الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

**كلية:** العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
**قسم:** علم النفس

## الموضـــــوع

# سمات شخصية المعلم وعلاقتها بتطبيق المقاربة بالكفاءات

**أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (LMD) في علم النفس**
**تخصص علم النفس البيداغوجي**

**إعداد الطالبة:** **بإشـــراف:**

**سارة لفافتة** **د. فريدة لوشاحي**

## أعضاء لجنة المناقشة

| اللقب والاسم | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| بومدين سليمان | أستاذ التّعليم العالي | جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة | رئيسا |
| لوشاحي فريدة | أستاذ محاضر –أ– | جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة | مشرفا ومقررا |
| غانم ابتسام | أستاذ محاضر –أ– | المدرسة العليا للأساتذة–عزابة | عضوا مناقشا |
| مدوري يمينة | أستاذ محاضر –أ– | جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة | عضوا مناقشا |
| بن زيان مليكة | أستاذ محاضر –أ– | جامعة قسنطينة2 | عضوا مناقشا |
| بوغندوسة سهام | أستاذ محاضر –أ– | جامعة تيارت | عضوا مناقشا |

**السنة الجامعية:** 2021/2020

# شكر وعرفان

أشكر الدكتورة لوشاحي فريدة على قبولها الإشراف على هذا

العمل وصبرها معنا على إنجازه.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه ودرجته على قبولهم

مناقشته وتثمينه،

# فهرس المحتويات

فهرس المحتويات
فهرس الجداول
فهرس الأشكال
مقدمة ..... 1

**الفصل الأول: الإطار التّصوري والمفاهيمي للدراسة**

1- إشكالية الدراسة..... 5
2- فرضيات الدراسة ..... 8
3- أهداف الدراسة ..... 8
4- أهمية الدراسة ..... 9
5- تحديد مفاهيم الدراسة ..... 10
6- الدراسات السابقة..... 20

**الفصل الثاني: سمات الشخصية والتّعليم**

1- دواعي انتقال البحث من الشخصية إلى سمات الشخصية ..... 38
2- المقاربة النظرية المفسّرة لسمات الشخصية..... 39
3- تصنيف سمات الشخصية ..... 55
4- سمات الشخصية والتّعليم: أيّة علاقة؟..... 58

**الفصل الثالث: التدريس بالمقاربة بالكفاءات**

1- المرجعيات النظرية والأسس البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات ..... 63
2- مبادئ المقاربة بالكفاءات ..... 76
3- أهداف التدريس بالمقاربة بالكفاءات ..... 77
4- التغيرات في العملية التّعليمية-التّعلّمية وفق المقاربة بالكفاءات ..... 77
5- خطوات التدريس بالكفاءات ..... 80

**الفصل الرابع: المعلّم وفق المقاربة بالكفاءات: دوره، كفاءاته وسمات شخصيته**

1- دور المعلّم وفق المقاربة بالكفاءات..... 87
2- المهمّات الجديدة للمعلّم بالكفاءات..... 91
3- الكفاءات والمهارات التّعليميّة للمعلّم ..... 93
4- مراحل تطور المعلّم في المهنة ..... 99
5- سمات شخصية المعلّم ..... 102

**الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة**

1- الصيغة الإحصائية لفرضيات الدراسة..... 106
2- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة..... 107
3- المنهج المستخدم في الدراسة..... 108
4- عينة الدراسة..... 109
6- أدوات جمع البيانات ..... 114
7- أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة ..... 127

**الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة**

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة ..... 133
2- مناقشة نتائج الدراسة ..... 144
3- استنتاج عام..... 156
خاتمة..... 157
قائمة المراجع..... 160
الملاحق
الملخص

# فهرس الجداول


**جدول1:** فئات السمات ..... 43

**جدول2:** تصنيف كاتل للدفعات الفطرية..... 44

**جدول3:** العوامل الشخصية الستة عشر (16) لـ "كاتل" ..... 47

**جدول 4:** أبعاد الشخصية وسماتها حسب أيزنك..... 54

**جدول5:** أهم طرائق التعلّم النشيطة وخطواتها ودور المعلّم فيها ..... 82

**جدول 6:** المتوسطات التي أجريت بها الدراسة الميدانية ..... 107

**جدول 7:** توزيع مفردات العينة حسب الجنس ..... 109

**جدول 8:** توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي ..... 110

**جدول 9:** توزيع مفردات العينة حسب الرتبة..... 111

**جدول 10:** توزيع مفردات العينة حسب المادة المدرّسة ..... 112

**جدول 11:** توزيع مفردات العينة حسب الخبرة المهنية ..... 113

**جدول 12:** مفتاح تصحيح مقياس أيزنك لسمات الشخصية..... 117

**جدول 13:** قائمة المحكّمين ..... 119

**جدول 14:** التعديلات في صياغة بنود بطاقة الملاحظة التقييمية بعد التحكيم..... 120

**جدول 15:** معاملات الاتفاق بين الملاحظين لبنود بطاقة الملاحظة التقييمية ..... 121

**جدول 16:** معامل كودر ريتشاردسون لبطاقة الملاحظة التقييمية ..... 124

**جدول 17:** معاملات كودر ريتشاردسون لثبات بنود بطاقة الملاحظة التقييمية..... 124

**جدول 18:** نتائج اختباري الالتواء والتفرطح للتحقق من التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة..... 128

**جدول 19:** نتائج اختباري كلوموجروف–سميرنوف وشابيرو–ويلك للتوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة... 129

**جدول20:** توزيع مفردات العينة حسب متغير تطبيق المقاربة بالكفاءات ..... 133

**جدول21:** توزيع مفردات العينة حسب متغير العصابية..... 135

**جدول22:** توزيع مفردات العينة حسب متغير الانبساط ..... 136

**جدول23:** توزيع مفردات العينة حسب متغير الذهانية ..... 137

**جدول24:** توزيع مفردات العينة حسب متغير الكذب..... 138

**جدول 25:** نتائج معامل الارتباط بيرسون للفرضية الأولى..... 140

**جدول 26:** نتائج معامل الارتباط بيرسون الفرضية الثانية ..... 141
**جدول 27:** نتائج معامل الارتباط بيرسون للفرضية الثالثة ..... 142
**جدول 28:** نتائج معامل الارتباط بيرسون للفرضية الرابعة ..... 144

## فهرس الأشكال

**شكل1:** يمثّل أنموذج لسلاسل التبعية .....45
**شكل 2:** يمثّل تقاطع بعدي العصابية والانبساط وفق نموذج أيزنك مع نموذج الأمزجة الأربعة .....51
**شكل 3:** يمثّل التنظيم الهرمي لبعد العصابية .....52
**شكل 4:** يمثّل البناء الهرمي لبعد الانبساط .....52
**شكل 5:** يمثّل البناء الهرمي لبعد الذهانية .....53
**شكل6:** يمثّل توزيع مفردات العيّنة حسب الجنس ..... 110
**شكل7:** يمثّل توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي..... 111
**شكل8:** يمثّل توزيع مفردات العينة حسب الرتبة ..... 112
**شكل9:** يمثّل توزيع مفردات العينة حسب المواد المدرّسة..... 113
**شكل10:** يمثّل توزيع مفردات العينة حسب الخبرة المهنية..... 114
**شكل11:** يمثّل توزيع مفردات العيّنة على متغير تطبيق المقاربة بالكفاءات ..... 134
**شكل12:** يمثّل توزيع مفردات العينة على متغير العصابية..... 135
**شكل13:** يمثّل توزيع مفردات العينة على متغيّر الانبساط ..... 137
**شكل14:** يمثّل توزيع مفردات العينة على متغيّر الذهانية ..... 138
**شكل15:** يمثّل توزيع مفردات العينة على متغير الكذب..... 139

## مقدمة

"**المعلّمون يولدون ولا يصنعون**"
**(Scott & Dinhan)**

شغل المعلّم ضمن البيداغوجيات المختلفة المتعاقبة مكانة هامة في الثالوث البيداغوجي الذي تتمحور عليه العملية التّعليمية التّعلّمية، هذا ما جعله ينال حظوة في الأبحاث التربوية في محاولة منها لإيجاد أنموذج معلّم فعّال قادر على تجسيد المهام الموكلة إليه، خاصة وأنّ نتائج مختلف الأبحاث الحديثة بيّنت أنّ الكفاءة المعرفية للمعلّم لا تجعل منه كفء بمفردها، ولابدّ من البحث في عوامل أخرى مساهمة في نجاحه في دوره، وقد زادت الدعوات بهذا الشأن للبحث في سمات شخصيته **(Afir, Rashid, Tahira, & Akhter, 2012).**

تزايد الاهتمام من هذا المنطلق بدراسة سمات شخصية المعلّمين، في محاولة لتبرير الحاجة لمراعاتها في انتقاء المعلّمين، وعدم الاكتفاء بالخصائص المعرفية للمقبلين على هذه المهنة ومؤهلاتهم العلمية. هذه الدعوات تزامنت مع زيادة المشكلات التّعليمية والتّعلّمية والدراسات الفارقية المختلفة التي تقرّ بالاختلافات بين الأفراد، والبحوث في مجال الاختيار المهني التي تؤكّد على ضرورة التوفيق بين خصائص الفرد المختلفة ومتطلّبات المهنة **(Leboyer, 2005)**، والتغيرات والتطورات في المجال البيداغوجي بما أفرزته من تغيرات في دور المعلّم، كلّها كانت عوامل لفتت انتباه الباحثين للبحث في سمات شخصيات المعلّمين والبحث عن نماذج سمات شخصية فعّالة يمكن تعميمها تسمح بالتنبؤ بمدى نجاح المعلّمين.

لم تتوصل بعد الدراسات التي بحثت في الموضوع إلى إيجاد نماذج من سمات الشخصية ثابتة تنبئية بنجاح المعلّمين في مهنتهم **(Harrison, 2019)**، خاصة وأنّ انتهاج

البيداغوجيات النشطة على غرار المقاربة بالكفاءات يتطلّب مهمّات جديدة وكفاءات على المعلّم إتقانها للنجاح في دوره، وعليه توصي مختلف هذه الدراسات بأهمية تكثيف الدراسات الارتباطية بين سمات الشخصية والتّعليم في شكله الحديث لحصر جميع العوامل التي من شأنها التأثير على إيجاد أنموذج تنبئي، كما أنّ دراسة الارتباط بين مختلف نماذج تشكيلات السمات الشخصية يسمح بتحديد أيّها أكثر دقة وقابلية للتعميم في ذلك **(Longpré, 2013)**. ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا هذه التي تهدف للكشف عن العلاقة بين سمات شخصية المعلّم وتطبيقه للمقاربة بالكفاءات في محاولة لحصر أيٌّ السمات الشخصية حسب أنموذج أيزنك ترتبط بأداء المعلّم البيداغوجي وفق هذه المقاربة.

ومن أجل إنجاز هذه الدراسة قمنا بتصميم خطة سرنا وفقها، تضمنت بعد المقدمة ستة فصول على النحو التالي:

**الفصل الأوّل:** تضمّن الإطار التّصوري والمفاهيمي للبحث بما فيه من إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة، وأخيرا قمنا بعرض جملة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

**الفصل الثاني:** خصّصناه للحديث عن سمات الشخصية والتعليم وقد تضمّن دواعي انتقال البحث من الشخصية إلى سمات الشخصية، المقاربة النظرية المفسّرة لسمات الشخصية، تصنيف سمات الشخصية، سمات الشخصية والتّعليم: أيّة علاقة؟

**الفصل الثالث:** خصّصناه للحديث عن التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وقد تضمّن المرجعيات النظرية والأسس البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات، مبادئ المقاربة بالكفاءات، أهداف التدريس بالمقاربة بالكفاءات، التغيرات في العملية التّعليمية التّعلّمية في المقاربة بالكفاءات، خطوات التدريس بالكفاءات.

**الفصل الرابع:** خصّصناه للحديث عن دور المعلّم وفق المقاربة بالكفاءات: دوره، كفاءاته وسمات شخصيته، وقد تضمّن دور المعلّم وفق المقاربة بالكفاءات، المهمّات الجديدة للمعلّم بالكفاءات، الكفاءات والمهارات التّعليمية للمعلّم، مراحل تطور المعلّم في المهنة، سمات شخصية المعلّم.

**الفصل الخامس:** خصّصناه لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة، وقد تضمّن الصيغة الإحصائية لفرضيات الدراسة، الحدود الزمانية والمكانية للدراسة، المنهج المستخدم في الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

**الفصل السادس:** خصّصناه لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، حيث تضمّن عرض نتائج استجابات وتقديرات مفردات العينة على أدوات الدراسة، عرض وتحليل نتائج الفرضيات، مناقشة نتائج الدراسة، وأخيرا استنتاج عام.

وفي الأخير قمنا بوضع خاتمة للدراسة، قائمة المراجع، الملاحق والملخص باللغات الثلاث.

# الفصل الأول

## الإطار التّصوري والمفاهيمي للدراسة

## 1- إشكالية الدراسة

ظهرت المقاربة بالكفاءات في التّعليم، استجابة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية العالمية في السنوات الأخيرة للألفية المنصرمة، وكذلك التطورات النظرية في مجال النمو النفسي والمعرفي والذكاء والتّطورات التقنية والتكنولوجية. تقوم هذه المقاربة في مجال التّعليم على تنمية كفاءات المتعلم التي يحتاجها من أجل التفاعل والتكيّف مع محيطه بقدرته على حل مشكلاته وذلك بإدماج مختلف معارفه، قدراته، ومهاراته؛ أي خلق فرد كفء وقادر على التعامل مع ظروف الحياة ومتغيراتها ومشكلاتها بطريقة مرنة وعلمية حيث يتعلم كيفية التفكير، وكيفية التصرف الفعّال في الوضعيات الجديدة التي تصادفه.

تتمحور المقاربة بالكفاءات إذن على التّلميذ الذي يعتبر فيها مركز العملية التّعليمية التّعلّمية، إلاّ أنّ تجسيدها كممارسة تعليمية جديدة يقوم به المعلّم، ويعتمد ذلك على مدى قدرته على تطبيقها وامتلاكه لكفاءات تؤهّله لانتهاجها. المعلّم ضمن هذه المقاربة موجّه وميسّر للتعلّم ومنشط بيداغوجي ومحفّز ومخطّط ومنظّم ومقوّم، أوكلت إليه مهام جديدة مغايرة لمهام التلقين وضبط سلوك التّلاميذ، إذ أصبح مطالبا بأن يكون فعالا من حيث هو مثير لدافعية التّلاميذ ومناقش لهم ومنظم للعملية التّعلّمية، لديه القدرة على إثارة الإشكالات المرتبطة بالمادة المدرّسة وتسيير انفعالات التّلاميذ، وانفعالاته الذاتية، وخلق روح المنافسة بين التلاميذ، وإثارة انتباههم وتعزيز سلوكاتهم الإيجابية، وتقبّلهم والتفاعل الإيجابي والديمقراطي معهم من أجل إكسابهم الكفاءات المطلوبة وتنظيم القسم وإدارته، خاصة إذا كان أمام قسم دراسي في مرحلة التّعليم المتوسط، والتي تتزامن مع مرحلة المراهقة من النمو النفسي الانفعالي للتلاميذ، وهي تتميّز باندفاعية التلاميذ وتمردهم وصعوبة إدارتهم ويتطلّب ذلك توفر سمات قيادية في المعلّم، كل هذه المتطلّبات من كفاءات ومهارات ومهام جديدة على المعلّم أن يمتلكها ويجيدها للنجاح في دوره الجديد، يحيلنا للحديث عن امتلاك المعلّم لسمات شخصية معينة.

الحديث عن سمات الشخصية هو الحديث عن صفات ثابتة نسبيا في الشخص بحيث تميّزه عن غيره، ويستجيب من منطلقها للمثيرات الاجتماعية بغرض توافقه مع المظاهر الاجتماعية للبيئة؛ أي أنّ هذه السمات قد تسمح له بالتوافق مع متطلبات أو مظاهر البيئة الاجتماعية وتغيّراتها الحاصلة أو أنّها قد تعرقل توافقه معها. وهذا ما جعل علماء النفس على غرار **كاتل، ألبورت وأيزنك** وغيرهم يهتمون بدراسة السمات ومحاولة تحديد أهمّها من حيث سعة اشتراكها بين الأفراد. وقد اعتبر **أيزنك** أنّ السمات تكون متضمنة في أبعاد أساسية حدّدها في العصابية، الانبساط، الذهانية، الكذب، وكون سمات الشخصية هي ثابتة نسبيا فإنّ تشكّلها وتجذّرها في الفرد يكون منذ مراحل مبكرة من حياته، بمعنى أنّ سمات شخصية المعلّم لا ترتبط بمهنته كمعلم وبملمحه وإنّما ترتبط بشخصيته التي تميّزه عن غيره من المعلّمين أو من الأفراد بصفة عامة، والتي تشكّلت منذ البداية قبل التحاقه بمهنة التّعليم، وهي من شأنها أن تؤثّر على توافقه النفسي والاجتماعي وكذلك المهني إذا اعتبرنا أنّ مهنة التّعليم كغيرها من المهن لها متطلّباتها الخاصة والمتفرّدة، والتي تستدعي سمات معينة في المعلّم، مثلها مثل باقي المهن التي يؤكد **ليبوير** (Leboyer, 2005) في دراسة له حول الشخصية والعمل أنّها ترتبط بسمات الشخصية، فكل مهنة حسبه تتطلّب سمات شخصية معينة لابدّ من مراعاتها في عملية الاختيار المهني.

تتّجه الدراسات الحالية إلى البحث عن العلاقة بين سمات شخصية المعلّم وأدائه من أجل إيجاد أيّ سمات شخصية تتلاءم مع أداء المعلّم وفق البيداغوجيا النشيطة (بيداغوجيا الكفاءات إحداها)، وتعتبر الدراسات التي بحثت في الموضوع قليلة حسب ما أفرزته نتائج البحث في دراسة تحليلية تجميعية أجراها **هاريسون (2019)**، وقد توصلت إلى أنّ الدراسات المختلفة متباينة النتائج بين من تثبت وجود علاقة ومن تنفيها. تتباين النتائج بالرغم من اعتماد أنموذج شخصية موحّد يتمثّل في أنموذج العوامل الخمسة

الكبرى، وعليه يدعو **لونجبري (Longpré, 2013)** إلى اختبار نماذج أخرى من سمات الشخصية للمقارنة بينها، من حيث ارتباطها بأداء المعلّم وتحديد أكثرها مصداقية.

ويبرّر الباحثون على غرار **عفير، رشيد، طهيرة، وأخثير (Afir, Rashid, Tahira, & Akhter, 2012)**، أهمية البحث في سمات شخصية المعلّم بأنّ الكفاءة المعرفية للمعلّم لم تعد معيارا فعّالا يتمّ الحكم من منطلقه على أدائه ولابدّ من الاهتمام بجوانب شخصية أخرى يرون أنّها أكثر أهمية في التأثير على أدائه رجّحوا أنّ سمات الشخصية أهمّها خاصة وأنّ التّعليم الحالي يولي أهمية لعملية التواصل واختزال المسافة المادية بين المعلّم والتّلميذ التي كانت متواجدة في النمط التّعليمي القديم. وعليه وانطلاقا من التباينات في نتائج الدراسات بين من تقر بوجود علاقة وبين من تنفي وجود علاقة، وانطلاقا أيضا من أهمية فحص فرضية أن تكون سمات الشخصية معيارا جديدا ومهمّا ينبئ بالأداء الجيّد للمعلّم في ظل المقاربات التّعليمية–التّعلّمية النشيطة بما فيها المقاربة بالكفاءات المنتهجة محليا كما أشرنا إليه سابقا، فإنّنا سنقوم في دراستنا هذه باختبار العلاقة بين سمات شخصية المعلّم وتطبيقه للمقاربة بالكفاءات، حيث ننطلق فيها من التساؤل الإشكالي الرئيسي التالي:

- هل توجد علاقة بين سمات شخصية المعلّم وتطبيق المقاربة بالكفاءات؟

تتفرع عن هذا السؤال أربع أسئلة فرعية على النحو التالي:

**س1**– هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات؟

**س2**– هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات؟

**س3**- هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات؟

**س4**- هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات؟

من أجل الإجابة على هذه التساؤلات الفرعية قمنا باقتراح فرضيات، تم تأسيسها انطلاقا من المعطيات النظرية ونتائج الدراسات السابقة التي سيتم عرضهما في عنصر وفصول لاحقة، والفرضيات المرجّحة هي كالتالي:

## 2- فرضيات الدراسة

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**3- أهداف الدراسة:** تهدف دراستنا هذه إلى:

- معرفة العلاقة بين سمات شخصية المعلّم وتطبيقه للمقاربة بالكفاءات.

- معرفة العلاقة بين سمات العصابية لدى المعلّم وتطبيقه للمقاربة بالكفاءات.

- معرفة العلاقة بين سمات الانبساط لدى المعلّم وتطبيقه للمقاربة بالكفاءات.

- معرفة العلاقة بين سمات الكذب لدى المعلّم وتطبيقه للمقاربة بالكفاءات.

- معرفة أي السمات الشخصية للمعلّم تتلاءم مع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

## 4- أهمية الدراسة

تعتبر دراسة السمات الشخصية للمعلم من الدراسات التي لازالت في مهدها على الصعيد البحثي المحلي والعالمي، حيث كانت بدايات البحث انطلاقا من منتصف القرن العشرين **(Harrison, 2019)**، وتوصي مختلف الدراسات في هذا المجال بأهمية تعميق البحث ولم لا تكرار البحوث في الظروف نفسها، أو في ظروف مختلفة وفي ثقافات مختلفة من أجل إيجاد أنموذج شخصية موحد قادر على التنبؤ بأداء المعلّم. معلّلين ذلك بأنّ أداء المعلّم لا يستجيب فقط لكفاءاتهم المعرفية، وإنّما هو يتأثّر أيضا بسماتهم الشخصية التي تعتبر مؤشّرا مهما لفعالية المعلّم، وهذا مبرّر لتقييم سلوك المعلّم التّعليمي من عدّة جوانب بدلا من جانب واحد **(Afir, & al., 2012)**. من هنا يستقي موضوع دراستنا أهميته؛ فعلى:

**الصعيد النظري:**

– تضاف دراستنا إلى مجموع الدراسات القليلة في المجال البحثي، في مساهمة منها لدراسة سمات الشخصية وأداء المعلّمين في بيئات مختلفة وبنماذج مختلفة، ما يكون عاملا مهما لحصر الموضوع من مختلف جوانبه، ومعرفة العوامل المؤثّرة على إيجاد أنموذج شخصية تنبئي موحّد ودقيق.

**الصعيد العملي:**

– دراسة موضوع سمات الشخصية وعلاقتها بتطبيق المقاربة بالكفاءات باعتبار هذه الأخيرة هي المقاربة التّعليمية المنتهجة على الصعيد المحلي، مهمة من حيث أنّ نتائجها

يمكن أن تكون إسهاما للهيئات التربوية في استخدام نماذج أكثر مصداقية في عملية انتقاء المعلّمين بناء على شخصياتهم، بالإضافة إلى معيار الكفاءة المعرفية، لأنّ شخصية المعلّم تلعب دورا مهما في عملية التّعليم النشط، وقد لاحظنا في بطاقات التقييم التي يعتمدها مفتشو المواد أنّهم يحددّون بند شخصية المعلّم، إلّا أنّ اتخاذ القرار بشأنها يحتكم لتقديرهم الذاتي دون اعتماد نماذج ذات مرجعية علمية وموضوعية لا تتأثر بالتقدير الذاتي للمقيّمين، كما أنّها لا تعطي وصفا لشخصية المعلّم لعدم وجود معايير يحتكم لها.

## 5- تحديد ممفاهيم الدراسة

تمحورت دراستنا حول ثلاث متغيرات أساسية تتدرج منها متغيرات فرعية تنحصر في: سمات الشخصية، المقاربة بالكفاءات، المعلّم، لذلك فإنّنا سنقدم في هذا العنصر تعريفات توضح مفاهيمها.

### 5-1- سمات الشخصية

استحدث بعض علماء الشخصية هذا المفهوم من أجل إيجاد وحدة قابلة لقياس الشخصية وقد انقسموا في تعريفاتهم للشخصية بين من يعتبر هذه السّمات أبنية تحدّد استجابات الفرد، وبين من اعتبرها استعدادات وآخرون اعتبروا أنّها السلوكات الاستجابية للفرد والتي تنتظم على نحو معيّن. وفيما يلي سنقدم بعضا من هذه التعاريف:

يعرّف **ألبورت Allport** كما يشير إليه **ميرزوف Morizof** (2003) سمات الشخصية بأنّها: "نظام نفسي–عصبي يعمل على تعميم وتنميط الاستجابات المختلفة لإعادة التوازن الوظيفي من خلال تنشيطها وتحفيزها" **(p. 03)**. أي أنّ هذا النظام هو خاص لدى الفرد، يسمح له بالاستجابة على نحو معيّن ذاتي بهدف تحقيق التوازن الداخلي، وهذه الاستجابة

لا تكون متماثلة اتّجاه العناصر البيئية المتشابهة، فحسب **ألبورت** السياق المختلف يستدعي استجابة مختلفة للمثيرات، وهذا النظام هو الذي يدفع الفرد للاستجابة على هذا النحو دون سواه (**ألين، 2010**).

ذهب **تيلجان Tellegen** كذلك في السياق ذاته حيث يعتبرها "بنية نفسية جسمية منظّمة تشكّل عائلة من الاستعدادات المعرفية، الانفعالية والسلوكية يستدلّ عليها نتيجة ظهورها بشكل مستمر" **(Morizof, 2003, p. 06)**؛ أي أنّ الاستجابات الصادرة عن الفرد هي استعدادات مسبقة لديه تجتمع في بنية خاصّة تشكّل سمات شخصيته، وهذا ما يجعلها مترابطة على نحو ما، كونها تعمل ضمن بناء نفسي جسمي له نظامه الخاص.

بينما يرى **روفال Revelle** أنّ سمات الشخصية عبارة عن: "استعدادات نفسية ثابتة تمكّننا من تحديد ماهية الاختلافات في الحساسية اتّجاه الوضعيات واختلاف الاتّجاهات نحو الاستجابة، فهي تشرح الاختلافات المحتملة والممكنة في الاستجابات التي تصدر عن الفرد اتّجاه الوضعيات الحياتية المثيرة" **(Rolland, 2004, pp. 32-33)**. فهو إذن يختلف مع **تيلجان** في أنّ هذه الاستعدادات لا تتدرج ضمن نظام أو بناء يجعلها مترابطة على نحو معيّن، ولكنّه يحدّد أنّ هذه الاستعدادات تكون ثابتة ومميّزة لدى الفرد كما تسمح لنا بالتنبؤ باستجابات الفرد اتّجاه الوضعيات المختلفة.

يتبيّن إذن أنّ سمات الشخصية هي فطرية وثابتة لدى الفرد تسمح له بالاستجابة لمختلف الوضعيات، وتكون هذه الاستجابات بمثابة مظاهر تسمح لنا بالاستدلال على سمات الشخصية باعتبارها نظام أو بناء أو استعداد يفصح عن نفسه في هذه الاستجابات. ما جعل **ستاجنر Stagner** يصفها على أنّها "مفهوم ذو طبيعة مجردة، ولا يلاحظ بطريقة مباشرة لدى الفرد، وإنّما من خلال مؤشرات وأفعال معيّنة، وتعدّ السّمة مبدأ لتنظيم بعض جوانب السلوك والتنبؤ به" (**العنزي، 2010، ص08**).

يعرّفها **جيلفورد Gilforde** على أنّها: "أيُّ جانب يمكن تمييزه و[ذو] دوام نسبي، وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره" **(الأنصاري، 1999، ص67)**؛ بمعنى أنّها ما يظهر على الفرد ويمكن ملاحظته والحكم عليه بأنّه ميزة شخصية للفرد الملاحَظ كونه متكرِّر الظهور لديه وهو نفس ما ذهب إليه **عبد الخالق** الذي عرّف هو الآخر سمات الشخصية على أنّها: "خاصية أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد، فتميّز بعضهم عن بعض أي أنّ هناك فروقا فردية فيها، وقد تكون السّمة وراثية أو مكتسبة، كما يمكن أن تكون جسمية، معرفية، انفعالية أو متعلقة بالمواقف الاجتماعية" **(الأنصاري، 1999، ص68)**. إذ يعتبر أنّ سمات الشخصية تدل على الفروق الفردية بين الأفراد، وتعبّر عن الاختلافات بينهم.

إذن سمات الشخصية حسب كل من **جيلفورد وعبد الخالق** هي الاستجابات التي يبديها الفرد في حدّ ذاتها، والتي تطبع سلوكه في العادة وتميّزه عن غيره.

ويعرّفها كذلك **جاسبي Gaspi** على أنّها "نسق سلوكي يحدّد الاختلافات الفردية في الاتّجاهات السلوكية الفكرية والعاطفية للفرد" **(Rolland, 2004, p. 16)**. والنّسق يعبّر عن وحدة من العناصر التي تكون مترابطة، ويعبّر النسق السلوكي عن وحدة مجموعة من السلوكات التي تصدر عن الإنسان استجابة لمختلف الوضعيات على نحو منتظم ومترابط يتميّز به هذا الشخص دون سواه، وهو نفسه ما عبّر عنه **كاتل** في تعريفه التالي: "هي مجموعة الاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بالطريقة ذاتها في معظم الأحوال" **(غنيم، د ت، ص277)**.

فيما نجد **أيزنك** يعرّفها على أنّها: "مجموعة الأفعال السلوكية التي تتغير معا" **(عبد الخالق، 1987، ص67)**. وهو يشترط في هذه السلوكات حتى يمكننا أن نطلق عليها اسم سمات الشخصية أن توجد معا وتتغيّر معا بمعنى أنّها تظهر في وحدتها، وتختفي في وحدتها.

وبالنسبة لكل من **ماكراي وكوستا McCrae et Costa:** "هي أبعاد تعبّر عن الاختلافات الفردية في الاتّجاهات التي تظهر ترابط التنظيمات العقلية، الانفعالية والسلوكية وتنظيمها" **(Rolland, 2004, p. 16)**؛ بمعنى أنّها مجموعة السلوكات التي تندرج ضمن أبعاد تميّز الفرد وتعبّر عن اتّجاهاته الداخلية.

تعبّر إذن سمات الشخصية عن وحدوية السلوكات التي تتشكّل منها استجابات الفرد المختلفة؛ حيث أنّ هذه الفئة من التعريفات تركّز على السّمات الشخصية الظّاهرة في شكل استجابات سلوكية ولكنّها ترى أنّ هذه الاستجابات تكون مترابطة وثابتة وتشكّل نسقا منظما ومميَّزا.

تتّفق جميع هذه التعاريف على اختلافها على أنّ سمات الشخصية تفصح عن نفسها ويمكن الاستدلال عليها، كما أنّها تحدّد الفروق الفردية بين الأشخاص، وبالتالي استجاباتهم المختلفة اتّجاه الوضعيات المختلفة، حيث يختلف مجموعة من الأفراد في الاستجابة للوضعية نفسها، ويتعاملون معها بطريقة مغايرة لسواهم ممّن يتعاملون مع الوضعية نفسها مثل العاملين في مهنة بعينها ويقومون بالدور نفسه ومع هذا يختلفون في الاستجابة له.

وعليه يمكننا تعريف سمات الشخصية بأنّها تشكيلة الصفات المتجانسة والثابتة نسبيا في الشخص، بحيث تميزه عن غيره ويستجيب من منطلقها للمثيرات الاجتماعية بغرض توافقه مع المظاهر الاجتماعية للبيئة.

وفي دراستنا نعرّفها إجرائيا بأنّها سمات معلم التعليم المتوسط، التي يقيسها مقياس أيزنك لسمات الشخصية، بمقاييسه الفرعية الأربعة: العصابية، الانبساط، الذهانية، الكذب.

**5-2-العصابية:**

يقصد **أيزنك (1969)** بمصطلح العصابية "استعداد مسبق للعصاب ولا يعني أن الفرد لديه عصابا حقيقيا" **(ص44)**، وبالنسبة له فإنّ هذا البعد من أبعاد الشخصية "يرتبط بالجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم عمليات التعبير عن الانفعالات، والذي يخضع بدوره إلى التنظيم والضبط من جانب المخ الحشوي" **(أيزنك، 1996، ص69)**. ويتّسم العصابيون حسب ما أشار إليه **برافين وجون (Previn & John, 2005)** بـ: "القلق، الاكتئاب، الشعور بالذنب، انخفاض تقدير الذات، الهشاشة، اللاعقلانية، الخجل، تقلّب المزاج، الانفعالية" **(p. 203)**.

يمكننا إذن تعريف العصابية إجرائيا بأنّها: أحد أبعاد الشخصية التي يقيسها مقياس العصابية ضمن مقياس أيزنك، حيث تشير الدرجة المرتفعة عليه إلى اتّسام معلّم التعليم المتوسط بالعصابية، وكلّما انخفضت درجتها كلّما اتّجهنا نحو قطب الاتّزان الانفعالي.

**5-3- الانبساط:** هو بعد من الدرجة الثانية في التنظيم الهرمي حسب نظرية **أيزنك** (انظر الشكل3؛ الفصل الثاني) تندرج ضمنه مجموعة من السمات تتّسم أساسا بالتوجّه نحو الآخر والانفتاح عليه، حيث له مكونين أساسيين هما؛ الاجتماعية والاندفاعية، ومن سماته: الميول الاجتماعية، الاندفاعية، الميل إلى المرح، الحيوية، النشاط، الاستثارة، سرعة البديهة، التفاؤل **(Previn & John, 2005)**. ويرى **أيزنك** أنّ لهذا العامل "أساس تشريحي هو **التكوين الشبكي** ويعتمد على توازن وظيفتي الاستثارة والكف في الجهاز العصبي" **(عبد الخالق، 1987، ص179)**.

يمكننا إذن تعريف الانبساط إجرائيا بأنّه: أحد أبعاد الشخصية التي يقيسها مقياس الانبساط ضمن مقياس أيزنك، وتشير الدرجة المرتفعة عليه إلى اتسام معلّم التعليم

المتوسط بالانبساط، وكلّما انخفضت درجاته كلّما اتّجه نحو قطب الانطواء أين نجد سمات الانغلاق على الآخر.

- **الذهانية:** بعد أساسي في الشخصية يتميّز بلاواقعية الفرد وغياب الضمير لديه ومن سماته: العدوانية، التبلّد، التمركز حول الذات، اللاشخصية، اللااجتماعية، المعاداة الاجتماعية، اللاتعاطفية، الإبداعية، التعصّب (**Previn & John, 2005**؛ **برافين، 2010**).

يمكننا إذن تعريف الذهانية إجرائيا بأنّها: أحد أبعاد الشخصية التي يقيسها مقياس الذهانية ضمن مقياس أيزنك، حيث تشير الدرجة المرتفعة عليه إلى اتّسام معلّم التعليم المتوسط بالذهانية، وكلّما انخفضت درجاته كلّما اتّجه نحو قطب الواقعية.

- **الكذب:** بعد من أبعاد الشخصية يصف لجوء الفرد للتزييف، وتجميل الذات، وحب الظهور بمظهر يتوافق مع ما يريده المجتمع، تتدرج ضمنه مجموعة من السّمات التي تتّسم بتزييف الذات أمام المجتمع (**بن معزوزة و قماري، 2017**).

يمكننا إذن تعريف الكذب إجرائيا بأنّه: أحد أبعاد الشخصية التي يقيسها مقياس الكذب ضمن مقياس أيزنك، تشير الدرجة المرتفعة عليه إلى اتسام معلّم التعليم المتوسط بالكذب، وكلّما انخفضت درجاته كلّما اتّجه نحو قطب الصراحة الاجتماعية.

**5-4- المقاربة بالكفاءات:** تنتهج المنظومة التربوية الجزائرية الحالية المقاربة بالكفاءات في التّعليم والتي تم استحداثها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 حسب ما نصّ عليه المنشور الوزاري رقم 2003/245 الموسوم بـ التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003. هذه المقاربة البيداغوجية فرضتها عدّة تغيرات وتطورات نظرية تربوية وبيداغوجية ونفسية أقرّت جميعها بأنّ التّلميذ هو محور العملية التّعلّمية-التّعليميّة، ويملك ميكانيزمات تؤهّله لذلك، وفيما يلي سوف نحاول تقديم تعريف للمقاربة بالكفاءات من خلال التعرّف أولا على مفهوم الكفاءة.

**- تعريف الكفاءة:**

الكفاءة حسب **دينو** عبارة عن: "مجموع المعارف وإجادة الممارسة وحسن التصرّف، حيث تتيح القيام بشكل مناسب بدور أو وظيفة أو نشاط" **(عطا الله، زيتوني، و بن قناب، 2009)**، إنّ الكفاءة على هذا النحو حالة اندماجية بين معارف الفرد وسلوكاته، ينتج عنها التصّرف الملائم في الوضعيات المختلفة التي يكون فيها.

فيما يعتبرها **جيليت Gillet** بأنّها "نظام من المعارف والمفاهيم المنظمة في مخططات إجرائية تسمح بتشخيص الوضعيات المشكلة، وحلّها بفعالية من خلال استثمارها" **(Ghosn, 2012, p. 89)**. يبيّن **جيليت** هنا أنّ مفهوم الكفاءة لا يقتصر على كونها مجرد مجموعة معارف وسلوكات وإنّما هي نظام متجانس من المعارف والمفاهيم المنظمة على نحو يسمح باستثمارها في وضعيات جديدة، والاستجابة الاستثمارية هي التي تحدّد كفاءة الفرد.

يحصر **ديكاتل وآخرون De ketele et al** مفهوم الكفاءة في كونها استجابة لوضعية مشكلة، معتقدين أنّ الوضعية تحفّز استجابة الفرد، لكن هذه الاستجابة تكون نتيجة تجنيد الفرد لمجموعة من القدرات والمهارات والمعارف **(عطا الله، وآخرون، 2009)**. لم يحدّد **دي كاتل** وزملاؤه خصائص الوضعية المحفّزة لاستجابة الفرد كونهم حصروا الكفاءة في أنّها استجابة، وهذا يدفعنا للقول بأنّ كل وضعية تتطلّب استجابة أو كفاءة دون سواها. على خلاف ذلك يعتقد **لازنيي** أنّ هذه الوضعيات تكون ذات خصائص مشتركة وهذا ما يتّضح من خلال تعريفه للكفاءة على أنّها: "معرفة بالفعل المعقّد التي تظهر عبر الدمج والتعبئة والتنظيم والترتيب لمجموعة من القدرات والمهارات والمعارف تستعمل بنجاعة في وضعيات لها خصائص مشتركة" **(اللحية، 2006، ص137)**. نستنتج من هذا التعريف أنّ الكفاءة لا توظّف في مواجهة وضعيات مختلفة، إذ يتم توظيفها في عائلة وضعيات متجانسة، كذلك نلاحظ أنّ **لازنيي** قد قدّم وصفا لسيرورة عملية التجنيد على النحو التالي:

دمج مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف، تعبئتها، تنظيمها وترتيبها ومن ثمّ استعمالها وهو ما لا نجده في تعريف **دي كاتل**.

يتبيّن من التعاريف المختلفة للكفاءة أنّها اختلفت حول تحديد ماهيتها وعناصرها إلّا أنّها أقرّت جميعها بأنّها تظهر في الناتج السلوكي.

نجد **بيرنو** يعرّف الكفاءة بأنّها: "القدرة على الأداء بفعالية في نوع محدود من الوضعيات التي تطرح إشكالات ما، وهي القدرة التي تستند إلى معارف دون الاقتصار عليها" (**إرزيل و حسونات، 2002، ص215**). هنا يتجاوز **بيرنو** مفهوم الكفاءة كونه سلوك أو استجابة سلوكية، وإنّما هي تشير حسبه إلى مهارة الأداء وفعاليته.

انطلاقا ممّا تم تقديمه من تعاريف فإنّنا نعتبر أنّ الكفاءة عبارة عن أداء سلوكي مناسب للتصرّف في مواجهة مجموعة الوضعيات المتجانسة التي تصادف الفرد، موظّفا في ذلك معارفه، قدراته ومهاراته.

**- تعريف المقاربة:**

عبارة عن: "تصور وبناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط والنظريات البيداغوجية" (**حاجي، 2005، ص11**). وهي أيضا "أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي" (**اللحية، 2006، ص27**). كما تعرّف أيضا على أنّها "الخطة الموجهة لنشاط ما مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء استراتيجيات تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤشرات تتعلق بـ: المدخلات، العمليات، المخرجات (**عطا الله، وآخرون، 2009، ص60**).

وعليه فإنّ المقاربة بالكفاءات عبارة عن استراتيجية تربوية تهدف إلى إكساب المتعلّمين كفاءات مختلفة تمكّنهم من مواجهة مختلف الوضعيات الحياتية.

**- التّدريس بالمقاربة بالكفاءات:**

يعرّفه **ليجندر Legendre** بأنّه "عملية اتّصال يتم من خلالها تحفيز وتشجيع التلاميذ على التعلّم" **(Raymond, 2011, p. 50)**. وهو ما يراه **ريموند** (2011) أيضا حيث يعتبره: "عملية خلق وتحفيز وإدارة المواقف المساعدة على التعلّم" **(ص50)**. ويكون ذلك من خلال وضع المتعلّمين في وضعيات ترتبط بحاجاتهم وتكون مستقاة من الحياة اليومية، ما يحفّزهم على البحث عن المعرفة واكتسابها ذاتيا ثمّ استثمارها في إطار مهارات أو مواقف أو سلوكات تبني تدريجيا الكفاءة وتحقّقها" **(رحيمو، وآخرون، 2006، ص ص33-32)**. إنّها إذن ليست عملية تواصل وتحفيز عبثية وإنّما هي مجموعة إجراءات منهجية يقوم بها المعلّم لمساعدة التّلميذ على التعلّم. هذه الإجراءات تكون متضمنة في أربع محاور رئيسية تشكّل مراحل التدريس بالكفاءات من تخطيط، تنشيط وتقويم، إلى جانب التفاعل الصفي مع التّلاميذ بشكليه اللفظي وغير اللفظي **(اسليماني، 2006)**.

يمكننا من هذا المنطلق تعريف التدريس بالكفاءات أو تطبيق المعلّم للمقاربة بالكفاءات إجرائيا على أنّه: أداء المعلّم التدريسي وفق خطوات بيداغوجيا الكفاءات: التخطيط للدرس، تنشيط الحصة التّعليمية التّعلّمية، التقويم، التفاعل مع التّلاميذ، حيث يحصل المعلّم ذو التحكّم المرتفع على درجة من الدرجات المحصورة في الفئة [192-240] حسب سلم تنقيطه على بطاقة الملاحظة التقييمية المعدّة من طرف الباحثة.

**5-5- المعلّم:** يعتبر المعلّم عنصرا فعّالا في العملية التّعليمية التّعلّمية، بالرغم من تحوّل مكانته من دور المركز في المقاربات التقليدية إلى دور المنشّط في البيداغوجيات الحديثة وفيما يلي سنقدّم بعض التعاريف الخاصة بالمعلّم:

حسب **دي لاندشير De Landshere** المعلّم هو: "الفرد المكلّف بتربية التّلاميذ في المدارس" **(زبدي، 2013، ص44)**. يتبيّن من خلال هذا التعريف أنّ دور المعلّم شامل وغير محدّد بدقة فهو يقوم بجميع الأدوار التربوية ودوره بهذا الشكل يتقارب مع دور الوالد أو المربي الأول.

في حين يرى **حمدان** بأنّ المعلّم هو: "صانع التّعليم وأداته التنفيذية التقليدية الرئيسية" **(زبدي، 2013، ص45)**. أي أنّ المعلّم هو أساس عملية التّعليم المالك للمعلومة، والمسؤول عن تنفيذ عملية التّعليم، وهذا التعريف يشير إلى المعلّم في التربية التقليدية من حيث هو الناقل المباشر للمعرفة والمالك لها، وهو بذلك الطرف الفعّال في عملية التّعليم والتعلّم **(بورديو و باسرون، 2005؛ بيرودو، 2016)**.

