

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف -  
معهد التربية البدنية والرياضية

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير  
في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية  
تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي

## الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية

دراسة ميدانية لخريجي نظام (ل. م. د) بمعهد التربية البدنية والرياضية لولاية الشلف

إشراف الدكتور: ◀

أوباجي رشيد

إعداد الطالب: ◀

بن شويطة بلقاسم

لجنة المناقشة:

الرئيس	أستاذ محاضر قسم (أ)	د/مخلوف أوسماعيل
المقرر	أستاذ محاضر قسم (أ)	د/أوباجي رشيد
العضو المناقش	أستاذ محاضر قسم (أ)	د/أيت لونيس مراد
العضو المناقش	أستاذ محاضر قسم (ب)	د/بنور معمر
العضو المناقش	أستاذ محاضر قسم (ب)	د/داسة بدر الدين

2014/2013

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# الشكر و التقدير

قال تعالى: "و إذا تأذن ربك لئن شكرتم لأزيدنكم و لئن كفرتم إن عذابي لشديد"

سورة إبراهيم: الآية: 07

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله".

الحمد لله الذي لا ينتهي إليه حمد الحامدين و لديه يزيد شكر الشاكرين، الحمد لله الذي خلق الإنسان و علمه البيان والصلاة و السلام على أشرف الأنبياء المرسلين سيدنا محمد و على آله و صحبه أجمعين.

نشكر الله أن هدانا للخوض في هذا البحث المتواضع و أعاننا على إنجازه بتوفيقه، ثم أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من مد يد العون و المساعدة لإكمال هذا البحث، و أخص بالذكر أستاذي الفاضل الدكتور "أوباجي رشيد" المشرف على هذا العمل، الذي أكرمني بتواضعه و حسن عمله و خلقه، و سعة صدره و توجيهاته التي كان لها بالغ الأثر في تذليل المصاعب و تخطي العقبات.

دون أن أنسى شكري لجميع الأساتذة الذين قاموا بمساعدتي.

بلقاسم



# الإهداء

أهدي ثمرة جهدي وعملي المتواضع إلى روح العطاء ونبوع المحبة والحنان

إلى من غمرتني بدفتها.

وقطعت لي دروب الحياة من أجل أن تراني في المستوى الذي طالما انتظرتة طوال السنين.

"أمي الحنون أطل الله في عمرها".

إلى القنديل الذي جف زيته, فخبأ ضيائه في دنيا الوجود, لكنه سيظل يضيء

حياتي ما حييت وبإذن الله يرحمه الرحمان

روح أبي الطاهرة.

إلى روح أخي الطاهرة وأسأل الله أن يرحمه ويجعل قبره روضة من رياض الجنة.

إلى أغلى ما أهدتني الحياة أختي وإخوتي.

إلى كل أقاربي صغيرا وكبيرا.

إلى جميع الكتاكيت الصغار: لميس، لؤي، عبد الباري، عبد الرحمان.

إلى الأصدقاء والزملاء.

إلى كل من كان لي سندا، إلى كل من علمني حرفا، وأعطاني نصحا.

إلى كل من تقع عيناه على البحث أهدي ثمرة جهدي.

بإقسام



## ملخص الدراسة:

### علاقة الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس بمفهوم الذات الأكاديمية

#### دراسة ميدانية لخريجي نظام (ل.م.د) بمعهد التربية البدنية و الرياضية لولاية الشلف

إشراف الدكتور:

إعداد:

أوباجي رشيد

بن شويطة بلقاسم

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس بمفهوم الذات الأكاديمية لطلاب معهد التربية البدنية و الرياضية بجامعة الشلف.

إستخدم الباحث المنهج الوصفي، و تمثلت عينة البحث من طلاب السنة الثالثة ليسانس، و السنة الثانية ماستر، و السنة الثانية دكتوراه، و المقدرة ب (48) طالب و طالبة، أما أدوات البحث فتمثلتا في مقياس الكفايات التعليمية و الذي يتضمن (49) فقرة، و مقياس مفهوم الذات الأكاديمي و المكون من (30) فقرة، و تم التأكد من صدق و ثبات الأدوات، و بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة البحث و الحصول على إجاباتهم تم تفرغ البيانات و معالجتها إحصائيا بالوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي، و الانحراف المعياري، و معامل الارتباط، و تم الإستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، و توصل الباحث إلى مجموعة من الإستنتاجات أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل.م.د) و لصالح طلبة الدكتوراه.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل.م.د) و لصالح طلبة الدكتوراه.
- هناك علاقة إرتباطية بين متغيري الكفايات التعليمية و مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د).

## محتويات البحث

الصفحة	العنوان
أ	- الشكر و التقدير
ب	- الإهداء
ت	- ملخص البحث
ث	- قائمة المحتويات
ذ	- قائمة الجداول
ر	- قائمة الأشكال
1	- مقدمة
<b>الجانب التمهيدي</b>	
06	1- إشكالية البحث
07	2- فرضيات البحث
08	3- أهداف البحث
08	4- أهمية البحث
08	5- حدود البحث
08	5-1- البشري
08	5-2- الزماني
08	5-3- المكاني
08	6- المفاهيم و المصطلحات الإجرائية للبحث
08	6-1- الكفايات التعليمية
09	6-2- مفهوم الذات الأكاديمي
<b>الجانب النظري</b>	
<b>الفصل الأول: الكفايات التعليمية</b>	
13	- تمهيد
14	1- تعريف الكفاية
14	1-1- التعريف اللغوي لمفهوم الكفاية
15	1-2- التعريف الإصطلاحي لمفهوم الكفاية

22	2- نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات
26	3- تعاريف الكفاية التعليمية
28	4- مظاهر الكفاية التعليمية
30	5- تصنيف الكفايات التعليمية
33	6- أهم أنواع الكفايات التعليمية
40	7- خصائص الكفاية
40	8- مكونات الكفاية
42	9- العوامل المؤثرة في الكفايات التعليمية
43	10- مقارنة بين الكفايات التدريسية و المهارات التعليمية
44	11- مصادر إشتقاق الكفايات التدريسية/التعليمية
49	12- خصائص برامج إعداد الأساتذة و تدريبهم على أساس الكفاية
51	13- أساليب تقييم كفاية الأستاذ
54	خلاصة
<b>الفصل الثاني: مفهوم الذات الأكاديمي</b>	
56	- تمهيد
57	1- تعريف مفهوم الذات
57	2- تطور مفهوم الذات
61	3- أنواع مفهوم الذات
61	3-1- مفهوم الذات الإيجابي
61	3-2- مفهوم الذات السلبي
62	3-3- مفهوم الذات الخاص
62	4- أشكال مفهوم الذات
63	4-1- مفهوم الذات الاجتماعي
63	4-2- مفهوم الذات الأكاديمي

63	3-4- مفهوم الذات المدرك
63	4-4- مفهوم الذات المثالي
63	5-4- مفهوم الذات المؤقت
64	5- سمات الذات
64	1-5- مفهوم الذات المنظم
64	2-5- مفهوم الذات المتعددة الجوانب
64	3-5- مفهوم الذات المعرفي
65	4-5- مفهوم الذات التقييمي
65	5-5- مفهوم الذات الثابت نسبيا
65	6-5- مفهوم الذات النمائي (التطوري)
65	7-5- مفهوم الذات متمايز أو فارق
66	8-5- مفهوم ذات هرمي
69	6- أبعاد مفهوم الذات
69	1-6- أبعاد مفهوم الذات حسب (chauhan, 1989)
69	2-6- أبعاد مفهوم الذات حسب عثمان و آخرون (1992)
70	3-6- أبعاد مفهوم الذات حسب خليل المعاينة (2000)
70	4-6- أبعاد مفهوم الذات حسب تنسي (tennessee, 1955)
71	5-6- أبعاد مفهوم الذات حسب "مارش" و "سميث" (march & smith, 1982)
72	7- عوامل تكوين مفهوم الذات
72	1-7- تحديد الدور
73	2-7- المركز
73	3-7- المعايير الاجتماعية
73	4-7- التفاعل الاجتماعي
74	5-7- اللغة
74	6-7- الجماعات الاجتماعية
75	8- محددات مفهوم الذات
75	1-8- المحددات الأسرية و الاجتماعية و مفهوم الذات



76	8-2- المحددات المدرسية ومفهوم الذات
78	9- مراحل إدراك الذات
79	9-1- مرحلة الطفولة
79	9-2- مرحلة ما قبل الدراسة
80	9-3- مرحلة المدرسة الابتدائية
80	9-4- مرحلة المراهقة
80	9-5- مرحلة النضج
81	10- نظريات الذات
81	10-1- نظرية كولي (cooley, 1992)
81	10-2- نظرية جيمس (james, 1910)
82	10-3- نظرية "ميد" (mead, 1934)
83	10-4- نظرية "سنينق" و "كومبز" (snyge & combs, 1949)
83	10-5- نظرية "روجرز" (rogers, 1951-1987)
84	10-6- نظرية مولي (Mouly, 1973)
85	11- قياس مفهوم الذات
86	12- علاقة مفهوم الذات بالجو المدرسي والتحصيل الأكاديمي
87	خلاصة
<b>الفصل الثالث: الدراسات السابقة</b>	
89	- تمهيد
90	1- الدراسات التي تطرقت إلى الكفايات التعليمية
90	1-1- الدراسات العربية
95	1-2- الدراسات الأجنبية
100	2- الدراسات التي تطرقت إلى مفهوم الذات الأكاديمي
100	2-1- الدراسات العربية
103	2-2- الدراسات الأجنبية
106	3- التعليق على الدراسات السابقة
108	4- الاستفادة من الدراسات السابقة

## الجانب التطبيقي

### الفصل الرابع: منهجية و إجراءات البحث

111	- تمهيد
112	1- منهج البحث
112	2- مجتمع و عينة البحث
112	2-1- مجتمع البحث
113	2-2- عينة البحث
113	3- أدوات الدراسة
114	3-1- مقياس الكفايات التعليمية
114	3-1-1- وصف المقياس
115	3-1-2- مفتاح تصحيح المقياس
115	3-1-3- الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التعليمية
120	3-2- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي
120	3-2-1- وصف المقياس
121	3-2-2- مفتاح تصحيح المقياس
122	3-2-3- الخصائص السيكومترية للمقياس
125	3-3- إجراءات تطبيق أدوات البحث
126	4- الأساليب الإحصائية المتبعة
<b>الفصل الخامس: عرض و مناقشة النتائج</b>	
128	1- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.
132	2- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.
135	3- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
137	- الإستنتاج العام
139	- خاتمة
142	- الإقتراحات و الدراسات المستقبلية
145	- المصادر و المراجع
	- الملاحق



## قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
38	جدول يوضح مهارات التدريس.	01
39	جدول يوضح الكفايات التعليمية الأدائية.	02
50	جدول يوضح الخصائص العامة لبرامج إعداد الأساتذة و تدريبهم على أساس الكفايات.	03
112	جدول يوضح مجتمع البحث.	04
113	جدول يوضح عينة البحث.	05
114	جدول يوضح أبعاد مقياس الكفايات التعليمية و فقراته.	06
116	جدول يوضح معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لمقياس الكفايات التعليمية.	07
117	جدول يبين قائمة بأسماء المحكمين لمقياس الكفايات التعليمية.	08
117	جدول يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد الأول لمقياس الكفايات التعليمية.	09
118	جدول يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد الثاني لمقياس الكفايات التعليمية.	10
118	جدول يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد الثالث لمقياس الكفايات التعليمية.	11
119	جدول يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد الرابع لمقياس الكفايات التعليمية.	12
119	جدول يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد الخامس لمقياس الكفايات التعليمية.	13
120	جدول يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد السادس لمقياس الكفايات التعليمية.	14
122	جدول يوضح معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني بمقياس مفهوم الذات الأكاديمي، والدرجة الكلية للثبات.	15
123	جدول يبين قائمة بأسماء المحكمين لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي.	16
124	جدول يبين النسبة المئوية لآراء المحكمين لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي.	17
128	جدول يوضح تحليل التباين بين درجات مقياس الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د).	18
129	يوضح إتجاه دلالة الفروق حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د)	19
132	جدول يوضح تحليل التباين بين درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د).	20
133	يوضح إتجاه دلالة الفروق حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د)	21
135	جدول يوضح معامل الارتباط بيرسون بين درجات مقياس الكفايات التعليمية ودرجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية عند طلبة خريجي نظام (ل.م.د).	22

## قائمة الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
25	شكل يوضح أهم العوامل المساعدة في نشأة حركة التعلم و التدريب القائم على الكفايات.	01
44	شكل يوضح أوجه المقارنة بين الكفاية والمهارة.	02
51	شكل يوضح تصنيف وسائل تقييم كفاية الأستاذ.	03
67	شكل يوضح نموذج مفهوم الذات متعدد الأبعاد الذي إفترضه stanton et al, 1976	04
68	شكل يوضح نموذج مفهوم الذات متعدد الأبعاد.	05
128	شكل يوضح تحليل التباين بين درجات مقياس الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د.).	06
132	شكل يوضح تحليل التباين بين درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د.).	07



# مقدمة

## مقدمة:

لقد تضاعف النمو المعرفي والعلمي مرات عدة في العقود القليلة الأخيرة من القرن ولم تقتزن الثورة العلمية بالنواحي النظرية فقط، بل تعدتها إلى المجالات التطبيقية والعلمية ولم تكن التربية بمعزل عن هذه التغيرات التي حدثت، بل أسهمت بها وسعت إلى الاستفادة منها والتفاعل معها من اجل إحداث التغيير المرغوب في سلوك الفرد، والعمل على إيجاد مفاهيم حديثة تتفق مع التقدم العلمي، والانفجار المعرفي الهائل في إثراء خبرات ومهارات القائمين على التعليم حتى يتمكنوا من التأثير ايجابيا في سلوكيات المتعلمين.

ويعد مفهوم الكفاية محاوله للأخذ بمعايير متعددة وعدم التركيز على جانب واحد من الجوانب التربوية، وقد كشفت بعض الأبحاث في المجال التربوي أن الأستاذ لا يستطيع أن يقود العملية التعليمية وتطوير مادته وطرائق تدريسها لمسايرة التطور السريع إلا إذا تمكن من مجموعة كفايات شخصية ومهنية والتي من دونها ينحصر دوره في تلقين المعلومات لهذا فالأستاذ مطالب بمسايرة التغيير والتطور باستمرار تحقيقا لمبدأ التربية لأن نموه في المهنة يرتبط بنموه العلمي والشخصي والأكاديمي، وتعد الكفايات المهنية والشخصية إحدى جوانب إعداد الأستاذ لذا حظيت باهتمام كبير في النظم التعليمية حيث أثبتت نجاحها وتأثيرها الفاعل في مساعدة الأساتذة في مختلف الاختصاصات على القيام بعملية التدريس والتعليم بكفاءة واقتدار كبيرين.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص 17)

فقد سعت التربية الحديثة إلى الاهتمام بالهيكل التعليمي ليصبح أكثر مرونة واستجابة للتغيرات السريعة وتدريب الأساتذة على قبول هذا التغيير، وهذا يتطلب التجديد المستمر لمعلومات الأساتذة والطلبة على حد سواء في مختلف مستويات الدراسة ومراحلها ومواكبة للتقدم والتطور التكنولوجي للعالم من اجل الاستغلال الأمثل للموارد البشرية والطبيعية المتاحة، اتجهت الأنظار إلى الاستعانة بالعلم وتسخير مفرداته بكافة القنوات، وذلك لمواكبة خطوط التنمية المتصاعدة، وتوفير الأساتذة المتخصصين التي يحتاج إليها البناء والتقدم الحضاري، وكون المدرسة تعد النواة الأساسية في بناء المجتمع فان الاهتمام بالمدارس وتزويدها وبكافة مراحلها بأساتذة مدرين ومؤهلين تربويا وعلميا وفق أفضل الأساليب الحديثة وأنجحها.

وبدأ بذلك الاهتمام بإعداد الأستاذ وتكوينه على فهم تغيرات العصر والتكيف مع الدور الجديد الموكل إليه، فقد عد المعلم رسولا للثقافة وداعيا من دعاة الإصلاح والتجديد والابتكار، والتطوير فعلى عاتقه تقع

مسؤولية إعداد الأجيال القادمة ورعايتها وتدريبها وتوجيهها، فالعملية التعليمية ليست بذات قيمة إذا خلا ميدانها من الأستاذ الكفاء القادر على تحمل مسؤولياته، فشخصية الأستاذ وكفاياته التعليمية ودافعيته وتمكنه من مادة تخصصه، وأسلوبه في تنظيم البيئة التعليمية الملائمة تتوقف على البرامج التدريبية التي يتلقاها لاكتساب المهارات الخاصة بطرق التدريس. (فخر الدين القلا و بونس ناصر، 2004، ص 31)

و يتوقف دور الأستاذ في أي نظام تربوي على مجموعة من العوامل المتداخلة التي تشكل الإطار المرجعي لمفهوم العملية التربوية ومهما اختلفت المفاهيم لدور الأستاذ، فإنه يبقى عاملاً حاسماً في إنجاح العملية التربوية، ذلك لان وظيفة الأستاذ لم تعد عملية ميكانيكية تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين، بل انه يمثل الأداة الفاعلة في إنماء قدرات المتعلمين العقلية، والاجتماعية، والجسمية، وتطوير شخصياتهم بصورة عامة.

و مما لا شك فيه أن التغيير الذي يحدث في أساليب التدريس و أهدافها العالمية مرتبط أيضاً بالتغيير الذي يحدث في المجتمع الصغير، و الذي ينعكس بدوره على النظام التربوي، فزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم نتيجة نمو معدلات السكان، و الكم المعرفي الكبير، و التطور التكنولوجي السريع، و التقدر العلمي الهائل، و خطط التنمية.... إلخ، كلها عوامل تنعكس آثارها على النظام التربوي، و من ثم فعليه أن يتسع ليقابل مثل هذه التغيرات و متطلباتها.

فالخطوة الأساسية لوضع إستراتيجية فعالة لإعداد الأستاذ و فق مستجدات العصر هي تغيير النظرة نحو مهامه التدريسية، فإذا إنحصرت مهمته في مجرد نقل التراث، و التلقين، و تقويم تحصيل الطلاب، و قياس مدى ما تم إستعباه من قبلهم عبر الحفظ و الذاكرة، فوفق هذا التصور التقليدي للتدريس تصبح عملية إعداد الأستاذ لن تحتاج سوى إلى إتقان بعض المعارف من مادة التخصص و حفظها، أما إذا تباينت النظرة الحديثة مع ما سبق فإن إعداد الأستاذ يتطلب وجود توازن بين وحدات التخصص و الوحدات التربوية و المهنية، و كذلك توازن بين الجوانب النظرية و الجوانب العملية الأدائية، و على أن تتميز هذه الجوانب بمراعاة معايير علمية دقيقة يستوفيهما الطالب قبل تخرجه و إلحاقه بالخدمة، و أن يتم تضمين طرائق التدريس الحديثة، و تقنيات المعلومات، و وسائل الإتصال المتعددة، و أساليب توظيفها في مناهج إعدادة بفاعلية و إيجابية.

ويكتسي التعليم الجامعي أهمية بالغة لكونه من معادل الفكر والتنوير التي يتم من خلالها اعداد وتأهيل القيادات الفكرية والعلمية، والتربوية والمهنية التي تقوم عليها مؤسسات المجتمع المختلفة، حيث يقع على عاتقها قيادة المجتمع والأخذ بيده بشكل مستمر نحو التقدم والازدهار.

ويعد اعداد الأستاذ من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية المرجوة التي تؤدي الى نهضة المجتمع في كافة الجوانب، والأستاذ الكفء هو القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بفاعلية واتقان، فالدول التي تحاول تحقيق نهضة شاملة في كافة جوانب الحياة تحتاج الى أساتذة يمتلكون عدة كفايات منها: التخطيط المحكم، والتقويم، وطرق التدريس الفعالة والحديثة، والادارة الناجحة للصف. (الغزويات محمد، 2000، ص 56) ويعتبر مفهوم الذات أحد الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، و يعده البعض المفهوم الأكثر مركزية في علم النفس، و المحور الأساسي في بناء الشخصية الإنسانية و الإطار المرجعي لفهمها، فهو يلعب دورا كبيرا في توجيه السلوك و تحديده. (حامد عبد السلام، 2003، ص 59)

إن مفهوم الذات هو نتاج التفاعلات الإجتماعية، حيث ينمو من مجموع الخبرات و التفاعل مع الآخرين، خلال وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الإجتماعية. لذا تتشكل عند الفرد ذات متعددة الأبعاد، فهناك الذات المهنية، و الذات العائلية، و الذات الإجتماعية، و الذات الأكاديمية. (سعد جلال، 1982، ص 28) كما تعد الذات أيضا جوهر الشخصية، و يحتل مفهومها مركزا مرموقا في نظرياتها، فهو يؤثر في مقدرة الفرد على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، و مع ما يحيط به من ظروف و خبرات مختلفة، كما يرتبط بالتوافق النفسي الإجتماعي السليم والصحة العقلية بوجه عام، فالأفراد الذين يتمتعون بمفهوم ذات إيجابي يتكيفون بشكل سريع و بأسلوب أفضل مقارنة بغيرهم مع البيئة و التي تعتبر الحياة الجامعية جزءا منها. (سهير كامل، 1999، ص 47)

إن العوامل التي تؤثر في رفع كفاية الطالب في مفهوم ذاته من الناحية الأكاديمية لا شك أنها كثيرة ومتشعبة، بدءا من المؤسسة التعليمية وامكانياتها، والأستاذ ومهاراته، وطرق التعليم وحدثاتها وفعاليتها، والمنهاج وجودته، وامكانيات الفرد واستعداداته، ومن هنا يمكن الجزم بأن البيئة التعليمية تسهم إسهاما كبيرا في تكوين المتعلم لذاته، فالخبرة التعليمية، والجو الدراسي، ونظام المعاملة مع العناصر الأساسية التي تساهم في تشكيل مفهوم

الذات، إذ أن المرء بحاجة إلى إمتلاك نظرة إيجابية لذاته، ويميل الى تحقيق ما لديه من إمكانيات لتصبح إمكانياته حقيقة واقعية، وأنه كلما كان المتعلم أكثر إنجازا كان تقديره لذاته مرتفعا وواقعيًا، فالحاجة الى تحقيق الذات ترتبط بالإنجاز والتحصيل والتعبير عن الذات. ( أبو زيتون، جمال عبد الله، 2004، ص 6)

ومن هذا المنطلق جاء موضوع بحثنا الذي يهدف إلى "التعرف إلى العلاقة بين الكفايات التعليمية و مفهوم الذات الأكاديمي لدى خريجي طلبة نظام (ل.م.د) " ، ولبلوغ ذلك قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانب نظري يتضمن ثلاثة فصول: الكفايات التعليمية، مفهوم الذات الأكاديمي، الدراسات السابقة، وجانب ميداني يتضمن فصل منهجية و إجراءات البحث، و فصل عرض ومناقشة النتائج، بالإضافة إلى الإستنتاجات وإقتراحات الباحث من خلال قيامه بدراسة هذا الموضوع.



الجانب التمهيدي

## 1- إشكالية البحث:

إن الأستاذ هو المنظم والمسير لعملية تعليم الطلبة، إذ يتأثر الطلبة بأي برنامج تعليمي وإبداعي من خلال الأستاذ، لذا يمكن القول أن فاعلية المؤسسات التعليمية تعتمد اعتمادا مباشرا على كفاية العاملين بها، لذا فإن رفع كفاية المدرس هدف من أهداف المؤسسة التربوية، وتعد الكفايات التعليمية من المتطلبات الأساسية للأساتذة، وذلك من أجل نجاح العملية التعليمية، لذا اهتمت كثير من الدراسات في المجال التربوي والرياضي بدراسة الكفايات التعليمية لدى الأساتذة.

ويرى الكثير من خبراء التربية البدنية الرياضية أن القائمين على تدريس التربية البدنية الرياضية في المؤسسات التربوية بشكل عام وفي معاهد التربية البدنية والرياضية بشكل خاص لا بد من توافر كفايات تعليمية أساسية لدى أستاذ التربية البدنية الرياضية تؤهله لأن يقوم بدوره بكفاية وفاعلية إضافة إلى الكفايات الشخصية، ولا شك أن امتلاك الأساتذة للكفايات التعليمية سيني قدراتهم ويشري خبراتهم ويساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية، ضمن الإطار الذي يسهل تلبية حاجاتهم، لذلك فإن الكشف عن مدى توافرها لديهم أمر بالغ الأهمية، لأنه سيساعد على تحديد نقاط القوة لديهم لتعزيزها، وكذلك نقاط الضعف وإصلاحها، ومن ثم تنميتها وتطويرها والتي من شأنها أن تعزز تلك الكفايات ومن ثم تطوير مهارات وفتيات التدريس إذ أن تلك المهارات التدريسية شأنها أن تؤدي إلى تعزيز الجانب المعرفي لدى الطالب بشكل عام، وامتلاكهم المعارف التي تغنيهم وتعزز من مكانتهم الأكاديمية.

بالإضافة إلى ذلك فإن مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير كبير على كثير من جوانب سلوكه، و كما أنه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية و شخصيته بوجه عام، و يميل أولئك الذين يرون أنفسهم غير مرغوب فيهم و لا قيمة لهم إلى السلوك وفق هذه الصورة و يتعامل أصحاب المفهوم الواقعي عن أنفسهم مع الحياة و الناس بأساليب واقعية، بينما يتجه من لديهم مفهوم منحرف أو شاذ عن أنفسهم إلى السلوك بأساليب منحرفة أو شاذة و على هذا تعد المعلومات الخاصة بكيفية إدراك الفرد لذاته ضرورية، إذ حاول البعض القيام بمساعدته أو محاولة الوصول إلى تقويمه. (سهير كامل، 1985، ص 33)

إضافة إلى هذا يعتبر تدني مفهوم الذات أحد أسباب ضعف التحصيل و الدافعية الأكاديمية للدراسة، فالأفراد الذين يشعرون بعدم النفع لا يفكرون بأنفسهم، و يكون تحصيلهم الأكاديمي متدني و لا تكون لديهم

طموحات مهنية، و الجوائز الرمزية ليست لها قيمة و لا تثيرهم، فلا يستطيعون تحقيق ما يريدونه، و يصاحبهم الشعور بالخوف خاصة من الفشل، كما يبتعدون عن أي نوع من التقييم و ينطوون على أنفسهم، فبعض الأفراد يكونون فكرة عن أنفسهم بأنهم لا يستطيعون تعلم بعض المواد الدراسية، إذ أن مفهوم الطالب لذاته الأكاديمي الإيجابي يعزز من كفايات التعليم التي يكتسبها الأستاذ.

ومن هنا برزت إشكالية الدراسة الحالية في محاولة للإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د) ؟
- هل هناك علاقة إرتباطية بين متغيري الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي للطلبة المتخرجين نظام (ل م د) ؟

## 2- فرضيات البحث:

- هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د).
- هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د).
- هناك علاقة ارتباطية بين متغيري الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين نظام (ل م د).

**3- أهداف البحث:**

- التعرف على الفروق في درجة الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي ( ل م د).
- التعرف على الفروق في درجة مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي ( ل م د).
- التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين متغيري الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين ( ل م د).

**4- أهمية البحث:**

- الاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو الى زيادة الاهتمام بموضوع جودة التعليم الجامعي سواء كان ذلك على المستوى العربي أم العالمي.
- زيادة الوعي بأهمية الارتقاء بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال تنمية مهاراتهم وتطويرها بغية الوصول بأدائهم الى مستوى معايير الجودة المهنية.
- تحديد مدى تحقيق معايير الجودة في التدريس للطلبة المتخرجين من معهد التربية البدنية والرياضية.

**5- حدود البحث:**

**5-1- البشري:**

- يتمثل في طلبة معهد التربية البدنية والرياضية تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي سنة ثالثة ليسانس ، السنة الثانية ماستر و السنة الثانية دكتوراه، بجامعة الشلف.

**5-2- الزمني:**

- تمت الدراسة في السنة الجامعية 2013/2014.

**5-3- المكاني:**

- يتم اجراء هذا البحث في معهد التربية البدنية والرياضية بجامعة حسيبة بن بوعلي.

6- المفاهيم و المصطلحات الإجرائية للبحث:

6 4 الكفايات التعليمية:

● الكفاية لغة: جاء في المعجم الوسيط: من كفاه كفاية، استغنى به عن غيره فهو كاف ومفرده كفيء وجمعه أكفيااء. (مصطفى ابراهيم و آخرون، ص 791)

● الكفاية اصطلاحا: هي مجموعة القدرات والمهارات اللازمة للمعلم كي ينجح في أداء مهمته، مثل الكفايات الشخصية، والتربوية التعليمية، والاجتماعية، والتكنولوجية. (محمد شحات، 2007، ص 83)

- هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تواجه سلوك التدريس لدى المدرس وتساعد في أداء عمله داخل الفصل الدراسي وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليه. (ميرفت خواجه، مصطفى السايح، 2008، ص 213)

- أما "باتريسا" (patricia.m.kay): فيرى "أن الكفايات ما هي الا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد انها ضرورية للمعلم اذا أراد أن يعلم تعليما فعالا، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم ان يكون قادرا على أدائها". (مرعي، 1983، ص 23)

● التعريف الاجرائي:

- هي مجموعة القدرات والمهارات اللازمة للطالب المتخرج كي ينجح في أداء مهمته وترجم في درجة الاستجابة على مقياس الكفايات التعليمية المطبق في الدراسة.

6 2 مفهوم الذات الأكاديمي:

● مفهوم الذات:

عرف كل من "بلكر" و "ستوكنج" pluker & stocking مفهوم الذات بأنه عبارة عن فكرة أو مجموعة من الافكار التي يحملها الشخص عن ذاته. (pluker, stocking, 2001)



● مفهوم الذات الأكاديمي:

ورد في "أدلر" و"تون" (1990) "Adler & Towne" أن مفهوم الذات الأكاديمي يتضمن وصف وتقييم لمدى وعي الفرد بقدراته الأكاديمية. (Adler & Towne, 1990)  
- وهو ادراك الفرد لقدراته وجهوده في النشاطات الأكاديمية العامة، والنشاطات الأكاديمية الخاصة.  
(أبو زيتون، 2010، ص 215)

- يعتبر تكوين معرفي منظم للتقييمات المحصلة لدى الطالب عن ذاته من خلال مقارنة نفسه بأقرانه في نفس العمر، والصف من الناحية الأكاديمية. (علاونة، وحمد، 2010، ص 54)

● التعريف الاجرائي:

- هي نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية وتنعكس في درجة الاستجابة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المطبق في الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الكفايات التعليمية

## تمهيد:

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

و إن أول خطوة لتعزيز الإنتماء للمهنة، و لمواكبة مستجدات العصر في المجال التربوي-التعليمي تتمثل في رفع مستوى الإعداد للمعلم، و يتطلب هذا الأمر بناء برنامج متخصص للإعداد المهني يراعي التعرف على الوظائف المهنية للتعليم، و الأداء التدريسي الواقعي الذي يقوم به المعلمون حتى تكون محتويات البرنامج موضوعية و دقيقة، و لا تخضع للإفتراضات الخيالية، فالدور التقليدي للمدرس كناقل للمعرفة أدى إلى نتيجة قاصرة هي: إعداد المعلم لتدريس المادة، بينما الدور الوظيفي للمعلم المتمثل في رعاية النمو النفسي و العقلي و الجسمي للمتعلم، و إستيعاب المستجدات التربوية كالتعليم المبرمج، و التدريس المصغر، و تفريد التعليم، و التعلم الذاتي، و إستخدام التقنيات التربوية الحديثة، هذا الدور يستلزم من الطالب/الأستاذ أن يكون جديرا بتأديته في أحسن صورة، و بكامل وظائفه المختلفة، و لن يتأى له ذلك إلا إذا خضع هو نفسه إلى برنامج يراعي في بنوده هذه الفاعليات و الجوانب.

1- تعريف الكفاية:

1-1- التعريف اللغوي لمفهوم الكفاية:

الكفاية هي ما يكفي و يغني عن غيره. (بن هادية، 2000، ص 908)

و معنى الكفاية في قوله تعالى "أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد" سورة فصلت، الآية (53)، أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيدده، و الكفية بالضم ما يكفيك من العيش، ويقال كفاني هذا المال أي لم أحتج إلى غيره، و كفاني العدو أي: حماني منه و من كيده، و كفاني مشقة السفر: أي حماني من عملها بأن قام مقامي فيها، و يقال أيضا كفى فلان، أو كفى به عالما أي: أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم. (الفتلاوي، 2003، ص 27)

يشترك لفظ الكفاية في اللغة العربية من المصدر كفاه، و كفاه الشيء كفاية أي استغنى به عن غيره، فهو كاف، و بذلك فلفظ الكفاية يقصد به تحقيق قدر معين من شيء أو عدة أشياء تكفي صاحبها لغرض محدد. و لفظ الكفاية *competentia* و هي من أصل لاتيني، و تعني العلاقة، تقابلها الكلمة في الفرنسية *compétence*، و قد ظهرت في سنة (1468) في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة، و تفيد لغويا المهارة، و القدرة، و نقول بالفرنسية *compétent* و تعني: الجدارة في التخصص و الصلاحية، و الأهلية، و الكفاءة، فقد ظهر استعمالها في اللغات الأوروبية سنة (1468م) بدلالات مختلفة. (هني، 2005، ص 53)

يعرف قاموس لاروس (1984) الكفاية *compétence* على أنها استعداد شخص في أخذ القرار، و هي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما، أما في مجال الحقوق فتعني حق الحكم في قضية: كفاءة المحكمة، و كذلك في مجال اللغة، فتعبر عن الكفاءة اللغوية التي يظهرها الأفراد عندما يتكلمون لغة معينة، أما عن الفرد الكفاء فيعني الذي له معرفة أو معلومات معمقة في مادة ما، أي قادر.

(*dictionnaire larousse, 1984, p 211*)

و كذلك يعرف كل من أستلفي و آخرون Astolfi et autres 1991: أن لفظ *compétence* مشتقة من اللاتينية *petere* و معناه البحث عن اقتناء شيء معين، أو الالتقاء في موقف معين، و عبارة *être compétent* أي المقدر على القيام بعمل معين أو له كفاية لدور معين. (Astolfi, j.p, et autres, 1991, p 13)

أما قاموس المنجد في اللغة العربية المعاصرة (2000) فنجده يعرف الكفاءة على أنها مهارة، و مقدرة مهنية: كفاءة طبيب/ معرفة متعمق فيها و معترف بها، نقول كفاءة رجل/ مقدرة و مؤهلات مكتسبة: شهادة الكفاءة المهنية، أما الكفاءات فهي المؤهلات.

كما يعرف القاموس الموسوعي للتربية والتكوين الكفاية بأنها الخاصية الايجابية للفرد و التي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام، و يقرر بأن الكفايات شديدة التنوع فهناك الكفايات العامة أو الكفايات القابلة للتحويل و التي تسهل إنجاز مهام عديدة ومتنوعة، و هناك الكفايات الخاصة أو النوعية و التي لا توظف إلا في مهام خاصة جدا و محددة، كما أن هناك كفايات تسهل التعلم وحل المشاكل الجديدة في حين تعمل كفايات أخرى على تسهيل العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأشخاص، كما أن هناك بعض الكفايات تمس المعارف في حين تخص غيرها معرفة الأداء أو معرفة حسن السلوك و الكينونة. (المومني، 2008، ص 06)

أما "غازي مفلح" (1998) فيشير الى أنه جاء في المجلد الخامس عشر للسان العرب (1300هـ) بأن كلمة الكفاية مشتقة من كفى، يكفي، كفاية، و كفاه مؤونته كفاية، و كفالك الشيء يكفيك، و أكتفيت به. (غازي مفلح، 1998، ص 55)

كما ترى "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" (2003) بأن مصطلح الكفاءة ورد في بعض الكتابات بمعنى "مقدرة و أهلية"، في حين أن الكفاية تدل على "كفاية الشيء يكفيه أي سد حاجته و جعله في غنى عن غيره". (سهيلة الفتلاوي، 2003، ص 27)

## 1-2- التعريف الإصطلاحي لمفهوم الكفاية:

تعددت تعاريف الكفاية في الأدب التربوي، و قد أصبح هذا المصطلح مستخدما بشكل كبير خاصة مع الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية الجزائرية، ان التعرض إلى مختلف التعاريف قد يساهم في الفهم الصحيح لهذا المصطلح الجديد القديم و حتى إن وجد اختلاف بين التعاريف، كما يؤكد التومي (2005)، فإن هناك عددا من الخصائص التي تنفق حولها معظم التعاريف. (التومي، 2005، ص 28)

و سنتعرض لمجموعة من هذه التعاريف، و هي كما يلي:

يعرف الكفاية Louis D'hainaut بأنه: مجموعة من التصرفات الاجتماعية و الوجدانية و من المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه. (روايح، 2000، ص 04)

أما "غازي مفلح" (1998): فيعرفها على أنها "أداء الفرد للمهمة التي ينطوي عليها عمله بشكل سهل و مستوى محدد من الإتقان و الناتج عن معارف و خبرات سابقة و الاتجاه الإيجابي نحو تلك المهمة". (غازي مفلح، 1998، ص 59)

بينما يعرفها "سمير عيسى الرشيد" (2003): "بأنها قدرة المعلم و تمكينه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية و يساعده في ذلك ما لديه من مهارات و معلومات". (سمير عيسى الرشيد، 2003، ص 16)

في حين تعرفها "سهيلة محسن الفتلاوي" (2004): "بأنها قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب (معرفية، مهارية، و وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين، مرضى من ناحية الفاعلية و التي يمكن ملاحظتها و تقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة". (سهيلة محسن الفتلاوي، 2004، ص 21)

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

أما "Deketele, j.M" فيعرف الكفاية بأنه: "مجموعة من المعارف، ومن القدرات الدائمة و من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف و جبهة و خبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين. (روايح، 2000، ص 04)

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

أ- تعريفات عامة: و هي التي تتعلق بالكفاية العامة للفرد في أي مجال من مجالات تفاعله مع البيئة التي يتعامل معها.

