك.

كما نذكر كذلك مشايخ جمعية العلماء المسلمين الجزائريين والذي يعود إليهم الفضل في اندلاع الثورة الجزائرية وتحريرها من الاستعمار، فقد إلتفت حولهم الشعب وتبوؤوا مكانة مرموقة، وكانوا من العظماء والذين خلّدهم التاريخ الوطني وحتى العالمي، وكما نعلم فالتاريخ لا يُخلد إلا عظيمًا أو شخصية مرموقة ذات شأنٍ عظيم.

(mustapha zachref، 1976، p160)

ولقد أُستخلصَ من بعض القصص الواقعية، أن التلاميذ أو الطلبة كما كان يطلق عليهم آنذاك يتنافسون ويتسابقون لخدمة معلمهم أو سيدهم، ويعتبرون ذلك شرفاً لهم هم وأوليائهم، حتى يكتسبون منه الرضى والبركة، فقد كانوا في بعض الأحيان يتسابقون على من يجلب لسيده حذاءه عند خروجه من الكتاب وانتهاء الدرس، وكان الأولياء كذلك يتنافسون في إكرام معلم أولادهم ويقدرّونه أيما تقدير. (حبيب صافي، 2006، ص: 22)

خلاصة الفصل:

تم تناول في هذا الفصل تعريف الكفاءات التدريسية لغة واصطلاحاً، ودراسة مراحل نشوء وتطور التربية القائمة على الكفاءات وعوامل ظهورها، إضافة إلى خصائص الكفاءات التدريسية وأهميتها وتصنيفاتها بشيء من التفصيل، ثم انتقلنا بالبحث عن مصادر اشتقاقها قياسها ثم إلى استخداماتها في الحياة المهنية عامة وفي التعليم خاصة، ومن خلال هذا اتضح لنا أن الكفاءات التدريسية تساعد في إعداد المعلم وتدريبه على تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات المختلفة، والتي لها تأثير مباشر على إعداد المتعلمين. ومن خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل عن مفهوم المعلم وخصائصه وأدواره وأنماطه، تبين لنا أنّ المعلم له درجة كبيرة من المهام لا تقتصر فقط على تلقين الدروس للتلاميذ بل تنمية قدراتهم وإكسابهم المهارات المطلوبة لكي يعيشون حياتهم المتغيرة والمتطورة باستمرار، فقد بُعث الأنبياء معلمين يُعلمون الناس الكتاب والحكمة، وجعل الله العلماء ورثة الأنبياء لقول النبي صل الله عليه وسلم > إِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ إِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوْرَثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا إِنَّمَا وَرَثُوا الْعِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحِطٍّ وَافٍ. < أخرج الترمذي

الفصل الرابع

أساليب معالجة المشكلات الصفية



الفصل الرابع:

أساليب معالجة المشكلات الصفية

تمهيد

أولاً: الإدارة الصفية

ثانياً: الانضباط الصفية

ثالثاً: المشكلات الصفية

رابعاً: التفاعل الصفية

خلاصة الفصل



تمهيد:

يسود القسم الكثير من المشكلات الصفية، وغالبًا ما يقاس نجاح المعلم في مهمته التعليمية بمقدار ما يستطيع أن يضع حدًا أو حلولاً للمشكلات التي تواجهه. وعلى الرغم من أن غالبية التلاميذ يسلكون سلوكًا اجتماعيًا مقبولاً، فإن أقلية منهم يتصرفون بشكل عدواني وتخريبي مما يكون له تأثيراً متفاوتاً على استقرار غرفة الصف وإنتاجيتها. ولعل السيطرة من قبل المعلم على الموقف التعليمي هي من المهام الفنية البحتة التي تعتمد على قدرة المعلم وتمكنه من القيام بالمهارات الفنية الرئيسية المتمثلة بإدارة القسم والحكمة في التعامل والكياسة والفطنة في التصرف والتخطيط الفعال. ولعل أثر هذه المشكلات لا يتوقف على الصف وعلى المعلم فقط بل يتعدى ذلك إلى ولي الأمر وإلى الإدارة المدرسية وإلى المرشد التربوي والمشرف التربوي، لذا تعتبر المشكلات الصفية مصدر قلق لكل هذه الفئات. وسوف نتناول فيما يلي بشيء من التفصيل الإدارة الصفية، الانضباط الصفية، المشكلات الصفية (أسبابها، مصادرها، أنواعها، أساليب معالجة المشكلات الصفية)، التفاعل الصفية بشيء من التفصيل.

أولاً: الإدارة الصفية:

1-تعريف الإدارة الصفية:

يعرف "خليل إبراهيم شبر وآخرون" (2002، ص: 140) الإدارة الصفية على أنها: "مجموعة من الأنشطة الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال. وتشتمل على توفير المناخ العاطفي والاجتماعي لتنظيم بيئة التعليم والتعلم الفعالة، وتوفير الخبرات التعليمية، وحفظ النظام، وملاحظة الطلاب ومتابعتهم وتقويمهم".

ويُعرفها "توفيق مرعي وآخرون" (1986) على أنها: "العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، ومن خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية، التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمو إليه من جهة، وتُطور إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى."

وفي تعريف آخر "لبلقيس" (1987) فإن الإدارة الصفية تشير إلى: "عمليات توجيه الجهود الذي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصف وقيادتها وأنماط السلوك المتصلة بها باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخطط."

(صالح محمد علي أبو جادو، 2008، ص: 348)

كما يضيف "أحمد إبراهيم" (2006، ص: 18) على أن الإدارة الصفية هي: "الطريقة التي يُنظّم بها المعلم عمله داخل الفصل ويسير بمقتضاها بُغية الوصول إلى الأهداف التعليمية والتربوية التي يبغيها في الحصّة. وفي مجال آخر تلك العملية

التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم؛ لتوفير الظروف اللازمة؛ لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى. " وتُعرف " نوال العشي " (2008، ص: 17) الإدارة الصفية على أنها: "جميع السلوكيات الأدائية وعوامل التنظيم التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعليمية منسجمة."

وتضيف بأنها: "جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، بما يتعلق بتدبير الظروف المختلفة التي تجعل من التعلم أمراً ممكناً في ضوء الأهداف التعليمية، والتي تعمل على إحداث تغير في سلوك الطلاب من حيث اتجاهات لديهم وتنمية ميولهم."

ويشير "عدس" (1999) إلى أن الإدارة الصفية هي: "ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوّاً تربوياً ومناخاً ملائماً، يمكن للمعلم والطالب معاً من بلوغ الأهداف التربوية، وبأنها مجموعة عمليات متداخلة بعضها مع بعض تتكامل فيما بينها ويقوم بها شخص معين أو أشخاص بشكل يساعد على بلوغ أهداف معينة مُحطّط لها ومحددة بشكل مُسبق." (سليمان حني، 2012، ص: 53)

كما يعرف "عبد الرحيم الزغول" و"شاكر عقلة المحاميد" (2007، ص: 21-22) الإدارة الصفية على أنها: "مجموعة الأنشطة المنهجية وغير المنهجية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير بيئة صفية تسودها العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم والمتعلمين أنفسهم بالإضافة إلى توفيرها متطلباتها وظروف نجاح عملية التعلم والتعليم لدى المتعلمين."

بناءً على ما تقدم يرى الطالب الباحث أن الإدارة الصفية هي مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو صفّي تسوده العلاقات الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم القسم، والتي تهدف إلى توفير تنظيم فعال من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ. " أو هي الإجراءات المنظمةة التي تضمن مناخاً دراسياً فعالاً داخل القسم، يهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية وفق أنماط سلوكية مرغوبة، تعمل على بناء شخصية المتعلمين بناءً شاملاً ومتكاملاً.

2-أهمية الإدارة الصفية:

يُشير علي فارس (2018) إلى إنّ الإدارة الصفية الناجحة التي تمتاز بالانضباط والمرونة والفعالية تخلق نوعاً من التوازن بين أركان العملية التعليمية-التعلمية بعيداً عن التسبب والفوضى والتسلط والاستبداد، ويمكن إبراز أهمية الإدارة الصفية الفعالة في المسائل التالية:

1-توفير المناخ التعليمي الفعال المنظم الزاخر بالأنشطة والخبرات التعليمية؛

- 2- توفير عوامل الأمن والسلامة والطمأنينة النفسية للمتعلمين؛
- 3- توفير فرص التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم؛
- 4- التخطيط المنظم لاستخدام الوسائل التعليمية المناسبة؛ وتنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل جيّد؛
- 5- تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل فعال؛
- 6- تكفل وجود علاقات قائمة على الاحترام بين المتعلمين؛
- 7- تُقلل من فرص الصراع وحدوث المشكلات الصفية؛
- 8- ترفع من مستوى الأداء والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين؛
- 9- تُنمي الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة والمواد الدراسية الأخرى؛
- 10- تُعزز لدى المتعلمين قيم إيجابية مثل التعاون واحترام الآخرين؛
- 11- تُنمي الاستقلالية وحرية الرأي والثقة بالنفس لدى المتعلمين؛
- 12- تُعد من أهم غايات المعلم التدريسية لارتباطها بتغيير سلوك التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

3- أهداف الإدارة الصفية:

تُعتبر عملية التعلّم الصفّي عملية تفاعل مستمر بين المعلم والطّالِب، يتم من خلال نشاطات محدّدة تُعطى في ظروف محدّدة وإحداث التّفاعل المستمر بين الطّالِب، والمعلّم، وبين الطّالِب أنفسهم لا بدّ من أن تتوافر البيئة المناسبة، والمشجّعة للتّفاعل. (محمد حسنين العجمي، 2008، ص: 92)

وحسب "آلاء عمر الأفندي" (2014، ص: 40) فإن الإدارة الصفية تستهدف محاولة تحقيق الأهداف التالية:

- 1- الوصول بالتلاميذ إلى التعلّم الجيّد من خلال توفير فرص تعليمية تُتيح لهم المشاركة في الأنشطة الصفية.
- 2- استثمار الوقت بشكل فعّال، إذ يضيع الكثير من الوقت في ضبط الفوضى في الصّف، وتأخير بدء الحصّة.
- 3- تحقيق الانضباط الدّاتي للتلاميذ وإدارة أنفسهم بأنفسهم من خلال تغيير أنماطهم السلوكية إلى أنماط أفضل مرغوبة.
- 4- الاستثمار الفعّال للإمكانات الماديّة والبشريّة لتحقيق الأهداف التّربويّة.
- 5- ضبط سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة.

4- خصائص الإدارة الصفية الفاعلة:

من خصائص الإدارة الصفية الوصول إلى بلوغ الأهداف بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد والمال هي تتفق مع غيرها من أنواع الإدارات الأخرى ومن الخصائص المهمة لها:

4-1- الشمولية: أي أنّها عملية شاملة تضمّ عمليّات عديدة متداخلة كما أنّها مُعقّدة لأنّها تتناول مجالات عدّة منها الطُّلاب،

وأولياء الأمور، ومدير المدرسة، والمشرف التربوي، وهيئة التدريس، والمنهج المدرسي، والوسائل التعليمية، والغرفة الصّفية.

4-2- العلاقات الإنسانية وهي: ما تتميّز به الإدارة الصّفية أكثر من غيرها إذا كان لابدّ من وجود العلاقات الإنسانية وضرورة

وجودها لنجاح أي عمل إداري لبلوغ الأهداف كأى مؤسسة فإنّ مثل هذه العلاقات ضرورة حتمية ولا يمكن الاستغناء عنها في الإدارة الصّفية.

4-3- التّأهيل العلمي والمسلّكي للمعلّم: التّأهيل العلمي للفرد مهم جدّاً للقيام بأي وظيفة وهي ضرورة بالنّسبة لأنواع

الإدارات الأخرى وتزداد أهميتها بالنّسبة للإدارة الصّفية لمن يقوم بمهام التدريس والتّعامل مع الطُّلاب.

4-4- صُعوبة قياس وتقييم التّغيير في سلوك الطُّلاب: لم يستطع المعلّم قياس التّغيير في السّلك المعرفي أو المهارات أو

الإنجّاهات لدى الطّالب بطريقة مناسبة كما هو حاصل في المؤسسات غير التّربوية لأنّه لا توجد أداة قياس مناسبة تماماً لقياس

التّعليم كما أنّه توجد عوامل متعدّد تؤثر في شخصية المتعلّم ممّا يجعل أثر المعلّم على طلابه وتغيير سلوكهم عملية ليست دقيقة.

(عارف مطر المقيّد، 2009، ص: 48)

5- مهام الإدارة الصّفيّة:

تتمثل مهام الإدارة الصّفية في الجوانب الآتية:

5-1- الانضباط وحفظ النظام: إنّ نجاح العملية التّعليمية في تحقيق أهدافها يستلزم توفير مناخ يمتاز بالهدوء والتّنظيم، إذ أنّ

الفوضى وعدم الانضباط تعمل على تبديد الجهود وتشتيتها، فمن هنا ينبغي على المعلّم العمل على حفظ النّظام داخل غرفة

الصّف من أجل جعل التّفاعل الصّفي بينه وبين التّلاميذ، وبين التّلاميذ أنفسهم فاعلاً وموجّهاً بالدّرجة الأولى نحو تحقيق أهداف

عملية التّعلّم. ولا يعني حفظ النّظام وتحقيق الانضباط الاستبداد والتّسلّط من قبل المعلّم أو تخويف المتعلّمين وتهديدهم، وإنّما

يقصد به التزام المتعلّمين بالأنظمة والتّعليمات وقواعد السّلك المهذب، والاحترام المتبادل بين المعلّم والتّلاميذ وبين التّلاميذ

أنفسهم.

5-2- تنظيم البيئة الصّفيّة الماديّة: تمثّل غرفة الصّف البيئة الفيزيقيّة التي يحدث في إطارها التّعلّم، ومثل هذه البيئة يُفترض

استغلالها على النّحو الأمثل من حيث الإعداد والتّنظيم على نحو يسهّل عملية التّعلّم لدى المتعلّمين، يجب على المعلّم استغلال

كل ركن من أركان الغرفة الصّفية بشكل مدروس وتجنّب ملئها بأشياء غير ضرورية، وينبغي توفير الأدوات والأجهزة والأثاث

المناسب وترتيبها بشكل مرن وقابل لإعادة التّشكيل بما يتناسب وطبيعة الأنشطة الصّفية المختلفة مع الأخذ بعين الاعتبار سهولة

تحرك وانتقال المتعلّمين داخل غرفة الصّف.

(ماجد الخطايبية وآخرون، 2002، ص: 22-23)

5-3-تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي: إنّ الغُرفة الصّفيّة هي بمثابة مجتمع مُصغّر يتألّف من مجموعة من الأفراد الذين يتباينون في سمّاتهم الشّخصية وفي ميولهم واتجاهاتهم وأهدافهم بالرّغم من اشتراكهم جميعهم في الدّافع إلى التّعلّم، وقد تعمّ الفوضى والصّراعات داخل الغُرفة الصّفيّة ما لم يعمل المعلّم على توفير مُناخ عاطفي اجتماعي تسوده أواصر المحبّة والصّدّاقة والمنافسة الإيجابية والتّعاون بينه وبين المتعلّمين من جهة وبين المتعلّمين فيما بينهم من جهة أخرى. وانطلاقاً من ذلك ينبغي على المعلّم القيام بدور قيادي يتجسّد في تحفيز المتعلّمين وتشجيعهم وتعميق أواصر المحبة والتّعاون بينهم، والعمل على حل الصّراعات النّاشئة والعمل على عدم تفاقمها، بالإضافة إلى الحرص على تشكيل جماعات العمل وتوزيع الأدوار على المتعلّمين بما يتناسب وقدراتهم واهتماماتهم.

5-4-إعداد وتوفير الخبرات التّعليمية: إنّ من الأدوار الإدارية الهامّة للمعلّم تلك التي تتجسّد في التّخطيط المدروس والسّليم والخبرة التّعليميّة المناسبة من حيث اختيارها والتّنويع فيها واختيار طرق تنفيذها، وهذا بالطبع يعني ضرورة انتباه المعلّم وحرصه الدّائمين على توجيه المتعلمين أثناء عملية التّعلّم ومتابعتهم ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.

5-5-إعداد تقارير على سير العمل: من المهام الإدارية التي ينبغي على المعلّم القيام بها داخل الغُرفة الصّفيّة عملية إعداد كُشوف بأسماء المتعلّمين ورصد الحُضور والغياب وتسجيل العلامات وكتابة التّقارير حول أداء المتعلّمين وسلوكاتهم ومشكلاتهم وجو سير العمليّة التّعليمية والصّعوبات التي يواجهها، بحيث تُقدّم هذه التّقارير إلى الإدارة المدرسيّة بهدف المساعدة في تنمية العمليّة التّعليميّة وتطوير مسارها نحو تحقيق أكثر فعالية.

5-6-ملاحظة المتعلّمين وتقييم أدائهم:

من أساليب الإدارة النّاجحة هو ملاحظة سلوك المتعلّمين ومتابعة مدى تقدّمهم في إنجاز المهّمّات المطلوب منهم القيام بها. فعلى المعلّم تقع المسؤولية الكُبرى في ملاحظة سلوك المتعلّمين وتوجيهها والعمل على تحفيزهم وحل المشكلات التي يعانون منها، كما ينبغي عليه كجزء من العمل الإداري قياس مدى النّمو الذي يتحقّق لدى المتعلّمين وتقييم أدائهم الأكاديمي والتّحصيلي. (نعيمّة سوفي، 2011، ص: 40)

6-أنماط الإدارة الصّفيّة:

وتباين أنواع الإدارة الصّفيّة التي يمارسها المعلّمون في تعاملهم مع تلاميذهم، وتعتمد ممارسة هذه الأنواع إلى درجة كبيرة على شخصية المعلّم وقدراتهم ومؤهلّاتهم، ومن الأنماط الإدارية التي يمارسها المعلّمون مايلي:

6-1-النّمط الديمقراطي العادل: يقوم هذا النّوع من الإدارة على الاحترام المتبادل بين المعلّم والمتعلّمين، حيث يعامل المعلّم المتعلّمين باحترام ويستمع إلى آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم ويأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم واهتماماتهم، ويراعي المعلم في هذا النّوع من الإدارة الموضوعية والدقّة في اتّخاذ القرارات والأنشطة التّعليمية المختلفة بحيث يبتعد قدر المستطاع عن التّحيّزات

والاهتمامات الشخصية فهو يركز على إنسانية المتعلمين ويشاركهم الآراء ويساعدهم في حل المشكلات ويتقبل تعاونهم ومشاركته في إدارة الصف والتخطيط والتنفيذ للأنشطة التعليمية.

6-2- النمط الاستبدادي التسلطي: ينزع المعلمون في هذا النوع من الإدارة إلى فرض آرائهم وإملاء سلطتهم على التلاميذ

بحيث يعتبر المعلم نفسه في هذا النمط على أنه المصدر الوحيد للمعلومات فهو الذي يخطط للأنشطة التعليمية ويحدد مصادر التعلم لوحده دون أية اعتبار لآراء وحاجات أو اهتمامات المتعلمين. تمتاز قرارات المعلم هنا بالتذبذب وعدم الإلتزام بسبب عدم التمتع والمزاجية في شخصية المعلم. وغالباً ما يتبع المعلم أسلوب القمع والعقاب والتهديد وعدم الاكتراث لمشكلات المتعلمين أو احترام أنسانيتهم.

(عماد عبد الرحيم الزغول وآخرون، 2007، ص: 28)

ويؤثر النمط التسلطي في سلوكيات وقدرات واتجاهات التلاميذ بشكل مباشر وقد يظهر ذلك على إحدى هذه الصور:

-ظهر الاتكالية والشُّرود الذهني وظاهرة الغيبة والتَّيمية والخوف من المعلم والخضوع له لكف أذاه.

-فشل التلميذ في وضع أهداف لنفسه، وضعف شديد لقدراته على التخطيط لحياته ومستقبله وضياع لشخصيته.

-تعدد وتنوع المشكلات الصفية بين التلاميذ، ولجوء بعضهم إلى الكذب وانتحال الأعذار لأتفه الأسباب.

-ميل بعض التلاميذ للإخلال بالنظام والانضباط في حالة عدم انتباه المعلم وخروجه من حجرة الدراسة.

-التوقف عن النشاطات التعليمية في حالة غياب المعلم.

-ظهور السلوكيات العدوانية والتنافس غير الشريف بين التلاميذ، وتقل فيه فرص التفاعل اللفظي وفرص التدريب على إنشاء علاقات إجتماعية ودية وذلك لتركيزها على الجوانب المعرفية وإهمالها للجوانب الوجدانية والجسمية.

(دارين ونيس عوض القطعاني، 2015، ص: 21)

6-3- النمط الفوضوي: يمتاز هذا النمط من الإدارة بإعطاء حرية مطلقة للمتعلمين عن رغبة ذاتية من قبل المعلم، فالمعلمون في

هذا النمط يمتازون باللامبالاة أو عدم الإكتراث أو بضعف في الشخصية، حيث أن المتعلمين يمارسون حرية غير متناهية في توجيه أمورهم وعمليات تعلمهم وفي التصرف داخل غرفة الصف، غالباً ما ينتقلون من مكان إلى مكان داخل الغرفة الصفية ويدخلون ويخرجون دون إذن، ويتركون الصف ويغادرونه دون رجعة أثناء اليوم الدراسي ومن غير أي اعتبار للمعلم، وعموماً يكثر هذا النوع من الإدارة لدى المعلمين ضعاف الشخصية أو المعلمون الذين يعانون من مشكلات مع الإدارة المدرسية وأولئك الذين لا يرغبون في هذه المهنة في الأصل.

(نوال العشي: 2008، ص: 33)

وُثِّقَ "رافدة الحريري" (2010، ص: 79) إلى أنَّ هناك العديد من الآثار السلبية لهذا النمط الفوضوي على المعلم والتلاميذ، ولعلَّ أهمها مايلي:

- شعور التلاميذ بالإحباط والقلق والتوتر والخوف من الرُسوب والإعادة لعدم وضوح الأهداف.

- النظرة السلبية للمعلم من قبل تلاميذه، وعدم المبالاة بوجوده، وهذا يؤثر سلباً على تحقيقهم لأهداف عملية التعلم.

- ضعف إنتاجية التلاميذ وتدني مستوى التحصيل وكثرة وتنوع المشاكل السلوكية والنظامية التي يُثيرها التلاميذ.

6-4- النمط التَّجاهلي: ويقع هذا النوع بين النمط المتسبب والنمط التسلطي، حيث نجد أنَّ المعلم في هذا النمط يدخل غرفة

الصف ويبدأ في عملية التدريس دون أي تمهيد للدرس أو إثارة التلاميذ وتهميتهم، ويحاول المعلم الحفاظ على الانضباط الصفي، في

الوقت الذي لا يكثر فيه إلى مشكلات وحاجات المتعلمين أو الصعوبات التي يواجهونها. كما نجد أنَّ المعلم في هذا النمط لا

يحترم آراء وأفكار المتعلمين ولا يأخذ بها، وقد لا يهتم كذلك لأسباب ضعف الطلبة وتسربهم من الحصّة الدراسية. (نوال

العشي، 2008، ص: 33-34)

7- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية:

حسب "محمد صالح علي أبو جادو" (2008، ص: 363-364) فإن الإدارة الصفية تتأثر بمجموعة من

العوامل من بينها:

7-1- الإدارة الديمقراطية للصف مقابل الإدارة السلطوية: يتمتع التلاميذ في غرفة الصف التي يسودها المناخ الديمقراطي

بقسط من الحرية ويحرص المعلم على توفير البيئة التي يمارس التلميذ من خلالها الحرية ويعيشها لتتولد لديه بصورة نامية وتدرجية

روح المسؤولية.

7-2- تنوع الأنشطة التعليمية التعليمية: إنَّ عدم تنوع ألوان النشاط التعليمي وعدم توفير البدائل والأهداف والنشاطات

التعليمية الصفية تعتبر مظاهر تسلطية لا ديمقراطية وبالتالي لا تسهم في توفير مناخ التعلم ولا تساعد في تحقيق النظام والانضباط

الصففي المشجّع على التعلم.

7-3- الأوامر والنواهي والانضباط الصفي: لكي يتعلم التلاميذ بحرية وفاعلية ينبغي أن يتوافر في غرفة الصف مستوى من

النظام والانضباط الذاتي الذي يلتزم به التلاميذ. وهذا يعني وجود بعض القواعد والقوانين المتفق عليها لتوفير مناخ صفّي مساعد

على التعلم.

7-4- التعزيز والإثابة بدلا من التَّجاهل والعقاب: يلعب التعزيز دوراً في فاعلاً في تحقيق النظام والانضباط من خلال أثره

الإيجابي في نفس المتعلم. وحفزه إلى تكرار السلوك المعزز رغبة في الحصول على المزيد من التعزيز والإثابة، أما العقاب فيؤدي إلى

غياب السلوك المعاقب، ولكنه قد يعود إلى الظهور فور اختفاء العقاب.

7-5- النقد البناء لا الانتقاد السّاحر: المعلم الواعي هو الذي يتّسع صدره لأخطاء المتعلّمين السلوكية فيستوعبها ويعالجها

بحنكة ودراية بعد التعرّف على أسبابها ودوافعها. ويتّخذ منها موقفاً متعقلاً نافداً متفهماً. دون أن يتسبب بأي إحراج للتلميذ.

7-6- الصمت الهادف لا السلوك القسري: تكون فترات الصّمت التي تتخلّل الموقف التّعليمي مقبولة وفاعلة بالقدر الذي

نسمح فيه للتلاميذ بالتأمّل والانغماس في العمل. أمّا الصّمت الذي يتولّد عن الخوف فينظر إليه نظرة سلبية. ويؤدّي إلى توليد

المشاعر والاتّجاهات السّلبية نحو المعلّم والمدرسة والتعلّم بشكل عام.

7-7- استخدام التقنيات التربوية وطرائق التّعليم الحديثة: إنّ التعلّم عن طريق الاستخدام الوظيفي للوسائل التّعليميّة

والتّقنيات التي توظّف الحواس جميعها. يكون قابلاً للاحتفاظ مدّة أطول وقابلاً للاستدعاء وللانتقال والتّوظيف والتّطبيق في

مواقف جديدة، ومّا يزيد من فاعلية الوسائل التّعليميّة استخدام طرائق التّعليم الحديثة.

8- النّشاطات اللازمة لإدارة الصّف:

8-1- المُحافظة على الدّافعية للتعلّم: المحافظة على الدّافعية تتضمّن استدامة التعلّم (الطالب) للاندماج في موقف تعليمي

وتجنبه التداخلات أو المؤثّرات في تقديم الأنشطة التي تُحافظ على استمرار تعلّمه وتقليل السّلوّكيات المقيّحة في مواقف التعلّم

والتي تظهر بدون توقيت مناسب وهيئة ذهنية لدى الطّالب، وقد ثبت العديد من الدراسات أن هناك علاقة قويّة بين التّحصيل

والدّافعية.

8-2- السّلاسة في التعلّم: وهو مُصطلح يُشير إلى التّركيز المستمر على تقديم المعلومات بشكل تدريجي أثناء الدّرس من

السّهل إلى الصّعب ومن الجزء إلى الكل وفي هذا النوع من التعلّم يتجنّب المعلّم القفز من نشاط إلى آخر دون ربطهما أو

التمهيد بينهما.

8-3- ضبط المشتّتات: التّشتّت يعني الانتقال المفاجئ من نشاط إلى آخر داخل غرفة الصّف، ولعلّها تُعتبر من أهم المظاهر

التي قد تؤثر سلباً على إدارة الصّف ويرى علماء التّربية أنّ فعالية المعلّمين في التّحكم والقدرة على الانتقال من نشاط إلى آخر

كأن ينتقل من حل تمارين على السّبورة إلى ممارسة بعض الحركات اليدوية، ولمعالجة المشتّتات يجب على المعلّم:

- تقديم إشارات يستبدل منها الطّلاب إلى الانتقال من نشاط لآخر.

- يتأكّد المعلم قبل الانتقال من نشاط لآخر من أنّ الطّلاب أصبحوا مستعدّين لذلك.

- تجنّب التّفرد في الانتقال، وإنما الانتقال الجماعي مرّة واحدة.

8-4-المحافظة على تركيز المجموعة: وذلك من خلال ملاحظة انجاز وأداء الطلبة في المواقف الجماعية، واستخدام

استراتيجيات تنظيم الصف وأساليب المسألة التي تُشير الى أنَّ كل طلبة الصف مندمجين في الدرس.

8-5-وعي المعلم واستجابته لسلوك الطالب: وذلك من خلال المراقبة الحثيثة والمتواصلة طوال الحصّة المخصّصة للدرس

لسلوك الطالب واستجابته حول فعالية النشاط.

8-6-إيقاف التداخل في النشاطات التعليمية: وهو ما يعني قدرة المعلم على الانتباه لمشكلات الطلبة وهم يؤدون النشاطات

الصفية، كأن ينتبه المعلم لأحد الطلبة وهو منشغل في كتابة واجبات لمبحث آخر، أو عدم تركيز الطالب في فتح صفحة مختلفة عمّا يقرأ منها المعلم ويقوم المعلم بتصحيح ذلك دون أن يُقاطع النشاطات الجماعية. (الأغا صهيب كمال وآخرون، 2015، ص: 131-132)

8-7-تقليل الوقت المستغرق في تنظيم الطلبة: وذلك أثناء إعطاء التعليمات ومتابعة تنفيذها وتحديد نقطة البدء ونقطة

الإنهاء من النشاط، والحد من الاجراءات الروتينية مثل التأكيد من الحضور والغياب وعمل الواجبات المنزلية.

8-8-تجنب المقاطعة أثناء العرض: مثل التوقيع على أوراق يرسلها مدير المدرسة، أو معاقبة المتأخرين، لأن ذلك يشتت

الانتباه ويعرقل الفهم، وهذا ما يؤكد ضرورة تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة.

8-9-التفاعل الصفّي وتنظيمه: إنّ قدرة المعلم على احداث تعلّم فعّال وتحقيق النّجاح الكامل في مهمّاته الصفّية، يستند إلى

مدى امتلاكه كفايات التّواصل، وقدرته على توظيف اللّغة بأشكالها المختلفة اللفظية وغير اللفظية في غرفة الصفّ في استشارة دافعية الطّلاب للتّعلم وزيادة اشتراكهم في النشاطات التّعليميّة وتعزيز تعلّمهم ومساعدتهم على الاحتفاظ به، ونقله وتوظيفه، ويوصف المعلم الفعّال بأنّه المعلم الذي يثّقن التّدريس أو تنظيم تعلّم الطلبة بتنفيذ استراتيجيّة التّفاعل اللفظي وينجح في تدريب الطلبة على التّفكير في المستقبل والمبادرة.

(الأغا صهيب كمال وآخرون، 2015، ص: 133)

ثانيا: الانضباط الصفّي:

يُعَدُّ الانضباط الصّفّي من أهم العوامل الأساسيّة لتدعيم العمليّة التّربويّة وإزالة العوائق التي تقف عائق أمام تحقيق

أهدافها وإتمام رسالتها، ويعرّف الانضباط الصّفّي عدّة تعريفات منها مايلي:

1- تعريف "الانضباط":

يعرّف "عبد الحميد البدري" (2005، ص: 154) الانضباط على أنّه: "التقيد، الالتزام، الحزم. وهناك أنواع

الانضباط وهي كما يلي:

- أ- انضباط ذاتي: فُدرة الطَّالِب على تحقيق حالات الالتزام والتَّقيُّد بالتَّعليمات المدرسيَّة والعمل وفقاً لمُضامينها وأعرافه عبر توجيه ورقابة ذاتيَّة لميوله ورغباته وحاجاته والوصول إلى سلوك تربوي اجتماعي مقبول ومتناسب مع متطلَّبات المناخ الصِّفِّي.
- ب- انضباط خارجي: وهي مجموعة التَّوجيهات والتَّعليمات والتَّنبيه الصَّادر من المُعلِّم أو المدير أو مسؤول الصِّف إلى الطُّلاب ودعوتهم للالتزام بالقواعد والأعراف لمناخ الصِّف التَّعليمي.

2-تعريف الانضباط الصِّفِّي:

يعرف " صالح محمد علي أبو جادو" (2008، ص: 358) الانضباط الصفي على أنَّه: مجموعة من الطرائق والإجراءات التي تعمل على تطوير فهم الفرد لذاته وتنمية قدراته وإدراكاته، لتحمل مسؤولية أفعاله ومساعدته على رؤية أنه وليس غيره المسؤول عن سلوكه ونتائج هذا السلوك.

ويضيف "مُحمَّد حسن العمایرة" (2002، ص: 53) أنَّ الانضباط الصِّفِّي هو: "استخدام المُعلِّم لاستراتيجيات تربويَّة مُحدَّدة تسهِّل حصول التَّلاميذ على أفضل مستوى من التَّعلم والنُّمو الشَّخصي."

أمَّا المعرفيون فيعرفون "الانضباط الصِّفي" بأنَّه: "عبارة عن نشاطات يقوم بها المُعلِّم من أجل تنظيم التَّعلُّم والبيئة التعلیمیَّة، بحيث يساعد المُعلِّم تلاميذه على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليميَّة تضمن استمرار انتباههم، وكذلك لاستيعاب القوانين الصِّفيَّة والمدرسيَّة، بحيث يتم استيعابها، وبالتالي خزنها على صورة انساق معرفية بهدف تحقيق الوصول بالتلميذ إلى حالة من التَّوازن المعرفي، والتَّكثيف."

كما يضيف "عَدس عبد الرحمن" إلى أنَّ الانضباط الصفي يشير إلى: درجة التقيد بالسلوك المرغوب من جانب الطلبة، وإلى درجة انخراطهم في الأنشطة الصفية وتوجيههم نحو العمل.

(محمد فرحان القضاة ومحمد عويد الترتوري، 2006، ص: 408)

3-أهمية الانضباط الصِّفِّي:

"لا يعتبر الضبط وحفظ النظام وظيفة يمارسها المُعلِّم فحسب، وإنَّما يساعد في التَّعلُّم ويتيح الفرصة للتَّفاعل بين التَّلاميذ ومُعلِّمهم، ويساعد على جذب انتباه التَّلاميذ نحو المادَّة التَّعليميَّة، ويمنع هدر الوقت، والجهد المبذول في غرفة الصِّف، ويعتمد ضبط النظام وحفظه في الصِّف على شخصيَّة المُعلِّم، وتمكُّنه من المادَّة التي يدرِّسها وكفاءته في التَّعامل مع التَّلاميذ وكذلك النمط الإداري الذي يستخدمه المُعلِّم في إدارة صفه.

(أنعام مصطفى صبري، 1993، ص: 21)

وما سبق يرى الطالب الباحث أنَّ النظام والانضباط الصِّفِّي أساس لإدارة التَّعلُّم الصِّفِّي، فلا تعلم دون نظام والانضباط في سلوك الطُّلاب حيث أنَّهم في حاجة لأن ينظبطوا للقوانين والتَّعليمات، وإنَّ الالتزام بها يطور التَّقة لديهم ويشعرهم

بالأمن، وحينما يحترم المعلم مثلاً قيم الديمقراطية والإنسانية والمساواة وحقوق كل التلاميذ فإنه يُطوّر القيم لديهم ويعمل على تنفيذها أمام ضبطه وتدريبه وأنه باحترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم يُمثّل نموذجاً حيوياً يساعد التلاميذ على تمثيل الإجراءات وأنماط السلوك المرغوبة.

ويمكن تحديد أهمية الأنظمة والقواعد الصفية لدى التلاميذ في الآتي:

- 1-يساعدهم على الوعي بالقواعد والأنظمة على أنها خبرات تربوية ضرورية للنجاح في التفاعل والتعليم الصفّي.
- 2-ينظّم علاقات التلاميذ مع بعضهم ومع المعلم أثناء سير الدرس.
- 3-يساعدهم على إدراك مضمون العملية الانضباطية والالتزام بها داخل غرفة الصف وممارستها ويُسهّل عليهم نقلها إلى المواقف الحياتية خارج المدرسة . (يوسف قطامي ونايف قطامي، 2005، ص: 28)

4-أهداف الانضباط الصفّي:

يهدف الانضباط الصفّي إلى:

- 1_ تحقيق أكبر قدر من التعاون بين التلاميذ ومعلميهم.
 - 2_ تعزيز التلاميذ على حسن الإصغاء.
 - 3_ تيسير عملية الاتصال والتواصل بين المعلم وتلاميذه.
 - 4_ افساح المجال للمعلم لكي يختار الطرق والأساليب والأنشطة التي تحيّي فرصاً مناسبة للتعلّم الجيد.
 - 5_ تدريب التلاميذ على النظام لإكسابهم سلوك الضبط الذاتي.
- وقد أشار "قطامي" (1989) إلى أنّ الهدف من معالجة النظام الصفّي هو: " أن توظف كل الإمكانيات من أجل تحسين التعلّم الصفّي، وتقليل السلوكات الخاطئة التي يُمكن أن تُعيق ممارسات التعلّم، والاندماج في أنشطتها، لذلك فإنّ الهدف من الانضباط هو زيادة الوقت المنقضي في التعلّم وممارسة الأنظمة وتقليل الزمن المنقضي في معالجة مشكلات النظام وتوفيره للتعلّم.
- (محمد حسن العميرة، 2002، ص: 55)

5- الانضباط الصفّي – الوقاية والعلاج:

قدم "روبرت ماكدونالد" (Mc.Ronald 1991) قائمة على درجة كبيرة من الأهمية بالسلوكات المبدئية والوقائية التي

يمكن أن يستخدمها المعلم في التعامل مع التلاميذ الذين يُثيرون الفوضى والتشويش في غرفة الصف، وهي:

أ- السلوكات المبدئية (Initiative) :

- 1-التلميحات غير اللفظية: وتتضمّن وقفة أو جلسة المعلم في غرفة الصف، حركات اليدين، والتواصل البصري.
- 2-تنعيم الصوت: تتضمّن تلميحات لفظية للبدء في النقاش، أو تذكّر الطالب بدوره.

3-التَّوقُّفُ: الانتظار بحدوء لأَيَّة تعليقات إضافية، إلى أن تهدأ وتتلاشي تدريجياً.

4-البدء مرّة أخرى: وتشير إلى التَّوقُّف جزئياً أثناء إعطاء التَّوجيهات، ومن ثم العودة مرّة أخرى لإعطاء التَّعليمات.

ب _ الاستراتيجيات الوقائية (préventive): يقترح مجموعة من سلوكات المعلم المصممة لبناء السلوكات الصَّفيّة المناسبة والتذكير بها، ومن الأنشطة :

1-المسح البصري: حتى يتمكّن من تحديد الأماكن المحتملة لحدوث المشكلات في وقت مبكر.

2-التزامن: ويشير إلى أن إدارة المهمات مثل الواجبات البيتية وجمعها، وتحرير صفحة معينة من أحد التعيينات، أو الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى المجموعات الصَّغيرة من خلال توجيه عمليّات الانتقال هذه السرعة.

3-الإعداد: ويفيد في تزويد الطَّلبة بتوجيهات وتعليمات واضحة يمكن فهمها حول الأنشطة الصَّفيّة الجديدة، ويتضمّن جعلهم يعيدون فهمهم للمهمّات المطلوبة، ويصبح الإعداد أكثر أهميّة عن استخدام أنشطة تعليميّة تعاونية.

4-إعادة التَّجديد: ويعني مراجعة مدى تفهم الطَّلبة في بداية كُل حصّة ونهايتها نحو الأهداف التَّعليمية.

5-التَّشكيل الإيجابي: ويشير هذا السُّلوك إلى استخدام أساليب التَّعزيز الإيجابي. ويرى "مكدونالد" أنَّ الأساليب المذكورة أنفاً يمكن أن تكون فاعلة مع نسبة كبيرة من الطَّلبة، ومع ذلك فإن استمرار بعض السُّلوكات غير المرغوب فيها بالظُّهور فلا بد من استخدام الأساليب التصحيحية.

وفي هذا السِّياق يوصي "مكدونالد" بسلسلة من الإجراءات التَّأديبية تكون ذات إيقاع منخفض في الأساليب الأولى، وأكثر شدة من الأسلوبين الآخرين، وهي:

1-الاتّصال البصري الصَّارم والغاضب.

2-استخدام تعابير الوجه والتَّوجُّه نحو الطَّالب.

3-نقل الطَّالب من مكان إلى آخر.

4-إعادة تذكير الطَّالب بالقوانين والتَّعليمات.

5-التَّخفيف من حدّة التَّوتُّر المتوقَّع في بعض المواقف.

6-اللقاءات الفردية مع الطَّالب وولي أمره.

7-الرُّجوع إلى الإجراءات المدرسيّة مثل الإخراج المؤقَّت من الصَّف.

(نعيمه سوفي، 2011، ص ص: 56-57)

5-مقترحات للمحافظة على النِّظام الصَّفّي:

يذكر "بلكيس" (1987) عدداً من المقترحات للمحافظة على الانضباط والنِّظام الصَّفّي وهي:

1- احرص على توزيع الأسئلة بين أكبر عدد ممكن من التلاميذ بطريقة عشوائية، ولا تجعل بعض الطلبة يحتكرون الإجابة عن هذه الأسئلة.

2- لا تحدّد اسم الطالب قبل طرح السؤال، بل اطرّح السؤال أولاً واتبع ذلك بفترة صمت تسمح للتلاميذ بالتفكير في السؤال.

3- في الحالات التي توجد فيها شلل صفيّة في أماكن معيّنة من الصف، بإمكانك تغيير أماكن جلوس الطلبة بالشكل الأكثر مناسبة لك ولمصلحة الصف.

4- تجنّب الجلوس في المقعد، وكثرة الحركة بين المقاعد في أثناء الشرح لأنك تكون أكثر تأثيراً وأنت واقف، وأكثر قدرة على رؤية الموقف ومراقبة كل ما يجري فيه، أمّا كثرة الحركة والتّقليل فتجعل الطلبة قلقين ومتخوّفين كذلك.

5- لا تعتمد على صوتك فقط في تنظيم التّعليم، بل استخدم تعبيرات وجهك ويديك وذراعيك وجسمك كلّ، فالمعلّم الجيّد مثل جيّد.

6- كن مرناً ومستعدّاً لتغيير طريقتك وأسلوبك عندما تكتشف عدم جدواه، وانتبه لأهمية التّغذية الرّاجعة واستخدمها في تنويع النّشاطات التّعليميّة.

7- تجنّب التّهديد بأمور لا تستطيع تنفيذها، وإذا هدّدت بأمر فليكن معقولاً ونفّذه فعلاً.

8- اجعل وقتك في الحصّة وقتاً متعاً شكلاً وضموناً، فالمعلّم المستمتع بالتّعليم يجعل تلاميذه مستمتعين به كذلك.

(صالح محمّد علي أبو جادو، 2008، ص ص: 371-372)

ولكي يكون المعلّم قادراً على التّعامل مع مشكلات الطلبة بأسلوب من الود والتّعاطف، وبصورة مفعمة بالطّمأنينة عليه:

1- أن يستخدم التّلميذ والذي يعتبر من الأسباب النّاجحة لمعالجة المشكلات، وينفع مع بعض الطّلاب ويفشل مع البعض الآخر.

2- التّعرّف على دوافع وأسباب المشكلة، ومن أي نوع تلك المشكلة.

3- عليه أن لا يوبّخ الطّالب، ولا يرفع صوته مطلقاً.

4- عليه أن يكون حازماً ومنصفاً حين يتعامل مع الطّلاب.

5- يحاول المعلم أن يهيئ أذهان الطّلاب، ويثير دافعيّتهم بمقدّمة مشوّقة عن الدّرس حتى يكونوا على استعداد للمشاركة الصّفيّة، والتّفاعل المثمر مع المعلم.

6- الاستخدام المناسب للسّبورة، إنّ انصراف المعلم كليّة إلى السّبورة يُمحّض للطّلاب الفرصة لإحداث المشاكل الصّفيّة.

7- استخدام أسئلة من قبل المعلّم تثير تفكير الطلبة، وترتبط الدّرس السّابق بالدّرس الحالي لتكون بداية الدّرس فعّالة.

8- استخدام المعلم للتلميحات غير اللفظية حين ينصرف بعض الطلاب بالحديث ويخلون بالنظام، مثل

استخدام النظر إليهم أو التحرك نحوهم أو الإشارة إليهم.

9- مناداة المعلم الطلاب بأسمائهم يسهل مخاطبة كل منهم باسمه، لتزداد الثقة والمحبة والاحترام بين المعلم والطالب.

11- تنمية أسلوب حل المشكلات لدى الطلاب عن طريق قيام المعلم بتقديم أو طرح مشكلة بين أيدي

الطلاب ويطالبهم بحلها، بمعنى طرح مشكل تتحدى تفكير وقدرات الطلاب، بالإضافة إلى المناقشات الصفية.

12- أسئلة الطلاب تعتبر مجالاً جيداً لتعليم الطلاب أسلوب حل المشكلات، إذا أحسن المعلم استثمارها .

13- عليه أن يتعامل مع من يثير المشكلة بدون عصبية ولا انفعال زائد، لأن العصبية قد تؤدي به إلى

ارتكاب فعل مرفوض أو سلوك مكروه أو يؤدي بالتلميذ إلى الانفعال الأشد والرد الأعنف، وبالتالي تزداد المشكلة وتعمد، وعندئذ يصعب حلها.

(محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، 2007، ص: 431-432)

ثالثاً: المشكلات الصفية:

1- تعريف المشكلات الصفية:

يعرف " عارف مطر المقيد " (2009) المشكلات الصفية على أنها: "مجموعة الصعوبات التي يواجهها المعلم داخل

صفه من قبل تلاميذه بحيث يدركها ويشعر بأنها تعوقه عن تحقيق الأهداف المرجوة في العملية التعليمية."

