

جامعة مولود معمري - تيزي وزو-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

بعض ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم
-دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية تيزي وزو-

مشروع بحث مقدم لإعداد شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تربية، تعليم وتكوين

إعداد الطالبتين:

- مولوج ليديّة

- أيت رمضان عديلة

السنة الجامعية: 2018/2017

إهداء .

الحمد لله الذي اعاننا بالعلم وزيننا بالحلم واکرمنا بالتقوى واحملنا بالعافية.
اتقدم بإهداء عملي المتواضع الى من حملتني في بطنها وهن على وهن وما زالت تحملني برعايتها وحنانها، الى
من الجنة تحت اقدامها الى رمز الصمود والصبر والعطاء بغير حساب، الى من بسهرها ودعائها تفتح الابواب
الى من علمتني كيف اكون قوية في وجه المتاعب و الصعاب اليك **امي** الحنونة اطل الله في عمرك. الى
سندي في الحياة و الذرع الواقي والكنز الباقي اليك اتقدم وسام الاستحقاق اليك **ابي** حفظك الله اطل
الله عمرك واتمنى ان اكون فخرا لكم .

الى من ربطتني بهم مشاعر الامومة الذر النادر والذخر العامر اخواني واخواتي الاعزاء وازواجهم
شريف، مراد، صبرينة، وسيلة، ذهبية، صونية، سعيدة الذين كانوا سندنا وعونا لي

والى **البراعم الصغار يوسف، اغيلاس، وردية، سلينا، وفاء**

والى اقاربي خاصة جدتي سكنها الله فسوح الجنة

والى من ساندني زوجي العزيز **عبد القادر**.

كما اهديه الى من شاركتني في اتمام هذا العمل **عديلة** الى رمز الصداقة وحسن العلاقة صديقاتي كل واحدة
باسمها **زوهرة، رادية، صونية.....**

والى جميع اساتذة علوم التربية.

والى كل من يعرفني من قريب او من بعيد والى من مد يد العون و المساعدة و ساهم معنا في تذليل ما
واجهتنا من صعوبات

وفي الأخير أرجو من الله تعالى ان يجعل عملي هذا نفعا يستفيد منه جميع الطلبة .

ليدية



إهداء

الاهي لا يطيب الليل الا بشكرك ولا النهار الا بطاعتك
ولا تطيب اللخظات الا بذكرك و الحمد و الشكر على كل شيء.
الى من اضاء بعلمه عقل غيره حيرة سائلة وابرار سماحة تواضع العلماء
و المعلمين و الى كل من علمني حرفا فصرة احصد نجاحا.
الى منبع الحب و الحنان و رمز الهبة و الوقار والداي العزيزان
اطال الله في عمرهما واخواتي واخواتي رياحين حياتي
و الى جوهرة عمري ابنة اختي هاجر و اسلام حفظهما الله.
كما اهدي ثمرة عملي الى شعلة نفسي ووقرة عيني
نصفي الثاني زوجي العزيز كريم الذي ساندني و شجعني بكل ما لديه.
دون نسيان من تذوقت معهم اجمل اللحظات و الذكريات صديقاتي نبيلة مريم
ليدية و حياة
اخص بالذكر من اعتبرها بمثابة اختي زنوش وردية.

عديلة



كلمة شكر

نشكر الله ونحمده حمدا كثيرا على هذه النعمة الطيبة والنافعة نعمة العلم والبصيرة ونمحمده على أنه وفقنا في انجاز هذا العمل ويسرنا مسعانا العلمي، ويشرفنا أن نتقدم بالشكر الجزيل والثناء الخالص والتقدير، إلى نبع العون إلى من وجهنا دون وهن وإلى من زودنا بالنصائح القيمة إلى استاذنا الفاضل "بوعنيقة لخضر" المشرف على هذه المذكرة لك منا جزيل وخالص الاحترام والتقدير ودمت الشعاع المنير جزاك الله عنا كل الخير.

كما نتقدم باسمي معاني التقدير والاحترام لأعضاء لجنة المناقشة ونشكرهم على قبولهم مناقشة مذكرتنا هذه.

كما نشكر جزيل الشكر كل من ابتدائيان ولاية تيزي وزو وكل أساتذتهم الكرام أين قمنا بميدان دراستنا.

وإلى من ساعدنا من قريب و بعيد لإتمام هذا العمل.

ليدية - عديلة

فهرس

الإهداء

كلمة شكر وتقدير

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة.....أ

الجانأ النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية.....05

2-فرضيات البحث09

3-أهداف البحث09

4-أهمية البحث10

5-تحديد المفاهيم الأساسية10

6-الدراسات السابقة12

الفصل الثاني: المعلم والممارسات التدريسية

تمهيد	18
أولاً: المعلم	19
2- خصائص المعلم	20
3- ادوار المعلم	21
4- مجالات اعداد المعلم	24
5- تقويم المعلم	26
ثانياً: الممارسات التدريسية	30
1- تعريف الممارسات التدريسية	30
2- مكونات العملية التدريسية	31
3- خطوات العملية التدريسية	34
4- متطلبات نجاح العملية التدريسية	34
5- خصائص العملية التدريسية الفعالة	56
6- أسس العملية التدريسية الفعالة	56
7- مهارات العملية التدريسية	59
8- الممارسات التدريسية السليم	61

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: نظريات التعلم

تمهيد.....	66
أولاً: النظرية السلوكية	67
1- مفهوم النظرية السلوكية.....	67
2- مبادئ المدرسة السلوكية	69
3- التعليم في النظرية السلوكية	71
- نظرية إدورد تورندايك التعلم بالمحاولة والخطأ	74
1- قوانين التعلم عند تورندايك	76
2- التطبيقات التربوية لنظرية توراندايك	77
- نظرية بافلوف التعلم الشرطي الكلاسيكي.....	79
1- التعريف بالنظرية.....	79
2- أثر الإشراف الكلاسيكي في التعلم	81
ثانياً: النظرية المعرفية.....	83
1- لمحة تاريخية.....	83
2- النظرية البنائية عند بياجيه	84
3- تطبيقات بياجيه التربوية	86
- نظرية المجال لكيرث ليفن.....	87

1-الإطار العام لنظرية المجال	87
2-الفروض التي تقوم عليها نظرية المجال	87
3-طبيعة التعلم في نظرية المجال	89
4-التعلم كمتغير في البيئة المعرفية	89
5-التعلم في النسق الدفعي	89
6-التطبيقات التربوية لنظرية المجال	90
ثالثا: النظرية الإجتماعية.	91
1-لمحة تاريخية لنظرية التعلم الإجتماعي	91
2-التعلم الإجتماعي	96
3-تحليل التعلم الإجتماعي	98
4-فرضيات نظرية التعلم الإجتماعي، التعلم بالملاحظة	100
5- التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الإجتماعي	103

الفصل الرابع الجانب الميداني

تمهيد.	106
1-التذكير بفرضية الدراسة	107
2-الدراسة الإستطلاعية	107
3-منهج البحث	108
4-حدود البحث	109

109.....	5- عينة البحث
111.....	6- أدوات جمع البيانات
112.....	7- الأساليب الإحصائية المعتمدة

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

120.....	تمهيد
121.....	- عرض وتحليل النتائج
126.....	- مناقشة النتائج
129.....	- الاستنتاج العام
132.....	- خاتمة
133.....	- الاقتراحات
	- قائمة المراجع
	- الملاحق

فهرس الجداول

رقم	جدول	ص
01	يمثل توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي	110
02	يمثل توزيع افراد العينة حسب الجنس	110
03	يوضح متوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على ابعاد الاستبادة	121
04	يمثل متوسطات لاستجابات افراد العينة للممارسات التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعا لمتغير المسار الدراسي.	122
05	يمثل نتائج المتوسطات و الانحرافات المعيارية و الفروق حسب المسارات الدراسية	122
06	يمثل المتوسطات و الانحرافات المعيارية والخطاء المعياري لاستجابات افراد العينة لممارسات التدريسية تبعا لمراحل التعليمية	123
07	يبين تحليل التباين لتاثير متغير السنوات الدراسية على الدرجة الكلية للدراسة لدى افراد عينة البحث	124
08	يمثل الفرق بين متوسطات الجنسين على افراد عينة البحث	125

فهرس الأشكال

صفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
33	مكونات نظام التدريس الفعال	الشكل (1)
43	عوامل المدرس المؤثرة في خطة الدرس	الشكل (2)
44	عوامل التلاميذ المؤثرة في خطة الدرس	الشكل (3)
46	عوامل المنهج التطبيقي المؤثرة في خطة الدرس	الشكل (4)
47	العوامل الخارجية المؤثرة في خطة الدرس	الشكل (5)
51	خطة تنظيم الدرس	الشكل (6)

مقدمة:

يعد موضوع التعلم أحد أهم المواضيع التي شغلت الفكر الإنساني خاصة موضوع التعليم، فيه يتحقق البقاء والإستمرار عبر الأجيال المتتالية، ولذلك فهو يتعلق بالسلوك الإنساني وتطويره وتعديله وتغييره، ومن هذا المنطلق فإن البحث في كيفية التعلم يلقي أهمية كبيرة في حياة الفرد عامة ، ومتعلم المرحلة الابتدائية خاصة، وبالنظر إلى شعورنا بالاهتمام بهذا الموضوع الخاص بالمجال التعليمي أصبح يمثل تحدي مشوق للخوض في أعماقه للتعرف أكثر عن خبايا العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية ولهذا حاول علماء النفس والتربية تفسير عملية التعلم وتطورها وذلك باختلاف المدارس والنظريات وتعدد مداخلها.

ومن بين النظريات الكثيرة في هذا المجال انتقينا أشهر النظريات التعلمية وأشدها تأثيرا في الأبحاث السيكلوجية والتربوية المعاصرة ألا وهي النظرية الإنسانية، المعرفية، السلوكية التي تعتبر من أهم الاتجاهات التي حاولت تأطير التعلم وتقديم الخطوط العريضة والتطبيقية للممارسات التدريسية. وفي ضوء هذه النظريات الثلاثة نسعى بدراستنا إلى التعرف عن الممارسات التدريسية للمعلمين، ومن خلال عبارات إجرائية تعكس أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها هذه النظريات.

وفي هذا الإطار فموضوع دراستنا يتمثل في بعض ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم في ابتدائيات بولاية تيزي وزو، حيث قسمنا بحثنا إلى أربعة فصول يشمل:

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية، صياغة الفرضيات، بالإضافة إلى أهمية الدراسة والهدف منها مع تعريف مفاهيمها الأساسية، والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: المعلم والممارسات التدريسية بعناصرها

الفصل الثالث: نظريات التعلم بعناصرها

الفصل الرابع: يضم إجراءات الميدانية للبحث وكيفية جمع المعطيات.

وفي الأخير تطرقنا في الفصل الخامس إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج وقياس دلالتها الإحصائية حسب الفرضيات، ثم قدمنا مجموعة من الإقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1- صياغة مشكل البحث

2- فرضيات البحث

3- أهداف البحث

4- أهمية البحث

5- تحديد مفاهيم البحث

6- الدراسات السابقة

1-الاشكالية:

يعتبر التعلم أحد فروع المعرفة التي تهدف إلى اكتساب الفرد لسلوكات جديدة ومعارف ومهارات تساعده في مجابهة مشاكل الحياة اليومية عبر مراحلها المختلفة ويشير التعلم حسب جيلفورد (J. guilford) إلى أنه كل تغير في السلوك ناتج من إشارة وحسب من (N, munn) هو تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة ما يحدث في العالم أو نتيجة ما نفعل أو نلاحظ (عبد الرحمان السفاسفة، 2005، ص56). تكتسي اثاره عملية التعلم أهمية كبيرة في حياتنا وقد تناولها علماء النفس بالدراسة والتجريب يهدف التعرف على مختلف النظريات المفسرة له وتطويرها مما يساعد في إظهار اتجاهات مختلفة في تحليل التعلم فنجد هناك النظرية السلوكية والمعرفية والاجتماعية والتي يتناولها في الدراسة الحالية وترتبط عملية التعلم بالتعليم كونهما مفهومين متداخلين فإذا كان التعلم هو تفسير في السلوك فإن التعليم مجموعة من النشاطات التي تهدف إلى إحداث هذا التغير، فالتعلم خطة يمكن استخدامها لتكوين منهاج أو لتخطيط المواد التعليمية وتصميمها، والعملية التعليمية والتعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف مخطط كما لدى المعلمين من خلال تنفيذ عدد من الإجراءات المنظمة والمخطط كما جيداً تتمثل هذه الأهداف في اكتساب التلاميذ لمجموعة من المعارف والخبرات إضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم وتزويدهم بمختلف القيم الوطنية وعادات وتقاليد المجتمع، بما يمكنهم من تحقيق التكيف الفعال وخدمة المجتمع الذي يعيشون فيه لتحقيق أهداف التعليم المرغوب فيها تتطلب العملية التعليمية مجموعة من الإجراءات المنظمة والفعالة من بينها اختيار أساليب وطرق التدريس المناسبة والتي تتمثل في مجموعة من الطرائق التي يستخدمها المدرس في الحصة الواحدة بهدف تحقيق أهداف تربوية وهنا يبرز أهمية تخطيط وتنفيذ الاستراتيجية في ظروف ومتطلبات المواقف التعليمية التعليمية وتختلف طرق التدريس من حيث كيفية تنفيذها ودور كل من المعلم، المتعلم فيها وكذلك مجموعة من العوامل منها طبيعة المحتوى، الأهداف التعليمية،

خصائص المتعلمين، الوقت المتاح، مدى توفر الإمكانيات المادية التعليمية، إضافة إلى تأهيل وتكوين المعلمين وفلسفتهم اتجاه عملية التعليم. (صالح محمد أبو جادو. 2000 ص

(317

ترتكز نجاح وفعالية العملية التعليمية التعلمية على مجموعة من الخصائص المرتبطة بالمعلمين والتي تختلف من معلم لأخر (معرفية، مهارية، فنية انفعالية ...) وهذه الخصائص تؤثر إيجاباً أو سلباً على مخرجات العملية التعليمية، التعلمية.

ولفعالية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، يتبع المعلمين مجموعة من الاستراتيجيات والممارسات التدريسية التي تمكنهم من أداء أدوارهم التدريسية بشكل فعال، وذلك من خلال الأساليب التدريسية الملائمة والتمتع بمختلف المعارف المرتبطة بمجالات تخصصهم لذا فهي تلعب دوراً هاماً في العملية التعليمية التعلمية ذلك وفق الشروط والمناهج القائمة على نظريات التعلم، فلقد اختلفت باختلاف روادها، مضامينها، فهي تعتبر الاطار الفطري الذي يفسره مجموعة من الفروق الفكرية ويضعها في نسق علمي متباط بشأن شروط وقوانين التعلم وهي في الغالب عدة نظريات متضاربة، تتبناها مدارس مختلفة في علم النفس لتوضيح ما يشمله التعلم أو كيفية حدوثه (عبد الرحمن الهاشمي، طه علي حسين الدليمي 2007، ص 21)

ونظراً لأهمية هذا الموضوع فقد حظي باهتمام الفلاسفة والمفكرين منذ القدم، حيث سعوا إلى وضع مختلف الاقتراحات والتفسيرات حول التعلم، مثلاً في ذلك بحث مصادر المعرفة ومكونات العقل والذاكرة وعلاقة ذلك بالروح والجسد، ومثل هذه المساهمات شكلت منطقها العديد من النظريات السلوكية والمعرفية، التي ظهرت حديثاً، في مجال التعلم التي فسرت وارتبطت بها بعض الممارسات التدريسية للمعلمين، ويعد الإفصاح عن هذه الممارسات عاملاً مهماً في تحديد نظريات التعلم التي يستند إليها المعلمين في تعاملاتهم مع التلاميذ في اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة لتحقيق نموهم الشامل، كما أن نظريات

التعليم تتم في توجيه المعلمين نحو طرق التدريس الأساليب والنماذج المناسبة للمواقف التدريبية، وتطوير تلك الطرق والأساليب فيما يتلائم ومتغيرات التعليم والتعلم، ونقد معرفة الأطر النظرية التي تستند إليها الممارسات التدريسية للمعلمين خطوة أولى في مراجعة نوع السلوك الذي يحدث داخل حجرة الدراسة، كما أن الكشف عن هذه الأطر يساعد مؤسسات إعداد المعلمين في التأمل في طبيعة برامج إعداد المعلمين وهل تكتسب تلك البرامج المهارات والمعارف اللازمة، التي تنبثق من هذه النظريات ومن ثم الاستفادة منها في الواقع العلمي.

ويعتبر المعلم أحد أقطاب العملية التعليمية فهو المسؤول الرئيسي عن تطبيق محتوى المناهج، إذ يقوم بالتخطيط للدروس وتنفيذها، كما يتبع مجموعة من الاستراتيجيات والممارسات التدريسية من أجل إيصال المعرفة للتلاميذ من جهة وتحقيق الأهداف التعليمية وأهداف المنظومة التربوية من جهة أخرى .

وقد أكدت العديد من الأبحاث والدراسات على أن نجاح أي نظام تربوي يقوم على أساس المعلم وممارساته التعليمية والتفاعل الصفي الذي يخلقه المعلم سواء أثناء تخطيطه للدرس أو تنفيذه لخطة الدرس أو تقويمه لسلوك التلميذ فنحِب دراسة توفيق مرعي (1981) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية عند المعلم المدرسة الابتدائية بالأردن، والتي أسفرت نتائجها على أن المعلمين أفكروا بحاجاتهم إلى التدريب على تنظيم وتنفيذ الأنشطة التي يمارسونها بدرجة أكبر كما أثبتت الدراسة العلاقة بين ضرورة الكفاية ودرجة ممارستها في التخطيط للدرس، كما أظهرت الدراسة أن أساليب التقويم يراها المعلمون ضرورية جداً ولا يمارسونها لعدم توافر القدرة لديهم (توفيق مرعي، 2003، ص 174)

وقد أظهرت دراسة حسن شحاتة (1990) "حول السلوك التدريبي لدى معلمي اللغة العربية في مصر والتي صدفَت إلى المعرفة بالممارسات التدريبية التي يمارسها المدرس فعلاً ومقارنتها بالممارسات التعليمية الفعالة المرتبطة بمستوى تحصيل التلاميذ أسفرت نتائجها أن

اهتمام المعلمين بالمخططات كإعداد الجداول المدرسية أكثر من اهتمامهم بالتخطيط للأنشطة، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين أظهروا هذا السلوك (94.5%) وهو يمثل بالنسبة لهم تعبيراً عن مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية، كما أكدت الدراسة أيضاً أن نسبة (63%) من معلمي الصف الخامس يعتمدون في التدريس على عمل المجموعات وأسلوب المناقشات ويراعون قدرات التلاميذ في تنفيذ دروس اللغة العربية، توصلت الدراسة إلى أن سبب عزوف بقية المعلمين عن الممارسات التدريسية يرجع إلى كثرة إعداد التلاميذ من الصف الواحد، كما بلغت نسبة المعلمين الذين يستخدمون الامتحانات التحريرية والقصيرة لتقويم أداء التلاميذ 41% (حسن شحاتة، 1927، ص 341)

ف نجد أن المعلم عضو فعال في العملية التعليمية التعلمية فهو يخطط للدرس وينفذه، ويسعى إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية ولا تناسع مفهوم التربية والتعليم ازدادت مهمة المعلم وتعددت أدواره، حيث كان دوره الملقن، صاحب المعرفة الذي تقع على عاتق مهمة التعليم، فهو صاحب السلطة وكان دور الطالب هو دور المتلقي المستجيب لما يمليه عليه المعلم سلبي ونتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي، فقد أصبح المعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وأصبح ينظر إليه كمخطط ومنفذ ومقيم لسلوكات التلاميذ ومحقق للأهداف التربوية وفق مراجع وأطر نظرية مختلفة، فافترضنا وجود ارتباط قوي بين الممارسات التدريسية للمعلمين وتشبعهم بنظريات التعلم مطرح التساؤل العام الآتي :

كيف يمكن وصف درجة ممارسة المعلمين التدريسية التي تتم في ضوء نظريات التعلم؟

تساؤلات جزئية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من خلال ممارستهم التدريسية في

ضوء التشبع بنظريات التعلم حسب الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المنخرطين من المدارس العليا للأستاذة والمنخرطين في الجامعات من خلال الممارسات التدريسية في ضوء التشبع بنظريات التعلم؟

- هل تختلف ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعا لتغير المراحل التعليمية في التعليم الابتدائي؟

2- فرضيات الدراسة:

فرضية عامة:

- يمكن وصف درجة ممارسات المعلمين التدريسية التي تتم في ضوء نظريات التعلم.

الفرضيات جزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة من خلال ممارستهم التدريسية في ضوء التشبع بنظريات التعلم حسب الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأستاذة والمتخرجين في الجامعات من خلال الممارسات التدريسية في ضوء التشبع بنظريات التعلم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم حسب الاطوار التعليمية.

3- أهداف البحث:

- معرفة الفروق الفردية بين المعلمين من خلال ممارستهم التدريسية في ضوء نظريات التعلم.

- معرفة الفروق بين ممارسات المعلمين التدريسية المنخرطين من المدارس العليا للأساتذة المنخرطين في الجامعات.
- وصف الممارسات التدريسية التي يمكن أن تتم في ضوء نظريات التعلم في التعليم الابتدائي.
- معرفة وجود اختلاف في الممارسات التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعاً لتغيير المراحل التعليمية.

4- أهمية البحث:

- معرفة ممارسات المعلمين التدريسية
- معرفة العلاقة بين الأطر النظرية أثناء الممارسات التدريسية، ولتحقيق الأهداف التعليمية التعليمية
- وصف الممارسات التدريسية ضمن الأطر النظرية
- معرفة دور المعلم في العمليات التدريسية
- معرفة محتوى النظريات وعلاقتها بالعملية التعليمية التعليمية
- معرفة التدريس وأهم مبادئه وعناصره في الميدان الدراسي.

5- تحديد مفاهيم البحث:

5-1- الممارسات التدريسية:

- أ- اصطلاحاً: عرفها (كود) بأنها تعبير يشير إلى مجموعة من الفعاليات التي تستخدم في التدريس الفعلي من قبل المدرسين
- ب- إجرائياً: هي الاداءات التي تحدث أثناء عملية التعليم والتعلم من قبل المعلم وتؤدي مباشرة.

5-2- التدريس:

أ- اصطلاحاً: عرفه المقرر التدريس بأنه أحد العمليات التربوية التي تشمل العوامل المكونة للتعليم وتم تحقيقها بالتفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، كما تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهتم بالعملية التعليمية التعلمية (سعيد خليفة المقرر، 1978، ص 29)

ب- إجرائياً: هي العملية التعليمية التي يقوم بها المدرس داخل حجرات الدرس

5-3- نظريات التعلم:

أ- اصطلاحاً: تهدف النظرية بأنها مجموعة المفاهيم والافتراضات المترابطة التي تنتظر إلى الظاهرة نظرة شمولية، ويتم فيها تحديد المتغيرات التي تؤثر في كل منها والعلاقات بين هذه المتغيرات بهدف وصف هذه الظواهر وشرحها والتنبؤ بها. (علي محمد، 2000، ص 23)

وقد عرفها عبد المادي بأنها محاولات تنظيم دقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها وتفسيرها (عبد الهادي جودت، 2002، ص 24)

ب- إجرائياً: هي الخلفية النظرية لأي بحث علمي يعتمد عليها الباحث وفق أسس وخطوات دقيقة محددة.

أو هي محاولات يقوم بها العلماء لدراسة ظاهرة التعلم، وهي إحدى فروع علم النفس التي تتناول السلوك الناشئ عن الخبرة، والتي تعني بتفسير عملية التعلم واكتشاف ما يحدث فيه إذ يقومون بتنظيم ما يتوصلون إليه من آراء وحقائق كما ذكرنا التعلم وتبسيطها فشرحها والتنبؤ بنتائجها.

6-الدراسات السابقة:

• **دراسة توفيق مرعي:** لتحديد الكفاية التعليمية الادائية عند معلم المدرسة الابتدائية بالأردن، هدفت إلى تحديد العلاقة بين ظروف الكفاية التدريسية ودرجة ممارستها على مجموعة من المعلمين في التخطيط للتدريس وتوصلت نتائجها على ان المعلمين ظهروا اهتمامات أقل بالتخطيط ويمارسونها، بدرجة قليلة ويظهرون أنهم ليسو بحاجة إليه في حين هم في أمس الحاجة إلى التدريب على تنظيم الأنشطة وتنفيذها وهم يمارسونها بدرجة أكبر كما أثبتت الدراسة العلاقة بين ظروف الكفاية ودرجة ممارستها بالتخطيط للدرس، وكما أظهرت أن أساليب التقويم يراها المعلمون ضرورية جدا ولا يمارسونها. (توفيق مرعي 2003، ص 174)

• **وفي دراسة حسن شحاتة (1990):** حول السلوك التدريبي لدى معلمي اللغة العربية في مصر، تهدف إلى معرفة الممارسات التدريبية التي يمارسها المدرس فعلا ومقارنتها بالممارسات التعليمية الفعالة المرتبطة بمستوى تحصيل التلاميذ، أظهرت أن اهتمام المعلمين بالمخططات كإعداد الجداول المدرسية أكثر من التخطيط للأنشطة حيث بلغت نسبة المعلمين الذين أظهروا هذا السلوك 94.5% وهو يمثل بالنسبة لهم تعبيراً عن مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية، كما أكدت الدراسة أيضاً أن نسبة 63% من معلمي الصف الخامس يعتمدون عمل المجموعات وأسلوب المناقشات، ويراعون قدرات التلاميذ في تنفيذهم لدروس اللغة العربية، ورد سبب عزوف بقية المعلمين عن هذا السلوك إلى كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، كما بلغت نسبة المعلمين الذين يستخدمون الامتحانات التحريرية القصيرة لتقويم أداء التلاميذ 41% وتستهدف هذه الامتحانات استرجاع معلومات سابقة دون ابداع. (حسن شحاتة، 1997، ص 341)

• **دراسة (حمادة، 1990)** بعنوان مهارات التدريس لدى المعلمين هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى نمو مهارات التدريس لدى المعلمين وعلاقته بقلق التدريس ومستوى

تحصيلهم لمقررات مادة العلوم في المرحلة الابتدائية بالسعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من 40 معلم وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التربية الميدانية تؤدي إلى نمو في مهارات التدريس لدى المعلمين في تطوير ممارساتهم التدريسية.

• دراسة بلوم (bloum 1992)

بينت هذه الدراسة أن المعلمين يرون أن التعلم يحدث إذا حفظ المتعلمون ما يطرح أمامهم في القاعات الصفية أو في الكتب المقررة من معارف جديدة واستطاعوا أن يحصلوا على علامات مناسبة في الاختبارات التي يضعها المعلمون أنفسهم وهي اختبارات تركز عادة على مستويات التفكير الدنيا وتفترق إلى معايير المعلم، الاختبارات المقبولة تربوياً فهم يعتقدون أن دورهم يركز على نقل المعرفة على طلباتهم وهذا الاعتقاد توجه ممارساتهم التدريسية وتعكس سلوكيات تعريف القاعات الصفية

• دراسة محبات أبو عميرة (1996): بعنوان: الإجراءات الفعلية لدى معلم الصف أجريت بمصر، والتي هدفت إلى التعرف على الإجراءات الفعلية التي يستخدمها معلم الصف الخامس ابتدائي، وذلك من حيث التخطيطي والتنفيذ والتقييم وتوصلت الباحثة إلى أن نسبة عالية من المعلمين وصلت إلى 75% يعتقدون على الكتاب المدرسي في إعداد دروسهم ولا يجددون أهدافاً للدرس، وهذا ينعكس على سير ممارسة خطوتي التنفيذ والتقييم (إبراهيم حميد، الأسطل وسمير عيسى الرشيد، 2003، ص 23)

• دراسة الأسطل والرشيد (2001): بعنوان: تقويم كفاية التخطيط للدرس والتي هدف إلى تقويم كفاية التخطيط للدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في الإمارات على مجموعة من المعلمين وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى أداء معلمي الرياضيات لكفاية التخطيط للدرس مستوى متدني ولا يوجد أثر للخبرة أو المرحلة التعليمية أو الجنس في أداء المعلمين لهذه الكفاية (أورد في إبراهيم حامد الأسطل، وسمير عيسى الرشيد، 2003، ص

• **دراسة وهيبة بن عالية (2002):** بعنوان: تصور مفهوم التقويم الحديث، هدفت إلى معرفة التصور الحديث للتقويم لدى كل من المفتتين ومعلم التعليم الأساسي وتوصلت نتائجها ان المعلمين لا يملكون تصورا حديثا عن التقويم في حين أبدى المفتشون اهتمامات أكبر لمفهوم التصور الحديث للتقويم (أورد في وهيبة بن عالية، 2002)

• **دراسة حدة ميمون (2002):** حول تعامل المعلمين مع الخطأ في عملية التعلم، هدفت الدراسة إلى معرفة طريقة التعامل مع الخطأ طبقت الدراسة مجموعة من المعلمين والذين بلغوا 161 مكلما ومكلمة وقد توصلت نتائج الدراسة أن أغلب المعلمين يتعاملون تقليديا مع الخطأ أي أن الخطأ خطأ وتقديم الصحيح دون تقويمه أو علاجه، كما أكدت نتائج الدراسة على أن المعلمين التي تفوق خبرتهم 10 سنوات يستجيبون لعبارات التعامل الحديثة مع الخطأ ، المدجة في الاستبيان أكثر من الفئات الاخرى.

• **دراسة بلوم (1992 bloum)**

بينت هذه الدراسة أن المعلمين يرون أن التعلم يحدث إذا حفظ المتعلمون ما يطرح أمامهم في القاعات الصفية أو في الكتب المقررة من معارف جديدة واستطاعوا أن يحصلوا على علامات مناسبة في الاختبارات التي يضعها المعلمون أنفسهم وهي اختبارات تركز عادة على مستويات التفكير الدنيا وتفتقر إلى معايير المعلم، الاختبارات المقبولة تربويا فهم يعتقدون أن دورهم يركز على نقل المعرفة على طلباتهم وهذا الاعتقاد توجه ممارساتهم التدريسية وتعكس سلوكيا تعريف القاعات الصفية.