ب- تعريفات خاصة: و هي التي تتعلق بالكفايات المهنية لدى المعلم. (الأزرق، 2000، ص 12)



- تعريف "وايت" White (1959) يرى أنها دافع السيطرة على البيئة، ولا يتحقق هذا التعامل إلا بعد فهمها و إستيعابها، و بذلك يعتبر النشاط الموجه نحو الاستكشاف و الاستطلاع و جميع النشاط المعرفي نشاطا تكيفا بهدف تحقيق الكفاية.

- يعرف "جود" Good (1973) الكفاية على أنها القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الوقت و الجهد و النفقات. (شطناوي، 2007، ص 127)

- و يرى "هوستن و هاوسان" houston, housan (1974) أن الكفاية تعني القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقع.

- و تعرف "سامية الختام" (1974): الكفاية بأنها درجة النجاح في القيام بالوظائف، والمقتضيات التي تتطلبها مهنة معينة.

و الكفاية من وجهة نظر "فونك" و "واجنلز" Funk & Wagnals (1966)، تعني القدرة و هي: استدعاء كل قدرات الفرد و توجيهها نحو الشيء لإنجازه، و إنها توفر الخصائص ليكون الشخص كفؤا، و الشخص الكفاء هو الشخص المناسب ذو الأهلية الذي يستطيع تحقيق الهدف - إنجاز المطلوب - بعزيمة و حزم وتأكيد، و لا يدع مزيدا يمكن تحقيقه، و يتميز بالحيوية و المثابرة.

إن الكفاية هي القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقع، وهي أنواع:

أ- كفاية معرفة و تذكر.

ب- كفاية الفهم والاستيعاب.

ج- كفاية في الأداء.

د- كفاية في الإنتاج.

و الكفاء هو من يمتلك مهارة ما، و ثقة بالنفس، فمنحه القدرة على المبادرة و كل كفاية تتألف من

معرفة، و سلوك و قدرة على توظيف المعرفة و كفايات المعلم المطلوبة ما يلي:

- التخطيط للتعليم.

- مراعاة المادة الدراسية أثناء التعليم.
- إختيار الأنشطة التعليمية.
- التقويم.
- تحقيق الذات عند المعلم، و بلوغ الأهداف التربوية بالنسبة للمتعلم. (عدس، 2000، ص 50)
- و يحدد "رايت" Write (1980) مفهوم الكفاية مبينا أوجه مكوناتها في أنها تعني التمكن أو الإتقان، أي كيفية كون الفرد فعالا و نشيطا في محاولاته لضبط بيئته و السيطرة عليها، و تتضمن الكفاية ثلاث أوجه: وجهها معرفيا، و وجهها دافعا، و آخر وجدانيا.
- و يوضح "مصطفى فوزي زيدان" (1982) أن الكفاية بمفهومها العام بأنها القدرة على القيام بعمل ما بمستوى عال من الدقة في زمن أقل من الزمن المحدد للأداء العادي، و يستند إلى المعرفة التي يتم توظيفها لخدمة الأداء، و بمعنى آخر فهي صورة للأداء تقترب من حد المثالية، حيث يؤدي الفرد العمل في أقل وقت و جهد، و قد تحتوي الكفايات الرئيسية على عدد من الكفايات الفرعية، و بالتالي يصبح الأداء أداء الكفايات الرئيسية والفرعية. (زيدان، 1982، ص 34)
- أما في مجال التربية التعليمية في التربية الخاصة، يعرف "أسامة البطاينة" الكفاية التعليمية إجرائيا: "بأنها من القدرات التي يجب أن يكتسبها المعلم من معرفة و مهارات و اتجاهات، و يعتقد أنها ضرورية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ليستطيع ممارسة مهنة التعليم بكفاءة و فعالية". (أسامة البطاينة، 2004، ص 37)
- أما "جاري بورش" Gary D. Borich فيقول أن هناك ثلاثة أصناف من كفايات المعلمين و هي: كفاية معرفية و كفايات أدائية و كفايات نتاجية، و هي الكفايات التي تؤدي إلى تحقيق نتائج معينة لدى التلاميذ. (مرعي، 1983، ص 22)
- و يربط Borich الكفايات بسلوك المعلم من خلال متغيرات المعلم على النحو التالي:
- يحدد سلوك المعلم بالمفاهيم التي ترتبط بالأهداف التعليمية.
- يترجم سلوك المعلم بعد تحديده إلى إجراءات تلاحظ، و تقوم.

- يحدد مستوى الفعالية المطلوبة و بذلك تكون الكفاية قد تحددت.

بينما يعرف "أيمن غريب" (1990) الكفاية بأنها: توافر قدر مناسب من الخصائص، والمهارات و الإمكانيات الشخصية لدى الفرد، بحيث يستطيع استخدامها في تحقيق الأهداف المنشودة.

(الأزرق، 2000، ص 13)

أما تعريف Philip Carré (1992) فيقول: أن الكفاية هي بمثابة مصطلح محوري بالنسبة لعملية التفكير، و الممارسة في مجال التربية والتكوين، الكفاية تعد سلوكا يتطلب قليلا من المعارف و كثيرا من المهارات، و هذا يوضح أن الكفاية تظهر في تغيير سلوك الفرد نحو الحسن في ممارسة عمل معين.

وللإشارة فإن "ديسو. ج." Dussaut (1995) يقول: أن المهارة جزء من الكفاية، فالكفاية تشتمل في الوقت نفسه على جزء كامن، أي مجموعة من المعارف و المهارات و المدركات و المواقف، و كذا جزء إجرائي أي إنجاز المهمة أو النشاط، و تشتمل أيضا على تقاطع هذين الجزأين أي اندماج كل المعارف و المهارات و عناصر الإنجاز التي تطبق عليه (عناصر المهمة أو النشاط). (روابح، 2000، ص 04)

أما تعريف "عبد الرحيم الهاروشي" (2003): يرى هذا الطبيب و الباحث في العلوم التربوية أن للكفاية عدة دلالات فهي في معناها البسيط تدل على امتلاك معرفة savoir أو معرفة مهارية savoir faire معترف بها في مجال معين، إن الفرد الكفاء هو الفرد الذي يكون قادرا على أن يبرهن أدائيا على امتلاكه لمعرفة تطبيقية لنظرية تجعل منه خبيرا في مجال معين، و تتمثل الكفاءة كذلك ما يمكن أن يكون الفرد قادرا على انجازه، و يشير "الهاروشي" إلى أن وزارة التربية الوطنية في مقاطعة (كيبك) بكندا، حددت أربعة أنواع من الكفايات هي:

- الكفايات المعرفية: و تتمثل في إكساب المتعلم منهجيات في العمل الفكري.

- الكفايات المنهجية: و تتمثل في تنظيم العمل و في قبول العمل مع الجماعة.

- الكفايات المرتبطة بالمواقف و السلوكات.

- الكفايات اللغوية التواصلية.

و يضيف نفس الباحث أن مفهوم الكفاية يعادل في علم النفس المعرفي المعاصر قدرة الفرد على استثمار معارفه و مهاراته المناسبة و الضرورية لحل مشكلة معقدة أو سلسلة من المشكلات، و يمكن أن تأخذ الكفاءة معنى تربويا يرتبط بالأهداف التربوية المساعدة في حل المشكلات، و هي في هذا المعنى تحتوي الكفاءة المنشودة على عدد من الكفايات الجزئية. (بوعلاق، 2004، ص 25)

و في نفس السياق الذي ذهبي اليه "الهاروشي"، حيث يعرف "رومان فيل" و آخرون Romainville et autres (2001) الكفاية بأنه: الاندماج الوظيفي للمعارف (savoir) و المعارف المهنية (Savoir) (devenir)، حيث تمكن هذه الكفاية الفرد من التكيف مع محيطه و موجهته لعدد من الوضعيات قصد وجود حلولاً للمشاكل، كما تساعده من إنجاز المشاريع في المستقبل. (Romainville et autres, 2001, p 52)

و يعتبر "رينال و رونر" Raynal, f et Rieuner ;A (1997) الكفاية بأنها مجموعة من السلوك الكامن الوجداني و المعرفي و النفس حركي الذي يسمح للفرد بممارسة نشاطه المعقد بفعالية، كما ترتبط الكفاية بمهنة و بحرفة و بوضعية احترافية أو بوضعية اجتماعية. (Francoise et Rieuner, 1997, p 77)

من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الكفاية تتضمن عدة قدرات تنتمي إلى المجال المعرفي و الوجداني و المجال الحسي حركي بحيث لا يمكن ملاحظتها، و لكن يمكن ان نستدل عليها من خلال أداء أو إنجاز معين يمكن ملاحظته و قياسه.

و يشير "فريديك" Fredrick j.Mcdonald حسب ما أوردته "الفتلاوي" (2004) إلى أن كل أداء كفاية يتشكل من ثلاث عناصر أساسية و هي:

#### - الأول: معرفي:

يتألف من مجموع العمليات المعرفية و القدرات العقلية والوعي و المهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

#### - الثاني: عملي:

يشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال، و الحركات التي يمكن ملاحظتها و من ضمنها مهارات يدوية لفظية و غير لفظية بما فيها القراءة و الكلام و المناقشات و الكتابة و الرسم و استخدام وسيلة تعليمية و تركيب أجهزة و تشغيلها.

- الثالث: وجداني:

و يشتمل هذا المكون على جملة من الاتجاهات و القيم و المبادئ الأخلاقية و المواقف الايجابية التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام و الثقة بالنفس و الأمانة وتوحي الحرص و الدقة في التنفيذ.

(الفتلاوي، 2004، ص 22)

يمكن استخلاص من خلال التعاريف السابقة الخصائص التالية:

- 1- تتفق أغلب التعريفات ان الكفاية قدرة مكتسبة ومتعددة الأبعاد، لأن الكفاية مجموعة مدججة من المهارات و العمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية والسيكو حركية.
- 2- يلاحظ من خلال التعارف أن هناك تداخل كبير بين مفهوم الكفاية والمهارة والأداء والفعالية، و يقول أحد التربويين أن مفهوم الكفاية لا يختلف بين المفاهيم السالفة الذكر.
- 3- تتفق جل التعاريف أن الكفاية لا يمكن ملاحظتها و لا قياسها، ولكن يستدل على وجودها من خلال الممارسة والفعل.
- 4- تتفق أغلب التعاريف أن الكفاية تعني الوصول الى النتائج المرغوب فيها بأقل جهد ووقت و بأقل التكاليف.
- 5- يمكن أن تنطبق الكفاية في وضعيات مختلفة شخصية كانت أم اجتماعية أم مهنية.
- 6- يوجد تداخل بين الكفاية و المهارة والأداء والهدف السلوكي، بحيث يصعب التمييز بينهما، و هذا ما يؤكد اليه Leplat, j من أن مفهوم الكفاية لا يختلف كثيرا عن المفاهيم القريبة منها: القدرة والمهارة وحسن الأداء والخبرة.
- 7- ويرى بعض المربين أن الكفاية ليست هي إمتلاك لمهارة عمل معين بل هي كذلك القدرة على المبادرة في العمل والثقة بالنفس. بمعنى أنه لا يعني امتلاك المعارف و المهارات و انما تكمن في كيفية استغلالها و تجسيدها.
- 8- أما المقصود بالكفاية في هذا البحث فيتمثل في مجموعة من المعارف و المهارات و الاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم ليحقق به مستوى معين من الأداء و الذي يمكن ملاحظته و قياسه، و التي تم اكتسابها عن طريق التدريب و الممارسة.

## 2- نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات:

نشأت الحركة التربوية القائمة على الكفايات و الأداءات على ضوء فرضيات مفادها بأن المقررات الدراسية سواء المواد المتخصصة أو التربوية لا تضمن لوحدها إكتساب المعلم الكفايات التعليمية و إتقان مهاراتها، و أن التعليم و التعلم يصبح أكثر فعالية عندما يفهم الطالب ما هو متوقع أو مطلوب منه، و أن أهداف البرامج و النشاطات هو تحقيق الأهداف و تعلم و إتقان هذه الكفايات.

إضافة إلى أن التعليم والتعلم يصبح أكثر فعالية عندما يراعي الفوارق بين الطلبة في الاهتمامات و القابليات و الحاجات. كما أن اشتراك الطالب بنشاط في الخبرات التعليمية، يجعل التعلم أكثر فعالية، و أخيرا فإن التدعيم المباشر لاستجابة الطالب بعد أن يقوم بالفعل أو الأداء، يجعل التعلم أكثر فعالية.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص 24-25)

الملاحظ أن هذه الفرضيات هي نتيجة القصور الملاحظ على اعداد و تدريب المعلمين في النظام السابق، الذي ركز على التحصيل العالي للمعرفة على حساب ممارستها الفعلية بمهارة عالية، وبأقل جهد و تكلفة و وقت أثناء العملية التعليمية.

لذا ظهرت فكرة الكفايات من جديد و التي تعود بدايتها إلى أعمال "فرانكلين بوبث" (1918) Franklin Bobbitt حول المنهاج، حيث يرى بأن البرامج التعليمية القائمة على تحليل النشاط و ما يؤدي إليه من أداء جيد أمر حيوي. (غازي مفلح، 1988، ص 68)

قد شغلت الفكرة إهتمام العديد من المشتغلين بميدان التربية و المهتمين بإعداد و تدريب المعلمين، خاصة و أنها ظهرت في فترة كانت فيها الفلسفة التربوية السائدة و المتعلقة بالبرامج التدريسية للمعلمين يعترتها الغموض خاصة بشأن الأهداف المنشودة. حيث يصفها "فoster" (1975) Clifford D. Foster أنها كانت تهدف إلى تعليم كل شيء عن شيء ما، و شيء ما عن كل شيء. (توفيق مرعي، 1983، ص 37)

هذا الأمر يدفع بإعادة النظر في أساليب تقويم المعلمين، و توجيههم نحو منحى الممارسة التعليمية و الأداء الفعلي للمواقف التدريسية المرتبطة بالعملية التعليمية و التعليمية، و كان ذلك قد بدأ في الخمسينات، حيث وضعت المناهج لتأهيل المعلمين حسب الصفات أو الخصائص التي يجب أن يتميز بها المعلمون الناجحون،

وبالتالي يكون الهدف من تلك المناهج هو تقوية صفات المعلم الناجح و الفعال في العملية التعليمية لدى المعلمين الذين هم ممن توجد عندهم، أو تعليمها و التدريب عليها للذين يفتقدونها.

فتوجهت الأبحاث حول تحديد هذه المواصفات للمعلم الناجح أو الفعال، مما أدى إلى ظهور العديد من الصفات. أحيانا كانت تتشابه و أحيانا أخرى كانت تختلف لاختلاف المرجعية العلمية للباحثين، أو لطبيعة المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، أو للأسلوب المعتمد في تقييم تلك الخصائص من وجهة نظر المشرفين أو المتعلمين أنفسهم بإعتبارهم محور العملية التعليمية في التربية الحديثة.

تتباين آراء المرين، لا سيما الباحثين منهم، في تحديد مسار تطور مفهوم الكفاية، فيرى البعض منهم أن أول مجال تم فيه استعمال و توظيف مفهوم الكفاية كان مجال اللسانيات، و يعد: "تشومسكي" Chomsky ; N. أول من استخدم مصطلح الكفاية اللغوية {Linguistique compétence 1970}.

(مادي لحسن، 2001، ص 25)

و هناك بعض الدراسات تعيد الفضل في إدخال مفهوم الكفاية في مجال الهندسة البشرية (ergonomy) الى "دومنطمولان" De Montemollin سنة (1984)، بينما يرى فريق آخر أن بداية استخدام هذا المفهوم يرجع الى فترة سابقة للثمانينات، و هذا الفريق يؤكد أن هذا المصطلح لم تتخذ له أهمية في مجال العلاقات المهنية إلا خلال السبعينات من القرن الماضي (1970)، حيث بدأ يحتل شيئا فشيئا مكانة مصطلح التأهيل (The qualification). (محمد الدريج، 2000 ، ص 36)

و منذ عقد الثمانينات أخذ مفهوم الكفاية أو الكفاءة مجالا متقدما من التداول و الانتشار بين المهنيين، حتى وصل إلى قمة الرواج في التسعينيات، نتيجة متطلبات التنافس المهني من حيث تحقيق الجودة، و التجديد، و الابداع في مجال العمل و الشغل. (حسن شكير، 2000 ص 29)

و قد تم التوصل في بداية السبعينات إلى تحديد البرامج و السلوك و المعارف و الاتجاه الذي يحتاج إليه المتكئون سلفا، كما تم تحديد الشروط التي تظهر فيها هذه الكفايات و مستوى الأداء المتقن الذي يجب بلوغه أثناء ممارسة العملية التعليمية.

قد ساهمت في ظهور هذه المقاربة القائمة على الكفايات كمنحنى تلازم ظهوره مع عدة عوامل ساعدته، و التي يذكرها "توفيق مرعي" (1983) في إعتقاد الكفاية بدءاً من المعرفة و ظهور حركة المسؤولية مع حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات، و كذا الاستفادة من التطور التكنولوجي خاصة ما يتعلق بتكنولوجيا التعليم، و حركة تحديد الأهداف على شكل نتائج تعليمية سلوكية قابلة للملاحظة و القياس، و ظهور منحى التعلم الإيقاني مع حركة التجريب التي ترتبط بالتغيير المشرع للعالم و تغيير مفهوم التعليم إلى مفهوم كفايات يؤديها المعلم، و تلازم ذلك مع ظهور حركة التربية القائمة على العمل الميداني التي تمنح الفرصة للطلاب المعلمين ليشاهدوا و يلاحظوا المواقف التعليمية في المدارس و يمارسوا عملية التعليم نفسها. و أيضاً تأثرت بحركة تعزيز التعليم و بالاتجاه السلوكي (الإشتراط الإجرائي)، و كذلك بأسلوب النظم، لأن الأداء ما هو إلا مخرجات النظام، في حين يعد التعلم من مدخلاته و يركز على التدريب الموجه نحو العمل أو أثناء الخدمة، و لعل أهم هذه العوامل يمكن تلخيصها في المخطط التالي:



شكل (01) يوضح أهم العوامل المساعدة في نشأة حركة التعلم والتدريب القائمة على الكفايات.

فالمخطط السابق يوضح أهم العوامل التي ساهمت في ظهور الحركة التربوية و التعليمية القائمة على الكفايات، لتتحول إلى إستراتيجية تعتمد في ممارسة الموقف التعليمي التعليمي الناجح والفعال، بأقل جهد و تكلفة و وقت، و يعود ذلك لما لبرامجها من مميزات هامة تساعدها في تحقيق ذلك.

### 3- تعريف الكفاية التعليمية:

هناك مجموعة من التعاريف التي تتناول كفايات المعلم، و لكن بمسميات مختلفة منها: الكفايات التربوية، والكفايات المهنية، و الكفايات التعليمية أو التدريسية، و تستخدم كذلك مسميات مثل التدريس الفعال، ومهارات التدريس. و يشير "الأزرق" (2000) أن مصطلح الكفايات التعليمية Teaching Competencies قد استخدمت في عدة دراسات أخرى ومنها دراسة "هوستن" و آخرون (1987)، فيعرفانها بأنها مجموعة من المعارف و المهارات و الاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار المعلم.

(الأزرق، 2000، ص 15)

و سوف يتناول الباحث جملة من تعريف الكفاية التدريسية/التعليمية نذكر مايلي:

- يعرف "زياد حمدان" (1984) الكفايات التدريسية بأنها عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم، و لها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ أو هي قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد. (حمدان، 1985، ص 160)

- و يعرفها "نشوان و الشعوان" (1990) بأنها القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي التي تستند الى مجموعة من الحقائق و المفاهيم والتعميمات والمبادئ، و تتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل الى درجة المهارة.

(عيد غادة، 2004، ص 97)

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

(الأزرق، 2000، ص 16)

- و كذلك يعرف "عايش زيتون" (1996) الكفاية التدريسية بأنها القدرة على الأداء و الممارسة أو أنها مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم، و تشتق من تصور واضح، و محدد لنواتج التعليم المرغوب.
- بينما يعرفها "الصباغ" و "الشريبي" (1997) الكفايات التدريسية بأنها مهارات و معلومات و سلوكيات و صفات يكتسبها المعلم لتعيينه على أداء مهمة معينة. (الغزويات، 2005، ص 143)
- و يعرف "عبد الرحمان الأزرق" (2000) الكفايات التدريسية أنها امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف و المهارات و الاتجاهات المتصلة بأدواره و مهامه المهنية، و التي تظهر في أدائه و توجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية، بمستوى محدد من الإتقان، و يمكن ملاحظتها و قياسها بأدوات معدة لهذا الغرض. (الأزرق، 2000، ص 19)
- و يعرف كل من "الأسطل" و "الرشيد" (2003) الكفاية التدريسية بأنها مجموعة من القدرات، و ما يرتبط بها من مهارات و التي يفترض أن المعلم يمتلكها، بما يمكنه من أداء مهامه و أدواره و مسؤولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل و خصوصا من ناحية نجاح المعلم و قدرته على نقل المعلومة بل المعلومات إلى تلاميذه. و قد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط و الاعداد للدروس و غيره من الأنشطة اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك و الاعداد الفعلي للمعلم داخل الفصل و خارجه. (كرم، 2002، ص 123)
- بينما يذهب "درة" إلى تعريف الكفاية التدريسية بأنها تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات و الاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية. (الفتلاوي، 2004، ص 28)
- و يعرف "فخر الدين القلا" كفايات المعلم التعليمية حسب دراسة "أحمد علي كنعان" (2007) بأنها مجموعة من المعارف و المهارات و الاجراءات و الاتجاهات التي يحتاجها المعلم ثم ينبغي أن يعد توافرها شرطا لإجازته في العمل. (كنعان، 2007، ص 56)
- من خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- 1- تعبر الكفايات التعليمية/التدريسية عن مجموعة من المهارات و المعلومات و الاتجاهات التي يكتسبها المعلم. كما أن إتقان المكون المعرفي و المكون المهاري (السلوكي) و توظيفهما على أحسن وجه يعتبر أساسا لإنتاج المعلم الكفاء و الفعال.
- 2- كما تعتبر الكفايات التدريسية عبارة عن قدرات المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد.
- 3- تعبر الكفايات التدريسية عن أداء المعلم للسلوك التدريسي بدرجة من النجاح و الفعالية و مستوى مقبول من التمكن حسب ماجدة حبشي.
- 4- تعتبر الكفايات التدريسية قابلة للتقويم و القياس و لكن بالاعتماد على معايير معينة.
- 5- و أما أثر مفهوم الكفاية في إعداد المعلم فيتمثل في تنمية المعلومات و المهارات و الاتجاهات إلى درجة عالية من الإتقان.
- 6- و يمكن أن يضيف الباحث أن الكفايات التعليمية للمعلم هي مجموعة من المهارات و المعلومات و الاتجاهات و التي لا تخلو من العمل الإبداعي و التجديد و الابتكار.
- 7- و في ضوء التعاريف السابقة، فإن الباحث يعرف الكفايات التدريسية بأنها قدرة المعلم بالقيام بعمل ما بكفاءة و فعالية، و بمستوى عال من الإتقان و الثقة بالنفس.

#### 04- مظاهر الكفاية التعليمية:

- يمكن استنتاج هذه المظاهر من خلال ما قام به (فيليب بيرينو Perrenoud, ph) من تحديد دقيق لمفهوم الكفاية في مجال التعليم، حيث أشار في تعريفه لهذا المصطلح إلى أنه: "القدرة على تفعيل مختلف المصادر المعرفية، لمواجهة نوع من المواقف" (Perrenoud, PH.1998, p 98)
- و يتأسس هذا التعريف لمفهوم الكفاية على أربعة مظاهر هي كالتالي:
- 1- لا تعد الكفايات مجرد معارف، أو مهارات، أو اتجاهات، و لكنها عبارة عن تفعيل و دمج و تنسيق هذه المصادر في شكل سلوك يتم ضمن موقف، و ليكن هذا الموقف هو الموقف التدريسي.

- 2- لن يكون هذا التفعيل إيجابيا في مواجهة مشكلات تعليمية-تعليمية، إلا إذا كان بإزاء مواقف حقيقة فعلية، علما بأن كل موقف هو حالة فريدة غير مكررة، و لو كان الطالب -المعلم يستجيب له وفق خبرات سبق و أن اكتسبها في مواقف شبيهة للموقف الحالي.
- 3- إن التدريب لاكتساب كفاية ما و إتقانها، يتم وفق عمليات عقلية معقدة، و حسب مهارات دقيقة، و برغبة إيجابية تجاه تلك الكفاية، مما يتيح إمكانية تحديد و تحقيق فعل يناسب الموقف.
- 4- يتم استيعاب الكفايات التدريسية من قبل الطالب-المعلم عبر عمليات الإعداد و التكوين، و عن طريق الممارسة اليومية، من خلال مواقف مهني متنوعة. (LE Boterf, Guy 1994, p 54)
- و تكاد تتفق جملة التعاريف المحددة لمفهوم الكفاية حول الخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم ذات العلاقة أو الشبه به كالقدرة و المهارة و غيرها، و يمكن استخلاص هذه الخصائص في النقاط الأساسية التالية:
- أ - إن هناك علاقة وطيدة بين الفعل و الكفاية، فالكفاية تتيح لمن يتصف بها القدرة على الفعل، و بهذا يمكن تشخيصها و تقويمها، فلا وجود لها في ذاتها باستقلال عن الموقف أو النشاط الذي تمارس من خلاله، أو عن المشكلة المراد حلها.
- ب - إن الكفاية سياقية (contextuelle)، إنها مرتبطة بموقف و بمجال مهني محدد، و مطابقة لسياق ذلك الموقف و المجال الذي تم توظيفها من خلاله.
- ت - إن محتوى الكفاية يتضمن كثيرا من المهارات، و جزءا يسيرا من المعرفة و الاتجاهات.
- ث - ترتبط النقطة الرابعة بمفهوم إدماج هذه المحتويات. إن الأمر لا يتعلق، كما كان شائعا من قبل، بحصيلة من المعارف و المهارات و الاتجاهات، لا يدرك بفضل أي معجزة تقود إلى الفعل الناجح، بل بقدرات مندمجة و منظمة و متسقة و مبنية.
- 5- تشكل الكفاية أداة هامة و أساسية لتطوير الممارسة التعليمية-التعليمية، بل و تعد أيضا معيارا دقيقا و موضوعيا لتحديد مدى ما تم تحقيقه من جودة منشودة، و مستويات مرغوب فيها، أثناء تخطيط و بناء برامج إعداد و تكوين الطالب-المعلم. (Sandra, Michel 1994, p 128)

إن الاهتمام بإتقان الطالب-المعلم للكفايات التدريسية و تنميتها لديه، مجال أصبح يشغل بال المربين المعاصرين، و ذلك لأنه يتوقف عليها نجاحه في تحقيق أعلى مستوى من مستويات التدريس، ولذا ينبغي أن تبنى

برامج مؤسسات إعداد و تكوين الطالب-المعلم وفق مدخل الكفايات التدريسية، و تتيح له هذه المؤسسات الفرصة الكافية للتزود بقدر كاف من هذه الكفايات حتى يستطيع القيام بأدواره التي تتطلبها الأهداف و الغايات الجديدة للعملية-التعليمية.

(أ) - بحوث تحليل التفاعل الصفي و اللفظي.

(ب)- بحوث تحليل التعليم المصغر.

(ج)- بحوث معايير أداء المعلم. و ترتبط هذه البحوث بين سلوك المعلم و نتائج المعلم.

### 05- تصنيف الكفايات التعليمية:

يقصد بالتصنيف حسب الأزرق (2000) تحديد المجالات أو المحاور الأساسية للكفايات التي يشملها

موضوع الدراسة و التي تندرج تحتها عدد من الكفايات الفرعية أو الثانوية التي تنتمي إليها. و تكمن أهمية التصنيف في كونها تيسر مهمة تفكير الباحث و تعمق نظره على التفاصيل و الجزئيات لكي لا يغفلها في دراسته

لسلوك المعلم و يشترط في التصنيف ضرورة اتساقه مع أهداف الدراسة. (الأزرق، 2000، ص 24)

إن الدارس لموضوع الكفايات التدريسية/التعليمية يجد نفسه أما مجموعة كبيرة من التصنيفات و كلها

تؤكد على ضرورة امتلاك المعلم لعدد منها ليكون مؤهلاً بالقيام بدوره على أحسن وجه.

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

- تصنيف "بوريش" Borsh, G. (1977) حسب دراسة عبد الرحمان الأزرق (2000) أن الكفايات التدريسية

تصنف إلى ثلاث أصناف، و هي:

**1- الكفايات المعرفية:** و تتضمن نوعان: كفايات طرائق التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة و وصف

الأساليب الفعالة لإدارة الفصل و كفاية المحتوى كمعرفة الحقائق و المعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

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

**3- الكفايات النتائجية:** و تعني نواتج التعليم التي يحدثها المعلم لدى تلاميذه في الجوانب المعرفية التحصيلية و

الوجدانية و المهارية، و تقاس هذه الكفايات بالاختبارات التحصيلية، و بإستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال سلوك التلاميذ داخل الفصل.

و يضيف في نفس الإطار عبد الرحمن الأزرق (2000) أن هذا التصنيف لقي إقبالا عند الكثير من

الباحثين ومنهم "هول و جونز" Hall & Jones (1979)، حيث أضافا إليه نوعين من الكفايات هما:

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

ب- الكفايات الإستقصائية: و تتضمن الكفايات المتصلة بقدرة المعلم على استقصاء الحقائق و المعلومات حول

موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية و قدرة المعلم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث و التقصي.

(الأزرق، 2000، ص 26،27)

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

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

التعلمية.

ب- الكفايات الوجدانية: و تشير إلى استعدادات المعلم و ميوله و اتجاهاته و معتقداته، و هذه الكفايات تعطي

جوانب متعددة مثل: حساسية المعلم و ثقته بنفسه و اتجاهه نحو مهنة التعليم.

ج- الكفايات الأدائية: و تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها المعلم، و تتضمن المهارات النفس حركية مثل:

توظيف و سائل و تكنولوجيا التعليم و أداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله من كفايات معرفية.

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

و تؤكد "يسرى" أنه يتم التمكن من الكفايات بتدريب المعلم على أدائها بإستخدام البرامج التعليمية

القائمة على الكفايات. (يسرى السيد، 2004، ص 82)

- و يصنف "براجل علي" (2004) الكفايات التدريسية حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من

الكفايات و هي:

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

للتلاميذ و فهم و تطبيق نظريات التعليم والتعلم.

ب- الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: و تتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسي و معرفة أهدافه و التمكن

من إجراءات التدريس و التحكم في أساليبه.

ج- الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس و تنظيم المادة الدراسية: و تتضمن بعض الكفايات المتعلقة بكيفية

التدريس.

د- الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف: و تندرج ضمنها بعض الكفايات مثل: القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ و القدرة على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة. (براجل، 2004، ص 111)

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

• دراسة "اللقاني و رضوان" (1982)، لخصا في دراستهما الكفايات التدريسية التي ينبغي لأستاذ الاجتماعيات ما يلي:

- القدرة على التدريس.

- استخدام الكفايات التدريسية بكفاية.

- إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة و الربط بين المدرسة والمجتمع.

- القدرة على القيادة.

- القدرة على القيام بمتطلبات المهنة و مسؤولياتها.

• أما "الدبور و الخطيب" (1987) فيريان أن أهم الكفايات التي يحتاجها معلم المواد الاجتماعية، يمكن توضيحها في العناصر التالية:

- التخطيط للتعليم.

- الاتصال والتفاعل.

- إدارة الفصل.

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

- التخطيط.

- التنفيذ.

- التقويم.

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

- الكفاية العلمية و النمو المهني.

- التخطيط للتدريس.

- التنفيذ.



- العلاقات الإنسانية.

- التقويم. (الفتاوي، 2003، ص 57)

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

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

و في ضوء إطار هذا التصنيف يلاحظ ما يلي:

- أن معظم هذه التصنيفات الواردة في هذه الدراسة متكاملة أي أن بعضها يكمل البعض الآخر.
- أن معظم الأساليب المستخدمة في تحديد الكفايات التدريسية مهمة جدا، و لعل أن استمرار الدراسات في هذا المضمار تسفر على نتائج أكثر دقة.
- كما يلاحظ أن هناك اختلاف في تصنيف الكفايات التدريسية، و يعود أصلا إلى طبيعة مفهوم الكفاية في حد ذاتها.

## 06- أهم أنواع الكفايات التعليمية:

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

و قد حصر بعضهم هذه الكفايات في سبعة مجالات هي:

- كفاية إعداد و تخطيط الدرس.
- كفاية ضبط و إدارة الفصل.
- كفاية تنفيذ الدرس.
- كفاية توجيه السلوك الصفوي.
- كفاية استعمال الوسائل التعليمية.
- كفاية تنويع الأنشطة الصفوية.
- كفاية الأسئلة الصفوية. (جعفر محمد أيوب، 2002)

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

#### 1- كفاية إعداد و تخطيط الدرس:

- ✓ يحدد الأهداف التعليمية للدرس بدقة و وضوح.
- ✓ يصوغ الأهداف التعليمية للدرس بطريقة سلوكية يمكن ملاحظتها و قياسها.
- ✓ يصنف الأهداف التعليمية في مختلف جوانب عملية التعليم (الجانب المعرفي، الجانب المهاري، الجانب الوجداني).
- ✓ يحدد الخبرات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف.
- ✓ يحدد أساليب التدريس و الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف.
- ✓ يحدد الأدوات و الأجهزة و الوسائل التعليمية اللازمة للدرس.
- ✓ يحدد الأساليب و الأدوات المناسبة اللازمة لتقويم الدرس.
- ✓ يكتب خطة الدرس بطريقة منطقية متضمنة العناصر الرئيسية.

#### 2- كفاية ضبط و إدارة الفصل:

- ✓ يهيئ الظروف الطبيعية المناسبة في غرفة الدراسة.
- ✓ ينظم التلاميذ للتعليم والتعلم.
- ✓ يحافظ على انتباه التلاميذ للدرس.

✓ يحترم المتعلمين و آرائهم، و يخلق جوا من الود و الألفة في غرفة الدرس.

3- كفاية تنفيذ الدرس:

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

4- كفاية توجيه السلوك الصفّي:

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

5- كفاية استعمال الوسائل التعليمية:

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

6- كفاية تنوع الأنشطة الصفية:

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

7- كفاية الأسئلة الصفية:

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

ومن خلال الدراسات التي أجريت في مجال الكفايات الضرورية و اللازمة للطلاب المعلم، وجد أن هناك تبايناً في وجهات نظر العلماء و اتجاه هذه الكفايات من حيث مجالاتها و نوعيتها و أعدادها، كما تم التمييز بين نوعين من الكفايات، فهناك كفايات أساسية عامة genetic competency تصلح لكل مادة، و تنطبق على كافة مجالاتها، وهناك كفايات أخرى تدعى الكفايات المعاونة أو المساندة Enabling competency لا تصلح إلا لنوع خاص من المواد. و لذا اختلفت نتائج الأبحاث و الدراسات التي تمت حول الكفايات في مجال العلوم الدقيقة، عنها في مجال العلوم الاجتماعية.

منذ تبنى النظام التربوي الأمريكي فكرة إعداد المعلمين القائمة على أساس الكفايات كإستراتيجية من أجل تحسين و تطوير و الزيادة من فعالية التعليم وإنتاجيته ظهرت العديد من الدراسات التي هدفت إلى تحديد الكفايات التربوية العامة اللازمة لأداء مواقف العملية التعليمية.

كانت البداية عندما أصدرت جامعة فلوريدا (1968) مشروع دولي يسمى برنامج تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية، والذي اشتمل على المقومات الآتية: التخطيط للتعليم، اختيار المحتوى و تنظيمه، استخدام الأساليب و الوسائل التي تحقق الأهداف التقويم، دور المعلم في تحميل مسؤولياته، قيام المعلم بدور القائد المهني. ثم قام "فيرورو" Ferero (1971) بتطوير قائمة الكفايات في التعليم الابتدائي و هي: تنظيم الدرس، إختيار المحتوى المناسب، إشراك التلاميذ في الدرس. (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص 217-218)

كما توصلت "إيفا وشنطون" Washington. Eva (1971) في دراستها إلى تحديد (25) كفاية تدريسية عامة لازمة لأداء مهمة التدريس و هي: تنظيم الدروس اليومية، تحديد أهداف الدروس اليومية، التمكن من الأساليب الضرورية للتدريس، تحفيز التلاميذ، الاستجابة للفروق الفردية، ضبط الفصل، المودة/الألفة بين المعلم و التلاميذ، مشاركة التلاميذ في أنشطة التعلم، تشجيع القيادة و المبادرة لدى التلاميذ، تقييم تقدم التلاميذ في التعلم، تنظيم التلاميذ للتعلم، تنمية التقييم الذاتي لدى التلاميذ، التفاعل المفتوح العادل مع التلاميذ، التدريس بالأسلوب العلمي، تنوع المواد و الوسائل التدريسية، قيام الإدارة الصفية، تنظيم المعارض و لوحات الإعلانات و مراكز التعلم الإضافي، تعديا المنهج للتطورات التربوية العصرية، تحضير المادة للتدريس، ممارسة الحس المرهف للعلاقات الشخصية مع الآخرين، تحمل مسؤوليات المدرسة، مراعاة الأحكام المدرسية، مراعاة العلاقات الوظيفية، المثابرة على النمو الوظيفي، القيام بالتقارير و الواجبات المدرسية الأخرى. (محمد زياد حمدان، 1999، ص 17-27)

كما يلخص "غازي مفلح" (1998) بعض الدراسات السابقة حول الكفايات التربوية العامة أو الخاصة بمعلم المرحلة الابتدائية و التي إستأنس بها لعلاقتها بموضوع الدراسة، كدراسة "هيوستن" Houston w. Robert (1977) التي توصلت إلى تحديد (03) مجالات للكفايات العامة وهي: التخطيط، التفاعل مع التلاميذ والدور المهني للمعلم، أما "ميث" Meth Akunavhi (1980) فتوصل إلى تحديد (04) مجالات لكفايات المعلم الابتدائي و هي: كفايات متصلة بالشؤون الفردية بين التلاميذ، التخطيط للتعليم، إدارة الفصل، تفاعل الفصل و التفاعل بين المعلم و التلاميذ.

