جامعـة قاصـدي مربـاح ورقلـة
كليـة الآداب والعلـوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

المهارات التدريسية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية

دراسة ميدانية بورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم التدريس

إعداد الطالب:
أحمد قندوز

إشراف:
أ. د. عبد الكريم قريشي

2008/2007

مُلخَّص الدِّراسة

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى أداء المهارة التدريسية العامّة، ومهارات: التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف لدى معلمي المدرسة الابتدائية بورقلة، في ضوء مستوى الأداء الافتراضي الذي حدّده الطالب (75%)، وكذلك في ضوء متغيّرات: التأهيل التربوي، والتدرّج في سنوات المرحلة الابتدائية، وكذا متغيّر الجنس (معلّمون/ معلّمات)،وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

– هل يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارة التدريسية العامّة و متوسّط الأداء الافتراضي (78، 75).

– هل يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية(التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) ومتوسّط الأداء الافتراضي لتلك المهارات (التنفيذ 18، 75، التقويم التربوي 30، إدارة الصف 30).

– هل يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارة التدريسية العامّة.

– هل يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارات التدريسية(التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

– هل يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات المعلمين غير المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائية في المهارة التدريسية العامّة.

– هل يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات المعلمين المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

– هل يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية و متوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية العامة.

– هل يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية و متوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارا ت التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف)

استخدم الطالب كوسيلة لجمع بيانات الدراسة شبكة ملاحظة من بنائه وتصميمه مكوَّنة من (21) بندًا، ذات سُلَّم خماسي متدرِّج، طبَّقها عل عيِّنة طبقية عشوائية مؤلَّفة من (109) معلم ومعلمة، من المعلمين الذين يؤطِّرون سنوات المدرسة الابتدائية، موزَّعين على خمس مقاطعات تفتيش بمدينة ورقلة.

تمَّت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام: المتوسّط الحسابي، و الانحراف المعياري و اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسِّطات. حيث أفضت الدراسة إلى: و

– وجود فرق دال إحصائيا بين متوسّط الأداء الفعلي لمعلّمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط الأداء الافتراضي في المهارة التدريسية العامّة ومهارات: التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف.

– وجود فرق دال إحصائيا بين المعلمين المؤهلين تربويا و المعلمين غير المؤهلين تربويا في مهارة التنفيذ، لصالح المعلمين المؤهلين تربويا.

– عدم وجود فرق دال إحصائيا في متوسّط أداء المهارة التدريسية العامّة ومهارات: التنفيذ التقويم التربوي، إدارة الصّف، لدى معلّمي المدرسة الابتدائية يمكن إرجاعها إلى متغيّري التدرّج في سنوات المرحلة الابتدائية، أو إلى جنس المعلّم.

– عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في متوسّط أداء المهارة التدريسية العامّة، و مهارتي: التقويم التربوي، إدارة الصّف يمكن إرجاعها إلى متغيّر التأهيل التربوي.

Résumé de l'étude:

Cette étude a visé la découverte du niveau d' accomplissement d'habileté générale d'enseignement ainsi que les habiletés, d'exécution, d'évaluation et de gestion de classe chez les enseignants de l'école primaire à Ouargla, à la lumière du niveau d'accomplissement proposé par le chércheur (75%) ainsi qu' à la lumière des variables de qualification éducative et la gradation dans la phase du primaire et la variable de sexe (enseignants/ enseignantes)

le chercheur a employé comme moyen de collect de relevés de l'étude Une grille d' observation de sa propre construction, composée de (21) articles selon une échelle quintuple graduelle; il l' a appliqué sur un échantillon catégorisé aléatoire composée de (109) enseignants/ enseignantes

فهـرس المحتويـات

ملخص الدراسة..... أ
فهرس المحتويات.....د
فهرس الجداول..... ر
فهرس الأشكال..... ح
المقدمة.....01

الباب الأول: الجـانب النظـري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة.

1- خلفية الدراسة.....5
2- الدراسات السابقة.....8
3- التعليق على الدراسات السابقة.....23
4- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.....25
5- أسئلة الدراسة.....26
6- فرضيات الدراسة..... 27
7- أهداف الدراسة..... 28
8- أهمية الدراسة..... 28
9- حدود الدراسة..... 29
10- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة..... 29

الفصل الثاني: التدريس

1-معنى التدريس..... 33
2- اتجاهات في تحديد معنى التدريس.....34
3- الفرق بين التدريس والتعليم والتعلّم.....42
4- علاقة علم التدريس ببعض العلوم.....45

5- مكوّنات العملية التعليمية التعلّمية.....48
6- أهمية علم التدريس بالنسبة للمعلم.....50
الفصل الثالث: المهارات التدريسيـة
1- مفهوم المهارة التدريسية.....51
2- علاقة المهارة ببعض المفاهيم.....53
3- أسباب اللّجوء إلى مقاربة المهارات التدريسية.....55
4- مصادر اشتقاق المهارات التدريسية.....55
5- تصنيف المهارات التدريسية.....58
6- أنماط المهارات التدريسية.....69
7- تنمية مهارات المعلمين التدريسية.....118
8- قياس مهارات المعلّمين التدريسية.....130
الفصل الرابع: التعليم الابتدائـي
1- المدرسة الابتدائية.....138
2- خصائص التعليم الابتدائي.....141
3- التعليم الابتدائي في الجزائر.....146
4- تجارب بعض الدول في إعداد معلم المرحلة الابتدائية.....149

الباب الثاني :الجانـب الميـدانـي

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الاستطلاعية
1- وصف عيّنة الدّراسة الاستطلاعية.....158
2- أداة جمع البيانات المستخدمة في الدّراسة.....159
3- الخصائص السيكومترية لأداة القياس.....165
الفصل السادس: إجراءات الدّراسة الأساسية
1- منهج الدراسة.....180
2-مجتمع الدّراسة.....180

3- عيّنة الدّراسة.....181
4- الأداة المستخدمة في الدراسة.....184
5- الأساليب الإحصائية المتّبعة في معالجة بيانات الدراسة.....184
الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة
1- عرض نتيجة الفرضية الأولى.....187
2- عرض نتيجة الفرضية الثانية.....187
3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة.....189
4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة.....190
5- عرض نتيجة الفرضية الخامسة.....191
6- عرض نتيجة الفرضية السادسة.....192
7- عرض نتيجة الفرضية السابعة.....194
8- عرض نتيجة الفرضية الثامنة.....195
الفصل الثامن: مناقشة نتائج الدراسة
1- مناقشة نتيجتي الفرضية الأولى والثانية.....199
2- مناقشة نتيجتي الفرضية الثالثة والرابعة.....202
3- مناقشة نتيجتي الفرضية الخامسة والسادسة.....207
4- مناقشة نتيجتي الفرضية السابعة والثامنة.....208
5-خلاصة و مقترحات.....209
6- آفاق بحثية.....209
المراجـع
المـلاحق
1- الملحق رقم (01) الشكل الأوّلي لشبكة ملاحظة مستوى أداء المهارات التدريسية لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة.....
2- الملحق رقم (02) يوضّح استمارة التحكيم.....
3- ملحق رقم (03) يُوضح قائمة الأساتذة المُحكمين.....

4- الملحق رقم (04) يوضّح نتائج صدق الأداة باستخدام طريقة المقارنة الطّرفية لدى أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية.....
5- الملحق رقم (05) يوضّح مدى اتّفاق الملاحظين على بنود شبكة ملاحظة أداء المعلمين للمهارة التدريسية.....
6- ملحق رقم (06) يوضح الشكل النهائي لشبكة ملاحظة مستوى أداء المهارات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.....
7- الملحق رقم (07) يوضّح درجات أفراد عيّنة الدّراسة الأساسية على شبكة ملاحظة مستوى أداء المهارات التدريسية متغيّرات الدّراسة على.....

فهـرس الجـداول

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفرد عيّنة الدراسة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة.	158
02	يوضح متوسط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامة والمهارات التدريسية التي تتضمنها الشبكة.	164
03	يوضح مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية.	166
04	يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بقابلية البنود للملاحظة داخل الصف.	168
05	يوضح نتائج صدق المحكّمين لمدى الكفاية العددية للبنود حسب أبعاد المهارة.	169
06	يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى ملاءمة نوع بدائل مستويات أداء المهارة.	170
07	يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى مُلاءمة عدد بدائل مستويات أداء المهارة.	170
08	يوضح الأوزان الجديدة لمستويات الأداء.	171
09	يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى مُلاءمة مستوى الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية.	171
10	يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى كفاية الزمن المُخصص لملاحظة كل بُنود شبكة ملاحظة أداء المهارات التدريسية.	172
11	يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى كفاية عدد مرات ملاحظة أداء المهارة.	172
12	يوضّح نتائج حساب قيمة "ت" لكلّ بندٍ من بنود الشّبكة اعتمادا على صدق المقارنة الطّرفية.	174
13	يوضح نسبة اتفاق الملاحظين على بُنود شبكة ملاحظة أداء المعلمين للمهارة التدريسية.	177
14	يوضح التغيّر في الدرجة المقابلة لمتوسط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامة والمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).	178
15	يوضح توزيع مجتمع الدراسة بحسب مقاطعات التفتيش.	181
16	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية بحسب مقاطعات التفتيش.	182
17	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية بحسب متغير التأهيل التربوي.	182

18	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية بحسب متغير التدرج.	183
19	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية بحسب متغير الجنس.	183
20	يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلّمي المدرسة الابتدائيّة للمهارة التدريسية العامّة، ومتوسّط الأداء الافتراضي (78,75)	187
21	يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) ومتوسّط الأداء الافتراضي على التوالي (18.75، 30، 30)	188
22	يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارة التدريسية العامّة.	189
23	يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارات التدريسية(التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).	190
24	يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارة التدريسية العامّة.	192
25	يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).	193
26	يوضّح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية العامة.	194
27	يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).	195

فهـرس الأشكـال

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	يوضح نقل المعلومات كاتجاه في التدريس	35
02	يوضح التدريس كنشاط دينامي ذو ثلاثة عناصر	36
03	يوضح الاتجاه الاتصالي في التدريس	37
04	يوضح الاتجاه المنظومي للتدريس	38
05	يوضح التدريس باعتباره عملية صنع قرار.	40
06	يوضح علاقة علم التدريس ببعض العلوم.	47
07	يوضح العلاقة بين الأداء والمهارة والكفاية.	54
08	يوضح مهارات التدريس لدى جابر وزملائه.	59
09	يوضح تصنيف حمدان للمهارات التدريسية.	60
10	يوضح تصنيف زيتون للمهارات التدريسية.	62
11	يوضح تصنيف Wong & Raulerson للمهارات التدريسية.	63
12	يوضح تصنيف Armstrong, denton & Savage لمهارات التدريس.	64
13	يوضح تصنيف هايمان- شولتز للمهارات التدريسية.	65
14	يوضح تصنيفًا مقترحًا من الطالب للمهارات التدريسية.	68
15	يوضح تطور البنى المعرفية	79
16	يوضح تصنيف Dale للوسائل التعليمية.	85
17	يوضح تصنيف حمدان للوسائل التعليمية.	85
18	يوضح فكرة (Glaser) المنظومية للتقويم.	90

المقدمــة

تناول الأدب التربوي الدّور الذي يلعبه المعلّم في العملية التعليمية التعلّمية، فهو أحد عناصر هذه العملية، وهو محرّكها والقلب النّابض لها، إذ أن نجاح العملية التربوية وتحقيقها للأهداف المرسومة لها مرهون إلى حد كبير بالمعلم وما يمتلكه من مهارات في التدريس مهارات يكتسبها المعلّم وينمّيها بشكل متواصل ومستمر متجدّد اعتمادا على كل تطوّر في كل ما له علاقة بتحسين مستوى أدائه، من طرائق في التدريس إلى أساليب التقويم التربوي إلى كيفيات إدارة الصّف وتنظيم البيئة الفيزيقية له، ولعلّ هذه المهارات هي مهارات نامية ويتأثر اكتسابها ونموّها وارتقاؤها بعوامل عديدة، وسعيًا من الطالب إلى معرفة دور بعض العوامل دون إدّعاء الإحاطة بها جميعًا، وانطلاقًا من معايشته لهذا الموضوع من خلال وظيفته كأستاذ مكوّن، ونقاشاته مع المشرفين التربويّين وأهل الاختصاص ومن خلال الأهمية التي تكتسيها مرحلة التعليم الابتدائي بالنسبة للتلميذ والنظام التربوي بمختلف مراحله وبالنّظر إلى التقارير الدّولية والعربية وعلى مستوى الجزائر، التي تشير إلى ضعف المستوى الأدائي للمدرّسين، وإدراكه لجوهرية ومحورية بعض المهارات بالنسبة للمعلم وفق ما تشير إليه الكثير من التصنيفات التي أوردها الطالب في الدّراسات السّابقة وفي التصنيفات النظرية، فإنه رأى أهمية القيام بهذه الدراسة وتسليط الضوء على بعض الزوايا عساه يصل إلى كشف يُمكن أن يأخذ بأيدي القائمين على التربية عمومًا والمدرسة الابتدائية خصوصًا ويهديهم إلى السُبل المساعدة على تحسين مستوى أداء المعلم، ولقد عمل الطالب على تغطية هذه الدراسة في:

- **الباب الأول : الجانب النظري:** ويضم أربعة فصول هي:

- **الفصل الأول:** وفيه تقديم لموضوع الدراسة، من حيث إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، وكذا التعاريف الإجرائية للمتغيرات الواردة في الدراسة.

- **الفصل الثاني:** وخصصه الطالب للمهارات التدريسية، مُمهدًا ومقدمًا لها بمدخل إلى التدريس، وتناول مهارات: التخطيط، التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصف وطرق بناء وتنمية وقياس تلك المهارات.

- **الفصل الرابع:** تناول مرحلة التعليم الابتدائي من حيث خصائصها وأهميتها وملامحها في بعض البلدان،مع التركيز على التعليم الابتدائي في الجزائر كما تم التطرق فيه إلى تجربة الجزائر وتجارب بعض الدول العربية منها والأجنبية، في تكوين معلم هذه المرحلة.

- **الباب الثاني: الجانب الميداني:** ويتألف من أربعة فصول غطت الجوانب الميدانية للدراسة من خلال:

- **الفصل الخامس:** خُصص هذا الفصل للدراسة الاستطلاعية، حيث تم فيه وصف واستعراض عينة هذه الدراسة وفق متغيرات الدراسة ووصف الأداة ومراحل بنائها (شبكة الملاحظة) وخلفية بنائها النظرية، وخصائصها السيكومترية ممثلة في صدق الأداة وثباتها، كما تناول هذا الفصل بعض النتائج غير السيكومترية، والمتعلقة بالميدان وبعض الصعوبات التي واجهها الطالب، كاستشراف للدراسة الأساسية.

- **الفصل السادس:** وتناول هذا الفصل الدراسة الأساسية والتي تضمنت توصيفًا للمنهج المستخدم، ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة (حسب المتغيرات التي اعتمدها الطالب) وطريقة اشتقاقها وكذا الأساليب الإحصائية المتبعة لمعالجة بيانات الدراسة.

- **الفصل السابع:** وفيه عرض لنتائج الدراسة، من خلال عرض نتائج الفرضيات، وتفريغ البيانات بشكل يتناسب مع ترتيب الفرضيات، تمهيدًا لتحليلها ومناقشتها.

- **الفصل الثامن:** وفيه مناقشة لنتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة، وما ورد في الأدب التربوي، وفي ضوء الخبرة الشخصية للطالب، وما استقاه من نقاشاته وحواراته حول النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة مع بعض المشرفين التربويين (المفتشين) بالمرحلة الابتدائية.

ومن رحم الدراسة قدم الطالب بعض المقترحات وأوصى بإجراء بعض الدراسات التي يراها مُكملة لهذه الدراسة ومعمقة لها من خلال متغيرات أخرى لم يتم تناولها في الدراسة الحالية.

وذُيِّلت الدراسة بقائمة للمراجع العربية والأجنبية المعتمدة فيها وجملة من الملاحق.

الفصـل الثـالـث

المهارات التدريسية

1- مفهوم المهارة التدريسية.
2- علاقة المهارة ببعض المفاهيم.
3- أسباب اللّجوء إلى مقاربة المهارات التدريسية.
4- مصادر اشتقاق المهارات التدريسية.
5- تصنيف المهارات التدريسية.
6- أنماط المهارات التدريسية.
7- تنمية مهارات المعلّمين التدريسية.
8- قياس مهارات المعلمين التدريسية.

إذا كان التدريس بمفهومه الحديث يهتم بتنظيم وضعيات تسمح للمتعلم بالنمو والتفتق وإذا كان هناك شخص معني أكثر من غيره بلعب هذا الدور بجلاء فهو المعلم بالتأكيد، المعلم الذي يملك مهارات تدريسية يؤديها بوعي وبمستوى مميز، يمكّن من تحقيق الأهداف التي يرجى تحقيقها. وفيما يأتي استعراض لمفهوم المهارة التدريسية، وأنواعها وطرائق إكسابها وأساليب تنميتها ووسائل قياسها

1- مفهوم المهارة التدريسية:

تعرف المهارة التدريسية بأنها مستوى القيام بالعمليات الحسية الحركية المعقدة قياما تتكامل فيه عناصر الدقة والسرعة والتكييف والظروف المتغيرة (عبد السلام أحمد، 1960 ص65).

وتعبر المهارات عن مجموعة استجابات الفرد الأدائية المتناسقة التي تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل درجة عالية من الإتقان (زيتون، 1999، ص120).

عرف (Knopp) المهارة باعتبارها القدرة المتعلمة على إحداث نتائج سبق تحديدها، بحد أقصى من الثقة، وغالبا مع الحد الأدنى من الوقت أو الطاقة أو هما معا (حميدة وآخرون 2000، ص12).

تعرف المهارة، بأنها ضرب من الأداء، تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا (الفتلاوي 2003أ، ص25).

وعرّف (BERGER & SEABORME) المهارة بأنها نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة، بحيث يؤدى هذا النشاط بطريقة ملائمة (الكبيسي، الداهري، 2000، ص101).

أما المهارة التدريسية فقد عرفها (كامل) بأنها نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة، يصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية، لفظية أو حركية أو حسية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكييف مع ظروف الموقف التدريسي (حميدة وآخرون، 2000، ص11).

وعرّفها.(Gage & David, 1975) بأنها القدرة على مساعدة المتعلم في حدوث التعلم وتنمو عن طريق الإعداد والمرور في الخبرات السابقة، وهي تعني أيضا أداء سلوكيا معينا يمكن ملاحظته، ومعرفة نتائجه، وتفيد في عملية تعلم التلاميذ. (الأزرق، 2000، ص16).

إن القراءة التحليلية للتعاريف الواردة أعلاه للمهارة التدريسية تجعلنا نَخلُص إلى ما يلي:

* تُربط المهارة لدى البعض بالجوانب الحركية البدنية، وعمّمها البعض الآخر لتشمل الجوانب العقلية والاجتماعية.
* إن المهارة هادفة، وقصدية، هدفها مساعدة المتعلم على التعلم.
* إن المهارة اقتصادية من حيث الوقت والجهد المبذول، في انجازها أو أدائها.
* تتميز المهارة بالدقة والمرونة بحسب ما يقتضيه الموقف التدريسي.
* إن المهارة مكتسبة، يتعلمها المعلم من خلال مناهج التكوين الأولي، ومناهج التكوين أثناء الخدمة.
* إن المهارة اجتماعية الطابع، فهي تحدث في موقف اجتماعي يتكون من التفاعل بين المعلم والتلاميذ.
* تظهر المهارة في شكل أداءات سلوكية قابلة للملاحظة ومن ثم القياس، ومعرفة النتائج.

ومن خلال كل ما سبق يمكن التوصل إلى تعريف نحسبه شاملا:

مجموعة من الأداءات السلوكية البدنية أو العقلية أو الاجتماعية التي يؤديها المعلم بجهد ووقت أقل وبإتقان بهدف إحداث التعلم في جو اجتماعي.

2-علاقة المهارة ببعض المفاهيم:

2-1- علاقة المهارة بالكفاءة والكفاية:

تَرَى (عبد العزيز، 1987)، أن مفهوم الكفاية يتضمن العنصر التالية:

* الأدوار والمهام المستهدفة للمتعلم، والمنوط به تحقيقها، ومطالب كل دور.
* قُدرات المعلم على أداء هذه المهام.
* الأداء الذي ينبغي أن يقوم به المعلم.
* المعارف والمعلومات، والمفاهيم، والاتجاهات، اللازمة لهذا الأداء.
*المعايير التي يُقاس بها هذا الأداء الفعلي. (الأزرق، 2000، ص18).

ويَرد أحيانا مصطلح آخر هو الكفاءة، والتي يُعرفها (Perrenoud, 2000). بأنها القدرة على التصرف بفعالية، في نمط محدد من الوضعية، قدرة ترتكز على المعارف، لكن لا تقتصر عليها (Perrenoud, 2000, P 7).

ومن خلال المقارنة بين الكفاءة والكفاية يُمكن ملاحظة ما يلي:

الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في الميدان التربوي، فهي تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جُهد ومال ووقت كما تَعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات، وبذلك فهي تَقيس الجانب الكمي والجانب الكيفي معاً في التعليم، في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي (الفتلاوي، 2003أ، ص29).

أما الفرق بين المهارة والكفاية فَيكمن في أن الكفاية أعم من المهارة وعلاقة الكفاية بالمهارة هي علاقة الكل بالجزء، لأن الكفاية تشمل من بين ما تشمل الأداء الذي يَقوم به المعلم وهو ما يحمل معنى المهارة، ومعايير الأداء التي تظهر في الصف، لكنها تتضمن علاوة على ذلك أشياء أخرى كالاتجاهات اللازمة للأداء، والقدرات والمعارف، وعلاقة المعلم بزملائه وبالإدارة وبالأولياء، والتي تكون موجودة قبل أداء المهارة وتكون هذه المهارة صدى لتلك العناصر.

ويتشابه هذا التمييز الذي اقترحناه مع ما ذهب إليه (flanders) في التمييز بين سلوك المدرس، وسلوك التدريس، والذي أورده (المفتي، 1996) فسلوك المدرس هو جميع الأداءات المتعلقة بالعملية التعليمية داخل وخارج حجرة الدراسة مثل الأداءات المرتبطة بالتلاميذ داخل القسم، والأداءات المصاحبة مثل تحضير الامتحانات وتصحيح إجابات التلاميذ، وحفظ النظام والاشتراك في الأنشطة المدرسية، أمَّا سلوك التدريس فهو ذلك الجزء الذي يتضمن الأداءات التي تحدث أثناء عملية التعليم والتعلُّم داخل الحجرة، بقصد التأثير المباشر على أداء التلاميذ لتعديله وبالتالي تيسير وحدوث التعلم (المفتي 1996، ص25).

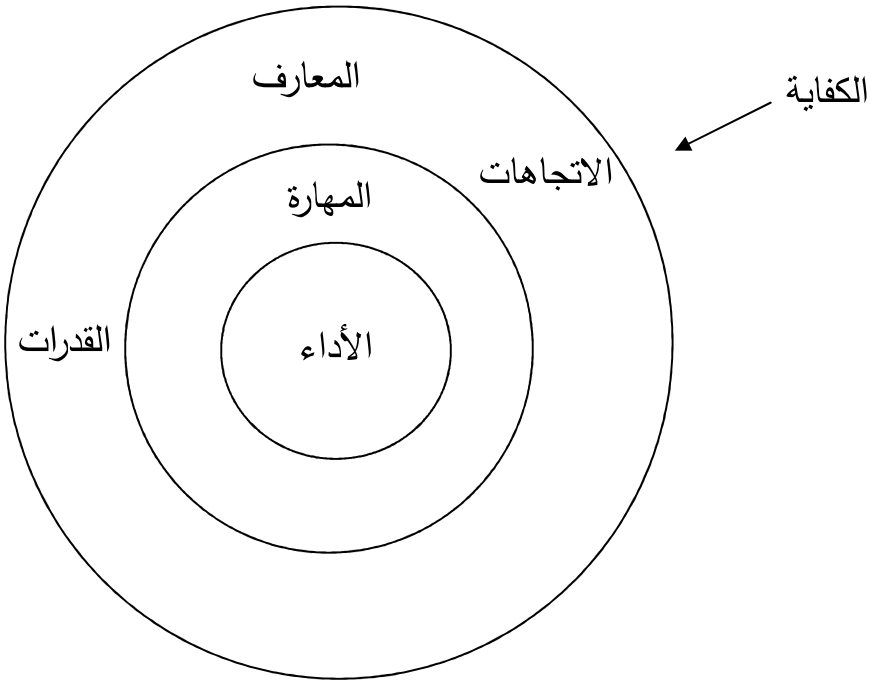
كما نجد من يُميِّز للكفاية وجهان مثل (الناقة، 1987)، وجه كامن هو قُدرة تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يَتطلَّبُها عامل ما، ووجه ظاهر وهو الأداء الذي يمكن ملاحظته، وتحليله، وتفسيره، وقياسه، أي أنها مقدار ما يُحقِّقُهُ الفرد في عمله. (الأزرق، 2000، ص18).

إلاَّ أن ذلك يَحتاج إلى تدقيق أكثر، لأنَّ المهارة هي وجه ظاهر وليس كامنًا كما عرّفناها سابقا.

2-2- علاقة المهارة بالأداء:

الأداء (Performance):الأداء هو تلك المؤشرات السلوكية الظاهرة التي تُعبِّر عن مُستوى من الإتقان للمهارة.

والشكل التالي يوضح علاقة المهارة بالكفاية والأداء :



الشكل رقم (07) يوضح العلاقة بين الأداء والمهارة والكفاية

3- أسباب اللُّجوء إلى مقاربة المهارات التدريسية:

يمكن إجمال أهم الأسباب والعوامل التي أدَّت إلى اللُّجوء إلى هذه المقاربة فيما يلي:

* الطَّرائق الكلاسيكية، التي كانت سائدة في تكوين المعلِّمين والتي كانت تؤكد أهمية الإلمام بالجوانب النظرية، كعلم النَّفس والنظريات التربوية، ومنهجية التدريس، وعدم التركيز على الجوانب الأدائية، وهنا يبرز (مرعي، 2003) أن قدرة المعلم الطَّالب على تأدية العمل الذي يعدُّ له بكفاءةٍ وفعاليَّةٍ هي المؤشر الرئيسي والدَّليل المقبول والوحيد على نجاحه وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة، ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة إليه بكفاءةٍ وفعاليَّةٍ، ولا العلامات التي حصَّلها في الامتحانات النَّظرية (مرعي، 2003، ص45).

* كي يكون المعلم معلِّماً ماهراً، لا بدَّ له من المُمارسة، والمحاولة والخطأ، ومن ثم التعلم والاكتساب.

* إن التدريب يوضِّح ويبيِّن نقاط القوَّة ونقاط الضعف، حتَّى يُرشدَ المعلم إليها.

* ينفق في التربية ميزانيات ضخمة، لا بد أن يقابلها مردود تربوي، وعائد اقتصادي من خلال مستويات التحصيل، ومستويات النجاح الحقيقية للمتعلمين (successful outcomes).

* إمكانية الوصول إلى نتائج جيدة أو تحقيق أهداف الدروس، إذ يمكن ملاحظة تحقق أهداف سبق تحديدها و يمكن قياسها أيضاً.

* إمكانية تحقيق البراغماتية في عمل المعلم، من حيث الجهد المبذول و الوقت المكرَّسِ في التدريس، ذلك أن مقياس نجاح المعلم لم يعد في التَّعبِ الذي أصابه، وكميَّة الطبشور التي استهلكها في الكتابة على السُّبورة، و الوقت الطَّويل الذي استغرقه في الشَّرح.

4- مصادر اشتقاق المهارات التدريسية:

إن تحديد المهارات التدريسية اللازمة للمعلم، لا ينطلق من فراغ ولعل من أبرز المصادر التي يتم الاستعانة بها في تحديدها واشتقاقها:

4-1- أسلوب تحليل النظم:

ينظر أصحاب الاتجاه المنظومي (تحليل النظم) إلى التدريس على أنه حالة يتم تصميمها بطريقة منظومة نسقية بغية تحقيق أهداف معينة.

تتكون المنظومة من:

***مدخلات التدريس:** وتضم، المدخلات البشرية، المدخلات البيئية، مدخلات المحتوى المكونات الثقافية والاجتماعية ذات التأثير على النظام التربوي.

***عمليات التدريس:** وتضم، وسائل وطرق التدريس.

***مخرجات التدريس:** وتضم، قدرات التلاميذ المعرفية والقيمية والسلوكية الجديدة.

4-2- الخبرات الشخصية:

وهنا يمكن التمييز بين نوعين من الخبرات الشخصية، إحداهما هي خبرة الباحث التربوي نفسه لاستقصاء المهام والمسؤوليات التي ينبغي أن يقوم بها المعلم داخل القسم، والتي يُتوقع أن يكون لها أثر في ناتج العملية التعليمية، وبخاصة في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، والأخرى هي الاستفادة من الخبرات الشخصية للآخرين ذوي الصلة بالموضوع كالمشرفين التربويين والمعلمين القدامى.

وفي هذا يرى (الخوالدة، 1990)، إمكانية التعرف على آراء ووجهات التربويين والمشتغلين بإعداد وتأهيل المعلمين، وكذلك الأساتذة والخبراء لتحديد كفاءتهم التعليمية (كرم 2002، ص126).

ومن الدراسات العربية التي اعتمدت هذا المصدر (مرعي، 1981)، دراسة الشيخ وزاهر (1981)، ودراسة جامع والشاهين والهادي (1984)، ومن الدراسات الأجنبية التي اعتمدت هذا المصدر، دراسة مركز تربية المعلمين في جامعة فلوريدا (Departement Of Education, 1975). (كرم، 2002، ص127).

4-3- الملاحظة الموضوعية:

وهي أسلوب علمي منظم، يتم بتسجيل الأداءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس في القسم، بغية تسجيل الأداءات التي لها الأثر الفعال في نمو التلاميذ.

وفي هذا المقام يشير الخوالدة (1990)، إلى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين النابهين، والناجحين في عملية التدريس الفعال، لاشتقاق الكفايات اللازمة، ومن الدراسات الأجنبية التي اعتمدت منحى ملاحظة سلوك المعلمين دراسة (Comb, 1964). (كرم 2002، ص126).

4-4- الأطر النظرية:

تعد النظريات التربوية أحد مصادر اشتقاق المهارات التدريسية، فهي تقدم تصورات معينة وتحدد أدوارا ومهاما للمعلم، يمكن اشتقاق مهارات تدريسية منها.

4-5- الدراسات والبحوث العلمية:

تكشف لنا الدراسات العلمية بمختلف مناهجها عن بعض الأداءات والمهارات التدريسية في نجاح المعلم في القيام بمهام التدريس. ويذكر كرم (2002). بعض الدراسات الأجنبية كدراسة (Cooper, 1977)، ودراسة (Perrot, 1975)، كما ذكر دراسات عربية هي دراسة جامع ومصباح (1982)، وأبو زينة (1984). (كرم، 2002، ص127).

- كما أورد، أحمد (1960)، ما قام به (Charters & Wapeles, 1929). لتحديد المؤهلات الواجب توفرها في المدرس وخلص الباحثان إلى وضع قائمة من السمات (أحمد 1960، ص371-372).

4-6- الاسترشاد بقوائم المهارات التدريسية المعدة سابقا:

حيث يمكن الاستعانة بشبكات الملاحظة والاستبيانات التي تم اعتمادها، وتضم توصيفا لمهارات التدريس المراد اشتقاقها، ويمكن الاقتباس منها، أو التوليف بينها، شرط مراعاة الأطر المرجعية النظرية التي تؤسس لها.

ومن أمثلة تلك القوائم، ما أورده، أحمد (1960). قائمة: "كاليفورنيا" للقدرة على التدريس التي نشرها مجلس كلية التربية بكاليفورنيا (أحمد، 1960، ص381-388).

4-7- الأهداف التعليمية:

تتضمن المناهج التعليمية، أهدافا تعد معالم اتجاه سيرها، وتتدرج الأهداف من المستوى الفلسفي الغائي المجرد، إلى الأهداف الجزئية العملية، القابلة للملاحظة والقياس.

ويَعتبر، الأزرق (2000). الأهداف على مختلف مستوياتها مصدرا لاشتقاق الكفايات الأساسية، والفرعية، وذلك بترجمتها إلى أهداف سلوكية إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها، إذ تصاغ في شكل أداءات محددة للمعلمين، ومن خلالها تصدر الأحكام على كفاية المعلم، بمدى تحقيق تلك الأداءات وبلوغ الأهداف. (الأزرق، 2000، ص22).

4-8- تحليل سلوك التدريس:

يمارس المعلم مهام التخطيط، والتنفيذ، والتقويم وكل مهمة من هذه المهام تتألف من مجموعة من المهمات الأساسية والفرعية يمكن للباحث الاسترشاد بها في تحديد المهارات التدريسية المناسبة.

4-9- استطلاع آراء التلاميذ:

وذلك بطرح أسئلة على التلاميذ حول الصفات التي يراها التلاميذ جيدة في معلميهم في النواحي المستهدفة. إذ يمكن الوصول إلى بعض المهارات الأدائية، التي قد تُعد مؤثرة في نجاح المعلم في مهمته التدريسية.

بعد هذا العرض التصنيفي لجملة من المصادر التي يمكن اعتمادها، في اشتقاق وتحديد المهارات التدريسية اللازمة للمعلم، لا بد من الإشارة إلى ملاحظتين:

* قد لا يكتفي الباحث بمصدر واحد إذ يمكن الجمع بين مصدرين أو أكثر، بحسب ما يتاح من جهد، ووقت، وكفاية بحثية.

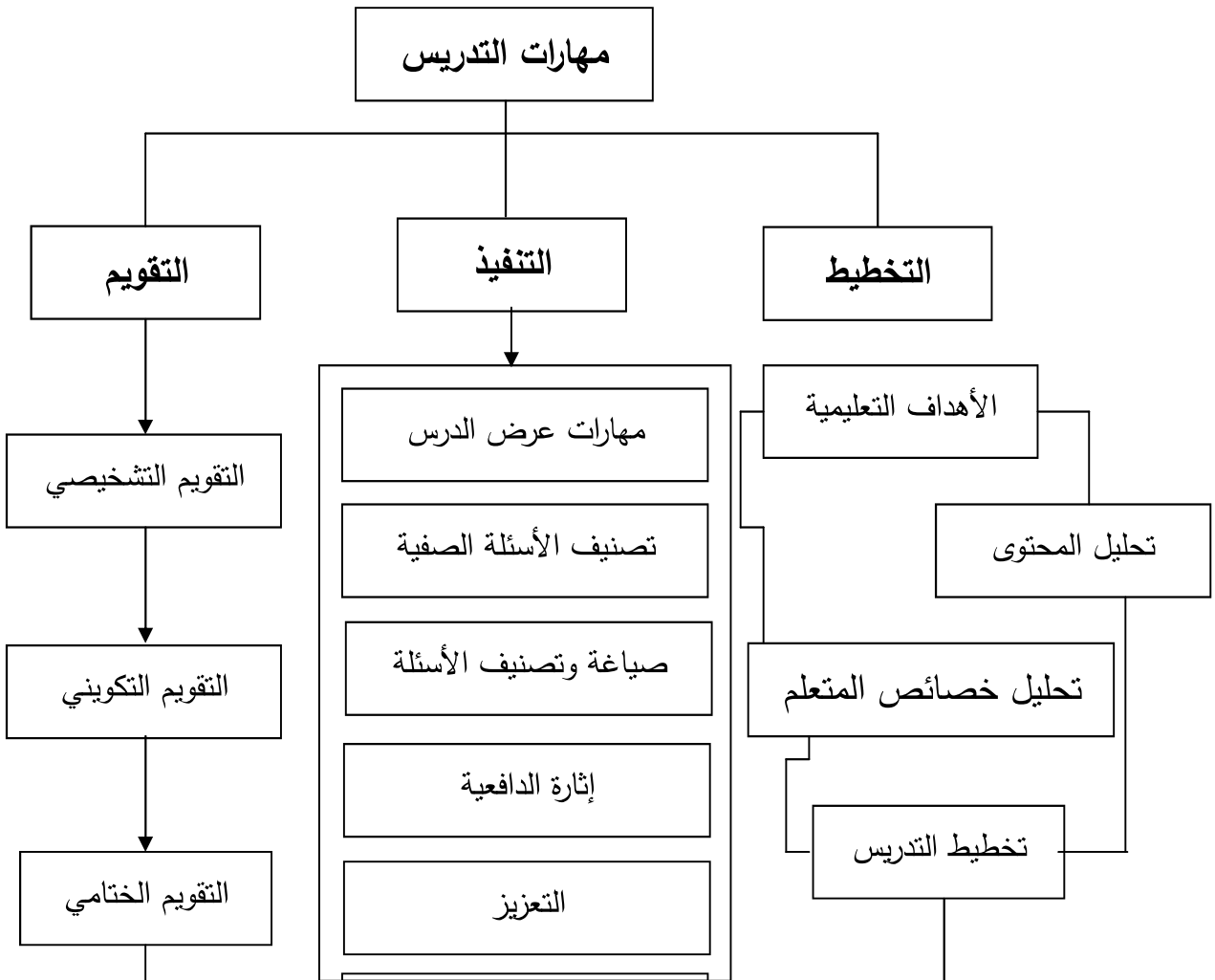
* عند استخدام بعض مصادر اشتقاق المهارات، لا مناص من مراعاة الأطر النظرية المرجعية لتلك المهارات التدريسية، حتى يمكن توظيفها، والاستفادة منها.

5- تصنيف المهارات التدريسية:

إن الإطلاع على الأدب التربوي العربي والأجنبي يَكشف عن عدة أنواع من التصنيفات للمهارات التدريسية، تتشابه أحيانا في التسمية، وتختلف في المضمون، وتختلف في التسمية وتتشابه في المضمون أحيانا أخرى، وهناك من يُضمن خطوة في خطوة أخرى وهناك من يُفصل. ومن بين التصنيفات التي صنفت المهارات التدريسية:

5-1- تصنيف جابر وزملائه:

حيث يرون أن عملية التدريس تتضمن بوجه عام ثلاث عمليات رئيسية: هي التخطيط والتنفيذ، والتقويم، تتضمن كل مهارة تدريسية، مهارات فرعية (زيتون، 1996 ص233-234). كما هو موضح في الشكل الآتي:



5-2- تصنيف حمدان:

يُقسم حمدان التدريس إلى مرحلتين:

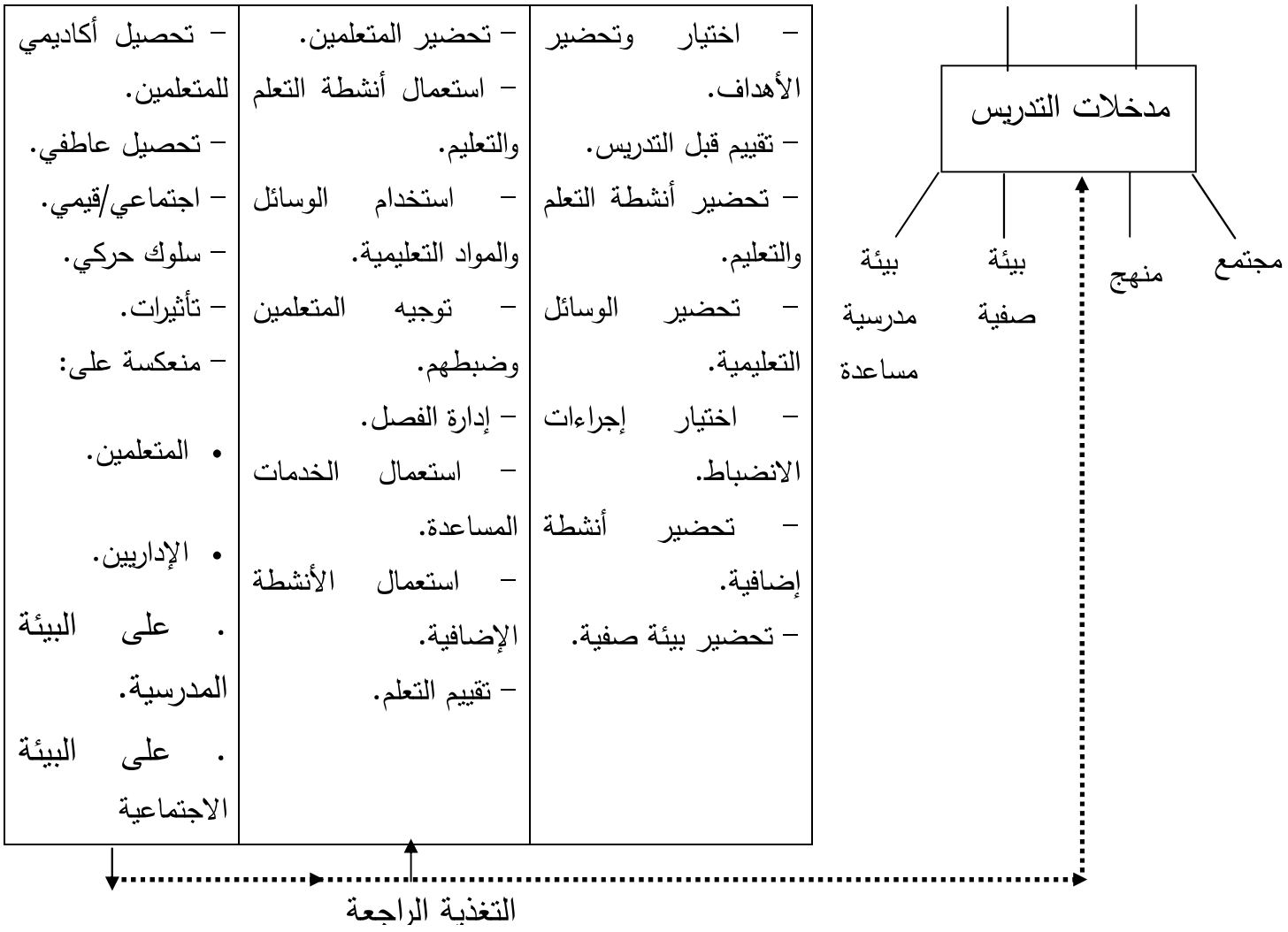
المرحلة التحضيرية: (Preparation Processes) وهي مرحلة التخطيط للدرس والاستعداد لتنفيذه داخل الصف.

المرحلة التنفيذية: (Implenentation Procsses) ويُسميها حمدان بعمليات التدريس وفيها يتم للمتعلمين مبدئيا تعلم المعارف والمهارات، والاتجاهات، حيث يقوم المعلم بتنفيذ ما قام باعداده سابقا. (الفتلاوي، 2003ب، ص55).

والشكل التالي يُوضح تصنيف حمدان للمهارات التدريسية.

عمليات التدريس		
التحضير	التنفيذ	مخرجات التدريس

أقران إداريون متعلمون معلم



الشكل رقم (09) يوضح تصنيف حمدان للمهارات التدريسية (الفتلاوي، 2003ب، ص 59)

5-3- تصنيف زيتون:

قسم زيتون عمليات التدريس إلى ثلاث مهارات:

مهارات ما قبل التدريس:

وهي المرتبطة بالتخطيط وتتضمن صياغة الأهداف، وتحليل المحتوى التعليمي، وتنظيم البيئة الصفية، واختيار استراتيجيات التدريس، واختيار الوسائل التعليمية، ورسم خطة في الأخير هي خطة للتدريس.

مهارات التدريس:

وهي تلك المهارات التي ترتبط بتنفيذ الدرس داخل الصف وهي تحسين الاتصال بين المعلم والمتعلم وكذلك جذب الانتباه باستخدام المثيرات المختلفة وإثارة الدافعية بالعقاب والإثابة وكذلك

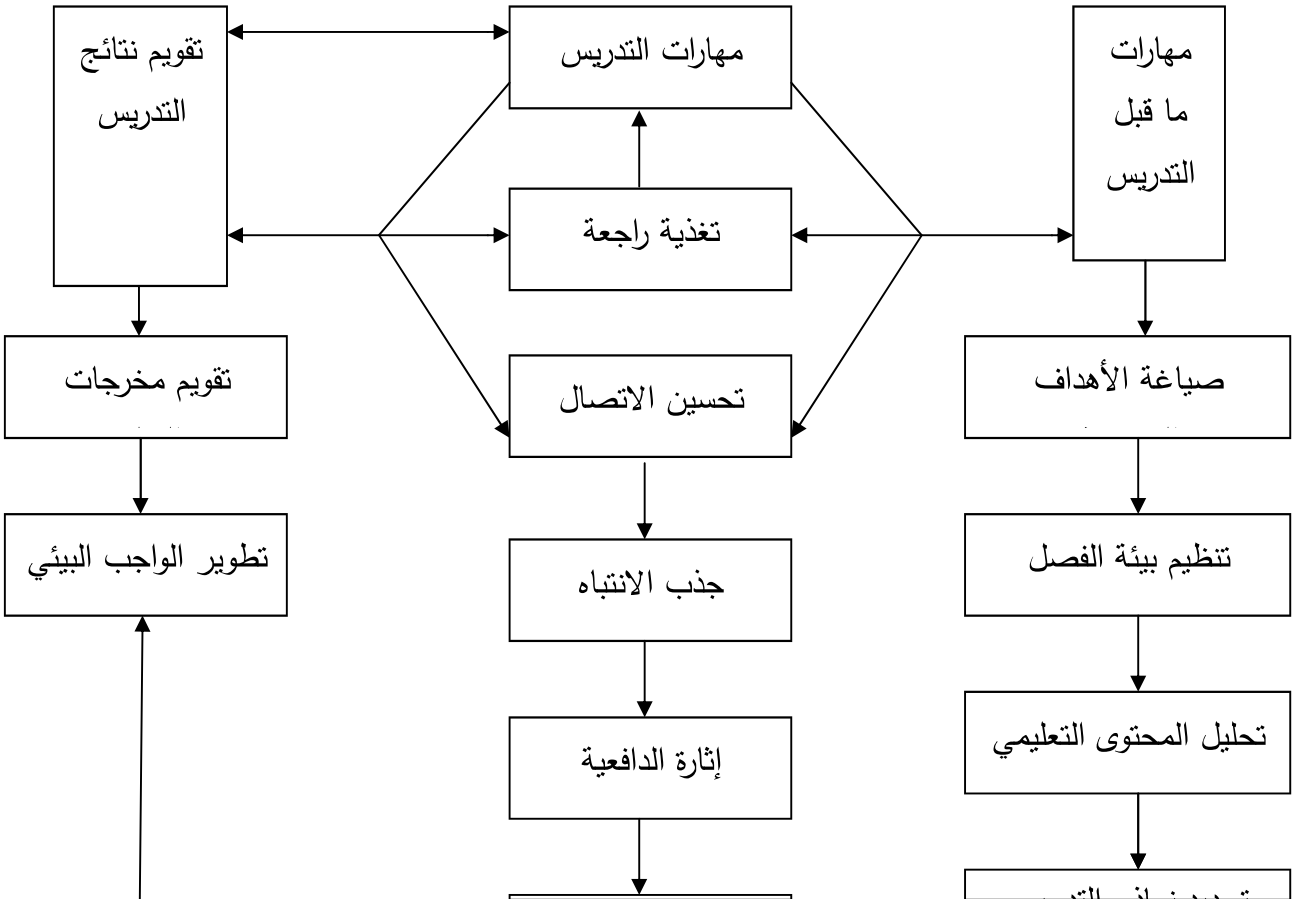
توجيه التعزيز لتيسير التعلم وتحسين مخرجات التدريس، واستخدام أنماط التعزيز اللفظية وغير اللفظية إضافة إلى فن طرح الأسئلة وإدارة الفصل وتتضمن الجانب التنظيمي لجلوس الطلبة وكيفية التعامل معهم.

تقويم مخرجات التدريس:

وتضم تقويم مخرجات التعليم المتعلقة بالجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب المهاري الحركي، والجانب الاجتماعي.

كما يتناول التقويم الواجبات المنزلية والذي يساعد المتعلم على إتقان المعلومات السابقة والتهيؤ للمواقف التعليمية– التعلمية القادمة.

والشكل التالي يوضح تصنيف زيتون للمهارات التدريسية:



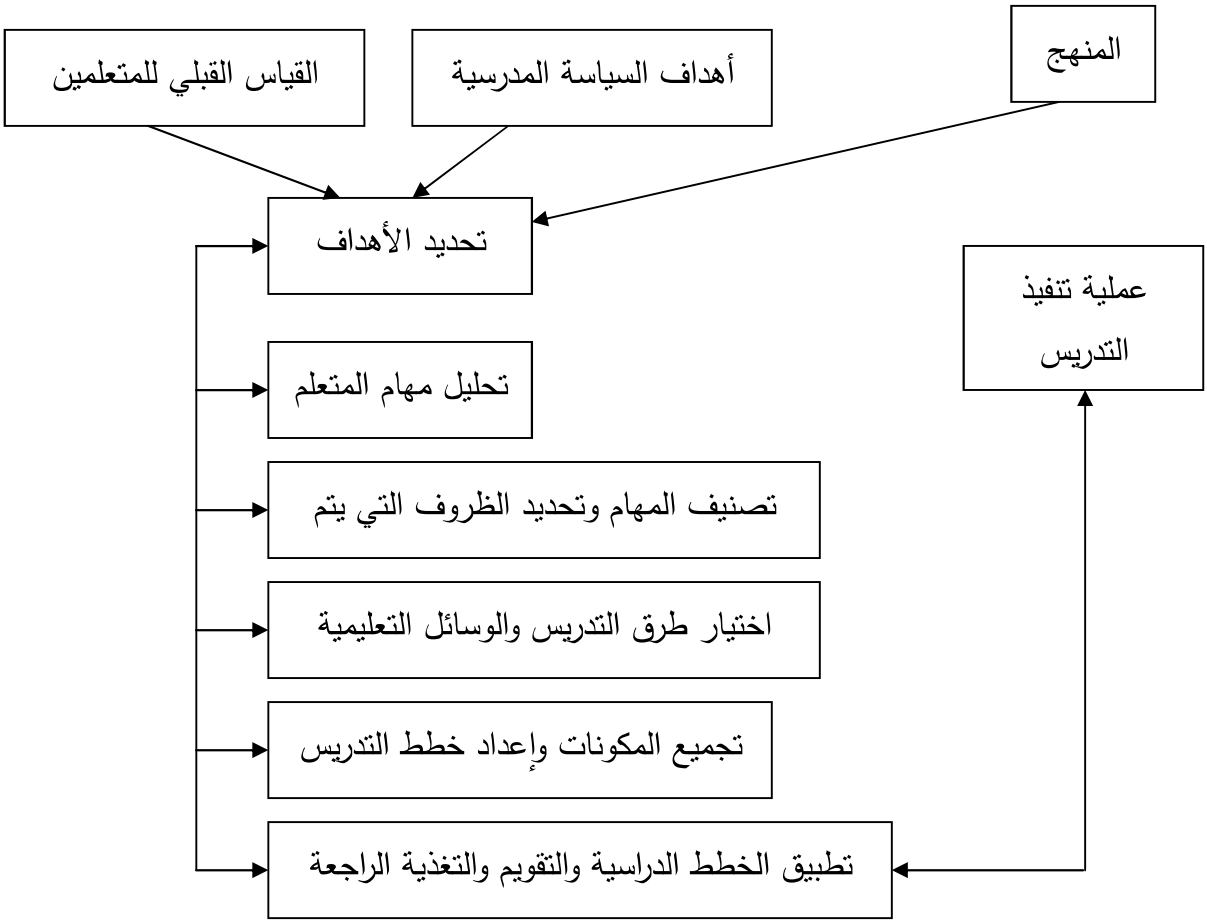
الشكل رقم (10) يوضح تصنيف زيتون للمهارات التدريسية(الفتلاوي، 2003ب، ص 71)

ومن التصنيفات الأجنبية التي صنفت المهارات التدريسية:

5-4- تصنيف Wong & Raulerson:

يتألف هذا النموذج من عدة مهارات هي:

- تحديد الأهداف التدريسية، وفي ضوئها يتم تحليل مهام المتعلم ثم ترتيبها هرميا من البسيط إلى المعقد ثم يتم إعداد خطط التدريس، واختيار طرق التدريس، والوسائل التعليمية، ثم التقويم الذي يُعد ركنا أساسيا في هذا النموذج لتلعب التغذية الراجعة دورها ليتمكن المتعلم من تعديل وتطوير أدائه بشكل مستمر والشكل التالي يُوضح تصنيف Wong & Raulerson للمهارات التدريسية:



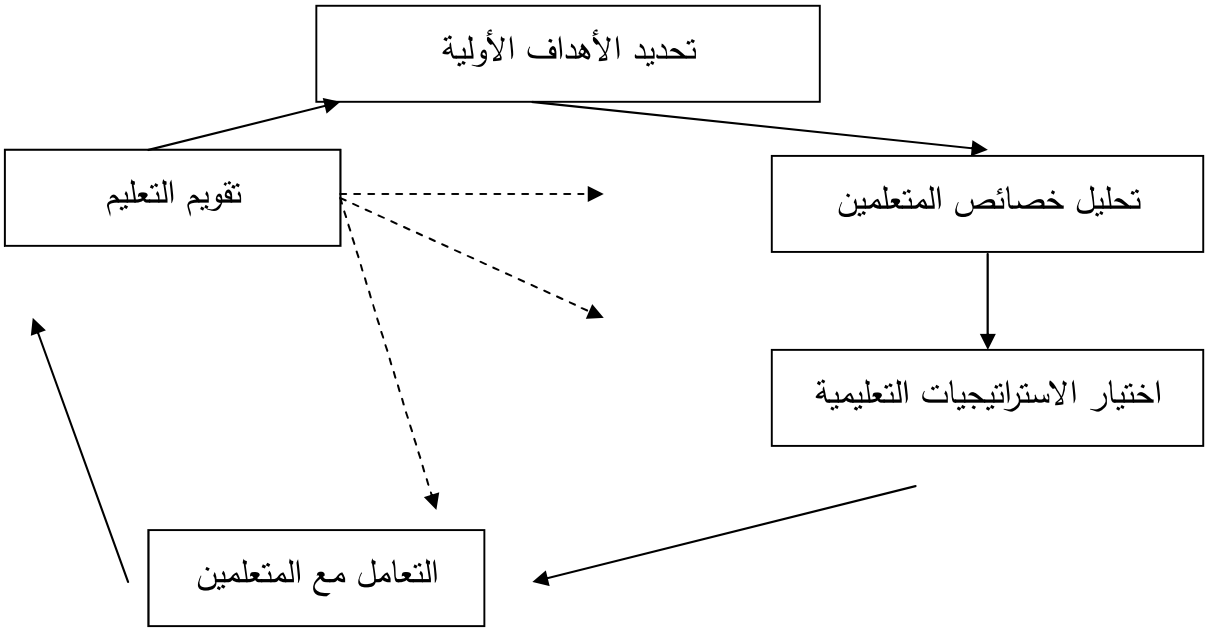
الشكل رقم (11) يوضح تصنيف Wong & Raulerson للمهارات التدريسية(الفتلاوي، 2003ب، ص 73)

5-5- تصنيف Armstrong, denton & Savage:

يتكون هذا التصنيف من:

* تحديد الأهداف باعتبارها مُوجهات لعملية التدريس، وسلوك المعلم، والمتعلم.
* كما تتضمن تحليل خصائص المتعلمين وذلك من حيث المستوى الاجتماعي، والثقافي والاقتصادي للأسرة، ونمو واستعداد المتعلم واهتماماته، واتجاهاته.
* يتم تحديد الاستراتيجيات التعليمية بما يتلاءم مع خصائص شخصية المتعلمين ومع ما يتلاءم مع محتويات المادة الدراسية.

