الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الانسانية الاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:...../2018

رقم التسجيل: 0540933083

توقعات النجاح والفشل وعلاقتها بالكفايات التدريسية

لدى أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في:

شعبة: علوم التربية

تخصص: ارشاد وتوجيه

إعداد الطالب:

عمر مكتوت

اشراف الدكتورة:

حميدة زموري

السنة الجامعية: 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

تعتبر الدراسة التي بين أيدينا محاولة لبحث موضوع (العلاقة بين توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية لدى عينة من أساتذة ثانوية سيدي عامر) وقد انطلق الباحث في دراسته لهذا الموضوع من التساؤل الرئيسي الذى ينص على (هل هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر؟)

وقد إفترض الباحث وجود علاقة إرتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر. وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم اعتماد المنهج الوصفي ؛ الذي يعتبر الأنسب لدراسة الظواهر الإنسانية. وذلك على عينة عشوائية طبقية ركزت على متغيرات (الجنس/الخبرة التدريسية) وذلك لعزل المتغيرات الدخيلة، بعد هذه الإجراءات تم اختيار 52 أستاذا من ثانوية سيدي عامر. منهم 40 يمثلون الدراسة الاساسية. أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد تمثلت في (مقياس توقعات النجاح والفشل للأساتذة منى عبد القادر بلبيسي) و (مقياس الكفايات التدريسية لرضاب عبد الرزاق).

بالاعتماد على الأدوات السابقة تم تحليل معطيات الدراسة، ومنه تم التوصل إلى نتائج متوقعة. نذكرها فيما يلي:

(بالنسبة للفرضية الرئيسية التي تقول: « توجد علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر» فقد أظهرت النتائج بأنها تحققت.

(أما بالنسبة للفرضيات الجزئية فقد كانت النتائج كما يلي:

– بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى التي تقول: « توجد علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر» فقد أظهرت النتائج أنها تحققت.

– بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية التي تقول: «توجد علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر» فقد أظهرت النتائج بأنها تحققت أيضاً.

– كما تحققت الفرضية الجزئية الثالثة التي تقول: «توجد علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر».

Summary

The study is trying to discuss the relationship between the expectations of success and failure and the teaching competencies of a sample of secondary teachers in the Sidi Ameur's secondary school.

The researcher began his study of this subject from the main question that provides (Is there a strong correlation between the expectations of success and failure and teaching competencies A sample of secondary teachers?) The researcher hypothesized that there is a strong correlation between the expectations of success and failure and the teaching competencies of a sample of secondary teachers. To ascertain the validity of this hypothesis, the descriptive approach was adopted, which is considered the most appropriate for the study of human phenomena. On the basis of a random sample that focused on the variables (sex / teaching experience) to isolate the external variables. After these procedures, 52 professors were selected from Sidi Ameur's secondary school. As for the tools of the study, it was in the scale of the expectations of success and failure of the teachers of Muna Abdelkader Belbeisi) ant (The scale of teaching competencies of Abdul Razak).

Based on the previous tools, the study data were analyzed, We have reached the following conclusions:

(For the main hypothesis that "there is a strong correlation between the expectations of success and failure and the teaching of a sample of secondary education teachers at Sidi Ameur High School" results showed that it was validated. (As for partial assumptions, the results were as follows:

- The first hypothesis: "There is a strong correlation between the expectations of success and failure and planning in a sample of secondary teachers" results showed that it was validated.
- The second hypothesis: "There is a strong correlation between the expectations of success and failure and implementation of a sample of secondary teachers " results showed that it was validated.
- The third hypothesis, which says: "There is a strong correlation between the expectations of success and failure and evaluation competencies of a sample of secondary teachers. results showed that it was validated.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والشكر له على توفيقه ونعمائه من قبل ومن بعد .

والصلاة والسلام على معلم البشرية محمد –صلى الله عليه وسلم– وبعد :

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر ووافر التقدير وعظيم الامتنان، لراعي هذه الثمرة، والمشرف عليها حتى أينعت، الدكتورة(**حميدة زرموري**) التي كانت بمثابة أختي التي لم تلدها أمي، لما قدمته لي من توجيه رشيد ، وفيما بذلت من جهدٍ جهيد ، بأسلوبها المتميز الفريد ، ورحابة صدرها ، وعلو همتها ، وكريم خلقها ، وحسن تعاملها ، ودقة ملاحظتها ، وإخلاصها في عملها ، وفي هذا الشهر الفضل ، أدعو لها الله سبحانه وتعالى بخير الجزاء ، وطول البقاء ، في صحة وعافية .

كما أخص بالشكر والتقدير أساتذتي الأفاضل بقسم علم النفس بالمسيلة الذين ساعدوني كثيرا على اتمام دراستي في أفضل الظروف .

وفي الختام أتقدم بالشكر للطاقم العامل بثانوية سيدي عامر، الذي سهل لي العمل الميداني، من المدير إلى الحارس، والشكر موصول إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد ، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين . . .آمين

محتويـــات الدراســـة

ملخص الدراسة..... أ
شكر وتقديـــر.....ب
محتويات الدراســة.....ج
فهــرس الجـداول.....ز
فهرس الأشكال والمخططات.....ط
مقدمـــــة.....ص1
الفصـــــل الأول : **الاطار العام للدراسـة**
تمهيد ص5
1.1- الإشكالية ص6
2.1 – الفرضيات ص9
3.1 –أسباب اختيار الموضوع.....ص9
4.1- أهمية الدراسة ص10
5.1 – أهداف الدراسة ص10
6.1- تحديد المفاهيم ص12
7.1 – الدراسات السابقة ص13
خلاصـة ص29
الجانب النظري
الفصـــــل الثاني: توقعات النجاح والفشل

تمهيد..... ص31
1.2- مفهوم النجاح الدراسي..... ص32
2.2- مفهوم الفشل الدراسي ص32
3.2- مفهوم التوقع ص32
4.2- مفهوم توقعات النجاح والفشل..... ص33
5.2- أسباب الفشل الدراسي ص34
6.2- بعض الحلول لتجاوز مشكلة الفشل الدراسي ص34
7.2- العوامل المسببة لمواقف النجاح والفشل ص35
8.2- النظريات المفسرة للتوقعات.....ص35
خلاصة..... ص40
الفصـــل الثالث : الكفايات التدريسية
تمهيد..... ص42
1.3- مفهوم الكفاية ص43
2.3- مفهوم الكفايات التدريسية ص44
3.3- مظاهر الكفاية التدريسية ص46
4.3- تصنيف الكفايات التدريسية..... ص47
5.3- أنواع الكفايات التدريسية..... ص51
6.3- خصائص الكفاية التدريسية ص55
7.3- مكونات الكفاية التدريسية ص56

8.3- العوامل المؤثرة في الكفايات التدريسية.....ص57
9.3- مقارنة بين الكفايات التدريسية والمهارات التعليمية.....ص58
10.3- مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية.....ص60
11.3- أساليب تقييم كفاية الأستاذ.....ص62
خلاصة ص65
الجانب الميداني
الفصـــل الرابع : منهجية الدراسة
تمهيد ص67
1.4- الدراسة الاستطلاعية ص68
2.4- المنهج المستخدم ص69
3.4- مجتمع وعينة الدراسة ص69
4.4- حدود الدراسة ص74
5.4- أدوات الدراسة ص76
6.4- الأساليب الإحصائية المستخدمة ص86
خلاصة ص87
الفصـــل الخامس : عرض وتفسير النتائج
تمهيد ص89
1.5- عرض نتائج الدراسة تبعاً للفرضيات ص90
2.5- تفسير ومناقشة النتائج ص103

3.5- الاستنتاج العام.....ص104
4.5- الاقتراحات ص105
خاتمـــــــــــة ص107
مراجـــع الدراســـة ..... ص 108
ملاحـــق الدراســـة.....ص114

فهرس الجـــداول

أرقام الجداول	عناوين الجداول	الصفحة
01	يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة فاطمة	ص 15
02	يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة عبد العزيز محمد	ص 16
03	يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة kim	ص 17
04	يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة أسامة	ص 18
05	يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة قاسم محمد وعبد اللطيف	ص 20
06	يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة محمد حسن الطراونة	ص 22
07	يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة بارتال وجتمان	ص 23
08	يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة مكرم حميد الرفاعي	ص 24
09	يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة أحمد يحي	ص 26
10	يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة ثائر غباري	ص 27
11	يوضح كيف تؤثر خبرات النجاح والفشل على توقع النجاح	ص 37
12	يوضح تصنيف كفايات التدريس	ص 54
13	يوضح كفايات التدريس الأدائية	ص 55
14	يوضح توزيع القيم العددية على بدائل الاستجابة	ص 77
15	بوضح عدد فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة ومدى الدرجات	ص 77
16	يوضح العبارات السلبية والايجابية للمقياس	ص78
17	يوضح عبارات المقياس قبل وبعد التعديل	ص79
18	يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة داخل البعد والمجموع الكلي للبعد	ص80
19	يوضح معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها، والابعاد والدرجة الكلية	ص81
20	يوضح الدرجات التي تحصل عليها المفحوص في كل بعد، ثم على الأبعاد مجتمعة	ص82
21	يمثل قيم تطبيق مقياس توقعات النجاح والفشل بفاصل زمني	ص82
22	يوضح توزيع القيم العددية على بدائل الاستجابة.	ص84
23	بوضح عدد فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة ومدى الدرجات	ص84
24	يمثل قيم تطبيق مقياس الكفايات التدريسية بفاصل زمني	ص85

25	مخرج SPSS يمثل كل من القيم الوصفية وقيمة الارتباط بين متغيري الفرضية الجزئية الأولى توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط	ص91
26	مخرج SPSS يمثل كل من القيم الوصفية وقيمة الارتباط بين متغيري الفرضية الجزئية الثانية توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ.	ص93
27	مخرج SPSS يمثل كل من القيم الوصفية وقيمة الارتباط بين متغيري الفرضية الجزئية الثالثة توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم.	ص96
28	مخرج SPSS يمثل كل من القيم الوصفية وقيمة الارتباط بين متغيري الفرضية الرئيسية توقعات النجاح والفشل وكفايات التدريس.	ص99

فهرس الأشكال والمخططات

عناوين الأشكال والمخططات	الصفحة
المخطط رقم(1) يوضح المراحل الثلاثة ابتداء من المثير وانتهاءً بالاستجابة	ص 39
المخطط رقم(02) يوضح أوجه المقارنة بين الكفاية والمهارة.	ص 59
المخطط رقم(03) يوضح تصنيف وسائل تقييم كفاية الأستاذ	ص 63
المخطط رقم (04) يوضح خطوات استخراج أفراد العينة حسب الشروط المسطرة.	ص 71
الشكل(01) يمثل نسبة طبقة الجنس حسب الخبرة التدريسية للأساتذة	ص 72
المخطط رقم (05) يوضح خطوات استخراج أفراد العينة حسب نوع العينة.	ص 73
الشكل(02): دائرة نسبية توضح خطوات استخراج أفراد العينة حسب نوع العينة.	ص 74
المخطط رقم(06) يوضح توزيع الطلبة حسب النظام الداخلي للمؤسسة	ص 75
الشكل رقم (03): مخرج SPSS يمثل الانتشار الخاص بمتغيري الفرضية الجزئية الأولى توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط.	ص 92
الشكل رقم (04): مخرج SPSS يمثل الانتشار الخاص بمتغيري الفرضية الجزئية الثانية توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ.	ص 94
الشكل رقم (05): مخرج SPSS يمثل الانتشار الخاص بمتغيري الفرضية الجزئية الثالثة توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم.	ص 97
الشكل رقم (06): مخرج SPSS يمثل الانتشار الخاص بمتغيري الفرضية الرئيسية توقعات النجاح والفشل وكفايات التدريس.	ص 100

مقدمـــــــة

تحتاج الأنظمة التربوية التي تتحمل مسؤولية إعداد الناشئة إلى مراجعة مستمرة من أجل تحسين كفاياتها الداخلية باختيار أفضل المدخلات المنسجمة مع الواقع التربوي؛ حتى تلبي مخرجات الأنظمة مستوى طموح مجتمعاتها، فالحركة القائمة على الكفايات صالحة نسبياً لكل المراحل والمواد الدراسية، وهي حركة نشطة تجعل المعلمين أكثر إيجابية وفاعلية في التأثير على تلاميذهم، وهذا عائد إلى دورهم الكبير والمهم داخل المدرسة.

ومن هنا تأتي ضرورة رفع كفايات المعلم الأساسية، فاتجهت الجهود في أغلب بلدان العالم إلى تمهين التعليم نتيجة للتغيرات التي مست طبيعة العملية التعليمية التعلمية، فالتغيير عملية مهمة وموضوعية ومنظمة؛ إذ سمحت للمعلم بحرية التصرف داخل الصف مستخدماً الأساليب التربوية التي تحقق له كفايات فنية وعلمية تحتاجها غرفة الصف فضلاً عن استنادها على الآراء والاعتقادات الخاصة بموضوع الدرس، مما دفع بالمعلم إلى توظيف الكفايات المنسجمة مع شخصيته وقدراته وميوله داخل الصف. (Barent, 1991, p147)

وفي ضوء الأهداف العامة لبرامج إعداد المعلمين يتوقع أن يمتلك المعلمون العديد من الكفايات التدريسية الأدائية، لأن كفايات التدريس تنقسم إلى ثلاثة عناصر رئيسة متفاعلة معاً هي :التخطيط، والتنفيذ، والتقويم (مرعي وبلقيس،1986)

فالمعلم الكفء المعد إعدادا أكاديميا ومهنيا يمكنه أن يُنجح العملية التربوية، لذا اهتمت الدول بإعداده وتأهيله وتدريبه قبل الخدمة و أثناءها، بينما كانت مزاولة المعلم لمهنته في الماضي تعتمد على خبرته الشخصية، وعلى مواهبه ورغبته في التدريس. (عدس،1996) ولكن تلك الكفايات قد تتأثر بتوقعات الأستاذ للنجاح والفشل في حياته بصفة عامة وفي مهنته التدريسية بصفة خاصة، فيتخذ قرارات معينة بصدد ما يمر به من حوادث، فالناس عموما ينسبون سلوكياتهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة سواء كانت هذه العوامل سمات شخصية مستقرة أو مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه.(علاونة،2004).

فالأستاذ الذي ينجح في التخطيط لدرسه وينفذه بإتقان ويستعمل أساليب تقويمية ناجعة، من المفترض أنه سيستمر في بذل المزيد من الجهد لتطوير كفاياته التدريسية في المستقبل، واذا فشل فمن المفترض أن يُحبط، ولن يبذل مجهودا لاحقاً، لأنه يعتقد أنه مهما بذل من جهد فإنه لن ينجح، وبالتالي تنخفض كفاياته التدريسية(غباري، 2008)

وعلى هذا الأساس فقد حاولت الدراسة الآتية دراسة تفاعل العوامل السابقة الذكر مع بعضها البعض وذلك من خلال تحليلها إلى متغيراتها الأساسية والتي تمثلت في قطبي توقعات النجاح والفشل من جهة والكفايات التدريسية من جهة أخرى، فصاغت العنوان التالي « علاقة توقعات النجاح والفشل بالكفايات التدريسية ».

ولمعاينة هذه العلاقة على أرض الواقع اخترنا عينة بحثية من أساتذة التعليم الثانوي، وذلك بغية معرفة كيفية توقع الأستاذ لمدى نجاحه في عملية التدريس من فشله فيها وعلاقة ذلك بزيادة كفايات التدريس لديه من انخفاضها.

وعلى هذا الأساس تم تقسيم الدراسة إلى قسمين رئيسيين قسم نظري وآخر ميداني، وقبل البدء في هذين القسمين فضلنا التطرق إلى فصل تمهيدي نُعرِّف فيه بالدراسة من خلال عرض كل من إشكالية الدراسة، اقتراح إجابات مؤقتة لتساؤلاتها، أسباب اختيارها، أهميتها وأهدافها، مروراً بتحديد أهم المفاهيم المستعملة فيها، ثم بالتعريج على أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعنا هذا.

وبعد التريف بالدراسة جاء القسم النظري، الذي تم تقسيمه تبعاً لمتغيرات الدراسة إلى فصلين أساسيين هما؛ فصل توقعات النجاح والفشل وفصل الكفايات التدريسية كلا الفصلين تم فيهما تناول مجموعة من أهم العناوين النظرية الخاصة بهذين المتغيرين.

بعد عرض القسم النظري استلزمت الدراسة بحكم المتطلبات المنهجية والبحثية إدراج قسم ميداني، قُسِّم بدوره إلى فصلين؛ أولهما هو الفصل المنهجي الذي بدأناه بدراسة استطلاعية، ومن ثم المنهج المستخدم إضافة إلى العينة وكيفية اختيارها، ثم عرض حدود الدراسة، وبعدها تطرقنا إلى أدواتها وكذلك الأساليب الإحصائية المناسبة لها.

مررنا بعد الفصل المنهجي إلى فصل عرض وتحليل النتائج، الذي عرضت فيه النتائج تبعاً للفرضيات، ومن ثم التطرق إلى تفسير ومناقشة تلك النتائج، وفي ختام هذا الفصل تم تقديم مجموعة من الاقتراحات.

وتم إنهاء هذه الدراسة بخاتمة، أما في الوريقات الأخيرة فقد ارتأينا تجميع المرجعيات التي تم الاعتماد عليها، إضافة إلى بعض الجداول التي مثلت ملاحق الدراسة.

الفصـــــــــل الأول:

الاطار العام للدراسة

تمهيد

1.1- الإشكالية

2.1- الفرضيات

3.1- أسباب اختيار الموضوع

4.1- أهمية الدراسة

5.1- أهداف الدراسة

6.1- تحديد المفاهيم

7.1- الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد

تحتاج كل دراسة إلى الفصل التمهيدي، لما له من أهمية منهجية في إقناع الباحث لذاته، أو للهيئات القائمة على هذه البحوث بقيمتها، وعلى اختلاف وجهات النظر فيما يجب أن يتضمنه هذا الفصل، فسنحاول عرض مجموعة من العناصر المنهجية، حيث سنبدأ بتحديد إشكالية هذه الدراسة وتساؤلاتها، ومن ثمة عرض أهم الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذه الدراسة، وبعدها سنعرج على أهميتها، وبعض الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بالإضافة إلى أنه سيتم تحديد المفاهيم الضرورية فيها اصطلاحياً ثم إجرائياً، وبعدها سنتطرق إلى أهم الدراسات التي سبق تناولها لمثل هذه الدراسة والتي ستساعدنا في صياغة الفرضيات التي سنعرضها في الختام بحيث تكون بمثابة إجابات مؤقتة.

1.1- الاشكالية

يشهد العالم في أيامنا هذه تطورا معرفيا وتكنولوجيا متسارعا، ولمواكبة هذا التطور لابد من اعداد المعلم اعدادا جيدا لأن العملية التربوية تشكل عنصرا أساسيا في احداث هذا التطور، ونظرا لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره ركنا أساسيا من أركان النظام التربوي بشكل عام، ومسهلا لتعلم الطلبة بشكل خاص – سواءً كان هذا التعلم يعبر عن جملة من السلوكيات الجديدة المكتسبة، أو تحسين سلوكيات سبق اكتسابها– فلابد أن يُلمّ بجميع متطلبات العملية التدريسية، وهذا ما ذهب اليه **الغزالي** في قوله:« إن من أهم واجبات المعلم أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه لأن الموضوعات الصعبة تؤدي الى ارتباكه ونفوره من العلم» كما أكد **ابن خلدون** على ضرورة إلمام المعلم بطريقة التعليم من أجل ايصال ما لديه من علم ومعرفة للمتعلم، حيث يقول: « وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدْرَكَنا يجهلون طرق النظم وافادته» (السلامي، 2003،ص10) وهنا يجب على المعلم استخدام أسلوب الخبرة المباشرة والاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة لمساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة المطلوبة، حتى نقول أنه امتلك كفاية تدريسية، هذه الأخيرة عبر عنها عبد الرحمان الأزرق (2000) أنها: «امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف و المهارات و الاتجاهات المتصلة بأدواره و مهامه المهنية، و التي تظهر في أداءاته و توجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية، بمستوى محدد من الإتقان، و يمكن ملاحظتها و قياسها بأدوات معدة لهذا الغرض. »(الأزرق، 2000)

فمدرسو المستقبل عليهم أن يهتموا بهذه الكفايات التدريسية للنجاح في مهنتهم ولكي يصبحوا أكثر كفاءة، فالإعداد الجيد للمعلم في ضوء الاتجاهات التعليمية هي نقطة بداية لبناء مفهوم هذه الكفايات، بهدف ممارسة هذه المهنة بجودة عالية، فدراسة **سعيد بن راشد** 2000 حول« الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها» وهدفت الى معرفة درجة توافر هذه الكفايات لدى

عينة الدراسة ودرجة ممارستهم لها، ولقد دلت النتائج على أهم الكفايات التي توافرت لديهم وتمارس بدرجة عالية جدا، كما أظهرت وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين درجة توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ودرجة ممارستهم لها بلغ(0.95).

إن الاعداد الجيد للكفايات التدريسية يقوم على أساس عملية تبدأ بتحليل مهنة التعليم ومعرفة مكوناتها وأساسياتها وما يتصل بها للوصول إلى الكفايات اللازمة: كالتخطيط، التنفيذ والتقويم، فعلى المعلم أن يقوم بالتخطيط السنوي أو التخطيط للوحدة أو للدرس بهدف تنظيم تعلم موضوع دراسي سواء في درس واحد أو عدة دروس وأن يمارسها عمليا أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل، ليُقوِّمَ عمله أثناء عملية التنفيذ بهدف استخلاص نقاط القوة لتدعيمها أو نقاط الضعف لمعالجتها. (ابراهيم كامل، 2002،ص69)

قد يُظهر المعلم في الكفايات آنفة الذكر القدرة على التخطيط والاعداد النظري لدرس معين، لكنه عند التنفيذ قد لا يحقق الهدف المطلوب وهذا يعني أن قدرة المعلم لا تبدوا في الملاءمة بين تحديد الأهداف واختيار الوسائل عند التنفيذ، بل في قدرته المرنة على ايجاد بدائل مناسبة عند حدوث مواقف جديدة أو طارئة(الأزرق،2000، ص30)

وقد يتأثر تحضير الأستاذ لدرسه وكيفية تنفيذه له بمدى توقع نجاحه فيه من فشله، فإذا توقع أنه سينجح، فإن هذا التوقع يسهم اسهاما كبيرا في نجاحه، فهو يُحدّث نفسه بهذا النجاح ويفكر فيه دائما ويحدّث زملائه عنه، مما يجعل الفكرة تتمكن في نفسه وتوجه سلوكه، والعكس صحيح في توقع الاخفاق، وهذا يتوافق مع ما أشارت اليه **منى عبد القادر**(1991) في دراستها التي هدفت الى: « معرفة أثر توقعات النجاح والفشل على التحصيل الأكاديمي، وتوصلت الى عدة نتائج من بينها: أن هناك فروق ذات دلالك احصائية بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض في توقعات النجاح لصالح ذوي التحصيل المرتفع».

من خلال ما سبق ذكره وجدنا أنفسنا أمام شعور يجذبنا للربط بين متغيري: الكفايات التدريسية و توقعات النجاح والفشل فيها، ولقد اخترنا عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر، كونهم تلقوا تكوينا أطول في المدرسة العليا للأساتذة، حيث يدرس أساتذة التعليم الثانوي عاما إضافيا على أستاذة التعليم المتوسط وعامين على أساتذة المدرسة الابتدائية، كما أنه من شروط مسابقة الالتحاق بالتدريس في الثانوية وجوب حصول المترشح على شهادة الماستر وهذا ما لا نجده عند أساتذة المتوسط والابتدائي...ولهذا فقد افترضنا أن أساتذة مرحلة التعليم الثانوي قد يكتسبون كفايات تدريسية أعلى من أساتذة المرحلتين السابقتين بالنظر لطول مدة تكوينهم، ومهما كانت الكفايات عالية لدى الأستاذ من الناحية النظرية فإن تطبيقها ميدانيا قد يتأثر بتوقعاته للنجاح أو الفشل.

و من الربط السابق بين متغيرات الدراسة وكذا تحديد عينتها، يمكن طرح التساؤلات الآتية:

1.1.1- التساؤل الرئيسي

- هل هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر؟

2.1.1- التساؤلات الجزئية

- هل هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر؟

- هل هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر؟

- هل هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر؟

2.1- الفرضيات

1.2.1- الفرضية الرئيسية

- توجد علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر.

2.2.1- الفرضيات الجزئية

- توجد علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر.

- توجد علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر.

- توجد علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر.

3.1- أسباب اختيار الموضوع

إن أي بحث علمي يشتمل على دراسة نظرية وأخرى تطبيقية، له دوافع مشجعة لإنجازه بكل ثقة وموضوعية ، لذى فإن اختيارنا للدراسة الحالية لم يكن عشوائياً بل كان نتيجةً لعدة دوافع حفزتنا للقيام بها و منها :

1- السبب المهم الذي دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع كونه يدخل في إطار تخصصنا.

2- الميل الشخصي لدراسة مثل هذه المواضيع التي تؤدي إلى فهم الأسباب التي تؤثر في الكفايات التدريسية للأستاذ.

3- شعر البحث بأن توقعات النجاح والفشل في حياة الأستاذ قد يكون لها تأثير ايجابي أو سلبي في تخطيطه، تنفيذه وتقويمه لدرسه.

4- ومن أسباب اختيار أساتذة التعليم الثانوي كونهم تلقوا تكوينا أطول في المدرسة العليا للأساتذة، حيث يدرس أساتذة التعليم الثانوي عاما إضافيا على أستاذ التعليم المتوسط وعامين

على أساتذة المدرسة الابتدائية، كما أنه من شروط مسابقة الالتحاق بالتدريس في الثانوية وجوب حصول الطالب على شهادة الماستر وهذا ما لا نجده عند أساتذة المتوسط والابتدائي...ولهذا فقد افترضنا أن أساتذة التعليم الثانوي قد يكتسبون كفايات أعلى من أساتذة المتوسط والابتدائي بالنظر لطول مدة تكوينهم.

5- وتم اختيار ثانوية مرزوق دحمان بمدينة سيدي عامر بسبب قربها من مكان اقامة الباحث، ومعرفته لعدد كبير من طاقمها التربوي الذي سيسهل عليه اجراء الجانب الميداني دون عراقيل.

4.1- أهمية الدراسة

✍ تبرز أهمية هذه الدراسة في عدة نقاط سنذكر بعضها فيما يلي :

1- تلقي الضوء على توقعات النجاح والفشل وما لها من تأثير على حياة الأستاذ والطالب.

2- تبحث في أسباب التي تؤدي الى نجاح الأستاذ من فشله في التخطيط لدرسه وتنفيذه وتقويمه.

3- تُمهد لدراسات مستقبلية للتعرف على العوامل التي تؤثر في الكفايات التدريسية للأستاذ.

4- تركز هذه الدراسة على فئة الأساتذة والتي تعقد عنها الآمال في الرفع من مستوى التعليم و اعداد جيل قادر على النهوض بهذه الأمة وازدهارها في مختلف المجالات.

5- وما زاد من أهمية هذه الدراسة – في حدود اطلاعنا – أننا لم نجد دراسات جزائرية تناولت مثل هذا الموضوع، ومعظم الدراسات التي تم الاطلاع عليها تناولت متغيراً واحداً من متغيري الدراسة الحالية وربطته بمتغيرات أخرى.

5.1- أهداف الدراسة

تنطلق البحوث والدراسات النفسية كغيرها من الدراسات في المجالات الأخرى من منهجية معينة تنظم وتضبط حدود الدراسة؛ وذلك من أجل الوصول إلى الهدف الذي تصبوا إليه، ومن هنا حاولنا في هذه الدراسة تسطير مجموعة من الأهداف التي تنوعت بين أهداف نظرية وأخرى تطبيقية، والتي يمكن عرضها فيما يلي :

أ)-الأهداف النظرية

1- إثراء المكتبة العلمية بدراسة جديدة ، تقدم رصيداً إضافياً من المعرفة العلمية يعزز من فهم الأسباب التي تؤثر على الكفايات التدريسية، عن طريق الدراسة العلمية الواقعية التي تعين الأساتذة والتربويين على تطوير خدماتهم المقدمة للتلميذ.

2- محاولة تسليط الضوء على الكفايات التدريسية بالتطرق إلى الرؤى النظرية القائمة حولها، والاستفادة من نتائج هذه الدراسات لفهم أكثر وأوسع لهذه الكفايات وكيفية تطويرها.

3- تبصير الأولياء والأبناء والأخصائيين النفسانيين والقائمين على العملية التعليمية بأهمية التوقع المسبق للنجاح أو الفشل ومدى تأثيره في حياة كل منا.

4- محاولة تجميع أهم المفاهيم المتعلقة بمتغيري الدراسة وذلك من أجل فهم أكثر لهما من طرف القارئ، والتي نهدف إلى عرضها وترتيبها ترتيباً زمنياً .

ب)- الأهداف التطبيقية :

يهدف موضوع الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الكفايات التدريسية و توقعات النجاح والفشل لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي، وذلك من خلال دراسة توقعات النجاح والفشل كمتغير مستقل، والكفايات التدريسية كمتغير تابع، وهذا الهدف لا يمكن الكشف عنه إلا من خلال التعرف على الأهداف التالية :

1- محاولة الكشف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر.

2- محاولة الكشف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر.

3- محاولة الكشف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانوية سيدي عامر.

✍ وفي الأخير يمكن القول أن دراستنا تهدف كباقي الدراسات الأخرى إلى الوصول للهدف الأسمى لأي دراسة يرتجى منها الفائدة ، هذا الهدف هو البلوغ بنتائج الدراسة إلى إمكانية تعميمها على مجتمع الدراسة ككل وليس على مستوى العينة المدروسة فقط .

6.1- تحديد المفاهيم

في هذا العنصر سنحاول إعطاء جملة من المفاهيم الاصطلاحية المنتقاة من التراث النظري، وتليها بعد ذلك المفاهيم الإجرائية – القابلة للملاحظة والقياس – التي تتناسب مع متغيرات الدراسة، فتكون بذلك ختاماً لكل متغير يتم تعريفه اصطلاحياً، وذلك من أجل توضيح الصورة للقارئ، والتي يمكن عرضها– حسب ترتيب المتغيرات– فيما يلي :

أ)- توقعات **النجاح والفشل:**

- **مفهوم** توقعات **النجاح والفشل اصطلاحيا:**

هو احساس داخلي ذاتي للفرد بحصوله على تعزيز معين نتيجة لما بذله من جهد في المهمات الدراسية، وما مر به من خبرات بيئية أو تحصيلية مختلفة.