وفي تعريف آخر المشكلات الصفية هي: " تلك الأنواع من السلوك التي يرى المعلمون والمعلمات أنها سلوك غير مرغوب

فيه، وغير المقبول اجتماعياً، ويعوق عملهم، ويقلل من عملية إرشادهم وتوجيههم، ويؤثر على فاعلية العملية التربوية."

كما يعرف " محمد فتحي محمود الميوطي " (2010، ص: 04) المشكلات الصفية بأنها: " مجموعة من الظروف

غير الموازية التي تُحيط بالتلميذ داخل بيئة الفصل وتسبب له الصيق والتوتُّ."

من خلال ماسبق يمكن أن نعرف المشكلات الصفية على أنها: " تلك المواقف والأنماط السلوكية المتكررة داخل الصف

الدراسي، وتقدر بأنها سلوك غير مرغوب فيه بمعايير السلوك السوي، أو أنها سلوكات غير توافقية من الطالب المتفوق والعادي."

2-تعريف أساليب معالجة المشكلات الصفية:

تعرف "أنعام مصطفى صبري" (1993، ص: 16) أساليب معالجة المشكلات الصفية بأنها: " مجموعة من السياسات والمبادئ والإجراءات التي يستخدمها المعلمون في التعامل مع المشكلات التي يواجهها في غرفة الصف لتحقيق الأهداف التعليمية."

ويعرفها أيضا "الحراشة والحوالة" (2009، ص: 450) بأنها: " مجموعة الأنماط والأساليب التي يتبعها المعلم للتأثير في الطلبة وتوجيه سلوكهم، والتي تظهر من خلال الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة المستخدمة لتحديد الأسلوب الممارس من قبل المعلم."

وَمَا سبق يمكن أن نعرف أساليب معالجة المشكلات الصفية بأنها مجموع الأنماط والاستراتيجيات التدريسية التي يتبعها المعلم في تعامله مع الموقف التعليمي بشكل يساهم في حل المشكلات الصفية والسيطرة عليها.

3- أسباب المشكلات الصفية:

تختلف أسباب المشكلات الصفية تبعاً لأنواع هذه المشكلات، ومع ذلك فإن المشكلات الصفية تختلف من مدرس لآخر، فما يعتقده مدرس معين بأنه مشكلة قد لا يعتبره مدرس آخر بأنه مشكلة، فمن هنا تتعدد المشكلات الصفية، وتتعدد معها أسباب هذه المشكلات الصفية ومع ذلك فإنه بمقدور المدرسين معالجة جزء من هذه المشكلات الصفية في حال قدرتهم على تحديد أسباب هذه المشكلات، وبشكل عام فإن جميع الدراسات البحثية والتربوية والنفسية تشير إلى أن أسباب هذه المشكلات الصفية تُعزى إلى مايلي:

3-1- الملل والضجر: إن جمود طريقة التدريس والأنشطة الصفية وضعف المثير الذي يدفع التلميذ إلى التفكير والعمل الممتع وغياب عنصر التشويق، كل هذه الأمور مجتمعة تبعث السأم والملل في نفوس التلاميذ وبالتالي تتسبب في حدوث بعض المشكلات الصفية. (رافدة الحريري وزهرة بن رجب، 2008، ص: 43)

ويضيف " عبد الرحمن السفاسفة" (2005، ص: 284) أن التلاميذ الذين يشعرون بالملل والضجر داخل غرفو الصف يكونون مصدراً رئيسياً للمشكلات الصفية، وبالتالي تنعكس هذه الاتجاهات الصلبة على العملية التعليمية، فعندما يسيطر المعلم على النقاش أثناء الحصّة أو يقوم التلاميذ بنشاط ما تزيد مدته عن عشرين دقيقة، فإن هذا هذا مدعاة لشعورهم بالرتابة والجمود ويفقدون الحماس والتشويق.

ويشير "محمد حسن العمارة" (2002) إلى أن هناك مجموعة من الاجراءات التي ينبغي على المعلم القيام بها للتخفيف من ظاهرة الملل والضجر ومن بين هذه الاجراءات مايلي:

- على المعلم أن يُثير تفكير التلاميذ، وأن يعرض عليهم أنشطة تتحدى تفكيرهم بمستوى مقبول.

- على المعلم أن يحدد توقعاته في نجاح تلاميذه. ويثير جوا من التشويق في الصف.

- على المعلم أن يحدد استعداد تلاميذه ويراعيها فيما يقدمه من أنشطة ومواد تدريبيّة.

3-2-الاحباط والتوتر: هناك عدّة أسباب تدعو لشعور التلاميذ بالاحباط والتوتر في التعلّم الصّفي، تُحوّلهم من تلاميذ

منتظمين إلى تلاميذ مشاكسين ومخلّين بالنظام الصّفي، ومن هذه الأسباب:

- طلب المعلم من التلاميذ أن يسلكوا بشكل طبيعي، دون أن يحدد لهم معايير السلوك الطّبيعي.

- زيادة التعلّم الفردي الصّعب على بعض التلاميذ. ويُمكن أن يخفف المعلم على تلاميذه بإعطائهم بعض النّشاطات التعليميّة الجماعيّة.

- سرعة سير المعلم في إعطائه للمواد التعليميّة، دون إعطائهم فترات راحة بين النّشاط والنّشاط الآخر.

- رتابة النّشاطات التعليميّة وقلة حيويتها وصعوبتها وعدم ارتباطها بحاجات وواقع التلاميذ ويستطيع المعلم أن يقلّل من صعوبة هذه النّشاطات بإدخال الألعاب والرّحلات والمناقشات.

3-3-ميل التلاميذ الى جذب الانتباه: إنّ التلاميذ الذين لا يستطيعون النّجاح في الدراسة، يعملون نحو جذب انتباه المعلم والتلاميذ الآخرين عن طريق قيامهم بسلوكات سيئة و مُزعجة أو قيامهم بسلوكات عدوانية ويمكن أن يعالج المعلم هذه المشكلة بالإجراءات التّالية:

- أن يكون المعلم عادلاً في توزيع الانتباه العادل بين التلاميذ، حتى يستطيع ارضاء تلاميذه.

- اثاره التّنافس بين التلميذ ونفسه.

- مراعاة المعلم لتحسين تلاميذه دراسياً وذلك بتحديد السلوكات المرغوبة لدى التلاميذ، وأن يقوم بتشجيعها وجعلها بناءة.

(محمد حسن العميرة، 2002، ص: 57-58)

3-4-النزعة المثاليّة: التّوتّر الزّائد بسبب النّزعة المثاليّة لدى الإدارة في تعليماتها يُحوّل دون اعطاء الطّالب الفرصة للتّعبير عن رأيه بحرية، ممّا يدفعه إلى التّعبير بطرق غير سوّيّة.

3-5-تهميش الحالة: إهمال وتهميش الحالة الصّحيّة للطّالب، كضعف السّمع أو البصر... الخ تدفع أصحاب هذه الحالات يتصرّفون بانزعاج مما يولّد العديد من المشكلات الصّفيّة.

(الأغا صهيبي كمال وآخرون، 2015، ص: 310-309)

3-6- الأسرة: تلعب تنشئة الوالدين دوراً كبيراً في تنمية سلوكيات المتعلمين بغض النظر عن مستوى أعمارهم وقدراتهم العقلية، فكيفية تعامل الوالدين مع الأطفال داخل المنزل سيؤثر سلباً أو إيجاباً في إيجاد المشكلات الصفية وذلك من خلال مجموعة الأنظمة والقوانين التي تفرضها الأسرة على الأطفال من حيث ماهو مسموح وماهو ممنوع، وما يجوز وما لا يجوز، فهذه الأنظمة والتعليمات سيكون لها مردودها الإنعكاسي على الأطفال داخل المدرسة.

3-7- صعوبات التعلم: نظراً لوجود بعض العوامل الصحية لدى بعض الطلبة مثل ضعف السمع والبصر والنطق والإعاقة الحركية والتي تؤثر على سلوك الطلبة، والتي قد تؤدي إلى عدم قدرة الطلبة على متابعة وإنجاز المهام الصفية الموكلة إليهم، إن المعلم قد يخطئ الظن نحو أمثال هؤلاء الطلبة واعتبارهم متمردين على سلطة المعلم.

3-8- القوانين المدرسية: من الممكن أن تكون الإدارة المدرسية وقوانينها وتعليماتها سبباً رئيسياً في حصول بعض المشكلات الصفية، فمثلاً عدم السماح للطلبة القيام بالرحلات المدرسية، أو إجبارهم على قص شعورهم بشكل ما، أو عدم السماح لهم بالمرور بالممرات أو إجباره على لباس معين. هذه الأسباب وغيرها قد تؤدي بالطلبة إلى التحدي ورفض الأنظمة التي تسنها الإدارة المدرسية.

(ماجد الخطيبية وآخرون، 2002، ص: 132- 133)

4- مصادر المشكلات الصفية:

تتعدد مصادر المشكلات الصفية والمسببة لها، والتي تعيق النظام والتعلم الصفّي وهي كالتالي:

4-1- مشكلات تنجم عن سلوكيات المعلم: يؤثر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد مايقوم به التلاميذ من سلوكيات انضباطية سواء داخل غرفة الصف أو خارجها. فالمعلم الجيد والنّاجح هو المربي ذو التدريب والكفاءة الجيدة، والديمقراطي المتسامح، ويتّسم سلوكه بالعدل والرّأفة والإتزان. إن معلماً بهذه الموصفات غالباً ما يكون محبوباً مما يجعل العملية التربوية ذات طبيعة تفاعلية تؤدي إلى نتائج باهرة لدى المتعلم. ومن ناحية ثانية فإنّ إصرار المعلم على صف يسوده الهدوء التام وعدم النشاط، يؤدي إلى كبت دوافع العمل والنشاط عند التلاميذ ممّا يدفعهم إلى محاولة البحث عن مخارج أخرى لطاقتهم المكبوتة، كما أنّ إنحراف المعلم عن خط سير الدّرس وعدم التزامه بخطة درسه وانشغاله بالأحاديث الجانبية غير المفيدة من شأنه أن يزيد احتمالات حدوث مشكلات عدم الانضباط الصفّي. (محمد حسن العميرة، 2002، ص: 59)

ومن بين سلوكيات المعلمين داخل غرفة الصف، والتي تؤثر بشكل فعّال على سلوكيات التلاميذ مايلي:

- القيادة المتسلطة جداً.

__ القيادة غير الرّاشدة او غير الحكيمة.

__ تقلّب قيادة المعلم.

__ انعدام التخطيط.

— حساسية المعلم الفردية والشخصية

— ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته.

— عدم الثبات في الاستجابات وردود الأفعال.

— الاضطراب في اعطاء الوعود والتعهدات.

— استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مُجد.

4-2- مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية:

— اضطراب التوقعات في كونها عالية جداً، أو منخفضة لدى الطلبة.

— صعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصفّي.

— كثرة الوظائف التعليمية أو قلّتها.

— قلة الآثار في الوظائف التي يحددها المعلم لطلّبه.

— اقتصار النشاطات الصفّية على الجوانب اللفظية.

— تكرار النشاطات التعليمية وربّتها.

— عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطّلبة. (الأغا صهيب كمال وآخرون، 2015، ص: 314)

4-3- مشكلات تنجم من تركيب الجماعة الصفية: ويشير "يوسف القطامي" و"نايف القطامي" (2005، ص: 155)

إلى أنّ الجماعة الصفّية تُعد من المصادر الأولية التي تُحدد سلوك الأفراد ضمن جماعة. خاصّة أنّ الجماعة أحياناً تفرض على

الطّالب أن يمارس سلوكاً ما قد لا يُمارسه عند الانسحاب من الجماعة أو عندما يكون بمفرده. ومن الأسباب التي تفرض على

الطّالب ممارسة هذا السلوك مايلي:

— العدوى السلوكية وتقليد الطّلبة لزملائهم.

— الجو العقابي الذي يسود الصّف.

— الجو التنافسي العدواني، والاحباطات الدائمة والمستمرّة.

— غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.

— شيوع جو الدكتاتورية في الصّف.

— غياب الطّمأنينة والأمن.

4-4- مشكلات مصدرها البيئة الفيزيائية: للبيئة الفيزيائية أثر كبير على سلوك التلاميذ فالتهويّة السيئة وصغر مساحة حجرة

الدراسة واكتظاظها بالتلاميذ وسوء الإنارة وسوء تنظيم جلوس التلاميذ كلها تدعوهم للإخلال بالنظام نتيجة عدم الرّاحة.

4-5-مشكلات ناجمة عن الإدارة المدرسية: إنَّ من أهم الأسباب التي تُؤثّر على اختلال النّظام داخل حجرات الدراسة هي الإدارة المدرسيّة الفوضويّة التي تهمّل التخطيط والمتابعة وإرساء قواعد النّظام وتحديد المهام والمسؤوليات مما يؤدّي إلى عدم استقرار الجدول الدراسي وخروج التّلاميذ من حجرات الدراسة وتأخّرهم عن حضور الدّروس لعدم استقرار الجدول وكثرة التّغيير والتّأخير في تسليم المقرّرات الدراسية وما إلى ذلك من فوضى وسوء تخطيط.

4-6-مشكلات مصدرها المادّة الدراسية: إنّ عدم استيعاب التّلاميذ للمادّة الدراسية وعدم إدراك الأهداف الأساسيّة من دراستها، وتركيز المادّة الدراسيّة على الجانب النّظري التّقليدي والممل يدفع التّلاميذ إلى الانصراف عن التّركيز على المادّة الدّراسيّة وإثارة بعض المشكلات للقضاء على الملل والرّوتين.

(رافدة الحريري و زهرة بن رجب، 2008، ص:26)

5-أساليب ملاحظة المشكلات الصفية:

يُشير محمد حسن العميرة (2002، ص ص: 65-66) إلى أنّ تحديد وحصر المشكلات الصّفيّة يعتبر متطلّباً لدى كل من يتعامل مع التّلاميذ سواء كان معلّماً أو موجهّاً أو مرشداً نفسياً. لذلك فإنّ تدريب المعلّم على ملاحظة المشكلات الصّفيّة يعتبر عملية هامّة ويُفترض أنّها مخطّطة ومنظّمة، لأنّ الملاحظة التي تستخدم في تحديد المشكلة الصّفيّة ليست ملاحظة عشوائيّة غير منتظمة لأنّ الملاحظة العشوائيّة لا تساعد في حل المشكلة، كذلك فإنّ جميع المعلومات المتعلّقة بالمشكلة تجعل حل المشكلة غير ممكن ويزيد في صعوبتها ويؤخّر في حلّها. ومن أجل توفير الوقت، وزيادة فعالية الملاحظة، والإسراع في معالجة المشكلة الصّفيّة لابدّ من استخدام الملاحظة المنتظمة. والملاحظة المنتظمة: هي الملاحظة التي يحدّد فيها المعلّم الزّمان والمكان، وموضوع الظّاهرة وعدد الجلسات وعدد التّلاميذ. وحتّى تكون الملاحظة المنتظمة أكثر فعالية لابدّ من تحديد عوامل منها:

1-تحديد المشكلة المراد ملاحظتها.

2-تحديد العناصر المحيطة المرهونة والمتعلّقة بظهور المشكلة.

3-تحديد الجو الفيزيقي الذي تظهر فيه المشكلة.

4-تحديد العناصر التي يفترضها الباحث أو المعلّم كأسباب لحدوث المشكلة.

5-تحديد أساليب الملاحظة سواء كانت بالتّسجيل اليدوي أو استخدام كاميرات أو استخدام مسجلات .

أمّا إذا كانت المشكلة متشابكة وليس بالإمكان تحديد العناصر السّابقة، ولم يستطه المعلّم بمهارته وتدريبه الوصول إلى الأسباب فلا بد من ملاحظات غير منتظمة يقوم المعلّم فيها بملاحظة عامّة وشاملة بهدف جعل الجو طبيعياً لا ينتبه إليه التّلاميذ الذين يتسبّبون دائماً في مشاكل صفيّة تنظيميّة. هذن الملاحظة تجعل التّلاميذ يسلكون بطريقة طبيعيّة لا تكلف فيها،

ويسلكون كما يحلو لهم، وحتى يتسنى للمعلم جذب خطوط المشكلة لابد من تكرار هذا النوع من الملاحظة وزيادة المناسبات التي تعامل بها المعلم مع تلاميذه ويتفاعل معهم ويتحدث معهم ويمكن للمعلم التعرف على مصادر المشكلة من خلال الأنشطة والإجراءات والمواقف التالية:

- 1- يمكن أن تكون الرحلات المدرسية فرصاً مساعدة للمعلم لأن يتبين مصادر المشكلة لدى المتعلمين، لأن التلميذ فيها يترك على حريته ليظهر أنماطاً سلوكية غير مألوفة في المواقف الصفية.
- 2- قد تعتبر المشاريع الجماعية أسلوباً يساعد المعلم على تقصي الأسباب الحقيقية للمشكلة ويخرج فيها ما كبت من سلوكه.
- 3- وقد تعتبر الأنشطة الرياضية والترويحية مجالاً آخر لكي يظهر التلاميذ سلوكياتهم المدفونة والتي تساعد المعلم على التعرف على مشكلات تلاميذه.

4- وقد تعتبر المشاركة في الأنشطة المدرسية مصدراً من المصادر التي يستخدمها المعلم في جمع معلومات لدى تلاميذه وملاحظتهم ملاحظة منتظمة وغير منتظمة لفهم أسباب سلوكهم المشكل.

6- تصنيف المشكلات السلوكية والتربوية من حيث حدتها:

يُصنّف "إبراهيم شبر وآخرون" (2006، ص: 137) المشكلات السلوكية والتربوية من حيث حدتها أو خطورتها إلى مايلي:

6-1- المشكلات التأففة:

وهذا النوع لا يمثل مشكلات حقيقية للمعلم، نظراً لقصر مدته، وعدم تعارضه مع العملية التعليمية، ومن أمثلة هذه المشكلات عدم الانتباه لفترة قصيرة، والتحدث عند الانتقال من نشاط لآخر، والغفلة لفترة قصيرة، والتوقف القصير أثناء العمل على مهمة معينة.

ومن الأفضل للمعلم أن يتجاهل مثل هذه الحالات، لأن التعامل معها يستهلك الكثير من الجهد، ويعطل الدرس، ويقلل من الجو الإيجابي داخل غرفة الصف.

6-2- المشكلات البسيطة:

وهي تلك المشكلات التي تنتج عن السلوكيات التي تخالف القوانين والإجراءات الصفية التي اتفق عليها المعلم والطالب منذ البداية ومن أمثلة هذه السلوكيات: جهر الطلاب بالإجابة، أو مغادرتهم لأماكنهم بدون إذن، تناول بعض الحلوى، إلقاء النفايات داخل غرفة الصف. إن مثل هذه السلوكيات تُسبب الإثارة، إلا أنها بسيطة مادامت لا تستمر لفترات طويلة، وتقتصر على طالب واحد أو عدد محدود من الطلاب.

ومن الأفضل للمعلم أن يتجاهل مثل هذه السلوكيات، إذا كانت لا تستمر لفترات طويلة، وتقتصر على طالب واحد أو عدد محدود من الطلاب. أما إذا كانت تستمر لفترات طويلة، ولها جمهور كبير فيجب على المعلم التعامل معها)

6-3- المشكلات الحادة التي تكون محدودة المدى والتأثير:

وهي تلك المشكلات التي تنتج عن السلوكيات التي تعطل نشاطاً ما، أو تتعارض مع التعلّم، ولكن حدوثها يقتصر على طالب واحد، أو عدد قليل من الطلاب ولكنهم لا يتصرّفون بشكل جماعي، وتشمل هذه الفئة السلوكيات التي تعطل نشاط ما أو تتعارض مع عملية التعلّم مثل: المخالفات الأكثر حدّة للقوانين الصفية، أو الامتناع عن أداء نشاط ما أو التخريب أو الغش في الامتحان أو العبث والحركة داخل حجرة الدراسة.

6-4- المشكلات المتفاقمة أو المنتشرة:

إنّ أي مشكلة سواء كانت بسيطة أو حادة تصبح مشكلة عامّة متفاقمة وتشكل تهديدا للنظام الصفّي ومن أشكال هذه المشكلات: تجوال التلاميذ داخل حجرة الدراسة حسب أهواءهم، الرّد على المعلم بألفاظ نابية، الأحاديث الصاخبة، المخالفات المستمرة لتعليمات المعلم وللقوانين الصفية المتبعة، والتعليق الدائم حول أمور غير مهمّة. وهذه المشكلات وغيرها تؤثر على التلاميذ وتشتت انتباههم واستمرارها يؤدّي إلى انهيار النظام الإداري والتعليمي داخل حجرة الدراسة، وتصنف مصادر حدوث مثل هذه المشكلات إلى مصدرين هما:

أولاً: المصدر المؤثر من داخل المدرسة ويشمل المعلم، التلميذ، الإدارة المدرسية، والبيئة الفيزيائية لحجرة الدراسة والمادة الدراسية.
ثانياً: المصدر المؤثر من خارج المدرسة ويشمل المجتمع الخارجي، وسائل الإعلام، الأسرة، الزملاء.

(رافدة الحريري وزهرة بن رجب، 2008، ص ص: 22-21)

7-أنواع المشكلات الصفية التي يوجهها المعلم:

وتنقسم المشكلات الصفية التي يوجهها المعلم من قبل التلاميذ إلى نوعين هما :

-المشكلات التعليمية

-المشكلات السلوكية

تعرّف "المشكلات التعليمية" بأنّها: "مشكلات أي أنّه يمكن تحديدها بأي سلوك يقوم به التلاميذ، ويؤدّي إلى إعاقة قدراتهم على التعلّم وتدور حول عمليتي التعلّم والتعلّم، ومن هذه المشكلات ضعف الدافعية للدراسة، الهروب من الحصص، عدم المشاركة الصفية، السرحان وعدم التركيز، عدم قيامه بحل الواجبات المطلوبة منه، عدم إحضاره دفتر التمرينات، انشغال التلميذ بأمور جانبية، اختلاق الأعذار للخروج من حجرة الدراسة، الغياب المتكرّر، عدم التركيز على شرح المعلم، وغيرها من الأمور التي تعرقل عملية التعلّم وتشغل بال المعلم والإدارة وأولياء الأمور."

كما يذكر أنّ "المشكلات السلوكية" يعبر عنها بأنّها: "سلوكيات مختلفة يقوم بها بعض الأفراد بطريقة مختلفة عن الأفراد الذين في مثل سنّهم، وبشكل لا يتفق مع ما هو سائد في المجتمع، وتعرّف بأنّها سلوك غير مقبول يقوم به الفرد لكي يشبع حاجته للانتماء وإحساسه بقيمته."

(رافدة الحريري وزهرة بن رجب، 2008، ص: 15)

كما تُعرّف المشكلات السلوكية بأنّها: " جميع التّصرّفات والأفعال غير المرغوبة التي تصدر عن الطّفل أو المراهق بصورة متكرّرة، ولا تتفق مع معايير السلوك السّوي المتعارف عليه في البيئة الاجتماعية، والتي تنعكس على كفاءة الطّفل أو المراهق الاجتماعية والنّفسية. " (مل مأمون محمّد الحسن، 2007، ص: 16)

ونظراً لكثرة وتنوّع المشكلات الصّفيّة واختلاف الباحثين في تصنيفاتها ستقوم الباحثة بعرض أكثر المشكلات الصّفيّة التي تعاني منها مدارسنا على النّحو التّالي:

1-السلوك العدواني:

وهو من أكثر المشكلات شيوعاً لذلك هناك الكثير من الأبحاث والدراسات عنه، فيعرّف بأنّه: " السلوك الذي يصدر بقصد إيذاء الآخرين"، كما يعرّف بأنّه: " السلوك الذي يلحق الأذى بالآخرين بشكل مباشر أو غير مباشر. " ويرتبط العدوان بالعنف فهو يعني الاستخدام العمدي للقوّة البدنيّة ضد شخص أو شيء ما، ويتمثّل العدوان في الصّف بسلوك يقوم به أحد التّلاميذ ليحدث الأذى لبقية التّلاميذ كالضّرب والعض والبصاق والقذف بالألفاظ، كما يتمثّل العدوان بالخنق والعرقلة، والشّتم بالألفاظ غير المؤدّبة ومضايقة الزّملاء وأخذ حاجاتهم، ويعود العدوان إلى أسباب نفسيّة تكوينيّة أو أسباب أُسريّة واجتماعيّة وأسباب صحيّة وعُضويّة وأسباب تعود للبيئة المدرسيّة.

وحسب "محمّد حسن العميرة (2002، ص:125)" فإنّ من مظاهر السلوك العدواني داخل غرفة الصّف مايلي:

- 1-توجيه النّقد لزملائه داخل غرفة الصّف.
- 2-توجيه الشّتائم والألفاظ النّابية.
- 3-تمزيق دفاتره وكتبه أو دفاتر وكتب الآخرين.
- 4-الكتابة على جدران غرفة الصّف وتشويه المنظر.
- 5-إتلاف المقاعد الصّفيّة.
- 6-الاعتداء البدني على الآخرين.
- 7-التّشاجر في غرفة الصّف.
- 8-الكتابة على المقاعد الجدارية بشكل يشوّه منظرها.
- 9-الاستيلاء على ممتلكات الآخرين واللقاء بها أرضاً بهدف كسرها.

2-الفوضى وعدم النظام:

عرف "المقيد (2009)" الفوضى وعدم النظام بأنّها: الاضطراب وعدم الترتيب، وقد كانت الفوضى وعدم الترتيب إحدى المجالات المقاسه في مقياس واسع الانتشار لتقييم سلوك الطلبة. " ويجدد عريبات (2007) السلوك الفوضوي في المظاهر الثلاثة الآتية : :

1-الإزعاج اللفظي: ويشمل التحدث من دون إذن المعلم، التحدث إلى زملائه الآخرين بصوت مسموع، الإجابة عن الأسئلة دون إذن، إحداث أصوات مزعجة.

2-الخروج عن المقعد: ويشمل القيام من المقعد بدون إذن، الوقوف بجانب المقعد، النزول تحت المقعد، الخروج إلى اللوح دون إذن.

3-السلوك الحركي غير المناسب: ويشمل رمي الأشياء على الأرض، ضرب المقعد باليدين أو القدمين، تحريك المقعد، الالتفات إلى الواو ا رء أثناء الشرح، دحرجة الأفلام، اللعب ببعض الأشياء، الرسم على المقعد والجد ا رن." وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ليس كل طالب يسلك أحد السلوكيات سابقة الذكر هو طالب يعاني من مشكلة سلوكية، بل يجب الانتباه إلى تلك السلوك وشدتها والمواقف التي يحدث فيها يوصف هذا السلوك بأنه مشكلة.

(دارين ونيس عوض القطعاني،، ص:51)

3- فرط النشاط:

يقصد به عدم القدرة على الضبط وعدم الاتزان الانفعالي، ويتمثل بميل التلميذ للحركة الزائدة وإلى اللعب بطريقة متواصلة تهورية وميله لإحداث الضجيج عن طريق الصراخ وإحداث الشغب وميله نحو المشاكسة والتكسير وافتعال الفوضى في الصف مما يؤدي إلى زعزعة الاستقرار بمكان واحد مدة طويلة وضعف القدرة على التركيز وينتشر بين الذكور أكثر من الإناث، وبأخذ أحد الأشكال التالية:

- إحداث الفوضى والشغب.
- التحدث إلى الزملاء.
- عدم الامتثال للتعليمات.
- مغادرة الصف وتغيير أماكن الجلوس بدون إذن المعلم.
- سرقة ممتلكات زملائه.
- الضحك في الصف. (آلاء عمر الأفندي،2014، ص: 54-55)

4-سلوك الغش:

ويعرف الغش بأنه سلوك غير مشروع يقوم به التلميذ ليحصل على نتيجة في الامتحان، وقد عدّه بعضهم بأنه شكل من أشكال عدم الأمانة التي تتعارض مع القيم الأخلاقية والفضائل الإنسانية التي تسعى الفلسفة التربوية إلى تحقيقها لدى التلاميذ. (عربيات بشير محمد،2007، ص: 229)

ويشير "محمد زياد حمدان" (1990، ص: 171) إلى أنَّ مشكلة الغش تعد من أخطر المشاكل التي يواجهها التعليم المدرسي وأوسعها تأثيراً على حياة التلميذ والمجتمع حوله، وإننا نحث المعلم أو المرشد الطلّابي أو أي إدارة مدرسية على معالجة هذه المشكلة لدى أفراد التلاميذ وعدم تركهم لها إلا بعد التأكد من تحلّصهم منه.

ويشير "محمد حسن العميرة" (2002، ص: 177) أنَّ للغش مظاهر كثيرة من بينها:

- نقل التلميذ الواجب اليومي من كرّاس زميل له بشكل تلقائي دون إدراك مواطن الصّحة والضّعف فيه أو محاولة تعلّم مايجده من مفاهيم ومبادئ وحلول.

- نسخ التلميذ لإجابة السّئوك الاختباري عن ورقة زميل له في الأمام أو الجنب.

- سؤال التلميذ لزميل له عن إجابة السّؤال وأخذها شفوياً منه.

- إعداد التلميذ لإجابات بعض الأسئلة المتوقعة على ورقة صغيرة أو راحة يده أو ساقه أو مقعده أو الحائط الذي بجانبه أو في كرّاسة يضعها تحت ورقة الإجابة، ثم قيامه بنقل الإجابة المطلوبة من المصدر الذي أعدّه.

- فتح التلميذ للكتاب المقرّر أو المذكرة ونسخ الإجابة حرفياً منهما.

- نقل التلميذ- في الحالات المتطرّفة- للإجابة المطلوبة من مصدر خارج الغرفة الدّراسية إمّا بواسطة زميل له أو بخروج التلميذ نفسه بحجّة الحاجة للشّرب أو الدّهاب إلى الحمام.

- إنجاز التلميذ للواجب بشكل غير كامل كما يحدث في أعمال النّسخ في اللّغات حيث يعتمد التلميذ إلى كتابة أوّل الموضوع وفقرة من وسطه، ثم نهايته تحلّصاً منه لكثرتة غالباً.

5- السرقة:

هي استحواذ الفرد على ما ليس له فيه حق، وإرادة منه، وأحياناً باستغلال مالك الشيء المراد سرقته أو تضليله وترتبط السرقة بالكذب ارتباطاً وثيقاً؛ حيث إن السارق ينكر استحواده على الأشياء التي قام بسرقتها، بل يقسم بأنه لم يسرق بينما الطفل الذي يكذب ليس بالضرورة أن يكون سارقاً. إن كل من الكذب والغش والسرقة تشترك فيما بينها في صفة واحدة وهي عدم الأمانة، فالكذب يعني عدم الأمانة إزاء ممتلكات الآخرين، بينما الغش يعني عدم الأمانة في القول أو الفعل بشكل عام. وتتمثل أشكال السرقة في:

1- السرقة الكيدية: غالباً ما يسرق الأطفال أو الكبار لتحقيق الملح والفزع لشخص آخر، والهدف هو الانتقام والعدوان والإيذاء للآخرين.

2- سرقة حب التملك: غالباً ما يسرق الأطفال لإشباع حاجاتهم إلى الاستحواذ وذلك لحب التملك.

3-السرقه كاضراب نفسي : قد تكون السرقه جزءًا من حالة نفسية أو ذهنية مرضية يعاني منها الطفل، وتظهر بشكل اضطراب سلوكي مثير له دوافعه النفسية العميقة ناتج عن صراعات مرضية شاذة في نفس الطفل لا يمكن معرفتها بالتحليل النفسي، وقد يسرق الطفل نتيجة استقرار بنائه النفسي على الأخذ فقط دون العطاء، ونتيجة لتصوره أن الحياة عبارة عن أخذ فقط دون عطا.

4-السرقه لشغل أوقات الفراغ: بعض الأطفال الذين يعيشون في جو عائلي مضطرب ينقصه الأمن والطمأنينة يسرقون النقود للاستمتاع بها، كالذهاب إلى السينما لحضور مسرحية، وهذا يحدث في حالة انعدام الرقابة في المنزل.

5-السرقه بالمحاكاة : بعض الأطفال يلجأون إلى السرقه لتقليد أقرانهم وإخوانهم الذين اعتادوا على ممارسة السرقه.
(دارين ونيس عوض القطعاني، 2015، ص ص: 58-59)

6-السلوك الانعزالي:

يقصد "بالعزلة": "الانفصال عن الآخرين وبقاء الشخص منفردا وحيدا معظم الوقت." أما "الطفل المنعزل" فهو: "الطفل الذي يتفادى الاتصالات الاجتماعية أو يهرب منها، ولا يتمتع بأي نوع من النشاط." أما "العزلة الاجتماعية" فهي: "شكل متطرف من الاضطراب في العلاقات مع الرفاق، فعندما لا يقضي الفرد وقتا في التفاعل مع الآخرين تكون النتيجة عدم حصوله على تفاعل ايجابي كاف."

وعرفها " خليل وآخرون " بأنها: " انفصال الفرد عن الآخرين وبقاؤه وحيدا معظم الوقت."

ويضيف "ماجد الخطايبية وآخرون (2002، ص: 138)" بأن الطلبة يفضلون الانعزالية من جو الغرفة الصفية نظرا لمجموعة من الأسباب منها الافتقار إلى الثقة بالنفس مما يؤدي بالطلبة إلى عدم المشاركة بفعالية في الأنشطة الصفية، إضافة إلى عدم إجابة الطلبة على بعض من الفعاليات الصفية نظرا لحشيتهم من زملاءهم أولا ومن مدرسيهم ثانيا، لذا فإن مثل هذه الفئة من الطلبة تفضل العزلة على المشاركة بالنشاطات الصفية.

7-السرطان وعدم التركيز:

يعرّف السرطان وعدم التركيز في الكثير من الدراسات التربوية بأنه عدم قدرة التلميذ على حشد انتباهه وتركيزه لمدة ولو محدودة نحو إدارة عمل معين سواء عقلي أو عضلي نتيجة لشُرود ذهنه في أمور أخرى بعيدا عن مركز الانتباه. ويقصد بشرود الذهن من الناحية التعليمية انصراف التلميذ عن الدرس وانشغاله بأمور أخرى، ويتمكن المعلم من التعرف على التلميذ شارد الذهن من خلال الأمور التالية:

-محاولة التلميذ التشويش على الآخرين لصرفهم عن الدرس.

-العبث بما حوله من أقلام، أو القيام برسم بعض الأشياء للانشغال عن الدرس.

-النظر ذات اليمين وذات الشمال والتطلع على النافذة أو إلى باب حجرة الدرس لملاحظة المارين.

-يفشل التلميذ عادة في التركيز على التفصيلات أو يرتكب أخطاء نتيجة عدم المبالاة في أثناء أداء المهمة التعليمية.

-يظهر في معظم الحالات غير مصغ أثناء الحديث معه.

-عدم المشاركة الصفية أو محدوديته. (رافدة الحريري وزهرة بن رجب، 2008، ص: 132)

8-عدم أداء الواجبات المدرسية:

تعد الواجبات المدرسية من أهم الأعمال التعليمية التي يكلف الطالب بها داخل غرفة الصف، والتي تدل على متابعة الطالب وحرصهم على التعلم، وفي نفس الوقت، تُعد دليلاً على التزام الطالب ومتابعتهم للمعلم وللدروس، ولكن حين نلاحظ على بعض الطالب عدم الاهتمام بحل واجباتهم المدرسية وسوء المتابعة، وفي المقابل انتشار وكثرة المشكلات الصفية بعدم أداء الواجبات المدرسية.

تتركز الواجبات الدراسية حول المهمات التعليمية التي يكلف بها التلميذ داخل الصف الدراسي والبيئة الدراسية، وكذلك المهمات التي يكلف بها التلميذ خارج الصف الدراسي والبيئة المدرسية ويُطلق عليها تسمية الواجبات المنزلية أو البيتية.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص: 441)

وحسب "محمد حسن العميرة" (2002، ص: 2012) فإن من بين الأسباب المحتملة لتفسير سلوك التلاميذ السلبي

الخاص بأداء الواجب الدراسي مايلي:

1-خبرة التلميذ لمشكلة أسرية أو شخصية أو مرحلية(نفسية أو مادية أو صحية).

2-طول الواجب الكمي أو صعوبته.

3-كثرة الواجبات الدراسية اليومية بوجه عام.

4-روتين الواجب أو عدم أهميته، وذلك نتيجة إعطاء المعلم التلقائي للواجب دون الاهتمام بصياغته أو تعديله أو الاطلاع عليه وتصحيحه فيما بعد وتوجيه التلاميذ من خلاله للأفضل.

5-ميل التلميذ السلبية تجاه المادة نتيجة لصعوبتها، أو للمعلم لصفة شخصية أو سلوك يقوم به.

6-عدم إمتلاك التلميذ للأدوات والمواد المساعدة للقيام بالواجب مثل الأقلام، الورق...الخ

7-عدم قدرة التلميذ على فهم أو إتباع تعليمات المعلم الخاصة بالتعيين نتيجة صفة ذاتية لديه-ذكائية أو سماعية مثلاً، أو سرعة المعلم في إعطائه للتعيين أو عدم وضوح المطلوب منه.

8-عدم توفر الظروف البيئية المناسبة للقيام بالواجب، كعدم توفر الإضاءة أو الضوضاء المزعجة، وعدم توفر وقت الفراغ الخاص

للدراة وإنجاز الواجب

9- ضعف التحصيل الدراسي:

يُقصد بضعف التحصيل هو التّديّي في إنجاز التّلاميذ لما يتحصّلون عليه في الواقع مهما بلغ مستوى هذا الإنجاز مرتفعاً بعض الشّيء أو متوسطاً أو ضعيفاً في جميع المواد الدّراسية أو في مادة دراسيّة معيّنة أو القُصور في موضوع دراسي واحد أو موضوعين.

وتقسم التّائج التي يحصل عليها أفراد التّلاميذ عموماً في مواد دراستهم إلى ثلاثة أنواع: مرتفعة، متوسطة ومتدنيّة وضعيفة. وقد يلفت نظر المعلّم هنا بأنّ بعض التّلاميذ على الرّغم من ذكاءهم أو استعدادهم العامّة المناسبة، قد تحصّلوا على علامات أقلّ ممّا هو متوقّع منهم، حيث يستدعي الأمر هذا الملاحظة الجادّة والتّعرّف على مسببات سلوكهم وتعديله وعليه سيعنى مفهوم التّحصيل في هذه الفقرة أفراد التّلاميذ اللّذين يتدني إنجازهم عمّا يستعطونه في الواقع مهما بلغ مستوى هذا الانجاز مرتفعاً بعض الشّيء أو متوسطاً أو ضعيفاً.

(محمد زياد حمدان، 1990، ص: 157)

ومن بين الأسباب المحتملة لضعف التّحصيل مايلي:

1-أسباب متعلّقة بالتّلميذ وتكمن في:

أ-مشاكل شخصيّة أو أسرية تخص التّلميذ، ويمكن أن يكون الإجراء التّالي مساعداً في حل المشكلة: أن يقوم المعلّم بتحديد نوع مشكلة التّلميذ، سواء كانت أسرية أو شخصية حسب خطوات تعديل السّلك الصّفيّ، ثمّ الاستجابة للمشكلة أيّاً كانت إنسانياً وعملياً، مع الأخذ بعين الاعتبار سبب المنبّهات السّلبية وتغييرها.

ب-عدم رغبة التّلميذ في التّعليم المدرسي وعدم توفّر دافعية له.

الحل المقترح: أن يبرز المعلّم للتّلميذ أهمية التّعليم المدرسي لحياته ول مستقبله الشّخصي والنّفسي ممّا يزيد من دافعية البعض للتّحصيل.

ج-إنقال كاهل التّلميذ بأعمال أسريّة معيّنة تعيق من حصوله على درجات مرتفعة.

الحل المقترح: أن يتعرّف المعلّم على نوع المسؤوليّات الأسريّة المكلف بها التّلميذ ثمّ التنسيق بين مواعيد هذه المسؤوليّات وبين وقته للدراسة، والتّحصيل لزيادة تحصيله.

2-الظّروف المحيطة وأثرها، كظروف الصّف الدّراسية والاجتماعية.

3-أسباب متعلّقة بالمعلّم:

أ-اتّصاف المعلّم بصفة محدودة تؤثّر على تحصيل التّلميذ، أو ميول المعلّم ورغبته في التّدريس، كأن يكون اهتمامه بالتّلميذ أثناء التّدريس محدوداً أو يستجيب إليه بميول وألفاظ وردود سلبية ينفر منها التّلميذ وتقلّ معها رغبته في التّعلّم.

ب- قد يكون المعلم أكاديمياً أو وظيفياً غير مؤهل تماماً وخبراته قليلة ممّا يضيفي على أسلوبه التعليمي الرّوتين في استجابته لحاجات تلاميذه الادراكية وقدراتهم التحصيلية.

ويمكن أن تكون الإجراءات التالية حلولاً لهذه المشكلة:

-على المعلم تغيير معاملته التربوية والشخصية لتلاميذه، وبشكل يشجّع التلاميذ على زيادة اهتمامهم تحصيلياً.

-على المعلم أن يشترك في دورات تدريبية متخصصة لتحسين أسلوبه ورفع فعاليته التربوية.

4- البيئة الصفية وأثرها في ضعف التحصيل: إذا استهزأ أقران التلميذ منه عند إجابته أو مشاركته، فمثل هذا السلوك السلبي تجاه بعضهم البعض يحفزهم على عدم المحاولة الجادة في التحصيل، ويمكن أن يساعد الإجراء التالي في حل المشكلة: نقل التلميذ لشعبة أخرى، أو مقابلة التلميذ وتحديد أفراد الصف الذين يؤثرون على ميوله ورغبته التحصيلية ثم الاجتماع بهم وتعديل سلوكهم الصفّي تجاه قريبهم.

(محمد حسن العميرة، 2002، ص: 193-194)

9- غياب الطلاب عن الدراسة:

للغياب تأثير سلبي على التحصيل بصفة عامة لجميع المواد وبصفة خاصة في مادة الرياضيات , حيث أن شرح المعلم وتوضيحه لكيفية الوصول للقوانين الرياضية وتطبيقها لا يتأتى بالقراءة الحرة. ولحل هذه الصعوبة يجب على المعلم القيام بمايلي:

1-التنسيق في الأمور المشتركة بين الأسرة والمدرسة لتجنب مواقف الصراع التي يعيشها الطالب.

2-على المعلم أن يتشاور مع المرشد النفسي والأخصائي الاجتماعي بخصوص مشكلة غياب الطالب عن المدرسة .

3-معاملة المتعلم بلطف والحنو إليه بعيدا عن التهديد والعنف .

4-إعطاء التلميذ بعض المسؤوليات اليومية كالتسجيل الحضور والغياب أو إحضار الوسائل وإرجاعها عند الانتهاء منها .

5-الإقلال من الواجبات المنزلية الكثيرة .

6-الإكثار من الزيارات الميدانية المفيدة إلى المكتبات العامة والمتاحف وغيرها من الأماكن المشوقة التي تثري عقلية التلميذ .

(رافد الحريري وزهرة بن رجب ، 2008، ص: 116)

10-المرح والتحدث الصفّي غير المناسب:

قد يميل بعض المتعلمين إلى التصرف بسخف عن طريق تبني سلوكيات غير مرغوبة مثل تصنع الحركات في الوجه والجسم وإحداث الأصوات والفكاهة والقهقهة المتكررة والحديث بصوت عالٍ مع الأقران في أثناء سير العملية التدريس مما يثير ردود أفعال سلبية تجاههم من المعلمين والأقران. وعلى العموم نعني بالمرح والتحدث الصفّي غير المرغوب هو ميل البعض من التلاميذ إلى إعاقه النشاطات التعليمية داخل الصف بالتهريج والحديث الجانبي غير الهادف مع الأقران". ومن مظاهر السلوك لمشكلة التحدث الصفّي غير المناسب:

"يبدو التحدث الصفّي غير المناسب لدى أفراد التلاميذ بوحدة أو أكثر من الصيغ التالية:

- 1- .التحدث الجاني مع أحد الأقران أثناء الشرح أو الحصة.
- 2- .التحدث بصوت عالٍ أثناء إجابة المعلم أو قرين على سؤال كأن يردد غالبًا على سبيل المثال: أنا أستاذ ... أنا أستاذ.
- 3-الإجابة دون إذن عندما لا يستدعي ذلك كأن يجيب أثناء إجابته القرين أو المعلم على السؤال أو يجيب عليه عند توجيه المعلم السؤال لبعض أفراد الفصل قاصدًا اختبار معرفة
- 4-التنكيت والضحك مع الأقران أو أحدهم في أثناء سير التدريسات.
- 5-المزاح غير المناسب مع المعلم والأقران. (دارين ونيس عوض القطعاني، 2015، ص: 476)
- 10-ضعف القدرة على إتباع تعليمات المعلم:

تسود الصف مجموعة من الأنظمة والقواعد والتعليمات سواء التي نظمتها المدرسة ونقلها المعلم، أو التي يتكرر ظهورها داخل الصف ويذكر المعلم بها، إن كثيرا من المشكلات الصفية التعليمية في المراحل الأولية من السلم التعليمي والمستمرة مع القليل في المدارس الإعدادية والثانوية، ناتجة أما عن قصور المتعلم في فهم تلك التعليمات واستبعادها بالشكل الذي يساعد على التفاعل مع الخبرات والمهام التعليمية التي تقدم له والنجاح في ممارستها وإتباعها وأما عن قصور المتعلم في تمثيل تسلسلها وتنظيم الخطوات الخاصة بتعليمات الممارسة والإنجاز بحيث يؤدي النقص في إنجاز خطوة واحدة إلى عدم القدرة الكلية أو الجزئية على إنجاز المهمات التعليمية المطلوبة."

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص: 474)

ويؤكد "محمد حسن العمارة، 2007، ص: 209)" إلى أن التسلسل والانتظام في تطبيق التعليمات عادة هادفة وضرورية في التعلم إلا أن فقدان التلاميذ لخطوة واحدة من خطوات التسلسل والانتظام في تطبيق التعليمات يؤدي إلى عدم القدرة الكلية والجزئية على إنجاز المهمة المطلوبة وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسية."