فيما نجد **تورستن Torsten** يتجاوز هذه النظرة التقليدية، ويذهب إلى تعريف المعلّم على أنّه: "منظم لنشاطات التّعلّم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلّف بإدارة سير وتطوّر عملية التّعلّم والتحقّق من نتائجها" **(زبدي، 2013، ص44)**؛ أي أنّ دور المعلّم لا يقتصر على صنع المادة التّعليمية من حيث التحكّم في محتواها بما يملكه من معرفة ينقلها إلى التّلاميذ وإنّما هو مطالب بالتعرّف على خصائصهم وأنماط تعلّمهم المختلفة، والانطلاق منها لتحفيزهم على التعلّم ويتحقّق ذلك من خلال التواصل والتفاعل معهم **(جنسن، 2007)**. أو هو كما يصفه **ريموند** (2011) "المسؤول عن إدارة جماعة القسم، وتهيئة مناخ محفّز على التعلّم لهم" **(ص49)**. ولإدارة القسم يرى **سكريفينير Scrivener** أنّه "لابدّ أن يتمكّن المعلمون من المهارات والأساليب التنظيمية في إدارة المهام والمواقف المتوقعة وغير المتوقعة في الفصل، إلى جانب امتلاك مهارات القيادة للتأثير على التّلاميذ وتحفيزهم على التعلّم" **(Wiwi , 2016, p. 16)**. لقد أصبح المعلّم على هذا النحو

ميسّرا للتعلّم، مهيّئا لظروفه ومنشّطا لعملياته، مهامه منفتحة على التّلميذ وتفرض عليه التّفاعل، وإقامة علاقة إنسانية معه (**اللحية، 2006**).

المعلّم إذن هو المكوّن للتّلميذ والمنشط للحصة التّعليمية التّعلّمية، وبما أنّ دراستنا استهدفت عينة من معلمي مرحلة المتوسط فإنّنا نقصد بمعلّم المتوسط: المكون للتلميذ خلال هذه المرحلة من التّعليم من خلال مجموعة من الممارسات التدريسية التي يمارسها بأساليب مختلفة وفق طرائق بيداغوجية معينة.

## 6- الدراسات السابقة

تكمن أهمية الدراسات السابقة في كونها الانطلاقة البحثية الأكثر خصوبة بالنسبة للبحث حيث أنّها تعتبر ركيزة نظرية تمنحه رصانة منهجية وقوة تفسيرية، لذلك فقد حاولنا حصر مختلف الدراسات التي بحثت في علاقة الشخصية وسماتها بمهنة التّعليم، إذ سنقوم بعرض تلك التي تم العثور عليها من خلال البحث والتقصّي، مع عرض نتائجها ذات العلاقة الوثيقة بموضوع دراستنا، وهي منقسمة إلى دراسات محلية ودراسات عربية وأجنبية كالتالي:

**6-1- الدراسات المحلية:** نتائج البحث عن الدراسات الجزائرية التي اهتمت بموضوع الشخصية في مجال التّعليم كانت قليلة جدا ومعظمها ربطتها بمعلّم مادة التربية البدنية والرياضية حسب ما أفرزته نتائج البحث.

### 6-1-1- دراسة أوشن بوزيد (2013): الكفاءات المهنية وعلاقتها ببعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية في الجزائر

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الكفاءات المهنية وبعض السمات الشخصية لدى مدرسي التربية البدنية والرياضية، ومعرفة المستوى الحقيقي

للكفاءات المهنية الموجودة حاليا لديهم، وتفسير ظاهرة الفروق أو عدمها بين المجموعات في الجزائر. وقد انتهج الباحث المنهج الوصفي الفارقي الارتباطي والسببي، واستخدم كأدوات لجمع البيانات من ميدان الدراسة بطاقة الملاحظة، وقائمة **فرايبورج** للشخصية، على عينة قدرت بـ 184 أستاذ تربية بدنية موزعين على 95 متوسطة، و116 أستاذ تربية بدنية موزعين على 46 ثانوية، واستخدم في المعالجة الإحصائية للبيانات كل من النسب المئوية، معامل الثبات، اختبار "ت" ستودنت، معامل **بيرسون**. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالّة إحصائيا في سمات الشخصية بين مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية وبالمرحلة المتوسطة.
- وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيا في سمات الشخصية بين مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية كما يلي:
  - ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التقويم وسمة الاكتئابية.
  - ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين التفاعل الصفي وسمة العصابية.
- وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالّة إحصائيا بين مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة كما يلي:
  - ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين العلاقات البيئية مع مجتمع المدرسة وسمة الكف.
  - ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموع الكفاءات المهنية وسمة الاجتماعية.
- وجود علاقات موجبة ودالّة إحصائيا لدى مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة كما يلي:

- ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التنفيذ للدرس وسمة السيطرة، وبين التنفيذ وسمة الكف دال إحصائيا عند مستوى (0.05).
- ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين تحقيق الأهداف وسمة الاكتئابية، وبين تحقيق الأهداف وسمة القلق.
- ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين التقويم وسمة العدوان، ودال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التقويم وسمة القلق.
- ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين التفاعل الصفي وسمة القلق.

- وجود علاقات ارتباطية دالّة إحصائيا لدى مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة: كما يلي:

- ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التخطيط للدرس وسمة الاجتماعية.
- ✓ وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين العلاقات البيئية مع مجتمع المدرسة وسمة الهدوء.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين الكفاءات المهنية وسمات الشخصية لدى مدرسي التربية البدنية والرياضية بوجه عام.

**6-1-2- دراسة الزهرة الأسود (2014): الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وبعض متغيرات الشخصية (الاتّزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة)**

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وبعض المتغيرات الشخصية (الاتّزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة). وقد انتهجت الباحثة خلال هذه الدراسة خطوات المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أجريت على عينة تتكوّن من 260 أستاذا جامعيا، واستخدمت لجمع البيانات من ميدان الدراسة مقياس

الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي من تصميم الباحثة، مقياس الاتّزان الانفعالي، مقياس الموضوعية، ومقياس السيطرة **لجيلفورد وزيمرمان**، ومن أجل المعالجة الإحصائية استخدمت الأساليب التالية: النسب المئوية، اختبار "ت"، معامل الارتباط **بيرسون**. وفي الأخير توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود انخفاض في الأداء لدى أساتذة الجامعة –عينة الدراسة– عن مستوى الإتقان المحدد بـ 75 بالمائة في جميع أبعاد الممارسات التدريسية الإبداعية، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف جنسهم وتخصصهم الأكاديمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف أقدميتهم في التدريس، ومؤهلهم العلمي، وتصنيف جامعاتهم.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة ومتغيرات الشخصية (الاتّزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة) لدى أساتذة الجامعة.

**6-1-3- دراسة رحموني عبد المجيد (2019): علاقة بعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية بالممارسات التدريسية أثناء الدرس في الطور الثانوي–دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية بجاية.**

تهدف الدراسة إلى الكشف عن علاقة بعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية بمستوى الممارسات التدريسية بأبعادها المختلفة أثناء الدرس في مرحلة التّعليم الثانوي، والكشف عن تأثير هذه السمات على الأداء البيداغوجي للأستاذ. وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من 90 أستاذ تربية بدنية ورياضية في المرحلة الثانوية موزعين

على 34 ثانوية، منتهجا المنهج الوصفي الارتباطي، ومستخدما في جمع البيانات مقياس سمات الشخصية واستبيان للممارسات التّعليمية. خلصت الدراسة في الأخير إلى ما يلي:

– تؤثّر سمات الشخصية للأستاذ (سمة تحمّل المسؤولية، سمة الثقة بالنفس، سمة الاتّزان الانفعالي) إيجابا على ممارساته التدريسية أثناء الحصة.
– تؤثّر سمة الانطوائية سلبا على الممارسات التدريسية للأستاذ أثناء الحصة.

**6-2- الدراسات العربية:** وكذلك الأمر بالنسبة للدراسات العربية فإنّ نتائج البحث أفرزت دراسات قليلة ذات الصلة بدراستنا وهي كالتالي:

**6-2-1- دراسة مصطفى زيدان (1981): الكفاية الإنتاجية للمدرس**

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان تأثير خصائص المعلّم على فعاليته، وكذا كفايته الإنتاجية. وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من 60 مدرسا جامعيا موزعين بالتساوي بين مدرسين جامعيين، وخريجي المعاهد المتوسطة، و2125 تلميذ يدرسون في الصف الإعدادي لدى المدرسين المشاركين في العينة. وانتهج الباحث خطوات المنهج التجريبي، كما استخدم من أجل جمع البيانات من ميدان الدراسة الأدوات التالية: اختبار الذكاء المصور للقدرات العامة، اختبارات تحصيل موضوعية، مقياس الاتجاهات التربوية للمدرسين، اختبار الصفات الانفعالية، اختبار الشخصية، بطاقة تقويم المدرس (تضم مجموعتين من المواصفات: مهنية وشخصية)، مقياس **أيزنك** للشخصية (**EPI**) والتي تقيس بعدي الانبساطية والعصابية. وقد خلصت هذه الدراسة بعد المعالجة الإحصائية إلى مجموعة من النتائج نعرض منها ما له علاقة بدراستنا:

– توجد فروق بين المجموعة (أ ج) و(ب د) في سمات الشخصية، حيث أنّ:

- مجموعة الأكفاء (أج) يتّسمون بكونهم أكثر انبساطا من مجموعة الأساتذة الأقلّ كفاءة.
- مجموعة الأكفاء (أ ج) أقل عصابية من المجموعة الأقلّ كفاءة (ب د).

**6-2-2- دراسة محمد محمود محمد عبد النبي (2007): الانبساط والعصابية في علاقتهما بالتواصل الفعال**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التواصل اللغوي الفعّال لدى المعلّمين ومديري المدارس، وبين الانبساط والعصابية كبعدين أساسيين في الشخصية، وقد أجريت الدراسة على عينة تتكوّن من (148 فردا) منهم (118 معلما) و (30) مديرا من مدارس منطقة حائل بالسعودية، وقد استخدم الباحث لجمع البيانات استبانة لقياس مستوى التواصل من إعداده، ومقياس أيزنك للشخصية "الصورة (أ)" الذي أعدّه للعربية **جابر عبد الحميد** و**محمد فخر الإسلام** 1973 لقياس بعدي الانبساط والعصابية، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق غير دالّة بين مجموعات الدراسة في الانبساط والعصابية.

- وجود فروق دالّة إحصائيا بين المجموعات الفرعية في العصابية لصالح مجموعتي المستوى الثاني للتواصل، من المعلّمين والمديرين الأقل تواصلا.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيا بين الانبساط والتواصل لدى عينة المعلّمين فقط.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة وغير دالّة لدى عينة المديرين.

**6-2-3- دراسة نافز أحمد عبد بقيعي (2015): العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلّمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التّعليمية.**

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لدى معلّمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التّعليمية. وكذلك معرفة أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعا ومستوى الرضا الوظيفي لديهم، وذلك في ضوء متغيرات الجنس، الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، والصفوف التي يدرّسونها. أجريت الدراسة على عينة تتكون من 187 معلّما ومعلّمة تمّ انتقاؤهم بالطريقة العشوائية العنقودية. ومن أجل جمع البيانات الخاصة بمفردات الدراسة تمّ استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ: **جون** و**دوناهي** و**كينتل** **John, Donahue & Kentel**، ومقياس الرضا الوظيفي للمعلمين للباحث. وقد خلصت الدراسة في الأخير إلى النتائج التالية:

- أكثر عوامل الشخصية شيوعا هي المقبولية وأقلّها شيوعا هي العصابية.

- وجود فروق في عوامل الانبساطية، ويقظة الضمير تبعا إلى متغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

- وجود فروق في المقبولية تبعا لمتغيّر الصفوف التي يدرّسها المعلّم لصالح الصفوف الثلاثة الأولى.

- عدم وجود فروق في مستوى أبعاد الرضا الوظيفي تعزى لجميع المتغيرات.

- وجود فروق على بعدي الرضا عن ظروف العمل وطبيعته، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين تعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الإناث.

- وجود علاقة إيجابية دالّة إحصائيا بين عوامل الانبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير والرضا الوظيفي.

-وجود علاقة سلبية بين عامل العصابية والرضا الوظيفي.

**6-3- الدراسات الأجنبية:** أفرزت نتائج البحث عن الدراسات الأجنبية التي اهتمت بدراسة الشخصية في مجال التّعليم الدراسات التالية:

**6-3-1- دراسة بنت عثمان Binti Othman (2009): تأثير الشخصية على فعالية التدريس**

تهدف الدراسة إلى فحص العلاقة بين الشخصية وفعالية التدريس، وكيف يمكن أن تؤثّر شخصية المعلّم على فعالية التدريس، وقد أجريت على عينة مكوّنة من 391 معلما دائما بالمدارس الثانوية في المنطقة الشمالية من ماليزيا. واستخدم الباحث لجمع المعلومات منهم مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المتمثلة في: الانفتاح، التوافق، الضمير، العصابية والانبساطية. وقد خلصت الدراسة إلى أنّ:

- هناك علاقة قوية بين الانفتاح والتوافق والضمير مع فعالية التدريس.

- لا توجد علاقة بين العصابية والانبساطية مع فعالية التدريس.

-توجد علاقة بين الشخصية وفعالية التدريس.

- الشخصية تؤثّر تأثيرا ضعيفا على فعالية التدريس بمعنى وجود عدة عوامل أخرى تؤثّر على فعالية التدريس.

**6-3-2- دراسة ألباخشي Albakhshi (2011): تأثيرات الجنس وأنماط الشخصية لمعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية على كفاءة التدريس والأنشطة التّعليمية المفضلة**

تهدف الدراسة إلى التحقق من آثار الشخصية والجنس في تفضيلات الأنشطة التّعليمية لمعلمي اللغة الإنجليزية الإيرانيين، وكفاءتهم التدريسية. أجريت الدراسة على

عينة تتكون من 280 معلما للغة الإنجليزية ذكورا وإناثا. تم استخدام مقياس أنماط الشخصية لـ **مايرز–بريجز** (**MBTI**)، مقياس كفاءة التدريس، واستبيانات تفضيل الأنشطة التّعليمية في جمع البيانات، ومن أجل تحليلها استخدم الباحث الإحصاء الوصفي، واختبار **ANOVA.** وقد خلصت الدراسة في الأخير إلى النتائج التالية:

- أنماط الشخصية السائدة بين معلمي اللغة الإنجليزية هي نمط **ESTJ** (المنفتح، الاستشعاري، المفكر، الحكيم)، ونمط **ISTJ** (الانطوائي، الاستشعاري، المفكر، الحكيم).

- كل من المعلّمين والمعلّمات من مختلف أنماط الشخصية لديهم الشعور نفسه بكفاءة التدريس.

-يؤثّر الجنس والشخصية على تفضيل الأنشطة التّعليمية من طرف المعلّمين.

**6-3-3- دراسة دياس لاريناس، أندريا، موران، وجوسلين بوبليت ريفيرا Dias Larenas, Andrea, Moran, & Jocelyn Poblete Rivera (2011): مقارنة أساليب التدريس وأنماط شخصية معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في القطاعين العام والخاص.**

تهدف الدراسة إلى مقارنة أساليب التدريس لمجموعة من ثلاثين معلّما للغة الإنجليزية يعملون في الثانوية العامة أو التّعليم الخاص، وقد استخدم الباحث من أجل جمع البيانات من ميدان الدراسة أداتين تمثّلتا في: مقياس أسلوب التدريس، ومقياس أنماط الشخصية لـ **جراشا**، على عينة تتكون من 30 معلما موزعين بين القطاعين العام والخاص بـ 15 مفردة تم انتقاؤهم بطريقة عشوائية، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ينتهج المشاركون من القطاع العام أسلوب تدريس ميسر، ولديهم شخصية منفتحة.
- ينتهج المشاركون من القطاع الخاص أسلوبا تعليميا أكثر موثوقية، ولديهم شخصية انطوائية.

**6-3-4- دراسة عفير، رشيد، طهيرة، وأختير Afir, Rashid, Tahira, & Akhter (2012): الشخصية والتّعليم: بحث في شخصية المعلّمين المحتملين**

تهدف الدراسة إلى قياس ومقارنة السمات الشخصية الخمسة الكبرى للمعلمين المحتملين في معاهد تعليم المعلّمين في البنجاب (باكستان)، والتي انتهج الباحث فيها المنهج الوصفي، حيث أجريت على عينة تقدّر بـ 100 مدرس محتمل بمستوى البكالوريوس (60 أنثى و40 ذكرا) من أربع جامعات حكومية في البنجاب (باكستان)، تم استخدام استخبار العوامل الخمسة الكبرى **BFI** المتمثلة في: الانبساطية، الرضا، الضمير، العصابية والانفتاح من أجل جمع البيانات منهم، والتي تمّت معالجتها وتحليلها باستخدام المتوسط الحسابي واختبار **T**، وقد خلصت إلى النتائج التالية:

– نسبة السمات الشخصية الأربعة التالية: الانبساطية، الرضا، الضمير والعصابية كانت متقاربة، فيما بلغت نسبة سمة الانفتاح نسبة أكبر، وهي حسب الباحث تدل على أنّ سمة الانفتاح هي السائدة لدى المدرسين المحتملين من بين السمات الخمسة الكبرى.

– هناك فروق بين المعلّمين والمعلّمات المحتملين في سمات الشخصية الخمسة الكبرى.

– حصلت المعلّمات المحتملات على درجات أعلى على استخبار السمات الخمسة الكبرى مقارنة بالمعلّمين المحتملين.

**6-3-5- دراسة بيولا ومامان Buela & Mamman (2015): العلاقة بين سمات الشخصية وفعالية المعلّم" معلّمي التّعليم الثانوي أنموذجا**

تهدف الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الشخصية وفعالية المعلّم– معلمي المدارس الثانوية كولبارجا **Gulbarga** أنموذجا، وتم خلالها انتهاج خطوات المنهج الوصفي على عينة تقدّر بـ 58 معلّما بالمدارس الثانوية تم انتقاؤهم بطريقة قصدية، واستخدم الباحث كأدوات لجمع البيانات: استخبار العوامل الخمسة الكبرى لـ **ماكراي**

و**كوستا McCrae & Costa (NEO-Five Factor Inventory)**، ومقياس فعالية المعلّم لـ **كيلسيوم** (2000) **Kulsum**، ومن أجل معالجة البيانات وتحليلها استخدم الأساليب الإحصائية التالية: اختبار بيرسون للارتباط، واختبار "ت" والتباين **Anova**، وقد خلصت الدراسة في الأخير إلى النتائج التالية:

- هناك علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين سمة شخصية الانبساط، وفعالية المعلّم، وسمة التوافق وبعد العلاقة الشخصية.

- لا توجد علاقة دالّة إحصائيا بين فعالية المعلّم، وسمات شخصية الانفتاح على الخبرة، والعصابية والضمير.

- المعلّمون المتمرّسون هم أكثر فعالية من المعلّمين الأقل خبرة.

**6-3-6- دراسة إستينر Üstüner (2017): الشخصية والاتجاه نحو مهنة التدريس: دور الكفاءة الذاتية كوسيط**

تهدف الدراسة إلى فحص العلاقة بين سمات الشخصية وفق أنموذج العوامل الخمسة الكبرى لما قبل الخدمة للمعلمين ومواقفهم اتّجاه مهنة التدريس، واختبار دور معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين ما قبل الخدمة كوسيط. شمل مجتمع الدراسة المعلمين قبل الخدمة الذين حضروا دورة خاصة بـ "التكوين التربوي" تم تدريسها/ تطبيقها في جامعة إينونو، كلية التربية، قسم العلوم التربوية خلال السنة الدراسية 2016/2015، تمثّلت عينة الدراسة في 382 معلّما قبل الخدمة استجابوا تطوعا لأدوات القياس المستخدمة في الدراسة، حيث تم جمع البيانات باستخدام "مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية" و"مقياس الاتّجاهات نحو مهنة التدريس"، و"مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم"، وتم تحليل البيانات بأسلوب الانحدار الخطي. وقد خلصت الدراسة في الأخير إلى النتائج التالية:

– هناك علاقة إيجابية قوية بين سمات الشخصية المتمثلة في الانبساط، الضمير، الانفتاح والقبول، واعتقاد المعلّم بالكفاءة الذاتية.

– هناك ارتباط سلبي دال بين سمة شخصية العصابية واعتقاد المعلّم بالكفاءة الذاتية.

– لعبت معتقدات المعلمين ما قبل الخدمة بالكفاءة الذاتية دور الوساطة الكاملة بينها وبين سمات العصابية، الانفتاح والانبساط.

– لعبت معتقدات المعلّمين ما قبل الخدمة بالكفاءة الذاتية دور الوسيط الجزئي في الارتباط بين سمات شخصية الضمير والموقف اتجاه مهنة التدريس.

**6-3-7-دراسة كيم، يورج، وكلاسين Kim, Jörg, & Klassen (2018): تحليل تجميعي لتأثير الشخصية على فعالية المعلّم والاحتراق النفسي**

تهدف الدراسة إلى تحليل تجميعي للدراسات التي تشير إلى تأثير الشخصية على فعالية المعلّم والاحتراق النفسي، حيث تم إجراء التحليل في 25 دراسة (إجمالي مفرداتها N=6294) تشير إلى العلاقات بين العوامل الخمسة الكبرى لشخصية المعلّم (الانفتاح، الضمير، الانبساط، التوافق والاستقرار العاطفي)، واثنين من نواتج مهنة المعلّم (فعالية المعلّم والاحتراق النفسي). إضافة إلى ذلك تم تقييم الوسطاء الثلاثة وهم: مقياس نوع فعالية المعلّم (أي تقييمات التدريس، الكفاءة الذاتية لأداء الطلاب، ملاحظة الفصل الدراسي، الإنجاز الأكاديمي)، مصدر تقارير الشخصية (التقرير الذاتي مقابل تقرير آخر)، المستوى التّعليمي (ابتدائي، ثانوي، عال). وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

– ترتبط العوامل الخمسة الكبرى لشخصية المعلّم بشكل إيجابي بفعالية المعلّم ما عدا عامل التوافق، وخاصة في تقييمات التدريس.

– ترتبط عوامل: الاستقرار العاطفي، الانبساط والضمير سلبا بالاحتراق المهني.

- ترتبط شخصية المعلّم بقوة بنتائج التقارير الأخرى أكثر من التقارير الذاتية.

- لا توجد فروق في قوة الارتباط بين المستويات التّعليمية.

**6-3-8- دراسة هاريسون Harrison (2019): هل تتنبأ سمات الشخصية للمعلمين بأدائهم؟ مراجعة شاملة للأدب التجريبي من 1990 إلى 2018**

تهدف الدراسة إلى الكشف عن إمكانية تنبؤ سمات الشخصية بأداء المعلّم، وذلك من خلال تحليل تجميعي للدراسات التي فحصت العلاقة بين سمات الشخصية وأداء المعلّم في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استقرت عملية الفرز النهائي على 13 دراسة تشكّل عيّناتها معلّمين من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، واستخدمت جميعها قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وقد كشفت النتائج عن:

- أحجام التأثير صغيرة إحصائيا للارتباطات بين السمات والأداء.

- التوافق كان مرتبطا بشكل سلبي بمعظم النتائج عبر معظم الدراسات.

**6-3-9- دراسة سالودين، ماوايرين، وأزلان Salaudin, Mawarin & Azlan (2019): العلاقة بين سمات الشخصية والوظيفة: الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في بوتراجايا.**

تهدف الدراسة إلى معرفة علاقة سمات الشخصية بمشاعر الرضا عن وظائفهم والرضا الوظيفي. وتم استخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى لـ **كوستا** و**ماكراي**. وقد خلصت الدراسة إلى: وجود علاقة بين سمات الشخصية والرضا الوظيفي، وقد أبرزت الدراسة أيضا حاجة وزارة التربية والتّعليم وخاصة مديري المدارس إلى إعطاء المجال الوظيفي الصحيح للمعلمين وفقا لسماتهم الشخصية بخلاف مهاراتهم ومعرفتهم. وقد بيّن

الباحث أنّ نتائج الدراسة ستكون مفيدة لمديري المدارس والمعلّمين، ووزارة التربية والتّعليم في التخطيط لتحسين أداء معلميهم.

**6-4- تعقيب وخلاصة الدراسات السابقة:**

من خلال ما توصلت إليه الدراسات التي تمّ استعراضها على اختلافها المحلية والعربية والأجنبية، لاحظنا ما يلي:

- درست جميع الدراسات المعروضة سمات شخصية المعلّم مع اختلاف المتغيرات المتعلّقة بها، والتي تمّ فحصها والمتمثّلة في الاتّجاه نحو مهنة التّعليم، الممارسات التدريسية، الممارسات التدريسية الإبداعية، كفاءة المعلّم، الكفاءة الإنتاجية للمدرّس، فعالية المعلّم، فعالية التدريس، أساليب التدريس، التواصل الفعّال، الرضا الوظيفي للمعلّم، الاتّجاه نحو مهنة التّعليم. وتتقاطع إذن مختلف هذه الدراسات مع دراستنا في اهتمامها بدراسة سمات شخصية المعلّم، وكذلك في اهتمامها بدراسة أدائه في معظم الدراسات.

- اختلفت العيّنات التي أُجريت عليها مختلف هذه الدراسات بين من استهدفت المعلّمين ما قبل الخدمة والمعلّمين أثناء الخدمة، وكذلك في المادة التدريسية حيث أنّ هناك دراسات استهدفت معلّم التربية البدنية والتربية الرياضية، ويلاحظ هذا على الدراسات المحلية ودراسات استهدفت معلم اللغة الإنجليزية، ومنها من لم تحدّد مادة التدريس للمعلّم، فيما تستهدف دراستنا معلم مرحلة المتوسط لجميع المواد باستثناء مادة التربية البدنية.

- اختلفت أداة قياس سمات الشخصية المستخدمة في الدراسات العربية، إذ نجد دراستين فقط استخدمتا مقياس أيزنك وهما دراستي (**زيدان 1980، عبد النبي 2007**). بينما اتّفقت الدراسات الأجنبية في استخدام قائمة العوامل الكبرى للشخصية، وهذا الأنموذج حسب **لونجبري** (2013) أنموذج الشخصية الأكثر قدرة على التنبؤ بالأداء المهني من النماذج

المركبة، إلاّ أنّه يدعو إلى دراسة نماذج السمات النادر استخدامها وفحص فعاليتها التنبؤية وهذا ما يبرّر استخدامنا لأنموذج **أيزنك** في دراستنا.

- اختلفت أدوات قياس أداء المعلّم بين من استخدم أساليب التقرير الذاتي (مقاييس)، وبين من استخدم أساليب تقدير الآخرين (الملاحظة) وقد استخدمت دراستنا الأسلوب الأخير.

- يلاحظ على نتائج الدراسات أنّ معظمها كشفت عن وجود ارتباط بين سمات الشخصية والمتغيرات المدروسة ذات الصلة بالمعلّم والتّعليم، أيّا كان نوعه سلبي أو إيجابي، ما عدا دراسة **أوشن** (2013) التي توصلت إلى عدم وجود ارتباط بين الكفاءات المهنية وسمات الشخصية عموما، ودراسة **بيولا** و**مامان** (2015) التي كشفت عن عدم ارتباط سمات محدّدة تتمثل في: العصابية، الانفتاح على الخبرة والضمير بفعالية المعلّم، كما توصلت أيضا دراسة **بنت عثمان** (2009) إلى عدم ارتباط سمات العصابية والانبساط بفعالية التدريس، وبيّنت نتائج دراسة **ألباخشي** (2011) أيضا أنّ كفاءة التدريس لدى أساتذة اللغة الإنجليزية لا تتأثّر باختلاف أنماط شخصياتهم.

- نستنتج أنّ نتائج الدراسات التي فحصت متغير العصابية في علاقته بمتغيرات أخرى أو تأثيره عليها، والتي تمثّلت في 11 دراسة من مجموع الدراسات التي قمنا بعرضها، كانت نتائجها متناقضة؛ حيث توصلت ثلاث دراسات منها إلى وجود ارتباط سلبي بين العصابية وكل من التواصل الفعّال، اعتقاد المعلّم بالكفاءة الذاتية، والرضا الوظيفي لديه. وكذلك توصلت أربع دراسات منها والتي درست الاتّزان الانفعالي وهي سمات قطبية للعصابية حسب أنموذج **أيزنك** (الدرجة المنخفضة للعصابية على مقياس العصابية المتضمن في مقياس أيزنك)، إلى ارتباطها إيجابا بمتغيرات: كفاءة المعلّم، الممارسات التدريسية والممارسات التدريسية الإبداعية. كما توصلت دراستان منها إلى وجود ارتباط موجب بين العصابية وفعالية المعلّم، والتفاعل الصفي. وعلى النقيض كشفت نتائج

دراستين من مجموع الدراسات أنّ العصابية لا ترتبط بفعالية المعلّم وفعالية التدريس، فيما بيّنت دراسة واحدة من هذه الدراسات أنّ المعلّمين المحتملين لديهم سمات عصابية. إذن هناك تناقض في نتائج الدراسات بين من تثبت وجود ارتباط بين العصابية وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بالمعلّم والتّعليم مع الاختلاف في نوع الارتباط، وبين من تنفي وجود ارتباط تماما. ويلاحظ أنّ الدراسات المختلفة التي فحصت متغير العصابية لم تربطها بمتغير الأداء العام ومن ربطتها بمتغير الأداء حدّدت مؤشر الفعالية، وفي دراستنا هذه نهدف إلى دراسة العلاقة بين متغير العصابية وأداء المعلّم التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات حيث نقترح فيها وجود ارتباط سالب بينهما.

- نستنتج أيضا أنّ نتائج الدراسات التي فحصت متغير الانبساط في علاقته بمتغيرات أخرى أو تأثيره عليها، والمتمثلة في 11 دراسة من مجموع الدراسات التي قمنا بعرضها، كانت نتائجها أيضا متناقضة حيث توصلت ست دراسات منها إلى وجود ارتباط موجب بين الانبساط وكل من كفاءة المعلّم، الكفاءات المهنية، الرضا الوظيفي، اعتقاد المعلّم بالكفاءة الذاتية وفعالية المعلّمين (نتيجة مكرّرة في دراستين). كما توصلت دراسة واحدة من مجموع الدراسات إلى وجود ارتباط سالب بين الانبساط وتحديدا في سمة الاجتماعية والكفاءات المهنية. وعلى النقيض كشفت نتائج دراسة واحدة من هذه الدراسات أنّ الانبساط لا يرتبط بفعالية التدريس، فيما بيّنت دراسة واحدة من هذه الدراسات أنّ المعلّمين المحتملين لديهم سمات الانبساط، كما بيّنت دراسة واحدة من مجموع الدراسات وجود اختلاف بين معلّمي القطاع العام والقطاع الخاص في الانبساط لصالح المعلّمين في القطاع العام. ويلاحظ على هذه النتائج أنّها متناقضة أيضا إلاّ أنّ أكبر نسبة منها أقرّت بارتباط موجب للانبساط بالمتغيرات التي ذكرناها سابقا، وعليه تقترح دراستنا فرضية وجود ارتباط موجب بين الانبساط وتطبيق المعلّم للمقاربة بالكفاءات.

-لم يلاحظ على الدراسات المعروضة اختبارها لسمات الذهانية التي تشكّل متغيرا أساسيا في دراستنا باستثناء دراسة أوشن (2013) التي درست سمة واحدة من سماته، وهي سمة العدوان وقد وجد أنّها ذات علاقة ارتباطية بكفاءة التقويم، في حين تم اختبار متغير الكذب (التوافق الاجتماعي) في دراسة **هاريسون** (2019) التي كشفت عن ارتباطه سلبا بأداء المعلّم في الدراسات التي شكّلت عينة دراسته وهذا جعلنا نقترح فرضية وجود ارتباط سلبي بين الكذب وتطبيق المعلّم للمقاربة بالكفاءات.

وفي الأخير نخلص إلى أنّ هذه الدراسات التي تمّ عرضها قد شكّلت بالنسبة لنا قاعدة بحثية متينة أثْرت دراستنا من مختلف الجوانب، حيث ستساعدنا في موقعة البحث ووضعه ضمن السّياق البحثي المحلي والعربي والعالمي، كما ستشكّل بالنسبة لبحثنا أدلّة مهمة في قراءة وتفسير النتائج التي ستخلص إليها دراستنا.

# الفصل الثاني

# سمـــات الشخصيــة والتّعليم

سمات الشخصية أو الخصائص المميّزة لشخص عن سواه، تجعلنا نتحدث عن وحدة تصنيفية تسمح بتصنيف الأفراد، ولابدّ أنّ هذا التصنيف لا يكون عبثيا، وإنّما يهدف إلى التنبؤ بسلوكاتهم في مختلف الوضعيات. إنّ الحديث عن سمات الشخصية بدلا من الشخصية عموما هو حديث عمّا يمكن ملاحظته وقياسه، وكذلك تحديده تحديدا دقيقا كون الشخصية في تميّزها هي ظاهرة ومتجليّة في سماتها. وسنبيّن في هذا الفصل دواعي البحث في سمات الشخصية، كما سنعرض المقاربات النظرية المفسّرة لها، وتصنيف أنواع السّمات لبعض العلماء، كما سنتطرق في الأخير لعلاقة سمات الشخصية بالتّعليم.

**1- دواعي انتقال البحث من الشخصية إلى سمات الشخصية:** الشخصية هي تنظيم داخلي يسمح للفرد بالتفاعل مع بيئته من خلال ما يبديه من خصائص سلوكية، انفعالية وفكرية. تكون ثابتة في مختلف الوضعيات، وتميّزه عن غيره مع إمكانية اشتراكه مع أفراد مجتمعه في بعض السلوكات التي تسمح بتوافقه مع بيئته (**الأنصاري، 1999؛ سفيان، 2004**). وقد جاء في قاموس علم النفس (**Dictionnaire de la psychologie, Larousse**) بأنّ الشخصية هي:

> العنصر الثابت المنتج من طرف الشخص وكذلك ملامحه المعتادة التي تميّزه عن غيره، فالفرد يشترك ويتشابه مع أفراد جماعته الثقافية وفي الوقت نفسه يختلف عنهم في سمة وحيدة تحدّدها تجاربه المعيشة، هذا التفرّد والتميّز الأكثر أصالة في أناه هو الذي يشكّل شخصيته.

بمعنى أنّ اشتراك الفرد مع أفراد مجموعته الثقافية في بعض السّمات لا ينفي تفرّد شخصيته وخصوصيتها. وهذا التميّز بين الأفراد في شخصياتهم وقابلية ملاحظته جعل بعض العلماء أمثال **ألبورت، أيزنك، جيلفورد، كاتل، وثيرستون** يصفون سمات الشخصية بأنّها ما يظهر على الفرد ويمكن قياسه، وهي تشكّل بالنسبة لهم الوحدة الأساسية لقياس

الشخصية **(Morizof, 2003)**. وقد حصرت الأبحاث حول بنية الشخصية منذ سنوات الخمسينات من القرن العشرين جلَّ اهتمامها حول تحوّل هوية وماهية السّمات وارتباطها بالسلوكات **(Leboyer, 2005)**. حيث يفترض أنصار التوجّه الذي يؤسّس للسّمات بأنّ "الفرد يملك تنظيمات عامة تجعله يسلك على نحو معيّن أطلقوا عليها مصطلح سمات الشخصية، وهي تسمح لنا بوصف تصرّف الفرد في وظيفته أو مشاعره التي يخبرها على نحو معيّن ومحدّد وهذه التظاهرات تعتبر كاتّجاهات كبرى للسلوك" **(Previn & John, 2005, p. 195)**.

يتبيّن أنّ قياس الشخصية بإيجاد وحدات قابلة للقياس كان أهم دافع للبحث في مجال الشخصية كوحدة قابلة للقياس. وقد أفرز البحث مفهوم سمات الشخصية التي وضّحنا في فصل سابق أنّها عبارة عن تشكيلة الصفات المتجانسة والثابتة نسبيا، والتي تظهر على الشخص بحيث تميّزه عن غيره ويستجيب من منطلقها للمثيرات الاجتماعية بغرض توافقه مع المظاهر الاجتماعية للبيئة.

## 2- المقاربة النظرية المفسّرة لسمات الشخصية

حاول علماء النفس تصنيف الأفراد وتمييزهم باعتماد أسس معيّنة تسمح لهم بالتصنيف بناء عليها بغية فهم الأفراد والتنبؤ بسلوكاتهم في الوضعيات المختلفة، وعلى اعتبار أنّ الأفراد يختلفون في شخصياتهم فقد اتّجه البحث في هذا المنحى من أجل إيجاد تصنيفات لهذه الشخصيات على اختلافها، وكان هذا البحث إيذانا بظهور نظرية السّمات. والتي تعود أصولها لعلم النفس الفارقي، تمّ وضعها بغية تحديد الفروق الفردية وقياسها كون هذه النظرية تقوم على أساس التحليل العلمي الموضوعي للشخصية (زايد، **2009**).

وبالرغم من اختلاف التوجّهات النظرية للعلماء الباحثين في مجال السّمات، ومن ثمّة اختلاف وجهات نظرهم في تفسير هذه الأخيرة، إلاّ أنّهم يتّفقون على حد اعتبار **برافين** (2010) في نقطتين أساسيتين:

– السمات تعبّر عن مجموعة سلوكات مترابطة ومتّسقة، مشكّلة بذلك فئات أساسية تحدّد الفروق الفردية في الشخصية بين الأفراد، وتميُّزهم عن بعضهم البعض.

– السمات أيضا هي وحدات أساسية للشخصية، وهذا ما يجعلها قابلة للقياس لذلك لابدّ من البحث عن طرق قياسها.

تعتبر سمات الشخصية إذن وحدة أساسية للتّصنيف والتّمييز القائم على أسس علمية كونها قابلة للقياس. وبناء على ذلك تمكّننا من التنبؤ بالسلوك؛ حيث تفيد في تبيانه وشرحه وتشكّل كذلك عوامل تقييم الوضعية وتقييم الفرد **(Previn & John, 2005)**. وفيما يلي سنعرض أهم ثلاث توجّهات نظرية حاولت تفسير السّمات وشرحها وهي نظرية ألبورت، كاتل، وأيزنك.

### 2-1- نظرية ألبورت

ينظر **ألبورت** للسّمة على أنّها: "العناصر الأساسية المشكّلة للشخصية وهي ذات أصول في الجهاز العصبي، وهي بذلك تمثّل استعدادات عامة لسلوك الشخص، فيكون سلوكا منتظما بغض النظر عن الموقف أو السياق، وتتميّز السّمة بالخصائص التالية: التواتر، الشدّة، الموقف" (**العنزي، 2010، ص169**)؛ أي لابدّ أن يتكرّر ظهورها وبالشدّة نفسها في المواقف ذاتها. كما تكون خاصة بفرد دون سواه، فسمات شخص ما لا تنطبق على جميع الأفراد (**ألين، 2010**)، حيث لا يوجد شخصان متماثلان، ومن ثمّة ليست هناك سمات شخصية متماثلة، خاصّة وأنّه يعتبرها تكوينات نفسية عصبية، وليست مجرّد

علامات تستخدم لوصف أو تصنيف السلوك (**انجلر، 1991**). وهذا البناء يحفّز الشخص ويدفعه للبحث عن الأنشطة التي تتلاءم مع السّمة وخلق المواقف للتعبير عنها (**جابر، 1990**)، من خلال التوظيف الذاتي للدوافع المتحرّرة عن موضوعها الأول المتعلق بأصلها الطفلي (**Previn & John, 2005**)؛ إذ تكون هذه الدوافع حسب **ألبورت** واعية وكذلك الأمر بالنسبة لتوظيفها الذي يتطوّر منذ الميلاد حتى الرشد (**Morizof, 2003**)؛ أي أنّ **ألبورت** أعطى أهمية في شرح السّمات للدافعية، ولكنّه حدّد الدافعية الواعية التي يوظّفها الفرد متى استدعته المواقف لذلك من أجل دفع السّمات، وجعلها تفصح عن نفسها كون هذه الأخيرة تعمل على تنظيم الخبرات التي يتعرّض لها الشخص، وبهذا الشكل تُنشئ السلوك وتوجّهه (**جابر، 1990**)، وتكون بمثابة استعدادات خاصة يستجيب من منطلقها الفرد للمواقف المتشابهة وتميّزه عن غيره (**برافين، 2010**).

نظرة **ألبورت** الفردية للسّمات جعلته يتّجه في دراسته لها إلى التركيز على دراسة السّمات الفردية لكلّ شخص دون محاولة تجميعها في أبعاد قليلة، مثلما فعل ذلك أيزنك أو تحديدها مثلما فعل **كاتل** (**ألين، 2010**). واعتمد بدلا من ذلك السلوك النمطي والمنفرد كأساس لدراستها (**سفيان، 2004**). ما جعله يرفض استخدام أسلوب التحليل العاملي (**برافين، 2010**). ويقصد بأسلوب التحليل العاملي حسب ما يوضّحه **برافين** و**جون** (2005): "تقنية إحصائية تستعمل من أجل تحديد مجموعة من المتغيرات أو الاستجابات على الاستخبارات لإيجاد الترابطات بينها" (**p. 201**). يبرّر **ألبورت** رفضه لأسلوب التحليل العاملي بأنّ "هذا الأسلوب يتعامل مع الشخص بوصفه **مركبا** مكونا من عدد من العناصر المستقلة أكثر منه نسقا من بناءات فرعية متفاعلة" (**برافين، 2010، ص108**). إذ يستخدم بدلا عنه تقنية "توليد الصفات" وفكرة هذه التقنية تقوم على "وصف أكبر قدر من صفات الفرد بدل الاختيار من قائمة معدّة مسبقا، دون منح الصفات المولّدة أي علامة" (**ألين، 2010**). إذ يتم التركيز على جمع معلومات بخصوص الهدف المراد

التوصّل إليه من وصف الفرد، أو ما أطلق عليه البحث الإيديوغرافي وهو "الدراسة الفردية المعمقة لكل شخص" **(Previn & John, 2005, p. 199)**. لقد قام **ألبورت** بالتشارك مع **أودبيرت Odbert** بتجميع الكلمات التي تعبّر عن اختلافات الأشخاص فيما بينهم في حقل لغوي واحد حدّد في البداية بـ 18000 مصطلحا **(John & Srivastava, 1999)**. ثمّ قاما بتصنيف الكلمات المجمّعة في ثلاث فئات **(برافين، 2010، ص109)**:

- فئة الصّفات الثابتة والمستقرة: مثل النشاط، الحالة المزاجية، [التقييمات] الاجتماعية.
- الفئة المختلطة: تضم [الصفات] البدنية والجسمية.
- فئة الصّفات المرتبطة بالمواهب والقدرات.

ويعتبر **برافين** (2010) أنّ الفئة الأولى هي التي تصف صفات الشخصية الأكثر ارتباطا بمفهوم السّمة، وهو يشير إلى عدم وجود تنظيم مؤسّس في طريقة تصنيف الفئات. وفي هذا الشأن نجد أنّ **ألبورت** و**أودبيرت** لا يعتمدان تنظيما فئويا مؤسّسا؛ فعلى الرغم من أنّهما يعتبران أنّ السمات الشخصية صفات ثابتة ومستقرة، وقاما بتضمين النشاطات والحالة المزاجية فيها إلاّ أنّهما يميّزان بين السّمات الشخصية والحالة المزاجية، والنشاطات، حيث يعتبران أنّ: "الحالة المزاجية والنشاطات عبارة عن تظاهرات عابرة، تقوم الوضعيات الخارجية بإثارتها وتحديدها، بينما تعبّر سمات الشخصية عن اتّجاهات نمطية محدّدة وفردية تكون مترابطة وثابتة تحدّد أشكال التكيّف مع البيئة" **(Previn & John, 2005, p. 157)**. إنّ السمة انطلاقا من هذا التعريف تتحدّد بالتكرار ولا يمكن أن نطلق على الفرد سمة لأنّه قام بسلوك معيّن أو أبدى حالة مزاجية معينة في موقف واحد. خلافا لـ **ألبورت** و**أودبيرت** اعتبر كل من **إيهافن، جون،** و**جولبارج** (1988) **Ehaphn, John, et Goldberg** أنّ السمات الحالة المزاجية، والنشاطات فئات تصنيفية لسمات الشخصية يوضحها **برافين** و**جون (Previn & John, 2005)** في الجدول التالي:

**جدول1:** فئات السمات

| السّمات | الحالة المزاجية | النشاطات |
|---|---|---|
| – لطيف | – صبور | – يقيم الحفلات |
| – متسلط | – مكتفي | – يحدث اثارة |
| – موثوق فيه | – غاضب | – الصيد |
| – خجول | – مليء بالحيوية | – التلميح |
| – محتال | – مستثار (ثائر) | – التسلية والسخرية |

**المرجع:** (Previn & John, 2005, p. 198)

وبناء على دراسته لسمات الشخصية خلص **ألبورت** أيضا لمجموعة من المعايير التي تتحدّد وفقها السّمات والمتمثلة في أنّ: للسّمة: عدّة تسميات، أشمل من العادة، دينامية، غير مستقلّة عن بعضها البعض وقابلة للملاحظة **(غنيم، د ت)**.