(أحمد صالح،1424هـ،ص7)

- **مفهوم** توقعات **النجاح والفشل اجرائيا:**

هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من عينة الدراسة نتيجة استجابته على مقياس توقعات النجاح والفشل المعد من قبل منى عبد القادر بلبيسيي 1991، والمستخدم كأداة لقياس توقعات النجاح والفشل في الدراسة الحالية.

ب) الكفايات التدريسية

- **الكفاية اصطلاحيا:**

هي قدرة الفرد على الوصول الى نتائج متفق عليها.(مصطفى زيدان، 1399،ص183)

-الكفايات التدريسية اصطلاحا:

هي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل الصف لتحقيق أهداف معينة، ويتم هذا الأداء بالدقة التي تناسب الموقف التعليمي.

(الأزرق، 2000، ص14)

- الكفايات التدريسية اجرائيا:

هي مجموعة المعارف والمهارات والصفات التي تظهر في سلوك الأستاذ داخل القسم وخارجه، لكي يكون التعليم فعالا ونصل الى النتائج المرغوب فيها، ولها مؤشرات كالتخطيط للدرس وتنفيذ ذلك المخطط ميدانيا ومن ثمّ إجراء عملية التقويم. ويتم التعرف على مدى امتلاك أفراد العينة لهذه الكفايات من خلال استجابتهم على بنود مقياس الكفايات التدريسية لرضاب عبد الرزاق.

7.1- الدراسات السابقة

من أهم الخطوات المنهجية التي تدربنا عليها طيلة سنوات دراستنا في الجامعة – والتي رددت في أنحاء المدرجات من طرف أساتذتنا – هي ؛"التعرض للدراسات السابقة في الفصل التمهيدي لما لها من أهمية نظرية وتطبيقية، والتي يمكن الاعتماد عليها من خلال عرض؛... تساؤلاتها ، فرضياتها، أهدافها، منهجها، عينتها، أدواتها، وأهم نتائجها، وربط كل ذلك بالدراسة الحالية، من أجل توضيح مسار الباحث؛ كالمساعدة في صياغة الفرضيات بدقة و وضوح ".

والدراسات التي سنعتمد عليها هي مزيج بين الدراسات الأجنبية والعربية، والمتصلة بمتغيرات البحث الحالي بشكلٍ مباشر[1] أو غير مباشر[2]، وفيما يلي يمكن عرض تلك الدراسات حسب ترتيبها الزمني(من الأقدم إلى الأحدث):

[1] – الدراسات المتصلة بشكل مباشر : هي الدراسات التي تناولت نفس متغيرات الدراسة الحالية .

[2] – الدراسات المتصلة بشكل غير مباشر : هي الدراسات التي تناولت متغير واحد من متغيرات الدراسة الحالية .

1.7.1- عرض الدراسات السابقة تبعا لمتغير الكفايات التدريسية

أ)- دراسة فاطمة أحمد عبيد المغربي(1988)

جاءت هذه الدراسة بعنوان؛ كفايات مدرسة التاريخ في المرحلة الثانوية بمكة، وكانت التساؤلات كالأتي: ماهي الكفايات التي يجب أن تتمكن منها معلمة التاريخ؟ ما نواحي القوة والضعف في آداء الطالبات لبعض تلك الكفايات؟ أما **الفرضيات** فجاءت كالآتي:(ضرورة تدريب طالبات التاريخ على كفايات التدريس)

ومن بين **أهداف** هذه الدراسة التعرف على نواحي القوة والضعف في أداء الطالبات لبعض تلك الكفايات.

حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام **المنهج الوصفي**، على **عينة** مكونة من 18 طالبة من قسم التاريخ جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ومن **الأدوات** التي تم تطبيقها في هذه الدراسة؛ مقياس كفايات التدريس، بالإضافة إلى استخدام **أساليب إحصائية** ؛ كالمتوسط الحسابي، والنسب المئوية.

أما عن **النتائج** التي توصل إليها، فيمكن عرضها فيما يلي :

- ضرورة تدريب المتدربات على بعض كفايات التدريس الواردة في القائمة مثل: اختيار الوقت المناسب لعرض الوسيلة، وكفاية استخدام الأحداث الجارية في تدريسهن.

- الاهتمام بأساليب الاشراف والتوجيه وضرورة انطلاقها من مبدأ الكفايات التدريسية.

الربط بين دراسة فاطمة والدراسة الحالية

الجدول رقم(01): يوضح العلاقة **بين الدراسة الحالية ودراسة فاطمة**

المتغيرات	اتفقتا في متغير الكفايات التدريسية، لكنهما اختلفتا في عدد المتغيرات فدراستنا تناولت متغيرين ودراستها تناولت متغير واحد.
العينة	كانت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي، بينما عينتها كانت من طالبات قسم التاريخ.
المنهج	تم الاعتماد على نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.
الأساليب الاحصائية	تم الاعتماد في دراسة فاطمة على المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، بينما في دراستنا سنعتمد على أسلوب معامل الارتباط بيرسون.
الأدوات الاحصائية	تم الاعتماد على مقياس واحد بالنسبة لدراسة **فاطمة** وهو: مقياس الكفايات التدريسية، بينما في دراستنا سنعتمد على مقياسين واحد لكل متغير.

ب)- دراسة عبد العزيز محمد (1990)

جاءت هذه الدراسة بعنوان ؛ أثر عاملي الخبرة والمؤهل العلمي في الكفايات التدريسية لدى المعلمين، وكانت التساؤلات كالأتي: هل للخبرة أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفايات ؟ هل للمؤهل العلمي

أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفايات ؟ أما **الفرضيات** فجاءت كالآتي:(للخبرة أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفايات):(للمؤهل العلمي أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفايات)

ومن بين **أهداف** هذه الدراسة التعرف على أثر المؤهل العلمي في مستوى معرفة المعلمين للكفايات التدريسية. بالإضافة الى معرفة أثر الخبرة في مستوى معرفة المعلمين للكفايات التدريسية.

حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام **المنهج الوصفي،** على **عينة** مكونة من 245 معلما ومعلمة من خمسة محافظات بمصر، ومن **الأدوات** التي تم تطبيقها في هذه الدراسة؛ مقياس كفايات التدريس، بالإضافة إلى استخدام **أساليب إحصائية** ؛ كالمتوسط الحسابي ، والنسب المئوية، و والانحراف المعياري والتباين.

أما عن **النتائج** المتوصل إليها، فيمكن عرضها فيما يلي:

– إن مستوى معرفة المعلمين والمعلمات ببعض الكفايات التدريسية كان أقل من حد الكفاية على درجة الاختبار ككل.

– إن للخبرة أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفايات التدريسية .

– وأثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين المعلمين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في مستوى معرفة الكفايات التدريسية.

الربط بين دراسة عبد العزيز محمد والدراسة الحالية

الجدول رقم(02): يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة عبد العزيز محمد

المتغيرات	اتفقتا في متغير الكفايات التدريسية، لكنهما اختلفتا في عدد المتغيرات فدراستنا تناولت متغيرين ودراستها تناولت متغير واحد.
العينة	كانت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي، بينما عينته كانت من معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية.
المنهج	تم الاعتماد على نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.
الأساليب الاحصائية	تم الاعتماد في دراسة عبد العزيز محمد على المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، و الانحرافات والتباين، بينما في دراستنا سنعتمد على أسلوب معامل الارتباط بيرسون.
الأدوات الاحصائية	تم الاعتماد على مقياس واحد بالنسبة لدراسة عبد العزيز محمد وهو: مقياس الكفايات التدريسية، بينما في دراستنا سنعتمد على مقياسين واحد لكل متغير.

ج)– دراسة كيم kim(2000)

جاءت هذه الدراسة بعنوان ؛ تصورات المعلمين العاملين في برامج تربية الطفولة المبكرة للكفايات ولمستوياتها، وكانت التساؤلات كالأتي: ما هو تصور المعلمين العاملين في برامج تربية الطفولة المبكرة للكفايات ولمستوياتها؟ أما **الفرضيات** فجاءت كالآتي:(توجد فروق في تصور المعلمين يعزى لأهمية الكفايات)

ومن بين **أهداف** هذه الدراسة التعرف على تصور المعلمين العاملين في برامج تربية الطفولة المبكرة للكفايات ولمستوياتها.

حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام **المنهج الوصفي**، على **عينة** مكونة من 23 معلما ومعلمة في تربية الطفولة المبكرة و52 معلما ومعلمة في التربية الخاصة، ومن **الأدوات** التي تم تطبيقها في هذه الدراسة؛ مقياس كفايات التدريس، بالإضافة إلى استخدام **أساليب إحصائية** ؛ كالمتوسط الحسابي، والنسب المئوية، و t.test .

أما عن **النتائج** المتوصل إليها، فيمكن عرضها فيما يلي :

– عدم وجود فروق بين دالة بين مجموعتي المعلمين يعزى لأهمية الكفايات.

– بينت الدراسة احتياج كلا المجموعتين الى التدريب على كفايات التقويم. والحاجة الة برامج تربوية للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها. .

الربط بين دراسة kim والدراسة الحالية

الجدول رقم(03): يوضح العلاقة **بين الدراسة الحالية ودراسة kim**

المتغيرات	اتفقتا في متغير الكفايات التدريسية، لكنهما اختلفتا في عدد المتغيرات فدراستنا تناولت متغيرين ودراستها تناولت متغير واحد.
العينة	كانت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي، بينما عينتها كانت من معلمي الطفولة المبكرة ومعلمي التربية الخاصة.
المنهج	تم الاعتماد على نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.
الأساليب الاحصائية	تم الاعتماد في دراسة **kim** على المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، و t.test بينما في دراستنا سنعتمد على أسلوب معامل الارتباط بيرسون.
الأدوات الاحصائية	تم الاعتماد على مقياس واحد بالنسبة لدراسة **kim** وهو: مقياس الكفايات التدريسية، بينما في دراستنا سنعتمد على مقياسين واحد لكل متغير.

د)– دراسة: أسامة البطانية(2004)

جاءت هذه الدراسة بعنوان؛ الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وكانت التساؤلات كالأتي: ما الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن؟ هل هناك فروق بين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في الكفاءات التعليمية تعزى إلى الجنس، التخصص، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي؟ أما **الفرضيات** فجاءت كالآتي:(توجد كفاءات تعليمية لازمة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات

الخاصة في شمال الأردن.)(هناك فروق بين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في الكفاءات التعليمية تعزى إلى الجنس، التخصص، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي).

ومن بين **أهداف** هذه الدراسة التعرف على الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن، التعرف على ما اذا كانت هناك فروق بين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في الكفاءات التعليمية تعزى إلى الجنس، التخصص، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي.

حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام **المنهج الوصفي التحليلي**، على **عينة** مكونة من 114 معلما ومعلمة، ومن **الأدوات** التي تم تطبيقها في هذه الدراسة ؛ مقياس كفايات التدريس ، بالإضافة إلى استخدام **أساليب إحصائية** ؛ كالمتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري و معامل الارتباط بيرسون.

أما عن **النتائج** التي توصل إليها، فيمكن عرضها فيما يلي :

– توجد كفاءات تعليمية لازمة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن.

– هناك فروق بين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في الكفاءات التعليمية تعزى إلى الجنس، التخصص، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي.

الربط بين دراسة أسامة والدراسة الحالية

الجدول رقم(04): يوضح العلاقة **بين الدراسة الحالية ودراسة أسامة**

المتغيرات	اتفقتا في متغير الكفايات التدريسية، لكنهما اختلفتا في عدد المتغيرات فدراستنا تناولت متغيرين ودراسته تناولت متغير واحد.
العينة	كانت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي، بينما عينته كانت من معلمي تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
المنهج	تم الاعتماد على نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.
الأساليب الاحصائية	سيتم الاعتماد على نفس الأسلوب وهو معامل الارتباط بيرسون.
الأدوات الاحصائية	تم الاعتماد على مقياس واحد بالنسبة لدراسة أسامة وهو: مقياس الكفايات التدريسية، بينما في دراستنا سنعتمد على مقياسين واحد لكل متغير.

هـ)- دراسة قاسم محمد وعبد اللطيف (2010)

جاءت هذه الدراسة بعنوان ؛ الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، وكانت **التساؤلات** كالأتي: ما مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية؟ ما مدى درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية، تبعا لاختلاف المؤهل العلمي(بكالوريا، شهادة تعليم متوسط)؟ ما مدى درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية، تبعا لاختلاف سنوات الخبرة؟ ما مدى درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية، تبعا لاختلاف التخصص(تربوي، غير تربوي)؟ أما **الفرضيات** فقد جاءت كالآتي: معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة يمتلكن كفايات تدريسية عالية. توجد فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية، تبعا لمتغير المؤهل العلمي(بكالوريا، شهادة تعليم متوسط). توجد فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية، تبعا لاختلاف سنوات الخبرة. توجد فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية، تبعا لاختلاف التخصص(تربوي، غير تربوي).

و**تهدف** هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام **المنهج الوصفي**، على عينة مكونة من(168) معلمة يعملن **في 30 مؤسسة،. ولقد قام الباحثان بتصميم أداة لقياس الكفايات التدريسية واحتوت على 38 بندا.** بالإضافة إلى استخدام **أساليب إحصائية**؛ كالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، t.test.

أما عن **النتائج** المتوصل إليها، فيمكن عرضها فيما يلي:

- معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة يمتلكن كفايات تدريسية عالية.

– لا توجد فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية، تبعا لمتغير المؤهل العلمي(بكالوريا، شهادة تعليم متوسط) لأن جميعهن يحملن شهادات جامعية.

– توجد فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية، تبعا لاختلاف سنوات الخبرة. لأن كفاية المعلمة ذات الخبرة أعلى من كفاية المعلمات الجدد.

– توجد فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية، تبعا لاختلاف التخصص(تربوي، غير تربوي).

الربط بين دراسة قاسم محمد وعبد اللطيف والدراسة الحالية

الجدول رقم(05): يوضح العلاقة **بين الدراسة الحالية ودراسة قاسم محمد وعبد اللطيف**

المتغيرات	اتفقتا في متغير الكفايات التدريسية، لكنهما اختلفتا في عدد المتغيرات فدراستنا تناولت متغيرين ودراستهما تناولت أربع متغيرات ثلاثة مستقلة(المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص) وواحد تابع(الكفايات التدريسية).
العينة	كانت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي ذكورا واناثا، بينما عينته كانت من معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة.
المنهج	تم الاعتماد على نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.
الأساليب الاحصائية	تم الاعتماد في دراسة **قاسم محمد وعبد اللطيف** على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وt.test . بينما في دراستنا سنعتمد على أسلوب معامل الارتباط بيرسون.
الأدوات الاحصائية	تم الاعتماد على مقياس واحد بالنسبة لدراسة **قاسم محمد وعبد اللطيف** وهو: مقياس الكفايات التدريسية، بينما في دراستنا سنعتمد على مقياسين واحد لكل متغير.

و)– دراسة محمد حسن الطراونة (2015)

جاءت هذه الدراسة بعنوان؛ الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، وكانت **التساؤلات** كالآتي: ما الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين؟ هل تختلف وجهة نظر المعلمين المتعاونين نحو الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة باختلاف متغير

عدد سنوات خبرة المعلم المتعاون؟ أما **الفرضيات** فقد جاءت كالآتي: الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين هي: التخطيط، التنفيذ، التقويم. تختلف وجهة نظر المعلمين المتعاونين نحو الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة باختلاف متغير عدد سنوات خبرة المعلم المتعاون.

و**تهدف** هذه الدراسة إلى الكشف على الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، على عينة مكونة من (98) معلما ومعلمة، منهم (94) معلمة، ولقد قام الباحثان بتصميم آداة لقياس الكفايات التدريسية واحتوت على 52 بندا موزعة على أربع محاور (التخطيط، الصفات الشخصية، التنفيذ، التقويم). بالإضافة إلى استخدام أساليب إحصائية؛ كالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، و t.test .

أما عن **النتائج** المتوصل إليها، فيمكن عرضها فيما يلي:

– أظهرت نتائج الدارسة امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية في المجالات الأربعة وفق الترتيب الآتي: التخطيط للتدريس، كفايات الصفات الشخصية، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس.

– كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في وجهات نظر المعلمين المتعاونين نحو الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول.

الربط بين دراسة محمد حسن الطراونة والدراسة الحالية

الجدول رقم(06): يوضح العلاقة **بين الدراسة الحالية ودراسة محمد حسن الطراونة**

المتغيرات	اتفقتا في متغير الكفايات التدريسية، لكنهما اختلفتا في عدد المتغيرات فدراستنا تناولت متغيرين ودراسته تناولت متغير واحد.
العينة	كانت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي ذكورا واناثا، بينما عينته كانت من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.
المنهج	تم الاعتماد على نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.
الأساليب الاحصائية	تم الاعتماد في دراسة **محمد حسن الطراونة** على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وt.test . بينما في دراستنا سنعتمد على أسلوب معامل الارتباط بيرسون.
الأدوات الاحصائية	تم الاعتماد على مقياس واحد بالنسبة لدراسة **محمد حسن الطراونة** وهو: مقياس الكفايات التدريسية، بينما في دراستنا سنعتمد على مقياسين واحد لكل متغير...علما أن مقياسه تطرق إلى محور لم تتطرق إليه دراستنا وهو محور: كفايات الصفات الشخصية.

2.7.1- عرض الدراسات السابقة تبعا لمتغير توقعات النجاح والفشل

أ)- دراسة بارتال وجتمان bartal et Guttman (1981)

جاءت هذه الدراسة بعنوان ؛ المقارنة بين عزو النجاح والفشل لدى التلاميذ ومعلميهم وآبائهم، وكانت التساؤلات كالآتي: هل هناك فروق بين التلاميذ ومعلميهم وآبائهم في عزو النجاح والفشل ؟ أما **الفرضيات** فجاءت كالآتي:(توجد فروق بين التلاميذ ومعلميهم وآبائهم في عزو النجاح والفشل)

ومن بين **أهداف** هذه الدراسة التعرف على الفروق بين التلاميذ ومعلميهم وآبائهم في عزو النجاح والفشل. حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام **المنهج الوصفي**، على **عينة** مكونة من 69 تلميذ وتلميذة من الصف الرابع والخامس ابتدائي و69 من الآباء و8 معلمات، ومن **الأدوات** التي تم تطبيقها في هذه الدراسة؛ مقياس عزو النجاح والفشل، بالإضافة إلى استخدام **أساليب إحصائية** ؛ كالمتوسط الحسابي، والنسب المئوية، وt.test .

أما عن **النتائج** المتوصل إليها، فيمكن عرضها فيما يلي :

– أن التلاميذ يعزون نجاحهم لمجهودهم وما عدة معلميهم، أما المعلمين فيميلون ألى عزو نجاح تلاميذهم ألى اجتهادهم وقدراتهم واهتمامهم ومساعدة معلميهم، بينما الأولياء يعزون نجاح أبناءهم إلى الاستذكار الجيد في المنزل ومساعدة معلميهم.

– وفي حالة الفشل فإن التلاميذ يعزون فشلهم إلى نقص مساعدة الآباء وصعوبة أسئلة الاختبار، والمعلمون والأولياء يعزون فشل أبنائهم إلى الجهد المنخفض وعدم الاستذكار الجيد.

الربط بين دراسة بارتال وجتمان والدراسة الحالية

الجدول رقم(07): يوضح العلاقة بين الدراسة الحالية ودراسة بارتال وجتمان

المتغيرات	اتفقتا في متغير توقعات النجاح والفشل، لكنهما اختلفتا في عدد المتغيرات فدراستنا تناولت متغيرين ودراستهما تناولت متغير واحد.
العينة	كانت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي، بينما عينتهما كانت من تلاميذ السنة الرابعة والخامسى ابتدائي والأباء والمعلمين.
المنهج	تم الاعتماد على نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.
الأساليب الاحصائية	تم الاعتماد في دراسة **بارتال وجتمان** على المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، وt.test بينما في دراستنا سنعتمد على أسلوب معامل الارتباط بيرسون.
الأدوات الاحصائية	تم الاعتماد على مقياس واحد بالنسبة لدراسة **بارتال وجتمان** وهو: مقياس عزو النجاح والفشل، بينما في دراستنا سنعتمد على مقياسين واحد لكل متغير.

ب)– دراسة مكرم حميد الرفاعي (2010)

جاءت هذه الدراسة بعنوان؛ العزو للنجاح والفشل في الرياضة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل في الألعاب الجماعية، وكان **التساؤل** كالآتي: هل توجد علاقة بين العزو للنجاح والفشل في الرياضة وبعض المتغيرات النفسية لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل في الألعاب الجماعية (كرة سلة، كرة طائرة، كرة يد، كرة قدم)؟ أما **الفرضية** فقد جاءت كالآتي: لا توجد علاقة بين العزو للنجاح والفشل في الرياضة وبعض المتغيرات النفسية لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل في الألعاب الجماعية (كرة سلة، كرة طائرة، كرة يد، كرة قدم).

و**تهدف** هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العزو للنجاح والفشل في الرياضة وبعض المتغيرات النفسية لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل في الألعاب الجماعية (كرة سلة، كرة طائرة، كرة يد، كرة قدم)، حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، على عينة مكونة من (40) لاعبا، ولقد اعتمد الباحث على آدتين للقياس وهما: مقياس الغزو للنجاح والفشل في الرياضة، ومقياس المهارات النفسية، كما استخدام أساليب إحصائية؛ كالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، و تحليل التباين، ونظام(spss).

أما عن **النتائج** المتوصل إليها، فيمكن عرضها فيما يلي :

– وجود فروق معنوية بين مجالي العزو للنجاح والفشل الداخلي(القدرة والجهد)و الخارجي(الحظ ومساعدة الآخرين) ولصالح العزو الداخلي لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل في الألعاب الجماعية .

– وجود علاقة ارتباط سالبة معنوية بين العزو للنجاح والفشل الداخلي و الخارجي لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل في الألعاب الجماعية.

الربط بين دراسة مكرم حميد الرفاعي والدراسة الحالية

الجدول رقم(08): يوضح العلاقة **بين الدراسة الحالية ودراسة مكرم حميد الرفاعي**

المتغيرات	اتفقتا في متغير توقعات النجاح والفشل، لكنهما اختلفتا في عدد المتغيرات فدراستنا تناولت متغيرين ودراسته تناولت المتغير المذكور وتم ربطه ببعض المتغيرات النفسية كبذل الجهد والقدرات التي نسبها للعوامل الداخلية، ومتغير الحظ ومساعدة الآخرين نسبها لعوامل خارجية.
العينة	كانت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي، بينما عينته كانت من لاعبي منتخبات جامعة الموصل.
المنهج	تم الاعتماد على نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.
الأساليب الاحصائية	تم الاعتماد في دراسة **مكرم** حميد الرفاعي على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و معامل الارتباط بيرسون، وتحليل التباين، ونظام(spss). بينما في دراستنا سنعتمد على أسلوب معامل الارتباط بيرسون.
الأدوات الاحصائية	تم الاعتماد على مقياسين بالنسبة لدراسة **مكرم** حميد الرفاعي وهما: مقياس الغزو للنجاح والفشل في الرياضة، ومقياس المهارات النفسية، بينما في دراستنا سنعتمد على مقياسين واحد لكل متغير...

ح)- دراسة أحمد يحي (2011)

جاءت هذه الدراسة بعنوان؛ فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي للنجاح والفشل في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين، وكانت **التساؤلات** كالآتي: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الأداء على اختبار التحصيل البعدي عند الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التدريب على العزو السببي للنجاح والفشل ومتوسط الأداء عند الطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي؟ هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور على اختبار التحصيل البعدي ومتوسط أداء الإناث على نفس الاختبار؟ هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية في الأداء على اختبار التحصيل البعدي يعزى للتفاعل بين الجنس والتدريب على العزو السببي للنجاح والفشل؟ أما **الفرضيات** فقد جاءت كالآتي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الأداء على اختبار التحصيل البعدي للطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التدريب على العزو السببي للنجاح والفشل ومتوسط الأداء عند الطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور على اختبار التحصيل البعدي ومتوسط أداء الإناث على نفس الاختبار. هناك أثر ذو دلالة إحصائية في الأداء على اختبار التحصيل البعدي يعزى للتفاعل بين الجنس والتدريب على العزو السببي للنجاح والفشل.

و**تهدف** هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي للنجاح والفشل في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين، حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام **المنهج التجريبي**، على عينة مكونة من (150) طالبا وطالبة منهم (120) أنثى من طلبة السنة الأولى بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، تمثلت الإجراءات في تطوير برنامج للتدريب على العزو السببي للنجاح والفشل في ضوء الأدب النظري والبحثي، ثم تطبيق هذا البرنامج على مجموعة تجريبية، ومقارنة التحصيل بين هذه المجموعة ومجموعة أخرى ضابطة مع إجراء القياس القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين. للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة، لكل من الذكور والإناث، كما تم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين المشترك وذلك لدراسة تأثير كل من التدريب على العزو السببي للنجاح والفشل والجنس والتفاعل بينهما في التحصيل.

أما عن **النتائج** المتوصل إليها، فيمكن عرضها فيما يلي :
وجدت الدراسة أن هناك أثرا للتدريب على العزو للنجاح والفشل في التحصيل. بينما لم يوجد أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس والتدريب على العزو للنجاح والفشل في التحصيل. تؤكد هذه النتائج أهمية تدريب طلبة السنة الأولى على العزو السببي للنجاح والفشل.

الربط بين دراسة أحمد يحي والدراسة الحالية

الجدول رقم(09): يوضح العلاقة **بين الدراسة الحالية ودراسة أحمد يحي**

المتغيرات	اتفقتا في المتغير المستقل: توقعات النجاح والفشل، لكنهما اختلفتا في المتغير التابع: حيث تناولت دراسة **أحمد يحي** التحصيل الدراسي كمتغير تابع.
العينة	كانت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي، بينما عينته كانت من طلبة الجامعة الأردنية بكلية العلوم التربوية.
المنهج	لقد اختلفتا في المنهج المستخدم فدراستنا اعتمدت على المنهج الوصفي، بينما دراسة **أحمد يحي** فقد اعتمدت على المنهج التجريبي.
الأساليب الاحصائية	تم الاعتماد في دراسة **أحمد يحي** على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و تحليل التباين. بينما في دراستنا سنعتمد على أسلوب معامل الارتباط بيرسون.
الأدوات الاحصائية	تم تطبيق برنامج التدريب على العزو السببي للنجاح والفشل في دراسة **أحمد يحي**، بينما في دراستنا سنعتمد على مقياسين واحد لكل متغير.

و)- دراسة ثائر غباري وآخرون (2012)

جاءت هذه الدراسة بعنوان ؛أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص، وكانت **التساؤلات** كالآتي: ما أنماط العزو السببي للنجاح والفشل السائدة لدى الطلبة الجامعيين؟ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين تعزى إلى متغير الجنس؟ أما **الفرضيات** فقد جاءت كالآتي: توجد عدة أنماط لعزو النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين. توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين تعزى إلى متغير الجنس.

و **تهدف** هذه الدراسة إلى استقصاء أنماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص، حيث أجريت هذه

الدراسة باستخدام **المنهج الوصفي**، على عينة مكونة من (498) طالب وطالبة، ومن **الأدوات** التي تم تطبيقها في هذه الدراسة؛ مقياس العزو السببي لـ: **ليفكورت** وزملائه المكيف على البيئة الأردنية، بالإضافة إلى استخدام **أساليب إحصائية**؛ كالمتوسط الحسابي، والنسب المئوية، و t.test .

أما عن **النتائج** المتوصل إليها، فيمكن عرضها فيما يلي :

– يتأثر عزو النجاح بعوامل داخلية كالقدرة والجهد، بينما يتأثر الفشل بعوامل أخرى غير مستقرة كالجهد والحظ ومساعدة الآخرين.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل.

– لا توجد فروق دالة احصائيا في أساليب العزو السببي للنجاح الداخلي والخارجي.

– هناك فروق ذات دلالة احصائية في عزو الفشل تعزى لعوامل غير مستقرة تتصل بذلك المتغير.

– وقد عزا الطلبة الذين اختاروا التخصص بإرادتهم فشلهم إلى عوامل غير مستقرة.

الربط بين دراسة ثائر غباري والدراسة الحالية

الجدول رقم(10): يوضح العلاقة **بين الدراسة الحالية ودراسة ثائر غباري**

المتغيرات	اتفقتا في متغير توقعات النجاح والفشل، لكنهما اختلفتا في عدد المتغيرات فدراستنا تناولت متغيرين ودراسته تناولت متغير واحد.
العينة	كانت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي، بينما عينته كانت من الطلبة الجامعيين.
المنهج	تم الاعتماد على نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.
الأساليب الاحصائية	تم الاعتماد في دراسة ثائر غباري على المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، و t.test بينما في دراستنا سنعتمد على أسلوب معامل الارتباط بيرسون.
الأدوات الاحصائية	تم الاعتماد على مقياس واحد بالنسبة لدراسة **ثائر غباري** وهو: مقياس عزو النجاح والفشل، بينما في دراستنا سنعتمد على مقياسين واحد لكل متغير.

3.7.1- الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

للدراسات السابقة أهمية كبيرة في توجيه الدراسة الحالية، واستعنا بها لتحقيق عدة أهداف منها:

- ساعدتنا في ضبط متغيرات الدراسة الحالية، فهي تمهد لانبثاق دراسة جديدة.

وتجنب تكرار نفس المواضيع المدروسة.

- ساعدتنا في تجنب الصعوبات التي واجهت الباحثين سابقا.

- ساعدتنا في صياغة الفرضيات بدقة.

- على ضوء نتائج هذه الدراسات سنفسر ونناقش نتائج دراستنا.

- ستساعدنا في تحديد تساؤلات دراستنا الحالية وصياغة فرضياتها.

خلاصـة

في ختام هذا الفصل– الذي قدمنا فيه مجموعة من العناصر المنهجية التي كانت بمثابة تمهيد لما سيتم عرضه في الجانب النظري والميداني– يمكن القول أنه ساعدنا كثيراً في فهم هذه الدراسة بشكل مباشر ، وفي توضيحها للقارئ من أجل أخذ فكرة عنها ، كما أن هذا الفصل كان نقطة البداية الفعلية لدراستنا الذي مهد لفصول نظرية وأخرى تطبيقية والتي سنبدؤها بالشطر الأول من عنوان دراستنا المتمثل في توقعات النجاح والفشل.

الفصـــــل الثاني:

توقعات النجاح والفشل

تمهيد

1.2- مفهوم النجاح الدراسي

2.2- مفهوم الفشل الدراسي

3.2- مفهـــوم التوقـــــع

4.2- مفهوم توقعات النجاح والفشل

5.2- أسباب الفشل الدراسي

6.2- بعض الحلول لتجاوز مشكلة الفشل الدراسي

7.2- العوامل المسببة لمواقف النجاح والفشل

8.2- النظريات المفسرة للتوقعات

خلاصة

تمهيد

لكل منا توقعاته لما ستؤول عليه حياته المستقبلية والمهنية، فهذا قد يتوقع نجاحه فيها والأخر قد يتوقع الفشل، هذه التوقعات قد نتعرف عليها أكثر من خلال تحليلها لعناصرها النظرية التي سنتناول بعضها في هذا الفصل بادئين ببعض المفاهيم لكل من النجاح والفضل وكذا التوقعات وصولا إلى بعض النظريات المفسرة لتلك التوقعات.