ومن مظاهر مشكلة ضعف القدرة على إتباع تعليمات المعلم:

يميل عدد من التلاميذ في بعض المناسبات الصفية وخاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية إلى عدم تنفيذ ما يقوله المعلم ويطلبه منهم فرديا أو جماعيا وذلك أما بتجاهل أوامره أو بمعارضتهم لها لفظيا بمواجهته أو مصادماته. " (محمد الزباد حمدان، 1990، ص: 163)

تظهر السلوكيات السلبية في إتباع التعليمات التعليمية في المظاهر الآتية:

- عدم الوعي بأهمية تبني تلك التعليمات في إنجاز المهمات التعليمية .
- التجاهل المتعمد وغير المتعمد من الأخذ بالتعليمات من بعض التلاميذ.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص: 447)

- نسيان التلاميذ بعض الخطوات التي أملاها عليهم المعلم، فيستعينون بأقراهم للاستدكار هذه الخطوات.

- عدم الفهم الكامل لبعض التعليمات المباشرة في الإجابة على الأسئلة دون الانتباه إلى قراءة التعليمات.

(محمد حسن العميرة، 2007، ص: 201)

11-عدم المشاركة الصفية:

ترجع بعض مشاكلنا الصفية التعليمية لعدم المشاركة الصفية؛ وعليه فإن اكتساب التلاميذ عموماً للسلوك المرغوب في المشاركة الصفية عن طريق المبادرة بتوجيه الأسئلة والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات، والمشاركة في النشاطات الصفية والأخذ بالتعليمات يجسد عاملاً مهماً في نجاح عمليتي التعليم والتعلم بشكل عام والتغلب على عدد من المشاكل الصفية الملحة بشكل خاص والتي تتعلق بجلوس التلاميذ طيلة الحصة في مقاعدهم بصمت وبدون جهد يذكر". (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،

2005، ص ص: 449-450)

وتظهر مشكلة عدم المشاركة الصفية بإحدى أو كل ما يلي:

1-عدم استجابة التلميذ لأسئلة المعلم المباشرة.

2-عدم قيامهم بالأنشطة الصفية الشفوية أو الكتابية والاكتفاء بجلوسهم على مقاعدهم بهدوء يلاحظون بعض أقراهم المشاركين.

3-عدم قيامهم بدورهم في المناقشة الصفية مع أقراهم. (محمد زياد حمدان، 1990، ص: 43)

8- أساليب معالجة المشكلات الصفية:

إن مشكلات الطلبة متعددة، تختلف باختلاف الطلاب ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، كما تختلف قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم. ولا يوجد حل سحري واحد لكل هذه الأنواع المتعددة من المشكلات ولكن هناك بعض الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها جميعاً أحياناً أو بعضها أحياناً أخرى، وذلك يعتمد على طبيعة المشكلة وحدتها، والفئة العمرية التي ينتمي إليها الطالب المشكل.

يرى سيليفين SLAVIN، أن أهم استراتيجيات الاهتمام بالسلوك السيئ هي توظيف:

1-أساليب الوقاية:

حيث أن أسهل المشاكل السلوكية التي يتعامل معها هي التي لا تحدث أولاً، وهي التي يمكن تجنبها بوضع قواعد للنظام الصفّي وصياغة تعليمات صفّية وجعل التلاميذ مندجين بأعمال مفيدة واستخدام تقنيات مختلفة، هذه الممارسات يمكن أن تقلل من المشاكل المتسببة عن الملل وعدم الرغبة. ويمكن أن تقلل من الاحباط الناتج عن التعيينات الطويلة والصعبة وذلك بتجزئتها

وتدريب التلاميذ وإعدادهم للقيام بها واستخدام أسلوب الدراسة الذاتية، ويمكن تقليل التعب بإعطاء فترات راحة قصيرة تتخلل الأنشطة التعليمية، وتغيير النشاطات، وتحديد الأوقات المناسبة من اليوم الدراسي لإعطاء التعيينات الصعبة مثل أوقات الصباح حيث يكون التلاميذ مستعدين لذلك. (محمد حسن العميرة، 2002، ص: 74)

ويشير "عبد الرحمان السّافسة" (2005، ص: 296) أنّه للوقاية من المشكلات الصّفيّة لا بُدّ من الانتباه إلى الأمور التّالية:

- تحديد القوانين والقواعد والأحكام الصّفيّة بحيث تكون ومفهومة لجميع التلاميذ ومنوّعة وبعيدة عن الغموض.
- العدل والثّبات ومراعاة الموضوعيّة في التّعامل مع التلاميذ عند تطبيق القوانين والقواعد والأحكام الصّفيّة.
- المرونة في تنفيذ الدّرس وإجراء التّعدّلات اللازمة أثناء الحصة إذا تطلّب الموقف ذلك.

2- استخدام التّلميحات غير اللفظية:

وذلك باستخدام النّظر إلى التلاميذ المنشغلين بالحديث مع بعضهم، أو التّرتيب على الكتف، أو التحرك نحو التلميذ المخل بالنّظام، أو الطّلب من التلميذ بالاعتدال في جلسته. هذه الاستراتيجيات المبنية على التّلميحات غير اللفظية يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الهدف، والهدف من استخدام التّلميحات غير اللفظية هو المحافظة على استمرارية الدّرس وعدم المقاطعة بينما قد تؤدي التّلميحات اللفظية بالتلاميذ إلى التّوقّف عن العمل وتشتت انتباه التلاميذ. كما يقع أثر التّلميحات غير اللفظية على التلميذ المسمي وعلى سير وانتباه التلاميذ الآخرين.

3- مدح السّلوكة غير المنسجم مع السّلوكة السيّئة:

حيث أنّ استراتيجية المدح تؤدي إلى إثارة دوافع قويّة لإيقاف السّلوكة الذي لا ينسجم مع سلوكيات التلميذ الجيدة. حيث يمدح التلاميذ على السّلوكات المرغوبة ويمدحون أثناء ممارستهم للسّلوكة المثاب المرغوب مثل مدح المعلم للتلاميذ الذين يجلسون في مقاعدهم أثناء الاستجابة لسؤال ويجيبون عندما يؤذن لهم.

(يوسف قطامي ونايف قطامي، 2005، ص: 202)

4- مدح التلاميذ الآخرين:

حيث يقوم المعلم بمدح تلاميذ الصّف مجتمعين ثم يقوم بمدح تلميذ ما لأدائه وممارسته كل واجباته ومثابرتة، ذلك الإجراء يعلم الآخرين نمط السلوك المثاب المرغوب لممارسته وزيادته أو تقليده. كما وينبغي على المعلم أن يتغاضى عن سلوكيات عدم الانتباه السابقة ويمدح نفس التلميذ الذي كان قد أخطأ في السابق.

(زهرة بن رجب، 2008، ص: 49)

5- التذكير اللفظي البسيط:

إن لم يجد التلميذ لدى تلميذ ما، ولم يوقف سلوكه المحل للنظام فإنَّ استخدام التذكير اللفظي يمكن أن يُعيد التلميذ للمسار الصحيح والانتظام مع زملائه في إكمال النشاط، وينبغي أن يُعطى التذكير مباشرة بعد حدوث السلوك حيث أنَّ التذكير المتأخر غالباً لا يفيد. وإنَّ الصُّورة السَّليمة للتذكير يمكن أن تكون باستعراض ما يفترض أن يقوم به التلميذ لا أن يركز على السلوك الخطأ. كذلك يراعى أن يركز المعلم في معالجته للسلوك وليس على التلميذ. مثل قول المعلمة "أنا أكره سلوكك السيئ.... وكذا ولكني أُحبُّك".

6- التذكير المُتكرّر:

إنَّ الاستراتيجية الأولى للتذكير المتكرر هو أن يعيد المعلم التذكير متجاهلاً أيّة مناقشة وعذر يقدمه التلميذ ليس له علاقة بالمشكلة وتسمي هذه الإستراتيجية بإستراتيجية "النظام التأكيدي". حيث ينبغي على المعلم أن يقرر ماذا يريد وبصيغة واضحة ويكررها مرات حتّى يستجيب التلميذ لذلك وتجنّب النقاش والاستماع للتبرير لأنَّ ذلك يهدف منه التلميذ تجنب العمل. (محمد حسن العميرة، 2002، ص: 75-76)

7- تطبيق النتائج:

إذا كانت كل الاستراتيجيات السابقة غير مجدية لدى التلميذ فإنَّ على المعلم أن يفرض الخيار على التلميذ إمّا أن يطيع أو أن يتحمّل النتائج. من أمثلة ذلك إخراج التلميذ من الصّف، أو إبقائه جزءاً من الاستراحة في الصّف. وإنَّ فرض النتائج ينبغي أن يكون بصورة معتدلة، وأن تكون النتائج غير سارة للتلميذ وتحدث مباشرة بعد رفضه لتنفيذ أوامر المعلم، وأن يؤكّد المعلم في كل مرّة على النتائج.

(يوسف قطامي ونايف قطامي، 2005، ص: 202)

ويقوم المعلم أحياناً بتخيره للتلميذ المشاكس بأن يستمر من أجل إنهاء عمله ويتوقّف عن التّشويش أو يتأخّر عن الاستراحة، وعند تنفيذ ذلك يجب أن يكون هناك من يراقب سلوك التلميذ وعندما ينفذ التلميذ ما يطلب منه يتقرّب المعلم منه ويشعره بأنّه محبوب ومرغوب فيه ولكن تقصيره في أداء الواجب هو الذي تسبّب بإبقائه في الصّف من أجل إنجائه. (محمد حسن العميرة، 2002، ص: 76)

حتى يتمكّن المعلم من التصدي للمشكلات الصّفيّة والتّغلّب عليها هناك مجموعة من الإجراءات التي يجب أن يقوم بها وهي:

1- التّخطيط المسبق للأنشطة التّعليميّة التعلّمية داخل غرفة الصّف.

- 2- إشغال الطلاب بشكل مستمر والحوول بينهم وبين الشعور بالفراغ.
 - 3- حفظ النظام والضبط المبكر للصف من بداية الحصّة الدراسية وحتى نهايتها.
 - 4- تعويد الطلاب على تحمّل المسؤولية.
 - 5- التّنوُّع في استخدام الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة في الدّرس الواحد.
 - 6- اعتماد أساليب الوقاية ووضع قواعد العمل الصّفي بمشاركة التّلاميذ والالتزام بها.
- وأخيراً فإنّ نجاح المعلّم في إدارة الصّف يمكنه من توفير بيئة آمنة وحافزة للتّعلّم، ولذلك فإنّ مثل هذه البيئة تُشكّل مناخاً تعليمياً مناسباً لرفع مستوى التّحصيل عند التّلاميذ، وترسخ عندهم المبادئ والقيم والاتّجاهات النّابعة من رسالة المدرسة التي تلحظ في جملة ما تلحظه مراعاة النمو المتكامل للمتعلّمين.

(أُيُوب دخل الله: 2014، ص: 134)

ويُشير أيضاً أحمد إبراهيم (2006، ص ص: 114-115) إلى أنّ أوّل خطوة لعلاج المشكلات الصّفيّة هي تمكّن المعلّم من مهارات إدارة الفصل (التّهيئة، إثارة الدّافعية، حُسن المعاملة، اليقظة، معرفة المتعلّم) ولذلك يجب على المعلّم أن ينمي قُدراته على تلك المهارات بصورة مستمرة. أمّا الخطوة الثّانية فتأتي عند حدوث المشكلة مع تأكّد المعلم من نجاحه في مهارات إدارة الفصل. وتتمثّل هذه الخطوة في تحديد نوع المشكلة (إدارية، تعليمية، نفسية) ذلك أن لكل نوع من المشكلات أساليب علاجية مختلفة:

1-أساليب علاج المشكلات الإدارية:

- إيضاح أنظمة الفصل وقوانينه التي تنظّم تحرّكات الطّلاب ومشاركتهم.
- تشجيع الطّلاب وحثّهم على التّقيّد بتلك الأنظمة وتذكيرهم بها عند مخالفتها.
- تشجيع الطّلاب على الانضباط الدّاتي واستدكار أي سلوك مخالف لنظام الفصل.
- تنمية علاقات طيبة بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب.
- تحديد مكافآت عينية أو معنوية للطّلاب الذين يتقيّدون بأنظمة الفصل.
- يقظة المعلم وانتباهه المستمر لكل ما يحدث في الفصل.
- وقوف المعلم بالقرب من مصدر المشكلة.
- إشراك الطّالب مصدر المشكلة في فعاليات الدّرس.

2-أساليب علاج المشكلات التعليمية:

- تغيير طريقة التدريس، تغيير النشاط التدريسي.
- تغيير الوسيلة التعليمية، إضفاء روح المرح على الدرس.
- تنويع أساليب التشجيع، مراجعة المهارات السابقة التي يتطلبها الدرس الجديد.

3-أساليب علاج المشكلات النفسية:

- إقامة علاقات طيبة بين المعلم وطلابه.
 - عدم السماح لأي طالب بالسخرية من زميله.
 - إشراك الطالب في أعمال جماعية.
 - إجراء المسابقات بين الطلاب.
 - فحص القصص التوجيهية لمعالجة بعض المشكلات.
- ومما سبق يتضح أنَّ هناك أساليب كثيرة ومختلفة تمكن المعلم من فرض النظام داخل الصف، وبناءً على هذه المعطيات الجديدة فعليه اختيار الأسلوب المناسب والأمثل وتطبيقه في الوقت المناسب لكي يعمل على تحقيق الهدوء والطمأنينة والأمن للطلاب وبالتالي الوصول إلى مناخ مناسب لاستمرار عملية التعليم والتعلم.

9- الأساليب غير المناسبة لعلاج المشكلات الصفية:

- هناك الكثير من الممارسات والأساليب غير الملائمة التي قد يلجأ لها بعض المعلمين، ومع أنَّها قد تُسفر عن نتائج إيجابية في بعض الأحيان إلا أنَّ تجنُّب استخدامها أفضل بكثير ومنها:

1-الممارسات المهددة والمعاقبة:

ويستخدمها بعض المعلمين لإيقاف سلوك غير مرغوب فيه، وتظهر هذه الاستراتيجية في أشكال متعددة منها:

- العقاب واستخدام القوة مع التلميذ بطرده أو قمعه.
- استخدام التهديد أو فرض قيود على التلميذ.
- السخرية أو الاستهزاء بالتلميذ.

- تعمّد عقاب تلميذ ليكون عبرة للباقيين.

- إجبار التلميذ على الاعتذار.

- التلويح بالدرجات كعقاب.

2-الممارسات المشتتة أو المتجاهلة:

وهنا يحاول المعلم أن يشتت الانتباه أو يحوله عن السلوك السيئ أو يتجاهله، وتظهر هذه الاستراتيجية في أشكال متعددة

منها:

- التّعاضّي عن السلوك أو عدم القيام بأي عمل نحوه.

- تغيير تكوين الجماعة باستبعاد بعض الأفراد.

- إلقاء مسؤولية سلوك الجماعة على فرد ما.

- التحوّل من نشاط لآخر كوسيلة لتجاهل السلوك.

- تحويل السلوك بوسائل أخرى.

3-الممارسات المسيطرة أو الضاغطة:

ويظهر ذلك حينما يُحاول المعلم استخدام مصادر مختلفة للضغط على التلاميذ وفرض سيطرته عليهم، ومن الأمثلة الشائعة

هنا:

- لوم الجماعة وتوبيخها.

- استخدام الضّغط من قبل المسؤولين ذوي السُّلطة مثل المدير أو ولي الأمر.

- تحديد أفراد بعينهم والتّعبير عن عدم الموافقة على سلوكهم.

- التّعبير عن عدم الرّضا عن الجماعة بالكلمة أو النّظرة.

- الإجبار على القيام بأعمال معينة وتقديم وعود مشروطة.

- استخدام الثّناء لمجموعة في مقابل مقارنتها بالمجموعات الحالية كوسيلة عن وسائل التّقذ.

- المناشدة والنّصح الأخلاقي.

لا شك أن استخدام مثل هذه الأساليب أو الاستراتيجيات قد تؤدي نتائج لكنها في واقع الأمر تعد وقتية ولا تحل المشكلة ذاتها، بل قد تؤدي إلى ممارسات أخرى غير مرغوب فيها. هذا بالإضافة إلى أن الممارسات الضاغطة قد تؤدي إلى خضوع ظاهري وإلى مزيد من الإحباط.

(مُحمَّد أحمد كريم وآخرون، 1995، ص: 128-129)

رابعاً: التفاعل الصفي:

يتوقف نجاح العملية التربوية داخل القسم على مدى ما يجري من اتصال بين المعلم وطلابه في المواقف التعليمية وإحداث هذا الاتصال بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم لابد من توفر البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل سواء ما يتعلّق منها بتنظيم الأمور المادية أو بالجو الاجتماعي والانفعالي الذي يسود القسم.

1- تعريف التفاعل الصفي:

يعرف "حمدان" (1982) التفاعل الصفي بأنه: كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الايمازات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنياً ونفسياً لتحقيق تعلّم أفضل.

كما يعرف "نشواني" (1985) التفاعل الصفي بأنه: "عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظّمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلّم."

ويشير "القلا وناصر" (1995) إلى أن التفاعل الصفي هو: إيصال الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من شخص لآخر ومن مجموعة لأخرى". (ماجد الخطيبية وآخرون، 2002، ص: 150)

وتعرف "نوال العشي" (2008) التفاعل الصفي بأنه: "حالة داخلية في الفرد تدفعه للانتباه للموقف التعليمي، والقيام بنشاط، والاستمرار فيه بشكل يعكس إقباله على التعلّم برغبة، وتوفير له الحافز للتعلّب على الصعوبات التي قد تواجهه، وتوفير الظروف المشجعة للمساهمة في النشاطات المختلفة."

وفي "تعريف آخر للكسواني" التفاعل الصفي هو: "ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية أو غير لفظية بهدف زيادة فاعلية التعلّم لتحقيق تعلّم أفضل وهو ما يسود الصف من منافسة وحوار وتبادل آراء بطريقة هادفة لمساعدة الطلبة على الاستمرار في التعلّم بدافعية حقيقية". (نوال العشي، 2008، ص: 79)

كما يعرفه "ناجي ديسقورس" بأنه: "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدّراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة بين المعلم وتلاميذه، وأقره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدّراسة، وذلك على افتراض أن هذا المناخ

يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي، وعلى اتجاهات المعلم نحو تلاميذه، واتجاهات التلاميذ نحو التعلم. (مجدي عزيز

إبراهيم، 2002، ص: 38)

بناء على ما تقدم يرى الطالب الباحث أن عملية التفاعل الصفّي هي "عملية انسانية متفاعلة بين التلاميذ ومعلمهم أو بين التلاميذ أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها لإيجاد نوع من التكيّف الصفّي وحالة الانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفعالية."

2-أهمية التفاعل الصفّي:

مكن إدراج أهمية التفاعل الصفّي داخل القسم من خلال النقاط الآتية:

1-يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة ممّا يساعد على نمو تفكيرهم.

2-يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعّال.

3-يساعد على الضبط الذاتي.

4-يتيح فرصاً أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم المعرفيّة وعرض أفكارهم.

(ماجد الخطايبية وآخرون، 2002، ص: 150)

3-وظائف التفاعل الصفّي:

إنّ استخدام التفاعل استخداماً فاعلاً في القسم، يمكن أن يؤدي وظائف تعليمية تربوية فاعلة، وتمثّل هذه الوظائف

والأدوار حسب محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري (2006، ص: 149) في:

3-1-الإعلام: يتمثّل في إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق من خلال الإلقاء والمحاضرة.

3-2-التوجيه والإرشاد: يتم من خلال إصدار التعليمات والتوجيهات واستخدام التقدّب البناء، ومن خلال توفير المناخ النفسي

الإيجابي المشجّع على التعلّم بالثناء وتقبل المشاعر، والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة والبناءة.

3-3-التهديب: وذلك من خلال التعليمات والنقد واستخدام المعايير العامّة في رفض السلوك أو تقبّله وفي رفض المشاعر

وتقبّلها.

3-4-الحفز واستشارة دافعية الطلاب للتعليم: وذلك من خلال توضيح الأهداف والتعزيز وامتداح سلوك الطلاب المرغوب

فيه، وتقبل أقوالهم وأفعالهم ومشاعرهم بتفهم وموضوعية، كما تستخدم الأسئلة بأنواعها لحفز واستشارة دوافعهم للتعلم.

3-5-تنظيم التعلم واستشارة التفكير: وذلك من خلال حسن توظيف الأسئلة بأنواعها المختلفة التجميعية والمتميزة أو

التفريقية.

3-6-التقويم: أي إصدار الأحكام على سلوك الطلاب (أقوالهم وأفعالهم) التعلّمي من خلال الأداء الصّفي، ويلعب كثير من

أنماط الكلام الصّفي دورا تقويميا من خلال التّقليل والثناء والرفض والانتقاد وإعطاء التعليمات والتوجيهات وتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة البناءة التي تتصل بسلوكهم الصّفي ويشمل التقويم طرح الأسئلة على الطلاب الذين يتطلّب منهم إصدار أحكام تقويمية على أعمالهم وأعمال الآخرين.

كما يشير "صالح محمّد علي أبو جادو(2008،ص: 375) إلى أن التّفاعل الصّفي يؤدي الوظائف التّالية:

- استشارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف من حيث الشّكل والمضمون.
- إيضاح مضامين وأهداف الموقف التّعليمي للمتعلّمين ممّا يُعينهم على تحديد مواقعهم منها، وعلى تنظيم خطواتهم وتوجيهها نحوها.
- الكشف عن مدى حاجة التّلاميذ لأهداف الموقف ومضامينه، وتحديد مدى استعدادهم لتعلّمه دون إعاقات وإحباطات.
- تحقيق المشاركة الفعّالة في ألوان النّشاط المدرسي وتوجيه خطى المتعلمين نحو الأهداف المرصودة.
- تعزيز التّعلّم وأنماط السلوك المرغوب فيها، ومساعدة التّلاميذ على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية.
- إشاعة جو تواصل سليم من الناحيتين الماديّة والنفسية.
- تحسين اتجاهات التّلاميذ ومواقفهم نحو المعلّمين والتّعلّم والمدرسة.
- تنمية علاقات إنسانية وإجتماعية إيجابية بين جميع عناصر العمليّة التّربوية.
- تقويم التّعلّم وتوجيه خطاه نحو تلبية حاجات المتعلم وإشباعها.
- حفظ النّظام والانضباط الصّفي وتعديل السّلك الصّفي في الاتجاه المرغوب فيه.

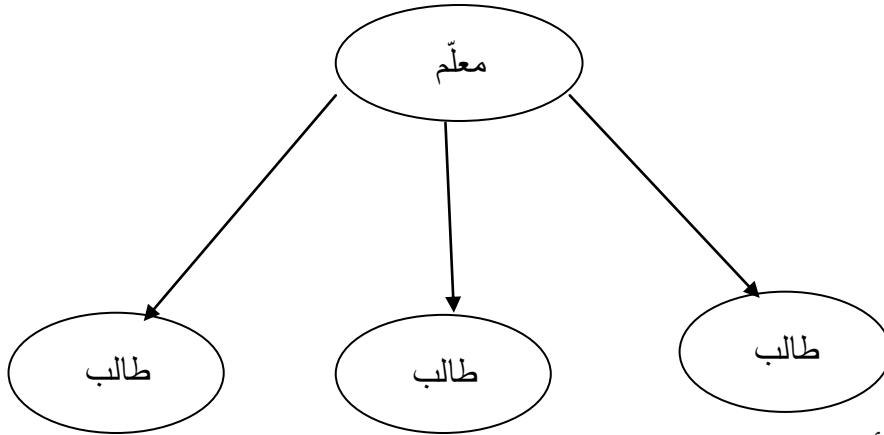
4-أنماط التّفاعل الصّفي:

تقوم العمليّة التّعليميّة التّعلّمية على مايجري من اتّصال بين المعلم والطّلاب في المواقف التّعليمية، ويُعد الحديث أو الكلام وسيلة هذا الاتّصال، بالإضافة إلى الإيماءات واستخدام الأيدي، وقسمات الوجه، وغيرها من الوسائل التي يعتمد عليها الاتّصال غير اللفظي. غير أنّ ما يهْمُنّا في التّفاعل الصّفي هو التّفاعل اللفظي الذي يسود غالبا جو الصف، والذي يمثّل فيه أداة التّعلّم وجوهر الاتصال بين المعلم وطلّابه، والأنماط الأساسيّة للتّفاعل الصّفي هي:

4-1- نمط الاتصال أحادي الاتجاه:

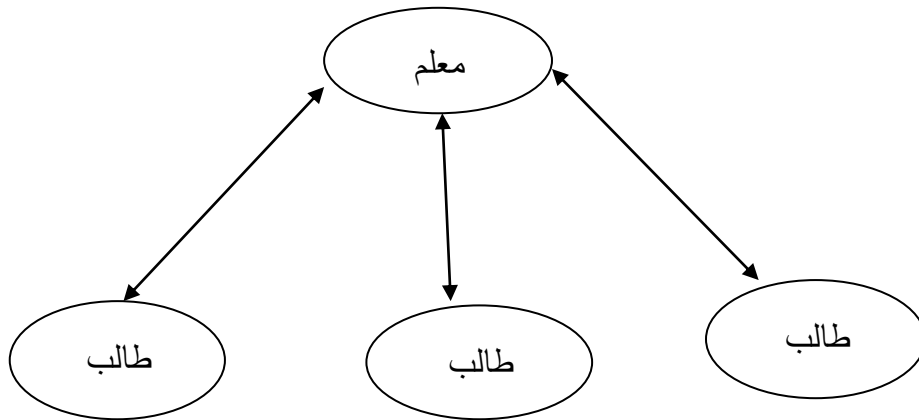
وفي هذا النمط يُرسل المعلم ما يؤدُّ قوله أو نقله إلى طلابه ولا يستقبل منهم هذا النمط من الاتصال وهو أقل الأنماط فعالية ففيه يتَّخذ الطلبة موقفاً سلبياً بينما يتَّخذ المعلم موقفاً إيجابياً، ويُشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يُعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تردد فيه ما يقوله المعلم الذي يجيد فن الإلقاء، ويجعل من نفسه مصدراً وحيداً للمعرفة، دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتلقي، كما يُشير هذا النمط إلى أنَّ حصيلة التعلم التي تتم فيه هي مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلاب ، ومعلم هذا النمط يوضحها الشكل التالي: (عبد الرحمن السَّافسة، 2004، ص:

(350



الشكل 1: نمط الاتصال أحادي الاتجاه

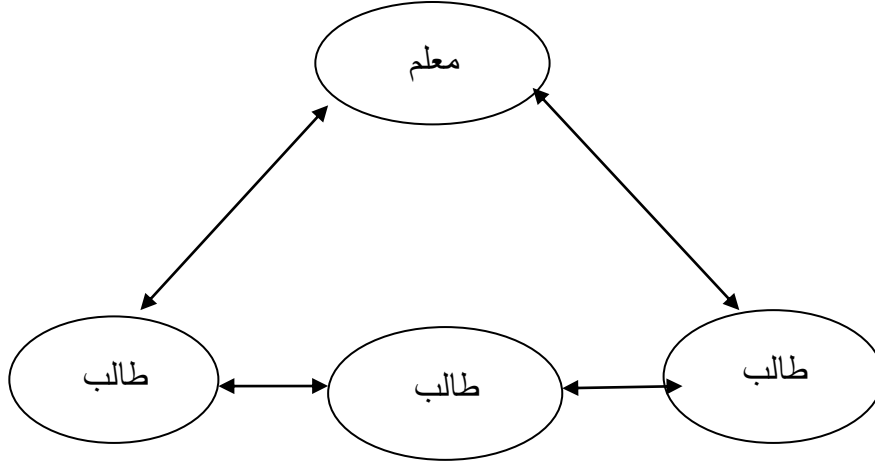
4-2- نمط الاتصال ثنائي الاتجاه: وهذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من الطلبة، فيسأل الطلبة أسئلة تساعد على اكتشاف مدى الفائدة التي حقَّقوها ويُؤخذ على هذا النمط لا يسمح بالاتصال بين طالب وطالب آخر



الشكل 2: نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

4-3- نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه:

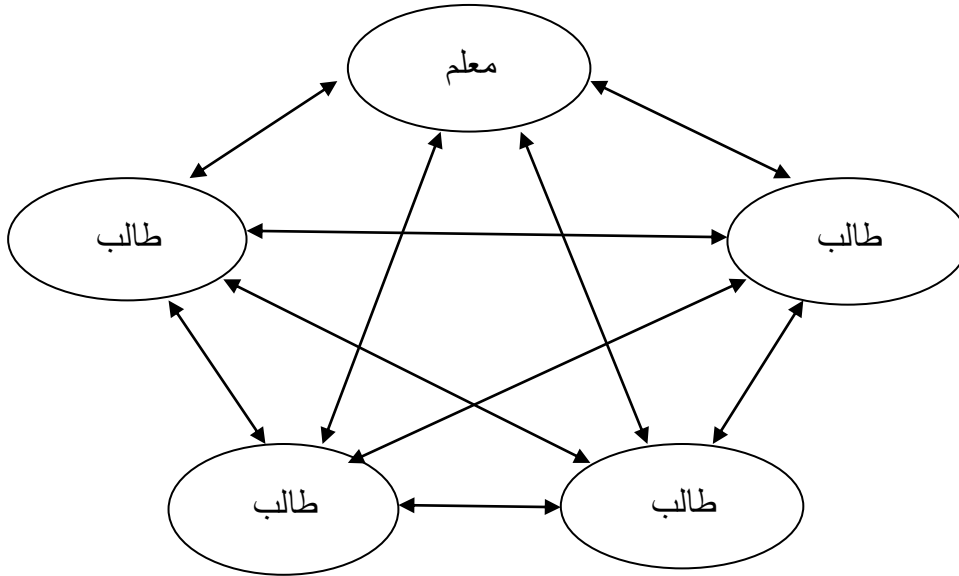
وهذا النمط أكثر تطوراً من سابقه، ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصالاً بين طلبة الصف، وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم وقد لا يكون المعلم فيه المصدر الوحيد للتعلم ويتيح للجميع التعبير عن النفس. (الأغا صهيبي كمال وآخرون، 2015، ص: 138)



الشكل 3: نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه.

4-4- النمط الاتصال متعدد الاتجاهات:

وهذا النمط الإسمي الذي يسمح بحرية تامة في التواصل وفي التعبير عن الذات، في هذا النمط نلاحظ توفر فرص للتواصل بين المعلم والطالب، وبين الطلاب أنفسهم وهو من أكثر الأنماط تطوراً، ويُعتبر الطالب فيه هو محور عملية التعلم. لذلك إن هذا النمط يحتاج لمعلم مؤهل تأهيلاً علمياً ومسلحاً تجهيزاً لإتاحة مثل هذا النوع من التفاعل. والشكل التالي يوضح هذا النمط من التفاعل. (نوال العشي، 2008، ص: 86)



الشكل 4: نمط الاتصال متعدد الاتجاهات

5-أساليب التفاعل الصفّي:

يشير أحد الباحثين إلى أن هناك طرق جديدة و مختلفة يتم على أساسها التفاعل، منها الاتصال، الأدوار الاجتماعية، التوقع، و نحن اليوم نتعرض إلى س أهم أسلوب يبنى على أساسه التفاعل ألا و هو الاتصال.

(هدى سلام، 2015، ص: 70)

يمكن تعريفه على أنه عملية إرسال المعلومات و فهم مشترك من شخص إلى آخر، وتستمد كلمة الاتصال من الكلمة اللاتينية Communis و هو ما يعني مشترك، و يؤكد التعريف حقيقة أنه ما لم ينتج عن فهم مشترك و تبادل المعلومات فهو ليس اتصال (fred C.Lunen burg,2010: 01-02)

كما يعرف الاتصال على أنه نشاط نقل المعلومات من خلال تبادل الأفكار، مشاعر، أو نوايا أو توقعات أو تصورات، أو أوامر عن طريق الكلام، الكتابة، الإيماءات، أو عن طريق وسائل أخرى بين مشاركين أو أكثر. تتطلب العملية مصدراً (مرسلاً)، ترميزاً للمعلومات في شكل رسالة التي تنتقل من خلال وسيط (قناة) إلى مستلم يقوم بعد ذلك بفك شيفرة الرسالة و يعطيها أمراً ضرورياً استجابة (تغذية راجعة). في الاتصال الصفّي يكون المعلم هو المصدر الذي يحدد المحتوى و يرتبها (إرسال) و كيف على الطلبة (مستلمين) أن يتكلموا، و يقر أفضل الطرق على مساعدتهم على التعلم (الإستراتيجية أو القناة) و تحدد كيفية تقدم الطلبة و كيفية التواصل معهم (تغذية الراجعة). (Nilanjand and all, 2016 : 104)

ويتضح الدور الرئيسي للاتصال في التعليم من خلال تعريف Hurt و Scott و Mc.goskey (1978) : "التواصل هو الفرق بين المعرفة و التدريس"، مع الأخذ بعين الاعتبار المكونين الأوسع للاتصال الصفّي وهما التواصل و التدريس، فإننا نشير إلى الاتصال الصفّي على أنه التعقيد في التفاعل بين المتعلم و المعلم خلال عملية التدريس، داخل و خارج الصف بما فيه السلوك اللفظي و غير اللفظي و كل العوامل الأخرى المؤثرة فيه. (veronica kareva, 2007: 91-92)

6-أساليب تحسين التّفاعل الصّفّي:

تعتمد فاعلية التعلّم الصّفّي اعتماداً كبيراً على نمط التّفاعل الصّفّي السائد، والذي يرتبط بدوره بخصائص المعلم المعرفية والمسلكية التي تساعده في النّجاح بعمله بشكل فاعل. وتتمثل الخصائص المعرفية للمعلم بإعدادة الأكاديمي والمهني واهتماماته وقدرته في توظيف المعرفة، أما الخصائص المسلكية فتتلخص بالالتزام والدفء والمودة والحماس والمعاملة الجيدة والتقبل غير المشروط لطلابه. هذا وبالإضافة لوجود مجموعة من الكفايات التي قد يمتلكها المعلم وتعمل على تحسين التفاعل الصفّي، تمثلت في:

1-قدرته على تنظيم الموضوع الذي يدرسه.

2-مهاراته في توظيف مهارات الاتصال الفعال.

3-مهاراته في توظيف مهارات الاستماع وقبول الأفكار وتشخيص المشكلات.

- 4- قدرته على إقناع الآخرين.
- 5- تطوير وتطبيق أساليب التعزيز.
- 6- إستشارة دافعية طلابه.
- 7- تطويره لمهارات طرح الأسئلة وتلقي استجابات الطلبة والاهتمام بأسئلة التلاميذ.
- 8- قدرته على تطوير مهارة العمل التعاوني بين التلاميذ.
- 9- قدرته على الانتباه الجيد.
- 10- قدرته على توظيف التغذية الرجعية.
- 11- قدرته على توفير مناخ مادي ونفسي وتحقيق الاتصال الفعال.
- 12- يتقبل أفكار ومشاعر الآخرين. (نوال العشي، 2008، ص: 87-88)

7-العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي:

يشير " فؤاد علي العاجز وآخرون" (2006، ص: 133) إلى أنَّ التَّفاعل الصفي يتأثر بعدة عوامل تعمل على إثارته أو تثبيطه وهي كما يلي:

أولاً: عوامل مثبِّطة للتَّفاعل الصفي:

- 1-عدم إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكاره.
- 2-انقطاع الأنشطة الصَّفية الممتعة بسبب انتهاء الحصَّة.
- 3-الصَّوت المرتفع والصُّراخ من قبل المعلم أو الطُّلاب.
- 4-تعرُّض الطالب في الصَّف لمواقف عديدة من الصِّراع والتَّناقض.
- 5-مطالبة المعلم الملحَّة للطُّلاب بالانضباط.

ثانياً: عوامل مثيرة للتَّفاعل الصفي:

- 1-تقبُّل الأسرة للمدرسة، واهتمام المجتمع بالتَّعليم، وتفهُّم دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربيَّة.
- 2-توفير الجو الآمن المتحرر من الخوف والقلق للطُّلاب، والسَّماح لهم بالتَّعبير عن آراءهم، والانطلاق في أفكارهم.
- 3-تنوُّع طُرُق التَّدريس حسب المواقف التَّعليمية وموضوع الدَّرس، وتنوُّع الأنشطة الطُّلابية الملائمة للطُّلاب.
- 4-إدخال المعلم بين الحين والآخر تغييرات في البيئة الماديَّة والاجتماعية للصَّف.
- 5-أن تلبّي المقرَّرات حاجات الطُّلاب ورغباتهم، مع توفُّر الوسائل التَّعليمية والمثيرات الحسية التي تُجسِّد التَّعليم بأن يكون ذا معنى لديهم.

6- تكليف الطلاب بالقيام بأعمال وأنشطة يقدرّون عليها، ويمارسونها بشغف ورغبة داخلية لديهم.

7- إتاحة الفرصة أمام الطلاب لإحراز النجاح في المهام التعليمية المتعددة وذلك لتحقيق أهداف التعلّم.

8- توظيف التعزيز كالثناء والإعجاب والتقدير، والامتناع عن إجراء العقاب البدني.

خلاصة الفصل:

تُشكّل الغرفة الصّفيّة بيئة اجتماعية مصعّرة تتفرّع فيها أنماط العلاقات وتتشابك معاً، كما تتباين فيها الأهداف والاهتمامات والميول والاتجاهات، ومثل هذه البيئة تمّ تشكيلها على النّحو الذي عليه من أجل تحقيق أهداف محدّدة تتمثّل في إحداث تغييرات نوعية وكمية في سلوك المتعلّمين من خلال إجراءات عملية التعلّم والتّعليم ولكي تحقق البيئة الصّفيّة الأهداف يجب توفير المناخ الصّفيّ الملائم الذي يسوده جو قائم على علاقات تفاعليّة ودّية وإيجابية بين المعلّم والطلّبة من جهة وبين الطّلبة أنفسهم من جهة أخرى، إذ يتّضح أنّه توجد أساليب كثيرة مختلفة من إستراتيجيّات ضبط الصّف تمكّن المعلّم من ممارستها من أجل ضبط الصّف، وبناءً على هذه المعطيات الجديدة فعليه اختيار الأسلوب المناسب والأمثل وتطبيقه في الوقت المناسب لكي يعمل على تحقيق الهدوء والطّمانينة والأمن للطّالب وبالتالي الوصول إلى مناخ مناسب لاستمرار عملية التّعليم والتعلّم. فالعملية التّربوية لا تكون ناجحة إلا إذا كانت العلاقة التّربوية بين المعلّم والتّلميذ داخل مناخ صّفّي منتظم ويتميّز بالسّكينة والثّقة المتبادلة بين العنصرين ممّا يكفل التّعاون المشترك بين المعلّم والتّلميذ والسّهر على السّير الجيّد للدّرس ممّا يساعد على تحقيق تحصيل دراسي جيّد للتّلاميذ وتحقيق الأهداف التّربوية المسطّرة من طرف المعلّم والمنظومة التّربوية.

الباب الثاني

الإطار المهيواني للدراسة



الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية لدراسة الميدانية



الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية لدراسة ميدانية

- تمهيد

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أدوات الدراسة

6- تقنيات المعالجة الإحصائية

- خلاصة الفصل



تمهيد:

تتركز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب الإحصائية التي يستخدمها أثناء إجراء البحث، فبعد أن تم التطرق في الإطار العام للدراسة إلى تحديد إشكالية الدراسة، وصياغة الفرضيات، وتحديد أهدافها، وأهميتها بالإضافة إلى تحديد المفاهيم المستخدمة إجرائياً، فضلاً عن الإطار النظري للدراسة الذي شمل الفصول النظرية المتمثلة في كل من (التكوين البيداغوجي، الكفايات التدريسية، المشكلات السلوكية الصفية). يتناول الطالب الباحث في هذا الفصل إجراءات المقارنة الميدانية للدراسة من أجل التحقق من صحة الفرضيات ميدانياً، حيث تطرقنا فيه إلى منهج الدراسة، زمان ومكان إجراء الدراسة ومجتمع الدراسة، عينة الدراسة، وكذا أدوات جمع البيانات، وأخيراً تقنيات التحليل الإحصائي للبيانات المجمعة.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

قام الطالب الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (120) أستاذاً وأستاذة ببعض المتوسطات الواقعة ببلدية برج بوعريريج من خارج عينة الدراسة الأساسية، والتي يُمكن ذكرها في الجدول رقم (03) الموضح أسفله:

الجدول رقم (03): مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية

الولاية	البلدية	اسم المتوسطة	الرقم
برج بوعريريج	برج بوعريريج	متوسطة ابن باديس الشرقية	01
برج بوعريريج	برج بوعريريج	متوسطة عجيل الجودي	02
برج بوعريريج	برج بوعريريج	مسكناً 680 متوسطة	03
برج بوعريريج	برج بوعريريج	مسكناً 1044 متوسطة	04
برج بوعريريج	برج بوعريريج	متوسطة الصفصاف	05

وبناء على ما سبق، يُنوّه الطالب الباحث إلى أنّه تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لتحقيق جملة من الأهداف يُمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- الوقوف على الصعوبات المحتملة مواجهتها خلال إجراء الدراسة الأساسية.
- التحقق من الخصائص السيكموترية لكل من مقياس الكفايات التدريسية، ومقياس أساليب مواجهة المشكلات الصفية، وبالتالي للتأكد من صلاحية الأداتين للتطبيق في الدراسة الحالية.
- الوقوف على وضوح عبارات أدوات الدراسة لدى عينة الدراسة.

-تقدير الزمن الذي تستغرقه كل أداة عند عملية التطبيق.

وسيشير الطالب الباحث إلى ما أسفرت عليه نتائج الدراسة الاستطلاعية عندما يتم تناول عنصر أدوات الدراسة، وذلك بشيء من التفصيل.

ثانياً: الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

تُعد الدراسة الحالية من البحوث الوصفية المقارنة، حيث يتبنى الطالب الباحث المنهج الوصفي المقارن لأنه يوفر فهماً عن دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة بعض المشكلات السلوكية الصفية لدى المراهقين المتدربين بمرحلة التعليم المتوسط، حيث يتم دراسة متغيرات الدراسة كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس.

وعلى الرغم من أن الوصف هو أبسط أهداف العلم، إلا أنه الأساس الذي لا بد منه كي ينتقل إلى أهداف أعلى. والمهمة الجوهرية للوصف هي أن يتم فهم الظاهرة على النحو الأوفى وعلى النحو الدقيق. مما جعل البحوث الوصفية تُزود الرصيد المعرفي بثروة هائلة من الحقائق الجزئية التفصيلية، بل وتُمكن تلك البحوث من أن ترقى إلى مستوى التعميم. ويُمكن عرض مبررات اعتماد الطالب الباحث للمنهج الوصفي في الدراسة الحالية في ما يلي:

-تم تبني المنهج الوصفي لأنه يقوم بدراسة متغيرات الدراسة كما هي في الواقع دراسة كمية ونوعية لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس.

-يُساعد المنهج الوصفي الطالب الباحث على فهم دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة بعض المشكلات السلوكية الصفية لدى المراهقين المتدربين بمرحلة التعليم المتوسط.

-يُساعد هذا المنهج الطالب الباحث على تحليل بيانات الدراسة الحالية وتنظيمها بصورة كيفية وكمية استخراج الاستنتاجات التي تُساعد على فهم المشكلة المطروحة للدراسة.

-يُعد المنهج الوصفي مناسباً لحاجة الدراسة إلى اكتشاف طبيعة دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة بعض المشكلات السلوكية الصفية لدى المراهقين المتدربين بمرحلة التعليم المتوسط، مما يُساعد على أن يكون الهدف من الدراسة هو التعرف على المؤشرات التي تُمكننا من التنبؤ بالظواهر.

- يُساعد المنهج الوصفي الطالب الباحث في وصف الوضعية الحالية للظاهرة المراد دراستها من خلال القيام بتفسيرها وتحليلها
أماً في التوصل إلى أحكام وتعميمات ذات معزى ودلالة.

2- حدود الدراسة:

يُوضّح الطالب الباحث حدود الدراسة ومجالاتها، لأنها تُساعده في توجيه الجهود نحو الهدف المنشود. وعليه تتحدد
الدراسة الحالية وما سيسفر عنها من نتائج بالحدود التي نحصّرها في الآتي، وهذا بشيء من التفصيل:

2-1-الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الميدانية ببعض المتوسطات بولاية برج بوعرييج، والتي يُمكن ذكرها في الجدول رقم (04) الموضَّح أسفله.

الجدول رقم (04): مكان اجراء الدراسة الأساسية.

الرقم	اسم المتوسطة	البلدية	الولاية
01	متوسطة محمد بن عربي	برج بوعرييج	برج بوعرييج
02	متوسطة عمار أوشيش	برج بوعرييج	برج بوعرييج
03	متوسطة وشام الصالح	برج بوعرييج	برج بوعرييج
04	متوسطة بوسنة	برج بوعرييج	برج بوعرييج
05	متوسطة بلواعر	العناصر	برج بوعرييج
06	متوسطة بوسام	برج الغدير	برج بوعرييج
07	متوسطة كعلول عبد الله	برج الغدير	برج بوعرييج
08	متوسطة علي شخشوخ	برج الغدير	برج بوعرييج
09	متوسطة عبد الكريم العقون	برج الغدير	برج بوعرييج
10	متوسطة حروز المنور	برج الغدير	برج بوعرييج
11	متوسطة بن معيزة عبد الرحمان	مجانة	برج بوعرييج
12	متوسطة منى مسعود	مجانة	برج بوعرييج
13	متوسطة كاهية علي	مجانة	برج بوعرييج
14	متوسطة عثمانى عبد القادر	مجانة	برج بوعرييج
15	متوسطة لوصيف العياشي	مجانة	برج بوعرييج
16	متوسطة كوشيت عبد الحميد	مجانة	برج بوعرييج
17	متوسطة الشهداء العشر	الحمادية	برج بوعرييج
18	متوسطة صهد محمد	الحمادية	برج بوعرييج
19	شهيـد 27متوسطة	الحمادية	برج بوعرييج
20	متوسطة الحاج العربي البشير	الحمادية	برج بوعرييج
21	متوسطة العيداني ابراهيم	الحمادية	برج بوعرييج
22	متوسطة وراسن الجديدة	الحمادية	برج بوعرييج
23	متوسطة محمد بونقاب	المنصورة	برج بوعرييج
24	متوسطة سعدي بوطغان	المنصورة	برج بوعرييج
25	متوسطة الحاج بن منصور	المنصورة	برج بوعرييج
26	متوسطة محمد العيد العزيري	المنصورة	برج بوعرييج
27	متوسطة الإخوة ميمون	المنصورة	برج بوعرييج

2-2-الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية في السنة الدراسية 2016-2017.

