وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة زيان عاشور– الجلفة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا

العوامل البيداغوجية المؤثرة في التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

– دراسة ميدانية بمدينة الجلفة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب :
براهيمي محمد

إشراف الأستاذ الدكتور:
بكاي ميلود

لجنة المناقشة:

– د. بن العربي أمحمد	رئيسا	جامعة الجلفة
– أ.د. بكاي ميلود	مشرفا ومقررا	جامعة الجلفة
– د. مهدي عمر	مناقشا	جامعة الجلفة
– د. خالدي مسعودة	مناقشا	جامعة الجلفة
– د. تونسي فايزة	مناقشا	جامعة الأغواط
– د. حران العربي	مناقشا	جامعة الأغواط

السنة الجامعية: 2017 - 2018

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة زيان عاشور– الجلفة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا

العوامل البيداغوجية المؤثرة في التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

– دراسة ميدانية بمدينة الجلفة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب :
براهيمي محمد

إشراف الأستاذ الدكتور:
بكاي ميلود

لجنة المناقشة:

– د. بن العربي أمحمد	رئيسا	جامعة الجلفة
– أ.د. بكاي ميلود	مشرفا ومقررا	جامعة الجلفة
– د. مهدي عمر	مناقشا	جامعة الجلفة
– د. خالدي مسعودة	مناقشا	جامعة الجلفة
– د. تونسي فايزة	مناقشا	جامعة الأغواط
– د. حران العربي	مناقشا	جامعة الأغواط

السنة الجامعية: 2017 - 2018

شكر وعرفان

أعظم الشكر والحمد لله عز وجل على أن منّ علي بإنجاز هذا العمل وإتمامه،

والشكر موصول إلى كل من دعمني من قريب أو بعيد،

وفي المقام الأول إلى أستاذي الفاضل **بكاي ميلود**، من غمرني بتواضعه ومرونته في التعامل، ولم يأل جهدا ولم يبخل بوقت ولا بعلم حتى استقام هذا العمل إلى ما هو عليه، فجزاه الله خيرا.

وفي المقام الثاني عظيم الامتنان وأسمى معاني الاعتراف بالفضل أوجهها إلى **لجنة التكوين** و**مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات في الجزائر**– جامعة زيان عاشور بالجلفة على مرافقتي في هذا العمل.

إهداء

إلى والدي الكريمين،

إلى إخوتي وأخواتي،

إلى زوجتي الغالية وأبنائي الأعزاء(زينب، أمين، رحمة، هاجر)،

إلى كل الأهل والأحباب والأصدقاء والأساتذة،

وإلى زملاء الدفعة (نورالدين، بوبكر، دينا، زهية)،

أهدي هذا العمل راجيا أن ينتفع به من يقرأه.

محمد براهيمي

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل البيداغوجية التي تعيق التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الأساتذة الذين يدرسونهم، كما تهدف إلى معرفة الفروق بين التلاميذ المتفوقين في التأثر بهذه العوامل تبعا لمتغيرات اختلاف المعدل الفصلي(14-15.99/16-20)، واختلاف التخصص(شعب علمية/شعب ادبية)، واختلاف الجنس(ذكور/ إناث). ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتحضير استبيان وجهه لعينة متكونة من 122 تلميذ وتلميذة من التلاميذ المتفوقين في السنة الثانية ثانوي في ثانويات مدينة الجلفة، وبتحضير دليل مقابلة استهدف بها عينة قصدية من الأساتذة الذين يدرسون التلاميذ المتفوقين في هذا المستوى. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود عدة عوامل بيداغوجية تعيق التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي منها ما يتعلق بالتفاعل الصفي ومنها ما يتعلق بأساليب التدريس، ومنها ما يتعلق بالتقويم التربوي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثر التلاميذ المتفوقين دراسيا بهذه العوامل تعزى لمتغير اختلاف المعدل بين الفصلين(14-15.99)/(16-20)

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثر التلاميذ المتفوقين دراسيا بهذه العوامل تعزى لمتغير اختلاف جنس التلاميذ المتفوقين.

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثر التلاميذ المتفوقين دراسيا بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي وبالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي تعزى لمتغير اختلاف الشعبة(شعب علمية/شعب أدبية).

- وجود فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثر التلاميذ المتفوقين دراسيا بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس تعزى لمتغير اختلاف الشعبة(شعب علمية/شعب أدبية).

وتوصي الدارسة بالعمل على ترشيد الممارسات البيداغوجية للتخفيف من تأثير هذه العوامل ، ولتحقيق بيئة صفية تمكينية للمتفوقين.

الكلمات المفتاحية: العوامل البيداغوجية، التفوق الدراسي، التفاعل الصفي، أساليب التدريس، التقويم التربوي، تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية:

Study summary

The study aimed to identify the pedagogic factors that prevent the academic superiority of secondary school students from their point of view and from the point of view of the teachers who teach them.

It also aims to identify the differences between the students who excel in the affection of these factors according to the differences of the quarterly average (14-15.99 /16-20), the different specialization (scientific and literary streams), and gender differentiation between (male and female) to achieve the objective of the study. The researcher used the analytical descriptive method. He prepared a survey for a sample of 122 students in the second year secondary students in Djelfa town supervising an interview aimed at a sample of teachers who teach outstanding students at this level. The most important results of this study are as follows:

1- The presence of several pedagogic factors preventing the academic superiority of secondary school students including the classroom interaction, teaching methods and the educational evaluation as well.
2- No statistical significant differences regarding the influence of students who excel academically with these factors due to the differences on the average between the two semesters (14-15.66 / 16-20).
3- No statistical significant differences in the influence of students who excel with these factors due to the difference in gender of the excellent students.
4- Statistical significant differences are crystal clear regarding the effect of the students who excel academically with these factors related to the classroom interaction, educational evaluation due to the different streams (scientific and literary)
5- Pedagogical factors related the teaching methods make statistical significant differences too.

The study recommends rationalizing pedagogical practice to alleviate the impact of these factors, and to achieve promoting class environment for excellent students.

Keywords: Pedagogic factors – academic superiority – classroom interaction – teaching methods – educational evaluation – secondary school students

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس المخططات	
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول- الإطار العام للدراسة	
1-الإشكالية	07
2- الفرضيات	10
3- أهداف الدراسة	10
4- أهمية الدراسة	11
5- أسباب اختيار موضوع الدراسة	12
6- نموذج الدراسة	13
7- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة	14
8- الدراسات السابقة	28
9- المقاربات السوسيولوجية	40
مراجع الفصل	42
الفصل الثاني- البيداغوجيا بين النماذج السوسيوتربوية وعوائق جودة التأسيس والممارسة	
تمهيد	49
1- مفاهيم	50
1-1/ تطور مفهوم البيداغوجيا	50

1-2/ تعريف البيداغوجيا 52
1-3/ الفرق بين البيداغوجيا والتربية 54
1-4/ الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية 55
2- البيداغوجيا في ظل النماذج السوسيوتربوية 58
2-1/ النموذج التقليدي 58
2-1-1/ التعريف بالنموذج 58
2-1-2/ البعد السوسيولوجي 58
2-1-3/ البعد البيداغوجي 59
2-2/ النموذج الحديث 62
2-2-1/ التعريف بالنموذج 62
2-2-2/ البعد السوسيولوجي 62
2-2-3/ البعد البيداغوجي 63
3- عوائق جودة الممارسة والتأسيس للفعل البيداغوجي 68
3-1/ تغييب دور الفاعلين البيداغوجيين في التجديدات التربوية 68
3-2/ سياسة التوظيف المباشر للأساتذة 70
3-3/ تدريس الأستاذ لمواد في غير تخصصه 70
3-4/ المشاكل الموضوعية للأساتذة 70
3-5/ قيود الرسميات تضيق مساحات الإبداع 72
3-6/ التوقعات السلبية للأساتذة من تلاميذهم 72
3-7/ ضعف مواكبة الممارسين للتقدم العلمي التكنولوجي 73
3-8/ الضياع في الزمن المدرسي 73
خلاصة الفصل 74
مراجع لفصل 75
الفصل الثالث – التفاعل الاجتماعي الصفي المثير للنجاح والتفوق
تمهيد 80
1- التفاعل الاجتماعي 80
1-1/ تعريف التفاعل الاجتماعي 81

1-2/ خصائص التفاعل الاجتماعي 82
1-3/ وسائل التفاعل الاجتماعي 83
1-4/ نتائج التفاعل الاجتماعي 83
1-5/ أسس التفاعل الاجتماعي 84
1-6/ عمليات التفاعل الاجتماعي 84
1-7/ النظريات المفسرة للتفاعل الاجتماعي 85
2- التفاعل الصفي 88
2-1/ التفاعل الاجتماعي في الوسط التربوي 88
2-2/ تعريف التفاعل الصفي 90
2-3/ النظريات المفسرة للتفاعل الصفي 91
2-4/ صيغ التفاعل الصفي 95
2-5/ أهمية التفاعل الصفي 96
2-6/ إدارة التفاعل الصفي 97
2-7/ قياس التفاعل الصفي 100
2-8/ العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي 101
3- مظاهر التفاعل المثير للتعلم الجيد والتفوق 103
3-1/ تنظيم وترتيب غرفة الصف 104
3-2/ عدم احتكار وقت الحصة 106
3-3/ التسيير الديمقراطي للصف 107
3-4/ التطبيع الاجتماعي للعلاقات داخ لصف 108
3-5/ إستراتيجية في حل المشكلات الصفية 110
خلاصة الفصل 111
مراجع الفصل 112
الفصل الرابع- أساليب التدريس. مفهومها، طبيعتها، وأنماطها
تمهيد 117
1- التدريس 117
1-1/ تعريف التدريس 117

1-2/ الفرق بين التدريس والتعليم 118
1-3/ التدريس بين المفهوم القديم والحديث 119
1-4/ مكونات عملية التدريس 120
1-5/ مهارات التدريس 121
1-6/ خصائص التدريس الجيد والفعال 122
2- أساليب التدريس ومفاهيم متعلقة بها 124
2-1/ مفهوم أسلوب/ أساليب التدريس 124
2-2/ مقاربات التدريس 125
2-3/ استراتيجيات التدريس 125
2-4/ طرائق التدريس 126
2-5/ العلاقة بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية والمقاربة 130
3- طبيعة وأنماط التدريس 133
3-1/ معايير اختيار الأسلوب الناجح 133
3-2/ نظريات التعلم وأساليب التدريس 134
3-3/ أنماط أساليب التدريس 135
3-3-1/ أساليب التدريس التقليدية (المباشرة) 135
3-3-2/ أساليب التدريس الحديثة(غير المباشرة) 135
3-4/ أنواع أساليب التدريس الحديثة 136
3-5/ أولويات ضمان نجاح أساليب التدريس 140
3-6/ أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين في الفصول العادية 142
خلاصة الفصل 144
مراجع الفصل 145
الفصل الخامس- التقويم التربوي. مفهومه، طبيعته، ومظاهر جودته
تمهيد 150
1- مفاهيم 150
1- 1/ مفهوم التقويم التربوي 150
1-2/ نشأة وتطور مفهوم التقويم التربوي 152

1-3/ التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به 153
1-4/ التقويم التربوي في ظل النماذج التربوية التقليدية 155
1-5/ التقويم التربوي في ظل النماذج التربوية الحديثة 155
2- طبيعة التقويم التربوي 157
2-1/ مراحل التقويم التربوي 157
2-2/ أهمية التقويم التربوي 158
2-3/ مجالات التقويم التربوي 158
2-4/ أنواع التقويم التربوي 159
2-5/ طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين 163
2-6/ أدوات القياس الخاصة بالمتفوقين 164
2-7/ الصعوبات المحتمل مواجهتها أثناء التقويم 165
3- مظاهر الجودة في التقويم التربوي 166
3-1/ شموله على معايير تقويم الجيد 166
3-2/ إجراء التقييم الحقيقي 168
3-3/ اعتماد تقويم الكفاءة 171
3-4/ بناء الاختبار التحصيلي الجيد 172
3-5/ أن يحدد الأستاذ توقعاته من التلاميذ 174
3-6/ استفادة الأستاذ من نتائج التقويم 174
خلاصة الفصل 176
مراجع الفصل 177
الفصل السادس- رعاية التفوق والمتفوقين دراسيا حاجة فردية وضرورة مجتمعية
تمهيد 182
1- مفاهيم 183
1-1/ تعريف التفوق الدراسي 183
1-2/ التفوق الدراسي والتفوق العقلي 186
1-3/ التفوق الدراسي والذكاء 187
1-4/ التفوق الدراسي والعبقرية 188

1-5/ التفوق الدراسي والموهبة 189
1-6/ التفوق الدراسي والإبداع 190
2- خصائص، حاجات المتفوقين دراسيا، وأساليب اكتشافهم 191
2-1/ خصائص المتفوقين دراسيا 191
2-2/ أهمية تحديد الخصائص 195
2-3/ حاجات المتفوقين دراسيا 197
2-4/ مشكلات المتفوقين دراسيا 198
2-5/ الأساليب الحديثة في الكشف عن المتفوقين دراسيا 199
3- الرعاية المدرسية والمجتمعية للمتفوقين دراسيا 203
3-1/ نبذة تاريخية عن اهتمام المجتمعات بالمتفوقين 203
3-2/ أهمية رعاية المتفوقين للأفراد والمجتمعات 204
3-3/ الأساليب الأكاديمية في رعاية المتفوقين دراسيا 205
3-4/ رعاية المتفوقين في المجتمعات العربية والغربية 210
خلاصة الفصل 217
مراجع الفصل 218

الفصل السابع- تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. خصائصهم، ثقافتهم، ورعاية تفوقهم في الجزائر

تمهيد 222
1- مدخل للتعليم الثانوي في الجزائر 222
1-1/ التعريف بالتعليم الثانوي وأهميته 222
1-2/ تطور التعليم الثانوي في الجزائر 223
1-3/ أهداف التعليم الثانوي والتكنولوجي 231
1-4/ مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر 231
2- تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي 232
2-1/ خصائص تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي 232
2-1-1/ خصائص النمو 233

2-1-2/ ردود الأفعال 235
2-1-3/ الحاجات الخاصة 236
2-2/ ثقافة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي 236
2-3/ علاقات الأقران لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي 237
2-4/ مشكلات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي 238
3- رعاية التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر 241
3-1/ الرعاية داخل الثانويات 241
3-2/ الرعاية على مستوى مديريات التربية 241
3-3/ رعاية الوزارة الوصية 242
3-3-1/ التعليم الثانوي المتخصص 243
3-3-2/ ثانويات شعب الامتياز 243
3-3-3/ ثانويات المتفوقين دراسيا 247
3-4/ رعاية المجتمع للمتفوقين دراسيا 259
خلاصة الفصل 251
مراجع الفصل 252

الجانب الميداني

الفصل الثامن- إجراءات الدراسة الميدانية

1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية 257
1-1/ الهدف من الدراسة الاستطلاعية 257
1-2/ أدوات الدراسة الاستطلاعية 257
1-3/ عينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية 258
1-4/ عرض نتيجة الدراسة الاستطلاعية 258
2- تصميم أداة الدراسة 258
3- إجراءات الدراسة الأساسية 261
3-1/ المنهج المستخدم 261
3-2/ مجتمع البحث 262
3-3/ عينة البحث 263

3-4/ حدود الدراسة 263
3-5/ أدوات تحليل البيانات 264
الفصل التاسع- عرض وتحليل نتائج الفرضيات
1- عرض وتحليل بيانات خصائص أفراد العينات 267
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى 272
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية 359
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة 364
5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة 369
الفصل العاشر- مناقشة نتائج الفرضيات
1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى 380
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية 392
3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 394
4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 397
الاستنتاج العام 401
الخاتمة 408
المراجع 412
الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	ص
01	عرض لأسلوبين مختلفين لمعلمين استعملا نفس طريقة التدريس	131
02	يوضح الطبيعة المتغيرة لجماعات الأقران والتفرد أثناء المرحلة الثانوية	138
03	قائمة الأساتذة المحكمين	259
04	توزيع مجتمع البحث حسب الثانويات	262
05	توزع التلاميذ المتفوقين حسب الجنس	267
06	توزع التلاميذ المتفوقين حسب معدل الفصلين	268
07	توزع التلاميذ المتفوقين حسب التخصص(شعب علمية/شعب أدبية)	269
08	توزع الأساتذة حسب الجنس	270
09	توزع الأساتذة حسب السن	270
10	توزع الأساتذة حسب سنوات الخبرة المهنية	271
11	الظروف السائدة المتعلقة بقاعة القسم التي المتفوقون أنها غير مناسبة	273
12	العوامل الموجودة التي تتعلق بتركيبة القسم و التي تعيق تفوقهم	276
13	الممارسات الموجودة المتعلقة بتسيير القسم التي تعيق تفوقهم	278
14	الممارسات الموجودة المتعلقة بضبط القسم التي لا يؤيدونها	281
15	العوامل التي يرى المتفوقون أن جو قسمهم يفتقر إليها	284
16	مدى رضا أفراد العينة عن علاقتهم مع أساتذتهم	286
17	أسباب عدم رضا أفراد العينة عن علاقتهم مع أساتذتهم	287
18	أهم المشكلات التي تواجههم مع زملائهم المتفوقين في القسم	290
19	أهم المشكلات التي تواجههم مع زملائهم غير المتفوقين في القسم	292
20	إجابات المتفوقين حول مدى مساهمة الأساتذة في حل مشكلات المتفوقين مع زملائهم	294
21	إجابات المتفوقين حول كيفية مساهمة الأساتذة في حل مشاكلهم مع زملائهم في القسم	295
22	إجابات المتفوقين حول كيفية مدى مساهمة الأساتذة في حل المشاكل	296

	الشخصية التي تعترضهم	
23	إجابات المتفوقين حول كيفية مساهمة الأساتذة في حل المشاكل الشخصية التي تعترضهم	297
24	العوامل الموجودة المتعلقة بطريقة عرض الدروس التي تعيق تفوقهم	298
25	الممارسات الموجودة التي تعيق تنمية تفكيرهم أثناء تقديم الدروس	301
26	مدى كفاية استخدام الأساتذة الوسائل التعليمية في إنجاز الدروس	303
27	مدى توفير الأساتذة لوسائط تعليمية	305
28	مدى رضا المتفوقين عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم أثناء إنجاز الدروس	306
29	أسباب عدم رضا المتفوقين عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم أثناء الدروس	307
30	استجابات يبديها الأساتذة تجاه الأفكار التي يطرحها المتفوقون	309
31	مدى تطبيق الأساتذة نظام المجموعات في إنجاز بعض الدروس	311
32	الممارسات الموجودة التي لا يؤيدها المتفوقون في حالة غياب الأساتذة	313
33	الممارسات التقويمية التي يمارسها الأساتذة وتعيق تفوقهم	315
34	أدوات التقويم التي يستخدمها الأساتذة	317
35	مدى تثمين الأساتذة لمجهوداتهم الفردية أثناء الحصص	319
36	أسباب إجابتهم بعدم تثمين الأساتذة لمجهوداتهم الفردية	320
37	وجهة نظر أفراد العينة حول صورة الامتحانات التي يخضعون لها	322
38	مدى رضا أفراد العينة عن صورة تصحيح الامتحانات التي يخضعون لها	324
39	أسباب عدم رضا أفراد العينة عن صورة تصحيح الامتحانات	325
40	مدى اهتمام الأساتذة حين حصول أفراد العينة على نتائج ضعيفة	327
41	كيفية اهتمام الأساتذة حين حصول أفراد العينة على نتائج ضعيفة	328
42	مدى اهتمام الأساتذة حين حصول أفراد العينة على نتائج جيدة	329
43	كيفية اهتمام الأساتذة حين حصول أفراد العينة على نتائج جيدة	330
44	مدى اهتمام الأساتذة في حالة غياب المتفوقين عن درس ما	330

45	كيفية اهتمام الأساتذة حين غياب المتفوقين عن درس ما	331
46	مدى حاجة المتفوقين لحصص دعم	332
47	أسباب حاجة المتفوقين لحصص دعم	333
48	إجابات المتفوقين حول مدى استجابة الأساتذة إذا طلبوا منهم حصص دعم	334
49	عوائق بيداغوجية أخرى يطرحها المتفوقون تحول دون تفوقهم الدراسي	335
50	الظروف المتعلقة بقاعة القسم التي يراها الأساتذة غير مناسبة	338
51	العوامل التي تعيق بناء الأساتذة لعلاقات الإيجابية مع التلاميذ المتفوقين	340
52	مدى مساهمة الأساتذة في حل مشاكل التلاميذ المتفوقين	341
53	مدى مراجعة الأساتذة لسلوكياتهم الصفية من حين لآخر لتقويمها	342
54	نسب الوقت الذي يستغرقه الأساتذة من وقت الحصة في الحديث	343
55	النمط الذي يفضله الأساتذة لإدارة القسم	343
56	الآليات التي يطبقها الأساتذة لضبط التلاميذ في القسم	344
57	مدى تحضير الأساتذة للأسئلة التي سيطرحونها خلال الدرس	345
58	مدى توافر الوسائل التعليمية في المؤسسة	345
59	مدى مبادرة الأساتذة إلى توفير وسائل تعليمية غير التي في مؤسستهم	346
60	المستوى الذي يراعيه الأساتذة حين اختيارهم للوضعيات التعليمية	347
61	مدى تكليف الأساتذة للتلاميذ المتفوقين بنشاطات خاصة	347
62	مدى توجيه الأساتذة للتلاميذ المتفوقين إلى مصادر أخرى للمعلومات	348
63	مدى محاولة الأساتذة تطبيق بعض الأساليب الحديثة في التدريس	349
64	العوامل البيداغوجية التي تحول دون تطبيق الأساتذة أساليب التدريس الحديثة	350
65	مدى اهتمام الأساتذة بالتقويم التشخيصي	351
66	طرق التقويم التي يتبعها الأساتذة	351
67	الهدف من التقويم التكويني لدى الأساتذة	352

68	مدى اهتمام الأساتذة في حالة غياب تلميذ متفوق عن درس ما	353
69	مدى تحضير الأساتذة للوضعيات التقويمية في الحصص العادية	353
70	نوع الممارسات التقويمية التي يستخدمها الأساتذة.	354
71	مدى قيام الأساتذة بتحليل نتائج التلاميذ بعد القياس	354
72	الهدف لدى الأساتذة في تثمين مجهود التلاميذ	355
73	مدى اهتمام الأساتذة بالمتفوقين في حالة حصولهم على نتائج جيدة	356
74	مدى اهتمام الأساتذة بالمتفوقين في حالة حصولهم على نتائج ضعيفة	356
75	مدى فعالية مجالس الأقسام في المؤسسة	357
76	العوامل البيداغوجية المعيقة للتقويم الجيد التي تعترض الأساتذة	358
77	الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14-15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على معدل(16-20)	360
78	الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14-15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على معدل(16-20)	361
79	الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14-15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على معدل(16-20)	363
80	يوضح الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية و مجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية	365
81	يوضح الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية و مجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية	366
82	يوضح الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية و مجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية	368

83	يوضح الفروق في التأثر بالعوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي بين الذكور والإناث من المتفوقين.	370
84	يوضح الفروق في التأثر بالعوامل المتعلقة بأساليب التدريس بين الذكور والإناث من المتفوقين.	371
85	يوضح الفروق في التأثر بالعوامل المتعلقة بالتقويم التربوي بين الذكور والإناث من المتفوقين.	373

فهرس المخططات:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج الدراسة	13
02	نمط التفاعل وحيد الاتجاه	97
03	نمط التفاعل ثنائي الاتجاه	98
04	نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه	98
05	نمط التفاعل متعدد الاتجاهات	99
06	مخطط استراتيجيات المقاربة	133
07	أهمية التقويم التكويني	160
08	أهمية التقويم النهائي	162

مقدمة:

إيمانا بأهمية استثمار الطاقات البشرية الجزائرية المتمثلة في عقول وأدمغة أبنائها من العلماء والمتخصصين من أجل التهيئة لمستقبل واعد، وحتى لا تكون البيئة الصفية بيئة طاردة لأهم مكوناتها من العناصر البشرية الخلاقة التي تراهن عليها الأمم في تقدمها واستمرار نهضتها في عصر الاقتصاد المعرفي والرقمي. كان لابد من تسليط الضوء على الممارسات البيداغوجية باعتبارها حجر الزاوية في نجاح كل تجديد وإصلاح، وفي تنفيذ أي برنامج تعليمي، و أيضا باعتبارها قطبا موجبا يسهم بقوة في تحفيز مكامن التفوق والإبداع لدى المتعلم و تأهيله لمواجهة أزمات المستقبل بما يخدم نفسه ومجتمعه.

فالمتفوقون دراسيا بحاجة إلى ممارسات بيداغوجية تفجر العبقرية لديهم، توفر لهم المواقف التعليمية التي تتسم بالتحدي لتكون مرضية ومشبعة ومناسبة لحاجاتهم، وهم بحاجة إلى بيئة اجتماعية صفية آمنة تتصف بالمرونة في الأداء والضبط الإيجابي كما أنهم بحاجة إلى التحفيز والتشجيع وتثمين الإنجاز حتى يستمروا في تفوقهم وتزداد إنتاجيتهم.

ولتقصي الواقع البيداغوجي للتلاميذ المتفوقين في مؤسساتنا التعليمية في مرحلة عمرية مهمة في حياتهم، جاءت دراستنا موسومة بالعوامل البيداغوجية المؤثرة في التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسة استكشافية بثانويات مدينة الجلفة بالجزائر، بهدف الوصول إلى المعيقات التي تعترض طريق تفوقهم مستشرفين توصيف بيئة صفية تمكينية لهم. حيث تم تناول الموضوع وفق الخطة التالية :

اشتملت الدراسة على جانبين، الجانب الأول وتمثل في الجانب النظري الذي ضم الفصول التالية:

الفصل الأول – الإطار العام للدراسة : وتناول الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة،أهمية الدراسة، أسباب اختيار الموضوع ، تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، ا لدراسات السابقة ، المقاربة السوسيولوجية للموضوع.

الفصل الثاني – البيداغوجيا بين النماذج السوسيوتربوية وعوائق جودة التأسيس و الممارسة: وتناول في البداية تطور مفهوم البيداغوجيا وصولا إلى تعريفها، ثم تطرق إلى النماذج السوسيو تربوية التي تنطوي تحتها البيداغوجيات الممارسة مع تحديد للبعد السوسيو تربوي المصاحب لكل بيداغوجيا ونموذج، ثم ختم الفصل بعرض لبعض العوائق التي تحول دون استقرار التأسيس للفعل البيداغوجي وجودة ممارسته.

الفصل الثالث – التفاعل الاجتماعي الصفي المثير للنجاح والتفوق : وتناول في البداية عرضا لماهية التفاعل الاجتماعي والنظريات المفسرة له. ثم تطرق الفصل للتفاعل الاجتماعي في الصف التربوي المعروف بالتفاعل الصفي مبينا تعريفه، أهميته، أنماط إدارته، قياسه، العوامل المؤثرة فيه، والنظريات المفسرة له، وختم الفصل بعرض لبعض مظاهر التفاعل الصفي المثير للتعلم الجيد والتفوق.

الفصل الرابع– أساليب التدريس. مفهومها، طبيعتها، وأنماطها : وتناول في البداية تفصيل لما يتعلق بالتدريس موضحا تعريفه، وتطوره ، و وخصائصه. وفي مرحلة ثانية تناول ما يتعلق بالتدريس من مقاربات واستراتيجيات وطرائق موضحا الفروق بينها في المفهوم، وختم الفصل بجزء مهم وهو أساليب التدريس موضحا مفهومها، و معايير اختيار الأسلوب الناجح، وأنماط أسلوب التدريس، ثم ذكر أولويات ضمان نجاح أساليب التدريس.

الفصل الخامس – التقويم التربوي. مفهومه، طبيعته، مظاهر الجودة فيه : وتناول في البداية ماهية التقويم التربوي من مفهوم، تطور المفهوم، وما ارتبط من مفاهيم قريبة منه، ثم في مرحلة ثانية تطرق إلى طبيعة التقويم من عرض لأهميتة، ومجالاته ومراحله، وأنواعه، ثم عرض لطرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين ، وختم الفصل بعرض لمظاهر الجودة في التقويم.

الفصل السادس– رعاية التفوق والمتفوقون دراسيا حاجة فردية وضرورة مجتمعية: حيث في البداية تطرق إلى ماهية التفوق والمتفوقين ، وفي مرحلة ثانية تعرض للكشف عن المتفوقين موضحا أساليب الكشف وأسسه، وأخيرا تطرق إلى الرعاية المجتمعية للمتفوقين

دراسيا، بداية بـالأساليب التربوية في رعاية الطلبة ، ثم عرض لصور رعاية المتفوقين في المجتمعات العربية والغربية .

الفصل السابع – تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي خصائصهم، ثقافتهم، و رعاية تفوقهم في الجزائر: استهل الفصل بمد خل سوسيوتاريخي للتعليم الثانوي في الجزائر ، ثم عرض لخصائص تلميذ مرحلة التعليم الثانوي ومدى تأثره بثقافة جماعة الرفاق وجماعة الراشدين التي يمثلها الأساتذة، وختم الفصل بعرض لصور الرعاية التي يحضى بها المتفوقون دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر سواء على مستوى المدرسة أو المجتمع.

و أما الجانب الثاني المتمثل في الجانب الميداني فقد ضم الفصول الآتية:

الفصل الثامن– إجراءات الدراسة الميدانية : بشقيها إجراءات الدراسة الاستطلاعية و إجراءات الدراسة الأساسية .

الفصل التاسع: عرض وتحليل نتائج الفرضيات : بداية بعرض وتحليل بيانات خصائص أفراد العينتين من التلاميذ المتفوقين دراسيا ومن الأساتذة ، ثم عرض وتحليل بيانات الفرضيات الأربع للدراسة.

الفصل العاشر: مناقشة نتائج الفرضيات : حيث تم مناقشة نتائج الفرضيات الأربع للدراسة وتم ذلك على ضوء الدراسات السابقة ، والمقاربة البحثية المعتمدة.

وأخيرا ختمت الدراسة باستنتاج عام على ضوئه حررت خاتمة الدراسة التي أفرزت توصيات يرى الباحث أنها ضرورة وقت لتمنية الممارسات البيداغوجية والوصول بها إلى مستويات عالية من الجودة والكفاءة التي تفي بحاجات المتفوقين دراسيا وتشبعها.

والله الموفق

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية

2- الفرضيات

3- أهمية موضوع الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أسباب اختيار الموضوع

6- نموذ ج الدراسة

7- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة

8- الدراسات السابقة

9- المقاربات السوسيولوجية

مراجع الفصل

1 - الإشكالية:

الاتجاه إلى تنمية الطاقات البشرية والاستثمار فيها يعد من أهم المطالب الحيوية لكل المجتمعات في هذا العصر. والمتفوقون دراسيا يشكلون طاقة حيوية متجددة تضمن لكل مجتمع يوفر لهم الرعاية والاهتمام ويستثمر قدراتهم العقلية ازدهارا ورقيا في كافة المجالات، ذلك أن الأمم التي لا تستطيع أن تحدد القدرات الإبداعية لدى أبنائها ولا تشجعها، لن تجد نفسها في ركب الحضارة والتقدم.

لذا فإن البلدان التي تعتبر اليوم قوى صاعدة هي التي استثمرت في الرأسمال البشري وحسمت باكرا إصلاح وملاءمة أنظمتها التربوية، موفرة بذلك لأبنائها المتفوقين والموهوبين ما يحتاجون إليه من رعاية و برامج تربوية ومدرسية تساعدهم على تفجير طاقاتهم وقدراتهم في مختلف العلوم والفنون.

إلا أن الدول العربية لم تع بعد أهمية هذه الفئة من أبنائها، ومدى حاجتها لطاقاتهم وإبداعاتهم، مما أدى إلى هجرة الكثير من الأدمغة الفذة إلى دول غربية حيث تم استثمارها وقطف ثمرة جهودها، لكن بعد تعالي صيحات كثيرة حول قضية استنزاف العقول العربية وحول ضرورة التجديد التربوي ال ذي أملته ضرورة الوقت، ظهرت بعض التجارب والمشروعات العربية في مجال رعاية وتعليم المتفوقين دراسيا.

الجزائر أيضا سعت في الآونة الأخيرة إلى إصلاحات شاملة مست المنظومة التربوية فاعتمدت نظريات تربوية و مقاربات بيداغوجية تدعم التفوق والفارقية، كما أنها أولت بعض الاهتمام بالفائقين من التلاميذ ففتحت ثانويات للمتفوقين في مادة الرياضيات لاستقطابهم حرصا منها على الاستفادة من قدراتهم.

إلا أن استهداف فئة قليلة جدا و حصر الاهتمام بالمتفوقين في تخصص واحد أمام العدد الكبير للمتفوقين دراسيا في المؤسسات التعليمية وفي مختلف التخصصات يجعل

نصيب باقي المتفوقين من الرعاية الخاصة التي تفي بحاجاتهم وتستثمر قدراتهم والتي من المفترض أن يحضوا بها – من منطلق مبدأ تكافؤ الفرص– محل تساؤل حول مدى توفرها ومدى تأثر تفوقهم الدراسي جراء عدم ذلك.

لقد لاحظنا من خلال ممارستنا للتعليم أن الاستمرار في التفوق الدراسي لدى تلامذتنا المتفوقين عبر مراحل التعليم المختلفة كثيرا ما يتعثر ، فمن المتفوقين سواء في المرحلة التعليمية نفسها أو عندما يرتقون من مرحلة إلى مرحلة أخرى نجد منهم من يضطرب مستواهم الدراسي ومنهم من يتراجع كثيرا مما يؤثر سلبا على دافعيتهم للدارسة، ومنهم من يتسرب، وحتى بلوغهم الصف الثالث ثانوي واجتيازهم شهادة البكالوريا نجد معدلات عدد مهم منهم لا تعكس مستوى قدراتهم، فكان لابد من البحث في السبل التي تؤدي إلى الحفاظ على تفوقهم على الأقل.

إن للتفوق الدراسي عوامل متعددة تؤثر فيه، منها ما هو شخصي ومنها ما تحدده العوامل الاجتماعية إضافة إلى ذلك نجد العوامل المدرسية : البيداغوجية منها أو ما تعلق بأساليب الإرشاد والتوجيه التربوي و كذلك أنماط التسيير الإداري وما تفرضه من مناخ مدرسي وكذا ما تتوفر عليه المدرسة من إمكانات.

ويتفق كثير من المربين و الباحثين على أن العوامل البيداغوجية والمتمثلة في الممارسات البيداغوجية التي يقوم بها الأستاذ داخل الفصل الدراسي هي المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء أكان لأطفال عاديين أم معوقين أم متفوقين. حيث أنه بإمكانها أن تهيئ الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه أو تدمرها، تقوي روح الإبداع أو تقتلها، تثير التفكير الناقد أو تحبطه، وهي التي تفتح المجال للتفوق أو الانجاز أو تغلقه. وهي التي تغطي على القصور أو الضعف في المناهج (برامج، أو طرائق أو وسائل) أو في التنظيم البيداغوجي كما تعالج الضعف لدى الطلبة. لذا عرفت أدوار الممارس البيداغوجي الحديث تغييرات جذرية سواء على مستوى التكوين الأكاديمي أو

على مستوى الممارسة الفعلية للعملية التعليمية، حيث بات عليه لزاما مواكبة المستجدات التي تحدث على صعيد تطبيق المناهج والمقررات. ولكي تحقق منظومتنا التربوية منتوجا عالي الجودة ونسبة مهمة من الكفاءات لدى تلامذتنا في المؤسسات التعليمية فإننا بحاجة إلى بناء واقع تربوي بيداغوجي يساعد في تحقيق النمو الفردي والاجتماعي للمتعلمين . إننا بحاجة إلى ممارسات بيداغوجية تحقق قفزة كبيرة في مجال التدريس بالكفاءات، وترفع من وتيرة التحصيل الدراسي لتصل به إلى مستوى التفوق الدراسي، وتحقق النتاجات المعرفية الثقافية، الوجدانية القيمية والحس حركية المهارية ذات الجودة العالية والتي تصبوا إليها مختلف النظريات السوسيو تربوية وتسعى إليها بشدة الإصلاحات التربوية .

ولِما أضحت عليه الجودة وتحقيق التفوق خلال الظرفية الراهنة هدفا ووسيلة في الوقت نفسه للمنظومة التربوية جاءت دراستنا لتقصي الواقع البيداغوجي الذي يعيشه التلاميذ المتفوقون في مؤسساتنا التعليمية التابعة للقطاع العام(نستثني بذلك التلاميذ المتمدرسين في المؤسسات الخاصة بالمتفوقين والمؤسسات التعليمية التابعة للقطاع الخاص)، وذلك برصد العوامل البيداغوجية السائدة المؤثرة في التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ثانويات مدينة الجلفة ولدى تلاميذ الصف الثاني ثانوي أنموذجا.

على ضوء ما سبق نطرح التساؤلات الآتية :

1 - ما العوامل البيداغوجية السائدة التي تعيق التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي بثانويات مدينة الجلفة ؟

2 - هل يختلف تأثير هذه العوامل باختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14 – 15.99) أو(16–20) ؟

3 - هل يختلف تأثير هذه العوامل باختلاف تخصص التلميذ المتفوق (شعب علمية / شعب أدبية)؟

4 - هل يختلف تأثير هذه العوامل باختلاف الجنس (ذكر / أنثى)؟

2-/الفرضيات:

2-1/ الفرضية الأولى :

توجد عوامل بيداغوجية متعلقة بالتفاعل الصفي وعوامل بيداغوجية متعلقة بأساليب التدريس و عوامل بيداغوجية متعلقة بالتقويم التربوي تعيق التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي بثانويات مدينة الجلفة.

2-2/ الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

2-3/الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية).

2-4/الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق.

3-أهداف الدراسة :

- التعرف على العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي التي تعيق التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

- التعرف على العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس التي تعيق التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الجلفة.

- التعرف على العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي التي تعيق التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الجلفة.

– التعرف على الفروق بين أفراد فئة المتفوقين دراسيا في تأثرهم بهذه العوامل البيداغوجية التي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14–15.99) أو (16– 20) .

– التعرف على الفروق بين أفراد فئة المتفوقين دراسيا في تأثرهم بهذه العوامل البيداغوجية التي تعزى لمتغير التخصص (شعب أدبية/ شعب علمية).

– التعرف على الفروق بين أفراد فئة المتفوقين دراسيا في تأثرهم بهذه العوامل البيداغوجية التي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق.

4–أهمية الدراسة :

– نطمح إلى أن يستفيد من هذه الدراسة الأساتذة والمفتشون والإداريون و المختصون في هذه المرحلة الثانوية لمعالجة النقائص التي تم تقصيها في هذه الدراسة من خلال معالجة البيانات ومن خلال التوصيات والاقتراحات التي تنتجها .

– كما نطمح أن ينتشر الوعي بأهمية نشر ثقافة التفوق الدراسي بين الطلبة وتحفيزهم على التنافس للتقليل من مظاهر السلبية واللامبالاة التي تطغى على الحياة المدرسية في الثانويات العادية .

– استشراف أن يصل المهتمون بهذا الميدان من هذه الدراسة إلى إمكانية توصيف بيئة بيداغوجية تمكينية تساعد المتفوق دراسيا في الفصول العادية على الاستمرار في تفوقه، و تحفز من دونه في المستوى على اللحاق به، وذلك من خلال النتائج والتوصيات التي ستخرج بها الدراسة .

5- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

5-1/أسباب ذاتية:

-كون الباحث من المتفوقين دراسيا في كامل المراحل التعليمية التي مر بها، وقد عاين الكثير من العوامل المعيقة للتفوق الدراسي.

-كون الباحث من الممارسين البيداغوجيين ويعي جيدا عواقب تأثير هذه العوامل على المتفوقين دراسيا.

5-2/ أسباب موضوعية:

من خلال ممارسة الباحث لمهنة التعليم، وفي إطار الدراسات العليا والبحث العلمي لاحظ مجموعة من العوامل جعلت الباحث يشعر بهذه المشكلة البحثية وهذه العوامل هي:

-انتشار تصور خاطئ سواء عند الأساتذة أو الأولياء أو المجتمع أن المتفوقين لا يعانون أية مشاكل، وأنهم قادرين على حل مشاكلهم بأنفسهم دون أي تدخل خارجي، وهذا عكس ما أثبتته الدراسات العلمية.

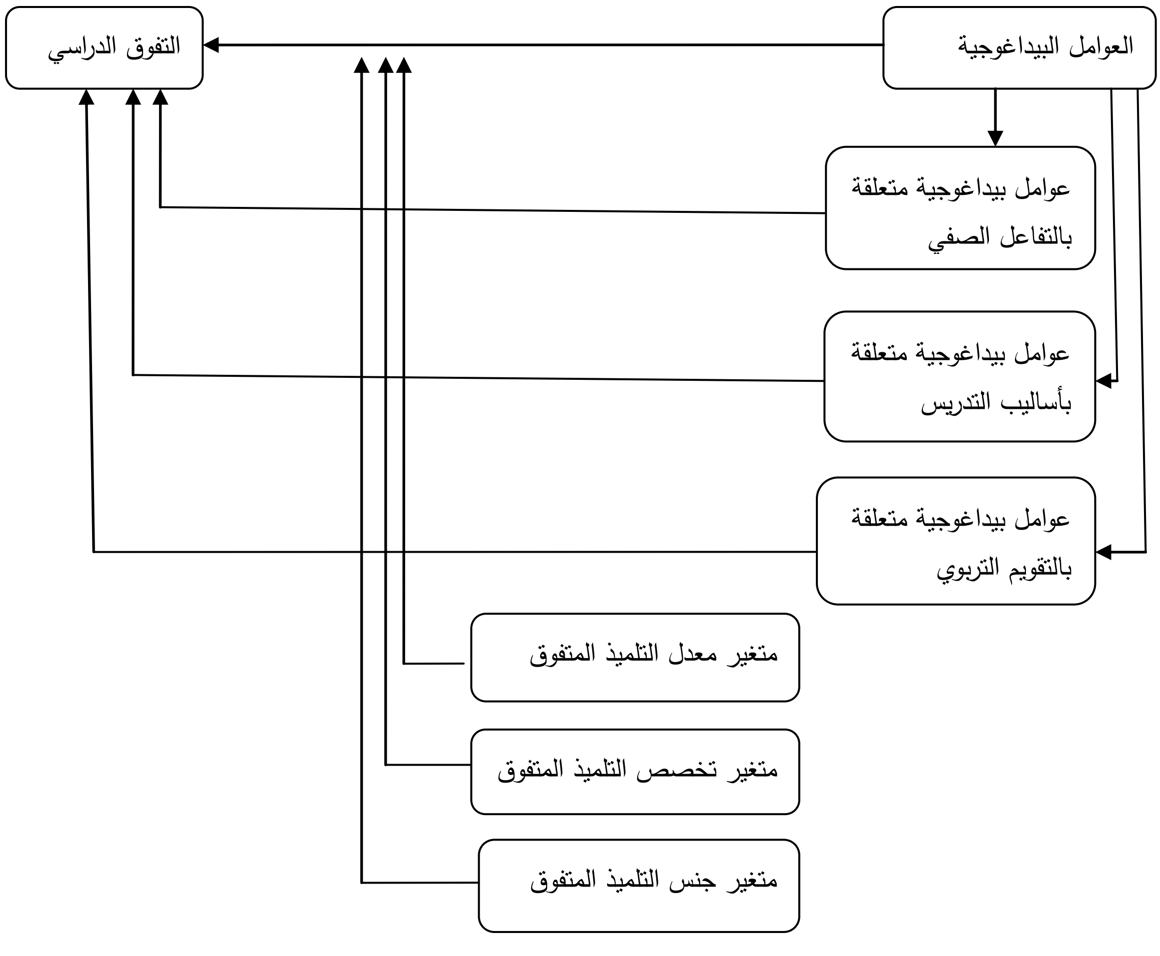
-حين نتكلم عن المتفوقين دراسيا لا نتكلم إلا على التكريمات ومقدارها ماديا، وأضحى من المسكوت عنه والذي لا يتداول في ملتقياتنا ومنتدياتنا وندواتنا هو الحديث عن آليات الكشف عن المتفوقين دراسيا ونظم رعايتهم في مختلف التخصصات وفي مختلف المراحل التعليمية أثناء الدراسة، وكذا الكلام عن البرامج والمناهج التي تلاءم هذه الفئة، وعن الوسائل و الفضاءات المحفزة لقدراتهم والمفجرة لطاقاتهم، وعن مدى ملائمة مناهجنا وبيئاتنا التعليمية لهم، وعن مدى صلاحية الممارسات البيداغوجية وما يتطلبه ذلك من تكوين الأساتذة في هذا الجانب ...الخ. وهذا هو الأصل وإلا فنحن نفقد أكثر مما نكسب من فرص الاستفادة من هذا الرأسمال البشري النوعي الذي يعتبر أغلى من كل الثروات التي يمكن أن تمتلكها الدول والمجتمعات.

-غياب إستراتيجية وطنية رسمية واضحة للتكفل بالمتفوقين والموهوبين والمبدعين ورعايتهم وتربيتهم ، مقارنة بالتجارب الغربية والعربية التي يمكن الاستفادة بها.

-سقوط الممارسات البيداغوجية السائدة – لدى عدد غير قليل من الأساتذة – في فخ النمطية والتلقين والوحدة والتسلط نتيجة شيوع السلبية واللامبالاة في ظل تذبذب الأوضاع التربوية الراهنة (التوظيف المباشر، الصراعات بين الأساتذة والوزارة الوصية، انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات، تأثر قطاع التربية بالظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تمر بها البلاد...) ومدى تأثر المتفوقين بهذه الظروف.

-قلة البحوث العلمية الجزائرية في هذا الموضوع وفيما يتعلق بالمتفوقين عامة.

6- نموذج الدراسة:



مخطط رقم (01): يمثل نموذج الدراسة

من إنجاز الباحث

7- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

7-1/العوامل

7-1-1/التعريف اللغوي:

جاء في معجم المعاني عربي – عربي أن العامل هو الباعث أو المؤثر في الشيء.

متاح على : (www.almaany.com)

7-1-2/ التعريف الاصطلاحي :

العوامل هي المجموعة التي يرتبط بعضها ببعض والتي تنتظم في نسق معين حيث تؤدي في مجموعها إلى إحداث نتيجة. (الطيار، 2005، ص6)

7-2/البيداغوجيا

7-2-1/التعريف اللغوي:

يعرف قاموس لاروس la rousse البيداغوجيا " آتية من الكلمة الإغريقية paidagoie

وتعني:

-نظرية علم تربية الأطفال.

-صفة البيداغوجي الجيد.

-طريقة تدريس، استعمال بيداغوجيا جديدة كليا.

(Le petie la rouse ,1996,p759)

7-2-2/التعريف الاصطلاحي :

" اعتبرها إميل دوركايم نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. كما اعتبرها العالم التربوي السوفييتي ماكرنكو العلم الأكثر جدلية ويرمي إلى هدف عملي."(قايد وسبيعي، 2010، ص35)

" وحسب دوركايم دائما فإن البيداغوجيا هي: التفكير المطبق للأشياء الخاصة بالتربية هدفه المساهمة في نموها. ويقول أيضا: البيداغوجيا هي الوسيلة التي بواسطتها يمكن استرجاع التلاؤم بين النظام التربوي والأفكار، وبين النظام التربوي والاحتياجات الاجتماعية."(بلحسين، 2015، ص29)

" وحسب بلوك(M.A Block,1973) هي« تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ داخل حجرة الصف ، والتي تؤدي إلى وجود علاقة ثنائية بينه وبين تلاميذه تمتاز بخصوصيات مختلفة حسب الموقف التربوي »." (بلحسين، 2015، ص29)

" وذهب روني أوبير على أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا بل هي هذا كله."(قايد وسبيعي، 2010، ص35)

" وقد ذهب التربوي جون هوساي (Jean Houssaye,2012) إلى أن البيداغوجيا هي: المزيج مابين النظري والتطبيق المجسد في الممارسات التربوية التي يقوم بها الأساتذة اتجاه تلاميذهم في الوضعية التربوية داخل حجرة الصف." (بلحسين، 2015، ص29)

"ويمكن تعريف البيداغوجيا من الناحية التطبيقية على أنها «تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة »."(جابر، 2012، ص398)

" وعرّف جوثير وآخرون البيداغوجيا بأنها: مجموع الأعمال التي يستخدمها المدرس في إطار وظائفه، ووظائف نقل المعارف، والتربية لجماعة في سياق مدرس."(التجاني ، 2015، ص146)

" وعرّف شولمان البيداغوجيا بأنها : المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا وقابلا للتعلم من خلال الشروح والتوضيحات والمحاورة وضرب الأمثلة، والفروض العملية، وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من الطلبة على اختلاف أقسامهم وبيئاتهم وخلفياتهم ..." وعرفها أيضا بأنها: المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية التدريس، مثل المناحي العملية لإدارة الصف، ومهارات التدريس وزمن التعليم الأكاديمي، ووقت الانتظار والنظام الاجتماعي، والصف والمدرس، ومبادئ التفاعل في الصف." (التجاني ، 2015، ص146)

وتؤكد جابر (2012) أن التعاريف الكثيرة والمختلفة للبيداغوجيا تجعلنا نرى أنها معقدة ويصعب ضبط مفهومها بسبب تشابكها مع مفاهيم و حقول معرفية أخرى مجاورة لها.

وتضيف بالرغم من الاختلاف في التعاريف إلا أنها تجمع على أن البيداغوجيا هي:

- حقل معرفي يركز على التفكير الفلسفي والسيكولوجي يهدف إلى تحديد غايات وتوجهات الأفعال والنشطة التي تمارس في وضعية التربية والتعليم على الطفل والراشد.
- نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المعلم والمتعلمين داخل الفصل. (جابر، 2012، ص399)

هاتان النقطتان تميزيان بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو تطبيقي داخل حقلها.

7-2-3/التعريف الإجرائي :

البيداغوجيا هي الممارسات التربوية التي يقوم بها المعلم أثناء تعامله مع المتعلم مستفيدا من التراث النظري التربوي، وتظهر من خلال إدارته للتفاعلات بين أفراد جماعة القسم و أساليبه في توصيل الخبرات أو تقويمها .

7-3/التعريف الإجرائي للعوامل البيداغوجية :

العوامل البيداغوجية هي المدخلات بشكل ممارسات بيداغوجية يقوم بها الأساتذة داخل الصف الدراسي ، وتظهر من خلال تفاعلهم مع التلاميذ أو أساليبهم في التدريس أو ممارساتهم التقويميه.

7-4/التفوق الدراسي والمتفوقون دراسيا

7-4-1/التعريف اللغوي:

" يتفوق تفوقا، يتفوق فلان على قومه تعالى عليهم. "(بن هادية و آخرون، 1984، ص 208)

7-4-2/التعريف الاصطلاحي :

اختلف المختصون في المجالات التربوية والتعليمية في تحديد ماهية التفوق الدراسي وتعريفه وتقديره، إلا أنهن لا يخرجون عن ثلاث محكّات تتضمن مجالات التفوق الدراسي وهي : محك الذكاء ، محك التحصيل الدراسي، محكّات متعددة .

وبما أن عينة دراستنا كانوا ممن اختيروا على أساس التحصيل الدراسي فنكتفي هنا بتعريف التفوق الدراسي على أساس محك التحصيل الدراسي.

" عرّف باسو الطفل المتفوق بأنه الطفل الذي لديه القدرة على الإنجاز العالي في المجالات الأكاديمية مثل الفنون والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات ."(عامر، 2007، ص108)

" كما يعرف الطالب المتفوق بأنه الذي يتميز بالتحصيل الدراسي المرتفع في مجالات الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية والرياضيات، كما أنه يتميز بقدرات عقلية مرتفعة مع سمات نفسية معينة ترتبط بالتحصيل الأكاديمي المرتفع مع قدرات عالية في التفكير الابتكاري." (وهبة، 2007، ص17)

" المتفوقون هم من يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 15% إلى 20% من المجموعة التي ينتمون إليها، وهم أصحاب المواهب التي تظهر في مجالات كالرياضيات والمجالات الميكانيكية والعلوم والفنون والكتابات الابتكارية والقيادة الاجتماعية. " (الصاعدي، 2007، ص 28)

" وعرف الطالب المتفوق من الناحية التحصيلية، بأنه الطالب الذي يثبت تقدما ملحوظا في التعليم مقارنة مع زملائه في الدراسة بحيث يكون تحصيله ضمن الـ 5% العليا من توزيع الطلاب في الصف الدراسي نفسه، أما إذا كان التفوق عقليا فهو الطالب الذي يتميز من حيث مستوى الذكاء وتبلغ درجته 130 درجة فأكثر ويكون في الوقت نفسه متفوقا دراسيا بحيث يقع تحصيله ضمن الـ 5 % العليا من مجموع الطلاب المناظرين له. "(الطنطاوي، 2008، ص23)

" ويرى كل من (حسين قورة وشابلن ، وحسين الكامل) : أن التفوق الدراسي هو الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية، أو التفوق في مهارة أو مجموعة من المهارات، ويقدر بالدرجات طبقا للاختبارات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم المختلفة ."(وهبة، 2007، ص14)

" وكتعريف أكثر تحديدا للتفوق الدراسي تعريف عطية هنا : الطفل المتفوق دراسيا هو الطفل الذي يتميز عن زملائه فهو يسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل. (سليمان، 2005، ص24)

7-4-3/التعريف الإجرائي:

المتفوق دراسيا التلميذ الذي يتميز عن زملائه بقدراته العالية وأدائه التحصيلي المرتفع، وفي هذه الدراسة هو التلميذ من الصف الثاني من مرحلة التعليم الثانوي الذي يتحصل على معدل أكبر أو يساوي 20/14 بين الفصلين الأول والثاني في الموسم الدراسي2016/2015.

وأخذ المعدل 20/14.00 للاعتبارات الآتية :

- الأخذ بترشيحات المعلمين كأحد الأساليب المعتمدة دوليا في اكتشاف المتفوقين والموهوبين، ومن خلال المقابلات الاستكشافية التي قام بها الباحث حيث أكد كثير من الأساتذة أن اعتماد هذا المعدل 20/14 كعتبة مناسبة لتحديد التفوق دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.
- والاستئناس ببعض الدراسات الميدانية التي تبنت نفس المعدل.
- لأن هذا المعدل هو الذي حددته وزارة التربية الوطنية للالتحاق بشعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي حسب منشور رقم 03.403 و منشور رقم 03.404 المؤرخان في 20 أفريل 2003 المتعلقان بفتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي.
- اللوائح التكريمية المميزة للمتفوقين تبدأ من هذا المعدل إذ ترافقه لائحة تشجيع وتضم المعدلات مابين(14.00-14.99). ثم تليها اللوائح(تهنئة-امتياز-تقدير) تقابلها معدلات محددة ضمن مجالات متفق عليها.

-كما أن هذا المعدل يرافقه ملاحظة جيد في البكالوريا ويكرم صاحبه مع فئة المتفوقين.

7-5/التفاعل الصفي

7-5-1/التعريف الاصطلاحي:

أوردت جعفور التعريفات الآتية:

-تعريف فارعة حسن علي: أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الفصل.

-تعريف ناجي ديسفورس: أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة، وذلك على افتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي وعلى اتجاهات التلاميذ نحو التعلم .

-تعريف بيج وآخرون: التأثيرات المشتركة أو المتبادلة خاصة الاجتماعية والعاطفية بين المعلم والتلميذ .(جعفور، 2014، ص5-6)

وأورد الخطايبة وآخرون التعريفات الآتية:

" عرفه حمدان (1982) بأنه: هو كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الإيماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل. وعرفه نشواني (1985) بأنه :عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة الدافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم. وعرفه القلا وناصر (1995) : بأنه إيصال الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من شخص لآخر ومن مجموعة لأخرى . وعرفه الخطايبة وآخرون بأن عملية التفاعل الصفي هي : عملية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها

لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفعالية." (الخطايبة وآخرون، 2004، ص 150)

7-5-2/ التعريف الإجرائي:

التفاعل الصفي هو عملية إنسانية اجتماعية تربوية تعبر عن نمط الجو الاجتماعي والنفسي الذي يفرضه الأستاذ في الصف الدراسي، والذي يتحدد بِأسلوبه في: تنظيم غرفة الصف، إدارة الصف، وإدارة الوقت، ضبط الصف، تقويم سلوكات التلاميذ، المساهمة في حل مشاكل التلاميذ، تسيير العلاقات بينه وبين التلاميذ وبين التلاميذ فيما بينهم.