1.2- مفهوم النجاح الدراسي:

عرف **بوشارد** النجاح بأنه:« وضعية الوصول إلى الأهداف المدرسية المرتبطة بالتحكم في المعارف المحددة كما هو اكتساب التلميذ لبعض المعارف والقيم والاتجاهات والسلوكيات التي تسمح له بالاندماج الاجتماعي والمشاركة الكاملة في التحولات الاجتماعية» (Bouchard. 1996 p17)

✍ يلاحظ أن هذا التعريف لا يحصر النجاح الدراسي فيما يتحصل عليه التلميذ من نقاط في مادة دراسية ما، وإنما يتعداه إلى المكتسبات المتعلقة بالقيم والسلوكيات والاتجاهات باعتبارها مكونات أساسية لبناء الشخصية الايجابية القادرة علة الاندماج في المجتمع.

2.2- مفهوم الفشل الدراسي:

عرفته **إبتسام** على أنه:« عدم قدرة الطالب على تحصيل العلم من أجل تخطي المستويات التعليمية بشكل ناجح». وعرفته أيضا بأنه:« عدم قدرة الطالب على الدراسة، ويحدث ذلك بسبب عدم وجود الأسباب التي تؤدي إلى النجاح الدراسي، والتي تتمثل في الجوانب الأكاديمية، والنفسية، والسلوكية.» (بن غنيمة، 2014، ص11)

✍ من خلال هذا التعريف يتبين أن للفشل الدراسي أسباب عدة ذاتية وتحصيلية.

3.2- مفهوم التوقع expectancy concept :

عرفه **عاقل** بأنه: «حالة نفسية تتصف بالتوتر وتصاحب الانتباه وقد تكون انفعالية». (عاقل،1971،ص42)

وعرفه الخوالي بأنه: «موقف الشخص من حادث أو نتيجة مترقبة، فهو قريب من الانتظار وإن كان التوقع يتضمن عنصرا انفعاليا، كالانتظار يتضمن عنصرا حركيا، كما أنه قريب من الترقب الذي يتضمن العنصر الفكري أو الذهني.» (الخوالي،1976،ص19)

وعرفه **رزوق** بأنه:« موقف الانتظار بيقظة كانتباه لحدوث شيء ما أو وقوعه، وهذا الشيء يكون محددا إلى درجة معينة في العادة، وإن كان يكتنف تحديده بعض الغموض. ويؤلف التوقع مصدرا للخطأ في الاختبار النفسي- الطبيعي، فالتوقعات عموما هي ما ينتظره المرء بناء علي تجارب سابقة وخبرات ماضية، ويتوقع له الحدوث من جديد في ظروف مماثلة ومرهونة بالمستقبل.» (رزوق،1979،ص93)

أما **طه** فاعتبر التوقع بأنه: «موقف نفسي أو عقلي مسبق تجعل الفرد يتوقع حدوث شيء معين، أو إدراكه في زمن ومكان معينين.» (طه،1987،ص264)

وأوضح **عدس** أن التوقع «يمثل حلقة الربط بين أداء الفعل وتحقيق الهدف بناء على تجارب وخبرات ماضية، وميز بين نوعين من التوقعات هما: توقعات انفعالية موجبة، وتوقعات انفعالية سالبة. فالتوقعات الانفعالية الموجبة بسبب ما أحرزه الشخص من نجاح في الماضي وما خبره من اعتزاز نتيجة لذلك. أما التوقعات الانفعالية السالبة فهي متعلمة من إخفاقاته في الماضي وما خبره نتيجة بذلك من خيبة أمل.»

و أضاف قائلا بأن التوقع «اعتقاد مؤقت بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين ». (عدس، 1985، ص157)

ويشير **أبو عليا** إلى أن وينر عرف التوقع بأنه:« تقدير التلميذ الوقتي لاحتمال نجاحه أو فشله في المهمات التي تعطي له» (أبو عليا،1989، ص9)

ويشير **الديب** إلى أن **روتر** عرف التوقع بأنه «الاحتمال الذي يضعه الفرد لحدوث تعزيز معين كدلالة لسلوك معين يصدر عنه»، وميز **روتر** بين نوعين من التوقعات هما : توقعات خاصة وتوقعات عامة. (الديب، 1994، ص227)

ويضيف **السواح** أن **فولمر** وضع محددات للتوقع الأكاديمي وهي: الإعداد للامتحان، الثقة بالنفس، و التحصيل السابق .فمتغير التوقع والمحددات الثلاثة تعتبر مؤشرا لما يبذله الطالب في الامتحان، وهي في نفس الوقت تعتبر مؤشرات للتحصيل الأكاديمي اللاحق للطالب. (السواح، 1994، ص15)

– وعرف **الأميري** التوقع بقوله« إن ما نتوقع حدوثه يصبح سببا نحو ما توقعناه » فإذا توقع الفرد بأنه سينجح، فإن هذا التوقع يسهم إسهاما كبيرا في نجاحه، فهو يحدث نفسه بهذا النجاح ويفكر فيه دائما ويحدث أصدقاءه عنه، مما تجعل فكرة تتمكن في نفسه وتوجه سلوكه، وخلاف ذلك صحيح في توقع الإخفاق كما يرى أنه لا فرق بين أن يكون التوقع مبنيا على أسس صحيحة أو خاطئة في الأصل. (الأميري، 1997،ص127)

4.2– مفهوم توقعات النجاح والفشل : «هي إحساس داخلي ذاتي لدى الطالبة أو الطالب بحصوله على تعزيز معين نتيجة لما بذله من جهد في المهمات الدراسية، وما مر به من خبرات بيئية أو تحصيلية مختلفة» (باحكيم ، 1424 ص7)

5.2- أسباب الفشل الدراسي:

- ذاتية ذات علاقة بالفرد وأخرى بيئية تتصل بالمناخ المحيط بالفرد، لا سيما المناخ الأسري والمدرسي.
- وهناك أسباب اجتماعية والتي تتعلق بالصحبة السيئة والمشكلات الأخلاقية.
- أسباب نفسية تتعلق بعدم الثقة بالنفس والإهمال وسائر لاضطرابات السلوكية.
- أسباب صحية مرتبطة بكثرة الغياب والمعوقات السمعية أو البصرية أو الذهنية أو الحركية ذات الصلة بعدم القدرة على التركيز وأداء المهام المدرسية بطريقة مريحة.

وهناك عوامل أخرى مثل جودة الإدارة المدرسية ودورها في تشكيل البيئة المدرسية الفعالة. (يونسي تونسية، 2012، ص103-104)

6.2- بعض الحلول لتجاوز مشكلة الفشل الدراسي

هناك عدة أساليب يمكن أن يستعملها المدرس في تفادي الفشل الدراسي ونذكر منها:

- **حالة التلميذ الذي يعاني من صعوبة طارئة و مؤقتة** : و هذه الحالة قد تكون نتيجة غياب عن الدروس لبضعة أيام أو بسبب شرود و عدم انتباه غير معتاد... و في هذه الحالة يلزم إعادة الشرح أو التمارين أو مراجعة المواضيع و المسائل التي لم يفهمها و لم يستوعبها هذا التلميذ بالذات.

- **في إطار الأنشطة العادية للصف(القسم)**: في هذه الحالة تطالب التوجيهات الرسمية المدرس بتقديم مساعدة مشخصة للتلميذ و ذلك بإعادة وبشكل أكثر تفصيلا و أكثر تبسيطا ، الشروح التي لم يتمكن من استيعابها . و هذه المساعدة تتوقف بمجرد أن يتمكن التلميذ من اللحاق بزملائه . كما يمكن للمدرس أن يشكل مجموعات مؤقتة على أساس مستوى التلاميذ بالنسبة لبعض الأنشطة(في اللغة الفرنسية أو الرياضيات مثلا) و يقوم التلاميذ في إطار هذه المجموعات بأنشطة تعليمية من مثل إنجاز تمارين بسيطة، حتى يضمنوا تحصيل المعلومات الأساسية، و ذلك لمدة نصف ساعة يوميا و ساعتين في الأسبوع على أكبر تقدير.

- **تشكيل مجموعات قارة للمستوى** : كما يمكن للمدرس أو الإدارة المدرسة اللجوء إلى تشكيل مجموعات قارة للمستوى في الفصل الواحد، حيث يتبين وجود عدد مهم من التلاميذ الذين يبدون تعثرا و ضعفا و يحتاجون إلى دعم طويل الأمد يمتد خلال سنة كاملة .

- **صفوف المستوى** : كما يمكن اللجوء عند الضرورة إلى خلق صفوف(فصول أو أقسام كما نقول في المغرب)كاملة للمستوى، إذا تبين أن مجموع تلاميذ الصف الواحد، لا يمكنهم مسايرة التعليم العادي، شريطة أن تتوفر المدرسة على فصلين على الأقل، من مستوى التحضيري(السنة الأولى ابتدائي) أو صفين من الابتدائي أو المتوسط ، و شريطة أن يعود التلميذ المستفيد من مجموعة المستوى أو صف المستوى، للاندماج مجددا في التعليم العادي بشكل تلقائي كلما تمكن من تحصيل ما فاته و بالتالي اللحاق بزملائه .

- **تدخل مجموعة الدعم النفسية – التربوية** : أما في الحالة التي يبدي فيها التلميذ صعوبات خاصة لا يمكن للمدرس مواجهتها و علاجها، فعند ذلك تتم الاستعانة بمجموعة من المتخصصين من مثل علماء النفس المدرسي و المتخصصين في إعادة التربية على أن تتم عملية التدخل على النحو التالي : يشرح المدرس للأخصائي النفسي أو المرشد النفسي، طبيعة الصعوبة أو الصعوبات التي يعاني منها التلميذ. يفحصه الأخصائي للبحث عن الأسباب و اقتراح الحلول. أما المتخصص في إعادة التربية فسيحاول علاج الإعاقة بما يلائم من أنشطة و تداريب. على أن تمارس إعادة التربية هذه داخل المدرسة و خلال أوقات الدراسة (محمد الدريج، 1998)

7.2- العوامل المسببة لمواقف النجاح والفشل:

هناك عاملان هامان يسببان مواقف النجاح والفشل هما:

1- المقدار المطلوب انجازه، وهنا لا بد أن تتناسب المهام مع المستوى الفعلي للمتعلم.

2- المستوى الذى يتوقعه الفرد لنفسه، وهذا يعني أن الخبرات الانفعالية أو التعليمية تتحدد في ضوء المستوى المتوقع من الفرد، ودرجة الاختلاف بين المستوى المتوقع وما يمكن انجازه.(غنيم، 1994 ، ص11)

8.2- النظريات المفسرة للتوقعات expectancy-explanatory theories:

ذكر **أبو حطب** (1984) أن فحوى نظرية التوقع" ما يكتسب في التعلم هو استعداد للاستجابة لأشياء معينة باعتبارها لأشياء أخرى، فالحيوان مثلا يمكن أن يتعلم فإذا جذبه شيء معين فإنه يتوقع ظهور الطعام ويتضمن ذلك أنه قد يكتسب ما يشبه إدراك العلاقات وتنسب هذه النظرية إلى العالم **تولمان**(أبو حطب، 1984، ص57)

ويضيف **عطية** أن العالم تولمان هو أول من اهتم بعملية التحليل والتفسير المنظم لمفهوم التوقع Expectancy concept واقترح أن توقع الهدف عند الفرد يعتمد على مدى التكرار وحداثة التدعيم وأهميته. (عطية، 1999، ص211)

وافترض **تولمان** tolman أن إمكانية تحديد توقع الإثابة تتم بواسطة قدرات وإمكانيات المتعلم والمتغيرات البيئية، واعتبر الأخيرة ذات أهمية قصوى لأنها تساعد على تثبيت السلوك المعين عندما يتلقى الإثابة ، فالفرد المتعلم يصبح مدركا بأنه إذا قام باستجابة معينة على مثير معين فإنه سيكافأ على ذلك : وبالتالي تقوى الرابطة بين الاستجابات والمثيرات نتيجة تلقي الاثابات المكافآت المتكررة : أما إذا اختل نظام الإثابات فإن السلوك يتدهور : وذلك لأن هذه الإثابات باتت تشكل جزءا من توقعات الفرد المتعلم.

ويشير **الزيات** إلى أن مفهوم التوقع دمج مع نظرية **أتكنسون** Atkinson (1957)عن الدافعية للانجاز : وعرفت بنظرية التوقع القيمة :– Expectancy – ValueTheory وهي تحدد قوة الدافع نحو الإنجاز ويقصد بالتوقع في هذه النظرية هو توقع الفرد أن سلوكه الخاص بالإنجاز سيترتب عليه النجاح والفشل بمعنى أن مفهوم التوقع يمكن أن يستخدم لكي يمثل حلقة ربط بين أداء الفعل وتحقيق الهدف : وحدد أتكنسون Atkinson النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد أن يتم بصورة ممتازة : ويزعم أن هذا النشاط المنجز يكون محصلة صراع بين الميول الإقدامية والإحجامية : حيث يرتبط بكل فعل انجازي إمكانية النجاح (مع ناتج انفعالي يتمثل في الإحساس بالفخر) وإمكانية الفشل (مصحوبة بناتج انفعالي يتمثل في الإحساس بالخجل) وتحدد شدة هذه الانفعالات المتوقعة ما إذا كان الفرد سوف يقترب أو أنه سيتجنب الأنشطة ذات التوجه الإنجازي . ويتضح هذا الصراع وفق بعدين هما:

1– الرغبة في تحقيق النجاح Tendency of Success ويرتبط أو يتشكل عبر ثلاثة عوامل أساسية هي : الدافع للنجاح، احتمالية النجاح و قيمة حافز الأداء للنجاح.

2– الميل لتجنب الفشل Tendency of Avoidance Failure ويرتبط أو يتشكل عبر ثلاثة عومل أساسية هي: الدافع لتجنب الفشل، احتمالية الفشل وقيمة حافز السالب للفشل.

وعليه فمحصلة أو ناتج الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تجنب الفشل .ويرى **أتكنسون** Atkinson أن دوافع تجنب الفشل ودوافع النجاح من سمات الشخصية الثابتة ثباتا نسبيا، لذا فهي محددات فردية أو شخصية لدافعية الإنجاز، أما احتمالية النجاح

(توقعات) والقيم الحافزة تعتمد على خبرة الشخص في مواقف معينة تشبه تلك التي يواجهها في المواقف الراهنة، وتتغير كلما تغير الموقف ذاته، إذن فهي محددات بيئية أو موقفية لدافعية الإنجاز.

– وأضاف **الزيات** أن مستوى الدافعية للإنجاز يختلف باختلاف توقعات النجاح لدى الأفراد ذوي دوافع النجاح عنه لدى الأفراد ذوي دوافع تجنب الفشل، فبينما يصل أقصاه بالنسبة لذوي دوافع النجاح عندما تكون توقعات النجاح صفرا أو 100% يهبط أدناه بالنسبة لذوي دوافع النجاح.

والجدول التالي يوضح فيه كيف تؤثر خبرات النجاح والفشل على توقع النجاح:

الجدول رقم(11) يوضح كيف تؤثر خبرات النجاح والفشل على توقع النجاح

مستوى التوقع	النتيجة	توقع النجاح
عال	نجاح	يحدد قيمة عالية للنجاح(لاحتمال النجاح)
عال	فشل	يقلل من توقعات النجاح باتجاه احتمال الفشل
منخفض	نجاح	يزيد توقعات النجاح باتجاه احتمال النجاح
منخفض	فشل	يحدد قيمة منخفضة لتوقع النجاح

(الزيات، 1990، ص116-117)

ويذكر **موسى** أن من النظريات المفسرة للتوقع أيضا، نظرية **روتر** Rotter وهو أحد أصحاب نظريات التعلم الاجتماعي وعرفت نظريته توقع – قيمة التعزيز-Expectancy Reinforcement Value Theory وعرف **روتر** التوقع بأنه " الاحتمالية الموجودة لدى الفرد ، وبأنه تعزيز معين ، سوف يحدث كوظيفة لسلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة ، ويكون التوقع مستقلا بشكل منتظم عن قيمة وأهمية التعزيز"

(موسى، 1989، ص423)

ويقول **الوقفي** إن روتر Rotter يَعتبر تفسير سلوك الأفراد في ضوء الخبرات والتوقعات أهم من تعزيز السلوك نفسه، وإن هذا السلوك يتقرر بأمرين : أولهما؛ ما يتوقع الفرد حدوثه بعد قيامه بالسلوك. ثانيهما؛ الأهمية أو القيمة التي يتمناها الفرد نتيجة قيامه بهذا السلوك.(الوقفي، 1998، ص595)

ويضيف **الديم** أن **روتر** Rotter حاول أ يميز بين نوعين من التوقعات لأنها تختلف في عموميتها أو مداها:

أ)– توقعات خاصة : specific expectancy "وهي توقعات ضيقة محدودة إلى حد ما وتحكم موقفا واحدا فقط"، مثل توقع الطالب بأنه سيحصل على مخالفة لارتدائه زيا مخالفا لأنظمة الجامعة.

ب)– توقعات عامة أو توقعات معممة : generalization of expectancy "وهي توقعات تنسب إلى مدى أوسع من السلوك، ولذلك فهي تحكم معظم أنشطة الفرد، فعندما يواجه الفرد، موقفا جديدا تكون النتيجة المتوقعة مبنية فقط على نتائج مواقف قديمة مماثلة."

(الدليم،1990، ص388)

وتعتبر التوقعات من محددات السلوك الأولية من وجهة نظره، إذن فسلوك الأفراد يتحدد بالدرجة التي يتوقع فيها الأفراد أن سلوكهم سيؤدي إلى تحقيق أهدافهم، فالتوقعات مبنية على التجارب والخبرات السابقة سواء كانت من مواقف النجاح أم مواقف الفشل .فالخبرة الناجحة مع السلوك تقود الفرد إلى توقع حدوث فشل مستقبلي. (الحارثي،1999، ص42)

وأضاف **الوقفي** أن **روتر** Rotter اقترح وجود مركز للضبط locus of control واعتبره توقعا سائدا أو استراتيجية معرفية يقيم الأفراد على أساسها المواقف، وقسم الأفراد إلى مجموعتين في هذا المجال:

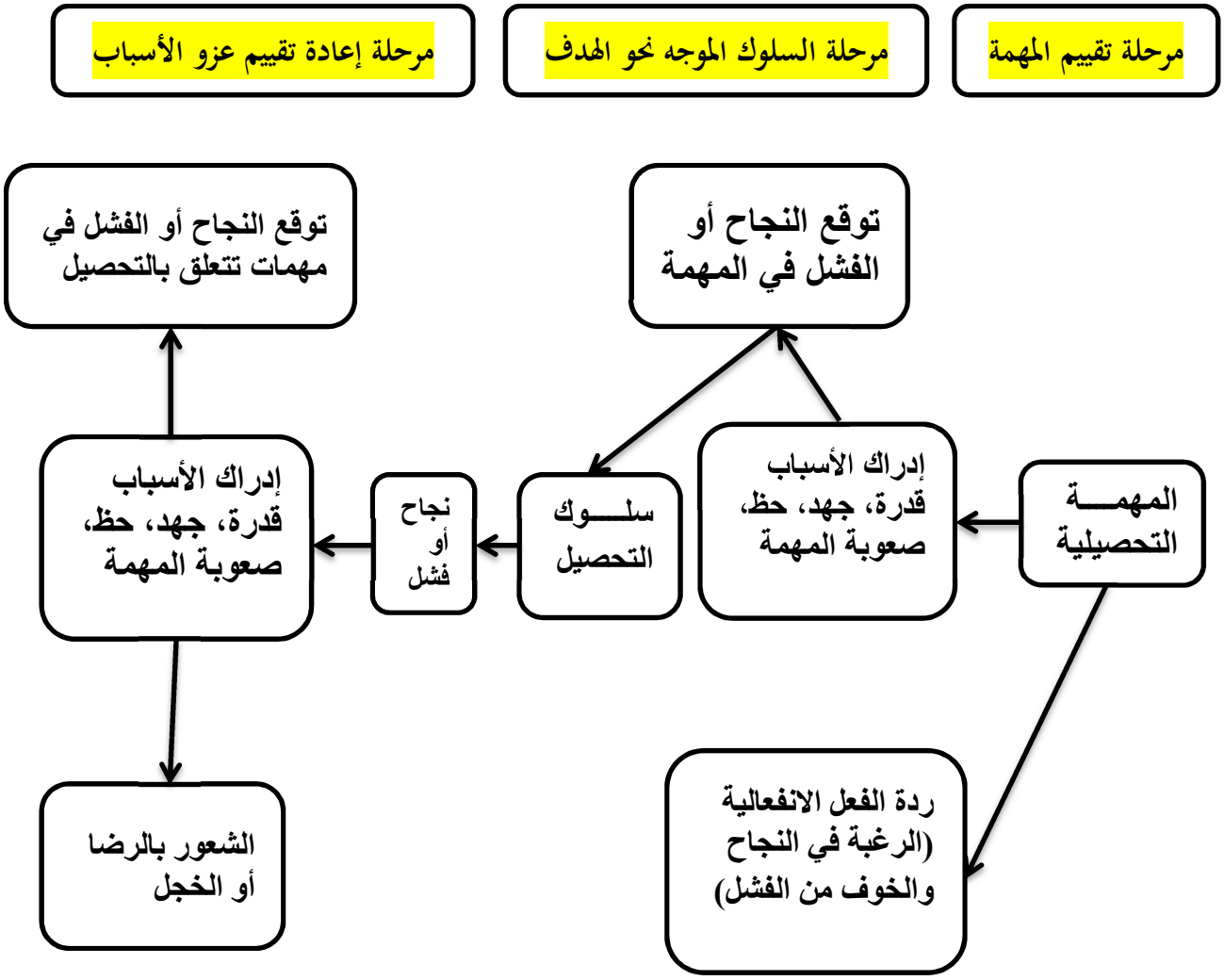
فالمجموعة الأولي(ذوو مركز الضبط الداخلي) يعتقدون أن المكافآت كالعقوبات تعتمد إلى حد كبير على سلوك الفرد، ويعتقدون أيضا أن العمل الجاد والمهارة تمكنهم من الحصول على المكافأة وتجنب العقوبة.

أما المجموعة الثانية(دور مركز الضبط الخارجي)فهم يعتقدون بأن المكافآت والعقوبات تعتمد على حد كبير على الحظ والصدفة، وبالتالي لا يمكنهم التحكم في مجريات الأمور، وأن كل ما يحدث لهم يعود أو يرجع إلى عوامل خارجية مثل(الصدفة، الحظ، صعوبة المهمة.). (الوقفي، 1998، ص596)

ويذكر **سالم** أن **باندورا** bandoura هو أحد رواد نظرية التعلم الاجتماعي تناول أيضا مفهوم التوقع تحت اسم الفاعلية الذاتية self-efficacy فنظر للفاعلية الذاتية على أنها مجموعة التوقعات التي تجعل الفرد يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه في سلوك ما سيحظى بالنجاح،

كما حدد **باندورا** bandoura توقعات الفاعلية الذاتية من خلال (قدرة الفرد، كمية المجهود ، صعوبة المهمة ، ظروف الموقف وتأثيرات النجاح والفشل).(سالم، 1996، ص30)

– كما قام **أبو عليا** بتقديم نظريته التي تنطلق من مثير الى استجابة عبر ثلاثة مراحل بدءا بمرحلة التقييم إلى مرحلة اعادة التقييم ويمكن توضيح ذلك في المخطط الآتي:



المخطط رقم(1) يوضح المراحل الثلاثة ابتداء من المثير وانتهاءً بالاستجابة(أبو عليا،1989، ص64)

خلاصة

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يتبين لنا أن توقعات الانسان للنجاح والفشل قد تؤثر في نجاحه في العمل المستقبلي من فشله فيه، فمن يتوقع النجاح فإنه يمهد لإقناع نفسة به وبالتالي سينجح لا محالة، والعكس بالنسبة للإنسان الذي يتوقع الفضل في حياته، ولقد تطرقنا إلى جملة من العناصر بدأناها بتعريف النجاح والفشل وختمناها بعرض بعض النظريات المفسرة لتلك التوقعات.

الفصـــــل الثالث:

الكفـايـــات التدريسيـة

تمهيد

1.3- مفهـوم الكفايـــــة

2.3- مفهوم الكفاية التدريسية

3.3- مظاهر الكفاية التدريسية

4.3- تصنيف الكفايات التدريسية

5.3- أنواع الكفايات التدريسية

6.3- خصائص الكفاية التدريسية

7.3- مكونات الكفاية التدريسية

8.3- العوامل المؤثرة في الكفايات التدريسية

9.3- مقارنة بين الكفايات التدريسية و المهارات التعليمية

10.3- مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية

11.3- أساليب تقييم كفاية الأستاذ

خلاصـة

تمهيد

إن دراسة الأدوار التدريسية للمعلم في المواقف التعليمية–التعلمية و الإلمام بالأبعاد التي تمتد إليها وظيفته أمر جدير بالاهتمام أثناء وضع برامج إعداده و تدريبه، كما أن له أهميته و جدواه أثناء اشتقاق المحكات أو المعايير التي يستند إليها في تقويم جوانب القوة، و جوانب الضعف في هذا الإعداد و التدريب ذاته.

إن الدور التقليدي للمدرس كناقل للمعرفة أدى إلى نتيجة قاصرة هي: إعداد المعلم لتدريس المادة، بينما الدور الوظيفي للمعلم المتمثل في رعاية النمو النفسي و العقلي و الجسمي للمتعلم، و استيعاب المستحدثات التربوية كالتعليم المبرمج، و التدريس المصغر، و تفريد التعليم، و التعلم الذاتي، و استخدام التقنيات التربوية الحديثة، هذا الدور يستلزم من الطالب/الأستاذ أن يكون جديرا بتأديته في أحسن صورة، و بكامل وظائفه المختلفة، و لن يتأتى له ذلك إلا إذا خضع هو نفسه إلى برنامج يراعي في بنوده هذه الفاعليات و الجوانب.

وسنتناول في هذا الفصل بعض العناصر التي ستكون بمثابة مؤشرات لموضوع الكفايات التدريسية بداية بتعريفها وصولا إلى تقويم تلك الكفايات لدى الأستاذ.

1.3- مفهوم الكفاية

1.1.3- الكفاية لغةً:

الكفاية: هي ما يكفي و يغني عن غيره.(**بن هادية، 2000 ، ص908**)

و معنى الكفاية في قوله تعالى" أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد "سورة فصلت، الآية(53) أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده، و الكفية بالضم ما يكفيك من العيش، ويقال كفاني هذا المال أي لم أحتج إلى غيره، و كفاني العدو أي : حماني منه و من كيده، و كفاني مشقة السفر: أي حماني من عملها بأن قام مقامي فيها، و يقال أيضا كفى فلان، أو كفى به عالما أي: أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم (**الفتلاوي، 2003 ، ص27**)

2.1.3- مفهوم الكفاية اصطلاحياً:

تعددت تعاريف الكفاية في الأدب التربوي، و قد أصبح هذا المصطلح مستخدما بشكل كبير خاصة مع الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية الجزائرية، ان التعرض إلى مختلف التعاريف قد يساهم في الفهم الصحيح لهذا المصطلح الجديد القديم و حتى إن وجد اختلاف بين التعاريف، فإن هناك عددا من الخصائص التي تتفق حولها معظم التعاريف. و سنتعرض لمجموعة من هذه التعاريف، و هي كما يلي:

يعرف **Louis D'hainaut** الكفاية بأنها: «مجموعة من التصرفات الاجتماعية و الوجدانية و من المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه. »(**روابح، 2000 ، ص04**)

أما **غازي مفلح**(1998) فيعرفها على أنها «أداء الفرد للمهمة التي ينطوي عليها عمله بشكل سهل و مستوى محدد من الإتقان و الناتج عن معارف و خبرات سابقة و الاتجاه الإيجابي نحو تلك المهمة.» (**غازي مفلح، 1998 ، ص59**)

في حين تعرفها" **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي**"(2004): «بأنها قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب(معرفية، مهارية، و وجدانية)تكون الأداء النهائي المتوقع من المعلم انجازه بمستوى معين، مرضي من ناحية الفاعلية و التي يمكن ملاحظتها و تقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.» (**سهيلة محسن الفتلاوي، 2004 ، ص21**)

كما تعرفها" **كهيلابوز**" (2005): «بأنها القدرة على أداء كل مهمة من مهمات التدريس بمستوى حددته المعايير الموضوعة لتلك المهمة.»**(كهيلابوز، 2005 ، ص 185)**

بينما يصنف" **عبد الرحمان الأزرق** " (2000) الكفاية إلى نوعين هما:

أ – كفايات عامة :و هي التي تتعلق بالكفاية الفرد في أي مجال من مجالات تفاعله مع البيئة التي يتعامل معها.

ب – كفايات خاصة :و هي التي تتعلق بالكفايات المهنية لدى المعلم**(الأزرق، 2000 ، ص 12)**

يمكن استخلاص من خلال التعاريف السابقة الخصائص التالية:

1–تتفق أغلب التعريفات ان الكفاية قدرة مكتسبة ومتعددة الأبعاد، لأن الكفاية مجموعة مدمجة من المهارات و العمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية والسيكو حركية.

2–يلاحظ من خلال التعاريف أن هناك تداخل كبير بين مفهوم الكفاية والمهارة والأداء والفعالية.

3–تتفق جل التعاريف أن الكفاية لا يمكن ملاحظتها و لا قياسها، ولكن يستدل على وجودها من خلال الممارسة والفعل.

4–تتفق أغلب التعاريف أن الكفاية تعتبر الوصول الى النتائج المرغوب فيها بأقل جهد ووقت و بأقل التكاليف.

5–وبعض التعاريف يرى أصحابها بأن الكفاية ليست هي امتلاك لمهارة عمل معين بل هي كذلك القدرة على المبادرة في العمل والثقة بالنفس . بمعنى أنه لا يعني امتلاك المعارف و المهارات و إنما تكمن في كيفية استغلالها و تجسيدها.

6– أما المقصود بالكفاية في هذا البحث فيتمثل في مجموعة من المعارف و المهارات و الاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم ليحقق بها مستوى معين من الأداء و الذي يمكن ملاحظته و قياسه، و التي تم اكتسابها عن طريق التدريب و الممارسة.

