جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة ماجستير

تخصص: المناهج والتربية العلاجية

اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالدافعية نحو عملية التدريس

دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية الجلفة

من طرف :

قيـــــرع فتـحـي

أمام اللجنة المشكلة من :

لورسي عبد القادر	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	رئيسا
محي الدين عبد العزيز	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	مشرفا ومقررا
بوسالم عبد العزيز	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
قدوري رابح	أستاذ محاضر، جامعة الجزائر	عضوا مناقشا

البليدة، أفريل 2011

جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة ماجستير

تخصص: المناهج والتربية العلاجية

اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالدافعية نحو عملية التدريس

دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية الجلفة

من طرف :

قيـــــرع فتـحـي

أمام اللجنة المشكلة من :

لورسي عبد القادر	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	رئيسا
محي الدين عبد العزيز	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	مشرفا ومقررا
بوسالم عبد العزيز	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
قدوري رابح	أستاذ محاضر، جامعة الجزائر	عضوا مناقشا

البليدة، أفريل 2011

الفـهرس

الصفحة

كلمة شكر

قائمة الأشكال

قائمة الجداول

ملخص

مقدمة.....14

1. التعريف بالبحث.....16

1. . الإشكالية.....16

2.1. الفرضيات.....17

3.1.أهمية الدراسة.....18

4.1.أهداف الدراسة..... 18

5.1. التحديد الإجرائي المفاهيم 19

6.1.الدراسات السابقة 20

2. الاتجاهات النفسية التربوية.....43

تمهيد 43

1.2. مفهوم الاتجاه 44

2.2. بعض المفاهيم المتعلقة بالاتجاهات 45

3.2. خصائص الاتجاهات 46

4.2. أنواع الاتجاهات 47

5.2. مكونات الاتجاهات.....49

6.2. العلاقة بين مكونات الاتجاهات 49

7.2. مراحل تكوين الاتجاهات 50

8.2. العوامل المساعدة على تشكيل الاتجاهات 50

9.2. وظائف الاتجاهات.....51

10.2. النظريات المفسرة للاتجاهات 53
11.2. تغيير الاتجاهات وتعديلها.....54
12.2. النظريات المفسرة لتغيير الاتجاهات 55
13.2. قياس الاتجاهات.....56
خلاصة 61
3- المعلم والمقاربة بالكفاءات 62
تمهيد 62
1.3. المعلم : خصائصه ، ميزاته وواجباته.....63
1.1.3.خصائص المعلم الفعال.....64
2.1.3. المعلم بين الإعداد والتأهيل.....66
3.1.3. أطر عامة لبرامج إعداد المعلم 69
4.1.3. جوانب الوعي التربوي للمعلم 70
5.1.3. أبعاد الكفاءات التي يمكن توافرها في المعلم الفعال 72
2.3. بيداغوجية المقاربة بالكفاءات 74
1.2.3. التعريف بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.....74
2.2.3. خصائص ومميزات التدريس بالكفاءات.....75
3.2.3. أسس المقاربة بالكفاءات 76
4.2.3. عوامل ظهور المقاربة بالكفاءات 77
5.2.3. نظريات تأسيس المقاربة بالكفاءات.....78
6.2.3. بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات 82
7.2.3. أسس بناء المناهج 83
8.2.3. عناصر التجديد في المقاربة بالكفاءات 84
3.3. الكفاءة وعملية التدريس 84
1.3.3. تعريف المقاربة بالكفاءات.....84

2.3.3. تعريف الكفاءة 86
3.3.3. الفرق بين الكفاءة والكفاية 87
4.3.3. خصائص الكفاءة 88
5.3.3. مستويات الكفاءة.....88
6.3.3. صياغة الكفاءة وشروطها 89
7.3.3. إستراتيجية التدريس بالكفاءات 90
8.3.3. المقاربة بالكفاءات وأنواع التعلم 91
9.3.3. مركبات بيداغوجية التدريس بالكفاءات 93
10.3.3 . مصطلحات متعلقة بالتدريس 94
11.3.3. دور المعلم ضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات 95
12.3.3.التقويم وفق المقاربة بالكفاءات 96
13.3.3. أنواع التقويم بالكفاءات 97
ملخص الفصل 100
4. الدافعية وعملية التدريس.....101
تمهيد 101
1.4. الدافعية ،مفاهيم ونظريات 102
1.1.4. مفهوم الدافعية 102
2.1.4. تعريف الدافعية 104
3.1.4. خصائص الدافعية.....105
4.1.4. مكونات الدافعية.....106
5.1.4. وظائف الدافعية 107
6.1.4. بعض المفاهيم المتصلة بالدافعية..... 109
7.1.4. أنواع الدوافع.....110
8.1.4. أنواع مهمة من الدوافع 112

9.1.4. نظريات الدافعية 118
2.4. العملية التدريسية 126
1.2.4. تعريف التدريس 126
2.2.4. خصائص التدريس 127
3.2.4. مراحل عملية التدريس..... 128
4.2.4. مفاهيم متعلقة بعملة التدريس 128
5.2.4. التدريس الفعال 129
6.2.4. خصائص التدريس الفعال..... 130
7.2.4. عوامل وأسس التدريس الفعال 130
3.4. دافعية التدريس..... 131
1.3.4. أهمية الدافعية في عملية التدريس..... 131
2.3.4. المعلم والدافعية في العملية التعليمية 132
3.3.4. دافعية المعلمين نحو مهنتهم 133
ملخص الفصل 136
5. منهج البحث وأدواته 137
تمهيد..... 137
1.5. منهج الدراسة..... 137
2.5. مجتمع الدراسة 137
3.5. عينة الدراسة 138
4.5. أدوات الدراسة..... 142
5.5. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة 148
6. عرض النتائج و تفسيرها 151
1.6. عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها..... 151
2.6. عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها..... 154

3.6. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها..... 157
4.6. عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها.....162
5.6. عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها.....166
6.6. عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها.....170
7. تحليل النتائج ومناقشتها 173
1.7. تحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها 173
2.7. تحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها 175
3.7. تحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها 176
4.7. تحليل نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.....177
5.7. تحليل نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها 178
6.7. تحليل نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها 180
الاستنتاجات.....182
التوصيات.....183
المقترحات 184
قائمة المراجع 185
الملاحق..... 195

شــكـر

الحمد لله على توفيقه وامتنانه،حمدا كثيرا يليق بعظيم سلطانه وشأنه

الحمد لله ذي الجلال والإكرام،العليم المتعال،القائل في كتابه الكريم << واشكروا لي ولا تكفرون>> والقائل:<< وأن اشكر لي ولوالديك إلي المصير>> والقائل <<لئن شكرتم لأزيدنكم>> (سورة إبراهيم الآية07)،الحمد لله الذي وفقني لإنجاز صفحات هذا البحث المتواضع.

أتقدم بشكري الوافر الجزيل،من بعد الله سبحانه وتعالى إلى الوالدين الكريمين أطال الله بقاءهما،وأدخلهما جنات الرضوان والنعيم، لم يبخلا علي بالجهد والعطاء والسند والنصح طوال حياتي الدراسية .

وعملا بقول النبي صلى الله عليه وسلم "من لم يشكر الناس لم يشكر الله".

أولا أتقدم بشكري الجزيل إلى زوجتي وإخوتي الذين أعانوني في إنجاز هذا البحث.

وأتقدم بالشكر إلى كل من ساهم ولو بالقليل في إنجاز هذا البحث ،بداية بالأستاذ المشرف الدكتور محي الدين عبد العزيز،الذي قبل الإشراف على انجازه،ولم يبخل علي بمجهوداته،وتوجيهاته القيمة،وسعة صدره.فلك مني أستاذي الفاضل عظيم الشكر والامتنان.

كما أتقدم بشكري الخاص إلى أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية ،بجامعتي البليدة،والأغواط خاصة من تتلمذت على أيديهم :رشيد مسيلي ،دوقة أحمد،تعوينات علي ،مسعود عباد، رابح قدوري

كما أنه لا يفوتني تقديم الشكر إلى كل من ساهم في انجاز البحث من مفتشين،ومدراء،ومعلمين،وزملاء.

أخص بالذكر الزميلين بورقدة صغير و سعد الحاج اللذين وفرا علي الكثير من العناء والجهد.

أتقدم بشكري إلى الأستاذ عبد العزيز بوسالم الذي لم يبخل علي بوقته وجهده،ومد يد المساعدة والعون.

ولا أنسى فضل من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد ولو بالكلمة الطيبة.

قائمة الجداول

الصفحة

- جدول رقم (01):يبين توزيع الغرائز والانفعالات المصاحبة لها "لمكدوجل".....125

- جدول رقم (02):يبين توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التفتيشية التابعين لها.....139

- جدول رقم (03) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس 140

-جدول رقم (04) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي 140

-جدول رقم (05) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية.....141

- جدول رقم (06) يبين الفروق بين المتوسط الفعلي و المتوسط النظري لاستجابات

أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات.....151

- جدول رقم (07):يبين الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الفعلية

لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات ومحاوره.....153

- جدول رقم (08) يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات 154

- جدول رقم (09) يبين توزيع أفراد العينة حسب نوع الاتجاه ، تبعا لجنس المعلم 155

- جدول رقم (10)يبين الفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري بين الجنسين من خلال

استجاباتهم على مقياس اتجاهاتهم نحو المقاربة بالكفاءات.....156

- جدول رقم (11)يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين على مقياس

الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات 157

- جدول رقم (12)يبين الفروق بين المتوسطات الفعلية والمتوسطات النظرية لأفراد العينة

حسب استجاباتهم على مقياس الاتجاهات تبعا للمؤهل العلمي 158

- جدول رقم (13) يمثل توزيع أفراد العينة حسب استجاباتهم على مقياس الاتجاهات نحو

المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي 159

- جدول رقم (14) يبين توزيع إفراد العينة حسب نوع الاتجاه تبعا للمؤهل العلمي 161

- جدول رقم (15) يبين توزيع أفراد العينة حسب استجاباتهم على مقياس الدافعية للانجاز

(دافعية التدريس) تبعا لمتغير الجنس 163

- جدول رقم (16)يبين الفروق بين المتوسطات الفعلية والمتوسطات النظرية لأفراد العينة

حسب استجاباتهم على مقياس دافعية الانجاز.....164

- جدول رقم (17) يبين اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات لاستجابات أفراد العينة

على مقياس الدافعية نحو التدريس (دافعية لنجاز للمعلم) 165

- جدول رقم (18)يبين توزيع أفراد العينة حسب استجاباتهم على مقياس الدافعية نحو عملية

التدريس تبعا للمؤهل العلمي 167

- جدول رقم (19) يبين توزيع أفراد العينة وقت استجاباتهم على مقياس الدافعية نحو التدريس على مستوى المحاور كما يبين الجدول الفروق بين المتوسطات الفعلية والنظرية بالنسبة لكل فئة.....169

- جدول رقم (20) يوضح معامل الارتباط بين درجات مقياس الاتجاهات ودرجات مقياس

الدافعية تبعا لاستجابات المعلمين على المقياس.....170

- جدول رقم (21) يمثل مصفوفة الارتباط بين مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات

ومحاور مقياس الدافعية نحو عملية التدريس..... 171

- جدول رقم (22) يمثل مصفوفة الارتباط بين مقياس الدافعية محاور مقياس الاتجاهات.....172

قائمة الأشكـال

الصفحة

شكل رقم (01): يبين طريقة تصحيح مقياس أسجود للتمايز السيمانتي 59

شكل رقم (02): يبين العلاقة بين وظائف الدافعية 109

شكل رقم (03): يبين العلاقة بين:الدافع- الحاجة – السلوك 122

شكل رقم (04): يبين هرم تدرج الحاجات لماسلو 124

ملخــص

هدفت الدراسة الحالية معرفة اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالدافعية نحو عملية التدريس،في المدارس الابتدائية الجزائرية،وبغرض الإجابة عن إشكالية الدراسة طرح الباحث التساؤلات التالية:

ما اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات وما علاقتها بالدافعية نحو عملية التدريس ؟ وقد تفرع هذا التساؤل إلى ما يلي :

1. ما اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات ؟
2. هل توجد فروق في اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات ؟
3. هل يوجد اختلاف في دافعية المعلمين / المعلمات نحو عملية التدريس ؟
4. هل توجد علاقة إرتباطية بين درجات المعلمين / المعلمات على مقياس اتجاهاتهم نحو المقاربة بالكفاءات وبين درجاتهم على مقياس الدافعية نحو عملية التدريس ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اقترح الباحث جملة من الفرضيات تمثلت في التالي:

1. اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات ايجابية .
2. توجد فروق في اتجاهات المعلمين /المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات لصالح الذكور
3. تختلف اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي للمعلم .
4. توجد فروق بين درجات المعلمين / المعلمات على مقياس الدافعية نحو عملية التدريس لصالح الذكور
5. يوجد اختلاف في دافعية المعلمين / المعلمات نحو عملية التدريس تبعا للمؤهل العلمي للمعلم .
6. توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات و دافعيتهم نحو عملية التدريس.

واختبارا لهذه الفرضيات،ووقوفا على مدى صحتها،انتهج الباحث المنهج الوصفي،كونه الأنسب لمثل هذه الدراسات،متتبعا كل خطواته،حيث اختار عينة لدراسته من مجتمع إحصائي تمثل في جميع معلمي ومعلمات ولاية الجلفة،المقدر عددهم بـ (2966) معلما ومعلمة،واعتمد في اختيارها على

الطريقة العنقودية لما يتلاءم ومجتمع الدراسة وكذا طبيعة الموضوع،وقد قدرت عينة الدراسة بـ (450) معلما ومعلمة،موزعين على (10) مفتشيات،مختارة من أصل(32)مفتشية للتربية والتعليم.

واستخدم الباحث أداتين لجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة،تمثلتا في مقياسين،الأول يقيس اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات، من إعداد الباحث،والثاني يقيس دافعية الانجاز لدى المعلمين(دافعية التدريس) من إعداد الدكتور عبد الرحمن الأزرق،ولمعالجة المعلومات والبيانات المحصل عليها اعتمد الباحث النظام الإحصائي()،واختبار(ت)للفروق بين المتوسطات،ومعامل الارتباط لبيرسون،وعديد من الوسائل الإحصائية الأخرى:كالنسب المئوية،والمتوسط الحسابي...،وقد كشفت النتائج عن مايلي:

1. اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات إيجابية بصفة عامة ، حسب ما بينته استجاباتهم على مقياس الاتجاهات ككل ، و على مستوى كل محور منه .

2 . توجد فروق في اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات لصالح الذكور ، كما أوضحته النتائج المبينة في مناقشة الفرضية الثانية .

3 . وجود اختلاف في واتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي للمعلم و كان ذلك لصالح المؤهلات الأقل من جامعية .

4 . اتجاهات المعلمين أقوى من اتجاهات المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات .

5 . حملة شهادة البكالوريا و خريجو المعهد التكنولوجي أعلى اتجاها من حملة شهادة الليسانس و شهادة المهندس حسب ما أوضحته نتائج الفرضية الثالثة .

6 . لا يوجد اختلاف بين الجنسين في الدافعية نحو التدريس .

7 . دافعية المعلمين نحو التدريس لا تتأثر بعامل الجنس .

8 . يختلف المعلمون و المعلمات في دافعيتهم نحو التدريس تبعا للمؤهل العلمي للمعلم ، لصالح ذوي المؤهل العلمي الجامعي .

9 . حملة شهادة المهندس أعلى دافعية للتدريس من ذوي المؤهلات الأخرى .

10 . دافعية المعلمين / المعلمات نحو مهنة التدريس متوسطة عموما .

11 . لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات و دافعيتهم نحو التدريس .

12 . لا تتأثر الدافعية نحو التدريس باتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات .

13 . بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بيداغوجية علمية تحقق الجودة في التعليم ، و نجاحها و نجاعتها مرتبطان بتوفير الوسائل و الإمكانات ، و إتاحة الفرص للتكوين و التأهيل أمام المعلمين ، وكذا في اختيار الطرائق التدريسية المناسبة .

وفي ضوء هذه النتائج المتوصل إليها ارتأى الباحث تقديم جملة من المقترحات والتوصيات،كان من بينها مايلي:

1 . ضرورة تكوين المعلمين تكوينا شاملا ، في كل جوانب بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، و كل ما له علاقة بها من خلال الدورات التكوينية والتأهيلية ، و المناقشات و الندوات التربوية .

2 . ضرورة تشجيع المعلمين على العمل بالمقاربة بالكفاءات و تسخير كل طاقاتهم و استثمارها من أجل إنجاحها .

3 . الاهتمام بالمعلمين و اتجاهاتهم و تطلعاتهم نحو المقاربة بالكفاءات ، باعتبارهم القائم الوحيد على نجاحها و تفعيلها .

4 . الحرص على توظيف و تجنيد كل الإمكانيات و الوسائل التي من شأنها أن توفر الراحة للمعلم و المتعلم ، و تضمن تعلما و تعليما راقيين .

5 . إعادة النظر في المنهاج الدراسي و تصحيح أخطائه ، و النظر في الحجم الساعي للأنشطة التعليمية و كيفية توزيعها و كل ما من شّأنه أن يخلق متاعب للمعلم أو المتعلم ، أو يكون عائقا لنجاح العملية التعليمية .

6 . ربط جسور التواصل بين حقلي التربية و التعليم العالي ، و ذلك بتكوين معلمين حاملين للكفاءة التدريسية ، يدركون حقيقة المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية ، و يلمون بمختلف المناهج التعليمية ، و يملكون القدرة على تكوين جيل حامل للكفاءة .

إجراء دراسة ميدانية شاملة لكل التراب الوطني،لحصر اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات.

2. إجراء دراسات تجريبية تتعلق باتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات و تأثيرها على المعلم

و المتعلم .

3 . إجراء دراسة أو دراسات تجريبية لمعرفة كل الجوانب المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات و الكامنة وراءها .

4 . إجراء دراسة تجريبية ارتباطية لمعرفة العلاقة الفعلية بين الاتجاهات و الدوافع (خاصة دافعية الإنجاز) .

5 . إجراء دراسات حول علاقة اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات ببعض المتغيرات الأخرى ، كتقدير الذات ، التوافق النفسي ، ...

مقدمـــة

تعيش الإنسانية اليوم في ظل تطورات علمية وتكنولوجية مست كل الجوانب والميادين،وفرضت عليها حتمية الانصياع نحو التقدم وبتر جذور التخلف،من أجل التعايش مع إفرازات هذه التطورات ومواكبة المستجدات التي تحملها،من عولمة وتكنولوجيات حديثة.

في هذا السياق ومن منطلق التطلع والطموح نحو تجسيد مقاصد المجتمع ومراميه،والخوض في غمار التقدم والرقي،تسعى المجتمعات إلى كسر قيود الخمول،والخروج من قوقعة الكسل واللامبالاة،لترفع راية التحدي والمثابرة،من أجل بناء صرح أجيال مستقبلية،قادرة على المواجهة ،حاملة لمؤهلات ومعارف تجعلها ضمن المتقدمين،ولا تنصاع للخضوع والاستسلام،تعمل بجد وتنافس،تحقق آمال مجتمعها،وتقوم بواجبها نحوه.وليس للمجتمعات ملاذ لتحقيق هذا إلا الاعتماد على المدرسة،وسيلة المجتمع،ونبراس ثقافته، ومحور تقدمه الأساسي،فقد أوجدها لذلك،وسخر لها كل الإمكانيات والطاقات وألقى عليها بالاهتمام كله،كيف لا وهي المحضن الأول بعد الأسرة الذي تنشأ فيه الأجيال،وتتلقى فيه المعارف،والعلوم، والثقافات،...

وبصدد مسايرة التطور والعصرنة،وخلق جيل قادر على مجابهتها،تلّح الضرورة على المدرسة بذل الكثير من الجهد والعطاء،والجد والاجتهاد،من أجل تغيير المنظومات التربوية،وبناء مناهج توافق التطور،وتسعى وراء توفير الوسائل والإمكانيات التي تؤهل المتعلم لحمل الكفاءة مستقبلا،تيسر له فهم أبجديات الحياة،ويقدر من خلالها على مسايرة واقعه الهادف نحو تحقيق أهداف مجتمعه.

وكغيرها،تخوض المدرسة الجزائرية تجربة رائدة في غمار تجديد وتحديث وعصرنة منظومتها التربوية،بتطبيقها لبيداغوجية ارتأت منها أن تكون وسيلة ناجعة لرفع مستوى التربية والتعليم،متمثلة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات،لتقف فيها على عثرات البيداغوجيات السابقة وتكون مكملة لها لا بديلا عنها.وتنبع هذه البيداغوجية من التيار البنائي (النظرية البنائية)،وتعتمد المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية،وتركز اهتمامها على التعلم،كما تجعل من المعلم مرشدا،وموجها للتعليم،حيث كان في البيداغوجيات السابقة محورا للعملية التعليمية،وموردا للخبرات والمعلومات والمفاهيم،وناقلا أساسيا للمعرفة وثقافة المجتمع،ولا يعد دوره ضمن المقاربة بالكفاءات إقصاء له وتهميشا،بقدر ما هو زيادة في الرفعة والشأن وزيادة قي التكليف،فليس من السهل توجيه المتعلم نحو بناء تعلماته بذاته،وتصحيح أخطائه التي يعتقد بأنها صائبة كونه يقوم بالتعلم الذاتي،ويسعى لحل الإشكالات بنفسه، لتلقى بذلك مهمة أخرى على عاتق المعلم ،وهي إلمامه الكامل بخصائص المتعلم،والمناهج التربوية، والنظريات

النفسية،واتصاله الدائم بمستجدات الحياة،وتكوينه المستمر،...،حتى يكون في حسن ظن المدرسة،ويقدر على هذه المسؤولية.

من منطلق هذا الطرح ،جاءت هذه الدراسة لتكشف عن الاتجاهات الموجودة عند المعلمين نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ،و تبحث عما إذا كانت هذه الاتجاهات تؤثر على دافعيتهم التدريسية ،أو هناك علاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين ،و استخدم في ذلك الباحث أداتين :

الأداة الأولى : تتمثل في مقياس اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات.

الأداة الثانية : مقياس دافعية الإنجاز للمعلم (دافعية التدريس) .

و قد قسم الباحث موضوع الدراسة الحالية إلى العناصر التالية :

مقدمة : و هي عبارة عن تقديم موجز لموضوع الدراسة الحالية .

الإطار المنهجي للدراسة أو التعريف بالبحث :

و اشتمل الإشكالية و فرضيات الدراسة ،أهمية الدراسة وأهدافها ،تحديد المفاهيم الإجرائية ،عرض الدراسات السابقة للموضوع .

الفصل الثاني : و اقتصر فيه الباحث على عرض مختلف المعلومات عن موضوع الاتجاهات و التعريف بها بإيجاز .

الفصل الثالث: تطرق فيه الباحث إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وما يتعلق بها من مفاهيم ،أهمية، أهداف ،عناصر و طرائق ،مكونات ومناهج ، ...

الفصل الرابع: تناول فيه الباحث موضوع الدافعية و عملية التدريس ،ذكر فيه كل ما يتعلق بموضوع الدافعية (مفهومها ،أهميتها ،أنواعها ،قياسها ، ...) و كذا كل ما له علاقة بالتدريس و العملية التعليمية

الفصل الخامس: ذكر فيه منهج الدراسة ،أدواتها ،مجتمع و عينة الدراسة ،الأدوات والأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: كان عبارة عن معالجة المعطيات الإحصائية ، عرض النتائج و تفسيرها .

الفصل السابع: تناول تحليل النتائج المتوصل إليها و مناقشتها ،و كذا عرض الاستنتاجات ،المقترحات، و التوصيات التي كانت بمثابة خاتمة للبحث .

الفـــصل 01

التعريـف بالبحث

1.1. إشكالية:

تعيش المجتمعات اليوم في كنف عصر اتسم بالتطور والرقي الحداثة وألقى بظلاله على جوانب الحياة المختلفة ،خاصة تلك المتعلقة بالتكنولوجيات العصرية ،التي ما فتئت أن تضع المدرسة تخوض

في غمار تحديات كبرى يتعين عليها مسايرتها والسير في ركبها حتى تواكب التطورات الحاصلة في الدول ومختلف الأنظمة ،على غرار تلك المتعلقة بالعملية التعليمية والبيداغوجيا والمناهج التربوية ،الأمر الذي جعل المدرسة تقف أمام حمل ثقيل ملقى على عاتقها ،ومجبرة على إكسابه للأجيال ،حتى لا تكون المجتمعات عرضة لفشل يحدق بها ،وتخلف بنخر عظامها وهذا ما يعد في الحقيقة رهانات كبيرة كلفت بها المدرسة لأنها الوحيدة التي تمثل الصلة بين المجتمع وأبنائه، وهي التي أوجدها لتحافظ على تراثه وتصونه، وتكون ثقافته ،وتفكر في مستقبله لتبني له صرحا جديدا يضمه إلى مصاف المتقدمين .

من منطلق هذا السياق ،ومن أجل تكوين فرد قادر على مجابهة العصرنة وتداعياتها ،حاملا لكفاءة تمكنه من فهم متغيرات الحياة المختلفة واعيا بمسؤولية تجاه مجتمعه ،مؤهلا لخدمته ،ضامنا لنجاحه، وقادرا على الإنتاج والاستثمار ،لم تبق وظيفة المدرسة مقتصرة على تلقين المتعلمين من مختلف الأصناف ، معارف علمية وخبرات متعلقة بمختلف النشاطات الحياتية ،إنما تعدت ذلك إلى البحث عن طريق كفيلة بإكساب هؤلاء المتعلمين الكفاءات والمهارات والقدرات، التي تمكنهم من الفعالية التي باتت هدف المجتمعات المتطورة، فالمتعلم ذو المعرفة الواسعة بمجالات التكنولوجيات الحديثة، لا يماثل على الإطلاق المتعلم الممارس لها ، فليس الخبير كالمعاينة، قد يتفقان في حجم المعرفة ،ولكنهما يختلفان لا محالة في الممارسة الفعلية لهذه المعرفة، وهذا ما خلق فجوة بين المدرسة والمجتمع، تحت الضرورة إلى سدّها أو تقليصها إلى حد كبير،والمدرسة الجزائرية اليوم وكغيرها من المدارس في الدول الأخرى، رفعت التحدي وتبنت إصلاحا جذريا مس صميم المناهج التعليمية ،انتقلت به من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات مستندة في ذلك على دعامات علمية، وعلى تجارب خاضتها دول عربية وغربية .

وتمتد جذور هذا الإصلاح إلى الفلسفة البنائية (النظرية البنائية) التي أسسها بياجيه، والمرتكزة أساسا على اكتساب الكفاءات للمتعلمين، وإخراجهم إلى دائرة الوظيفية، وبناء الذات، والقدرة على التكيف مع الظروف المحيطة والحث على الإبداع ،وتوظيف كل المؤهلات.

فبيداغوجية الكفاءات هي بيداغوجية علمية، هدفها الأساسي إكساب الكفاءة للمتعلم، جاءت لتصحح أخطاء البيداغوجيات السابقة، وتقف على عثراتها، لا لأن تحل بديلا لها وتلغيها، فلا يحس بها أن تنفي ما بنته هذه البيداغوجيات وما قدمته من نفع للمجتمعات، فلكل هدفه وغايته، ولكل جذوره واهتماماته، فليست النظرية السلوكية كالنظرية البنائية ولا الهدف كالكفاءة ،إلا أنه يوجد تداخل وتفاعل بينهما لا يمكن إغفاله، وبصدد ما قيل عن بيداغوجية الكفاءات،وعن تبني الجزائر للإصلاح في مجال التربية والتعليم، والتساؤلات المطروحة عن أهداف التغيير ومنطلقه ،...، وبالنظر إلى ما جاءت به الأقلام وتناقلته الألسن حول هذا الموضوع ،طُرِحَ سؤال مهم حول دور المعلم ضمن هذه الإصلاحات وعن نوع المسؤولية الموكلة إليه، وعن مدى تأثير تطبيق المقاربة بالكفاءات في شخصيته ،وعمله التعليمي، و دافعيته نحو التدريس كمهنة هي في كل مرة عرضة للتغيير والتجديد، وقد كان للباحث نصيب من كل الذي قيل إذ تبنى الدراسة الحالية الإجابة عن بعض التساؤلات التي من شأنها أن تثري البحث في مجال المقاربة بالكفاءات وقد خصصت الدراسة بالمعلمين ،لكونهم طرفا أساسيا مسهم الإصلاح ولكونهم حملة لوائه، ومحدد نجاحه أو فشله، حيث تمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤلات الآتية :

ما اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات وما علاقتها بالدافعية نحو عملية التدريس ؟ وقد تفرع هذا التساؤل إلى ما يلي :

1. ما اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات ؟
2. هل توجد فروق في اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات؟
3. هل يوجد اختلاف في دافعية المعلمين / المعلمات نحو عملية التدريس ؟
4. هل توجد علاقة إرتباطية بين درجات المعلمين / المعلمات على مقياس اتجاهاتهم نحو المقاربة بالكفاءات وبين درجاتهم على مقياس الدافعية نحو عملية التدريس ؟

2.1. الفرضيات :

1. اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات ايجابية .
2. توجد فروق في اتجاهات المعلمين /المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس.

3. تختلف اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي للمعلم .
4. توجد فروق بين درجات المعلمين / المعلمات على مقياس الدافعية نحو عملية التدريس تعزى لمتغير الجنس.
5. يوجد اختلاف في دافعية المعلمين / المعلمات نحو عملية التدريس تبعا للمؤهل العلمي للمعلم .
6. توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات و دافعيتهم نحو عملية التدريس.

3.1. أهمية الدراسة :

- تنبثق أهمية الدراسة كونها تتناول موضوعا جديدا وحديثا، و يخدم القائمين على التربية وإعداد المناهج و المهتمين بها و كذلك المعلمين وكل من له صلة وطيدة بالعملية التعليمية .

- و تندرج أهمية الدراسة أيضا في كونها تكشف عن الاتجاهات الفعلية للمعلمين نحو المقاربة بالكفاءات و تستجمع آراءهم و تطلعاتهم المستقبلية فيما يخص هذه البيداغوجية .

- تلقي هذه الدراسة الضوء علي أهم الظروف والعوامل التي يواجهها المعلمون بالمدارس وتحول دون عملهم المتقن،من أجل الحد منها .

- تتعرف علي الواقع التعليمي المدرسي وأثره علي دافعية التدريس لدي المعلمين واتجاهاتهم نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

- تسهم في التعرف علي الحاجات الحقيقية للمعلمين من اجل تحسينها وتطويرها .

- تسهم في التعرف علي الجو النفسي والانفعالي المرتبط بعمل المعلمين من أجل تحسينه .

- تسهم في خدمة دراسات أخرى تربط بمجال المعلمين وتطويرهم.

- تعد هذه الدراسة من لبنات البحث في مجال التربية،و طرائق التدريس و كذا موضوع الاتجاهات التي يمكن أن يستفاد منها و ما تتوصل إليه من نتائج قد تكون بدايات لدراسات أخرى .

4.1. أهداف الدراسة :

- تهدف هذه الدراسة أساسا إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات،و تأثير هذه الاتجاهات على الدافعية نحو عملية التدريس .

- الكشف عن حقيقة المقاربة بالكفاءات و التأكيد على أنها امتداد لبيداغوجية التدريس بالأهداف و ليست بديلا عنها

- تهدف أيضا هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الفعلية بين اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات و الدافعية نحو التدريس .

- كما تهدف إلى التعرف على واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات،ومدى فاعليته،حسب آراء المعلمين.

- التعرف علي العوامل المؤثرة في الاتجاهات لدى المعلمين العاملين بمدارس الجزائرية .

- التعرف علي أثر بعض المتغيرات المؤثرة في الاتجاهات والدوافع (الجنس – الخبرة- المؤهل) .

- وضع بعض التوصيات والمقترحات لتحسين مستوى الدافعية لدى للمعلمين لتطوير فعالية أداءهم بمدارسنا .

5.1. تحديد المفاهيم:

1. الاتجاه :

يعرفه كريتشفيلد " Crutchfield " : "تعد الاتجاهات وسطا ديناميكيا يقع بين العمليات النفسية و الفعل ذاته .

و هي تهدف إلى تنظيم الدوافع و الوجدان و الإدراك ،و العوامل النفسية الأخرى، بطريقة تكاملية و منسقة و ذلك حتى يتم مسايرة البيئة في تأثيرها، و كذلك حتى يمكن أن يؤثر هذا التنظيم بدوره فيها [1]ص 101 .

كما يعرفه سميث " Smith " : " الاتجاه ما هو إلا استعداد للاستجابة نحو موضوع معني أو،مجموعة من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد . [2] ص 46 .

و يقول عنه ولمان (Walman 1984) : " بأنه سلوك الفرد (إيجابيا أو سلبيا) نحو أشخاص أو موضوعات أو مفاهيم محددة. [2] ص 07 .

و في معجم علم النفس (1984) يعرف الاتجاه بأنه " موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء كان رأيا أم اهتماما أم غرضا، يرتبط بالتأهب للاستجابة المناسبة . [3] ص 17.

الاتجاه هو حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميكيا على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء كانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف و مشكلات . [4]ص 07.

و بالنسبة لهذه الدراسة، يعرف الاتجاه بأنه الاستجابة التي يعبر بها المعلم عن رأيه و وجهة نظره تجاه المقاربة بالكفاءات سواء بالإيجاب أو بالسلب أو بالحياد، و يعبر عنها من خلال الدرجة التي يحصل عليها على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات .

2. المقاربة بالكفاءات :

- يعرفها فريد حاجي :" تعتبر المقاربة تصور بناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة و وسائل و مكان و زمان و خصائص المتعلم، و الوسط ،و النظريات ...[5]ص 16.

- و في رأي ويبر و كوبر : " هي البرنامج الذي يحدد السلوك المتوقع إظهاره من طرف المدرب نفسه، كما أنه يضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب .

كما تعرف على أنها البرنامج الذي يحدد الأهداف بذكر الكفاءات التعليمية التي على المتعلم أن يؤديها، و يحدد كذلك المعايير التي التقويم على أساسها، و يضع مسؤولية اكتساب الكفاءة و تحقيق الأهداف على المتعلم نفسه. [6] ص 17 .

و تعني الكفاءة " مفهوم افتراضي مجرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الإنجازات و النتائج التي يحققها المتعلم و كذلك القدرة على الملاءمة و المواءمة مع الظروف و المواقف و الشروط التي يواجهها المتعلم، كما تعني القدرة على التعلم و التوافق و حل المشكلات و كذلك القدرة على التحويل أي التكيف مع وضعية جديدة، و التعامل مع الصعوبات التي يواجهها المتعلم كما أنها ادخار للجهد و قدرة على الاستعداد و التواصل . [5]ص 07

و في هذه الدراسة تعرف المقاربة بالكفاءات كالآتي " هي مجموعة الإجراءات و الخطط و الكيفيات و الوضعيات المعدة لدراسة نشاط معين،و الهادفة إلى حل وضعية أو مشكلة أو مشروع ما .

3. الدافعية للتدريس : (دافعية الإنجاز للمعلم): تعرف دافعية الإنجاز بأنها الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح، و هو هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك ،و يعتبر من المكونات المهمة للنجاح، كما يرتبط إيجابيا بالاستقلال و الثقة بالنفس يمكن تنميته تجريبيا . [7] ص 116 .

و في الدراسة الحالية ، تعرف الدافعية للإنجاز للمعلم (دافعية التدريس) :

الرغبة التي يبديها المعلم الجزائري في التفوق و النجاح، و الأداء الجيد، خلال ممارسته لمهنة التدريس، و تقاس الدافعية نحو التدريس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم / المعلمة على مقياس الدافعية .

6.1. الدراسات السابقة :

1. الدراسات المتعلقة باتجاهات المعلمين :

إن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة اتجاهات المعلمين في المدرسة الجزائرية نحو المقاربة بالكفاءات،وعلاقة هذه الاتجاهات بالدافعية للتدريس (دافعية الانجاز للمعلم) ولكي تحقق هذه الدراسة الهدف منها فإنه من المهم الاطلاع على ما تم من دراسات في هذا المجال للتعرف على ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج والربط بينها وبين نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها. وقد اهتم كثير من المختصين في مجال التربية وعلم النفس بموضوع الاتجاهات لما لها من أهمية كبيرة في جميع مجالات الحياة بشكل عام، إلا أنه في مجال التدريس وبشكل خاص لقي موضوع الاتجاه اهتماما ملحوظا وذلك بسبب أثره في توجيه المدرس في أداء عمله وكذلك تأثيره في طلابه. كما حظي هذا المجال بالعديد من الدراسات، سواء على مستوى العالم العربي أو خارجه والتي نذكر منها:

1. دراسة إبراهيم محمد الراشد (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاه طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مهنة

التدريس وارتباط ذلك ببعض المتغيرات. وقد شملت الدراسة جميع طلاب كليات المعلمين وعددهم 20, 000طالب وتكونت عينة الدراسة من عدد 1208 طالب تمثل كليات المعلمين بالرياض، والدمام، وجدة، وتبوك وجيزان. وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس الذي طوره لهذا الغرض وقد تم استخراج صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين.

كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ عن طريق الإعادة باستخدام عينة من طلاب كلية المعلمين بالرياض مقدارها 234 طالبا. وقد تراوحت معاملات الثبات لمحاور الدراسة ما بين 0.51

و 0.75 وللمقياس 0.80. أما معاملات ارتباط محاور الدراسة بالدرجة الكلية، فقد تراوحت بين 0.71 و 0.78.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس إيجابية بشكل عام.

- هناك فروق دالة إحصائيا في الاتجاه بين طلاب المستويين الرابع والأول فيما يتعلق بالإعداد للمهنة لصالح طلاب المستوى الرابع.

- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس حسب الكلية التي يدرسون فيها فيما يتعلق بمتاعب مهنة التدريس ولكن ظهرت فروق دالة فيما يخص المحاور الأخرى وكذلك المحاور مجتمعة.

- ظهرت فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس حسب التخصص في الكلية.

- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس باختلاف كل من مستوى تحصيلهم في الكلية وتخصصاتهم في الثانوية العامة.

- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس باختلاف تقديراتهم في الثانوية العامة ما عدا ما يتعلق بمتاعب المهنة فقد ظهرت فروق دالة إحصائيا بين من تقديرهم جيد ومن تقديرهم ممتاز لصالح الفئة الأولى. [8]

2. دراسة مركز البحوث التربوية بجامعة الرياض (1982):

في دراسة قام بها مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الرياض حول العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية اتضح أن أهم الأسباب التي تؤدي إلى ترك المدرسين السعوديين عملهم "هي حسب الأهمية الأسباب الوظيفية، والأسباب المالية، والأسباب الاجتماعية، كما أن أهم المشكلات التي تواجه المدرسين السعوديين في عملهم هي حسب الأهمية : المشكلات التربوية، والمشكلات الوظيفية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات الإدارية والمالية." أما فيما يتعلق باتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس فقد بينت الدراسة "أن معظم طلاب الكلية يرغبون في الدخول إلى هذه الكلية ويرغبون أيضا في مهنة التدريس، وأن نسبة كبيرة من الطلاب يعتبرون التدريس مهنة محترمة وأن العمل فيها محدود وأن دخلها معتدل ومضمون. وفيما يتعلق بسلبيات المهنة فقد رأت نسبة كبيرة من عينة الدراسة أنها تتمثل في عدم تقدير المجتمع لها حق قدرها في حين يعيب بعض أفراد العينة على هذه المهنة انخفاض مرتباتها والملل الذي ينتج عن رتابة العمل فيها. كما أن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة اعتبروا نظرة المجتمع نحو هذه المهنة إيجابية .[9] ص 172 – 173.

.3 دراسة حمدان الغامدي بكلية المعلمين بالرياض (1995):

قام الغامدي بدراسة حول اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقاتها ببعض المتغيرات طبقها على عينة مقدارها 279 طالبا ، أظهرت النتائج التالية :

1 . ميل اتجاهات الملتحقين بكلية المعلمين بالرياض إلى الاتجاه الموجب.

2 . عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلاب والدارسين نحو مهنة التدريس.

3 . لم تظهر اختلافات ذات دلالة في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى التخصص(علمي-أدبي).

4 . عدم ظهور فروق ذات دلالة في الاتجاه نحو مهنة التدريس بين المستويات الدراسية المختلفة بدءا بالمستوى الأول وانتهاء بالمستوى الرابع.

5 - لم تظهر فروق دالة بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا نحو مهنة التدريس.
[10]ص 197 - 198 .

4. دراسة عفيف وآخرون (1990/1989)بالأردن:

كما قام عفيف وآخرون بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية تأهيل المعلمين العالية نحو مهنة التدريس ومعرفة أثر سنوات الدراسة، والجنس، والمعدل التراكمي، والتخصص الدراسي في الكلية والتفاعلات الثنائية الممكنة بينها، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين في تلك الكلية الذين بلغ عددهم 1693 دارسا ودارسة. وقد تشكلت عينة الدراسة من 585 طالبا وطالبة أي بنسبة 34.5% موزعين على مناطق عمان، وأربد، والكرك، للعام الدراسي 89 / 1990م . وقد تم اختيار العينة عشوائيا .وقد أظهرت الدراسة أن هناك تباينا في متوسط علامات الاتجاه على متغيرات الدراسة كما ظهرت الحاجة إلى مزيد من الدراسة، لتقصي أثر عوامل أخرى على تحسين ورفع اتجاهات الطلبة المعلمين وعلى أثر الجو الاجتماعي والتربوي وغيرها في اتجاهات الطلبة المعلمين الملتحقين بكلية تأهيل المعلمين العالية. [11] ص 189 – 190.

5. دراسة مهدي الطاهر بالرياض(1990/1989):

قام مهدي الطاهر بدراسة حول الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض.وقد استخدم الباحث مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس

الذي أعدته عنايات زكي بعد أن أجرى عليه بعض التعديلات واستخرج درجة الصدق والثبات.وقد تم تطبيق البحث على عينة مقدارها 603 طالب من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض شملت جميع المستويات الدراسية خلال الفصلين الأول والثاني للعام الدراسي (1989 – 1990) وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها :

1 . وجود فروق بين متوسطات اتجاه طلاب المستوى الدراسي الأول والمستوى الرابع لصالح المستوى الأول.

2 . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس وطلاب التخصصات العلمية.

3 . عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الطلاب وتحصيلهم في المستويين الأول والرابع.

4 . عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الطلاب وتخصصاتهم في المستويين الأول والرابع.

وبشكل عام فإن الدراسة أسفرت عن عدم التقدم في نمو الاتجاهات نحو مهنة التدريس خلال المدة التي يقضيها الطالب في كلية التربية باختلاف التخصصات الدراسية وقد أثر ذلك في مستويات التحصيل الدراسي.وقد أرجع الباحث ذلك في الغالب إلى مؤثرات قد تشمل : برامج الإعداد، وأسلوب الاختيار، ونظرة المجتمع، والمستقبل الوظيفي لمهنة التدريس [12] ص 191 - 195 .

6. دراسة عبد الحميد عمران بجامعة الرياض (1974):

قام عبد الحميد عمران بدراسة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض نحو مهنة التدريس وقد كان من نتائج تلك الدراسة :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط اتجاه طلاب المستوى الأول ومتوسط اتجاه طلاب المستوى الثاني عند 0.05 .وكذلك بين متوسط اتجاه طلاب المستوى الأول وكل من متوسطي اتجاهي طلاب المستوى الثالث والرابع عند 0.01.

- ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطي اتجاهي طلاب المستوى الثاني والثالث عند 0.05.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي اتجاهي طلاب المستوى الثاني والرابع عند 0.05.

-لا توجد دلالة إحصائية للفرق بين متوسطي اتجاهي طلاب المستوى الثالث الرابع عند 0.05.

كما خلص الباحث إلى أن العاملين الأساسيين اللذين يتحكمان في اتجاه طالب كلية التربية نحو مهنة التدريس في السنوات المختلفة هما :

أ) حالة الكلية وما تحتويه من ميزات عن غيرها من الكليات.

ب) طبيعة ميل الطالب واتجاهاته نحو مهنة التدريس ومدى معرفته بقدراته لهذه المهنة وصعوبات المهنة كما يتوقعها. [13] ص 13 .

7 .دراسة صباح حنا هرمز بجامعة الموصل (1987):

قامت الباحثة بدراسة تتبعية لاتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس.وكان لتلك الدراسة عدة أهداف منها: التعرف اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس، والفروق بين اتجاهات الطلاب المقبولين في الصف الأول واتجاهاتهم في الصف الرابع نحو مهنة التدريس،والفروق بين اتجاهات الطالبات المقبولات في الصف الأول واتجاهاتهن في الصف الرابع. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1 . اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس إيجابية شاملة هذه النتيجة جميع متغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية،والتخصص،والجنس،والأقسام الدراسية).مع الاختلاف بين بعض التخصصات في درجة الإيجابية.

2 . اتجاهات الطلبة في الصف الرابع نحو مهنة التدريس أقل إيجابية من اتجاهاتهم عندما كانوا في الصف الأول.

3 . اتجاهات طالبات الصف الرابع نحو مهنة التدريس أقل إيجابية من اتجاهاتهن عندما كن في الصف الأول.

4 . اتجاهات طلبة الأقسام العلمية المقبولين في الصف الأول أقل إيجابية من اتجاهاتهم عندما أصبحوا في الصف الرابع.

5 . اتجاهات طلبة الأقسام الإنسانية المقبولين في الصف الأول أقل إيجابية من اتجاهاتهم عندما أصبحوا في الصف الرابع.

6 . اتجاهات طلبة الأقسام العلمية (مختلف التخصصات) المقبولين في الصف الأول أقل إيجابية مقارنة باتجاهاتهم في الصف الرابع عدا تخصص الرياضيات، فإن اتجاهاتهم في الصف الأول أكثر إيجابية منها في الصف الرابع.

7 . اتجاهات الطلبة المقبولين في الصف الأول في الأقسام الإنسانية نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهاتهم في الصف الرابع، عدا طلبة تخصص اللغة الإنجليزية فإن اتجاهاتهم في الصف الأول أقل إيجابية من اتجاهاتهم في الصف الرابع.

8 . اتجاهات طالبات الأقسام العلمية في الصف الرابع تفوق اتجاهاتهن عندما كن في الصف الأول في جميع الأقسام.

9 . اتجاهات طالبات الأقسام الإنسانية في الصف الأول في جميع الأقسام أكثر إيجابية من اتجاهاتهن عندما أصبحن في الصف الرابع. [14] ص 283- 294 .

8 .دراسة " لونيس سعيدة 2005 "م:

هدفت الباحثة من هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو مهنة التدريس، إضافة إلى معرفة الظروف التي تحدد هذه الاتجاهات.

وبغرض جمع البيانات استخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس المعد من طرف "عنايات زكي 1974 "م، وطبقت الدراسة في ثلاث مقاطعات تربوية في الجزائر العاصمة، وذلك على عينة من المعلمين مقدرة ب 200معلم ومعلمة تعليم ابتدائي .وخلصت هذه الدراسة إلى:

اتجاهات المعلمين سلبية نحو مهنة التدريس، فمعظمهم لا يشعرون بالانتماء لمهنة التدريس وقبلوا بها لتجنب البطالة.

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الجنسين، فكلاهما يشعرون بنفس الإحباط و يواجهون نفس المشاكل المهنية والاجتماعية.

لم تختلف اتجاهات الأساتذة باختلاف مستوى خبرتهم المهنية، والتعليم بالنسبة إليهم عمل روتيني يعيشه المعلم في مختلف المراحل التعليمية.[15]

9. دراسة تيعشادين محمد (2009/2008): بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حيال أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

هدفت الدراسة إلى تحديد ماهية اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حيال أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، مع تحديد الأسباب التي تكون قد أدت إلى الاتجاه الإيجابي أوالاتجاه السلبي حيال هذا الموضوع، وحصرت إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

- هل للأساتذة الجزائريين نظرة إيجابية نحو جوانب التقويم في ظل المقاربة؟

- هل يوثر عامل الخبرة المهنية على اتجاهات الأساتذة نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وجوانبه التطبيقية؟

وللإجابة اقترح الباحث الفرضية العامة التالية:

لمعلمي التعليم المتوسط اتجاهات إيجابية نحو جوانب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

كما خصص لها فرضيات جزئية تمثلت في:

-اتجاهات المعلمين إيجابية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

-اتجاهات المعلمين إيجابية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

-لا توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

-لا توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

وبغرض اختبار هذه الفرضيات اتبع الباحث الإجراءات المنهجية التالية:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لتناول موضوع الدراسة.

التقنية التي لجأ إليها الباحث في الحصول على البيانات من الميدان هي الاستبيان والذي بناه على أساس سلم " ليكرت "لقياس الاتجاهات.

- بلغت عينة الدراسة 166 أستاذ وأستاذة تعليم متوسط من مجموعة المتوسطات التابعة لولاية بومرداس.

كما استخدم الباحث عدة تقنيات إحصائية لمعالجة وتحليل البيانات من بينها اختبار (كا)،اختبار (F)للفروق بين عدة عينات...

وفيما يخص نتائج البحث المتوصل إليها فقد تلخصت فيما يلي:

- اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

- اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

- لا توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

- لا توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

وبناء على هذه النتائج المتوصل إليها ارتأى أن يقدم التوصيات التالية:

- تنظيم دورات تكوينية للأساتذة تكون منصبة حول جانب التقويم التربوي بهدف تسهيل مهمتهم في القيام بهذه العملية.

- إنشاء معاهد خاصة بوحدة التقويم التربوي لتكوين المكونين والمفتشين بهدف جعل العملية التقويمية ذات فائدة على العملية التربوية.

- لقيام بالمزيد من الدراسات للوقوف على الأسباب التي أدت إلى حياد اتجاهات نسبة معتبرة من الأساتذة.

- قيام القائمين على المؤسسات التربوية بدراسات مستقلة حول موضوع التقويم التربوي، بالإضافة إلى إطلاع الأساتذة على الدراسات الأجنبية المتعلقة بهذا المجال، بغية النهوض أكثر بهذه العملية التي تعتبر ذات أهمية بالغة للعملية التعليمية. [16] ص 05.

10. دراسة علي علي محمد عباس : (2007/2006)بعنوان :

اتجاهات المعلمين حيال مهنة التدريس و علاقتها بالسلوك القيادي لمديري المدارس الأساسية باليمن (أمانة صنعاء نموذجا) .

قام الباحث علي محمد عباس بدراسة اتجاهات معلمي المدارس الأساسية اليمنية حيال مهنة التدريس ،

و استجماع آرائهم حولها ، طارحا بذلك إشكالية مفادها.

ما علاقة اتجاهات معلمي التعليم الأساسي (باليمن) بمدينة صنعاء حيال مهنة التدريس بالسلوك القيادي لمديري هذه المدارس ؟ و قد تفرعت هذه الإشكالية إلى التساؤلات التالية :

- ما السلوك القيادي الأكثر انتشارا لدى مديري مدارس التعلم الأساسي بمدينة صنعاء ؟ .

- هل يختلف المعلمون/ المعلمات في تقييمهم للسلوك القيادي لمديريهم تبعا لجنس المعلم ومؤهله وخبرته؟

- ما اتجاهات المعلمين بمدينة صنعاء نحو مهنة التدريس ؟

-هل تختلف اتجاهات المعلمين حيال مهنة التدريس تبعا لجنس المعلم،ومؤهله وخبرته وحالته الاجتماعية؟

- هل توجد علاقة إرتباطية بين تقييم المعلمين / المعلمات للسلوك القيادي لمديريهم و بين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ؟ .

- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلافهم في تقييم السلوك القيادي لمديريهم ؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي كونه أكثر ملاءمة لدراسته، اعتمد على مقياسين ، المقياس الأول للاتجاهات من إعداد الباحث،و المقياس الثاني (مقياس السلوك القيادي الذي أعده الطارق 1997) وعدله وكيفه الباحث لما يلائم البيئة اليمنية .

و قد تكونت عينة الدراسة من 502 معلما و معلمة من معلمي التعليم الأساسي بمدينة صنعاء اليمنية ، موزعين على 48 مدرسة، و تسع (09) مقاطعات تعليمية .

و قد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

1. غالب مديري التعليم الأساسي اليمني يميلون إلى السلوك الديمقراطي في قيادتهم .

2. عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في تقييم المعلمين للسلوك القيادي لمديريهم تبعا لجنس مدير المدرسة .

3. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في تقييم المعلمين للسلوك القيادي تبعا لنوع المدرسة / لجنس المعلم .

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في تقييم المعلمين / المعلمات للسلوك القيادي لمديريهم تبعا لمؤهل المعلم، و ذلك لصالح المؤهلات الأقل من جامعية .

5. اتجاهات معلمي / معلمات التعليم الأساسي باليمن إيجابية إلى حد ما حيث كان المتوسط الفعلي للمقياس أكبر من المتوسط النظري و دال إحصائيا عند مستوى 0.001 .

6. وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس عند مستوى 0.05 بين المعلمين / المعلمات لصالح المعلمات، على مستوى المقياس ككل، أما على مستوى المجالات فكانت الفروق في مجال النمو المهني و المعرفي غير دالة إحصائيا عند نفس المستوى الدلالي (0.05) .

7. توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو مهنة التدريس تبعا لمؤهل المعلم (أقل من جامعي، جامعي فأعلى) لصالح المؤهلات الأقل من جامعي .

8. لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين / المعلمات تجاه مهنة التدريس تبعا للحالة الاجتماعية و كذا تبعا لسنوات الخبرة المهنية .

9. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين درجات المعلمين / المعلمات على مقياس السلوك القيادي و درجاتهم على مقياس اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، حيث كانت العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المدارس و اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس علاقة خطية طردية موجبة تماما دالة إحصائيا .[17] ص 05.

2.الدراسات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات :

1.دراسة عبد السلام (2005):

أجريت الدراسة في مصر،وهدفت إلى معرفة (فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة).