2-3-الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على أساتذة التعليم المتوسط ممن تلقوا تكويناً بيـداغوجياً بالمدرسة العليا

للأساتذة، وخريجي الجامعات الذين وظفوا توظيفاً مباشراً.

3-مجتمع الدراسة:

قام الطالب الباحث بوضع الحدود المكانية والزمانية للمجتمع الأصلي، حيث يشمل كافة أساتذة التعليم المتوسط خريجي المدارس العليا للأساتذة وخريجي الجامعات في ولاية برج بوعرييج، موزعين على كل المتوسطات ببلدية برج بوعرييج و برج الغدير بولاية برج بوعرييج؛ بحيث يُمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

4-عينة الدراسة:

بعد تعذر بل استحالة تطبيق الأسلوب العشوائي في الاختيار، وهذا للاعتبار المنهجي المرتبط بالعشوائية ذاتها، والتي تقضي منح نفس الفرص لكل مفردات المجتمع الإحصائي حتى تختار ضمن عينة الدراسة، فقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (220) أستاذاً وأستاذة في مرحلة التعليم المتوسط أبدوا رغبتهم في مشاركتهم (عينة المتطوعين) في الدراسة من خلال الإجابة عن الأدوات المستخدمة لتجميع البيانات. والجدول التالية توضح خصائص أفراد العينة بشيء من التفصيل:

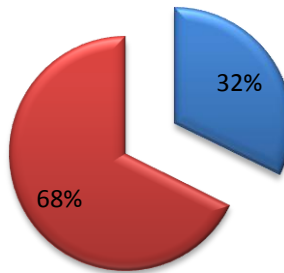
الجدول رقم (05): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير نمط التكوين.

نمط التكوين	التكرار	% النسبة
خريجي المدارس العليا	71	32 %
خريجي الجامعات	149	68 %
المجموع	220	100 %

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (05) أنّ الأساتذة خريجي الجامعات يُمثلون ما نسبته (68%) من مجموع أفراد العينة كحد أعلى في حين أنّ الأساتذة خريجي المدارس العليا يمثلون ما نسبته (32 %) من مجموع أفراد العينة كحد أدنى.

الشكل رقم (05): توزيع العينة تبعاً لمتغير نمط التكوين

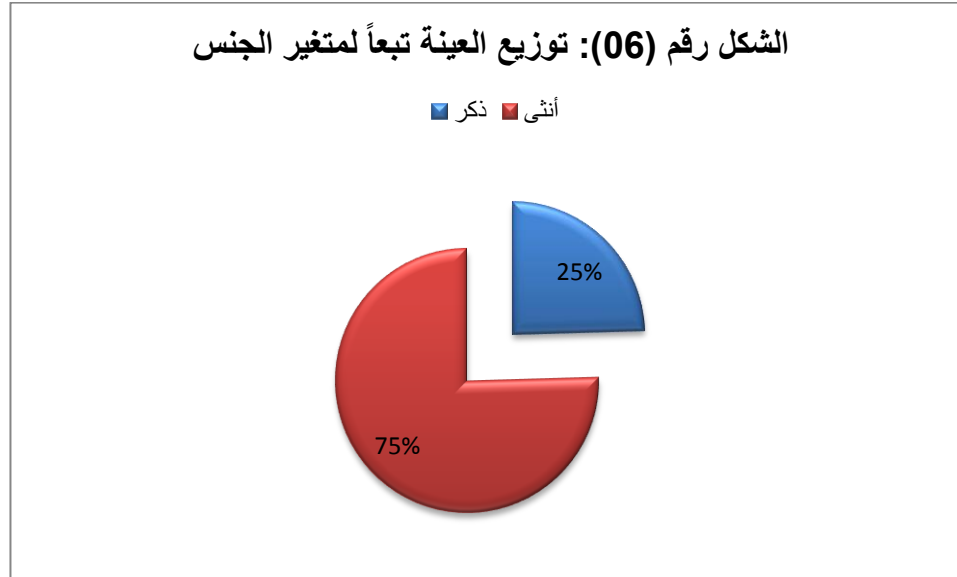
خريجي الجامعات ■ خريجي المدارس العليا ■



الجدول رقم (06): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	التكرار	% النسبة
ذكر	54	25.00 %
أنثى	166	75.00 %
المجموع	220	100 %

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (06) أنَّ الأساتذة الإناث يُمثّلن ما نسبته (75%) من مجموع أفراد العينة كحد أعلى في حين أنَّ الأساتذة الذكور يمثلون ما نسبته (25 %) من مجموع أفراد العينة كحد أدنى.



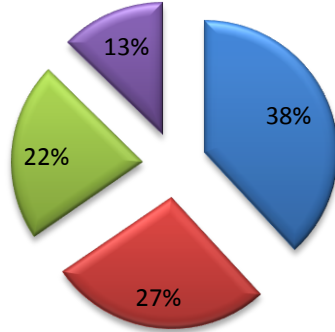
الجدول رقم (07): يبين توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الأقدمية.

الأقدمية	التكرار	% النسبة
أقل من 05 سنوات	84	38 %
06-09 سنوات	60	27 %
10-15 سنة	48	22 %
20 سنة فما فوق	28	13 %
المجموع	220	100 %

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (07) أنَّ الأساتذة ذوي الأقدمية أقل من 05 سنوات يُمثّلن ما نسبته (38%) من مجموع أفراد العينة كحد أعلى في حين أنَّ الأساتذة ذوي الأقدمية 20 سنة فما فوق يمثلون ما نسبته (13 %) من مجموع أفراد العينة كحد أدنى.

الشكل رقم (07): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الأقدمية

■ أقل من 05 سنوات ■ 09-06 سنوات ■ 15-10 سنة ■ 20 سنة فما فوق



5- أدوات الدراسة:

لكي يتمكن الباحث من إكمال بحثه لا بد من الاستعانة ببعض الأدوات التي تسهل من عملية جمع البيانات والمعطيات، حيث تم استخدام الأدوات التالية:

5-1- مقياس الكفايات التدريسية من إعداد الطالب الباحث:

قام الطالب الباحث ببناء هذا المقياس بإتباع الخطوات التالية:

1- الخطوة الأولى: تحديد الهدف من المقياس: يتمثل الهدف من المقياس في جمع المعلومات حول تحديد درجات المبحوثين من الأساتذة في الكفايات التدريسية.

2- الخطوة الثانية: تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم الكفايات التدريسية: قام الطالب الباحث بالإطلاع على الأدب

التربوي المتعلق بالكفايات التدريسية عن طريق المسح المكتبي، وكذلك الإطلاع على بعض الدراسات السابقة في المجالات والبحوث العلمية المحكمة والرسائل الجامعية الماجستير منها والدكتوراه التي تناولت هذا المفهوم بالدراسة، حيث تم تحديد أبعاد مقياس الكفايات التدريسية وضبط مؤشرات استناداً إلى أدبيات هذا المفهوم.

3- الخطوة الثالثة: الإطلاع على بعض الكتب والمقاييس المشابهة قصد انتقاء عبارات المقياس المصمم: وتتمثل هذه المقاييس والكتب في ما يلي:

-مقياس الكفايات التدريسية لعبد الكريم زايد الموزاني ونبيل كاظم نخير الشمري (2012) في بحثهما الموسوم: "تقويم الكفايات التدريسية لدى مدرسات اللغة العربية في معهد إعداد المعلمات من وجهة نظر الطالبات بقسم اللغة العربية في محافظة البصرة".

-مقياس الكفايات التدريسية لقاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف عبد الكريم مومني (2010) في بحثهما الموسوم: "الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص".

-مقياس الكفايات التدريسية لفاضل علوان جبار علي الزيدي (2011) في بحثه الموسوم: "الكفايات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية وعلاقتها باكتساب بعض المهارات الحركية للطلبة في المدارس المتوسطة".

-مقياس الكفايات التعليمية لمضرع عبد الباقي ومحمد فريد صدام وعبد الرضا حيدر وخالد أسود لايع وصبيحة سلطان محمد (2011) في بحثهم الموسوم: "الكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية في محافظات الفرات الأوسط".

-مقياس الكفايات التدريسية لرائد بايش الركابي ورضاب عبد الرزاق (2010) في بحثهما الموسوم: "الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن".

-كتاب عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس لفيليب بيرينو (2010) ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية: عثمان آيت مهدي وربيعه حواج وعبد الرزاق أويذر وعباس صانع وزهية سوسي وياسمين قرابين وفريدة شنان وصليحة هاشمي ولمياء رانم، سلسلة من ترجمة المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية.

-كتاب علم النفس التربوي لعبد المجيد النشواني (2003)، ط 4.

-المادة 22 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية المتضمنة مهام أستاذ التعليم الأساسي.

4-الخطوة الرابعة: صياغة الصورة الأولية لمقياس الكفايات التدريسية:

قام الطالب الباحث بصياغة النسخة الأولية لمقياس الكفايات التدريسية من خلال صياغة عبارات المقياس وتحديد بدائل الأجوبة، حيث بعد تحديد أبعاد الكفايات التدريسية وتعريف كل بعد إجرائياً من خلال تحديد مؤشرات قياسه تم صياغة (73) عبارة موزعة على (03) بدائل (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة). ويمكن عرض إجراءات صياغة الصورة الأولية للمقياس بشيء من التفصيل في ما يلي:

4-1- أبعاد ومؤشرات مقياس الكفايات التدريسية:

تكونت النسخة الأولى من مقياس الكفايات التدريسية من (73) عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي:

-بعد الكفايات العاطفية الاجتماعية: يتكون من (18) عبارة.

-بعد الكفايات الفكرية المعرفية: يتكون من (16) عبارة.

-بعد الكفايات التواصلية: يتكون من (14) عبارة.

-بعد الكفايات المنهجية: يتكون من (25) عبارة.

وبناء على ذلك فإنَّ الدرجة الكلية لهذا المقياس تتراوح بين (73) درجة في حدها الأدنى، و(219) درجة في حدها

الأعلى.

الجدول رقم (08): يبين توزيع عبارات مقياس الكفايات التدريسية على أبعاده.

الرقم	أبعاد المقياس	عدد العبارات	نوع العبارات	رقم العبارات
01	الكفايات العاطفية الاجتماعية	18	الموجبة	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18.
02	الكفايات الفكرية المعرفية	16	الموجبة	19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34.
03	الكفايات التواصلية	14	الموجبة	35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48.
04	الكفايات المنهجية	25	الموجبة	49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73.

4-2- تحديد سلم تنقيط الاستجابات (مفتاح تصحيح المقياس):

قام الطالب الباحث بإعداد مفتاح تصحيح عبارات مقياس الكفايات التدريسية كالتالي:

الجدول رقم (09): يوضح درجات الاستجابة على عبارات مقياس الكفايات التدريسية

الرقم	البديل	التقدير
01	بدرجة كبيرة	03
02	بدرجة متوسطة	02
03	بدرجة ضعيفة	01

4-3- إعدادات تعليمية المقياس:

تم إعدادات تعليمية المقياس بهدف تسهيل مهمة المبحوث في الإجابة على عبارات المقياس، حيث تضمنت التعليمات مقدمة استهلاكية، تم توضيح فيها كيفية الإجابة عليه، كما تمت الإشارة إلى الحفاظ على سرية الإجابات مع ضرورة الإجابة على جميع عبارات المقياس بدقة ومصداقية دون ترك أي منها دون إجابة.

5-الخطوة الخامسة: الدراسة الاستطلاعية لمقياس الكفايات التدريسية:

تم إجراء دراسة استطلاعية على أربعة (04) مراحل هي:

1-المرحلة الأولى: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (120) أستاذاً وأستاذة ببعض المتوسطات الواقعة ببلدية برج بوعريش من خارج عينة الدراسة الأساسية، بهدف معرفة وضوح عبارات المقياس.

2-المرحلة الثانية: تم عرض مقياس الكفايات التدريسية على عشرة (10) أساتذة محكمين⁽¹⁾. وقد تم إرفاق المقياس المصمم بالمعلومات التالية: (عنوان الدراسة؛ ملخص حول إشكالية الدراسة وتساؤلاتها؛ فرضيات الدراسة؛ أهداف الدراسة؛ التعريف الإجرائي لمفهوم الكفايات التدريسية). ولقد تم عرض النسخة الأولية للأساتذة المحكمين قصد إبداء رأيهم حول الملاحظات التالية:

- ✓ هل العبارة تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه؟ وهل هي مناسبة لقياس البعد الذي وضعت فيه؟
- ✓ هل العبارات واضحة في معناها، وغير قابلة للتأويل؟
- ✓ اقتراح تعديل أو حذف أو نقل العبارات التي لا تتناسب والبعد الذي تنتمي إليه، أو تلك العبارات التي تُوحى بالتكرار.
- ✓ إعطاء رأي عام حول تعليمية المقياس والمقياس ككل.

ومن أجل هذا، وضعت العبارات في النسخة الموجهة للمحكمين، مرتبة حسب أبعادها، ما يسمح بتقييم مدى صدق كل عبارة، مع ترك خانة لتقديم الاقتراحات، أو التعديلات، أو إعطاء صيغة بديلة للعبارة⁽²⁾.

(1)-أنظر الملحق رقم (01): نسخة من قائمة الأساتذة المحكمين.

(2)-أنظر الملحق رقم (03): المقياس الموجه للأساتذة المحكمين.

3- المرحلة الثالثة: نتائج عملية تحكيم مقياس الكفايات التدريسية: بعد عرض النسخة الأولية لمقياس الكفايات التدريسية على الأساتذة المحكمين تم حساب نسب الاتفاق وعدم الاتفاق من خلال استخدام معادلة COOPER Smith، والجداول التالية توضح نتائج تحكيم أبعاد مقياس الكفايات التدريسية بشيء من التفصيل:

الجدول رقم (10): نتائج تحكيم عبارات بعد الكفايات العاطفية الاجتماعية

رقم العبارة	العبارة	عدد الاتفاق	عدد عدم الاتفاق	النسبة %100	القرار
01	أتعاون مع أولياء التلاميذ.	09	01	%90	إبقاء
02	أتعاون مع شركاء المدرسة.	10	00	%100	إبقاء
03	أتصرف كمسؤول وفق قيم ومبادئ الهوية.	10	00	%100	إبقاء
04	أعمل على نقل القيم والمواقف المنصوص عليها في القانون التوجيهي.	08	02	%80	إبقاء
05	أطبق قواعد احترام الآخرين وأسير الخلافات بين التلاميذ بروح العدالة والاحترام المتبادل.	10	00	%100	إبقاء
06	أشجع على الاعتزاز بالهوية والانتماء وتحمل المسؤولية في ظل الالتزام بروح المواطنة.	10	00	%100	إبقاء
07	أعمل على إشباع حاجة التلاميذ إلى الأمن والحب وتقبل الآخر وتقدير الذات.	10	00	%100	إبقاء
08	أنفهم تصرفات التلاميذ وأصبر عليهم وأسامحهم.	09	01	%90	إبقاء
09	أحرص على أن يستمتع التلميذ وهو يتعلم.	10	00	%100	إبقاء
10	أثق في قدراتي التدريسية.	10	00	%100	إبقاء
11	أعزز بممارسة مهنة التدريس.	10	00	%100	إبقاء
12	أحب تلاميذي وأستمتع بالعمل معهم.	09	01	%90	إبقاء
13	أوظف أسلوب المرح والدعابة في تسيير تعلمات التلاميذ.	10	00	%100	إبقاء
14	أضفي طابع الحماسة عند تقديمي للدروس.	10	00	%100	إبقاء
15	أشارك في إعداد مشروع المؤسسة والتفاوض عليه.	09	01	%90	إبقاء
16	أنمي معنى المسؤوليات والتضامن والشعور بالعدالة وعدم التحيز.	10	00	%100	إبقاء
17	أتفاوض على مشروع تكوين مشترك مع زملائي (التنسيق التربوي).	10	00	%100	إبقاء
18	أدخل لحل أزمات وصراعات أعضاء الفريق التربوي.	10	00	%100	إبقاء

نُلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (10) أنَّ كل عبارات بعد الكفايات العاطفية الاجتماعية قد سجلت نسبة قبول عالية، كما خضعت بعضها إلى إعادة صياغة من حيث التعبير، دون تغيير في المعنى.

الجدول رقم (11): نتائج تحكيم عبارات بعد الفكرية المعرفية

رقم العبارة	العبارة	عدد الاتفاق	عدد عدم الاتفاق	النسبة %100	القرار
01	أُمِّيز بين نظريات الحاجات والدوافع وتطبيقاتها التربوية.	10	00	%100	إبقاء
02	أُمِّيز بين الأساليب المعرفية وأساليب التعلم والعلاقة بينهما.	08	02	%80	إبقاء
03	مطلع على مضامين وتوجيهات المناهج التعليمية.	10	00	%100	إبقاء
04	أَتَقَيَّد بالمبادئ الأساسية للنظام التربوي وفق القوانين المنظمة للحياة المدرسية.	10	00	%100	إبقاء
05	أَتَعَرَّف على التلاميذ وعلى عوامل التعلم.	10	00	%100	إبقاء
06	لديَّ اهتمامات واسعة في المجالات الأدبية والفنية والإنسانية والاجتماعية.	09	01	%90	إبقاء
07	أَتَحَكَّم في المفاهيم التي أدرسها.	09	01	%90	إبقاء
08	ملَّم بمراحل تطور النظام التربوي في الجزائر.	10	00	%100	إبقاء
09	أَدْرِك غايات المدرسة المنصوص عليها في القانون التوجيهي للتربية الوطنية	10	00	%100	إبقاء
10	ملَّم بالمشكلات النمائية والمشكلات الأكاديمية ذات العلاقة بالمرحلة العمرية للتلميذ.	10	00	%100	إبقاء
11	أَعْرِف عناصر الثقافة الرقمية الأساسية لممارسة مهنة التدريس.	10	00	%100	إبقاء
12	مطلع على فلسفات التربية (الإسلامية، المثالية، الواقعية، الطبيعية البرجماتية، الوجودية).	10	00	%100	إبقاء
13	مطلع على مبادئ وقوانين ونظريات علم النفس التربوي	10	00	%100	إبقاء
14	أَتَحَكَّم في التعليمية العامة.	10	00	%100	إبقاء
15	أَتَحَكَّم في تعليمية مادة التخصص.	10	00	%100	إبقاء

ومن خلال نتائج الجدول رقم (11) نُلاحظ أنَّ كل عبارات بعد الكفايات الفكرية المعرفية قد سجلت بدورها نسبة قبول عالية، كما خضعت بعضها إلى إعادة صياغة من حيث التعبير، دون تغيير في المعنى.

الجدول رقم (12): نتائج تحكيم عبارات بعد الكفايات التواصلية

رقم العبارة	العبارة	عدد الاتفاق	عدد عدم الاتفاق	النسبة %100	القرار
01	أتقن لغة التدريس والتواصل.	10	00	%100	إبقاء
02	أستعمل اللغات الحية الأجنبية في وضعيات تتطلبها مهنة التدريس.	09	01	%90	تعديل
03	أبني علاقات إنسانية إيجابية في الوسط المدرسي.	10	00	%100	إبقاء
04	أناقش أفكار تلاميذي وتصوراتهم وأستخدمها في توجيه تعلماتهم.	10	00	%100	إبقاء
05	أستخدم تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي في التدريس.	10	00	%100	إبقاء
06	أستمع بإنصات لطلبات تلاميذي ومشكلاتهم.	10	00	%100	إبقاء
07	أستعمل تقنيات التنشيط في عمل الأفواج.	10	00	%100	إبقاء
08	أدرّب تلاميذي على آداب المناقشة والحوار.	10	00	%100	إبقاء
09	أثمن مبادرات التلاميذ وأشجعهم على إبداء آرائهم.	10	00	%100	إبقاء
10	أشرك الأولياء في تهمين بناء معارف أبنائهم.	10	00	%100	إبقاء
11	أنشط اجتماعات الإعلام والمناقشة والأولياء.	10	00	%100	إبقاء
12	أزيل عوائق الاتصال وأوسّع إدارة القسم.	10	00	%100	إبقاء
13	أسيّر تعلمات التلاميذ من خلال العقود مع الأولياء أيضاً.	10	00	%100	إبقاء
14	أحرص على استعمال مفاهيم ومصطلحات مادة التخصص.	10	00	%100	إبقاء

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (12) نلاحظ أنّ كل عبارات بعد الكفايات التواصلية قد سجلت هي الأخرى

نسبة قبول عالية، كما خضعت بعضها إلى إعادة صياغة من حيث التعبير، دون تغيير في المعنى.

الجدول رقم (13): نتائج تحكيم عبارات بعد الكفايات المنهجية

رقم العبارة	العبارة	عدد الاتفاق	عدد عدم الاتفاق	النسبة 100%	القرار
01	أقوم بتحديد ميادين الكفايات المستهدفة (الوجدانية، المعرفية، التواصلية، المنهجية).	09	01	90%	إبقاء
02	أقوم بتحديد الكفاية المستهدفة ومؤشراتها المرتبطة بخصصة تعليمية تعليمية.	10	00	100%	إبقاء
03	أتوقع أخطاء المتعلمين الأكاديمية وأسعى إلى تحليلها.	10	00	100%	إبقاء
04	أتوقع أخطاء المتعلمين الأدائية وأسعى إلى تحليلها.	08	02	80%	إبقاء
05	أقوم بانتقاء محتويات منسجمة ووسائل ديداكتيكية مناسبة.	10	00	100%	إبقاء
06	أرافق التلاميذ في مسعاهم التكويني.	10	00	100%	إبقاء
07	أحسن ضرب الأمثلة وتنظيم الأنشطة التي أقترحها على التلاميذ.	10	00	100%	إبقاء
08	أتصور عدة طرق لمعالجة الأمثلة أو الأنشطة التي أقترحها.	09	01	90%	إبقاء
09	أحلل المفهوم الذي أدرسه إستمولوجياً واستعمله في حقول معرفية أخرى.	10	00	100%	إبقاء
10	أشخص صعوبات التعلم وأرافق المتعلمين لعلاجها.	10	00	100%	إبقاء
11	أكتشف الفروق في تعلمات المتعلمين وأحللها وأبني وضعيات لتسييرها.	10	00	100%	إبقاء
12	أراعي التوزيع الزمني للخصص التعليمية في ظل مبدأ وتائر التعلم.	09	01	90%	إبقاء
13	أراعي ميادين الكفايات عند بناء الاختبارات التقويمية.	10	00	100%	إبقاء
14	أنوع وضعيات التقويم.	10	00	100%	إبقاء
15	أتوخى الدقة والوضوح عند صياغة أسئلة الاختبارات التقويمية.	09	01	90%	إبقاء
16	أتابع بانتظام تقويم تعلمات التلاميذ في إطار المراقبة المستمرة.	10	00	100%	إبقاء
17	أحرص أن تلمس أسئلة الامتحان تعلمات التلاميذ.	10	00	100%	إبقاء
18	أقوم بتنمية قدرة التلاميذ على اتخاذ القرارات ببصيرة في المواقف التعليمية.	10	00	100%	إبقاء
19	أتحكم في تسيير الفوج بما يحقق التعلم والتنشئة الاجتماعية للتلاميذ.	10	00	100%	إبقاء
20	أقف على تصورات المتعلمين لبناء تعلماتهم.	10	00	100%	إبقاء
21	أستغل إمكانات البرمجيات التعليمية المتعلقة بأهداف التعلم.	10	00	100%	إبقاء
22	أقحم التلاميذ في البحث ومشاريع المعرفة.	10	00	100%	إبقاء
23	أقوم مشاريع التلاميذ ومكتسباتهم.	10	00	100%	إبقاء
24	أصمم وأسبّر الوضعيات المشكلات المكيفة مع مستوى التلاميذ وقدراتهم.	10	00	100%	إبقاء
25	ألاحظ وأقيم التلاميذ من خلال وضعيات تعليمية وفق المقاربة التكوينية.	10	00	100%	إبقاء

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (13) أن كل عبارات بعد الكفايات المنهجية قد سجلت نسبة قبول عالية، كما

خضعت بعضها إلى إعادة صياغة من حيث التعبير، دون تغيير في المعنى.

4-المرحلة الرابعة: في هذه المرحلة تم تطبيق مقياس الكفايات التدريسية الذي صُمم من طرف الباحث بعد نتائج عملية التحكيم بأسلوب المعاينة غير العشوائية بطريقة العينة العرضية على عينة قوامها عينة قوامها (120) أستاذاً وأستاذة ببعض المتوسطات الواقعة ببلدية برج بوعرييج من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك للتأكد من صلاحيته بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات، ويُمكن عرض ما تمخضت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية لمقياس الكفايات التدريسية بشيء من التفصيل في ما يلي:

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التدريسية:

قصد توخي الدقة والموضوعية تم التأكد من صلاحية مقياس الكفايات التدريسية المصمم من طرف الطالب الباحث؛ من خلال حساب الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات، وفي ما يلي عرض موجز لذلك:

1 - صدق المقياس: وقد تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

- أ-الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس في نسخته الأولية على (10) أساتذة محكمين ذوي تخصص (الإحصاء، القياس النفسي وبناء الاختبارات، علم النفس التربوي، علم النفس المدرسي، علوم التربية)، حيث سجل المقياس نسبة قبول جد عالية من قبل المحكمين. وبعد نتائج التحكيم قام الطالب الباحث بحساب أنواع أخرى من الصدق للتأكد من صلاحية المقياس أكثر وأكثر.
- ب-صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (120) أستاذاً وأستاذة، من خارج أفراد عينة الدراسة الأساسية، وتمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل بند من بنود البعد الأول والدرجة الكلية المنتمية إليه. حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود:
 - بعد الكفايات العاطفية الاجتماعية والدرجة الكلية له ما بين (0.45-0.75).
 - بعد الكفايات المعرفية الفكرية ما بين (0.40-0.87).
 - بعد الكفايات التواصلية ما بين (0.42-0.68).
 - بعد الكفايات المنهجية ما بين (0.45-0.79).

الجدول رقم (14): ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعد الكفايات العاطفية الاجتماعية

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
01	أتعاون مع أولياء التلاميذ.	0,586**	0,0000	(دال)
02	أتعاون مع شركاء المدرسة.	0,548**	0,0010	(دال)
03	أتصرف كمسؤول وفق قيم ومبادئ الهوية.	0,692**	0,0000	(دال)
04	أعمل على نقل القيم والمواقف المنصوص عليها في القانون التوجيهي.	0,457**	0,0050	(دال)
05	أطبق قواعد احترام الآخرين وأسير الخلافات بين التلاميذ بروح العدالة والاحترام المتبادل.	0,692**	0,0000	(دال)
06	أشجع على الاعتزاز بالهوية والانتماء وتحمل المسؤولية في ظل الالتزام بروح المواطنة.	0,611**	0,0000	(دال)
07	أعمل على إشباع حاجة التلاميذ إلى الأمن والحب وتقبل الآخر وتقدير الذات.	0,497**	0,0020	(دال)
08	أنفهم تصرفات التلاميذ وأصبر عليهم وأساعدهم.	0,443**	0,0070	(دال)
09	أحرص على أن يستمتع التلميذ وهو يتعلم.	0,667**	0,0000	(دال)
10	أثق في قدراتي التدريسية.	0,553**	0,0000	(دال)
11	أعز بممارسة مهنة التدريس.	0,689**	0,0000	(دال)
12	أحب تلاميذي وأستمتع بالعمل معهم.	0,503**	0,0020	(دال)
13	أوظف أسلوب المرح والدعابة في تسيير تعلمات التلاميذ.	0,599**	0,0000	(دال)
14	أضفي طابع الحماسة عند تقديمي للدروس.	0,759**	0,0000	(دال)
15	أشارك في إعداد مشروع المؤسسة والتفاوض عليه.	0,582**	0,0000	(دال)
16	أنمي معنى المسؤوليات والتضامن والشعور بالعدالة وعدم التحيز.	0,579**	0,0000	(دال)
17	أتفاوض على مشروع تكوين مشترك مع زملائي (التنسيق التربوي).	0,461**	0,0050	(دال)
18	أدخل لحل أزمات وصراعات أعضاء الفريق التربوي.	0,584**	0,0000	(دال)

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم (14) أن كل بنود بعد الكفايات العاطفية الاجتماعية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(0,01)، وعند مستوى (0,05)، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومنه

فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الجدول رقم (15): ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعـد الكفايات الفكرية المعرفية

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
01	أُميِّز بين نظريات الحاجات والدوافع وتطبيقاتها التربوية.	0,659**	,0000	(دال)
02	أُميِّز بين الأساليب المعرفية وأساليب التعلم والعلاقة بينهما.	0,618**	,0000	(دال)
03	مطلعٌ على مضامين وتوجيهات المناهج التعليمية.	0,696**	,0000	(دال)
04	أَتَقَيِّد بالمبادئ الأساسية للنظام التربوي وفق القوانين المنظمة للحياة المدرسية.	0,457**	,0050	(دال)
05	أَتَعَرَّف على التلاميذ وعلى عوامل التعلم.	0,692**	,0000	(دال)
06	لديَّ اهتمامات واسعة في المجالات الأدبية والفنية والإنسانية والاجتماعية.	0,609**	,0000	(دال)
07	أَتَحْكَم في المفاهيم التي أدرسها.	0,400*	,0160	(دال)
08	ملِّمٌ بمراحل تطور النظام التربوي في الجزائر.	0,587**	,0000	(دال)
09	أَدْرِك غايات المدرسة المنصوص عليها في القانون التوجيهي للتربية الوطنية	0,697**	,0000	(دال)
10	ملِّمٌ بالمشكلات النمائية والمشكلات الأكاديمية ذات العلاقة بالمرحلة العمرية للتلميذ.	0,747**	,0000	(دال)
11	أَعْرِف عناصر الثقافة الرقمية الأساسية لممارسة مهنة التدريس.	0,700**	,0000	(دال)
12	مطلع على فلسفات التربية (الإسلامية، المثالية، الواقعية، الطبيعية البرجماتية، الوجودية).	0,802**	,0000	(دال)
13	مطلعٌ على مبادئ وقوانين ونظريات علم النفس التربوي	0,879**	,0000	(دال)
14	أَتَحْكَم في التعليمية العامة.	0,576**	,0000	(دال)
15	أَتَحْكَم في تعليمية مادة التخصص.	0,346*	,0390	(دال)

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم (15) أن كل بنود بعد الكفايات الفكرية المعرفية دالة إحصائية عند مستوى (0,01)، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الجدول رقم (16): ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعدها الكفايات التواصلية

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
01	أتقن لغة التدريس والتواصل.	0,494**	0,0020	(دال)
02	أستعمل اللغات الحية الأجنبية في وضعيات تتطلبها مهنة التدريس.	0,375*	0,0240	(دال)
03	أبني علاقات إنسانية إيجابية في الوسط المدرسي.	0,637**	0,0000	(دال)
04	أناقش أفكار تلاميذي وتصوراتهم وأستخدمها في توجيه تعلماتهم.	0,652**	0,0000	(دال)
05	أستخدم تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي في التدريس.	0,550**	0,0010	(دال)
06	أستمع بإنصات لطلبات تلاميذي ومشكلاتهم.	0,656**	0,0000	(دال)
07	أستعمل تقنيات التنشيط في عمل الأفواج.	0,682**	0,0000	(دال)
08	أدرّب تلاميذي على آداب المناقشة والحوار.	0,515**	0,0010	(دال)
09	أثمن مبادرات التلاميذ وأشجعهم على إبداء آرائهم.	0,525**	0,0010	(دال)
10	أشرك الأولياء في ترمين بناء معارف أبنائهم.	0,677**	0,0000	(دال)
11	أنشّط اجتماعات الإعلام والمناقشة والأولياء.	0,639**	0,0000	(دال)
12	أزيل عوائق الاتصال وأوسّع إدارة القسم.	0,576**	0,0000	(دال)
13	أسيرّ تعلمات التلاميذ من خلال العقود مع الأولياء أيضاً.	0,622**	0,0000	(دال)
14	أحرص على استعمال مفاهيم ومصطلحات مادة التخصص.	0,541**	0,0010	(دال)

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم (16) أن كل بنود بعد الكفايات التواصلية دالة إحصائية عند مستوى (0,01)، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الجدول رقم (17): ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعـد الكفايات المنهجية

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
01	أقوم بتحديد ميادين الكفايات المستهدفة (الوجدانية، المعرفية، التواصلية، المنهجية).	0,665**	0,000	القرار
02	أقوم بتحديد الكفاية المستهدفة ومؤشراتها المرتبطة بحصة تعليمية تعليمية.	0,373*	0,0250	(دال)
03	أتوقع أخطاء المتعلمين الأكاديمية وأسعى إلى تحليلها.	0,638**	0,000	(دال)
04	أتوقع أخطاء المتعلمين الأدائية وأسعى إلى تحليلها.	0,657**	0,000	(دال)
05	أقوم بانتقاء محتويات منسجمة ووسائل ديداكتيكية مناسبة.	0,573**	0,000	(دال)
06	أرافق التلاميذ في مساعهم التكويني.	0,411*	0,0130	(دال)
07	أحسن ضرب الأمثلة وتنظيم الأنشطة التي أقترحها على التلاميذ.	0,700**	0,000	(دال)
08	أتصور عدة طرق لمعالجة الأمثلة أو الأنشطة التي أقترحها.	0,644**	0,000	(دال)
09	أحلل المفهوم الذي أدرسه إستراتيجياً واستعمله في حقول معرفية أخرى.	0,583**	0,000	(دال)
10	أشخص صعوبات التعلم وأرافق المتعلمين لعلاجها.	0,479**	0,0030	(دال)
11	أكتشف الفروق في تعلمات المتعلمين وأحللها وأبني وضعيات لتسييرها.	0,723**	0,000	(دال)
12	أراعي التوزيع الزمني للخصص التعليمية في ظل مبدأ وتائر التعلم.	0,477**	0,0030	(دال)
13	أراعي ميادين الكفايات عند بناء الاختبارات التقويمية.	0,701**	0,000	(دال)
14	أنوع وضعيات التقويم.	0,634**	0,000	(دال)
15	أتوخى الدقة والوضوح عند صياغة أسئلة الاختبارات التقويمية.	0,632**	0,000	(دال)
16	أتابع بانتظام تقويم تعلمات التلاميذ في إطار المراقبة المستمرة.	0,609**	0,000	القرار
17	أحرص أن تسمح أسئلة الامتحان تعلمات التلاميذ.	0,581**	0,000	(دال)
18	أقوم بتنمية قدرة التلاميذ على اتخاذ القرارات ببصيرة في المواقف التعليمية.	0,548**	0,0010	(دال)
19	أتحكم في تسيير الفوج بما يحقق التعلم والتنشئة الاجتماعية للتلاميذ.	0,595**	0,000	(دال)
20	أقف على تصورات المتعلمين لبناء تعلماتهم.	0,545**	0,0010	(دال)
21	أستغل إمكانات البرمجيات التعليمية المتعلقة بأهداف التعلم.	0,730**	0,000	(دال)
22	أقحم التلاميذ في البحث ومشاريع المعرفة.	0,492**	0,0020	(دال)
23	أقوم مشاريع التلاميذ ومكتسباتهم.	0,571**	0,000	(دال)
24	أصمم وأسير الوضعيات المشكلات المكيفة مع مستوى التلاميذ وقدراتهم.	0,791**	0,000	(دال)
25	ألاحظ وأقيم التلاميذ من خلال وضعيات تعليمية وفق المقاربة التكوينية.	0,766**	0,000	(دال)

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم (17) أن كل بنود بعد الكفايات المنهجية دالة إحصائية عند مستوى (0,01، و 0,05)، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ج-الصدق البنائي: يبين صدق الاتساق البنائي مدى ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الكفايات التدريسية بالدرجة الكلية لبنود المقياس مجتمعة. وعليه قام الطالب الباحث بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (18): قيم صدق الاتساق البنائي لأبعاد مقياس الكفايات التدريسية.

النتيجة	القيمة الاحتمالية (Sig.)	معامل الارتباط (قيمة معامل ارتباط بيرسون)	أبعاد مقياس الكفايات التدريسية	
			الرقم	الكفايات
يوجد ارتباط	0,000	0,740**	01	الكفايات العاطفية الاجتماعية
يوجد ارتباط	0,000	0,853**	02	الكفايات الفكرية المعرفية
يوجد ارتباط	0,000	0,911**	03	الكفايات التواصلية
يوجد ارتباط	0,000	0,835**	04	الكفايات المنهجية

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (18) أن معاملات الارتباط بيرسون لكل بعد بلغت على التوالي: (قيمة الأول 0,740، والبعد الثاني قيمته 0,853، والثالث 0,911، وأخيراً الرابع كانت قيمته 0,835)، من أبعاد المقياس والمعدل الكلي لبنوده دالة إحصائية عند مستوى (0,01)، ومنه تعتبر أبعاده صادقة ومتسقة، لما وضعت لقياسه.

2- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

أ-ثبات التطبيق وإعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (120) أستاذاً وأستاذة، من خارج أفراد عينة الدراسة الأساسية، ثم جرى إعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، وجرى حساب الترابط بين الدرجات عن طريق معامل ارتباط بيرسون، والجدول رقم (07) يبين ثبات الاختبار عند استخدام طريقة الإعادة.

الجدول رقم (19): قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد مقياس الكفايات التدريسية والدرجة الكلية.

المقياس	الأبعاد	عدد البنود	الثبات بطريقة بالإعادة
الكفايات التدريسية	الكفايات العاطفية الاجتماعية	18	0,687**
	الكفايات الفكرية المعرفية	16	0,629**
	الكفايات التواصلية	14	0,537**
	الكفايات المنهجية	25	0,701**
	الدرجة الكلية	73	0,804**

(**) = ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,01)$

نلاحظ من الجدول رقم (19) وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين، وذلك في كل من الدرجات الفرعية، وتراوحت معاملات الارتباط من (0.53 إلى 0.80)، مما يدل على ثبات مقياس الكفايات التدريسية.

ب- ثبات الاتساق الداخلي باستعمال ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (20): معامل ألفا كرونباخ لمقياس الكفايات التدريسية.

رقم البعد	اسم البعد	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا
01	الكفايات العاطفية الاجتماعية	18	0,861
02	الكفايات الفكرية المعرفية	16	0,881
03	الكفايات التواصلية	14	0,839
04	الكفايات المنهجية	25	0,923
	الدرجة الكلية	73	0,954

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (20) أنَّ قيمة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية والتي تساوي (0.954)، مما يؤكد لنا أن مقياس الكفايات التدريسية ثابت.

ج- التجزئة النصفية: تمَّ حساب ثبات الأداة المتمثلة في مقياس الكفايات التدريسية باستخدام طريقة التجزئة النصفية بواسطة برنامج (SPSS) في الحاسب الآلي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (21): قيم معامل ثبات مقياس الكفايات التدريسية حسب أبعادها باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

رقم البعد	اسم البعد	عدد البنود	معامل سييرمان - براون	معامل جوتمان
01	الكفايات العاطفية الاجتماعية	18	0,851	0,850
02	الكفايات الفكرية المعرفية	16	0,905	0,899
03	الكفايات التواصلية	14	0,852	0,849
04	الكفايات المنهجية	25	0,961	0,942
الدرجة الكلية		73	0,974	0,969

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (21) أن معامل الثبات لمقياس الكفايات التدريسية وأبعاده بطريقة التجزئة النصفية مناسب، مما زاد الثقة في ثبات الأداة.

وبناء على كل ما سبق يُمكن القول أنَّ مقياس الكفايات التدريسية صادق وثابت، أي صالح للتطبيق.

5-2- مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من إعداد الطالب الباحث:

قام الطالب الباحث ببناء وتصميم هذا المقياس بإتباع الخطوات التالية:

1- الخطوة الأولى: تحديد الهدف من المقياس: يتمثل الهدف من المقياس في جمع المعلومات حول تحديد درجات المبحوثين من الأساتذة في قدرتهم على معالجة المشكلات السلوكية الصفية.

2- الخطوة الثانية: تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم المشكلات السلوكية الصفية: قام الباحث بالإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالمشكلات السلوكية الصفية وأساليب معالجتها عن طريق المسح المكتبي، وكذلك الإطلاع على بعض الدراسات السابقة في المجالات والبحوث العلمية المحكمة ورسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه التي تناولت هذا المفهوم بالدراسة، حيث تم تحديد أبعاد مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية وضبط مؤشرات استناداً إلى أدبيات هذا المفهوم، كما استفاد الباحث بخبرة الأساتذة من ذوي الاختصاص سواء في قطاع التربية الوطنية أو قطاع التعليم العالي والبحث العلمي.

3- الخطوة الثالثة: الإطلاع على بعض المقاييس المشابهة قصد انتقاء عبارات المقياس المصمم: وتتمثل هذه المقاييس والاختبارات في ما يلي:

-مقياس أساليب مواجهة السلوك السليبي لزياد بركات (2009) في بحثه الموسوم مظاهر السلوك السليبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب مواجهتهم لها.

-كتاب فن التعامل مع الطلاب لفهد خليل زايد (2012).

-مقياس أساليب الحد من السلوك غير المرغوب فيه لرائد السهل (1994) في بحثه الموسوم: "الأساليب التي يستخدمها المعلمون في الحد من السلوك غير المرغوب فيه لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت".

-مقياس التعامل مع المشكلات السلوكية لعبد اللطيف العثمانة (2003) في بحثه الموسوم: "المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وصعوبات التعامل معها من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظات شمال فلسطين.

4-الخطوة الرابعة: صياغة الصورة الأولية لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية:

قام الطالب الباحث بصياغة الصورة الأولية لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من خلال صياغة عبارات المقياس وتحديد بدائل الأجوبة، حيث بعد تحديد أبعاد أساليب معالجة المشكلات السلوكية وتعريف كل بعد إجرائياً من خلال تحديد مؤشرات قياسه تم صياغة (54) عبارة موزعة على (03) بدائل. ويمكن عرض إجراءات صياغة الصورة الأولية للمقياس بشيء من التفصيل في ما يلي:

4-1-أبعاد ومؤشرات مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية:

تتكون الصورة الأولية لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من (54) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية هي:

-بعد الأساليب النفسية: يتكون من (20) عبارة.

-بعد الأساليب التربوية: يتكون من (22) عبارة.

-بعد الأساليب الاجتماعية: يتكون من (12) عبارة.

وبناء على ذلك فإنَّ الدرجة الكلية لهذا المقياس تتراوح بين (0) درجة في حدها الأدنى، و(108) درجة في حدها الأعلى.

الجدول رقم (22): يبين توزيع عبارات مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية على أبعاده.

الرقم	أبعاد المقياس	عدد العبارات	نوع العبارات	رقم العبارات
01	الأساليب النفسية	20	الموجبة	17 . 15 . 14 . 13 . 12 . 10 . 7 . 6 . 5 . 4 . 3 . 2 . 1 . 20 . 19 . 18
			السالبة	. 16 . 11 . 9 . 8
02	الأساليب التربوية	22	الموجبة	37 . 36 . 35 . 34 . 33 . 32 . 28 . 27 . 26 . 22 . 21 . 41 . 40 . 39
			السالبة	. 42 . 38 . 31 . 30 . 29 . 25 . 24 . 23
03	الأساليب الاجتماعية	12	الموجبة	. 54 . 52 . 51 . 50 . 49 . 46 . 44 . 43
			السالبة	. 53 . 48 . 47 . 45

4-2- تحديد سلم تنقيط الاستجابات (مفتاح تصحيح مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية):

قام الطالب الباحث بإعداد مفتاح تصحيح عبارات المقياس كالتالي:

الجدول رقم (23): يوضح درجات الاستجابة على العبارات الموجبة والعبارات السالبة.

الدرجة	العبارات الموجبة	الدرجة	العبارات السالبة
2	نعم	0	لا
1	أحيانا	1	أحيانا
0	لا	2	نعم

4-3- إعداد تعليمية المقياس:

تم إعداد تعليمية المقياس بهدف تسهيل مهمة المبحوث في الإجابة على عبارات المقياس، حيث تضمنت التعليمية مقدمة استهلاكية، تم توضيح فيها كيفية الإجابة عليه، كما تمت الإشارة إلى الحفاظ على سرية الإجابات مع ضرورة الإجابة على جميع فقرات المقياس بدقة ومصداقية دون ترك أي منها دون إجابة.

5- الخطوة الخامسة: الدراسة الاستطلاعية لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية:

تم إجراء دراسة استطلاعية على أربعة (04) مراحل هي:

1-المرحلة الأولى: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (120) أستاذاً وأستاذة ببعض المتوسطات الواقعة ببلدية برج

بوعرييج من خارج عينة الدراسة الأساسية، بهدف معرفة وضوح عبارات المقياس.