في حين وصف "مرعي توفيق" (1981) (06) مجالات لها وهي: التخطيط للتعليم، مراعاة بنية المادة الدراسية في أثناء عملية التعليم والتعلم، إختيار الأنشطة التعليمية، إجراء التقويم و تحقق الذات. (ذات المعلم). و انتهى "مصطفى السيد زيدان" (1982) إلى تحديد (08) مجالات للكفايات اللازمة لمعلمي الابتدائي و هي: إعداد المعلم لدروسه، إستخدام الوسائل التعليمية، طرق التدريس، إدارة الفصل، سلوكه في الفصل، طريقة الإلقاء، إدارة المناقشة إستغلاله للإمكانات المتاحة.

إلى جانب قائمة أعدتها كلية التربية بجامعة عين شمس (1982) و التي إحتوت (09) مجالات لكفايات المعلم المرحلة الأولى و هي: إعداد الدرس و التخطيط له، تحقيق الأهداف، عملية التدريس، إستخدام المادة التعليمية و الوسائل التعليمية و الأنشطة، التفاعل مع التلاميذ و إدارة الفصل، التقويم، إنتظام المعلم، تكوين علاقات سوية مع الآخرين، الإعداد لحل مشكلات البيئة.

كما توصل "زيدان هام بدرأوي" (1988) إلى تحديد (03) مجالات تضمنت بعض الكفايات الفرعية الأساسية، كالتشخيص و تحديد و صياغة الأهداف التعليمية و الأسئلة الصفي و هي: التفاعل بين المعلم وطلابه (الاستجابة والقبول)، إدارة الفصل، التقويم، العلاقات الشخصية، تطوير المناهج و المسؤولية الاجتماعية. كما يقدم "حسن حسين زيتون" (2000) تصنيفا للكفايات التدريسية وفق مراحل العملية التعليمية و المتعلقة بمهارات التخطيط و التنفيذ و التقويم، و الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (01): يوضح مهارات التدريس: (حسن حسين زيتون، 2000، ص 12-14)

مهارات التخطيط	مهارات التنفيذ	مهارات التقويم
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تحليل المحتوى وتنظيمه و تتابعه.</li> <li>- تحليل خصائص المتعلمين.</li> <li>- إختيار الأهداف التدريسية.</li> <li>- تحديد إجراءات التدريس.</li> <li>- إختيار الوسائل التعليمية.</li> <li>- تحديد أساليب التقويم.</li> <li>- تحديد الواجب المنزلي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مهارة تهيئة غرفة الصرف لإدارة اللقاء الأول.</li> <li>- مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد.</li> <li>- مهارة التهيئة الحافظة.</li> <li>- مهارة الشرح.</li> <li>- مهارة طرح الأسئلة.</li> <li>- مهارة تنفيذ العروض العملية.</li> <li>- مهارة التدريس الاستقصائي.</li> <li>- مهارة استخدام الوسائل التعليمية.</li> <li>- مهارة استثارة الدافعية للتعلم.</li> <li>- مهارة الإستحواذ على الانتباه.</li> <li>- مهارة التعزيز.</li> <li>- مهارة تعزيز العلاقات الشخصية.</li> <li>- مهارة ضبط النظام داخل الصف.</li> <li>- مهارة تلخيص الدرس.</li> <li>- مهارة تعيين الواجبات المنزلية و معالجتها.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مهارة اعداد أسئلة التقويم الشفهية.</li> <li>- مهارة إعداد الاختبارات و تصحيحها.</li> <li>- مهارة تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها.</li> <li>- رصد الدرجات (العلامات) و تفسيرها.</li> <li>- إعداد بطاقات التقويم المدرسية.</li> </ul>

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

جدول (02): يوضح الكفايات التعليمية الأدائية: (غازي مفلح، 1998، ص 97)

الكفايات السابقة للتدريس (تشتمل مرحلة التحديد و تحضير الدرس) و تضم الكفايات الفرعية الآتية:	كفايات التدريس (مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم) و تضم:	كفايات التقويم (نتائج التدريس) و تضم:
1- تحليل محتوى مادة الدرس. 2- تحليل خصائص الطالب. 3- التخطيط للتدريس. 4- صياغة أهداف التدريس. 5- تحديد طرائق التدريس. 6- تحديد إستراتيجية التدريس. 7- تحديد الوسائل التعليمية.	8- تنظيم بيئة الفصل. 9- التهيئة للدرس. 10- جذب الإنتباه. 11- تنويع الحافز. 12- تحسين الاتصال. 13- إستخدام الوسائل التعليمية. 14- إدارة الفصل. 15- الغلق أو (الإغلاق). 16- تحديد الواجب البيتي.	17- صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية. 18- التقويم التكويني. 19- التقويم النهائي.

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

## 07- خصائص الكفاية:

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

- توظيف جملة من الموارد: فالکفاية تتطلب ممن يتحلى بها و يتقنها أن يسخر جملة من الإمكانيات و الموارد التي يملكها و تميزه عن غيره ممن ليسوا بالأکفاء مثل: المعارف العلمية، والخبرات الذاتية، و القدرات و المهارات السلوكية، و المخرجات التدريسية.
- الغائية والنهائية: إن تسخير الموارد و الإمكانيات من قبل المعلم الكفاء لا يفي غرضاً بل يكسب الكفاءة لديه وظيفة اجتماعية نفعية، لها دلالة بالنسبة إليه من حيث مساعدتها في حل مشكلة في حياته المهنية، أو مساهمتها في ترقيته، و إضفاء طابع الحيوية و الإيجابية على نشاطاته التعليمية.
- خاصية الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد: إن تجسيد الكفاءة من قبل المعلم لا يتم إلا من خلال المواقف التعليمية التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، و وضعيات تكاد تكون قريبة من بعضها البعض من حيث التشابه، و من حيث الزمان و المكان، فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المعلم يتعين حصر كافة الوضعيات التي تستدعي فيها تفعيل الكفاءة المقصودة، و المراد إتقانها و ممارستها من قبل هذا المعلم.
- الكفاءات غالباً ما تتعلق بالمادة: كما مر سابقاً فإن هناك نوعاً من الكفاءات تتعلق بالمعارف و المفاهيم و الحقائق العلمية، لذا فإن المعلم الكفاء يوظف هذه المتغيرات مستعيناً بذخيرة من مجال تخصصه أو من عدة مجالات أخرى و يستدعي المر حينئذ البراعة في توظيف هذه المعارف و الذكاء في أساليب التأليف بينها.
- القابلية للتقويم: عكس القدرة التي يتعذر تقويمها، و الحكم فيها بدقة، فإن الكفاءة تتميز بإمكانية ملاحظتها و تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها. كما أنه يمكن تحليلها، و إدراك مضمونها و محتواها.

(جعفر محمد أيوب، 2002، ص 23)



## 08- مكونات الكفاية:

يشير "فريدريك مكدونالد" Fredrick mekdonald بأن الكفاية تتكون ثلاث مكونات و هي:  
- المكون المعرفي: الذي يتألف من مجموعة من الإدراكات و المفاهيم و الاتجاهات و القرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية.

- المكون السلوكي (العملي، الأدائي): و يتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها.  
(غازي مفلح، 1998، ص 60)

- المكون الوجداني: و يشتمل على جملة الاتجاهات و القيم والمبادئ الأخلاقية و المواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الإلتزام و الثقة بالنفس و الأمانة و توشي الحرص و الدقة في التنفيذ و التوظيف.  
(سهيلة كاظم الفتلاوي، 2004، ص 22)

إن إمتلاك المعلم لهذه المكونات و قدرته على توظيفها و ممارستها باتقان مع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية يكون بذلك المعلم الماهر والكفؤ و الفعال في العملية التعليمية من جهة، و من جهة أخرى يكون قادرا على التكيف و التواصل ومواجهة مختلف المستجدات. (عبد الكريم غريب، 2007، ص 05)

و تتضمن الكفاية جملة من العناصر هي كالتالي:

● المحتوى: إنها تلك الأشياء التي يتخذها المعلم موضوعا لتدريسه و تعليمه، لأن التعليم يخص هذه الأشياء بالضرورة كالنظريات و القوانين و المفاهيم و الحقائق العلمية، و لقد قام بعض الباحثين بتصنيف مبسط لمحتويات التدريس و التعليم فحصره في ثلاثة مجالات هي:

- المعارف المحصنة (الصرفية).

- المعارف الفعلية (المهارات).

- المعارف السلوكية (المواقف).

● القدرة capacity: هي إمكانية تحويل الفرد من حالة العجز و السلبية إلى حالة القدرة و الإيجابية على فعل شيء ما، و مؤهلا لإنجازه وفق معايير رفيعة المستوى من حيث الجودة و الإتقان، أو هي إبراز سلوك أو مجموعة سلوكيات تتفق مع موقف تعليمي، فهي غير مرتبطة بمضامين مادة معينة بل يمكن أن تبرز في مواد مختلفة، مثل القدرة على تعريف الظواهر الطبيعية أو المقارنة بينها، و تصنيفها، و القدرة على الاكتشاف أو التحليل و التركيب.

● الوضعية Situation: هي الاشكالية التي ينطلق منها المعلم في تدريسه، أو هي المواقف التعليمية التي يخططها لتساعده على توظيف ما يملك من إمكانيات في عمله، و تجعله دائما في موقع العمل الفاعل الإيجابي، و النشاط الدءوب، كما تضيف على عناصر المادة التعليمية، و خطوات التدريس معان حيوية، و مضمونا إيجابيا و مفيدا.

### 09- العوامل المؤثرة في الكفايات التعليمية:

يعتبر التدريس مهنة من نوع خاص تتطلب مرانا و تمرسا و مقدرة على التحمل و الاستمرار، كما يعتبر العامل الأساسية المؤثر في مستوى تحصيل التلاميذ و جودة تعليمهم. و من أجل تقويم الكفايات التدريسية كوان لا بد من التأكيد على ضرورة الاهتمام بالمعلم بإعتباره ركيزة هامة من حيث توفير ظروف العمل الملائمة، وإتاحة الإمكانيات و التجهيزات اللازمة والضرورية و تشجيع المعلم على المشاركة في صنع القرارات التي تتعلق بعمله، و أن توفير فرص التحديد و الاطلاع على كل ما هو جديد و القيام بالتدابير المستمرة، و حثه على الابتكار و تبادل الخبرات و المساهمة في حل المشكلات التي تعترض عمله، و تؤثر بالتالي على أدائه. كما أن شعور المعلم بالإحباط و عدم الراحة أو شعوره بالرضا و الطمأنينة ينعكس على دافعيته نحو عمله سلبا و إيجابا.

و لقد صنف "محمد مصطفى زيدان" (1981) أربعة عوامل أساسية تتضمنها كفاية المدرس و فاعليته، و هذه المتغيرات الأربعة هي:

- 1- العوامل الشخصية و التدريب، وهي العوامل التي يختلف فيها المدرسون، و التي تفسر بعضها من الفروق بين المدرسين في الفعالية و الكفاية.
  - 2- متغيرات البيئة المدرسية و متغيرات التلاميذ، وهي العوامل التي تؤثر في المظاهر السلوكية التي تدخل في العملية التربوية، كما أنه تلعب دورا حاسما في تحقيق الأهداف التربوية.
  - 3- المظاهر السلوكية في الفصل، و هذه العوامل ذات أهمية كبرى بالنسبة لقياس التدريس الفعال، ففي الفصل تترجم شخصية المدرس، و ما تلقاه من تدريب إلى أعمال و ممارسات، كذلك تحدد المؤثرات المدرسية و خلفيات التلاميذ جانبا من سلوكهم.
  - 4- محكات الكفاية و الفاعلية، و تعتبر معايير ينبغي أن نحكم بها الجهد التربوي كله، و يقصد بها الأهداف التربوية، ونعني بها النتائج التي يمكن قياسها في نهاية فترة من التعليم. (زيدان، 1981، ص 54)
- أما "عبد الرحمن الأزرق" (2000) فقد حدد ثلاث عوامل وهي:

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

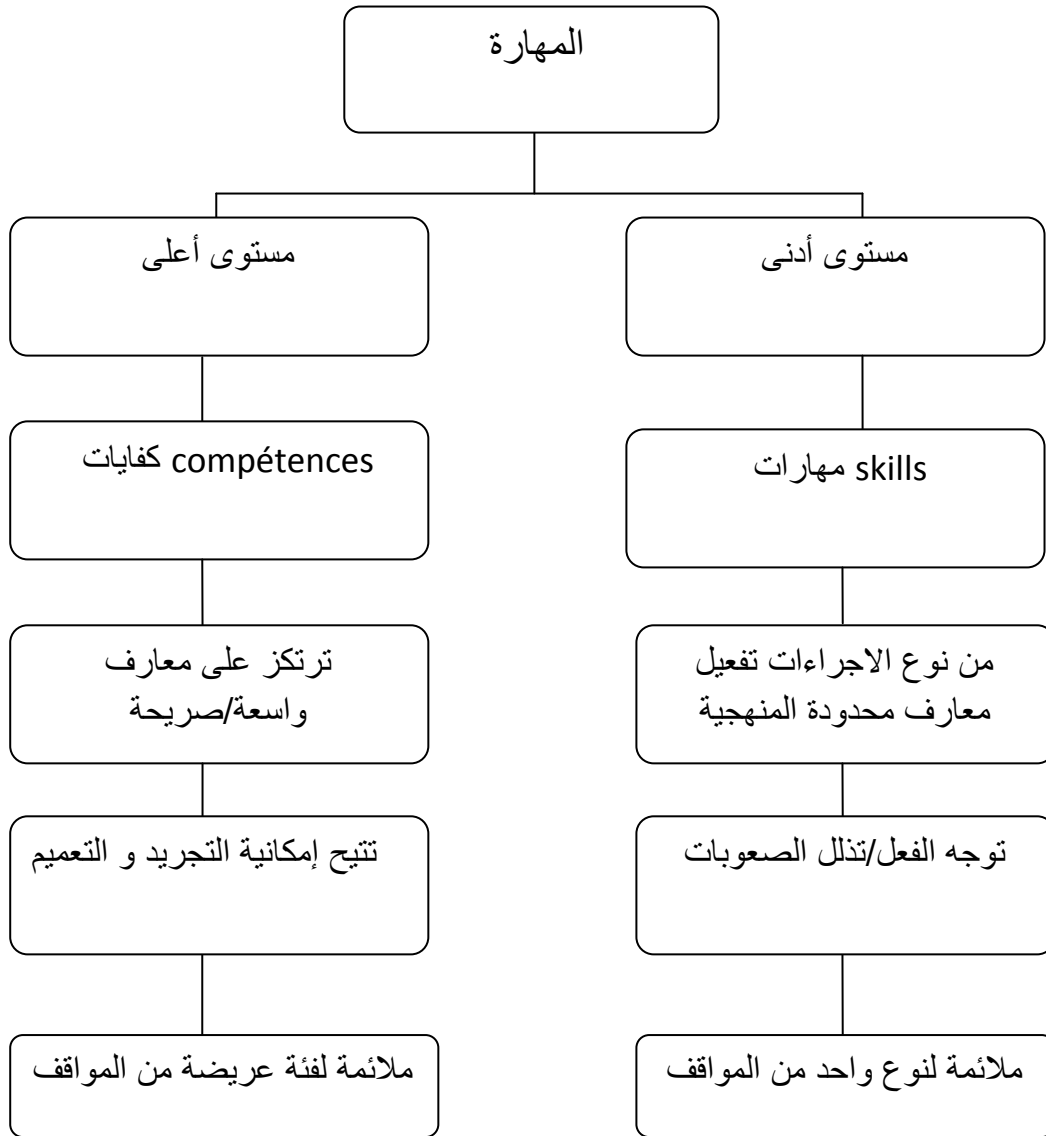
2- تقدر الذات، حيث يؤكد "سيلفرمان" و "تونلسون" (1981) حسب دراسة الأزرق (2000) أن فهم المعلم لذاته يؤثر في سلوكه و رضائه عن العمل، و أثبتت الدراسات وجود علاقات ارتباط دالة بين فهم المعلم لذاته و تقديرها عاليا، و بين الزيادة في مستوى تحصيل تلاميذه، كما أن فهم الذات يساعد على نمو مهارات التدريس لدى المعلم،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

و تشير دراسة "أحمد عثمان صالح" (1988) إلى أن فهم المعلم لذاته يمثل أهمية كبرى في العملية التعليمية، و قد أصبح معيارا لمدى فعالية المعلم و كفايته.

3- الرضا الوظيفي للمعلم و هو يشير إلى مدى الإشباع الذي يحققه العمل أو الوظيفة لحاجات الفرد المادية و المعنوية، كما يمكن القول أن الظروف الإقتصادية والاجتماعية و السياسية و الثقافية لها أثرها الواضح في ترتيب و تحديد أولويات مصادر الرضا للمعلمين. (الأزرق، 2000، ص 126)

## 10- مقارنة بين الكفايات التدريسية و المهارات التعليمية:

لقد قام المرابي السويسري "فليب بيرينو" (Philippe perrenoud) بإجراء مقارنة بين الكفايات copetence و المهارات Skills فيرى بأن المهارات البسيطة تعتبر عملية تفعيل معارف محدودة من نوع الإجراءات المنهجية قصد تذليل الصعوبات التي قد تواجه المدارس، وهي ملائمة لنوع واحد من المواقف التربوية-التعليمية، غير أن الكفايات تعبر عن الخصائص النفسية-المعرفية الإيجابية، و التي تدخل ضمن مجالات واسعة. كمجال اتخاذ القرار و الفعل، حيث توظف أثناء مواجهة مواقف مفردة و معقدة، و تقتضي ابتكار أو إبداع أنواع من الإجابات دون الرجوع إلى مصنفات أجوبة جاهزة مسبقا.



شكل (02) يوضح أوجه المقارنة بين الكفاية والمهارة.

### 11- مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية/التعليمية:

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

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

- طريقة التخمين.
- طريقة ملاحظة المعلم في الصف.
- الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.
- الدراسات التحليلية. (الشايب، 2007، ص 88)
- و يشير "أوكي و براون" Okay, et Bown 1972 الى أربعة لاشتقاق الكفايات التدريسية و هي:
- استطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.
- الاقتباس من قوائم أخرى.
- ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.
- تحليل عملية التدريس.
- و يقترح "كوبر" Cooper (1973) أربع مصادر أساسية يمكن أن تشتق منها الكفايات التدريسية، و ذلك حسب دراسة "عبد الكريم شطناوي" (2007) و هي:
- 1- الأساس الفلسفي:** وهو يعتبر الأساس في وضع الغايات و الأهداف و المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع، كما أنه يلعب دورا كبيرا في تحديد مفهوم معين لدور المعلم تحدد في ضوئه الكفايات التدريسية لأداء هذا الدور بأسلوب علمي يواكب تطور العصر.
- 2- الأساس الأمبريقي (التجريبي):** إن عملية اشتقاق الكفايات التدريسية تسمح بوضع نماذج تجريبية لدور المعلم في العملية التربوية، و في ضوء هذا الأساس الأمبريقي يمكن تحديد نوعية الكفايات المعرفية أو الأدائية للمعلم.
- 3- أساس المادة الدراسية:** تعد المادة الدراسية من أهم مكونات الموقف التعليمي، وهذا الموقف يتضمن كلا من المعلم والتلميذ و المادة العلمية (المنهج) و لا يمكن أن تتم العملية التعليمية بدون وجود خبرات و معارف

تقدم للمتعلم، ومن هذا المنطلق فإن أساس المادة الدراسية يعد أحد منطلقات تحديد الكفايات التدريسية اللازمة من خلال البناء المعرفي و تنظيماته المتنوعة في مجال المادة الدراسية.

**4- أساس الممارسة:** تعد ممارسة العملية التعليمية التعلمية من الجوانب المهمة في صقل شخصية المعلم، و تزويده بالخبرات. ومن هذا الجانب فإن الممارسة تقوم على مفهوم مفاده أن الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم عملية التعليم، فالمعلم الجيد و المقتدر من خلال أدائه لمهامه التعليمية المحددة مثل إدارة المناقشة و الحوار و مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية و إدارة الفصل و توجيه الأسئلة و غيرها من المهام الأخرى، يمكن أن تعطي نموذجاً جيداً للأداء المتميز، وهذا بدوره يتيح الفرصة لتحديد الكفايات المرغوبة في ضوء هذا الأساس. (شناوي، 2007، ص 130)

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

- ترجمة المقررات الدراسية إلى كفايات أساسية ونوعية.
- تحليل المهمة التي يقوم بها المعلم.
- دراسة حاجات التلاميذ.
- تقدير احتياجات المجتمع و متطلبات الوظائف و ترجمتها إلى كفايات، ينبغي توافرها لدى الخريجين.
- التصورات النظرية لأدوار المعلم و مهامه.
- تصنيف المجالات الدراسية إلى عناوين ذات موضوعات متشابهة. (الأزرق، 2000، ص 20)

أما "سهيلة كاظم الفتلاوي" (2004) فتشير أن مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية، يمكن التوصل إليها من خلال سبعة مصادر و هي:

**1- أدوار المعلم:** يتم تحليل مهام المعلم و أعماله و أدواره لتحديد الكفايات المطلوبة و ذلك لزيادة التحكم بالعملية التعليمية، و من أدواره أنه موجه للنشاط التعليمي و ناقل للمعارف و مدير لفصله و غيرها من الأدوار، و قد اعتمدت كلية التربية في جامعة بستربرج بأمريكا نموذجاً لهذا المرجع حصرت في ستة مجالات للكفايات تحت

كل منها عدد من الكفايات الفرعية. أما عن المجالات الرئيسية للكفايات في نموذج "بسترج" حسب أدوار المعلم فهي:

- المجال الأول: المعلم ناقل للمعرفة، و يضم (14) كفاية فرعية.
  - المجال الثاني: المعلم مدير للنشاط التعليمي، و يضم (13) كفاية فرعية.
  - المجال الثالث: المعلم مصمم و مصدر لعملية التدريب على التعليم، و يضم (11) كفاية فرعية.
  - المجال الرابع: المعلم مصمم و مدير لمهام التعليم، و يضم (13) كفاية فرعية.
  - المجال الخامس: المعلم مرشد، و يضم (13) كفاية فرعية.
  - المجال السادس: المعلم وتفاعله مع الآخرين، و يضم (10) كفاية فرعية.
- 2- البحوث والدراسات:** تعد البحوث و الدراسات أحد مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية و استخلاصها ومن أمثلة تلك البحوث بحوث تصنيف الأهداف التعليمية و السلوكية لبلوم، و في ضوء ذلك تصنف الكفايات الى ثلاث أنواع هي:
- كفايات معرفية و تتمثل في أنواع المعارف و المعلومات و المفاهيم التي يتزود المعلم بها سواء حول مادته التي يدرسها أو البيئة التي تحيط به أو الطالب الذي تعامل معه.
  - كفايات وجدانية و تتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم و القيم التي يجب أن يؤمن بها و أشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها.
  - كفايات أدائية أو نفس حركية، و تتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية التي ينخرط فيها.

بالإضافة الى ذلك بحوث التفاعل اللفظي الصفي لفلاندرز، و التي لخصت كفايات المعلم بقسمين هما:

- الكفايات اللفظية للمعلم في الشرح والتوجيه و الانتقاد و فرض السلطة و تقديم التعليمات.
- الكفايات غير اللفظية للمعلم في المدح و التشجيع و طرح الأسئلة وتقبل شعور الطلبة.

يضاف إلى ذلك بحوث التعليم المصغر، و قد اعتمدها جامعة ستانفورد الأمريكية، و قد خلصت إلى العديد من المهارات التدريسية نذكر منها:

- التهيئة للدرس - التغذية الراجعة - التعزيز - الطلاقة في طرح الأسئلة، و غيرها.

**3- القوائم الجاهزة:** تعد القوائم الجاهزة مصدرا من مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية، و هناك العديد من القوائم حددتها مؤسسات تربوية مختلفة، و من أمثلة ذلك: قائمة الكفايات لكلية التربية بجامعة عين شمس في دراستها حول الكفايات لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. و تضم هذه القائمة تسعة مجالات، وهي: كفاية إعداد الدرس و التخطيط له، و كفاية تحقيق الأهداف، و كفايات عملية الدرس، و كفايات استخدام المادة العلمية و الوسائل التعليمية و النشطة، و كفايات التعامل مع التلاميذ و إدارة الفصل، و كفايات عملية التقويم، و كفايات انتظام المعلم، و كفايات إقامة العلاقات مع الآخرين، و كفاية الإعداد لحل مشكلات البيئة.

**4- البرنامج النظري:** أي دراسة المواد الدراسية المنهجية النظرية المعتمدة و محاولة اشتقاق أو إستخلاص الكفايات أو الأداءات المتوخاة منها بمقتضى أسسها و أهدافها مع تحويل التركيز من الجانب النظري إلى الجانب العملي أو الممارسة و التدريب.

**5- حاجات المتعلمين في المدرسة:** و هنا تحدد حاجات الطلبة في المدرسة و تحلل الكفايات التي يجدر بالمعلم أن يكتسبها للمساعدة في تلبية حاجاتهم.

**6- تقدير الحاجات:** و المقصود بتقدير الحاجات الاجتماعية دون غيرها من حاجات المعلمين و الطلبة، ثم يتميز هذا بحاجات المجتمع المحلي أو المجتمع المدرسي أساسا لتحديد الكفايات.

**7- النظريات التربوية:** يتم اعتماد النظريات التربوية كأساس نظري لاشتقاق الكفايات التدريسية، و أن تكون هذه الكفايات متفقة مع مرتكزات تلك النظرية التربوية في الجوانب المعرفية حول التعلم و السلوك التدريسي. (الفتلاوي، 2004، ص 30)

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

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

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



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

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

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

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

## 12- خصائص برامج إعداد الأساتذة و تدريبهم على أساس الكفاية:

تتميز البرامج التكوينية و التدريسية للأساتذة و المعدة على أساس الكفايات بمجموعة من الخصائص و المميزات تتعلق بالأهداف و بأساليب التدريب و بدور المتدرب و حتى التقويم، وهذا يتضح لنا في الجدول الآتي:

جدول (03) يوضح الخصائص العامة لبرامج إعداد الأساتذة و تدريبهم على أساس الكفايات.

### 13- أساليب تقييم كفاية الأستاذ:

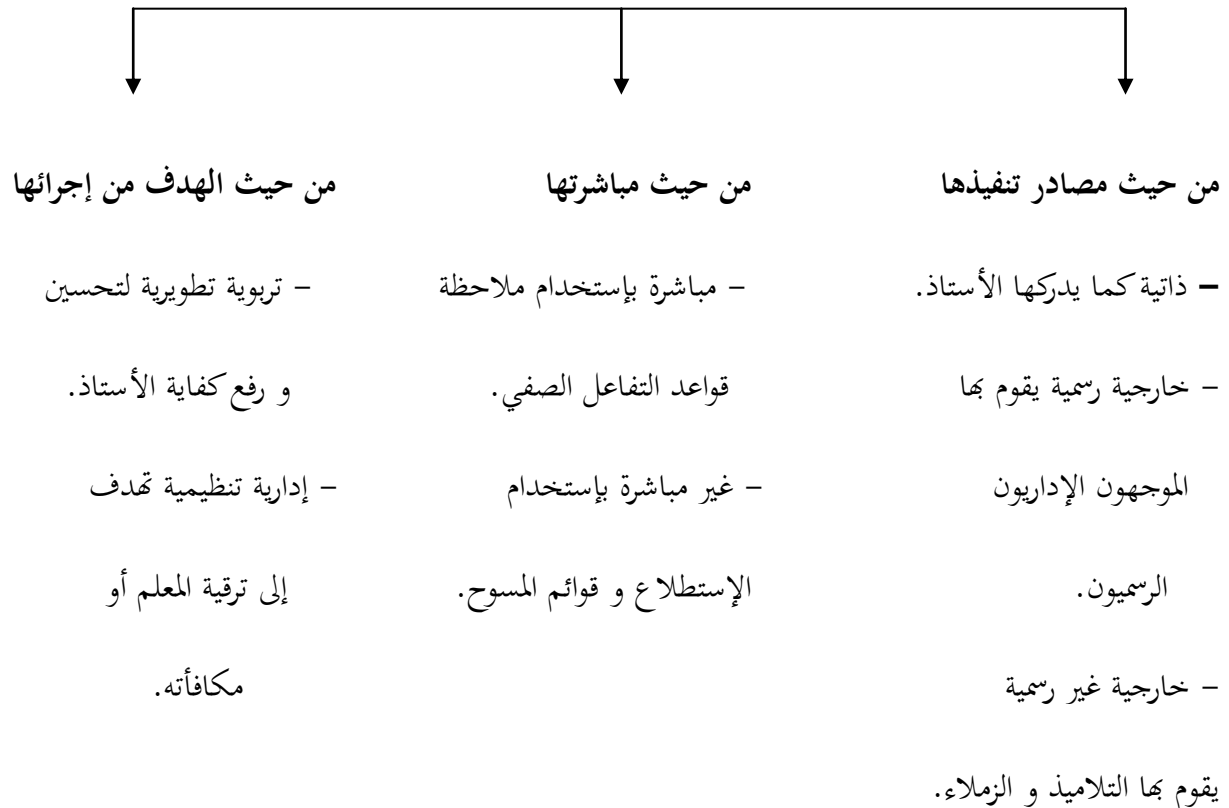
يقصد بمصطلح التقييم في ميدان التربية و التعليم "بتقدير الظواهر تقديرا يقدم تفسير لما له معنى و قيمة

من نواتج التعلم". (محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص 49)

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

في هذا السياق يشير "عبد الرحمن صالح الأزرق" (2000) إلى تصنيف لـ "زياد حمدان" (1984) لوسائل قياس التدريس التي قسمها إلى ثلاث (03) مجموعات تختلف باختلاف المعايير المستخدمة فيها، و التي سنوضحها في المخطط الآتي:

#### وسائل قياس التدريس



شكل (03) يوضح تصنيف وسائل تقييم كفاية الأستاذ

(عبد الرحمان الأزرق، 2000، ص 38)

ما يؤخذ على هذا التصنيف لوسائل تقييم الكفاية على أساس مصادر تنفيذها و مباشرتها و أهدافها أنه يطرح مشكلة تتعلق بأساليب التقدير و القياس الموضوعي لسلوك الأ ستاذ أثناء أدائه الفعلي للموقف التعليمي، و من شأن هذه المشكلة أن تؤدي إلى إنخفاض في مستوى ثبات السلوك المراد ملاحظته على الأ ستاذ أثناء تفاعله مع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية، و الذي قد يتأثر بعوامل "كتحيز الملاحظ أو الدوافع الشخصية للملاحظة التي تنعكس على إدراك المشاهدات التي يتم جمعها و كذا تأثير الملاحظ بعوامل التوقع و الأفكار السابقة عن الظاهرة موضع الملاحظة". (محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص 70)

هذا من جهة و من جهة أخرى، مشكلة ثانية ترتبط بالمحك أو المعيار الذي نحتكم إليه في إصدار حكم على مستوى إتقان المهارات اللازمة لإمتلاك الكفاية و أدائها بنجاح، و بأقل تكلفة في الوقت و الجهد. و في هذا السياق يشير "محمد الدريج" (2003) "أنه لكي نقوم بعملية تقييم يتعين علينا إذن أن نتوفر على نتيجة القياس، و أن يكون لدينا كذلك مقياس أو معيار للمقارنة حتى نتمكن من موضعة تلك النتيجة في إطار مرجعي". (محمد الدريج، 2003، ص 181)

لذا يحتاج تقويم الأ ستاذ إلى أداة موضوعية، و ثابتة للوصول إلى قياس دقيق لسلوك التدريس على مستوى عملي مقبول. (فخر الدين القلا و آخر، 2004، ص 410)

كما يعد التقييم الأدائي نوعا من أنواع التقييم، يقاس به التقييم المهاري للأ ستاذ و الذي يقصد به: "تقييم الأداء العملي في أثناء تنفيذ أنشطة التعلم أو بعد إكمال التعلم و يستخدم نوعين من الإختبارات هما: الإختبارات التي تهتم بالنتائج و تقيس نواتج التعلم المهاربة، و إختبارات تهتم بالإجراءات التي اتبعها الأ ستاذ للوصول إلى النتائج التي توصل إليها مثل عمليات إكتساب المعلومات و تنظيمها و إستخداماتها. (محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص 51)

يكاد يجمع الباحثون في أدبيات علم التدريس على أن إستخدام تقنية الملاحظة المنتظمة تعد الوسيلة الأكثر نجاعا في تقييم كفاية الأ ساتذة، و التي يعرفها "أوبر" Ober (1971) بأنها الأسلوب الذي عن طريقه يتم ملاحظة الأ ستاذ في فترات معينة أثناء تدريسه، بإستخدام نظام أو نظم الملاحظة ذات منهج محدد مسبق. و هي طريقة تتيح للملاحظة المدرب أن يتتبع سلوك تدريس الأ ستاذ، وتسجيل جانب أو أكثر من هذا السلوك و تعتبر أنظمة الملاحظة من أفضل الأدوات المستخدمة في قياس أداء الأ ساتذة. (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص 45)

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

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

- نظام العلاقات: هذا النظام لا يركز على مظهر واحد، و عادة ما يستخدم هذا النظام حيث تكون مظاهر سلوك التعليم لها الأهمية نفسها في أثناء التعليم أو حين نريد أن نكتشف أي من هذه المظاهر أكثر أهمية، و إذا كان الأستاذ يستخدمه أو لا يستخدمه. (فخر الدين القلا و آخر، 2004، ص 412-413)

## خلاصة:

يعتبر الأستاذ ذوي الكفايات التعليمية العالية، و المهارات التدريسية الفائقة، أحد المتغيرات الهامة في العملية التعليمية – التعليمية في أي طور من أطوار التعليم، و في أي مرحلة من مراحلها، و ذلك من خلال ما يقوم به من أدوار تدريسية و وظائف تربوية – تعليمية متنوعة.

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

و نظراً لأهمية الإتجاه الحديث القائم على الكفايات التعليمية فإن المربين المحدثين يولون أهمية خاصة، و عناية فائقة للبرامج المبنية وفق أسسه، و يدعون إلى تقويم مدى توفر مثل هذه الكفايات في الخريجين الذين يعدون و يكونون و يدرّبون في ضوءها بإعتبار أن ذلك الأمر دلالة و مؤشر على درجة نجاح العملية التربوية – التعليمية عموماً، و برامج إعداد الطلبة/الأساتذة على وجه الخصوص.

لذا يجب الأخذ بالإتجاهات الحديثة في إعداد و تكوين و تدريب الطلبة/الأساتذة، و إعادة النظر في البرامج المقدمة لهم حالياً في مؤسسات الإعداد و التكوين، و السعي لتغيير مكوناتها من حيث شروط القبول و الأهداف، و معايير النجاح، و طرائق و أساليب التدريس، و الوسائل التعليمية التي يعلم الطالب في ضوءها، و أسس التقويم التي يقوم من خلالها، مع السعي حثيثاً للإستفادة من برامج التعليم الذاتي، و التعلم المستمر، مع الإقتباس من تجارب الأمم الأخرى، و التي لها سبق في إبتكار هذه الإتجاهات و تطبيقها، ثم محاولة تكييفها لواقعنا و بيئتنا التربوية التعليمية.

## الفصل الثاني

### مفهوم الذات الأكاديمي

## تمهيد:

إتفق أصحاب النظريات على أن الذات تعتبر حجر الزاوية في فهم الشخصية و مساعدة الفرد في حل مشكلاته، و إعادة تكيفه مع بيئته، و في إمكانية تنبؤه بسلوكه المستقبلي في المواقف المختلفة، فالفرد يصل إلى هذا العالم و هو كيان فيزيقي يخضع لخصائص النمو و قوانينه العامة التي تسير إلى الأمام متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج، و مع إستمرارية العملية النمائية و تعقدتها و التي تشمل على كافة الجوانب التي تشكل بنيان الإنسان سواء كانت جسمية أو عقلية أو وجدانية أو إجتماعية أو أكاديمية، حيث يبدأ الفرد بتكوين مفهومها حول ذاته، إذ يتضمن أفكارا و إتجاهات و معانيا و مدركات حولها.

و يحتل مفهوم الذات مكانة محورية لدى علماء النفس و الصحة النفسية، فهو مفهوم محوري يمكن من خلاله الكشف عن السواء و عدم السواء، و عن الطاقة الكامنة، و عن الإحباط أيضا، فإرتفاع مستواه يعني أن يمضي الإنسان بطاقاته الخلاقة إلى الأمام، و إنخفاض مستواه يعني إنحصار الإمكانيات و الطاقة داخل الذات و ظهور الأعراض المرضية.



## 1- تعريف مفهوم الذات:

### - المفهوم:

أ- لغة: هو ما وقع عليه الفهم و الإدراك، وعليه فالمفهوم من الكلام هو المعنى الذي يفهم منه ويدركه العقل.  
(قاموس لسان العرب: 2000)

إذا فالمفهوم هو تصور عقلي عام ومادي مجرد لموقف او حادثة، حيث أن:

- المفهوم المادي: هو تصور الأشياء التي يمكن إدراكها عن طريق الحواس.