تكونت عينة الدراسة من (90) تلميذاً وتلميذة، منها (45) تلميذاً وتلميذة تمثل المجموعة التجريبية ، و(45) تلميذاوتلميذة تمثل المجموعة الضابطة.كافأ الباحث بين المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني، والذكاء، والاختبار القبلي).قام الباحث بنفسه بتدريس مجموعتي البحث، إذ استخدم أنموذج التدريس البنائي في تدريس المجموعة التجريبية، واستخدم الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة، واستمرت التجربة أربعة أسابيع واستغرق تدريس موضوع وحدة الطاقة(12) حصة بواقع(3) حصص أسبوعياً. اعدّ الباحث اختباراً مكوناً من (20) فقرة من نوع (اختيار من متعدد)، وبعد إنهاء التجربة، طبق الباحث الاختبار البعدي على مجموعتي البحث، وحللت نتائج البحث

باستعمال الاختبار التائي(T-test) ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من دراسة موضوع الطاقة وذلك لصالح المجوعة التجريبية.وأوصى الباحث باستخدام أنموذج التدريس البنائي في تدريس مواد تعليمية أخرى، وتدريب معلمي العلوم ومدرسيه على كيفية استخدام أنموذج التدريس البنائي من خلال دورات تدريبية يقوم بالتدريب فيها متخصصون وأساتذة في طرائق تدريس العلوم في كليات التربية. [18]

2. دراسة الباوي وخاجي(2006):

أجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى معرفة (أثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي و بوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة).بلغت عينة الدراسة (55) طالباً، بواقع (28) طالباً للمجموعة التجريبية الأولى و(27) طالباً للمجموعة التجريبية الثانية.كافأ الباحثان بين المجموعتين إحصائياً في متغيرات (التحصيل الدراسي، واختبار المعلومات الفيزياوية السابقة، واختبار الذكاء، والعمر الزمني).درّسَ احد الباحثين المجموعتين، واستخدم أنموذج التعلم البنائي في تدريس المجموعة التجريبية الأولى، و أنموذج بوسنر في تدريس المجموعة التجريبية الثانية. واستغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً هو(الفصل الدراسي الثاني).اعّد الباحثان أداتين هما اختبار بعدي للمفاهيم الفيزيائية مكون من (40) فقرة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد) ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء وتكون من (38) فقرة، وقد تم التحقق من صدق الأداتين بعد عرضهما على مجموعة من المحكمين، وقد تم حساب ثبات الاختبار البعدي للمفاهيم الفيزيائية باستعمال معادلة (سبيرمان- براون) وقد بلغ (88,0)، وتم حساب ثبات مقياس الاتجاه نحو الفيزياء باستخدام معادلة (رولون) وقد بلغ(95,0).طّبق الباحثان الأداتين على عينة البحث، وحلّلا نتائج البحث باستخدام الاختبار التائي(T-test) ، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الفيزيائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في المتغيرين ولكلا المجموعتين، ولم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الفيزيائية.كما وجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية الأولى في الاتجاه نحو الفيزياء. وأوصى الباحثان باعتماد أنموذجي التعلم البنائي وبوسنر في تدريس مادة الفيزياء في معاهد إعداد المعلمين لدورهما المؤثرفي تنمية الاتجاه نحو مادة الفيزياء وتعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الفيزيائية. [19]ص 72-89.

3. دراسة الشعيلي والغافري (2006):

أجريت الدراسة في سلطنة عمان، وهدفت إلى معرفة (فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي على

تحصيل الصف الحادي عشر في الكيمياء).تكونت عينة الدراسة من (203) طلاب من الجنسين، (117)طالباً وطالبة يمثلون مجموعتين تجريبيتين، و(86) طالباً وطالبة يمثلون مجموعتين ضابطتين، إذ تضم المجموعة التجريبية الأولى (59) طالباً، وتضم المجموعة التجريبية الثانية (58) طالبة، وتضم المجموعة الضابطة الأولى (43) طالباً، وتضم المجموعة الضابطة الثانية (43) طالبة.كافأ الباحثان بين المجموعات الأربع إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، والذكاء). درّستْ المجموعات الأربع بوساطة مدرس المادة ومدرستها بعد ان قام الباحثان بتدريبهما، إذ درسا المجموعتين التجريبيتين باستعمال أنموذج التعلم البنائي، واستعملا الطريقة التقليدية في تدريس المجموعتين الضابطتين، وكانت مدة الدراسة سبعة أسابيع بواقع(4) حصص أسبوعياً. أعّد الباحثان اختبارا تحصيليا، وقد تم التحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، كما تم حساب الثبات باستعمال معامل(ألفا – كرونباخ) للاتساق الداخلي وبلغ (0.84).طبق الباحثان الاختبار التحصيلي على مجموعات البحث الأربع، بعدها حلّلا نتائج البحث، وأظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل مجموعات البحث ولصالح المجموعتين التجريبيتين . وأوصى الباحثان باستعمال أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لأهميته في دعم التحصيل الطلابي.[20]ص76-94.

4.دراسة عفانة وأبو ملوح(2007):

أجريت الدراسة في فلسطين وهدفت إلى معرفة (أثر بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في موضوع وحدة الهندسة (الدائرة) في مادة الرياضيات).تكونت عينة البحث من (126) طالبا.

وزعوا بالتساوي على ثلاث مجموعات، مجموعتان منها تجريبيتان، والمجموعة الثالثة ضابطة تشمل كل منهم (42) طالباً.درستْ المجموعة التجريبية الأولى باستعمال إستراتيجية دورة التعلم، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية باستعمال إستراتيجية أنموذج التعلم البنائي، أما الضابطة فدرّست بالطريقة التقليدية.وقد أجرى الباحثان التكافؤ بين المجموعات وذلك للتعرف على أثر بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الرياضيات.أعّد الباحثان اختبارا لقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة في وحدة الهندسة وقد تكون الاختبار من أربعة أسئلة يتضمن كل سؤال فرعين (أ، ب).استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات الثنائية واختبار كروسكال-ويلس بوصفها وسائل إحصائية لتحليل نتائج البحث، وأظهرت النتائج:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

3.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التفكي المنظومي.[21] ص 375-427.

5 .دراسة" سهيلة محسن كاظم الفتلاوي 1995 "م:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برامج التدريب على أداء المعلمين للعملية التدريسية في ظل المقاربة بالكفاءات، من خلال الدمج النظري والتطبيقي لعناصر التدريس في ظل هذه المقاربة.وبغرض جمع البيانات اعتمدت الباحثة على شبكة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في ظل هذه المقاربة، وذلك من حيث تخطيط الدروس والتحفيز واختيار الطرق التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة انتهاء بعملية تقويم المعلم لأداء التلاميذ،وشملت عينة الدراسة 36 معلما قسموا إلى مجموعتين الأولى ضمت20 معلما تلقوا التدريب على عناصر المقاربة المذكورة آنفا، أما المجموعة الثانية فضمت 16 معلما لم يخضعوا للتدريب.

وخلصت الدراسة إلى:

وجود فروق دالة بين المجموعتين وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة الأولى التي تلقت التدريب، فقد لاحظت الباحثة من خلال شبكة الملاحظة أن عناصر هذه المجموعة يتعاملون بشكل سليم مع عناصر هذه المقاربة، سواء فيما يتعلق بالأهداف أو الطرق التدريسية أو القيام بالعملية التقويمية، أما المجموعة الثانية فبالنظر إلى أن الأفراد المشكلين لها لم يتلقوا التدريب، فهذا الأمر جعلهم غير قادرين على التأقلم مع هذه المقاربة تحت تأثير ميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم التي لم تنسجم مع هذه المقاربة، وبهذا كان تعاملهم مع عناصرها (الأهداف، طرق التدريس، التقويم التربوي)سلبيا وغير مجدي.

[22]ص123-185

6 .دراسة" خليفة يوسف الطروانة 2005 "م:

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات : تحديد الأهداف، اختيار طرق التدريس المناسبة، القيام بعملية التقويم التربوي.

وبغرض جمع البيانات اعتمد الباحث على شبكة ملاحظة قام بإجرائها عدة مشرفين تربويين بالتعليم الثانوي (مفتشي التعليم الثانوي) بمحافظة الكرك بالمملكة العربية السعودية، حيث اعتمد الباحث تحليل

تقارير المشرفين الذين قاموا بعملية الملاحظة لاستخلاص نتائج هذه الدراسة وتحليلها، وقد شملت عينة البحث حوالي377 أستاذ تعليم ثانوي .وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تأثر عملية تخطيط المعلمين للعملية التعليمية بعامل الخبرة، حيث أن ذوي الخبرة العالية بأكثر من 18 سنة يتعاملون بسهولة ومرونة أثناء المواقف التعليمية مع العناصر الثلاثة (الأهداف، طرق التدريس، التقويم)، بينما وجد الباحث بأن ذوي الخبرة أقل من 18 سنة يتباين مستوى قدرتهم على التخطيط للعملية التعليمية، إذ أنه قلما يوجد أستاذ بينهم يتقن التعامل مع العناصر الثلاثة التي ذكرت سابقا.

- عدم تأثير عامل الجنس على قدرات المعلمين في التخطيط للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات، إذ ليست هناك فروق في تعامل الجنسين مع هذه لأخيرة (عملية التخطيط للعملية التعليمية) .

- اختلاف قدرات وطرق تعامل الأساتذة المكونين على أساس التدريس بالكفاءات مع عملية التخطيط عن طرق تعامل غير المكونين، فالأساتذة المكونين لهم ما يكفيهم من الخبرات والمعارف والدراية بمنهجية التعليم بالكفاءات للتعامل مع الأهداف وطرق التدريس وأساليب التقويم بكل إتقان وكفاءة، ولا شك هنا أن عامل اتجاهات الأساتذة المكونين وغير المكونين يلعب دورا هاما في عملية تخطيطهم للعملية التعليمية، حيث أن الاتجاه الإيجابي للذين تلقوا التكوين يمكنهم من التعامل بسهولة مع هذه العملية، بينما نجد العكس لدى الذين لم يتلقوا التكوين اللازم، وبذلك يستسلمون للعقبات التي تواجههم في هذه العملية، والناجمة عن ضعف تكوينهم أو انعدامه أصلا.

فهذه الدراسة تسلط الضوء على إشكالية تعامل المعلمين مع المواقف التعليمية المتعددة في المقاربة بالكفاءات، وما يصادفهم من عقبات تؤثر سلبا أو إيجابا على أدائهم المهني، فلا شك أن دراية المعلم بأساسيات التدريس بالكفاءات من أهداف وطرق تدريسية وأساليب تقويمية، قد يؤثر على موقفه تجاه هذه المقاربة ككل أو بعض عناصرها بما فيها عنصر التقويم، وما قد ينجر عن ذلك من أثر على نجاعة

العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أداء التلاميذ .[23]

7. دراسة خلوة لزهر(2005/2004): بعنوان مقاربة مقارنة للتدريس بين الأهداف والكفايات "دراسة تجريبية في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الأولى متوسط. بولاية سطيف.

هدفت هذه الدراسة المقارنة لمعرفة مدى دلالة الفروق في نتائج تلاميذ الصف الأول من التعليم المتوسط بين وضعيتين تعليميتين إحداهما مبنية في مقاربة الأهداف والأخرى مقاربة بالكفايات.

وقد استخدم المنهج التجريبي من خلال مجموعتين (تجريبية، ضابطة) مع القياس القبلي والبعدي للمتغير التابع للدراسة،حيث شملت عينة الدراسة العشوائية 74 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول

من التعليم المتوسط. وقام بتدريس المجموعتين أستاذ المادة في إكمالية بولاية سطيف. وأجريت المعالجة التجريبية في بداية الفصل الثالث من العام الدراسي "2003-2004" في وحدة التناظر المحوري

من منهاج الرياضيات المقرر على تلاميذ الصف الأول من التعليم المتوسط بالنسبة للمجموعة التجريبية والمنهاج القديم لتلاميذ السنة السابعة من التعليم الأساسي بالنسبة للمجموعة الضابطة.

وقد تم بناء اختبارين تحصيلين لفرض القياس القبلي والبعدي للمتغير التابع للدراسة

- اختبار تحصيلي قبلي للوقوف على المكتسبات السابقة،من جهة وتحديد الفروق أو عدم دلالتها بين المجموعتين قبل التجريب من جهة أخرى.

- اختبار تحصيلي بعدي لقياس المكتسبات المباشرة للتلاميذ بعد المعالجة التجريبية لتحليل الدلالة الإحصائية للبيانات الكمية للدراسة ثم استخدام " اختبار ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية، الضابطة) وقد أسفرت هذه الدراسة على :

- أن متوسط أداة تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب حل المشكلات " المفهوم إجرائي للتدريس بالكفايات في الجزائر"، على الاختبار البعدي المباشر يزيد عن متوسط أداء تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بطريقة الأهداف.

وهذه النتائج تعني عدم تحقق الفرضية التي انطلقت منها الدراسة والتي كان مفادها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، الذين يدرسون الرياضيات بالكفايات (حل المشكلات كمفهوم إجرائي) ومتوسط أقرانهم الذين يدرسونها بطريقة الأهداف،وذلك بالنسبة لدرجاتهم على الاختبار البعدي في التحصيل الخاص بوحدة التناظر المحوري.

ولما كانت نتائج الدراسة دالة للمجموعة التجريبية المتوسط الأكبر(13.22>11.31 متوسط المجموعة الضابطة) بتعبير اختبار ت المحسوب المقدر بـ 2.69 مقارنة بـ ت الجدولي والمقدر بـ 2.02 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 72 وهذا يعني أن الإستراتيجية التعليمية المبنية في ضوء الكفايات (حل المشكلات إجرائيا) ذات فعالية إيجابية في الاحتفاظ القصير بالمفاهيم الرياضية.[24]ص03.

3. الدراسات المتعلقة بدافعية الانجاز:

1. دراسة خويلد أسماء(2005)بولاية ورقلة : بعنوان الدافعية للانجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الرغبة المصرح بها من طرف التلاميذ على بطاقة الرغبات و دافعيتهم للإنجاز في التخصص الذي يزاولون دراستهم به سواء توافق مع تلك الرغبة أو لم يتوافق ، و ذلك من خلال الحصر الشامل لتلاميذ سنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة وقد بلغ العدد في الدراسة (2079تلميذًا و تلميذة)، هذا وقد تمت الاستعانة بالمتغيرات الوسيطية التالية : الجنس - التخصص الدراسي ، واعتمدت الباحثة في عملية جمع المعلومات على اختبار الدافعية للإنجاز الذي ألفه هيرمانز وعدله و كيفه على البيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى، و تمت المعالجة الإحصائية للنتائج بواسطة اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات و قد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين برغبة و التلاميذ الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح التلاميذ الموجهين برغبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة و الذكور الموجهين بغير رغبة

في دافعيتهم للإنجاز لصالح الذكور الموجهين برغبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث الموجهات برغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة

في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات برغبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة الإناث الموجهات برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات برغبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين بغير رغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة

في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات بغير رغبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين

برغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ التعليم الثانوي العام.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز.[25]

2. دراسة العرفاوي ذهبية (2009/2008) : بعنوان أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي هدفت هذه الدراسة لمعرفة ما إذا كان التوجيه المدرسي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في استثارة دافعية الإنجاز عند التلاميذ في مختلف الشعب و التخصصات ، و بالتالي تحقيق النشاط و العمل أو عدم تحقيقه ، كما هدفت كذلك إلى معرفة النتائج التي يتلقاها التلميذ في حياته الدراسية في حالة التوجيه غير الصحيح ، وهدفت أيضا إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز كما هدفت إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1.هل التوجيه المدرسي الذي يتم على أساس الرغبة يؤثر على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الشعب الأدبية

و العلمية في المرحلة الثانوية ؟

2.هل الدافعية للإنجاز تختلف بين التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية والتلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية؟

3.هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين (إناث،ذكور) ؟

و لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بوضع الفروض التالية:

1.التوجيه القائم على رغبة التلميذ يؤثر إيجابا على دافعيته للإنجاز.

2.دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية أفضل من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية.

3.هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين (إناث، ذكور).

و بغرض اختبار هذه الفرضيات اتبع الإجراءات المنهجية التالية:

-اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لتناول موضوع دراستها .

-الأداة الإحصائية المستخدمة في الحصول على البيانات من الميدان هو مقياس الدافع للإنجاز للأطفال

و الراشدين . الذي أعده في الأصل هيرمانز سنة 1970 ، وترجمه إلى العربية فاروق عبد الفتاح موسى . و ذلك لاختبار فروض الدراسة.

-بلغت عينة الدراسة من 231 تلميذ و تلميذة ، منهم 70 ذكور و 161 إناث في مختلف الشعب

و التخصصات الأدبية و العلمية.

-استخدمت الباحثة عدة تقنيات إحصائية لمعالجة و تحليل البيانات من بينها : المتوسط الحسابي ،

الانحراف المعياري، اختبار" ت "لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

وقد تلخصت نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

-الفرضية الأولى و التي تنص على أن التوجيه القائم على رغبة التلميذ يؤثر إيجابا على دافعيته للإنجاز لم تتحقق.

-أما الفرضية الثانية و التي تنص على أن دافعية للإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية أفضل من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية لم تتحقق هي أيضا.

-بينما الفرضية الثالثة و التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين (إناث ، ذكور) تحققت .[26]

3 .دراسة " زهرة حميدة(2006) : بعنوان " تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس."

هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان تقدير الذات عند المراهق يؤثر على دافعيته في الإنجاز و كذلك معرفة ما إذا كانت فروق بين الجنسين في تقديرهم لذواتهم وكيف تؤثر هذه التقديرات بين الجنسين في دافعية الإنجاز و قامت الباحثة بتطبيق مقياس تقدير الذات على عينة قوامها 140 تلميذا (70 ذكور،70 إناث) و مقياس الدافعية للإنجاز لـ" Hare– Hermans " ممن يدرسون بالسنة الأولى من التعليم المتوسط تتراوح أعمارهم ما بين12 و13سنة . و توصلت الدراسة إلى أن تقدير الذات فعلا يلعب دورا في الدافعية للإنجاز في مرحلة المراهقة،فكلما ارتفع تقدير الذات ارتفعت الدافعية للإنجاز،و كلما انخفض تقدير الذات انخفضت الدافعية للإنجاز. [27].

4. دراسة " عبد الرحمن الطريري (1988) " :

هدفت دراسة عبد الرحمن الطريري إلى بحث العلاقة بين الدافع للإنجاز و التحصيل الدراسي بالإضافة إلى علاقته ببعض المتغيرات الأخرى مثل الحاجة الاقتصادية. استخدم الباحث مقياس خاص بالدافع للإنجاز من إعداده طبق على عينة مكونة من110

طالب جامعي (55 ذكور- 55 إناث) و اعتمد المعدل التراكمي لتحديد التحصيل الدراسي من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا يوجد فرق بين الطلاب الميسورين والمتوسطين اقتصاديا و الفقراء من حيث الدافع للإنجاز ، و فسر هذا بكون الفئة الميسورة لها من الإمكانيات ما يزيد في حماسها بينما الفئات الأخرى يدفعها التحسن . كما توصلت أيضا إلى فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في الدافع للإنجاز لصالح الطالبات وفسرت هذه النتيجة بروح التحدي التي توجد لدى الطالبات كوسيلة لإثبات الذات على الصعيد الأسري و الاجتماعي . كما بينت الدراسة من جهة أخرى اختلاف تحصيل الطلاب حسب مستويات الدافع للإنجاز لصالح ذوي الدافع للإنجاز المرتفع ، وهذا يدل على أن التحصيل الدراسي المتوسط يتأثر بمستوى الدافعية لدى الطالب من حيث قوة الدافعية وضعفه. [28]ص52

5. دراسة " مصطفى تركي (1988) " :

و التي تهدف إلى تحديد معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع العربي ، حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور و الإناث من طلبة الجامعة الكويتية في الدافعية للإنجاز في موقف محايد و موقف منافسة في الثقافة العربية و تكونت عينة الدراسة من 32 طالبا و 53 طالبة ، ممن يدرسون بجامعة

الكويت بلغ متوسط أعمارهم 20.5 سنة و تم تطبيق اختبار مهر ينان لدافعية الإنجاز ، في مكان و وقت المحاضرة في ضوء تقسيم أفراد العينة إلى ثلاثة مجموعات:

-المجموعة الأولى :طلاب فقط.

-المجموعة الثانية :طالبات فقط.

-المجموعة الثالثة :مختلفة (طلاب ، طالبات).

و تم تطبيق الاختبار على كل مجموعة في الموقف المحايد ، ثم بعد شهر ونصف في موقف المنافسة و قد وضع الباحث تعليمات محددة لكل من الموقفين و كشفت نتائج الدراسة عما يلي:

-لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في الاختلاط أو دون الاختلاط.

- لم تتأثر درجات الذكور و الإناث بموقف الإثارة و المنافسة.

تبين أن متوسط درجات الذكور و الإناث في الثقافة العربية ، أقل من درجات الذكور والإناث في الثقافة الأمريكية و الإنجليزية. و أرجع الباحث هذا الاختلاف في النقطة الثالثة إلى سيطرة الأب في الثقافة العربية ،والتسامح من جانب الأم مع الأبناء ، كما يفسر الباحث عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحث و تشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة و العمل و أن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا و الذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق و الإنجاز تماما مثل الذكور ولذلك أصبحت الإناث ترغبن في التفوق و الإنجاز تماما مثل الذكور و من العوامل التي قد تميز المرأة العربية الحديثة عن المرأة في الثقافات الأخرى حسب مصطفى تركي أنها حتى و هي متعلمة وتعمل ، لا تزال تقوم بدورها كزوجة و أم فتكوين أسرة لديها قد يكون أهم من أن تكون لها وظيفة أو عمل هام أو مركز مرموق و لذلك فهي تقوم بدور المرأة عن اقتناع و بإتقان ، و تحاول أن تتفوق و تبدع فيه وهي في ذلك لا تقل عن الرجل العربي المعاصر عندما يقوم بدوره كرجل [28] ص48 -50.

التعليق على الدراسات السابقة:

1.التعليق على الدراسات المتعلقة بالاتجاهات :

لقد تناولت مختلف هذه الدراسات موضوع الاتجاه نحو مهنة التدريس وهدفت إلى التعرف على الجوانب المتحكمة فيه أولها تأثير عليه ، كما تطرقت إلى الفروق بين الجنسين والبحث في المتغيرات التي قد تكون ذات صلة بالاتجاه أو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه ، وما يلاحظ من خلال عرض

هذه الدراسات أنها لم تتناول الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية علمية ، أو الجوانب المتعلقة بها عدا تلك الدراسات التي قام بها تيعشادين محمد (2008 / 2009) حول اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حيال أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، إذ تعد الدراسة الوحيدة التي تعتبر قريبة من موضوع الدراسة الحالية ونتائجها تعد سندا لها وما يمكن قوله حول هذه الدراسة أن الباحث قد توصل إلى نتائج إيجابية فيما يتعلق باتجاهات المعلمين نحو أهداف التقويم وطرقه التطبيقية في ظل المقاربة بالكفاءات كما توصل الباحث إلى أن الخبرة المهنية لا تتحكم في اتجاهات الأساتذة ولم تكن هناك فروق بين فئات الخبرة المهنية ،نحو التقويم وأهدافه وطرقه التطبيقية في ظل المقاربة بالكفاءات ، أما الدراسات الأخرى التي ذكر الباحث والتي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس فقد تباينت نتائجها بتباين الأهداف والرؤى وكذا عينات الدراسة إذ نجد دراسة إبراهيم الراشد تهدف إلى معرفة اتجاه الطلاب والدارسين نحو مهنة التدريس قبل ممارستها ، كما تناولت الفروق بين اتجاهات الطلاب تبعا للمتغيرات (التخصص ، المستوى التحصيلي ، والتقديرات الثانوية) وهي دراسة ماثلت دراسات أخرى كتلك التي قام بها مركز البحوث التربوية بجامعة الرياض ، ودراسة حمدان الغامدي ودراسة عفيف وآخرون بالأردن ، وكذا دراسة مهدي الطاهر ودراسة عبد الحميد عمران ودراسة صباح حنا هرمز ، إذ توصلت هذه الدراسات في الغالب إلى أن اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس إيجابية بشكل عام ولم تظهر أغلب هذه الدراسات فروقا بين الجنسين في الاتجاه وكذا بين الفئات الدراسية (المستويات) أو التخصصات الدراسية أو حتى المستوى الدراسي ، فيما تعد الدراستين اللتان قامت بهما كل من لونيس سعيدة (2005) وعلي علي محمد عباس (2007/2006) الوحيدتان القريبتان من موضوع الدراسة ، إذ قامت لونيس سعيدة (2005) بدراسة اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو مهنة التدريس ومعرفة الظروف المحددة لهذه الاتجاهات ، كما تطرقت إلى موضوع الفروق بين الجنسين في الاتجاه وتأثير كل من المستوى العلمي والخبرة المهنية على الاتجاهات ، حيث وجدت أن اتجاهات المعلمين إيجابية ، وأن الإناث هم أعلى اتجاها من الذكور ، كما وجدت تأثيرا للمؤهلات العلمية ونوع المدرسة وجنس المدير على اتجاهات المعلمين ، وقد تتفق هذه الدراية في جانب ما مع الدراسة الحالية لكونها تدرس الفروق بين الجنسين في الاتجاه وعلاقة الاتجاه بالمؤهل العلمي والخبرة المهنية . وما يمكن إجماله حول الدراسات المتعلقة بالاتجاهات هو القول بأن نتائج دراسة تيعشادين محمد تعتبر موضوع مقارنة ودعامة أساسية لنتائج الدراسة الحالية ، كما تعتبر نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الاتجاه أو علاقة الاتجاه ببعض المتغيرات محكا يستند إليه الباحث في تحكيم نتائج الدراسة الحالية والإجابة عن تساؤلاتها.

2. التعليق على الدراسات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات :

ما يلاحظ على هذه الدراسات أنها كلها دراسات تجريبية هدفت إلى التعرف على صدى فعالية استخدام نموذج التعليم البنائي في تعلم المواد ، وأثره كذلك في عملية التعليم ، عدا دراسة واحدة تناولت الفرق بين نموذج التعليم بالأهداف ونموذج المقاربة بالكفاءات ، وقد توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن استخدام نموذج التعليم البنائي في التعلم والتعليم ذا فعالية وفقا لما أسفرت عليه المقارنة بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة ، فقد كانت النتائج كلها في صالح المجموعات التجريبية في كل الدراسات ، وتعد هذه الدراسات ذات صلة وطيدة بالبحث الحالي كونها تتناول موضوع المقاربة بالكفاءات(نموذج التعليم البنائي) ، ونتائجها يمكن أن يستفيد منها الباحث للتدليل على مدى أهمية المقاربة بالكفاءات في التعليم الحالي المعمول به في المدرسة الجزائرية .

3. التعليق على الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز:

تطرقت هذه الدراسات إلى موضوع دافعية الإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات التي لها علاقة به، أو يمكن أن تؤثر فيه ،حيث قامت كل من الباحثتان خويلد أسماء(2005) العرفاوي ذهبية (2008/ 2009) بدراسة أثر التوجيه المدرسي عل دافعية الإنجاز لدى المتعلمين، وكذا الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز ووجدنا تأثيرا كبيرا للتوجيه على رفع وخفض الدافع للإنجاز لدى المتعلمين ، وأظهرت دراساتهما فروقا واضحة بين الجنسين في الدافع للإنجاز ،وكانت هذه الفروق لصالح الإناث في دراسة خويلد أسماء(2005) . كما تناولت الباحثة زهرة حميدة (2005) في دراستها العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز المتمدرس المراهق ، وتوصلت فيها إلى وجود علاقة طردية موجبة بين المتغيرين ، إذ كلما زاد تقدير الذات ارتفع الدافع للإنجاز عند المتعلم . وفي دراسة أخرى قام بها الطريري (1988) حول علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى (العامل الاقتصادي ...)، وجد أن التحصيل الدراسي تأثر بالدافع للإنجاز ، كما وجد فروقا بين الجنسين في الدافع للإنجاز لصالح الإناث وأن العامل الاقتصادي لا يؤثر على الدافعية للإنجاز لعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين متغيرين أما الدراسة التي قام بها مصطفى تركي حول تحديد معالم الدافع للإنجاز في ضوء الفروق بين الجنسين توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز ولم تتأثر درجات الجنسين بموقف الإثارة والتنافس . وما يلاحظ على هذه الدراسات أنها على صلة وطيدة بالدراسة الحالية كونها تتناول موضوع دافعية الإنجاز ، والفروق بين الجنسين فيه، وكذا بعض العوامل المؤثرة فيه ، إلا أنها كانت عند المتعلمين ، وليس عند المعلمين ، إلا أنه يمكن اعتبارها مرجعية تحكيم لنتائج الدراسة الحالية .

الفصل 02

الاتجاهات النفسية التربوية

تمهيد:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانا هاما وبارزا بالنسبة للعلوم النفسية والتربوية ،كالدراسات المتعلقة بالشخصية،و ديناميات الجماعة والخدمة الاجتماعية... ،بل تعدتها إلى العلوم السياسية، الاقتصادية والإعلام، والإدارة... الخ، ولقد اهتم الباحثون في هذه الميادين بموضوع الاتجاهات، منذ القدم،ويفسر الفيلسوف الانجليزي هيربرت سبنسر أول من استخدم هذا المصطلح عام 1862 م ،بقوله: "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل ، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ، ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه " ويعد اتجاه أي فرد عبارة عن موقف يتخذه حيال موضوع من المواضيع الاجتماعية الموجودة في البيئة التي يتعامل معها،بما فيها الأشخاص ، والأفكار والمعتقدات ، و المنظمات والعادات،والقيم،والقضايا المختلفة . فالاتجاه جزء من الفرد ، وله دور هام في حياته ، وخاصة أثناء تعامله مع المواقف الاجتماعية ، ويؤثر على مستوى رضاه على علاقته بها ومدى تكيفه معها . فاتجاه المعلم نحو عملية التدريس أو بيداغوجية ما من بيداغوجياته،يؤثر على سلوكه وأدائه و دافعيته نحو عملية التدريس،سواء بالإيجاب أو بالسلب،لهذا تعد دراسة اتجاهات المعلمين نحو بيداغوجيته المقاربة بالكفاءات على قدر عال من الأهمية،إذ يمكن ومن خلال الفصل إعطاء صورة واضحة عن طبيعة الاتجاهات،و مكوناتها، وظائفها،والعوامل المؤثرة فيها، أنواعها ،طرق تغييرها وتعديلها، الطرق و الكيفيات التي تقاس بها، لكي يتسنى لنا قياس اتجاهات المعلمين نحو هذه البيداغوجية.

1.2. مفهوم الاتجاه :

يشير مفهوم الاتجاه إلى الأنماط السلوكية التي يقوم بها الفرد كاستجابة نحو موضوع معين،إثر تعامله مع المواقف والقضايا أو الأشخاص أو الأفكار والحوادث في بيئته المحيطة. ومنطلق هذه الاستجابة استعداده النفسي والذهني، وتهيؤه العقلي والعصبي،وميوله الشخصية،تنتظم كلها من خلال خبرته ومفاهيمه المتعلقة بجوانب موضوع الاتجاه ،وتوجه قراره نحو القبول أو الرفض أو الحياد تجاه هذا الموضوع.

لقد تعددت التعاريف للاتجاه،إلا أنها لم تتفق على وضع تعريف محدد،ودقيق ،ويمكن ذكر بعض هذه التعاريف بإيجاز كما يلي :

يعرف ألبورت allport (1935):" الاتجاه حالة من الاستعداد ،أو التأهب العصبي و النفسي ،تنتظم من خلال خبرة الشخص ،وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تثيرها هذه الاستجابة [29] ص266.

ويعرفه بوجاردس (1931bogardus):" بأنه الميل الذي يدفع بالسلوك قريبا أو بعيدا من بعض العوامل البيئية ويضفي على هذه العوامل البيئية معايير موجبة أو سالبة تبعا لدرجة اقترابه منها أو نفوره عنها "[30]ص52.

بينما يعرفه ميشال ارجيل: بأنه الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز." [31]ص 41

في حين هذا يعرفه نيوكمب(Newcomb):" الاتجاه ليس مجرد استجابة بل ميل ثابت إلى حد ما إلى الاستجابة بطريقة معينة لشيء أو لموقف معين، ويشير مفهوم الاتجاه إلى العلاقة بين الفرد وجانب ما من جوانب الحياة في البيئة سواء كانت له قيمة إيجابية أو سلبية."[32]ص499

ويعرفه نيوكمب (Newcomb) وزملاؤه من وجهتي نظر معرفية ودافعية :

"يمثل الاتجاه من وجهة النظر المعرفية ، تنظيما لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة (أي تصاحبها ارتباطات أو تداعيات موجبة أو سالبة).

أمّا من وجهة النضر الدافعية ،فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد و لاستثارة الدافع. فاتجاه المرء نحو موضوع معين هو استعداده بما يتصل به الموضوع.[29]ص267

ويعرفه حامد زهران :"على انه تكوين فرضي ، أو تغير كامن أو متوسط(يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي متعلم للاستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة ."[33]ص137

ويعد تعريف نيوكمب وزملاؤه الأقرب لموضوع هذه الدراسة كونه يتناول العلاقة المباشرة بين الاتجاه والدوافع أو الدافعية ،ويمكن اعتباره مرجعية نظرية يستند إليها .

2.2. بعض المفاهيم المتعلقة بالاتجاهات :

كثيرا ما يصعب التفريق بين مفهوم الاتجاهات و مفاهيم أخرى لها صلة وثيقة به أو لديها تشابه

و تداخل معه، ومن هذه المفاهيم: الميول، و السلوك، و المعتقدات ، و ا لآراء ، القيم ، العواطف ، و المشاعر ... إلخ .

و يمكن التمييز بين هذه المفاهيم و الاتجاه كالتالي :

1. الفرق بين الاتجاهات و القيم :

تعرف القيم على أنها تنظيمات معقدة لإحكام عقلية انفعالية معممة نحو معينة أو أشخاص معينة أو معتقدات سواء كان التفضيل فيها صريحا أو ضمنيا ، فهي بمثابة حكم تفضيلية يعتبر إطار مرجعي يحكم تصرفات الإنسان في حياته الخاصة و العامة [34] ، ص 190. و الفرق بين الاتجاهات و القيم يمثل الفرق بين العام (القيمة) و الخاص (الاتجاه) . فالقيم أعم و أشمل من الاتجاهات ، و القيم تتضمن عددا من الاتجاهات كما أن القيم تقدم المضمون للاتجاهات ، فالقيم لا تنصب على موضوع معين بعكس الاتجاه الذي يرتبط دائما بموضوع محدد [35]، ص 92 .

2. الفرق بين الاتجاه و الرأي :

يعد الرأي وسيلة للتعبير اللفظي عن اتجاه الفرد نحو موضوع معين و إعلانا عن وجهة نظره فيه و ما يعتقد أنه صوابا . و يعد الرأي من وجهة نظر ثرستون وإيزنك الوحدة البسيطة و الاتجاه الأكثر تعقيدا أو تركيبا ، و الاتجاه عبارة عن عدد من الآراء تندرج على بعد الموافقة و المعارضة لموضوع الاتجاه [34] ص 182 .

3. الفرق بين الاتجاهات و المعتقدات :

يعرف كرتشفيلد الاعتقاد بأنه : تنظيم مستقر و ثابت الإدراكات و المعارف حول بعض جوانب العالم السيكولوجي للشخص . أو نمط المعاني التي يضفيها الفرد على أحد الأشياء. [36] ، ص 151 . و للمعتقد صلة وثيقة بمفهوم الاتجاه إلا انه أضيق منه ، فهو ذو طبيعة معرفية معلوماتية ، و لايتصف بالصفة الانفعالية ، و بالتالي فهو يشير إلى مكون واحد من مكونات الاتجاه [35] ص 92 .

4. الفرق بين الاتجاهات و الميول :

كثيرا ما يحدث الخلط بين مفهوم الاتجاهات و مفهوم الميول لارتباطهما الوثيق و صلتهما القوية و لكن الاتجاه أو سع في معناه ، و ينطوي تحت الميل ، بل كثيرا ما أن الميل اتجاه إيجابي ، إلا أنه يتعلق بالنواحي الذاتية و الشخصية و التي لا تمثل محل خلاف أو جدال بين الناس في حين يعد الاتجاه ذا سعة اجتماعية و يتعلق بموضوعات محل جدال و نقاش [37]، ص 123 .

5. العلاقة بين الاتجاه و السلوك :

كثر الجدل بين علماء النفس حول العلاقة التي تربط الاتجاه بالسلوك ، و تراوحت الآراء بين مؤيد و معارض ، حيث يرى فريق أن هناك علاقة وثيقة بين الاتجاه و السلوك،أي من خلال معرفة اتجاه الفرد يمكن التنبؤ بسلوكه أو باستجابته لبعض المواقف و الموضوعات الاجتماعية ، فبالنسبة للاتجاهات النفسية للمعلمين تشير كثير من الدراسات إلى أن الاتجاهات المرغوبة التي يكتسبها المعلم تساعده على تحقيق أهدافه ، و تشير دراسات أخرى على أن المعلمين ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو مهمتهم يتمتعون ببعض السمات الشخصية ذات العلاقة بالتدريس .وبالمقابل من ذلك هناك فريق يرى أنه لا علاقة إطلاقا بين الاتجاه و السلوك وإن كانت توجد فهي ضعيفة ، أو تحددها عوامل أخرى ، فالاتجاه لا يحدد السلوك بل تحدده عوامل موقفية كما يؤكد ذلك جلتمان بقوله أن هناك تناقضا كبيرا بين اتجاهات الفرد المعبر عنها لفظيا و سلوكا ته الفعلية[37] ص136 -138

3.2. خصائص الاتجاهات:

كما ذكرنا سابقا – فقد تباينت التعريفات وتعددت حول موضوع الاتجاهات إلا أنها تشتمل على خصائص مميزة للاتجاه نجملها فيما يلي:

-الاتجاه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تكونت خلال التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان والتي تعمل على توجيه الاستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي لها علاقة به[38]ص 323

-الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست ولادية وراثية ، قابلة للتعلم والاكتساب والانطفاء ، والتعزيز .

-الاتجاهات قابلة للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة .

-الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه.

-الاتجاه علاقة بين الفرد وموضوع ما من موضوعات البيئة وقد يكون هذا الموضوع شخصا أو فكرة أو حادثا أو وضعا أو شيئا ما.

-الاتجاهات اقدامية ـ تجنبية ،فتجعل الفرد يقتر من موضوعاتها إذا كانت اقدامية ،وقد تكون تجنبية أو سلبية فتجعله يرغب عنها ويتجنبها .[29]ص271.

-الاتجاه دائما يقع بين طرفين متقابلين احدهما موجب والآخر سالب هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة

-تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.[39]ص162.

-تتباين الاتجاهات في ثباتها وتغيرها. فالاتجاهات التي يكتسبها الفرد في مراحل حياته الأولى والاتجاهات العاطفية، أكثر ثباتا من الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الأضعف .

-الاتجاهات تعتبر نتاجا للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل.

-الاتجاه دينامي متحرك،يحرك سلوك الفرد نحو الأشياء والموضوعات التي تنتظم حوله.

-الاتجاهات لا تتكون من فراغ. ولكنها تتضمن دائما علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة.

تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض [40]ص .192

4.2 . أنواع الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات حسب عدة أسس هي :

أ- على أساس الموضوع : وتنقسم إلى قسمين :

اتجاهات عامة:

فالاتجاه العام هوذلك الاتجاه النفسي الذي يكون معمما نحو الموضوعات المتعددة وتكون أكثر ثباتا واستقرارا من الاتجاه الخاص.

اتجاهات خاصة:

الاتجاه الخاص هو الاتجاه الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد وهو اقل ثباتا من الاتجاه العام.

ب: على أساس الأفراد : وتنقسم إلى:

-اتجاه جماعي :وهو الاتجاه الذي تشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس .

-اتجاه فردي :وهو الذي يوجد لدى فرد ولا يوجد لدى باقي الأفراد، أي انه يتميز به .

ج: على أساس الهدف: وتنقسم إلى

-اتجاه موجب: و هو الاتجاه الذي يعبر عن الحب و التأييد بنحو الفرد نحو شيء معين.

-اتجاه سالب: وهو الذي يعبر عن الكره والمعارضة ويجنح بالفرد نحو شيء معين.

[41]ص 104.

د:على أساس الوضوح: وتنقسم إلى:

- اتجاه علني: وهو الاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف.

- اتجاه سري : وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه.

هـ: على أساس القوة:وينقسم إلى

- اتجاه قوي: وهو الذي ينصح في سلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم وهو أكثر ثباتا يصعب تغيره نسبيا.

- اتجاه ضعيف: وهو الذي يمكن وراء السلوك المرتخي المتردد وهو سهل التغيير.

5.2. مكونات الاتجاهات:

كان الاعتقاد السائد لفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة، وانه ذو بعد واحد، إلا أن هذا الاعتقاد لدى الباحثين تتغير الآن بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول الاتجاه، والتي أكدت نتائجها انه ذو بناء مركب من ثلاث عناصر أو مكونات، وهي: [42]ص 47.

المكون العاطفي (الانفعالي):

ويشير هذا المكون إلى مشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه . ويرتبط بتكوينه العاطفي ،فقد يحب موضوعا ما يندفع نحوه، ويستجيب له على نحو ايجابي، فقد ينفر من موضوع أخر ويستجيب له على نحو سلبي. [29]ص 268.

المكون المعرفي :

يتضمن المكون المعرفي كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه ويشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه.[43] ص472.فإذا كان الموضوع بجوهرة عملية تفضيل الموضوع على أخر فان هذه العملية تتطلب بعض العمليات الفعلية كالتمييز والفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم...الخ [39] ص 163.

المكون السلوكي :

يتضح المكون السلوكي للاتجاه في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما يتمثل في مجموعة التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يبديها الفرد كما يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد نحو السلوك وفق أنواع محددة في أوضاع معينة ،إلى الخطوات الإجرائية التي ترتبط بسلوك الإنسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناء على تفكيره النمطي وإحساسه الوجداني. [43]ص 472.

6.2. العلاقة بين مكونات الاتجاه:

تتأثر مكونات الاتجاه بالعديد من العوامل المختلفة ومنها البيئة بمفهومها الواسع سواء الأسرة أو المدرسة والمجتمع بعادته وتقاليده وقيمه السائدة. فالاتجاهات تنبع من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومن خلال عملية التفاعل الاجتماعي وكذالك النظم الدينية والأخلاقية المختلفة ،فمثلا المكون السلوكي يتأثر بضوابط لأنا الأعلى والضغوط الاجتماعية والاقتصادية، والمكون المعرفي يتأثر بالبراهين والحجج التي يتقدمها أهل الرأي والخبرة والبرامج العلمية والدينية والثقافية التي تأتي عبر وسائل الإعلام المختلفة. [39]ص 163 .

وتتباين مكونات الاتجاه من حيث درجة فوتها واستقلاليتها فقد يملك شخص ما معلومات وفيرة عن موضوع الاتجاه (مكون معرفي) غير انه لا يشعر خياله برغبة قوية (مكون عاطفي) تودي به الى اتخاذ أي عمل حياله (مكون سلوكي). [43] ص472.

ويتضح مما سبق ذكره إن اتجاه أي فرد من الإفراد ومنهم المعلمون لم يتكون بالصدفة إنما هو تكامل بين معارف الشخص المسبقة والمتمثلة في المعلومات والأفكار والمعتقدات الممزوجة بعواطفه المترجمة لهذه المكتسبات المعرفية إلى مشاعر وأحاسيس تجاه موضوع الاتجاه، والتي بدورها تجعل الفرد يستجيب لموضوع الاتجاه سواء بالإيجاب أو بالسلب من خلال خبراته وثقافته الشخصية واحتكاكه بالبيئة محدثا بذلك سلوكا يعبر عن اتجاهه ، فاتجاهات المعلم نحو بيداغوجية المراقبة بالكفاءات " مثلا " لم تأت محض الصدفة .بل هي نتاج تكامل بين المعلومات التي اكتسبها المعلم حول هذه البيداغوجية ،وعواطفه تجاهها ،تظهر نتائجها في سلوك المعلم سواء الايجابي أو السلبي نحوها.

7.2. مراحل تكوين الاتجاه :

يمر الاتجاه إثناء تكوينه بثلاث مراحل هي كالتالي:

المرحلة الإدراكية المعرفية : وفيها يدرك الفرد مثيرات البيئة ويتصرف بموجبها فيكتسب خبرات ومعلومات تكون بمثابة إطار معرفي له.

المرحلة التقويمية : وفيها يتفاعل الفرد مع المثيرات وفق الإطار المعرفي ،الذي كونه عنها فضلا عن الكثير من أحاسيسه ومشاعره التي تتصل بها وفي هذه المرحلة يتجلى الاتجاه على شكل ميل نحو ما أدركه الفرد في المرحلة السابقة سواءا إيجابا أو سلبا.

المرحلة التقديرية : وفيها يصدر الفرد قراره الخاص بنوعية علاقته بالمثيرات وعناصرها فإذا كان القرار موجبا كان الاتجاه ايجابيا نحو ذالك الموضوع ،أما إذا كان القرار سالبا ،فإن الفرد قد كون اتجاها سالبا نحو الموضوع. [42] ص46 .

8.2. العوامل المساعدة على تشكيل الاتجاهات :

الوراثة والبيئة : تؤثر العوامل الوراثية تأثير طفيفا في عملية تكوين الاتجاه وذلك من خلال الفروق الفردية الموروثة كبعض السمات الجسدية ،والذكاء .ولكن العامل الأهم هو البيئة بمفهومها الواسع وذلك من خلال التفاعل مع عناصرها المختلفة ،ويمكن توضيح هذه العناصر فيما يلي :

1.التنشئة الاجتماعية للفرد : إذ تعد الأسرة المحضن الأول لتنشئة الفرد ،ففي الأسرة يتعلم الفرد الكثير من القيم والمبادئ والأخلاقيات ويتزود بالمعلومات حول المعتقدات والمفاهيم والقيم السائدة في المجتمع فمثلا يتعلم مفهوم الخير ولشر،والمقبول والمرفوض ،والجميل والقبيح ... الخ.

2.المدرسة: تلعب المدرسة دورا هاما في تطوير وتكوين الاتجاهات حيث ينتقل الطفل من مجتمع الأسرة إلى مجتمع أوسع وهو المدرسة، ومن خلال تفاعله مع الأقران، والمعلمين يكتسب الطفل الميول والاتجاهات والمعلومات عن طرق عمليات التعلم والتعليم والتقليد والمحاكاة ... الخ.

3.وسائل الإعلام المختلفة: من العوامل المؤثرة على الاتجاهات وسائل الإعلام من خلال ما تقدمه من معلومات وحقائق وأفكار ومعارف قد تكون غائبة عن الفرد ومنها على سبيل المثال الدعاية والإعلان...الخ.

4.التفاعل الاجتماعي مع الأصدقاء والأقران والعناصر الاجتماعية التي يبدأ الفرد الاتصال بها والتواصل معها بصورة مختلفة .

5.المؤثرات الثقافية والحضارية الموجودة في المجتمع والتي يتفاعل معها الفرد، وهي تحمل بطبيعتها عادات وتقاليد وقيم المجتمع ونذكر منها على سبيل المثال المؤسسات الاجتماعية، الجمعيات، المؤسسات الاقتصادية والسياسية المختلفة...الخ [44]ص 13 .

9.2. وظائف الاتجاه:

تؤدي الاتجاهات عدد من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو متميز وفعال.

وظيفة منفعية : تساعد الاتجاهات الفرد على تحقيق الكثير من الأهداف،تزوده بالقدرة على التكيف والتأقلم مع الجماعة التي يعيش فيها،ومع الأهداف ،والمواقف المتعددة التي يواجهها وتكوين علاقات سوية وتكيفيه في المجتمع. [39]ص 171.

وظيفة تنظيمية اقتصادية : يستجيب الفرد طبقا للاتجاهات التي تتبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الحوادث أو الأشياء أو الأوضاع وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة التي تحدد سلوكه حيال هذه الفئات دون ضرورة اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة بالموضوعات أو المبادئ السلوكية التي تمكنه من الاستجابة للمثيرات البيئية المتباينة على نحو ثابت ومتسق وتحول دون صياغة في متاهات الحيرة الجزئية. [43] ص 475 .

وظيفة التعبير عن القيم : يسعى الفرد في التعبير عن مكانته الاجتماعية بالاتجاهات المختلفة التي توفرله فرصة التعبير عن الذات وتحديد الهوية في حياته المجتمعية ،وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية المختلفة فيكون بذلك صريحا في التعبير عن التزامه وتأكيد الصفات الايجابية التي تخصه كفرد له قيمه وأخلاقه تميزه عن غيره .[45]ص 184 .

وظيفة دفاعية : [37]ص 162 .وفيها يحمي الإنسان نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه أو عن الوقائع المرة لعالمه الخارجي،ويقوم بتكوين اتجاهات لتبرير فشله ،أو عدم قدرته على تحقيق أهدافه للاحتفاظ بكرامته والاعتزاز بنفسه ،فمثلا عندما يكون اتجاه المعلم سلبيا نحو المنهاج أو طرائق التدريس أو بيداغوجية ما، يبرر به فشله.

كما تؤدي الاتجاهات عددا من الوظائف الأخرى نلخصها كالتالي :

1. تيسر للفرد القدرة على التعامل مع المواقف السيكولوجية المتعددة على نحو مضطرد ومتسق يجمع من لديه من خبرات متنوعة وبشكل منتظم .

2. تساعد الفرد على الوصول إلى أهدافه المتعددة،والدفاع عن أفكاره .

3. تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة.

4. تحديد طريق السلوك وتفسيره. [33] ص 139.

5. تستخدم في العلاج النفسي عن طريق تغير اتجاهات الفرد نحو ذاته ونحو الآخرين ونحو البيئة التي يعيش فيها.

6. تتيح للفرد الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه.

7. تلعب الاتجاهات دورا هاما في تعلم الأداء.فاتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية والنشاطات المدرسية نحو زملائهم، ومعلميهم وأنفسهم تؤثر في قدرتهم على انجاز مهام تعليمية المرغوب فيها.

8. تحقق الرضا المهني للفرد عن طريق تأهيله على نحو يشعر فيه بمتعة العمل الذي يقوم به.

10.2. النظريات المفسرة للاتجاهات :

هناك مجموعة من النظريات التي حاول تفسير الاتجاه منها:

1. نظرية التحليل النفسي :

تؤكد هذه النظرية إن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين أناه وتستند هذه النظرية إلى منطق التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني بدوافع داخلية تحددها الحاجات الأساسية ضمن البنية الشخصية،وأن الفرد يقمع مشاعر الكراهية و المقت للجماعات الأخرى، وتمر مرحلة تكوين الأنا بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة حتى مرحلة البلوغ،متأثرة بذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدد دور تلك الأشياء في خفض التوتر الداخلي الناشئ عن صراع داخلي بين متطلبات الهو الغريزية وبين الأعراف ومعايير القيم الاجتماعية.إذ يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر.ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها،وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض التوتر ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد لتحليل نفسي لتبصيره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول أو رفض.[46] ص34.

2. وجهة النظر السلوكية :

لتفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت وجهت النظر هذه، المبادئ المستمدة من نظريات التعلم سواء نظريات الارتباط الشرطي،أو نظريات التعزيز.فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة على وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات.

استخلص "روزنو" من تجارب اشتراطيه أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي.وأن استخدام الصور من التعزيز الايجابي أو التعزيز اللفظي السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي،يؤدي إلى تغير في الرأي حو الحاجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الايجابي،وبعيدة عن التعزيز السلبي،وافترض روزنو أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه. [42]ص 52-51 .

3. وجهة النظر المعرفية :

تذهب نظرية الاتساق المعرفي (لروزينبرج وابسلون) إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات ذات بنية نفسية منطقية ،وأنه إذا حدث تغيير في إحدى المكونات،

أو العناصر،فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في الأخر،وعليه فإن أي تغيير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغير في المكون المعرفي، والعكس صحيح ،لذا لا بد من وجود اتساق بين المكونين،وهذا الاتساق في بنية الاتجاه هو الذي يسمح لنا بالتنبؤ بالسلوك .

4. نظرية التعلم الاجتماعي :

يؤكد علماء هذه النظرية ومنهم باندورا ووالترز على أن الاتجاهات متعلمة وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة ،فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما،ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة ،ثم يأتي دور الأقران في المدرسة ومن ثمة وسائل الإعلام المختلفة. [42]ص53

11.2. تغيير الاتجاهات وتعديلها:

على الرغم من أن الاتجاهات ثابتة نسبيا وتقاوم التغير،إلا أنها عرضة للتعديل والتغيير ،نتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد ومتغيرات بيئته،ولإعادة تقويم الاتجاهات المتعلمة في ضوء ما يستجد على بيئة الفرد من ظروف أو شروط .[43] ص 477.

وعملية تغير الاتجاه ما هي إلا تكوين اتجاه جديد بشكل مقصود ومتعمد لإحلاله محل اتجاه قديم،ويستخدم مصطلح تغيير الاتجاه عندما يكون لدينا دلائل قاطعة بأن الفرد قد استجاب للموقف الاتجاهي الجديد،وتترجم إدراكا ته وانفعالاته هذه الاستجابة،إما إذا كان هناك ما يدل على أن التغيير قد حدث في المعتقد المعبر عنه لفظيا فقط ،فإنه يعد تغيير رأي والذي تندرج ضمنه معظم بحوث آثار التخاطب سواء كان بالمواجهة أو عن بعد و عبر وسائل الإعلام .لأن تغيير الرأي أسهل تناولا وقياسا بالمقارنة بتغيير الاتجاه [47]ص 172.

والاتجاهات عندما تتدعم تصبح من المكونات الأساسية للشخصية،لذا يصعب تغييرها أو تعديلها خاصة تلك التي تتميز بالقوة،والتي ترتبط بغيرها من الاتجاهات،وتلك التي نشأت في المراحل المبكرة من حياة الفرد .وإن كان من الممكن تعديل الجوانب المعرفية في الاتجاهات ،إلا أن تعديل الجوانب الوجدانية والنزوعية أمر صعب جدا .على أن الاتجاهات فيما عدا هذا يمكن تعديلها،إذا ما غير الفرد الجماعة التي ينتمي إليها،أو الموقف الذي نشا فيه الاتجاه. [48]ص 30.

وهناك العديد من العوامل التي تلعب دورا كبيرا في تغيير الاتجاه يمكن ذكرها فيما يلي:

1. تغيير دور الجماعة : ويقصد به تغيير الفرد للجماعة المرجعية التي ينتمي إليها،وينتمي إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات مختلفة ،فإذا ما غير الفرد الجماعة ،فانه مع مضي الوقت يميل إلى تعديل و تغيير اتجاهاته القديمة

2. المعلومات الجديدة: وجد أن تغيير الاتجاه يتطلب معلومات جديدة عن موضوع الاتجاه،وأفضل الوسائل التي يتم عن طريقها حدوث التغيير هي وصول الحقائق والمعلومات المتصلة بالموضوع إلى الفرد وهذا يعتمد على رأي الخبراء والمصادر التي تستقى منها المعلومات.