• **دراسة توفيق مرعي:** لتحديد الكفاية التعليمية الادائية عند معلم المدرسة الابتدائية بالأردن، هدفت إلى تحديد العلاقة بين ظروف الكفاية التدريسية ودرجة ممارستها على مجموعة من المعلمين في التخطيط للتدريس وتوصلت نتائجها على ان المعلمين ظهروا اهتمامات أقل بالتخطيط ويمارسونها، بدرجة قليلة ويظهرون أنهم ليسو بحاجة إليه في حين هم في أمس الحاجة إلى التدريب على تنظيم الأنشطة وتنفيذها وهم يمارسونها بدرجة أكبر

كما أثبتت الدراسة العلاقة بين ظروف الكفاية ودرجة ممارستها بالتخطيط للدرس، وكما أظهرت أن أساليب التقويم يراها المعلمون ضرورية جدا ولا يمارسونها. (توفيق مرعي 2003، ص 174)

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال هذه الدراسات أن التدريس عملية ضرورية لا تتم إلا باستخدام أساليب وممارسات لتنفيذه وفقا لأسس وأطر تعتمد على معايير المعلم وهذا ما بينته دراسة بلوم (BLOUM) 1992، حيث بينت أن المعلم الذي يفتقر لمعايره تكون درجة علامات التلاميذ منخفضة عكس المعلم الراشد.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: المعلم والممارسات التدريسية

تمهيد

أولاً: المعلم

1- المعلم

2- خصائص المعلم

3- ادوار المعلم

4- مجالات اعداد المعلم

5- تقويم المعلم

ثانياً: الممارسات التدريسية

1-تعريف الممارسات التدريسية

2-مكونات العملية التدريسية

3-خطوات العملية التدريسية

4-متطلبات نجاح العملية التدريسية

5-خصائص العملية التدريسية الفعالة

6-أسس العملية التدريسية الفعالة

7-مهارات العملية التدريسية

8-الممارسات التدريسية السليم

خلاصة الفصل

تمهيد:

ترتكز المقاربات الحديثة المتعلقة بعملية التعليم على المتعلم كمحور للعملية التعليمية إلا أن هذا لا يتحقق إلا إذا لعب الم دور المشرف والموجه وابتعد عن التلقين والسيطرة على الصف الدراسي وبالتالي وجب أن يتبعه التركيز على المعلم وخصائصه الشخصية والمهنية، من اجل أن يساهم في تغيير دور المتعلم وتحويله من عنصر غير فعال في العملية التدريسية، إلى عنصر فعال يشارك بفعالية فيها.

أولاً: المعلم

1-المعلم:

هناك تباين في وجهات النظر حول تحديد الخصائص التي يجب أن تتوفر في خص ما لنطلق عليه اسم معلم، إذ يرى جاكسون philip – jakson أن المعلم هو صانع قرار يفهم طلبته ويتفهم، قادراً على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها، يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل ويعرف من يعمل.(محمد عبد الرحيم عدس، 2000، ص:35)

ويورد ميلر ASA hilland حيث يقول "ان التدريس بالضرورة مهمة إنسانية حيث تسود النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادر على أن يعلم وتتوفر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا وعليه تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة وتقدير أحاسيسهم ويشكل مفتوح مع المعلم.(محمد عبد الرحيم عدس، 2000، ص:35)

في حين رأى برلينز DA. BERLINER والذي يرى أن العلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية.

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن هناك 3 اتجاهات في تعريف المعلم: الأول مهتم بالمعرفة والثاني بالعلاقات الإنسانية والثالث يتطرقه إلى السلوك الصادر من المعلم والأکید أن الاتجاهات الثلاثة تكمل بعضها البعض، فإذا اشترط في المعلم الإلمام بالمعرفة والمادة التي يدرسها فهو ملزم بمعرفة طلابه ومشاركتهم في العمل كما يعد مخطط لإجراءات العملية التعليمية وموجهها لها وقائداً متمرساً يعرف متى يعمل وكيف يعمل وماذا عليه أن يقول ومتى يقول.

2- خصائص المعلم:

إن شخصية المعلم شخصية مؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر فهو ملازم لتلاميذه عمل جاهدا من أجل تعديل سلوكياتهم وتحويلها على سلوكيات مرغوب فيها وقد يغير من هذه السلوكيات دون أن يشعر ذلك وبهذا فإن هذه الشخصية التي تقع على عاتق هذه المسؤولية الصعبة، (تعديل سلوك البشر) يجب أن تكون شخصية ذات صفات خاصة تميزها عن باقي الشخصيات العادية ويجب أن تتحلى بالصفات التالية.

أ- خصائص شخصية:

إن المعلم شخص ينتظر منه أن يقوم بعمله على أكمل وجه، ذلك أن عمله لا يسمح بأدنى نسبة خطأ، ولتحقيق ذلك يجب توفر صفات شخصية تتسم بالسلامة والكمال إلى حد ما، فيشترط في المعلم أن يكون سليما بدنيا يتمتع بسلامة الحواس ويتمتع بالصحة والقوة التي تساعد على تحمل مشاق مهنته كما يجب أن يكون المعلم مهتما بهندامه مواظبا على النظافة والظهور بمظهر حسن لأن المعلم محط أنظار تلاميذه وقوة لهم فإذا حافظ على حسن مظهره ونظافة بدنه فإن التلاميذ يقلدونهم في ذلك. (علي راشد، 2002، ص: 53)

ومن سمات المعلم أيضا القدرة على احتواء الآخرين وتقبلهم الصبر وسعة الصدر كما يتحلى بالشهامة وقوة النفس فهو يقدم كل ما عنده من علم وخبرة لتلاميذه، ويكون عادلا في تعامله معهم حريص على جذبهم إليه عطوفا عليه.

أن المعلم يتعامل مع عقول وأنفس متعددة ذات خصائص متنوعة وهذا يفرض عليه أن يكون شخصا متزنا متحكما في انفعالاته وتصرفاته فالطلاب على صغر سنهم يعرفون كل حركة يتحركها المعلم ومغزى كل عمل يأتيه وإن كانوا يظهرون الجهل والسذاجة في أغلب الأحيان. (محمد الطيب العلوي، 1982، ص: 61).

ب - صفات مهنية:

إن المعلم يوكل إليه مهام عدة فهو مسؤول عن تنفيذ المنهاج الدراسي وتحقيق أهدافه ومعرفة تلاميذه وخصائصهم النفسية والمعرفية والإلمام بالمادة الدراسية وطرق توصيلها إلى المتعلم، هذا يفرض على المعلم أن يتمتع بمهارة عالية في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها وتطبيقاته العلمية. (علي راشد، 2001، ص: 79)

ان تمتع المعلم بالصفات المهنية التي تسهل عليه أداء مهامه مرتبطة بالدور الذي يقوم به ولذلك تعددت هذه الصفات بتعدد أدواره ويمكن تلخيص أهم هذه الصفات في:

- معرفة المنهاج الدراسي وما يحتويه من أهداف تربوية معرفة دقيقة تمكنه من تطبيق وتحقيق أهدافه.
- معرفة طبيعة المتعلمين وخصائصهم النفسية والمعرفية
- الإلمام بطرق التدريس والأساليب التربوية الحديثة
- اختيار الوسيلة التعليمية والقدرة على الانسجام الجيد لها.
- الإلمام بأساليب ضبط الصف وحسن إدارة وتنظيم الفصل الدراسي

3- دور المعلم:

تتحدد ادوار المعلم في الأعمال التي يقوم بها في عملية التدريس في ظل الأهداف المسطرة وبذلك نجد ان أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم اليوم هي:

- تمكين التلميذ من الحصول على المعارف والمعلومات والعادات الصحيحة، والأخلاق والمثل العليا واستخدام المهارات بإتقان.
- تنمية روح الجماعة والتعاون وتزويد التلاميذ بكل ما يمكنهم من التعايش مع البيئة المحيطة بهم.

- تدريب التلميذ على استخدام المعرفة والإفادة منه في حل المشكلات. (محمد سامي منير، 1999، ث:15)

وإذا سلمنا بان التدريس عملية يجند فيها المعلم كل مهاراته وقدراته من اجل مساعدة التلاميذ على تطوير طرق تفكيرهم وتوجيه إحساسهم وانفعالاتهم ومراعاة حاجاتهم وميولهم، فإن أدواره عليها ان تتسم بالمرونة والتنوع والخصوصية، فلا يمكن تعميم الأدوار أو تنظيمها فالمعلم عليه ان يختار الجور المناسب الذي يتلاءم مع تلاميذه ومع ذلك يمكن تحديد الأطر التي يقو من خلالها المعلم بتأدية المهام المنتظرة منه في:

3-1- مهام إدارية:

وتتمثل في تطبيق قرارات الوزارة الوصية والتي تحددها مراسيم وتعليمات صادرة عن المسؤولين على التعليم ففي المدرسة الجزائرية المعلم مسؤول عن:

- إعداد الخط السنوية والشهرية واليومية لمسار التعليم
- حضور مجالس المدرسة الفصلية
- حضور الندوات التربوية والمشاركة في اعدادها سواء كانت داخلية أو خارجية.
- الالتزام بالمواعيت الدراسية المحددة.
- المشاركة في الدورات التكوينية والمسابقات والامتحانات.
- الحفاظ على الوسائل التعليمية واستغلالها في الدروس.
- الالتزام بالأوامر الصادرة من المسؤولين (المدير، المفتش، مديرية التربية، الوزارة)
- تنظيم الوثائق الخاص بالعمل المدرسي (دفتر التحضير، التوزيع ، المواد والدروس، سجل الغيابات، كراريس التلاميذ)

3-2- مهام تعليمية:

وتتمثل في الإجراءات التي يقوم بها المدرس أثناء العملية التدريسية كاختيار الأنشطة التعليمية وتنفيذها في جو من الدافعية والتشويق وحث التلاميذ على الاشتراك التلقائي في الأنشطة. (محمد سامي منير، 1999، ص: 23)

وتتمثل هذه المهام في:

- تنظيم الفصل وإعداد الوسائل التعليمية المناسبة للدروس.
- توظيف بيئة المتعلم في الأنشطة وربطها بالمشكلات التعليمية.
- يحدد أساليب التقويم وبناء الامتحانات وتصحيحها وتسجيل الدرجات.
- اتخاذ القرارات الخاصة بنجاح التلاميذ أو رسوم أو استدراكهم
- استخدام الأساليب العقابية المناسبة.
- اختيار استراتيجيات التعليم للدروس
- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ
- يعرض الحقائق والمعلومات في إطار منظم وبأسلوب ممتع (محمد سامي منير، 1999، ص: 23)

3-3- مهام تربوية:

يعد الدور التربوية من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم خاصة في المرحلة الابتدائية حيث يعمل كأب لتلاميذه فيصب اهتمامه على تهذيب الأخلاق وتكوين العادات الحسنة ومن بين هذه المهام:

- المواظبة على الحضور في المواقيت المحددة ليكون قدرة لتلاميذه
- مراقبة سلوك تلاميذه في القسم وخارجه

- اعداد التلاميذ بالنظام الداخلي وتشجيعهم على احترامه
- مراقبة نظافة التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة في النشاطات الثقافية والرياضية

4-مجالات اعداد المعلم:

يتحدد اعداد المعلم بالمجالات التالية:

أ- الإعداد الأكاديمي:

ويهدف هذا العداد الى تزويد الطالب بأساسيات المواد التي سوف يقوم بتدريسها كاللغة العربية والرياضيات والتاريخ...الخ ويحدد مستوى تقديم المعارف بمسوى المرحلة التي سيقوم بها المعلم، فنجاح المعلم في توصيل المعارف والمفاهيم والحقائق العلمية حيث ترتبط إفادة المعلم ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من موفة علمية متطورة لأن فاقد الشيء لا يعطيه.(تركي رابح، 1989، ص:43)

ب- الاعداد التربوي (المهني):

ويهدف هذا الجانب الى تزويد الطلاب المعلمين بالخبرات والمعلومات اللازمة لنجاحهم في اداء مهامهم التربوية ورفع كفاءتهم حيث تركز هذه الدروس على تمكين الطلاب من معرفة العملية التعليمية وما تحتويه من عناصر كالتلميذ والمنهاج والمواد الدراسية، إن الاعداد المهني للتدريس هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس واوضاع وأساليبها المنشودة.(علي راشد، 1996، ص:79)

أن هذا الجانب من الاعداد يكتسي أهمية كبيرة لكونه يساعد المعلم على فهم مهامه وكيفية أدائها وهو يعتمد أساسا على نتائج الدراسات والأبحاث في المجال التربوي والتي تعي

بالبحث في طر التدريس وأساليب التقويم وبذلك يمكن أن نلخص أهم النتائج المفترض أن يحققها المعلم في نهاية هذا التكوين فيما يلي:

- معرفة خصائص المتعلمين من خلال الاطلاع على دراسات علم النفس
- معرفة الأهداف التربوية ومستوياتهم والتخطيط الجيد لها
- أساليب واستراتيجيات التدريس الخاصة بكل مادة دراسية
- أساليب التعامل مع التلاميذ وحسن إدارة الصف.
- حسن اختيار الوسائل التعليمية والاستخدام الجيد لها
- اكتسابه لمهارة التقويم لأداء التلاميذ والقدرة على تنويع أساليب التقويم والاستفادة من نتائجها.

ت - الإعداد الثقافي:

ويهتم هذا الجانب بتزويد الطالب المعلم بمعارف يحتاج اليها بهدف التعرف على الاطار الثقافي للمجتمع وخلافته واكسابه اتجاهات تعليمية وعلمية واطلاعه على الموروث الثقافي للمجتمع وتراثه ليكون مواطنا مسؤولا عن الحفاظ على التراث ونقله للأجيال وقد أكد على راشد ذلك حيث قال: "دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة الى أذهان المتعلمين وانما أصبح المعلم مسؤولا عن العديد من الادوار التي يجب أن يقوم بها..... ومن أكثر هذه الادوار وضوحا وتمييزا دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة والعلمية.(علي راشد، 1996، ص:81)

ان المعلم في حقيقة الامر عليه ان يطلع على العديد من الثقافات حتى يتسنى له إمكانية التفاعل مع التلاميذ في ظل الانفتاح الذي يعرفه العالم اليوم حيث يساعده ذلك على تقبل التلاميذ وتعديل سلوكياتهم وتزويدهم بثقافات صحيحة وتغيير اتجاهاتهم أو تعديلها وفي ذلك يقول "تركي رباح" "عندما يتصدى المعلم لعملية تكوين الأجيال لابد ان يتوفر له منظور

ثقافي عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه وعصره وبالتالي القدرة على تحليلها وإفهامها لتلاميذه". (تركي راج، 1989، ص: 436)

ان الأعداد الجيد للمعلم يتحقق من تكامل الجوانب الثلاثة السابقة الا ان هناك تفاوتاً كبيراً في تحقيق نتائج كل جانب وهذا التفاوت يحدث حسب درجة اهتمام المكونين وميل الطلاب المعلمين. (رضا حافظ الأدهم، 2003، ص: 5)

5-تقويم المعلم:

إن أهمية التعليم وما يمثله بالنسبة لأية أمة تسعى نحو اعداد اجيال قادرة على الدفع بها قدما جعلت من المعلم الذي يلقي على عاتقه القيام بهذا العمل عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية، وقد اكدت الكثير من الدراسات والأبحاث والدراسات التي تجري اليوم في مجال التدريس وعناصره أهمية المدرس وما يقوم به من ممارسات من اجل تعليم التلاميذ وهذه الأهمية أفرزت قضية جودة المعلم ونوعية حيث برز تقويم أداة المعلم كعامل أساسي في تقويم العملية التربوية، مع أن هذا النوع من التقويم كان معروفاً منذ عهد القديم حيث يذكر جابر عبد الحميد جابر: "ان تقويم المدرسين كانت نشاطاً تربوياً منذ عصر سقراط غير أن لم يظهر كتصور متبلور متماسك لتقدير المدرس وتقويمه حتى الستينات القرن العشرين. (جابر عبد الحميد جابر، 2002، ص: 285)

ولقد قامت العديد من الأبحاث لتحديد كيفية تقويم إعداد المدرس منها أبحاث اهتمت بأساليب الملاحظة في حجرة الدراسة وأبحاث أخرى اهتمت بتحديد أنماط سلوك المدرس والتي أصبحت في المستقبل تعرف بالمهارات التدريسية التي يجب توفرها في المعلم، ومن بينها عمل مادلين هنت "madlin hunter" (1982) الذي اعتمد في أبحاثه على النظرية السلوكية القائمة على التعلم الدافعية وانتقال الأثر.

لتحديد الممارسات التدريسية التي تهدف الى تحسين أداء المدرس وهذا الاتجاه في التقويم مازال قائما الى اليوم.(جابر عبد الحميد جابر، 2002، ص:282)

من خلال ما سبق يتضح أن تقويم المعلم هو تقويم لموقف التدريس بكل ما يحتويه من ممارسات وتفاعلات بين المعلم وعناصر الموقف التدريسي (تلاميذ مادة تدريسية، وسائل تعليمية) والتي يفترض من المسؤولين على تقويم المعلم (المدير ، المفتش، أخذها بعين الاعتبار)

5-1- أغراض تقويم المعلم:

إن الغرض الأساسي لعملية تقويم المعلم هو الرفع من كفاءته التدريسية وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وقد حدد يبرز هافيل (1993) أغراض تقويم المعلم في النقاط التالية:

- يستبعد الأشخاص غير المؤهلين
- يوفر تغطية راجعة بناءة للمدرسين أو المربين كأفراد
- يدرك الخدمة الممتازة ويساعد على تعزيزها
- يوفر توجيهات لممارسات التنمية المهنية
- يوفر شوهدت أمام الفحص المهني
- يساعد المؤسسات في إنهاء خدمات العاملين غير الأكفاء وغير المنتجين
- يوحد المدرسين والإداريين ويحقق تكامل بين جهودهم لتعليم التلاميذ.(جابر عبد

الحميد جابر، 2000، ص: 277)

ولتحقيق هذه الأغراض لابد من توفر مصادر موثوق بها من اجل ضمان فعالية التقويم.

5-2- مصادر تقويم المعلم:

ان التقويم في حقيقة الأمر هو عملية منظمة تبدأ بالحوّل على بيانات ومعلومات حول أداء المعلم ثم تحليل هذه البيانات ومن ثم القيام باتخاذ القرارات المناسبة ويرى محمد زياد حمدان "ان التقويم المدرسي يمر بالخطوات التالية:

- التحديد الدقيق للظاهرة التدريسية التي ستؤي تقييمها
 - تحديد المواصفات الكمية والنوعية
 - ملاحظة عملية التدريس
 - استعمال المعايير لتحديد درجة كفاية المعلم (محمد زياد حمدان، 2000، ص: 79)
- من خلال الخطوات السابقة الذكر نستخلص أن تقييم المدرس يرتكز أساساً على جمع البيانات التي يسعى المسؤولين على تقويم المدرسي للحصول عليها من المصادر التالية:
- تحليل وثائق التخطيط الذي يقوم به المدرس كالسجلات ودفاتر تحضير الدروس والجدول الزمنية وبعض الاختبارات التحصيلية.
 - تقييم تعلم التلاميذ وذلك من خلايا الاطلاع على نتائج التلاميذ إلى أن هذا يشترط فيه أن تكون مقاييس تقييم التعلم على درجة عالية من الصدق. (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص: 327)

- ملاحظة حجرة الدراسة: ويعد هذا المصدر الأكثر شيوعاً في تقويم أداء المعلم حيث يقوم المسؤول عن هذا التقويم سواء كان مدير المدرسة أو المشرف التربوي بزيارة المعلم في القسم وملاحظة أدائه التدريسي ويمتاز هذا المصدر بأنه الموقف الوحيد الذي يتم فيه مشاهدة كل جوانب التدريس خاصة التفاعل بين المدرس وتلاميذه "ملاحظة حجرة الدراسة منهج أو طريقة هامة وحيوية وحاسمة لتقويم تلك الجوانب من

التدريس التي يمكن ملاحظتها على نحو مباشر(جابر عبد الحميد جابر، 200، ص:336)

- ان تقويم المعلم في الجزائر يرتكز أساسا على الملاحظة داخل القسم، من خلال الزيارات التي يقوم بها المفتش أو مدير المدرسة وهي زيارات قد تكون مفاجئة أو مبرمجة مسبقا.

كما تنظم لقاءات خلال السنة الدراسية بين المدير والمعلمين وتسمى الندوات الداخلية ويتم خلالها عرض أهم ملاحظات الزيارات للمعلمين ومناقشتها من اجل تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة ومن ثم اتخاذ إجراءات التحسين والعلاج، كما تتم أيضا لقاءات بين المفتشين والمعلمين وتسمى بالندوات التربوية الخارجية يعرض فيها المفتش أهم العوائق التي يتم حصرها من خلال زيارات للمعلمين ومناقشته من اجل الوصول الى حلول إجرائية فعالة يمكن أن يستفيد المعلمون منها من اجل تحسين أدائهم ولقد جاء القرار 177/5/1 بتاريخ 1993 الذي يحدد المهام المفتش التربية كما يلي:

- تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة وتنشيطها في فائدة الموفين التابعة لمقاطعتهم.
- مراقبة الموظفين الذين يشرفون عليهم من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية
- تفتيش الموظفين الذين يشرفون عليهم من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية
- تفتيش الموظفين العاملين بالمؤسسة المدرسية
- كتابة تقرير الزيارة الخاص بالمعلم حيث يشمل أم الارشادات والتوجيهات.(عبد الرحمان بن سالم، 2000، ص:139)

وجاء القرار 839 / 1991 ان المدير المسؤول عن الاطلاع على وثائق المعلم الخاصة بالعمل التدريسي"(مذكرات الروس، التوزيع الخاص بالمواد، دفتر المنادات)

كما يجب عليه ان يزور المعلمين في أقسام وان يتخذ كل الإجراءات الكفيلة لمساعدتهم "دعم عملهم وتتوجج هذه الزيارة بملاحظات وتوجيها لقدم المعلمين، ثم تدون في بطاقة الزيارة ترتب في حلف المعلم المزار على المستوى المدرسة.(عبد الرحمان بن الم، 2000 ، ص:152)

ثانيا الممارسات التدريسية:

1-تعريف الممارسات التدريسية:

في المفهوم الحديث للتدريس هو عملية التفاعل التي تتم داخل الصف الدراسي أو خارجه بين المعلم والتلاميذ والمادة الدراسية من خلال مصادر المعرفة المختلفة، وفي هذه الدراسة يقصد بالممارسات التدريسية السلوكيات والأفعال والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى التلاميذ.

1-1-تعريف الإجرائي للممارسات:

لقد تعددت النظرة على التدريس فادى ذلك إلى اختلاف التسميات باختلاف النظرة إليه حيث سمي بالتعليم وأحيانا العملية التربوية وأحيانا أخرى بالعملية التعليمية التعليمية.(يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص:11)

ويعرف التدريس على انه نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعليم وتسهيل مهمة تحققة يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص: 11) من هذه التعريف تظهر أهمية ممارسات المعلم في تنظيم الموقف التدريسي والإعداد له من اجل النجاح العملية التدريسية وتحقيق الأهداف المسطرة حيث يقوم المعلم بالعمل على إثارة التعليم من خلال ممارساته وعمل كل ما يمكن من تسهيل التعلم.

ويعرف "كوجل" التدريس على انه عملية متعمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم وممارسة سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين وذلك وفق شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة. (يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص:15)

والمقصود من هذا التعريف هو تحديد متطلبا التدريس من أدوات ووسائل وغيرها من الشروط التي يجب توفرها في الموقف التدريسي.

ويعرف التدريس من وجهة النظر التقليدية على انه عملية تقدم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعم داخل الفصل الدراسي. (سهيلة محسن كاظم، الفتلاوي، 2003، ص:16)

ويعرف جابر عبد الحميد جابر، التدريس على انه عمل معقد وعلية متعددة الجوانب تبدأ بتخطيط متقن وتنتمي بتقويم للدرس. (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:339)

ويرى جابر ان التدريس عملية تقتضي مهارات قبل وأثناء وبعد التدريب والتي تظهر في الخطوات الثلاث: التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وانطلاق من التعريفات السابقة نضع التعريف التالي:

التدريس هو عملية تقتضي مجموعة من الشروط والإجراءات، كما يتحدد فيه الأدوار التي يمارسها كل من المعلم والمتعلم في جو تفاعلي سمح بتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة على نحو أفضل.

2- مكونات العملية التدريسية:

التدريس الفعال نظام وهذا النظام يتكون من مدخلات وعمليات إجرائية ومخرجات تشكل مجموعة متغيرات التعلم وهي كما يلي:

2-1- مدخلات التدريس وتشمل :

- **المعلم:** وما يتصل به من صفات خصائص مثل العمل، الجنس، الخصائص النفسية والاجتماعية وتأهيله والفلسفة التربوية التي تؤمن بها ومستوى اندفاعه لمهنته.

- **المتعلم:** وما يتصل به من صفات وخصائص وقدرات والخلفية الاجتماعية والقيمة وحالاته الاقتصادية ومستوى دافعيته واستعداداته بحيث ان لها أثر في عملية التدريس لاسيما ان المستهدف في العملية التربوية هو المتعلم.
- **المادة:** او الموضوع المراد تدريسه من حيث الجوهر ومستوى الصعوبة ودرجة وأهمية وصلة بحاجات المتعلم والكتاب.
- **بيئة التعلم وصفاتها:** حجم المدرسة، غرفة المدرسة، وآثارها ومستوى استيعابها وكثافة الطلبة فيها وموقعها الجغرافي. (محسن علي عطية، 2008، ص90)

2-2- العمليات الإجرائية:

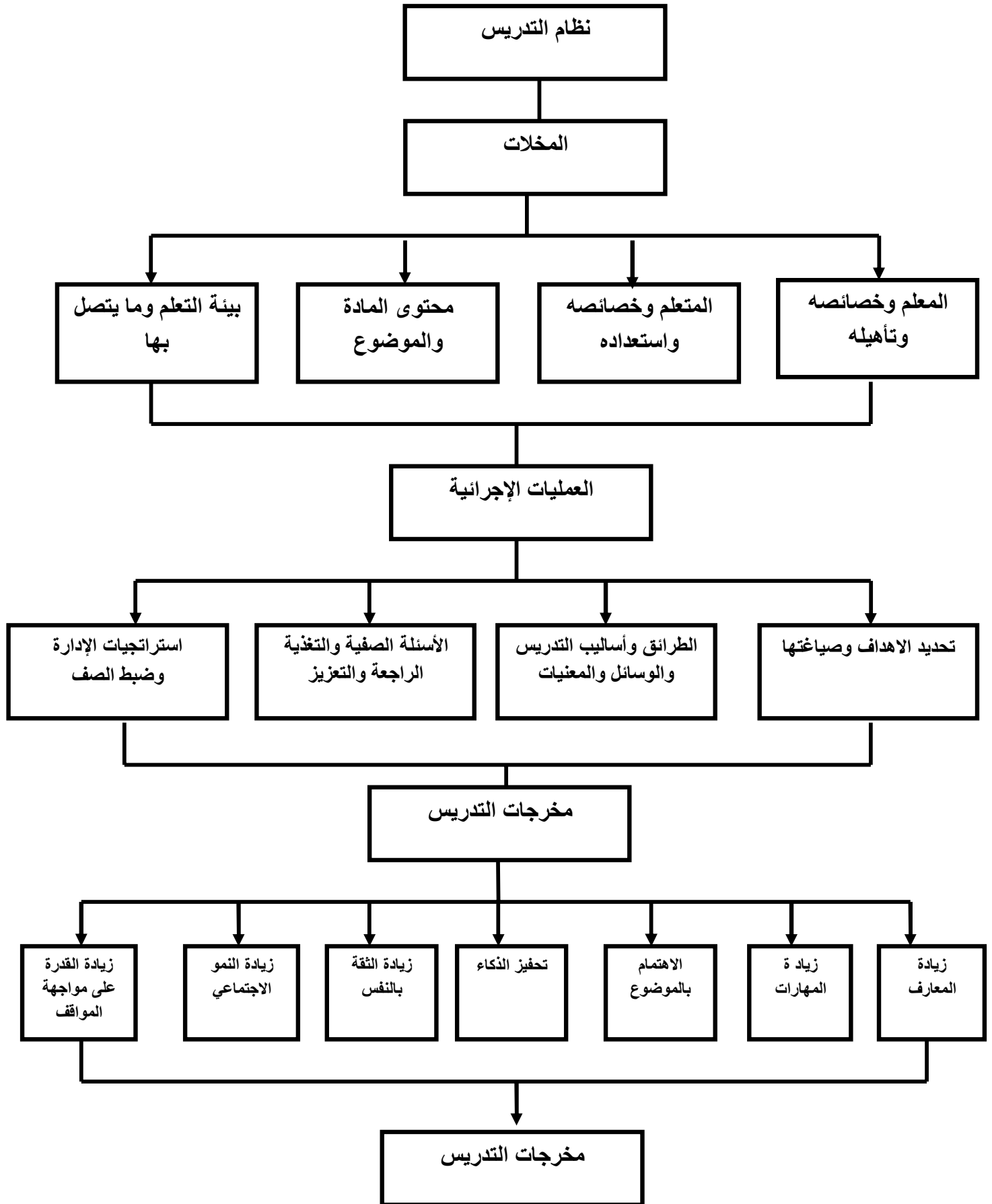
وتشمل كل من ما يفعله المدرس للقيام بالتدريس مثل تحديد أهداف التدريس وطرق التدريس والأساليب المستخدمة في التدريس وما يتصل بها من حماس المعلم ووضوح الغرض واستخدام الأسئلة الصيفية والتعزيز والتغذية الراجعة واستراتيجيات إدارة الصف وغيرها وكلها تعتبر من متغيرات فعالة في التدريس.

2-3- مخرجات التدريس:

وتشمل المتغيرات التي تم التخطيط لإحداثها في نهاية عملية التعلم أي أنها تشمل نواتج العملية التعليمية التي يسعى المدرس إلى تحقيقها بما فيها الأهداف قصيرة المدى ووضعها على طريق خدمة الأهداف بعيدة المدى ومن هذه المخرجات:

- زيادة المعرفة لدى المتعلم، زيادة المهارات لدى المتعلم، زيادة الاهتمام بالموضوع، تحفيز ذكاء المتعلم، زيادة النمو الاجتماعيومهارة صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها ومهارة الصف كما نجد مهارات استثارة دافعية المتعلمين للتعلم. (محسن علي عطية،

2008، ص:78)



الشكل رقم (01): يمثل مكونات نظام التدريس الفعال (محسن علي عطية، 2008)

ومن خلال الشكل نستنتج أن تدريس عبارة عن نظام يتكون من المخرجات المتمثلة في المعلم، المادة، بيئة التعلم، العمليات الاجرائية المتمثلة في الأهداف، الطرائق الأساليب، السائل واستراتيجيات مخرجات التدريس المتمثلة في زيادة المعارف ، المهارات، الاهتمام بالموضوع، تحفيز الذكاء زيادة الثقة بالنفس، زيادة النمو الاجتماعي، زيادة القدرة على مواجهة المواقف وبالتالي يحدث التعلم.