* ومن مكونات هذا النموذج التعامل مع المتعلمين بما يتيح الحرية والإبداع، وفي الأخير يُوجد التقويم وهو عملية مُستمرة وتبدأ قبل التدريس، وتسايره من التخطيط إلى التقويم والشكل التالي يُوضح تصنيف Armstrong, denton & Savage للمهارات التدريسية:



الشكل رقم(12) يوضح تصنيف Armstron, denton & Savage لمهارات التدريس(الفتلاوي، 2003ب، ص 75)

5-6- تصنيف هايمان- شولتز:

وهذا النموذج يُمكن تصنيفه ضمن الرؤية المنظومية للتدريس، حيث يتكون من ثلاثة مكونات هي:

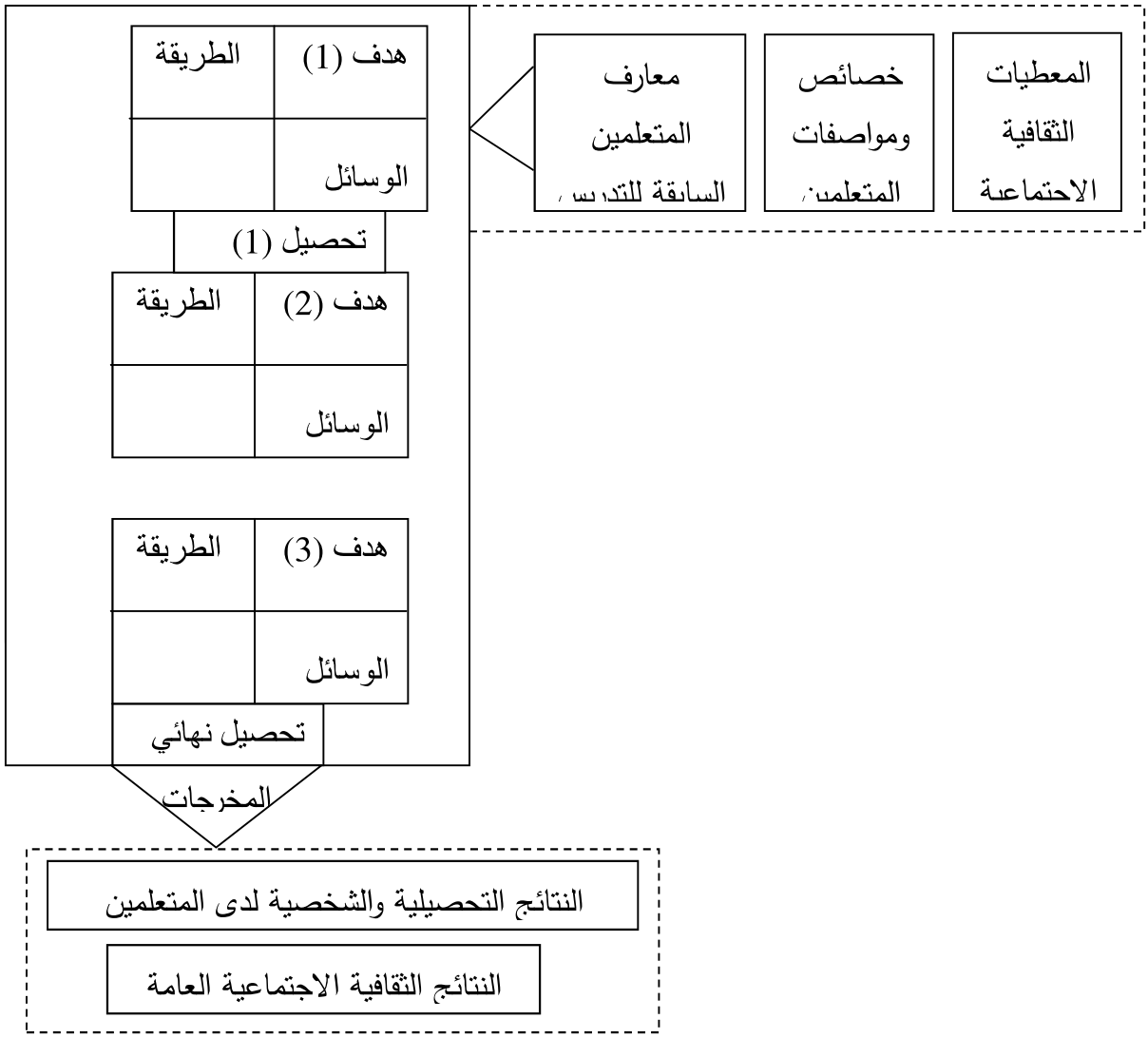
* المدخلات وتتضمن المعطيات الثقافية، والاجتماعية، وخصائص ومواصفات المعلمين ومعارف المتعلمين السابقة للتدريس.

* أما المكون الثاني فهو عمليات التدريس وتتضمن الأهداف والمحتوى والطريقة والوسيلة التعليمية.

* أما المخرجات فهي نمطان، نمط يتعلق بالمتعلمين وتعلماتهم، ونمط يتعلق بالمجتمع أي النتائج الثقافية، والاجتماعية العامة.

ولا يُحدد هذا النموذج أثر التغذية الراجعة والاستفادة منها ولذلك فهذا النظام هو نظام مفتوح.

والشكل التالي يُوضح تصنيف هاي مان- شولتز للمهارات التدريسية.



الشكل رقم (13) يوضح تصنيف هايمان- شولتز لمهارات التدريس

(الفتلاوي، 2003ب، ص 77)

هذا وقد نحت بعض الدراسات السابقة نحو استخدام تصنيفات لا تبتعد كثيرا عن التصنيفات التي وردت سابقا، عندما تتناول مجموع المهارات الصفية، وقد تقتصر الدراسة على مهارة واحدة فقط.

من خلال استعراض نماذج التصنيف المختلفة، العربية والأجنبية، سواء منها النماذج النظرية، أو النماذج التي استخدمت في دراسات سابقة يُمكن استخلاص ما يلي:

* إن الموقف التعليمي هو موقف مُوحد تتداخل، وتتفاعل، وتتكامل المهارات التدريسية فيه وما التصنيف، والتقسيم لتلك المهارات إلا لأغراض تتعلق بالدراسة والقياس، والتدريب على مهارة بعينها بشكل منفصل، وبشكل قابل للملاحظة.

* وُجود اختلافات بين تلك النماذج، لكنها اختلافات شكلية في العموم، فهناك من أورد المهارة، كمهارات نوعية، بينما هناك من أوردها بشكل يُشير إلى ترتيب زمني من خلال تعاقب المهارات التدريسية.

* تَرد المهارات التدريسية وفق تقسيم معين في نماذج، وفي نماذج أخرى تَبدو بتقسيم مُختلف فهنا تظهر مهارة أساسية وهناك تظهر متضمنة في مهارة أخرى، وهذا قد يُفسر بمرجعية مُصممي التصنيفات باعتبار هذه المهارة أو تلك مهارة أساسية، أو مهارة فرعية، أو قد يُفسر لدى أصحاب الدراسات بالأطر المرجعية الإجرائية التي يضعونها لأنفسهم في تحديد، وتعريف، وتصنيف المهارات التدريسية.

* تُشير كلها إلى أداءات يُمكن ملاحظتها، إما في كراسة التحضير، أو من خلال ما يقوم به المعلم في حجرة الصف.

* تَضع لنفسها مُحددتين أساسيتين، هما: الأهداف كمعالم مُوجهة، والتقويم كعملية تُمكن من معرفة مَدى تَحقق تلك الأهداف، وبين هاتين المحددتين تتنوع المهارات التدريسية.

5-7- تصنيف مقترح من الطالب:

وقَد استفاد الطالب من التصنيفات السابقة سواء منها النظرية، أو التي وَردت في دراسات سابقة، في وضع واقتراح تصنيف آخر، اعتقادا منه أن هُناك مهارات أساسية لا بد أن تكون بارزة وفق التصور الذي يحمله الطالب، ومهارات فرعية أخرى، واستند الطالب في تصنيفه بالإضافة إلى المرجعية السابقة، إلى الاتجاه المعرفي الإنساني، والنظرية البنيوية، إضافة إلى خبرته الشخصية في ميدان تكوين المكونين، و يتألّف هذا النّموذج من أربع مهارات أساسية هي مهارات: التخطيط، التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف وتندرج تحت كل مهارة جملة من المهارات الفرعية، و ترتبط المهارات التدريسية بقوس للتغذية الرّاجعة التي تسمح بالتعديل و التغيير و التّكيّف وفق المعطيات المتوافرة، و قد تمّ اعتماد هذا التصنيف عند تناول أنماط المهارات التدريسية.

و الشكل التالي يوضّح هذا التصنيف.

6- أنماط المهارات التدريسية:

6-1- مهارة التخطيط: Planning Skill

سأل أحد المربين الدكتور"أرنولد توماس" لماذا تعد دروسك كل يوم قبل أن تقوم بإلقائها؟ فأجابه : أودّ ألاّ يشرب تلاميذي إلاّ من منبع جديد و ماء عذب لا من ماء راكد.

نسمع أحيانا أقوالا في الوسط التربوي، كقول أحدهم، إن التحضير بالنسبة للمعلم مضيعة للوقت، ومفسدة للجهد، ما دام هناك منهاج، وكتاب دراسي، يتضمن كل ما يحتاجه المعلم وقول آخر إن الخبرة تغني المعلم عن التحضير. وقد أبرز (علي، 1989) انخفاض الاهتمام بإعداد الدّروس لدى عينة من المعلمين حيث لم يتجاوز هذا الاهتمام نسبة (36%) (الأزرق 2000، ص304).

ونرى أحيانا أن المشرف التربوي يركز على الجوانب الشكلية للتحضير، كالتنظيم والحجم، ومن ثم بات المعلم يمعن في الاهتمام بتلك الجوانب، لذر الرماد في عيون المشرف ودون أن يوظفه المعلم في تدريسه، كما صار المعلم، يستخدم تحضيرًا واحدا طيلة سنوات. ما سبق من أمثلة يشير إلى غياب التصور الصحيح لمفهوم التخطيط لدى المعلم، ولدى المشرفين التربويين، ومن ثم أصبح لزاما علينا توضيح مفهوم التخطيط.

تشير(الفتلاوي، 2003 ب) إلى اعتقاد البعض أن التخطيط في التدريس هو التفكير المنظم والمنسق والمسبق لما يعتزم المعلم القيام به مع طلبته من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة.

ويقصد به آخرون العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار أفضل طريق أو مسار للتصرف، بما يَكفُل تحقيق هدف معين، وقد عرفه فريق آخر (ثالث) بأنه تصور المعلم المُسبق للسبل والإجراءات التدريسية التي يَسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف من أجل إنجاز الأهداف المحددة (الفتلاوي، 2003ب، ص191-192).

ويُعرف (زيتون، 1996). التخطيط الدراسي في ميدان العلوم بوجه عام بأنه مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يتخذها مُعلم العلوم لضمان نجاح العملية التعليمية- التعلُّمية وتحقيق أهدافها، ويتضمن هذا التعريف إجرائيا سلسلة من العمليات التعليمية المحددة بالعناصر التعليمية (التخطيطية) الأربعة التالية، وهي: (أ) الأهداف، و (ب) مُحتوى المادة، و (ج) الطريقة، وإستراتيجية التدريس، و (د) أساليب القياس والتقويم لمعرفة مدى ومقدار تحقيق الأهداف والغايات التعليمية المنشودة أو المرسومة. (زيتون، 1996، ص298).

تعرض(Touchon, 1993) إلى التخطيط باعتباره نشاطا مركزيا للمعلم، وهو ملازم لوظيفته، و يمتد بشكل تلقائي إلى كل لحظة من لحظات اليوم، و يحمل التخطيط بمعنى آخر ما الذي يحدث قبل الدرس، خلال الدرس، بعد الدرس، أنه يشغل التفكير الذي يسبق نشاط المعلم ولكن بشكل مساوي للتفكير الذي يلي النشاط، وبهذا المعنى يتمكن المعلم من تصحيح تخطيطه للدرس الموالي، ويمكن أن يكون التخطيط مرنًا تبعًا للبرنامج، التوقيت، التلاميذ. (Touchon, 1993,P71-72) .

وأشار(Touchon, 1993) إلى المعلمين باعتبارهم أشخاصا حساسين لردود أفعال التلاميذ ومن ثم احتمال تعديل الخطط تبعا لردود أفعال هؤلاء التلاميذ.(Touchon,1993,P10).

من القراءة التحليلية لتعريف عملية التخطيط يُمكن استنتاج:

* إن التخطيط عملية نَستخدم فيها التفكير المنظم، فهو إذا نشاط عقلي واع .
* تتم عملية التخطيط بشكل سابق، لكل ما سيتم خلال الدرس.
* إن التخطيط عملية هادفة وليست اعتباطية.
* إنها تعتمد أساسا على الجانب التصوري، وليس فقط على الجانب المكتوب المُدون.
* يسترشد المعلم بالخطط التحضيرية، بمعنى أن تلك الخطط هي وسيلة في يده يستخدمها بمرونة، فقد لا يتبعها بحذافيرها، إذا كان هناك ما يدعو إلى ذلك.
* يمارس المعلم وظيفة التغذية الراجعة في التخطيط، فهو يخطط، وينفذ، ويعيد النظر في تحضيره الموالي.
* إن التخطيط عملية ملازمة للمعلم ما دام يمارس وظيفته، و لا يمكن أن يستغني عنه، مهما طالت خبرته.
- يتميز التخطيط بالمرونة تبعا لمقتضيات الموقف التعليمي.

6-1-1- أنماط التخطيط:

يُمكن تقسيم التخطيط من الناحية الزمنية إلى عدة أنماط:

أ- التخطيط السنوي:

وهو تخطيط طويل الأمد يمتد إلى سنة دراسية، وهو ليس عملا شكليا نُقابل به المشرفين بل هو عمل مُفيد للمعلم وعامل من عوامل نجاحه.

يتضمن التخطيط السنوي:

• **تحديد الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها:**

متمثلة في ملامح المتعلمين التي يُفترض أن تتشكل في نهاية تنفيذ المنهاج السنوي، وهذا لن يتأتَ إلا بالقراءة التحليلية المُعمقة لمنهاج المادة الدراسية.

إن أهمية ذلك تَكمن في أن نجاح المعلم في تحقيق الأهداف القريبة الخاصة بالدرس الواحد ترتبط إلى حد بعيد بإدراك المعلم ورؤيته للأهداف النهائية للمنهاج، ومن الطبيعي أن نَجد فُروقا كبيرة بين المعلمين الذين يقرأون المنهاج والمعلمين الذين لا يقرأون المنهاج، من حيث مُستوى الوعي بالعملية التربوية وبما هو مُنتظر منهم، وكذا مُستوى أدائهم التدريسي في الصف.

• **تحديد المحتويات التدريسية:**

والتي تنسجم مع طبيعة الأهداف التي يُحددها المنهاج، وللمعلم بعض المرونة في تحديد هذه المحتويات، بناء على مُستوى تلاميذه، والمتغيرات البيئية الاجتماعية، والفيزيقية والتطورات المعرفية.

• **تحديد استراتيجيات التدريس:**

يَقوم المعلم بتحديد الإستراتيجيات الملائمة لتدريس المادة، ويُقدم المنهاج إستراتيجية تدريس المادة، إلا أن المعلم يَملك ما يؤهله، لتنويع الإستراتيجيات، بحسب المُعطيات التي يَقف عليها في مدرسته وفي صفه.

• **تحديد الوسائل التعليمية:**

وهي مجموعة المعينات التي تُستخدم ضمن إستراتيجيات التدريس وهي متنوعة بشكل كبير، حيث يكون المعلم على بينة من أنماط الوسائل التي يحتاجها في تنفيذ المنهاج منذ البداية.

• **تحديد تدابير التقويم:**

يُقدم المنهاج معلومات عن الكيفيات المختلفة للتقويم التربوي في المادة، سواء ما تعلق بالتقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم ألتحصيلي، وما يُميز التقويم في هذه المادة أو تلك إذا ما كانت هناك خُصوصيات في تقويم مادة مُعينة، ويقترح المنهاج عدة تَدابير للتقويم في شكل تطبيقات وتمارين، ويَملك هنا المعلم أيضا هامشا من الحرية في اقتراح بعض الأنشطة التقويمية، إذا كان هناك ما يَدفع إلى ذلك، شريطة ألا يَحيد عن الأهداف المنصوص عليها في المنهاج.

• **وضع رزنامة سنوية:**

يقوم المعلم بوضع رزنامة سنوية لمعالجة الموضوعات المقررة، مع مراعاة:

* ترتيب المحاور والموضوعات ترتيبا منطقيا أو نفسيا حسب ما يتطلب الأمر.

* توزيع المحاور والموضوعات بما يتناسب وأهميتها وحجمها بالنظر إلى طبيعة تلك المحاور.

* مراعاة العطل الموسمية، والعطل بمناسبة الأعياد الدينية والوطنية.

ب- التخطيط الفصلي:

وهي خطة تكون خلال فصل دراسي، ويتبع فيها نفس التوزيع ولكنه يكون أكثر تخصيصا و أكثر تفصيلا من التخطيط السنوي.

ج- التخطيط اليومي:

وهي الخطة التي تتناول تنفيذ درس في مادة أو نشاط واحد، أو عدة دروس لعدة مواد وأنشطة، كما هو الحال بالنسبة لمعلمي اللغة العربية، في المرحلة الابتدائية الذين يدرسون مجموعة من المواد خلال اليوم الواحد.

وهذه الخطة اليومية هي أكثر تجسيدا ويمكن ملامسة أهدافها بشكل دقيق. وتتضمن الخطة اليومية العناصر التالية:

* تحديد الأهداف الخاصة بالدرس، تحديدا دقيقا.

* تحديد المحتوى التعليمي الملائم لتلك الأهداف.

* تحديد إستراتيجية التدريس والأساليب التي ستعتمد في معالجة ذلك المحتوى والتي تكون أكثر مُلاءمة.

* تحديد و تحضير الوسائل التعليمية، ومصادر البيانات والمعلومات التي ستستخدم في الدرس.

* تحديد الأنشطة التعليمية التعلُّمية.

* تنظيم البيئة الفيزيقية (التهوية، الإضاءة، تنظيم جلسة التلاميذ).

* تقدير الزمن وتوزيعه على مستوى المراحل.

* تحديد تدابير التقويم، وذلك بتحضير التقويم التشخيصي، وتحضير أنشطة القويم التشخيصي وأنشطة التقويم التكويني، وتحديد المؤشرات السلوكية، الدالة على مدى تحقق أهداف الدرس

وبالتالي حدوث عملية التعلم.

6-1-2- مزايا التخطيط:

يعد التخطيط أول شرط من شروط النجاح، إذا ما تم بالأسلوب الصحيح الذي من مزاياه:

* ييسر تخطيط المدرس الحركة السلسة في المراحل المختلفة للدرس القائمة على مشكلة وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة (جابر، 1999، ص 149).

* الاستعداد لكل طارئ، قد يحدث في الصف كالأسئلة غير المتوقعة التي قد يطرحها التلاميذ.

* عدم ترك فراغات زمنية في الحصة دون هدف.

* استغلال كل الوسائل و العناصر لتحقيق الهدف، ليكون نشاط المعلم هادفا.

* اكتساب المعلم الثقة العالية بالنفس، ونيله احترام تلاميذه.

* عدم التردد أو الارتباك أمام التلاميذ.

* يتمكن المعلم من تحديد الأهداف، وهي معالم توجه سلوك المعلم، ويتمكن أيضا من تحديد المحتويات الملائمة للأهداف بشكل دقيق وفي ذالك استثمار للوقت.

* يستطيع المعلم تحديد المؤشرات السلوكية الدالة على حدوث التعلم وكذالك تحديد أشكال التقويم التي ستستخدم في الحصة وتلك التي ستقدم في شكل وظائف منزلية.

وباختصار فإن التخطيط يسمح للمعلم، بمعرفة من أين سيبدأ وإلى أين يريد الوصول والوسائل التي تمكنه من الوصول إلى ما يريد؟، ويعرف أيضا إن كان قد وصل أو لم يصل إلى مبتغاه، ومدى نجاحه في ذلك.

6-2- مهارة التنفيذ: Execution skill

ترتبط بالنشاط الفعلي للمعلم في القسم و تتضمن عدة مهارات:

6-2-1- إستراتيجية التدريس:

تزخر الأدبيات التربوية بعديد المفاهيم المقابلة لمفهوم " إستراتيجية التدريس"، فاستخدمت (الفتلاوي، 2003ب) مفهوم مدخل التدريس(Instructional Approach)، واستخدم (قطامي، قطامي، 1998) مفهوم نموذج التدريس (Teaching Model)، وهناك من استخدمه بمفهوم أسلوب التدريس(Teaching Technique)، واستخدمه البعض بمفهوم طريقة التدريس (Teaching Method).

إن الاختلاف في استخدام هذه المفاهيم، يعود إلى الاختلاف في مرجعيات مستخدميها وخلفيتهم النظرية، ولكن مهما يكن فهي تشير في مجموعها إلى جملة مكونات، يمكن أن تشكّل من وجهة نظر الطالب ما يمكن أن نسمّيه إستراتيجية التدريس. أورد (p, c y r et c, Germain, 1998, P35) أن مصطلح الإستراتيجية يشير عامة إلى جملة الإجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة أو أكثر لتحقيق هدف محدّد(قلّي، مزغيش 2004).

أمّا إستراتيجية التدريس فهي طريقة التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصفّ الدراسي (أو خارجه) لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سابقا و ينضوي تحت هذا الأسلوب مجموعة من المراحل (الخطوات/الإجراءات) المتتابعة المتناسقة فيما بينها المنوط للمعلم والطلاّب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى (زيتون، 2003، ص5-6).

كما تُشير (الفتلاوي، 2006)، إلى إستراتيجية التدريس على أنها مجموعة الإجراءات من أهداف وطرائق ووسائل وأساليب تدريسية وتقويمية وخطوات وأنشطة يُخطِط لها القائم بالتدريس مُسبقا، لتحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية من خلال تحركات يُقوم بها كل من المعلم والمتعلم. (الفتلاوي، 2006، ص333).

ومن الاستراتيجيات التي يشيع تناولها و استخدامها في التدريس:

أ- **إستراتيجية التدريس المباشر:** Direct Teaching Strategy

ويتم فيها تقديم المعارف والمعلومات بشكل مباشر إلى المتعلمين، من طرف المعلم وتسمّيها (الفتلاوي، 2003ب) طريقة المحاضرة، كما نجد لها تسميات أخرى كطريقة الإلقاء والطريقة التلقينية، وتسمى طريقة الشرح والطبشور Talk and Chalk، إلاَّ أن (عبد العزيز عبد المجيد، 1963) يؤكدان على أن هناك فرقًا بين ما نسمِّيه بالمحاضرة التي تمتاز باستغلال وقت المحاضرة استغلالاً كبيرًا وذلك بحذف المناقشات ويتم فيها جمع معلومات يصعب جمعها على التلاميذ من كتب كثيرة، وما يسمَّى بالشرح، والوصف والقصص التي يتدخل فيها المعلم للتوضيح والتركيز على بعض النِّقاط، واستخدام القصَّة كأسلوب تربوي يمكِّن من توصيل المعلومة بطريقة شيِّقة وجذَّابة (عبد العزيز، عبد المجيد، 1963 ص245).

وأهم ملامح هذه الإستراتيجية: -

مراحل التدريس فيها، هي تقديم الموضوع، ثم شرح المعلم، ثم حل التمارين والتطبيقات في القسم، و في البيت.

* تستخدم في الموضوعات ذات الطابع المعرفي.

* يلعب المعلم الدور الرئيسي فهو الذي يجول ويصول، فيشرح ويقدم أمثلة وتمارين، ويزوّد التلاميذ بالتغذية الراجعة، ويصحح أخطاءهم، ولكن المتعلم له جانب من النشاط، فهو ليس سلبيا تماما.

* تستخدم في التدريس الجمعي، في الصفوف التي بها أعداد كبيرة من التلاميذ.

* يقاس نجاح هذه الإستراتيجية بكفاءتها في تنمية تحصيل المتعلمين للمعلومات والمهارات وليس بقدرتها على تنمية كيف يتعلم التلميذ و كيف يوظّف المعرفة في مواقف جديدة.

ويرى (سعادة، 1985) أن هذه الإستراتيجية تكرِّس فكرة أحادية مصدر المعرفة، واعتبار المعلم هو ذلك المصدر، كما تحجر على إمكانات وطاقات المتعلم، كما تهمل ميوله ودوافعه واهتماماته، كما تجعل من المتعلم تابعًا لغيره في نموِّه ويحرم من أن يعلم نَفسَهُ بِنَفسِهِ (سعادة، 1985، ص28)، كما تنبه (عيواز، 1992) إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية لا ينمُّ عن إدراك أبعاد التربية فهي لا توقظ الفكر ولا تكسب المعرفة ولا تكسب فكرًا تحليليًّا أو تركيبيًّا(عيواز، 1992، ص20).

وتعد هذه الإستراتيجية هي الأكثر ذيوعا في مختلف مستويات التعليم، فلقد أثبت ذلك نتائج عدة دراسات أوردتها (الفتلاوي، 2003ب) منها دراسة (محمد 1998)، و(العُمر وزملاؤه 1989)، ودراسة (زيتون1995). (الفتلاوي، 2003ب، ص92-93).

لكن وبالنظر للتمييز بين المفاهيم المستخدمة في هذه الإستراتيجية التي ذكرها (عبد العزيز، عبد المجيد، 1963) فإنها لا تناسب التلاميذ في التعليم الابتدائي، وتناسب المتعلمين الكبار في الجامعات إذا أخذنا بمفهوم المحاضرة، أمَّا إذا أخذنا بمفهوم الشَّرح والوصف والقَصَصِ فإن هذه الأنواع تستخدم في التعليم الابتدائي نظرًا لخصائصها ومزاياها.

ب- إستراتيجية المناقشة Discussion Teaching Strategy

وتعتمد هذه الإستراتيجية على التفاعل Interaction، بين المعلم والتلميذ، وجاءت هذه الإستراتيجية كرد فعل على إستراتيجية الإلقاء، أو التلقين، وأهم ملامح هذه الإستراتيجية: * تقوم على مبدأ التفاعل بين المعلم و المتعلمين من بداية الدرس إلى نهايته.

* يوضع التلميذ موضع السّؤال من التمهيد فيسأل ويجيب و يربط العلاقات، ويقوم بالتحليل حتى الوصول إلى القاعدة أو الاستنتاج.

* تعتمد مبدأ سؤال–جواب وهو ما يشير إلى تأثر هذه الإستراتيجية بالاتجاه السلوكي في التعلم (المثير، والاستجابة)

* يعنى في هذه الإستراتيجية ببراعة قيادة المعلم للتلميذ، حتى الوصول به إلى الهدف، من خلال الأسئلة المحددة والدقيقة.

* تجعل من المتعلم عنصرا نشطا، و غير سلبي في العملية التربوية.

* تركز على نواتج التعلم، واشتراك التعلم في ذلك، لكنها لا تركز على تحويل المعلومات والمعارف إلى تطبيق عملي في حياة المتعلم.

* تستخدم عندما تكون المعلومات من النوع الذي يمكن أن يتوصل إليه المتعلم إذا وضع في مواقف تسمح له بذلك. إن

لهذه الإستراتيجية أهميتها كونها تحول التلميذ من الحالة السلبية والمشاهدة، والاعتماد الكلي على المعلم، إلى حالة نشطة يطالب فيها المتعلم بالتفكير، والملاحظة، والاستدلال وينعكس ذلك على مدى ثبوت المعلومات و المعارف في ذهن المتعلم.

ج– إستراتيجية التدريس بالاستدلال: Reasoning Teaching strategy

يمارس التلميذ نمطين من الانتقال في التفكير، هما الاستقراء Induction والقياس Deduction، والاستقراء هو الحالة التي ينتقل فيها التفكير من الحالات الجزئية إلى الحالة العامة، أو الانتقال من الجزء إلى الكل، كالانتقال من الأمثلة إلى القاعدة، وتسمى هذه الطريقة أيضا بالطريقة التركيبية.

ويلائم هذا النوع من الانتقال، تعليم التلاميذ في المراحل الأولى من التعليم، ومن مجالات استخدامه تعليم القواعد النّحوية أما القياس فهو الحالة المعاكسة، إذ ينتقل الفكر فيها من الحالة العامة إلى الحالات الجزئية أو الانتقال من الكل إلى الجزء، كالانتقال من القاعدة إلى أمثلة ونماذج جزئية تنطبق عليها القاعدة، وتسمى هذه الطريقة أيضا بالطريقة التحليلية.

إن عمليتي الاستقراء و القياس قد تستخدمان بشكل متكامل، فقد نبدأ بالاستقراء في الوصول إلى القاعدة، وننتهي بالقياس عندما نقوم بانجاز تمارين حول القاعدة التي تم التوصل إليها. وقد نبدأ بالقياس (التحليل)، فنبدأ مثلا بالجملة وننتهي إلى الحرف المستهدف قي القراءة، ثم نعود مرة ثانية ونركب الحرف في كلمات وجمل.

د- إستراتيجية حل المشكلات: Problem Solving Strategy

قال ديكارتDescartes " أنا أفكر إذا أنا موجود" إن أهم ما يميز الإنسان هو القدرة على التفكير، والتفكير ينشط عندما يجابه الإنسان مشكلة مهما كان حجمها كبيرة أو صغيرة ومهما كانت درجة تعقيدها، وإذا حللنا الواقع نجد الحياة كلها عبارة عن مجموعة مشكلات ودور المدرسة هو جعل الفرد قادرا على حل مشكلاته باستخدام الأساليب الصّحيحة، ويشترط في هذه المشكلة أن تكون ذات معنى بالنسبة للمتعلم، تجعله يشعر أن ما يتعلمه شيء مهم وجزء منه، ومعني به، فيندفع إلى العمل دون ملل وبلا كلل، وبدون ذلك لا نستطيع ضمان حدوث التعلم إلا بدوافع خارجية وبالتالي نعود إلى التعليم اللّفظي وترديد المعلومات بما لا يعطي المجال للمتعلم ليفكر بحرية ومرونة، وفي هذا السياق يرى (مطاوع، واصف 1982) أن الإنسان يتجه إلى تعلم الخبرات التي يشعر بحاجته إليها، فهو عندئذ يندفع إليها بكل مشاعره ومن المؤكد أن هذا النوع من التعلم أكثر دواما من المعلومات الجافة التي يتلقّاها دون أن يشعر بأهميتها في حياته، وقد تكون هذه المعلومات مهمة بالفعل، ولكن عدم إدراكه هذه الأهمية يفقدها فاعليتها ويزيد صعوبة مواقف التعلم (مطاوع، واصف، 1982 ص9-10). تتميز إستراتيجية حل المشكلات بـ:

* تتكون هذه الإستراتيجية من مراحل، هي مرحلة تحديد المشكلة، وجمع البيانات المتصلة بها، واقتراح حلول مؤقتة لها، والتخطيط لتنفيذ الحل وتجريبه، ثم تقييم الحل.
* استخدام عمليات عقلية عليا في حل المشكلات ممّا يساعد على نمو مهارات التفكير العليا.
* التعود على استخدام مصادر جمع المعلومات.
* التعود على تحمل المسؤولية.
* نمو الاتجاهات الايجابية نحو التعلم.
* توظيف المعلومات والمهارات المكتسبة، في مواقف جديدة.

* يرى (Meirieu, 1999) أن أهمية الوضعية المشكلة تكمن في قدرتها على جمع توجيهات بنيوية، ومرونة كبيرة في المعالجات الفردية، التي يمكن أن تحدث، وهذه المرونة هي ضمانة نجاح الفرد، وذلك في نطاق سماحها لكل فرد باستخدام إستراتيجيته الشخصية للتعلم. كما أن الأهداف لا يمكن تناولها من طرف المتعلم كفراغات، إلاَّ بقدر ما تكون عقبة أو نقص، أو صعوبة تحتاج لتجاوزها (Mierieu, 1999, P171-176)

* الربط بين التفكير والعمل، لأن التفكير كما يقول(Bernanos) الذي لا يقودنا إلى الفعل ليس له قيمة كبيرة، والفعل الذي لا ينبثق عن التفكير لا قيمة له على الإطلاق (Pascal & Papillon, 1999, P23).

هـ- إستراتيجية التعلم البنائي: The constructivist learning Strategy

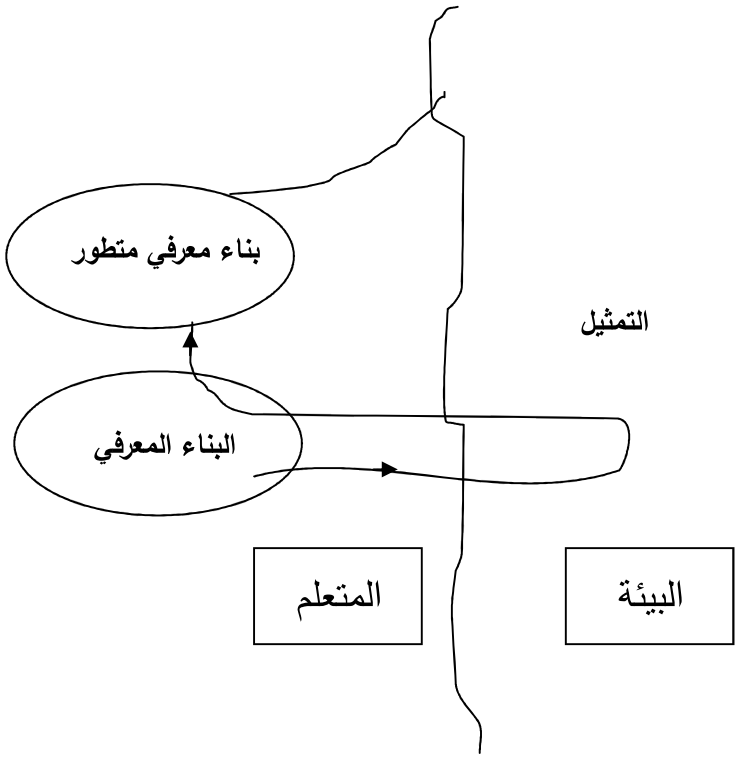
يرى أصحاب هذه الإستراتيجية، أن المعرفة يتم بناؤها في عقل المتعلم، ومن أبرز ملامح هذه الإستراتيجية:

* إن المعرفة تبنى من خلال نشاط ومشاركة المتعلم، إذ كما يقول (Hadji, 1992, P125) يجب أن يُعوِّض عَمَلُ التلميذِ، كلامَ المعلِّمِ.

* إن الخبرات السابقة تلعب دورا مهما في تشكيل البُنى العقلية اللاّحقة، وهذه الخبرات السابقة لم تعد مرتبطة فقط بالدروس السابقة وفق التصور التقليدي، بل تعدّتها الآن في ضوء التطورات التكنولوجية، والإعلامية، وفي ضوء تعدد وثراء مصادر المعرفة والمعلومات وبالتالي فان خبرات التلميذ، هي محصلة متجددة ومتطورة، لعوامل مدرسية، وثقافية واجتماعية، أسرية، إعلامية. وهذا يفرض على المعلم تحديات جديدة ويجعله يتحسّب لتلك المؤثرات، ولقد أشار (الدريج، 2000، ص240) إلى أن علماء النفس أوضحوا أنه إذا قدِّمت المواد التعليمية بكيفية تُمكن المتعلم من أن يربطها بشيءٍ من خبرته، فإن تعلُّمها يحدث بسرعة كبيرة، كما يحتفظ بها المتعلم زمنًا أطول نسبيًّا.

- و أكَّد (جابر، 1999) على أنه ينبغي أن يقضي المدرسون، وقتا أطول في التفكير، في دلالة إجابة التلميذ عن فهمه الحالي، وأن يبدأ عملهم التعليمي مع التلاميذ من هذه النقطة. إن فكرة البناء على أساس فهم التلميذ، والنقطة التي يوجد فيها، تقع في قلب الفكرة البنائية أو البنيوية constructivism (جابر، 1999، ص49). ذلك قد يشير إلى أن ما يتم تمثيله لا يعتمد على البيئة فقط بل على البناء المعرفي القائم لدى المتعلم أيضًا وذلك على أساسٍ من

التوازن، فإذا كان التنافر كبيرًا كما يرى (درايفر، 1983) لا يمكن أن يحصل التَمَثُّل وفي حالة عدم وجود تنافر بين الخبرة والبناء المعرفي للمتعلم فإن المعلومات تمثُل دون تغيُّرٍ في البناء المعرفي (درايفر، 1983، ص68).



الشكل رقم (15) يوضح تطور البنى المعرفية (درايفر، 1983، ص 69)

* يبني المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية بناء على رؤيته الخاصة وهنا يرى (مارتين رالف وآخرون، 1998) أن كل ما يملك النّاس هو فهمهم الخاص بهم ولا نستطيع جعلهم يعتقدون بأي شيء ما لم يبنوه بأنفسهم... كما أن إعطاء الطلاّب الأفكار يفسد قوة ما يتعلّمونه، وعمق واتساع الفهم وثقتهم بأنفسهم (مارتين رالف وآخرون، 1998، ص50).

* يحدث التعلم بشكل أفضل عندما نضع الفرد (المتعلم) أمام مشكلة تتحدّى تفكيره، أو مهمة ذات علاقة بواقعه و لها دلالة بالنسبة له.

* تفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين، وتبادله المعاني معهم يؤدّي إلى نموّ في أبنيته المعرفية، وهذا (Meirieu, 1999, P174) يرى أن الجدل والتباين في التفكير، والقياس

والاستقراء، أربع عمليات كبرى في بنية الوضعية- المشكلة، وهذا يساعد على معرفة ما الذي يجري داخل عقل التلميذ.

* كما بيَّن (سعادة، 1985) أن المتعلم إذا ما تعلم أن يفهم، استطاع أن يتعلم ليتعلم، ويستطيع أن يستخدم ما تعلم في مواقف أخرى جديدة لم يسبق له تعلمها خلال فترة بقائه على مقاعد الدراسة(سعادة، 1985، ص28). ولعلَّ (سعادة) يشير إلى بعد أساسي من أبعاد التربية وهو توظيف و استثمار التربية في المواقف الحياتية المتعدِّدة.

* إذا لم يكن عمل التلميذ مرتبطا مباشرة كما يرى (كلاباريد) بحاجة ما، هو عمل مضادٌّ للطَّبيعة (جماعة من أساتذة التربية الحديثة وعلم النفس، 1984، ص44)، ولعلَّ (كلاباريد) يشير إلى أن كل نشاط ليس وراءه دافع معقول، يعجز عن تجنيد قوى الطفل وإذكاء فعاليته.

و- إستراتيجية التعلم التعاوني: The cooperative learning strategy

يقول جيمس واطسون " أخبرني أنسى، أرني أتذكَّر، أشركني أتعلَّم." (زيتون،2003)

تعرِّف (كوجك، 1997) التعلُّم التَّعاوني بأنَّه ذلك النَّمط من التعلُّم الذي يتطلَّب من المتعلِّمين العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما يتعلَّق بالمادَّة الدِّراسية، وأن يعلِّم بعضهم بعضاً.

وأثناء هذا التَّفاعل الفعَّال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعيَّة ايجابية، ويصبح بذلك العمل التَّعاوني جزءاً من أساليب التدريس وليس محتوى جديداً يراد تعلُّمه (قلِّي، مزغيش، 2004). وهي نفس الفكرة التي تحدث فيها (Gillet, 1992)، حيث أن التفاعلات والمواجهات بين الأعضاء تُعد مفيدة، فالشروحات المتبادلة يُمكن أن تجعل كل واحد من أفراد المجموعة يتطور (Gillet, 1992, P 122).

تعد هذه الإستراتيجية القائمة على التفاعل بين أفراد المجموعة، مجالاً للكثير من الدِّراسات التي أثبتت جدواها و نجاعتها في ميدان التَّدريس ومن المؤيِّدين لاستخدام التعلم التعاوني للتدريس (Johnson & Johnson) و (Slavin) حيث أشارُوا إلى أن البحوث في مجال التَّعلم التَّعاوني بكلِّ أشكاله تشير إلى أنَّ الطلاَّب يتعلَّمون العلوم بشكل أكبر ويحبُّونها بشكل ملموس ويشعرون شعوراً ايجابياً نحو تحصيلهم في العلوم عندما يُنجزون النَّشاط باستخدام طريقة التَّعلم التَّعاوني.

ومن ملامح هذه الإستراتيجية:

* يمرُّ العمل التَّعاوني بستِّ مراحل، مرحلة التَّهيئَة التي تستثار فيها دافعيتهم، ويرَكَّزُ انتباههم نحو موضوع الدَّرس، ومرحلة توضيح المهِمّـَة التَّعاونية وفيها يتم شرح المهمَّة والمطلوب انجازها و معايير الحكم على الأداء تليها المرحلة التي ينتقل فيها الطلاَّب إلى مجموعاتهم وتزويدهم بمصادر التعلم، ثم مرحلة العمل والتَّوجيه، ثم مرحلة عرض ومناقشة الأعمال، أمَّا المرحلة الأخيرة ففيها يتم التَّلخيص ومكافأة المجموعات التي أنجزت مهمَّتها بنجاح.

* الاعتماد الايجابي المتبادَل بين أفراد المجموعة، فالكلُّ يشارك بدوره لتحقيق نجاح الجميع.

* المسئولية الفردية، فالفرد مسئول عن أداء فريقه و مسئول عن أدائه الفردي.

* التَّفاعل وجهاً لوجه، فالتلاميذ في الفريق يسمعون بعضهم بعضاً ويرون بعضهم بعضاً فيتبادلون كما يقول (مارتين رالف وآخرون، 1998) الآراء والأفكار مع الآخرين، حتَّى يتوصلوا إلى الفهم المشترك وعليهم أن يتشاوروا في خطوات العمل وأن يناقشوا النَّتائج التي توصَّلوا إليها وفي سياق مسئولية الفريق الواحد فان التغذية الرَّاجعة والاتصال مع الآخرين تصبح أكثر واقعيَّة من التدريس عن طريق الكتاب والتركيز على الوظائف. (مارتين رالف وآخرون، 1998، ص300)

* المهارات الاجتماعيَّة، ذلك أن التعاون يتطلَّب التَّحلِّي ببعض الصِّفات في تأسيس المجموعة وإدارتها.

* الاهتمام بمعالجة عمل المجموعة بغية التَّعرُّف على الأخطاء، كمناقشة ما أنجزته المجموعة، أو ملاحظة المعلم تلاميذه أو مجموعاته أثناء قيامهم بالعمل وتسجيل الأخطاء لاتخاذ ما يلزم من القرارات.

* يعتمد التَّعلُّم التَّعاوني على الانضباط الصَّفِّي، وتوافر الزَّمن الكافي، وحجم الغرفة وتنظيمها وعدد الطلاَّب.

بعد استعراض استراتيجيات التدريس– دون ادِّعاء الاحاطة بها جميعا علما–، قد يطرح سُؤال وَجيه هو: أيُّ الاستراتيجيات هو الأفضل في التدريس؟.

والواقع أنَّه لا توجد إستراتيجية هي الأفضل على الإطلاق، وإذا كان هناك تفضيل بين إستراتيجية و أخرى فهو بقدر مناسبتها للموقف التعليمي، من حيث مُلاءمتها لأهداف الدرس فإذا كانت الأهداف تتعلق بحقائق نالت الإقرار وليس فيها خلاف أو جدل وأردنا تحفيظها واسترجاعها فإننا نستخدم التلقين والإلقاء، أما إذا كانت الأهداف ترتبط بمفاهيم يُراد التوصل

إليها فيمكن التدريس بالاستحضار الحقيقي للمفهوم داخل الفصل أو ملاحظته المباشرة الميدانية أو تمثيله بإحدى الوسائل، أما إذا تعلّق الأمر بقواعد أو تعميمات فيَحسُن استخدام إستراتيجية حل المشكلات عن طريق الاستقراء الإكتشافي أو القياس الإكتشافي، وإذا أردنا تعليم مهارة عقلية أو اجتماعية أو حركية فنتجه إلى الممارسة والتمرين إذ نستخدم إستراتيجية عرض توضيحية للمهارة ثُم مشاركة المتعلم في الأداء والممارسة أو تفريد التعليم بمعرفة المتعلم ما يتعلق بالمهارة ثم ممارستها عن طريق التكرار والتدريب المُوزع. بينما إذا كنا بصدد تدريس الاتجاهات والقيم فيُمكن استخدام العرض بالإقناع والوعظ والاقتداء والخبرة المُباشرة، الحوار والنقاش والتفكير الناقد حول صلاحيتها.

ومن العوامل المؤثرة كذلك، عدد التلاميذ في القسم، وكفاية المعلم في إستراتيجيةٍ معينة ومدى توافر مصادر و موارد المعرفة، الإمكانيات المَّادية المتاحة، عدد التلاميذ في الصَّف، الزّمن المتاح للتدريس، نوع المادة الدراسية ونوع النَّشاط، إذ قد يكون الدرس خاصًّا بالدعم والاستدراك، فتناسبه إستراتيجية معيَّنة،

ومن أبرز العوامل ذات التأثير في اختيار إستراتيجية دون أخرى هو خصائص المتعلِّمين كالسِّنِّ، الصف الدِّراسي، القدرات العقلية، المستوى الاقتصادي و الاجتماعي، وبيئة المتعلم، ومقاومة بعض المتعلمين للتعلم.

وجدير بالتوضيح، أن استراتيجيات التدريس ليست مستقلة بشكل تام عن بعضها البعض واستخدام إحداها لا يتناقض دوماً مع استخدام إستراتيجية أخرى فقد نبدأ مثلاً بإستراتيجية المحاضرة، لتقديم معلومات عامّة في شكل صفوفٍ، ثمَّ نقوم بعمل للأفواج، وكذلك لا ينطبق تقسيم الاستراتيجيات مع ما يحدث في الواقع، نظراً للتَّداخل الحاصل بينها، فإستراتيجية حل المشكلات لا تتعارض مع التعلم التعاوني الذي ينطلق هو أيضاً من مشكلة، كما أن الإستراتيجية القائمة على الاستدلال نجدها مزروعة في أيِّ إستراتيجية للتدريس، لأنها جزء من نشاط عقل التلميذ.

ولا غَروَ أن اختيار إستراتيجية للتدريس كقرارٍ يتَّخذه المعلم، يقع في صميم تكوين المعلم من حيث معرفة أسس اختيار إستراتيجية ما، ولا بدَّ أن يملك المعلم – في نفس الوقت– قدراً من الحرِّية، يتيح له التحرُّك بمسئولية، وهذا ينبغي أن يكون جزءاً هامًّا في بناء وتطوير مهارات المعلم التدريسية، قبل وأثناء الخدمة.

6-2-2- الوسائل التعليمية:

" يعرض المعلم ساعةً من الورق المقوَّى بعد ضبط مؤشِّراتها على الساعة الواحدة و خمس دقائق (01:05) و يسأل تلاميذه كم الساعة ؟، فيجيب تلميذ بأنها منتصف النهار. ينظر المعلم إلى الساعة ثانية فيجدها الواحدة وخمس دقائق، ثم يسأل كم الساعة؟ فيجيب تلميذ آخر إنها منتصف النهار". ما المشكلة ؟

تعد الوسائل التعليمية من مستلزمات تنفيذ المنهاج، إذ لا نستطيع أن نتحدَّث عن التدريس وعن إستراتيجياته دون الحديث عن الوسائل التعليمية والتي إن كانت مهمة في كل المراحل التعليمية فإنها تعد ضرورة ملحَّة في المراحل الأولى من التعليم وتتطلب هذه الوسائل تكويناً ومهارةً في استخدامها من طرف المعلم.

أ- مفهوم الوسيلة التعليمية:

يعرف (مطاوع) الوسيلة التعليمية بأنها كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم و توضيح معاني كلمات الدرس، أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار أو تدريب التلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم، دون أن يعتمد المدرس أساسًا على الألفاظ والرموز والأرقام. (وطَّاس، 1988، ص57).

كما يعرف(وطّاس، 1988) الوسيلة التعليمية بأنها كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فاعلية وأبقى أثراً، فهي تعينه على أداء مهمته، ولا تغني عن المعلم ذاته (وطَّاس، 1988، ص55).

هذا ونجد عدَّة تسميات للوسائل التعليمية، كوسائل الإيضاح، ومعينات التدريس، والوسائل السَّمعية، والوسائل السَّمعية البصرية، وأحدث هذه التسميات، هي تكنولوجيا التعليم التي تضم كما تقول(الفتلاوي، 2003ب، ص225): مجموعة الطَّرائق والمواد والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة ضمن إطار منظومة التدريس والتي تسعى إلى تحقيق الأهداف المرجوَّة في التدريس وبدرجة عالية من الفاعلية.

من خلال التَّعاريف السَّابقة يمكن استخلاص ما يلي:

* تعدُّ الوسائل، وسائل لتحقيق أهداف ولا تعدُّ غايات في حدِّ ذاتها.

* تعدُّ وسائل مساعدة للمعلِّم، ولا تحلُّ محلَّه، إذا ما أخذنا بمفهوم الوسائل التعليمية الصَّفية في وجود المعلم.

* تعدُّ نتاج التقدُم العلمي والتقني الذي شهده العالم خلال القرن العشرين.

* تلعب دوراً في المساعدة على تحقيق أهداف التدريس.

* إنها متعددة وكثيرة، وتختلف باختلاف المواد الدراسية، والدروس والموضوعات حتَّى في المادة الواحدة.

* تعمل على تعميق أثر التعلم و ترسيخه في أذهان المتعلمين.

و استخدمت (الفتلاوي، 2003ب) مصطلح تكنولوجيا التعليم الذي يمكن النظر إليه من عدّة زوايا:

* وجود آلات متطوِّرة في إنتاج الوسائل التعليمية، سواء منها المطبوعة كالمشاهد و الصور، أو المجسَّمة كأعضاء الجسم.

* وجود أجهزة تقنيَّة تستخدم كمُعينات في التدريس الصَّفي كأجهزة العرض المختلفة.

* وجود أجهزة تقنية تمثِّل منظومة مستقلَّةً تستخدم خارج نطاق التدريس الصَّفي، مثل التعليم عن بعد (التليفزيون التعليمي، الإذاعة التعليمية، الإرسالات المطبوعة).