3. إشباع حاجات الفرد : تعتبر الاتجاهات الوسيلة التي بواسطتها يحصل الفرد على الثواب وتفادي العقاب،ونتيجة لذلك فإنه بمدى عمق حاجات الفرد ومدى شدتها ومدى خلقها لحاجات جديدة،نتوقع تغييرا لاتجاهاته ،وبمعنى آخر فإن الاتجاهات تتغير لو عرف الفرد أن اشباعات حاجاته سوف يتحقق. [32] ص461

4. تغيير المواقف: تتغير اتجاهات الفرد بتغير المواقف التي يمر بها ،ومن أمثلة ذلك انتقال الفرد من مستوى اقتصادي أو اجتماعي إلى مستوى أعلى يؤثر على اتجاهاته [39] ص193.

5. الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه: إن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد بأن يتعرف عليه من جوانب جديدة ،مما يؤدي إلى تغيير اتجاهه نحوه، فقد يكون إلى الأفضل إذا اكتشف جوانب ايجابية،ونحو الأسوأ إذا كانت الجوانب سلبية.

6. التغيير القسري للسلوك : قد يضطر الفرد أحيانا إلى تغيير اتجاهاته نتيجة لتغير بعض الظروف الحياتية التي تطرأ عليه ، أو يتعرض لضغوط اجتماعية أو نفسية .

7. وسائل الاتصال الجمعي : تؤثر أساليب الاتصال الجمعي في تغيير الاتجاهات تأثيرا كبيرا،لما تملكه من امتيازات من حيث النوع و الشكل،والتحليل للمعلومات،مما يجعل الفرد وكأنه يعيش الحدث مباشرة،وهذا يؤثر في تغيير اتجاهاته سواء بالإيجاب أو بالسلب. [49]ص 197.

12.2. النظريات المفسرة لتغيير الاتجاه :

هناك عدد من النظريات حاولت تفسير تغيير الاتجاه نذكر منها :

1- نظرية التوازن أو الاتزان :

أول من جاء بهذه النظرية هو هيدر عام 1971 الذي افترض أن كل فرد منا يرغب في أن يرى بعض الانسجام بين ما يراه وبين ما يقوم به من أعمال هو أو غيره،ويمكن توضيح نظرية التوازن من خلال وجهة نظر شخصية الذي يرى شخصين آخرين بينهما علاقة ما ،فإذا كان كل منهما يحب الآخر،فإنه يتوقع أن يحب أحدهما الآخر كما يتوقع كره أحدهما للآخر ،إذا كان يحب أحدهما ويكره الآخر.

2- نظرية المطابقة:

تشبه النظرية السابقة إلا إنها تختلف عنها في كونها تستخدم المفهوم الكلي في قياس التغيرات الحاصلة في الاتجاهات ،ورواد هذه النظرية *أسجود و تانينيوم*حيث اعتبرا عامل التقويم بعدا من أبعاد الاتجاهات النفسية ،فإذا كان أحد المرشحين لمركزما ،وكان شخصا محبوبا لدى الناس،ويحب ما يحبون ويكره ما يكرهون ،فلن يكون لديهم شعور بعدم مطابقته في حالته،لأنهم سوف يؤيدونه في كل الأحوال ،وعدم التوافق يحصل عندما نعلم أن الشخص الذي نحبه يكره الأشياء التي نحبها،

أو الشخص الذي نكرهه يحب الأشياء التي نحبها وعندها يكون هناك نوع من عدم التوافق.[29]ص 276.

3- نظرية التنافر المعرفي : بدأها فيستنجز عام 1957، وهي تولي اهتماما خاصا للنتائج التي تحدث في أعقاب اتخاذنا لقرارات معينة،أي أنها تعني باختزال عدم التوافق الذي قد ينشأ من الاختلاف بين ما نراه وما نقوم به [39]ص 177.

13.2. قياس الاتجاهات:

من أهم أسباب قياس الاتجاهات أنها تيسر التنبؤ بالسلوك وتفسر ،وتلقي الأضواء على صحة، أو خطأ الدراسات النظرية القائمة،وتزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة ، وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاهات وتكوينها واستقرارها وتطورها ...الخ ، كذلك فان قياس الاتجاهات له فوائد عملية في ميادين عديدة مثل الصحة النفسية ،التربية والتعليم ،الخدمة الاجتماعية ، الصناعة والإنتاج ، الإعلام ...الخ، ويلاحظ بأن قياس الاتجاهات مفيد بصفة خاصة إذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات جماعة نحو موضوع معين. [42]ص53.

وهناك أساليب ومقاييس متعددة لقياس الاتجاهات سوف نذكر أهم هذه المقاييس وأكثرها شيوعا :

1. مقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس "Bogardus":

ظهرت طريقة بوجادرس عام(1925)لقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية المختلفة ، وتعد من أول المحاولات لقياس الاتجاهات.

طبق بوجاردس المقياس على عينة من قوامها(1725)أمريكي لقياس اتجاها تهم نحو (39)جماعة قومية وعنصرية. [50]ص 41.

ويشير مصطلح "البعد الاجتماعي "كما استعمله بوجاردس إلى درجة تقبل أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الاجتماعية ،والعلاقات بين أعضاء الجماعات العنصرية،لذلك يحتوي المقياس على وحدات، أو عبارات، تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي لقياس تسامح الفرد،أو تعصبه، أو تقبله ونفوره أو بعده لجماعة عنصرية أو شعب معين. [47] ص 86.

2. مقياس الوحدات المتساوية "لثرستون":

يتكون هذا المقياس من عدد من الوحدات التي يتحدد وزنها وفق أو ترتيب مجموعة من المحكمين،وقد وضع ثرستون وشيف عددا من الفقرات بينها مسافات متساوية ولكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل. [39]ص180.

وتتطلب طريقة ثرستون جمع قائمة من العبارات يمثل كل منها موقفا محددا ،ثم تعرض على مجموعة من المحكمين الذين يقومون بدورهم بتصحيح كل عبارة ، وإعطائها وزنها تقريبا ،في شكل درجة كمية ثم توزع في شكل متصل ترتيبي متساوي الأبعاد،و في النهاية يعاد وضع العبارات بشكل عشوائي دون وضع القيمة الكمية لكل عبارات المقياس ،وعلى المستجيب أن يضع علامة أمام العبارة التي يوافق عليها ويترك الأخرى دون وضع أي علامة، ويقدر اتجاه المستجيب نحو موضوع الاتجاه،بتقدير متوسط الدرجات المقابلة للعبارات التي وضع أمامها تلك العلامات. [37]ص 132.

3. مقياس ليكرت R.Likert:

تنسب هذه الطريقة إلى رنسيس ليكرت (1932). وقد استخدم هذه الطريقة للتغلب على الصعوبات التي واجهت الباحثين في استخدام طريقة ثرستون ، ومن أهمها الصعوبات المرتبطة بأحكام المحكمين ، فالعبارات تختار على أساس استجابات الأشخاص الذين تجرى عليهم الدراسة أثناء عملية بناء المقياس.

ويستخدم هذا المقياس عددا ا كبيرا من الوحدات ، أو العبارات كما هو الحال في مقياس ثرستون، تختار عبارات المقياس، بحيث تكون محددة المعنى واضحة وغير غامضة [41] ص 107.

وتتصل بالاتجاه المراد قياسه ،وتوضع أمام كل عبارة من عبارات المقياس درجات الموافقة و المعارضة على النحو التالي:موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة . ويقابل كل عبارة من عبارات التقدير درجة كما يلي :

أوافق بشدة: خمس (05) درجات.

أوافق:أربع(04) درجات

محايد:ثلاث (03)درجات

غير موافق: درجتان (02)

غير موافق بشدة: درجة واحدة (01). [31] ص 309.

ولبناء مقياس ليكرت للاتجاهات ، يمكن إتباع الخطوات التالية :

- يجمع الباحث عددا من العبارات المتصلة بالموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه،مستعينا بذلك برأي الخبراء أو مقاييس معدة سابقا ويمكن للباحث إعدادها بنفسه.

- تصاغ العبارات صياغة جيدة بحيث تكون واضحة وبسيطة ، غير غامضة لا تحتمل الحياد ولا تحتمل أكثر من معنى .

- التحقق المبدئي من مناسبة العبارات لمجتمع الدراسة وذلك عن طريق التجريب القبلي للمقياس على عينة مماثلة لمجتمع الدراسة.

- تحديد أوزان الفقرات وذلك بإعطاء الدرجة *05*للتأييد المطلق أو قيمة الموافقة الشديدة ، والدرجة *01* قيمة الرفض المطلق .

- التحقق من صدق وثبات المقياس بالطرق الإحصائية المعمول بها. [37]ص 137. [47]ص 100.

4. مقياس جتمان (guttman1947-1950):

حاول جتمان إنشاء مقياس تجميعي متدرج يحقق فيها شرطا هاما هو أنه إذا وافق الباحثون على عبارة معينة فيه ، فلا بد أن يعني هذا أنه وافق على العبارات التي تعلوها،ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها ، وهكذا لا يشترك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس ، إلا إذا كانا قد اختارا نفس العبارة. [41] ص 108.

ويعاب على هذا المقياس انه لا يصلح إلا في الحالات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدريجها حيث يتحقق الشرط الذي وضعه جتمان وهو ترتيب الفقرات من الأقل تأييدا إلى الأكثر تأييدا [39]ص 184.

5 . طريقة أسجود لتمايز المعاني (التمايز السيمانتي):

قدم أسجود وزملاؤه في الخمسينات (1957)أداة لدراسة المفاهيم والمعاني،ثم استخدمها الباحثون بعد ذلك كوسيلة لدراسة اتجاهات الأفراد نحو موضوعات مختلفة،وقياس استجابات المعنى لديهم ،أي دلالة الألفاظ ومعانيها بالنسبة لهم. [47]ص 107.

وتقوم طريقة أسجود على عرض المفاهيم أو القضايا التي تدرس اتجاهات الناس نحوها،و يطلب من المبحوث أو المستجيب أن يضع علامة في المكان الذي يتفق وأحكامه تجاه كل صفة من تلك الصفات،ومقاييس التقدير لهذا المقياس تتألف من سبع مسافات بين نقطتين متقابلتين متعارضتين،فإذا كانت الصفة تنطبق مع أحكام الفرد تكون قريبة منها،وتبتعد عنها كلما لم تتفق الصفة مع أحكامه،أما مستوى الحياد فيشار إليه في هذا المقياس بعلامة في الخانة(04) كما في النموذج التالي :

	1	2	3	4	5	6	7	
سلبي	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	ايجابي
	سلبي (–)			نقطة حياد	ايجابي(+)			

[51]ص 212.

الطرائق التفسيرية في قياس الاتجاهات (الاختبارات الإسقاطية):

تعد الطرائق التفسيرية في قياس الاتجاهات ، واحدة من أساليب قياس اتجاهات الفرد دون معرفته بهدف القياس حيث تعد الاتجاهات اللاشعورية الخفية مؤشرا جيدا للحالة العقلية للفرد،وحالته الإدراكية وبهذه الطريقة يسمح للمفحوص بأن يكون استجاباته بنفسه على مثيرات أعدت لموضوع القياس، ثم تعطى الدرجات لهذه الاستجابة ومن مميزات هذا النوع من الاختبارات أنها تكشف عن بعض جوانب شخصية المفحوص. [31]ص 312.

وتتضمن هذه الطريقة أسلوبان هما اختبارات الصورة الغامضة ،والتداعي الحر ، ففي اختبارات الصور الغامضة يعرض على الفرد مجموعة من الصور الغامضة ويطلب منه ذكر أو كتابة ما تعبر عنه هذه الصورة ،حيث وجد أن الفرد يسقط مشاعره على تلك الصورة ،وليس على ما هو موجود فيها حقيقة [49]ص 201.

أما عن طريقة التداعي الحر فتستخدم فيها الاختبارات المصورة ،واختبار تداعي الكلمات ،وطريقة تكملة الجمل ،وتكملة القصص ،.....،وعند تحليلها وجد أنها تعبر عن الاستجابات اللاشعورية للأفراد المبحوثين يسقطونها بدون دراية منهم على الموضوعات المراد معرفة اتجاهاتهم نحوها [29]ص 286.

طريقة السلوك التعبيري : يعد هذا الأسلوب من الاختبارات الإسقاطية كذلك ونفيس الاتجاه ،من أمثلة هذه الطريقة ،أساليب اللعب التي تستخدم فيها الدمى والعرائس،واللعب،لقياس اتجاهات الأطفال نحو بعض الموضوعات الاجتماعية كالاتجاه نحو الوالدين والمدرسة ، حيث يعبر الطفل عن اتجاهه من خلال تعامله مع الدمى والعرائس واللعب في مواقف متعددة. [42]ص 66.

كما يوجد أيضا أسلوب تمثيل الأدوار الاجتماعية الذي ابتكره *مورينو* والذي يتلخص في أن يمثل المفحوص دورا اجتماعيا معينا ،كأن يمثل الطالب دور المدرس مثلا ، حيث يمكن هنا دراسة السلوك

الاجتماعي والاتجاهات للطالب فضلا عن إمكانية الاستفادة من هذه الطريقة لعلاج الاضطرابات النفسية والاجتماعية.[33]ص 160.

ملخّص الفصل:

الاتجاه هو حالة من الاستعداد النفسي ،والتهيؤ العقلي والعصبي ، تنشأ خلال التجارب والخبرات التي يمر بها الفرد ،إثر تعامله مع المواقف المتعددة الموجودة في بيئته،وتؤثر على استجابته نحوها فتجعله يقبل عليها أو يحيد عنها،فيعاملها إما بالقبول أو بالرفض . ويمر الاتجاه أثناء تكوينه بثلاث مراحل هي: (مرحلة إدراكية – مرحلة تقويمية- مرحلة تقديرية)،وله ثلاث مكونات أساسية: (مكون عاطفي – مكون معرفي – مكون سلوكي) ومن العوامل المساعدة على تكوينه جماعة الفرد الجماعية المرجعية،وتفاعله الاجتماعي مع الأوساط المختلفة ،المدرسة،وجماعة الأقران،إضافة إلى المؤثرات الثقافية والحضارية المختلفة. للاتجاهات أهمية كبيرة في حيات الفرد ،فهي تساعده على تحقيق أهدافه،وتنظيم سلوكا ته ،ويسعى من خلالها للتعبير عن ذاته ومكانته الاجتماعية ،ويدافع بها عن آرائه ومعتقداته ، ويحدد من خلالها استجابته للمواقف المتعددة .

فالاتجاهات تعد من المكونات الأساسية لشخصية الفرد ،ومن الدعامات الرئيسية لتوجيه سلوكه،لذا يصعب تغييرها أو تعديلها إلا أنه بالإمكان ذلك إذا ما غير الفرد جماعته المرجعية، أو في المواقف التي ينشأ فيها السلوك ،أو حاول تطوير أفكاره ومعلوماته ومعارفه المتعلقة بموضوع الاتجاه،وبحث عن إشباع حاجته الفردية.

لقد تعددت الأساليب والوسائل لقياس الاتجاهات فكانت منها المباشرة كمقياس بوجاردس و ليكرت وثرستون،ومنها الإسقاطية كالاختبارات المصورة، وطريقة التداعي الحر ،وطريقة السلوك التعبيري،وهي تحاول كلها إعطاء تفسير واضح لاتجاه الفرد انطلاقا من نتائج تطبيقها.

الفصل الثالث

المعلم والمقاربة بالكفاءات

تمهيد:

في ظل التطور العلمي والتكنولوجي، وفي عصر الحضارة والتحديات، وزمن التقدم والعصرنة الذي ألقى بظلاله على ربوع هذا لكون الشاسع،بمختلف مجالاته وميادينه، ومع ظهور العولمة والتكنولوجيات الحديثة ومعالم الرقي،تخوض الجزائر تجربة رائدة لإصلاح شامل لمنظومتها التربوية والتعليمية، في سباق اللحاق بركب الدول المتقدمة ومواكبة هذا التحديث و التجديد الذي بات هم كل المجتمعات الإنسانية ، فنثبت بذلك استراتيجيات تعليمية وتربوية متعددة قصد إحداث التغيير الذي يرقى بمستوى التربية إلى التطلعات الرامية لمعايشة عصر التكنولوجيا وضمان نجاحها وخلق متعلم هدفه بناء غد مزدهر مفعم بروح المنافسة والتحدي، قادر على بناء المستقبل ، همه كسر جماح تحديات العولمة والتكنولوجيا العصرية .

في خضم هذه التحديات والرهانات وغيرها، ألحت الضرورة لتبني إستراتيجية جديدة أكثر فعالية واشمل لأهداف التربية، تضمن للمتعلم كفاءات وقدرات ومهارات تمكنه من مجابهة عالم اليوم، ويحقق من خلالها ذاته ويثبت بها وجوده فكانت بيداغوجية الكفاءات هي لب التغيير الذي جاء به الإصلاح . ليس كبديل جذري، وإنما كامتداد للبيداغوجية السابقة قصد الوقوف على النقائص واستدراك الهفوات ، واستكمال السير بخطى ثابتة قويمة للنهوض بقاطعي التربية والتعليم، وما حملته هذه البيداغوجيا في طياتها هو ضرورة إجراء تعديل شامل للمناهج التعليمية والبرامج، وطرائق التدريس وضرورة التركيز على المتعلم والجعل منه محورا أساسيا تقوم عليه العملية التعليمية ليكون المعلم بذالك موجها ومرشدا وميسرا للتعلم والتعليم ولا يعني هذا اقصاءا له واستغناءا عنه، بقدر ما هو توضيح وتحديد لمهامه ووظائفه الأساسية ضمن هذه البيداغوجية،وفي كل البيداغوجيات سواء الحديثة منها أو القديمة، يعد المعلم فيها هو القائم بمهنة التعليم، ولا يمكن بأي حال تصور عملية تعليمية بدون وجوده، وفي سياق ذكر المعلم والحديث عنه ومن خلال صفحات هذا الفصل وقصد التوضيح والتبيان، سنتطرق ولو بالشيء اليسير إلى تعريف وجيز بالمعلم ومعرفة خصائصه وواجباته الأساسية ، كيفية إعداده وتأهيله للقيام بمهنة التعليم ...، إضافة إلى إلقاء الضوء على هذه البيداغوجية الجديدة (بيداغوجية المقاربة بالكفاءات) وما جاءت به من اصطلاحات واستراتيجيات للتعلم والتعليم، ومعرفة النظريات الكامنة وراء ظهورها، معرفة خصائصها ومميزاتها، دور كل من المعلم والمتعلم ضمنها ...

1.3. المعلـــــم :

يعد المعلم احد المدخلات الرئيسية في العملية التربوية وقاعدة أساسية فيها ، وهو يجعل منها كائنا حيا ، متطورا وفاعلا ، ولا يتأت النهوض بها إلا بالقيام بحشد لأفضل طاقاته واعتمادا على كفاياته وقدراته المختلفة وإخلاصه الدائم في عمله التعليمي والتربوي. [52]ص153 .

فالمعلم هو القائم بعملة التربية وعملية التعليم ينقل المعارف والحقائق ، ويعمل على تكوين المفاهيم والتعميمات لدى تلاميذه ، كما يسعى إلى إكسابهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم ، وأوجه التقدير والتذوق ، كما يساعدهم على اكتساب أشكال المهارات المختلفة المناسبة لهم ،وذالك يعني أن المعلم يسعى دائما إلى إحداث تغييرات عقلية ووجدانية وسلوكية لدى تلاميذه. [53]ص 39.

لقد تعددت تعريفات المعلم واختلفت وجهات نظر الدارسين والباحثين في تحديد الخصائص والمميزات التي يجب أن تتوافر فيه ، فالدكتور فيليب جاكسون يرى انه هو صانع القرار، يفهم طلبته ويتفهمهم، قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها ، يعرف ماذا يعمل ومتى يعمل .

وفي رأي الدكتور هيلارد إن التدريس بالضرورة مهمة إنسانية ، حيث تسود النزعة الإنسانية والعلاقة الفاعلة بين المعلم وطلبته وبالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادر أن يعلم وتتوافر لدى طلبته الرغبة أن يتعلموا وعليها تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة وتقدير أحاسيسهم وبشكل مفتوح مع المعلم .

أما الدكتور دافيد بيرلنر يعرف المعلم على انه رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في اليوم.

[54]ص 35 .

ومهما تعددت التعاريف واختلفت،فهي تجمع على أن المعلم كائن إنساني له شخصيته وخصائصه ،له حقوق وعليه واجبات، له اتجاهات وميول وقيم وثقافة خاصة له معتقدات وأفكار، له مقوماته الشخصية،إلا انه في الوقت الحاضر لم تعد رسالته تقتصر على تلقين الحقائق والمعلومات بقدر القيام بالتربية وتعليم القيم الأخلاقية والاتجاهات الاجتماعية وإكساب المهارات العلمية والأكاديمية قصد النهوض بالناشئة والدفع بهم نحو مستقبل الرقي والنجاح،وحتى نجح المعلم في أداء عمله لابد أن يتسم بصفات وخصائص تجعل منه معلما فاعلا ناجحا . [55] ص 29/27.

1.1.3- خصائص المعلم الفعال :

ذكر الغامدي (1955) أن تحديد الجوانب المكونة لشخصية المعلم وإيضاح هذه الصفات والتطبيق العلمي بعد التحلي بها، من الأمور الضرورية لدفع المسيرة التعليمية إلى الأمام،بل إن النجاح لا تظهر بوادره في الناشئة إلا إذا تميزت شخصية المعلم بمجموعة من هذه الصفات ،وكلما ازدادت الشخصية تشربا من هذه المناهل العذبة ،كان الأثر التعليمي أقوى،وسطع نجم المعلم في سماء النجاح ، وأما إذا تخلل هذا البناء المتكامل فيتبعه ولا شك تردي الوضع التعليمي ، وتناقص الإفادة والاستفادة معا. [56] ص 181.

وحتى يكون المعلم جديرا بتحقيق الآمال المنوطة به لابد أن تتوافر فيه جملة من الصفات الشخصية وينبغي أن تكون لديه شخصية متكاملة ومنسجمة في مختلف عواملها الصحية والجسمية والمزاجية والعقلية ،والخلقية ،ويمكن إيجاز عدد من هذه الخصائص فيما يلي : [57] ص181.

1. الخصائص الجسمية :

- مهنة التعليم مهنة شاقة تقتضي بذل جهد كبير ولا سيما في تعليم الصغار ، والصحة المناسبة والحيوية الجسمية من الشروط الهامة لتحقيق تعليم ناجح ومفيد .

- الذكاء الذي يمكن المعلم لاستيعاب مواضيع وأيضا حثها للطلبة .

- الالتزام الفطري والطبيعي بمتطلبات مهنة التعليم الذي يؤدي إلى إنتاج تعليم منتظم هادف ومؤثر يشجع المعلم على تكريس جهد كبير للتعليم كمهنة اختارها عن رغبة ، يشبع من خلالها حاجاته ويحقق بها ذاته ويسعى دوما للتعاون والابتكار والتجديد .

- أن يتمتع المعلم بصحة عامة تعينه على تجشم مشاق المهنة ، ويكون سليم الحواس خاصة حاستي السمع والبصر . [58]ص181 .

2. الخصائص المعرفية :

1. معرفة عامة بأساليب العلوم ومبادئها.

2. معرفة المادة الدراسية من خلال قراءتها وفهمها وحسن عرضها وعلاقتها بالمواد الأخرى.

3. معرفة طرق ووسائل التدريس، وتشمل المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم وتحفيز التلاميذ وتشويقهم وكيفية توصيل محتوى الدراسة باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تسير تعلم التلاميذ وتوجههم نحو الأفضل.

4. معرفة التلاميذ خلال تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية والعقلية واللغوية لكي يكون المعلم قادرا على اختيار أساليب تعليمهم وإرشادهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وحل مشكلاتهم السلوكية والتعليمية.

5. حصر جميع مصادر التعلم التي يمكن استخدامها في تنفيذ المنهج على أن يتم ذالك قل بدء عملية التخطيط للتدريس. [49]ص 31/29 .

6. معرفة دوافع التعليم وتشمل الطموح الإنساني واثبات الذات وكسب الاحترام والسعي في خدمة المجتمع [55]ص 30 .

3. الخصائص المهنية :

1. التدريس علم أدائي تطبيقي يقوم على معطيات ونتائج التقدم الحادث في العلوم الحديثة وهو دائم التغيير والتطور،فالمعلم الناجح في التعليم المعاصر هو دائم الاطلاع والإلمام بكل ما هو جديد في مهنته وغيرها من المهن ذات العلاقة بها ، فهناك تطور متسارع في مجالات التربية وعلم النفس وأساليب التعليم والتقويم ...) وثورة في التكنولوجيا،والعولمة، المعلوماتية ، فهل يمكن للمعلم إن يعزل بنفسه عن كل هذا دون تجديد فكره وإثراء معلوماته وتطوير أساليبه. [57] ص 268.

2. الإخلاص والحماس في أداء المهنة يدفعان بالمعلم إلى حب تلاميذه وتعليمهم وتحمل الصعاب من اجلهم وتجويد أدائه التعليمي. [58]ص183 .

4. الخصائص الانفعالية :

1. التحلي بالصبر والحلم والأناة : قد يتعرض المعلم لمستويات عقلية مختلفة ومستويات أخلاقية واجتماعية متنوعة تتطلب منه الصبر وطول البال، فالتلميذ المشاغب ، أو الزميل المستفز ،أو الإداري الصارم، أو الولي الجاهل ، قد يخرج المعلم من اتزانه وتوافقه إن لم يكن متأنيا وحكيما متحليا بالصبر .

2. العمل على نشر جو مريح في حجرة الدرس يستطيع من خلاله التلاميذ التفكير بحرية والإجابة عن تساؤلات أو حل مشكلات مما يسهل سير العمل.

3. العمل على نشر الأجواء المريحة في الصف بشكل عام وإشعار التلاميذ بمدى حرص المعلم على تعليمهم

4. الاتزان في التفكير والكلام ،ذلك لأن العلاقة بين الوجدانية بين المعلم والمتعلم تدفع العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها.[59] ص378 .

5- الخصائص الاجتماعية :

- العملية التعليمية داخل حجرة الدرس تقوم على تفاعل لفظي ايجابي بين المعلم وتلاميذه وهذا يستدعي على أن يكون المعلم واضح الصوت ، وان يغير في نبراته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين،ويتجنب الرتابة المؤدية إلى الملل وتشتيت الانتباه .

- التعليم مهنة إنسانية اجتماعية تقتضي المهارات ، تقوم على تفاعل بين أعضاء المجتمع المدرسي من تلاميذ ومعلمين وإداريين وعاملين وعمال ،فالمعلم يتعامل مع المترددين على المدرسة ،كالأولياء والموجهين وممثلي المجتمع المحلي على اختلافهم ، وهذا يستدعي منه الإنصاف بالتعاون والمشاركة والمحافظة على علاقات ايجابية فعالة والاحترام المتبادل مع كافة أفراد المجتمع المدرسي .

- عملية التعليم عملية تفاعل اجتماعي يستدعي تكوين شخصية المتعلم تربويا وتعليميا واجتماعيا ،وهذا لا يكون إلا بإشراك المتعلم في تحقيق أهداف الدرس وصياغتها وتنظيم المقررات من حيث من حيث المحتوى والوسيلة ، واستخدام طرق مناسبة للتعليم. [57]ص268 /270 .

6. الخصائص القيادية :

1.القدرة على قيادة الصف.

2. تشجيع انجازات التلاميذ لتقوية معنوياتهم ودفعهم إلى مزيد من الانجاز.

3.استثارة انتباه التلاميذ لجذبهم إليه بأساليب متنوعة في التعليم، نحو القراءة والمشاركة واحترام المعلم ومناقشته. [60] ص19.

2.1.3. المعلم بين الإعداد والتأهيل :

إن النهوض بالعملية التربوية لا يتأتى إلا بالقيام بحشد أفضل الطاقات، وتطبيق لأرقى المستجدات التربوية العملية منها و النظرية، وهذا يتطلب منا أن نكون على دارية تامة بأن الرسالة التعليمية على قدر عال من الأهمية . [54]ص45.

تحمل في منظومتها التربية الصحيحة التي تزود التلاميذ بالاستعدادات والقدرات التي تهيئ لهم الظروف لإظهار المواهب وكفاءتهم ، مما جعل من المتعلم محورا في العملية التعليمية من منظور الفكري التربوي الحديث ،كما هو معلوم، المعلم لا يعيش في معزل عن مجتمعه ، وهذا المجتمع يشهد تغيرات واضحة ومستمرة في معظم نواحيه الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، وغيرها ،خاصة في ظل العولمة والتكنولوجيات الحديثة التي ألقت بضفافها على مختلف الأقطار، يجد المدرس نفسه مطالبا بل مجبرا على التفاعل مع ما تفرضه التوجهات الجديدة

ومع ما تسطره من البرنامج والسياسات التعليمية خاصة في الجانب المتعلق بتأثير التكنولوجيات الحديثة على التعليم ، وانتشار ثقافة المعلوماتية ،ونضم الإنتاج الآلي ...الخ. [52] ص 153.

وبذلك يجد نفسه وسط تغيرات معرفية تفرض عليه تمهن أدوار ومهارات جديدة تتفق وطبيعة هذه التغيرات من ناحية ، وطبيعة المجتمع الذي انبثقت منه ،ومع فلسفته وأهدافه من ناحية أخرى. فهو لا يستطيع العيش في معزل عن التيارات الفكرية والتكنولوجية التي تحيط به خارج المجتمع بل عليه أن يصبح المنظم والمنسق بيئة التعليم بما فيها من موارد وعناصر واختيارات قرارات ، وكسر عادة التبعية عند المتعلمين، وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع. [52]ص158.

وفي ظل نمو المعرفة العلمية أخذت برا مج التأهيل في المجتمعات العصرية تميل وتهتم بالنمو المعرفي ورفع مستوى التأهيل والتدريب للمعلمين ،من أجل التوفيق بين المعطيات العامة للمجتمع، ومستلزمات التعليم ، لذلك أصبحت ضرورة وجود طاقات بشرية فاعلة ومتخصصة قادرة على النهوض بمهنة التعليم، و مواجهة ما تفرضه العولمة من تحديات والاهتمام بالمتعلم وتهيئته لمواكبة تطلعات بيئية ومجتمعه ، وحتى يكون للمعلم دور وظيفي واستراتيجي ،يكون فيه محل الوساطة بين المدرسة والمجتمع في زمن العولمة ، وقادرا على زرع روح التجديد المستقبلي لدى المتعلمين، وإكسابهم مهارات التفاعل مع الحداثة بشرط أن تتوافر فيه جملة من المهارات والأولويات التي تمكنه من ذلك . [55]ص49.

1. استثمار التقدم التقني وأدواته في إثراء عملية التعليم والتعلم سواءا من خلال تقديم خبراتها في المنهج، أو باستخدامها مساعدة في خبرات بقية المواد الدراسية.

2. تهيئة المتعلم لتكوين مهارات الاختيارات والرفض تجاه ما أفرزته العولمة .

3. مواكبة الاطلاع على الجديد المناسب في كل المجال تخصصه العلمي والمهني ، الأمر الذي يجعله دائما في موضع تعلم.

4. تنويع الخبرات العلمية والبحثية والتقنية التي تغطي مجالات واسعة من أنشطة الحياة.

5. مد العملية التعليمية خارج أسوار المدرسة وربطها بواقع الحياة اليومية للمتعلمين،وتنظيم تجارب للتعلم في البيئة المحيطة بالمدرسة .

6. تنمية حب التعلم لدى المتعلم وحثه على الاستمرار في طلب المعرفة.

7. إدراك بيئة الفصل الدراسي الذي يؤدي فيه بالصورة التي تجعله يفرض نوعا من السيطرة على المتعلمين.

ولكي يقوم المعلم بتأدية واجباته ومسؤولياته المذكورة سابقا، وحتى يتمكن من القيام بدوره في العملية التعليمية في ظل الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية.فإنه يلزم إعداده إعدادا جيدا يمكنه من حسن الأداء والنجاح في مهمة التعليم فعملية الإعداد هي عملية القصد منها النمو المهني للأفراد الذين تم اختيارهم وفق شروط معينة تحددها مؤسسات إعداد المعلمين بدا من الصغر عن طريق الخبرات التعليمية المنظمة التي تقدم له خلال مراحل التعليم المختلفة والتي تمكنه في النهاية من القيام بمهمة التدريس في مجال التعليم في التخصص بعينه،والتي في ضوئها لا يصلح لأي شخص القيام بهذه المهنة. [52]ص168.

إن الهدف من إعداد المعلم وتأهيله هو رفع كفاياته لبناء وإعداد الأجيال بما يعود عليهم من قدرة على حياة حرة كريمة،وبما يعود على المجتمع عامة بالتقدم والرفاه. [54] ص50.

ويقصد بالنمو المهني عامة العمل على تطوير الكفايات اللازمة على الأداء الكفؤ الناجح الفعال،سواء منها ما يتصل بالجوانب المعرفية أو النفسية ، وبالنسبة للمعلم فهو ضرورة ملحة إذا ما رغب هذا الأخير في تحقيق النجاح والفعالية في أداء مهامه التعليمية ، وغير التعليمية مطورا بذلك قدراته وكفايته العلمية والأكاديمية ورفع مستوى معلوماته،ومعارفه المتصلة بمحتوي المواد الدراسية،وكذا طرق توظيف وتطبيق أساليب التعليم وتقنياتها، ولا يقتصر النمو المهني على هذا فحسب.بل يشمل النمو المتكامل أكاديميا ومسلكيا، والإعداد والنمو المهني المسلكي لا يقتصر فقط على الكيفيات التعليمية بل يشمل تطوير وتنمية كفايات المعلم غير التعلمية والتي تعتبر أساسية نجاحه وفاعليته في أداء جميع أدواره ومهامه كمعلم عصري متطور. [61] ص104.

ولذلك تخضع عملية إعداد المعلم منذ زمن بعيد إلى شروط ومعايير ومواصفات تتماشى واحتياجات كل عصر،فبعد أن كان الاعتماد الأكبر في إعداده منصبا على ما تحمله دور المعلمين والكليات وغيرها بمختلف أطوار التعليم ، فأصبحت اليوم وزارات التربية والتعليم توحد مصادر إعداد المعلم في كل

كليات ومعاهد خاصة متخصصة تسهم بواقعية وفعالية في تخريج أشخاص يمتلكون القدرة على القيام بأعباء ومتطلبات مهنة التعليم . [52] ص169.ويتم إعداد المعلمين وفق برامج مرتبطة بالنظام التعليمي ،متماشية مع ثقافة المجتمع ، كما أن أسس القبول في هذه المعاهد على قدر عال من الأهمية لما توظفه من شروط قبول تيسر من عملية التكوين، وغالبا ما يخضع المعلمون لعملية اختيار وفق نتائج اختبارات الذكاء ،واختبارات الشخصية ومستوى الاتزان العاطفي ... أو المعدل العام.

تهتم دور التكوين والإعداد برفع كفاية المعلمين والمدرسين بالقراءة والكتابة والحساب وتكونهم على الاهتمام بطبيعة الطفل ،ومعرفة مراحل نموه ،وطرق التعامل معه ،وأثناء مدة التكوين يكون هناك إعداد مسلكي يشمل مبادئ التربية وعلم النفس العام ، وعلم النفس التربوي والأساليب العامة في التدريس والموضوعات العلمية ومواد الثقافة العامة بالإضافة إلى اللغات ،خاصة الأجنبية منها،ويكون بذلك بإشراف مشرف تربوي في المعهد. [62] ص182

ولا يتوقف المعلم بعد التوظيف عن التكوين والتأهيل، فهو يخضع أثناء خدمته لدورات أساسية تعقد لهذا الغرض، وهدفها إنعاش المعلم وربطه دائما بالتكوين والتعلم يحتاج هذا النوع من التأهيل إلى مراكز خاصة تعقد فيها حلقات دراسية مقررة تدرس فيه مختارات من الكتب العلمية والتربوية، ويسهم فيها المعلمون في إعداد مجلات دورية وشهرية، والقيام بأنشطة تربوية وحلقات دراسية أسبوعية [63] ص52.

إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له إلا الأساس الذي يساعده على البدء في التعليم، ويعد نقطة بداية له. وفي العصر الحديث أصبحت مهنة المعلم متعددة الأطراف تشمل التلاميذ والمدرسة والإدارة الصفية والمنهاج ،وعملية التدريس...، مع الاستمرار في تجديد معارفه وأساليب تعليمه ، وهذا لا يكون سهلا إلا من خلال برامج الإعداد أثناء الخدمة، والذي هو جزء من عملية إعداد المعلم والذي يساعده في الحصول على المعارف الجديدة واكتساب ممارسات عصرية،ضرورية وخبرات تلحقه بركب التطور والنمو،ليكون على صلة دائمة بما هو جديد في عالم التربية والتعليم. . [63]ص53 .

3.1.3. أطر عامة لبرامج إعداد المعلم :

1. ضرورة مواكبة برامج الإعداد بجميع المستجدات العلمية.

2. ينبغي عدم ترك والتغييب القديم والأخذ منه بقدر لا يسبب ركودا ولا تخلفا.

3. ينبغي إعداد المعلم في كل الجوانب الأكاديمية والشخصية والثقافية،وإعداده مهنيا وتربويا،وفق التحديات المعاصرة.

4.التأكيد الفعلي والعملي على العمل ضمن فريق بحث جماعي، وضرورة الوعي بالانفعال . بتحديات العصر في جانبها الايجابي،ومواجهة جانبها السلبي[64] ص302.

4.1.3. جوانب الوعي التربوي للمعلم الفعال :

1.الوعي بالفلسفة التربوية التي توجه النظام التربوي،وهذا يحتم عليه أن يكون على وعي بالأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها،والعلاقة بينها وبين أهداف المجتمع،وأن يكون قادرا على استثارة الحماس ورفع روحه المعنوية،ودعم صحته النفسية بعيدا عن الضجر،والملل.

- أن يكون على وعي بمفاهيم التربية الحديثة ، خاصة فيما يتعلق بالمجتمع والثقافة والطبيعة البشرية والأهداف التربوية التي تساعد على أداء تربوي فعال.

2.الوعي بأهداف المدرسة:وذلك من خلال اهتمامه بالنشاط المدرسي المصاحب للمواد العلمية ومراعاة أهمية هذا النشاط في تشكيل شخصيات التلاميذ.

- يعتبر المعلم نفسه قائدا اجتماعيا في المجتمع المحيط بالمدرسة، لتحمل دوره في التوجيه الاجتماعي.

- يعتبر نفسه مثلا وقدوة للتلاميذ في سلوكهم وقيمه وعاداته وتقاليده.

- يشارك في إدارة المدرسة وتنظيم اجتماعاتها وبرامجها التربوية.

3. وعي المعلم بدوره كإداري وقائد تربوي:وذلك من خلال

- فهم طبيعة العمل الذي يقوم بإدارته وقيادته .

- القدرة على التخطيط والمتابعة ،وحل المشكلات واقتراح البدائل وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب .

- توفر الذكاء وحسن التصرف في المواقف المختلفة.

- القدرة على العمل في الجماعة ، وكذلك توزيع الاختصاصات والمسؤوليات .

- القدرة على الالتزام بمتطلبات الإدارة والقيادة التربوية .

- وعي المعلم بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ يجب أن يكون المعلم واعيا بدوره بالدور الذي يلعبه في تكوين شخصيات التلاميذ وتوجيههم وإرشادهم،باعتباره مثلا أعلى،ومصدرا للقيم والاتجاهات والركيزة

الهامة في عملية التطبيع الاجتماعي،فقيامه بهذا الدور يساعد المدرسة على الوفاء بالتزاماتها كمؤسسة تربوية تحقق أهداف مجتمعها.

- تتم عملية الإرشاد والتوجيه من خلال التفاعل بين المعلم وتلاميذه، مما يساعده على معرفة اهتماماتهم وقدرتهم واستعداداتهم،و مما يسهل عليه توجيههم أثناء مرورهم بالخبرات ، وأثناء تقسيم العمل في الأنشطة التعليمية حتى يساعدهم على التعلم بطريقة أفضل ترسم لديهم معالم النجاح. [56] ص55.

5. وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهاج :

يقصد بالمنهاج مجموعة من الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها،بقصد مساعدتهم على النمو الكامل في جميع الجوانب التي تؤدي إلى تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. [63] ص24.

ويعد وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهاج ،ركنا أساسيا من برامج إعداده إذ يعتبر هو المنفذ لإجراءاته من حيث مفهومه وطرائقه ونشاطاته ، ويشمل وعيه الإلمام بطبيعة العملية التربوية وتنظيم الخبرات المنهجية واختيارها ونمو الطبيعة البشرية وتطورها،والأهداف التي ترمي إليها التربية السليمة ، وتقديم الخيارات التي تعود بالنفع على التلميذ والمجتمع معا. [56] ص47.

6. وعي المعلم بثقافة المجتمع :

الثقافة مكتسبة،تنتقل من جيل إلى جيل،وناقلها الرئيسي هو المعلم الذي يعد أهم الناقلين والمحافظين على المعرفة،ويمثل نقطة تواصل بين الأجيال فيمكن أن يقوم ويدعم استمرار التقاليد،أو يكون عامل من عوامل اقتلاعها والقضاء عليها،أو عاملا في إعادة تشكيلها ،لذا يجب عليه أن يكون واعيا بالعمليات الثقافية التي يعيش فيها التلاميذ،والدوائر الاجتماعية التي يتفاعلون معها،مدركا لأهمية القيم والاتجاهات التي يجب على المدرسة أن تحققها في نفوس تلاميذها. [64]ص291/290.

ومن هنا تكمن أهمية وعي المعلم بثقافة مجتمعه.إذ يمكنه ذلك من فهم عملية التربية وبنية التعليم. فالتربية ليست قائمة بذاتها ،بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها،وتنسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته،كما أن الثقافة لا تستمر باكتساب الأفراد لمعانيها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها.[56] ص48

5.1.3. أبعاد الكفايات التي يمكن توافرها في المعلم الفعال:

1.البعد الأخلاقي: يجب على المعلم أن يسعى لاكتساب الأخلاق التالية والتحلي بها :

- يتصف بالمرونة والشجاعة.

- يهتم بالتلاميذ بوصفهم بشرا ولا يتعامل معهم أقل من ذلك.

- يخلق علاقة دافئة مع الأطفال ويتفهم الفروق الفردية بينهم سواء في المظهر أو العادات،بحيث يكون اهتمامه بهم ايجابيا. [65] ص33.

- يشجع الاحترام المتبادل بين تلاميذه،ويتيح لاهتماماتهم ومحادثتهم وقتا مناسبا.

يشجع الأنشطة التعاونية،وذلك بحث الطلاب على المشاركة بآرائهم،بحيث يكون لهم الدور الفعال في التربية الذاتية و الاجتماعية .[66] ص56.

- يظهر اهتماما وثقة بطلبته.

- يعلم التلاميذ كيفية التقويم الذاتي وتوجيه المهارات. [67]ص23.

- التعاون مع التلاميذ باعتبارهم المشاركين في صياغة أهداف المنهاج.

- يتخاطب مع المتعلمين بأساليب تربوية نفسية تزيد دافعتيهم للتعلم. [68]ص38.

2. البعد الأكاديمي :

- امتلاك المعلم مهارات علمية التقصي والاكتشاف العلمي.

- استخدام خطوات منهاج البحث العلمي للتقصي والتدريس.

- الإلمام بمادة التخصص وإتقان الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بها أو بالفرد الذي يدرس بها .

- الإلمام بالأهداف التربوية العامة للمجتمع والأهداف التعليمية للمادة التي يدرسها.

- مساعدة التلاميذ على التعلم الذاتي. [59] ص385/384.

- تلخيص الاستنتاجات من الطلبة ودفعهم للاستجابة .

- التخطيط للأنشطة التعليمية التي يقوم بها على تنمية العمليات العقلية المختلفة . [67]ص35.

- أن يكون للمعلم القدرة اللازمة على انتقاء المادة الدراسية.

- اختيار المفاهيم المتصلة بالمادة الدراسية،وباهتمامات التلاميذ في آن واحد ،ويؤكد على فعالية التلاميذ ومشاركتهم مستخدما الوسائل التعليمية المناسبة. [66]ص58.

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ومستواهم واستعداداتهم للتعلم .

- الأخذ بيد التلميذ نحو التفكير الناقد والإبداع والأخذ بزمام المبادرة .

- القدرة على التكيف وخاصة في المواقف التعليمية والبيئية،وفي الطارئ منها بشكل خاص.[54] ص51

3. البعد التربوي : يضم البعد التربوي الكفايات الأدائية التالية :

1. الكفايات السابقة للتدريس: وتضم تحليل محتوى المادة الدراسية والتخطيط لعملية التدريس.

- صياغة أهداف التدريس،تحديد الطرق والاستراتيجيات المناسبة للتدريس،تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.

2. كفايات التدريس :وتشمل:

- القدرة على تنظيم بيئة الفصل الدراسي.

- القدرة على انتقاء المادة المناسبة للتعامل معه.

- تهيئة المتعلمين ذهنيا وجسميا وانفعاليا .

- القدرة على جذب الانتباه واستثارته لدى المتعلمين.

- استخدام أسلوب التعزيز وتنويع المحفزات.

- القدرة على تنمية الأنماط السلوكية لدي المتعلمين وخلق جو انفعالي ايجابي وتحقيق نظام اجتماعي فعال داخل الفصل الدراسي. [68]ص42..

3. كفايات تقويم نتائج التدريس:وتشمل:

- القدرة على صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية التي تقيس قدرات عقلية متنوعة لدى المتعلمين.

- استخدام الوسائل التي تسهل عملية التقويم التكويني كالتطبيقات العلمية .الاختبارات الشفوية والتحريرية أثناء سير الدرس.

- توجيه الأسئلة الصفية أو القيام باختبارات تقيس مدى تحصيل المتعلمين ومدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة أو ما يسمى بالتقويم النهائي . [67]ص39.

- بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية و الإنسانية .

- التعاون مع الزملاء المعلمين والمدير لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم بوجه عام.

- استيعاب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه،وبالتالي يساعد على ترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه.

- المساهمة في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشاكل التي تواجهها المدرسة، وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها. [68] ص44.

2.3. المقاربة بالكفاءات :

1.2.3. التعرف بنموذج التدريس بالكفاءات وخصائصه :

تقديم: للتربية والتعليم في الجزائر مكانة حساسة في المجتمع وتأثير كبير على مختلف القطاعات الأخرى،وهذا ما أثبتته الإصلاحات المستمرة والمتجددة في هذا المجال من خلال تطبيق استراتيجيات تربوية متعددة وذلك بإدخال التغيرات على البرامج والأنشطة والمواقيت بهدف الحد من تدهور المستوى العام للتعليم،والمردود التربوي. والجزائر من بين الدول التي تسعي لمسايرة هذا العالم في زمن التكنولوجيا والعولمة،والخروج من المناخ التعليمي القائم على التلقين،واستظهار المعلومات واسترجاعها،إلى مرحلة التعليم الناتج عن الاكتشاف والبحث والتحليل ووصوله إلى مرحلة اكتساب الكفاءات. [69]ص57.

تهدف عملية التدريس بالكفاءات إلى بعث حركية تربوية جديدة تجعل المجتمع يواكب جميع التغيرات [70]ص73.

والتي تشكل رهانات جديدة في سيرورة النظام التربوي،بل وتحديات يتعين على المدرسة رفعها. إذ أن التحولات

المؤسساتية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية،لها انعكاسات جلية عليها.لأن المدرسة في تفاعل دائم مع المجتمع وهي تطمح إلى تطويره وترقيته [71] ص07،مما يقتضي إيجاد أسلوب علمي يجعل المتعلم يقوم بممارسة التوافق ومتطلبات الحاضر الذي يعيش فيه،والمستقبل الذي يتطلع إليه،ويضمن له تعلما يتصف بالشمولية ،من حيث التنمية جميع جوانب الشخصية والربط بين ما يتلقاه من نظريات وما يجب أن يمارسه، كي يكتسب مهارات علمية،تتصف بالمرونة لتوجيه العملية التعليمية عنده،وتهيؤه قدر الإمكان لكي يلتحق بالميدان العلمي نظير ما تحصل عليه من مؤهلات علمية. [70]ص73.

فبيداغوجية الكفاءات هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي يتطلب من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية تعلمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة،من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية ،وأهداف التعليم،وانتقاء المحتويات،وأساليب التقويم وأدواته،لذلك تعد المقاربة بالكفاءات أحسن تقنية بيداغوجية تلائم أهداف التربية والتعليم.بحيث تجعل النظام التعليمي بكل مكوناته يركز في أهدافه على جعل التعليم ذا أثر فعال ،إذ ينصرف الاهتمام بناء على هذا المنظور إلى جعل المعرفة النظرية مادة حيوية،لتكون رافدا من روافد الكفاءة المنتظرة. فالكفاءة حينئذ هي الهدف النهائي للتعلم وليست المعرفة،ومن هنا تزول الفجوة العميقة التي كانت تعيق عملية تحويل المعرفة إلى سلوكات عملية ذات قيمة نفعية في حياة الفرد.مما يجعل هذا النموذج (المقاربة بالكفاءات) نموذجا مثاليا لتقديم حلول ناجعة لمشاكل التربية والتعليم وتحقيق الحاجات الاجتماعية المتزايدة ، ذا طابع وظيفي نفعي تظهر نتائجه في مختلف سلوكات المتعلمين تترجمها كفاءات قابلة للملاحظة والقياس. [72]ص64.

2.2.3. خصائص ومميزات التدريس بالكفاءات :

إن نموذج التدريس بالكفاءات يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية من حيث الأداء والمردود عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفعالية في حياته المدرسية والعائلية،وتجعله مواطنا صالحا يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم المتنوعة، في مختلف موافق الحياة بكفاءة ومرونة من أجل ذلك يمكن حصر خصائص هذا النموذج فيما يلي :

- تفريد التعليم :أي تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم، مع ايلاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين. [73]ص 12.

- قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءات المنتظرة،وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية .

- تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم ومرجعية التعليم، وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ ، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية،وتقويم الأداء،كما يساعد على التعلم الفعال. ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتين والتبعية للغير يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية و البيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي و تبصر كي يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ وليس مقلدا يجتر تجارب متهالكة أنهكتها السنون[72]ص65.

- دمج المعلومات لتنمية كفاءات أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة.

- توظيف المعارف والمعلومات (المكتسبات القبلية) وتحويلها لمواجهة مختلف الموافق الحياتية. [73]ص12.

3.2.3. أسس المقاربة بالكفاءات :

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي :

1. يقع المدخل إلى التعليم عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ،ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي .

2. تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية ، وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل، تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها .

3. تسمح المقاربة بالكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع،وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.ليتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي المهتم أساسا بنواتج التعلم ، لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كما لامتناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيما بينها .

4. يمكن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس،من الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول، مع ربط البيئة بمواضيع دراسة المتعلم وحاجاته الضرورية .

5. يؤدي بناء المناهج بهذه الكيفية إلى إعطاء مرونة أكثر و قابلية أكبر في الانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم .

6. تستجيب المقاربة بالكفاءات بالتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي ،كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر ، يترك التعلم فيه أثرا ايجابيا يمكنه من مجابهة ومعالجة مشكلات حياتية. [73]ص28.

4.2.3. عوامل ظهور المقاربة بالكفاءات:

لقد كان لتطور العلوم والفنون والأدوات التكنولوجية ووسائل الاتصال والتجريب العلمي في العصر الحديث، دور فعال في جعل التعليم يبحث عن أطر جديدة وفق مناظير مدروسة ومن استراتيجيات علمية بيداغوجية واضحة المعاني .[73] ص16،حيث استفاد من الانفجار البيولوجي ونتائج الثورة العلمية،وما أحدثته من تكنولوجيا في التعليم وطرائق وأساليب التدريس والتقويم،إذ كان التعليم مقيدا بأشكال كلاسيكية ينصرف اهتمامها إلى الجانب الشكلي من التربية والتعليم،ويركز على التحصيل النظري والمعرفي،مما يجعل المتعلم يفتقر إلى الكفايات الوظيفية عند توجهه إلى الحياة العملية، ومما يدل على أن التعليم لم يقدم حلولا فعالة تستجيب لرغبات المتعلمين وحاجاتهم الوظيفية و الاجتماعية والاقتصادية،وهذا ما خلق فجوة بين المدرسة كمصدر للمعارف النظرية،وبين الواقع الوظيفي الصناعي الذي يستلزم كفاءة لتصريف الشؤون العامة،الأمر الذي جعل علماء التربية والمنظرين في مجال المناهج التربوية ينظرون إلى البحث بجدية في واقع التعليم.إذ توصلوا بذلك إلى ابتكار نموذج التدريس بالأهداف،غير أن ذلك لم يطل أمده كثيرا لما لقيه من انتقادات.

[72]ص46/44.

ليجد نفسه أما تقنية بديلة تسمى بيداغوجية الكفاءات التي أشرقت إطلالتها لتصحيح أخطاء بيداغوجية الأهداف بحيث كان يعتبر هذا النموذج من أنواع التدريس السطحية والشكلية،والمواقف السلوكية فيه ترجع كل شيء إلى سلوكات خارجية قابلة للملاحظة ، مما يحول الفعل التربوي إلى فعل تعودي، وإلى رد فعل إشراطي يعدم الخصوصية ، ويستبعد التفكير والإبداع. [73] ص18.

- يقوم التدريس بواسطة الأهداف على بيداغوجية لا سياسية على اعتبار أنها تركز اهتماماتها من النواحي التطبيقية على الأهداف السلوكية ولا تهمها غايات التربية .

- لا يمكن فهم السلوكات المحددة في الهدف الإجرائي دونما اهتمام بالعمليات والأنشطة المعرفية العقلية.

- لا يهتم التدريس بواسطة الأهداف بدوافع التعلم، فتحديد المسؤولين لغايات التربية ومقاصدها وانفراد المدرسين لتحديد الأهداف التعليمية فيه تجاهل لدوافع وميول واستعداد المتعلمين .

إن تأكيد التدريس الهادف على تحديد الهدف التعليمي في صيغ إجرائية وصرامتها في ذلك ،يقلل من فرص الإبداع والتعبير عن الذات، ومن فرص التعلم عن طريق الاستقصاء والبحث والاكتشاف وحل المشكلات والتعلم الذاتي .

هناك صعوبة في تحديد وصياغة و تقويم الأهداف ذات الطبيعة الوجدانية ،على اعتبار أن مواقف الفرد واتجاهاته وعواطفه وميوله،غالبا ما تكون مقيدة بالظروف المحيطة بمكتسباته القبلية ،وأيضا بمشاريعه الشخصية وأهدافه وطموحاته.