إذن **ألبورت** في نظريته ركّز على الدراسة اللغوية للسمات، فبالنسبة له تجميع الكلمات الدالّة على السّمات تساعدنا في وصف الشخص وصفا دقيقا وشاملا يسمح بتمييزه بدقة عن غيره باعتباره إنسانا خاصا ومميزا لا يشبه أحدا، إلاّ أنّ أنموذجه أقل قابلية للاختبار ولا يرقى حسب وجهة نظرنا ليكوّن تشكيلة شخصية معتمدة، حيث يكون علينا في كل مرة نريد وصف شخص ما وتحديد سماته الاطّلاع على معجمه وتحديد السمات الأنسب للفرد.

### 2-2- نظرية كاتل

**كاتل** بدوره يعتبر أنّ السّمات هي وحدات بناء الشخصية، فبالنسبة له تفسير السّمات يساعدنا على فهم تركيب وظيفة الشخصية والتنبؤ بسلوكنا وبسلوك الآخرين **(انجلر، 1991)**. ومن أجل فهم السّمات يقترح فهم سيرورتها والدافعية المحرّكة لها **(Previn**

**(& John, 2005**. لذلك نجد أنّه استحدث مفهوم الدفعات **ergs** (وهي مأخوذة من المصطلح اللاتيني **Ergon** وتدل على الطاقة) وهي: "الحاجات والرغبات التي تتطلّب الإشباع لدى الفرد" **(Morizof, 2003, p. 23)**، أو كما يرى **برافين وجون** (2005) هي "الدوافع الأساسية للفرد"**(p.215)**. يعتبرها **ألين** (2010) أيضا "المصدر الفطري لرد الفعل أو الغريزة الدافعة التي تفصح عن نفسها في الاتّجاهات" **(ص657)**. وقد حدّد **كاتل** عشر دفعات فطرية محدّدة الاسم والصّفة تماما، وست دفعات فطرية مؤقتة الاسم، لها صفة الدوام ولكنّها تختلف في قوّتها من شخص لآخر. وهذه الدفعات في مجملها تتميّز بانفعال عام ويمكن توضيحها في الجدول أسفله.

**جدول2:** تصنيف كاتل للدفعات الفطرية

| الدفعات الفطرية المعرّفة جيّدا | الدفعات الفطرية المؤقتة |
|---|---|
| – الطعام | – الاستغاثة |
| – الجماع | – الراحة |
| – الاجتماعية | – الاستدلال |
| – الحماية الوالدية | – اذلال الذات |
| – الاستكشاف | – الاشمئزاز |
| – الأمان | – الضحك |
| – توكيد الذات | |
| – النرجسية الجنسية | |
| – المشاكسة | |
| – الولع بالكسب | |

**المرجع:** (عبد الرحمان، 1998، ص493)

إلى جانب تركيزه على مفهوم "الدفعة"، يركّز **كاتل** كذلك على مفهوم "العاطفة" ويقصِد بها "أشكال السلوك اتّجاه البيئة والتي تبرز في شكل اتّجاهات، وهي ترتبط بالدفعات حيث

يمكن اعتبارها اتّجاهات بيولوجية موحّدة مثل العواطف الوجدانية، الدينية، والمهنية" **(Previn & John, 2005, p. 215)**.

إذن السلوك الإنساني يكون موجّه نحو أهداف معيّنة، تحفّزها الدفعات التي تفصح عن نفسها في عواطف تحدّد اتّجاهات الفرد على نحو ما. وكل من الدفعة والعاطفة والاتّجاه تعمل بشكل متتابع ومتشابك وديناميي يعبّر عنه **كاتل** بالتشابك الدينامي أو باستخدام مصطلح السلاسل التبعية الذي استعاره من نظرية **موراي (عبد الرحمان، 1998، صفحة ص492**، وتتوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة من خلال الشكل الموضّح أسفله.

**شكل1**: يمثّل أنموذج لسلاسل التبعية

**المرجع:** (عبد الرحمان، 1998، ص494)

يوضّح الشكل أعلاه مثالا عن السلاسل التبعية أو التّشابك الدينامي الذي يعبّر عن ترابط الاتّجاه والعاطفة والدفعة؛ فمثلا عندما يتوجّه شخص معين للمناداة بتكوين نظام قوي للدفاع عن الوطن فإنّه يعبّر عن عاطفة الوطنية، ويدفع هذه العاطفة الأمان الذي يعتبر أحد الدفعات الفطرية التي عدّدها **كاتل**، وهكذا تعمل كل السّمات المصدرية وفق هذا التشابك الدينامي، الذي يكون أساسه الدفعات الفطرية، ولذلك يعطي **كاتل** أهمية للسّمات المصدرية وبالأخص السّمات الدينامية التي تعتبر الأساس، في حين تهتم السّمات المزاجية وسمات القدرة بالأسلوب، ومدى النجاح الذي نحقّقه في بلوغ الهدف الذي تتجّه له السّمات الدينامية **(عبد الرحمان، 1998)**.

"لا ينظر **كاتل** للشخص كوحدة إحصائية يتصرّف بالطريقة نفسها اتّجاه جميع الوضعيات. فطريقة تصرّف أي فرد في الوضعيات تعطي سمات مختلفة تكون خاضعة لدافعيته الشخصية في الوضعيات المتغيرة" **(Previn & John, 2005, p. 217)**. فبالنسبة له "الشخص ليس كيانا ستاتيكيا ثابتا يسلك بالطريقة نفسها في كل المواقف، وإنّما هو يتصرّف في أي وقت معتمدا على العديد من العوامل الدافعية الموقفية" **(برافين، 2010، ص115)**؛ إذ تتميز السّمات بالقابلية المستمرة للتعديل، إلاّ أنّه يقرّ بوجود نزوع مستمر لدى الفرد لمقاومة التغيّر ولأن يكون محافظا، أطلق عليه مصطلح "**جمود الاستعداد**" وهو يختلف من فرد لآخر ومن سمة لأخرى؛ فأشكال السلوك التي اكتسبت أولا تكون أكثر مقاومة للتغيّر، أي يظهر لديها استعداد للجمود وخاصة تلك السلوكات المرتبطة بالدفعات الفطرية كون هذه الأخيرة عادة ما تكون أكثر دواما أو ثباتا من السّمات الدينامية المشتقّة والتالية لها "المؤقتة" **(عبد الرحمان، 1998)**.

تحدث **كاتل** أيضا في نظريته على مفهومين هامين هما: الحالة المزاجية والدور اللذان يبرزان من خلال تحليل المتغيرات السلوكية؛ حيث تعنى الحالة المزاجية بـ التغيرات الانفعالية والمزاجية اللذان يستثاران من طرف وضعيات معيّنة مثل الإجهاد، الاكتئاب القلق...، وهو يقترح أنّ تقديم تقييم للحالة المزاجية إلى جانب تقييم سمات الشخصية يفيد في التنبؤ بالسلوك على نحو أفضل. أمّا بخصوص الدور فهو يقرّ بأهميته كونه يعتبر أنّ السلوكات الأكثر أهمية هي المرتبطة بالوضعيات البيئية والتي تعدّ اتّجاهات عامة تحرّض من طرف العوامل الشخصية **(Previn & John, 2005)**.

اعتمد **كاتل** على التحليل العاملي كوسيلة هامّة للكشف عن السّمات الأساسية، إذ قام في البداية بتجميع كل أسماء الشخصية باعتماد مصدرين:

- المعجم: حيث اعتمد على دراسة **ألبورت** و**أودبيرت**.
- التراث البسيكياتري والسيكولوجي.

ومن ثمّة قام بخفض قائمة الأسماء إلى 160 اسما، وذلك بحذف المترادفات الواضحة، ثمّ أضاف إليها إحدى عشرة (11) سمة اعتقد أنّها مهمة، وبعد فحصها بأسلوب التحليل العاملي توصل **كاتل** إلى تحديد السّمات الأساسية الأولية "المصدرية" للشخصية. وخلص في الأخير باتّباعه للمنهج نفسه إلى تحديد ستة عشر (16) عاملا للشخصية (**عبد الخالق، 1987**). ثم قام بوضع مقياس يقيسها ويعرّف باستخبار العوامل الشخصية الستة عشر (**16PF**) (**عبد الرحمان، 1998**). وهذه العوامل هي كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول3:** العوامل الشخصية الستة عشر (16) لـ "**كاتل**"

| رمز السّمة | اســـــــــم السّمة | | |
|---|---|---|---|
| A | المنطلق | مقابل | المتحفظ |
| B | الذكاء العام | مقابل | الضعف العقلي |
| C | الثبات الانفعالي | مقابل | عدم الاتّزان الانفعالي |
| E | السيطرة | مقابل | الخضوع |
| F | الانبساط | مقابل | الاكتئاب |
| G | قوة الأنا الأعلى | مقابل | ضعف الأنا الأعلى |
| H | المغامرة | مقابل | الجبن |
| I | المرونة | مقابل | الصلابة |
| L | الشك | مقابل | التقبّل |
| M | خيالي | مقابل | واقعي |
| N | الدهاء | مقابل | السذاجة |
| O | الشعور بالذنب | مقابل | الثقة بالنفس |
| Q1 | التحرّر | مقابل | المحافظة |
| Q2 | قوة الاكتفاء الذاتي | مقابل | الافتقار إلى التصرف الذاتي |
| Q3 | [ارتفاع تقدير الذات] | مقابل | [انخفاض تقدير الذات] |
| Q4 | قوة توتر الطاقة الحيوية | مقابل | ضعف توتر الطاقة الحيوية |

**المرجع:** (غنيم، د ت، ص304)

إذن **كاتل** يعتبر أنّ سمات الشخصية ذات سيرورة دينامية تنتجها على نحو ما يخدم دفعات الفرد، وبناء على هذا فإنّ الشخص يتّجه نحو المواقف والوضعيات، التي تخدم هذه الدفعات.

**2-3- نظرية أيزنك**

يرى **أيزنك** أنّ الشخصية يمكن أن توصف من خلال السّمات التي تتّضح بوصفها عوامل إحصائية أولية كونها "مفاهيم نظرية تعتمد على الارتباطات المتبادلة والتي تلاحظ بين عدد من الاستجابات النوعية المختلفة" **(الأنصاري، 2012، ص175)**، وبالنسبة له تلك السّمات تتجمّع في فئات تسمّى الأنماط وهي أبعاد من الدرجة الثانية كما يسمّيها، وتتكوّن بدورها من سمات أولية مرتبطة إحصائيا. وقد قدّم أيزنك نظريته من خلال بناء هرمي كونه يرى أنّ الشخصية مجموعة أفعال تنتظم تدريجيا من العام إلى الأقل عمومية مشكّلة هرما **(الأنصاري، 2012)**. وسنعرض فيما بعد نماذج للتدرج الهرمي الذي يتدرّج وفق المستويات التي وضّحها **عبد الخالق** (1987) كما يلي **(ص65)**:

- **المستوى الأول:** توجد فيه الاستجابات النوعية وهي أفعال نوعية يمكن ملاحظتها في وضعية معيّنة.

- **المستوى الثّاني:** توجد فيه الاستجابات المعتادة وهي استجابات نوعية متكررة في وضعيات متشابهة.

- **المستوى الثّالث:** توجد فيه السّمات التي تعبّر عن انتظام الأفعال المعتادة.

- **المستوى الرّابع:** توجد فيه الأنماط التي تنتج عن انتظام السّمات التي ترتبط فيما بينها.

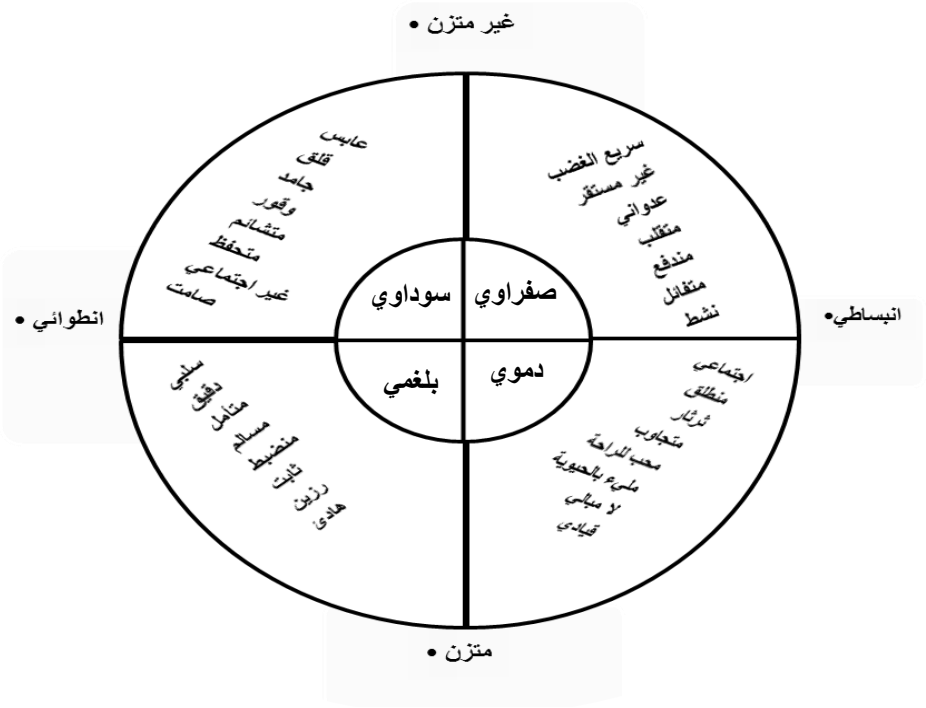
لقد قدّم إذن **أيزنك** وصفا منظّما للشخصية باعتبارها عادات أساسية تقوم عليها سمات الشخصية التي تتجمّع بدورها في أبعاد قليلة تشكّل الأنماط (**سفيان، 2004**)، فهو يستخدم مفهوم النمط للتعبير عن: "بعد له طرفان أحدهما منخفض وثانيهما مرتفع وبينهما يقع الأفراد على امتداد النقاط المتعددة التي تمتد بين طرفي هذا البعد" (**برافين، 2010، ص116**). كما يرى أنّ الأفراد يتوزعون اعتداليا على هذه الأبعاد؛ أي أنّهم يقعون في الفئة المتوسطة من البعد (**الزيتني، 1974**)؛ فالشخص مثلا لا يكون إما منبسطا أو منطويا، وإنّما باستطاعته التّموقع على متّصل هذا البعد "انبساطي–انطوائي" على الرغم من أنّ **أيزنك** يشير إلى أنّ "معظم الأفراد يقعون فعلا بين النهايتين المتطرفتين لهذا البعد وتشكّل درجاتهم عليه منحى شبيها جدا بمنحنيات توزيع صفة الطول أو الوزن أو الذكاء والشيء نفسه يصدق على بعد العصابية" (**أيزنك، 1996، ص47**). بالنسبة لـ **أيزنك** الأبعاد أو الأنماط تكون فطرية وثابتة، وهي التي تحدّد الانفعالية وهذا ما يجعلها مستقرة وثابتة في حين السّمات أو العوامل الأوّلية غير مستقرة نسبيا (**عبد الخالق، 1987**)، وقد قدّر **أيزنك** أنّ حوالي 60% من الفروق الفردية في الشخصية تتحدّد جينيا عبر كافة أبعاد السّمات وهذه الأخيرة حسبه ترتبط ارتباطا وثيقا بالفيزيولوجيا (**ألين، 2010**). فهو يعتقد أنّ هناك بنى عصبية فيزيولوجية ذاتية تتمثّل أساسا في المخ الحشوي والتكوين الشبكي في الدماغ هي المسؤولة عن الاستجابة للمثيرات البيئية، وعن ردود الفعل الانفعالية، حيث يعمل المخ الحشوي على تنبيه القشرة الدماغية مباشرة أو من خلال التكوين الشبكي وهذا يمنع تزامن حالة الإثارة القوية والضعيفة في الوقت نفسه؛ وبالتالي فرد الفعل يكون إما قويا أو ضعيفا، وردود الفعل هذه حسبه هي وراثية مادامت ترتبط بتلك البنى والتكوينات (**أيزنك، 1996**).

يرى **أيزنك** (1996) أنّ الانبساطيين يمتازون بدرجة منخفضة من الإثارة، بينما يمتاز الإنطوائيون بدرجة مرتفعة منها، بينما يمتاز ذوي النزعات الانبساطية والانطوائية

معا بأنّهم يقعون في المتوسط على مقياس الانبساط–الانطواء، ويعتبر أنّه كلّما كانت درجة الإثارة مرتفعة يزداد مستوى الأداء ويتحسّن، وكلّما انخفضت ينخفض مستوى الأداء ويتراجع، ويصف هذه العلاقة بين بعد الانبساط والأداء بأنّها غير خطية وإنّما هي عكسية.

حدّد **أيزنك** ثلاثة أبعاد تنتظم وفقها سمات الشخصية أو العوامل كما أسماها وتتمثل أساسا في: الانطوائية–الانبساطية، العصابية–الاتّزان، الذهانية–الواقعية، وهذا الأخير قد قام بإضافته فيما بعد، حيث اعتمد من أجل تحديد هذه العوامل تقنية التحليل العاملي (أنظر نظرية **ألبورت**)، ويتم تقييم هذه الأبعاد الثلاثة من خلال استخدام مقياس ذاتي **(Lelord & André, 2000)**. ففي بدايات دراساته حدّد **أيزنك** بعدين رئيسيين للشخصية وهما العصابية والانبساط، وهذان البعدان يرتبطان بالأمزجة الأربعة التي حدّدها **هيبوقراط** و**جاليان** **Hippocrate et Galien (Previn & John, 2005)**، وقبلهما الطبيب اليوناني **جالينوس** (ق2 ق.م)؛ إذ تبنّى **أيزنك** رأي **فونت** بهذا الخصوص، حيث يعتبر هذا الأخير أنّه بدلا من تصنيف الأفراد حسب الأنماط المزاجية الأربعة، لابدّ من تصنيفهم إلى انفعاليين وغير انفعاليين، إذ تضم الفئة الأولى الصفراويين والسوداويين معا، فيما تضم الفئة الثانية الدمويين والبلغميين (**أيزنك، 1996**).

**شكل2:** يمثّل تقاطع بعدي العصابية والانبساط وفق نموذج أيزنك مع نموذج الأمزجة الأربعة

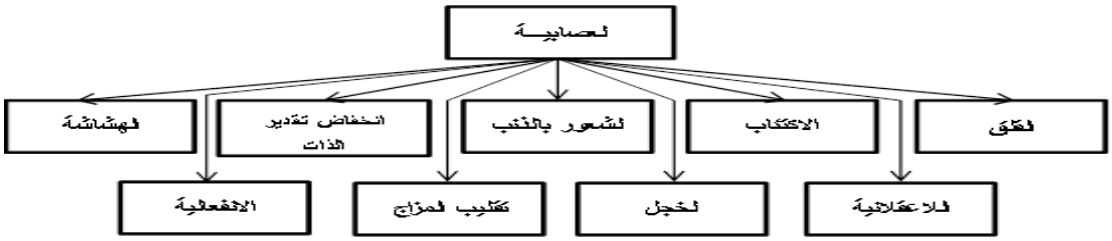



**المرجع: (غنيم، د ت، ص314)**

كما تأثّر أيضا بطوبولوجية "**يونغ**" وتصنيفه للشخصية إلى منطو ومنبسط، كما تأثّر كذلك بأعمال **كرتشمر** والأبعاد التكوينية والجسمية، إلى جانب تأثّره كذلك ببحوث **سبيرمان** في التحليل العاملي (**الأنصاري، 2012**). وتتمثّل الأبعاد التي حدّدها **أيزنك** فيما يلي:

- **بعد العصابية Névrotisme:** لقد أشرنا في الفصل الأوّل لمفهوم العصابية، وسنعرض فيما يلي شكل توضيحي لبنائه الهرمي وفق نظرية أيزنك.

**شكل3:** يمثّل التنظيم الهرمي لبعد العصابية

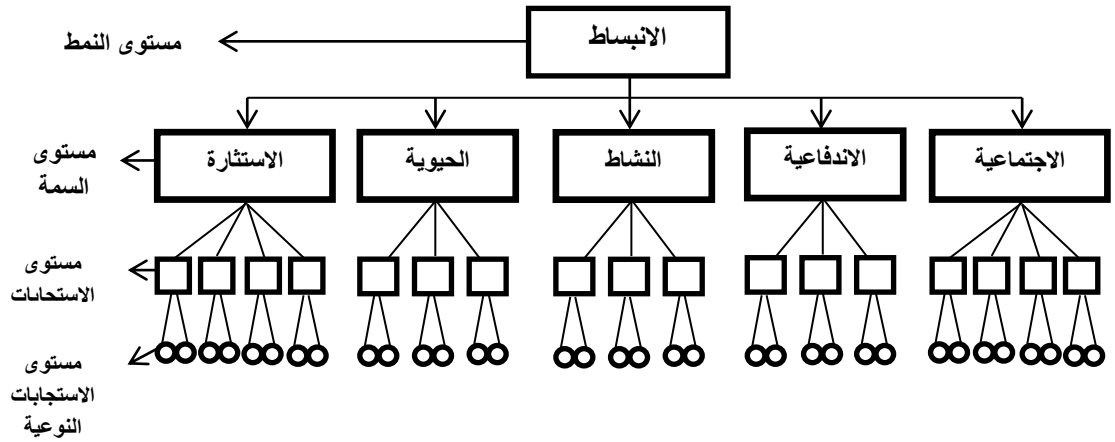



**المرجع:** (Previn & John, 2005, p. 203)

يعتقد **أيزنك** (1996) أنّ هذا البعد "مرتبط بصفة [قطعية] بالجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم عمليات التعبير عن الانفعالات والذي يخضع بدوره إلى التنظيم والضبط من جانب المخ الحشوي" (**ص69**).

- **بعد الانبساط Extraversion:** لقد أشرنا في الفصل الأوّل لمفهوم الانبساط، وسنعرض فيما يلي شكل توضيحي لبنائه الهرمي وفق نظرية أيزنك.

**شكل4:** يمثّل البناء الهرمي لبعد الانبساط

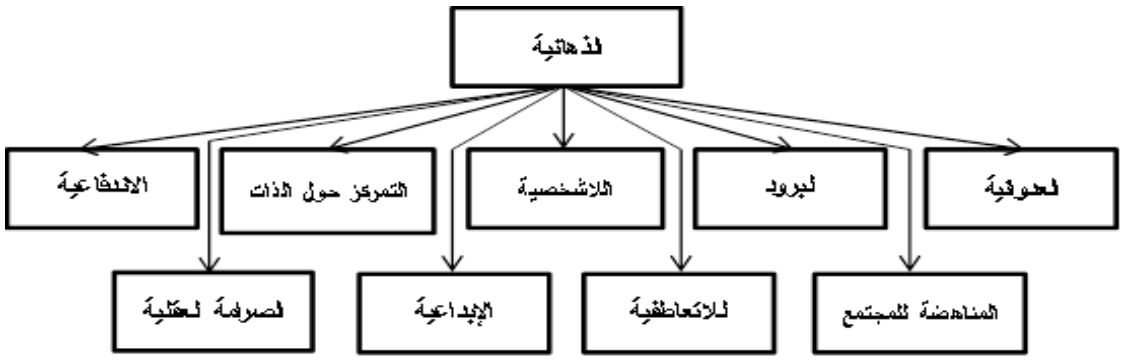



**المرجع:** (برافين، 2010، ص116)

يختلف الانبساطيون عن الانطوائيين في مجال العمل في: "أنّهم يفضلون المهن التي فيها تواصل مع الآخرين، وهم يحبّون التجديد في العمل ويملّون الروتين، وهم مؤثّرون وفعالون في الآخرين، بينما يميل الانطوائيون إلى اختيار المهن التي لا تتطلّب تواصلا مع الآخرين" **(Previn & John, 2005, p. 205).**

- **بعد الذهانية Psychotisme:** لقد أشرنا في الفصل الأوّل لمفهوم الذهانية، وسنعرض فيما يلي شكل توضيحي لبنائه الهرمي وفق نظرية أيزنك.

**شكل5:** يمثّل البناء الهرمي لبعد الذهانية




**المرجع:** (Previn & John, 2005, p. 203)

وهذه الأبعاد تكون ذات قطبين كما يلخصها الجدول الموالي الذي يوضح هذه العوامل وسماتها الأولية وهي كالتالي:

**جدول 4:** أبعاد الشخصية وسماتها حسب أيزنك

| العـــــــــــوامل | | السّمات |
|---|---|---|
| **الانبساط مقابل الانطواء** | **الانبساط** | اجتماعي، منطلق، ثرثار، متجاوب، مليء بالحيوية، قيادي، مسيطر |
| | **الانطواء** | المنهجية، الخجل، الذاتية، التصلب، الدقة، المثابرة، صامت، متحفظ، غير اجتماعي، متشائم، جاد، جامد، هادئ، متأمل [لذاته]، مخطّط، صبور، طموح، مكترث. |
| **العصابية مقابل الاتزان** | **العصاب** | متوتر، انفعالي، متقلب، يشعر بالذنب، غير واقعي، مكتئب، خجول، قلق، [تقدير الذات لديه منخفض]، مهمل، اتّكالي، مصاب بالوسواس، غير ناضج، مثابر، حزين، حسّاس. |
| | **الاتّزان** | وديع، معتدل المزاج، يعتمد عليه، يضبط نفسه، متأمّل، دقيق، مخطّط، [قادر] على معالجة الضغوط |
| **الذهـــانية** | **الذهانية** | عدواني، متبلد، أناني، غير ودّي، مندفع، مضاد للمجتمع، غير متعاطف، مبدع، صلب، قاس، حركي، غير طموح. |

**المرجع:** (الأنصاري، 2012، ص178)

أضاف **أيزنك** فيما بعد، بعدا رابعا وهو بعد "الكذب"، وهو عامل من الدرجة الثانية يصف التوافق مع المجتمع **(بن معزوزة و قماري، 2017)**.

إذن **أيزنك** يعتبر أنّ سمات الشخصية عبارة عن مجموعة من السلوكات التي تنتظم على نحو موحد من أجل الاستجابة لمختلف الوضعيات، وهذه السّمات بدورها تجتمع في وحدة ذات طابع انفعالي واحد، حيث تشكّل أبعادا أو عواملا تتميّز عن غيرها، وتكون ذات أصل عصبي مسؤول على هذه الانفعالية التي تطبع سمات الفرد دون غيرها، وعلى هذا النحو يمكننا وصف الأشخاص وتصنيفهم وفق هذه الأبعاد التي تميّزهم عن غيرهم ويستجيبون بناء عليها لمختلف الوضعيات، أي أنّه يعتقد على خلاف **ألبورت** أنّه يمكن لمجموعة من الأفراد الاشتراك في البعد نفسه، الذي لا يختص بفرد دون سواه،

كذلك هو يخالف **كاتل** في الاعتقاد بأنّ السّمات هي التي تنشئ المواقف من أجل الإفصاح عن نفسها وإنّما الأبعاد التي تنتظم ضمنها السمات والتي تكون ثابتة إلى حد ما وتكون سابقة في وجودها، هي الكامنة وراء استجابات الأفراد للوضعيات الخارجية المستقلة في وجودها على غرار الوضعية المهنية. ومن هذا المنطلق نستنتج أنّ استجابة الشخص لمتطلبات الدور المهني تكون من منطلق سماته الشخصية.

## 3- تصنيف سمات الشخصية

تصنّف سمات الشخصية حسب النماذج النظرية المذكورة سابقا على النحو التالي:

**3-1- تصنيف ألبورت: ألبورت** قدّم فئتين من التصنيف، حيث صنفها في الفئة الأولى إلى سمات مشتركة وأخرى فريدة وفي الفئة الثانية صنّفها إلى سمات أصلية، مركزية وثانوية.

**3-1-1- الفئة الأولى:** تضم نوعين يتمثّلان في السّمات المشتركة والسّمات الفريدة.

- **السمات المشتركة:** وهي حسب ما أشارت إليه **أنجلر** (1991) "مفهوم افتراضي يسمح لنا بمقارنة الأفراد داخل ثقافة معيّنة، ومن خلالها نكتشف بعض السّمات التي تسمح بمقارنة الاستعدادات التي اعتدنا عليها فالأفراد العاديون في أي ثقافة يميلون إلى تطوير أساليب متشابهة من التوافق" **(ص224)**؛ إذ تكون هذه السّمات مشتركة وشائعة بين عدد كبير من الأفراد في مجتمع ما أو عدّة مجتمعات، أو بين جميع الأفراد، وتظهر بالشكل نفسه لديهم، ولكنها تختلف في درجاتها لديهم **(الأنصاري، 2012)**.

- **السمات الفريدة:** هي خاصية عامة ومحدّدة، لكنّها فريدة بالنسبة للشخص الذي يحملها حيث تصف الفرد في تميّزه وتفرّده وصفا دقيقا **(انجلر، 1991)**، بحيث لا يمكننا وصف

شخص آخر بالطريقة نفسها. وحسب **ألبورت** فإنّ السّمات من هذا النوع هي السّمات الحقيقية (**الأنصاري، 2012**).

**3-1-2- الفئة الثانية:** تضم ثلاثة أنواع تتمثّل في السّمات الأساسية، المركزية والثانوية.

- **السمات الأساسية "الأصلية"**: هي الاستجابات النوعية والخاصة للفرد، وعموما فإنّ الأفراد يكون لديهم عادة عدد قليل من هذه السّمات الأصلية (**برافين، 2010**). أو هي كما يعرّفها **ألين** (2010): "استعداد عام ومميّز للسلوك، فالكلمة التي نختارها في العادة لتقديم وصف شامل لشخص ما؛ كأن نقول: أنّ فلانا واقعي، فإنّ "الواقعية" هنا هي سمته الأصلية" (**ص713**). بمعنى أنّها المظاهر السلوكية التي تظهر كثيرا لدى الفرد وتؤثّر على معظم أفعاله **(Previn & John, 2005).**

- **السمات المركزية:** هي الاستجابات التي تظهر في مواقف معينة ومحدّدة (**برافين، 2010، ص108**)، وتكون هذه السمات كثيرة مقارنة بالسمات الأصلية، إذ يتم استخدام قائمة طويلة نسبيا من السّمات في وصفها، فيقال مثلا هذا الشخص: هادئ، كريم، خجول... (**ألين، 2010**).

- **السمات الثانوية:** استجابات أقلّ وضوحا، حيث تظهر لدى الفرد وتختفي، وهي عامة جدا وغير مترابطة (**برافين، 2010**). لذلك نادرا ما يتمّ استخدامها في وصف الشخص (**ألين، 2010**).

**3-2- تصنيف كاتل:** صنّفها إلى سمات سطحية وسمات مصدرية على النحو التالي:

**3-2-1- السّمات السطحية:** هي السّمات التي يمكن ملاحظتها مباشرة، وتظهر في العلاقات البين-فردية حيث تشير إلى "تجمّعات الظواهر أو الأحداث السلوكية التي يمكن ملاحظتها، وهي أقلّ ثباتا حيث تمتاز بالقابلية للتعديل" (**الأنصاري، 2012، ص131**).

**3-2-2- السمات المصدرية:** "هي التكوينات الحقيقية الكامنة خلف السّمات السطحية والتي تساعد على تحديد السلوك الإنساني وتفسيره، وهي ثابتة" **(الأنصاري، 2012، ص131)**.

الفرق بين السّمات السطحية والسّمات المصدرية، يكون على مستوى السلوك؛ فالسمات السطحية تعبِّر عن المستوى الظاهر منه، بينما السمات المصدرية تكشف عن السلوكات المترابطة التي تشكِّل وحدة الشخصية **(Previn & John, 2005)**. وتتدرج تحت السّمات المصدرية سمات تحتية تتمثّل في سمات القدرة، السّمات المزاجية والسّمات الدينامية:

- **سمات القدرة:** هي التي تصف مهارات الفرد وكفاءاته في العمل.
- **السّمات المزاجية:** هي السمات التي يستجيب بها الفرد لبيئته **(الأنصاري، 1999)**.
- **السّمات الدينامية:** "ترتبط بدافعية الفرد، فهي التي تدفعه للاتجاه نحو الهدف" **(Previn & John, 2005, p. 212)**. وهي بدورها تنقسم إلى ثلاث فئات فرعية مترابطة كما يلي: الاتّجاه، الدفعة، العاطفة **(ألين، 2010)**.

**3-3- تصنيف أيزنك:** يصنّف السّمات إلى عوامل أولية وعوامل من الدرجة الثانية، كما يلي:

**3-3-1- العوامل الأولية:** تتمثّل في السّمات التي "تعتبر مفاهيم بنائية نظرية تعتمد على الارتباطات الملاحظة بين عدد من الاستجابات المتكرّرة مثل الاندفاعية، النشاط، الإثارة" **(الأنصاري، 2012، ص176)**.

**3-3-2- العوامل الفوقية:** ويعتبرها **أيزنك** عوامل من الدرجة الثانية تنتظم فيها السّمات مثل الانبساط، العصابية، الذهانية، والكذب **(Previn & John, 2005)**، مشكّلة بذلك أنماطا أو أبعادا تنتج عن تجمّع السّمات المترابطة فيما بينها **(الأنصاري، 2012)**.

## 4- سمات الشخصية والتّعليم: أيّة علاقة؟

يعتقد **برافين** و**جون** (2005) أنّ الأشخاص الذين يختارون مهن معيّنة يملكون خصائص متشابهة، وهم يستدعون لتلك المهن أكثر من الآخرين **(p. 237)**. في هذا الشأن يرى **الداهري** (2005) أنّه لا يمكن تجاوز العلاقة بين سمات شخصية الفرد والمهنة مبررا ذلك بأنّ مواصفات الفرد تتّفق مع متطلبات مهنة معيّنة ولا تتفق مع أخرى، فلكل مهنة متطلبات تتناسب مع خصائص ومهارات وقدرات بعينها دون سواها، لذلك لا بدّ من مراعاة سمات الشخصية في عملية الاختيار المهني وإمكانات الفرد وميوله، حيث أكد كل من **سترول** و**آتول** كما أشار إليه **الداهري** (2005) أنّ الاختيار المهني يتطلب أن نلائم بين سمات الشخصية للفرد ومتطلبات المهنة. ويسمح لنا تحليل العمل حسب ما يراه **ليبوير** (2005) بتحديد السلوكات المتوقعة ومقارنتها مع سمات الشخصية الفردية وانتقاء ما يناسب هذه المهنة. يبرّر **خوري** (1996) ضرورة مراعاة سمات الشخصية في الاختيار المهني بأنّ التوافق بينهما هو المسؤول عن نجاح الفرد أو فشله في التكيّف مع مهنته نستشهد هنا بدراسة **ديوك Duke (في بوضياف، 2013)** التي أجراها على مجموعة من المعلمين والتي توصلت إلى أنّ أكثر من 20 بالمائة من المعلّمين الجدد يتركون مهنة التدريس خلال السنوات الأولى من تعيينهم بسبب ضغوط العمل وعدم قدرتهم على ضبط سلوك التّلاميذ، كما قد بيّنت بعض الدراسات أنّ العديد من المعلّمين لم يستطيعوا أن يتكيّفوا مع البيئة التّعليمية خاصة عند اصطدامهم بالواقع الجديد الذي يختلف عمّا تكوّنوا لأجله. وهذا ما يفسّر عدم انسجام سمات شخصياتهم مع متطلبات هذا الدور الجديد وهو ما تدعمه وجهة نظر **هاركيس** و**تورنر** اللذان يعتبران التدريس نشاطا معقدا يتأثر بخصائص شخصية المعلّمين، وهذا الاختلاف في شخصياتهم هو ما يفسّر اختلاف أساليب واستراتيجيات التدريس في نفس الظروف **(Albakhshi, 2011)**، حسب **موراي** فإنّ تأثير الشخصية على السلوك التّعليمي للمعلّم يظهر في تفاعله مع التّلاميذ، أساليبه التّعليمية، والأنشطة

التّعلّمية المنتقاة **(Afir, &al., 2012)**، تأثير الشخصية على التّعليم كان دافعا لبعض الباحثين لدراسة شخصيات المعلّمين وأدائهم، ومنهم من ذهب أبعد من ذلك على غرار **كينيدي** (2012)، **روزوفيني** (2014)، **ثورنتون، بلتبير**، و**هيل** (2005) حيث يدعون إلى دراسة العلاقة بين سمات الشخصية وأداء المعلّمين من أجل إيجاد أنموذج شخصية تنبئي بأداء المعلّم، وبالنسبة لهم تحقق ذلك يجعل احتمالية أن تصبح سمات الشخصية معيارا في اختيار المعلّمين وتوظيفهم في مهنة التّعليم ممكنة وضرورية **(Harrison, 2019)**.

يدعم هذا التوجه رأي **فوليت Volet (1997) (في خضير، الخوالدة، مقابلة، و بني ياسين، 2012)** الذي يعتبر أنّ تباين الأداء الأكاديمي للمعلّمين لا يعزى لاختلافاتهم المعرفية فقط وإنّما لتداخل العوامل المعرفية والعوامل الانفعالية والشخصية، كما يؤكد **فوليت وعفير وزملاؤه** (2012) **وجونش (Goncz, 2017)**. أنّ الكفاءة المعرفية لم تعد معيارا كافيا للكفاءة التعليمية، إذ يبرّر **جونش** ذلك بأنّه لا توجد أدلّة قوية وثابتة على أنّ المؤهل العلمي وحتى الخبرة هي معايير تنبؤية بكفاءة المعلّم وفعاليته **(Goncz, 2017)**. وعلى هذا الأساس اتّجهت البحوث الحديثة إلى البحث عن معيار تنبئي فعّال، وقد تمّ افتراض أنّ سمات شخصية المعلّم يمكن أن تكون معيارا دقيقا، فالتعليم وفق البيداغوجيات النشيطة على غرار بيداغوجيا الكفاءات يعتمد على امتلاك المعلّم لكفاءات التواصل الفعّال وامتلاكه لمهارات القيادة وهذا الأمر يعتمد إلى حد بعيد على خصائصه وسماته الشخصية. لقد أجريت أوّل دراسة في الخمسينيات من القرن العشرين من طرف **لامك** (1951) **Lamke** الذي قدّم أول دراسة تقييمية لسمات شخصية المعلّم باستخدام مقياس **كاتل (Harrison, 2019)**. وتوالت بعدها الدراسات من هذا النوع، إلّا أنّ الباحثين في هذا المجال كما يشير إليه **جونش** (2017)، **وهاريسون** (2019) واجهوا صعوبة في العثور على نماذج لقياس سمات الشخصية ذات مصداقية مرتفعة، وهذا ما أثّر على نتائج هذه البحوث، وأعاق عملية إيجاد نموذج تنبئي فعّال يمكن اعتماده للتنبؤ بفعالية المعلّمين وكفاءتهم الأدائية.

من بين الدراسات التي درست سمات شخصية المعلّمين في ارتباطها بأداء المعلّمين نجد دراسة **كلاسينانتز Klassenantze** وهي دراسة تحليلية تجميعية لـ 43 دراسة اهتمت بدراسة هذا الموضوع، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أنّ سمات الشخصية ترتبط بأداء المعلّم التدريسي **(Corcoran & O'flaherty, 2016)**، هذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة **بنت عثمان** (2009)، **الأسود**(2014)، **بيولا ومامان** (2015)، **ألباخشي** (2011)، **كيم وآخرون** (2018)، **هاريسون** (2019)، **ورحموني** (2019) حيث كشفت نتائج دراساتهم ارتباط سمات الشخصية بأداء المعلّم. بالنسبة لدراستي **هاريسون وبنت عثمان** فنتائجهما تشير إلى أنّ الارتباط ضعيف وترجع بنت عثمان ذلك إلى وجود عوامل أخرى مرتبطة بالعملية التدريسية وبالمعلّم من شأنها التأثير على هذا الارتباط، أمّا **هاريسون** فيرجع ذلك إلى الاختلافات في كيفية التناول المنهجي للدراسات المشكّلة لعينة دراسته. تبيّن نتائج مختلف هذه الدراسات إذن ارتباط سمات شخصية المعلّم بأدائه، فيما تنفي دراسة **أوشن** (2013) هذا الارتباط.

يمكننا حوصلة نتائج هذه الدراسات في أنّها بالإضافة إلى أنّها تعبّر عن ندرة البحوث في هذا المجال، وبالرغم من توصل معظمها لوجود ارتباط بين السمات الشخصية إلاّ أنّ هذه الارتباطات كانت ضعيفة في معظمها، ووجود دراسات نفت الارتباط يجعلنا نعتبر أنّه من المبكّر القول بوجود ارتباط قطعي بينهما، وهذا يعتبر دافعا قويا لاختبار العلاقة بين السمات الشخصية والأداء في مختلف الثقافات وبمختلف النماذج القياسية التي وضعت لقياس سمات الشخصية على غرار مقياس أيزنك الذي كشف لنا البحث أنّ استخداماته في البحوث من هذا النوع اقتصرت على الارتباطات القائمة بين الشخصية والضغوط المهنية والعوامل المرضية في مجال مهنة التعليم مع ندرة الدراسات التي ربطته بالأداء، وفي دراستنا هذه سنقوم باستخدامه.

نخلص في الأخير إلى أنّ سمات الشخصية تسمح بالتنبؤ بسلوك الفرد في الوضعيات المختلفة، وكذلك مدى نجاحه في التوافق مع هذه الوضعيات أو عدمه، وكذلك مدى استجابته للأدوار التي يقوم بها في الوضعيات أو المراكز التي يشغلها مثل مركز المعلّم أو دور المعلّم الذي يتطلّب مجموعة من الخصائص والسّمات، مع أنّه قد تبيّن لنا أنّ نتائج الدراسات في هذا المجال واعدة بالرغم من عدم توصلها إلى إيجاد نموذج تنبئي ذو مصداقية كبيرة. سنتطرق في الفصل الموالي إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات من أجل تحديد متطلّباته باعتباره متغيّرا مهما تهدف دراستنا للكشف عن مدى ارتباطه بسمات الشخصية.

# الفصل الثالث

# التدريس بالمقاربة بالكفاءات

**"لا يتقدم أي تلميذ في العالم من خلال ما يسمعه**
**أو ما يراه، وإنّما يتقدّم فقط من خلال ما يفعله"**
**(Synders, 2012, p. 09)**

المقاربة بالكفاءات جاءت استجابة لعدّة تطورات، أبرزها التطورات النظرية في مجال علم النفس وعلوم التربية التي اهتمت بالطفل، نموه، تعلّمه وتعليمه. وسنحاول في هذا الفصل إبراز إسهامات مختلف هذه النظريات التي تعتبر مرجعيات تأسّست عليها بيداغوجيا الكفاءات، مع تبيان أهم الأسس البيداغوجيا، وسنوضح كذلك مبادئ وأهداف المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس والتغيرات التي صاحبت تبنّي المقاربة بالكفاءات وخطوات التدريس بها.

## 1- المرجعيات النظرية والأسس البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات

ظهرت المقاربة بالكفاءات استجابة لعدة تطورات نظرية في مجال علم النفس وعلوم التربية والبيداغوجيا نعرض فيما يلي أهمها:

**1-1- المرجعيات النظرية:** استمدت بيداغوجيا الكفاءات مبادئها من نظريات التّعلّم التالية: السلوكية، المعرفية، البنائية والسوسيوبنائية، والتي اكتسحت عالم التربية منذ القرن العشرين، حيث تبنّتها مختلف الأنظمة التربوية في بناء مناهجها وبرامجها التّعليمية التّعلّمية، إلى جانب نظرية الذكاءات المتعدّدة التي كان لها أثر كبير في التحولات التي شهدها مجال التّعليم والتّعلّم.