7-6/أساليب التدريس

7-6-1/ التعريف اللغوي:

"الأسلوب : ج(أساليب) طريقة، نهج ، خطة، نمط قول أو فعل. لجبران أسلوب تصويري خاص به."(إلياس،2001، ص71)

" الأسلوب – جمع أساليب [سلب] الفن من القول أو العمل." (المنجد الأبجدي، 1998، ص83)

7-6-2/التعريف الاصطلاحي:

" مجموع العمليات والإجراءات التي يقوم بها المعلم في أثناء التدريس وهي تشكل في مجموعهاً نمطاً مميزا لسلوك المعلم في التدريس." (اللقاني والجمل، 1996، ص24)

" سلوك يتخذه المعلم دون الآخرين ويصبح سمة خاصة به ولا يمكن أن يتماثل أسلوب معلم آخر بنفس درجة التماثل، إذ أنهما قد يتشابهان في بعض الأمور، لكنهما سيختلفان في أمور أخرى."(طوالبة وآخرون، 2010، ص166)

" وتعرف أساليب التدريس أنها : مجموعة قواعد أو ضوابط ينفذ بها المدرس طريقة التدريس لتحقيق أهداف الدرس، ويمكن القول أن الأسلوب يرتبط بالمعلم وسمات شخصية وهو جزء من الطريقة وتوضيح المفهوم." (العفون، 2011، ص23)

"وقد يعرف أسلوب التدريس بأنه: النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما ."(العفون، 2011، ص23)

7-6-3/التعريف الإجرائي:

أساليب التدريس هي مجموع الإجراءات والعمليات التي تصاحب تنفيذ الأساتذة لطرق التدريس للوصول إلى النتيجة المرغوبة من الموقف التعليمي. حيث لا يوجد أسلوب أفضل من آخر ويمكن أن يستخدم الأستاذ أكثر من أسلوب، وتظهر فعاليتها من خلال وضوح العرض، ووضوح الأهداف من الدروس للتلاميذ، ووضوح الأفكار، ومراعاة الفروق الفردية واعتماد التغذية الراجعة ، وتنويع طرق وأساليب التدريس.

7-7/ التقويم التربوي

7-7-1/ التعريف اللغوي:

قوّم : أصلح اعوجاجا، أنهض ما كان مائلا."(المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2001، ص1198)

" يعرف التقويم من ناحية اللغة ، تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما أعوج، فإذا قال شخص ما أنه قوم الشيء فذلك يعني أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة. وإذا قال أنه قوم غصن الشجرة فمعنى ذلك أنه عدله وجعله مستقيما. " (الحريري، 2008، ص16-17)

7-7-2/ التعريف الاصطلاحي:

" ويعرف تقويم التدريس على أنه التعرف على مدى فعالية التدريس في تحقيق الأهداف، وبعبارة أخرى إنه جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات عن مستوى أداء المعلم وكذا نتائج تحصيل الطلاب بقصد إصدار أحكام عن مدى فعالية التدريس في تحقيق أهداف المنهج." (علي، 2011، ص71)

" وهو عملية تربوية يقوم بها المربي دوريا بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتداركها." (بوعلاق و بن تونس، 2014، ص 116)

وأورد خطوط(2010) مجموعة من التعاريف نذكر منها:

- عرفه بلوم (Bloom.1967) على : أنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال، أو الحلول، أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكّات والمستويات والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا أو كيفيا .

-كما عرفته بونبوار (Bonboir, 1972): هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة من الاختبارات، ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددنا فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات.

- ويعرفه (Roegiers, X. 2006) : جمع مجموعة من المعلومات الصادقة والثابتة، وتحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف اتخاذ قرار."(خطوط، 2010، ص10)

ويعرف التقويم تربويا بأنه " عملية نظامية مستمرة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، أي تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف في كل مكونات المنظومة التربوية لكي يتم علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة فيها".(الحريري، 2008، ص16)

7-7-3/ التعريف الإجرائي:

التقويم التربوي هو العملية التي يلجأ إليها الأستاذ لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية، ويقوم بها الأستاذ في بداية العام الدراسي وخلال الوضعيات التعليمية المختلفة وفي نهاية مجالات أو فصول دراسية بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتداركها مستفيدا من التراث النظري ومستعملا وسائل وأساليب متنوعة .

7-8/التلميذ

7-8-1/ التعريف اللغوي:

" التلميذ هو الذي يتلمذ لغيره بحيث نقول تلميذ لفلان وعنده، بمعنى كان له تلميذا، والتلميذ هو خادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أ والحرفة، أو هو طالب العلم." (الفارقي و آخرون، 1994، ص98)

7-8-2/التعريف الاصطلاحي:

" التلاميذ هم مجموعة الأفراد الذين يختبرون ما اختاره المربون والمجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية." (الفارقي و آخرون، 1994، ص99)

7-8-3/التعريف الإجرائي:

التلميذ في هذه الدراسة هو الذي يزاول دراسته بانتظام في مؤسسة تعليمية في مرحلة التعليم الثانوي وفي السنة الثانية منها.

7-9/مرحلة التعليم الثانوي

7-9-1/ التعريف الاصطلاحي:

يعرف بأنه :" المرحلة الدراسية التي تغطي السنوات الثلاث أو الأربع الأخيرة من التعليم الذي يسبق التعليم العالي، ويلتحق بالمدرسة الثانوية الطلبة من فئات العمر 15 - 19 سنة على الأقل".(بوعامر، 2014، ص25)

7-9-2/ التعريف الإجرائي :

هو ذلك النظام التربوي الرسمي العام المسؤول عن تربية النشأ وتكوينهم للمستقبل من الناحية المعرفية والعقلية والاجتماعية من خلال مجموعة من البرامج التربوية الدراسية التي يتلقونها بعد الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط في ثلاث سنوات، وتتوج بإجراء امتحان شهادة البكالوريا في السنة الثالثة منها .

7-10/ الصف الثاني ثانوي:

وهو مستوى السنة الثانية ثانوي من مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر، الذي تسبقه السنة الأولى ثانوي حيث يدرس فيها التلميذ المنتقل من مرحلة التعليم المتوسط إما في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا أو الجذع المشترك آداب، وحين يتحصل التلميذ على معدل الانتقال إلى السنة الثانية (20/10) يوجه تلميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا إلى إحدى الشعب: رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي(هندسة مدنية، هندسة كهربائية، هندسة ميكانيكية،هندسة الطرائق)، كما يوجه تلميذ الجذع المشترك آداب إلى إحدى الشعب: آداب وفلسفة، لغات أجنبية.

وقد تم اختيار تلاميذ الصف الثاني ثانوي لأنهم أكثر استقرارا وارتياحا في المراكز ، و تم توضيح الدور لديهم، كما تم بروز الإحساس بالهوية لديهم (الذات، التخصص، جماعة الأقران...) مقارنة بتلاميذ السنة الأولى الذين نجد لديهم المناورة من أجل المركز ، علاقات

مضطربة وغير آمنة ، تنوع في الأدوار وتجربتها ، جذب واستقطاب من سوف ينجح ومن سوف يفشل وإلى أي تخصص سيوجه وما هو المعدل المطلوب وكيف يتجنب التوجيه نحو تخصص ما، إضافة إلى رفض مجتمع الكبار ، البحث عن الهوية ، المشاغبة والعدوان العشوائي والمعمم، و قواعد جماعة الأقران صلبة وغير مرنة . كما أنهم مازالوا متأثرين أكثر بمرحلة التعليم المتوسط. ولم نختر تلاميذ الصف الثالث ثانوي استبعاد ا لعوامل أخرى تؤثر في التفوق الدراسي للتلاميذ باعتبار هاجس امتحان شهادة البكالوريا وتداعياته المختلفة والمتشابكة .

7-11/ معدل الفصلين الأول والثاني:

حسب المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 11مارس 2005 تحت عنوان إصلاح نظام التقويم يتم تقويم أعمال التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر من خلال ثلاث فصول دراسية تفصل بينهم عطل حيث يمتد الفصل الأول من بداية الدخول المدرسي إلى بداية فصل الشتاء(نهاية ديسمبر إلى بداية جانفي) ويمتد الفصل الثاني من نهاية عطلة الشتاء إلى بداية عطلة الربيع(نهاية مارس إلى بداية أفريل)، ويمتد الفصل الثالث من نهاية عطلة الربيع إلى بداية عطلة الصيف(بداية جويلية إلى بداية سبتمبر حيث الدخول المدرسي)، وتشمل إجراءات التقويم في كل فصل أعمال المراقبة المستمرة(استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وذلك في جميع المواد، إضافة إلى وظائف منزلية) وتنقط من العلامة 20، إضافة إلى فرضين محروسين في المواد الأساسية وفرض محروس واحد في المواد الثانوية ينقطان من العلامة 20، إضافة إلى اختبار واحد في نهاية كل فصل ينقط من العلامة20. ويحسب المعدل الفصلي وفق المعادلة التالية:

المعدل الفصلي= [(المراقبة المستمرة +الفرض الأول+ الفرض الثاني)/ 3*2+ الاختبار * 5/[3

ويحسب معدل الارتقاء من مستوى إلى آخر الذي يتحدد بأخذ التلميذ لمعدل أكبر أو يساوي 20/10 وفق المعادلة التالية:

معدل الارتقاء= (معدل الفصل الأول+معدل الفصل الثاني+معدل الفصل الثالث)/3

و معدل الفصلين الأول والثاني يحسب وفق المعادلة التالية:

معدل الفصلين الأول والثاني = (معدل الفصل الأول+ معدل الفصل الثاني) /2

واختار الباحث معدل الفصلين الأول والثاني دون المعدل السنوي كمتغير للدراسة لاعتبار مجالس الأقسام للفصل الثالث تتأخر في كل الثانويات، والتلاميذ يغادرون الثانويات، مما يجعل توزيع أداة الدراسة عليهم واسترجاعها مستحيلا. كذلك أخذا بالتقليد الذي تتبعه كل المؤسسات التعليمية إذ تكرم متفوقيها في حفل عيد العلم الموافق ليوم 16 أفريل وذلك باحتساب معدل الفصلين الأول والثاني للتلاميذ وترتيبهم على أساس ذلك.

كما تم تقسيم التلاميذ المتفوقين حسب معدل الفصلين الأول والثاني إلى فئتين الحاصلين على معدل ضمن المجال (14.00 - 15.99) والحاصلين على معدل ضمن المجال(16.00 - 20) باعتبار أن الفئة الكبيرة للتلاميذ المتفوقين تتراوح معدلاتهم مابين14.00و15.99 وهم يمثلون المتفوقين ذوى المعدلات الدنيا مقابل أعداد قليلة من التلاميذ المتفوقين تتراوح معدلاتهم مابين 16.00 و 20 وهم يمثلون المتفوقين ذوي المعدلات العليا.

7-12/ الشعب العلمية والشعب الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي

-**الشعب العلمية هي:** رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي.

-**الشعب الأدبية هي:**آداب وفلسفة، لغات أجنبية.(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص22)

8- الدراسات السابقة :

8-1/دراسات أجنبية :

8-1-1/دراسة تراون وليث(1975)

تهدف الدراسة إلى تحديد القواعد لاستراتيجيات التدريس في المدارس الابتدائية، وكانت العينة مكونة من 215 تلميذة و 117 تلميذا من تلاميذ الصفين الثالث والرابع في مدينة بيرك شير. وقسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية.

وكان من نتائج الدراسة أن الطلاب يتعلمون بطريقة دقيقة وبدافعية أكثر عندما يترك لهم الحرية في التعلم.(سالم، 2011، ص126-127)

بينت الدراسة أهمية الحرية في زيادة تعلم التلاميذ ودقة تعلمهم وفي زيادة دافعيتهم للتعلم وهذا وصف لجانب مهم في جوانب التفاعل الصفي(في شقه الإيجابي) بين المعلمين والمتعلمين الذي تهتم به دراستنا، إلا أن دراستنا استهدفت تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في حين هذه الدراسة استهدفت تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

8-1-2/دراسة إيرنست وباترك (1978)

وتهدف إلى الكشف عن أنماط العلاقات بين أنواع التفاعلات المختلفة لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس خارج حدود الفصل الدراسي، مستخدمة عينة من طلاب السنة الأولى بالجامعة بلغ عددها 10000 طالب ووجه لهم استبيان يقيس توقعات هؤلاء الطلاب الجدد عن الكلية، واختبار لقياس الشخصية مكون من 12 بعدا واختبار الاستعداد الأكاديمي، ثم وجهت إليهم الاختبارات السابقة بعد النصف الأول من العام الدراسي.

وباستخدام أسلوب كا ^{2} وتحليل التباين العاملي ثم معالجة بيانات هذه الدراسة، كما قام الباحثان بمقابلة الطلاب للتعرف منهم على نمط العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

وأوضحت النتائج أن العلاقات المرتبطة بالتفاعل غير الرسمي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تسهم إسهاما كبيرا في تحصيل الطلاب أكثر من تأثير السمات الأساسية.

كما أوضحت النتائج أن بعض الطلاب الذين يشعرون بحاجتهم المعرفية هم أكثر احتمالا للبحث عن تطوير العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس أكثر من علاقاتهم مع زملائهم – أي أنهم قادرون على تطوير التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس في الكلية ، وبناء على هذه العلاقات والتفاعلات يكون الطلاب أكثر ميلا لتطوير مستويات أعلى من التكامل الاجتماعي والتكامل الأكاديمي ومقابل هذا يكون مثابرة وتحمل مشاق العمل الجامعي .

كما أوضحت نتائج الدراسة أن صفات المؤسسة التربوية تلعب دورا كبيرا في تحقيق التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومن أهم الجوانب الجو العام للمؤسسة التربوية – سمات أعضاء هيأة التدريس ، ومدى تشجيعهم على هذا التفاعل بالنسبة للطلاب.(سالم ، 2011، ص143-144)

توضح هذه الدراسة أهمية العلاقات الودية بين التلاميذ والأساتذة ودورها في زيادة مثابرة واجتهاد التلاميذ مما يزيد في تحصيلهم، كما أن التلاميذ المجتهدين هم أكثر التلاميذ حاجة لمثل هذه العلاقات بل إنهم يقدمونها على علاقاتهم مع زملائهم. كما أوضحت أن تشجيع المدرسين للتلاميذ يحقق مزيدا من التفاعل بينهم .

وهذه أيضا تدعم اختيارنا لمجال التفاعل الصفي في دراستنا، كما أن العينة التي استهدفتها هذه الدراسة قريبة في بعض خواص نموها من خواص أفراد العينة التي استهدفتها

دراستنا رغم اختلاف المرحلة التعليمية فدراستنا اهتمت بمرحلة التعليم الثانوي وهذه الدراسة اهتمت بمرحلة التعليم العالي.

8-1-3/دراسة بعنوان" علاقة مناخ الفصل والمهارات للمدرسين والمدربين وغير المدربين للطلبة المتفوقين" (1989)

لقد تم مقارنة المدرسين المدربين وغير المدربين لبرامج المتفوقين حسب معايير مهارة التدريس ومناخ الفصل، وتم قياس مهارات التدريس عن طريق ملاحظين باستخدام استمارة ملاحظة ومشاهدة المدرسين، وتم قياس مناخ الفصل عن طريق وسائل اكتمالية الطالب لاستغناء الأنشطة داخل الفصل ولقد حصل المدرسين المدربين على نقاط ونسب عالية أكثر من المدرسين غير المدربين. وأن المدرسين المدربين يخلقون أجواء إيجابية داخل الفصول حسب كلام الطلاب أكثر من المدرسين غير المدربين وتم وجود فروق هامة بين المدرسين المدربين وغير المدربين حسب معايير CAQ لعمليات التفكير العالي المستوى من ناحية التركيز (H.I.T.P.E) حيث حاضر المدرسين المدربين بنسبة أقل وركزوا على التفكير العالي المستوى وناقشوا أكثر ولم يركزوا على الصفوف. وفي هذا كله كانوا أكثر من المدرسين غير المدربين. (عامر، 2007، ص43)

بينت الدراسة أهمية تكوين الأساتذة في التعامل مع المتفوقين حيث أكدت فعالية المتدربين منهم في خلق أجواء إيجابية داخل الفصول واختيارهم للأساليب المناسبة في التدريس حيث ابتعدوا عن الطريقة التقليدية المحاضرة واعتمدوا استهداف التفكير عالي المستوى من خلال المناقشات الكثيرة وهذا كله مقارنة بغير المدربين .

وهذه دراسة تدعم اختيارنا لمجالي التفاعل الصفي وأساليب التدريس لا أن دراستنا تبحث في الجوانب البيداغوجية السائدة في هذين المجالين بالثانويات محل الدراسة و التي تعيق

تفوق التلاميذ، وتختلف عن دراستنا أنها استهدفت المتفوقين الذين يخضعون لبرامج خاصة بهم في حين دراستنا استهدفت المتفوقين من التلاميذ في الفصول العادية.

8-2/ دراسات عربية:

8-2-1/ دراسة العمر(1990)

كانت بعنوان " المتفوقون – رعايتهم – برامجهم – و إعداد مدرسيهم " ، وتهدف تعريف المتفوق وخصائصه وكيفية التعرف على بناء برنامج خاص بالمتفوقين، والتعرف على خصائص معلم المتفوقين وبناء برنامج إعداده .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة أن الطلبة المتفوقين يختلفون عن الطلبة العاديين بخصائص كثيرة كالأنماط المعرفية وأنماط التعلم وخصائص الدافعية وطبيعة الحاجات لديهم، وأن البرامج الخاصة تسمح بتقديم خبرات تتلاءم مع احتياجاتهم فتسهم بذلك في تنمية قدراتهم وإمكاناتهم وأنها تهيئ أيضا مناخا خاصا يقدر ويستثير ذكاء المتفوقين وقدراتهم الحدسية فيؤدي إلى النمو الفعال، ومن أهم نماذج بناء برامج المتفوقين هو نموذج(ماكر) ونموذج الإثراء الثلاثي ويجب أن يكون المدرس أداة فعالة لنمو التلاميذ المتفوقين عن طريق معرفة وتفهم الخصائص المعرفية والاجتماعية والانفعالية وحاجات التلاميذ المتفوقين، خلق مناخ تربوي يمكن للمتفوقين من استخدام جوانب القوة لديهم، وتغذية القدرات الابتكارية لدى المتفوقين ، والتواصل مع المهتمين بمجال التفوق وأولياء أمور الطلبة المتفوقين . (عامر، 2007، ص52)

تظهر الدراسة حاجة المتفوقين دراسيا للرعاية التربوية من خلال المناخ التربوي الملائم القائم على وعي الأستاذ بالخصائص المعرفية والاجتماعية والانفعالية وحاجات التلاميذ المتفوقين – وهذا يدخل في تكوينه البيداغوجي – ومن خلال البرامج الخاصة (في الفصول أو المدارس الخاصة بالمتفوقين) أو الإثرائية (داخل الفصول العادية) لأن هذا يسهم في

تنمية قدراتهم وإمكاناتهم واستثارة ذكائهم وقدراتهم الحدسية فيؤدي إلى النمو الفعال لديهم، وهذه جوانب تدعم أهمية مشكلة دراستنا التي تتساءل عن واقع المتفوقين دراسيا أفراد عينة دراستنا، وإلى تقصي مستوى الممارسات البيداغوجية عليهم ومدى ملاءمتها لخصائصهم وحاجاتهم، ومن ثم مدى تأثيرها على تفوقهم الدراسي، فتهدف دراستنا إلى التحسيس بحاجة أفراد عينتنا إلى مثل هذه الرعاية التي تحدثت عنها هذه الدراسة.

8-2-2/ دراسة طارق عبد الرؤوف محمد عامر، مصر (2007)

الدراسة بعنوان :المتطلبات التربوية للمتفوقين في الحلقة من التعليم الأساسي

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على طرق اكتشاف المتفوقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .
- التعرف على المتطلبات التربوية للمتفوقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي
- التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المتفوقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- تقديم تصور مقترح لرعاية المتفوقين في الحلقة الثاني من التعليم الأساسي

واعتمدت الدراسة كمنهج المنهج الوصفي مستعينا الباحث بأدوات هي : استبيان أول موجه لعينة من الطلبة المتفوقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، وباستبيان ثان موجه للمسئولين المختصين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، و مقابلات شخصية مفتوحة.

وخلصت الدراسة على النتائج التالية :

- ضرورة استكشاف المتفوقين بعدة طرق وفي المراحل الأولى من التعليم.

- يرغب المتفوقون دراسيا بأن يفصلوا عن غيرهم من التلاميذ في فصول خاصة أو في مدارس خاصة، وأن يتلقوا برامج مدرسية خاصة.
- ضرورة وجود برامج مدرسية خاصة بالمتفوقين ضمنيا في البرامج العادية أو منفصلة عنها، تتميز بالإثراء لتلبي حاجات المتفوقين.
- ضرورة اكتساب الأستاذ لكفاءات مهنية وعلمية وشخصية تؤهله لتدريس المتفوقين ، وذلك من خلال تكوين خاص والاستفادة من دورات تدريبية.

الجوانب التي توصلت لها الدراسة هي التي تبحث دراستنا في مدى توفرها في واقع المتفوقين دراسيا ومدى تأثير عدم توفرها على تفوقهم، وتناولت دراستنا هذه الجوانب سواء في شقها النظري أو الميداني، كما استفدنا من الدراسة في بناء أداة جمع البيانات. إلا أنها تختلف عن دراستنا في ميدان الدراسة إذ استهدفت المرحلة الأساسية واستهدفت دراستنا المرحلة الثانوية.

8-2-3/دراسة راضي محمد جبر أبو هواش، المملكة العربية السعودية (2011):

الدراسة بعنوان"مشكلات الطلبة المتفوقين والموهوبين في مدينة الباحة من وجهة نظرهم " وتهدف إلى التعرف على مستوى المشكلات التي تواجه الطلاب المتفوقين في مدينة الباحة بالسعودية.

استخدمت الدراسة مقياس الكشف عن مشكلات الطلبة المتفوقين الذي أعده الباحث على عينة قدرت ب107 طالبا وطالبة من المتفوقين في مدينة الباحة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التي تتعلق بعدم تحدي المناهج الدراسية لقدرات الطالب جاءت في المرتبة الأولى ثم بعدها المشكلات المتوقعة من المتفوق ثم مشكلات سوء التكيف المدرسي، ثم مشكلة الخوف من الفشل المدرسي.

اهتمت الدراسة بتناول المشكلات التي تعترض التلاميذ المتفوقين في نفس المرحلة التعليمية التي تهتم بها دراستنا (المرحلة الثانوية) ، وما جاء في المرتبة الأولى من عدم تحدي المناهج الدراسية لقدرات الطالب جانب تسعى دراستنا إلى تقصي انتشاره بين أفراد عينتنا، أما المشاكل الأخرى فيستفاد منها في الجانب النظري وفي تحليل نتائج الفرضيات.

8-2-4/دراسة خولة مصطفى الحرباوي، العراق(2011):

الدراسة بعنوان" أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي ".

استهدفت البحث دراسة أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة عينة مكونة من 06 علمين ومعلمات ممن يدرسون رياضيات الصف السادس الابتدائي وتلاميذهم البالغ عددهم 264 تلميذا وتلميذة حيث تم اختيار ملاحظتهم بموجب استمارة الملاحظة وتطبيق اختبار مهارات الحس العددي وأفرزت الدراسة تفوق المعلمات اللاتي يدرسن بنمط التفاعل التشاركي في إكساب تلامذتهم مهارات الحس العددي .

توضح الدراسة أثر النمط الديمقراطي التشاركي للتفاعل الصفي في تنمية مهارات التلاميذ ، وهذا يعزز اختيارنا لبعد التفاعل الصفي و أثره في التفوق الدراسي، إلا أن هذه الدراسة تختلف عن دراستنا في عينة الدراسة إذ استهدفت مرحلة التعليم الابتدائي ودراستنا تستهدف مرحلة التعليم الثانوي.

8-2-5/ دراسة سمير كامل مخيمر، فلسطين(2013):

الدراسة بعنوان " الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر هم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة".

تهدف الدراسة إلى الكشف عن الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة، كما تهدف أيضا إلى معرفة الفروق في الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية بين نظر المعلمين والمعلمات وبين وجهة نظر الطلاب والطالبات الموهوبين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد أداة الاستبيان مستهدفا بها عينة عشوائية بسيطة مكونة من (50) معلما ومعلمة و(100) طالب وطالبة من مدرسة الشهيد ياسر عرفات للموهوبين في مدينة غزة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها :

- وجود العديد من الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية التي يفتقر إليها الموهوبين ويحتاجون إلى إشباعها التي من أهمها:

- **الحاجات النفسية:** هم بحاجة على من يعترف بهم، وبقدراتهم، ويحتاجون إلى توفير الشعور بالأمن والتقدير داخل أسرهم ومجتمعهم، ويحتاجون إلى تأكيد الذات وتقبل الآخرين، وتنمية مستوى الطموح.
- **الحاجات الاجتماعية:** وتتمثل في تنمية القدرة على مواجهة المشكلات الاجتماعية، وعدم الشعور بالضيق والملل، وتنمية القدرة على التفاعل مع الآخرين، والعمل بروح الفريق، والعمل بصورة جماعية. والعمل على حل مشاكلهم المختلفة دون الشعور بالضيق والصراع النفسي.
- **الحاجات التربوية:** وتتمثل في تعلم مهارات الحوار والاتصال الجيد بفعالية مع الآخرين، التعمق في مجالات العلوم المختلفة، وعدم التقيد ببعض الأنشطة بل يحتاجون إلى تعلم المهارات والتجارب المعملية، بالإضافة إلى مساعدتهم على تنظيم أفكارهم، واستثمار أوقاتهم بفعالية، كما أنهم يحتاجون إلى تعلم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، التخطيط والتقويم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات والطلبة والطالبات في تحديد هده الحاجات .

اهتمت هذه الدراسة بإظهار الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين، والفروق بينهم في تحديد هذه الحاجات حسب متغير الجنس، تتفق مع دراستنا في أن المتفوقين والموهوبين لهم نفس الخصائص والحاجات، وفي اهتمام كل منهما بالجانب النفسي الاجتماعي، وبالجانب التربوي، كما أن معرفة الفروق بين الطلاب والطالبات في تحديد الحاجات يفيدنا في دراسة الفروق بين التلاميذ المتفوقين والمتفوقات في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة، كما اتفقت مع دراستنا في العينة كونها مكونة من تلاميذ متفوقين و أساتذتهم. إلا أن هذه الدراسة اختلفت عن دراستنا في كون عينة الدراسة من مدرسة خاصة بالمتفوقين وعينة دراستنا من مدرسة ثانوية عادية.

8-3/ دراسات جزائرية:

8-3-1/دراسة سعيدة عطار، الجزائر (2012)

الدراسة بعنوان " مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية، دراسة ميدانية بثانويات مدينة تلمسان" .

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المشاكل التي يعاني منها الطلبة المتفوقون في ثانويات مدينة تلمسان بالجزائر، وتمثلت تساؤلات الدراسة فيما يلي :

- ما هي أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقين في ثانويات مدينة تلمسان ؟
- ما هي نسبة انتشار بعد المشكلات المدرسية ؟
- ما هي نسبة انتشار بعد المشكلات الانفعالية؟
- ما هي نسبة انتشار بعد المشكلات العلائقية ؟

- ما هي نسبة انتشار بعد المشكلات التوجيهية ؟

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي وبعينة مقدارها 72 طالبا متفوقا ذكورا وإناثا، وصممت الباحثة كأداة بحث مقياس يضم قائمة لمشكلات الطلبة المتفوقين احتوت 36 مشكلة.

توصلت الباحثة إلى أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون في المرحلة الثانوية هي :غياب النشاطات الثقافية بالثانوية، عدم التمييز بين المتفوقين وغيرهم، و غياب ما يشبع حاجة المتفوق للاستطلاع، كما يعاني المتفوقون من غياب التوجيه فيما يخص ميولاتهم الدراسية وخياراتهم لمهنية مستقبلا، كما يشعر المتفوقون أنه لا يوجد من يفهمهم .

يستفاد من الدراسة في الاطلاع على مشاكل الطلبة المتفوقون وخاصة ما تعلق منها بالتدريس والتوجيه وفي بناء أداة البحث.

8-3-2/ دراسة قادري حليمة، الجزائر(2012):

الدراسة بعنوان " التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية " دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران. هدفت الدراسة إلى معرفة عناصر التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وكذا معرفة إن كان هناك ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ وبين الجو العام في القسم واستهدفت الدراسة عينة من التلاميذ عددهم 56 تلميذا من الجنسين، وعينة من الأساتذة وعددهم 30استاذ من الجنسين، وطبقت أداة الاستبيان على كل من العينتين لجمع المعطيات. وكانت نتائج الدراسة تشير على أنه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ، ويوجد ارتباط دال بين الجو العام للقسم وإدارة الأستاذ للقسم .

أوضحت الدراسة الارتباط بين معاملة الأستاذ للتلميذ وسلوك التلميذ، وبين الجو العام للقسم وإدارة الأستاذ للقسم وكلاهما من عناصر التفاعل الصفي التي أخذتها دراستنا كمؤشرات تحاول قياسها في بيئة الدراسة، واتفقت مع دراستنا في المجال المكاني للبحث وهو

المرحلة الثانوية، إلا أن دراستنا اختلفت معها في المجال البشري إذ قصدت دراستنا استهداف فئة التلاميذ المتفوقين دراسيا والأساتذة الذين يدرسونهم.

8-3-3/ دراسة جودي فاتن، الجزائر(2016):

الدراسة بعنوان "واقع التقويم في ظل الإصلاح التربوي في المؤسسة التربوية الجزائرية – دراسة ميدانية استطلاعية في المدرسة المتوسطة بمدينة ورقلة".

تهدف الدراسة إلى التعرف على طرق التقويم المطبقة في المدرسة الجزائرية في الطور المتوسط، وكذا التعرف على مدى تحقق التوافق بين الطرق المعتمدة في التقويم والكفاءات المستهدفة، وصعوبات الأخذ بعملية التقويم المعتمدة و المطبقة، والتعرف على المستويات المعرفية التي يتضمنها السؤال في الاختبار التحصيلي لطلاب المرحلة المتوسطة. واعتمدت أداة المقابلة لجمع المعطيات واستهدفت عينة من الأساتذة عددهم 14 أستاذا من الجنسين، إضافة إلى تقنية تحليل المضمون لتحليل محتوى مجموعة من أسئلة الاختبارات التحصيلية في بعض المواد (مادتي العلوم والفيزياء مستوى السنة الثالثة متوسط نموذجا).

وتوصلت الدراسة إلى أن الواقع التقويمي في المدرسة الجزائرية يعاني من عدة مشكلات أهمها:

- عدم وجود إستراتيجية تقويمية واضحة المعالم قائمة على بيداغوجيا الكفاءات تتبعها المؤسسة التربوية التي تلزم المعلم باستعمال الطرق والوسائل الفعالة التي تعطي صورة واضحة عن مدى اكتساب التلميذ للكفاءات المستهدفة بشكل إجرائي.
- الاكتظاظ داخل الأقسام الدراسية والذي يجعل المعلم أمام خيارين إكمال المقرر أم التركيز على اكتساب الكفاءات المستهدفة، وكذا التحكم والسيطرة في ضبط الصف ، وأن هذا المشكل الذي يعاني منه المعلم يشكل عائقا يحول دون التقويم الفعال

من طرف المعلم الذي يعكس بصورة دقيقة مدى اكتساب التلميذ للكفاءات المستهدفة .

- الاختبارات التحصيلية لا تثير مستويات التفكير العليا بدرجة تسمح بتنميتها وبالتالي اكتساب الكفاءات.

توضح الدراسة واقع الممارسات التقويمية في المدرسة الجزائرية و أنها بعيدة عن متطلبات الجودة وعن ما تتطلبه المقاربة المعتمدة، وهذا يعزز اختيارنا لبعد التقويم لتقصي العوامل المتعلقة به والتي تعيق تفوق تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وتختلف هذه الدراسة عن دراستنا في مرحلة التعليم المستهدفة وفي عينة الأساسية للدراسة .

9- المقاربلت السوسيولوجية :

المقصود بالمقاربة السوسيولوجية هو مدى اقتراب الباحث في بحثه من نظرية من نظريات علم الاجتماع، ويجعلها إطارا نظريا يقف عند حدوده ويحتمي بجوانبه، مراعيا في ذلك نقاط التقاطع بين مشكلة بحثه محل الدراسة والنظرية المراد إسقاطها عليه، بحيث يكون التوافق .

كمقاربة عامة لبحثنا نختار **التفاعلية الرمزية** ، حيث أعتمد هذا المنظور على معنى الرموز التي يطورها الناس خلال عملية التفاعل الاجتماعي، حيث تعتبر أن الأفراد يتصرفون وفقا لتمثلاتهم و تفسيراتهم الخاصة لعالمهم على حد قول كبار منظريها مثل جورج هربرت ميد الذي اعتبر أن النظام الاجتماعي هو نتاج الأفعال التي يصدرها أفراد المجتمع، بمعنى أن المعنى ليس مفروضا عليهم، إنما هو موضوع خاضع للتفاوض والتداول بين هؤلاء الأفراد.

كما تركز هذا النظرية في شقها التربوي على مختلف التفاعلات في العملية التعليمية التعلمية داخل الوسط المدرسي و مخرجاتها أو نتائجها، فعلى سبيل المثال، يمكن القول أن التفاعل بين الطلاب و المدرس يجعل المدرس يتقلد عدة أدوار ويعطي لكل دور معناه لدى التلاميذ، كما يتيح له التنبؤ و توقع سلوكات المتعلمين المستقبلية من حيث مستوى مردودهم أو المشاكل التي تواجههم وعلى هذا أساس تكون ممارساته البيداغوجية ، وهو شيء ايجابي جدا إذا ما كانت التوقعات إيجابية، كما يتم تقويم هذه السلوكات و تشجيع الطلاب المتعثرين، وبالمقابل تتجه توقعات التلاميذ من الأساتذة سلبا أو إيجابا حسب جودة الممارسات البيداغوجية من عدمها وعلى هذا الأساس تكون سلوكاتهم ، وهذا ما يناسب دراستنا لكل العوامل ذات العلاقة بالتفاعل الصفي أو أساليب التدريس أو الممارسات التقويمية لأن كل منها أفعال موجهة للتلاميذ المتفوقين (أفراد عينة الدراسة) يبنى عليها ردود أفعال من طرفهم تؤثر سلبا أو إيجابا على تفوقهم.

وكمقاربة خاصة بالبحث اخترنا **النظرية الاجتماعية المعرفية للتعلم الاجتماعي** التي تؤكد على أن " البيئات التي يتفاعل معها المتعلمين ليست عشوائية، ولكن يتم اختيارها وتغييرها من خلال سلوك الأفراد".(الخزاعلة وآخرون،2011، ص267)

كما تنطلق من أن تعلم موضوع معين ما هو في الواقع سوى عملية تهدف إلى إدماج الفرد المتعلم ضمن جماعة ثقافية واجتماعية، فتركز اهتمامها على الأبعاد الاجتماعية والثقافية للتعلم، وتؤكد على المكانة الهامة التي يحتلها التفاعل الاجتماعي والثقافي في آليات التعلم، فينبهت إلى أن المتعلم يبني معارفه داخل سياق اجتماعي قائم على التفاعل مع الجماعة أو الأقران. كما تستند هذه المقاربة إلى مرجعيات بيداغوجية، تُركز على المتعلم، وتُحول دور المدرس من ملقن إلى منشط وموجه وقائد، الأمر الذي يستوجب الانفتاح على طرق وتقنيات التنشيط ودينامية الجماعات.

و من بين النظريات الاجتماعية المعرفية التي نعتمدها : **نظرية باندورا** لما رأينا فيها من توافق وموضوع بحثنا. إذ ما ترمي إليه هذه النظرية هو ضرورة بناء واقع تربوي بيداغوجي يساعد في تحقيق النمو الفردي والاجتماعي للمتعلمين. ومن مبادئها: التأثير المتبادل، التعلم غير المباشر،التمثيل الرمزي،إدراك الفرد لفاعليته، الضبط الذاتي، النمذجة. (برتراند،2001، ص126-134)

وهذا ما يساعدنا في وصف بيئة صفية اجتماعية تفاعلية تعليمية تعلمية تمكن لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي والاجتماعي. كما تتيح لنا إمكانية البحث عن المعيقات المعرفية أو الاجتماعية التي تحول دون تحقيق ذلك داخل غرفة الصف.

مراجع الفصل الأول :

1 - أبو هواش، راضي محمد جبر (2012). مشكلات *الطلبة المتفوقين والموهوبين في مدينة الباحة من وجهة نظرهم* ، المجلة التربوية المتخصصة، المجلد 1، العدد 1، المملكة العربية السعودية.

2 - إلياس، جوزيف. *المجاني المصور* – معجم *مدرسي* ، ط 3، بيروت، لبنان: دار المجاني.

3 - التجاني، ثريا(2015). *دروس في منهجية البحث في العلوم الاجتماعية* ، الجزائر :دار الهدى.

4 - الحرباوي، خولة مصطفى(2011). *أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مه ارات الحس العددي* ، مجلة التربية والعلم، المجلد18، العدد2، جامعة الموصل، العراق.

5 - الحريري، رافدة عمر (2008). *التقويم التربوي* ، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

6 - الحريري، رافدة عمر (2010). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد* ، ط 1، عمان، الأردن: دار الفكر.

7 - الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون(2011). *نظريات في التربية* ، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

8 - الخطايبة، ماجد وآخرون(2004). *التفاعل الصفي*، عمان، الأردن: دار الشروق.

9 - الصاعدي، لبنى بنت سعد بن سعيد(2007). *التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار* ، عمان، الأردن : دار الحامد.

10 - العفون، نادية حسين يونس(2011). *الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير*، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

11 -اللقاني، أحمد حسين والجمل،علي (1996). معجم *المصطلحات التربوية المعرفة*، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

12 -المنجد الأبجدي(1988). ط6، بيروت، لبنان : دار المشرق.

13 -المنجد في اللغة العربية المعاصرة (2001).

14 -برتراند، ي(2001). *النظريات التربوية المعاصرة*، (بوعلاق محمد، مترجم)، البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.

15 -بلحسين، مخلوف (2015). *البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية*، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 12(25-38)، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة لونيسي علي البليدة2، الجزائر.

16 -بن هادية ، علي و آخرون (1984). *القاموس الجديد للطلاب* (معجم عربي)، الجزائر : المؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب.

17 -بوعامر، أحمد زين الدين(2014). *تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر* ، وهران، الجزائر: منشورات مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)

18 -بوعلاق، محمد و بن تونس ،الطاهر (2014). *مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري*، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

19 -جابر، مليكة (2012). *إسهام الابستومولوجيا في تعليمية علم الاجتماع*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن(390-405)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

20 -جعفور، ربيعة(2014). *دروس مقياس علم النفس الاجتماعي المدرسي* ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، شعبة علوم التربية ، التخصص: ماستر إرشاد وتوجيه ، المستوى: سنة ثانية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

21 -جودي، فاتن(2016). *واقع التقويم في ظل الإصلاح التربوي في المؤسسة التربوية الجزائرية- دراسة ميدانية استطلاعية في المدرسة المتوسطة بمدينة ورقلة* ، مجلة دفاتر، العدد9(275-182)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

22 -خطوط، رمضان(2010). *استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق* ، دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيل ة، رسالة ماجستير غير منشورة، علوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

23 -رمضان عبد الحميد الطنطاوي (2008). *الموهوبون : أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم* ، ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة.

24 -سالم، محمود عوض الله(2011). *أساليب التعلم والتدريس- في إطار تفاعل الاستعدادات- المعالجات*، الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

25 -سليمان، عبد الرحمان سيد(2005). *المتفوقون عقليا :خصائصهم -اكتشافهم- رعايتهم- مشكلاتهم*، ،القاهرة ، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

26 -طوالبة، هادي وآخرون(2010).*طرائق التدريس*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

27 -عامر، طارق عبد الرؤوف محمد(2007). *المتطلبات التربوية للمتفوقين في الحلقة من التعليم الأساسي*، عمان ، الأردن : دار اليازوري.

28 -عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (2007). *دراسات في التفوق – الموهبة- الإبداع* عمان ، الأردن: دار اليازوري.

29 -عبد اللطيف الفارقي و آخرون (1994). معجم علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب: دار الخطاب للطباعة والنشر.

30 -عبد الله الرجواني (2008). مجالات *وأفاق تكوين الأساتذة* ، المغرب: دار إفريقيا الشرق.

31 -عطار، سعيدة(2012). *مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسية الجزائرية - دراسة ميدانية بثانويات مدينة تلمسان*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 8، الجزائر.

32 -علي، محمد السيد(2011)، *موسوعة المصطلحات التربوية* ، ط1، عمان : دار المسيرة.

33 -فهد بن علي بن عبد العزيز الطيار (2005). *العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض*، رسالة ماجستير علوم اجتماعية غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض.

34 -قادري، حليمة(2012). *التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران* "، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 08(14-33)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

35 -قايد، نورالدين أحمد و سبيعي، حكيمة (2010). *ا لتعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية* ، مجلّة الواحات للبحوث و الدراسات، العدد (08-49)، جامعة غرداية، الجزائر.

36 -مخيمر، سمير كامل(2013). *الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة* ، مجلة سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد السابع عشر، العدد الأول(ص107-153)، جامعة الأقصى، فلسطين.

37 -وهبة، محمد مسلم حسن(2007). *الموهوبون والمتفوقون أساليب اكتشافهم ورعايتهم* ، الاسكندرية ، مصر: دار الوفاء.

38 -وزارة التربية الوطنية(سبتمبر 2005). *مخطط تنظيم التعليم الثانوي والتكنولوجي* ، الجزائر: مديرية التقويم والتوجيه والاتصال.

39 - وزارة التربية الوطنية(2009). *المركز الوطني للوثائق التربوية – المعجم التربوي* .

40 -وزارة التربية الوطنية(2005). المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 11مارس 2005 ، المتضمن إصلاح نظام التقويم التربوي.

41- Le petit La rousse, 1996,p759.

42- www.almaany.com معجم المعاني عربي – عربي

الفصل الثاني

الفصل الثاني:البيداغوجيا بين النماذج السوسيوتربوية وعوائق جودة التأسيس الممارسة

تمهيد

1- مفاهيم

1-1/ تطور مفهوم البيداغوجيا

1-2/ تعريف البيداغوجيا

1-3/الفرق بين البيداغوجيا والتربية

1-4/الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية

2- البيداغوجيا في ظل النماذج السوسيو تربوية

2-1-1/ التعريف بالنموذج بالتقليدي

2-1-2/البعد السوسيولوجي

2-1-3/البعد البيداغوجي

2-2-1/ التعريف بالنموذج الحديث

2-2-2/البعد السوسيولوجي

2-2-3/البعد البيداغوجي

3- عوائق جودة الممارسة والتأسيس للفعل البيداغوجي

3-1/تغييب دور الفاعلين البيداغوجيين في التجديدات التربوية

3-2/ سياسة التوظيف المباشر للأساتذة

3-3/تدريس الأستاذ لمواد في غير تخصصه

3-4/المشاكل الموضوعية للأساتذة

3-5/ قيود الرسميات تضيق مساحات الإبداع

3-6/ التوقعات السلبية للأساتذة تجاه التلاميذ

3-7/ضعف مواكبة الممارسين للتقدم العلمي التكنولوجي

3-8/ الضياع في الزمني المدرسي

خلاصة الفصل

مراجع الفصل

تمهيد:

" تعيش البشرية اليوم عصرا تتحول فيه المعرفة إلى قوة، ويتغير فيه مصدر الثروة من ملكية الموارد الخام ووسائل الإنتاج أو السيطرة عليها وعلى أسواقها إلى التمكن من صناعة المعرفة، وتوظيف العلم توظيفا اجتماعيا واقتصاديا وحربيا، عصر تغيرت فيه موازين القوى الدولية وبرزت فيه قوى جديدة تتميز بدرجة عالية من التعليم، وتركيز كبير حول تحويل العلم إلى قوة اقتصادية وعسكرية."(بعيش، 2013، ص68)

لذا دأبت القوى الفاعلة عالميا على مراجعات دورية لنظمها التربوية وتجويد الممارسات البيداغوجية المترجمة لها كي تتماشى وسياساتها المحلية والعالمية، وحتى تلبي الأماني القومية والتحديات المطروحة من قبل الآخرين.

" عندما هزمت ألمانيا " أمام نابليون " في القرن التاسع عشر وسادت مشاعر اليأس بين الألمان، وجه الفيلسوف الألماني "فيخته" خطابا إلى الأمة الألمانية يبن فيه: أن الهزيمة كانت تربوية قبل أن تكون عسكرية، وأن الخلاص يكمن في استبدال النظام التعليمي الألماني بتربية جديدة، تنبذ التدريب الميكانيكي للذاكرة وأساليب الحفظ والتلقين، والتي تدفع التلميذ الألماني إلى التفكير في عجزه عن التفكير، وطالب "فيخته" النظام التربوي الألماني بتبني ثلاث أهداف تربوية عليا جديدة هي: خلق نوع مختلف من البشر عن البشر العاديين ، ورفع المواطن الألماني إلى مرتبة الإنسان الكامل، والتوقف عن دفع الطالب إلى التفكير في عجزه عن التفكير." (خضر، 2008، ص25)

وهذا وغيره من أمثلة مما جعل مفهوم البيداغوجيا وأنواعها يعرف تطورا تاريخيا، فتعددت تعريفاتها بتعدد المرجعيات والخلفيات والمدارس الفلسفية، وظهرت بيداغوجيات لا حصر لها متابعة للتطورات التي عرفتها المجتمعات في مناحي عدة.

1- مفاهيم

1-1/ تطور مفهوم البيداغوجيا

" إن مصطلح البيداغوجيا (Pédagogie) تركيب يوناني مؤلف من كلمتين Péda وهي مشتقة من Paidos وتعني الطفل و Ogogie وتعني القيادة والتوجيه، وكان المربي (البيداغوجي) (Le pédagogue) في عهد الإغريق هو الشخص وفي أغلب الأحيان الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين (Les Magisters). فلم يكن البيداغوجي معلما ولكنه كان مربيا." (لورسي،2015، ص30)

" أما عند الفلاسفة القدامى فإن الإشكالية التي تمحورت حولها البيداغوجيا، تمثلت في التكوين العام للمواطن في إطار ما يتلقاه من معرف تمكنه من التقدم الفكري والمعرفي . هذا ما أكده سقراط Socrates أما أفلاطون Platon وأرسطو Aeistote لقد اعتبرا البيداغوجيا بأنها« وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية والسياسة والمجتمع ».(بلحسين،2015، ص27)

" وقد اعتمدت المناهج المطبقة في التعليم الطرق البيداغوجية التي تهتم بالعلاقة الاتصالية بين الأستاذ والتلميذ في إطارها التربوي . هذه الطرق البيداغوجية تنمي تخزين المعلومات المعرفية والتقليد لدى التلاميذ، وقد بقيت مطبقة وسارية المفعول في النظم التربوية والمدارس حتى القرن 17م." (بلحسين،2015، ص27)

ويقول (بلحسين،2015) في سرد مطول فيما يتعلق بتطور المفهوم نحاول إبراز أهم محطاته. حيث قال أن التفكير في البيداغوجيا بمفهوم جديد بدأ منذ بداية عصر الأنوار وقد تجسد ذلك في أعمال جون جاك روسو Jean Jaques Rosseau وكتابه " ليميل- L'Emile " . وهذه الأعمال أثرت في كندرسيت في فرنسا وبستالوزي في إيطاليا إذ اقترحوا مشاريع لإصلاحات تربوية . وتجسد التأثير أيضا في أعمال فريدريك فروبل (1782-1852) الذي أسس حدائق الأطفال للعب والعفوية في إطار العملية التربوية، وكذلك أعمال

فريدريك هربرت (1776-1841) الذي اعتبر أن البيداغوجيا « هي موضوع علم غايته الأساسية هي الفرد من أجل ذاته، هدفها إيقاظ ميولاته الكثيرة والمتنوعة» .

و بمرور الزمن وبتوسع النظم التربوية وتعقدها اعتبرت الممارسات البيداغوجية المطبقة في التربية تقليدية ولا تف بالغرض. وعلى هذا الأساس ظهر العديد من الاتجاهات بأفكار جديدة آخذة بعين الاعتبار الإيديولوجيات التي تفرض هذا النوع من الممارسات أو ذاك في مختلف الأنظمة .

وفي هذا الشأن يمكن التمييز بين ثلاث أنواع من التجارب حسب قول (بلحسين،2015)، الأولى: تميزت بالبحث عن التقنيات والأدوات البيداغوجية التي تمكن من الوصول إلى نوع من الاندماج الاجتماعي للأساتذة والتلاميذ في آن واحد في وضعية بيداغوجية ما، وقد تزعم هذا النوع من التجارب كل من منتسوري ماريا وبيتر باسرون . أما الثانية انطلقت من التجارب التي اتسمت بالبيداغوجية التعاونية، والتي أخذت مسالة التعليم التعاوني كأساس لنجاح العلاقة البيداغوجية الثنائية بين الأساتذة والتلاميذ والتي تزعمها باستالوتز. أما النوع الثالث من التجارب اتصل مباشرة بالجانب السياسي واتجه اتجاه نفساني في البيداغوجيا، وقد تمثل في إنشاء حدائق الأطفال المخبرية في موسكو سنة 1926، والتي أثرت في إنشاء أنواع أخرى من الحدائق الخاصة في برلين 1986. كما نجد كذلك الاتجاه الماركسي حيث اعتبر كل مشروع اجتماعي – تربوي يستدعي الأخذ بعين الاعتبار الإطار المرجعي للأفراد في ظل علاقة ديناميكية، هذا ما جاء في كتاب لمكارنكو تحت عنوان – مدرسة بدون مدرسة. (أنظر:(بلحسين،2015، ص28-29))

1-2/ تعريف البيداغوجيا:

"اعتبرها إميل دوركايم نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. كما اعتبرها العالم التربوي السوفييتي ماكرنكو العلم الأكثر جدلية ويرمي إلى هدف عملي."(قايد وسبيعي،2010، ص35)

"وحسب دوركايم دائما فإن البيداغوجيا هي : التفكير المطبق للأشياء الخاصة بالتربية هدفه المساهمة في نموها . ويقول أيضا : البيداغوجيا هي الوسيلة التي بواسطتها يمكن استرجاع التلاؤم بين النظام التربوي والأفكار، وبين النظام التربوي والاحتياجات الاجتماعية."(بلحسين،2015، ص29)

" وحسب بلوك (M.A Block,1973) « يمكن اعتبارها مجموع طرق التدريس التي يستعملها الأستاذ في موقف تربوي ما ليصل إلى بلوغ هدفه » وهي أيضا «تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ داخل حجرة الصف، والتي تؤدي إلى وجود علاقة ثنائية بينه وبين تلاميذه تمتاز بخصوصيات مختلفة حسب الموقف التربوي »." (بلحسين،2015، ص29)

" وذهب روني أوبير على أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا بل هي هذا كله."(قايد وسبيعي،2010، ص35)

" وقد ذهب التربوي جون هوساي (JeanHoussaye,2012) إلى أن البيداغوجيا هي: المزيج مابين النظري والتطبيق المجسد في الممارسات التربوية التي يقوم بها الأساتذة اتجاه تلاميذهم في الوضعية التربوية داخل حجرة الصف." (بلحسين،2015، ص29)

"ويمكن تعريف البيداغوجيا من الناحية التطبيقية على أنها «تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة »."(جابر ،2012، ص398)

" وفي موسوعة علم النفس لرولان دورون و فرانسوا زيار " مصطلح البيداغوجيا Pedagogie هو مرادف لمصطلح تربية Education . ويعرف رولان البيداغوجيا "أنها الممارسات المعتادة والمواقف القابلة للتوقع والأقوال القابلة للتكرار التي تعين عبرها طريقة المعلم سواء كانت هذه الطريقة معتبرة أم لا . و البيداغوجيا هي أيضا القدرة موضع الإطراء التي يظهرها مربي معين مدرسي أم لا لوصول على فكرة التفاعل مع المتربين ولتكييف رسالته وممارسته نتيجة لذلك (السيد فلان هو مربي حقيقي) أو غياب هذه القدرة (فلان لا يستطيع التربية) ." (لكحل، 2012، ص17-18)

" وعرّف جوثير وآخرون البيداغوجيا بأنها : مجموع الأعمال التي يستخدمها المدرس في إطار وظائفه، ووظائف نقل المعارف، والتربية لجماعة في سياق مدرس." (التجاني،2015، ص146)

" وعرّف شولمان البيداغوجيا بأنها : المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا وقابلا للتعلم من خلال الشروح والتوضيحات والمحاورة وضرب الأمثلة، والفروض العملية ، وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من الطلبة على اختلاف أقسامهم وبيئاتهم وخلفياتهم ..." وعرفها أيضا بأنها: المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية التدريس، مثل المناحي العملية لإدارة الصف، ومهارات التدريس وزمن التعليم الأكاديمي، ووقت الانتظار والنظام الاجتماعي، والصف والمدرس، ومبادئ التفاعل في الصف ." (التجاني،2015، ص146)

وتؤكد جابر(2012) أنه من خلال التعاريف الكثيرة للبيداغوجيا تجعلنا نرى أنها معقدة ويصعب ضبط مفهومها بسبب تشابكها مع مفاهيم و حقول معرفية أخرى مجاورة لها.

وتضيف جابر(2012) " وبالرغم من الاختلاف في التعاريف إلا أنها تجمع على أن البيداغوجيا هي:

- حقل معرفي يركز على التفكير الفلسفي والسيكولوجي يهدف إلى تحديد غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة التي تمارس في وضعية التربية والتعليم على الطفل والراشد.
- نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المعلم والمتعلمين داخل الفصل." (جابر ،2012، ص399)

هاتان النقطتان تميزيان بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو تطبيقي داخل حقلها.

1-3/الفرق بين البيداغوجيا والتربية

" التربية متعددة التعاريف فمن الناحية اللغوية فـإنها مشتقة من الفعل ربا، وربا الشيء ربوا، وربوا بفتح الياء أو ضمها يعني نما وزاد، ويقال ربى تربية، وتربى الولد بمعنى أغذاه ونشأه، ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية، وبالتالي فإن التربية تعني : تحقيق نمو الفرد في جميع جوانبها ا لحيوانية والجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، أو هي مجموعة الجهود التي يقوم الآخرون ليتيحوا للفرد الفرصة لأن يحقق ويكون ذاته.

وأشهر التعريفات وأكثرها تداولا تذهب إلى أن التربية عبارة عن تعديل السلوك عن طريق الخبرة والمران."(شروخ، 2008، ص73)

" يمكن القول ببساطة أن التربية هي عملية إحداث تغير مرغوب في سلوك الأفراد وفي أحوال المجتمع. وطبيعي أن التربية بمعناها العام أوسع بكثير من مجرد التربية المقصودة المنظمة التي تتم عادة في المدارس والمعاهد وفي مراحل معينة من السن."(دخل الله، 2014، ص11)

وأما عن علاقة التربية بالبيداغوجيا فإنه " غالبا ما يتداخل مفهوما التربية و البيداغوجيا، ومع ذلك فإن الفصل بينهما بدقة وعناية أمر تقتضيه الضرورة المنهجية، فالتربية تعني الفعل الذي يمارسه الآباء والمعلمون على الأطفال، وهو فعل يتميز بديمومته وعموميته، إذ لا توجد مرحلة ما في الحياة الاجتماعية، إذ لم نقل لحظة من لحظات الحياة اليومية، التي لا يتعرض فيها الأطفال لعملية الاتصال بالراشدين ولتأثيرهم التربوي . والممارسات التربوية هي شيء آخر غير البيداغوجيا التي تتجسد في إطار متكامل من النظريات والآراء والأفكار التربوية، كما تتجسد في وجهات نظر تدور حول التربية وهي شيء تختلف عن الممارسة التربوية العملية، والتربية موضوع يخضع لدراسة البيداغوجيا التي تتمثل في بعض اتجاهات التفكير الخاصة بالقضايا التربوية."(التجاني،2015، ص148)

و جاء في وثيقة وزارة التربية الوطنية " إن التربية عملية ديناميكية إنسانية، البيداغوجيا جزء من التربية، فهذه الأخيرة أهم وأشمل إذ تتجه إلى تكوين الشخصية الإنسانية من شتى جوانبها ، أما البيداغوجيا كما يقول فولكييه Foulqiue " فهي تتضمن إلى جانب العلم بالطفل المعرفة بالتقنيات التربوية والمهارة في استعمالها " . وإلى مثل ذهب دويس حين قال " أن البيداغوجيا تمثل الجانب الفني للتربية، فهي لا تعدو أن تكون مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية "، كما أن هذا الاستعمال نفسه لكلمة البيداغوجيا في المؤلفات الإنجليزية حيث ترد بمعنى طرق التدريس أو وسائله.(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص57)

1-4/الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية

كلمة تعليمية "Didactique" اصطلاح استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر ، وهو جديد متجدد بالنظر للدلالات التي مانفك يكتسبها في وقتنا الراهن.

" كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر كلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علّم " أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى

مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخف واقرب من تكلف إحضاره . أما في اللغة الفرنسية "Didactique" هي صفة اشتقت من الأصل اليوناني "Didaktitos" وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة "Didasko" وتعني أتعلم و "Didaskien" تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم." (لورسي،2015، ص30)

" وهناك من يعرفها بأنها المنحى العلمي الذي يسعى إلى دراسة أساليب وطرق التدريس ونقل المعرفة في العلوم المختلفة . كما تعرف بأنها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد." (جابر،2012، ص398)

" ورغم ما يكتنف تعريف الديداكتيك من صعوبات فإن معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل لجئوا إلى التمييز في الديداكتيك بين نوعين أساسين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

– الديداكتيك العام: يهتم بما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

– الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد : ويهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة ، من حيث الطرق والوسائل والأساليب الخاصة بها."(قايد وسبيعي،2010، ص37)

أما عن العلاقة بين البيداغوجيا والتعليمية تضيف (جابر، 2012) أن " البيداغوجيا تركز على العلاقة بين المعلم والمتعلم ، بينما تركز على التعليمية على المعارف أي تحليل هذه المعارف ونقدها وتحليلها وتكييفها وفق متطلبات المتعلمين ." (جابر ،2012،ص399)

" وقد اعتبرها لالاند (Lalande.A,1988) فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس." (قايد وسبيعي،2010، ص37)

ويطرح (لورسي،2015) فروقا جوهرية وأخرى ثانوية بين البيداغوجيا والتعليمية نلخصها في النقاط الاتية: (أنظر : (لورسي،2015، ص31-32-33))

* التعليمية تهتم بالجانب المنهجي المتعلق بتوصيل المعرفة واكتسابها في علاقته بالمحتوى التعليمي، وتنطلق من أن طبيعة المعرفة الموضوعة للتدريس تلعب دورا محددا بالنسبة للتعلم وبالتالي للتعليم. بينما لا تحتاج البيداغوجيا إلى دراسة وضعيات التعليم /التعلم من زاوية خصوصية المحتوى ولا تهتم في العمق بالبعد المعرفي للتعلم بل تهتم بأبعاد أخرى نفسية اجتماعية فعندما ندرس مثلا العلاقة بالمعرفة (المحتوى) في إطار البيداغوجيا ضمن أبعاد متعددة نتكلم عن بيداغوجيا توجيهية وغير توجيهية، بيداغوجيا مؤسساتية وبيداغوجيا المشروع . وبشكل أدق يمكن القول أنه في الوقت الذي تواصل فيه البيداغوجيا التساؤل حول الغايات تتساءل التعليمية عن الوسائل .أي وبدقة أكثر أن التعليمية تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة، أما البيداغوجيا فتتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق القسم.

* يتم التركيز في التعليمية على شروط اكتساب المعرفة من طرف المتعلم وتعتبر الوضعيات كمساعد على التفاعل الأقصى بين المعرفة والمعلم والمتعلم ، أما في البيداغوجيا فيتم التركيز على الممارسة المهنية التي تتضمن التفكير السابق لوضع العلاقة التربوية في مجال محدد، وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة وتسيير القسم في أبعاده المختلفة (التواصل الشفوي، تكنولوجيا التعليم، معرفة النظام التربوي في أبعاده التنظيمية والتاريخية...).

* تهتم التعليمية بالتفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم (تفاعل – معرفة- معلم- متعلم) بينما تهتم البيداغوجيا بكل ما يتعلق بالتنظيم داخل القسم بما في ذلك الفضاء، المعلقات، الجداول، وضعيات نشاط المتعلمين فرادى أو في مجموعات ... ويمكن القول بعبارة أدق أنها تهتم بجغرافية القسم.

2- البيداغوجيا في ظل النماذج السوسيوتربوية

ذكر عبد الكريم غريب المشار إليه عند فرحاتي(2010)" أن التعدد في النماذج التربوية لا يعدو أن يكون في واقع الأمر توزيعا للنماذج البيداغوجية وفق معيار الهدف التربوي، وبالتالي يمكن تجميعها في نموذجين تعليميين، نموذج يقوم على أهداف إنتاجية يهيمن فيه المدرس على حساب باقي مكونات العملية التعليمية، ويسميه البعض النموذج التقليدي ونموذج يقوم على أهداف إنتاجية يهيمن فيه المتعلم (فرد أو جماعة) على باقي مكونات العملية التعليمية ويسميه البعض النموذج الحديث أو المعاصر". (فرحاتي،2010، ص41)

وفيما يلي عرض لهاذين النموذجين ببعديهما السوسيولوجي والبيداغوجي:

2-1/ النموذج التقليدي :

2-1-1/ التعريف بالنموذج:

" ويطلق الدارسون عادة على مثل هذا النموذج التربوي البيداغوجي اسم النموذج المتركز حول المعلم أو المحتوى والذي تنتظم فيه علاقة التواصل بين المدرس والتلاميذ في شكل عمودي وأحادي الاتجاه (من المدرس على التلاميذ) وفق قاعدة " المثير والاستجابة". وينتظم فيها التلاميذ على شكل جماعة عددية يصفها " هوبكتر" بمجرد المجموع الحسابي لأجزائها، تديرها سلطة خارجية توكل لشخص يتمتع بكل السلطات، يربط كل أفراد الجماعة بهيمنته وأهدافه المختصرة في صب الناس في قوالب محددة بالاتصال المباشر والتفاعل الذي لا يتعدى حدود الصدى أو رد الفعل." (فرحاتي،2010، ص45)

2-1-2/ البعد السوسيولوجي:

" يفسر السوسيولوجيون وعلى رأسهم "دوركايم" ومن تبعه هذا النموذج التربوي في ضوء "التربية المحافظة" وهي التربية التي تستمد مبادئها من المحافظة على القيم واستمرارها،

وتكرار المجتمع الذي أنتجها، وتعني المحافظة تكييف الفرد ومسايرته لما هو محبوب اجتماعيا، فالطفل يحب أن يتدرج في تعلمه نحو الامتثالية والمسايرة، وهو الأمر الذي يبرز سلطة المعلم من حيث هو سبيل لتعلم الواجب والطاعة، والتوريث الثقافي، وتلقينه للأجيال مبرر من حيث هو جوهر الهوية وهدف التربية، وقيمة التلميذ في القسم تتحدد بمدى امتثاله ومحاكاته وخضوعه للنسق القيمي الثقافي السائد".(فرحاتي، 2010، ص44)

" وبالنسبة لبياجيه فإن العلاقة التربوية في ظل المدرسة التقليدية المصاغة وفقا لمبدأ "الإصغاء" تنتظم حسب قاعدة " فعل المدرس في القسم" وهي القاعدة التي لا تكون – حسب علماء الاجتماع– إلا أحد نماذج " الإكراه التربوي" بسبب ما تتضمنه من طابع قمعي مادام المدرس موسوما أبدا بالسلطة الفكرية والأخلاقية، وواجب التلميذ طاعته واستيعاب ما يقوله."(فرحاتي،2010، ص41)

2-1-3/البعد البيداغوجي:

" تهتم المقاربة التقليدية للتعليم بالمعرفة في شكل وقائع، ومعطيات، ومفاهيم، ونظريات، وقواعد، ومهارات. التعلم وفق هذه المقاربة التقليدية ينحصر في الاستذكار واسترجاع ما تم تخزينه في الذاكرة، و يكون مقياس و مؤشر حصول التعلم هو كمية المعارف المخزنة في ذاكرة المتعلم. وأساس المقاربة التقليدية هو المصادرة على أن المعارف و المعلومات المخزنة في الذاكرة يمكن تلقائيا استرجاعها و تعميمها و تطبيقها لاحقا في الوضعيات التي ستواجه المتعلم في الحياة." (وارزمن، 2013)

"أما ألريك أيلوين Ulric Aylwin يقول أن : « البيداغوجيا التقليدية تستند على مسلمة خاطئة إلى حد كبير مؤداها أن المعرفة توجد خارج الدماغ، و أن مهمة البيداغوجيا تتمثل في نقل هذه المعرفة إلى دماغ التلميذ (فكان التركيز على التعليم)، وأن هذه المعرفة يجب أن تخزن في ذاكرته ، (فكان التركيز على الاستذكار)، وأن هذه المعرفة ستنبجس من الذاكرة،

سليمة دون أن يلحقها أي تغيير ولا تستعمل إلا في الوقت المناسب أي لما يطلبها صاحبها.»"(بلحسين،2015، ص31)

أما عن دور المعلم في هذه البيداغوجيا فهو المقدم الوحيد للمعرفة والمتعلم هو المتلقي السلبي لهذه المعارف ، المدرس في هذه التصور متخصص خبير بمادة تخصصه، ذو سلطة معرفية لا تنازع ، وظيفته هي تقديم المعارف لمتعلمين فارغي الذهن، لهذا تفضل المقاربة التقليدية من بين الوسائل البيداغوجية المحاضرة والإلقاء و التوضيح. المتعلم في هذا التصور مستقبل سلبي تابع، ينحصر دوره في الاستماع و المشاهدة و تخزين ما يقدم له دون نقد أو مراجعة، وأثناء الاختبار يكون مطالبا باستذكار و استظهار ما خزنه .(وارزمن ،2013)

" وأما حصيلة المتعلمين في هذه المقاربة فهي ضئيلة، و يجدون صعوبة بالغة في استعمال و تطبيق ما قدم لهم من معارف، وذلك لأسباب يمكن إجمالها، تبعا لبعض المختصين كالتالي:

• المتعلمون في هذه المقاربة يتغيبون ذهنيا أثناء الدرس بنسبة 40 %.

• يتضاءل مستوى الانتباه كلما تقدم الدرس.

• تصل نسبة التحصيل في الدقائق العشر الأولى من الدرس الإلقائي إلى 70% ثم تتناقص لتصل إلى 20% خلال الدقائق العشر الأخيرة.

• بعد مرور أربعة أشهر لا يتبقى من المعارف المقدمة حول موضوع معين سوى 8 %.(بلحسين،2015، ص32)

" تكشف هذه الدراسات أن المنهاج التقليدي يشجع على الدراسة القصيرة المدى التي تنتهي بانتهاء الامتحانات . فيكون التعلم فيها سطحيا : حيث الأسبقية لتخزين المعارف و

المعلومات في الذاكرة، و تبعية المتعلم للمدرس، و يغيب فيها التساؤل الفاعل و النشيط، و لا تحظى مسألة إيجاد الروابط بين المعارف و المعلومات أو الأفكار، بعضها ببعض، بأي اهتمام. الممارسة التعليمية في هذه المقاربة لا تثير شهية التعلم." (وارزمن، 2013)

ويضيف ألريك أيلوين Ulric Aylwin معلقا على المدرسين " و الذي يثير الاستغراب هنا هو كون المدرسين كانوا دائما يدركون إخفاق هذه الإستراتيجية فهم لم يتوقفوا قط عن الشكوى من أن المعارف التي قدمت للمتعلمين بإحكام و التي بدا أنه قد تم تخزينها في الذاكرة تتأبى عن الحضور حين يطلب منهم استذكارها (أو لا يبقى منها في الذاكرة غير الفتات)، ولكنهم و على الرغم من إدراكهم لهذه الحقيقة مازالوا مستمرين في محاولتهم نقل المعرفة إلى دماغ المتعلم، دون أن يتوقفوا عن الاغتياظ من كون المتعلمين لم يحصلوا شيئا من الدروس السابقة و عن اليأس وقد صدمتهم حقيقةٌ كون ما قدم من دروس نظرية لا يسعف حين التطبيق." (بلحسين،2015، ص31)

" ويمكن إدراج هذا النوع من التنظيم البيداغوجي والعلاقات التربوية القائمة على تبليغ المعرفة ضمن كل الطرق البيداغوجية الممتدة من نمطية افلاطون، والحوار السوقراطي، مرورا بمنتجات السيكولوجيا الكلاسيكية، كواطسون و ثروندايك في مجال الإشراط الكلاسيكي إلى المدرسة السلوكية والتعلم السكينري، فهذه الطرق كلها يهيمن فيها المعلم والمادة الدراسية – بشكل أو بآخر – على الفعل البيداغوجي أثناء إنجاز الدرس."(فرحاتي ،2015، ص45)

" هذا النمط البيداغوجي التقليدي الذي ذكر تم تطبيقه في منظومتنا التربوية منذ الاستقلال وهو مدخل متمركز على معارف منقولة، القائم على الأستاذ والمعرفة ويتمثل في سلطة الأستاذ(الراشدّ)الذي يوزع المعارف ويسير استيعابها لدى التلاميذ، هذا النمط سمي المقاربة بالمحتويات أو بالمضامين، حيث أن النمط البيداغوجي بها تقليدي . فالأستاذ يقوم بشرح الدرس، ينظم المسار، وينجز مذكرات . أما التلميذ فيكون المتلقي، يستمع، يحفظ، يتدرب ثم يعيد ما حفظه. فوظيفة التلميذ في هذه المقاربة تقتصر على القيام بعمليتين هما:

أولا :اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعا .

ثانيا :استحضار المعرفة في حالة المساءلة الشفوية أو الكتابية." (بلحسين،2015، ص35)

2-2/النموذج الحديث:

2-2-1/ التعريف بالنموذج:

" سمي هذا النموذج بالنموذج " المتمركز حول الطفل "، وفيه تصبح الأدوار الوظيفية للفعل البيداغوجي تفاعلية، بحيث ينتظم المعلم في دور المرشد والمحرك للنشاط البيداغوجي ، بدل احتكار الإنتاج المعرفي والتسيير البيداغوجي، والتلميذ في دور المشارك والمنتج والمتعاون والناقد، بدل المستهلك والتابع والمنعزل عن الفعل الجماعي، وتنتظم علاقة التواصل في شكل دائري ثنائي الاتجاه إلى التلاميذ ومن التلاميذ إلى المدرس، أو متعدد الاتجاه. وهو الأمر الذي يجعل التلميذ شريكا مستقلا قادرا على الفعل ورد الفعل."(فرحاتي،2010، ص49)

2-2-2/ البعد السوسيولوجي:

" يكاد يكون إجماعا مطلقا في أن الطفل اجتماعي منذ يومه الأول حتى برز الحديث عن المجتمع الداخلي للأفراد عند "دوركايم" والميولات المجتمعية عند "بياجيه" والأنا الجمعي أو العقل الجمعي عند الأطفال عند " جوستاف" ...الخ. ويفسر البعد السوسيولوجي لهذه الصيغة في ضوء هذه المفاهيم النفس اجتماعية، وأدرج النمو الاجتماعي للطفل كأحد أهم مصادر المحتوى التربوي الاجتماعي، أو الأساليب التربوية الجماعية في المنظومة البيداغوجية، وبالتالي فالتناقض المزعوم أو الظاهري بين الفردية والنزعات الاجتماعية تنتفي في هذه الصيغ الجديدة للفعل البيداغوجي . وقد أثبتت دراسات ديوي وبياجيه وغيرهم أن تحقيق الذات وتكيف الشخصية لا يمكن أن يتم إلا من خلال استيعاب الآخرين في الذات."(فرحاتي،2010، ص48)

2-2-3/ البعد البيداغوجي:

"وقد اختلف المختصون في مقارباتهم للبيداغوجيا الجديدة و لكنهم اتفقوا في جعل التلميذ هو مركز الاهتمام وأن تتمركز التربية حوله لا على المعارف التي توجه له . هذه الفكرة اعتبرت ثورة في التعليم . وقد مثل – بلوخ –Bloch ذلك قائلا : هنا وقع تغيير في مكونات البيداغوجيا وفي ممارساتها ، فالبيداغوجيا الجديدة ترجع البيداغوجيا التقليدية سويا على أرجلها بعدما كانت مكبة على رأسها» .(بلحسين،2015، ص32-33)

" لقد كشفت تجارب رواد استراتيجيات البيداغوجيا الجديدة الممارسين ميدانيا أن التعلم محكوم بالطبيعة البشرية للكائن المتعلم أكثر مما هو محكوم بالتنظيم المحكم و البناء المنطقي المعارف المقدمة محتويات للمواد الدراسية . و جاءت أبحاث الرواد النظار من علماء النفس خاصة لتعزيز ذلك . وقد تمكنت العلوم المعرفية اليوم من البرهنة على سلامة الأسس العلمية لأغلب تجارب و أبحاث أولئك الرواد ممارسين كانوا أو نظارا."(السلفيتي، 2010)

" إن الهدف الرئيسي للبيداغوجيا الجديدة يتمثل في تنمية كل مواهب الطفل التي تولد معه، والمدرسة لا تهتم فقط بالبعد الفكري المعرفي للطفل، بل تهتم أيضا بكل المظاهر الإنسانية له والمتمثلة في قدراته اليدوية، الفنية، الفكرية والمعرفية . فتنمية الطفل لا تقتصر على ما يقدمه له مدرسه من معرفة، بل يتعدى ذلك إلى تنمية القوة الروحية له . فالطفل كائن له ميوله وحاجياته الخاصة يريد إشباعها وهي تختلف عن تلك الموجودة لدى الكائن الراشد."(بلحسين،2015، ص33)

وعن دور الأستاذ يضيف بلحسين " فدور الأستاذ في ذلك هو أنه يعتبر الطفل محور اهتماماته، ويهيئ له الجو والوسط الملائمين داخل حجرة الصف من كل الجوانب مادية

كانت، إنسانية أم عاطفية والتي تؤثر على نوعية العلاقة التي تنشأ بينهما في إطار العملية التربوية." (بلحسين،2015، ص33)

وأما عن الرواد الممارسون التي أدت تجاربهم العملية الناجحة إلى تولد البيداغوجيا الحديثة نذكر :

* **ماريا مونتسوري (1870-1952):** طبيبة إيطالية، نجحت في إعادة تربية أطفال معاقون ذهنيا، كان يعتقد أنه ميؤوس من تعلمهم، و ذلك بحملهم على إشراك كل أعضائهم الحسية بفعالية . و قد استعانت بطريقتها هذه لتعليم أطفال سليمين فكانت النتائج باهرة . أغلب صناع الألعاب التربوية اليوم يستلهمون طريقة مونتسوري و مبادئها البيداغوجية التي أسستها انطلاقا من تجربتها الميدانية . وسار على خطاها الطبيب البلجيكي **أوفيد دوكرولي(1871-1932)** .

* **جون ديوي (1859-1952):** فيلسوف و عالم نفس أمريكي أسس مدرسة تقوم على التعلم من خلال العمل، فكان ذلك إعلانا لولادة بيداغوجيا المشروع، القائمة على أن التعلم يتحقق خلال الممارسة و العمل .

* **إدوارد كلاباريد (1873- 1940)** :طبيب سويسري، من أتباع ديوي و دكرولي صادر على مبدأ مفاده أن الطريقة البيداغوجية يجب أن يكون منطلقها هو اهتمامات المتعلمين، فكان أن جعل من اللعب البيداغوجي مركز طريقته التربوية.

* **سيليستان فرينيه (1896- 1966):** مرب فرنسي ابتدع حركة ما يعرف بالمدرسة الحديثة، وهي حركة تتميز باعتمادها على المقاربة التعاونية حيث يتعلم المتعلم و هو ينجز أعمالا وفق إيقاع خاص به. (وارزمن ،2013)

وأما الرواد المنظرون للبيداغوجيا الجديدة " فلقد ظهر رواد علم النفس التعلمي والبيداغوجيا المعاصرة ابتداء من النصف الثاني من القرن العشرين وهم :بياجيه

Piaget و فيجوتسكي Vigotsky وبرونر Bruner وجانييه Gagné وهلدا تابا Hilda Tabaوغيرهم، ويمكن إعطاء التركيبة البيداغوجية لما جاء به هؤلاء:

1 – لا يمكن أن يتحقق تعلم مستدام ما لم تحترم الطبيعة البيولوجية والسيكولوجية لهذا التعلم و ما لم يحترم إيقاع النضج الخاص بكل متعلم وبالرصيد المعرفي السابق الذي يرتكز عليه التعلم الجديد.

2– لا يتحقق التعلم المستدام إلا من خلال الممارسة والفعل واشتغال الذات المتعلمة على موضوع التعلم.

3– تحقق التعلم المستدام مشروط باهتمام الذات المتعلمة بموضوع التعلم.

4 – من شروط تحق التعلم أن يمتلك المتعلم تمثلا سليما عن موضوع التعلم، وعن الفعل الذي يستوجبه التحكم في هذا الموضوع والإحاطة به، إضافة إلى امتلاكه تمثلا واضحا لأهمية الإقبال على هذا الفعل ومعالجة هذا الموضوع.

5 – يكون التعلم سريعا وذا مردودية جيدة، إذا كان المتعلم مصاحبا في اللحظة المناسبة بمتدخل(المعلم) يفوقه دراية وإحاطة بالموضوع المعالج."(بلعوينات،2010، ص12)

وهاته البيداغوجيا الجديدة طبقت في مظومتنا التربوية وعرفت بالمقاربة بالأهداف أو بيداغوجيا الأهداف حيث" بدأ العمل في بلادنا ببيداغوجيا الأهداف في غضون الثمانينات من القرن الماضي، أما في فرنسا فقد بدا العمل بها في الستينات، وقبل ذلك بقليل في الولايات المتحدة الأمريكية.

وعن بيداغوجيا الأهداف يضيف بلحسين (2015):" هي مدخل متمركز على الأهداف ، يعطي الأولوية لنوع العلاقة ويرفض الانصهار لهدف معين للتعلم . ويتغير دور الأستاذ والتلميذ معا، حيث يصبح الأستاذ مصدرا للتعليم من بين مصادر أخرى، يقوم بتشخيص

الوضعيات والحاجات وتخطيط التعليم بمعية التلاميذ، والتأكد من تحقيق النتائج المرجوة عن طريق الأهداف الإجرائية. أما وظيفة التلميذ تتغير أيضا، حيث يمر من مستهلك للمعرفة إلى مساهم فعّال ونشيط داخل حجرة الصف، فيتمكن من إدراك أهداف التكوين المرجوة من البرامج التعليمية." (بلحسين،2015، ص35)

وقد أدى الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية إلى تسجيل الكثير من النقائص، " مثل ما توصلت إليه دراسات مجموعة من الباحثين التربويين والمختصين النفسانيين إلى أن:

- صياغة الأهداف سلوكيا تقلص النشاط البيداغوجي إلى فترات قصيرة.
- لا توضح بيداغوجيا الأهداف أداة التعلم ولا تهتم بعملية التحويل.
- تفضل بيداغوجيا الأهداف التعلمات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلم الوجداني الاجتماعي.
- تجعل بيداغوجيا الأهداف فواصل بين الأهداف والمحتويات التعليمية.

تخلط بيداغوجيا الأهداف بين منطق التكوين ومنطق التقويم."(Pierre,1994,pp26-27)

وقد ظهر مع التغيرات الحاصلة في المجتمعات والتطور الملحوظ في الأجيال، وكذا خبرة الممارسة التعليمية، أن الوضعية التربوية هي أكثر تعقيدا من أن تحشر في مبادئ مسطرة وقوانين تطبق على التلاميذ من طرف الأستاذ.

وحسب أبو دية (2011) فإن نتيجة انحراف المدرسة السلوكية التي عرفت الإغراق في النزعة التقنية والسلوكية التجزيئية على حساب النظرة الشمولية للتدريس، وهي تخضع المتعلمين لآليات التعليم والتنميط، وتسلبهم حرية الإبداع والاختيار والتثقيف الذاتي، فتحديد الأهداف يركز فقط على النتيجة النهائية المتمثلة في السلوك الخارجي الذي ينبغي إنجازه من

طرف المتعلمين، غير أن هذه النتيجة لا تبين التغيرات الداخلية التي يحدثها النشاط في نفسية المتعلم، كما أن صياغة الأهداف وإن كانت مقبولة، لا تخبرنا في الحقيقة عن المواطن التي يتحكم فيها المتعلم ولا عما سيعرفه، ولا عما سيكتسبه من قدرات، ولا عن الخطوات التي سيوظفها.(أبو دية،2011، ص243)

" وحسب مارك بيار(Marc Pierre, 1984) أنه لذلك تم التفكير في ملامح طريقة بيداغوجية أخرى تنظر للأستاذ بأنه ذلك الشخص المختص في التدخل البيداغوجي. يتمثل دوره في فعالية التدخل في المواقف التربوية المختلفة. فالأستاذ الذي يكون مزود بأنواع من المعرفة وأمام وضعية تربوية ما، ينبغي ألا يتكل على معارفه فقط، بل يتصرف ويأخذ موقفا ويقرر. فالأمر البيداغوجي في هذه المقاربة المستقبلية يُبنى من طرف الأستاذ ولا يفرض عليه فرضا. لذلك فإننا نجد ثلاثة عوامل متصلة تمكن الوصول إلى هذا الهدف وهي: الوضعية التربوية، معارف الأستاذ، والحكم."(بلحسين،2015، ص37)

" وتعد صيغة روجرز أحد أهم الصيغ البيداغوجية المنسجمة مع هذا النموذج، وهي تعتمد أساسا على مبدأ " قدرة التلميذ على التعلم الذاتي " ومن ثمة إمكانية تأسيس ما أسماه روجرز " بييداغوجيا العلاج" على غرار ما هو جار في العلاج النفسي، وهي بيداغوجيا تقبل بالمواقف المشجعة لحرية تعلم التلميذ، وترفض أي سلوك سلطوي للمعلم ."(فرحاتي،2010، ص49)

وقد تبنت الجزائر في منظومتها التربوية هذه المقاربة في التعليم منذ الإصلاح الجديد 2003/2004، وعرفت بييداغوجيا الكفاءات، القائمة على إعطاء قيمة هامة لنشاط التلميذ(المتعلم).

وعن هذه البيداغوجيا يضيف بلحسين (2015) موضحا أنها اعتبرت أكثر تطورا من سابقتها لأنها تتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون وتوجههم نحو تنمية القدرات السابقة:

التحليل، التركيب، حل المشكلات، وهذا يكون باعتماد الأستاذ على طرق بيداغوجية وتعليمية تتمركز حول التلميذ (المتعلم) أكثر من تمركزها حول المضامين، فيلتزم منطق التعلم والتكوين عوض منطق التعليم أو التلقين فهي تجعل التلميذ محور العملية التعليمية/ التعلمية، بحيث يكون الفاعل الأساسي فيها، أي يشارك فعليا في بناء معارفه العلمية والإجرائية، فينتقل من نظام استهلاك المعارف إلى إنتاجها فتصبح ذات معنى ودلالة بالنسبة إليه. وتتيح له فرصة ربط المحتويات بالممارسة أي ربط التحصيل المعرفي بالاستعمال اليومي محاولة بذلك جعل التلميذ (المتعلم) بإمكانه مواجهة وضعيات الحياة المختلفة بنجاح.(بلحسين،2015، ص38)

3-عوائق جودة الممارسة والتأسيس للفعل البيداغوجي :

توجد الكثير من المعوقات التي من شأنها أن تضر بالفعل البيداغوجي وتنقص من فعاليته وما يتوقع منه، وتعيق تأسيسه النموذجي نذكر منها:

3-1/تغييب دور الفاعلين البيداغوجيين في التجديدات التربوية :

بسبب اعتماد الوزارات المتوالية لقطاع التربية- في ضوء إصلاحاتها للمنظومة التربوية - لقوالب بيداغوجية ونظريات جاهزة دون مراعاة شروط نجاحها، وبتغييب دور الفاعلين البيداغوجيين في التجديدات التربوية وعدم الأخذ بالتوصيات والاقتراحات الصادرة عنهم والتي هي نتاج ممارساتهم الميدانية ، تتحول هذه التجديدات التربوية من أداة تطوير وارتقاء بالفعل البيداغوجي إلى أداة إعاقة وتجميد لفعاليته.

" يعاني المعلمون العرب بشكل عام من مشكلة إبقائهم في كثير من الأحيان بعيدين عن عملية اتخاذ القرارات التعليمية والتربوية واقتصار دورهم على التنفيذ، والواقع أن العملية التعليمية تحتاج إلى تمكين المعلم من عملية اتخاذ القرار والمساهمة في صنعه فيما يتعلق بدوره في العملية وهو دور أساسي، إذ هو قاعدة صنع القرار التعليمي، وقد رأينا في النموذج

الإداري الياباني والذي يقابل في النظام الأمريكي (الإدارة بالأهداف) أن ميزته هو أن تشارك القاعدة التنفيذية الأساسية في عملية صنع القرار، ما يؤمن نجاح القرار، أنه يكون ناتج مشاركة الجهات ذات العلاقة، وهو ما يدفع إلى تحفيزها لإنجاح القرار التشاركي."(التميمي،2007، ص75-76)

" فبإزاء عمليات الإصلاح التربوي الجديدة دخل إلى الحقل الثقافي التربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة مما جعل المكلفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم و تطلب الأمر منهم البحث الواسع لتدارك حالات الاغتراب عن الموضوع ." (جباري،2015)

إذا فإن تغييب دور الأستاذ و إخراجه من دائرة الإصلاحات التربوية يؤدي إلى ضعف توقعاته من الوزارة الوصية، إذ يحس أنها لا تهتم بآرائه ومقترحاته مما يؤدي إلى ضآلة مردودهالبيداغوجي، الذي ممكن أن يتطور لدى الأساتذة إلى نوع من المقاومة لكل تغيير .

" لأنه ثبت من التجارب العالمية في ميدان التربية والتعليم أن أعضاء هيئات التدريس لا يعارضون الإصلاحات أو التطوير، بقدر ما يعارضون الطرق التي تعرض بها عليهم، أو على الأصح تفرض عليهم فرضا ... من هنا بات إشراك المعلمين وأساتذة الجامعات على السواء في أي مشروع للنهضة التعليمية والإصلاح التربوي تخطيطا وتنفيذا ومتابعة."(شحاتة، 2004، ص127)

" لقد آن للنظام التربوي العربي حقا كما يقول عبدالله الدايم<< أن يهجر التقليد، تقليد النموذج الغربي، وأن يهجر عملية الرصف والجمع، رصف القديم إلى جانب الجديد، ورصف الجديد على جانب القديم، وآن له في مقابل ذلك أن يولد نظاما تربويا عربي الوجه واليد واللسان، إنساني الرؤى جديدا في أصالته أصيلا في جدته>>."(وطفة، 2014، ص12)

3-2/ سياسة التوظيف المباشر للأساتذة :

لازال الخبراء والمختصون في ملتقياتهم وندواتهم يتكلمون في أن برامج إعداد وتكوين الأساتذة في المدارس العليا ما زالت تقليدية ولا تواكب التطورات العالمية، وأنه يجب الإسراع في مراجعتها وتحيينها. فكيف لنا أن نتقبل الأسباب والمبررات والحجج المساقة لتبرير إستراتيجية التوظيف المباشر للأساتذة في حل مشاكل قطاع التربية والتعليم. كيف نتقبل أن كل التخصصات إلا القليل منها مقبولة للمشاركة في مسابقات توظيف الأساتذة. حين يتكلم المفتشون عن الكوارث البيداغوجية والمهنية وحتى الأخلاقية التي يعايشونها أثناء زياراتهم لأفراد هاته الفئة من الأساتذة، يجعلنا ذلك نطرح السؤال كيف لنا أن نتحدث عن تأسيس لفعل بيداغوجي ومهني؟، ناهيك عن الحديث في جودة الممارسة البيداغوجية وجودة المخرجات والتفوق الدراسي.

3-3/تدريس الأستاذ لمواد في غير تخصصه:

الأستاذ الذي يقوم بتدريس مواد غير تخصصه لا يجني على نفسه فقط، إنما يجني على المهنة وزملاء المهنة بوجه عام بتقديمه لنموذج سيء للممارس البيداغوجي، فضلا على أن التلاميذ لا يتوقعون منه الكثير، إذ يلاحظ التلاميذ ضعف الأستاذ وعدم قدرته على ترك الكتاب أو مذكرة الدرس بعيدا عن ناظريه، ومن ثم فهو يضر أكثر مما ينفع، إذ هو لا يعرف في المادة أكثر مما يعرفه التلاميذ الذين يدرسهم.

3-4/المشاكل الموضوعية للأساتذة:

أشار (خدام، 2010) إلى جملة من المشاكل لدى الممارسين البيداغوجيين ونقصد بهم الأساتذة : مهنية، اجتماعية، اقتصادية، سياسية، سيكولوجية، أوردتها تقارير المفتشين والمدراء، ونوجز هذه المشاكل فيما يأتي: (خدام، 2010، ص81-82)

-تتمثل المشاكل المهنية في ضعف رصيدهم العلمي و البيداغوجي والثقافي، مما جعلهم يتكيفون بصعوبة مع طبيعة عملهم.

-المشاكل الاجتماعية: أهمها السكن، وسوء تقدير واحترام المجتمع لوظيفة ومكانة التدريس والمدرس.

-المشاكل الاقتصادية: ضعف مرتبه نتج عنه جموده وتخلفه وسوء أحواله.

-المشاكل السياسية: دخل في دوامة الصراع السياسي فأصبح مهموما، مصارعا، ممذهبا بدل أن يكون مربيا.

-المشاكل النفسية : اضطراب مزاجه، سوء تكيفه، طغيان مشاعر القلق والحزن، والتشاؤم .

كل هذه المشاكل حالت دون تحقيقه للنتائج المنتظرة منه، ومن ثم حال دون تقييم حقيقي للإصلاحات التربوية في مختلف جوانبها بما فيها أهم جانب ألا وهو الجانب البيداغوجي.

ويضيف (خدام، 2010) جملة من المشاكل صنفها بأنها ثانوية مقارنة مع المشاكل السالفة الذكر هي باختصار: (خدام،2010، ص82-83)

-اكتظاظ الأقسام .

-نقص الوسائل البيداغوجية .

-نقص المراجع وفقر المحيط من مصادر المعرفة العلمية المستجدة والجيدة المتنوعة.

-ضعف التأطير ابتداء بمديري المؤسسات وانتهاء بالمفتشين والمؤطرين بجميع فئاتهم.

-ضعف محتوى الندوات والملتقيات التربوية التي يدعى إليها.

-ترك المعلم وحده في الساحة التربوية دون مساعدة الأطراف الأخرى له، خاصة أولياء التلاميذ.

-ضعف الحوافز المادية والمعنوية المحرضة على التكوين الذاتي والمستمر والرغبة في الترقية الداخلية باستحقاق وجدارة وليس بمجرد الأقدمية والوصولية والمحسوبية.

3-5/قيود الرسميات تضيق مساحات الإبداع:

تقيد الأستاذ بالمنهاج وما جاء فيه من أنشطة ووحدات تعليمية تعلمية وفق ترتيب مفروض يعمل المفتشون على مراقبة مدى التزامه بذلك، والعمل وفق قوالب محددة تسمى المذكرات البيداغوجية قد يفرض الكثير من المفتشين أنموذجا لها، ي ختزل الممارسة البيداغوجية التربوية ويحد من مبادرات وإبداعات الأساتذة للارتقاء بالفعل البيداغوجي نحو الجودة والتميز.

3-6/ التوقعات السلبية للأساتذة تجاه التلاميذ:

حين تتفشى بين الأساتذة التوقعات السلبية تجاه التلاميذ، فتجدهم يعبرون عن ذلك بأن التلاميذ لا يريدون الدراسة، وهم غير مهتمين وسواء درسوا بأساليب حديثة أو قديمة الأمر سيان عندهم، ينعكس ذلك على الفعل البيداغوجي لديهم تخطيطا وممارسة، مما يبعدهم عن الأداء المثالي المنتظر منهم.

وعكس ذلك ما أشار إليه (البيلاوي وآخرون، 2010) أنه" زعم مجموعة من الباحثين أنهم أجروا اختبارا تحصيليا لعدد كبير من التلاميذ واختاروا منهم عشوائيا وقدموهم للمعلمين تحت زعم أنهم التلاميذ المتفوقين الأكثر تفوقا، بيد أن هذا الاختبار لم يتم في الواقع على أساس الاختبار المزعوم، ولم يكن هناك أية مؤشرات حقيقة لتوقع تفوق هؤلاء التلاميذ عن أقرانهم فما حدث؟، لقد بدأ المعلمون في تعاملهم مع التلاميذ يولون هذه المجموعة اهتماما أكاديميا خاصا أدى بدوره إلى تفوقهم أكاديميا بالفعل في نهاية العام الدراسي، وكأن تصنيفهم في بادئ الأمر على أنهم هم الأكثر تفوقا كان مبنيا على أسس حقيقية، إلا أنه لم يكن كذلك في الواقع، والواقع أن توقعات المعلمين زادت من المكاسب العقلية لهذه المجموعة من

التلاميذ مما أدى إلى هذا التفوق، ومرة أخرى يبدو أن هذا التفوق نتج عن الفروق في طرق تعامل المعلمين مع التلاميذ".(البيلاوي وزملاؤه، 2010، ص140)

3-7/ ضعف مواكبة الأساتذة للتقدم العلمي والتكنولوجي:

"ويرجع ذلك إلى الطريقة التقليدية في إعداد المعلمين، وقد انعكس ذلك بأن جعل تعاملهم وتفاعلهم وتكيفهم مع الثروة العلمية والتكنولوجية العالمية ضعيفا." (التميمي،2007، ص76)

وهو ما تشهده الساحة التربوية في الجزائر إذ وبإدخال الوصاية للبعد التكنولوجي في التعليم كبيداغوجيا جديدة مدعمة، وبتجهيزها لأغلب المؤسسات بأجهزة الإعلام الآلي وبخطوط الانترنت، إلا أنها لم تكون الأساتذة في مجال استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال واستثمارها في التعليم، كما أنها لم تعمل على تجديد وتطوير هذه التجهيزات. هذا الأمر يجعل هذا البعد حبيس الأرقام التي يتغنى بها المسئولون، والواقع بعيد كل البعد عن الأهداف المسطرة وتحقيقها.

3-8/الضياع في الزمن المدرسي:

الساحة التربوية تشهد في السنوات الأخيرة شيوع ظاهرة التغيب وضياع الآلاف من ساعات التدريس جراء عطل الأمومة والعطل المرضية والإضرابات المتكررة والندوات التي تجرى في أوقات الدراسة ومشاكل المستخلفين ...الخ، مما أدى إلى ظهور الكثير من المشاكل والتي من أهمها ضياع فرص التعلم، مما يسبب ضعف التحصيل والأداء لدى المدرسين والدراسيين.

خلاصة الفصل:

تحولت البيداغوجيا عبر مراحل زمنية من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبطت بذلك بفن التدريس، وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم وتعددت الطرائق بتعدد المرجعيات والخلفيات والمدارس الفلسفية، وظهرت بيداغوجيات لا حصر لها ، ارتبطت تاريخيا بنموذجين سوسيوتربويين تقليدي وحديث لكل منهما أبعاده السوسيوتربوية والبيداغوجية المرتبطة به.

والجزائر عرفت تطورا في البيداغوجيات المنتهجة من بيداغوجيا المضامين، إلى بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات مواكبة للتغيرات الحاصلة في المجتمع العالمي، إلا أن التأسيس لهذه البيداغوجيات والخروج بتقويم واضح لها يبرر الانتقال من واحدة منها إلى أخرى تعوقه عدة معوقات أهمها استيراد القوالب البيداغوجية الجاهزة دون النظر إلى توافر شروطها، سياسة التوظيف المباشر للأساتذة، المشاكل التي يعاني منها الأساتذة (ضعف التكوين قبل وأثناء الخدمة، ضعف الراتب، قلة الحوافز، اكتظاظ الأقسام، قلة الوسائل، قلة المراجع ...)، ضيق مساحات الإبداع المتوافرة للأستاذ، الهدر الزمني لساعات التدريس الذي تشهده الساحة التربوية جراء التغيبات والإضرابات... كل هذا يقف عائقا أمام التأسيس للفعل البيداغوجي النموذجي في المدرسة الجزائرية ويحول دون توسعه .

مراجع الفصل الثاني:

1 -أبودية، عدنان أحمد(2011). *أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات*، عمان، الأردن : دار أسامة للنشر والتوزيع.

2 -البيلاوي، حسن حسين(2010). *الجودة الشاملة في التعليم* ، ط3، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

3 -التجاني، ثريا(2015). *دروس في منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والبيداغوجيا* ، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.

4 -التميمي، مهدي حسين(2007). *مهارات التعليم – دراسة في الفكر والأداء التدريسي*، عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

5 -السلفيتي، فادي(2010). *التربية الجديدة- النمائية- البيداغوجيا الجديدة*، مدونة إلكترونية، متاح على: http://Fadych.blogpost.com/- أطلع عليه في: 26 /2016/08-20:30

6 -بعيش، مسعود(2013). *أزمة المجتمع العربي بين الحلول المستوردة وإمكانات الفكر المحلي*، مجلة التربية والابستومولوجيا، العدد الخامس(68-77)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

7 -بلحسين، مخلوف(2015). *البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية* ، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 12(25-38)، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة لونيسي علي (البليدة 2)، الجزائر.

8 -تعوينات، علي(2010). *التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي*، ورقة مقدمة للملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجزائر.

9 -جابر، مليكة(2012). *إسهام الابستومولوجيا في تعليمية علم الاجتماع"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"*، العدد الثامن(390-405)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

01 -جباري، ليلى(2015). *المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات-كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط لغة عربية نموذجا*، كلية الآداب و اللغات، جامعة قسنطينة-الجزائر .متاح على:http://www.eshamel.net - أطلع عليه يوم 2016/08/26- 20:40.

11 -خدام، محند أو بلقاسم(2010). *تقويم علاقات بيداغوجية من منظور الممارسة الميدانية"*، تيزي وزو ، الجزائر: دار الأمل.

21 -خضر، محسن(2008). *مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل* ، ط 1، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

31 -دخل الله، أيوب(2014). *قراءات في علوم التربية*، الجزائر: دار الخلدونية.

41 -شحاتة، حسن(2004). *مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي* ، ط1، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

51 -شروخ، صلاح الدين(2008). *التربية البيئية الشاملة- البيداغوجيا والأندرغوجيا*، الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

61 -فرحاتي، العربي(2010). *أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها* ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجزائرية.

71 -قايد، نورالدين أحمد و سبيعي، حكيمة (2010). *التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربوي*، مجلّة الواحات للبحوث و الدراسات، العدد (08-49)، جامعة غرداية، الجزائر.

18 -لكحل، وهيبة(2012). *الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب*، مذكرة ماجستير غير منشورة ، تخصص علم نفس، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

91 -لورسي، عبد القادر(2015). *المرجع في التعليمية –الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس*، ط2، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

02 -وارزمن، جامع (2013). *الاستراتيجيات البيداغوجية الجديدة – النشأة التاريخية، الأسس النظرية، والمبادئ التطبيقية*، الجزء الأول، مدونة إلكترونية، متاح على http://madarisseljadida.blogspot: أطلع عليه في: 26 /2016/08 -21:00

12 -وزارة التربية الوطنية(2005). *علوم التربية– تكوين أساتذة التعليم الأساسي– الإرسال الأول* ، الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

22 -وطفة، علي أسعد(2014). *التربية العربية في معترك الحداثة – بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات* ، مجلة التربية والابستومولوجيا، العدد السابع(8-29)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

23- Pieere, Gillet (1994) . *Construire laformation*, 3éme edition, Paris :ESF edition.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: التفاعل الاجتماعى الصفى المثير للنجاح والتفوق

تمهيد

1- التفاعل الاجتماعي

1-1/تعريف التفاعل الاجتماعي

1-2/ خصائص التفاعل الاجتماعي

1 -3/وسائل التفاعل الاجتماعي

1-4/نتائج التفاعل الاجتماعي

1-5/أسس التفاعل الاجتماعي

1-6/عمليات التفاعل الاجتماعي

1-7/ النظريات المفسرة للتفاعل الاجتماعي

2- التفاعل الصفي

2-1/التفاعل الاجتماعي في الوسط التربوي

2-2/ تعريف التفاعل الصفي

2-3/ النظريات المفسرة للتفاعل الصفي

2-4/ صيغ التفاعل الصفي وفق النماذج التربوية

2-5/ أهمية التفاعل الصفي

2-6/ إدارة التفاعل الصفي

2-7/ قياس التفاعل الصفي

2-8/ العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

3- مظاهر التفاعل الصفي المثير للتعلم الجيد والتفوق

3-1/ تنظيم وترتيب غرفة الصف

3-2/عدم احتكار وقت الحصة

3-3/التسيير الديمقراطي للصف

3-4/ التطبيع الاجتماعي للعلاقات داخل الصف

3-5/إستراتيجية في معالجة المشكلات الصفية

خلاصة الفصل / مراجع الفصل

تمهيد:

إن الجماعة البشرية حيثما وجدت وكيفما وجدت وأيّان ما وجدت سواء في الصف الدراسي أم المدرسة أم الشارع أم المؤسسة... فإن أفرادها يكوّنون علاقات تكون أساس عملية التفاعل الاجتماعي بينهم ونمو الجماعة وتمايز تركيبها، وحسب نوعية العلاقات بينهم يكون الجو الاجتماعي الذي يؤثر تأثيرا كبيرا في نوع الجماعة وسلوك أفرادها بل واستقرار القيم والمعايير فيها.

ويرى سفارد(Sfard) وهو من أصحاب النظرية الاجتماعية المعرفية للتعلم الاجتماعي أن " أن تعلم موضوع معين ما هو في الواقع سوى عملية تهدف إلى إدماج الفرد المتعلم ضمن جماعة ثقافية واجتماعية". (برتراند، 2001، ص126)

" ولقد استحوذت عملية التفاعل الصفي والاهتمام بما يحدث داخل الصف على اهتمام الباحثين شواب وآخرون (Chaube, et.Al,1997)، والمؤسسات البحثية في النصف الثاني من القرن الماضي ، وقد أسفرت الجهود إلى قناعة راسخة أن التفاعل الصفي ما يزال بحاجة ماسة إلى مزيد من البحوث والدراسات حتى يمكنه مواكبة العصر والمستجدات والتحولات التربوية السريعة، فكثير من التربويين (سبرنج، 2002) و(Mehan,1982) يربطون بين انخفاض تحصيل المتعلمين وبين ما يجري داخل الصف ".(عقل، 2008، ص73)

1- التفاعل الاجتماعي:

" يعد التفاعل الاجتماعي من أكثر المفاهيم انتشارا في علم الاجتماع وعلم النفس على السواء، وهو الأساس في دراسة علم النفس الاجتماعي الذي يتناول دراسة كيفية تفاعل الفرد في البيئة وما ينتج عن هذا التفاعل من قيم وعادات واتجاهات، وهو الأساس في قيام العديد من نظريات الشخصية ونظريات التعلم ونظريات العلاج النفسي." (النوبي، 2010، ص36)

1-1/تعريف التفاعل الاجتماعي:

" إن التفاعل كلمة مستعارة من العلوم الطبيعية تعني التأثير المتبادل بين عنصرين أو أكثر، لكل عنصر منها خصائص وتركيب وصفات مفيدة، ونتيجة للاتصال المباشر والتأثير المتبادل بين هذه العناصر يتم الحصول على ناتج للتفاعل يمثل مركبا له من الخصائص والصفات ما يجعله مختلفا عن العناصر المختلفة. لكن التفاعل الاجتماعي يختلف عن التفاعل في العلوم الطبيعية لكونه يتضمن مفاهيم ومعايير وأهداف، فالفرد حين يستجيب لموقف إنساني إنما يستجيب لمعنى معين يتضمنه هذا الموقف بعناصره المختلفة." (النوبي، 2010، ص37-38)

وعرفه الفرابي وآخرون في معجم مصطلحات علوم التربية بأنه" الأثر الذي يحدثه تدخل أو موقف شخص ما على آخر في إطار حوار أو على آخرين داخل الجماعة، وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء، ومثيرا في الوقت نفسه لرد فعل معين لدى هؤلاء، ومثيرا في الوقت نفسه لرد فعل الشخص المتدخل". (الفرابي وآخرون،1994، ص168)

عرفه نبيل عبد الهادي :"التفاعل الاجتماعي عملية اجتماعية مستمرة أقطابها الأفراد، وأدواتها الرئيسة هي المعاني والمفاهيم، هي باختصار كل ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر ويحدث نتيجة ذلك تعديل أو تغيير في السلوك".(عبد الهادي، 2009، ص196)

وعرفه عبد الكريم غريب (2007) بقوله" أنه عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع أنواعها التي تكون قائمة بوظيفتها، سواء أكانت العلاقات بين شخص وشخص آخر، أو بين جماعة وأخرى، أو بين جماعة وشخص".(الحاج محمد، 2012، ص173)

وعرفه أحمد علي الحاج محمد (2012) " أنه التقاء شخص مع شخص آخر، أو مجموعة أشخاص في عملية متبادلة تجعل كلا منهما معتمدا على سلوك الآخر، أي يكون

سلوك كل منهما استجابة لسلوك الآخر، ومنبها لهذا السلوك في الوقت نفسه ".(الحاج محمد، 2012، ص173)

وعرفه ناصر بقوله" التفاعل الاجتماعي عملية يرتبط بها أفراد المجتمع بعضهم ببعض ارتباطا عقليا وعاطفيا، اجتماعيا وثقافيا، ماديا ومعنويا، بحيث يرضى كل منهم عن سلوك الآخر في إطار سلوكي عام مقبول من الجماعة".(ناصر، د ت، ص102)

وأضاف ناصر" أن عملية التفاعل الاجتماعي تستدعي شروطا خاصة : مثل التبادل، والاستمرار، والمواجهة، والتدخل، والتوافق، وعدم الأنانية، وهناك من يضيف على كل من سبق الاتصال والتواصل".(ناصر، د ت، ص102)

1-2/ خصائص التفاعل الاجتماعي:

يتميز التفاعل الاجتماعي بسمات وخصائص أبرزها أن التفاعل الاجتماعي:

-وسيلة أساسية للاتصال بين الأشخاص والجماعات في المجتمع الواحد، والمجتمعات الأخرى.

-منبر لتبادل الأداء الفعال في المواقف الاجتماعية المختلفة.

-أساس لظهور مهارات وقدرات شخصية تتوزع على أساسها القيادات والأدوار والمراكز والجماعات داخل الجماعة الواحدة بصورة تعكس التمايز في تركيب الجماعة.

-مصدر لتحديد السلوك الفردي المطلوب أو المتوقع للأشخاص في المواقف الاجتماعية، وبالتالي تحديد النمط الشخصي لكل عضو في الجماعة.

-نوع من الالتزام السلوكي لكل شخص بصورة تمكن من التنبؤ بهذا النوع من السلوك، أو ذاك. (الحاج محمد، 2012، ص177)

1-3/وسائل التفاعل الاجتماعي:

يحدث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات عادة من خلال اتجاهين رئيسيين هما:

- **تفاعل لفظي:**

" تعتبر اللغة (الكلام المحكي) بأشكالها وأنماطها المختلفة مثل (إعطاء تعليمات، طرح أسئلة، مدح، ثناء، هجاء، نقد، إلقاء معلومات) من الوسائل الهامة للتفاعل الاجتماعي، ويتأثر الوسيط بالصوت والنبرة والسرعة والوقت والصمت والإصغاء والألفاظ، والمعاني والأفكار المادية والنفسية."(أبومغلي وسلامة،2013، ص60)

- **تفاعل غير لفظي:**

" وهو يضم كل ما هو غير لفظي حيث يشكل مثيرا أو منبها لاستجابات سلوكية مختلفة تسهم في إحداث التفاعل الاجتماعي، ومن أمثلة ذلك حركات الجسم، الأطراف، الإيماءات بالجسم والرأس واليدين و تعابير الوجه والملابس، الألوان والأصوات غير الكلامية، المصافحة، واستعمال الأجهزة والمواد والروائح المختلفة ...الخ ."(أبومغلي وسلامة، 2013، ص61)

1-4/نتائج التفاعل الاجتماعي:

إن التفاعل الاجتماعي الناجح يؤدي إلى نتائج عدة أوردها إبراهيم ناصر نوجزها فيما يأتي:(ناصر، د ت، ص105)

-نمو الشخصية : فيرتفع سلوكه على المستوى الثقافي المطلوب .

-التعلم : بإمكان الفرد، ويكتسب المهارات اللازمة له في حياته ضمن مجتمعه.

-الانتماء: يعتز بالانتماء للجماعة والمجتمع وللأرض والوطن.

-التكيف: عندما يتفاعل الفرد إيجابا مع جماعته يتكيف معها ولا يصبح غريبا عنها.

-الراحة النفسية : عندما يتفاعل الفرد مع جماعته يأخذ منهم ويعطيهم فيشعر بالراحة النفسية.

-الإنتاج: عندما يرتاح الفرد في مجتمعه ويزداد نموه الشخصي تزداد إنتاجيته وعطاؤه لمجتمعه.

1-5/أسس التفاعل الاجتماعي:

تقوم عملية التفاعل الاجتماعي على عدة أسس ومن أبرزها ما أورده (أبو مغلي وسلامة،2013) نوجزه فيما يلي : (أنظر:(أبو مغلي وسلامة،2013، ص62-63))

- **الاتصال:** حيث لا يوجد تفاعل دون اتصال، والاتصال المستمر يحرك الدافعية لدى الأفراد من أجل تحقيق التجاذب والتفاعل بينهم.
- **التوقع:** حيث يصاغ شكل سلوكنا طبقا لما نتوقعه من الآخرين .
- **إدراك الدور:** حيث التعامل بين الأفراد يتحدد وفقا للأدوار التي يقومون بها.
- **التفاعل الرمزي :** أي أن الاتصال والتفاعل ولعب الأدوار بفعالية يتم عن طريق الرموز ذات الدلالة المشتركة بين أفراد الجماعة، وهذه الرموز مثل تعبيرات الوجه وحركة اليدين والابتسامة أو العبس.
- **التقييم :** تتم عملية التقييم الفرد لسلوكه ولسلوك الآخرين وعلاقاتهم بعضهم ببعض من خلال أفعالهم ودوافعهم، و تعتبر من الأسس والوسائل التي تتكامل بها عملية التفاعل الاجتماعي.

1-6-عمليات التفاعل الاجتماعي:

" تنشأ العمليات الاجتماعية بين الأفراد نتيجة لحدوث التفاعل فيما بينهم، وتختلف العمليات الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد في طبيعتها ومظهرها، فمنها ما يؤدي إلى

التجاذب والترابط كعمليات التعاون والتوافق والتمثيل (التكتل)، ومنها ما يؤدي إلى التنافر والتفكك كالمنافسة والصراع." (عبد الهادي، 2009، ص196)

1-7/ النظريات المفسرة للتفاعل الاجتماعي:

يختلف تفسير التفاعل الاجتماعي بوصفه محوراً ومركزاً لكافة الظواهر التي يدرسها علم النفس الاجتماعي لاختلاف أوجهها ، وبناء على ذلك سنقوم باستعراض خمس نظريات بإيجاز: (أنظر:(أبو مغلي وسلامة، 2013، ص 64-71)، (النوبي، 2010، ص 61-68))

* **النظرية السلوكية:** رد السلوكيون عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات إلى نظرية المؤثر والاستجابة والتعزيز التي يتزعمها العالم الأمريكي (سكنر)، ويرى السلوكيون أن المخلوقات الاجتماعية ليست سلبية في تفاعلها بل أن لديهم المقدرة على الاستجابة للمؤثرات أو المنبهات التي يتلقونها خلال عملية التنشئة الاجتماعية القائمة على التفاعل والشخصية التي تتكون وتشكل الفرد أو الجماعة وهي نتيجة مباشرة لهذا التفاعل، فالتفاعل يتمثل في الاستجابات المتبادلة بين الأفراد في وسط أو موقف اجتماعي بحيث يشكل سلوك الواحد مؤشراً أو منبهاً لسلوك الآخر وهكذا فكل فعل يؤدي استجابة أو استجابات في إطار تبادل المنبهات والاستجابات . وهم يؤكدون أن التفاعل الاجتماعي لا يبدأ ولا يستمر إلا إذا كان المشتركون فيه يتلقون شيئاً من التدعيم أو الإثابة التي تقوم على مبدأ إشباع الحاجة المتبادل.

* **نظرية نيوكمب:** خلاصة آرائه أن نمطاً من العلاقة المتوازنة تسود بين شخصين متفاعلين عندما تتشابه اتجاهاتهما وآرائهما بالنسبة لشيء أو شخص أو موقف معين.

ومن هنا يستنتج (نيوكمب) أن عرى الصداقة والود والتجاذب تقوى بين الطرفين الذين تربطهما موقف واتجاهات وأفكار وآراء متشابهة نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموقف والآراء ذات الاهتمام المشترك.

* **نظرية سابمسون:** يميل أو يتجه الفرد إلى تغيير إحكامه في المواقف غير المتوازنة التي يسودها التوتر أكثر منه في المواقف المتوازنة، ويميل الأشخاص بصورة عامة إلى إصدار الأحكام المشابهة لأحكام من يحبون أو يألفون والمخالفة لأحكام من لا يحبون.

أي أن المرء يسعى دائما لإثبات صحة آرائه وأحكامه ومعتقداته ومواقفه الاجتماعية عن طريق تمثلها عند أشخاص آخرين في مجتمعه، خاصة مما يميل إليهم بالنسبة للأشياء أو مواقف أو قيم معينة، ويطلق علماء النفس الاجتماعي على هذا النمط من السلوك عبارة المصادقة الإرضائية.

***نظرية بيلز:** حدث (بيلز) عن التفاعل الاجتماعي على أساس من نتائج دراسته وملاحظاته، حيث عرّف التفاعل الاجتماعي بأنه السلوك الظاهر للأفراد في موقف معين وفي إطار الجماعات الصغيرة.

ويستند نظام بيلز لتحليل التفاعل الاجتماعي إلى قائمة من الأنماط السلوكية (لفظية وغير لفظية) التي تستخدم أثناء عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين الجماعات عند المناقشة أو أثناء البحث لحل مشكلاتها، لذا قام بيلز بعد ذلك بتوزيع أنماط التفاعل الاجتماعي التي توصل إليها على مراحل العمل الجماعي المختلفة (التعرف، التقييم، الضبط، اتخاذ القرارات، ضبط التوتر، التكامل واستعادة التوازن) .

ويحدد بيلز أربعة عوامل تؤثر في تفاعل الجماعة وحركتها نحو أهدافها وهذه العوامل هي :

1- شخصيات الأفراد المتفاعلين وأدوارهم .

2- الحقائق المشتركة بينهم التي تكون جزءا من الثقافة العامة التي يعيشون فيها والثقافة الخاصة التي ينتمون إليها .

3- التنظيم العلائقي للجماعة، أي ما يتوقعه الأفراد بعضهم من بعض فيما يتصل بعلاقاتهم الاجتماعية .