ب- تصنيف الوسائل التعليمية:

هناك عدة تصنيفات للوسائل التعليمية، فهناك من يصنِّفها على أساس الحاسَّة الموظَّفة إلى وسائل سمعية، ووسائل بصرية، ووسائل سمعية بصرية، وهناك من صنَّفها على أساس حسِّيتها أو تجريدها مثل ما فعل (Dale) الذي ورد تصنيفُه في (وطَّاس، 1988) حيث قسَّم الوسائل التعليمية من المحسوس إلى المجرِّد، إلى ثلاث مجموعات من القاعدة إلى القمَّة:

- **الوسائل القائمة على الخبرة المباشرة:**

يشترك المتعلم بنفسه فيها، حيث يمارس الخبرة، ويشارك فيها مشاركةً إيجابية، وهذه الوسائل هي وسائل محسوسة عن طريق العمل والممارسة.

- **الوسائل السمعية البصرية:**

هي تلك الوسائل التي تعتمد على حاسَّتي السمع أو البصر أو كلتيهما، إذ ليس فيها خبرة مباشرة، إذ هي محسوسة بالملاحظة، وليس فيها اعتماد كلِّي على الكلمة، مثل الأفلام والنماذج، والعيِّنات.

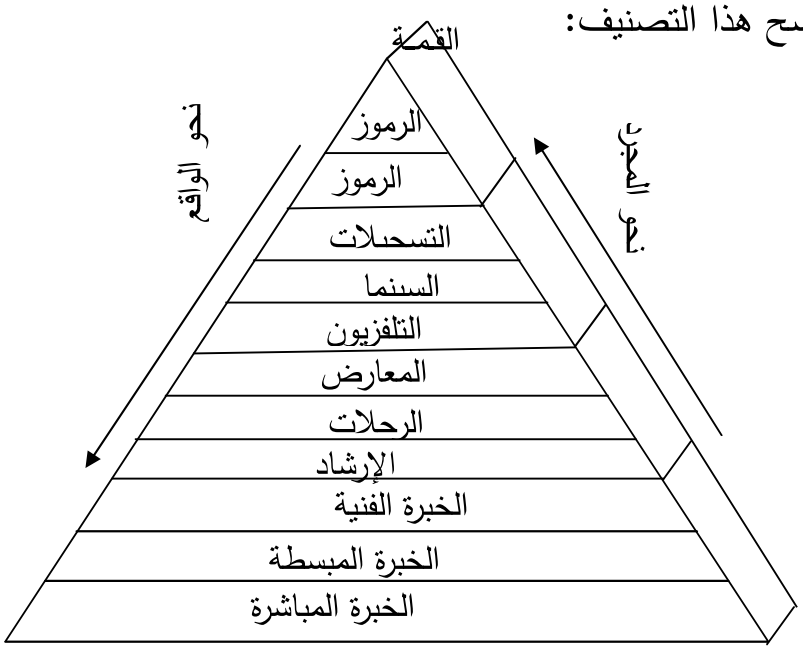
• **الوسائل الرمزية المجرَّدة:**

وهي كل ما يرمز إلى الحقيقة وليس الحقيقة نفسها، ومن أنواعها، اللغة اللفظية مثل: المحاضرات والخطابات، الإشارات الضوئية، والصوتية، والرموز العلمية والرِّياضية، وتعتمد على الخيال والخبرات السابقة.

يلاحظ أن هذا التصنيف اعتمد على التدرج من المحسوس إلى المجرَّد، من حيث تقليص دور الحواس، وزيادة النشاط العقلي المجرَّد.

ويمكن أيضا ملاحظة أنه إذا كانت الخبرة المباشرة هي الأفضل، ولم نستطع توفيرها فيمكن تعويضها بوسيلة في مستوى من مستويات (Dale) تقوم مقامها وتؤدِّي الغرض.

والشكل التالي يوضح هذا التصنيف:



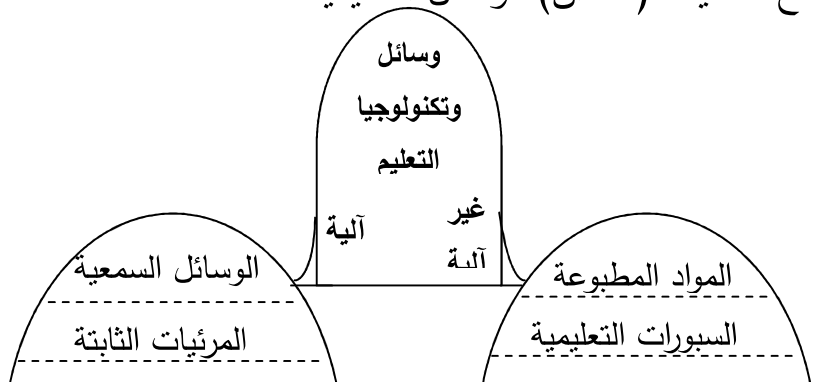
الشكل رقم (16) يوضح تصنيف Dale للوسائل التعليمية

(وطّاس، 1988، ص45)

ومن التصنيفات العربية للوسائل التعليمية تصنيف (حمدان):

صنَّف حمدان الوسائل التعليمية وفق معيارين، هما معيار ازدياد الواقعية، وتناقص التجريد ومعيار كثرة الاستخدام وندرته.

والشكل التالي يوضِّح تصنيف (حمدان) للوسائل التعليمية:



الشكل رقم (17) يوضح تصنيف حمدان للوسائل التعليمية (سلامة، 1993، ص 37)

ج- الأسس النفسية و التربوية للوسائل التعليمية:

- يتعامل المتعلم مع البيئة المحيطة به عن طريق إدراكه لها، باستخدام الحواس كمستقبلات والنَّشاط العقلي الذي يسمح للمعلم بمعرفة العالم المحيط به والتكيُّف معه، ولعلَّ استخدام الوسائل التعليمية له ما يبرِّرُه إذا علمنا أهمية عملية الإدراك وتأثرها بمتغيِّرات كثيرة واتسامها بخصائص معيَّنة، وأثر ذلك على المتعلم، فالطريقة التي تعرض بها الأشياء لها دور في إدراكها، كما أن المتعلمين لا يدركون الشَّيء الواحد بنفس الطريقة للاختلافات الموجودة بينهم في الميول والاتجاهات.

* كما أن المتعلم له انتقائية في اختيار ما يدركه بناء على معايير معينة، فإذا كنَّا نريد التركيز على نقاط معينة فيجب أن تكون بارزةً لتفرض نفسها على المدرِكِ.

* يتميَّز الإدراك بالإجمالية، كما أن الشيء تظهر ملامحه من خلال الملابسات المحيطة به كذلك التنظيم المكاني و الزماني عامل مؤثر في الإدراك.

* استخدام الوسيلة بشكل سليم، يتيح فرصة التحرر من قيود الدرس الكلاسيكي، و إثارة دافعية المتعلم.

* أثبتت الدِّراسات كما ذكر (سلامة، 1993، ص200) أن احتواء الأفلام التعليمية على أسئلة موجَّهة للتلاميذ، يساعد على سرعة التعلم، و استثارة الدافعية و الحرص على متابعة الفيلم.

د- أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية التعلمية:

لاستخدام الوسائل التعليمية أهمية قصوى إن هي استخدمت على خير وجهٍ، ومن أبرز فوائدها:

* التقليل من اللفظية المجرَّدة، بما يحسِّن عملية التفاعل الصفِّي.

* إن استخدام الوسيلة يغني المعلم عن الكثير من الشروحات اللفظية.

* توفير الخبرة الحسِّية في التدريس، وهنا ينوِّه (الطوبجي) إلى ضرورة تزويد المتعلم بكثير من الخبرات التي تساعده على تكوين مفاهيم وتمثيلات (صور ذهنية) واضحة. إن الألفاظ والكلمات التي يتم استخدامها، كلما زادت الأمثلة والخبرات الملموسة أو البصرية التي نعدُّها لأطفالنا كلما أدَّى إلى إثرائها واكتسابها من المعاني ما يقرِّبها إلى الصور الذهنية الواقعية للخبرة (الدريج، 2000، ص106).

* قد تستخدم وسائل تشترك فيها أكثر من حاسَّةٍ، وهذا يعمِّق من أثر التعلم.

* إن الطفل في المراحل الأولى من التعليم لا يكون بمقدوره إدراك المفاهيم الاجتماعية والرياضية واللغوية المجرَّدة، ومن ثم فهو بحاجة إلى ما يجسِّدها لتكون شاخصةً أمام حواسِّه بل إن حتى الطَّالب في المراحل العليا من التعليم، بحاجة إلى الوسائل التعليمية، فهي تساعده على التصور الصحيح.

* يورد (زيتون، 1996) أن الأفراد المتعلمين (الطَّلبة) يتذكَّرون بشكل عام(10%) ممَّا يقرأون، و(20%) ممَّا يسمعون، و(30%) ممَّا يشاهدون، و(50%) ممَّا يسمعون ويشاهدون، و(70%) ممَّا يقولون، و(90%) ممَّا يقولون ويمارسون (زيتون، 1996 ص275).

* تلفت انتباه المتعلمين وهو أمر مهم، لأن الانتباه عامل أساسي للإدراك، ولقد ذكر (الدريج 2000) أن الدراسات أثبتت أهمية التلفزيون في التعليم، كعنصر مهم في شدِّ انتباه التلاميذ وتسهيل عملية التحصيل والاستيعاب، وربط الرموز واللغة بالصور والمشاهد (الدريج 2000، ص108)، ويلاحظ أن بقاء التلميذ ربَّما لساعات أمام التلفزيون في البيت دون مللٍ لهو مؤشِّر على أن الانتباه يمكن أن يطول ويتركَّزَ إذا تمكَّنا من استغلال الوسائل التعليمية .

* تربية التلاميذ على الملاحظة، والدقَّة فيها.

* تساعد على تثبيت المكتسبات في ذهن المتعلم، وتسهِّل استحضارها.

* تجعل المعلم واثقًا من فهم واستيعاب ما ألقي على التلاميذ.

* تضفي على الدرس نوعا من الحيوية، بما يساعد على إثارة دوافع المتعلمين.
* تمكن من ملاحظة ومشاهدة ما لا يمكن مشاهدته بالخبرة المباشرة، إما للبعد المكاني أو للبعد الزماني، أو من حيث عدم حدوث بعض الظواهر إلاَّ في فترات متباعدة كالزلازل والبراكين، والخسوف.
* المساعدة في التعامل مع الفروق الفردية، فهناك من التلاميذ من يفهم من خلال الشرح النَّظري، بينما البعض يتدعَّم فهمه من خلال الوسائل التعليمية، وفي هذا السياق يؤكد (زاهر إسكندر، 1986) أن التلاميذ يختلفون في خبراتهم ومعلوماتهم السابقة وفي وتائرهم في الاستيعاب والوسائل التعليمية تستطيع أن تقابل الفروق الفردية للمتعلمين وتصل بهم جميعًا إلى مستوى واحد من الكفاية والتحصيل (زاهر، إسكندر، 1986، ص18).

هـ- شروط استخدام الوسائل التعليمية:

* يجب أن تكون الوسيلة ملائمة لأهداف الدرس ومحتواه.
* أن تكون الوسيلة وظيفيَّة، حيث يسهل استخدامها، وإبرازها للجوانب المهمَّة للموضوع، من حيث تكبير الشيء أو تصغيره، أو إبراز بعض جوانبه عن طريق التلوين مثلاً.
* فحص الوسيلة قبل استخدامها فعلياً، إذ قد يفاجئ المعلم بأنها غير صالحة، أو فيها عيب يؤثر على الغاية من استخدامها.
* أن تكون ملائمة للفئة المستهدفة من المتعلمين.
* الاحتراز من المخاطر التي قد تنجم عن استخدام بعض الوسائل.
* التخطيط لاستخدام الوسيلة و الزمن الذي ستستغرقه في الاستخدام.
* إتاحة فرصة التفاعل بين المتعلم والوسيلة من خلال ملاحظة بعض الأشياء وتوجيه الانتباه إليها.

هذا ويتجه التدريس بشكل متسارع إلى الاعتماد أكثر فأكثر على الوسائل التعليمية التكنولوجية، نظراً للمزايا التي تتمتع بها من جودة ونجاعة وأمانٍ ونظافةٍ.

ويحدد (ستانشفيلد stanchfield) أربعة أنماط رئيسية لدور المعلم في ظل استخدام تكنولوجيا التعليم:

* يخطط لاستخدام الوسائل إذا كانت متممة لعمله داخل الفصل.
* يقوم المعلم بدور الموجِّهِ والمرشد في حال استخدام التلاميذ الآلات التعليمية.

* إذا وجد مركز للوسائل التعليمية بالمدرسة (Media Center) يقوم المدرس المسؤول، بالاشراف على مجموعات من الطلاَّب يعملون في فترات محدَّدة فيساعدهم في استخدام الأجهزة السمعية البصرية، ويزوِّدهم بمعلومات عمَّا يرد حديثًا للمركز من أفلام أو شرائح.

* في حال استخدام الحاسب الالكتروني كمساعدٍ في التدريس فإن معظم التدريس سوف يكون في مثل هذه الأحوال تعليمًا فرديًّا ويعمل التلاميذ حسب مستواهم، ودور المعلم هو إمدادهم بمساعدة فردية خاصة، ويمكن أن يعدَّ البرامج للحاسب الالكتروني (زاهر، إسكندر 1986 ص76).

إن هذا التصور يدفعنا إلى استشراف المستقبل، بالتغيرات التي ستدخل في بنية النظام التربوي في الجزائر والتي ظهرت إرهاصاتها منذ فترة، وعلى وجه الخصوص في أدوار المعلم ووظائفه، وما يتطلَّبه ذلك من الإسراع في تأهيل المعلم في هذا الجانب، إذ يلحظ أن المعلمين في الجزائر يجهلون الكثير عن هذه الوسائل ولا توجد برامج جادَّة لتكوينهم في هذه الوسائل، وتفتقر معاهد تكوين المعلمين إلى هذا النَّمط من الوسائل التعليمية، حتى يمكن التدرب عليها من طرف المعلمين، وحتى الأساتذة المكوِّنون في تلك المعاهد لا يملكون تكويناً متخصِّصاً في هذه الجوانب التقنية، هذا في الوقت الذي أصبح فيه المتعلم أكثر دراية في بعض مجالات الاتصال و الوسائل التكنولوجية، من المعلم، الذي عندما تحدِّثه في هذا المجال تجده، كأنَّه يسمع هذَياناً، ممَّا يدعو إلى الإسراع بتخصيص تكوينٍ محفِّزٍ للمعلمين للارتقاء بمستوى أدائهم و رفع كفايتهم في هذا المجال.

و يشتكي المعلمون من نقصٍ في الوسائل التعليمية التقليدية على مستوى مؤسَّساتهم كمشاهد المحادثة، أو بعض الوسائل التي تستخدم وتتنوع بتنوع الدروس، لكن هناك بعض الوسائل يمكن إنجازها إذا توافر التفكير فيها، إذ قد تنجز من طرف التلاميذ إذا كان ذلك بمقدورهم تحت إشراف المعلم، في دروس الأشغال والرسم، أو قد ينجزها المعلمون في إطار ورشات عمل، أو في فترات الاجتماعات التربوية التي هي ضمن نصاب عملهم، أو في إطار مشروع المؤسسة.

و- دراسات سابقة في مجال الوسائل التعليمية:

من الدراسات الغربية دراسة (كيلي، 1959، و هوبان، 1949، و بتز، 1974) التي أكَّدت على أهمية التدريب المسبق للمعلمين على استخدام الوسائل التعليمية.

وأشار (ساندين، 1983) إلى أهمية التدريب القبلي للمدرِّسين، وأن إشراكهم في تطوير المناهج يؤثر على اتجاهات المدرسين، ويساعد على التفعيل الجيِّد للحاسوب.

كما إقترح (Weaver & Shuker, 1986)تدريب المدرسين والمدرِّسات، أثناء الخدمة في ميدان الوسائل التعليمية. (سلامة، 1998، ص228).

6-2-3- ادارة الزّمن:

يتحدّد تنفيذ المنهاج بحصص و أزمنة محدّدة رسميًّا، و كان يُنظر تقليديًّا إلى مدى قدرة المعلم على إنهاء الدّرس في الزمن المحدّد له، و حتّى المشرفين التربويين كانوا يقدّمون ملاحظات حول تجاوز الوقت المحدّد أو الانتهاء مبكّرًا من الدّرس، لكنّ الآن أصبح يُنظر إلى الأزمنة المخصّصة على أنّها أُطُر زمنية عامّة تُوجّه عمل المعلم، و لكن يبقى الوقت الملائم، هو ما تُحدّده جملة معطيات أهمّها تحقّق الهدف من الدّرس، و ما يندرج معه في نفس السّياق، من المكتسبات القبلية للمتعلمين و المتعلقة بالدّرس الجديد، و عملية بناء التعلّم و ما يتخلّلها من تقويم بِنائي و ما يكشفه من صعوبات آنية للتعلّم، و ما يقتضيه من إجراءات فورية، و كذا الفروق الفردية بين المتعلمين، و إعطاء الزمن الكافي للتفكير و النّشاط.

إنّ ذلك قد يؤدّي إلى انتهاء الدّرس في زمنه المحدّد رسميًّا، أو قبل ذلك أو بعده بمدّة تطول أو تقصر حسب تلك الاعتبارات المذكورة آنفًا، و من ثمّ فإدارة الزمن الخاص بالحصّة لا بدّ أن تكون مرنة تأخذ في الاعتبار أساسًا مدى تحقّق الأهداف المتوخّاة، فالعبرة بهذا و ليس بإنهاء الدّرس في زمن محدّد لا يكفل تحقّق الهدف، و لعلّ من أمثلة ذاك ما نلاحظه في مناهج اللّغة العربية في المدرسة الابتدائيّة حيث يُمنح الزّمن مُجملاً لِعدّة أنشطة لغويّة، و المعلم ينتقل من نشاطٍ إلى نشاط آخر في ذلك الحجم السّاعي الممنوح له.

6-3- مهارة التقويم التربوي: Educational Evaluation Skill

6-3-1- مفهوم التقويم التربوي:

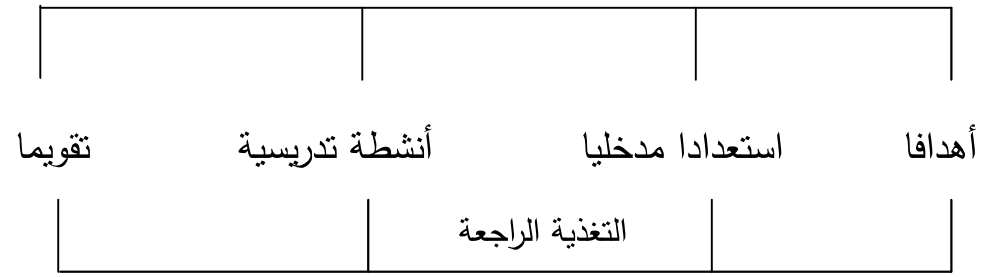
نسمع أحياناً أراءً، ونرى أحياناً سلوكات تثبت وجود خلل إنّ على المستوى النَّظري التصوري للتقويم التربوي، وإن على المستوى الأدائي، فيقال:" يوم الامتحان يكرم المرء أو يُهَان "، وهذا معلم أزعجه التلاميذ فيهددهم بالويل والثُّبور وعظائم الأمور يوم الامتحان.

وهذا معلم يؤكد أن لا أحد يستطيع الحصول على أكثر من درجة ما يحددها هو في امتحان مادته، ويكتفي بعض المعلمين بإجراء الامتحان ورصدِ النِّقاط ويتوقَّفون عند هذا الحد،

ويربط بعض المعلمين كذلك التقويم بجوانب شخصية واجتماعية، إن مظاهر مثل هذه وغيرها لهي مستشرية ومتفشية في الوسط التربوي، وتؤكد الحاجة إلى توضيح وتحديد مفهوم التقويم التربوي من حيث التصور، ومن حيث الأداء.

يذهب (Glaser, 1963) إلى أن عملية التعلم تتحدد وفق مخطط بسيط يسير فيه التعلم كعملية داخلية لدى المتعلم و أن هذه العملية تحدث تغييرات في قدرات المتعلم ليتفاعل مع الموقف التعليمي المحدد مفترضاً أن يحدث في منظومة تحدد عملية التعلم متضمِّنة الأهداف التعليمية، يليه الاستعداد المدخلي (Entry Behavior) والأنشطة والإجراءات والتقويم تربطها كلها عملية التغذية الراجعة التي ترجع إلى كل خطوة أو مرحلة من أجل التأكد من فاعلية النظام ضمن المنظومة (قطامي يوسف، و آخرون 2000، ص869).

والشكل التالي يوضح فكرة (Glaser):



الشكل رقم (18) يوضح فكرة (Glaser) المنظومية للتقويم
(قطامي يوسف، و آخرون، 2000، ص 869)

عرَّف (Travers, 1982) التقويم بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية، أو إصدار حكم قيمي على مدى ما تحقق من أهداف (عدس، قطامي 2003 ص248).

كما عرَّفه (عطا، 1992) بأنه الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، أو هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصَّة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة معيَّنة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي

للتأكد من مدى تحقق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة (المركز الوطني للوثائق التربوية، 1997، ص18).

إن قراءة تحليلية لمفهوم التقويم تمكِّن من الوقوف على ما يلي:

* إن التقويم التربوي، عمل هادف يسعى إلى الكشف عن مدى تمكُّن المدرسة ممثَّلة في مناهجها من تحقيق الأهداف المسطرة مسبقاً.

* إن التقويم ليس هدفاً بحدِّ ذاته إنَّما هو وسيلة للتمكن من تحقيق أهدافٍ معينة.

* إن التقويم ليس عملاً نظرياً بل هو إجراءات عملية يمارسها المقوِّم.

* إن التقويم عمل علمي يعتمد على جمع البيانات الدَّقيقة للكشف عن مدى تحقق الأهداف وهذه الدِّقة في البيانات تعد ضرورية لِصِدقِيَّةِ الحكم.

* يترتب عن عملية التقويم اتخاذ قرارات معينة، انطلاقاً من البيانات المتوافرة حول قرب أو بعد المتعلمين عن أهداف المنهاج.

* يتضمن التقويم مراحل، هي مرحلة الحصول على المعلومات وتحليلها وتفسيرها، ثم مرحلة إصدار الأحكام ثم مرحلة توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات المناسبة

6-3-2- العلاقة بين التقويم التربوي و القياس التربوي:

يميِّزُ التربويون بين مفهومي: **التقويم** Evaluation والقياس Measurement؛ فالقياس كما تدلُّ تسميته يشير إلى قيمة رقمية (كمية) يحصل عليها المتعلم في امتحان أو اختبار، ويكون القياس غير مباشرٍ لأنه يقيس مظاهر التعلم وليس التعلم لأنه مفهوم افتراضي، وعليه يصبح القياس كما يرى (زيتون، 1996) عملية تُعْنَى بالوصف الكمِّي (الرَّقمي) للسلوك (أو الأداء) أو الواقع المَقيس، وبالتالي لا يتضمن (القياس) أحكاماً بالنسبة لفائدته أو قيمته أو جدواه (زيتون، 1996، ص340)، و من ثم فإنّ القياس لا يمثّل إلاّ جُزءًا و مرحلةً من مراحل التقويم الذي يشمل إصدارا للأحكام و اتّخاذًا لقرارات.

6-3-3- أهداف التقويم التربوي:

يسعى التقويم التربوي عموماً إلى تحقيق ما يلي:

* الكشف عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لعلاجها.

* مساعدة الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعلُّمية في تعديل مسارها إلى الاتجاه الصحيح.

* تحديد قيمة المناهج الدراسية و مدى تحقيقها للأهداف.
* توجيه التقدم الذي يحرزه المتعلم في اتجاه تحقيق الأهداف المرسومة.
* اتخاذ قرارات تسمح بترقية و إجازة بعض الأطراف.
* التنبؤ بمدى إمكانية النجاح في المستقبل في موقع ما.

6-3-4- أنماط التقويم:

يقسم الأدب التربوي التقويم من حيث زمنه وأهدافه ووظائفه إلى:

أ- **التقويم التشخيصي:**Diagnostc Evaluation

يتم هذا النمط من التقويم في البدايات، بداية السنة الدراسية، بداية فصل دراسي جديد بداية درس جديد، بداية دورة تكوينية، وفي هذا السياق يرى (هنِّي، 2005) أن هذا النوع من التقويم يساير مرحلة الانطلاق لتشخيص قدرات المتعلمين التحصيلية، ودرجة تملُّكهم للمكتسبات القبلية، و قدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة (هنِّي، 2005 ص197)، ويوظِّف المعلم التقويم التشخيصي كما يرى (Hadji, 1992) في اتخاذ قرارات للتوجيه أو التكييف. فقبل الحصَّة التعليمية يتأكد المعلم من أن التلاميذ يملكون المعارف والكفاءات لإنجاز التَّعلُّمات الخاصة بموضوع هذه الحصة (Hadji, 1992, P26).

ولا يقتصر التقويم التشخيصي على تشخيص مستوى المتعلمين، بل يشمل الوسائل والأهداف والظروف المتصلة بالمدخلات (Inputs).

ويمكِّن التقويم التشخيصي المعلم من:

* تحديد المستويات المختلفة للتلاميذ، وذلك يساعده على تصنيف المتعلمين إلى مجموعات متجانسة.
* الوقوف على الخبرات السابقة للمتعلمين، حتى يمكن تحديد الصعوبات والإختلالات ومعالجتها حتى تتم عملية الانطلاق في الوضعية الجديدة.
* تنظيم المكتسبات القبلية للمتعلمين لربطها بما يليها من تعلُّمات.

ب- **التقويم التكويني:**Formative Evaluation

يقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلُّمية- خلال (أثناء) مسارها(زيتون، 1996 ص345)، أي أن التقويم التكويني يصاحب الأداء، ويساير مرحلة بناء التعلُّمات، إذ يعدُّ جزءاً من أي نشاطٍ يقوم به المعلم أو المتعلم، أنه يشكل تغذية راجعة، هذه التغذية الراجعة بمدلولها

البنائي لا تعني فقط تلك الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ لِيُقَوِّمَ إجاباتهم وأخطائهم، إذ يمكن للتلميذ أن يسأل أيضاً ويتلقَّى الرد من المعلم أو من التلاميذ أيضاً فيحصل التعديل لديه وقد يمارس المعلم التغذية الراجعة دون أن يسأل، فقد تكون ملامح التلاميذ ونظراتهم شكلا من أشكال التغذية الراجعة، ولا يقتصر التقويم التكويني على ما يجري في الصفِّ فحسب، بل يشمل تلك الأعمال والوظائف التي يكلِّف المعلم التلميذ بها في البيت، مستهدفةً تعزيز مكتسبات التلميذ ومكمِّلة للتمارين التي يتم إنجازها في الصفِّ، وهي ليست عملاً شكليًّا، كما يتعامل معها البعض، ومن الأخطاء التي يقع فيها المعلمون، إهمالهم لهذه الواجبات، إذ قد لا يصحِّحونها، أو يصحِّحونها دون أن يعرف التلميذ نتائج عمله، فإذا كان المعلم لا يصحِّح فإنه لا يحصل على التغذية الراجعة، وإذا كان المعلم يصحِّح أعمال تلاميذه و لا يُعلمهم بها، فهو يحرمهم من التغذية الراجعة، ومن المعروف أن معرفة النتائج من أقوى الدوافع التي تساعد على التعلم، كما تؤكد (دروزة، 2005) أن إعلام المتعلم بمستواه فيه تشخيص لنقط القوَّة ونقاط الضعف ويشكل تغذية راجعة تساعد على عدم ثبات وعدم تجذُّر الأخطاء(دروزة، 2005، ص 118)، والتغذية الراجعة إن طالت أو فُقِدت قد تجعل المتعلم يشعر بأنه في أحسن حالاته أو في أسوء حالاته دون أن يكون لديه أي مؤشرات، وقد تكون فكرته مخالفةً لمستوى أدائه الحقيقي.

كما أن التقويم التكويني عمل مستمر، لذلك نجده يتم بشكل متَّصل، ففي الجزائر مثلاً تُجرى عمليات التقويم لا في نهاية الثلاثي، ولكن شهريًّا، وهو لا شك أمر مفيد و مهم، لكن الطريقة التي يتم بها أصبحت تشكل عبئًا على المعلم، فتحت وطأة التشريع، فالمعلم مطالب بإجراء التقويم شهريًّا، ولكن بصورة شكلية، لا نتائج له على مستوى التغذية الراجعة بالنسبة للمعلم والمتعلم.

وتستهدف آلية التغذية الراجعة تصحيح المسار الذي أدَّى إلى الخطأ وعدم الاكتفاء بتصحيح الخطأ، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن المعلمين يسارعون إلى تصحيح الخطأ مباشرةً دون تصحيح المسار، وتصحيح المسار يتطلَّب الكشف عن النَّشاط العقلي الذي قام به المتعلم وأوصله إلى هذه النَّتيجة، إذ يمكن أن نسأل التلميذ عن الكيفية التي وصل بها إلى النتيجة أو الحل، ولقد أشار (Perrenoud, 2000) إلى أن العمل المدرسي التَّقليدي يشجِّع على عدم إظهار غير النَّتائج، بينما المقاربة بالكفاءات تجعل العمليات، الإيقاعات وكيفيات التفكير

والتصرف، ظاهرةً وقابلة للملاحظة.(Perrenoud, 2000, P91)، وهذه الفكرة بالذات هي التي أكّد عليها (Gillet, 1992) فيما سماه بـ: ما وراء المعرفة (Métacognition) بطرح أسئلة على التلميذ، مثل ما هو جوابك؟ كيف توصلت إلى ذلك؟ ما الذي يسمح لك بقول هذا؟.

ويرى أن العودة إلى المسار تُثار عن طريق هذه التساؤلات التي تسمح باستقرار التمثلات إن هذا التفكير في نفسه يجب أن يسمح بتحكم كبير في عمله ويعزز ضمان التعلمات التي نبنيها بشكل شخصي وجلي (Gillet, 1992, P 122).

وفي التقويم التكويني يؤكد (Perrenoud, 2000) بأن للمتعلمين الحق في المحاولات والأخطاء وأشار إلى أهمية قبول الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ كمصادر أساسية للتنظيم والتقدُّم (Perrenoud, 2000, P85).

إذ لم تعد الأخطاء خطايا يعاقب عليها التلميذ ويبأس منها المعلم، بل أصبح ينظر إليها على أنها مجرد خلل في التصور لدى التلميذ، ويمكن استثمارها في تحسين العملية التعليمية التعلمية، إذ يمكن اعتبارها كمصدر من المصادر المهمة للتغذية الراجعة Feed Back.

ويبرز المنظور البنائي للتقويم أهمية تعدد وتنوع إجابات التلاميذ ضمن ما يسمَّى بالتفكير التَّباعدي الذي يعزِّز حرية التفكير وينمِّي الاستقلالية الشَّخصية في التفكير، فهذا (جروان 1999، ص129) يشير إلى ضرورة احترام التنوع والاختلاف في التفكير.

ومن نواحي قصور المدرسين كما يَرَاهَا(جابر، 1999، ص49) أن يكون لديهم فكرة بالغة التحديد عن الإجابة الصحيحة للسؤال في عقولهم، وكثيرًا ما يقضي التلاميذ وقتا طويلا في محاولة معرفة نمط الإجابة التي يريد أن يسمعها المُدرِّس.

كما يؤكد التقويم التكويني حسب ((Belhouchet, et al, 1998 على ضرورة استخدام ما يسمَّى باللغة الفرنسية Evaluation Formatrice، الذي يختلف عن التقويم التكويني Formative في مسؤولية التنظيم، ففي التقويم التكويني المعلم هو الذي يقترح المعالجة بينما في (Evaluation Formatrice)، فان التلميذ هو الذي يأخذ على عاتقه عملية المعالجة فيراجع دروسه، وينجز تمارين إضافية، إن هذا الشكل من التقويم يجعل المتعلم متميِّزاً بالتقويم الذاتي، الذي يعرِّفه (Legendre) بأنَّه عمليَّة يقوم فيها المتعلم بإصدار حكمٍ على نوعية سيره، ونوعية عمله، ونوعية مكتسباته بالنظر إلى الأهداف المحددة مسبقا، ومستلهمة من معايير محددة للتقدير. (Belhouchet, et al, P 119).

وكي يتم التقويم الذَّاتي من طرف التلميذ نحتاج إلى تحديد محكَّات تعد عتباتٍ تؤكد مدى نجاح المتعلم وقربه أو بعده عن الأهداف المحددة سلفاً، ليس هذا فحسب بل لا مناص من تعريف المتعلم و إعلامه بتلك المحكَّات حتى يستطيع أن يحدث ما يسمَّى بالتعديل الذاتي في نطاق مساره نحو الأهداف، ولا بدَّ أيضاً من تحديد مؤشِّرات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس حتى يمكن توظيف آلية التقويم الذاتي لدى التلميذ واستثمارها، وفي هذا الإطار يوضِّح ((Hadji, 1992 أهمية جلاء ووضوح المحكَّات في تقويم النِّتاجات المدرسية، وأهمية مشاركة المتعلم في ضبط أنشطته الخاصة، والفكرة هي أنه كي يصبح المتعلم فعَّالا ويسهم فعلاً في ضبط التعلُّمات يجب أن يصير التقويمَ تقويماً ذاتياً. (Hadji, 1992, P125).

ج- التقويم التحصيلي: Summative Evalution

الحكم على حالة تقدم الفرد، أيضاً تقرير الترقية، أو الاعتماد أو الإجازة (Belhouchet, et al, 1998, P118).

وعرَّف((Hadji, 1992 وظيفة التقويم التحصيلي أنه مراجعة في نهاية التكوين، امتلاك الأفراد للمعارف والكفاءات المستهدفة (Hadji, 1992, P26).

يكون التقويم التَّحصيلي في نهاية التعليم الذي وضع من أجله المنهاج، هذا ويوجد اختلاف بين التربويين في زمن استخدامه، فهناك من يعتقد أن التقويم التحصيلي يمكن أن يكون في نهاية الحصَّة أو الدرس، ومن بين هؤلاء، (زيتون، 1999، ص487)، وهناك من يعتقد أنه يكون في نهاية منهاج أو نهاية دورة تكوينية أو نهاية طور أو مرحلة أو نهاية مجموعة مراحل ويترتب عليه الانتقال أو الرُّسوب.

ويميل الطالب إلى ترجيح الرأي الثاني، باعتبار أن:

* مفهوم الحصيلة يشير إلى مرور فترة زمنية طويلة نسبيًّا.

* بإعتبار ما يحدث خلال نهاية درس أو مجموعة دروسٍ هو أقرب إلى التقويم التكويني منه إلى التقويم التحصيلي.

* إذا أخذنا بما يترتب عن التقويم التحصيلي من إنتقالٍ أو إجازة أو ترقية، ذلك يؤكد عدم حدوثه خلال فترة زمنية قصيرة.

ويفيد التقويم التحصيلي في:

* تقدير كفاية التلاميذ في نهاية التعليم الذي وضع من أجله المنهاج.

* تقدير مدى فاعلية المنهاج الدراسي.

* الحصول على معلومات قد تكون في منهاج مادَّة أو مناهج مجموعة مواد، تسمح بإصدار أحكام ومن ثم إتخاذ قرارات تتعلَّق بالمراجعة وإدراج إصلاحات على مدخلات التدريس من معلمين وكفاياتهم التدرسية وطرائق التدريس، و الكتاب المدرسي، والتقويم التربوي، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، والهياكل من ملاعب وقاعات، وغيرها من العوامل بغية تحسينها وتفعيلها، كل ذلك في ضوء الأبعاد المتوخَّاة من عملية التدريس.

بالإضافة إلى التصنيف السابق، يصنف التقويم في نمطين هما:

د- التقويم المحكي المرجع: Criterion-Referenced Evaluation

يعرف (Hameline, 1979) التقويم الذي يسمَّى تقويما محكيًّا، هو عندما لا نقارن المتعلم بالآخرين، وإنما بمرجعية المحكات، إذا كان قد وصل إلى هدفٍ ما. إنه في إطار المرور إلى التعلمات اللاحقة.

ويعرفه(Deketele,1991) بأنه:

* جمع عدد المعلومات الوجيهة والصادقة والثابتة بشكل كافٍ.

* فحص درجة المطابقة بين مجموع المعلومات، ومجموع المحكَّات المطابقة للأهداف المحددة في البداية، أو المعدَّلة خلال الطريق.

* وذلك لاتخاذ قرار(Belhouchet, et al, 1998, P118).

ويعرفه (قطامي يوسف وآخرون، 2000) بأنه إصدار حكم أو قيمة على مستوى إنجاز وتحقيق المتعلمين أو المتدربين للنواتج المرصودة (الأهداف العامة والسلوكية بالتحديد) وسمِّي هذا التقويم بمحكِّي المرجع لأن المدرس أو المدرب يتبنَّى الأهداف المرصودة بمثابة محكَّات تحدد مدى فاعلية التعلم و التحسن في المادة أو المساق أو البرنامج التدريبي. (قطامي يوسف وآخرون، 2000، ص924).

من خلال التعاريف السابقة للتقويم المحكِّي المرجع يمكن استخلاص ما يلي:

* ينجَز التقويم المحكِّي المرجع في مراحل ثلاث، هي مرحلة جمع المعلومات ثم مرحلة المقارنة بين المعلومات التي تمَّ جمعها، والمحكَّات المطابقة للأهداف المحددة منذ البداية وأخيراً مرحلة اتخاذ القرارات التي تساعد على تصحيح المسار وتعديله بما يسمح بالمطابقة بين أداء المتعلم والأهداف المنتظرة، أو النتائج المرجوَّة، ومن الأخطاء التي يقع فيها المعلّمون هنا، هو اقتصار

التقويم لديهم على مرحلة القياس وجمع المعلومات، وذلك يفقد التقويم أهدافه وأهميته، ولعل ذلك ما يفسّر عدم تحسّن مستوى أداء التّلاميذ طوال الوقت وبقاء نفس الثغرات لديهم.

* لا يقارَن المتعلم مع غيره من المتعلمين، إنما يقارَن مع نفسه.

* الأخذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية إذ لا يتوقَّع المعلم أن يصل التلاميذ إلى نفس المستوى، ومن الأخطاء التي يقع فيها المعلمون، تحديد مستويات مسبقة موحدة لجميع تلاميذ الفصل و يسعون إلى تحقيقها، والتلاميذ قد يكونون على مسافات مختلفة من الأهداف، وفكرة المعلم في تحقيق نفس المستوى، وفشل الكثير من التلاميذ في تحقيق ذلك يشعرهم بالإحباط ويزيد كما يرى (اللقاني، محمد، 1995) من توتر المعلم اتجاه من لم يستطيعوا تحقيق توقعاته فينظر إلى هذا الأمر كدليل على فشله أو انخفاض مستوى كفاءته في التدريس. (اللقاني محمد، 1995، ص14).

ويستخدم التقويم المحكِّي المرجع، حسب الهدف المتوخَّى منه والزمن الذي يطبق فيه في:

* تحديد المكتسبات القبلية، والتي تعدُّ لازمةً للتعلّمات الجديدة، وذلك يسهم في التعرف على مدى توافر الخبرات الضرورية للدرس الجديد، ويقابل هذا النوع ما نسمِّيه بالتقويم التشخيصي الذي تمَّ تناوله سابقاً.

* تتبع مسار التعلم، لكشف الثغرات والنقائص ومعالجتها في حينها، وهذا يقلل من تراكم الأخطاء، التي يصعب علاجها فيما بعد، ويسمح للمعلم والمتعلم بتعديل إستراتيجيتَيْهِما للتعليم والتعلم في سبيل الوصول إلى الأهداف المحددة سلفًا، وهو ما يقابل التقويم التكويني.

* الوصول إلى أحكام نهائية تتعلق بالأهداف الخاصة بنهاية وحدة أو دورة تدريبية أو نهاية سنة دراسية... ويرتبط هذا الاستخدام بالتقويم التحصيلي.

هـ- التقويم المعياري المرجع: Norm- Referenced evaluation

يعرَّف التقويم المعياري المرجع (أو ما يسمَّى بالتقويم المرجعي للمعيار) بأنه إصدار حكمٍ على مستوى أداء المتعلمين أو المتدربين ومدى إنجازهم وفاعلية تعلمهم باعتبار أداء مجموعة الطلبة أو المتدربين المماثلين لهم في الظروف والخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والديمغرافية والعمرية، بهدف المقارنة بين أداء كلٍّ منهم إلى مجموعتهم المرجعية (قطامي يوسف وآخرون، 2000، ص920).

إن القراءة التحليلية للتعريف السابق تمكن من استخلاص ما يلي:

* إن المرجع هنا في تقويم التلميذ، هو مجموعة التلاميذ التي ينتمي إليها، و موقعه وترتيبه بالنسبة لزملائه.
* يقيس هذا التقويم أهدافاً نهائية.
* يخضع إلى منحنى التوزيع الإعتدالي للظواهر.
* تكون المقارنة بين أفراد ومجموعات متقابلة في الخصائص الشخصية والاجتماعية.

يستخدم هذا النوع من التقويم عندما يراد:

* اتخاذ قرار بشأن اختيار (انتقاء) أفراد لوظيفة من بين عدد كبير من الأفراد.
* ترقية شخصٍ إلى منصب معين أو درجة معينة.
* زيادة في الراتب.
* تعيين أفراد في مؤسسات قريبة أو بعيدة جغرافياً بحسب ترتيبهم في المعدَّلات.
* دخول بعض الشعب الجامعية بحسب معدلات الطلبة.

إن الفرق بين التقويم المحكي المرجع، و التقويم المعياري المرجع، يقع في مستويين هما:

- **مرجعية الحكم:**

حيث تكون الأهداف التي يراد الوصول إليها هي المرجع الذي يقارَن به أداء الأفراد في التقويم المحكي، ويكون الأفراد والفروقات بينهم هي المرجع الذي يتم الاستناد إليه في الحكم في التقويم المعياري.

- **الهدف من التقويم:**

إن الهدف من التقويم المحكي المرجع، هو إصدار أحكامٍ بشأن مدى تحقق الأهداف المسطرة سلفا، وموقع التلميذ منها، واتخاذ قرارات من شأنها إدخال معالجات على الوضعيات والمسارات والمدخلات بما يسمح للوصول إلى الأهداف، أمَّا الهدف من التقويم المعياري المرجع، فهو إصدار أحكام بشأن مستوى الفرد مقارنة بأفراد آخرين، أو مقارنة مستوى مجموعة بمستوى مجموعة أو مجموعات أخرى متقاربة، وذلك لاتخاذ قرار بانتقاء أو اختيار أو ترقية أو مكافأة، أو تعيين أفراد وفق ترتيبهم التسلسلي.

هذا ونجد الكثير من العاملين في الحقل التربوي يميلون إلى استخدام التقويم المعياري المرجع في موضع التقويم المحكي المرجع، فنجد دائماً المعلم يقارن التلميذ بزملائه، فيشير إلى أن هذا أفضل من ذاك، لكنَّه لا يضع في الاعتبار مقارنة التلميذ بالنسبة للأهداف المسطَّرة.

6-3-5- أدوات القياس:

يعرِّف (Legendre) أداة القياس بأنها عدد من الأسئلة المجمَّعة من أجل جمع معطيات وجيهة بالنظر إلى الحكم الذي يتم إصداره والقرار الذي يتم اتخاذه.

هذا التعبير يستخدم عندما يتعلَّق الأمر بالروائز والاختبارات المختلفة... إلخ... (Belhouchet, et al, 1998, P120).

إنها كل نشاطٍ منجَز في الوسط المدرسي لجمع معلومات بهدف التقويم، إذ يوجد عدد من الوسائل والأدوات التي تستخدم في القياس، كالامتحانات، والاختبارات والتمارين والروائز والأسئلة الصَّفية، والمقابلة، وشبكة الملاحظة. ويمكن أن تكون بعض وسائل القياس شفوية أو كتابية، و اختيار أداة ما، يرتبط بموضوع التقويم، ومن بين أدوات القياس المستخدمة في المدرسة:

أ- **اختبارات المقال:** Essay Tests

ونجد لها تسميات أخرى، كالاختبارات الذاتية، والإجابات المركبة، والفحوص الإنشائية. وهذا النوع من الاختبارات يستخدم فيه المفحوص التعبير كتابة، بكلماته وأسلوبه ولغته ويقوم بتركيب إجاباته تحريريًّا.

ومن مزايا الاختبارات المقالية:

* سهولة تحضيرها وإعدادها نسبيًّا من حيث الجهد والوقت نظراً لقلة عددها، مقارنة مع بعض الأنواع الأخرى.
* تمكّن من معرفة التلميذ الذي قام بالمراجعة.
* تمكّن المتعلم من إظهار أسلوبه الذي يراه مناسباً.
* هناك مواد لا يلائمها غير هذا النوع، مثل نشاط التعبير الكتابي.

إلاَّ أن هذه الاختبارات تعاني من عدَّة عيوب:

* قلَّة عدد الأسئلة، ما يجعل هذا النوع من الفحوص لا يتمتع بالشمولية، وبالتالي فتقويم الطالب، يعني تقويمه في الموضوعات التي شملها الفحص فقط، وبلغة القياس النفسي، فإن

عيِّنة السلوك قد لا تكون ممثلة لكل منطقة السلوك المراد قياسها، وهنا تطرح قضية صدق المحتوى، ومدى تمثيل عدد الأسئلة القليلة لمنهاجٍ يضم عدد كبير من الموضوعات، كما أن ثباتها مشكوك فيه باعتبار أن الثبات يتناسب طرديًّا مع طول الأداة، أي كلَّما زادت الأسئلة زادت درجة الثبات.

* صعوبة التصحيح من حيث الجهد المبذول والوقت المستغرق في التصحيح من طرف المعلم، والوقت والجهد المبذول في الإجابة من طرف المتعلم، و يسود اعتقاد خاطئ لدى عامَّة المعلمين، وهو أنه لا بدَّ أن يرَوا علامات التعب والنَّصَب بادية على التلميذ حتى يكون للاختبار دلالة وقيمة.

* تأثُرها بعوامل ذاتيَّة، شخصية كتأثير التَّعب ولغة التلميذ المستخدمة، وجمال الخط وصورة التلميذ لدى المعلم، وهذا يقلل من موضوعية القياس.

* خضوعها للصدفة، فهذا تلميذ راجع كل دروسه إلاَّ درساً أو درسين، فجاءت الأسئلة منها فيبدو بمظهر العاجز، وذاك تلميذ آخر راجع درسًا أو درسين فقط فجاءت الأسئلة منه فيبدو بمظهر المتفوِّق، وهو أمر مخالف للواقع.

* هناك أسئلة مقالية، عامَّة جدًّا عندما يطلب من التلميذ مثلاً أن يحلل ويناقش عبارة ما، دون إعطائه مسارات للإجابة، بحيث لا يعرف المطلوب منه، فماذا سيحلل؟ و كيف سيناقش؟ ومن أين سيبدأ وأين سينتهي؟ و كيف سيقوم المعلم بالتصحيح وما هو سلَّمُ التنقيط ؟ وما هي الإجابة النَّموذجية.

وللتقليل من عيوب هذه الطَّريقة يمكن القيام بما يلي:

* لا تستخدم إلاَّ إذا كان هناك ما يبرر استخدامها.

* يستحسن تفكيك السؤال وتفريعه إلى عدد من الأسئلة القصيرة وتتطلب إجابات محددة حيث يعرف التلميذ ما هو المطلوب منه، أو تحديد حجم محدد للكتابة.

* وضع سلم تنقيط يقابل الأسئلة قبل الفحص، مع إعطاء كل سؤال ما يستحقه بناء على الأهمية، والصعوبة، وعدم العدول عن هذا السلم، في حال وجود تلاميذ لم يحصلوا على المعدل المطلوب.

* وضع إجابة نموذجية تقابل كل الأسئلة.

* عدم محاسبة التلميذ على الأخطاء اللغوية والإملائية المرتكبة، إلاَّ إذا كان الهدف من الفحص متعلِّقاً بها، لأن ذلك يقلل من صدقية التصحيح.

* يمكن استخدام التصحيح، والتصحيح المضاد، من طرف أكثر من مصحح.

* يمكن استخدام التصحيح بالإغفال (دون ظهور اسم المفحوص).

ب- الاختبارات الموضوعية: Objective tests

وجاءت كرد فعل على النقائص التي تعاني منها اختبارات المقال، ومن الأسباب التي عزَّزت استخدامها:

* انخفاض مستوى ثبات و صدق الاختبارات المقالية.

* كثرة عدد التلاميذ في الصفوف.

ومن مزايا استخدام هذه الاختبارات:

* توفر فرصة لاختيار عينة أكبر من الأسئلة مقارنة بفحوص المقال، وهذا يزيد من ثبات وصدق هذه الفحوص.

* أقل تأثراً بالعوامل الذاتية.

* لا تتطلب وقتاً طويلاً أو جهد أكبر في الإجابة عنها من طرف التلميذ، كما أنها ميسورة في تصحيحها بالنسبة للمعلم.

ومع ذلك فهذا النوع يعاني من عدَّة نقائص:

* يستغرق مدة طويلة في إعداده، ويتطلب بذل جهد أكبر في تحضيرها.

* فيها عدَّة محاذير، خاصة بكل شكل من أشكالها المتعدِّدة.

* لا يصلح في بعض الأنشطة التي تتطلب أصلاً التعبير والكتابة الإنشائية.

ومن أنواع الاختبارات الموضوعية:

- **أسئلة الصَّواب والخطأ:** True – False question

ويجب أن تكون عبارات قصيرة، لا تحتمل أكثر من قراءة واحدة وهذا يتطلب دراية وكفاية لغوية، ولا بدَّ من تجنُّب ترتيب الأسئلة بشكل يمكن أن يكتشف به المفحوص آلية الإجابة.

ولا بدَّ من معالجة مسألة التخمين بأساليب كتصحيح الإجابة الخاطئة، من طرف التلميذ، أو إلغاء الخطأ للصَّواب.

- **أسئلة الاختيار من متعدِّد:** Multiple choise questions

حيث يختار المتعلم الاحتمال الذي يقابل العبارة، من بين عدَّة احتمالات، ولتجنب التخمين نزيد خيارات الإجابة إذ كلما زاد عددها كلما قلَّت القدرة على التخمين.

- **أسئلة المزاوجة:** Matching questions

وهي تتضمن قائمتين منفصلتين، متقابلتين، فيربط المتعلم بين كل عنصر من القائمة الأولى، والعنصر الذي يناسبه في القائمة المقابلة. وللتقليل من التخمين لدى المفحوص يتم وضع عناصر في إحدى القائمتين أكثر من العناصر الموجودة في القائمة الأخرى.

- **أسئلة التعليل:**

يطلب فيها من المتعلم تعليل العبارة، من حيث الكيفية، ومن حيث السبب.

لا بدَّ أن تكون هذه الأسئلة من النوع الذي يتطلَّب فعلاً شكلاً من أشكال التعليل القصير.

- **أسئلة التكملة:** Completion questions

وهي تلك الأسئلة التي تتضمَّن فراغات أو فجوات يكمِلها ويملؤها المتعلم شرط أن تكون الفراغات لكلمات أو مفاهيم لها دلالة محورية، وألاَّ تكون مجرَّد كلمات.

- **أسئلة الترتيب:** Ordering questions

إذ يطلب من المفحوص ترتيب عناصر معينة، على أساس من الأسس، إمَّا ترتيباً زمنيًّا أو مكانيًّا، أو تصاعديًّا، أو تنازليًّا.....، أو أحداث قصَّةٍ مبعثرةٍ.

6-3-6- شروط أدوات القياس:

كي تؤدِّي أدوات القياس الغرض منها، كان لزاماً توافر شروطٍ فيها، أهمها:

أ- **الصدق:**Validity

ينظر إلى الصدق هنا من عدَّة نواحي:

* من حيث مدى تمثيل العينة السلوكية (الأسئلة) لمنطقة السلوك المراد قياسها، فإذا كان المنهاج يتضمن 30 درساً ثم نقوم ببناء أداة تتضمن جزءاً بسيطاً منه، فمعنى ذلك أن درجة صدقيتها ضعيفة (صدق المحتوى).

* من حيث اقتصاره على قياس ما يراد قياسه لا قياس أشياء أخرى، أو قياس ما يراد قياسه إضافة إلى أشياء أخرى، فإذا كان القياس متعلقا بالتاريخ لا يمكن أن تحاسب التلميذ من الجانب اللغوي لأن هذا يقلل من صدق الأداة.

* من حيث قدرة الأداة على التمييز بين الأفراد فإذا كان لدينا أداة قياس قمنا بتطبيقها على تلاميذ قسمٍ معينٍ، وحصلنا على نتائج تتوزَّع توزيعا إعتداليًّا أو قريباً من التوزيع ألاعتدالي Normal Curve، فمعنى ذلك أن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، أمَّا إذا حصلنا على منحنى موجب الالتواء Positively Skewed، أو منحنى سالب الالتواء Negatively Skewed، فذلك يعني أن درجة صدق الأداة لا يمكن الاطمئنان إليها.