2-المرحلة الثانية: تم عرض مقياس الكفايات التدريسية على عشرة (10) أساتذة محكمين⁽¹⁾. وقد تم إرفاق المقياس المصمم

بالمعلومات التالية: (عنوان الدراسة؛ ملخص حول إشكالية الدراسة وتساؤلاتها؛ فرضيات الدراسة؛ أهداف الدراسة؛ التعريف الإجرائي لمفهوم الكفايات التدريسية). ولقد تم عرض النسخة الأولية للأساتذة المحكمين قصد إبداء رأيهم حول الملاحظات التالية:

✓ هل العبارة تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه؟ وهل هي مناسبة لقياس البعد الذي وضعت فيه؟

✓ هل العبارات واضحة في معناها، وغير قابلة للتأويل؟

✓ اقتراح تعديل أو حذف أو نقل العبارات التي لا تتناسب والبعد الذي تنتمي إليه، أو تلك العبارات التي تُوحي بالتكرار.

✓ إعطاء رأي عام حول تعلية المقياس والمقياس ككل.

ومن أجل هذا، وضعت العبارات في النسخة الموجهة للمحكمين، مرتبة حسب أبعادها، ما يسمح بتقييم مدى صدق

كل عبارة، مع ترك خانة لتقديم الاقتراحات، أو التعديلات، أو إعطاء صيغة بديلة للعبارة⁽²⁾.

3-المرحلة الثالثة: نتائج عملية تحكيم مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية: بعد عرض النسخة الأولية لمقياس أساليب معالجة

المشكلات السلوكية الصفية على الأساتذة المحكمين تم حساب نسب الاتفاق وعدم الاتفاق من خلال استخدام معادلة

COOPER Smith، والجداول التالية توضح نتائج تحكيم أبعاد مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية بشيء من

التفصيل:

(1)-أنظر الملحق رقم (02): نسخة من قائمة الأساتذة المحكمين.

(2)-أنظر الملحق رقم (03): المقياس الموجه للأساتذة المحكمين.

الجدول رقم (24): نتائج تحكيم عبارات بعد الأساليب النفسية

رقم العبارة	العبارة	عدد الاتفاق	عدد عدم الاتفاق	النسبة %100	القرار
01	أتجاهل تصرفات التلاميذ السلبية في القسم.	09	01	90%	إبقاء
02	أتعامل مع تلاميذي بجدية وحزم في القسم.	10	00	100%	إبقاء
03	أقوم بالكشف عن ميولات واهتمامات تلاميذي وأسعى إلى تنميتها.	10	00	100%	إبقاء
04	أجأ إلى طلب المساعدة من قبل مستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المهني.	10	00	100%	إبقاء
05	أستخدم أسلوب الفكاهة والتنكيت في التدريس لخفض التوتر والإحباط لدى التلاميذ.	10	00	100%	إبقاء
06	أقبل مشاعر التلاميذ السلبية وأحاول توجيهها.	10	00	100%	إبقاء
07	أقوم باحتواء تلاميذي نفسياً خاصة أولئك الذين يعانون من المشكلات.	10	00	100%	إبقاء
08	أحرم التلميذ من حضور الدرس بالطرده من القسم.	09	01	90%	إبقاء
09	أوبخ التلميذ المسيء أمام زملائه.	10	00	100%	إبقاء
10	أقوم بالتربيت على كتف التلميذ الذي يتصرف بشكل سلبي.	10	00	100%	إبقاء
11	أضع التلميذ في المقاعد الخلفية غير مبال به.	10	00	100%	إبقاء
12	أدرب تلاميذي على سلوك الاعتراف بالخطأ والعدول عنه (الضبط الذاتي).	09	01	90%	إبقاء
13	أثني على التلميذ الذي يتصرف بشكل مناسب داخل القسم.	10	00	100%	إبقاء
14	أساعد التلميذ على التخلص من السلوكات السلبية وتشكيل السلوك البديل عنها.	10	00	100%	إبقاء
15	أمنح تلاميذي فرصة التعبير عن ذواتهم وإبداء رأيهم.	09	01	90%	إبقاء
16	أستخدم أسلوب التهكم والسخرية والاستهانة بالتلاميذ ذوي السلوك السلبي.	10	00	100%	إبقاء
17	أتجنب الانفعال الشديد عند مواجهة السلوك غير المرغوب فيه.	10	00	100%	إبقاء
18	أستمع إلى تلاميذي وأتعرّف على أفكارهم وتصوراتهم حول بعض القضايا.	10	00	100%	إبقاء
19	ألوم التلميذ على سلوكه السلبي وليس على شخصه.	10	00	100%	إبقاء
20	استمع باهتمام للأسباب التي دفعت التلميذ إلى ممارسة السلوك السلبي.	10	00	100%	إبقاء

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (24) أنَّ كل عبارات بعد الأساليب النفسية قد سجلت نسبة قبول عالية، كما

خضعت بعضها إلى إعادة صياغة من حيث التعبير، دون تغيير في المعنى.

الجدول رقم (25): نتائج تحكيم عبارات بعد الأساليب التربوية

رقم العبارة	العبارة	عدد الاتفاق	عدد عدم الاتفاق	النسبة %100	القرار
01	أحرم التلميذ الذي يسلك سلوكاً غير مناسب من المثيرات المعززة.	10	00	%100	إبقاء
02	أُتعرّف على طبيعة مشكلة التلميذ قبل اتخاذ القرار بشأنه.	10	00	%100	إبقاء
03	أوقع العقاب مباشرة بعد كل تصرف غير مناسب يقع من طرف التلاميذ.	10	00	%100	إبقاء
04	أهدد التلاميذ الذين يسلكون سلوكاً خاطئاً بالعقوبة.	10	00	%100	إبقاء
05	أعتبر السلوك السلبي أمراً عادياً في ظل انتشاره.	10	00	%100	إبقاء
06	أنبه التلميذ إلى عدم تكرار السلوك السلبي مرة أخرى.	10	00	%100	إبقاء
07	أذكر تلاميذي بالسلوك المناسب داخل القسم.	09	01	%90	إبقاء
08	أوجه النصيحة بصيغة الجمع عندما يقع السلوك السلبي (ما بال أقوام).	10	00	%100	إبقاء
09	أعاقب التلميذ بالضرب عندما يسلك سلوكاً غير مرغوب.	10	00	%100	إبقاء
10	أخصم بعض النقاط في المراقبة المستمرة.	10	00	%100	إبقاء
11	أنقر بقوة على المكتب أو السبورة للفت انتباه التلميذ المسيء.	10	00	%100	إبقاء
12	أذكر التلاميذ بالعقد الديدانتيكي.	10	00	%100	إبقاء
13	أطلب من التلميذ إعادة قراءة البنود المتعلقة بنظام الجماعة التربوية.	10	00	%100	إبقاء
14	أشغل التلاميذ ببعض الأنشطة التعليمية التعليمية.	10	00	%100	إبقاء
15	أنوع في استخدام الطرق والأنشطة الجذابة والمشوقة في التدريس.	10	00	%100	إبقاء
16	أعتمد على إستراتيجية التعلم التعاوني لإثارة التفاعل الصفّي.	09	01	%90	إبقاء
17	استغل وقت الحصة بشكل جيّد.	09	01	%90	إبقاء
18	عادة ما أوقف الدرس في حالة السلوك السلبي حتى ولو أخذ مني ذلك زمن الحصة كاملة.	10	00	%100	إبقاء
19	أتجنب أسلوب النهي والزجر المباشر بتكليف المتعلم بنشاطات صفية ولاصفية.	10	00	%100	إبقاء
20	أطلع على الملف الصحي والاجتماعي والمسار المدرسي للمتعلم ذوي السلوك السلبي.	10	00	%100	إبقاء
21	أفضل في الجلوس بين الجنسين.	09	01	%90	إبقاء
22	أتجنب السلوكات السلبية بإملاء الدرس على التلاميذ.	09	01	%90	إبقاء

ومن خلال نتائج الجدول رقم (25) نلاحظ أنَّ كل عبارات بعد الأساليب التربوية قد سجلت بدورها نسبة قبول عالية، كما خضعت بعضها إلى إعادة صياغة من حيث التعبير، دون تغيير في المعنى.

الجدول رقم (26): نتائج تحكيم عبارات بعد الأساليب الاجتماعية

رقم العبارة	العبارة	عدد الاتفاق	عدد عدم الاتفاق	النسبة %100	القرار
01	أتحدث مع التلميذ المسيء على انفراد.	10	00	%100	إبقاء
02	أنظّم المقاعد بشكل ييسر لي حرية التنقل بين الصفوف.	10	00	%100	إبقاء
03	أترك التلاميذ يتصرفون بحرية داخل القسم.	10	00	%100	إبقاء
04	أستخدم بعض الإشارات والإيماءات في حالة السلوك السلبي.	10	00	%100	إبقاء
05	أقوم بإحالة التلميذ إلى المدير أو مستشار التربية.	10	00	%100	إبقاء
06	أشعر التلميذ بقيمته ومكانته داخل القسم.	10	00	%100	إبقاء
07	أركز على تنمية الكفايات ذات الطابع العاطفي الاجتماعي (القيم والمواقف).	09	01	%90	تعديل
08	أستخدم أسلوب المناقشة والحوار لزيادة التفاعل الصففي.	10	00	%100	إبقاء
09	أعيد النظر في نظام الجلوس في حالة حدوث المشكلات السلوكية.	10	00	%100	إبقاء
10	أتواصل مع ولي التلميذ وأناقش معه مشكلة ابنه.	10	00	%100	إبقاء
11	أعامل تلاميذي على أنهم كبار.	10	00	%100	إبقاء
12	أطرح للمناقشة السلوكيات السلبية الملاحظة على التلاميذ في مجلس القسم.	10	00	%100	إبقاء

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (26) نلاحظ أنَّ كل عبارات بعد الأساليب الاجتماعية قد سجلت هي الأخرى نسبة قبول عالية، كما خضعت بعضها إلى إعادة صياغة من حيث التعبير، دون تغيير في المعنى.

4-المرحلة الرابعة: في هذه المرحلة تم تطبيق مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية الذي صُمم من طرف الطالب الباحث بعد نتائج عملية التحكيم بأسلوب المعاينة غير العشوائية بطريقة العينة العرضية على عينة قوامها عينة قوامها (120) أستاذاً وأستاذة ببعض المتوسطات الواقعة ببلدية برج بوعرييج من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك للتأكد من صلاحيته بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات، ويُمكن عرض ما تمخضت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية بشيء من التفصيل في ما يلي:

1-صدق مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية:

أ-صدق المحكمين: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (10) محكمين من ذوي التخصص، وذلك لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية ووضوح العبارات، وإبداء الملاحظات والتعديلات في حال احتاجت العبارة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في هذا المقياس، وقد سجل المقياس نسبة قبول جد عالية من قبل المحكمين، وهذا ما يؤكد أن المقياس صادق، ويقاس ما وضع لقياسه.

ب- صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (120) أستاذاً وأستاذة، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل بند من بنود البعد الأول والدرجة الكلية المنتمية إليه. والجدول رقم (27) يوضح ذلك.

الجدول رقم (27): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود بعد الأساليب النفسية والدرجة الكلية له

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
01	أتجاهل تصرفات التلاميذ السلبية في القسم.	0,417**	0,002	(دال)
02	أتعامل مع تلاميذي بجدية وحزم في القسم.	0,446**	0,006	(دال)
03	أقوم بالكشف عن ميولات واهتمامات تلاميذي وأسعى إلى تنميتها.	0,549**	0,001	(دال)
04	ألجأ إلى طلب المساعدة من قبل مستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المهني.	0,478**	0,003	(دال)
05	أستخدم أسلوب الفكاهة والتنكيت في التدريس لخفض التوتر والإحباط لدى التلاميذ.	0,352*	0,035	(دال)
06	أتقبل مشاعر التلاميذ السلبية وأحاول توجيهها.	0,384*	0,021	(دال)
07	أقوم باحتواء تلاميذي نفسياً خاصة أولئك الذين يعانون من المشكلات.	0,426**	0,009	(دال)
08	أحرم التلميذ من حضور الدرس بالطرد من القسم.	0,474**	0,009	(دال)
09	أوبخ التلميذ المسيء أمام زملائه.	0,480**	0,003	(دال)

10	أقوم بالترتيب على كثف التلميذ الذي يتصرف بشكل سلبي.	0,517**	0,001	(دال)
11	أضع التلميذ في المقاعد الخلفية غير مبال به.	0,369*	0,027	(دال)
12	أدرب تلاميذي على سلوك الاعتراف بالخطأ والعدول عنه (الضبط الذاتي).	0,520**	0,001	(دال)
13	أثني على التلميذ الذي يتصرف بشكل مناسب داخل القسم.	0,368*	0,020	(دال)
14	أساعد التلميذ على التخلص من السلوكات السلبية وتشكيل السلوك البديل عنها.	0,352*	0,035	(دال)
15	أمنح تلاميذي فرصة التعبير عن ذواتهم وإبداء رأيهم.	0,467**	0,003	(دال)
16	أستخدم أسلوب التهكم والسخرية والاستهانة بالتلاميذ ذوي السلوك السلبي.	0,490**	0,006	(دال)
17	أجنب الانفعال الشديد عند مواجهة السلوك غير المرغوب فيه.	0,383*	0,027	(دال)
18	أستمع إلى تلاميذي وأتعرّف على أفكارهم وتصوراتهم حول بعض القضايا	0,429**	0,009	(دال)
19	ألوم التلميذ على سلوكه السلبي وليس على شخصه.	0,477**	0,006	(دال)
20	استمع باهتمام للأسباب التي دفعت التلميذ إلى ممارسة السلوك السلبي.	0,440**	0,007	(دال)

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

يتبين من الجدول رقم (27) أن كل بنود بعد الأساليب النفسية دالة إحصائية عند مستوى (0,01 و 0,05)، وذلك

لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الجدول رقم (28): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود بعد الأساليب التربوية والدرجة الكلية له

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
01	أحرم التلميذ الذي يسلك سلوكاً غير مناسب من المثيرات المعززة.	0,570**	0,001	(دال)
02	أتعرف على طبيعة مشكلة التلميذ قبل اتخاذ القرار بشأنه.	0,392*	0,018	(دال)
03	أوقع العقاب مباشرة بعد كل تصرف غير مناسب يقع من طرف التلاميذ.	0,591**	0,001	(دال)
04	أهدد التلاميذ الذين يسلكون سلوكاً خاطئاً بالعقوبة.	0,627**	0,001	(دال)
05	أعتبر السلوك السلبي أمراً عادياً في ظل انتشاره.	0,607**	0,001	(دال)
06	أنبّه التلميذ إلى عدم تكرار السلوك السلبي مرة أخرى.	0,506**	0,002	(دال)
07	أذكر تلاميذي بالسلوك المناسب داخل القسم.	0,392*	0,018	(دال)
08	أوجه النصيحة بصيغة الجمع عندما يقع السلوك السلبي (ما بال أقوام).	0,527**	0,001	(دال)
09	أعاقب التلميذ بالضرب عندما يسلك سلوكاً غير مرغوب.	0,530**	0,001	(دال)
10	أخصم بعض النقاط في المراقبة المستمرة.	0,541**	0,001	(دال)
11	أنقر بقوة على المكتب أو السبورة للفت انتباه التلميذ المسيء.	0,373*	0,025	(دال)
12	أذكر التلاميذ بالعقد الديدائيني.	0,342*	0,041	(دال)
13	أطلب من التلميذ إعادة قراءة البنود المتعلقة بنظام الجماعة التربوية.	0,499**	0,001	(دال)
14	أشغل التلاميذ ببعض الأنشطة التعليمية.	0,344*	0,040	(دال)
15	أنوع في استخدام الطرق والأنشطة الجذابة والمشوقة في التدريس.	0,575**	0,001	(دال)
16	أعتمد على إستراتيجية التعلم التعاوني لإثارة التفاعل الصفّي.	0,487**	0,001	(دال)

17	استغل وقت الحصّة بشكل جيّد.	0,479**	0,001	(دال)
18	عادة ما أوقف الدرس في حالة السلوك السلبي حتّى ولو أخذ مّي ذلك زمن الحصّة كاملة.	0,530**	0,001	(دال)
19	أُتجنّب أسلوب التّهي والزّجر المباشر بتكليف المتعلم بنشاطات صفية ونشاطات لا صفية.	0,399*	0,016	(دال)
20	أطلع على الملف الصّحي والاجتماعي والمسار المدرسي للمتعلّم ذي السلوك السلبي.	0,529**	0,001	(دال)
21	أفضل في الجلوس بين الجنسين.	0,468**	0,001	(دال)
22	أُتجنّب السلوكات السلبية بإملاء الدرس على التلاميذ.	0,507**	0,001	(دال)

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

يتبين من الجدول رقم (28) أن كل بنود بعد الأساليب النفسية دالة إحصائية عند مستوى (0,01 و 0,05)، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق

الجدول رقم (29): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود بعد الأساليب الاجتماعية والدرجة الكلية له

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
01	أتحدّث مع التلميذ المسيء على انفراد.	0,376*	0,045	(دال)
02	أنظّم المقاعد بشكل ييسّر لي حرّيّة التّنقل بين الصّفوف.	0,532**	0,001	(دال)
03	أترك التّلاميذ يتصرفون بحريّة داخل القسم.	0,573**	0,001	(دال)
04	أستخدم بعض الإشارات والإيماءات في حالة السلوك السلبي.	0,523**	0,001	(دال)
05	أقوم بإحالة التلميذ إلى المدير أو مستشار التربية.	0,510**	0,001	(دال)
06	أشعر التلميذ بقيمته ومكانته داخل القسم.	0,591**	0,000	(دال)

07	أركز إلى تنمية الكفايات ذات الطابع العاطفي الاجتماعي (القيم والمواقف).	0,454*	0,012	(دال)
08	أستخدم أسلوب المناقشة والحوار لزيادة التفاعل الصفّي.	0,627**	0,000	(دال)
09	أعيد النظر في نظام الجلوس في حالة حدوث المشكلات السلوكيّة.	0,395*	0,024	(دال)
10	أتواصل مع وليّ التلميذ وأناقش معه مشكلة ابنه.	0,475**	0,003	(دال)
11	أعامل تلاميذي على أهمّ كبار.	0,567**	0,000	(دال)
12	أطرح للمناقشة السلوكيات السلبية الملاحظة على التلاميذ في مجلس القسم.	0,470**	0,004	(دال)

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01

يتبين من الجدول رقم (29) أن كل بنود بعد الأساليب النفسية دالة إحصائية عند مستوى (0,01 و 0,05)، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ج-الصدق البنائي:

يعتبر صدق الاتساق البنائي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة، حيث يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة الوصول إليها، ويبين صدق الاتساق البنائي مدى ارتباط كل بعد من أبعاد أداة الدراسة بالدرجة الكلية لبنود المقياس مجتمعة. وعليه قام الطالب الباحث عبد الحق زواوي (2018) بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (30): قيم صدق الاتساق البنائي لأبعاد مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية.

القرار	مستوى الدلالة (Sig)	معامل الارتباط (قيمة r المحسوبة)	مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية		
			الأبعاد	الرقم	
دال	0,000	0,859**	الأساليب النفسية	01	أبعاد المقياس
دال	0,000	0,867**	الأساليب التربوية	02	
دال	0,000	0,629**	الأساليب الاجتماعية	03	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) نجد أن معاملات الارتباط بيرسون لكل بعد بلغت على التوالي: (قيمة الأول 0,859، والبعد الثاني قيمته 0,867، والثالث 0,629) من أبعاد المقياس والمعدل الكلي لبنوده دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، ومنه تعتبر أبعاده صادقة ومتسقة، لما وضعت لقياسه.

2-3-2-5- ثبات مقياس أساليب المشكلات السلوكية الصفية:

أ-الثبات بالإعادة: تم تطبيق المقياس على (120) أستاذاً وأستاذة في مرحلة التعليم المتوسط..، ثم أجرى إعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، وجرى حساب الترابط بين الدرجات عن طريق معامل ارتباط بيرسون، والجدول رقم (31) يبين ثبات الاختبار عند استخدام طريقة الإعادة.

الجدول رقم (31): قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لأبعاد مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية
الصفية والدرجة الكلية:

المقياس	الأبعاد	عدد البنود	الثبات بطريقة بالإعادة
أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية	الأساليب النفسية	20	0,670
	الأساليب التربوية	22	0,694
	الأساليب الاجتماعية	12	0,637
	الدرجة الكلية	54	0,791

(**) = ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,01$)

يتضح من الجدول رقم (31) وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين، وذلك في كل من الدرجات الفرعية، وتراوحت معاملات الارتباط من (0,637 إلى 0,791)، مما يدل على ثبات المقياس.

ب-الاتساق الداخلي باستعمال كرونباخ ألفا:

الجدول رقم (32): معامل كرونباخ ألفا لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية.

رقم البعد	اسم البعد	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا
01	الأساليب النفسية	20	0,674
02	الأساليب التربوية	22	0,636
03	الأساليب الاجتماعية	12	0,698
الدرجة الكلية		54	0,725

يظهر لنا الجدول رقم (32) قيمة ألفا كرونباخ والتي تساوي (0,725) مما يؤكد لنا أن مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية ثابت.

ج-التجزئة النصفية: تمَّ حساب ثبات الأداة المتمثلة في مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية باستخدام طريقة التجزئة النصفية بواسطة برنامج (SPSS) في الحاسب الآلي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (33): قيم معامل ثبات أداة الدراسة حسب أبعادها باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

رقم البعد	اسم البعد	عدد البنود	معامل سبيرمان - براون	معامل جوتمان
01	الأساليب النفسية	20	0,510	0,503
02	الأساليب التربوية	22	0,462	0,460
03	الأساليب الاجتماعية	12	0,512	0,491
الدرجة الكلية		54	0,771	0,757

يتضح من الجدول رقم (33) أن معامل الثبات لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية مناسب، مما يعطي الثقة في ثبات مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية.

6-تقنيات المعالجة الإحصائية:

استخدم الطالب الباحث الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من صحة ودقة الفروض ميدانيا:

6-1- الإحصاء الوصفي: والمتمثل في:

-التكرارات، النسب المئوية

- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية...

6-2- الإحصاء الاستدلالي: والمتمثل في:

-اختبار **T.test** لعينة واحدة؛

- واختبار **T.test** لدلالة الفروق؛

-اختبار تحليل التباين **Anova one way**؛

-معامل الارتباط بيرسون. وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS version 20**

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات المقاربة الميدانية للبحث من خلال تبني المنهج المناسب الذي فرض نفسه في البحث والمتمثل في المنهج الوصفي، وكذلك النزول إلى الميدان لخصر مجتمع البحث قصد اختيار العينة، حيث تم أيضاً إجراء دراسة استطلاعية هدفت إلى التحقق والتأكد من صلاحية الأدوات للتطبيق، حيث تم شرح إجراءات تطبيقها بشيء من التفصيل أثناء تناولنا لأدوات البحث، وذلك من خلال حساب خصائصها القياسية التي تتمثل في كل من الصدق والثبات، وكذلك تم تلخيص النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق أساليب المعالجة الإحصائية، حيث تبين للباحث أنَّ الأدوات صالحة للتطبيق لكن لا تعبر هذه النتائج عن معناها إلا بعد تفسيرها، وهذا ما سوف نتطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصل السادس

نتائج الدراسة الميدانية



الفصل السادس:

نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

2- الاستنتاج العام

3- اقتراحات الدراسة



إنَّ الوصول إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ليست الخطوة النهائية لمسار البحث بعد تغطية الجانب النظري والإجرائي للدراسة، على اعتبار أنَّ حلقات الدراسة لا تكتمل إلا بنتائجها، بل ينبغي تحليل هذه النتائج وتفسيرها ومناقشتها على ضوء مصادرها وأسبابها وعواملها وظروفها أو عن آثارها وانعكاساتها أو عن علاقاتها بالمتغيرات الأخرى، ويتضمن عرض وتفسير ومناقشة النتائج نظرة تحليلية ناقدة في ضوء تصميم الدراسة وحدودها بناء على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع الحالي، وفي ضوء الإطار النظري الذي يتبناه الباحث. كما يتم في عرض هذا الفصل التحقق من صحة الفرضيات ومدى اتساق أو اختلاف هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة والأسباب التي قد تُفسر هذه النتائج، حيث يتم عرض نتائج الفرضية الأولى والتعليق عليها ومناقشتها ثم الثانية والثالثة ... وهكذا، ومن ثم استخلاص أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، والتي في ضوءها تُقدم جملة من الاقتراحات العملية، مع فتح آفاق جديدة من خلال اقتراح مواضيع وبحوث مكملية للموضوع الحالي وهذا بشيء من التفصيل.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

قبل عرض النتائج نشير إلى أننا حرصنا على أن تتم الإجابة على المقاييس في أحسن الظروف الممكنة، كما تأكدنا من فهم أفراد العينة لتعليمية المقاييس، خصوصا ما تعلق بالهدف من عملية القياس بمعنى ضرورة أن تعكس إجابة المبحوث المطلوب في كل بند من بنود المقياس ما هي عليه الأمور في الواقع لا كما يتمنى أن تكون عليه، ولا كما يتوقع أننا ننتظره. وبعد الانتهاء من عملية التطبيق والتأكد من احترام أفراد العينة للتعليمية في شطرها المتعلق بالإجابة على كل بند من بنود القياس، وضرورة تفادي الإجابة النمطية كاختيار الخيار الأوسط في الإجابة عن كل البنود مثلا، قمنا بعملية التصحيح، ثم شرعنا في المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

وعليه سنتناول فيما يلي تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري الذي يفسر متغيرات الدراسة:

1-1-الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما مستوى الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط"، ولتحديد مستوى الكفايات التدريسية قمنا بتحليل الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الكفايات التدريسية ومتوسط النظري للمقياس بالاعتماد على المعالجة الإحصائية T test لعينة واحدة، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (34): يبين مستوى الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية Df	الفروق المعنوية		الرتبة	العينة	مقياس الكفايات التدريسية
	ت المحسوبة	ت الجدولة		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
0.01	2.32	58.91	219	04.77	45.98	02	220	الكفايات العاطفية الاجتماعية
		37.21		05.58	38.01	03		الكفايات الفكرية المعرفية
		44.55		04.60	34.83	04		الكفايات التواصلية
		47.55		07.97	63.56	01		الكفايات المنهجية
		54.33		19.87	182.82			الكفايات التدريسية

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (34) أنَّ أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون كفايات تدريسية مرتفعة، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (54.33)، وهي أكبر من قيمة ت الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (219) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الكفايات التدريسية بلغ (182.82) بانحراف معياري (19.87) وهذا ما يؤكد على أنَّ أفراد العينة يمتلكون مستوى مرتفع من الكفايات التدريسية. وفي بعد الكفايات العاطفية الاجتماعية بلغت قيمة ت المحسوبة (58.91)، وهي أكبر من قيمة ت الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (219) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الكفايات العاطفية الاجتماعية بلغ (45.98) بانحراف معياري (04.77)، وفي بعد الكفايات الفكرية المعرفية بلغت قيمة ت المحسوبة (37.21)، وهي أكبر من قيمة ت الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (219) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الكفايات الفكرية المعرفية بلغ (38.01) بانحراف معياري (05.58)، وفي بعد الكفايات التواصلية بلغت قيمة ت المحسوبة (44.55)، وهي أكبر من قيمة ت الجدولة (04.60) بانحراف معياري (04.60)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الكفايات التواصلية بلغ (34.83) بانحراف معياري (04.60).

وفي بعد الكفايات المنهجية بلغت قيمة ت المحسوبة (47.55)، وهي أكبر من قيمة ت الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (219) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنّ متوسط الكفايات التواصلية بلغ (63.56) بانحراف معياري (07.97).

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها إلى عدة اعتبارات أهمها أنّ الأستاذ في أي طور من الأطوار التعليمية وفي أي مادة من المواد الدراسية سواء كان خريج المدارس العليا للأساتذة أو خريج الجامعات لابد من أن يمتلك جملة من الكفايات التي تُساعده على أداء عمله، وهذا يظهر في (03) كفايات أساسية، الأولى هي كفاية التخطيط، والتي تتضمن كفاية إعداد الدروس واشتقاق أو صياغة الكفايات المستهدفة، ختامية كانت أم مرحلية وقاعدية، وطبقاً لمركباتها (المعرفية والوظيفية والقيمية) ومؤشراتها المتمثلة في الأهداف التعليمية، والتي تُستمد من المنهاج المدرسي والكتاب المدرسي. وتُعتبر عملية التخطيط والإعداد للدروس بصورة ممنهجة ومعقلنة من الأمور المهمة للمعلم ذلك لأنّ عملية تخطيط الدرس تحمي المعلم من الوقوع في أية أخطاء أثناء عملية التدريس مثل ضياع أغلب وقت الدرس في شرح نقطة معينة على حساب بقية نقاط الدرس الأخرى أو أن يتحسس للإجابة عن أسئلة بعض التلاميذ وإهمال باقي تلاميذ القسم، أو أن ينتهي المعلم من شرح الدرس في نصف الوقت ولا يجد ما يقوله في باقي الوقت المخصص للدرس. وكذلك كفاية التنفيذ التي من خلالها يتم شرح المقاطع التعليمية وفق عائلة الوضعيات. فضلاً عن كفاية التقويم التي تُعتبر عملية ممنهجة ومعقلنة تُمكن المعلم من الحكم على تعلمات التلاميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية وهذا قصد إحداث ظاهرة التعلم المدرسي، تفسير الباحث لنتائج السّؤال الأوّل لا يهمل درجة التّمنّية التي قد يكون لها تأثير كبير في ظل وجود توجيهات واضحة تضمّناتها الوثائق الرسمية خاصّة دليل الأستاذ لمختلف المواد التّدرّسية.

كما يمكن تفسير نتائج السّؤال الأوّل بعامل الرقابة والمتابعة المستمرة من قبل إدارة المتوسّطات ومن قبل المشرفين التربويين، خاصّة وأنّ السنوات الأخيرة، تقريباً منذ 2008 إلى يومنا، تميّزت باعتماد برنامج متابعة تنفيذ المناهج، الذي طُبّق ويطبّق بصفة منتظمة من قبل وزارة التّربية الوطنية، عن طريق هيئة التفتيش وإدارة المؤسّسات ومديريات التربية عبر كلّ الولايات. جاءت نتائج الدّراسة الحالية متّفقة مع ما توصّلت إليه نتائج دراسة عقيل بن ساسي وبوبكر دبّابي حول الكفايات التّدرّسية - الرّصيد والاحتياجات - لدى أساتذة الرياضيات مرحلة التّعليم المتوسّط التي أكّدت على أنّ أغلب الكفايات مصدر التّحكّم فيها ذاتي حيث تجاوزت النّسب 50 % في كل الكفايات عدا كفاية استعمال استراتيجية التّعلّم التّعاوني، حيث بلغت النّسبة فيها 45,83 % واعتبرت الدّراسة أنّ المصدر الدّاتي هو أهم مصدر للتّدرّب على الكفايات التّدرّسية عند عيّنة الدّراسة، كما اتّفقت نتائج الدّراسة الحالية مع نتائج دراسة المزين وغراب (2005)، التي هدفت إلى تحديد الكفايات الأساسيّة لمربّيات رياض الأطفال بمحافظات غرّة حيث توصّلت إلى أنّ جميع الكفايات حصلت على نسبة عالية، حصل مجال الكفايات المهنية على أعلى درجة من حيث الاهتمام تلاه مجال الكفايات الانفعالية العاطفية ثمّ مجال الكفايات المعرفية. ويشير الباحث في سياق تفسيره لنتائج الدّراسة الحالية إلى عدم اتّفاقها مع دراسة يمينة بن موسى ونادية بوضياف (2017) حول الكفايات التّدرّسية لمعلمي التربية الخاصّة، والتي وصلت إلى أنّ مستوى الكفايات التّدرّسية لمعلمي التربية الخاصّة منخفض.

وتدل هذه النتيجة على حاجة معلمي التربية الخاصة بشكل عام إلى تحسين الكفايات التدريسية لديهم، وقد فسرت النتيجة بصعوبة التكيف مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والذي بدوره يؤلّد لدى المعلمين اتجاهًا سلبيًا نحو مهنة التدريس والذي بدوره يقلّل من دافعية الانجاز لديهم، ويرى في هذا الصدد أبو نمره (2003) أنه يجب على المعلم أن يمتلك هذه الكفايات ويستخدمها في مساعدة طلابه على تحقيق الأهداف المرجوة. كما اختلفت الدّراسة الحالية من حيث درجة ممارسة الكفايات التعليمية، مع ما وصلت اليه دراسة عوجان (1993)، التي هدفت الى التّعرف على الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها عند معلّمي التّربية الرّياضية، لمرحلة التّعليم الأساسي بالأردن، حيث أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة الكفايات التّعليمية كانت بدرجة متوسطة، على الرّغم من اتفاقها في وجود هذه الكفايات عند معلّمي التّربية الرّياضية.

1-2-الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "ما مستوى أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط"، ولتحديد أساليب معالجة المشكلات السلوكية الأكثر استخداماً قمنا بتحليل الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية والمتوسط النظري للمقياس بالاعتماد على المعالجة الإحصائية T test لعينة واحدة، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (35): يبين أساليب معالجة المشكلات السلوكية الأكثر استخداماً من طرف أساتذة التعليم المتوسط.

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية Df	الفروق المعنوية		العينة	الرتبة	مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية
	ت المحسوبة	ت الجدولة		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
0.01	2.32	50.48	219	05.54	48.88	220	02	الأساليب النفسية
		54.47		05.04	51.54		01	الأساليب التربوية
		59.28		3.33	31.31		03	الأساليب الاجتماعية
		63.79		11.79	131.74			أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (35) أنّ أساتذة التعليم المتوسط أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (63.79)، وهي أكبر من قيمة ت الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (219) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنّ متوسط أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية بلغ (131.74) بانحراف معياري (11.79).

وفي بعد الأساليب التّفسية الذي جاء في الرتبة الثانية، بلغت قيمة ت المحسوبة (50.48) وهي أكبر من قيمة ت الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (219) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنّ متوسط الأساليب التّفسية قد بلغ (48.88) بانحراف معياري (05.54)، وفي بعد الأساليب التّربوية الذي جاء في الرتبة الأولى، بلغت قيمة ت المحسوبة (54.47)، وهي أكبر من قيمة ت الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (219) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنّ متوسط الأساليب التّربوية بلغ (51.54) بانحراف معياري (05.04)، وفي بعد الأساليب الاجتماعية الذي جاء في الرتبة الثالثة، بلغت قيمة ت المحسوبة (59.28) وهي أكبر من قيمة ت الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (219) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنّ متوسط الأساليب الاجتماعية بلغ (31.31) بانحراف معياري (3.33).

وقد اتفقت النتيجة الحالية جزئياً إذا أخذنا في الاعتبار ترتيب الأساليب كما وردت في الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة دارين ونيس القطعاني (2015) في ليبيا التي أكدت على أنّ كثرة المناهج الدراسية وتعقيداتها والضغط الحاصل لدى المعلمين بين زحمة الحصص وضيق الوقت المخصص لإنهائها قبل الوقت المقرر، كل هذه الأسباب وغيرها تجعل وقت المعلم وتركيزه محصوراً على كيفية إنهاء البرنامج. وللأسف على حساب تعليم التلاميذ واستخدام أساليب تعليمية حديثة تجعل من القسم أكثر إثارة ورغبة للتلاميذ، لذلك نجد كثرة انشغال المعلم بهذه الأمور التعليمية والإدارية تجعله لا يستخدم أساليب معالجة المشكلات الصفية، الأمر الذي ينعكس بدوره على سلوكيات التلاميذ داخل القسم، وتجعلهم يفتعلون المشكلات الصفية، وخاصة التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات التعلم أو ببطء التعلم أو حتى التلاميذ الموهوبين الذين في حاجة إلى اهتمام خاص، بالإضافة إلى عدم مراعاة المعلمين لمراحل ومتطلبات النمو لتلاميذ هذه المرحلة والتخطيط لها بالتركيز عليها أثناء التدريس ووضع الأسئلة. كل هذه الأمور تنعكس بالسلب على القسم بإثارة الشغب والمشكلات الصفية.

كما اتفقت مع ما توصلت إليه نتائج كل من اسماعيل محمد يوسف الأفندي (2011) التي توصلت إلى أنّ النمط الإرشادي والوقائي الذي يستخدمه المعلمون للحد من المشكلات الصفية احتل المرتبة الأعلى. وكذلك نتائج دراسة زياد بركات (2009) التي أوضحت أنّ أكثر خمسة أساليب مواجهة المشكلات الصفية كانت؛ التجاهل؛ الغزل؛ استخدام الأساليب الجذابة، وبناء علاقات إنسانية مع التلاميذ. وكذلك نتيجة دراسة بقله مورش بندي (1995) التي أوضحت أنّ أكثر الاستراتيجيات شيوعاً في التعامل مع المشكلات الصفية هو السلوك التدعيمي. وهي نفس النتيجة التي أكدتها Patricia Kaliska (2002)

كما اختلفت مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة فهد عبد العزيز حمد الله (2005) حول المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف، حيث أسفرت عن أنّ درجة مواجهة المشكلات الصفية عند المعلمين والمعلمات منخفضة بصفة عامة.

وعليه؛ فالنتيجة المتوصل إليها من حيث ترتيب الأساليب المنتهجة من قبل أساتذة التعليم المتوسط تعكس واقع ممارسة الفعل التربوي في المدرسة الجزائرية المتأثر بالأسلوب المباشر في التعامل مع التلاميذ، ويُقصر إلى حد ما الجانب النفسي، الذي عبر عنه صالح الأزرق في مقاله الموسوم بالبعد الوجداني في النظام التربوي العربي بقوله: "الغائب الأكبر في ممارسة المعلم العربي".

ضف إلى ذلك ارتباك النظرة إلى الجوانب النفسية في المجتمع الجزائري وربطها بالخرافة والأمراض العقلية من حيث تجنب الحديث عن مثل هذه القضايا. أما في ما يتعلق برتبة الأساليب الاجتماعية فإنه يُمكن تفسيرها بالاضطراب العلائقي بين المؤسسة التعليمية وباقي شركاء الفعل التربوي خاصة أولياء التلاميذ، ولعلَّ عدم تأسيس جمعية أولياء التلاميذ وجود نشاطها وعدم تفعيل النصوص القانونية المتعلقة بالشراكة التربوية مع الأولياء كلها مؤشرات تُعزز النتيجة المتوصل إليها. (عبد الحق زواوي، 2018)

كما أنَّ التلميذ حين يشعر بأنه في موضع اهتمام، وأنه في بؤرة الشعور سواء باستخدام المعلم للتلميحات اللفظية أم غير اللفظية، والمعززات التي بدورها تُعزز السلوك المقبول لديه، وفي نفس الوقت تُثير اهتمامه مما بدوره يحد أو يمنع ظهور المشكلات الصفية المفتعلة من قبل التلاميذ. بالإضافة إلى أنَّ استخدام بعض الأساتذة لأسلوب الحوار وعقد الاتفاق المسبق مع التلميذ في إطار ما يُسمى بالعقد الديداكتيكي سواء في بداية العام الدراسي أو في بداية كل حصة، من شأنه أن يُعطي للتلميذ حافزاً للانضباط، ومن ثم التصرف على نحو جيد، وتحملهم المسؤولية مع الأخذ في الاعتبار أنَّ أسلوب ولباقة المعلم واستخدامه لاستراتيجيات التدريس الحديثة كلها تُعد معززات للحد من السلوكيات غير المرغوب بها داخل القسم، كل هذه الممارسات وبعضها تجعل المعلمين والمتعلمين يتمتعون بتعليم وتعلم جيدين في ضمن إطار ومناخ تعليمي صحي وسليم.

ورغم النتيجة المتوصل إليها، والتي قد تُعبر على حاجة الأساتذة إلى التكوين النظري والتطبيقي حول مختلف أساليب التكفل بالمشكلات الصفية علماً وأنَّ القرار الوزاري رقم 153 المؤرخ في 1991/02/26 المحدد لمهام الأستاذ ينص على العديد من المهام التربوية، والتي نرى أنها تُساهم في فهم المشكلات الصفية ومرافقتها إلا أنَّ البيئة التربوية تُعيق في كثير من الأحيان خاصة جانب التكوين الذي وبمسح عامك لمواضيع الندوات والأيام الدراسية لأستاذ التعليم المتوسط نقف على عدم الاهتمام بهذا النوع من التكوين، والتركيز وبشكل مفرط على مادة التخصص، والذي يعني تأثر التكوين أثناء الخدمة بمقاربة المحتوى على حساب المقاربة بالكفايات.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة، وللتحقق من صحة هذه الفرضية اعتمدنا المعالجة الإحصائية **T test** لدلالة الفروق، بعد التأكد من تجانس المجموعتين، حيث تحصّلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (36): يوضح دلالة الفروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط حسب نمط التكوين.

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الفروق	درجة الحرية df	خريجي الجامعات		خريجي المدارس العليا		نمط التكوين المتغير
	ت الجدولة	ت المحسوبة			ن = 149		ن = 71		
					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.01	2.32	04.89	2.004	218	04.88	44.94	03.72	48.15	الكفايات العاطفية الاجتماعية
		06.33	0.57		05.38	36.49	04.60	41.19	الكفايات الفكرية المعرفية
		06.36	02.86		04.04	33.57	04.61	37.46	الكفايات التواصلية
		07.95	09.16		07.62	60.95	05.58	69.02	الكفايات المنهجية
		0750	01.25		18.94	176.62	14.95	195.84	الكفايات التدريسية

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (36) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (07.50) وهي أكبر من (ت) المحدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الكفايات التدريسية لدى خريجي المدارس العليا قد بلغ (195.84) بانحراف معياري (14.95). أما متوسط الكفايات التدريسية لدى خريجي الجامعات قد بلغ (176.62) بانحراف معياري (18.94). وفيما تعلق بالكفايات العاطفية الاجتماعية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (04.89) وهي أكبر من (ت) المحدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الكفايات العاطفية الاجتماعية لدى خريجي المدارس العليا قد بلغ (48.15) بانحراف معياري (03.72). أما متوسط الكفايات العاطفية الاجتماعية لدى خريجي الجامعات قد بلغ (44.94) بانحراف معياري (04.88). أما فيما يخص الكفايات الفكرية المعرفية فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (07.50) وهي أكبر من (ت) المحدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الكفايات الفكرية المعرفية لدى خريجي المدارس العليا قد بلغ (195.84) بانحراف معياري (14.95). أما متوسط الكفايات الفكرية المعرفية لدى خريجي الجامعات قد بلغ (176.62) بانحراف معياري (18.94). وفيما تعلق بالكفايات التواصلية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (07.50) وهي أكبر من (ت) المحدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الكفايات التواصلية لدى خريجي المدارس العليا قد بلغ (195.84) بانحراف معياري (14.95). أما متوسط الكفايات التواصلية لدى خريجي الجامعات قد بلغ

(176.62) بانحراف معياري (18.94). وفيما يخص وتعلق بالكفايات المنهجية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (07.50) وهي أكبر من (ت) المجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الكفايات المنهجية لدى خريجي المدارس العليا قد بلغ (195.84) بانحراف معياري (14.95). أما متوسط الكفايات المنهجية لدى خريجي الجامعات قد بلغ (176.62) بانحراف معياري (18.94).

وعليه فإن الكفايات التدريسية تتأثر بنمط التكوين، وهذه النتيجة تبدو أكثر اتساقاً مع ما سبقها من نتائج دراسات، كنتائج دراسة علي فارس وعبد الحليم مزور (2017) في الجزائر، التي توصلت إلى وجود فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة، غدانة البنعلي وسمير يوسف (2003) التي أظهرت فروقاً دالة إحصائية لصالح المعلمين المؤهلين تربوياً، وكذلك دراسة إبراهيم براهيم والعيد قرين (2014) التي أكدت على تميز خريجي المدرسة العليا للأساتذة من حيث الأداء، ودراسة أمال مقدم وفتيحة فوطية (2015) التي أشارت إلى تفوق الأساتذة خريجي المدارس العليا عن أساتذة التوظيف المباشر خريجي الجامعات من حيث الكفايات التدريسية.

ويشير الطالب الباحث هنا على أنه هناك من الباحثين من توصل إلى عكس ما توصلت إليه الدراسة الحالية كدراسة بلخير طبشي وشوقي ممادي (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الكفايات التدريسية (بعد التخطيط) تبعاً لمتغير طبيعة التكوين بين أساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية والأساتذة خريجي الجامعات، وقد اختلفت كذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد العزيز محمد عبد العزيز (1990) حول أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفايات التدريسية للمعلمين بمصر، وقد ناقشا النتيجة استناداً إلى الصعوبة التي يلاقيها كلا من خريجي معاهد التكوين أو خريجي الجامعة في التوفيق بين الجانب المعرفي النظري والجانب التطبيقي أثناء الممارسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها بعدة اعتبارات، حيث يعود تفوق الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة إلى التكوين البيداغوجي الذي يتلقونه الطلبة الأساتذة خلال مدة تكوينهم أربع (04) سنوات بالمدرسة العليا للأساتذة المتمثلة في مقاييس علم النفس وعلوم التربية.