4- طبيعة المشكلة التي تواجهها الجماعة وما ينشأ عنها من أحداث تتغير وتتطور بتفاعل الجماعة.

وتطرقت نظرية بيلز إلى الأبعاد والمحاور التي يمكن على أساسها التمييز بين الأدوار المختلفة في نطاق عملية التفاعل الاجتماعي، وهذه المحاور تكون في مجملها ما يسمى البناء الاجتماعي أو البنية الاجتماعية للجماعة وهي تتكون من : ملكية المصادر، التحكم والضبط، المكانة والمركز.

* **نظرية فلدمان:** تستند نظرية التفاعل الاجتماعي عند (فلدمان) على خاصيتين رئيستين،هما : الاستمرار أو التآزر السلوكي بين أعضاء الجماعة والجماعات الأخرى، ومن خلال دراسة قام بها (فلدمان) على ست جماعات من الأطفال، وما توصل إليه هو أن التفاعل الاجتماعي مفهوم متعدد يتضمن ثلاثة أبعاد:

أ- التكامل الوظيفي : ويقصد به النشاط المتخصص والمنظم الذي يحقق متطلبات الجماعة من حيث تحقيق أهدافها وتنظيم العلاقات الداخلية فيها والعلاقات الخارجية بينها وبين الجماعات الأخرى.

ب- التكامل التفاعلي : ويعني به التكامل بين الأشخاص من حيث التأثير والتأثر وعلاقة الحب المتبادلة وكل ما يدل على تماسكهم .

ج- التكامل المعياري: ويقصد به التكامل من حيث الاجتماعية أو القواعد المتعارف عليها التي تضبط سلوك الأفراد في الجماعة.

2- التفاعل الصفي:

2-1/التفاعل الاجتماعي في الوسط المدرسي:

المدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية أنشاها المجتمع ليحافظ بها على وحدته واستمراره، تتميز عن غيرها من المؤسسات بأنها بيئة اجتماعية تتطلب أن يسود فيها نوعا خاصا من التفاعل الاجتماعي بين أفرادها لأن هذا التفاعل يعتمد على الأخذ والعطاء والانسجام والتوافق والتكامل والتنافس البناء، وينبذ الصراع والتصادم والتنافس الهدام.

- **العلاقة بين التلاميذ:**

" تظهر علاقة الطلبة الاجتماعية من خلال تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية الصفية و اللّاصفية، المنهجية و اللّامنهجية، وقد يكون هذا التفاعل إيجابيا ينمو نحو مظاهر الحب والإخاء، والتعاون والمشاركة، والمنافسة الحرة النظيفة، والعمل المنتج، وقد يكون تفاعلا سلبيا ينمو نحو الكراهية والفرقة، والشتائم." (ناصر، د ت، ص107)

- **العلاقة بين المعلمين:**

على المعلمين أن يكونوا قدوة صالحة لتلاميذهم، فيجب أن تسود علاقاتهم التعاون والاحترام والمحبة وان ينبذا الخلافات ويقربوا من وجهات النظر.

- **العلاقة بين التلاميذ والمعلمين:**

" علاقة التلميذ بمعلمه علاقة الأخذ والعطاء، أخذ الخبرات والمعلومات وبالمقابل تقديم الاحترام والتقدير، وعلاقة المعلم بتلميذه هي علاقة العطاء بإخلاص وأمانة، وفي نفس الوقت بحنو وعطف أبوي، عطف الكبير على الصغير، ومحبة الكبير للصغار، وعندما ينشأ

هذا الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم (التلميذ) ويتم التفاعل والتجاوب تصبح العلاقة أفضل وثمارها أروع ، ويتم الوفاق والتعلم والفائدة." (ناصر، د ت، ص108)

- **العلاقة بين المدير والمعلمين والتلاميذ:**

" تتشكل هذه العلاقة على أساس المركز الذي يشغله المدير والعمل الذي يقوم به كإداري، يدير المدرسة وفق نظام معين وقوانين موضوعة تعطيه السلطة الكاملة إذ أنه يكون المرجع النهائي والأساسي في المدرسة، فإذا نشب خلاف بين التلاميذ بعضهم البعض، أو بين المعلمين، أو بين المعلمين والتلاميذ، فالسلطة العليا التي يخولها النظام صلاحية الحل والربط والتقدير هو المدير ...وهو صاحب السلطة الوحيد." (ناصر، د ت، ص108)

ويتأثر الجو المدرسي بطريقة ممارسة السلطة من طرف المدير (دكتاتورية / ديمقراطية/ متراخية) فإما أن تفتر رغبة كل من في المدرسة وتقل إنتاجيتهم إذا سادت السلطة الديكتاتورية، أو أن يكون جوا يدفع إلى الابتكار والأداء السليم المنتج في حال سادت السلطة الديمقراطية، وإما أن يسود اللانظام وكثرة الآراء والاختلاف، في حال سادت السلطة الفوضوية المتراخية.

- **العلاقة بين المدرسة والمجتمع الخارجي:**

" المدرسة جزء من المجتمع الأكبر، ولهذا فهي في وضع تمثل المجتمع، ولهذا فعلاقاتها مع النظام الاجتماعي وقوانين المجتمع وثيقة الصلة، شديدة الارتباط، وتظهر هذه العلاقة في تعاون الأسرة مع المدرسة وفي مجالس الآباء والأمهات، وتشكيل المجالس المختلفة من أفراد المجتمع المحلي، بالإضافة لأعضاء الهيئة العاملة في المدرسة، لأن مثل هذه المجالس تسهم مساهمة كبيرة في حل مشكلات التلاميذ المختلفة، ومشاكل المدرسة بشكل عام، وبهذا تصبح المدرسة مركز إشعاع ثقافي وتثقيفي في مجتمعها المحدود، والمجتمع

الأكبر من حولها، كما تصبح مركزا أساسيا لتنمية المجتمع وتقدمه وتطوره." (ناصر، د ت، ص109)

2-2/ تعريف التفاعل الصفي:

عرف معجم علوم التربية جماعة القسم بأنها " مجموعة من التلاميذ ومدرس تؤطرهم علاقات عمل نظامية أو مؤسسية، وتجمعهم أهداف مشتركة للتعليم والتعلم، وتحدد العلاقات بينهم معايير وأدوار محددة، وهي ذات خصائص مؤسسية وليست اختيارية من حيث اختيار أعضائها (السن، المستوى، المحيط) ومن حيث معايير التعامل (التبعية، الاستقلالية)، تحكم صيرورتها نمط من التفاعلات تحددها سلطة هي عادة سلطة المدرس".(الفرابي وآخرون،1994، ص158)

كما جاء في معجم علوم التربية أن" التفاعل داخل الصف تبادل بين أفراد الجماعة أو بين فرد وجماعة بكاملها، يقوم على نشاط متبادل، ومبادرة الأفراد وتدخلاتهم وأفعالهم، وردود أفعالهم" .(الفرابي وآخرون،1994، ص168)

أوردت جعفور التعريفات الآتية للتفاعل الصفي:

-تعريف فارعة حسن علي: أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الفصل .

-تعريف ناجي ديسفورس: أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة، وذلك على افتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي وعلى اتجاهات التلاميذ نحو التعلم.

-تعريف بيج وآخرون:"التأثيرات المشتركة أو المتبادلة خاصة الاجتماعية والعاطفية بين المعلم والتلميذ ".(جعفور، 2014، ص5-6)

وأورد الخطايبة وآخرون التعريفات الآتية:

" عرفه حمدان (1982) بأنه: هو كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الإيماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل. وعرفه نشواني (1985) : بأنه عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة الدافعية لدى المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم. وعرفه القلا وناصر (1995) : بأنه إيصال الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من شخص لآخر ومن مجموعة لأخرى . وعرفه الخطايبة وآخرون بأن عملية التفاعل الصفي هي عملية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفعالية." (الخطايبة وآخرون، 2004، ص 150)

"ويعتبر التفاعل الصفي كل ما يسود الصف من منافسة وجوار وتبادل للآراء بطريقة منظمة وهادفة لمساعدة الطلبة على تطوير رغبة حقيقية في التعلم ودافعية حقيقة نحوه."(الكسواني وآخرون، 2005، ص69)

2-3/النظريات المفسرة للتفاعل الصفي:

النظريات السابقة تناولت موضوع التفاعل كما لو كان موضوعا في علم الاجتماع ، وتوجد نظريات تناولت التفاعل داخل الصف الدراسي، قد أوردها فرحاتي(2010) نوجزها فيما يأتي:(أنظر : (فرحاتي، 2010، ص29-35))

* **نظرية التحليل النفسي:** تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم، أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم "التماهي" أو "التوحد"، وهو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسمات بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتوحد مع المدرس كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم، وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه، وبذلك

يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد والجهاز النفسي لدى الجماعة. ومن هذا المنطلق استطاع ريدال (Redel) أن يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على فكرة "الشخص المركزي" الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو تلميذ أو مجموعة من التلاميذ.

وفي ذات المرجع حدد للشخص المركزي سمات في عدة أنماط هي كالآتي:

– العاهل الأبوي: وينطبق على نمط المدرسين ذوي ملامح الصرامة والعدل، ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم، كما يمثلون الأنا الأعلى للتلاميذ.

– القائد: وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ، وتقمص شخصيته.

– المستبد: وينطبق على المدرس الموهوم بالانضباط والنظام العالي، ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته السادية، وتقل بين التلاميذ – في ضوء تسييره –علاقات الصداقة ويتقمصون المستبد(التوحد مع المعتدي).

– موضوع الحب: وينطبق على المدرسين موضع حب وميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي بالنسبة لجماعة القسم.

– موضوع العدوانية: وينطبق على المدرسين ذوي السادية المرنة، فالتلاميذ لا يميلون إليه، ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينه وبينهم لتحاشي العقوبات.

– المنظم: وينطبق على التلاميذ الذين يعملون لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكبوتة، كتهيئة فرص الغش بدون الإحساس بالذنب، فهم أشخاص مركزيين لأنهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة اللذة.

– الفاتن: وينطبق على التلميذ يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون إرادتهم، بمجرد قيامه هو بذلك العمل (استحداث العدوى الوجدانية) ويسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي.

– البطل: وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد سادية أو لا عدالة المعلم دفاعا عن أحد أصدقائه، فيتحول التوحد مع المعتدي إلى توحد مع التلميذ البطل.

ففي ضوء هذه المواصفات للشخص المركزي يتحدد نمط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي، فقد يكون تعاونيا، أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي.

* **النظرية السلوكية:** حاول السلوكيون تفسير جميع ما يحدث في القسم من سلوكات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ (التعزيز، تعميم الاستجابة، الانطفاء) ومن ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابية وحصول التعلم، وتعزيز الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى تكرارها وتعميمها، في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها. وأكد سكنر على أساليب التخويف والإنذار لا تؤدي إلى استجابات إيجابية، بينما أكد على نجاعة الأساليب التحفيزية والتشجيعية في حدوث استجابات مرغوب فيها.

وعليه فالتفاعل بين التلميذ والمعلم إنما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الرأي، وتعزيزي السلوك بنتائجه، كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ بالرضى، يفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم، واعتماده أساليب الإكراه والتخويف والتهديد، يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور والهروب من المدرسة، وقلة المشاركة في القسم والرسوب ...الخ.

* **النظرية الجشطالتية:** حسب لوين(Lewin) فإن السلوكات التي تصدر داخل القسم– من المعلم أو التلميذ– لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكات منفصلة أو منعزلة، وإنما هي حصيلة مجموعة من العوامل المتداخلة، كالمكان، والزمان، وحالة الطفل السيكولوجية

والفيزيولوجية، واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ، والظروف الفيزيقية، والخلفية الأسرية...الخ.

فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون " المجال الكلي" . فالمجال الكلي أو الكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار ، فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية، وتنتظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة.

* **النظرية التكوينية البنائية:** يؤكد جان بياجيه : أن استيعاب القواعد والأحكام، وبروز العواطف وملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشرة والثانية عشرة ، ولا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن عبر آليتي " الاستيعاب والتلاؤم".

ويقصد بالتوازن، سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما فهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه، أو على مستوى تفكيره، وأما الاستيعاب فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي والفكري، أما التلاؤم فيقصد به تكييف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط. ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية على الأساليب التربوية، إذ أن الاستقلال الذاتي ونمو علاقات التبادل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم من حيث هو راشد، والتلميذ من حيث هو طفل في طور النمو، فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي "الحب والخوف"هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه، وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى لامركزية الأنا، وتشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ. والعكس تنشأ أساليب الإكراه حالة عدم التوازن، وهي حالة سلبية من التفاعل تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات الاجتماعية وتعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل والحوار.

* **نظرية الضبط:** تنطلق نظرية الضبط في تفسيرها للسلوك الإنساني بصفة عامة من ما أكدته الدراسات النيروفيزيولوجية على أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك، ويعمل كنظام ضابط لكل النشاطات. وتنطلق في تفسير السلوك المتعلم مما ثبت عند " وليم غلاسر" من أن الاضطرابات النفسية هي سلوكات متعلمة، منشؤها أساليب التنشئة الاجتماعية والتربية، والتي تتطلب بالتالي تطبيق مبادئ ما أسماه "العلاج الواقعي" . وذلك بتحويل وظيفة المدرسة من نقل المعارف إلى تربية التفكير الإبداعي.

أي أن نظرية الضبط تؤكد على أهمية نظام الضبط الدماغي للإنسان (المعلم والتلاميذ) في تحقيق إشباعات الفرد واستحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم.

2-4/ صيغ التفاعل الصفي وفق النماذج التربوية:

" يتوقف تحديد صيغ التفاعل ونمطه من الناحية البيداغوجية على نوع النموذج التربوي المتوخى، ذلك أن العملية التدريسية في القسم لا تعدو أن تكون تفاعلا بين المدرس والتلاميذ ، وتتم عادة في مجال نفسي واجتماعي، ومجال عاطفي وانفعالي يسمح بظهور أشكال مختلفة للعلاقة البيداغوجية، كعلاقة الصراع أو التعاون، وعلاقة الجذب أو النفور، وعلاقة الحب أو الكراهية." (فرحاتي، 2010، ص36)

2-4-1/ وفق النموذج التقليدي:

" في ظل النماذج المتمركزة حول المدرس أو المادة الدراسية، يكون نمط التفاعل فيه سلطويا على حد تعبير باولو فرايري، وديوي، وبياجيه، أو توجيهيا على حد تعبير " روجرز" أو مباشرا على حد تعبير " فلاندرز"، وقد يصل تدخل المعلم في تسيير الدرس إلى حد الدوغماتية الآيلة إلى الأسلوب الديكتاتوري في تعامل المعلم مع جماعة القسم." (فرحاتي، 2010، ص50)

2-4-2/ وفق النموذج الحديث:

" في ظل النموذج المتمركز حول التلميذ فيكون نمط التفاعل فيه تحرريا أو ما يسمى بالتوجيهي عند غلاسر أو غير مباشر عند فلاندرز، وتمتد مساحة عدم تدخل المعلم في تسيير الدرس من عزل المعلم نهائيا وحجب الطفل عنه كما في نموذج التربية عند روسو، مرورا بإشراك المعلم في صيغ التعاون البيداغوجي كما هي عند ديوي وبياجيه وكثيرون غيرهم، إلى النموذج الفوضوي كما هي عند إيليتش ودعاة موت المدرسة." (فرحاتي، 2010، ص50)

2-5/ أهمية التفاعل الصفي :

" إن ما يحتاجه الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي هو حدوث تفاعل بين المعلم والمتعلم بهدف الارتقاء بشخصية المتعلم وإكسابه معارف واتجاهات تمكنه من مسايرة عصره ليكون نافعا لنفسه و لمجتمعه في المستقبل." (الحرباوي، 2011، ص272)

" وحسب يعقوب نشوان يشكل التفاعل بين المعلم والتلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي، لأنه لا يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، بل يؤدي أيضا إلى إكساب التلميذ أنماطا ثقافية واجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من التلاميذ الآخرين."(مقران، 2013، ص140)

" وأكدت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة ، ويمكن إدراج هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية:

*يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعد على نمو تفكيرهم.

*يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال.

*يساعد على الضبط الذاتي.

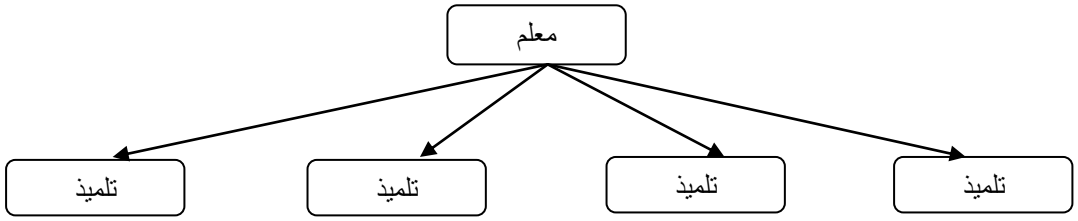
*يتيح فرصا أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وعرض أفكارهم." (الخطايبة وآخرون ،2004، ص150)

2-6/ إدارة التفاعل الصفي :

يعتمد نجاح العملية التربوية على ما يجري من اتصال بين المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية ويعد الكلام وسيلة هذا الاتصال إضافة إلى الإشارات و الإيحاءات و الإيماءات واستخدام الأيدي و تعابير الوجه وغيرها من الوسائل التي يعتمد عليها الاتصال غير اللفظي ، لكن ما يسود غالبا هو التفاعل اللفظي وأنماطه الأساسية نذكرها كالآتي :(البدري، 2005، ص102)

أولا:إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال وحيد الاتجاه:

يحتل المعلم في غرفة التدريس حيزا واسعا من الإدارة والتنظيم الصفي من خلال سيطرته وضبطه وقوة معلوماته وانسيابية قدرته في التحكم لعملية التدريس ، وفي نمط الاتصال (التفاعل) وحيد الاتجاه ونتيجة تظافر عوامل الخبرة والتمكن القيادي يكون فيه المعلم مرسلا وناقلا للطلبة المعلومات والمعارف ولا يستقبل منهم. هذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفاعلية حيث يأخذ فيه الطلبة موقفا سلبيا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، يعتبر فيه المتعلم مجرد متلقي لما يلقنه له المعلم، كما أنه نمط تقليدي حصيلته التعليمية مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلبة. و الشكل التالي يوضح معالم هذا النمط من التفاعل:

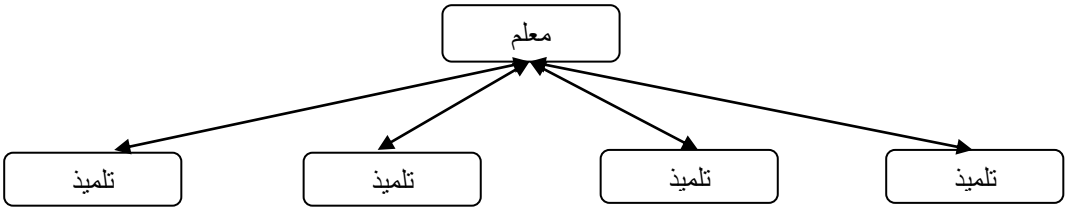


مخطط رقم (02): يوضح نمط التفاعل وحيد الاتجاه

(المساعيد و الخريشة، 2012، ص61)

ثانيا : إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثنائي الاتجاه

يتيح هذا النمط الفرصة للطلبة بالاستجابات واسترجاع المعلومات للمعلم، وهو تفاعل ما بين المعلم والطلبة لذلك فهو أكثر فعالية من النمط الأول، باعتبار أن الدور القيادي للمعلم في التعلم يشاركه فيه الطلبة، وبذلك تكون الفرص أكثر في إظهار الحوارات الهادفة وتسلسل الأفكار وطرح المقترحات، كما يكون دور الطلبة في نقل الحقائق والمعارف صادرا من عقلهم وعملياتهم الذهنية، ويكون المعلم فيه هو محور الاتصال وأن استجابات التلاميذ هي وسائل تعزيز سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي . و الشكل التالي يوضح معالمه:

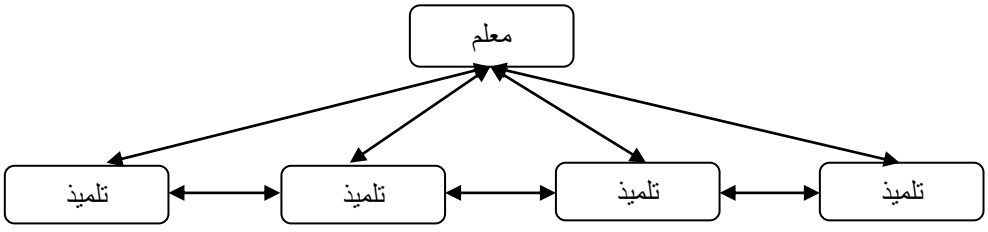


مخطط رقم (03): يوضح نمط التفاعل ثنائي الاتجاه

(المساعيد و الخريشة، 2012، ص62)

ثالثا : إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثلاثي الاتجاه

هذا النوع من الاتصال أكثر فاعلية من سابقيه حيث يسمح للطلبة بإجراء الاتصال فيما بينهم بحيث يتم خلالها تبادل الخبرات والآراء ويكون المعلم والطلبة مصدرا للتعلم ويتم فيه التدرب على كيفية عرض المعلومات والمعارف باختصار ودقة، وهي كلها مهارات يحتاجها الطلبة في حياتهم اليومية . و الشكل التالي يوضح معالم هذا النمط:

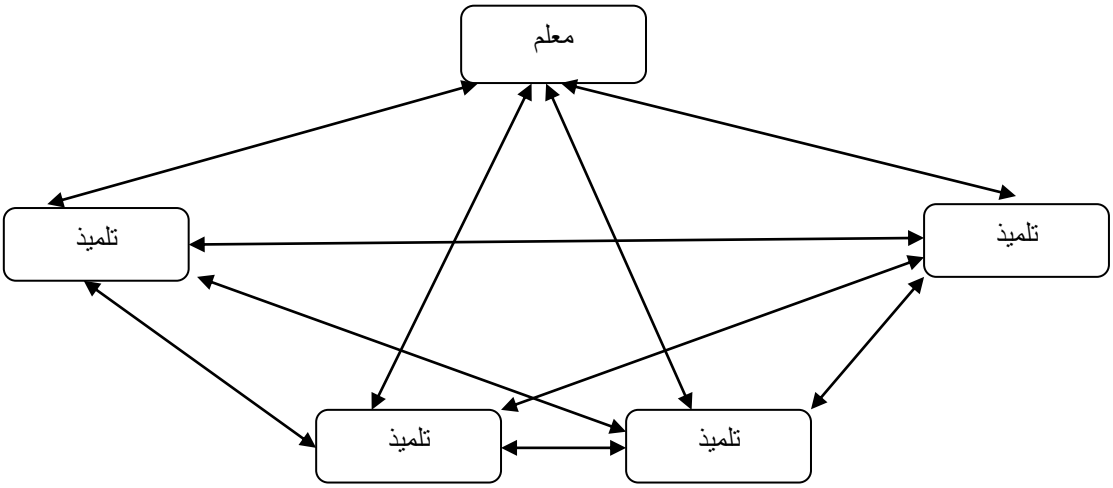


مخطط رقم (04): يوضح نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه

(المساعيد و الخريشة، 2012، ص63)

رابعا: إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال متعدد الاتجاهات

لهذا النمط من الاتصال مزايا عديدة منها اتساع فرص التفاعل التعليمي والاتصال اللفظي بين أكبر مجموعة من الطلبة والمعلم وبين الطلبة فيما بينهم، وخلال هذا الاتصال تتولد مهارات عديدة يتبادل فيها الطلبة الخبرات وتنسيق المعلومات وتنظيم المعارف ونقل الأفكار، وتدعوهم للتعبير عن وجهات نظرهم و إغناء المناخ الصفي بالعديد من المقترحات بمنتهى الحرية، وتوفر للمعلم فرصة لتقويم وقياس نمو التعلم، حيث أن المناخ الصفي المفعم بالحيوية هو المناخ الذي يحقق أدورا عديدة للطلبة يتسيدون فيها ساحة الصف بآرائهم بكل ثقة وجرأة ومصداقية. و الشكل التالي يوضح معالم هذا النمط:



مخطط رقم (05): يوضح نمط التفاعل متعدد الاتجاهات

(المساعيد و الخريشة، 2012، ص63)

تؤكد الأنماط السابقة أن للتلاميذ الحق في المشاركة في الموقف التعليمي التعلّمي. وفي تبادل الآراء والخبرات فيما بينهم، مما يساعدهم على اكتساب مهارات الاتصال التي تعد من أهم أهداف التربية.

" غير أن المشكلة التي يواجهها تطبيق هذه الأنماط تتمثل في أمرين هما :

- ميل المعلم إلى النمط الذي يمكنه من إنهاء المادة الدراسية المقررة في الوقت المحدد له.

- خشية بعض المعلمين من عدم قدرتهم على إدارة نمط من أنماط الاتصال المتطورة كالنمط الثالث أو الرابع بحجة الفوضى وارتفاع أصوات التلاميذ والذي قد يسبب له حرجا أمام الإدارة المدرسية أو الموجهين." (المساعيد و الخريشة، 2012، ص64)

2-7/قياس التفاعل الصفي:

" يعد نظام فلاندرز في تحليل التفاعل اللفظي من أكثر الأنظمة في هذا المجال شيوعا ونجاحا، وقد أعد أداة اشتهرت في هذا المجال."(القضاة والدويري،2012، ص184)

" ولقد صممت هذه الأداة على خلفية تربوية تتلخص في أن المعلم الناجح هو المعلم الديمقراطي الذي يتيح المجال للطلبة للتحدث والمشاركة أثناء عملية التدريس ولذا فإن السلوك الذي ترصده هذه الأداة هو كلام المعلم وكلام الطلبة والصمت باعتباره أحد المتغيرات في التفاعل اللفظي." (القضاة والدويري، 2012، ص184)

وضع (فلاندرز flanders) نظاما صنف من خلاله عمليات التفاعل الصفي اللفظي في نقاط موزعة على ثلاث مجالات هي: (البدري، 2005، ص172)

أ- حديث المعلم غير المباشرة ويشمل الجوانب التالية:

- قبول المشاعر سلبا أو إيجابا.
- التشجيع والتحفيز المعنوي للطلبة.
- تقبل الأفكار والآراء الطلابية واحترامها واعتمادها في حالة نوعيتها وجودتها العلمية.
- استخدام الأسئلة والاستفسارات.

ب- حديث المعلم المباشر ويشمل الجوانب التالية:

- إلقاء الدرس بما يتضمنه من مبادئ ومفاهيم وحقائق ومعارف وعلوم و أداءات خاصة.
- التعليمات والتوجيهات والأوامر.

- النقد الموضوعي للظواهر الطلابية السلبية.

ث- حديث الطالب ويشمل الجوانب التالية:

- استجابة الطلبة لأسئلة المعلم.
- مبادرات الطالب وطرح أفكاره وتساؤلاته واستفساراته.
- انقطاع تواصل المعلم مع الطلبة بسبب الارتباك والصمت والتشويش.

" واستطاع **غالاوي** سنة 1962 أثناء دراسته العليا ومن خلال إطلاعه وتحليله لأداة **فلاندرز** تطوير أداة التفاعل غير اللفظي وذلك بتطبيق أنواع التفاعل اللفظي **لفلاندرز** والتفاعل غير اللفظي **لغالاوي** في نفس الوقت. ويتلخص الأمر عند استخدام هذه الأداة المزدوجة في وضع شرطة مائلة (/) بجانب السلوك اللفظي الذي تتصل به الحركة أو التعبير غير اللفظي الإيجابي، ووضع شرطة افقية (-) بجانب السلوك اللفظي الذي تتصل به الحركة أو التعبير غير اللفظي السلبي." (القضاة والدويري،2012، ص185)

2-8/العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي:

يتأثر التفاعل الاجتماعي في الصف (التفاعل البيداغوجي) بالبيئة الصفية وعدد التلاميذ واتساع الصف والإمكانات ويعتمد تفاعل المعلم والتلاميذ على عدة عوامل أوردها تاعوينات أهمها: (أنظر:(تاعوينات، 2009، ص95-96))

أ- **أحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم** : وهناك أربعة اتجاهات في هذا الجانب

1) اتجاه التعلق بتلميذ ما.

2) اتجاه الاهتمام بتلميذ ما.

3) اتجاه اللامبالاة بتلميذ ما.

4) اتجاه النبذ.

ويؤثر مستوى تحصيل التلاميذ وقدرته على تعزيز سلوك معلمه في أثناء التفاعل الصفي ومدى توافقه أو إطاعته للنظم المدرسية على الاتجاهات الأربعة السابقة.

ب- جاذبية التلاميذ ومظهرهم الخارجي: يترع المعلمون إلى تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب، ومن الضروري هنا أن يدرك المعلم أن عليه دوماً أن يتعمق في ذوات تلاميذه من الداخل وليس الشكل الخارجي .

ج. المستوى الاقتصادي، الاجتماعي للطلاب: يميل المعلمون إلى التفاعل مع التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي الأعلى أكثر من تفاعلهم مع تلاميذ المستويات الأدنى.

د- أثر توقعات المعلم: المعلم الذي يكون فكره عن تلميذ بأنه ذكي يتفاعل معه على أنه كذلك فعلاً ويتوقع منه سلوكياً ذكياً وقد يستجيب التلميذ بطريقة توحي أنه كذلك.

هـ- أثر جنس المعلم والتلاميذ: لا يرتبط نجاح المعلم بجنسه فقد ينجح معلم وتفشل معلمة والعكس صحيح.

و- أثر سلوك التلاميذ الصفي : تشير الدراسات إلى قدرة التلاميذ على تعديل سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط استجابا تهم، ويبدو أن بعض المعلمين يخضعون لهذا التأثير دون وعي كامل لذا وجب على المعلم أن يكون مدركاً لجميع استجابات طلابه وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف ودورها في تكييف أو تغيير استراتيجياته التعليمية.

3- مظاهر التفاعل الصفي المثير للتعلم الجيد والتفوق:

" ترجع مكانة وأهمية المعلم لتعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها داخل القاعة الدراسية، فلا يقتصر دوره على القيام بتوصيل ونقل المعلومات والمعارف المختلفة فحسب، وإنما يتبع هذا الدور ليشمل تحقيق الأهداف التربوية التي تضم إكساب المهارات و الإتجاهات والقيم، فضلا عن إكسابهم للمعارف التي تساعد في بناء شخصياتهم." (الجلالي،2011، ص371)

لذا عرفت أدوار الممارس البيداغوجي في التربية الحديثة تغييرات جذرية سواء على مستوى التكوين الأكاديمي أو على مستوى الممارسة الفعلية للعملية التعليمية، حيث بات عليه لزاما الاطلاع على ما تنتجه النظريات والدراسات الحديثة في مجالات التربية وعلم الاجتماع وعلم النفس، ومواكبة المستجدات التي تحدث على صعيد تطبيق المناهج والمقررات كي يحقق منتوجا عالي الجودة ونسبة مهمة من الكفاءات لدى تلامذتنا في المؤسسات التعليمية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال ممارساته البيداغوجية التي تساهم في بناء واقع تربوي بيداغوجي يساعد في تحقيق النمو الفردي والاجتماعي للمتعلمين، وترفع من وتيرة التحصيل الدراسي لتصل به إلى مستوى التفوق الدراسي.

فعلى الأستاذ القيام بأدوار عدة غير دور المدرس، وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي التعلمي، مع مراعاة واحترام القيم والمعايير الاجتماعية التي هي قاعدة هذه الأدوار، وهذا التمثل ضروري في كل موقف من هذه المواقف حتى تصل العملية التعليمية التعلمية أهدافها.

وبما أننا في دراستنا نستهدف فئة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هذه الفئة العمرية الحساسة كان على الأستاذ أيضا اليقظة والتركيز في اختيار وانتقاء الرموز والإيماءات المناسبة لهذه الفئة في أي عملية تفاعلية اجتماعية ما يناسب ذواتهم الفردية والاجتماعية.

وتحدد العمليات والنشاطات التي تدور داخل الصفوف بدرجة كبيرة ما إذا كانت المدرسة بيئة مناسبة لرعاية التفوق والموهبة أم لا .

ولِما أضحت عليه الجودة وتحقيق التفوق خلال الظرفية الراهنة هدفا ووسيلة في الوقت نفسه للمنظومة التربوية، ولأهمية التفاعل الاجتماعي الصفي في الموقف التعليمي التعلمي، كان لابد أن تتسم مظاهر التفاعل الاجتماعي الصفي السائد بالجودة الباعثة على التفوق والنجاح، ومن مظاهر هذه الجودة نذكر ما يلي:

3-1/ تنظيم وترتيب غرفة الصف:

" تمثل البيئة الصفية المادية مجموعة الشروط والظروف التي تحيط بالمتعلم، وتمثل مكانة هامة من حيث الآثار التي يمكن أن تخلفها في صحة الطالب، وتضم الشروط عددا من العناصر منها : بناء الصف ومساحته وتقسيماته ولون وشكل بنائه، ونظافته، وموقعه، وطريقة ترتيب مقاعده وأثاثه ومحتوياته الأخرى، و التهوية والإنارة والزينة وبعده عن الضجة ، وسهولة الحركة فيه للمعلم والطلاب." (المساعيد والخريشة، 2012، ص45)

وذكر(أبو ناصر والجغيمان،2012) من خصائص الصف المثير للتفكير:

" الجو العام للصف مشجع ومثير بما يحويه من وسائل وتجهيزات وأثاث."(أبو ناصر والجغيمان،2012، ص157)

فلا يمكن للمعلم أن يصل أهدافه في غرف صفية تعاني نقصا في العوامل الواجب توفرها في غرفة صف ملائمة للتعليم والتعلم، إذا نجد في مدارسنا في صفوفها الباب المكسور الذي لا يغلق ، وزجاج نوافذ مكسور، وشبكة كهربائية تشكل خطرا على التلاميذ ولا تحقق إنارة كافية، والجدران المتسخة المملوءة بالكتابات والتي قد تكون أحيانا خادشة للحياء، ودهان قاتم يبعث على الكآبة، وأرضية متسخة، وسبورات إما صغيرة أو تالفة، وبعض الأقسام التي لا تصلح إلا أن تكون مخزنا لصغر حجمها وقلة أو انعدام التهوية فيها.

وعلى المعلم المطالبة المستمرة بتغيير هذه الأوضاع وإصلاحها والاحتجاج إن لزم الأمر لأن ميزانيات المؤسسات وخاصة المتوسطات و الثانويات كفيلة بإنجاز ذلك.

وأورد الخطايبة وآخرون مبادئ وإجراءات يراعيها المعلم عند تحضير الغرفة الصفية هي كالآتي:

1. تقسيم الغرفة الصفية إلى قطاعين أو أكثر أحدهما للتدريس الصفي العام، والآخر للتدريس الصفي الفردي.
2. تنظيم أثاث الغرفة الدراسية (وخاصة المقاعد) بصيغ تتناسب نفسيا وتربويا مع طبيعة التلاميذ.
3. تعديل ضوء الغرفة بحيث لا يكون ساطعا جدا ولا معتما يتعب البصر.
4. تعديل درجة حرارة الغرفة بما يتناسب مع طبيعة التلاميذ 70° فهرنهايت/21°م حيث يبقى التلاميذ في حالة النشاط الفكري والحركي الدائم.
5. التحكم في تهوية الغرفة بحيث يتجدد الأوكسجين في الغرفة.
6. المحافظة على النظافة العامة للغرفة كالجدران والأرضية .
7. المحافظة على نوافذ وأبواب صالحة للاستعمال وسليمة .
8. الحصول على سبورة صالحة واستعمالها في التعلم والتعليم.
9. العمل على زخرفة الغرفة أو تجميلها بصيغ تربوية مريحة.

(الخطايبة وآخرون ، 2004، ص70)

كما أن المعلم بدوره التربوي البيداغوجي يساهم في توجيه ونصح وإرشاد التلاميذ إلى ضرورة الحفاظ على غرفة الصف وأثاثها، كأن يشاركهم تزيينها، ويشجع على دوام جماليتها، كأن يساهم في تنظيم مسابقات لأجمل قسم مثلا.

كما أن طريقة ترتيب مقاعد التلاميذ عامل مهم في تكيفهم وتفوقهم، حيث أن الطريقة التقليدية في ترتيب مقاعد التلاميذ ثبت أن لها اثر سلبي على تحصيلهم وتفوقهم.

" إن الطريقة التقليدية في ترتيب مقاعد الطلاب وتنظيمها في حجرة الصف العادية لها اثر سلبي في عملية التفكير، للمعلومات .

حيث أن هذه الطريقة:

- تفرض على الطلاب مواجهة المدرس على شكل صفوف متساوية.
- كما أنها تشجع على السمع والطاعة والإنصات للمحاضرة و الاستظهار.
- صب الطلاب في قوالب واحدة وثابتة." (النعواشي،2007، ص50)

ويضيف النعواشي(2007)" ولكن عند ترتيب المقاعد بشكل يستطيع الطالب عن طريقه مواجهة زملائه جميعا أو مجموعة صغيرة منهم، فإن الطالب والحالة هذه يستطيع أن يتفاعل مع زملائه بشكل أفضل". (النعواشي،2007، ص50)

3-2/عدم احتكار وقت الحصة:

إن إدارة وقت الحصة وحسن استثماره من المؤشرات الرئيسة على جودة المناخ الصفي والمقصود هنا الوقت الذي يقضيه المعلم متكلما أو مستمعا. فقد ذكر(أبو ناصر والجغيمان،2012) أن من خصائص الصف المثير للتفكير:

" لا يحتكر المعلم معظم وقت الحصة."(أبو ناصر والجغيمان،2012، ص157)

" وهناك من يؤكد وجود علاقة بين تحصيل التلاميذ والزمن الذي يصرف في تفاعل التلاميذ مع معلمهم، إن المعلم الناجح والفعال هو ذلك الشخص الذي يحرص على احترام الوقت والتخطيط الجيد لاستغلاله." (الحريري،2010، ص166)

" ويرى ستيل وآخرون (1970) أن احتكار المعلم لـ 75% أو أكثر من الوقت لنفسه مؤشر على تسلطه وإهماله لدور الطلبة، أما عندما يقتصر حديث المعلم على نسبة 40% أو أقل من وقت الحصة فإنه بذلك يهيئ مناخا صفيا متمركزا حول الطالب يثير اهتمامه وحماسه للتعلم." (جروان، 2013،ص264)

كما لابد للانتباه إلى حقيقة أكد عليها فريدريك (1990)" أنه بعد (15-20) من إلقاء المعلم في الفصل، تقل فاعلية الحصة ويبدأ ذهن التلاميذ في التشتت" .(المساعيد والخريشة، 2012، ص60)

" ولقد حاول لبورج (1972) تدريب معلمين على خفض نسبة الوقت المخصص لحديثهم وإتاحة الفرصة أكثر لتلاميذهم للتحدث، واستخدم في ذلك أسلوب التدريس المصغر ، وكشفت دراسته على أن التدريب ساعد على انخفاض نسبة الوقت المستغرق في الحديث من جانب المعلم من 71 و 53% إلى 33 %، وفي مرحلة تالية وبعد مضي ثلاث سنوات لاحظ أن هؤلاء المعلمين أكثر ميلا غلى تشجيعهم تلاميذهم على المشاركة والتفكير فيما يعرض عليهم من مشكلات وأقل ميلا إلى تكرار الأسئلة التي يوجهونها إلى التلاميذ أو التكرار ما يراد منهم من إجابات، بمعنى أنه يمكن تعديل سلوك المعلم من خلال التدريب، وقد لوحظ تراجع بعد انقطاع التدريب ارتفعت نسبة كلام المعلم من 33 % إلى45 %."(حسن،1986، ص23)

وهنا يكون على الأستاذ إحداث التفاعل الصفي الإيجابي من خلال تنويع الأنشطة وإشراك جميع التلاميذ في الموقف التعليمي.

3-3/التسيير الديمقراطي للصف:

إن النمط القيادي للصف يعد من أهم العوامل المؤثرة و الموجهة للتفاعل الصفي سلبا أو إيجابا. ويصف البدري الإدارة التسامحية الديمقراطية للصف بقوله: "يعيش مناخ هذه الإدارة بظل جو مفعم بالطمأنينة وإبداء الرأي وحرية التعبير وممارسة النقد الموضوعي بإطار الاحترام المتبادل وتقدير المشاعر والحث على السعي للنجاح وإبراز المهارات الطلابية وتثمين العمل والنشاط والتفاعل داخل حجرة الدراسة، كما ينص على إتاحة فرص التكافؤ للطلبة والتعاون على إسقاط الظواهر التعليمية المدانة، وشعور الطلبة بالحرية وقرب المعلم

إليهم يبثون إليه مشاكلهم حتى العائلية منها، المعلم في هذه الإدارة قائد وأب ومسئول، وصديق يرى فيه الطلبة القدوة والنموذج ، يهتم بالمتغيرات ويشرك التلاميذ في تقويم مسيرتهم العلمية".(البدري، 2005، ص99)

" ويرى عقل (2002) أن العملية التعليمية عملية شراكة بين المعلم والمتعلم من خلال ما يسمى بالجو العائلي والبيئة الآمنة والعلاقة الودية السائدة بين المعلم والمتعلم".(عقل،2008،ص73)

وحسب (برتراند، 2001) هذا ما تؤكد عليه البيداغوجيات الاجتماعية المعرفية، إذ تهدف إلى تكوين المتعلمين من أجل حياة أكثر ديمقراطية، فخططوا لممارسات تربوية تهدف إلى تحسين السلوكات الديمقراطية داخل المؤسسات المدرسية، كما أكدوا على دور النظام التربوي في توفير وضعيات تعليمية تقوم على الخبرة التي تسمح للمتعلمين بالعمل الجماعي الذي يسهل اكتسابهم لسلوكات اجتماعية ديمقراطية. (برتراند، 2001، ص128)

كما نركز على نقطة مهمة تحكم تسيير الأستاذ للقسم وتوجهه سلبا أو إيجابا، خاصة مع التلاميذ المتميزين، وهي ما أشارت إليها السرور(2010) في قولها : مراعاة الألفاظ والتنبيهات التي توجه للطلاب في الصف، والتي يتأثر بها الطالب المتميز أكثر من غيره، وتترك آثارا قوية في نفوس هذه الفئة، وتنعكس على تقدمهم وإنتاجيتهم مثل: أترك فلسفتك لنفسك، لا تضع وقت الحصة، لسانك بحاجة على قص، آه خالف تعرف، أسكت لسنا بحاجة إلى أفكارك الشاتة، انتظر حتى ينتهي الآخرون ، بما أنت مشغول أخرج من صفي، عليك الا تكون مغرورا أنت متساو مع الآخرين ... (السرور، 2010، ص279-280)

3-4/ التطبيع الاجتماعي للعلاقات داخل الصف:

إن التفاعل الصفي الإيجابي يتعرض فيه الطلبة لمختلف الخبرات التي تغرس فيهم قيم المجتمع الإيجابية وتهيئهم للتكيف الاجتماعي الحالي والمستقبلي .

" وأكد (Croder,1999) أن العلاقة بين الطالب والمعلم لها أثر إيجابي على التفاعل الصفي ، وقد شدد (Kyriacou,1997) على أن العلاقة بين المعلم والطالب ذات أهمية أساسية في التعلم الفعال." (عقل،2008،ص73)

فالتلميذ المتفوق ضمن صف تشيع فيه العلاقات الاجتماعية الإيجابية يدفعه ذلك إلى زيادة في إبراز قدراته المختلفة ودونما عقد.

" والمعلم هو الشخص الرئيسي في عملية تحديد نوعية التفاعلات الشخصية التي تشكل بيئة حجرة الدراسة، وعليه فإن العلاقات الإيجابية تمثل الحجر الأساس في عملية التعلم، والمعلم الذي يتمكن من إقامة علاقات إيجابية مع تلاميذه يستطيع بلا شك تقليل مشاكل الانضباط الصفي، وتحقيق التعلم الفعال." (الحريري،2010، ص161)

وذكر (البدري، 2005) مجموعة من النقاط لخص فيها دور المعلم في قيادة الجانب النفسي والاجتماعي داخل الصف نذكر منها:

1 – تهيئة وإعداد الطلبة اجتماعيا وزرع عوامل التعاون والتكافل والعدل والنظام والاحترام وتحبيب صيغ التقارب فيما بينهم.
2 ترسيخ مبدأ تقديم الخدمات والمساعدات وبذل الجهد والإيثار والتعليم المتبادل بين الطلبة.
3 بلورة سلوكات التكيف مع البيئة المدرسية والتقيد بمواصفات المناخ الصفي والعمل على صياغة سلوك التكيف الفردي ثم الجماعي.
4 توظيف عنصر التنسيق والانسجام لرغبات وحاجات الطلبة عموما قيميا وعلميا ووجدانيا.
5 تنمية الخصال العامة وتفضيل المصلحة العلمية والمؤسسية على الخصال الفردية .
6 إبعاد الصف عن الصراعات وحالات التكتل والفردية وما ينشأ عن ذلك من أمراض نفسية .

7 توفير المناخ الديمقراطي القائم على إشاعة احترام الرأي والتعبير .

8 إدارة نشاطات الصف من خلال خلق أدوار قيادية طلابية تقع عليها مسؤولية جزء من برامج الفعاليات والأنشطة العلمية. (البدري، 2005، ص110-111)

3-5/إستراتيجية في معالجة المشكلات الصفية:

أشار المساعيد والخريشة (2012) إلى مبادئ ينبغي مراعاتها في إدارة الصف لمعالجة المشكلات الصفية نلخصها فيما يأتي: (المساعيد والخريشة، 2012، ص192-194)

- أن يكون المعلم يقضا دوما لما يجري في الصف، بهذا يستطيع أن يستجيب فورا لما يحصل قبل أن يعكر الجو ويسيء للعملية التعليمية.
- عليه أن لا يترك الكثيرين بدون عمل وهم ينتظرون زملاءهم كي ينتهوا من نشاط معين ، لأن ذلك يدفعهم للتشويش وملء الفراغ بما لا يرغب فيه.
- ضرورة أن يتدخل بصورة لبقة مع عدم التشهير بالمسيئين.
- أن يحافظ المعلم على جو مريح فيه شيء من المرح والفكاهة وهذا لا يتعارض مع وجوب الجدية المطلوبة ضمن حدود، مثل هذا الجو المريح الآمن يبعد الصف عن التزمت الذي يقتل المبادرة الفردية والإقبال على العمل بتلقائية ودافعية وحماس.
- أن يبدي المعلم التسامح وخاصة مع الطلبة الذين لا تؤدي تصرفاتهم إلى تحدي النظام وإحداث خلل أو تشويش أو فوضى في الصف.
- احترام المتعلمين مهما كان عمرهم، فالطفل الذي لا يهان أو يقلل من قدره كثيرا ما يلتزم بالضوابط المرعية ولاسيما إذا شعر أنه في جو آمن ملب لحاجاته.
- عدم التهديد بعواقب لاحقة لا علاقة لها بالتصرف الذي تم القيام به من قبل الطالب وعدم المبالغة في العقوبة والاكتفاء بما يعيد الأمر إلى نصابه.
- جعل المتعلم يضطلع فعلا بمسؤولية تعلمه وجعله فاعلا لا منفعلا.

خلاصة الفصل:

يعتبر القسم الدراسي مجتمعا صغيرا، يحدث التفاعل بين أفراده، ويلعب الممارس البيداغوجي دورا كبيرا في توجيه هذا التفاعل فإما يجعله إيجابيا يحترم فيه المتعلم كفرد له كيان خاص به، مما يجعله يبادل الآخر – سواء كان متعلما مثله أو معلما له– الشعور الإيجابي ويقبل منه ويتفاعل معه فيحققان معا الهدف المطلوب من العملية التعليمية التعلمية. أو يوجهه سلبا من منطلق الأحقية بممارسة السلطة فيُكره الآخر على الطاعة والاحترام فيقلل من درجات تفاعله وتقبله مما يؤثر سلبا على مستوى التفاعل والتقبل وهذا يعيق أن تحقق العملية التعليمية التعلمية أهدافها وفق المستويات المطلوبة.

مراجع الفصل الثالث:

1 -أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ(2013). *التنشئة الاجتماعية للطفل*، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

2 -أبو ناصر، فتحي محمد و الجغيمان، عبدالله بن محمد(2012). *الإدارة والسياسات التربوية في مجال الموهوبين والمبدعين*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3 -البدري، طارق عبد الحميد(2005). *إدارة التعلم الصفي- الأسس والإجراءات*، ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

4 -الجلالي، لمعان مصطفى(2011). *التحصيل الدراسي*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

5 -الحاج محمد، أحمد علي(2012). *علم الاجتماع التربوي المعاصر*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

6 -الحرباوي، خولة مصطفى(2011). *أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي*، مجلة التربية والعلم-المجلد18- العدد2، جامعة الموصل، العراق.

7 -الحريري، رافدة عمر(2010). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد*، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر.

8 -الخطايبة، ماجد وآخرون(2004). *التفاعل الصفي* ، عمان،الأردن: دار الشروق.

9 -السرور، ناديا هايل(2010). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*، ط5، عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

10 -الفرابي، عبداللطيف وآخرون(1994). *معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك*، ج1، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، المغرب: دار الخطابي.

11 –القضاة ، بسام محمد و الدويري، ميسون احمد(2012). *دليل التربية العملية – معلم صف*، عمان ، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

12 –الكسواني، مصطفى وآخرون (2005). *إدارة التعلم الصفي*، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء.

13 –المساعيد، مفضي عايد و الخريشة، سعود فهاد(2012). *الإدارة الصفية*، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

14 –النعواشي، قاسم صالح(2007). *تحليل المواقف التعليمية التعلمية في الزيارات الصفية*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

15 –النوبي ، محمد علي محمد(2010). *مقياس التفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة الموهوبين*، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

16 –برتراند، ي(2001). *النظريات التربوية المعاصرة*، (بوعلاق محمد، مترجم)، البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.

17 –تاعوينات، علي(2009). *التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي*، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

18 –جروان، فتحي عبد الرحمان(2013). *الموهبة والتفوق* ، ط4، عمان، الأردن: دار الفكر.

19 –جعفور، ربيعة(2014). *دروس مقياس علم النفس الاجتماعي المدرسي*، قسم علم النفس وعلوم التربية، شعبة علوم التربية ، التخصص: ماستر إرشاد وتوجيه ، المستوى: سنة ثانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

20 –حسن، فارعة محمد(1986). *المعلم وإدارة الفصل*، ط2، مصر: مؤسسة الخليج العربي.

21 –عبد الهادي، نبيل(2009) . *مقدمة في علم الاجتماع التربوي* ، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

22 –عقل، فواز(2008). *عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية كما يراه طلبة الثانوية العامة في مدينة نابلس بفلسطين*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، مجلد22، العدد 1، فلسطين.

23 –فرحاتي، العربي(2010). *أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها*، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

24 –مقران، فضيلة(2013). *دور المعلم في التفاعل اللفظي للتلاميذ في القسم،مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، العدد الثالث(139–144)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة ، الجزائر.

25 –ناصر، إبراهيم(د ت). *علم الاجتماع التربوي* ، بيروت، لبنان: دار الجيل.

الفصل الرابع

الفصل الرابع- أساليب التدريس. مفهومها، طبيعتها، وأنماطها

تمهيد

1- التدريس

1-1/ تعريف التدريس

1-2/الفرق بين التدريس والتعليم

1-3/ التدريس بين المفهوم القديم والحديث

1-4/مكونات عملية التدريس

1-5/مهارات التدريس

1-6/خصائص التدريس الجيد و الفعال

2-أساليب التدريس و مفاهيم متعلقة بها:

2-1/ مفهوم أسلوب/أساليب التدريس

2-2/ مقاربات التدريس

2-3/استرتيجيات التدريس

2-4/ طرائق التدريس

2-5/العلاقة بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية والمقاربة

3- طبيعة وأنماط أساليب التدريس:

3-1/معايير اختيار الأسلوب الناجح

3-2/نظريات التعلم وأساليب التدريس

3-3/أنماط أساليب التدريس

3-4-1/أساليب التدريس التقليدية(المباشرة)

3-4-2/أساليب التدريس الحديثة(غير المباشرة)

3-5/أنواع أساليب التدريس الحديثة (غير المباشرة)

3-6/ أولويات ضمان نجاح أساليب التدريس

3-7/أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين في الفصول العادية

خلاصة الفصل

مراجع الفصل

تمهيد:

للتدريس استراتيجيات وطرقا و أساليب متنوعة، يرجع ذلك إلى اختلاف المراجع النظرية التي يعتمد عليها، أو إلى اختلاف محور تركيزه واهتمامه، كما أن جودة مخرجاته مرتبطة بمدى استفادة الممارسين من هذه المراجع النظرية ومدى تنويعهم لاستراتيجياته وطرقه وأساليبه.

1-التدريس:

1-1/ تعريف التدريس:

التدريس لغة :

" إن كلمة التدريس مشتقة من الفعل درس، فيقال درس الشيء والرسم، يدرس درسا : عفا، ودرسته الريح ودرسه القوم :عفوا أثره، ودرست الثوب أدرسه درسا فهو مدروس ودريس أي أخلقته، والدّرس: الطريق الخفي، و أدرسوا الحنطة دارسا أي داسوها، ودرس الناقة يدرسها درسا : راضها. ودرس الكتاب يدرسه درسا ودراسة، ودارسَهُ، كأنه أعاده حتى انقاد لحفظه، والمدارس والمِدْرسُ: الموضوع الذي يدرس فيه، الدرس: الكتاب ، والمُدارس: الذي قرأ الكتب ودرسها، أما الفعل الرباعي لدرس هو درس يُدَّرِسُ تدريساً: فعل رباعي بالتضعيف بإعطاء الدروس عن خبرة وتجربة وحنكة وعلم ." (توما ،2011، ص15-16)

واصطلاحا:

أورد عبد السلام (2006) جملة من التعريفات للتدريس هي كالآتي:

-مجموعة من الأعمال والأفعال أو الإجراءات المخططة يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلمون، وتستهدف تحقيق أهداف تربوية مرغوبة لدى المتعلمين على المدى القريب والبعيد.

-هو نظام من الأعمال يقصد به أن يؤدي إلى التعلم.

-هو عملية تفاعل اجتماعي، وتوجيه، وممارسة أنشطة عديدة ومتنوعة تعتمد على فاعلية المتعلمين ونشاطهم وجهودهم وتحت إشراف وتوجيه المعلم ومساعدته. (عبد السلام، 2006، ص18)

" هو عملية تفاعلية من العلاقات البيئية لاستجابة المتعلم (الطالب) حيث تمثل هذه الاستجابة أهمية جزئية لتحقق التعلم، وهي التي يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائج التدريس." (العفون،2011، ص20)

ومن التعريفات الأكثر شمولا أن التدريس هو " نشاط إنساني هادف ومخطط وتنفيذي، يتم فيه تفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي و المهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة". (شبر وآخرون،2005، ص20)

1-2/الفرق بين التدريس والتعليم:

" التدريس هو عملية التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل حجرة الدراسة، وهو في هذا المعنى يختلف عن التعليم، لأن التدريس يعني عملية الأخذ والعطاء والحوار والتفاعل، بينما لا يعني التعليم سوى العطاء من جانب واحد هو المعلم في حالة التعليم، والتدريس تعليم للطرق والأساليب التي يتمكن بواسطتها المتعلم من الوصول إلى الحقيقة وليس تدريس الحقائق فقط، والتدريس أعم وأشمل من التعليم، فهو أي التدريس يشتمل على مركبتين، الأول هو الإحاطة بالمعارف المكتشفة، والثاني اكتشاف تلك المعارف، بينما لا ينطوي التعليم إلا على الإحاطة بالمعارف المكتشفة." (الحريري، 2010، ص15)

" ويطلق على التدريس التعليم المقصود والمخطط له فهو لا يحدث من دون قصد وتحديد الأهداف وهو أضيق مساحة من التعليم، إذ لا يدخل فيه تعليم المهارات وهو وسيلة وليس غاية بحد ذاتها." (العفون،2011، ص20-21)

1-3/ التدريس بين المفهوم القديم والحديث:

التدريس بمفهومه الحديث يختلف عن التدريس بمفهومه التقليدي في مظاهر عدة تكلم عنها عبد السلام مصطفى (2006) نلخصها فيما يأتي:(أنظر : (عبد السلام، 2006، ص20-21))

1 -في التدريس الحديث التلاميذ محور العملية التعليمية، فعلى أساس خصائصهم وحاجاتهم يتم تطوير الأهداف واختيار المادة الدراسية والأنشطة التعليمية والطرق والوسائل وتنظيم البيئة الصفية التعليمية، التدريس التقليدي يتركز حول المعلم والمادة الدراسية.

2 -التفاعل في التدريس الحديث متعدد الاتجاهات بينما في التقليدي التفاعل وحيد الاتجاه.

3 -التدريس الحديث عملية شاملة ومتكاملة تهتم بتنظيم وموازنة كافة مدخلات ومخرجات العملية التربوية من معلم ومتعلم ومنهج وبيئة صفية لتحقيق الأهداف التعليمية دن السماح لإحداها بالتسلط على الأخرى. أما في التدريس التقليدي فالعملية التربوي محدودة في الغالب بالمعلم والمنهج دون انتباه واضح لاهتمامات التلاميذ أو مؤثرات الغرفة الصفية .