* إذا كانت لدينا أداة قياس معدَّة لتلميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وقمنا بتطبيقها على تلميذ من السنة الثالثة، فهي صادقة بالنسبة لتلميذ السنة الثانية، بينما هي ليست صادقة لتلاميذ السنة الثالثة، وليست صادقة بالنسبة لتلاميذ السنة أولى ابتدائي.

ويجب أن ننبه في الأخير، إلى أن صدق الأداة، لا يعني أنها صادقة تماماً، أو غير صادقة على الإطلاق، بل هناك مؤشِّراتُ إحصائية هي التي تؤكد مدى صدقيتها، فالصدق ينظر إليه نظرة نسبيَّة، ولا يخضع لقانون " الكل أو اللاَّشيء" All Or None

ب- الثبات: Reliability

* الحصول على نفس النتائج إذا أعدنا تطبيق الأداة في نفس الظروف، أو إذا كانت ملاحظة ظاهرة ما في آن واحد، وحصلنا من خلالها على نفس النتائج.

* عدم تدخل عوامل غير العوامل الموضوعية، فإذا صحح شخصان نفس الورقة توصَّلا إلى نفس النتيجة، و هنا لا بدَّ من الإشارة إلى كثيرٍ من الاختلالات، إذ نجد تدخل عوامل كثيرة غير تلك التي هي ضرورية لثبات الأداة، ونجد اختلافات شاسعة في تقويم نفس النتائج، من طرف أشخاصٍ عديدين، و هذا يعكس عدم ضبط وتحديد المطلوب من المفحوص، أو قِصَر أداة القياس، أو عدم وجود ضوابط للتصحيح كسلَّم التنقيط، والإجابة النَّموذجية، وقد يكون السَّبب في ضعف الثَّبات راجع إلى انخفاض درجة الصدق أصلاً.

ج- العملية: Practicality

يرد استخدام لمصطلح يحمل نفس المعنى وهو القابلية للاستعمال (Useability) ويشير كلا المصطلحين إلى أن الأداة الجيِّدة هي التي يسهل إعدادها، فتكون موفِّرة لجهد ووقت المعلم في الإعداد والتحضير، وفي التصحيح، وغير مرهقةٍ للمفحوص أثناء الأداء، وممكنة التطبيق، وواضحة التعليمات بالنسبة للمتعلمين، والقائمين على الاستخدام، وكذلك كفاية الوقت وسهولة تقدير الدرجات، ويشير (زيتون، 1999ب، ص638-639) إلى أن أداة القياس يجب أن تكون

ذات قيمة تعليمية، بحيث تزوِّد الطلاَّب بتغذية راجعة تسهم في تحسين عمليَّتي التعلم والتدريس.

6-4- مهارة إدارة الصف: Classroom management Skill

"يجب ألا يرى التلاميذ سنّك"

هذه نصيحة يُنصح بها كل معلم يلتحق بمهنة التدريس، إنها نصيحة تعكس المفهوم التقليدي لإدارة الصف، أين تكون حركة الطفل ممنوعة إلا بأوامر من المعلم أما إذا ابتسم أو التفت أو همس في أذن زميله فذلك خطأ لا يغتفر يعاقب عليه عقابا عسيرا، إن الصمت والصمت المطبق هو السمة الرئيسية لإدارة الصف الكلاسيكية.

إنما يُلحظ على التلاميذ قبل دخولهم المدرسة تحمسهم لها وشغفهم بها، لكن سرعان ما تخبوا جذوتهم وتذوب نشوتهم، فيفرح التلميذ بغياب المعلم، وبقرع جرس الخروج، والفرح بالعطلة، وقد يكون ذلك مرتبطا إلى حد كبير بشخصية المعلم وبتصرفاته.

يُقاس نجاح المعلم في هذا الجانب وفق هذا المنظور بمدى قدرته على فرض نظام صارم قائم على الخوف، على أن ذلك أمر يُمكن فهمه وتفسيره وتبريره بالفلسفة التربوية السائدة في المجتمع والتي يُعد المعلم أحد نتاجاتها في شخصه كإنسان وفي تكوينه التربوي كمعلم، وفي هذا يُؤكد (Louanchi, 1994). أن معلمي المستقبل، لن يكونوا قادرين على تربية تلاميذهم على الحرية، إلا إذا كانوا هم أنفسهم أحرارا خلال تكوينهم الأولي وبعده (Louanchi,1994 P64).

إن هناك الكثير من المذاهب التربوية كانت تُؤيد هذا النمط التقليدي من الإدارة الصفية وكانت ترى فيه الأسلوب الصحيح، والكثير من الدراسات أبرزت انخفاض كفاية قيام العلاقات بين المعلم و التلاميذ على الاحترام مثل دراسة (علي، 1989) التي توصّل فيها إلى أن ذلك النوع من الاحترام لا يتجاوز (49%) لدى عينة أفراد دراسته. (الأزرق، 2000 ص 304).

وبفعل التغيرات السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والتربوية، تطور مفهوم الإدارة الصفية إذ أصبح يُمثل مجموعة الأنشطة التي من خلالها يخلق المعلم مُناخا اجتماعيا إيجابيا بينه وبين التلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم داخل القسم، وتوفير كل الشروط الضرورية حتى يتعلم التلاميذ.

إن قراءة متأنية لهذا المفهوم تُؤكد على الأدوار المتعددة، المتكاملة، المتفاعلة للمعلم، فما عاد الاهتمام مُنصبا فقط على النتائج التحصيلية للتلميذ في الحكم على مدى نجاح المعلم وإنما

تعداه إلى النجاح في النمو المتكامل في شخصية المتعلم في مُختلف جوانبها ومنها الجوانب الاجتماعية، والوجدانية، لا بل أصبح هناك تقدير لتأثير الجوانب الاجتماعية والانفعالية على نجاح المعلم في الجانب التحصيلي من التدريس، ولقد أظهرت الكثير من الدراسات كما أورد (بوردمان شارل وآخرون، 1963). أن أهم أسباب التدريس الرَّديء ترتكز حول الفشل في معالجة مشكلات النظام وتركيز انتباه التلاميذ واجتذابهم إلى أوجه النشاط التعليمي، ويشير إلى أن الدراسات تدل أن الأسباب الجوهرية أعمق من هذا بكثير، فهي ترجع إلى ضعف المعلم في مادته، وإلى عدم القدرة على تخطيط وإعداد الدروس، كما أشار إلى ما استخلصه (Krantz) من استفتاءٍ اشترك فيه 154 من مديري المدارس بالولايات المتَّحدة الأمريكية أن مديري المدارس يعتقدون أن عدد حالات سوء النظام تتناسب تناسبًا عكسيًّا مع التدريس الممتاز، ومع أنه ينبغي إدراك أثر كلٍّ من النظام السيئ والتدريس الممتاز على الآخر، فإنه يمكن القول بأن هؤلاء المديرين يعتقدون أن التدريس الجيِّد كان له الأثر في تقليل عدد حالات النظام السيئ (بوردمان شارل وآخرون، 1963، ص572).

إن أهم محاور الإدارة الصفية وفق تصورنا:

6-4-1- حفظ النظام في الصف:

إذا كان التعلم الحقيقي لا يُمكن أن يتم في جو تُسيطر عليه أجواء القلق والخوف والتوتر والعنف، حيث يكون المعلم هو الآمر الناهي، فإنه لا يتم أيضا في صف تسوده الفوضى والاضطراب وتنتشر فيه حالات الاسترخاء والفتور، وعدم الاكتراث بما يجري.

إن التعلم الفعال يحتاج إلى أجواء هادئة، وإلى جو يتسم بالهدوء والطمأنينة، حتى يتم التفاعل المثمر بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، ذلك التفاعل الذي يكون نتاجه التعلم، وهو أحد الأهداف الرئيسية للمدرسة، والنظام في الصفِّ لا ينحصر كما يرى (بورد مان شارل وآخرون، 1963). في خلوِّ الصف من الفوضى، فعدم الانتباه في حدِّ ذاته يعتبر مقدِّمة للسلوك غير السَّوي، وغير مرغوبٍ فيه في المواقف التعليمية.

كما يرى (بورد مان شارل وآخرون،1963 ، ص 572)، إن الهدوء المقصود هنا ليس ذلك الهدوء الذي يُفرض فرضا، بل هو هدوء ونظام ينبع من رغبة التلاميذ في التعلم واستغلال كل

فرصة مُتاحة للنمو، هو نظام يقوم على أساس الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.

وهنا يُشير (زهران، 1974)، أنه إذا كان الفرد يرفض النظام والسلطة المفروضين عليه من الخارج، فإنه لا يستريح إلى عدم وجود أي توجيه بالمرة، وعدم وجود هدف يسترشد به فحاجة الفرد إلى الحرية تقابلها حاجته إلى الضبط. ونوع النظام المطلوب هو الذي ينبع من الأفراد أنفسهم. (زهران، 1974، ص264).

ينهمك التلاميذ في أنشطتهم التي يشعرون بأهميتها فيسعون للتعلم إرضاء لأنفسهم، وليس إرضاء للمعلم ولا خوفا منه.

ويرى (شقشق، الناشف، 1995). بأن النظام في حد ذاته قيمة أساسية، على التلاميذ اكتسابها والاقتناع بأهميتها لسير العمل، أي عمل. وأبرز ما يقوم به المعلم في هذا الخصوص وضع حدود يعرف كل تلميذ أنه لا يجوز تجاوزها، ويُفضل أن يتم الاتفاق على هذه الحدود بمشاركة التلاميذ أنفسهم، فالتلاميذ يحترمون القوانين التي يشاركون في صنعها أكثر من التي تُفرض عليهم فرضا، دون أن يتفهموا جدواها (شقشق، الناشف، 1995 ص14).

فبوجود الاتفاقيات يبقى التلاميذ منضبطين ويُصبح اقتراح حل للمشكلات التي يُوجدونها مسؤوليتهم، فالقوانين تُعارَض، ولا يُوافَق عليها، ولذلك فإن التلاميذ يُقاومونها.

ولقد ركز ما يسمى نموذج المسؤولية التشاركية Shared Responsabilty Model على هدفين:

أولهما، إيجاد متعلمين بطريقة تُؤدي إلى المشاركة التدريجية من قبل التلاميذ مع زيادة المسؤولية عن سلوكهم، وتحصيلهم في التعلم. وثانيهما، تخليص المعلم من عبء إدارة وضبط سلوك التلميذ.

إن فلسفة نموذج المسؤولية التشاركية تَعتمد على أن ضبط سلوك التلميذ هو من مسؤوليته. (كلارك، 2004، ص177- 180).

و يعتبر البعض أن الأساليب الخاطئة لإدارة الصف من قبل المعلم، والطريقة التي يعتمدها المعلم في التدريس سببا لظهور النتائج السلبية لإدارة الصف، فيرى (مطاوع، واصف 1982). أن أغلب المشكلات التي تحدث في الفصل، تبدأ عندما لا يُركز التلاميذ تفكيرهم في موضوع الدرس.

والإسراف في عقاب التلاميذ لا يضمن النظام، وربما كان مدعاة إلى انتقام التلاميذ والنظام داخل الفصل نتيجة للعمل، وليس هدف العمل المدرسي. (مطاوع، واصف، 1982 ص93).

إن معالجة المشكلات الصفية باستخدام العنف قد لا يحلها إلا ظاهريا، فيصبح التلميذ مُعرضا عن بعض السُّلوكات خوفا من المعلم وليس عن طواعية، فتكون بذلك دافعيته مصدرها خارجي، وهذه نتائجها محدودة وقد لا تستمر ولا تتعمم، ويُلاحظ أن الكثير من المشكلات يكون المعلم سببا فيها، قُصورا أو تَقصيرا، فعدم فهمه لخصائص نمو المتعلم وجهله لمطالب النمو، وعُقم أساليبه التدريسية، وسوء الإعداد والتحضير، كلها عوامل تُؤدي إلى حدوث مشكلات سُلوكية داخل القسم، وتجعل المعلم عاجزا عن اتخاذ القرارات الملائمة فيلجأ مباشرة إلى العنف، أو يترك الحبل على الغارب.

ونجد (جلاسر Glasser) ينتقد كما يورد (حجِّي، 2000) التعليم الذي يهتم بالذاكرة دون التفكير، والتعليم بطريقة الاستظهار ويرى أن نجاح الطفل قبل دخوله المدرسة ثم فشله بعد التحاقه بها يرجع إلى أنه كان ناجحًا لأنه استخدم عقله في حل المشكلات المتَّصلة بحياته ثمَّ فوجئ في المدرسة بأنه يجب أن يستخدم عقله لإيداع الحقائق أكثر من استخدامها في اهتمامه أو تفكيره أو في حل المشكلات (حجِّي، 2000، ص171)، كما أيَّدت هذا المنحى (الفتلاوي 2005) بإشارتها أن الشرح والتلقين يؤديان إلى الشعور بالضجر والملل مما يتسبب في حدوث العديد من المشكلات التعليمية والانضباطية.

و يعتقد الكثير من المربين المحدثين ومن بينهم (جلاسر Glasser، 2000) بأن المناهج إن كانت لا تشبع احتياجات التلاميذ فستؤدِّي إلى مقاومة التلاميذ بما يثير مشكلة الانضباط و من ثمَّ يسود الاعتقاد الخاطئ بأن مشكلات الانضباط وليس التعليم غير المشبع هي التي تتسبب في انخفاض مستويات التحصيل المدرسي وذلك ما يفسِّر التأكيد المتزايد للمعلمين على القواعد الصارمة للسلوك والمزيد من عمليات الإكراه ويشير هنا (جلاسر Glasser) إلى نمط من أنماط الإدارة وهو الإدارة بالرئاسة التي يمثِّل الإكراه لُبَّها إذ يُعاقِبُ المعلم و يطلب توقيع عقوبات على التلاميذ ويرفض المعلم الإقرار بأن الكثير من التلاميذ تعوَّدوا على هذه العقوبات وربَّما ينظر التلاميذ أن الألم المحبط لاحتياجاتهم التعليمية أكبر من الآلام الناجمة عن أيِّ عقوبات قد يعانون منها على يد المدرِّس، ويقترح (جلاسر Glasser) نموذجًا للإدارة هو الإدارة بالقيادة بدل المسؤولية وفق الملامح التالية:

* مشاركة المعلم (القائد) في مناقشة ما سوف ينجزه التلاميذ ويستمع إلى آراء هؤلاء التلاميذ.
* يطلب إليهم تقييم جودة عملهم بأنفسهم.
* تسهيل الأمور باستمرار وتذليل الصعاب حتى تكون حجرة الدرس مكانًا صالحًا للتعلم.
* تعليم التلاميذ بطريقة ترضي حاجاتهم وتشعرهم بالسعادة في الأداء بما يجعلهم يقدرون ذاتَهم فيحقق مزيدًا من التقدم.

ولقد قام (جلاسر)في سنة 1993-1994 بتطبيق أفكاره في المدرسة الابتدائية وتوصل إلى ما يلي:

* كان مستوى التحصيل مرتفعًا حيث وصل إلى 88% في القراءة، و 85% في الرياضيات.
* اختفاء جميع مشكلات الخروج على النظام.
* أدَّى جميع أعضاء هيئة التدريس العمل بنجاحٍ مع جميع التلاميذ.
* صارت المدرسة مصدرًا للمرح للمعلمين و الآباء و التلاميذ.

كما أكَّد (عدس، 1998) أن حجر الزّاوية في الانتقال بالعملية التربوية من الكمِّ إلى الكيف (النوعية) هو الأخذ بمبدأ القيادة في الإدارة المدرسية، وفي الإدارة الصّفية(Leading Management)، بدلاً من الاعتماد على التسلُّط، الذي يعتبر مبدءا خاطئًا لأنه يحدّد نوعية العمل ويحدّد نوعية الإنتاج وهو بذلك يحدّد الكمّ والكيف في العملية التربوية بل و يحدد الأسلوب الذي يتّخذه المعلم في تعامله مع طلبته الأمر الذي سينبثق عنه معظم المشاكل الإدارية والنظامية، كما يبعث على تدنّي النوعية في التعليم. (عدس، 1998، ص41).

ومن الدراسات التجريبية التي تناولت تأثير أنواع القيادة والجو الاجتماعي على سلوك الفرد والجماعة دراسة (White & Lippitte). التي أوردها (أبو النيل، 1985 أ) حيث اختار الباحثان أربع (4) مجموعات من الأطفال المتجانسة في سن العاشرة، ووضعا على رأس كل مجموعة عضو يتولى القيادة، ويتصرف بأسلوب محدد له، فكانت هناك ثلاثة أساليب: الدكتاتوري، الديمقراطي، الفوضوي.

في الجو الدكتاتوري:

* يقوم القائد وحده بوضع خطة العمل.
* يُعطي خطوات العمل للأطفال خطوة خطوة، ولم يُعطهم فرصة التعرف على الخطط كلها.
* يُحدد القائد بنفسه نوع العمل والأفراد الذين يقومون به.

* يقوم بتوجيه الثناء والمدح، ليس على أساس موضوعي، لكن على أساس ذاتي.
* يظل القائد بعيدا عن التدخل إلا في حالة شرح الخطوات.

في الجو الديمقراطي:

* يأخذ القائد رأي الجماعة في القرارات التي تُتخذ بخصوص وضع سياسة للعمل.
* يقوم القائد بمناقشة الجماعة في الخطة للتوصل للأهداف التي تسعى الجماعة إلى التوصل لها.
* تشترك الجماعة في اختيار نوع العمل والأفراد الذين يقومون به.
* يقوم القائد بنقد الجماعة على أساس نواحي الموضوعية، وليس على أساس ذاتي.
* يعمل كعضو مشترِك في الجماعة.

في الجو الفوضوي:

* يُسهم القائد إسهاما قليلا في عمل خطة الجماعة، ويتركهم على حريتهم في وضع خطة العمل التي يُقررها الفرد أو الجماعة.
* يقوم القائد بتوفير المواد اللازمة للعمل، ويَعد الجماعة بأنه تحت تصرفها، في أية معلومات يطلبونها، لكن إسهامه في نشاط الجماعة غير موجود.
* لا يشترك القائد مع الجماعة في توزيع واختيار الأفراد المختلفين للأنواع المختلفة في العمل.
* لم يكن هناك تقييم في عمل الجماعة أو نقد أو مدح من جانب القائد لنشاط الجماعة.

وكانت النتائج على هذا النحو:

1- انقسم الجو الدكتاتوري إلى نمطين من أنماط الاستجابة، نمط يتسم بالبلادة واعتمدت على القائد اعتمادا كبيرا، ولم يكن لدى أفرادها أي نوع من أنواع المبادأة، ونمط اتسم بالعدوان، وكان معظم هذا العدوان مُوجه نحو القائد.

2- فيما يتعلق بالتوحد مع الجماعة والشعور (بالنَّحن) فكان هذا الإحساس سائدا في الجو الديمقراطي، فقط كانت نسبة اللفظ (نحن) إلى نسبة استعمال اللفظ (أنا) في هذا الجو أكبر مما هو في المجموعة الفوضوية، والمجموعة الدكتاتورية.

3- إن علامات الوُد، أشارت على التوافق والانسجام الذي يتمتع به أفراد المجموعة الديمقراطية عن باقي المجموعات.

4- تكرر العدوان والانفعال الزائد نحو الأعضاء بعضهم وبعض في كل من الجماعتين الدكتاتورية والفوضوية عن الجماعة الديمقراطية.

5- كانت الرغبة في استرعاء انتباه القائد أكبر في الجو الاجتماعي الدكتاتوري منه في المواقف الأخرى.

6- أظهرت المجموعة الدكتاتورية الخاضعة قدرة أكبر من باقي المجموعات الأخرى، على الاستمرار إلا أن ذلك كان يحدث فقط أثناء حضور القائد، وإذا غاب القائد في هذه المجموعة، تراخت في القيام بنشاطها، أما المجموعة الديمقراطية فقد قامت بعملها واستمرت فيه حتى لو لم يكن القائد حاضرا.

7- كانت الروح المعنوية منخفضة في الجو الدكتاتوري، وهذا يرجع إلى أن الثَّواب لم يكن يُعطى نظير العمل، بل من مدح يُوجهه القائد، وهكذا كانت هناك منافسة بين أعضاء هذه الجماعة لنيل تقبل القائد، أما في الجو الديمقراطي فكان المدح بين الأعضاء بعضهم لبعض.

8- انخفاض متوسط التذمر في الجو الديمقراطي حيث بلغ (1,6) بينما بلغ (4,6) في المجموعة الديكتاتورية العدوانية، وبلغ (4,1) في المجموعة الفوضوية، وبلغ (15,5) في المجموعة الدكتاتورية الخاضعة. (أبو النيل، 1985 أ، ص351-352-353-354).

6-4-2- توفير المُناخ العاطفي والاجتماعي:

قال سقراط مخاطبا أحد الآباء: " خذ ابنك لا أستطيع تعليمه، أنه لا يحبّني."

إنه لمن الصعب أن يتخيل المرء عملا تدريسيا يتم في الصف، دُون أن تسوده وتُلوِّنه علاقات إنسانية سَوية ومُناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة والعدالة والديمقراطية.

ويرى (شقشق، الناشف، 1995). أن المُناخ التربوي الذي يُشجع على التعلم هو جو وُدي غير انتقامي، يشعر التلميذ فيه بأنه يستطيع أن يُجرِّب ويُخطئ ويُصحِّح أخطاءه ويتعلَّم منها، بعكس الجو الذي لا يتوافر فيه مثل هذا الأمان ويخشى معه التلميذ من وقوع عقاب المعلم عليه بين لحظة وأخرى لأقل سهو أو تقصير. (شقشق، الناشف، 1995، ص15).

وهذا التوجه يَنسجم مع النظرية البُنيوية التي تُؤكد أن الخطأ ليس عيبا ويُمكن الاستفادة منه فإذا عمل المعلم بهذا المنطق فإن الفائدة ستكون جَمة، فالتلميذ هنا ينطلق ويُفكر بحرية

وطلاقة، ويُمكن أن يَصل إلى حُلول مُبدعة مُبتكَرة، حتى لو كانت أفكار التلميذ مخالفة لأفكار المعلم، وفي هذا السياق يَرى (جروان، 1999). أنه عندما يتقبل المعلم أفكار الطلبة بغض النظر عن درجة موافقته عليها فإنه يُؤسس لبيئة صفية تَخلو من التهديد، وتدعو الطلبة إلى المبادرة والمخاطرة والمشاركة وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم، ومن المؤكد أن الطالب الذي يَتوقع رفض الطالب لأفكاره ومعتقداته يُفضّل الانكفاء على الذات والتوقف عن المشاركة. (جروان، 1999، ص131).

إن من أهم العوامل التي تَجعل التلميذ يُحس بالدفء هو إحساسه بأنه أمام شخص عادل في معاملاته وعلاقاته مع التلاميذ، وفي تقويمه لهم، فلا يُميز بين هذا وذاك، أو هذا وتلك، ويَشعر أنه أمام شخص يُحبه ويَحنو عليه، يَعوده إذا مَرض، ويَسأل عنه إذا غاب، و يرى (عاقل 1964). بأن على المعلم أن يحسن الإثابة قبل أن يحسن العقوبة، وأن يعتبر الحرمان من الثواب شكل من أشكال العقاب، ويُثيبُ الطفلَ حين يحسن، ويُعاقِب الطفلَ نفسه حين يخطأُ.(عاقل، 1964، ص336).

ولإضفاء الجدِّيّة والتشدُّد بشكل دائم آثار عكسية على أجواء الدِّراسة، بينما سيادة البشاشة وروح الدُّعابة الهادفة تحسِّن من الجوِّ النَّفسي داخل الصَّف، ويسوق ((Louanchi, 1994 مثالاً على لسان أحد التلاميذ قائلاً: " إن الضَّحك والابتسام معنا يخلقان المتعة. أمَّا كون المعلِّم دائما متشددا و حازماً يخلق ضغوطات...، وقصٌّ نكتة أو إبداء ملاحظة مضحكة يخفِّض الضغط ويزوِّد التلاميذ بقوى للمواصلة في مجهود التركيز والتعلم." (Louanchi, P55).

كذلك يُعد الإحساس بالانتماء من العوامل المساعدة في خلق جو من المحبة والألفة والتعاطف والحرص على مشاعر الغير، وترى (كلارك، 2004). إن زيادة العواطف والاتجاهات الايجابية يُمكن أن تؤدي إلى تغيير ايجابي في اتجاهات التلاميذ نحو التعلم، ولقد أوضح (Wright & Mischel). أن المشاعر والاتجاهات الايجابية تُحسن إنجاز التلميذ في الواجبات الصفية. (كلارك، 2004، ص184).

6-4-3- التفاعلات الصفية: Classroom interaction

إن التفاعل يعني التأثير المتبادل، والتفاعلات الصفية تُشير إلى نمط العلاقات المتبادلة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، وهذا (Louanchi, 1994). يرى أن التفاعل بين المعلم والتلاميذ، هو تقليص المسافة النفسية بينه وبينهم، ويُشكل رسالة ود وانفتاح.

.(Louanchi, 1994, P 54)

وإذا كان التفاعل بين المعلم والتلاميذ هو تقليص المسافة النفسية بين الطرفين، فإنه أيضا تقليص للمسافة النفسية بين التلاميذ أنفسهم.

إن القسم كما يُشير (الدريج، 2000). ليس فقط مجموعة من التلاميذ يُضاف إليهم مُدرس إنه فضلا عن ذلك وحدة متفاعلة، كُل عضو فيها يُؤثر ويتأثر، إن المُدرس والتلاميذ يُشكلون مرتعا خصبا للتفاعلات الاجتماعية، وشبكة خصبة من العلاقات الانفعالية (الدريج، 2000 ص85).

وتُعد التفاعلات الصفية ذات أبعاد عديدة سواء على مُستوى بُعد التحصيل الدراسي، أو على مُستوى اكتساب المهارات الاجتماعية، والكثيرون يَعتقدون أن التفاعلات الاجتماعية التي تحدث في الصف ما هي إلى قناة تُسهل عملية التحصيل الدراسي، لكن ذلك ليس كُل ما تستهدفه هذه التفاعلات لأن هُناك الكثير من المهارات الاجتماعية التي يكتسبها المتعلم وتُعتبر هي أيضا مُستهدفة، ولها بُعد اجتماعي في شخصية المتعلم، فـ (أبو النيل، 1985أ) يرى أن جماعة الصف تستطيع أن تعمل على تنمية حاجة الفرد للتعلم، وفي جماعة الصف يتعرض التلاميذ للكثير من المشاكل الاجتماعية التي لا يستطيع الفرد وحده أن يُقدم حلا لها ومثل هذه المشكلات التي تنبت في الصف المدرسي تتطلب حلا جماعيا، وطبيعي أن مثل هذا الأمر لا يفوت المعلم فهم يُساعد التلميذ على التفاعل مع زملائه، في المواقف والأنشطة المختلفة ويكتسب مهارة التعامل مع زملائه، فيساعدهم ويتلمس لديهم المعونة في مثل هذه الأحوال. (أبو النيل، 1985أ، ص520-521).

فبالنسبة لتأثير التفاعلات الصفية على تحسين الأداء أورد (طه، 1986). أن بعض علماء النفس الألمان مُنذ بداية القرن الماضي وجدوا أن العمل يتحسن في الظروف الاجتماعية ووجدوا أن الواجبات المدرسية التي يَقوم بها التلميذ في منزله تكون أقل دقة وأكثر بطئا من الأعمال التي يَقوم بها في مثل هذه الظروف الاجتماعية التي تُهيئها قاعة الدراسة، كما ذكر دراسات ألمانية وأمريكية أيدت أن مُجرد وُجود أشخاص آخرين مع الشخص الذي يقوم بالعمل يؤدي على العموم إلى تحسين في العمل على نحو ما وجد (Allporot) في دراساته المنشورة عام 1920، ووجد (Bane) في بحثه المنشور عام 1925، أن المناقشة ساعدت على استيعاب المادة لمدة أكثر (طه، 1986، ص102).

ولقد تنبه المسلمون الأوائل إلى أهمية التفاعل بين التلاميذ فهذا ابن سينا يَقول: "إن الصبي عن الصبي ألقن، وهو عنه آخذ، وبه آنس" (سليمان، 1976، ص96).

كما أثبتت الدراسات التطبيقية التي ذكرها (شقشق، الناشف، 1995). أنه كلما زاد التفاعل اللفظي، سواء بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ كلما تحقق تعلما أفضل. (شقشق، الناشف 1995، ص13).

كما أكد (Piaget) على أهمية التواصل والتفاعل الاجتماعي في تطوير أطر عقلية جديدة فكي يبتعد المتعلم عن أرائه المتمركزة حول ذاته فلا بد أن يتفاعل مع وجهات نظر وأفكار الآخرين، وإن لم يفعل ذلك فلا يجد ما يدعوه إلى تغيير أطره العقلية التي اكتسبها من قبل والتي تدور حول ذاته.

كما وَجد (Johnson & Medinnus) أن المعلمين يُؤثرون على تحصيل تلاميذهم عن طريق نوعية العلاقات التي يُقيمونها معهم. (طه، 1986، ص97).

وتوصل (Shaw, 1932). من خلال مقارنة الأفراد والجماعات الصغيرة في التمكن من حل المشاكل المعقدة إلى النتائج التالية:

* قدم الطلاب المنفردون (5) حلول صائبة من (63) إمكانية حل بنسبة (7,9%).
* قدمت الجماعة (8) حلول صائبة من (15) إمكانية حل بنسبة (53%).
* لا تقع الجماعة في الخطأ بالسرعة التي يقع فيها الفرد. (الدرّيج، 2000، ص101).
* كما أن النجاح في تعليم التلميذ التفكير، يتوقف على عوامل منها: التشجيع على المناقشة والتعبير مع الزملاء ومع المعلم. (جروان، 1999، ص129).

ويُمكن تقسيم التفاعلات داخل الصف من حيث اتجاهها إلى:

أ- **تفاعلات عمودية:** Vertical interaction

وهي تلك التفاعلات التي تتم بين المعلم والتلاميذ، ويُمكن أن تكون مُوزعة على جميع أو أغلب التلاميذ، ويُمكن أن تكون مركزة على عدد قليل من التلاميذ، حسب موقع جلوسهم، أو جنسهم، أو مُستوى تحصيلهم الدراسي.

ويُركّز المشرفون التربويون عادة في تقاريرهم على هذا النمط من التفاعلات، ويحثّون المعلم على إشراك التلميذ في الدرس وفي التوصل إلى الخلاصات.

وهُنا لا بد من الإشارة إلى أنه إذا كان الاتصال يتم في اتجاه واحد من المعلم إلى التلميذ فهو في الواقع لا يُعبر حقيقة عن مفهوم التفاعل الذي يُشير إلى التبادل والأخذ والعطاء والاتصال المتبادل وما يسمى بلغة الإعلام التواصل، و على الرّغم من ذُيوع مصطلح العلاقة العمودية في الأدب التربوي إلاّ أن الطالب يرى وجود نوع من السلطوية لأنها تعني علاقة من الأعلى نحو الأسفل(من المعلم إلى التلميذ)، ويمكن أن نطلق عليها تسمية أكثر مناسبة وهي العلاقة الأفقية من المعلم إلى التلميذ.

ب- تفاعلات أفقية: Horizontal interaction

وهي تلك التفاعلات التي تحدث بين المتعلمين أنفسهم في إطار الموقف التعليمي وتتراوح بين الشكل التقليدي الذي يتولى فيه المعلم مهمة همزة الوصل بين التلاميذ، بتحويل إجابة التلميذ إلى تلميذ آخر لتصويبها والتعليق عليها، أو تحويل سؤال تلميذ إلى تلميذ آخر والأشكال المتعددة لهذه التفاعلات الأفقية، والتي هي ليست منعزلة عن التفاعلات العمودية تبعا لطبيعة الموقف التعليمي وما يقتضيه من وضعيات تفاعلية قد تكون ثنائية (Pair Work) أو في مجموعات (Group-Work). أو بشكل مفتوح حيث يكون الجميع في وضعيات تسمح لكل تلميذ بمقابلة الجميع بجسده، وملامحه، حيث يرى زملاءه ويسمعهم.

ويرى (Pascal & Papillon, 1999). أن التعاون هو الإرادة والقدرة على العمل مع الآخرين، والأشخاص المتعاونون يقبلون أفكار الآخرين، ويعرفون الثقة والالتزام ويعملون معا بفعالية للوصول إلى اتفاق.

إن هذا يُولد مُناخا أكثر إنتاجية مقارنة بمناخ للتنافس(Pascal & Papillon, 1999, P 63).

ويمكن تقسيم التفاعلات داخل الصّف من حيث نمطها إلى تفاعلات لفظية، وتفاعلات غير لفظية، مع ملاحظة أنَّ هذين النَّمطين من التفاعلات لا يحدثان بشكل منفصل دائماً، فهناك تفاعل بينهما وتكامل، فاستخدام الألفاظ لوحدها قد لا يوفر الخبرة الكافية لتوصيل الأفكار هذا من جهة، ومن جهة أخرى نستطيع استخدام الألفاظ ككلمات ندعم بها الوسائل البصرية المستخدمة في التدريس فنعلّق على شكل أو رسم أو خريطة.

ج- التفاعلات اللفظية: verbal interaction

وهي تلك التَّفاعلات التي تستخدم فيها اللغة اللفظية، سواء بين المعلم والتَّلاميذ، أو بين التلاميذ كأداة للتَّواصل ويشير مفهوم التفاعل اللفظي إلى التبادل بين المعلم و التلميذ ذلك أن الاتصال اللغوي اللفظي يمكن أن ينطلق من المعلم أو من التلميذ كذلك، وليس كما يعتقد البعض وفق التصور التقليدي بأن المعلم يرسل والتلميذ يستقبل، ويظهر السلوك اللفظي للتلميذ في استجابته لأسئلة المعلم، وللأسئلة التي قد يطرحها هو نفسه على المعلم أو على زملائه، أو عرض وجهة نظره على المعلم أو على زملائه، و من السُّلوكات اللفظية للمعلم قيامه بالشرح، وإعطاء التوجيهات، والحفاظ على النِّظام.

ويمكن النَّظر إلى التَّفاعلات اللفظية التي تتم في الصَّف من زاوية:

* نجاح المعلم في توفير مناخ اجتماعي وعاطفي، لإنجاح عملية التدريس، ذلك أن الأسلوب الايجابي في الحديث مع المتعلمين يشجعهم على الاستجابة والمشاركة والحماس، والعكس صحيح.

* تنمية العلاقات التَّعاونية بين التَّلاميذ

* إسهام الوسائل اللفظية في توضيح الكثير من الوسائل المجرَّدة المستخدمة في عملية التدريس.

* استخدامها كوسيلة من وسائل التَّغذية الرَّاجعة (feed back)

* إتاحة التفاعل اللفظي، التفاهم بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم شرط أن تكون اللغة اللفظية المستخدمة بين الطرفين ذات مرجعية واحدة.

* إن اللغة التي يستخدمها المعلم تولِّد اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ نحو المعلم، وبعلاقة متعدية، وغير مباشرة فان ذلك سيكون له الأثر البليغ على الجانب التحصيلي للتلاميذ.

وذكر (أبو جعفر، 1996) أن هناك عدَّة دراسات منها دراسة بغداد والكويت في شكل مقارنات بين الأساليب التقليدية في التدريس، وأساليب الحوار والنقاش الحديثة، ففي دراسة أجريت في الكويت قُورنِت فيها طرائق التدريس الحوارية والتقليدية بين مدرستي الجزائر الثَّانوية للبنات ومدرسة المرقاب الثَّانوية للبنات أثبتت نتائجها جودة الطُّرق الحوارية في الرَّفع من مستوى أداء التلميذات التَّعليمي و التنموي(أبو جعفر، 1996، ص105).

ومن أبرز الدِّراسات التي تناولت السُّلوك اللفظي للمعلم والتلميذ، تلك الدِّراسات التي قام بها (Flanders) الذي صمم مقياسا لأنشطة التَّفاعل اللَّفظي خلال الموقف التّدريسي قسم فيه سلوك المعلم اللفظي إلى سلوك مباشر وغير مباشر.

د- التفاعلات غير اللفظية: Non verbal interaction

وهي أنماط التواصل التي لا تُستخدم فيها الألفاظ، كتعبيرات الوجه، ونظرات العيون وحركات الجسم، و كذا الصُّور و الأشكال والخرائط والجداول التي لا تعتمد على الألفاظ أساساً.

ويذكر (ناصر، 1996). إلى أن مجموعة من الدراسات تُشير إلى أن أكثر من 90% من الرسائل الموجهة للتلاميذ أثناء عملية التفاعل داخل الصف، رسائل غير لفظية.

إن لهذا النوع من التواصل أهمية قد لا نلقي لها بالا، ومن أوجه أهميتها:

* استثارة دافعية التلاميذ، وزيادة مشاركتهم في الموقف التعليمي تكشف للتلميذ، مشاعر المعلم بصورة صادقة، ودون تَكلف، بينما اللغة اللفظية قد لا تعكس طبيعة مشاعر المعلم.
* إن السلوك غير اللفظي خال من التعقيد ولا يستغرق وقتا ولا يتطلب جُهدا لتفسيره.
* إن الرسائل غير اللفظية، أبلغ من الرسائل اللفظية في التعبير وفي التأثير.

إن مُعظم الكتابات التي تناولت هذا النمط من التفاعل تتناوله على العموم في اتجاه واحد من المعلم إلى التلميذ لكن الحال ليس كذلك في الواقع، فهناك رسائل غير لفظية تَنتقل من التلميذ إلى المعلم، أو من تلميذ إلى تلاميذ آخرين في الصف، فمن المؤشرات التي يعتمدها المعلم في التغذية الراجعة، ما يراه على وجوه تلاميذه ونظراتهم فقد استعصى الفهم عليهم أو ما إذا كانوا مُنتبهين أو مُنشغلين بأشياء أخرى.

ومن أهم التعبيرات غير اللفظية، تعبيرات الوجه التي تَعكس الفرح والسرور والتقدير وهي تُؤثر بوضوحها ومباشرتها فتزيد من دافعية واهتمام المتعلم لشعوره بالراحة والاطمئنان والتقدير من طرف الآخرين، كما تُعد الابتسامة والضحكة مؤشرا على المحبة والتقبل ولها أثر كبير على المتعلم هذا إن لم تُستخدم للتهكم وفي هذه الحالة سَيكون أثرها سيء.

كذلك يُوجد ما يسمى بالتلاقي البصري فنظرة المعلم إلى التلميذ تَعكس درجة الاهتمام بما يَقول، أما عند الصَدِ فالدلالة تَكون معكوسة، كما أن توزيع النظرات على مُختلف التلاميذ له دلالة الاهتمام بالجميع، كما أنها تُمكن من ضبط النظام ولفت الانتباه.

كذلك نَجد الإيماءات التي تَحمل عدة دلالات فقد تكون وسيلة لضبط النظام وقد تكون وسيلة لشرح بعض المعاني التي تعجز اللغة اللفظية عنها، ومن المظاهر الرمزية أيضا اللمس كالتربيت على الظهر، أو المسح على الرأس وفي ذلك إشعار بالاهتمام والتوحد الانفعالي وخلق للدافعية.

ومن الرموز أيضا المسافة والاقتراب من المتعلم، ومعروف في مُجتمعاتنا العربية أن ذلك الاقتراب دليل مودة واهتمام وتقدير، وفي التفاعلات يَجلس التلاميذ في أنصاف دوائر أو في دوائر ويكاد يُلامسون بعضهم بعضا، وفي هذا شُعور بالأمن والاطمئنان.

كما يَحمل الصوت في حَد ذاته من حيث النغمة والدرجة تأثير على المتعلمين لأن الرتابة في الصوت تدفع إلى الملل، وتغيرها بحسب ما يتطلبه الموقف التعليمي له أبلغ التأثير في توصيل الرسالة، وتَعكس خصائص الصوت مدى اهتمام المعلم وثقته بنفسه بما يَجعل التلاميذ يَهتمون، أما إذا كان غير مبال ، ويَتردد كثير فيما يَقول فهذا سيكون له تأثير سلبي على التفاعل داخل الصف.

6-4-4- تنظيم البيئة الفيزيقية للصف:

تُشكل البيئة الفيزيقية الإطار الذي يَتم في التعلم، ولزيادة الفعالية نحتاج إلى تنظيم بيئة التعلم، وحُسن التخطيط لها، فَيُستغل كل جزء وكل رُكن في الغرفة دُون ملئها بأشياء لا ضرورة لها، كما يَتم تَوزيع التجهيزات بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة التعليمية ويَسمح للتلاميذ بالحركة داخل القاعة.

ويرى البعض أن عملية التنظيم هذه تستغرق وقتا طويلا، وفي ذلك تأثير على الوقت المخصص للتعلم، لكن إذا كان التنظيم مُحكما فَفيه ما يُعوض المعلم عن ذلك.

ومن التأثيرات التي أفرزتها التربية الحديثة ظهور مفاهيم جديدة للتعلم الفردي والجماعي. كما لم تَعد حركة التلميذ دليلا على الفوضى بل عنصرا هاما للتعلم، وفي هذا يقول "Piaget" الطفل يَتحرك إذن هو يتعلم (شقشق، الناشف، 1995، ص14).

إن ذلك لا يَعني أن يتحرك المتعلم في الصف بشكل مُستمر لكن في نفس الوقت لا نُقيده طيلة اليوم الدراسي فلا نسمح له بالحركة إلا حين الإجابة، أو الخروج إلى الحمام.

ومن الأمور المهمة في تنظيم البيئة الفيزيقية توفير التهوية والإضاءة. من الأمور الهامة أيضا طريقة الجلوس والتي لا تخضع لنمط واحد بل تتعدد بتعدد الأنشطة التي يُمارسها

المتعلمون فالجلسة المناسبة للكتابة لا تصلح للاستماع إلى قصة. بل إن هناك بعض الاتجاهات في بعض الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية ترى أن المتعلم له الحرية في الجلوس على سَجادة في ركن المكتبة وبالطريقة التي تُريحه جسديا بدل جلوسه على المقعد فالجسم يحتاج إلى الحركة والتغيير في الجلسة أو الوقوف.

كذلك تُترك الحرية للمتعلم في اختيار من يُريد العمل معهم في إطار دينامية الجماعة فَيُكون صداقات ويُثبت وُجوده بين زُملائه وهذا لن يتأتى إلا في جو يَخلو من القيود على الحركة وتُسوده التلقائية، إن الحرية تَقود إلى الابتكار وإلى الإبداع.

ويَتم الاهتمام في البيئة الفيزيقية بالخزائن لحفظ حاجات التلاميذ وإنتاجاتهم والحصول على حاجياتهم من المواد الخام، والوسائل، كم تُولى عناية بإنتاجات التلاميذ وعدم النظر إليها كأكوام تُوضع في مؤخرة القسم فيما يُسمى بمتحف القسم، بل إن هناك تأثير حتى للون الجدران على النشاط الصفي.

إن هذه المعطيات جميعها تُنبهنا إلى الأهمية التي تكتسيها البيئة الفيزيقية بالنسبة للنشاط الصفي بما يُحتم تَكوين المعلمين في تقنيات تنظيم هذه البيئة، كما يَلزم الهيئات التي تَقوم بالتصميمات الهندسية للمدارس أخذ هذا الجانب بعين الاعتبار.

7- تنمية مهارات المعلمين التدريسية:

يعتبر المدرّس في أي نظام تعليمي أهم عنصر في مدخلات العملية التعليمية، نظرا للدور الذي يلعبه في عملية التربية والتعليم، ومن هنا تظهر الحاجة إلى هذا العنصر والبحث عن كفاءته (المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998، ص03).

إن هذا القول لا يحتاج إلى نقاش كثير لإثباته لكن البعض يشكّك في جدوى تكوين وإعداد المعلم، وذلك ما دمنا نجد معلمين ناجحين وماهرين، دون أن يتلقّوا أي نوع من أنواع التكوين أو التدريب وهذا التشكيك مردود على أصحابه، فلماذا يقال هذا الكلام بالنسبة للمعلم ولا يقال بالنّسبة للطبيب، ولا يقال بالنّسبة للمهندس؟.

فإذا كان المعلم يولد معلما، فالطبيب هو أيضا يولد طبيبا، والمهندس يولد مهندسا، ولا حاجة لتكوينهم وتدريبهم أجمعين.

ثم إن المعلم بهذا التصور كم ارتكب من أخطاء قاتلة، وكم من التلاميذ راحوا ضحية تجاربه، ثم إذا كان قد تعلم أشياء بحكم الخبرة، فهل ستبقى هذه الأشياء صالحة إلى الأبد؟.

لقد أصبحت الدول تدرك أهمية إعداد المعلم وتكوينه التكوين الحديث الذي يمكنه من القيام بمهامه، بكفاءة.

إن المتتبع لتكوين المعلمين في الجزائر يلاحظ زيادة الاهتمام بتكوين المعلم (معلم المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص). من خلال:

* انتقاء أفضل العناصر للالتحاق بمعاهد التكوين، من خلال معدلات دراسية، والمرور عبر مسابقات للفرز.
* زيادة مدة التكوين الأولي إلى ثلاث سنوات.
* تحسين مستوى الأساتذة المكونين، بمعاهد تكوين المعلمين، من خلال عديد الدورات التكوينية، وكذا هيئة الإشراف التربوي.
* رفع مستوى تكوين المعلمين إلى مستوى التكوين العالي.
* تحسين وتطوير مناهج تكوين المعلمين.

ويمكن تقسيم التكوين بالنسبة للمعلم إلى نوعين هما: التكوين الأولي Pre-service Training، والتكوين أثناء الخدمة In- service Training

7-1- التكوين الأولي: Pre-service Training

إن نقطة البداية في تكوين المعلم هي اختيار العناصر التي تملك الاستعداد والمواصفات التي تمكنها من النجاح في مهنة التدريس. وذكر (راشد، 2001). بأنه قد جاء في مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي الذي عقد بالقاهرة في فبراير 1993 توصية مفادها أن يراعى في اختيار المعلم في المرحلة الابتدائية، الدقة، بحيث يتوافر في من يتم اختياره لهذه المهنة حب التلاميذ والقدرة على التعامل معهم والرغبة في التدريس والسلوك القويم (راشد، 2001 ص21).

تعتبر مرحلة التكوين الأولي، المرحلة التي يتلقى فيها المعلم أساسيات التدريس فيكتسب المهارات والقدرات والقيم اللازمة للتدريس كما يكتسب المهارات، والقدرات والقيم التي تجعله قادرا على تغيير الممارسات في المدرسة، بدل ترك المدرسة ترد المعلم على عقبيه لينتكس إلى الأساليب التقليدية.

في هذه المرحلة يتم تحديد المهارات التي يجب أن يكتسبها المدرس أثناء إعداده ثم تحليل هذه المهارات إلى برامج تعليمية مناسبة وتحقيقها في المدرس ثم الربط بين المهارات وبين نجاح المعلم في التدريس، والربط بين نجاح المدرس وتدريسه ومدى تعلم التلاميذ.

إن ذلك يدخل في إطار تحديد المدخلات المعرفية والنفسية والاجتماعية والمهنية اللازمة لإعداد المدرس الجيد، وتحليلها وبناء البرامج اللازمة لاستغلالها وذلك يعد من أهم العوامل المساعدة على الإعداد السليم لتحقيق المخرجات المطلوبة.

وتعد المخرجات وتحديدها بشكل واضح ذات أهمية في بناء وتنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين، فهذا (Haberman, 1948). يحدد بعض المخرجات التي يراها ملائمة لهذا العصر فيقول: "يجب على المدرس أن يعرف الكثير عن مادته، و أن يتدرب على الإحساس بالموقف التعليمي، أن يتعلم استراتيجيات التعليم اللفظي وغير اللفظي، أن يشخص ويصف ويُقوم التعلم، أن يفهم ويستوعب البحث العلمي، أن يتعلم العمل مع الفريق، أن يختار وسائل التعليم المناسبة ويُقومها، أن يُعلم تلاميذه، والمدرس المتدرب يجب أن يكون عاملا من عوامل تغيير المجتمع" (النجيحي، 1981، ص242).

و يتأثر تحديد المدخلات وتحديد المخرجات بعوامل عديدة كالتغيرات السياسية، والاقتصادية والاجتماعية، والعلمية، والمعرفية، التي تحدد ملامح معينة يجب أن يتميز المعلم بها ومهارات لا بد أن يمتلكها، إن ذلك يقدم رؤية فلسفية واضحة في ميدان تكوين المعلمين وتحديد تلك الملامح يساعد معاهد تكوين المعلمين على بناء ما يُسمى بمخطط تكوين المعلمين، على أساس اعتماد مرجعية معينة في ذلك التكوين.

ولعل من أشهر برامج تكوين المعلمين تلك التي يطلق عليها تكوين المعلمين على أساس الأداء والذي يعود إلى الاتجاه المنظومي في التدريس، ويركز تكوين المعلم على أساس الأداء على التطبيق وليس على المعرفة لأن هناك فرقا بين المعرفة والتطبيق، وذلك في شكل نتاجات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس معلومة من الطالب المتعلم والمشرف.

وهذا (johnson, 1972). يقول "إن قدرة المعلم الطالب على تأدية العمل الذي يعدّ له بكفاءة وفعالية هي المؤشر الرئيسي والدليل المقبول والوحيد على نجاحه، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة، ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام المُوكَلة إليه بكفاءة وفعالية ولا العلامات التي حصلها في الامتحانات النظرية " (مرعي، 2003، ص45).

لكن ذلك لا يعني عدم الاعتراف بالجانب المعرفي النظري، فالجانب النظري المعرفي يعتبر كإطار مرجعي (Frame of Reference) للجانب الأدائي التطبيقي، إذ لا يمكن تصور وجود أداءات دون وجود ما يبررها وما يسندها على المستوى النظري، والمعلم أمام المواقف التدريسية المختلفة التي يواجهها يحتاج إلى اتخاذ قرارات، لكن ليس من فراغ بل من خلفية مرجعية معينة من الخبرات والنظريات.

ومهما تنوعت نماذج تكوين المعلمين في مرحلة التكوين الأولي إلا أنها تعتمد في إعداد المعلم على ما يأتي:

7-1-1- الإعداد الثقافي العام:

إن الثقافة العامة ضرورية بالنسبة للمعلم فكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كلما استطاع نيل ثقة التلاميذ واحترامهم، كما تساعده على سعة الأفق وسعة الإدراك، ونضج الشخصية بما يساعده على القيام بدوره الاجتماعي، فهو على صلة بقطاع كبير من الناس أولياء للتلاميذ وغيرهم.

أما مضمون هذه الثقافة كما يشير (مرسي، 1995). فهي اللغة الوطنية، واللغة الأجنبية للتفتح على العالم الخارجي والاتصال بالجديد في ميدان التخصص، والعلوم الإنسانية كالتاريخ، والاجتماع، والأدب، والعلوم الطبيعية، والفنون الجميلة. (مرسي، 1995 ص159).

7-1-2- الإعداد الأكاديمي المتخصص:

وهو مادة التخصص أو مواد التخصص التي سيقوم المعلم بتدريسها في المستقبل، إن هذا النمط من الإعداد يُحتمه ضرورة التمكن من مادة التخصص، والانفجار المعرفي كمًا وكيفًا ولذلك يرى الكثيرون أهمية تمديد سنوات التكوين بعد المرحلة الثانوية لتعميق المفاهيم.

وفي الجزائر هناك إشكالات في هذا الجانب إذ المعلم مطالب بتدريس جميع المواد العلمية منها والأدبية، وهو ينتمي إلى شعبة إما أدبية تُهمل فيها المواد العلمية أثناء المرحلة الثانوية أو ينتمي إلى شعبة علمية تُهمل فيها المواد الأدبية أثناء المرحلة الثانوية، وعندما يلتحق النمطان بمعاهد تكوين المعلمين يكون التركيز بنفس الكيفية، ويبقى الخلل قائما، فالعلمي يبقى متفوقا في مجاله، والأدبي في مجاله، ثم ينتقلان إلى الميدان بنفس الاختلال بما يؤثر على مستوى أدائهما في عملية التدريس.

7-1-3- الإعداد المهني:

وفي هذا الإعداد يتم التركيز على:

* الإلمام بالحقائق الخاصة بالمتعلم وشخصيته وقوانين نموه ومتطلباته التربوية.
* الإلمام بطرائق وإستراتيجيات التدريس المختلفة، وتدابير التقويم التربوي.
* التعرف على أخلاقيات المهنة والالتزام بها.
* الممارسة العملية الميدانية للتدريس، وهي التي تجعله في الوضعية الطبيعية التي يمارس فيها ما تعلم نظريا، فيعمل على جَسر المسافة بين النظرية والتطبيق، ويكتسب من خلالها مهارات التدريس سواء ما تعلق بالتخطيط، أو التنفيذ أو التقويم أو إدارة الصف.