3- خطوات العملية التدريسية:

المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التدريسية وكل متطلبات نجاح هذه العملية مرتبطة بالمعلم وممارساته وانطلاقاً من تعريف "جابر عبد الحميد جابر" الذي يرى أن التدريس عملية تضم ثلاث خطوات أساسية التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، التقويم.

يتم الحديث في هذا العنصر على الخطوات الثلاث وإجراءات ممارستها من قبل المعلم من خلال ما ورد عنها في المؤلفات التربوية.

4- متطلبات نجاح العملية التدريسية:

لا يمكن تحقيق الأهداف من خلال التدريس إلا بتوفير مجموعة من الشروط والمتطلبات التي تسمح بالسير الحسن للعملية التدريسية وتتمثل هذه الشروط والمتطلبات في النقاط التالية:

- توفر المعلم المزود بالمردود المهاراتي اللازمة لأداء مهامه.
- الإعداد الجيد للمناهج الدراسية ومراعاتها لحاجات المتعلمين وخصائص البيئة التي يعيشون فيها.
- توفر الوسائل والأدوات المساعدة على التعلم، كالألات والأجهزة الحديثة مثل الكمبيوتر

- ضمان مشاركة كل الأطراف (الأولياء والمؤلين) المعنيين بالتعليم في حوارات ونقاشات من شأنها تذليل الصعوبات التي تعيق العمل المدرسي
- إعداد أنظمة تقويم، مواكبة للتطورات والاتجاهات الحديثة، في المجال التربوي.
- إعطاء نوع من الحرية للمعلم في تكييف البرامج المقررة وفق ما يتلائم تلاميذه وخصوصيتهم.
- الإعداد المسبق للموقف التدريسي والذي يراعي فيه المعلم خصائص المتعلمين كما يحدد فيه المعلم كيفية تقديم محتوى الدرس والزمن اللازم لذلك والأدوات والوسائل اللازمة.
- أن يتسم المعلم بالمرونة في التعامل مع التلاميذ، فيتخلى عن نقاط في الدروس كان يراها ضرورية، وقد يركز على نقاط كان يراها قد اعتقد في انها ليست مهمة في الدرس.
- قيام المعلم بدراسات ميدانية وكتابة البحوث والتقارير والتجارب وسواها من الفعاليات والنشاطات التعليمية التي تساعد على تهيئة الفرص ومواقف تعليمية من شأنها أن تنثر دافعية المتعلمين وتتيح لهم فرصة المشاركة الايجابية. (سهيلة محسن كاظم الصلاوي، 2003، ص 20)

4-1 التخطيط للدرس:

ان التخطيط للدرس لأي عمل يعد الخطوة الأولى والأساسي للانطلاق من انجاز العمل فإذا كان العمل التدريسي عملا صعبا وشاقا فغنه يحتاج إلى تخطيط دقيق ومعقد ومدرس يضع في حسابه كل صغيرة وكبيرة ذلك أن الخطأ ولو كان طفيفا في هذا العمل تكون عواقبه وخيمة.

أن أي برنامج تعليمي له خطة واضحة ومحكمة سواء كان هذا البرنامج متعلقا بالبرنامج السنوي (الخطة السنوية) او متعلقة بفصل (الخطة الفصلية) او متعلقة بدرس يومي (خطة الدرس) وسيتم التركيز على تخطيط الدروس اليومية باعتبارها الخطوة العملية المباشرة للتدريس.

4-1-1 تعريف التخطيط للدرس:

ان التخطيط للدروس اليومية تعد من اهم واجبات ومسؤوليات المعلم اليومية في التدريس. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص: 57)

ويعرف أيضا التخطيط للدرس على انه "تصور المعلم للسبل والإجراءات التي يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف، من اجل انجاز الأهداف المحددة (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص: 176)

وعلى المعلم عند تخطيطه لدرسه ان يجيب عن الأسئلة التالية:

- ماذا ادرس؟ لماذا ادرس؟ كيف ادرس؟

وبذلك تعد الخطة اليومية للدرس بمثابة الموجه الأساسي للنشاط التعليمي الهادف، وتمثل الإجابات عن الأسئلة السابقة كمكونات لخطة الدرس وقبل الحديث عن هذه المكونات والعوامل المؤثرة في التخطيط نورد رؤية "جابر عبد الحميد جابر" لتخطيط الدرس.

يرى جابر أن هناك مدخلين لتخطيط الدرس:

أ- مدخل الاختيار العقلاني في تخطيط الدرس:

وهذا الاختيار يعتمد أربعة خطوات أساسية لتحقيق التخطيط الفعال وهي:

- تحديد اهداف سلوكية

- تحديد السلوك المدخلي للتلاميذ ، المهارات، المنظور أي القيمة
- اختيار أنشطة التعلم وتحديد تسلسلها وتتابعها، بحيث يتحرك بالتلاميذ من السلوك المخلي الى الاهداف.

- تقويم نواتج التعليم لتحسين التخطيط (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:302)

يعد هذا الاختيار في التخطيط اختيارا منطقيا لتخطيط وتنظيم سير العملية التدريسية خاصة وأن الانطلاق من السلوك المدخلي للتلاميذ والسير بالتلاميذ للوصول الى الأهداف المسطرة يعد مسارا صحيحا لتحقيق نواتج التعلم كما ان تنظيم الأنشطة التعليمية ومراحلها وتحديد زمن تقديمها يسمح لكلا من المعلم والمتعلم من التنقل بسهولة من مرحلة تعليمية الى مرحلة أخرى، وتجب الإشارة الى ان هذا النوع من التخطيط ملائم بشكل جيد للمعلمين المبتدئين.

ب- مدخل صورة الدرس في التخطيط:

وفي هذا الدخل يتم التخطيط للدرس انطلاقا من تسجيل أفكار تصف الأنشطة التي سوف تستخدم في الدرس فلقد توصل كل من "كلارك وزميله" "clarck a, young" 1979 عند دراستهما لتخطيط مدرسي المرحلة الابتدائية الى أن الكثير من المدرسين لم يبدو تخطيطهم للأهداف بل كان اهتمامهم يدور حول الأنشطة التي سوف يستخدمونها والمحتوى الذي سوف يدرسونهن وحاجات التلاميذ والمواد والوسائل المتوفرة، وقد استعملوا أيضا المعلومات السابقة ووجدوا أيضا أن المخططات كانت تأخذ صورة قائمة موضوعات كما أظهرت الدراسة أن التخطيط عملية عقلية غير مكتوبة.(جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:303)

وهذا النوع من التخطيط يستخدمه المعلمون ذو أقدميه التدريس والذين يكونون قد اكتسبوا أفكارا تمكنهم من وضع خطط انطلاقا من التجارب السابقة ويجدون أنفسهم قادرين

على وضع خطط مختصرة تمكنهم من مراعاة ما يحدث في الفصل الدراسي أثناء تنفيذ خطة الدرس.

يتضح مما سبق ان التخطيط للدرس هو عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس يحدد فيه الإجراءات المختلفة لتحقيق أهداف محددة.

4-1-2 أهمية التخطيط للدرس:

غن التخطيط المسبق للدرس يساعد المعلمين على تجنب المشاكل التي يمكن ان يواجهها خلال التدريس وتتمثل أهمية التدريس فيما يلي:

- إن عدم التخطيط للدرس يحدث غموضا للتلاميذ فهم لا يعرفون ماذا يفعلون ولماذا؟
كما ان انعدام التخطيط قد يشعر التلاميذ بارتجالية المدرس ومن ثم يفقد الحفاظ على نظام القسم.

- يمكن التخطيط المعلم من اكتساب احترام التلاميذ وثقتهم
- من خلال التخطيط يمكن الحفاظ على الوضعية التدريسية والتحكم فيها

من خلال النقاط السابقة التي جاءت في دليل تدريس الانجليزية يتضح ان للتخطيط أهمية كبيرة في إنجاح العملية التدريسية وهو بمثابة المنقذ للمعلم، إذ يجنبه الوقوع في المواقف الحرجة والتي يمكن أن تحدث نتيجة الارتجالية والعشوائية في تقديم الدرس فلا ينبغي للمعلم أن يتخذ من معرفة العلمية وسعة تجارية أساسا لتقديم درسه دون إعداد مبق فهذا يوقعه في مفاجآت قد تؤدي فشل الدرس وعدم بلوغ الأهداف المحددة.

- يساعد المعلم على تجنب المواقف الطارئة التي تحدث خلال التدريس

- يضمن حسن إدارة الوقت وتوزيعه توزيعا وظيفيا

- بناء سليم لموقف تعليمي يشترك خلاله كل من المعلم والطالب بفعالية. (kilzlik, 2002, p1)

- يساعد على استخدام مصادر وإمكانات التعلم وأفضل استخدام (وليد عبيد وآخرون، 1989، ص:51)

إن التخطيط والأعداد الجيد للدرس يزيد من ثقة المعلم في نفسه ويجنبه النسيان الذي يمكن إن يتعرض له نتيجة مواجهة الكثير من المواقف خلال عملية التدريس. (إبراهيم حامد الأسطل وسمير عيسى، 2001، ص:13)

- يساهم في نمو خبرات المعلم ومهاراته التدريسية
- يساهم في جعل عملية التدريس عملية منظمة ومتراصة تسمح بالسير الحسن نحو بلوغ الأهداف المحددة.

4-1-3 مكونات خطة الدرس:

تتمثل مكونات خطة الدرس في:

- المكونات الروتينية: اسم المادة، عنوان الدرس، تاريخ الحصة ومدتها، المستوى الدراسي.

- أهداف الدرس: وهي عبارات تصف السلوك المرغوب فيه عند نهاية الدرس او نهاية كل مرحلة من مراحله.

- تحديد الوسائل التعليمية: حيث تعد الوسيلة التعليمية عاملا مهما في تحفيز التلاميذ على العمل والمشاركة في الدرس خاصة إذا حسن اختيارها وروعي ملائمتها لمحتوى الدرس وخصائص المتعلمين.

- تحديد سير الدرس: وذلك يوصف مراحل المدرس بدءا من التهيئة الى نهاية الدرس، فالمعلم عليه ان يركز في تخطيطه على كيفية تهيئة تلاميذه وضمان

استعدادهم للتعلم ويتم ذلك من خلال اطلاعه الواسع ومعرفة بتلاميذه وحاجاتهم كما على المعلم أن يحدد وبدقة إستراتيجية التدريس الملائمة التي تسمح بممارسة التلاميذ للأنشطة تحت مراقبته.

ومن النقاط الهامة التي يتوقف عليها نجاح الدرس والتي يجب على المعلم أن يضعها في الحسبان في نهاية الدرس فقرة المعلم على غلق الدرس بما يضمن تنظيم المعرفة المستهدفة تشجيع التلاميذ على مواصلة البحث في موضوع الدرس تضمن استمرار التعلم وتعد مهارة الجنس التحلي بها.

- **التقويم:** يتم تحديد أنشطة التقويم بمختلف أشكالها (تشخيص تكوينين ختامين على ان تكون هذه الأنشطة التقويمية ملائمة لأهداف المحددة كما يجب مراعاة التنوع فيها وعدم الاقتصار على الأسئلة بنوعيتها الشفهية والكتابة تعتمد على استرجاع المعارف فقط، مع تحديد أنواع التحفيز التي تضمن فعالية تعلم التلاميذ.

ولقد حدد دليل تدريس الانجليزية المكونات الأساسي لحظة الدرس كما يلي:

- الاهداف

- المفاهيم الرئيسية للدرس

4-1-4 العوامل المؤثرة في تخطيط الدرس:

جاء في السابق أن العملية التدريسية عملية معقدة وتتداخل فيها عناصر مختلفة وذلك ما أدى إلى صعوبة التخطيط النشاط التدريسي وتأثره بعوامل مختلفة تتعلق بكل العناصر المكونة للموقف التدريسي.

ان وصف العوامل المؤثرة في التخطيط قد لا يتوقف تأثيرها قبل البدء في الدرس بل قد يمتد تأثيرها حتى خلال تنفيذ الخطة وعند نهايتها ذلك أن تنفيذ الدرس كما جاء في الخطة

تماماً أمر لا يمكن الجزم بتحقيقه وتعديل خطة الدرس (سير الخطة) يكون حسب مقتضيات الموقف الذي يقوم فيه الدرس، وضمن تأثيرها العوامل المذكورة سابقاً.

كما أن اعداد خطة بديلة للدرس (إعادة التخطيط) أمر يقتضيه مدى سلامة المسار التعليمي الذي ينتهجه المعلم للوصول بالمتعلم لتحقيق نواتج تعليمية مرغوب فيها.

والتخلي عن خطة الدرس أو التعديل فيها لا يقلل من أهمية التخطيط المبدئي للدرس بل يعني ذلك ضرورة اتصاف التخطيط للدرس بالمرونة، فإذا اعتبرنا التدريس رحلة يقودها المدرس فإن الخطة الدراسية بمثابة خريطة تسهل على المدرس معرفة أين يذهب؟ وكيف يسر بفريقه الذي يقوده بحيث يجعلهم أكثر سعادة بهذه الرحلة؟ فالخطة تسمح للمدرس بأن يسير بتلاميذه بكل ثقة وكفاءة حتى ولو عمد إلى تغيير بعض الاتجاهات الفرعية. (collurrobrtson and rechardadeclur, p4)

وقد حدد جابر عبد الحميد جابر العوامل المؤثرة في التخطيط للدرس فيما يلي:

- **تأثير عوامل المدرس في التخطيط:** تتمثل عوامل المدرس المؤثرة في خطة الدرس فيما يلي:
- **الخبرة:** إن الخصائص المدرس ومعرفة بتلاميذه تأثيراً قوياً في عملية التخطيط فقدرة المعلم على التعامل مع المواقف المفاجئة وخبرته في التدريس قد تعرض نوعاً من الاختصار في خطة الدرس والاكتفاء بأساسيات الخطة، بدلاً من العرض التفصيلي لكل نقاط الدرس.
- **فلسفة المدرس في التدريس:** ان لفلسفة المدرس تأثير في أسلوب عمله فهناك من يصمم الأنشطة بشكل حوارات مع التلاميذ في حين يرى آخرون أن أسلوب الإرشاد والتوجيه والتلقين مناسب لتقديم الدرس.

- **معرفة المحتوى:** ان معرفة المدرس للمحتوى هي العامل الذي لا يمكن إنكار أهمية تأثيره في التخطيط فهي تسمح للمدرس بتوقع أسئلة التلاميذ وكيفية الاجابة عنها وتزويده بكل التفسيرات المناسبة لأي رد فعل عند تنفيذ الدرس، وهذا ما يجعل خطة الدرس أكثر واقعية وملائمة للواقع التدريسي، فالمدرسون لا يستطيعون ان يخططوا لتدريس محتوى لا يعرفونه وفي مثل هذا الموقف يكون التخطيط محدودا وأقل إبداعا.

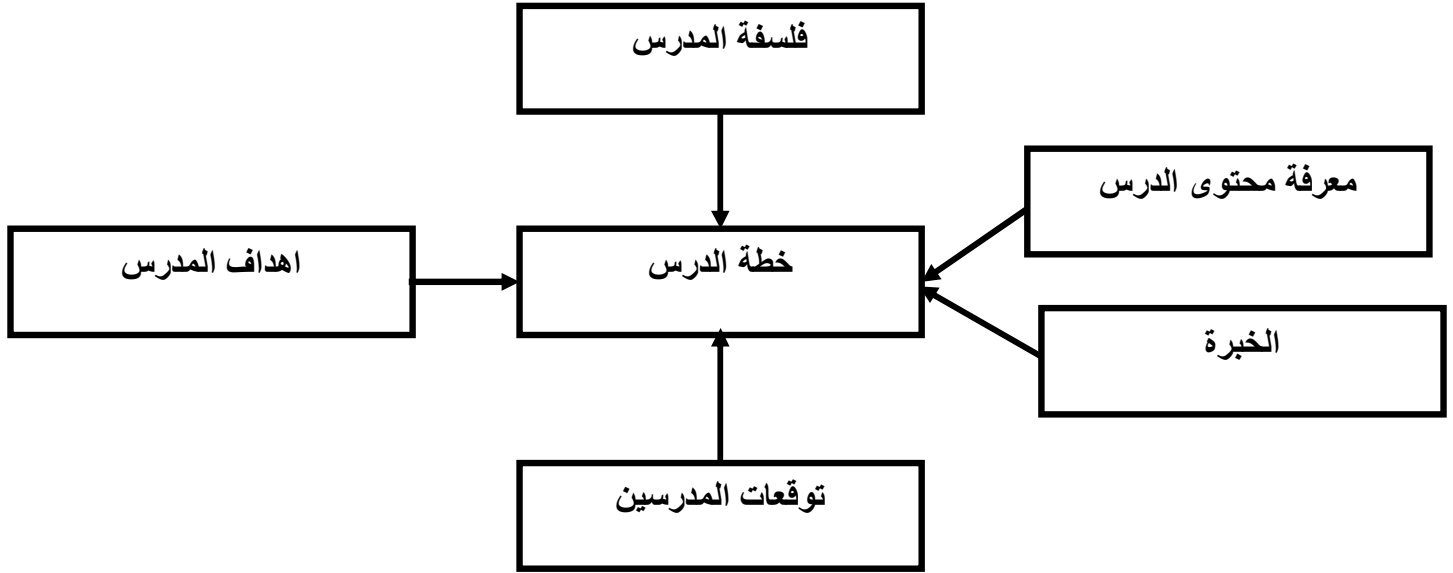
أهداف المدرس:

ان للأهداف التي يحددها المدرسون لدروسهم أثرا كبيرا في التخطيط غذ نقد بمثابة خط الوصول او النهاية التي يجب أن يصل اليها المتعلم، وتعد الخطة الوثيقة المحددة للمسار الذي يجب أن يدفع المدرس المتعلم إليه فكلما كانت أهداف الدرس واضحة ومحددة عند المدرس كلما مكنه ذلك من إحكام خطة.

توقعات المدرس:

تعد توقعات المدرس المتعلقة بتلاميذه وما يمكن ان يقدموه خلال الدرس كغيرها من العوامل السابقة لها تأثير واضح في تخطيطه لدروسه، فإذا كانت توقعاته عالية أدى ذلك الى تضمين خطة الدرس مواقف تدريسية من شأنها أن تتحدى إمكانيات التلاميذ ، أما اذا كانت توقعات المدرس منخفضة فهذا يجعل من خطة الدرس مجرد وصف لمحتوى معرفي يقدم بشكل او اخر.

ونجمل أهم عوامل المدرس المؤثرة في التخطيط في الشكل الآتي:



الشكل (02) : عوامل المدرس المؤثرة في خطة الدرس

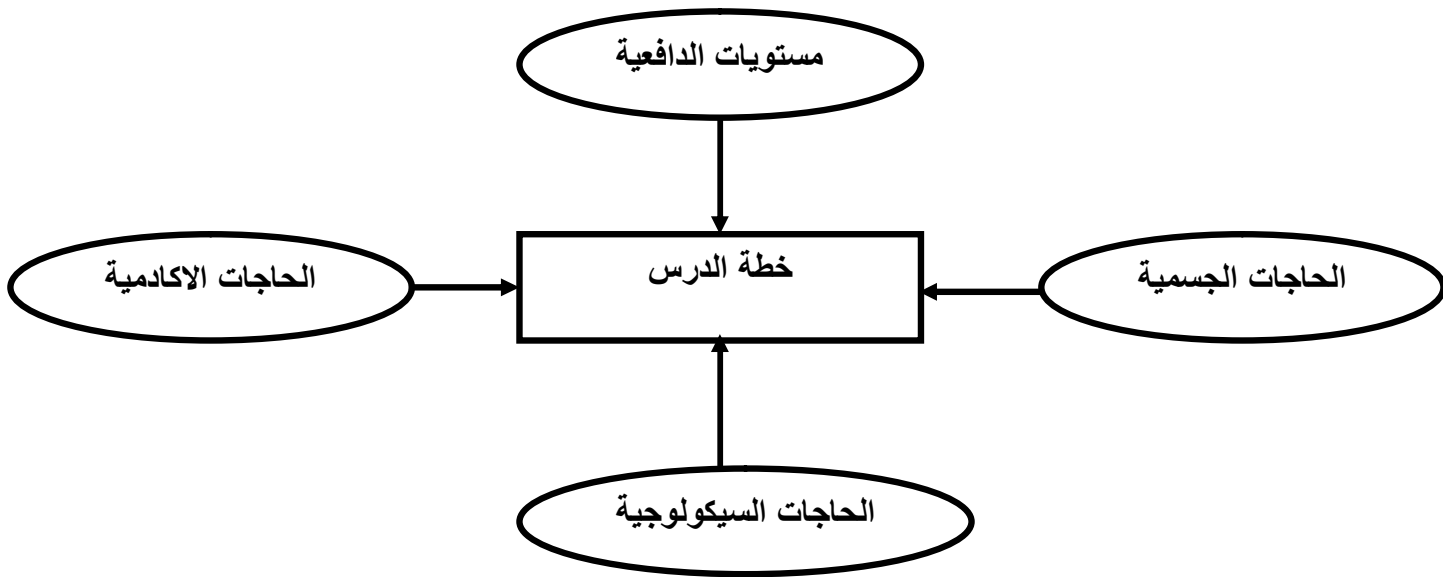
(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص59)

ب- تأثير العوامل المتعلقة بالتلاميذ في التخطيط:

مما لاشك فيه ان لمستوى التلاميذ الذين يخطط لهم المدرس تأثيرا قويا هي خطة الدرس فالمدرس يتعامل مع مجموعة متباينة من البشر لكل واحد منهم حاجات جسمية وسيكولوجية وأكاديمية لا يمكن تجاهلها أثناء التخطيط لدرس فالعامل الأساسي للنجاح خطة الدرس هو مدى مراعاة هذه الخطة لحاجات التلاميذ ودوافعهم والعمل من اجل رفع مستوى الدافعية لدى التلاميذ والمحافظة عليها طيلة الدرس ومراعاة الفروق الفردية بينهم إذ يحي التلاميذ الى المدرسة أيضا ولديهم حاجات سيكولوجية وانفعالية متنوعة تؤثر في أدائهم في حجرة الدراسة. (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:318)

فنجاح خطة المدرس مرهون باحتوائها لكل حاجات التلاميذ رغم تبيانها وذلك لضمان مشاركتهم في تنفيذ الخطة فيأخذ كلا تلميذ نصيبه من العمل مما يؤدي الى تحقيق مستوى معين من الأهداف المسطرة.

الشكل رقم (02) يلخص أهم عوامل التلميذ المؤثرة في خطة الدرس



الشكل (03) : يوضح عوامل التلاميذ المؤثرة في خطة الدرس

(نفس المرجع، ص 63)

ج- تأثير عوامل المنهج التعليمي في التخطيط

المادة الدراسية: ان المنهج التعليمي وما يحتويه من مواد ومعارف تأثير على تخطيط الدرس فالتخطيط لمحتوى درس في مادة العلوم مثلا يختلف عن التخطيط لمحتوى الدرس في مادة التاريخ فإذا كان الأول يتطلب قيام التلميذ بتجارب مخبرية هذا يستدعي

وضع خطة مدروسة من حيث توفير الوسائل اللازمة والمخبر وزمن إجراء التجربة فإن الثاني قد يتطلب سرد الوقائع واعتماد أسلوب المناقشة والحوار.

ان الحديث عن أساسيات التخطيط هذا امر بديهي في حين تبقى الأمور الفرعية المتعلقة بخصائص كل مادو دراسية ذات أهمية واضحة في وضع خطة مبدئية يطمئن لها المدرس.

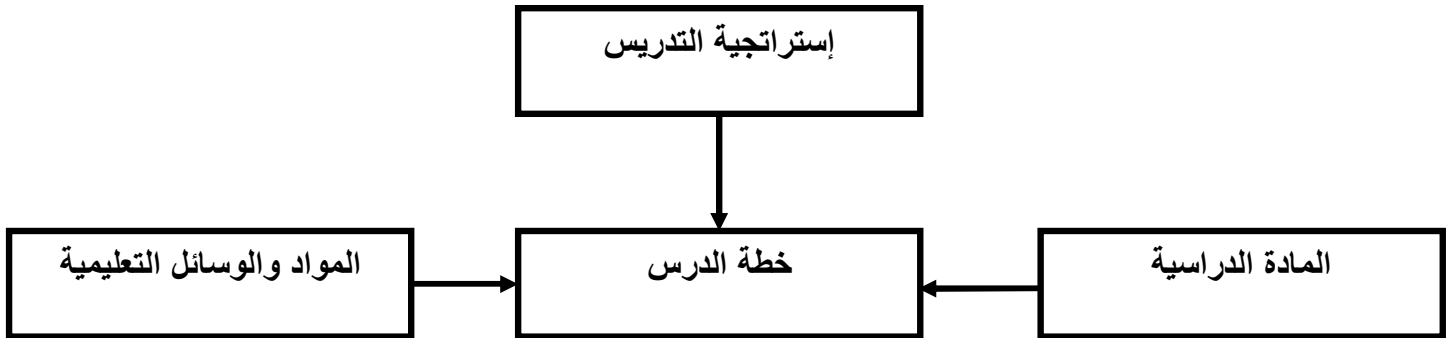
إستراتيجية التدريس: الحديث عن المادة الدراسية أو محتوى الدرس يجرنا إلى الحديث عن إستراتيجية التدريس المناسبة لتقديم المحتوى وكيف يخطط المدرس لهذه الإستراتيجية فكثير من المعلمين أثناء تخطيطهم للدروس يسعون إلى اختيار الإستراتيجية الفعالة التي تحقق أفضل النتائج لتلاميذهم ومن المحتمل أن تكون هناك إستراتيجية ربما تعد الأفضل لتدريس معين بغية تحقيق أهداف تدريسية محددة مع نوعية من الطلاب والمعلمين إذا ما توافرت لها الظروف والإمكانات المناسبة لتطبيقها بالشكل المرغوب فيه(حسن حسين زيتون، 2003، ص:8)

إن فاختيار إستراتيجية التدريس أمر أساسي في وضع خطة أي درس وبعد البحث عن الإستراتيجية المناسبة تخطيط في حد ذاته فقد يعتمد المدرس على إستراتيجية واحدة خلال الدرس الواحد وقد يعتمد أكثر من إستراتيجية وذلك حسب نوعية التلاميذ والمادة المدروسة وهذا الاختيار يحدد نمط التخطيط فالتخطيط للإستراتيجية التعلم التعاوني يختلف عن التخطيط لإستراتيجية التدريس المباشر.

المواد والوسائل التعليمية: تتأثر خطط المدرسين بالوسائل والموارد المتوفرة المساعدة على تنفيذ الدرس فمدرس الكيمياء الذي يريد ان يخطط لدرسه يجب أن تتوفر لديه التجهيزات الضرورية التي تسمح له باجراء التجارب والوقوف على نتائجها وخطواتها ومن ثم وصف هذه الخطوات في خطة الدرس وسواء كانت هذه الوسائل متوفرة أو غير متوفرة

فالتخطيط المسبق يكون أكثر صعوبة في ظل الجهل لهذه الوسائل وإمكانية توفيرها انطلاقاً من إبداع المدرس واجتهاده الخاص.

وفيما يلي الشكل يوضح عوامل المنهج التعليمي المؤثرة في خطة الدرس:



الشكل رقم (04): عوامل المنهج التعليمي المؤثرة في خطة الدرس

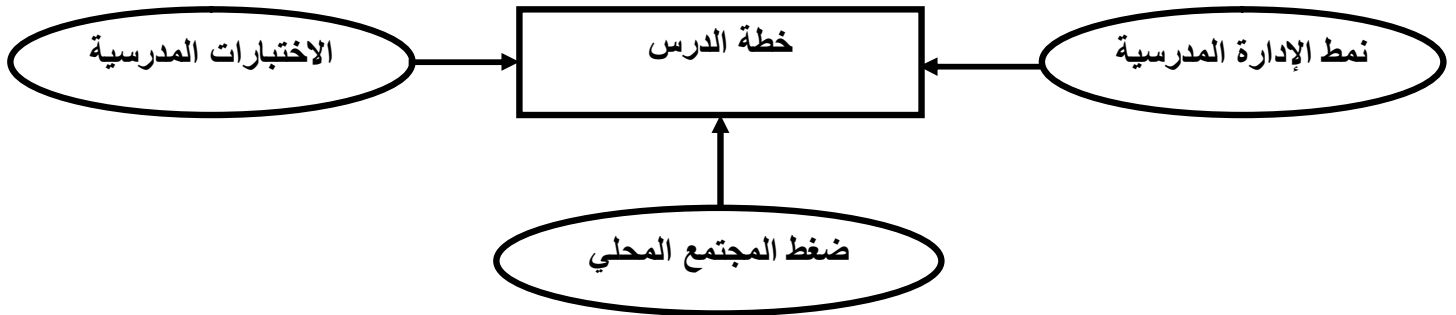
(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص 69)

د- تأثير العوامل الخارجية:

ان للبيئة المحيطة بالمدرسة والمجتمع التي تنبثق منه هذه المؤسسة التعليمية أثر كبير في التخطيط للدرس، فكثيراً ما لا يجد المعلمون أنفسهم معرضين للضغط الاجتماعي المتزايد وما يصور من ممارسات عن المعلمين قد يكن في معظمه إرضاء لهذه الضغوط ومن بينها الأهداف المحددة سابقاً، والتي تكون في الغالب مرتبطة بالمجتمع وفلسفته ، فالعالم اليوم مطالب بأن يخطط لدرسه وأن يقف على نواتج التعلم أثناء التنفيذ وهذا يفرض عليه الحر المتزايد الذي قد يوقعه في "أخطاء غير متوقعة كما ان للمساءلة التي يتعرض لها المعلم من قبل مدر المدرسة أو الموجه التربوي تأثير في تخطيط الدروس فالمعلم يحاول التخطيط للدرس بما يضمن من الملاحظ للدرس مما يقلل ذلك من المخاطر التي يتعرض لها.