4 -التدريس الحديث عملية إيجابية هادفة تهتم ببناء المجتمع وتقدمه عن طريق بناء الإنسان الصالح والمتكامل فكريا وجسميا ووجدانيا، أما التدريس التقليدي فهو بصفة عامة عملية اجتهادية تهتم بتعلم التلاميذ لمادة المنهج أو ما يريده المعلم نفسه دون التحقق من فاعلية هذا التعلم وأثره على التلميذ أو المجتمع.

5 -التدريس الحديث عملية اجتماعية بنائية تعاونية نشطة يسهم فيها المعلم والتلاميذ كل حسب قدراته ومسؤولياته وحاجاته الشخصية، أما التدريس التقليدي فيمثل عملية إلزامية مباشرة تبدأ بأوامر المعلم ونواهيه، وتنتهي بتنفيذ التلاميذ جميعا لهذه المتطلبات من خلال شعورهم بالمقاومة والاستياء.

6 -التدريس الحديث عملية انتقائية تختار المعلومات والطرق والمبادئ التي تتناسب مع طبيعة التلاميذ وطبيعة العصر، وتنسجم في الوقت نفسه مع نتائج بحوث التربوية والنفسية وتضميناتها لعمليات التعليم والتعلم.

1-4/مكونات عملية التدريس:

المعلم المتميز الذي سيضمن نجاحه في عملية التدريس هو من يطرح التساؤلات الآتية عند قيامه بعملية التدريس وهي: (طوالبة وآخرون، 2010، ص173)

- **لماذا نعلم؟**

لتكن إجابتك منطلقة من رؤية ورسالة تعكس فلسفتك كمعلم متميز صاحب فلسفة شخصية، لديك قيم جوهرية.

- **ماذا نعلم؟**

إن طرح المعلم المتميز لهذا السؤال يقوده لتدريس فعال، فالمحتوى التعليمي الذي يقوم بتدريسه : هل هو كاف للطلبة ..هل يحتاج للإثراء، هل يساعد الطلبة على امتلاك قدرات عقلية عليا.

- **من نعلم؟**

المعلم المتميز لابد وأن يفكر مليا في فئة الطلبة المستهدفة من عملية التعلم، اهتماماتهم، قدراتهم، احتياجاتهم، رغباتهم.

- **كيف نعلم؟**

الطريقة التي من خلالها يقدم المحتوى التعليمي للطلبة ، أساليب التدريس.

- **مدى ما تحقق من تعلم؟**

1-5/مهارات التدريس:

نجاح عملية التدريس مقرون بإتقان المهارات التدريسية الآتية: (طوالبة وآخرون، 2010، ص172-173)

أولا - مهارات التخطيط:

وهي مهارة /كفاية هامة وضرورية في عملية التدريس ويتفرع منها الممارسات الآتية:

- تحديد النتاجات التعليمية.
- تحليل المحتوى التعليمي.
- تحليل خصائص المتعلم.
- عناصر مذكرة تخطيط الدرس.

ثانيا- مهارات التنفيذ:

وتتضمن هذه المهارات تنفيذ الممارسات التدريسية الآتية:

- عرض المحتوى التعليمي.
- صياغة الأسئلة بمستويات مناسبة.
- طرح الأسئلة.
- إثارة دافعية الطلبة.
- التعزيز.
- مهارات الاتصال.
- الإدارة الصفية.
- مصادر التعلم /التوظيف الفعال.

ثالثا – مهارات استخدام استراتيجيات التقويم الحديث وأدواته:

ويستدعي ذلك من المعلم أن يستخدم مختلفة أنواع استراتيجيات التقويم الحديث، وأن يبني أدوات التقويم المناسبة.

1-6/خصائص التدريس الجيد و الفعال :

التدريس الفعال هو " التدريس الذي يؤدي فعلا إلى مشاركة الطلاب وإحداث التغييرات المطلوبة في سلوكهم أي تحقيق الأهداف الموقعة للمادة سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متكاملة للطالب."(عبد السلام، 2006، ص25)

وحتى يتصف التدريس الجودة والفعالية لابد أن يتصف بخصائص أوردت الحريري(2010) عددا منها نوجز منها في النقاط التالية:(أنظر:(الحريري، 2010، ص23-24))

* مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ، وقدراته وإمكاناته واهتماماته، وحاجاته العلمية و النفسية والاجتماعية.

* أن يتناسب التدريس مع حالة التلميذ العقلية و القيمية والجسمية، و يستخدم مع ذوي الاحتياجات الخاصة طرقا تختلف عن التلاميذ العاديين.

* تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل .

* إثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته.

* تحفيز التعاون بين التلاميذ وتشجيع العمل الفريقي.

* احترام شخصية التلميذ وتنميتها.

* التعليم عن طريق إثارة المشكلات والبحث عن حلولها بطرق علمية.

* مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتوفير فرص التعلم المناسبة للميول والقدرات المختلفة.

* توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس.

* إثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي وممارسة العادات والتقاليد المرغوبة.

* التدرج في التدريس بالانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد .

* المرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسبما تقتضيه ظروف الموقف التعليمي ومجرياته.

* الكشف عن طاقات التلاميذ ومواهبهم وتشجيعهم على استخدامها، وحثهم على المشاركة والقيام بمسؤولياتهم وإثارة ما يجول في أذهانهم من آراء وعواطف وميول.

* التدريس الجيد هو عملية صقل وبناء إنساني تستخدم مع التلاميذ مواقف تربوية تتطلب منهم جهدا جادا وفكرا أصيلا.

* الإبداع والتجديد وتشجيع تنويع الآراء والحلول.

* توفير البيئة التعليمية المحفزة للمبادرات والمسؤوليات الفردية، والتخمين والتنبؤ والافتراض من قبل التلاميذ دون الشعور بالخوف أو التردد.

وأضاف عصام طربية (2009) مواصفات للتدريس الفعال على المعلم أخذها بعين الاعتبار، هي كما يلي:

* قدرة المعلم على النجاح في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيها ثابتا ودائما.

* استثارة خبرات المتعلمين السابقة، والانطلاق منها للتدريس الجديد من خلال بناء التعلم الجديد من هذه الخبرات.

*حسن إدارة الوقت

*التنوع في طرق التدريس و أساليبه المختلفة. (طربية، 2009، ص14)

2-أساليب التدريس و مفاهيم متعلقة بها:

2-1/- مفهوم أسلوب/أساليب التدريس :

" مجموع العمليات والإجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس وهي تشكل في مجموعهاً نمطاً مميزا لسلوك المعلم في التدريس " (اللقاني والجمل، 1996 ، ص24)

" سلوك يتخذه المعلم دون الآخرين ويصبح سمة خاصة به ولا يمكن أن يتماثل أسلوب معلم آخر بنفس درجة التماثل، إذ أنهما قد يتشابهان في بعض الأمور، لكنهما سيختلفان في أمور أخرى."(طوالبة وآخرون، 2010، ص166)

" وتعرف أساليب التدريس أنها " مجموعة قواعد أو ضوابط ينفذ بها المدرس طريقة التدريس لتحقيق أهداف الدرس، ويمكن القول أن الأسلوب يرتبط بالمعلم وسمات شخصية وهو جزء من الطريقة وتوضيح المفهوم." (العفون، 2011، ص23)

" وقد يعرف أسلوب التدريس بأنه:النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما."(العفون، 2011، ص23)

" وتعتبر أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية، ذلك أن الأهداف التعليمية و المحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج لا يمكن تقويمها إلا بواسطة المعلم والأساليب التي يتبعها في تدريبه. لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة وصل بين المتعلم ومكونات المنهج، والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم، والطريقة التي يتبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعالة ومثمرة في الوقت نفسه."(مركز نون للتأليف والترجمة، 2011، ص182)

2-2/ مقاربات التدريس

" تعني هذه الكلمة في اصطلاحها البيداغوجي الديداكتيكي بأنها أساس نظري يتكون من مجوعة مبادئ تبنى على أساسها برامج دراسية واستراتيجيات تعليمية وتقويمية. وفي إطار العملية التعليمية تبني المقاربة يسبق ويساعد في تحديد الاستراتيجيا ت العملية التدريسية."(بوعلاق و بن تونس، 2014، ص 92)

2-3/استراتيجيات التدريس

" كلمة إستراتيجية تشير إ لى المهارة والبراعة في إدارة أي شيء."(طوالبة وآخرون، 2010، ص166)

" هي خطة إجرائية واضحة الأهداف والمعالم، ذات ارتباط بمحتوى موضوع التعليم . ويعد مفهوم الإستراتيجية من المفاهيم الدخيلة على الساحة التربوية، وهو أكثر استعمالا في الحياة العسكرية التي تحتاج إلى معرفة التوقعات والاحتمالات الكمية والكيفية التي يحتاج إليها التكتيك العسكري." (بوعلاق و بن تونس، 2014، ص 92-93)

وأورد شاهين التعاريف التالية لإستراتيجية التدريس:

" تعريف مصطفى السايح (2001) الإستراتيجية هي : مجموعة من الخطوط العريضة التي توجه العملية التدريسية والأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم أثناء التدريس والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل بعرض تحقيق الأهداف التعليمية المحددة سابقاً. وعرفها كوثر كوجاك (1997) : الإستراتيجية عبارة عن خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة ." (عبد الحميد حسن شاهين، 2010، ص23)

"وعرفت أيضا بأنها خطة منظمة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، تتضمن الطرائق والتقنيات والإجراءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف المحددة في ضوء الإمكانات المتاحة." (العفون،2011، ص24-25)

يوجد العديد من إستراتيجيات التدريس لكل منها إجراءاتها التدريسية المميزة، ومن أهم هذه الاستراتيجيات : العرض الشفهي (المحاضرة)، التسميع، الأسئلة والأجوبة، المناقشة، العروض العملية، الاستقصاء، الاكتشاف، حل المشكلات، التعلم لاتقاني، التعلم التعاوني، التعلم بالكمبيوتر الشخصي (الحاسوب)، التعلم بالتليفزيون، التعلم الخصوصي السمعي، التعلم بالمحاكاة، التعليم المبرمج، الدراسة المستقلة، المشروع، لعب الأدوار، التعلم باللعب ، التعليم بالحقائب التعليمية . (عبد الحميد حسن شاهين، 2010، ص29)

2-4/طرائق التدريس :

2-4-1/ تعريفها

" طريقة التدريس هي إجراءات يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، قد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط مشروع أو إثارة مشكلة أو تهيئة موقف معين، يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو غير ذلك." (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص87)

"وتعرف الطريقة على وجه العموم بأنها كيفية ربط المتعلم بالخبرة التعليمية، إنها مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم ، وتظهر أثارها على منتج التعلم الذي يحققه المتعلمون، وبعبارة أخرى إنها مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعلّمي والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقا."(محمد السيد علي، 2011، ص86)

" وعند لجوندر (1993) Legendre فتشمل مجموع التقنيات المنظمة بطريقة معينة قصد بلوغ هدف أو أهداف تربوية ما، وتشمل تقنيات عديدة، ولها إجراءات وتستعين بوسائل من أجل بلوغ أهداف تربوية ." (محمد بوعلاق و بن تونس الطاهر، 2014، ص 93)

ويعرفها طوالبة وزملاؤه (2010) بأنها " نمط تعليمي أو تدريسي يتخذه عامة المدرسين في مواقف تعليمية معينة، وقد يستبدلونه بنمط آخر إذا تغير الموقف التعليمي على موقف آخر". (طوالبة وآخرون، 2010، ص165)

وتعرفها الفتلاوي(2006) بأنها" مجموعة من الإجراءات التفاعلية التي تستند إلى العديد من استراتيجيا ت التدريس التي يستخدمها المعلم لتوجيه نشاطات وفعاليات المتعلمين والإشراف عليها من أجل إحداث التعلم في الجوانب المختلفة (المعرفة – الاتجاهات – المهارات)، على أن تلاءم الموقف التعليمي التعلّمي مع خصائص المتعلمين المتوجه إليهم ونمط المحتوى التعليم المعنية به، بما يكفل التفاعل الديناميكي الفاعل بين الأركان المختلفة للتدريس من معلم ومتعلم ومحتوى تعليمي وبيئة التعلم".(الفتلاوي، 2006، ص373)

2-4-2/أنواعها:

بالشكل العام تقسم طرائق التدريس إلى طرائق تقليدية وطرائق حديثة وفيما يلي عرض لكل منهما:

2-4-2-1/ طرائق التدريس التقليدية

" وتقوم هذه الطرائق على المبدأ الذي يعتمد على الطريقة كوسيلة يعرض بها المعلم المادة الدراسية وينقلها إلى تلاميذه بعد تبسيطها، وتقوم هذه الطرائق في الغالب على شرح المعلم وفعاليته الإلقائية." (الصيفي، 2009، ص91)

" وأن أنواع طرائق التدريس التقليدية تقسم بشكل عام إلى ما يلي :

-طريقة المناقشة.

-طريقة المحاضرة."(الأحمد ويوسف، 2005، ص67)

2-4-2-2/طرائق التدريس الحديثة

" تقوم هذه الطرائق على المبدأ القائل إن طرقة التدريس هي أسلوب يستخدمه المعلم في توجيه نشاط التلاميذ توجيها يمكنهم من التعلم بأنفسهم، ويكون دور المعلم في هذه الطرائق الإشراف على نشاط المتعلمين وتوجيه فعاليتهم، وتقويم نتائج أعمالهم، فالطالب هو محور العملية التعليمية هنا ." (الصيفي، 2009، ص91-92)

" وأن هذه الطرائق تتمثل بشكل عام كما يلي:

-طريقة حل المشكلات.

-طريقة الوحدات.

-طريقة الاستقصاء.

-طريقة المشروع." (الأحمد ويوسف، 2005، ص91)

2-4-3/مميزات الطريقة الجيدة في التدريس: (الفتلاوي، 2006، ص377-378)

لقد وضع المربون والتربويون مواصفات لفاعلية طريقة التدريس ومنها :

* فاعليتها في إحداث التعلم الهادف ذي المعنى لدى المتعلمين.

* تهيئة فرص ومواقف تعليمية من شأنها أن تساعد المتعلمين على أن يتعلموا بأنفسهم تحت توجيه وإشراف المعلم.

* أن تجعل المتعلم يفكر ويبحث أكثر مما يتذكر فقط، وهذا يعين تأكيدها تنمية المهارات والاتجاهات، بدلا من الاهتمام بحفظ واستظهار الحقائق والمعلومات فقط.

* لها أهداف تعليمية وسلوكية واضحة محددة كنتائج تعليمية يراد تحقيقها.

* أن تشتمل على أساليب تقويمية متنوعة وواضحة ومحددة.

* تسهل عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم وبين المعلم والمحتوى التعليمي (اتجاهاته نحو المادة).

* أن تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.

* أن تكون مثيرة لاهتمام المتعلم وتبعث فيه الرغبة لمواصلة الانتباه والعمل الإبداعي.

* أن تنمي الاتجاهات الإيجابية والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي.

* أن تستند إلى المبادئ والأسس النفسية، وإلى الإفادة من قوانين التعلم والتعليم، مثل التعلم بالملاحظة، والتجريب، والمشاركة الجماعية، والممارسة والتمرين والتكرار والأثر وتقويم الأداء والتزويد بالتغذية الراجعة... وسواها.

* تستخدم وتوظف تكنولوجية التعليم المتنوعة، وترجع المتعلمين على مصادر التعليم المتنوعة.

* تأخذ بالأساس المنطقي والسيكولوجي في عرض المحتوى التعليمي وتنظيمه بحيث لا يتعارض أي منها مع الآخر.

* تأكيد اكتساب المتعلمين للحقائق والمعلومات والمفاهيم، ولكن ليس لذاتها فحسب، بل أيضا كوسائل لتحقيق أهداف معرفية ووجدانية و مهارية أسمى قيمة وأهميته للمتعلم وللمجتمع.

* تراعي استثمار جوانب الترابط بين محتوى المجالات المعرفية المتنوعة لتحقيق التكامل العرضي بين تلك المجالات.

* تساعد على نمو شخصية المعلم وتطوره في مهنته وتساعده على الإبداع والابتكار.

* تثير حب الاستطلاع والدهشة لدى المتعلمين بإجراءات متنوعة مستفيدة من الأحداث الجارية أو المناسبات والقضايا المختلفة.

2-5/العلاقة بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية والمقاربة:

أما العلاقة بين طريقة التدريس و أسلوب التدريس فنجد من التعريفات السابقة و تعريفات أسلوب التدريس أن " طريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلي طلابه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس)". (عبد الحميد حسن شاهين، 2010، ص24)

" فالطريقة لا توجد مستقلة بذاتها ولا يتم الاعتراف بها إلا من خلال الأساليب والإجراءات، من خلال النهج المساعد في تحقيق نتيجة إيجابية، أي فعالية الطريقة ترتبط بنوع وطبيعة إجراءاتها وأساليبها ومستوى النجاح الذي تحققه للوصول على نتيجة مرغوب فيها." (طوالبة وآخرون، 2010، ص165)

" الطريقة اشمل من الأسلوب ولها خصائصها ومميزاتها العامة، ويمكن أن يستخدمها أكثر من معلم، والأسلوب خاص بالمعلم ويرتبط بالخصائص الشخصية له." (العفون، 2011، ص24-25)

" أسلوب التدريس قد يختلف من مع لم إلى آخر، على الرغم من ا ستخدامهم لنفس الطريقة، مثال ذلك نجدّ أن المعلم (س) يستخد م طريقة المحا ضرة، وأن المعلّم(ص) يستخدم أيضا طريقة المحا ضرة، وم ع ذلك قد نجد فروقا في مستويات تحصيل متع لم كل منهم. وهذا يعنيّ أن تلك الفروق يمكن أن تن سب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدري س على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواته ا لمحدّدة والمتفق عليها." (أبودية، 2011، ص154)

وفيما يأتي عرض لأسلوبين مختلفين لمعلمين استعملا نفس طريقة التدريس ألا وهي طريقة المحاضرة، نوضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

المعلم س(محاضرة)	المعلم ص (محاضرة)
يمهد للمحاضرة(قصة ، رسم) يقف ليقدم شرحا يهيئ الفرص لتقديم نشاط تعليمي يكتب بعض الأفكار الرئيسة على السبورة يرسم خريطة مفاهيمية ، يستخدم الحاسوب يطرح مجموعة من الأسئلة ، يناقش، يحاور يعاود تقديم أفكار المحتوى التعليمي يستخدم أدوات معينة، يستخدم لغة الجسد يبتسم ، فرح ، سعيد ينوع نبرات الصوت(ارتفاعا ، انخفاضا) يجيد استعمال أسلوب الاستفهام يجيد استعمال التعجب يوجه نظره لكل المتعلمين يتحرك يمنة ويسرة أماما وخلفا الاستفادة من الأحداث الجارية يستخدم الصور، يخاطب الوجدان	يبقى واقفا أو جالسا في مكان واحد ينظر لفئة واحدة من الطلبة وجه عابس ملل طلابي لا يستفيد المعلم من ملاحظته لملل الطلبة بالتعبير الإيجابي نبرة صوت واحدة طوال الدرس

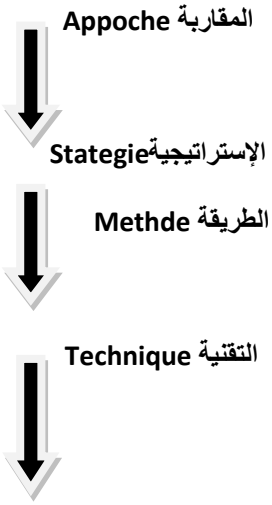
جدول رقم (01) – عرض لأسلوبين مختلفين لمعلمين استعملا نفس طريقة التدريس (طوالبة وآخرون، 2010، ص167– بتصرف بسيط)

فنلاحظ أن كلا من المعلمين استخدم طريقة المحاضرة إلا أن كلا منهما استخدم أسلوبا يختلف عن الآخر، وهذا يوضح الفرق بين طريقة التدريس وأسلوب التدريس، أي أنه يمكننا القول بأن الطريقة أعم وأشمل من الأسلوب، وأنه يمكننا استخدام أكثر من أسلوب في الطريقة الواحدة. كما يمكن أن نجد فروق دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كلا منهما، وهدا يعني أن تلك الفروق تنسب على أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة مسبقا.

وفي الفرق بين الطريقة والإستراتيجية نجد أن " إستراتيجية التدريس تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال، كاستعمال طرق التدريس الفاعلة، واستغلال دوافع التلاميذ ، ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس الفعال. ومن ثم نجد أن الطريقة تمثل أحد وسائل الاتصال التي توظفها الإستراتيجية لتحقيق ذلك التعلم الفعال، وهذا يعني أن الإستراتيجية أشمل من الطريقة، وأن الطريقة ونوعها تمثل أحد البدائل أو الخيارات التي تتخذها الإستراتيجية بهدف تحقيق التعلم الفعال وتيسير عملياته وضبط محددات تنفيذه".(شبروآخرون، 2005، ص22)

أما عن علاقة الإستراتيجية بالطريقة و الأسلوب فنجد أن : " الإستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، والإستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين فالإستراتيجية يتم انتقاؤها تبعاً لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقاً لعوامل معينة." (عبد الحميد حسن شراهين، 2010، ص24)

أما فيما يخص المقاربة فنجد أنها أعم وأشمل من الإستراتيجية والطريقة والأسلوب حيث أنه " تتوقف المقاربة على إستراتيجية أو عدد من الاستراتيجيات وهي توجه نظري أما الإستراتيجية فهي طريقة تدخل وممارسة تأخذ مخططها كما جاء عند رونالد لوجوندر: (محمد بوعلاق و بن تونس الطاهر، 2014، ص 92)



مخطط رقم (06):مخطط استراتيجيات المقاربة

(محمد بوعلاق و بن تونس الطاهر، 2014، ص 92)

3- طبيعة وأنماط أساليب التدريس:

3-1/معايير اختيار الأسلوب الناجح:

يترك التربويون للمعلم حرية اختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب حسب رؤيته هو و تقديره للموقف، وذلك وفق المحددات التالية: (مركز نون للتأليف والترجمة، 2011، ص182-183)

- تماشي الأسلوب مع نتائج بحوث التربية وعلم النفس الحديث، و التي تؤكد على مشاركة المتعلمين في النشاط داخل الحجرة الصفّية.
- تماشي الطريقة التي يتبعها المعلم مع أهداف التربية التي ارتضاها المجتمع، ومع أهداف المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.
- وضع مستوى نمو المتعلمين في اعتباره ، ودرجة وعيهم ، وأنواع الخبرات التعليمية التي مروا بها من قبل.

- نتيجة للفروق الفردية بين المتعلمين، فإن المعلم الناجح يستطيع أن يستخدم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد، بحيث يتلاءم كل أسلوب مع مجموعة من المتعلمين.
- مراعاة العنصر الزمني، أي موقع الحصة من الجدول الدراسي فكلما كانت الحصة في بداية اليوم الدراسي كان المتعلمون أكثر نشاطا وحيوية، كما ينبغي مراعاة المعلم عدد المتعلمين الذين يضمهم الفصل، حيث أن التدريس لعدد محدود منهم قد يتيح للمعلم أن يستخدم أسلوب المناقشة والحوار دون عناء.

3-2/ نظريات التعلم وأساليب التدريس: (الصيفي، 2009، ص29-30)

تتأثر تفضيلات المدرسين لنظرية في التعلم على نظرية أخرى بأربعة عوامل هي:

- مستوى الصف الدراسي هام لأن بعض النظريات تؤكد على نمو قدرات تعليمية معينة في عمر معين ويقللون من شأن أخرى في المستويات العمرية الأخرى.
- تتطلب الخصائص الفريدة للجماعة الصفية أحيانا أن يبحث المدرس عن طرق تختلف عن تلك الطرق التي سبق أن مارسها وأفادت في مواقف مختلفة.
- المنهج التعليمي ولا يكون للمدرسين عادة إلا تأثير محدود في اختيار المواد التعليمية التي يستخدمونها، وذلك أن القرار كثيرا ما يتخذ من قبل سلطات تعليمية أخرى تحدد المحتوى الذي يعالج، و استمراريته الصفية المختلفة وتكلفته، وهكذا نجد أن معظم المدرسين مجبرين على استخدام مواد تعتمد على طريقة معينة في النظر إلى التعلم، ومن الأهمية إذن أن يتوافر لدى المدرسين فهم واضح للاتجاه الذي تعكسه المواد التعليمية التي يستخدمونها، وينبغي عليهم أيضا أن يقوّموا درجة فائدة وجهة النظر هذه كما يرونها.
- وينبغي أن يفهم المدرسون الناجحون أسلوبهم الشخصي في التدريس، وعلى سبيل المثال الذين يعتقدون أنهم قادة أقوياء في حجرة الدراسة والذين يضبطون التلاميذ ويرون المتعلم متلقيا للمعلومات المعروضة المقدمة، كثيرا ما يفضلون نظرية التعزيز

في التعلم، لأن هذه النظرية تؤكد على أهمية الشخص الذي ينقل المعلومات والذي يدير ويضبط سلوك التلاميذ المسؤول عنهم .

وهؤلاء المدرسون كثيرا ما يستخدمون نظرية التعزيز بطريقة فعالة ومنتجة سواء في تعلم المادة الدراسية أو في إدارة الصف وضبطه.

وهكذا فإن جزءا هاما من التدريس الناجح يكمن في اختيار نظرية تعلم أو أجزاء من النظريات لتوجيه الممارسة الصفية، وحين يعمل المدرسون بهذا ينبغي أن يلموا بالنظريات المتوافرة، وأن يقرروا أيها يتسق مع التلاميذ الذين يدرسونهم ومع أسلوبهم الشخصي في التدريس، والمطابقة الجيدة بين المدرس والنظرية تساعد على نجاح التلميذ.

3-3/أنماط أساليب التدريس:

تصنف أساليب التدريس إلى تقليدية سميت بأساليب التدريس المباشرة، وأساليب تدريس حديثة سميت بأساليب التدريس غير المباشرة .

3-3-1/أساليب التدريس التقليدية (المباشرة):

" يعرف أسلوب التدريس المباشر بأنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة)، وهو يقوم بتوجيه المتعلم ونقد سلوكه. ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي." (أبودية، 2011، ص155)

" نجد أن المعلم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقا لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم، ويبدو أن هذا الأسلوب يتلاءم مع طريقة المحاضرة والمناقشة المقيدة." (سلامة وآخرون، 2009، ص50)

3-3-2/أساليب التدريس الحديثة (غير المباشرة):

" يعرف بأنه الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية وكذلك في قبول مشاعرهم. أما هذا في هذا الأسلوب فإن المعلم يسعى إلى التعرف على آراء ومشكلات التلاميذ، ويحاول تمثيلها، ثم يدعو التلاميذ إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه." (أبودية، 2011، ص156)

" أحد الباحثين قد وجد أن النمو اللغوي والتحصيل العام يكون عاليا لدى التلاميذ الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب غير المباشر، مقارنة بزملائهم الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب المباشر في التدريس." (نبهان، 2008، ص40-41)

3-4/أنواع أساليب التدريس الحديثة (غير المباشرة):

كما تتنوع طرق التدريس واستراتيجيات التدريس تتنوع أيضا أساليب التدريس، وأن تنويع أساليب التدريس ضرورة ملحة ومطلب مهم وخاصة للتلاميذ المتميزين فقد أكدت " دراسة لفريمان (Freeman,1992) عندما سألت 200 طفل متميز عن نوع التعليم الذي يحلمون به خلصت إلى أنهم لا يطمعون في تغيير المادة التعليمية بقدر ما يطمعون في تغيير أسلوب التدريس" .(عامر وربيع، 2008، ص26-27)

كما أن التنويع في أساليب التدريس يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم ويحثهم على بذل المجهودات اللازمة لذلك. وهو ما أشار إليه (viau,1994) أحد رواد النظرية الاجتماعية المعرفية:" يلوم الكثير من المدرسين تلامذتهم بضعف دافعيتهم للتعلم وبعدم بذلهم للمجهودات الضرورية للتعلم فالمدرسون يقولون << أننا نبذل قصارى جهودنا في تقديم شروحات التلاميذ مرات ومرات متعددة ، ولكنهم لا يتقبلون ما نقول، لم يعد أي شيء

يحفزهم >>، ولكن هل يمكن حقا أن نوبخ التلاميذ على ضعف دافعيتهم، في الوقت الذي لا نطلب منهم في كثير من الأحيان سوى الإصغاء والاحتفاظ بذاكرتهم، والدليل يوجد في الامتحانات التي لم تعد بالنسبة للتلاميذ تحمل أي منفعة". (برتراند، 2001، ص131)

هناك مجموعة واسعة من الأساليب الحديثة والتي تدعى الأساليب غير المباشرة التي تعتمد في العملية التعليمية التعلمية وتواكب ما تدعو إليه التربية المتقدمة والممارسات البيداغوجية الحديثة والنشطة، وتؤدي إلى رفع توقعات الأساتذة من التلاميذ وأيضا توقعات التلاميذ من الأساتذة، وتعزز إدراك التلاميذ المتفوقين لذواتهم على أنها ذوات قادرة على التفوق والنجاح والاستمرار فيهما، مما يؤدي على جودة التدريس لدى الأساتذة والتفوق الدراسي لدى التلاميذ، وسنعرض أبرز هذه الأساليب مختصرة:

(أنظر: (مركز نون للتأليف والترجمة، 2011، ص 191-194) و (أبودية، 2011، ص156-160) و (شبر وآخرون، 2005، ص 260-264)، (الصيفي، 2009، ص 33-37))

*** أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:**

أيدت بعض الدراسات وجهة النظر القائمة على أن أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى التلاميذ، حيث وجدت أن كلمة صح، ممتاز، شكراً لك ترتبط بنمو تحصيل التلاميذ في العلوم في المدرسة الابتدائية.

كما أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثيرا لنقد المعلم على تحصيل تلاميذه فقد تبين أن الإفراط في النقد من قبل المعلم يؤدي انخفاض في التحصيل لدى التلاميذ، كما تقرر دراسة أخرى بأنها لا توجد حتى الآن دراسة واحدة تشير على أن الإفراط في النقد يسرع في نمو التلاميذ. وهذا الأسلوب كما هو واضح يترابط بإستراتيجية استخدام الثواب والعقاب.

*** أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة:**

تناولت دراسة عديدة تأثير التغذية الراجعة في التحصيل الدراسي للتلميذ، وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دالّ موجب في تحصيل التلميذ. ومن بين هذه الدراسات دراسة (ستراويتز) التي توصلت إلى أن التلاميذ الذين تعلموا بهذا الأسلوب يكون لديهم قدر دال من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تدريس لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة.

ومن مميزات هذا الأسلو ب أن يوضح للتلميذ مستويات تقدمه ونموه التحصيلي بصورة متتابعة، وذلك من خلال تحديد لجوانب القوة في ذلك التحصيل وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله، وهذا الأسلوب يعد أبرز الأسالي ب التي تتبع في طرق التعلم الذاتي والفردي.

*** أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلميذ:**

قسم (فلاندوز) أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار المتعلم على خمسة مستويات فرعية نوجزها فيما يأتي:

أ – التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها المتعلم.

ب –إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم، والتي تساعد الطالب على و ضع الفكرة التي يفهمها.

ت –استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة .

ث –إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة المتعلم عن طريق موازنة فكرة كل منهما بالأخرى.

ج – تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة المتعلم أو مجموعة من المتعلمين.

*** أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة:**

حاولت بعض الدراسات أن توضح العلاقة بين أسلوب التدريس القائم على نوع معين من الأسئلة وتحصيل التلاميذ، فقد أيدت نتائج هذه الدراسات وجهة النظر القائلة إن تكرار إعطاء الأسئلة للمتعلمين يرتبط بنمو التحصيل لديهم، فقد توصلت إحدى هذه الدراسات إلى أن تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل التلميذ.

ولقد اهتمت بعض الدراسات بمحاولات إيجاد العلاقة بين نمط تقديم الأسئلة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، مثل دراسة (هيوز) التي أجريت على ثلاث مجموعات من التلاميذ بهدف بيان تلك العلاقة، حيث اتبع الآتي : في المجموعة الأولى يتم تقديم أسئلة عشوائية من قبل المعلم، وفي المجموعة الثانية يقدم المعلم الأسئلة بناء على نمط قد سبق تحديده، أما المجموعة الثالثة يوجه المعلم أسئلة للتلاميذ الذين يرغبون في الإجابة فقط، وفي ضوء ذلك توصلت تلك الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين تحصيل التلاميذ في المجموعات الثلاث، وقد تدل هذه النتيجة على اختلاف نمط تقديم السؤال لا يؤثر على تحصيل التلاميذ، وهذا يعني أن أسلوب التدريس القائم على التساؤل يلعب دورا مؤثرا في نمو تحصيل التلاميذ بغض النظر عن الكيفية التي يتم بها تقديم هذه الأسئلة .

*** أساليب التدريس القائمة على وضوح العرض أو التقديم:**

المقصود هنا بالعرض هو عرض المدرس لمادته العلمية بشكل واضح يمكن تلاميذه من استيعابها، حيث أوضحت الدراسات أن وضوح العرض ذي تأثير فعال في تقدم تحصيل التلاميذ ، فقد أظهرت إحدى الدراسات التي أجريت على مجموعة من طلاب يدرسون العلوم الاجتماعية، طلب منهم ترتيب فاعلية معلميهم على مجموعة من المتغيرات، وذلك بعد انتهاء المعلم من الدرس على مدى عدة أيام متتالية، أن الطلاب الذين أعطوا معلميهم

درجات عالية في وضوح أهداف المادة وتقديمها يكون تحصيلهم أكثر من الذين أعطوا معلميهم درجات اقل في هذه المتغيرات.

*** أسلوب التدريس الحماسي للمعلم:**

لقد حاول العديد من الباحثين دراسة اثر حماس المعلم باعتباره أسلوب من أساليب التدريس على مستوى تحصيل تلاميذه ، حيث بينت معظم الدراسات أن حماس المعلم يرتبط ارتباطا ذا أهمية ودلالة بتحصيل التلاميذ. وفي دراسة تجريبية قام بها أحد الباحثين باختيار عشرين معلما حيث أعطيت لهم التعليمات بإلقاء درس واحد بحماس ودرس آخر بفتور لتلاميذهم من الصفين السادس والسابع، وقد تبين من نتائج دراسته أن متوسط درجات التلاميذ في الدروس المعطاة بحماس كانت أكبر بدرجة جوهرية من درجاتهم في الدروس المعطاة بفتور في تسعة عشر صفا من العدد الكلي وهو عشرون صفا .

*** أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي:**

أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثيرا لاستخدام المعلم التنافس الفردي كليا للأداء النسبي بين التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، حيث أوضحت إحدى هذه الدراسات أن استخدام المعلم لبنية التنافس الفردي يكون له تأثير دال على تحصيل تلاميذ الصف الخامس والسادس، كما وجدت تلاميذ الصفوف الخامس وحتى الثامن وذلك إذا ما قورن بالتنافس الجماعي، ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي و الإفرادي.

3-5/ أولويات ضمان نجاح أساليب التدريس:(توما، 2011، ص27-28)

- حسن تنظيم الوقت واستثماره .
- مراعاة المتعلمين وحاجاتهم التربوية.
- اعتبار المقررات وسائل لتحقيق النمو وليست غاية .

- التنويع في استخدام طرق التدريس مراعاة لحاجات الطلاب وميولهم والفروق الفردية على أن لا يقتصر على التلقين والحفظ وتلقين المعلومات.
- التركيز على المتعلم وجعله مشاركا إيجابيا في الموقف التعليمي .
- الاستعانة بالوسائل التعليمية مع حسن توظيفها لتحقيق الأهداف السلوكية.
- إتباع أسلوب الإثارة والتشويق ويساعد على ذلك اختيار الأنشطة المناسبة.
- تعويد المتعلم على استخدام الأسلو ب العلمي في حل المشكلات وإعطاء الحلول والبدائل.
- إتاحة فرصة التعلم الذاتي للمتعلم من خلال الأنشطة والمهارات.
- تنمية التفكير الناقد وطرق الاستدلال.
- استعانة المعلم بجميع مصادر التعلم المتوافرة، فيستخدم بعضها ويوجه المتعلمين لاستخدام البعض الآخر لجمع البيانات والمعلومات .
- أن يقدم المعلم الجديد دائما في طرق التدريس ومداخله إبعادا للملل.
- ألا ينفرد المعلم بالتحدث خلال الحصة ويستعرض معلوماته وأفكاره.
- أن يقتصر دور المعلم على التوجيه لمسارات التفكير لدى المتعلمين لتتفاعل جميع الأطراف من خلال المناقشة الإيجابية الفعالة.
- أن يتقبل المعلم أسئلة المتعلمين بصدر رحب وأن يكون صادقا في التفاعل معهم .
- أن تتميز الأنشطة التطبيقية (في مرحلة التطبيق) بالابتكار والإثارة والتشويق.
- أن ينظر المعلم إلى كل متعلم كحالة مفردة لها استعدادها وميولها واهتمامها .
- أن يتقبل المعلم كل أشكال النقد البناء.

3-6/أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين في الفصول العادية:

" تؤكد بعض الدراسات بأن 60% من نجاح العملية التربوية يقع على عاتق المعلم بينما يتوقف 40% الباقية من النجاح على الإدارة والكتب وظروف التلميذ العائلية وإمكانيات المؤسسة التعليمية." (عامر ومحمد، 2008، ص18)

" وفي دراسة لفريمان (Fremane,1992) عندما سألت 200 طفل متميز عن نوع التعليم الذي يحلمون به ، خلصت إلى أنهم لا يطمعون في تغيير في المادة التعليمية بقدر ما يطمعون في تغيير أسلوب التدريس." (عامر ومحمد، 2008، ص26)

ولتواجد الموهوبون والمتفوقون في كل فصل دراسي عادي، اقترحت بعض القواعد الإرشادية من طرف (winebrenner ,1992) بشأن تدريس الطلاب الموهوبون والمتفوقون في الفصول العادية: (الجهني، 2009، ص74-75)

- ابدأ بما يعرفه الطلاب بالفعل.
- امنحه تقديرا على المفاهيم التي يتمكن منها.
- لا تدعه يعيد مواد المرحلة الابتدائية إذا كان ملما بها بالفعل.
- وفر له أنشطة بديلة ومثيرة للاهتمام، ووفر له فرصة التعامل مع الأفكار المعقدة والمجردة
- استوضح أوجه إمكاناته واختر له مشروعات تدور حولها.
- أترك له حرية اختيار طريقة استخدام الوقت الذي يتوافر له بسبب تمكنه المبكر من إحدى المفاهيم
- دعه يتعلم بمعدل أسرع من زملائه.
- أكثر من استعمال طرائق الاكتشاف.
- لا تخش ترك الطلاب يتعلمون بوسائل غير تقليدية.

- ساعد الطلاب على العثور على من يشبهونه من الطلاب الآخرين واجتهد في ألّا تحكم على مهارات الطالب الاجتماعية من طريقة تفاعله مع أقرانه فقط.
- وفر لهم قدرا كبيرا من الخبرة بشأن تحديد أهدافهم وتقييم عملهم.
- وفر للطلاب الخيارات ثم الخيارات ثم الخيارات.

خلاصة الفصل:

التدريس من المهن التي تتطلب إعداد جيداً، وليس مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، فهي مهنة لها أصولها، ولها أخلاقياتها، وعلم له مقوماته، وفن له موهبة، ومن ثم فهو عملية تعليمية تربوية تقوم علي أسس وقواعد ونظريات ونماذج، ولم تعد مهمة المعلم داخل الفصل مجرد تلقين المعلومات والحقائق والمفاهيم وسردها علي التلاميذ بل أصبح مهمته توجيه وإرشاد التلاميذ وملاحظاتهم وتقويمهم من جميع الجوانب.

ولا يتأتى ذلك عشوائيا بل من خلال إلمام المعلم بالتراث النظري في هذا المجال، ومن ثم إدراكه للمقاربة النظرية التي تنتهجها السياسية التربوية، وما يتأتى عن ذلك من اختيار لإستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة، فيبدع بأسلوب أو عدة أساليب في تسيير وتيسير تعلم تلاميذه ، حتى تكتمل فرحته حين يجد ثمار ما أبدع فيه من خلال تحقيقه للأهداف المرجوة.

مراجع الفصل الرابع:

1 -أبودية، عدنان أحمد(2011). *أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات* ، ط1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع

2 -الأحمد، ردينة عثمان و يوسف، حذام عثمان(2005). *طرائق التدريس*، ط1، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

3 -الجهني، فايز(2009). *مناهج وبرامج الموهوبين* ، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

4 -الحريري، رافدة عمر (2010). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد*، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر.

5 -الصيفي، عاطف(2009). *المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث* ، ط1، عمان، الأردن: دار أسامة.

6 -العفون، نادية حسين يونس(2011). *الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير* ، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

7 -الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2006). *المنهاج التعليمي والتدريس الفعال*، ط1، عمان، الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

8 -اللقاني، أحمد حسين والجمل ، علي(1996). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة* ، القاهرة : عالم الكتب.

9 -برتراند، ي(2001). *النظريات التربوية المعاصرة*، (بوعلاق محمد، مترجم)، البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.

10 -بوعلاق، محمد و بن تونس، الطاهر(2014). *مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري*، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

11 -توما، جان عبدالله (2011). *التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)* ، ط1، بيروت، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

12 -سلامة، عادل أبو العز وآخرون(2009). *طرائق التدريس العامة- معالجة تطبيقية معاصرة* ، ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

13 -شبر، خليل إبراهيم وآخرون(2005). *أساسيات التدريس* ، ط1، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

14 -طربية، عصام(2009). *استراتيجيات التعليم والتعلّم الفعّال* ، ط1، عمان، الأردن: دار حمورابي للنشر التوزيع.

15 -طوالبة، هادي وآخرون(2010). *طرائق التدريس* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16 -عبد الحميد حسن شا هين(2010). *إستراتيجيات التدريس المتقدمة* . متاح على : موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة- http://www.gulfkids.com

17 -عامر، طارق عبد الرؤوف ومحمد، ربيع(2008). *الصف المتمايز* ، ط1، عمان، الأردن : دار اليازوري للنشر والتوزيع.

18 -عبد السلام، عبد السلام مصطفى(2006). *أساسيات التدريس و التطوير المهني للمعلم*، ط2، الإسكندرية ، مصر: دار الجامعة الجديدة.

19 -محمد، السيد علي(2011). *موسوعة المصطلحات التربوية* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة.

20 -مركز نور للترجمة والتأليف(2010). *التدريس: طرائق واستراتيجيا ت*، ط 1، نشر جمعية المعارف الإسلامية والثقافية، متاح على موقع شبكة المعارف الإسلامية http://www.alamaaref.org

21 -نبهان، يحي محمد(2008). *مهارة التدريس*، عمان ، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

22 -وزارة التربية الوطنية (2009). *المعجم التربوي* ، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

الفصل الخامس

الفصل الخامس: التقويم التربوي،مفاهيمه، طبيعته ومظاهر جودته

تمهيد

1- مفاهيم

1-1/مفهوم التقويم التربوي

1-2/ نشأة وتطور مفهوم التقويم التربوي

1-3/التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به

1-4/ التقويم التربوي في ظل النماذج التربوية التقليدية

1-5/ التقويم التربوي في ظل النماذج التربوية الحديثة

2- طبيعة التقويم التربوي

2-1/مراحل التقويم التربوي

2-2/ أهمية التقويم التربوي

2-3/مجالات التقويم التربوي

2-4/أنواع التقويم التربوي

2-5/ طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين

2-6/أدوات القياس والتقويم الخاصة بالمتفوقين

2-7/ الصعوبات المحتمل مواجهتها أثناء التقويم

3- مظاهر الجودة في التقويم التربوي

3-1/شموله على معايير التقويم الجيد

3-2/تحقيق التقييم الحقيقي

3-3/اعتماد تقويم الكفاءة

3-4/بناء الاختبار التحصيلي الجيد

3-5/أن يحدد الأستاذ توقعاته من تلاميذه

3-6/استفادة الأستاذ من نتائج التقويم

خاتمة الفصل / مراجع الفصل

تمهيد:

" التقويم عملية لازمة وضرورية لأي عمل أو جهد نتيجة لتغاير الأفراد أو عدم تجانسهم في جميع المجالات التي تؤثر على تكيفهم مع أنفسهم ومع البيئة. إن عملية التقويم ضرورية لجميع الأفراد، ويجب أن تكون متواصلة وشاملة لكي تؤدي وظيفتها على أكمل وجه في تحقيق الأهداف المنشودة." (ملحم، 2012، ص36)

والتقويم علم له أصوله وأهدافه وخصائصه مما يجعل دراسة هذا العلم في مجال التربية والتعليم أمرا ضروريا لتزويد الدارسين بالمهارات والعلوم والنظريات اللازمة للعملية التعليمية خاصة وللسياسة التربوية بشكل عام.

1- مفاهيم:

1-1/مفهوم التقويم التربوي:

" لقد أعطيت للتقويم تعريفات عدة يتشابه بعضها مع البعض وتختلف عن بعضها شيئا ما في الهدف أو الاستخدام لهذا المفهوم الذي أصبح اليوم يثير الكثير من الاهتمام والجدل في نفس الوقت، حتى قال عنه بعض المهتمين به : إنه الموضوع الذي يناقش بكثرة ويستخدم بقلة في بعض الأنظمة التربوية."(الزاملي وآخرون، 2009، ص43)

و عرف لغة في لسان العرب لابن منظور " قوم: أزال عوجه، وكذلك أقامه: وقوام الأمر: نظامه وعماده – وقوم السلعة : قدرها، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم. وفي منجد اللغة والأعلام « قوم الشيء : عدله، يقال قومته فتقوم أي عدلته فتعدل، وقوام الأمر وقيامه: نظامه وعماده وما يقوم به وقوم المتاع : جعل له قيمة معلومة ».(حثروبي، 1999، ص90)

واصطلاحا أورد خطوط(2010) مجموعة من التعاريف نذكر منها:

– عرفه بلوم (Bloom.1967) على : أنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال، أو الحلول، أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكّات والمستويات والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا أو كيفيا .

–كما عرفته بونبوار (Bonboir, 1972): هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة من الاختبارات، ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددنا فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات.

– ويعرفه (Roegiers, X. 2006): جمع مجموعة من المعلومات الصادقة والثابتة، وتحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف اتخاذ قرار.(خطوط،2010، ص10)

ويعرف التقويم تربويا بأنه " عملية نظامية مستمرة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، أي تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف في كل مكونات المنظومة التربوية لكي يتم علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة فيها".(الحريري، 2008، ص16)

" التقويم عملية قياسية علاجية لمدى اتساق التغيرات مع الأهداف المرسومة، والكشف عن أسباب الضعف ومعالجتها، و تشخيص الواقع التربوي بشكل دقيق، واختبار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة والعمل على تطويرها، وتعديل الخطط لإخراج العملية التعليمية بشكل صحيح."(مارون،2010، ص17)

إذن فالتقويم التربوي هو عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وهو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية .

1-2/ نشأة وتطور مفهوم التقويم التربوي:

التقويم عملية مارسها الإنسان منذ القدم من خلال إصدار الأحكام على الأشخاص والأشياء.

" ولقد ظهرت كتابات تاريخية مرادفة لمصطلح التقويم في عصور ما قبل التاريخ فقد اعتبر سقراط أن التقويم اللفظي جزء من عملية قياس نتائج التعلم، كما استخدم أباطرة الصين في عام 200 ق.م الامتحانات لتقدير أداء المرشحين للعمل الحكومة."(علي وقرشي، 2009، ص35)

ويقول (علي وقرشي، 2009) أن التقويم الحديث أخذ موقعه مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا مابين عام 1800م إلى 1930م. ويضيف أن التقويم مرّ بمراحل نوردها مختصرة فيما يأتي: (أنظر:علي وقرشي، 2009، ص36-37)

- **فترة الإصلاح 1800-1900:**

ظهرت في هذه المرحلة فكرة التربية التجريبية حيث بدء في استخدام الاختبارات الفعلية والقياس النفسي في حل المشكلات التربوية. واستخدم المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.

- **فترة ازدهار الاختبارات 1900إلى1930:**

ظهور روبرت ثورندايك رائد التقويم والقياس التربوي، وانتشار استخدام الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة، واستخدام نتائج الاختبارات في اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد النجاح والرسوب والنقل.

- **الفترة من 1930إلى 1945:**

كان فيها ظهور تايلور الأب الروحي للتقويم، وقد ركز تيلور اهتمامه على الأهداف المنشودة عند التقويم وأدى ذلك إلى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجعية المحك.

- **فترة الاستقرار 1945إلى1948:**

تم فيها استخدام نماذج تايلور وتطبيقها في المدارس الأمريكية، وإدخال مقررات التقويم والقياس التربوي في كليات إعداد المعلمين واعتبرت الاختبارات عنصرا رئيسيا في بناء النظم التعليمية ، وأصبح أحد متطلبات توظيف المعلمين والموجهين التربويين .

- **فترة الازدهار والتوسع 1948إلى 1972:**

حيث ظهر ازدهار التقويم الشخصي والنماذج المتعددة العوامل، كما تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة المتنوعة في أمريكا. و اهتم التقويم في هذه المرحلة بتحديد القيم والمحددات التي تعوق إجراء التعميمات التجريبية للبرامج التعليمية، كما استخدمت نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم.

- **الفترة من1973 حتى الآن:**

تسمى هذه الفترة فترة التخصص الدقيق حيث ظهر التقويم التربوي المتخصص المستقل، كما زاد الاهتمام بإصلاح التعليم في الثمانينات إلى ازدياد الاهتمام بالتقويم ووجود متخصصين قادرين على التطوير التربوي والتغيير المطلوب.

1-4/التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به:

بعدما عرفنا التقويم التربوي نحاول من خلال النقاط الآتية التعرف على كل من التقييم والقياس والاختبار لإبراز العلاقة بين هذه المصطلحات ومصطلح التقويم التربوي.

- **التقييم:**

" يخلط البعض بين مصطلح التقويم ومصطلح التقييم، فالتقويم أشمل وأعم من التقييم ويقصد به التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم أو الكيف، فكلمة تقويم تأتي من الكلمة قوّم، وقوّم الشيء أي عدلّه. أما مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره أو إعطائه قيمة أو قدرا. " (منسي، 2003، ص19)

- **القياس:**

" يعرف القياس بأنه العملية التي يمكن من خلالها تعيين قيم عددية لصفات الأشياء أو خصائصها ضمن شروط معينة." (أبو غربية، 2008، ص18)

أما عن علاقته بالتقويم يضيف أيمان أبو غربية " القياس هو جزء من التقويم، وهو سابق له وهو أيضا أداته، فهو يقدم بيانات موضوعية تبنى عليها أحكام التقويم، فالعلاقة بين العمليتين هي علاقة قوية ومترابطة ومتكاملة، ويصعب إجراء عملية التقويم بدون عملية القياس، لذا فإن عملية القياس تعتبر بنتائجها الكمية للظاهرة موضوع القياس شرطا أساسيا من شروط عملية التقويم وتعتبر عملية التقويم عملية تتخذ فيها القرارات المناسبة وتتوقف دقة القرار ومناسبته بناء على المعلومات التي تقدمها عملية القياس، ويشترط في أدوات القياس الصدق والثبات."(أبو غربية، 2008، ص30-31)

- **الاختبار:**

الاختبار أضيق من التقويم والقياس والتقييم حيث " يعرف الاختبار حسب هيثم كامل الزبيدي على أنه تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من هذه الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد. وقد عرفته آن أناستزي (Anastasi. A.1968) أن الاختبار في جوهره قياسا موضوعيا لعينة من السلوك". (خطوط، 2010، ص17)

مما سبق نجد أن القويم التربوي مصطلح أوسع واشمل من التقييم والقياس والاختبار، كما يشملها جميعا. فيستعمل الاختبار للقياس بعد ذلك تأتي عملية التقييم لإصدار حكم على نتيجة القياس وفق معيار محدد سلفا، ثم تأتي عملية التعديل والتحسين والتطوير و هذه في مجملها عملية التقويم.

1-4/التقويم التربوي في ظل النماذج التربوية التقليدية :

" قد تأثر مفهوم التقويم بالفلسفة التي يشتق منها ويعمل على دعمها، ففي ظل التربية التقليدية التي تقتصر عنايتها على الإلمام بالتراث وحفظ المعلومات، كان التقويم يعني الامتحانات بصورتها التقليدية وكانت الصورة تتمثل في إعطاء درجات للطالب نتيجة لاستجاباتهم لاختبارات تقليدية يجريها المدرس في نهاية العام الدراسي، تمهيدا لإصدار أحكام على الطالب يتبنى عليها توزيعهم إلى شعب أو تعلمهم من صف إلى آخر، وكان التقويم هدفا في حد ذاته بلا أن من أن يكون وسيلة لتحسينها والارتفاع بمستواها."(شبر وآخرون،2005، ص269)

1-5/ التقويم التربوي في ظل النماذج التربوية الحديثة:

" تعدل مفهوم التقويم في ظل التربية التقدمية، فلم يعد مقصورا على الامتحانات، بل أصبح يشمل كل جوانب النمو عند الطالب، وأصبح المفهوم الحديث للتقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها." (شبر وآخرون،2005، ص269)

ويسود في الفكر التربوي الحديث اتجاهات معاصرة وحديثة في التقويم التربوي أورد علي وقرشي(2009) مجموعة نذكر منها بشكل موجز ما يلي: (علي وقرشي، 2009، ص64-66)

-استخدام الاختبارات والمقاييس التربوية في تحسين عملية التعليم والتعلم، فلم يعد التقويم قاصرا على إصدار الأحكام على نواتج التعلم لذا تستخدم الاختبارات التشخيصية والتقويم البنائي.

-انتشرت الاختبارات المرجعية إلى محك أو إلى مستوى أو إلى هدف، وقد زاد استخدامها منذ أوائل الستينات من هذا القرن.

-تطور طبيعة الاختبارات المدرسية فبدلا من كونها قدرات معرفية واختبارات ذكاء أصبحت الاختبارات تسمى اختبارات القدرات المدرسية.

-حدث نوع من الوعي بعيوب الاختبار الموضوعي، مما أدى إلى ظهور وسائل جديدة مثل أسئلة المقال القصير واختبارات الأداء والتركيز على المهارات التي يحتاجها الإنسان في حياته اليومية.

-استخدام الحاسب الآلي في مجال الاختبارات والمقاييس التربوية وخاصة في :

أ -إعداد الاختبارات وتقنينها .

ب تصحيح المقاييس والاختبارات.

ت اختزال الأسئلة.

-ازدياد الرأي العام بقضايا التقويم والاختبارات وأصبحت مطلبا اجتماعيا يهم الرأي العام ، ولم تعد قاصرة على خبراء التربية.

-التقويم أصبح شاملا يقيس كافة جوانب الشخصية (المعرفة – المهارة– الوجدان)، وذلك يتطلب تنوع وسائل التقويم التربوي.

-الاختبارات جزء من متكامل من العملية التربوية، والتقويم يشمل كل عناصر العملية التعليمية وليس قاصرا على نواتج التعلم فقط .

-اتجاه المدرس إلى أساليب الاختبارات الدورية واستخدام أساليب متنوعة بدلا من الاعتماد على الاختبارات التحصيلية المقننة، وبذلك تقل مركزية التقويم وتتحقق المرونة والكفاءة.

-تتصف أساليب التقويم الحديثة بالمرونة واعتمادها على الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم لظهور أنماط حديثة مثل:اختبارات الكتاب المفتوح والمشروعات التي تعتمد على التقويم الذاتي.

-تدريب المعلمين على بناء الاختبارات التحصيلية وكذلك توفير عدد من الاختبارات كنموذج يمكن أن يسترشد به المعلمون.

-التقويم لم يعد قاصرا على الحفظ والاستظهار بل أصبح يقيس قدرات عقلية عليا مثل قدرة المتعلم على تحليل المعلومات وتقويمها.

-الاهتمام بالاختبارات التي تقيس الطلاقة والأصالة والمرونة الأكثر من الاختبارات محددة الإجابة.

-تقديم بدائل لتقدير أداء المتعلمين في المدرسة مثل التقارير الوصفية التي ترسل لأولياء الأمور أو عمل مخطط تحصيلي للمتعلم يصف فيه ما اكتسبه المتعلم من مهارات.

2- طبيعة التقويم التربوي:

2-1/مراحل التقويم التربوي:

عملية التقويم تعتمد على مرحلتين أساسيتين هما: (الطناوي، 2009، ص226)

- **مرحلة التشخيص:**

وتعتمد على استخدام أدوات القياس المتنوعة بهدف جمع البيانات المناسبة حول الظاهرة موضوع التقويم، وإصدار الأحكام استنادا إلى نتائج القياس.

- **مرحلة العلاج:**

وتعتمد على استخدام الأحكام الصادرة في مرحلة التقييم في اتخاذ قرارات حول السبل والوسائل المناسبة لعلاج أوجه القصور وتذليل الصعوبات.

2-2/ أهميةِ التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أهمية بالغة في العمل التربوي والتعليمي يوجهه ويحسنه، و قد أورد (منسي، 2003) نقاطا توضح هذه الأهمية نذكر منها بإيجاز:

-أنه أساس التطوير التربوي والتعليمي لأن التقويم الجيد يؤدي إلى إصدار أحكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات فاعلة.

-التعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية .

-توضيح الأهداف التربوية والمساعدة على تحقيقها.

-تقدير حاجات المتعلمين.

-إثارة دافعية المتعلمين.

-تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

-تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين في المقررات الدراسية المختلفة تمهيدا لعلاجها.(منسي، 2003، ص23)

2-3/مجالات التقويم التربوي:

كما تشمل عملية التقويم التربوي كل جوانب العملية التعليمية ونوجز مجالاته في نقاط ذكرها(منسي،2003، ص30-31) نوردها مع شيء من الإيجاز فيما يأتي:

- **تقويم التعلم** : ويتضمن تقدير درجات المتعلمين التحصيلية وتحديد معدلات التعلم ومستويات الأداء المهاري للمتعلمين.
- **تقويم التدريس** : ويشتمل على قياس وتقدير درجة كفاءة التدريس ودرجة جودته وفعاليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

- **تقويم المقررات :** ويشتمل على تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم المتبعة واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبة تعلم موضوعات هذا المقرر.
- **تقويم البرامج والمناهج التعليمية** : لقياس مدى كفاءتها ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف التربوية.
- **تقويم المؤسسات والنظم التعليمية الأكثر اتساعا** : مثل الجامعات والمدارس المنتشرة على المستوى القومي.

2-4/أنواع التقويم التربوي:

إن التقويم التربوي لظاهرة تعليمية تحصيلية يستند على عملية القياس فيستعمل عدة أدوات كالاختبارات التحصيلية مثلا، ويتخذ عدة أنواع هي على النحو الآتي:

- **التقويم التشخيصي:**

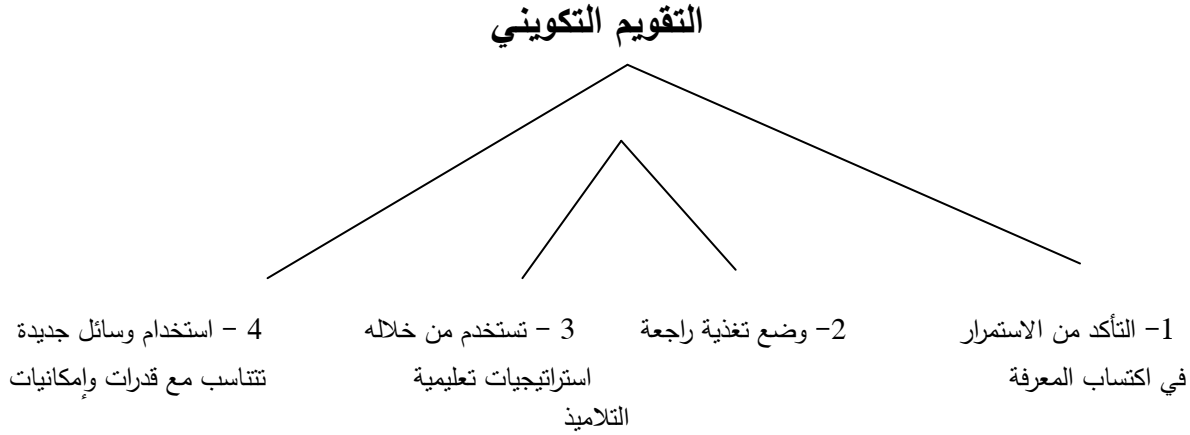
" ويكون هذا النوع من التقويم في مرحلة انطلاق العملية التعليمية لمعرفة قدرات التحصيل لدى التلميذ ومكتسباته القبلية (معارف، مصطلحات، مهارات، ...الخ) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة، وقدرة التلميذ على توظيفها في بناء المعارف الجديدة، والتقويم في هذه المرحلة يقوم بوظيفة التوجيه، وذلك لضمان انطلاقة سليمة وموفقة. ويمكن استخدام بالإضافة إلى الاختبارات المعرفية اختبارات القدرات والاختبارات الشخصية لاستخدامها في عملتي الاختيار والتوجيه."(Ait boudaoud,1999,p42)

- **التقويم التكويني:**

" يستخدم هذا النوع من النوع من التقويم في العملية التدريسية للتأكد من مدى التقدم الذي وصل إليه التلاميذ بالنسبة للموضوع المطروح، وللتأكد أيضا من التحسن والتقدم الذي طرأ على المستوى المعرفي لهؤلاء التلاميذ، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى

التعرف على المستوى الاستيعابي لهم داخل غرفة الصف، كما أنه يشمل تقديرات مؤقتة يصل إليها المعلم للتعرف على أوضاع التلاميذ." (أبو غربية، 2008، ص48)

والمخطط التالي يوضح أهمية التقويم التكويني :



مخطط رقم(07): يوضح أهمية التقويم التكويني

(أبو غربية، 2008، ص49)

ومن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم ما يلي:(الظاهر، 2002، ص54)

- التعرف على تعلم التلميذ ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة خطوة بقصد الاستكشاف المستمر لجوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها فورا.

- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه، عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها.

- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.

- مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

– زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.

ويتم التقويم التكويني عن طريق الملاحظة المستمرة لنشاط التلميذ، وتعلمه عن طريق الاستجوابات القصيرة، التمرينات والتطبيقات داخل الحصة، المناقشات الصفية، الواجبات المنزلية...

- **التقويم الختامي:**

" عادة ما يكون في نهاية حصة دراسية أو مرحلة دراسية، والهدف من هذا النوع من التقويم هو معرفة مدى امتلاك التلاميذ للكفاءات المستهدفة، وعليه التقويم في هذه المرحلة يقوم بوظيفة الإشهاد على التعلم بمعنى الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه. ومن الأمثلة على هذا التقويم اختبارات نهاية الطور، وزيارات التفتيش، والحكم على مشروع ما."(Ait boudaoud,1999,p42)

يضيف محمد بوعلاق (2014) " أن التقويم التحصيلي (الختامي) ينبغي أن يتم على أساس التقويم المحكي أو المعياري، باعتبار هذا الأخير يمثل نمطا من أنماط التقويم التي تساعد على الحكم على إنجازات التلاميذ، بالمقارنة مع محك أو معيار معين للنجاح، إنه إجراء يتيح للمؤسسة الوصول إلى الحكم بنقل المتعلم من مستوى كفائي إلى آخر، أو الانتقال من وحدة كفائية إلى أخرى، أو الانتقال من برنامج تكويني على آخر." (بوعلاق، 2014، ص121)

ومن أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم: (الظاهر، 2002، ص55)

– قياس مدى تحقق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الانتهاء منها، أو تحديد مدى استيعاب وفهم التلاميذ للمادة التعليمية، أي يعمل على تحديد أو قياس التحصيل النهائي للمتعلمين.

- إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم من حيث النجاح أو الرسوب وتوزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة .

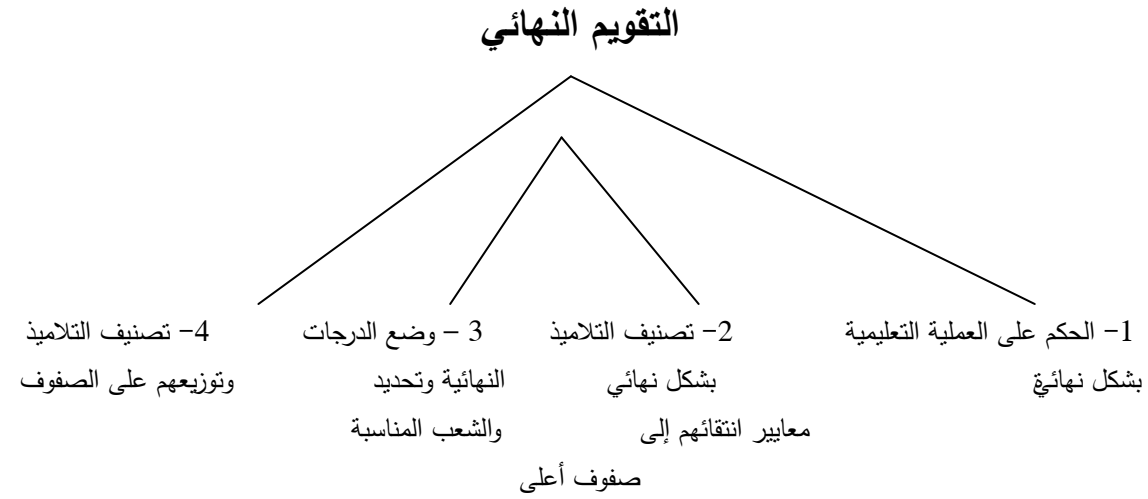
- الحكم على ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

- الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات و لكل من المسؤولين والآباء والمهتمين.

- إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة.

- التنبؤ بأداء المتعلم في المستقبل، فالتلميذ الممتاز في الحساب في الاختبار الإجمالي في المرحلة المتوسطة نتنبأ بأن يكون ممتازا في مادة الجبر في المرحلة الثانوية .

والمخطط التالي يوضح أهمية التكوين الختامي:



مخطط رقم(08): يوضح أهمية التقويم النهائي

(أبو غربية، 2008، ص50)

- **التقويم الفردي:**

" ويقصد به تقويم الفرد لنفسه أو تقويم الفرد لغيره. ومن أشكال تقويم الفرد لنفسه تقويم المتعلم أو المعلم لنفسه، وهو تقويم ذاتي يمثل امتدادا التعلم الذاتي الذي يقوم فيه الفرد

بتعليم نفسه تحت إرشاد وتوجيه المعلم. أما تقويم الفرد لغيره فهو من أكثر أساليب التقويم الفردي شيوعا، ويتمثل في تقويم المعلم للمتعلم أو تقويم المتعلم لمتعلم آخر، أو تقويم الموجه أو المشرف التربوي للمعلم وهكذا." (الطناوي، 2009، ص232)

- **التقويم الجماعي:**

" ويتضمن تقويم الجماعة لأدائها ككل، أو تقويم الجماعة لأداء كل فرد من أفرادها، أو تقويم الجماعة لأداء جماعة أخرى." (الطناوي، 2009، ص232)

2-5/ طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين:

لقد لجأت المدارس الحديثة إلى استخدام طرق مختلفة لتقويم وقياس تعليم أبنائها ، وقد أورد (علــوان، 2007، ص24-25) الطرق التقويمية والقياسية التالية نلخصها فيما يأتي:

* **الاختبارات الشفوية:** وفيها يوجه المعلم للمتعلم أسئلة شفوية، ويستجيب المتعلم بالطريقة نفسها، وهي من أقدم أنواع الاختبارات وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم .

* **الاختبارات المقالية:** وهي الاختبارات ذات الإجابة الحرة، ويطلق عليها أحياناً اسم الاختبارات الإنشائية أو التقليدية، ولأن هذه الاختبارات تتيح للمتعلم فرصة إصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيم الإجابة وتركيبها فهي تساعد على قياس أهداف معقدة معينة كالابتكار والتنظيم و المكاملة بين الأفكار والتعبير عنها باستخدام ألفاظه الخاصة، ومن نقاط ضعف هذا النوع من الاختبارات قلة شمول أسئلتها للمادة الدراسية جميعها، وتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح.

* **الاختبارات الموضوعية:** ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية، وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة و موثوقية ولعدم تأثر تصحيحها

بالعوامل الذاتية للمصحح، وهي على أنواع متعددة أشهرها: الصواب والخطأ والاختيار من متعدد، والمقابلة، والتكميل .ومع ما تتميز به الاختبارات الموضوعية من موضوعية وشمول وارتفاع في معاملي الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح إلا أن أعدادها صعب وتقتصر عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب والتقويم كما أنها تفتح مجالاً للغش والتخمين من قبل المفحوصين، ولذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون الاختبارات المقالية، بل يفضل المزج بين النوعين، وهذا يعود طبعاً إلى طبيعة المادة الدراسية .

* **الاختبارات الأدائية:** وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع.

2-6/ أدوات القياس الخاصة بالمتفوقين:

أورد الكيلاني والروسان(2006) مجموعة من أدوات القياس التي تستعمل في تقويم فئات التلاميذ من المتفوقين والموهوبين نذكر منها بإيجاز:(الكيلاني و الروسان ، 2006، ص182-187)

-قياس القدرة العقلية العامة (الذكاء):

من الأساليب المعتمدة في قياس وتشخيص القدرة العقلية العامة للمتفوقين و الموهوبين مقياس ستانفورد بينيه، ومقاييس وكسلر للذكاء، مقياس كولومبيا للنضج العقلي، وبطارية كوفمان تقويم الأطفال، مقياس أوتس لينن للقدرة العقلية، واختبار مصفوفة رافن المتتابعة واختبارات كاليفورنيا للقدرة العقلية...

-قياس التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل العالي المرتفع مؤشرا أساسيا يدل على التفوق، ويعتبر مستوى التحصيل متميزا إذا كان أداء الفرد التحصيلي أعلى من 9% من أداء المجموعة الصفية أو العمرية التي ينتمي إليها. فتستخدم اختبارات التحصيل الأكاديمي المدرسية أو المقننة في تقويم تحصيل الطلبة في الموضوعات الدراسية المختلفة.

-قياس التفكير الإبداعي:

يعرف الإبداع بأنه ذلك الاستعداد لدى الفرد لإنتاج أفكار جديدة. وقد يظهر نتاج التفكير الإبداعي في أي مجال من مجالات الحياة، كالمجال الإداري، أو الفني أو الرياضي أو الاجتماعي...الخ، ويعتبر مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (1974) من أشهر مقاييس التفكير الإبداعي، ومن الاختبارات الأخرى في هذا المجال نجد مقياس جيلفورد للتفكير الإبداعي(1960)، ومقياس جيتزلزو جاكسون للتفكير الإبداعي...

2-7/الصعوبات المحتمل مواجهتها عند التقويم: (سلامة وآخرون، 2009، ص376)

- عدم توفر أدوات تقويم واضحة.
- عدم وضوح مفهوم التقويم لدى المعلمين.
- مقاومة بعض المعلمين للنظم التربوية الحديثة في التقويم على الرغم من توفر مقوماتها.
- عدم استقرار النظم التعليمية.
- عدم توفر المناهج الدراسية بالأسلوب العلمي.
- عدم توفر الإمكانات المادية التي يحتاجها فرض النظم للتقويم.

3- مظاهر الجودة في التقويم التربوي:

إن جودة التقويم تعطي معنى للتعلم تجعل المدرس يستطيع أن يحدد توقعاته من تلاميذه ويرفع توقعاتهم من أنفسهم مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، وهو ما أشار إليه (viau,1994) أحد رواد النظرية الاجتماعية المعرفية: " لكن هل يمكن حقا أن نوبخ التلاميذ على ضعف دافعيتهم، في الوقت الذي لا نطلب منهم في كثير من الأحيان سوى الإصغاء والاحتفاظ بذاكرتهم، والدليل يوجد في الامتحانات التي لم تعد بالنسبة للتلاميذ تحمل أي منفعة".(برتراند،2001، ص131)

ومن مظاهر الجودة نذكر ما يلي:

3-1/ شموله على معايير الجودة: ينبغي أن تتوفر في التقويم الجيد مجموعة من المعايير حتى يكون قادرا على تحقيق الأهداف المتوقعة منه ومنها ما أورده (الطناوي، 2009) نذكرها مختصرة : (أنظر: (الطناوي، 2009، ص228-229-230))

*** شمول التقويم:**

بمعنى أن لا يقتصر التقويم على جانب واحد فقط من جوانب التعلم، فإضافة إلى الجانب المعرفي المتمثل في المعلومات التي اكتسبها المتعلم ومدى قدرته على استخدام مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، نجد الجانب الوجداني والجانب المهاري.

*** استمرارية التقويم:**

يعني أن يكون التقويم جزءا متكاملا من الخطة التعليمية في جميع مراحلها، حتى يتمكن المتعلم من توجيه نفسه للتغلب على مواطن الضعف وفقا لقدراته و استعداداته . كما يمكن للمعلم من خلال المعلومات التي يجمعها حول تلاميذه أن يحسن من خطته أو يعدلها حتى تتلاءم مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم.

*** أن يكون عملية تعاونية:**

يعني أن يشترك المعلمون في تقدير جوانب الضعف أو القوة في المواد الدراسية المختلفة، ويتعاونون في اتخاذ الإجراءات والوسائل المناسبة للعلاج أو التعزيز. كما يجب تبادل المعلمين والإدارة المعلومات حول المتعلمين معهم أولياء أمور كي يتسنى للجميع تحقيق النمو الأفضل للمتعلمين . في حين أن مشاركة المتعلم في التقويم تمكنه من تقويم ذاته ومعرفة نقاط ضعفه ومن يتعاون مع غيره في علاجها ويمكن أن يتسنى له ذلك من خلال توفير بيانات تحدد له مدى نموه في كل مادة دراسية.

*** أن يعتمد التقويم على أسس علمية:**

ويمكن أن يتحقق ذلك إذا اتسمت أساليب التقويم وطرقه بالصدق والثبات والموضوعية.

*** وحدة التقويم:**

وتعني الربط بين نتائج التقويم في جوانبه التعلم الثلاث للحصول على صورة متكاملة موحدة لأداء كل متعلم على حدة، وأداء مجموعة المتعلمين ككل في حجرة الدراسة، ذلك لأن الهدف من التقويم هو تكوين صورة كلية عن مخرجات العملية التعليمية.

***تنويع وسائل التقويم:**

"إن تجسيد شمولية التقويم لجميع جوانب شخصية المتعلم يتطلب تنويعا في أساليب التقويم بما يتناسب مع الجانب المراد تقويمه وهذا يعني أن لا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي وإنما يتعداها إلى استعمال أساليب أخرى مثل الملاحظة والمقابلة واختبار الذكاء والشخصية...الخ."(عريفج ومصلح، 1999، ص38)

- **مراعاة الفروق الفردية:**

" ويعني ذلك أن تقوم عملية التقويم على مبدأ أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم كما يختلفون في التحصيل وفي طرق التعبير عن أنفسهم ويختلفون في الدافعية وفي الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم ، كل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في عملية التقويم." (عريفج ومصلح، 1999، ص38)

3-2/ إجراء التقييم الحقيقي:

يقول الطناوي فيما يتعلق بظهور مفهوم التقييم الحقيقي أنه " ظهر نتيجة لظهور الحاجة إلى تقييم الممارسات التي تحسن عمليتي التعليم والتعلم، بعد ظهور النظريات المعرفية التي تؤكد على ما يحدث داخل عقل المتعلم، وعلى العوامل المتداخلة والمتشابكة في سلوكه، ونتيجة للاهتمام بمهارات التفكير الابتكاري والتفكير الناقد، مما استدعى ضرورة البحث عن بدائل للاختبارات التقليدية تتيح الفرصة لتقييم المتعلم من خلال أنشطة وتكليفات تدور حول مشكلات ومواقف حقيقية يمر بها المتعلم، ويستطيع من خلالها البرهنة على فهمه وتطبيقه للمعرفة ".(الطناوي، 2009، ص253)

3-2-1/ماهيته:

" هو تقييم لأداء المتعلم أثناء قيامه بمهام وتكليفات واقعية تبدو كأنشطة تعلم وليست كمواقف اختبار تقليدية، وفيها يندمج المتعلم في تطبيق المعارف والمهارات في مهمات ذات معنى ومشابهة لما يقابله في حياته الواقعية، ويمارس العمليات العقلية ومهارات الاكتشاف والتقصي من خلال انشغاله بالأنشطة الحقيقة التي تستدعي حل المشكلات واتخاذ القرارات بما يتناسب مع مستوى نضجه." (الطناوي، 2009، ص253)

ويضيف الطناوي" ويتيح التقييم الحقيقي الفرصة للمعلم لملاحظة التغير في سلوك المتعلم، ويساعده على رسم خريطة لنمو المتعلم، والاستفادة من التغذية الراجعة الفورية في بناء المعرفة الجديدة."(الطناوي، 2009، ص253)

3-2-2/مميزات التقييم الحقيقي:

للتقييم الحقيقي عدة مميزات يمكن إجمالها في نقاط ذكرها (الطناوي، 2009، ص253-254-255) نسردها بإيجاز:

1- تقييم حقيقي: حيث يتطلب أن ينجز المتعلم مهاما لها معنى ويحتاجها في سياق حياته الواقعية، تستدعي استخدام المتعلم للمعارف والمهارات التي اكتسبها من المقرر.

2- تقييم صادق:حيث يقوم على السياقات الحقيقية للعلم، يعكس استخدام المعارف والمهارات في العالم الحقيقي.

3- محكي المرجع: حيث يجنب المقارنات بين المتعلمين، ويعامل كل متعلم حسب قدراته.

4- تتيح للمتعلم التخطيط والبحث والاكتشاف بدلا من استرجاع المعلومات وتذكرها.

5- يستخدم التقييم الحقيقي مهمات محفزة تثير تفكير المتعلمين وتحفزه، ومهمات منشطة تسهم في اشتراك المتعلمين في صنع القرار، وتتيح لهم فرص المناقشة والمشاركة والتفاعل بينهم.

6- يمكن للمتعلمين أن يعملوا في مهمات التقييم الحقيقي بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة مما يسهم في تنمية مهارات العمل الجماعي.

7- تنمي مهمات التقييم الحقيقي قدرة المتعلمين على تقييم الذات.

8- يحول التقييم الحقيقي المتعلم من مفحوص يؤدي اختبارا تقليديا إلى مشارك نشط في أنشطة التقييم، مما يؤدي إلى تخفيف قلق الاختبار لديه ورفع معنوياته.

9- تراعي مهام التقييم الحقيقي الفروق بين المتعلمين حيث توفر مدى واسعا من الأنشطة التي تناسب جميع المتعلمين من مختلف القدرات والاهتمامات والميول وأنماط التعلم والخلفية المعرفية، وبذلك يجد كل متعلم ما يناسبه ويستمتع بأدائه.

10- يتحول دور المعلم في التقييم الحقيقي من واضع اختبارات ومنفذها إلى ميسر للتعلم وموجه للمتعلمين في تقييمهم لذواتهم.

11- يعد التقييم الحقيقي جزءا لا يتجزأ من عمليتي العليم والتعلم، فهو يرتبط بهما في جميع مراحلهما بقصد بلوغ كل متعلم لمحكّات الأداء المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية الراجعة الفورية لإنجازاته بما يكفل تصويبها ومواصلته لعملية التعلم.

3-2-3/وسائله

تتعدد الوسائل التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التقييم الحقيقي للمتعلمين، وذكر (الطناوي، 2009، 255-256-257) عددا منها على سبيل المثال نوجزها فيما يأتي:

*** تقييم الأداء العملي:**

ويتم فيه تقييم الأداء العملي للمتعلم أثناء تنفيذه لأنشطة التعلم العملية أو بعدها ومنها: الممارسة العملية في المعمل، اختبارات الأداء، كتابة تقارير المعمل أو التقارير الميدانية، إنجاز المشروعات. وتعد الملاحة المباشرة للمتعلمين باستخدام قوائم التقدير ومقاييس التقدير المناسبة لرصد أنشطة المتعلم والكشف عن مستوى تقدمه في الأداء العملي.

*** اختبارات الانجاز:**

وهي اختبارات يعدها المعلم ويقدمها للمتعلمين فرادى أو في مجموعات صغيرة ، ويطلب منهم إنجازها، ويلاحظهم في أثناء إنجازهم لهذه الاختبارات، ويجري معهم مقابلات شخصية ليحدد مستوى تقدمهم في الإنجاز. ويمكن أن تتضمن ما يلي: سؤال مفتوح الإجابة، رسم خريطة مفاهيم تعكس مفاهيم محتوى محدد، اختبار قصير لا يستغرق سوى دقائق أو مهارات محددة، مجموعة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد تدور حول مشكلة معينة ويطلب من المتعلم تبرير إجابته، وأسئلة صور ورسومات توضيحية...إلخ.

*** مقاييس الجوانب الوجدانية:**

وهي المقاييس المستخدمة في تقييم ميول المتعلمين واتجاهاتهم وقيمهم وأوجه التقدير لديهم.

*** الحقيبة التقويمية:**

وهي ملف إنجاز للمتعلم يعرض فيه عينة من أعماله التي تظهر مستوى أدائه، وتوضح درجة تقدمه في التعلم، ومنها نماذج لبعض الاختبارات التحريرية والواجبات المنزلية، وتقارير أو مذكرات منتقاة لكتابات المتعلم، وصور أو رسوم بيانية أو نماذج لمشروعات أو مهمات قام بها منفردا أو مشتركا مع زملائه، وتعليقات لكل من المعلم والمتعلم وولي الأمر، ويتم تقييم جميع هذه الأعمال باستخدام معايير واضحة ومسبقة التحديد.

3-3/اعتماد تقويم الكفاءات:(شلوف، 2012، ص10-11)

عندما يتعلق الأمر بتقييم الكفاءات فالاهتمام لا ينصب على صوغ أسئلة تتمحور حول المعارف، ولكن يجب أن ينصب الاهتمام على وضع المتعلمين في وضعية معقدة بحيث يدعو حلها إلى تسخير الموارد والمكتسبات التي يتوافر عليها هؤلاء المتعلمون ووضعية

التقييم – في ظل المقاربة بالكفاءات– تسمح بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات حيث إن المتعلم الكفء يفعل مجموعة معلومة من الموارد من أجل حل إشكالية مطروحة في سياق معلوم على نحو ما هو معروف في إنجاز الوضعية – المشكلة ذات طابع تقييمي والوضعيات المستهدفة .

خصائص وضعية التقييم :

- تحديد الكفاءة موضوع التقييم:

– تخضع وضعية التقييم إلى منتوج.

–تخاطب الوضعية كل تلميذ على حدة.

- تبنى وضعية التقييم بشكل ييسر إدماج المعرف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية والقدرات:

–التلميذ فاعل ومشارك.

–وضوح المقروئة ودقة التعليمات.

- وضعية التقييم تكون جديدة على المتعلم:

–مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين.

–تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

3-4/ بناء الاختبار التحصيلي الجيد:

" لكي يكون التقويم فعالا وبصورة علمية وموضوعية لابد من تصميم اختبارات جيدة ودقيقة تتناسب وقدرات الطلبة ومحتوى المناهج والوسائل التعليمية المستخدمة."(الحديدي،2007، ص221)

أورد عياش و الصافي (2007) الخطوات التي ينبغي على المعلم إتباعها لبناء اختبار تحصيلي جيد نذكرها مختصرة فيما يلي:(عياش والصافي، 2007، ص374-376)

أولا : تحديد الغرض من الاختبار: أي تحديد هل هو اختبار قبول، أم بنائي، أم تشخيصي أم نهائي.

ثانيا: تحديد الأهداف:تصنف الأهداف إلى ثلاث مجالات رئيسية هي:

- **المجال المعرفي:** يؤكد على نتائج التعلم المعرفية والمهارات والقدرات العقلية مثل: المعرفة– الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم.
- **المجال الوجداني:** يؤكد على النتائج الدالة على المشاعر و الانفعالات مثل : الاتجاهات – الميول – القيم ذا التوافق النفسي.
- **المجال النفسحركي:** يؤكد على النتائج الدالة على المهارات الحركية مثل: عمل المجسمات – تشغيل الأجهزة الدقيقة والأدوات الحساسة...وغيرها.

ثالثا: تحليل محتوى المادة الدراسية: يعد المعلم قائمة بالموضوعات التي تم تدريسها في المقرر الدراسي، والتي تشملها أسئلة الاختبارات بأكبر قدر من التفصيل وفي ابسط صورة ممكنة.

رابعا : تحديد الوزن النسبي للأهداف ومحتوى المادة: من المحكّات التي يستخدمها المعلم في تحديد أهداف و محتوى المادة الدراسية ما يلي:

–أهمية الهدف أو الموضوع.

–طول الموضوع أو الوقت الذي استغرقه المعلم في تدريسه.

خامسا: إعداد جدول المواصفات: وهو عبارة عن مخطط تفصيلي يبين فيه مواصفات الاختبار التي تتضمن موضوعات المحتوى والأهداف التي يشملها الاختبار والوزن النسبي لموضوعات المحتوى والأهداف، وبذلك يتم تحديد عدد أسئلة الاختبار مرتبطة بكل هدف في كل موضوع .

ويحقق جدول المواصفات عدة فوائد منها:

- يعطي صدقا كبيرا للاختبار .
- يعطي المتعلم ثقة بعدالة الاختبار.
- يعطي كل جزء من محتوى المادة الدراسية الوزن الحقيقي لها .
- يساعد في قياس مدى تحقيق أهداف المادة بدرجة أكبر.
- يمنع وضع اختبار لحفظ المعلومات غيبا، ويأخذ في الاعتبار معظم مستويات الأهداف الأخرى.

3-5/أن يحدد الأستاذ توقعاته من تلاميذه:

أشارت الحريري(2011) أن على المدرس أن يحدد توقعاته من تلاميذه ويرفع توقعاتهم من أنفسهم على مستوى التقويم، وتعتبره شرط لتحقق التعليم والتعلم الجيد، لأن الصورة التي يرسمها التلميذ عن نفسه، والتي رسمها المعلم في ذهنه عن التلميذ تحدد توقعات قدرات التلميذ، وتدفع المعلم إلى مساعدة التلميذ لبلوغ سقف تلك التوقعات، قدرات موجودة بالفعل، وإنجازات محققة، وتكفل محاولة المعلم تكييف التعلم حسب الفروقات الفردية.(الحريري،2011، ص308)

3-6/استفادة الأستاذ من نتائج التقويم:

القراءة والتحليل الجيدان لنتائج تقويم التلاميذ يساهم في اتخاذ قرارات بناءة تتعلق بالتلاميذ، وتساعد في تخطيط العملية التدريسية مستقبلا وتطوير المناهج وتجويد الأداء المدرسي.

" إذا كان الغرض الأساسي من عملية التقويم هو إصدار أحكام وتصحيح مسار التعلم وتلافي الأخطاء وتوفير البيانات الضرورية للعناية بالفروق الفردية بين الطلبة، فنتائج التقويم

تفيد في نواحي عديدة مثل تعديل المناهج وطرائق التدريس، وتلافي أوجه الضعف عند الطلبة ، وبالنسبة للمعلم يمكن الإفادة من نتائج التقويم في الأمرين الآتيين:

-تحسين عملية التعليم وأساليبها ومعالجة أوجه الضعف لدى الطلبة.

-الكشف عن الحالة الدراسية لكل طالب وبالتالي التعرف على الموهوب منهم ومحاولة إنماء مواهبه، والضعيف ومحاولة معالجة أسباب ضعفه والتعرف على الفروق الفردية والعناية بكل واحد منهم على حده." (سلامة وآخرون،2009، ص376)

" وانطلاقا من مبدأ النجاعة لتحسين الأداء التربوي للمربين بهدف الرفع من مردودية النتائج المدرسية جاءت التوجيهات التربوية الداعية على التركيز على عملية التقويم التربوي واستغلال النتائج المحصل عليها في رسم بيداغوجية هادفة للدعم واستدراك النقائص والعجز التحصيلي لدى المعنيين من التلاميذ." (حثروبي، 1999، ص115-116)

" القرارات التربوية ينبغي أن تستند بدرجة أساسية إلى بيانات ومعلومات موثقة، وليس إلى اعتقادات خاصة، ولعل نتائج أدوات التقويم التي يعتنى ببنائها، وتطبيقها، وتصحيحها، وتفسيرها تقدم توثيقا مبررا، ويمكن التحقق منه بواسطة آخرين، وهذا يعد مرتبطا إلى حد ما بقضية المساءلة في إطار حركة المستويات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية."(علام،2010، ص49)

خلاصة الفصل:

التقويم التربوي يمثل ركيزة أساسية في تحسين نوعية التعليم والتعلم وفي نفس الوقت مردود المنظومة التربوية، وهو عملية يجب إخراجها من الممارسات الضيقة والمحدودة إلى التقويم التربوي الشامل التي تدعوا إليه التربية الحديثة اعتمادا إلى ما جاء في هذا المجال من نظريات ومقاربات وأساليب وأدوات تحقق جودته وتضمن وصوله إلى تحقيق دقيق وجيد للأهداف التربوية المسطرة فيه وفي العملية التعليمية التعلمية.

مراجع الفصل الخامس:

1 -أبو غربية، أيمان(2008). *القياس والتقويم التربوي* ، ط1، عمان ، الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

2 -الحديدي، فايز محمد(2007). *ثقافة تربوية* ، ط1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

3 -الحريري، رافدة(2007). *التقويم التربوي*، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

4 -الحريري، رافدة(2011). *الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

5 -الزاملي، علي عبد جاسم وآخرون(2009). *مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي* ، ط1، عمان، الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

6 -الطناوي، عفت مصطفى(2009). *التدريس الفعال(تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،.

7 -الظاهر، زكرياء محمد (2002). *مبادئ القياس والتقويم في التربية* ، ط 1، عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

8 -الكيلاني، عبد الله زيد و الروسان، فاروق فارع(2006). *التقويم في التربية الخاصة* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

9 -برتراند، ي(2001). *النظريات التربوية المعاصرة*، (بوعلاق محمد، مترجم)، البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.

10 -بوعلاق، محمد و بن تونس ، الطاهر(2014). *مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري* ، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

11 -حثروبي، محمد الصالح (1999). *نموذج التدريس الهادف- أسئلة وتطبيقات* ، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.

12 –خطوط، رمضان(2010). *استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق* ، دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة، رسالة ماجستير غير منشورة، علوم التربية ، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

13 –سلامة، عادل أبو العز وآخرون (2009). *طرائق التدريس العامة – معالجة تطبيقية معاصرة* ، ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

14 –شبر، خليل إبراهيم وآخرون(2005). *أساسيات التدريس*، ط1، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

15 –شلوف، حسين(2012). *من أجل مفهوم صحيح للمقاربة بالكفاءات في بناء المناهج البيداغوجية*، وهران،الجزائر: المركز الوطني للبحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية(Crasc)(كراس المقاربة بالكفاءات:وضعيات – مشكلات و تعلم).

16 –عريفج ، سامي ومصلح، خالد حسين(1999). *في القياس والتقييم*، ط4، عمان، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

17 –علام، صلاح الدين محمود(2010). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط3، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

18 –علوان، يحيى (2007). *التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التربوية* ، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

19 –علي، عبد الحميد محمد و قرشي، منى إبراهيم(2009). *الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي*، ط1، القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

20 -عياش، أمال نجاتي و الصافي، عبد الحكيم محمود(2007). *طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية* ، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

21 -مارون، جورج(2010). *أسس التقويم التربوي ومعاييره* ، طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

22 -ملحم، سامي محمد(2012). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* ، ط6، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

23 –منسي، محمود عبد الحليم(2003). *التقويم التربوي* ، ط2، مصر : دار المعرفة الجامعية.

24- Ait boudaoud,l(1999) *: L' évaluation dans le système scolaire (en Algerie)*, Alger: casbah edition.

الفصل السادس

الفصل السادس: رعاية التفوق والمتفوقون دراسيا حاجة فردية وضرورة مجتمعية

تمهيد

1- مفاهيم

1-1/تعريف التفوق الدراسي

1-2/التفوق الدراسي و التفوق العقلي

1-3/ التفوق الدراسي و الذكاء

1-4/ التفوق الدراسي و العبقرية

1-5/ التفوق الدراسي و الموهبة

1-6/ التفوق الدراسي و الإبداع

2- خصائص المتفوقين دراسيا وأساليب اكتشافهم

2-1/خصائص المتفوقين دراسيا

2-2/أهمية تحديد الخصائص

2-3/حاجات المتفوقين دراسيا

2-4/مشكلات المتفوقين دراسيا

2-5/ الأساليب الحديثة للكشف عن المتفوقين دراسيا

3- الرعاية المدرسية والمجتمعية للمتفوقين دراسيا

3-1/ نبذة تاريخية عن اهتمام المجتمعات بالمتفوقين

3-2/أهمية رعاية المتفوقين دراسيا للأفراد والمجتمعات

3-3/الأساليب الأكاديمية في رعاية التلاميذ المتفوقين دراسيا

3-3-1/أسلوب التجميع

3-3-2/ أسلوب الإسراع أو التعجيل

3-3-4/ أسلوب الإثراء

3-4/ رعاية المتفوقين في المجتمعات العربية والغربية

خلاصة الفصل/ مراجع الفصل

تمهيد:

لم يوجه الاهتمام للمتفوقين عقليا ربما للاعتقاد السائد بأن المتفوق عقليا لا يحتاج إلى رعاية خاصة لأن تفوقه كفيل بأن يسهل الأمر عليه ويجعله يحقق مستويات عالية دون عناء. إلا أن هذه النظرة للتفوق العقلي تغفل حقيقة هامة أكدتها البحوث المختلفة، وهي أن الطالب المتفوق لا يقل احتياجا للرعاية والاهتمام عن الطالب المتخلف عقليا.

فقد أكدت دراسات عديدة الحقائق التالية:

- المتفوقون عقليا فئة فريدة، إذ يختلفون اختلافا ملحوظا عن أقران سنهم في القدرات والمواهب والميول والنضج النفسي.
- المتفوقون عقليا هم أكثر الفئات التي تخدمها المدرسة نشاطا وتعقيدا، ومع ذلك فهي الفئة المهملة من حيث الاحتياجات التربوية الخاصة.
- نظرا للإهمال الذي يلقونه فإنهم يكونون حساسية شديدة نحو البيئة المدرسية التي تركز على الطالب المتوسط، مما يجعلهم سريعي التأثر والإحباط، وقد يترتب على محاولاتهم الاندماج في الجماعة المدرسية إخفاء تفوقهم العقلي حتى يمكن تقبلهم.
- يجب أن تكون رعاية المتفوقين ضمن سياسة واضحة ومحددة نابعة من الإيمان بأهمية هذه الفئة، وذلك لأن تقدم الأمم وازدهارها العلمي والتقني إنما يعتمد على المتفوقين عقليا في العلوم والفنون والآداب.(عبيد، 2010، ص325-326)

إذا ففهم خصائص المتفوقين دراسيا لتوجيهها واستغلالها في الاتجاه الإيجابي و إشباع حاجاتهم وتوفير البيئة المناسبة لهم ضرورة لاستثمار إمكاناتهم وقدراتهم في خدمة مجتمعاتهم.

1- مفاهيم:

"تناول كثير من الباحثين في علم النفس والتربية مفهوم التفوق إلا أنه تعددت اتجاهاتهم في تحديد مفهوم التفوق ويعود السبب في ذلك إلى عدة أمور تأتي في مقدمتها الخلاف حول المحكّات التي يمكن اعتمادها في كشف المتفوق، وتنوع فئات المتفوقين وخصائصهم واستخدام الباحثين لأكثر من مصطلح للدلالة على التفوق كالموهبة، الذكاء، الإبداع، العبقرية و النبوغ....، وتعدد اختصاص العاملين مع فئ ات المتفوقين والتداخل بين مصطلحاته بشكل عام. "(الشيخلي، 2005، ص44)

وتتنوع مجالات التفوق لتشمل جميع مجالات الحياة المتعددة كما تتنوع مجالات التفوق داخل المدرسة ، إلا أننا نقصد بالدراسة التفوق المرتبط بالتحصيل الدراسي والذي ندعوه بالتفوق الدراسي، الذي سنتناول تعريفه وسنتطرق أيضا للمفاهيم القريبة منه كالتفوق العقلي، العبقرية، الموهبة، الذكاء الإبداع.

1-1/تعريف التفوق الدراسي

لغة:

"والفائق الخيار من كل شيء، وتفوق ترفع ."(الفيروز أبادي، د ت، ص278)

ويعرفه الميلادي " التفوق من الناحية اللغوية هو العلو والارتفاع في الشأن والتفوق من الفوق ، والفوق نقيض لـ (تحت)،(إن الله لا يستحيي أن يضرب مثلا ما بعوضة فما فوقها) سورة البقرة الآية 26، فوقها : أعظم منها، يقال رجل فاق في العلم أي متفوق على قومه في العلم، ونقول فلان يفوق قومه أي يعلوهم."(الميلادي، 2003، ص2)

اصطلاحا :

" يعتبر التحصيل الدراسي أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي الوظيفي عند الأفراد حيث لاحظ عدد من العلماء والباحثين أن بعض الأفراد يظهرون تفوقا في التحصيل الدراسي والأداء في مختلف المجالات ولكنهم لا يصلون إلى معامل ذكاء مرتفع إذا ما قيس ذكاؤهم بمقياس محدد ، الأمر الذي دفع بعض الباحثين والمشتغلين في التفوق إلى اتخاذ المستوى التحصيلي المرتفع محكا للتفوق الدراسي، و من هؤلاء تيرمان وجوان حيث حددا التفوق الذي يدل على الاستعداد للنبوغ بالحصول على درجات 90% فأكثر، كما حدده فوكس بأكثر من 90%، أما جامعة جونيز فحددته بأكثر من 98% ."(الصاعدي،2007، ص28)

ويشير رالف كالو (1980) " أن الولايات المتحدة كانت أكثر بلاد العالم استخداما لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين وذلك باستخدام السجلات المدرسية لأن التحصيل يعتبر أحد المظاهر الأساسية عن النشاط العقلي الوظيفي عند الأفراد ولاشك أن درجات التلميذ في السجل المدرسي تعتبر مؤشرا سهلا للكشف عن التلاميذ المتفوقين الذين سجلوا نجاحا دراسيا كتعبير عن هذا التفوق ."(المعايطة والبواليز،2007، ص27)

ويستخدم التفوق في التحصيل كمحك للتفوق في أكثر البلاد العربية كمحك للتفوق فمثلا " في مصر يعتبر العشرة الأوائل في اختب ارات المرحلة المتوسطة في كل محافظة من المتفوقين، وفي الأردن يعتبر الأوائل في المدارس من الطلاب النابغين وفي المملكة السعودية يعتبر الطالب متفوقا في التحصيل إذا حصل على 90% فأكثر من درجات الامتحانات المدرسية. "(الصاعدي،2007، ص28)

ونذكر تعريفات للتفوق الدراسي نرى أنها اعتمدت التحصيل الدراسي كمحك للتفوق عامة والتفوق الدراسي بشكل خاص:

" عرّف باسو الطفل المتفوق بأنه الطفل الذي لديه القدرة على الإنجاز العالي في المجالات الأكاديمية مثل الفنون والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات ."(عامر، 2007، ص108)

"كما يعرف الطالب المتفوق بأنه الذي يتميز بالتحصيل الدراسي المرتفع في مجالات الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية والرياضيات، كما أنه يتميز بقدرات عقلية مرتفعة مع سمات نفسية معينة ترتبط بالتحصيل الأكاديمي المرتفع مع قدرات عالية في التفكير الابتكاري."(وهبة، 2007، ص17)

" المتفوقون هم من يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 15% إلى 20% من المجموعة التي ينتمون إليها، وهم أصحاب المواهب التي تظهر في مجالات كالرياضيات والمجالات الميكانيكية والعلوم والفنون والكتابات الابتكارية والقيادة الاجتماعية."(الصاعدي، 2007، ص 28)

" وعرف الطالب المتفوق من الناحية التحصيلية بأنه الطالب الذي يثبت تقدما ملحوظا في التعليم مقارنة مع زملائه في الدراسة بحيث يكون تحصيله ضمن الـ 5% العليا من توزيع الطلاب في الصف الدراسي نفسه، أما إذا كان التفوق عقليا فهو الطالب الذي يتميز من حيث مستوى الذكاء وتبلغ درجته 130 درجة فأكثر ويكون في الوقت نفسه متفوقا دراسيا بحيث يقع تحصيله ضمن الـ 5 % العليا من مجموع الطلاب المناظرين له."(الطنطاوي،2008، ص23)

" ويرى كل من (حسين قورة وشابلن، وحسين الكامل) أن التفوق الدراسي هو الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية، أو التفوق في مهارة أو مجموعة من المهارات، ويقدر بالدرجات طبقا للاختبارات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم المختلفة."(وهبة، 2007، ص14)

" وكتعريف أكثر تحديدا للتفوق الدراسي تعريف عطية هنا : الطفل المتفوق دراسيا هو الطفل الذي يتميز عن زملائه فهو يسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل ."(سليمان، 2005، ص24)

من التعاريف السابقة نجد أن التحصيل الدراسي العالي يعتبر مؤشرا جادا عن التفوق الدراسي .

لكن لابد أن نشير إلى أن اعتماد محك التحصيل الدراسي للدلالة على التفوق الدراسي يقتضي أن تكون اختبارات التحصيل موضوعية ومقننة ما أمكن أو الاعتماد على السجل المدرسي للطالب لإثبات استمرارية تفوق الطالب في التحصيل، لأن هذه الاستمرارية بحد ذاتها تدل على تفوق الطالب عقليا باعتبار أن التحصيل الدراسي أحد المظاهر الأساسية التي ترتبط بالنشاط العقلي كما أشرنا سابقا.

1-2/ التفوق الدراسي و التفوق العقلي :

يعتبر التحصيل الدراسي العالي من مؤشرات التفوق الدراسي كما يعتبر التفوق الدراسي من مؤشرات التفوق العقلي.

" ففي بعض الدراسات الأجنبية استخدم التفوق العقلي بحيث يتساوى مع التفوق الدراسي، حيث عرف التفوق العقلي بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل، وعرف بنتلي الطالب المتفوق عقليا بأنه ذي الاستعدادات العليا في الدراسة، وعرف هافيجهرست (1960) المتفوقين بأنهم الأفراد الذين أثبتوا تفوقا في الأداء في أي مجال من المجالات المقبولة اجتماعيا، كما عرّفته الجمعية الوطنية لدراسة التربية بأمريكا بأن المتفوق هو من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلا مرموقا أو فائقا في أي ميدان من الميادين التي تق ررها الجماعة."(سليمان، 2005، ص24)

1-3/ التفوق الدراسي و الذكاء :

"عرف عبد العزيز الشخص الذكاء في قاموس التربية الخاصة بأنه درجة القدرة كما تبدو من خلال أداء الفرد في الاختبارات المعدة بهدف قياس مستوى النمو العقلي ."(عامر، 2007، ص97)

" والذكاء بشكل عام يعني قدرات الفرد في عدة مجالات مثل القدرات العالية في المفردات والأرقام والمفاهيم وحل المشكلات والقدرة على الإفادة من الخبرات وتعلم المعلومات الجديدة والتكيف في الحالات الجديدة."(القمش،2011، ص33)

" وقد ربط العلماء بين التفوق عامة والذكاء في تعريفاتهم، ويعود ذلك إلى النصف الأول من القرن العشرين حيث سادت نظريات التكوين العقلي التي تحدثت عن الذكاء كعامل هام وعام في تفسير النشاط المعرفي عند الإنسان حيث نجد تيرمان وهو رائد الباحثين في ميدان التفوق العقلي يقول أن الطفل المتفوق هو من تجاوزت نسبة ذكائه 140 إذا طبق عليه مقياس استانفورد للذكاء ."(عامر، 2007، ص97)

"وعرف بتلي الطلاب المتفوقين بأنهم الطلاب ذوو الاستعدادات غير العادية ل لعمل المدرسي، الذين يتميزون بقدرات عقلية غير عادية وقد وجد أن نسبة ذكائهم تزيد عن110."(الصاعدي، 2007، ص26)

" وقد استخدم العلماء الذكاء ومعامل الذكاء كمحك للتعرف على التفوق والمتفوقين، فحينما سئلت هولنجورث (1926) عن استخدامها للذكاء كمحك للتفوق في اختيارها لعينة الدراسة للمتفوقين عقليا، أجابت بأنها بحثت عن وسيلة أخرى لكشف عن المتفوقين ولكنها لم تجد محكا أفضل من معامل الذكاء يمكن الاعتماد عليه في اختيارها للمتفوقين."(عامر،2007 ، ص98)

" وقد أشار لوسيتو (1963) إلى أن اختبارات الذكاء الجمعية واختبارات التحصيل من الوسائل الأساسية التي يوصي باستخدامها معظم العاملين في مجال التفوق، وذلك من أجل التعرف الأولي على المتفوقين عقليا، وعند تطبيق اختبارات الذكاء على هؤلاء تبين أننا نقيس الإمكانات العقلية كالذاكرة والتعرف والتفكير المحدد ." (المعايطة و البواليز ، 2007، ص 20)

" ومن الدراسات التي اعتمدت على مقياس الذكاء في التعرف على المتفوقين : دراسة تيرمان (1921)، هولنجورث (1931)، دونلاب (1945)، و بالدوين (1963) وفي ضوء ذلك عرفت هيئة السياسة التربوية الأمريكية المتفوق بأنه من لا يقل معامل ذكائه عن 135." (الصاعدي، 2007، ص26)

" وأكّد بوفي (1980) إلى أن معظم الدراسات البريطانية التي تمت في السبعينات كانت تعتمد على معامل الذكاء كمحك للتعرف على المتفوقين ."(المعايطة و البواليز،2007، ص19)

1-4/ التفوق الدراسي و العبقرية :

" يقترب لفظ العبقرية والعبقري كثيرا جدا من لفظ التفوق والمتفوق إلا أنه يشير إلى الجودة والدقة والعلو في التفوق في الأداء والتحصيل والذكاء ، إذ يفضل استخدام لفظة العبقرية في وصف الأداء الذي لا يفوقه شيء في الجودة والدقة والخبرة وعليه يمكن تعريف العبقري بأنه الشخص الذي يظهر نبوغا عاليا جدا، ويأتي بأعمال عبقرية في مجال أو أكثر التي يقدرها المجتمع ."(الصاعدي، 2007، ص24)

" العبقرية هي ما يشير إلى القوة العقلية الفاعلة في الندرة كدرجة الذكاء المرتفعة جدا، أو الإبداع العالي جدا، أو التحصيل العالي جدا، فالعبقري مبدع وموهوب وذو تحصيل عال

في المجال الذي تظهر فيه عبقريته، والعبقرية أعلى ما تعنيه اختبارات الذكاء ."(القمش ،2001، ص34)

" العبقري فهو على الغالب من يكون إنجازه في أحد التخصصات من درجة عالية جدا، كأن يكون الحديث عن اينشتاين أو نيوتن أو غاليلو أو العبقري العربي أحمد زويل ...على أنهم عباقرة. " (الشيخلي، 2005، ص42)

1-5/ التفوق الدراسي و الموهبة:

" الموهبة هي أقصى درجات الاستعداد أو القدرة في حقل الحقول مثل الموهبة الفنية أو الأدبية، وتتوقف الموهبة على القدرة الفردية أو الطبيعية أو المكتسبة وعلى البواعث البيئية أو الاجتماعية ، فهي نتيجة تفاعل هذه الظروف." (وهبة،2007، ص22)

" وعرف عبد العزيز الشخص الموهوب في قاموس التربية الخاصة بأنه الفرد الذي لديه استعداد طبيعي في مجال معين رغم عدم تميزه بمستوى ذكاء مرتفع بصورة غير عادية."(عامر،2007، ص113)

وفرق جانييه بين الموهبة والتفوق بصورة مفصلة بقوله :

- الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء من مستوى فوق المتوسط.
- المكون الرئيسي للموهبة وراثي بينما المكون الرئيسي للتفوق بيئي.
- الموهبة طاقة كامنة ونشاط أو عملية، والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.
- الموهبة تقاس باختبارات مقننة بينما التفوق يشاهد على أرض الواقع.
- التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس فالمتفوق لابد أن يكون موهوبا، وليس كل موهوب متفوقا ."(جروان، 2013، ص60)

1-6/ التفوق الدراسي و الإبداع:

" الإبداع يشير التعريف القاموسي لكلمة مبدع أن الاسم جاء من أبدع أي أتى بأمر جديد، وابتدع الشيء أي اخترعه، والإبداع يعني إيجاد الشيء بعد أن لم يكن ."(الشيخلي، 2005، ص48)

" واستخدم هذا المصطلح في العقد الخامس من القرن العشرين ويعود الفضل في ذلك إلى جيلفورد الذي يعتبر الرائد في مجال الإبداع بشكل عام إذ يعرفه بالقول : أنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات والتي تحددها المعلومات المتوافرة. " (الشيخلي، 2005، ص48)

" أما تربويا فإن الإبداع هو كما عرفه تورانس(1963): عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والتغيرات في المعرفة والمعلومات واختلال الانسجام، وتحديد مواطن الصعوبة والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها، من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم إلى الآخرين."(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2010، ص22-23)

وتظهر كلمة الإبداع أو الابتكار بوضوح في معاني تعليم المتفوقين وفي تعريفات التفوق والمتفوقين، إذ يظهر الإبداع كمجال مهم جدا من مجالات التفوق وهذا دليل أن الإبداع والاستعدادات الإبداعية مهمة للتفوق .

" يعرف لوسيتو(1963) :أن المتفوقين هم هؤلاء الطلاب الذين تؤهلهم طاقاتهم العقلية للوصول إلى مستويات مرتفعة من التفكير الإنتاجي والتفكير التقويمي على نحو يسمح لهم بالوصول في المستقبل إلى مستويات مرتفعة من القدرة على حل المشكلات والاختراع وتقويم الثقافة ."(ماضي، 2006، ص24)

" وأيضا يعرف الأطفال المتفوقون هم أولئك الأطفال المتميزون في الذكاء العام أو في مجال أو أكثر من مجالات المواهب الخاصة الذين يظهرون اهتمامات وسمات شخصية غير عادية بما في ذلك الإبداعية. "(المعايطة و البواليز، 2000، ص52)

2- خصائص، حاجات المتفوقين دراسيا وأساليب اكتشافهم:

2-1/ خصائص المتفوقين دراسيا:

يلاحظ المتتبع لتطور حركة تعليم التلاميذ الموهوبين والمتفوقين، باهتمام الباحثين والدارسين بعلم التربية وعلم النفس، وبخاصة بعد الحرب العالمية الثانية، إذ تنبهوا إلى أهمية دراسة الخصائص الذاتية لشخصية هؤلاء، حتى أصبح من أكثر الموضوعات تناولا من حلقات البحث العلمي، وذلك استجابة إلى الحاجة الملحة والماسة إليهم، والتي أملتها ظروف ومتطلبات التفجر المعرفي والتطور التكنولوجي والتسارع العلمي الذي يسود العالم في هذا العصر .

" وكانت دراسة لويس تيرمان (1925) الطولية التتبعية لعينة من 1526 طفلا تم اختيارهم من ولاية كاليفورنيا أول محاولة علمية جادة في هذا المجال، وقد صدر المجلد الأول عن هذه الدراسة بعنوان السمات العقلية والبدنية لألف طفل موهوب عام 1925، وتضمن المجلد الثاني دراسة لكاثرين كوكس(1926) بعنوان "السمات العقلية المبكرة لثلاثمائة عبقري " ودرست هولنورجث الأمر نفسه أواسط الستينات . "(الشيخلي، 2005، ص63)

ويشترك المتفوقون دراسيا مع غيرهم من المتفوقين عقليا أو الموهوبين أو الأذكياء أو العباقرة أو المبدعين في كثير من الخصائص التي تساعد في التعرف على حاجاتهم ومن ثم توفير الخدمات والبيئات المناسبة لهم، ومن جهة أخرى تستخدم هذه الخصائص كمحكّات لاكتشافهم.

" وطورت كلارك (2008) نظرية في الموهبة والإبداع تستند إلى آخر ما توصلت إليه الدراسات العملية حول التكوين والأداء الدماغي للإنسان وعملية التعليم والتعلم، وتوصلت إلى نموذج تربوي يقوم على أساس مفهوم التكاملية أو الكلية في وظائف الدماغ وفي تعريف مصطلحات الذكاء والموهبة والإبداع، وعلى ضوء هذا النموذج أوردت كلارك قائمة مطولة بسمات الأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا وخصائصهم تغطي المكونات الأربع للنموذج على النحو التالي : (جروان، 2013، ص77-78)

أ في المجال المعرفي أوردت كلارك الخصائص التالية :

- حفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزانها.
- سرعة الاستيعاب .
- اهتمامات متنوعة وفضول غير عادي.
- تطور لغوي وقدرة لفظية من مستوى عال.
- قدرة غير عادي على المعالجة الشاملة للمعلومات، والسرعة والمرونة في عمليات التفكير .
- قدرة عالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات.
- قدرة مبكرة على استخدام الأطر المفاهيمية وتكوينها.
- قدرة مبكرة على تأجيل الإغلاق، بمعنى تجنب الأحكام المتسرعة أو الأفكار غير الناضجة.
- القدرة على توليد أفكار وحلول أصيلة.
- الظهور المبكر لأنماط متمايزة من المعالجة الفكرية مثل التفكير المتشعب وتحسس المترتبات والتعميمات واستخدام القياس والتعبيرات المجردة.
- تطور مبكر للاتجاه التقويمي نحو الذات والآخرين .
- قوة تركيز غير عادية ومثابرة وتصميم في السلوك أو النشاط.

ب –وفي المجال الانفعالي، اشتملت الخصائص التي أوردتها كلارك على ما يلي:

- حساسية غير عادية لتوقعات الآخرين ومشاعرهم.
- تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة.
- تطور مبكر للقدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات .
- مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي.
- عمق العواطف أو الانفعالات وقوتها.
- شدة الوعي الذاتي والشعور بالاختلاف عن الآخرين.
- سرعة الحس بالدعابة واستخدامها في الاستجابة للمواقف إما على شكل سخرية أو شكل فكاهة.
- توقعات عالية من الذات ومن الآخرين تقود غالبا إلى مستويات عالية من الإحباط مع الذات ومع الآخرين والمواقف.
- الكمالية أو النزوع نحو الكمال.
- اختزان قدر كبير من المعلومات حول العواطف التي لم يتم اختبارها أو الكشف عنها.
- الحاجة القوية لتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية .
- القيادية.
- الاستغراق في الحاجات العليا للمجتمع مثل العدالة والجمال والحقيقة.
- دافعية قوية ناجمة عن شعور قوي بالحاجة إلى تحقيق الذات .