يرى إسماعيل رونية (2014) بأنَّ التكوين في المدارس هو "تكوين علمي وتربوي وميداني في نفس الوقت، يتلاءم مع رسالة المتخرج. ويوضع محتوى هذا التكوين من طرف قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالتنسيق مع قطاع التربية". ويُضيف بأنَّ: "في التكوين التربوي يتلقى الطالب بعض المواد ذات الصلة بالتعليم والتعلم مثل علم النفس التربوي والتشريع المدرسي والتعليمية العامة والخاصة". ومن خلال فحص برامج التكوين البيداغوجي في المدارس العليا للأساتذة ورغم عدم تحيينها إلا أنها تُساعد المعلم في إكسابه مجمل كفايات التدريس، وهذا من خلال دراسته لعلوم التربية في السنة الأولى، وعلم النفس النمو (الطفل والمراهق) في السنة الثانية، وعلم النفس التربوي في السنة الثالثة، والمناهج التعليمية والتقويم التربوي في السنة الرابعة إلى

جانب تعليمية المادة والتشريع المدرسي في السنة الرابعة. فضلاً عن التدريب الميداني؛ فيما يسمى **بالتربصات الميدانية** مدة عشرون (20) يوماً، وذلك بالتنسيق مع مفتشي المواد في المرحلة المعنية. وفي هذا النشاط الذي يكون في سنة التخرج، يتدرب الطالب على تحضير الدروس وينغمس في العملية التعليمية بالحضور والملاحظة والمشاركة ثم ينتقل إلى ممارسة العملية بنفسه فيما يسمى **بالتربصات المغلقة**، هذا التكوين المتميز الذي يتلقاه الطالب الأستاذ فإن خريجي المدارس العليا للأساتذة يمثلون العمود الفقري بالنسبة لميدان التربية والتعليم".

(جريدة صوت الأحرار يوم 2014/03/03)

وفي ذات السياق يرى محمد بوعلاق (1999، ص: 172) بضرورة الاطلاع على المقاييس التربوية لأداء العملية التعليمية التعليمية بفعالية، حيث يرى بأن: "برنامج التربية العامة والتربية التطبيقية وعلم النفس التربوي يُشكلان وحدة واحدة متكاملة نابعة من مضمون منهاج التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة في مختلف المواد، ولذا يجب الوصول بالمتكويين إلى هذا الترابط الوثيق المتكامل في وحدة الهدف واللغة والفكر والتصور". ويؤكد (Ronald Good (1997 على أهمية علم النفس التربوي الذي يتلقاه طلبة المدارس العليا للأساتذة في السنة الثالثة، حيث ينمي مهارات الأساتذة في الكشف عن الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ، وبالتالي تكليفهم بأنشطة متنوعة تتناسب مع مستواهم العقلي من أجل إرساد الموارد وبناء التعلمات الأساسية.

أما بالنسبة للأساتذة خريجي الجامعات؛ تؤكد وزارة التربية الوطنية من خلال ما تصدره من نصوص ومذكرات منهجية ومذكرات توجيهية في مجال التكوين، على ضرورة التكوين التحضيري الإلزامي، لخريجي الجامعات الناجحين بمسابقة التوظيف في قطاع التربية، حيث ترى أن: التكوين البيداغوجي الإلزامي يخص الأساتذة الجدد الفائزين بالمسابقات موظفي التعليم في الرتب التالية، أستاذ مدرسة ابتدائية، أستاذ تعليم متوسط، أستاذ ثانوي، من حملة شهادة الليسانس والماستر، وذلك خلال العطل. ويشمل هذا التكوين دروساً نظرية في 8 مواد، وهي علوم التربية، علم النفس، تعليمية المادة، تقنيات تسيير القسم، التقييم البيداغوجي، النظام التربوي الجزائري، هندسة التكوين والبيداغوجيا، التشريع المدرسي والإعلام الآلي، مشددة بأن المترشحين ملزمون بإعداد تقرير نهاية التكوين. (مراسلة وزيرة التربية نورية بن غبريط لمديريات التربية مضمونها: تكوين إلزامي للأساتذة الجدد، يوم 2015/06/23، نشرت بجريدة الشروق العدد 235 الصفحة 07)، بالإضافة إلى المرافقة البيداغوجية (ملف المرافقة مرفق) حيث خصصت 15 حصّة تعليمية - تعليمية يحضرها الأستاذ المتربّص مع أستاذ مكّون تحت إشراف مفتش المقاطعة البيداغوجية).

لكن المتمعن جيداً فيما يتعلق بالتكوين الأولي بالمدارس العليا للأساتذة والتكوين التحضيري للأساتذة خريجي الجامعات نلاحظ وجود تباين كبير من حيث طبيعة التكوين سواء من حيث المحتوى أو الحجم الساعي، ففي المدارس العليا للأساتذة يتلقى

الطالب الأستاذ في كل سنة دراسية وحدة تربوية، حيث في السنة الأولى يدرس وحدة مدخل إلى علوم التربية، وفي السنة الثانية وحدة علم النفس النمو الطفل والمراهق، وفي السنة الثالثة علم النفس التربوي وفي السنة الرابعة المناهج التعليمية والتقويم التربوي إضافة إلى التعليمية والتشريع المدرسي، حيث يُشير كل من **علي فارس وعبد الحليم مزور (2017)** إلى التباين بين نمطي التكوين من حيث المحتوى والحجم الساعي الذي يتجاوز 480 ساعة، ومن حيث التأطير كذلك، ففي المدارس العليا للأساتذة يتلقى الطالب الأستاذ في كل سنة دراسية وحدة تربوية، تقدّم من طرف أساتذة مختصين نوعاً ما، ناهيك عن الترتيبات أو التّداريب الميدانية بمؤسسات التربية والتعليم. أما التكوين البيداغوجي التحضيري الذي يستفيد منه الأستاذ أثناء العطل والمنظم طبقاً للقرار 250 المؤرخ في 24 أوت 2015 وإن كانت وحداته ذات أهمية مهنية وتستجيب إلى الكثير من خصائص التّكوين البيداغوجي، إلا أنّها من حيث المدّة (07 أسابيع وبحجم ساعي يقدر بـ 190 ساعة) لا تُلبّي احتياجات الأساتذة المعرفية، ضف إلى ذلك أنّ هيئة التّأطير لا تملك الاختصاص العلمي لقيامهم بهذا النوع من التّكوين وفق المقولة القائمة من يُكوّن من؟ **Qui forme qui?**، فالبعض يُدرس مواد لا علاقة له بها تماماً، ناهيك عن تدبّي الدّافعية عند المتكوّنين لأسباب لها علاقة بالملاحظات السابقة خاصّة الملاحظة المتعلّقة بالتّأطير، ونظراً لإرهاق الأساتذة المتربّصين، وعدم أخذهم عطلتهم. وبناء على ما تقدم نقبل الفرضية الأولى التي تنص على وجود فروق في الكفايات التّدرسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق في الكفايات التّدرسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس، وللتحقّق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية **T test** لدلالة الفروق، بعد التأكد من تجانس المجموعتين، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (37): يوضح دلالة الفروق في الكفايات التّدرسية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس المتغير	الذكور ن=54		الإناث ن=166		درجة الحرية df	الفروق	القيمة التائية		مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			ت المحسوبة	ت المحدولة	
الكفايات العاطفية الاجتماعية	46.27	05.01	45.88	04.71	218	02.47	0.52	2.32	0.601
الكفايات الفكرية المعرفية	39.75	04.75	37.44	05.72		01.46	02.68		0.614
الكفايات التواصلية	36.09	04.18	34.42	04.67		0.83	02.34		0.01
الكفايات المنهجية	64.24	07.98	63.34	07.98		0.25	0.71		0.05
الكفايات التدريسية	186.37	19.08	181.67	20.04		0.16	01.51		0.132

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (37) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس، عدا الفرق الطفيف المسجل في بعد الكفايات التواصلية لصالح الذكور، قد يفسر بوضع الذكر في المجتمع الذي يُسمح له وضعيات للتواصل أكثر من الأنثى، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (01.51) وهي أقل من (ت) الجدولة (2.32) عند $df=218$ ، كما أنّ المتمعن في الفروق المعنوية نجد أنّ المتوسط الحسابي للأساتذة الذكور في الكفايات التدريسية كان (186.37) بانحراف معياري (19.08)، أما المتوسط الحسابي للأساتذة الإناث في الكفايات التدريسية فقد بلغ (181.67) بانحراف معياري (20.04). وفيما تعلق بالكفايات العاطفية الاجتماعية، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.52) وهي أقل من (ت) الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنّ متوسط الكفايات العاطفية الاجتماعية لدى الأساتذة الذكور قد بلغ (46.27) بانحراف معياري (05.01). أما متوسط الكفايات العاطفية الاجتماعية لدى الأساتذة الإناث قد بلغ (45.88) بانحراف معياري (04.71). أما فيما يخص الكفايات الفكرية المعرفية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (02.68) وهي أكبر من (ت) الجدولة (02.32) (عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنّ متوسط الكفايات الفكرية المعرفية لدى الأساتذة الذكور قد بلغ (39.75) بانحراف معياري (04.75). أما متوسط الكفايات الفكرية المعرفية لدى الأساتذة الإناث قد بلغ (37.44) بانحراف معياري (05.72).

وفيما تعلق بالكفايات التواصلية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (02.34) وهي أكبر من (ت) الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنّ متوسط الكفايات التواصلية لدى الأساتذة الذكور قد بلغ (36.09) بانحراف معياري (04.18). أما متوسط الكفايات التواصلية لدى الأساتذة الإناث قد بلغ (34.42) بانحراف معياري (04.67). وفيما يخص وفيما تعلق بالكفايات المنهجية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.71) وهي أقل من (ت) الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنّ متوسط الكفايات المنهجية لدى الأساتذة الذكور قد بلغ (64.24) بانحراف معياري (07.98). أما متوسط الكفايات المنهجية لدى الأساتذة الإناث قد بلغ (63.34) بانحراف معياري (07.98). وعليه لا يبدو أنّ الكفايات التدريسية تتأثر بمتغير الجنس، إذا استثنينا الفروق الطفيفة في بعد الكفايات الفكرية وبعد الكفايات التواصلية لصالح الذكور، حيث أنّ الأساتذة الذكور والإناث يُمارسون كفاياتهم التدريسية بصورة متقاربة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع ما توصلت إليه نتائج دراسة علي فارس وعبد الحليم مزوز (2017)، وأيضاً نتائج دراسة كل من غدنانة مراد البنعلي وسمير يوسف (2003)، ودراسة إبراهيم محمد كرم (2000)، كما اختلفت مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة ماجد الصعوب (2009) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن لكفايات تدريس التربية الوطنية لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها في عدة اعتبارات من أهمها؛ أن كل من الجنسين يجب أن يمتلكون هذه الكفايات التدريسية، فضلاً عن طبيعة البرامج الدراسية لا تبرز الفروقات الفردية بين الجنسين أي أنها لا تعتمد على خصوصيات وطبيعة الجنسين. وهذا ما يمكن تدعيمه من خلال نفس البرامج التكوينية وفي نفس ظروف التكوين وعلى أيدي نفس المكونين. وبالتالي فإن الكفايات التدريسية متقاربة بين الجنسين. إلى جانب انتشار مصادر المعرفة والتكنولوجيا على كل الأصعدة، الذي وضع الجنسين في نفس الحظوظ من حيث الاستفادة والمواكبة ناهيك عن التقارب الكبير الذي صار واقعاً بين الجنسين، صارت من خلاله الأنثى لا تحجم عن إبراز قدراتها وكفاءتها بمشاركتها في مختلف أنشطة التكوين والبحث. وبناء على ما تقدم ترفض الفرضية الثانية جزئياً التي تنص على أنه توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

1-5- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص، وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية **T test** لدلالة الفروق بعد التأكد من تجانس المجموعتين، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (38): يوضح دلالة الفروق في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير التخصص

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الفروق	درجة الحرية df	أدبي ن=132		علمي ن=88		التخصص المتغير
	ت المجدولة	ت المحسوبة			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.07	2.3 2	01.8	0.27	218	04.4	46.45	05.1	45.27	الكفايات العاطفية
0.		01.7	0.03		05.5	38.54	05.5	37.21	الكفايات الفكرية المعرفية
0.		00.4	0.55		04.5	34.95	04.7	34.64	الكفايات التواصلية
0.01		02.5	0.93		07.3	64.65	08.3	61.92	الكفايات المنهجية
050.		02.3	0.32		18.9	185.3	20.8	179.0	الكفايات التدريسية

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (38) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص، عدا الفرق المسجل في بعد الكفايات المنهجية لصالح الأدبيين كما هو مبين في الجدول حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,52) وهي أكبر من (ت) المجدولة (2.32) عند $df=218$ ، وبمستوى دلالة (0,01) كما أن المتمم في الفروق المعنوية يجد أن قيمة المتوسط الحسابي للأدبيين (64,65) بانحراف معياري (07,32)، أما المتوسط الحسابي للعلميين فكان (61,92) بانحراف معياري (08,36)، وهو فرق قد يفسر بطبيعة التخصص القريبة أكثر

من طبيعة المادة العلمية للتكوين البيداغوجي خاص من حيث منهجية التدريس، عدا ذلك لا توجد فروق بين الأديبين والعلميين في الكفايات التدريسية حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (0,32) وهي أصغر من ت المجدولة (2,32)، كما أن المتمعن في الفروق المعنوية نجد أن المتوسط الحسابي للعلميين في الكفايات التدريسية كان (179.05) بانحراف معياري (20,80) أما المتوسط الحسابي للأساتذة الأديبين في الكفايات التدريسية فقد بلغ (185.34) بانحراف معياري (18.90). وفيما تعلق بالكفايات العاطفية الاجتماعية، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1,80) وهي أقل من (ت) المجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.072). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الكفايات العاطفية الاجتماعية لدى الأساتذة العلميين قد بلغ (45.27) بانحراف معياري (05.13). أما متوسط الكفايات العاطفية الاجتماعية لدى الأساتذة الأديبين قد بلغ (46.45) بانحراف معياري (04.48). أما فيما يخص الكفايات الفكرية المعرفية فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (01.73) وهي أقل من (ت) المجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.084). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الكفايات الفكرية المعرفية لدى الأساتذة العلميين قد بلغ (37.21) بانحراف معياري (05.55). أما متوسط الكفايات الفكرية المعرفية لدى الأساتذة الأديبين قد بلغ (38.54) بانحراف معياري (05.56). وفيما تعلق بالكفايات التواصلية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (00.48) وهي أقل من (ت) المجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.629). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الكفايات التواصلية لدى الأساتذة العلميين قد بلغ (34.64) بانحراف معياري (04.73). أما متوسط الكفايات التواصلية لدى الأساتذة الأديبين قد بلغ (34.95) بانحراف معياري (04.53).

تتفق نتيجة الفرضية الحالية مع ما وصلت إليه دراسة يمينة بن موسى ونادية بوضياف بن زعموش (2017)، وهي نفس النتيجة التي أكدتها دراسة يوسف حديد (2009) التي خلصت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصصات الأكاديمية، حيث فسراً ذلك بتوافر نفس الامكانيات للدراسة وتشابه ظروف وطبيعة التكوين لجميع المعلمين بغض النظر عن التخصص، وإلى تساوي كذلك امتلاك الحوافز والامتيازات والرضا الوظيفي لجميع المعلمين، كما أرجعاً ذلك أيضاً إلى امتلاك عينة الدراسة لنفس الكفايات التدريسية وهي كفايات تدريسية عامة يمتلكها جميع المعلمين، وليس كفايات خاصة بمادة دراسية معينة. وهي النتيجة التي توصلت إليها كذلك، دراسة هاني علي القحطان (2015) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرات العينة لامتلاكهم تلك الكفايات تبعاً لمتغير التخصص، وهي نفس النتيجة التي أكدتها دراسة ماجد الصعوب (2009).

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بعدة اعتبارات منها أن الأستاذ سواء كان يدرس المواد العلمية (رياضيات، العلوم الفيزيائية والتكنولوجية وعلوم الطبيعة والحياة) أو المواد الأدبية (لغة عربية، لغة فرنسية، لغة إنجليزية، الاجتماعيات والتربية الإسلامية والتربية المدنية)، أو حتى المواد التقنية أو الفنية كالتربية التشكيلية أو التربية البدنية والرياضية أو التربية الموسيقية، فإنهم سواء كانوا خريجي المدارس العليا للأساتذة أو خريجي الجامعات، هم بحاجة إلى الكفايات المهنية التي تسمح بارساء الموارد وبناء

الكفاءات الأساسية لدى المتعلمين وهذا من حيث التكوين الذي يتلقونه في كل من مادة علم النفس التربوي أو تعليمية المواد أو المناهج التعليمية وهي بذلك تضمن الحد الأدنى من الكفايات لدى هؤلاء الأساتذة وعليه لا يبدو أن الكفايات التدريسية تتأثر بمتغير التخصص مع التأكيد بطبيعة الحال على طبيعة المادة وخصوصيتها وابستمولوجيتها.

وبناء على ما تقدم ترفض الفرضية الثالثة التي تنص على أنه توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص.

1-6- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير

الأقدمية، وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية تحليل التباين الأحادي ANOVA One Way لدلالة الفروق في الكفايات التدريسية، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (39): يمثل الفروق المعنوية في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير الأقدمية

الرقم	متغير الأقدمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	أقل من 5 سنوات	84	179.02	22.96
02	6-10 سنوات	60	182.95	16.47
03	11-15 سنة	48	186.66	17.72
04	16 سنة فما فوق	28	187.39	18.73
	المجموع	220	182.82	19.87

الجدول رقم (40): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق في الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير الأقدمية

مقياس الكفايات التدريسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الكفايات العاطفية الاجتماعية	ما بين المجموعات	178.38	3	59.46	02.66	0.05
	داخل المجموعات	4823	216	22.33		
	المجموع	5001.92	219			
الكفايات الفكرية المعرفية	ما بين المجموعات	59.35	3	19.78	00.63	0.596
	داخل المجموعات	6771.60	216	31.35		
	المجموع	6830.95	219			
الكفايات التواصلية	ما بين المجموعات	49.56	3	16.52	00.77	0.508
	داخل المجموعات	4593.21	216	21.26		
	المجموع	4642.77	219			
الكفايات المنهجية	ما بين المجموعات	284.14	3	94.71	01.50	0.216
	داخل المجموعات	13639.96	216	63.14		
	المجموع	13924.10	219			
الكفايات التدريسية	ما بين المجموعات	2507.28	3	835.76	02.14	0.095
	داخل المجموعات	84034.14	216	389.04		
	المجموع	86541.436	219			

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (40) أن الفروق في الكفايات التدريسية بين المجموعات غير دالة إحصائياً عند

مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا في بعد الكفايات العاطفية الاجتماعية التي جاءت لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية (16 سنة

فما فوق)، حيث يبين تحليل التباين الأحادي أن قيمة ($F=02.14$)، حيث تبين نتائج المقارنة بين متوسطات المجموعات أنه لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية. وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الكفايات التدريسية لدى الأساتذة ذوي الأقدمية أقل من 5 سنوات قدر بـ (179.02) بانحراف معياري (22.96)، أما الأساتذة ذوي الأقدمية بين 6 إلى 10 سنوات، فكان متوسط كفاياتهم التدريسية (182.95) بانحراف معياري (16.47)، غير أنَّ الأساتذة ذوي الأقدمية بين 11- إلى 15 سنة، فكان متوسط كفاياتهم التدريسية (186.66) بانحراف معياري (17.72). لكن الأساتذة ذوي الأقدمية 16 سنة فما فوق فكان متوسط كفاياتهم التدريسية (187.39) بانحراف معياري (18.73).

وتتفق نتيجة الفرضية الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة علي فارس وعبد الحليم مزور (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية، وهي نفس النتيجة التي أكدتها دراسة بلخير طبشي وشوقي ممادي (2010)، ودراسة ماجد الصعوب (2009)، وكذلك نتائج دراسة كل من غدنانة مراد البنعلي وسمير يوسف (2003)، ودراسة إبراهيم محمد كرم (2000). وبالمقابل تختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سامي القطاونة (2000).

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها، في أن الأستاذ سواء كان مبتدئاً أو ممارساً أو خبيراً أو متميزاً فإنه بحاجة إلى الكفايات التدريسية التي تسمح بعملية التبليغ المعرفي أو النقل المعرفي أو مرافقة بناء التعلم لدى المتعلمين في ضوء سنوات الخدمة. وقد يعود سبب ذلك أيضاً إلى مقدرة الأستاذ العلمية والتربوية إلى حد ما ودافعيته للتدريس وهذا حتى لا يكون عامل الأقدمية سبباً في إصابة الأستاذ بالجمود والاجتهاد النفسي والجسمي الذي ينعكس سلباً على أدائه التربوي، أو أن يصاب بالعمل الروتيني البعيد عن التجديد والتحديث، كما أن الأساتذة حديثي التوظيف أو أصحاب أقدمية قصيرة يمكنهم تحقيق كفاءات تدريسية تضاهي الكفايات التي يتمتع بها القدامى من الأساتذة أو الذين لديهم خبرة في التدريس لمدة طويلة إذا ما سعوا إلى التكوين الذاتي المستمر والمتواصل بغية تحقيق الأداء المتميز وهذا من خلال احتكاكهم بزملائهم أصحاب الخبرة والمشرفين التربويين، مع جديتهم في تحسين مستواهم والارتقاء بأدائهم. وهنا يمكن أن تتساوى الكفاية مع الأقدمية، فالخبرة الإيجابية لا تخضع بالضرورة لعدد سنوات الممارسة؛ وعليه فمتغير الأقدمية في التدريس قد لا يكون عاملاً حاسماً في تحديد مستوى الكفاءات التدريسية لدى أستاذ مرحلة التعليم المتوسط. لكن الدراسة الحالية سجلت فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق ببعد الكفايات العاطفية لصالح أصحاب الأقدمية الطويلة، ويمكن تفسير ذلك بمستوى النضج الانفعالي والعاطفي والمهني ذو العلاقة بالتجارب الشخصية والخبرات النفسية والاجتماعية للفرد، خاصة في حالة ما إذا كان الأستاذ عايش ويعايش تجارب من خلال تربية أبنائه، مما يكسبه القدرة على الصبر والتحمل وتفهم مشكلات المتعلمين.

وبناء على ما تقدم ترفض الفرضية الرابعة التي تنص على أنه توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

1-7- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: "توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية اعتمدنا المعالجة الإحصائية **T test** لدلالة الفروق، بعد التأكد من تجانس المجموعتين حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (41): يوضح دلالة الفروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية تبعاً لنمط التكوين.

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الفروق	درجة الحرية df	خريجي الجامعات		خريجي المدارس العليا		نمط التكوين	المتغير
	ت المجدولة	ت المحسوبة			ن = 149		ن = 71			
					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
0.01	02.32	03.70	14.34	218	06.15	47.95	03.25	50.83	الأساليب النفسية	
		03.38	03.51		05.37	50.76	03.82	53.16	الأساليب التربوية	
		02.38	06.71		03.71	30.95	02.16	32.08	الأساليب الاجتماعية	
		03.88	11.65		13.19	129.67	06.23	136.08	أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية	

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (41) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.88) وهي أكبر من (ت) المجدولة (2.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط أساليب معالجة المشكلات السلوكية لدى خريجي المدرسة العليا للأساتذة بلغ (136,08) بانحراف معياري (06,23)، أما متوسط أساليب معالجة المشكلات السلوكية لدى خريجي الجامعة فقد بلغ (129,67) بانحراف معياري (13,19). وفيما تعلق بالأساليب النفسية لمعالجة المشكلات السلوكية الصفية، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,70) وهي أكبر من (ت) المجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الأساليب النفسية لدى خريجي المدرسة العليا للأساتذة قد بلغ (50.83) بانحراف معياري (03.25). أما متوسط الأساليب النفسية لدى خريجي الجامعات قد بلغ (47.95) بانحراف معياري (06.15). أما فيما يخص الأساليب التربوية فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (03.38) وهي أكبر من (ت) المجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الأساليب التربوية لدى خريجي المدارس العليا للأساتذة قد بلغ (53.16) بانحراف معياري (03.82). أما متوسط الأساليب التربوية لدى خريجي الجامعات قد بلغ (50.76) بانحراف معياري

(05.37). أما الأساليب الاجتماعية فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (02.38) وهي أكبر من (ت) المجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01).

وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط الأساليب الاجتماعية لدى خريجي المدرسة العليا للأساتذة قد بلغ (32.08) بانحراف معياري (02.16). أما متوسط الأساليب الاجتماعية لدى خريجي الجامعة قد بلغ (30.95) بانحراف معياري (03.71).

ويمكن تفسير النتيجة الحالية إلى عدة اعتبارات من بينها أنَّ التكوين البيداغوجي الذي يتلقاه خريجو المدارس العليا للأساتذة وطبيعة المواد التي يدرسونها خلال مساهمهم التكويني، حيث يدرسون علوم التربية في السنة الأولى (محاضرة)، علم النفس الطفل والمراهق في السنة الثانية (محاضرة وتطبيق)، علم النفس التربوي في السنة الثالثة (محاضرة وتطبيق)، المناهج التعليمية والتقييم التربوي في السنة الرابعة (محاضرة)، تعليمية المادة في السنة الرابعة (محاضرة وتطبيق)، التشريع المدرسي في السنة الرابعة (محاضرة). وبالرجوع إلى البرنامج التحضيري الإلزامي لخريجي الجامعات سواء في فترة الصيف أو الشتاء أو الربيع فإنه أقل ما يقال أنه برنامج لأبأس به إذ يشتمل على عدة مواد لا نجدها تُدرس بالمدارس العليا للأساتذة، إلا أنَّ الفترة التكوينية أقل ما يُقال عنها أنها تغلب عليها الجانب النظري والحشو والتدريس من قبل أساتذة غير مختصين، فضلاً عن الظروف الاستثنائية لهذا التكوين الذي جاء متزامناً مع العطل، مع الأخذ في الاعتبار تدمير أغلب الأساتذة وعدم الاكتراث بالتكوين وجعله أمراً شكلياً فضلاً عن الغش في امتحانات نهاية فترة التكوين. وهذا ما نفسره في عدة أسباب منها ما هي متعلقة بطبيعة التصورات والأفكار التي يحملونها حول هذه المواد، ومنها ما هي متعلقة بطبيعة المادة، ومنها ما يتعلق بالأستاذ المكون الذي لا يفقه في التكوين شيئاً بل يعتمد على التلقين والإملاء وعدم الحديث عن المواضيع المهمة والحوم فقط في المواضيع الجانبية والهامشية.

إن الناقد لبرنامج التكوين البيداغوجي التحضيري للأساتذة أثناء التبرص التجريبي يلاحظ دون عناء غياب المواضيع ذات العلاقة بالمشكلات الصفية والانضباط الصفية والإدارة الصفية ماعدا التركيز الجانبي على العمليات العقلية (الاحساس والادراك، الانتباه والتفكير والتذكر والتخيل) إلى جانب سيكولوجية الفروق الفردية وبعض المشكلات النفسية (العزلة والانطواء السرقة والعنف وخاوف الأطفال) والمشكلات التربوية (التأخر الدراسي الرسوب المدرسي والتسرب المدرسي)، وموضوع الشخصية والقيادة ودينامية الجماعة، ورغم علاقة هذه المواضيع بالمشكلات الصفية إلا أنها لا ترتقي إلى تمكين الأستاذ خريج الجامعة من القدرة على تسيير القسم وإرساء نظام الجماعة التربوية وبالتالي الضبط والتحكم في المشكلات الصفية، والمؤسف أنَّ الأساتذة المكوّنين لا يلتزمون بالحقيبة التكوينية أو حتى الاطلاع عليها بحجة أن القرص المضغوط المتضمن للحقيبة التكوينية يقدم للأستاذ المكوّن في اليوم الأول أو الثاني من التكوين وهذا ما أدلى به بعض المؤطرين للعملية التكوينية.

كما أنَّ بعض المؤطرين هم بحاجة إلى تأطير على اعتبار أنهم ليسوا متخصصين ضف إلى ذلك اسناد المواد النفسية البيداغوجية إلى مديرين أو أساتذة مكوّنين لا علاقة لهم بالاختصاص وإن كانوا متخصصين فهم لا يحللون احتياجات المتكون،

بالإضافة إلى أن رؤساء مراكز التكوين لا ينشدون نوعية التكوين وإنما مراعاة الحجم الساعي فقط حتى لا يرفض الوظيف العمومي ملفات الأساتذة المترشحين، وهذا معناه تحويل العملية التكوينية الى مجرد تسوية إدارية، وأكثر من ذلك جعل العملية التكوينية عملية شكلية، وهذه ملاحظات يقر بها المكونون والمتكونون، الى جانب أن الحجم الساعي للتكوين لخريجي الجامعات أقل بكثير من الحجم الساعي لخريجي المدارس العليا للأساتذة. وهي نفس الملاحظات التي تم الإشارة عنها فيما يتعلق بالكفايات التدريسية لكل من خريجي المدارس العليا للأساتذة، وخريجي الجامعات.

وبناء على ما تقدم نقبل الفرضية الخامسة التي تنص على وجود فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

1-8- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس، وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية **T test** لدلالة الفروق، بعد التأكد من تجانس المجموعتين، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (42): يوضح دلالة الفروق أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية تبعاً لمتغير الجنس

المتغير / الجنس	الذكور ن=54		الإناث ن=166		درجة الحرية df	الفروق	القيمة التائية		مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			ت المحسوبة	ت الجدولة	
الأساليب النفسية	49.18	04.37	48.78	05.88	218	01.84	00.46	02.32	0.645
الأساليب التربوية	52.92	04.00	51.09	05.27	218	02.15	02.34	02.32	0.020
الأساليب الاجتماعية	31.51	02.26	31.25	03.61	218	02.02	00.50	02.32	0.612
أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية	133.62	08.13	131.12	12.72	218	01.43	01.35	02.32	0.176

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (42) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس عدا بعد الأساليب التربوية التي جاء لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (01.35) وهي أقل من (ت) الجدولة (2.32) عند درجة الحرية (218) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.176).

وبالرجوع الى الفروق المعنوية نجد أن متوسط أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى الذكور بلغ (133,62)

بانحراف معياري (08,13)، أما متوسط أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى الإناث فقد بلغ (131,12)

بانحراف معياري (12,72). وفيما تعلق بالأساليب النفسية لمعالجة المشكلات السلوكية الصفية، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة

(00.46) وهي أقل من (ت) الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

(0.645). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الأساليب النفسية لدى الذكور قد بلغ (49.18) بانحراف معياري

(04.37). أما متوسط الأساليب النفسية لدى الإناث قد بلغ (48.78) بانحراف معياري (05.88). أما فيما يخص

الأساليب التربوية فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (02.34) وهي أكبر من (ت) الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218)

وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.020). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الأساليب التربوية لدى

الذكور قد بلغ (52.92) بانحراف معياري (04.00). أما متوسط الأساليب التربوية لدى الإناث فقد بلغ (51.09) بانحراف

معياري (05.27). أما فيما يتعلق بالأساليب الاجتماعية، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (00.50) وهي أقل من (ت) الجدولة

(02.32) عند درجة الحرية (218) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مستوى الدلالة (0.612). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن

متوسط الأساليب الاجتماعية لدى الذكور قد بلغ (31.51) بانحراف معياري (02.26). أما متوسط الأساليب الاجتماعية

لدى الإناث فقد بلغ (31.25) بانحراف معياري (03.61). وعليه لا يبدو أن أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية

تتأثر بمتغير الجنس. ولذلك نقبل الفرضية الصفرية.

تتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كمال خليل مخامرة ومحمود أحمد أبو سمرة (2012) التي

توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم. وهي

نفس النتيجة التي أكدتها دراسة حسن الطعاني (2011) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة ممارسة المهارات الإدارية

الصفية تعزى لمتغير الجنس، والتي أجريت على عينة من معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك بالأردن. بينما كانت نتائج

الدراسة الحالية مخالفة لنتائج دراسة (ديمبو، 1981) والتي توصلت إلى وجود فروق في التعامل مع المشكلات الصفية بين

الأساتذة تبعاً لمتغير الجنس. وهي تختلف كذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة شوكت وإقبال (Shaukat and (2012

Iqbal التي جاءت فيها النتيجة لصالح الذكور، حيث فسرا ذلك بأن المعلمين الذكور أكثر صرامة في الحفاظ على الانضباط

من الإناث، ولعل الاختلاف في هذه النتيجة يعود إلى اختلاف البيئة حيث يسود الطابع الديني، وعادات وتقاليد وثقافة المجتمع

الباكستاني التي تتيح للذكور أن يكونوا أكثر حرية وأكثر صرامة من الإناث.

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية إلى أن الأساتذة سواء الذكور أو الإناث يعتقدون بأنهم مسؤولون

داخل القسم، وبالتالي فهم ملزمون بممارسة أساليب معالجة المشكلات الصفية (النفسية والتربوية والاجتماعية) بغض النظر عن

جنسهم من أجل ضبط القسم. كما قد يعود ذلك أيضاً إلى الفرص المتكافئة في عملية التكوين لكلا الجنسين، وبالتالي فإن جميع

الأساتذة ذكوراً وإناثاً يتلقون نفس الإعداد الأكاديمي والمهني فيما يتعلق بإدارة الصف وضبطه ومعالجة المشكلات الصفية ويعيشون في نفس البيئة التعليمية والتكوينية. وهذا ما يظهر في الواقع التربوي فيما يتعلق بتكافؤ الفرص في الدخول إلى مهنة التعليم رغم تغلب جنس الإناث على حقل التعليم، سواء بالنسبة لخريجي المدارس العليا للأساتذة أو خريجي الجامعات. عدا الفرق الطفيف بين الذكور والإناث في بعد الأساليب التربوية، والذي قد نعزيه إلى إجابات العينة ومن جهة أخرى إلى كون الذكور أكثر تواصلًا مع التلاميذ في وضعيات خارج الأنشطة الصفية، كممارسة الأنشطة غير الصفية من أنشطة ثقافية ورياضية، علماً وأنَّ الأساليب التربوية تقوم على هذا الجانب من التواصل مع التلميذ وحتى مع أسرته، وهذا ما تم التطرق إليه عند مناقشة وتفسير الفرضية الخاصة بالكفاءات التدريسية تبعاً لمتغير الجنس.

وبناءً على ما تقدم ترفض الفرضية السادسة التي تنص على أنه توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس.

1-9- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه: توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص، وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية **T test** لدلالة الفروق، بعد التأكد من تجانس المجموعتين، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (43): يوضح دلالة الفروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية تبعاً لمتغير التخصص

المتغير	علمي ن=88		أدبي ن=132		درجة الحرية df	الفروق	القيمة التائية		مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			ت المحسوبة	ت الجدولة	
الأساليب النفسية	47.51	06.09	49.79	04.96	218	01.30	03.04	02.32	0.01
الأساليب التربوية	50.73	05.72	52.07	04.48	218	0.48	01.93	02.32	0.05
الأساليب الاجتماعية	30.48	03.89	31.87	02.77	218	03.88	03.07	02.32	0.01
أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية	128.73	14.07	133.74	09.54	218	02.46	03.14	02.32	0.01

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (43) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص لصالح الأساتذة في التخصصات الأدبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (03.14) وهي أكبر من (ت) الجدولة (2.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط أساليب معالجة المشكلات السلوكية لدى العلميين بلغ (128,73) بانحراف معياري

(14,07)، أما متوسط أساليب معالجة المشكلات السلوكية لدى الأديبين فقد بلغ (133,74) بانحراف معياري (09,54). وفيما تعلق بالأساليب التفسيرية لمعالجة المشكلات السلوكية، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (03.04) وهي أكبر من (ت) الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الأساليب التفسيرية لدى العلميين قد بلغ (47.51) بانحراف معياري (06.09). أما متوسط الأساليب التفسيرية لدى الأديبين فقد بلغ (49.79) بانحراف معياري (04.96). أما فيما يخص الأساليب التربوية فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (01.93) وهي أقل من (ت) الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.05). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الأساليب التربوية لدى العلميين قد بلغ (50.72) بانحراف معياري (05.72). أما متوسط الأساليب التربوية لدى الأديبين فقد بلغ (52.07) بانحراف معياري (04.48). أما الأساليب الاجتماعية فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (03.07) وهي أكبر من (ت) الجدولة (02.32) عند درجة الحرية (218) ومستوى الدلالة (0.01). وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن متوسط الأساليب الاجتماعية لدى العلميين قد بلغ (30.48) بانحراف معياري (03.89). أما متوسط الأساليب الاجتماعية لدى الأديبين فقد بلغ (31.87) بانحراف معياري (02.77). وعليه نرفض الفرضية الصفرية.

وتختلف النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة دارين ونيس القطعاني (2015) التي أكدت على أن جميع المعلمين، باختلاف تخصصاتهم، يمرون بعدة مشاكل صفية سواء تلك التي تتعلق بالمناخ التنظيمي المفعم بالمشكلات في ضوء تعقد المناهج وصعوبتها. ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية بالارتكاز إلى طبيعة التخصص وما يتلقاه أستاذ المواد الأدبية بصفته طالبا في المرحلة الثانوية في مادة الفلسفة من مواضيع لها علاقة بمقاييس التكوين البيداغوجي كموضوع الشخصية والإحساس والإدراك والذاكرة والإرادة وغيرها من المواضيع المؤهلة لفهم المشكلات السلوكية، ضف إلى أن المواد الأدبية من نصوص ودروس في التربية الإسلامية والمدنية تتضمن الكثير من القيم والمواقف ذات الطابع النفسي الاجتماعي وهو ما يجعل درجة الألفة أكبر مع موضوعات علم النفس والتربية مقارنة مع أستاذ المواد العلمية الذين يكون تركيزهم أكبر في عملية النقل المعرفي بسبب خصوصية المادة ودرجة تعقدها حسب التصور السائد لديهم.

وبناءً على ما تقدم نقبل الفرضية السابعة التي تنص على أنه توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص.

10-1- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أنه: "توجد فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية"، وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية تحليل التباين الأحادي ANOVA One Way لدلالة الفروق، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (44): يمثل الفروق المعنوية في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية تبعاً لمتغير الأقدمية

الرقم	متغير الأقدمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	أقل من 5 سنوات	84	129.38	15.70
02	6-10 سنوات	60	132.55	07.53
03	11-15 سنة	48	132.45	09.46
04	16 سنة فما فوق	28	135.85	07.33
	المجموع	220	131.74	11.79

الجدول رقم (45): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية تبعاً لمتغير الأقدمية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأساليب النفسية	ما بين المجموعات	134.61	3	44.87	01.46	0.224
	داخل المجموعات	6606.31	216	30.58		
	المجموع	6740.92	219			
الأساليب التربوية	ما بين المجموعات	254.56	3	84.85	03.44	0.01
	داخل المجموعات	5326.06	216	24.65		
	المجموع	5580.62	219			
الأساليب الاجتماعية	ما بين المجموعات	90.97	3	30.32	02.79	0.05
	داخل المجموعات	2340.75	216	10.83		
	المجموع	2431.72	219			
أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية	ما بين المجموعات	1006.22	3	335.40	02.45	0.064
	داخل المجموعات	29476.00	216	136.46		
	المجموع	30482.23	219			

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (45) أنه لا توجد فروق في استخدام أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية، حيث يبين تحليل التباين الأحادي أن قيمة ($F=2.45$)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن المتوسط الحسابي قد بلغ (131.71)، بانحراف معياري (11.79)، ما عدا في بعد الأساليب التربوية والاجتماعية التي جاءت لصالح ذوي الأقدمية الطويلة أي 16 سنة فما فوق من الخدمة في قطاع التربية الوطنية.

وجاءت نتائج هذه الدراسة الحالية متفقة مع دراسة (Moskowitz & Hayman) التي تم ذكرها في (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2001، ص: 337) والتي توصلت إلى أن المدرسين ذوي الأقدمية الطويلة يشعرون بنجاح أكبر من أصحاب ذوي الأقدمية القصيرة، وأن الأساتذة ذوي الخبرة يستخدمون اليوم الأول كتوقيت مناسب لإرساء وتثبيت ضبط الصف، ويميلون إلى الاهتمام بخلق مناخ جيد بالصف، كما تتفق جزئياً مع نتائج دراسة مسفر الزايدي (2012) التي أظهرت وجود فروق في مهارات إدارة سلوك المتعلمين لصالح ذوي الخبرة من (15) سنة فأكثر، وكذلك دراسة محارب الصمادي وآخرون (2008) التي أظهرت وجود فروق في ممارسة المدرسين لمهارات حفظ النظام لصالح المدرسين الذين خبرتهم بين (3-10)

سنوات. وكذلك نتيجة دراسة محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (2009) التي توصلت إلى وجود فروق في أنماط الضبط الصفّي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وكانت لصالح ذوي الخبرة القصيرة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل دارين ونيس القطعاني (2015)، ونتيجة دراسة كمال يونس المخامرة (2012)، ونتيجة دراسة عارف مطر المقيد (2009) ودراسة كمال خليل المخامرة ومحمود أحمد (2012) والتي توصلت إلى عدم وجود أي فروق في أساليب مواجهة وضبط المشكلات الصفّية ممكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها، بأن التكوين البيداغوجي الذي يتلقاه طلبة المدارس العليا كاف لتغطية بعض جوانب نقص الخبرة وذلك بفضل المواد التي يدرسونها علم نفس نمو الطفل والمراهق، وعلم النفس التربوي، والتعليمية (didactique)، والمناهج التعليمية والتقويم التربوي، والتشريع المدرسي. إلى جانب استغلال الأساتذة لسنوات الأقدمية في ضبط القسم والحد من المشكلات الصفّية، وذلك من خلال خلق بيئة صفّية آمنة للمتعلمين وممارسة أساليب معالجة المشكلات الصفّية (التربوية، الاجتماعية)، حيث أن الأساتذة ذوي الأقدمية الطويلة يعرفون كيف يتعاملون مع مختلف المشكلات الصفّية التي تواجههم على عكس الأساتذة ذوي الخبرة القصيرة. فالأقدمية تُعتبر متغير جد هام في التكيف مع المواقف التعليمية التعليمية، خاصة ما تعلق بالإدارة الصفّية والمشكلات التي يُمكن أن تحدث داخل القسم، مقارنة بالأستاذ حديث العهد بمهنة التدريس الذي غالباً ما يواجه عدة صعوبات منها الديداكتيكية والبيداغوجية والتواصلية في ضوء اضطراب التكوين العلمي التخصصي واضطراب التكوين النفسي البيداغوجي الذي يضمن الجودة الشاملة في التربية والتعليم.