**1-1-1- النظرية السلوكية:** يعتبر التّعلّم حسب رواد المدرسة السلوكية؛ تغيّرا في السلوك يحدث من خلال الإشراط، وعليه فإنّ تغيير السلوك هو الهدف الأساسي من منطلقها؛ ولذلك انتشرت في هذه الفترة المقاربة بالأهداف في التدريس **(Brahimi, Farley, & Joubert, 2011)**. لم تصمد المقاربة بالأهداف كثيرا لأنّها تختزل الإنجاز في ظهور

السلوك المتوقع منه، وخصائص هذا السلوك تتمثّل في أنّه مجزأ، ولا يصف إنجاز الفرد الذي هو أداء يتضمن مجموعة من السلوكات المنجزة في وضعية ما (**اللحية، 2006**).

**1-1-2- النظرية المعرفية:** التّعلّم حسب المدرسة المعرفية يحدث من خلال تغيّر في بنية التفكير بفعل عملية معالجة المعلومات، وقد بدأت بوادر هذه المدرسة في المجال التربوي في سنوات السبعينات وتحديدا مع **غانيي Gagné** حيث وضع أنموذجا يصف التفكير الإنساني باعتباره نظام معالجة المعلومات في وضعيات التّعلّم وبيّن أهمية الذاكرة في ذلك، كما أوضح في الأنموذج ذاته كيفية وآلية عملها، منذ بداية الثّمانينات ظهرت نماذج نظم المعلومات في المجال البيداغوجي، والتي اهتمت بالتأثيرات المعرفية في مجال التّعلّم والتّعليم؛ حيث طرح **برونر Bruner** أنموذجا لوصف العملية التّعليمية التّعلّمية انطلاقا من تحليل الحاجات وصولا إلى المخططات وكان هذا بمثابة تجاوز للمحتويات والأهداف إلى الكفاءات **(Brahimi, et al., 2011)**. وبالنسبة للمعرفيين فالذات تلعب دورا في التّعلّم باعتبارها واعية بما يحدث داخلها وخارجها، أي أنّ المتعلم قادر على الانتقاء من بين المعلومات الكثيرة المقدمة له ويكون دور المعلّم هو مساعدته على خلق القواعد الصحيحة والناجعة؛ إذ يمتلك المتعلم الكثير من الأمثلة لاستثمارها في ذلك. ومن خلال هذه العملية تقام روابط بين المعلومات الجديدة تضاف إلى المعلومات السابقة إمّا بتأكيدها أو إضافة معلومات جديدة أو تعديلها، تصحيحها وتحليلها. فالنّسق المعرفي للتّلميذ يحتوي على معارف دينامية، ومجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والميتا-معرفية التي تسمح كلّها للتلميذ بالاستجابة لمحيطه باستعمال المعلومات التي اكتسبها (**اللحية، 2006**).

نستنتج في الأخير أنّ أهمّ إسهامات النظرية المعرفية في ظهور المقاربة بالكفاءات تمثّلت أساسا في أنّها كشفت عن قدرة التّلميذ على التّعلّم الذاتي لما يملكه من قدرات وسيرورات معرفية تسمح له بذلك وعليه فهو فاعل أساسي في عملية التّعلّم.

**1-1-3- النظرية البنائية:** كشفت نظرية **بياجيه** أنّ المعرفة تبنى وتتطور لدى الطفل لذلك لابدّ من مراعاتها في عملية التّعليم والتعلّم **(Brahimi, et al, 2011)**، ولقد كانت تطبيقات هذه المدرسة في مجال البيداغوجيا متمثلة أساسا في الأعمال المتمحورة حول ما يطلق عليه الأبنية المعرفية (الأبنية الإدراكية) والتي يعتقد **بياجيه** أنّها تبنى وفق مراحل وخطوات محدّدة تنظّم عملية البناء المعرفي، والذي ينطلق من بنيات سابقة بفعل عملية الاستيعاب للمعارف الجديدة وملاءمتها مع القديمة من خلال تنظيمها بتصنيفها ومن ثمّة تعديلها أو تصحيحها، وتصبح المعرفة ذات طبيعة تجريدية في مرحلة أولى، ومنه تصبح المعارف الجديدة بالنسبة لهذه المعرفة صالحة للإدماج في وضعيات جديدة. يفسّر **بياجيه** (2002) عملية البناء المعرفي بأنّها عملية بناء ذاتي، حيث يبني الطفل معرفته ويتعلّم ذاتيا من خلال عمليات الإدماج والهدم والبناء، بهدف التكيّف مع بيئته التي يستمد منها معارفه المدمجة في سياق بناءاته المعرفية، ومن ثمّة تعلّماته.

إذن فإمكانية بناء المعرفة ذاتيا، وبشكل فعّال، كفيل بإشراك التّلاميذ في عملية التّعلّم من خلال توجيههم للأنشطة والوضعيات التي تنمّي مهارات التّعلّم الذاتي لديهم من خلال الاستكشاف، حلّ المشكلات، طرح الأسئلة، تقييم الإجابات، والتفكير النقدي **(وايمر، 2017)**.

يتبيّن إذن أنّ النظرية البنائية أحدثت انقلابا في مجال التربية حيث أعادت صياغة الفعل التربوي على النحو التالي **(اسليماني، 2006؛ اللحية، 2006)**:

- التّلميذ محور العملية التّعليمية التّعلّمية.
- المعرفة تبنى ولا تلقّن.
- المعارف متجدّدة وليست ثابتة.
- تعلّم التفكير بدلا من تعلّم المعرفة.
- التعلّم بالوضعية المشكلة لأنّ المعارف توجد داخل سياقات ووضعيات.

نستنتج من هذا المنطلق أنّ هذه النظرية ساهمت بشكل أكبر في تبلور مشروع المقاربة بالكفاءات كونها وضعت مبادئها الأساسية التي تقوم عليها كما سنوضحه في عنصر لاحق.

**1-1-4- النظرية السوسيو بنائية:** حسب **فيجوتسكي** الفرد يبني معارفه انطلاقا من تفاعلاته الاجتماعية، "فالتّعلّم سيرورة بناء للمعارف" **(Brahimi, et al., 2011, p. 19)**، والمعارف حسب هذه النظرية توجد ضمن سياق اجتماعي يكون بمثابة المرجعية في إنتاج المعارف الجديدة، ويتم ذلك في إطار الوضعيات المختلفة، وإنتاج المعرفة ضمن وضعيات جديدة هو ما يحدّد كفاءات الأفراد؛ إذن الكفاءات تتحدّد تبعا للوضعيات وبناء على ذلك فإنّ مفهوم الوضعية يعتبر مهما في التّعلّم، حيث يبني المتعلّم معارفه في إطار سياق محدّد في شكل وضعيات تعلّمية يتم إقحامه فيها، فمن خلال مواجهته للوضعية يمكن أن يغيّر معارفه السابقة ويدحضها، كما أنّه يبني معارف جديدة أدقّ تأسيسا، وبهذا الشكل تتمّ تنمية كفاءاته (**اللحية، 2006**). إلّا أنّ هذه النظرية تشترط إشراك التّلاميذ في حل الوضعية ضمن فريق متفاعل مع بعضه البعض؛ إذ أنّ وضعية التفاعل حسب **غريب** (2011) هي ما يحفّز دافع التّعلّم لدى التّلميذ، وهي المثير الفعلي للاتّجاه نحو التعامل مع الوضعية، فبالنسبة له التفاعل لا يكون بين التّلاميذ فقط بل مع المعلّم بالدرجة الأولى حيث أنّ التّلميذ بحاجة لراشد يقوده ويوجهه للتعلّم.

نستنتج إذن أنّ هذه النظرية ركّزت على أهمية السياق التفاعلي الاجتماعي في عملية التّعلّم ودعت بذلك إلى أهمية التّعلّم التعاوني والتشاركي من خلال الأفواج المصغرة في تحفيز عملية التّعلّم وتنشيطها، وهذه إضافة أخرى كان لها إسهام كبير في وضع أسس المقاربة بالكفاءات والتي يشكّل التّعلّم التعاوني وتعلّم المجموعات أبرز مبادئها ومظاهرها أيضا.

**1-1-5- نظرية الذكاءات المتعددة:** دحض **جاردنر Gardner** فرضية أنّ الذّكاء قدرة عامة تحدّد التفاوت بين الأفراد في قدرتهم على التّعلّم واكتساب المعرفة، حيث يعرّف الذكاء على أنّه "إمكانية بيونفسية تشمل العناصر الثلاث التالية: القدرة على حل المشكلات التي يصادفها الفرد في حياته اليومية، القدرة على خلق أو ابتكار إنتاج مفيد أو تقديم خدمة ذات قيمة داخل ثقافة معينة، والقدرة على اكتشاف أو خلق مشكلات ومسائل تمكّن الفرد من اكتساب معارف جديدة" (**أولاد الفقيهي، 2012، ص13**). هذه الإمكانية تشمل مجموعة إمكانات تعمل وفق أنظمة رمزية خاصة بها، تتمثل في اللغة، الأعداد والإشارات وغيرها، وتسمح تلك الأنظمة بالإفصاح عن هذه الإمكانات والتعبير عنها، مستجيبة في ذلك إلى مستويات النمو وثقافة الفرد، وهي تعمل بطريقة مستقلة عن بعضها البعض بالرغم من ارتباطها فيما بينها، وتشكّل كل إمكانية نوع من الذكاء (**اسليماني، 2006**).

نلاحظ أنّ **جاردنر** صنّف الذكاء إلى ذكاءات مختلفة، وعليه فإنّ الاختلاف بين الأفراد في هذه القدرة يكون نوعيا، ويستجيب للذكاء السائد لدى كل فرد منهم من بين الذكاءات المتعدّدة، وانطلاقا من ذلك فإنّ لكل تلميذ ذكاء خاص على درجة من النمو ولابدّ من إيجاد طرائق واستراتيجيات لتنميته واستثماره (**جنسن، 2007**). هذه الذكاءات المتعدّدة حصرها **جاردنر** كما يشير إليه **أولاد الفقيهي** (2012) في الأنواع التالية:

- **الذكاء اللغوي:** القدرة على اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها في إبداع أعمال أصيلة.

- **الذكاء المنطقي والرياضي:** القدرة على اكتساب المفاهيم الرياضية من البسيطة إلى المعقدة، واستعمالها وتوظيفها في فهم سيرورات وأنشطة فوق معرفية مع التفكير المنطقي.

- **الذكاء الموسيقي:** القدرة على التعرّف على بنيات الأصوات، وإنتاجها، وتوظيف الموسيقى للتعبير عن الأفكار والمشاعر.

- **الذكاء البصري الفضائي:** القدرة على التعرّف على مختلف الموجودات المادية، ومعرفة وإنتاج الأبعاد الفضائية والمكانية وإعادة إنتاج وتجسيد الموضوعات المادية في شكل منحوتات أو رسومات أو تصميمات معينة.

- **الذكاء الجسمي الحركي:** يظهر في ردود الفعل الإرتكاسية، والقدرة على التناسق الحسي حركي في إنتاج تعبيرات جسدية مناسبة في الوضعيات المختلفة، مع دقة الإنجاز والتنفيذ لتصل إلى اختراع وابتكار اختراعات مادية جديدة.

- **الذكاء التفاعلي:** القدرة على التعرّف على الآخرين وفهم دوافعهم، أمزجتهم وأهدافهم، وطباعهم والتواصل الفعّال معهم، وكذلك القدرة على خلق توافق داخل الجماعة وقيادتها.

- **الذكاء الذاتي:** القدرة على التعرّف على الانفعالات والعواطف والميول الذاتية والتعبير عنها والتحكّم فيها وتوظيفها في توجيه السلوك الذاتي بشكل توافقي.

- **الذكاء الطبيعي:** القدرة على التعرّف على مختلف خصائص الطبيعة ومكوناتها الحية والمعدنية.

- **الذكاء الوجودي:** القدرة على إثارة تساؤلات وجودية تتعلق بالمعنى العميق للحياة الشخصية والعامة.

نستنتج إذن أنّ نظرية الذكاءات المتعددة كشفت أنّ الذكاء عبارة عن أنواع من الذكاءات قد يسود لدى الفرد نوع أو أكثر منها، ويسلك ويستجيب لبيئته وللمعرفة انطلاقا منها، وقد أقصت هذه النظرية التفاوتات في القدرة على اكتساب المعرفة لدى بعض التّلاميذ الذين تنخفض درجاتهم في قدرة الذكاء العام، وتبرّر نظرية الذكاءات المتعّددة فشل هذه الفئة من التّلاميذ في عدم توافق طريقة تلقينها لهم مع نوع الذكاء المرتفع لديهم، لذلك لابدّ من مراعاة هذه الفروق الفردية في الذكاء في تعليم التّلميذ وتعلّمه.

يتبيّن ممّا سبق أنّ المقاربة بالكفاءات كانت استجابة لعدة أعمال نظرية في مجال التّعلّم وكيفية حدوثه، وكيفية إكساب واكتساب التّلميذ للمعرفة؛ إذ بيّنت النظرية السلوكية كيف ينتج السلوك لدى التّلميذ، ومن ثمّة كيفية تعزيز المناسب منه، ودحض غير المناسب. وقد تبنّت بيداغوجيا الأهداف التي أسهمت بشكل كبير في ظهور بيداغوجيا الكفاءات مبادئ النظرية السلوكية. أقرّت بعدها النظرية المعرفية بفاعلية التّلميذ في استيعاب المعرفة والتفاعل معها باستخدام قدراته المختلفة، بينما أكّدت البنائية على إمكانية بناء هذه المعرفة بالنسبة للتّلميذ أي أنّه يتعلّم ذاتيا ولديه القدرة على دحض معارف واكتساب معارف جديدة. كما نجد النظرية السوسيوبنائية تؤكّد قدرة التّلميذ على إنتاج معرفة جديدة في ظل وضعيات جديدة، كما لديه القدرة على استثمار معارفه القديمة في تجاوز مثل هذه الوضعيات. وأخيرا كشفت نظرية الذكاءات المتعددة عن أنواع الذكاء ودحض فرضية الذكاء قدرة عامة. إنّ فاعلية التّلميذ وقدرته على بناء معارفه واستثمارها في وضعيات جديدة وإنتاج معارف جديدة، يترجم قدرته على التّعلّم الذاتي والفعّال إذا ما أتيحت له الفرصة لذلك، وهُيّئت له الظروف المناسبة، وكانت هذه النتائج منطلقات نظرية لتفكير الباحثين التربويين في تأسيس بيداغوجيا تراعي هذه المبادئ الأساسية، وتؤسّس لمنطق التّعلّم بدل التّعليم، وقد خلصت دراساتهم إلى تأسيس بيداغوجيا الكفاءات.

### 1-2- الأسس البيداغوجية

يمكن اعتبار بيداغوجيا الكفاءات توليفة لمختلف البيداغوجيات التي سبقتها وكانت قاعدة أساسية تبلورت انطلاقا منها هذه البيداغوجيا وهي كالتالي:

**1-2-1- بيداغوجيا الإدماج:** تتمحور هذه البيداغوجيا حول فكرة توظيف المتعلّم تعلّماته، موارده ومعارفه المختلفة، ودمجها لحل وضعية مركبة تسمى الوضعية الإدماجية (**روجيرس، 2006**). إنّ الإدماج إذن عبارة عن استثمار التّعلّمات المكتسبة في حل

وضعيات مشكلة تشكّل الوضعيات التّعلّمية من أجل اكتساب تعلّمات جديدة، وتقرّ هذه البيداغوجيا كما يبيّنه **اسليماني** (2006) بما يلي:

- فاعلية التّلميذ وإيجابيته.

- قدرة التّلميذ على التعلّم.

- الإدماج نشاط هادف وذو دلالة تعلّمية.

**1-2-2- بيداغوجيا الاكتشاف:** طريقة للتّعلم تتمحور حول اكتشاف التّلميذ للمفاهيم والقواعد بنفسه، حيث يعرّفها **برونر Bruner** بأنّها: "الطريقة التي لا يعطى فيها [التّلاميذ] خبرات التّعلّم كاملة، وإنّما يبذلون جهدا حقيقيا في اكتسابها والحصول عليها، باستخدام عملياتهم العقلية مثل الملاحظة، المقارنة والاستنتاج، الافتراض والتنبؤ، وذلك من خلال الأنشطة مفتوحة الجوانب الموجهة إليهم" **(محمد، 2009، ص49)**، إنّها إذن بيداغوجيا استقصائية تدفع التّلاميذ للبحث والوصول إلى المعرفة وتكوين المفاهيم بأنفسهم؛ حيث تجبرهم على التفكير واستخدام تقنيات بحثية تساعدهم في الوصول إلى المفاهيم المختلفة وصياغة مبادئها بطريقتهم الخاصة **(Samuel, 1995)**. ويتم تفعيلها من خلال خطوات أساسية يختزلها **فويات-كونينغام** (2013) في:

**المقدمة:** يعرض فيها المعلّم الأهداف والتّعليمات.

**الوضعية:** يتمّ خلالها حلّ الوضعية ضمن فرق صغيرة يتوزعون عليها.

**تحليل الوضعية:** يتمّ خلالها تقديم التّلاميذ لأعمالهم بشرح طريقة البحث، الصعوبات المعترضة، والحلول المتوصّل إليها، وفي المقابل تتمّ مناقشتهم من طرف المعلّم وزملائهم التّلاميذ.

**التصوّر:** في الأخير يقوم المعلّم بحوصلة أفكار الفوج وتصحيحها وتقويمها.

**1-2-3- بيداغوجيا حل المشكلات:** تتمحور هذه البيداغوجيا حول تعلّم التّلاميذ حلّ المشكلات من خلال قيامهم بمجموعة عمليات لإيجاد حل لموقف مشكل جديد وغير مألوف، مستخدمين في ذلك معلوماتهم ومعارفهم السابقة (**نبهان، 2012؛ سوفي، 2011**). ويتمّ ذلك بوضعهم في وضعيات مشكلة، حيث تعتبر الوضعية المشكلة حسب **راي** وآخرون (2015): "مهمّة يتم اقتراحها على تلاميذ ليسوا في وضع يسمح لهم بإنجازها نظرا لوضع معارفهم الراهن، لكنها قريبة من هذا الوضع" (**ص172**)، يمكن أن يعمد المعلّم إلى تكليف التّلاميذ بمهام تتجاوز كفاءاتهم الحالية، وذلك من أجل غايتين يحدّدهما **راي** وآخرون (2015) في:

- ✓ تحفيز التّلاميذ على تطوير كفاءاتهم، وتقويم تصوّراتهم القبلية.
- ✓ تحفيز التّلاميذ على بناء معارفهم بأنفسهم.

**1-2-4- بيداغوجيا الفروق:** تتمحور هذه البيداغوجيا حول تفريد التّعليم من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين في العملية التّعليمية (**إرزيل و حسونات، 2002؛ برزمسكي، د ت**)؛ أو كما يصفها **بيرودو (2016)** هي بيداغوجيا "تنظيم اللاتجانس" (**ص35**). وبناء على ذلك لابد من تكييف التّعليم مع مختلف المتعلّمين دون إقصاء أو تهميش لأي منهم، والذي يظهر في تقسيمهم إلى فاشلين وناجحين من منطلق تحصيلهم للمعرفة، فحسب هذه البيداغوجيا، استجابات التّلاميذ وتعاملهم مع المعرفة يختلف باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم وخصائصهم، لذلك لابدّ من التعرّف على هذه الاختلافات، وتكييف العملية التّعليمية التّعلّمية معها (**اسليماني، 2006**). لقد دحضت هذه البيداغوجيا فكرة تجانس القسم، إذ أثبتت مختلف الدراسات السيكولوجية اختلاف الأفراد بينهم، ولذلك لا يمكن أن يكون هناك تجانس في القسم وتظهر الاختلافات بين التّلاميذ كما يحدّدها **شرقي (2010)** في المستويات التالية:

- **على المستوى المعرفي:** يختلف التّلاميذ في قدراتهم على اكتساب المعرفة، في طريقة تفكيرهم، في ذكاءاتهم، في تصوراتهم، وفي استراتيجياتهم التّعلّمية.

- **على مستوى سوسيو ثقافي:** يختلف التّلاميذ في هذا المستوى في قيّمهم ومعتقداتهم، تاريخهم العائلي، أنماط التنشئة الاجتماعية، وتصوراتهم الثقافية.

- **على المستوى السيكولوجي:** يختلف التّلاميذ في سمات شخصياتهم، طاقاتهم، مدى توازنهم النفسي، إرادتهم، صورهم عن ذواتهم.

ومن هذا المنطلق تقرّ هذه البيداغوجيا بالمسلّمات التالية التي يحدّدها **برزمسكي (د ت، ص82)** فيما يلي:

- لا يوجد متعلّمان يتقدمان في تعلّماتهما بالسّرعة نفسها.
- لا يوجد متعلّمان لهما الاستعداد نفسه للتعلّم في الوقت نفسه.
- لا يوجد متعلّمان يستعملان الطرق نفسها للتعلّم.
- لا يوجد متعلّمان يقومان بحل المشكلات بالكيفية نفسها.
- لا يوجد متعلّمان يتمتعان بالاهتمام نفسه في الوقت نفسه.
- لا يوجد متعلّمان يطمحان لتحقيق الأهداف نفسها.

وبناء على هذه الاختلافات التي تعترف بها البيداغوجية الفارقية، لابدّ من مراعاتها في عملية التّعليم والتّعلّم وذلك من خلال (**اسليماني، 2006**):

- تنويع تنظيم طرائق التعلّم.
- الاهتمام بعاملي الزمان والمكان اللاّزمين لكل تلميذ في تعلّمه.
- أهمية التّفاعل الصّفي وديناميته في جعل الفروق الفردية تفصح عن نفسها.

- لا تعترف بالفشل المدرسي الذي تعتبره فشلا في فهم اختلاف التّلميذ ومعالجته.

- أهمية التقويم التشخيصي والمستمر في اكتشاف الاختلافات بين التّلاميذ، ووضع استراتيجية للتعامل معها ومراعاتها.

**1-2-5- بيداغوجيا الخطأ:** تتمحور هذه البيداغوجيا على تصوّر جديد للخطأ، خلافا للتصور القديم الذي يعتبر فيه دلالة على فشل التّلميذ في استرجاع المعرفة التي تلقّاها فيما يعتبر حسب هذه البيداغوجيا استراتيجية للتّعليم، حيث ينطلق منه المعلّم في مساعدة التّلميذ على اكتشاف الحقيقة انطلاقا من التعرّف على تصوّراته الخاطئة، الناتجة عن إحدى المصادر الأربعة التي حدّدها روسو في المصدر النمائي، الإبستيمولوجي، التّعليمي، والتعاقدي (**إرزيل و حسونات، 2002**):

- **المصدر النمائي:** يرتبط بعدم مراعاة نمو التّلميذ وخصائصه في عملية تعلّمه، ما يوقعه في الخطأ؛ لعدم تناسب معطيات التعلّم مع قدراته وإمكاناته العمرية.

- **المصدر الإبستيمولوجي:** يرتبط بصعوبة فهم التّلميذ، وضعف استيعابه.

- **المصدر التّعليمي:** يرتبط بأساليب التدريس للمعلّمين غير المتوافقة مع بعض التّلاميذ ويكون الخطأ هنا مؤشّرا على عدم التوافق.

- **المصدر التعاقدي:** يرتبط بغموض الأهداف المتوقّعة من التّلميذ، وهذا قد يجعله يحيد عنها ويقع في الخطأ.

نلاحظ من خلال هذه المصادر أنّها لا تحمّل التّلميذ وحده مسؤولية الوقوع في الخطأ، إذ تقع المسؤولية الأكبر على المعلّم في عدم ملاءمته بين المادة العلمية وقدرات التّلميذ المرحلية، وعدم التّنويع في أساليبه التدريسية من أجل ضمان توافق مع معظم التّلاميذ، وكذلك في عدم توضيحه للأهداف من العملية التّعليمية التّعلّمية، وكل هذا من

شأنه إرباك التّلميذ، ودفعه للوقوع في أخطاء مختلفة، وهذه الأخطاء بهذا الشكل تكون مؤشّرات ينطلق منها المعلّم في تقويم سيرورة العملية التّعليمية التّعلّمية.

**1-2-6- بيداغوجيا المشروع:** تتمحور هذه البيداغوجيا على التّعلّم بالمشاريع، من خلال تكليف التّلاميذ بها في صيغة وضعيات تعليمية-تعلّمية تتضمن مشكلة مستقاة من واقعهم، ويتمّ تحفيزهم على إيجاد حل لها من خلال المشاريع المقترحة والتي يشرف المعلّم على إنجازهم لها (**اسليماني، 2006**).

**1-2-7- بيداغوجيا الدّعم:** تتمحور هذه البيداغوجيا حول فكرة أهمية تصحيح التّعلّمات الخاطئة بالنسبة للتّلاميذ الذين حصّلوا معلومات خاطئة، ويختلف الدعم عن التقويم في كون التقويم يكشف عن مكامن النقص والضعف بهدف معالجتها وتعديلها فيما تتمّ عملية الدّعم فعليا من خلال المعالجة ضمن حصص الدّعم (**إرزيل و حسونات، 2002**).

**1-2-8- بيداغوجيا الأهداف:** تتمحور هذه البيداغوجيا حول أجرأة السلوك المتعلَّم في صيغة هدف يتم تحديده ويطالب المتعلّم ببلوغه في نهاية تعلّمه (**اسليماني، 2006**).

في نظرنا لقد حاولت هذه البيداغوجيا إيجاد وحدة قياس موضوعية لتعلّمات التّلاميذ وإخراج عملية التقييم من الاستغراق في ذاتية المعلّم، إلاّ أنّها تلقّت انتقادات كثيرة أبرزها، تجزئة التّعلّمات واختزالها في سلوكات أو أهداف إجرائية منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، هذا حسب **دي لاندشير** يدفعنا لعدم الثقة في ارتباطها بالأهداف العامة والغايات الكبرى، إلى جانب أنّها سلوكات تفقد ضرورتها كتعلّمات مكتسبة بعد انتهاء صلاحيتها البيداغوجية (**إرزيل و حسونات، 2002**)، كل هذه الانتقادات جاءت كدعوى لإيجاد بيداغوجيا تعالج نقائص بيداغوجيا الأهداف، ويشير **ريفيناش وكورتيلوط** **(Ruffenach & Courtillot, 2009)** إلى ضرورة أن تتخلص هذه البيداغوجيا التي سيتم اقتراحها من تجزئة التعلّم، وجعل المعرفة قابلة للتحويل والنقل والتطبيق في سياقات أخرى

مختلفة، ومن هنا كان ميلاد بيداغوجيا الكفاءات التي أحدثت تقدما في مجال التّعليم والتّعلّم حيث جعلت منه قابلا للقياس الموضوعي، وللتجريب، وحُلّت معها إشكالية تقييم تعلّمات التّلاميذ.

يمكننا حوصلة إسهامات البيداغوجيات المختلفة في ظهور بيداغوجيا الكفايات التي يمكن اعتبارها بيداغوجيا تأليفية لها كما أشرنا سابقا في النقاط التالية:

- التّلميذ لديه القدرات والإمكانات التي تجعله قادرا على بناء تعلّماته، فهو فعّال وإيجابي في عملية التّعلّم.

- التّلميذ مكتشف، لذلك لابدّ من تنمية قدرات البحث لديه من خلال تكليفه بنشاطات ومهمّات تتطلّب الملاحظة والتفكير والعمل.

- الهدف الأساسي من التّعلّم: هو التّعلّم من أجل حل المشكلات الحياتية المختلفة، ولذلك لابدّ من تدريب التّلميذ على حل المشكلات من خلال تعليمه بوضعه في وضعيات مشكلة يطالب بحلّها.

- التّلاميذ مختلفون في قدراتهم وذكاءاتهم وميولاتهم واستجاباتهم لذلك لابدّ من مراعاة هذه الفروق والاختلافات في عملية تعليمهم.

- أخطاء التّلاميذ لا تعبّر عن فشلهم في التّعلّم، فهي أخطاء في عملية التّعلّم واكتساب المعرفة بفعل عدّة عوامل أحدها استراتيجية التدريس المتّبعة، ولذلك لابدّ من التعرّف على التّصورات الخاطئة للتلاميذ، والانطلاق منها في تعليمهم وتقويمهم.

- من المهمّ تقويم تعلّمات التّلاميذ منذ البداية وتتبّعها.

- لابدّ من معالجة مسارات التّعلّم الخاطئة والتّعلّمات الخاطئة لدى التّلاميذ والمكتشفة من خلال التقويم المستمر لهم.

-من أجل تقويم موضوعي للتعلّمات لابدّ من قابليتها للقياس، بصياغتها في شكل أهداف سلوكية.

كل هذه المبادئ التجميعية لمختلف البيداغوجيات التي تطرقنا إليها كانت منطلقا لبلورة فكرة بيداغوجيا الكفاءات ووضع أسسها ومبادئها.

## 2- مبادئ المقاربة بالكفاءات

يلخص كل من **إرزيل وحسونات** (2006)، و**حاجي** (2005) مبادئ المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- التمركز على نشاط التّلميذ وتعلّمه الذاتي.
- مراعاة نمو الطفل ونضجه.
- تكييف التّعليم مع كفاءات وقدرات التّلاميذ.
- الانطلاق من اهتمامات التّلاميذ وحوافزهم.
- تعليم التّلميذ انطلاقا من بيئته الاجتماعية.
- تعلّم التّلميذ كيف يتعلّم من خلال تعليمه التفكير.
- النظرة إلى الحياة من منظور علمي.
- الاعتماد على مبدأ التكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظريّة إلى معرفة نفعية.

### 3- أهداف التدريس بالمقاربة بالكفاءات

على اعتبار أنّ المقاربة بالكفاءات تتمركز أساسا على التّلميذ ودوره الفعّال في التّعلّم الذاتي فإنّها تهدف أساسا كما يشر إليه **حاجي** (2005) إلى:

- ✓ تعلّم التّلميذ كيف يتعلّم وكيف يفكّر.
- ✓ تعلّم التّلميذ العيش مع الجماعة.
- ✓ تعلّم حسن التّواجد من خلال انفتاح شخصية التّلميذ وإثباته لذاته.
- ✓ تعلّم التّلميذ كيفية حل مشاكله وبناء مشروعه الخاص وفق منهج علمي.

### 4- التغيّرات في العملية التّعليمية-التّعلّمية وفق المقاربة بالكفاءات

أحدثت المقاربة بالكفاءات تغيّرات كبيرة في مجال التّعليم والتّعلّم مسّت هاتين العمليتين وما يرتبط بهما من مركزية الدور في المثلث البيداغوجي، العلاقة التربوية بين المعلّم والتّلميذ، التّفاعل الصّفي، ودور كل من المعلّم والتّلميذ، إذ تبرز هذه التغيرات في:

**4-1- عملية التّعلّم:** كما سبق ذكره فقد بيّنت نتائج النّظريات أنّ الطفل يملك ميكانيزمات وقدرات تسمح له بالتّعلّم الذاتي وتطوير تعلّماته، وقد كان هذا منطلقا جديدا لتغيير شكل التّعلّم ومفهومه الذي يصفه **نبهان** (2012) بأنّه: "نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم ليحصل على استجابات ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها [مواجهة] كل ما يعترضه من مشاكل الحياة" **(ص14)**، هذا المفهوم الجديد للتعلّم الذي أسند للتّلميذ مهمّة بناء المعرفة واكتسابها ذاتيا أصبح يرتكز حسب **إرزيل وحسونات** (2002) على:

- ✓ اكتساب الكفاءات بدلا من تخزين المعارف واسترجاعها.
- ✓ التوجّه نحو الحياة.
- ✓ تبنّي أسلوب إدماج المعارف بدلا من أسلوب تراكم المكتسبات.

- ✓ تنمية القدرات العقلية العليا (التحليل، التركيب، حل المشكلات).
- ✓ التدرّب على تعلّم المعرفة.

وبناء عليه لابدّ من ربط التّعلّم بحاجات التّلاميذ واهتماماتهم، من خلال تهيئة المدرسة لتكون محفّزة على التّعلّم الذاتي (**اللحية، 2006**).

**4-2- عملية التّعليم:** يرى **الصيفي** (2009) أنّ التّعليم عبارة عن "نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التّعلّم وتسهيل مهمّة تحقيقه، ويتضمن سلوك التّعليم مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من [المعلّم] الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي" (**ص15**). يبيّن الباحث هنا أنّ التّعليم تجاوز شكله التلقيني إلى كونه سيرورة من العمليات توظّف فيها استراتيجيات تسهّل عملية تعلّم التّلاميذ.

**4-3- مركزية الدور في المثلّث البيداغوجي:** كان يعتقد في التربية التقليدية أنّ المعلّم هو السّلطان البيداغوجي المالك للمعرفة، والقادر على منحها للتّلاميذ السّلبيين العاجزين عن الوصول إليها، وانطلاقا من ذلك كان يحوز على الدور المركزي في المثلّث البيداغوجي الذي يوضّح العلاقة بين كل من المعلّم والتّلميذ والمعرفة (**بورديو و باسرون، 2005**)، إلّا أنّ المقاربة بالكفاءات أعادت تنظيم العلاقة بين عناصر هذا المثلّث ومنحت التّلميذ دور المحور لأنّه المعني بعملية التّعلّم، وهو مؤهّل للمشاركة في بناء تعلّماته بما يملكه من قدرات وميكانيزمات (**Brahimi, et al., 2011**).

**4-4- العلاقة التربوية:** تلزم العلاقة التربوية الفعل التّعليمي التعلّمي، حيث تنشأ بين المعلّم والتّلميذ كونهما يشكّلان العنصرين الحيويّين في المثلّث البيداغوجي، ويعرّفها **مارسيل بوستيك Postic** بأنّها: "مجموعة الروابط الاجتماعية التي تنشأ بين المربي، وبين من يقوم بتربيتهم، بهدف تحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسساتية معينة، حيث تتميّز تلك الروابط الاجتماعية بخصائص معرفية وعاطفية وتكون لها سيرورة وتاريخ" (**سوفي،**

**2011، ص90)**. وصف **بوستيك** للعلاقة التربوية هو ما يتوافق مع الوصف الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات، والتي أصبغت على العلاقة التربوية طابعها الإنساني دون إقصاء للروابط الوجدانية التي تنشأ بين المعلّم والتّلميذ، حيث أعادت المقاربة بالكفاءات توزيع السلطة بين المعلّم والمتعلّم وألغت دور السيّد وأصبحت تدعو لضرورة التواصل بين قطبي العملية التعلّمية التعليمية معلّم تلميذ مع اختزال المسافة التفاعلية وجعلها أكثر ودية **(وايمر، 2017)**.

**4-5- التّفاعل الصّفي:** يعرّفه **ميريل Merril** بأنّه "سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتّصالات بين المعلّم والتّلميذ" **(وطفة و الشهاب، 2003، ص98)**. تتّصف هذه التّفاعلات حسب المقاربة بالكفاءات بأنّها دائريّة متبادلة بين التّلميذ والمعلّم، ذات نمط ديمقراطي يشجّع على التّعبير ويحفّز نشاط التّلميذ وفاعليّته وأهمية تواصله مع المعلّم وزملائه.

**4-6- دور التّلميذ:** أصبح التّلميذ مشاركا في تعلّمه صانعا لتعلّماته، ومساهما فعّالا في عملية تكوينه من خلال **(رمضان، 2016)**:

- مشاركته الفعّالة والنّشطة في عملية تعلّمه.
- المسؤولية اتّجاه تعلّمه وتعلّم زملائه.
- المشاركة في تقويم نفسه وتقويم زملائه.
- اختيار طرائق التّعلّم.
- تحديد أهدافه، وكيفية تجسيدها.

**4-7- دور المعلّم:** أصبح المعلّم ضمن المقاربة بالكفاءات منشّطا بيداغوجيا، ينشّط الحصة التّعليمية التّعلّمية بالشكل الذي يهيّئ للتّلاميذ ويسمح لهم ببناء تعلّماتهم، ويتمّ ذلك حسب **شرقي** (2010) من خلال قيامه بـ:

- إدارة القسم.

- تنظيم العمل.

- تقويم الكفايات.

- صياغة وضعيات–مشاكل، وتأطير الأنشطة.

- ملاحظة التّلاميذ أثناء إنجاز مهمّاتهم.

سيتم شرح دور المعلّم الجديد مع توضيح مهمّاته الجديدة بشكل مفصّل في فصل لاحق.

**4-8- عملية التقويم:** التقويم بدوره أخذ مسارا جديدا من منظور المقاربة بالكفاءات حيث أنّه أصبح حسب **إرزيل و حسونات (2002):**

- ✓ مدمج ضمن عملية التّعلّم، ويركّز فيه على البعد التكويني.
- ✓ قابلية القياس.
- ✓ يراعي الفروق الفردية، ويقلّل بالتالي من الرسوب، وأيضا النجاحات المفرطة.
- ✓ يثير دافعية التّلميذ لتنمية كفاءاته.

## 5- خطوات التّدريس بالكفاءات

يتّبع التّدريس بالكفاءات ثلاث خطوات أساسية تتمثّل أساسا في:

**5-1- التّخطيط البيداغوجي:** وهو عبارة عن تصور قبلي للحصة التّعليمية يصاغ في شكل تصميم للدرس يتضمّن الخطوات التالية **(الصيفي، 2009):**

- تحديد موضوع الدرس أو المعرفة المستهدفة.

- تحديد النشاطات التّعلّمية.

- تحديد الوسائل، والأدوات التّعليمية.

- تحديد التقويم.

- تحديد الكفاءات المراد إكسابها للتّلميذ.

- تحديد الوضعيات التي تتلاءم مع الموضوع والكفاءة المستهدفة.

- تحديد طرائق التّعليم المراد انتهاجها.

يمكننا القول إذن أنّ التّخطيط كخطوة مهمة من خطوات التدريس بالكفاءات، قد تجاوز إنجاز مذكرة تحوي خطبة بيداغوجية يستعين بها المعلّم أثناء تلقينها لتلاميذه وبدلا من ذلك أصبح على المعلّم وضع تصميم تصوري لسيرورة الحصة التّعليمية التّعلّمية بما يتضمّنه من أهداف وأنشطة ومراحل ووسائل وآلية تقويم، ويساعد هذا التّصميم المعلّم في الإحاطة بمجريات الحصة المناسبة للكفاءات المراد تحققها لدى التّلاميذ.

**5-2- تنشيط الحصة التّعليمية التّعلّمية:** في هذه الخطوة يتم إتباع مجموعة إجراءات تنشيط الحصة التعليميّة التعلّمية، وتتمثّل هذه الإجراءات حسب **راي، كاريت، وكهن** (2015)؛ و**شلوف** (2015) في:

- توجيه التّلميذ لبناء تعلّماته من خلال التّركيز على نشاطه في الحصص التّعليمية التّعلّمية بمختلف مراحلها وذلك من خلال:

✓ تقديم تعليمات واضحة له حول ما هو المطلوب منه.

✓ توجيهه للبحث عن أدوات المعرفة وكيفيات استخدامها في عملية التّعلّم.

✓ تكليفه بإنجاز مشاريع.

- الاعتماد على عمل الأفواج، مع تحديد مهام دور كل فرد بدقة.

- صياغة وضعيات مشكلة، وتكليف التّلاميذ بحلّها، ودفعهم لمواجهتها بشكل مستمر.

- مساعدة التّلاميذ على الربط بين العمليات المكتسبة والعمليات الجديدة.
- إثارة التساؤلات لدى التّلاميذ.
- دفع التّلاميذ إلى البحث والاكتشاف والتقصّي.
- تمكين التّلاميذ من تبادل الآراء والخبرات من خلال إثارة وتفعيل النقاش بينهم والتوصّل إلى حقائق بالاتّفاق.
- تشجيع المتعلّمين على تقديم جميع الإجابات الممكنة.
- تنشيط المناقشات.
- التنويع في استخدام الطرائق النشيطة التي تقوم على نشاط المتعلّم وفيما يلي عرض لبعض منها:

**جدول5:** أهم طرائق التعلّم النشيطة وخطواتها ودور المعلّم فيها

| الطريقة | مفهومها | خطواتها | دور المعلّم في تسييرها |
|---|---|---|---|
| **طريقة الاستقصاء (الاكتشاف)** | طريقة تقوم على تعلّم التّلميذ من خلال البحث باستخدام مهارات الافتراض، وجمع المعلومات، تنظيمها وتقويمها. | - تقديم المشكلة.<br>- جمع المعلومات.<br>- التحقّق من صحة المعلومات.<br>- تنظيم المعلومات وتفسيرها.<br>- تحليل عملية الاستقصاء، وتقويمها. | - حصر موضوعات التعلّم.<br>-تحديد المفاهيم العلمية وطرحها في مشكلة.<br>- صياغة المشكلة في شكل أسئلة فرعية.<br>- تحديد الأنشطة أو التّجارب الاكتشافية.<br>- توزيع الموضوعات المقترحة على التّلاميذ.<br>- إرشاد التّلاميذ إلى الوسائل المساعدة.<br>- تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية.<br>- إدارة الوقت.<br>- تقويم المتعلّمين. |
| **طريقة التعلّم التعاوني** | طريقة تقوم على تعلّم التّلاميذ ضمن مجموعة غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك. | – تحديد الوحدة الدراسية.<br>- تحديد الأهداف.<br>- تنظيم فقرات التعلّم وفقرات الاختبار.<br>- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية متباينة.<br>- تحديد الأدوار داخل المجموعة. | - **اتخاذ القرارات:** تحديد الأهداف، تكوين المجموعات، ترتيب غرفة القسم بشكل دائري، التخطيط للمواد التعليمية، تعيين الأدوار وتحديدها وتوزيعها.<br>- **الإعداد للدرس:** شرح المهمّة، شرح آلية عمل المجموعة وأهمية التفاعل بين أعضائها، تعليم المهارات التعاونية. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | - توزيع المهمّات على جميع أفراد المجموعة.<br>- التقييم الفردي لعمل كل تلميذ ضمن المجموعة وجميع العلامات لجميع الأعضاء للحصول على علامة كلية للمجموعة.<br>- مكافأة المجموعة المتفوقة. | - **المراقبة والتدخل:** ترتيب التفاعل وجها لوجه، مراقبة سلوك التّلاميذ، تقديم المسعدة لأداء المهمّة، التدخّل بتوجيهات لتعليم المهارات التعاونية.<br>- **التقييم والمعالجة:** تقييم تعلّم التّلاميذ، معالجة عمل المجموعات. |
| **طريقة حل المشكلات** | طريقة تقوم على وضع التّلميذ في مشكلة تثير لديه تساؤلات تدفعه للبحث عن إجابة لها، مستخدما في ذلك المعلومات والمعارف التي اكتسبها في التغلّب على موقف جديد. | - تحديد المشكلة.<br>- تحليل المشكلة.<br>- جمع المعلومات والبيانات المتّصلة بالمشكلة.<br>- افتراض فروض.<br>- اختبار صحة الفروض.<br>- التحقّق من الفرضيات. | - تحديد الهدف.<br>- صياغة الوضعية المشكلة ومراعاة أن تكون تحفيزية.<br>- توضيح التعليمات.<br>- تنظيم الوقت.<br>- تقويم عمل التّلاميذ. |
| **طريقة المناقشة** | تعلّم التّلميذ من خلال المناقشة مع زملائه ومعلّمه بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة. | - تحديد موضوع المناقشة وأهدافه.<br>- تنظيم مادة المناقشة.<br>- كتابة موضوع المناقشة.<br>- كتابة موضوع المناقشة على السبورة. | - إثارة التّساؤلات.<br>- إدارة المناقشة. |
| **طريقة المشروع** | طريقة تعلّم تعتمد على عرض مجموعة مشاريع للتّلاميذ، وترك حرية الاختيار لهم. | - اختيار المشروع وتحديد أهدافه.<br>- تخطيط المشروع وتنظيمه.<br>- إنجاز المشروع وتنفيذه.<br>تقويم المشروع. | - اختيار المشروع وتحديد أهدافه بإشراك التّلاميذ.<br>- تقويم المشروع. |

**المراجع: (الصيفي، 2009؛ فضالة، 2010؛ حاجي، 2005؛ شرقي، 2010 ؛ نبهان، 2012).**

**5-3- التقويم:** هو "مجموعة من العمليات التي يقوم بها المعلّم من أجل معرفة مدى تحقّق الكفاءات وقرب المتعلّمين وبعدهم عن كفاءات الدرس وأهدافه، وأهداف المنهاج، واتخاذ القرارات اللازمة في الدعم والعلاج" **(صوشة، د ت، ص 141)**، تتم عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وفق ثلاث مراحل أساسية تعتبر بدورها أشكال رئيسية للتقويم وهي:

**5-3-1- التقويم التشخيصي:** عبارة عن "فحص يكشف عن أوجه الضعف والعادات الخاطئة في جميع مجالات التّعلّم المدرسي" **(راي، كاريت، و كهن، 2015، ص42)** حيث يهدف هذا الشكل من التقويم حسب **الفتلاوي (2004، ص166)** إلى:

- ✓ تحديد مستوى استعداد التّلاميذ للتعلّم.
- ✓ الكشف عن مواطن الضعف والقوة في تعلّماتهم السابقة.
- ✓ الكشف عن المشكلات الدراسية التي تعيق تقدّمهم.
- ✓ تحديد مستوى قدرات واهتمامات وميول التّلاميذ.