2.3– مفهوم الكفاية التدريسية:

هناك مجموعة من التعاريف التي تتناول كفايات المعلم، و لكن بمسميات مختلفة منها : الكفايات التربوية، والكفايات المهنية، و الكفايات التعليمية أو التدريسية، و تستخدم كذلك مسميات مثل التدريس الفعال، ومهارات التدريس. و يشير" **الأزرق**"(2000) أن مصطلح «الكفايات التعليمية Teaching Competencies قد استخدمت في عدة دراسات أخرى ومنها

دراسة" هوستن "و آخرون(1987) فيعرفانها بأنها مجموعة من المعارف و المهارات و الاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار المعلم. » **(الأزرق، 2000 ، ص15)**

و تناولت الدراسة جملة من تعاريف الكفاية التدريسية نذكر منها ما يلي:

يعرف" **زياد حمدان**"(1984) الكفايات التدريسية بأنها «عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم، و لها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ أو هي قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد. »**(حمدان، 1999 ، ص 160)**

و في نفس السياق تشير" **ماجدة حبشي**"(1990) الى أن الكفايات التدريسية هي «مجموعة الأداءات السلوكية والمهارات التي يظهرها المعلم في موقف تعليمي معين، ومستوى مقبول من التمكن. »**(الأزرق، 2000 ، ص16)**

و كذلك يعرف" **عايش زيتون**"(1996) الكفاية التدريسية بأنها« القدرة على الأداء و الممارسة أو أنها مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم، و تشتق من تصور واضح، و محدد لنواتج التعليم المرغوب. »

بينما يعرفها" **الصباغ** "**و**" **الشربيني**"(1997) الكفايات التدريسية بأنها «مهارات و معلومات و سلوكيات و صفات يكتسبها المعلم لتعينه على أداء مهمة معينة. »

(الغزيوات، 2000 ، ص143)

و يعرف" **عبد الرحمان الأزرق**"(2000) الكفايات التدريسية أنها «امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف و المهارات و الاتجاهات المتصلة بأدواره و مهامه المهنية، و التي تظهر في أداءاته و توجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية، بمستوى محدد من الإتقان، و يمكن ملاحظتها و قياسها بأدوات معدة لهذا الغرض. »**(الأزرق، 2000 ، ص**19)

و يعرف كل من" **الأسطل** "**و**" **الرشيد**"(2000) الكفاية التدريسية بأنها «مجموعة من القدرات، و ما يرتبط بها من مهارات و التي يفترض أن المعلم يمتلكها، بما يمكنه من أداء مهامه و أدواره و مسؤولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل و خصوصا من ناحية نجاح المعلم و قدرته على نقل المعلومة بل المعلومات إلى تلاميذه. و قد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط و الاعداد للدروس و غيره من الأنشطة اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك و الاعداد الفعلي للمعلم داخل الفصل و خارجه. »

(روابح، 2000، ص 123)

و يعرف" **فخر الدين القلا** " كفايات المعلم التعليمية حسب دراسة" أحمد علي كنعاف"(2007) بأنه«مجموعة من المعارف و المهارات و الاجراءات و الاتجاهات التي يحتاجها المعلم، و ينبغي أن يعد توافرها شرطا لإجازته في العمل»

(عبد الكريم محمد، 2007،ص56)

✍ من خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

1- تعبر الكفايات التعليمية/التدريسية عن مجموعة من المهارات و المعلومات و الاتجاهات التي يكتسبها المعلم. كما أن إتقان المكون المعرفي و المكون المهاري(السلوكي) و توظيفهما على أحسن وجه يعتبر أساسا لإنتاج المعلم الكفء و الفعال.

2-كما تعتبر الكفايات التدريسية عبارة عن قدرات المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد.

3- تعبر الكفايات التدريسية عن أداء المعلم للسلوك التدريسي بدرجة من النجاح و الفعالية و مستوى مقبول من التمكن .

4-تعتبر الكفايات التدريسية قابلة للتقويم و القياس و لكن بالاعتماد على معايير معينة.

5- و أما أثر مفهوم الكفاية في إعداد المعلم فيتمثل في تنمية المعلومات و المهارات و الاتجاهات إلى درجة عالية من الاتقان.

6- و تم استنتاج من التعاريف السابقة أن الكفايات التعليمية للمعلم هي مجموعة من المهارات و المعلومات و الاتجاهات و التي لا تخلو من العمل الإبداعي و التجديد و الابتكار، يعبر فيها عن مستوى مقبول من التمكن.

3.3 - مظاهر الكفاية التدريسية:

يمكن استنتاج هذه المظاهر من خلال ما قام به(فيليب بيرينو,Perrenoud) من تحديد دقيق لمفهوم الكفاية في مجال التعليم، حيث أشار في تعريفه لهذا المصطلح إلى أنه:«القدرة على تفعيل مختلف المصادر المعرفية، لمواجهة نوع من المواقف» **(Perrenoud, PH.1998, p98)**

و يتأسس هذا التعريف لمفهوم الكفاية على أربعة مظاهر هي كالتالي:

1- لا تعد الكفايات مجرد معارف، أو مهارات، أو اتجاهات، و لكنها عبارة عن تفعيل و دمج و تنسيق هذه المصادر في شكل سلوك يتم ضمن موقف، و ليكن هذا الموقف هو الموقف التدريسي.

2- لن يكون هذا التفعيل إيجابيا في مواجهة مشكلات تعليمية-تعلمية، إلا إذا كان بإزاء مواقف حقيقة فعلية، علما بأن كل موقف هو حالة فريدة غير مكررة، و لو كان الطالب-المعلم يستجيب له وفق خبرات سبق و أن اكتسبها في مواقف شبيهة للموقف الحالي.

3- إن التدريب لاكتساب كفاية ما و إتقانها، يتم وفق عمليات عقلية معقدة، و حسب مهارات دقيقة، و برغبة إيجابية تجاه تلك الكفاية، مما يتيح إمكانية تحديد و تحقيق فعل يناسب الموقف.

4-يتم استيعاب الكفايات التدريسية من قبل الطالب-المعلم عبر عمليات الإعداد و التكوين، و عن طريق الممارسة اليومية، من خلال مواقف مهنية متنوعة.

(LE Boterf, Guy 1994, p54)

4.3- تصنيف الكفايات التدريسية:

يقصد بالتصنيف حسب الأزرق(2000) تحديد المجالات أو المحاور الأساسية للكفايات التي يشملها موضوع الدراسة و التي تندرج تحتها عدد من الكفايات الفرعية أو الثانوية التي تنتمي إليها .و تكمن أهمية التصنيف في كونها تيسر مهمة تفكير الباحث و تعمق نظرته على التفاصيل و الجزئيات لكي لا يغفلها في دراسته لسلوك المعلم و يشترط في التصنيف ضرورة اتساقه مع أهداف الدراسة. **(الأزرق، 2000 ، ص24)**

إن الدارس لموضوع الكفايات التدريسية/التعليمية يجد نفسه أمام مجموعة كبيرة من التصنيفات و كلها تؤكد على ضرورة امتلاك المعلم لعدد منها ليكون مؤهلا بالقيام بدوره على أحسن وجه.

و يوجد عدة تصنيفات للكفايات التدريسية، نعرض منها ما يلي:

-**تصنيف" بوريش**".Borsh, G (1977) حسب دراسة عبد الرحمان الأزرق(2000) فإن الكفايات التدريسية تصنف إلى ثلاث أصناف، و هي:

1- الكفايات المعرفية :و تتضمن نوعان :**كفايات طرائق التدريس** مثل قدرة المعلم على معرفة و وصف الأساليب الفعالة لإدارة الفصل و **كفاية المحتوى** كمعرفة الحقائق و المعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

2- الكفايات الأدائية :و تشير إلى أداء المعلم داخل القسم، ومن أكثر الأدوات ملائمة لقياسها هي الملاحظة المنظمة.

3- الكفايات النتائجية :و تعني نواتج التعليم التي يحدثها المعلم لدى تلاميذه في الجوانب المعرفية التحصيلية و الوجدانية و المهارية، و تقاس هذه الكفايات بالاختبارات التحصيلية، و باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال سلوك التلاميذ داخل الفصل.

و يضيف في نفس الإطار عبد الرحمن الأزرق(2000) أن هذا التصنيف لقي إقبالا عند الكثير من الباحثين ومنهم" هول و جونز" Hall & Jones(1979) حيث أضافا اليه نوعين من الكفايات هما:

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

ب -الكفايات الاستقصائية :و تتضمن الكفايات المتصلة بقدرة المعلم على استقصاء الحقائق و المعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية و قدرة المعلم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث و التقصي(**الأزرق، 2000 ، ص 26-27)**

- **و تصنف" يسرى"(2004)** الكفايات التدريسية في التربية إلى أربعة أنواع هي:

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

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

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

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

و تؤكد" يسرى "أنه يتم التمكن من الكفايات بتدريب المعلم على أدائها باستخدام البرامج التعليمية القائمة على الكفايات. **(يسرى السيد، 2004 ، ص82)**

– **و يصنف**" **براجل علي**"(2004) الكفايات التدريسية حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفايات و هي:

أ –الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي :و تندرج ضمنها كفايات فهم طبيعة المرحلة الدراسية و المرحلة العمرية

للتلاميذ و فهم و تطبيق نظريات التعليم والتعلم.

ب –الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي :و تتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسي و معرفة أهدافه و التمكن من إجراءات التدريس و التحكم في أساليبه.

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

د –الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف :و تندرج ضمنها بعض الكفايات مثل :القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ و القدرة على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة.

و قد لخصت" **سهيلة الفتلاوي**"**(2003)** في دراستها لمجموعة من الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية الضرورية لمعلم المواد الاجتماعية، و هي كما يلي:

– در اسة" اللقاني و رضوان"(1982) لخصا في دراستهما الكفايات التدريسية التي ينبغي لأستاذ الاجتماعيات ما يلي:

القدرة على التدريس، استخدام الكفايات التدريسية بكفاية، إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة و الربط بين المدرسة والمجتمع، القدرة على القيادة، القدرة على القيام بمتطلبات الدهنة و مسؤولياتها.

– أما" الدبور و الخطيب"(1978) فيريان أن أهم الكفايات التي يحتاجها معلم المواد الاجتماعية، يمكن توضيحها في العناصر التالية:

التخطيط للتعليم، الاتصال والتفاعل، إدارة الفصل.

– أما" جابر "و زملاؤه(1985) فقد أكدوا على أن عملية التدريس تتضمن امتلاك المعلم ثلاث كفايات أساسية و هي:

التخطيط، التنفيذ، التقويم.

-أما" الفتلاوي"(1987) فترى أن أهم الكفايات المطلوبة لمعلم الاجتماعيات هي:

الكفاية العلمية و النمو المهني، التخطيط للتدريس، التنفيذ، العلاقات الإنسانية.

-التقويم. **(الفتلاوي، 2003 ، ص57)**

و يمكن أن نوجز من خلال قراءات لمجموعة من الدراسات التي تناولت بالبحث في موضوع الكفايات التدريسية، نلاحظ أن الخصائص و المجالات قد تنوعت كثيرا، ويرجع ذلك أساسا إلى تعقد عملية التدريس و تشابك و تداخل عواملها و إلى الاختلاف في المعايير التي تستخدم في الحكم على الأداء التدريسي للمعلم .و كما ترجع عملية التدريس أساسا عند بعض المعلمين إلى الصبغة الابتكارية التي يضيفونها إلى عملهم التربوي، و هذا ما أدى إلى تعدد جوانب الكفاية لدى المعلم، و يمكن أن نلاحظ أيضا أنه ليس هناك تصنيف مطلق يمكن الاعتماد عليه، وهذه التصنيفات تلتقي في نقاط أحيانا و تختلف أحيانا أخرى.

كما يمكن أن نستخلص من تصنيف هذه الكفايات التدريسية، أن معظم الكفايات التي تتطلبها تدريس المواد العلمية والأدبية نجدها في معظمها مكملة لبعضها البعض و خاصة في كفايات التخطيط للدرس، وكفايات تنفيذ الدرس و تقويمه، و كذلك في كفايات إدارة الفصل و الاتصال والتفاعل الصفي .و يعتقد العديد من المربين أن عملية إعداد المعلم و تدريبه و تأهيله عن طريق الكفايات هي السبيل الأمثل لتطوير مهنة التدريس و تقدم المنظومات التربوية عموما.

و في ضوء إطار هذا التصنيف يلاحظ ما يلي:

-إن معظم هذه التصنيفات الواردة في هذه الدراسة متكاملة أي أن بعضها يكمل البعض الآخر.

-إن معظم الأساليب المستخدمة في تحديد الكفايات التدريسية مهمة جدا، و لعل أن استمرار الدراسات في هذا المضمار تسفر على نتائج أكثر دقة.

-كما يلاحظ أن هناك اختلاف في تصنيف الكفايات التدريسية، و يعود أصلا إلى طبيعة مفهوم الكفاية في حد ذاتها.

5.3 – أنواع الكفايات التدريسية:

إن أهم أنواع الكفايات التدريسية/التعليمية تتمثل في جملة المهارات الرئيسية التي ينبغي للمعلم أن يتقنها أثناء إعداده إتقانا رفيعا، حتى يمارسها أثناء نشاطه التدريسي بفاعلية و إيجابية، و يعتقد بعض المربين– بناء على ما توصل إليه الدارسون و الباحثون في هذا المجال –أن ممارسة المعلم لمثل هذه المهارات سوف تساعده على التفكير و التخطيط المنظم، ومن ثم تساعده في تحديد أهدافه التعليمية، وانتقاء طرائقه التدريسية، و أنشطته التربوية، و أساليبه النوعية بطرق أكثر إيجابية.

و قد حصر بعضهم هذه الكفايات في سبعة مجالات هي:

–كفاية إعداد و تخطيط الدرس.

–كفاية ضبط و إدارة الفصل.

–كفاية تنفيذ الدرس.

–كفاية توجيه السلوك الصفي.

–كفاية استعمال الوسائل التعليمية.

–كفاية تنويع الأنشطة الصفية.

–كفاية الأسئلة الصفية(**جعفر محمد أيوب، 2002)**

توجد ضمن كل نوع من أنواع الكفايات سالفة الذكر، مهارات ترتبط بها ارتباطا وثيقا، و تميزها عن بقية الكفايات، كما أنها تجعلها أكثر وظيفية و فاعلية في مجال التدريس، فجاءت هذه المهارات وفق الترتيب التالي:

1–كفاية إعداد و تخطيط الدرس:

– يحدد الأهداف التعليمية للدرس بدقة و وضوح .

– يصوغ الأهداف التعليمية للدرس بطريقة سلوكية يمكن ملاحظتها و قياسها .

– يصنف الأهداف التعليمية في مختلف جوانب عملية التعليم(الجانب المعرفي، الجانب المهاري، الجانب الوجداني.)

– يحدد الخبرات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف.

– يحدد أساليب التدريس و الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف .

– يحدد الأدوات و الأجهزة و الوسائل التعليمية اللازمة للدرس .

- يحدد الأساليب و الأدوات المناسبة اللازمة لتقويم الدرس .
- يكتب خطة الدرس بطريقة منطقية متضمنة العناصر الرئيسية.

2-كفاية ضبط و إدارة الفصل:

- يهيئ الظروف الطبيعية المناسبة في غرفة الدراسة .
- ينظم التلاميذ للتعليم والتعلم .
- يحافظ على انتباه التلاميذ للدرس.
- يحترم المتعلمين و آرائهم، و يخلق جوا من الود و الألفة في غرفة الدرس.

3-كفاية تنفيذ الدرس:

- يثير اهتمام المتعلمين بموضوع الدرس .
- يربط موضوع الدرس بحياة المتعلم و بيئته .
- يربط موضوع الدرس بالخبرات السابقة للمتعلمين .
- يستخدم أساليب و أنشطة تعليمية متنوعة في شرح الدرس .
- يستخدم الأدوات و الأجهزة و الوسائل التعليمية بشكل جيد، و في الوقت المناسب .
- يشرك المتعلمين في عملية التعلم .
- يصوغ و يوجه الأهداف التعليمية .
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
- يقوم مدى تحقيق الأهداف التعليمية للدرس .
- يلخص الدرس في نهاية الحصة لإبراز العناصر المهمة و الربط بينها.

4-كفاية توجيه السلوك الصفي:

- يشوق المتعلمين و يحفزهم للتعلم .
- يعزز السلوك الجيد للمتعلمين .
- يتقبل أفكار المتعلمين و مبادراتهم .
- يحل مشكلات المتعلمين الصفية بأساليب تربوية مناسبة.

5-كفاية استعمال الوسائل التعليمية:

- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس .

- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ .
- يستخدم الوسائل التعليمية الواضحة و الجيدة التصميم .
- يستخدم السبورة بطريقة جيدة في الوقت المناسب.

6-كفاية تنويع الأنشطة الصفية:

- ينوع من الأنشطة التعليمية المستخدمة في التدريس .
- يستخدم أنشطة تعليمية مناسبة لموضوع الدرس .
- يستخدم أنشطة تعليمية مناسبة لمستوى المتعلمين.

7-كفاية الأسئلة الصفية:

- طرح الأسئلة مرتبطة بموضوع الدرس .
- ينوع الأسئلة الصفية التي يطرحها .
- يصوغ الأسئلة بدقة و وضوح .
- يطرح الأسئلة في الوقت المناسب لها أثناء الدرس .
-يتدرج في الأسئلة حيث تقابل الفروق الفردية للمتعلمين .
- يتيح الفرصة لتفكير المتعلمين في الأسئلة قبل الإجابة. **(جعفر محمد أيوب،2002)**

كما يقدم" حسن حسين زيتون" (2000) تصنيفا للكفايات التدريسية وفق مراحل العملية التعليمية و المتعلقة بكفايات التخطيط و التنفيذ و التقويم، وهذا يتناسب مع فرضيات الدراسة الحالية، الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(12): يوضح تصنيف كفايات التدريس حسب(زيتون-أ-،2001،ص12-14)

كفاية التخطيط	كفاية التنفيذ	كفاية التقويم
-تحليل المحتوى وتنظيمه و تتابعه. -تحليل خصائص المتعلمين. -اختيار الأهداف التدريسية. -تحديد إجراءات التدريس. -اختيار الوسائل التعليمية. -تحديد أساليب التقويم. -تحديد الواجب المنزلي.	-مهارة تهيئة غرفة الصف لإدارة اللقاء الأول. -مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد. -مهارة التهيئة الحافزة. -مهارة الشرح. -مهارة طرح الأسئلة. -مهارة تنفيذ العروض العملية. -مهارة التدريس الاستقصائي. -مهارة استخدام الوسائل التعليمية. -مهارة استثارة الدافعية للتعلم. -مهارة الاستحواذ على الانتباه. -مهارة تعزيز العلاقات الشخصية. -مهارة ضبط النظام داخل الصف. -مهارة تلخيص الدرس. -مهارة تعيين الواجبات المنزلية و معالجتها.	-مهارة اعداد أسئلة التقويم الشفهية. -مهارة إعداد الاختبارات و تصحيحها. -مهارة تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها. -رصد الدرجات(العلامات) و تفسيرها. -إعداد بطاقات التقويم المدرسية.

هذا التحديد للكفايات التربوية العامة اللازمة للمعلم لأداء مهمة التدريس تؤكده" سهيلة محسن كاظم الفتلاوي "(2004) لكن مع الاختلاف في بعض الكفايات الفرعية الخاصة بالكفايات السابقة للتدريس .والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(13) يوضح كفايات التدريس الأدائية(غازي مفلح، 1998 ، ص 97)

الكفايات السابقة للتدريس (تشتمل مرحلة التحديد و تحضير الدرس)و تضم الكفايات الفرعية الآتية:	كفايات التدريس(مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم) و تضم:	كفايات التقويم (نتائج التدريس) و تضم:
-تحليل محتوى مادة الدرس. -تحليل خصائص الطالب. -التخطيط للتدريس. -صياغة أهداف التدريس. -تحديد طرائق التدريس. -تحديد إستراتيجية التدريس. -تحديد الوسائل التعليمية.	- تنظيم بيئة الفصل. -التهيئة للدرس. -جذب الإنتباه. -تنويع الحافز. -تحسين الاتصال. -استخدام الوسائل التعليمية. -إدارة الفصل. -الغلق أو(الإغلاق.) -تحديد الواجب البيتي.	- صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية. -التقويم التكويني. -التقويم النهائي.

الملاحظ أن الدراسات المتعلقة بالكفايات فيما يخص النتائج التي توصلت اليها من حيث المجالات التي تندرج تحتها الكفايات الفرعية كالإعداد و التخطيط و إدارة الفصول والتقويم و العلاقات الإنسانية، كانت مشتركة تقريبا بين مختلف الدراسات التي توجهت إلى الكفايات التعليمية العامة.

6.3 - خصائص الكفاية التدريسية:

للكفاية خصائص تميزها عن بقية المفاهيم ذات الارتباط بهذا المجال كالقدرة و المهارة و من بين هذه الخصائص:

- **توظيف جملة من الموارد:** فالكفاية تتطلب ممن يتحلى بها و يتقنها أن يسخر جملة من الإمكانات و الموارد التي يملكها و تميزه عن غيره ممن ليسوا بالأكفاء مثل :المعارف العلمية، والخبرات الذاتية، و القدرات و المهارات السلوكية، و المخرجات التدريسية.

- **الغائية والنهائية:** إن تسخير الموارد و الإمكانات من قبل المعلم الكفء لا يفي غرضا بل يكسب الكفاءة لديه

وظيفة اجتماعية نفعية، لذا دلالة بالنسبة إليه من حيث مساعدتها في حل مشكلة في حياته المهنية، أو مساهمتها

في ترقيته، و إضفاء طابع الحيوية و الإيجابية على نشاطاته التعليمية.

- **خاصية الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:** إن تجسيد الكفاءة من قبل المعلم لا يتم إلا من خلال المواقف التعليمية التي تدارس في ظلها هذه الكفاءة، وضعيات تكاد تكون قريبة من بعضها البعض من حيث التشابه، و من حيث الزمان و المكان، فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المعلم يتعين حصر كافة الوضعيات التي تستدعي فيها تفعيل الكفاءة المقصودة، و المراد إتقانها و ممارستها من قبل هذا المعلم.

- **الكفاءات غالبا ما تتعلق بالمادة:** كما مر سابقا فإن هناك نوعا من الكفاءات تتعلق بالمعارف و المفاهيم و الحقائق العلمية، لذا فإن المعلم الكفء يوظف هذه المتغيرات مستعينا بذخيرة من مجال تخصصه أو من عدة مجالات أخرى و يستدعي المرء حينئذ البراعة في توظيف هذه المعارف و الذكاء في أساليب التأليف بينها.

- **القابلية للتقويم:** عكس القدرة التي يتعذر تقويمها، و الحكم فيها بدقة، فإن الكفاءة تتميز بإمكانية ملاحظتها و تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها .كما أنه يمكن تحليلها، و إدراك مضمونها و محتواها. **(جعفر محمد أيوب، 2002 ، ص23)**

7.3- مكونات الكفاية التدريسية:

يشير" فريدريك مكدونالد"Fredrick mekdonald بأن الكفاية تتكون من ثلاث مكونات و هي:

-**المكون المعرفي:** الذي يتألف من مجموعة من الإدراكات و المفاهيم و الاتجاهات و القرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية.

-**المكون السلوكي(العملي، الأدائي):** و يتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها. **(غازي مفلح، 1998 ، ص60)**

-**المكون الوجداني:** و يشتمل على جملة الاتجاهات و القيم والمبادئ الأخلاقية و المواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام و الثقة بالنفس و الأمانة و توخي الحرص و الدقة في التنفيذ و التوظيف. **(سهيلة كاظم الفتلاوي، 2004 ، ص22)**

إن إمتلاك المعلم لهذه المكونات و قدرته على توظيفها و ممارستها بإتقان مع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية يكون بذلك المعلم الماهر والكفؤ و الفعال في العملية التعليمية من جهة، و من جهة أخرى يكون قادرا على التكيف و التواصل ومواجهة مختلف المستجدات. **(عبد الكريم غريب، 2002، ص05)**

8.3 – العوامل المؤثرة في الكفايات التدريسية:

يعتبر التدريس مهنة من نوع خاص تتطلب مرانا و تمرسا و مقدرة على التحمل و الاستمرار، كما يعتبر العامل الأساسية المؤثر في مستوى تحصيل التلاميذ و جودة تعليمهم.
و من أجل تقويم الكفايات التدريسية لا بد من التأكيد على ضرورة الاهتمام بالمعلم باعتباره ركيزة هامة من حيث توفير ظروف العمل الملائمة، وإتاحة الإمكانات و التجهيزات اللازمة والضرورية و تشجيع المعلم على المشاركة في صنع القرارات التي تتعلق بعمله، و أن توفير فرص التجديد و الاطلاع على كل ما هو جديد و القيام بالتدابير المستمرة، و حثه على الابتكار و تبادل الخبرات و المساهمة في حل المشكلات التي تعترض عمله، و تؤثر بالتالي على أدائه .كما أن شعور المعلم بالإحباط و عدم الراحة أو شعوره بالرضا و الطمأنينة ينعكس على دافعيته نحو عمله سلبا و إيجابا.
و لقد صنف" محمد مصطفى زيدان" (1981) أربعة عوامل أساسية تتضمنها كفاية المدرس و فاعليته، و هذه المتغيرات الأربعة هي:

1–العوامل الشخصية و التدريب، وهي العوامل التي يختلف فيها المدرسون، و التي تفسر بعضها من الفروق بين
المدرسين في الفعالية و الكفاية.

2–متغيرات البيئة المدرسية و متغيرات التلاميذ، وهي العوامل التي تؤثر في المظاهر السلوكية التي تدخل في العملية
التربوية، كما أنه تلعب دورا حاسما في تحقيق الأهداف التربوية.

3–المظاهر السلوكية في الفصل، و هذه العوامل ذات أهمية كبرى بالنسبة لقياس التدريس الفعال، ففي الفصل تترجم شخصية المدرس، و ما تلقاه من تدريب إلى أعمال و ممارسات، كذلك تحدد المؤثرات المدرسية و خلفيات التلاميذ جانبا من سلوكهم.

4-محكات الكفاية و الفاعلية، و تعتبر معايير ينبغي أن نحكم بها الجهد التربوي كله، و يقصد بها الأهداف التربوية، ونعني بها النتائج التي يمكن قياسها في نهاية فترة من التعليم .

(زيدان، 1981 ، ص54)

أما" عبد الرحمن الأزرق" (2000) فقد حدد ثلاث عوامل وهي:

1- الخصائص الشخصية للمعلم :تمثل دراسة الخصائص الشخصية للمعلم أحد أهم العوامل التي تميز المعلم الكفء، لما لها من علاقة مباشر بكفايات المعلم التدريسية، فقد حدد الباحث الخصائص الشخصية للمعلم في مجموعتين أساسيتين هما :الخصائص العقلية المعرفية، لما يوجد من علاقة عضوية وظيفية بين العقل و المعرفة، والخصائص الوجدانية الاجتماعية.

2-تقدر الذات، حيث يؤكد" سيلفرمان "و" تونلسون"(1981) حسب دراسة الأزرق(2000) أن فهم المعلم لذاته يؤثر في سلوكه و رضائه عن العمل، و أثبتت الدراسات وجود علاقات ارتباط دالة بين فهم المعلم لذاته و تقديرها عاليا، و بين الزيادة في مستوى تحصيل تلاميذه، كما أن فهم الذات يساعد على نمو مهارات التدريس لدى المعلم، و يحقق النمو الوجداني و العقلي للتلاميذ.

3- الرضا الوظيفي للمعلم و هو يشير إلى مدى الإشباع الذي يحققه العمل أو الوظيفة لحاجات الفرد المادية و المعنوية، كما يمكن القول أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية و السياسية و الثقافية لها أثرها الواضح في ترتيب و تحديد أولويات مصادر الرضا للمعلمين.

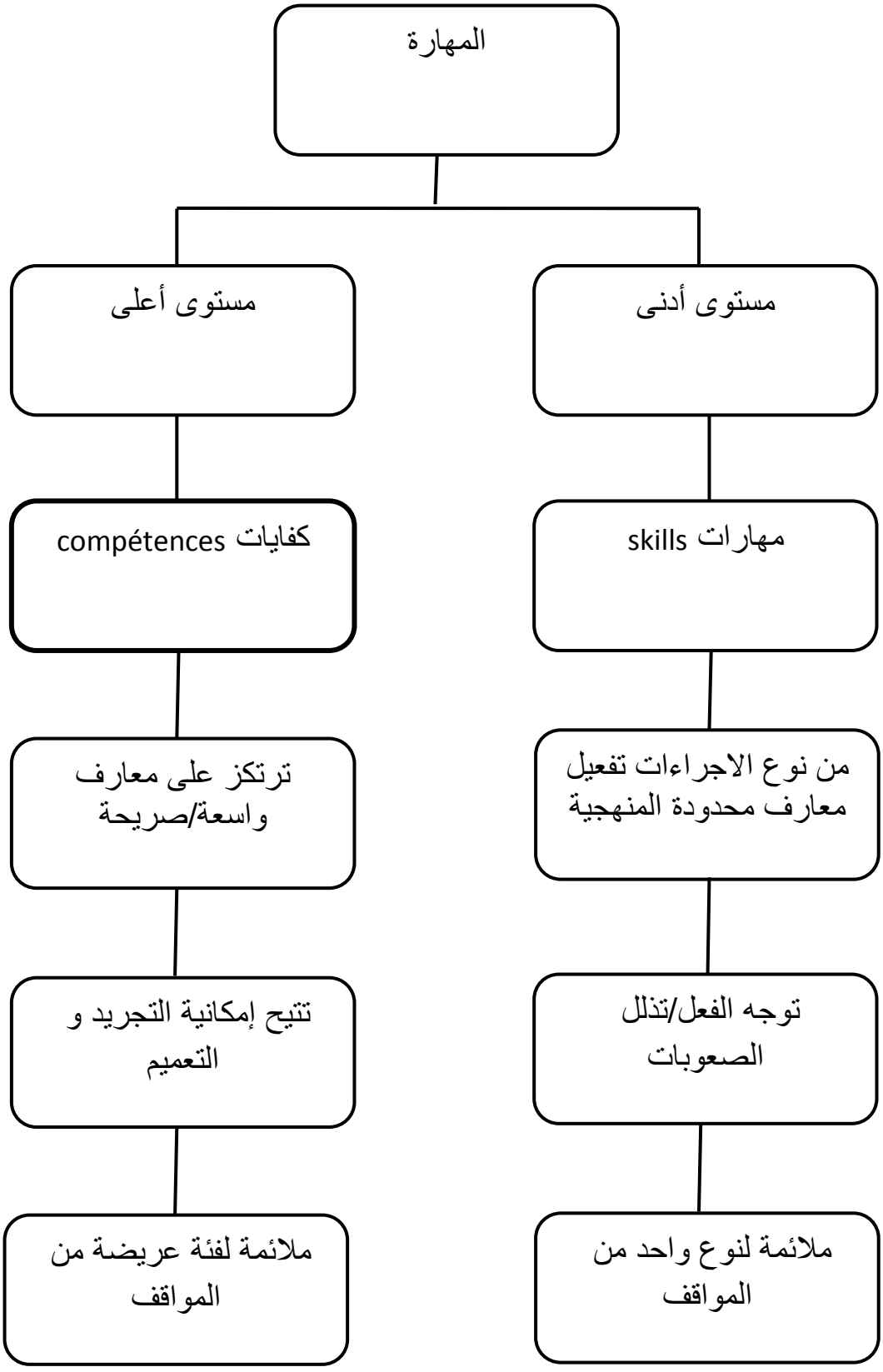
(الأزرق، 2000 ، ص126)

9.3- مقارنة بين الكفايات التدريسية و المهارات التعليمية:

لقد قام المربي السويسري" فليب بيرينو"(Phlippe perrenoud) بإجراء مقارنة بين الكفايات competence و المهارات Skills فيرى بأن المهارات البسيطة تعتبر عملية تفعيل معارف محدودة من نوع الإجراءات المنهجية قصد تذليل الصعوبات التي قد تواجه المدارس، وهي ملائمة لنوع واحد من المواقف التربوية-

التعليمية، غير أن الكفايات تعبر عن الخصائص النفسية-المعرفية الإيجابية، و التي تدخل ضمن مجلات واسعة. كمجال اتخاذ القرار و الفعل، حيث توظف أثناء مواجهة مواقف مفردة و معقدة، وتقتضي ابتكار أو إبداع أنواع

من الإجابات دون الرجوع إلى مصنفات أجوبة جاهزة مسبقا.