- المفهوم المجرد: هو فكرة أو مجموعة من الأفكار يكتسبها الفرد على شكل رموز أو تعميمات، فهو قدرة الفرد على اعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المثيرات التي تشترك معا بخصائص مشتركة. (رزق أسعد، 1999، ص 48)

ب- اصطلاحاً: المفهوم هو القدرة على اعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المثيرات التي تشترك معا بخصائص مشتركة، فالمفهوم إذا هو نشاط عقلي تصنيفي يتضمن عمليتين أساسيتين وهما التمييز والتعميم.

## 2- تطور مفهوم الذات:

على الرغم من أهمية الذات بوصفها وسيلة لدراسة السلوك الانساني و فهمه، إلا أنه قد تعددت الآراء والنظريات وتغيرت معاني مفهوم الذات من نظرية لأخرى، وهنا نحاول تقديم عرض مختصر لبعض التعريفات:

من أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين ساهموا بصفة فعالة في دراسة الذات العام "كولي" (1902)، وهو صاحب الرأي المشهور بأن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه، ومفهوم مرآة الذات هو أن الفرد يرى نفسه بالطريقة التي يراها الآخرون. (مصطفى سويف، 1966، ص 181)

فمفهوم الذات يظهر من تقدير الآخرين للفرد، وإدراك الفرد لذاته بنمو في حدود ادراكه لإستجابات الآخرين تجاه سلوكه. (عبد الستار محمد الظاهر، 2000، ص 19)

أستخدم مصطلح مفهوم الذات منذ فترة مبكرة لدى الباحثين أمثال: (ألبورت)، و (جيمس)، و

(نيكي)، و (ماسلو)، و (ميد)، و (مورفي)، و (كومبس) للإشارة الى خبرة الفرد بذاته، وباعتباره تنظيم ادراكيا من المعاني والمدركات يحصلها ويكتسبها الفرد والتي تشمل هذه الخبرة الشخصية بالذات.

(الحنفي عبد المنعم، 1978، ص 226، 227)

إن لكلمة الذات المستعملة في علم النفس معنيان متميزان، فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، ومن ناحية أخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق، فالمعنى الأول يمكن أن نطلق عليه "الذات كموضوع object self"، أما الثاني فيعبر عن الذات كعملية أو صيرورة self aspraccess، فالذات حسب هذا المعنى هي مجموعة من العمليات السيكولوجية والعقلية النشطة كالتفكير والتذكير والادراك. (عبد الفتاح دويدات، 1992، ص 31)

ويعتبر sebrin الذات كبناء معرفي يتكون من أفكار الفرد عن جميع نواحي وجوده، وتكتسب أو تتكون هذه الذوات التي تعتبر أبنية تحتية للبناء المعرفي الكلي من خلال الخبرة. (كتاش مختار سليم، 2001، ص 100، 101)

يلعب مفهوم الذات دورا محوريا في تشكيل سلوك الفرد وازدادت سماته المزاجية، فمفهوم الذات في حقيقته يمثل خبرة عميقة، وليست موضوعا أو سلوكا قابل للملاحظة، فهو يعتبر حجر الزاوية لبناء الشخصية والتوافق النفسي، كما يعتبر سمة من سمات الشخصية، وهو يمثل الجانب الأساسي في حياة الفرد، كما أنه يلعب دورا هاما في تكوين شخصيته. (سهير كامل أحمد، 2000، ص 116)

و يقدم القاموس النفسي تعريفا لمفهوم الذات فيقول: "هي الفرد كما يعتبر شاعرا بهويته المستمرة الخاصة، وبالعلاقتها بالبيئة". (ابراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص 76)

يرى "فرونون" vernon (1963) ان كل فرد يشعر بأن لديه نواة حقيقة أو ذات مركزية، تتميز وتباين عما سواها من موجودات، وهي ذات مركبة تتكون من أجزاء كثيرة تتصارع فيما بينها غير أنها متحدة، يجمعها معا الاحساس بالهوية أو الكينونة، وهي تشكل مستويات متدرجة تتكون في مستواها الأعلى من مجموعة ذوات فرعية اجتماعية عامة، ثم الذات الشعورية الخاصة، ثم الذات العميقة المكبوتة في نهاية السلم.

(دويدار عبد الفتاح، 1992، ص 40)

ويرى عماد الدين محمد اسماعيل: " أن مفهوم الذات، هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا اجتماعيا، أي بإعتباره مصدر للتأثير والتأثر، وهو ذلك التنظيم الإدراكي الإنفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل. (عماد الدين محمد اسماعيل، 1981، ص 19)

تتلاقى وجهة نظر "فرنون" و "حامد زهران" و "حلمي المليجي" (1967) في أن مفهوم الذات عبارة عن تكوين عقلي معرفي منظم ومتعلم للمدركات والمفاهيم والتقييمات الشعورية للفرد فيما يتعلق بذاته كما هي عليه (الذات المدركة)، وكما يعتقد أن الآخرين يرونه (الذات الاجتماعية)، وكما يود أن يكون عليه (الذات المثالية)، وينشأ مفهوم الذات حسب "حامد زهران" كمحصلة للتفاعل الاجتماعي مع الدافع الداخلي.

(صلاح أحمد مراد، 1989، ص 73)

أما "يونج" فيعتبر الذات المبدأ المنظم في الشخصية، وهي نمط أولي مركزي في اللاشعوري الجمعي، و يعتبر أن الهدف النهائي لكل شخصية هو الوصول الى حالة الفردية وتحقيق الذات، و لا يتحقق ذلك دون المعرفة بالذات، و يؤكد أيضا بأن الذات لديها القدرة على التنظيم أو الحكم و التأثير في الشخصية فيمكنها من النضج و زيادة الإدراك الحسي، وخلال نمو الذات يصبح الإنسان مدفوعا للعمل على زيادة وعيه، و إدراكه، وفهمه لحياته، وتحديد وجهتها. (حلمي المليجي، 2001، ص 138)

و يشير "روجرز" 1994 rogers إلى أن الطفل في بداية حياته لا يدرك ذاته منفصلة عن المجال المحيط به، ومن خلال الخبرة واستخدام اللغة للإشارة الى (الأنا أو الذات) كفاعل، وأيضا كموضوع يبدأ الطفل إدراك ذاته كجزء من مجاله الظاهري (phenomenological field) ويؤكد روجرز كذلك مفهوم الذات أنه عبارة عن أسلوب الفرد في النظر الى نفسه، أي فكرة الشخص عن نفسه كمصدر للفعل.

ويعرف "أنجلو" مفهوم الذات بأنه صورة الشخص عن نفسه والوصف الكامل لها والذي يستطيعه الشخص في أي وقت، والتركيز هنا على الشخص كهدف أو موضوع لمعرفته الخاصة، ولكن احساسه حول ما يتصور عن نفسه غالبا ما يكون متضمنا. (ابراهيم احمد أبو زيد، 1987، ص 78)

يرى "كارل روجرز" أن مفهوم الذات ثابت الى حد كبير، ولكن يمكن تغييره وتعديله، حيث يرجع سلوك الفرد العادي الى محاولة تحقيق الذات، و قد يؤدي به الى تعديل سلوكه بما يتناسب مع ما يحيط به، فاذا كانت البيئة المحيطة غير مواتية فإن مشكلات الفرد تزداد، وعلاج هذه المشكلات يتطلب من المعالج تزويد الفرد المضطرب بجو اجتماعي يمكنه من التعبير عن مشاعره ثم قبول تلك المشاعر، واتخاذ القرار المناسب لها، و يؤدي ذلك الى نمو الذات نحو مزيد من الصحة والقوة وزيادة كفاءتها لتكوين علاقات أفضل مع الآخرين.

و يتطور مفهوم الذات من الخبرات الجزئية و المواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، و ذلك بناء على عملية التعلم، و لكن إثر هذه المواقف و الخبرات لا يتوقف عند مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة، أو دوافع فردية منعزلة، و لكنه يتعدى ذلك، فيشمل الفرد كله عن طريق تعميم الخبرات الإنفعالية الإدراكية على هذا الفرد، مما يؤدي في النهاية إلى تطور مفهوم عن الذات ككل.

إن مفهوم الذات لدى الأطفال يأتي من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم، أما تأثير العوامل الوراثية في تكوين و تطور مفهوم الذات فيتضح من خلال تفسير الأطفال لسلوك الآخرين نحوهم وفقا لمستويات ذكائهم، إذ أن مستوى ذكاء الفرد تأثيرا كبيرا على الوعي الإجتماعي، فالأطفال الأكثر ذكاء يفسرون بشكل أفضل من الأطفال الأقل ذكاء مواقف ومشاعر الآخرين نحوهم، وهذا الشعور يؤثر بدوره على الأطفال في تطور مفهوم الذات الملائم لديهم، ومفهوم الذات يتطور ويتغير تبعا لتغيرات خبرات الفرد و مواقفه في فترات زمنية مختلفة، وبذلك قد يختلف مفهوم الفرد لذاته في مرحلة زمنية معينة عن مفهومه لها في مرحلة زمنية أخرى، و ذلك لاختلاف الخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد.

و يؤكد "حسين" (1987) أن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة، وعبر مراحل النمو المختلفة، و في ضوء محددات معينة، حيث يكتسب الفرد خلالها و بصورة تدريجية فكرته عن نفسه، أي أن الأفكار و المشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الإجتماعي، و أساليب التعزيز و العقاب، و اتجاهات الوالدين، و خبرات انفعالية و إجتماعية يمر بها الفرد مثل الوضع الإقتصادي و الإجتماعي للأسرة، والنجاح و الفشل، و يشكل الفرد مفهوم ذاته من خلال الخبرات التي يمر بها في مراحل تطوره المختلفة.

و يرى "عدس وتوق" أن مفهوم الذات يتطور من عدد من العوامل المرتبطة وهي:

- الوعي بالجسم و تشكيل صورة عنه: و تتكون هذه الصورة في البدء من الإدراك الحسي، وتكتمل في مرحلة تكوين الهوية.
- اللغة: إذ يساعد تطور اللغة لدى الفرد في تطور مفهوم الذات لديه، فإستعمال بعض الضمائر كياء الملكية، و ضمائر الغائب دليل على تميز الطفل لذاته عن الآخرين، و تشكل رموز اللغة أساس إدراك الذات و تقويمها.

● الآخرون الهامون في حياة الفرد، كوالدين، و جماعة الرفاق و المدرسين و المرين وغيرهم.

ومما سبق يتبين أن مفهوم الذات يبدأ في التكوين منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الطفل بإستكشاف أجزاء جسمه، و أن تطور هذا المفهوم عملية مستمرة ما دام الفرد مستمرا في إكتشاف الأمور الجديدة في عملية النمو، وهي تؤدي الى تغيير في مفهوم الذات لدى الفرد.

و يمكن القول أن عوامل كثيرة تؤثر في مفهوم الذات، منها ما هو داخلي كالقدرة العقلية التي تؤثر تقييم الفرد لذاته، ومنها ما هو خارجي كمنظرة الآخرين اليه، أي أن مفهوم الذات يتأثر بعوامل وراثية و عوامل بيئية، فالطفل يتأثر في نموه الاجتماعي بالأشخاص الذين يتعامل معهم، وبالمجتمع الذي يعيش في إطاره، وبالثقافة التي تسيطر على مدرسته و أسرته و وطنه، و تنعكس آثار العوامل على سلوكه و أنشطته العقلية والانفعالية، وعلى شخصيته المتطورة إذ يتصل الفرد خلال تطوره بجماعات مختلفة تؤثر في نموه وتوجيهه السلوكي كالرفاق و الجيران والأسرة و المدرسة. (صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص 143،144،145)

### 3- أنواع مفهوم الذات:

حاول العلماء تحديد ثلاث أنواع لمفهوم الذات وهي:

#### 3-1- مفهوم الذات الإيجابي:

ويتجلى في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم الذات الإيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسه كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكتشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين، الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها على مكانتها الاجتماعية و دورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس، كما يعود قبول الذات لمن لديهم مفهوم إيجابي عن ذاته على معرفة الذات والتبصر بها.

#### 3-2- مفهوم الذات السلبي:

لقد أشارت العديد من الدراسات عن الإرتباط الوثيق بين مفهوم الذات الإيجابي والصحة النفسية من جهة، وبين مفهوم الذات السلبي والاضطرابات النفسية من جهة أخرى. والواقع يثبت أن من يكون لنفسه مفهوما سلبيا، كثيرا ما يكتشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديثه، أو تصرفاته الخاصة أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه، وعادة ما يعاني هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية:

الأول: يظهر عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيش فيه، حيث تسمع أيا منهم يعبر عن ذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين أو أنه محمل بالمشاكل و الهموم أو أنه يشعر بعد الاستقرار النفسي.

الثاني: يظهر في شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين، حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بأن لا قيمة له أو غير مقدر من الآخرين مهما فعل. (مخول، 1992، ص 280)

### 3-3- مفهوم الذات الخاص:

و يشير الى فهم الذات كما هي عليه من وجهة نظر الشخص و تتضمن مخاوفه و مشاعره المتصلة بعدم الأمن ونقاط الضعف التي لا يعترف بها الإنسان لأحد و هذا يتضمن بالإضافة الى الجوانب السلبية جوانب إيجابية. (الشيخ، 2003، ص 26)

### 4- أشكال مفهوم الذات:

الذات مفهوم فرضي يشير الى منظومة معقدة من العمليات الجسدية و النفسية المميزة للفرد، و للذات خمسة جوانب أساسية هي:

أ- الذات الجسدية: و تتضمن الجسد و فعاليتها البيولوجية.

ب/ الذات كعملية: و تتضمن الأفكار والمشاعر والسلوك.

ج/ الذات الاجتماعية: و تتألفت من الأفكار التي يعتنقها الفرد و السلوك الذي يقوم به، و ذلك استجابة للآخرين في المجتمع، و يبدو ذلك واضحاً في الأدوار التي يقوم بها الأفراد.

د/ مفهوم الذات: و يشير الى الصورة التي لدى المرء عن ذاته.

هـ/ الذات المثالية: و هي ما يطمح أن تكون عليه الذات.

و يرى آخرون أنه يمكن تحديد أشكال مفهوم الذات كما يلي:

**4-1- مفهوم الذات الاجتماعي:**

يشير هذا المفهوم الى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمدا في ذلك على تصرفاتهم و أقوالهم، ويتكون من المدركات و التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها، وبتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

**4-2- مفهوم الذات الأكاديمي:**

و يعرفه "شاف لسون و بولص" shavelson et bolus بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو هو تقدير الفرد عن درجاته أو علاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة، و يشير الى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل، و أداء الواجبات الأكاديمية، بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤديون الواجبات أو المهام نفسها.

**4-3- مفهوم الذات المدرك:**

ويتكون من المدركات و التصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس اجرائيا في وصف الفرد لذاته وهو عبارة عن ادراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها، و ليس كما يرغبها، و يشمل هذا الادراك جسمه، و مظهره، و قدراته، و دوره في الحياة، وكذلك قيمه ومعتقداته وطموحاته.

**4-4- مفهوم الذات المثالي:**

و يسمى هذا المفهوم بذات الطموح، وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد، سواء ما كان يتعلق منها بالجانب النفسي أم الجسمي أم كليهما معا، معتمدا على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد، و يتكون من المدركات، و التصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها.

**4-5- مفهوم الذات المؤقت:**

وهو مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها، وقد يكون مرغوبا فيه أو غير مرغوب فيه، حسب المواقف والمتغيرات التي يجد الفرد نفسها إزاءها.

و خلاصة القول أن أشكال مفهوم الذات ترتبط فيما بينها إرتباطا قويا، و أنها تؤثر و تتأثر بعضها ببعض، فعلى سبيل المثال يتأثر مفهوم الذات المدرك بمفهوم الذات المثالي والاجتماعي، و يتأثر مفهوم الذات المثالي بمفهوم الذات المدرك والاجتماعي، و يتأثر مفهوم الذات الأكاديمي أيضا بمفهوم الذات المدرك و هكذا.  
(صالح أبو جادو، 1998، ص 139، 140)

#### 5- سمات الذات:

#### 5-1- مفهوم الذات المنظم:

أي أن الفرد يدرك ذاته من خلال الخبرات المتنوعة التي تزوده بالمعلومات، ويقوم الفرد بإعادة تنظيمها حيث يصوغها و يصنفها وفقا لثقافته الخاصة، وترتبط هذه الفئات ببعضها البعض.  
(قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص 24)

#### 5-2- مفهوم الذات المتعددة الجوانب:

و هذه الجوانب تعكس التصنيف الذي ينتاب الفرد أو يشارك فيه العديدون، و أشارت بعض الدراسات أن نظام التصنيف هذا قد يتشكل من مجالات مختلفة كالمدرسة و التقبل الاجتماعي، و الجاذبية الجسمية، و القدرة العقلية، والذكاء العام، و غيرها.

#### 5-3- مفهوم الذات المعرفي:

إذ يمكن أن يشكل جوانب مفهوم الذات المعرفي قاعدة خبرات الفرد في مواقف خاصة و قيمة مفهوم الذات العام، وهناك من يقسم الهرم الى قسمين: مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الغير الأكاديمي، وكل منهما ينقسم الى أجزاء، فالجانب الأكاديمي يتفرع الى مفاهيم تتعلق بمفهوم الذات القادرة، و مفهوم الذات التحصيلي الذي بدوره ينقسم الى جوانب أكثر تحديدا كالمفاهيم التي تتعلق بالعلوم الطبيعية و الاجتماعية و اللغات والرياضيات، أما مفهوم الذات غير الأكاديمي فينقسم الى الذات الجسمية و الذات الاجتماعية و الذات النفسية. (الزيات، 2001، ص 259)



**5-4- مفهوم الذات التقييمي:**

فمفهوم الذات ذو الطبيعة التقليدية والوصفية يعطي الفرد تقييما لذاته في كل موقف من مواقف حياته، فهو لا يقتصر على وصف ذاته فحسب، و إنما يقيم ذاته في المواقف التي يمر بها، و قد تصدر التقييمات لذاته بالإشارة إلى معايير مطلقة، كالمقارنة مع الميثالية، أو المقارنة مع الزملاء، أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها آخرون، وتختلف أهمية ودرجة البعد التقييمي تبعاً لإختلاف الأفراد و المواقف أيضاً.

**5-5- مفهوم الذات الثابت نسبياً:**

يتسم مفهوم الذات بالثبات نسبياً وخاصة في قمة الهرم، و يقل ثباته كلما نزلنا إلى قاعته، حيث يتنوع مفهوم الذات بشكل كبير، وذلك بتنوع مفهوم الذات الأكاديمي مثلاً أكثر ثباتاً من مفهوم تقبل الغير، و لا بد من الإشارة إلى أن هذا يتعلق بالمرحلة العمرية الواحدة، لأن المفاهيم تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، و ذلك نظراً للمواقف و الأحداث و الخبرات التي يمر بها الفرد. (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص 24.45)

**5-6- مفهوم الذات النمائي (التطوري):**

يتأثر و يتطور مفهوم الذات و بصفة خاصة لدى الطفل بالدور الذي تقوم به مفاهيم أخرى هامة، سنين عمره الأولى، تتمثل أهم هذه المفاهيم في الدور الذي يقوم به الوالدان، و يتضح هذا في الأثر في كيفية مساعدته على النمو و كيفية استجابتهما لخبراته المكتشفة، و التي تؤثر عليه تأثيراً هائلاً، فهما بذلك أول من يؤثر على تطور فكرته عن نفسه و يستمرون في تكوين مفاهيمه الهامة، غير أنه يوجد شيء يجده في حياته كل فرد حينما يبدأ في التعرف على القوى والتأثير من قبل أصدقائه إضافة إلى تأثير والديه، وما يشعر به إتجاه والديه يعتبر الإلتزام القانوني و الأخلاقي حتى يكون متقبلاً ومحبوباً عندهما، أما من جهة أصدقائه فلا يعتبروا أنهم ملزمون بمثل هذا الإلتزام، فهم سيحبونه و يقبلونه من أجله و ليس من قبيل الشعور بالواجب. (صلاح الدين العمري، 2005، ص 17)

**5-7- مفهوم الذات متمايز أو فارق:**

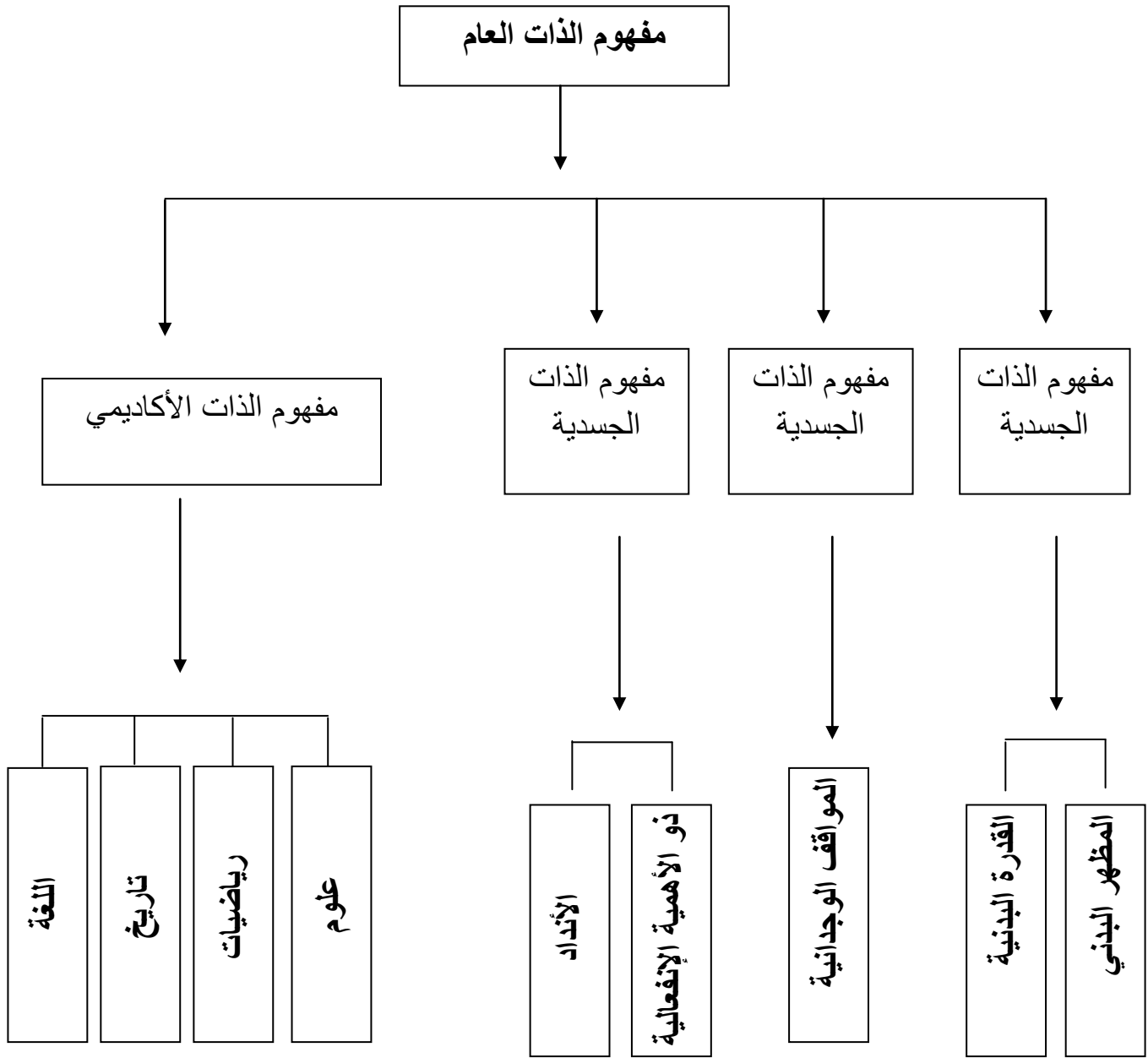
بمعنى أنه متمايز أو مستقل عن الأبنية الأخرى الذي يرتبط نظرياً بها فمثلاً يمكن إفتراض أن مفهوم الذات للقدرة العقلية يبدأ أكثر إرتباطاً بالتحصيل الأكاديمي من القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية و هكذا... (الشيخ، 2003، ص 30)

## 5-8- مفهوم ذات هرمي:

يمكن وضع مفهوم الذات بشكل هرم قاعدته خبرات الفرد وقيمته مفهوم الذات العام، و تنقسم قمة الهرم الى مكونين هما: مفهوم الذات الأكاديمي و مفهوم الذات غير الأكاديمي، حيث ينقسم الأول الى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة، وينقسم الثاني إلى مفاهيم إجتماعية و جسمية و إنفعالية، و هذا التقسيم بالنسبة للأفراد الذين عرفوا الميدان الأكاديمي. (المعاينة، 2000، ص 203)

و قد وضع "ستاتون" و آخرون (stanton et al, 1976)، تصورا هرميا لمفهوم الذات، فقمة الهرم هي مفهوم الذات العام، ينبثق منه بعدان رئيسيان هما: مفهوم الذات الأكاديمي و مفهوم الذات الغير الاكاديمي، فينقسم البعد الأكاديمي الى المواد الدراسية (العلوم، الحساب، الرياضيات، التاريخ، اللغة، ...)، بينما مفهوم الذات الغير الأكاديمي يضم ثلاث أبعاد هي: الاجتماعية، الإنفعالية، و البدنية، ويتفرع الجانب الإجتماعي الى الزملاء و الأشخاص ذوي الأهمية و البعد الإنفعالي الى المواقف الوجدانية، والبعد البدني إلى المظهر البدني و القدرة البدنية. (byern & shavelson, 1996, p122)

و الشكل التالي يوضح ذلك:

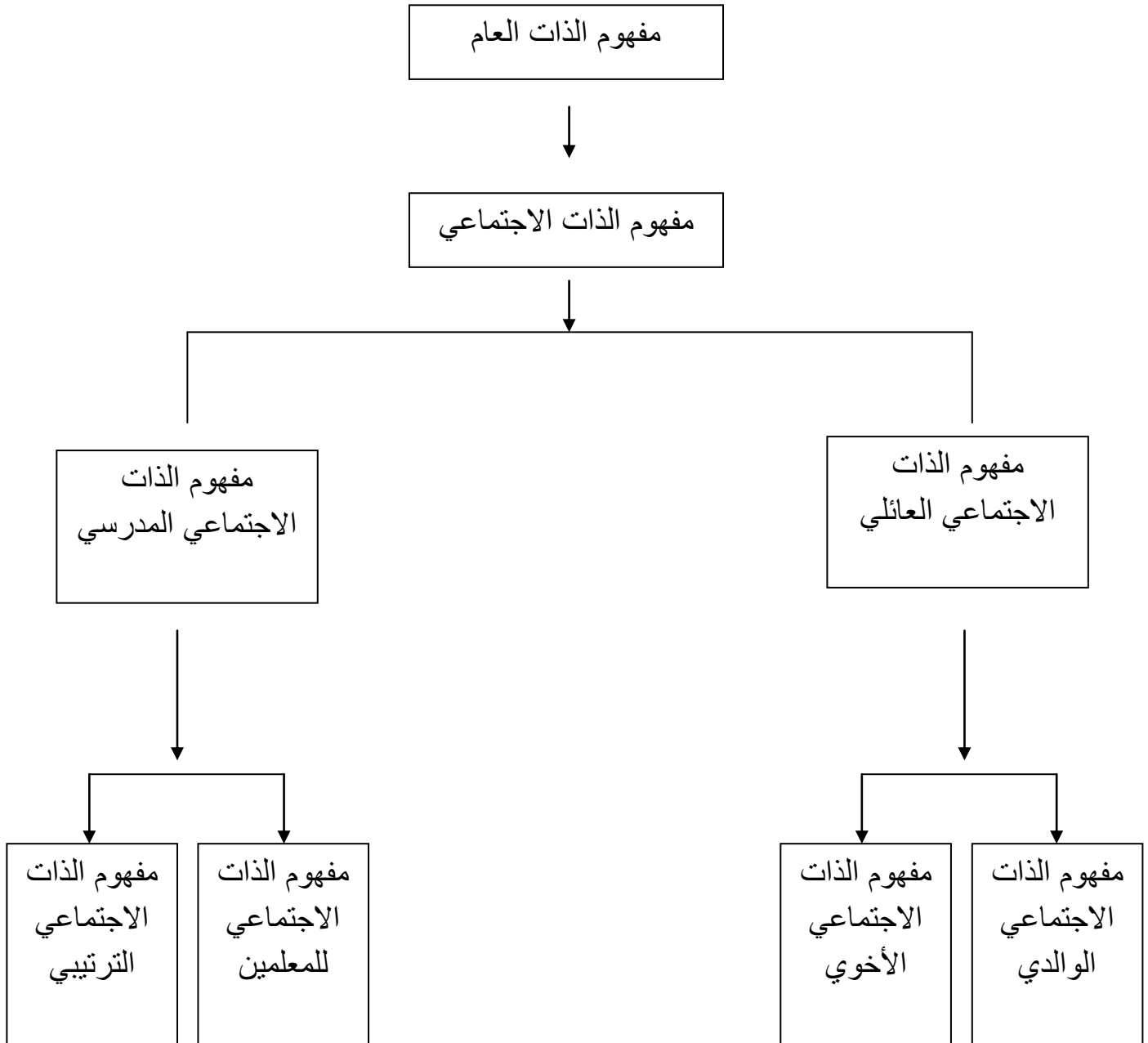


شكل (04): يوضح نموذج مفهوم الذات متعدد الأبعاد الذي افترضه

(stanton et al,1976).

كما افترضا "بايرن" و "شافلسون" نموذج على شكل هرم قمته مفهوم الذات العام ينبثق منه بعد واحد هو مفهوم الذات الاجتماعي، و هو بدوره ينقسم الى بعدين هما: مفهوم الذات الاجتماعي المدرسي، و مفهوم الذات الاجتماعي العائلي وكل واحد ينقسم الى بعدين، فالذات الاجتماعي المدرسي ينبثق منه مفهوم

الذات الاجتماعي (المعلمين)، و مفهوم الذات الاجتماعي (الترتيبي)، ومفهوم الذوات الاجتماعي العائلي ينبثق منه مفهوم الذات الاجتماعي (الوالدين)، ومفهوم ذات اجتماعي.



شكل (05): يوضح نموذج مفهوم الذات العام متعدد الأبعاد

(byern & shavelson, 1996, p123)

## 6- أبعاد مفهوم الذات:

يشمل مفهوم الذات أبعاد متعددة و مختلفة فيما بينها، غير أنها ترتبط ارتباطاً قوياً، تؤثر و تتأثر بعضها ببعض، ومن بين الباحثين الذين أشاروا الى أن لمفهوم الذات أبعاد متعددة نذكر منها (maed,1934)، أنجل (engle,1956)، كاتل (cattel,1950)، بالسستير (blaester,1956)، محمد عماد الدين إسماعيل، (1962)، (حامد زهران، 1974)، (صلاح أحمد مراد، 1986)، (سعد جلال، 1982)، بايرن و شافلسون (byrne & chavelson, 1998)

## 6-1- أبعاد مفهوم الذات حسب (chauhan,1989):

هناك خمسة أبعاد لمفهوم الذات هي:

- الذات الجسدية وتتضمن الجسد وفعالته البيولوجية.
- الذات كعملية و تتضمن الأفكار و المشاكل والسلوك.
- الذات الاجتماعية و تتألف من الأفكار التي يعتقدونها الفرد، والسلوك الذي يستجيب به للآخرين في المجتمع، ويبدو ذلك واضحاً في الأدوار التي يقوم بها الأفراد.
- مفهوم الذات والتي تشير الى صورة المرء عن ذاته.
- الذات المثالية و هي ما يطمح أن تكون عليه الذات.

## 6-2- أبعاد مفهوم الذات حسب عثمان و آخرون (1992):

فقد حددها عثمان و آخرون في أربعة أبعاد هي:

- الذات أو الأنا الفاعلة: يعبر عنها اللفظ أنا في اللغة العربية و غالباً ما يتبعها فعل أو شعور أو سلوك أو إدراك.
- الذات المنفعلة: غالباً ما تستخدم لفظ الأنا في حالة وقوع الفعل عليها و يكون الفعل من قبل الآخرين مثل: قالولي، أخبروني.

- الذات المثالية: هي الأنا المتعالية عن الواقع وفيها جوهر الثقافة إلى القيم والضمير و المعايير و الجوهر الروحي (الدين).

- الذات الواقعية: هي الأنا الموقف المحدد بعناصره المادية والاجتماعية و تكون ردود أفعال مباشرة لأن مؤثرات الموقف مباشرة. (أبو جادو، 1998، ص 301)

### 6-3- أبعاد مفهوم الذات حسب خليل المعاينة (2000):

فقد حدد أربع أبعاد لمفهوم الذات هي:

- الذات الاجتماعية: تصور الفرد لتقويم الآخرين معتمدا في ذلك على تصرفاتهم أقوالهم من المدركات و التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها.

- مفهوم الذات الأكاديمي: اتجاهات الفرد و مشاعره في التحصيل في مواضيع معينة لذلك الفرد.

- مفهوم الذات المدرك: يتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته، وهو عبارة عن إدراك الفرد لنفسه على حقيقتها و طاقتها.

- مفهوم الذات المؤقت: مفهوم ذات غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها و يكون مرغوب فيه حسب المواقف التي يجد فيها الفرد نفسه. (المعاينة، 2000، ص 273)

### 6-4- أبعاد مفهوم الذات حسب تنسي (tennessee, 1955):

و قد تضمن مقياس تنسي على تسعة أبعاد للذات هي:

- الذات الواقعية: يصف فيها الفرد ذاته الواقعية.

- تقبل الذات: يعكس مستوى الرضا الذاتي.

- الذات الإدراكية: إدراك الفرد لسلوكه الخاص والطريقة التي يسلكها.

- الذات الجسدية: وجهة نظر الفرد عن جسمه، حالته الصحية، مظهره البدني، ومهاراته وجنسه.

- الذات الأخلاقية: وصف الذات من خلال الإطار المرجعي الأخلاقي من قيم أخلاقية و العلاقة و إحساس الفرد بوجوده من حيث أنه شخص جيد أو رديء.
  - الذات الشخصية: إحساس الشخص بقيمته الشخصية و مدى إحساسه بكفاءته و صلاحيته كفرد، و تقييمه لشخصه بعيدا عن جسمه أو علاقته بالآخرين.
  - الذات الأسرية: إحساس الفرد بصلاحيته و قيمته كعضو في الأسرة.
  - الذات الاجتماعية: علاقة الفرد بالآخرين بطريقة أكثر عمومية و تعكس بالصلاحية و قيمة الفرد في تعامله مع الآخرين بشكل عام.
  - نقد الذات: قدرة الفرد على إدراك مواطن الضعف في نفسه. (علاوي و رضوان، 1987، ص 53)
- 6-5- أبعاد مفهوم الذات حسب "مارش" و "سميث" (march & smith, 1982):**
- تم تصميم مقياس مفهوم الذات يحتوي على (13) بعدا:
  - مفهوم الذات الحسابي.
  - مفهوم الذات اللفظي.
  - مفهوم الذات الأكاديمي.
  - مفهوم الذات لحل المشكلات.
  - مفهوم الذات الرياضي.
  - مفهوم الذات للمظهر الجسدي.
  - مفهوم الذات للعلاقات مع نفس الجنس.
  - مفهوم الذات للعلاقات مع الجنس الآخر.
  - مفهوم الذات للعلاقات مع الوالدين.

- مفهوم الذات الديني.
- مفهوم الذات للأمانة.
- مفهوم الذات للثبات الإنفعالي.
- مفهوم الذات العام. (السيد والسيد، 2002، ص 188)

## 7- عوامل تكوين مفهوم الذات:

إن الذات و فكرة المرء لا تظهر إلا في تجربة اجتماعية يتعلم الفرد منها إن يتصور نفسه، على أن لها خصائص و مميزات يتم إدراكها و تشجيعها بواسطة الآخرين، ومن ثم ينمي تدريجيا صورة لنفسه، و يكتسب اتجاهات حولها يكافح من أجل الحفاظ عليها، و هذا عند "ميد" معنى أن يصبح الفرد موضوعا اجتماعيا في الخبرة بالنسبة لنفسه، و تتضمن الذات دائما اللذات أو ذات الآخر، فالأشخاص المحيطة بالمرء إلا مناسبات تسمح له بالتعبير عن نفسه و تحقيق ذاته، و عندما يضيف على الأشخاص وجودا و تماسكا خارج ذاته، فليس هذا إلا لأنه ميز بين هذه الذات و مكملها الضروري المتمثل في الآخر أو ما يسمى بالشريك الذي يشاركه حياته النفسية على الدوام.

و فيما يلي نتطرق الى بعض العوامل الهامة في تكوين مفهوم الذات:

### 7-1- تحديد الدور:

يؤكد "ساربن" sarbin (1954) أهمية التفاعل بين الذات و الدور الاجتماعي في السلوك البشري، فلدرجة ما يتأثر إحساس الفرد بهويته بتقدير الآخرين للأدوار الاجتماعية التي تكون فيها، و يعتبر تصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها من العوامل الهامة التي تساهم في تكوين مفهوم الذات لديه، و قد وجد "كوهن" kuhn و زملاؤه أن هذا التصور للذات ينمو مع نمو الذات، و يقرر "مورينو" moreno أن لعب الدور يكون سابقا على ظهور الذات، حيث تظهر الذات من الأدوار و ليس العكس، و هناك أدوارا اجتماعية و سيكولوجية و فسيولوجية، و كل منها يصبح ذاتا جزئية حتى يتم توحيدها خفي الذات الاجتماعية. (صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص 104)



## 7-2- المركز:

و يعرفه علماء الاجتماع بأنه مكانة الفرد في المجتمع بين أقرانه، والشيء الهام هنا هو المركز الذي تحدده الأسرة للطفل في المجتمع الأكبر، والذي يتحدد بمستوى أسرته الاجتماعي والاقتصادي.