ضاف الى ذلك تأثير الاختبارات المدرسية التي تحددها الادارة عن تخطيط المعلم، فكثير من المعلمين يجعلون من تخطيطهم مجرد اعداد للتلاميذ لتجاوز هذا الامتحانات والحصول على نتائج مرضية، حيث يعتقد كثير من المربين أو المعلمين يعرفون أنهم مجبرون على ان يخضعوا لمتطلبات الاختبارات بحيث تشكل خططهم للدروس وقراراتهم التدريسية. (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:312)

تؤثر ضغوطات المجتمع المحلي في تخطيط المعلم فهو يدرس موضوعات معينة ويستخدم أساليب معينة وفي كثير من الأحيان يجد نفسه يتخلى عن التركيز على بعض المواضيع التي تكون خارجه عن عادات وتقاليد البيئة المحلية ويركز على مواضيع أخرى متعلقة بالمجتمع المحلي كالاعیاد والمناسبات والسباقات الرياضية والمناسبات الدينية. (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:313)



والشكل رقم (05) : العوامل الخارجية المؤثرة في خطة الدرس

(نفس المرجع، ص 73)

من خلال ما تم عرضه من العوامل التي تتأثر بها خطة الدرس وخاصة المتعلقة بالتلميذ والمنهج المتبع يستخلص أن المعلم يجب عليه اخذ الحيطة والحذر أثناء تخطيطه لدوره كما يجب عليه تطويرهما.... والابتعاد عن الممارسات التقليدية التي قد تبعده عن

تحقيق الأهداف المحددة والجدول رقم (01) يعرض بعض الممارسات التقليدية للتخطيط تقابلها ممارسات حديثة.

جدول رقم (01): المقارنة بين الممارسات التقليدية والممارسات الحديثة في التخطيط

الممارسات التقليدية	الممارسات الحديثة
<ul style="list-style-type: none"> - اعتماد مذكرات نموذجية - الاهتمام بوصف المحتوى المعرفي للدرس - الاهتمام بتحديد الأهداف العامة للدرس - اعتماد تخطيط عام لا يراعي خصوصيات التلاميذ 	<ul style="list-style-type: none"> - تكييف المذكرات النموذجية - الاهتمام بتحديد الأنشطة التي يمارسها المتعلمون - صياغة الأهداف صياغة إجرائية تسمح بقياس السلوك المطلوب من التلاميذ - مراعاة الفروق الفردية في تصميم المهام الأنشطة

4-2- تنفيذ الدرس:

إذا كان التدريس نشاط متواصل يهدف إلى تسهيل مهمة تحقيق الأهداف المسطرة والوصول بالمتعلمين الى السلوك المرغوب فيه، فإن مهمة المعلم تسير هذا النشاط وتنظيمه والتحكم في إدارته وفق ما يضمن مشاركة التلاميذ، ودفعهم لتوظيف كلا الإمكانيات والموارد المناسبة من أجل تحقيق نواتج التعلم.

إن عملية تنفيذ الدرس هي الخطوة العملية التي يتم فيها ترجمة الأفعال والقرارات التي توضعها في خط الدرس، وفي هذه الخطوة تتحدد الإستراتيجية التدريسية ودور كل من التلميذ والمعلم والخبرات التعليمية وكيفية استخدام الوسائل والأدوات من أجل أن تتحقق هذه العمليات مجتمعة الأهداف التعليمية وتعد خطوة تنفيذ الدرس اختبار الخطة الدرس اختباراً لخطة الدرس في الواقع بعد أن كانت عبارة عن تصور مبدئي لسير الدرس ففي هذه المرحلة

من التدريس يحبذ المعلم كل ما يمتلك من مهارات وقدرات و معرفة من اجل التأثير في المتعلمين وذلك بالتحكم في الأحداث التدريسية التي تجري بينه وبين تلاميذه والمتمثلة في التهيئة للدخول في الدرس واستراتيجيات وأساليب تدريس محتوى الدرس.

التهيئة للدخول في الدرس:

أن المعلم مطالب بتحريك عقول التلاميذ وحواسهم ووجدانهم بهدف تهيئتهم للدخول في الدرس محفزا إياهم من خلال استعمال وسائل مساعدة على ذلك كالأسئلة وغيرها.(حسن حسين زيتون، 2004، ص:73)

ويعرف حسن حسين زيتون التهيئة الحافزة على أنها "كل ما يقوم به المعلم او يفعله او يوجه به الطلاب قبل بدء تعلم محتوى درس جديد (او تعلم ، إحدى نقاط عناصر الدرس) بغرض إعداد الطلاب عقليا ووجدانيا وجسميا لتعلم هذا الدرس بغرض إعداد الطلاب عقليا ووجدانيا لتعلم هذا الدرس(او لإحدى نقاطه) وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم".(حسن حسين زيتون، 2004، ص:73)

والتهيئة الجيدة للدرس من شأنها أن تزيد من دافعية المتعلم لإقبال على التعلم، حيث نجد الكثير من المؤلفات التربوية تشير إلى أن الدافعية الداخلية تضمن تشكل كبير استمرار السلوك التعليمي.(مريم سليم، 2003، ص:499)

فإذا كان الغرض الأساسي لتهيئة الدرس هو شد المتعلمين وإشراكهم في العملية التدريسية فإن للتهيئة الحافزة أغراضا أخرى تخدم في الأساس الغرض السابق ونجمها في النقاط التالية.

- الاستحواذ على انتباه التلاميذ وتزودهم بإطار للدرس.
- مساعدة التلاميذ على ربط المادة الجديدة أو المعلومات الجديدة بما تعلمه من قبل.

- تحديد مستوى معرفة التلاميذ المدخلي قبل تقدم المحتوى الجديد.
- تزويد الطلاب بإطار تنظيمي أو مرجعي لما سوف يتضمنه محتوى ذلك الموضوع من نقاط لما يربطها من علاقات. (حسن حسين زيتون، 2004، ص:74)

وتختلف أشكال التهيئة للدرس لاختلاف الغرض منها ونوع المحتوى الذي سيقدم خلال الدرس، فإذا كان غرض التهيئة هو مساعدة التلاميذ على فهم كيف ترتبط المادة الجديدة بما تعلمون من قبل فإنها تأخذ شكل مراجعة قصيرة للدروس السابقة ومناقشة التلاميذ يركز فيها المعلم على ما يعرفه التلاميذ عن الموضوع مبرزاً العلاقة بالدروس السابقة.

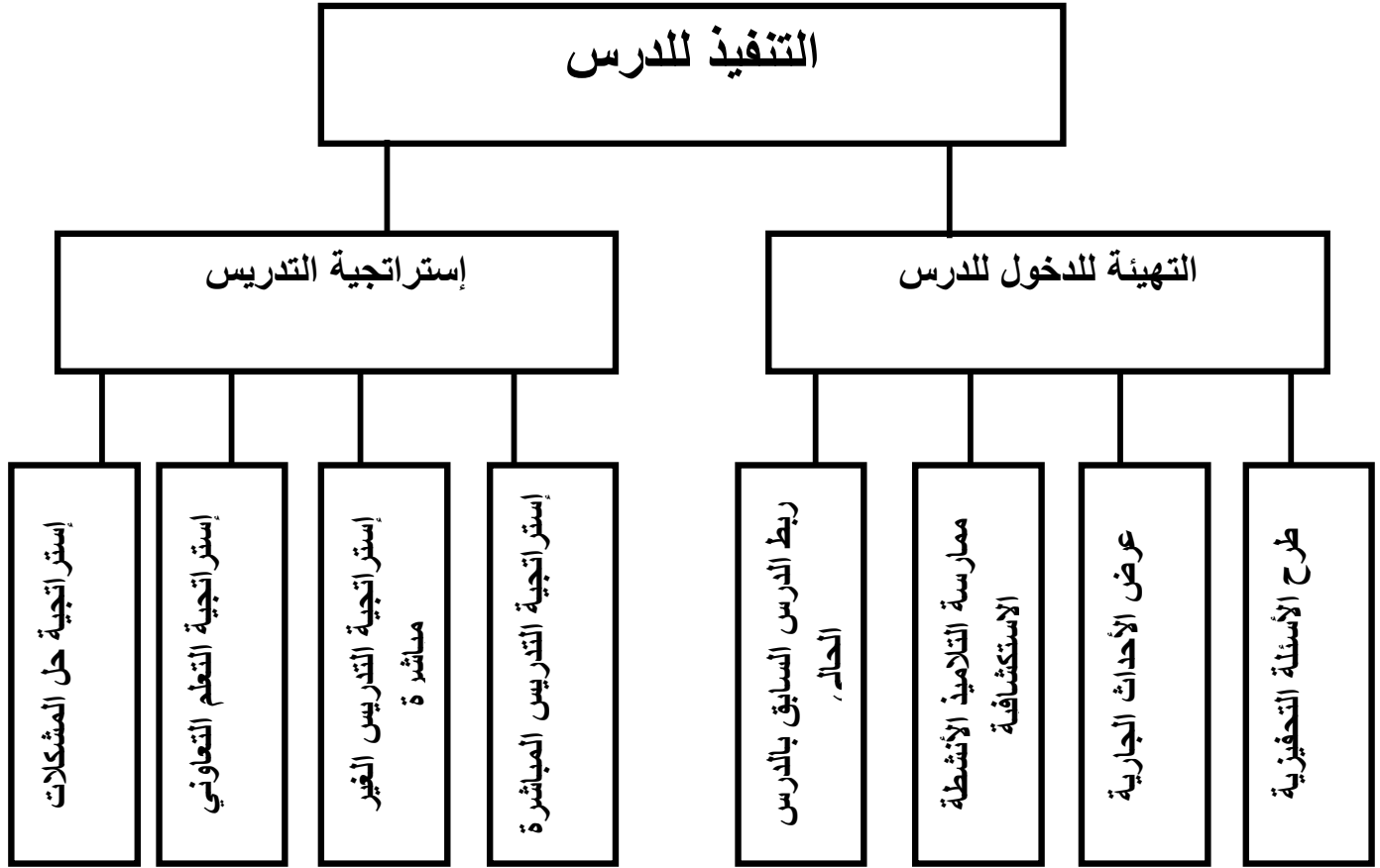
وإذا كان الغرض هو تحديد مستوى المعرفة المدخلي للتلاميذ فإن التهيئة للدرس تكون تهيئة تقويمية في كل أسئلة شفوية أو اختبارات كتابية قصيرة.

ومهما كان شكل التهيئة يبقى الغرض الأساسي منها هو الإثارة والاستعداد والميل نحو التعلم ولقد بينت البحوث أن تحصيل التلاميذ يزداد وكذلك الاحتفاظ بما تعلمه فترة طويلة حين يعمل المدرسون عن قصد على تهيئة التلاميذ واستثارة استعدادهم. (مريم سليم، 2003، ص:499)

وبصفة عامة فإن التهيئة تساعد التلاميذ على التعلم أكثر وذلك لأنهم يركزون انتباههم على المحتوى الذي يعلمونه، ويعملون على تجنيد قدراتهم على فهم الدرس واستخلاص المعلومات وأداء مهامهم في الأنشطة التعليمية وقد توصل "لوتن" وزميله (1980) إلى أنه لكي تكون مدرسا فعالاً فإن المعلومات والأنشطة التي تستخدم لإثارة تهيؤ التلاميذ ينبغي أن تكون :

- عند مستوى أعلى من التجريد أو أوسع في المجالس من المحتوى الذي يتعلم لكي يضم المفاهيم التي يتألف منها الدرس.

- ان تتصل على نحو مباشر لمعرفة التلاميذ السابقة.(جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:48)



الشكل رقم (06): يمثل خطة تنفيذ الدرس

(حسن حسين زيتون، 2004، ص:79)

3-4 التقويم:

وهو الخطوة التي تلي كل من التخطيط والتنفيذ والتي تسعى المعلمون الى استخدامه لمعرفة ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا ما قدم لهم من الدروس والتقويم خطوة ضرورية للتدريس الجيد، إذا من خلاله يقف المعلمون على الصعوبات التي تعيق تعلم تلاميذهم كما يساعدهم

على اتخاذ القرارات المناسبة كإعادة تدريس العناصر التي تعثر فيها التلاميذ والتفكير فيما ينبغي تدريسه فيما بعد.

ويتسم التحدث في هذا العنصر عن التقويم الممارسين من قبل المعلم مع التركيز على تعاريف التقويم التربوي وأنواعه وأسبابه وأهدافه وقبل الحديث عن هذه النقاط يجب توضيح بعض المصطلحات المتعلقة بعملية التقويم من خلال تقديم تعريفاتها:

التقييم: هي عملية يقوم بها المدرس بغرض الحصول على معلومات أو بيانات عن تلاميذه من خلال استخدام طرق عديدة كالملاحظة .

التقويم: وهي العملية التي يهدف المعلم من ممارستها على تفسير البيانات التي جمعها وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بتعلم تلاميذه.

الاختبار: وهو أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ. (جابر عبد الحميد جابر، 2002، ص:13)

4-3-1 تعريف التقويم التربوي:

يعرف "بلوم" التقويم بأنه "الوسيلة لتوضيح الأغراض الخاصة والعامة للتربية وللمعرفة إلى أي مدى يحقق الطالب تلك الأهداف المرغوب فيها". (محمد مقداد وآخرون، 198، ص:61)

ويعرفه "جرونلد" على أنه "عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية". (جودت احمد سعادة، 1999، ص:432)

تتفق كل التعريفات السابقة ان التقويم يعد من مهام المعلم الضرورية للتحقق من مدى نجاحه في تحقيق اهداف دروسه ومدى التغيرات الحاصلة عند التلميذ بعد عملية التعليم الا

أن التعريف الأخير أيضا صفة الاستمرارية للتقويم (دوريا) كما ان ضرورة استغلال تلك المعرفة بمستوى التلميذ الى محاولة التدعيم والعلاج.

وبذلك يعرف تقويم المعلم لتلاميذه على انه مجموعة من الإجراءات يقوم بها العلم من اجل تحديد مدى قربهم او بعدهم من أهداف الدرس، وتوظيف ذلك في اتخاذ القرارات اللازمة المتعلقة بالتحسين والعلاج.

4-3-2 أنواع التقويم:

أ- **التقويم القبلي (قبل الدرس):** وسمي أيضا التقويم التشخيصي ويسكون بداية العملية التعليمية التعليمية ويكرر باستمرار عند كل وحدة دراسية ويتم في صورة اختبارات كتابية او أسئلة شفوية أو من خلال ملاحظة الأداء في حالة المهارات التطبيقية ويهدف هذا النوع من التقويم إلى:

- تحديد مستوى التلاميذ ومعرفة المكتسبات القبلية التي تبني عليها معلومات الدرس الجديد.

- تحديد كمية المعلومات التي سوق تقدم الأنشطة اللازمة لذلك.

- توزيع مهام الأنشطة على التلاميذ حسب حاجاتهم وقدراتهم وسلوكهم المدخلي.

ب- **التقويم التكويني أثناء الدرس:** وسمي أيضا بالتقويم البنائي ويكون هذا النوع من

التقويم ملازما لعملية التعلم، ويعتمد بشكل أكبر على الملاحظة والمراقبة التي يقوم بها المعلم أثناء الدرس، يؤكد بلوم أن الهدف الأساسي للتقويم التكويني هو إدراك المتعلمون لنقاط ضعفهم ومعرفة المعلم للصعوبات التي تواجهها تلاميذه أثناء تعلمهم ومن ثم تحفيزهم

على بذل مجهودان أكثر في الوقت المناسب. (gerardfigari, 1995, p :9)

ويمكن تحدي أهداف هذا النوع من التقويم في:

- توجيه عملية التدريس والتعديل المستمر من حيث المعلومات والأساليب التدريسية.

- تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب.
- اشتراك المتعلم في تحسين طريقة تعلمه.
- ث- **لتقويم الختامي) في نهاية التدريس):** ويسمى أيضا بالتقويم النهائي وهو إجراء يقوم به المعلم في نهاية وحدة دراسية او مرحلة تعليمية ويكون عن طريق الاختبارات التحصيلية ويسمح بتوجيه التلاميذ واتخاذ القرارات اللازمة بالرسوب او الانتقال الى مرحلة دراسية أعلى وبهدف الى
- الكشف عن مقدار التطور الفكري والموفي والسلوكي.
- الحكم على تحقيق الأهداف
- إشراك الأولياء من خلال إبلاغهم بنتائج أبنائهم. (belaire, 1995, p :08)

3-3-4 وسائل التقويم:

يعتمد المعلم مجموعة من الوسائل التي تساعد على تقويم تلاميذه وتتمثل فيك

أ- الملاحظة:

يتفقد المعلم تلاميذه أثناء تعليمهم ويعتبر من السلوك وسيلة يتعرف من خلالها على مستوى أدائهم وبيننا نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، وتتم هذه الملاحظة بمراقبة التلاميذ أثناء القيام بأنشطة الدرس، والدخول معهم في مناقشات وحوارات، وعلى ان يسجل المعلم ملاحظاته في دفتر خاص لاستخدام الملاحظة المباشرة في تقويم بعض جوانب النمو عن المتعلم وخاصة الجوانب الوجدانية والأدائية التي يصعب تقويمها بواسطة الاختبارات التحصيلية. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص:152)

ب - الاختبارات:

ان الاختبارات على اختلافها (شفوية / كتابية/ تقليدية/ موضوعية) وسيلة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، حيث يجمع المعلم من خلالها معلومات عن تحصيل تلاميذه وهناك اختبارات مرجعية المعيار norm – refenced tests وتصمم لترتيب التلميذ في مجموعة تلاميذ وذلك بمقارنة مستوى أدائه بمستوى أداء زملاءه واختبارات مرجعية المحك acriterion – referebced teste فيها أداء التلميذ بمستوى محدد مسبقا (أهداف) والكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء المهارات، ويندرج تحتها اختبارات الكفاءة واختبارات التحصيل.

Empentrenctesters and achirvement tests (جابر عبد الحميد

(جابر، 2002، ص:13)

من خلال ما تم عرضه حول التقويم وما يجب أن يقوم به المعلم أثناء ممارسته لهذه الخطوة الهامة من التدريس تعدم الجدول رقم (3) الذي يلخص أهم جوانب الاختلاف بين الممارسات التقليدية والممارسات الحديثة للتقويم.

الممارسات الحديثة	الممارسات التقليدية
<ul style="list-style-type: none"> - تقويم كل جوانب شخصية المتعلم - استخدام الدرجات لتشخيص صعوبات التعلم - اعتماد اختبارات محكية - تنويع أساليب التقويم ملاحظة الأداء، المناقشات، اختبارات 	<ul style="list-style-type: none"> - تقويم الجانب المعرفي - التركيز على درجات الاختبار - اعتماد اختبارات الانتقاء (معيارية) - الاختبار الوسيلة الوحيدة للتقويم

5- خصائص التدريس الفعالة:

يتميز التدريس الفعال بعدة خصائص يجب ان تتوفر فيه لكي يتميز نسميه فعالا وهذه الخصائص هي:

- قدرة المعلم على النجاح في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهها ثابتا ودائما.
- استشارة خبرات المتعلمين السابقة والانطلاق منها للتدريس الجديد من خلال بناء التعلم الجديد على هذه الخبر.

(ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، 2009، ص 218)

- يعد التدريس والممارسة الفعالة للمهارة التدريسية شرط أساسيا في إتقانها.
- القدرة على أداء عمل نشاط معين ذي علاقة بالنشاط المهني للتدريس للمعلم سواء كان هذا العمل أو النشاط أثناء التخطيط للتدريس أو أثناء تنفيذه أو أثناء تقويمه.

(حسن حسين زيتون، 2002، ص 12)

- الاقتصاد في الوقت والجهد.
- الاستعانة بأكثر من إستراتيجية تدريس حتى ينوع المعلم في معالجة للمحتوى تنمية المعلمين لأنفسهم، إيجاد فرصة لتحقيق تعلم ذي معنى وهادف.

(عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، 2008، ص 35 - 36)

وإجمالاً يمكننا القول أن التدريس الفعال يتميز بالديناميكية والحركة والنشاط من طرف المعلم والمتعلم واعتبار المتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية التعليمية.

6- الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال:

لتحقيق التعليم الفعال لابد من توفير بيئة مناسبة التي ينهمك التلاميذ فيها شخصيا في عملية بناء واختيار وتطبيق قدراتهم العقلية في التعامل مع مواقف التعلم المختلفة، ويعني هذا أن التلميذ يجب أن يكون مشاركا فعالا في العملية إذ لا يكفي أن يصغي أو يراقب

عندما تقدم المعلومات في الصف، وعلى هذا يجب على التلاميذ أن يشاركوا في عملية تؤدي امتلاك المعلومات وتكاملها في إطار مفهومي شخصي ومن أجل تحقيق ذلك يجب يتميز التعليم الفعال بمجموعة من المبادئ المتمثلة فيما يلي:

1-1-الملاحظة الدقيقة من قبل المعلم:

وتعني أن تتوفر الملاحظة الثابتة من قبل المعلم لما يحدث من الهدف، للوقوف على الطريقة التي يتأثر بها كل تلميذ وألا يقنع المعلم بمجرد الملاحظة البسيطة لمستوى اداء التلاميذ، والأكثر من هذا، أن يعرف المعلم غايات التلاميذ وأهدافه والسلوك ليس مجرد استجابة الفرد للمثيرات الخارجية بل عمل خلاق من جانب التلاميذ، فعندما يعرف المعلم ان كل فعل له هدف، سيعلم أن كل سلوك له مغزى ولا يأتي عشوائيا. (محمد محمود الحيلة، 1999، ص 60)

1-2-التشجيع: على المعلم أن يثير دوافع التلاميذ للتعلم، ويحافظ على هذه الدوافع وان يثبت في التلاميذ الثقة بالنفس وتعزيز سلوكه باستمرار، ويشعره بالنجاح وليس هناك من شيء يولد النجاح كالنجاح.

1-3-اعتبار الأخطاء جزء من التعلم:

يسود انطباع لدى أغلب التلاميذ مفاده أن المدرسة ليست مكان يتمكن فيه الطلاب من أن يخطئوا لكن هذا ليس صحيح، إذ أن على المعلم أن يساعد التلاميذ على التخلي عن هذه الفكرة ومعرفة أن التعلم يحدث بصفة بطيئة وطويلة ووجود فروق فردية بين التلاميذ وعلى المعلم شرح للتلاميذ أن الأخطاء هي مصدر مهم من مصادر التعلم، فالتعلم يعد الخطأ أكثر بقاء من التعلم دون الخطأ.

1-4- يقوم التعليم الفعال على الاستعداد له:

الاستعداد شرط أساسي لحدوث التعلم فإذا لم يتوفر الاستعداد فلن يحدث التعلم، فإذا حدث فسيكون تعلمًا ضعيفًا سرعان ما تزول نتائجه، يشتمل الاستعداد البيولوجي الجسمي والعضوي والاستعداد النفسي الذي هو بمعنى التهيئة والاستعداد اللغوي العقلي والاستعداد الاجتماعي، أي أن الاستعداد قد يرتبط بالنمو وقد يرتبط بالتعلم السابق أو التعلم القبلي.

1-5- يقوم التعليم الفعال على تعدد مصادره:

فالتعلم المتعدد المصادر أقوى من التعلم ذي المصدر، مصدر واحد فإذا تعلم التلاميذ شيئًا كان يقرأ معلمه، أو سمع شرحًا عنه، وكتب شيئًا ومارسه بيده فسيكون تعلمه أكثر فعالية وأصول دوماً.

1-6- يهتم التعليم الفعال بالمفاهيم :

تشكل المفاهيم وحدات التعلم الأساسية ومن دون المفاهيم تكون المفاهيم متراكمة لا يستطيع المتعلم إدراك العلاقات فيها، وتوظيفها أو تطبيقها في مواقف جديدة ولا إجراء العمليات العقلية عليها. (محمد محمود الحيلة، 1999، ص 62)

1-7- ايجابية المتعلم ومشاركته في التعلم: فكلما كان المتعلم ايجابيا ومشاركا في عملية

التعلم كان التدريس فعالا، وذلك بالاعتماد على الخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع المدروس وعمل الخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع المدروس وعمل المعلم على تهيئة ذلك، من خلال دفع المتعلم إلى اشتراك أكثر من حاسة في عملية التعلم لأن فعالية التعلم ترتفع بزيادة نوافذ التعلم، وهذا كله من أجل تأهيله لمواجهة الحاضر والمستقبل ولتحقيق هذا يتطلب من المعلم التخطيط المسبق المبني على أساس جعل المتعلم فعالا والتعليم منتجا،

وتحديد الأهداف التعليمية في ضوء حاجيات المتعلمين المستقبلية. (وليد أحمد بابر وآخرون، 2011، ص 24)

ومنه نستنتج أن من أهم أسس ومبادئ التدريس الفعال مشاركة المتعلم في العملية التعليمية واعتباره عنصر أساسي ومحور رئيسي فيها بحيث يكون نشط وفعال في تنفيذ إستراتيجية التدريس بغرض تحقيق كفاءات التعلم، ودور المعلم هو العمل على ربط بين متغيرات المساق الدراسي (المدخلات) بما فيها طبيعة المتعلمين وطبيعة المنهج والبيئة التعليمية والمتغيرات الإجرائية.

7- مهارات التدريس الفعال:

قبل الخوض في مهارات التدريس الفعال لابد من تحديد مفهوم المهارة فالمهارة في اللغة تعني الحذف في الشيء الماهر الحاذف بالفصل والجمع مهرة، تقول مهت بهذا الأمر به، أي صرت به خادما، قال ابن سيده وقد مهر الشيء وفيه وبه يمهر، مهرا ومهورا ومهارة

أما في الإصلاح فمهارة التدريس هي " القدرة على الأداء عمل يتصل بتخطيط التدريس أو تنفيذه أو تقويمه، وأن هذا العمل ممكن التحليل إلى مجموعة من الأداءات المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية وقيم في ضوء معيار الاتفاق والسرعة في الإنجاز، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة فالمهارات التدريسية نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم في صورة استجابات عقلية، أو لفضية أو حركية أو عاطفية متماسكة تتكامل عناصر الدقة والسرعة والتكيف في ظروف الموقف التدريسي، وهي نشاط عقلي جسمي منسجم منظم يتسم بالدقة والسرعة والشخص الماهر يتسم أداؤه بالمرونة والقدرة على التكيف والانسجام والثبات.

والمهارة تكتسب بالممارسة والتدريب واكتسابها يتطلب معرفة نظرية بالمهارة وامتلاك خلفية نظرية عنها، التدريب والتمرس بقصد التخلص من الاداءات الخاطئة، وتثبيت الاداءات الصحيحة.

الآلية: ونعني أن تؤدي المهارة بطريقة آلية تجافي النسيان وتعد آخر مرحلة من مرحل أداء المهارة والوصول إلى هذا المستوى يتطلب مزيدا من الممارسة والدرية والدقة والسرعة (محسن عطية، 2008، ص 80)

لذا فإن الأداء الماهر يتأسس على المعرفة والتدريب وكثرة الممارسة المشفوعة بالتوجيه والإرشاد والتصويب والتقويم وأن التدريب على المهارة يقتضي تعريف المتدرب. بما يتوقع منه بعد التدريب، وتعريفه بالمعايير التي تحدد بموجبها مستويات أداء المهارة وتزويده بفكرة عامة على أداء المهارة.

7-1- أنواع المهارات:

تصنف المهارات إلى الأنواع التالية:

7-1-1 المهارات المعرفية:

وتعني الاداءات الذهنية أو التي يغلب عليها الطابع الذهني التي يبديها الفرد عند مواجهة موقف أو مشكلة به حاجة إلى حل، فإن محيري في ذهن المتعلم من عمليات ذهنية من اجل حل مشكل يطلق عليها المهارات المعرفية التي يغلب عليها الأداء الذهني ومن أمثال هذه المهارة تلك العمليات التي يجريها المتعلم ذهنيا في الإجابة عن الأسئلة الطبيعية الفكرية.

7-1-2 المهارات النفسية وحركية:

وتشمل الادعاءات التي يغلب عليها الطابع الحركي فيما يبذله الفرد، مثل تمثيل الادوار أو الكتابة أو ممارسة عملية أو أداء عمل معين، يمتزج فيه النشاط النفسي والحركي.

7-1-3 المهارات الاجتماعية ذات الطبيعة الوجدانية:

ويندرج ضمن هذا النوع من المهارات إبداء الآراء ووجهات النظر، وطريقة التحدث وطريقة الأنصاب ومهارات التعامل مع الآخرين، وغيرها مما تستلزمه الحياة من ممارسات في إطار العلاقات الاجتماعية (محسن عطية، 2008، 82)

ومنه نستنتج أن المعلم الكفء هو ذلك المعلم الذي يمتلك مهارات مختلفة الجوانب في تنفيذ الدرس وهي متعددة لا تقتصر فقط على المهارات السابقة ذكرها بحين نجد مهارات خاصة بالتهيئة للدرس، مهارات تنويع المثيرات، مهارات استخدام الوسائل التعليمية.

8- الممارسات التدريسية السليمة:

يعتبر الممارسات والإجراءات التي يتبعها المعلم من أجل مساعدة المتعلمين على التعلم، عاملا مهما في إنجاح العمل التدريسي إذ تعد هذه الممارسات مفصلا أساس في استمر لحركية الموقف التعليمي، ولقد شاعت الكثير من الممارسات بين أوساط المعلمين والتي اكتسبوها من مدرسيهم وهم تلاميذ في مراحل تعليمية سابقة أو من التكوين الذي تلقوه قبل ممارسة المهنة أو خلالها، ولقد اهتم الكثير من علماء التربية لممارسات المعلم في الموقف التدريسي بهدف التوصل إلى وصف الممارسات السليمة التي تضمن قدرا كبيرا من النجاح وتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية ولقد وضعت الجمعية الأمريكية للتعليم سبعة مبادئ للممارسات التدريسية السليمة وهي كالآتي:

- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المعلم والمتعلمين:
- لقد تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين سواء كان داخل الصف أو خارجه من شأنه تحفيز المتعلمين للتعلم، وجعلهم أكثر مشاركة في العملية التدريسية.

- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي فالتعاون والتشارك في أداء المهام عاملان أساسيان لتحقيق نتائج جيدة.
- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط، فلقد وجد أن المتعلمين لا يتعلمون الكثير من خلال الاستماع للمعلم وكتابة ما يملئ عليهم، وإنما يتعلمون بشكل أفضل إذ ما سواهم يتعلمون.
- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تدعم تغذية راجعية سريعة، فمعرفة المتعلمين لما يعرفونه، وتحديد ما لا يعرفون تساعدهم على تقييم معارفهم وممارسة التقويم الذاتي من خلال إدراك الأخطاء التي يقعون فيها وتصحيحها.
- الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتا كافيا للتعلم:
- يعد زمن التعلم عاملا مهما في تحقيق التعلم في الوقت المناسب، بما يتوافق والمادة العلمية المدرسية والطاقة اللازمة لذلك، فالتعلم هو حصيلة الزمن مع الطاقة، وهكذا يكتسي استغلال الوقت أهمية كبيرة بالنسبة للتعلم والمدرس على السواء (عبد

الكريم قرشي، 2006، ص 261)

- الممارسات التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية:

إن وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين يدفع بالمتعلمين للعمل المستمر من أجل تحقيقها.