وتحتل هذه الممارسة مكانة خاصة في تكوين المعلم، التي تقوم على النموذج، فالطالب المعلم قبل أن يمارس يبدأ بملاحظة مدرسين أكفاء قبل أن يمارس بنفسه التدرب على التدريس فيتلقى التغذية الراجعة من المعلم الخبير والأستاذ المشرف المرافق، ولقد أورد (زيتون 1999-2000). دراسة (Williams & Graham, 1992). التي أشارت إلى وجود علاقة بين صفات الأستاذ المشرف وخلفياته الأكاديمية واتجاهات الطلبة المعلمين نحو خبراتهم التدريسية الميدانية، كما أشار زيتون من خلال الدراسة التي أجراها (Narang, 1990). حول تصور المعلمين المبتدئين لقدراتهم على امتلاك القدرات التدريسية المهنية، إذ عبروا أن الخبرة التدريسية الميدانية (التربية العملية) كانت أكبر مُتغير أو مُكون أسهم في امتلاكهم لمعظم المهارات التدريسية (زيتون، 1999- 2000، ص69- 72).

وقد يُستخدم هنا بعض الوسائل السمعية البصرية لتي تسمح بالتسجيل ومعاودة الملاحظة والقيام بالتحليل، ومن بين تلك الوسائل الفيديوتيب (Vidéo Tape) ففي دراسة تجريبية أجراها (Shey & Baird) لمعرفة أثر أسلوب التغذية الراجعة باستخدام الفيديوتيب لدى معلمي العلوم المبتدئين في سنواتهم الأولى من التعليم في اكتساب المهارات التدريسية والاتجاهات العلمية نحو تعليم العلوم في "تايوان" كشفت الدراسة عن وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة (التجريبية) التي استخدمت أو أعطيت تغذية راجعة باستخدام الفيديوتيب. (زيتون، 1999، 2000، ص72).

وهناك إشكال يُطرح في علاقة التكوين الأكاديمي والتكوين التربوي، ونسبة كل منهما إلى الآخر، وعدد الساعات الدراسية المخصصة لكل منهما ويرى (اللقاني، 1995) أن الأمر ليس

صراعا أو حوارا حول أفضلية أي من الطرفين على الآخر، وكلاهما مُفيد وهام ولكن ماذا يحتاج المعلم من هذا الطرف وذاك وبأي قدر؟ (اللقاني، 19995، ص325).

ويرى الطالب أن هذا الموضوع يُثير جدلا على الساحة التربوية وليس فيه رأي حاسم وذلك في ضوء اختلاف المقبلين على مهنة التدريس من حيث تخصصاتهم التي يحملونها علمية أو أدبية، والمواد التي يُوكل إليهم تدريسها وهي في ذاتها متعددة، علمية، أدبية، فنية رياضية، وذلك قد يحتاج إلى دراسات تتناول هذه الجوانب عساها تُسهم في إيجاد حلول وإجابات لهذه المشكلة.

7-1-4- الإعداد في مجال البحث العلمي:

فيه يتعلم الطالب:

* طرائق البحث ومناهجه.
* التمكن من بعض الوسائل الإحصائية، وإعداد تقارير.

ويمكن أن يشترك الطالب في بعض البحوث تحت إشراف أساتذة وفي ذلك إعداد للطالب المعلم لإكسابه القدرة المنهجية في حل بعض المشكلات التي يتعرض لها في إطار عمله والمواقف التي يواجهها، ولا مانع أن يقوم المعلم ببعض البحوث في حدود معينة تحت إشراف مختصين. وفي هذا السياق يقوم الطلاب المعلمون، في توجه جديد بإعداد مذكرات للتخرج في نهاية تكوينهم الأول تدريبا لهم على منهجية البحث العلمي.

لكن هناك اتجاه عالمي نحو مهنية البحث التربوي فإعداد مذكرة للتخرج هو شكل من أشكال الكتابات المهنية ويتناول مشكلة بيداغوجية نابعة من ملاحظة الميدان وتحليل التطبيق ويجب أن لا تكون مشكلة نظرية، لأن الهدف منها ليس تكوين باحثين، وإنما معلمين، والتكوين في هذا الإطار هو تكوين بالبحث وليس تكوينا للبحث، وذلك من أجل تحسين كفاءة المعلم المهنية، وفي نهاية المطاف تحسين تحصيل التلاميذ، بل يمكن الّذهاب إلى أبعد من ذلك من حيث هدف المذكرة المهنية فقد لا تكون هناك مشكلة بيداغوجية، وقد يتحكم المعلم في منهجية التدريس، لكن هذا لا يمنع من البحث الذي يسعى إلى إدخال التحسين بشكل مستمر على ما هو حسن وجيد.

إن المجالات التي تعد أساسية في تكوين المعلم تنسجم مع كثير من التصورات فهذا ما أوصت به منظمة (UNESCO, 1966) ومنظمة العمل الدولية بالتعاون مع الاتحادات

العالمية للمهن التعليمية في "براغ" و"جنيف"، بنفس تلك الجوانب الأساسية في التكوين، وذلك في الوثيقة الدولية لأوضاع المعلمين ومكانتهم (النجيحي، 1981، ص303).

7-2- التكوين أثناء الخدمة: In- service Training

يُلاحظ أن تخرج المعلم في البلدان المتقدمة من معاهد التكوين الأولي لا يَعدو كونه مُجرد مرحلة دراسية للإعداد الأولي للمهنة (اللقاني، 1995، ص 310).

وإذا كان التكوين الأولي ضروريا وأساسيا لبناء القاعدة الصلبة لاكتساب المهارات التدريسية فإنه لا يُعد كافيا بالنسبة للمعلم في المستقبل وذلك للاعتبارات التالية:

* إن ممارسة ومزاولة التكوين الأولي تختلف بالتأكيد عن مزاولة العمل بعد التكوين الأولي، فالمسؤولية كانت جزئية وأصبحت الآن كلية بالنسبة للمعلم، ثم إن الوضعية أثناء التكوين الأولي قد تكون مثالية من حيث نوع المدارس، ومواقعها، وأعداد التلاميذ فيها ووسائلها التعليمية، ومعلميها، بينما في الواقع يجد المعلم وضعيات قريبة أو بعيدة عما ألفه في التكوين الأولي.

* مهما كانت الشهادة العلمية التي يحملها المعلم ومهما كانت الجامعة، أو الكلية، أو المعهد الذي تخرج منه ومهما كان مستوى التكوين الأولي، فإنها جميعا لا تضمن رصيدا معرفيا صالحا إلى الأبد.

* هناك تغيرات حثيثة متسارعة، في ميدان النظريات العلمية، ونظريات التعلم، والوسائل التعليمية، التقويم.

* إن مستويات التلاميذ أصبحت متنامية بفعل التطورات التكنولوجية وثورة الاتصالات بما يحتم تطوير مستوى أداء المعلم ومعارفه العلمية، والمنهجية بشكل مستمر.

* إنما يبدو لنا الآن متطورا قد لا يكون كذلك في المستقبل.

* إن ترك المعلم وشأنه يُدخله في عالم الروتين فيجمّد المعلم ويقولبه فيتحول بعد فترة إلى تلميذ كبير، معلوماته هي نفسها معلومات التلميذ.

* المساعدة في التأهيل التربوي للمعلمين الذين وظّفوا توظيفا مباشرا دون أي تكوين مهني متخصص.

* إن الأقدمية لا تعني بالضرورة الخبرة، فالخبرة هي ما يستثمر من التجربة والأقدمية في تحسين مستوى أداء المعلم، والخبرة الطويلة لا تعني التكوين بالضرورة فقد يستمر المعلم في

أخطائه المتكررة دون أن يعرف مستوى أدائه وإيجابياته وسلبياته، وفي هذا السياق يشير (طه 1986). إلى أن البرامج التدريبية المنظمة أفضل قيمة من الخبرة غير المنظمة، والتي تحصَّل عليها العامل تلقائيا. (طه، 1986، ص124).

والمعلم باعتباره موظَّفًا، لا يختلف عن العاملين في الميادين الأخرى، ولقد بيَّنت الدراسات التي أجريت في ميادين الصناعة، انخفاض الوقت الخاص بالإنجاز، وزيادة مردودية الإنتاج من الناحية المالية، و أورد (أبو النيل، 1985ب، ص671) ما أشار إليه(Gagne & Fleishman) أن الخبرة غير الموجهة قد تؤدي إلى تعلُّم غير كافٍ في المهارات، مثلما تؤدي إلى تعلم كافٍ لهذه المهارات، فالخبرة ليست بالضرورة أحسن معلم في كل المواقف.

* إن التكوين المستمر يجب أن يكون شرطا لعقد مرن للمعلم، ومن ثم فإن المعلم محكوم عليه بأن يكون تلميذا بشكل أبدي (Louanchi, 1994, P64).

* وقد أجرى (Wood, S and Russel, 1981) دراسةً أبرزا فيها أن برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة تصبح أكثر فعالية إذا اشتملت على الأهداف والخصائص التّالية:

* تزويد المعلمين بالمعلومات والمحتويات المستجدّة التي تسهم في زيادة نموّهم المعرفي.

* تزويد المشاركين باستراتيجيات ومهارات تدريسية تساعد المعلمين على تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية.

* تزويد المشاركين بالاتجاهات و القيم الايجابية، التي تساعد على زيادة رغبتهم في العمل وتغيير سلوكهم المهني نحو الأفضل بما يُسهم في تحقيق التربوية المنشودة ووصولهم إلى درجة حب العمل و الانتماء.(عفّاش، 2006).

7-2-1- أنماط التكوين أثناء الخدمة:

تتنوع الأنماط التي يتخذها التكوين أثناء الخدمة وذلك للاعتبارات التالية:

* نوع الموضوعات، والمحتويات التي هي محل التكوين أثناء الخدمة.

* نوع الشريحة البشرية المستهدفة في التكوين أثناء الخدمة.

* الإمكانيات والوسائل البشرية والمادية المتاحة.

* الهيئات المشرفة على هذا التكوين أثناء الخدمة.

من أبرز أنماط هذا التكوين:

أ- الإشراف التربوي:

يرى "ويلز" أن الإشراف هو نوع من أنواع النشاط موجّه لخدمة المدرسين وإطلاق قدراهم الكامنة بتذليل ما يعترضها من عقبات، ومساعدتهم على القيام بواجبهم في صورة أكمل والإشراف هو عملية توجيه وتقويم ناقدٍ للعملية التربوية والنتيجة الأخيرة للإشراف يجب أن تكون تزويد التلاميذ بخدمات تعليمية أحسن.(حسين، زيدان، د.ت، ص 43).

يشير التعريف إلى مفهوم حديث ووظيفي للإشراف التربوي إذ تطور من نظام التفتيش الذي يقوم على أساس مراقبة عمل المعلمين، وتَصيد عثراتهم، إلى عملية التوجيه التي تقوم على أساس التعاون بين المشرف والمعلم من أجل رفع كفايته التعليمية، ثم على عملية الإشراف التي تستهدف مساعدة المعلم في مواجهة مشكلاته التدريسية، وعلاجها بأسلوب علمي.

ومن المهم الإشارة إلى ظهور ما يعرف بالإشراف الديمقراطي حيث يكون المشرف قائدًا تربويًّا، يقوم بمسؤولية القيادة لا التوجيه الاستبدادي، و من المميِّزات التي يتَّصف بها هذا النوع من الإشراف ما أورده (حسين، زيدان،د.ت):

* العمل على نمو الفرد و الجماعة إلى أقصى حدٍّ ممكن.
* الاعتراف بالقيمة العقلية و التربوية و الشخصية لكل فرد.
* إتاحة الفرصة لكل شخص بالمشاركة في اتخاذ القرارات.
* حق الاختلاف في الرأي.
* التعاون و استغلال ذكاء جميع الأفراد.
* استخدام الطريقة العلمية و التجريب لحل المشكلات التربوية وزيادة المعرفة التربوية والنمو التربوي لأعضاء هيئة التدريس.
* تقويم الإشراف وأساليبه ونتائجه، (حسين، زيدان، د.ت، ص44-45).

يقوم المشرف بزيارات ميدانية في الصفوف للمعلمين الجدد، لمساعدتهم وتوجيههم، في تنمية مهاراتهم التدريسية المختلفة، كما يزور باقي المعلمين الذين يشرف عليهم تربويا ويتمكن على أرض الواقع من تحديد مستوى أداء المعلم، نقاط قوته، ونقاط ضعفه الصعوبات التي يعانيها في المواد المختلفة، وفي الجوانب التدريسية المختلفة، وعدم الاقتصار على الجوانب التدريسية، كطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، بل يتعداها إلى جوانب أخرى ذات أهمية بدورها مثل: الإدارة الصفية.

يقوم المشرف بتوجيه المعلم إلى الأساليب والطرائق الصحيحة، وقد يرشده إلى كتاب، أو مجلة، وإذا لاحظ المشرف أن هناك عيوب ونقائص مشتركة بين عدد من المعلمين، أو كانت هناك أشياء جديدة يريد تكوين المعلمين فيها، فإنه يدعوهم جميعا إلى ندوات تربوية، والتي يحضر لها المشرف، فيحدد أهدافها، ومضامينها، ووسائلها، وكيفيات التقديم، ويجري لها تقويما ومتابعة في الميدان لمعرفة ثمارها ومدى استفادة المعلمين منها فعليا.

ويجب التأكيد هنا على أن يكون المشرف على قدر عالٍ من التأهيل حتى يكون أقدر على فهم مطالب المعلمين وحاجاتهم الأكاديمية والمهنية، ومن ثم تلبيتها بالطرائق الملائمة، حيث يتطلَّب العمل الإشرافي مرونة كبيرة، وذلك لاختلاف أنماط المعلمين، و اختلاف حاجياتهم فالمعلم المبتدئ يحتاج إلى عمل إشرافي مختلف عمَّا يحتاجه معلم يملك خبرة وتجربة والمعلم الذي تلقَّى تكوينًا أوليًّا قبل التحاقه بالخدمة الفعلية يكون بالتأكيد قد تدرَّب على المهنة أصولها، وتختلف مطالبه عن معلم تمَّ توظيفه توظيفًا مباشرًا، وكذلك فالمعلم قد يكون متمكِّنًا في تدريس بعض المواد، وضحلاً في تدريس بعض المواد، أو قد يكون قويًّا في تقديم الدُّروس، وعاجزًا في إدارة صفِّه، وقد يملك قدرًا ملائمًا من المعارف والمعلومات، لكنَّه يحتاج إلى دعمٍ في مجال التعليمية.

وفي هذا الجانب ينوِّه (بورد مان شارل وآخرون، 1963) إلى أن هناك المعلمون الجدد وهناك المعلمون القدامى، وقليل من المعلمين يعرف فلسفة التدريس وأساليبه الحديثة، وكثير منهم خبرته قليلة بهذه الأساليب، وبعضهم ليس عندهم أيُّ مفهوم عنها، والآخرون عندهم مفاهيم خاطئة، وأفكار تكشف عن عيوب كثيرة..... ويوجد بين أعضاء هيئة التدريس معلم أو اثنان يعرفان أسس علم النفس التربوي، والطرق الإحصائية والتجريبية، والتطورات الحديثة في النظريات التربوية، ولذلك يكون التحدث مع هؤلاء بأسلوب غير ذلك الذي يستخدم مع معلم قديم آخر لم يبذل مجهودًا لمسايرة التطورات الحديثة في التربية و ما يتصل بها من مواد، أو مع معلم ناشئ متخصص في ميدان دراسي واحد، و لم يدرس بحكم الضرورة إلاَّ الحد الأدنى من المقرَّرات التربوية. (بورد مان شارل وآخرون، 1963 ص584-585).

ويساق هذا التأكيد هنا لما يُلاحظ من طرق روتينية، عقيمة، نمطيَّةٍ موحَّدة، تتعامل مع الجميع بنفس الشكل دون سابق سبرٍ ومسحٍ لاحتياجات المعلمين المختلفة فقد تمَّ التعود على هذا النظام في التكوين، فيكون تكرار لنفس الكلام، أو تنفيذا لرزنامة ندوات تربوية بصورة

شكلية أمام الهيئات المسئولة، فيكون تأدية واجبٍ لا أكثر، حيث يلتقي المعلمون فيقدم أحدهم درسا ثم يتناقشون ثم يتفرقون.

ويذكر(فيفر،دنلاب، 2001) على لسان أحد المعلمين واصفا عملية تقليدية في التكوين "إن هذه الاجتماعات لا علاقة لها بعملنا..... لماذا يتوجب علينا أن نصرف أوقاتنا في سماع الأشياء القديمة ذاتها التي سمعناها لسنوات عديدة".(فيفر، دنلاب، 2001، ص57).

وبطبيعة الحال فإن الطرق الكلاسيكية قد تكون مفيدة عندما تكون هي الأنسب، وهناك أساليب كثيرة، كأن يقدم المشرف هو نفسه عرضا وباستخدام وسائل العرض المختلفة، أو يكون هناك عمل للأفواج، يُتوج بتقارير، أو يُستعان بباحثين، أو أساتذة جامعيين، أو قد تعرض دروس نموذجية مصورة وتُحلل بحسب الجوانب المستهدفة، ضمن ما يسمى بالتعليم المُصغر وقد يكون التركيز فيه على طريقة التدريس أو الوسائل التعليمية، أو إدارة الصف أو التفاعلات اللفظية بين التلاميذ، أو بين التلاميذ والمعلم.

هذا وقد وجد (Peck & Tuker). من خلال مراجعتهما للبحوث المتعلقة بالتعليم المُصغر أن التدريب بهذا الأسلوب من التعليم يؤدي إلى تحسين فعالية المعلمين، ويحدث تغييرا إيجابيا في اتجاهات المعلمين الطلاب، وفي مهاراتهم، وتحسين علاقاتهم مع التلاميذ، كما يُحسن التفاعل اللفظي (مرعي، 2003، ص57).

كما أوردت (بدير، 2001) عدَّة دراسات تثبت أهمية التعليم المصغَّر كدراسة (طعيمة 1992) التي توصَّلت إلى وجو فروق في إعداد المعلمين الأوَّلي بين التدريس التقليدي والتدريس المصغَّر، ودراسة (عثمان، 1977) التي أكدت أثر التدريس المصغَّر على تطوير الأداء في التربية العملية، و دراسة (صالح، 1991) التي تناولت أثر التعليم المصغَّر في تحسين مهارات السبُّورة لدى شعبة الرياضيات، ودلَّت النتائج على تحسُّن المجموعة التجريبية في مهارات التدريس باستخدام السبُّورة (بدير، 2001، ص 155).

ولعلَّ أهمية التعليم المصغَّر ترتبط بأهمية إعلام المعلم بنتائج الأداء السَّابق، فيقوم بتغيير سلوكه عن طريق ملاحظته لنتائجه كما يستثير دافعيته للتعلم وبذل مزيد من الجهد كما يكتسي التعليم المصغَّر أهميته من القدرة على ملاحظة المقاطع و إعادة ملاحظتها مرَّات بفضل الوسائل التكنولوجية ويؤكد (براون، 1998) أن التعليم المصغَّر يساعد على التخلص من الأخطاء الجسيمة ويقوِّي الجرأة و يدعم الثقة بالنفس (براون، ص 32).

كما تناول (كاسيرر، 1964) أهمية استخدام التلفزيون كأداة للمشاهدة في دروس الملاحظة إذ يمكن تحقيق العديد من المزايا فالموقف التعليمي الواحد مكن أن يفي بحاجات عددٍ لا يحدُّ من الملاحظين في أيِّ وقت كما أن هذه الأداة تسمح بتركيز الانتباه على ملامح مختارةٍ في أيِّ موقف تعليمي، والتخلُّص من المعلومات غير الضرورية المشتتة للانتباه (كاسيرر 1964، ص222).

ب- التكوين عن بعد:

وهو أحد أنماط التكوين أثناء الخدمة وهو نمط مُوجه، واستفاد هذا التكوين من الوسائل المتطورة للطباعة، وتكنولوجيا الاتصال، كما فرضته – التكوين عن بعد – عوامل منها كثرة النفقات، وصعوبات التنقل، والغياب عن العمل في حال حضور المعلمين الملتقيات بذواتهم.

وقد يتخلل التكوين عن بعد بعض التجمعات التي يحضرها المعلمون، لتلقي شروحات تتعلق بمحتوى الإرساليات، وما استعصى فهمه.

ج- التكوين الذاتي:

وهو تكوين مدفوع بالإرادة الذاتية للمعلم، وليس مُوجها من أطراف خارجية، يَستخدم المعلم فيه الوسائل والطرائق المتاحة كالكتب، والمجلات، والأقراص المضغوطة، والشبكة العالمية (Internet).

د- التكوين عن طريق الزملاء: (زملاء المعلم)

يستطيع المعلمون الذين يملكون خبرة علمية وتربوية، تقديم يد العون لزملائهم في المهنة الذين تعوزهم الخبرة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فان تشاور المعلمين، وعملهم ضمن فرق و أفواج يمكّن من تحسين مستوى آدائهم المهارات التدريسية.

والمعلم الذي ينفرد بعمله، ولا يتبادل الخبرات مع زملائه يتمركز حول ذاته، فيعتقد بأنَّهَ على ما يُرام دون أن يملك معيارا خارجيًّا وقد لا يكون الأمر كذلك، إذ يحضِّرُ دروسه وتمارينه بمفرده، ويشير (Louanchi, 1994,P66) في هذا المجال إلى أهمّية البحث الجماعي الذي يقوم به المعلّمون، إذ يستثير التفكير وذلك لاستعانته بالنقد المتبادل بشكل يجعل ما أُنجز مُشتَركًا يعطي الثّقة والتأكيد للمعلم المبتدئ.

وعموما فإن التكوين مهما تعددت أساليبه وجوانبه ومراحله يجب أن يكون مرنا مُتنوعا حتي يُمكن أن يُؤتي أُكُلُهُ، ذلك أن هناك خصوصيات تتطلب حُلولا وإجراءات مُختلفة عمّا تتطلبه

وضعيات أخرى، ولذلك فإنه لا بد من إيجاد برامج ومشاريع تكوينية تتناسب مع المتطلبات والحاجيات من خلال مبدأي، الاستقلالية في اتخاذ القرار من طرف هيئة التكوين، ولكن هذه الاستقلالية لا تعني فعل ما نشاء فهي مَقْرونَة بالمسئولية، إن هذا الإجراء يُحتمه اختلاف الوضعيات، فأجهزة التكوين إن لم تَكُن تملك هامشا من المرونة والحرية فلا يُتَوَقَعُ لها النجاح، وإذا أخذنا كمثال، معاهد تكوين المعلمين التي يَلتحق بها أفراد يختلفون في مسارهم الدراسي قد يحتاجون في بداية تكوينهم إلى فترة زمنية إلى إحداث ما يُسمى (Remise A Niveau). أو جعل المتكونين في مستوى واحد تقريبا.

8- قياس مهارات المعلمين التدريسية:

لا نستطيع أن نتحدث من الناحية العملية، عن عملية بناء ونمو المهارات التدريسية بمعزل عن قياسها، فعملية القياس هي عملية مصاحبة لبناء ونمو وتطور المهارات التدريسية تستهدف تحسين التدريس، ورفع كفايته وفعاليته في إحداث التعلم الفعال.

إننا عندما نتحدث عن الإشراف التربوي فإننا ننظر إليه على أنه عامل من عوامل نمو المهارات التدريسية وهو في نفس الوقت وسيلة وأداة لقياس تلك المهارات، والمعلم الذي يمارس مهارات التدريس، والذي يعمل على تنمية مهاراته بصورة ذاتية هو نفسه يمكن أن يكون وسيلة لقياس تلك المهارات، فيقول: هنا أصبت وهنا أخطأت، وحتى التلميذ تجده يمارس وظيفة القياس بشكل أو بآخر، فيقول:لقد فهمت الدرس، أو لم أفهم هذه النقطة، أو أن المعلم عاملني بغلظة.

إن علمية علم التدريس تنبع من كونه يعمل على الوصول إلى نماذج وقوانين تدريسية تقترح للتطبيق، باستخدام المنهج العلمي، لكنه لا يتوقف عند هذه الحدود، فهو يمارس وظيفة تقويمية ووظيفة متابعة لما يتم تطبيقه واستخدامه في الميدان التربوي، ويقدم صورة موضوعية وفق مرجعية معينة تمكن من اتخاذ القرارات الملائمة للمعالجة والتعديل والتصويب.

يعرف (حمدان، 1985). القياس بأنه عملية كمية تركز بالدرجة الأولى على عد السلوك أو حصر المواصفات كميا (إيجاد مقدارها، أو مجموعها، أو طولها، أو عرضها، أو ارتفاعها، أو مساحتها، أو حجمها). (حمدان، 1985، ص25).

ويعرف (حمدان، 2000). قياس التدريس Measurement of Instruction بأنه سلوك إنساني موجه تنعكس أثراه مباشرة على حياة الناشئة، الأمر الذي يحتم على الجهات الرسمية إنجازه من خلال أسس علمية- موضوعية (حمدان، 2000، ص05).

ولعل من باب التوضيح فإن عملية القياس كما ذكر (حمدان) تستند إلى أُسس موضوعية. إذ بدلا من أن نقول جيد أو سيء بالنسبة لعمل المعلم، فالأفضل العمل انطلاقا من مرجعية كفايات تُحدد ملمح المعلم وفق شبكة سُلمية مُتدرجة فنقول حينها: هناك نقص في كفاية ما، وهناك تقدم ي كفاية أخرى.

هذا وتتعدد وتتنوع وسائل القياس المهارات التدريسية:

8-1- وسائل القياس الموضوعية:

8-1-1- استطلاع آراء التلاميذ:

يحتوي مثل هذا الاستطلاع على عناصر خاصة بصفات المعلم وأساليب معاملته الاجتماعية العامة والتربوية وبمعنى آخر التركيز على الصفة أو المهارة المستهدفة.

حيث يتم تدريج كل عنصر في الاستطلاع وفق مستويات معينة، ويفضل إجراء الاستطلاع من قبل جهة تربوية أو إدارية محايدة، مع مراعاة عدم تواجد المعلم في القسم أثناء إجابة التلاميذ للمساعدة على إعطائهم آراء صريحة، يقوم المشرف بعد تحليل آراء التلاميذ والتعرف على مظاهر الضعف في سلوك أو صفات المعلم، بوضع خطة مناسبة للتحسين والتطوير.

إن هذا لا يمنع استخدام المعلم استطلاعات يوزعها على تلاميذه، معودا إياهم على التصريح بآرائهم بموضوعية، وقد لا يبوح لهم بالهدف الحقيقي للاستطلاع.

وتزويد التلاميذ بتوجيهات واضحة لكيفية الإجابة ودقتها وموضوعيتها يساعدهم بالتأكيد على إعطاء آراء مفيدة وموجهة تربويا للتدريس.

إلا أن أحكام التلاميذ قد يغلب عليها الذاتية وقد تكون مبنية على طبيعة علاقة المعلم بالتلميذ.

هذا ويلاحظ أن نتائج الدراسات ليست متفقة تماما في مدى صلاحية آراء التلاميذ، فهذا (داود، 1985). يوصي في دراسة تجريبية تحمل عنوان "تقييم التلاميذ للمعلمين"، بضرورة تشجيع المعلمين والمعلمات على قبول فكرة نقد التلاميذ لهم وإقناعهم بأهمية هذه الفكرة وما ينتج عنها من آثار حسنة في العلاقة الديناميكية بينهم وبين تلاميذهم.

ويرى (الأزرق، 2000). أن نتائج الدراسات لم تكن متفقة تماما حول صلاحية تقديرات التلاميذ فهناك دراسات أيدت الأخذ بتقديرات التلاميذ كدراسة (Follman, J, 1992). إلا أن هناك فريق يعارض الأخذ بتقديرات التلاميذ لنقص الخبرة وتأثير الهالة فتوصلت دراستا (Kenndy, 1975 & Brown, 1997). إلى أن هناك علاقة بين تقدير الطلاب لكفاية معلميهم وبين درجة الطالب في مادة اللغة الإنجليزية. (الأزرق، 2000، ص41-42).

8-1-2- تحصيل التلاميذ:

أنه من الأفضل معرفة مهارات التدريس لدى المعلم من خلال ماذا حصل التلاميذ، وليس النظر فقط إلى المعلم على أنه جيد أو سيء، إذ يتم اختبار التلاميذ وفحص أعمالهم بدل ملاحظة المعلم مباشرة فقد يتصنع المعلم أو يضطرب ولذلك يرى البعض أن هذا الأسلوب هو الأفضل باعتبار أن المستهدف هو المتعلم كما أن قياس عمل المعلم عن طريق المشرف قد يتم لمرة واحدة ولحصة واحدة قد لا تسمح بملاحظة مستوى أداء المعلم بشكل أفضل.

على الرغم من أهمية هذه الأداة، فإنه يصعب إرجاع التحصيل إلى عامل واحد فخصائص التلاميذ النفسية والعقلية وخلفيتهم الاجتماعية والثقافية كلها عوامل مؤثرة في تحصيل التلاميذ وما المعلم إلا أحد العناصر المؤثرة.

وقد استعرضت (Glass, 1973). دراسات في هذا المجال ووجدت أن قياس تأثير تدريس مدرس واحد بالنسبة لمتوسط تحصيل التلميذ لا يمكن الاعتماد عليه، أي أن الاختبارات الخاصة بقياس ممارسة المدرس، فشلت في أن تفرق بطريقة صادقة بين المدرسين، وقد أرجعت هذه الصعوبة أساسا وفي المكان الأول لعدم إمكانية تصنيف مهارات المدرسين تصنيفا مناسبا (النجيحي، 1981، ص266).

ولاحظ (Neilson & Heath). أنه بالرغم من وجود عدة دراسات عن العلاقة بين خصائص المعلمين وتحصيل التلاميذ، إلا أنه لا توجد دلالة تربوية لهذه العلاقة (مرعي 2003، ص56).

كما أورد (Campell & Stanly). بأنه قد أجريت أكثر من مئة دراسة لتحديد أنواع السلوك التي يقوم بها المعلم وعلاقتها بتحصيل التلميذ، وكانت معاملات الارتباط منخفضة وليس لها دلالة، ومعنى هذا أن هذه الأنواع من سلوك المعلم التي درست لا علاقة لها بتحصيل التلاميذ.

وانتقد (Wright &Nuthall). الدراسات التي كانت تركز على سلوك واحد وعلقته بتحصيل الطالب، مع استبعاد بقية السلوكات، وذهبا إلى أن أنواع سلوك المدرس يكون لها الأثر عندما ترتبط مع بعضها البعض وتتكامل، فعندما ربط الباحثان ستة أنواع من السلوك وجدا أنها ترتبط بتحصيل التلميذ بمعامل ارتباط 0.896 (النجيحي، 1981 ص260).

8-1-3- تقديرات المؤطرين:

يقوم المشرفون التربويون والمديرون بشكل مستمر بتقدير المهارات التدريسية للمعلمين في مختلف المواد من خلال تقارير أو بطاقات تقدير وعلى الرغم من أهمية هذه الوسيلة فإنه تعترضها بعض الصعوبات خاصة إذا كان المشرف يقوم بالإشراف على عدد كبير من المعلمين وفي منطقة شاسعة متباعدة فلا يمكنه القيام بزيارات متعددة لنفس المعلم حتى يستطيع تقدير أداء المعلم بشكل حقيقي، ضف إلى ذلك تعدد المهام التي يقوم بها المشرف.

كما تتعدد مهام مدير المدرسة (مهام إدارية، تربوية، بيداغوجية، تسيير المطاعم). وهذا من شأنه أن يصعب من مهمة المعلم في القيام بدوره في تقدير مهارات المعلم.

وكي يقوم المشرف التربوي أو المدير بمهمة قياس مهارات المعلم التدريسية فلا بد أن يكونا على درجة من الكفاية ومؤهلَين تماما لتحمل أعبائهما.

وهنا يقترح الطالب أن يكون لكل معلم دفترا أو بطاقة لدى الهيئات المشرفة على المعلم لقياس مدى تطور مستوى أدائه ونقائصه، لتُتَخَذَ الإجراءات المناسبة، ويُمكن استخدام هذه الوسيلة حتى في متابعة طلاب معاهد تكوين المعلمين في التداريب الميدانية، ضمانا للتقويم المستمر والتكويني الذي يَسمح بقياس وتحسين مُستوى أدائهم المهني.

8-1-4- تقديرات الزملاء:

أصبح يُعتمد على تقويم المعلمين لزملائهم، وتقويم التلاميذ لمعلميهم أكثر من ذي قبل (مرعي، 2003، ص40).

حيث يقوم المعلمون بملاحظة بعضهم البعض، خاصة من يمتلكون كفاية عالية في التدريس، فيبرزون نقاط القوة، ونقاط الضعف لدى المعلم الذي يُلاحَظ، فيتم تقدير ما قام به وذلك قد يكون فيما يعرف بالندوات التربوية الداخلية التي تُعقد داخل المؤسسة الواحدة، أو على مستوى المقاطعات التربوية.

8-2- التقدير الذاتي للمهارات التدريسية:

من بين الأساليب المهنية لتحسين التعليم الذاتي أسلوب التقويم الذاتي، فالمعلم الناضج هو الذي يُقوم سلوكه التعليمي باهتمام كبير..... يقوم المعلمون الفعالون، بشكل مستمر بتقويم خطط دروسهم واختباراتهم واستراتجياتهم التعليمية، بوصفها جزءا من عملية التعليم. (فيفر، دنلاب، 2001، ص248).

وتتخذ هذه الوسيلة شكلين:

* إما أن يكتب المعلم عددا من الأسئلة أو العبارات بشكل متدرج تعالج المهارة التدريسية المستهدفة ثم يجيب بنفسه على كل منها، أو قد تقدم له بطاقات جاهزة مقننة للتقدير الذاتي لمهارات التدريس، فيحدد مظاهر القوة والضعف لديه محاولا توجيه تدريسه على أساسها.

ويورد (أحمد، 1960). قائمة للتقدير الذاتي مصممة في مدرسة التربية التابعة لجامعة "إينديانا" مبنية على قائمة من 15 خاصية يجب أن تتوفر في قائمة التدريس، أعدها أساتذة كلية التربية بجامعة "أوهايو" وتضم هذه القائمة مستوى متدرج في الأداء يمتد من الدرجة الدنيا إلى الدرجة الممتازة. (أحمد، 1960، ص390-395).

* أو استخدام التسجيلات السمعية البصرية، حيث يعيد مشاهدتها وفي ضوء ذلك يستطيع أن يُقوم إمكاناته بشكل ذاتي.

إن هذه الأداة مهمة إذا اقتنع بها المعلم إذ لا شيء أفضل أن يراقب المعلم نفسه بشكل دائم ومستمر، ذلك أن المشرف والمدير قد لا يتمكنا من زيارته بالقدر اللازم والكافي الذي يسمح بقياس مهارته التدريسية بشكل حقيقي.

لكن هذا الأسلوب بالرغم من فاعليته فليس هناك اتفاق حول جدواه، ولعل أبرز الانتقادات الموجهة على هذا الأسلوب هو ميل المعلمين إلى المبالغة في تقدير مهارتهم التدريسية.

8 -3- الوسائل التنبؤية:

8-3-1- عند الترشّح للمهنة:

إن الوسائل التنبؤية يمكن استخدامها منذ البداية لمعرفة إمكانية واستعداد المترشح لمهنة التدريس بخضوعه لمقابلات، والمرور بروائز وبطاريات اختبار لقياس مدى استعداده للنجاح في مهنة التدريس.

وقد قامت (Baker, 1970). في الولايات المتحدة الأمريكية بتجربة أثبتت أن هناك علاقة بين العوامل والمعايير التي قام عليها اختيار المدرسين لمهنة التدريس، ونجاحهم بعد ذلك في المهنة. (النجيحي، 1981، ص236).

8-3-2- الملف الإداري للمعلم:

وهو من الوسائل المفيدة والتي تتجمع فيها عدة تقارير تتضمن إيجابيات وسلبيات تعكس مستوى أداء المعلم، فبالتأكيد هناك زيارات للمشرفين التربويين وللمديرين مشفوعة بتقارير تشكل تغذية راجعة، ويمكن الاستدلال من خلالها على مستوى أداء المعلم في مختلف المهارات التدريسية.

8-3-3- الخطة التحضيرية للمعلم:

يقوم المعلم بالتخطيط لدروسه فيحدد أهدافها ومحتوياتها وأنشطتها التعليمية- التعلمية وتدابير التقويم والمصادر والمواد والوسائل التعليمية التي يستعين بها وتوزيع الزمن على مراحل الدرس.

إن تلك العناصر تشكل مؤشرات على وعي المعلم وتمكنه من الاستجابة لمتطلبات مهنته كما يمكن أن تؤشر وتنبأ بفعالية تدريس المعلم ونجاحه فيه.

لكن هناك مآخذ عدة على استخدام هذه الوسيلة:

* إذا كان التحضير جيدا فذلك لا يشكل إلا مؤشرا فقط، لأن ذلك لا يبين قدرة المعلم على التكيف مع الأوضاع الموجودة في قسمه وتلك هي المهارة.
* هناك نماذج جاهزة للتحضير يستطيع المعلم تقليدها، لكنها لا تعبر في الواقع عن مهاراته.
* يتعمد بعض المعلمين إتقان الخطط التحضيرية، لاعتبارات تتعلق بتركيز بعض المشرفين التربويين على الجوانب الشكلية وإهمالهم الجانب الأدائي في القسم.

و تجدر الإشارة هنا إلى أهمية تلك الوسائل المستخدمة في قياس المهارات التدريسية للمعلمين، وان لكل وسيلة قيمتها وأهميتها، واستخدام وسيلة، لا يعني إلغاء الوسائل الأخرى فقد نستخدم أكثر من وسيلة فنحصل على بيانات أشمل وأدق وأوثق، على أن نراعي في بناء واستخدام تلك الوسائل، المرجعية التي نريد أن نقيس من خلالها مهارات التدريس.

لقد عرفنا أنّ المهارة التدريسية تتميّز بالعمومية إذ يمكن أن نتحدّث عنها في مراحل التعليم جميعها، ولكن بالتأكيد هناك خصوصيّات لمهارات التدريس بحسب كل مرحلة من مراحل

التعليم، بحسب مناهجها، وحسب الفئة العمرية لتلاميذ تلك المرحلة، وما دُمنا هنا معنيّين في مقامنا هذا بمعلّم المدرسة الابتدائية و مهاراته التدريسية فإنّ الأمر يمكن أن يتجلّى عندما نتناول هذه المرحلة وما تتميّز به.

الفصـل الرّابـع

التعليم الابتدائـي

1- المدرسـة الابتدائيـة.

2- خصائص التعليم الابتدائي.

3- التعليم الابتدائي في الجزائر.

4- تجارب بعض الدول في إعداد معلم المرحلة الابتدائية.

استهدفت الدّراسة الاستطلاعية في هذه الدّراسة التّعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات (شبكة الملاحظة) قبل استخدامها في الدّراسة، وذلك من خلال التحقق من مدى قدرة الباحث على استخدام الأداة، ورصد صعوبات تطبيقها في الميدان، واختبار الزّمن اللاّزم لتطبيق الأداة، في رصد مستويات أداء المعلمين للمهارات التدريسية، واختبار التنظيم الميداني، من حيث خطّة العمل وطريقة تنفيذ عملية تطبيق الأداة، ولتحقيق ذلك كان لزامًا التأكّد من خصائصها السيكومترية.

وسيتمّ التطرّق في هذا الفصل إلى وصف عيّنة الدّراسة الاستطلاعية، ثم وصف أداة جمع البيانات التي تمّ بناؤها من طرف الباحث، مع توضيحٍ لأهم خطوات البناء، والتعرّض بعدهُ للخصائص السيكومترية للأداة.

1- وصف عيّنة الدّراسة الاستطلاعية:

تكوّنت عيّنة الدّراسة الاستطلاعية من (20) معلمًا ومعلمةً، من معلمي المدرسة الابتدائية وتمّ اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، من المقاطعات الخمس على مستوى مدينة ورقلة والتي تشملها الدّراسة الأساسية، مع ملاحظة أنّ أفراد العيّنة الاستطلاعية هم من خارج عيّنة الدّراسة الأساسية، وغير مشمولين فيها، والجدول التالي يوضّح توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية حسب متغيّرات الدّراسة.

الجدول رقم (01) يوضّح توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية حسب متغيّرات الدّراسة

متغيّرا التأهيل و التّدرج / متغيّر الجنس	المؤهّلون تربويًّا		غير المؤهّلين تربويًّا		المجموع
	المتدرّجون	غير المتدرّجين	المتدرّجون	غير المتدرّجين	
الذّكـور	1	2	1	2	6
الإنـاث	3	4	3	4	14
المجمـوع	4	6	4	6	20

يلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية هو (20) معلّمًا موزّعين وفقًا لمتغيّرات الدّراسة و هي متغيّر الجنس (معلّمون/معلّمات)، و متغيّر التأهيل التربوي، و متغيّر التدرّج في سنوات المرحلة الابتدائية.

2- أداة جمع البيانات المستخدمة في الدّراسة:

بناء على ما تهدف إليه الدّراسة فقد تمّ الاعتماد على أداة واحدة لجمع البيانات، تتمثّل في شبكة ملاحظة مستوى أداء معلّمي المدرسة الابتدائية لمهارات التدريسية، والأداة مُعدّة من طرف الباحث، وفيما يلي وصف كامل لهذه الشّبكة مع إبراز الخطوات المتّبعة في بنائها.

2-1- تقديم أداة القياس:

2-1-1- دواعي استخدام شبكة الملاحظة كوسيلة لجمع بيانات الدراسة:

اختار الباحث، الملاحظة كوسيلة لجمع بيانات الدراسة، وذلك لأن الدراسة تتناول المهارات التدريسية، وتتعلق بسلوكات ظاهرة. وكان يمكن اللُّجوء إلى وسائل أخرى كالاستبيان الذي يجيب عنه المعلم، أو يجيب عنه المشرف التربوي، أو يجيب عنه التلميذ، أو اللُّجوء إلى المقابلة كأحد وسائل جمع البيانات، لكن الباحث رأى أن الاستبيان الذي يجيب عنه المعلم أو المقابلة التي تتم معه قد لا تكون فاعلة، لأن المعلم قد يجيب بما يتَّفق مع هواه، ورغبته في تضخيم إمكاناته وإخفاء عيوبه، وبذلك يكون هناك بون شاسع بينما يصرح به وما يؤديه فعلاً في الصف، أمَّا الاستنجاد بالمشرف التربوي فقد لا يفيد كثيراً، وذلك نظراً لحجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، وعدد المعلمين الضخم في كل مقاطعة، ممَّا ينجم عنه قلَّة زيارات المشرف للمعلمين، وذلك قد يجعل آراءه عامَّة وغير دقيقة. أمَّا اللُّجوء إلى التلميذ، فتكتنفه عيب رئيسي، وهو أن حكم التلميذ ورأيه في مستوى أداء المعلم يتأثر بطبيعة العلاقة التي تربطه به وليس بحقيقة أداء المعلم في الصف.

ويؤكِّد (Good -Scates) ذلك بقوله إن الملاحظة هي الوسيلة التي نحاول بها التحقق من السلوك الظاهري للأشخاص، وذلك بمشاهدتهم بينما هم يعبِّرون عن أنفسهم في مختلف الظُّروف والمواقف التي أُختيرت لتمثل ظروف الحياة العادية، أو لتمثل مجموعة خاصة من العوامل.

إنها أكثر الوسائل مباشرة لدراسة السلوك الظاهر للأشخاص(الشيباني، 1971، ص220).

2-1-2- دواعي بناء شبكة خاصة بالدراسة:

بالرغم من وجود عدد كبير من شبكات الملاحظة العربية وغير العربية، وبالرغم من استفادة الباحث منها في جوانب عدَّة، إلاَّ أنه آثر بناء شبكة ملاحظة خاصَّة بالدراسة، وذلك للاعتبارات التالية:

* اختلاف المرجعيات التي استندت إليها شبكات الملاحظة عن المرجعية التي اعتمدها الباحث في دراسته الحالية.

* عدم تطابق مكوّنات الشبكات التي اطلع عليها الباحث، مع نوع ومضمون المهارات التي تناولها الباحث بالدِّراسة، فهناك من الشّبكات ما تخصَّص في السلوك الانفعالي، وبعضها في السلوك اللفظي.

* على الرغم من التشابه بين المجتمعات العربية، إلاَّ أن هناك اختلاف في الأهداف والممارسات التربوية بين المجتمع الجزائري، والمجتمعات العربية الأخرى.

2-1-3- الخلفية النظرية المعتمدة في بناء شبكة الملاحظة:

اعتمد الباحث في بناء شبكة الملاحظة المصادر التالية:

- مجمل الكتب المستخدمة في الجانب النَّظري للدراسة.

* الدراسات السابقة:

- دراسة (الفتلاوي، 2003أ) التي تناولت جملة من الكفايات التدريسية، وتمَّ استخدام شبكة ملاحظة في هذه الدراسة خماسية التدرُّج لملاحظة أداء مجموعة من الكفايات.

- دراسة (كرم، 2002)، والتي ضمَّت كفايات واستخدم الباحث استبيانًا خماسي التدرُّج.

- دراسة (زيتون، 1999-2000) والتي هدفت إلى معرفة مستوى أداء بعض المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة ذات تدرج خماسي لملاحظة مهارات: التمهيد، التواصل، المادة، التلميذ، الخاتمة، العرض، الوسائل، الأسئلة.

- دراسة (الأزرق، 2000) والتي استخدم فيها بطاقة ملاحظة ثلاثية التدرج لقياس مستوى أداء معلمي التعليم الأساسي مجموعة من الكفايات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم الإدارة الصفية).

* الاطلاع على عدد من شبكات الملاحظة الغربية والعربية تناولت جوانب متعددة من سلوك المدرس أوردها (حمدان، 1986).

* الاطلاع على عدد من الاضبارات ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

* اضبارة الفترة التكوينية التي نظَّمتها وزارة التربية الوطنية لفائدة معلمي المدرسة الابتدائية الخاصة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات بتاريخ 16-17 سبتمبر 2003 بمتقن إيفري، ورقلة.

* اضبارة الملتقى الجهوي الذي نظَّمته وزارة التربية الوطنية لفائدة الفرق المؤطِّرة للعمليات الإعلامية والتكوينية المرافقة لتطبيق المناهج التعليمية الجديدة، في الفترة من 3 إلى 5 أفريل 2004 البليدة.

* اليوم الدراسي الخاص بالتقويم بالمقاربة بالكفاءات المنظمة يوم 8 ماي 2006، بقسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

* الخبرة الشخصية للباحث في ميدان تكوين المكوِّنين بالمرحلة الابتدائية في التكوين الأوَّلي بمعهد تكوين المعلمين، والتكوين أثناء الخدمة.

* جلسات نقاش عقدها الباحث مع مُفتِّشَيْنِ من مفتِّشي المرحلة الابتدائية، حول مهارات التدريس اللاَّزمة لمعلمي المدرسة الابتدائية في ضوء المناهج الجديدة.

2-2- خطوات بناء الأداة (شبكة الملاحظة):

2-2-1- تحديد الغرض من الأداة: تمّ تصميم هذه الأداة لتحقيق الأهداف التي تمّ توضيحها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

* ماذا تقيس ؟.

تقيس الأداة مستوى أداء المهارات التدريسية في إطار أو في مجال محدّد وهو الدّراسة.

* لمن تقيس ؟.

الأداة تساعد المشرفين التربويّين (المفتّشين) ومديري المدارس الابتدائية كمؤطّرين للمعلم في المدرسة الابتدائية، وتساعد معاهد تكوين المعلمين في تكوين المعلمين خلال مرحلة التكوين الأوّلي، واعتبارها كشبكة مرجعية، تعكس مدى التحسّن في أداء بعض المهارات التدريسية في التربية العملية (التّداريب الميدانية).

* كيف تقيس ؟.

تطبّق هذه الأداة على معلمي المدرسة الابتدائية وفي مختلف المواد الدّراسية، بحضور المُلاحِظ لرصد مستوى أداء المهارات التدريسية في الصّف، أو يمكن تصوير ممارسة المعلم في القسم بالوسائل التكنولوجية المتاحة، ويكون الرّصد سواء تمّ بالملاحظة المباشرة أو بعد التصوير خلال فترة زمنية محدّدة (درس واحد في مادّة واحدة) ثمّ تحليل ما تمّ تصويره ورصد مستوى أداء المهارات التدريسية.

2-2-2- تحديد العيّنة: هذه الأداة تطبّق على معلمي المرحلة الابتدائية، الذين يقومون بتدريس مختلف المواد الدّراسية باللّغة العربية.

2-2-3- تحليل المحتوى:

التعريف الإجرائي لمفهوم المهارة التدريسية:

بلوغ معلم المرحلة الابتدائية مستوى معيّن من الأداء الظّاهر الذي يقوم به في القسم، وقد حدّد الباحث هذا المستوى بمقدار (75%) بالنسبة للمهارة التدريسية العامة (الدّرجة الكلية على الشّبكة)، وبالنسبة لكل مهارة من المهارات التدريسية، وهذه المهارات التدريسية هي:

أ- مهارة التنفيذ: وتشير في هذه الدّراسة إلى:

* اختيار المعلم لوضعيات تعلّمية في شكل وضعية مشكلة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم.
* تأسيس التعلّمات الجديدة بأفكار من بناء المتعلمين.
* ملاءمة الوسائل التعليمية للدرس و توظيفها في الوقت المناسب.
* المرونة في استخدام الزّمن بمراعاة تحقّق الهدف من الدّرس.

ب- مهارة التقويم التربوي: وتشير في هذه الدّراسة إلى:

* التقويم التشخيصي: وهو الذي يُجريه المعلم في بداية الحصّة، في شكل أنشطة شفويّة أو كتابية أو معًا، لتحديد المكتسبات القبلية للتلاميذ.
* التقويم البنائي: ويُصاحب مرحلة بناء التّعلمات، ويتضمّن:
* إعطاء الفرصة للمتعلم للتقويم الذّاتي.
* تصحيح مسار التعلّم و ليس تصحيح الخطأ.
* تقبّل كل الإجابات التي يتوصّل إليها المتعلّمون بما فيها الخاطئة.
* استغلال مكتسبات الدّرس لتنويع استعمالها.
* تحديد مؤشّرات موضوعية لمدى تحقّق الهدف من الدّرس.
* إعلام المتعلم بسياق إنجاز الكفاءة.

ج- مهارة إدارة الصّف: وتشير في هذه الدّراسة إلى:

* الجو النّفسي الاجتماعي في الصّف.
* التّفاعلات الأفقية بين التلاميذ.
* التّفاعلات العمودية بين المعلّم و التلاميذ.

* توظيف المعلم أنماط التواصل اللّفظية وغير اللّفظية.

* تنظيم وضعيات جلوس تسمح بالتواصل بين المتعلمين.

2-2-4- تحديد البنود: تمّ الاعتماد في تحديد بنود الشّبكة على المناهج التعليمية لسنوات مرحلة التعليم الابتدائي، إضافة إلى خبرة الباحث في ميدان التكوين الأوّلي للمكوّنين والتكوين أثناء الخدمة.

تمّ صياغة بنود الشّبكة في عبارات تقريرية ذات الاتّجاه الموجب، تُقابلها ثلاثة بدائل متدرّجة تحدّد مستويات أداء المهارات التدريسية، وكل مستوى تقابله درجة: جيّد (3)، متوسّط (2)، ضعيف (1).

تكوّنت الأداة (شبكة الملاحظة) في شكلها الأولي، من (34) بَندًا، الملحق رقم 01 والتي تمّ اشتقاقها من عدد كبير من البنود وصل إلى (61) بَندًا.

2-2-5- تعليمات استخدام الأداة: تمّ إعداد تعليمات استخدام شبكة الملاحظة الخاصة بملاحظة مستويات أداء المهارات التدريسية، وتخصّ تلك التعليمات مستخدم الشّبكة (المُلاحظ) وذلك بحضوره المباشر في الصّف ورصد مستوى أداء معلم المرحلة الابتدائية للمهارات التدريسية، وقد يكون دون حضوره، باستخدام أجهزة لتصوير أداء المعلم في الصّف ومن ثمّ ملاحظة ورصد مستوى أداء المعلم، وعند حضور الملاحظ إلى حجرة الصّف فإنّه لا يتدخّل فيما يجري ويكتفي بالملاحظة فقط.

يمكن استخدام كل الشبكة في حصّة واحدة، أو استخدام عيّنة الوقت، أي ملاحظة مهارة التنفيذ فقط خلال حصّة، على أن يتمّ ملاحظة مهارة التقويم التربوي خلال حصّة أخرى وملاحظة مهارة إدارة الصّف في حصّة موالية.

2-2-6- تقدير مستوى أداء المهارة التدريسية: يتمّ وضع علامة (x) أمام كل بند من بنود الشّبكة، في الخانة التي تناسب مستوى الأداء.

يتمّ حساب درجة كل فرد مُلاَحَظ على كل الشّبكة بضرب عدد العلامات (x) في درجة المستوى أو الوزن المقابل لها (3 أو 2 أو 1)، ثمّ جمع الدّرجات للحصول على درجة تقابل المهارة التدريسية العامّة.