و قد درست العلاقة بين المكانة الاجتماعية و الاقتصادية ومفهوم الذات، فرمما يؤثر مركز الطبقة على تقبل الذات أو الشعور بقيمة الذات، أو ربما يرتبط التقسيم إلى أنماط متميزة لمتغيرات مفهوم الذات بمركز الطبقة، أو ربما تكون خصائص الذات المثالية وظيفية لمركز الطبقة.

## 7-3- المعايير الاجتماعية:

يتضمن كل مفهوم للذات حكما من أحكام القيمة، فالفرد حينما يحكم على نفسه فهو يحمل على نفسه صفة من الصفات بدرجة معينة و بالنسبة لمعيار معين يشتمه الفرد من المعايير الاجتماعية، و مستويات السلوك التي وضعها له المجتمع ليسلك وفق مقتضياتها، و قد ظهرت أهمية المعايير الاجتماعية، و خاصة المعايير الجسمية بالنسبة لمفهوم الذات، بعد أن ثبت عن طريق الدراسات التي تمت في هذا المجال "أن صورة الجسم و القدرة العقلية و ما لها من أثر في تقييم الفرد لذاته تعتمد على معايير اجتماعية".

## 7-4- التفاعل الاجتماعي:

أوضحت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة "كومبس" coombs (1969) و غيره، أن التفاعل الاجتماعي السليم و العلاقات الاجتماعية الناضجة، تعزز الفكرة السليمة عن الذات، و أن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي، و يزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية بدوره.

كما أن مفهوم الذات يتشكل خلال التفاعل مع الآخرين خاصة تفاعل الطفل والوالد، فإن مفهوم ذات الفرد قد يؤثر أيضا على تفاعله مع الآخرين، و تتضمن معظم الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات والتفاعل الاجتماعي ترابطا بين مقاييس مفهوم الذات و متغيرات المركز الاجتماعي للدور متضمنة مركز الدور الجنسي و تنقسم الاكتشافات في هذا المجال الى فئتين متداخلتين:

أ- ارتبط نموذج مفهوم الذات بالمفاهيم النمطية التي قد يتوقعها الشخص من أي فرد في الدور المقرر.

ب- النماذج المتميزة لتقدير الذات التي ترتبط بالأدوار المختلفة.

### 7-5- اللغة:

أشار "ميد" الى نتيجة هامة لاستعمال اللغة و هي أن الطفل عندما يستعمل صوته و يسمع نفسه عندما يتحدث فإنه يثير نفسه فضلا على إثارته الآخرين، و بسبب ذلك فإنه يستطيع أن يتفاعل مع كلماته الخاصة و يبدأ يفكر و بهذا فإنه يصبح على حد تعبير "ميد G-mead" موضوعا لنفسه، و يأخذ دور الآخر لكون اللغة التي تعلمها تسمع و يستجاب لها بواسطة نفسه و الآخرين بالمثل، فيحبر ذاته و يسهل عليه بفضل تطور اللغة اتخاذ دوره والاستجابة للسلوك المتوقع للآخرين، و بسبب كون الطفل يتعلم أن يتحدث و يفهم عندما يتحدث إليه الآخرون فإنه يكون قادرا على أن يضع نفسه و الآخرين داخل فئات معينة وهذا يوضح كيفية تشربه عادات أسرته الخاصة فضلا عن الجماعات الخارجية.

كما تساعده اللغة على أن يمتد بنفسه من الحاضر للماضي، كما يتعلم كل شيء عن المستقبل فهو يكون صورة كثيرة الوضوح أو قليلة عما يود أن يكونه. (صالح أبو جادو، 1998، ص 108-111)

### 7-6- الجماعات الاجتماعية:

لا يتفاعل الجنس البشري كأفراد منفردين فحسب و إنما كأعضاء في جماعات أيضا، فتطور الإدراكات الذاتية و اتجاهات الذات إنما يحدث تحت ظروف الحياة الجماعية و يجب أن يفهم في حدودها، ففي كل موقف اجتماعي فقد يظهر الفرد أنماطا فريدة و مختلفة من السلوك في ظاهرها أي أنه يلعب أدوارا اجتماعية هي عناصر في الذات الكلية تنكشف ابان عملية التكيف مع جماعة معينة.

و ليست هناك جماعة من الأهمية بمكان للطفل الصغير مثل أسرته، فالطفل ينقل الى جماعة اللعب اتجاهاته الشعورية واللاشعورية الهامة نحو نفسه والوالدين والأطفال الآخرين التي تكونت مجرى الحياة العائلية.

(صالح أبو جادو، مرجع سبق ذكره، ص 111، 112)

## 8- محددات مفهوم الذات:

## 8-1- المحددات الأسرية و الاجتماعية و مفهوم الذات:

إذا كان مفهوم الإنسان عن ذاته مستمداً من سلوك الأشخاص الهامين في حياته فلا بدليل أفضل من أن يبدي الوالدين تقبلاً ثابتاً واضحاً للطفل، فالأطفال الذين يشعرون بالحب و التقبل يحملون شعوراً إيجابياً نمو الذات، و يستمر شعورهم هذا حتى ولو تعرضوا لضغوط خارج البيت، أما الأطفال الذين لا يشعرون بتقبل أبويهم لهم فيكونون أكثر عرضة للتأثر بوسائل الآخرين السلبية وهكذا نجد أن للوالدين تأثيراً هاماً في بناء شخصية الأبناء و تكوين مفهوم الذات لديهم.

فالطفل الذي ينشأ في بيئة تحيطه بالتقبل و العناية يدرك نفسه كشخص موثوق به لأنه يشعر أن الراشدين يفهمون طبيعته، وأن العلاقة الطيبة بين الإبن و أبيه تزوده بعلاقة ناضجة في علاقاته مع أقرانه و تزيد من ثقته بنفسه، كما أن دراسة محددات الأسرة و جمع المعلومات عن السلالة و الجنس و عن وضع الأب و الأم الوظيفي و الاقتصادي و مستوى اهتمام الأب و الأم بمشاريع المدرسة مهم بالنسبة لتنمية شعور الطلاب بالاتجاه الإيجابي غير المشروط من قبل الوالدين و هذا ما ينمي مفهوم إيجابي للذات، وأن خصائص شخصية المراهق ترتبط بالعلاقات الانفعالية و أنماط التربية التي اكتسبها خلال حياته مع والديه، وهناك دراسات تشير إلى أن موقف المراهق من المجتمع و المدرسة و علاقاته بأفراد المجتمع هي امتداد لموقفه في البيت و العلاقة بين الإخوة و الأخوات أثرها البالغ في تكوين مفهوم الذات، فقد يتعلم من خلال تفاعله مع إخوته أنماطاً من السلوك كالمساعدة أو الغيرة.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأخوة و الأخوات و أثرها في تكوين مفهوم الذات لديهم دراسة "هيلين كوخ" التي تشير إلى أن متغيرات الجنس و ترتيب الولادة و السن عوامل تتفاعل لتؤثر في نمو مفهوم الذات لدى الطفل.

و بصورة عامة يمكن القول أن للبيئة الأسرية آثاراً حاسمة في مجمل شخصية الفرد و نواحي حياته، و يبدا تأثير المحددات الأسرية في مفهوم الذات أكثر وضوحاً في مرحلة الانتقال من الطفولة المتأخرة إلى المراهقة المبكرة إذ غالباً ما يعمد المراهق في هذه المرحلة إلى تأكيد ذاته بطرق مختلفة و غالباً ما يكون الوالدان المتمتعان بمستوى ثقافي جيد أكثر معرفة بخصائص النمو و أكثر قدرة على فهم التصرفات التي يقوم بها المراهق بأنها امتداد لحاجته

الى الحب و القبول ولكن قد يحقق الوالدان شروطا ملائمة لنمو مفهوم الذات عند الأبناء و لو لم يتوفر لهما المستوى الثقافي الجيد، وذلك عندما يتفهمان أمور الأبناء و يشجعان على إبداع الرأي و ذلك يباعد المراهق و الطفل على استخدام طاقاته الانفعالية بطرائق تساهم في تكوين مفهوم إيجابي للذات عنده.

(الشيخ، 2003، ص 51،52)

## 8-2- المحددات المدرسية ومفهوم الذات:

هناك محددات مدرسية أكثر تأثيرا في مفهوم الذات من المحددات الأخرى و من أهم هذه المحددات ما يلي:

### ● المعلمون ومفهوم الذات:

إن الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم و ما تنطوي عليه من مدح أو ذم تلعب دورا هاما في تشكيل مفهوم الذات لدى الطلاب، كما أن لتوقعات المعلمين من الطلاب أثرا واضحا في صياغة تصوراتهم من أنفسهم ان هناك علاقة وثيقة متبادلة بين مفهوم الذات و التقييمات من قبل المعلمين وبإستطاعة المعلم مساعدة الطالب على تكوين مفهوم ذات إيجابي عن قدراته و طاقاته عندما يكون على علم بخصائص النمو في المرحلة التي يكلف بالاشراف عليها وعندما تتوفر للمعلم ثقافة جيدة عن خصائص نحو المراهقين مثلا يستطيع ان يتعامل معهم بأسلوب ينمي مفهومها موجبا للذات لديهم.

و يبين نتائج دراسة أن الطلاب الناجحين ذوي مفهوم الذات المرتفع أكثر تأكيدا لدور المعلم في نجاحهم المدرسي من الطلاب الفاشلين ذوي مفهوم الذات المرتفع.

و إن مفهوم الذات الموجب للمعلم يساعد في تحسين تعلم التلاميذ و رضا المعلم عن عمله و تقبله لذاته و يساهم في خلق جو مدرسي جيد و يؤثر في مفهوم الذات عند التلاميذ و ذلك من خلال التفاعل و العلاقات التي تعزز فكرة الطال عن ذاته، و قد وجدت بعض الدراسات ترابطا بين مفهوم الذات للمعلم و مفهوم الذات لطلابه و ان مفهوم الذات للمعلم يؤثر في نمو مفهوم الذات للتلاميذ، وان مفهوم الذات الموجب للمعلم يؤدي الى مناخ تعليمي موجب و يساعد في النمو الوجداني الصحي للتلاميذ و يصل بالنمو العقلي إلى مدهاه.

(موفق، 2007، ص 63)

## ● الرفاق و مفهوم الذات:

يحتاج الطفل بشكل عام و المراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته و تساعد على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعامله مع غيره، فهو يبحث عن مجموعة الأتراب التي تهيء له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأسرة والمدرسة، و ترجع هذه الرغبة في التجانس مع الجماعة إلى شعور المراهق في المرحلة المبكرة من المراهقة بعد الطمأنينة، و لدى محاولة المراهق التجانس مع الجماعة يصبح عبدا لتقاليد هذه الجماعة و يحاول أن يبدوا و أن يسلك و أن يتفق بكل طريقة مع النمط الذي وضعته الجماعة التي يدمج نفسه فيها، إنه يستمد مفهومه على أهمية ذاته من اتجاهات رفاقه نحوه و ردود أفعاله تجاهه فإذا تلقى ما يشعره بالقبول زاد تقبله لذاته، أما إذا تلقى ردود أفعال سلبية تتسم بعدم التقدير و القبول فإن ذلك ينعكس عن مفهومه عن ذاته، كما يميل المراهق إلى مقارنة نفسه بأصدقائه من ناحية القدرات والامكانيات و أن أقوى محدد لمفهوم الذات هو شكل المحيط الاجتماعي الآتي، إذ يركز الشخص على كل مظهر من ذاته إذا كان في موضع اجتماعي خاص.

## ● الدرجات التحصيلية و مفهوم الذات:

يرى معظم العلماء أن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئا يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، و في الوقت نفسه هناك دلائل قوية على أن فكرة جيدة لدى الفرد قدراته ضرورية للنجاح المدرسي. و غالبا ما ينقل المدرسون إنطباعاتهم إلى الطلبة من خلال الدرجات التحصيلية، فالطالب الذي يحصل على درجات ضئيلة يعتقد أن المدرس لا يحسن الظن بقدراته و حصول الطالب على درجات منخفضة المرة تلو الأخرى في مادة معينة يمكن أن يؤكد في نفسه أنه عاجز عن فهم هذه المادة و يمكن لهذه الأمور أن تساعد على تنمية مفهوم سلبى في الذات.

و هذا يعني أن النجاح في الحصول على الدرجات العالية يولد شعورا قويا بالرضا و الإطمئنان و لذلك فإنه يتوجب على المدرسين أن يكونوا واقعيين عند القيام بعملية التقييم و وضع الدرجات و أن يساعدوا الطالب على مواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض عند عجزه على تحصيل الدرجات المرتفعة مع العمل على إبراز تفوقه في المجالات التي يحبها و التي تساهم في تنمية مفهوم إيجابي للذات عنه.

(موفق، 2007، ص 83)

● مستوى الطموح و مفهوم الذات:

يختلف الطلاب اختلافا دائما من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه أو يشعرون أنهم قادرون على بلوغه كما يختلفون في السعي لتحقيق الأهداف، و يلعب مستوى الطموح دورا هاما في التأثير في مفهوم الذات، فالمرهق الذي لديه مستوى منخفض من الطموح و غير واقعي يؤدي به هذا إلى الفشل مما يخلق لديه مشاعر النقص وز القلق.

أما المرهق الذي يتميز بنظرة واقعية فيما يتعلق بقدراته فإنه يكتسب مفهوم ذاتيا قويا يزداد قوة مع كل نجاح، و يصاحب ذلك مفهوم ذاتي أكثر امتيازاً، و ان ارتفاع مستوى الطموح يقتضي مجالا يتيح الحركة و النشاط و إثبات إمكانيات الإنسان ما يدفعه إلى مزيد من الطموح و أنه كلما كان المجال الذي يتحرك فيه الإنسان مرنا بمعنى أنه قليل الحواجز و العقبات كان ذلك دافعا إلى المزيد من حركة الشخص و نشاطه و تقدمه و ارتفاع مستوى طموحه، كما أن النجاح المتكرر للطالب يساهم في تكوين مفهوم إيجابي عن الذات كذلك يساهم الفشل المتكرر في تكوين مفهوم سلبي عنها و يجعل الطالب يفتقر إلى الثقة بقدراته و لتنمية مفهوم ذات إيجابي عند الطلاب لا بد من الوقوف على الفروق الفردية و معرفة الطريقة التي يتأثر بها كل طالب للوصول إلى غايته مع العمل على دراسة كل فعل وكل سلوك يصدر عن الطالب على أنه ذو هدف و غاية ليتسنى له المساعدة و تنمية اهتماماته و ذلك بتقبله بما يمتلك من قدرات و إشعاره أن بإمكانه أن يحقق النجاح في مجال ما.

(الشيخ، 2003، ص 61)

9- مراحل إدراك الذات:

لمفهوم الذات عند الفر أهمية قصوى، فهو يؤثر في قدرته على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، و مع ما يحيط به من ظروف وخبرات مختلفة، و مفهوم الذات له أهمية أيضا من ناحية الصحة العقلية، فالأفراد الذين يتمتعون بمفهوم ثابت للذات يتكيفون بشكل سريع و بأسلوب أفضل من غيرهم مع البيئة.

لذلك فإن تحديد مفهوم الذات في كل مرحلة عمرية من حيث أبعاده المختلفة يعطي للفرد في المرحلة التي هو فيها وصفا لذاته، و بالتالي مقدرة الفرد على التكيف والتفاعل مع البيئة و المجتمع الذي يعيش فيه مما يؤدي بالتالي الى شعور الفرد بالراحة النفسية و الطمأنينة والسعادة، أما أبرز المراحل التي تتطور عبرها عملية إدراك الذات فهي:

## 9-1- مرحلة الطفولة:

تشير نتائج الدراسات الى أن ادراك الرضيع لذاته يتوازى مع تطوره الانفعالي و المعرفي، ففي الفترة ما بين الميلاد و الشهر الثالث من عمره يبدأ يميز بين ذاته و الآخرين، و في الفترة ما بين الشهر الثالث و الثامن يتمكن الطفل الرضيع من أن يميز ذاته عن الآخرين بشكل واضح، وخاصة بعد أن يدرك خاصية التجاور، أي تجاوره مع أمه و أخوته و الأشياء الأخرى في البيت، و في الفترة ما بين الشهر الثامن و الشهر الثاني عشر تظهر لدى الرضيع الذات المستمرة بمعنى يدرك أنه هو سواء أكان بجانب أمه أو في سريره أو في أي مكان آخر، و ما بين اثني عشر شهرا و أربعة عشر شهرا و أربعة و عشرين شهرا يتوقع أن يدرك الطفل فئات الذات مثل العمر، الأداء، الجنس، و في نفس الوقت يبدي الارتباك والشعور بالذنب و تتطور عواطفه و يدرك بشكل أكبر العلاقة بين الوسائل و الغايات و تبدأ اللغة بالنمو. (صالح أبو جادو، 1998، ص 145، 146)

## 9-2- مرحلة ما قبل الدراسة:

يقصد بالذات لدى طفل هذه المرحلة، مجموعة الأحاسيس النفسية التي يكوها عبر تجاربه مع من يحيطون به، مثل استكشاف الطفل في بداية المرحلة أن الوالدين لا يعرفان دائما ما يريد، و لا يفهمان في كل مرة حقيقة مشاعره، و استكشاف قدرته على التأثير في الآخرين ، سواء بعناده أو سلبيته، بطاعته أو بعصيانه لهم، و عليه فإن ذات الطفل مجموعة أحاسيس نفسية تشمل الإرادة والرغبة و الحاجة والمشاعر و الكفاءة والاستقلالية، هذه الأحاسيس تكون تدريجيا صورة ذهنية له عن ذاته، ومن خلال ما يحدث بين الطفل والوالدين من مواجهة، وما يقدمان له من ضروب التنشئة الاجتماعية، يبدأ طفل هذه المرحلة يشعر بضرورة ضبط ذاته والتصرف بطريقة مهذبة، و تأجيل اشباع حاجاته، فيصبح أكثر ميلا نحو الواقعية، بعد أن كان لا يسيره إلا مبدأ اللذة في مرحلة الرضاعة، ولكن الضبط لا يكون صارما في هذه المرحلة، وغالبا ما ينضبط للآخرين رغبة في الثواب أو تجنباً لعقاب و لا يتوقع أن تسيره مصالحه الفردية إلا في نهاية هذه المرحلة.

و يرى "كولبرج" Kohlberg بأن ذات الطفل تمر في أولى مراحلها إبان مرحلة ما قبل المدرسة، و تعرف هذه المرحلة من مراحل تطور الذوات بإسم المرحلة الفردية المادية العينية، و ينشغل فيها الطفل بما يميزه عن الآخرين و يرى أن العالم يدور من حوله لتلبية رغباته، و حاجات ذاته.

### 9-3- مرحلة المدرسة الابتدائية:

و فيها يمكن للطفل أن يعي ذاته، وينعكس هذا الوعي على سلوكه الدال على قدرته على ضبط هذه الذات وحسن ادارتها، و إن هذا الوعي ينسجم مع ما يصل اليه من تطور معرفي و انفعالي، و ما يحققه من استقلالية وقدرة على المبادرة و تطور لمفهوم التمركز حول الذات، ليصل الى أن يعي أنه عضو في مجتمع أكبر، و يمر وعي الطفل بذاته في مراحل تبدأ بإعطاء أوصاف بسيطة عامة، ثم إطلاق سمات عامة عندما يتحدث عن هذه الذات، ومن المهم أن هذا الوعي يخلق اتجاهها لديه نحو ذاته، فيكون تقديره في علاقة ترابطية مع فهمه و تفسيره لسلوكه و لسلوك الآخرين، و سيؤثر بالتالي على علاقته بالآخرين، هؤلاء الذين يشكلون بالنسبة إليه مصدر التغذية الراجعة في تقييمه لذاته، و مساعدته على أن يفرق بين ذاته الواقعية كما هي فعلا، وذاته المثالية كما يتمناها أن تكون. (صالح أبو جادو، 1998، ص 149، 146)

### 9-4- مرحلة المراهقة:

كان "ستانلي هول" من أوائل الذين أشاروا الى أن فترة المراهقة هي فترة عاصفة تتخللها توترات شديدة في السلوك، وتقود بالتالي الى حدوث تغيرات جسمية و عديدة، و توترات سلوكية تفرضها الطبيعة و يتميز بها جميع الأفراد في حياتهم.

و قد اعتبر كل من "روتر" و "جراهام" و "جادلوك" و "بيل" مرحلة المراهقة بأنها المرحلة التي يعاني فيها الفرد من أزمة الهوية، إذ يحاول المراهق أن ينفصل عن والديه، و يبدأ بالسعي للحصول على شخصية متميزة، و يظهر الآباء تدمرا من أنهم لا يستطيعون التفاهم مع أبنائهم.

أما "كالرنت" فقد دلت نتائج دراسته على أن أكثر المشكلات التي يعاني منها المراهقون مشكلات تتعلق بإقامة علاقة مع الآخرين، والعلاقات العائلية و الحب والزواج والنواحي الصحية و فلسفة الحياة و الجاذبية الشخصية و الشعور بالأمان.

### 9-5- مرحلة النضج:

في هذه المرحلة و التي تبدأ (20) سنة فما فوق يكون الجزء الأكبر أو المهم من مفهوم الذات قد تكون، و إذا كان هناك تغيير فهو ضعيف أو أقل تأثير على مفهوم الذات الكلي من المراحل السابقة التي يمكن اعتبار



مفهوم الذات في طور الاكتمال و التشكل، و يركز الفرد في هذه المرحلة على الجوانب الاجتماعية للذات، بحيث يكون للفرد مواقف و اتجاهات يتبناها في الحكم على سلوكاته و سلوكات غيره.

(كتاش مختار سليم، 2002، ص 101، 100)

## 10- نظريات الذات:

سعت معظم الدراسات النفسية إلى فهم السلوك الإنساني و ضبطه و التنبؤ به مما أدى إلى تعدد الآراء و إختلاف التيارات التي تناولت فكرة الذات و هذا ما ساهم في وجود العديد من المدارس التي حاولت كل منها أن تضع هذا المفهوم في إطار الفلسفة التي تتبناها، و بهذا تنوعت الدراسات التي تناولت مفهوم الذات من حيث نشأته و نموه و أثره على سلوك الفرد بشكل عام، و سنتطرق لبعضها فيما يلي:

### 10-1- نظرية كولي (cooley, 1992):

يعتبر من أوائل علماء علم النفس الاجتماعي، الذين تعرضوا لمفهوم الذات، فهو صاحب القول: المجتمع مرآة يرى المرء نفسه فيها، و يعرف الذات بأنها ما يشار إليه في الكلام بضمائر المتكلم كأنا الفاعلة، و ياء المتكلم، و أنه لا يمكن تحديد الذات إلا من الشعور الذاتي للفرد، كما أن الحالة الوجدانية تنتج من الاعتقاد بأن الفرد يسيطر على الأحداث من خلال التمييز المعرفي، فيعرف الشخص بأن جسمه يختلف عن جسم الآخرين، و يرى نفسه بالطريقة التي يراه بها الآخرون. (الشيخ، 2006، ص 11)

### 10-2- نظرية جيمس (james, 1910):

اعتبر وليام جيمس أن الذات هي المجموع الكلي لكل ما يمكن أن يرى الفرد أنه له، و قد تحدث عن ثلاث أنواع من الذات:

- الذات المادية: و تشمل بالإضافة إلى جسم الفرد أسرته و ممتلكاته.

- الذات الاجتماعية: و تشمل آراء الآخرين في الفرد.

- الذات الروحية: و تشمل إنفعالات الفرد و رغباته.

كما نظم "جيمس" أسلوبين لفهم الذات، أسلوب بشكل أفقي و الآخر بشكل شاقولي، حيث يشمل الأسلوب الأول على بعدين ممثلان بالوجه الأمامي و الجانبي لمكعب ما، و قسمت الذات في الوجه الأمامي إلى أربعة عناصر هي: الجسدي و العلمي و الاجتماعي و النفسي، وهذه العناصر هي مركبات تحدد الذات كما هي معروفة، أما الوجه الجانبي فقد تم تحليله إلى ثلاث مراحل من الإدراك الذاتي، مرحلة الاستمرارية و مرحلة التمييز و مرحلة القوة الفاعلة، أما الأسلوب الثاني (بشكل شاقولي) يمثل التعاقب الذي يتم خلاله تطور العناصر المتعددة لفهم الذات في أثناء الفترة الواقعة بين الطفولة المبكرة و المراهقة المتأخرة و تنتهي خطوات التطور في المخطط بشكل مختلف بعضها عن بعض، إذ أن كل بعد يتطور في مجاله الخاص. (damon, 1988 , p 111)

### 10-3- نظرية "ميد" (mead, 1934):

و توسع "جورج ميد" بشرح مفهوم مرآة الذات إذا رأى أن مفهوم الذات ينبثق من التفاعل الاجتماعي و هذا التفاعل هو نتيجة لاهتمام الفرد بالطريقة التي سوف يستجيب بها الآخرون نحوه، و يعطي الاستجابة المناسبة بناء على معرفته بتوقعات استجابة الآخرين و يسمى ( mead ) الأشخاص الذين يتأثر بهم الفرد بالآخرين العموميين، و يشمل الشخص في داخله تقديرات الآخرين العموميين للطريقة التي سوف يستجيب بها بالنسبة لأفعال معينة، و يكتسب بذلك مصدرا للتنظيم الداخلي الذي يساعده على توجيهه و تثبيت سلوكه في حال غياب الضغوط الخارجية. (دعد الشيخ، 2000، ص 14)

و يشير ( mead ) إلى أن الفرد من خلال أخذ دور الآخرين ضمنيا يكون تصورا عن ذاته أساسا على استجابة الآخرين له أي الذات الاجتماعية. (جوهرى، 1998، ص 83)

و قد قسم mead الذات البشرية إلى بعدين هما:

- الذات الاجتماعية: يكتسبها الفرد من إتصاله بالآخرين، و تتضمن المحتوى الاجتماعي للذات و هي نتاج التعلم.

- الذات المبدعة: تشتمل على المضمون الفردي للذات. (الشطاوي و آخرون، 2001، ص 199)

## 10-4- نظرية "سنيق" و "كومبز" (snyge &amp; combs, 1949):

إستخدم "سنيق" و "كومبز" مصطلح مفهوم الذات على نطاق واسع و ذهبوا إلى أن السلوك كله بدون إستثناء يتوقف على الإطار المرجعي الشخصي للفرد الذي يقوم به أي على مجاله الظاهري، و مفهوم الذات هو تلك الأشياء التي يميزها الفرد بأنها خصائص مميزة لنفسه و تتميز بالثبات النسبي، وينقسم المجال الظاهري عند (snygg & combs) إلى قسمين فرعيين:

- الذات الظاهرية: و التي تتضمن كل الأجزاء في المجال الظاهري التي يعتبرها الفرد جزءاً أو خاصية لذاته.

- مفهوم الذات: الذي يتكون من أجزاء للمجال الظاهري تتميز عند الفرد كخصائص محددة و ثابتة لذاته.

و في ضوء ذلك يحدد المجال الظاهري للسلوك، ومن هذا المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية، و في النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية و الأكثر تحديداً للمجال الظاهري و للذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد. (الشيخ، 2006، ص 14)

## 10-5- نظرية "روجرز" (rogers, 1951-1987):

تعتبر نظرية rogers بخصوص الذات من أهم النظريات المعاصرة في هذا المجال، حيث يمثل مفهوم الذات جانباً رئيسياً فيها و يحدده على أنه تنظيم عقلي معرفي منظم مرن و لكنه متماسك من المدركات و المفاهيم التي تتعلق بالسمات و العلاقات الخاصة بالفرد إلى جانب القيم التي تصاحب هذه المفاهيم و تلازمها. (إبراهيم و سليمان، 1998، ص 25)

تقوم نظرية rogers على مفهومين أساسيين هما الظاهرية والكلية، فتتكون الشخصية من الكائن العضوي الذي يستجيب ككل، والذي تتركز فيه جميع الخبرات من الناحية النفسية، فتشكل مجموعة من الخبرات و المدركات في المجال الظاهري الذي لا يعرفه إلا الشخص نفسه، كما يستجيب للبيئة حسب مجاله الظاهري، لا كما هي في الواقع بالضرورة و يتمايز تدريجياً جزء من المجال الظاهري ليشكل الذات، التي تعني الجشطالت التصوري الثابت و المنظم، المتألف من مدركات خاصة بضمير المتكلم بصيغة الفاعل والمفعول، والمدركات المتعلقة بالآخرين و بمظاهر الحياة المختلفة و القيم المرتبطة بهذه المدركات، إلا أنها قابلة للتغيير، في عملية رغم أن وجودها محدد في لحظة من الزمن، وهناك إضافة إلى الذات الذات المثلى.

و لقد إهتم rogers بمسألة التوافق الذي يتوقف على مدى التطابق بين الذات و الذات المثلى، ويتلخص أسلوب Rogers في فهم الفرد من وجهة نظر الفرد نفسه، وقد ميز بين ثلاث أنواع من المعرفة يحصل عليها الباحث هي:

1- التعرف الشخصي: معرفة الفرد من خلال إطارنا المرجعي الداخلي.

2- التعرف الموضوعي: أن يمر ما نعرفه بتدقيق و مراجعة مع ملاحظات الآخرين.

3- التعرف البيئشخصي: إستخدام مهاراتنا للإحساس بما يشعر به الآخرون أو محاولة فهم المجال الظاهري لشخص آخر يسمى هذا النوع الأخير بالمعرفة الظاهرية و يعتبرها جزء مهما و أساسيا في علم النفس. (Rogers, 1987, p 33)

كما أكد Rogers على الطبيعة الإجتماعية و النمو الاجتماعي للذات و يعتبرها عاملا أساسيا في الشخصية و في تقرير السلوك و تقبل الذات و الآخرون، وكما يرتبطان و يلعبان دورا مهما في تحديد مستوى التوافق و الصحة النفسية للفرد، والتوافق السليم يرتبط بمفهوم الذات الإيجابي، بينما سوء التوافق يرتبط بمفهوم الذات السلبي. (زهرا وسري، 2003، ص 102)

#### 10-6- نظرية مولي (Mouly, 1973):

ركز مولي على دور التفاعل الاجتماعي و الخبرة في تكوين مفهوم الذات، حيث يرى أن مفهوم الذات نسبي نواته تقويم الفرد لذاته، و هو يتطور مع العمر و عبر التفاعل الاجتماعي و لا سيما مع الأشخاص الذين يمثلون لدى الفرد مكانة هامة كالوالدين و الأصحاب و للخبرة دور هام في عملية النمو، وفي استيعاب المعايير التي تحدد الشخص المقبول بدرجة عالية في بيئته، ولكن في مرحلة تالية يأخذ مفهوم الذات في الانتظام و الثبات و يقاوم أي تغيير لا سيما في مرحلة المراهقة، فعندما ينمو الشخص و يصبح أكثر سيطرة على بيئته وبهذا فإن أحداث التغيير يصبح أكثر صعوبة إذا يستمر مفهوم الفرد عن ذاته في الاتجاه نفسه، فهو يمر بخبرات في حياته قد تتفق أو لا تتفق مع مفهومه عن ذاته، فإذا ما اتفقت تنبأها و إلا أدت إلى تهديد التنظيم القائم لديه و بالتالي إلى القلق، و لمقاومة مثل هذا التهديد غالبا ما تكون خياراته و سلوكه متناسبة مع مفهومه عن ذاته.

(الشيخ، 2006، ص 19)

و في ضوء ما تقدم نستنتج أنه في علم النفس توجد منطلقات متنوعة لتفسير خاصية مفهوم الذات، فتميزت كل نظرية عن الأخرى بالاطار النظري الذي يحدد معالمها و أن كل نظرية من النظريات السابقة الذكر ضيقة المجال تحاول أن تفسر موضوع مفهوم الذات من زاوية معينة، و الحقيقة أن النظرة التكاملية هي الأفضل و الأصح و الأنسب لتفسير موضوع مفهوم الذات.

### 11- قياس مفهوم الذات:

قامت الباحثة روث ويلي (1961) بدراسة نظرية نقدية لكل ماكتب حول مفهوم الذات، وما أجري في نطاقه دراسات مختلفة، وأشارت إلى أن مصطلح مفهوم الذات يقصد به فكرة المرء نفسه ويتضمن ذلك إتجاهات الفرد نحو ذاته، وتشير روث ويلي أنه إذا لم يستخدم الفرد التقدير الذاتي ولم يذكر بطريقة أو أخرى كيف يرى نفسه فليس هناك من سبيل لمعرفة ماكان الفرد يعني مفهوم الذات أم لا.

يؤكد روجرز في هذا المجال : "إن الوسيلة المثلى لفهم السلوك يمكن التعرف عليها من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه". أي لايمكن أن نلاحظ ونقيم الحياة الخاصة ومفهوم الذات بصفة مستمرة، ولكن مايجت حتى نقترّب من تحقيق الهدف هو أن نسأل عن ما يستحسنه أو لا يستحسنه وكذا نسأله عن إهتماماته وإتجاهاته وميوله.

يؤكد روجرز على أن المعالج النفسي يدخل إلى العالم الداخلي لإدراكات المرض ليس عن طريق الإستنباط ولكن بواسطة الملاحظة والإستنتاج.

وتتميز الجهود العديدة التي بذها روجرز بالموضوعية، حيث تناول دراسة الأشخاص بطريقة أمبيريقية. كذلك مقارنة تقارير الذات عند الفرد بتلك المعايير المأخوذة من المقاييس النفسية ومن الطرق الإكلينيكية والغريب في الأمر أن في تقارير الذات هي طريقة بسيطة قد تثبت أنها صادقة، بل في بعض الأحيان أفضل في تنبؤها من أكثر الإختبارات والمقاييس النفسية تعقيدا.

والدراسة التي قام بها "ماركس" و "ستا" و "فر" و "ليلي" حيث حاولت التنبؤ بالتوافق في المستقبل عند المرضى الفاصمين وقد وجدوا أن التقارير البسيطة عن الذات المأخوذة من مقاييس للإتجاهات قد تمد بتنبؤات أفضل من أكثر المقاييس النفسية تعقيدا. (عبد الفتاح محمد دويدار، 1992، ص 45)

## 12- علاقة مفهوم الذات بالجو المدرسي والتحصيل الأكاديمي:

لقد أصبح من اليقين لدى علماء النفس المعلمين على علم وافر اليوم بحقيقة أن مفهوم الشخص عن ذاته، ذو إتصال وثيق بالكيفية التي يسلك بها ويتعلم، فقد كشفت الأدلة المتزايدة أن الأداء المنخفض في الموضوعات المدرسية فضلا عن الدافعية المشوشة وإفتقار الإندماج الأكاديمي للشخص الأقل من المستوى المتوقع في تحصيله والرسوب والفشل كلها قد ترجع في جزء منها إلى الإدراكات السلبية للذات، والذات في أصلها مظاهران: مفهوم وإحساس.

وأثبتت بعض البحوث التجريبية أن مفهوم الذات الضعيف أو السالب يمكن أن يكون له تأثيرات على الأداء المدرسي للمتعلم (التلميذ) كون أن مفهوم الذات هو مفهوم يكونه الفرد عن نفسه، فهو مفهوم متعلم ومكتسب، ولهذا فهو يرتبط ارتباطا كبيرا بنظرية التعلم والمفاهيم التي تقوم عليها هذه النظرية. ويصبح واضحا إذن أن التعلم يؤثر على تطور الذات حيث ينمو مفهوم الذات ويتعدل خلال التعلم وفي محاولة لإيجاد إتصال مباشر بين نظرية التعلم وتعلم مفهوم الذات، فقد أجرى نوثنان (1957) تجربة شرطية مضبوطة بدقة لكي يرى إذا ما كانت إجابيات تقبل الذات على فقرات إختبار الشخصية ما يمكن لها أن تزداد خلال أي من حالتي التعرف الإيجابي. (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص 137)

## خلاصة:

يحتل مفهوم الذات مكانة مرموقة في نظريات الشخصية، فيعده البعض من الأبعاد المهمة في دراسة الشخصية، و له الأثر الكبير في سلوك الفرد و تصرفاته و يعتبره البعض الآخر المفهوم الأكثر مركزية في علم النفس، و المحور الأساسي في بناء الشخصية الإنسانية و الإطار المرجعي لفهمها، فيلعب مفهوم الذات دورا كبيرا في توجيه السلوك و تحديده، فالطالب الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي و مواظب و مجتهد يميل إلى التصرف تبعا لهذه الفكرة، إذ يعمل مفهوم الذات هنا كقوة، و عليه فإن الفكرة التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر على الطريقة التي يسلكها.

## الفصل الثالث

الدراسات السابقة



## تمهيد:

الدراسات السابقة مصدر إلهام قوي لكل باحث أو باحثة مهما كان مجال تخصصه، فكل بحث هو عبارة عن تكملة لبحوث أخرى، و تمهيد لبحوث قادمة، لذلك يجب القيام أولاً بتصفح أهم ما جاء في الكتب و مختلف البحوث العلمية و المجالات... إلخ، حتى يتسنى لصاحب هذا البحث أن يرسم الخطة الموضوعية و المنهجية السليمة التي بإمكانه أن يصل بها إلى تحقيق أغراض بحثه.

عملاً بهذه القاعدة المنهجية، يتضح لنا أنه من المنطقي إستعراض أهم و أبرز الدراسات السابقة و المشابهة العربية منها و الأجنبية، ذات العلاقة بموضوع بحثنا، و ذلك من أجل التحديد السليم للإشكالية و كذلك صياغة الفرضيات المناسبة و تحديد الإطار النظري و المعرفي للدراسة.

ففي هذا الفصل حاول الباحث إيجاد بعض الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية، و المتعلقة بموضوع الدراسة و التي تناولت كل من متغيرات الكفايات التعليمية، و مفهوم الذات الأكاديمي، و هذا من أجل توضيح العلاقة الموجودة بينهما، و كذلك معرفة منهج و إشكالية و فروض و كيفية إختيار العينة و الوسائل الإحصائية المستعملة لكل دراسة.