- الممارسات التدريسية السليمة التي تتفهم تنوع ذكاء المتعلمين وتنوع أساليب تعلمهم: فباعتماد البيداغوجية الفارق ومراعاة الفروق بين المتعلمين في تعليمهم في ممارسات المعلم يسهل على كل منهما المعلم و المتعلم، الوصول لأهداف الدرس (عبد الكريم

قرشي، 2008، ص 260-291)

خلاصة:

تتناول الفصل من الدراسة في جزئه الأول ركنا أساسيا من أركان العملية التدريسية وهو المعلم حيث تم عرض أهم التعريفات لهذه الشخصية، وما يجب أن تكون عليه من صفات وخصائص، وتم التطرق في جزئه الثاني إلى بالممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس، حيث عرض أهم تعريفات التخطيط، وعناصر خطة الدرس، والعوامل المؤثرة فيها، كما تطرقنا أيضا إلى خطوة تنفيذ الدرس من التهيئة إلى نهاية الدرس، ثم اختتم هذا الفصل بالحديث عن التقويم، تعاريفه، وأنواعه، ووسائله، وتقديم عريض وجيز عن ممارسات التقويم بالمفهوم التقليدي الشائعة في المدرسة الجزائرية، والتي تعد من بين الأسباب التي أدت إلى الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية اليوم.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: نظريات التعلم

تمهيد

أولاً: النظرية السلوكية

- 1- مفهوم النظرية السلوكية
- 2- مبادئ المدرسة السلوكية
- 3- التعليم في النظرية السلوكية
- نظرية إدورد تورنبايك التعلم بالمحاولة والخطأ

- 1- قوانين التعلم عند تورنبايك
- 2- التطبيقات التربوية لنظرية تورنبايك
- نظرية بافلوف التعلم الشرطي الكلاسيكي

- 1- التعريف بالنظرية
- 2- أثر الإشراف الكلاسيكي في التعلم

ثانياً: النظرية المعرفية

- 1- لمحة تاريخية
- 2- النظرية البنائية عند بياجيه
- 3- تطبيقات بياجيه التربوية
- نظرية المجال لكيرث ليفن

1-الإطار العام لنظرية المجال

2-الفروض التي تقوم عليها نظرية المجال

3-طبيعة التعلم في نظرية المجال

4-التعلم كمتغير في البيئة المعرفية

5-التعلم في النسق الدفعي

6-التطبيقات التربوية لنظرية المجال

ثالثا: النظرية الإجتماعية.

1-لمحة تاريخية لنظرية التعلم الإجتماعي

2-التعلم الإجتماعي

3-تحليل التعلم الإجتماعي

4-فرضيات نظرية التعلم الإجتماعي، التعلم بالملاحظة

5- التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الإجتماعي

تمهيد:

إن نظريات التعلم يمكن النظر إليها على أنها مجموعة من المبادئ والمضامين التي يمكن من خلالها ربط التعبيرات الملاحظة على الأداء ما يمكن تصوره سببا لحدوث هذه التغيرات. ولهذا يمكن تصنيفها أي أهم نظريات التعلم إلى ثلاثة مجموعات رئيسية هي النظرية المعرفية، السلوكية، والاجتماعية.

ولهذا سيتم الحديث في هذا الفصل عن كل نظرية للتعرف على الأسس والمبادئ التي تعتمد عليها والتطبيقات والممارسات التعليمية التي يمكن أن تتم في ضوءها.

1- النظرية السلوكية:

1- مفهومها:

تعد السلوكية اتجاها معرفيا نفسيا، من مدارس علم النفس التجريبي تهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكات، وهي بذلك تعد رائدة في تقديم خطوات التعلم، وأساليبه منذ زمن قديم، ويعد تعلم اللغة أحد المظاهر السلوكية في ذلك الاتجاه التي تتعلم (مسعد أبو الديار وآخرون: العمليات الفنولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، ص 17)

ومن هذا المنطلق تعد السلوكية من المدارس التي عارضت الاستيطان منهجا للدراسة، وحاولت اقصاؤه من مجال علم النفس الأمريكي لأنه يقوم على الملاحظة الذاتية في تفسير السلوك التي ينادي بها بعض علماء النفس من قبل كما رفضت مفاهيم مثل العقل والشعور وعليه كان اتجاه (john watson) واضحا، ويلخص فيه أنه لم يدعي عدم وجود الوعي أو الشعور بل زعم أنه داخل وغير ملاحظ ولا يمكن قياسه بواسطة الإجراءات العلمية الموضوعية. (أنور محمد الشرقاوي، 2014، ص 25)

واعتنق فكرة ترابطية مؤداها أن السلوك مهما كان نوعه ينتج عن الخبرة وبالتحكم فيها نخلق الشخصية التي نريد، ولعل هذا يذكرنا "بجون لوك" المتأثر بالمذهب الحسي في اكتساب المعرفة، حيث نجده يقول "يولد الطفل صفحة بيضاء تنقش عليها التجربة ما تريد"

ويؤيده في ذلك "دوجلاس براون" (H, douglas brown) في أن الاتجاه السلوكي يدعي بأن الأطفال يؤدون كاللوح الاملس (tabulatas) أو صفحة بيضاء، لا تحمل أي فكرة مسبقة عن العالم أو عن اللغة، وهؤلاء الأطفال يشكلون اللغة بواسطة المحيط ويكيفون السلوك من خلال برامج مختلفة من التعزيز.

ويقوم هذا الاتجاه السلوكي على فكرة جوهرية مفادها أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العالم الحقيقي إلا إذا تبنى المنهج التجريبي الذي يعتمد بدوره على العلوم الطبيعية، مما

يجعل منه علما قابلا للملاحظة والتجربة، وبذلك يكون (واطسن) قد خلص علم النفس من أزمتة بجعله علما طبيعيا يدرس السلوك والتكيف عند البشر والحيوان عن طريق الملاحظة الخارجية لأفعالهم، ولذلك نادى واطسن بأن موضوع علم النفس يجب أن ينحصر في دراسة السلوك الخارجي. (externalbehaviour)

للكائن الحي، وأنه هو الموضوع الوحيد لدراسة علم النفس، ذلك السلوك الذي يخضع للملاحظة والمشاهدة والقياس، من حيث الزمن الذي يستغرقه أدائه وتحليله إلى أجزاء متعددة وتعديله أو تغييره وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، ومن ثم التحكم في هذا الظهور من خلال توفير شروطه المتمثلة في المثيرات، والاستجابات وبذلك يكون علم النفس علما موضوعيا ومحددا (أنور محمد الشرقاوي، 2014، ص 16)

وسرعان ما عدت دراسة السلوك دراسة موضوعية ذات شهرة كبيرة كوسيلة من وسائل جمع المعلومات. (عبد الرحمن العيسوي، 2004، ص 74)

ركزت النظرية السلوكية على أهمية البيئة في التعلم، وأن ما يستحق دراسته عن تعلم الإنسان هو ما يمكن ملاحظة فقط، لذا لم يتطرق السلوكيون إلى الأحوال الذهنية وعمليات التفكير وغيرها وما ساهم في ذلك أن أغلب الدراسات التي تجري حول كيفية تعلم الكلاب قفز الحواجز مثلا، أو عبور الممرات للوصول إلى الهدف ما هي إلا محاولات للوصول إلى الهدف الرئيسي لعلم النفس، وهو معرفة الخصائص العامة للسلوك وتحديد المتغيرات الرئيسية التي تؤثر على هذه الخصائص، وذلك فإن دراسة العلاقات بين هذه المتغيرات والسلوك تعتبر على جانب كبير من الأهمية لأنها تساعد على معرفة المبادئ الرئيسية للتعلم. (أنور محمد الشرقاوي، 2014، ص 17)

وبناء على ما سبق عرفت السلوكية بأنها: النظرية النفسية، التي كان الأثر الحاسم في تشكيل جزء كبير من النظرية السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك يبنى على تعزيزات أي

هنا كما يسمى بالإجراء والاشتراك الإجرائي والتعزيز والعقاب على أن مفهومي المثير والاستجابة مشتقان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)

فيرى "ثورنديك" (thorndike) أن التعلم يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العضلي من الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه، والأعصاب الحركية التي تتبها العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون "المران" وقانون "الأثر".

لقد اعتمدت السلوكية على مبدأ المساواة بين الإنسان والحيوان، من حيث أنها تعتبر اللغة عبارة عن مجموعة من العادات الكلامية يكتسبها الإنسان انطلاقاً من المفهوم السلوكي للاكتساب ولعل ذلك يعتبر مثابة إلغاء لعقل الإنسان ودعوة للحد من قدراته في الوقت الذي نعرف بأنه يملك ما لانهاية من الأساليب والألفاظ بقدر بسيط من الأصوات. (جميلة سليمان، 2014، ص 159)

2- مبادئ المدرسة السلوكية

تعتبر أبحاث "واطسن" « watson » الأولية بمثابة الأرضية لميلاد النظرية السلوكية التي تبنى على مبادئ وأسس تتمثل في ما يلي:

ضرورة حصر مبحث علم النفس التجريبي في دراسة السلوك المباشر الملاحظ دون سواه وذلك بإقصاء الآراء العقلية والأساليب الاستنباطية، والنظريات المعرفية (أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 90-91)

وفي هذا المقام قد أشار "واطسن" « watson » في بحثه بعنوان "الكلام والتفكير" انه نفى وجود الجانب العقلي في الحدث الكلامي، واعتبر التفكير نوع من الكلام الداخلي المنطوق على مستوى الحنجرة فقط مشيراً إلى أن الحنجرة أداة للتفكير. (جلال شمس الدين، 2003، ص 58)

وأن اللغة هي الكلام المنطوق فعلا أي أن اللغة والكلام شيء واحد، وكذلك أشار إلى تفسير السلوك اللفظي في ضوء تكوين العادات وإدخال التعزيز لتعديم العلاقة بين المثير والاستجابة لأحداث الاشتراط ومن هذا المنطلق فإن اللغة في وجهة نظر السلوكية هي استجابات يصدرها المتكلم ردا على مثيرات ما يكتفها حافز البيئة، تأخذ شكل السلوك اللفظي القابل للملاحظة والمعاينة المباشرة. (ثائد أحمد غباري وخالد أبو شعيرة: علم النفس اللغوي، ص 91)

تنظر السلوكية إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية معقدة، فكل تصرف يعد نتاج منعكس شرطي وأن العملية التعليمية هي عملية آلية والإنجاز فيها يأتي صدفة، فالتعلم عند أصحاب المدرسة السلوكية عبارة عن أعمال منعكسة لما يواجهه المتعلم. (محسن علي عطية، 2008، ص 34)

العمليات الشعورية الداخلية لا يمكن دراستها علميا لأنها غير قابلة للملاحظة (جلال شمس الدين، 2003، ص 56)

ولقد شبه بعض اللغويون الكائن الحي وما يحدث في عقله من عمليات عقلية لا سبيل إلى الوصول إليها بسهولة، لها يعتبر من انفعالات لا تكون كلها واضحة، شبهو كل ذلك "بالصندوق الأسود" حيث يقول "واطسن" « watson » إن السلوك الإنساني ما هو إلا سلوك ديناميكي وأن العقل ليس موضوعا مناسباً لدراسة علم النفس لأن أي ملاحظات على العقل إنما تعد ملاحظات ذاتية، ومن ثم هي لا تشغل جزء من المعرفة يمكن التحقق منها وإثباتها، واقترح بدلا من ذلك دراسة السلوك الظاهري الصريح (حلمي خليل، 1986، ص 24)

وهذا لا يني عدم الاعتراف بوجود الشعور ولكن الرفض يجعله قابلا للدراسة فبينت "حفيفة تازورتي" بقولها: "ولكنهم يرفضون اعتباره للدراسة لأنه داخلي لا يخضع للملاحظة والقياس، ومن ثم فإنهم ينتقدون الاتجاهات التي تفسر سلوك الكائن الحي بإرجاعه إلى دوافع وحاجات داخلية،

فإذا كانت الحاجات قادرة على تفسير السلوك فهي لا تقوم تفسيراً كافياً إلا إذا تحدد الدافع واتضحت أسبابه. (حفيفة تازورتي، 2003، ص 51)

يتلخص مبدأ النظرية السلوكية في أن السلوك يكون استجابة لمثير ينتهي باستجابة ما، فالسلوك مكون من إفرازات غددية وحركات عضلية وهو على هذا خاضع للعمليات الفسيولوجية، فالمحيط يوفر مجموعة من المثيرات التي تنبه الكائن الحي لإحداث استجابة وبذلك فإن هناك استجابة فورية من نوع ما لكل مثير بالإضافة إلى أن كل استجابة لها نوع ما من المثير وعليه فإن هناك حتمية بين المثير والاستجابة (جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، مناهجه نظرياته وقضاياها ص 56) وأشار ثورنديك، إلى أن وظيفة اللغة تعود على التعبير عن أفكار الإنسان المتكلم أو عواطفه.

II- التعليم في النظرية السلوكية.

1- اللغة من منظور سلوكي:

لقد تعددت معالم هذه النظرية على أيدي علماء مزجوا بين علم النفس السلوكي وعلم التربية وعلم اللغة، واستمدوا منهجه التجريبي الذي اعتمدوا عليه في تفسيراتهم لعملية التعلم، من العلوم الطبيعية، ولقد طبقوا المنهج العلمي الذي يعتمد على القياس في تفسير السلوك الإنساني بما فيه من ذلك اللغة ولقد استغلت دراساتهم ومساهماتهم التي توصلوا إليها في تحليل العملية التعليمية، وعليه يتم تعلم اللغة وفق مبادئ السلوكيون على أساس اعتبار أن اللغة شكلاً من أشكال السلوك الإنساني ولأجل تفسير وتحسين عملية تعلم اللغة اعتمدوا ثلاث عناصر أساسية متمثلة في المثير، الاستجابة، التعزيز أي بالتركيز على الأشكال المحبوسة المباشرة عن السلوك اللغوية وعلى العلاقات والارتباطية بين الاستجابات القابلة للملاحظة وعلى العلاقات والارتباطات بين الاستجابات والأحداث في العام من حولهم، ويأخذ السلوكيون بعين الاعتبار السلوك اللغوي الفعال ليكون عبارة عن إنتاج للاستجابات الصحيحة للمثيرات، فإذا عززت الاستجابة أو أشرطت تصبح عندئذ عادة. (نادر أحمد جرادات 2013، ص 183-184)

وعليه فغن السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي وان تعلم اللغة يحدث نتيجة لتفاعل المتعلم مع التأثيرات البيئية واستجابة لها.

2-الأهداف السلوكية:

لقد تم صياغة أشكال وأراء منطري السلوكية وتجسدت مجهوداتهم في العملية التعليمية من حيث ان الفكر السلوكي يركز على أساس تحديد الأهداف النهائية للسلوك المتوقع من المتعلم ومن ثم معيار الأداء المطالب به والذي يقوم في ضوءه الأداء مما يجعل نجاح التعليم مبني على مدى تحقيق الأهداف الموجودة والمقصودة. (نادر أحمد جرادات: الأصوات اللغوية عند ابن سينا، ص 183-184)

3-مكونات الأهداف السلوكية:

يرى "ميحر" 1975 أن الهدف السلوكي يصف نية المعلم، وهو يتكون من بنية معينة تتضمن الخصائص السابق، وتمكن المعلم من صياغة أهداف على نحو ملائم، وتساعد على ائصال قصده التعليمي إلى طلابه ولهذا يجب أن يجيب الهدف السلوكي عن الأسئلة التالية: (زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة ، 2011، ص 75)

ما الأداء المتوقع من المتعلم بعد عملية التعلم؟ ما الشروط التي يظهر فيها الأداء أو السلوك؟ ما مستوى الأداء المطلوب من المتعلم القيام به؟ وتتمثل الإجابة عن هذه الأسئلة في المكونات الأساسية للهدف السلوكي وهي: الأداء الظهري للمتعلم، وشروط الأداء ومستوى الأداء المقبول.

وكنتيجة فإن الهدف السلوكي هو الذي يظهر في كل حصة تعليمية وهي الأهداف التي تصاغ أكثر تفصيلا ودقة فتحدد، وترتبط بالدرس المراد تعلمه والمفاهيم الواردة فيه، وأحيانا يشار إلى أنها سلوك الطالب على أن يكون هذا الأسلوب ظاهرا ويمكن ملاحظته والحكم عليه كما يجب

أن تتحدد المستوى الذي يجب أن يصل إليه هذا السلوك والذي يقبل أو يرفض أداء الطالب على أساسه. (أبو طالب محمود سعيد ورشراش أنيس عبد الخال، 2001، ص 30 - 31)

إذ هو عبارة لغوية لوصف رغبة في إحداث تغيير في سلوك المتعلم يمكن تحقيقه وملاحظة وقياسه وبناء عليه يمكن صياغة الهدف السلوكي بالشكل الآتي:

(أن + فعل سلوكي + المتعلم + جزء من المادة + الشرط أو الظرف + معيار الأداء المطلوب)
مثال: أن يرسم التلميذ الكلمات المدونة على السبور دون خطأ وتتجلى النظرية السلوكية بشكل واضح في منهج التدريس بالأهداف التي يلجأ فيها إلى المتعلم الذي من شأنه أن يشارك في التحصيل المعرفي، وبعد كل فترة يجري المعلم اختبار بسيط يتفق على مدى فهم واستيعاب التلاميذ وإمكانية تحقيق أهدافه وهذا النوع من التقويم يطلق عليه منظرو التربية ورواد التعليم "التقويم المرحلي أما الاختبارات البسيطة الخفيفة فتسمى الأهداف الإجرائية

(عبد الله بوقصية، 2000، ص 5 - 6)

فتقوم هذه الطريقة على سؤال المعلم وجواب المتعلم، أي المثير والاستجابة، فيصبح سؤال المعلم مثيرا للمتعلم الذي سرعان ما يستجيب بإجابته، وعليه هذه النظرية تعتمد على مبدأ المثير والاستجابة فالمعلم اعتاد وألف اصدار مجموعة من الاستجابات، فأصبح السلوك بذلك إنتاج شبه ألي، أي أن المتعلم تعود على بعض المثيرات التي كانت تنتج عنها مجموعة من الاستجابات كلما ظهر نفس المثير، وبعد التقويم المرحلي وتحقيق الهدف الإجرائي يصير استيعاب المتعلم للمعلم لينطلق إلى المرحلة الموالية من الدرس، وهكذا دواليك إلى نهايته، ولأجل تفعيل دور المعلم في العملية التعليمية فهو منوط لمعرفة مظاهر النمو اللغوي للتلاميذ كربط الأهداف السلوكية بحاجات ودوافع وخصائص المتعلمين ومعرفة العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي بشكل عام ونمثل ذلك في الشكل.

أولاً: نظرية " إدوارد تورنديك " التعلم بالمحاولة والخطأ

1-التعريف بالنظرية:

يصنف نموذج التعلم المحاولة والخطأ « learning by trial and error » ضمن النظريات السلوكية الترابطية ولاسيما الوظيفة منها بالإضافة إلى كونه ينظر للتعلم على أنه عملية تشكيل ارتباطات بين مواقف مثيرية واستجابات معينة إلا أنه يرى أن السلوك الذي يصدر عن الفرد هو موجه لكي يؤدي وظيفة محددة ويعرف هذا النموذج بمسميات أخرى مثل التعلم بالاختيار والربط and selecting by learning (connecting) وربطية تورنديك (thorndik's connectionism) نسبة على العالم نفس الأمريكي إدوار لي تورنديك الذي طور أفكارها يعتبر تورنديك أحد أشهر علماء النفس، الذين كان لهم الفضل في ظهور اتجاه في تفسير التعلم ولو أننا قنناه بالاشتراط البسيط بافلوف (pavlov) لأمكننا أن نسميه اشتراطاً دراعياً، يحدث فيه تعزيز وتقوية تدريجية للوصلة أو للارتباط بين المثير والاستجابة (أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، ص 50)

وبناء على ذلك اضطر تورنديكو بافلوف (pavlov) إلى أن يتحدث عن التعلم بشكل موضوعي تستخدم فيه المصطلحات السلوكية مثل المثير بالاستجابة، في حين كان يوصف التعلم سابقاً بأنه ترابط ذاتي للمعاني، ونجاح طرف علم النفس الحيواني دفع بالعلماء إلى تطبيقها على الإنسان وهذا ما دفع "ماكس ماير" للقول "إن دراسة علم النفس تكون أكثر موضوعية وأكثر عملية عندما يستبعد العالم نفسه عن الموضوع الذي يدرسه ولذا تعتبر هذه الموضوعية مفتاح لفكر واطسن (watson) يتلخص في العبارة التالية إذا عرضت المثير يمكنك أن تنتبأ بالاستجابة.

(أنور محمد الشرقاوي، 2014، ص 51)

2-ملخص تجربة ثورنديك:

أما طريقته في البحث فكانت تعود على المشاهدة وحل المشكلات (محطات جميلة سليمان، 2014، ص 587)

فلقد حرب على القطط والكلاب، وتمتاز تجاربه عن تجارب بافلوف (pavlov) مقيدا وبينما كان "بافلوف" قد اتخذ الاستجابة الشرطية التي لا تخضع لإرادة الكائن الحي مقياسا، مثل سيلان اللعاب، فإن ثورنديك قد اتخذ الأفعال الإرادية (الاستجابة الإرادية) مثل القفز أو الاتجاه في السير إلى اليمين أو إلى اليسار مقياسا للتعبير عن السلوك. (سامي محمد ملحم، 2001، ص 266)

وتتلخص إحدى أبرز تجاربه التي كانت على القطة التي توضع في قفص له باب، يمكن فتحه إذا سحبت القطة الخيط الممتد داخل القفص وكانت مهمة القطة الخروج من القفص للحصول على الطعام الموجود خارجه، وقد كرر ثورنديك التجربة عدة مرات فوجد أن الوقت الذي تستغرقه القطة بتناقص تدريجيا إلى أن أصبحت تسحب الخيط فولد حولها القفص وبناء على ذلك فسر عملية التعلم كالآتي: (جميلة سليمان، 2014، ص 588)

بعد تمكن القصة من فتح الباب كوفئت بطبق سمك فقويت الرابطة بين المثير والاستجابة وأهم المبادئ التي توصل إليها في قانون الأثر law of effect ومن خلال إجراء هذه التجارب تساءل "ثورنديك" حول كيفية التعلم فتساءل: هل يتعلم الحيوان عن طريق التفكير؟ أو عن طريق التخبط الأعمى الذي يقوم على الملاحظة والفهم والإدراك العلاقات؟ وقد استبعد الاحتمال الأول بأنه لو كان الحيوان يتعلم عن طريق التفكير لاستطاع أن يحل المشكلة سريعا حين تعاد التجربة استبعد أيضا أن الحيوان يتعلم عن طريق المحاكاة وانطلاقا من هذه الاستنتاجات توصل لنتيجة: أن الحيوان لا يتعلم عن طريق الملاحظة والتفكير بل عن طريق المحاولات الخاطئة التي تقل تدريجيا حتى يأتي الحل مصادفة وقد سماه بالتعلم عن طريق المحاولة بالخطأ (أحمد محمد أحمد قاسم، 2000، ص 64)

وطبقا لما يذهب إليه "ثورنديك" أن التعلم عملية آلية تقوم على تقوية الروابط بين المثير والاستجابة وتشكل هذه الروابط من خلال المحاولة والخطأ فالتعلم هو تغير ألي في السلوك يتجه تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة فعلم النفس عنده هو دراسة السلوك دراسة علمية، والتعلم هو تغير في السلوك، ويرى أن التعلم يزداد بازدياد الرابط المثير والاستجابة، وأن هذه الروابط تقوي المران والتدريب وهو بذلك لا يؤمن بأن التعلم يحصل بالفهم والتبصر.

(محسن علي عصلية، 2008، ص 54)

3-قوانين التعلم عند ثورنديك:

لقد صاغ عددا من مبادئ التعلم اعتمادا على نتائج الدراسات التجريبية، وقد أجرى العديد من التعديلات على هذه المبادئ في ضوء المستجدات البحثية التي توصل إليها فلم يكن جامد الفكر ولم يكتف بصياغة قوانينه في صورتها الأولى بل عمل على اختيارها بإجراء المزيد من التجارب وكانت النتيجة ان أعاد قوانينه غير المناسبة منها أكثر من مرة، وتعد مثل هذه المبادئ المنطلقات الأساسية التي حاول من خلالها تفسير عملية التعلم وفيما يلي نعرض هذه المبادئ:

(جميلة سليمان، 2014، ص 588)

3-1- قوانين التعلم الأساسية: وكما مر فإنه يرى أن تعلم الإنسان والحيوان يتم وفق قوانين واحدة، ويمكننا فهم موقفه من خلال عرض القوانين الثلاثة الرئيسية وهي قانون الأثر، وقانون التدريب (التكرار) وقانون الاستعداد.

3-2- قوانين التعلم الثانوية: subordinate principanes of learning

لقد رأى "ثورديك" إلى جانب القوانين الأساسية للتعلم، عدة قوانين أخرى ثانوية تنطبق على التعلم عند الإنسان والحيوان، وسميت كذلك لأنها بدت أقل أهمية من القوانين الأولية وهذه القوانين هي: قانون الانتماء وقانون الاستقطاب وقانون انتشار الأثر، قانون التعرف ، قانون الاستجابة بالمماثلة قانون الاستجابة المتعددة وأخيرا قانون قوة العناصر وسيادتها.

4-التطبيقات التربوية لنظرية ثورديك:

يتموضع "ثورديك" في طبيعة علماء التعلم الذين أسهموا في تطوير الممارسات التعليمية المعاصرة، حيث اشار في دراسته إلى عدم جدوى الأساليب التقليدية في عملية التعلم، وأسلوب المحاضرة القائم على الإلقاء من هذه الأساليب التي ينكر فاعليتها، وعليه يطلق عليه اسم "الأب الروحي لعلم النفس التربوي" من حيث أنه صاحب نظرية الارتباط في التعلم، وكما يشير "هيلجراد" أن نظرية "ثورديك" هي في الحقيقة عبارة عن مجموعة من القواعد والمقترحات التي يمكن استعمالها في ممارستها في المواقف التعليمية. (جودت عبد الهادي، 2006، ص 85)

لأن هذا النموذج يمكن أن يستخدم عند الأطفال الصغار الذين لم نمو عندهم القدرة على التفكير الاستدراكي والاستقرائي، بالإضافة إلى أنه مناسب لهذه الفئة وذلك لانعدام عمل الخبرة والمهارة في حل المشكلات المعقدة كما أن الطفل على أساسه يمكنه اكتساب بعض العادات والمهارات الحركية وتكوينها مثل السباحة وركوب الدراجة وتعلم الكلام، والكتابة والقراءة.

(إبراهيم وجيه محمود، 2006، ص 130-131)

وتتمثل مساهماته في المجال التربوي في الشكل الآتي:

(محسن علي عصلية، 2008، ص 54 - 55)

لقد كبه على نحو مبكر المساهمة الفعالة لعلم النفس في مجال التربية من حين تخطيطها وتنفيذها وتعويضها، وأوضح المكيفية التي من خلالها يمكن تحسين عملية التعلم والتعليم لدى المعلمين بالاستفادة من القوانين والمبادئ النفسية

لقد أشار إلى كيفية تحقيق التعلم الجيد من خلال مراعاة الروابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف بالإضافة إلى تحديد الفروق التي تؤدي إلى الرضا أو الضيق عند المتعلم واستخدامه للتحكم في سلوكه.

يرى "ثورديك" أن على المعلم والمتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكن تحديد وتشخيص الأخطاء كي لا تتكرر ويصعب تعديلها فيها بعد، لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة.

كما يرى أن قانون الأثر الأهم في عملية التعلم، بحيث كان ناقصا للكثير من الممارسات التعليمية السادة، خاصة العقاب، وصلابة أن تكون عزف الصف مصدر سعادة وتهيئة للبواعث المدرسية، كما حدد الدور الايجابي للمهام المنبعث من موقف التعلم حيث أن حاجاته هي التي تحدد استجاباته، فيستفيد المعلم من قانون الأثر في توجيه التلاميذ نحو الاهتمام بالعمل ذاته والاهتمام بتحسين الأداء، ومساعدة التلميذ على تحديد أهدافه وصياغتها.

(سامي محمد محلم، 2001، ص 271)

يمكن للمعلم الاستفادة من قانون الاستعداد من خلال استشارة دافعية ورغبة التلميذ في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ وذلك بالالتزام بالنصائح التالية:

أن يأخذ بعين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ وأن يعطي فرصة بذل الجهد في التعلم وذلك بالمحاولة وبالإضافة إلى تجنب تكوين الروابط الضعيفة وتقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف، ويفضل تصميم مواقف التعلم بشكل يجعلها مشابهة لمواقف حياة التلميذ اليومية وأن نعمل على تكوين الاستجابات التي (تتصط) تتطلبها حياة الفرد وبالتالي تحقق عن

طريق الاستجابات المهارات المطلوبة لنمو الفرد تربويا، والتركيز على الأداء والممارسة والاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب، وعدم إغفال أثر الجزاء لتحقيق السرعة في التعلم والفاعلية بالإضافة إلى اشتراك المتعلم في اختيار أنشطة التعلم وتكيفها بما يستشير دوافع الفضول وحب الاستطلاع لديه وجعل بيئة التعلم مثيرة ومشبعة لحاجاته دوافعه.

ثانيا: نظرية "بافلوف" التعلم الشرطي الكلاسيكي:

1-التعريف بالنظرية:

تعرف هذه النظرية بتسميات مثل نظرية التعلم الاستجابي respondentlearning أو الاشتراط الإنعكاسي reflexiveconditioning وهي إحدى أنواع التعلم المهمة المعتمدة في تفسير وتحليل عملية اكتساب اللغة ويرجع الفضل في ظهور هذه النظرية وبلورة أفكارها إلى العالم الروسي الشهير ايفان بيتروفيتش بافلوف (1849-1936) كما ساهم جون واطسن (watson) أيضا في تطوير مفاهيمها من خلال أفكاره وأبحاثه التي أجراها على الحيوانات والأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية. (عماد الزغلول، 2005، ص 41) واهتمامنا في هذه النظرية ينصب حول تفسير بافلوف لعملية التعلم ما تتضمنه من مبادئ ومفاهيم تتبنى عليها في هذا التوجه.