يتمّ حساب درجة كل فرد مُلاحَظٍ على البنود الممثلة لكل مهارة على حده (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) بضرب عدد العلامات في درجة المستوى المقابل لها (3 أو 2 أو 1)

ثمّ جمع الدّرجات للحصول على درجة تقابل كل مهارة من المهارات التدريسية المحدّدة تمكّن من رصد مستوى أداء الفرد لكل مهارة.

أمّا مستوى الأداء الافتراضي (المِحك) الذي يميّز بين المعلمين الماهرين والمعلمين غير الماهرين في الأداء فهو (75%) من الدّرجة الكلية للشبكة و كذلك (75%) من الدّرجة الكلية الخاصّة بمستوى أداء كل مهارة تدريسية والجدول التالي يوضّح مستوى الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامّة، والمهارات التدريسية التي تتضمّنها الشبكة.

الجدول رقم (02) يوضّح متوسط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامّة، والمهارات التدريسية التي تتضمّنها الشبكة.

الدّرجة الكلية و المستوى الافتراضي / المهارات التدريسية	الدّرجة الكلية	المستوى الأداء الافتراضي (75%)
بالنسبة للمهارة التدريسية العامّة	102 درجة	76,5 درجة
بالنسبة لمهارة التنفيذ	30 درجة	22,5 درجة
بالنسبة لمهارة التقويم التربوي	36 درجة	27 درجة
بالنسبة لمهارة إدارة الصّف	36 درجة	27 درجة

3- الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

تمّ حساب الخصائص السيكومترية لأداة القياس والمتمثّلة في صدق وثبات شبكة ملاحظة مستوى أداء معلّمي المرحلة الابتدائيّة للمهارات التدريسية.

3-1- صدق شبكة الملاحظة:

3-1-1- صدق المحكّمين: حيث تمّ إعداد استمارة التحكيم (الملحق رقم 02) ووزّعت على (11) بين أساتذة جامعيّين ومشرفين تربويّين (مفتّشين) بمواصفات معيّنة (الملحق رقم 03).

وسيتمّ التعليق على نتائج التحكيم تبعًا للعناصر التالية:

أ- مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية.

ب- قابلية بنود الشبكة للملاحظة داخل الصّف.

ج- مدى الكفاية العددية لبنود الشبكة حسب أبعاد المهارة التدريسيـة.

د- مدى ملاءمة نوع البدائل الخاصّة بمستويات الأداء.

هـ- مدى ملاءمة عدد البدائل الخاصّة بمستويات الأداء.

و- مدى ملاءمة الأوزان المقابلة لمستويـات الأداء.

ن- مدى ملاءمة مستوى الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية (75%).

ي- مدى كفاية الزّمن المخصّص للحصّة لملاحظة كل بنود الشّبكـة.

ل- مدى كفاية عدد مرّات الملاحظة.

أ- مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية:

تمّ عرض البنود حسب أبعاد المهارة التدريسية، وهذه الأبعاد هي مهارة التنفيذ، مهارة التقويم التربوي، مهارة إدارة الصّف، وطُلب من المحكّمين الإدلاء بآرائهم حول مدى قياس كل بند من البنود للمهارة التي يُفترضُ أنّه يقيسُها، وذلك بوضع علامة(x) في الخانة المناسبة في الجدول (تقيس، تقيس نوعًا ما، لا تقيس) والجدول التالي يوضّح نتائج صدق المحكّمين من حيث مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية.

الجدول رقم (03) يوضح مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية

البدائل / المهارات التدريسية	تقيس	تقيس نوعًا ما	لا تقيس
التنفيذ	10-7-6-5-4-3	2-1	9-8
التقويم التربوي	15-14-13-12-11 20-19-18-17-16 21	/	/
إدارة الصّف	28-27-26-25-24 33-32-31-30-29		23-22

من خلال الجدول نلاحظ ما يلي:

* بالنسبة لمهارة التنفيذ ببُنودها العشرة (10) تمّت المصادقة على (6) بُنود بكونها تقيس وتمّ دمج بَندَينِ، والتخلّي عن بَندَين، وتعديل صياغة بَندين.

أمّا البَندانِ اللّذانِ اقترح المحكّمون دَمجَهُما فهما:

1- اختيار وضعيات تعلُّمية في وشكل وضعية مشكلة تدفع التلميذ للتفكير والتّساؤل.

2- اختيار وضعيات إشكالية تتميّز بالواقعية و الفائدة الاجتماعية.

والصّياغة الجديدة صارت بعد الدّمج:

1- اختيار وضعيات تعلّمية في شكل وضعية مشكلة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّمين.

وأمّا البَندان اللّذان تمّ التّخلّي عنهُما فهما:

8- استخدام السّبورة من حيث وُضوح الخطِّ وتنظيم الكتابة عليها.

9- إعطاء التلاميذ فُرصًا لاستخدام السبّورة.

أمّا البَندان اللّذان أُقتُرِحَ إعادة صياغتهما فهما:

3- تأسيس التعلّمات الجديدة بأفكار من إنتاج التلاميذ.

وبعد التعديل صار:

- تأسيس التعلّمات الجديدة بأفكار من بناء المتعلمين.

10- إنهاء الدّرس في الزّمن المخصّص له.

وبعد التعديل صار:

- المُرونة في استخدام الزّمن من خلال مراعاة تحقّق أهداف الدّرس.

و بعد عمليات إعادة الصّياغة و الدّمج و التعديل صار عدد البنود في مهارة التنفيذ (7) بنود.

وبالنسبة لمهارة التقويم التربوي فقد وافق أغلبُ المحكّمين على كل البُنود والمتمثّلة في: 11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21.

وأُقترح تعديل صياغة البَند(16):

16- تَقبّل كل الحلول والإجابات الصّحيحة على اختلافها.

وصار هذا البند بعد التعديل كما يلي:

- تقبّل كل الحلول والإجابات التي يتوصّل إليها المتعلمون بما فيها الخاطئة.

أمّا فيما يتعلّق بمهارة إدارة الصّف، فقد تمّت موافقة المحكّمين على (11) بندًا هي:

24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34.

بينما كان عدد البُنود التي لا تقيس (2) هما:

22- ضبط النّظام داخل الصّف قبل الشّروع في الدّرس.

23- المحافظة على النّظام داخل الصّف باستخدام الأساليب اللّفظية وغير اللّفظية.

ومنه يصيرُ عدد بُنود الشّبكة التي تمّت الموافقة عليها من طرف المحكّمين في هذه النّقطة هو (29) بندًا.

ب- قابلية بنود الشّبكة للملاحظة داخل الصّف:

أدلى المحكّمون بآرائهم في إمكانية ملاحظة كل بندٍ من بنود الشّبكة داخل الفصل، و ذلك بوضع علامة (x) في إحدى خانتي الجدول(قابل للملاحظة، غير قابل للملاحظة).

والجدول التالي يوضّح نتائج صدق المحكّمين بالنسبة لقابلية البُنود للملاحظة داخل الصّف.

الجدول رقم (04) يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بقابلية البنود للملاحظة داخل الصّف

رأي المحكّمين / المهارات التدريسية	إجابات المحكمين	
	قابلة للملاحظة	غير قابلة للملاحظة
التنفيذ	1-2-3-4-5-6-7	/
التقويم التربوي	11-12-13-14-15 16-17-18-19-20-21	/
إدارة الصف	25-26-27-28-29 30-31-32-33-34	24

من خلال استعراض نتائج صدق المحكّمين في الجدول أعلاه المتعلقة بقابلية البنود للملاحظة داخل الصّف، يتّضح أن كل البنود الممثلة لمهارة التنفيذ ومهارة التقويم ومهارة إدارة الصّف قابلة للملاحظة داخل الصّف إلاّ بندًا واحدًا ينتمي إلى مهارة إدارة الصّف تمّ التخلّي عنه و هذا البند هو:

24- يتناسب رد فعل المعلم على السلوك الخاطئ للمتعلم مع درجة الخطأ ومع شخصية المتعلم.

وبذلك يصبح عدد بنود مهارة إدارة الصّف (10) بنود ويصير عدد بنود الشبكة ككل (28) بندًا.

ج- مدى الكفاية العددية لبنود الشبكة حسب أبعاد المهارة التدريسية:

قام المحكّمون بالإدلاء بآرائهم في مدى كفاية البنود من حيث عددها وحسب كل بعد من أبعاد المهارة التدريسية، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة التي يرونها مناسبة (كافٍ، كافٍ نوعًا ما، غير كافٍ)، والجدول التالي يوضّح نتائج صدق المحكّمين بالنسبة لهذه النقطة.

الجدول رقم (05) يوضح نتائج صدق المحكّمين لمدى الكفاية العددية للبنود حسب أبعاد المهارة

رأي المحكّمين / أبعاد المهارة التدريسية	إجابات المحكمين		
	كاف	كاف نوعا ما	غير كاف
التنفيذ	**X**	/	/
التقويم التربوي	**X**	/	/
إدارة الصف	/	**X**	/

لقد أبدى المحكّمون رِضاهم عن عدد البنود في المهارات الثّلاث مع ملاحظة أن بعض المحكّمين اقترح تعديل البند (33) وتفكيكه إلى عدّة بنود.

33- العمل على ربط شبكة تواصل بين المعلّمين والمتعلّمين وبين المتعلمين أنفسهم.

حيث أُقترح تحليله إلى البنود التّالية:

- العمل على التّواصل مع جميع المتعلّمين.
- توظيف أنماط التّواصل اللّفظية في التّواصل مع المتعلّمين.
- توظيف أنماط التّواصل غير اللّفظية في التّواصل مع المتعلمين.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتّواصل فيما بينهم في إطار مقتضيات الموقف التّعلّمي.

وبعد هذا التعديل وهذه الإضافة صار عدد بنود مهارة إدارة الصّف (13) بندًا وعدد بنود الشّبكة (31). ة

د- مدى ملاءمة نوع البدائل الخاصّة بمستويات الأداء:

حيث تمّ وضع ثلاثة بدائل (جيّد، متوسّط، ضعيف) وطُلِب من المحكّمين التعبير عن آرائهم في مدى ملاءمة تلك البدائل بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة في الجدول (ملائم، ملائم نوعًا ما، غير ملائم)، والجدول التالي يوضّح صدق المحكّمين في مدى ملاءمة نوع بدائل مستويات الأداء.

الجدول رقم (06) يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى مُلاءمة نوع بدائل مستويات أداء المهارة

نوع البدائل	إجابات المحكمين		
	ملائم	ملائم نوعا ما	غير ملائم
جيّد/متوسط/ضعيف	2	8	1

يلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية المحكّمين رأوا أن البدائل التي إختارها الباحث ملائمة نوعًا ما، لكنّهم ربطوها بالنقطة الموالية من نقاط التحكيم، و هي: مدى ملاءمة عدد البدائل الخاصة بمستويات الأداء.

هـ- مدى ملاءمة عدد البدائل الخاصّة بمستويات الأداء:

حيث أنّ الباحث حدّد ثلاثة (3) بدائل متدرّجة (جيّد، متوسّط، ضعيف)، أمّا المحكّمون فكان رأيهم

الجدول رقم (07) يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى مُلاءمة عدد بدائل مستويات أداء المهارة

عدد البدائل	إجابات المحكمين		
	ملائم	ملائم نوعا ما	غير ملائم
جيّد/متوسط/ضعيف	3	3	5

من خلال قراءة الجدول يمكن القول أنّ أغلبيةً من المحكّمين أشاروا إلى أنّ عدد البدائل غير ملائمٍ، واِقترحوا أن يبقى عدد البدائل على حاله، وأن يتمّ إضافة بديلين آخرين متدرّجين

(جيّد جدًّا، ضعيف جدًّا) بحيث يُصبح عدد البدائل (5) بدائل متدرّجة وفقًا لمقياس " ليكارت" وهذا لكي يكون هناك مدى أوسع في تحديد مستويات الأداء، وقد تناغم هذا الطّرح مع عدد من الدّراسات أوردها الباحث، وكذلك مع شبكات الملاحظة التي تقيس مستويات أداء المهارة التدريسية.

و- مدى ملاءمة الأوزان المقابلة لمستويات الأداء:

كانت الأوزان المُقترَحة حسب البدائل السّابقة: جيّد تقابلها (3)، متوسّط تقابلها (2) ضعيف تقابلها (1).

وتبعًا لزيادة عدد البدائل كما اقترح المحكّمون، فإنّ الأوزان تتغيّر فتصير كما هو موضّحٌ في الجدول التّالي:

جدول رقم (08) يوضّح الأوزان الجديدة لمستويات الأداء

جيّد جدًّا	جيّد	متوسّط	ضعيف	ضعيف جدًّا
5	4	3	2	1

ز- مدى ملاءمة مستوى الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية (75%):

تمّ اقتراح (75%) كمستوى أداء افتراضي بالنسبة للمهارة التدريسية العامّة، و كذا لكل مهارة من المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) والجدول التالي يوضّح نتائج صدق المحكّمين بالنسبة لهذه النّقطة من التحكيم.

الجدول رقم (09) يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى مُلاءمة مستوى الأداء الافتراضيِ للمهارة التدريسية

مِتوسّط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية	إجابات المحكمين		
	ملائم	ملائم نوعا ما	غير ملائم
%75	8	2	1

يتّضح من الجدول أن أغلبية المحكّمين وافقوا على المستوى الافتراضي لأداء المهارة التدريسية العامّة والمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

ولعلّ هذا الرأي يعكس ضرورة أن يكون هناك مستوى من الأداء مرتفعًا لدى المعلّم حتّى يمكن اعتباره ماهِرًا، وممّا يعزّز ذلك ما أورده الباحث في عدّة دراسات سابقة اعتمدت محكّات قريبة من المحك الذي اِقترحه الباحث في هذه الدّراسة.

ي- مدى كفاية الزّمن المخصّص للحصّة لملاحظة كل بنود الشّبكة:

طُلب من المحكّمين إبداء آرائهم في مدى كفاية زمن الحصّة (الدّرس) الذي يتراوح بين 45 و 60 دقيقة لملاحظة كل بنود الشّبكة ونتائج صدق التحكيم الخاصّة بهذه النقطة موضّحة في الجدول التالي.

الجدول رقم (10) يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى كفاية الزمن المُخصص لملاحظة كل بنود شبكة ملاحظة أداء المهارات التدريسية

زمن الحِصة	إجابات المحكمين		
	كاف	كاف نوعا ما	غير كاف
45 د أو 60 د	6	4	1

يبدو من قراءة الجدول أن الزّمن الخاص بالحصّة كافٍ وذلك بالنّظر إلى أن (6) من المحكّمين رأوا إلى أن الزّمن يُعدّ كافيًا لملاحظة كل بنود شبكة الملاحظة.

ل- مدى كفاية عدد مرّات ملاحظة مستوى أداء المعلّم للمهارات التدريسية في الصّف:

لقد اِقترح الباحث أن تتمّ عملية الملاحظة مرّتين (درسين) بالنسبة للمعلّم الواحد، وحساب متوسّط الأداء من خلال مرّتي الملاحظة، والجدول التّالي يبيّن نتائج صدق المحكّمين المتعلّقة بهذه النّقطة.

الجدول رقم (11) يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى كفاية عدد مرات ملاحظة أداء المهارة

عدد الحِصص	إجابات المحكمين		
	كاف	كاف نوعا ما	غير كاف
حِصتان	6	3	2

يتجلّى من خلال النتائج الواردة في الجدول أن عدد مرّات الملاحظة المُقترح مقبول حيث رأى (6) محكّمين أنّه كافٍ و (3) محكّمين رأوا أنّه كافٍ نوعًا ما، بينما رأى (2) أنّه غير كافٍ، و لقد برّر بعض المحكّمين ممّن ناقشهم الباحث في هذه النّقطة، بأن الكفاية في عدد مرّات الملاحظة تعتمد على عدّة معطيات من بينها خبرة مستخدِم الشّبكة وخلفيته النّظرية والعملية بأبعادها، و كذلك الفترة الزّمنية المحدّدة للدّراسة.

ومن خلال نتائج التحكيم يمكن اعتبار أداة القياس صادقة حيث نالت موافقة أغلبية المحكّمين، وأصبح عدد بنودها بعد حساب صدق المحكّمين (31) بندًا، وللتأكّد أكثر من صدق الأداة، تمّ اعتماد صدق التمييز أو صدق المقارنة الطّرفية.

3-1-2- صدق المقارنة الطّرفية:

يعتمد صدق الاختبار كما يرى (عبد الرّحمان، 1998) على صدق وحداته أو بنوده وقدرته على التمييز، ومن ثمّ فإن حساب درجة تمييز كل بندٍ Power of discrimination سوف يهيئُ الطّريق للحصول على اختبار صادقٍ في حالة ارتفاع معاملات التمييز. (عبد الرّحمان، 1998، ص212).

أمّا عن الطّريقة التي تمّ بها حساب الصدق فكانت:

* ترتيب درجات أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية بالنسبة لكل بندٍ من بنود الأداة ترتيبًا تنازليًّا.الملحق رقم 04

* تقسيم الدّرجات بالنسبة لكل بندٍ إلى جزئين علوي وسفلي، ثمّ فصل (27%) من درجات الجزء العلوي و (27%) من درجات الجزء السفلي.

* تمّ اختيار هذه النسبة بالرغم من وجود عدّة نسب للتقسيم منها (25%) و (33%) وذلك بناءً على ما أورده (السيّد، 1978) من أنّ أبحاث T.L.Kelley دلّت على أن أكثر التقسيمات تمييزًا لمستويات الضعف والامتياز هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين علوي وسفلي، بحيث يتألّف القسم العلوي من الدّرجات التي تكوّن (27%) من الطّرف الممتاز ويتألّف القسم السفلي من الدّرجات التي تكوّن (27%) من الطّرف الضّعيف. (السيّد، 1978 ص409).

* تطبيق اختبار"ت"، والجدول الموالي يوضّح نتائج صدق المقارنة الطّرفية بالنسبة لبنود الشّبكة.

الجدول رقم (12) يوضّح نتائج حساب قيمة "ت" لكلّ بندٍ من بنود الشّبكة اعتمادا على صدق المقارنة الطّرفية

الرّقم	البنـــود	قيمة "ت"	مستوى الدّلالة
01	اختيار وضعيات تعلمية في شكل وضعية مشكلة ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين.	2.93	**دال0.05**
02	تأسيس التعلّمات الجديدة بأفكار من بناء المتعلمين.	3.07	**دال0.05**
03	احترام بعض قواعد الانتقال في الدّرس مثل الانتقال من السّهل إلى الصّعب و من المعلوم إلى المجهول.	1.70	غير دال
04	تنويع أساليب التدريس (حوار، إلقاء) حسب مقتضيات الموقف التعليمي.	2.08	غير دال
05	ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة لأهداف الدّرس.	2.61	**دال0.05**
06	توظيف الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب.	2.96	**دال0.05**
07	المرونة في استخدام الزّمن من خلال مراعاة تحقّق أهداف الدّرس.	2.59	**دال0.05**
08	تشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين كأساسٍ للدّرس الجديد.	2.72	**دال0.05**
09	قياس مدى تحقّق هدف الدّرس انطلاقا من مؤشّرات موضوعية.	4.59	**دال0.01**
10	إعلام المتعلم بسياق إنجاز الكفاءة.	2.99	**دال0.05**
11	استخدام أساليب تسمح بالتقويم المحكّي للمتعلمين.	1.57	غير دال
12	اختيار وضعيات تقويمية تسمح بقياس العمليات العقلية العليا للمتعلم.	2.01	غير دال
13	تقبّل كل الحلول والإجابات التي يتوصّل إليها المتعلمون على اختلافها.	4.44	**دال0.01**
14	إعادة صياغة الأسئلة بشكل جديد إذا تبيّن غموضها لدى المتعلمين.	3.24	**دال0.05**
15	تثمين استجابات المتعلمين بما يعزّز دافعيّتهم للتعلّم ويحفّزهم على بذل جهد.	0.44	غير دال
16	إعطاء المتعلمين الفرصة لممارسة التقويم الذّاتي.	3.85	**دال0.01**

17	استثمار أخطاء المتعلمين في تصحيح مسارات تعلّمهم.	4.81	دال**0.01**
18	تنويع استعمال مكتسبات الدّرس في وضعيات جديدة.	2.61	دال**0.05**
19	يحيّي المعلم المتعلمين عند دخوله الصّف.	0.73	غير دال
20	مناداة المتعلمين بأسمائهم لا بألقابهم.	1.10	غير دال
21	احترام شخصية المتعلم بعدم التقليل من شأنه.	2.43	دال**0.05**
22	إبداء مظاهر التّعاطف مع المتعلمين، كالمسح على الرّأس والتربيت على الكتف.	2.96	دال**0.05**
23	إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بحرّية.	4.80	دال**0.01**
24	إشاعة جو يجمع بين الجدّ المرح أثناء الدّرس.	1.57	غير دال
25	الحرص على تجديد انتباه المتعلمين إلى الدّرس بالتغيير في نبرة الصّوت وتغيير مكان تواجده خلال الحصّة.	0.73	غير دال
26	إشراك بعض التلاميذ في إدارة الصّف (كإحضار وسيلة أو توزيع كراريس).	1.19	غير دال
27	إتاحة الفرصة للمتعلّمين للتواصل فيما بينهم في إطار مقتضيات الموقف التّعلّمي.	2.72	دال.**0.05**
28	العمل على التواصل مع جميع المتعلمين.	2.33	دال**0.05**
29	توظيف أنماط التواصل اللّفظي في التواصل مع المتعلّمين.	3.37	دال**0.01**
30	توظيف أنماط التواصل غير اللّفظي في التواصل مع المتعلّمين.	2.69	دال**0.05**
31	تنظيم وضعيات جلوس المتعلمين تسمح بالتواصل بينهم.	2.92	دال**0.05**

بعد حساب قيمة "ت" لكل بند و بالمقارنة مع قيمة "ت" المجدولة و المساوية لـ: 2.31 عند درجة حرّية (ن= 8) و عند مستوى دلالة 0.05 تبيّن أن الفرق دال إحصائيًّا بالنسبة للبنود التّالية: 31,30,28,27,22,21,18,14,10,8,7,6,5,2,1.

و بالمقارنة مع قيمة "ت" المجدولة و المساوية لـ: 3.36 عند مستوى دلالة 0.01 نجد أنّ الفرق دال إحصائيًّا بالنسبة للبنود التالية: 29,23,17,16,13,9.

و منه تمّ إسقاط البنود التالية: 26,25,24,20,19,15,12,11,4,3. و ذلك لعدم قدرتها على التمييز، و بذلك صار عدد بنود الشّبكة (21) بندًا

3-2- ثبات شبكة الملاحظة:

توجد عدّة طرائقٍ في حساب درجة ثبات شبكة الملاحظة، كطريقة تطبيق الشبكة وإعادة تطبيقها بعد فترة من الزّمن على نفس الأفراد، وحساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين.

لكنّ الباحث فضّل استخدام طريقة اتّفاق الملاحظين التي تقوم على عملية الرّصد التي يقوم بها عدد من الملاحظين لسلوك المعلّم في القسم كلّ على حدى، وفي نفس الوقت، وبنفس الأداة. الملحق رقم 05

تحتسب درجة الاتّفاق باستخدام معادلة كوبر Cooper 1974:

عدد مرّات الاتّفاق

ـــــ × 100 (ناصر، 1996، ص 38)

عدد مرّات الاتّفاق + عدد مرّات عدم الاتّفاق

وتفضيل الباحث لهذه الطّريقة واستحسانه لها يعود إلى:

* الاقتصاد في الزّمن إذ أن التطبيق وإعادة التطبيق والزّمن الفاصل بينهما وهو ما لا يخدم الباحث من حيث حاجته إلى الوقت في مرحلة الدّراسة الأساسية.

* تلافي عيوب طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بالنسبة لما يمكن أن يحدث خلال الفترة الزّمنية الحاصلة، والاحتفاظ بمزاياها، لأن طريقة اتّفاق الملاحظين تشبه إلى حدٍّ كبير الطريقة المذكورة فكأنّها تطبيق وإعادة تطبيقٍ ولكن بشكل متوازنٍ مع انعدام الفاصل الزّمني.

لتنفيذ هذه الطّريقة تمّ ملاحظة ثلاثة معلمين من معلمي المدرسة الابتدائيّة (من خارج عيّنة الدّراسة الأساسية) في درسين مختلفين من طرف الباحث ومشرف تربوي مفتّش، في نفس الوقت كلّ على حدى، و الجدول التالي يوضّح نسبة اتّفاق الملاحظين على بنود شبكة ملاحظة أداء المعلّمين للمهارات التدريسية.

الجدول رقم (13) يوضح نسبة اتفاق الملاحظين على بنود شبكة ملاحظة أداء المعلمين

للمهارة التدريسية

	متوسط مجموع مرَّات الاتفاق	متوسط مجموع مرَّات عدم الاتفاق	المجموع الكلي للبنود	نسبة الاتفاق
المعلم الأوَّل	16	05	21	76,19
المعلم الثَّاني	15,5	05,5	21	73,80
المعلم الثَّالث	15	06	61	71,42

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الاتّفاق بين المُلاَحِظَيْنِ تراوحت بين(71,42%) و(76,19%) وهي نسبة تدعو إلى الاطمئنان إلى الأداة في مثل هذه الحالات ذلك أنّ درجة الثّبات المطلوبة في مقياس ما كما يرى (آري، جاكوبز، رازافيه، 2004) تعتمد إلى حدٍّ بعيد على استخدام النتائج المترتّبة، فإذا أُريد استخدام نتائج القياس باتّخاذ قرارٍ حول مجموعة أو حتّى لأغراض بحثية، فإن معامل الثّبات المتدنّي (بمدى 0,60 – 0,50) قد يكون مقبولاً، غير أنه إذا أُريد استخدام النتائج كأساسٍ لاتّخاذ قرارات حول أشخاص خصوصًا القرارات المهمّة أو التي يتعذّر إلغاؤها، عندئذٍ تكون الأدوات ذات الثّبات الأعلى هي المقبولة. (آري جاكوبز، رازافيه، 2004، ص312-313).

بعد حساب الخصائص السيكومترية لأداة القياس المستخدمة في هذه الدّراسة و المتمثّلة في شبكة ملاحظة مستوى أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية، تمّ الحصول على شكلها النّهائي، حيث أصبحت الأداة تتكوّن من (21) فقرة (الملحق رقم 06) ومنه أمكننا الاطمئنان إلى الأداة ومن ثمّ الاعتماد عليها في الدّراسة الأساسية.

بعد إجراء الدّراسة الاستطلاعية ظهرت ضرورة تعديل بعض أوجه من شبكة ملاحظة مستويات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية، فتقلّص عدد بنود الشبكة إلى (21) بندًا، وزيادة عدد بدائل مستويات الأداء إلى (5) بدائل، تقابلها (5) أوزان، وذلك أدّى إلى تغيّر في الدّرجة المقابلة لمستوى الأداء الافتراضي (75%) على شبكة أداء المهارة التدريسية العامّة، وتغيّر أيضًا في الدّرجات المقابلة لمستوى الأداء الافتراضي (75%) لمهارات: التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف، والجدول التالي يوضّح ذلك.

الجدول رقم (14) يوضّح التغيّر في الدّرجة المقابلة لمتوسط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامة والمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف)

متوسط الأداء الافتراضي / المهارات التدريسية	الدّرجة الكلية	متوسط الأداء الافتراضي (75%)
بالنسبة للمهارة العامة	105 درجة	78,75 درجة
بالنسبة لمهارة التنفيذ	25 درجة	18,75 درجة
بالنسبة لمهارة التقويم التربوي	40 درجة	30 درجة
بالنسبة لمهارة إدارة الصّف	40 درجة	30 درجة

إضافة إلى النّتائج الإحصائية التي تمّ التوصّل إليها في الدّراسة الاستطلاعية حول مدى صلاحية الأداة، وباعتبار أن الدّراسة الاستطلاعية تستهدف الكشف عن جوانب ميدانية لا تظهر إلاّ بتجريب الأداة ميدانيّا، فقد سجّل الباحث بعض المظاهر التي أفادته في الدّراسة الأساسية:

* حدوث بعض الغيابات لدى معلمين من أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية، ممّا جعل الباحث يتحسّب ويحتاط لهذه الظاهرة في الدّراسة الأساسية، بحيث تمّ برمجة أكثر من معلّم من المعلمين المشمولين في الدّراسة الأساسية، وذلك بعد إشعار أفراد العيّنة بإمكانية زيارة الباحث لتطبيق شبكة الملاحظة.

* وجود تسهيلات في الميدان سواء من طرف المشرفين التربويين (المفتّشين) ومديري المدارس الابتدائية، وكذا المعلمين من أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية ممّا جعل الباحث يطمئنّ أكثر إلى إمكانية النّجاح في إنجاز الدّراسة الأساسية.

الفصـل الخامـس

إجراءات الدّراسة الاستطلاعية

1- وصف عيّنة الدّراسة الاستطلاعية.

2- أداة جمع البيانات المستخدمة في الدّراسة.

3- الخصائص السيكومترية لأداة القياس.

استهدفت الدّراسة الاستطلاعية في هذه الدّراسة التّعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات (شبكة الملاحظة) قبل استخدامها في الدّراسة، وذلك من خلال التحقق من مدى قدرة الطالب على استخدام الأداة، ورصد صعوبات تطبيقها في الميدان، واختبار الزّمن اللاّزم لتطبيق الأداة، في رصد مستويات أداء المعلمين للمهارات التدريسية، واختبار التنظيم الميداني، من حيث خطّة العمل وطريقة تنفيذ عملية تطبيق الأداة، ولتحقيق ذلك كان لزامًا التأكّد من خصائصها السيكومترية.

وسيتمّ التطرّق في هذا الفصل إلى وصف عيّنة الدّراسة الاستطلاعية، ثم وصف أداة جمع البيانات التي تمّ بناؤها من طرف الطالب، مع توضيحٍ لأهم خطوات البناء، والتعرّض بعدهُ للخصائص السيكومترية للأداة.

1- وصف عيّنة الدّراسة الاستطلاعية:

تكوّنت عيّنة الدّراسة الاستطلاعية من (20) معلمًا ومعلمةً، من معلمي المدرسة الابتدائية وتمّ اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، من المقاطعات الخمس على مستوى مدينة ورقلة والتي تشملها الدّراسة الأساسية، مع ملاحظة أنّ أفراد العيّنة الاستطلاعية هم من خارج عيّنة الدّراسة الأساسية، وغير مشمولين فيها، والجدول التالي يوضّح توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية حسب متغيّرات الدّراسة.

الجدول رقم (01) يوضّح توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية حسب متغيّرات الدّراسة

متغيّرا التأهيل و التّدرج متغيّر الجنس	المؤهّلون تربويًّا		غير المؤهّلين تربويًّا		المجموع
	المتدرّجون	غير المتدرّجين	المتدرّجون	غير المتدرّجين	
الذّكــور	1	2	1	2	6
الإنــاث	3	4	3	4	14
المجمــوع	4	6	4	6	20

يلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية هو (20) معلّمًا موزّعين وفقًا لمتغيّرات الدّراسة و هي متغيّر الجنس (معلّمون/معلّمات)، و متغيّر التأهيل التربوي، و متغيّر التدرّج في سنوات المرحلة الابتدائية.

2- أداة جمع البيانات المستخدمة في الدّراسة:

بناء على ما تهدف إليه الدّراسة فقد تمّ الاعتماد على أداة واحدة لجمع البيانات، تتمثّل في شبكة ملاحظة مستوى أداء معلّمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية، والأداة مُعدّة من طرف الطالب، وفيما يلي وصف كامل لهذه الشّبكة مع إبراز الخطوات المتّبعة في بنائها.

2-1- تقديم أداة القياس:

2-1-1- دواعي استخدام شبكة الملاحظة كوسيلة لجمع بيانات الدراسة:

اختار الطالب، الملاحظة كوسيلة لجمع بيانات الدراسة، وذلك لأن الدراسة تتناول المهارات التدريسية، وتتعلق بسلوكات ظاهرة. وكان يمكن اللُّجوء إلى وسائل أخرى كالاستبيان الذي يجيب عنه المعلم، أو يجيب عنه المشرف التربوي، أو يجيب عنه التلميذ، أو اللُّجوء إلى المقابلة كأحد وسائل جمع البيانات، لكن الطالب رأى أن الاستبيان الذي يجيب عنه المعلم أو المقابلة التي تتم معه قد لا تكون فاعلة، لأن المعلم قد يجيب بما يتَّفق مع هواه، ورغبته في تضخيم إمكاناته وإخفاء عيوبه، وبذلك يكون هناك بون شاسع بينما يصرح به وما يؤديه فعلاً في الصف، أمَّا الاستنجاد بالمشرف التربوي فقد لا يفيد كثيراً، وذلك نظراً لحجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، وعدد المعلمين الضخم في كل مقاطعة، ممَّا ينجم عنه قلَّة زيارات المشرف للمعلمين، وذلك قد يجعل آراءه عامَّة وغير دقيقة. أمَّا اللُّجوء إلى التلميذ، فيكتنفه عيب رئيسي، وهو أن حكم التلميذ ورأيه في مستوى أداء المعلم يتأثر بطبيعة العلاقة التي تربطه به وليس بحقيقة أداء المعلم في الصف.

ويؤكِّد (Good -Scates) ذلك بقوله إن الملاحظة هي الوسيلة التي نحاول بها التحقق من السلوك الظاهري للأشخاص، وذلك بمشاهدتهم بينما هم يعبِّرون عن أنفسهم في مختلف الظُّروف والمواقف التي اختيرت لتمثل ظروف الحياة العادية، أو لتمثل مجموعة خاصة من العوامل.

إنها أكثر الوسائل مباشرة لدراسة السلوك الظاهر للأشخاص(الشيباني، 1971، ص220).

2-1-2- دواعي بناء شبكة خاصة بالدراسة:

بالرغم من وجود عدد كبير من شبكات الملاحظة العربية وغير العربية، وبالرغم من استفادة الطالب منها في جوانب عدَّة، إلاَّ أنه آثر بناء شبكة ملاحظة خاصَّة بالدراسة، وذلك للاعتبارات التالية:

* اختلاف المرجعيات التي استندت إليها شبكات الملاحظة عن المرجعية التي اعتمدها الطالب في دراسته الحالية.

* عدم تطابق مكوِّنات الشبكات التي اطلع عليها الطالب، مع نوع ومضمون المهارات التي تناولها الطالب بالدِّراسة، فهناك من الشّبكات ما تخصَّص في السلوك الانفعالي، وبعضها في السلوك اللفظي.

* على الرغم من التشابه بين المجتمعات العربية، إلاَّ أن هناك اختلاف في الأهداف والممارسات التربوية بين المجتمع الجزائري، والمجتمعات العربية الأخرى.

2-1-3- الخلفية النظرية المعتمدة في بناء شبكة الملاحظة:

اعتمد الطالب في بناء شبكة الملاحظة المصادر التالية:

* مجمل المراجع المستخدمة في الجانب النَّظري للدراسة.

* الدراسات السابقة:

- دراسة (الفتلاوي، 2003أ) التي تناولت جملة من الكفايات التدريسية، وتمَّ استخدام شبكة ملاحظة في هذه الدراسة خماسية التدرُّج لملاحظة أداء مجموعة من الكفايات.

- دراسة (كرم، 2002)، والتي ضمَّت كفايات واستخدم الباحث استبيانًا خماسي التدرُّج.

- دراسة (زيتون، 1999-2000) والتي هدفت إلى معرفة مستوى أداء بعض المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة ذات تدرج خماسي لملاحظة مهارات: التمهيد، التواصل، المادة، التلميذ، الخاتمة، العرض، الوسائل، الأسئلة.

- دراسة (الأزرق، 2000) والتي استخدم فيها بطاقة ملاحظة ثلاثية التدرج لقياس مستوى أداء معلمي التعليم الأساسي مجموعة من الكفايات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم الإدارة الصفية).

* الاطلاع على عدد من شبكات الملاحظة الغربية والعربية تناولت جوانب متعددة من سلوك المدرس أوردها (حمدان، 1986).

* الاطلاع على عدد من الاضبارات ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

* اضبارة الفترة التكوينية التي نظَّمتها وزارة التربية الوطنية لفائدة معلمي المدرسة الابتدائية الخاصة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات بتاريخ 16-17 سبتمبر 2003 بمتقن إيفري، ورقلة.

* اضبارة الملتقى الجهوي الذي نظَّمته وزارة التربية الوطنية لفائدة الفرق المؤطِّرة للعمليات الإعلامية والتكوينية المرافقة لتطبيق المناهج التعليمية الجديدة، في الفترة من 3 إلى 5 أفريل 2004 البليدة.

* اليوم الدراسي الخاص بالتقويم بالمقاربة بالكفاءات المنظمة يوم 8 ماي 2006، بقسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

* الخبرة الشخصية للطالب في ميدان تكوين المكوِّنين بالمرحلة الابتدائية في التكوين الأوَّلي بمعهد تكوين المعلمين، والتكوين أثناء الخدمة.

* جلسات نقاش عقدها الطالب مع مُفتِّشَيْنِ من مفتِّشي المرحلة الابتدائية، حول مهارات التدريس اللاَّزمة لمعلمي المدرسة الابتدائية في ضوء المناهج الجديدة.

2-2- خطوات بناء الأداة (شبكة الملاحظة):

2-2-1- تحديد الغرض من الأداة: تمّ تصميم هذه الأداة لتحقيق الأهداف التي تمّ توضيحها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

* ماذا تقيس ؟.

تقيس الأداة مستوى أداء المهارات التدريسية في إطار أو في مجال محدّد وهو الدّراسة.

* لمن تقيس ؟.

الأداة تساعد المشرفين التربويّين (المفتّشين) ومديري المدارس الابتدائية كمؤطّرين للمعلم في المدرسة الابتدائية، وتساعد معاهد تكوين المعلمين في تكوين المعلمين خلال مرحلة التكوين الأوّلي، واعتبارها كشبكة مرجعية، تعكس مدى التحسّن في أداء بعض المهارات التدريسية في التربية العملية (التّداريب الميدانية).

* كيف تقيس ؟.

تطبّق هذه الأداة على معلمي المدرسة الابتدائية وفي مختلف المواد الدّراسية، بحضور المُلاحِظ لرصد مستوى أداء المهارات التدريسية في الصّف، أو يمكن تصوير ممارسة المعلم في القسم بالوسائل التكنولوجية المتاحة، ويكون الرّصد سواء تمّ بالملاحظة المباشرة أو بعد التصوير خلال فترة زمنية محدّدة (درس واحد في مادّة واحدة) ثمّ تحليل ما تمّ تصويره ورصد مستوى أداء المهارات التدريسية.

2-2-2- تحديد العيّنة: هذه الأداة تطبّق على معلمي المرحلة الابتدائية، الذين يقومون بتدريس مختلف المواد الدّراسية باللّغة العربية.

2-2-3- تحليل المحتوى:

التعريف الإجرائي لمفهوم المهارة التدريسية:

بلوغ معلم المرحلة الابتدائية مستوى معيّن من الأداء الظّاهر الذي يقوم به في القسم، وقد حدّد الطالب هذا المستوى بمقدار (75%) بالنسبة للمهارة التدريسية العامة (الدّرجة الكلية على الشّبكة)، وبالنسبة لكل مهارة من المهارات التدريسية، وهذه المهارات التدريسية هي:

أ- مهارة التنفيذ: وتشير في هذه الدّراسة إلى:

* اختيار المعلم لوضعيات تعلّمية في شكل وضعية مشكلة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم.
* تأسيس التعلّمات الجديدة بأفكار من بناء المتعلمين.
* ملاءمة الوسائل التعليمية للدرس و توظيفها في الوقت المناسب.
* المرونة في استخدام الزّمن بمراعاة تحقّق الهدف من الدّرس.

ب- مهارة التقويم التربوي: وتشير في هذه الدّراسة إلى:

* التقويم التشخيصي: وهو الذي يُجريه المعلم في بداية الحصّة، في شكل أنشطة شفويّة أو كتابية أو معًا، لتحديد المكتسبات القبلية للتلاميذ.
* التقويم البنائي: ويُصاحب مرحلة بناء التّعلمات، ويتضمّن:
* إعطاء الفرصة للمتعلم للتقويم الذّاتي.
* تصحيح مسار التعلّم و ليس تصحيح الخطأ.
* تقبّل كل الإجابات التي يتوصّل إليها المتعلّمون بما فيها الخاطئة.
* استغلال مكتسبات الدّرس لتنويع استعمالها.
* تحديد مؤشّرات موضوعية لمدى تحقّق الهدف من الدّرس.
* إعلام المتعلم بسياق إنجاز الكفاءة.

ج- مهارة إدارة الصّف: وتشير في هذه الدّراسة إلى:

* الجو النّفسي الاجتماعي في الصّف.
* التّفاعلات الأفقية بين التلاميذ.
* التّفاعلات العمودية بين المعلّم و التلاميذ.

* توظيف المعلم أنماط التواصل اللّفظية وغير اللّفظية.

* تنظيم وضعيات جلوس تسمح بالتواصل بين المتعلمين.

2-2-4- تحديد البنود: تمّ الاعتماد في تحديد بنود الشّبكة على المناهج التعليمية لسنوات مرحلة التعليم الابتدائي، إضافة إلى خبرة الطالب في ميدان التكوين الأوّلي للمكوِّنين والتكوين أثناء الخدمة.

تمّ صياغة بنود الشّبكة في عبارات تقريرية ذات الاتّجاه الموجب، تُقابلها ثلاثة بدائل متدرّجة تحدّد مستويات أداء المهارات التدريسية، وكل مستوى تقابله درجة: جيّد (3)، متوسّط (2)، ضعيف (1).

تكوّنت الأداة (شبكة الملاحظة) في شكلها الأولي، من (34) بَندًا،(الملحق رقم 01) والتي تمّ اشتقاقها من عدد كبير من البنود وصل إلى (61) بَندًا.

2-2-5- تعليمات استخدام الأداة: تمّ إعداد تعليمات استخدام شبكة الملاحظة الخاصة بملاحظة مستويات أداء المهارات التدريسية، وتخصّ تلك التعليمات مستخدم الشّبكة (المُلاحظ) وذلك بحضوره المباشر في الصّف ورصد مستوى أداء معلم المرحلة الابتدائية للمهارات التدريسية، وقد يكون دون حضوره، باستخدام أجهزة لتصوير أداء المعلم في الصّف ومن ثمّ ملاحظة ورصد مستوى أداء المعلم، وعند حضور الملاحظ إلى حجرة الصّف فإنّه لا يتدخّل فيما يجري ويكتفي بالملاحظة فقط.

يمكن استخدام كل الشبكة في حصّة واحدة، أو استخدام عيّنة الوقت، أي ملاحظة مهارة التنفيذ فقط خلال حصّة، على أن يتمّ ملاحظة مهارة التقويم التربوي خلال حصّة أخرى وملاحظة مهارة إدارة الصّف في حصّة موالية.

2-2-6- تقدير مستوى أداء المهارة التدريسية: يتمّ وضع علامة (x) أمام كل بند من بنود الشّبكة، في الخانة التي تناسب مستوى الأداء.

يتمّ حساب درجة كل فرد مُلاَحَظ على كل الشّبكة بضرب عدد العلامات (x) في درجة المستوى أو الوزن المقابل لها (3 أو 2 أو 1)، ثمّ جمع الدّرجات للحصول على درجة تقابل المهارة التدريسية العامّة.

يتمّ حساب درجة كل فرد مُلاحَظٍ على البنود الممثلة لكل مهارة على حده (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) بضرب عدد العلامات في درجة المستوى المقابل لها (3 أو 2 أو 1)

ثمّ جمع الدّرجات للحصول على درجة تقابل كل مهارة من المهارات التدريسية المحدّدة تمكّن من رصد مستوى أداء الفرد لكل مهارة.

أمّا مستوى الأداء الافتراضي (المِحك) الذي يميّز بين المعلمين الماهرين والمعلمين غير الماهرين في الأداء فهو (75%) من الدّرجة الكلية للشبكة و كذلك (75%) من الدّرجة الكلية الخاصّة بمستوى أداء كل مهارة تدريسية والجدول التالي يوضّح مستوى الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامّة، والمهارات التدريسية التي تتضمّنها الشبكة.

الجدول رقم (02) يوضّح متوسط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامّة، والمهارات التدريسية التي تتضمّنها الشبكة.

الدّرجة الكلية و المستوى الافتراضي / المهارات التدريسية	الدّرجة الكلية	المستوى الأداء الافتراضي (75%)
بالنسبة للمهارة التدريسية العامّة	102 درجة	76.5 درجة
بالنسبة لمهارة التنفيذ	30 درجة	22.5 درجة
بالنسبة لمهارة التقويم التربوي	36 درجة	27 درجة
بالنسبة لمهارة إدارة الصّف	36 درجة	27 درجة

3- الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

تمّ حساب الخصائص السيكومترية لأداة القياس والمتمثّلة في صدق وثبات شبكة ملاحظة مستوى أداء معلّمي المرحلة الابتدائيّة للمهارات التدريسية.

3-1- صدق شبكة الملاحظة:

3-1-1- صدق المحكّمين: حيث تمّ إعداد استمارة التحكيم (الملحق رقم 02) ووزّعت على (11) بين أساتذة جامعيّين ومشرفين تربويّين (مفتّشين) بمواصفات معيّنة (الملحق رقم 03).

وسيتمّ التعليق على نتائج التحكيم تبعًا للعناصر التالية:

أ- مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية.

ب- قابلية بنود الشبكة للملاحظة داخل الصّف.

ج- مدى الكفاية العددية لبنود الشبكة حسب أبعاد المهارة التدريسيـة.

د- مدى ملاءمة نوع البدائل الخاصّة بمستويات الأداء.

هـ- مدى ملاءمة عدد البدائل الخاصّة بمستويات الأداء.

و- مدى ملاءمة الأوزان المقابلة لمستويـات الأداء.

ن- مدى ملاءمة مستوى الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية (75%).

ي- مدى كفاية الزّمن المخصّص للحصّة لملاحظة كل بنود الشّبكـة.

ل- مدى كفاية عدد مرّات الملاحظة.

أ- مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية:

تمّ عرض البنود حسب أبعاد المهارة التدريسية، وهذه الأبعاد هي مهارة التنفيذ، مهارة التقويم التربوي، مهارة إدارة الصّف، وطُلب من المحكّمين الإدلاء بآرائهم حول مدى قياس كل بند من البنود للمهارة التي يُفترضُ أنّه يقيسُها، وذلك بوضع علامة(x) في الخانة المناسبة في الجدول (تقيس، تقيس نوعًا ما، لا تقيس) والجدول التالي يوضّح نتائج صدق المحكّمين من حيث مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية.

الجدول رقم (03) يوضح مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية

البدائل / المهارات التدريسية	تقيس	تقيس نوعًا ما	لا تقيس
التنفيذ	3-4-5-6-7-10	1-2	8-9
التقويم التربوي	11-12-13-14-15 16-17-18-19-20 21	/	/
إدارة الصّف	24-25-26-27-28 29-30-31-32-33		22-23

من خلال الجدول نلاحظ ما يلي:

* بالنسبة لمهارة التنفيذ ببُنودها العشرة (10) تمّت المصادقة على (6) بُنود بكونها تقيس وتمّ دمج بَندَينِ، والتخلّي عن بَندَين، وتعديل صياغة بَندين.

أمّا البَندانِ اللّذانِ اقترح المحكّمون دَمجَهُما فهما:

1- اختيار وضعيات تعلُّمية في وشكل وضعية مشكلة تدفع التلميذ للتفكير والتّساؤل.

2- اختيار وضعيات إشكالية تتميّز بالواقعية و الفائدة الاجتماعية.

والصّياغة الجديدة صارت بعد الدّمج:

1- اختيار وضعيات تعلّمية في شكل وضعية مشكلة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّمين.

وأمّا البَندان اللّذان تمّ التّخلّي عنهُما فهما:

8- استخدام السّبورة من حيث وُضوح الخطِّ وتنظيم الكتابة عليها.

9- إعطاء التلاميذ فُرصًا لاستخدام السبّورة.

أمّا البَندان اللّذان أُقتُرِحَ إعادة صياغتهما فهما:

3- تأسيس التعلّمات الجديدة بأفكار من إنتاج التلاميذ.

وبعد التعديل صار:

- تأسيس التعلّمات الجديدة بأفكار من بناء المتعلمين.

10- إنهاء الدّرس في الزّمن المخصّص له.

وبعد التعديل صار:

- المُرونة في استخدام الزّمن من خلال مراعاة تحقّق أهداف الدّرس.

و بعد عمليات إعادة الصّياغة و الدّمج و التعديل صار عدد البنود في مهارة التنفيذ (7) بنود.

وبالنسبة لمهارة التقويم التربوي فقد وافق أغلبُ المحكّمين على كل البُنود والمتمثّلة في: 11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21.

وأُقترح تعديل صياغة البَند(16):

16- تَقبّل كل الحلول والإجابات الصّحيحة على اختلافها.

وصار هذا البند بعد التعديل كما يلي:

- تقبّل كل الحلول والإجابات التي يتوصّل إليها المتعلمون بما فيها الخاطئة.

أمّا فيما يتعلّق بمهارة إدارة الصّف، فقد تمّت موافقة المحكّمين على (11) بندًا هي:

24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34.

بينما كان عدد البُنود التي لا تقيس (2) هما:

22- ضبط النّظام داخل الصّف قبل الشّروع في الدّرس.

23- المحافظة على النّظام داخل الصّف باستخدام الأساليب اللّفظية وغير اللّفظية.

ومنه يصيرُ عدد بُنود الشّبكة التي تمّت الموافقة عليها من طرف المحكّمين في هذه النّقطة هو (29) بندًا.

ب- قابلية بنود الشّبكة للملاحظة داخل الصّف:

أدلى المحكّمون بآرائهم في إمكانية ملاحظة كل بندٍ من بنود الشّبكة داخل الفصل، و ذلك بوضع علامة (x) في إحدى خانتي الجدول(قابل للملاحظة، غير قابل للملاحظة).

والجدول التالي يوضّح نتائج صدق المحكّمين بالنسبة لقابلية البُنود للملاحظة داخل الصّف.

الجدول رقم (04) يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بقابلية البنود للملاحظة داخل الصّف

رأي المحكّمين / المهارات التدريسية	إجابات المحكمين	
	قابلة للملاحظة	غير قابلة للملاحظة
التنفيذ	1-2-3-4-5-6-7	/
التقويم التربوي	11-12-13-14-15 16-17-18-19-20-21	/
إدارة الصف	25-26-27-28-29 30-31-32-33-34	24

من خلال استعراض نتائج صدق المحكّمين في الجدول أعلاه المتعلقة بقابلية البنود للملاحظة داخل الصّف، يتّضح أن كل البنود الممثلة لمهارة التنفيذ ومهارة التقويم ومهارة إدارة الصّف قابلة للملاحظة داخل الصّف إلاّ بندًا واحدًا ينتمي إلى مهارة إدارة الصّف تمّ التخلّي عنه و هذا البند هو:

24- يتناسب رد فعل المعلم على السلوك الخاطئ للمتعلم مع درجة الخطأ ومع شخصية المتعلم.

وبذلك يصبح عدد بنود مهارة إدارة الصّف (10) بنود ويصير عدد بنود الشبكة ككل (28) بندًا.

ج- مدى الكفاية العددية لبنود الشبكة حسب أبعاد المهارة التدريسية:

قام المحكّمون بالإدلاء بآرائهم في مدى كفاية البنود من حيث عددها وحسب كل بعد من أبعاد المهارة التدريسية، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة التي يرونها مناسبة (كافٍ، كافٍ نوعًا ما، غير كافٍ)، والجدول التالي يوضّح نتائج صدق المحكّمين بالنسبة لهذه النقطة.

الجدول رقم (05) يوضح نتائج صدق المحكّمين لمدى الكفاية العددية للبنود حسب أبعاد المهارة

رأي المحكّمين / أبعاد المهارة التدريسية	إجابات المحكمين		
	كاف	كاف نوعا ما	غير كاف
التنفيذ	**X**	/	/
التقويم التربوي	**X**	/	/
إدارة الصف	/	**X**	/

لقد أبدى المحكّمون رِضاهم عن عدد البنود في المهارات الثّلاث مع ملاحظة أن بعض المحكّمين اقترح تعديل البند (33) وتفكيكه إلى عدّة بنود.

33- العمل على ربط شبكة تواصل بين المعلّمين والمتعلّمين وبين المتعلمين أنفسهم.

حيث أُقترح تحليله إلى البنود التّالية:

- العمل على التّواصل مع جميع المتعلّمين.
- توظيف أنماط التّواصل اللّفظية في التّواصل مع المتعلّمين.
- توظيف أنماط التّواصل غير اللّفظية في التّواصل مع المتعلمين.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتّواصل فيما بينهم في إطار مقتضيات الموقف التّعلّمي.

وبعد هذا التعديل وهذه الإضافة صار عدد بنود مهارة إدارة الصّف (13) بندًا وعدد بنود الشّبكة (31).