- عامل التطور الذي عرفته التكنولوجيا والعلوم في النصف الثاني من القرن الماضي وما ارتبط هذا التطور من توجه إلى الاستثمار،ومنه استثمار الموارد البشرية بغية الرفع من مرد وديتها .

- عامل التنافس وهاجس الجودة في الإنتاج الذي كان وراء ظهور مفهوم الكفاءة في العمل وهذا ما يؤكده جيرار فيرنيو أن الفرد ليس بحاجة إلى عناء كبير لفهم أن خطورة المنافسة والتطور السريع لأشكال العمل التي تتطلب المزيد من المعرفة والذكاء هي التي ولدت شروط المحددة لهذا الاهتمام المفاجئ بالكفاءة .[69] ص61.

- عامل الاهتمام الذي حظي به النمو المعرفي في النظرية البنائية للتعلم ، القائم على فكرة دعم الاكتساب التدريجي لاستقلالية التلاميذ في التعلم ،والمرتبطة بمفهوم التعليم الذاتي والتعلم بواسطة حل المشكلات ...

وفي سياق الحديث عن ظروف نشأة المقاربة بالكفاءات يمكن القول أن بيداغوجية الكفاءات جاءت لتصحح أخطاء بيداغوجية الأهداف .وإيجاد بديل يرد الاعتبار لجميع مكونات العملية التعليمية ،والأخذ بعين الاعتبار معطيات المحيط ووضعيات التعلم وخصوصيات المتعلم الذي يعتبر من منظور المقاربة بالكفاءات عنصرا فعالا يشارك في بناء تعلمه عن طريق تفاعله مع موضوع المعرفة. [74] ص 13.

5.2.3. نظريات تأسيس المقاربة بالكفاءات :

تعود الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي "جون ديوي"مبتكر طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم ،وتتحدد قيمة المعرفة حسب هذا المذهب بمقدار ما تحققه من فائدة ونفع ،وهي من مبادئ المقاربة بالكفاءات[75] ص08.

النظرية السلوكية : يذهب أصحاب هذا الاتجاه لتحليل عملية التعلم إلى أن التعلم لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم أو ما يسمونه بمعادلة (المثير - الاستجابة). [43]ص276 .

معنى ذلك أن التعلم يحدث عند المتعلمين نتيجة سلسلة من المثيرات والاستجابات وليس نتيجة السيرورة الذهنية تنظمها العمليات العقلية، ولا دخل للعقل في ذلك لذلك كانت المدرسة السلوكية تركز بشكل أكبر على السلوك الناتج عن التعلم ، ومن ثمة وجهت اهتمامها إلى ما يجب على المعلم فعله من أساليب تدريب متكرر وتعليم مبرمج ولكي تحقق أهداف التعلم عندهم ركزوا على وجوب صياغة أهداف تعليمية دقيقة تصف سلوكات قابلة للملاحظة ،ويكون الاعتماد في هذه المقاربة على تقسيم المحتوى الدراسي إلى وحدات تعليمية صغيرة ويتحمل المعلم وحده مسؤولية تحقيق أهداف التعلم كهيئة شروط البيئة الصفية ونظام التعزيز الذي يشجع المتعلم على تحقيق السلوك المنتظر، أما المتعلم فيظهر كمتلق تصب المعلومات في ذهنه في شكل حقائق موضوعية مفروضة عليه من المعلم ،الذي يعد هو المرسل للمعلومات، ويتضح من هذا أن المدرسة السلوكية تهتم بالسلوكات التي ينجزها المعلم دون السيرورات الذهنية التي تدخل في التعلم [72]ص91/90.

النظرية المعرفية :

إن اهتمامات علم النفس المعرفي تتمحور حول ما له علاقة بالمعرفة من الزوايا النفسية لهذا فان مجالها واسع يتوزع بين الدراسة والإدراك ،وحل المشكلات والتطرق إلى الذاكرة و التعلم ودراسة العمليات المسؤولة عن اكتساب المعرفة، ودراسة التمثلات المعرفية التي يكونها التلاميذ قبل مواجهة معلومات جديدة [76]ص143.ومن هنا جاءت المقاربة المعرفية لتستعيض عن المقاربة المنهجية المتبعة عند السلوكيين داحضة إياها،وداعية في نفس الوقت إلى مواجهة العمليات الذهنية ونمذجتها،أي إقامة مقارنة بين ما يجري في أذهان الأفراد وما يحصل في الأنظمة الحاسوبية .إذ تعد هذه النمذجة أحكم طريقة لفهم ما يجري في دماغ الفرد لحظة استقبال المعلومات ومعالجة الرموز وحفظ عناصر في الذاكرة واسترجاعها [77]ص32.ويختلف أصحاب النظرية المعرفية (التي من روادها نعوم تشو مسكي العالم اللساني، وتريف)،عن السلوكيين في كونهم ينطلقون من السيرورات الذهنية التي تتدخل في تنظيم التعلم وتحصيله،ويذهبون إلى اعتبار التمشيات العقلية للمتعلم هي التي تتدخل في تحصيل المتعلم وليس المثير

و الاستجابة كما يقول السلوكيون.فالعملية العقلية في سيرورتها المضطردة هي التي يوظفها المتعلم في بناء المعرفة.[72] ص91.

النظرية البنائية :

تعود مبادئ التعلم في بيداغوجية الكفاءات إلى المدرسة البنائية في علم النفس: ومن رواد هذه المدرسة الباحث السويسري جان بياجيه. يتجه أصحاب هذه النظرية إلى أن المعرفة تنتج من أعمال حقيقية يقوم المتعلم باستنتاجها لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه [75]ص 06 وتؤكد أيضا على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم ، ومنها انتقيت عدة نماذج واستراتيجيات تعليمية [78] ص 11.

لقد وضع بياجيه تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا الأخير ونموه ،فالطفل يؤثر في محيطه ويتأثر به ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه ،وبدون ردود أفعال لا يمكن له أن ينمو، فنمو المعرفة الإنسانية هو سيرورة تتحقق بموجب توازن بين التمثل (من حيث كونه عملية إدماجية لمثيرات جديدة مع الخطاطات الموجودة مسبقا).

و المواءمة أو الملاءمة (ظهور خطاطات جديدة عند مواجهة صعوبة استخدام الخطاطات السابقة).

يشكل التمثل أساس أي سلوك تكيفي ،غير أن الإنسان عندما تعترضه صعوبات جديدة يكون مدعوا إلى تكييف بنياته الذهنية ، كي يضمن من جديد حصول تمثل للمعطيات التي تواجهه ،فمثلا فالطفل الذي يتعلم إدراك الأشياء يصبح مدعوا إلى تعديل طريقة إدراكه ،كلما واجه معطيات غير متوقعة ، وهو ما ينعكس إيجابا على قدرته الفعلية. [77]ص29

ويؤكد بياجيه على سيطرة النمو على المسار التعليمي التعلمي ،ويعد التعليم بالنسبة له ليس تبليغا للمعارف فحسب بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده بتفاعله مع محيطه ،فالتعليم بهذا الشكل ينصب على اختيار الأدوات التي توضع في متناول التلميذ في محيط معين،ووفق وتيرة نموه والهدف الأساسي للتعليم هو السماح للطفل متى أصبح مراهقا ببناء معارفه بنفسه.[75]ص10

ويميز بياجيه بين نوعين من المعرفة : المعرفة الشكلية التي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناه الحرفي

(التعرف على الشكل العام للمثيرات) ولا تنبع هذه المعرفة من المحاكاة العقلية . أما المعرفة الثانية سماها بالمعرفة الإجرائية ، وهي المعرفة التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات، وتهتم بالكيفية التي تتغير بها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الجديدة .

ويرى بياجيه أن التعلم المعرفي هو بالدرجة الأولى عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية للفرد تستهدف مساعدته على التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة عليه لمحاولة استعادة حالة توازنه المعرفي وتحقيق التكيف مع هذه الضغوط انطلاقا من تنظيماته العقلية. [79] ص95/90.

تقوم المدرسة البنائية (بنائية بياجيه) على ثلاثة معطيات أساسية هي :

- في سياقها الإبستمولوجي عملية بناء من قبل المتعلم وليست معطاة.

- تركز على السيرورات " التمشيات الذهنية " التي تتدخل في التعلم و ليس على المثير و الاستجابة فهي تحلل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة الجديدة .

- في المجال البيداغوجي هي تتضمن استراتيجيات يضعها المدرس ليساعد المتعلمين على بناء معارفهم.

[72]ص 91 .

كما تقوم على افتراضين رئيسيين :

1). يبني الفرد المعرفة اعتمادا على خبرته الخاصة ، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين ، وتعد الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفته ولا تنتقل المفاهيم والأفكار والمبادئ من فرد إلى آخر بمعناها نفسه فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصا به .

2). إن وضيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة ، ويقصد بالعملية المعرفية (العملية العقلية التي يصبح الفرد بمقتضاها واعيا .بموضوع المعرفة وهي تشمل مختلف العمليات العقلية . [78] ص 12 .

البنائية الاجتماعية :

هي تيار معرفي من رواده الباحث الروسي فيجو تسكي و دواز و مونيه ،ويذهب هذا الفريق في تحليله لعملية التعلم إلى أن مفهوم الوساطة المعرفية التي يؤمنها الآخر ، إلى جانب المعرفة ، والمتعلم ، يلعب الوسيط المعرفي دورا هاما في البناء المعرفي ، معنى ذلك أن البنائية الاجتماعية تعتبر بناءا للمعرفة يحدث من طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعال في تطور السيرورة الذهنية للمتعلم [72]ص92 وركز فيجو تسكي على مبدأ التفاعلية مركز اهتمامه على المكون الاجتماعي ، فالفكر والوعي وفق هذا المنظور هما حصيلة الأنشطة ينجزها المتعلم مع المحيطين به .[77]ص30 . ومنهم

المعلم، والأصدقاء والأقران والمدير، وجميع الأفراد الذين يشارك ويتعامل معهم من خلال أنشطته المختلفة أي أننا نأخذ بعين الاعتبار البيئة المجتمعية للمتعلم، ونهتم بالتركيز على التعلم التعاوني .

يفسر سالمون، وبيركنز(1998) التعلم التعاوني : بان تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل واحد منهم على حدة ،وأن تعاون الأفراد يجعل تعلم كل منهم أفضل وأقوى حيث يشكل بينهم علاقة تبادلية لولبية وتستخدم في هذا عدة استراتيجيات للتدريس منها ،التدريس في ظل سياقات ذات معنى ومغزى للمتعلم والتفاوض بين المتعلمين في المعنى المشترك بينهم ،والمناقشة الصفية .[79]ص 54 .

6.2.3. بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات :

إن مفهوم المنهج لا يقتصر على ما كان يعرف به مصطلح " البرامج "، من أنه عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها والساعات المخصصة لذلك، والمضامين التي تقدم في فترة من فترات التعليم بمفهوم المعارف ". بل إن هناك مفهوم جديد للمنهاج على اعتبار أنه الوثيقة المرجعية الرسمية الوطنية بالنسبة لجميع المؤسسات التعليمية .فالمنهاج عبارة عن مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه ، وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به مثل، الكتب المدرسية والوسائل السمعية والبصرية ... [80] ص 23 .

في نظر الفتلاوي يعتبر المنهاج التعليمي "عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية المربية ، والمصممة في إطار التخطيط المسبق لبلوغ أهداف تربوية وتعليمية يقصد مساعدة المتعلمين على النمو الشامل في جميع نواحي الشخصية ، بتهيئة المؤسسات التعليمية في إطار الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التدريس والتقويم [81] ص39.

كما يعرف المنهاج" بأنه مجموعة منظمة من المقاصد والأهداف والمحتويات المقدمة بطريقة متسلسلة، والوسائل الديداكتيكية ،والأنشطة التعليمية ، والإجراءات التقويمية ، قصد قياس بلوغ تلك الأهداف المسطرة.[77] ص124.

يرى سرحان وكامل المنهاج الحديث بأنه عبارة عن مجموع الخبرات التربوية، والثقافية، والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة، وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوي[82] ص 07.

والمنهاج هو كل تعليم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة ليكتسب المتعلم خبرات معينة ويمارس نشاطات معينة سواء تم ذلك داخل المدرسة أو خارجها من أجل تحقيق الأهداف التربوية السليمة .[63] ص25 .

إن الملاحظة التي يخرج بها متصفح هذه التعاريف،كون دلالة المنهاج أصبحت تتسع لمكونات جديدة، وهي تعار يف تعكس بجلاء خاصية التعقيد التي أضحت تميز النظام التربوي والتكويني، وتظهر من خلالها العناصر المكونة للمنهاج والمتمثلة في الأهداف، والغايات التربوية وحاجيات المتعلم، والطرق البيداغوجية وضع التقويم ،انجازات المتعلمين، وكذا تدبير العملية التعليمية [77]ص 125 .

وانطلاقا من هذه المفاهيم، فان المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات يطمح لجعل التعليم مستقبلا أكثر إجرائية موجه نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية، ويتوقع أن يتزود بها المتعلم في نهاية كل طور تعليمي، ويمكن إيجار مميزات المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات في النقاط التالية :

- المتعلم هو المحور الذي يدور عليه المنهاج .

- تنمية شخصية المتعلم من جميع الجوانب الوجدانية والعقلية والبدنية .

- ترك المبادرة البيداغوجية للمعلم في اعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة واختيار الأساليب والوسائل المناسبة. [80]ص 23.

- إتاحة الفرصة للمتعلمين لجمع المعلومات، وجمع المصادر المتنوعة، وإيجاد الدلائل المدعمة للتفسيرات التي اقترحوها للظواهر المختلفة، والتعبير عنها بصورة لفظية ومناقشة التفسيرات الخاصة بهم وتشجيعهم على تعديلها وتحسينها .

- يؤكد الالتحام والتناسق بين الحياة المدرسية وحياة التلميذ (المتعلم) الاجتماعية ذلك أن المعارف والخبرات والكفاءات المكتسبة داخل المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية. [83]ص121.

7.2.3. أسس بناء المناهج :

1- الأساس الفلسفي : يرتكز كل منهاج على فلسفة تربوية واضحة، ومحددة تعكس فلسفة المجتمع من عقائد ومبادئ وقيم تنظم الحياة .

2- الأساس الاجتماعي : مراعاة مشكلات المجتمع وتطلعاته حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته وبالتالي ضمان الاستمرارية والتواصل . [69] ص 68 .

3- الأساس الثقافي : الثقافة وليدة المجتمع وتختلف من مجتمع إلى آخر، وهي الأداة التي يستطيع كل مجتمع بها أن يحافظ على كيانه ويضمن لنفسه الاستقرار والتقدم، ولها دور هام في بناء المناهج لما تحمله من عناصر و معارف، تعكس طبيعة المجتمع وواقعه .

4- الأساس النفسي : المنهاج الجيد هو الذي يراعي الخصوصيات النفسية ومراحل النمو في كل مرحلة من مراحل حياة المتعلم .

5- الأساس المعرفي : ويقصد به طبيعة المعرفة المختارة التي يجب أن يحتويها المنهاج المقدم للمتعلمين،لتحقيق الكفاءات والقدرات المرغوبة فيها في شخصية المتعلم [63]ص 97-118.

8.2.3. عناصر التجديد في المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات :

- اعتبار الكفاءة مبدأ منظما للتعليم بحيث تكون أساسها لهيكلة المحتويات .

- تحديد الكفاءة يتطلب جملة من الوضعيات تمكن من معالجة المعارف والمفاهيم الأساسية والقواعد المنظمة للمادة بشكل بنائي، وتخص النقاط التي تمثل صعوبة لدى المتعلمين .

- اعتماد وضعيات تعليمية – تعلمية كمشاكل حقيقية،يمكن حلها بأساليب مختلفة عبر مركبات الكفاءة المستهدفة، تستدعي مفاهيم أساسية وتقنيات تعلم، وتمكن المتعلم من استخدام أكثر ما يمكن من المهارات التي تظهر بكفاءة ، وتزداد تعقيدا بالتقدم في مراحل التعليم.

- التركيز على التصور البنائي لتعلم ، وإعطاء أهمية خاصة لنشاطات المتعلم وقدراته الذاتية في ذلك، مما يستدعي تصورا جديدا لمهمة ومكانة المتعلم باعتباره محور العملية التربوية، وتصورا جديدا لمهمة المعلم كموجه ومسهل لعملية التعليم تحفيزا وتنشيطا وتقويما .

- الاستفادة من التعلمات خارج (المدرسة) ووضعيات التعلم المدرسي .

- توخي تعلم ذي دلالة ومعنى، يترك أثرا دائما لدى المتعلمين، ويمكنهم من التكيف ،بل والتحكم في وضعيات الحياة اليومية. [80]ص 33.

3.3. الكفاءة وعملية التدريس:

1.3.3. تعريف المقاربة بالكفاءات :

المقاربة : لغة : هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة وتعني بدلالتها اللغوية .

المعنى : دناه وحادثة بكلام حسن، فهي قربان، وقربة، ومنها التقارب الذي ضده التباعد .

اصطلاحا :

يقصد بها الكيفية العامة لنشاط ما،مرتبطة بأهداف معينة والتي يراد منها دراسة وضعية،أو مسألة ما، أوحل مشكلة،أو بلوغ غاية معينة،أو الانطلاق في مشروع ما. [73] ص 69 .

والمقاربة عموما هي أسلوب تصور ودراسة موضوع،أو تناول مشروع، أو حل مشكل،أو تحقيق غاية وتعتبر من الناحية التعليمية التعلمية قاعدة نظرية تتضمن مجموعة من المبادئ،يستند إليها تصور و بناء منهاج تعليمي ،وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية. فالمقاربة تصور ذهني، أما الإستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل ... [84] ص 20.

- ويذهب جول (Gool) إلى تعريف الكفاءة اقتصاديا "بأنها قدرة الفرد على الحياة المعيشية"، ويشير إلى لفظ (compétence) بمعنى كفاءات، وهي مفاهيم خاصة ومهارات واتجاهات معينة. [68]ص 50.

- ويرى بيرنيو أن الكفاءات تجند وتدمج وتنظم الموارد المعرفية والوجدانية،لمواجهة عائلة من الوضعيات في وضعية واقعية ذات مغزى، ومن أجل نشاط ذي فعالية .[75]ص21.

والكفاءة هي مجموعة المعارف والقدرات المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على إشكالية وحلها من خلال نشاط تظهر فيه آداءات أو مهارات المتعلم في بناء المعرفة .

وتعرفها الفتلاوي" على أنها قدرات تعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام معرفية مهارية وجدانية تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه في مستوى معين مرض من ناحية الفعالية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل ملاحظة مختلفة. [68]ص29.

أمّا تشو مسكي المختص في علم اللغة فنجده يعرف الكفاءة اللغوية على أنها " نظام ثابت لخصائص تكوينية، وبتحليلنا لكلمة نظام نجد أن هذا الأخير يسمح للفرد بأن ينتج في المجال اللغوي مجموعة من الجمل ذات معنى في اللغة الخاصة، وبالمقابل يمكنه أن يتعرف على جملة معينة بأنها تنتمي لنفس اللغة بدون أن يعرف كيف ركبت ، لكون القدرة على التعرف لا يمكن ملاحظتها من الخارج ،كما لا يمكن للفرد المتكلم أن يفسر الطريقة التي تصدر بها الأصوات أو الجمل المفهومة من طرف المستمع، لذا تصبح الكفاءة مناهضة للأداء أو الانجاز الذي يعتبر تحديثا للكفاءة المنتجة فعليا ".[85] ص140.

كما يعرفها أوحيدة علي "على أنها مجموعة مدمجة من المهارات الجسمية الحسية والمهارات العقلية والمهارات الوجدانية ". [86] ص:09.

ويرى "روجيرس" أن الكفاءة هي مجموعة مدمجة من المعارف والمعلومات، والمواطن والانفعالات والمهارات الحسية الحركية، والمعارف الصيرورية، تسمح مقابل فئة من الوضعيات،بالتكيف وحل المشاكل وانجاز المشاريع .[71] ص18.

أمّا زيتون يقول عن الكفاءة ما يلي:"إن مفهوم الكفاءة معناه مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين". والكفاءة في التدريس تعني معرفة المدرس بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية. [66] ص51.

- وتعرف على أنها تصور مسبق لبناء مشروع قابل للانجاز،اعتمادا على خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال الذي يؤدي إلى بناء كفاءة [70]. ص74

المقاربة بالكفاءات : تعد المقاربة بالكفاءات تعلما اندماجيا غير مجزأ يساعد على إعطاء معنى للمعارف المدرسية المكتسبة بشكل بنائي،واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للتلميذ التعامل مع وضعيات معايشة،تعاونا سليما وسديدا. [84]ص 25.

والكفاءة لا تتحقق في المتعلم إلا إذا توفرت كثير من الإمكانيات (معارف علمية عملية، القدرات.....) والمعلم لا ينطلق في تعليمه إلا وفي نيته تحقيق كفاءة،وقبل الشروع فيها ليصور الشكل الذي ينبغي أن يكون عليه.وهذا التصور،هو بمثابة مقاربة تبسط له كيفية إيجاد جميع العوامل التي تحقق له هذه الكفاءة لدى المتعلم [70]ص:75.

2.3.3. تعريف الكفاءة:

الكفاءة في اللغة العربية من فعل كفأ أي الحالة يكون فيها الشيء مساويا لشيء أخر، الكفء هو النظير و المثل، ومنه الكفاءة: المماثلة في القوة والشرف. [75] ص 18.والمناظرة والتساوي وكل شيء يساوي شيء حتى صار مثله فهو مكافئ له،ولقد جاء الاستعمال العربي مؤكدا لذلك، قال تعالى "ولم يكن له كفؤا أحد " (الإخلاص ،الآية 03) أي ليس له نظير، ولذلك كان من الأفضل استعمال لفظ كفاءة،وجمعها كفاءات،وليس كفايات.وفي اللغة الفرنسية " compétence" تعني لغويا المهارة والقدرة والإمكانية وتعني الجدارة في التخصص والصلاحية والأهلية والكفاءة [66]ص 50.

الكفاءة اصطلاحا : لقد تعددت اصطلاحات الكفاءة لكن رغم تعددها لم تتعارض وتختلف بل كل بعضها بعضا وسنورد بعض التعريفات كما يلي :

يرى طارد يف"Tardif ": أن الكفاءات هي نظام من المعارف السردية والشرطية والمنهجية المنظمة بشكل عملي لكي تسمح بحل مشكلات.

ويقول جيلي " إن الكفاءة نظام من المعارف المفاهيمية والمنهجية المنظمة في شكل مخطط عملياتي تسمح في إطار مجموعة من الوضعيات بتحديد مهمة / مشكلة وحلها بكيفية فعالة .[87]ص :12.

3.3.3. الفرق بين الكفاءة والكفاية :

الكفاية في التدريس تتمثل في جميع الخبرات والمعارف التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب، ويظهر في أنماط التصرفات المهنية خلال الدور الذي يمارسه مع جميع عناصر الموقف التعليمي .

الكفاءة هي القدرة على توظيف الموارد والمعارف كل وضعيات أو مشكلة أو انجاز مشروع، وفيما الكفاية تعني القدرة على تحقيق أهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل تكاليف .

فعند المقارنة بين التعريفين نجد أن مفهوم الكفاءة أوسع واشمل من مفهوم الكفاية في مجال العملية التعليمية والتربوية. [68] ص29 .

تعريف الكفاءة المدرسية : معناها أن يكتسب المتعلم معارف وأن يتعلم كيف يستفيد منها في الحياة، وأن يقدر على إنتاج نصوص في مختلف أشكال التعبير لها دلالة معنوية بالنسبة إليه بغرض الاتصال بالغير، وأن يقدر على تحديد ماهية العملية الحسابية التي ينبغي طرحها في المشكلة، ثم يقوم بحل هذه المشكلة بنفسه. وأن لا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالبيئة بل يقدر على العمل من أجل صيانة هذه البيئة .

يعرف بيرنود هذه الكفاءة بقوله " هي قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوضعيات،نتحكم فيها لأننا نتوفر على معارف ضرورية وقدرة على تجنيدها،على دراية وفي الوقت المناسب من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها .

إن ممارسة أي كفاءة بالمفهوم المدرسي لابد أن تتم في وضعية تعليمية تعلمية من الإدماج ذي دلالة نمو تأخذ في الحسبان معه المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والوضعيات التي تمارس فيها هاته الأنشطة،حتى يستطيع التفاعل والتكيف مع المحيط بإيجابية،وهذا يتطلب تجنيد عدة معارف مدرسية وغير مدرسية [80]ص: 40 .

4.3.3. خصائص الكفاءة : تتمثل خصائص الكفاءة فيما يلي :

توظيف مجموعة من الموارد مثل المعارف العلمية، والمعارف الفعلية المتنوعة والقدرات والمهارات السلوكية ،وفي غالب الأحيان فإن هذه الإمكانيات تكون خاصية الإدماج .

الكفاءة ذات طابع نهائي، وهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية.معنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم،والذي يوظف جملة من التعليمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو حياته اليومية .

الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد،و تحقيقها لا يحصل إلا ضمن وضعيات تمارس في ظلها هذه الكفاءة (يعني وضعيات قريبة من بعضها البعض). فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها تفعيل الكفاءة المقصودة، وإن تنوعت الوضعيات فلا بد أن يكون هذا التنوع في محدودا ومحصورا في مجال مشترك . [80] ص 44.

الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة : أي أنها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبها من المادة الواحدة،مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد.أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها،وهناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة .

الكفاءة قابلة للتقويم : الكفاءة تقيم – أساسا – على مقياسين اثنين على الأقل وهما : نوعية الإنجاز في العمل، ونوعية النتيجة المتحصل عليها .وفي المجال المدرسي يقيم المتعلم بدلالة ما ينتجه،وذلك باعتبار جملة من المقاييس و في مقدمتها جودة الإنتاج ومطابقتها للمطلوب. وباختصار لا ينبغي أن نكتفي بصياغة أسئلة حول المعارف فحسب، بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعوه إلى علاج السؤال بتوظيف معارفه ومهارته ومختلف إمكاناته للوصول إلى الحل المناسب [77] ص : 65 .

5.3.3. مستويات الكفاءة : تحتوي الكفاءة على مجموعة من المستويات هي :

الأهداف التعليمية: (مؤشرات كفاءة + تعلم) تحقق في نهاية كل حصة .

الكفاءة القاعدية: يتم تحقيقها خلال وحدة تعليمية " مجموعة من الحصص والمواضيع ". مثل :تقديم معلومات دقيقة عن نص مقروء في مادة اللغة العربية.

الكفاءة المرحلية: هي الكفاءة التي يتم تحقيقها خلال مجموعة من الوحدات التعليمية تنجز خلال شهر

أو فصل دراسي : مثال : في اللغة العربية تتم القراءة جهرا، ويتم مراعاة الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

الكفاءة الختامية: تتحقق في نهاية السنة الدراسة.مثال : يقرأ المتعلم نصوصا وتتفاعل مع محتواها بحيث تستجيب لحاجاتها الشخصية والمدرسية والاجتماعية .

الكفاءة الختامية المندمجة: تتحقق في نهاية الطور التعليمي.

الكفاءة المستعرضة: يمكن تحقيقها في جملة من المواد أو الأنشطة الدراسية المختلفة لمادة معينة.

[69] ص: 70.

6.3.3. صياغة الكفاءة :

صياغة كفاءة معناه تحديد أبعاد نصها بحيث تكون فعلا كفاءة وليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا. ونص الكفاءة هو عبارة عن نص موجز يترجم مجموعة من التعلمات التي سيتحكم فيها المتعلمون في نهاية مسار تعلم ما " طور ،سنة دراسية، فصل، شهر، وحدة "

ولصياغة الكفاءة ينبغي الأخذ بعين الاعتبار مايلي : [80] ص : 53 .

1- تحديد إطار ما هو منتظر من التلميذ: ويتعلق ذلك بنوع المهمة المنتظر تأديتها أي نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم (حل مشكلة ما، إنجاز شيء ما...) .

- نوع الموارد وشروط تنفيذ المهمة : أي السندات والموارد التي يستخدمها المتعلم لتنفيذ المهمة ،إضافة إلى الشروط المتعلقة بالعوائق التي توضع أمام المتعلم والتي إذا ما تخطاها دل ذلك على تمكنه من الكفاءة المراد تنميتها عنده .

2. الصياغة الإجرائية للكفاءة : وتتطلب الإحاطة بكل مكونات الكفاءة،قصد الابتعاد عن الطابع العام والمجرد لها وجعلها محسوسة قدر الإمكان، وذلك يتعين ضبط ما يلي :

- السياق: ويتمثل في مجال الحياة الذي تصاغ الكفاءة في إطاره.

- المعرفة: وهي عناصر المادة أو المواد المستهدفة في الكفاءة.

- المعرفة السلوكية: وتعبر عنها الجوانب العاطفية والانفعالية المراد إنماؤها لدى المتعلم.

- المعرفة الفعلية: وترتبط بالجوانب التنظيمية العملية للإنتاج المنتظر.

- الدلالة : وترتبط بالمعنى الذي يعطي للكفاءة وهي مؤشر دال على دافعية المتعلم .

[75] ص: 32/31.

شروط صياغة الكفاءة :

أن يجند فيها المتعلم مجموعة من المكتسبات .

أن تتصل بفئة من الوضعيات (عائلة) التي يمكن إبرازها بشكل دقيق بواسطة مجموعة من المؤشرات

أن تتحقق في إطار مجموعة من الوضعيات ذات معنى بالنسبة للمتعلم بحيث تجنده ويكون لها بعد اجتماعي .

أن تسمح بأن تكون وضعيات التقويم دائما جديدة بالنسبة للمتعلم (ليست عملية استرجاع).

أن تبين بدقة وسائط عائلة الوضعيات لكي تسمح بإعداد وضعيات تقويم متكافئة .

أن تصاغ بدقة و بصفة إجرائية و تكون قابلة للتقويم بحيث يتمكن معلمان دون أتفاق مسبق من اقتراح وضعية من نفس المستوى لتقويم مكتسبات التلاميذ.[75] ص 35.

7.3.3. إستراتيجية التدريس بالكفاءات :

من السمات البارزة للبعد المفاهيمي للكفاءة هو اعتماد إستراتيجية دقيقة تقوم على مقاربة منهجية تؤدي في النهاية إلى بلوغ الغاية التي تستهدفها،و هي جعل المتعلم يمتلك القدرة على بناء كفاءات معينة، و استثمارها ضمن وضعيات توجهه، و لكي يتحقق ذلك ينبغي أن يحدد المعلم معالم هذه الإستراتيجية للتلاميذ، و علاقة بناء الكفاءة بالمعارف النظرية و السلوكية و الإجرائية ضمن النشاط المدرسي ." [72]ص145 .

و الإستراتيجية كمفهوم:هي مخطط نشاط و طبيعة العلاقة بين مركبات الموضوع أو المادة، تتحدد لاختيار التطابق والتناسق بين مكونات الوضعية البيداغوجية، وضبط مجموعة من الطرق و التقنيات الموظفة للتعلم و حل المشكلات،وترمي أساسا إلى تحقيق أهداف تربوية يكون النجاح فيها مرتبطا بالمستوى المعرفي،و خصوصيات المتعلمين،و تنظيم محتويات التعلم،ونوعية المساعدات البيداغوجية، والمحيط التربوي [84] ص 43.

إن إستراتيجية التعلم و التعليم وفق المقاربة بالكفاءات المتبناة في المناهج الجديدة، تعكس التطور المميز للنشاط التربوي بشكل عام، وللعملية التعليمية بشكل خاص سواء في مجال اختيار الطرائق الفعالة

المناسبة، واستغلال الوسائل التعليمية الملائمة، وكذا في نوع التقويم وأدواته، وتبرز معالم التجديد في إستراتيجية التدريب بالكفاءات في النقاط التالية :

- التركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطق التعليم إلى منطق التعلم .

- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، و وتيرة كل متعلم في النشاط التعليمي والتفاعل مع الوضعيات الإشكالية الموظفة للتعلم .

- إدماج المعارف وفق سيرورة بناء الكفاءات وتنميتها.

- القضاء على الحواجز بين مختلف الأنشطة والمواد التعليمية قصد بناء أو تطوير الكفاءات المستعرضة.

- استقلالية المعلم في اختيار الوضعيات والأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الكفاءات المرجوة في حدود التوجيهات التربوية .

- استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة.

- إعطاء أهمية كبيرة للتقويم التكويني، بالتركيز على أداء المتعلم في سيرورة تعليمية طويلة المدى وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشراتها [80] ص69/68.

8.3.3. المقاربة بالكفاءات وأنواع التعلم :

إن مقاربة التدريس بالكفاءات تناسبها أنواع بيداغوجية من التعلم . والتي أفرزتها الدراسات البحثية في السنوات الأخيرة، فبيداغوجية الكفاءات تستهدف تشخيص تصورات المعلمين ضمن علاقة ترتبط بأنواع التعلم، حتى تمكن له إدراك الخلفية النظرية التي يمكن اعتمادها في تطبيق المقاربة بالكفاءات. [72]ص 157 .

التعلم بواسطة المشروع : إن مقاربة التدريس بالكفاءات ضمن هذا التوجه تركز على التعلم الإدماجي الذي يتيح فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية ضمن وضعيات جديدة،لذلك كان المشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية. إذ بفضله يمكن للمتعلم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية ويكون عنصرا فاعلا ضمن المجموعة الأصلية، ويعد التعلم بواسطة المشروع عبارة عن سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات،انطلاقا من وضعيات مشكلة يعيشها المتعلمون. [72] ص 158 .وتجسد طريقة المشروع مبدأ الممارسة داخل الفصل الدراسي وخارجه،

وترفض مبدأ صب المعارف في ذهن المتعلم وتكديسها بشكل تراكمي،ويحتم على المتعلم بناء مشروعه بنفسه بهدف ربط الجانب النظري للمعرفة بالجانب العملي التطبيقي،فضلا عن تنمية قدرات المتعلمين العقلية،و الشخصية، و الاجتماعية،و تستند هذه الطريقة على خطوات عدة تتمثل فيما يلي :

تحفيز المتعلمين للعمل و تحديد الوضعيات التي يرتكز عليها الفعل التعليمي

تحديد الأهداف و جذب اهتمام المتعلمين لأهمية إنجاز المشروع .

وضع الخطة و تنفيذها أو ما يسمى بهيكلة التعلمات من أجل الإحاطة بالإشكالية الجديدة

التقويم ويتم فيه مناقشة النتائج و الحكم عليها في ضوء الأهداف المرجوة .[81] ص: 398.

2. التعلم التعاوني : هو أحد طرق التعليم، فيه يتم تشكيل مجموعات صغيرة من المتعلمين، و يكلفون بمهمة تعليمية معينة بحيث يتعاونون معا لإنجازها، ففي هذا النوع من التعلم، يعمل المتعلمون مع بعضهم البعض داخل مجموعات صغيرة، و يساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك، بحيث يسعى جميع أفراد المجموعة الواحدة إلى تحقيق مستوى الإتقان المطلوب وفق حركات تقويم موضوعية تكون معدة مسبقا [49] ص 243.

- من أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين المتعلمين فينمي القدرة على التعاون،و التآزر في حل المشكلات و يحارب العزلة و الانطواء و التقوقع حول الذات، يقوم هذا التعلم على مبادئ أساسية هي :

1. اختيار وحدة أو موضوع دراسي يمكن تعليمه للمتعلمين وفق هذه الطريقة.

2. تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات توزع على مجموعات العمل التعاوني .

3. تنظيم المتعلمين على شكل مجموعات تعاونية يحدد فيها دور كل فرد على حدة.[81] ص 405

4. جعل المتعلم يشعر بالمسؤولية نحو نفسه والآخرين .

5. اكتساب الكفاءة التعاونية لضمان التواصل مع الغير .

6. تهتم بإعداد وضعيات تعليمية- تعلمية قبل إنجاز الدرس [72]ص: 159.

3.التعلم بواسطة حل المشكلات : بديلا لما هو مألوف من الممارسات البيداغوجية السائدة،قدمت بيداغوجية حل المشكلات. ذلك أن هذا النموذج ينطلق من أسس نظرية، تنظر إلى عملية التعلم على أنها إنتاج المجهود الخاص لجماعة المتعلمين، كما أنها تؤسس ممارستها على إستراتيجية تعليمية تعلمية

ترتكز على سيرورة من العمليات تتجه نحو حل مشكلة مطروحة على جماعة من المتعلمين، و تعد من الطرق الفعالة في عملية التدريس،كونها تنمي لدى المتعلم قيمة الاعتماد على الذات،وتطوير قدراته على التفكير وإيجاد الحلول للمسائل والقضايا التي يواجهها.[49] ص: 902.

و تنطوي مهام حل المشكلة عموما على وضع تعليمي يقوم فيه المتعلم باكتشاف حل لمشكلة معينة، و يسمح هذا الوضع عادة بتوافر استجابات أو حلول بديلة عديدة،يمكن القيام بها وقد تؤدي واحدة من هذه الاستجابات أو أكثر إلى الحل المقبول.[43] ص: 452.

و تسير هذه الطريقة في ثلاث خطوات و مراحل هي:

1. التقديم : و هنا يقوم المعلم بجذب اهتمام المتعلمين و إثارتهم و يبدأ بطرح المشكلة أو المشكلات عليهم

و يعمل على توضيح أبعادها ويناقش مع المتعلمين الخطوات التي تؤدي إلى الحل .

2. التوجيه : وهنا يقوم المعلم بتحفيز المتعلمين على التفكير و استرجاع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة لمراقبة أدائهم مع تقديم التغذية الراجعة لهم أثناء انشغالهم في حل المشكلة .

3. التقويم : و يتم في هذه الخطوة تقويم الحلول التي تم التوصل إليها من قبل المتعلمين ومناقشتها معا مع تدعيم وتعزيز الإجابات الصحيحة وبيان الأخطاء،و إعادة تلخيص المشكلة و إجراءات حلها و الحلول المناسبة لها. [49] ص90.

9.3.3. مركبات بيداغوجيا التدريس بالكفاءات :

تمثل مركبات بيداغوجيا التدريس بمقاربة الكفاءات فيما يلي :

1. المحتوى : يعني الأشياء التي يتناولها للتعلم لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية ،وعليه فإن الأساس في المقاربة بالكفاءات هو التركيز على الكفاءة و ليس المحتوى ، فتعريف المحتوى تفرضه الكفاءة و ليس العكس، و لذلك ينبغي أن نختار المحتويات انطلاقا من الكفاءات الواجب تنميتها عند المتعلمين ،و يحتاج بناء محتويات المنهاج إلى عمليتين أساسيتين هما:

- عملية اختيار المحتوى
- عملية تنظيم المحتوى

و لقد قام عديد من الباحثين بتنظيف مبسط لمحتويات التعلم في ثلاثة أنماط من الأشياء هي:

- المعارف المحضة (الصرفة) مثل معرفة المفردات اللغوية .

- المعارف الفعلية (المهارات) مثل استعمال مفردات في وضعيات مناسبة.

- المعارف السلوكية (المواقف) مثل التركيز من أجل تجاوز صعوبات الاحتمال. [80] ص46 .

2. القدرة : يعرفها ميريو "Meirieu (1988) " بأنها نشاط عقلاني ثابت وقابل لإعادة الإنتاج في مختلف مجالات المعرفة ".

و تمتاز القدرة بعدد من المميزات أهمها :

1. الاستعراضية : حيث أن كل القدرات قابلة للتوظيف و التفعيل في مختلف المواد بدرجات متفاوتة .

2. التطورية: القدرة تتطور و تنمو طوال حياة الإنسان، كلما توسعت دائرة المعارف المتعلقة بها و تستمر إلى نهاية الحياة والبعض منها ينقص مع مرور الزمن.

3. التحويل (التحول): أي أنها تتحول من حالة إلى حالة أخرى كالقدرة على التفاوض القائمة على قدرات إجرائية كالكلام و الاستماع والبرهنة.

4. القدرة غير قابلة للتقويم، يعني أنه يتعذر الحكم فيها، و ربط ذلك بوضعية معينة كالقدرة على التدوين في وضعية دون وضعية أخرى [84] ص 34.

3. الوضعية : هي التقاء لمجموعة من العناصر و من العوامل والظروف و المعطيات في مختلف المجالات ،تطرح إشكالات تنشأ عنها نشاطات تعليمية يتم من خلالها تنمية قدرات المتعلمين ،و تطوير كفاءاتهم بطرق محددة في ضوء إستراتجيات مناهج المواد الدراسية و أهداف التعلم ،و تتألف الوضعية من ثلاث مكونات هي:

- الرافد : الذي هو مجموعة العناصر المادية التي تقدم المتعلم مثل :نص مكتوب ،مسألة ،صورة ....

- التعلمات : الخاصة بإنجاز المبلغ للمتعلم بصورة واضحة .

- بعد الوضعية : و هو الإنتاج المسبق المنتظر من المتعلم .[73] ص 138.

10.3.3 . مصطلحات لها علاقة بالتدريس بالكفاءات:

- مؤشر الكفاءة :هو السلوك الإيجابي الذي ينجزه المتعلم ،و يكون علامة دالة على حدوث فعل التعلم ضمن وضعية ما، فهو بذلك يعتبر آلية نقيس بها مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، و كذا التغيير

الذي لوحظ على القدرات المحققة بعد إنجاز تعلم ما. [72]. ص 109.

- منصوص الكفاءة : هو عبارة عن نص موجز يترجم التعلمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين في نهاية مسار تعلم ما (طور، سنة ،فصل ...) و يتم التحكم في التعلمات باكتساب المعارف المطلوبة و محتويات المواد الوجيهة .[80] ص:55.

- موارد الكفاءة : هي كل المعارف و المهارات و السلوكات و الكفاءات الموادية التي يمكن تجنيدها عندما نمارس كفاءة ما ،و بالتالي فهي التي ينبغي أن نتحكم فيها إن أردنا اكتساب الكفاءة المستهدفة .

[71] ص30.

- الوضعية التعلمية :هي موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي بعده ، و بالاعتماد على الكفاءات التي سبق و أن تحكم فيها و التي تسمح له باكتساب أخرى .[75]ص 42.

- الإدماج : يقصد به العملية التي يقوم بها المتعلم حينما يطعم معارفه السابقة بمعارف جديدة ، و بهذا فإنها تعيد بنية عالمه الداخلي و تطبق المعارف الجديدة المكتسبة في وضعيات جديدة ملموسة .

[77] ص: 92

11.3.3. دور المعلم ضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :

من أهم السمات التي تطبع بيداغوجيا الكفاءات، أنها أعادت النظر في دور المعلم وتحديد وظائفه من خلال علاقته بالمتعلم , بحيث يصبحان شريكين تربطهما علاقة تفاعل ونجاعة ،حيث أصبح التلميذ هو الفاعل الأساسي في التفاعل مع وضعيات التعلم، وهو المسؤول الأول على التكوين الذاتي و إذ يصبح مطالبا بإعادة تنظيم مكتسباته القبلية، ضمن وضعيات وأنشطة ذات طابع إدماجي و فيقوم بالتنظيم واكتشاف، وتبادل التجارب والخبرات مع زملائه، أما المعلم فهو الطرف المورد الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته بما يخدم أهداف التعلم .[72] ص 155.

والتدريس بالكفاءات يلزم المعلم بأن يكون منشطا للمعرفة ومنظما لها ،كما أن نجاحه في هذا الشأن لا يتطلب تمكنه في المادة فقط كما يتصور، بل ينبغي أن يكون قادرا على تناول المادة المتضمنة في الكتاب المدرسي بصورة لها دلالة ومعنى، يعني هذا استخدام المادة العلمية في تخطيط الخبرات المناسبة وإدارتها على نحو يسير فيه المتعلم في اتجاه الأهداف المحددة . [87] ص 59. كما أنه مدعو إلى ترك

التركيز على المعارف،ذلك لأن مصادر المعرفة تنوعت وتعددت ،و مطالب بأن يكون مكونا أكثر منه معلما ومنشطا للمعلمين ومستشارا لهم، كما يعد منظما للوضعيات التعلمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف، وبقدر مايكون بحاجة ماسة إلى الوسائل التعلمية ستكون حاجته أكثر إلى الابتكار في الأفكار التعليمية [75] ص:15 .

- يعد المعلم منظما لبيئة التعلم .

- مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر .

- نموذج يكتسب منه المتعلم الخبرة، ويعمل تحت ملاحظته و إرشاداته.

- مشارك في عملية إدارة التعلم وتقويمه .[78] ص 18.

كما يشرط في المتعلم ضمن هذه البيداغوجيا (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات) جملة من الكفاءات المهنية نذكر منها:

تحقيق الوساطة المعرفية والاجتماعية ضمن وضعيات تعلمية تكون لها دلالة لدى المتعلم

تنشيط المتعلمين لتسهيل عملية حصول المعرفة لديهم.

الحرص على تقويم الكفاءات وتشخيصها لدى المتعلم .

اتخاذ القرارات الملائمة لتقويم الكفاءات المكتسبة لدى المتعلمين ،مع توفير فرص أخرى لتعلمات جديدة

تثمين أعمال المتعلمين وإعطاء قيمة لجهودهم و وحثهم على مواصلة بذل المزيد من الجهود.

[72] ص :156.

12.3.3. التقويم وفق المقاربة بالكفاءات :

يعد تقويم الكفاءات في المجال التربوي و التعليمي من أبرز الإشكالات الحديثة في العملية التعليمية التعلمية لتركيزها المنصب على انجاز المتعلم و أدائه التعلمي و سلوكا ته و أنشطته خاصة الذهنية منها ، بل تعدى إلى العمليات المعرفية التي يقوم بها المتعلم ، لهذا لم يعد التقويم محصورا على إعطاء درجة للمتعلم و إصدار أحكام مبنية على اعتبارات خارجية وإغفال العمليات الداخلية المجملة في كل العمليات المعرفية له.

ففي المقاربات السابقة كان تقويم مكتسبات المتعلم مرتكزا على مبدأ تفتيت العناصر المجزأة،والمفصولة بعضها عن بعض (مجموعة من الأهداف الخارجة و المعارف المقطعة) ، أما في مقاربة التدريس بالكفاءات تكون تلك العناصر هي محور العملية التقويمية، وباعتبار الكفاءة قدرة على التفعيل و التأليف بين مجموعة من المعارف و القدرات قصد معالجة وضعيات مصاغة في مشكلات ، فإن النشاط التقويمي يعد ذا صلة قوية بمظاهر اندماجية مختلفة و لا يمكن اعتباره عملية تستهدف مكتسبات المتعلم بشكل مجزأ. [77]، ص 159.

و التقويم بالكفاءات عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة و اقتدار . أو هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو من خلا ل أنشطة التعلم المختلفة ، و يمكن حصر أهداف تقويم المتعلم بمنظور الكفاءات فيما يلي :

ـ تنمية مستوى الكفاءة و الأداء لديه .

ـ تشخيص صعوبات التعلم و الكشف عن حاجاته و قدراته و مشكلاته قصد تكييف العمل التربوي .

ـ الحصول على المعلومات اللازمة في تقويم المتعلم لتوجيهه حسب قدراته و استعداداته .

ـ اختبار مدى نجاح الطرائق و لأساليب المستعملة .

و في المقاربة بالكفاءات يركز تقويم المتعلم على :

ـ توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم برهن عن كفاءته .

ـ تحديد مقياس النجاح الذي يستند إلى أداة قابلة للملاحظة و القياس و إنجازها في وضعيات التعلم .

ـ التفريق بين الهدف و مؤشر الكفاءة ، و يعرف الهدف من خلال تحقق فعل التعلم ، أما المؤشر فيعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مدار التغير في السلوك بعد تعلم ما [05] ص 19- 21.

13.3.3. أنواع التقويم بالكفاءات :

1) التقويم التشخيصي : يقترن هذا التقويم بمرحلة ما قبل التدريس،أو ما يسمى مرحلة الانطلاق ، و الهدف منه هو الوقوف مدى قدرات التلاميذ التحصيلية و درجة تملكهم للمكتسبات القبلية و اكتشاف

مواطن الضعف و القوة فيها و قدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة (الإشكالية أو الوضعية المشكلة) .

كما يقف هذا النوع التقويم على تشخيص الدافعية للتعلم و تشخيص الصعوبات و العوائق التي يمكن أن تعترض المتعلم في مجالات التعلم المختلفة .

2) التقويم التكويني : الهدف المرجو من هذا النوع من التقويم هو معرفة مدى تمكن المتعلم من الكفاءة المنتظر اكتسابها في نهاية المرحلة التعلمية ، فهو بذلك يساير عملية بناء التعلمات ، و يقف في كل مرة على درجة المتعلمين في الكفاءة ، و معرفة الصعوبات التي تواجههم و مدى تملكهم للمهارات و القدرات ليحققوا بذلك الاستمرار في البناء ، و تجاوز العقبات ، ومن ثم الوصول إلى النتائج المرجوة و التي غالبا تتلخص في الكفاءة.

3) التقويم الختامي (النهائي) التحصيلي : يعد هذا النوع بمثابة الحصيلة النهائية التي يتم فيها عرض حصيلة مكتسبات المتعلم و معرفة درجة تملك الكفاءات المقصودة لديه ، و الهدف منه هو إصدار حكم نهائي بشأن درجة التملك و الإتقان المتوخاة من أهداف التعلم ، ومدى اكتساب المتعلم للكفاءات الأساسية، و يكون هذا النوع من التقويم في نهاية المرحلة التعليمية أو التكوينية أو في نهاية فصل دراسي أو وحدة تعليمية أو حتى طور تعلمي [72] ص 197 – 198 .

تقويم كفاءات المعلمين:

يعد تقويم كفاءات المعلم من أهم الأدوار التي يضطلع بها سلك الإشراف والتوجيه التربوي، وكذا برامج التدريب أثناء الخدمة بغرض الكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي للمعلم في العملية التربوية، والوقوف على نواحي النقص والقصور إن وجدت لاقتراح الوسائل والتوجيهات التي تؤدي إلى تلافي هذا القصور والعمل على تحقيق الأهداف التالية بيسر وفعالية :

رفع الكفاءات التدريسية لدى المعلم، وإحساسه بالثقة بالنفس والتأكد من تحكمه في مجال تخصصه .

وضع معايير تساعد المعلم على ترقية وتحسين مستوى أدائه بالمقارنة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع، وضرورة مواكبة المدرسة لحاجات المتعلمين ومتغيرات العصر.

القدرة على الحكم لتأهيل المعلم لمراكز تربوية أعلى .

تحديد فئة المعلمين التي في حاجة إلى تجديد المعارف وتحسين المستوى المعرفي والبيداغوجي .

اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة الخاصة بالترقية، المكافأة ، الإعفاء، والنقل إلى مسؤوليات أخرى أعلى أو أدنى. [80] ص140.

ملخص الفصل:

يعد الإصلاح التي تبنته المدرسة الجزائرية باعتمادها مقاربة التدريس بالكفاءات كبيداغوجية أساسية للنهوض بقطاع التربية والتعليم، كفيل بإلحاقها بركب التقدم والتحضر، وخلق جيل مهيأ لخوض غمار التحدي في جميع المجالات من خلال اكتسابه للكفاءات اللازمة التي تمكنه من ذلك .

فبيداغوجيا الكفاءات هي عبارة عن إستراتيجية في التعليم وتصور تربوي بيداغوجي يتطلب ضبط مدخلات العملية التعليمية من مناهج وطرق وأساليب، والتي تناسب بطبيعتها أهداف التعلم لتجعل منها مادة حيوية ثمرتها النهائية كفاءة يكتسبها المتعلم وتكون له عونا يستند عليه في حياته اليومية، ومنطلق هذه البيداغوجية هو التركيز على المتعلم وجعله محورا أساسا في العملية التعليمة –التعلمية، وتحرير المعلم من قيود التبعية للبيداغوجيات القديمة القائمة على التلقين وحشو أذهان المتعلمين بالمعلومات ، ليكون بذلك حاملا لكفاءة مهنية عالية التي تمكنه من إكساب المتعلم الكفاءات التي يحتاجها، كما يمكن للمعلم القيام بدوره التعليمي والإرشادي والتوجيهي على أتم وجه وتتيح له هذه البيداغوجية فرصة اختيار الأساليب والطرائق التي يراها كفيلة باكتساب المتعلم كفاءة عالية في نهاية مرحلة التعليم .

وكغيرها من البيداغوجيات تطلب هذه البيداغوجية من المعلم أن يكون حاملا للكفاءة في شتى المجالات، قادرا على تحمل مصاعب ومشاق مهنة التعليم منصفا بمميزات المعلم الفعال، واعيا بجوانب التربية المختلفة مدركا لأهداف ومتطلبات مجتمعه، وثقافته الأصيلة المتجذرة فيه، وبالنظر إلى ما أوردته هده البيداغوجية من مفاهيم وطرائق في التدريس واستراتجيات للتعليم والتعلم، فهي لم تنشأ من فراغ ولم تقم على أنقاض بيداغوجيا الأهداف، وإنما قامت على أصول ومبادئ متجذرة في كيان النظرية البنائية ومستقاة منها، كما اعتمدت في قيامها على بعض المفاهيم السلوكية، وأبحاث واجتهادات النظرية المعرفية وبناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات لم يخرج عن نطاق الأسس المتبعة في بنائها إلا أنها حملت في مضمونها معاني التجديد وفق متطلبات العصر، ووفق ما تقتضيه شروط التعلم والتعليم، مراعية بذلك كل الظروف الممكن توفيرها من أجل تحقيق الفعالية في العملية التعليمية التعلمية، فهي تسعى وبدون شك من أجل ضمان الجودة وترمي في مقاصدها إلى بناء سرح التربية والتعليم، والرقي بالأمة إلى ركب التحضر والتقدم وخلق جيل له القدرة على بناء مجتمع متكامل .

الفصل 04

الدافعية وعملية التدريس

تمهيد :

لقد حظي موضوع الدافعية منذ أمد بعيد بجملة من الدراسات ولأبحاث في ميداني التربية وعلم النفس، وكذا في المجال المهني والصناعي ، ولقد أثار مفهومها جدلا كبيرا بين العلماء . واختلفوا في تحديد طبيعته (مفهوم الدافعية) وحقيقته ، واقتصروا في ذلك على جملة من الافتراضات المتباينة بتباين التصورات والرؤى المنبثقة من اختلاف المدارس والنظريات ، مع العلم أنها اتفقت في كون الدافعية قوة محركة للسلوك وكامنة خلفه . غير أنها لم تصل إلى تعريف دقيق و إعطاء صورة واضحة عن مفهومها الأمر الذي أدى بالباحثين إلى تطوير نطاق البحث لاستكمال ما أفرزته الدراسات حول حقيقة السلوك الإنساني والتوصل إلى تحديد مفهوم شامل للدافعية.ورغم اختلاف وجهات النظر لدى الباحثين ، فإن للدافعية أثرها البين على السلوك الإنساني وقيمتها البالغة في مجال نظريات التعلم ونظريات الشخصية .