2-ملخص تجربة "بافلوف"

تتلخص تحاربه في تصميمه لموقف تجريبي بإحضار كلب جائع إلى حجرة معزولة الصوت فوضعه فوق منصة مع ربطه رابطا مريحا يسمح له بالتحرك، ثم أدخل أنبوبة في خده موصولة بإحدى الغدد اللعابية بحيث إذا سال اللعاب يجمع فيها ومن ثم يتمكن من معرفة كمية اللعاب السائلة مع تكدير العملية وقد تمت بالشكل التالي:

– الصمام (مثير غير شرطي) ← سيلان اللعاب (استجابة غير شرطية)

– صوت الجرس (مثير غير محايد) ← لا يؤدي إلى سيلان اللعاب

– تكرار عملية الاقتران

- صوت الجرس (مثير شرطي) ← سيلان اللعاب (استجابة شرطية)

في المرحلة الأولى (مرحلة ما قبل الإشراف) قام بتهيئة الكلب في الوضعية المناسبة، ثم دق الجرس، فاستجاب الكلب لهذا المثير ببعض الحركات الاستطلاعية بدون حدوث استجابة لإسالة اللعاب، ثم بعد ذلك تقدم الطعام، فأكله الكلب وسال اللعاب.

وفي الثانية (الإشراف) قام بدق الجرس مصاحبا بتقديم الطعام للكلب الجائع فسجل جهاز اللعاب كمية اللعاب المسال، مع تكرير هذا الموقف عدة مرات بعدها اعتاد الكلب سماع صوت الجرس متبوعا دائما بتقديم الطعام نجدت استجابة إسالة اللعاب، والملاحظ ان التتابع الزمني المباشر من المثير الشرطي والمثير الطبيعي والاستجابة الطبيعية ومن أهم هذه العوامل المؤثرة في قوة الاستجابة الشرطية.

وفي المرحلة الثالثة: (ما بعد الإشراف) قام بدق الجرس دون تقديم الطعام فاكتشف سيلان الكلب وهي استجابة متعلمة تمت من خلال الاقتراب بين المثير الطبيعي والمثير الشرطي.

إذن فإن ما نستنتجه من الشكل أن المثير الطبيعي يستجر استجابة سيلان اللعاب في حين أن المثير المحايد لا يؤثر على هذه الاستجابة ولكن بعد أن يتم الاقتران وبشكل متكرر يصبح صوت الجرس قادرا على أن يستجر استجابة سيلان اللعاب عندئذ يصبح صوت الجرس مثير شرطي وسيلان اللعاب استجابة شرطية.

واستنتج بافلوف (pavlov) من ذلك أنه إذا شرطت استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي وتكررت هذه العملية عدة مرات ثم أزلنا المثير الأصلي وقدمنا المثير المصاحب وحده فإن الاستجابة الشرطية تحدث (أنور محمد الشرقاوي، 2014، ص 37)

وبلغة الإثباط الكلاسيكي، يمكن القول أن الطعام هو مثير شرطي واللعاب هو استجابة غير متعلمة أو غير شرطية، أي أنه بعد اقتران صوت الجرس مع تقدم الطعام مرات عديدة قام

"بافلوف" بإحداث صوت الجرس فقط، من الواضح أن سلوك الكلب قد تغير نتيجة لخبرته وبلغت الاشتراط الكلاسيكي قد اكتسب الكلب استجابة اشراطية (اللعب) بمثير محايد أو شرطي.

ويلاحظ مما سبق أن الاستجابة الشرطية التي تحدث للمثير الجديد نفسها التي كانت تحدث للمثير الأصلي فالاستجابة لا تتغير وإنما نحدث لمثير آخر غير مثيرها الأصلي ولكن كل ذلك طبقاً لأساس عضوي دون أن يتضمن ذلك أي نوع من التفكير وقد أرجع بافلوف (pavlov) حدوث هذا النوع من الارتباط إلى أسس فيزيولوجية بحثه وجعله وظيفة من وظائف المخ.

(أنس محمد أحمد قاسم، 2000، ص 44-45)

ومن هنا كان لتجارب يافلوف وأفكاره أثر عظيم في الكشف عن حقائق جديدة في مجال التعلم، وعلم النفس بصورة عامة فبالنسبة للإنسان يلعب الإشرط الكلاسيكي دوراً هاماً في تعلم الاستجابات الانفعالية مثل الشعور بالخوف اتجاه الاختبارات مثلاً. (زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة، 2011، ص 116)

3- أثر الإشرط الكلاسيكي في التعلم:

إن الوقوف عند نظرية بافلوف (pavlov) يمثل وقفة في محطة هامة من محطات التاريخ العلمية التي كان لها الأثر الكبير في دفع العجلات التاريخية للمعرفة العلمية فشملت كلا من الإنسان والحيوان وذلك بالتعرف على خصائص الاستجابة الشرطية كيف تتكون وشروط استدعاءها وتأثيرات التعزيز ومتى يحدث الانطفاء وظروف التعميم والتمييز ولقد بقيت مركز اشعاع علمي تاريخي امتد تأثيرها على رسم مسارات المفكرين في مجال التعلم فنجد نظريات التعلم التي ظهرت لاحقاً فاهتم علماء النفس الأمريكيون بالأفعال الشرطية وكان رأسهم "واطسن" و"مانير" و"كاسون" واهتموا أكثر بالمنهجية العلمية التي استخدمها بافلوف (pavlov) في أبحاثه ومحاولاتهم اتخاذ العمل المنعكس الشرطي وحده لتفسير السلوك كون العادات وتعلم اللعنة واكتساب مظاهر السلوك الاجتماعي وغيرها وعلى أسس الاستجابة الشرطية فتح المجال واسعا للتفسير وتيسير

عملية التعلم وكيفية حدوثها والتعرف على سبل انجاحها وتطويرها أو تغييرها ومن هنا نصل إلى أهمية هذه النظرية (إلى) نعدم مساهمات بافلوف في العملية التعليمية:

فيرجع الفضل للنظرية في الاستفادة منها في عمليات التعلم حيث يعد تعلم الاستجابة الشرطية مهم في العديد من المجالات التربوية حيث أصبحت هذه النظرية ضمن النظريات التربوية المهمة، حيث أكد علماء أن هذه التعزيزات التي يقدمها المعلم للتلميذ من شأنها أن تنمي لديه حب المساهمة والمشاركة في العملية التعليمية. (أنور محمد الشرقاوي، ص 46-47)

وكذلك أشار بافلوف إلى أنواع الذكاء ما هي إلا أساليب التعلم وأن بعض الذكاءات كذكاء الأخلاقي ما هي إلا نواتج عمليات التعلم الهادفة إلى تحقيق التكيف الناجح من خلال إحداث التغيير النوعي في الأحكام الأخلاقية. (جميلة سليمان، 2014، ص 643)

التمكن من إتقان ما هو متعلم لأن كل تعلم في رأي التعلم الشرطي عبارة عن استجابة لمثير ما وأن دراسة هذه المثيرات من طرف المعلم من شأنه أن يعزز من اتقان ما هو متعلم ويثري عملية التعلم. (جودت عبد الهادي، 2006، ص 46)

تمكن الطفل من تعلم الفعل المنعكس الشرطي أيا كان من خلال الاقتران بين المثير غير الشرطي والمثير الشرطي الذي يستجر الاستجابة الشرطية فتعلم مهارة من المهارات يتطلب عمليات اقتران مثلا نجد في تعلم النطق الصحيح للكلمة وطريقة كتابتها، وأن مثل هذا التعلم يستند مبادئ الاقتران والتعزيز، فالقائمين على العملية التعليمية يميلون لاستخدام الصور والأشكال لكي يتم اشراطها مباشرة مع معاني الكلمات فالكلمة المكتوبة التي تمثل المثير الشرطي تعثرت بالصورة والشكل إلى على هذه الكلمة وبالتالي تصبح الصورة كتابة مثير غير شرطي، وعن طريق الاقتران تكتسب الكلمة كمثير شرطي خصائص الصورة كمثير غير شرطي.

(جميلة سليمان: محطات في علم النفس العام، ص 625-626)

يمكن الاستفادة من مبدأ التعميم والتمييز فالتمييز بين الالمثيرات المختلفة واصدار نفس الاستجابات للمثيرات المتشابهة يعتبر من العمليات الهامة في تغيير كثير من مظاهر التعلم الإنساني من تعلم الحقائق والمعارف أو المبادئ في أي مناهج دراسة وفي هذا الصدد نجد ميلر ودولارد يستفيدان من هذا القانون فيما يسمى بالقانون التمييزي في تعليم اللغة وقد تناول كندي 1971 (kennedy) في كتابه "سيكولوجية الطفولة" تطبيق أسس الإشراف وأسسها بمخاوف الفصل الدراسي classroom phobied التي تنشأ من مقاومة التلميذ للعودة إلى المدرسة بعد فترة انقطاع معينة منع الانفصال (كمثير غير شرطي ينشأ القلق كاستجابة غير شرطية مصاحبا للمدرسة (كمثير شرطي) والذي يعمل على ظهور القلق وعلاج هذه الظاهرة يكون بالتشجيع على الحضور كما فإنه يعد حضور اليوم الدراسي كاملا، وطالما يتم تعزيز الحضور فإنه الاستجابة الشرطية المضادة تأخذ في التكوين لأن المثير الأصلي (المدرسة) يصبح مقترنا بالحضور الذي يؤدي إلى المكافأة بدلا من الخوف.

إن نظرية بافلوف (pavlov) قد دفعت مسارات البحث في ميادين عدة وجدت فيها بعد تطويرها الأصيل على يد المفكر العبقرى الأمريكى " سكينر " الذي ابتكر بصورة خلافة مفهوم الإنشراط الإجرائى الذى يعد بحق تنويجا لنظرية بافلوف (pavlov) وتجاوز لها فى الوقت نفسه حيث استطاع سكينر (skinner) أن يفسر جملة أنماط سلوك الإنسانى وفقا لطريقة جديدة فى فهمه لمبدأ الاستجابة الشرطية والتي تتمثل فى الاستجابة الإجرائية.

ثانيا: النظرية المعرفية

النظرية البنائية لبياجيه:

لمحة تاريخية: ولد بياجيه عام 1896 فى مدينة جوفيف عاصمة سويسرا ولد فى ظل ثقافة غربية منعقدة وأعراف وتعد علمي، مقارنة بمناطق العام وتوفى عام 1980.

اهتم بالأخطاء التي يقع فيها الأطفال، أكثر من اهتمامه بما يعرفونه وسبب هذا اقتراضه أن هذه الأخطاء كل على نوعية التفكير عند الطفل وتفاصيله الخاصة، إذ أن لكل طفل خاصية تطويرية ذهنية معرفية، واهتم بالتفسير البيولوجي لظواهر النمو المعرفي، لذا اعتنى بالملاحظة، التكوين البيولوجي والتكوين المعرفي وقدر ركز في أن الخبرات الحسية تزيد من كفاءة الطفل، لما تزوده من تفاعلات تساعد ويستطيع الطفل تحصيل المعرفة الحسية عن طريق المعالجة.

(فتحي الزيات، 2004، ص 88)

التفاعلات الاجتماعية: إن عوامل النضج والخبرات الحسية والتفاعلات الاجتماعية بمفردها لا في التطور المعرفي بمفردها ذلك أن التطور يتطلب تفاعل هذه العوامل معاً، وتربطها وتناسقها.

1- النظرية البنائية لبياجيه:

يرى بياجيه أن الأولوية للنمو الذهني لا يمكن أن تفهم إلا في ضوء مفهوم التكيف ويشمل التكيف عمليتين أساسيتين هما الاستعاب والموائمة، فالطفل يملك في كل فترة محددة من النمو عددا من البنى التي صاغها خلال نشاطاته السابقة، لذا يتجه إلى أن يستوعب في هذه البنى كل وضعية جديدة تواجهه، بين أن الوضعيات الجديدة تمارس في الوقت نفسه نوعاً من الضغط المؤثر على الطفل، مما يدفعه إلى تعديل البنى السابقة أو بعبارة أخرى إلى التلاؤم مع الوسط بشكل التكيف إذا حالة توازن والنمو ما هو إلا العملية التي يتحقق لها الفرد التوازن.

تمثل المراحل التي يتحدث عنها بياجيه محطات في مسيرة الفرد التوازن ويجتمع ترتيب هذه المراحل النسق نفسه بالنسبة لكل الأفراد وتأتي مراحل الأساسية وفق الترتيب التالي:

أ- مرحلة الذكاء الحسي الحركي:

تمتد من الولادة حتى السنة الثانية تقريبا وتتميز بالانتقال الانعكاسي عند المولود إلى النشاط الإرادي وتعد المرحلة قبل لغوية هي مصدر العمليات الذهنية

ب- مرحلة العمليات العيادية:

وتمتد من السنة الثانية حتى السنة الحادية عشر تقريبا نحو السابعة أو الثامنة فترة تحضيرية طويلة بالعمليات الأفعال التي يمكن التفكير فيها أو تحويلها إلى أنساق من أمثلة على ذلك التصنيف والترتيب بالتسلسل والعد.

ج- مرحلة العمليات الصورية:

وتبدأ نحو الحادية عشر أو الثانية عشر، وتؤدي إلى أشكال التعلم تطورا عند الراشدين يعد والذكاء في هذه المرحلة قادرا على الاستقرار يصبح الفرد لا يولي اهتمامه بالأشياء، وإنما للمعارف واستخلاص الأشياء.

وخلاصة أن بياحيه بين وعلى نحو دقيق، أن أهداف الفرد الأولى وأفعاله تتحرر كلها في الحاضر المباشر، تتمحور حول الأشياء الواقعة في المتناول، تتجه نجاح الطفل باتجاه النجاح في انتاجية المعرفية والشعور بالارتياح في الناحية العاطفية ومن ثم يتطلب ابعاد التفسير فيساء حول أعماله بالذات، ويحاول إخبار الآخرين باكتشافاته التي توصل إليها بالأشياء، تدل الاستجابة والأشياء وهكذا يعتبر بياحيه اللغة ومصدرا لهذا التغيير وهكذا ينتقل اكتساب الطفل اللغوي من الوظيفة إلى أن يصبح فيفيها بعد قدرة ذاتية مستقلة.

يرى بياحيه أن الذكاء شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة حيث يتفاعل الفرد على نحو مستمر مع الشروط البيئية المتنوعة التي يواجهها في حياتها وذلك في محاولة منه للاحتفاظ بنوع من التوازن بين حاجاته الخاصة والمطالب أو الشروط التي تفرضها البيئة.

(عبد الحميد نشواتي 2003، ص 114)

يوسع الإدراك المعرفي عبر عملية التدوير مجال التكيف البيولوجي للفرد، بحيث يعد وقادراً على الانتقال من مستوى العمليات المادية أي الإدراك المعرفي عن طريق معالجة الموضوعات المادية الحسية إلى مستوى العمليات الرمزية والمجردة، وإذ تحل عمليات المحاولة والخطأ محل عمليات المحاولة والخطأ المادية المحسوسة.

يعتقد بياجيه أن العمليات العقلية ليست وظيفة لعملية إعادة البنى المعرفية الناجمة التفاعلات العضوية.

البيئة التي تحدث عبر النمو المعرفي، لذا يرى بياجيه أن النمو الاجتماعي ونشاطات اللعب والفرن تتضمن الثنائي التقليدي بين النضج والتعلم لين المكونات الانفعالية والمعرفية للنمو. (عبد الحميد نشواتي، 2003، ص 114)

تتشكل نظرية بياجيه في ذكاء نموذجاً هرمياً يتضمن أربع مراحل أساسية للنمو العقلي تأخذ كل منها شكلاً من أشكال التنظيم، المعرفي، وتتفاوت هذه الأشكال من حيث التعقيد.

2- تطبيقات نظرية بياجيه التربوية:

- تلعب عملية النمذجة دوراً مهماً في تنمية القدرات اللغوية
- إن المواقف التعليمية الصفية تسهم في تطوير قواعد خفية لاستعمالات المفردات اللغوية والبنى القواعدية.
- يشجع المعلم تطور الأبنية اللغوية حينما تنظم المواقف الحياتية، الطبيعية الفردية، من التفاعلات الأسرية في الصف، إذ أن الطفل يشعر أنه يمارس حياته تلقائية، وفي مثل هذه الظروف تستمتع المعلم والأطفال لما طوره الطفل ويتم تعديله وتصحيحه.

(عبد الحميد نشواني، 2003، ص 387)

- تقديم تفاعلات اجتماعية مناسبة تأخذ صورة التوجيه أو العرض أو المتابعة أو تقديم نموذج للأداء.
- تزويد الأطفال بالإشارات والمنبهات.
- التذكير بشيء يرتبط بالنشاط أو مؤثر فيه.
- تزويد الطفل بأمثلة ونماذج.
- تسهيل المهمة بتقليل عدد الخطوات المطلوبة أو اللازمة للوصول للعمل الصحيح.

(عبد الحميد نشواني، 2003، ص 114)

3- نظرية المجال "لكيرت ليفين"

تتسبب هذه النظرية إلى عالم النفس "كيرت ليفين" « kurtlewin » المواد بروسيا عام 1890 وقد تأثر ليفين تأثيرا كبيرا لعلماء النفس وخاصة علماء النفس الألمان، توفي ليفين عام 1948، بعد حياة حافلة بالعمل، والبحث في علم النفس وعلم الاجتماع بصفة خاصة وقد ارتبط اسم ليفين بنظرية المجال. (فتحي زيات، 2004، ص 272)

3-1- الإطار العام لنظرية المجال:

تقوم نظرية المجال على فكرة أساسية مؤداها أن السلوك يتحدد بالمجال النفسي المدرك الذي يولد فيه في لحظة ما، ويرى "ليفين" أن تفسير السلوك يرتبط بالمجال الذي يحدث فيه. (د، عبد الحميد نشواني، 2003، ص 200)

3-2- الفروض التي تقوم عليها نظرية المجال:

اتخذ "كيرت ليفين" من خلال نظرية المجال مخطى جديد يقوم على تفسير الأحداث والوقائع على ضوء المجال الإدراكي الذي يوجد فيه الفرد بما فيه من قوى، سواء كان مصدر هذه القوى البيئة، أو الفرد أو التفاعل بينهما.

سلوك الفرد في أي لحظة ما أو موقف محصلة تأثير القوى الفاعلة المتزامنة في المجال النفسي له أي الفرد.

تشكل اتجاهات الفرد وتوقعاته ومشاعره وحاجاته القوى الداخلية التي تتفاعل مع القوى الخارجية في تحديد الاستجابة التي تصدر عن ذات الفرد.

التغيرات التي تحدث في هذه القوى تتجسّد تغيراً في السلوك الذي يصدر عن الفرد أي أن هذه الاستجابة هي دالة للسلوك.

يمثل المجال النفسي المحددات أو المكونات البيئية كما يستقبلها الفرد كما يدركها الفرد متفاعلة مع المحددات الذاتية الداخلية له.

فهم مشاعر الطفل واتجاهاته ومجاله النفسي يبصر التنبؤ بسلوك الطفل ولكي نحقق فهماً أفضل للمجال النفسي للطفل يجب على الكبار (أن يهتموا) به بدرجة ملائمة أو أن يكونوا عالية من الأساسية بمشاعر الطفل واتجاهاته. (عبد نشواتي، 2003، ص 275)

3-3- محددات المجال النفسي للفرد:

يختلف الأفراد في المجال النفسي لكل منهم على الرغم من وحدة تواجدهم المكاني أو البيئي أو الزمني، كما يختلف المجال النفسي للكبار في المجال النفسي للأطفال ولدى الذكور عنه لدى الإناث حتى بالنسبة للمدى العمري الواحد وإذ يمكننا تقرير أن هناك عدد من العوامل تؤثر في مجال النفسي للفرد وأن أكثر هذه العوامل تمايزاً واستقلالاً ما يلي:

- البنية المعرفية للفرد.

- أهداف الفرد طموحاته وتوقعاته

- ميول الفرد واتجاهاته

- ميول الفرد واتجاهاته

- عمره الزمني وجنسه
- الوضع الاجتماعي والاقتصادي

3-4- طبيعة التعلم من نظرية المجال:

إن نظرية المجال تنطلق من فرضية أساسية مؤداها أن التغير في السلوك يرتبط بالتغيير في الحيز الحيوي، وحيث أن الحيز الحيوي، مفهوم متعدد الأبعاد مرتبط بكل من البنية المعرفية للفرد وخبراته ومعلوماته ودوافعهم وميوله. واتجاهاته فإن التعلم في نظرية المجال يحدث نتيجة :

- التغيير في البناء المعرفي أو البيئة المعرفية
- التغيير في التنسيق الدافعي
- التغيير في أهداف الفرد وطموحاته وتوقعاته ونسقه القيمي
- التغير في الضبط الإرادي أو اكتساب المهارات

التعلم كمتغير في البيئة المعرفية:

يشير هذا المفهوم إلى البيئة المعرفية إلى المحتوى الشامل للحصيلة المعرفية للفرد وخواصها التنظيمية بما تشمله من خبرات معلومات وأي تميز معرفي للفرد، وهي على هذا النحو، ذات طبيعة نمائية كميًا، تتراكم الخبرات والمعلومات وبالتفاعل المستمرين مكوناتها وهذا الذي ينتج بدوره تغييرا في السلوك وبرى ليفين أن التغير ب 3 في البنية المعرفية في خلال حده عمليات التمايز، التعميم، التكامل.

4- التعلم في الشق الدفعي:

يرى ليفين أن التعلم لا يقتصر على إحداث نوع من التغيير في البنية المعرفية للفرد وإنما يواكب هذا ويدعمه تغير في النسق المعطي على اعتبار أن الحيز الحيوي للفرد يكون محكوما بالدفعية للفرد، قيمه واتجاهاته ومستوى طموحه. (فتحي زيات ، 2003، ص 272)

التعلم كمتغير في أهداف الفرد وطموحاته وتوقعاته:

تؤثر خبرات النجاح والفشل يمر بها الفرد على أهدافه اللاحقة وطموحاته، وتوقعاته من خلال تأثيرها على المجال النفسي والحيز الحيوي له، فيرتفع مستوى أهداف الفرد وطموحاته إذ حقق نجاحا ملموسا، في الخبرات المرتبطة بتلك الأهداف، فارتفاع مستوى التحصيل السابق، وإنجازه للواجبات المهام المدرسية يؤثر على تحديده لأهدافه وتوقعاته للنجاح فيها.

5-التطبيقات التربوية لنظرية المجال "ليفين كيرك"

أحدثت نظرية المجال " لكيرت ليفين" تأثيرات متنامية على التعلم باعتبارهم تغييرا في النسق الدافعي للفرد إلى جانب أنه أي تعلم تغير في البناء المعرفي له، وقد عبر عن هذا من خلال مفاهيم كالمجال النفسي والحيز الحيوي.

وفي اطار تفسير نظرية المجال لظاهرة التعلم يمكن اشتقاق التطبيقات التربوية التالية:

على المعلم أن يكون أكثر وعيا بخصائص البنى المعرفية لطلابه والنسق الدافعي الذي يحكم المجال النفسي لكل منهم، حتى يقيم مواقف على ضوء هذه الخصائص

لا يكفي إحداث تغيرات كمية في البيئة المعرفية، وغنما يجب إحداث تغيرات كيفية في هذه البنى المعرفية لتعميق فهمهم للمادة موضوع التعلم.

كلما كان عرض المادة العلمية متمايز بحقه ومحدد بوضوح كلما أمكن إدخالها وتيسيره في ذهن المتعلم.

على المعلم مساعدة المتعلم على اختيار وضع أعراض تتناسب مع امكانات المعرفية وان تشبع حاجاته الدافعية.

ثالثا: النظرية الاجتماعية: social learning theory

لمحة عن نظرية التعلم الاجتماعي:

يعطي أصحاب نظرية التعلم عن طريق التقليد، وعلى الأخص دولاردومليكر أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم، ويعتقد أن السلوك يتدعم أو يتغير تبعا لنمط التعزيز المستخدم أو العقاب، فالسلوك الذي ينتهي بالثواب يميل إلى أن يتكرر مرة أخرى، في مواقف مماثلة للموقف الذي أتيب فيه السلوك، كما أن السلوك الذي ينتهي بالعقاب يميل إلى أن يتوقف، أما باندورا ولتبرز، فبالرغم من موافقتهما على مبدأ التعزيز تأثره في تقوية السلوك غير أنهما يشيران إلى أن التعزيز وحده لا يعتبر كافيا لتفسير حدوث بعض أنماط السلوك التي تظهر فجأة لدى الطفل، في ظروف لا يستطيع الفرد فيها أن يفترض أن هذه الأنماط، قد تكونت تدريجيا عن طريق التعزيز.

ويفترض باندورا وولترز أن التعلم عن طريق تقليد النموذج، يمكن أن نفسر لنا حدوث التعلم في هذه المواقف، ويشير إلى أن مبادئ التعلم عن طريق تقليد النموذج يمكن أن تنطبق بالدرجة نفسها على تعلم جميع أنواع السلوك بما فيه ذلك السلوك الأخلاقي ويرى أصحاب هذه النظرية، بأن تعلم الحكم الأخلاقي يتوقف على أصحاب هذه النظرية، بأن تعلم الحكم الأخلاقي يتوقف على عدة متغيرات منها الانتباه، ونتائج سلوك النماذج، ومعايير الطفل وقيود الراشدين، وتوقع العقاب أو المكافأة وتأثير النموذج. (miller, 1983)

ثالثا: النظرية الانسانية

لمحة تاريخية

يعد باندورا حد منظري هذه المدرسة أن الناس يطورون فرضياتهم حول أنواع السلوك التي سوف تقودهم للوصول إلى أهدافهم ويعتمد قبول أو عدم قبول هذه الفرضيات على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب أو العقاب، أي كثيرا من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين

وملاحظة نتائج أفعالهم ووفق هذه النظرية فنحن لا نتعلم أفعالا بسيطة فقط بل نتعلم نماذج علبة من السلوك، أي أن ما نتعلمه ليس فقط نماذج السلوك، ولكن القواعد التي هي أساس للسلوك.

ويذكر باندورا أن هناك متطلبات يجب توافرها في الفرد قبل أن يتعلم من النموذج، وهي انتباه الفرد لها بفعله النموذج، وملاحظة الفعل وتربيته بدلالة لعناوين اللفظية أو ترميزها كتصورات عقلية في الذاكرة، بالإضافة إلى ذلك، امتلاك الفرد المهارة، لكي يتمكن من إعادة أداء النموذج، وملاحظة نتائج أفعال النموذج.

وقد أكد باندورا أن الأفراد يختلفون في الدرجة التي يتعلمون فيها من النموذج، وخصائص الملاحظ وأخيرا نتائج فعل النموذج، أي ما يتبعه من ثواب أو عقاب (lamb, 1978)

ويذهب أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي إلى التأكيد على عدم ثبات السلوك الأخلاقي للطفل، فقد يغش في موقف ويمتنع عن الغش مرة أخرى ويؤكدون على الفرق بين الكفاية الأخلاقية والأداء الأخلاقي، فالكفاية الأخلاقية تعني القدرة على أداء السلوك الأخلاقي، وهي نتاج قدرات الطفل ومعارفه (قدراته) ومهاراته ووعيه بالقواعد الأخلاقية وقدرته المعرفية لإنجاز السلوك الأخلاقي، في حين أن الأداء الأخلاقي يتجدد بالدافعية والمكافأة والحوافز التي تجعله يتصرف بطريقة أخلاقية ولعل نظرية التعلم الاجتماعي تلقي مزيدا من الضوء على السلوك الأخلاقي للطفل وتساعد على فهم الكيفية التي ينشأ بها الطفل ويتشرب من خلالها القواعد الأخلاقية للجماعة (الريماوي، 1993)

وعلى الرغم من التفسيرات التي قدمتها نظرية التعلم الاجتماعي للنمو الأخلاقي ، غير أن هناك انتقادات توجه إلى هذه التفسيرات، منها:

إن التعلم الأخلاقي وفق تفسير هذه النظرية ما زال غامضا أكثر من أي مفهوم آخر للتعليم.

إن النمو الاخلاقي حسب تفسير هذه المدرسة ليس أكثر من سلوك خلقي متعلم وهذا يعني بان الفرد الناضج خلقيا من وجهة نظرهم، يختلف عن الفرد غير الناضج فقط في عدد الاستجابات التي يتعلمها الفرد.

تأخذ نظرية التعلم الاجتماعي موقفا ضمنيا متطرفا من مفهوم نسبة الأخلاق فالأفعال الخلقية هي الأفعال التي يعززها الآخرون حسب ما تبدو لهم.

مازالت المفاهيم الأساسية التي اعتمدت عليها هذه النظرية في تفسير التعلم وهي العقاب والمكافأة والتعزيز منتقدة في نظرية التعلم الاجتماعي، ولم يتم الاتفاق على تعريف قاطع لها (الخطيب، 1988)

النمو الأخلاقي والتعلم المدرسي:

هل يمكن الاستفادة من الخبرات المدرسية، في زيادة معدل النمو الاخلاقي؟

في بادئ الأمر كانت الدلائل تشير إلى أن أثر برامج التدريب في زيادة هذه النسبة كان محدودا (batit, 1969) وقد قام سكلفي (schlaefli) ورفاقه بتحليل خمس وخمسين دراسة لمعرفة أثر برامج التدريب، في زيادة معدل النمو الأخلاقي، تبين هناك ان تغيرات محدودة، يمكن أن تطرأ على الاستدلال الأخلاقي، وخاصة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، أو في المستويات الأعلى (schlaefli et al , 1985)

وقد وضع أوسر (coser) برنامجا تدريسيا، لزيادة معدل النمو الأخلاقي واقترح قيام المعلم بمناقشة قضايا أخلاقية مع طلبة كوسيلة لرفع مستوى التفكير الأخلاقي بحيث تكون هذه المناقشات:

- موجهة نحو الصراع أخلاقي، واستشارة مستويات عليا من التفكير الأخلاقي.
- تحليلية لمعتقدات الطالب الخاصة واستدلاله ومواقفه النظرية

- موجهة نحو تبني الأدوار الأخلاقية واعتناقها.
- موجهة نحو فهم المعايير المشتركة لأخلاقيات المجتمع
- موجهة نحو اختيار الأفعال الأخلاقية ونحو ممارستها. (oser, 1986)

ويرى المرون ضرورة تنمية الأخلاق عند الطالب، وخاصة في المراحل الثانوية وذلك بسبب استعداد طلاب هذه المراحل لاكتشاف المسائل الأخلاقية، وقد أشارت بعض الدراسات إلى إمكانية تسهيل النمو الاخلاقي، الأمر الذي يؤكد أهمية دور المعلم والمدرسة، فالبرامج والمناهج الموجهة نحو القيم الأخلاقية ومناقشة الأحكام الأخلاقية، وخاصة تلك التي تتجاوز مستوى نمو الطلاب الأخلاقي بمرحلة واحدة، يمكن أن تسهل انتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى (نشواتي، 1984)

وبشكل عام فإن تعليم الجوانب الخلقية، يعتمد على مجموعة من الأسس منها:

لابد للطفل الذي نعلمه الأخلاق من الإلمام بما نتوقعه من المجموعة الإنسانية التي يعيش معها، وتكون هذه التوقعات عادة على شكل قوانين أو تنظيمات أو عادات وأعراف تبين للفرد ما يجوز له فعله وما لا يجوز.