## 1- الدراسات التي تطرقت الى الكفايات التعليمية:

## 1-1- الدراسات العربية:

## 1- الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

دراسة قام بها: "قاسم محمد خز" و "عبد اللطيف مومني" (2010):

هدفت الدراسة الى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص.

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث قام الباحثان باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وكانت المدرسة وحدة الاختيار، فقد اختار الباحثان (30) مدرسة خاصة، يدرس فيها (168) معلمة، أي ما نسبته (54,0%) من المجتمع الأصلي.

أما أدوات البحث فقد قام الباحثان بتصميم أداة لقياس الكفايات التدريسية التي تمتلكها عينة الدراسة، وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

- تم حصر الكفايات التدريسية الضرورية لمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا والتي ينبغي أن تستخدم كمعيار للمعلمة الكفؤة في ثلاث مجالات رئيسية هي: مجال التخطيط، مجال التنفيذ، مجال التقويم.
- تبين أهمية توافر كفايات أساسية تحتاج إليها المعلمة للقيام بالعملية التعليمية- التعليمية على أحسن وجه.
- استنتجت الدراسة أهمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم على اعتبار أن المعلمة قائدة وموجهة للعملية التربوية لأنها تتيح لها اختيار أفضل أساليب التدريس، والتحكم في العملية التربوية الصفية، ويعرفها بما ينبغي القيام به داخل الحصص الصفية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

## 2- مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين.

دراسة قام بها: عبد الوهاب عوض كريوان (2009):

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظري مديري المدارس والموجهين التربويين.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (85) مديرا وموجهها، حيث صاغ الباحث استبانة مكونة من (62) كفاية تدريسية، و قد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة، فضلا عن وجود فروق ذات دلالة احصائية يعزى لمتغيري المؤهل العلمي، في حين لم تظهر فروق احصائية لمتغير سنوات الخبرة.

## 3- الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المعلمين، تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة، من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في مدارس محافظة الكرك، الأردن، وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي.

دراسة قام بها: محمد الغزيوات (2005):

هدفت هذه الدراسة الى معرفة الكفايات التدريسية للطلبة المعلمين، تخصص مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة، من وجهة نظر معلمي المتعاونين في محافظة الكرك/ الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته للموضوع، حيث تكونت عينة البحث من (44) معلما ومعلمة، وتم استرجاع (40) استبانة قابلة للتحليل، حيث تشكل ما نسبته (92%) من الفئة المستهدفة من مجتمع الدراسة، وفيما يخص أدوات الدراسة فقد قام الباحث ببناء استبانة تضمنت فقراتها الكفايات التدريسية الممارسة من قبل الطلبة/ المعلمين، تخصص معلم مجال اجتماعيات، في جامعة مؤتة من خلال حصر الكفايات التي تهم الطالب/ المعلم بوجه خاص في الموقف الصفّي، وجاءت نتائج الدراسة كالآتي:

- اكتساب الطلبة/ المعلمين للدراسات الاجتماعية كفايات التقويم، من خلال بعض المواد، مثل مادتي: الاحصاء والقياس والتقويم.

- المتابعة المستمرة من الأساتذة والمشرفين التربويين في كلية العلوم التربوية للطلبة/ المعلمين في المدارس من خلال عقد ورشات عمل وندوات توضع حلولاً للمشاكل التربوية التي يواجهها الطلبة/ المعلمين في الميدان.

#### 4- تقييم أداء الطلاب المعلمين للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات ومدى استخدامهم لبعض نظريات التعلم.

دراسة قامت بها: فايزة ألكسندر سدره (1999):

هدفت الدراسة الى:

- تحديد الكفايات التدريسية التي يجب أن يمارسها الطلاب معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية عند تدريسهم الرياضيات لطلاب المدرسة.
- التعرف على مدى اتقان طلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات هذه المراحل.
- التعرف على مدى استخدام طلاب معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية لنظريات التعليم الجانبية وأوزوبيل وبرنر عند تدريسهم للرياضيات.
- إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عين الدراسة من (35) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة الرياضيات لكلية التربية، جامعة أسيوط، فيما كانت أدوات الدراسة التي اعتمدت عليها الباحثة بطاقة ملاحظة تحتوي على الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات من اعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:
- أن المستوى العام للأداء للكفايات التدريسية لم يتعد - مقبول - بنسبة مئوية (63,5%) وهذا يدل على قصور في أداء هذه الكفايات، وجائئة كفاية التقويم أقل الكفاية من حيث الأداء، حيث كان مستوى الأداء فيها ضعيفا وخصوصا كفاية صياغة الأسئلة الشفوية، وتنوع الأسئلة من نذكر، وفهم، وتطبيق.

أما بالنسبة لمستوى كفاية اعداد المدرس فكان جيدا، ومستوى طفاية اعداد الدرس فكان مقبولا، وهذا يدل على عدم قدرة الطلاب المعلمين على عدم ترجمة الجوانب النظرية وخصوصا تطبيق واستعمال نظريات التعلم في الأداءات السلوكية للدرس داخل حجرة الدراسة.

### 5- التفكير الابتكاري وكفايات التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية.

دراسة قامت بها: حسن العارف رياض (1994):

تهدف هذه الدراسة الى تحديد أهم القدرات الابتكارية، والكفايات التخصصية، والمهنية اللازمة لمعلمي العلوم، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تكونت عينة الدراسة من (50) معلم ومعلمة، بالمرحلة الاعدادية، من خمس محافظات في مصر بواقع عشرة لكل منها. والتي يتم في ضوئها تصميم بطاقة ملاحظة مما قد تغير في التخطيط لبرامج اعداد المعلم، كما تهدف الى التعرف عن واقع ومستوى القدرات الابتكارية، والكفايات المهنية، وموقعهما من مستوى الأداء المطلوب.

قام الباحث باعداد بطاقتين للملاحظة، تختص الأولى بالكفايات المهنية، والتخصصية، وتشتمل على تسع محاور، ويتضمن كل منها عدد من الكفايات الفرعية، والمحاور هي:

- التمكن من المادة - السمات الشخصية - التخطيط لتعلم التلاميذ - اعداد وتنفيذ الدروس - اختيار واستخدام طرائق التدريس - التفاعل مع التلاميذ - تصميم واستخدام الوسائل التعليمية - تخطيط وتنفيذ الأنشطة العلمية.

وتختص البطاقة الثانية بملاحظة قدرات التفكير الابتكاري اللازمة لمعلمي العلوم وتشتمل على خمسين عبارة موزعة على ثمان محاور مشابهة للمحاور السابقة.

وكانت نتائج الدراسة أن نسبة أفراد العينة الذين لا تتوفر لديهم الكفايات المهنية التخصصية في المحاور السابقة حيث تتراوح ما بين (4,42) و (58) % .

تراوحت نسبة أفراد العينة الذين لا تتوفر لديهم القدرات الابتكارية اللازمة بمعلمي العلوم ما بين 46% و 74 % .

- أوضحت معاملات الارتباط بين القدرات الإبتكارية والكفايات المهنية، التخصصية (في المحاور الثمانية المشتركة) أنه لا توجد علاقة إرتباطية دالة في ست محاور وهي :

- سمات الشخصية، التخطيط للدرس، إختيار وإستخدام طرائق التدريس، تصميم الوسائل التعليمية إستخدامها، التفاعل مع التلاميذ، في حين أن هناك علاقة إرتباطية دالة في محورين هما: القيام بالأنشطة العلمية، تقويم الدرس.

## 6- الكفايات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا.

دراسة قامت بها: ماجدة حبشي (1990):

هدفت الدراسة الى اختبار صحة الفروض التالية:

- لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في أداء الكفايات التدريسية.
  - لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.
- وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واختيرت عينة عشوائية من مدارس مدينة الاسكندرية تتكون من (60) معلما ومعلمة بواقع (30) معلما ومعلمة بين المؤهلين تربويا، و (30) معلما ومعلمة غير المؤهلين تربويا.
- قامت الباحثة باعداد بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو المهنة، وتتضمن البطاقة (45) كفاية فرعية موزعة على ثلاث أقسام أساسية من الكفايات وهي:
- الكفايات الأكاديمية، الكفايات المهنية، الكفايات الشخصية، حيث كانت أهم نتائج الدراسة كما يلي:
  - انخفاض مستوى أداء أفراد العينة للكفايات التدريسية عن مستوى التمكن المطلوب (90%) وذلك على النحو التالي:

- بلغت نسبة الأداء في الكفايات المهنية (74,86%).
- بلغت نسبة الأداء في الكفايات الأكاديمية (82%).
- بلغت نسبة الأداء في الكفايات الشخصية (64%).

وكانت نتائج الفرض الأول وجود فروق دالة بين المعلمين لصالح غير المؤهلين تربويا، وذلك في الكفايات الأكاديمية، أما الفروق في الكفايات المهنية فكانت لصالح المؤهلين تربويا، أما عن الكفايات الشخصية فلا توجد فروق دالة بين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا.

وأوضحت الدراسة عدم تحقيق الفرض الثاني حيث وجدت أن هناك فروق في الاتجاهات نحو المهنة لصالح المؤهلين تربويا.

## 1-2- الدراسات الأجنبية:

1- الكفايات التقنية التعليمية الواجب أن تتضمنها برامج اعداد المعلمين في كليات التربية بمقاطعة ( أليجني ALLEGHENY ) بولاية بنسلفانيا الأمريكية.

دراسة قام بها: يالين yalin (1993):

تهدف الدراسة الى تحديد أهم الكفايات التقنية التعليمية الواجب أن تتضمنها برامج اعداد المعلمين في كليات التربية بمقاطعة (أليجني ALLEGHENY) بولاية بنسلفانيا الأمريكية.

تم تطبيق الاستبانة على عينة تتكون من (145) عضو من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في المقاطعة، و (220) معلم من معلمي المقاطعة نفسها، وطبق استبانة تضمنت (49) كفاية تقنية تعليمية موزعة على اربع مجالات هي:

1- مبادئ تصميم التعليم.

2- مبادئ الاتصال مع الجمهور.

3- مبادئ تقنيات انتاج الوسائل التعليمية المناسبة.

4- مبادئ تصميم المواد التعليمية.

أما فيما يخص نتائج البحث فقد أجمع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على كفايات مبادئ تصميم التعليم، وتقنيات انتاج الوسائل التعليمية، والاتصال مع الجمهور كأهم الكفايات التعليمية التي يجب أن يتضمنها برنامج اعداد المعلمين.

## 2- تقييم القدرة المتضاعفة لكفايات المعلم.

دراسة قام بها: اليس و آخرون (ellis, et al) (1993):

هدفت هذه الدراسة الى تحديد الكفايات اللازمة التي ينبغي توفرها لدى معلم المرحلة الابتدائية لتلائم احتياجات التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم.

قام الباحثون بتصميم قائمة مبتكرة بالكفايات اللازمة للمعلمين وتدريبهم عليها بهدف الوصول الى الحد الأدنى من الكفايات التي تقابل احتياجات التلاميذ، وقد طورت القائمة بالرجوع الى ثلاث مصادر وهي:

تصورات المعلمين الأوائل عن الكفايات الأساسية، وموضوعات الدراسة الجامعية، ونتائج البحوث.

وقد اقترحت نتائج الدراسة ان تناول الكفايات التالية:

- احتراف المهنة: وتتضمن العناصر التالية: التدريس كمهنة، طبيعة العمل المدرسي، المعلم كمحترف لمهنة التدريس.
- المتعلم: ويتضمن الكفايات المتصلة بالمعلومات والمعارف عن ظاهرة النمو الانساني، والتأثيرات الوالدية، تقييم خصائص المتعلم والعوامل المؤثرة فيه.
- الاتصال والتعاون: وتشتمل على كفايات الاتصال الأساسية والتفاعل مع الزملاء والمهنيين في المجال، تطوير الخطط التعليمية والتفاعل مع الوالدين.
- تيسير التعلم: وتشتمل على كفايات تقويم التعلم، تقويم البرامج التعليمية، تصميم خطط التعلم وطرق توزيعها، ادارة الفصل الدراسي.

### 3- أهمية كفايات مختارة وعلاقتها بمقررات دراسية متماثلة في برامج اعداد المعلم

دراسة قام بها: دان ساوتارد، جامعة تكساس (1983):

هدفت هذه الدراسة الى:

- تصنيف مفردات مختارة في مناهج اعداد المعلمين طبقاً لأهميتها بالنسبة الى كفايات متماثلة للمعلم لاكتسابها.
- تحديد الأهمية النسبية لكل تصنيف كما يدرنها الأفراد المسؤولون عن برامج اعداد المعلمين.
- تحديد العلاقة بين الأهمية الراححة لكفايات وحالة المقررات المتماثلة بين مناهج اعداد المعلمين. إذ شملت عينة الدراسة (50) كلية وجامعة اختيرت عشوائياً.

وقد قام الباحث ببناء استبيانين: الاول استبيان الكفاية، والثاني استبيان المحتوى، أما عن استبيان الكفاية

فقد تضمن عشرين كفاية، ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم، تمثل كل المقررات المختلفة التي يشملها المنهج في مؤسسة الاعداد.

أما عن الاستبيان المحتوى فقد حدد المقررات المقدمة، ووضعها في كل منهج، أرسل الاستبيانات بريدياً

لرؤساء أقسام التربية الرياضية في عشرين كلية بهدف ابداء الرأي فيها قبل استخدامها.

- أرسل استبيان الكفايات الى المسؤولين عن برامج اعداد المعلمين، مدة الدراسة بكل منها أربع سنوات، وتقدم

كل منها التخصص في التربية الرياضية كتخصص أساسي، و أرسل استبيان المحتوى الى الذين أرسلوا الاستبيان

الأول بعد أسبوعين من تلقي هذا الاستبيان.

وقد خلص الباحث الى عدد من النتائج أهمها:



● العامل الأول:

يتحدد في ميدان التربية ويتصل به كفايات تدريس الرياضيات للفريق، تدريس رياضيات الحياة الممتدة، وتدريس الرياضيات الفردية.

● العامل الثاني:

يتحدد في ميدان علم الحركة ويتصل به كفايات الميكانيك الحيوية، وفسولوجيا التدريب، والسلوك الحركي، والتشريع، والقياس ولتقويم.

● العامل الثالث:

يتحدد في ميدان التدريب، ويتصل به كفايات نظرية التدريب، وتدريب رياضات الفريق، وتدريب الرياضات الجامعية.

● العامل الرابع:

وتتصل به كفايات تاريخ التربية الرياضية وفلسفتها.

● العامل الخامس:

يتصل به علم الاجتماع الرياضي، وعلم النفس الرياضي، ويلاحظ ان هذين العاملين الاخيرين لم يتم تحديدهما من العينة، أي أن البحث أسفر عن أهمية العوامل الثلاثة المشار اليها فقط.

**4- تحديد الكفايات العامة للمعلم ومدى توافرها.**

دراسة قام بها: تشارلز جونسون ورفاقه. كلية التربية، جامعة جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية (1978):

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية العامة اللازمة للمعلم ولممارسة التعليم ممارسة فعالة في

مدارس ولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية وقد سادت هذه الدراسة وفق الخطوات التالية:

- إختيار قائمة أولية من (219) كفاية تعليمية عن طريق مراجعة معظم الدراسات ذات العلاقة التي تمت في ولاية

جورجيا، بالإضافة إلى التقارير عن الأبحاث التي أجريت على مستوى الولايات جميعها.

- مراجعة هذه القائمة وإعادة صياغة عباراتها وذلك في ضوء معايير وإرشادات أعدت لهذا الغرض، ثم الخروج

بقائمة نهائية من (52) كفاية فقط، ثم تصنيفها في نفس مجموعات تمثل المهام والأدوار التي يؤديها المعلم هي:

- تخطيط الدروس (6) كفايات.

- تشخيص حاجات المتعلمين الفردية وتقويم تقدمهم في ضوء النتائج التعليمية المرغوبة (57 كفاية).

- يستخدم في تدريسه طرقا ومواد وأساليب متعددة (11 كفاية).

- يؤدي المهام الإدارية المتصلة بعمله بكفاءة وفعالية (6 كفايات).
- يظهر خصائص مهنية وميزات أخلاقية وإتجاهات إيجابية نحو المهنة ويشارك في النشاطات المتصلة بنموه المهني (6 كفايات).
- يكون علاقات حسنة مع الآخرين (المتعلمون والمشرفون والإداريون وأولياء الأمور) ويساعدهم على تكون علاقات فيما بينهم (6 كفايات).
- يوصل الأفكار والإتجاهات للآخرين توصيلاً فعالاً، شفويًا وكتابياً وبطرق غير لفظية (6 كفايات).
- يراجع البرنامج التعليمي الذي يقوم بتنفيذه ويقومه ويعدله (3 كفايات).
- يظهر معرفة وفهما عميقاً للموضوعات المتصلة بالمادة التي يدرسها، ويستطيع تطبيق هذه المعرفة على الخبرات التعليمية المختلفة (كفاية واحدة).

اذ شملت عينة الدراسة (3650) معلماً و(369) إدارياً، و (649) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وقد أطلق على أداة الدراسة المستخدمة إسم (كتب المدح التقويمي للمعلمين المبتدئين) وطبع من هذا الكتاب طبعتان، إحداها أرسلت إلى أفراد العينة العاملين في المدارس، والأخرى للعاملين في كليات التربية بجامعة ولاية جورجيا.

وطلب منهم الإستجابة ثلاث مرات مختلفة على مقياس من أربع رتب، لكل كفاية على حدة وذلك إجابة للأسئلة التالية:

- ما أهمية الكفاية في تسيير تعليم التلاميذ؟
  - ما أهمية تضمينها في برامج تربية المعلمين قبل الخدمة؟
  - ما أهمية تضمينها في برامج تربية المعلمين أثناء الخدمة؟
- وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن (33) كفاية إعتبرها العينة ذات أهمية بالغة للمعلمين. ولما كانت بعض هذه الكفايات تتداخل مع كفايات أخرى فقد تم إختصار القائمة أصبحت تشمل على (20) كفاية فقط.

### 5- دليل تقويم كفاية المعلم في جامعة ستانفورد.

دراسة قام بها: فريق من جامعة ستانفورد، عام (1976):

تهدف الدراسة المساعدة على تحديد وتحسين الكفايات اللازمة للتدريس التي تركز على البرامج وتنميتها، وتقويم مستويات الكفاية ذاتياً باستخدام هذا الدليل، أو من قبل المعلمين ذوي الخبرة أو المدربين الذين يشرفون

على مراكز التدريس وقد تم التنسيق بين وظائف المعلم والكفايات التي يجب عليه أن يظهرها، ومقارنة أدائه بزملائه، وإستخدامه للتغذية الراجعة.

وقد حدد الدليل سبعة عشر كفاية عامة للمعلم تحت التدريب وضمت في بطاقة الملاحظة وهي: وضوح الأهداف، ومناسبتها، وتنظيف الدروس، وإختبار المحتوى، وإختيار المواد وبداية الدروس، ووضوح العرض، والسرعة في العرض. وإشتراك التلاميذ إنتباههم أثناء الدرس، والتوافق بين المعلم والتلميذ، وإجراءات تقويم متعددة، وإستخدام التقويم لتحسين التدريب والتعلم، والإهتمام بالنمو والمعايير المهنية، وكفاية العلاقات بين أعضاء وهيئة التدريس، والإهتمام بالبرنامج السنوي من جميع الجوانب، والمشاركة البناءة في أمور المجتمع.

وهذه الكفايات يمكن للمتخصصين أن يبنوا حولها المعايير الخاصة، ويجب أن يشجع المعلم على الإشتراك في تعريف وتحسين معايير تخصصه، ولا بد أن يزود كل متدرب بالإضافة للبطاقة السابقة بما يلي:

- مذكرات تلخيصية تتعلق بالوضع في العمل.

- مذكرات تلخيصية للملاحظات فيما يتعلق بالأهداف، والتخطيط، والأداء، والتقويم.

تلخيص المقترحات والمصادر والإجراءات اللازمة للتحسين في التدريس مثل:

ما يجب الإبقاء عليه؟ وماذا يجب إستيعاده؟ وما يمكن تحسينه؟ وما الإقتراحات التي نوقشت لتحقيق كفاية أكثر في عملية التدريس.

## 2- الدراسات التي تطرقت الى مفهوم الذات الأكاديمي:

## 2-1- الدراسات العربية:

## 1- فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية.

دراسة قامت بها: وضحي بنت حباب بن عبد الله العتيبي (2013):

وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية واعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية تم اختيارها بطريقة عشوائية، اذ بلغ العدد الكلي لأفرادها (90) طالبا من قسم الأحياء بكلية التربية للأقسام العلمية، و قامت الباحثة باعداد مقياسين هما: مقياس عادات العقل، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل لصالح أداء المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي الاداء القبلي، والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح أداء المجموعة التجريبية.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي في نتائج الأداء البعدي.

## 2- فاعلية برنامج ارشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الاكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

دراسة قام بها: أحمد محمد هياجنة/ فتيحة بيت محمد الشكيري (2013):

هدفت هذه الدراسة الى بناء برنامج ارشادي جمعي، وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم، حيث اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي، اذ تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس أساسي والبالغ عددهم (20 طالبة)، وفيما يخص اداة الدراسة فقد اعتمد الباحثان على أداتين هما: برنامج الارشاد الجمعي، و مقياس مفهوم الذات الأكاديمي. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات مفهوم الذات الاكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدي والمتابعة، وهذا يدل على فاعلية برنامج الارشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي.

**3- أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا.**  
دراسة قام بها: جمال أبو زيتون/ شادن عليوات، (2010):

هدفت الدراسة الى تصميم برنامج تدريبي في مهارات الاستماع للطلبة المعوقين بصريا، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات الاستماع، ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم، واتبع الباحثان المنهج التجريبي في هذه الدراسة لملائمته للموضوع، اذ تكونت عينة الدراسة من (38) طالبا و طالبة من الطلبة المعوقين بصريا الملحقين في مدرسة عبد الله بن أم مكتوم، والذين تم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين، التجريبية وتألفت من (17) مفحوصا، والضابطة تألفت من (21) مفحوصا، وقام الباحثان باعداد مقياس مهارات الاستماع لقياس مهارات الاستماع المستهدفة في البرنامج، ومقياس مفهوم الذات الاكاديمي لقياس مفهوم الذات الأكاديمي. وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستماع ومفهوم الذات الاكاديمي.

**4- علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي.**  
دراسة قام بها: زياد بركات (2008):

هدفت الدراسة الى معرفة علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة والتي بلغت (378) طالبا وطالبة، بواقع ( 197 طالبة، 181 طالب)، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات (من اعداد الباحث)، ومقياس مستوى الطموح (من اعداد الباحث)، حيث دلت أبرز النتائج على ان مستوى مفهوم الذات، ومستوى الطموح لدى أفراد العينة مستوى متوسط، و أن هناك ارتباطا موجبا بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى أفراد العينة، بالاضافة الى وجود فروق دالة احصائيا على مقياس مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، كما أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

## 5- أثر مفهوم الذات العام والأكاديمي على التحصيل الدراسي للمراهقين.

دراسة قام بها: صديق بلحاج (2007):

تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن مدى تأثير كل من مفهوم الذات العام والأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى المراهقين، والى معرفة أي بعد من البعدين أكثر تأثير على التحصيل الدراسي، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته هذه، اذ تكونت عينة البحث من (294) متمدرسا من طلبة المرحلة الثانوية بواقع (150) طالبا، و (144) طالبة، تراوحت اعمارهم ما بين (15) و (17) سنة، اختيرت بالطريقة العشوائية.

اعتمد الباحث في دراسته هذه على الادوات التالية: مقياس مفهوم الذات العام ل (lipsit.l.p)

(1958)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، اذ توصلت نتائج الدراسة الى ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب في اختيار مفهوم الذات العام ودرجاتهم التحصيلية، أي كلما ارتفع مفهوم الذات لدى الطلاب زاد تحصيلهم الدراسي.
- أن لمفهوم الذات علاقة ارتباطية موجبة بالانجاز الأكاديمي فالتلاميذ ذوو مفهوم الذات المرتفع تحصيلهم جيد، بينما ذوو مفهوم الذات المنخفض تحصيلهم ضعيف.

## 6- مستوى التطلع (الطموح) لدى الشباب الجامعي وعلاقته بمفهوم الذات.

دراسة قام بها: ابراهيم قسقوش (1975):

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين مستوى كل من الطموح المهني والطموح الأكاديمي لدى الشباب الجامعي، وبعض أبعاد مفهوم الذات لديهم، كدرجة تقبل الذات، درجة الاحساس بالتباعد، ودرجة تقبل الآخرين، ودرجة الاستبصار بالذات، بالاضافة الى دافع الانجاز، وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (200) طالب موزعين على أربع مجموعات فرعية، وتم مراعاة عند اختيار هذه المجموعات الأربع تشابه الأعمار الزمنية لأعضائها قدر المستطاع، واعتمد الباحث على الادوات التالية: مقياس الطموح المهني، و مقياس الاستبصار بالذات، واختبار مفهوم الذات للكبار.

أشارت نتائج هذه الدراسة عامة الى أن الطلبة ذوي مستويات الطموح المرتفعة أقل تقبل للذات، أقل تقبل للآخرين، وأكثر احساسا بالتباعد عن الشخص العادي، وذلك بالمقارنة مع نظرائهم ذوي مستويات الطموح المهني والأكاديمي المنخفض.

## 2-2- الدراسات الأجنبية:

## 1- دراسة فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس، والعمر، و الانجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم.

دراسة قام بها: "ديان" Diane (2003) بإيطاليا:

هدفت هذه الدراسة الى تقصي العلاقة بين فعالية الذات وفقا لمتغير الجنس، والعمر، والانجاز الأكاديمي في كلية العلوم ذات نظام عامين دراسيين في تخصصي علمي التشريح، والفسولوجي.

و تألفت عينة الدراسة من (216) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (18-24) سنة، اذ اعتمد الباحث على مقياس الفعالية الذاتية، ودرجات الامتحان النصفية والنهائي كمقياس للانجاز الأكاديمي، فيما خلصت الدراسة الى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الفعالية الذاتية وفقا لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة احصائية بين فعالية الذات والانجاز الأكاديمي.

## 2- مفهوم الذات الأكاديمي و الانجاز وعلاقتها بتطوير الرياضات واللغة الانجليزية تبعا لمتغيري الجنس و الصف المدرسي.

دراسة قام بها: هيربرت دبليو و ألكسندر يونغ herbert wand alexander young (1999) بأستراليا، جامعة سيدني:

هدفت الدراسة لمعرفة إلى أي حد يؤثر المستوى التحصيلي ومفهوم الذات الأكاديمي في اختيار مستويات مدرسية لاحقة في الرياضيات واللغة الانجليزية ( حيث إن نظام التعليم يعتمد على أن الطالب عندما يتم مستوى دراسي مثلا في الرياضيات وبكفاءة يمكن أن يختار مستوى دراسي لاحق أعلى)، حيث أخذت العينة من عدة مستويات دراسية، وخلصت الدراسة الى النتائج التالية:

وجد أن هناك علاقة ايجابية هامة بين نمو مفهوم الذات الأكاديمي وتدرج الطلاب في الرياضيات وباختيارهم لمستويات رياضيات لاحقة، أيضا العلاقة ايجابية بالنسبة للغة الانجليزية، ووجد ان الاختلافات بين الجنسين متضائلة وهي متماثلة بين الذكور والاناث نسبيا.

## 3- العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي (دراسة طويلة).

دراسة قام بها: هيرت دبليو مارش و ألكسندر يونغ (1997) بأستراليا، جامعة وسترن:

تهدف الدراسة الى التعرف على العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، وهل التأثير الأكبر لمفهوم الذات الأكاديمي أم للتحصيل الأكاديمي، أخذت العينة من عدة مستويات دراسية متتالية، وبمعدل فارق زمني يعادل (3) سنوات، وبلغت العينة (60) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

وجد ان هناك علاقة ايجابية هامة وذات تاثير متبادل بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، ولكن مال تأثير مفهوم الذات الأكاديمي لأن يكون أكبر وأكثر تنظيماً لا سيما فيما يتعلق بالأداء المدرسي، وبشكل خاص في مادتي الرياضيات والانجليزية.

#### 4- مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلاب المدارس الثانوية من ذوي الانجاز العالي، والانجاز المنخفض على التحصيل الدراسي.

دراسة قام بها: بال و آخرون (pal, et al) (1985):

هدفت الدراسة الى التعرف على مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلاب المدارس الثانوية من ذوي الانجاز العالي، والانجاز المنخفض على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (240) طال وطالبة، من طلاب المدارس الثانوية، من خلال دراسة تأثير متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية على مستوى الطموح، ولقد استخدم الباحثون مقياس "راستوجي لمفهوم الذات" (rqstogis self- concept scale) و مقياس سينج و تيوان لمستوى الطموح (singh and tiwan level of aspiration)، ولقد أظهرت النتائج ان الطلاب ذوي الانجاز العالي كان لديهم مفهوم ذات أفضل من الطلاب ذوي الانجاز المنخفض، ووجود تأثير ذوي دلالة احصائية لمتغيرات الجنس والحالة الاقتصادية على مستوى الطموح، حيث تبين ان الطلاب الذكور المنتمين لطبقات اجتماعية واقتصادية متوسطة يتمتعون بمستوى عالي من الطموح، وكذلك تفوق الذكور و الاناث من الطبقات الاقتصادية المتوسطة على الطبقات العليا، فيما يتعلق بمتغير مستوى الطموح. ووجود فروق دالة في مستوى الطموح ومفهوم الذات بين الطلاب و الطالبات لصالح الذكور، وكذلك وجود تأثير موجب ودال احصائيا لكل من مفهوم الذات ومستوى الطموح في التحصيل الدراسي.



**5- مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية لدى المراهقين.**

دراسة قام بها: تريزا جوردان (1981):

هدفت الدراسة الى البحث في الاسهامات المشتركة لمفهوم الذات الشاملة، ومفهوم الذات الأكاديمي الحاجة الى الكفاءة الاكاديمية بخلاف التحصيل الاكاديمي للمراهقين بالمدن الداخلية، وتألفت عينة الدراسة من (368) فردا من طلاب الصف الثامن باحدى المدارس الثانوية الحكومية الداخلية بمدينة نيويورك. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- ان مفهوم الذات الشامل لم يفسر التباين بين الطلاب في التحصيل الأكاديمي المتداخل مع عدد من المتغيرات الأخرى من بينها مفهوم الذات الاكاديمي.
- ان طبيعة مفهوم الذات المتعدد الأوجه يجب ان نضعها موضوع الاختبار إذا أردنا أن نحقق تفسيرات للتباين.

**6- علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي.**

دراسة قام بها: schnee أمريكا، جامعة فلوريدا (1972):

هدفت الدراسة الى تقصي العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (478) تلميذا من الصف الخامس، و (388) تلميذا من الصف الثامن. أظهرت النتائج أنه يوجد علاقة دالة احصائيا بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

## 3- التعليق على الدراسات السابقة:

- لقد تبين من خلال إستقراء الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية سواء التي تناولت متغير الكفايات التعليمية، أو التي تناولت متغير مفهوم الذات الأكاديمي مايلي:
- معظم الدراسات السابقة تناولت اكتشاف العلاقة بين مفهوم الذات ومتغيرات أخرى، أو الكفايات التعليمية بمتغيرات أخرى، سواء العربية أو الأجنبية.
  - تنوعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية في تحديد الكفايات التعليمية الواجب توافرها في المعلم.
  - تنوعت الدراسات السابقة في إهتماماتها بالكفايات التعليمية المختلفة التالية، إبتدائي، والتعليم المتوسط، والتعليم الثانوي، والتعليم الجامعي.
  - يلاحظ أن تصنيف الكفايات التعليمية في أغلب الدراسات لا تختلف كثيرا في مختلف المواد مما ينبغي الإهتمام بها جميعا.
  - أغلبية هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي لاكتشاف العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.
  - إستخدمت الدراسات في مجال الكفايات أحد المنهجين:
  - المنهج الوصفي لأعداد قائمة للكفايات التعليمية او تقويم الكفايات لدى المعلمين.
  - المنهج التجريبي عند إعداد برامج مبنية على الكفايات في كل من الدراسات المستخدمة للمنهج الوصفي أو التجريبي.
  - أغلب الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية، ومفهوم الذات الأكاديمية استخدمت الأدوات التالية: - المقاييس - الاختبارات، بينما الأدوات الأخرى استخدمت بصفة قليلة، وهذا بطبيعة الحال يعود الى طبيعة الموضوعين "الكفايات التعليمية" و "مفهوم الذات الأكاديمي".
  - شملت عينات الدراسات السابقة على الغالب فئة المراهقين والكبار من كلا الجنسين ذكور وانات، وهذا يعود الى وضوح الموضوعين "الكفايات التعليمية" و "مفهوم الذات" عند الكبار والمراهقين أكثر منه عند الأطفال الصغار.
  - تتفق الدراسات السابقة حول عدد من الكفايات التعليمية التي تتطلبها مهنة التدريس وأن تمكن المعلم من هذه الكفايات فإنه يستطيع تحقيق الأهداف المسطرة من مهنة التدريس.
  - كما يلاحظ أيضا من خلال الدراسات السابقة أن تقسيم الكفايات التعليمية إلى مجالات أو محاور ما بين (16) و (85) كفاية أساسية، ويندرج تحتها عدد من الكفايات الفرعية إختلف في تحديدها، حيث وصلت إلى

- (85) كفاية ويمكن أن نستخلص قائمة من الكفايات التعليمية من الدراسات السابقة تتضمن عددا من المجالات او المحاور وعدد من الكفايات الفرعية وهي كما يلي:
- كفاية التخطيط للدرس: تنفيذ الدروس، التقويم وتدرج تحتها بعض الكفايات الفرعية وهي: التخطيط للدروس اليومية، استخدام الوسائل التعليمية، طرائق التدريس، تقويم الدرس، الفلسفة التربوية، الأسئلة الصفية، تحليل المحتوى وتنظيمه، استشارة الدافعية، الأهداف التعليمية، إعداد الدروس وغيرها.
  - كفاية إدارة الفصل: إدارة الفصل وتنظيمه، استشارة الدافعية، استخدام لغة سليمة، القدرة على المناقشة.
  - التمكن من المادة العلمية: تشغيل المعدات والأجهزة، القدرة على الرد على أسئلة التلاميذ.
  - كفايات العلاقات الإنسانية: استخدام وسائل الإتصال الجماهيري كأدوات إتصال في التعلم، التمتع بخصائص شخصية طيبة.
  - من خلال الدراسات السابقة يلاحظ أنه لا يوجد فرق بين الدراسات الأجنبية والعربية في تصنيف الكفايات التدريسية.
  - أكثر الدراسات السابقة توصلت الى نتائج تؤكد وجود علاقة بين كل من الكفايات التعليمية بمتغيرات أخرى، وفهوم الذات بمتغيرات أخرى.

## 4- الاستفادة من الدراسات السابقة:

- 1- إيضاح النقاط الأساسية المحددة لمشكلة الدراسة و أهدافها، وصياغة الفروض التي تحقق الأهداف.
- 2- تحديد المنهج المستخدم في الدراسة، فقد تنوعت الدراسات ما بين استخدام المنهج الوصفي والتجريبي، وسيتم استخدام المنهج الوصفي في هذه الحالة.
- 3- تحديد نوعية وكيفية اختيار العينة وجمع الخطوات الاجرائية لبحث هذه الظاهرة، فقد أجريت هذه الدراسات على عينات من معلمين المواد المختلفة، وكذلك طلاب جامعيين، واتضح في معظم الدراسات تركيز اختيار العينة على الطريقة العمدية، وبعض منها على الطريقة العشوائية.
- 4- يعتبر هذا البحث في بعض من جوانبه استكمالاً لبعض الدراسات المرتبطة، والتي ساهمت في اختيار المنهج والعينة، و أدوات جمع البيانات، وكذلك عرض وتفسير نتائج البحث.
- 5- اختيار المعالجة الاحصائية الملائمة لهذه الدراسة.

الجانب التطبيقي

## الفصل الرابع

منهجية و إجراءات البحث

## تمهيد:

إن إجراءات الدراسة المتبعة في البحث تعني الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة للمشكلة المطروحة والهدف من البحوث العلمية بشكل عام هو الكشف عن الحقائق الكامنة وراء المواضيع التي تعالجها، وتكمن قيمة هذه البحوث وأهميتها في التحكم في المنهجية المتبعة فيها، ذلك أن الموضوع مهما كانت طبيعته لا يخضع إلى الدراسة العلمية إلا بعد أن يتمكن البحث من الضبط الدقيق للإطار المنهجي، ولهذا الغرض سنتطرق في هذا الفصل إلى منهجية البحث للمجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة و الخصائص السيكمومترية للأداة والإجراءات التطبيقية المتبعة في الدراسة الحالية.

## 1- المنهج المتبع:

يتميز البحث العلمي بتعدد مناهجه، فالمنهج لغة هو "الطريق الواضح و المستقيم". (السويسي عبد الرحمان، 1996، ص 76)

حيث يعتبر اختيار منهج الدراسة مرحلة هامة في عملية البحث العلمي، إذ يحدد كيفية جمع البيانات و المعلومات حول الموضوع المدروس، لذا فإن منهج الدراسة له علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، و بإشكالية البحث، حيث طبيعة الموضوع هي التي تحدد اختيار المنهج المتبع، و إنطلاقاً من موضوع دراستنا "علاقة الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس بمفهوم الذات الأكاديمية" نتطرق في بحثنا هذا إلى موضوع أو ظاهرة من الظواهر التربوية والنفسية و الاجتماعية ما هي عليه في الحاضر و كشف جوانبها و تحديد العلاقة بين عناصرها، و إستجابة لطبيعة الدراسة. إعتدنا المنهج الوصفي و ذلك لملائمته لطبيعة الموضوع.