كما تكتسي طابع الأهمية من حيث كونها هدفا تربويا يتسنى للمعلم استثارته لدى المتعلم ، كما يمكن اعتبارها أداة لإنجاز أهداف التعليم وسبيلا لتحقيق الإنجاز وتوجيه السلوك ، والوصول إلى درجة من الإشباع إذا ما ارتبطت بالحاجات البيولوجية أو الفيزيولوجية ، أو أداة لتحقيق الذات وإثباتها .

في هذا السياق ، وفي إطار ما قيل عن الدافعية ، وما أوردته الدراسات والأبحاث وما توصلت إلية النظريات ، فإننا نورد ومن خلال صفحات هذا الفصل بعض التعريفات الموجزة للدافعية ، والنظريات التي درستها إضافة إلى تعريف خصائصها ومكوناتها وآلية عملها وبعض الأنواع المهمة منها .

في السياق ذاته يمكن التطرق إلى العملية التدريسية وما تحتويه هي أيضا من مفاهيم ونظريات وتعريفات أساسية إضافة إلى الخصائص والمميزات التي تميز التدريس الفعال ، كما لا يفوتنا التعريف بدافعية التدريس والتطرق إلى العلاقة الموجودة بين الدافعية وعملية التدريس ، إضافة إلى ما يمكن للمعلم أن يستفيده من توظيف الدافعية أثناء عملية التدريس .

1.4. الدافعية:

1.1.4. مفهوم الدافعية :

يسعى علم النفس إلى دراسة السلوك الإنساني في دراسة منظمة من أجل التعرف على العلاقة بين السلوك و مجموعة العوامل الداخلية و الخارجية المسببة لهذا السلوك ، و علاقة هذا السلوك بالأهداف التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها [88] ص14 .و على الرغم من بساطة هذه العبارة،إلا أنها تحتوي على أكبر افتراضين من الافتراضات التي تقرر عملية دراسة السلوك وهما :

السلوك قصدي .

السلوك مسبب .

إن هذين الافتراضين يقودان إلى فرض أساسي في علم النفس هو : " أن السلوك قانوني " و لولا الاعتقاد بقانونية السلوك لما قام علم النفس و لما ازدهر كعلم من أسرع العلوم نموا ...[88]ص200.

فعند دراستنا للسلوك الإنساني نجد أنه يصدر كرد على منبه خارجي ،فكل منبه يؤدي إلى استجابة،

و الاستجابة في هذه الحالة تؤدي إلى خفض التوتر، مما يساهم في إعادة التوافق النفسي و الاجتماعي و الجسمي، بمعنى أن السلوك تكمن وراءه مجموعة من الدوافع تؤدي إلى استثارته بهدف إرضاء حاجاته و استعادة التوافق النفسي لدى الفرد .[89]ص 95.

ينظر إلى الدوافع عامة على أنها المحركات التي تقف وراء السلوك، فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك، و ترتبط هاته الأسباب بحالة الكائن الحي وقت حدوث السلوك من جهة و بمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى.

و هذا يعني أننا لا نستطيع أن نتنبأ بها يمكن أن يقوم بها الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا فقط منبهات البيئة و حدها و أثرها في الجهاز العصبي، إذ لا بد أن نعرف شيئا عن حالته الداخلية كأن نعرف حاجاته و ميوله واتجاهاته، و علاقتها بالموقف ،بالإضافة إلى ما يثور في نفسه من رغبات و ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف [40] ص 291 .

فبدراستنا للدافعية فإننا نضيف إلى فهم السلوك الإنساني تصورنا عن الدافع المحدد للهدف الذي يضعه الفرد لنفسه و بذلك نخطو خطوة رئيسية نحو فهم سلوك الفرد في مجتمع من الأفراد يفكرون و يناضلون ويحققون و يفشلون

كما تعرف على أنها "مجموعة الظروف الداخلية و الخارجية التي تعمل على تحريك سلوك الإنسان، و الحيوان على حد سواء، فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك، و هذه الأسباب ترتبط بالكائن الحي من الناحية الداخلية،و بالمثيرات الخارجية من جهة أخرى على حد سواء (نزعة للوصول إلى الهدف) [88] ص 201 .

يقصد بالدافعية في احد معانيها: العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف،كما تعرف أيضا بأنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، و تستثار بعوامل تنبع من داخل الفرد أو من بيئته [44] ص211.

- إن الدافعية مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة و الاتجاه و الشدة والمثابرة في السلوك وخاصة السلوك الموجه نحو هدف .[90]ص 69 .

- يقول علي عسكر بأن الدافعية هي الرغبة في القيام بعمل يحقق الفرد من ورائه حاجة أو هدفا مرغوبا [91] ص 71 .

- عرف يونغ (Young) الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة و توتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين .

- كما عرفها ماسلو (Maslow) بأنها خاصية ثابتة و مستمرة و متغيرة، ومركبة و عامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي .

و عرف هب (Hebb) الدافعية بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة [28] ص 69.

- وفي تعريف آخر لهب Hebb، يرى أن الدافعية عملية داخلية تثير نشاط الفرد وتعمل على تنظيمه وتوجيهه نحو هدف محدد .

إن سرد أفعال الفرد و ما يحدث من تفاعل بين الأشخاص يتضمن سؤالين :

السؤال الأول : لماذا يختار الأفراد فعلا واحدا و يرفضون الأفعال البديلة ؟ .

السؤال لثاني : لماذا يصمم الناس على فعل تخيروه لمدة طويلة وربما في مواجهة الكثير من المصاعب و العقبات[92] ص 262 .

حيث تؤثر دوافع الأفراد في جميع نواحي سلوكهم و تعلمهم، و خيالهم و تفكيرهم، و إبداعهم و أدائهم، و إدراكهم الحسي وسلوكهم الاجتماعي ...،كل ذلك بفعل دوافعهم التي تجعلهم يتصرفون في بعض المواقف على نحو ما،و أحيانا كثيرة يتصرفون بفعل دوافع لا شعورية، و لا يكونون على وعي بها، لذلك كانت الدوافع التي تؤثر على سلوك الإنسان في موقف معين من العوامل الهامة التي تساعد على فهم السلوك الذي يصدر منه في ذلك الموقف [93] ص 87.

2.1.4. تعريف الدافعية :

لغة : يشار إلى مفهوم الدافعية في اللغة اللاتينية بكلمة (MOVERE) و يشار إليه في اللغة الإنجليزية بكلمة(MOTIVE) و تعني يحرك،و هو عبارة عن شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز و توجيه الأداء و التصرفات، أي أن كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر،

و في اتجاه معين، و عندما نقول بأن الذي دفع شخص للقيام بسلوك معين، فإننا نعني أن شيئا ما حركه

و هذا المحرك هو ما نقصد به الدافع . وكلمة الدافع على وزن فاعل، و هو الذي يحول السلوك إلى فعل وعليه فأي سلوك يقوم به الإنسان يحتاج إلى تفعيل فالذي يعمل على إظهار السلوك و تفعيله هو الدافع . [94] ص 14 .

إجرائيا :

- الدافع عملية ديناميكية مستمرة ، نقطة البداية فيها شعور الفرد بنقص في إحدى حاجاته، يعقب ذلك حالة من التوتر تدفع الإنسان إلى محاولة البحث عن وسيلة لإشباع هذه الحاجة، و عملية البحث هذه هي ما يطلق عليها السلوك أو التصرفات .

- يعرف زهران الدافع على أنه الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا متواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة سواء كان ذلك ظاهرا أو خفيا [93] ص 89 .

أما الدافعية فتعرف على أنها حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه و تعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف معين . [95] ص 171 .

و عرفها أتكنسون (Atkinson) بأنها استعداد لدى الكائن الحي يدفعه لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين .

- و هي حالة استثارة و توتر داخلي يثير السلوك ويدفعه نحو تحقيق هدف معين .[49] ص96 .

من خلال استعراض هذه التعاريف و التبصر فيها يمكننا استنتاج عدة ملاحظات حول مفهوم الدافعية يمكن أن نجملها فيما يلي :

الدافعية مفهوم افتراضي نفسر بموجبه السلوك، و المقاصد الكامنة وراءه .

الدافعية هي عملية أو سلسلة من العمليات التي تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف و صيانته و المحافظة عليه و إيقافه في نهاية المطاف .[96] ص 229 .

تنشأ بفعل عوامل من داخل الفرد (حاجات ، ميول ،اهتمامات) أو بفعل عوامل خارجية (بواعث) [97] ص 195 .

تمثل الدافعية في بعض الحالات وضعا مؤقتا ينتهي حال تحقيق الهدف أو إشباع الدافع، و لكنها في حالات أخرى تستمر لفترة طويلة لدى الفرد ولاسيما في حالة وجود أهداف صعبة أو بعيدة المدى [49] ص 97 .

3.1.4. خصائص الدافعية :

تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص من أبرزها :

هي عملية عقلية عليا غير معرفية .

عملية افتراضية و ليست فرضية أو تخمينية

عملية إجرائية، أي أنها قابلة للقياس و التجريب و التقويم .

فطرية ومتعلمة، شعورية و لا شعورية .

ثنائية العوامل أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية ذاتية (فسيولوجية و نفسية) من جهة و عوامل خارجية أو موضوعية (مادية و اجتماعية) معا من جهة أخرى، أي تفاعل بين المفاتيح الداخلية و الخارجية .[94] ص 23 .

تثير و تدفع الفرد و توجهه نحو نوع من الأهداف، و تحافظ على ذلك التوجه مدة من الزمن .

لا تظهر صفاتها بشكل مباشر، إنما يتم استنتاجها من الأعمال أو السلوكات التي يقوم بها الفرد .[98] ص 361 .

الدوافع تستثار في ظروف خاصة ترتبط بوجود مثير يؤدي إلى توتر،و التوتر يؤدي إلى سلوك هدفه إشباع الدافع

الدوافع كانت فطرية أم مكتسبة، يتفاوت فيها الأفراد ويختلفون باختلاف السن، الجنس، المستوى التعليمي،الذكاء،المستوي الاجتماعي و الاقتصادي ،... إلا أن هذا لا ينفي وجود دوافع عامة مشتركة لدى الناس جميعا أو من تجمعهم حضارة أو ثقافة واحدة .

10. الغاية النهائية من الدوافع هي سلوكات تهدف إلى استعادة التوازن الفسيولوجي أو النفسي بما يحقق التوافق .[89] ص 97 .

11. الدافع الواحد قد يسبب أكثر من سلوك، و السلوك الواحد قد ينجم عن أكثر من دافع [99] ص 200.

12. كثيرا ما تبدو الدوافع في صور مزرية مقنعة قد تكون تعبيرا عن دافع حسي مكبوت

13. توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج الفسيولوجي و النفسي و التدريب والتعلم، من جهة أخرى ، فالدافعية مفهوم مجرد كباقي المفاهيم في علم النفس لا نلاحظه مباشرة، بل يتطلب أدوات للكشف عنه ، و لكننا نلمس أثرها في سلوكاتنا المعرفية و الانفعالية و الاجتماعية . [94]ص 24 .

14. إن الصلة بين الدوافع و السلوك صلة معقدة إلى درجة كبيرة ، و تتحدد جوانب تلك الصلة بالأفراد الذين يصدر عنهم هذا السلوك بالحضارة ونمط الثقافة التي يعيشون فيها و بوجهة نظر الفرد نفسه إلى الدافع و إلى الموقف الخارجي . [89] ص98 .

4.1.4. مكونات الدافعية :

الواقع أن مكونات الدافعية العامة تمثل موقعا رئيسيا في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن في نظم و أنساق سيكولوجية ، و يرجع ذلك إلى بديهية مؤداها أن كل سلوك وراءه دافع أي تكمن وراءه دافعية معينة ، و رغم التباين والتعدد الهائلين في نظريات علم النفس فهي تكاد تتفق فيما بينها على هاته البديهة وتقررها كل نظرية بشكل أو بآخر وتفرد لها مكانا متميزا في نسقها العلمي . [40] ص 295 .

تعد عملية الدافعية بمثابة نظام مفتوح تتألف من تفاعل خليط من المكونات التمايزية والتكاملية في آن واحد و هذه المكونات واحدة من حيث النوع عند كافة أبناء الجنس البشري لكنها مختلفة في درجاتها و مستواها وهذه المكونات هي :

- المكون الذاتي (الداخلي) و يشمل على المكونات المعرفية و الانفعالية و الفسيولوجية معا

- المكون الموضوعي أو الخارجي : و يتضمن المكونات المادية (الفيزيائية , الكيميائية و البيولوجية) . والمكون الاجتماعي . و عليه فالدافعية هي نتاج تفاعل خليط من هذه المكونات معا ، و تختلف من شخص لآخر باختلاف نواتج التفاعل في درجات هذه المكونات . [94] ص 25.

يرى البعض من علماء النفس أن الدافعية تنطوي على ثلاثة مكونات أساسية و هي : التنظيم الذاتي والحفاظ الذاتي ، و التصحيح الذاتي فالتنظيم الذاتي يعمل على الحفاظ على الجسم في وضع الاتزان الحيوي ، في حين يساعد الحفاظ الذاتي على بقاء الإنسان و استمرار حياته أما التصحيح الذاتي فيعمل على إعادة بناء ما تهدم بفعل العمليات الحيوية أو تصويب الأفكار الناتجة بفعل الأفعال السلوكية غير الملائمة . [96] ص 201 .

و في نظر كوهين تتكون الدافعية العامة من أربعة أبعاد هي الإنجاز ، والطموح، و الحماسة و الإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة أي المثابرة .

و تذكر ديمبو استنادا إلى أعمال بنتريش و ديغروت (Pintrich . Degroote) ثلاثة مكونات للدافعة ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي : و هي المكون الانفعاليّ، و مكون القيمة و مكون التوقع ، فيما توصل (حسين 1998) باستخدام التحليل العاملي بطريقة هوتلنج إلى أن الدافعية تتكون من ستة عوامل هي المثابرة والرغبة المستمرة في الإنجاز والتفاني في العمل و التفوق والظهور ، و الطموح و الرغبة في تحقيق الذات . [40] ص 295.

و في نظر فيو (2003) Viau : الدافعية في الوسط المدرسي هي نتاج تفاعل لمدركات التلميذ حول نفسه ومحيطه الاجتماعي , و محددات المصادر المتمثلة في قيمة نشاطه وتحكمه فيهو كفاءاته الذاتية ، والتي تدفعه مجتمعة إلى القيام بنشاط معين ، ويقبل عليه ويعمل جاهدا على إنجازه مكن أجل تحقيق أهداف . [100] ص73.

5.1.4. وظائف الدافعية :

تقوم الدافعية بالعديد من الوظائف من بينها :

الوظيفة التفسيرية : وهي الوظيفة الأساسية للدافعية فمن خلالها يتم تفسير السلوكات بمختلف أنواعها الصادرة عن الكائن الحي ، ويطلق عليه وظيفة العزو.

وظيفة التشخيص والعلاج : تستخدم في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية كما تستخدم في علاج هذه الاضطرابات .

وظيفة الطاقة والنشاط : حيث تقوم بإطلاق الطاقة واستثارة النشاط من خلال تعاون المثيرات الداخلية والخارجية ، في تحريك السلوك وتدفعه نحو تحقيق أهداف معينة . [94] ص 25 .

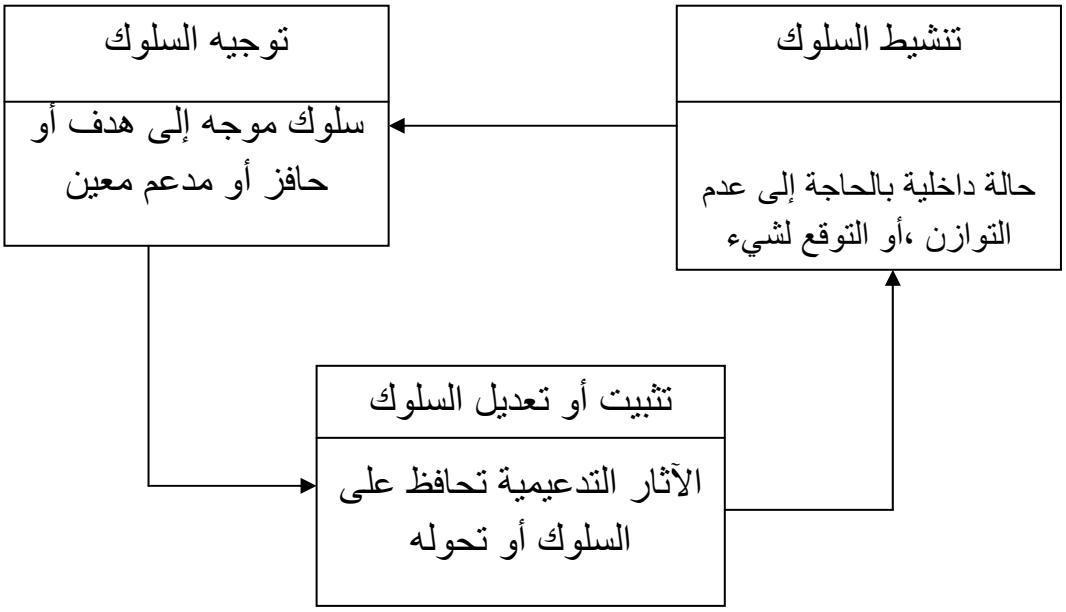
كما تؤدي الدافعية ثلاث وظائف أساسية تتمثل فيما يلي :

- تحريك وتنشيط السلوك : ويقصد به تعبئة الطاقة والتنشيط الدافعي ،أي حالة الاستعداد لإصدار السلوك، فالدوافع تحرك السلوك ، وتكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية .

- توجيه السلوك : ويقصد بهذه الوظيفة تنظيم السلوك وتوجيهه إلى هدف محدد فبعد وصول الفرد إلى حالة تعبئة الطاقة أو التنشيط الدافعي ، يتجه بسلوكه إلى هدفه المحدد الذي يشبع حاجاته .

- المحافظة على استمرارية السلوك : لا يقتصر دور الدافع على استجرار السلوك وتوجيهه فقط ، بل يتعدى ليشمل الحفاظ على استمرار يته ، وعادة ما يتم الربط بين قوة الدافع وقوة السلوك ، فالسلوك الذي يظهر بتكرار عال ولفترة زمنية طويلة ، ومن المعروف أن قوة الدافع ترتبط بشدة الحاجة، فكلما كانت الحاجة أشد كان الدافع أقوى . [101] ص 81 .

وتعمل هذه الوظائف الثلاثة في علاقة تبادلية بينها ، والتي تقول بأن وجود حالة خارجية من المثيرات قد تسبب في نشأة وظهور سلوك جديد ، أو أن حالة داخلية للفرد بالحاجة إلى شيء معين أو بالتوقع والرغبة لشيء ، أو عدم التوازن تؤدي إلى تنشيط السلوك ، وهذا السلوك الذي تم تنشيطه وتحميسه سيكون موجها إلى هدف معين أو حافز معين أو بديل محدد من بدائل السلوك ، ثم يلي ذلك المرحلة الثالثة والتي يقوم فيها الفرد بالتفكير والتبصر في حصيلة الخبرة الماضية ، والتي ستؤثر فيما بعد . أما على تثبيت السلوك المتوصل إليه والحفاظ عليه . أو تحويله من سلوك موجه إلى هدف آخر ، وهذه الحالة الخيرة قد يؤدي إلى مجموعة من ردود الأفعال داخل الفرد وداخل البيئة المحيطة ، وهذه الأفعال تكون بمثابة تعديل في حاجاتنا وتوقعاتنا ورغباتنا وحالة التوازن العامة للدافعية ، وأيضا ردود أفعال البيئة من حولنا والآخرين والمنظمات التي تحيط بنا و وهذه الردود ستؤدي إلى تنشيط السلوك مرة أخرى في وجهة هدف، أو حافز معين ويمثل الشكل التالي توضيح العلاقة بين وظائف الدافعية الثلاثة . [102]



شكل رقم -2- العلاقة بين وظائف الدافعية -

6.1.4. بعض المفاهيم المتصلة بالدافعية والدافع :

ترتبط الدافعية والدوافع بشبكة من العلاقات الإرتباطية (الطردية والعكسية) و العلاقات التكاملية والتفاعلية بعديد من المفاهيم كالميولات و الرغبات ، و الحاجات والغرائز ...,و الاتجاهات ومنظومة القيم و الانفعالات و العمليات العقلية و المعرفية ، و أنماط وسمات الشخصية ، و غيرها . [94] ص 17.

و يستعمل علماء النفس كلمة الدافع ، الحافز ، الباعث ، الحاجة والغريزة بطريقة معينة ، و كل هذه المصطلحات تعد تكوينات ، عمليات داخلية مفترضة يبدو أنها تفسر السلوك ، ولكن لا تمكن ملاحظتها وقياسها بصورة مباشرة [103] ص11 . و فيما يلي عرض موجز لهذه المفاهيم :

1. الحاجة : هي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف أو حيد الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد عن الوضع المتزن و المستقر .[99] ص 201 .

- الحاجة عبارة عن توليفة من النقص في المتطلبات الجسمية والمتعلمة فهي تظهر مثلا حينما تحرم خلية في الجسم من الغذاء أو الماء أو غيره أو حينما يتم حرمان الشخصية الإنسانية من الأشخاص المقربين ، وبهذا يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة الفسيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان ، أي هي عبارة عن جانب فسيولوجي .

2. الغريزة : هي قوة بيولوجية تدفع بالعضوية إلى التصرف بأسلوب معين ، أو هي نمط الاستجابات الفطرية المعقدة المتجهة نحو تحقيق غاية [104] ص 309 .

وعلى حد تعبير مكدوجل : هي ميل فطري عصبي نفسي يدفع صاحبه إلى إدراك موضوعات معينة و الانتباه إليها يصاحب ذلك الشعور بلذة أو ألم إذا ما أدركت هذه الموضوعات بحيث يسلك نتيجة لذلك سلوكا معينا الغرض منه حفظ ذاته أو نوعه .[57] ص 106 .

3. الحافز : يقصد به المثير الداخلي أو الناحية العصوية التي تبدأ بالنشاط ، وتجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية ، ويشعر بها الكائن الحي كإحساس بالضيق أوالتوتر ...

4. الباعث : ويقصد به المثير الخارجي الذي يسعى الكائن الحي إلى الحصول عليه أو يسعى إلى تجنبه. و البواعث نوعان : إيجابية و سلبية ، فالإيجابية ما تجذب الفرد إليها كأنواع الثواب المختلفة و السلبية ما تحمل الفرد على تجنبها و الابتعاد عن عواقبها مثل أنواع العقاب المختلفة [59]ص 60 .

5. الأهداف : الهدف هو يرغب الفرد في الوصول إليه أو الحصول عليه ، و يشبع الدافع في نفس الوقت . [88] ص 16 .

و الهدف هو عبارة عن النتيجة المدركة المباشرة لأداء هادف لإشباع حاجة تحقيق الذات ، و من الناحية السيكولوجية هو عبارة عن المضمون الدافعي – التحفيزي للوعي ، و الذي يدركه الفرد كنتيجة مباشرة وقريبة التوقع لأدائه ، و يعد الهدف الموضوع الأساسي في عملية الانتباه ، ويشغل مكانا له في الذاكرة الأدائية قصيرة الأمد ، كما يرتبط به زمن عملية التفكير التشعبي وقسم من التوترات الانفعالية الممكنة ،

و عليه فالهدف يرتبط بالذاكرة قصيرة الأمد، بينما الحاجات من المحتمل أنها تخزن في الذاكرة طويلة الأمد . [94] ص 19.

7.1.4. أنواع الدوافع:

يمكن تقسيم الدوافع إلى مجموعتين رئيسيتين :

أ- الدوافع الفطرية : يوجد اختلاف بين الدوافع الفطرية ونظيرتها المكتسبة .فالدوافع الفطرية هي تلك الدوافع التي يولد المرء مزودا بها و لا يحتاج إلى تعلمها واكتسابها من خلال البيئة التي يعيش فيها ، و هذه الدوافع الفطرية التي تصدر عن الإنسان دون تعلم أو إرشاد ترتبط بتكوين الجسم ارتباطا وثيقا . [89] ص 99.

هناك أربعة دوافع بيولوجية (فطرية)هامة ، وهي دافع الأمومة (أي الرعاية للأجنة الصغيرة ، و دافع العطش و دافع الجوع ، والدافع الجنسي ، و قد رتبت قوة الدافع و أهميته بالنسبة للكائن الحي. [59] ص 63. و تتوقف قوة الدافع البيولوجي على نوعه وشدته ويؤثر التركيب الفسيولوجي لجسم الإنسان أو الكائن الحي في شدة الدافع فالغدد الصماء و عمليات البناء و الهدم (الأيض) و أجهزة الجسم المختلفة وعلى الأخص الجهاز العصبي تؤثر كلها بدرجة ما في شدة الدافع والحاجة ، و لذلك نلاحظ اختلاف الأفراد في استجاباتهم وسرعة تلك الاستجابة بالنسبة لتلك الدوافع البيولوجية المختلفة [105] ص 216.

و هناك دوافع بيولوجية أخرى تقل في المرتبة و الأهمية في مجال التعلم بالذات عن الدوافع الأربعة السابقة هي: الدافع لتجنب الألم الجسمي ، وتجنب الحر والبرد ، والدافع للإخراج ، و الدافع للبحث عن الهواء الطلق ، و الدافع للراحة ، و الدافع للرياضة البدنية ..., [59] ص 63 .

ب- الدوافع المكتسبة :

هي دوافع يكتسبها الإنسان أو يتعلمها نتيجة مروره بعملية التنشئة الاجتماعية،و تأثير الحضارة ، و تجارب الحياة المختلفة ، و من هذه الدوافع الاجتماعية : دافع حب الاجتماع ، دافع التقدير الاجتماعي، دافع السيطرة ، دافع التملك ، دافع حب الاستطلاع ، المحاكاة والاستغاثة ... الخ [105] ص217 .

هناك عدة تصنيفات أخرى للدافعية نذكر منها :

ج- الدوافع الشعورية :

و هي الدوافع التي يعيها الفرد و يشعر بها و يدركها ، فعندما يعي الفرد دوافع سلوكاته فإن العديد من الاضطرابات السلوكية التي يتعرض لها ، يتوصل إلى حلها من حيث تقييمها،

و تقويمها وهذه الدوافع هي مفاهيم افتراضية و إجرائية معا ، و هي التي تضفي على الفرد آدميته ، و تحضره و هذا ما أكده أنصار الاتجاه الفرويدي الجديد .

د- الدوافع اللاشعورية :

و هي التي نعيشها و لا نشعر بها و لا ندركها و تكون قابلة للملاحظة غير المباشرة ، أي تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها ، كاستخدام مقاييس الإسقاط أو العزو فالسبب في غموض السلوك الإنساني ، و عدم التوصل إلى كل من وصف وتفسير كاملين له ، أو تقييمه أو تقويمه ، يعزى إلى هذه الدوافع الدفينة، و المكبوتة ، فعند إماطة اللثام عن هذه الدوافع ، يمكن التوصل إلى تفسير للسلوك الإنساني و تعديله. [94] ص 32 .

هـ - الدوافع الداخلية :

هي النزعة الفطرية التي تجعل الفرد يهتم ويمارس واحدة من عدة أشياء تظهر باستمرار من الحاجات النفسية (حاجات شخصية أو فطرية أثناء النمو)، لأن الأفراد يمتلكون حاجات فطرية بداخلهم و خبرات تعطيهم رضا تلقائيا عن النفس ، فعندما يهتم الأفراد بالمهمات ، و يشعرون بالحنين إليها ،

خبراتهم الداخلية كدافعية داخلية تمثل القوة التي تخلف الاتجاهات الظاهرة و الضغوط ، فالدافعية الداخلية هي التي تزودنا بقدرة التعامل مع البيئة المحيطة ، و الاهتمامات الشخصية و ممارسة الجهد الضروري لتطوير المهارات و القابليات .[88] ص 32 .

و - الدوافع الخارجية :

مثل هذه الدوافع يتم تعلمها و اكتسابها من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي،و التنشئة الاجتماعية ، وفقا لمبدأ الملاحظة و النمذجة ، بحيث تتقوى بعوامل التعزيز و الدعم الاجتماعي ، و تشتمل دافع الحب ، و الاحترام ،والتقدير، و الانتماء و الصداقة، و التحصيل و غيرها من الحاجات الأخرى ، كما وتشمل جملة الأهداف و الأغراض التي يضعها الإنسان لنفسه ويسعى إلى تحقيقها. [49] ص 98 .

8.1.4. أنواع مهمة من الدوافع :

1. الدافع للإنجاز (دافعية الإنجاز) :

ينشأ دافع الإنجاز من خلال السعي وراء التفوق ، و تحقيق الأهداف السامية ، أو النجاح في المهمات الصعبة ، و هذا الدافع ليس ضروريا بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة ، و ليس له أصول فسيولوجية واضحة لدى الإنسان فإذا انصب اهتمام الفرد بإشباع إمكانياته وقدراته فإن دافع الإنجاز قد يصنف على أنه دافع للنمو ، و لكن إذا كان الاهتمام مركزا على المنافسة بين الأفراد فيمكن اعتبار دافع الإنجاز في هذه الحالة دافعا اجتماعيا [103] ص 61 .

يعرف موراي الدافع للإنجاز بأنه "رغبة الفرد و ميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدما ما لديه من قوة ومثابرة و استقلالية ،و ينشأ الدافع للإنجاز عن حاجات مثل السعي وراء التفوق ، تحقيق الأهداف السامية ، النجاح في المهام السامية .

أما ماكليلاند فيعرف الدافع للإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز و التفوق و يقدم في مؤلفه الذي صدر عام (1961) تعريفا آخر "بأنه حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة و سرعة،وبأقل جهد و أفضل نتيجة " .

و في تصوره أن الدافع للإنجاز عبارة عن تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز [89] ص 112 .

كما اهتم نيكولز(Nicholles) بعملية الإدراك الذاتي للقدرة و صعوبة العمل في مواقف الإنجاز حيث يعرف سلوك الإنجاز بأنه سلوك موجه و تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة و يتضمن هذا التعريف أن الأشخاص الذين يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد أن قدراتهم عالية يميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة ، و هذه التعريف لسلوك الإنجاز يعتبر أكثر دقة من تعريف ماكليلاند [94] ص 155 .

يعد الدافع للإنجاز بعدا أساسيا لدى الأفراد ذوي الدافعية العالية ، حيث تبين أن من أهم مظاهر الدافعية العامة الشعور بأهمية الوقت و التفاني في العمل و السعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل إلى الشخص ، و الرغبة المستمرة في الإنجاز كما تبين أيضا تميز ذوي الدافعية العالية بدرجة كبيرة من المثابرة ، حيث الاستمرار في العمل لفترات طويلة ، و محاولة التغلب على العقبات التي تواجه الفرد ، و ذلك بهدف السعي لتحقيق الأداء بدرجة عالية من الكفاءة [28] ص 77 .

أما الكناني فيعرفه بأنه سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه و المثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت و بأقل جهد و أفصل نتيجة ، و الرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع ، و النضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز .

فيما قدم أتكنسون تعريفا مفاده "أن دافع الإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا في الشخصية ، يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع و ذلك في المواقف التي تتضمن الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز [106]

و الدافع للإنجاز دافع مكتسب يمكن تعلمه عن طريق الارتباط بين الخبرات المؤثرة و أنواع معينة من السلوك تتصف بالمنافسة ، و السعي وراء التفوق و الرغبة في تحقيق الأهداف السامية أو النجاح في المهمات الصعبة و الاستمرار في أدائها ، و قد أثبتت الدراسات المتعددة سببين أساسيين لظهور دافع الإنجاز بقوة عند شخص معين دون الآخر هما :

1. الاستقلال الشديد الذي تمتع به هذا الشخص في طفولته .

2. التدعيم بجانبيه (المادي والعاطفي) و الذي كان يلقاه الشخص في طفولته من والديه على سلوكه المستقل .

و من مصادر الدافع للإنجاز الأسرة التي ينتمي إليها الفرد المنجز ، و المجتمع بمؤسساته المختلفة و هي مصادر يقوم كل منها بدور مهم في تشكيل السلوك المتعلق بالإنجاز [89] ص115 .

مكونات الدافع للإنجاز:

يرى أوزبل (1969) أن هناك ثلاثة مكونات أساسية على الأقل للدافع إلى الإنجاز هي :

الحافز المعرفي : الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف و يفهم ،و حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له .

توجيه الذات : و يمثله رغبة الفرد للمزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أداءه المميز و الملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته و احترامه لذاته .

دافع الانتماء : بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين ، و يتحقق إشباعه من هذا التقبل ، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف و التقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه ، و يعد الوالدان والمعلم من أهم مصادر إشباع دافع الانتماء لدى الأطفال. [89] ص 117 .

فيما صاغ أتكنسون نظرية في الدافعية ، ترتبط بالدافعية للتحصيل على نحو وثيق ، مشيرا إلى أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب ، و تشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الفرد على القيام بمهمة ما ، و هذه العوامل هي :

الدافع لإنجاز النجاح :

يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط و حماس كبيرين ، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن ، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر هو دافع تجنب الفشل ، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها [43] ص 210 .

احتمالات النجاح : إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة ، و تتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا و مستوى مرتفع جدا ، اعتمادا على أهمية النجاح و قيمة ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة فإذا كانت قيمة النجاح كبيرة فإن احتمالية النجاح كذلك تكون كبيرة ، فيما أنها الباعث أو بعد الهدف ، يقلل من مستوي هذه الاجتماعية [99] ص 209.

قيمة باعث النجاح : إن ازدياد صعوبة المهمة ، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح ، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة ، يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع ، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية ، و الفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة و بواعثها .[43] ص211 .

يرى أتكنسون أنه عندما يقوم الفرد بأداء مهمة معينة يواجه بصراع من نوع الإقدام و الإحجام ، حيث يدفعه دافع تحصيل النجاح على الإقدام في الوقت الذي يدفعه دافع تجنب الفشل على الإحجام و التراجع [99] ص 210 .

معوقات الإنجاز:

كثيرا ما يصل الفرد إلى تحقيق أهدافه دون صعوبة كبيرة ، و بذلك يستعيد توازنه ، و قد يحدث في بعض الأحيان أن وجود عائق يضعف من نشاط الفرد و يحول دون تحقيقه للهدف ، و يترتب على وجود العائق زيادة التوتر مما يحفز الفرد بالتالي إلى زيادة نشاطه و تنوع سلوكه حتى يتغلب على العائق و بذلك يتعلم أساليب جديدة لتحقيق الأهداف ، و قد يحدث أن يكون العائق أكبر من أن يستطيع الفرد تخطيه أو التغلب عليه ، و يحدث هذا في كثير من مواقف الحياة بما فيها الفصل الدراسي ، إذ قد يواجه المعلم أو المتعلم بعوائق تجعل تحقيق الأهداف صعبة للغاية أو مستحيلة ، و تؤدي هذه الإعاقات إلى إحباط الشخص ، و الإحباط المتزايد يجعله يتخذ أحد السبيلين:

قد يتراجع الفرد أو يزد بعض الوقت ، ثم يحاول اختراق الحاجز،و اقتحام الإعاقة أو العقبة التي تعترضه لتحقيق الهدف ، و ذلك بعد أن يتجدد نشاطه ، أو بعد أن يحاول استخدام وسائل وطرق أكثر فاعلية في الوصول إلى الهدف .

عندما يتكرر الفشل باستخدام الوسائل والطرق الجديدة و فإنه من المحتمل أن يقوم بعمليات توافق بديلة ، أي انه يحاول خفض التوتر لديه بوسائل أخرى ، و هذه الوسائل الخاصة بخفض التوتر تتم عن طريق آليات و ميكانيزمات الدفاع ، كالانسحاب ، و الإسقاط ، أو العدوان ، و النكوص ، أحلام اليقظة ...الخ . [107] ص 180.

و من المعوقات التي تحول دون الإنجاز :

- توقعات الفشل : قد يشعر بعض المتعلمين بعدم الجاهزية للتعلم ، ويميل المدرسون إلى الشعور بالضيق والإحباط في مثل هذه الظروف ، مما يؤثر على فاعليتهم في عملهم ، لذلك قد يتعلم التلاميذ

القليل ، ويمرون بحالات عديدة من الفشل ويتراكم لديهم الإحباط المرتبط بالمدرسة ، وفي النهاية تكون أوجه النقص والعجز هائلة وغير قابلة للعلاج في ظاهرها .

فيما يكف بعض التلاميذ أيضا الاشتراك في العمل الدراسي ويتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل .

- الخوف من النجاح: حاولت ماتينا هورنر تغيير الخوف من الإنجاز لدى النساء الأمريكيات حيث وجدت أنه بالإضافة إلى الرعب من النتائج السالبة ، قد تشعر النساء بالخوف من النجاح لأنه يرتبط بالأنوثة في الثقافة الأمريكية .وفي إحدى دراساتها (المتعلقة باختبار تفهم الموضوعTAT) صنفت هورنر تصورات الطلبة المستجيبين للاختبار حول الخوف من النجاح في ثلاث مجموعات :

- المجموعة الأولى : يسبب النجاح خوفا شديدا من الرفض الاجتماعي حيث نرفض إحدى النساء المرتبة الأولى في فصلها لأسباب اجتماعية .

- المجموعة الثانية : يؤدي النجاح إلى الشعور بالذنب و الحزن و التشكك فيما إن كان الفرد طبيعيا .

- المجموعة الثالثة يتم إنكار النجاح عن طريق تغيير أو تشويه الاستجابات المقدمة ، بحيث لا يعد الفرد مسؤولا عن نجاحه مسؤولية مباشرة .

و استمرت الأبحاث في هذا الشأن ، و تم استخدام عدد من المقاييس المختلفة و التي أظهرت نتائجها أن الذكور أيضا لديهم تصورا عن الخوف من النجاح [103] ص72.

و بالنظر إلى معوقات الإنجاز فهي قد تكون نابعة من ظروف البيئة ، كأن تكون مكتسبة من عند أفراد قريبين من الشخص ، أو تكون من الفرد ذاته ، و قد تكون قدرات الفرد و إمكاناته أقل من أن تمكنه من تحقيق هدف معين ، و من هنا كانت أهمية تحديد أهداف تنمية مستوى قدرة الفرد أو المتعلم وخاصة في العملية التعليمية ، كما يجب أن المعوقات ليس القصد منها تعجيز المتعلم عن تحقيق الأهداف التعليمية التي ينبغي للمعلم تحقيقها بل هي أساسا لتنمية التفكير عند المتعلم ، و تنمية الابتكار لديه و تكريس عادات فكرية لمواجهة مشكلات الحياة الواقعية فيما بعد .[107] ص 181 .

<u>قياس دافعية الإنجاز :</u>

يتم قياس الدافع للإنجاز بطريقتين :الطريقة الإسقاطية ، و الاستخبارات ، و تتضمن الطريقة الأولى اختبار تفهم الموضوع(T.A.T) من وضع موراي وهي طريقة إسقاطية للتمييز بين المستويات المختلفة للحاجة للإنجاز حيث يواجه الفرد الذي يطبق عليه هذا الاختبار بصورة غامضة

"غير واضحة " و يطلب منه أن يحكي قصة عنها ، و قد اعتقد موراي أن الأفراد و هم ينسجون القصص ، يسقطون حاجاتهم و مخاوفهم و آمالهم و صراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم ، و من ثم فإن موراي يفترض أن هذه القصص أو الأوصاف التي يشير إليها الفرد تكشف عن الحاجة للإنجاز لديه .

و قد قام علماء النفس . ماكليلاند ، أتكنسون ، كلارك و لويل ، بتعديل اختبار تفهم الموضوع لقياس دافع الإنجاز , و وضع ماكليلاند و معاونوه محكات دقيقة للتصحيح لتقديم هذا النوع من التخيل [89] ص 122.و هذا الاختبار ألإسقاطي معقول و منطقي و دقيق و يفي بالغرض منه في إطار حدود معينة، فقد حصلت مجموعة مختلفة من علماء السلوك متبعين قواعد ماكليلاند على درجات مماثلة لقصص معينة ، و هناك أيضا دليل على أن اختبار ماكليلاند لدافع الإنجاز يقيس ما وضع لقياسه. [103] ص 65. أما الطريقة الثانية فهي طريقة الاستخبارات ، و من أمثلة المقاييس التي تستخدم لقياس دافعية الإنجاز ، مقياس راي- لن . لدافع الإنجاز، و استخبار الدافع للإنجاز الهرمانس ، و مقاييس إيزنك و ويلسن للتوجه نحو الإنجاز .

<u>دافعية التحصيل :</u>

دافع التحصيل هو أحد دوافع النشاط و الاستثارة الحسية، و يتمثل في رغبة الفرد بالقيام بعمل ما والنجاح فيه و رغبته بالتغلب على الصعوبات و تفادي الفشل [94]ص 59 .

و هذه الرغبة كما وصفها ماكليلاند ، و هو أحد المشتغلين في هذا الميدان ، تتميز بالطموح و الاستمتاع في مواقف المنافسة و الرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل ، و في مهاجمة المشكلات و حلها و تفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا [97] ص 209 . و يختلف الأفراد عادة من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم ، و في مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الأهداف ، و ينسب هذا الاختلاف إلى تباينهم في مستويات الدافعية التي يمتلكونها و يؤكد علماء النفس أن دافعية التحصيل سمة شخصية شبه ثابتة و هي داخلية المنشأ حيث يؤكد موراي Murray 1938 ، أن لدى الإنسان (28) حاجة نفسية مثل الانتماء و العدوان ،الاستقلال الجوع ، العطش ...، و على رأس هذه الحاجات تقع حاجة التحصيل لارتباط تحقيق الحاجات الأخرى بهذه الحاجة في حين نرى أن بعض علماء النفس يرون أن دافعية التحصيل خارجية المنشأ تتولد لدى الإنسان بفعل عوامل التنشئة الاجتماعية و عوامل التدعيم البيئي و هي ترتبط بخبرات و توقعات الأفراد و مواقف النجاح و الفشل التي يواجهونها [49] ص 99 . و الحاجة إلى التحصيل في العادة تتحد مع دوافع من أنواع أخرى ، كأن يحاول أحد الطلبة جاهدا لأن

يصبح رياضيا متميزا ، بسبب واقع الحاجة للتحصيل ، أو الحصول على تقبل الأصدقاء أو أن يشعر بأهميته في المدرسة . [98] ص 384 .و يؤكد ماكليلاند أن دافعية التحصيل ترتبط بكافة الأنشطة الإنسانية و هي تتواجد لدى جميع الأفراد و لكنها تتباين من فرد إلى آخر تبعا لمصدر مركز الضبط الداخلي يمتازون بالمثابرة و الاجتهاد و الدافعية العلية نحو النجاح والتحصيل بدوافع داخلية بعيدا عن أي معززات أو مكافآت خارجية ، في حين يمتاز ذوي الضبط الخارجي بالنزعة نحو تحقيق النجاح سعيا وراء الحصول على المكافآت و المعززات الخارجية ، علما أن تنمية مصدر الضبط لدى الأفراد يعتمد على أساليب التربية و التنشئة الاجتماعية التي تعرضوا لها. [49] ص 100 . و يتّصف عادة ذوو المستوى المرتفع لدافعية التحصيل بالمبدأة و تحمل المسؤولية و المثابرة و مباشرة الأعمال و المهام التي تتحدى قدراتهم و إمكاناتهم ، ولا يشعر الفرد بإشباع حاجته للتحصيل إلا لدى إتمام المهام التي التزم بإنجازها ، وحقق الأهداف التي يصبو إليها ، و لا يعتبر نفسه ناجحا إلا إذا كان نجاحه ذا مصدر داخلي ذاتي ، بعيدا عن عوامل الحظ و الصدفة أو أي شرط خارجي آخر[43] ص 219.

الدافعية المعرفية :

تشير هذه الدافعية إلى مقدار سعادتك و استمتاعك أثناء القيام بأشكال السلوك التفكيري ، فالناي الذين لديهم هذا الدافع بمستوى مرتفع يحبون حل الألغاز ، و قراءة الكتب و المجلات التي تعالج موضوعات معقدة ، و القيام بأنشطة عقلية كالقدرة على الاستدلال وحل المسائل الحسابية ...، و يعد هذا الدافع على صلة بالتحصيل الأكاديمي و يؤثر فيه ، كما له علاقة قوية بعمليات الاتصال الإقناعية التي يتعرض لها الإنسان من الدعايات التجارية و الخطب و الخدمات العامة ...، إن الناس ذوي الدافعية المعرفية العالية يركزون عند سماع أو قراءة النصوص الاتصالية على نوعية المناقشات المقدمة فيها، مثل درجة المنطق في هذه المناقشات . أما الأشخاص ذوو الدافعية المعرفية المنخفضة فيركزون على عوامل أخرى مثل مصدر الرسالة المعروضة ، و مدى جاذبية هذا المصدر ، كذلك فالناس مرتفعي الدافعية المعرفية يقضون معظم أوقاتهم في التفكير بالعالم من حولهم ومحاولة اكتشاف حلول للمشكلات التي تنتشر في هذا العالم ، بخلاف ذوي الدافعية المعرفية المنخفضة الذين لا يهتمون كثيرا بهذه الأمور [96] ص 219-220 .

9.1.4. نظريات الدافعية :

تثير مسألة الدافعية و نظرياتها جدلا كبيرا بين علماء النفس و يواجهون في هذا الصدد ما يواجهونه من صعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالذكاء أو الابتكار أو الشخصية و قد قال هؤلاء العلماء بعدد من النظريات تختلف باختلاف نظراتهم للإنسان و السلوك الإنساني ، و باختلاف

مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها و تساعد هذه النظريات المعلم خاصة على فهم أعمق للسلوك الإنساني ، و تمكنه من تصور واضح عنه ، نظرا للدور الهام الذي باتت تلعبه خلال العقود القليلة الماضية في نظريات التعلم ونظريات الشخصية، وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات : [43] ص: 207.

1. النظريات الإرتباطية :

ترجع جذور هذه النظريات إلى الأفكار التي تحدث عنها أعلام المدرسة السلوكية مثل بافلوف، ثورندايك ، و سكنر و غيرهم ، حيث افترض هذا الاتجاه أن الدافعية نحو التعليم حالة تسيطر على الفرد، و تظهر على شكل استجابات مستمرة و محاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب .[40] ص 296.

و قد كان ثورندايك من العلماء الأوائل الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبيا و ، قال بمبا المحاولة والخطأ في التعلم ، و فسر التعلم بقانون الأثر ، حيث أن التعلم يسلك أو يستجيب للمثير طبقا لرغبة في تحقيق حالات الإشباع أو تجنب حالات الألم .

و قد تطورت النظرية السلوكية على يد "كلارك هل " الذي فسر التعلم من خلال نظرية اختزال الحاجة، و قرن تعلم الفرد باستجابات معينة تؤدي إلى اختزال تلك الحاجة ، مما يؤدي إلى تعزيز السلوك و ينتج التعلم ، فيما استخدم سكنر مفهوم الحرمان كبديل لمفهوم الحافز لتفسير الدافعية ، و يؤكد بأن استجابة العضوية (الفرد) مرتبطة بكمية حرمانها حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان ، فالتعزيز الذي يتلو الاستجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية ، و إزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير . [43]ص 209.

و النظريات السلوكية في الدافعية تركز على إثارة التعزيز في حالة بعض السلوكات الخاصة بالمشاهدة ، فمن خلال تنظيم الثار البعيدية بشكل جيد ، فإن بإمكان المعلمين أن يجعلوا الطلبة ينخرطون في عدد من النشاطات أو السلوكات التي تنتهي بالتعليم و التحصيل ، و يذكرون في ذلك وسائل رئيسية لإثارة دافعية الطلبة و المتمثلة في جداول التعزيز أو الكيفيات التي يتم بها مكافأة السلوك المرغوب و يمكن تلخيص هذه الأنماط و الكيفيات لجدولة التعزيزات على النحو التالي :

1. التعزيز الجزئي : يجعل المتعلم يتطلب وقتا أطول و لكنه في الوقت ذاته يحافظ على دوام التعلم عندما يرفع التعزيز

2. تشجيع الأنماط المتغيرة لتعزيز حدوث السلوكات بشكل أكثر انتظاما و بمعدلات ثابتة تقريبا

3. الأنماط الثابتة تشجع على التباطؤ في معدل السلوك في أعقاب التعزيز و على التسارع قبل حدوث التعزيز القادم .

و طالما أن المعلمين يستمرون في جعل التعزيز متوفرا ، فإنهم يستطيعون توجيه الأنماط المختلفة من سلوكات الطلبة و التركيز عليها .[98]ص 375.

و على الرغم من أن التفسيرات الإرتباطية للدافعية تقوم على النتائج التي تمخضت عليها بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني ، إلا أنه يمكن اشتقاق بعض المبادئ المناسبة للتعلم البشري ، فحالات الإشباع الناتجة من أداء استجابات معينة ، و اختزال الحاجة الناجم عن سلوك ما ، و التعزيز المناسب و المباشر لأنماط السلوك المرغوب فيها، هي مبادئ تعلم هامة في تفسير الدافعية و استثارتها عند الطلاب [43] ص 209.

2. النظريات المعرفية :

لقد طور المعرفيون نظرياتهم في الدافعية كرد فعل للاتجاه السلوكي القائم على الإرتباطية بين المثير و الاستجابة و المعتقد بأن النشاط السلوكي يعد ذريعة للوصول إلى الهدف، فيما يعتقد علماء النفس المعرفيون أن السلوك محدد بواسطة التفكير و العمليات العقلية و ليس عن طريق التعزيز و العقاب كما يرى السلوكيون، فهم يرون أن السلوك يبدأ و ينتظم بواسطة الخطط و الأهداف و التوقعات والتفسيرات، و أحد الافتراضات التي يقوم عليها الاتجاه المعرفي في الدافعية أن الناس لا يستجيبون للمثيرات الخارجية و الشروط البيئية بطريقة تلقائية ،و لكن بناءا على تفسيراتهم لهذه الأحداث [40] ص 296 . و يؤكد باندورا (1986) من خلال نظريته المعرفية الاجتماعية ،على التأثيرات المعرفية على السلوك البشري، معترضا على التصور القائم على التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد، و يؤكد بأن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد و في هذا السياق فقد صرح باندورا بأنه ليست هناك تأثيرات معرفية على السلوك البشري أكثر من أحكام الناس على استطاعتهم لإنجاز أهداف معينة، و تتعلق فغالية الذات في نظرية باندورا بأحكام الفرد الشخصية على استطاعته لأداء مهمة ما في مجال معين و في وقت محدد، و ترتبط بتوقعات النجاح، فيما ترتبط الفعالية بمفاهيم الكفاية و لقد أوضح باندورا وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية هي : الخبرة الفعلية، الخبرة البديلة ،الإقناع اللفظي، و التنبيه الفسيولوجي، و يؤكد روتر صاحب نظرية التعلم الاجتماعي أن معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت – و ليس المكافآت في حد ذاتها – هي التي تزيد من تكرار فإن لم يدرك الأفراد ما حصلوا عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة من سماتهم الشخصية،أو سلوكياتهم فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم في المستقبل . لذلك ترتبط قيمة

التعزيز في نظرية روتر ليس فقط باحتمالية النجاح،و لكن أيضا بحاجات الفرد و بارتباطها بالمعززات الأخرى[90] ص 71-73 .

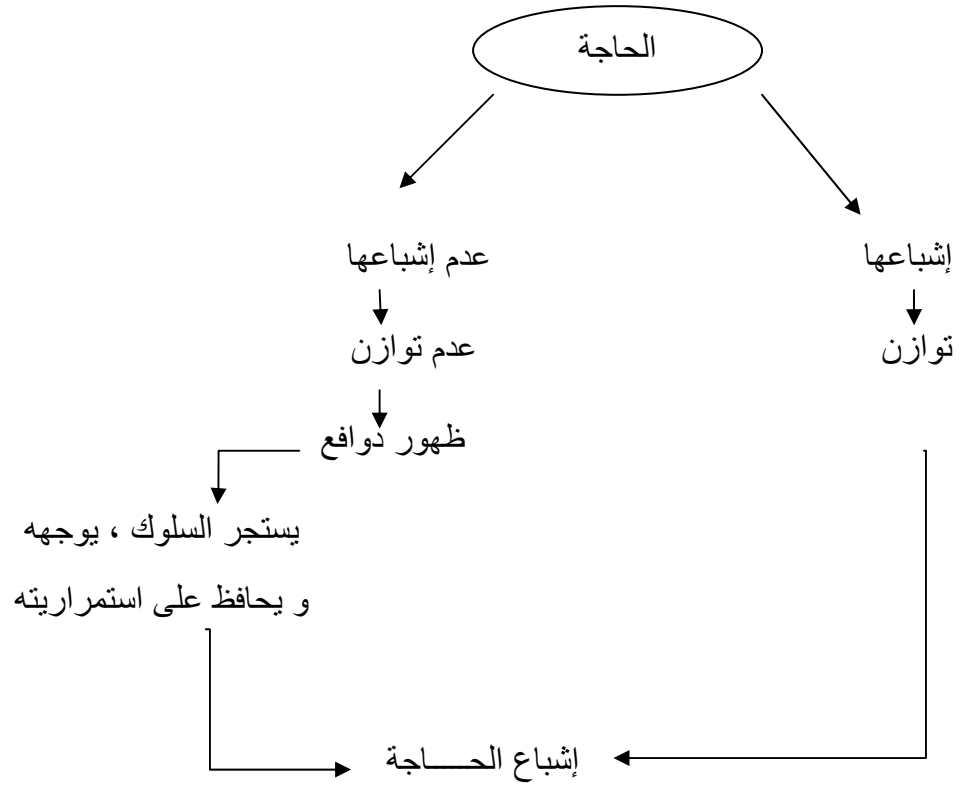
تؤكد التفسيرات المعرفية على افتراض مفاده أن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، و تؤكد أيضا على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد و النية و التوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي لكفاية في ذاته وليس كوسيلة ،وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه بدرجة عالية من الضبط الذاتي.[43]ص 210 .

ويتبين من خلال استعراض أهم المفاهيم التي تستخدمها النظريات المعرفية لدى بيان وجهات نظرها في الدافعية أنها تفضل تفسير الدافعية بدلالة متوسطات مركزية كالدوافع الذاتية والاستطلاع والقصد والدافع لإنجاز النجاح ...،حيث تنطوي هذه المفاهيم جميعها على التأكيد لحرية الفرد و مبدأيته وقدرته على الاختيار وتوجيه سلوكه بالاتجاه الذي يرغب فيه، غير أن هذا لا يعني بأية حال من الأحوال عدم اعتراف المعرفيين بقوة الحاجات والفيزيولوجية وقدرتها على استشارة السلوك وتوجيهه و بأهمية التعزيزات المضبوطة بمثيرات خارجية، لكنهم يرون أن هذه العوامل أو المفاهيم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية الإنسانية جميعها وبخاصة تلك الجوانب التي تنمو بعد مرحلة الطفولة المبكرة . [43]ص 212 .