لابد من مساعدة الطفل على تكوين ضمير ذاتي يعمل كضابط داخلي يتحكم في سلوك الفرد حتى وإن كان سلوكه يخفى على المجتمع، أو على الجماعة الصغيرة التي يعيش بينها.

لابد من تطوير شعور بالندم والخجل لدى الطفل من الأفعال غير المناسبة التي يقوم بها.

لابد من توفير فرص للطفل الذي نقوم بتدريب على الأحكام الخلقية للتفاعل مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وأول مجموعة يتفاعل معها الطفل هي الأسرة ومن ثم مجموعة الأقران وأصدقاء اللعب (حسان، 1989)

ثالثاً: نمو الشخصية personality developement

إذا نظرنا إلى الناس في أقوالهم وأفعالهم، رأينا أن كل شخص منهم فرد يختلف عن غيره من جهة ويشترك معه في عدد من النواحي من جهة أخرى، وأن الاختلاف يبقى دائماً وجود عدد من نواحي الاشتراك.

لذلك نستطيع أن نقول بأن كل إنسان، يشبه كل الناس من جهة ويشبه بعض الناس من جهة أخرى، وهو متميز من جهة ثالثة، إنه ينتمي إلى نوع الإنسان ويحمل خصائص الأساسية العامة ويشبه عدداً من الناس في عدد من تصرفاته وسلوكه ولكنه يبقى متفرداً ومتميزاً (الرفاعي، 1987، 93) ويتناول علماء النفس بناء الشخصية بطرق متنوعة، فقد نظر إليها بعضهم من حيث الوحدات المكونة لها، على أنها أجزاء أو قوالب تبني منها الشخصية وتحدث بعضهم عن مصطلحات مثل الحاجات والعواطف والقيم، ويفضل آخرون العادات هذا بالإضافة إلى ما لدينا من مصطلحات مثل الملكات والعوامل ويفتح أحد العلماء وحدات من ثلاث رتب: دوافع وقيم وسمات ويكتفي قليل من علماء النفس بمفاهيم أكثر تفككا مثل الميل والاستعداد والاتجاه (جوردن، 1963)

أما فيما يتعلق بتعريف الشخصية، فقد تعددت التعريفات التي جاء بها علماء النفس وسوف نعرض فيما يلي عدد منها:

يعرف جوردن (gordon) الشخصية ويقول (الشخصية هي التنظيم الدينامي داخل الفرد، لتلك الأجهزة النفسية الجسمية، التي تحدد طابعه الخاص في توافقه لبيئة) (عبد الخالق، 1987، 39=)

وقد عرضها مورتن برنس (morten prince) في كتابه اللاشعور بأنها كل الاستعدادات والنزاعات والميول والغرائز والقوى البيولوجية الفطرية والموروثة فهي كذلك كل الاستعدادات والميول المكتسبة من الخبرة الرفاعي، (1987، 95) وعرفها باودن (bowden) بقوله " الشخصية

هي تلك الميول الثابتة عند الفرد التي تنظم عملية التكيف بينه وبين بيئته. (مخير، 1968، 135)

أما جون واطسون (J. watson) فيرى " أن الشخصية هي مجموع الأنشطة التي يمكن اكتشافها عن طريق الملاحظة الفعلية للسلوك، الفترة كافية بقدر الإمكان، لكي تعطي معلومات موثوق بها (الأستول، 1988، 11)

أما ريموند كاتل (R, cattle) فيرى أن الشخصية " هي ما يمكننا من التنبؤ لما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين، ويضيف أن الشخصية تختص بكل سلوك يصدر عن الفرد أكان ظاهرا أم صحتيا، وقد جاء هذا التعريف عاما يركز على القيمة التنبؤية لمفهوم الشخصية. (عبد الخالق، 1987، 39)

1. التعلم الاجتماعي:

يقوم مفهوم نموذج التعلم الاجتماعي على افتراض مفاده أن الإنسان، كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها وينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة إذ أخذنا بعين الاعتبار أن التعلم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية.

ويشير التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة إلى امكانية تأثر سلوك الملاحظ أو المتعلم بالثواب والعقاب على نحو بدلي أو غير مباشر حيث يتخيل المتعلم لنفسه مكان النموذج ويلاحظ ما يتعرض له هذا النموذج من ثواب أو عقاب نتيجة ما يقوم به من سلوك غير أن الثواب والعقاب، سواء كانا مباشرين أم غير مباشرين، ليسا مسؤولين عن تعلم السلوك مسؤولية مباشرة بل أن ملاحظة سلوك النموذج، ومحركات الاستجابات الصادرة عنه، هما المسؤولان عن التعلم ولا ضرورة لإدخال أية متغيرات أخرى تنسب إليها مسؤولية التعلم بالملاحظة (أورد في صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص 202)

وقد قام باندورا في إحدى دراسته على إحدى رياض الأطفال، بتقييم الطلبة على خمس مجموعات متباينة في السلوك ولاحظ استجاباتهم بعرض هذه السلوكات على أفراد المجموعة المعالجة تم وضع الأطفال ضمن هذه السلوكات وقام عدد من الملاحظين بملاحظة سلوك الأطفال عبر زجاج نافذة ذي اتجاه واحد وقاموا بتسجيل الاستجابات العدوانية، الجسدية واللفظية التي أداها أطفال المجموعات المختلفة ثم استخرجوا متوسط استجابات كل مجموعة على حدة، ومن هنا اقترح باندورا ثلاثة أثار للتعلم الاجتماعي أو الملاحظة وهي:

1-تعلم سلوكات جديدة:

يستطيع الملاحظ تعلم سلوكات جديدة من النموذج، فقام يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة، ليست في حصيلة الملاحظة السلوكية، يحاول الملاحظة تقليدها ولا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحية فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوافرة عبر الصحافة والكتب والسينما والتلفزيون والأساطير والحكايات الشعبية، تشكل مصادر مهمة للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحي.

2-الكف والتحرير:

قد تؤدي ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف بعض الاستجابات أو تجنب أداء بعض أنماط السلوك، وخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من جراء انغماسه في هذا السلوك، فالمعلم الذي يعاقب أحد التلاميذ على مر أي من الآخرين، ينقل أثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ، بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سببا في عقاب زميلهم، وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى عكس ذلك أي إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة وخاصة عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة نتيجة ما قام به من أفعال.

3-التسهيل:

يمكن أن تؤدي ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل الأمور وظهور الاستجابات التي تقع في حصيللة الملاحظة السلوكية، التي تعلمها على نحو مسبق ولكنه لا يستخدمها أي ان السلوك النموذج يساعد الملاحظة على تذكر الاستجابات، المشابهة لاستجابات النموذج، بحيث يغدوا استخدامها في الأوضاع المشابهة لاستجابات النموذج الأكثر تواترا، فالطفل الذي يتعلم بعض الاستجابات التعاونية، ولم يمارسها، يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني.

وتختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير الملقوفة أو المقيدة، والتي يندر حدوثها أو تواترها بسبب النسيان أو عدم الاستخدام، أما تحرير السلوك، فيتناول الاستجابات المكفوفة أو المقيدة التي تقف منها البيئة الاجتماعية موقفا سلبيا، فيعمل على تحريرها بسبب ملاحظة نموذج يؤدي مثل هذه الاستجابات دون أن يصيبه سوء (أورد في صالح محمد أبو جادو، 1998، ص 204)

II. تحليل التعلم الاجتماعي: (التعلم بالملاحظة)

تشير نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة إلى أن هناك أربع مراحل للتعلم من خلال النموذج وهي:

1-مرحلة الانتباه:

يعتبر الانتباه شرط أساسي لحدوث عملية التعلم فلا يمكن أن يكون هناك تعلم دون انتباه وقد أظهرت نتائج الدراسات أننا ننبه للنماذج ذات السوية الرفيعة والكفاية العالية، وتحدد خصائص الطلبة إلى حد بعيد مدى انتباهه لنموذج ما، بالإضافة إلى خصائص الطلبة وخصائص النموذج، وتلعب الحوافز ذلك دورا مهما في عملية الانتباه، وأخيرا فإن درجة تمييز، المثير، ونسبه، وتعقيده توضح إلى أي مدى يمكن أن يستمر عملية الانتباه والمعلمون الذين ينجحون في جذب انتباه

طلبتهم يمكنهم أن يجعلوا عملية التقليد أكثر يسرا من خلال رؤيتهم للملامح الأساسية الضرورية للموقف التعليمي وجعله أكثر وضوحا. (gage and berliner, 1988)

ويرى باندورة أن الإنسان لا ينتبه لكل الحوادث التي تحصل في الحياة وأن هناك على الأقل متغيرين رئيسين، فضلا عن الدافعية يؤثران على هذه العملية هي خصائص الملاحظة وخصائص النموذج والنماذج التي تهتم بحاجات الأشخاص الذين يقومون بالملاحظة، والتي تقدم غالبا مكافأة لهؤلاء الملاحظين هي التي تتم انتقاؤها من قبل الملاحظ ومن الخصائص الأخرى التي يؤثر على الانتباه مستوى النمو، وفي العادة فإن الأطفال الأكبر سنا لديهم مدى انتباه أطول من الأطفال الأصغر سنا إضافة إلى أن الأطفال الأكبر سنا يعرفون متى ينتبهون ومتى لا ينتبهون للنموذج وقد أبدت التجارب أن الأطفال الأكبر سنا كانوا قادرين على توزيع الانتباه بطريقة استراتيجية أكثر من أطفال ما قبل الدراسة (غازدا، 1980)

2-مرحلة الاحتفاظ:

يحدث التعلم بالملاحظة من خلال الاتصال (التجاوز) فالحدثان المتجاوران الضروريان هما الانتباه لأداء النموذج، وتمثيل ذلك الأداء في ذاكرة المتعلم والملاحظين الذين يقومون بترميز الأنشطة المنمذبة يتعلمون ويحتفظون بالسلوك بطريقة أفضل من هؤلاء الذين يقومون بالملاحظة وهم منشغلون ذهن بأمور أخرى (باندورا 1977, p 26) ويتم الاحتفاظ.

3-مرحلة إعادة الانتاج:

وفي هذه المرحلة من التعلم النمجة، يوجه الترميز اللفظي والبصري في الذاكرة، الأداء الحقيقي للسلوكات المكتسبة حديثا، وقد وجد أن التعلم بالملاحظة (أو التعلم الاجتماعي) يكون أكثر دقة عندما يتبع تمثل الدور السلوكي التدريب العقلي.

وقد لوحظ أهمية التغذية الرجعية التصحيحية في تشكيل السلوك المرغوب فيه ويبدو أن مساعدة المتعلمين على تعرف استجاباتهم غير الصحيحة قبل ان يتم تطوير عادات سيئة من

الممارسات التدريسية الفاعلة ولا تعتبر، التغذية الرجعية التصحيحية عقاباً، بل هي عامل حاسم في تطوير الاداء الماهر وتعتبر هذه المعلومات، ذات أهمية وبشكل خاص في تشكيل السلوك خلال، المحاولات المبدئية لاكتساب السلوك، ولذلك فإن بدايات تعلم السلوك أو اكتسابه تحتاج مراقبة دقيقة من قبل المعلم أو النموذج.

4-مرحلة الدافعية:

يتم تمثيل السلوك المكتسب وتقليده من خلال ملاحظة الآخرين إذا ما تم تعزيزه، أما عندما تتم معاقبة هذا السلوك قلن تتم في العادة عملية القيام به وفي هذا العدد تنتابه نظرية التعلم الاجتماعي مع نظرية الاشرط، الكلاسيكي فكلاهما يعترف باهمية التعزيز والعقاب على أنهما عاملان يؤثران على دافعية المتعلم، لأداء السلوكات وليس على التعلم لغته، ويعتقد منظر والتعلم الاسم أن التعزيز أو العقاب بالإنابة، الذي يحدث من خلال ملاحظة نتائج سلوك الآخرين، يمكن أيضاً أن يعمل على تشكيل السلوك وإدامته (أورد في صالح محمد أبو جادو، 1998، ص 206)

III.فرضيات نظرية التعلم الاجتماعي - التعلم بالملاحظة:

1-الكثير من التعلم الإنساني معرفي:

يتعلم بنمو الإنسان الاستجابة الحركية للمواقف البيئية ولديهم القدرة كذلك على اكتساب التمثيل للأحداث الخارجية ويتضمن هذا التمثيل أو المعرفة النظم اللغوية والصور الذهنية والرموز الموسيقية والعديدية وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان على المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية التي تشير إليها، وحالما يتم تطوير المعرفة تصبح العامل الرئيسي في مجالات وظيفته مثل الإدراك وحل المشكلات والدافعية والمعرفة تدخل في السلوك القائم على حل المشكلات عند الإنسان وبناء حلول لها.

2- نتائج الاستجابات مصدر رئيسي للتعلم الإنساني:

عندما تحدث استجابة فإنها تؤدي إلى نتيجة ايجابية أو سلبية أو محايدة تمارس تأثيراتها على رصيد السلوك عند الفرد وهذه التأثيرات قد تكون ثلاثية الأبعاد ويمكن أن يترتب عليها:

أ- المعلومات:

إن الطبيعة الإعلامية لنتائج الاستجابات تزود الفرد بفرصة تكوين الفرضيات حول أي سلوك تنشأ عنه نتائج ناجحة تحت ظل ظروف خاصة وهذه الوظيفة الخاصة بتكوين الفرضيات التي تقدمها المعلومات تخدم كدليل للعمل المستقبلي القائم على الاحتمالات التي تكون مختلف أنواع السلوك.

ب- بالدافعية:

الوظيفة الثانية من وظائف نتائج الاستجابات دافعية في طبيعتها فالمعلومات التي يتم اكتسابها يمكن ان تصبح باعنا للسلوك في الوقت الحاضر، رغم أن شروط الباعث قد لا تكون حاضرة في تلك اللحظة في البيئة المادية.

ج- التعزيز:

الوظيفة الثالثة لنتائج الاستجابات هي زيادة تكرار حدوث الاستجابة السابقة أو تقليلها ويعتقد باندورا على الأقل في حال الانسان ان آثار النتائج قد وسطها التراكيب المعرفية إلى حد أن أثر ذاتيا يمكن أن يفهم ضمن أطار يعترف بالنشاطات العقلية أكثر مما يكون ذلك ضمن اطار يتحاشاها، ولذلك فإن رأي باندورا أن التوسط المعرفي في هذه الحال كان الاعتقاد الذي يزرع عن المكافأة يمارس تأثيرا رئيسيا في معظم مواقف التعزيز (التدعيم).

3- التعلم عن طريق الملاحظة مصدرتان رئيس للتعلم

يكتسب الكثير من السلوك الإنساني عن طريق مراقبة ما يفعل الناس، والذي يحدث عندما يفعلون ذلك ويمكن تفسير عدد من أكثر أشكال الاكتساب أهمية مثل اللغة والقواعد الثقافية والاتجاهات والكثير من الانفعالات بطريقة أفضل عن طريق التعلم بالملاحظة من اللجوء إلى التقارب المتتالية لأشكال هذا الاكتساب عن طريق التجربة والخطأ أو التعلم بالخبرة المباشرة وفي الواقع أن نظرية التعلم، الاجتماعي ترى بالنية للإنسان على الأقل أن الملاحظة هي المصدر الرئيسي للتعلم في الثقافة المعاصرة.

4- تتأثر عملية الانتباه بالنموذج والملاحظة وظروف الباحث:

يخضع الانتباه إلى نموذج ما، لتأثير العديد من العوامل، وإذا كان للشخص الملاحظ أن يدرك السلوك النموذج بصورة دقيقة، ويثبت له انتباهها وثيقاً، أو يختار خصائص الملاحظة وحالات الإنسان الدافعية كما يتأثر الانتباه بعوامل التشابه في العمر والجنس والمستويات، الاقتصادية والاجتماعية.

5- الترميز والإعادة يساعدان عملية الاحتفاظ

لكي يتم الاحتفاظ بالتسجيل الحسي لابد من ترميزه وبمجرد حدوث عملية الترميز يمكن تعزيز الاحتفاظ بعدد من الاستراتيجيات الاعادة والتدوين الرمزي، قد يكون تصوريا او لفظيا ولكن يبدو انه مسؤول عن تفسير السرعة في الاكتساب والاحتفاظ على المدى الطويل.

6- عملية الاستخراج الحركي تتضمن صوراً عقلية وأفكاراً لتوجيه الأداء الظاهر

يمكن للصور العقلية والأفكار المكثية من خلال التعلم بالملاحظة أن تعمل كمثيرات داخلية شبيهة بالمثيرات الخارجية التي يقدمها النموذج، وتقدم الإثارات الداخلية، القاعدة التي تجرى عليها عملية اختيار الاستجابات وتنظيمها على المستوى المعرفي وذا لم تكن المتطلبات الحركية متاحة بشكل

تام كما هو الحال في تكوين المهارات متعددة الأجزاء فإن الأجزاء الناقصة ينبغي تكوينها بالملاحظة والتمرن.

إضافة إلى فرضيات أخرى وهي:

7- تتأثر الدافعية بالتعزيز الخارجي والبدلي الذاتي

8- تنقل معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة من خلال التوضيح المادي أو الكلمات أو الصور.

9- التعرض لنموذج ما قد يؤدي إلى أثاره مختلفة

10- التعلم بالملاحظة مصدر رئيسي للقواعد أو المبادئ

11- التعلم بالملاحظة مصدر رئيسي للسلوك الخلاق..

التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي

يعتبر اتجاه التعلم الاجتماعي، من الأسس النفسية السائدة للنماذج التدريسية ويتم التعلم وفق هذا النموذج عن طريق نموذج يتصف بخصائص مميزة يعرض نماذج سلوك، يحتاج إليها الملاحظ ويستطيع تأديتها، ويحصل على ثواب أو مكافأة جراء ذلك، ويوفر هذا التعلم خبرات قد لا تأتي إلا بهذا النوع من التعلم وقد أمكن استخلاص ملامح هذا الاتجاه عن طريق مراجعة الأدب التربوية والنفسي فيما يتعلق بأساليب التنبئة الاجتماعية، وأساليب منمنجة السلوك ونتائج الدراسات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والتعلم بالملاحظة. (أورد في صالح محمد أبو جادوا 1998

ص 211)

الفصل الرابع

الجانب الميداني

تمهيد

- 1-التذكير بفرضيات الدراسة
- 2-الدراسة الاستطلاعية
- 3-منهج البحث
- 4-حدود البحث
- 5-عينة البحث
- 6-أدوات جمع البيانات
- 7-الاساليب الاحصائية المعتمدة

خلاصة

تمهيد:

الجانب التطبيقي للبحث يستلزم موازنة أبعاد الجانب النظري فهو يسمح لنا بالتحقق من فرضيات الدراسة ويندرج ضمن فصول الجانب التطبيقي، أين سنعرض أهم الأسس المنهجية والعملية المعتمدة عليها وقبل عرض نتائج التي سنتحصل عليها لابد أولا من ذكر أهم الإجراءات المنهجية المتبعة بذكر المنهج المتبع، عينة للدراسة والأدوات التي نستخدمها لجمع البيانات وأخيرا عرض الأساليب الاحصائية المعتمدة لتحليل المعلومات المكتسبة في الميدان.

1-فرضية عامة: التذكير بفرضيات الدراسة

يمكن وصف ممارسات المعلمين التدريسية التي تم في ضوء نظريات التعلم.

فرضيات جزئية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من خلال ممارستهم التدريسية في ضوء التشبع بنظريات التعلم حسب الجنس.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المنخرطين في المدارس العليا للأساتذة والمنخرطين في الجامعات من خلال الممارسات التدريسية في ضوء التشبع بنظريات التعلم. تختلف ممارسات المعلمين التدريسية، في ضوء نظريات التعلم تبعا لتغير المراحل التعليمية في التعليم الابتدائي.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعريف: تعتبر الدراسة الاستطلاعية بحث واسع على أساس الموضوعية، والمنصف الذي يمكننا من التوصل إلى فرضيات تعرض بدورها إلى النقد والتحليل. (محمد السيد فهمي، 2000، ص 69)

وتعد الدراسة الاستطلاعية أهم مرحلة في البحث العلمي بحيث هي أول احتكاك بالميدان تهدف إلى جمع المعلومات حول الموضوع أو الظاهرة المراد دراستها ولهذا الغرض في يوم 2018/05/30 نوجهننا إلى بعض مدارس في ولاية تيزي وزو للقيام بتوزيع استبيان نظريات التعلم على عينة من المعلمين المدرسين في الابتدائيات المتكونة من 80 معلم ومعلمة من المجتمع الأصلي 120 معلم وخلال تطبيقنا للمقياس فلم نواجه أي صعوبة في ذلك كون الأسئلة كانت واضحة.

3- منهج البحث:

تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف المواضيع المتناولة قصد الدراسة، ولكل منهج وظيفة وخصائصه يستعين بها الباحث في مجال تخصصه، ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي لاعتباره المنهج المناسب لموضوع بحثنا.

يهتم هذا المنهج البحثي كما نستدل عليه التسمية بوصف الظاهرة أو الحدث محط إهتمام البحث وصف علميا دقيقا، ومحاولة استقصاء الحلول والتفسيرات استنادا إلى ما تتضمن عنه البيانات والمعلومات من نتائج، ويعد هذا المنهج البحثي ركنا ل.... من أركان البحث العلمي ويحتل مساحة واسعة نسبيا بين المناهج المستخدمة في مجالات العلوم الإنسانية عموما، وإن نشأة المنهج الوصفي في البحث ارتبطت تاريخيا بدراسة المشكلات الإنسانية ولا زال من المنهج الأكثر استخداما في مجالات العلوم الإنسانية والتربوية حتى وقتنا الحالي.

(عدنان حسين الجابري، يعقوب عبد الله أبو علي، 2009، ص 197)

وتستخدم الدراسة الوصفية في العلاقات المتداخلة أو المتبادلة بين المتغيرات السيكولوجية التربوية، الاجتماعية، حيث أنها تركز على البشر، الحقائق الأولية الخاصة بهم معتقداتهم، آرائهم، اتجاهاتهم، دوافعهم وسلوكهم، وكذلك تهتم بدراسة سمات ترتبط بالانتماءات الاجتماعية مثل: الجنس، الدخل، المعتقدات، الحالة الاقتصادية، التعليم، التحصيل، العمر.

(عزيز إبراهيم، 1989، ص 73-74)

4-مكان وزمان إجراء البحث:

• مكان إجراء البحث:

لقد أجري البحث في ولاية تيزي وزو وذلك بمختلف الابتدائيات أيت عبد الله وبن سي أحمد بوسعد وأيت منصور محند تامدة وأعر خوجة مهانة تابودة والابتدائية الجديدة تامدة راقوز ومدرسة موفق بلقاسم.

• زمان إجراء البحث:

لقد دامت مدة إجراء البحث في الابتدائيات تقريبا أسبوع وذلك من 05 ماي إلى 07 ماي 2018 حيث استرجعنا المقياس في 2018/04/07

5-عينة البحث وخصائصها:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمين الابتدائيات بولاية تيزي وزو ويتكون المجتمع الأصلي من (120) معلم ومعلمة.

1-العينة: هي المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسة عليها وتكون ممثلة لخصائص المجتمع الأصلي، فهناك عدة طرق معروفة لاختيار العينة منها المقيدة، الطبقية وكذلك العشوائية والعينة التي استخدمناها في هذه الدراسة هي عينة عشوائية حيث تم الاختيار العشوائي للعينة في عدة ابتدائيات بولاية تيزي وزو هي:

- ابتدائية أيت منصور محند بتامدة
- الابتدائية الجديدة تامدة راقوز، ابتدائية أعر خوجة مهانة بتابوردة
- ابتدائية موفق بلقاسم بتيزي وزو
- ابتدائية أيت عبد الله بعين الحمام
- ابتدائية بن سيدي أحمد بوسعد بتازروتس

وذلك من الأقسام الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي لإجراء الدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية

2- حجم العينة:

تتكون العينة من 80 معلم ومعلمة أخذت من مجموع يقدر ب 120 معلم.

3- خصائص العينة:

جدول رقم (1): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرار	المستوى التعليمي
%23.75	19	أولى ابتدائي
%22.50	18	ثانية ابتدائي
%20.00	16	ثالثة ابتدائي
%17.50	14	رابعة ابتدائي
%16.25	13	خامسة ابتدائي
%100	80	المجموع

جدول رقم (2): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
%15	12	ذكور
%85	68	إناث
%100	80	المجموع

6- أدوات جمع البيانات:

1- مقياس نظريات التعلم:

قمنا في دراستنا هذه باستخدام استبيان يتضمن 18 عبارة موزع على ثلاث نظريات وذلك لقياس ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم الثلاث: السلوكية، المعرفة والاجتماعية واشتملت ثلاث محاور ضمن هذه النظريات، فقد اشتمل المحور الأول على ست عبارات للنظرية السلوكية، واشتمل المحور الثاني على سبع عبارات للنظرية المعرفية، واشتمل المحور الثالث على خمس عبارات للنظرية الاجتماعية (الإنسانية)

2- صدق الأداة:

للتحقق من مستوى صدق الأداة، فقد تم عرضها على ستة منت المحكمين بفرض التأكد من أن فقرات بعد من الأبعاد الثلاثة التي اشتملت عليها الأداة تعبر عن النظرية التي يسعى ذلك البعد لقياسها، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض العبارات كي تصبح أكثر وضوحاً من حيث الصياغة وانتمائها للمحاور التي تتدرج تحدها، كما تم التأكد أيضاً من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي لفحص مدى ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد أن المقياس يتكون من أبعاد فرعية حسب ما تم التعبير عنه في مفهوم نظريات التعلم، وحيث أن التحليل العاملي يحتاج إلى عينة كبيرة، فلم يكن ممكناً استخراجها من خلال العينة الاستطلاعية لذا فقد تم إجراؤه على عينة الدراسة.

3- ثبات الأداة:

يقصد به مدى استقرار درجات أفراد العينة فقراتها وانسجامها بعضها مع بعض أورد في (best & kahn, 1998) لذلك فقد تم استخراج معامل ألف كرنباخ لفحص ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة التي تشكل المقياس من خلال تطبيقاتها على عينة تتكون من 35 معلماً في المراحل الثلاثة.

4-المعالجة الإحصائية:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، وقد اعتمد الباحثان في تحليل بيانات هذه الدراسة على التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، لها استخدام معامل ألف والتحليل العاملي لفحص ثبات الأداة وصدقها وأخيرا تم استخدام (ت) للعينات المستقلة وتحليل.

5-طريقة التصحيح:

يعتمد التصحيح على سلم تنقيط متدرج، حيث يتكون من نقطتين للإجابة نعم ونقطة واحدة للإجابة لا، حيث تشير النقطة (2) إلى قبول العبارة وتطبيقها وتشير الدرجة أو النقطة (1) إلى عدم تطبيق العبارة وقبولها وذلك وفق ثلاث أبعاد مختلفة لنظريات التعلم.

يتم جمع درجات التي يتحصل عليها كل معلم في كل بند من البنود الثلاثة النظرية السلوكية، المعرفية، الاجتماعية (الإنسانية) كل فرع على أفراد وكلما ارتفعت درجة إلى فرع فيه او مجموعها أي الدرجة الكلية كان ذلك مؤشر في تطبيق هذه النظريات ضمن الممارسات التدريسية وكلما قلت كان ذلك في عدم تطبيقها أو تطبيق واحد أكثر من الآخرين.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدنا في دراستنا على الأساليب إحصائية لمعرفة صدق والثبات:

- المتوسط الحسابي:

حساب المتوسط الحسابي لدى أفراد العينة على بنود الاختبار والمقياس، وبعد من مقياس النزعة، المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضهما واقتربها من

المتوسط وهو مجموعة الدرجات المتحصل عليها من مجموع أفراد العينة والمتوسط الحسابي تحصل عليه بقسمة مجموع الدرجات على عدد الحالات حيث:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{N}$$

\bar{x} : المتوسط الحسابي

$\sum x$: مجموع الدرجات

N : عدد أفراد العينة

(عبد الله فلاح الميترزل، عايس موسى عريسة، 2007، ص 239)

- النسبة المئوية:

فتستخدم النسب المئوية لمتغيرات سؤال معين في عينة واحدة للمقارنة بين المتغيرات وتصبح المقارنة بذلك سهلة بدلا من تحليل المعطيات معتمدا على التوزيعات التكرارية فقط، وخاصة إذا كان حجم العينة كبيرة ويقسم على المجموع الكلي ويضرب في مائة فتستخرج النسب المئوية والقانون على الشكل التالي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{100 \times \text{التكرارات}}{\text{عدد الأفراد}}$$

(عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص 54)

التكرار الإحصائي: عبارة عن جدول يحمل فيه قيم المتميز الإحصائي (x_i) والتكرار المطلق (n_i)

x_i : يمثل قيمة المتغير الإحصائي

n_i : عدد المرات التي تكررت فيها نفس القيمة

الرمزة الإحصائية spss:

هو عبارة عن حزم حاسوبية متكاملة لادخال البيانات وتحليلها يستخدم عادة في جميع البحوث العلمية التي تشمل على العديد من البيانات الرقمية ولا يقتصر على البحوث الإجتماعية، اعتمادا على الإختبارات الإحصائية في معالجة البيانات.

الانحراف المعياري:

يعتبر الانحراف المعياري من أهم مقاييس التشتت ويعرف على أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي فالانحراف المعياري يعين معرفة توزيع أفراد العينة أي مدى انسجامها وهو يتأثر بالمتوسط والدرجات المتطرق أو تشتتها أو مدى صلاحية الاختبار المطبق في مقارنة مجموعة بمجموعة، فالمعادلة المستعملة.

$$S = \frac{\sqrt{E(x - \bar{x})^2}}{N (N - 1)}$$

(محمود بوعلاق، ص 10، 2009)

X: المتوسط الحسابي

X: قسم المتغير

N: عدد أفراد العينة

التباين:

هو أحد مقاييس التشتت لاعتماده المباشر على الانحراف المعياري وهو متوسط مربعات الانحراف عن المتوسط أي هو مربع الانحراف المعياري S^2 ومعادلته كالتالي:

$$S^2 = \frac{\sum (x_1 - x_2)^2}{N(n - 1)}$$

S2: التباين

X: المتوسط الحسابي

X: قسم المتغير

N: عدد أفراد العينة

(محمد بوعلاق، ص 12، 2009)

اختبار t للفروق:

يستخدم هذا المقياس لتحديد معنوية الفرق بين متوسطي عينتين معروف الانحراف المعياري لكل منهما كما أنه مقياس يفضل استخدامه مع جميع الحالات مهما كان حجم العينة، ومعادلة كالتالي:

$$T = x_1 - x_2$$

$$\frac{N_1 + N_2}{N_1 + N_2}$$

$$\sqrt{S^2 = \frac{(N_1 - 1)S_1^2 + (N_2 - 1)S_2^2}{(N_1 + N_2) - 2}}$$

X¹: المتوسط الحسابي للعينة الأولى

X²: المتوسط الحسابي للعينة الثانية

S^1 : تباين العينة الأولى

N^1 : عدد أفراد العينة الأولى

N^2 : عدد أفراد العينة الثانية

(محمد بوعلاق، ص 15، 2009)

خلاصة:

يعتبر هذا الفصل نظرة شاملة حول منهجية البحث فتطرقنا إلى الدراسة الاستطلاعية بكل خطواتها تمثيل المنهج المستعمل في دراستنا والمتمثل في المنهج الوصفي كما قمنا بعرض أهم خصائص العينة وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية التي فرضتها طبيعة الموضوع.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

- عرض وتحليل النتائج

- مناقشة النتائج

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصلة عليها من الدراسة الميدانية والإجابة على تساؤلات الدراسة القائمة وفقا للإطار المنهجي المتبع ومن ثم كان لازما علينا مناقشة هذه النتائج والتعليق على الفرضيات والربط بين ما هو نظري وما هو تطبيقي..