د- مدى ملاءمة نوع البدائل الخاصّة بمستويات الأداء:

حيث تمّ وضع ثلاثة بدائل (جيّد، متوسّط، ضعيف) وطُلِب من المحكّمين التعبير عن آرائهم في مدى ملاءمة تلك البدائل بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة في الجدول (ملائم، ملائم نوعًا ما، غير ملائم)، والجدول التالي يوضّح صدق المحكّمين في مدى ملاءمة نوع بدائل مستويات الأداء.

الجدول رقم (06) يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى مُلاءمة نوع بدائل مستويات أداء المهارة

نوع البدائل	إجابات المحكمين		
	ملائم	ملائم نوعا ما	غير ملائم
جيّد/متوسط/ضعيف	2	8	1

يلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية المحكّمين رأوا أن البدائل التي إختارها الطالب ملائمة نوعًا ما، لكنّهم ربطوها بالنقطة الموالية من نقاط التحكيم، و هي: مدى ملاءمة عدد البدائل الخاصة بمستويات الأداء.

هـ- مدى ملاءمة عدد البدائل الخاصّة بمستويات الأداء:

حيث أنّ الطالب حدّد ثلاثة (3) بدائل متدرّجة (جيّد، متوسّط، ضعيف)، أمّا المحكّمون فكان رأيهم كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى مُلاءمة عدد بدائل مستويات أداء المهارة

عدد البدائل	إجابات المحكمين		
	ملائم	ملائم نوعا ما	غير ملائم
جيّد/متوسط/ضعيف	3	3	5

من خلال قراءة الجدول يمكن القول أنّ أغلبيةً من المحكّمين أشاروا إلى أنّ عدد البدائل غير ملائمٍ، واِقترحوا أن يبقى نوع البدائل على حاله، وأن يتمّ إضافة بديلين آخرين متدرّجين

(جيّد جدًّا، ضعيف جدًّا) بحيث يُصبح عدد البدائل (5) بدائل متدرّجة وفقًا لمقياس " ليكارت" وهذا لكي يكون هناك مدى أوسع في تحديد مستويات الأداء، وقد تناغم هذا الطّرح مع عدد من الدّراسات أوردها الطالب، وكذلك مع شبكات الملاحظة التي تقيس مستويات أداء المهارة التدريسية.

و- مدى ملاءمة الأوزان المقابلة لمستويات الأداء:

كانت الأوزان المُقترَحة حسب البدائل السّابقة: جيّد تقابلها (3)، متوسّط تقابلها (2) ضعيف تقابلها (1).

وتبعًا لزيادة عدد البدائل كما اقترح المحكّمون، فإنّ الأوزان تتغيّر فتصير كما هو موضّحٌ في الجدول التّالي:

جدول رقم (08) يوضّح الأوزان الجديدة لمستويات الأداء

جيّد جدًّا	جيّد	متوسّط	ضعيف	ضعيف جدًّا
5	4	3	2	1

ز- مدى ملاءمة مستوى الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية (75%):

تمّ اقتراح (75%) كمستوى أداء افتراضي بالنسبة للمهارة التدريسية العامّة، و كذا لكل مهارة من المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) والجدول التالي يوضّح نتائج صدق المحكّمين بالنسبة لهذه النّقطة من التحكيم.

الجدول رقم (09) يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى مُلاءمة مستوى الأداء الافتراضيِ للمهارة التدريسية

مِتوسّط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية	إجابات المحكمين		
	ملائم	ملائم نوعا ما	غير ملائم
%75	8	2	1

يتّضح من الجدول أن أغلبية المحكّمين وافقوا على المستوى الافتراضي لأداء المهارة التدريسية العامّة والمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

ولعلّ هذا الرأي يعكس ضرورة أن يكون هناك مستوى من الأداء مرتفعًا لدى المعلّم حتّى يمكن اعتباره ماهِرًا، وممّا يعزّز ذلك ما أورده الطالب في عدّة دراسات سابقة اعتمدت محكّات قريبة من المحك الذي اِقترحه الطالب في هذه الدّراسة.

ي- مدى كفاية الزّمن المخصّص للحصّة لملاحظة كل بنود الشّبكة:

طُلب من المحكّمين إبداء آرائهم في مدى كفاية زمن الحصّة (الدّرس) الذي يتراوح بين 45 و 60 دقيقة لملاحظة كل بنود الشّبكة ونتائج صدق التحكيم الخاصّة بهذه النقطة موضّحة في الجدول التالي.

الجدول رقم (10) يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى كفاية الزمن المُخصص لملاحظة كل بنود شبكة ملاحظة أداء المهارات التدريسية

زمن الحِصة	إجابات المحكمين		
	كاف	كاف نوعا ما	غير كاف
45 د أو 60 د	6	4	1

يبدو من قراءة الجدول أن الزّمن الخاص بالحصّة كافٍ وذلك بالنّظر إلى أن (6) من المحكّمين رأوا إلى أن الزّمن يُعدّ كافيًا لملاحظة كل بنود شبكة الملاحظة.

ل- مدى كفاية عدد مرّات ملاحظة مستوى أداء المعلّم للمهارات التدريسية في الصّف:

لقد اِقترح الطالب أن تتمّ عملية الملاحظة مرّتين (درسين) بالنسبة للمعلّم الواحد، وحساب متوسّط الأداء من خلال مرّتي الملاحظة، والجدول التّالي يبيّن نتائج صدق المحكّمين المتعلّقة بهذه النّقطة.

الجدول رقم (11) يوضح نتائج صدق المحكمين لمدى كفاية عدد مرات ملاحظة أداء المهارة

عدد الحِصص	إجابات المحكمين		
	كاف	كاف نوعا ما	غير كاف
حِصتان	6	3	2

يتجلّى من خلال النتائج الواردة في الجدول أن عدد مرّات الملاحظة المُقترح مقبول حيث رأى (6) محكّمين أنّه كافٍ و (3) محكّمين رأوا أنّه كافٍ نوعًا ما، بينما رأى (2) أنّه غير كافٍ، و لقد برّر بعض المحكّمين ممّن ناقشهم الطالب في هذه النّقطة، بأن الكفاية في عدد مرّات الملاحظة تعتمد على عدّة معطيات من بينها خبرة مستخدِم الشّبكة وخلفيته النّظرية والعملية بأبعادها، و كذلك الفترة الزّمنية المحدّدة للدّراسة.

ومن خلال نتائج التحكيم يمكن اعتبار أداة القياس صادقة حيث نالت موافقة أغلبية المحكّمين، وأصبح عدد بنودها بعد حساب صدق المحكّمين (31) بندًا، وللتأكّد أكثر من صدق الأداة، تمّ اعتماد صدق التمييز أو صدق المقارنة الطّرفية.

3-1-2- صدق المقارنة الطّرفية:

يعتمد صدق الاختبار كما يرى (عبد الرّحمان، 1998) على صدق وحداته أو بنوده وقدرته على التمييز، ومن ثمّ فإن حساب درجة تمييز كل بندٍ Power of discrimination سوف يهيئُ الطّريق للحصول على اختبار صادقٍ في حالة ارتفاع معاملات التمييز. (عبد الرّحمان، 1998، ص212).

أمّا عن الطّريقة التي تمّ بها حساب الصدق فكانت:

* ترتيب درجات أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية بالنسبة لكل بندٍ من بنود الأداة ترتيبًا تنازليًّا.(الملحق رقم 04)

* تقسيم الدّرجات بالنسبة لكل بندٍ إلى جزئين علوي وسفلي، ثمّ فصل (27%) من درجات الجزء العلوي و (27%) من درجات الجزء السفلي.

* تمّ اختيار هذه النسبة بالرغم من وجود عدّة نسب للتقسيم منها (25%) و (33%) وذلك بناءً على ما أورده (السيّد، 1978) من أنّ أبحاث T.L.Kelley دلّت على أن أكثر التقسيمات تمييزًا لمستويات الضعف والامتياز هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين علوي وسفلي، بحيث يتألّف القسم العلوي من الدّرجات التي تكوّن (27%) من الطّرف الممتاز ويتألّف القسم السفلي من الدّرجات التي تكوّن (27%) من الطّرف الضّعيف. (السيّد، 1978 ص409).

* تطبيق اختبار"ت"، والجدول الموالي يوضّح نتائج صدق المقارنة الطّرفية بالنسبة لبنود الشّبكة.

الجدول رقم (12) يوضّح نتائج حساب قيمة "ت" لكلّ بندٍ من بنود الشّبكة اعتمادا على صدق المقارنة الطّرفية

الرّقم	البنـــود	قيمة "ت"	مستوى الدّلالة
01	اختيار وضعيات تعلمية في شكل وضعية مشكلة ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين.	2.93	**دال0.05**
02	تأسيس التعلّمات الجديدة بأفكار من بناء المتعلمين.	3.07	**دال0.05**
03	احترام بعض قواعد الانتقال في الدّرس مثل الانتقال من السّهل إلى الصّعب و من المعلوم إلى المجهول.	1.70	غير دال
04	تنويع أساليب التدريس (حوار، إلقاء) حسب مقتضيات الموقف التعليمي.	2.08	غير دال
05	ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة لأهداف الدّرس.	2.61	**دال0.05**
06	توظيف الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب.	2.96	**دال0.05**
07	المرونة في استخدام الزّمن من خلال مراعاة تحقّق أهداف الدّرس.	2.59	**دال0.05**
08	تشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين كأساسٍ للدّرس الجديد.	2.72	**دال0.05**
09	قياس مدى تحقّق هدف الدّرس انطلاقا من مؤشّرات موضوعية.	4.59	**دال0.01**
10	إعلام المتعلم بسياق إنجاز الكفاءة.	2.99	**دال0.05**
11	استخدام أساليب تسمح بالتقويم المحكّي للمتعلمين.	1.57	غير دال
12	اختيار وضعيات تقويمية تسمح بقياس العمليات العقلية العليا للمتعلم.	2.01	غير دال
13	تقبّل كل الحلول والإجابات التي يتوصّل إليها المتعلمون على اختلافها.	4.44	**دال0.01**
14	إعادة صياغة الأسئلة بشكل جديد إذا تبيّن غموضها لدى المتعلمين.	3.24	**دال0.05**
15	تثمين استجابات المتعلمين بما يعزّز دافعيّتهم للتعلّم ويحفّزهم على بذل جهد.	0.44	غير دال
16	إعطاء المتعلمين الفرصة لممارسة التقويم الذّاتي.	3.85	**دال0.01**

17	استثمار أخطاء المتعلمين في تصحيح مسارات تعلّمهم.	4.81	**دال0.01**
18	تنويع استعمال مكتسبات الدّرس في وضعيات جديدة.	2.61	**دال0.05**
19	يحيّي المعلم المتعلمين عند دخوله الصّف.	0.73	غير دال
20	مناداة المتعلمين بأسمائهم لا بألقابهم.	1.10	غير دال
21	احترام شخصية المتعلم بعدم التقليل من شأنه.	2.43	**دال0.05**
22	إبداء مظاهر التّعاطف مع المتعلمين، كالمسح على الرّأس والتربيت على الكتف.	2.96	**دال0.05**
23	إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بحرّية.	4.80	**دال0.01**
24	إشاعة جو يجمع بين الجدّ المرح أثناء الدّرس.	1.57	غير دال
25	الحرص على تجديد انتباه المتعلمين إلى الدّرس بالتغيير في نبرة الصّوت وتغيير مكان تواجده خلال الحصّة.	0.73	غير دال
26	إشراك بعض التلاميذ في إدارة الصّف (كإحضار وسيلة أو توزيع كراريس).	1.19	غير دال
27	إتاحة الفرصة للمتعلّمين للتواصل فيما بينهم في إطار مقتضيات الموقف التّعلّمي.	2.72	**دال.0.05**
28	العمل على التواصل مع جميع المتعلمين.	2.33	**دال0.05**
29	توظيف أنماط التواصل اللّفظي في التواصل مع المتعلّمين.	3.37	**دال0.01**
30	توظيف أنماط التواصل غير اللّفظي في التواصل مع المتعلّمين.	2.69	**دال0.05**
31	تنظيم وضعيات جلوس المتعلمين تسمح بالتواصل بينهم.	2.92	**دال0.05**

بعد حساب قيمة "ت" لكل بند و بالمقارنة مع قيمة "ت" المجدولة و المساوية لـ: 2.31 عند درجة حرّية (ن= 8) و عند مستوى دلالة 0.05 تبيّن أن الفرق دال إحصائيًّا بالنسبة للبنود التّالية: 31,30,28,27,22,21,18,14,10,8,7,6,5,2,1.

و بالمقارنة مع قيمة "ت" المجدولة و المساوية لـ: 3.36 عند مستوى دلالة 0.01 نجد أنّ الفرق دال إحصائيًّا بالنسبة للبنود التالية: 29,23,17,16,13,9.

و منه تمّ إسقاط البنود التالية: 26,25,24,20,19,15,12,11,4,3. و ذلك لعدم قدرتها على التمييز، و بذلك صار عدد بنود الشّبكة (21) بندًا

3-2- ثبات شبكة الملاحظة:

توجد عدّة طرائقٍ في حساب درجة ثبات شبكة الملاحظة، كطريقة تطبيق الشبكة وإعادة تطبيقها بعد فترة من الزّمن على نفس الأفراد، وحساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين.

لكنّ الطالب فضّل استخدام طريقة اتّفاق الملاحظين التي تقوم على عملية الرّصد التي يقوم بها عدد من الملاحظين لسلوك المعلّم في القسم كلّ على حدة، وفي نفس الوقت، وبنفس الأداة.(الملحق رقم 05)

تحتسب درجة الاتّفاق باستخدام معادلة كوبر Cooper 1974:

عدد مرّات الاتّفاق

ـــــ × 100 (ناصر، 1996، ص 38)

عدد مرّات الاتّفاق + عدد مرّات عدم الاتّفاق

وتفضيل الطالب لهذه الطّريقة واستحسانه لها يعود إلى:

* الاقتصاد في الزّمن إذ أن التطبيق وإعادة التطبيق والزّمن الفاصل بينهما وهو ما لا يخدم الطالب من حيث حاجته إلى الوقت في مرحلة الدّراسة الأساسية.

* تلافي عيوب طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بالنسبة لما يمكن أن يحدث خلال الفترة الزّمنية الحاصلة، والاحتفاظ بمزاياها، لأن طريقة اتّفاق الملاحظين تشبه إلى حدٍّ كبير الطريقة المذكورة فكأنّها تطبيق وإعادة تطبيقٍ ولكن بشكل متوازنٍ مع انعدام الفاصل الزّمني.

لتنفيذ هذه الطّريقة تمّ ملاحظة ثلاثة معلمين من معلمي المدرسة الابتدائيّة (من خارج عيّنة الدّراسة الأساسية) في درسين مختلفين من طرف الطالب ومشرف تربوي مفتّش، في نفس الوقت كلّ على حدى، و الجدول التالي يوضّح نسبة اتّفاق الملاحظين على بنود شبكة ملاحظة أداء المعلّمين للمهارات التدريسية.

الجدول رقم (13) يوضح نسبة اتفاق الملاحظين على بنود شبكة ملاحظة أداء المعلمين

للمهارة التدريسية

	متوسط مجموع مرَّات الاتفاق	متوسط مجموع مرّات عدم الاتفاق	المجموع الكلي للبنود	نسبة الاتفاق
المعلم الأوَّل	16	05	21	76.19
المعلم الثَّاني	15.5	05.5	21	73.80
المعلم الثَّالث	15	06	21	71.42

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الاتّفاق بين المُلاَحِظَيْنِ تراوحت بين(71.42%) و(76.19%) وهي نسبة تدعو إلى الاطمئنان إلى الأداة في مثل هذه الحالات ذلك أنّ درجة الثّبات المطلوبة في مقياس ما كما يرى (آري، جاكوبز، رازافيه، 2004) تعتمد إلى حدٍّ بعيد على استخدام النتائج المترتّبة، فإذا أُريد استخدام نتائج القياس باتّخاذ قرارٍ حول مجموعة أو حتّى لأغراض بحثية، فإن معامل الثّبات المتدنّي (بمدى 0.60 – 0.50) قد يكون مقبولاً، غير أنه إذا أُريد استخدام النتائج كأساسٍ لاتّخاذ قرارات حول أشخاص خصوصًا القرارات المهمّة أو التي يتعذّر إلغاؤها، عندئذٍ تكون الأدوات ذات الثّبات الأعلى هي المقبولة. (آري جاكوبز، رازافيه، 2004، ص312-313).

بعد حساب الخصائص السيكومترية لأداة القياس المستخدمة في هذه الدّراسة و المتمثّلة في شبكة ملاحظة مستوى أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية، تمّ الحصول على شكلها النّهائي، حيث أصبحت الأداة تتكوّن من (21) فقرة (الملحق رقم 06) ومنه أمكن الاطمئنان إلى الأداة ومن ثمّ الاعتماد عليها في الدّراسة الأساسية.

بعد إجراء الدّراسة الاستطلاعية ظهرت ضرورة تعديل بعض أوجه من شبكة ملاحظة مستويات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية، فتقلّص عدد بنود الشبكة إلى (21) بندًا، وزيادة عدد بدائل مستويات الأداء إلى (5) بدائل، تقابلها (5) أوزان، وذلك أدّى إلى تغيّر في الدّرجة المقابلة لمستوى الأداء الافتراضي (75%) على شبكة أداء المهارة التدريسية العامّة، وتغيّر أيضًا في الدّرجات المقابلة لمستوى الأداء الافتراضي (75%) لمهارات: التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف، والجدول التالي يوضّح ذلك.

الجدول رقم (14) يوضّح التغيّر في الدّرجة المقابلة لمتوسط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامة والمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف)

متوسط الأداء الافتراضي / المهارات التدريسية	الدّرجة الكلية	متوسط الأداء الافتراضي (75%)
بالنسبة للمهارة العامة	105 درجة	78.75 درجة
بالنسبة لمهارة التنفيذ	25 درجة	18.75 درجة
بالنسبة لمهارة التقويم التربوي	40 درجة	30 درجة
بالنسبة لمهارة إدارة الصّف	40 درجة	30 درجة

إضافة إلى النّتائج الإحصائية التي تمّ التوصّل إليها في الدّراسة الاستطلاعية حول مدى صلاحية الأداة، وباعتبار أن الدّراسة الاستطلاعية تستهدف الكشف عن جوانب ميدانية قد لا تظهر إلاّ بتجريب الأداة ميدانيّا، فقد سجّل الطالب بعض المظاهر التي أفادته في الدّراسة الأساسية:

* حدوث بعض الغيابات لدى معلمين من أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية، ممّا جعل الطالب يتحسّب ويحتاط لهذه الظاهرة في الدّراسة الأساسية، بحيث تمّ برمجة أكثر من معلّم من المعلمين المشمولين في الدّراسة الأساسية، وذلك بعد إشعار أفراد العيّنة بإمكانية زيارة الطالب لتطبيق شبكة الملاحظة.

* وجود تسهيلات في الميدان سواء من طرف المشرفين التربويين (المفتّشين) ومديري المدارس الابتدائية، وكذا المعلمين من أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية ممّا جعل الطالب يطمئنّ أكثر إلى إمكانية النّجاح في إنجاز الدّراسة الأساسية.

الفصـل السّادس

إجراءات الدّراسة الأساسية

1- منهج الدراسة.
2- مجتمع الدراسة
3- عيّنة الدّراسة.
4- الأداة المستخدمة في الدراسة.
5- الأساليب الإحصائية المتّبعة في معالجة بيانات الدراسة.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارة التدريسية العامّة ومتوسّط الأداء الافتراضي (78.75).

و الجدول التالي يوضّح الفرق و دلالته الإحصائيّة.

الجدول رقم (20) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلّمي المدرسة الابتدائيّة للمهارة التدريسية العامّة، و متوسّط الأداء الافتراضي (78,75)

ن	م	ع	ت	د.ح	م.د	اتجاه الفروق لصالح
109	66.422	6.65317	19.345	108	0.000	متوسّط الأداء الافتراضي

ن: عدد أفراد العينة، م: متوسط الأداء، ع: الانحراف المعياري، د.ح: درجة الحرية م.د: مستوى دلالة الفرق.

يشير الجدول رقم (20) إلى أن متوسّط الأداء الافتراضي المساوي لـ:78,75 أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلمين و المساوي لـ: 66,422 ، و كان الانحراف المعياري للعيّنة مساويًّا لـ: 6,65317.

و يكشف الجدول على وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامّة و المتوسّط الحسابي لأفراد عيّنة المعلّمين، و هذا لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 19,345 تُعدّ دالة عند مستوى 0,05 ، عند درجة حرّية 108 ، لصالح متوسّط الأداء الافتراضي، و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية الأولى.

2- عرض نتائج الفرضية الثّانية:

والتي تنص على وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) ومتوسّط الأداء الافتراضي لتلك المهارات (التنفيذ 18،75، التقويم التربوي30، إدارة الصّف 30).

و الجدول الموالي يوضّح دلالة الفرق بين المتوسّطين.

الجدول رقم (21) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) ومتوسّط الأداء الافتراضي على التوالي(18.75، 30، 30)

البيانات الإحصائية / المهارات التدريسية	ن	م	ع	ت	د.ح	م.د	اتجاه الفروق لصالح
التنفيذ	109	17.1927	1.57220	10.342	108	0.000	متوسّط الأداء الافتراضي
التقويم التربوي		25.1468	3.33007	15.216		0.000	متوسّط الأداء الافتراضي
إدارة الصف		24.0826	3.17434	19.462		0.000	متوسّط الأداء الافتراضي

يشير الجدول رقم (21) إلى أن متوسّط الداء الافتراضي لمهارة التنفيذ و المساوي لـ:18,75 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين و المساوي لـ: 17,1927 ، و كان الانحراف المعياري للعيّنة مساويًا لـ: 1,57220.

و يوضّح الجدول وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة التنفيذ، و المتوسّط الحسابي لأفراد العيّنة، و هذا لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 10,348 تعتبر دالّة عند مستوى 0,05 عند درجة حرّية 108 ، لصالح متوسّط الأداء الافتراضي و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية الثّانية بالنسبة لمهارة التنفيذ.

امّا بالنسبة لمهارة التقويم التربوي، فيبيّن الجدول نفسُهُ، أن متوسّط الأداء الافتراضي و المساوي لـ: 30 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لأفراد العيّنة و المساوي لـ: 25,1468 ، و بانحراف معياري مُساوٍ لـ: 3,33007.

و يتبيّن من الجدول وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة التقويم التربوي، و المتوسّط الحسابي لأفراد العيّنة، و ذلك لأن قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 15,216 تُعدّ

دالّة عند مستوى 0,05 و عند درجة حرّية 108 ، لصالح متوسّط الأداء الافتراضي، و هذا يُثبت صحّة الفرضية الثّانية بالنسبة لمهارة التقويم التربوي.

و في ما يتعلّق بمهارة إدارة الصّف، يتّضح من خلال الجدول أعلاه أن متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة إدارة الصّف و المساوي لـ: 30 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لأفراد عيّنة المعلّمين، و المساوي لـ: 24,08 ،و كان الانحراف المعياري مساويًا لـ: 3,17434.

و يتّضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة إدارة الصّف، و المتوسّط الحسابي لأفراد عيّنة المعلّمين، و ذلك لأن قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 19,46 ، تعتبر دالّة عند مستوى 0,05 ، و عند درجة حرّية 108 ، لصالح متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة إدارة الصّف، و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية الثّانية بالنسبة لمهارة إدارة الصّف.

3- عرض نتائج الفرضية الثّالثة:

والتي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارة التدريسية العامّة.

و الجدول الآتي يوضّح دلالة الفرق بين العيّنتين.

الجدول رقم (22) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارة التدريسية العامّة.

البيانات الإحصائية / المتغيّر	ن	م	ع	ت	د.ح	م.د
المؤهلون تربويا	49	25.6327	3.32725	1.382	107	غير دال
غير المؤهلين تربويا	60	24.7500	3.30703			

يُبرز الجدول رقم (22) أن المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المؤهّلين تربويًّا، أكبر من المتوسّط لعيّنة المعلّمين غير المؤهّلين تربويًّا، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فهو مقدّر بـ: 3,32725 و هو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية والمقدّر بـ: 3,30703

و يوضّح الجدول، عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسّطين الحسابيين للعيّنتين في المهارة التدريسية العامّة، و هذا لأن قيمة "ت" المقدّرة بـ: 1,382 ، غير دالّة عند مستوى دلالة 0,05 بدرجة حرّية 107 ، وهذا ما يُثبت صحّة الفرضية الثّالثة.

و للكشف عمّا إذا كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف)، ننتقل إلى الجدول الموالي.

4- عرض نتائج الفرضية الرّابعة:

والتي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

و الجدول التالي يوضّح الفرق و دلالته.

الجدول رقم (23) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارات التدريسية(التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

البيانات الإحصائية / المهارات والمتغير		ن	م	ع	ت	م.د	اتجاه الفرق لصالح
التنفيذ	المؤهلون تربويا	49	24.7755	3.62437	1.998	0.05	المؤهلين تربويا
	غير المؤهلين تربويا	60	23.5333	2.66469			
التقويم	المؤهلون تربويا	49	17.2857	1.50000	0.557	غير دال	
	غير المؤهلين تربويا	60	17.1167	1.63740			
إدارة الصف	المؤهلون تربويا	49	67.6939	7.12158	1.809	غير دال	
	غير المؤهلين تربويا	60	65.4000	6.11805			

يتجلّى من خلال الجدول رقم (23) أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المؤهّلين تربويًّا ، في مهارة التنفيذ و المقدّر بـ: 24,7755 أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير

المؤهّلين تربويًّا، و المساوي لـ: 23,5333 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فكان: 3,62437 و هو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و المقدّر بـ: 2,66469 .

كما يكشف الجدول عن وجود فرق دال إحصائيًّا، في مهارة التنفيذ بين العيّنتين لصالح المعلمين المؤهّلين تربويًّا و هذا لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 1,998 ، دالّة عند مستوى 0,05 ، و عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما ينفي صحّة الفرضية في الجزء المتعلّق بمهارة التنفيذ.

و في ما يتعلّق بمهارة التقويم التربوي، يتّضح من الجدول (23) أن المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المؤهلين تربويًّا و المساوي لـ: 17,2857 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المؤهلين تربويًّا و البالغ 17,1167 ، و بلغ الانحراف المعياري للعيّنة الأولى:1,5 ، و هو أقل من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و المقدّر بـ: 1,63740.

يوضّح الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارة التقويم التربوي بين العيّنتين و هذا لأن قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 0,557 غير دالّة عند مستوى 0,05 ، عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يُثبت صحّة الفرضية الرّابعة بالنسبة للجزء المتعلّق بمهارة التقويم التربوي.

و أمّا فيما يخصّ مهارة إدارة الصّف، فيُلاحظ من الجدول (23) أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المؤهّلين تربويًّا و المُساوي لـ: 67,6939 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المؤهّلين تربويًّا و البالغ 65,4000 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فكان: 7,12158 ، و هو أكب من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و البالغ 6,11805.

و يكشف الجدول عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا، في مهارة التقويم التربوي، بين العيّنتين، و هذا لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 1,809 ، غير دالّة عند مستوى 0,05 عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يُثبت صحّة الفرضية الرّابعة بالنسبة للجزء المتعلّق منها بمهارة إدارة الصّف.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

والتي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارة التدريسية العامّة.

و الجدول الموالي يوضّح دلالة الفرق بين العيّنتين.

الجدول رقم (24) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارة التدريسية العامّة.

البيانات الإحصائية / المتغيّر	ن	م	ع	ت	د.ح	م.د
المتدرجون	52	67.0577	6.56913	0.952	107	غير دال
غير المتدرجين	57	65.8421	6.73421			

يتّضح من الجدول رقم (24)، أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المتدرّجين، في المهارة التدريسية العامّة و المساوي لـ: 67,0577 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المتدرّجين و المساوي لـ: 65,8421 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فيقدّر بـ: 6,56913 و هو أقل من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و البالغ: 6,73421.

و يُبرز الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيًّا، في المهارة التدريسية العامة بين العيّنتين، و ذلك لأن قيمة "ت" المقدّرة بـ: 0,952 غير دالّة عند مستوى 0,05 و بدرجة حرّية 107 ، و هذا ما يُثبت صحّة الفرضية الخامسة.

و لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) بين العيّنتين، نستعرض الجدول الموالي.

6- عرض نتائج الفرضية السّادسة:

والتي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

و الجدول التالي يوضّح دلالة الفرق بين العيّنتين في مهارات التنفيذ، التقويم التربوي إدارة الصّف.

الجدول رقم (25) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

البيانات الإحصائية / المهارات والمتغير		ن	م	ع	ت	د.ح	م.د
التنفيذ	المتدرجون	52	25.4231	3.19525	0.826	107	غير دال
	غير المتدرجين	57	24.8947	3.45731			
التقويم	المتدرجون	52	24.2500	3.42353	0.524	107	غير دال
	غير المتدرجين	57	23.9298	2.95115			
إدارة الصف	المتدرجون	52	17.3846	1.45729	1.220	107	غير دال
	غير المتدرجين	57	17.0175	1.66359			

من خلال قراءة الجدول (25) ، يُلاحظ أن المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المتدرّجين، في مهارة التنفيذ و المساوي لـ: 25,4231 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المتدرّجين و المساوي لـ: 24,8947 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فبلغ 3,19525 ، و هو أقل من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية، و البالغ 3,45731.

و يكشف الجدول عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا، في مهارة التنفيذ بين العيّنتين و ذلك لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 0,826 ، غير دالّة عند مستوى 0,05 و بدرجة حرّية 107 ، و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية السّادسة في الجزء المتعلّق منها بمهارة التنفيذ.

و فيما يخصّ مهارة التقويم التربوي، يُستنتج من الجدول رقم (25) أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المتدرّجين و المقدّر بـ: 24,2500 ، أعلى من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المتدرّجين و المقدّر بـ: 23,9298 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فبلغ 3,42353 ، وهو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية، و البالغ 2,95115.

و يكشف الجدول عدم وجود فرقٍ دال إحصائيًّا في مهارة التقويم التربوي بين العيّنتين و ذلك لأنّ قيمة "ت" و المساوية لـ: 0,524 غير دالّة عند مستوى 0,05 و عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يُثبت صحّة الفرضية السّادسة في جزئها المتعلّق بمهارة التقويم التربوي.

و أمّا فيما يرتبط بمهارة إدارة الصّف، فإنّه يُلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المتدرّجين و المساوي لـ: 17,33846 ، أعلى من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المتدرّجين و المساوي لـ: 17,0175 أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فقد بلغ 1,45729 ، و هو أقل من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و البالغ 1,66359.

و يشير الجدول إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارة إدارة الصّف بين العيّنتين و ذلك لأن قيمة "ت" و المساوية لـ:1,220 غير دالّة عند مستوى 0,05 و عند درجة حرّية 107، و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية السّادسة في جُزئها المتعلّق بمهارة إدارة الصّف.

7- عرض نتائج الفرضية السّابعة:

والتي تنص على عدم وجود لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية العامة. و الجدول التالي يوضّح دلالة الفرق بين العيّنتين.

الجدول رقم (26) يوضّح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية العامة.

البيانات / الإحصائية / المتغيّر	ن	م	ع	ت	د.ح	م.د
المعلمون	34	67,9412	7,08366	1.938	107	غير دال
المعلمات	75	65,8533	6,045084			

يتّضح من الجدول رقم (26) أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين (الذّكور) في المهارة التدريسية العامّة و المساوي لـ: 67,9412 ، أعلى من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمات (الإناث) و المساوي لـ: 65,8533 ، أما الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فكان 7,08366 ، و هو أعلى من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و المقدّر بـ: 6,045084.

هذا ويُبرز الجدول أعلاه عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في المهارة التدريسية العامّة بين العيّنتين، باعتبار أنّ قيمة "ت" و التي تساوي 1,518 ، غير دالّة عند مستوى 0,05 و عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يؤكّد الفرضية السّابعة.

و للكشف عمّا إذا كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا بين العيّنتين في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف)، فإنّنا نتحوّل إلى الجدول التّالي.

8- عرض نتائج الفرضية الثّامنة:

والتي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

و الجدول التالي يوضّح الفرق و دلالته الإحصائيّة بين العيّنتين.

الجدول رقم (27) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

البيانات الإحصائية / المهارات والمتغير		ن	م	ع	ت	د.ح	م.د
التنفيذ	المعلمون	34	24.7059	3.38919	1.252	107	غير دال
	المعلمات	75	23.8800	3.09734			
التقويم	المعلمون	34	17.1471	1.61681	0.205	107	غير دال
	المعلمات	75	17.2133	1.54477			
إدارة الصف	المعلمون	34	26,0882	3,44979	1.518	107	غير دال
	المعلمات	75	24,7600	3,25427			

من خلال القراءة الوصفية للجدول رقم (27) يُمكن ملاحظة المتوسّط الحسابي للمعلّمين في مهارة التنفيذ و المساوي لـ: 24,759 ، أكبر من المتوسّط الحسابي للمعلّمات و المساوي لـ: 23,8800 ، و بلغ الانحراف المعياري للعيّنة الأولى 3,38919 ، وهو أكب من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية، و البالغ 3,09734.

و بيّن الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارة التنفيذ بن العيّنتين، و ذلك لأنّ قيمة "ت" المقدّرة بـ: 1,252 غير دالّة عند مستوى 0,05 و عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يُثبت صحّة الفرضية الثّامنة في الجزء المتعلّق بمهارة التنفيذ.

و إذا ما انتقلنا في نفس الجدول إلى مهارة التقويم التربوي فنجد أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين مساوٍ لـ: 17,1471 ، و هو أقل من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمات و الذي يساوي 17,2133 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فكان 1,61681 و هو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و الذي بلغ 1,54477.

و يُبيّن الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارة التقويم التربوي، بين العيّنتين لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 0,205 ، غير دالّة عند مستوى 0,05 و عند درجة حرّية 107 و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية الثّامنة في الجزء الخاص بمهارة التقويم التربوي.

أمّا فيما يخص مهارة إدارة الصّف، فيُمكن من خلال الجدول (27) ملاحظة أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين في مهارة إدارة الصّف و المساوي لـ: 26,0882 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمات و المساوي لـ: 24,7600 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى و المقدّر بـ: 3,44979 ، و هو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و الذي قدره 3,25427.

هذا و يكشف الجدول عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارة إدارة الصّف بين العينتين، و ذلك لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 1,938 غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى 0,05 ، و عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية الثّامنة في جزئها الخاص بإدارة الصّف.

بعد عرض نتائج فرضيات الدراسة واستخلاص الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين العينات في كل فرضية نستنتج ما يلي:

* وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارة التدريسية العامة ومتوسط الأداء الافتراضي (78،75) لصالح المتوسط الافتراضي.

* وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصف) ومتوسط الأداء الافتراضي لتلك المهارات، لصالح المتوسط الافتراضي.

* وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويًا ومعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويًا في مهارة التنفيذ، لصالح المؤهلين تربويًا.

كما توصلت الدراسة إلى:

1- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويًا ومعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويًا في المهارة التدريسية العامة.

2- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويًا ومعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويًا في مهارتي التقويم التربوي، وإدارة الصف.

3- عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارة التدريسية العامّة.

4- عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

5- عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية و متوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية العامة.

6- عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

وستتم مناقشة نتائج فرضيات الدراسة في الفصل الموالي اهتداءً بالدراسات السابقة الواردة في الإطار النظري، وفي ضوء تجربة الباحث في ميدان التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة لمعلمي المدرسة الابتدائية، إضافة إلى النقاشات التي دارت بين الباحث وعدد من المفتشين حول طبيعة نتائج الدراسة، آخذًا بعين الاعتبار طبيعة الأداة المُستخدمة في قياس مُستوى أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية للمهارة التدريسية العامة والمهارات التدريسية (التنفيذ التقويم التربوي، إدارة الصف).

الفصـل السّابع

عرض نتائج الدّراسـة

1- عرض نتائج الفرضية الأولى.
2- عرض نتائج الفرضية الثانية.
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.
4- عرض نتائج الفرضية الرّابعة.
5- عرض نتائج الفرضية الخامسة.
6- عرض نتائج الفرضية السادسة.
7- عرض نتائج الفرضية السابعة.
8- عرض نتائج الفرضية الثامنة.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارة التدريسية العامّة ومتوسّط الأداء الافتراضي (78.75).

و الجدول التالي يوضّح الفرق و دلالته الإحصائيّة.

الجدول رقم (20) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلّمي المدرسة الابتدائيّة للمهارة التدريسية العامّة، و متوسّط الأداء الافتراضي (78.75)

ن	م	ع	ت	د.ح	م.د	اتجاه الفروق
109	66.422	6.65317	19.345	108	0.000	لصالح متوسّط الأداء الافتراضي

ن: عدد أفراد العينة، م: متوسط الأداء، ع: الانحراف المعياري، د.ح: درجة الحرية م.د: مستوى دلالة الفرق.

يشير الجدول رقم (20) إلى أن متوسّط الأداء الافتراضي المساوي لـ:78.75 أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلمين و المساوي لـ: 66.422 ، و كان الانحراف المعياري للعيّنة مساويًا لـ: 6.65317.

و يكشف الجدول على وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط الأداء الافتراضي للمهارة التدريسية العامّة و المتوسّط الحسابي لأفراد عيّنة المعلّمين، و هذا لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 19.345 تُعدّ دالة عند مستوى 0.05 ، عند درجة حرّية 108 ، لصالح متوسّط الأداء الافتراضي، و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية الأولى.

2- عرض نتائج الفرضية الثّانية:

والتي تنص على وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) ومتوسّط الأداء الافتراضي لتلك المهارات (التنفيذ 18.75، التقويم التربوي30، إدارة الصّف 30).

و الجدول الموالي يوضّح دلالة الفرق بين المتوسّطين.

الجدول رقم (21) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) ومتوسّط الأداء الافتراضي على التوالي(18.75، 30، 30)

البيانات الإحصائية / المهارات التدريسية	ن	م	ع	ت	د.ح	م.د	اتجاه الفروق لصالح
التنفيذ	109	17.1927	1.57220	10.342	108	0.000	متوسّط الأداء الافتراضي
التقويم التربوي		25.1468	3.33007	15.216		0.000	متوسّط الأداء الافتراضي
إدارة الصف		24.0826	3.17434	19.462		0.000	متوسّط الأداء الافتراضي

يشير الجدول رقم (21) إلى أن متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة التنفيذ و المساوي لـ:18.75 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين و المساوي لـ: 17.1927 ، و كان الانحراف المعياري للعيّنة مساويًا لـ: 1.57220.

و يوضّح الجدول وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة التنفيذ و المتوسّط الحسابي لأفراد العيّنة، و هذا لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 10.342تعتبر دالّة عند مستوى 0.05 عند درجة حرّية 108 ، لصالح متوسّط الأداء الافتراضي و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية الثّانية بالنسبة لمهارة التنفيذ.

امّا بالنسبة لمهارة التقويم التربوي، فيبيّن الجدول نفسُهُ، أن متوسّط الأداء الافتراضي و المساوي لـ: 30 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لأفراد العيّنة و المساوي لـ: 25.1468 و بانحراف معياري مُساوٍ لـ: 3.33007.

و يتبيّن من الجدول وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة التقويم التربوي، و المتوسّط الحسابي لأفراد العيّنة، و ذلك لأن قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 15.216 تُعدّ

دالّة عند مستوى 0.05 و عند درجة حرّية 108 ، لصالح متوسّط الأداء الافتراضي و هذا يُثبت صحّة الفرضية الثّانية بالنسبة لمهارة التقويم التربوي.

و في ما يتعلّق بمهارة إدارة الصّف، يتّضح من خلال الجدول أعلاه أن متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة إدارة الصّف و المساوي لـ: 30 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لأفراد عيّنة المعلّمين، و المساوي لـ: 24.0826 ،و كان الانحراف المعياري مساويًا لـ: 3.17434.

و يتّضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة إدارة الصّف، و المتوسّط الحسابي لأفراد عيّنة المعلّمين، و ذلك لأن قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 19.462 ، تعتبر دالّة عند مستوى 0.05، و عند درجة حرّية 108 ، لصالح متوسّط الأداء الافتراضي لمهارة إدارة الصّف، و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية الثّانية بالنسبة لمهارة إدارة الصّف.

3- عرض نتائج الفرضية الثّالثة:

والتي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارة التدريسية العامّة.

و الجدول الآتي يوضّح دلالة الفرق بين العيّنتين.

الجدول رقم (22) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارة التدريسية العامّة.

البيانات الإحصائية / المتغيّر	ن	م	ع	ت	د.ح	م.د
المؤهلون تربويا	49	25.6327	3.32725	1.382	107	غير دال
غير المؤهلين تربويا	60	24.7500	3.30703			

يُبرز الجدول رقم (22) أن المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المؤهّلين تربويًّا، و المساوي لـ:25.6327 أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المؤهّلين تربويًّا، و المساوي

لـ:24.7500، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فهو مقدّرـ: 3.32725 و هو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية والمقدّرـ: 3.30703

و يوضّح الجدول، عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسّطين الحسابيين للعيّنتين في المهارة التدريسية العامّة، و هذا لأن قيمة "ت" المقدّرة بـ: 1.382 ، غير دالّة عند مستوى دلالة 0.05 بدرجة حرّية 107 ، وهذا ما يُثبت صحّة الفرضية الثّالثة.

و للكشف عمّا إذا كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف)، ننتقل إلى الجدول الموالي.

4- عرض نتائج الفرضية الرّابعة:

والتي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

و الجدول التالي يوضّح الفرق و دلالته.

الجدول رقم (23) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارات التدريسية(التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

البيانات الإحصائية / المهارات والمتغير		ن	م	ع	ت	م.د	اتجاه الفرق لصالح
التنفيذ	المؤهلون تربويا	49	24.7755	3.62437	1.998	0.05	المؤهلين تربويا
	غير المؤهلين تربويا	60	23.5333	2.66469			
التقويم	المؤهلون تربويا	49	17.2857	1.50000	0.557	غير دال	
	غير المؤهلين تربويا	60	17.1167	1.63740			
إدارة الصف	المؤهلون تربويا	49	67.6939	7.12158	1.809	غير دال	
	غير المؤهلين تربويا	60	65.4000	6.11805			

يتجلّى من خلال الجدول رقم (23) أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المؤهّلين تربويًّا في مهارة التنفيذ و المقدّر بـ: 24.7755أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المؤهّلين تربويًّا، و المساوي لـ: 24.7755 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فكان: 3.62437 و هو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و المقدّر بـ: 2.66469 .

كما يكشف الجدول عن وجود فرق دال إحصائيًّا، في مهارة التنفيذ بين العيّنتين لصالح المعلمين المؤهّلين تربويًّا و هذا لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 1.998 ، دالّة عند مستوى 0.05 ، و عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما ينفي صحّة الفرضية في الجزء المتعلّق بمهارة التنفيذ.

و في ما يتعلّق بمهارة التقويم التربوي، يتّضح من الجدول (23) أن المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المؤهلين تربويًّا و المساوي لـ: 17.2857، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المؤهلين تربويًّا و البالغ 17.1167 ، و بلغ الانحراف المعياري للعيّنة الأولى:1,5 ، و هو أقل من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و المقدّر بـ: 1.63740.

يوضّح الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارة التقويم التربوي بين العيّنتين و هذا لأن قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 0.557 غير دالّة عند مستوى 0.05 ، عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يُثبت صحّة الفرضية الرّابعة بالنسبة للجزء المتعلّق بمهارة التقويم التربوي.

و أمّا فيما يخصّ مهارة إدارة الصّف، فيُلاحظ من الجدول (23) أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المؤهّلين تربويًّا و المُساوي لـ: 67.6939 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المؤهّلين تربويًّا و البالغ 65.4000 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فكان: 7.12158 ، و هو أكب من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و البالغ 6.11805.

و يكشف الجدول عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا، في مهارة التقويم التربوي، بين العيّنتين، و هذا لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 1.809 ، غير دالّة عند مستوى 0.05 عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يُثبت صحّة الفرضية الرّابعة بالنسبة للجزء المتعلّق منها بمهارة إدارة الصّف.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

والتي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارة التدريسية العامّة.

و الجدول الموالي يوضّح دلالة الفرق بين العيّنتين.

الجدول رقم (24) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارة التدريسية العامّة.

البيانات الإحصائية / المتغيّر	ن	م	ع	ت	د.ح	م.د
المتدرجون	52	67.0577	6.56913	0.952	107	غير دال
غير المتدرجين	57	65.8421	6.73421			

يتّضح من الجدول رقم (24)، أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المتدرّجين، في المهارة التدريسية العامّة و المساوي لـ: 67.0577 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المتدرّجين و المساوي لـ: 65.8421 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فيقدّر بـ: 6.56913 و هو أقل من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و البالغ: 6.73421.

و يُبرز الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيًّا، في المهارة التدريسية العامة بين العيّنتين و ذلك لأن قيمة "ت" المقدّرة بـ: 0.952 غير دالّة عند مستوى 0.05 و بدرجة حرّية 107 و هذا ما يُثبت صحّة الفرضية الخامسة.

و لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) بين العيّنتين، نستعرض الجدول الموالي.

6- عرض نتائج الفرضية السّادسة:

والتي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

و الجدول التالي يوضّح دلالة الفرق بين العيّنتين في مهارات التنفيذ، التقويم التربوي إدارة الصّف.

الجدول رقم (25) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

البيانات الإحصائية / المهارات والمتغير		ن	م	ع	ت	د.ح	م.د
التنفيذ	المتدرجون	52	25.4231	3.19525	0.826	107	غير دال
	غير المتدرجين	57	24.8947	3.45731			
التقويم	المتدرجون	52	24.2500	3.42353	0.524	107	غير دال
	غير المتدرجين	57	23.9298	2.95115			
إدارة الصف	المتدرجون	52	17.3846	1.45729	1.220	107	غير دال
	غير المتدرجين	57	17.0175	1.66359			

من خلال قراءة الجدول (25)، يُلاحظ أن المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المتدرّجين في مهارة التنفيذ و المساوي لـ: 25.4231 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المتدرّجين و المساوي لـ: 24.8947، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فبلغ 3.19525 ، و هو أقل من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية، و البالغ 3.45731.

و يكشف الجدول عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا، في مهارة التنفيذ بين العيّنتين و ذلك لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 0.826 ، غير دالّة عند مستوى 0.05 و بدرجة حرّية 107 و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية السّادسة في الجزء المتعلّق منها بمهارة التنفيذ.

و فيما يخصّ مهارة التقويم التربوي، يُستنتج من الجدول رقم (25) أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المتدرّجين و المقدّر بـ: 24.2500 ، أعلى من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين

غير المتدرّجين و المقدّر بـ: 23.9298 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فبلغ 3.42353 ، وهو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية، و البالغ 2.95115.

و يكشف الجدول عدم وجود فرقٍ دال إحصائيًّا في مهارة التقويم التربوي بين العيّنتين و ذلك لأنّ قيمة "ت" و المساوية لـ: 0.524 غير دالّة عند مستوى 0.05 و عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يُثبت صحّة الفرضية السّادسة في جزئها المتعلّق بمهارة التقويم التربوي.

و أمّا فيما يرتبط بمهارة إدارة الصّف، فإنّه يُلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين المتدرّجين و المساوي لـ: 17.3846 ، أعلى من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين غير المتدرّجين و المساوي لـ: 17.0175 أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فقد بلغ 1.45729 ، و هو أقل من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و البالغ 1.66359.

و يشير الجدول إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارة إدارة الصّف بين العيّنتين و ذلك لأن قيمة "ت" و المساوية لـ:1.220 غير دالّة عند مستوى 0.05 و عند درجة حرّية 107، و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية السّادسة في جُزئها المتعلّق بمهارة إدارة الصّف. **7- عرض نتائج الفرضية السّابعة:**

والتي تنص على عدم وجود لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية العامة. و الجدول التالي يوضّح دلالة الفرق بين متوسطي العيّنتين.

الجدول رقم (26) يوضّح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية العامة.

البيانات / الإحصائية / المتغيّر	ن	م	ع	ت	د.ح	م.د

المعلمون	34	67.9412	7.08366	1.938	107	غير دال
المعلمات	75	65.8533	6.045084			

يتّضح من الجدول رقم (26) أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين في المهارة التدريسية العامّة و المساوي لـ: 67.9412 ، أعلى من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمات و المساوي لـ: 65.8533 ، أما الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فكان 7.08366 وهو أعلى من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و المقدّر بـ: 6.045084.

هذا ويُبرز الجدول أعلاه عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في المهارة التدريسية العامّة بين العيّنتين، باعتبار أنّ قيمة "ت" و التي تساوي 1.938، غير دالّة عند مستوى 0.05 و عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يؤكّد الفرضية السّابعة.

و للكشف عمّا إذا كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا بين العيّنتين في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف)، فإنّنا نتحوّل إلى الجدول التّالي.

8- عرض نتائج الفرضية الثّامنة:

والتي تنص على عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارات التدريسية (التنفيذ التقويم التربوي، إدارة الصّف).

و الجدول التالي يوضّح الفرق ودلالته الإحصائيّة بين العيّنتين.

الجدول رقم (27) يوضّح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

البيانات الإحصائية / المهارات والمتغير		ن	م	ع	ت	د.ح	م.د
التنفيذ	المعلمون	34	24.7059	3.38919	1.252	107	غير دال

	المعلمات	75	23.8800	3.09734			
التقويم	المعلمون	34	17.1471	1.61681	0.205	107	غير دال
	المعلمات	75	17.2133	1.54477			
إدارة الصف	المعلمون	34	26.0882	3.44979	1.518	107	غير دال
	المعلمات	75	24.7600	3.25427			

من خلال القراءة الوصفية للجدول رقم (27) يُمكن ملاحظة المتوسّط الحسابي للمعلّمين في مهارة التنفيذ و المساوي لـ: 24.7059، أكبر من المتوسّط الحسابي للمعلّمات و المساوي لـ: 23.8800 ، و بلغ الانحراف المعياري للعيّنة الأولى 3.38919 ، وهو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية، و البالغ 3.09734.

و بيّن الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارة التنفيذ بن العيّنتين، و ذلك لأنّ قيمة "ت" المقدّرة بـ: 1.252 غير دالّة عند مستوى 0.05 و عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يُثبت صحّة الفرضية الثّامنة في الجزء المتعلّق بمهارة التنفيذ.

و إذا ما انتقلنا في نفس الجدول إلى مهارة التقويم التربوي فنجد أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين مساوٍ لـ: 17.1471، و هو أقل من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمات والذي يساوي 17.2133 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى فكان 1.61681 و هو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و الذي بلغ 1.54477.

و يُبيّن الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارة التقويم التربوي، بين العيّنتين لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 0.205 ، غير دالّة عند مستوى 0.05 و عند درجة حرّية 107 و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية الثّامنة في الجزء الخاص بمهارة التقويم التربوي.

أمّا فيما يخص مهارة إدارة الصّف، فيُمكن من خلال الجدول (27) ملاحظة أنّ المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمين في مهارة إدارة الصّف و المساوي لـ: 26.0882 ، أكبر من المتوسّط الحسابي لعيّنة المعلّمات و المساوي لـ: 24.7600 ، أمّا الانحراف المعياري للعيّنة الأولى و المقدّر بـ: 3.44979، و هو أكبر من الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية و الذي قدره 3.25427.

هذا و يكشف الجدول عن عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارة إدارة الصّف بين العينتين، و ذلك لأنّ قيمة "ت" و المقدّرة بـ: 1.518 غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 و عند درجة حرّية 107 ، و هذا ما يؤكّد صحّة الفرضية الثّامنة في جزئها الخاص بإدارة الصّف.

بعد عرض نتائج فرضيات الدراسة واستخلاص الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين العينات في كل فرضية نستنتج ما يلي:

* وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارة التدريسية العامة ومتوسط الأداء الافتراضي (78.75) لصالح المتوسط الافتراضي.

* وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصف) ومتوسط الأداء الافتراضي لتلك المهارات لصالح المتوسط الافتراضي.

* وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويًا ومعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويًا في مهارة التنفيذ، لصالح المؤهلين تربويًا.

كما توصلت الدراسة إلى:

1- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويًا ومعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويًا في المهارة التدريسية العامة.

2- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويًا ومعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويًا في مهارتي التقويم التربوي، وإدارة الصف.

3- عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارة التدريسية العامّة.

4- عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

5- عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية و متوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية العامة.

6- عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

وستتم مناقشة نتائج فرضيات الدراسة في الفصل الموالي اهتداءً بالدراسات السابقة الواردة في الإطار النظري، وفي ضوء تجربة الطالب في ميدان التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة لمعلمي المدرسة الابتدائية، إضافة إلى النقاشات التي دارت بين الطالب وعدد من المفتشين حول طبيعة نتائج الدراسة، آخذًا بعين الاعتبار طبيعة الأداة المُستخدمة في قياس مُستوى أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية للمهارة التدريسية العامة والمهارات التدريسية (التنفيذ التقويم التربوي، إدارة الصف).