3.النظرية الإنسانية: نظرية الحاجة :

يركز أصحاب هذا المنحى على الحرية الشخصية للفرد والقدرة على الاختيار واتخاذ القرارات والسعي الذاتي للنمو والتطور، كما تركز على النظرة الكلية للإنسان وضرورة التعامل معه باعتباره كلا متكاملا يتكون من عقل وجسد وروح، بدلا من التعامل معه باعتبار العقل هو الأساس في النظرية السلوكية وأكد كل من ماسلو وجزر على أهمية توجه التربية نحو مساعدة الإنسان على إشباع حاجاته وتحقيق ذاته [40] ص 296 .

ومنطق هذه النظرية هو وجود نقص ما عند الفرد مما يتسبب في ظهور حاجة لديه، ووجود الحاجة يعني بالضرورة حالة من عدو التوازن، ولأن الإنسان يسعى بطبيعته لتحقيق التوازن فإنه ستتولد لديه القوة – الدافع – التي تحرك سلوكه وتوجهه وتحافظ على استمرار يته لإشباع الحاجة، فنجاح سلوك الفرد الذي ظهر في إشباع الحاجة يعني عودته لحالة التوازن والاستقرار، وفي المقابل فإن فشل سلوك الفرد في إشباع حاجاته سيبقيه في حالة من عدم التوازن وسيبقى الدافع موجودا والذي بدوره سيؤدي وظائفه المحركة للسلوك والشكل الموالي يوضح هذه العلاقة : [101] ص 83



شكل رقم 03: العلاقة بين الدافع – الحاجة – السلوك –

قدم إبراهيم ماسلو MASLOW 1970 نظريته في تدرج الحاجة مسندا فيها على أن هناك مجموعة من الحاجات التي يشعر بها الفرد وتعمل كمحرك ودافع للسلوك، واعتمد فيها على مجموعة من المبادئ والمسلمات نذكر منها :

- الإنسان هو كائن يشعر باحتياج لأشياء معينة وهذا الاحتياج يؤثر على سلوكه فالحاجات غير المشبعة تسبب تؤثرا لدى الفرد، والفرد يود أن ينهي حالة التوتر هاته من خلال المجهودات، يسعى فيها للبحث عن إشباع الحاجة وبالتالي فإن الحاجة التي تم إشباعها لا تحرك ولا تدفع السلوك الإنساني

- إن الحاجات غير المشبعة لمدة طويلة، أو التي يعاني الفرد من صعوبة في إشباعها قد تؤدي إلى إحباط وتوتر حاد قد يسبب آلاما نفسية ويؤدي الأمر إلى عديد من الوسائل الدفاعية التي تمثل ردود أفعال يحاول الفرد من خلالها أن يحمي نفسه منم هذا الإحباط [102]

- تنتظم حاجات الإنسان في شكل هرمي متدرج، وهذا التدرج هو تدرج الإلحاح من أجل الإشباع بمعنى أن الحاجات التي تقع في درجة أدنى في سلم الهرم هي التي تستحوذ على انتباه الفرد وتعطي الأولوية في الإشباع وتقل وبالتالي قدرة الحاجات الأخرى على جذب انتباهه

- يتطلع الفرد دائما للحصول على أشياء مختلفة ، ومن ثم لا تشبع الحاجات كاملة، فما أن تشبع حاجة إلا وتنقص أهميتها، وتبرز بالتالي حاجة أخرى وهذه العملية مستمرة ولا تنتهي أبدا، والهدف منها هو جعل الفرد دائما في حالة تعبئة مستمرة من الطاقة .

- تتداخل الحاجات فيما بينها، فما دامت الحاجة لا تختفي عندما تبرز حاجة أخرى فإن الحاجات لا تشبع إلا جزئيا. [101] ص 85 .

يصنف ماسلو حاجات الفرد على نحو هرمي، ويحددها بسعة أنواع، حيث تقع الحاجات الفيزيولوجية في قاعدة التصنيف بينما تقع الحاجة لتحقيق الذات في قمته وفيما يلي عرض موجز ومختصر لهذه الحاجات

الحاجات الفسيولوجية (الفيزيولوجية) : وهي الحاجات الأساسية للإنسان وتعمل للحفاظ عليه والمحافظة على نوعه من أمثلتها : الجوع، العطش، النوم، الراحة، الجنس ...

الحاجة للأمان : وتشير إلى رغبة الفرد في إيجاد بيئة آمنة وسالمة، تجنيه القلق والاضطراب والخوف . [88] ص 76

حاجات الحب والانتماء : تنطوي حاجات الحب والانتماء على رغبة الفرد في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بعامة ، ومع الأفراد والمجموعات الهامة في حياة الفرد بخاصة .

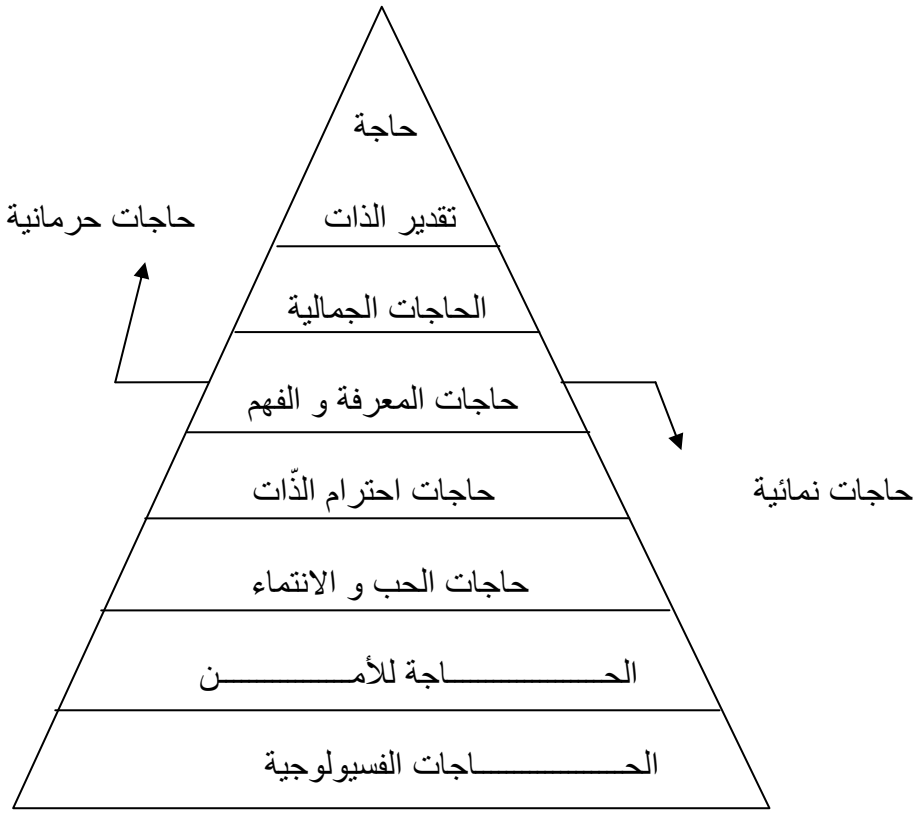
حاجات احترام الذات : تشير حاجات احترام الذات إلى رغبة الفرد في تحقيق قيمته الشخصية كفرد متميز، ويتبدى إشباع هذه الحاجات بمشاعر القوة والثقة،والكفاءة والفائدة،فيما يؤدي عدم إشباعها إلى الشعور بالضعف والعجز والدونية [43]ص 214 .

حاجات المعرفة والفهم : تشير هذه الحاجات إلى الرغبة المستمرة في الفهم والمعرفة وتتجلى في البحث عن المعرفة والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات .

الحاجات الجمالية التذوقية تتجلى في رغبة الفرد في القيم الجمالية وتفضل بعض الأنشطة، والنظام والترتيب والتناسق، والتكامل في كل الموضوعات [88] ص 76 .

الحاجة إلى تحقيق الذات : وتتمثل في رغبة الفرد الملحة في تحقيق إمكاناته المتنوعة وتحقيق أكبر ما يمكن من الإنجازات التي تسره وتسعده وتحقق له الراحة النفسية [102] .

والشكل الموالي يمثل هرم ماسلو للحاجات :



شكل رقم 04 : - هرم الحاجات " لماسلو"-

4. نظرية التحليل النفسي :

تنحوا هذه النظرية (و التي تعود أصولها إلى فرويد) منحى يختلف عن مناحي النظريات الإرتباطية المعرفية و الإنسانية، من حيث المفاهيم المستخدمة وتصورات إتباعها للإنسان وسلوكه و تطور شخصيته، فهي تستخدم مفهوم الغريزة و اللاشعور و الكبت لدى تفسير السلوك السوي و غير السوي على حد سواء. [43] ص 216 .

و قد عرف فرويد الغريزة بأنها تعبير عن قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي، و تنبع أصلا من حاجات البدن، بما يجري في الجسم من حاجات فيزيولوجية . إذ أن هذه الحاجات تثير توترا نفسيا، فإما أن تبلى فينخفض التوتر أو تبقى و تتحول إلى اللاشعور، و تغدو حالات الكبت الإحباط، و قد قسم فرويد الجهاز النفسي إلى ثلاثة أقسام هي : الأنا، و الهو، والأنا الأعلى، فالهو يحتوي على الفطرة و الموروثات والغرائز بشكل عام بما تحمل من رغبات و ميول، و الأنا يقوم بالتوفيق بين مطالب الهو و الواقع، فيشبع الرغبات و الميول في بعض الحالات و يؤجلها في حالات أخرى،و الأنا الأعلى يمثله الجهاز الذي يكتسبه الفرد خلال حياته فيسمح بإشباع بعضها و تأجيل الأخرى،و وضع

فرويد جوهر نظريته في افتراضي الليبيدو و عقدة أوديب . [88] ص 60-61 و حاول تفسير جوانب السلوك الإنساني من خلال حافزين غريزيين هما الجنس و العدوان،و بالنظر لنظرية التحليل النفسي فإنها تبدو بعيدة الصلة بالتعلم و التحصيل غير أن التدقيق فيما تقدمه من مفاهيم و تفسيرات لسلوك الإنسان و تطوره و آلياته يساعد المعلم في فهم المزيد من سلوك طلابه، و تمكنه من تحقيق تواصل أكثر فعالية معهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى إنجاز تعليم أفضل [43] ص 217.

5. نظرية الغرائز : تنطلق هذه النظرية من كون الغريزة هي المحرك للإنسان، و الغريزة هي عبارة عن استعداد فطري لا يحتاج إلى تعلم، يدفع الكائن الحي إلى القيام بسلوك خاص في موقف معين، أو هي نمط الاستجابة الفطرية المعقدة المتجهة نحو غاية [88] ص: 59.

و بالرجوع إلى تعريف الغريزة نجد أنها فطرية سابقة على كل تعلم واكتساب، و هي متصلة بالتكوين النفسي العصبي للكائن الحي، وتعمل على حفظ ذاته و وقايتها من الأخطار التي تهددها، و هي تعمل في النهاية لحفظ الجنس الإنساني كله، و قد أوضح مكدوجل رائد هذه النظرية إلى أن الفعل الغريزي، أو السلوك الغريزي ينبغي أن تتوفر فيه ثلاثة أركان و هي:

الإدراك أي إدراك مصدر المثير أو المثير نفسه، و الوجدان المصاحب لهذا الإدراك ،و الانفعال الذي يعد أساسيا و ثابتا في الغريزة، و هو المصاحب للغريزة و حدد مكدوجل الغرائز بأربع عشرة غريزة

و الانفعالات المصاحبة لكل غريزة و يمكن إيضاح هذه الغرائز في الجدول التالي مصحوبة بانفعالاتها :

الغريزة	الانفعال المصاحب لها	الغريزة	الانفعال المصاحب لها
1- الضحك	السرور	8- النفور	التقزز
2- البكاء	الحزن	9- السيطرة	الشعور بالضعف
3-المقاتلة	الغضب	10- الخنوع	الشعور بالضعف
4- الهرب	الخوف	11- الاجتماعية	الشعور بالوحدة
5- التناسل	الرغبة في الجنس الآخر	12-الحل و التركيب	الرغبة في الحل والتركيب
6- الوالدية	الحنو	13-الجمع والانتقاء	الرغبة في التملك
7- الاستطلاع	الرغبة في المعرفة و التعجب	14-البحث عن الطعام	الجوع

[57] ص106 .

و يمكن أن يلاحظ من خلال مفهوم الغريزة أنها تقف على طرف نقيض للاتجاه العقلاني في تفسير الطبيعة البشرية، و ذلك بوضعها الإنسان تحت رحمة قوى فطرية أمرية تقرر طبيعة الفعل و تدفعه إليه نافية بهذا عن الفرد أية حرية له في اختيار أفعاله و بالتالي مسؤوليته عنها و قد وقعت نظرية التحليل النفسي الفرويدية في شراك هذا المفهوم للغريزة،حيث رأت الفرد مدفوعا بشكل لا شعوري بغريزة الحياة التي تجد في الدافع الجنسي تعبيرا عنها، و بغريزة الموت التي تكمن وراء الأفعال العدوانية،وعلى هذا فقد تضافرت نظريتا الغرائز،و التحليل النفسي، لتصرفا الاهتمام عن المفاهيم العقلانية للإنسان لتجعلا منه صريعا لقوى لاشعورية و لاعقلانية ،وتعتبر بذلك مدرسة التحليل النفسي بكل روادها مشايعة و مدعمة لنظرية الغرائز بكل ما أتت به من مفاهيم [104] ص 209.

إلا أن هذه النظرية أثارت الكثير من الجدل بين المشتغلين في البحوث النفسية . فكما حظيت بالقبول لدى مدرسة التحليل النفسي، فقد أنكرها السلوكيون، ومنهم (ثورندايك) و قالوا بأن حياة الإنسان تخضع في كثير من جوانبها للاكتساب، وأن غرائز مكدوجل تبعد بمباحث علم النفس عن المنهج العلمي البحت القائم على أسس موضوعية إلى منهج قائم على الحدس و التخمين .

و قد رأى بعض علماء النفس عجز غرائز مكدوجل عن تفسير كافة مظاهر سلوك الإنسان، و اقترحوا بذاك تحليل أبسط لهذه الغرائز و قدم بعضهم قوائم تشمل على حوالي مائة غريزة، إلى حوالي ثلاثمائة غريزة .و مهما اختلفت وجهات النظر حول هذه النظرية، فقد أثبتت وجودها و فوائدها في تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني من الناحية العملية، و لازالت غرائز مكدوجل حتى اليوم هي الملجأ الذي يلجأ إليه المربون و المعلمون و المشتغلون بالخدمة الاجتماعية،و التحليل النفسي في تفسير كثير من المشكلات [57] ص 108-109 .

2.4. عملية التدريس :

1.2.4. تعريف التدريس :

- يعد التدريس الجانب التطبيقي التقني للتربية عامة و المناهج التعليمية خاصة . و يشتمل على طرائق تمثل أدوات في كيفية معالجة محتوى المنهاج التعليمي، و توصيله للمتعلمين، للإحاطة به، في حين يهتم التعليم بالإحاطة بالمحتوى التعليمي .

- كما يعرف التدريس على أنه نظام مخطط له بقصد، يشمل على مجموعة من العمليات الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم و المتعلم . [81] ص 331.

- التدريس مجموعة متكاملة من الأشخاص و المعدات و الإجراءات السلوكية التي تشترك جميعا في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعال. [67] ص 18.

و يعرف التدريس: على أنه عملية تفاعلية أو اتصالية بين المعلم و المتعلم،يحول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف و المهارات و الاتجاهات و الخبرات التعليمية المطلوبة،مستعينا بأساليب و طرائق و وسائل مختلفة يعينه على إيصال الرسالة مشاركا المتعلم فيما يدور حوله في الموقف التعليمي. [68]ص 18.

يعرفه حمدان على أنه عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم،و يتعاون خلالها كل من المعلم و المتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة [108] ص 3.

- التدريس نشاط إنساني هادف و مخطط وتنفيذي، يتم فيه التفاعل بين المعلم والتلاميذ،و موضوع التعلم و البيئة (بيئة التعلم)،و يؤدي هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة و مستمرة. [66] ص 40.

- التدريس هو نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية ،هي التخطيط و التنفيذ و التقويم، و يستهدف مساعدة الطلاب على التعلم، و هذا النشاط قابل للتحليل و الملاحظة والحكم على جودته و من ثم تحسينه. [109] ص 08 .

2.2.4. خصائص التدريس :

1. التدريس نشاط مهني متخصص قصدي، بمعنى أنه عمل هادف تحترفه فئة معينة من الناس هم المعلمون، و هم الأشخاص المكلفون رسميا من قبل المجتمع، بمسؤولية تعليم الطلاب في إحدى مؤسسات التعليم، بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معينة و لكونه نشاطا مهنيا فهو يتطلب الكفاءة و المهارة التدريسية.

2. يتم إنجاز النشاط التدريسي من قبل المعلم وفق ثلاثة مراحل أساسية مترابطة و هي : التخطيط، التنفيذ،و التقويم .

3. الغرض الأساسي من التدريس هو مساعدة الطلاب على التعلم، بغية تحقق أهداف معينة، و ليس مجرد تلقين المعرفة .

4. النشاط التدريسي يمكن تحليله إلى عناصر قابلة للملاحظة المنظمة، و من ثم الحكم على جودته بالاستعانة بأدوات خاصة، كما يمكن تقويمه وتحسينه . [109] ص 09-10.

3.2.4. مراحل عملية التدريس :

تتم عملية التدريس وفق ثلاثة مراحل أساسية :

1. التخطيط : بمقتضاها يضع المعلم خطط التدريس مسبقا، و تشمل خطة تدريس المقرر أو المادة الدراسية ككل، خطة تدريس الوحدات الدراسية، خطط تدريس الدروس اليومية. [53]ص 25.

2. التنفيذ : و فيها يقوم المعلم بمحاولة تطبيق خطة الدرس واقعيا في الصف الدراسي من خلال تفاعله و اتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه،و تهيئة بيئة التعلم المادية و الاجتماعية،لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، و من خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة.

3. عملية التقويم : و تنضوي على قيام المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس و من ثم إعادة النظر في خطط التدريس، و في طريقة تنفيذ التدريس، إذا تطلب الأمر ذلك .[110] ص 12.

4.2.4. مفاهيم متعلقة بعملية التدريس :

1. إستراتيجية التدريس : يقصد بها مجموعة الإجراءات من أهداف و طرائق و وسائل و أساليب تدريسية و تقويمية و خطوات و أنشطة يخطط لها القائم بالتدريس مسبقا لتحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية من خلال تحركات يقوم بها كل من المعلم و المتعلم. و بذلك فإن مفهوم الإستراتجية أعم و أشمل من مفهوم الطريقة التدريسية،و في ذلك يشير حسن حسين زيتون إلى معنيين لكلمة الإستراتجية،يمثل الأول معنى الخطة العامة للتدريس،و الثاني معنى فن استخدام الإمكانات و الوسائل المتاحة بطريقة تتيح تحقيق الأهداف المرجوة من الخطة العامة للتدريس في الآخر.

2. طريقة التدريس :

تعرف طريقة التدريس على أنها مجموعة الإجراءات التي ينفذها المعلم داخل غرفة الصف، بما يتبعه من خطوات متتالية متسلسلة و مترابطة، و بما يقوم به من أنشطة من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة مسبقا لدى المتعلمين. [66] ص 50 .

و تصنف طرق التدريس إلى مجموعتين من حيث طريقة استخدامها من قبل المعلمين و تشمل :

1. طرق تدريس عامة : و هي الطرق التي يحتاج المعلمون من جميع التخصصات إلى استخدامها بحيث يشيع استخدام مثل هذه الطرق في كافة التخصصات .

2. طرق تدريس خاصة : و هي الطرق التي تتطلبها تخصصات معينة، حيث يشيع استخدامها في بعض التخصصات،و يندر استخدامها في تخصصات أخرى لعدم ملاءمتها لطبيعة تلك التخصصات،و نتاجات التعلم المتوخاة . [49] ص 84.

3. مهارة التدريس :

تعرف على أنها القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس و تنفيذه و تقويمه، و هذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية و الحركية و الاجتماعية، و من ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به و سرعة إنجازه، و القدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، و من ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية. .[110] ص 12.

4. كفاية التدريس :

يعرفها درة على أنها "تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة و المهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح و فاعلية [111]ص 271 .

و الكفاية في التدريس تتمثل في جميع الخبرات و المعارف و المهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب، و تظهر في أنماط و تصرفات مهنية، خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي. [66]ص 52 .

5.2.4. التدريس الفعال :

يحتل التدريس مكانة هامة في المجتمعات، لكون التدريس مهنة ليست بالعادية، بل يعد المهنة الأم، لأنها تعد العناصر البشرية المؤهلة لمختلف المهن الأخرى فضلا عن أن مهنة التدريس سابقة لجميع المهن.

إن عملية التدريس تسهم في ترجمة الأهداف التربوية إلى حقائق،ومعلومات،ومناهج،وتصميمات، و نظريات ينبغي أن تستوعب، و اتجاهات و قيم وميول ومهارات ينبغي أن تنمى، و هذا يعني أن التدريس هو الأداة الفعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع و الأهداف التعليمية لكل مادة دراسية . [68]ص 19 . و بالنظر لمفهومي التدريس والفعالية،يمكن استنتاج تعريف للتدريس الفعال أو فعالية التدريس مفاده :"أن التدريس الفعال هو مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم

في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت و الطاقة [66] ص 63 .

6.2.4. خصائص التدريس الفعال :

يمتاز التعليم (التدريس) الفعال بعدد من الخصائص :

- أن يكون مناسبا لخصائص المتعلم من حيث الوقت و الجهد الذي يتطلبه،فكلما كان محتوى التعلم مناسبا لقدرة المتعلم و استعداده من حيث الوقت والجهد، كان أداء المتعلم أفضل وأسهل.

- أن تكون أهدافه واضحة وذات معنى و قيمة للمتعلم، فكلما كانت أهدافه ترتبط بحاجات المتعلمين، و ميولهم و دوافعهم، كان التعلم ذا معنى للمتعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة إقبالهم عليه ورغبتهم فيه.

- أن يكون مبنيا على فهم المتعلم و إدراكه، معنى ذلك أن يكون ذو قيمة تطبيقية عملية، حيث يستطيع المتعلم الاستفادة منه و تعميمه على مواقف أخرى و توظيفه عمليا و الاستفادة منه في مواقف جديدة .

- أن يكون متوفرا على عوامل التعزيز للمتعلمين و إثابتهم على أدائهم المتميز و الابتعاد عن العقاب والتهديد، لأن التعزيز يزيد من دافعية المتعلمين،و يرفع من مستوى التحصيل لديهم. [49]ص 37.

-استثارة خبرات المتعلمين السابقة و الانطلاق منها للتدريس الجديد ،فالتدريس يعد ناجحا بقدر ما تعتمد خطواته على استثارة خبرات المتعلمين،و تنقيحها و بناء التعلم الجديد عليها .

- أن يستعين المعلم في تدريسه بأكثر من طريقة تدريس، حتى ينوع في معالجته لمحتوى المنهج، كي يتلافى في عيوب بعض الطرائق، ويحقق فعالية التدريس .

- أن يقف المعلم على طبيعة الأساليب التي تستخدم في عملية التدريس، و كذا الطرائق و الوسائل،حيث أن بعض الأهداف التعليمية هي نتاج مباشر للأساليب المستخدمة، و إذا كان التدريس الفعال يعتمد على مشاركة التلاميذ في أنشطة تعليمية جماعية، فإن ذلك يتضمن التأكيد على قيمة نتائج تعليمية معينة.[66]ص 60-61 .

7.2.4. عوامل و أسس التعليم (التدريس) الفعال :

إن من أهم العوامل التي تحقق فعالية التدريس ما يلي :

- تجانس خصائص المتعلمين في غرفة الصف من حيث قدراتهم العقلية و الحركية ، و صفاتهم الجسدية و قيمهم و اتجاهاتهم و أنماطهم الشخصية و الاجتماعية .

- أن يمتاز المعلم بالكفاءة المهنية و الأكاديمية بالإضافة إلى توفر قدرات عقلية لديه، مثل الذكاء و قيم الشخصية الأخرى،كالقيم و الميول و الاتجاهات نحو تخصصه بشكل خاص و نحو مهنة التعليم عموما.

- أن تتوفر بيئة مدرسية مناسبة و صالحة من حيث توفر الأنظمة و التعليمات الإدارية المرنة،و الأبنية و المرافق الملائمة،بالإضافة إلى توفر الوسائل و الأدوات و الإمكانيات،و مصادر التعلم التي تشجع على الحصول على المعارف و المعلومات. [49] ص 38.

- استخدام المعلم لطرائق و أساليب تدريسية متنوعة و متعددة،بغية تنفيذ الأهداف المعرفية و الوجدانية و المهارية و إلمامه الكامل بأسس و قواعد الاستخدام الناجح لوسائل و تقنيات التعليم،على الصعيدين النظري و التطبيقي .

- مدى مواكبة المعلم للتطورات و الاتجاهات الجديدة في العلوم التربوية و النفسية،و نتائج الدراسات والبحوث في هذه العلوم،مما يجدر إلى إعادة تقويم المعلم لأساليبه و طرائقه .

- مدى استعداد المعلم للنمو المهني، و نحن في عصر يتصف بكونه عصر الثورة العلمية و التكنولوجية،و عصر الانفجار المعرفي و التغير السريع،و عصر التعليم الجماهيري من خلال الالتحاق بدورات التدريب و التكوين أثناء الخدمة،و مدى مواكبة التطورات و الاتجاهات الحديثة في التدريس.

- وجود المناهج الملائمة لمستوى نضج المتعلمين العقلي و المرتبطة بحاجاتهم،و حاجات مجتمعهم، و اتجاهات العصر الذي يعيشون فيه.

- ضمان وجود تقويم فعال و مناسب يهدف إلى رفع أداء المتعلمين و تحسين مستواهم،و مساعدتهم على الإنجاز و التحصيل . [68] ص 20.

3.4. دافعية التدريس :

1.3.4. أهمية الدافعية في عملية التدريس :

تعد الدافعية عنصرا رئيسا من عناصر عملية التدريس ينبغي للمعلمين أخذه بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس و تنفيذها، ففي هذا الصدد أكد العديد من علماء النفس و التربية على الدافعية

و كيفية إثارتها لدى المتعلمين و الحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم في تحقيق نتاجات التعلم، و من أبرز العلماء الذين دعوا إلى ذلك بياجيه و برونروكيلد و غيرهم من العلماء الآخرين .

يرى بعض علماء النفس و التربية أن ضعف التحصيل لدى المتعلمين و فشلهم في تحقيق نتاجات التعلم، أو تعلم مواد أو مواضيع معينة، و كذلك التباين في مستوى الدافعية و وجود الفروق الفردية لديهم في هذا المجال،ليس بسبب عدم كفاية أو قدرة المتعلمين على التعلم أو بسبب ضعف قدراتهم العقلية، و لكن بسبب غياب الدافعية لديهم، و قد يرجع غياب أو ضعف الدافعية لدى المتعلمين، إلى جهل المعلمين بدور الدافعية في عملية التدريس أو لعدم قدرتهم على إثارة الدافعية لدى المتعلمين و تحفيزهم على بذل الجهد و المثابرة خلال عمليات التعلم [112]

و الواقع أن الدوافع" Motives" تعد من أهم المشكلات التي تواجه المعلم بصفة عامة في المدرسة، و بصفة خاصة في الفصل عندما يتعامل مع تلاميذه، و مرجع ذلك أداءه و وظيفته و مهنته التعليمية التي تتطلب إثارة دافعية التعلم عند المتعلمين و استمرارية،هذه الإثارة مع التأكيد بأن عملية التعلم لا تتم عرضا، بل تتم من خلال فرد يقوم بالتعلم و هو المتعلم نفسه، لذلك فإن الاهتمام قائم و مستمر بالمتعلم و سلوكه داخل الفصل بصفة خاصة و توافقه في الحياة المدرسية بصفة عامة، و المعلم الناجح الكفء هو الذي يبذل جهده في فهم دوافع المتعلمين و العوامل المتعلقة بها حتى يتمكن من تحقيق تعلم أكثر كفاءة في العملية التعليمية.[107] ص 192 .

2.3.4. المعلم و الدافعية في العملية التعليمية :

إنّ المعلم الكفء هو من يلاحظ سلوك المتعلمين و الدافعية وراء سلوكهم، حيي يعمل على خفض التوتر الذي يشعر به المتعلم الفرد، و من ثم يمكن للمعلم مساعدة المتعلم و توجيهه نحو ممارسة أنماط سلوكية متباينة يحقق من خلالها إشباع حاجته إلى التقدير بين أقرانه من خلال أعمال معينة يهدف إلى تعلمها،و إجادة هذا التعلم ما أمكنه ذلك، كحل مسألة حسابية أو استخدام اللغة و التعبير، كما أنه قد يجد أيضا إشباع حاجته إلى الانتماء داخل جماعة المدرسة بصفة عامة و جماعة الفصل بصفة خاصة، و من هنا يحاول تعلم و ممارسة أنماط معينة من السلوك لدرجة الإتقان و التي تؤهله إلى إشباع هذه الحاجة، و من حيث اهتمامنا بالمتعلم، فإن الواقع يشير إلى أن المتعلم يستجيب للمواقف المتشابهة استجابات مختلفة، مما يدل على أن هذا الاختلاف في سلوكه ليس راجعا إلى العادات المكتسبة فقط، بل هو راجع أيضا إلى التغير الحاصل في حالة الفرد الداخلية , الذي نشأ عنه اختلافات بين المتعلمين إزاء المواقف التعليمية المختلفة، الأمر الذي يجعل المعلم الكفء و الناجح في عمله التعليمي، يعطي قدرا بالغ الأهمية لدوافع المتعلمين و اهتماماتهم و اتجاهاتهم، كما يحرص دائما على توفير الشروط للقيام بنشاطات التعليم

و التعلم على نحو أفضل،و يسعى على استمرارية نشاط التعلم و تنوعه في المواقف المختلفة من العملية التعليمية، و إثارة الدافعية لدى المتعلمين خلال عملية التدريس من خلال إتباع الخطوات الآتية : [107]ص 193-197.

1. إثارة اهتمام و ميول المتعلمين نحو نشاط التعلم

2. رفع مستوى الطموح لدى المتعلمين و استعداداتهم و ميولهم نحو الأنشطة المختلفة

3. الحفاظ على استمرارية انتباه المتعلمين خلال فترة التعليم أو التعلم .

4. استخدام الوسائل التعليمية المناسبة والتنويع فيها .

5. استخدام أساليب التعزيز المختلفة و التنويع فيها أيضا

6. تمكين المتعلمين من صياغة أهدافهم و السعي نحو تحقيقها

7. توفير مناخ تعليمي مناسب غير مثير للقلق .[43] ص 222.

8. تعزيز الثقة لدى المتعلمين .

9. تنويع أساليب و طرائق التدريس .

10. إشراك المتعلمين في فعالية الدرس و إنجازه .

11. ملاءمة المحتوى لأهداف التعلم و دوافع المتعلم [49] ص 102.

3.3.4. دافعية المعلمين نحو مهنتهم :

في الوقت الحديث أصبح ينظر للمعلم على أنه مركز مشكلات التربية و حلولها، حيث يعتبر المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل.[113] و أصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين و قيادات التدريس هو خلق دافعية المعلمين [100] من أجل أعلى مستوى من الأداء فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج و أنشطة المدرسة، و يشعر بالفاعلية الشخصية و يكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الإستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية [93] ص 92 . و بذلك أصبح من الضروري البحث عن ما يزيد دافعية المعلمين حيث أجريت البحوث و الدراسات العديدة لبيان العوامل التي تؤدي إلى هذه الزيادة، حيث أثبتت

الدراسات أن المعلمين يدفعون بواسطة المكافآت الداخلية مثل احترام الذات،و المسؤولية والشعور بالإنجاز،و الاعتراف و التقدير. و قد وظف ملز (Mills 2001)عوامل هيرزبيرغ في الدافعية من أجل تحسين دافعية المعلمين، و فيما يلي عرض لهذه العوامل :

1. التحصيل :

و هو الشعور بالإنجاز و النجاح في أداء المهمة أو النشاط ،و يمكن زيادة شعور المعلمين بالإنجاز بالأمور التالية :

- تشجيع المعلمين بوضع أهداف مهنية .

- تحديد أهداف مشتركة مع المعلمين،و وضع معايير الإنجاز لها .

- وضع أهداف عليا لتحصيل التلاميذ .

2. الاعتراف :

و هي معرفة الإدارة بمساهمة المعلم في العمل و يمكن أن يتم ذلك بـ :

- إبراز جهود المعلم و مساهماته في الاجتماعات .

- إخبار المعلم شفويا أو كتابيا بأن عمله مقدر .

- إعطاء جوائز أو شهادات للأعمال المتميزة .

- تشجيع أولياء الأمور لوضع جوائز لجهود المعلمين .

- السماح للمعلمين بحضور المؤتمرات العلمية المتخصصة .

3. التحدي في العمل :

و يمكن توفير ذلك للمعلمين من خلال ما يلي :

- مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

- مراقبة المعلمين الجدد .

- الاشتراك في فرق مراجعة المنهاج .

- تنسيق الخدمات الجديدة للمدرسة .

4. المسؤولية : عندما يشعر المعلم أنه مسؤول و محاسب عن عمله يزداد رضاه الوظيفي،و يمكن زيادة المسؤولية بما يلي :

- زيادة الاستقلالية للمعلم في الصف و القرارات المتعلقة بذلك

- إعطاء المعلم مساحة للإبداع .

- تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها المعلم شخصيا و القرارات التي يشترك فيها مع الإدارة .

- الطلب من المعلمين الخبراء لتقديم نماذج للتعليم أمام المعلمين الجدد .

5. النمو و التطور :

كل شخص يجب أن ينمو و يتطور مهنيا في وظيفته،و يجب توفير فرص النمو و التطور للمعلم و ذلك من خلال :

-تشجيع المعلمين للاشتراك في برامج التدريب المحلية أو المركزية أو الوظيفية .

- توفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة و تشجيع المعلمين لقراءتها و القراءة حول وظيفتهم أو تخصصهم

- إعلام المعلمين عن الدراسات الحديثة التي تنطبق عليهم .

-تشجيع النمو الروحي لدى المعلمين . [93] ص 95.

ملخّص الفصل :

الدافعية مفهوم افتراضي نفسر بموجبه السلوك ، أو هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف معين وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف ، ولا يخلو أحد من شكل من أشكال الدافعية إلا أنها تختلف في الدرجة والنوع من شخص لآخر .

تختلف الدافعية عن بعض المفاهيم الأخرى كالباعث والحافز ، والحاجة ، والاتجاهات ...، وهناك العديد من النظريات المفسرة للدافعية أهمها النظرية السلوكية ، نظرية الباعث ، نظرية الحاجات ، نظرية التحليل النفسي ... ، وبالنظر إلى مكونات الدافعية فغالب العلماء ينظرون إليها أنها تتكون من عناصر ثلاثة هي : التنظيم الذاتي ، الحفاظ الذاتي ، التصحيح (التصويب) الذاتي .

للدافعية وظائف وفوائد عديدة ، تنحصر وظائفها في : خاصية الإثارة والتنشيط ، وخاصية الاستمرار والمثابرة ، والطاقة المبذولة نحو تحقيق الأهداف ، زيادة النشاط والاستمرار فيه ، تنمية المعلومات وتقويتها ، والمساعدة على تحقيق الأداء الجيّد .

ـ للدافعية أنواع كثيرة : فمنها دافعية عامة وخاصة ، ودافعية فطرية ومكتسبة، وفردية وجماعية ، ميكانيكية ومعرفية ، داخلية وخارجية ...

من أهم أنواع الدافعية : الدافعية للإنجاز الذي يدفع الإنسان نحو التميز و التفوق ، والدافعية التي تشير إلى سعادة الإنسان واستمتاعه أثناء القيام بأشكال من السلوك التفكيري ، ودافعية الكفاءة التي تشير إلى السعي للتعامل مع البيئة بفاعلية ، ودافعية تحقيق الذات التي تقع في أعلى هرم ماسلو للحاجات تعد الهدف الأسمى الذي يسعى الإنسان من أجل تحقيقه .

الفصل 05

منهج البحث وأدواته

5. 1. المنهج المستخدم :

بغرض الإجابة عن تساؤلات الدراسة و اختبار فرضياتها لجأ الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع المعلومات و البيانات و تصنيفها و محاولة تفسيرها و تحليلها ،و كذا من أجل قياس معرفة أثر و تأثير العوامل على إحداث الظاهرة محل الدراسة بهدف استخلاص النتائج و معرفة كيفية الضبط، و التحكم في هذه العوامل [114] ص 58 .

كما يهدف المنهج الوصفي إلى تفسير الوضع القائم (مشكلة الدراسة) ،من خلال تحديد الظروف، و العلاقة الموجودة بين المتغيرات ،و جمع البيانات الوصفية حولها و تحليلها و تفسيرها و تصنيفها، و قياسها و الربط بينها و استخلاص النتائج منها ،لذلك تعتبر أهميته بالغة بالنسبة لعديد من الدراسات النفسية و التربوية ،و من حيث أن الدراسة الحالية تتناول العلاقة بين متغيري (اتجاهات المعلمين، و الدافعية نحو عملية التدريس) يعد المنهج الوصفي الأنسب لهذه الدراسة ، كغيرها من الدراسات الوصفية.

2.5. مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة الحالية جميع معلمي المدارس الابتدائية لولاية الجلفة للموسم الدراسي 2010/2009 في كل بلديات و دوائر الولاية حيث بلغ المجتمع الأصلي للمعلمين (2966) معلما و معلمة موزعين على 32 مفتشية للتربية و التعليم الابتدائي، و قد اختار الباحث ولاية الجلفة لأسباب يذكر منها :

- كونه قاطنا و مدرسا بإحدى المدارس الابتدائية بها و هذا ما يجعل الإمكانيات و الظروف مهيأة لإجراء البحث في هذه الولاية.

- تعد الولاية وسطا لبوابات الجهات الأربعة للوطن،كما أنها تبعد بنفس المسافة عن عواصم الجهات الأربع و حتى بعض الولايات المهمة الأخرى .

- التعداد السكاني الكبير للولاية (الرابعة وطنيا من حيث السكان) و احتوائها على عدد كبير من موظفي قطاع الوظيف العمومي في مهنة التدريس، إذ يعد التعليم المهنة رقم (01) تقريبا على مستوى الولاية.

- النتائج التي تحصلها الولاية كل سنة في الامتحانات الرسمية خاصة امتحان نهاية المراحل الثلاث و الذي يثير الكثير من الجدل و يطرح العديد من التساؤلات في كل مرة عن الأسباب أو الظروف التي كانت وراء هذه النتائج

كل هذه الاعتبارات و غيرها جعلت الباحث يصب اهتمامه على هذه الولاية آملا في أن تحقق أهداف الدراسة و يتوصل من خلالها إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي للعينة أو حتى المجتمعات المماثلة .

3.5. عينة الدراسة :

إن الغرض من اختيار العينة في أي دراسة هو الحصول على معلومات تتعلق بالمجتمع و تمثيله مما يوفر على الباحث الوقت و الجهد و التكاليف، فاختيار الباحث للعينة بطرق دقيقة يعطي النتائج تخفض عليه عناء التكاليف ، و تعد المعاينة العشوائية أفضل طريقة للحصول على عينة ممثلة للمجتمع لما تستو فيه من شروط الدقة فالنتائج التي نحصل عليها من خلال هذه المعاينات في الغالب هي ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلا دقيقا .[115] ص160 .

نظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي لهذه الدراسة وعدم تجانسه فقد تم اختيار عينة ممثلة له بالأسلوب الاحتمالي (العشوائي) و الذي يوفر لكل فرد من أفراد المجتمع احتمال اختياره في العينة ، و اعتمد الباحث على الطريقة العنقودية و التي تعتبر الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة حيث تم اختيار عناقيد ممثلة في مقاطعات تفتيشية و اختيرت منها مجموعة من الابتدائيات و من هذه الابتدائيات تم اختيار عدد من المعلمين و في ما يلي عرض كيفية الاختيار في الجدول الموالي :

جدول رقم (02):يبين توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التفتيشية التابعين لها:

الدائرة	المقاطعات	عدد المدارس	عدد المعلمين	النسبة %
الجلفة	المقاطعة رقم(01)	03	26	%05.78
	المقاطعة رقم(02)	04	36	%08.00
	المقاطعة رقم(03)	03	29	%06.44
	المقاطعة رقم(07)	04	50	%11.11
مسعد	المقاطعة رقم(02)	05	68	%15.11
الشارف	المقاطعة رقم (01)	09	94	%20.89
الإدريسية	المقاطعة رقم (01)	09	82	%18.22
حاسي بحبح	المقاطعة رقم (01)	03	38	%08.44
	المقاطعة رقم (02)	02	27	%06.00
المجموع	10	42	450	%100

و قد بلغت عينة المعلمين في هذه الدراسة (450) معلما ومعلمة كما في الجدول ، و هذه العينة تمثل نسبة 15.17% من المجتمع الأصلي موزعة تبعا لعدة متغيرات تمثلها الجداول التالية

- جدول رقم (03) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

توزيع أفراد العينة حسب جنس المعلم				
الذكور		الإناث		
العدد	% النسبة	العدد	% النسبة	المجموع
237	54%	213	46%	450

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين تفوق نسبة المعلمات في هذه العينة وهذا راجع إلى أن غالب الذكور يميلون إلى التدريس كمهنة .

- جدول رقم (04) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي :

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي						
اسم المؤهل	الجنس				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
المعهد التكنولوجي	133	29.55	75	16.66	208	46.23
بكالوريا	11	02.44	06	01.33	17	03.77
ليسانس	88	19.55	130	28.88	218	48.44
مهندس	05	01.11	02	0.44	07	01.56
المجموع	237	52.67	213	47.33	450	100

نلاحظ من خلال الجدول أن غالبية أفراد العينة هم من حملة شهادة الليسانس في مختلف التخصصات حيث بلغت النسبة 48.44% , أو من خريجي المعهد التكنولوجي حيث نسبتهم 46.23% , فيما لم تتجاوز نسبة الحاصلين على شهادة البكالوريا 3.77% و متحصلين على شهادة مهندس بلغت نسبتهم 1.56% و ما يلاحظ أيضا من خلال هذا الجدول أن غالبية خريجي المعهد التكنولوجي هم ذكور و غالبية المتحصلين على شهادة الليسانس في هذه العينة هم إناث و قد يرجع هذا التباين في النسب إلى أن التوجه إلى التعليم في الوقت الحالي هو من قبل الإناث أكثر من الذكور نظرا لتعدد الوظائف و المهن.

- جدول رقم (05) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية:

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية						
فئات الخبرة المهنية	الذكور		الإناث		المجموع	
	العدد	% النسبة	العدد	%النسبة	العدد	النسبة %
أقل من خمس (5) سنوات	37	08.22	52	11.56	89	19.78
من (5) إلى (10)سنوات	31	06.88	47	10.44	78	17.33
من (11) إلى (15) سنة	65	14.44	53	11.78	118	26.22
أكثر من (15) سنة	104	23.11	61	13.56	165	36.37
المجموع	237	52.67	213	47.33	450	100

يظهر من خلال الجدول أن غالبية أفراد العينة يملكون خبرة تفوق 10 سنوات إلى 15 سنة ، حيث بلغت نسبة ذوي الخبرة المهنية من 10 ـــ 15 سنة 26.22% و نسبة ذوي الخبرة الأكثر من 15 سنة 36.37% ، فيما لم تتجاوز نسبة الفئة الأقل من 10 سنوات 37.11% موزعة على فئتين ، فئة ذوي الخبرة من 5ـــ 10 سنوات و البالغ نسبتهم 17.33% و فئة ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات و البالغ نسبتهم 19.78% .

4.5 . أدوات جمع البيانات :

استيفاء لخطوات البحث العلمي و عملا من أجل تحقيق أغراض الدراسة و أهدافها لجأ الباحث إلى الاعتماد على مقياسين كأداتين لجمع البيانات باعتبارهما الأكثر شيوعا و الأكثر ملاءمة في البحوث النفسية و التربوية وكذا الاجتماعية و لعل دراسة الاتجاهات ، و الدافعية لا يخرج عن نطاق هذه الدراسات ، إذ يعد الاستبيان أو الإستبانة أكثر الأدوات شيوعا و استخداما خاصة في البحوث المتعلقة بدراسة الاتجاهات ، نظرا لتعدد و تنوع المواضيع التي تدرس الاتجاهات نحوها ، إذ لا يمكن الاعتماد واحد و استبانة واحدة معدة لقياس غرض واحد ، لقياس الاتجاهات نحو مواضيع أخرى تختلف عنها جذريا ، فلا يمكن الاعتماد على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات في قياس الاتجاه نحو التعليم الحر إذ لا

علاقة تماما بين الموضوعين لذا يلجأ الباحث بإعداد استبانة تستوفي أو تقيس جوانب الموضوع الذي يبحث فيه .لذا في هذه الدراسة لجأ الباحث إلى إعداد استبانة (مقياس الاتجاهات) لقياس اتجاهات المعلمين نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات معتمدا في ذلك على بعض المقاييس المعدة لقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس كالذي أعده علي عباس ، و المقياس الذي أعده (تيعشادين محمد) و بالمقابل و من أجل قياس دافعية الانجاز للمعلمين أو ما يعرف بدافعية التدريس و قد اعتمد الباحث على المقياس الذي أعده الدكتور عبد الرحمن صالح الأزرق سنة 2006 والذي طبقه في بيئة عربية توصل فيها أن المقياس صالح لقياس دافعية الانجاز لدى المعلم ، و للتوضيح أكثر حول هذين المقياسين نعرف بهما كالآتي :

1.4.5. مقياس اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات :

التعريف بالمقياس:

في إطار القيام بالدراسة الميدانية لموضوع البحث ،وقصد معرفة اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات واستجماع آرائهم حولها ، والإجابة عن تساؤلات الدارسة و إشكالياتها ،استند الباحث على الاستبيان كأداة لجمع المعلومات ، كونه أكثر استخداما في البحوث النفسية والتربوية ، و يلائم لقياس الاتجاه .

وبالنظر إلى المقاييس المعدة لقياس الاتجاهات نجد أنها تقيس اتجاه أو اتجاهات واحدة نحو موضوع معين ومحدد،ومن حيث حداثة موضوع المقاربة بالكفاءات ،فإن الباحث لم يجد ملاذا غير إعداد مقياس لقياس اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات استنادا إلى المفاهيم النظرية التي تحتويها هذه البيداغوجية،مستفيدا بذلك من الخبرة الشخصية،وبعض المقاييس الخاصة بالاتجاهات،ومن خلال استقراء آراء المعلمين القائمين بمهنة التعليم. لجأ الباحث إلى بناء مقياس اتجاهات وفق المعايير والخطوات العلمية المعتمدة في بناء المقاييس،وقد تكون المقياس في صورته الختامية من خمس محاور أساسية مقسمة إلى عبارات إيجابية وعبارات سلبية،ويمكن تفصيل هذه المحاور كالأتي :

المحور الأول : الاتجاه نحو النمو المهني والمعرفي للمعلم:

ويحتوي هذا المحور على جملة من العبارات الإيجابية والسلبية تشمل

الأرقام التالية:

- العبارات الايجابية : (31، 40، 9، 25،)

- العبارات السلبية : (2، 42، 32، 15)

وقد اعتمد الباحث في صياغة عبارات هذا المحور على مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس للباحث "علي عباس" الذي طبقه في دراسته الميدانية لمعرفة اتجاهات المعلمين بالمدارس اليمنية نحو مهنة التدريس وعلاقة هذه الاتجاهات بالسلوك القيادي للمديرين وذلك في الموسم الدراسي 2007/2006

المحور الثاني: اتجاه المعلم نحو طبيعة المقاربة بالكفاءات

ويحتوي هذا المحور على جملة من العبارات الإيجابية والسلبية تشمل

الأرقام التالية:

- العبارات الايجابية : (41، 3، 1، 20، 33، 36، 8 ،19، 44)
- العبارات السلبية : (16، 39، 5، 30،)

المحور الثالث: الاتجاه نحو المستوى التكويني والتخصصي للمعلم:

ويحتوي هذا المحور على جملة من العبارات الإيجابية والسلبية تشمل

الأرقام التالية:

- العبارات الايجابية : (45، 26، 35، 4، 18، 10)
- العبارات السلبية : (29، 24، 23)

المحور الرابع : اتجاه المعلم نحو طرائق التدريس وواقعها وكيفية استخدامها في إطار المقاربة بالكفاءات

ويحتوي هذا المحور على جملة من العبارات الإيجابية والسلبية تشمل

الأرقام التالية:

- العبارات الايجابية : (6، 28، 34)
- العبارات السلبية : (13، 11)

المحور الخامس : اتجاه المعلم نحو طبيعة التقويم بالكفاءات

ويحتوي هذا المحور على جملة من العبارات الإيجابية والسلبية تشمل الأرقام التالية:

- العبارات الايجابية : (37، 7، 14، 21، 27، 12)
- العبارات السلبية : (38، 22، 17، 43،46)

صدق المقياس : يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع لقياسه [116] ص 132 .

بمعنى أن يكون الاختبار ذا صلة بالقدرة التي يقيسها و قادرا على التمييز بينها و بين القدرات و السمات الأخرى كما يكون أيضا قادرا على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها و هو ما يسمى بعملية إظهار الفروق الفردية بين أفراد العينة [117] ص 183 . ولقد لجأ الباحث إلى عدة طرق للتحقق من صدق الاختبار والتي يذكر منها :

- صدق المحكمين :

يعتمد صدق المحكمين عادة على فكرة الصدق الظاهري وصدق المحتوى معا بمعنى أنه قد يقدر الحكم أو المحكم المتخصص مدى علاقة كل بند من بنود الاختبار أو المقياس بالسمة أو القدرة المراد قياسها وهذه الطريقة ممكنة الاستخدام في حالات الاختبارات الشخصية واختبارات الاتجاهات ... الخ ، ويمكن اعتمادها في الحكم على صدق الاختبار من هذا المنطلق قام الباحث بعرض الاستبيان (مقياس الاتجاه) في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة من جامعات الأغواط ، الجلفة،والبليدة ، المتخصصين في مجال القياس النفسي وبناء الاختبارات ، علوم التربية والبيداغوجيا حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول عبارات المقياس،مع إلغاء العبارات غير الصالحة وتعديل العبارات التي يمكن تعديلها، ولقد لقي الاستبيان قبولا من قبل المحكمين حيث بلغت نسبة الموافقة على كل العبارات من 89% إلى 95 % وهي نسبة مقبولة جدا ليظهر الاستبيان في صورته النهائية المكونة من46 بند بعد الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين ، وما يمكن قوله إجمالا بأن المقياس حظي بصدق ظاهري عال.

- الصدق الظاهري :

ويعني هذا النوع من الصدق مدى ملائمة الاختبار للسمة المراد قياسها ويبدو هذا النوع من الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة المراد قياسها ، وقد تمتع هذا الاختبار بمستوى لا بأس به من حيث وضوح المفردات و ملاءمتها للمقياس ككل لذلك لقي استحسانا من طرف الخبراء .

- الصدق الذاتي :

يعرّف الصدق الذاتي بأنه صدق الدرجات المحتسبة بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة ،وبذلك يمكن تفسير الدرجات الحقيقية هي المحك الذي ينتسب إليه الاختبار أو لما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس

المجموعة التي أجري عليها لذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي ويحسب الصدق الذاتي بالقانون الآتي :

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{الثبات}}$ [118]ص 134 .

وقد بلغ معامل الصدق الذاتي لهذا الاختبار 0.93 وذلك بعد حساب الثبات بطرقة α كرونباخ ، وهو معامل صدق عال جدا .

ثبات المقياس :

نعني بالثبات دقة المقياس واتساقه بمعنى أنه يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد الذين طبق عليهم وبنفس الظروف ، إذا ما طبق على نفس المجموعة من الأفراد مرتين متتاليتين ، تكون النتائج متشابهة ، أما إذا كانت مختلفة دل ذلك على أن معامل ثبات الاختبار ضعيف ويقاس عامل الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الأفراد في المرة الأولى وبين نتائج الاختبار في المرة الثانية فإذا ثبتت وتطابقت قيل أن درجة ثبات الاختبار كبيرة [116]ص 164 . ونظرا لعدم تمكن الباحث من إعادة تطبيق الاختبار لظروف متعددة لجأ إلى الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية للاختبار ، حيث تم تقسيم الاختبار إلى نصفين و يمثل النصف الأول العبارات الايجابية للمقياس ويمثل النصف الثاني العبارات السلبية للمقياس ، ثم تم حساب الثبات باستخدام معادلة α كرونباخ 0.87 فيما بلغ معامل التجزئة النصفية 0.81 .

2.4.5. مقياس دافعية الانجاز المعلم : " دافعية التدريس ":

في سياق قياس دافعية الانجاز للمعلمين أو ما يعرف " بالدافعية نحو التدريس " قام الباحث " عبد الرحمن صالح الأزرق " بتصميم مقياس دافعية الانجاز للمعلم في ضوء المواقف التعليمية المختلفة التي يقوم بها المعلم أو تكون متوقعة منه ، كما يهدف هذا المقياس إلى قياس مجموعة من الخصائص الشخصية لدى المعلمين والتي تشمل العناصر الأساسية لتكوين الدافعية للانجاز ، وقد تكوّن المقياس في صورته النهائية من "32 " بندا موزعة على خمس محاور أساسية ارتأى من خلالها الباحث أن تكون معيارا للتعرف على دافعية المعلم مستفيدا بذلك من مجموعة دراسات سابقة في المجال وكذا مجموعة من المقاييس (كمقياس إيزنك وويلسون، مقياس النابلسي،مقياس عبد العزيز الموسى،...) .

وفي مايلي عرض موجز لمحاور المقياس .