وفي الأخير نضع بعض من الإقتراحات والتوصيات الضرورية وذلك بناء على نتائج ما حصلنا عليه في دراستنا الحالية وباستخدام أدوات القياس المتحصلة في استبيان ذو أبعاد ثلاثة(نظرية معرفية، سلوكية، إنسانية). و ثم تحليل البيانات إحصائيا بإستخدام مبرمج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية-spss –

عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب الفرضيات:

الفرضية العامة:

1-1 - عرض وتحليل النتائج الفرضية العامة:

والتي تنص على وجود درجة ممارسة المعلمين لنظريات التعلم (السلوكية، المعرفية، الإنسانية) تكون بمستوى مرتفع.

- جدول (03): يوضح وجود درجة لاستجابات أفراد العينة على أبعاد الاستبانة.

الأبعاد	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النظرية السلوكية	80	11.06	1.11
النظرية المعرفية		13.55	0.88
النظرية الإنسانية		9.71	0.55
الدرجة الكلية		34.32	1.70

يظهر من الجدول (03) أن متوسط درجات ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم جاء بشكل عام مرتفعاً بابتدائيات تيزي وزو، على أسئلة الإستبيان، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (34.32)، وبانحراف معياري (1.70)، وتصدر متوسط النظرية المعرفية (13.55) بانحراف معياري (0.88)، تليه النظرية السلوكية بمتوسط (11.06) وبانحراف معياري (1.11)، وفي الأخير النظرية الإنسانية بمتوسط (9.71) وانحراف معياري (0.55)، والدرجات متقاربة ومرتفعة، حيث أن مستوى ممارسة المعلمين لنظريات التعلم يقع في المستوى المرتفع، منه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على وجود درجة ممارسات المعلمين للنظريات التعلم ونرفض الفرضية البديلة.

1-1 - عرض وتحليل النتائج حسب الفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الممارسة التدريسية في ضوء نظريات التعلم، تبعاً لمتغير المسار الدراسي الجامعي لدى أفراد عينة البحث. وللتحقق من الفرضية فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

جدول رقم (04) متوسطات لاستجابات أفراد العينة للممارسة التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعاً لمتغير المسار الدراسي.

المسار الدراسي	العينة	متوسط النظرية السلوكية	متوسط النظرية المعرفية	متوسط النظرية الإنسانية
الدراسة بالجامعة	62	11,08	13,58	9,66
الدراسة بالمعهد	18	11,00	13,44	9,88

جدول (05) نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية والفروق بين المسار الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

الأبعاد	درجة الحرية	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظرية السلوكية	78	0.08	0.34	0.23	0.815
النظرية المعرفية	78	0.13	0.26	0.49	0.616
النظرية الإنسانية	78	0.22	0.10	-2,11	0.039

يظهر من الجدولين (04)(05) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين المتوسطين في درجات ممارسة التدريس في ضوء نظريات التعلم (السلوكية، المعرفية، الإنسانية)، بالنسبة للمعلمين الذين تلقوا تكويناً بالجامعة أو بالمعهد، حيث بلغت قيمة (ت) على التوالي: (0.23)، (0.49)، (-2,11)، وكلها أصغر من القيمة المجدولة (1.99)، ومستوى الدلالة كالتالي: (0.815)، (0.616)، (0.039)، ونجد أن فارق حاصل

المتوسطين جاء منخفضا ولا توجد فروق دالة في مدى التكوين الجامعي، حيث جاءت النتائج كالتالي: السلوكية (0.08)، المعرفية (0.13)، الإنسانية (0.22). وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين المتوسطين في درجات ممارسة المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم بالجامعة أو بالمعهد، وتم رفض الفرضية البديلة.

1-2 - عرض وتحليل النتائج حسب الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الممارسة التدريسية في ضوء نظريات التعلم، تبعا لمتغير السنوات التعليمية لدى أفراد عينة البحث. جدول رقم (06) متوسطات وانحرافات والخطأ المعياري لاستجابات أفراد العينة للممارسة التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعا لمتغير السنوات الدراسية.

سنوات التدريس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
السنة الأولى	19	34,00	1,97	0,45
السنة الثانية	18	34,22	1,51	0,35
السنة الثالثة	16	34,43	1,89	0,47
السنة الرابعة	14	34,21	1,52	0,40
السنة الخامسة	13	34,92	1,55	0,43
الدرجة الكلية	80	34,32	1,70	0,19

جدول رقم (07) تحليل التباين لتأثير متغير السنوات الدراسية على الدرجة الكلية للدراسة لدى أفراد عينة البحث.

الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	فرق المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نظريات التعلم	بين المجموعات	4	1.80	0.609	0.657
	داخل المجموعات	75	2.96		

يظهر الجدولان (06)(07) أن متوسط المجموعات فيما يتعلق بممارسات المعلمين لنظريات التعلم وفقاً للسنوات الدراسية تراوحت بين (34,92) لمعلمي الخامسة ابتدائي، و(34.00) لمعلمي الأولى ابتدائي، وأظهر اختبار تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات فيما يتعلق بممارسات المعلمين في ضوء نظريات التعلم حيث بلغت قيمة ف(0.609)، ومستوى الدلالة (0.657) وهو أكبر من (0.05)، إذن لا يوجد اختلاف في متوسطات السنوات التعليمية، ومنه نقبل بالفرضية الصفرية، ونرفض الفرضية البديلة.

3-1 - عرض وتحليل النتائج حسب الفرضية الجزئية الثالثة:

و التي تنص:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الممارسة التدريسية في ضوء نظريات التعلم، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لدى أفراد عينة البحث.

جدول (08) نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية والفروق بين الجنسين لدى أفراد عينة البحث

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الفارق	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الممارسة التدريسية في ضوء نظريات التعلم	ذكور	12	33.83	2.16	0.62	0.57	0.217	0.393	0.05
	إناث	68	34.41	1.61	0.19				

يظهر من الجدول (08) الفروق بين متوسطات الجنسين على أفراد عينة البحث في درجات الاستبيان، حيث بلغ المتوسط للذكور (33.83) بينما الإناث بلغ (34.41)، بفارق (0.57) وهو غير دال احصائياً، حيث كانت نتيجة القيمة المحسوبة (0.393) وقيمة (ت): (0.217)، وبالتالي لم تتحقق الفرضية القائلة بوجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين، للممارسة التدريسية في ضوء نظريات التعلم لمعلمي المدارس الابتدائية بـتيزي وزو.

مناقشة نتائج الفرضية العامة:

انطلاقاً من معطيات الجدول الخاص باختبار الفرضية العامة والتي تنص على أن درجة ممارسة المعلمين لنظريات التعلم (السلوكية، المعرفية، الإنسانية) تكون بمستوى مرتفع ثم التأكد من صحتها حيث اتضح أن هناك ممارسات تدريسية للمعلمين في ضوء التتبع بنظريات التعلم للمدارس الابتدائية بولاية تيزي وزو .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية اعتمدنا على المتوسط الحسابي لدرجات ممارسات المعلمين التدريسية والانحراف المعياري، حيث بلغت متوسط الدرجات الكلية $x = 34,32$ بانحراف معياري 1,70 ويمكن تفسير هذه النتيجة بما توصلنا إليه في الدراسات السابقة منها دراسة حسن شحاتة (1990) حول السلوك التدريسي وأن هذه النتيجة تؤثر إلى وجود ممارسات تدريسية في ضوء التتبع بنظريات التعلم لأن إنجاح عملية التعلم يتوقف على مدى إلمام المعلم بجوانب الموضوع الذي يقوم بتدريس وأسفرت نتائجها أن المعلمون يستخدمون ممارسات عديدة ومختلفة لإيصال الرسالة التعليمية للتلميذ.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

انطلاقاً من معطيات الجدولين الخاص بالفرضية الجزئية الأولى تم التأكد من صحتها حيث اتضح أنه لا توجد فروق بين ذات دلالة إحصائية ما بين المتوسطين في درجات ممارسة التدريس في ضوء نظرية التعلم بالنسبة للمعلمين الجامعيين أو الذين تلقوا تكويناً بالمدرسة العليا وهذا حسب دراسة محبات أبو عميرة (1996) معلمي المدارس الابتدائية بولاية تيزي وزو .

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى اعتمدنا على اختبار T.test للتعرف على القيم والفروق الموجودة في درجات ممارسات التدريس في ضوء نظريات التعلم تبعاً للمسار الدراسي الجامعي أو المدرسة العليا لتكوين الأساتذة، حيث بلغت قيمة على التوالي:

$T = 0.23$ السلوكية و $T = 0.49$ للمعرفية و 2.11 ن للانسانية. ومستوى الدلالة كالتلي 0.815 و 0.615 و 0.039 وفروق المتوسطات كالتالي 0.08 و 0.13 و 0.22 فهو منخفض جدا وقيمة T المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة. 1.99 وبدرجة الحرية 78 بالنسبة للأبعاد الثلاثة للنظرية. الأمر الذي جعلنا نتأكد من فرضيات المطروحة فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مابين متوسطات ممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء نظريات التعلم تبعا للمسار الدراسي. فلا توجد هناك فروق سواء للمعلمين المتخرجين من الجامعات أو من معاهد التكوين العليا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن كلا من المسارين تتوفي فيه نفس الظروف والعوامل وكذلك الكفاءات والأدوات ونفس المناهج والأهداف.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

انطلاقا من معطيات الجدول الخاص باختبار الفرضية الجزئية الثانية، تم التأكد من صحتها حيث اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الممارسات التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعا لمتغير المراحل التعليمية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار $T.test$ للتعرف على الفروق الموجودة في مستوى الدلالة حيث بلغت قيمة $T (0.609)$ عند مستوى الدلالة 0.65 وذلك بين المجموعات، فيظهر الجدول أن متوسط المجموعات فيما يتعلق بممارسات المعلمين لنظريات التعلم وفقا للسنوات الدراسية تراوحت بين 34.92 لمعلمي الخامسة ابتدائي و 34.00 لمعلمي الأولى ابتدائي، وأظهرت قيمة T ومستوى الدلالة 0.657 وهو أكبر من 0.05 إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التدريسية تبعا للمراحل التعليمية ويرجع هذا السبب إلى أنهم يخضعون لنفس الطرق التدريسية والمناهج التعليمية.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

في دراسة الأسطل والرشيد 2001 وانطلاقاً من معطيات الجدول الخاص بإختبار الفرضية الجزئية التالية، ثم التأكد من صحتها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الجنسين على أفراد عينة البحث في درجات الإستبيان إتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية لدى معلمين المدرسة الابتدائية بولاية تيزي وزو وفقاً لعامل الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية إعتدنا على إختبار (t test) للتعرف على الفروق الموجودة في مستوى الممارسات التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعا لعامل الجنس حيث بلغت قيمة $T \text{ test } 0,217$ ومتوسط الحسابي للذكور 33,83 بينما الإناث 34,41 يفارق 0,57 وهو غير دال إحصائياً حيث كانت مستوى الدلالة المحسوبة 0,393 وقيمة $T=0.217$ بالتالي لم تتحقق الفرضية التي تصرح بوجود فروق لممارسات التدريسية تبعا لعامل الجنس وبانحراف معياري للذكور بـ 2,16 ولدى الإناث يقدر بـ 1,61 وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسات التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعا لعامل الجنس.

إستنتاج عام :

لقد حاولنا من خلال هذا البحث أن نلفت الإنتباه لنظريات التعلم بشكل عام و نتوجه بالنظر صوب النظرية المعرفية، الإنسانية و الإجتماعية بشكل خاص، من حيث هي محور البحث . بحيث تعد هذه النظريات مجالا خصبا بالنسبة للمعلم في المجال التطبيقي إذ ما إستفاد منها في الكشف عن كيفية التعلم و إستغلال و إستثمار النظرية، بما يلائم المعلم و من ثم تطبيقها في العملية التربوية لأن المعلم يتعامل مع متعلمين ذوي طبيعة إنسانية معقدة، و عليه يجب أن يفهم الجوانب الأساسية التي تؤثر في المتعلم و في قدرته على إكتساب المعرفة، فلا يستطيع أن يحقق الهدف المرجو دون فهم لطبيعة عملية التعلم و دون معرفة الطرق، التي يستطيع بها أن يوجه أي مهارة أو نشاط من الأنشطة التعليمية داخل القسم و خارجه.

و عليه فلا يستطيع هذا المعلم أن ينجح في تأدية هذه التعليمية دون إستخدام ممارسات تدريسية للمعلمين، من خلال عبارات إجرائية تعكس أهم الأسس و المبادئ التي تقوم عليها هذه النظريات .

و عليه إنطلقنا في دراستنا لإشكالية مفادها. تختلف درجة ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم في بعض إبتدائيات بولاية تبزي وزو.و من خلال تطبيقنا لفرضية عامة و فرضيات جزئية إتضح أنه :إلى في الفرضية العامة.

- توجد هناك درجة في ممارسات التدريسية لدى المعلمين في ضوء نظريات التعلم (السلوكية،المعرفية، الإنسانية) و ذلك بدرجة مرتفعة.

أما الفرضيات الجزئية إتضح أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحساسية في درجة ممارسات التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعا للمسار الدراسي .

- لا توجد فروق ذاتي دلالة إحصائية في درجة ممارسات التدريس للمعلمين في ضوء

نظريات التعلم

تبعاً للمراحل التعليمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إصابته في درجة الممارسات التدريس للمعلمين في ضوء

نظريات التعلم تبعاً لعامل الجنس (ذكور، إناث).

و من هنا نجد أن الممارسات التدريسية ضرورية لدى كل معلم فيها يضع أهدافه و

يحقق بها مناهجه الدراسية و إستناداً إلى غرض و تحليل و مناقشة النتائج التي تم التوصل

إليها من خلال الدراسة الميدانية و تطبيق إستبيان نظريات التعلم بأبعادها الثلاثة (السلوكية

، المعرفية، الإنسانية).

تم التوصل إلى تحقيق مفاده وجود ممارسات تدريسية في ضوء نظريات التعلم بأبعاده

الثلاثة. تم تحقق الفرضية العامة و عدم تحقق الفرضيات الجزئية و تم تحقق الفرضيات

الجزئية بعدم وجود فروق بين درجة ممارسات التدريس تبعاً للعامل الجنس و المسار

الدراسي والمراحل التعليمية.

خاتمة

خاتمة

في بحثنا هذا حاولنا دراسة درجة ممارسة التدريس لدى المعلمين في ضوء التشبع بنظريات التعلم نظرا لأهمية هذه الممارسات في حياة المتعلم، فينبغي العمل على تهيئة الظروف الملائمة لتحسين هذه الممارسات لدى المعلم و بالتالي الوصول إلى انجازات عالية و تحقيق أهداف تعليمية وتحصيل دراسي احسن فتعد هذه الممارسات من الركائز الأساسية التي تؤثر في مستوى تحصيل التلميذ، أو تحقيق الأهداف البيداغوجية فكانت درجة هذه الممارسات كبيرة جدا في ضوء النظريات الثلاثة وهذا دليل علي أن المعلمون يستعملون هذه الأبعاد الثلاثة للنظريات التعلم (المعرفية، السلوكية، الإنسانية، الاجتماعية) فإذا كانت هذه الممارسات عالية كان أداء التلاميذ عالي، وإذا كانت منخفضة كانت درجة التحصيل و الأداءات منخفضة.

ومن خلال بحثنا توصلنا، إلي ان الممارسات التدريسية باختلافها تهدف إلى تحقيق تكامل والأهداف البيداغوجية المسطرة ،و ذلك يعود أيضا إلى كفاية المعلم في تأدية هذه الممارسات لتحقيق هذا الجو الصفي.

الاقتراحات

بعد دراسة موضوع ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم وفي ضوء النتائج التي توصلنا اليها .

يمكننا تقديم الاقتراحات التالية:

- يعد ثبات و صدق المقياس المستخدم في هذه الدراسة ذات نتائج جيدة وفي ضوء ذلك يوصي باستخدامه في بحوث مشابهة و ذلك كمؤشر على ممارسات المعلمين في ضوء نظريات التعلم .

- عقد دورات للمعلمين في المراحل المختلفة اثناء الخدمة بهدف تزويدهم بفهم اكبر لنظريات التعلم ومجالات تطبيقها في قاعات الصف.

- تزويد المعلمين بنشرات او مطويات تساعد في ترجمة مبادئ نظريات التعلم الى ممارسات تدريسية يمكن تطبيقها في مختلف التخصصات .

- استحداث مقررات على مستوى البكالوريا يهدف الى الربط بين نظريات التعلم وبين الطرق والاساليب التدريسية التى تنبثق من هذه النظريات .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- إبراهيم محمد و سمير لعيسي |،دراسة تقويمية لكفاية التخطيط المدرسي لدي معلمي الرياضيات في إمارات ابوظبي ، دراسة منشورة في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس،|المجلد الأول العدد 4|،كلية التربية جامعة دمشق،دط، 2003.
- جابر عبد الحميد جابر ،التدريس و التعليم ،الأسس النظرية الاستراتيجية و الفعالية ،ط1 ، دار الفكر العربي
- حسن حسين زيتون ،إستراتيجية التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم و التعلم)عالم الكتب القاهرة،ط1،2008.
- حسن شحاتة محبات أبو عميرة معلمون و متعلمون أنماطهم و سلوكهم و أدوارهم ،مكتبة دار العربية للكتاب القاهرة ، ط1،1994.
- حسن شحاتة ،أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي ،الدار المصرية اللبنانية القاهرة ،ط3، 1997 .
- رضا احمد حافظ الادغر ،تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته،دط،2003.
- سهيلة حسن كاظم الفتلاوي- ،كفايات التدريس (المفهوم ،التدريب ،الأداء)،دار الشروق للنشر و التوزيع ،عمان الأردن ،ط1،2003.
- عبد الرحمان بن سالم،المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ،المكتبة الوطنية ،الجزائر، ط3،2000.
- عبد كريم قرشي مرتكزات التدريس الجيد مجلة الأثر العدد 5،كلية الآداب و العلوم الإنسانية ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة،الجزائر، دط،2006.
- علي راشد اختبار المعلم و إعدادة، دار الفكر العربي، القاهرة
- محمد زياد حمدان،تقييم و توجيه التدريس ،دار التربية الحديثة ،دط،2000.
- محمد سامي منير ،المدرس المثالي ،دار غريب للطباعة و النشر ،القاهرة ،ط1،199
- محمد مقداد و آخرون، قراءات التقويم التربوي،جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ،الجزائر، ط1،1998.
- يوسف قطامي و نايفة قطامي ،تصميم التدريس ،دار الفكر للطباعة ،عمان ،دط،2003.

أنور محمد الشرقاوي ،التعلم نظريات وتطبيقات ،مكتبة الانجلو مصرية ،القاهرة ،دط،2014.

-عبد الرحمان العيسوي،الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية دار المعرفة ،الإسكندرية ،مصر ،دط، 2004.

جميلة سليمانى ،محطات في علم النفس العام ،دار هومة،دط،2014.

-جلال شمس الدين ،علم لغة النفسي (مناهجه ،نظرياته،قضاياه)،مؤسسة الثقافة الجامعية الإسكندرية،دط،2003.

-محسن علي عطية ،الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ،دار الصفاء للنشر و التوزيع ،عمان ،ط1،2008.

-حلمي خليل ،اللغة و الطفل ،دراسة في ضوء علم لغة النفس ،دار النهضة العربية ،بيروت، دط،1986

-حفيفة تازورتي ،اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري ،دار القصة للنشر و التوزيع ،الجزائر،دط،2003.

-نادر احمد جردات،الأصوات الغوية عند ابن سينا عيوب النطق و علاجه،الاكاديميون للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن،ط1،2013.

-أبو طالب محمد سعيد ورشرش أنيس عبد الخالق علم التربية و التطبيقي و المناهج تكنولوجيا تدريسيها و تقويمها، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت لبنان ،ط1،2001.

-سامي محمد ملجم، سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقي،دار المسير للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان الأردن ،ط1،2001.

أنسى محمد احمد القاسم ،علم النفس و التعلم ،مركزية الإسكندرية للكتاب القاهرة دط ،2000

-إبراهيم وجيه محمود،التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته،دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع ،الإسكندرية مصر ،دط،2006.

-عماد ألزغلول ،نظريات التعلم ،دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان الأردن ،ط1،2005.

-زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد لعوا مدة،تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر
و التوزيع

-جودت عبد الهادي ،نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية ،دار الثقافة للنشر و التوزيع ،عمان،ط1،2006

- نادر احمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا عيوب النطق و علاجه، الاكاديميون للنشر و التوزيع عمان، الأردن، ط1، 2013.
- محمد بوعلاق 2002 الموجه في الإحصاء الوصفي و الاستدلالي في العلوم النفسية التربوية و الاجتماعية، دط، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع.
- نبيل جمعة صالح النجار 2007 الاحصاء في التربية و العلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجة، عمان الأردن، دط، دار الجامعة للنشر و التوزيع.
- عدنان حسين الجابري، يعقوب عبد الله أبو علي، 2009 الأسس المنهجية و الاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية و الإنسانية الأردن، دط، مكتبة الجامعة، إثراء للنشر و التوزيع.
- غزير إبراهيم 1989، مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية و النفسية دط، مكتبة الانجلو مصرية.
- توثيق مرعي 2003، شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- حسان شحاتة 1990، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ط3، دار المصرية اللبنانية القاهرة.
- حسن شحاتة، محبات أبو عميرة 1994، المعلمون و المتعلمون أنماطهم و أدوارهم، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- الدكتور عبد الرحمان عبد الماشمي، طه علي حسين الدليمي، 2008، استراتيجيات في التدريس، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع.
- الدكتور مجدي غرير إبراهيم 2004 استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم، مكتبة الانجلو مصرية، مطبعة أبناء وهبة حسان.
- الدكتور غسان يوسف قطيط، سمير عبد ساهم الخريسات، 2009 الحاسوب و طرق التدريس و التقويم، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر و التوزيع.
- الدكتور عبد الدحميني ألزغلول، نظريات التعلم، ط1، عمان دار الشروق للنشر و التوزيع، 2000.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري بتيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علم التربية

استبيان

إيماننا بأهمية البحث العلمي في تطوير العملية التعليمية وانطلاقا من دور المعلم في هذه العملية وفي حسن سيرها نعرض عليك هذا الاستبيان الخاص بنظريات التعلم الذي يتكون من مجموعة من الأسئلة فنرجو منك أن تقرأ كل عبارة بدقة ثم وضع العلامة (x) أمام الإجابة التي تناسبك.

شكرا تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام

البيانات الشخصية:

ضع علامة (X) في الإطار المناسب لإجابتك

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- السن: ☐ أقل من 25 ☐ من 25 إلى 35 ☐ 36 - 46 ☐ 46 - فما فوق

3- المستوى التعليمي: ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي

4- مدة العمل: ☐ أقل من 3 سنوات ☐ 3-6 سنوات ☐ 6 سنوات فما فوق

الاستبيان:

لا	نعم	التعليم وفق النظرية السلوكية
		- أعمل على تعزيز وتحفيز التلاميذ نظير تعلمهم مكافآت وثناء.
		- أسعى إلى تجزئة المهام الكلية إلى خطوات متتالية ومتسلسلة بغية تفعيل العلم.
		- أتأكد من انتقال أثر التعلم من خلال رصد تغير سلوك التلاميذ
		- من اجل رسوخ التعلم، أعمل على أداء المهارات والنماذج أمامهم، ثم أطلب منهم أدائها.
		- اعمل على ضبط الأهداف السلوكية قبل العملية التدريسية
		- اعتقد أن التعلم الذاتي كالتعلم القائم على برامج الحاسوب الآلي تعزيزا مباشرا للإجابات العميقة، أداة فعالة في العملية التدريسية.
		التعلم وفق النظرية المعرفية
		- اجعل الفرصة سانحة للتلاميذ كي يتوصلوا بأنفسهم للإجابة على الأسئلة المطروحة، والمشكلات المعروضة أمامهم.
		- أفضل مساعدة التلاميذ على تشكيل البنية المعرفية عندهم من خلال المقررة سلفا.
		- أبدأ بتدريس التلاميذ المبادئ والمفاهيم العامة لمساعدتهم على التفكير المنظم.
		- أرى بان التعلم أكثر فعالية وترسخا يكون انطلاقا من التدريب على مهارات التفكير وحل المشكلات.
		- اعمل على ربط الموضوع المدرس بحياة التلاميذ اليومية، حتى يشعروا بالتفاعل المباشر.
		- أساهم في تقديم المساعدة للتلاميذ على إدراك المفاهيم العامة للموضوعات انطلاقا من عمليات تنظيمية للدرس.
		- أفسح مجالا واسعا أمام التلاميذ من خلال إشراكهم في الاعتماد على الخبرات

		والمعارف السابقة.
		التعلم وفق النظرية الإنسانية
		- اعمل على ان يشمل التعلم في المدرسة على خبرات تساعد على النمو الكامل للتلاميذ(معرفي، وجداني، حركي).
		- اعتقد بان النمو الاجتماعي والوجداني لا يقل أهمية على اكتساب المهارات الأكاديمية.
		- لي كل الثقة في قدرات المتدرسين على تحديد أهدافهم واختيار الطرق ونوعية التعلم تبعاً لذلك.
		- اعتقد بأن شعور التلاميذ بالارتياح والرضا عن النفس لا يقل أهمية عن تدريسهم والمهارات الأكاديمية.
		- أعمل على أن أكون مسهل ومساعد على عملية التعلم وليس ناقلاً أو مقدماً للمعرفة.

Test T

MEANS TABLES=سلوكية معرفية إنسانية
/CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Moyennes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
النظرية السلوكية	80	100,0%	0	0,0%	80	100,0%
النظرية المعرفية	80	100,0%	0	0,0%	80	100,0%
النظرية الإنسانية	80	100,0%	0	0,0%	80	100,0%

Rapport

	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	النظرية الإنسانية
Moyenne	11,0625	13,5500	9,7125
N	80	80	80
Ecart type	1,11768	,88447	,55561

الفرضية الجزئية الأولى:

T-TEST GROUPS=المسار ('1' '2')
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=إنسانية سلوكية معرفية
/CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
النظرية السلوكية	الدراسة بالجامعة	62	11,0806	1,06044	,13468
	الدراسة بالمعهد	18	11,0000	1,32842	,31311
النظرية المعرفية	الدراسة بالجامعة	62	13,5806	,84054	,10675
	الدراسة بالمعهد	18	13,4444	1,04162	,24551
النظرية الإنسانية	الدراسة بالجامعة	62	9,6613	,59900	,07607
	الدراسة بالمعهد	18	9,8889	,32338	,07622

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
النظرية سلوكية	Hypothèse de variances égales	1,058	,307	,268	78	,789	,08065	,30102	-,51864	,67993
	Hypothèse de variances inégales			,237	23,646	,815	,08065	,34085	-,62339	,78468
النظرية لمعرفية	Hypothèse de variances égales	,552	,460	,573	78	,568	,13620	,23782	-,33726	,60966
	Hypothèse de variances inégales			,509	23,798	,616	,13620	,26771	-,41658	,68898
النظرية لإنسانية	Hypothèse de variances égales	10,110	,002	-1,543	78	,127	-,22760	,14747	-,52120	,06600

Test d'homogénéité des variances

Hypothèse de variances inégales			-2,113	53,063	,039	-,22760	,10769	-,44359	-,01161
---------------------------------	--	--	--------	--------	------	---------	--------	---------	---------

الفرضية الجزئية الثانية:

Descriptives

الدرجة الكلية

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
السنة الأولى	19	34,0000	1,97203	,45241	33,0495	34,9505	29,00	36,00
السنة الثانية	18	34,2222	1,51679	,35751	33,4679	34,9765	31,00	36,00
السنة الثالثة	16	34,4375	1,89627	,47407	33,4270	35,4480	30,00	36,00
السنة الرابعة	14	34,2143	1,52812	,40841	33,3320	35,0966	31,00	36,00
السنة الخامسة	13	34,9231	1,55250	,43059	33,9849	35,8612	32,00	36,00
Total	80	34,3250	1,70461	,19058	33,9457	34,7043	29,00	36,00

		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
الدرجة الكلية	Basé sur la moyenne	,248	4	75	,910
	Basé sur la médiane	,277	4	75	,892
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	,277	4	68,790	,892
	Basé sur la moyenne	,243	4	75	,913

ANOVA

الدرجة الكلية

	Somme des carrés مجموع المربعات	Ddl درجة الحرية	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	7,221	4	1,805	,609	,657
Intragroupes	222,329	75	2,964		
Total	229,550	79			

الفرضية الجزئية الثالثة:

T-TEST GROUPS=الجنس (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=درجة كلية
/CRITERIA=CI (.95) .

Test T Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجة الكلية	الإناث	68	34,4118	1,61370	,19569
	الذكور	12	33,8333	2,16725	,62563

Test des échantillons indépendants

Test de
Levene sur
l'égalité des
variances

Test t pour égalité des moyennes

Différence
erreur
standard

Intervalle de confiance de la différence à 95 %

F

Sig.

t

ddl

Sig.
(bilat
éral)

Différence
moyenne

Différence
erreur
standard

Inférieur

Supérieur

الدرجة الكلية	Hypothèse de variances égales	1,54 6	,217	1,08 5	78	,281	,57843	,53314	-,48296	1,63983
	Hypothèse de variances inégaies			,882	13,23 7	,393	,57843	,65552	-,83517	1,99203