**5-3-2- التقويم التكويني:** يعرّفه **دي لاندشير** بأنّه "التقويم الممارس مبدئيا في نهاية كل مهمة من مهام التّعلّم، بهدف إبلاغ التّلميذ والمعلّم بدرجة التحكّم المحصّلة، وافتراضا، اكتشاف أين وفيما يشعر التّلميذ بصعوبة التّعلّم بهدف اقتراح استراتيجيات تسمح له بالتقدّم أو حثّه على اكتشافها" **(راي، وآخرون، 2015، ص43)**. ويستخدم المعلّم في هذا النوع من التقويم أسلوبين تحدّدهما الفتلاوي **(2004)** في:

- ✓ الأسئلة خلال مختلف مراحل الدرس.
- ✓ ملاحظة أداء المتعلّمين أثناء ممارسة مختلف الأنشطة وتدوينها على دفتر.

**5-3-3- التقويم التحصيلي (الإجمالي):** حسب **دي لاندشير** "يأتي هذا النوع بعد مجموعة مهام التّعلّم والتي تشكّل كُلاً متكاملا يتعلّق مثلا بجملة دروس، أو بدروس فصل كامل...الخ، [في شكل استجوابات عامة واختبارات فصلية]" **(راي، وآخرون، 2015، ص41)**.

نخلص في الأخير إلى أنّ الفعل التربوي قد تغيّر وتغيّرت مكوناته والعناصر الفاعلة فيه، حيث أصبح متمركزا على التّلميذ الذي بيّنت مختلف النظريات النفسية فاعليته ونشاطه وقدرته على التّعلّم الذاتي، ودعت مختلف البيداغوجيات إلى أهمية التمحور عليه في العملية التّعليمية بمساعدة المعلّم الذي تغيّر دوره هو الآخر، وسنُبيِّن هذا الدور الجديد وما يفرضه من مهام، وما يتطلّبه من كفاءات ومهارات وسمات شخصية في الفصل الموالي.

# الفصل الرابع

## المعلّم وفق المقاربة بالكفاءات: دوره، كفاءاته وسمات شخصيته

**"كان الأنموذج القديم للتعليم يطالب المعلّم بأن ينهض ويلقّن ولكن هذا الأنموذج قد بلى اليوم، أنت محفّز على التّعليم وتلاميذك هم النّجوم التي تلمع في الفصل"**

**(جنسن، 2007، ص06)**

لقد تغيّر دور المعلّم وفق المقاربة بالكفاءات وتغيّرت ممارساته التدريسية وأصبح مطالبا بإنجاز مهام جديدة تتطلّب بدورها إتقانه لكفاءات ومهارات معيّنة واتّسامه بسمات شخصية تساعده في ذلك، وهذا ما سنحاول توضيحه في هذا الفصل من خلال تبيان هذه التغيّرات والمتطلّبات الجديدة.

## 1-دور المعلّم وفق المقاربة بالكفاءات

قبل الحديث عن الدور الجديد للمعلّم وفق المقاربة بالكفاءات، سنشير أوّلا إلى دوره التقليدي، من أجل توضيح التغيّرات التي طرأت على متطلّبات دوره العام كمعلّم، خاصّة وأنّ هذا التغيّر يمسّ مختلف جوانب العملية التّعليمية التّعلّمية وبالأخصّ مكانة المعلّم والمتعلّم ضمن المثلث البيداغوجي.

### 1-1-دور المعلّم التقليدي: الخطيب البيداغوجي

أطلق **بورديو** (2005) على المعلّم التقليدي مصطلح الخطيب البيداغوجي؛ حيث يعتبر أنّ دوره يتشابه مع دور الخطيب الذي يعدّ خطبا مسبقا ويقف على المنبر مقابلا الجمهور؛ أين يكون منبره أعلى من مقاعد ذلك الجمهور حتى يتسنّى له إيصال صوته لجميع الموجودين وضمان انتباههم له وعدم إصدار ضجيج من قِبَلِهم. ويجهّز هذا المنبر بميكروفون يعبّر رمزيا عن وضعية يكون فيها الخطيب هو المتحدِّث الوحيد داخل القاعة فيما يكون الجمهور متلقيا سلبيا يكتفي بالاستماع لما يقال **(Synders, 2012)**، إنّها الأحداث ذاتها في فضاء القسم حيث تكون المصطبة منبر المعلّم والتّلاميذ يجلسون بشكل منظم وفق وضعية تقيّد حركتهم حيث يكونون محاصرين بالشكل الهندسي للطاولات، كما يقوم

المعلّم من جهته بممارسة سلطانه في تقييد هذه الحركة وإخضاعها للنظام حتى يتسنّى له إلقاء الدرس "خطبته البيداغوجية" (**بورديو و باسرون، 2005**).

إذن دور المعلّم التقليدي يتشابه مع دور الخطيب، تختزل مهماته في تلقين المعارف للتلاميذ وضبط سلوكاتهم موظِّفا في ضبط السلوك استراتيجيتي الحذر (الانتباه الدائم) والحزم (**Bressoux, et al., 2002**).

لكن العمل على حشو عقول التّلاميذ بالمعارف دون أن يكون لتلك المعارف معنى في حياتهم وتعليمهم النظام والخضوع يجعل المدرسة التي تجري داخلها هذه العملية بنية منفصلة عن الحياة الاجتماعية، لا يجد التّلاميذ لها فائدة سوى أنّهم يمتلكون رصيدا من المعارف فيتساءلون دائما عن فائدته وأين يمكن توظيفه وكيف يمكن توظيفه، وتكريس خضوعهم للمجتمع الكبير، هو عبارة عن إنتاج نماذج متشابهة من الأفراد يمتلكون الرصيد المعرفي ذاته، يوظّفونه في مهامهم بشكل حرفي غير قابل للتجديد والابتكار. وتجد هذه النظرة صداها في إقرار **كلوس Clausse** بأنّ وظيفة المدرسة تكمن في تحويل مجموعة من القيّم الجاهزة والمتّفق عليها اجتماعيا إلى المنتسبين إليها من تلاميذ، أي أنّ المدرسة بهذا الشكل تعتبر وسيطا بين المجتمع والتّلميذ تنقل إليه قِيَمهُ وتمرّر عبرها ثقافتها إليه، إنّها إذن تقوم بوظيفة تنشئة الطفل اجتماعيا من خلال تطويعه لها امتثالا للمجتمع. في حين تتجاوز **روسني Rosnay** هذه النظرة حيث تعتبر أنّ وظيفة المدرسة تتمثّل في نقل المعارف إلى التّلميذ وإكسابه مهارات دمجها في المجتمع (**وطفة و الشهاب، 2003**)؛ هي هنا تُوجِد علاقة بين تلك المعارف ووظيفتها، أي أنّها تقرّ بضرورة تفعيل هذه المعارف ليكون لها دور في جتمعة الطفل بما يتناسب وخدمة المجتمع. وهو ما يدعو إليه أيضا **ديوي** (1978) في قوله: "ينبغي أن نعدّ التّلميذ ليكون عضوا فاعلا في المجتمع من خلال تدريبه على روح الخدمة وتجهيزه بأدوات التوجيه الذاتي" (**ص12**). إنّه يدعو إلى

تعليم التّلميذ الاستقلالية ليكون قادرا على بناء مشروعه الخاص وتعليمه آليات تفعيله ومهارات تنفيذه وتحقيقه، مادامت الغاية الأولى لهذه المدرسة كما حدّدها **دوركايم** تكمن في الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها (**وطفة و الشهاب، 2003**)، وليتسنى لنا ذلك يعتقد **ديوي** أنّه: "علينا أن نجعل نظام مدارسنا يمتلك ما فيها من أفكار ومُثل بصورة كاملة وبدون مساومة، ولتنمية هذا يلزم أن نجعل من كل مدرسة من مدارسنا حياة اجتماعية مصغّرة، أو حياة اجتماعية في بدايتها فعّالة بأنواع مهنها التي تعكس حياة مجتمع أكبر" (**ديوي، 1978، ص15**). بمعنى أنّ النظرة الحديثة تجاوزت منطق التطبيع الاجتماعي من خلال تطويع التّلميذ إلى تنشئته كمشروع بناء في حدّ ذاته، تحقيقه يتطلّب تغييرا في هيكلة المدرسة الداخلية إلى جانب تغيير في أدوار مؤطِّريها وبالأخصّ المعلّم باعتباره حامل المشروع للتلميذ ومساعده على تنفيذه حيث أصبح دوره دور المنشط.

### 1-2- دور المعلّم وفق المقاربة بالكفاءات: المنشط البيداغوجي

أطلق هذا المصطلح على المعلّم الحديث كون دور المعلّم لم يعد مختزلا في تلقين المعارف وضبط سلوك التّلاميذ، حيث وضّحنا في الفصل السابق أنّ المقاربة بالكفاءات تتمركز على دور التّلميذ في التّعلّم ويساعده المعلّم وييسّر عملية التّعلّم هذه من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التنشيطية (**اللحية ، 2006**).

ويعرّف التنشيط على أنّه: "فعل تحفيز وحثّ الأشخاص والمجموعات لإدراك حاجاتهم الخاصة على أساس أنّهم مجموعة اجتماعية، بحيث يمكنهم أن يقوموا بتحديد هذه الحاجات والتعرّف على الحلول التي توصلهم إلى تلبيّتها والتصرّف في ذلك" (**بن تريدي، 2010، ص152**). التنشيط إذن بمعناه العام يشير إلى: "استخدام مجموعة تقنيات لقيادة مجموعة أفراد ومناقشة موضوع بغية إيجاد حلول له" (**اللحية، 2006، ص90**). كما أنّ

فعل التنشيط في معناه التربوي يصبّ في المعنى نفسه فهو حسب قاموس اليونيسكو **Encyclopédique** كما أشار إليه **بن تريدي** (2010):

> تناول للتكوين من زاوية التّعليم والتوجيه والتّلقين وحثّ الأفواج على البحث عن حاجاتهم وتحديد وضبط الوسائل التي تضمن تلبية هذه الحاجات؛ من خلال مجموع المبادرات أو الممارسات المنسَّقة التي تهدف إلى دعم عمليات التجديد التي تقرّرها وزارة التربية لدى سلك المعلّمين، ويتمّ ذلك من خلال إيجاد السبل للتدخل ضمن الأفواج من أجل إثارة وإدامة المشاركة القصوى لكلّ الأعضاء في تعلّمهم **(ص153)**

إنّه فعل إشراك واشتراك في جماعة معينة الهدف منه استثارة إمكاناتهم وضمان تفاعلهم وفعاليّتهم ضمن حيّز القسم من أجل بلوغ الأهداف التربوية المختلفة. والمنشِّط هنا حسب ما يرى **موتشللي Mucchielli** "يستعمل طرقا نشطة لاستبدال المعلومة المباشرة من قبل المنشَّط بإيقاظ طاقة الجماعة كونه المسؤول الموجِّه للمجموعات" **(اللحية، 2006، ص90)**.

يفترض هذا التحول في دور المعلّم والمتعلّم معا حسب **حاجي** تحويل القسم إلى ورشة عمل نشطة، يقتصر دور المعلّم فيها على التوجيه، وتعريف المتعلّم بمهامه وتحفيزه على التّعلّم والمشاركة الفعّالة في بناء معارفه" **(حاجي، 2005)**. إنّ القيام بهذا الدور الجديد يتطلّب أن يدرك المعلّم ما يلي **(الترتوري و القضاة، 2006؛ وايمر، 2017)**:

- أنّه لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، وهو ليس ملقّنا لها.
- أنّ عليه منح الفرصة للتّلاميذ من أجل توليد المعرفة ومشاركتهم في بناء تعلّماتهم.
- أنّ عليه إثارة دافعية التّلاميذ وتحفيزهم على الإبداع.

- السماح للتّلاميذ بتأدية المهام التّعلّمية: من خلال ترك مجال لهم للتلخيص، للحل، وترك مجال للمناقشة بين التّلاميذ وتوجيهها مع ترك مجال للتلاميذ لتقييم بعضهم البعض.

- التقليل من الحديث ليزيد التّلاميذ من الاستكشاف بإغراقهم في مهمات البحث عن إجابات للأسئلة المتضمنة في وضعيات مشكلة.

- الاهتمام بمهمة التخطيط والتصميم التّعليمي.

- تشجيع التّلاميذ على التّعلّم التعاوني.

- خلق جو ملائم للتعلّم.

- التقويم.

## 2- المهمّات الجديدة للمعلّم بالكفاءات:

لاحظنا من خلال ما سبق عرضه أنّ دور المعلّم تغيّر تماما وفق التدريس بالكفاءات، هذا التغيّر فرض مهاما جديدة متعددة يحدّدها **وايمر** (2017) **واللحية** (2006) في:

- **مهمّة تيسير عملية التّعلّم:** من خلال توفير الظروف التي تعزّز التّعلّم لدى التّلاميذ، حيث يشبه **إيرز** دوره هذا بدور القابلة؛ فالمعلّم يساعد التّلاميذ في توليد تعلّماتهم بالاستعانة بتجاربه وخبراته السابقة واستراتيجياته التي تساعدهم على الوصول إلى مرحلة الفهم والاستيعاب.

- **مهمّة المساعدة:** فعليه مراعاة المكتسبات القبلية للتلاميذ ومساعدتهم على تذكرها، توريط التّلاميذ في التعلّم والتدخل لصالح التّلاميذ اللذين يصادفون بعض المشاكل.

- **مهمّة التخطيط:** فعليه اقتراح وضعيات تعلّمية معقدة على التّلاميذ، تكون في متناولهم ولها معنى بالنسبة لهم وهو مطالب بالتخطيط لها سلفا، إلى جانب اقتراح موارد متنوعة عليهم. وأيضا التنبؤ بلحظات بناء المعارف، المهارات، القدرات والمكتسبات وتضمين هذه التنبؤات في مخطّطه.

- **مهمّة التنشيط:** فعلى المعلّم أن يوفّر جوّ التفاعل بين التّلاميذ ومع التّلاميذ، وتشجيعهم على العمل التعاوني وعلى الاكتشاف، بتوفير الدعم طيلة مدّة تنفيذ المهمات المطلوبة وإثارة التأمل حول طريقة التّعلّم وسياقات إعادة استعمال المكتسبات في سياقات أخرى وإتاحة الفرص أمام التّلاميذ لإعادة استعمال المكتسبات في سياقات أخرى. كما أنّ عليه التدخل بشكل فارقي لدعم تعلّم التّلاميذ واقتراح المهام اللائقة والملائمة لكل واحد منهم.

- **مهمّة التقويم:** المعلّم هنا يراقب التّلاميذ ويقوّمهم بشكل مستمر ويعمل على إشراكهم في هذه العملية؛ بإتاحة فرص التقويم الذاتي لهم حيث يسهل لهم هذه العملية بوضع جداول التصحيح الذاتي لهم، وملاحظتهم أثناء ذلك وتشجيعهم على الابتكار ومراقبة ذواتهم.

- **مهمّة التنظيم:** حيث يقوم المعلّم بتنظيم الوضعيات، اقتراح مهام معقدة وتحديدها وتوزيعها على التّلاميذ، توزيع المشاريع على التّلاميذ، إدارة القسم كوحدة تربوية، تحضير الورشات، إدارة الوقت وقيادة التّلاميذ.

- **مهمّة التوجيه:** فالمعلّم هنا لا يحتكر الكلمة وهو يعمل على وضع التّلاميذ أمام سلسلة من القرارات ومناقشة ما يتمّ طرحه من قبلهم. كما يقوم بالإشراف على المسار الفردي الخاص بكل تلميذ.

ممّا سبق يمكن تلخيص مهام المعلّم في أنّه أصبح: ميسّرا للتعليم منشطا، موجِّها، مخططا، مساعدا، منظما ومقوّما، حيث نلاحظ ازدياد مهامه مقارنة بالمهام التقليدية، هذا التغيّر والتعدد يبرّر دعوى امتلاك المعلّم لمجموعة من الكفاءات والمهارات التّعليميّة.

## 3- الكفاءات والمهارات التّعليميّة للمعلّم

### 3-1- تعريف الكفاءة التّعليمية وتصنيفاتها

يعرّفها **هوستي** وآخرون بأنّها: "مجموعة المعارف، المهارات والاتّجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار المعلّم" **(بوناب، 2015، ص18)**.

تعرّف أيضا على أنّها: "قدرة المعلّم على توظيف ما لديه من إمكانات شخصية لتحقيق الأهداف المتوقعة من العملية التّعليمية" **(المصري و محمد، 2012، ص41)**. إنّها إذن كفاءات ذات بعد شخصي في الأساس، حدّدها العلماء كلّ حسب تصنيفه فيما يلي:

### 3-2- تصنيف الكفاءات التّعليمية

**3-2-1- تصنيف تشيس Chase وزميليه:** قسّموها إلى ست فئات؛ كما يشير إليه **طعيمية (2006، ص252)** وهي:

- كفاءات خاصة بالعلاقات الإنسانية.
- كفاءات خاصة بعملية الاتّصال.
- كفاءات خاصة بالتخطيط للعملية التّعليمية.
- كفاءات خاصة بإجراءات التّعليم.
- كفاءات خاصة بالتقويم.
- كفاءات خاصة بالمادة الدراسية.

**3-2-2- تصنيف هوستون Houston:** قسّم الكفاءات التّعليمية إلى سبع فئات يشير إليها المصري ومحمد (2012) في كتابهما، على النحو التالي **(ص 50)**:

-تقويم المتعلّم.

-تخطيط الدرس.

-توظيف الدرس.

-الأداء الإداري.

-التواصل والتفاعل.

-تطوير المهارات الشخصية.

وهذان التصنيفان يحصران كفاءات المعلّم الجديد التّعليمية في مجالين رئيسيين هما مجال الممارسة التدريسية ومجال الاتصال، دون تحديد لمؤشرات هذه الكفاءات وهذا ما يحدّده **بيريتي Peretti** في تصنيفه على النحو التالي:

**3-2-2- تصنيف بيريتي:** قسّمها إلى فئتين؛ معرفة العمل ومعرفة التواجد وتتضمن كل فئة مجموعة كفاءات حدّدها على النحو التالي **(اسليماني، 2006، ص127)**:

**كفاءات معرفة العمل:** تشمل التقنيات المتنوعة والضرورية للتدريس المتمثلة في: التخطيط للدرس، التوثيق، الملاحظة، استقبال التّلاميذ، تقديم أهداف الدرس، تنشيط وضعية تعلّمية، افتتاح الدرس، اختتام الدرس، استئناف الدرس، الحوار، تقديم توجيهات منهجية للتلاميذ، تكوين جماعات صغيرة، الهندسة البيداغوجية، تكليف التّلاميذ بأدوار مختلفة.

**كفاءات معرفة التواجد:** تتمثل في الخصائص والقدرات الشخصية التي تترجم من خلال: سهولة التواصل، التفكير السليم، تفهّم التّلاميذ، الانفتاح على الآباء، تقدير ممثلي

التّلاميذ، قابلية التكيّف، الثقة بالنفس، الشفافية والعزم، العمل ضمن فريق، المعرفة السيكولوجية بالتّلاميذ، الإبداع والابتكار، معرفة مسارات المتعلمين.

هذه التصنيفات الثلاثة تحصر كفاءات المعلّم الجديد التّعليمية في مجالين رئيسيين هما مجال الممارسة التدريسية ومجال الاتصال.

**3-3- المهارات التدريسية والتواصلية للمعلّم**

**مهارة إثارة التفكير:** توظّف من خلال طرح أسئلة، الإصغاء، البحث عن أمثلة، وإعادة الصياغة بطريقة أخرى (**فويات-كونينغام، 2013**).

**مهارة التهيئة:** توظّف من خلال جذب انتباه التّلاميذ ومساعدتهم على ربط المادة الجديدة بتعلّماتهم المكتسبة.

**مهارة التنويع في الأنشطة:** توظّف من خلال عرض مواقف أو مشكلات جديدة، التنويع في طرائق التّعلّم وأنشطة التعليم والتقويم والتنظيم والتفاعل (**جابر، 2000**).

**مهارة التفاعل مع التّلاميذ:** توظّف من خلال التفاعل الديمقراطي الذي يفعّله المعلّم ويشجّعه من خلال مجموعة من الأفعال التي يرى **الترتوري والقضاة (2006)**، الصيفي **(2009)**؛ وجابر **(2000)** بأنّها تجسّد التفاعل الديمقراطي وتدعم التواصل الفعّال والإنساني بين المعلّم وتلاميذه؛ مثل:

- ✓ مناداة التّلاميذ بأسمائهم.
- ✓ استخدام ألفاظ لبقة تعبّر عن احترام التّلميذ.
- ✓ تقبل آراء ومشاعر التّلاميذ.
- ✓ إشراك التّلاميذ المنعزلين ومنحهم اهتماما يشعرهم بالانتماء.
- ✓ تنويع الأنشطة الصفية المثيرة لدافعية التّلاميذ.

- ✓ تزويد التّلاميذ بالتغذية الراجعة المناسبة حول أدائهم.
- ✓ الحركة داخل القسم.
- ✓ استخدام أسلوب التلميح في معالجة المشكلات السلوكية للتلاميذ.
- ✓ استخدام روح الدعابة والمرح دون الإفراط في ذلك.
- ✓ عدم توبيخ التّلميذ ورفع الصوت عليه.
- ✓ تهيئة أذهان التّلاميذ وإثارة دافعيتهم بمقدمة مشوقة عن الدرس.
- ✓ الاستخدام المناسب للسبورة.
- ✓ التهيئة والإثارة
- ✓ الحيوية
- ✓ التعزيز اللفظي من خلال كلمات مثل:(جيّد، أحسنت).
- ✓ التعزيز غير اللفظي باستخدام حركات الوجه واليدين (حركات الرأس، الابتسامة، التواصل البصري ...)
- ✓ التنويع في طريقته التّعليمية.
- ✓ التنويع في استخدام نبرة صوته.
- ✓ لديه روح الدعابة.
- ✓ تحية التّلاميذ.
- ✓ الاقتراب الفيزيقي من التّلاميذ.
- ✓ تشجيع التّلاميذ للتعبير عن آرائهم.
- ✓ الموثوقية.

**مهارة التساؤل:** توظّف من خلال **(حاجي، 2005؛ شلوف، 2015)**:

- ✓ الصياغة الواضحة للأسئلة.
- ✓ التسلسل المنطقي في طرح الأسئلة حسب عناصر الدرس.

- ✓ الطرح الواضح للأسئلة.
- ✓ توزيع الأسئلة بشكل اعتدالي بين التّلاميذ.
- ✓ تتضمن الأسئلة مواقف مشكلات تثير تفكير التّلاميذ وتحفّزهم على البحث عن الجواب.

**مهارة الملاحظة:** تستخدم بالدرجة الأولى من أجل التوجيه والتقويم إذ توظف في ملاحظة المتعلّم أثناء انجاز مهمّاته، وكيفية تعلّمه وطرائقه في التّعلّم.

**مهارة الحوار البيداغوجي:** تجسّد وتظهر من خلال إتاحة فرصة للمتعلّم للتساؤل عن سيروراته التعلّمية ومساعدته على تحديدها.

يظهر توظيف المعلّم لكفاءاته ومهاراته في مجموعة السلوكات التالية التي حدّدها **بيرنو** حسبما يشير إليه **اللحية** (2006) فيما يلي ذكره:

- صياغة وضعيات مشكلة وتنظيمها.
- تحليل وتأطير المهام مع تحديد الصعوبات.
- تحفيز التّلاميذ على التّعلّم.
- ملاحظة التّلاميذ أثناء إنجاز مهامهم وتقويمها.
- إدارة القسم.
- تنشيط المشاريع والأنشطة المدرسية.
- تنظيم فضاء القسم وزمن التكوين.
- التعاون مع زملائه وأولياء التّلاميذ.
- التفاعل مع التّلاميذ.
- استثارة المعارف السابقة لدى التّلاميذ ومساعدتهم على تذكّرها.
- اقتراح موارد متنوعة على التّلاميذ.

- دعم التّلاميذ أثناء انجاز مهمّاتهم.
- توفير جو التفاعل بين التّلاميذ.
- مناقشة طرائق تّعلّم التّلاميذ.
- التدخل بشكل فارقي لدعم تعلّم التّلاميذ.
- اشراك التّلاميذ في تقويمهم الذاتي.
- تنظيم وتخطيط وتسهيل الأنشطة.
- عدم احتكار الكلمة.
- تحضير الورشات.
- إدارة الوقت.
- قيادة التّلاميذ.
- مساعدة التّلاميذ اللذين يعانون من مشكلات تعلّمية.
- تشجيع التّلاميذ وتحفيزهم على العمل والنّشاط.
- الإشراف على المسار الفردي الخاص بكل تلميذ.

لقد تغير دور المعلّم وتغيّرت مهامه وكفاءاته ومهاراته المتطلّبة، وأصبح مطالبا بتقمّص الدور الجديد، ربما سيكون الأمر سهلا قليلا على المعلّم الذي يدمج مباشرة في الدور الحديث، ولكن هنا سنتوقف لنتساءل عن مصير المعلّم التقليدي والذي مسّت الإصلاحات دوره المهني، خاصة إذا تحدثنا عن سيرورة نمو المعلّم في مهنته؟

## 4- مراحل تطوّر المعلّم في المهنة

يتطوّر المعلّم في مهنته وفق سيرورة معينة، سنتطرق فيما يلي إلى تصنيفين تم فيهما وصفها:

**4-1- تصنيف فيلر وبراون (1975) Fuller et Brown:** حيث يعتقدان أنّ نمو المعلّم يمرّ بمرحلتين أساسيتين هما (**عبد السلام، 2002**):

- **المرحلة الأولى:** مرحلة البقاء والتمكّن.
- **المرحلة الثانية:** مرحلة الاستقرار في المهنة ومقاومة التغيير.

بالنسبة لهذا التّصنيف يحاول المعلّم الجديد التكيّف مع مهنته الجديدة من أجل التمكّن منها وبالتالي البقاء فيها أو عدم التمكن والانسحاب من المهنة. انتقال المعلّم بعد التغلّب على هذه الصعوبة للمرحلة الثانية يجعله مستقرا ومتكيّفا مع مهنته ولكنّه في هذه المرحلة ينتقل إلى مستوى آخر من التحدّي وهو تحدّي الحفاظ على الهوية المهنية التي صنعها بفعل تمكّنه من أجل البقاء، وهذا يدفعه لمقاومة التغيير على مستوى المهنة ومتطلّباتها، فبعدما تكيّف مع دور الخطيب البيداغوجي المالك للسلطة البيداغوجية، يفرض عليه النظام التربوي التغيّر نحو دور جديد يكون فيه منشطا بيداغوجيا. هذا التغيّر يتطلّب محو الهوية المهنية القديمة وإعادة صناعة هوية جديدة بمتطلّبات جديدة ويتطلّب كفاءات ومهارات جديدة وصراع البقاء أو الانسحاب من جديد؛ الأمر الذي يولّد لدى المعلّم مقاومة للدور الجديد.

**4-2- تصنيف مينار وفيرلونغ (1995) Maynard et Furlong:** قاما بتقسيم نمو المعلّم في مهنته إلى خمس مراحل على النحو التالي (**عبد السلام، 2002**):

**المرحلة الأولى "المثالية المبكرة":** يرتبط فيها المعلّم ارتباطا وثيقا بالتّلاميذ.

**المرحلة الثانية** "**البقاء**": يكتشف المعلّم خلالها البيئة الصفية الحقيقية ومدى تعقّدها وأهمية التقيّد بالسلوك البيداغوجي فيها (**عبد السلام، 2002**)، وينتج عن الاصطدام بين هذا الاكتشاف للمتطلّبات الواقعية للمهنة والتصورات القبلية صدمة الواقع كما أطلق عليها، ينتج عنها ضغط وقد حدّد فينمان العوامل المسبّبة لهذه الصدمة على النحو التالي (**الترتوري والقضاة، 2006**):

- **عوامل شخصية:** الاختيار الخاطئ للمهنة، المواقف الضاغطة، عدم تلاؤم سمات شخصية المعلّم مع المهنة.

- **عوامل موقفية:** التكوين غير الملائم، وضعية المدرسة الصعبة أحيانا، تدريس مواد من غير تخصصهم.

إضافة إلى هذه العوامل يتعرض المعلّم لعدّة مشكلات حصرها **قنديل** في: الفجوة بين النظرية والتطبيق، انصراف الطلاب عن الدرس، الأسئلة المحرجة، الروتين، التّعليم في وجود زائر توفير المواد والأجهزة التّعليمية.

ويمكن الاستدلال على هذه الصدمة من خلال المؤشرات التالية:

- **إدراك المشكلات:** يدرك المعلّم خلالها مشكلاته ويستخدم في التعامل معها استراتيجية الشكوى من الضغوطات الموضوعية.

- **تغيّر في السلوك:** نتيجة التعارض بين سلوك المعلّم والسلوك المطلوب منه ما يشكل بالنسبة له ضغطا في التكيّف مع السلوك الجديد.

- **تغيّر في المواقف والاتّجاهات:** حيث يتطلب الموقف التّعليمي عدّة اتّجاهات جديدة يكون المعلّم مطالبا بتبنّيها.

- **التغيّر في الشخصية:** تغيّر مفهوم الذات، تغيّر في الاستقرار النفسي.

- **ترك المهنة:** نتيجة عجز المعلّم على التكيّف مع متطلبات الدور الجديد يلجأ في بعض الحالات إلى ترك المهنة نهائيا.

**المرحلة الثالثة** "**إدراك الصعوبات**": في هذه المرحلة يصبح المعلّم واعيا ومدركا للصعوبات التي تواجهه، ويحاول تغيير الأوضاع والتغلّب على الصعوبات من أجل التكيّف الجيّد مع مهنته، مع اهتمامه بالبحث عن طرق الأداء الجيّد والفعّال.

**المرحلة الرابعة** "**الوصول إلى مستوى مرتفع**": في هذه المرحلة من نمو المعلّم يحقق نجاح في التغلّب على المصاعب التّعليمية، ويصبح قلقه مُنصبّ حول كيفية إعداد تخطيط ناجح والحفاظ على أنموذج ناجح في التخطيط والتنفيذ. إنّه هنا يتمكن من دوره ولكنّه يظهر مقاومة كبيرة في محاولة تجريب أشياء جديدة تشوّش أداءه الروتيني.

**المرحلة الخامسة** "**التقدّم**": في هذه المرحلة يتّجه المعلّم للتركيز على تعلّم التّلميذ.

يتبيّن من خلال ما سبق أنّ المعلّم المبتدئ (في بداية مساره) نتيجة عدم تقييمه السليم لمتطلّبات مهنة التّعليم، بالإضافة إلى التعارض أو الفجوة الكبيرة الموجودة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي كون الأداء المهني يصطدم بعدة عراقيل؛ خاصّة إذا كنا بصدد الحديث عن مهنة التّعليم أين يكون التفاعل والاحتكاك المباشر بالتّلاميذ بما لديهم من فروق واختلافات في القدرات والإمكانات والسّمات الشخصية إضافة إلى الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتأثيراتها على سلوكاتهم داخل القسم، والظروف التي تجرى فيها العملية التّعليمية–التّعلّمية والإمكانات المتوفرة لإنجاحها، كل هذه العوامل وعوامل أخرى إضافة إلى عدم تناسب سمات شخصيته مع متطلّبات المهنة، يكون أمام مشكلة حقيقية تعيق تكيّفه مع مهنته ما قد يضطره في بعض الحالات إلى اعتزال المهنة نهائيا. ولا يسلم الأستاذ ذو الخبرة من هذه الصعوبات، فهو أيضا معني بمواجهة هذه الوضعية في حالة

ما إذا كان أمام وضعية تضعه في دور مغاير للذي كان يؤدّيه؛ أين يكون مطالبا بالتكيّف مع متطلّبات هذا الدور حيث يكون لزاما عليه تكييف سلوكه وسمات شخصيته وإمكاناته وقدراته مع هذه المتطلّبات للنجاح في أداء هذا الدور. أمام هذه الوضعية الصعبة تجد الكثير من المعلّمين إمّا يستجيبون لها بالتحفظ والالتزام بالدور التقليدي وإمّا محاولة التكيّف معها وبدل مجهودات لذلك، فيما يقع البعض فيما يعرف بالاحتراق المهني ويتحجّجون بالمرض متّخذين من استراتيجية الهروب أفضل وسيلة للتكيّف فيما ينجح آخرون في التكيّف بمرونة مع متطلّبات هذا الدور ويتّسم هؤلاء بسمات شخصية معينة.

## 5-سمات شخصية المعلّم

يتطلّب دور المعلّم سمات شخصية معيّنة يجب أن تتوفر في المعلّم لتتلاءم مع متطلّبات هذا الدور ومن ثمّة تكيّفه وتوافقه معه. وفي هذا الشأن يرى **كاتل** أنّ المدرسين الأكثر كفاءة يتميّزون بسمات مثل: التعاطف، الجرأة، التخيّل، تقدير الذات والواقعية (**عبد الرحمان، 1998**). أثبتت دراسة **حنا** أنّ سمات الشخصية اللازمة للنجاح لدى المعلّمين هي أساسا سمات: الأصالة، الواقعية والقيادة (**زايد، 2009**). وكذلك يذكر **ألين** (2010) مجموعة من صفات المعلّمين الجيّدين المتمثلة في أنّهم: أذكياء، واضحون، يتمتعون بروح الدعابة (**ألين، 2010**).

ونجد كذلك **زيدان** (1981) يبيّن أنّ المعلّمين الأكفاء يتميّزون بأنّهم منبسطين ومتّزنين انفعاليا، منخفضي الاندفاعية، قياديين، حازمين، هادئين، متسامحين، صرحاء. بيّنت أيضا 36 دراسة أوروبية عبر تحليلية **méta-analyse** استخدمت فيها استخبارات محكّمة، حيث تمّ تجميع المهن وقياسها وفق أنموذج العوامل الخمس، أنّ كل هذه المهن تشترك في أهمية سمة الموثوقية وسمّة الثبات الانفعالي **(Leboyer, 2005)**.

ومن بين الخصائص التي يوردها **زايد** (2009) كذلك في المعلّم والتي يجب أن يتّصف بها لنجاح في أداء دوره خاصية أو سمة الاتّزان الانفعالي حيث لابدّ أن يتميّز بالبشاشة، انشراح الصدر، التفاؤل، ثبات السلوك، المرونة، تقبّل النقد، الاحتفاظ بمزاج معتدل، ضبط النفس في المواقف المثيرة، الصبر، الهدوء وسعة الصدر (**زايد، 2009**).

يعتقد كذلك كل من **ويرسما** و**ويرسما** أنّ امتلاك المعلّم لسمات الشخصية التالية: الموثوقية، الاستقرار العاطفي، النضج العاطفي، الهدوء، الدفء والتعاطف، القدرة على حل المشكلات، اندفاعية منخفضة، تثبيط منخفض، يتّسم أيضا بروح الدعابة والمرونة، غير نرجسي، وغير متسلط، يحدد نجاحه في التدريس **(Afir, & al., 2012)**. يرى كذلك كل من **يونغ وشو** أنّ التدريس الجيّد يتطابق مع بعض الخصائص الشخصية المتمثلة في: الود، الدفء، اللطف **(Binti Othman, 2009)**.

من جهة أخرى يعتبر **دوناث** "إنّ الأفراد الذهانيين والشخصيات الهستيرية لا يجب أن يصبحوا معلّمين حيث أطلق عليهم تسمية طغاة المدرسة أو المعلّمين الغريزيين، يتّسم الذهانيون بالبرود والتبلّد، غير عفويين، غير قادرين على التعبير عن مشاعرهم، غير قادرين على الحب، متشائمين، ساخرين" **(Jurczak & Jurczak, 2015, p. 84)**. ينظر المعلمون من هذا النوع إلى التّلاميذ على أنّهم أعداء متمرّدين، لذلك يظهرون على أنّهم متسلّطين ولديهم رغبة في الانتقام **(Goncz, 2017)**. تميّزهم بالتسلّط والرغبة في الانتقام يشير إلى امتلاكهم لذات نرجسية، لذلك لا يمكن أن يكونوا فعّالين **(Afir, & al., 2012)**. فيما تتّسم الشخصيات الهستيرية بالتمركز حول الذات، الغضب، الهيجان، التصنّع في تصرّفاتهم، وبأفكارهم غير الثابتة. المعلّمون من الشخصيات الهستيرية يرتبطون بشكل مفرط بتلاميذهم ولا يكونون عقلانيين **(Goncz, 2017)**.

يتبيّن إذن مّما سبق أنّ سمات شخصية المعلّم الكفء تنحصر عموما في الانبساط والاتّزان الانفعالي كأبعاد عامة لسمات الشخصية بما تتضمنه من سمات أولية مع انتفاء اتّسام المعلّم بالذهانية لأنّها لا تسمح بأداء المعلّم لدوره وكذلك سمات التزييف الاجتماعي التي يتّسم بها المعلّمون الهستيريون.

نستنتج ممّا ذكرناه أنّ سمات الشخصية تسمح بالتوافق مع الدور الذي يقوم به الفرد في الوضعية التي يشغلها، وعلى وجه التحديد الدور الذي يتلاءم مع هذه السّمات، وهذا ينطبق على دور المعلّم أيضا الذي يتطلّب سمات الشخصية المتمثّلة في الاتّزان الانفعالي، الانبساط، انتفاء الذهانية والتزييف الاجتماعي.

نخلص في الأخير إلى أنّ دور المعلّم الجديد تجاوز اختزاله في مهمتي التّلقين وضبط سلوك التّلاميذ، حيث أصبح ميسّرا للتعلّم، منشطا، مخططا، موجها ومرشدا ومقوّما، وهذه المهام تتطلّب منه كفاءات التخطيط والتفاعل والتقويم والتنشيط وإتقان مهارات التساؤل والحوار البيداغوجي، الإصغاء والملاحظة، التواصل، التهيئة، إثارة التفكير، التنويع في الأنشطة، تساعده في ذلك سمات شخصية معينة تحاول دراستنا التحقّق منها ميدانيا بإتباع مجموعة من الإجراءات المنهجية التي سنعرضها في الفصل الموالي.

# الفصل الخامس

# الإجراءات المنهجية للدراسة

سنقوم في هذا الفصل بعرض الإجراءات المنهجية المتّبعة في الدراسة، من أجل التحقّق من الفرضيات البحثية التي سنوضّح في هذا الفصل صيغتها الإحصائية، وسنبيّن كذلك الحدود المكانية والزمانية للدراسة، عيّنة الدراسة والمنهج المستخدم في الدراسة، أدوات الدراسة التي استخدمناها في جمع البيانات من ميدان الدراسة مع توضيح الأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية لهذه البيانات.

## 1- الصيغة الإحصائية لفرضيات الدراسة

### الفرضية الأولى

**$H_0$:** لا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**$H_1$:** توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

### الفرضية الثّانية

**$H_0$:** لا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**$H_1$:** توجد علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

### الفرضية الثّالثة

**$H_0$:** لا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**$H_1$:** توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**الفرضية الرّابعة**

**$H_0$:** لا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**$H_1$:** توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

## 2- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة

**2-1- الحدود المكانية:** تمّت دراستنا الميدانية بعشر (10) متوسطات بولاية سكيكدة تنتمي جميعها لمقاطعة سكيكدة 2 التي تم اختيارها بطريقة عشوائية، وسنوضّح في الجدول الموالي المتوسّطات التي أجريت بها الدراسة.

**جدول 6: المتوسطات التي أجريت بها الدراسة الميدانية**

| الرقم | المتوسّطة | عدد الأساتذة الكلي |
|---|---|---|
| 01 | متوسطة الشهيدة العيدوني عائشة | 27 |
| 02 | متوسطة شكاط رابح | 48 |
| 03 | متوسطة الشهاب | 40 |
| 04 | متوسطة محفوظ عبد الله | 40 |
| 05 | متوسطة خنشول يوسف | 27 |
| 06 | متوسطة أول نوفمبر 1954 | 40 |
| 07 | متوسطة ابن زيدون | 40 |
| 08 | متوسطة توفوتي سليمان | 44 |
| 09 | متوسطة الشارف علي | 32 |
| 10 | متوسطة صبوع محمد | 40 |
| **المجموع** | | **379** |

**2-2- الحدود الزمانية:** مرّ إجراؤنا لدراستنا هذه بخمس مراحل أساسية عبر خمس سنوات:

**المرحلة الأولى:** امتدت خلال السنة الدراسية 2016/2015 وفيها تم ضبط موضوع الدراسة من خلال الاطّلاع على التراث النظري والمناقشة مع لجنة التكوين أثناء الاجتماعات المخصّصة لمرافقة الطلبة في مسارهم التكويني.

**المرحلة الثّانية:** خلال السّنة الثّانية وفيها تمّ جمع أدبيات الدراسة وبناء أداة الدراسة وهي بطاقة الملاحظة التقييمية وحساب خصائصها السيكومترية بعد تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (10) مفردات (انظر عنصر الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة.

**المرحلة الثّالثة:** قمنا خلالها بإجراء الدراسة الميدانية التي امتدت من شهر أفريل 2017 إلى غاية شهر ماي 2018.

**المرحلة الرابعة:** مرحلة تفريغ وتحليل البيانات التي تمّ تجميعها من ميدان الدراسة ومناقشتها.

**المرحلة الخامسة:** مرحلة تحرير الأطروحة وإخراجها في صيغتها النهائية.

## 3-المنـهج المستخدم في الدراسة

انتهجنا في دراستنا هذه خطوات المنهج الوصفي كون الدراسة تهدف إلى وصف العلاقة بين متغيرين وتحديد قوتها واتّجاهها باستخدام أساليب إحصائية وصفية واستدلالية.

## 4- عيّنة الدراسة

شملت عيّنة دراستنا سبعون (70) مفردة تتوزّع على عشر متوسّطات بولاية سكيكدة من أصل 129 متوسطة موزّعة على خمس مقاطعات، حيث تتموقع المتوسّطات التي تمّ إجراء الدراسة بها على مستوى مقاطعة سكيكدة2، تمّ اختيار المقاطعة والمتوسطات بطريقة عشوائية عن طريق القرعة، حيث تمثّل المقاطعة نسبة 20% من مقاطعات ولاية سكيكدة، وهي تضم 32 متوسطة موزعة على البلديات التي تقع ضمن نطاقها، وقد تمت الدراسة الأساسية على مستوى عشر مؤسسات تشكّل 25% من مجموع المتوسّطات التي تنتمي لمقاطعة سكيكدة 2، تم تحديد عيّنة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، بلغ عدد مفرداتها 70 مفردة وهي تشكّل 18,46% من مجموع الأساتذة العاملين بالمتوسطات المعنية بالدراسة، فيما يلي نعرض خصائص عينة الدراسة.