المخطط رقم(02) يوضح أوجه المقارنة بين الكفاية والمهارة.

10.3 – مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية:

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

يرى" فاري بورش" Gary D.Borich أنه تم استخدام أربع طرق لاشتقاق الكفايات و هي:

-طريقة التخمين.

-طريقة ملاحظة المعلم في الصف.

-الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.

- الدراسات التحليلية (عبد الكريم محمد، 2007 ، ص88)

و يشير" أوكي و براون" Okay, et Bown 1972 الى أربعة لاشتقاق الكفايات التدريسية و هي:

-استطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.

-الاقتباس من قوائم أخرى.

-ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.

-تحليل عملية التدريس.

و يقترح" كوبر" Cooper (1973) أربع مصادر أساسية يمكن أن تشتق منها الكفايات التدريسية، ذلك وحسب دراسة" عبد الكريم شطناوي" (2007) وهي:

1- الأساس الفلسفي :وهو يعتبر الأساس في وضع الغايات و الأهداف و المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع، كما أنه يلعب دورا كبيرا في تحديد مفهوم معين لدور المعلم تحدد في ضوئه الكفايات التدريسية لأداء هذا الدور بأسلوب علمي يواكب تطور العصر.

2-الأساس الأمبريقي(التجريبي) :إن عملية اشتقاق الكفايات التدريسية تسمح بوضع نماذج تجريبية لدور المعلم في العملية التربوية، و في ضوء هذا الأساس الأمبريقي يمكن تحديد نوعية الكفايات المعرفية أو الأدائية
للمعلم.

3-أساس المادة الدراسية :تعد المادة الدراسية من أهم مكونات الموقف التعليمي، وهذا الموقف يتضمن كلا من المعلم والتلميذ و المادة العلمية(المنهج)و لا يمكن أن تتم العملية التعليمية بدون وجود خبرات و معارف

تقدم للمتعلم، ومن هذا المنطلق فإن أساس المادة الدراسية يعد أحد منطلقات تحديد الكفايات التدريسية اللازمة

من خلال البناء المعرفي و تنظيماته المتنوعة في مجال المادة الدراسية.

4-أساس الممارسة : تعد ممارسة العملية التعليمية التعلمية من الجوانب المهمة في صقل شخصية المعلم، و تزويده بالخبرات . ومن هذا الجانب فإن الممارسة تقوم على مفهوم مفاده أن الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم عملية التعليم، فالمعلم الجيد و المقتدر من خلال أدائه لمهامه التعليمية المحددة مثل إدارة المناقشة و الحوار و مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية و إدارة الفصل و توجيه الأسئلة و غيرها من المهام الأخرى، يمكن أن تعطي نموذجا جيدا للأداء المتميز، وهذا بدوره يتيح الفرصة لتحديد الكفايات المرغوبة في ضوء هذا الأساس.(عبد الكريم محمد، 2007 ، ص130)

و يعتقد" هوستن" Houston (1973) أن مصادر اشتقاق الكفايات ست مصادر، تتمثل في ما يلي:

-ترجمة المقررات الدراسية إلى كفايات أساسية ونوعية.

-تحليل المهمة التي يقوم بها المعلم.

-دراسة حاجات التلاميذ.

-تقدير احتياجات المجتمع و متطلبات الوظائف و ترجمتها إلى كفايات، ينبغي توافرها لدى الخرجين.

-التصورات النظرية لأدوار المعلم و مهامه.

-تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات موضوعات متشابهة(**الأزرق، 2000 ، ص20**)

و يرى" عايش زيتون" (2001) أن مصادر اشتقاق الكفايات تحدد في ثلاث عناصر و هي:

1- الإطار النظري :و يعتمد على نظرية تربوية أو فلسفة تربوية معينة تتوقع دورا معينا من المعلم ينبغي القيام به.

2- الإطار التحليلي :و يتضمن هذا الإطار نمطين أو أسلوبين من التحليل و هما:

أ – تحليل المهمات التي يؤديها المعلم في وظيفته من خلال ملاحظة المعلم في المواقف التعليمية التعلمية و وصف المهام واشتقاق الكفايات التعليمية و تحويلها إلى أهداف نهائية لازمة للمعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ب –تحليل مهارات التدريس و تحديدها ثم تصنيفها في مجموعات كما في مهارات التخطيط والتنفيذ و التقويم.

3- الإطار البحثي :و تحدد الكفايات التعليمية من خلال إجراء الدراسات و البحوث التربوية و النفسية، كما في الدراسات المتعلقة بالتعليم المصغر و تحليل التفاعل الصفي و غيرها من البحوث(زيتون-ب-، **2001** ، ص**227**)

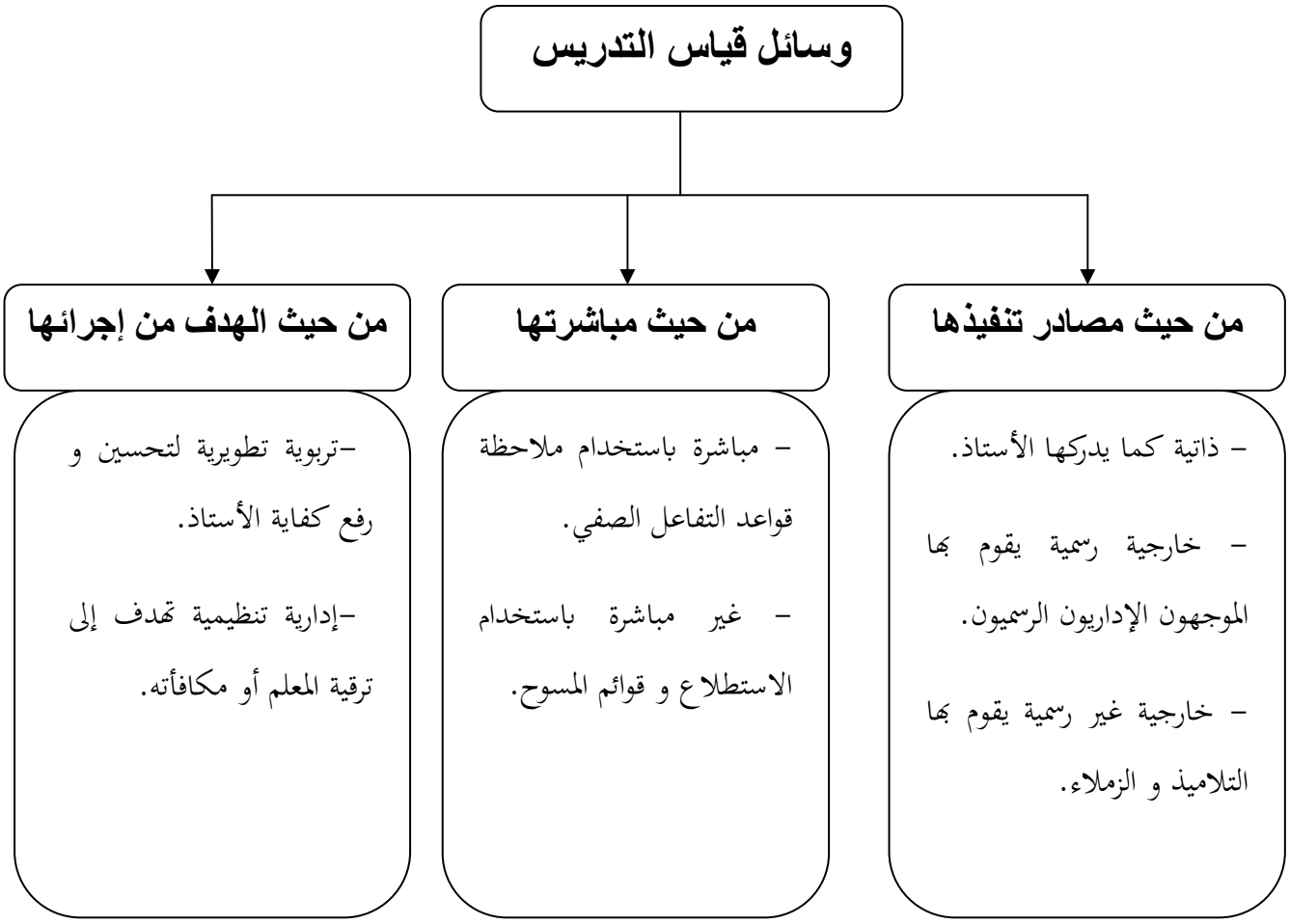
و ما يلاحظ من خلال استعراض المصادر أن هناك مجموعة مختلفة من مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية/التعليمية و الشيء الغالب على هذه المصادر أنها لا تختلف كثيرا عن بعضها البعض إلا أن اعتماد الإطار النظري و تحليل المهام التعليمية و مراجعة القوائم و ملاحظة التدريس و البحوث والدراسات هي الصفة الغالبة بين مصادر اشتقاق هذه الكفايات التدريسية.

11.3- أساليب تقييم كفاية الأستاذ:

يقصد بمصطلح التقييم في ميدان التربية و التعليم" بتقدير الظواهر تقديرا يقدم تفسيرا لما له معنى و قيمة من نواتج التعلم." (**منسي، 2003 ، ص49**)

فبالتالي يعد التقييم مرحلة أساسية في عملية تقويم الناتج التعليمي بشكل عام و ممارسة المعلم للعملية التعليمية بشكل خاص من حيث أنه أصبح مسؤولا على نجاحها أو فشلها. و قد تنوعت أساليب تقييم الممارسة التعليمية حيث استخدمت شبكة الملاحظة، أو القوائم و المقابلات...الخ.

في هذا السياق يشير" عبد الرحمن صالح الأزرق" (2000) على تصنيف لـ" زياد حمدان" (1984) لوسائل قياس التدريس التي قسمها إلى ثلاث(3) مجموعات تختلف باختلاف المعايير المستخدمة فيها، و التي سنوضحها في المخطط الآتي:



المخطط رقم(03) يوضح تصنيف وسائل تقييم كفاية الأستاذ (الأزرق، 2000 ، ص38)

ما يؤخذ على هذا التصنيف لوسائل تقييم الكفاية على أساس مصادر تنفيذها و مباشرتها و أهدافها أنه يطرح مشكلة تتعلق بأساليب التقدير و القياس الموضوعي لسلوك الأستاذ أثناء أدائه الفعلي للموقف التعليمي، و من شأن هذه المشكلة أن تؤدي إلى انخفاض في مستوى ثبات السلوك المراد ملاحظته على ا لأستاذ أثناء تفاعله مع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية، و الذي قد يتأثر بعوامل" كتحيز الملاحظ أو الدوافع الشخصية للملاحظة التي تنعكس على إدراك المشاهدات التي يتم جمعها و كذا تأثر الملاحظ بعوامل التوقع و الأفكار السابقة عن الظاهرة موضع الملاحظة". (**منسي، 2003 ، ص70**)

هذا من جهة ومن جهة أخرى، مشكلة ثانية ترتبط بالمحك أو المعيار الذي نحتكم إليه في إصدار حكم على مستوى إتقان المهارات اللازمة لامتلاك الكفاية و أدائها بنجاح، و بأقل تكلفة في الوقت و الجهد. و في هذا السياق يشير" محمد الدريج" (2003) "أنه لكي نقوم

بعملية تقييم يتعين علينا إذن أن نتوفر على نتيجة القياس، و أن يكون لدينا كذلك مقياس أو معيار للمقارنة حتى نتمكن من موضعة تلك النتيجة في إطار مرجعي".

(محمد الدريج، 2003 ، ص181)

كما يعد التقييم الأدائي نوعا من أنواع التقييم، يقاس به التقييم المهاري للأستاذ و الذي يقصد به: " تقييم الأداء العملي في أثناء تنفيذ أنشطة التعلم أو بعد اكتمال التعلم و يستخدم نوعين من الاختبارات هما: الاختبارات التي تهتم بالنتائج و تقيس نواتج التعلم المهارية، و اختبارات تهتم بالإجراءات التي اتبعها الأستاذ للوصول إلى النتائج التي توصل إليها مثل عمليات اكتساب المعلومات و تنظيمها و استخداماتها. **(منسي، 2003 ، ص 51)**

يكاد يُجمع الباحثون في أدبيات علم التدريس على أن استخدام تقنية الملاحظة المنتظمة تعد الوسيلة الأكثر نجاعا في تقييم كفاية الأساتذة، و التي يعرفها" أوبر" Ober (1971) بأنها الأسلوب الذي عن طريقه يتم ملاحظة الأستاذ في فترات معينة أثناء تدريسه، باستخدام نظام أو نظم الملاحظة ذات منهج محدد مسبقا. و هي طريقة تتيح للملاحظة المدرب أن يتتبع سلوك تدريس الأستاذ، وتسجيل جانب أو أكثر من هذا السلوك و تعتبر أنظمة الملاحظة من أفضل الأدوات المستخدمة في قياس أداء الأساتذة. **(الأزرق، 2000 ، ص45)**

يذكر" **فخر الدين القلا** "و" **يونس ناصر**" (2004) نوعان من نظم الملاحظة المنتظمة وهما:

-نظام البنود :حيث تعد أداة لملاحظة مظهر واحد من مظاهر سلوك التعلم، يركز على هذا المظهر، و يقوم بتحليله إلى الإجراءات اللفظية و غير اللفظية التي يمكن أن يؤديها المعلم في هذا المظهر، ثم توضع الإجراءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعة بند معين يعطي عنوانا رئيسيا يعبر عن جوهر تلك الإجراءات، و يجب أن يعرف كل بند من البنود التي يحويها النظام تعريفا دقيقا على نحو لا يختلف ملاحظان أو أكثر في تسجيل ما يلاحظونه من إجراءات لفظية و غير لفظية.

-نظام العلاقات :هذا النظام لا يركز على مظهر واحد، و عادة ما يستخدم هذا النظام حيث تكون مظاهر سلوك التعليم لها الأهمية نفسها في أثناء التعليم أو حين نريد أن نكتشف أي من هذه المظاهر أكثر أهمية، سواء كان الأستاذ يستخدمه أو لا يستخدمه.

(فخر الدين القلا ، 2004 ، ص413-412)

خلاصة

وفي ختام هذا الفصل يمكن القول أن نجاح عملية التربية والتعليم في أي مؤسسة تعليمية يتوقف على العديد من العوامل الهامة كالإدارة، و الإمكانات المادية، و توفر الوسائل التعليمية الكافية، و مناهج التدريس المناسبة المتماشية مع العصر، إلا أن الصورة لا تكتمل إلا بتحديد الطريقة التي تنظم بها الخبرات التعليمية داخل الحجرة الدراسية، ونوع طرائق التدريس التي تقدم من خلالها هذه الخبرات، ونوع الأنشطة التي تهيأ للمتعلمين، و الأسس التي تعتمد في تقويمها، ومن هنا تأتي أهمية البرامج و المناهج التي يعد و يكون و يدرب في ضوئها هذا الأستاذ باعتباره المسؤول الأول عن ترجمة بنود المناهج الدراسية إلى حقائق واقعية، و نقل المخططات التربوية التعليمية إلى حيز التنفيذ و الوجود.

وكنا قد تطرقنا إلى كل ما سبق من خلال جملة من العناصر التي من شأنها أن تقدم لنا هذا الموضوع المتشعب الذي سنتطرق إليه ميدانيا كمتغير تابع في الفصلين اللاحقين.

الفصل الرابع:

منهجية الدراسة

تمهيد

1.4- الدراسة الاستطلاعية

2.4- المنهج المستخدم

3.4- مجتمع وعينة الدراسة

4.4-حدود الدراسة

5.4- أدوات الدراسة

6.4- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهـــيد

للوصول إلى نتائج موثوقة يجب اتبعت إجراءات منهجية مضبوطة، وخطوات علمية صحيحة؛ فوضوح المنهج وما يبنى في إطاره من تصميم محكم، وتجانس العينة، وسلامة طرق تحديدها وحصرها، ومناسبة أدوات البحث وما تتميز به من خصائص سيكومترية تدل على الصلاحية، وملائمة الأساليب الإحصائية التي يستدل بها على صحة أو عدم صحة الفرضيات التي سبق للباحث وأن صاغها، كل هذه الإجراءات تساعد في الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وهذا ما سنحاول مراعاته في هذا لفصل.

1.4- الدراسة الاستطلاعية

قبل أي دراسة ميدانية لابد على الباحث من القيام بدراسة استطلاعية للمكان الذي ستجرى فيه دراسته الأساسية.

لذلك فنحن إذ أقدمنا على مثل هذه الخطوة فذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف التي يمكن ذكرها فيما يلي :

1- ضبط عنوان الدراسة ومتغيراتها .

2- معرفة صعوبات التطبيق التي من شئنها تحديد قيمة البحث العلمي ومكانته العلمية وذلك قصد التقليل من تلك الصعوبات في الدراسة الأساسية أو محاولة تفاديها .

3- التدريب على خطوات البحث العلمي .

4- الوقوف على حيثيات مجال الدراسة، من حيث الوقوف على الحدود المكانية التي يشغلها مجتمع الدراسة .

5- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، من خلال التأكد من صدقها وثباتها، وذلك باختيار عينة من الأساتذة الذين يدرسون في ثانوية مرزوك دحمان بسيدي عامر وتوزيع الاستمارات عليهم ثم نعود إليهم بعد 15يوما لنوزع نفس الاستمارات على نفس الأفراد، ثم نحسب العلاقة بين التطبيق الأول والثاني باستعمال معامل الارتباط **بيرسون**. وبعدها نحكم على المقاييس هل هي مناسبة لدراستنا أم لا؟ وسيتم توضيح كل ذلك في عنصر أدوات الدراسة.

6- تحديد أفراد العينة الأساسية والاستطلاعية، وسيتم توضيح شروط وكيفية الاختيار في عنصر عينة الدراسة.

☜ولنتحقق من هذه الأهداف انطلقنا في إجراء هذه الدراسة الاستطلاعية وذلك بعد الحصول على إذن من إدارة ثانوية سيدي عامر، وكان ذلك على مرحلتين:

- **المرحلة الأولى**: في يوم: الأربعاء 28 فيفري 2018، تم فيها توزيع استمارات المقياسين على عينة مكونة من 12 أستاذا، تم فيها مراعاة شروط العينة العشوائية الطبقية.
- **المرحلة الثانية**: في يوم:الأربعاء14 مارس 2018، تم فيها توزيع استمارات المقياسين على نفس عينة المرحلة الأولى.

☜ وفي كلتا المرحلتين تم التحقق من مختلف الأهداف المرجوة من الدراسة الاستطلاعية.

2.4- المنهج المستخدم

يعتبر المنهج العمود الفقري لأي بحث، ولاسيما في الميادين الاجتماعية والنفسية والتربوية، فهو الذي يكسب البحث طابعه العلمي حيث أن صحة نتائج البحث تقوم أساساً على نوعية المنهج المستعمل، وهذا ما ذهب إليه **عمار بوحوش، ومحمد محمود الذنيبات** بقولهما: "إن صحة وسلامة الطريقة المستخدمة في الوصول إلى الحقيقة العلمية هي التي تضيء على البحث أو الدراسة الطابع الجدي، كما تؤثر أيضاً في محتوى نتائج البحث" **(بوحوش، 1999:ص22)**.

ويعود استعمال الباحث لمنهج دون آخر إلى طبيعة موضوع دراسته، وكان موضوع هذه الدراسة يبحث عن علاقة توقعات النجاح والفشل بالكفايات التدريسية. وجاء استخدام **المنهج الوصفي** ليدرس هذا الموضوع كما هو في الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه كمًا وكيفاً.

ويمكن تعريفه بأنه:" كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشجيعها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى" **(تركي: 1984: ص129)**.

وقد اعتمدنا على **المنهج الوصفي** لأنه المنهج الأكثر ملائمة لدراستنا التي تتعامل مع الذات الإنسانية بطريقة مباشرة فهو سيساعدنا على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ودون تدخلنا فيها.

3.4- مجتمع وعينــة الدراسة

تعتبر خطوة العينة من أهم الخطوات المنهجية حيث أن الاختيار الأمثل للعينة يضمن للباحث النجاح في باقي خطوات دراسته مما يؤدي إلى مصداقية أكبر، وهذا ما أدى بنا إلى مراعاة مجموعة من الجوانب الهامة والمساعدة؛ لتمثل عينتنا للمجتمع الأصلي في مختلف نواحيه.

شروط اختيار العينة :

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية وجمع بعض من المعلومات عن عينة الدراسة تم اقتراح جملة من الشروط تمثلت في محاولة عزل المتغيرات الدخيلة ومن بين تلك الشروط ما يلي :

1- أن تكون العينة من أساتذة الطور الثانوي كونهم تلقوا تكوينا اضافيا فهم درسوا في المدارس العليا 5 سنوات متقدمين عن أساتذة المتوسط بسنة كاملة وأساتذة التعليم الابتدائي

بأكثر من سنتين، كما أنه من شروط توظيفهم في المسابقات شهادة الماستر التي لا تشترط في مسابقات أستاذ المتوسط والابتدائي..، مما قد يجعلهم يمتلكون كفايات تدريسية أعلى، و هذا ما ذكرناه كأحد أسباب اختيار الموضوع.

2- محاولة خلق توازن بين كل من الذكور(الأساتذة) و الإناث(الأستاذات) لعزل متغير الجنس .

3- محاولة خلق توازن بين الأساتذة والأستاذات حسب سنوات الخبرة التدريسية(أقل من 5 سنوات، بين 5 سنوات و15 سنة، أكثر من 15 سنة).

4- أن يراعى نوع المادة التدريسية في اختيار أفراد العينة، بحيث يفترض أن يكون أفراد العينة يمثلون جميع المواد التدريسية المقررة في التخصصات الموجودة بثانوية سيدي عامر.

5- أن تلغى كل استمارة بها اجابات ناقصة.

6- أن يستبعد من عينة الدراسة كل أستاذ يرفض الاجابة عن بنود دراستنا لأنه حر في التعاون معنا.

7- أن تمثل العينة أكثر من نسبة 10% من المجتمع الأصلي و ذلك لتحقيق عنصر التمثيل.

8- بالنظر إلى كل ما سبق لابد من المحافظة على الاختيار العشوائي لأفراد العينة.

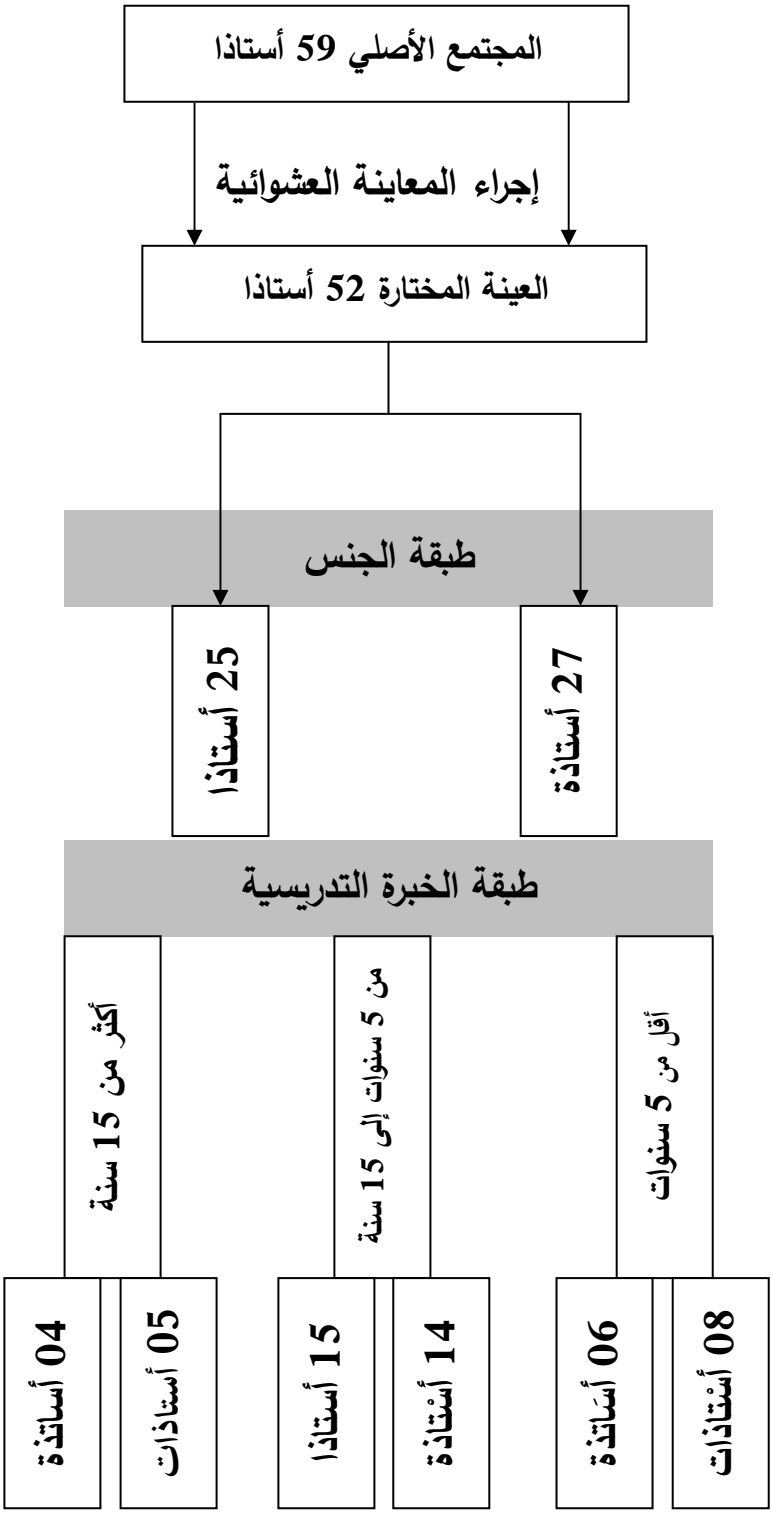
<u>خطوات استخراج العينة</u>:

إن أي عينة يرتجي منها الوصول إلى تعميمات حقيقية، و تمثيل صداق للمجتمع ككل بالإضافة إلى محاولة تبني الموضوعية من طرف الباحث لا يمكن اختيارها إلا بمراعاة جملة من الخطوات تكون بمثابة تطبيق لما سبق من شروط، و قد تم في دراستنا اعتماد هذه الخطوات وفقا للاتي :

1- تم اعتماد **المعاينة العشوائية الطبقية**، و هي الطريقة التي يتم فيها اختيار عينة عشوائية ممثلة لكل طبقية من طبقات المجتمع موضوع الدراسة؛ فالعينة العشوائية الطبقية المتساوية هي التي يختار الباحث فيها عناصر عينته بشكل عشوائي لكن مع احترام النسب التي يوزع عليها الطبقات مع إهمال تناسب كل طبقة مع مستواها الفعلي في مجتمع الدراسة لأنه من الصعب جداً أن تختار العينة الطبقية تبعا للنسب الحقيقية في المجتمع المدروس، و نحن في دراستنا هذه اعتمدنا ثلاثة طبقات هي (الجنس، المادة الدراسية و الخبرة التدريسية)

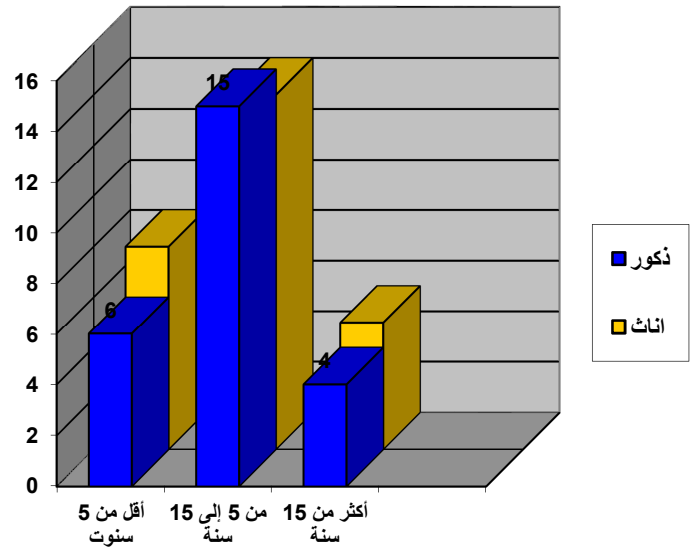
2- تم الحصول على قائمة كاملة لمجتمع الدراسة و المكون من 59 أستاذا.