أبعاد مقياس دافعية الإنجاز للمعلم (دافعية التدريس) :

1- مستوى الطموح :

ويقصد به المستوى الذي يرغب المعلم في بلوغه، أو يشعر بأنه قادر على بلوغه ، ويبذل جهدا متواصلا في الحصول على تقديرات عالية في أداء عمله ويسعى جاهدا لتحقيق أهداف مرتقبة ، ويشمل هذا البعد أربع عبارات هي: (1، 6، 11 ،23)

2- مستوى المثابرة :

يقصد به المستوى الذي يشعر فيه المعلم بأنه مجد ومثابر وبذل الجهد المتواصل لكي يتغلب على العقبات و المصاعب التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل والإحساس باليأس أو التفكير في التراجع أو الانسحاب ويشمل هذا البعد ثمان عبارات هي: (2، 10، 12، 19، 24، 27، 31، 32)

3- مستوى الأداء :

يقصد به المستوى الذي يستطيع المعلم انجازه في عمله أو يشعر بأنه قادر على بلوغه ويسعى حثيثا لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة من الإتقان ، وتحمله للمهام الصعبة في العمل و إحساسه بالقدرة على انجازها دون تهاون ظل كل الظروف والمؤثرات،ويشمل هذا البعد ثمان عبارات هي: (3، 7، 13، 16، 21، 26، 28، 29)

4- مستوى إدراك الزمن :

يقصد به شعور المعلم بقيمة الوقت في أداء العمل والرغبة في الاستفادة به في تخطيط وتنفيذ أهدافه وحرصه على مواعيد العمل دون تهاون أو تأخر ويشمل هذا البعد ست عبارات هي :

(4، 8، 14، 17، 22، 30)

5- مستوى التنافس :

ويقصد به ممارسة المعلم أو شعوره بالرغبة في التفوق على الآخرين في العمل ومشاركته الفعالة في المسابقات ذات الصلة باهتماماته وإحساسه بالقدرة على مواجهة الموافق والظروف التي تتم بجو التنافس والتحدي وصموده أمام الخصوم مهما كانت العقبات

أو الجهد المبذول ويشمل هذا البعد ست عبارات هي: (5، 9، 15، 18، 20، 25)

[65]ص .149-150.

بعد تحديد أبعاد المقياس ومحاوره الأساسية ، وزع الباحث المقياس في نسخته الأصلية على مجموعة من الباحثين في ميدان التربية وعلم النفس , والصحة النفسية بغرض تحكيمه ، وبعد تفريغ نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي لم ترق إلى مستوى الاتفاق ، بعدها قام الباحث بدراسة تجريبية على عينة مكونة من (50 ملما ومعلمة) ، والتي من خلالها تم احتساب معامل الصدق ، ومعامل الثبات للمقياس، وحذف العبارات التي لم تحصل على مستوى ارتباط عال ولم تكن لها دلالة إحصائية ، وظهر المقياس بعد إجراء الدراسة في صورته الحالية (32 عبارة)

صدق المقياس :

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بحساب معامل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي

من خلال معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس :

حيث تراوحت معاملات الارتباط للعبارات مابين 0.275 و 0.686 وهي جميعها دالة إحصائيا

كما حسبت معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، فتراوحت مابين 0.54.

و 0.789 . وبذلك يصبح المقياس على درجة عالية من الصدق ويصلح لما أعد من أجله.
[65] ص 144 - 152.

ثبات المقياس :

للتحقق من ثبات المقياس قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية بإجراء معادلة سبرمان براون بين مجموع درجات العبارات الفردية ودرجات العبرات الزوجية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 50) وقد بلغ معامل الارتباط للمقياس 0.81 وهو معامل ثبات عال .

طريقة تصحيح المقياس :

قام الباحث بوضع ثلاث بدائل لكل عبارة وهي (تنطبق ، إلى حد ما ، لا تنطبق) حيث يرفق كل بديل بدرجة حسب العبارة :

- إذا كانت العبارة ايجابية يكون سلم التصحيح : تنطبق إلى حد ما لا تنطبق

1 2 3

- أما إذا كانت العبارة سلبية يكون العكس : تنطبق إلى حد ما لا تنطبق

3 2 1

وبذلك يكون الدرجة العظمى للمقياس : 3 x 32 = 96 درجة

تكون الدرجة الصغرى للمقياس : 1 x 32 = 32 درجة

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (50) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية لولاية الجلفة ، وتم احتساب معامل الثبات للمقياس بطريقة α كرونباخ حيث بلغ معامل (α)0.60 وهو معامل ثبات مقبول كما بلغ معامل الصدق الذاتي 0.78 وهو معامل مقبول أيضا والمقياس صالح لقياس دافعية الانجاز للمعلم في المدارس الجزائرية .

6.الوسائل الإحصائية :

من المعمول به في الدراسات الوصفية هو الاعتماد على أدوات إحصائية تيسر على الباحث طرق تفسير النتائج وتحليلها وفي هذه الدراسة اعتمد الباحث على العديد من الوسائل والطرق الإحصائية من أجل معالجة النتائج وتحليلها من أبرز هذه الوسائل البرنامج الإحصائي المسمى بالحزمة الإحصائية للبحوث الاجتماعية أو ما يسمى بنظام (spss) ، كما اعتمد الباحث على الوسائل التالية :

1.6. النسب المئوية : التي لا تكاد تخلو منها الدراسة و استخدمها الباحث لتفسير خصائص العينة وكذا في تفسير بعض النتائج المتعلقة ببعض الفرضيات .

2.6. المتوسط الحسابي : اعتمد عليها الباحث في حساب الدرجة المتوسطة لاتجاهات أفراد العينة وكذا متوسط درجة الدافعية لهم ، و يعد المتوسط الحسابي من أهم مقاييس النزعة المركزية و أكثرها شيوعا و استخداما و يحسب بالطريقة التالية :

$$\overline{X} = \frac{\sum x}{N}$$

حيث : X : يمثل الدرجات و n : يمثل عدد أفراد العينة أو عدد القيم [118] ص 68.

3.6. الانحراف المعياري : يعد الانحراف المعياري من أهم مقاييس التشتت و أكثرها استخداما في البحوث النفسية و التربوية ، و يعرف على أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي ، و يحسب الانحراف المعياري بالطريقة التالية : $s = \sqrt{\frac{\sum x^2}{n}}$

حيث : s : الانحراف المعياري , $\sum x^2$: عدد مربعات انحرافات القيم عن متوسطها ،

n : عدد القيم T-Test

4.6. اختبار (ت) ستيودنت : يستخدم هذا الاختبار لمعرفة دلالة فروق بين متوسطين حسابيين تبعا لمتغيرات عينة الدراسة و يحسب بالقانون التالي :

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ن_1 ع_1 + ن_2 ع_2}{ن_1 + ن_2 - 2} \times \frac{1}{ن_1} \times \frac{1}{ن_2}}}$$

حيث : $م_1$: متوسط العينة الأولى

$م_2$: " " الثانية

$ع_1$: الانحراف المعياري للعينة الأولى

$ع_2$: الانحراف المعياري للعينة الثانية

$ن_1$: حجم العينة الأولى

$ن_2$: حجم العينة الثانية

5.6. معامل ارتباط بيرسون : تم استخدام هذا المعامل لحساب الصدق لأداتي الدراسة و معرفة العلاقة بين مقياس الاتجاهات و مقياس الدافعية حسب رأي أفراد العينة كما استخدم أيضا لمعرفة العلاقة بين محاور كل مقياس و المقياس ككل و يحسب معامل الارتباط بالقانون التالي :

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث : ر : معامل الارتباط

س : درجات الاختبار الأول

ص : درجات الاختبار الثاني

ن : عدد أفراد العينة

[119]ص 186 .

6.6. معادلة جوتمان و معادلة ألفا- كرونباخ : تم استخدامهما لحساب الثبات للمقياسين المستعملين في الدراسة .

الفصل 06

عرض النتائج وتفسيرها

1.6. عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

نصت الفرضية الأولى على ما يلي :

اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات ايجابية .

بغرض اختبار هذه الفرضية قام الباحث بإجراء مقارنة بين متوسطات أفراد العينة المحسوبة من خلال استجاباتهم على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات و المتوسطات النظرية لمحاور مقياس الاتجاهات و المقياس ككل ، كما قام الباحث بإجراء مقارنة بين أنواع الاتجاهات لأفراد العينة (إيجابية، سلبية ، أو اتجاه الحياد) ، من خلال النسب المؤوية المحسوبة من التكرارات ، وكذلك باستخدام اختبار

(كا^2)للدلالة على الفروق بين أنواع الاتجاهات الثلاث ، الجداول الآتية تبن هذه الخطوات التي قام بها الباحث .

جدول رقم (06) يبين الفروق بين المتوسط الفعلي و المتوسط النظري لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات :

الجنس	المتوسط الحسابي النظري	المتوسط الحسابي الفعلي	الفرق	العدد	النسبة
ذكر	138	160.40	22.4	237	%54
أنثى	138	145.14	7.14	213	%46
أفراد العينة	138	153.18	15.18	450	%100

من خلال الجدول و النسب و الأرقام الموجودة فيه يتضح جليا الفرق بين المتوسطات الفعلية للذكور و الإناث و كذا أفراد العينة ككل و بين المتوسطات النظرية المحسوبة من خلال سلم التصحيح لليكرت و المقدرة في هذا المقياس بـ 138 درجة (3x46 = 138) وهذه الفروق تدل على الاتجاه الايجابي

لعينة الدراسة نحو المقاربة بالكفاءات أو بالأحرى تتجه نحو الإيجاب و كذلك لابتعادها عن المتوسط ، كما يتضح لنا من الجدول وجود فروق بين متوسطي الجنسين الفعليين رغم ايجابيتهم الذي يوحي بأن فئة الذكور في العينة اتجاهاتهم أكثر ايجابية من فئة الإناث و لسنا هنا بعد الحديث عن دلالة الفروق بين الجنسين من خلال درجاتهم على مقياس الاتجاهات إنما نحاول إثباته من خلال نتائج الفرضية الثانية ، و لعل هذه النتائج المحصل عليها من خلال الإجابة على هذه الفرضية لم تخرج عن نطاق مماثلتها لبعض الدراسات التي تناولت الاتجاهات كتلك علي علي محمد عباس ، إذ وجد هذا الأخير أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التدريس ايجابية و وافقه في ذلك الكثير من الباحثين الذين تناولوا الاتجاه نحو مهنة التدريس كـ :تيعشادين محمد (2009/2008) الذي تناول موضوع الاتجاهات نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات و دراسة إبراهيم الراشد التي تناول فيها الاتجاه نحو مهنة التدريس أيضا ، و دراسة صباح حنة هرمز بجامعة الموصل ، و دراسة مركز البحوث التربوية بجامعة الرياض حول الاتجاه نحو مهنة التدريس . و على العكس من ذلك و بلا غرابة فإن نتائج هذه الدراسة تكون قد خالفت نتائج بعض الدراسات كتلك التي قامت بها لونيس سعيدة (2005) ، ودراسة مهدي الطاهر بالرياض (1990/1989) ، ودراسة عفيف و آخرون (1990/1989) بالأردن .

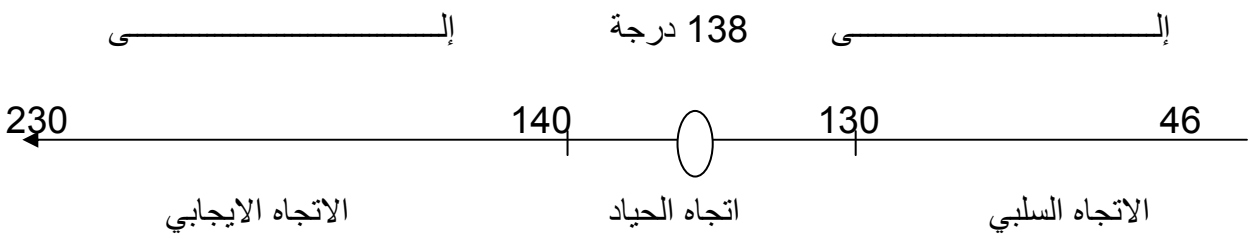
و لتأكيد نتائج الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات النظرية و الفعلية لمحاور مقياسي الاتجاهات و إبراز الفرق بينهما كما يلي :

جدول رقم (07):يبين الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الفعلية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات ومحاوره.

الجنس / المحاور	ذكور			إناث		
	المتوسط الحسابي الفعلي	المتوسط الحسابي النظري	الفرق	المتوسط الحسابي الفعلي	المتوسط الحسابي النظري	الفرق
المحور الأول	3.34	3	0.34	3.21	3	0.21
المحور الثاني	3.38	3	0.38	3.28	3	0.28
المحور الثالث	3.24	3	0.24	3.36	3	0.36
المحور الرابع	3.36	3	0.36	3.28	3	0.28
المحور الخامس	3.39	3	0.39	3.16	3	0.16
المقياس ككل	3.48	3	0.48	3.15	3	0.15

يتضح من خلال هذا الجدول أن اتجاهات أفراد العينة ككل ايجابية وهذا ما أفرزت عليه المقارنة بين المتوسطات الفعلية والنظري ، يتراوح الفرق بين هذين المتوسطين مابين 0.15 و 0.15 وهي قيم توحي بالانحراف عن المتوسط باتجاه الإيجاب لأن كل المتوسطات لمحاور المقياس وحتى المقياس ككل فاقت المتوسط النظري ، وهذا مما لاشك فيه يدل على أن اتجاهات أفراد العينة ايجابية نحو المقارنة بالكفاءات كبيداغوجية و كطريقة للتدريس وكإصلاح تربوي و استزادة في إثراء هذه النتائج المحصل عليها وتوثيقا لها قام الباحث بحساب تكرارات لأنواع الاتجاهات الثلاثة التي حددت وفق سلم

ليكرت ، إذ يحدد المتوسط النظري للمقياس اتجاه الحياد ، كما تحدد النسب التي تفوق الاتجاه الايجابي على أن تحدد النسب أو القيم التي فاقها المتوسط النظري اتجاه السلب كما يحدده المخطط التالي :



جدول رقم (08) يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات :

نوع الاتجاه	التكرار	النسبة	قيمة كا²	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاتجاه الايجابي	247	% 54.89	93.55	1	0.01 =α
الاتجاه السلبي	085	% 18.89			
الاتجاه المحايد	118	%26.22			
المجموع	450	%100			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة (كا²) المقدرة بـ (93.55) و عند مستوى الدلالة 0.01 =α دالة إحصائيا ، و هو ما يؤكد ما قيل حول الجدولين السابقين ، بأن اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات ايجابية ، إذ بلغت النسبة المئوية لذوي الاتجاه الايجابي من أفراد العينة 54.89% و هي سبة معتبرة جدا مقارنة بذوي الاتجاه السلبي أو الذين التزموا الحياد و لم يعبروا عن اتجاههم نحو المقاربة بالكفاءات ، بالقبول أو بالرفض .

إضافة إلى كل ما ذكر ، فقد قام الباحث أيضا بحساب الفروق بين متوسطات العبارات النظرية و الفعلية و قد تراوحت هذه الفروق ما بين (3.004 ـــ 3.60) و هي كلها فروق دالة على أن اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات ايجابية .

2.6. عرض نتائج الفرضية الثانية تفسيرها:

نصت الفرضية الثانية على ما يلي :

توجد فروق بين المعلمين / المعلمات في اتجاهاتهم نحو المقاربة بالكفاءات ، لصالح الذكور . و بغرض اختبار هذه الفرضية قام الباحث بإجراء مقارنة بين متوسط الدرجات النظري و المتوسط الفعلي لأفراد العينة ، على مستوى محاور مقياس الاتجاهات ، و كذا على مستوى المقياس ككل و مقارنة أنواع الاتجاهات الثلاث المذكورة آنفا (اتجاه ايجابي ، اتجاه سلبي ، الحياد) من خلال استجابات أفراد العينة وتم عرض النتائج في الجداول الآتية :

جدول رقم (09) يبين توزيع أفراد العينة حسب نوع الاتجاه ، تبعا لجنس المعلم :

المحاور	نوع لاتجاه	الذكـور		الإنـــــاث	
المحور الأول	اتجاه السلبي	148	% 62.44	128	% 60.09
	اتجاه ايجابي	16	% 6.75	19	% 08.93
	الحياد	73	% 30.80	66	% 30.98
المحور الثاني	اتجاه السلبي	171	% 72.15	143	% 67.13
	اتجاه ايجابي	18	% 07.59	26	% 12.20
	الحياد	48	% 20.25	44	% 20.65
المحور الثالث	اتجاه السلبي	137	% 57.80	119	% 55.86
	اتجاه ايجابي	32	% 13.50	39	% 18.30
	الحياد	68	% 28.69	55	% 25.82
المحور الرابع	اتجاه السلبي	128	% 54.00	141	% 66.19
	اتجاه ايجابي	39	% 16.45	31	% 14.55
	الحياد	70	% 29.53	41	% 19.24
المحور الخامس	اتجاه السلبي	123	% 51.89	146	% 68.54
	اتجاه ايجابي	46	% 19.40	38	% 17.84
	الحياد	68	% 28.69	29	% 13.62
المقياس ككل	اتجاه السلبي	142	% 59.91	105	% 49.29
	اتجاه ايجابي	31	% 13.08	54	% 25.35
	الحياد	64	% 27.01	54	% 25.35

يتضح من خلال الجدول أن الفروق في اتجاهات المعلمين هي لصالح الذكور على مستوى المقياس ككل إذا تحصل الذكور على نسبة (59.91 %) كتعبير عن اتجاه ايجابي وهذا على مستوى المقياس ككل فيما تحصلت الإناث على نسبة (49.29 %) كتعبير عن هذا الاتجاه ، كما يتضح من خلال الجدول أن الذكور كانوا أكثر ايجابية في استجاباتهم عل محاور المقياس خاصة تلك المتعلقة بالاتجاه نحو النمو المهني والمعرفي للمعلم ، إذ بلغت نسبة الاستجابة في هدا المحور (62.44 %) وهي تعبر عن ايجابية الاتجاه نحوه ، فيما بلغت نسبة الإناث في هذا المحور (60.09 %) مما يدل على أن الذكور أكثر ايجابية في استجاباتهم نحو هذا المحور أما أن استجاباتهم على المحاور الأربعة الأخرى كانت هي كذلك ايجابية عدا تلك المتعلقة بالمحور الرابع ، إذ ظهرت النتائج تفوق الإناث في هذا المحور وبأنهن أكثر ايجابية بالأمور المتعلقة بطرائق التدريس وكيفية استخدامها في إطار المقاربة بالكفاءات ، مع العلم بأن اتجاهات المعلمين الذكور نحو هذا المحور كانت أيضا ايجابية بنسبة تقدر ب (54 %) وهي نسبة تفوق المتوسط ، وبالنسبة للاتجاهات السلبية نحو محاور المقياس ونحو المقياس ككل لم تتعد أعلى نسبة فيها (25 %) ، إلا أنها أظهرت بعض السلبية في الاتجاهات لصالح الإناث إلا أنها لا تعتبر دالة بالنظر إلى ايجابية اتجاهات الجنسين عامة نحو المقياس ككل ونحو محاوره كذلك ، وللتأكيد من دلالة الفروق بين الجنسين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو المقاربة بالكفاءات قام الباحث باستخدام اختبارات

(T – TESTE) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (10)يبين الفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري بين الجنسين من خلال استجاباتهم على مقياس اتجاهاتهم نحو المقاربة بالكفاءات :

الجنس	المتوسط الفعلي	المتوسط النظري	الفرق	الفرق بين الجنسين
ذكر	160.40	138	22.4	15.26
أنثى	145.14	138	7.14	

يتضح من خلال هذا الجدول أن المتوسطات الفعلية للجنسين تفوق المتوسط النظري ، حيث بلغ الفرق عند الذكور (22.4+) و هي نسبة دالة على ايجابية الذكور نحو المقاربة بالكفاءات فيما بلغت الفروق عند الإناث (7.14+) و هي نسبة دالة أيضا على ايجابية اتجاهات الإناث إلا أنه و من خلال المقارنة بين هذين الفرقين يتضح جليا بأن الذكور هم أكثر ايجابية من الإناث نحو المقاربة بالكفاءات ، و الجدول الموالي يؤكد دلالة الفروق بين الجنسين :

جدول رقم (11)يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات :

	الجنس								
العدد	ذكر			أنثى			قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة α= 0.05
450	العدد	النسبة%	المتوسط الحسابي	العدد	النسبة%	المتوسط الحسابي	6.456	448	دالة إحصائيا
	237	%54	160.4	213	%46	145.14			

يتضح من خلال هذا الجدول أنه و من خلال استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين تظهر ايجابية اتجاهات أفراد العينة للذكور تفوق اتجاهات الإناث ، حيث أثبتت النتائج دلالة الفروق الإحصائية لصالح الذكور بقيمة تائية مقدرة بـ (6.459) دالة عند مستوى (0.05) و متوسط حسابي نظري مقدر بـ (160.40)متقدمين بذلك عن الإناث البالغ متوسطهن الحسابي النظري .(145.14) و تعد هذه النتائج المحصل عليها موضع عدم اتفاق مع الكثير من الدراسات كتلك التي قام بها علي علي محمد عباس (2007/2006) إذ وجد أن اتجاهات الإناث أكثر ايجابية من اتجاهات الذكور و وافقه في ذلك العديد من الباحثين استند على دراساتهم لتبرير نتائج دراسته ، و دراسة لونيس سعيدة(2005) إذ لم تظهر هذه الدراسة أي فروق موجودة بين الجنسين ، كما أثبتت الدراسة التي قام بها حمدان الغامدي بكلية المعلمين بالرياض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب و الدارسين نحو مهنة التدريس و تعد نتائج هذه الدراسة الحالية إثباتا لفعالية المقاربة بالكفاءات المطبقة بالمدارس الابتدائية الجزائرية لذا حظيت بالقبول و الاستحسان لدى غالبية أفراد العينة .

3.6. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها :

نصت الفرضية على ما يلي : - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي .

بغرض اختبار هذه الفرضية قام الباحث بالمقارنة بين المتوسطات الفعلية و المتوسطات النظرية لأفراد العينة وفق استجاباتهم على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات على مستوى المقياس ككل و على مستوى محاوره أيضا كما قارن الباحث أنواع الاتجاهات المذكورة آنفا لدى فئات التخصص العلمي و قد جاءت النتائج كالآتي :

جدول رقم (12)يبين الفروق بين المتوسطات الفعلية والمتوسطات النظرية لأفراد العينة حسب استجاباتهم على مقياس الاتجاهات تبعا للمؤهل العلمي :

	المعهد التكنولوجي			بكالوريا			ليسانس			مهندس		
المحاور	**المتوسط الفعلي**	**المتوسط النظري**	**الفرق**	**المتوسط الفعلي**	**المتوسط النظري**	**الفرق**	**المتوسط الفعلي**	**المتوسط النظري**	**الفرق**	**المتوسط الفعلي**	**المتوسط النظري**	**الفرق**
المحور الأول	**3.4**	**3**	**0.4**	**3.2**	**3**	**0.2**	**3.2**	**3**	**0.2**	**2.98**	**3**	**-0.02**
المحور الثاني	**3.7**	**3**	**0.7**	**3.9**	**3**	**0.9**	**3.1**	**3**	**0.1**	**3.1**	**3**	**0.1**
المحور الثالث	**3.2**	**3**	**0.2**	**3.8**	**3**	**0.8**	**3.5**	**3**	**0.5**	**3.2**	**3**	**0.2**
المحور الرابع	**3.6**	**3**	**0.6**	**3.7**	**3**	**0.7**	**3.4**	**3**	**0.4**	**2.8**	**3**	**-0.2**
المحور الخامس	**3.7**	**3**	**0.7**	**3.6**	**3**	**0.6**	**3.2**	**3**	**0.2**	**2.7**	**3**	**-0.3**
المقياس ككل	**3.34**	**3**	**0.34**	**3.7**	**3**	**0.7**	**3.33**	**3**	**0.33**	**2.3**	**3**	**-0.7**

يظهر من خلال الجدول و من خلال المقارنة بين المتوسطات أن غالبية اتجاهات أفراد العينة ايجابية نحو مهنة التدريس إذ تراوحت الفروق على مستوى المقياس ككل (من 0.33 إلى 0.7) بالنسبة لذوي المستوى العلمي المتمثل في المعهد التكنولوجي ، شهادة البكالوريا و شهادة الليسانس فيما كانت اتجاهات حملة شهادة المهندس نحو المقاربة بالكفاءات سلبية ، حيث بلغ الفرق بين المتوسط الفعلي و المتوسط النظري (0.7-) و هو فرق دال على أن المتوسط النظري أعلى من المتوسط الفعلي لهذه الفئة و حتى تتضح هذه النتائج أكثر قام الباحث بدراسة الفروق بين المتوسطات الفعلية و المتوسطات النظرية لاستجابات إفراد العينة (حسب تخصصاتهم) على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات كما في الجدول التالي :

جدول رقم (13) يمثل توزيع أفراد العينة حسب استجاباتهم على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	ذكور					إناث					العينة ككل				
	العدد	النسبة	المتوسط الفعلي	المتوسط النظري	الفرق	العدد	النسبة	المتوسط الفعلي	المتوسط النظري	الفرق	العدد	النسبة	المتوسط الفعلي	المتوسط النظري	الفرق
المعهد التكنولوجي	133	29.55	156.4	138	18.4	75	16.66	154.8	138	16.8	208	46.23	153.62	138	15.62
بكالوريا	11	2.44	170.2	138	32.2	6	1.33	174.3	138	36.3	17	3.77	172.05	138	34.05
ليسانس	88	19.55	153.2	138	15.2	130	28.88	151.4	138	13.4	218	48.44	152.8	138	14.8
مهندس	05	1.11	105.9	138	-32.1	02	0.44	105.11	138	-32.89	07	1.56	105.85	138	-32.15

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن غالبية فئات التخصصات العلمية تتميز باتجاهات ايجابية عدا فئة حملة شهادة المهندس التي كانت سلبية من الجنسين و يظهر من خلال هذا الجدول أن حملة شهادة البكالوريا و المدرسين بالمدارس الابتدائية هم أكثر ايجابية في اتجاهاتهم نحو المقاربة بالكفاءات إلا أن الإناث كن أكثر ايجابية من الذكور رغم أن عدد الذكور الحاملين لشهادة البكالوريا هم أكثر من الإناث . و بالنسبة لحملة شهادة الليسانس قد كانت ايجابية عامة إلا أنها كانت هذه المرة في صالح الذكور حيث بلغ معدل الذكور 153.2 كمتوسط فعلي و عند الإناث 151.4 إذ يتضح الفرق بين المتوسطين و هو فرق دال على ايجابية اتجاهات الذكور أكثر من الإناث و بالنسبة لخريجي المعهد التكنولوجي فقد كانت اتجاهاتهم عامة ايجابية أيضا و كانت لصالح الذكور بمتوسط فعلي 156.4 متقدمين بذلك عن الإناث بفارق قدره 2.78 و هو فرق دال على أن اتجاهات الذكور أعلى من اتجاهات الإناث في فئة خريجي

المعهد التكنولوجي و كما هو مبين في الجدول فإن حاملي شهادة المهندس كانت اتجاهاتهم سلبية عامة إلا أن الإناث كن أكثر سلبية من الذكور و هو ما يدعم القول بايجابية اتجاه الذكور أكثر من الإناث و حتى تتضح هذه النتائج أكثر قام الباحث بتوزيع أفراد العينة حسب أنواع الاتجاهات (اتجاه ايجابي ، اتجاه سلبي ، اتجاه الحياد) وفق استجاباتهم على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات .

جدول رقم (14) يبين توزيع إفراد العينة حسب نوع الاتجاه تبعا للمؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	الذكور			الإناث			قيمة ($كا^2$)	مستوى الدلالة 0.05
	نوع الاتجاه	التكرار	النسبة %	نوع الاتجاه	التكرار	النسبة %		
المعهد التكنولوجي	الاتجاه الايجابي	78	58.46	الاتجاه الايجابي	38	50.66	5.55	دالة إحصائيا
	الاتجاه السلبي	14	10.52	الاتجاه السلبي	16	21.33		
	الحياد	41	30.82	الحياد	21	28.01		
بكالوريا	الاتجاه الايجابي	06	54.54	الاتجاه الايجابي	04	66.67	0.3	غير دالة إحصائيا
	الاتجاه السلبي	02	18.18	الاتجاه السلبي	01	16.67		
	الحياد	03	27.27	الحياد	01	16.67		
ليسانس	الاتجاه الايجابي	49	55.68	الاتجاه الايجابي	68	52.30	0.41	غير دالة إحصائيا
	الاتجاه السلبي	11	12.50	الاتجاه السلبي	20	15.38		
	الحياد	28	31.82	الحياد	42	32.31		
مهندس	الاتجاه الايجابي	01	20	الاتجاه الايجابي	—	—	1.189	دالة إحصائيا
	الاتجاه السلبي	03	60	الاتجاه السلبي	01	50		
	الحياد	01	20	الحياد	01	50		

يظهر من خلال هذا الجدول تباين اتجاهات المعلمين و اختلافها تبعا للمؤهل العلمي ، و ذلك لصالح حملة شهادة البكالوريا ، أو بالأحرى أصحاب مستوى البكالوريا ، و قد ظهر عند هذه الفئة اختلاف أيضا في الاتجاهات بين الجنسين لصالح الإناث ، إذ وجد أن فئة الإناث اتجاهاتهم أعلى من الذكور بنسبة قدرت بـ (66.67) مقابل نسبة الذكور المقدرة بـ (54.54) أي ما يعادل فرق (12.13) و هو فرق دال و هو ما أكدته قيمة كا² المقدرة بـ0.3 وغير الدالة عند مستوى 0.05 ، و التي تثبت الفرق الموجود بين الجنسين في فئة حاملي شهادة البكالوريا لصالح الإناث . ومن خلال الجدول كذلك تتضح الفروق في الفئات الأخرى بين الجنسين لصالح الذكور كما أكدته قيم كا² المقدرة بـ (0.41) وغير الدالة إحصائيا عند مستوى α= 0.05 بالنسبة لفئة حاملي شهادة الليسانس ، و هذه الفروق هي لصالح الذكور ، كما كانت قيم كا² في فئة خريجي المعهد التكنولوجي دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) ، و هي فروق مثبتة لصالح الذكور من هذه الفئة ، و كما هو مبين في هذا الجدول أيضا ، فإن الفروق في فئة المتحصلين على شهادة المهندس و الممارسين لمهنة التعليم، كانت كذلك دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بقيمة كا² مقدرة بـ (1.189) و الدالة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور.

يتضح من خلال ما ذكر في التعليقات على الجداول المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية ، تحقق هذه الفرضية ، و اختلاف الفروق في الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات لصالح الذكور ، تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، و ذلك أيضا لصالح فئة حاملي شهادة البكالوريا ، و نتائج هذه الدراسة توافق بعض الدراسات كدراسة علي علي محمد عباس (2007/2006) الذي وجد أن فئة ذوي المؤهل الأقل من جامعي هم أعلى اتجاها من ذوي المستوى الجامعي ،و كذا بعض الدراسات التي استند عليها في تفسير نتائجه كدراسة كعكي (1413هـ) ، كما تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج بعض الدراسات الأخرى ، كدراسة مهدي الطاهر بالرياض (1990/1989م) التي من خلالها لم يجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

4.6. عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها: نصت هذه الفرضية على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين / المعلمات على مقياس الدافعية نحو عملية التدريس (دافعية الانجاز للمعلم) .و بغرض اختبار هذه الفرضية قام الباحث بتوزيع أفراد العينة حسب فئات ، و حساب الفروق بين المتوسطات الفعلية و المتوسطات النظرية ، كما قارن بين النسب المئوية لمستويات دافعية الانجاز لدى المعلمين ، و الجداول الآتية تبين الخطوات التي قام بها الباحث :

جدول رقم (15) يبين توزيع أفراد العينة حسب استجاباتهم على مقياس الدافعية للانجاز (دافعية التدريس) تبعا لمتغير الجنس :

الجنس	ذكور		إناث		المجموع	
مستويات الدافعية	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
دافعية منخفضة	55	%23.20	63	%29.57	118	%26.22
دافعية متوسطة	127	%53.58	90	%42.25	217	%48.22
دافعية مرتفعة	55	%23.20	60	%28.16	115	%25.56
المجموع	237	%54	213	%46	450	%100

يتضح من خلال هذا الجدول ، و من خلال المقارنة بين النسب المئوية أن دافعية أفراد العينة في الغالب متوسطة إذ بلغت نسبة ذوي الدافعية المتوسطة (48.22%) و هي نسبة دالة بالمقارنة بنسبة ذوي الدافعية المرتفعة أو المنخفضة إذ ظهر و من خلال الجدول تقارب في نسبتي هاتين الفئتين ، إلا أن الفارق كان في صالح فئة ذوي الدافعية المنخفضة ، (26.22 أكبر من 25.56) مما يدل على دافعية أفراد العينة ككل تميل إلى الانخفاض أكثر منها إلى الارتفاع ، حسب ما بينته النتائج في الجدول ، كما يظهر في الجدول أن الإناث هم أكثر دافعية من الذكور ،بالنظر إلى نسب فئة ذوي الدافعية المرتفعة إذ يبين الفارق تقدم الإناث عن الذكور ، و هو ما يدل على أن دافعية الإناث المتوسطة تميل إلى الارتفاع أو الإيجاب بعكس الذكور الذين أظهرت نتائجهم الحصول على المتوسط دون حياد إلى الارتفاع أو الانخفاض و ذلك لتساوي فئتي ذوي الدافعية المرتفعة و ذوي الدافعية المنخفضة في النسب ، و لتحديد هذه الفروق و دلالتها قام الباحث بمقارنة المتوسطات النظرية و الفعلية لاستجابات أفراد العينة على المقياس (دافعية الانجاز لدى المعلم) و حساب دلالة الفرق باستخدام اختبار الفروق T-Test للفروق بين المتوسطات حسب ما تبينه الجداول التالية

جدول رقم (16)يبين الفروق بين المتوسطات الفعلية والمتوسطات النظرية لافراد العينة حسب استجاباتهم على مقياس دافعية الانجاز:

الجنس	ذكـور			إنـاث			المجمـوع		
المحاور	المتوسط الحسابي النظري	المتوسط الحسابي الفعلي	الفرق	المتوسط الحسابي النظري	المتوسط الحسابي الفعلي	الفرق	المتوسط الحسابي النظري	المتوسط الحسابي الفعلي	الفرق
المحور01	2	2.13	0.13	2	2.02	0.2	2	2.8	0.08
المحور02	2	2.01	0.1	2	1.94	-0.6	2	1.97	-0.3
المحور03	2	1.98	-0.2	2	2.02	0.2	2	2.015	0.015
المحور04	2	2.01	0.1	2	2.15	0.15	2	2.02	0.02
المحور05	2	2.12	0.12	2	2.11	0.11	2	2.01	0.01
المقياس ككل	2	2.073	0.073	2	2.08	0.08	2	2.015	0.015

يتضح من خلال الجدول ، ومن خلال الفروق بين المتوسطات الفعلية والنظرية لمحاور المقياس ، والمقياس ككل ، أن الفروق ضئيلة جدا ولا تعبر عن الابتعاد الكبير لمتوسطات أفراد العينة عن المتوسط النظري ، سواء بالإيجاب أو بالسلب ، وهو ما يؤكد أن دافعية أفراد العينة متوسطة نوعا ما .

كما أنه ومن خلال الجدول أيضا ، وعند المقارنة بين الجنسين في مستويات الدافعية عدا تلك المتعلقة بالمحور (2) (محور المثابرة) والذي كانت نتيجته أقل من المتوسط ، بمعنى أن أفراد العينة بعيدين عن المتوسط في المثابرة والاجتهاد في العمل .

وما يلاحظ في هذا المحور أن الذكور هم أكثر مثابرة من الإناث وفق ما دلت عليه نتائج العينة وهو ما يؤكد رغبة أفراد العينة من الذكور في الاجتهاد في عملهم ، ولتبرير هذه النتائج المتعلقة بالفرضية

الرابعة قام الباحث بإجراء اختبار الفروق T – TEST ، لتأكيد ما إن كانت هناك فروق تعزى لمتغير الجنس وتتعلق بالدافعية نحو التدريس وهو ما يبينه الجدول التالي :

جدول رقم (17) يبين اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات لاستجابات أفراد العينة على مقياس الدافعية نحو التدريس (دافعية لنجاز للمعلم) :

الجنس	ذكر			أنثى					
450	العدد	النسبة %	المتوسط الحسابي	العدد	النسبة %	المتوسط الحسابي	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة α= 0.05
	237	%54	64.66	213	%46	64.27	0.576	448	غير دالة إحصائيا

يتضح من خلال الجدول عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استجاباتهم على مقياس الدافعية نحو عملية التدريس ،وذلك لعدم دلالة قيمة (ت) بين المتوسطات الفعلية لجنسي العينة وبذلك تتأكد عدم صحة الفرضية الرابعة والقائلة بوجود فروق دالة بين الجنسين في استجاباتهم على مقياس الدافعية نحو عملية التدريس ، وتوحي هذه النتائج بأنه ليس من الضروري أن تختلف الاتجاهات بين الجنسين حتى يختلف مستوى الدافعية , ففي هذه الدراسة وجدنا اختلافا دالا إحصائيا بين الجنسين في الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات ، ولم تختلف مستويات الدافعية بين الجنسين من خلال استجاباتهم على مقياس الدافعية للتدريس ، ومن البديهي فإن نتائج الدراسة الحالية تكون قد وافقت بعض الدراسات كتلك التي قام بها مصطفى تركي (1988) إذ وجد هذا الأخير من خلال دراسة أن الفروق بين الجنسين في دافعية الانجاز غير دالة ،كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن دراسة الطريري (1988) ودراسة العرفاوي ذهبية (2009/2008) ودراسة خويلد أسماء (1988) إذ بنيت هذه الدراسات الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وقد كانت الفروق في دراسة الطريري (1988) لصالح الإناث كما كانت أيضا لصالح الإناث في دراسة خويلد أسماء (2005) وهو ما يدل على أن دافعية الإناث للانجاز أعلى من دافعية الذكور في هاتين الدراستين .

5-6- عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها: نصت الفرضية الخامسة على ما يلي :

يوجد اختلاف في دافعية المعلمين / المعلمات نحو عملية التدريس تبعا للمؤهل العلمي للمعلم .

بغرض اختبار هذه الفرضية قام الباحث بإجراء مقارنات بين المتوسطات الفعلي والمتوسطات النظرية لفئات العينة الموزعة حسب المؤهل العلمي والجداول التالية تبين الخطوات التي قام بها الباحث :

جدول رقم (18)يبين توزيع أفراد العينة حسب استجاباتهم على مقياس الدافعية تبعا للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي		المعهد التكنولوجي	بكالوريا	ليسانس	مهندس
ذكور	العدد	133	11	88	05
	النسبة%	69.55	2.44	19.55	1.11
	المتوسط النظري	64	64	64	64
	المتوسط الفعلي	66.81	56.09	64.71	70.00
	الفرق	2.81	-7.91	0.71	06
إناث	العدد	75	06	130	02
	النسبة%	16.66	1.33	28.88	0.44
	المتوسط النظري	64	64	64	64
	المتوسط الفعلي	68.02	57.4	62.69	70.5
	الفرق	4.02	-6.6	-1.31	06.5
العينة ككل	العدد	208	17	218	07
	النسبة%	46.23	3.77	48.44	01.56
	المتوسط النظري	64	64	64	64
	المتوسط الفعلي	67.30	56.12	62.25	70.14
	الفرق	3.3	-7.88	-1.75	06.14

يتضح من خلال هذا الجدول ومن خلال المقارنة بين المتوسطات الفعلية والمتوسطات النظرية لفئات المؤهل العلمي للعينة إذ أغلب هذه الفئات تتميز بدافعية متوسطة عدا فئة حاملي شهادة البكالوريا التي تميزت بدافعية منخفضة نوعا ما من الجنسين ،كما تميزت أيضا فئة حاملي شهادة الليسانس من الإناث في انخفاض في الدافعية وابتعاد عن حد المتوسط المقدر بـ (64.00) درجة بمقدار (1.31-) رغم وجود غالبية الإناث في فئة المتوسط حيث بلغ المتوسط الفعلي للإناث عند هذه الفئة (62.69) وهو حد مقبول نوعا ما كما أظهرت الإناث في فئة خريجي المعهد التكنولوجي تقدما ملحوظا عن الذكور في استنتاجاتهم على مقياس الدافعية نحو التدريس ، حيث بلغ المتوسط الحسابي الفعلي للإناث (68.02) فيما بلغ المتوسط الفعلي للذكور (66.81) وهو ما يعني تقدم الإناث في مستوى الدافعية على الذكور بالرغم من أن هذه الفئة ككل تتميز بدافعية متوسطة ، وبالنظر إلى نتائج الجدول ككل يمكن الحكم على أن نتائج استجابات أفراد العينة على مقياس دافعية الانجاز للمعلم كانت لصالح فئة حاملي شهادة مهندس وذلك بتمتعهم بدافعية قوية نحو التدريس رغم سلبية اتجاهاتهم نحو المقاربة بالكفاءات ولم تظهر هذه الفئة أي فروق بين الجنسين في الدافعية نحو التدريس .

جدول رقم (19) يبين توزيع أفراد العينة وقت استجاباتهم على مقياس الدافعية نحو التدريس على مستوى المحاور كما يبين الجدول الفروق بين المتوسطات الفعلية والنظرية بالنسبة لكل فئة :

المحاور	المعهد التكنولوجي			بكالوريا			ليسانس			مهندس		
	المتوسط النظري	المتوسط الفعلي	الفرق	المتوسط النظري	المتوسط الفعلي	الفرق	المتوسط النظري	المتوسط الفعلي	الفرق	المتوسط النظري	المتوسط الفعلي	الفرق
المحور الأول	2	2.11	0.11	2	1.83	-0.17	2	2.02	0.02	2	2.10	0.10
المحور الثاني	2	2.07	0.07	2	2.04	0.04	2	2.01	0.01	2	2.06	0.06
المحور الثالث	2	2.18	0.18	2	2.10	0.10	2	1.90	-0.10	2	2.01	0.01
المحور الرابع	2	2.01	0.01	2	1.91	-0.09	2	1.98	-0.02	2	1.98	-0.02
المحور الخامس	2	2.08	0.08	2	1.69	-0.31	2	2.02	0.02	2	2.38	0.38
المقياس ككل	2	2.09	0.09	2	1.75	-0.25	2	1.94	-0.06	2	2.19	0.19

يتضح من خلال هذا الجدول وسطية دافعية أفراد العينة باختلاف مؤهلاتهم العلمية وذلك ما أكدته المقارنة بين المتوسطات الفعلية والنظرية لكل فئات المؤهلات العلمية ، ولم تظهر الفروق جوهرية بين هذه الفئات بسبب وسطية المتوسطات ككل ،إلا أنه يمكن التمييز بين الفئات الأربع باعتبار فئة المتحصلين على شهادة المهندس أقوى دافعية من الفئات الأخرى واعتبار خريجي المعهد التكنولوجي فئة متوسطة الدافعية حسب النتائج كما تعد فئتي حاملي شهادة الليسانس وشهادة البكالوريا من ذوي الدافعية المنخفضة وعليه تتضح الإجابة عن الفرضية الخاصة بالقول بوجود اختلاف بين فئات المؤهل العلمي من المعلمين والمعلمات في استجاباتهم على مقياس الدافعية للإنجاز ويتضح هذا الاختلاف أكثر بين فئتي حاملي شهادة البكالوريا والحاملين لشهادة المهندس .

6.6. عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها:

نصت الفرضية السادسة على ما يلي :

توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات و دافعيتهم نحو التدريس واختبار هذه الفرضية اعتمد الباحث على معامل الارتباط لبيرسون ،حيث بحث العلاقة الإرتباطية بين درجات المقياسين ككل وبين محاورهما ،وبين محاور مقياس الاتجاهات ومقياس الدافعية ككل وأيضا العلاقة بين محاور مقياس الدافعية ومقياس الاتجاهات ككل وجاءت النتائج كالتالي :

جدول رقم (20) يوضح معامل الارتباط بين درجات مقياس الاتجاهات ودرجات مقياس الدافعية تبعا لاستجابات المعلمين على المقياسين :

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي الفعلي	المتوسط الحسابي النظري	معامل الارتباط بيرسون(R)	مستوى الدلالة	
مقياس الاتجاهات	450	153.18	138	-0.126	0.01	غير دالـــة إحصائيا
مقياس الدافعية للإنجاز	450	64.48	64			

يتضح من خلال هذا الجدول أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات ومقياس الدافعية نحو عملية التدريس وذلك حسب قيمة معامل الارتباط لبيرسون المقدرة بـ (0.126-) وغيرالدالة إحصائيا عند المستوى 0.01 ، وعليه لا تقبل الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المقياسين ولتأكيد هذا قام الباحث بإعداد مصفوفة الارتباط بين المقياسين ومحاورهما كما توضحه الجداول التالية :

جدول رقم (21) يمثل مصفوفة الارتباط بين مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات ومحاور مقياس الدافعية نحو عملية التدريس :

	مقياس الاتجاهات	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس
مقياس الاتجاهات	ـــــ	** -0.161	-0.082	-0.190**	-0.89	-0.136**
المحور الأول		ـــــ	0.224	0.225 **	0.107 *	0.147 **
المحور الثاني			ـــــ	0.342	0.256 **	0.308 **
المحور الثالث				ـــــ	0.290 **	0.299 **
المحور الرابع					ـــــ	0.193 **
المحور الخامس						ـــــ

(*) دالة عند مستوى 0.05

(**) دالة عند مستوى 0.01

يظهر من خلال هذا الجدول أنه توجد علاقة إرتباطية سالبة وضعيفة جدا بين مقياس الاتجاه ومحاور مقياس الدافعية وذلك لأن معاملات الارتباط كانت أغلبها سلبية ودالة عند مستوى 0.01 عدا المحورين الثاني والرابع إذ لم تكن قيم معامل الارتباط دالة إحصائيا وهو ما يؤكد عدم وجود علاقة إرتباطية بين مقياس الاتجاهات ومقياس الدافعية .ومن خلال عرض مصفوفة الارتباط هذه تبين وجود ارتباط بين المحاور المكونة لمقياس الدافعية ،حيث كانت معاملات الارتباط كلها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وعند مستوى 0.05 ، الأمر الذي يؤكد صدق المقياس وأنه يقيس فعلا ما وضع من أجله .

جدول رقم (22) يمثل مصفوفة الارتباط بين مقياس الدافعية محاور مقياس الاتجاهات:

	مقياس الدافعية	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس
مقياس الدافعية	——	0.035	0.081	0.050	0.018	0.02
المحور الأول		——	0.566 **	0.525 **	0.480 **	0.562 **
المحور الثاني			——	0.649 **	0.517 **	0.653 **
المحور الثالث				——	0.523 **	0.634 **
المحور الرابع					——	0.582 **
المحور الخامس						——

(**) دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال هذا الجدول وجود علاقة إرتباطية سالبة و ضعيفة جدا بين محاور مقياس الاتجاهات ومقياس الدافعية إذ كانت معاملات الارتباط ضعيفة جدا وغير دالة عند مستوى 0.01 وأكد هذا الجدول العلاقة الإرتباطية الدالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين محاور مقياس الاتجاه وهو ما يؤكد أيضا صدق المقياس وأنه يناسب قياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات

الفصل 07

تحليل النتائج و مناقشتها

1.7. تحليل نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها :

نصت الفرضية الأولى على أن اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات إيجابية ، و بعد اختبارها تبين تحققها حسب ما أثبتته النتائج الإحصائية ، حيث ظهرت الفروق واضحة بين المتوسطين الفعلي و النظري للعينة أثناء مقارنتهما حيث بلغ المتوسط الفعلي (154.18) فيما قدر المتوسط النظري بـ (138 درجة) ، و نتيجة هذه الدراسة توافق تلك التي توصل إليها الباحث تيعشادين محمد (2009) إذ وجد هذا الأخير أن اتجاهات الأساتذة نحو أساليب التقويم المطبقة في المتوسطات الجزائرية إيجابية ، و هو ما يدل على أن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة لم تخرج عن نطاق الواقع الموجود في المدارس الجزائرية اليوم ، كما تبرز هذه النتائج الوعي الكامل لمعلم المدرسة الابتدائية بمفهوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وعمله بها بإتقان و تبصر ، و تعبيره الصادق ـ من خلال اتجاهه ـ عن اقتناعه التام بها كبيداغوجية تعمل في صالح المعلم و المتعلم على السواء ، و تقوم بخدمة التربية و التعليم و يمكن إرجاع هذه النتائج المتوصل إليها من خلال الفرضية الأولى إلى جملة عوامل قد تكون ذات صلة بها أو كامنة وراء ظهورها كما يلي :

1 . بالنظر إلى الظروف التي ظهرت فيها المقاربة بالكفاءات كإصلاح تربوي بيداغوجي تبنته الجزائر للوقوف على عثرات بيداغوجية الأهداف ، و بالنظر إلى ما لقيته من معارضة و انتقادات ذاع صيتها لدى العام و الخاص ، و كذا الانسحابات المتكررة من لجان الإصلاح لعديد من الشخصيات البارزة كالموقف الذي اتخذه المفتش رابح خدوسي في السنوات الأولى من الإصلاح و الذي صرح به علنا في كتاب سماه " 100يوم في لجنة إصلاح المنظومة التربوية " و كذا الموقف الذي اتخذه الدكتور عبد الرحمن حاج صالح بانسحابه من لجنة الإصلاح أيضا ، و هو الذي أوكلت له مهمة رئاسة مجمع اللغة العربية بالجزائر ، و كذلك المواقف التي اتخذتها العديد من الهيئات و المنظمات كالتنسيقية الوطنية لأنصار المدرسة الأصيلة و المتفتحة التي أعلنت في جملة مقالات و منشورات رسمية عن موقفها الرافض للإصلاح و المدافع عن بيداغوجية الهداف و نظام التعليم الأساسي و منافحة عن آراء الوزير الأسبق للتربية علي بن محمد . من خلال كل هذا كان حريا بالمعلمين اتخاذ اتجاهات سلبية نحو المقاربة بالكفاءات ، و رفض كل ما له صلة بها و رفض الإصلاح جذريا ، لكن ما وجد كان العكس في هذه

الدراسة : اتجاه إيجابي ، و اقتناع تام ، و رغبة ملحة في العمل ، و تفكير في مصلحة المتعلم لا غير ، وعي بالمسؤولية الموكلة ، اهتمام بجيل المستقبل ، و رغبة في التغيير ، التدريس بوعي و تبصر ، عدم الاكتراث بما يقال في الصحف و الجرائد و المؤلفات ...، كلها سلوكات جعلت من المعلمين يعبرون عن اتجاههم نحو المقاربة بالكفاءات بالإيجاب و القبول .

2 . الجهود التي كرستها الدولة لتكوين المعلمين و تأهيلهم في إطار المقاربة بالكفاءات من خلال دورات التكوين و تحسين المستوى التي تتوج بشهادة علمية تثبت ما تلقاه المعلم من معارف وعلوم خلال مدة التكوين ، و كذا الجهود التي يقوم بها مفتشو التربية و التعليم بغية شرح و تفسير كل ما يتعلق بالمقاربة بالكفاءات في مجالها العلمي ، البيداغوجي ، التربوي ، و حتى الاجتماعي ،و كذلك الأعمال المكتوبة للعديد من الباحثين في مجال التربية و التعليم و التي انصبت اهتماماتها على المقاربة بالكفاءات يسرت عل المعلمين عناء فهم بعض المفاهيم المتعلقة بها ، و حل العديد من الإشكالات لديهم .

3 . وعي المعلمين بضرورة التغيير و فهم العثرات الموجودة في البيداغوجيات السابقة ، وكذا تفكيرهم في إنجازات تتوج بضاعة جيل مستقبلي يواكب الحضارة و التمدن ، قادر على الإبداع و مجابهة الصعاب ، واع بالمسؤولية ، حامل للكفاءة ، موجه لخدمة مجتمعه ، فالبيداغوجيات السابقة لم تكن تحمل في جوهرها إكساب متعلميها كفاءة معينة بقدر ما يحصلون عليه من معارف و معلومات ، فالمقاربة بالكفاءات هدفها الأسمى هو إكساب المتعلم كفاءة .

4 . اتجاهات المعلمين إيجابية نحو المقاربة بالكفاءات تنم عن مستوى النضج العلمي الكبير،والوعي، والفهم و كذا الاقتناع بما جاءت به هذه البيداغوجية ، وهو ما أكدته استجابتهم على مقياس الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات و محاوره إذ فاقت المتوسط النظري المقدر بـ (03 درجات) في أغلب عباراته الأمر الذي يدل على موافقتهم على العبارات الإيجابية و رفضهم لعباراته السلبية ، و هو ما يدعم ما قيل سابقا عن مستوى الفهم و الوعي الذي وصل إليه المعلم في عصر يتسم بالحداثة و وفرة المعلومات ، فهو لا يكتفي بالقليل من المعارف عن كل ما له علاقة بالعملية التعليمية أو مهنته التدريسية ، و هو ما أكدته العبارة رقم (9) من المقياس و هي عبارة إيجابية حصلت على أغلبية فاقت المتوسط النظري و أقرته كذلك العبارات (1) ، (18) ، (31) و غيرها من العبارات الإيجابية و السلبية التي حصلت على متوسط فعلي فاق المتوسط النظري للمقياس ، و هذا يعد دعما و سندا لصحة الفرضية .

و ما يلفت النظر أن إقرار المعلمين للعبارات الإيجابية و رفض العبارات السلبية أو التزام الحياد فيها إنما هو كمال في المعرفة ، و صدق في الرأي فالمعلم الذي يوافق على أن المقاربة بالكفاءات بيداغوجية علمية تحقق الجودة في التعليم ،وهي امتداد لبيداغوجية ا لأهداف،و ليست بديلا عنها جاءت لتستكملها،

و تصحح أخطاءها ، كما أنها تتطلب الكفاءة و التخصص و الإتقان ، و التكوين ، و الاعتماد على التقويم الدقيق ، ... ، يعد على بصيرة لما يستحدث في المجال التربوي و البيداغوجي ، و يفهم كل ما له علاقة بالتعلم و التعليم و لا يأبه أبدا بما تتلفظ به الألسن ، و تكتبه ا لأقلام ، و يعبر عنه بعض الأشخاص أو بعض والجهات ، و تفكيره الوحيد هو مصلحة المتعلم جيل المستقبل و دعامة المجتمع و ثمرته .

5 . و ما يجب أن يذكر و رغم موافقة المعلمين على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات حسب مات بينته اتجاهاتهم الإيجابية نحوها أنها لا تخلو أبدا من النقائص و الغموض ، و تحتاج إلى التفعيل و الوسائل، و تسخير الطاقات ، و اعتماد تقويم كدعامة أساسية لنجاحها ، و اعتماد التكوين أثناء الخدمة للمعلمين في دورات على مستوى المفتشيات ، أو المؤسسات التربوية ، و إن كان هذا موجودا فعلا إلا أنه بحاجة إلى التفعيل و الإثراء بالبحث و المناقشات العلمية .