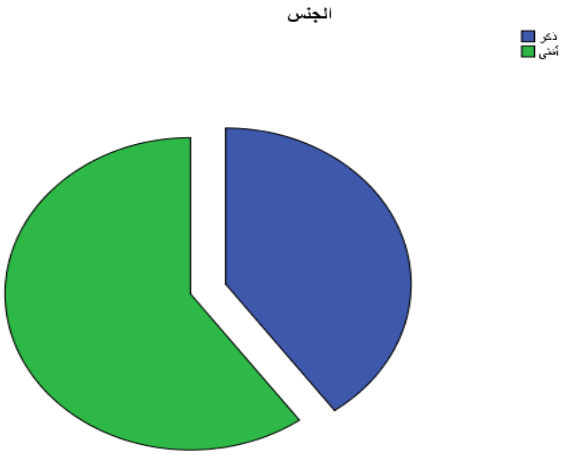
**4-1- خصائص مفردات العيّنة:** لم نحدّد في العينة المستهدفة بالدراسة معلّم مادة بعينه حيث شملت الدراسة معلّمي مختلف المواد باستثناء مادة التربية البدنية، كما شملت أساتذة متفاوتين في الخبرة ومختلفين في الرتبة والجنس، وقد تحصّلنا على بياناتهم الشخصية من خلال الاطّلاع على تقارير الزّيارات التفتيشية الخاصّة بالمعلّمين المشاركين في الدراسة، حيث أفرز تفريغ النّتائج الخصائص التالية:

### 1. توزيع مفردات العينة حسب الجنس

**جدول 7:** توزيع مفردات العينة حسب الجنس

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **ذكر** | 28 | %40 |
| **أنثى** | 42 | %60 |
| **المجموع** | 70 | %100 |

**شكل 6:** يمثّل توزيع مفردات العيّنة حسب الجنس



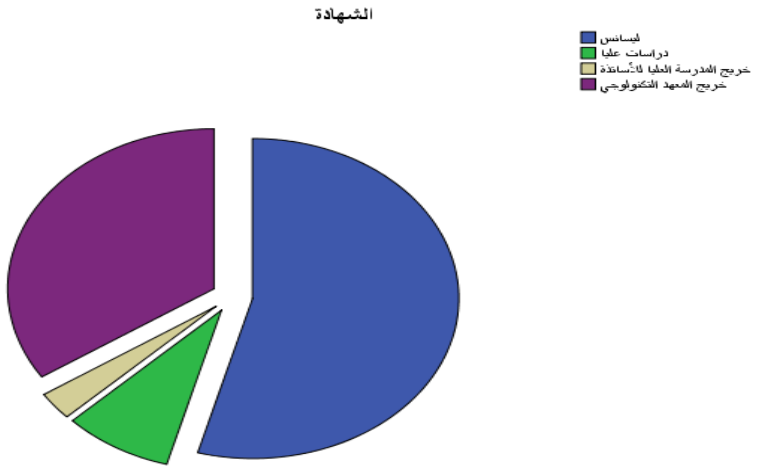

يتبيّن من خلال الجدول والشكل السابقين أنّ مفردات العينة تتوزع على فئتين حسب متغير الجنس، فئة الذكور وتتكوّن من 28 أستاذا، وفئة الإناث تضم 42 أستاذة.

## 2. توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي

**جدول 8:** توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي

| المؤهل العلمي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ليسانس | 38 | 54,3 |
| دراسات عليا | 6 | 8,6 |
| خريج المدرسة العليا للأساتذة | 2 | 2,9 |
| خريج المعهد التكنولوجي | 24 | 34,3 |
| **المجموع** | 70 | 100,0 |

**شكل7:** يمثّل توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي



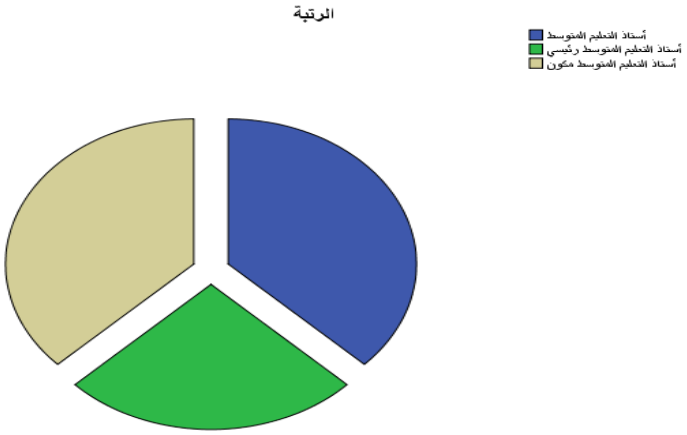

يتبيّن حسب الجدول والشكل السابقين أنّ مفردات العينة تتوزع على أربع فئات حسب المؤهل العلمي، شكّلت أكبر نسبة منها فئة ليسانس حيث قدّرت بـ 54.3% من حجم العينة، تليها فئة خريجي المعهد التكنولوجي بنسبة 34.4%، ثم فئة دراسات عليا بيولوجيا أو فيزياء بنسبة 8.6% وفي الأخير سجلت فئة خريجي المدرسة العليا للأساتذة نسبة 2.9%.

### 3. توزيع مفردات العينة حسب الرتبة

**جدول 9:** توزيع مفردات العينة حسب الرتبة

| الرتبة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أستاذ التّعليم المتوسط | 26 | 37,1 |
| أستاذ التّعليم المتوسط رئيسي | 18 | 25,7 |
| أستاذ التّعليم المتوسط مكون | 26 | 37,1 |
| **المجموع** | 70 | 100,0 |

**شكل 8:** يمثّل توزيع مفردات العينة حسب الرتبة



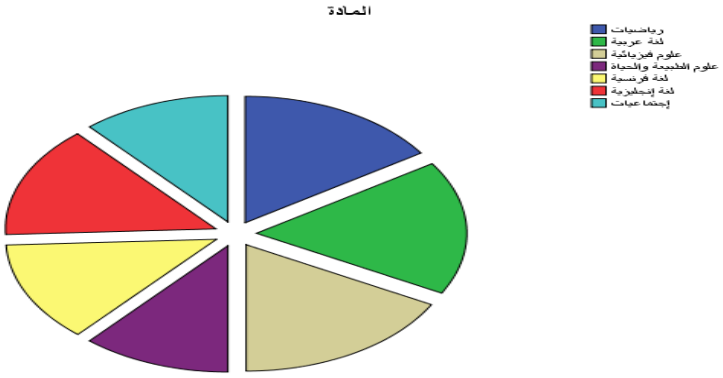

يتبيّن من خلال الجدول والشكل السابقين أنّ توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الرتبة يتركّز في ثلاث فئات، حيث تضم فئة أستاذ التّعليم المتوسط نسبة 37.1% وهي النسبة ذاتها التي تضمها فئة أستاذ التّعليم المتوسط مكون، فيما تضم فئة أستاذ التّعليم المتوسط رئيسي نسبة 25.7%.

## 4. توزيع مفردات العينة حسب المادة المدرّسة

**جدول 10:** توزيع مفردات العينة حسب المادة المدرّسة

| المادة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| رياضيات | 11 | %15,7 |
| لغة عربية | 12 | %17,1 |
| علوم فيزيائية | 12 | %17,1 |
| علوم الطبيعة والحياة | 8 | %11,4 |
| لغة فرنسية | 9 | %12,9 |
| لغة إنجليزية | 10 | %14,3 |
| اجتماعيات | 8 | %11,4 |
| **المجموع** | 70 | %100 |

**شكل9:** يمثّل توزيع مفردات العينة حسب المواد المدرّسة



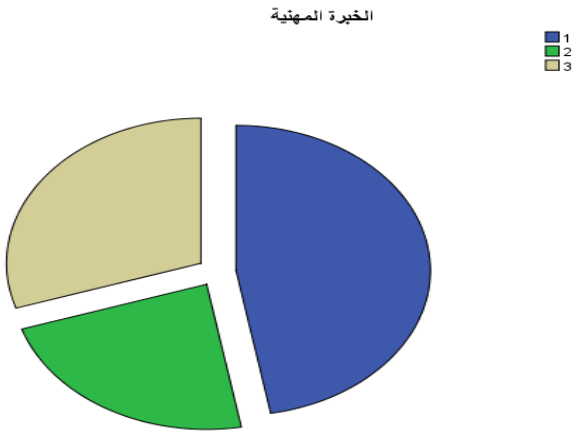

يتبيّن من خلال الجدول والشكل السابقين أنّ مفردات عينة دراستنا يتوزعون على سبع مواد، حيث يشكّل 17.1% منهم معلّمي مادة اللغة العربية، و17.1% أيضا هم معلّمي مادة العلوم الفيزيائية، و15.7% معلّمي مادة الرياضيات، فيما يشكل معلّمي مادة اللغة الإنجليزية 14.3%، ومعلّمي مادة اللغة الفرنسية نسبة 12.9%، بينما يشكّل كل من معلّمي مادة علوم الطبيعة والحياة ومعلّمي مادة الاجتماعيات نفس النسبة والمقدّرة بـ 11.4%.

## 5. الخبرة المهنية

**جدول 11:** توزيع مفردات العينة حسب الخبرة المهنية

| الخبرة المهنية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| [1-11] | 33 | 47,1 |
| [12-22] | 16 | 22,9 |
| [23-33] | 21 | 30,0 |

**شكل 10:** يمثّل توزيع مفردات العينة حسب الخبرة المهنية




يتبيّن من خلال الجدول والشكل السابقين أن الخبرة المهنية لمفردات العينة تتراوح بين 01 سنة و33 سنة قمنا بتوزيعها على ثلاث فئات طول الفئة 10 سنوات، حيث تتموقع أغلب مفردات العينة من حيث الخبرة في الفئة [1-11] بنسبة 47,14%، وتليها الفئة [12-22] بنسبة 30%، وأخيرا تأتي الفئة [23-33] بنسبة 22,86%.

يلاحظ من خلال عرض خصائص العينة أنّها متنوعة الخصائص وهذا التنوع يساهم في حصر هذه المتغيرات التي من شأنها التأثير على نتائج البحث وإمكانية أن تكون متغيرات دخيلة كبيرة جدا، لذلك فقد عمدنا لعدم تحديد خصائص معينة من قبيل المادة المدرسة أو المؤهل العلمي للمعلم، الخبرة المهنية أو الرتبة فتنوع خصائص العينة بهذا الشكل سيسمح بإعطاء نتائج ذات مصداقية أكبر وقابلة للتعميم على جميع المعلّمين باختلافاتهم.

## 6- أدوات جمع البيانات

انتقاء أدوات الدراسة يستجيب لنوع المتغيرات وتناسب الأداة مع قياسها، ومدى توفر أدوات ذات مصداقية. بالنسبة لدراستنا فإنّنا أمام متغيرين اختلفت الأدوات المستعملة

في قياسهما. حيث نجد عدّة مقاييس واستخبارات أعدّت لقياس سمات الشخصية من أشهرها مقياس أيزنك الذي وقع اختيارنا عليه في هذه الدراسة بدلا من مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الذي بيّنت البحوث أنّه ذو مصداقية في قياس سمات شخصية المعلّم، إلاّ أنّ الملاحظ لنتائج الدراسات التي اعتمدته أنّها اكتفت باعتماد هذا المقياس دون سواه، أي أنّها لم تختبر صلاحية أدوات أخرى، حيث أنّ الدراسات المختلفة المتزايدة والتي تهدف إلى إيجاد أنموذج موحد للتنبؤ بسمات شخصية المعلّم، اكتفت فقط بدراسة هذا الأنموذج ومع ذلك لم تتوصل بعد إلى تأكيد فعاليته رغم نتائجها التي تدل على ارتباط العوامل التي يقيسها بأداء المعلّم، ففي مراجعة أجراها **هاريسون** (2019) للأدب التجريبي الذي درس العلاقة بين سمات الشخصية والأداء من خلال تحليل بعدي (تجميعي) لـ13 دراسة كشفت نتائجها عن وجود ارتباط، إلّا أنّ دراسته كشفت وجود تأثير ضعيف بينهما، هذا ما كان سببا مباشرا لاختبار أنموذج **أيزنك** في قياس سمات الشخصية.

استخدمنا كذلك لجمع البيانات الخاصة بمتغير تطبيق المعلّم للمقاربة بالكفاءات بطاقة ملاحظة تقييمية لأنّ هذا المتغير ينتمي للمحك الأدائي للمعلم والذي يتم الكشف عنه من خلال ملاحظة أداء المعلّم التدريسي (**بلقيدوم، 2013**). أما بالنسبة لخصائص مفردات العينة فقد تم استخراجها من الوثائق المتمثّلة في تقارير التفتيش الخاصة بهم.

### 6-1- مقياس أيزنك لسمات الشخصية

### وصف المقياس

**وصف المقياس:** استخدمنا في دراستنا هذه مقياس أيزنك لسمات الشخصية الذي تم إعداده من طرف **أيزنك** و**أيزنك** حيث احتوى في البداية على 131 بندا موزعة على مقاييس فرعية سنة 1960 ثم قاما بتقليص البنود إلى 91 بندا وترجم إلى العربية من عدة

باحثين، كما وضعت له صور مختصرة بما فيها الصورة المعتمدة في هذه الدراسة والمكيفة على البيئة الجزائرية من طرف **بن معزوزة وقماري** (2017)، والتي تحتوي على 58 بندا موزعة على أربعة مقاييس فرعية على النحو التالي:

- **مقياس العصابية:** يتضمن البنود التالية: 03، 07، 12، 15، 19، 23، 27، 31، 34، 38، 41، 47، 54، 58.

- **مقياس الانبساطية:** يتضمن البنود التالية: 01، 10، 14، 17، 21، 25، 29، 32، 36، 40، 42، 45، 49، 52، 56.

- **مقياس الذهانية:** يتضمن البنود التالية: 06، 09، 11، 18، 22، 26، 30، 33، 37، 43، 46، 50، 53، 57.

- **مقياس الكذب:** يتضمن البنود التالية: 02، 04، 05، 08، 13، 16، 20، 24، 28، 35، 39، 44، 48، 51، 55.

**الخصائص السيكومترية للمقياس**

يتمتع المقياس في صورته المعتمدة في هذه الدراسة بثبات وصدق مرتفعين، حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث كان مرتفعا على المقاييس الأربعة كما يلي: العصابية= **0,65**، الانبساطية= **0,65**، الذهانية=**0,61**، الكذب= **0,95** **(معزوزة وقماري، 2017، ص 292)**.

**طريقة التصحيح:** تتم الاستجابة على بنود المقياس بوضع علامة (+) تحت البديل المناسب من البديلين نعم ولا، تمنح القيمة 0 للبديل لا، والقيمة 1 للبديل نعم، إلاّ أنّ هذه القيم تمنح عكسيا بالنسبة للبنود التالية: 04، 05، 06، 08، 09، 11، 16، 18، 21، 24، 26، 28، 29، 37، 39، 42، 43، 44، 48، 51، 53، 57. تمنح القيمة 0 للبديل نعم، والقيمة 1 للبديل لا.

تجمع الدرجات منفصلة بالنسبة لكل مقياس حيث أنّ الحصول على درجات مرتفعة يعني اتّسام الفرد بسمات البعد، والدرجة المنخفضة تعني تحقق سمات البعد القطبي على الطرف المتصل الثاني كالتالي.

**جدول 12:** مفتاح تصحيح مقياس **أيزنك** لسمات الشخصية

| البعد | الدرجة | | |
|---|---|---|---|
| | الدرجة المنخفضة | الدرجة المتوسطة | الدرجة المرتفعة |
| **العصابية** | أقل من5 درجات (الاتّزان الانفعالي) | من 5 إلى 10 درجات | من 11 إلى 15 درجة |
| **الانبساط** | 4 درجات فأقل (الانطوائية) | من 5 إلى 9 درجات | من 10 إلى 14 درجة |
| **الذهانية** | 4 درجات فأقل (الواقعية) | من 5 إلى 9 درجات | من 10 إلى 14 درجة |
| **الكذب** | أقل من 5 درجات (الصراحة الاجتماعية) | من 5 إلى 10 درجات | من 11 إلى 15 درجة |

## 6-2- بطاقة الملاحظة التقييمية

استخدمنا في دراستنا هذه الملاحظة المنظمة لجمع البيانات بخصوص متغير "تطبيق المعلّم للمقاربة بالكفاءات"، وقد استخدمنا فيها أنموذج البنود والعلامات لقياس درجات الأداء التطبيقي المتوافق مع ما تتطلّبه المقاربة بالكفاءات حيث اتّبعنا في ذلك مجموعة من الخطوات.

**6-2-1- خطوات بناء بطاقة الملاحظة التقييمية:** مررنا في بناء بطاقة الملاحظة التقييمية لتطبيق المعلّم للمقاربة بالكفاءات بالخطوات التالية:

- **تحليل متغير تطبيق المقاربة بالكفاءات إلى مكوناته:** قمنا في هذه الخطوة بتحليل المتغير إلى مكوناته أو أبعاده المتمثلة في خطوات التطبيق التالية: التخطيط، التنشيط، التقويم والتفاعل مع التّلاميذ، وذلك انطلاقا من الاطّلاع على الأدبيات الخاصة بالتدريس بالكفاءات، والدراسات السابقة التي اعتمدت بطاقة ملاحظة للتدريس بالكفاءات، وقد اعتمدنا في بناء بطاقة الملاحظة على الدراسات الآتية: دراسة **بوعيشة نورة** (2008): بطاقة تقييم الممارسات التدريسية التي تضمنت ثلاث أبعاد فقط وهي: التخطيط، التنفيذ، التقويم، ودراسة **بلقيدوم بلقاسم** (2014): بطاقة ملاحظة تقييمية للعمليات التّعليمية والتفاعل لأستاذ التّعليم المتوسط.

- **تحليل المكونات إلى وقائع سلوكية:** قمنا بتحليل المكونات إلى سلوكات يمكن مشاهدتها، حيث أنّ ظهور السلوك يعني تحقّقه وغيابه يعني عدم تحقّقه، استنادا إلى أدبيات الموضوع والدراسات السابقة أيضا.

- **مرحلة إعداد بطاقة تقييم أولية:** قمنا بإعداد بطاقة ملاحظة أولية من خلال ما تم استنباطه من التراث النظري والدراسات السابقة، حيث تضمنت البطاقة الأولية 80 بندا موزعة على ثلاث محاور: التخطيط للدرس، تنشيط الحصة التعليمية التعلّمية، التقويم، التفاعل مع التّلاميذ.

- **مرحلة تحكيم البطاقة:** تم عرض البطاقة على 6 باحثين، ومفتشي ولاية سكيكدة وقد تم استرجاع 4 بطاقات من طرف الباحثين، و4 بطاقات من طرف المفتشين، قمنا بتعديل البطاقة وفقا للملاحظات المتّفق عليها كما سنوضحه في عنصر الخصائص السيكومترية للبطاقة.

**6-2-2- الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة التقييمية:** تم حساب الصدق والثبات للبطاقة كالتالي:

- **الصدق:** تم التأكد من صدق البطاقة باستخدام الأسلوب التالي:

**صدق المحكمين:** تم تحكيم البطاقة كما أشرنا له من قبل من طرف 4 أساتذة باحثين و4 مفتشين تابعين لقطاع التربية بولاية سكيكدة كما هو موضح في الجدول أسفله.

**جدول 13:** قائمة المحكّمين

| الرقم | اسم ولقب المحكم | الصفة |
|---|---|---|
| 01 | صباغ علي | أستاذ التّعليم العالي |
| 02 | بومدين سليمان | أستاذ التّعليم العالي |
| 03 | دشاش نادية | أستاذ محاضر "ب" |
| 04 | بن زيان مليكة | أستاذ محاضر "ب" |
| 05 | كعوان عمر | مفتش بيداغوجي للتعليم المتوسط في العلوم الفيزيائية |
| 06 | ناصري عزيز | مفتش التربية والتّعليم لمادة الرياضيات في المتوسط |
| 07 | بوجادي حبيبة | مفتش بيداغوجي للتعليم المتوسط في اللغة العربية |
| 08 | قوميدان مفيدة | مفتش بيداغوجي للتعليم المتوسط في اللغة الانجليزية |

- قمنا بتعديل على البطاقة بناء على ملاحظات المحكّمين كما يلي:

✓ فصل خطوتي تنشيط الحصة التعليمية التعلّمية والتقويم، وحصر الوقائع السلوكية لكل بند.

✓ نقل بعض البنود إلى بعد آخر لاحظ الملاحظون أنّه يندرج ضمنه، وتحديدا في البنود التالية:

- "**يسأل التّلاميذ عن أحوالهم في بداية الحصة**" تم نقله من بعد تنشيط الحصة التعليمية التعلّمية إلى بعد التفاعل مع التّلاميذ.

- "**يسمح للتلاميذ بمناقشة إجابات بعضهم البعض**" تم نقله من بعد تنشيط الحصة التعليمية التعلّمية إلى بعد التقويم.

- "**يثني على الإجابات الخاطئة**" تم نقله من بعد تنشيط الحصة التعليمية التعلّمية إلى بعد التقويم.

✓ تعديل صياغة بعض البنود كما هو موضح في الجدول الموالي:

**جدول 14:** التعديلات في صياغة بنود بطاقة الملاحظة التقييمية بعد التحكيم

| رقم البند | الصياغة الأولية | الصياغة النهائية |
|---|---|---|
| 03 | يحدد الفرضيات التي تتماشى مع الوضعية | يحدّد الفرضية المناسبة |
| 08 | يترك المجال للتلاميذ لاستنتاج موضوع الدرس | يحدّد مع التّلاميذ المعرفة المستهدفة |
| 16 | يسمح للتلاميذ بمناقشة الفرضيات المطروحة | يطلب من التّلاميذ مناقشة الفرضية المقترحة |
| 17 | يترك المجال للتلاميذ لانتقاء الفرضية المناسبة | يناقش مع التّلاميذ لتحديد الفرضية الصحيحة |
| 18 | يترك المجال للتلاميذ لتسجيل الحل على السبورة | تسجيل الملخص المناسب على السبورة (تعديل الترتيب) |
| 21 | يستخدم إحدى أساليب التدريس التالية: حل المشكلات، المناقشة، التّعلّم التعاوني. | ينوع في استخدام طرائق التدريس النشيطة |
| 22 | يستهل الدرس بسؤال حول المعارف السابقة للتلاميذ حول الموضوع | يستهل الدرس بسؤال حول المكتسبات القبلية |
| 26 | يطرح أسئلة لاختبار فهم التّلاميذ | يطرح أسئلة تقييمية (تغير الترتيب) |
| 28 | يناقش التّلميذ المجيب في إجابته | يطلب من التّلميذ المجيب تبرير إجابته |
| 31 | يكلف التّلاميذ بمشاريع منزلية | يكلّف التّلاميذ بمهمات منزلية |
| 36 | يوظف إيماءاته ولغة جسده في تفاعله مع التّلاميذ | يوظف لغة جسده في تفاعله مع التّلاميذ |
| 37 | يوجه أسئلة للتلاميذ غير المشاركين | يوجه أسئلة تحفيزية للتلاميذ غير المشاركين |
| 38 | يسمح للتلاميذ بتقديم وجهات نظرهم | يشجّع التّلاميذ على تقديم وجهات نظرهم |
| 39 | يثني على الإجابات الخاطئة | ينقل لبعد التقويم: تعديل الصياغة إلى: يشجع التّلميذ ذو الإجابة الخاطئة على تقويمها |

✓ قمنا كذلك بإضافة بنود لم تتضمنها البطاقة في النسخة الأولية، وهي مقترحة من طرف المحكمين، ويتعلق الأمر بالبنود رقم: 01، 03، 12، 32، 44، 48.

✓ التقليص من عدد البنود: للتقليص من البطاقة بناء على ملاحظات 3 محكمين اعتبروا أنّ البطاقة طويلة؛ ما من شأنه التأثير على تركيز الباحث، وبعد تمحيص البطاقة والتزاما بملاحظات المحكمين حول تكرار بعض البنود إلى جانب اكتشافنا للبعض منها تم حذفها، إلى جانب حذف البنود التي كان معامل الاتفاق بين المحكمين الخاص بها ضعيف بلغ في أغلبها **CVR**=0,25، واحتفظنا في الأخير بـ 48 بندا، متّفق عليها حيث بلغ معامل الاتّفاق باستخدام معادلة **لاوشي** من 0,75 إلى 1 وهو معامل مرتفع، كما يتم توضيحه في الجدول الموالي:

**جدول 15:** معاملات الاتفاق بين الملاحظين لبنود بطاقة الملاحظة التقييمية

| المرحلة | الرقم | البند | CVR |
|---|---|---|---|
| التخطيط للدرس | 01 | يحدد عنوان المقطع التّعلّمي | 1 |
| | 02 | يحدد الكفاءة المستهدفة | 1 |
| | 03 | يحدد مؤشرات الكفاءة | 1 |
| | 04 | يحدد خطوات سير الدرس (وضعية الانطلاق، الوضعية التّعلّمية، وضعية التقويم) | 1 |
| | 05 | يحدّد الأنشطة الملائمة لبناء التّعلّمات | 1 |
| | 06 | يحدد الفرضيات المناسبة | 0,75 |
| | 07 | يحدّد الوسائل المناسبة (كتاب، خريطة، جهاز، مجسمات، أدوات هندسية، وثائق، قاموس) | 1 |
| تنشيط الحصة التعليمية التعلّمية | 08 | يحدّد مع التّلاميذ المعرفة المستهدفة | 0,75 |
| | 09 | ينطلق من وضعية مشكلة | 1 |
| | 10 | يقدم تعليمات واضحة للتلاميذ | 0,75 |
| | 11 | يشكل أفواجا مصغرة لمناقشة الوضعية | 1 |
| | 12 | يمنح وقتا للتلاميذ من أجل البحث في الوضعية | 1 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 13 | يترك المجال للتلاميذ لاستخدام الوسائل | 1 |
| | 14 | يراقب عمل التّلاميذ أثناء انجاز مهمّاتهم | 1 |
| | 15 | يطلب من التّلاميذ تقديم فرضياتهم | 0,75 |
| | 16 | يطلب من التّلاميذ مناقشة الفرضيات المقترحة | 0,75 |
| | 17 | يناقش مع التّلاميذ لتحديد الفرضية الصحيحة | 0,75 |
| | 18 | يكلّف التّلاميذ بإنجاز أنشطة تعلّمية | 1 |
| | 19 | يترك مجالا للتلاميذ من أجل بناء ملخص للأنشطة | 1 |
| | 20 | يترك مجالا للتلاميذ لتسجيل الملخص المناسب على السبورة | 1 |
| | 21 | ينوع في استخدام طرائق التدريس النشيطة (المناقشة، حل المشكلات، التّعلّم التعاوني) | 1 |
| التقويم | 22 | يستهل الدرس بسؤال حول المكتسبات القبلية | 1 |
| | 23 | يطرح أسئلة إستنتاجية | 1 |
| | 24 | يطرح أسئلة تحليلية | 1 |
| | 25 | يطرح أسئلة تركيبية | 1 |
| | 26 | يطرح أسئلة تقييمية | 0,75 |
| | 27 | يطلب من التّلاميذ تقييم إجابات بعضهم البعض | 0,75 |
| | 28 | يطلب من التّلميذ المجيب تبرير إجابته | 1 |
| | 29 | يشجع التّلميذ ذو الإجابة الخاطئة على تقويمها | 0,75 |
| | 30 | يطلب من التّلاميذ الاستشهاد بأمثلة | 1 |
| | 31 | يكلّف التّلاميذ بمهمات منزلية | 0,75 |
| التفاعل مع التّلاميذ | 32 | يلقي التحية على التّلاميذ عند دخوله إلى القسم | 1 |
| | 33 | يسأل التّلاميذ عن أحوالهم | 0,75 |
| | 34 | يتحدث بصوت مسموع | 1 |
| | 35 | يتحرك بين الصفوف | 1 |
| | 36 | يوظف لغة جسده في تفاعله مع التّلاميذ | 1 |
| | 37 | يوزع نظره بين جميع التّلاميذ | 1 |
| | 38 | يوجه أسئلة تحفيزية للتّلاميذ غير المشاركين | 1 |
| | 39 | يستمع للتلميذ المجيب باهتمام (توجيه الانتباه له، هز الرأس، إعادة الصياغة، التعقيب على الإجابة) | 1 |
| | 40 | يشجع التّلاميذ على تقديم وجهات نظرهم | 1 |
| | 41 | يتلفظ بعبارات تشجيعية (جيد، جيد جدا، حسن، ممتاز) | 0,75 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 42 | يتحدث بلباقة مع تلاميذه | 1 |
| | 43 | يتجنب استخدام العقاب البدني | 1 |
| | 44 | يتجنب استخدام العقاب اللفظي | 1 |
| | 45 | يتجنب طرد التّلاميذ المشاغبين | 1 |
| | 46 | يناقش التّلاميذ المشاغبين حول أفعالهم بمفردهم | 1 |
| | 47 | ينادي التّلاميذ بأسمائهم | 0,75 |
| | 48 | يودع التّلاميذ قبل الانصراف من القسم | 1 |

يلاحظ إذن أنّ معامل الاتفاق على جميع البنود مرتفع، ما يشير إلى تمتع البطاقة بصدق ظاهري.

**صدق المحك:** وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات بطاقة الملاحظة التقييمية تحصلنا على النتيجة التالية:

$$\sqrt{0,93} = 0,96$$

هذه النتيجة تعبّر عن تمتع البطاقة بصدق محك مرتفع.

وعليه بناء على هذه النتائج نستنتج أنّ البطاقة تتمتع بصدق ظاهري وصدق المحك مرتفعين.

1- **الثبات:** لحساب الثبات قمنا بتجريب البطاقة على عينة غير أساسية تكونت من 10 مفردات، واستخدمنا لحساب الثبات:

- معامل الاتّساق الداخلي **كودر ريتشاردسون:** اخترنا هذا المعامل بدلا من معامل ألفا كرومباخ لأنّنا أمام متغير ثنائي وهذا المعامل هو حالة من ألفا كرومباخ، حيث تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الموالي.

**جدول 16:** معامل كودر ريتشاردسون لبطاقة الملاحظة التقييمية

| عدد الفقرات | معامل كودر ريتشاردسون | مجال مستوى الثقة | |
|---|---|---|---|
| | | الحد الأدنى | الحد الأعلى |
| 48 | 0,93 | 0,85 | 0,98 |

يتبيّن من خلال الجدول أنّ معامل كودر ريتشاردسون يساوي 0,93 وهو معامل مرتفع يقترب من 1، دال إحصائيا عند مستوى الثقة من 0,85 إلى 0,98، وعليه نستنتج أنّ البطاقة تتمتّع بثبات عالي.

**جدول 17:** معاملات كودر ريتشاردسون لثبات بنود بطاقة الملاحظة التقييمية

| البعد | رقم البند | معامل كودر ريتشاردسون |
|---|---|---|
| التخطيط للدرس | 01 | 0,93 |
| | 02 | 0,93 |
| | 03 | 0,93 |
| | 04 | 0,93 |
| | 05 | 0,93 |
| | 06 | 0,93 |
| | 07 | 0,92 |
| تنشيط الحصة التعليمية التعلمية | 08 | 0,92 |
| | 09 | 0,93 |
| | 10 | 0,93 |
| | 11 | 0,93 |
| | 12 | 0,93 |
| | 13 | 0,93 |
| | 14 | 0,92 |
| | 15 | 0,93 |
| | 16 | 0,92 |

| | | |
|---|---|---|
| | 17 | 0,93 |
| | 18 | 0,92 |
| | 19 | 0,93 |
| | 20 | 0,93 |
| | 21 | 0,93 |
| التقويم | 22 | 0,93 |
| | 23 | 0,92 |
| | 24 | 0,93 |
| | 25 | 0,93 |
| | 26 | 0,93 |
| | 27 | 0,93 |
| | 28 | 0,93 |
| | 29 | 0,92 |
| | 30 | 0,93 |
| | 31 | 0,93 |
| التفاعل مع التّلاميذ | 32 | 0,93 |
| | 33 | 0,93 |
| | 34 | 0,93 |
| | 35 | 0,93 |
| | 36 | 0,93 |
| | 37 | 0,93 |
| | 38 | 0,93 |
| | 39 | 0,93 |
| | 40 | 0,92 |
| | 41 | 0,93 |
| | 42 | 0,93 |
| | 43 | 0,93 |
| | 44 | 0,93 |
| | 45 | 0,93 |
| | 46 | 0,93 |
| | 47 | 0,93 |
| | 48 | 0,92 |

نلاحظ من خلال الجدول تمتع جميع البنود بمعاملات ثبات مرتفعة بعضها يساوي معامل كودر ريتشاردسون الكلي وبعضها يقترب منه (من 0,92 إلى 0,93) وهذا يدل على تمتع البطاقة باتّساق داخلي بين البنود والدرجة الكلية مرتفع.

**مرحلة تطبيق البطاقة:** تم تطبيق البطاقة في الدراسة الأساسية على عينة الدراسة وفق الإجراءات التالية:

- الجلوس في زاوية رؤية مناسبة لرصد جميع سلوكات المعلّم.

- عدم تقديم توضيحات للمعلّمين عن النقاط التي ستتم ملاحظتها تفاديا لتعديل السلوك.

- الاطّلاع على مذكرة التخطيط للدرس المعدّة من طرف المعلّم في نهاية كل حصة حتى لا يشغلنا تدوين الملاحظات بشأنها عن ملاحظة سيرورة تنشيط الحصة التّعليمية.

- ملاحظة أداء كل معلم خلال خمس حصص متفرقة وفجائية ونبرّر ذلك بمبررين؛ الأول حتى لا يكون هناك تحضير من طرف المعلّم لاصطناع السلوك وبالتالي ضبط متغير تواجد الغريب الذي يؤثر على الأداء، واستبداله بعامل الألفة الذي تزول معه مقاومة الأستاذ ويكون سلوكه أكثر تلقائية، وقد تم استبعاد طريقة التطبيق الثنائي من طرف ملاحظين اثنين لأنها تزيد في عدد الغرباء وتزيد بذلك اصطناعية السلوك وتزييفه. والمبرّر الثاني هو من أجل التحقق من ثبات السلوك وتكرره فلا يكون اصطناعيا في وضعية وجود الباحث حيث يمكن الحكم على ثبات السلوك خلال ثلاث حصص تدريسية فأكثر لذلك فقد ارتأينا تطبيق البطاقة خلال خمس حصص من أجل ثبات مرتفع للسلوك لذلك فإنّ الدرجة المنخفضة من التحكم في التطبيق حدّدت بـالدرجات الأصغر من 144 (وهي تعبّر عن حاصل ضرب عدد البنود في 3 كالتالي: 48x3=144).

- التسجيل على البطاقة بوضع علامة (+) أمام البديل المعبّر عن السلوك، حيث قمنا بوضع بديلين "تحقق" و"لم يتحقق"، حيث يتم وضع علامة (+) في خانة البديل المناسب.

- تمنح درجة واحدة **(1)** للبديل "تحقق" والدرجة **(0)** للبديل "لم يتحقق" ثم تجمع الدرجات المحصّلة خلال الخمس حصص، ثم يتم جمع إجمالي الدرجات لجميع البنود المشكّلة للبطاقة ككل والحصول على الدرجة الكلية لأداء المعلّم على البطاقة وتحصر الدرجات الكلية في الفئات التالية:

- ✓ [192-240]: درجة مرتفعة من التحكّم في التطبيق، حدّها الأعلى حاصل الجذاء (48x5=240)، وحدّها الأدنى هو حاصل الجذاء (48x4=192).
- ✓ [144-191]: درجة متوسطة من التحكّم في التطبيق، الحدّ الأعلى لهذه الفئة هو الدرجة 191 التي تلي الحد 192 وهو الحد الأدنى للفئة الأولى مباشرة، والحد الأدنى لها هو حاصل الجداء (48x3=144)
- ✓ [≤143]: درجة منخفضة من التحكّم في التطبيق.

## 7-أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة

قمنا في دراستنا هذه باستخدام الأساليب الإحصائية التالية انطلاقا من استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS (Version 24):**

- معامل كودر ريتشاردسون لحساب ثبات بطاقة الملاحظة التقييمية.
- التكرارات والنسب المئوية.
- التمثيلات البيانية.

- معامل الارتباط بيرسون: تم استخدام هذا الأسلوب الإحصائي في حساب العلاقة بين متغيرات الدراسة للأسباب التالية:

- ✓ يستخدم عندما يتم تصنيف المتغيرين ضمن المقياس الفئوي، وعندما يتوزعان توزيعا اعتداليا (**المنيزل وغرايبية، 2006**)، وللتحقق من التوزيع الطبيعي لمتغيرات دراستنا

استخدمنا اختباري الالتواء والتفرطح، واختباري **كلوموجوروف–سميرنوف وشابيرو–ويلك** وقد تحصلنا على النتائج كما هي موضحة في الجدولين أسفله.

**جدول 18:** نتائج اختباري الالتواء والتفرطح للتحقق من التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة

| المتغير | معامل الالتواء (Asymétrie) | الانحراف المعياري | معامل الالتواء – الانحراف المعياري | معامل التفرطح (Kurtosis) | الانحراف المعياري | معامل الالتواء – الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العصابية | −0,084 | 0,287 | −0,292 <2 | −0,683 | 0,566 | −1,206 <7 |
| الانبساط | −0,039 | 0,287 | 2< −0,135 | −0,686 | 0,566 | −1,212 <7 |
| الذهانية | 0,058 | 0,287 | −0,202 <2 | −0,803 | 0,566 | −1,418 <7 |
| الكذب | −0,029 | 0,287 | −0,101 <2 | −0,463 | 0,566 | −0,818 <7 |
| التطبيق | −0,182 | 0,287 | −0,634 <2 | −0,618 | 0,566 | −1,091 <7 |

يتبيّن من خلال الجدول أنّ الفارق بين معاملات الالتواء لمتغيرات الدراسة وانحرافاتها المعيارية أصغر من القيمة **2** وهو يعبّر عن تمتعها بتوزيع اعتدالي، كذلك الأمر بالنسبة لمعاملات التفرطح عند طرح انحرافاتها المعيارية منها تحصلنا على قيمة أصغر من **7** ما يعبّر أيضا على تفرطح معتدل، وحسب نتائج معاملي الالتواء والتفرطح لمتغيرات الدراسة فإنّنا نلاحظ تمتعها بتوزيع اعتدالي.

وفيما يلي سنقوم بعرض نتائج اختباري **كلوموجوروف–سميرنوف** و**شابيرو–ويلك** اللذان بدورهما يختبران اعتدالية التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة أين كانت نتائجهما كما هي موضحة في الجدول الموالي.

**جدول 19:** نتائج اختباري كلوموجروف–سميرنوف وشابيرو–ويلك للتوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة

| | مقياس الإعتدالية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | كلوموجوروف–سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov[a]) | | | شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk) | | |
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| العصابية | 0,085 | 70 | 0,200* | 0,980 | 70 | 0,320 |
| الانبساط | 0,093 | 70 | 0,200* | 0,977 | 70 | 0,218 |
| الذهانية | 0,135 | 70 | 0,003 | 0,933 | 70 | 0,001 |
| الكذب | 0,108 | 70 | 0,040 | 0,969 | 70 | 0,083 |
| التطبيق | 0,085 | 70 | 0,200* | 0,980 | 70 | 0,332 |

من خلال الجدول الذي يوضح نتائج اختبار الاعتدالية **كلوموجوروف–سميرنوف** و**شابيرو–ويلك**، نلاحظ أنّ كل من متغيرات الدراسة المتمثلة في العصابية، الانبساط والتطبيق تتمتع باعتدالية في التوزيع حيث أنّ القيمة الاحتمالية لكل منهم أكبر من 0,05 على الاختبارين. في حين متغير الذهانية سجلنا فيه قيمة احتمالية أقل من 0,05 على اختبار **كلوموجوروف–سميرنوف** والمقدّرة بـ **Sig**=0,04 وهي لا تعبر عن اعتدالية التوزيع بينما كانت القيمة الاحتمالية أكبر من 0,05 على اختبار **شابيرو–ويلك** والتي قدّرت بـ **Sig**=0,085 وهي تشير إلى توزيع اعتدالي للمتغير وعليه فإنّنا سنعتمد فرضية الاعتدالية نظرا لتحققها على ثلاثة اختبارات لحساب التوزيع الاعتدالي. فيما تبيّن أن

متغير الكذب لا يتوزع اعتداليا حسب الاختبارين المستخدمين أين كانت القيمة الاحتمالية فيهما أقل من 0,05.

نلاحظ أنّ نتيجة اختباري **كلوموجوروف–سميرنوف** و**شابيرو–ويلك** متوافقة مع نتائج اختباري الالتواء والتفرطح في ثلاث متغيرات فيما توافقت جزئيا بالنسبة لمتغير الذهانية ولم يحدث الاتفاق بالنسبة لمتغير الكذب وعليه فإنّ شرط اعتدالية التوزيع تحقق في متغيرات الدراسة عدا متغير الكذب إلاّ أنّه وحسب نظرية النهاية المركزية فإّن العينات الأكبر من 30 مفردة تتّبع التوزيع الطبيعي لذلك فإنّنا نفترض إتباع هذا المتغير توزيعا اعتداليا.

يمكننا تلخيص أهم النقاط التي وردت في هذا الفصل في أنّ الدراسة أجريت على عيّنة تتكون من 70 أستاذا يتوزعون على 10 متوسطات بولاية سكيكدة، اتّبعنا خلالها خطوات المنهج الوصفي مستخدمين في جمع البيانات مقياس أيزنك لسمات الشخصية المتضمن أربع مقاييس فرعية، وبطاقة ملاحظة تقييمية تم إعدادها من طرف الباحثة، ومن أجل معالجة البيانات إحصائيا للتحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار بيرسون للارتباط، مستعينين في ذلك ببرنامج **(Spss, Version 24)**، وسنقوم في الفصل الموالي بعرض النتائج التي أفرزتها المعالجة الإحصائية وتحليلها ومناقشتها.

# الفصل السادس

# عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

أفرزت المعالجة الإحصائية للبيانات المستنبطة من ميدان الدراسة باستخدام أداتين تمثلتا كما وضحنا في الفصل السابق في مقياس أيزنك لسمات الشخصية وبطاقة الملاحظة التقييمية بإتباع مجموعة من الإجراءات المنهجية، مجموعة من النتائج سنقوم بعرضها بدءا بعرض نتائج استجابات وتقديرات مفردات العينة على أدوات الدراسة وتحليلها، ثم عرض نتائج الفرضيات وتحليلها وأخيرا سنقوم بمناقشة النتائج.

## 1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

### 1-1- عرض وتحليل نتائج أدوات الدراسة

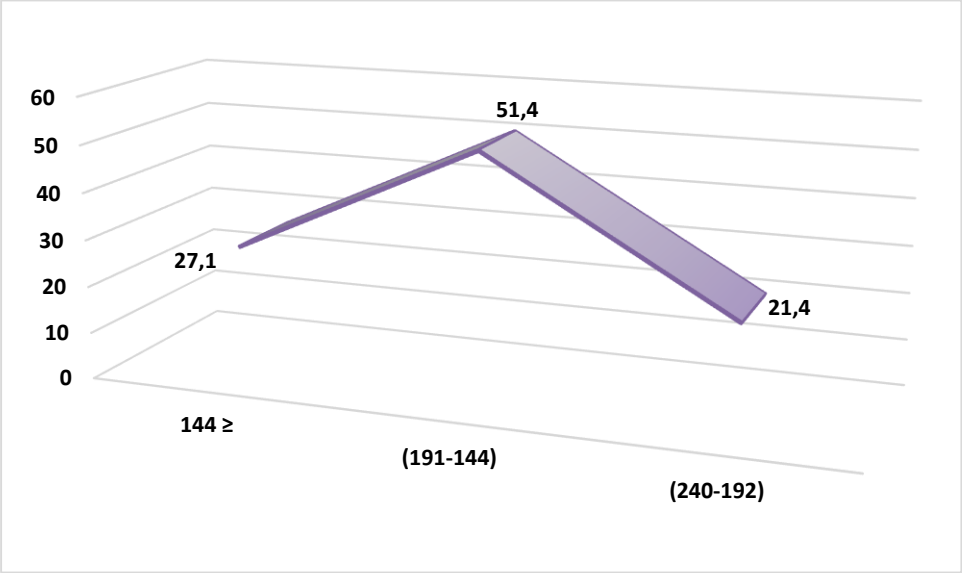
#### 1-1-1- عرض وتحليل نتائج تقديرات المعلّمين المشاركين في الدراسة على بطاقة الملاحظة التقييمة

أفرزت المعالجة الإحصائية لتقديرات مفردات العينة على بطاقة الملاحظة التقييمية لتطبيقهم للمقاربة بالكفاءات باستخدام التكرارات والنسب المئوية والتمثيل البياني النتائج الموضحة في الجدول والشكل المواليين:

**جدول20**: توزيع مفردات العينة حسب متغير تطبيق المقاربة بالكفاءات

| الفئة | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|
| [240-192] | 15 | 21,4 |
| [191-144] | 36 | 51,4 |
| [143≤] | 19 | 27,1 |
| **المجموع** | 70 | 100 |

**شكل11:** يمثّل الأوزان النسبية لتوزيع مفردات العيّنة على متغير تطبيق المقاربة بالكفاءات




يوضح الجدول والشكل السابقين توزيع مفردات العينة على متغير تطبيق المقاربة بالكفاءات انطلاقا من تقديراتهم المحصّلة على بطاقة الملاحظة التقييمية، حيث يتبيّن أنّ 51,4% من مجموع العينة تحصّلوا على تقديرات متوسطة، فيما تحصل نسبة 27,1% على تقديرات منخفضة، و21,4% منهم تحصلوا على تقديرات مرتفعة، أي أنّ نسبة المعلّمين المتحكّمين في تطبيق المقاربة بالكفاءات تماما منخفضة وهي تتّجه للارتفاع كلّما اتّجهنا للفئة المتوسطة.