3- تم استبعاد بعض الحالات من مجتمع الدراسة على أساس عدم توفر الشروط السابقة فيها و المخطط التالي يوضح ذلك:



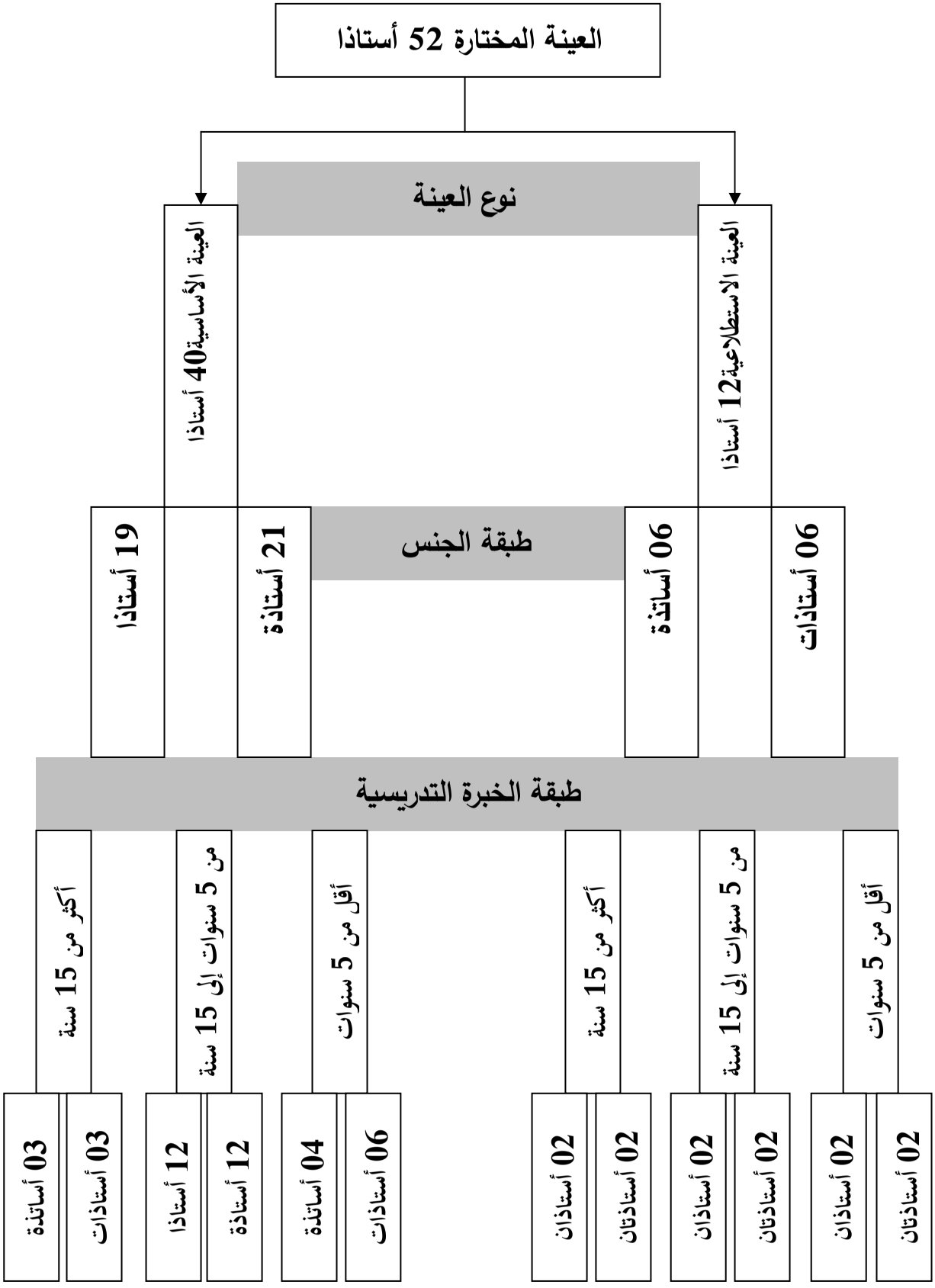
المخطط رقم (04) يوضح خطوات استخراج أفراد العينة حسب الشروط المسطرة.

ويمكن إبراز نسب الطبقات السابقة إلى بعضها البعض وفقا للشكل الآتي :



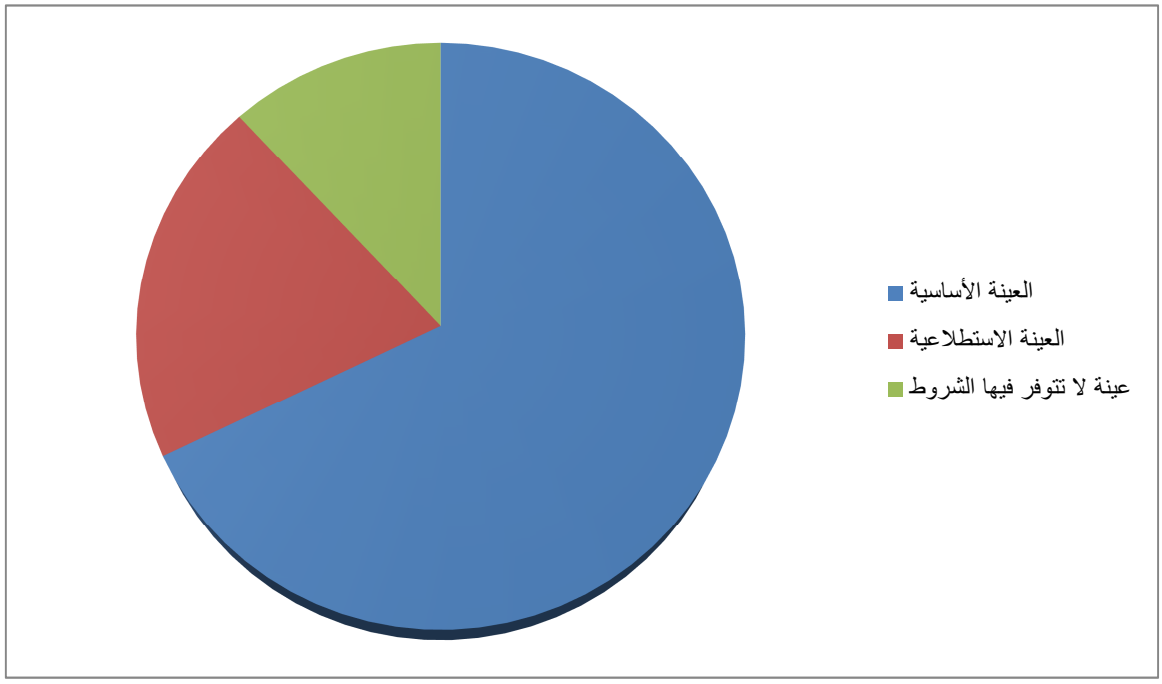
الشكل(01) يمثل نسبة طبقة الجنس حسب الخبرة التدريسية للأساتذة

1. بعد الخطوات السابقة تم ضبط قائمة اسمية لأفراد العينة بغية تفادي الوقوع في الخطأ. ولقد كانت نسبة العينة المختارة بالنسبة لمجتمع الدراسة هي:88.13%.
2. تم تقسيم العينة المختارة إلى عينتين؛ الأولى استطلاعية وتكونت من 12 أستاذا، والثانية أساسية وتكونت من 40 أستاذا. والمخطط التالي يوضح هذا التقسيم:



المخطط رقم (05) يوضح خطوات استخراج أفراد العينة حسب نوع العينة.

3. و في الختام تم تحديد 40 أستاذا كعينة أساسية لتمثيل مجتمع الدراسة، وكانت نسبتها تقدر بـ: 67.79%، وهي نسبة معتبرة لتمثيل هذا المجتمع.



الشكل(02): دائرة نسبية توضح خطوات استخراج أفراد العينة حسب نوع العينة.

4.4- حدود الدراســة

من البديهي أن يختار الباحث مكاناً مناسباً لدراسته يكون بمثابة الأرضية التي يطبق فيها أدواته، بالإضافة إلى مراعاة زمن محدد يكون كافياً لتطبيق تلك الأدوات، وهذا ما دفعنا إلى اختيار حدود مكانية وزمنية نرى أنها مناسبة، والتي يمكن عرضها فيما يلي :

1.4.4- الحدود المكانية :

1.1.4.4- لمحة جغرافية: جرت هذه الدراسة في ثانوية مرزوك دحمان و التي تقع بدائرة سيدي عامر؛ بولاية المسيلة، وبالضبط في حي 20 أوت 1955، يحدها من الشرق والجنوب بنايات خاصة، أما من الشمال فيحدها التكوين المهني والمركب الرياضي، أما من الغرب فتحدها متوسطة سعدي صالح.

والمساحة الإجمالية لهذه الثانوية تقدر بـ 10000م² أما المساحة المبنية فهي 2884م²

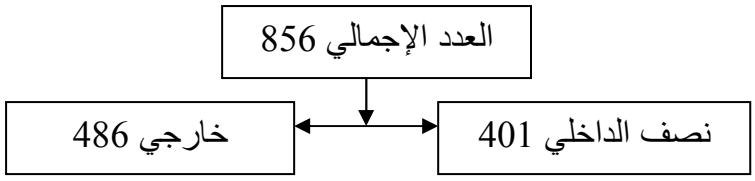
وبالعودة إلى التصميم الهندسي لهذه الثانوية نجدها تحتوي على :

- جناح إداري: يضم مجموعة من المكاتب الخاصة بالمؤطرين الإداريين.

– جناح بيداغوجي: يقدر عدد الحجرات الصالحة للتدريس بهذه الثانوية 21 حجرة، بها خمسة مخابر، وقاعة للاعلام الآلي، ، كما تحتوي على مكتبة فيها العديد من المراجع القيمة.

– المرافق الإضافية: بها مطعم مجهز ويتناول فيه الطلبة وجبتهم ساخنة، قاعة رياضية مستوفات لكل المقاييس، ثلاث سكنات وظيفية .

1.2.4.4– **لمحة ديمغرافية** : يقدر إجمالي عدد التلاميذ الذين يدرسون بهذه الثانوية 887 طالبا، من بينهم 384 طالبا نصف داخلي، ويمكن توضيح ذلك في المخطط الآتي :



المخطط رقم(06) يوضح توزيع الطلبة حسب النظام الداخلي للمؤسسة

<u>أهمية مكان الدراسة :</u> إن كل ما تم عرضه من خصائص عن مكان الدراسة؛ يجعل منه الوسط الملائم لاحتضان مثل هذه الدراسة وذلك من خلال توفره على الخصائص التالية:

– توفره على عينة الدراسة المناسبة.

– توفره على مجموعة هياكل تسمح بإجراء الدراسة بكل حرية.

– قربه من مكان إقامة القائم على هذه الدراسة.

2.4.4– الحدود الزمنية :

لقد بدأت دراستنا بزيارة استطلاعية دامت يومي 28 فيفري 2018 و14 مارس 2018 وهذا الأمر قد تم تناوله تحت عنوان الدراسة الاستطلاعية، انطلقت دراستنا الفعلية في 12 أفريل 2018 ودامت يومي 12 و 15أفريل 2018، و كان ذلك عبر المراحل التالية:

<u>المرحلة الأولى</u> *:* دامت طيلة يوم 12 أفريل 2018 تم فيها توزيع استمارات مقياسي توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية على العينة الأساسية للدراسة، مع توضيح تعليمات كل مقياس .

المرحلة الثانية : استغرقت هذه المرحلة يوما واحدا أيضا و هو 15 أفريل 2018 تم فيها جمع الاستمارات من عند أفراد العينة، مع التأكد من أنهم أجابوا على جميع بنود المقياسين لكي نحافظ على عدد استمارات العينة الأساسية.

5.4- أدوات الدراسة

إن أي دراسة علمية لا يمكن التأكد من مصدقة نتائجها إلا إذا تم تطبيق الأدوات المناسبة لها، وهذا ما حاولنا تحقيقه بالاعتماد على أداتين هما :

- مقياس توقعات النجاح والفشل للأساتذة منى عبد القادر بلبيسي.
- مقياس الكفايات التدريسية لرضاب عبد الرزاق.

1.5.4- مقياس توقعات النجاح والفشل لمنى عبد القادر بلبيسي(1991).

قامت بتعديله كتقنين على البيئة الأردنية منى عبد القادر بلبيسي وذلك بعد أن قام القطامي (1990)بترجمة(مقياس توقعات النجاح والفشل) الذي أعده فايبل وهيل ,1978) (fibel&haleويهدف هذا الاستبيان إلى تقصي المفحوصين لسلوكهم في مواقف معينة في المستقبل . ويتكون المقياس من (30 عبارة) هذه العبارات تقيس أبعاد توقعات النجاح والفشل، حيث يضم هذا المقياس ثلاثة أبعاد وهي:

أ)- البعد الأول: الفعالية الذاتية(self-efficacy):

يشير هدا البعد إلى نشاط الفرد أثناء عمله في مهمة محددة والتي ترتبط بقدراته المختلفة، ويحتوي هذا البعد على (15عبارة) وهي:
.15/14/13/12/11/10/09/08/07/06/05/04/03/02/01

ب)- البعد الثاني: التوجه المهني(career oriented):

يشير هذا البعد إلى سعي الفرد نحو تحقيق ما يشبع حاجةً أو ميلاً يرتبط بأهداف مستقبلية، ويحتوي هذا البعد على (07 عبارات) وهي: 22/21/20/19/18/17/16.

ج)- البعد الثالث: حل المشكلات(problem solving):

يشير هذا البعد إلى شعور الفرد بصعوبة يسعى فيها جاهدا نحو تخفيض التوتر أو تحقيق الحاجة المراد إشباعها أو الوصول إليها، ويحتوي هذا البعد على (08 عبارات) وهي: .30/29/28/27/26/25/24/23

✍ ويتم حساب الدرجات من 1 إلى 5 على التوالي، حيث تشير الدرجة المرتفعة-05- إلى مفهوم إيجابي، أي أن الفرد يتوفر عنده ذلك الجانب بشكل كبير(الفاعلية الذاتية، التوجه

المهني، حل المشكلات) بينما تشير الدرجة المنخفضة (1) إلى مفهم سلبي، أي أن الفرد يفتقر بشكل كبير لذلك الجانب(الفاعلية الذاتية، التوجه المهني، حل المشكلات).

وقد أُعد المقياس بطرقة يجيب فيها المفحوص على كل فقرة من فقرات القياس بوضع علامة(×) في الخانة التي تمثل توقعاته. وتوجد أمام كل عبارة خمسة(5) اختيارات أو استجابات هي(أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة) ودلك وفقا لتصنيف **ليكرت** lekert.

طريقة تصحيح المقياس

في الجدول الآتي سنوضح كيفية توزيع القيم العددية على بدائل الاستجابة:

الجدول رقم(14): يوضح توزيع القيم العددية على بدائل الاستجابة.

البدائل	القيم العددية لبدائل العبارة ذات:	
	المفهوم الايجابي	المفهوم السلبي
أوافق بشدة	05	01
أوافق	04	02
متردد	03	03
أعارض	02	04
أعارض بشدة	01	05

وتحسب علامات الفرد على الأبعاد الثلاثة التي يتكون منها المقياس وذلك بجمع علاماته على كل بعد من خلال اجاباته على تلك الفقرات لقياس ذلك البعد والجدول الآتي يوضح فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة ومدى الدرجات لمقياس توقعات النجاح والفشل:

الجدول رقم(15) بوضح عدد فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة ومدى الدرجات

المقياس	عدد الفقرات	مدى الدرجات
الفاعلية الذاتية	15	75 – 15
التوجه المهني	07	35 – 07
القدرة على حل المشكلات	08	40 – 08
المجموع الكلي	30	150 – 30

- ينقسم هذا المقياس إلى عبارات سلبية وأخرى ايجابية، حيث يقدر عدد العبارات السلبية بـ: 11 عبارة، بينما عدد العبارات الايجابية فهو 19 عبارة. ويمكن توضيحها بالتفصيل في الجدول الآتي:

الجدول رقم(16): يوضح العبارات السلبية والايجابية للمقياس

العبارات السلبية	العبارات الايجابية
-27-26-13-12-11-07-02-01 .30 -29-28	-14-10-09-08-06-05-04-03 -22-21-20-19-18-17-16-15 .25-24-23

الخصائص السيكومترية للمقياس حسب منى عبد القادر بلبيسي:

صدق المقياس validity :

الصدق البنائي: ووجدت أن معامل الصدق يساوي 0.73 لصالح الأفراد الذين يتوقعون النجاح.أي أن الاختبار صادق ويميز بين الأفراد الذين يتوقعون النجاح والذين يتوقعون الفشل.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط الفقرات مع الأبعاد الثلاثة ومع العلامة الكاملة، فكانت معاملات بيرسون تتراوح ما بين(0.25-0.62) بمتوسط 0.45 وهذا بالنسبة للبعد الأول، فيما كان معامل الارتباط للبعد الثاني يتراوح ما بين (0.47-0.68) بمتوسط 0.57، أما البعد الثالث فكان معامل الارتباط بيرسون يتراوح ما بين (0.32-0.69) بمتوسط 0.50 ، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع العلامة الكلية ما بين (0.43-0.63) بمتوسط 0.53 وهي معاملات ارتباط ايجابية مقبولة.

ثبات المقياسreliability

طريقة اعادة التطبيقtest retest : قامت معدة المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق اعادة التطبيق على عينة مكونة من (100) مفحوص وبعد مرور خمسة أسابيع من التطبيق الأول، أعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس المفحوصين، ثم بعد ذلك حسبت معامل الثبات بطرقة الاعادة للمقياس بأبعاده الثلاثة، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين يساوي 0.86 .

الثبات عن طريق معامل ألفا alpha: تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا لكرونباخ وكانت النتيجة 0.85 ...وبحسب منى عبد القادر فإن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية تشجعنا على استعماله كأداة لدراستنا.

الخصائص السيكومترية للمقياس حسب شهرزاد :

صدق المقياسvalidity

الصدق الظاهريface validity :قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى للتأكد من صدق العبارات ومدى ملاءمها للمجتمع السعودي وتم تعديل البنود التي اتفق المحكمين على وجوب تعديلها. والتي يمكن توضيحها في الجدول الآتي:

الجدول رقم(17) يوضح عبارات المقياس قبل وبعد التعديل

قبل التعديل	بعد التعديل
أتوقع تدني احتمالية تحسن ظروف حياتي إلى صورة أفضل	لا أتوقع تحسن ظروف حياتي إلى صورة أفضل
أتوقع أن لا تلقى خططي المستقبلية نجاحا متدنيا	أتوقع أن تلقى خططي المستقبلية نجاحا محدودا
أتوقع أن أحقق النجاح عندما أسير حياتي الشخصية	أتوقع أن أحقق النجاح عندما أخطط هدفا لحياتي الشخصية

صدق الاتساق الداخلي internal consistency validity

-معامل الارتباط بين كل عبارة داخل البعد والمجموع الكلي للبعد، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط:

جدول رقم(18) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة داخل البعد والمجموع الكلي للبعد

المقاييس الفرعية	العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية	01	0.35	0.01
	02	0.42	0.01
	03	0.59	0.01
	04	0.49	0.01
	05	0.52	0.01
	06	0.67	0.01
	07	0.43	0.01
	08	0.45	0.01
	09	0.40	0.01
	10	0.48	0.01
	11	0.60	0.01
	12	0.17	غير دال
	13	0.16	غير دال
	14	0.52	0.01
	15	0.68	0.01
التوجه المهني	16	0.59	0.01
	17	0.68	0.01
	18	0.65	0.01
	19	0.69	0.01
	20	0.71	0.01
	21	0.70	0.01
	22	0.67	0.01
القدرة على حل المشكلات	23	0.52	0.01
	24	0.46	0.01
	25	0.24	0.01
	26	0.65	0.01
	26	0.68	0.01
	28	0.72	0.01
	29	0.67	0.01
	30	0.68	0.01

يتضح من الجدول أن العبارتين (12-13) في بعد الفاعلية الذاتية غير دالة احصائيا فمعامل الارتباط يساوي(0.17 و0.16) على التوالي وترجع الباحثة سبب عدم دلالة هاتين

العبارتين إلى أن أفراد العينة الاستطلاعية ربما لم يتمكنوا من فهم العبارتين، لذلك لم تقم الباحثة بجذف العبارتين، أما باقي العبارات فهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

– معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها، والابعاد والدرجة الكلية. ويمكن توضيح دلك في الجدول الآتي:

الجدول رقم(19) يوضح معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها، والابعاد والدرجة الكلية

المقاييس الفرعية	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	المجموع الكلي
البعد الاول	–	0.49	0.48	0.85
البعد الثاني	–	–	0.49	0.77
البعد الثالث	–	–	–	0.79
المجموع الكلي	0.85	0.77	0.79	–

يتضح من هذا الجدول أن الارتباطات عالية ودالة بين الأبعاد وبعضها وبين كل بعد والدرجة الكلية، وتدل أيضا على أن العبارة الخاصة بكل بعد من الأبعاد تقيس ما وصعت لقياسه.

ثبات المقياس reliability :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات وذلك لعدم وجود دراسات استخدمت هذا المقياس على البيئة السعودية، وتم التحقق من الثبات بطريقتين هما:

الثبات عن طريق معامل ألفا alpha

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا لكرونباخ وبلغ معامل الثبات 0.84 مما يثبت أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. أما بالنسبة للعينة الكلية لدراستها فقد بلغ معامل الثبات 0.86 ومنه يمكن الاستعانة به في دراستنا.

الثبات عن طريق التجزئة النصفية split–half

قامت الباحثة باستخدام التجزئة النصفية لدرجات المقياس للتحقق من ثبات نتائجه، وقد بلف معامل الثبات باستخدام هذه الطريقة 0.83. وهو معامل ثبات غالي.

ولحساب درجة المفحوص نجمع الدرجات التي تحصل عليها في كل بعد، ثم على الأبعاد مجتمعة كالآتي:

الجدول رقم(20) يوضح الدرجات التي تحصل عليها المفحوص في كل بعد، ثم على الأبعاد مجتمعة

	ضعيف	متوسط	عالي
الفاعلية الذاتية	من الدرجة 15 إلى 30	من الدرجة 30 إلى 40	من الدرجة 41 إلى 60
التوجه المهني	من الدرجة 07 إلى 14	من الدرجة 14 إلى 21	من الدرجة 22 إلى 28
حل المشكلات	من الدرجة 08 إلى 16	من الدرجة 16 إلى 24	من الدرجة 25 إلى 32
نتوقعات النجاح	من الدرجة 30 إلى 60	من الدرجة 60 إلى 90	من الدرجة 90 إلى 120

الخصائص السيكومترية لمقياس توقعات النجاح والفشل حسب الباحث:

بالرغم من أن الباحث **الباحثتان منى وشهرزاد** قد تأكدتا من الخصائص السيكومترية لمقياس توقعات النجاح والفشل وبأنها تصلح على البيئة العربية، إلا أننا أردنا التأكد من هذه الخصائص، لأنه قد تختلف استجابات الأفراد من منطقة إلى أخرى في البلد الواحد، ويمكن عرض الخصائص السيكومترية التي تم حسابها من طرفنا كالآتي:

أ)- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس توقعات النجاح والفشل بطريقة **تطبيق المقياس واعادة تطبيقه** بفارقٍ زمني قدر بأسبوعين أي (15 يوما) كما هو موضح في عنصر الدراسة الاستطلاعية، وكان عدد أفراد العينة 12 فردا، وقد تم توضيح ذلك في خطوات استخراج العينة الاستطلاعية، ولحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني، تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم(21) يمثل قيم تطبيق مقياس توقعات النجاح والفشل بفاصل زمني

	X	Y	X^2	Y^2	X. Y
Σ	**7536**	**7367**	**2870506**	**2742099**	**2800335**

وبعد تطبيق معادلة معامل الارتباط بيرسون الموضحة في عنصر الأساليب الاحصائية، تم التحصل على النتيجة **0.82** وهو معامل ارتباط قوي يجعلنا نتأكد من صلاحية ومناسبة المقياس لبيئة أفراد عينة دراستنا الحالية.

ب)- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقة **الصدق الذاتي** وهو جذر الثبات وتم التحصل على **0.90** ، وهو معامل قوي يجعلنا نتأكد من صدق المقياس، وبالتالي الاعتماد عليه.

وفي الختام يمكن القول أن مقياس توقعات النجاح والفشل يتمتع بثبات وصدق عاليين، مما يجعلنا نعتمد عليه في هذه الدراسة.

2.5.4- مقياس الكفايات التدريسية لرضاب عبد الرزاق(2009)

ويهدف هذا الاستبيان إلى معرفة مدى اكتساب الأساتذة للكفايات التدريسية، ويتكون المقياس من (43 عبارة) هذه العبارات تقيس أبعاد هذه الكفايات، حيث يضم هذا المقياس ثلاثة أبعاد وهي:

أ)- البعد الأول: كفايات التخطيط:

يشير هدا البعد إلى كيفية اعداد خطة من طرف الأستاذ يوضح فيها مسار العمل واتجاهاته وطرقه وما يتوقع من عقبات وكيف يمكن التغلب عليها، ويحتوي هذا البعد على (15 عبارة) وهي: 15/14/13/12/11/10/09/08/07/06/05/04/03/02/01.

ب)- البعد الثاني: كفايات التنفيذ:

يشير هذا البعد إلى كيفية تنفيذ الأستاذ لخطته التي تم اعدادها مسبقا، ويحتوي هذا البعد على (21 عبارة) وهي:

36/35/34/33/32/31/30/29/28/27/26/25/24/23/22/21/20/19/18/17/16.

ج)- البعد الثالث: كفايات التقويم:

يشير هذا البعد إلى تحديد نقاط الضعف والقوة وايجاد حلول لنقاط الضعف وتعزيز نقاط القوى من خلال مرافقته للعملية التعليمية التعلمية، ويحتوي هذا البعد على (07 عبارات) وهي: 43/42/41/40/39/38/37.

✍ ويتم حساب الدرجات من 1 إلى 5 على التوالي، حيث تشير الدرجة المرتفعة-05- إلى مفهوم إيجابي، أي أن الفرد يتوفر عنده ذلك الجانب بشكل كبير(كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التقويم) بينما تشير الدرجة المنخفضة (1) إلى مفهم سلبي، أي أن الفرد يفتقر بشكل كبير لذلك الجانب(كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التقويم).

وقد أُعد المقياس بطرقة يجيب فيها المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس بوضع علامة(×) في الخانة التي تمثل استجابته. وتوجد أمام كل عبارة خمسة(5) اختيارات أو استجابات هي(أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة) ودلك وفقا لتصنيف **ليكرت** lekert.

طريقة تصحيح المقياس

في الجدول الآتي سنوضح كيفية توزيع القيم العددية على بدائل الاستجابة:

الجدول رقم(22): يوضح توزيع القيم العددية على بدائل الاستجابة.

البدائل	القيم العددية لبدائل العبارة ذات:	
	المفهوم الايجابي	المفهوم السلبي
أوافق بشدة	05	01
أوافق	04	02
متردد	03	03
أعارض	02	04
أعارض بشدة	01	05

وتحسب علامات الفرد على الأبعاد الثلاثة التي يتكون منها المقياس وذلك بجمع علاماته على كل بعد من خلال اجاباته على تلك الفقرات لقياس ذلك البعد والجدول الآتي يوضح فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة ومدى الدرجات لمقياس الكفايات التدريسية:

الجدول رقم(23) بوضح عدد فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة ومدى الدرجات

المقياس	عدد الفقرات	مدى الدرجات
كفايات التخطيط	15	75 – 15
كفايات التنفيذ	21	105 – 21
كفايات التقويم	07	35 – 07
المجموع الكلي	43	215 – 43

– كل عبارات هذ المقياس ايجابية، وبالتالي ستمنح العلامات في اتجاه واحد على استجابات افراد العينة.

الخصائص السيكومترية للمقياس حسب رضاب عبد الرزاق:

صدق المقياس validity :

الصدق الظاهري: تم توزيع الاستبيان على ثمانية محكمين من المختصين والخبراء، حيث كانت نسبة اتفاقهم 95%، على أن هذه البنود تقيس ما وضعت لقياسه.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط الفقرات مع الأبعاد الثلاثة ومع العلامة الكاملة، فكانت معاملات بيرسون تتراوح ما بين(0.45–0.82) بمتوسط 0.63 وهذا بالنسبة

للبعد الأول، فيما كان معامل الارتباط للبعد الثاني يتراوح ما بين (0.33-0.79) بمتوسط 0.56، أما البعد الثالث فكان معامل الارتباط بيرسون يتراوح ما بين (0.39-0.67) بمتوسط 0.53 ، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع العلامة الكلية ما بين (0.39-0.76) بمتوسط 0.57 وهي معاملات ارتباط ايجابية مقبولة.

ثبات المقياس reliability :

قام الباحث بحساب معامل الثبات، وتم التحقق منه بطريقتين هما:

الثبات عن طريق معامل ألفا alpha

قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا لكرونباخ وبلغ معامل الثبات 0.79 مما يثبت أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الثبات عن طريق التجزئة النصفية split-half

قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية لدرجات المقياس للتحقق من ثبات نتائجه، وقد بلغ معامل الثبات باستخدام هذه الطريقة 0.85. وتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون فبلغ 0.89، وهو معامل ثبات عالي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التدريسية حسب الباحث:

بالرغم من أن الباحث **عبد الرزاق** قد تأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التدريسية وبأنها تصلح على البيئة العربية، إلا أننا أردنا التأكد من هذه الخصائص لأنه قد تختلف إستجابات الأفراد من منطقة إلى أخرى في البلد الواحد، ويمكن عرض الخصائص السيكومترية التي تم حسابها من طرفنا كالآتي:

أ)- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الكفايات التدريسية بطريقة **تطبيق المقياس واعادة تطبيقه** بفارقٍ زمني قدر بأسبوعين أي (15 يوما) كما هو موضح في عنصر الدراسة الاستطلاعية، وكان عدد أفراد العينة 12 فردا، وقد تم توضيح ذلك في خطوات استخراج العينة الاستطلاعية، ولحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني، تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم(24) يمثل قيم تطبيق مقياس الكفايات التدريسية بفاصل زمني

	X	Y	X^2	Y^2	X. Y
Σ	**3892**	**3866**	**762248**	**752562**	**757318**

وبعد تطبيق معادلة معامل الارتباط بيرسون الموضحة في عنصر الأساليب الاحصائية، تم التحصل على النتيجة **0.98** وهو معامل ارتباط قوي جدا يجعلنا نتأكد من صلاحية ومناسبة المقياس لبيئة أفراد عينة دراستنا الحالية.

ب)- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقة **الصدق الذاتي** وهو جذر الثبات وتم التحصل على **0.99** ، وهو معامل قوي جدا يجعلنا نتأكد من صدق المقياس، وبالتالي الاعتماد عليه.

وفي الختام يمكن القول أن مقياس الكفايات التدريسية يتمتع بثبات وصدق عاليين، مما يجعلنا نعتمد عليه في هذه الدراسة.

6.4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

إن طبيعة طرح الفرضيات تستوجب استخدام أساليب إحصائية معينة يمكن من خلالها التحقق من إثبات أو نفي هذه الفرضيات، وعلى هذا الأساس تم استخدام أسلوب نرى أنه الأنجع لمثل هذه الدراسة وهو : **معامل الارتباط بيرسون** *PEARSON* الذي يعتبر من أهم المعاملات و أكثرها شيوعا و أدقها جميعا إذ أنه يتأثر بجميع القيم، كما يمثل قوة العلاقة الخطية بين متغيرين دون التعرض لدراسة العلاقة السببية بينها(**مقدم عبد الحفيظ،1993،ص 78-89**)،وفي دراستنا هذه نستعمله للكشف عن العلاقة بين (توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي).وسنستعمل المعادلة التالية:

$$r = \frac{n(\sum X_i Y_i) - (\sum X_i)(\sum Y_i)}{\sqrt{n(\sum X_i^2) - (\sum X_i)^2}\sqrt{n(\sum Y_i^2) - (\sum Y_i)^2}}$$

- كما أننا سنستعين بنظام spss لضمان نتائج أكثر دقة لقيم معامل الارتباط بيرسون.