وبناء على ما تقدم ترفض الفرضية الثامنة التي تنص على وجود فروق في أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفّية لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

11-1- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التدريسية والقدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفّية لدى أساتذة التعليم المتوسط". وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط بيرسون، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم(46): معامل الارتباط بين الكفايات التدريسية وأساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفّية

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الكفايات العاطفية الاجتماعية / الأساليب النفسية	220	0.48	0.01	دال
الكفايات الفكرية المعرفية / الأساليب النفسية	220	0.35	0.01	دال
الكفايات التواصلية / الأساليب النفسية	220	0.45	0.01	دال
الكفايات المنهجية / الأساليب النفسية	220	0.50	0.01	دال
الكفايات التدريسية / الأساليب النفسية	220	0.49	0.01	دال
الكفايات العاطفية الاجتماعية / الأساليب التربوية	220	0.42	0.01	دال
الكفايات الفكرية المعرفية / الأساليب التربوية	220	0.37	0.01	دال
الكفايات التواصلية / الأساليب التربوية	220	0.45	0.01	دال

الكفايات المنهجية/ الأساليب التربوية	220	0.43	0.01	دال
الكفايات التدريسية / الأساليب التربوية	220	0.46	0.01	دال
الكفايات العاطفية الاجتماعية / الأساليب الاجتماعية	220	0.42	0.01	دال
الكفايات الفكرية المعرفية / الأساليب الاجتماعية	220	0.31	0.01	دال
الكفايات التواصلية / الأساليب الاجتماعية	220	0.39	0.01	دال
الكفايات المنهجية / الأساليب الاجتماعية	220	0.41	0.01	دال
الكفايات التدريسية / الأساليب الاجتماعية	220	0.44	0.01	دال
الكفايات العاطفية الاجتماعية / أساليب معالجة المشكلات السلوكية	220	0.52	0.01	دال
الكفايات الفكرية المعرفية / أساليب معالجة المشكلات السلوكية	220	0.41	0.01	دال
الكفايات التواصلية / أساليب معالجة المشكلات السلوكية	220	0.48	0.01	دال
الكفايات المنهجية / أساليب معالجة المشكلات السلوكية	220	0.54	0.01	دال
الكفايات التدريسية / أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية	220	0.55	0.01	دال

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (46) أنه توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التدريسية وأساليب معالجة

المشكلات الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.55)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، بمعنى كلما كان الأستاذ بمرحلة التعليم المتوسط يمتلك مستوى مرتفع من الكفايات التدريسية كلما ساعده ذلك على القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية، والعكس صحيح. وعليه؛ نرفض الفرضية الصفرية. وبالرجوع إلى الأبعاد الفرعية للمقياسين نلاحظ أنه توجد علاقة ارتباطية متفاوتة بين هذه الأبعاد فيما بينها، والتي نشير إليها فيما يأتي:

✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات العاطفية الاجتماعية والأساليب النفسية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.48)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات العاطفية الاجتماعية والأساليب التربوية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.42)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات العاطفية الاجتماعية والأساليب الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.42)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات العاطفية الاجتماعية وأساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.52)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات الفكرية المعرفية والأساليب النفسية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.35)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات الفكرية المعرفية والأساليب التربوية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.37)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات الفكرية المعرفية والأساليب الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.31)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات الفكرية المعرفية وأساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.41)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التواصلية والأساليب النفسية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.45)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التواصلية والأساليب التربوية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.45)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التواصلية والأساليب الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.39)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التواصلية وأساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.48)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات المنهجية والأساليب النفسية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.50)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات المنهجية والأساليب التربوية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.43)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات المنهجية والأساليب الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.41)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات المنهجية وأساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.54)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التدريسية والأساليب النفسية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.49)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التدريسية والأساليب التربوية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.46)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التدريسية والأساليب الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.44)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
- يرى الطالب الباحث _ في حدود علمه - أنه لا توجد دراسات تناولت العلاقة بين الكفايات التدريسية وأساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى الأساتذة سواء في التعليم المتوسط أو الثانوي ... لكن ما يُمكن قوله في هذا السياق أنَّ الأستاذ المتمكن مادة التخصص ومن مواد علم النفس وعلوم التربية، يضمن له بيئة تعليمية جيدة ومناخ صفّي يسوده الإيجابية والمشاركة الصفية من قبل المتعلمين، وقد يخلو من المشكلات الصفية التي تُترك العملية التعليمية التعليمية.
- ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية كون القدرة على معالجة المشكلات السلوكية هي كفاءة ومن الكفاءات المهنية للأستاذ، لعل العلاقة الارتباطية الطردية بين أبعاد مقياس المشكلات السلوكية والكفايات التدريسية يبرز ذلك بوضوح، فتخطيط الدروس والتمارين أو بناء الوضعيات سواء الوضعية المشكل أو وضعية الاندماج وتقويم المكتسبات القبلية وغيرها كاستراتيجيات التعلم وتوظيف الوسائل التعليمية تنطلق من قدرة الأستاذ على دراسة وتحليل سلوك المتعلم والتنبؤ بمآلاته استناداً إلى العلاقة البيداغوجية التي تربط الأستاذ بالمتعلم في إطار عقد ديداكتيكي يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المرحلة العمرية ومتطلبات النمو فيها وخصوصيتها وما يعترضها من مشكلات لها علاقة بمستوى نضج المتعلم وحاجاته، وهذا ما توصلت إليه دراسة فاطمة إبراهيم حميدة (1997)، في دراستها الموسومة بـ " مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف "، والتي أكدت فيها على أن التدريس الفعال هو التدريس الذي يعتمد على المداخل النفسية في تعديل سلوك التلاميذ، وأن التواصل الملائم بين المعلم والتلاميذ يحقق نتائج عالية وأن اشباع الحاجة إلى التقبل الاجتماعي يحقق الشعور بالانتماء للصف والعكس يؤدي إلى سلوكيات غير مرغوبة.
- إنَّ الأستاذ المتكّن من مادة تخصصه والمدرّك لخصوصية المادة التي يدرسها من حيث طبيعتها وأصلها وتاريخها وابستمولوجيتها إلى جانب كفاءاته الديداكتيكية من حيث فهم طبيعة العلاقة القائمة بين عناصر المثلث الديداكتيكي والذي يأخذ في الحسبان عملية التحويل الديداكتيكي الذي يضمن تبسيط المعارف وفق مستوى التلاميذ، فضلاً عن الكفاءة البيداغوجية التي تمكن الأستاذ من ضبط الكفاءات المستهدفة ومؤشراتها تبعاً لمركباتها الفكرية والقيمية والتنظيمية، في ضوء المكتسبات القبلية والتصورات الأولية التي يقف عليها الأستاذ بتطبيق التقويم التشخيصي قبل مباشرة العمل التدريسي، كلها مؤشرات تضمن التخفيف من المشكلات الصفية. مع الأخذ في الاعتبار قدرة الأستاذ على إدارة أول حصة دراسية والتي تكفل بناء علاقة بيداغوجية إيجابية مع توالي الحصص التعليمية التعلمية في إطار ما يسمى العقد الديداكتيكي الذي يعتبر ركيزة تفهم ومرافقة المشكلات السلوكية الصفية والتكفل بها والذي يضمن حقوق وواجبات كل من المعلم والمتعلم، فضلاً على أن الأستاذ الذي يستخدم مهارات التدريس حيث يهيئ أذهان التلاميذ من خلال طرح مشكلة ما متعلقة بالدرس أو تقديم قصة معينة أو

طرح سؤال أو الربط بين التعلم، واستخدام المعززات مع اضافة روح الدعاية كل هذا يضفي عنصر التشويق على القسم ويشعر التلميذ بقيمة ما يتلقاه إلى جانب قوة الشرح واستخدام مهارة طرح الأسئلة والتعامل معها وإدارتها وكذلك مهارة تنويع المثيرات ومهارة الخاتمة أو الغلق وكل ما له علاقة بتنويع استراتيجيات التعلم وتنويع وضعيات التقويم، إن هذه الكفايات وغيرها ذات الطابع الفكري المعرفي والطابع المنهجي والطابع التواصلية والطابع العاطفي الاجتماعي، تدفع عن التلميذ الملل والضجر والرتابة والجمود والتوتر والإحباط وشروء الذهن ونقص التركيز، وغيرها مما يجعل التلميذ لا يفتعل المشكلات السلوكية الصفية ومنه إشباع حاجاته المختلفة التي تحقق له التوافق والتوازن في البيئة الصفية.

وعليه نقبل الفرضية التاسعة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التدريسية وأساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

2- الاستنتاج العام:

من خلال نتائج الدراسة الميدانية، وبعد قيام الباحثة بتحليل كامل لبيانات الجداول السابقة الذكر توصل هذا الأخير إلى نتائج تمثلت في ما يلي:

✓ يمتلك أساتذة التعليم المتوسط كفايات تدريسية مرتفعة.

✓ يمتلك أساتذة التعليم المتوسط مستوى متوسط من القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية.

✓ توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

✓ لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس.

✓ لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص.

✓ لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

✓ توجد فروق في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس.

✓ توجد فروق في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص.

✓ توجد فروق في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

✓ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التدريسية والقدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

3- مقترحات الدراسة:

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنه يمكن الخروج ببعض الاقتراحات العملية من خلال التأكيد على النقاط التالية:

- إعادة النظر في برامج التكوين فيما يتعلق بالمدارس العليا للأساتذة وفق متطلبات مهنة التدريس في قطاع التربية الوطنية
- بناء على الاجتماع الأخير بين وزارتي التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بإنشاء فرقة بحث متخصصة مشتركة.
- بناء برامج تكوين قائمة على مقارنة الكفايات (التكوين بالكفايات)، تعتمد تحليل الحاجيات وشروط البناء.
- ضرورة الاستمرار في التكوين البيداغوجي لدى الطلبة-الأساتذة خريجي المدارس العليا، وتطوير برامجها وتحديد أهدافها لأداء أفضل في تنمية الكفايات التدريسية.
- تكثيف الدورات التكوينية لدى الأساتذة خريجي الجامعات، وتمديد فترات التكوين واطلاعهم على المقاييس التربوية الضرورية لتحسين كفاياتهم التدريسية.
- رد الاعتبار لمقاييس التكوين البيداغوجي من حيث توفير التأطير الملائم والرفع من الحجم الساعي والمعاملات.
- تشجيع الأساتذة على التخطيط الجيد للدرس، وتنفيذه في أحسن الظروف، واختيار أساليب التقويم المناسبة، التي من شأنها أن ترفع المستوى التعليمي للتلاميذ.
- العمل على غرس روح الإبداع في العمل، وتنويع أساليب التدريس، لتفادي الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين والروتين اليومي.
- ضرورة تبني الأساتذة استخدام الطريقة العلمية في إعداد الامتحانات من نوع حل المشكلات.
- إكساب التلاميذ القدرة على الملاحظة، التصنيف، التفسير، والتمييز من خلال معرفة أهداف مقاييس علوم التربية وعلم النفس التربوي.
- تزويد الأساتذة بمفاهيم (التعليمية) الديدكتيك لمساعدتهم في حل المشكلات التعليمية والتربوية التي تصادفهم أثناء أداء مهامهم.
- إقامة ندوات تكوينية لفائدة الأساتذة لفهم مشكلات المتعلمين الصفية، بقصد تحسين التكفل البيداغوجي.
- التفكير بجدية لوضع استراتيجية فعالة لتنفيذ برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري الموجه للأساتذة الموظفون عن طريق المسابقة، لتحسين كفاياتهم التدريسية من جهة، وتنمية القدرة على المرافقة الوظيفية للمشكلات السلوكية الصفية.
- عقد ملتقيات وندوات تربوية لاطلاع المعلمين على أحدث أساليب تعديل السلوك الصفية، وكيفية تطبيقها عمليا.
- معالجة مجموعة من المواضيع ذات الصلة ، التي يمكنها تقديم نتائج فعالة لحل بعض المشكلات منها:
 - فاعلية استخدام أساليب التعزيز الإيجابي في إدارة الصف الدراسي.

- فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في خفض النشاط الزائد " التعلّم النشط "
- ظاهرة الغش في الامتحانات و علاقتها ببعض المتغيرات كفعالية ارساء الموارد، تعلم الادماج ...
- الاستئناس ببعض مقاييس معالجة المشكلات السلوكية الصفية، لملاحظة وتوجيه المشكلة السلوكية.
- وتاثر التعلم وعلاقتها بالتحصيل والتوافق المدرسي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول أسباب المشكلات الصفية في المراحل التعليمية الأخرى، ذلك لوضع استراتيجيات للتعامل معها.
- إجراء دراسة حول دور التكوين البيداغوجي في تحقيق الانضباط الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- تطوير وتوفير وتدعيم الأنشطة غير الصفية بحيث تؤدي إلى التفاعل الإيجابي والاحترام المتبادل بين المعلمين والطلبة، مما يخفف من حدة المشكلات الصفية.
- توجيه مخططات التكوين إلى تلبية القصور الواضح في كفاءات الأستاذ المرتبطة بجوانب التفاعل الصفية وإدارة الصف.
- عقد ملتقيات وندوات تربوية لإطلاع الأساتذة على أحدث الأساليب لتعديل السلوك الصفية، وكيفية تطبيقها عمليا.
- إقامة دورات تدريبية مستمرة للمعلمين وخاصة المبتدئين منهم لمساعدتهم على اكتساب المهارات الضرورية لإدارة الصف ومعالجة مختلف المشكلات الصفية.
- إعداد البرامج التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط (الندوات التربوية والأيام الدراسية) انطلاقاً من تحديد احتياجات الأساتذة المعرفية و المهنية، بإعطاء الاهتمام أكثر بالمواضيع النفسية والبيداغوجية.
- العناية أكثر بتكوين المعلمين (التكوين التحضيري، التكوين أثناء الخدمة.....الخ).
- العناية أكثر بتكوين المشرفين التربويين (المفتشين).
- تفعيل التقويم المستمر بـ:

-باعتماد دفتر الملاحظة اليومي PORTFOLIO؛

-اعتماد شبكات الملاحظة بالمركبات الثلاث للكفاءة؛

-التنفيذ الاجرائي والجيد لمؤشرات ومعايير التقويم البيداغوجي .

الخاتمة:

تصل الدراسة في هذه النهاية بعد اجتياز مراحلها وخصائصها العلمية والمنهجية إلى إدراك أنّها من ضمن البحوث الميدانية التي تبحث في مفاهيم ومتغيرات بيداغوجية صرفة لها علاقة بالجانب التربوي، حيث انصب الاهتمام من خلال هذه الدراسة، حول موضوع جدير بالدراسة ألا وهو دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة المشكلات الصفية لدى المراهق المتمدّرس بمرحلة التعليم المتوسط. وقد تم معالجة الموضوع في جانبين أساسيين: جانب نظري تناولنا فيه الإطار النظري للدراسة بدءاً من فصل الإطار العام للإشكالية من خلال تحديدها وطرح تساؤلاتها وصياغة فرضياتها فضلاً عن تحديد أهداف الدراسة وأهميتها وصولاً إلى تحديد مفاهيم الدراسة تحديداً إجرائياً، بالإضافة إلى الفصول النظرية والمتمثلة في كل ما يخص التكوين البيداغوجي، والكفايات التدريسية والمشكلات الصفية. في حين شمل الجانب الميداني فصلين: تمثل الفصل الخامس في إجراءات الدراسة الميدانية حيث تم تبني المنهج الوصفي، كما تم تحديد المجتمع الإحصائي واختيار العينة بالطريقة العرضية في بعض المتوسطات الواقعة بولاية برج بوعريّيج، فضلاً على بناء مقياسين علميين؛ مقياس الكفايات التدريسية، ومقياس أساليب معالجة المشكلات الصفية. ورغبة من الطالب الباحث في التأكد من صلاحية أدوات الدراسة تم حساب خصائصها القياسية من صدق وثبات، حيث أظهرت نتائج الدراسة السيكمومترية أنّ المقياسين صالحين للتطبيق، ولمعالجة البيانات المجمعة تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لحساب التقنيات الإحصائية الملائمة لفرضيات الدراسة. وبعد المعالجة الإحصائية تم عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في الفصل السادس والأخير من خلال الاستئناس بالإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وفي الأخير خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- فالنتيجة الأولى التي أفضت إليها الدراسة هي أنّ أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون مستوى مرتفع من الكفايات التدريسية.
- أما النتيجة الثانية التي أسفرت عنها الدراسة هي أنّ أساتذة التعليم المتوسط يمارسون أساليب معالجة المشكلات الصفية بمستوى متوسط.
- غير أنّ النتيجة الثالثة التي توصلت إليها الدراسة هي أنّه توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.
- أما النتيجة الرابعة التي توصلت إليها الدراسة هي أنّه لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس.
- أما النتيجة الخامسة التي توصلت إليها الدراسة هي أنّه لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص.

-بينما النتيجة السادسة التي أفضت إليها الدراسة هي أنه لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

-أما النتيجة السابعة فتتمثل في أنه توجد فروق في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

-بينما النتيجة الثامنة فقد تمثلت في أنه لا توجد فروق في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس.

-في حين أن النتيجة التاسعة تتمثل في أنه توجد فروق في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير التخصص.

-لكن النتيجة العاشرة أظهرت أنه توجد فروق في القدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الأقدمية.

-أما النتيجة الحادية عشر فتتمثل في أنه توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفايات التدريسية والقدرة على معالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

وفي الأخير يرى الطالب الباحث بأنه لا يمكن تعميم النتائج المتوصل إليها إلا في حدود هذه الدراسة، كما تبقى هذه الدراسة خطوة تكشف لنا بعض القضايا البحثية المتعلقة بدور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة المشكلات السلوكية الصفية لدى المراهق المتدرب بمرحلة التعليم المتوسط، فضلاً على أن هذه الدراسة قد تفتح آفاقاً جديدة بالنسبة للباحثين المهتمين بهذا المجال لدراسة هذا الموضوع من جديد.

قائمة المراجع



قائمة المراجع

أولاً: قائمة المصادر:

1- القرآن الكريم.

ثانياً: قائمة المراجع باللغة العربية

أ- المعاجم والقواميس

2- إبراهيم مذكور (1973)، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية للكتاب، مصر.

3- جمال الدين ابن منظور (1990)، لسان العرب، دار العلم، بيروت، لبنان.

4- سهيل إدريس (2009)، المنهل، قاموس فرنسي عربي، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

5- عبد اللطيف الفارابي وآخرون (1994)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية

10-09، ط1، دار الخطابي للطباعة النشر، المغرب.

6- مجمع اللغة العربية (1970)، المعجم الوسيط، ط2، مطابع دار المعارف، القاهرة، مصر.

7- محمد علي البستاني (1986)، منجد الطلاب، ط31، دار المشرق، بيروت، لبنان.

ب- قائمة الكتب:

8- أحمد إبراهيم (2006)، إدارة الفصل الفعال قراءات من الانترنت، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية،

مصر.

9- أحمد توفيق مرعي (1983)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان، الأردن.

10- أحمد جميل عايش (2008)، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة،

عمان، الأردن.

11- آرثر جيتس وآرثر جيرسلد وت. ماكونيل وروبرت تشالمان (1965)، علم النفس التربوي، ط04، مكتبة النهضة المصرية،

القاهرة، ترجمة ابراهيم حافظ ومحمد عبد الحميد أبو العزم والسيد محمد عثمان.

12- أغيات بوثلحة (1993)، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

13- أغيات بوفلحة (1984)، الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

14- الأغا صهيب كمال وعساف محمود عبد المجيد (2015)، إدارة الصف، الاعتبارات الفكرية والمنهجية للمعلم المعاصر،

ط1، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر، غزة، فلسطين.

15- أيمن أبو الروس (1992)، متاعب المعلم الناشئ وطرق التدريس وفنونه، ط1، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- 16-أيوب دخل الله (2014)، علم النفس التربوي (الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر.
- 17-بشير محمد عريبات (2007)، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 18-توفيق حداد ومحمد سلامة آدم (1977)، التربية العامة، ط (01)، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.
- 19-جابر عبد الحميد جابر (2000)، مدرس القرن 21 الفعال "المهارات والتنمية المهنية"، ط1، دار الفكر العربي مصر.
- 20-جبرائيل بشارة (1986)، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- 21-حارث عبود (2009)، الاتصال التربوي، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 22-حامد عبد السلام زهران (1986)، علم النفس النمو، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 23-حبيب تلوين (2002)، التكوين في التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 24-حسين عبد الحميد أحمد رشوان (2010)، أصول البحث العلمي، مؤسسة شباب الجامعة، مصر.
- 25-حسين كامل بهاء الدين (1997)، التعليم والمستقبل، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 26-خالد طه الأحمد (2005)، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 27-خالد طه الأحمد (2005)، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 28-خليل إبراهيم شير وآخرون (2006)، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 29-رابح تركي (1990)، أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 30-رافدة الحريري (2010)، مهارات الإدارة الصفية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 31-رافدة الحريري وزهرة بن رجب (2008)، المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 32-رشيد أورلسان (2000)، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب البلدية، الجزائر.
- 33-رمضان مسعد بدوي (2011)، المنهج وطرق التدريس، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 34-سعيد عبد العزيز وآخرون (2004)، التوجيه المدرسي (مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنية، تطبيقاته العلمية)، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- 35-سمير محمد كبريت (1998)، مناهج المعلم والأدوار التربوية، ط1، دار النهضة العربية، لبنان.
- 36-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003)، كفايات التدريس (المفهوم، التدريس، الأداء)، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- 37-سهيلة محمد كاظم الفتلاوي (2005)، تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 38-سيد سلامة الخميس (1999)، أدوار المعلم، ط1، دار الشرق، السعودية.
- 39-صالح محمد علي أبو جادو (2008)، علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 30-طارق عبد الحميد البدر (2005)، إدارة التعلم الصفّي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 40-عبد الحق زواوي (2018)، سؤال الإصلاح التربوي، دار الماهر للطباعة والنشر، العلمة، الجزائر.
- 41-عبد الرحمان السفسافة (2005)، إدارة التعليم والتعلم الصفّي، مركز يزيد للنشر، عمان، الأردن.
- 42-عبد الرحمان حسن الابراهيم وآخرون (2000)، الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم، ط1، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة، قطر.
- 43-عبد الرحمن التومي (2005)، الكفايات مُقارِبة نَسَقِيّة، ط3، دار الهلال وجدة، المملكة المغربية.
- 44-عبد الرحمن صالح الأزرق (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ليبيا.
- 45-عبد الرحيم الزغول وشاكر عقلة المحاميد (2007)، سيكولوجية التدريس الصفّي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 46-عزيز داود (1981)، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- 47-علي راشد (1996)، اختيار المعلم وإعداد مع دليل للتربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 48-علي فارس (2018)، المرجع في علم النفس التربوي: دليل المعلم في الإدارة الصفّية وهندسة التدريس، ط1، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 49-عماد عبد الرحيم الزغول وآخرون (2007)، سيكولوجية التدريس الصفّي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 50-فؤاد علي العاجز وآخرون (2007)، الإدارة الصفّية بين النظرية والتطبيق، ط2، غزة، فلسطين.
- 51-لحسن بو عبدالله (1994)، الاعداد العلمي والتربوي للأستاذ الجامعي، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.

- 52- ماجد الخطايبية وآخرون (2002)، التفاعل الصفّي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 53- مجدي عزيز إبراهيم (2002)، التفاعل الصفّي، مهاراته، تحليله، ط1، مطبعة أبناء وهبة حسان عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 54- محمد أحمد كريم وآخرون (1990)، الإدارة الصفّية بين النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- 55- محمد أحمد كريم وآخرون (2003)، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- 56- محمد الراجحي (2005)، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، ط1، دار التوفيق توب راس بالرباط، المغرب.
- 57- محمد الطيب العلوي (1982)، التربية والإدارة في المدرسة الجزائرية، ط1، دار البعث، الجزائر.
- 58- محمد بوعلاق (1999)، الهدف الإجرائي، تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البلديّة، الجزائر.
- 59- محمد حسن العميرة (2002)، المشكلات الصفّية، السلوكية، التعليمية الأكاديمية، مظاهرها، أسبابها وعلاجها، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 60- محمد حسن العميرة (2007)، المشكلات الصفّية السلوكية التعليمية الأكاديمية ومظاهرها وأسبابها وعلاجها، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 61- محمد حسنين العجمي (2008)، استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 62- محمد زياد حمدان (1985)، قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 63- محمد زياد حمدان (1990)، تعديل السلوك الصّفّي، كتاب يدوي للمعلمين والمرشدين الطلابيين، ط2، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
- 64- محمد سلمان الخزاعلة (2013)، المعلم والمدرسة، دار الصفاء ط1 عمان، الأردن.
- 65- محمد فرحان القضاة ومحمد عويد الترتوري (2006)، أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 66- محمود قراقزة (1996)، مهنتي كمعلم، ط1، الدار العربية للعلوم، لبنان.
- 67- مصطفى زيدان (1981)، الكفاية الإنتاجية للمدرس، ط1، دار الشروق، مصر.
- 68- مصطفى عبد السميع ومحمد حوالة سهير (2005)، إعداد المعلم وتنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان، الأردن.

- 69-نوال العشي (2008)، إدارة التعلم الصفّي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 70-ياسين عبد الرحمان قنديل (2000)، التدريس وإعداد المعلم، ط3، دار النشر الدولي، الرياض.
- 71-يحي محمد نبهان (2008)، الإدارة الصّفّيّة والاختبارات، دار اليازودي العلمية للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن.
- 72-يوسف قطامي ونايفة قطامي (2005)، إدارة الصفوف، الأسس السيكلوجية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

ج-قائمة المجلات العلمية المحكمة:

- 73-ابراهيم محمد كرم (2000)، ما مدى اتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية (دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 4، ص ص: 11 - 123.
- 74-إحسان خليل الآغا (1994)، ورشة عمل لمعلمي المستقبل بناء المهارات التدريسية وعلاقتها بالمفاهيم الأساسية والاتجاهات نحو المهنة، المجلد 2، ع11، مجلة الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- 75-إسماعيل بوعمامة ونسرين نذير (2017)، واقع الأداء التعليمي لخريجي المدارس العليا للأساتذة في الجزائر (معلمي الابتدائي نموذجاً)، مداخلة الملتقى الدولي الرابع: انفتاح المدارس العليا للأساتذة على المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية- الآفاق والتحديات- 26-27 أبريل 2017، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر.
- 76-جاسم محمد التمار (1996)، بناء بطاقة مقننة لتقويم الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم بدولة الكويت، مجلة المستقبل للتربية العربية مركز ابن خلدون، جامعة حلوان، المجلد (02)، العددان (6-7).
- 77-أمال مقدم وفتيحة فوطية (2015)، مستوى الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقارنة بالكفايات: دراسة مقارنة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مخبر تعليم، تكوين، تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ع (07)، ص ص: 52-90.
- 78-براهيمي براهيم والعيد قرين (2014)، اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية خريجي المدارس العليا للأساتذة نحو تكوينهم البيداغوجي وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مخبر تعليم، تكوين، تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ع (06)، ص ص: 49-66.
- 79-بلخير طبشي وشوقي ممادي (2010)، مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية: التخطيط اليومي للتعليم أمودجاً، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص ص: 705 - 731.
- 80-جميلة بن زاف (2013)، تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (13)، ديسمبر 2013، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، الجزائر، ص ص: 185-200.

- 81-حسام هشام ورحيمة غضبان (2017)، التكوين البيداغوجي المدرسي في ضوء المقاربة بالكفاءات ودوره في مواجهة المشكلات التربوية، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة الجلفة، المجلد (10)، العدد (03)، ص: 102.
- 82-حسن الطعاني (2011)، درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27)، العدد (1).
- 83-خالد عيد غادة (2004)، قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 3، الكويت.
- 84-خليل أبو قورة (1990)، الأستاذ الجامعي في الوطن العربي، العدد 4، مجلة التربية، الكويت.
- 85-رائد جايش الركابي ورضاب عبد الرزاق (2009)، الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (23)، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.
- 86-زين الدين مصمودي (2002)، مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر، مجلة جامعة دمشق، المجلد (18)، العدد (02)، سوريا.
- 87-سامح محافظة (2009)، معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته، بحث مقدّم الى المؤتمر العلمي الثاني نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر المنعقد في رحاب جامعة دمشق، كلية التربية في الفترة من 25. 27 /2009/10/.
- 88-سعدية بهادر محمد علي (1980)، الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد 8، القاهرة، مصر.
- 89-عبد العزيز السرطاوي وسمير دقماق وماهر أبو هلال (2009)، المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية لدولة الامارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، العدد 26، ص: 39- 75، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- 90-عبد العزيز النجادي (1996)، كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة، المجلة التربوية رقم 10، ع39، الكويت.
- 91-عبد الله عويدات وحدي نزيه (1997) مشكلات السلوك عند طلبة المرحلة المتوسطة في الأردن، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية.

- 92- عبد الله قلي ولبنى بن الحسين (2017)، التكوين بالمدارس العليا للأساتذة بين الاستجابة لمتطلبات المجتمع ومعايير الجودة الشاملة، مداخلة الملتقى الدولي الرابع: انفتاح المدارس العليا للأساتذة على المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية- الآفاق والتحديات- 26-27 أبريل 2017، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر.
- 93- عزت جرادات (1998)، التأهيل التربوي وفق مبدأ الكفايات، مجلة رسام المعلم، العدد 4، عمان، الأردن.
- 94- عقيل بن ساسي وبوبكر دوبابي (دون سنة)، الكفايات التدريسية - الرصد والاحتياجات - لدى أساتذة الرياضيات مرحلة التعليم المتوسط، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص، ص ص: 357 - 373.
- 85- علي براجل (2004) مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، في مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 10، جامعة باتنة، الجزائر.
- 96- علي فارس وعبد الحليم مزوز (2017)، دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط، دراسة مقارنة، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة زيا عاشور، الجلفة، الجزائر.
- 97- عمر نايف الأحدي وآخرون (2008)، الكفايات اللازمة للقيام بالدور القيادي التربوي للمشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ورقة عمل مقدمة إلى لقاء مديري الإشراف التربوي ومديري المراكز المقام في مدينة تبوك خلال الفترة من 04/26 إلى 04/28/2008، وزارة التربية والتعليم السعودية.
- 98- عمومن رمضان ومعمري حمزة (2010)، رؤية مستقبلية لاعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- 99- غدنانة مراد البنعلي وسمير يوسف (2003)، الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الاعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفّي، مجلة العلوم التربوية، العدد 3، ص ص 143 - 237.
- 100- قاسم بوسعدة (2011)، تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (2)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص ص: 295-317.
- 101- قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف عبد الكريم مومني (2010)، الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصّص، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، العدد (03)، دمشق، سوريا، ص ص 553 - 592.
- 102- كمال خليل المخامرة ومحمود أحمد أبو سمرة (2012)، أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (14)، العدد (1)، ص ص: 153-280.

103- كمال يونس مخامرة (2012)، مشكلات الادارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين،

مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 5 (1)، ص ص: 132-163.

104- ماجد الصعوب (2009)، درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات تدريس التربية الوطنية للمرحلة الأساسية

في مديرتي التربية والتعليم لمنطقة الكرك والمزار الجنوبي، دراسات العلوم التربوية، المجلد 36، العدد 1، ص ص: 144 - 160.

105- محارب علي محمد الصمادي وحامد محمد علي دعوم وعمار عبد الله فريجات (2009)، واقع ممارسة المعلمين لحفظ

النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، العدد

(23)، ص ص: 33-61.

106- محمد الحراشة وسالم الخوالدة (2009)، أنماط الضبط الصفّي التي يمارسها المعلمون لحف النظام الصفّي في مدارس

مديرية التربية والتعليم للواء قصبه بمحافظة المفرق، مجلة جامعة دمشق، العدد (2+1) مجلد 7.

107- محمد القيس حليمة ستي وآخرون (1983)، مشكلات طالبات المرحلة الثانوية وحاجتهن الإرشادية في مدينة الرياض،

كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

108- محمد خميس (2003)، الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية

الرياضية، بحث منشور، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الانسانية، المجلد 17، العدد 2.

109- محمد ديارني (1997)، فعالية برامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية، مجلة دراسات، مجلد (24)،

العدد 1، الأردن.

110- محمد كرم إبراهيم (2002)، ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية،

مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد 3، العدد 4، البحرين.

111- هاني علي القحطان (2015)، "درجة امتلاك طلبة التربية العلمية تخصص التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بدولة

الكويت للكفايات التدريسية"، مجلة الطفولة والتربية، المجلد 7، العدد 22، ص ص 381 - 448.

112- يمينة بن موسى ونادية بوضياف بن زعموش (2017)، "الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة" دراسة ميدانية لدى

عينة من معلمي التربية الخاصة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 31.

د- قائمة الرسائل الجامعية (المذكرات والأطاريح):

113- أحمد حسين السفياي (1999)، الكفاية الداخلية الكمية للمدارس الثانوية بمحافظة الطائف، مذكرة ماجستير غير منشورة،

جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- 114-أحمد خلفان(2009)، الكفايات التدريسية التي يحتاجها أعضاء الهيئة التدريسية في دولة الامارات العربية المتحدة، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الامارات العربية المتحدة، الامارات العربية المتحدة.
- 115-اسماعيل محمد يوسف الأفندي (2011)، أنماط الضبط المدرسي السائدة في المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم من جهة نظر معلمي المدارس وطلبتها، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- 116-آلاء عمر الأفندي (2014)، مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة حلب، سوريا.
- 117-العمرى واضح (2016)، فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الابتكاري لدى متربيي التكوين المهني، تخصص ميكانيك السيارات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجزائر.
- 118-أمال لعشيشي (2012)، أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بثانويتين من ولاية عنابة، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجزائر.
- 119-أنعام مصطفى صبري (1993)، دراسة استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية في الضفوف السنة الأولى التابعة لوكالة غوث في الضفة الغربية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- 120-باسم صالح العجومي (1995)، فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، قطر.
- 121-بقلة مورس بندي (1995)، الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون في التعامل مع المشكلات الصفية (السلوكية والأكاديمية) وعلاقتها بجنس المعلم وادراكه لدوره التدريسي، مذكرة ماجستير غير منشورة،
- 122-بلقاسم بلقيدوم (2013)، الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف 2، الجزائر.
- 123-حبيب بن صافي (2006)، صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
- 124-خالد بن فهد الحديفي (1997)، تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 125-دارين ونيس عوض القطعاني (2015)، المشكلات الصفية وأساليب مواجهتها من وجهة نظر معلمي مدارس مرحلة التعليم الثانوي بمدينة إجدابيا، مذكرة ماجستير غير منشورة ، جامعة بنغازي، ليبيا.

- 126-زياد بركات (2009)، مظاهر السلوك السليبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب مواجهتهم لها، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- 126-سامي القطاونة (2000)، الكفايات التدريسية اللازمة لتحسين التدريس الصفّي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومدى ممارستهم لها، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- 127-سعيدة بن عمارة (2016)، مدى استجابة برامج التّكوين المستمر لأساتذة التعليم المتوسط للمتطلبات المهنية، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجزائر.
- 128-سليمان حني (2012)، تمثل السلطة وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصف (دراسة ميدانية بثانويات)، مذكرة ماجستير غير منشورة، وهران، الجزائر.
- 129-سمير جوهاري (2016)، برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية دراسة ميدانية بولاية سطيف، أطروحة دكتوراه غير منشورة، تخصص علوم التربية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر.
- 130-عارف مطر المقيّد (2009)، مشكلات الإدارة الصّفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التّعلُّب عليها، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 131-عبد الحق زواوي (2013)، اتجاهات خريجي المدرسة العليا للأساتذة نحو برنامج التكوين البيداغوجي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- 132-عبير صفوت عبد الفتاح (2002)، دراسة الأساليب السائدة في تقييم طلاب التربية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعي لتقييمهم، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة حلون، مصر.
- 133-علي بوخرز (2003)، مدى مساهمة المشروع البيداغوجي للمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في تكوين الطلبة، الأساتذة حسب وجهة نظر المكونين، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- 134-غازي مفلح (1998)، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعريبية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- 135-فاروق الفرا (1989)، تطوير كفايات تدريس الجغرافيا باستخدام الوحدات النسقية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 135-فهد حمد الله عبد العزيز (2005)، المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر المعلم، مذكرة ماجستير غير منشورة، الأردن.

- 136-فهد عبد العزيز حمد الله (2005)، المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر المعلم، مذكرة ماجستير غير منشورة، الأردن.
- 137-لخضر شلاي (2009)، تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الأساتذة، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجزائر.
- 138-محمد إبراهيم الدسوقي (1995)، برنامج مقترح متعدد الوسائل التعليمية لعلم التكنولوجيا في التعليم الابتدائي في ضوء كفايات تدريسيها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.
- 139-محمد فتحي محمود الميوطي (2010)، فاعلية برنامج تدريبي لبعض المهارات الوجدانية في التخفيف من مشكلات الصف الدراسي لدى منخفضي الإنجاز الأكاديمي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- 140-مرام محمد دحلان (2003)، أثر التدريس المصغر على أداء طالبات التربية العملية بقسم التربية الفنية بكلية المعلمات بمكة المكرمة، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 141-مسفر بن عواض الزايدي (2015)، واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 142-مل مأمون محمد الحسن (2007)، المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الدراسات العليا، الخرطوم، السودان.
- 143-نعيمه سوفي (2011)، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- 144-نهي شتات (1999)، الدور المهني للمعلم من وجهة نظر المعلمين الموجهين في المدارس الإعدادية الحكومية محافظة غزة، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 145-هانم أحمد فؤاد سابق (2006)، دراسة تقويمية لأساليب إدارة الفصل في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، مصر.
- 146-هدى سلام (2015)، جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف 2، الجزائر.
- 147-ياسر يوسف اسماعيل (2009)، المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 148-يوسف حديد (2009)، تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

هـ-المراجع القانونية

- 149-القانون 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.
- 150-القرار 151 المؤرخ في 1991/02/26 المحدد لمهام أساتذة التعليم الثانوي والأساسي.
- 151-القرار 250 المؤرخ في 24 أوت 2015، المحدد والمنظم للتكوين البيداغوجي التحضيري.
- 152-المراسلة 11/640/م.ع.ب/المؤرخة في 05 ماي 2014 المتضمنة دليل مرافقة الأستاذ المتربص.

ثالثاً: قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- 153-Cooper, J.M (1973), Competency based systems Approach to teacher Education Berkeley, Mccathan publishing corporation.
- 154-Davies B. and Ellison L(1997), School Leadership for the 21st Century London, Routledge.
- 155-Doodle, Norman, R (1973), Selection Comptency Outcomes for Teacher Education, the (Journal of Teacher Education).
- 156-Fred C.Luneburg (2010): Communication : the process, barriers and improving effectivenessSCHOOLING VOL1 , N1.
- 157-Haroun, R. and O'Hanlon, CH.,(1997), Teacher's Per ceptions of Discipline Problems in Jordanian Secondary School J ordan, Amman, Jordan.
- 158-j.berque(1978), I ntrieurdu Maghreb, Gallimard, paris.
- Mustapha lachref (1976), Algérie nation et société francois maspèro , paris.
- 159-Nilanjanal pal,santoshi Holder, Abhijit Guha (2016): Study on communication barriers in classroom:: online jornal of communication and media technologies, volume 6 Issu 1 January.
- 160-Patricia kalska (2002), Acomprehensive study to know the most successful methods and practices in classroom management
- 161-Shaukat, S., & Iqbal, M. H. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social and clinical Psychology*, 10(2), 82-86.
- 162-Veronica kareva (2007), The influence of classroom communication on student commitment to the university, European scientific jornal, vol 07, No 26.

قائمة الملاحق



الملحق (01):

مقياس الكفايات التدريسية قبل التحكيم (الصورة الأولى)

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم: علوم التربية

إلى السيد (ة) الدكتور(ة):

التخصص:

الدرجة العلمية:

الجامعة:

الموضوع: تحكيم مقياس الكفايات التدريسية من إعداد الطالب الباحث.

في إطار بحث ميداني -لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي- الموسوم: دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة المشكلات السلوكية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط. وبناء على ما تقدم يرجو الطالب الباحث من سيادتكم من خلال خبرتكم في الميدان الإبداء بملاحظاتكم حول النقاط التالية:

- مدى انتماء كل فقرة من الفقرات إلى البعد التي تنتمي إليها.
- وضوح الفقرة وقوة صياغتها.
- حذف العبارات التي توحى بالتكرار.
- إبداء ملاحظاتكم واقتراحاتكم على المقياس ككل.

وفي الأخير تقبلوا مني أسمى عبارات الاحترام والتقدير، وشكراً لكم على حسن تعاونكم.

الطالب الباحث:

عبد الحق زواوي

التعليمة:

أخي الأستاذ أختي الأستاذة:

يسعدنا أن نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من (01) إلى (73)، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد درجة انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة (x) أمام الاختيار المناسب، إليك المثال التالي:

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
01	أعمل على زيادة التفاعل الصفّي.	x		

حاول إعطاء إجابة واحدة على كل العبارات دون ترك أية عبارة دون إجابة، علماً أنه لا تُوجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، فالعبارة الصحيحة هي التي تُعبر فعلاً عما تفعله.

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
بعد الكفايات العاطفية الاجتماعية				
01	أتعاون مع أولياء التلاميذ.			
02	أتعاون مع شركاء المدرسة.			
03	أتصرف كمسؤول وفق قيم ومبادئ الهوية.			
04	أعمل على نقل القيم والمواقف المنصوص عليها في القانون التوجيهي.			
05	أطبّق قواعد احترام الآخرين وأسير الخلافات بين التلاميذ بروح العدالة والاحترام المتبادل.			
06	أشجع على الاعتزاز بالهوية والانتماء وتحمل المسؤولية في ظل الالتزام بروح المواطنة.			
07	أعمل على إشباع حاجة التلاميذ إلى الأمن والحب وتقبل الآخر وتقدير الذات.			
08	أتفهم تصرفات التلاميذ وأصبر عليهم وأسامحهم.			
09	أحرص على أن يستمتع التلميذ وهو يتعلم.			
10	أثق في قدراتي التدريسية.			
11	أعترف بممارسة مهنة التدريس.			
12	أحب تلاميذي وأستمتع بالعمل معهم.			
13	أوظف أسلوب المرح والدعابة في تسيير تعليمات التلاميذ.			
14	أضفي طابع الحماسة عند تقديمي للدروس.			
15	أشارك في إعداد مشروع المؤسسة والتفاوض عليه.			

16	أُمني معنى المسؤوليات والتضامن والشعور بالعدالة وعدم التحيز.
17	أُتفاوض على مشروع تكوين مشترك مع زملائي (التنسيق التربوي).
18	أُتدخل لحل أزمات وصراعات أعضاء الفريق التربوي.
بعد الكفايات الفكرية المعرفية	
19	أُميّز بين نظريات الحاجات والدوافع وتطبيقاتها التربوية.
20	أُميّز بين الأساليب المعرفية وأساليب التعلم والعلاقة بينهما.
21	مطلعٌ على مضامين وتوجيهات المناهج التعليمية.
22	أُتقيّد بالمبادئ الأساسية للنظام التربوي وفق القوانين المنظمة للحياة المدرسية.
23	أُتعرّف على التلاميذ وعلى عوامل التعلم.
24	لديّ اهتمامات واسعة في المجالات الأدبية والفنية والإنسانية والاجتماعية.
25	أُتحكم في المفاهيم التي أدرسها.
26	ملّمٌ بمراحل تطور النظام التربوي في الجزائر.
27	أدرك غايات المدرسة المنصوص عليها في القانون التوجيهي للتربية الوطنية
28	ملّمٌ بالمشكلات النمائية والمشكلات الأكاديمية ذات العلاقة بالمرحلة العمرية للتلميذ.
29	أعرف عناصر الثقافة الرقمية الأساسية لممارسة مهنة التدريس.
30	مطلع على فلسفات التربية (الإسلامية، المثالية، الواقعية، الطبيعية البرجماتية، الوجودية).
31	مطلعٌ على مبادئ وقوانين ونظريات علم النفس التربوي
32	أُتحكم في التعليمية العامة.
33	أُتحكم في تعليمية مادة التخصص.
34	أعي قواعد استراتيجيات التعليم والتعلم.
بعد الكفايات التواصلية	
35	أُتقن لغة التدريس والتواصل.
36	أُستعمل اللغات الحية الأجنبية في وضعيات تتطلبها مهنة التدريس.
37	أُبني علاقات إنسانية إيجابية في الوسط المدرسي.
38	أُناقش أفكار تلاميذي وتصوراتهم وأستخدمها في توجيه تعلماتهم.
39	أُستخدم تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي في التدريس.
40	أُستمع بإنصات لطلبات تلاميذي ومشكلاتهم.
41	أُستعمل تقنيات التنشيط في عمل الأفواج.

42	أدرّب تلاميذي على آداب المناقشة والحوار.
43	أثمنّ مبادرات التلاميذ وأشجعهم على إبداء آرائهم.
44	أشرك الأولياء في تتمين بناء معارف أبنائهم.
45	أنشّط اجتماعات الإعلام والمناقشة والأولياء.
46	أزيل عوائق الاتصال وأوسّع إدارة القسم.
47	أسيرّ تعلمات التلاميذ من خلال العقود مع الأولياء أيضاً.
48	أحرص على استعمال مفاهيم ومصطلحات مادة التخصص.
بعد الكفايات المنهجية	
49	أقوم بتحديد ميادين الكفايات المستهدفة (الوجدانية، المعرفية، التواصلية، المنهجية).
50	أقوم بتحديد الكفاية المستهدفة ومؤشراتها المرتبطة بحصة تعليمية تعليمية.
51	أتوقع أخطاء المتعلمين الأكاديمية وأسعى إلى تحليلها.
52	أتوقع أخطاء المتعلمين الأدائية وأسعى إلى تحليلها.
53	أقوم بانتقاء محتويات منسجمة ووسائل ديداكتيكية مناسبة.
54	أرافق التلاميذ في مساعهم التكويني.
55	أحسن ضرب الأمثلة وتنظيم الأنشطة التي أترحها على التلاميذ.
56	أنصور عدة طرق لمعالجة الأمثلة أو الأنشطة التي أترحها.
57	أحلل المفهوم الذي أدرسه إستراتيجياً واستعمله في حقول معرفية أخرى.
58	أشخص صعوبات التعلم وأرافق المتعلمين لعلاجها.
59	أكتشف الفروق في تعلمات المتعلمين وأحللها وأبني وضعيات لتسييرها.
60	أراعي التوزيع الزمني للحصص التعليمية في ظل مبدأ وتائر التعلم.
61	أراعي ميادين الكفايات عند بناء الاختبارات التقويمية.
62	أنوع وضعيات التقويم.
63	أتوخى الدقة والوضوح عند صياغة أسئلة الاختبارات التقويمية.
64	أتابع بانتظام تقويم تعلمات التلاميذ في إطار المراقبة المستمرة.
65	أحرص أن تمسح أسئلة الامتحان تعلمات التلاميذ.
66	أقوم بتنمية قدرة التلاميذ على اتخاذ القرارات ببصيرة في المواقف التعليمية
67	أتحكم في تسيير الفوج بما يُحقق التعلم والتنشئة الاجتماعية للتلاميذ.

68	أفّف على تصورات المتعلمين لبناء تعلّماّتهم.	
69	أستغل إمكانات البرمجيات التعليمية المتعلقة بأهداف التعلم.	
70	أقحم التلاميذ في البحث ومشاريع المعرفة.	
71	أقوم مشاريع التلاميذ ومكتسباتهم.	
72	أصمم وأسيرّ الوضعيات المشكلات المكيفة مع مستوى التلاميذ وقدراتهم.	
73	ألاحظ وأقيّم التلاميذ من خلال وضعيات تعليمية وفق المقاربة التكوينية.	

الملحق (02):

التحكيم (الصورة الأولى)

مقياس أساليب معالجة المشكلات السد

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم: علوم التربية

إلى السيد (ة) الدكتور(ة):

التخصص:

الدرجة العلمية:

الجامعة:

الموضوع: تحكيم مقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من إعداد الطالب الباحث.

في إطار بحث ميداني -لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي- الموسوم: دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية ومعالجة المشكلات السلوكية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط. وبناء على ما تقدم يرجو الطالب الباحث من سيادتكم من خلال خبرتكم في الميدان الإبداء بملاحظاتكم حول النقاط التالية:

- مدى انتماء كل فقرة من الفقرات إلى البعد التي تنتمي إليها.

- وضوح الفقرة وقوة صياغتها.

- حذف العبارات التي توحى بالتكرار.

- إبداء ملاحظاتكم واقتراحاتكم على المقياس ككل.

وفي الأخير تقبلوا مني أسمى عبارات الاحترام والتقدير، وشكراً لكم على حسن تعاونكم.

الطالب الباحث:

عبد الحق زواوي

التعليمة:

عادة ما يُواجه الأستاذ المشكلات السلوكية داخل الأقسام كالسلوك العدواني والسلوك الانعزالي، والحديث الجانبي أو الثرثرة، وعدم استجابة التلميذ لتعليمات الأستاذ أو عدم أداء التلميذ لواجبه المنزلي، أو ضرب الأقران في القسم أو الكلام السيء والبذيء أو الغش في الامتحانات أو اتلاف أدوات الغير أو الكتابة على الجدران أو الطاولات وغيرها من السلوكات التي يلاحظها الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط. أخي الأستاذ أختي الأستاذة: يسعدنا أن نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من (01) إلى (54)، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد درجة انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة (x) أمام الاختيار المناسب، إليك المثال التالي:

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ		
		نعم	أحياناً	لا
01	أتجاهل تصرفات التلاميذ السلبية في القسم.	x		

حاول إعطاء إجابة واحدة على كل العبارات دون ترك أية عبارة دون إجابة، علماً أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، فالعبارة الصحيحة هي التي تُعبر فعلاً عما تفعله.