### 1-1-2- عرض وتحليل نتائج استجابات مفردات عينة الدراسة على مقياس أيزنك لسمات الشخصية:

أفرزت المعالجة الإحصائية لاستجابات مفردات العينة على مقياس **أيزنك** لسمات الشخصية، حسب كل مقياس من مقاييسه الفرعية باستخدام التكرارات والنسب المئوية والتمثيل البياني النتائج الموضحة كما يلي:

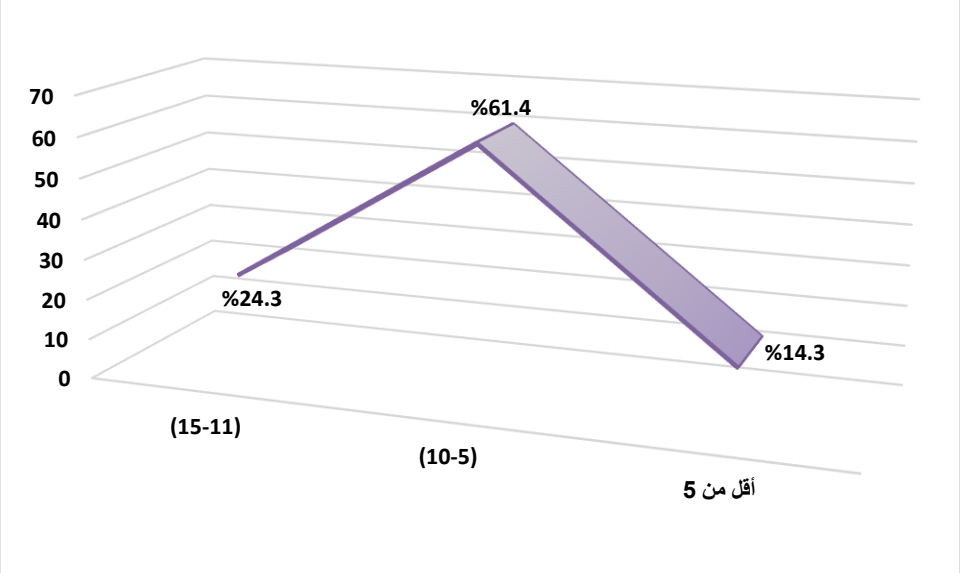
## - عرض وتحليل نتائج مقياس العصابية

أفرزت المعالجة الإحصائية لاستجابات مفردات العينة على مقياس العصابية باستخدام التكرارات والنسب المئوية والتمثيل البياني النتائج التالية:

**جدول21:** توزيع مفردات العينة حسب متغير العصابية

| الفئة | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|
| [أقل من 5 درجات] | 10 | 14,3 |
| [10-5] | 43 | 61,4 |
| [15-11] | 17 | 24,3 |
| **المجموع** | 70 | 100,0 |

**شكل 12:** يمثّل توزيع مفردات العينة على متغير العصابية



يوضح الجدول والشكل السابقين توزيع مفردات العينة حسب متغير العصابية انطلاقا من استجاباتهم على مقياس العصابية، حيث يتبيّن أنّ 14,3% من مجموع العينة سجلوا درجات منخفضة على مقياس العصابية، و61,4% منهم سجلوا درجات متوسطة، و24,3% سجلوا درجات مرتفعة، أي أنّ النسبة الأكبر من مفردات العينة يتمتعون بدرجة متوسطة من العصابية، ونسبة قليلة منهم يتمتعون باتزان انفعالي.

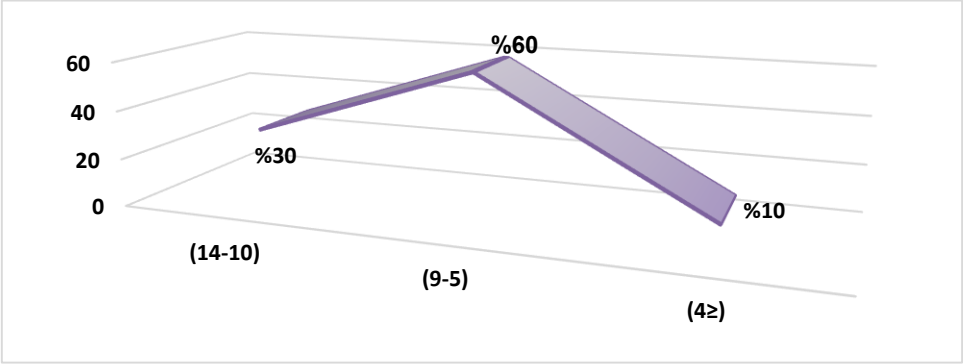
**- عرض وتحليل نتائج مقياس الانبساط**

أفرزت المعالجة الإحصائية لاستجابات مفردات العينة على مقياس الانبساط باستخدام التكرارات والنسب المئوية والتمثيل البياني النتائج التالية:

**جدول22:** توزيع مفردات العينة حسب متغير الانبساط

| الفئة | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|
| [4 درجات فأقل] | 07 | 10 |
| [9-5] | 42 | 60 |
| [14-10] | 21 | 30 |
| **المجموع** | 70 | 100,0 |

**شكل 13:** يمثّل توزيع مفردات العينة على متغيّر الانبساط




يوضح الجدول والشكل السابقين توزيع مفردات العينة حسب متغير الانبساط انطلاقا من استجاباتهم على مقياس الانبساط المتضمن في مقياس **أيزنك** لسمات الشخصية، حيث يتبيّن أنّ 14,3% من مجموع العينة سجلوا درجات منخفضة على مقياس الانبساط، و60% منهم سجلوا درجات متوسطة، و25.7% سجلوا درجات مرتفعة، أي أنّ معظم مفردات العينة يقعون في الفئة المتوسطة ولديهم درجة متوسطة من الانبساط.

**- عرض وتحليل نتائج مقياس الذهانية**

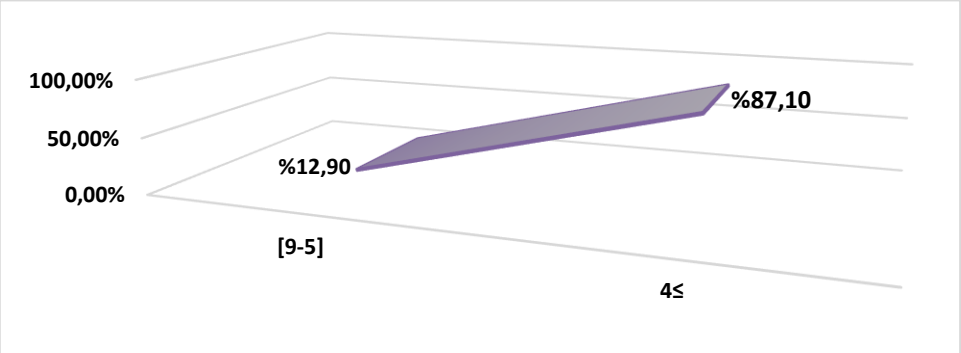
أفرزت المعالجة الإحصائية لاستجابات مفردات العينة على مقياس الذهانية باستخدام التكرارات والنسب المئوية والتمثيل البياني النتائج التالية:

**جدول23:** توزيع مفردات العينة حسب متغير الذهانية

| الفئة | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|
| 4 درجات فأقل | 61 | 87,1 |

| | | |
|---|---|---|
| [9-5] | 9 | 12,9 |
| **المجموع** | 70 | 100,0 |

**شكل 14:** يمثّل توزيع مفردات العينة على متغيّر الذهانية




يوضح الجدول والشكل السابقين توزيع مفردات العينة حسب متغير الذهانية انطلاقا من استجاباتهم على مقياس الذهانية المتضمن في مقياس **أيزنك** لسمات الشخصية، حيث يتبيّن أنّ 87,1% من مجموع العينة سجلوا درجات منخفضة على مقياس الذهانية، و12,9% منهم سجلوا درجات متوسطة، أي أنّ معظم مفردات العينة يقعون في الفئة الدنيا ولديهم درجة منخفضة من الذهانية.

- **عرض وتحليل نتائج مقياس الكذب**

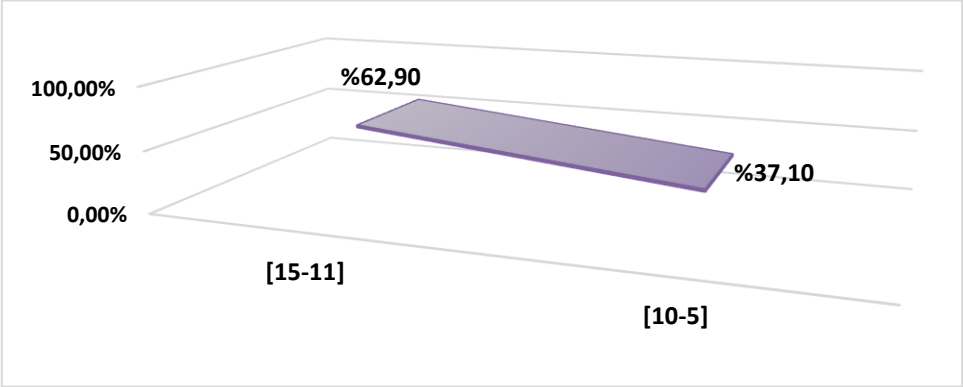
أفرزت المعالجة الإحصائية لاستجابات مفردات العينة على مقياس الكذب باستخدام التكرارات والنسب المئوية والتمثيل البياني النتائج التالية:

**جدول24:** توزيع مفردات العينة حسب متغير الكذب

| الفئة | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|
| [10-5] | 26 | 37,1 |

| | | |
|---|---|---|
| [15-11] | 44 | 62,9 |
| **المجموع** | 70 | 100,0 |

**شكل 15:** يمثّل توزيع مفردات العينة على متغير الكذب




يوضح الجدول والشكل السابقين توزيع مفردات العينة حسب متغير الكذب انطلاقا من استجاباتهم على مقياس الكذب المتضمن في مقياس **أيزنك** لسمات الشخصية، حيث يتبيّن أنّ 62,9% سجلوا درجات مرتفعة، و37,1% منهم سجلوا درجات متوسطة، أي أنّ معظم مفردات العينة يقعون في الفئة المرتفعة ولديهم درجة مرتفعة من الكذب.

## 2-2- عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة

### 2-2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

**نص الفرضية**

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**الصيغة الإحصائية للفرضية**

**$H_0$:** لا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**$H_1$:** توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

قمنا بفحص الفرضية الأولى إحصائيا بحساب معامل الارتباط **بيرسون** بين متغيري العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات، وقد أفرزت المعالجة الإحصائية النتيجة الموضحة في الجدول التالي.

**جدول 25:** نتائج معامل الارتباط بيرسون للفرضية الأولى

| تطبيق المقاربة بالكفاءات | | | |
|---|---|---|---|
| العصابية | **العينة** | **معامل الارتباط** | **القيمة الاحتمالية (sig)** |
| | 70 | $-0,416^{**}$ | 0,01 |

يبيّن الجدول السابق نتيجة معامل الارتباط **بيرسون** للفرضية الأولى التي مفادها "توجد علاقة ارتباطيه دالّة إحصائيا بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات"، والذي بلغت قيمته $r=-0,416^{**}$، وهي تعبّر عن ارتباط سالب متوسط، كما قدّرت القيمة الاحتمالية **(Sig=0,01)** وهي أصغر من مستوى الدلالة **0.05** وتساوي مستوى الدلالة **0.01** أي أنّ معامل الارتباط المحصّل دال إحصائيا ومنه فإنّنا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنّه: " توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا عند مستوى **0,01** بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات"، ومنه فإنّ الفرضية البحثية الأولى لدراستنا قد تحققت.

### 2-2-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

**نص الفرضية**

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**الصيغة الإحصائية للفرضية**

**$H_0$:** لا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**$H_1$:** توجد علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

قمنا بفحص الفرضية الثانية إحصائيا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين متغيري العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات وقد أفرزت المعالجة الإحصائية النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

**جدول 26:** نتائج معامل الارتباط بيرسون الفرضية الثانية

| تطبيق المقاربة بالكفاءات | | | |
|---|---|---|---|
| **الانبساط** | **العينة** | **معامل الارتباط** | **القيمة الاحتمالية (sig)** |
| | 70 | 0,016 | 0,897 |

يبيّن الجدول أعلاه نتيجة معامل الارتباط بيرسون للفرضية الثانية التي مفادها "توجد علاقة ارتباطيه دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات"، والذي بلغت قيمته **r=0,016** وهي تعبّر عن ارتباط موجب وضعيف جدا، كما قدّرت القيمة الاحتمالية **(Sig=0,897)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **0.05** أي أنّ معامل الارتباط المحصّل غير دال إحصائيا ومنه فإنّنا نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنّه: "لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط

وتطبيق المقاربة بالكفاءات". وهذه النتيجة لا تتوافق مع فرضية دراستنا وعليه فإنّ الفرضية البحثية الثانية لدراستنا لم تتحقق.

### 2-2-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

**نص الفرضية**

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**الصيغة الإحصائية للفرضية**

**$H_0$:** لا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**$H_1$:** توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

قمنا بفحص الفرضية الثالثة إحصائيا بحساب معامل الارتباط **بيرسون** بين متغيري الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات، وقد أفرزت المعالجة الإحصائية النتيجة الموضحة في الجدول التالي.

**جدول 27:** نتائج معامل الارتباط بيرسون للفرضية الثالثة

| تطبيق المقاربة بالكفاءات | | | |
|---|---|---|---|
| الذهانية | العينة | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية (sig) |
| | 70 | -0,939** | 0,01 |

يبيّن الجدول أعلاه نتيجة معامل الارتباط بيرسون للفرضية الثالثة التي مفادها "توجد علاقة ارتباطيه دالّة إحصائيا بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات"، والذي بلغت قيمته **r=-0,939** وهي تعبّر عن ارتباط سالب مرتفع، كما قدّرت القيمة الاحتمالية (**Sig=0.01**) وهي أصغر من مستوى الدلالة **0.05** وتساوي مستوى الدلالة **0,01** أي أنّ معامل الارتباط المحصّل دال إحصائيا ومنه فإنّنا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنّه: توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات"، وحسب النتائج هي علاقة عكسية مرتفعة ودالّة عند **0.01** ومنه فقد تحققت الفرضية البحثية الثالثة لدراستنا.

### 2-2-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

**نص الفرضية:**

-توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**الصيغة الإحصائية للفرضية**

**$H_0$:** لا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

**$H_1$:** توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

قمنا بفحص الفرضية الرابعة إحصائيا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين متغيري الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات، وقد أفرزت المعالجة الإحصائية النتيجة الموضحة في الجدول التالي.

**جدول 28:** نتائج معامل الارتباط بيرسون للفرضية الرابعة

| تطبيق المقاربة بالكفاءات | | | |
|---|---|---|---|
| الكذب | العينة | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية (sig) |
| | 70 | 0,108 | 0,374 |

يبيّن الجدول نتيجة معامل الارتباط بيرسون للفرضية الرابعة التي مفادها "توجد علاقة ارتباطيه دالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات"، والذي بلغت قيمته **r=0,108** وهي تعبّر عن ارتباط موجب وضعيف جدا، كما قدّرت القيمة الاحتمالية **(Sig=0,374)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **0.05** أي أنّ معامل الارتباط المحصّل غير دال إحصائيا ومنه فإنّنا نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات. وهذه النتيجة لا تتوافق مع فرضيتنا، وعليه فإنّ الفرضية البحثية الرابعة لدراستنا لم تتحقق.

## 2-مناقشة نتائج الدراسة

### 2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

"توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالّة إحصائيا بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات"

تبيّن نتيجة فحص الفرضية الأولى باستخدام معامل الارتباط **بيرسون** أنّه توجد علاقة سالبة وقريبة من المتوسط بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات لدى عينة الدراسة، أين تحصلنا على معامل ارتباط يساوي $r=-0,416^{**}$ وهو دال عند

مستوى الدلالة **0.01**. هذه النتيجة جاءت متوافقة مع توقعنا وافتراضنا بأنّ العصابية ترتبط سلبا بتطبيق المقاربة بالكفاءات، حيث نعتبر أنّ حيازة المعلّم على درجة منخفضة من العصابية؛ والدرجة المنخفضة حسب **أيزنك** على متّصل العصابية تشير إلى البعد القطبي المتمثّل في الاتّزان الانفعالي (**الأنصاري، 2012، صفحة ص178**)، يساعده ويسهّل مهمته التدريسية ويدعم افتراضنا هذا اعتقاد **زايد** (2009) بأنّ المعلّم لا بدّ أن يتّصف بسمات الثبات الانفعالي والمرونة والاحتفاظ بمزاج معتدل وضبط النفس والهدوء مع سعة الصدر والصبر من أجل النجاح في مهنته كمعلم. هذه السمات متوافقة مع السمات التي يدرجها **أيزنك** تحت بعد الاتّزان الانفعالي في أنموذجه حيث يتّسم المعلّم –باعتباره موضوع دراستنا– المتّزن انفعاليا بأنّه "وديع، معتدل المزاج، يعتمد عليه، يضبط نفسه، متأمّل، دقيق، مخطّط وقادر على معالجة الضغوط" **(Previn & John, 2005, p. 203)**. نرى أنّ هذه السمات لا تساهم في نجاح المعلّم فقط وإنّما هي متطلّبات متلائمة مع متطلبات التدريس بالكفاءات خاصة وأنّ بيداغوجيا الكفاءات هي مقاربة تفاعلية تواصلية تنشيطية لا يكتفي فيها المعلّم بتلقين المعارف للتلاميذ وضبط سلوكاتهم **(Samuel, 1995)**. ومن أجل ضبط سلوك التّلاميذ يكفي الصراخ والتعصّب للنجاح في ذلك، نعتقد أنّ سمات العصابية الأنسب لهذا الدور التقليدي للمعلّم، فيما أصبحت مهامه الجديدة أكثر انفتاحا على التّلميذ الذي أصبح محور العملية التّعليمية التّعلّمية كما تم توضيحه في فصل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وهذا التحوّل زاد من مهام المعلّم التي تمّ حصرها عموما في التخطيط، التنظيم، التنشيط، تيسير التّعلّم، التوجيه والإرشاد والتقويم، وهو مطالب في أداء هذه المهام التي تتيح للتلميذ بناء تعلّماته والمشاركة الفعّالة في إنتاجها بالتفاعل معهم تفاعلا ديمقراطيا إنسانيا محفّزا ومشجّعا على إيقاظ قدرات وإمكانات التّلاميذ، هذه المهام تتطلّب أن يكون المعلّم متّزنا انفعاليا يتقبّل التّلميذ ويعترف بقدراته وإمكاناته على التّعلّم الذاتي، مخطّطا جيّدا، وديعا مع تلاميذه ومعتدل المزاج وقادر على معالجة الضغوط

وضبط انفعالاته ما يساعده على إدارة انفعالات التّلاميذ وخلق جو تعلّمي تعاوني يساعده الاحترام والتقدير في ذلك ويسمح باكتساب مهارات التعاون، كما أنّ سمة التأمّل بدورها تساعده في أن يكون ملاحظا جيّدا للتلاميذ أثناء إنجاز مهمّاتهم والتدخل في الوقت المناسب لمساعدتهم وتوجيههم وتشجيعهم على التقدّم والاستمرار على النحو الذي يحقّق تعلّما ناجحا من خلال تقويمهم. يبدو هنا أنّ السمات قد ترتبط بشكل منفرد بمهمة واحدة أو أنّ سمة واحدة قد ترتبط بمجموعة من المهام التدريسية للمعلّم بالكفاءات وهو ما يعتقده **ليبوير** (2005)، حيث يرى أنّ كل سمة من سمات الشخصية لها تأثير على سلوك واحد أو أكثر في الواقع وهو يعتبر أنّ ذلك من شأنه التأثير على معامل الارتباط بين سمات الشخصية والسلوك المهني، ربما هذا ما يفسّر نتائج دراسة **أوشن** (2013) التي درست الارتباط بين سمات أولية والكفاءات المهنية لأستاذ التربية البدنية وقد توصلت نتائجها المرتبطة بالعصابية إلى وجود ارتباط موجب بين سمة العصابية كسمة والتفاعل الصفي، وترتبط كذلك سمة الاكتئاب (إحدى سمات بعد العصابية كما حدّدها **أيزنك**) بكفاءة التقويم وهذه النتائج تبدو غير منطقية؛ حيث نرى أنّ تمتع المعلّم بدرجة مرتفعة من سمة العصابية يعيق التواصل مع التّلاميذ ويوحي لهم بعدم إمكانية خلق مجال تواصلي مع معلّمهم من خلال تعصّبه وقلقه وتقلّب مزاجه وهذا النوع من المعلّمين عادة ما يلجئون لاستخدام العنف والقسوة في معاملاتهم وبالتالي تثبيط استجابات تلاميذهم التواصلية ويفشلون في تحقيق التواصل الديمقراطي معهم (**بورديو و باسرون، 2007**)، وكذلك الأمر بالنسبة للتقويم الذي يتطلّب من المعلّم تركيزا وتأمّلا ودقّة في الملاحظة والتساؤل وإشراك التّلاميذ وتوجيههم من أجل بناء التّعلّمات المناسبة بشكل مستمر واكتئاب المعلّم سيثبّط توظيفه للمهارات التقويمية.

من جهة أخرى فإنّ اشتراك المعلّمين في السمات الأولية وارد ولا يسمح بتحدي التفاوتات بينهم حيث قد يتعصّب المعلّم في الحصة التّعلّمية اليوم ولا يتعصّب غدا، لذلك

نجد **أيزنك** يتّجه إلى حصر السمات في أبعاد أو عوامل فوقية تتدرج ضمنها مجموعة من السّمات المتجانسة والتي تعبّر عن نفس النزوع السلوكي، وهذه الأبعاد حسبه هي التي تميّز الأشخاص بعضهم عن بعض من خلال الاختلاف في درجاتهم عليها، فالمعلّم الذي يحوز على درجات مرتفعة فإنّ سلوكه العام واستجاباته في مختلف المواقف تتأثر بسمات العصابية. وبناء عليه فإنّنا نعتبر أنموذج **أيزنك** يقدّم نتائج أدقّ حول الارتباطات بين سمات الشخصية والتدريس ومن شأنه أن يقلّل من تأثيرات التعقيدات التي تفرزها السّمات الأولية حسب ما أوضحه **ليبوير**.

من هذا المنطلق فإنّنا نعتبر أنّ نتيجة فرضية دراستنا كانت منطقية تدعمها أيضا نتيجة دراسة **زيدان** (1981) التي مفادها أنّ المعلّمين الأكفاء يتّسمون بالاتّزان الانفعالي وبأنّهم أقل عصابية من المعلّمين غير الأكفاء وللتذكير فإنّ دراسته استخدمت مقياس أيزنك أيضا، وهي أيضا النتيجة التي توصلت إليها دراسة **لبيركينشو Birkinshaw**، ونجد كذلك نتيجة دراسة **الأسود** (2014) توصلت إلى وجود ارتباط بين الاتّزان الانفعالي والممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وهي خلافا لدراسة **زيدان** ودراستنا استعانت بمقياس **جيلفورد** و**زيمرمان**، توصلت أيضا دراسة **رحموني** (2019) إلى أنّ سمة الاتّزان الانفعالي تؤثّر إيجابا على الممارسات التدريسية لأستاذ التربية البدنية أثناء الحصة. إذن هذه الدراسات اتّفقت مع دراستنا على ارتباط سمات الاتّزان الانفعالي (الدرجة المنخفضة من العصابية) بعملية التدريس لدى المعلّم على الرغم من أنّها أجريت على عينات مختلفة انحصرت في الأستاذ الجامعي وأستاذ التربية البدنية وهذا ما لا يسمح بتعميم النتيجة على جميع المعلّمين لاختلاف المراحل المدرّسة وبالنسبة لدراسة **رحموني** فقد خصّت بالدراسة أستاذ التربية البدنية وهذا من شأنه الحياد عن الهدف من دراسة سمات شخصية المعلّمين وهو إيجاد أنموذج شخصية من شأنه أن يكون تنبؤيا بسلوك المعلّم التدريسي الناجح عموما دون استثناء مادة من المواد.

على خلاف نتائج هذه الدراسات إضافة إلى ما توصلت إليه دراستنا نجد أنّ **لي** و **واي Li & Wu** توصلا في دراسة لهما لعدم وجود فروق بين المعلّمين الجيّدين والمعلّمين غير الجيّدين في سمات العصابية وفق أنموذج **أيزنك (Jurczak & Jurczak, 2015)**، تختلف بيئة إنجاز الدراسة والعينة المستهدفة عنها في دراستنا وكذلك الأمر بالنسبة لأداة تقييم المعلّمين وتحديد فئة الجيّدين من غير الجيّدين إلّا أنّها نتائج تدعو لتعميق البحث أكثر وإعادة تمحيص النتائج التي تبدو غير منطقية وغير متوافقة مع السلوك المهني العام. كذلك الأمر بالنسبة لدراسة **بنت عثمان (2009)** التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين العصابية وفعالية التدريس مستخدمة في ذلك أنموذج العوامل الخمسة الكبرى لقياس سمات الشخصية، وهذا الأنموذج على خلاف أنموذج **أيزنك** غير قطبي، ويتوافق مع أنموذج **أيزنك** في أنّه أنموذج عاملي يصنّف الأشخاص بناء على درجاتهم على متّصل البعد، وكذلك دراسة **بيولا** و**جوزيف** (2015) توصلت إلى عدم وجود علاقة دالّة إحصائيا بين فعالية المعلّم وسمات العصابية والتي اعتمدت نفس أنموذج السمات الشخصية الذي اعتمدته دراسة بنت عثمان، وهذه النتائج أيضا تبدو غير منطقية إذا ما سلّمنا أنّ سمات الشخصية عبارة عن أنساق سلوكية نستجيب من خلالها للمواقف المختلفة، هذه الأنساق هي التي تكوّن أداءاتنا وتحدّد سلوكاتنا بما فيها مهاراتنا وكفاءاتنا. كما أنّنا نفسّر الاختلاف بين نتائج هاتين الدراستين مع نتائج دراستنا باختلاف أدوات قياس أداء المعلّم المنتهجة في كل دراسة والخصائص الثقافية لعينة الدراسة وحجم العينة لكل دراسة.

وفي الأخير وانطلاقا ممّا سبق عرضه من دلائل تؤيّد النتيجة التي توصلت إليها دراستنا، نستنتج أنّها نتيجة منطقية تستند إلى أدلّة قوية، وعليه فإنّنا نعتبر أنّ من السمات التي لابدّ أن تتوفر في المعلّم في دوره الجديد "دور المنشّط البيداغوجي" هي سمات

الاتّزان الانفعالي ونعتبرها متطلّبات أساسية في المعلّم تتلاءم مع متطلّبات التدريس بالكفاءات.

### 2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

"توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات"

تبيّن نتيجة فحص الفرضية الثانية باستخدام معامل ارتباط بيرسون أنّه لا توجد علاقة بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات لدى عينة الدراسة، أين تحصلنا على معامل ارتباط يساوي **r=-0,016** وهو غير دال عند مستوى الدلالة **0.05**. هذه النتيجة جاءت مخالفة لتوقعنا وافتراضنا بأنّ الانبساط يرتبط إيجابا بتطبيق المقاربة بالكفاءات، حيث انطلقنا في وضع هذه الفرضية من تخمين مفاده أنّ حيازة المعلّم على سمات الانبساط بتحصيله لدرجات مرتفعة على مقياس الانبساط يتلاءم مع متطلّبات التدريس بالكفاءات، حيث أنّ المعلّم الممارس للتدريس بالكفاءات لابدّ أن يكون منفتحا على التّلميذ، متفاعلا معه، حيويا قادرا على تحفيز التّلاميذ وتشجيع تعلّماتهم التعاونية وإدارة علاقاتهم، كما أنّ تعدُّد مهامه من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنشيط وتحفيز كما أشرنا سابقا يتطلّب منه أن يكون نشيطا، في هذا الشأن نجد أنّ **جيرزاك** و**جيرزاك** (2015) يقرّان بأنّ: "المعلّم المنبسط يتواصل مع الآخرين بسهولة، نشيط في العمل، وهذا ما يجعل من نشاطه التربوي إبداعي" **(p84)**. لا ينفتح المعلّم في التدريس بالكفاءات على التّلميذ فقط وإنّما على محيطه في بيئة المدرسة أيضا، وهذا يتطلّب منه أن يكون اجتماعيا ومتجاوبا مع الآخرين وبالأخصّ التّلميذ أين أصبح محور العملية التّعليمية ومشاركا للمعلّم في عملية بناء المعرفة، وهو ما تدعمه نتائج دراسة **عبد النبي** (2007) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانبساط والتواصل لدى المعلّمين.

لذلك فعلى المعلّم أن ينجز نشاطاته التّعليمية على نحو تشاركي أيضا لمعارفه وخبراته مع التّلاميذ والتركيز على مختلف جوانب التّلميذ بدلا من جانب واحد، إنّه هنا "لا يكون منغلقا على نفسه راسما لحدود علاقة تفاعلية مع التّلاميذ فبالنسبة لـ **أومبلويتشز Homplewicz** المعلّم المنغلق رجل سيء، بينما لا يمكن أن يكون المعلّم رجلا سيئا ومربّ في الوقت نفسه" **(Jurzack & Jurzack, 2015, p84).**

تدعم فرضية ارتباط الانبساط والتدريس بالكفاءات أيضا نتيجة دراسة **زيدان** (1981) التي بيّنت أنّ المعلّمين الأكفاء أكثر انبساطا من المعلّمين الأقلّ كفاءة، كما بيّنت دراسة **دياس لاريناس** وآخرون (2011) أنّ المعلّمين في القطاع العام والذين ينتهجون أسلوب تدريسي ميسر لديهم شخصية منبسطة، بيّنت أيضا دراسة **بيولا** و**مامان** (2015) أنّ هناك علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين الانبساط وفعالية المعلّم. مجموع هذه الدراسات تؤيّد فرضيتنا البحثية، إلاّ أنّ النتائج كانت مخالفة لها ولتوقعانا حيث بيّنت عدم وجود علاقة بين الانبساط والتدريس بالكفاءات، وهي تتوافق مع نتائج دراسة **بنت عثمان** (2009) التي توصلت لعدم وجود علاقة بين الانبساطية وفعالية التدريس، وهي الدراسة الوحيدة التي جاءت مؤيّدة لنتيجة دراستنا وهي تعبّر على اتّفاق أنموذج أيزنك وأنموذج العوامل الخمسة الكبرى حسب هذه الدراسة في نفي العلاقة بين الانبساط وأداء المعلّم. ويمكننا تفسير نتيجة دراستنا بالرجوع إلى نتائج استجابات مفردات عينة الدراسة على مقياس الانبساط حيث كانت درجات معظمهم متوسطة وهم يشكّلون نسبة 60% من مجموع مفردات العينة فيما يشكّل المنبسطون ذوي الإثارة المنخفضة نسبة 30% فقط وهي نسبة صغيرة، تشير إلى ارتفاع الإثارة عند معظم مفردات العيّنة وهذا يؤثّر على أدائهم، وعلى نوع العلاقة بين سمات الانبساط والأداء، حيث يعتبر **أيزنك** أنّ هذا العامل عادة ما يجعل العلاقة منحنية بينهما ويؤثّر عليها. من جهته **ليبوير** (2006) يرى أنّ العلاقة بين سمات الشخصية والأداء المهني كثيرا ما تكون منحنية حيث غالبا ما تؤثّر على هذه

العلاقة الظروف البيئية والتي حسبه قد تعيق الإفصاح عن السمات، وجهة النظر هذه تقودنا للحديث مباشرة عن ظروف إجراء الدراسة وخصوصية الفئة المستهدفة بالدراسة، حيث أنّنا استخدمنا بطاقة الملاحظة التقييمية لجمع البيانات بخصوص متغير تطبيق المقاربة بالكفاءات وهي تستدعي حضور الباحث أثناء أداء المعلّم التدريسي، وهذا العامل من شأنه التأثير على سلوك المعلّم وتزييفه، وبالرغم من أنّنا عمدنا إلى إنجاز **5** حصص مع كل أستاذ وقد أوضحنا في فصل سابق أنّ عامل الألفة من شأنه التقليل من مقاومة المعلّم ومن اصطناعية السّلوك، ومع ذلك فإنّ ارتفاع درجات مفردات العيّنة في سمات الكذب يجعلنا نرجّح أنّ مفردات العينة احتفظوا بقدر من اصطناع السلوك، ونرجّح أنّ هذا العامل كان له تأثير قوي على العلاقة بين الانبساط وتطبيق المعلّم للمقاربة بالكفاءات.

في الأخير وانطلاقا ممّا سبق عرضه وأيًّا كانت العوامل التي أثّرت على نتيجة دراستنا، ورغم الأدلة التي تدعم فرضيتنا فإنّنا نعتبر بناء على نتائج دراستنا أنّ سمات الانبساط لا تتلاءم مع "دور المنشّط البيداغوجي" ولا نعتبرها بذلك من المتطلّبات الأساسية في المعلّم التي تتلاءم مع متطلّبات التدريس بالكفاءات.

### 2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

"توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالّة إحصائيا بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات"

تبيّن نتيجة فحص الفرضية الثالثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون أنّه توجد علاقة سالبة وقوية بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات لدى عينة الدراسة، أين تحصلنا على معامل ارتباط يساوي $r=-0,939^{**}$ وهو دال عند مستوى الدلالة **0.01**، هذه النتيجة جاءت متوافقة مع توقعنا وافتراضنا بأنّ سمات الذهانية ترتبط سلبا بتطبيق المقاربة بالكفاءات؛ حيث نعتقد أنّ حيازة المعلّم على درجات منخفضة من الذهانية وهي

التي توافق عامل الواقعية على المتّصل القطبي لمقياس الذهانية حسب **أيزنك**، تمكّنه من إنجاز مهامه التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات من تخطيط وتنشيط تواصلي تفاعلي تساؤلي تنظيمي وتقويم مستمر يوجّه من خلاله تعلّمات التّلاميذ ويرشدها، يدعم افتراضنا هذا اعتقاد **دوناث** بأنّ:

> الشخصيات الذهانية لا يجب أن يكونوا معلّمين منذ البداية فسمات البرود والجفاء وعدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم وعدم قدرتهم على الحبّ، التشاؤم، الهيجان وفقدان السيطرة، تجعلهم متسلّطون وينزعون إلى الانتقام والسخرية من التّلاميذ، وبالتالي يظهرون على أنّهم أشخاص سيّئين، والشخص السيّء كما يرى **أومبلويتشز Haomplewicz** لا يمكن أن يكون معلّما"
> **(Jurczak & Jurczak, 2015, p. 84)**

ويعتبر **دوركايم** أنّ المعلّمين المتسلّطين يقيمون علاقات تسلّطية يظهرون فيها بمظهر السيّد حيث أنّ التّسلّط هنا هو "المبالغة في استخدام السلطة تنجم عنه سلوكات الإكراه والعنف وتتحوّل العلاقة البيداغوجية إلى علاقة شبيهة بتلك التي يقيمها المستعمرون مع المستعمرين" **(وطفة والشّهاب، 2003، ص79)**. إنّهم إذن لا يستطيعون النجاح في بناء علاقة إنسانية ديمقراطية مع التّلاميذ حسب الشكل الذي تفرضه المقاربة بالكفاءات للعلاقة البيداغوجية أو التربوية والتي يؤكّد **جيرزاك** و**جيرزاك** (2015) على ضرورة أن تبنى على التفاهم، الاحترام والثّقة المتبادلين وهذا حسبه ما ييسّر سيرورة الأنشطة التّعليمية. إقامة علاقة بهذا الشكل يتطلّب اتّسام المعلّم بالوعي والواقعية وأن يكون ودودا وعطوفا ويتمتع بروح الدعابة وهذه السمات حسب **يونغ وشو** تسمح بأداء تدريسي جيّد عموما ( **Binti Othman, 2009**)، فالمعلّم الواعي يستطيع تقبّل دور المنشّط بدل دور السلطان البيداغوجي وهو يتّجه نحو أداء مهامه على النحو المطلوب والنجاح في ذلك، يعترف بامتلاك التّلميذ لقدرات وإمكانات تسمح له بأن يبني تعلّماته إذا ما قدّمت له المساعدة من

طرف معلّم يملك خبرات معينة وتجارب، السلطان البيداغوجي أو المعلّم الخطيب في التربية التقليدية لا يشارك تلاميذه خبراته إنّما يلقّنهم معارف وصفها **بورديو** (2005) بأنّها مبهمة يستخدمها كاستراتيجية لفرض سلطانه. من الأدلة أيضا التي تدعم النتيجة التي توصلت إليها دراستنا بشأن فرضية الارتباط السلبي للذهانية بتطبيق المقاربة بالكفاءات هو ما توصلت إليه دراسة **حنا** بأنّ من بين سمات الشخصية اللازمة للنجاح في التدريس هي الواقعية (**زايد، 2009**)، كذلك يعتقد **كاتل** أنّ المعلّمين الأكفاء يتّسمون بسمات التعاطف، والواقعية (**عبد الرحمان، د ت**)، يقرّ كذلك كل من **ويرسما** و**ويرسما** أنّ امتلاك المعلّم لسمات التعاطف، الدفء، الاندفاعية المنخفضة، التثبيط المنخفض، روح الدعابة، القدرة على حل المشكلات، اللانرجسية، واللاتسلّط تساعده على النّجاح في دوره التّعليمي الجديد (**Afir &al, 2012**). تؤيّد كذلك نتيجة دراستنا ما توصلت إليه **بنت عثمان** (2009) أنّ فعالية التدريس ترتبط بقوة بسمات الضمير أو الوعي حسب تشكيلة أنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ويقابلها في تشكيلة أيزنك الواقعية. فيما نجد دراسة **بيولا** و**جوزيف** (2015) تنفي وجود علاقة بين سمات الضمير وفعالية المعلّم، يعود هذا الاختلاف في نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراستنا إلى اختلاف أساليب تقدير التدريس حيث تعتمد دراسة **بيولا** و**جوزيف** على مقياس الفعالية فيما تعتمد دراستنا على بطاقة الملاحظة التقييمية، كذلك فإنّنا نعتقد انطلاقا من الأدلّة التي قمنا بتقديمها سابقا أنّ نتيجة هذه الدراسة غير منطقية ويعود تحصيل هذه النتيجة إلى اعتماد الباحثين على عينة قصدية، والعينات القصدية لا تتّبع التوزيع الاعتدالي للبيانات وهذا يعتبر عاملا قويا في التأثير على معامل الارتباط الذي تم اختياره دون مراعاة شروط استخدامه.

أخيرا وانطلاقا مّما سبق عرضه من دلائل تؤيّد النتيجة التي توصلت إليها دراستنا نستنتج أنّها نتيجة منطقية تستند إلى أدلّة قوية، وعليه فإنّنا نعتبر أنّ من السمات التي

لابدّ أن تتوفر في المعلّم في دوره الجديد "دور المنشّط البيداغوجي" هي سمات الواقعية أو الوعي ونعتبرها متطلّبات أساسية تتلاءم مع متطلّبات التدريس بالكفاءات.

**2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة**

"توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات"

تبيّن نتيجة فحص الفرضية الرابعة باستخدام معامل ارتباط **بيرسون** أنّه لا توجد علاقة سالبة بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات لدى عينة الدراسة، أين تحصلنا على معامل ارتباط يساوي **0,108** وهو غير دال عند مستوى الدلالة **0.05**، هذه النتيجة جاءت مخالفة لتوقعاتنا وافتراضنا بأنّ سمات الكذب ترتبط سلبا بتطبيق المقاربة بالكفاءات؛ حيث نعتقد أنّ حيازة المعلّم على درجات منخفضة من الكذب (الذي يقصد به **أيزنك** التزييف الاجتماعي والاستجابة على النحو الذي يوافق المجتمع)، يتعارض مع متطلّبات التدريس بالكفاءات لأنّ سمات الكذب لا تسمح باستقرار أداء المعلّم التدريسي والتدريس بالكفاءات سيتأثر بوجود ملاحظين أين يتوافق أداءه مع متطلّبات التدريس بالكفاءات؛ نتوقف هنا لنوضح أنّ هذا الاحتمال كان مفترضا عند استخدامنا بطاقة الملاحظة التقييمية والتي تعتمد تقدير الملاحظين بدل التقدير الذاتي الذي اعتبرنا أنّه سيميل للتزييف، كما عمدنا لتطبيق البطاقة على خمس حصص متفرقة من أجل إدخال عامل الألفة الذي من شأنه التقليل من تزييف السلوك. عدم استقرار السلوك التدريسي للمعلّم لا يتأثّر بوجود زائرين فقط يتأثّر كذلك باستجابات التّلاميذ والضغوط البيئية فمثلا ضغط الانتهاء من البرنامج في وقت محدّد سيستجيب له المعلّم الذي يحوز على درجات مرتفعة من التزييف بموافقة الهيئات الأعلى من موافقة سلوكه التدريسي لمتطلّبات المقاربة بالكفاءات، هذا الأمر سيقودنا إلى القول بأنّ اتّسام المعلّم بسمات الكذب أو التزييف الاجتماعي سيجعل سلوكه التدريسي متذبذب يستجيب للمواقف والظروف البيئية المختلفة

في بيئة المدرسة ولما تنتظره الجماعة منه حيث كشفت دراسة **بيولا** و**جوزيف** (2015) عن ارتباط التوافق مع بعد العلاقة الشخصية على مقياس فعالية المعلّم. هذا يجعله أيضا يقوم بالممارسات التدريسية في ظروف اجتماعية دون أخرى حيث قد يخطط للدرس في ظروف ولا يفعل ذلك في ظروف أخرى، قد يقوّم وفق الشكلين الأولين للتقويم وهما التشخيصي والتكويني في ظروف ولا يفعل ذلك في ظروف أخرى لم نذكر التقويم التحصيلي لأنّ اختباراته عادة ما تأخذ طابع رسمي وتكون جماعية وقد ذكرنا سابقا أنّ المعلّم المزيّف اجتماعيا ينزع دائما لموافقة الجماعة، وهو الأمر نفسه بالنسبة للتنشيط حيث قد ينتهج التنشيط وفق بيداغوجيا الكفاءات في ظروف معينة ويعمد إلى التلقين في ظروف أخرى، وهو الأمر نفسه بالنسبة لتفاعلات المعلّم مع تلاميذه. من الأدلة التي تدعم فرضيتنا هذه هو ما توصلت إليه دراسة **هاريسون** (2009) بأنّ سمة التوافق ارتبطت سلبا بأداء المعلّم حسب معظم نتائج الدراسات الثلاثة عشر التي شكّلت عينة دراسته، كشفت أيضا دراسة **زيدان** (1981) أنّ المعلّمين الأكفاء يتّسمون بالصراحة (البعد القطبي على متّصل الكذب حسب **أيزنك**). ويعتقد ألين دعما لهذه النتائج أنّ المعلّمين الجيّدين يتّسمون بالوضوح والصراحة (**ألين، ص512**). كشفت كذلك دراسة **بنت عثمان** (2009) عن وجود ارتباط بين سمات التوافق وفعالية المعلّم. إذن ما نلاحظه أنّ مختلف الأدلة تؤسّس لفرضيتنا لذلك فإنّ النتيجة كانت مدهشة بالنسبة لنا نظرا للأدلة القوية التي تؤيّدها ومع ذلك فإنّنا نرى أنّها أيضا منطقية حيث أنّ ارتباط الكذب بأداء المعلّم سيؤثّر حتما على الإقرار بإمكانية تنبئه إلى جانب بقية السمات بأداء المعلّم لأنّ استجابات المعلّم المزيّف اجتماعيا لن تعبّر بأي حال عن أداء حقيقي وإنّما عن أداء ظرفي غير ثابت وهذا من شأنه التأثير على العلاقة وجعلها منحنية.