خلاصـة

من خلال كل ما سبق في هذا الفصل يمكن لنا أن نستفيد منه في فهم واستيعاب المنهج المستخدم في هذه الدراسة، والأدوات والوسائل العلمية التي تم الاستعانة بها في جمع المعلومات والبيانات، كما تعرفنا على حدود دراستنا المكانية والبشرية وكذا الزمنية، كل هذا بما يكفي حتى نتمكن من إجراء الدراسة بصورة مدققة ومفهومة.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

تمهيد

1.5- عرض وتحليل النتائج تبعاً للفرضيات

2.5-تفسير ومناقشة النتائج

3.5-الاستنتاج العام

4.5- الاقتراحات

تمهيد

تكتسي عملية عرض وتوضيح النتائج المتوصل إليها من خلال المناقشة والتحليل أهمية بالغة في الحكم على مدى صحة أو خطأ الفرضيات، ومن كل ما تقدم في الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج النظرية، والتي سنحاول فيما يلي من هذا الفصل إثباتها أو نفيها ميدانياً بتحليل ومناقشة البيانات على ضوء الفرضيات، وبالتالي الخروج ببعض الاقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

2.5- عرض وتحليل نتائج الدراسة تبعا للفرضيات

1.1.5- الفرضيات الجزئية

1.1.1.5- الفرضية الجزئية الأولى:« هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط لدى اساتذة التعليم الثانوي.»

إن صياغة الباحث لهذه الفرضية الجزئية الأولى كان بهدف التعرف عما إذا كانت هناك علاقة بين مستوى توقعات النجاح والفشل ومستوى كفاية التخطيط عند اساتذة التعليم الثانوي، وقد افترض بأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين كلى المتغيرين السابقين بحيث أنه كلما اتجهت التوقعات نحو النجاح زادت معها كفاية التخطيط والعكس صحيح.

ومن أجل التأكد من هذه الفرضية تم إتباع الخطوات الآتية:

قام الباحث بدايةً باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختيار في (معامل الارتباط لبيرسون/-Coefficient de corrélation linéaire de Bravais Pearson) و هو المعامل الذي يعرف بمعامل ارتباط ناتج العزوم وهو يمثل قوة العلاقة الخطية بين المتغيرين.

وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل تم استعمال برنامج الـSPSS لاستخراج قيمة بيرسون وقد توصلنا إلى النتيجة التالية:

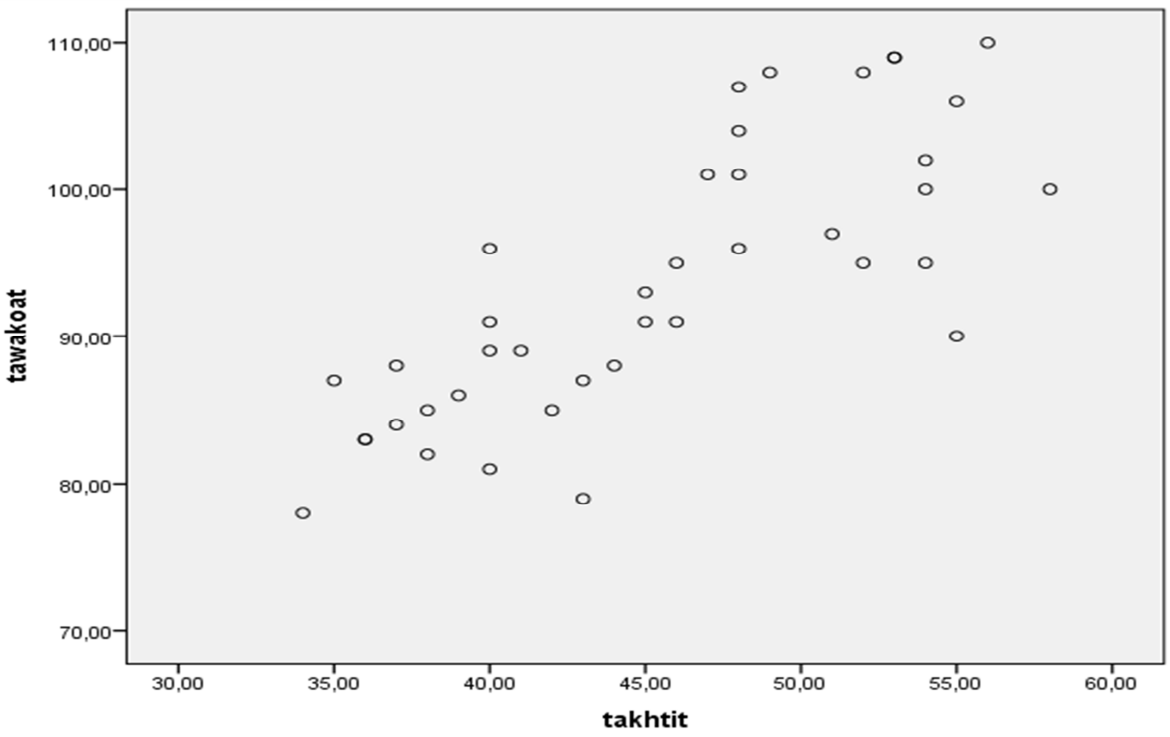
الجدول رقم (25): مخرج SPSS يمثل كل من القيم الوصفية وقيمة الارتباط بين متغيري الفرضية الجزئية الأولى توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
توقعات النجاح والفشل	93,7250	9,32047	40
كفاية التخطيط	45,5000	6,83505	40

Correlations			
		توقعات	التخطيط
توقعات النجاح والفشل	Pearson Correlation	1	,789**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	3387,975	1960,500
	Covariance	86,871	50,269
	N	40	40
كفاية التخطيط	Pearson Correlation	,789**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	1960,500	1822,000
	Covariance	50,269	46,718
	N	40	40
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير توقعات النجاح والفشل قد بلغ (93.72) بينما قدر الانحراف المعياري بـ(9.32) أما المتغير الثاني والمتمثل في كفاية التخطيط فقد بلغ متوسطه الحسابي (45.50) في حين قدر انحرافه المعياري بـ(6.83).

ومن خلال ذات الجدول ندرك بأنه **توجد علاقة طردية قوية** بين كل من متغيري مستوى توقعات النجاح والفشل ومستوى كفاية التخطيط عند عينة الدراسة المتكونة من (40) أستاذاً من أساتذة التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة العلاقة (0.78) كما يلاحظ أن هذه القيمة دالة عند مستوى 0.01. ويمكن أن نستوضح أكثر عن طبيعة العلاقة التي تربط المتغيرين من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (03): مخرج SPSS يمثل الانتشار الخاص بمتغيري الفرضية الجزئية الأولى توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط.

من خلال المخطط السابق نلاحظ ان قيم المتغيرين السابقين قد توزعت بشكل خطي مما يجعلنا نتأكد أن العلاقة التي تربطهما هي علاقة خطية لا ترجع للصدفة إنما هي حقيقية تتبع نظاما واضحا يسمح بالتنبؤ بالمتغير الأول من خلال الثاني أو العكس.

وبناء على ما ورد سابقا فإن الفرضية التي تقول: «**هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط لدى اساتذة التعليم الثانوي» قد تحققت، وكانت هذه العلاقة طردية موجبة.**

2.1.1.5- الفرضية الجزئية الثانية:« هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ لدى اساتذة التعليم الثانوي.».

إن صياغة الباحث لهذه الفرضية الجزئية الثانية كان بهدف التعرف عما إذا كانت هناك علاقة بين مستوى توقعات النجاح والفشل ومستوى كفاية التنفيذ عند اساتذة التعليم

الثانوي، وقد افترض الباحث بأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين كلى المتغيرين السابقين بحيث أنه كلما اتجهت التوقعات نحو النجاح زادت معها كفاية التنفيذ والعكس صحيح.

ومن أجل التأكد من هذه الفرضية تم إتباع الخطوات التالية:

قام الباحث بدايةً باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختيار في (معامل الارتباط لبيرسون/ Coefficient de corrélation linéaire de Bravais-Pearson) و هو المعامل الذي يعرف بمعامل ارتباط ناتج العزوم وهو يمثل قوة العلاقة الخطية بين المتغيرين.

وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل تم استعمال برنامج الـSPSS لاستخراج قيمة بيرسون وقد توصلنا إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (26): مخرج SPSS يمثل كل من القيم الوصفية وقيمة الارتباط بين متغيري الفرضية الجزئية الثانية توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
توقعات النجاح والفشل	93,7250	9,32047	40
كفاية التنفيذ	64,4250	9,62605	40

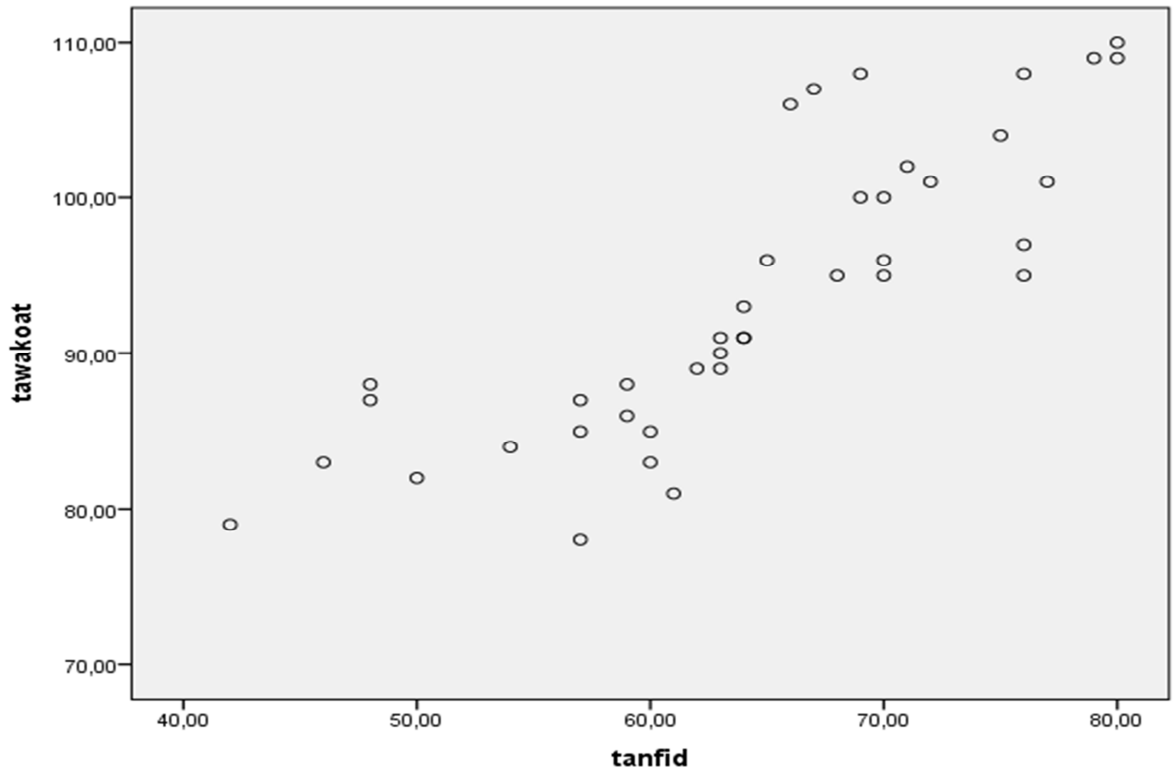
Correlations

		توقعات	تنفيذ
توقعات النجاح والفشل	Pearson Correlation	1	,834**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	3387,975	2916,675
	Covariance	86,871	74,787
	N	40	40
كفاية التنفيذ	Pearson Correlation	,834**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	2916,675	3613,775
	Covariance	74,787	92,661
	N	40	40

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

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير توقعات النجاح والفشل قد بلغ (93.72) بينما قدر الانحراف المعياري بـ(9.32) أما المتغير الثاني والمتمثل في كفاية التنفيذ فقد بلغ متوسطه الحسابي (64.42) في حين قدر انحرافه المعياري بـ(9.62).

ومن خلال ذات الجدول ندرك بأنه **توجد علاقة طردية قوية** بين كل من متغيري مستوى توقعات النجاح والفشل ومستوى كفاية التنفيذ عند عينة الدراسة المتكونة من (40) أستاذاً من أساتذة التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة العلاقة (0.83) كما يلاحظ أن هذه القيمة دالة عند مستوى 0.01. ويمكن أن نستوضح أكثر عن طبيعة العلاقة التي تربط المتغيرين من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (04): مخرج SPSS يمثل الانتشار الخاص بمتغيري الفرضية الجزئية الثانية توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ.

من خلال المخطط السابق نلاحظ ان قيم المتغيرين السابقين قد توزعت بشكل خطي مما يجعلنا نتأكد أن العلاقة التي تربطهما هي علاقة خطية لا ترجع للصدفة إنما هي حقيقية تتبع نظاما واضحا يسمح بالتنبؤ بالمتغير الأول من خلال الثاني أو العكس.

وبناءً على ما ورد سابقا فإن الفرضية التي تقول: «**هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ لدى اساتذة التعليم الثانوي» قد تحققت، وكانت هذه العلاقة طردية موجبة.**

3.1.1.5- الفرضية الجزئية الثالثة :« هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم لدى اساتذة التعليم الثانوي.»

إن صياغة الباحث لهذه الفرضية الجزئية الثالثة كان بهدف التعرف عم إذا كانت هناك علاقة بين مستوى توقعات النجاح والفشل ومستوى كفاية التقويم عند اساتذة التعليم الثانوي، وقد افترض الباحث بأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين كلى المتغيرين السابقين بحيث أنه كلما اتجهت التوقعات نحو النجاح زادت معها كفاية التقويم والعكس صحيح.

ومن أجل التأكد من هذه الفرضية تم إتباع الخطوات التالية:

قام الباحث بدايةً باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختيار في (معامل الارتباط لبيرسون/ Coefficient de corrélation linéaire de Bravais-Pearson) و هو المعامل الذي يعرف بمعامل ارتباط ناتج العزوم وهو يمثل قوة العلاقة الخطية بين المتغيرين.

وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخراج قيمة بيرسون وقد توصل إلى النتيجة التالية:

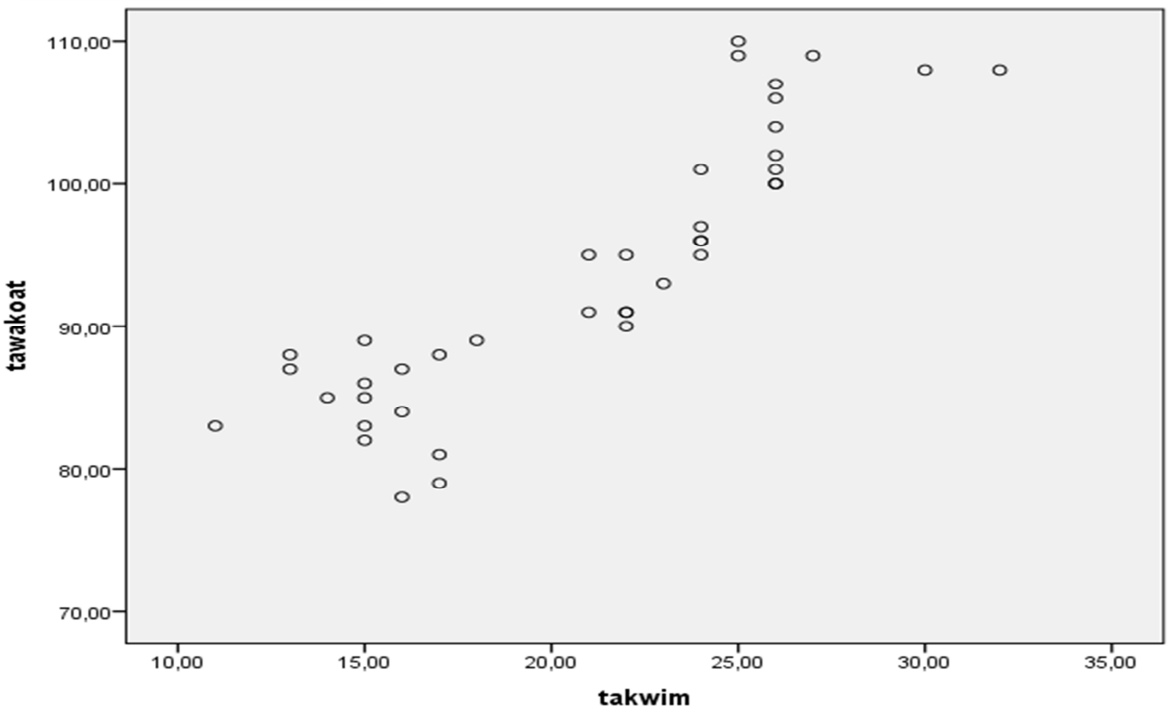
الجدول رقم (27): مخرج SPSS يمثل كل من القيم الوصفية وقيمة الارتباط بين متغيري الفرضية الجزئية الثالثة توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
توقعات النجاح والفشل	93,7250	9,32047	40
كفاية التقويم	20,9250	5,27883	40

Correlations			
		توقعات	التقويم
توقعات النجاح والفشل	Pearson Correlation	1	,886**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	3387,975	1700,175
	Covariance	86,871	43,594
	N	40	40
كفاية التقويم	Pearson Correlation	,886**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	1700,175	1086,775
	Covariance	43,594	27,866
	N	40	40
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير توقعات النجاح والفشل قد بلغ (93.72) بينما قدر الانحراف المعياري بـ(9.32) أما المتغير الثاني والمتمثل في كفاية التقويم فقد بلغ متوسطه الحسابي (20.92) في حين قدر انحرافه المعياري بـ(5.27).

ومن خلال ذات الجدول ندرك بأنه **توجد علاقة طردية قوية** بين كل من متغيري مستوى توقعات النجاح والفشل ومستوى كفاية التقويم عند عينة الدراسة المتكونة من (40) أستاذاً من أساتذة التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة العلاقة (0.88) كما يلاحظ أن هذه القيمة دالة عند مستوى 0.01. ويمكن أن نستوضح أكثر عن طبيعة العلاقة التي تربط المتغيرين من خلال الشكل التالي:



<u>الشكل رقم (05):</u> مخرج SPSS يمثل الانتشار الخاص بمتغيري الفرضية الجزئية الثالثة توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم.

من خلال المخطط السابق نلاحظ ان قيم المتغيرين السابقين قد توزعت بشكل خطي مما يجعلنا نتأكد أن العلاقة التي تربطهما هي علاقة خطية لا ترجع للصدفة إنما هي حقيقية تتبع نظاما واضحا يسمح بالتنبؤ بالمتغير الأول من خلال الثاني أو العكس.

وعليه فإنه وبناء على ما ورد سابقا فإن الفرضية التي تقول: «**هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم لدى اساتذة التعليم الثانوي**» **قد تحققت، وكانت هذه العلاقة أيضاً طردية موجبة.**

2.1.5- الفرضية الرئيسية:

« هناك علاقة قوية بين توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية لدى اساتذة التعليم الثانوي. »

إن صياغة الباحث لهذه الفرضية كان بهدف التعرف عما إذا كانت هناك علاقة بين مستوى توقعات النجاح والفشل ومستوى كفايات التدريس عند اساتذة التعليم الثانوي، وقد افترضت الدراسة بأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين كلى المتغيرين السابقين بحيث أنه كلما اتجهت التوقعات نحو النجاح زادت معها كفايات التدريس والعكس صحيح.

ومن أجل التأكد من هذه الفرضية تم إتباع الخطوات التالية:

قام الباحث بدايةً باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختيار في (معامل الارتباط لبيرسون/-Coefficient de corrélation linéaire de Bravais Pearson) و هو المعامل الذي يعرف بمعامل ارتباط ناتج العزوم وهو يمثل قوة العلاقة الخطية بين المتغيرين.

وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخراج قيمة بيرسون وقد توصل إلى النتيجة التالية:

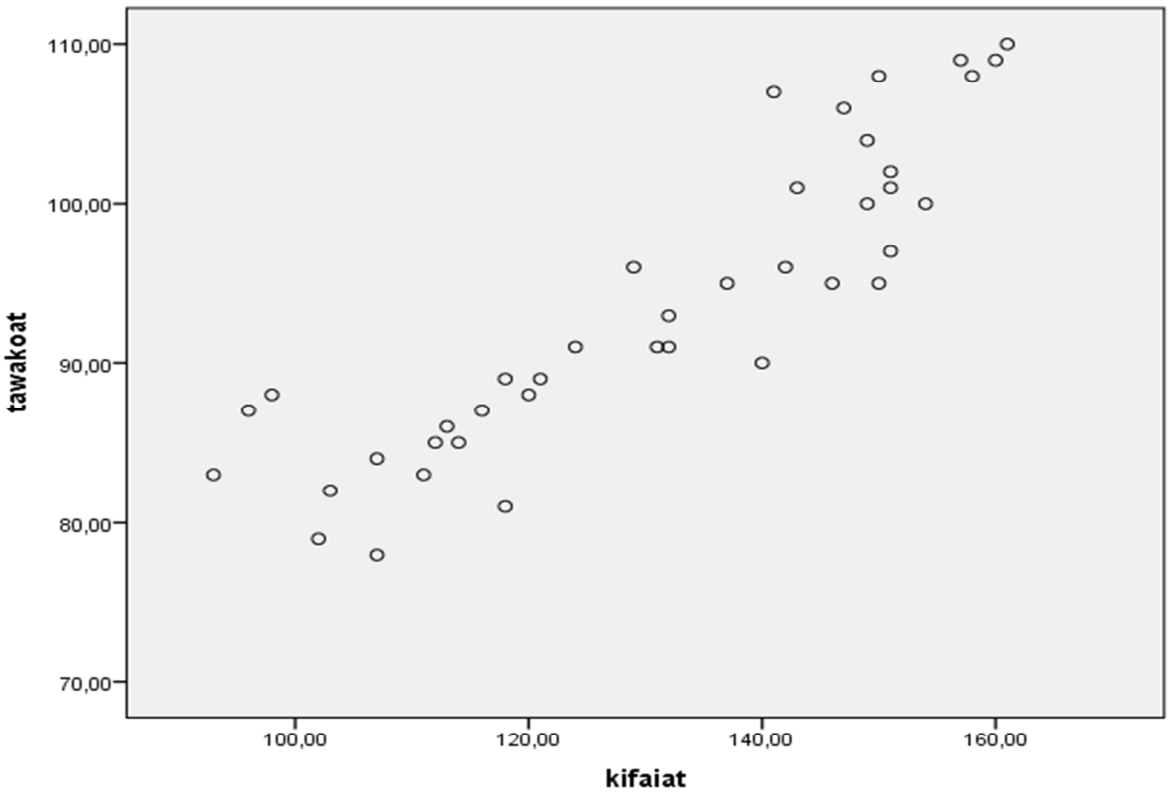
الجدول رقم (28): مخرج SPSS يمثل كل من القيم الوصفية وقيمة الارتباط بين متغيري الفرضية الرئيسية توقعات النجاح والفشل وكفايات التدريس.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
توقعات النجاح والفشل	93,7250	9,32047	40
كفايات التدريس	130,8500	20,22635	40

Correlations			
		التوقعات	كفايات
توقعات النجاح والفشل	Pearson Correlation	1	,895**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	3387,975	6577,350
	Covariance	86,871	168,650
	N	40	40
كفايات التدريس	Pearson Correlation	,895**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	6577,350	15955,100
	Covariance	168,650	409,105
	N	40	40
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير توقعات النجاح والفشل قد بلغ (93.72) بينما قدر الانحراف المعياري بـ(9.32) أما المتغير الثاني والمتمثل في كفايات التدريس فقد بلغ متوسطه الحسابي (130.85) في حين قدر انحرافه المعياري بـ(20.22).

ومن خلال ذات الجدول ندرك بأنه **توجد علاقة طردية قوية** بين كل من متغيري مستوى توقعات النجاح والفشل ومستوى كفايات التدريس عند عينة الدراسة المتكونة من (40) أستاذاً من أساتذة التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة العلاقة (0.89) كما يلاحظ أن هذه القيمة دالة عند مستوى 0.01. ويمكن أن نستوضح أكثر عن طبيعة العلاقة التي تربط المتغيرين من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (06): مخرج SPSS يمثل الانتشار الخاص بمتغيري الفرضية الرئيسية توقعات النجاح والفشل وكفايات التدريس.

من خلال المخطط السابق نلاحظ ان قيم المتغيرين السابقين قد توزعت بشكل خطي مما يجعلنا نتأكد أن العلاقة التي تربطهما هي علاقة خطية لا ترجع للصدفة إنما هي حقيقية تتبع نظاما واضحا يسمح بالتنبؤ بالمتغير الأول من خلال الثاني أو العكس.

وبناء على ما ورد سابقاً فإن الفرضية التي تقول: «**هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفايات التدريس لدى اساتذة التعليم الثانوي» قد تحققت، وكانت هذه العلاقة طردية موجبة.**

2.5- تفسير ومناقشة النتائج

بعد عرض النتائج وتحليلها وفقاً لفرضيات دراستنا، سنقوم في هذه الخطوة بتفسير تلك النتائج تبعا لما جاء في الدراسات السابقة والاطر النظري.

1.2.5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات الجزئية

- **تحققت الفرضية الجزئية الأولى** كما هو موضح في الجدول رقم (25) والتي تقول:« **هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط لدى اساتذة التعليم الثانوي.**» أي كلما زاد توقع الأستاذ للنجاح كلما زادت كفاية التخطيط للدرس لديه ، وعلى العكس من ذلك كلما قل توقعه للفشل كلما زادت كفاية التخطيط للدرس لديه، وكنا قد افترضنا بأن العلاقة بين متغيري توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط قد تكون قوية ولم نحدد اتجاهها طردياً كان أو عكسياً، لكن النتائج أثبتت بأنها قوية طردية موجبة، وهذا ما اتفق مع ما جاء في الجانب النظري والدراسات السابقة وبالضبط **دراسة بارتال وجتمان bartal et Guttman(1981)** حين ركزا على أن توقع النجاح أو الفشل يؤثر على نفسية الانسان مما يجعله يغير وجهة نظره وسلوكياته من السلب إلى الايجاب أو من الايجاب إلى السلب، وهذا ما يتضح في نتائج دراستهما التي نعرض منها:« أن التلاميذ يعزون نجاحهم لمجهودهم ومجهود معلميهم، أما المعلمين فيميلون إلى عزو نجاح تلاميذهم إلى اجتهادهم وقدراتهم واهتمامهم ومساعدة معلميهم، بينما الأولياء يعزون نجاح أبناءهم إلى الاستذكار الجيد في المنزل ومساعدة معلميهم.» «وفي حالة الفشل فإن التلاميذ يعزون فشلهم إلى نقص مساعدة الآباء وصعوبة أسئلة الاختبار، والمعلمون والأولياء يعزون فشل أبنائهم إلى الجهد المنخفض وعدم الاستذكار الجيد.» ومن هنا يتضح لنا أن توقع النجاح والفشل يؤثر على شخصية الانسان مما يؤدي إلى تعثره في أداء مهامه. وهذا ما أثبتته نتائج هذه الفرضية الجزئية، التي كان معامل بيرسون يساوي فيها **(0.78)** مما يدل على أن توقعات الأساتذة كانت عالية للنجاح فزادت كفاية التخطيط لديهم، وبذلك تكون مراحل الدرس منظمة

ووسائله مناسبة فتسهل بذلك عملية تنفيذه وتصل المعلومة لأذهان التلاميذ بالصورة المتوقعة مما يؤثر على نتائج قد تكون ايجابية فيما بعد .

- **تحققت الفرضية الجزئية الثانية** كما هو موضح في الجدول رقم (26) والتي تقول« **هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ لدى اساتذة التعليم الثانوي.**» أي كلما زاد توقع الأستاذ للنجاح كلما زادت كفاية التنفيذ للدرس لديه ، وعلى العكس من ذلك كلما قل توقعه للفشل كلما زادت كفاية التنفيذ للدرس لديه، وكنا قد افترضنا بأن العلاقة بين متغيري توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ قد تكون قوية ولم نحدد اتجاهها طردياً كان أو عكسياً، لكن النتائج أثبتت بأنها كانت قوية طردية موجبة، وهذا ما اتفق مع ما جاء في الجانب النظري والدراسات السابقة وبالضبط **دراسة أحمد يحي (2011)** والذي ركز على أهمية التدريب على توقع النجاح لأن ذلك قد يسهم في تحصيله ومن بين نتائج دراسته« هناك أثرا للتدريب على العزو للنجاح والفشل في التحصيل، و تؤكد هذه النتائج أهمية تدريب طلبة السنة الأولى على العزو السببي للنجاح والفشل.» ومن هنا يتضح لنا أن توقع النجاح في عملية تنفيذ الدرس من قبل الأستاذ يجعل درسه ناجحاً وبصفة كبيرة وقد يستوعبه التلاميذ بسهولة مما يمهد الطريق لنجاحهم. وهذا ما أثبتته نتائج هذه الفرضية الجزئية، التي كان معامل بيرسون يساوي فيها **(0.83)** مما يدل على أن توقعات الأساتذة كانت عالية للنجاح فزاد كفاية التنفيذ لديهم.

- **تحققت الفرضية الجزئية الثالثة أيضاً** كما هو موضح في الجدول رقم **(27)** والتي تقول «**هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم لدى اساتذة التعليم الثانوي.**» أي كلما زاد توقع الأستاذ للنجاح كلما زادت كفاية التقويم لدرسه واستجابة تلاميذه نحو تلك المعلومة ومدى استيعابها، وعلى العكس من ذلك كلما قل توقعه للفشل كلما زادت كفاية التنفيذ لديه، وكنا قد افترضنا بأن العلاقة بين متغيري توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم قد تكون قوية ولم نحدد اتجاهها طردياً كان أو عكسياً، لكن النتائج أثبتت بأنها كانت قوية طردية موجبة، وهذا ما اتفق مع ما جاء في الجانب النظري والدراسات السابقة

وبالضبط **دراسة كيم kim(2000)** في جانب واحد وهو تكوين الأستاذ وتدريبه على التقويم، والذي ركز على «أهمية تدريب الأساتذة على كفايات التقويم والحاجة الى برامج تربوية للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها.» لكن اختلفت نتائج دراستنا مع ما جاءت به نتائج دراسة **كيم** في مدة التكوين التي يحتاجها الأستاذ ليمتلك كفاية في التقويم، فالأستاذ الذي يتوقع نجاحه في المهنة فانه سيمتلك كفاية في التقويم قبل الأستاذ الذي يتوقع فشلا فيها، وقد لا يمتلك هذا الأخير كفاية أبدا لأن الفشل سيسيطر على تفكيره ومن ثمّ سلوكه ويؤدي به في النهاية إلى ظلم تلاميذه فقد ينجح من يملك مستوا أقل من التلميذ الذي رسب. وهذا ما أثبتته نتائج هذه الفرضية الجزئية، التي كان معامل بيرسون يساوي فيها **(0.88)** مما يدل على أن توقعات الأساتذة كانت عالية للنجاح فزادت كفاية التقويم لديهم.