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ		
		نعم	أحياناً	لا
بعد الأساليب النفسية				
01	أتجاهل تصرفات التلاميذ السلبية في القسم.			
02	أتعامل مع تلاميذي بجدية وحزم في القسم.			
03	أقوم بالكشف عن ميولات واهتمامات تلاميذي وأسعى إلى تنميتها.			
04	ألجأ إلى طلب المساعدة من قبل مستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المهني.			
05	أستخدم أسلوب الفكاهة والتنكيت في التدريس لخفض التوتر والإحباط لدى التلاميذ.			
06	أقبل مشاعر التلاميذ السلبية وأحاول توجيهها.			
07	أقوم باحتواء تلاميذي نفسياً خاصة أولئك الذين يعانون من المشكلات.			
08	أحرم التلميذ من حضور الدرس بالطرد من القسم.			
09	أوبخ التلميذ المسيء أمام زملائه.			
10	أقوم بالتربيت على كتف التلميذ الذي يتصرف بشكل سلبي.			
11	أضع التلميذ في المقاعد الخلفية غير مبال به.			
12	أدرب تلاميذي على سلوك الاعتراف بالخطأ والعدول عنه			

	(الضبط الذاتي).	
13	أثني على التلميذ الذي يتصرف بشكل مناسب داخل القسم.	
14	أساعد التلميذ على التخلص من السلوكات السلبية وتشكيل السلوك البديل عنها.	
15	أمنح تلاميذي فرصة التعبير عن ذواتهم وإبداء رأيهم.	
16	أستخدم أسلوب التهكم والسخرية والاستهانة بالتلاميذ ذوي السلوك السلبي.	
17	أجنب الانفعال الشديد عند مواجهة السلوك غير المرغوب فيه.	
18	أستمع إلى تلاميذي وأتعرّف على أفكارهم وتصوراتهم حول بعض القضايا.	
19	ألوم التلميذ على سلوكه السلبي وليس على شخصه.	
20	أستمع باهتمام للأسباب التي دفعت التلميذ إلى ممارسة السلوك السلبي.	
بعد الأساليب التربوية		
21	أحرم التلميذ الذي يسلك سلوكاً غير مناسب من المثيرات المعززة.	
22	أتعرّف على طبيعة مشكلة التلميذ قبل اتخاذ القرار بشأنه.	
23	أوقع العقاب مباشرة بعد كل تصرف غير مناسب يقع من طرف التلميذ.	
24	أحدد التلاميذ الذين يسلكون سلوكاً خاطئاً بالعقوبة.	
25	أعتبر السلوك السلبي أمراً عادياً في ظل انتشاره.	
26	أنبه التلميذ إلى عدم تكرار السلوك السلبي مرة أخرى.	
27	أذكر تلاميذي بالسلوك المناسب داخل القسم.	
28	أوجه النصيحة بصيغة الجمع عندما يقع السلوك السلبي (ما بال أقوام).	
29	أعاقب التلميذ بالضرب عندما يسلك سلوكاً غير مرغوب.	
30	أخصم بعض النقاط في المراقبة المستمرة.	
31	أنقر بقوة على المكتب أو السبورة للفت انتباه التلميذ المسيء.	
32	أذكر التلميذ بالعقد الديدائيني.	
33	أطلب من التلميذ إعادة قراءة البنود المتعلقة بنظام الجماعة التربوية.	
34	أشغل التلاميذ ببعض الأنشطة التعليمية التعليمية.	
35	أنوع في استخدام الطرق والأنشطة الجذابة والمثوقة في التدريس.	

36	أعتمد على إستراتيجية التعلم التعاوني لإثارة التفاعل الصفّي.	
37	استغل وقت الحصّة بشكل جيّد.	
38	عادة ما أوقف الدرس في حالة السلوك السلبي حتى ولو أخذ مني ذلك زمن الحصّة كاملة.	
39	أُتجنب أسلوب النهي والزجر المباشر بتكليف المتعلم بنشاطات صفيّة ولاصفية.	
40	أطلع على الملف الصحي والاجتماعي والمسار المدرسي للمتعلم ذوي السلوك السلبي.	
41	أفصل في الجلوس بين الجنسين.	
42	أُتجنب السلوكات السلبية بإملاء الدرس على التلاميذ.	
بعد الأساليب الاجتماعية		
43	أُتحدث مع التلميذ المسيء على انفراد.	
44	أنظّم المقاعد بشكل ييسر لي حرية التنقل بين الصفوف.	
45	أترك التلاميذ يتصرفون بحرية داخل القسم.	
46	أستخدم بعض الإشارات والإيماءات في حالة السلوك السلبي.	
47	أقوم بإحالة التلميذ إلى المدير أو مستشار التربية.	
48	أشعر التلميذ بقيمته ومكانته داخل القسم.	
49	أركز إلى تنمية الكفايات ذات الطابع العاطفي الاجتماعي (القيم والمواقف).	
50	أستخدم أسلوب المناقشة والحوار لزيادة التفاعل الصفّي.	
51	أعيد النظر في نظام الجلوس في حالة حدوث المشكلات السلوكية.	
52	أتواصل مع ولي التلميذ وأناقش معه مشكلة ابنه.	
53	أعامل تلاميذي على أنهم كبار.	
54	أطرح للمناقشة السلوكات السلبية الملاحظة على التلاميذ في مجلس القسم.	

الملحق (03):

القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

الرقم	اسم ولقب الأستاذ المحكم	الجامعة المستخدمة	التخصص	الدرجة العلمية
01	أ.د. علي صباغ	جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي
02	أ.د. ناصر أوقاسي	جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي
03	أ.د. حسيني محمد أوبلقاسم	جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي
04	أ.د. زين الدين مصمودي	جامعة أم البواقي - العربي بن مهيدي	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي
05	د. معروف لمنور	جامعة خنشلة - عباس لغرور	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر "أ"
06	د. محمد بو القمح	جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري	علوم التربية	أستاذ محاضر "أ"
07	د. علي فارس	جامعة سطيف 2 محمد لمين دباغين	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر "أ"
08	د. عبد الحميد معوش	جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريش	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر "ب"
09	د. يزيد شويعل	جامعة الدكتور يحي فارس - المدينة -	الإرشاد والصحة النفسية	أستاذ محاضر "ب"
10	خثير عدالة	وزارة التربية الوطنية	مادة الفيزياء	مفتش التربية الوطنية

الملحق (04):

الصورة النهائية لمقياس الكفايات التدريسية من إعداد الطالب الباحث

بيانات شخصية:

الجنس: ذكر

خريج المدرسة العليا للأستاذة

يج جامعة

التخصص (المادة التي تدرسها) :

الأقدمية:

التعليمة:

أخي الأستاذ أختي الأستاذة:

يسعدنا أن نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من (01) إلى (73)، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد درجة انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة (X) أمام الاختيار المناسب، إليك المثال التالي:

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
01	أعمل على زيادة التفاعل الصفّي.	X		

حاول إعطاء إجابة واحدة على كل العبارات دون ترك أية عبارة دون إجابة، علماً أنه لا تُوجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، فالعبارة الصحيحة هي التي تُعبر فعلاً عما تفعله.

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
01	أتعاون مع أولياء التلاميذ.			
02	أتعاون مع شركاء المدرسة.			
03	أتصرف كمسؤول وفق قيم ومبادئ الهوية.			
04	أعمل على نقل القيم والمواقف المنصوص عليها في القانون التوجيهي.			
05	أطبّق قواعد احترام الآخرين وأسير الخلافات بين التلاميذ بروح العدالة والاحترام المتبادل.			

06	أشجع على الاعتزاز بالهوية والانتماء وتحمل المسؤولية في ظل الالتزام بروح المواطنة.		
07	أعمل على إشباع حاجة التلاميذ إلى الأمن والحب وتقبل الآخر وتقدير الذات.		
08	أتفهم تصرفات التلاميذ وأصبر عليهم وأسامحهم.		
09	أحرص على أن يستمتع التلميذ وهو يتعلم.		
10	أثق في قدراتي التدريسية.		
11	أعتر بممارسة مهنة التدريس.		
12	أحب تلاميذي وأستمتع بالعمل معهم.		
13	أوظف أسلوب المرح والدعابة في تسيير تعلمات التلاميذ.		
14	أضفي طابع الحماسة عند تقديمي للدروس.		
15	أشارك في إعداد مشروع المؤسسة والتفاوض عليه.		
16	أنمي معنى المسؤوليات والتضامن والشعور بالعدالة وعدم التحيز.		
17	أتفاوض على مشروع تكوين مشترك مع زملائي (التنسيق التربوي).		
18	أدخل لحل أزمات وصراعات أعضاء الفريق التربوي.		
19	أميز بين نظريات الحاجات والدوافع وتطبيقاتها التربوية.		
20	أميز بين الأساليب المعرفية وأساليب التعلم والعلاقة بينهما.		
21	مطلع على مضامين وتوجيهات المناهج التعليمية.		
22	أتقيد بالمبادئ الأساسية للنظام التربوي وفق القوانين المنظمة للحياة المدرسية.		
23	أتعرف على التلاميذ وعلى عوامل التعلم.		
24	لدي اهتمامات واسعة في المجالات الأدبية والفنية والإنسانية والاجتماعية.		
25	أتحكم في المفاهيم التي أدرسها.		
26	ملئ بمراحل تطور النظام التربوي في الجزائر.		
27	أدرك غايات المدرسة المنصوص عليها في القانون التوجيهي للتربية الوطنية		
28	ملئ بالمشكلات النمائية والمشكلات الأكاديمية ذات العلاقة بالمرحلة العمرية للتلميذ.		
29	أعرف عناصر الثقافة الرقمية الأساسية لممارسة مهنة التدريس.		
30	مطلع على فلسفات التربية (الإسلامية، المثالية، الواقعية، الطبيعية البرجماتية، الوجودية).		
31	مطلع على مبادئ وقوانين ونظريات علم النفس التربوي		
32	أتحكم في التعليمية العامة.		
33	أتحكم في تعليمية مادة التخصص.		
34	أعي قواعد استراتيجيات التعليم والتعلم.		
35	أتقن لغة التدريس والتواصل.		

36	أستعمل اللغات الحية الأجنبية في وضعيات تتطلبها مهنة التدريس.		
37	أبني علاقات إنسانية إيجابية في الوسط المدرسي.		
38	أناقش أفكار تلاميذي وتصوراتهم وأستخدمها في توجيه تعلماتهم.		
39	أستخدم تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي في التدريس.		
40	أستمع بإنصات لطلبات تلاميذي ومشكلاتهم.		
41	أستعمل تقنيات التنشيط في عمل الأفواج.		
42	أدرّب تلاميذي على آداب المناقشة والحوار.		
43	أثمن مبادرات التلاميذ وأشجعهم على إبداء آرائهم.		
44	أشرك الأولياء في تثمين بناء معارف أبنائهم.		
45	أنشّط اجتماعات الإعلام والمناقشة والأولياء.		
46	أزيل عوائق الاتصال وأوسع إدارة القسم.		
47	أسيرّ تعلمات التلاميذ من خلال العقود مع الأولياء أيضاً.		
48	أحرص على استعمال مفاهيم ومصطلحات مادة التخصص.		
49	أقوم بتحديد ميادين الكفايات المستهدفة (الوجدانية، المعرفية، التواصلية، المنهجية).		
50	أقوم بتحديد الكفاية المستهدفة ومؤشراتها المرتبطة بخصبة تعليمية تعليمية.		
51	أتوقع أخطاء المتعلمين الأكاديمية وأسعى إلى تحليلها.		
52	أتوقع أخطاء المتعلمين الأدائية وأسعى إلى تحليلها.		
53	أقوم بانتقاء محتويات منسجمة ووسائل ديداكتيكية مناسبة.		
54	أرافق التلاميذ في مسعاهم التكويني.		
55	أحسن ضرب الأمثلة وتنظيم الأنشطة التي أقترحها على التلاميذ.		
56	أتصور عدة طرق لمعالجة الأمثلة أو الأنشطة التي أقترحها.		
57	أحلل المفهوم الذي أدرسه إبستمولوجياً واستعمله في حقول معرفية أخرى.		
58	أشخص صعوبات التعلم وأرافق المتعلمين لعلاجها.		
59	أكتشف الفروق في تعلمات المتعلمين وأحللها وأبني وضعيات لتسييرها.		
60	أراعي التوزيع الزمني للخصص التعليمية في ظل مبدأ وتائر التعلم.		
61	أراعي ميادين الكفايات عند بناء الاختبارات التقويمية.		
62	أنوع وضعيات التقويم.		
63	أتوخى الدقة والوضوح عند صياغة أسئلة الاختبارات التقويمية.		
64	أتابع بانتظام تقويم تعلمات التلاميذ في إطار المراقبة المستمرة.		
65	أحرص أن تسمح أسئلة الامتحان تعلمات التلاميذ.		
66	أقوم بتنمية قدرة التلاميذ على اتخاذ القرارات ببصيرة في المواقف التعليمية		
67	أتحكم في تسيير الفوج بما يُحقق التعلم والتنشئة الاجتماعية للتلاميذ.		

68	أقف على تصورات المتعلمين لبناء تعلماتهم.		
69	أستغل إمكانات البرمجيات التعليمية المتعلقة بأهداف التعلم.		
70	أفهم التلاميذ في البحث ومشاريع المعرفة.		
71	أقوم مشاريع التلاميذ ومكتسباتهم.		
72	أصمم وأسيز الوضعيات المشكلات المكيفة مع مستوى التلاميذ وقدراتهم.		
73	ألاحظ وأقيّم التلاميذ من خلال وضعيات تعليمية وفق المقاربة التكوينية.		

الملحق (05):

الصورة النهائية لمقياس أساليب معالجة المشكلات السلوكية الصفية من إبداع الطالب الباحث

بيانات شخصية:

الجنس: ذكر

خريج المدرسة العليا للأساتذة

يج جامعة

التخصص (المادة التي تدرسها) :

الأقدمية:

التعليمة:

عادة ما يواجه الأستاذ المشكلات السلوكية داخل الأقسام كالسلوك العدواني والسلوك الانعزالي، والحديث الجانبي أو الثثرة، وعدم استجابة التلميذ لتعليمات الأستاذ أو عدم أداء التلميذ لواجبه المنزلي، أو ضرب الأقران في القسم أو الكلام السيء والبذيء أو الغش في الامتحانات أو اتلاف أدوات الغير أو الكتابة على الجدران أو الطاولات وغيرها من السلوكات التي يلاحظها الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط. أخي الأستاذ أختي الأستاذة: يسعدنا أن نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من (01) إلى (54)، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد درجة انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة (x) أمام الاختيار المناسب، إليك المثال التالي:

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ		
		نعم	أحياناً	لا
01	أتجاهل تصرفات التلاميذ السلبية في القسم.	x		

حاول إعطاء إجابة واحدة على كل العبارات دون ترك أية عبارة دون إجابة، علماً أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، فالعبارة الصحيحة هي التي تُعبر فعلاً عما تفعله.

الرقم	العبارة	مدى انطباقها عليّ		
		نعم	أحياناً	لا
01	أتجاهل تصرفات التلاميذ السلبية في القسم.			
02	أتعامل مع تلاميذي بجدية وحزم في القسم.			
03	أقوم بالكشف عن ميولات واهتمامات تلاميذي وأسعى إلى تنميتها.			
04	ألجأ إلى طلب المساعدة من قبل مستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المهني.			
05	أستخدم أسلوب الفكاهة والتنكيت في التدريس لخفض التوتر والإحباط لدى التلاميذ.			
06	أتقبل مشاعر التلاميذ السلبية وأحاول توجيهها.			
07	أقوم باحتواء تلاميذي نفسياً خاصة أولئك الذين يعانون من المشكلات.			
08	أحرم التلميذ من حضور الدرس بالطرد من القسم.			
09	أوبّخ التلميذ المسيء أمام زملائه.			
10	أقوم بالترتيب على كتف التلميذ الذي يتصرف بشكل سلبي.			
11	أضع التلميذ في المقاعد الخلفية غير مبال به.			
12	أدرب تلاميذي على سلوك الاعتراف بالخطأ والعدول عنه (الضبط الذاتي).			
13	أثني على التلميذ الذي يتصرف بشكل مناسب داخل القسم.			
14	أساعد التلميذ على التخلص من السلوكات السلبية وتشكيل السلوك البديل عنها.			
15	أمنح تلاميذي فرصة التعبير عن ذواتهم وإبداء رأيهم.			
16	أستخدم أسلوب التهكم والسخرية والاستهانة بالتلاميذ ذوي السلوك السلبي.			
17	أجنب الانفعال الشديد عند مواجهة السلوك غير المرغوب فيه.			
18	أستمع إلى تلاميذي وأتعرّف على أفكارهم وتصوراتهم حول بعض القضايا.			
19	ألوم التلميذ على سلوكه السلبي وليس على شخصه.			
20	استمع باهتمام للأسباب التي دفعت التلميذ إلى ممارسة السلوك السلبي.			
21	أحرم التلميذ الذي يسلك سلوكاً غير مناسب من المثيرات المعززة.			
22	أتعرف على طبيعة مشكلة التلميذ قبل اتخاذ القرار بشأنه.			
23	أوقع العقاب مباشرة بعد كل تصرف غير مناسب يقع من طرف التلميذ.			
24	أهدد التلاميذ الذين يسلكون سلوكاً خاطئاً بالعقوبة.			
25	أعتبر السلوك السلبي أمراً عادياً في ظل انتشاره.			
26	أنبه التلميذ إلى عدم تكرار السلوك السلبي مرة أخرى.			
27	أذكر تلاميذي بالسلوك المناسب داخل القسم.			
28	أوجه النصيحة بصيغة الجمع عندما يقع السلوك السلبي (ما بال أقوام).			
29	أعاقب التلميذ بالضرب عندما يسلك سلوكاً غير مرغوب.			

			أخصم بعض النقاط في المراقبة المستمرة.	30
			أقر بقوة على المكتب أو السبورة للفت انتباه التلميذ المسيء.	31
			أذكر التلاميذ بالعقد الديدانكي.	32
			أطلب من التلميذ إعادة قراءة البنود المتعلقة بنظام الجماعة التربوية.	33
			أشغل التلاميذ ببعض الأنشطة التعليمية التعليمية.	34
			أنوع في استخدام الطرق والأنشطة الجذابة والمشوقة في التدريس.	35
			أعتمد على إستراتيجية التعلم التعاوني لإثارة التفاعل الصففي.	36
			استغل وقت الحصة بشكل جيّد.	37
			عادة ما أوقف الدرس في حالة السلوك السلبي حتى ولو أخذ مني ذلك زمن الحصة كاملة.	38
			أجنب أسلوب النهي والزجر المباشر بتكليف المتعلم بنشاطات صفية ونشاطات لاصفية.	39
			أطلع على الملف الصحي والاجتماعي والمسار المدرسي للمتعلّم ذوي السلوك السلبي.	40
			أفصل في الجلوس بين الجنسين.	41
			أجنب السلوكات السلبية بإملاء الدرس على التلاميذ.	42
			أتحدث مع التلميذ المسيء على انفراد.	43
			أنظّم المقاعد بشكل ييسر لي حرية التنقل بين الصفوف.	44
			أترك التلاميذ يتصرفون بحرية داخل القسم.	45
			أستخدم بعض الإشارات والإيماءات في حالة السلوك السلبي.	46
			أقوم بإحالة التلميذ إلى المدير أو مستشار التربية.	47
			أشعر التلميذ بقيمته ومكانته داخل القسم.	48
			أركز على تنمية الكفايات ذات الطابع العاطفي الاجتماعي (القيم والمواقف).	49
			أستخدم أسلوب المناقشة والحوار لزيادة التفاعل الصففي.	50
			أعيد النظر في نظام الجلوس في حالة حدوث المشكلات السلوكية.	51
			أتواصل مع ولي التلميذ وأناقش معه مشكلة ابنه.	52
			أعامل تلاميذي على أنهم كبار.	53
			أطرح للمناقشة السلوكات السلبية الملاحظة على التلاميذ في مجلس القسم.	54

الملحق (06):

نتائج الدراسة الميدانية

T-TEST GROUPS=formationtype(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=affektive cognitive communicative methodology competency
 /CRITERIA=CI (.95) .

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

formationtype		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
affective	1,00	71	48,1549	3,72117	,44162
	2,00	149	44,9463	4,88902	,40052
cognitive	1,00	71	41,1972	4,60317	,54630
	2,00	149	36,4966	5,38093	,44082
communicative	1,00	71	37,4648	4,61931	,54821
	2,00	149	33,5772	4,04565	,33143
methodology	1,00	71	69,0282	5,58562	,66289
	2,00	149	60,9597	7,62719	,62484
competency	1,00	71	195,8451	14,95579	1,77493
	2,00	149	176,6242	18,94497	1,55203

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieur	Supérieure
affective	Hypothèse de variances égales	2,004	,158	4,894	218	,000	3,20862	,65569	1,91632	4,50092
	Hypothèse de variances inégales			5,382	176,148	,000	3,20862	,59620	2,03202	4,38523

cognitive	Hypothèse de variances égales	,576	,449	6,337	218	,000	4,70054	,74181	3,23850	6,16257
	Hypothèse de variances inégales			6,696	158,961	,000	4,70054	,70197	3,31415	6,08693
communica tive	Hypothèse de variances égales	2,867	,092	6,361	218	,000	3,88761	,61120	2,68299	5,09223
	Hypothèse de variances inégales			6,069	122,765	,000	3,88761	,64061	2,61953	5,15568
methodolog y	Hypothèse de variances égales	9,166	,003	7,951	218	,000	8,06844	1,01472	6,06852	10,06835
	Hypothèse de variances inégales			8,857	181,778	,000	8,06844	,91096	6,27101	9,86586
competenc y	Hypothèse de variances égales	1,251	,265	7,504	218	,000	19,22091	2,56142	14,17260	24,26922

```

T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= affective cognitive communicative methodology competency
/CRITERIA=CI(.95).

```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
affective	sexe 1,00	54	46,2778	5,01099	,68191
	2,00	166	45,8855	4,71286	,36579
cognitive	1,00	54	39,7593	4,75011	,64641
	2,00	166	37,4458	5,72978	,44472
communicative	1,00	54	36,0926	4,18564	,56959
	2,00	166	34,4217	4,67131	,36256
methodology	1,00	54	64,2407	7,98568	1,08671
	2,00	166		98158	,61949
competency	1,00	54		08995	2,59781
	2,00	166	181,6747	20,04970	1,55616

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différen ce moyenn e	Différenc e écart- type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
affective	Hypothèse de variances égales	2,472	,117	,523	218	,601	,39224	,74994	-1,08583	1,87030
	Hypothèse de variances inégaies			,507	85,612	,614	,39224	,77382	-1,14617	1,93065
cognitive	Hypothèse de variances égales	1,461	,228	2,681	218	,008	2,31348	,86283	,61291	4,01404
	Hypothèse de variances inégaies			2,949	107,322	,004	2,31348	,78461	,75813	3,86883
communic ative	Hypothèse de variances égales	,834	,362	2,340	218	,020	1,67091	,71406	,26356	3,07825
	Hypothèse de variances inégaies			2,475	99,407	,015	1,67091	,67520	,33124	3,01057
methodol ogy	Hypothèse de variances égales	,253	,615	,718	218	,474	,89737	1,25056	-1,56736	3,36210
	Hypothèse de variances inégaies			,717	89,991	,475	,89737	1,25089	-1,58774	3,38247
competen cy	Hypothèse de variances égales	,163	,687	1,512	218	,132	4,69567	3,10512	-1,42422	10,81557
	Hypothèse de variances inégaies			1,551	93,974	,124	4,69567	3,02824	-1,31700	10,70834

T-TEST GROUPS=speciality(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=affective cognitive communicative methodology competency
 /CRITERIA=CI (.95) .

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	speciality	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
affective	1,00	88	45,2727	5,13883	,54780
	2,00	132	46,4545	4,48128	,39005
cognitive	1,00	88	37,2159	5,55526	,59219
	2,00	132	38,5455	5,56209	,48412
communicative	1,00	88	34,6477	4,73199	,50443
	2,00	132	34,9545	4,53125	,39440
methodology	1,00	88	61,9205	8,63862	,92088
	2,00	132	64,6591	7,32853	,63787
competency	1,00	88	179,0568	20,80084	2,21738
	2,00	132	185,3409	18,90387	1,64537

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
affective	Hypothèse de variances égales	,272	,602	-1,806	218	,072	-1,18182	,65433	-2,47144	,10781
	Hypothèse de variances inégaies			-1,757	168,767	,081	-1,18182	,67247	-2,50936	,14573
cognitive	Hypothèse de variances égales	,035	,852	-1,738	218	,084	-1,32955	,76508	-2,83745	,17836
	Hypothèse de variances inégaies			-1,738	186,749	,084	-1,32955	,76489	-2,83849	,17940
communi cative	Hypothèse de variances égales	,552	,458	-,483	218	,629	-,30682	,63476	-1,55787	,94424

	Hypothèse de variances inégales			-,479	180,9 67	,632	-,30682	,64031	- 1,5702 5	,95662
methodology	Hypothèse de variances égales	,939	,334	-2,526	218	,012	- 2,7386 4	1,0841 1	- 4,8753 1	-,60196
	Hypothèse de variances inégales			-2,445	165,2 48	,016	- 2,7386 4	1,1202 2	- 4,9504 3	-,52685
competency	Hypothèse de variances égales	,329	,567	-2,320	218	,021	- 6,2840 9	2,7087 6	- 11,622 81	-,94537
	Hypothèse de variances inégales			-2,276	174,1 24	,024	- 6,2840 9	2,7611 6	- 11,733 74	-,83444

ONEWAY affective cognitive communicative methodology competency BY ancienty
/MISSING ANALYSIS.

A 1 facteur

[Ensemble_de_données0]

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
affective	Inter-groupes	178,384	3	59,461	2,663	,049
	Intra-groupes	4823,543	216	22,331		
	Total	5001,927	219			
cognitive	Inter-groupes	59,359	3	19,786	,631	,596
	Intra-groupes	6771,600	216	31,350		
	Total	6830,959	219			
communicative	Inter-groupes	49,563	3	16,521	,777	,508
	Intra-groupes	4593,214	216	21,265		
	Total	4642,777	219			
methodology	Inter-groupes	284,147	3	94,716	1,500	,216
	Intra-groupes	13639,963	216	63,148		
	Total	13924,109	219			
competency	Inter-groupes	2507,289	3	835,763	2,148	,095
	Intra-groupes	84034,148	216	389,047		
	Total	86541,436	219			

ONEWAY affective cognitive communicative methodology competency BY ancienty
/STATISTICS DESCRIPTIVES

A 1 facteu**Descriptives**

		Descriptives							
		N	Moyen ne	Ecart- type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimu m	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
affective	1,00	84	45,0238	5,69924	,62184	43,7870	46,2606	27,00	54,00
	2,00	60	45,8833	4,10907	,53048	44,8218	46,9448	38,00	55,00
	3,00	48	46,9792	3,45481	,49866	45,9760	47,9823	39,00	54,00
	4,00	28	47,3571	4,59641	,86864	45,5748	49,1394	35,00	54,00
	Total	220	45,9818	4,77911	,32221	45,3468	46,6168	27,00	55,00
cognitive	1,00	84	37,4643	5,93224	,64726	36,1769	38,7517	26,00	48,00
	2,00	60	38,1333	5,40077	,69724	36,7382	39,5285	22,00	48,00
	3,00	48	38,2083	5,62274	,81157	36,5757	39,8410	20,00	48,00
	4,00	28	39,0714	4,88329	,92286	37,1779	40,9650	29,00	46,00
	Total	220	38,0136	5,58494	,37654	37,2715	38,7557	20,00	48,00
communicative	1,00	84	34,3571	5,46763	,59657	33,1706	35,5437	21,00	47,00
	2,00	60	34,9167	3,86769	,49932	33,9175	35,9158	26,00	45,00
	3,00	48	34,9583	3,74142	,54003	33,8719	36,0447	23,00	41,00
	4,00	28	35,8571	4,60044	,86940	34,0733	37,6410	26,00	45,00
	Total	220	34,8318	4,60433	,31042	34,2200	35,4436	21,00	47,00
methodology	1,00	84	62,1786	9,39772	1,02538	60,1391	64,2180	34,00	75,00

	2,0	60	64,016	6,8333	,88218	62,2514	65,7819	51,00	75,00
	0		7	5					
	3,0	48	64,520	6,0423	,87214	62,7663	66,2754	52,00	75,00
	0		8	7					
	4,0	28	65,107	8,2522	1,55952	61,9073	68,3070	50,00	75,00
	0		1	2					
	Tot	220	63,563	7,9737	,53759	62,5041	64,6231	34,00	75,00
	al		6	3					
competency	1,0	84	179,02	22,966	2,50587	174,0397	184,0079	119,00	216,00
	0		38	70					
	2,0	60	182,95	16,470	2,12630	178,6953	187,2047	149,00	219,00
	0		00	24					
	3,0	48	186,66	17,726	2,55859	181,5194	191,8139	144,00	248,00
	0		67	45					
	4,0	28	187,39	18,738	3,54127	180,1268	194,6589	146,00	216,00
	0		29	63					
	Tot	220	182,82	19,878	1,34023	180,1859	185,4687	119,00	248,00
	al		73	79					

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
affective	Inter-groupes	178,384	3	59,461	2,663	,049
	Intra-groupes	4823,543	216	22,331		
	Total	5001,927	219			
cognitive	Inter-groupes	59,359	3	19,786	,631	,596
	Intra-groupes	6771,600	216	31,350		
	Total	6830,959	219			
communicative	Inter-groupes	49,563	3	16,521	,777	,508
	Intra-groupes	4593,214	216	21,265		
	Total	4642,777	219			
methodology	Inter-groupes	284,147	3	94,716	1,500	,216
	Intra-groupes	13639,963	216	63,148		
	Total	13924,109	219			
competency	Inter-groupes	2507,289	3	835,763	2,148	,095
	Intra-groupes	84034,148	216	389,047		
	Total	86541,436	219			

T-TEST GROUPS=formationtype(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=psycho educational sociology resorproblem
/CRITERIA=CI (.95) .

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

formationtype		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
psycho	1,00	71	50,8310	3,25131	,38586
	2,00	149	47,9530	6,15271	,50405
educational	1,00	71	53,1690	3,82468	,45391
	2,00	149	50,7651	5,37686	,44049
sociology	1,00	71	32,0845	2,16957	,25748
	2,00	149	30,9530	3,71326	,30420
resorproblem	1,00	71	136,0845	6,23068	,73945
	2,00	149	129,6711	13,19984	1,08137

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart- type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
psycho	Hypothèse de variances égales	14,432	,000	3,70 0	218	,000	2,87797	,77785	1,34490	4,41103
	Hypothèse de variances inégales			4,53 4	215,68 3	,000	2,87797	,63479	1,62679	4,12915
educational	Hypothèse de variances égales	3,516	,062	3,38 0	218	,001	2,40391	,71123	1,00214	3,80568
	Hypothèse de variances inégales			3,80 1	185,93 4	,000	2,40391	,63250	1,15611	3,65172
sociology	Hypothèse de variances égales	6,712	,010	2,38 0	218	,018	1,13149	,47550	,19432	2,06865
	Hypothèse de variances inégales			2,83 9	209,10 6	,005	1,13149	,39854	,34581	1,91716
resorproblem	Hypothèse de variances égales	11,656	,001	3,88 9	218	,000	6,41337	1,64898	3,16337	9,66336
	Hypothèse de variances inégales			4,89 6	217,99 4	,000	6,41337	1,31002	3,83144	8,99529

```

T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=psycho educational sociology resorproblem
/CRITERIA=CI(.95) .

```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
psycho	1,00	54	49,1852	4,37434	,59527
	2,00	166	48,7831	5,88794	,45699
educational	1,00	54	52,9259	4,00873	,54552
	2,00	166	51,0904	5,27524	,40944
sociology	1,00	54	31,5185	2,26325	,30799
	2,00	166	31,2530	3,61594	,28065
resorproblem	1,00	54	133,6296	8,13169	1,10658
	2,00	166	131,1265	12,72610	,98774

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatér ale)	Différence moyenne	Différence écart- type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
psycho	Hypothèse de variances égales	1,841	,176	,462	218	,645	,40205	,87072	- 1,31406	2,11816
	Hypothèse de variances inégales			,536	120,444	,593	,40205	,75046	- 1,08375	1,88786
educational	Hypothèse de variances égales	2,158	,143	2,345	218	,020	1,83556	,78283	,29269	3,37844
	Hypothèse de variances inégales			2,691	117,549	,008	1,83556	,68208	,48481	3,18632
sociology	Hypothèse de variances égales	2,025	,156	,508	218	,612	,26551	,52292	- ,76511	1,29613
	Hypothèse de variances inégales			,637	145,366	,525	,26551	,41668	- ,55803	1,08904

resorprob lem	Hypothèse de variances égales	1,431	,233	1,357	218	,176	2,50312	1,8447 1	- 1,1326 4	6,13888
------------------	----------------------------------	-------	------	-------	-----	------	---------	-------------	------------------	---------

```
T-TEST GROUPS=speciality(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=psycho educational sociology resorproblem
/CRITERIA=CI (.95) .
```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

speciality		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
psycho	1,00	88	47,5114	6,09879	,65013
	2,00	132	49,7955	4,96513	,43216
educational	1,00	88	50,7386	5,72651	,61045
	2,00	132	52,0758	4,48342	,39023
sociology	1,00	88	30,4886	3,89516	,41523
	2,00	132	31,8712	2,77779	,24178
resorproblem	1,00	88	128,7386	14,07410	1,50030
	2,00	132	133,7424	9,54189	,83051

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral e)	Différenc e moyenne	Différen ce écart- type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieu re	Supérieure
psycho	Hypothèse de variances égales	1,305	,255	-3,048	218	,003	-2,28409	,74947	- 3,7612 3	-,80695
	Hypothèse de variances inégales			-2,926	160,1 09	,004	-2,28409	,78066	- 3,8258 2	-,74237

educational	Hypothèse de variances égales	,482	,488	-1,937	218	,054	-1,33712	,69039	- 2,6978 1	,02356
	Hypothèse de variances inégales			-1,846	155,3 99	,067	-1,33712	,72452	- 2,7683 0	,09406
sociology	Hypothèse de variances égales	3,884	,050	-3,072	218	,002	-1,38258	,44999	- 2,2694 7	-,49568
	Hypothèse de variances inégales			-2,877	144,9 30	,005	-1,38258	,48049	- 2,3322 4	-,43291
resorproblem	Hypothèse de variances égales	2,465	,118	-3,144	218	,002	-5,00379	1,59166	- 8,1408 0	-1,86678
	Hypothèse de variances inégales			-2,918	139,7 72	,004	-5,00379	1,71484	- 8,3941 6	-1,61341

ONEWAY psycho educational sociology resorproblem BY anciency
 /STATISTICS DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS

A 1 facteur

[Ensemble_de_données0]

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
psycho	1,00	84	48,0595	6,74198	,73561	46,5964	49,5226	27,00	59,00
	2,00	60	49,2333	4,44692	,57410	48,0846	50,3821	39,00	58,00
	3,00	48	48,9583	4,84640	,69952	47,5511	50,3656	39,00	56,00
	4,00	28	50,4643	4,56624	,86294	48,6937	52,2349	40,00	58,00
	Total	220	48,8818	5,54802	,37405	48,1446	49,6190	27,00	59,00
educational	1,00	84	50,6071	6,32459	,69007	49,2346	51,9797	30,00	60,00
	2,00	60	52,1333	3,63349	,46908	51,1947	53,0720	44,00	62,00
	3,00	48	51,0833	4,53278	,65425	49,7672	52,3995	40,00	60,00
	4,00	28	53,8571	3,11168	,58805	52,6506	55,0637	49,00	59,00
	Total	220	51,5409	5,04800	,34034	50,8702	52,2117	30,00	62,00
sociology	1,00	84	30,7143	4,21864	,46029	29,7988	31,6298	16,00	36,00
	2,00	60	31,1833	2,60047	,33572	30,5116	31,8551	24,00	36,00

	3,00	48	32,4167	2,48256	,35833	31,6958	33,1375	26,00	39,00
	4,00	28	31,5357	2,54562	,48108	30,5486	32,5228	24,00	35,00
	Total	220	31,3182	3,33223	,22466	30,8754	31,7610	16,00	39,00
resorproblem	1,00	84	129,3810	15,70197	1,71323	125,9734	132,7885	75,00	148,00
	2,00	60	132,5500	7,53168	,97234	130,6044	134,4956	118,00	152,00
	3,00	48	132,4583	9,46878	1,36670	129,7089	135,2078	112,00	149,00
	4,00	28	135,8571	7,33189	1,38560	133,0141	138,7002	122,00	150,00
	Total	220	131,7409	11,79781	,79541	130,1733	133,3085	75,00	152,00

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
psycho	Inter-groupes	134,611	3	44,870	1,467	,224
	Intra-groupes	6606,317	216	30,585		
	Total	6740,927	219			
educational	Inter-groupes	254,568	3	84,856	3,441	,018
	Intra-groupes	5326,064	216	24,658		
	Total	5580,632	219			
sociology	Inter-groupes	90,970	3	30,323	2,798	,041
	Intra-groupes	2340,757	216	10,837		
	Total	2431,727	219			
resorproblem	Inter-groupes	1006,227	3	335,409	2,458	,064
	Intra-groupes	29476,005	216	136,463		
	Total	30482,232	219			

T-TEST

```

/TESTVAL=27
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= affective
/CRITERIA=CI (.95.

```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
affective	220	45,9818	4,77911	,32221

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 27					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
affective	58,912	219	,000	18,98182	18,3468	19,6168

T-TEST

/TESTVAL=24

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=cognitive

/CRITERIA=CI (.95) .

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
cognitive	220	38,0136	5,58494	,37654

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 24					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
cognitive	37,217	219	,000	14,01364	13,2715	14,7557

T-TEST

/TESTVAL=21

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=communicative

/CRITERIA=CI (.95) .

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
communicative	220	34,8318	4,60433	,31042

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 21					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
communicative	44,558	219	,000	13,83182	13,2200	14,4436

T-TEST

```

/TESTVAL=38
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=methodology
/CRITERIA=CI (.95) .

```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
methodology	220	63,5636	7,97373	,53759

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 38					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
methodology	47,552	219	,000	25,56364	24,5041	26,6231

T-TEST

```

/TESTVAL=110
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=competency
/CRITERIA=CI (.95) .

```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
competency	220	182,8273	19,87879	1,34023

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 110					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
competency	54,339	219	,000	72,82727	70,1859	75,4687

T-TEST
 /TESTVAL=30
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=psycho
 /CRITERIA=CI (.95) .

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
psycho	220	48,8818	5,54802	,37405

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
psycho	50,480	219	,000	18,88182	18,1446	19,6190

T-TEST
 /TESTVAL=33
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=educational
 /CRITERIA=CI (.95) .

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
educational	220	51,5409	5,04800	,34034

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 33					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
educational	54,478	219	,000	18,54091	17,8702	19,2117

T-TEST

```

/TESTVAL=18
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=sociology
/CRITERIA=CI (.95) .

```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
sociology	220	31,3182	3,33223	,22466

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 18					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
sociology	59,282	219	,000	13,31818	12,8754	13,7610

T-TEST

```

/TESTVAL=81
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=resorproblem
/CRITERIA=CI (.95) .

```

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
resorproblem	220	131,7409	11,79781	,79541

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 81					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
resorproblem	63,792	219	,000	50,74091	49,1733	52,3085

CORRELATIONS

```

/VARIABLES= affective cognitive communicative methodology competency psycho
educational sociology resorproblem
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		affectiv e	cognitive	communi cative	method ology	competen cy	psych o	educatio nal	sociology	resorproble m
affective	Corrélation de Pearson	1	,585**	,535**	,599**	,765**	,480**	,422**	,425**	,526**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	220	220	220	220	220	220	220	220	220
cognitive	Corrélation de Pearson	,585**	1	,642**	,705**	,818**	,356**	,375**	,314**	,416**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	220	220	220	220	220	220	220	220	220
communicativ e	Corrélation de Pearson	,535**	,642**	1	,610**	,729**	,451**	,376**	,396**	,485**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	220	220	220	220	220	220	220	220	220
methodology	Corrélation de Pearson	,599**	,705**	,610**	1	,861**	,504**	,438**	,413**	,541**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	220	220	220	220	220	220	220	220	220
competency	Corrélation de Pearson	,765**	,818**	,729**	,861**	1	,499**	,463**	,446**	,558**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	220	220	220	220	220	220	220	220	220
psycho	Corrélation de Pearson	,480**	,356**	,451**	,504**	,499**	1	,599**	,601**	,896**
	Sig. (bilatérale)	,000	,00		,00	,000		,000	,000	,000
	N	220	220	220	220	220	220	220	220	220
educational	Corrélation de Pearson	,422**	,375**	,376**	,438**	,463**	,599**	1	,476**	,844**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	220	220	220	220	220	220	220	220	220
sociology	Corrélation de Pearson	,425**	,314**	,396**	,413**	,446**	,601**	,476**	1	,769**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	220	220	220	220	220	220	220	220	220
resorproblem	Corrélation de Pearson	,526**	,416**	,485**	,541**	,558**	,896**	,844**	,769**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	220	220	220	220	220	220	220	220	220

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق (07)

برنامج التكوين التحضيري للأساتذة أثناء التربص التجريبي (ديسمبر 2017)

01- مجال: المعرفة المهنية									
المقياس	الحصة	المحاور	المحتوى	الأهداف	رقم النشاط	المدة	رقم الشريحة	الاستراتيجية	رقم ورقة العمل
النظام التربوي والمناهج التعليمية	الحصة الأولى	مفهوم المنهاج وتطوره	تغذية راجعة مفهوم وتطور المنهاج	- معرفة مفهوم المنهاج - تحديد الأفكار الأساسية للمنهاج - تحديد عوامل تطور المنهاج	من 1 الى 4	2 سا	من 8 الى 14	معنى الكلمة ملخصات الأعمدة رؤيتي الخاصة جدول المقارنات	من 1 الى 4
	الحصة الثانية	أسس المنهاج	- أهمية الأسس في بناء المنهاج - تحديدها - فهمها	- مدخل مفاهيمي لأسس المنهاج - تحديد الأساس النفسي والأساس المعرفي والأساس الفلسفي الاجتماعي	من 5 الى 9	2 سا	من 19 الى 26	SQR3 قائمة - مجموعة - علامة - الكلمة المغناطيسية فيديو	من 5 الى 9
	الحصة الثانية	مكونات المنهاج	أهمية مكونات المنهاج	- التعرف على مكونات المنهاج (الأهداف - المحتوى - أنواع الأنشطة - وظائف التقويم التأمل الذاتي	من 10 الى 15	2 سا	من 31 الى 44	TPS عمل ثنائي - عصف ذهني الصحن الدوار عمل فردي	من 10 الى 11
علوم التربية و علم النفس	الحصة الأولى	تغذية راجعة + علم النفس العام	1- تغذية راجعة 2- العمليات العقلية	فهم سلوك المتعلم وتفسيره من أجل تلبية حاجاته أثناء الممارسة الصفية	من 1 الى 4	2 سا	من 8 الى 16	فكر، زواج، شارك TPS عمل الأفواج عمل فردي	من 1 الى 2
	الحصة الثانية	علم النفس العام	سيكولوجية الفروق الفردية	يحدد الاجراءات التي يمكن اتخاذها لمراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين	من 5 الى 8	2 سا	من 17 الى 25	العصف الذهني الاتجاهات الأربعة الطاولة المستديرة	3

4	جدول التعلم kwl الطفولة المستديرة معرض التجول	من 26 الى 31	2 سا	من 9 الى 12	يخطط المتكون للإجراءات التي يمكن القيام بها للتكفل بالمشكلات النفسية للمتعلم	1-العزلة والانطواء 2-السرقه والعنف 3-مخاوف الأطفال	المشكلات النفسية والتربوية للطفولة	الحصة الثالثة	
5	العصف الذهني الأركان الأربعة عمل الأفواج	من 32 الى 39	2 سا	من 13 الى 16	يتعرف على أسباب المشكلات التربوية للمتعلم والإجراءات الواجب اتخاذها	4-التأخر الدراسي 5-الرسوب المدرسي 6-التسرب المدرسي	المشكلات النفسية والتربوية للطفولة	الحصة الرابعة	
من 1 الى 4	KWL ن تأمل فكر زاوج شارك جيكسو فيديو - عمل أفواج عمل فردي	من 7 الى 17	2 سا	من 1 الى 7	تحفيز المتدربين التعرف على دورها في حل الخلافات	تقديم الموضوع نشاط تحفيزي مفهوم الوساطة الوساطة المدرسية	الوساطة المدرسية	الحصة الأولى	الوساطة المدرسية
من 1 الى 7	عمل فردي ورقة واحدة وقلم واحد استراتيجية التكفل لعب الأدوار	من 8 الى 14	2 سا	من 1 الى 5	التعرف على مفهوم وأهمية الوسيط التربوي	جمع التصورات حول مفهوم الوسيط مواصفات الوسيط تمثيل الأدوار	الوسيط التربوي	الحصة الثانية	
من 1 الى 4	العصف الذهني استراتيجية بائع الجميل ورشات التفكير التشاركي	من 7 الى 13	2 سا	من 1 الى 4	الوصول بالمتكون الى: اتخاذ إجراءات وقائية تصنيف أساليب الوقاية التعرف على نموذج التعلم التشاركي	الوقاية من السلوك العدواني والنزاع المدرسي	أساليب الوقاية من النزاعات المدرسية	الحصة الثالثة	