وفي الأخير وانطلاقا مّما سبق عرضه فإنّنا ندعم نتيجة دراستنا بالرغم من عدم موافقتها لافتراضنا وللأدلة البحثية التي تبرهن على صحة فرضيتنا في ظروف مخالفة وعليه فإنّنا نعتبر أنّ سمات الكذب لا تتلاءم مع متطلّبات التدريس بالكفاءات.

## 3-استنتاج عام

حصيلة دراستنا بيّنت وجود علاقة عكسية بين سمات بعدي العصابية والذهانية المشكّلان لأبعاد سمات الشخصية التي حدّدها **أيزنك** في أنموذجه وتطبيق المقاربة بالكفاءات، فيما انتفى الارتباط بين بعدي الكذب والانبساط مع تطبيق المقاربة بالكفاءات، وقد كانت النتائج على النحو التالي:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

– لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

– توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

– لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات الكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

هذه النتائج التي توصلت إليها دراستنا تبرهن على ارتباط سمات الشخصية بأداء المعلّم، وتعزّز الدعاوي البحثية لتعميق الدراسة في مجال الشخصية والتّعليم والسعي لإيجاد أنموذج فعّال موحّد يكون أداة فعّالة ومستقلة عن الجوانب المعرفية للمعلّم في انتقاء المعلّمين المنتسبين لهذه المهنة.

توضح كذلك نتائج هذه الدراسة أنّ سمات الشخصية من شأنها التأثير على أداء المعلّم ومساعدته في ذلك حيث تشكّل نسقا استجابيا في وضعيات معينة تُعتبر المهنة أحدها يسمح بالتوافق معها من عدمه، واتّفاقا مع أيزنك الذي يعتبر هذه الأنساق ثابتة نسبيا فإنّها تكون سابقة عن التحاق المعلّم بمهنة التّعليم، وهذا مبرّر آخر لضرورة دراسة ارتباطات الشخصية بأدائه ومحاولة إيجاد أنموذج تنبئي فعّال يسمح بانتقاء المعلّمين المناسبين لمهنة التّعليم بمتطلّباتها الحديثة.

## خاتمة

سعينا في دراستنا هذه إلى التحقّق من العلاقة بين سمات شخصية المعلّم وتطبيق المقاربة بالكفاءات، محاولين التعرّف على أيّ سمات الشخصية تتلاءم مع أداء المعلّم التدريسي وفق هذه المقاربة، وقد ارتكزت دراستنا على فحص السمات التي حدّدها أيزنك في أنموذجه.

توصلنا من خلالها إلى تأكيد وجود ارتباط بين سمات الشخصية العصابية والذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات، وهو ارتباط عكسي يدل على أنّ ارتفاع درجة الأداء تتطلّب انخفاض درجات المعلّم في العصابية والذهانية أيضا، في حين نفت دراستنا ارتباط سمات الانبساط والكذب مع تطبيق المعلّم للمقاربة بالكفاءات.

انطلاقا من هذه النتائج تبيّن لنا أنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يتطلّب اتّسام المعلّم بسمات الشخصية المتّزنة انفعاليا والواقعية وفق أنموذج **أيزنك**؛ هذا يقودنا إلى القول أنّ المهام الجديدة للمعلّم من تيسير وتوجيه وتنشيط وتدريب وتقويم تتلاءم مع سمات الاتّزان الانفعالي والواقعية أو الضمير. وبناءً على هذه النتائج فإنّنا نرى أنّه من الأهمية أن تحظى سمات شخصية المعلّمين بتوجيه البحوث إليها وتعميقها في هذا المجال لأنّ نتائج البحوث القليلة تضاف إليها نتائج دراستنا، وبالرغم من عدم اتّفاق نتائجها كلّها، وعدم إيجاد أنموذج تنبئي ذو مصداقية مرتفعة، تشير إلى أنّ البحث في سمات شخصية المعلّم يشكّل مجالا واعدا ومن شأنه أيضا أن يجد حلولا كثيرة لمشكلات التعليم ومشكلات انتقاء المعلّمين.

في الأخير فإنّنا سنختم دراستنا هذه ببعض التوصيات التي قد تكون ميلادا جديدا لبحوث لاحقة في هذا المجال، ونحوصلها في:

## خاتمة

-ندعو لتعميق البحث في مجال سمات الشخصية وأداء المعلّم.

- أهمية فحص نماذج أخرى من نماذج الشخصية والمقارنة بينها لتحديد أيّها أكثر ارتباطا بالتّعليم وأدقها تنبؤا بسلوك المعلّم التّعليمي الناجح.

- إجراء دراسات مشابهة لفحص سمات معلمي مختلف المراحل التّعليمية الثلاث وتحديد السمات الشخصية المشتركة بينهم في ارتباطها بأداء المعلّمين.

- اعتماد نتائج هذه الدراسة في عملية انتقاء المعلّمين محليا، باعتبارها الدراسة المحلية الوحيدة التي تناولت بالدراسة موضوع سمات شخصية المعلّمين وعلاقتها بالتدريس بالكفاءات بتضمين معلّمين لمختلف المواد في العينة ودون استثناء رتبة معينة أو سنوات خبرة معينة أو جنس معيّن أو مؤهل علمي معيّن وهذا يساعد على تعميم النتائج البحثية.

# المراجـــــع

## المراجع

### المراجع العربية


أبو هشام السيّد محمد. (أبريل, 2007). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة "دراسة عاملية". *مجلة كلية التربية*(70).

إرزيل رمضان، و حسونات محمد. (2002). *نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات* (ط1، ج1). تيزي وزو: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

اسليماني العربي. (2006). *الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية* (ط1). المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

الأسود الزهرة. (2014). الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية. *أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم التدريس*. ورقلة، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

ألين بيم ب. (2010). *نظرية الشخصية "الارتقاء، النمو، التنوع"* (ط1). (علاء الدين ألين، و وآخرون، المترجمون) الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

انجلر باربارا. (1991). *مدخل إلى نظريات الشخصية* (ط2). ( فهد عبد الله بن دليم، المترجمون) (دب): دار الحارثي للطباعة والنشر.

الأنصاري بدر محمد. (1999). *مقدمة لدراسة الشخصية* (ط1). الكويت: دار السلاسل.

الأنصاري بدر محمد. (2012). *مقدمة لدراسة الشخصية* (ط2). الكويت: دار السلاسل.

أوشن بوزيد. (2013). الكفايات المهنية وعلاقتها ببعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية في الجزائر. *مجلة الابداع الرياضي*(10)، 152-127.

أولاد الفقيهي عبد الواحد. (2012). *الذكاءات المتعددة التأسيس العلمي* (ط1). د ب: د ن.

أيزنك هانز ج. (1996). (عبد المجيد تواتي، المترجمون) علم النفس الحديث ونتائجه الاجتماعية، سوريا: منشورات وزارة الثقافة.

الترتوري محمد عوض، و القضاة محمد فرحان. (2006). *المعلّم الجديد "دليل المعلّم في الإدارة الصفية الفعّالة"* (ط1). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الداهري صالح حسن. (2005). *سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته*. د ب: دار وائل للطباعة والنشر.

الزيتني محمود محمد. (1974). *سيكولوجية الشخصية بين النظرية والتطبيق* (ط1). مصر: دار المعارف.

الصيفي عاطف. (2009). *المعلّم واستراتيجيات التعليم الحديث* (ط1). الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العنزي يوسف بن سطام. (2010). الذكاء الانفعالي والسّمات الشخصية لدى المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات. *أطروحة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية*. الرياض، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الفتلاوي سهيلة محسن كاظم. (2004). *تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلّم أنموذج في القياس والتقويم التربوي* (ط1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

اللحية الحسن. (2006). *الكفايات في علوم التربية بناء الكفاية*. د ب: إفريقيا الشرق.

المصري إيهاب عيسى، و محمد طارق عبد الرؤوف. (2013). *الكفايات المهنية والمهارات التدريبية والتدريب* ط1). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

المنيزل عبد الله فلاح، و غرايبية عايش موسى. (2006). *الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية* (3). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بخات رحيمو، الطراري فائزة، أبو رقيق عائشة، الإدريسي فاطمة ، الحودي محمد، بلكبير محمد، . . . أزطيط قاسم. (أبريل, 2006). المقاربات والبيداغوجيات الحديثة. *مصوغة خاصة بتكوينالمعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل*. المملكة المغربية: مديرية تكوين الأطر.

برافين لورانس أ. (2010). *علم نفس الشخصية* (المجلد 1). (المركز القومي للترجمة، المحرر، عبد الحليم محمود السيد، أيمن محمد عامر، و محمد يحي الرخاوي، المترجمون) القاهرة.

برزمسكي هالينا. (د ت). *بيداغوجيا الفوارق*. (عبد السّلام عزيزي، فريدة شنّان ، ربيعة حوّاج، وسيلة بوزيت، صليحة هاشمي، و ليندة بن بسّي، المترجمون) الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

بلقيدوم بلقاسم. (2013). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة. *أطروحة دكتوراه علوم في علوم التربية*. قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإجتماعية والعلوم الانسانية، ، جامعة سطيف 2.

بن تريدي بدر الدين. (2010). *قاموس التربية الحديث* (ط1). الجزائر: دار الراجعي للنشر والطباعة.

بن معزوزة خديجة، و قماري محمد. (2017). مقياس أيزنك المعدّل (EPQR) النسخة الجزائرية لعينة من الموظفين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 4*(2)، 279-294.

بورديو بيار، و باسرون جان كلود. (2007). *إعادة الانتاج الاجتماعي في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم* (ط1). (ماهر تريمش، المترجمون) لبنان: المنظمة العربية للترجمة.

بوضياف سميرة. (2013). احتراف مهنة التدريس. *مجلة البحوث والدراسات الانسانية*(07).

بوعيشة نورة. (2008). الممارسات التدريسية للمعلّمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات–دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير. قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

بوناب فريد. (2015). الكفاءات المهنية وعلاقتها بتقدير الذات للمعلمين. لعليبي إبراهيم، *من قراءات المركز* (الصفحات 3-61). المركز الوطني للوثائق التربوية.

بياجيه جان. (2002). *سيكولوجيا الذكاء* (ط2). (يولاند عمانوئيل، المترجمون) لبنان: عويدات للنشر والطباعة.

بيرودو ميشال. (2016). *مهنة المعلم في سبعين سؤالا* (ط1). (حصاد زقاي ، و عبد الرحمان عرابي، المترجمون) الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

جابر عبد الحميد جابر. (1990). *نظريات الشخصية "البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم"* (ط1). مصر: دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.

جابر عبد الحميد جابر. (2000). *مدرّس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنية* (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

جنسن إريك. (2007). *التدريس الفعّال: أكثر من 1000 طريقة عملية للتدريس الناجح* (ط1). المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.

حاجي فريد. (2005). *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات*. الجزائر: دار الخلدونية.

خضير رائد، الخوالدة محمد، مقابلة نصر، و بني ياسين محمد. (2012). خصائص معلم اللغة العربية الفعّال: دراسة مقارنة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8*(2)، 181-167.

خوري توما جورج. (1996). *الشخصية مفهومها سلوكها وعلاقتها بالتعلّم* (ط1). لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

ديوي جون. (1978). *المدرسة والمجتمع* (ط2). (الرحيم أحمد حسن، المترجمون) لبنان: الحياة منشورات دار مكتبة.

راي برنارد، كاريت فانسان، و كهن صابين. (2015). *الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم*. (مصطفى بن حبيلس، المترجمون) الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

رحموني عبد المجيد. (2019). علاقة بعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية بالممارسات التدريسية أثناء الدرس في الطور الثانوي – دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية بجاية. *مجلة الإبداع الرياضي، 2 مكرر ج 3*(10)، 155-135.

رمضان منال حسن. (2016). *استراتيجيات التعلّم النشط: التعلّم النشط، ضبط الذات، التفكير الإيجابي، الإبداع والشعور الابداعي* (ط1). الأردن: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

روجيرس إكزافيي. (2006). *المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية*. (ناصر موسى بختي، المترجمون) الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

زايد محمد نبيل. (2009). *الأسس والنظريات النفسية في دراسة شخصية المعلم وتطورها* (ط1). د ب: دار الكتاب الحديث.

زبدي ناصر الدين. (2013). *سيكولوجية المدرّس دراسة وصفية تحليلية* (ط2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

زيدان مصطفى محمد. (1981). *الكفاية الانتاجية للمدرس* (ط1). المملكة العربية السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

سفيان نبيل صالح. (2004). *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي* (ط1). مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.

سوفي نعيمة. (2011). الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكّم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط. *مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي*. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية. جامعة منتوري قسنطينة.

شرقي محمد. (2010). *مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير –دراسة سوسيوبيداغوجية–* (ط1). المغرب: إفريقيا الشرق.

شلوف حسين. (2015). الطرائق النشطة وترقية تدريس اللغة العربية. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

صوشة الرّبح علي. (د ت). *التعليميّة وأهميتها في المقاربة بالكفاءات*. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

طعيمية رشدي أحمد. (2006). *المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه* (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الخالق أحمد محمد. (1987). *الأبعاد الأساسية للشخصية* (ط4). مصر: دار المعرفة الجامعية.

عبد الرحمان محمد السيّد. (1998). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد السلام مصطفى عبد السلام. (2002). *أساسيات التعليم والتطوير المهني للمعلّم* (ط1). مصر: دار الجامعة الجديدة.

عبد النبي محمد محمود محمد. (فبراير, 2007). الانبساط والعصابية في علاقتهما بالتواصل الفعّال. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 17*(54)، 359-334.

عبد بقيعي نافز أحمد. (2015). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الويفي لدى معلّمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8*(11)، 447-427.

عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، و بن قناب الحاج. (2009). *تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات* . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

غريب عبد الكريم. (2011). *بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم* (ط2). المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

غنيم سيّد. (د ت). *سيكولوجية الشخصية: محدّداتها، قياسها، نظرياتها* (ط1). مصر: دار النهضة العربية.

فضالة علي صالح. (2010). *مهارات التدريس الصفي* (ط1). الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

فويات-كونينغام إيزولد. (2013). *المكوّن الجديد: كيف تحضر، تنشط وتقوم عملية التكوين* (ط3). (ربيعة حواج، فايزة بركوش، وسيلة بوزيت، ليندة بن بسي، و فريدة شنان، المترجمون) الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

محمد صفاء أحمد. (2009). *التعلّم بالاكتشاف والمفاهيم العلمية في رياض الأطفال* (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

نبهان يحي محمد. (2012). *مهارة التدريس* (ط1). د ب: دار اليازوري.

وايمر ماريلين. (2017). *التدريس المتمركز حول المتعلّم: خمسة تغييرات أساسية في عملية التدريس* (اط1). (رشا صلاح الدخاخني، المترجمون) د ب: هنداوي.

وطفة علي أسعد، و الشهاب علي جاسم. (2003). *علم الاجتماع المدرسي بنيوية المدرسة ووظيفتها الاجتماعية* (ط1). الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.

## المراجع الأجنبية


Afir, M. I., Rashid, A., Tahira, S. S., & Akhter, M. (2012, september). Personality and teaching: An Investigation into prospective teacher's personality. *international journal of humanities and social science, 2*(17), 161-171.

Albakhshi, G. (2011, March). On the impacts of gender and personality types on Iranian EFL teacher's theaching efficacy and teaching activities prefernces. *Iranian journal of applied linguistics (IJAL), 14*(1), 1-22.

Binti Othman, F. (2009). *A Study on personality that influences teaching effectiveness.* Research submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Master of Business Administration.

Brahimi, C., Farley, C., & Joubert, P. (2011). *L'approche par compétence un levier de changement des pratiques en santé publique au Qébec.* institut national de santé publique du Québec, Québec.

Bressoux, P., Amigues, R., Arnoux, M., Barre-DeMiniac, C., Clanet, J., Dessus, P., . . . Raby, F. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.* Hal.

Buela, S., & Mamman, J. C. (2015, October-December). Rolationship between personality and teacher effectiveness of High school teachers. *the international journal of indian psychology, 3*(7), 57-70.

Corcoran, R., & O'flaherty, J. (2016, November 08). Personality development during teacher preparation. *Frontiers in psychology, 7*, 1-10.

Dias Larenas, C. H., Andrea, V., Moran, R., & Jocelyn Poblete Rivera, K. (2011, April). Comparing teaching styles and personality types of EFL instructors in the public and private sectors. *Profile, 13*(1), 111-127.

*Dictionnaire de la psychologie: Larousse.* (s.d.).

Ghosn, R. (2012). De la conceptualisation de la compétences à sa modélisation didactique: vers une approche par compétences pour l'enseignement du français au liban. *doctorat en sciences du langage*. Université Paul Valéry-Montpellier III: Hal.

Goncz, L. (2017). Teacher personality: areview of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open review of educational research, 4*(1), 75-95.

Harrison, J. K. (2019). Do teacher's personality traits predict their performance? Acomprehensive review of the empirical literature france 1990 to 2018. ETS Research Report Series.

John, O., & Srivastava, S. (1999). *The big-five trait taxonomy: History, Measurement, and theoretical perspectives* (2 ed.). (U. o. california, Ed.)

Jurczak, I., & Jurczak, E. (2015). Personality of the teacher as an important element in the educational process of the child. *Pedagogika Rodrimy, 5*(2), 79-88.

Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2018). A Meta-Analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*.

Leboyer, C. L. (2005). *La personalité "un facteure essentielde réussite dans le monde du travail.* edition d'organisation.

Lelord, F., & André, C. (2000). *Comment gérer les personnalité difficile.* Odile Jacobe.

Longpré, P. (2013, Mai). Personnalité et compétences en emploi: comparaison de la capacité prévisionnelle de deux configurations de la personnalité (Thése doctorat). *Thése présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de philosophiae Doctor (PHD) en psychologie-recherche et intervention*. psycologie, Université de Montréal.

Morizof, J. (2003, Juin). Le développement de la personnalité de l'homme de l'adolescence au milieu de la vie "approches centrées sur les variables et sur les personne". *Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de philosophiae Doctor (PHD) en psychologie*. de psychologie.

Previn, L. A., & John, O. P. (2005). La personnalité de la théorie à la recherche. De boeck.

Raymond, V. (2011). *Apprentissage et enseignement théories et pratiques* (éd. 2). (Chenelière Education inc, Éd.) canada.

Rolland, J. P. (2004). *L'évaluation de la personnalité le modèle en cinq facteurs.* Belgique: Mardaga.

Ruffenach , M., & Courtillot, D. (2009). *Enseigner les sciences physique: l'enseignement par compétences.* France: Bordas.

Salaudin, A. K., Mawarin , M., & Azlan, A. K. (2019, septembre 27). The relationship between personality traits and job satisfaction among secondary school teachers in putrajaya. *international journal of acadimic research in business and social sciences, 9*(13), 445-456.

Samuel, A. (1995). *Pour une pédagogie active et créative.* Québec: Presses de l'université du Québec.

Synders, G. (2012). *Pédagogie progressiste: éducation traditionnelle et éducation nouvelle* (Vol. centre national du livre ). Resses universitaires de Frances.

Üstüner, M. (2017, September). Personality and attitude towards teaching profession: Mediating role of self efficacy. *Journal of, 5*(9), 70-82.

Wiwi , R. Q. (2016). An analysis of teacher's pedagogical competence in teaching english for young learnes at Nora islamic school cirebon. *A thesis submitted to englich language teaching department tarbya and teacher training faculty*. Syekh Nuriati state islamic institue cirebon in partial fulfillement of the requirements of undergraduate degree.

# الـمـلاحـــق

# الملحق رقم (1)

## مقياس أيزنك لسمات الشخصية

### تعليمة المقياس:

إليك مجموعة من العبارات وهي مواقف يمكن أن تواجهك في حياتك اليومية، المطلوب منك قراءة كل عبارة والإجابة بوضع العلامة (+) تحت أحد البديلين (نعم) أو (لا)، مع العلم أنّه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، والأجدر هي التي تعبر فعلا عن موقفك، أجب بسرعة ولا تفكر كثيرا حول المعنى الدقيق لكل عبارة.

### البنود:

| الرقم | البند | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 1 | لديك هوايات كثيرة متنوعة | 2 | 1 |
| 2 | تفكر في الأمور قبل أن تقدم على عمل أي شيء | 2 | 1 |
| 3 | يتقلب مزاجك في أغلب الأحيان | 2 | 1 |
| 4 | هل حدث مرة أن قبلت المديح أو الثناء على شيء قام به غيرك | 1 | 2 |
| 5 | أنت كثير الكلام | 1 | 2 |
| 6 | يقلقك أن تكون عليك ديون | 1 | 2 |
| 7 | يحدث أحياناً أن تشعر بالتعاسة دون سبب | 2 | 1 |
| 8 | حدث في أي موقف أن كنت جشعا فأخذت لنفسك من أي شيء أكثر مما يخصك. | 1 | 2 |
| 9 | تغلق باب غرفتك بعناية في البيت | 1 | 2 |
| 10 | أنت أقرب إلى الحيوية. | 2 | 1 |
| 11 | يضايقك كثيراً أن ترى طفلاً أو حيواناً يتعذب | 1 | 2 |
| 12 | تقلق في كثير من الأحيان على أمور لم يكن من الصائب فعلها أو قولها. | 2 | 1 |
| 13 | تحافظ دائما على وعودك مهما يكن ذلك متعبا لك | 2 | 1 |
| 14 | تنطلق عادة وتمتع نفسك إذا ذهبت لحفلة مرحة. | 2 | 1 |
| 15 | تتعصب بسهولة | 2 | 1 |
| 16 | حدث أن ألقيت اللوم على شخص آخر لخطأ تعرف أنك المسئول الحقيقي عنه | 1 | 2 |
| 17 | تستمتع بلقاء أشخاص لم تكن تعرفهم من قبل | 2 | 1 |
| 18 | تعتقد أن التأمين على الحياة والممتلكات فكرة جيدة | 1 | 2 |
| 19 | تُجرح مشاعرك بسهولة | 2 | 1 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 20 | كل عاداتك حسنة ومحببة | 2 | 1 |
| 21 | تميل لأن تبقى بعيداً عن الأضواء في المناسبات الاجتماعية | 1 | 2 |
| 22 | يمكن أن تأخذ عقاقير أو مركبات يمكن أن يكون لها آثار خطيرة على صحتك | 2 | 1 |
| 23 | تشعر غالباً أنك متضايق | 2 | 1 |
| 24 | حدث أن أخذت شيئاً مهما كانت قيمته يخص شخصاً آخر | 1 | 2 |
| 25 | تحب الخروج من المنزل كثيرا | 2 | 1 |
| 26 | تستمتع بمساعدة الأخرين | 1 | 2 |
| 27 | يضايقك في أغلب الأحيان الشعور بأنك اقترفت ذنبا | 2 | 1 |
| 28 | يحدث أحياناً أن تتكلم عن أشياء أو موضوعات لا تعرفها | 1 | 2 |
| 29 | تفضل القراءة أكثر من مقابلة الناس | 1 | 2 |
| 30 | لك أعداء يريدون إيذاءك | 2 | 1 |
| 31 | تعتبر نفسك شخصا عصبيا | 2 | 1 |
| 32 | لك أصدقاء كثيرون | 2 | 1 |
| 33 | تستمتع بعمل مقالب للآخرين قد تؤذيهم في بعض الأحيان | 2 | 1 |
| 34 | تشعر بأنك مهموم باستمرار | 2 | 1 |
| 35 | عندما كنت طفلاً كنت تنفذ ما يطلب منك فوراً ودون تذمر | 2 | 1 |
| 36 | تعتبر نفسك شخصا يعطي أكثر ولا يحزن كثيرا | 2 | 1 |
| 37 | العادات الحميدة لها أهمية كبيرة في حياتك | 1 | 2 |
| 38 | تقلق على ما تتوقع أن يحدث لك من أمور سيئة | 2 | 1 |
| 39 | حدث أن أتلفت أو ضيعت شيئاً يملكه شخص آخر | 1 | 2 |
| 40 | عادة ما تبادر بالتعرف على أصدقاء جدد | 2 | 1 |
| 41 | تعتبر نفسك متوترا أو سريع الاستثارة | 2 | 1 |
| 42 | تكون في الغالب صامتاً وأنت مع أشخاص آخرين | 1 | 2 |
| 43 | تعتقد أن الزواج ضرورة اجتماعية | 1 | 2 |
| 44 | تتفاخر بنفسك قليلاً من حين لآخر | 1 | 2 |
| 45 | يمكنك بسهولة أن تدخل الحيوية على حفلة أو جلسة مملة | 2 | 1 |
| 46 | يضايقك الذين يقودون سياراتهم في الطريق العام بحرص شديد | 2 | 1 |
| 47 | تقلق على صحتك عندما يصيبك مرض | 2 | 1 |
| 48 | حدث أن قلت شيئاً سيئاً أو قبيحاً على شخص آخر | 1 | 2 |
| 49 | تحب أن تقول نكتا أو حكايات مسلية لأصدقائك | 2 | 1 |
| 50 | تستوي في نظرك معظم الأمور بحيث تجد أن لها معنى واحد | 2 | 1 |
| 51 | حدث ان كنت غير مؤدب مع والديك عندما كنت طفلا | 1 | 2 |
| 52 | تحب الاختلاط بالناس | 2 | 1 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 53 | تشعر بالقلق إذا عرفت أن هناك أخطاء في عملك | 1 | 2 |
| 54 | تعاني من قلة النوم | 2 | 1 |
| 55 | تغسل يديك دائماً قبل الأكل | 2 | 1 |
| 56 | يكون لديك في معظم الأحيان إجابة جاهزة عندما يسألك الآخرون | 2 | 1 |
| 57 | تحب أن تصل قبل مواعيدك بوقت كاف | 1 | 2 |
| 58 | عادة ما تشعر بالتعب والإرهاق بدون سبب. | 2 | 1 |

## مقياس الانبساط

| الرقم | البند | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 1 | لديك هوايات كثيرة متنوعة | | |
| 10 | أنت أقرب إلى الحيوية | | |
| 14 | تنطلق عادة وتمتع نفسك إذا ذهبت لحفلة مرحة | | |
| 17 | تستمتع بلقاء أشخاص لم تكن تعرفهم من قبل | | |
| 21 | تميل لأن تبقى بعيداً عن الأضواء في المناسبات الاجتماعية | | |
| 25 | تحب الخروج من المنزل كثيرا | | |
| 29 | تفضل القراءة أكثر من مقابلة الناس | | |
| 32 | لك أصدقاء كثيرون | | |
| 36 | تعتبر نفسك شخصا يعطي أكثر ولا يحزن كثيرا | | |
| 40 | عادة ما تبادر بالتعرف على أصدقاء جدد | | |
| 42 | تكون في الغالب صامتاً وأنت مع أشخاص آخرين | | |
| 45 | يمكنك بسهولة أن تدخل الحيوية على حفلة أو جلسة مملة | | |
| 49 | تحب أن تقول نكتا أو حكايات مسلية لأصدقائك | | |
| 52 | تحب الاختلاط بالناس | | |
| 56 | يكون لديك في معظم الأحيان إجابة جاهزة عندما يسألك الآخرون | | |

## مقياس العصابية

| الرقم | البند | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 3 | يتقلب مزاجك في أغلب الأحيان | | |
| 7 | يحدث أحياناً أن تشعر بالتعاسة دون سبب | | |
| 12 | تقلق في كثير من الأحيان على أمور لم يكن من الصائب فعلها أو قولها | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 15 | تتعصب بسهولة | | |
| 19 | تُجرح مشاعرك بسهولة | | |
| 23 | تشعر غالباً أنك متضايق | | |
| 27 | يضايقك في أغلب الأحيان الشعور بأنك اقترفت ذنبا | | |
| 31 | تعتبر نفسك شخصا عصبيا | | |
| 34 | تشعر بأنك مهموم باستمرار | | |
| 38 | تقلق على ما تتوقع أن يحدث لك من أمور سيئة | | |
| 41 | تعتبر نفسك متوترا أو سريع الاستثارة | | |
| 47 | تقلق على صحتك عندما يصيبك مرض | | |
| 54 | تعاني من قلة النوم | | |
| 58 | عادة ما تشعر بالتعب والإرهاق بدون سبب | | |

## مقياس الذهانية

| الرقم | البند | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 6 | يقلقك أن تكون عليك ديون | | |
| 9 | تغلق باب غرفتك بعناية في البيت | | |
| 11 | يضايقك كثيراً أن ترى طفلاً أو حيواناً يتعذب | | |
| 18 | تعتقد أن التأمين على الحياة والممتلكات فكرة جيدة | | |
| 22 | يمكن أن تأخذ عقاقير أو مركبات يمكن أن يكون لها آثار خطيرة على صحتك | | |
| 26 | تستمتع بمساعدة الأخرين | | |
| 30 | لك أعداء يريدون إيذاءك | | |
| 33 | تستمتع بعمل مقالب للآخرين قد تؤذيهم في بعض الأحيان | | |
| 37 | العادات الحميدة لها أهمية كبيرة في حياتك | | |
| 43 | تعتقد أن الزواج ضرورة اجتماعية | | |
| 46 | يضايقك الذين يقودون سياراتهم في الطريق العام بحرص شديد | | |
| 50 | تستوي في نظرك معظم الأمور بحيث تجد أن لها معنى واحد | | |
| 53 | تشعر بالقلق إذا عرفت أن هناك أخطاء في عملك | | |
| 57 | تحب أن تصل قبل مواعيدك بوقت كاف | | |

## مقياس الكذب

| الرقم | البند | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 2 | تفكر في الأمور قبل أن تقدم على عمل أي شيء | | |
| 4 | هل حدث مرة أن قبلت المديح أو الثناء على شيء قام به غيرك | | |
| 5 | أنت كثير الكلام | | |
| 8 | حدث في أي موقف أن كنت جشعا فأخذت لنفسك من أي شيء أكثر مما يخصك | | |
| 13 | تحافظ دائما على وعودك مهما يكن ذلك متعبا لك | | |
| 16 | حدث أن ألقيت اللوم على شخص آخر لخطأ تعرف أنك المسئول الحقيقي عنه | | |
| 20 | كل عاداتك حسنة ومحببة | | |
| 24 | حدث أن أخذت شيئاً مهما كانت قيمته يخص شخصاً آخر | | |
| 28 | يحدث أحياناً أن تتكلم عن أشياء أو موضوعات لا تعرفها | | |
| 35 | عندما كنت طفلاً كنت تنفذ ما يطلب منك فوراً ودون تذمر | | |
| 39 | حدث أن أتلفت أو ضيعت شيئاً يملكه شخص آخر | | |
| 44 | تتفاخر بنفسك قليلاً من حين لآخر | | |
| 48 | حدث أن قلت شيئاً سيئاً أو قبيحاً على شخص آخر | | |
| 51 | حدث ان كنت غير مؤدب مع والديك عندما كنت طفلا | | |
| 55 | تغسل يديك دائماً قبل الأكل | | |

# الملحق رقم (2)

## بطاقة الملاحظة التقييمية

| المحور | الرقم | البند |
|---|---|---|
| التخطيط للدرس | 01 | يحدد عنوان المقطع التّعلّمي |
| | 02 | يحدد الكفاءة المستهدفة |
| | 03 | يحدد مؤشرات الكفاءة |
| | 04 | يحدد خطوات سير الدرس (وضعية الانطلاق، الوضعية التّعلّمية، وضعية التقويم) |
| | 05 | يحدّد الأنشطة الملائمة لبناء التّعلّمات |
| | 06 | يحدد الفرضيات المناسبة |
| | 07 | يحدّد الوسائل المناسبة (كتاب، خريطة، جهاز، مجسمات، أدوات هندسية، وثائق، قاموس) |
| تنشيط الحصة التعليمية التعلّمية | 08 | يحدّد مع التّلاميذ المعرفة المستهدفة |
| | 09 | ينطلق من وضعية مشكلة |
| | 10 | يقدم تعليمات واضحة للتلاميذ |
| | 11 | يشكل أفواجا مصغرة لمناقشة الوضعية |
| | 12 | يمنح وقتا للتلاميذ من أجل البحث في الوضعية |
| | 13 | يترك المجال للتلاميذ لاستخدام الوسائل |
| | 14 | يراقب عمل التّلاميذ أثناء انجاز مهمّاتهم |
| | 15 | يطلب من التّلاميذ تقديم فرضياتهم |
| | 16 | يطلب من التّلاميذ مناقشة الفرضيات المقترحة |
| | 17 | يناقش مع التّلاميذ لتحديد الفرضية الصحيحة |
| | 18 | يكلّف التّلاميذ بإنجاز أنشطة تعلّمية |
| | 19 | يترك مجالا للتلاميذ من أجل بناء ملخص للأنشطة |
| | 20 | يترك مجالا للتلاميذ لتسجيل الملخص المناسب على السبورة |
| | 21 | ينوع في استخدام طرائق التدريس النشيطة (المناقشة، حل المشكلات، التّعلّم التعاوني) |
| التقويم | 22 | يستهل الدرس بسؤال حول المكتسبات القبلية |
| | 23 | يطرح أسئلة إستنتاجية |
| | 24 | يطرح أسئلة تحليلية |
| | 25 | يطرح أسئلة تركيبية |

| | | |
|---|---|---|
| | 26 | يطرح أسئلة تقييمية |
| | 27 | يطلب من التّلاميذ تقييم إجابات بعضهم البعض |
| | 28 | يطلب من التّلميذ المجيب تبرير إجابته |
| | 29 | يشجع التّلميذ ذو الإجابة الخاطئة على تقويمها |
| | 30 | يطلب من التّلاميذ الاستشهاد بأمثلة |
| | 31 | يكلّف التّلاميذ بمهمات منزلية |
| التفاعل مع التلاميذ | 32 | يلقي التحية على التّلاميذ عند دخوله إلى القسم |
| | 33 | يسأل التّلاميذ عن أحوالهم |
| | 34 | يتحدث بصوت مسموع |
| | 35 | يتحرك بين الصفوف |
| | 36 | يوظف لغة جسده في تفاعله مع التّلاميذ |
| | 37 | يوزع نظره بين جميع التّلاميذ |
| | 38 | يوجه أسئلة تحفيزية للتّلاميذ غير المشاركين |
| | 39 | يستمع للتلميذ المجيب باهتمام (توجيه الانتباه له، هز الرأس، إعادة الصياغة، التعقيب على الإجابة) |
| | 40 | يشجع التّلاميذ على تقديم وجهات نظرهم |
| | 41 | يتلفظ بعبارات تشجيعية (جيد، جيد جدا، حسن، ممتاز) |
| | 42 | يتحدث بلباقة مع تلاميذه |
| | 43 | يتجنب استخدام العقاب البدني |
| | 44 | يتجنب استخدام العقاب اللفظي |
| | 45 | يتجنب طرد التّلاميذ المشاغبين |
| | 46 | يناقش التّلاميذ المشاغبين حول أفعالهم بمفردهم |
| | 47 | ينادي التّلاميذ بأسمائهم |
| | 48 | يودع التّلاميذ قبل الانصراف من القسم |

# الملحق رقم (3)

## مجموع درجات مفردات العينة على متغيرات الدراسة

| رقم المفردة | تطبيق المقاربة بالكفاءات | الكذب | الذهانية | الانبساط | العصابية |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 150 | 11 | 3 | 8 | 10 |
| 02 | 218 | 8 | 0 | 6 | 3 |
| 03 | 123 | 11 | 3 | 9 | 13 |
| 04 | 223 | 10 | 0 | 11 | 9 |
| 05 | 194 | 13 | 1 | 5 | 4 |
| 06 | 144 | 11 | 3 | 7 | 5 |
| 07 | 164 | 10 | 3 | 10 | 7 |
| 08 | 151 | 13 | 3 | 4 | 9 |
| 09 | 133 | 10 | 4 | 9 | 8 |
| 10 | 195 | 10 | 1 | 10 | 9 |
| 11 | 176 | 11 | 3 | 5 | 6 |
| 12 | 175 | 12 | 3 | 8 | 8 |
| 13 | 209 | 10 | 0 | 7 | 4 |
| 14 | 144 | 12 | 3 | 6 | 10 |
| 15 | 101 | 13 | 5 | 12 | 8 |
| 16 | 145 | 12 | 4 | 11 | 11 |
| 17 | 172 | 13 | 2 | 13 | 9 |
| 18 | 188 | 12 | 2 | 4 | 5 |
| 19 | 146 | 14 | 4 | 3 | 12 |
| 20 | 145 | 12 | 4 | 12 | 10 |
| 21 | 133 | 10 | 3 | 10 | 11 |
| 22 | 184 | 13 | 2 | 8 | 6 |
| 23 | 193 | 13 | 1 | 6 | 7 |
| 24 | 92 | 10 | 5 | 10 | 12 |
| 25 | 147 | 15 | 3 | 11 | 5 |
| 26 | 207 | 9 | 0 | 9 | 8 |
| 27 | 183 | 11 | 2 | 8 | 6 |
| 28 | 121 | 11 | 3 | 11 | 4 |
| 29 | 218 | 13 | 0 | 9 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | 4 | 4 | 11 | 108 | 30 |
| 8 | 2 | 0 | 12 | 199 | 31 |
| 7 | 8 | 1 | 12 | 193 | 32 |
| 11 | 6 | 2 | 9 | 167 | 33 |
| 3 | 7 | 1 | 14 | 186 | 34 |
| 9 | 4 | 4 | 12 | 143 | 35 |
| 9 | 9 | 2 | 13 | 174 | 36 |
| 14 | 5 | 4 | 7 | 125 | 37 |
| 6 | 7 | 4 | 11 | 120 | 38 |
| 4 | 9 | 0 | 10 | 215 | 39 |
| 12 | 13 | 3 | 11 | 147 | 40 |
| 11 | 6 | 4 | 10 | 140 | 41 |
| 10 | 5 | 2 | 9 | 169 | 42 |
| 5 | 4 | 2 | 14 | 173 | 43 |
| 9 | 11 | 4 | 15 | 139 | 44 |
| 6 | 8 | 2 | 11 | 160 | 45 |
| 4 | 5 | 5 | 9 | 102 | 46 |
| 11 | 6 | 4 | 11 | 126 | 47 |
| 2 | 10 | 0 | 13 | 231 | 48 |
| 1 | 8 | 5 | 8 | 100 | 49 |
| 9 | 7 | 1 | 7 | 198 | 50 |
| 7 | 9 | 2 | 10 | 181 | 51 |
| 5 | 7 | 3 | 14 | 164 | 52 |
| 9 | 12 | 5 | 12 | 109 | 53 |
| 3 | 9 | 1 | 13 | 186 | 54 |
| 13 | 5 | 5 | 7 | 90 | 55 |
| 11 | 9 | 3 | 10 | 166 | 56 |
| 7 | 10 | 2 | 8 | 170 | 57 |
| 10 | 5 | 2 | 9 | 151 | 58 |
| 8 | 8 | 1 | 15 | 181 | 59 |
| 7 | 7 | 5 | 12 | 109 | 60 |
| 10 | 6 | 2 | 11 | 163 | 61 |
| 14 | 3 | 5 | 9 | 121 | 62 |
| 11 | 8 | 2 | 8 | 164 | 63 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **8** | **10** | **2** | **11** | **170** | **64** |
| **7** | **7** | **1** | **11** | **217** | **65** |
| **12** | **12** | **2** | **9** | **172** | **66** |
| **6** | **5** | **2** | **12** | **182** | **67** |
| **8** | **8** | **1** | **9** | **180** | **68** |
| **11** | **10** | **3** | **11** | **166** | **69** |
| **5** | **9** | **1** | **9** | **195** | **70** |

## ملخص

تهدف دراستنا الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين سمات شخصية المعلّم وتطبيق المقاربة بالكفاءات، من خلال الكشف عن العلاقة بين أبعاد السمات المتمثلة في العصابية، الانبساط، الذهانية والكذب.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف سرنا وفق خطوات المنهج الوصفي، واستخدمنا من أجل جمع البيانات من ميدان الدراسة أداتين تمثلتا في: مقياس أيزنك لسمات الشخصية المعدّ من طرف أيزنك والمترجمة إلى العربية والمكيّفة على مختلف البيئات العربية بما فيها البيئة الجزائرية، وبطاقة ملاحظة تقييمية خاصة بملاحظة تطبيق المعلّم للمقاربة بالكفاءات والمعدّة من طرف الباحثة.

وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من 70 معلما موزعين على 10 متوسطات بولاية سكيكدة تتموقع تحديدا بمقاطعة سكيكدة2، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية.

ومن أجل المعالجة الإحصائية للبيانات استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية: **التكرارات والنسب المئوية**، و**معامل كودر ريتشاردسون**، و**معامل ارتباط بيرسون**، وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS (Ver: 24)**. أفرزت هذه المعالجة الإحصائية للبيانات المجمعة من ميدان الدراسة النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا عند 0,01 بين سمات العصابية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات الانبساط وتطبيق المقاربة بالكفاءات.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائيا عند مستوى 0,01 بين سمات الذهانية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين سمات لكذب وتطبيق المقاربة بالكفاءات.



**الكلمات المفتاحية:** سمات الشخصية، المعلّم، المقاربة بالكفاءات.

# Résumé

En se focalisant sur le névrosisme, l'extraversion, la psychose et le mensonge ; La présente étude vise à explorer les rapports possibles entre les traits de la personnalité de l'enseignant et la mise en application de l'approche par compétence.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons suivi la méthode descriptive, en se servant de la version arabe du test de **Eysenck et Eysenck**, conçue pour l'exploration des traits de la personnalité, ainsi qu'une grille d'observation conçu par la chercheuse, afin de scruter, gestes, et comportement, relatifs à l'approche par compétence.

L'étude a porté sur un échantillon de 70 enseignants, choisi aléatoirement, et, réparti sur 10 C.E.M ; dans Le district Skikda 2 de la wilaya de Skikda.

Pour faire parler les données collectées, des outils statistiques tels que le coefficient de **kuder-Richardson(KR20)** et, le coefficient de coordination de **Pearson** ont été appliqués par le biais du package statistique des sciences sociales. (SPSS) et qui a abouti aux résultats suivants :

- Il existe une corrélation statistique significativement négative au niveau de (0.01), entre le névrosisme et l'application de l'approche par compétence.
- Aucune corrélation statistiquement significative n'existe, entre l'extraversion et l'application de l'approche par compétence.
- Une corrélations statistiquement négative de l'ordre de 0.01 existe entre la psychose et l'application de l'approche par compétence.
- Il n'existe pas de corrélation négative statistiquement significative entre le mensonge et l'application de l'approche par compétence.



**Mots clés:** traits de personnalité, enseignant, approche par compétence

## Abstract

Our actual research aims to extract the relationship between teacher's personality traits and training the method of competency-based approach via the relationship between hose traits represented in neuroticism, extraversion, psychosis and lying.

In order to achieve this aim, we proceeded according to the descriptive process, in order to collect data from the field of study, we used two tools: we adopted the differential descriptive process using Eysenck Scale of personality attributs.

The study was conducted on a sample consisting of 70 teachers dispatched on 10 middle schools from the wilaya of Skikda, more exactly in Skikda 2 District, and they were chosen by the random sampling method.

The Eysenck scale of personality traits. Prepared by Eysenck & Eysenck, translated into Arabic, and adapted to various environments among which the Algerian one, and an evaluated note card for observing the teacher's application of competency-based approach which prepared by the researcher.

For the statistical treatment, we used the following methods: Frequencies and percentage. Cuder-Richardson Coefficient, and Pearson correlation coefficient, using the SPSS (ver: 24) Statistical package for social sciences program. This statistical treatment of the data collected from the field of the study leds to following results:

- There is a negative relationship signified statistically at the level 0.01 between the neuroticism traits and the using of the method of competency-based approach.

- There is no correlation relationship deals with the extraversion traits and the use of the method of competency-based approach.

- There is a negative relationship signified statistically at the level 0.01 between the psychotic traits ant the using of the method of competency-based approach.

- There is no correlation which significant statistically between lying traits and the training of the competencies-based approach system.

**Key words**: Personality traits. Teacher. Competency-based approach