و قد وافقت نتائج الدراسة الحالية دراسة علي عباس (2007) في الجانب المتعلق باتجاهات المعلمين نحو النمو المهني و المعرفي كمحور من مقياس الاتجاهات إذ حصلت الدراستان على نفس النتائج تقريبا في هذا المحور المكون من 08 عبارات .

و وافقت كذلك دراسة تيعشادين (2009) في المحور المتعلق بالتقويم إذ وجد هذا الباحث أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم المطبقة في المتوسطات الجزائرية في إطار المقاربة بالكفاءات إذ تعد هذه الدراسة معيارا محكما للنتائج المتعلقة بمحور اتجاهات المعلمين نحو التقويم بالكفاءات في هذه الدراسة .

2.7. تحليل نتائج الفرضية الثانية و مناقشتها :

نصت هذه الفرضية على انه : توجد فروق في اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس ، إذ تحقق الباحث بعد الاختبار من صدقها حسب ما أقرته النتائج المبينة في اختبار الفروق بين المتوسطات ، إذ كانت قيمة اختبار (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و كذا المقارنة بين المتوسطات الفعلية و المتوسطات النظرية لمحاور مقياس الاتجاهات بين الجنسين إذ وجد أن اتجاهات الذكور أعلى من اتجاهات الإناث ، و هي نتيجة غير متوقعة لما هو معروف في الكثير من الدراسات التي غالبا ما تكون الفروق فيها لصالح الإناث كتلك التي قام بها علي عباس إذ وجد هذا الأخير أن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من الذكور ، و هذا لا ينفي أبدا صدق فرضية الدراسة ، و لا يلغ النتائج المتوصل إليها باعتبار أن التفوق ليس قرينا لفئة الإناث و خاصا بها ، فميل الإناث إلى مهنة التدريس و رغبتهن فيها لا يعكس قناعاتهن بكل ما يجري فيها"، بعكس الذكور الذين تبين من خلال

الدراسات السابقة أنهم أقل رغبة و أقل اتجاها من الإناث نحو مهنة التدريس ، و لم يؤثر هذا على اتجاهاتهم نحو المقاربة بالكفاءات في هذه الدراسة ، فاتجاهات الذكور الإيجابية نحو هذه البيداغوجية نابعة من صميم قناعاتهم بها و رغبتهم في التدريس وفقها ، و كذا هي ثمرة الجهود التي تبذلها الجهات الوصية ـ و لا تزال ـ في مجال تكوين المعلمين ، و أيضا المستوى العلمي الذي وصل إليه المعلمون اليوم ، كما يمكن تفسير إيجابية اتجاهات الذكور بمستوى النضج و الوعي و الخبرة التعليمية و كذا الكفاءة و الأهلية في التعليم ، و الاتصال الدائم بكل ما له علاقة بالعملية التعليمية .

و هذا لا يعني بأن الإناث لسن على صلة بعملية التعليم ، و لا يعين ماهية المقاربة بالكفاءات ، فهن كذلك لهن المستوى و الخبرة المؤهلة لذلك و اتجاهاتهن نحو المقاربة بالكفاءات كانت أيضا إيجابية ، إلا أن للذكور أفضلية عليهن حسب ما بينته نتائج الدراسة .

3.7. تحليل الفرضية الثالثة و مناقشتها :

نصت الفرضية الثالثة على ما يلي:

تختلف اتجاهات المعلمين/المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي للمعلم.

أثبتت نتائج اختبار هذه الفرضية أن الاتجاهات تختلف تبعا للمؤهل العلمي للمعلم،وكانت في صالح فئات المؤهلات الأقل من جامعية،كحملة شهادة البكالوريا،وخريجي المعهد التكنولوجي،بالمقارنة مع حملة شهادة الليسانس وشهادة المهندس،إذ تبين من خلال نتائج اختبار الفرضية أن المتحصلين على شهادة البكالوريا والممارسين لمهنة التعليم هم أعلى اتجاها من الفئات الأخرى،خاصة فئة حاملي شهادة الليسانس الذين تلقوا تكوينا لا يقل عن أربع سنوات،والذي يعكس الجهود التي سبق ذكرها في مجال تكوين المعلمين،والتي تبذلها الجهات الوصية على ذلك،وكذا عامل الخبرة الذي قد يكون موضع فارق بين هذه الفئات،فحاملو شهادة الليسانس هم من ذوي الخبرة القليلة في مجال التعليم وأغلبهم من ذوي التخصص الأدبي عدا تخصص علم النفس وعلوم التربية الذي يعد على صلة وثيقة بموضوع المقاربة بالكفاءات والذي ما فتئت وزارة التربية إلا أن توظف حامليه،نظرا للمعارف والمعلومات ،والمناهج، والنظريات المدرسة فيه ولها علاقة وطيدة بالمعلم والمتعلم، والمنهاج،وطرق التدريس،...

كما تبين من خلال عرض نتائج الدراسة،أنه رغم كثرة حاملي شهادة الليسانس إلا أنهم لم يحصلوا على متوسط فعلي أعلى من الذي حصل عليه حاملو شهادة البكالوريا،الأمر الذي يطرح الكثير من التساؤلات ويثير الجدل،حول ما إذا كانت الدراسات الجامعية لا تلبي احتياجات المجتمع،فالمعلم الحامل لشهادة البكالوريا يفهم المقصود بالكفاءات،وعلى علم بخصائصها ومميزاتها،ومدرك لحقيقتها،بعكس مثيله

الحامل لشهادة الليسانس،خاصة من وظف حديثا و لم تتح له فرصة التكوين ، ولم يتلق أي معلومات حول المقاربة بالكفاءات في مساره الجامعي ، و يتعامل معه على أنه حامل للكفاءة و على قدر عال من المعرفة و هذا ما يفرض عليه ضرورة التكوين الذاتي و البحث و الاستفسار للإلمام بكل ما يتعلق بهذه المقاربة ، و قد يكون هذا سببا في خلق بعض المتاعب و الإشكالات التي قد تنعكس على آدائه التربوي بالإيجاب إذا استثمر تلك المعارف ، و تنعكس عليه بالسلب إذا استسلم لها ، و بالمقابل من ذلك فحاملو شهادة البكالوريا أو خريجو المعهد التكنولوجي فقد وفرت عليهم وزارة التربية عناء الجهد و تكلفة البحث و ذلك بتخصيص دورات تكوينية و ندوات تربوية مكثفة ، و ألفت مجموعة من الكتب و المنشورات و البيانات التوضيحية التي أوضحت المراد بالكفاءات لديهم .

وما يلاحظ أيضا من خلال عرض النتائج أن فئة حاملي شهادة المهندس هم أقل اتجاها من باقي الفئات الأخرى ، و هو ما قد يعزى إلى طبيعة التكوين الجامعي الذي تلقوه أو عدم فهمهم لطبيعة المقاربة بالكفاءات و اعتبارها طريقة جديدة و معقدة ، و قد يعود إلى عدم رغبتهم في التدريس وفقها ، و رفضها و عدم الاقتناع بها . و ما يمكن إجماله من خلال هذا العرض أن اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات تتأثر بالمؤهل العلمي للمعلم ، و هي في صالح ذوي المؤهلات الأقل من جامعية ، و قد وافقت نتائج هذه الدراسة دراسة علي عباس إذ وجد أن فئة ذوي المؤهلات الأقل من جامعية هم أعلى اتجاها من ذوي المؤهلات الجامعية كما وجد أن الاتجاهات نحو مهنة التدريس تتأثر بالمؤهل العلمي للمعلم .

4.7. تحليل نتائج الفرضية الرابعة و مناقشتها :

نصت الفرضية الرابعة على ما يلي :

يختلف المعلمون / المعلمات في دافعيتهم نحو عملية التدريس ، و بعد اختبار هذه الفرضية تبين عدم صدقها حيث أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات في استجاباتهم على مقياس الدافعية نحو التدريس (دافعية الإنجاز للمعلم) ، و لم تظهر النتائج أيضا أي فرق دال بين المتوسطات الفعلية و المتوسط النظري لمحاور المقياس ، و كذا المقياس ككل ، و هو ما بين عدم صحة الفرضية ، إلا أن أفراد العينة جميعهم يتمتعون بدافعية متوسطة ، و لم تظهر الفروق واضحة بين الجنسين رغم وجودها في مقياس الاتجاهات و كانت لصالح الذكور ، فالاختلاف في الاتجاه لا يعني بالضرورة الاختلاف في دافع الإنجاز حسب نتائج الدراسة الحالية .

و الذي بينته النتائج أيضا هو حصول أفراد العينة على متوسطات فعلية قريبة جدا من المتوسط النظري من خلال استجاباتهم على المقياس ككل و كذا محاوره و عباراته ،و هو ما يعكس رغبتهم الواضحة في

ممارسة مهنة التدريس بكل ما تحملها من مصاعب و متاعب و مستجدات بما فيها تطبيق المقاربة بالكفاءات ، و يوحي كذلك بالأداء و الجهد المبذول من قبل المعلمين في مهنتهم .

كما أوضحت النتائج بأن الدافعية للتدريس (دافعية الإنجاز للمعلم) لا تتعلق بجنس المعلم ، و لا تتأثر به فالمعلمون و المعلمات سواء في دافعية الإنجاز ، و لا فرق بينهما حسب نتائج استجاباتهم على مقياس دافعية ا لإنجاز ، و حسب ما بينه اختبار الفروق بين المتوسطات إذ كانت قيمة (ت) غير دالة عند مستوى (0.01) و هو ما يعني رفض الفرضية القائلة بوجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز ، و قد وافقت نتائج الدراسة الحالية دراسة مصطف تركي (1988) إذ لم يجد فروقا بين الجنسين في الدافع للإنجاز ، و خالفت نتائج بعض الدراسات الأخرى التي وجدت فيها اختلافات بين الجنسين ، و كانت في الغالب لصالح الإناث ، و من بين هذه الدراسات دراسة العرفاوي ذهبية (2007) و خويلد أسماء (2005) .

5.7. تحليل نتائج الفرضية الخامسة و مناقشتها :

نصت الفرضية الخامسة على أنه :

يختلف المعلمون / المعلمات في دافعيتهم نحو مهنة التدريس تبعا للمؤهل العلمي للمعلم ، و بعد اختيار هذه الفرضية و عرض نتائجها تبين صدقها حسب المقارنات بين المتوسطات الفعلية والمتوسط النظري لمحاور المقياس والمقياس ككل،وفق استجابات فئات المؤهل العلمي على مقياس الدافعية،حيث كانت نتائج الفروق بين المتوسطات في صالح فئة حاملي شهادة المهندس ،المتمتعين باتجاهات سلبية نحو المقاربة بالكفاءات،حيث لم ترق استجاباتهم الى حد المتوسط في مقياس الاتجاهات،في حين وعلى العكس النقيض من ذلك ،فذوي الاتجاهات الايجابية وخاصة حاملي شهادة البكالوريا،كانت استجاباتهم أقل من المتوسط على مقياس الدافعية نحو التدريس،فالذي يلاحظ من خلال عرض نتائج هذه الفرضية هو المفارقات العكسية بين فئات المؤهل العلمي للعينة،ذوي الاتجاهات السلبية دافعيتهم نحو التدريس مرتفعة، وذوي الاتجاه الايجابي دافعيتهم منخفضة،فيما كان حري بنا أن نجد تجانسا في النتائج بين المقياسين،أو على الأقل تقارب بينها الأمر الذي يلزم بالبحث عن المبررات والدواعي التي لربما تكون ذات صلة بما وجد أو لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة به،وسبب في حدوثه،ومن الاجتهادات التي قام بها الباحث لتفسير هذه النتائج مايلي:

- ليس من البديهي ولا من المعقول الحكم اعتباطيا على دافعية المعلمين نحو مهنتهم التدريسية،من خلال اتجاهاتهم المتعلقة بموضوع من المواضيع المتعلقة بعملية التدريس،أو اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ذاتها، فللمعلم آراؤه واتجاهاته،يعبر بها عن ما يجوب في خاطره،ولا تؤثر على أدائه(حسب الدراسة

الحالية). فأخلاقه،وضميره المهني وحبه لمهنته،تجعله مجتهدا في عمله ومخلصا فيه،ودافعيته للانجاز مرتفعة.

فهي مهنة الإشراف،امتهنها حتى الرسل والأنبياء ،ومهنة تحدي الصعاب،تحمل في صميمها أعقد وأصعب الصناعات "صناعة أجيال المستقبل"،روح المجتمع ورمز تقدمه وتطوره،فالمعلم يدرك الحقيقة ويعي الحمل الملقى على عاتقه،وتهاونه وانخفاض دافعية انجازه لا يقدم شيئا للمجتمع ،وهو الذي أوكل له مسؤولية أبنائه.

- توحي النتائج بمستوى التحدي والطموح لتحقيق التفوق الذي رفع رايته حاملو شهادة المهندس على غرار الفئات الأخرى، كونهم الأقل اتجاها ،ورغبتهم الواضحة والصريحة في التدريس،رغم المؤهل الذي يتميزون به،ورغم طبيعة تكوينهم الجامعي،وهو ما يدل على أن الدافعية المرتفعة في التدريس ليست قرينة بتخصص واحد فحسب،وليست حكرا على فئة محددة،والرغبة في الانجاز ليست سليلة للاتجاهات.

- ما أفرزته النتائج كان مدعاة لتساؤلات تمس صميم العملية التعليمية،وتطرح إشكالات حقيقية حول ما يمكن عمله في ظل هذه المفارقات،وكيفية التعامل معها دون مساس بأي جانب من جوانبها.

إنه لمن المحير فعلا التعامل مع نتائج كهذه في بداية سنوات إصلاح ترجى ثماره،ويؤمل في نجاحه وينتظر منه الرقي بالأمة إلى مصاف التقدم والتطور.فالقائمين على التربية والساعين وراء إنجاحها يقفون متسائلين بإمعان حول هذا،وهم مدركون حقيقة ما يعني،لأن الهدف هو السير في ركب الأمم المتطورة ومواكبتها،وتحقيق آمال مجتمع،فالباحثون في العلوم النفسية والتربوية يسّخرون كل وقتهم ومجهوداتهم من أجل التوصل إلى الأسباب الكامنة وراء هذا وإعطاء تفسيرات دقيقة ،أو تصور حلول لها . فيما تجد بعض القائمين على التربية أو حتى الباحثين في مجالها ينظرون بعفوية إلى هذه النتائج ويعتبرونها عادية جدا ولا تمت بصلة لموضوع الإصلاح،ولا تؤثر عليه،فلا يمكن إغفال أي جانب له علاقة بالعملية التعليمية ، خاصة إذا تعلق الأمر بركائزها الأساسية كالمعلم والمتعلم،أو المنهاج.

- ما يمكن أن يضاف كتحليل للنتائج المتوصل إليها،هو أن تمتع المعلمين بروح المسؤولية،ووعيهم بها و حرصهم الشديد على تحقيق أهداف المجتمع وتعلقهم بمهنة التدريس على الرغم مما فيها من مصاعب ومشاق،خلق لديهم دافع حب التدريس والرغبة في تحقيق أعلى مستويات الانجاز،رغم تمتع بعض الفئات باتجاهات سلبية نحو المقاربة بالكفاءات،إلا أن هذا لم يقف عائقا أمام تحقيق التفوق لديهم .

وبصدد معرفة العلاقة بين الاتجاهات والدوافع وتفسير كل مايتعلق بها اقترح الباحث الفرضية السادسة والتي سبق ذكرها في بداية هذه الدراسة،ليتم تحليلها ومناقشتها في العنصر الموالي .

6.7 . تحليل الفرضية السادسة ومناقشتها :

نصت الفرضية السادسة على مايلي:

توجد علاقة إرتباطية بين اتجاهات المعلمين /المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات،ودافعيتهم نحو عملية التدريس .وبغرض اختبار هذه الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط لبرسون،ليقيس العلاقة الإرتباطية بين مقياسي الاتجاهات والدافعية ومحاورهما.

أظهرت النتائج من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات صدق هذه الفرضية،حيث قدر معامل الارتباط بين المقياسين (0.126-) وهي قيمة ضئيلة جدا ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) والتي تدل على قبول الفرضية السادسة التي مفادها: وجود علاقة إرتباطية بين اتجاهات المعلمين ودوافعهم،كما أثبتت النتائج ومن خلال مصفوفات الارتباط صدق المقياسين وأنهما فعلا يقيسان ما وضعا لأجله.

وبالنظر إلى نتائج هذه الفرضية فهي لم تخرج عن نطاق الدراسة وتعد مكملة لنتائجها حيث وجدت في الفرضيات السابقة ملامح هذه الفرضية ،وكون العلاقة بين الاتجاهات والدوافع ضعيفة جدا وسالبة ويظهر هذا واضحا في مناقشة الفرضيتين الثانية والخامسة وكذا المفارقات التي ذكرها الباحث في مناقشة الفرضية الخامسة،إذ لم تظهر قوة العلاقة بين الاتجاهات نحو المقاربة بالكفاءات والدافعية نحو عملية التدريس رغم العلاقة الوطيدة التي تربط المقاربة بالكفاءات بوصفها إصلاحا جديدا للتعليم وعملية التدريس،ورغم التداخل بين مفهومي الاتجاهات والدوافع.ويمكن مناقشة نتائج هذه الفرضية في النقاط التالية :

تعد النتائج المتوصل إليها نافية لتلك العلاقة الموجودة بين الاتجاهات والدوافع التي أشار لها العديد من الباحثين في تعريفهم للاتجاه،ومن بينهم نيوكمب وزملاؤه الذين عرفوا الاتجاه على أنه حالة من الاستعداد واستثارة الدوافع،فالاتجاه حسبهم استعداد لموضوع معين.

حسب ما أثبتته النتائج أن الاتجاهات لاتحدد قوة أو ضعف دوافع الفرد ولا يمكن التنبؤ بمستوى دافعيته من خلال اتجاهه أو العكس فدافعيته لا تحدد اتجاهه نحو موضوعات مختلفة.

كما يتبين من خلال نتائج هذه الدراسة أن هناك عوامل أخرى تحدد الاتجاهات وتوجهها كما أن هناك عوامل تؤثر في مستوى دافعية الأفراد .

والذي أوضحته النتائج أن هناك علاقة ارتباطيةسالبة وضعيفة جدا بين محاور مقياس الاتجاهات ومحاور مقياس الدافعية، وكذا بين عبارات المقياسين (والتي لم يعرضها الباحث نظرا لكبر حجم الجداول المعروضة فيها).

إن تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية لم يحد من رغبة المعلمين في مهنة التدريس وهو ما أكدته العبارات رقم (1،2،9،16،31) من مقياس الاتجاهات والعبارة رقم (05) والعبارة رقم (27) والعبارة رقم (07) من مقياس الدافعية،الأمر الذي يوحي بالإصرار والعزيمة الموجودين عند المعلمين أثناء ممارسة مهنة التعليم،كما أنهم يتمتعون بمستوى عال من الثقة في كفاءاتهم الشخصية المؤهلة للتدريس،والتي يسعون دائما إلى تنميتها وتطويرها.

كما أن نتائج الدراسة الحالية كشفت بعض الحقائق المتعلقة بالعلاقة الفعلية بين مكونات مقياس الاتجاه (محاوره) ومحاور مقياس الدافعية،والتي كان يؤمل منها أن تكون علاقة قوية ودالة إحصائيا نظرا لطبيعة هذه المحاور والعبارات المكونة لها،والتي حصلت كلها على متوسط فعلي فاق المتوسط النظري في المقياسين وهو ما يطرح بعض التساؤلات يمكن الإجابة عنها في دراسة أو دراسات تجريبية .

الاستنتاجات :

في ضوء الدراسة الحالية ، ومن خلال تحليل النتائج ومناقشتها توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

1. اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات إيجابية بصفة عامة ، حسب ما بينته استجاباتهم على مقياس الاتجاهات ككل ، و على مستوى كل محور منه .

2 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات لصالح الذكور ، كما أوضحته النتائج المبينة في مناقشة الفرضية الثانية .

3. وجود اختلاف في واتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي للمعلم، و كان ذلك لصالح المؤهلات الأقل من جامعية .

4 . اتجاهات المعلمين أقوى من اتجاهات المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات .

5 . حملة شهادة البكالوريا و خريجو المعهد التكنولوجي أعلى اتجاها من حملة شهادة الليسانس و شهادة المهندس حسب ما أوضحته نتائج الفرضية الثالثة .

6 . لا يوجد اختلاف بين الجنسين في الدافعية نحو التدريس .

7. دافعية المعلمين نحو التدريس لا تتأثر بعامل الجنس .

8 . يختلف المعلمون و المعلمات في دافعيتهم نحو التدريس تبعا للمؤهل العلمي للمعلم ، لصالح ذوي المؤهل العلمي الجامعي .

9 . حملة شهادة المهندس أعلى دافعية للتدريس من ذوي المؤهلات الأخرى .

10 . دافعية المعلمين / المعلمات نحو مهنة التدريس متوسطة عموما .

11 . لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات المعلمين / المعلمات نحو المقاربة بالكفاءات و دافعيتهم نحو التدريس .

12 . لا تتأثر الدافعية نحو التدريس باتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات .

13 . بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بيداغوجية علمية تحقق الجودة في التعليم ، و نجاحها و نجاعتها مرتبطان بتوفير الوسائل و الإمكانات ، و إتاحة الفرص للتكوين و التأهيل أمام المعلمين ، وكذا في اختيار الطرائق التدريسية المناسبة .

التوصيات :

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها و الاستنتاجات التي تم عرضها ، ارتأى البحث تقديم بعض التوصيات التي تزيد البحث ثراء ، أو تكون بدايات لدراسات أخرى لها علاقة بالموضوع الحالي كما يلي:

1 . ضرورة تكوين المعلمين تكوينا شاملا ، في كل جوانب بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، و كل ما له علاقة بها من خلال الدورات التكوينية والتأهيلية ، و المناقشات و الندوات التربوية .

2 . ضرورة تشجيع المعلمين على العمل بالمقاربة بالكفاءات و تسخير كل طاقاتهم و استثمارها من أجل إنجاحها .

3 . الاهتمام بالمعلمين و اتجاهاتهم و تطلعاتهم نحو المقاربة بالكفاءات ، باعتبارهم القائم الوحيد على نجاحها و تفعيلها،والحرص على توظيف و تجنيد كل الإمكانيات و الوسائل التي من شأنها أن توفر الراحة للمعلم و المتعلم ، و تضمن تعلما و تعليما راقيين .

4 . إعادة النظر في المنهاج الدراسي و تصحيح أخطائه ، و النظر في الحجم الساعي للأنشطة التعليمية

و كيفية توزيعها و كل ما من شأنه أن يخلق متاعب للمعلم أو المتعلم ، أو يكون عائقا لنجاح العملية التعليمية.

5 . ربط جسور التواصل بين حقلي التربية و التعليم العالي ، و ذلك بتكوين معلمين حاملين للكفاءة التدريسية ، يدركون حقيقة المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية ، و يلمون بمختلف المناهج التعليمية ،

و يملكون القدرة على تكوين جيل حامل للكفاءة .

6 . ضرورة توظيف حاملي الشهادات الجامعية المؤهلة للتدريس ، و التي تلقت تكوينا يتضمن خصائص المتعلم ، المناهج التعليمية ، البيداغوجيا ، طرق التدريس ، تعليمية المواد ، ... ، حتى يتسنى لها تطبيق المقاربة بالكفاءات بيسر و فاعلية .

7 . فتح المجال أمام المعلم لاستثمار طاقاته و معارفه و توظيفها في التدريس وفق متطلبات بيداغوجية المقاربة بالكفاءات .

8 . تفعيل المقاربة بالكفاءات من خلال توفير الوسائل التعليمية الحديثة ، و فتح ورشات عمل تربوية داخل المؤسسات التعليمية تكون موضع تطبيق لمختلف الدروس العلمية .

9 . توعية المعلمين بضرورة التنويع في طرائق التدريس و نفتح المجال أمام المتعلم ليبني تعلماته بنفسه

10 . تنظيم البيئة المدرسية وفقا لما تتطلبه بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، خاصة في مجال التعلم .

المقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية،وإثراء للبحث واستكمالا لجوانبه،يقترح الباحث ما يلي :

1. إجراء دراسة ميدانية شاملة لكل التراب الوطني،لحصر اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات.

2. إجراء دراسات تجريبية تتعلق باتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات و تأثيرها على المعلم و المتعلم .

3 . إجراء دراسة أو دراسات تجريبية لمعرفة كل الجوانب المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات و الكامنة وراءها .

4 . إجراء دراسة تجريبية ارتباطية لمعرفة العلاقة الفعلية بين الاتجاهات و الدوافع (خاصة دافعية الإنجاز) .

5 . إجراء دراسات حول علاقة اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات ببعض المتغيرات الأخرى ، كتقدير الذات ، التوافق النفسي ، ...

6 . إجراء دراسة حول اتجاهات المديرين و المفتشين و عمال التربية نحو المقاربة بالكفاءات .

7 . دراسة مدى تأثير تطبيق المقاربة بالكفاءات على المتعلم من جوانب مختلفة : كدافعية الإنجاز ، التحصيل الدراسي ، التأخر و التفوق الدراسي ، الإبداع و الابتكار ، ...

8 . إجراء دراسات تبين الفروق بين الجنسين في الاتجاهات و علاقة هذه الفروق بدافعية الإنجاز لدى المتعلمين .

9 . إجراء دراسة تجريبية لمعرفة العلاقة بين المكونات الفعلية للاتجاهات و مكونات دافعية الإنجاز ، و معرفة مدى تأثير هذه المكونات بعضها على بعض .

10 . إجراء دراسات مقارنة بين بيداغوجية الأهداف و بيداغوجية المقاربة بالكفاءات من حيث :

المكونات ، طرق التدريس ، الخصائص ، اتجاهات المعلمين ، التحصيل الدراسي للمتعلم ،...

خـــاتـمة:

في عصرالتطور العلمي والتكنولوجي، وزمن التقدم والعصرنة ومع ظهور العولمة والتكنولوجيات الحديثة ،أقرت الدولة الجزائرية تجربة إصلاحية شاملة لمنظومتها التربوية والتعليمية، في سياق التقدم و التحضرو التجديد الذي بات هم كل المجتمعات الإنسانية ، فتبنت بذلك استراتيجيات تعليمية وتربوية متعددة قصد إحداث التغيير الذي يرقى بمستوى التربية إلى التطلعات الرامية لمعايشة العصر وضمان نجاحها وخلق متعلم هدفه بناء مستقبله،همه كسر جماح تحديات العولمة والتكنولوجيا العصرية ،لتتبني بذلك إستراتيجية جديدة أكثر فعالية واشمل لأهداف التربية، تضمن للمتعلم كفاءات وقدرات ومهارات تمكنه من مجابهة عالم اليوم، ويحقق من خلالها ذاته ويثبت بها وجوده فكانت بيداغوجية الكفاءات هي لب التغيير الذي جاء به الإصلاح كامتداد للبيداغوجية السابقة قصد الوقوف على النقائص واستدراك الهفوات ، واستكمال السير بخطى ثابتة قويمة للنهوض بالتربية والتعليم،كما تعد المقاربة بالكفاءات من البيداغوجيات الحديثة في التدريس، إذ تحول من خلالها التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك من هذه العوامل، ليتجه هذا التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم. وبذلك تم التركيز على ما يجرى بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفته السابقة وما يوجد لديه من فهم حول المفاهيم، وعلى قدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى. وترتكز المقاربة بالكفاءات على الفكر البنائي القائل بأن كل ما يبنى بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى له، مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية.

وتعتبر بيداغوجية المقاربة الكفاءات إستراتيجية في التعليم وتصور تربوي بيداغوجي يتطلب ضبط مدخلات العملية التعليمية من مناهج وطرق وأساليب، والتي تناسب بطبيعتها أهداف التعلم والتعليم لتجعل منها مادة حيوية ثمرتها النهائية كفاءة يكتسبها المتعلم وتكون له عونا يستند عليه في حياته اليومية، ومنطلق هذه البيداغوجية هو التركيز على المتعلم وجعله محورا أساسا في العملية التعليمة –التعلمية، وتحرير المعلم من قيود التبعية للطرق التقليدية القائمة على التلقين وحشو أذهان المتعلمين بالمعلومات ، ليكون بذلك حاملا لكفاءة مهنية عالية التي تمكنه من إكساب المتعلم الكفاءات التي يحتاجها، كما يمكن للمعلم القيام بدوره التعليمي والإرشادي والتوجيهي على أتم وجه وتتيح له هذه البيداغوجية فرصة اختيار الأساليب والطرائق التي يراها كفيلة باكتساب المتعلم كفاءة عالية في نهاية مرحلة التعليم وبالنظر إلى ما أوردته هده البيداغوجية من مفاهيم وطرائق في التدريس واستراتجيات للتعليم والتعلم،

فهي لم تنشأ من فراغ ولم تقم على أنقاض بيداغوجيا الأهداف، وإنما قامت على أصول ومبادئ متجذرة في كيان النظرية البنائية ومستقاة منها، كما اعتمدت في قيامها على بعض المفاهيم السلوكية، وأبحاث واجتهادات النظرية المعرفية وبناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات لم يخرج عن نطاق الأسس المتبعة في بنائها إلا أنها حملت في مضمونها معاني التجديد وفق متطلبات العصر، ووفق ما تقتضيه شروط التعلم والتعليم، مراعية بذلك كل الظروف الممكن توفيرها من أجل تحقيق الفعالية في العملية التعليمية التعلمية، فهي تسعى وبدون شك من أجل ضمان الجودة وترمي في مقاصدها إلى بناء سرح التربية والتعليم، والرقي بالأمة إلى ركب التحضر والتقدم وخلق جيل له القدرة على بناء مجتمع متكامل .

لاغرو في أن تطبيق المقاربة بالكفاءات لم يترك وقعا في نفوس المعلمين،وذهنياتهم إذ هم القائم الوحيد بالتربية والتعليم ،حملة ثقافة المجتمع ووسيلة تطوره ورقيه،ولايتم نجاح العملية التعليمية إلا عن طريقهم ومما لاشك فيه أن اتجاهاتهم نحو هذه المقاربة تؤثر لا محالة في أدائهم سواء بالإيجاب أو بالسلب،كما تؤثر على دافعيتهم التدريسية،بصدد البحث عن العلاقة بين الاتجاه الذي يكونه المعلم نحو المقاربة بالكفاءات كونها بيداغوجية حديثة التطبيق،والدافعية نحو مهنة التدريس المسماة دافعية التدريس،قام الباحث بهذه الدراسة التي يأمل منها أن تكون قد استوفت ما طمحت إليه،إذ وجد أن اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات ايجابية في معظمها،وأن الدافعية للتدريس في ظلها متوسطة عموما،كما وجد أن العلاقة التي تربط اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات ودافعيتهم للتدريس علاقة سلبية ضعيفة جدا فلا يمكن الحكم على دافعية انجاز المعلم بالسلب أو بالإيجاب من خلال اتجاهه والعكس نتيجة لضعف العلاقة.ويبقى هذا الاستنتاج مقصورا على هذه الدراسة فحسب،ليكون بداية لدراسات أخرى أكثر شمولية، وككل تعد هذه الدراسة بداية لدراسات أخرى في مجال المقاربة بالكفاءات والاتجاهات وكذا دافعية التدريس.

قائمة المراجع

01. سعاد جاد الله،ومحمد مصطفى زيدان ،بحوث في علم النفس،المكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، (1970).

02- خليفة عبد اللطيف محم، الدافعية للإنجاز ،ط 1، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة، (1992).

03. فؤاد أبو حطب وآخرون ،معجم علم النفس والتربية،الجزء الأول،الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ،مصر،(1984).

04. أحمد حسين اللقاني،وأحمد علي الجمل،معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس،ط 2،عالم الكتب،القاهرة ،(1999).

05. فريد حاجي ،التقويم بالكفاءات،المركز الوطني للوثائق التربوية،ط1،الجزائر،(2005).

06. عبد الرحمن عبد السلام جامل ،الكفايات التعليمية للقياس والتقويم واكتسابها للتعلم الذاتي،ط 2 ،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان،(2001).

07. سمير عبد الله، ومصطفى كردي،المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الانجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف،مجلة علم النفس العدد - 65- (2003).

08. إبراهيم الراشد ، اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض بالمملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج العربي*، العدد67،(1998).

09. مركز البحوث، جامعة الرياض، العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية، (1982).

10. الغامدي حمدان الرياض،اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات *دراسات نفسية*، 5 ع2 ،(1995).

11.عبد الرحمن عفيف وآخرون ،اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية تأهيل المعلمين العالية نحو مهنة التدريس، *مؤتة للبحوث والدراسات*، رقم7، ع3،(1992) .

12. الطاهر مهدي أحمد،الاتجاهات نحو مهنة التدريس وعلاقاتها ببعض المتغيرات الدراسية والأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود،الرياض، (1991).

13. عمران عبد الحميد،اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض نحو مهنة التدريس، بحث مقدم إلى مؤتمر رسالة الجامعة المنعقدة في الفترة 16-11/19/(1974).

14. هرمز صباح حنا ، اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، م 7، ع 25(1987) .

15. لونيس سعيدة ،اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس،رسالة ماجستير غير منشورة،الجزائر،(2005).

16. تيعشادين محمد ،اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة- الجزائر،(2009/2008).

17. علي علي محمد عباس ، اتجاهات المعلمين حيال مهنة التدريس وعلاقتها بالسلوك القيادي لمديري المدارس الأساسية باليمن،رسالة ماجستير غير منشورة،الجزائر،(2007).

18. عبد السلام مصطفى عبد السلام ، فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة، كلية التربية، جامعة المنصورة، بحث مقدم للمؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم الرياضيات،الجامعة الأمريكية في بيروت، دائرة التربية، المركز التربوي للعلوم والرياضيات، (2005)،

19. الباوي ماجدة إبراهيم،وخاجي ثاني حسين ، أثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي وبوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة، مجلة الجندول السنة الثالثة، العدد 27(2006).

20 .الشعيلي علي بن هوشيل والغافري، علي بن سالم ، فعالية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الثانوية في الكيمياء في سلطنة عمان، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد20، العدد 78،(2006)

21. عفانة عزو إسماعيل،وأبو ملوح محمد سلمان ، اثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، المؤتمر العالمي الأول لكلية التربية، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، جامعة الأقصى، فلسطين،(2007).

22. الفتلاوي ،أثر فعالية التدريب في أداء الطلاب المعلمين/الكفايات التدريسية،رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد، (2005).

23. خليفة يوسف الطروانة ،واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات،رسالة ماجستير غير منشورة،المكتبة الجامعية،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية،(2005).

24. خلوة لزهر،مقاربة مقارنة للتدريس بيت الأهداف والكفايات،دراسة تجريبية في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة باتنة،الجزائر،(2005).

25. خويلد أسماء،الدافعية للانجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر،دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة ورقلة ،الجزائر،(2005)

26. العرفاوي ذهبية ،أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ،رسالة ماجستير غير منشورة- الجزائر،(2009/2008).

27. زهرة حميدة ،تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للانجاز عند المراهق المتمدرس،رسالة ماجستير غير منشورة،الجزائر،(2006).

.28 خليفة عبد اللطيف محمد، الدافعية للإنجاز ،ط 2، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع – القاهرة، (2002).

29. بني جابر جودت ،علم النفس الاجتماعي ،ط1 ،دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان-الأردن،(2004).

30. Bogardus s/eundanentals of social psychology n-y .1931

31. وحيد أحمد عبد اللطيف ،علم النفس الاجتماعي ،ط1،دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – لأردن،(2001).

32. أبو النيل السيد محمد ، علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية (ج 1)،ط 4، دار النهضة العربية،بيروت،(1985) .

33. زهران عبد السلام حامد ،علم النفس الاجتماعي،ط5،عالم الكتب – القاهرة ،(1984).

34. فؤاد البهي السيد ،علم النفس الاجتماعي،دار الفكر العربي ،القاهرة،(1981).

35. درويش زين العابدين ،علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته،دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة ،(1999).

36. سعد جلال،علم النفس الاجتماعي،ط 2،دار المعارف،الإسكندرية،(1984).

37. عكاشة محمود فتحي و زكي محمد شفيق ،مدخل إلى علم النفس الاجتماعي،الكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،(1998).

38. غنيم سعيد محمد ،سيكولوجية الشخصية (محدداتها،قياسها ،نظرياتها) دار النهضة بيروت،(1975).

39. المعايطة عبد الرحمن خليل ،علم النفس الاجتماعي ،ط1،دار الفكر ،الأردن،(2000) .

40. أبو جادو صالح محمد علي ،علم النفس التربوي ، ط 4 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة ، عمان – الأردن ،(2005).

41. كامل سهير احمد ،علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب،(2001).

42. مصطفى سويف ،مقدمة لعلم النفس الاجتماعي،المكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة،(1983).

43. بلقيس أحمد،و مرعي توفيق ،الميسر في علم النفس التربوي،دار الفرقان،عمان-الأردن،(1983).

44. نشواتي عبد المجيد ، علم النفس التربوي،ط 2، دار الفرقان ، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، عمان – الأردن ،(1985).

45. مرعي توفيق وبلقيس احمد ،الميسر في علم النفس الاجتماعي،ط2 ،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،(1982).

46. الزغبي احمد محمود ،أسس علم النفس الاجتماعي دار الحكمة- صنعاء،(1994).

47. مطرود مريم خلف ،قياس اتجاهات الشباب نحو المسنين،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الآداب،الجامعة المستنصرية،بغداد،(1998).

48. خليفة عبد اللطيف محمد وعبد المنعم شحاتة محمود ،سيكولوجية الاتجاهات دار غريب للطباعة والنشر.

49. عوض عباس محمود ،في علم النفس الاجتماعي دار النهضة العربية بيروت،(1980).

50. الزغول عماد الدين عبد الرحيم و المحاميد شاكر عقله،سيكولوجية التدريس الصفي،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان- الأردن،(2007).

51. عوض عباس محمود ودمنهوري رشاد صالح ،(2003)،علم النفس الاجتماعي،نظرياته وتطبيقاته دار المعرفة الجامعية ،لإسكندرية.

52. الأشول عادل عز الدين ،(1980) ،علم النفس الاجتماعي مكتبة الأنجلو مصرية.

53. المهدي مجدي ،(2007) ،المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة (ط1)،دار الجامعة الجديدة للنشر الإسكندرية – مصر .

54. اللقاني أحمد الحسين و فارعة حسن محمد ، التدريس الفعال ،عالم الكتب – القاهرة،(1985) .

55. عدس محمد عبد الرحيم ،المعلم الفاعل والتعليم الفعال (ط1) دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع عمان – الأردن ،(1996).

56.عدس محمد عبد الرحيم ، فن التدريس(ط1) دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان – الأردن،(1998).

57. فرج عبد اللطيف ، المعلم والمشكلات الصفية السلوكية للتلاميذ ، أسبابها و علاجها (ط1) دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،(2006).

58. السرغيني محمد و آخرون ، علم النفس وآداب المهنة ،مكتبة الرشاد – الدار البيضاء – المغرب ،(1971).

59.الخميسي سلامة ،التربية والمدرسة والمجتمع،قراءة اجتماعية ثقافية،دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة،الإسكندرية،(2000).

60.منسي محمود عبد الحليم (د.ت)، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية .

61. كبريت سمير محمد ، منهاج المعلم و الإدارة التربوية (ط1)، دار النهصة العربية للطباعة والنشر – بيروت ،(1998).

62. كريم محمد أحمد و آخرون ، مهنة التعليم و أدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق – الإسكندرية – مصر،(2002) .

63. خاطر عزيمة سلامة ، المناهج (مفهومها ، أسسها ، تنظيمها وتقويمها) (ط1) ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي، ليبيا ،(2002).

64. كتش محمد ، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة (ط1) ، مركز الكتاب للنشر و التوزيع،(2001).

65. الأزرق عبد الرحمن صالح ، و علم النفس التربوي للمعلمين : مفاهيم نظرية ، دراسات ميدانية ، أدوات مبتكرة للقياس، (ط1) ، دار الفكر العربي – مكتبة طرابلس العلمية العالمية – بنغازي – ليبيا،(2000).

66. زيتون كمال عبد الحميد ، التدريس نماذجه ومهاراته ،ط 1، عالم الكتب - القاهرة ،(2003).

67. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم ، تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلم،ط 1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان – الأردن،(2004) .

68. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم ، كفايات التدريس (المفهوم ،التدريب،الأداء)،ط 1،دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن ،(2003).

69. زين الدين ضياف ، أبعاد التدريس بمقاربة الكفاءات، مجلة منتدى الأستاذ ، العدد الثالث – أفريل 2007 – جامعة قسنطينة – الجزائر ،(2007).

70. العباسي عيسى ، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات (ط1) - دار الغرب للنشر والتوزيع – وهران ،(2006).

71. روجيرس إكزافيي ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ترجمة ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ،(2006).

72. هني خير الدين ، مقاربة التدريس بالكفاءات (ط1) ،مطبعة ع/ بن ،(2005).

73. إرزيل رمضان ، و حسونات محمد ، نحو إستراتجية التعلم بمقاربة الكفاءات – الجزء الأول – دار الأمل للطباعة والنشر و التوزيع – المدينة الجديدة تيزي وزو – الجزائر،(2000).

74. بوعلاق محمد ، التدريس بالكفاءات والتدريس بالأهداف ،أية علاقة ؟ يوم دراسي بجامعة المسيلة (2006).

75. واعلي محمد الطاهر ، بيداغوجية الكفاءات – الجزائر،(2006) .

76. زيتون حسن حسين ،البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي،دار المعارف ،الإسكندرية،(1992).

77. توبي لحسن ، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم و التكوين، (ط1) مكتبة المدارس – الدار البيضاء – المغرب ،(2006).

78. الطناوي عفت مصطفى ، أساليب التعليم و التعلم و تطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية – القاهرة ،(2002).

79. زيتون حسن حسين ،و زيتون كمال عبد الحميد ، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية (ط2) عالم الكتب – القاهرة ،(2006).

80. حثروبي محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى، عين مليلة – الجزائر،(2002) .

81. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم ، المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل،ط 1، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن ،(2006).

82. سرحان الدمرداش و كامل منير ، المناهج (ط3) ، دار العلوم للطباعة ،القاهرة ،(1972).

83. الهاشمي عبد الرحمن والدليمي طه حسين ، استراتجيات حديثة في فن التدريس (ط1)،دار الشروق للنشر و التوزيع ،عمان – الأردن،(2008) .

84. نايت سليمان طيب و آخرون ، المقاربة بالكفاءات (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم) (ط1)، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع – المدينة الجديدة – تيزي وزو – الجزائر،(2004) .

85. بوكرمة فاطمة الزهراء ،الكفاءة (مفاهيم ونظريات) (ط1) ،دار هومة للطباعة و النشر والتوزيع – الجزائر،(2008) .

86. أوحيدة علي،التدريس الفعال بواسطة الكفاءات،مطبعة الشهاب– عمار قرفي– باتنة– الجزائر،(2007).

87. عميمر عبد العزيز،مقاربة التدريس بالكفاءات، ماهي،لماذا وكيف ؟منشورات تالة، الجزائر،(2005)

88. أبو رياش حسين و آخرون ،الدافعية و الذكاء العاطفي ،ط 1 ،دار الفكر – ناشرون و موزعون – عمان – الأردن ،(2006).

89. مجدي أحمد محمد عبد الله ، علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق ، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية ،(2003).

90. زايد نبيل محمد ، الدافعية و التعلم ،ط 1،مكتبة النهضة المصرية - القاهرة،(2003) .

91. عسكر علي ، الأسس النفسية و الاجتماعية للسلوك في مجال العمل (السلوك التنظيمي المعاصر)،ط 1،دار الكتاب الحديث – القاهرة،(2009) .

92. خير الله سيد ، علم النفس التربوي (أسسه النظرية و التجريبية) دار النهضة العربية للطباعة و النشر – بيروت ،(1978).

93. عياصرة علي أحمد عبد الرحمن ، القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية نط 1، دار الحامد للنشر و التوزيع،عمان – الأردن،(2006).

94. بني يونس محمد محمود ، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات،ط 1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان – الأردن ،(2007).

95. قطامي نايفة، أساسيات علم النفس المدرسي،ط1، دار الشروق للنشروالتوزيع،عمان– الأردن،(1992).

96. الريماوي محمد عودة و آخرون ،علم النفس العام ،ط1، دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة عمان – الأردن ،(2004).

97. قطامي يوسف ،وعدس عبد الرحمن ،علم النفس العام ،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن،(2002) .

98. عدس عبد الرحمن، علم النفس التربوي نظرة معاصرة، ط 3، دار الفكر- ناشرون و موزعون - عمان – الأردن،(2005).

99. توق محي الدين ،و قطامي يوسف، وعبد الرحمن عدس ، أسس علم النفس التربوي،ط 3،دار الفكر للطباعة و النشروالتوزيع ،عمان – الأردن ،(2003).

100 . Rolland Viau (2003),La motivation en context scolaire , Bruxelles, de Boeck et larcier,3 ed.

101.هارون رمزي فتحي ،الإدارة الصفية،ط 1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان –الأردن، (2003).

102. ماهر أحمد، السلوك التنظيمي،مدخل بناء المهارات ،ط1،الدار الجامعية الإسكندرية ،(2003).

103.دافيدوف لندا،الشخصية- الدافعية- الانفعالات،ط1، ترجمة سيد الطواب و آخرون، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية – القاهرة،(2000) .

104. الوقفي راضي ،مقدمة في علم النفس ،ط 3، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان – الأردن،(1998).

105. كراجة عبد القادر ، سيكولوجية التعلم (صياغة جديدة) ،ط 1 ،(1997).

106. Paul Diel,psychologie de la motivation;theorie et application therapeutique,petit bibliotheque payot,Paris, (1995).

107. منصور عبد المجيد سيد أحمد و آخرون ،(2001)، علم النفس التربوي ،ط 4، مكتبة العبيكان – الرياض .

108. محمد زياد حمدان ،التدريس – مفهومه،عوامله،عملياته – ط 1،دار التربية الحديثة،عمان- الأردن،(1986).

109. زيتون حسن حسين ، مهارات التدريس ، رؤية في تنفيذ التدريس،ط 1،عالم الكتب – القاهرة،(2001) .

110. زيتون حسن حسين ، التدريس، رؤية في طبيعة المفهوم ،عالم الكتب – القاهرة،(1997).

111. درة عبد الباري و آخرون ، الحقائب التدريبية،ط 1،الدار العربية للموسوعات ،(1988).

112.Brophy.j,motivating students to learn,Boston,U.S.A.Mc Graw-Hill,(1998).

113. Seagoe May-v,pedagogie et motivation, experience Americans Intercontinental editions,Ine,New York,(1961).

114. فؤاد البهي السيد ،علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري،دار الفكر العربي،(1979).

115. رجاء محمود أبو علام ،مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ،ط 6،دار النشر للجامعات،القاهرة،(2007).

116. عبد الكريم بوحفص ،الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية،ط 2،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،(2006).

117. سعد عبد الرحمن،أسس القياس النفسي الاجتماعي،ط 1،مكتبة القاهرة،(1967).

118. مقدم عبد الحفيظ ،الإحصاء والقياس النفسي والتربوي،ط2،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،(2003).

119. عماد الزغول ،الإحصاء التربوي،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان ،(2005).

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم المحترم / أختي المعلمة المحترمة :

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

قصد القيام بدراسة ميدانية بهدف الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالدافعية نحو عملية التدريس، وسعيا من أجل نيل شهادة الماجستير في المناهج والتربية العلاجية

يسرني أن أضع بين يديك هذه الوثيقة والمتمثلة في مقياس حول دافعية التدريس والمتكون من (32) عبارة ، كل عبارة تصف وضعية معينة من وضعيات الدافعية نحو مهنة التدريس .ومقياس حول الاتجاهات والمتكون من (46)عبارة،تتضمن بعض الآراء التربوية نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

المطلوب منك أخي المحترم /أختي المحترمة
قراءة كل عبارة من العبارات مع البدائل التابعة لها والإجابة عليها بوضع إشارة (/) في مربع البديل الممثل للإجابة حسب ما تراه/ترينه متفقا مع وجهة نظرك

ثقتنا بكم كبيرة وأملنا فيكم أكبر في أنكم لن تبخلوا علينا بمد يد العون والمساعدة وعدم ترك أي عبارة بدون إجابة بثقة و مصداقية .

ولا يسعنا بذلك إلاّ تقديم أسمى عبارات الشكر والتقدير والاحترام، ونعلمكم بأن معلوماتكم وإجاباتكم في تمام السّرية والأمانة ، ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

نشكركم على تعاونكم معنا .

الباحث / قيرع فتحي

طــالب ماجستير

البيانات الشخصية

1. الجنس : أ/ ذكر ☐ ب/ أنثى ☐

2. المؤهل العلمي : أ/ بكالوريا ☐ ب/خريج المعهد التكنولوجي ☐

ج/ ليسانس ☐ د/ ماجستير ☐

ه / خريج المدرسة العليا ☐

3. التخصص العلمي :.....

1- سنوات الخبرة المهنية :

- أقل من خمس (5) سنوات ☐

- من 5 إلى 10 سنوات ☐

- من 10 إلى 15سنة ☐

- أكثر من 15سنة ☐

4. السن :..... سنة

مقياس دافعية الإنجاز للمعلم (دافعية التدريس)

رقم العبارة	العبارات	تنطبق	إلى حد ما	لاتنطبق
01	أحب القيام بأي عمل متوقع منّي مهما كلفني ذلك من جهد			
02	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل			
03	أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل			
04	كثيرا ما تمر الأيام دون أن اعمل شيئا يذكر			
05	أجتهد دائما في عملي لأتفوق على من أعمل معهم			
06	أعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات			
07	أفضل تأدية عملي بمستوى من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتا وجهدا كبيرين			
08	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون مرهونا بظروف الحظ والصدفة			
09	أشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه			
10	كلما وجدت العمل الذي أ قوم به صعبا ازداد إصراري على إنجازه			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه			
12	أشعر بأنني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس			
13	أتجنب غالبا القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي			
14	لا أشعر غالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في عملي			
15	أميل أحيانا إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة			

16	لا أفكر كثيرا في إنجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لإنجازات جديدة			
17	أحرص دائما أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي			
18	أحرص دائما على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتماماتي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك			
19	أنسحب غالبا بسهولة تواجهني مشاكل صعبة في عملي			
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي			
21	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا في تحقيقها			
22	غالبا ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد			
23	كلما حققت هدفا وضعت لنفسي أهدافا مستقبلية			
24	أشعر باليأس أحيانا في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي			
25	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل " كن أو لا تكن "			
26	كثيرا ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقا			
27	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي			
28	اشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل			
29	لا أتأخر أبدا في انجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون			
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإني أعود إلى عملي على الفور			
31	لا أفكر كثيرا في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي			
32	لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي			

مقياس اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات

الرقم	العبـــــــــــــارات	بدائل الإجابة لكل عبارة				
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أرغب في التدريس بالمقاربة بالكفاءات على الرغم مما تواجهني فيها من مشكلات					
02	أكتفي بما تلقيته من معارف أثناء إعدادي لمهنة التدريس					
03	التكوين أثناء الخدمة يسهل على المعلم فهم المقصود بالكفاءات					
04	المقاربة بالكفاءات بيداغوجية علمية تحقق الجودة في التعليم					
05	تطبيق المقاربة بالكفاءات حد من رغبتي في التدريس					
06	أستخدم طريقتي في التدريس					
07	التقويم من الدعامات الأساسية لنجاح المقاربة بالكفاءات					
08	المقاربة بالكفاءات ليست حلا لمشكلات التعليم					
09	أجتهد في تكويني الذاتي أثناء الخدمة					
10	المقاربة بالكفاءات تتطلب مستوى علميا راقيا					
11	أميل إلى استخدام الطرائق التقليدية					
12	لم أواجه أي صعوبة في تقويم كفاءات التلاميذ					
13	بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تتطلب طرائق تدريس خاصة					

14	أعتمد في التقويم على الامتحانات والاختبارات فقط					
15	الفرص المتاحة للمعلم في مواصلة دراسته الأكاديمية محدودة جدا					
16	التدريس بالكفاءات خلق لي متاعب مهنية					
17	لا أفضل التقويم بالكفاءات					
18	الدورات التكوينية والتأهيلية تزيد من كفاءتي وتساعدني على فهم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات					
19	التدريس بالكفاءات عامل مهم للنهوض بالتعليم					
20	المقاربة بالكفاءات تسد نقائص وعجز المقاربة بالأهداف					
21	غالبا ما أركز في تقويم التلميذ على الوضعية الإدماجية					
22	لا أفهم بالضبط ما المراد تقويمه في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات					
23	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يتطلب كفاءة عالية					
24	أجد غموضا في تصور أبعاد المقاربة بالكفاءات					
25	معارف المعلم حول المقاربة بالكفاءات تزيد من ثقته بنفسه					
26	نجاح المقاربة بالكفاءات يتطلب التخصص العلمي الدقيق					
27	أفضل تقويم كل مستويات الكفاءة					
28	نجاح المقاربة بالكفاءات مرتبط بتفعيلها					
29	لم أتلق أي تكوين حول المقاربة بالكفاءات					
30	المقاربة بالكفاءات طريقة معقدة					
31	أحب الإطلاع والبحث عن الجديد في المجال التربوي والتعليمي					
32	نجاعة المقاربة بالكفاءات مرتبطة بتوفر الوسائل					
33	المقاربة بالكفاءات امتداد لمقاربة الأهداف وليست بديلا عنها					
34	غالبا ما أدرس وفق طريقة المشروع أوطريقة حل المشكلات					

35	من الضروري جدا إعداد المعلم وتكوينه للتدريس بالكفاءات					
36	أدرس بأي بيداغوجية كانت المهم أن تصل المعارف للمتعلم					
37	أحترم مراحل التقويم الثلاث وترتيبها					
38	لا فرق لدي بين التقويم بالكفاءات و التقويم بالأهداف					
39	المقاربة بالكفاءات بيداغوجية بدون مستقبل					
40	الدورات التكوينية أثناء الخدمة تلبي الاحتياجات المهنية للمعلم					
41	أفضل التدريس بالمقاربة بالأهداف على التدريس بالمقاربة بالكفاءات					
42	لا أرغب في المشاركة في أي ورشة عمل تربوية					
43	غالبا ما أكتفي بتقويم الكفاءة الختامية					
44	المقاربة بالكفاءات بيداغوجية متطورة تحقق أهداف التعليم في المستقبل					
45	لا أجد صعوبة في تطبيق المقاربة بالكفاءات					
46	أجد صعوبة كبيرة في تطبيق التقويم بالكفاءات					