الفصـل الثامن

مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة نتيجتي الفرضية الأولى والثانيـة.

2- مناقشة نتيجتي الفرضية الثالثة والرابعـة.

3- مناقشة نتيجتي الفرضية الخامسة والسادسة.

4- مناقشة نتيجتي الفرضية السابعة والثامنـة.

5- خلاصة ومقترحات.

6- آفاق بحثية.

1- مناقشة نتيجتي الفرضية الأولى والثانية:

تنصّ الفرضية الأولى على ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارة التدريسية العامّة و متوسّط الأداء الافتراضي (78.75).

أمّا الفرضية الثانية فتنص على:

- يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية للمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) ومتوسّط الأداء الافتراضي لتلك المهارات (التنفيذ 18.75، التقويم التربوي30، إدارة الصّف 30).

يرى الطالب أن وجود فرق بين مستوى أداء المعلمين الفعلي الذي أفرزته الأداة التي استخدمها الطالب، ومستوى الأداء الافتراضي (75%)، و عدم وصول المعلمين إلى مستوى الأداء الافتراضي، يمكن مناقشته من خلال المعطيات التالية:

إنّ مهارات التدريس نامية، متطوّرة، متغيّرة عبر الزّمن، والمعلم معنيٌّ بهذا النّمو والتطوّر، والتغيّر، هذا لا يمكن حدوثه ما لم يكن هناك قدر من الدّافعية لدى المعلم، دافعية تنبع من ذاته لوجود ما يثيرها وما يحرّكها، ومعروف أن الدّوافع لا تعدّ ضرورية فقط للانطلاق في النّشاط، لكن كذلك للاستمرار فيه، والمثابرة بالرّغم من وجود صعوبات وعوائق، وزيادة احتمالات النّجاح في سبيل إشباع تلك الدّوافع، و يعتقد الطالب أن هناك ضعفًا في دافعيّة المعلمين نحو تحسين مستوى أدائهم بالرغم من البرامج التكوينية التي تسطّرها وزارة التربية الوطنية سنويًّا، فضلاً عن البرامج التكوينية المحلية، وفي ذلك إهدار للوقت والمصاريف وتكاليف مالية، ويعيد الطالب ذلك إلى الأسباب التالية:

* عدم الانطلاق من ميول واحتياجات المعلمين في تكوين المعلمين وتحسّن مستواهم، إذ أن مختلف برامج التكوين ليست نابعة من اهتمامات المعلمين، وحضور المعلم هذه البرامج يكون تحت طائلة التعرّض لعقوبات من قبل الهيئات الوصية، فيحضر المعلم و لا يأتي التكوين أَكُلَهُ ولا ينعكس على مستوى أداء المعلمين في الواقع كممارسة وفعل، ولقد أكد (قُلي، 1994 ص237) على أهمية إيمان المدرس بأسلوب التدريس فيما يَمدّه به من حوافز تيسر عمله وتدفعه للشغف به ذلك أن أخطر نقيصة في التعليم أن يُكلَف المدرس أو يُفرض عليه العمل وفق أسلوب لا يقتنع بنجاعته، مما يُقلل من أثر نتائجه إن لم يُعدمها تمامًا.

* و يبدو أن هذه الظّاهرة ليست مقتصرة على الجزائر، فهذا (عفاش، 2006) يورد دراسة قام بها " بريم و تولت" (Brimm and Tollett, 1974) بيّنا فيها أنّ (73%) من المعلمين المشاركين في الدّراسة قد ذكروا بأن برامج التأهيل التربوي لا يحتوي على الحاجات التي يشعر بها المعلمون، وأن (44%) أوضحوا أن البرامج لا يُخطط لها التخطيط السّليم، ومن وجهة نظرهم لم تسهم هذه البرامج في إثراء خبراتهم و تحقيق حاجاتهم المنشودة، كما أورد(عفاش، 2006) ما أوضحه"جرين" ((Green, 1977 بأن معرفة حاجات المعلمين المعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة، تُعتبر جُزءًا رئيسيًّا من عمليات تخطيط وتصميم برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة، وهذا يؤدّي إلى زيادة اهتمامهم وانتمائهم إلى البرامج في مرحلة التطبيق العملي لها وأن إشراك المعلمين/ المعلمات في تصميم البرامج بإعطائهم الفرصة للتعبير عن حاجاتهم والمهارات المرغوب فيها وبالتالي هم يقرّرون ماذا وكيف يفعلون.

* قلّة الحوافز سواء كانت مادّية أو معنويّة لدى المدرّسين، والتي تقلل من دافعية المدرّسين نحو تقدّمهم المهني، وغياب آليات التحفيز والتشجيع وعدم تبنّي آليات التقويم الموضوعية والتي من شأنها أن تدفع بالمبادرين والمجدّدين نحو النّماء والإبداع و تشعر المتقوقعين بضرورة الإقبال على التكوين وتحسين المستوى كحتمية اجتماعية وبيداغوجية ويمكن هنا الاستشهاد بوضعية المعلمين الذين يزاولون دراستهم الجامعية بالتوازي مع وظيفتهم، إلاّ أنهم يبدون حرصًا قويًّا نحو دراستهم رغم صعوبة ذلك وما يتطلّب من مجهودات للحضور واجتياز الاختبارات وإنجاز العروض، بينما لا يبدو هذا الحرص في البرامج التكوينية التي تنظّمها وزارة التربية لأنّهم يشعرون بأنهم يعملون على تحقيق أهداف رسموها ومطامح تمثّلوها.

ويشعر المعلم بنوع من الغُبن، كونه يُدرك أنّه سيظلّ معلّما طوال مساره المهني وليس هناك مسارات تمكّن المعلم من الارتقاء ولعل الكثير من الدّول (الولايات المتّحدة الأمريكية مثلاً) تجتذب المعلمين إلى التدريس، بمنحهم منحا مغرية خلال تكوينهم الأوّلي ومرتّبات تتضاعف خلال المسار المهني للمعلم.

* طرق التوظيف المعمول بها والتي تضمن البقاء في الوظيفة حتّى الوصول إلى التقاعد تجعل المعلم يشعر بأنّه محصّن ضد الفصل أو التسريح من المهنة، ولا يكون لديه ما يدفعه إلى تحسين مستواه، هذا ويلاحظ أن عِدّة دول تعمل بنظام تجديد الترخيص للمعلم خلال فترات

زمنية، وذلك طبقًا لمدى نشاط المعلم وجدّيته، وتطويره لخبراته ومعارفه، بما يساعد على انخراط المعلم في عملية التكوين الذّاتي بعيدًا عن لغة الإلزام والاستعلاء.

ومن العوامل الأخرى التي قد يُعزى إلى اختلاف مستوى أداء المعلمين الفعلي عن مستوى الأداء الافتراضي، حداثة المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية، فالتغيير الذي حدث بدا وكأنّه قطعية لم تراعي التدرج في التعديل، وذلك أن حدوث التحوّل في مستوى أداء المعلمين للمهارات التدريسية إلى ممارسات جديدة، يتطلّب نوعًا من الانتقال السّلس، ورسم أهداف يمكن تحقيقها، بإعداد المعلم وتهيئته تربويًّا ونفسيّا ومفاهيميّا، لأن رسم أهداف مثالية أو ضخمة غير قابلة للتحقيق في ضوء إمكانات المعلم، وتجعل من عمل المعلم غير ذي نتيجة فتبقى الأهداف أهدافًا بعيدة المنال، ولعلّ يذكّرنا بما حدث عند تطبيق المدرسة الأساسية شكلت تطور ملحوظًا في النظام التربوي، لكن مجيئها دون تهيئة الإطار التربوي القادر جعلها تبدو عاجزة في بدايتها من خلال عدم قدرة المعلم على فهم فلسفتها وأهدافها، وكان مستوى أداء المعلم منخفضًا، فجاءت وكأنه تحوّل من نظام إلى نظام وكأن مجرّد التحوّل في المناهج الدّراسية يعني التطوّر، دون مراعاة للعنصر الذي يمثّل مفتاح النّجاح لأي نظام تربوي وهو المعلم ومستوى أداء المهارات التدريسية، وهذا ما أشار إليه الخبير الفرنسي (Michel Saroul) في معرض تعليقة على مناهج سنوات الإصلاح خلال الأيام التكوينية لفائدة الأساتذة المكوّنين بمعهد تكوين المعلمين بورقلة من 8 إلى 12 ديسمبر 2007 من حيث مناهج سنوات الإصلاح تتميّز بمبالغة في الأهداف الموجودة وأن المعلم لا يمكنه الظهور بمستوى أداء يمكّن من تحقيق تلك الأهداف وأن التحوّل يجب أن يكون تدريجيّا وأنّه يمكن أن تبقى بعض الممارسات القديمة وتقل تدريجيّا لصالح الممارسات الجديدة.

هذا وأكّدت دراسة (Henemn and Mianovski, 2002) التي أوردها (العمري 2006) ضرورة أن تكون برامج إعداد المعلمين واقعية، وقابلة للتحقيق كي يكون أداؤهم ضمن مستوى مقبول أو محدّد سلفًا.

ومن الأسباب التي يعتقد الطالب أن لها دورًا في الاختلاف بين المستوى الافتراضي للأداء والمستوى الفعلي لأداء المعلمين، النقائص التي يعاني منها الإشراف التربوي (التفتيش) وهذا ما توصل إليه (مباركي 1998، ص 285)، في دراسته التي كشفت من أن 93.4% رأوا أن الإشراف التربوي ذو طابع إداري في التقييم والمعاملة والعلاقة التي تجمع المدرس بالمفتش وأن

83.4 % من المشرفين رأوا أن التقويم الحالي يرتكز على الاجتهادات الشخصية للمفتش بعيدًا عن أسس القياس العلمي ومناهجه ورأوا بنسبة 83.4% أن الزيارات تكون فجائية بهدف مراقبة عمل المعلم.

ومن الأسباب التي يراها الطالب أيضًا وجيهة عدم وُجود خلفية ومرجعية للمهارات التي يُراد إكسابها أو تنميتها لدى المعلمين، وعدم أجرأة تلك المهارات حتى يسهل بناؤها وقياسها ولعل ذلك ما يقصده (تيليوين، 1998، ص321)، عندما رأى أن التعليم عندنا ما يزال يُعامل ككتلة، ويُلقن ككتلة ويُعبر عنه ككتلة، لا كمجموعة مهارات و أداءات يُمكن التمييز بينها والتدريب عليها بصورة تدريجية، مرحلية شيئًا فشيئًا، و هذا ما تمّ التأكيد عليه في الملتقى الجهوي للمكوِّنين الذي نظّمته وزارة التربية الوطنية حول مقاربة التدريس بالكفاءات، المنعقد بمدينة ورقلة من 9 إلى 19 فيفري 2008 من خلال دليل التكوين المقترح الذي يوضّح تجزئة المهارات و الكفاءات و ضبطها في كفاءتين مهنيّتين أو ثلاث على أقصى تقدير قصد تنميتها لدى المدرّسين خلال الدّورة التكوينية.

2- مناقشة نتيجتي الفرضية الثّالثة والرابعة:

تنصّ الفرضية الثالثة على ما يلي:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء المهارة التدريسية العامّة.

أمّا الفرضية الرّابعة فتنصّ على:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية المؤهلين تربويّا، ومتوسّط درجات أداء مُعلمي المدرسة الابتدائية غير المؤهلين تربويا في أداء مهارتي (التقويم التربوي، إدارة الصّف).

يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المؤهلين تربويًّا وغير المؤهلين تربويًّا، وجود المجموعتين على خط واحد في مستوى أداء المهارة التدريسية العامّة، و مهارتي التقويم التربوي و إدارة الصّف، وهذا ما لا يتّفق مع عدّة دراسات عثر الطالب عليها كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المؤهلين تربويًّا والمعلمين غير المؤهلين تربويًّا في بعض جوانب أداء المهارات التدريسية أو ما بشير إليها في صورة غير مباشرة لصالح المؤهلين تربويًّا

منها دراسة (الأزرق، 2000). ودراسة (كولينز، 1964) التي أوردها (إسماعيل، 2006) والتي بيّنت من خلال تجربة ضمّت مجموعتين من المعلمين قامتا بتدريس مجموعتين من التلاميذ وكانت إحدى مجموعتي المعلمين مؤهلة تربويًّا، والأخرى غير المؤهلة تربويًّا، وبعد استخدام اختبار تحصيلي للتلاميذ، كان الفرق لصالح مجموعة التلاميذ التي درّستها مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا وإن كان تحصيل التلاميذ لا يتوقّف فقط على المعلمين وتأهيله التربوي.

ومن الدّراسات التي نحت هذا النّحو دراسة (حبشي، 1990) والتي توصّلت إلى وجود فروق جوهرية بين المعلمين المؤهلين تربويًّا والمعلمين غير المؤهلين تربويًّا.

وكذلك دراسة (السّيد، 1991) التي تبيّن فيها وجود فروق دالّة في درجات التحصيل بين تلاميذ المعلمين المؤهلين تربويًّا، وتلاميذ المعلمين غير المؤهلين تربويًّا لصالح تلاميذ المعلمين المؤهلين تربويًّا.

لكن الطالب يرى بالرّغم من هذا التعارض في النّتائج بين دراسته والدّراسات المذكورة آنفًا، إمكانية مناقشة وتحليل نتيجة هذه الفرضية فيما يلي:

* إن المؤهلين تربويًّا تلقّوا تكوينًا أوّليّا على مستوى معاهد تكوين المعلمين، على اختلاف التسميات التي حملتها منذ ظهورها بالجزائر، لم يكن تكوينهم فاعلاً كثيرًا إذ كان المنتسبون إلى هذه المعاهد يحملون مستويات دراسية متدنّية (الرّابعة متوسّط، ثانويّين)، وللمستوى الدّراسي والعلمي المرتفع أهمية في تفعيل التكوين وجعله ذي جدوى.

* إن معاهد التكوين الأوّلي تركّز على المحاور الأكاديمية واعتماد آليات كلاسيكية تقوم على التلقين و التخزين، بعيدًا عن آليات التأهيل الوظيفي، وارتفاع معاملات المواد الأكاديمية بينما لا تُشَكِّل الممارسة الميدانية (التربية العملية، التدريب) إلى جزءًا يسيرًا سواء من حيث المعاملات الممنوحة لها، أو من حيث المدّة المتاحة للمتدرّب في الممارسة العملية في الميدان ومعروف أن الممارسة الميدانية لها دور كبير في اكتساب و نمو المهارات التدريسية، ولقد عبّر المعلمون في دراسة (Narang, 1990) التي أوردها (زيتون، 1999–2000). أن التربية العملية كانت أكبر متغيّر أو مكوّن أسهم في امتلاكهم لمعظم المهارات التدريسية، كما ذكر الطلبة المعلمون في دراسة (Gormley, et al,1991) التي أوردها (زيتون 1999–2000) أن برامج التربية العملية من المكوّنات الأساسية في الإعداد والتدريب المهني للطلبة المعلمين، وفهم العملية التدريسية وتطبيقها وتوجيه فنّياتها ومهاراتها التدريسية في عملية التعليم والتعلم.

كما أوصت دراسة (Castleman, 1996) إلى تطوير و تحسين برامج التربية العملية وذلك من خلال تأسيس مدارس التطوير المهني والتعامل معها كشريك أساسي في إعداد الطلبة المعلمين.

* قصر مدّة التكوين الأوّلي بالنظر إلى المهام الموكّلة إلى معلم المرحلة الابتدائية، وبالنظر إلى الاتجاهات العالمية في تكوين المعلمين التي ازدادت دون تمييز بين المستويات التي يدرّسها المعلم، سواء أكان في التعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي، ومدّة التكوين الأوّلي تسمح بتكوين المعلم وتأهيله بشكل رصين ومتين يسمح له بالانطلاق في ممارسة مهامه وأدواره بشكل كافٍ، وهذا متوافق مع نتائج دراسة (مباركي، 1998) حول اتّجاهات المدرّسين والمفتّشين نحو عملية الإشراف التربوي، حيث توصّل من خلال استبيان إلى أن (73.4%) من المدرّسين من أفراد عيّنة الدّراسة رأوا أن التكوين في المعاهد التكنولوجية غير كافٍ من حيث المدّة ومن حيث النوعية، وكيفية التدريب على التدريس، مقابل (26.6%) من المدرّسين رأوه كافٍ (مباركي، 1998، ص 288).

– ضعف التأطير البشري في معاهد تكوين المعلمين إذ أن الأساتذة المكوّنين هم أساتذة في التعليم الثانوي، و بحكم الخبرة و التجربة يمارسون مهمّة التكوين لكن دون امتلاك مؤهلات علمية أو تربوية متخصصة.

* إنّ الخلفية التي يُبنى عليها التكوين في الماضي كانت مرتبطة بمرجعيات مختلفة عن المرجعية التي تتطلبها المقاربة البنائية التي تمَّ تبنيها في سنوات الإصلاح، وقد يترسّخ في ذهن المتكوّن ممارسات يعتقد بأنها صالحة باستمرار وذلك قد يحول دون تناول الظّاهرة التعليمية التعلّمية بنوع من التحليل البيداغوجي المتكامل، والذي يمكّن المتدرّب من القدرة على التكيّف والمسايرة كلّما تغيّرت منهجيات التناول أو تصوّرات المناهج وأهدافها، ويورد (مرسي، 1996) سببًا آخر وهو أن ليس هناك ما يدفع المعلم إلى بدء شيء لا يجر عليه إلاّ المتاعب أو التخلّي عن ممارسة أجادوها وتعوّدوا عليها ويشعرون معها بالأمان والانتقال إلى ممارسات لم يتعوّدوا عليها وغير مألوفة لديهم ولا يشعرون معها بالأمان (مرسي، 1996 ص63)، كما أنّه قد يكون من الصّعب التخلّي عن الممارسات القديمة و ذلك لأنّ للمدرّسين تصوّر عن عملهم، فيرى بعض المدرّسين أنّ دورهم يقتصر على إرساء المعارف لدى التّلاميذ، و أن لا حاجة إلى أن يتعلّم كيف يدمجون معارفهم لحلِّ الوضعيات المركّبة.

كما أنّ هناك نقطة أساسية يتمّ تجاهلها لدى المكوّنين و هي ظاهرة مقاومة التغيير لدى المدرّس و هي ظاهرة طبيعيّة، خاصّة إذا عُرض التغيير من أعلى الهرم، و لم يُشْرَكْ المدرّسون أو فريق منهم في ضبط توجّهات التكوين، أو دون التعرّف إلى حاجاتهم، أو التّغافل عن إعلامهم، أو التغاضي عن تثمين جُهدهم، أو عدم الانطلاق من الواقع كي يستطيع المعلّم توظيف ما يتلقّاه في تكوينه، و ممّا لمسه الطالب من خلال الإطلاع على عديد محتويات البرامج التكوينية تبيّن له أنّها برامج لاتراعي حاجيات المعلّمين المختلفة، فالكل يخضع لنفس البرامج، يضاف إلى ذلك أنّ الزمن الذي يُدعى فيه المعلّم للتكوين يُعدُّ غير ملائمٍ من النّاحية البيداغوجية، كما أنّ هناك عامل جوهري يدفع المعلم إلى مقاومة التغيير و هو تزعزع الثقة في التكوين، فالتّذبذب و الاضطراب و الإقدام و الإحجام مازالت هي السّمات اللّصيقة بالبرامج التكوينية، إذ يتمّ تقديم مفاهيم و يُبذل جُهد بإقناع المعلم بها من طرف المشرفين، ثم يعود هؤلاء المشرفين بعد فترة قصيرة و يُرشدون المعلمين إلى ترك تلك المفاهيم، و لقد لاحظ الطالب ذلك من خلال ورود بعض المفاهيم في المقاربة بالكفاءات عند الشّروع في تطبيقها في المدرسة الابتدائية مثل: مؤشّر الكفاءة، الكفاءة القاعدية، الكفاءة المرحلية، الكفاءة الختامية، و التي تمّ – خلال الملتقى الجهوي للمكوّنين – الاتّفاق إلى إلغاء عدد من المفاهيم و الاقتصار على مفهوم الكفاءة الاندماجية و الأهداف التعلّمية و هذا ما سيدعو المشرفين التربويين إلى بذل جهد إضافي لإقناع المعلّمين بجدوى التعديل و التغيير و يرى الطالب هنا أنّ هذا التعديل و التغيير لا يعبّر عن استراتيجية التطوير أو التحسين في مستوى أداء المعلم، بقدر ما يعكس عدم وجود رؤيا موحّدة واضحة لدى القائمين على التربية حول طبيعة الاستراتيجيات التي يتمّ تبنّيها، إنّ هذا التذبذب في المفاهيم السابقة على سبيل المثال تعود إلى اعتماد مدرستين مختلفتين هما المدرسة الكندية و المدرسة البلجيكية في طرحهما للمقاربة بالكفاءات .

* إن مستوى أداء المهارات التدريسية لا يتوقّف على التأهيل التربوي فحسب بل يتطلّب مستوى علميًّا يمكّن من فهم خلفيات المادّة، و أشار(مرسي، 1996) إلى أنّ تمهين التدريس لا يتحقّق إلاّ بوجود قاعدة معرفية تخصّصية رصينة لعلوم التدريس يكتسبها المعلم خلال إعداده في كلّية التربية وتوجه أسلوب ممارساته التدريسية(مرسي، 1996، ص175)، وهذا أمر يفتقر إليه المؤهلون تربويًّا.

أمّا غير المؤهلين تربويًّا، والذين يُصنّفون إلى صنفين، صنف الأساتذة المجازون وصنف المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية، ووظّفوا توظيفًا مباشرًا في الثمانينيات دون تأهيل تربوي على مستوى معاهد تكوين المعلمين، ويملكون أقدمية في التدريس واستفادوا من عمليات التكوين وتحسين المستوى، وتلك عوامل مساعدة على امتلاك مستوى من الأداء للمهارات التدريسية والتحسّن في أدائها.

أمّا الأساتذة المجازون الذين يفتقدون للتكوين الأوّلي المتخصّص، لكنهم يملكون مؤهلات علمية جامعية، واستفادوا من بعض الأقدمية في مزاولة مهنة التدريس، وكذلك من برامج تكوينية، وزيارات إشرافية، إضافة إلى الجهد الذّاتي الذي قد تكون بذلته هذه الفئة لإحساسها بضرورة امتلاك مستوى من الداء للمهارات التدريسية، كما أن مستواهم العلمي قد يسمح لهم بالتصوّر والتبصّر، ممّا قد يُضفي على ممارستهم مستوى من التطوّر في أداء المهارات التدريسية، وقراءة للمناهج أكثر وعيًا بالأهداف.

وإضافة إلى ذلك هناك عامل احتكاك الأساتذة المجازين بالمعلمين الذين يفوقونهم أقدمية والاستفادة من خبراتهم، لكن الطالب يرى أن هذا العامل هو عامل ليس بالضرورة عاملاً إيجابيًّا، فإذا أدركنا الضعف في التكوين الأوّلي للمعلمين على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية كما أشار إلى ذلك (تيلوين، 1998) حين أكّد على أن تكوين المعلمين عندنا يشبه التكوين الحِرفي، وبطريقة حِرفية يلعب فيها المكوّنون " شيخ الحرفة"، ويتوقّع من المتربص أن يكون مجرّد Appprentit منفذٍ للتعليمات... فالتعليم يعمل بطريقة التلقين، قاعدتها الأساسية هي" إفعل كما رأيتني أفعل" وبالتالي فمعاهد تكوين المعلمين تعمل على إعادة إنتاج نماذج تعليمية تقليدية أساسها الضبط والتحكّم. (تيلوين، 1998، ص328).

وإذا أدركنا ضعف المعلمين الموظّفين توظيفًا مباشرًا من حيث التأهيل العلمي والتربوي وضعف التكوين أثناء الخدمة لعدّة أسباب، وإذا أدركنا أيضًا أهمية النّموذج بالنسبة للأساتذة المُجازين، وهذا النّموذج هو المعلم الذي يجده الأستاذ المجاز بجانبه في المدرسة، فإن أقصى ما يمكن أن يبلغه هذا الأخير من مستوى أدائه للمهارات التدريسية في أحسن الأحوال هو مستوى النّموذج الذي يحتذي به، وبذلك فهو يفقد شخصيته وإمكانياته الذّاتية ويرهنها بممارسات تحتاج إلى تطويرٍ وتحسينٍ، ويذكر (تيلوين، 1998) أنّه من غير المعقول أن نتوقّع أن تساير المؤسسة التربوية عصر التكنولوجيا بكل ثقله وتُخرج لنا إطارات في مستوى كبير من التّحدّي

للمستقبل إذا كانت ذاتية المكوّن وشخصيته وقدراته الإبداعية وروح المبادرة لديه تمّ محوها و تذويبها ضمن ممارسات وأساليب عتيقة (تيلوين، 1998 ص328).

ومن خلال هذا التحليل يمكن أن نستوعب وأن نفهم الأسباب والعوامل التي جعلت من مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية المؤهلين تربويًّا، لا يختلف جوهريًا عن مُستوى أداء مُعلمي المرحلة الابتدائية غير المؤهلين تربويًّا، في أداء المهارة التدريسية العامّة و مهارتي التقويم التربوي و إدارة الصّف، أمّا الاختلاف الجوهري فبدا في مهارة واحدة و هي مهارة التنفيذ بين الفئتين، و يرجّح الطالب أنّ ذلك يعود إلى أنّ بنود هذه المهارة تشير في معظمها إلى أداءات تنال حظًّا وافرًا في التكوين الأوّلي القاعدي للمعلّم، و تعتبر من المحاور التقليدية المتعارف عليها في تكوين المعلّم و تأهيله على مستوى معاهد تكوين المعلّمين، إذ أنّه يقوم بالتّدرب على هذه الأداءات، و ذلك يُكسبه مستوى من الأداء و المهارة يجعله تميّز عن المعلّم غير المؤهّل تربويا، و هذا ما قد يشير إلى أثر التأهيل التربوي كعامل أساسي في بناء و تنمية هذه المهارة التي يتّضح أثرها من خلال التكوين الأكاديمي و التكوين المهني القائم على التدريب الميداني، و ما يرتبط به من متابعة و توجيه من طرف المعلّمين المطبّقين و الأساتذة المرافقين للمتكوّنين، إنّ هذا يجعل المتدرّب يملك خلفيةً حول هذه الأداءات من حيث الاستخدام و من حيث الخلفية النّظرية، و إدراك الأهمية، أمّا المعلّم غير المؤهّل تربويّا فيُبدي مستوى أدنى لافتقاره للخلفية النّظرية التي تسند الأداء و تقف خلفه، و كذا للتدريب الكافي المصحوب بالمتابعة و التوجيه و من ثمّ التّحسن و التطوّر.

3- مناقشة نتيجتي الفرضية الخامسة والسادسة:

تنصّ الفرضية الخامسة على ما يلي:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارة التدريسية العامّة.

أمّا الفرضية السّادسة فتنص على:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء المعلمين المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائيّة، ومتوسّط درجات أداء المعلمين غير المتدرَّجين في سنوات المرحلة الابتدائية، في المهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

من المنطقيِّ أن يتميّز المدرّس الذي يتدرّج في سنوات الإصلاح، مرافقًا المناهج الجديدة ومستفيدًا من عمليات التكوين المتخصّصة في هذا الإطار ويصبح قادرًا على التعامل مع هذه المناهج لمرونة أكبر ورؤية أوضح ويكون لذلك انعكاس على مستوى أدائه للمهارات التدريسية، وذلك عكس المدرّسين الذين لم يتدرّجوا في سنوات الإصلاح، وإذ لم تظهر فروق جوهرية بين الفئتين، فذلك يُفسّر بعدم جدوى طريقة التكوين المرافقة لهذه المناهج الجديدة وبالتالي عدم قدرة المدرّسين على استيعاب فلسفتها وتصوّراتها، وعدم التخلّص من الذهنيات السابقة.

والملاحظ من خلال استقصاء الميدان، أن حلقات التكوين الحالية لم تصل بعد لتبسيط وتحويل المفاهيم النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفاءات إلى ممارسة عملية واعية يمارسها المدرّسون بعقلانية وفعالية واضحة تنعكس على أدوارهم الجديدة وتنعكس على مستوى أدائهم، ويلاحظ في مثل هذه الدّورات التكوينية مفاجأة المعلّمين بسيلٍ جارفٍ من المفاهيم النّظرية دون تبسيط لها، بما يثير نوعًا من الفزع والخوف من هذه المفاهيم، وعدم توضيح أن هذه المفاهيم ما هي إلاّ نوع من التطوّر لما كان موجودًا وامتدادًا له.

كما أن توحيد التكوين بالنسبة للمدرّسين الذين يتدرّجون في سنوات الإصلاح كان عاملاً غير مساعدٍ في نظر الطالب على تحسين مستوى أداء هؤلاء المدرّسين للمهارات التدريسية ذلك أن هناك اختلافات موجودة بينهم في خبراتهم السابقة و نوعية تأهيلهم العلمي والتربوي.

ويرجّح الطالب عدم وجود فروق لمعطى آخر وهو عدم متابعة مدى التزام المعلمين باستخدام وتطبيق ما تمّ التعرّض له من مفاهيم وممارسات خلال الفترات التكوينية، و هذا ما نبّه إليه الخبير التُّونسي (الطّاهر العامري) في دليل التكوين الذي أنجزه بمعيّة (كزافيي روجيرس) و المقدّم في الملتقى الجهوي للمكوّنين المنعقد بمدينة ورقلة من 9 إلى 19 فيفري 2008، من خلال السّعي إلى تنمية مهارات المدرّسين و ممارساتهم البيداغوجية بمتابعتهم في الميدان، و حتّى لا يظلّ التغيير سطحيًّا و يتجاوز الميدان النّظري، ومن المفارقات التي تلاحظ هو تقويم البرامج التكوينية الذي يتم عن طريق الاختبارات الكتابية، لكن هذه الوسيلة لا تعكس بالضرورة مستوى أداء المعلم بقدر ماتعبر عن مدى امتلاكه لمعارف و معلومات والوسيلة الملائمة هنا هي التقويم الذي يتجه إلى الأداء الذي يقوم به المعلم فعلا في الصف.

وهذا (Johnson, 1972)، يعلق على هذه الوضعية قائلا: "إن قدرة المعلم الطالب على تأدية العمل الذي يعدّ له بكفاءة وفعالية هي المؤشر الرئيسي والدليل المقبول والوحيد على

نجاحه، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة، ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام المُوكَلة إليه بكفاءة وفعالية ولا العلامات التي حصلها في الامتحانات النظرية " (مرعي، 2003، ص45).

4- مناقشة نتيجتي الفرضية السّابعة والثامنة:

تنص الفرضية السّابعة على ما يلي:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية و متوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية العامة.

أمّا الفرضية الثّامنة فتنص على:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّط درجات أداء معلمي المدرسة الابتدائية ومتوسّط درجات معلّمات المدرسة الابتدائيّة في أداء المهارة التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف).

يُرجع الطالب عدم وجود فرق دال في مستوى أداء المهارة التدريسية العامّة والمهارات التدريسية (التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصّف) بين المعلّمين و المعلّمات في المدرسة الابتدائيّة إلى:

- تشابه ظروف التكوين أثناء الخدمة بالنسبة للجنسين، فهم يخضعون لنفس البرامج التكوينية.

- تأثّر مستوى الأداء بدافعية الجنسين، و يرى الطالب ضعف دافعيّة كِلا الجنسين لعدّة أسبابٍ و عوامل و هي أسباب مشتركة و تؤثّر بنفس الدّرجة في الجنسين، و قد تمّ التّعرض إلى هذه الأسباب في مناقشة نتيجة الفرضية الأولى و الثانية.

- التّشابه في الظّروف التي يعمل فيها كِلا الجنسين، فإذا كان المعلّم و المعلّمة يقومان بنفس الدّور في المدرسة من حيث الممارسات داخل الصّف، فإنّ الهوّة تضيق بينهما بالنسبة للأعباء و المسئوليات الاجتماعيّة، فإذا كان الرّجل من النّاحية التقليدية يتحمّل الأعباء الاقتصادية و الاجتماعية في أُسرته فإنّ المرأة أصبحت إضافةً على دورها التقليدي كربّة بيتٍ، تتحمّل مسئوليات اجتماعية و مادّية اتجاه أُسرتها أكثر ممّا كان مألوفًا بفعل التّغيّرات الاقتصادية و الاجتماعيّة التي يشهدها المجتمع.

و تبقى هذه النّتائج التي تمّ التّوصل إليها في إطار حدود عيّنة الدّراسة و الأداة المستخدمة فيها.

5- خلاصة و مقترحات:

لقد بينت النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فرق جوهري بين مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية ومستوى الأداء الافتراضي الذي حدده الباحث في المهارة التدريسية العامة ومهارات:" التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصف".كما توصلت الدراسة إلىعدم تأثير متغير التأهيل التربوي في مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية المهارة التدريسية العامة وفي مهارتي التقويم التربوي وإدارة الصف، إذ لم يختلف المعلمون المؤهلون تربويا عن المعلمين غير المؤهلين تربويا، وكذلك كشفت الدراسة عدم وجود فروق بين المعلمين المتدرجين في سنوات المرحلة الابتدائية و المعلمين غير المتدرجين، في مستوى أداء المهارة التدريسية العامة وفي مهارات:التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصف، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف بين المعلمين والمعلمات في مستوى أداء المهارة التدريسية العامة وفي مهارات:التنفيذ، التقويم التربوي، إدارة الصف.

وفي ضوء تحليل تلك النتائج، والمستند إلى المقاربة النظرية والى الدراسات السابقة والآراء التي استقاها الطالب من بعض المشرفين التربوين (المفتشين)، إضافة إلى تجربة الطالب في ميدان تكوين المكونين، يمكن اقتراح ما يلي:

1- اعتماد طُرق مستحدثة في تكوين المعلّم، تعتمد النمذجة الإدراكية، بدل النمذجة الشفوية في ضوء توافر الوسائل التكنولوجية.

2- اعتماد مرجعيات معيّنة لتحديد المهارات التي يُراد بناؤها أو تطويرها لدى المعلم، من خلال شبكات تمكّن من أجرأة عمليات التكوين ومن ثمّ القدرة على قياسها.

3- ربط عملية تكوين المعلمين بمحفِّزات تشجّع المعلم على الإقبال على التكوين.

4- عدم الاكتفاء في تكوين المعلم بالجانب المعرفي في التدريس، والاهتمام بمختلف المهارات التدريسية، أساسية كانت أم فرعية.

5- تحسين مستوى المشرفين التربويين، وذلك لعلاقته المباشرة بتكوين المعلم، وكذلك تقليص الأدوار الإدارية للمشرفين التربويين لصالح الدور التربوي.

6- تكييف عمليات التكوين وتصنيفها بحسب احتياجات المعلمين المختلفة.

7- التزام الجهات المسؤولة، بالبرامج التكوينية التي تسطِّرها، وعدم التذبذب فيها، أو التراجع عنها فجأة.

8- مراعاة مستوى من التأهيل العلمي الأكاديمي، ومستوى من التأهيل التربوي، يلائم اختيار وانتقاء المقبلين على مهنة التدريس.

9- تعزيز عملية التكوين الذَّاتي لدى المعلمين باعتباره ضامنا لدافعيتهم نحو التكوين.

10-الانفتاح على الوسط الجامعي في إطار تكوين المعلمين، باعتبار الجامعة مصدرًا من مصادر البحث الذي يسهم في تحسين التكوين، كما تعدُّ الجامعة مستقرًّا للكفايات العلمية التي قد تساعد في عمليات التكوين.

6- آفاق بحثية:

بالنّظر إلى النّتائج التي أفرزتها الدّراسة، فإنّه يمكن القول بوجود عوامل و مؤثّرات أخرى لها تأثير في مستوى أداء المعلّم، و أن تأثير المتغيّرات التي اعتمدها الطالب، هي مرتبطة بتأثير عوامل أخرى، تجعل من الصّعب الحديث عن عدد من المتغيّرات في ظلّ غياب التّصور الشّامل الذي يأخذ بعين الاعتبار، الجوانب الاجتماعية و الاقتصادية و المؤهل العلمي للمعلّم، و الإدارة المدرسية، و الإشراف التربوي، و أساليب التكوين، و هذا يشكّل مدخلاً للقيام بمزيدٍ من الدّراسات لتحديد عوامل ذات الأثر الأكبر في مستوى أداء المعلم و لذلك و من رحم هذه الدراسة تكشّف للباحث بعض الجوانب التي قد يكون لها علاقة بموضوع الدراسة، ويمكن اعتبارها امتدادا لها، عساها تكشف عن ملامح أخرى للموضوع وقد تعود أهمية ذلك إلى أنه بالرغم من أوجه الشبه التي يُمكن أن تكون بين البيئة الجزائرية والبيئات العربية الأخرى، وبالتالي إمكانية الاستفادة من الدراسات التي أجريت في تلك البيئات، إلاّ أن هناك خصوصيات ثقافية واجتماعية مؤثرة في النظام التربوي الجزائري والمراحل التي مرّ بها.

ومن ثم فإن الطالب يقترح جملة من الموضوعات للدراسة يراها ذات أهمية:

* واقع التكوين الأوَّلي في معاهد تكوين المعلمين.

* دور الورشات التكوينية (Work shops) في تحسين مستوى أداء المعلمين في إطار التكوين أثناء الخدمة.

* علاقة اختصاص المعلم (أدبي- علمي) بمهارات التدريس في المواد الأدبية والمواد العلمية.

* دور الحوافز المادية في تنمية الاتجاهات الايجابية للمعلمين نحو مهنة التدريس.
* واقع الدور التربوي لمديري الابتدائيات في الإشراف على المعلمين، وذلك في ضوء تغير نمط تأهيل المديرين. وتعدُّد مهام مدير الإدارية والبيداغوجية.
* دور التفاعلات الأفقية (بين التلاميذ) في نمو بعض جوانب شخصية المتعلم في المرحلة الابتدائية.
* أثر النمذجة الإدراكية في تحسين مستوى أداء المعلم التدريسي.
* أثر تكييف الإشراف التربوي بحسب أنماط المعلمين، في تحسين مستوى المعلمين التدريسي.
* تقدير الأهمية النِّسبية لكل من التكوين الأكاديمي، والتكوين المهني، في مرحلة التكوين الأوَّلي للمعلمين.
* أثر المسئولية التشاركية بين المعلم والتلاميذ في نجاح الإدارة الصفية.
* علاقة مستوى أداء المعلم بعض المهارات التدريسية بالإدارة الصَّفية النَّاجحة.

المراجع

قائمـة المراجـع

المراجع العربية:

1- إبراهيم، محمود أبو زيد (1986). المضمون الاجتماعي للمناهج، الطبعة الثانية مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.

2- أبو جعفر، عبدالله العابد(1996)." التفاعل الصفي"،الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية(طرابلس ليبيا21-31 أكتوبر 1995)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم تونس، ص ص(96 -115).

3- أبو النيل، محمود السيد(1985أ). علم النفس الاجتماعي (دراسات عربية وعالمية) الجزء الثاني، الطبعة الرابعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

4- ـــ(1985 ب). علم النفس الصناعي(بحوث عربية وعالمية)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

5- الأحمد، أمل (2001). بحوث ودراسات في علم النّفس، الطبعة الأولى، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان.

6- أحمد، محمد عبد السلام(1960). القياس النفسي والتربوي، المجلد الأول، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

7- آري، دونالد وَ جاكوبز، رزافيه(2004). مقدمة للبحث في التربية، الطبعة الأولى ترجمة: الحسيني، سعد، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

8- الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين، الطبعة الأولى دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.

9- إسماعيل، زكرياء الحاج (2006)." مهارات التدريس لدى طالب كلية التربية بالمدينة المنوَّرة":
www. Alesco. Org. tn/www. sis/revedu.03/form. htm.(12-11-2006).

10-بدير، كريمان(2001). التعليم المستقبلي للأطفال(دراسات وبحوث)، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

11-براون، جورج (1998). التدريس المصغر (برنامج لتعليم مهارات التدريس)، ترجمة: البغدادي، محمد رضا، دار الفكر العربي، القاهرة.
12-بورد مان، شارل و آخرون (1963). الإشراف الفنِّي في التعليم، ترجمة: سمعان وهيب و آخرون ، مكتبة النهضة المصرية.
13-توق، محي الدين و عدس، عبد الرحمان (1984). أساسيات علم النفس التربوي، دار جون وايلي وأولاده، بريطانيا.
14-تيلوين، حبيب (1998). "التكوين الأوّلي للمعلمين مقاربة نقدية ومعطيات ميدانية" كتاب الرّواسي1 (قراءات في التقويم التربوي الطبعة الثانية)، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، ص ص (305-330).
15-جابر، عبد الحميد جابر(1999). استراتيجيات التدريس والتعلم، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
16-جروان، فتحي عبد الرحمان(1999). تعليم التفكير: مفاهيم و تطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات الغربية المتحدة.
17-جلاسر، وليام (2000). إدارة المدرسة الحديثة(مدرسة الجودة)، الطبعة الأولى ترجمة: حكيم، فايزة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.
18-جماعة من أساتذة التربية الحديثة وعلم النفس (1984). التطور التربوي في العصر الحديث، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.
19- حجي، أحمد إسماعيل(2000). إدارة بيئة التعليم والتعلم، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
20-حسين، منصور و زيدان، محمود مصطفى (د، ت). سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفنّي والتربوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
21-حمدان، محمد زياد (1982). التدريس الحديث(أصوله وتطبيقاته)، الطبعة الأولى مؤسسة دار الكتب، الكويت.
22-ـــ (1985). قياس كفاية التدريس(طرقه ووسائله الحديثة)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
23-ـــ(1986). أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

24-ـــ(2000). قياس كفاية التدريس بأساليب ووسائل معاصرة، دار التربية الحديثة.
25-ـــ(2006)." برامج مقترحة لإعداد المعلمين في التخصّصات الأكاديمية باعتبار تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة المعاصرة":
www. Alesco. Org. tn/www. sis/revedu.03/form. htm.(12-11-2006).

26-حمروش، إبراهيم (1995)." "، المجلة الجزائرية للتربية العدد الثاني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص ص(63-74).
27 - حميدة، إمام مختار و آخرون (2000). مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرف القاهرة، مصر.
28 - داود، ممدوح رياض (1985)."تقييم التلاميذ للمعلمين"، دراسة تجريبية، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الخامس، العدد الأول، ص ص(122-).
29- درايفر، روزالند(1983). تعليم العلوم بالاستكشاف، ترجمة: صباريني، محمد سعيد وآخرون، منشورات ذات السلاسل، الكويت.
30 - دروزة، أفنان نظير (2005). الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، الطبعة الأولى دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.
31 - الدريج، محمد (2000). تحليل العملية التعليمية، الطبعة الثانية، قصر الكتاب البليدة، الجزائر.
32 - راشد، علي (2001). اختيار المعلم وإعداده، دار الفكر العربي، القاهرة.
33 - زاهر، ضياء و إسكندر، كمال يوسف(1986). التخطيط لمستقبل التكنولوجية التعليمية في النظام التربوي، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.
34 - زهران، حامد عبد السلام (1974). علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.
35 - زيتون، حسن حسين (1999). تصميم التدريس رؤية منظومية، الكتاب الثاني المجلد الأوّل، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
36- ـــ (1999). تصميم التدريس رؤية منظومية، الكتاب الثاني، المجلد الثاني، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

37- ـــ (2003). استراتيجيات التدريس، الطبعة الأولى، عالم الكتب القاهرة.

38- زيتون، عايش (1996). أساليب تدريس العلوم، الطبعة الثانية، دار الشروق ،عمَّان.
39- ــ(1999-2000). "المهارات التدريسية لدى طلبة معلمي العلوم وعلاقتها بالتحصيل العلمي و الاتجاهات العلمية"، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية المجلد الرابع،مركز البحوث التربوية بكلية التربية،جامعة السلطان قابوس،ص ص(59 -109).
40- ساسي، نورالدين(1996)."تحليل العملية التعليمية/ التعلمية"(بعض النماذج البحثية)، الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية(طرابلس ليبيا21-31 أكتوبر1995)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم، تونس، ص ص(15 -37).
41- سركز، العجيلي و خليل، ناجي (1996). نظريات التعلُّم، منشورات جامعة قاريونس بنغازي.
42- سعادة، يوسف جعفر (1985). دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.
43- سلامة، عبد الحافظ محمد(1993). وسائل الاتصال وأسسه النفسية والتربوية، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.
44- سليم، مريم (2003). علم نفس التعلم، الطبعة الأولى، منشورات دار النهضة العربية بيروت، لبنان.
45- ــ(2004). علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، منشورات دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
46- سليمان، فتيحة حسن (1979). تربية الطفل بين الماضي والحاضر، دار الشروق القاهرة.
47- السيّد، فؤاد البهي (1978). علم النّفس الإحصائي وقياس العقل البشري، الطبعة الثّالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
48- شقشق، محمود عبد الرزاق و الناشف، هدى محمود(1995). إدارة الصف المدرسي الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة.
49- الشيباني، محمّد التومي(1971). مناهج البحث الاجتماعي، دار الثّقافة، بيروت، لبنان.
50- طه، فرج عبد القادر(1986). علم النفس وقضايا العصر، دار النهضة العربية، بيروت.

51- عاقل، فاخر (1964). معالم التربية(دراسات في التربية العامة والتربية العربية)، دار العلم للملايين، بيروت.
52- عبد الرّحمان، سعد (1998). القياس النفسي(النظرية والتطبيق)، الطبعة الثّالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
53- عبد العزيز، صالح و عبد المجيد، عبد العزيز (1963). التربية وطرق التدريس الطبعة السابعة، دار المعارف.
54- عبد الفتّاح، رأفت (2001). سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية، دار الفكر العربي، القاهرة.
55- العجلوني، محمد (2005)." مدى امتلاك مدرّسي الدبلوم المتوسّط في جامعة البلقاء التطبيقية للكفايات التعليمية التي يجب إتقانها"، مجلّة العلوم التربوية والنفسية، المجلّد السّادس العدد الرّابع، كلية التربية، جامعة البحرين، ص ص (128-150).
56- عدس، عبد الرحمان و قطامي، يوسف(2003). علم النفس التربوي(النظرية والتطبيق الأساسي)، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمَّان.
57- عدس، محمد عبد الرحيم (1998). المدرسة مشاكل وحلول، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
58- عفّاش، يحي(2006)." الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون/ المعلّمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن":
www. Alesco. Org. tn/www. sis/revedu.03/form. htm.(12-11-2006).
59- العمري، خالد محمد (2006). "العوامل المؤثرة في أداء معلمي الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظرهم"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الرابع العدد الثاني، الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية، كلية التربية جامعة دمشق، ص ص(139-173)
60- عواز، س (1992). "عناصر تعليمية المواد من أجل تكوين نوعي للمكوِّنين"، همزة الوصل، مجلة التربية والتكوين، المركز الوطني لتكوين إطارات التربية،ص ص (17-22).
61- غنيمة، محمد متولّي(1996). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، الطبعة الأولى الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

62- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003 أ). كفايات التدريس(المفهوم، التدريب، الأداء) الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.
63- ـــــ(2003 ب). المدخل إلى التدريس، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.
64- ـــــ (2005). تعديل السلوك في التدريس، الطبعة الأولى دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.
65- ـــــ (2006). المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.
66- الفرجاني، عبد العظيم (2002). التكنولوجية وتطوير التعليم، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
67- فيفر، إزابيل و دنلاب، جين (2001). الإشراف التربوي على المعلمين (دليل لتحسين التدريس)، الطبعة الثالثة، ترجمة: ديراني، محمد عيد، الجامعة الأردنية، عمَّان.
68- قسُّوم، عبد الرزاق(1982)." تأملات في أهداف المدرسة الأساسية"، التربية، العدد الثاني، السنة الأولى، وزارة التربية والتعليم الأساسي للجمهورية الجزائرية، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ص ص (11-13).
69- قطامي، يوسف و آخرون(2000). تصميم التدريس، الطبعة الأولى، دار الفكرللطباعة والنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.
70- قطامي، يوسف و قطامي، نادية (1998). نماذج التدريس الصفِّي، الطبعة الثانية، دار الشروق، عمَّان، الأردن.
71- قلِّي، عبد الله و مزغيش، بخليفة(2004). "استراتيجيات التعلم"، أيَّام تكوينية لمفتِّشي الطور الثالث، المعهد الوطني لتكوين مستَخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
72- قلّي، عبد الله (1994). "بعض العوامل المعرقلة لتحقيق أهداف التربية الإسلامية في الطّور الثالث أساسي"، كتاب الرّواسي2 (قراءات في الأهداف التربوية، الطبعة الأولى) جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، ص ص (221-258).
73- كاسيرر، هنري (1964). التعليم عن طريق التلفزيون، ترجمة: حمَّاد، سلامة، مؤسسة سجل العرب، القاهرة.

74- الكبيسي، وهيب مجيد و الداهري، صالح حسن(2000). المدخل في علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية ودار الفكر للنشر إربد، الأُردن.
75- كرم، إبراهيم محمد (2002)." ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية؟دراسة استطلاعية لأراء الموجهين والمدرسين الأوائل"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد الرابع، كلية التربية جامعة البحرين، ص ص (123-163).
76- كلارك، باربارا (2004). تفعيل التعليم، ترجمة: نشوان، يعقوب حسين، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.
77- الكندري، جاسم يوسف (2002)." إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع والمأمول" مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد الثالث، كلية التربية، جامعة البحرين ص ص (12-31).
78- اللقاني، أحمد حسين و محمد، فارعة حسن (1995). التدريس الفعَّال، الطبعة الثالثة عالم الكتب، القاهرة.
79- اللقاني، أحمد حسين (1995). المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة.
80- مارتين، رالف وآخرون(1998). تعليم العلوم لجميع الأطفال، الطبعة الثانية، ترجمة: زيزفون، غدير إبراهيم و إبراهيم، هشام إبراهيم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية.
81- مباركي، بوحفص (1998)." اتّجاهات المدرّسين والمفتّشين نحو عملية الإشراف التربوي"، كتاب الرّواسي1 (قراءات في التقويم التربوي، الطبعة الثانية)، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، الجزائر، ص ص (279-292).
82- مرسي، محمد منير (د، ت). المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة.
83- ـــ(1995). التعلم في دول الخليج العربية، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.
84- ـــ(1996). الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة.
85- ـ(1998). التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية، الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

86- مرعي، توفيق (2003). شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان الأردن.
87- المركز الوطني للوثائق التربوية (جانفي1998). "التكوين الذاتي"، موعدك التربوي العدد الثاني، الجزائر.
88- ـــــ (جويلية1997)."تقييم المناهج"، موعدك التربوي العدد الأول، الجزائر.
89- مطاوع، إبراهيم عصمت و واصف، واصف عزيز(1982). التربية العملية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية، بيروت.
90- المفتي، محمد أمين (1996). سلوك التدريس، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة.
91- ناصر، يوسف(1996). " تحديد الاحتياجات التدريبية"، الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية(طرابلس ليبيا21-31 أكتوبر 1995)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم، تونس، ص ص(58-75).
92- النجيحي، محمد لبيب(1981). في الفكر التربوي، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية بيروت.
93- هنِّي، خير الدين (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات، الطبعة الأولى، مطبعة عمر بن الخطَّاب،الجزائر.
94- وزارة التربية الوطنية (2003). مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية.
95- وطَّاس، محمد(1988). أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامَّةً وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصَّةً، المؤسسة الوطنية لكتاب، الجزائر.
96- يوسف، خليل يوسف (د، ت). التعليم الأساسي مفاهيمه، مبادئه، تطبيقاته، مكتبة غريب، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

97- Belhouchet, F.Z, et al (1998), plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi, Fascicule destiné aux encadreurs, direction de la formation, Ministère de

l'éducation nationale, Office National des Publications Scolaires, Algérie.
98- Beriot, Anne marie (1999). Des reptures qui donnent sens du métier D'enseignement, institut National de recherche Pédagogique, Paris.
99- Gillet, pierre (1992). Construire la formation, 2 eme édition, ESF éditeur, paris.
100- Hadji, Charles (1992). L'évaluation des actions éducatives, presse Universitaire de France, paris.
101- Janati, vivane Isambert (1994). Savoirs et Compétences, Édition L' harmattan, Paris.
102- Louanchi, Denise (1994). Eléments de pédagogie, office des Publications universitaires, Algérie.
103- Meirieu, philippe (1999). Apprendre, Oui mais comment, 17e Édition, E.S.F éditeur, paris.
104-Pascal,s.Papillon Xavier ,(1999). Traité de stratégie à l'usage des enseignants, cronique sociale, Lyon.
105- Perrenoud, Philippe (2000). Construire des Compétences dés L'école, 3 édition, cedex.
106-Tochon, F.V (1993).L'enseignant expert,Nathan ,presse universitaire de France paris.