## 2- مجتمع وعينة البحث:

### 2-1- مجتمع البحث:

لكي يكون البحث مقبولاً وقابلًا للإيجاز لا بد من تحديد مجتمع البحث الذي نريد فحصه، وأن توضح المقاييس المستعملة من أجل حصر هذا المجتمع. (maurice. A , 1996, p 299)

و في هذه الدراسة يتكون مجتمع بحثنا من جميع طلبة السنة الثانية ليسانس، والسنة الثانية ماستر، والسنة الثانية دكتورا تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي بمعهد التربية البدنية والرياضية لجامعة شلف، ويبلغ عدد أفراد المجتمع حسب إحصائيات (2013 – 2014) المستلمة من إدارة المعهد حوالي (237) مقسمين وموضحين في الجدول التالي.

جدول (04): يوضح مجتمع البحث

عدد الطلبة	المستوى
67	ليسانس
162	ماستر
08	دكتوراه
237	المجموع



## 2-2- عينة البحث:

العينة في مفهومها هي " جزء صغير من مجتمع البحث يتم إختيارها إختياراً منتظماً أو عشوائياً ، وبعد دراسته يمكن إستنتاج أو تخمين طبيعة المتغيرات والظروف والسمات التي تميز مجتمع البحث الذي إنتقت منه العينة المنتظمة أو العينة العشوائية." (حسان محمد الحسن، 1994، ص 49)

لقد حاول الباحث أن يحدد عينة لهذه الدراسة تكون أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصلي هذا ما يحول له الحصول على نتائج يمكن تعميمها ولو بصورة نسبية، ومن ثم الخروج بنتائج تلازم الحقيقة وتعطي صورة واقعية للميدان المدروس.

تم إختيار العينة بطريقة عشوائية لأنها أبسط الطرق لإختيار العينة، ولأنها تعطي فرص متكافئة لجميع أفراد المجتمع. تكونت عينة البحث من (48) طالبا وطالبة موزعين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (05): يوضح عينة البحث.

عدد الطلبة	المستوى
20	L
20	M
08	D
48	المجموع

## 3- أدوات البحث:

تعتبر أدوات البحث الوسيلة الوحيدة التي يتمكن بواسطتها الباحث من حل المشكلة المطروحة في الدراسة، والتأكد أن الفرضيات المصاغة على شكل مشروع للبحث ومساعدته في جمع المعلومات والمعطيات والحقائق من الميدان عن موضوع الدراسة. (إحسان محمد حسن، 1982، ص 65).

إن عملية إختيار أدوات القياس المناسبة تعتبر أهم الخطوات لأي بحث علمي، ولا بد أن تتفق هذه الأدوات وهدف البحث، ولقد إستخدم الباحث لدرسته مقياس الكفايات التعليمية من اعداد "فراس أكرم

سليم" و بتصرف الباحث، و مقياس مفهوم الذات الأكاديمي من اعداد الباحث، بهدف إختبار فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلات الدراسة.

### 3-1-1- مقياس الكفايات التعليمية:

#### 3-1-1- وصف المقياس:

لغرض قياس الكفايات التعليمية لعينة البحث من طلبة معهد التربية البدنية والرياضية لجأ الباحث إلى استخدام مقياس الكفاية التعليمية من إعداد " فراس أكرم سليم " والمقياس مخصص للطلبة الجامعيين، ويتض من المقياس ستة أبعاد هي:

1- الكفاية التعليمية لمجال التخطيط.

2- الكفاية التعليمية في مجال محتوى المادة الدراسية وأساليب التدريس.

3- الكفاية التعليمية في مجال إدارة الصف وتوجيه السلوك.

4- الكفاية التعليمية في مجال الوسائل التعليمية.

5- الكفاية التعليمية في مجال التقويم.

6- الكفاية التعليمية في مجال سمات الأستاذ الشخصية.

يتكون المقياس من (49) فقرة موزعة على الأبعاد المذكورة، والجدول التالي يوضح كل بعد وعدد الفقرات التي يحتويها:

جدول رقم (06): يوضح أبعاد مقياس الكفايات التعليمية و فقراته.

أبعاد المقياس	عدد الفقرات
1- التخطيط	08
2- أساليب التدريس	06
3- إدارة الصف	10
4- الوسائل التعليمية	05
5- التقويم	10
6- سمات المدرس الشخصية	10
المجموع	49

## 3-1-2- مفتاح تصحيح المقياس:

لقد تم تصحيح المقياس بإستعمال طريقة ليكرت وهو خماسي التدرج (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، فالإجابة عليه تكون على سلم تصحيح من (01) إلى (05) بالنسبة للبنود الموجبة، والعكس بالنسبة للبنود السالبة من (05) إلى (01)، وتجمع درجات الفرد بعد الإجابة على كل البنود لتشكّل في النهاية علامة الفرد في المقياس، وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (245)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (49).

## 3-1-3- الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التعليمية:

يقيم البحث العلمي أساسا بنوعية الأداة التي إستخدمها قبل دراسة نتائجها في الواقع لا تكون هذه النتائج مقبولة أو صحيحة إلا إذا كانت الأداة المهيأة ملائمة. (موريس أنجرس، 2006، ص 286).

ومن أجل التحقق من هذا سنقوم بدراسة شروط هذه الأخيرة المتمثلة في ثبات وصدق مقياس الكفايات التعليمية.

## ✓ ثبات المقياس:

ويعرف "مقدم عبد الحفيظ" ثبات الإختبار على أنه "مدى إستقرار ظاهرة معينة في مناسبات مختلفة، وكذلك يعبر عنها بمدى الدقة أو إستقرار نتائجه في ما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين". (مقدم عبد الحفيظ، 1993، ص 152)

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس في البيئة الأجنبية عن طريق ألفا كرونباخ، حيث كانت جميع المعاملات المحسوبة مرضية مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للإستخدام.

ومن أجل حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية فقد إستخدم الباحث الطريقة التالية:

## ● طريقة إعادة الإختبار (TEST-RETEST):

قمنا بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة من مجتمع البحث وخارج عينة الدراسة الأساسية، وتتكون من (20) طالبا وطالبة بمعهد التربية البدنية والرياضية بجامعة شلف، وبعد مرور أسبوعين أي (15) يوما

من تطبيق الإختبار الاول وفي نفس التوقيت أعيد تطبيق نفس الإختبار على نفس العينة وفي نفس الظروف، وبعد إفراننا للنتائج قمنا بحساب معامل إرتباط " بيرسون " للتأكد من ثبات المقياس، والجدول الموالي يوضح لنا النتائج كالتالي:

الجدول (07): يوضح معاملات الإرتباط بين التطبيق الأول والثاني

لمقياس الكفايات التعليمية، والدرجة الكلية للثبات.

أبعاد المقياس	معامل الثبات بين التطبيقين
البعد الاول	0,937
البعد الثاني	0,787
البعد الثالث	0,885
البعد الرابع	0,942
البعد الخامس	0,881
البعد السادس	0,911
الدرجة الكلية	<b>0,894</b>

● مستوى الدلالة 0,05

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الإرتباط لبيرسون تتراوح ما بين (0,787) و (0,942) للأبعاد الستة بمقياس الكفايات التعليمية، بينما بلغت الدرجة الكلية للمقياس (0,894)، وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يؤكد بأن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية بمختلف الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس.

✓ صدق المقياس:

تم حساب معامل صدق الأداة في البيئة الأجنبية عن طريق عرضه بصورته المبدئية على مجموعة من الخبراء والمختصين لإبداء رأيهم في المقياس ومحاوره، وأجريت بعض التعديلات المناسبة في ضوء إقتراحاتهم حتى أخرج في صورته النهائية. أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب صدق الاداة عن طريق:

● الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

لقد إحتوى المقياس في حالته الأولى على (59) فقرة ممثلا لستة محاور، إذ تم عرض المقياس على مجموعة من ذوي الخبرة والإختصاص في علوم التربية وعلم النفس الرياضي لغرض التعرف على صدق الفقرات من حيث الصياغة والملائمة ومن حيث البدائل، إذ تم إعتداد نسبة (75%) من إتفاق آراء السادة الخبراء لقبول الفقرات وإعتدادها في المقياس. (العبيدي، 2004، ص 39)

وقد أجريت مجموعة من التغييرات على ضوء رأي الخبراء تضمنت حذف بعض الفقرات التي لا يتلائم مضمونها مع البعد، وتعديل بعض العبارات، وتحويل آخر إلى بعد آخر ضمن محاور المقياس المحددة كمؤشرات لقياس الكفايات التعليمية، ليتشكل المقياس في صورته النهائية من (49) عبارة والجول التالي يوضح ذلك:

جدول (08): يبين قائمة بأسماء المحكمين لمقياس الكفايات التعليمية

الأستاذ	الرتبة الجامعية	المؤسسة الجامعية
01- قصري نصر الدين	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 03
02- حسان هشام	أستاذ تعليم عالي	جامعة الحلفة
03- عبد القادر حناط	أستاذ محاضر أ	جامعة الحلفة
04- بورزامة رابح	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف
05- كاشف زايد	أستاذ	جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان
06- كمال رويح	أستاذ محاضر أ	جامعة الحلفة
07- أحمد بوسكرة	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
08- عثمانى عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة

جدول (09): يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد الأول لمقياس الكفايات التعليمية

رقم العبارة	النسبة المئوية %
01	%100
02	%100
03	%100

04	%90
05	%100
06	%80
07	%100
08	%40
09	%90

جدول (10): يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد الثاني لمقياس الكفايات التعليمية.

رقم العبارة	النسبة المئوية %
10	%90
11	%100
12	%100
13	%70
14	%80
15	%30
16	%100

جدول (11): يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد الثالث لمقياس الكفايات التعليمية

رقم العبارة	النسبة المئوية %
17	%90
18	%90
19	%100
20	%80
21	%100
22	%60
23	%100
24	%10
25	%100

26	%80
27	%60

جدول (12): يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد الرابع لمقياس الكفايات التعليمية

النسبة المئوية %	رقم العبارة
%100	28
%45	29
%100	30
%70	31
%50	32
%70	33
%35	34

جدول (13): يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد الخامس لمقياس الكفايات التعليمية

النسبة المئوية %	رقم العبارة
% 100	35
% 25	36
% 90	37
% 30	38
% 100	39
% 100	40
% 40	41
% 90	42
% 80	43
% 100	44
% 100	45
% 100	46
% 80	47

48	% 40
----	------

جدول (14): يبين نسبة إتفاق المحكمين على عبارة البعد السادس لمقياس الكفايات التعليمية

رقم العبارة	النسبة المئوية %
49	% 100
50	% 100
51	% 80
52	% 90
53	% 60
54	% 10
55	% 90
56	% 80
57	% 100
58	% 100
59	% 100

● الصدق الذاتي لمقياس الكفايات التعليمية = 0,94

3-2-2- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

3-2-1- وصف المقياس:

بعد الإطلاع على عدد من المقاييس المستخدمة في قياس مفهوم الذات في عدد من الدراسات و الأبحاث العربية و الاجنبية، و التي تناولت مفهوم الذات بشكل عام ومفهوم الذات الأكاديمي بشكل خاص، تم استخراج قائمة مكونة بصورتها الأولية من (39) فقرة وذلك من خلال اقتباس عبارات وردت في مقاييس أخرى تناولت جانباً منها، أو صياغة عبارات بطريقة ذاتية إنطلاقاً من أفكار نظرية حول مفهوم الذات، و قد إعتمد الباحث في صياغة فقرات المقياس على النقاط التالية:

- أن لا تكون الفقرة طويلة بمفردها بحيث تؤدي إلى الملل في الإجابة.



- أن تكون واضحة ومفهومة في المعنى والهدف.

- أن تقيس الفقرة سلوكا واحدا أي هدفا واحدا فقط.

- أن تتضمن فقرات المقياس مجالاته.

### 3-2-2- مفتاح تصحيح المقياس:

سلم تصحيح من (01) إلى (05) درجات بالنسبة للبنود الموجبة، والعكس بالنسبة للبنود السالبة من (05) إلى (01)، و تجمع درجات الفرد بعد الإجابة على كل البنود لتشكّل في النهاية علامة الفرد في المقياس، و بالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (150)، و أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (30).

و فيما يلي أهم المقاييس التي يعتمد عليها الباحث في إعداد مقياسه:

1- إختبار تقدير الذات من إعداد الباحثين: "عبد العزيز الدريني" و "عبد الوهاب كامل".

2- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحث: "هيثم راشد أبو زيد".

3- إختبار تقدير الذات بصيغته العربية ل: "روزنبرغ".

4- مقياس مفهوم الذات من إعداد الباحث: "عبد ربه علي شعبان".

5- مقياس تقدير الذات بصيغته العربية ل: "كوبر سميث".

6- مقياس مفهوم الذات بصيغته العربية ل: "بيرس و هاوس".

7- مقياس تقدير الذات ل: "بروس أرهير".

### 3-2-3- الخصائص السيكومترية للمقياس:

من أجل التحقق من المعاملات العلمية للمقياس سنقوم بدراسة شروط هذه الأخيرة المتمثلة في ثبات و صدق أدوات الدراسة كالتالي:

✓ ثبات المقياس:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس في الدراسة الحالية بالطريقة التالية:

- طريقة إعادة الإختبار: (test- retest):

قمت بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة من مجتمع البحث و خارج عينة الدراسة الأساسية، و تتكون من (20) طالبا و طالبة بمعهد التربية البدنية والرياضية بجامعة الشلف، و بعد مرور أسبوعين أي (15) يوما من تطبيق الإختبار الأول و في نفس التوقيت أعيد تطبيق نفس الإختبار على نفس العينة و في نفس الظروف، و بعد إفراز النتائج قمنا بحساب معامل إرتباط "بيرسون" للتأكد من ثبات الإختبار، و الجدول التالي يوضح لنا النتائج كالتالي:

الجدول (15): يوضح معاملات الإرتباط بين التطبيق الأول والثاني لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدرجة الكلية للمقياس.

مستوى الدلالة	معامل الإرتباط بين التطبيق الأول و الثاني	المقياس مفهوم الذات الأكاديمي
0,05	0,822	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الإرتباط لبيرسون بلغ (0,822) ، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يؤكد بأن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

✓ - صدق المقياس:

إعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

● الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد إجراءات بناء المقياس و قبل محاولة تطبيقه على عينة البحث فقد عرض الباحث المقياس و تعليماته على مجموعة من الخبراء و المتخصصين في علوم التربية، و علم النفس، و التربية البدنية والرياضية لغرض التعرف

على صدق الفقرات من حيث الصياغة و الملائمة و من حيث البدائل، إذ تم إعتداد نسبة (75%) من إتفاق آراء السادة والخبراء لقبول الفقرات ، و قد أجريت جملة من التغييرات في ضوء رأي الخبراء تضمنت حذف بعض الفقرات و تعديل بعضها الآخر، حيث إحتوى المقياس في صورته الأولية على (39) فقرة، ليتشكل المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة، و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (16): يبين قائمة بأسماء المحكمين لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

المؤسسة الجامعية	الرتبة الجامعية	الأستاذ
جامعة بوزريعة- الجزائر	أستاذة محاضرة أ	01- ونزة طارق
جامعة الجزائر -2-	أستاذة محاضرة أ	02- برون حميدة
جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان	أستاذ التعليم العالي	03- كاشف زايد
المدرسة العليا للأساتذة (القبة)	أستاذ محاضر(دكتوراه دولة في علوم التربية)	04- عبد الرحمان بن بريكة
جامعة زيان عاشور- الجلفة	أستاذ محاضر أ	05- عبد القادر حناط
جامعة مستغانم	أستاذ محاضر	06- قيوم أحمد
المدرسة العليا للأساتذة (القبة)	أستاذ محاضر(دكتوراه دولة في علوم التربية)	07- ثمار ناجي
جامعة زيان عاشور- الجلفة	أستاذ محاضر أ	08- كمال رويح

جدول (17): يبين النسبة المئوية لآراء المحكمين لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

النسبة المئوية %	رقم العبارة
% 70	-1
% 100	-2
% 80	-3
% 70	-4
% 100	-5
% 40	-6
% 100	-7
% 30	-8
% 60	-9
%40	-10
% 100	-11
% 100	-12
% 100	-13
% 80	-14
% 70	-15
% 100	-16
% 20	-17
% 30	-18
% 100	-19
% 100	-20
% 20	-21
% 100	-22
% 100	-23
% 30	-24
% 100	25
% 60	26
% 100	27
% 100	-28

29-	100 %
30-	90 %
31-	70 %
32-	70 %
33-	30 %
34-	100 %
35-	100 %
36-	40 %
37-	100 %
38-	100 %
39-	90 %

● الصدق الذاتي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي = 0,90

### 3-3- إجراءات تطبيق الأدوات:

بعد أن حدد الباحث المقياسين في صورتهم النهائية، و بعد التأكد من صدق و ثبات كل الإختبارات المحددة، و بعد تحديد العينة، و حرصا منا على إستكمال الإجراءات الضرورية حتى تكون إجابة المفحوص (الطالب) مطابقة تماما لرأيه و إتجاهه و ما يعيشه، و تعبر عن تقديره الذاتي، و تحقق أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث بإيصال المقياسين باليد إلى أفراد العينة، و قبل قراءة التعليمات التي كتبت على الصفحة الأولى من الإستمارة، نشرح في كل مرة مع كل مجموعة من الطلاب، الغرض من هذه الطريقة نحاول بها أن نبعث الرغبة الحقيقة والميل في نفوس الطلاب، حيث يكونوا صرحاء في أجوبتهم و يبذلون كل جهودهم في الإجابة عن أسئلتنا، و نبين لهم أن الأجوبة ليس منها الصحيحة أو الخاطئة، ثم نقرأ الأسئلة الواحدة تلو الأخرى مع شرح أي غموض أو لبس ينتاب المفحوص، و هم يجيبون حتى يتأقلم المبحوث مع المقياس ليجيب بعد ذلك بنفسه، ونتصفح المقياس عند نهاية أي فرد من الإجابة عن الأسئلة حتى نتأكد من أنه لم يترك أي سؤال بدون جواب، و حتى يعلم الجميع مرة أخرى أن كل سؤال مهم الإجابة عنه.

## 4- الأساليب الإحصائية المتبعة:

- المتوسط الحسابي.
  - الانحراف المعياري.
  - التكرارات و النسب المئوية.
  - إختبار تحليل التباين الأحادي Anova و هذا للكشف عن الفروق بين المجموعات.
  - معامل ارتباط "بيرسون" و الهدف منه هو حساب العلاقة بين المتغيرات.
- ✓ ملاحظة: تمت المعالجة الإحصائية بواسطة إستخدام الحزمة الإحصائية "Spss. V 17".

## الفصل الخامس

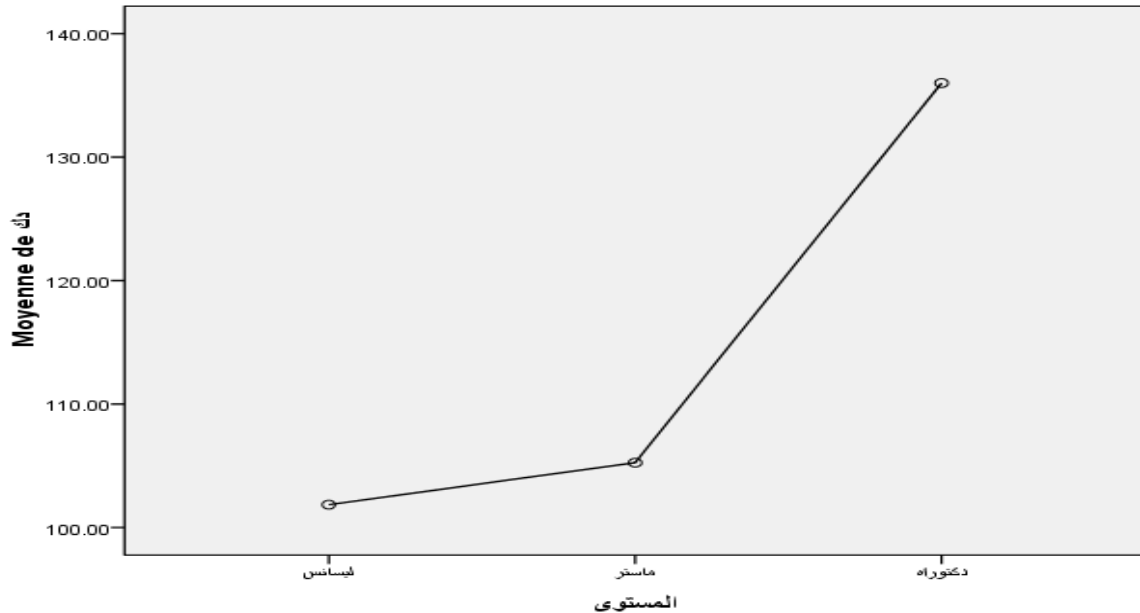
عرض و مناقشة النتائج

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د).

جدول (18): يوضح تحليل التباين بين درجات مقياس الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط مجموع المربعات (التباين)	F	SIG	مستوى الدلالة	الدلالة
الكفايات التعليمية	بين المجموعات	4597,62	2	2298,81	45,60	0,000	0,05	دال إحصائيا
	داخل المجموعات	2268,35	45	50,40				



- شكل (06): يوضح تحليل التباين بين درجات مقياس الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل م د).



- نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة مجموع المربعات بين المجموعات بلغت (4597,62)، ومتوسط مجموع المربعات أو (التباين) فبلغت قيمته (2298,81) عند درجة الحرية (2)، أما قيمة مجموع المربعات داخل المجموعات فكانت (2268,35)، بينما متوسط مجموع المربعات أو (التباين) فبلغت قيمته (50,40) عند درجة الحرية (45)، وبلغت قيمة F (45,60)، وبما أن قيمته (sig) بلغت (0.000) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) فإنها دالة، والقيمة المتحصل عليها تدل على أن الفروق بين الكفايات التعليمية في المستوى الدراسي موجبة، وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل.م.د).

جدول (19) يوضح إتجاه دلالة الفروق حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د)

المتغير	المستوى	الإختلاف في المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	الدلالة
الكفايات التعليمية	M	- 3,40	3,29	0,59	دالة
	D	- 34,15	4,36	0,00	
	L	3,40	3,29	0,59	دالة
	D	- 30,75	4,36	0,00	
	M	30,75	4,36	0,00	دالة
	L	30,75	4,36	0,00	

نلاحظ من خلال الجدول أن إتجاه دلالة الفروق بين قيمة مستوى الدلالة عند (الماستر و الدكتوراه) قد بلغت (0,59) بالنسبة للماستر، بينما عند مستوى الدكتوراه بلغت (0,00)، وهذا ما يدل على انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس الكفايات التعليمية و لصالح الدكتوراه، أما إتجاه دلالة الفروق بين قيمة مستوى الدلالة عند (الليسانس و الدكتوراه) قد بلغت (0,59) بالنسبة لليسانس، بينما عند مستوى الدكتوراه بلغت (0,00)، وهذا ما يدل على انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس الكفايات التعليمية

و لصالح الدكتوراه، و بالنسبة لإتجاه دلالة الفروق بين قيمة مستوى الدلالة عند (الماستر و الليسانس) فقد بلغت (0,00) بالنسبة للماستر، و هي نفس القيمة بالنسبة لليسانس حيث بلغت (0,00).

من هنا يتضح أن الكفايات التعليمية الواجب توفرها في أساتذة التربية البدنية والرياضية تختلف من مستوى إلى آخر، حيث أنه كلما كان المستوى أكبر كلما كانت درجة إكتساب الطلاب المتخرجين للكفايات التعليمية أكبر، وهذا مايدل على أن مستوى التكوين يلعب دور مهم في تكوين الكفايات التعليمية لدى الطلبة المتخرجين.

ومن خلال ما تم التطرق إليه يتبين صحة الفرضية الأولى والتي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د).

وتتفق نتائج بحثنا مع نتائج دراسة "عبد الوهاب عوض كريوان" (2009) والتي أسفرت على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما تتفق مع نتائج دراسة "ماجدة حبشي" (1990) و التي توصلت إلى أن هناك فروق دالة إحصائية بين المعلمين في الكفايات التعليمية.

فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة "بعارة" و "الصريرة" (2003) حول درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك بالأردن لكفايات التخطيط الدراسي، حيث توصلت النتيجة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك في درجة ممارسته لكفايات التخطيط الدراسي باختلاف المؤهل العلمي. (بعارة، و الصرايرة، 2003، ص 123)

غير أنها إتفقت مع نتائج دراسة "العلجوني" (2005) حول مدى إمتلاك مدرسي طلبة الدبلوم المتوسط في جامعة البلقاء التطبيقية للكفايات التعليمية التي يجب إتقانها، حيث دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير المؤهل العلمي. (العلجوني، 2005، ص 148)

كما إتفقت أيضا هذه النتيجة مع دراسة "نصر مقابلة" (1989) حول فعالية ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في الكفايات المحددة باختلاف المؤهل العلمي. (الأسطل، و الرشيد، 2003، ص 22)

و تتفق أيضا مع دراسة "الصبيحي" (1988) التي هدفت إلى معرفة أثر الخبرة و الدرجة العلمية في ممارسة معلمي الدراسات الإجتماعية للكفايات التعليمية، و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين للكفايات تعزى إلى الدرجة العلمية و لصالح حملة دبلوم التربية و البكالوريوس. (شطناوي، 2007، ص 134)

كما تتفق أيضا هذه النتيجة مع دراسة "الشايب محمد الساسي" (2007) حول علاقة أساليب الإشراف بكفايات المعلمين التدريسية و بإتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، و توصلت نتيجة الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في أدائهم للكفايات المحددة بإختلاف مؤهلاتهم العلمية، و لصالح المستوى الجامعي. (الشايب، 2007، ص 254)

إنطلاقا من النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية يمكن أن يولي المسؤولون لها أهمية قسوى مستقبلا، و ذلك بالإهتمام أكثر بالتكوين المستمر و التدريب لأنه أصبح ضرورة ملحة لتطوير أداء الأساتذة، و يجب أن يكون وفق إحتياجاتهم و متطلبات الميدان المتغيرة بإستمرار، و كما أن ضعف أداء الأساتذة له إنعكاسات سلبية على الطلبة في تحصيلهم الدراسي، و على شعورهم بعدم الطمأنينة و اليأس على مستقبلهم. فقد أثبتت دراسة "البراون" و "دوجان" (1965) إلى أن التأهيل التربوي للأستاذ يؤثر في تحصيل الطلبة. (الخطيب، 2006، ص 37).

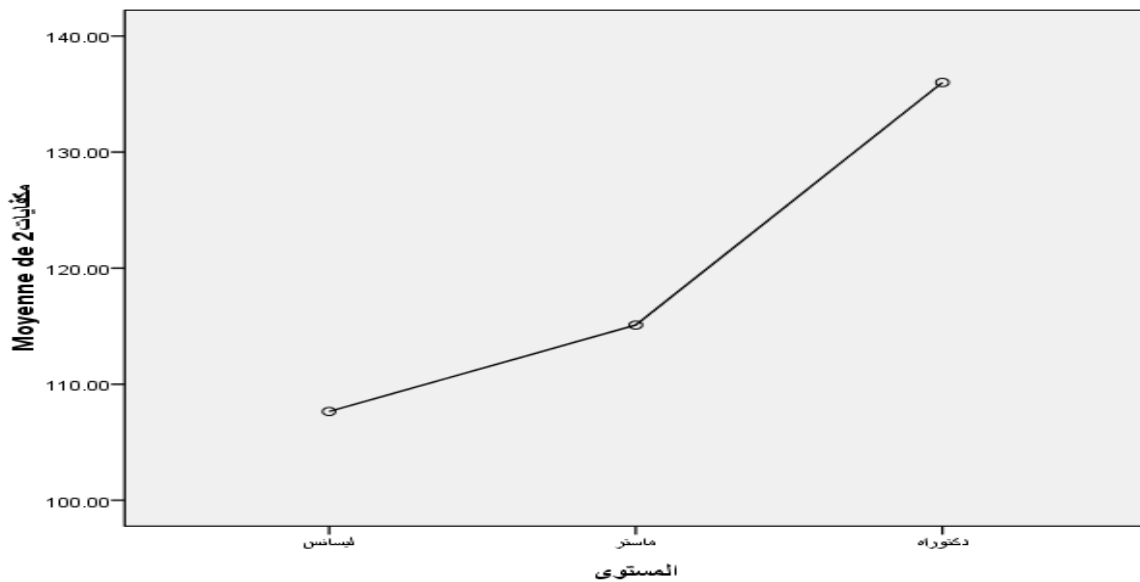
و في نفس الإطار يؤكد "ياغي" (1986) حسب دراسة "الطراونة و آخرون" أن التكوين يعمل على تحسين المناخ العام للعمل، و تمكين الأفراد من الإلمام بكل ما هو جديد في ظل التقدم التكنولوجي الهائل في معظم مجالات الحياة، و يزود الأفراد الخبرات المختلفة مما يؤدي إلى رضاهم عن عملهم و أنفسهم و رفع الروح المعنوية بينهم، و يساعد التكوين على خلق علاقة إيجابية بين المؤسسة التربوية و أفرادها مما يؤدي إلى دمج مصلحة كل منها في قالب واحد. (الطراونة، وآخرون، 2003، ص 138)

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د).

- جدول (20): يوضح تحليل التباين بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل م د)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط مجموع المربعات (التباين)	F	SIG	مستوى الدلالة	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمية	بين المجموعات	7135,61	2	3567,80	32,18	0,000	0,05	دال إحصائيا
	داخل المجموعات	4892,30	45	108,71				



- شكل (07): يوضح تحليل التباين بين درجات مفهوم الذات الأكاديمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د).

- نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة مجموع المربعات بين المجموعات بلغت (7135,61)، ومتوسط مجموع المربعات أو (التباين) فبلغت قيمته (3567,80) عند درجة الحرية (2)، أما قيمة مجموع المربعات داخل المجموعات فكانت (4892,30)، بينما متوسط مجموع المربعات أو (التباين) فبلغت قيمته (108,71) عند درجة الحرية (45)، وبلغت قيمة F (32,18)، وبما أن قيمته (sig) بلغت (0.000) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) فإنها دالة، والقيمة المتحصل عليها تدل على أن الفروق بين مفهوم الذات الأكاديمية في المستوى الدراسي موجبة، وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مفهوم الذات الأكاديمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د).

جدول (21) يوضح إتجاه دلالة الفروق حسب متغير المستوى الدراسي نظام (ل.م.د)

المتغير	المستوى	الإختلاف في المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمية	M	- 7.45	2.24	0.07	دالة
	D	- 28.35	2.97	0,00	
	L	7.45	2.24	0.07	دالة
	D	- 20.90	2.97	0,00	
	M	20.90	2.97	0,00	دالة
	L	28.35	2.97	0,00	

نلاحظ من خلال الجدول أن إتجاه دلالة الفروق بين قيمة مستوى الدلالة عند (الماستر و الدكتوراه) قد بلغت (0.07) بالنسبة للماستر، بينما عند مستوى الدكتوراه بلغت (0,00)، و هذا ما يدل على انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية و لصالح الدكتوراه، أما إتجاه دلالة الفروق بين قيمة مستوى الدلالة عند (الليسانس و الدكتوراه) قد بلغت (0.07) بالنسبة لليسانس، بينما عند مستوى الدكتوراه بلغت (0,00)، و هذا ما يدل على انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس مفهوم

الذات الأكاديمية و لصالح الدكتوراه، و بالنسبة لإتجاه دلالة الفروق بين قيمة مستوى الدلالة عند (الماستر و الليسانس) فقد بلغت (0,00) بالنسبة للماستر، و هي نفس القيمة بالنسبة لليسانس حيث بلغت (0,00).

- من هنا يتضح لنا أن مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلبة المتخرجين نظام (ل م د) تخلف من مستوى إلى آخر، حيث أنه كلما زاد مستوى الطلبة كلما زادت درجتهم في مفهوم الذات الأكاديمية، وهذا يدل على أن الذات الأكاديمية تكون إيجابية أكثر كلما كان المستوى الدراسي أكبر، وهذا إن دل فإنما يدل على أن الطالب كلما زاد في المستوى الدراسي كلما تكون لديه مفهومي ذات إجابي عن نفسه.

ومن خلال ما تم التطرق اليه يتبين صحة الفرضية الثانية والتي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د).

و تتفق نتائج بحثنا مع نتائج دراسة "وضحي بنت حياي" (2013) و التي أسفرت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بين الطلاب. كما تتفق مع نتائج دراسة "أحمد هياجنة" و "فتيحة الشكيري" (2013) و التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين الأفراد.

و يمكن تفسير ذلك في إطار ما يراه "مارشيا" (1970) من أن الفرد عندما يحقق هويته فإنه يعتبر نفسه يستحق التقدير و الإعتبار، حيث تكون لديه فكرة محددة و كافية لما يظنه صوابا، و كذلك يتمتع بفهم طيب لنوع الشخص الذي يكونه، كما يشعر بالكفاءة و يتميز بالتحدي أيضا. (محمد، 2000، ص 78)

و يؤكد "هاماشك" (1978) أن الأشخاص الذين لديهم مفهوم ذات أكاديمي مرتفع يعتقدون أنهم ذو قيمة و أهمية، و أنهم جديرين بالإحترام و التقدير، كما أنهم يشقون بصحة أفكارهم. (أبو جادو، 1998، ص 171)

و يضيف "كفاي" (1997) أن مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي يعني وجود مشاعر إيجابية نحو الذات، حيث يشعر الفرد بأهمية نفسه و إحترامه لها، و أنه متقبل من الآخرين، و يثق في نفسه و في الآخرين، و يشعر بالكفاءة فلا ييأس أو ينسحب عند الفشل، و يميل الأفراد ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع إلى أن يكونوا واثقين من أنفسهم و مستقلين و متحملين للمسؤولية و متفهمين و متفائلين بما سوف تأتي به الحياة، و على هذا فإن مفهوم الذات المرتفع هو أحد المفاهيم الأساسية للتوافق في مختلف مجالات الحياة. (كفاي، 1997، ص 503)

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

- توجد علاقة إرتباطية ايجابية بين الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمية عند طلبة نظام (ل م د) وهذا ما يوضحه الجدول التالي.

- جدول(22): يوضح معامل الإرتباط بيرسون بين درجات مقياس الكفايات التعليمية ودرجات

مفهوم الذات الأكاديمية عند طلبة خريجي نظام (ل م د)

العلاقة بين المتغيرين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل بيرسون	Sig	الدلالة
الكفايات التعليمية	115,48	12,087	0,759	0,000	دال
مفهوم الذات الأكاديمية	108,96	15,997			

- يتضح من الجدول (20) أن معامل إرتباط بيرسون بلغ (0.795) و بما أن قيمة (sig) بلغت (0,00) و هي قيمة أصغر من (0,05) إذن فهي دالة، وعليه توجد علاقة إرتباطية موجبة بين الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمية عند طلبة نظام (ل م د)

يتبين من الجدول أعلاه وجود علاقة إرتباطية بين تقدير الطلاب في كفايات التعليم والذات الأكاديمي الذي يتمتعون به، وقد يعزى ذلك إلى التحضير الجيد للمحتوى والأسلوب المستخدم في العرض والذي يراعي الفروق الفردية بين الأساتذة وكذلك إدارة الصف والمشاركات الفاعلة وإستخدام اللغة السلمية والصوت المتدفق والتفاعل كل ذلك من شأنه أن يطور مفهوم الطالب لذاته أكاديميا، حيث يشير " دياب " (2003) أن التدريس يرتبط بمجموعة من المعايير العلمية والضوابط المهنية والخصائص الشخصية التي تعكس جميعها على مستوى أدائه الوظيفي فتؤثر من نفسه في نواتج العملية التعليمية والتربوية. ( دياب، 2006، ص 11)

وهذا ما يدل على نوع التكوين الذي يتحصل عليه الطلبة أثناء سنوات دراستهم ومدى إمتلاكهم لدرجة كفايات تعليمية تؤهلهم لأداء مهامهم التدريسية على أكمل وجه.

من ناحية أخرى أن ماتضمنه مقياس الكفايات التعليمية على وفق معايير جودة التدريس قد غطت أغلب المواقف التدريسية الصفي التي يجب أن تتوافر في كل موقف تدريسي مما جعل الطالب يدرك مدى شمول العملية التعليمية ويتفرق إلى المواقف التي تخلله والتي تعزز من إدراكه لمواطن القوة والضعف لكل تدريس، فضلا عن ذلك أن الطلبة يعتقدون بأن أساتذتهم يتعاملون معهم بمساواة، وهذه مؤشرات إيجابية في جذب إنتباه الطالب وإهتماماته لأنها تخلق نوعا من الراحة النفسية في التعامل مع أساتذتهم، إذ يشير " الغزويات " إلى أن الطالب له حاجة للإحترام والتقدير من قبل الآخرين وخاصة أساتذتهم ويجب إشعارهم ك أنهم مهمون في نظر الآخرين وهذا يخلق لدى الطالب شعور بالثقة والأهمية وبالتالي ينعكس على إهتماماتهم لذاتهم وإنجازاتهم.