ج– وفي المجال الحسي والبدني، أوردت كلارك الخصائص التالية:

- مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حسي مرهف.
- وجود فجوة غير عادية بين التطور العقلي والبدني
- تقبل متدن للفجوة بين معاييرهم المرتفعة ومهاراتهم البدنية أو الحركية المتواضعة.

- النزعة الديكارتية التي قد تشمل إهمال الصحة الجسمية وتجنب النشاط البدني.

د- وفي المجال الحدسي أو البديهي، فقد اشتملت الخصائص التي أوردتها كلارك على الخصائص التالية:

- الاهتمام المبكر والاندماج بالمعرفة الحدسية والأفكار والظواهر الميتافيزيقية.
- الاستعداد لاختبار الظواهر النفسية والميتافيزيقية والانفتاح عليها.
- القدر على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل.
- اللمسات الإبداعية في كل مجالات العمل أو المحاولات.

كما ذكر تورانس Torrance خصائص إضافية ممكن أن تساعد المعلم أو الأهل على معرفة الشخص المتفوق والمبدع وفهمه جيدا، وتتمثل في الآتي:

-يحب العمل بمفرده.

-يطرح دائما سؤال ماذا لو؟.

-يربط العلاقات بين الأشياء والحوادث.

-لديه مجموعة من الأفكار الكثيرة والمتنوعة.

-لديه طلاقة لفظية عالية.

-ينشئ الأشياء ويبني ويعيد البناء للأمور والأفكار والآراء.

-يستطيع مناقشة عدة أفكار أو التعامل معها في وقت واحد.

-لا يطيق الروتين والأمور الواضحة والبسيطة .

-يتعدى بمراحل ما يطلب منه القيام به.

-يتباهى باكتشافاته أو اختراعاته.

-يجد طرقا غير تقليدية لإنجاز العمل.

-لا يخشى تجربة الجديد من الأمور أو الأفكار أو الآراء.

-لا يبالي بأن يبدو مختلفا عن الآخرين. (سعادة، 2009، ص109-110)

كما أن هذه الخصائص التي ذكرها تورانس قد ينجر عنها اتصاف المتفوق أو الموهو ب أو المبدع ببعض الصفات السلبية التي تجعله محل سوء فهم أو سوء معاملة، ومن بين هذه الصفات السلبية أورد سعادة(2009) منها:(سعادة، 2009، ص110)

-طاقة ذهنية وجسمية زائدة عن المألوف.
-مزاجي، لا يبالي بالتقاليد السائدة والقواعد والقوانين والأنظمة والسلطة .
-عنيد، يرفض السيطرة .
-أناني غير متسامح ، غير دبلوماسي، وثائر، وغير متعاون، وغير منظم.
-متكبر، شكاك، تهكمي، كثير النسيان، مجادل ، ولا ينتبه للتفاصيل.

وظهور مثل هذه الصفات لدى هاته الفئة من التلاميذ التي تعتبر من صفات الإزعاج للآخرين، فعلى الأهل والمعلمين خاصة اعتبار هذه الصفات جزءا من الصورة الكلية للتفوق والموهبة والإبداع، وما عليهم سوى استثمارها وإعادة توجيهها إيجابا.

2-2/أهمية تحديد الخصائص :

تبرز أهمية تحديد الخصائص التي تميز المتفوقين من أجل التعرف على حاجاتهم، ومن ثم تقديم الخدمات لهم ضمن البيئات الأنسب لهم .

لذلك يكون من الضروري أن يكون المعلم وولي الأمر وكل المهتمين والمتعاملين مع هذه الفئة على قدر كبير من الإلمام بخصائصها عامة ، ونوضح ذلك فيما يأتي: (قطناني و مريزق 2009، ص56)(الطنطاوي، 2008، ص27-28)

أ- أهمية التعرف على خصائص المتفوقين بالنسبة لأولياء الأمور :

يساهم تحديد الخصائص بالنسبة للوالدين في :

- جعلهم أكثر دقة في تقدير تفوق أبنائهم.
- مساعدة الوالدين في تلبية طلبات أبنائهم والتعامل معهم على أنهم فئة ليست شاذة ولكنها غير عادية .
- مساعدة الوالدين في توفير المثيرات المختلفة التي تستثير القدرات الكامنة لدى المتفوق من أبنائهم، وبالتالي تنمية هذه القدرات بشكل إيجابي.

ب-أهمية تحديد خصائص المتفوقين بالنسبة للمعلمين :

- مساعدة المعلمين في التعرف على هذه الفئة من الطلاب، وتحسس مواطن قوتهم وضعفهم.
- معرفة مشكلات هؤلاء الطلاب باعتبارها فئة ذات طبيعة خاصة، وأن إهمالها يعتبر خسارة وفاقدا تربويا، والاهتمام بها نوعا من الاستثمار الجيد.
- تلبية بعض الاحتياجات الخاصة لهؤلاء الطلبة، والتي لا يمكن تلبيتها في إطار المناهج والبرامج التعليمية العادية، ويمكن للمعلمين مساعدة الطلاب في تحقيقها.

ج-أهمية تحديد خصائص المتفوقين بالنسبة للمختصين في مجالات البحث التربوي:

- الإلمام بخصائص المتفوقين يسهم بشكل رئيسي في تفهم المفاهيم والنظريات العامة للتفوق العقلي.
- تساعد خصائص المتفوقين في عملية التعرف على هذه الفئة من المتعلمين والكشف عن قدراتهم وتوضيح مواطن القوة والضعف في أبعاد شخصية المتفوق والانحرافات المختلفة التي يتسم بها سلوكه.

2-3/حاجات المتفوقين دراسيا:

يتميز المتفوقين بأن لهم حاجات خاصة بسبب ما يمتلكونه من خصائص عقلية جسمية وانفعالية واجتماعية لا تستطيع المدارس العادية تحقيقها، ونوجز أهم هذه الحاجات وفقا لما تراه الاتحادات القومية للتربية(N.E.A): (الزعبي، 2009، ص68)

- الحاجة إلى الاستطلاع العقلي والبحث عن المعاني والعلاقات الجديدة.
- الحاجة إلى التأييد والدعم والتشجيع والرعاية من قبل الآباء والمدرسين والزملاء والموجهين، من أجل تنمية الأهداف بعيدة المدى.
- الحاجة إلى الدراسة بشكل مستقل، والبحث بنفسه، وأن يكتسب المهارة في تقويم الذات.
- الحاجة إلى أن يكون المنهج الدراسي على مستوى مناسب من الثراء والتحدي، وذلك لتسهيل النمو الأكاديمي، وزيادة الدافعية إلى التعلم.
- الحاجة على إتقان مهارات الاتصال.
- الحاجة إلى أنشطة متنوعة تشعرهم بمعنى التغيير.
- الحاجة إلى استثارة الخيال والتخيل، وتنمية مهارات التفكير عامة والتفكير الابتكاري خاصة.
- الحاجة إلى رؤية عميقة وإدراك لإمكانات المستقبل وحقائق الحاضر وتراث الماضي.

وأضافت الصاعدي(2007) لهذه الحاجات العامة حاجات خاصة في تعلم الرياضيات باعتبارها مادة يبرز فيها عادة المتفوقون وتعتبر إحدى المحكّات الهامة في اكتشافهم، وتتلخص في :

- يحتاجون لمعلمين على دراية كبيرة يستطيعون مساعدتهم في إجراء البحوث والقيام بمشروعات فردية، وفهم المفاهيم الأساسية الرياضية باستقلالية.

- يحتاجون لتركيز انتباهه م وتوجيه جهودهم نحو تعلم محتوى رياضي متقدم ترتبط معرفه ومعلوماته باستعدادات وإمكانات الفائق.
- أن يسمح له بنوع من المرونة وتعيينات الواجب المنزلي.
- يحتاجون لعرض موضوعات المحتوى في صورة مشكلات أو مواقف رياضية ذات معنى ووظيفة ترتبط حياته وبيئته.
- يحتاجون على أنشطة بناءة في الرياضيات تقود على إنتاج أكبر عدد من الحلول المتنوعة والأصيلة.
- يحتاجون لتوفير مصادر للتعلم ووسائل للتعليم حديثة كالحاسوب والموسوعات العلمية.
- يحتاجون أن يتعلموا أن عليهم مسؤولية نحو أنفسهم ونحو مجتمعهم في استخدام مواهبهم بطريقة بناءة .

مما سبق من عرض للحاجات يكون من الواجب أن تعمل البرامج التعليمية والبيئات المدرسية على إشباع هذه الحاجات للحفاظ على استمرار تفوق التلاميذ وتميزهم.(الصاعدي،2007، ص41-42)

2-4/مشكلات المتفوقين دراسيا:

فإذا تتبعنا مشكلات الطلاب المتفوقين التي تواجههم أثناء حياتهم اليومية حيث أن هذه الصعوبات والمشكلات عديدة قد تؤدي أحيانا إلى أن تنعكس على شخصياتهم وطرق تكيفهم في حدود البيئة التي يعيشون فيها، حيث يمكن حصر هذه المشكلات من خلال ما يلي:(عبيد، 2010، ص327-328)

أولا: مشكلات تربوية.

1 تابعة عن تفاعلهم مع المعلمين.

2 ناتجة عن تفاعلهم مع زملائهم.

ثانيا: مشكلات اجتماعية.

1 ناتجة عن الأسرة ، إهمال الوالدين لمواهبهم...الخ.
2 ناتجة عن جماعة الزملاء والأقران في المدرسة.
3 ناتجة عن المجتمع والثقافة السائدة.

ثالثا: مشكلات انفعالية .

1 الميل للتعامل مع من هم أكبر منهم سنا .
2 حرمان الطالب وعدم إشباع حاجاته بسبب النظر إليه أنه مختلف عن أقرانه ومتفوق عليهم.
3 عدم الطمأنينة والاستقرار النفسي بسبب الشعور بالتميز والاختلاف عن أقرانه الآخرين.
4 الشعور بالإحباط والملل بسبب عدم الاستثارة الخاصة في حالة عدم إتاحة الفرص المناسبة له لتنمية قدراته الإبداعية و الابتكارية .
5 الشعور بالغرور أحيانا بسبب كثرة المدح والثناء عليه مما يدفعه إلى عدم الانسجام بينه وبين زملائه.

2-5/الأساليب الحديثة للكشف عن المتفوقين دراسيا:

يعد اكتشاف المتفوقين دراسيا أساسا لتحديد المتطلبات والاحتياجات التعليمية وأيضا وضع البرامج التربوية المناسبة لهم، كما أن له أهمية كبيرة في تصنيفهم للدراسة، ويعتمد اكتشافهم على عدة أساليب نفصلها فيما يلي:

(أنظر : (ديفيد و ريم، 2001، ص101-113)، (الشربيني و صادق، 2002، ص260-274)، (ماضي، 2006، ص 64-69)، (جروان، 2002، ص 101-135)، (وهبة، 2006، ص50-56)، (الزعبي، 2009، ص155-177))

2-5-1/ ملاحظة الوالدين: يعتبرون الأولياء أول مصادر المعلومات حول أبنائهم، وأول من يكتشف تفوقهم على أقرانهم، لأنهم الأكثر احتكاكا بهم وقربا منهم.

إلا أنه يؤخذ على أحكامهم أنها لا تخلو من الذاتية، وافتقار البعض منهم على المعرفة الكافية لمعنى التفوق والموهبة.

2-5-2/ ترشيحات الأقران : من خلال تفاعل الأقران ببعضهم من خلال الأنشطة المدرسية وحتى خارج المدرسة يتعرفون على قدرات وطاقات بعضهم في مجالات مختلفة.

ويمكن الاستفادة من آرائهم وأوصافهم بعرضها على أسس ومعايير معدة سابقا وملاحظة مدى التطابق بينهم، إلا أنه لا يقتصر على هذه الطريقة لوحدها بل تستخدم مع طرق أخرى.

2-5-3/ التقارير والسير الذاتية : وتتمثل فيما يدون عن الطفل من أقوال أو أفعال تكشف عن قدراته ومواهبه وميولا ته المختلفة.

2-5-4/ ترشيحات المعلمين : يؤخذ بأقوال المعلمين بشكل مهم حول المتفوقين، وذلك لما يتاح لهم دون غيرهم – وهم الأقدر والأعرف بمعاني التفوق ومظاهره- من احتكاك بالتلاميذ داخل الفصل الدراسي وخارجه وخلال الأنشطة المدرسية الهادفة أو العفوية، إلا أنه يعاب عليهم التحيز و الذاتية في أحكامهم خاصة لأنه يطلب من المعلم وصف تلميذ يدرسه.

2-5-5/ مقاييس الذكاء : لازالت هذه المقاييس لفترة طويلة إحدى المحكّات المهمة في اكتشاف المتفوقين لكونه الأفضل تعبيرا عن المستوى العقلي للفرد، واختلف الباحثون حول معاملات الذكاء حيث تراوحت بين120و180.

وبالرغم من أهمية هذه المقاييس إلا أنه يعاب عليها إذا استخدمت لوحدها ما يلي:

- أنها تقتصر في الوصف على مظهر واحد من مظاهر التفوق وتغفل ملكات أخرى.
- الاختلاف حول تحديد معامل الذكاء بين الباحثين ينقص من مصداقية هذا المقياس.
- استخدام هذا المقياس لوحده لا يعطي فرصا متكافئة للأطفال الذين تختلف خلفياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، لكونها معدّة في ظروف خاصة وتناسب مستويات اجتماعية وثقافية واقتصادية نوعا ما مرتفعة.

2-5-6/ الاختبارات التحصيلية : وتعتبر من أكثر الوسائل شيوعا وأكثرها مصداقية في الكشف عن المتفوقين والتعرف عليهم، على أساس أن المعدلات العالية في الاختبارات التحصيلية تعتبر مؤشرا موضوعيا إلى حد كبير على التفوق الدراسي للتلميذ، إلا أن ذلك لا يعني أن يقتصر عليها لوحدها محكا للتفوق الدراسي لأسباب منها :

- تبتعد الامتحانات المدرسية عن الموضوعية كثيرا .
- الامتحانات المدرسية تقيس ملكات الحفظ والتذكر في غالبها دون الملكات الأخرى كالتركيب والإبداع ومن ثم لا تعكس صورة شاملة عن النشاط العقلي للإنسان.
- تفشل الامتحانات المدرسية عن الكشف عن من لهم قدرات وإمكانات التفوق إلا أن الظروف لا تساعدهم وتحول دون إظهار تفوقهم.

2-5-7/ اختبارات التفكير الإبداعي: بدأ استخدام هذه الاختبارات في منتصف القرن العشرين بعد اكتشاف أن الذكاء ليس هو المظهر الوحيد للتفوق فاعتمدت بعض المقاييس اللفظية والصور لقياس التفكير الإبداعي في محتوى معين، ويعاب على اختبارات التفكير الإبداعي ما يلي :

- انخفاض معاملات صدقها وثباتها.
- بعضها يطبق على مدى واسع من الأعمار الزمنية مما يضعف الثقة فيها.

- لا تزودنا ببيانات شاملة عن استعدادات الفرد ومن ثم لا يقتصر عليها لوحدها في الكشف والتعرف على المتفوقين.

2-5-8/ ترشيحات الخبراء والثقات : تعتبر هذه الترشيحات مهمة لكونها تصدر عن دراسة وملاحظة ومقارنة لإنتاج الطلبة في مختلف المراحل العمرية والدراسية.

" ومن الأسس التي يجب أن تراع عند اكتشاف المتفوقين ما يلي :

- أن نحدد ماذا يعني التفوق لنظام التربوي ككل.
- ما جوانب التفوق التي سنأخذها بعين الاعتبار ؟
- ما المصادر التي سنعتمد عليها في التعرف على تلك الجوانب ؟
- تحديد الأدوات اللازمة التي ستعييننا في الحصول على معلومات والبيانات اللازمة لتلك المصادر.
- تحديد وزن كل جانب من جوانب التفوق وكيف يتم دمج تلك الأوزان حتى نصل على قرار سليم لتحديد التفوق ." (وهبة، 2006، ص50)

" كما يشير التقرير الوطني للكشف عن الموهوبين والمتفوقين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن عملية الكشف تقوم على الأسس التالية :

1. **التفرغ والالتزام بالعملية:** وتعني أنه يجب استخدام كل إجراءات الكشف الممكنة لتحقيق مصلحة الطلاب.
2. **المناسبة والانسجام :** أي تطبيق أفضل الدراسات والأساليب العلمية في عملية الكشف.
3. **المساواة:** أي المحافظة على جميع حقوق الطلاب، والاهتمام بالكشف عن مجموعات متنوعة من الطلاب الموهوبين والمتفوقين وتقديم الخدمات الملائمة لهم.

4 **الشمولية:** أي اعتماد مفهوم واسع للموهبة والتفوق بحيث يشمل جميع أنواع المواهب وكل مظاهر التفوق.

5 النفعية : وهي تعني ضرورة وجود دليل إرشادي لعملية الكشف في كل المقاطعات لكي يتسنى تطبيق بعض الإرشادات أو التعديلات في كل منطقة يطبق فيها ذلك البرنامج."(القمش، 2011، ص162)

3- الرعاية المدرسية و المجتمعية للمتفوقين دراسيا:

3-1/نبذة تاريخية عن اهتمام المجتمعات بالمتفوقين:

" اهتمت المجتمعات منذ زمن بعيد بالموهوبين والمتفوقين، وعملت على اصطفائهم ورعايتهم. فقد اعتمدت الإمبراطورية الصينية قبل حوالي 2200 سنة قبل الميلاد نظاما دقيقا لاختيار الأطفال المتميزين ووفرت البرامج المناسبة لهم، وكذلك الأمر في الحضارة اليونانية القديمة (قبل حوالي 2400عام) إذ أسس الفلاسفة طريقة واضحة لكيفية اختبار الموهوبين من خلال تعريض الأفراد منذ صغرهم إلى تدريبات وامتحانات مستمرة في جميع العلوم النظرية والعلمية."(السنبل، 2004، ص241)

"ولقي المتفوقون والموهوبون أيضا عناية خاصة في العالم الإسلامي، من ذلك أن بعض الولاة كانوا يوفدون الرسل للبحث عن النابهين من الشباب في أرجاء الولاية ليأتوا بهم على القصور حتى يتلقوا التعليم المناسب للاستفادة من طاقاتهم الفريدة في شؤون الإدارة والحكم . كما اهتم بعض سلاطين الإمبراطورية العثمانية بالمتفوقين وبرعايتهم ومن هؤلاء السلطان محمد الفاتح – في القرن الخامس عشر- الذي أسس مدرسة خاصة بهم." (السنبل، 2004، ص242)

أما حديثا فازداد الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين في العقد الخامس من القرن العشرين بسبب الصراع بين المعسر الشرقي بقيادة الاتحاد السوفييتي والمعسكر الغربي بقيادة الولايات

المتحدة الأمريكية، و خصوصا في الولايات المتحدة الأمريكية إثر إطلاق مركبة الفضاء السوفييتية سبوتنيك سنة 1958، إذ أدى ذلك بالولايات المتحدة إلى مراجعة نظامها التعليمي والتأكيد على قيمة العقل البشري في إحداث التغييرات واجتياز العقبات. فاشتدت المنافسة بينهما مما أدى إلى إيلاء المتفوقين والموهوبين مكانة متميزة وعناية فائقة في المجتمعات عامة وخاصة الغربية منها.

3-2/ أهمية رعاية المتفوقين دراسيا على الأفراد والمجتمعات:

" رعاية المتفوقين دراسيا لها أهمية بالغة تنعكس على الطالب ذاته وعلى مجتمعه الذي يحضنه، ونشير إلى هذه الأهمية فيما يلي:

- استثمار الطاقات البشرية التي تتميز بقدرات واستعدادات وذكاء عال تمكنهم من العمل على حل المشكلات والعقبات التي تواجه تقدم التنمية في مجتمعهم.
- تقديم الفرص للمتفوقين لتنمية مهارات التفكير العليا لديهم من خلال القيام بأنشطة تعليمية غير متوفرة في مناهج التعليم العام.
- المحافظة على النمو المتوازن للمتفوقين وإشباع حاجاتهم ورغباتهم.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم، فالطلاب المتفوقون ينتمون لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة ، فمن حقهم أن يحصلوا على فرص تعليمية متكافئة كغيرهم من فئات الطلاب .
- الكشف عن أولئك الذين لهم القدرات والاستعدادات في التخصص الدقيق الذي يلبي حاجات المجتمع لمواكبة التطورات والتقدم التكنولوجي .
- اكتساب مهارة التعليم الذاتي، والمهارة في التقويم الذاتي، والرغبة في البحث والوصول على الحقيقة، واكتساب بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية للتعامل مع البيئة المحيطة بهم .

- تزويد المجتمع بأفراد متميزين يساعدون على حل المشكلات المختلفة من خلال تقديمهم لإنتاجيات مفيدة في كل مجالات المعرفة. "(ماضي، 2006 ، ص72)

" ومن مبررات الاهتمام بالموهوبين ما يلي:

- تشكل نسبة الأطفال الموهوبين حوالي 3%، وتقع هذه النسبة على طرف التوزيع الطبيعي لاختلاف قدرات هذه النسبة من الأطفال عن بقية الأطفال العاديين.
- حاجة الأطفال الموهوبين إلى برامج ومناهج تربوية تختلف في محتواها عن برامج الأطفال العاديين ومناهجهم.
- حاجة الأطفال الموهوبين إلى طرائق تدريس تختلف في طبيعتها عن طرائق التدريس المتبعة مع الأطفال العاديين .
- تزايد المشكلات لدى الأطفال الموهوبين والرغبة في مساعدتهم على حلها."(أبو أسعد،2011، ص19-20)

3-3/الأساليب الأكاديمية في رعاية الطلبة المتفوقين دراسيا :

3-3-1/أسلوب التجميع :

"ويطلق عليه إستراتيجية مجموعة القدرات والميول والاهتمامات بهدف تحقيق اكبر قدر مكن من التقدم الأكاديمي للموهوب والمتفوق."(الشربيني و صادق، 2002، ص294)

يتم هذا الأسلوب بعدة أشكال :

أولا :المدارس الخاصة

" يقصد بها المدارس التي تقبل الطلبة المتفوقين دون غيرهم في مجال أو أكثر على أساس مستوى أدائهم في واحد أو أكثر من محكّات الاختيار التي يفترض أن تكون منسجمة مع طبيعة الخدمات التي تقدمها، وقد تكون هذه المدارس حكومية أو أهلية تتولاها مؤسسات خيرية." (جروان، 2013، ص143-144)

" وتعتبر أول مدرسة خاصة بالمتفوقين أنشئت عام 1901 وهي مدرسة هنتر الابتدائية في نيويورك، وكانت تقبل تلاميذها من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية دون تمييز إلا في مستويات الذكاء التي لا يجب أن تقل عن 130 إلى جانب الاختبارات التحصيلية، وتقع أعمار التلاميذ الملتحقين بها بين ثلاث سنوات وأحد عشر عاما."(الشربيني و صادق، 2002، ص295)

من إيجابيات إنشاء هذه المدارس الخاصة بالطلبة المتفوقين دراسيا ما يلي :

- توفر المدرسة الخاصة بطبيعتها مناخا إيجابيا داعما للتميز و الإبداع، وذلك لأن التوجه العام لإدارتها ومعلميها وطلبتها وأولياء أمورهم محكوم دائما من الناحية النظرية – على الأقل – بمعايير التميز والتطوير في جميع جانب العملية التربوية .
- تقليل فرص شعور الطلبة الموهوبين والمتفوقين بأنهم أشبه بالغرباء أو المنبوذين من قبل زملائهم في الصفوف العادية، وذلك لأن المدرسة الخاصة تقبل الطلبة من نفس العمر و مستوى القدرة تقريبا، ويمارس الطلبة نشاطاتهم في مجتمع متجانس إلى حد كبير .
- تصمم المناهج في المدارس الخاصة لتستجيب لاحتياجات طلبتها الموهوبين والمتفوقين، ويأخذ المسؤولون عن تطوير هذه المناهج في اعتبارهم أن تكون في مستوى يتحدى قدرات الطلبة حتى لا يقعوا فريسة الضجر والملل الذي يعاني معظمهم منه في المدرس العادية، ومن المعروف أن المناهج العامة في المدارس العادية لا تشكل تحد يذكر للطالب المتفوق.
- يتمتع أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين بكفاءة عالية في موضوع التخصص من جهة وفي تعاملهم من جهة مع هؤلاء الطلبة من جهة أخرى، وقد تكون الكفاءة ناجمة عن خبرة أو تأهيل متخصص .(جروان،2013، ص144-145)

أما ما يؤخذ على المدارس الخاصة بالطلبة المتفوقين دراسيا ما يلي :

- حرمان فئة كاملة من الطلاب من فرص التنافس داخل الفصل العادي.
- لها بعد انفعالي سيء على الطالب المتفوق .
- يعيش الطالب المتفوق داخل المدرسة الخاصة ضمن مجتمع يتصف بالمثالية الزائدة، وعندما يخرج إلى العالم العادي تصبح عملية التكيف عنده صعبة، وبالتالي تنعكس الآثار السلبية لذلك عليه مستقبلا.
- إن هذه المدارس تحتاج كلفة مالية ضخمة، لما تحتاج إليه من معلمين متخصصين وبرامج خاصة واحتياجات أخرى.
- لا يمكن إنشاء مثل هذه المدارس إلا في المناطق ذات الكثافة السكانية الكبيرة حيث تضمن توافر الأعداد المناسبة من الطلاب المتفوقين للالتحاق بها.(ماضي، 2006، ص 85-86)

ثانيا : الصفوف الخاصة

" يعتبر تجميع الطلبة المتفوقين دراسيا في صفوف خاصة داخل المدارس العادية من أكثر الممارسات انتشارا في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين، ويتم تجميعهم باستخدام محكات عديدة، ويتم تخصيص فصول خاصة بهم داخل المدرسة حيث يتلقون نفس المنهج الدراسي الذي يتلقاه زملاؤهم في الفصول العادية، ولكن مع أنشطة وتدريبات إضافية وإتاحة الفرصة لتنمية قدرات خاصة، وتكون أكثر تقدما وتطورا من الفصول العادية، وهناك فصول خاصة خارج المدرسة، كالالتحاق بفصول إثرائية خاصة خارج نطاق التعليم في المدرسة العادية، إذ يلتقون الطلبة من عدة مدارس مختلفة في موقع واحد في نهاية اليوم وأيام العطل ويتلقون تعليما خاصا." (السبيعي، 2009، ص44)

ثالثا: نماذج متنوعة

" إضافة لما سبق تتنوع أشكال التجميع المتجانس للمتفوقين في ميدان التربية ومن بينها:

- النوادي المختلفة.
- المجموعات الصغيرة داخل الصف العادي.
- غرفة المصادر التعليمية."(جروان ،2013، ص 148)

3-3-2/ أسلوب الإسراع أو التعجيل:

" أسلوب يسمح للمتفوق باجتياز المرحلة أو المراحل الدراسية بسرعة أكبر من أقرانه العادين، ويتطلب هذا الأسلوب عدم التقيد بخطة الدراسة التقليدية بالنسبة للمتفوقين وقد يتيح للطالب المتفوق إنهاء المرحلة التعليمية في وقت أقل."(الشربيني وصادق، 2002، ص300)

يتم تنفيذ برامج التسريع بأشكال مختلفة نذكرها ملخصة فيما يلي:(أنظر:(الشربيني وصادق، 2002، ص301-302)

- التحاق الطفل المبكر بالمدرسة.
- تخطي الصفوف.
- تقليل المدة الزمنية المدرسية.
- تبكير الالتحاق بالجامعة(يوجد في روسيا وأمريكا طلاب جامعة لا يتجاوز أعمارهم 13 عاما).
- تزامن الالتحاق في المرحلة الثانوية والجامعة أي يدرس المتفوق في المرحلة الثانوية وفي نفس الوقت يلتحق بالجامعة ويدرس عددا من المقاييس التي تناسب مجال تفوقه.
- تسريع المحتوى أي يستمر الطالب المتفوق في دراسة محتوى مجال ما كالرياضيات مثلا أو الكيمياء متعديا في ذلك لصف أعلى من صفه.

" وقد شاع هذا الأسلوب في التعامل مع الطلبة المتفوقين وأثمرت نتائجه في بعض الأشكال، ومن الفوائد التي ذكرت ما يلي:

- الحصول على تعلم أفضل من التعلم العادي.
- توفير الكثير من الأموال على الأسرة .
- التخرج من الجامعة مبكرا وبذلك يتاح لهم وقت أكبر للإبداع والإنتاجية.
- يؤدي التخرج المبكر على تقليل كلفة التعليم المدرسي." (السبيعي، 2009، ص49-50)

" وتعتبر تجارب ستانلي مثالا جيدا للإسراع، تلك التي بدأها مع أحد الطلاب الموهوبين في الرياضيات، حيث أتاح له فرصة الالتحاق بجامعة جون هوبكنز وعمره 13 عاما، وحصل على الدرجة الجامعية بعد 4 سنوات، ثم الماجستير في الحاسب الآلي بعد ثلاث أشهر فقط، ثم سجل لبرنامج الدكتوراه وهو في حدود 18 سنة." (الشربيني وصادق، 2002، ص303)

لكن ما يأخذ على أسلوب التسريع هو سوء التوافق النفسي الذي ينتج عن وضع التلميذ مع من هم أكبر منه سنا خاصة في حالة تبكير الالتحاق بالجامعة.

3-3-3/ أسلوب الإثراء

" وهو أسلوب يسمح للطالب المتفوق بدراسة المقررات التي يدرسها أقرانه ولكن بعمق أكثر واتساع أكبر، أي أنه برنامج يتضمن تنظيم مجموعة من الخبرات بشكل إثرائي ويكون مناسبا لمستوى الطلاب/التلاميذ العقلي مما يساعدهم على تنمية مهاراتهم ومواهبهم العقلية بكفاءة أكبر."(الطنطاوي، 2008، ص50)

ويمكن تنفيذ هذا الإثراء سواء في الصف العادي ودون ترتيبات إدارية، أي باجتهاد من المعلم، وذلك بشكل فردي أو بشكل مجموعات متجانسة من الطلبة، أو خلال مداومة

المتفوق داخل غرفة المصادر بالمدرسة، أو المداومة في برامج مدرسية لا صفية أو تلقي هذا الإثراء بشكل دروس خصوصية خارج النظام المدرسي ...

" ويشير حامد الفقي على أن أسلوب الإثراء يقتضي تطوير محتوى المنهج وتطوير الطرق التقليدية في التدريس وجعل موهبة الطفل هي المحور الذي تنتظم حوله الخبرة، ويحتاج ذلك على مرونة كبيرة في السياسة والإدارة التربوية."(الشربيني وصادق، 2002، ص 307)

وهذا ما يتناسب والمقاربة بالكفاءات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية في إصلاحاتها الأخيرة للمنظومة التربوية، إذ تقوم فلسفتها على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية يقوم ببناء تعلّماته ذاتيا من خلال الأنشطة والتي قد يقوم باقتراحها أو اختيارها بنفسه.

3-4/ رعاية المتفوقين في المجتمعات العربية والغربية:

بالنسبة للوطن العربي لا تزال معظم الدول العربية تغفل عن مدى حاجتها إلى طاقات المتفوقين وغيرهم من الموهوبين والمبدعين، ومن ثم فهي لا تزال تقصر في رعايتهم والاهتمام بهم، إلا أن ظاهرة هجرة الأدمغة العربية من جهة وشغف الدول العربية بتقنيات العصر وغيرها من العوامل أدى ظهور بعض التجارب في بعض الدول وإلى ظهور مصطلحات العباقرة والمتفوقين والموهوبين والمبدعين في تقارير وتوصيات الحكومات والهيئات والمؤتمرات .

وذكر (جروان،2013) أن الدراسات المسحية لبرامج ومشاريع تربية الموهوبين والمبدعين في الوطن العربي تشير إلى مجموعة من الحقائق لابد من إبرازها حتى تتضح صورة الواقع ، ومن أهمها:

- عدم وجود تشريعات أو إدارات حكومية لرعاية الموهوبين في معظم الدول العربية.
- عدم وجود خطط واضحة أو مناهج دراسية أو أساليب منظمة لرعاية الموهوبين.

- لم تتعرض سياسا ت التعليم إلى نظام التسريع الأكاديمي للمتفوقين إلا نادرا، وحتى في الحالات التي يسمح فيها بالتسريع لا يطبق ذلك في الواقع إلا نادرا.
- لا توجد نظم أو أساليب واضحة لاكتشاف الموهوبين.
- لا توجد برامج خاصة لإعداد معلمين للعمل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين.
- لا توجد برامج تعليمية خاصة موجهة لتربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- لا توجد خطط متابعة للطلبة المتفوقين بعد إنهاء الدراسة.
- عدم وجود مدارس خاصة أو صفوف مستقلة – إلا نادرا – للموهوبين.
- تقتصر رعاية الموهوبين والمتفوقين على المكافآت والبعثات الدراسية والرحلات الخارجية وبعض المهرجانات الموسمية . (جروان، 2013، ص288–289)

ويضيف (جروان، 2013) أن حركة الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي قد تطورت بدعم من مؤسسات حكومية وغير حكومية لتأخذ أشكالا عديدة من أهمها:

– السماح بالتسريع الأكاديمي أو التقدم عبر درجات السلم التعليمي خلال مرحلة الدراسة الأساسية استنادا لمعايير متنوعة من أهمها أحكام المعلمين والتفوق في التحصيل الدراسي والأداء المرتفع على اختبارات الذكاء.

– إنشاء مدارس خاصة للطلبة المتفوقين يقبل فيها الطلبة الذين يظهرون تحصيلا رفيعا وقدرات إبداعية وعقلية استثنائية، ومن بين هذه المدارس مدرسة اليوبيل في عمان، ومدرسة المتفوقين في عين شمس بالقاهرة، ومدرسة المتميزين في بغداد ومدرسة المتفوقين في سوريا...

–إنشاء مراكز ريادية إغنائية يقضي فيها الطلبة الموهوبون والمتفوقون عقليا بعض الوقت ويتعرضون لخبرات تربوية تغني المناهج الدراسية الرسمية، ومن بين هذه المراكز نذكر مركز

المتفوقين في بنغازي بليبيا، ومركز السلط الريادي في مدينة السلط بالأردن، ومراكز إعداد المتفوقين في مصر، وبرامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في الكويت والسعودية.

– تقديم منح دراسية لأوائل امتحانات الثانوية العامة أو البكالوريا، وذلك لإكمال دراستهم الجامعية الأولى.

– عقد مسابقات سنوية – على المستوى العربي والقطري – في مجالات الإنتاج الإبداعي الأدبي والفني والعلمي، وتمنح للفائزين فيها جوائز نقدية وشهادات تقدير، ومن أمثلة هذه المسابقات ما تنظمه مؤسسة عبد الحميد شومان في الأردن، مؤسسة الملك فيصل الخيرية في السعودية والجامعة العربية في مصر.

– عقد بعض المؤتمرات العلمية التي يشارك فيها أكاديميون ومربون على المستوى العربي والقطري بهدف مناقشة موضوعات تتعلق بتنمية الموهبة والإبداع.(جروان، 2013، ص150)

أما إذا نظرنا إلى العلم الغربي نجد أن الطفل الموهوب أو المتفوق أكثر حظا من مثيله في الوطن العربي ولإلقاء الضوء على مؤشرات هذه الرعاية نكتفي بذكر بعض الأمثلة عن دول غربية و هي :

أ -الولايات المتحدة الأمريكية:

وتعد من الدول الرائدة في رعاية المتفوقين والموهوبين والموهوبين، ولعل من الإسهامات القوية التي بلورت أبحاث التفوق في أمريكا ما قام به لويس تيرمان Tearman حيث بدأ بحثه(1921) في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وكان هدفه الرئيسي هو تحديد خصائص المتفوقين والموهوبين وتحديد العوامل المؤثرة في إنجازهم التحصيلي، وكذلك دراسة الشروط التي ستساعدهم على الإنتاجية الابتكارية في عمرهم المستقبلي، ثم تعددت بعد ذلك البحوث والمساهمات في تربية الإبداع والتفوق والموهبة بالولايات المتحدة الأمريكية منها :

- مدرسة برونكس الثانوية للعلوم (1938) وهي أول وأقدم مدرسة خاصة للموهوبين والمتفوقين .
- تأسيس المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين (1974) ليكون أول هيئة عالمية هدفها توجيه الاهتمام إلى الموهوبين والمتفوقين في جميع أنحاء العالم.
- دراسة بنيامين بلوم التي أجراها (1982–1985) على شخصيات ناجحة جدا، ووجد أن معظمهم انضم مبكرا إلى مجال اهتمامه، مما زاد من درجة فعاليتهم وتطوير قدراتهم وتفتيح مواهبهم .

و من أهم البرامج الخاصة التي عنيت بتربية الموهوبين وتشجيعهم والتي تعكس بالمحصلة فلسفة التربية الخاصة بالمتفوقين في الولايات المتحدة:

- برنامج جامعة نيويورك للطلاب المتفوقين في الرياضيات بمدينة بافلو الذي يضم 250 طالبا متفوقا من 85 مدرسة.
- برنامج الوضع المتقدم وفيه يسمح للطلاب الموهوبين بأن يكملوا مستوى جامعيا أثناء تواجدهم في المدرسة الثانوية.
- مركز القرن الحادي والعشرين الذي يهتم بتقديم أنشطة إثرائية لطلاب المرحلة المتوسطة وهي عبارة عن قراءات إضافية في مادة الرياضيات تسمح لهم بالانتقال من خلالها إلى صفوف أعلى. (الصاعدي، 2007، ص110–111)

" ويلاحظ المتتبع للأدب التربوي أن الولايات المتحدة تأتي في مقدمة دول العالم من حيث الاهتمام ببرامج تأهيل الكوادر الفنية وتدريبها للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وقد توصلت دراسة مسحية أجريت بالولايات المتحدة وكندا عام 1991(Parker et Karnes,1991) إلى الحقائق الآتية:

- يبلغ عدد الكليات أو الجامعات التي تمنح درجات ماجستير في تعليم الموهوبين والمتفوقين 127 في الولايات المتحدة و8 في كندا.
- يبلغ عدد الكليات أو الجامعات التي تمنح درجات الدكتوراه في هذا التخصص 51 في الولايات المتحدة و6 في كندا موزعة في 40 ولاية و5 أقاليم.
- يوجد 23 كلية أو جامعة في الولايات المتحدة وواحدة في كندا تمنح دبلوما عاليا في تربية الموهوبين والمتفوقين.
- يوجد 25 مركزا جامعيا متخصصا للبحث والتدريب والمصادر التربوية تقدم برامج تدريبية للمعلمين، بالإضافة إلى خدمات إرشادية والتشخيص والاستشارات والتخطيط والإشراف على برامج تعليم المتفوقين والموهوبين."(جروان، 2013، ص251)

ب -اليابان :

تعتبر اليابان بلد المائة وخمسة عشر مليون متفوق، ومن أبرز مظاهر الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين هو تقديم برامج قبل المدرسة للأطفال الذين يبلغون سنتين من العمر وتصل نسبة ذكائهم 120 فأكثر، لاشك أن اليابان هي من أكثر البلدان قدرة على مواصلة التقدم الصناعي والتقني، ولم يكن ذلك كله من فراغ بل من خلال تخطيط دقيق ونظام تعليمي مرن ومتطور يعني بالمبدعين، وهناك عدد من الأسس التي تستند عليها فلسفة التربية اليابانية والمتمثلة في :

1 -الاهتمام المبكر بإنماء قدرات التفكير الأساسية منذ الطفولة المبكرة والنظر إلى كل طفل على أنه موهوب أو متفوق.
2 -الابتعاد في التعلم عن حشو الذهن بالمعارف، لأن ذلك يعوق التفتيح الحقيقي لقدرات التفكر الإبداعية الأساسية.
3 -اهتمام المعلمين بالمتفوقين عن طريق تنمية القدرات والمهارات وتنمية الابتكارية.
4 -عدم وضع قيود على الامتياز والتفوق والموهبة .

5 -الاهتمام بتنمية القدرات الأساسية في التفكير التي سيحتاجها الطفل في حياته المستقبلية بصورة خاصة.

وهناك عدد من الجمعيات والمؤسسات العلمية لتربية التفوق والذكاء في اليابان منها :

- الجمعية العلمية لتربية الذكاء، أسست في إبريل عام 1976، بهدف تشجيع الأبحاث التطبيقية الخاصة بتربية المتفوقين عقليا والمبدعين.
- 400 جمعية لتربية التفوق والذكاء تهتم بتشجيع أطفال الروضة .

وبالإضافة إلى برامج التشجيع اللامدرسية في النظام الياباني ومنها :

-معهد كومون للتربية (1958) في مدينة أوساكا، ويهتم بتدريس الرياضيات للمتفوقين والموهوبين بصورة خاصة .

-المعهد الياباني للتجديد والابتكار والتفوق ويحتل مركز الصدارة في الأنشطة اللامدرسية التي ينفذها لإثارة الاهتمام وإيقاظ القدرات الابتكارية لدى الأطفال والناشئة. (الصاعدي، 2007، ص111-112)

ج -المملكة المتحدة :

" تعتبر المملكة المتحدة من الدول الرائدة في رعاية المتفوقين و الموهوبين، فهناك العديد من الجهود لإنشاء بعض المدارس التي تهتم بالمتفوقين والموهوبين بالإضاف ة للبرامج التي تتضمن إثراء المناهج. ومن أهم المدارس التي عنيت بتربية الموهوبين والمتفوقين وتشجيعهم في بريطانيا مدرسة بيلين لتعليم الموهوبين، والني تقدم برنامجا يهدف إلى إحراز التلاميذ الموهوبين نجاحا خاصا في حياتهم المستقبلية وتزويدهم بخبرات أكاديمية في العلوم الطبيعية والإنسانية والرياضية، ومن البرامج التي تقدمها المدرسة :

- ✓ برنامج نجاح success وهو برنامج أكاديمي يقدم لفصلين من تلاميذ المدرسة. ويشترط لالتحاق الطلاب بهذا البرنامج الحصول على درجات عالية.

- ✓ برنامج إدراكات Perception ويهدف إلى تزويد التلاميذ بخبرات متقدمة في مجال العلوم الإنسانية.
- ✓ برنامج عجائب الكون Wenders of the univers وينخرط من خلاله التلاميذ في أنشطة تتصل بالعلوم الطبيعية والرياضية والمجالات العلمية."

(الصاعدي، 2007، ص112-113)

وقد تعددت صور الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين من مجتمع لآخر، بل وتعددت الدوافع لذلك، فإضافة إلى الدول السابقة الذكر، نجد هذا التوجه في فرنسا وألمانيا الغربية من خلال عدة برامج ونشاطات كالبرامج الإرشادية الموجهة لأولياء الأمور لمساعدتهم على التعرف عليهم...

خلاصة الفصل:

رعاية المتفوقين دراسيا وتشجيعهم واستثمار قدراتهم وإمكاناتهم يعد من الأولويات التي ينبغي أن يلتفت إليها واضعي السياسات التربوية في الوطن العربي، كما يجب أن يكون هناك بحث وتعاون مشترك بين البلدان العربية، بداية من تحديد واسع وشامل لمصطلح التفوق بما فيه التفوق الدراسي وتصميم استراتيجيات للكشف عن المتفوقين ورعايتهم وربطها بالتنمية الوطنية، ثم الاستفادة من تجارب ريادية في الساحة الدولية في هذا المجال لتطوير المجهود المحلي.

مراجع الفصل السادس:

1 -أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2011). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين* ، ط 1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

2 -الزعبي، أحمد محمد(2009). *الموهبة والتفوق والإبداع(أساليب الكشف عنها وتوجيهها ورعايتها*)، ط1، دمشق، سوريا : دار الفطر.

3 -السبيعي، معيوف(2009). *الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية* ، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

4 -السنبل، عبد العزيز بن عبدالله(2004). *التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الواحد والعشرين*، دمشق، سوريا: مطبعة وزارة الثقافة السورية.

5 -الشربيني، زكرياء و صادق، يسرية(2006). *أطفال عند القمة –الموهبة(التفوق العقلي، الإبداع*)، ط1، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

6 -الشيخلي، خالد خليل(2005). *الأطفال الموهوبون والمتفوقون (أساليب اكتشافهم وطرائق رعايتهم)*، ط1، العين، الإمارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

7 -الصاعدي، ليلى بنت سعد بن سعيد(2007). *التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار (رؤية من واقع المناهج)* ، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد.

8 -الطنطاوي، رمضان عبد الحميد(2008). *الموهوبون (أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم)*، ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة.

9 -الفيروز آبادي، مجد الدين(دت). *القاموس المحيط* ، ج 3، بيروت، لبنان: دار العلم للجميع.

10 -القمش، مصطفى نوري(2011). *مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي* ، ط 1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

11 ـ المعايطة، خليل عبد الرحمان و البواليز، محمد عبد السلام(2014). *الموهبة والتفوق*، ط4، عمان، الأردن: دار الفكر.

12 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(2010). *الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم*، تونس.

13 ـ جروان، فتحي عبد الرحمان(2013). *الموهبة والتفوق* ، ط 4، عمان، الأردن: دار الفكر.

14 ـ سعادة، جودت أحمد(2009). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين* ، ط 1، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

15 ـ سليمان، عبد الرحمان سيد(2005). *المتفوقون عقليا(خصائصهم،اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم)*، القاهرة ، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

16 ـ عامر، طارق عبد الرؤوف محمد(2007). *المتطلبات التربوية للمتفوقين في الحلقة من التعليم الأساسي*، ط1، عمان، الأردن: دار اليازوري.

17 ـ عبيد، ماجدة السيد(2010). *برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها* ، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

18 ـ قطناني، محمد حسين ومريزق، هشام يعقوب(2009). *تربية الموهوبين وتنميتهم* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

19 ـ ماضي، يحي صلاح(2006). *المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات* ، ط1، عمان، الأردن :دار ديبونو للنشر والتوزيع .

20 ـ وهبة، محمد مسلم حسن(2006). *الموهوبون والمتفوقون(أساليب اكتشافهم ورعايتهم – خبرات عالمية)*، ط1، القاهرة، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الفصل السابع

الفصل السابع: تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، خصائصهم، ثقافتهم، ورعاية تفوقهم في الجزائر

تمهيد

1- مدخل للتعليم الثانوي في الجزائر

1-1/التعريف بالتعليم الثانوي وأهميته

1-2/ تطور التعليم الثانوي في الجزائر

1-3/ أهداف التعليم الثانوي والتكنولوجي

1-4/مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر

2- تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

2-1/ خصائص تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

2-1-1/ خصائص النمو

2-1-2/ردود الأفعال

2-1-3/الحاجات الخاصة

2-2/ ثقافة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

2-3/علاقات الأقران لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

2-4/مشكلات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

3- رعاية التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

3-1/الرعاية داخل الثانويات

3-2/الرعاية على مستوى مديريات التربية

3-3/رعاية الوزارة الوصية

3-3-1/ التعليم الثانوي المتخصص

3-3-2/ ثانويات شعب الامتياز

3-3-3/ ثانويات المتفوقين

3-4/ رعاية المجتمع للمتفوقين دراسيا

خلاصة الفصل/ مراجع الفصل

تمهيد:

تعد مرحلة التعليم الثانوي من أكثر المراحل التعليمية النظامية قيمة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء باعتبارها وسيلة الرئيسية لتكوين الإطارات الفنية الوسطى القادرة على تكوين القاعدة المادية والاقتصادية للمجتمع، من خلالها تتكون الأعداد الهائلة من الشباب للحياة في جميع المجالات. و حضيت هذه المرحلة باهتمام كبير في الجزائر من أجل زيادة إنتاجيتها وتحسين مردوديته ا والرفع من قيمتها بغية مواكبة التطور والتغير السريعين في المجال العلمي والتكنولوجي.(برو، 2010، ص259)

كما أن تجارب الرعاية الخاصة بالمتفوقين دراسيا كالتعليم المتخصص وشعب الامتياز والمدارس الخاصة بالمتفوقين في الجزائر كلها كانت في هذه المرحلة التعليمية. وقبل الحديث عن هذه التجارب وغيرها من أشكال رعاية المتفوقين في الجزائر في هذه المرحلة التعليمية سنتطرق إلى مدخل تعريفي بهذه المرحلة وإلى التعرف على خصائص التلاميذ في هذه المرحلة وحاجاتهم وثقافتهم .

1- مدخل للتعليم الثانوي بالجزائر

1-1/التعريف بالتعليم الثانوي وأهميته:

" إن مؤسسة التعليم الثانوي العام المسماة في الجزائر باسم الثانوية (Lycée) هي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري متخصص، تتمتع بالشخصية المعنونة وبالاستقلال المالي، تدوم فيها الدراسة ثلاث سنوات تنتهي بحصول التلميذ الناجح على شهادة البكالويا التي تؤهل صاحبها للدخول إلى الجامعة لمواصلة تعليم عالي متخصص بعد توجيه مسبق."(بن حمودة،1997، ص196)

"يعتبر التعليم الثانوي مرحلة تعليمية في غاية الأهمية لأن معظم بؤر التوتر الاجتماعي تتكون من المرحلة التعليمية التي تقابلها فترة المراهقة وهي مرحلة متميزة من مراحل النمو الإنساني، كما تتشكل في هذه المرحلة معظم المهارات الأساسية لتطوير الأنشطة الاقتصادية."(طعيمة، 2004، ص507)

" وما يؤكد أهمية مرحلة التعليم الثانوي أنها تقوم بوظائف حاسمة ومتكاملة ومنها:

– معالجة وتحسين مستوى الطلاب المترتب على المرحلة السابقة لها.

– مساعدة الطلاب على الارتقاء بما سبق أن تعلموه في المراحل السابقة، وتمكينهم من تطوير كفاءاتهم ومهاراتهم اللغوية.

– تهيئة الطلاب لمرحلة التعليم العالي وتعميق معارفهم وتطويرها."(الجماعي، 2010، ص138)

يتبين من خلال هذه الوظائف ما لهذه المرحلة التعليمية من أهمية في حلقة جوهرية في التعليم وفي حياة التلميذ، وأن أي قصور أو سوء تسيير فيها سيؤثر على مسيرة التعليم اللاحقة للتلميذ وعلى مستقبل النمو الاقتصادي والعلمي للبلاد.

1-2- تطور التعليم الثانوي في الجزائر:

1-2-1/التعليم الثانوي قبل الاحتلال الفرنسي:

" التعليم في المرحلتين الثانوية والعالية كان يزاول في بعض المدارس التي بناها محبو العلم وأنصاره من الحكام والأعيان وذوي البر والإحسان مثل مدرسة "سيدي أيوب" ومدرسة "حسن باشا" في العاصمة ومدرسة "سيدي الكتاني" ومدرسة "سيدي الأخضر" بقسنطينة ومدرسة "مازونة" في الغرب الجزائري ذات الشهرة البعيدة الصيت، ومدراس تلمسان، و

بجاية، وغيرها من المدارس الأخرى، كما كانت بعض الزوايا في بلاد ميزاب وجبال جرجرة والجنوب تنهض بالتعليم في هاتين المرحلتين.(وزارة التربية الوطنية، 2004، ص38)

" ويعترف السيد أوجين كومبس (Eugene Comps) في تقرير له لمجلس الشيوخ الفرنسي في 12 فيفري 1984 بانتشار حركة التعليم وازدهارها في الجزائر وتقلصها بعده فيقول << مما لا شك فيه أن التعليم في الجزائر خلال عام 1830 كان أكثر انتشارا وأحسن حالا مما هو عليه الآن، فقد كان هناك أكثر من ألفي مدرسة للتعليم الابتدائي والثانوي والعالي، وكان يتولى التدريس فيها نخبة من الأساتذة الأكفاء، كما أن الطلاب كانوا من الشباب المتعطش للعلم والمعرفة، هذا فضلا عن مئات المساجد التي كانت تعنى بتلقين اللغة العربية لطلابها>>." (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص34)

" وكان التعليم الثانوي يتم في المساجد والزوايا المعروفة مثل مساجد تلمسان و قسنطينة والميزاب ومعهد الهامل ببوسعادة و أمالو ببجاية، وسيدي منصور في القبائل الكبرى، وأشار بيدو (Bedoo) أن قسنطينة كانت تحوي مدارس للتعليم الثانوي والعالي وكانت تضم ما يقارب 700 تلميذ، واشتهرت مدينة مازونة حيث أسست فيها عدة معاهد، وكانت البرامج تشمل زيادة على القرآن الكريم والحديث الحديث اللغة العربية والبلاغة والفلسفة والتاريخ والجغرافيا وعلم الفلك."(بوعامر، 2014، ص73)

1-2-2/ التعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي(1830-1962):

" لم يكن حظ أبناء الجزائر من التعليم الثانوي في الفترة الاستعمارية وافرا، خاصة بعد كشف فرنسا عن سياسة التغريب والتجهيل خوفا من أن يثور ضدها أبناء الجزائر المتعلمين، إذ لم تؤسس فرنسا لهذا المستوى التعليمي سوى الثانويات الفرنسية الإسلامية سنة 1951، يتابع فيها الجزائريون دراستهم وفقا لنظام داخلي يتراوح بين 6 و 8 سنوات ليتخرجوا مدرسين

وموظفين في السلك القضائي، وهي مدة طويلة للغاية تظهر فرنسا من خلالها عكس ما تضمر، ذلك أن الفترة التكوينية أقل بكثير مما هو محدد .

فقد تم " إنشاء جمعية العلماء المسلمين التي عملت على إنشاء المدارس الحرة، كما قامت سنة 1947 بتكوين معاهد ثانوية، أولها معهد ابن باديس في قسنطينة وقد بلغ عدد تلامذته سنة 1950-1951 حوالي 913 تلميذا كما بلغ عدد المعلمين 275 معلما."(تركي ، 1982، ص211)

" كما عرفت هذه المرحلة أيضا إنشاء معهد الحياة على يد جمعية الحياة في وادي ميزاب، لكن وباندلاع الثورة التحريرية سارعت فرنسا إلى إغلاق هذه الثانويات ومتابعة روادها واغتيالهم ." (بوعامر، 2014، ص75)

1-2-3/التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال

1-2-3-1/ التعليم الثانوي غداة الاستقلال: : (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص40-42)

واجه المشرفون على قطاع التربية غداة الاستقلال صعوبات جمة نتيجة العجز الخطير الذي تعاني منه الجزائر في تلك الفترة، حيث لم يسجل في نقص الهياكل فحسب، بل مس العنصر الحساس والمتمثل في التأطير والتسيير، مما استوجب التخطيط لاستقدام إطارات تعليمية أجنبية فضلا عن بناء الهياكل تماشيا مع المتطلبات المسجلة.

فتـــــــرة (1962/1969):

وهي الفترة التي سعت فيها الجزائر إلى خلق منظومة تربوية هدفها السعي إلى النهوض بالتعليم الثانوي من خلال تدابير وإجراءات استعجاليه، لتأتي فيما بعد اللجنة العليا لإصلاح التعليم، وبمجيء سنة 1964 عرف التعليم إصلاحات تنظيمية تتعلق بالحجم الساعي للغة

العربية، فضلا عن تعريب التربية الدينية وكذا تدريس الفلسفة الإسلامية في الأقسام النهائية قصد تكوين شخصية التلميذ الجزائري، بالإضافة إلى توحيد الطور الأول من التعليم الثانوي والتعليم المتوسط العام، مع توحيد المواقيت والبرامج، كما تم التأكيد على تطوير المنظمة التربوية وإصلاحها، ورسم المعالم الواضحة للاختيارات الأساسية في انتهاج تعريب التعليم تعريبا شاملا و دمقرطته و جزأرته.

فتـــــــرة (1980/1970):

خصص للتعليم الثانوي في إطار المخطط الرباعي الأول 1973/1973 القسط الأوفر للنهوض به، وكذلك إيجا د المؤسسات المستقبلة للأعداد الهائلة من تلاميذ التعليم الثانوي، وتم خلاله فتح 125000 مقعدا، أما في المخطط الرباعي الثاني فانصب الاهتمام على التكوين و التأطير بحثا عن نوعية أفضل وتكوين أكثر نجاعة، ومن النصوص التي تؤكد على ضرورة التكفل الجانب التعليمي المرسوم رقم 67/76 المؤرخ في 1976/04/16 والداعي إلى مجانية التعليم.

فتـــــــرة (1981/1980):

أمام ضعف طاقة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر، فتحت شعب لتكوين الأساتذة بالمعهد التكنولوجي ببوزريعة، مع إسناد مهام التأطير إلى أساتذة أجانب، لكن الأمر اللافت للنظر هو تخلي الأساتذة المتخرجين عن مناصبهم أمام انعدام المرافق العامة كالسكن، إضافة إلى ذلك نجد الصعوبات التي تعترض متخرجين آخرين في مناطق نائية، ففي الموسم الدراسي 1976/1975 تخلى 70 أستاذا من مجموع 108 أستاذ عن مناصبهم.

أما في الموسم الموالي فقد بلغ عدد المتخلين 88 أستاذا، مما دفع بالهيئات المعنية إلى تسخير الخدمة الوطنية حيث تم تعيين 130 أستاذا، الأمر نفسه يلاحظ لدى الأساتذة

الأجانب، إذ يعمد بعضهم إلى فسخ عقودهم مما استوجب ضبط اتفاقيات تحكمها قوانين، كما أعيد النظر في أحكام المرسوم المؤرخ في 1969/11/02 تحت رقم 142/69 والمتعلق بالتقاعد الفردي.