2.2.5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية

- **تحققت الفرضية الرئيسية** كما هو موضح في الجدول رقم **(28)** والتي تقول:« **هناك علاقة قوية بين توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية لدى اساتذة التعليم الثانوي**» أي كلما زاد توقع الأستاذ للنجاح كلما زادت كفاياته التدريسية، وعلى العكس من ذلك كلما قل توقعه للفشل كلما زادت الكفايات التدريسية لديه، وكنا قد افترضنا بأن العلاقة بين متغيري توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية قد تكون قوية ولم نحدد اتجاهها طردياً كان أو عكسياً، لكن النتائج أثبتت بأنها كانت قوية طردية موجبة، وهذا ما اتفق مع ما جاء في الجانب النظري والدراسات السابقة وبالضبط مع ما أشار إليه **عدس(1985)حين قال:**

« أن التوقع يمثل حلقة الربط بين أداء الفعل وتحقيق الهدف بناءً على تجارب وخبرات ماضية، وميز بين نوعين من التوقعات هما: توقعات انفعالية موجبة، وتوقعات انفعالية سالبة.

فالتوقعات الانفعالية الموجبة بسبب ما أحرزه الشخص من نجاح في الماضي وما خبره من اعتزاز نتيجة لذلك. أما التوقعات الانفعالية السالبة فهي متعلمة من إخفاقاته في الماضي وما خبره نتيجة بذلك من خيبة أمل.» وهذا يعني أن توقع النجاح من قبل الأستاذ سيساعده كثيرا

على النجاح بالفعل واكتساب كفايات تدريسية قد لا يصل إليها من يتوقع الفشل وقد تضمحل الفروق الفردية بسبب هذا التوقع وقد تزيد حسب قدرات الاستاذ.

وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية بتعريف توقعات النجاح والفشل الذي قدمه **الأميري(1997)** بقوله: «إن ما نتوقع حدوثه يصبح سببا نحو ما توقعناه. فإذا توقع الفرد بأنه سينجح، فإن هذا التوقع يسهم إسهاما كبيرا في نجاحه، فهو يحدث نفسه بهذا النجاح ويفكر فيه دائما ويحدث أصدقاءه عنه، مما تجعل فكرة تتمكن في نفسه وتوجه سلوكه، وخلاف ذلك صحيح في توقع الإخفاق كما يرى أنه لا فرق بين أن يكون التوقع مبنيا على أسس صحيحة أو خاطئة في الأصل» من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن الأستاذ إذا ما توقع النجاح فإنه سينجح في التخطيط لدرسه وبالتالي تسهل عليه عملية تنفيذه وتقويمه الذي يساير العملية التعليمية التعلمية سيكون أكثر دقة، وبالتالي ستصل المعلومة للتلميذ في أفضل الظروف مما يجعله هو أيضا يتوقع النجاح. وهذا ما أثبتته نتائج هذه الفرضية الرئيسية، التي كان معامل بيرسون يساوي فيها **(0.89)** مما يدل على أن توقعات الأساتذة كانت عالية للنجاح فزادت الكفاية التدريسية لديهم.

3.5- الاستنتاج العـــام

بعد عرض النتائج وتحليلها مستعينين ببرنامج الـ**SPSS** ، وقراءة ما جاء في كل جدول من الجداول الخاصة بكل فرضية من فرضيات دراستنا وتدوين تلك القراءات تحتها، بعد ذلك تم مناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها على ضوء الدراسات السابقة والاطار النظري، وكانت قد **تحققت** جميع الفرضيات، وبمعامل **بيرسون** عالٍ. ويمكن عرضها كالآتي:

- **تحققت الفرضية الجزئية الأولى** القائلة «**هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التخطيط لدى اساتذة التعليم الثانوي.**» وكان معامل **بيرسون** =0.78

- **تحققت الفرضية الجزئية الثانية** القائلة« **هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التنفيذ لدى اساتذة التعليم الثانوي.**» وكان معامل **بيرسون** =0.83

- **تحققت الفرضية الجزئية الثالثة أيضاً** والقائلة:« **هناك علاقة ارتباطية قوية بين توقعات النجاح والفشل وكفاية التقويم لدى اساتذة التعليم الثانوي.**» وكان معامل **بيرسون** =0.88

- **تحققت الفرضية الرئيسية** والتي تقول « **هناك علاقة قوية بين توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية لدى اساتذة التعليم الثانوي**» وكان معامل **بيرسون** =0.89

✍ وبالرغم من أننا لم نوجه العلاقة إلا أن النتائج بينت أن كل الفرضيات كان معامل بيرسون فيها عالٍ وموجب، مما جعلنا نحكم على العلاقة بأنها **علاقة طردية قوية.**

4.5- الاقتراحات

بعد عرض نتائج الدراسة وتفسيرها، يمكننا وضع بعض الاقتراحات التي نهدف من خلالها إلى توجيه رسالة لمن لهم علاقة بالمستقبل المنظومة التربوية في الجزائر، ونذكر ما يلي:

- ضرورة الإعداد النفسي للأساتذة، من خلال تنمية فكرة النجاح التدريسي مستقبلا، والذي من المفترض أن يوازي تكوينهم الأكاديمي.

- إدراج مبادئ الحوار التعليمي وطرق التدريس الحديثة ضمن برامج التكوين المهني للمعلمين، الذي من شأنه أن يشجع المعلم على توقع النجاح مع تلاميذه في المستقبل.

- ضرورة مواكبة المعلمين للتغيرات والمستجدات التي تطرأ على البرامج الدراسية بالبحث المتواصل وتجديد معلوماتهم.

- ضرورة استعانة المعلمين بالعلوم الإنسانية من علم النفس وعلم الاجتماع وكذا علوم التربية، وذلك لمساعدتهم على معرفة خصائص التلاميذ في كل مرحلة مما يمكنهم من معرفة الاستراتيجية المناسبة التي يمكن استعمالها في كل مرحلة تعليمية.

- زيادة الاهتمام والتركيز من قبل المشرفين التربويين من خلال عقد الدورات التدريبية للمعلمين الجدد فيما يتعلق بامتلاك هؤلاء المعلمين للكفايات التدريسية وممارستها.

- تشجيع المعلمين على التخطيط للتدريس لما لعنصر التخطيط من أهمية في التحكم في العملية التربوية واختيار أفضل الأساليب والمهارات التدريسية وإدارة القسم على أكمل وجه.

– اجراء حصص إعلامية للأساتذة من طرف المستشار على فترات خلال العام الدراسي حول توقعات النجاح والفشل وما لها من تأثير على أداء المعلم مع تلاميذه وكيف تكون سببا انعكاسيا على نفسية التلميذ الذي يتوقع نجاحه أو فشله من خلال درجة استيعابه للمعلومة.

- نقترح اجراء دراسة حول: الكفايات التدريسية للأستاذ وعلاقتها بتوقعات النجاح والفشل لدى التلاميذ.

خاتمـــــة

إنه لمن الصعب جداً، على طالب يتمرن على منهجية البحث العلمي أن يُقدم على دراسة كاملة من كل نواحيها، إلا أن الباحث هنا حاول جاهداً أن يدرس الموضوع الموسوم بـ:« توقعات النجاح والفشل وعلاقتها بالكفايات التدريسية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي» علماً أنه لم يختر هذا الموضوع عشوائياً، بل كان نتيجة لإحساس عميق من طرفه بهذه المشكلة التي تؤثر في الكفايات التدريسية، والتي أصبحت تؤثر على تخطيط الأستاذ لدرسه وتنفيذه أياه وتقويمه، وعلى نتائج التلميذ فيما بعد، ورغبة منه في فهم هذه المشكلة أكثر وقف مدة ليست بالقصيرة تفكيراً فيما يمكن أن يسببها، فجرفه تفكيره هذا إلى محاولة فهم علاقته بتوقعات النجاح والفشل المستقبلي للأستاذ.

فكان من بين الأهداف المسطرة معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيري هذه الدراسة اللذان تم ذكرهما آنفاً، فبدأ بجمع المعلومات النظرية حول هذين المتغيرين، ومن ثم انطلق في الدراسة الميدانية لمعرفة أبعاد هذه العلاقة التي سبق له وأن افترض وجودها.

وكما كان متوقعاً من نتائج الدراسة التي بينت أن هناك علاقة ارتباطية طردية قوية بين توقعات النجاح والفشل والكفايات التدريسية. وكلٌ من المؤشرات الثلاثة –التي اعتبرتها الدراسة كمتغيرات جزئية–من: تخطيط، تنفيذ وتقويم للدرس، كانت أيضا علاقتها بتوقع النجاح والفشل طردية قوية.

ونظراً لهذه النتيجة المتوقعة حاول الباحث أن يفسرها من خلال ربطها بالدراسات السابقة وما جاء في الفصول النظرية، ولم يكتفي بإعطاء تفسيرات ملائمة لنتائجه فقط بل قدم مجموعة من المقترحات لمن هم على اتصال بهذه الفئة كان من بينها: أن اقترح على القائمين على تكوين الأساتذة، التركيز على اعدادهم لتوقع النجاح في المستقبل التدريسي، لأن من يتوقع النجاح فإنه سيعمل على تحقيقه فإن لم توصله قدراته، فإنه على الأقل لن يفشل، أما من يعمل من أجل تجنب الفشل فإن نجاحه سيكون ناقصاً إن نجح وقد يقع في الأسوء وهو الفشل، ونجاح المعلم في تخطيط درسه وتنفيذه بكيفية من شأنها أن توصل المعلومة في أفضل الظروف للتلميذ وتقويمه من بداية الحصة إلى نهايتها، يؤثر بالضرورة على توقع تلاميذه للنجاح في دراستهم لأنهم أخذوا المعلومة في أحسن الظروف. والعكس يحدث للأستاذ الذي يتوقع الفشل و يعمل من أجل تجنبه، فسيُنتج لنا تلميذاً يفكر بنفس الكيفية.

قائمـــــة المراجـــــع

أ)- المراجع باللغة العربية

01- الأزرق، عبد الرحمان صالح(2000)علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، طرابلس: مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

02- الدريج، محمد (1998) الدعم التربوي وظاهرة الفشل الدراسي سلسلة دفاتر في التربية، الرباط: منشورات رمسيس.

03- الدليم، فهد عبد الله(1990) مدخل إلى نظريات الشخصية،ط1، الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.

04- الوقفي، راضي(1998) مقدمة في علم النفس،ط1، الأردن: دار الشروق للنشر.

05- القلا فخر الدين، يونس ناصر(2004) أصول التدريس و طرائقه، ط1، سوريا: منشورات جامعة دمشق.

06-الخولي، وليم(1976) موسوعة علم النفس والطب العقلي ،ط1، القاهرة، دار المعارف.

07-الغزيوات محمد(2000) مدى استخدام معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للوسائل التعليمية في محافظة الكرك، مجلة الدراسات، الجامعة الأردنية، العدد52 .

08- أبو حطب، فؤاد وآخرون(1984) معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

09- بن هادية علي و آخرون(2000)القاموس الجديد، ط7 ، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائري.

10- جاسم محمد، السلامي، (2003) تقويم الأداء لمعلمي الأطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات التعليمية،ط1، عمان، الأردن: دار المناهج.

11- جعفر محمد أيوب(2002) التدريس وفق الحركة الكفائية، البحرين: بحث منشور بمجلة التربية، العدد10 .

12- زيدان محمد مصطفى(1981)الكفايات الانتاجية للمدرس، ط1 ، جدة، السعودية: دار الشروق للنشر و التوزيع والطباعة.

13- زكية إبراهيم كامل وأخرون،(2002) طروق التدريس في التربية الرياضية، ط1، الإسكندرية: كلية التربية الرياضية.

14- حسين زيتون(2001،أ) مهارات التدريس، ط1 ، القاهرة: عالم الكتب .

15- حسين زيتون(2001،ب)تصميم التدريس رؤية منظومية، ط2 ، القاهرة: عالم الكتب.

16- حسن شكير(2002) مدخل للكفايات و المجزوءات، مقاربة نظرية و تطبيقية، المغرب: مطبعة المتقي برينتر/المحمدية.

17- طه ، فرج عبد القادر وآخرون(1993)موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الكويت: دار سعاد الصباح للنشر.

18-كهيلابوز(2005)طرائق تدريس التربية، ط1 ، دمشق: منشورات جامعة.

19- محمد مصطفى زيدان(1399)، عوامل الكفاية الانتاجية في التربية، جدة، السعودية: دار الشروق.

20- محمد الدريج(2003)مدخل الى علم التدريس، ط1 ، العين، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

21- محمد زياد حمدان(1999)أساليب التدريس،ط1، الأردن: دار التربية الحديثة للنشر و الاستشارات و التدريب.

22- مرعي توفيق(1983) الكفايات التعليمية في ضوء النظم،ط1، عمان: دار الفرقان للنشر و التوزيع.

23- مرعي توفيق، وبلقيس احمد (1986) أخلاقيات مهنة التعليم،ط1، مسقط، عمان: وزارة التربية والتعليم.

24- منسي محمود عبد الحليم(2003)التقويم التربوي، ط2 ، القاهرة: دار المعرفة الجامعية الأزاريطية.

25- مقدم عبد الحفيظ(1993) **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

26- سهيلة كاظم الفتلاوي(2003)كفايات التدريس، المفهوم –التدريب –الأداء، ط1 ، الأردن، دار الشروق للنشر و التوزيع.

27- سهيلة كاظم الفتلاوي(2004) تفريد التعليم في اعداد و تأهيل المعلم النموذج في القياس و التقويم التربوي، ط1 ، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

28- عاقل ، فاخر(1971) معجم علم النفس، بيروت: دار العلم للملايين.

29- عبد الرحمان صالح الأزرق(2000) علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، بيروت، لبنان: دار الفكر العربي.

30- عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون(1990) أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفاية التدريسية لدى المعلمين، الإسكندرية، مصر: المؤتمر العالمي الثاني إعداد المعلمين للجمعية المصرية للمنهاج وطرق التدريس.

31- عطية، عز الدين جميل(1999) تفسير سلوك الناس للسلوك والمواقف،ط1، القاهرة: عالم الكتب.

32- علاونة، سفيق (2004) الدافعية في كتاب محمد الريماوي(محرر)، علم النفس العام،ط1، عمان: دار المسيرة للنشر.

33- عمار بوحوش، ذنيبات محمد(1995) مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث الاجتماعية، ط1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

34- عدس، محمد عبد الرحيم (1996) المعلم الفاعل والتدريس، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

35- غباري، ثائر أحمد، (2008)الدافعية النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر.

36- غريب، عبد الكريم(2002)الكفايات و استراتيجيات اكتسابها، ط2 ، الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

37- رزوق، سعد(1979)موسوعة علم النفس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

ب)- الرسائـــل الجامعيـــة

38- السواح، عبد الرؤوف إبراهيم أحمد(1994) توافق توقعات المعلمين على توقعات الكلية الأكاديمية وانعكاس ذلك على مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة.

39- السنيدي، سعيد بن راشد بن سليم(2000) الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك أربد، الأردن.

40- أبو عليا، محمد مصطفى عبد الهادي(1989)اتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس، القاهرة.

41- أحمد يحي (2010-2011)، فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي للنجاح والفشل في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

42- أسامة البطانية(2004) الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الأردن.

43- باحكيم، شهرزاد أحمد صالح(1424)، علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو عجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة ،رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

44- بلبيسيي، منى عبد القادر(1991) أثر التحصيل الأكاديمي في توقعات النجاح والفشل، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، الأردن.

45- بن غنيمة ابتسام، وآخرون،(2013-2014) دور المرشد المدرسي في الحد من الفشل الدراسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

46- يونسي تونسية(2011-2012) تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي غير منشورة.

47- موسى، محمد(1985) العلاقة بين الشعور بالأمن عند المراهقين والمراهقات وبعض العوامل الأسرية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.

48- محمد حسن الطراونة،(2014-2015)الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، قسم علوم التربية، كلية الادب، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان.

49- مكرم حميد الرفاعي (2009-2010)، العزو للنجاح والفشل في الرياضة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل في الألعاب الجماعية، جامعة الموصل، السعودية.

50- سالم، محمد عبد الستار أحمد(1996) أثر تباين توقعات وطموحات الآباء والأبناء على قلق الاختبار والتحصيل الدراسي للأبناء في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة.

51- رضاب عبد الرزاق (2009-2010)، الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات-المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، قسم التربية وعلم النفس، العراق.

52- ثائر غباري وآخرون (2011-2012)، أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

53- قاسم محمد خز علي، عبد اللطيف عبد الكريم مومني،(2009- 2010) الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء، الأردن.

54- فاطمة عبيد أحمد المغربي(1988)، دراسة تقويمية لبعض كفايات تدريس التاريخ، جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة.

55- غازي مفلح(1998)الكفايات التعليمية التي يحتاج معلموا المرحلة الإبتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية، غير منشورة، جامعة دمشق.

ج)- المجـــــــلات

56- يسرى السيد(2004)قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد الخامس، العدد الثالث، جامعة البحرين.

57- مادي لحسن(2001)تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفايات، منشورات مجلة علوم التربية، العدد(01)

58- مريم روابح (2000)مفهوم الكفاية، مجلة موعدك التربوي، العدد(05)، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

59- عدس، عبد الرحمان(1996)الإسلام والأمن النفسي للأفراد، مجلة الأمن والحياة العدد 169، السنة15.

60- غنيم ، محمد عبد السلام(1994) أثر التفاعل بين مستويات الإنجاز ومواقف النجاح والفشل على سرعة التعلم ، المجلة المصرية للدراسات، العدد 9 .

61- شناوي عبد الكريم محمد(2007)الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات، تخصص معلم مجال(علمي و أدبي)في كلية التربية بعبري/سلطنة عمان، من وجهة نظر المعلمات في مدارس الطائف، المجلد الأول، العدد الأول، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة سلطنة قابوس، عمان.

د)- المراجع باللغة الأجنبية

62- Berry, Barnett & Ginsberg, Rick.(1991). Effective School and Teacher Professionalism Education Policy at Cross Roads, In James Bliss and Others in Effective Schools, Prentice Hall, New Jersey.

63- bartal et Guttman.(1981).A comparison of teachers.pupils. and parents. attributions regarding pupils academic achievements.

64-Bouchard.P.et St-amant(1996)Le retour aux études;les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au québec.Revue canadienne de l'éducation.

65- Kim, Keyng Suk. (2000).Teachers Perceptions of Competencies Needed for Working in Inclusive Childhood Education Programs.

66- le boterf, guy (1994): de la competence/ essai sur un attracture étrang/ paris, les éditions dorganisation.

67- perrenond, ph. (1998) : construire des copétences, est ce tournes le dossier (savoirs et competences)/ publication université de geneve. dos oux savoir/ in résomonces mensuel de lécole valaisanne. N (03)

الملحق رقم(01): استمارة تتعلق بتوقعات النجاح والفشل

أستاذي، أستاذتي تحية طيبة مباركة وبعد :

إننا نحن طلبة علم النفس نتقدم لكم بمجموعة من الأسئلة، باعتباركم الشخص المؤهل لإجابتنا عليها، والتي تدور حول توقعكم للنجاح والفشل، وستجد أمام كل عبارة خمسة بدائل.

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيداً ثم تضع علامة **(X)** أمام الخانة التي تنطبق مع توقعك، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن وجهة نظركم حولها، كما نؤكد لكم أن إجاباتكم لن يطلع عليها أحد، وتستخدم فقط لأجل البحث العلمي.

ونشكركم مسبقاً

الرقم	العبارة	اعارض بشدة	اعارض	متردد	أوافق	أوافق بشدة
1	يصعب عليّ تحقيق أهدافي					
2	يصعب عليّ تعلم مهارات جديدة					
3	أتحمل المسؤوليات حينما تلقى عليّ بنجاح					
4	أرى أن الأشياء الحسنة تفوق الأشياء السيئة في الحياة					
5	أتوقع الحصول على الترقيات التي استحقها					
6	أتوقع النجاح فيما أقوم به من مشاريع					
7	لا أتوقع تحسن ظروف حياتي إلى صورة أفضل					
8	يصغي الآخرين إليّ باهتمام عندما أتحدث إليهم					
9	أتوقع أن أنجح في كل ما أتعامل معه من قضايا					
10	أتوقع أن أحقق نجاحا في الأمور التي أواجهها على المدى البعيد					
11	تنعدم مساهمتي الواضحة في المجتمع					
12	اتوقع أن تلاقي خططي المستقبلية نجاحا محدودا					
13	اتوقع أن أواجه كثيرا من مواقف الفشل في حياتي					
14	أتوقع أن أحقق طموحي في المهنة التي اختارتها					
15	أتوقع أن أبدي انطباعا حسنا مع الناس الذين ألتقيهم لأول مرة					
16	أتوقع أن أصدر أحكاما عادلة في المواقف التي أواجهها					

17	أتوقع أن أحقق تفوقا واهتماما في مهنتي					
18	أتوقع أن أكون قدوة حسنة لأبنائي					
19	أتوقع أن أحقق علاقة زوجية ناجحة					
20	أتعامل مع المواقف المحرجة بطريقة مناسبة					
21	اعالج المشكلات غير المتوقعة بنجاح					
22	أتوقع أن لدي القدرة على مواجهة أي موقف بفعالية					
23	أتوقع أن أحقق النجاح عندما أخطط هدفا لحياتي الشخصية					
24	أتوقع أن لدي القدرة على حل المشكلات					
25	أتوقع مواجهة المشاكل في التعامل مع الزملاء والآخرين					
26	أجد أن كثيرا من الزملاء والناس لا يفهمون ما أقوله					
27	أعجز عن اظهار احترامي الكافي لزملائي والآخرين					
28	أتوقع أن ما أبذله من جهد في موقف ما غير نافع					
29	أتوقع أني مهما بذلت من الجهد فإن الأمور لا تسير على ما أريد					
30	يصعب عليّ التعامل مع الزملاء والآخرين					

الملحق رقم (02): استمارة تتعلق بالكفايات التدريسية

أستاذي، أستاذتي تحية طيبة مباركة وبعد :

إننا نحن طلبة علم النفس نتقدم لكم بمجموعة من الأسئلة، باعتباركم الشخص المؤهل لإجابتنا عليها، والتي تدور حول كفاياتكم التدريسية، وستجد أمام كل عبارة خمسة بدائل.

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيداً ثم تضع علامة **(X)** أمام الخانة التي تنطبق مع ما تراه مناسبا، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن وجهة نظركم حولها، كما نؤكد لكم أن إجاباتكم لن يطلع عليها أحد، وتستخدم فقط لأجل البحث العلمي.

ونشكركم مسبقاً

الرقم	العبارة	اعارض بشدة	اعارض	متردد	أوافق	أوافق بشدة
1	**أن تتقن تحديد مصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الإنترنت للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة**					
2	**أن تمتلك مرونة في التفكير تسمح لها بتقبل كل جديد مهم ومفيد لإثراء العملية التعليمية**					
3	**أن تتمكن من تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية الخاصة بكل درس بحيث تغطي المجال المعرفي والوجداني والمهاري**					
4	**أن تتقن تحليل مستوى الدرس إلى مكوناته الأساسية من حقائق ومفاهيم وقوانين وتعميمات**					
5	**أ ن تتمكن من اختيار أساليب التدريس والمواقف التعليمية التي تتحقق من خلاله الأهداف السلوكية**					
6	**أن تتقن تنظيم المادة الدراسية ومراعاة تسلسلها منطقياً**					
7	**أن تتقن ربط المادة التي يدرسها بغيرها من المواد الأخرى لتحقيق التكامل بين المناهج**					
8	**أن تتقن التعامل مع المتغيرات والمستجدات بما يتوقف مع عقيدته ومع فلسفة التعليم وأهدافه**					
9	**أن يتمكن من تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية حتى يغرس ذلك في نفوسهم**					

	منذ الصغر في هذا العصر المتجدد					
10	**أن تتمكن من تدريب الطلاب على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لاستخلاص نتائج الدرس**					
11	**أن تتمكن من معرفة العلاقة بين الحقائق والمفاهيم والقوانين والتعميمات والمبادئ والنظريات ذات العلاقة بمادة التخصص**					
12	**أن تتمكن من تنفيذ الطريقة التدريسية المناسبة لكل درس بفعالية وتعديل أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم**					
13	**أن تتمكن من تعليم الطلبة كيفية التعليم بدلاً من تلقينهم العلم**					
14	**تثبيت مفردات الخطة الدراسية بإتقان**					
15	**أن تتمكن من التخطيط لإدارة المناقشات بفاعلية**					
16	**أن تتمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة**					
17	**أن تتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلبة واستخدامها**					
18	**أن تتمكن من تهيئة المناخ التعليمي الملائم والمشجع للإبداع**					
19	**أن تتقن كيفية الإصغاء باهتمام إلى أفكار وآراء مقترحات الطلبة**					
20	**أن تتمكن من تنمية قدرة الطلبة على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة بدلاً من تنمية قدرتهم على الإجابة عليها**					
21	**أن تتمكن من تشجيع الطلبة على حل الأسئلة بأكثر من طريقة**					
22	**أن تتمكن من دمج مهارات التفكير في موضوعات المنهج الدراسي بحيث نعلم الطلبة المادة العلمية ومهارة التفكير معاً**					
23	**أن تتقن تصميم مواقف تعليمية لتنمية مهارات التفكير مشتقة من موضوعات المنهج المقرر**					
24	**أن تتمكن من تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الطلبة**					
25	**أن تنفذ الخطة التدريسية بكفاءة**					
26	**أن تتمكن من استخدام الوقت بفاعلية لتحقيق أهداف الدرس**					
27	**أن تتقن استخدام الأساليب التي تتبع التفاعل الصفي بين الطلبة أنفسهم وبين المعلم**					
28	**أن تتقن استخدام طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية**					

	والنفسية					
29	**أن تتمكن من استخدام التكنولوجيا التعليمية وتقنية المعلومات المتجددة في طريق التدريس**					
30	**أن تتمكن من استخدام استراتيجيات التدريس مثل التعلم التعاوني والتعليم المصغر والتعلم الفردي**					
31	**أن تتقن استخدام التقنيات التربوية المتطورة**					
32	**أن يتوجه الطلبة إلى الأنشطة التي يميلون إليها ويحبونها**					
33	**أن تتمكن من إتاحة الفرصة للطلبة في التخطيط للعمل وتنفيذه وتقويمه في جو نفسي مريح**					
34	**أن تتمكن من التعرف على الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم وتشجيعهم**					
35	**أن تتمكن من تفعيل مشاركة الطلبة التي تقام على مستوى المدرسة**					
36	**أن تتمكن من مساعدة الطلبة على اكتساب معلومات جديدة من خلال تنفيذه للأنشطة ومشاركة زملائه**					
37	**أن تتمكن من كيفية تعليم طلبتها التقويم الذاتي وإصدار الأحكام**					
38	**أن تستخدم انواع التقويم المختلفة(التمهيدي، البنائي، التراكمي)**					
39	**أن تتقن استخدام أساليب التقويم المختلفة**					
40	**أن تتقن بناء اختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفية المختلفة**					
41	**أن تتقن صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية**					
42	**أن تتقن تحديد مستوى التطوير التحسن في تحصيل طلبتها**					
43	**أن تتقن تقديم التعزيز الفردي والمناسب لكل طالب وتوظيف تعليقات الطلبة والاستفادة من التغذية الراجعة**					

ملحق رقم (03): يمثل النتائج الخام لمتغيرات الدراسة وأبعادها

الافراد	توقعات النجاح والفشل	الكفايات التدريسية			
		كفاية التخطيط	كفاية التنفيذ	كفاية التقويم	مجموع
1	82	38	50	15	103
2	97	51	76	24	151
3	102	54	71	26	151
4	83	36	60	15	111
5	95	52	76	22	150
6	108	49	69	32	150
7	87	35	48	13	96
8	90	55	63	22	140
9	95	54	68	24	146
10	86	39	59	15	113
11	84	37	54	16	107
12	101	48	77	26	151
13	96	40	65	24	129
14	109	53	80	27	160
15	81	40	61	17	118
16	89	41	62	18	121
17	104	48	75	26	149
18	85	42	57	15	114
19	106	55	66	26	147
20	107	48	67	26	141
21	93	45	64	23	132
22	91	40	63	21	124
23	100	54	69	26	149
24	83	36	46	11	93
25	88	37	48	13	98
26	79	43	42	17	102
27	95	46	70	21	137
28	78	34	57	16	107
29	109	53	79	25	157
30	110	56	80	25	161
31	89	40	63	15	118
32	85	38	60	14	112
33	101	47	72	24	143
34	108	52	76	30	158
35	91	45	64	22	131
36	96	48	70	24	142
37	88	44	59	17	120
38	87	43	57	16	116

132	22	64	46	91	39
154	26	70	58	100	40
5234	**837**	**2577**	**1820**	**3749**	**مجموع**
130,85	**20,925**	**64,425**	**45,5**	**93,725**	**معدل**

الحمد لله

Sommaire

L'étude tente de discuter de la relation entre les attentes de réussite et d'échec et les compétences pédagogiques d'un échantillon d'enseignants du secondaire à l'école secondaire de Sidi Ameur.

Le chercheur a commencé son étude sur ce sujet de la question principale qui fournit (Y at-il une forte corrélation entre les attentes de la réussite et de l'échec et de l'enseignement Compétences en un échantillon des enseignants du secondaire?) Le chercheur a émis l'hypothèse qu'il existe une forte corrélation entre les attentes des succès et échec et les compétences d'enseignement d'un échantillon d'enseignants du secondaire. Pour vérifier la validité de cette hypothèse, l'approche descriptive a été adoptée, considérée comme la plus appropriée pour l'étude des phénomènes humains. Sur la base d'un échantillon aléatoire centré sur les variables (sexe / expérience d'enseignement) pour isoler les variables externes. Après ces procédures, 52 professeurs ont été sélectionnés à l'école secondaire de Sidi Ameur. En ce qui concerne les outils de l'étude, il était dans l'échelle des attentes de succès et d'échec des enseignants de Muna Abdelkader Belbeisi) ant (L'échelle des compétences d'enseignement de Abdul Razak).

Sur la base des outils précédents, les données de l'étude ont été analysées, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes:

(Pour l'hypothèse principale qu ' « il existe une forte corrélation entre les attentes de succès et l'échec et l'enseignement d'un échantillon d'enseignants de l'enseignement secondaire à Sidi Ameur lycée » résultats ont montré qu'il a été validé.

(En ce qui concerne les hypothèses partielles, les résultats sont les suivants:

- La première hypothèse: «Il existe une forte corrélation entre les attentes de réussite et d'échec et la planification dans un échantillon d'enseignants du secondaire» les résultats ont montré qu'il a été validé.

- La deuxième hypothèse: "Il y a une forte corrélation entre les attentes de réussite et d'échec et la mise en place d'un échantillon d'enseignants du secondaire" les résultats ont montré qu'il a été validé.

- La troisième hypothèse, qui dit: "Il existe une forte corrélation entre les attentes de réussite et d'échec et les compétences d'évaluation d'un échantillon d'enseignants du secondaire.Les résultats ont montré qu'il a été validé.