(الغزويات، 2000، ص 176 )

فضلا عن ذلك يسعى التعليم القائم على الكفايات إلى تحقيق أهداف متنوعة في مجالات المعرفة والمهارات والإتجاهات والقيم، وترتكز بصفة خاصة على الأهداف المرتبطة بالأداء التي تشير إلى إشارة واضحة إلى أن التدريس قد إكتسب الكفاية أو الأداء المطلوب، " إذ أن الربط بين الأداء وأثره يعد من سمات هذه الحركة حيث ينعكس الأداء الجيد للمعلم على سلوك طلابه " (يونس، 2007، ص 24)

و مغزى تلك النتائج التي تم التوصل إليها أنه كلما زاد تقديم الفرد لذاته زادت درجة الكفايات التعليمية لديه، أيضا حيث يرى الباحثون أن مفهوم الذات الإيجابي يعني تطوير مشاعر إيجابية نحو الذات، إذ يشعر الفرد بأهمية نفسه وإحترامه لها، ويشعر بأنه متقبل من الآخرين، وله ثقة بنفسه وبالآخرين، ويشعر بالكفاءة فلا ييأس أو ينسحب عند الفشل ويشعر ذواا المفهوم السلبي للذات أنهم لا يرون قيمة أنفسهم، ويشعرون بمشاعر الوحدة ولا يستطيعون تحقيق ذواتهم ويشعرون بالعجز والفشل في إنجازاتهم مما ينمي لديهم مشاعر الفشل والإخفاق في أدائهم لمهامهم التدريسية.

- ومن خلال ما تم التطرق إليه يتبين صحة الفرضية الثالثة والتي تنص بأنه توجد علاقة إرتباطية ايجابية بين الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمية عند طلبة نظام (ل م د).



## الإستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن مجموعة من الفرضيات:

- الفرضية الأولى والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل.م.د) إذ سعت إلى الكشف عن الفروق في الكفايات التعليمية لدى طلبة خريجي نظام (ل.م.د)، فمن خلال نتائج المعالجة الإحصائية المعروضة في الجداول، يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د) و لصالح الدكتوراه.

- أما الفرضية الثانية والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مفهوم الذات الأكاديمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل.م.د)، إذ سعت إلى الكشف عن الفروق في مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة خريجي نظام (ل.م.د)، فمن خلال نتائج المعالجة الإحصائية المعروضة في الجداول تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مفهوم الذات الأكاديمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي ( ل.م.د) لصالح الدكتوراه.

- وفيما يخص الفرضية الثالثة والتي نصت على وجود علاقة إرتباطية بين متغيري الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمية للطلاب المتخرجين حسب المستوى الدراسي ( ل.م.د)، إذ سعت إلى الكشف عن وجود علاقة إرتباطية بين متغيري الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمية للطلاب المتخرجين حسب المستوى الدراسي (ل.م.د)، فمن خلال نتائج المعالجة الإحصائية المعروضة في الجدول تبين أن هناك علاقة إرتباطية بين متغيري الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمية للطلاب المتخرجين ونظام ( ل.م.د).

خاتمة

## خاتمة:

إن إمتلاك الأستاذ للكفايات التدريسية ينمي قدراته ويثري خبراته في التدريس، مما يساعده على تحقيق الأهداف التربوية، لذلك فإن البحث والكشف عن مدى توافر هذه الكفايات التعليمية أمر بالغ الأهمية، ولأن عملية تقويم أداء الأستاذ تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية والحكم على الملاءمة بين متطلبات مهنة التدريس و مؤهلات الأساتذة وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، لأنه يساعد الأستاذ على تحديد مواطن الضعف والقوة ومن ثم معالجتها.

ويعد الأستاذ الكفاء محو العملية التربوية الذي يتوقف عليه تحقيق أهدافها وغاياتها، وأن الحاجة ملحت أكثر من أي وقت آخر إلى تدريب وتأهيل الأساتذة بشكل علمي وعلى أساس برنامج إعداد الأستاذ القائم على أساس الكفايات الذي يحدد الكفايات الواجب توافرها لدى الأستاذ، ويعتبر هذا الإتجاه من الإتجاهات الحديثة في تطوير وتدريب وتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، وذلك لإرتباط هذه الكفايات بحاجة الإنسان الحديث الذي يصبح قادرا على مجابهة متطلبات العصر الحديث.

يمكن القول أن المفهوم الإيجابي والمتمثل في شعور الفرد بالقيمة والرضا عن النفس، الثبات في إتخاذ القرارات، الثقة بالنفس، ضبط النفس، الإدراك الإيجابي للقدرات، إحترام الآخرين وقدرته على تكوين علاقات جيدة مع الآخرين يجعله يتميز بمستوى عالي من الكفايات التعليمية و التي تتمثل في الشعور بالمسؤولية من خلال الإلتزام و الجدية في أداء أعماله، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع للحصول على أعلى التقديرات، المثابرة من خلال بذل الجهد للتغلب على العقبات، الشعور بأهمية الزمن من خلال الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها والتخطيط للمستقبل من خلال رسم خطة الأعمال لتوفير الوقت والجهد، فكلها ميزات تسمح للطلبة الجامعة بالتفوق الدراسي والقيام بإنجازات علمية في مختلف التخصصات التي من شأنها أن تنهض بالجامعة لدفع عجلة التنمية والتطور للمجتمع والوطن في مختلف القطاعات.

إذن إن مهنة التربية و التعليم تتطلب باستمرار التحديد و التطوير حتى تستطيع مواكبة التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية و الانفجار المعرفي في المجتمع، لذلك فإن الإهتمام بإعداد و تكوين الأساتذة تعتبر من أعقد و أهم القضايا التي تستحق البحث و الدراسة.

ولذلك تم التطرق الى موضوع بحثنا الذي يهدف الى " التعرف إلى العلاقة بين الكفايات التعليمية و مفهوم الذات الأكاديمي لدى خريجي طلبة نظام (ل.م.د) " ، ولبلوغ ذلك قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانب نظري يتضمن ثلاثة فصول: الكفايات التعليمية، مفهوم الذات الأكاديمي، الدراسات السابقة، وجانب ميداني يتضمن فصل منهجية و إجراءات البحث، و فصل عرض ومناقشة النتائج، وأسفرة أهم النتائج :

على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفايات التعليمية للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل.م.د)

على أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب متغير المستوى الدراسي (ل م د).

أنه توجد علاقة إرتباطية ايجابية بين الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمية عند طلبة نظام (ل م د).

و في الأخير يقترح الباحث الإهتمام بالعملية التعليمية وذلك بالكشف عن مستويات مفهوم الذات لدى الطلبة الجامعيين بهدف عمل البرامج الإرشادية والتوجيه للطلبة ذوي تقدير ذات منخفض لمساعدتهم على تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم وتقبلهم لها ومن ثم تقديرهم لها ، ويجب أن تهتم مراكز التكوين للأساتذة على إعداد أساتذة على أساس قائم على الكفايات التعليمية.

الإقتراحات و  
التوصيات

– الإقتراحات و الدراسات المستقبلية:

- في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج يوصي الباحث مايلي:
- إستخدام مقياس الكفايات التعليمية على وفق معايير جودة التدريس في نهاية كل سنة دراسية ولكل مرحلة دراسية للتعرف إلى مستويات التدريس في كل مؤسسة تعليمية.
  - الإستفادة من قائمة الكفايات التعليمية المستخلصة من هذه الدراسة في إعداد الطلبة في مختلف معاهد وأقسام التربية البدنية والرياضية في الجزائر.
  - وضع معايير واضحة ومحددة لفعالية التدريس يقوم على ضوءها أداء مدرس التلاية البدنية والرياضية.
  - إقامة دورات تدريبية تركز على إكساب المشرفين والمدرسين، على حد سواء مهارات وإستراتيجيات التدريس الفعال.
  - الإهتمام ببعث تحصيل الطلبة كعنصر مهم، ومؤشر قوي على فعالية التدريس والتعلم.
  - التنوع في أساليب التقويم المستخدمة، وبلورة شمول التحصيل، بحيث لا تقتصر على المجال المهاري واللياقى، لكن تتضمن أيضا المجال المعرفى و الوجداني.
  - ضرورة التأكيد على قياس مفهوم الذات الأكادمي للطلاب في نهاية كل سنة دراسية وللمراحل الدراسية المختلفة للوقوف على المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطالب.
- و في الأخير يقترح الباحث بعض الدراسات المستقبلية:
- إجراء دراسات حول الكفايات التعليمية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في ضوء المتغيرات البيئية والمرحلة التعليمية والمستوى الإقتصادي والإجتماعي.
  - إجراء دراسات مشابهة على مستوى مختلف الجامعات الأخرى بالوطن لما لها من أهمية في إدراك المؤسسات التعليمية لجودة التدريس والتعرف إلى مفهوم الطالب لذاته أكادمية.
  - إجراء دراسات مقارنة حول الكفايات التعليمية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية و أساتذة المواد الأخرى.

- إجراء دراسات مشابحة حول مفاهيم التدريس الفعال لمعرفة أثر متغير الخبرة على إدراكات مدرسي التربية البدنية والرياضية والمشرفين لعناصر التدريس الفعال.
- إجراء دراسات مقارنة حول طبيعة سمات الشخصية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجزائر ، بهدف التعرف على ملامح شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية الكفاء في الجزائر.
- حث الأساتذة على التكوين الذاتي نظرا لأهميته في جانب التكوين العلمي والتربوي، وذلك بتوفير مكثبات متخصصة في الجانب التربوي.

# المصادر و المراجع



## المصادر و المراجع

### • العربية:

- 1- أبو جادو صالح (1998): سيكولوجية التنشئة الإجتماعية، دار المسير، عمان.
- 2- الزيات فتحي (2001): علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى، مصر.
- 3- الشيخ دعد (2003): مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة، ط 1، دار كيوان للطباعة و النشر، دمشق، سوريا.
- 4- الشناوي و آخرون (2001): أسس مفهوم الذات، دار المسيرة، القاهرة، مصر.
- 5- القطات محمد (1990): علم النفس الإجتماعي، دار الفكر العربي، مصر.
- 6- المعاينة خليل عبد الرحمان (2000): سيكولوجية التنشئة الإجتماعية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 7- ابراهيم أحمد أبو زيد (2001): مفهوم الذات و الشخصية، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصر.
- 8- ابراهيم أحمد أبو زيد (1987): سيكولوجية الذات و التوافق، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، بدون طبعة، مصر.
- 9- امام مختار حميدة و أحمد النجدي (2003): مهارات التدريس، ط2، مكتبة زهران، الشرق، القاهرة.
- 10- الأزرق عبد الرحمان صالح (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، ط 1، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس.
- 11- السويسي عبد الرحمان (1996): منهج البحث العلمي، المكتب العربي الحديث، مصر.
- 12- اخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي (2002): طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي، ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

- 13- القلا فخر الدين، يونس ناصر (2004): أصول التدريس و طرائقه، منشورات جامعة دمشق، الطبعة الأولى.
- 14- بوعلاق محمد (2004): مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة.
- 15- حسن حسين زيتون (2001): مهارات التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- 16- حسن حسين زيتون (2001): تصميم التدريس رؤية منظومية، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- 17- حسن حسين زيتون (2003): استراتيجيات التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- 18- حلمي المليحي (2000): علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت.
- 19- حسان محمد الحسن (1994): الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت.
- 20- حامد زهران (1990): التوجيه و الارشاد النفسي، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
- 21- حامد عبد السلام زهران، و جلال محمد سري (2003): دراسات في علم نفس النمو، عالم الكتب، مصر.
- 22- حسن شكير (2002): مدخل للكفايات و المجزئات، مقارنة نظرية و تطبيقية، مطبعة المتقي برينتر/المحمدية، المغرب.
- 23- خواجة ميرفت، السايح مصطفى (2008): المدخل في التربية الرياضية، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية.
- 24- زيدان محمد مصطفى (1981): الكفايات الانتاجية للمدرس، ط 1، دار الشروق للنشر و التوزيع و الطباعة، جدة، السعودية.
- 25- كهيلابوز (2005): طرائق تدريس التربية، ط1، منشورات جامعة دمشق.
- 26- ليونا، تايلر (1985): الاختبارات و المقاييس، ترجمة إسعد عبد الرحمان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 27- محمد الدريج (1994): التدريس الهادف، دار عالم الكتب، الرياض.
- 28- محمد الدريج (2003): مدخل الى علم التدريس، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

- 29- محمد زياد حمدان (1999): أساليب التدريس، دار التربية الحديثة للنشر و الاستشارات و التدريب، الأردن.
- 30- منسي محمود و آخرون (2000): علم النفس التربوي للطفل و المراهقة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 31- منسي محمود عبد الحليم (2003): التقويم التربوي، ط2، دار المعرفة الجامعية الأزاريطية، القاهرة.
- 32- مخول مالك (1992): بعض مخاوف الاطفال و مفهوم الذات لديهم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- 33- مرعي توفيق (1983): الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان.
- 34- موريس أنجرس (2006): منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون ط2، دار القصة للنشر، الجزائر.
- 35- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان (2008): القياس في التربية الرياضية و علم النفس الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 36- مقدم عبد الحفيظ (1993): الاحصاء و القياس النفسي و التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 37- صلاح الدين العمري (2005): مفهوم الذات، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.
- 38- عبد الفتاح دويدار (1992): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات، بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 39- عماد الدين محمد إسماعيل (1981): النمو في مرحلة المراهقة، دار القلم، الكويت.
- 40- عدس محمد عبد الرحيم (2000): المعلم الفاعل و التدريس الفعال، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- 41- غريب عبد الكريم (2002): الكفايات و إستراتيجيات إكتسابها، ط2، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
- 42- سهير كامل أحمد (2000): سيكولوجية النمو، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.
- 43- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003): كفايات التدريس، المفهوم- التدريب- الأداء، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن.

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

45- شحات محمد محمد (2007): تدريس التربية الرياضية، جامعة المنصورة، كلية التربية الرياضية، دار العلم و الايمان للنشر و التوزيع، القاهرة.

46- رانجيت سينج ماهي، روبرت ديبليو ريزنر (2006): تعزيز تقدير الذات، ط1، مكتبة جرير، الرياض.

47- وجيه محبوب (1991): طرائق البحث العلمي و مناهجه، دار الكتاب للطباعة والنشر، الموصل.

#### • الرسائل:

48- أبو زيتون جمال عبد الله (2004): أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية و التحصيل و مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

49- كتاش مختار سليم (2001): مفهوم الذات لدى المعلم و أثره على عملية التفاعل اللفظي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر.

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

#### • المجالات:

51- أبو زيتون جمال عليوات شادن (2010): أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع و مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا، مجلة جامعة دمشق، المجلد (62)، العدد الرابع.

52- الغزيوات محمد (2000): مدى استخدام معلمي ومعلمات الدراسات الإجتماعية للوسائل التعليمية في محافظة الكرك، مجلة الدراسات، الجامعة الأردنية، العدد (52).

53- أحمد علي (2007): تطوير كفايات المعلمين، السنة الستون، العدد الأول، مجلة المعلم العربي، دراسات تربوية، دمشق، سوريا.

54- جعفر محمد أيوب (2002): التدريس وفق الحركة الكفائية، بحث منشور بمجلة التربية، العدد (10)، البحرين.

55- حكمة البزاز (1989): إتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 28، السنة التاسعة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

56- خالد سليمان أحمد (2008): الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة أربد من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة علوم إنسانية، السنة الخامسة، العدد (36).

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

58- محمد إبراهيم (2005): تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية، السنة العشرون، العدد (22)، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة.

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

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

61- علاونة شفيق قلاح، محمد علي حمد (2010): أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل و مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث أساسي، مجلة العلوم التربوية و النفسية، البحرين، المجلد (11)، العدد الأول.

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

#### • المعاجم:

63- الحنفي عبد المنعم (1978): موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، دار الملايين، الطبعة الثانية، بيروت.

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

65- رزق أسعد (1999): موسوعة علم النفس، المؤسسة العربية للدراسات، الطبعة الرابعة، بيروت.

66- مصطفى ابراهيم و آخرون: المعجم الوسيط، دار الدعوة، الطبعة الرابعة.

67- قاموس لسان العرب، ابن منظور (2000): المكتبة الشاملة.

● الأجنبية:

68- adler.r.b & towne.n (1990). Looking out/ looking in. fortworth: holt. rinehart and winstom. Inc.

69- Damon, willion (1998) : self- understading in childhood and adolescence, canbridge university press new yourk, new rochelle melbourne Sydney.

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

71- Mon bourquette. G (2002) : de léstime de soia léstime de soi de ta psychologie a la spiritulaite, noualis bayard.

72- maurice. A (1996) : initiation pratique a la méthodologie des humains, éd casbah Alger

73- Rogers, t.b (1987) : Amodel of the self as on aspect of the human information precessing system, Michigam.

74- Sandra, Michel (1994): le débatoutoure de la nataion de competence in paint recherché.

75- perrenond, ph. (1995) : enseigner des savoirs on developper des competences / lécole entre deux paradigmes / publication université de genéve.

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

77- pluker, j. a. stocking. Vb (2001) looking outside and inside: self-concept development of gifted adolescents. Gifted child ouarterly.

78- Tyler, r w. (1950) : basic primciples of wrriculum and instruction, Chicago university of Chicago press.

الملاحق



ملحق (01)

- قائمة بأسماء المحكمين لمقياس الكفايات التعليمية:

الأستاذ	الرتبة الجامعية	المؤسسة الجامعية
01- قصري نصر الدين	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 03
02- حسان هشام	أستاذ تعليم عالي	جامعة الجلفة
03- عبد القادر حناط	أستاذ محاضر أ	جامعة الجلفة
04- بورزامة رابح	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف
05- كاشف زايد	أستاذ التعليم العالي	جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان
06- كمال رويح	أستاذ محاضر أ	جامعة الجلفة
07- أحمد بوسكرة	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
08- عثمان عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة

## ملحق (02)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف -

معهد التربية البدنية والرياضية

### مقياس الكفايات التعليمية قبل التحكيم

- أستاذي الكريم...

في اطار انجاز مذكرة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي، تحت عنوان: " الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية "

نضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يتضمن مجموعة من البنود المتعلقة بقياس الكفايات التعليمية لدى طلبة خريجي نظام (LMD).

نرجوا منكم ابداء رأيكم حول صلاحية هذه البنود ووضع علامة (X) في الخانة المناسبة لرأيكم واقتراح ما ترونه مناسباً.

شكراً جزيلاً على تعاونكم.

أولاً: الكفايات التعليمية في مجال التخطيط

الرقم	الفقرة	مناسبة	تعديل	تحذف	ملاحظة
1	اعداد خطة فصلية				
2	اعداد خطة يومية				
3	تحليل محتوى المادة التدريسية				
4	تحديد الأهداف بشكل واضح وشامل في الخطة اليومية				
5	تضمن الخطة اليومية الأهداف الاساسية في الدرس (مفاهيم، مبادئ...)				
6	اختيار الأسلوب المناسب لتنفيذ الدرس				
7	تحديد أنشطة مناسبة في الخطة اليومية				
8	اختيار أساليب تقييمية مناسبة في الخطة الفصلية				
9	تحديد وسائل تعليمية مناسبة في الخطة اليومية				

ثانياً: الكفايات التعليمية في مجال محتوى المادة الدراسية و أساليب التدريس

10	التمكن من محتوى المادة التدريسية				
11	اثراء محتوى المادة التدريسية التي أدرسها				
12	تنظيم عرض محتوى المادة التدريسية تنظيمًا متسلسلاً بما يلائم حاجات الطلبة				
13	استخدام لغة سليمة في التدريس				
14	التنوع في أساليب التدريس				
15	مراعاة أن تلائم الأساليب مستوى الطلبة				
16	اختيار واجبات بيتية متنوعة تلبي حاجات الطلبة ومتابعتها				

ثالثاً: الكفايات التعليمية في مجال ادارة الصف وتوجيه السلوك

17	المحافظة على انتباه الطلبة				
18	التمهيد للدرس بطريقة مناسبة				
19	تنمية مهارات التفكير العلمي عند الطلبة				
20	تعزير اسلوب التعليم الذاتي لدى الطلبة				
21	تحفيز الطلبة على أهمية التعليم في المعهد				
22	احترام مشاعر الطلبة وقيمهم				
23	تطوير المسؤولية القيادية عند الطلبة				
24	توجيه السلوك نحو تقييم الذات وتوجيهها				
25	تعزير الدافعية لدى الطلبة للتعلم				
26	اشترك الطلبة في العملية التعليمية				

27	اكتشاف أصحاب المواهب الابداعية من الطلبة
<b>رابعاً: الكفايات التعليمية في مجال الوسائل التعليمية</b>	
28	استخدام السبورة بشكل مناسب ومنظم
29	انتاج وسائل تعليمية من خامات البيئة التعليمية
30	اختيار وسائل تعليمية مناسبة لمستوى النمو العقلي للطلبة
31	استخدام وسائل تعليمية مناسبة لموضوع الدرس
32	التنوع في الوسائل التعليمية المستخدمة
33	مراعاة توفر الاثارة والدافعية في الوسيلة
34	اشترك الطلبة في تصميم الوسيلة واستخدامها
<b>خامساً: الكفايات التعليمية في التقويم</b>	
35	وضع أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس
36	طرح أسئلة صفية واضحة من حيث اللغة والمعنى
37	التنوع في مستويات الأسئلة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)
38	مراعاة العدالة في توزيع الأسئلة على الطلبة في التخصصات المختلفة
39	مراعاة الفروق الفردية أثناء طرح الأسئلة الصفية
40	اعطاء تغذية راجعة لتحسين النشاطات التعليمية
41	اعداد اختبارات متنوعة الأغراض
43	استخدام متدرج من السهل الى الصعب عند وضع الاختبارات
44	استخدام أساليب تقويمية متنوعة
45	مراعاة أن يشتمل التقويم على مدى معرفة الطلبة في مجال المعرفة والتفكير
46	تحليل نتائج التقويم لتشخيص مواطن القوة والضعف لدى الطلبة
47	تصميم خطة علاجية مناسبة لمواطن الضعف
48	مراعاة أن يكون التقويم اقتصادي من حيث الوقت والجهد والتكليف
49	مراعاة استمرارية التقويم
<b>سادساً: الكفايات التعليمية في مجال سمات المدرس الشخصية واتجاهاته المهنية</b>	
50	الالتزام بمواعيد الدرس بدقة

				ابداء الحماس والاندفاع نحو الدرس	51
				التعاون مع ادارة العمادة والزملاء المدرسين	52
				يتسم بالحيوية و النشاط	53
				ثقتة بنفسه عالية	54
				اتخاذ القرارات المناسبة وفي الوقت المناسب	55
				تتمين أفكار الطلبة	56
				يتمكن من ضبط انفعالاته	57
				يحسن التصرف في مختلف المواقف	58
				يلتزم بالموضوعية في حديثه وآرائه	59
				يتقبل الاقتراحات والنقد	60

### ملحق (03)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف -

معهد التربية البدنية والرياضية

### مقياس الكفايات التعليمية بعد التحكيم

- عزيزي الطالب تحية طيبة وبعد...

في اطار انجاز مذكرة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي، تحت عنوان: " الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية "

نضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يتضمن مجموعة من البنود المتعلقة بقياس الكفايات التعليمية لدى طلبة خريجي نظام (LMD).

نرجوا من سيادتكم المشاركة في انجاز هذا البحث بالاجابة عن كل عبارة بصدق وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

### تعليمات:

- يرجى قراءة كل عبارة بعناية وتحديد موافقتك عليها بوضع علامة (X) في المربع المقابل للعبارة.
- نود أن نذكرك أنه لا توجد اجابات صحيحة واجابات خاطئة، فأى اجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق، حاول الاجابة على جميع المفردات ولا تترك أي منها.

**ملاحظة:** المعلومات التي تكتب في هذا المقياس تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم الا لهدف البحث العلمي فقط.

شكرا جزيلاً على تعاونكم.

أولاً: الكفايات التعليمية في مجال التخطيط

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	اعداد خطة فصلية					
2	اعداد خطة يومية					
3	تحليل محتوى المادة التدريسية					
4	تحديد الأهداف بشكل واضح وشامل في الخطة اليومية					
5	تضمن الخطة اليومية الأهداف الاساسية في الدرس (مفاهيم، مبادئ...)					
6	اختيار الأسلوب المناسب لتنفيذ الدرس					
7	تحديد أنشطة مناسبة في الخطة اليومية					
8	تحديد وسائل تعليمية مناسبة في الخطة اليومية					

ثانياً: الكفايات التعليمية في مجال محتوى المادة الدراسية و أساليب التدريس

9	التمكن من محتوى المادة التدريسية					
10	اثراء محتوى المادة التدريسية التي أدرسها					
11	تنظيم عرض محتوى المادة التدريسية تنظيمًا متسلسلاً بما يلائم حاجات الطلبة					
12	استخدام لغة سليمة في التدريس					
13	التنوع في أساليب التدريس					
14	اختيار واجبات بيتية متنوعة تلي حاجات الطلبة ومتابعتها					

ثالثاً: الكفايات التعليمية في مجال ادارة الصف وتوجيه السلوك

15	المحافظة على انتباه الطلبة					
16	التمهيد للدرس بطريقة مناسبة					
17	تنمية مهارات التفكير العلمي عند الطلبة					
18	تعزيز اسلوب التعليم الذاتي لدى الطلبة					
19	تحفيز الطلبة على أهمية التعليم في المعهد					
20	احترام مشاعر الطلبة وقيمهم					
21	تطوير المسؤولية القيادية عند الطلبة					
22	تعزيز الدافعية لدى الطلبة للتعلم					
23	اشترك الطلبة في العملية التعليمية					
24	اكتشاف أصحاب المواهب الابداعية من الطلبة					

رابعاً: الكفايات التعليمية في مجال الوسائل التعليمية

25	استخدام السبورة بشكل مناسب ومنظم					
26	اختيار وسائل تعليمية مناسبة لمستوى النمو العقلي للطلبة					
27	استخدام وسائل تعليمية مناسبة لموضوع الدرس					

					التنوع في الوسائل التعليمية المستخدمة	28
					مراعاة توفر الاثارة والدافعية في الوسيلة	29
<b>خامسا: الكفايات التعليمية في التقويم</b>						
					وضع أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس	30
					التنوع في مستويات الأسئلة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)	31
					مراعاة الفروق الفردية أثناء طرح الأسئلة الصفية	32
					اعطاء تغذية راجعة لتحسين النشاطات التعليمية	33
					استخدام متدرج من السهل الى الصعب عند وضع الاختبارات	34
					استخدام أساليب تقويمية متنوعة	35
					مراعاة أن يشتمل التقويم على مدى معرفة الطلبة في مجال المعرفة والتفكير	36
					تحليل نتائج التقويم لتشخيص مواطن القوة والضعف لدى الطلبة	37
					تصميم خطة علاجية مناسبة لمواطن الضعف	38
					مراعاة استمرارية التقويم	39
<b>سادسا: الكفايات التعليمية في مجال سمات المدرس الشخصية واتجاهاته المهنية</b>						
					الالتزام بمواعيد الدرس بدقة	40
					ابداء الحماس والاندفاع نحو الدرس	41
					التعاون مع ادارة العمادة والزملاء المدرسين	42
					يتسم بالحيوية و النشاط	43
					اتخاذ القرارات المناسبة وفي الوقت المناسب	44
					تثمين أفكار الطلبة	45
					يتمكن من ضبط انفعالاته	46
					يحسن التصرف في مختلف المواقف	47
					يلتزم بالموضوعية في حديثه وآرائه	48
					يتقبل الاقتراحات والنقد	49



ملحق (04)

- قائمة بأسماء المحكمين لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

الأستاذ	الرتبة الجامعية	المؤسسة الجامعية
01- ونزة طارق	أستاذة محاضرة أ	جامعة بوزريعة- الجزائر
02- بريوان حميدة	أستاذة محاضرة أ	جامعة الجزائر -2-
03- كاشف زايد	دكتور	جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان
04- عبد الرحمان بن بريكة	أستاذ محاضر(دكتوراه دولة في علوم التربية)	المدرسة العليا للأساتذة (القبلة)
05- عبد القادر حناط	أستاذ محاضر أ	جامعة زيان عاشور- الجلفة
06- قيدوم أحمد	أستاذ محاضر	جامعة مستغانم
07- ثمار ناجي	أستاذ محاضر(دكتوراه دولة في علوم التربية)	المدرسة العليا للأساتذة (القبلة)
08- كمال رويح	أستاذ محاضر أ	جامعة زيان عاشور- الجلفة

## ملحق (05)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف -

معهد التربية البدنية والرياضية

### مقياس مفهوم الذات الأكاديمي قبل التحكيم

- أستاذي الكريم...

في اطار انجاز مذكرة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي، تحت عنوان: " الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية "

نضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يتضمن مجموعة من البنود المتعلقة بقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة خريجي نظام (LMD).

نرجوا منكم ابداء رأيكم حول صلاحية هذه البنود ووضع علامة (X) في الخانة المناسبة لرأيكم واقتراح ما ترونه مناسباً.

### ملاحظة:

اعتمد الباحث في بناء المقياس الخاص بمفهوم الذات الأكاديمي على عدد من الاختبارات والمقاييس العربية و الاجنبية التي تخدم أغراض البحث.

## مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

ملاحظة	تحدد	تعديل	مناسبة	الفقرة
				1- أحس بأن قدراتي التحصيلية منخفضة
				2- أشعر أنني راض عن مستواي التعليمي
				3- أرى أن مستقبلي الدراسي غير جيد
				4- أرى أن الاساتذة لا يقدروني علميا
				5- أحضى باحترام أصدقائي في المعهد
				6- أرى أن مظهري الشخصي لا يليق في المعهد
				7- أشعر بأني راض عن واجباتي الجامعية
				8- أرى أن الواجبات الدراسية في المستوى الجامعي
				9- أرى أن مستواي الدراسي الذي وصلت اليه متواضعا
				10- تتلقى افكاري الدراسية رضا زملائي في المعهد
				11- أضع أهدافي الدراسية التي تناسب امكانياتي العلمية
				12- أرى ان مستواي في المواد الدراسية تلقى رضا العائلة
				13- أشعر بأني أقل مستوى من زملائي في المعهد
				14- تلقى واجباتي الجامعية رضا أستاذي
				15- أحتاج الى مساعدة زملائي في المعهد
				16- يقدرني زملائي في المعهد بناء على تفوقتي الدراسي
				17- أشعر بأن قدراتي العلمية قليلة
				18- أشعر بانني جدير باحترام الآخرين لي علميا
				19- أقدم أدلة علمية في الموضوع الذي أناقشه مع زملائي
				20- أنا واثق في أن الأدلة التي أقدمها تكون غير مقبولة من الآخرين
				21- ينتابني الغرور العلمي أثناء المناقشات العلمية لأنني واثق من نفسي
				22- أحس بأن لا أحد يستطيع أن يهزمني في المناقشات العلمية لأنني واثق من نفسي
				23- أستمتع بوقت فراغي بالقراءة في الكتب.
				24- أرى أن مبادئي في المعهد تقودني الى النجاح فيه

				25- أشعر أن مقدرتي العلمية كبيرة بالنسبة لزملائي
				26- عندما أتحدث في القسم يسمع زملائي باهتمام لما أقوله
				27- أرى أنني سأحقق مستقبلا علميا مرموقا
				28- يسأل الأستاذ عني عندما أغيب عن الفوج
				29- علاقتي بزملائي في المعهد غير طيبة لأنني متفوق عليهم
				30- علاقتي بالأساتذة سيئة بسبب كثرة مناقشتي لهم في المقاييس
				31- أشعر بأنني لا أصلح في الدراسة لأنني غير واثق من نفسي
				32- أمتنع عن الذهاب الى المعهد لأن قدراتي الدراسية غير مناسبة لها
				33- أرى أن زملائي يتنافسون على الجلوس بجواري في الفوج
				34- يهتم الاساتذة بي في المعهد بناء على تفوقي الدراسي
				35- أشعر في بعض الأحيان بالوحدة في الفوج لأنني مهمل في الدروس
				36- أرى أن الاساتذة يشجعونني على التفوق في المواد الدراسية
				37- أتمنى أن أكون شخصا مرموقا في العلم
				38- أرى أن زملائي يتقبلون أفكارني في البحوث
				39- أجد سهولة في التحدث مع الاساتذة وادارة الكلية

وفي الأخير نشكركم على تعاونكم

## ملحق (06)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسنية بن بوعلي - الشلف -

معهد التربية البدنية والرياضية

### مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بعد التحكيم

- عزيزي الطالب

تحية طيبة وبعد...

في اطار انجاز مذكرة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي، تحت عنوان: " الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية "

نضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يتضمن مجموعة من البنود المتعلقة بقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة خريجي نظام (LMD).

نرجوا من سيادتكم المشاركة في انجاز هذا البحث بالاجابة عن كل عبارة بصدق وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

#### تعليمات:

- يرجى قراءة كل عبارة بعناية وتحديد موافقتك عليها بوضع علامة (X) في المربع المقابل للعبارة.
- نود أن نذكرك أنه لا توجد اجابات صحيحة واجابات خاطئة، فأى اجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق، حاول الاجابة على جميع المفردات ولا تترك أي منها.

**ملاحظة:** المعلومات التي تكتب في هذا المقياس تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم الا لهدف البحث العلمي فقط.

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أحس بأن قدراتي المعرفية منخفضة					
2	أشعر أنني راض عن مستواي التعليمي					
3	أرى أن مستقبلي الدراسي غير مضمون					
4	أرى أن الأساتذة لا يقدروني مستواي العلمي					
5	أحضى باحترام أصدقائي في المعهد					
6	أشعر بأني راض عن واجباتي الجامعية					
7	تتلقى افكاري الدراسية رضا زملائي في المعهد					
8	أضع أهدافا دراسية تناسب امكانياتي العلمية					
9	أرى ان مستواي في المواد الدراسية تلقى رضا العائلة					
10	أشعر بأني أقل مستوى من زملائي في المعهد					
11	تلقى واجباتي الجامعية رضا مدرسي عنها					
12	أحتاج الى مساعدة زملائي في المعهد فيما يتعلق بالأمور الدراسية					
13	يقدرني زملائي في المعهد بناء على تفوقي الدراسي					
14	أقدم أدلة علمية في الموضوع الذي أناقشه مع زملائي					
15	أنا واثق في أن الأدلة التي أقدمها تكون غير مقبولة من الآخرين					
16	أحس بأن لا أحد يستطيع أن يهزمني في المناقشات العلمية لأنني واثق من نفسي					
17	أستمتع بوقت فراغي بالقراءة في الكتب					
18	أشعر أن مقدرتي العلمية كبيرة بالنسبة لزملائي					
19	عندما أتحدث في القسم يسمع زملائي باهتمام لما أقوله في الأمور العلمية					
20	أرى أنني سأحقق مستقبلا علميا مرموقا					
21	يسأل الأستاذ عني عندما أعيب عن الفوج					
22	علاقتي بزملائي في المعهد غير طيبة لأنني متفوق عليهم					
23	علاقتي بالأساتذة سيئة بسبب كثرة مناقشتي لهم في الدروس المقدمة					
24	أشعر بأنني لا أصلح في الدراسة لأن امكانياتي في فهم الأمور العلمية محدودة					
25	أمتنع عن الذهاب الى المعهد لأن قدراتي الدراسية ليست في المستوى					
26	يهتم الأساتذة بي في المعهد بناء على تفوقي الدراسي					
27	أشعر في بعض الأحيان بالوحدة في الفوج لأنني مهمل في الدروس					
28	أتمنى أن أكون شخصا مرموقا في العلم					
29	أرى أن زملائي يتقبلون أفكارني في البحوث					
30	أجد سهولة في التحدث مع الأساتذة وادارة المعهد					

وفي الأخير نشكركم على تعاونكم

ملحق (07): مصفوفة الدرجات الخام لنتائج الفرضية الأولى:

ANOVA

مكفايات2

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	4597.629	2	2298.815	45.604	.000
Intra-groupes	2268.350	45	50.408		
Total	6865.979	47			

Tests post hoc

Comparaisons multiples

مكفايات2

effehcS

(I) (J) المستوى المستوى	Intervalle de confiance à 95%				
	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Borne inférieure	Borne supérieure
ليسانس ماستر	-7.45000*	2.24517	.007	-13.1337	-1.7663
دكتوراه	-28.35000*	2.97008	.000	-35.8688	-20.8312
ليسانس ماستر	7.45000*	2.24517	.007	1.7663	13.1337
دكتوراه	-20.90000*	2.97008	.000	-28.4188	-13.3812
ليسانس دكتوراه	28.35000*	2.97008	.000	20.8312	35.8688
ماستر	20.90000*	2.97008	.000	13.3812	28.4188

\*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

ملحق (08): مصفوفة الدرجات الخام لنتائج الفرضية الثانية:

ANOVA

دك

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	7135.617	2	3567.808	32.817	.000
Intra-groupes	4892.300	45	108.718		
Total	12027.917	47			

Tests post hoc

Comparaisons multiples

دك

effehcS

(I) المستوى	(J) المستوى	Intervalle de confiance à 95%				
		Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Borne inférieure	Borne supérieure
ليسانس	ماستر	-3.40000	3.29724	.591	-11.7471	4.9471
	دكتوراه	-34.15000*	4.36184	.000	-45.1921	-23.1079
ماستر	ليسانس	3.40000	3.29724	.591	-4.9471	11.7471
	دكتوراه	-30.75000*	4.36184	.000	-41.7921	-19.7079
دكتوراه	ليسانس	34.15000*	4.36184	.000	23.1079	45.1921
	ماستر	30.75000*	4.36184	.000	19.7079	41.7921

\*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.



ملحق (09): مصفوفة الدرجات الخام لنتائج الفرضية الثالثة:

## Corrélations

### Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
دك	108.9583	15.99728	48
مكفايات2	115.4792	12.08655	48

### Corrélations

		دك	مكفايات2
دك	Corrélation de Pearson	1	.759**
	Sig. (bilatérale)		.000
	Somme des carrés et produits croisés	12027.917	6892.958
	Covariance	255.913	146.659
	N	48	48
مكفايات2	Corrélation de Pearson	.759**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	Somme des carrés et produits croisés	6892.958	6865.979
	Covariance	146.659	146.085
	N	48	48

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).