1-2-3-2/إصلاح التعليم الثانوي(1990/1980):(وزارة التربية الوطنية، 2004، ص43-45)

في شهر نوفمبر من سنة 1983 عقد ملتقى وطني حول إصلاح التعليم الثانوي بمشاركة 600 إطار من قطاع التربية، حيث فتح هؤلاء مشروعا يهدف إلى خلق انسجام وتكامل حقيقي بين جميع الأطوار التعليمية من الأساسي إلى الجامعي، إضافة إلى تحسين نوعية و مردودية التعليم الثانوي مع إيلاء أهمية بالغة على التعليم التقني والشعب العلمية، كما سعى المجتمعون إلى خلق تعليم يعكس توجهات البلاد السياسية.

وعند ختام الملتقى شكلت سبع لجان:

- لجنة تحليل النظام التربوي القائم في تلك الفترة.
- لجنة القبول والتوجيه في الطور الثانوي.
- لجنة النظام الداخلي للطور الثانوي.
- لجنة تقييم وتتويج الدروس.
- لجنة دراسة المؤسسة الثانوية في تربية الشباب.
- لجنة تنظيم المؤسسات.

ترتب عن هذا الملتقى العديد من التوصيات والقرارات حيث تم التوصل إلى إعادة التوجيه للسماح بالانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى وإجراء امتحان القبول والتوجيه في التعليم الثانوي والجذوع المشتركة على أن ينظم هذا الامتحان على مستوى ولائي أو وطني،

مع الاعتماد على نتائج السنة السابعة أساسي كمقياس للقبول، كما تم التأكيد على إدراج مادتي التربية السياسية والدنية وإسنادها إلى أساتذة جزائريين مع الاهتمام بمادة التربية الفنية، لكن هذه التوصيات ظلت على شكل وثيقة مشروع إصلاح التعليم الثانوي. حيث لم يشرع في الإصلاح التربوي للطور الثانوي إلا في الموسم الدراسي 1985/1984 حيث شمل:

- فتح شعب للإعلام الآلي.
- توسيع شعب الرياضيات وشعب التعليم التقني .
- التخفيف من ضغط شعبتي العلوم والآداب وتوجيه التلاميذ على أساس النتائج الدراسية المتحصل عليها في الرياضيات.

كما مس التغيير أيضا البرامج والمواقيت إسنادا إلى المنشور الوزاري رقم 86/182 المؤرخ في 1986/10/18 . وفي الموسم الدراسي 1986/1985 شرع في التطبيق الفعلي للإصلاح منها برمجة التربية التكنولوجية لفائدة الشعب العلمية لتشمل تلاميذ الشعب الأخرى. أما أهدافها فهي:

- مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة.
- دعم وتعميق مكتسبات التعليم الأساسي.
- إعادة الاعتبار للعمل اليدوي.
- تزويد التلاميذ بالمعارف الضرورية.
- المساهمة في تكوين فكر علمي وتكنولوجي.
- التكفل ضمن مجموعات من الشعب المتمايزة بإعداد التلاميذ:

أ –إما لمواصلة الدراسة العليا من خلال منحهم تعليما ذا طابع يتضمن المعارف الأساسية اللازمة خصوصا في الميادين الأدبية والعلمية والتكنولوجية.

ب -وإما للاندماج في الحياة العملية مباشرة بعد تلقي تكوين مهني ملائم، وذلك من خلال منحهم تعليما يهدف على إكسابهم معارف أساسية والتحكم في مهارات تقنية.

1-2-3-3//إصلاح التعليم الثانوي(2000/1990):

شهدت هذه المرحلة تأسيس لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية حيث ركز المشروع التمهيدي الذي أعدته على:

-تجسيد التمييز بين نمطين من التعليم الثانوي، الذي يوجه للجامعة والتعليم الذي يحضر لعالم الشغل.

-تبسيط وتخفيف الهيكلة التي أدرجت في الثمانينات حيث تم التخلي عن تنويع التعليم التقني.

-وضع نظام توجيه مبني على مقاييس موضوعية .

ونصت الهيكلة الجديدة على وجود نمطين من التعليم الثانوي هما:

- **التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:** ويضم الشعب الأدبية (آداب وعلوم إنسانية، آداب وعلوم شرعية، آداب ولغات أجنبية) ، الشعب العلمية (علوم الطبيعة والحياة، العلوم الدقيقة)، الشعب التقنية (هندسة مدنية، هندسة كهربائية، تسيير واقتصاد).
- **التعليم الثانوي والتقني:**يتكون هذا النمط من مجموعتين من الشعب هما :

-الأولى: تستقبل تلاميذ جذع مشترك علوم.

-الثانية : يتوجه إليها تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا.

أما شهادة البكالوريا فشهدت تعديلا في سنة 1993 حيث تقلص عدد الشعب إلى سبعة هي:

-آداب ولغات حية.

-علوم الطبيعة والحياة.

-آداب وعلوم إنسانية .

-تكنولوجيا.

-آداب وعلوم إسلامية.

-علوم دقيقة.

-تسيير واقتصاد.

1-2-3-4/ إصلاح التعليم الثانوي سنة2000 إلى يومنا هذا:

بعد سلسلة من الإصلاحات التي لم تكن كافية لإحداث التغيرات الموجودة، وفي ظل التحولات العالمية في مجال التعليم بصفة عامة والتعليم الثانوي بصفة خاصة قامت الحكومة الجزائرية إلى إعادة النظر في هيكلة المنظومة التربوية من خلال إصلاح شامل أقره مجلس الوزراء بتاريخ 30 أفريل 2002 والذي تضمن مجموعة من الإجراءات منها:

1 -إعادة هيكلة التعليم الثانوي من الناحية التنظيمية والتربوية خصوصا بنقص الانسجام مع بقية الأطوار التعليمية . بإعادة هيكلة البرامج التعليمية من جهة الجوانب التربوية.

2 -ضرورة إعادة الهيكلة وفق مسارين ينسجمان وأنماط التعليم والتكوين وغايته وهما:

-التحضير للتعليم الجامعي بجميع فروعه.

-التكوين ذو الصبغة المهنية بصفة خاصة، وذلك بغرض التحضير لمهنة من المهن.

وبذلك فقد نص تنظيم التعليم الثانوي وفق الهيكلة الجديدة ابتداء من الموسم الدراسي 2006/2005 على نوعين هما:

-تعليم ثانوي عام تكنولوجي يوجه لمتابعة الدراسات في التعليم العالي.

-تعليم ثانوي تقني وضع للتحضير لسوق العمل.

1-3/أهداف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر:

" يهدف أساسا إلى إعداد التلاميذ خريجي التعليم الأساسي أو المتوسط الحائزين على النتائج البيداغوجية المطلوبة، والذين لديهم الاستعدادات المساعدة على تمكينهم من الفرص المتاحة لمتابعة الدراسة في إحدى الشعب أو التخصصات التي يتضمنها التعليم الثانوي، بقصد تمكينهم من الالتحاق بمؤسسات التكوين العالي – الجامعات والمعاهد الجامعية – أو الاندماج في الحياة المهنية وذلك وفقا للحاجات المخططة في نطاق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية."(وزارة التربية الوطنية، 1984، ص22)

1-4/مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر:

على الرغم من التطورات التي عرفها التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر إلا أنه يعاني جملة من المشكلات عددها (بوعامر، 2014) نذكرها موجزة فيما يأتي:(أنظر: (بوعامر، 2014، ص93-94))

- عدم الملاءمة بين المناهج الدراسية ومتطلبات العمل خاصة في التعليم التكنولوجي مقارنة بالتعليم الثانوي العام سواء من حيث عدد الملتحقين به أو مكانته الاجتماعية، وهذا بسبب عدم انجذاب الشباب إليه لافتقاره للإمكانيات والأساليب الحديثة في التعليم والتدريب ولازال بحاجة إلى إدخال تطورات في المحتوى والطرائق والموارد البشرية التي يحتاجها، إذ لا يمثل تلامذته سوى نسبة 13 % من العدد الإجمالي لتلاميذ الطور الثانوي في الجزائر.
- اعتماد هذه المرحلة بشكل أساسي على الكتاب المدرسي وتراكم المعلومات النظرية مع الاعتماد على الطريقة التقليدية في التدريس إضافة إلى نقص التجهيزات المخبرية.

-لقد صاحب تزايد الملتحقين بالتعليم الثانوي زيادة الإخفاق الأكاديمي بسبب الفاقد التعليمي و الهدر الناتج عن الرسوب والتسرب المدرسي الذي بلغ نسبة 46% سنة 2005.

-عزلة التعليم الثانوي وضعف علاقته بالتطورات الحاصلة في التعليم الجامعي خاصة ما تعلق بالبحوث العلمية والتطبيقية، لأن غالبية الطلبة المنتقلين من الثانوية إلى الجامعة يجدون صعوبة كبيرة في التأقلم مع المقررات الدراسية بالجامعة لعدم وجود علاقة بينهما وبين ما كانوا يدرسونه في المرحلة الثانوية.

2-تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

من المعروف أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يمرون بمرحلة عمرية ذات أهمية كبيرة، تكون فيها للتلميذ خصوصية جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية يجب على الأساتذة إدراكها وذلك نظرا لخطورتها وخطورة ما يترتب عنها، وهذا راجع على مستوى ونوع التوجيهات والإرشادات من قبل الأساتذة للتلاميذ نحو المفيد النافع، وهذا بدون شك مرتبط بتكوين الأستاذ ومدى امتلاكه الكفايات التربوية والثقافية التي تؤهله للتعامل مع تلك الجوانب الحساسة لدى التلاميذ في هذه المرحلة .

2-1/ خصائص تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

إن ذكر خصائص تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يبرز أهميتها ودقتها وكيفية التعامل مع التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية بإدراك كامل، نظرا لما تتمتع به من خصوصية في السلم التعليمي، و مركزية في حياة التلميذ لما تؤثر به في المراحل اللاحقة.

ومن ناحية أخرى لإبراز الدور المهم والفاعل للأساتذة في التعامل مع تلاميذ هذه المرحلة، على أسس تربوية تتفق مع حاجاتهم وقدراتهم.

2-1-1/خصائص النمو:

2-1-1-1/ خصائص النمو الجسمي:

ذكر ريان(1999) مجموعة من خصائص النمو الجسمي لتلميذ التعليم الثانوي الذي يمر بمرحلة المراهقة: (ريان، 1999، ص78)

2 زيادة سريعة في الوزن عند البداية، وشهية عظيمة للأكل.
3 نضج جنسي مع ما يصاحبه من تغيرات جسمية وانفعالية، ويسبق البنات البنين بحوالي عامين.
4 عدم اتزان في نشاط الغدد.
5 تحسين في التوافق العضلي، يتم نمو العظام ويبلغ طول القامة مداه، نمو سريع للقلب.

2-1-1-2/خصائص النمو العقلي:

" ويحدث في هذا الجانب تفتح جديد في القوى العقلية، فيزيد الذكاء بشكل حاد والتحرر من الواقع المحسوس، والانتقال إلى عالم التصورات المجردة والمبادئ والنظريات، والانطلاق منها إلى تحليلات، وتتفرع القدرات وتتمايز لدى الطلاب إلى جانب تميزهم في هذه المرحلة بالنمو العقلي كما وكيفا. " (الجماعي، 2010، ص140)

مما يتطلب من الأساتذة مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ في القدرات والاستعدادات، واختيار الأنشطة والوضعيات التعليمية التعلمية بما يتفق واختلاف مستوياتهم واستعداداتهم وقدراتهم.

2-1-1-3/خصائص النمو الانفعالي:

"يمثل النمو الانفعالي عنصرا أساسيا عند المراهق، وما يطرأ على شخصيته من تغيرات وذلك لما لهذا النمو من علاقة وثيقة بالتغيرات الفسيولوجية، بحيث نلاحظ أن انفعالات المراهق متقلبة وغير ثابتة، ويتميز بالحساسية الزائدة من بعض المثيرات مثل الشعور أنه مازال صغيرا، أو بأن الآخرين ينتقصون من كرامته واعتزازه بنفسه، إلى جانب ظهور الخيال الخصب لدى طلاب هذه المرحلة." (الجماعي، 2010، ص140)

وهنا يقع على عاتق الأساتذة كراشدين مؤهلين تقبل هذه التقلبات المزاجية، ومحاولة التعامل مع التلاميذ المراهقين بما يحبونه ويرغبونه، إضافة إلى احترام مشاعرهم ووجهة نظرهم، وتشجيعهم على تحمل المسؤولية، ومحاولة التقرب منهم والإسراع إلى حل مشاكلهم الانفعالية حتى لا تأخذ اتجاها غير مرغوب فيه.

2-1-1-4/خصائص النمو الاجتماعي:

" ويتم في هذا الجانب تعلم القيم والمعايير الاجتماعية، كما يؤدي الانتقال عبر المراحل الدراسية إلى زيادة ثقة المراهق بنفسه وشعوره بأهميته، ومن مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي، والميل إلى جماعات لها أهداف مشتركة يشارك المراهق في نشاطها،ويثق بها ويحترمها، ويتمثل قيمها ومعاييرها." (الجماعي،2010، ص141)

ويكمن دور الأساتذة في هذه المرحلة في الملاحظة والإشراف والتوجيه الإيجابي للجماعات وتوجيه نشاطها بما فيه الخير لهم وللمجتمع، وأيضا إرشاد التلاميذ إلى أسس سليمة لاختيار الجماعات التي يريدون الانتماء إليها.

2-1-2/ردود الأفعال:

" وتمثل هذه المرحلة فترة انتقالية فيتأثر سلوك المراهق بالتغيرات الجسمية التي تحدث له في أثناء السنوات الأولى من المراهقة ويؤدي ذلك إلى إعادة تقييم المراهق للقيم التي يعتنقها ، وفي هذه الفترة مثلها في ذلك أي فترة انتقالية يخلط المراهق فيها بين الأدوار التي ينبغي عليه القيام بها وينتابه الغموض." (منسي، 2003، ص390)

ومن ردود أفعاله ذكر ريان(1999) مجموعة من ردود الأفعال هي:

6 -التطرف وعدم الاستقرار الانفعالي، وادعاء معرفة كل شيء.
7 -اهتمام كبير بالمشكلات الفلسفية والأخلاقية والبحث عن مثل عليا .
8 -اهتمام بتقبل الجماعة المتآلفة له والخوف من أن يصبح موضع سخرية أو غير محبوب ، وحساسية زائدة .
9 -تقمص لشخصية أحد الكبار وإعجابه به .
10 -اهتمام باستقلاله عن الأسرة كخطوة نحو الرشد.
11 -اهتمام كبير بالجاذبية الجسمية.
12 -اهتمام البنات بالبنين أكبر عادة من اهتمام البنين بالبنات نتيجة النضج المبكر للبنات.(ريان ،1999، ص78)

وهذا أمر قد يجعل من تلميذ هذه المرحلة مصدر إزعاج لغيره سواء أساتذة أو إداريين أو حتى زملائه التلاميذ، لذا يكون على الجزء الأكبر على عاتق المعلمين والمشرفين والمختصين في التقبل والإرشاد والتوجيه.

2-1-3/ الحاجات الخاصة:

ذكر ريان(1999) مجموعة من حاجات التلميذ في هذه المرحلة العمرية المهمة في حياته هي: (ريان ،1999، ص78)

- توافق مع جماعة الأقران وتقبل منها.
- معرفة وفهم كاف للعلاقات والاتجاهات الجنسية.
- إرشاد من الكبار لا يهدد شعوره بالحرية.
- تأمين شعوره بالأمن، فالمراهق يبحث عن الاعتماد على غيره كما يبحث عن الاستقلال.
- فرص للترويح البناء وفرص لاتخاذ القرارات.

2-2/ثقافة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

إن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يصلون إلى المدرسة الثانوية فيدخلون في ثقافة جديدة بشكل كلي، فهم لا ينتقلون من مرحلة تعليمية لأخرى فقط بل يجدون أنفسهم في تغير ثقافي مفاجئ.

" في المدارس الثانوية توجد ثقافتان منفصلتان، للمراهقين والراشدين ففي المدرسة الابتدائية نجد أن الراشدين يمثلون المعلمين والأشخاص الآخرين المهمين بالنسبة للطلاب، وفي المدرسة الثانوية فإن هذه العلاقة التابعة والتكافلية يتم تحديدها من خلال الديناميات النمائية للمراهقة، فبينما نجد أن المراهقين يهدرون كميات من الطاقة في الابتعاد عن السيطرة وقيود عالم الرشد، إلا أنهم أيضا يشيدون خزانات ضخمة من القلق بشأن ماهيتهم، ومظهرهم، ونمطهم الجنسي، وما إذا كان سيتم استحسانهم أم لا، و لا يستطيع الآباء أو المعلمون توفير هذه النقطة المرجعية، فالمعلمون هم في الأصل لهم آراء مختلفة، واهتمامات

وعلاقات وقيم مختلفة أيضا فهم جزء من القاعدة، ويصفهم المراهقون "بالآخرين " مثل الآباء." (سوليقان وآخرون، 2007، ص 68)

" و الازدواجية بين الراشدين والطلاب في المدارس الثانوية تعني أن جماعة الأقران سوف تصبح أكثر وأكثر أهمية، فبالنسبة للعديد من الطلاب نجد أن فقدان راشد ذي دلالة في حياتهم ربما يعرضهم لنماذج دور سلبية والتي يمكن أن تجذب الطلاب الأكثر عدوانية إلى تحدي النظم ومعارضة الأعراف والتقاليد، فالحياة الثائرة ربما تبدو شيقة وجذابة، وعلى الأقل توفر هوية ." (سوليقان وآخرون، 2007،ص 68)

2-3/علاقات الأقران لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

هناك ثلاث جماعات رئيسة من التلاميذ في المدرسة الثانوية : جماعة تلاميذ السنة الأولى، جماعة تلاميذ السنة الثانية، جماعة تلاميذ السنة الثالثة.

ولتوضيح تغير طبيعة جماعة الأقران بالانتقال من سنة إلى سنة نلاحظ الجدول التالي:

طلاب السنة الأولى	طلاب السنة الثانية	طلاب السنة النهائية
* المناورة من أجل المركز * علاقات مضطربة وغير آمنة * تنوع في الأدوار وتجربتها * توضيح واستقطاب من سوف ينجح ومن سوف يفشل. * رفض مجتمع الكبار * البحث عن الهوية. * المشاغبة والعدوان العشوائي والمعمم . * قواعد جماعة الأقران صلبة وغير مرنة	* استقرار وارتياح في المراكز. * تم توضيح الدور * بروز الإحساس بالهوية * تواجد الفردية والتبرير * مشاغبة أقل اتجاه طلاب السنة الثانية لكنها أضعف. * مشاغبة طلاب السنة الأولى.	* علاقات جماعة الأقران هامة إلا أن التفرد أصبح أقوى. * ثقة أكبر والتعبير عن الحكم الخلقي. * الثقة في رفض المشاغبة ومهاجمتها. * المشاغبة الملحة يمكن ن تكون حادة وشديدة. * ارتفاع سلطة جماعة الصفوة إذا لم يتم حساب الشعور بالمسؤولية. * يمكن حدوث إساءة للسلطة

جدول رقم (02) :يوضح الطبيعة المتغيرة لجماعات الأقران والتفرد أثناء سنوات مرحلة التعليم الثانوي.(سوليقان وآخرون، 2007، ص70)

2-4/ مشكلات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

فترة المرحلة الثانوية هي فترة بداية ظهور المشكلات في حياة الإنسان، لأنها فترة تيقظ الشعور، فترة التمييز بين الأنا والآخر و فترة تغير الانتماء للجماعة إضافة إلى التغيرات الجسمية وتأثيراتها.

لقد أورد فرج(2008) مجموعة من المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في هذه المرحلة العمرية والتعليمية نوجزها فيما يلي:(فرج، 2008، ص51-55)

- **مشكلات تتعلق بالأسرة:**

مثل عدم تعاون أولياء الأمور مع إدارة المدرسة في تذليل العقبات والمشكلات التي تقابل سير تعلم أبنائهم، أو سوء معاملة الأبوين للمراهق كالقسوة أو حب السيطرة أو التدليل.

- **مشكلات تتعلق بالسلطة المدرسية ومن أمثلتها:**

أ-التأخر الدراسي.

ب-الهروب من المدرسة أو الحصص.

ج-عدم منح طالب المرحلة الثانوية حرية الاختيار الأكاديمي لمسايرة ميوله وقدراته لتحقيق أعلى قدر من التحصيل العلمي والمهني.

ولعل من أهم الأسباب التي تنتج عنها المشكلات المدرسية بالإضافة إلى تعنت المدرس وعدم فهمها لطبيعة مرحلة المراهقة ما يلي:

-أن المدرسين لا يراعون شعور التلاميذ أثناء تدريسهم للمواد الدراسية، بحيث لا يراعون خصائص التلاميذ في هذه المرحلة، ولا يدركون ميولهم، ولا يعملون على مساعدتهم في اكتشاف مشكلاتهم ومن ثم التغلب عليها.

-أن التلاميذ يشعرون بعدم كفاءة الكثير من المدرسين الأكاديمية والتربوية .

-أن المدرسين لا يعطون علامات عادلة للطلبة .

-انعدام الثقة والتعاون بين المدرسين وطلاب المرحلة الثانوية، مما يخلق جوا من عدم التوافق والتكيف المدرسي.

-الخوف من الامتحانات غير المقننة والتي لا تكشف عن المستوى الحقيقي للطالب.

- **مشكلات تتعلق بالمجتمع:**

-وتمثل في أن ضآلة دور المجتمع في مساعدة طالب مرحلة التعليم الثانوية على الانخراط في مجالات العمل المختلفة وتشجعه على تنميتها من خلال رسم إستراتيجية واضحة له لتنمية نفسه.

-وأيضا في عدم تقبل المراهق لقيم المجتمع وعاداته مما يخلق مشكلات عدم التكيف والتوافق الاجتماعي.

- **مشكلات تتعلق بالمهنة والعمل:**

وتكمن في عدم قدرة منهج المرحلة الثانوية من تحقيق متطلبات العمل المهنية وإعداد طالبها لمسايرة الحياة العملية بعد الانتهاء من تلك المرحلة.

- **مشكلات الدين والأخلاق:**

وتتمثل في عدم التمسك بالتعاليم وعدم احترام القيم الأخلاقية والصراع بين المحافظة والتحرر والقلق بخصوص التعصب الديني.

- **مشكلات انفعالية:**

ومن مظاهرها:

-السلوك العدواني ويظهر في : التهريج داخل القسم، عدم احترام المعلم، العناد والتحدي، والمرض والتمارض...

-الجناح ويظهر في : الاستهتار، الانحراف الجنسي، الإدمان...

-الانطواء: ويظهر في: عدم الاشتراك في النشاطات، الاقتصار على صديق واحد ، والحساسية الزائدة...

3 رعاية التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر:

تتنوع طرق وآليات الرعاية التي يحضى بها التلميذ المتفوق دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، وفيما يلي عرض لأوجه هذه الرعاية:

3-1/ الرعاية داخل الثانويات:

تسعى مختلف الثانويات من خلال مجالسها التأديبية إلى تحديد التلاميذ المتفوقين دراسيا من أجل تكريمهم، إلا أنها تتفاوت في عدد التلاميذ ال ذين يطالهم التكريم، وفي كيفيات التكريم، فتجد من يكتفي بإعطاء الكتاب أو الكتابين من فئة المراجع المدرسية، ومنهم من يكرمون تلامذتهم للمتفوقين بأجهزة إلكترونية مفيدة، ومنهم من يميل إلى الرحلات السياحية ليمس التكريم أكبر عدد من المتفوقين، وقد يتغاضى البعض عن التكريم أحيانا.

ويرجع هذا التفاوت في كيفيات التكريم وآلياته إلى التفاوت في ثقافة التسيير الإداري والبيداغوجي لدى رؤساء المؤسسات التعليمية في تحديد وتوجيه الميزانيات والعمل التشاركي مع أعضاء الفريق التربوي...الخ. وقليلا ما نجد القبول والرضا لدى المتفوقين دراسيا تجاه هذه التكريمات إذ في أغلب الأحيان يرونها دون المستوى المطلوب، بل يصل بهم الحد إلى اتهام المسؤولين بسوء التسيير أو حتى الاختلاس للمبالغ المخصصة لمثل هذه النشاطات، وخاصة ما تمت المقارنة بين الثانويات في هذا المجال.

3-2/ الرعاية على مستوى مديريات التربية:

تسعى مديريات التربية إلى تكريم التلاميذ المتفوقين دراسيا وخاصة في الأقسام النهائية، فتكرم الأوائل في الولاية في شهادة البكالوريا، والأوائل في شهادة التعليم المتوسط ، والأوائل في شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وإن يطال هذا التكريم عددا محدودا جدا من التلاميذ إلا أنه غالبا ما يكون تكريما معتبرا له قيمة في نفوس المتفوقين دراسيا.

كما تعمل بعض الجمعيات واللجان التابعة لها على مثل هذا التكريم كاللجنة الولاية للخدمات الاجتماعية، ولجنة النشاطات المكملة للأعمال المدرسية إلا أن هذا التكريم يمس أبناء قطاع التعليم من المتفوقين دراسيا فقط.

و من الأخطاء المرتكبة في هذا الشأن هو عدم التنسيق بين هذه اللجان ومديرية التربية فنجد من التلاميذ من يكرم من طرفهم ثلاث مرات، وكان بإمكانهم التنسيق لتوسيع مجال التكريم ليشمل أكبر عدد من التلاميذ المتفوقين دراسيا لتكون الفائدة أكبر.

كما تعد المسابقات الثقافية بين الثانويات أو المسابقات الفردية بشكل الأولمبياد التي تشرف عليها مديريات التربية محفزا للمتفوقين دراسيا ولمسيري الثانويات التي يتمدرسون فيها على بذل مزيد من الجهد للحصول على الريادة.

3-3/رعاية الوزارة الوصية:

افتقرت الرعاية التي حضي بها المتفوقون دراسيا من طرف الوزارة الوصية بضعف الجدية والاستمرارية والوضوح والموضوعية، وهذا من خلال التجارب التي لا يتعدى عمرها بعض المواسم الدراسية، كذالك يظهر ذلك من خلال عدم وجود تعريف واضح ودقيق للتفوق الدراسي، وضعف تكوين الأساتذة في تعليم وتربية المتفوقين دراسيا سواء كانوا في أقسام خاصة أو ضمن أقسام عادية، وكذا في انعدام رؤيا موضوعية للتفوق الدراسي فنجد أهم التجارب التي خاضتها الوزارة الوصية استهدفت التلاميذ المتفوقين دراسيا في مجال العلوم الدقيقة مركزين على مادة الرياضياتفقط، وهذا إجحاف بحق التلاميذ المتفوقين دراسيا في المجالات الأخرى.

ومن بين التجارب التي شهدتها الساحة التربوية في مجال رعاية المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي نذكر ما يلي:

3-3-1/ التعليم الثانوي المتخصص:

بعد ظهور نتائج شهادة التعليم الأساسي للموسم الدراسي(1990-1991) تم انتقاء التلاميذ المتفوقين في الشهادة بالاعتماد على معدل الشهادة ومعدل مادة الرياضيات على مستوى وطني، وتم إجراء مسابقة للالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الثانوي المتخصص في ثانوية حسيبة بن بوعلي بالعاصمة الجزائر للالتحاق بالثانوية المذكورة ابتداء من الموسم الدراسي(1992/1991)، وتم تشكيل قسم واحد من المتفوقين وفق نظام داخلي ونصف داخلي للسنة الأولى ثانوي، كما أجريت مسابقة للالتحاق بالسنة الثانية ثانوي في هذه الثانوية في الموسم الدراسي(1993/1992)، و يعاب عليه اقتصاره على شعبة العلوم الدقيقة، كما أنه تم إلغاء المشروع واحتفظ بقسم واحد زاول الدراسة في ذات الثانوية وأجرى تلامذته شهادة البكالوريا مع باقي التلاميذ، إلا أنه كانت لهم الأولوية في منح دراسية للخارج، وفي الالتحاق بالتخصصات الجامعية المرغوبة.

3-3-2/ ثانويات شعب الامتياز:

جاء في منشور رقم 03.403 و منشور رقم 03.404 المؤرخان في 20 أفريل 2003 المتعلقان بفتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي مجموعة من النقاط حول فتح شعب الامتياز نوجزها فيما يلي :

أ- من حيث الهدف:

قصد الارتقاء بالجانب النوعي لعملية التعليم والتعلم، وبهدف التكفل ورعاية الفروق الفردية و تنمية القدرات التحصيلية للتلاميذ الذين يظهرون تفوق ملحوظا في مادة أو مجموعات مواد تعليمية، و توجيههم إلى مسارات تسمح لهم باستغلال كافة قدراتهم، قررت وزارة التربية الوطنية فتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي وهي:

- شعبة الفلسفة

– شعبة الرياضيات

– شعبة تقني رياضيات

* **شعبة الفلسفة :** إن فتح هذه الشعبة يهدف بالأساس إلى إعادة الاعتبار لمادة الفلسفة باعتبارها عنصرا أساسيا في بناء تكوين فكر التلاميذ و تمكينه من أساليب التفكير الحر و النقد البناء و الحكم الموضوعي ، للوصول به إلى استقلالية الرأي.

* **شعبتا الرياضيات و تقني رياضي :** إن التحكم في العلوم و التكنولوجية وعلى وجه الخصوص في مادة الرياضيات، لكونها أداة لتنمية الفكر و القدرة على التجريد والبرهان و الاستدلال. و يمكن أن يلتحق بشعبة من هذه الشعب التلاميذ الذين أثبتوا تفوقا في المواد المميزة، و الذين لهم رغبة في الانتساب إليها وفقا للشروط التي يحددها التنظيم.

تتسم كل شعبة بمواد محورية تنفرد بها على غيرها من الشعب وتتميز بمواقيت ومعاملات تجسد ذلك التميز.

ت –من حيث التنظيم و التأطير:

تتواجد أقسام شعب الامتياز في المؤسسات التعليمية التالية:

– في ثانوية ابن الهيثم بالجزائر العاصمة.

– ثانوية الإخوة بسكري بقسنطينة.

– ثانوية العقيد لطفي بوهران.

- **شروط الالتحاق بأقسام شعب الامتياز**

شعبة الفلسفة : يلتحق بشعبة الفلسفة التلاميذ الوافدون من:

– شعبة العلوم الإنسانية.

– شعبة التسيير والاقتصاد.

–شعبة الآداب واللّغات.

– شعبة العلوم الدقيقة.

- شعبة العلوم الشرعية.
- شعبة علوم الطبيعة والحياة.

شعبة الرياضيات : يلتحق شعبة الرياضيات التلاميذ الوافدون من:

- شعبة العلوم الدقيقة.
- شعبة علوم الطبيعة والحياة.

شعبة تقني رياضيات : يلتحق شعبة تقني رياضيات التلاميذ الوافدون من:

- شعبة العلوم الدقيقة.
- شعبة التكنولوجيا (الهندسات الثلاث).

- **إنتقاء التلاميذ:**

- يرشح للالتحاق بشعب الامتياز التلاميذ المتحصلون على معدل سنوي يساوى 14 \ 20 أو يفوق ولهم رغبة في ذلك
- يجتاز التلاميذ المرشحون مسابقة في المواد المميزة للشعبة المنتسب إليها.

- **نظام الدراسة:**

يستفيد التلاميذ الذين يلتحقون بهذه الشعب من النظام الداخلي أو النصف الداخلي، لما في ذلك من أهمية في توفير الشروط الضرورية لإنجاز الأعمال الخاصة و الاستزادة في المعرفة.

- **الدعم والرعاية البيداغوجية:**

تستفيد الأفواج التربوية لشعب الامتياز من تجهيز علمي يتناسب وما يتطلبه تطبيق المناهج الموجهة إليهم فضلا عن السندات التربوية العلمية والأدبية، باعتبارها نمطا تكونيا ذاتيا يسمح بتوسيع معارفهم وتحسين أدائهم.

- **المحفزات:**

يستفيد تلاميذ هذه الشعب من المحفزات المادية والمعنوية الكفيلة بإثارة الجهود وتثمينها وتفعيل الرغبة في الأداء والإنجاز والإبداع والابتكار.

- **التأطير التربوي:**

تحقيقا للأهداف المسطرة لبرامج شعب الامتياز وتنفيذها يؤطر الأفواج التربوية لشعب الامتياز أساتذة ذووا الخبرة المهنية والكفاءة العلمية، كما يستفيد هؤلاء من تربصات وملتقيات دورية تؤهلهم لأداء مهامهم على أحسن وجه.

- **نظام التقويم:**

يخضع التلاميذ الملتحقون بشعب الامتياز إلى تقويم مستمر لمكتسباتهم قصد رصد النقائص ومعالجتها بالإضافة إلى:

- فرضين دوريين خارج أوقات الدراسة.
- فرض محروس شامل في منتصف الفصل الدراسي.
- اختبار فصلي يطابق امتحان البكالوريا في صيغته ومدته.

- **شهادة البكالوريا:**

تتوج أقسام شعب الامتياز بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

- **الامتيازات:**

يستفيد التلاميذ المنتسبون إلى أقسام شعب الامتياز الحاصلون على شهادة البكالوريا من أولوية الالتحاق بشعب التعليم العالي المرغوب فيها.

- **المتابعة الميدانية:**

تتابع شعب الامتياز الإدارة المركزية ميدانيا من خلال تنظيم أيام دراسية قصد تقييم العملية وإدخال التحسينات الممكنة، وضبط إستراتيجية لتوسيع العملية في السنوات اللاحقة.

- **الإعلام والتحسيس:**

قصد التحسيس بمدى أهمية شعب الامتياز، يتكفل مركز التوجيه على مستوى الولايات الثلاث بتحضير برنامج إعلامي لإطلاع الأطراف المعنية بالعملية، حتى يتسنى لمديريات التربية تسجيل تلاميذ ولايتها المرشحين لاجتياز المسابقة التصفوية في المؤسسة التربوية التي ستحتضن هذه الأفواج التربوية.

لكن هذا المشروع لم يعمر طويلا وتم إلغاؤه، ولم يعمم في باقي الثانويات.

3-2-3/ ثانويات المتفوقين:

جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي2008 والمراسلة الوزارية لمديريات التربية رقم: الرقم:244 / و.ت.و/ا.ع .مجموعة توضيحات حول فتح ثانوية للمتفوقين في شهادة التعليم المتوسط وشروط الالتحاق بها ونظام الدراسة نوجزها فيما يلي:

شرعت وزارة التربية الوطنية في اتخاذ التدابير اللازمة استعدادا لفتح ثانوية مخصصة لشعبة الرياضيات، في مرحلة أولى، ابتداء من الموسم الدراسي 2012-2013، يكون مقرها بالقبة في الجزائر العاصمة. تستقبل هذه الثانوية التلاميذ المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط من كل ولايات الوطن وفق نظام دراسي وشروط محددة للالتحاق بها.

- **نظام الدراسة:**

تخصص الثانوية المذكورة للدراسة في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا انطلاقا من الموسم الدراسي المقبل، ويواصل التلاميذ المعنيون مسارهم الدراسي في شعبة الرياضيات في السنة الثانية والثالثة ثانوي. تستقبل هذه الثانوية التلاميذ من كل ولايات الوطن في النظام الداخلي ويمنح لهم تعليم يعتمد على نفس البرامج التعليمية المطبقة في ثانويات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مع تكييفها وفق الخصوصيات التي تميز هذه الفئة من التلاميذ.

- **شروط الالتحاق:**

يمكن لكل التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة متوسط بالمؤسسات العمومية والخاصة المعتمدة الترشح للالتحاق بالجذع المشترك علوم وتكنولوجيا بالثانوية الجديدة بالقبة إذا توفرت فيهم الشروط التالية :

- رغبة التلاميذ المعنيين في الالتحاق بالجذع المشترك علوم وتكنولوجيا بالثانوية الجديدة بالقبة ومواصلة الدراسة في شعبة الرياضيات بهذه الثانوية.
- انتقاء التلاميذ الأوائل حسب عدد الأماكن المخصصة لكل من البنين والبنات و وفق حصة كل ولاية، حيث يرتبون حسب الاستحقاق على أساس معدل الانتقاء الذي يحتسب وفق الصيغة التالية:

معدل الانتقاء=[معدل شهادة التعليم المتوسط+(علامة الرياضيات في ش.ت.م)x2]/3

- **الإعلام و التحسيس:**

تتكفل مديريات التربية بتحضير برنامج إعلامي واسع لفائدة تلاميذ المتوسطات وأوليائهم قصد اطلاعهم على العملية وأبعادها البيداغوجية، ويكون ذلك خلال شهر ماي 2012.

- **إجراءات الانتقاء:**

-إعداد القوائم الأولية:

تتكفل مديريات التربية بإعداد القوائم الأولية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط الراغبين في الالتحاق بهذه الثانوية. وتكون هذه القوائم الأولية مبنية على أساس ملء الاستمارات المعبِّرة عن الرغبة والممضاة وجوبا من التلميذ ووليه ويصادق عليها مدير المتوسطة. وترسل القوائم الأولية للتلاميذ الراغبين مرتبة وفق النموذج المرفق إلى مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي عبر البريد الإلكتروني والبريد العادي، في آخر شهر ماي 2012.

- **إعداد القوائم النهائية:**

بعد صدور نتائج شهادة التعليم المتوسطٌ، يصدر الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات قوائم التلاميذ الناجحين حسب كل ولاية ووفق معدلات الانتقاء بالترتيب التنازلي. وتقوم مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بموافاة مديريات التربية في كل ولاية بأسماء التلاميذ الذين تتوفر فيهم شروط الالتحاق بالثانوية الجديدة – القبة.

والحكم على هذه التجربة لا يكون موضوعيا لعمرها القصير، إلا أن ما يعاب عليها قلة الثانويات المخصصة مقارنة بالأعداد الهائلة للمتفوقين، واقتصارها على شعبة الرياضيات فقط، إضافة إلى عدم تكيف بعض التلاميذ والنظام الداخلي وخاصة الوافدين من ولايات بعيدة نظرا لصغر أعمارهم.

3-4/ رعاية المجتمع للمتفوقين:

تتعدد أوجه الرعاية المجتمعية للمتفوقين دراسيا، إلا أنها لم تصل إلى المستوى المطلوب ، فكثيرا ما تتصف بضعف الاستمرارية، وقلة المساهمات والمبادرات، وأيضا اقتصاره على جوانب مادية بحتة في كثير من الأحيان.

فنجد سعي بعض الجمعيات المحلية والوطنية وكذا بعض الأحزاب في مبادرات قليلة في هذا الجانب، إلا أنهم يشكون من قلة الإمكانيات مما يؤدي إلى انقطاع مثل هذه المبادرات.

كما يبادر القليل من رجال الأعمال في مبادرات فردية إلى تشجيع المتفوقين دراسيا في الحصول على أعلى معدل خاصة في شهادة البكالوريا ويخصصون لذلك جوائز ضخمة وصلت إلى منح سيارات فاخرة.

وأيضا نجد مبادرات محدودة لمجالس بلدية ومجالس ولائية منتخبة، ومبادرات لبعض الولاة في هذا الجانب، كما تسعى الدولة من خلال الرئيس والحكومة إلى تكريم الأوائل في شهادة البكالوريا على المستوى الوطني في محافل تتكرر كل سنة، إلى أن مستوى الجوائز يعرف انحدارا كبيرا، إذ كان التكريم في حفل كبير رسمي علني تتضمنه توزيع لجوائز مادية

قيمة وتوزيع لتذاكر سفر للخارج إضافة على منح دراسية للخارج، وبدأ في التضاؤل والانحصار ليشمل أعداد قليلة من المتفوقين وليقل مستوى الجوائز ليقتصر على بعض الجوائز المادية الأقل قيمة مما كانت عليه وبعض الكتب...

خلاصة الفصل:

تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة تعليمية مهمة فهي مرحلة وسيطة بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، ولها مهام وتبعات كبيرة يجب الانتباه إليها والعناية بها، فالتعليم الثانوي يعد من المراحل المهمة في بناء الإنسان أو في بنية النظام التعليمي، فهو يقوم بدور مهم في تنشئة الشباب خلال فترة مراهقتهم، وتكوينهم ليصبحوا مواطنين صالحين، وإعدادهم للحياة المنتجة عبر استثمار قدرات وتفجير طاقات المتفوقين منهم ، أو إعداد غير المتفوقين منهم لخوض غمار الحياة العملية عبر المهنية والتقنية التي يتلقوها في التعليم الثانوي.

ويتطلب الأمر من الأساتذة بشكل خاص ومن المشرفين والإداريين دورا تربويا رائدا في التعامل مع التلاميذ في هذه المراحل العمرية وفق حاجاتهم وخصائصهم، بالإضافة إلى احترام وجهات نظرهم، وتشجيعهم على تحمل المسؤولية وأن لهم مكانة مهمة في الحياة، يجب القيام بما تتطلبه هذه المكانة من أدوار.

ورغم ما شهدته المنظومة التربوية عموما والتعليم الثانوي خصوصا من إصلاحات متتالية مست أغلب المجالات، إلا أنه في مجال رعاية المتفوقين دراسيا ومقارنة مع التجارب العالمية مازالت في مرحلة المهد في هذا المجال وكذا الأمر بالنسبة للرعاية المجتمعية، فما زالت الرعاية لا تخرج عن منطق التكريم ومازال التكريم لا يخرج عن منطق المحسوسات والماديات، ولازال التكريم مقتصرا على الأوائل من المتفوقين في امتحانات الأقسام النهائية، ولازالت الرعاية الرسمية مقتصرة على مجال واحد (العلوم الدقيقة فقط) .

مراجع الفصل السابع:

1 -الجماعي، عبد الوهاب احمد(2010). *كفايات تكوين المعلمين (اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجا)*، ط1، عمان، الأردن، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

2 -برو، محمد(2010). *أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية*، الجزائر: دار الأمل.

3 -بن حمودة، محمد(1997). *علم الإدارة المدرسية (نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري)*، الجزائر: دار العلوم للنشر.

4 -بوعامر، أحمد زين الدين(2014). *تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر* ، وهران، الجزائر: منشورات مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC).

5 -تركي، رابح(1982). *أصول التربية والتعليم*، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

6 -ريان، فكري حسن(1999). *التدريس(أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته)* ، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

7 -سوليقان، كيث وآخرون(2007). *سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية (ماهيته وكيفية إدارته)*، (طه عبد العظيم حسين مترجم)، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر.

8 -طعيمة، رشدي أحمد(2004). *المعلم(كفاياته، إعداده، تدريبه)* ، ط 1، القاهرة: دار الفكر العربي.

9 -فرج، عبد اللطيف حسن فرج(2008). *التعليم الثانوي رؤية جديدة*، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد.

10 -منسي، محمود عبد الحليم(2003). *الإبداع والموهبة في التعليم العام* ، مصر: دار المعرفة الجامعية.

11 -وزارة التربية الوطنية(1984). *مشروع إصلاح التعليم لثانوي*، الجزائر.

12 -وزارة التربية الوطنية- مديرية التكوين (2004). *التربية وعلم النفس(تكوين المعلمين- الإرسال2+3)*، الجزائر: مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

13 -وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 03.403 المؤرخ في 20 أفريل 2003 ، المتعلق بفتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي.

14 -وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 03.404 المؤرخ في 20 أفريل 2003، المتعلق بفتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي.

15 -وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 244 المؤرخ في2012/05/17، المتضمن التسجيل بالثانوية الجديدة بالقبة تخصص رياضيات.

الجانب الميداني

الفصل الثامن

الفصل الثامن:إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1- 1/ أهمية الدراسة الاستطلاعية

2-1/ أدوات الدراسة الاستطلاعية

3-1/ عينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية

4-1/ عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية

2- تصميم أداة الدراسة

3- إجراءات الدراسة الأساسية

1-3/المنهج المستخدم

2-3/– مجتمع البحث

3-3/عينة البحث

4-3/حدود الدراسة

5-3/أدوات تحليل البيانات

1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

1-1/ الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية في:

أ - التعرف على عينة الدراسة و خصائصها.

ج - التعرف على الصعوبات الممكن مواجهتها، ووضع حلول لتفاديها في الدراسة الأساسية.

د – التعرف على مدى انتشار العوامل البيداغوجية التي تعيق التفوق الدراسي بين أفراد العينة محل الدراسة.

ه - التأكد من معرفة العينة بالعوامل البيداغوجية محل الدراسة.

و – تحديد عينة الدراسة الأساسية.

ز – التعرف على الزمن المناسب لملأ الاستبيان من طرف التلاميذ.

1-2/ أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أداة الدراسة الاستطلاعية في استبيان موجه لتلاميذ الصف الثاني ثانوي المتفوقين دراسيا الحاصلين على معدل يساوي أو يفوق 20/14 مابين الفصلين الأول والثاني للموسم الدراسي 2016/2015، تم ضبطه مع الأستاذ المشرف على صورته الأولى يحوي 38 سؤالا حول العوامل البيداغوجية السائدة التي تعيق التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

1-3/عينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية :

وزع الاستبيان على عينة تجريبية بلغ عدد أفرادها 16 تلميذا، اختيرت عشوائيا من مفردات عينة البحث المتمثلة في تلاميذ الصف الثاني ثانوي الذين معدلاتهم بين الفصلين الأول والثاني في الموسم الدراسي 2016/2015 تفوق أو تساوي 20/14.00. في الفترة الممتدة بين 3 أفريل 2016 و 07 أفريل 2016. وذلك بالتعاون مع مستشاري التوجيه و مستشاري التربية في الثانويات محل الدراسة، كما تم التأكيد على تسجيل ما يمكن من ملاحظات حول الاستبيان من طرفهم أو من طرف التلاميذ هدف العملية.

وتم على إثر ذلك استرجاع الاستبيان و تعديل بعض عبارات الأسئلة وحذف بعض الأسئلة بناءا على الملاحظات التي تم تسجيلها من طرف التلاميذ ومستشاري التوجيه وتبسيطها ليتم ضبط الاستبيان من جديد ليحوي (35) سؤالا.

1-4/عرض نتيجة الدراسة الاستطلاعية :

-لاحظنا انتشار العوامل البيداغوجية التي تعيق التفوق الدراسي التي احتواها الاستبيان بين أفراد العينة محل الدراسة.

-معرفة الزمن الكافي لملأ الاستبيان والذي قدر بـ 30 دقيقة.

- ضبط الاستبيان في صورته الأولية.

2- تصميم أداة الدراسة:

في ضوء القراءات في التراث النظري و المقابلات الاستكشافية التي قام بها الباحث مع مفتشي في التعليم الثانوي، و أساتذة وبعض تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي إضافة إلى عدد من المشاهدات المباشرة لعدد من الحصص التعليمية تم تحديد ثلاث مجالات وذلك لتقصي

أهم العوامل البيداغوجية التي تعيق التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هي: عوامل بيداغوجية متعلقة بالتفاعل الصفي، عوامل بيداغوجية متعلقة بأساليب التدريس، وعوامل بيداغوجية متعلقة بالتقويم التربوي، وهي المجالات التي التي تضمنتها الفصول النظرية، واحتوتها أداة الدراسة الاستطلاعية وأدوات الدراسة الأساسية المتمثلة في الاستبيان والمقابلة حيث تم وضع تحت كل مجال من هذه المجالات مجموعة من الأسئلة تتناسب والمجال.

- **صدق الأداة:**

تمّ توزيع الصّورة المبدئيّة للاستبيان – بعد التعديلات التي أجريت – مرفوقا بتساؤلات الدراسة وفرضياتها والتحليل المفهومي للفرضيات على أربعة من الأساتذة المتخصّصين لتحكيمه، ثلاثة منهم في علم الاجتماع التربوي وأستاذ متخصص في علم النفس المدرسي والمذكورين في الجدول أدناه:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	التخصص	مكان العمل
01	حسان هشام	أستاذ تعليم عالي	علم اجتماع تربوي	جامعة الجلفة
02	بن العربي أمحمد	أ . محاضر أ	علم اجتماع تربوي	جامعة الجلفة
03	سحوان عطاالله	أ . محاضر أ	علم اجتماع تربوي	جامعة الجلفة
04	غريب حسين	أ . محاضر أ	علم النفس المدرسي	جامعة الجلفة

جدول رقم (03): قائمة أسماء السادة الأساتذة المحكمين

وطلب من السادة الأساتذة المحكمين تمحيص الأسئلة، والتدقيق في العناصر (الأبعاد)، ومن ثَمَّ الحكم على مدى وضوح الأسئلة وتغطيتها للبعد الذي تنتمي إليه ومدى شمول الاستبيان على العوامل البيداغوجية المعيقة للتفوق الدراسي لدى تلميذ مرحلة التعليم الثانوي في المجال المدرسي.

وبعد أخذ مصمّم الاستبيان بملاحظات المحكمين من حيث التعاريف الإجرائيّة وصيّاغة بعض الأسئلة والملاحظات على العبارات التي تحويها ، تمّ حساب معامل الاتفاق (بين المحكّمين) فطبّق معادلة (كوبر Cooper، 1974) لحساب نسبة الاتفاق، وكانت النّتائج كالآتي:

- نسبة الاتفاق للأسئلة :8-9-16-17-22-24:

3/ (3 + 1)×100=75%.

- نسبة الاتفاق للأسئلة الأخرى:

4/ (4+ صفر) ×100=100%.

وقد أخذ الاستبيان الصّورة النّهائيّة بعد إجراء جملة من التعديلات والإضافات بناءً على ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم ، وبذلك أصبح الاستبيان في صورته النّهائيّة يتكوّن من (32 سؤالا بدلاً من 35 سؤالا) قبل توزيعه.

- **ثبات الأداة:**

وللتحقق من ثبات الاستبيان اخترنا طريقة إعادة التطبيق، طبق على عينة تجريبية اختيرت عشوائيا عددها 20 مفردة من مفردات عينة البحث على مرحلتين كان الفارق الزمني بينهما 20 يوما، وبحساب معامل الارتباط بيرسون لإجابات أفراد العينة على الاختبارين الأول والثاني وجد أنه يساوي 0.978 بمستوى دلالة أقل من 0.05 وهي قيمة تدل علاقة طردية قوية جدا بين إجابات أفراد العينة بين الاختبار الأول والاختبار الثاني، وهذا مما يدل على استقرار و ثبات أداة الدراسة.

وأصبحت الاستمارة في شكلها النهائي بعد قياس الصدق والثبات تحتوي على أربع محاور الأول خاص بالبيانات الخاصة بأفراد العينة ويضم الأسئلة من 01 إلى 03 والمحور الثاني خاص بأسئلة حول العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي ويضم الأسئلة من

04 إلى 13، والمحور الثالث خاص بأسئلة حول العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس ويضم الأسئلة من 14 إلى 21، والرابع خاص بأسئلة حول العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي ويضم الأسئلة من 22 إلى 31، إضافة إلى سؤال 32 وهو سؤال عام مفتوح يتيح لأفراد العينة من المتفوقين التصريح بعوامل بيداغوجية أخرى تعيق تفوقهم غير التي ذكرت في الاستبيان.

بعد ذلك تم توزيع الاستمارات البالغ عددها (133) استمارة في ثانويات مدينة وتم استرجاع (122) استمارة.

كما تم استخدام أداة ثانوية تدعيمية هي أداة **المقابلة** موجهة لفئة الأساتذة وقد استهدفت عينة مكونة من ثمانية (08) أساتذة يدرسون في ثانوية المجاهد صديقي نوري عين أسرار و الذين يدرسون المستوى ثانية ثانوي، إذ لاحظنا من خلال بيانات إدارة الثانوية والبيانات الشخصية لأفراد العينة المسجلة في وثائق الاستبيان المسترجعة أن (07) تلاميذ من أصل (09) تلاميذ قد تراجع معدلهم للفصل الثاني عن معدل الفصل الأول، فأردنا من خلال ذلك إجراء المقابلة مع أساتذتهم للحديث عن العوامل البيداغوجية التي تعيق التفوق الدراسي لدى التلاميذ عامة ولدى تلاميذهم بشكل خاص، وعن الأسباب وراء ظهور هذه العوامل.

3/ إجراءات الدراسة الأساسية :

3-1/المنهج المستخدم:

واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج لهذه الدراسة لتحقيق أهدافها، وهو لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يصل بالباحث إلى ما هو أبعد من ذلك حيث يقوم الباحث بفحص العوامل المتضمنة في المواقف، وتحليلها، والتوصل إلى مجموعة من النتائج ووضع تفسير لها، وربطها بأسبابها.

3-2/ مجتمع البحث :

تمثل في تلاميذ الصف الثاني ثانوي المتمدرسين في ثانويات مدينة الجلفة والحاصلين على المعدل بين الفصلين الأول والثاني الذي يفوق أو يساوي 20/14.00 في الموسم الدراسي2016/2015. موزعين في الثانويات حسب الجدول(04):(أخذ من نظار الثانويات)

الثانوية		تلاميذ 2 ثا المسجلين في 16/15	عدد التلاميذ الحاصلين على معدل أكبر أويساوي20/14 في الفصلين
		العدد	العدد
01	ثانوية النجاح المجاهد (هتهات بوبكر)	260	09
02	ثانوية صيلع مبروك قرية أولاد عبيد الله	73	04
03	ثانوية عبد الحق بن حمودة	175	08
04	ثانوية غريسي عبد العالي (المتقنة) الضاية	213	04
05	ثانوية كيحل بن شهرة الياقوت	183	05
06	ثانوية سي شريف بلحرش المتشعبة	287	16
07	ثانوية المجاهد عديلة أحمد الفصحى	225	08
08	ثانوية المجاهد صديقي نوري عين اسرار	116	11
09	ثانوية ابن خلدون	149	07
10	ثانوية المجاهد نوراني مصطفى الحدائق	160	08
11	ثانوية المجاهد عمور عبد القادر– ط بحرارة	136	07
12	ثانوية طاهيري عبد الرحمان	282	16
13	ثانوية أول نوفمبر	167	15
14	ثانوية ابن الأحرش السعيد	275	21
15	ثانوية الشيخ مسعودي عطية	260	12
16	ثانوية الشيخ النعيم النعيمي	262	18
المجموع		3223	169

3-3/عينة البحث:

العينة الأولى: لاختيار عينة الدراسة أعتمد الباحث الحصر الشامل لمفردات مجتمع البحث والمتمثلين في تلاميذ الصف الثاني ثانوي المتفوقين دراسيا المتمدرسين في ثانويات مدينة الجلفة والحاصلين عل المعدل بين الفصلين الأول والثاني الذي يفوق أو يساوي 20/14.00 في الموسم الدراسي 2016/2015. البالغ عددهم(169) تلميذا منهم (57) تلميذا و(112) تلميذة، وباستثناء أفراد العينات الاستطلاعية البالغ عددهم (36 تلميذا) فيصبح عدد أفراد العينة (133) تلميذا.

العينة الثانية: كما تم اختيار عينة قصدية من أساتذة ثانوية المجاهد صديقي نوري بعين أسرار بمدينة الجلفة لإجراء مقابلة معهم، وبلغ عددهم ثمانية(08)أساتذة، أربعة(04) يدرسون الشعبة الأدبية، وأربعة (04) آخرين يدرسون الشعبة العلمية في أقسام الصف الثاني ثانوي التي يتمدرس فيها التلاميذ المتفوقون دراسيا للموسم الدراسي 2016/2015.

3-4/ حدود الدراسة:

3-4-1/ الحد الزماني :

طبقت الدراسة في الفصل الثالث من الموسم الدراسي (2016/2015).

3-4-1/ الحد المكاني :

اقتصرت الدراسة على ثانويات مدينة الجلفة البالغ عددها 16 ثانوية والمذكورين في الجدول أعلاه.

3-5/أدوات تحليل البيانات:

استعمل الباحث للوصول إلى نتائج الدراسة ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية والرتب للتعرف على العوامل البيداغوجية الأكثر تأثيرا .
- تحليل المحتوى للأسئلة المفتوحة.
- اختبار " ت" للتعرف إلى الفروق بين المتوسطات بين فئتي الذكور والإناث وبين فئتي الشعب العلمية والشعب الأدبية وبين فئتي معدل الفصلين(14.00-15.99) و(16.00-20).

الفصل التاسع

الفصل التاسع :عرض وتحليل نتائج الفرضيات

1- عرض وتحليل بيانات خصائص أفراد العينات:

1-1/ عرض وتحليل بيانات خصائص أفراد عينة التلاميذ المتفوقين دراسيا

1-2/ عرض وتحليل بيانات خصائص أفراد عينة الأساتذة

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2-2/ عرض وتحليل بيانات الاستبيان الموجه لعينة التلاميذ المتفوقين دراسيا

2-2/ عرض وتحليل بيانات المقابلة المدعمة للفرضية الأولى

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

1- عرض وتحليل بيانات خصائص أفراد العينات:

1-1/عرض وتحليل بيانات خصائص أفراد عينة التلاميذ المتفوقين دراسيا:

جدول رقم (05): توزع التلاميذ المتفوقين حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	27	%22
أنثى	95	%78
المجموع	122	%100

نلاحظ من الجدول أن النسبة الكبيرة من عينة الدراسة كانت لفئة الإناث إذ بلغت 78% مقابل 22% لفئة الذكور، ويمكن أن نعزو هذه النسبة الكبيرة لفئة الإناث في قائمة المتفوقين دراسيا إلى أن الإناث وبمراعاة التغير الاجتماعي الذي شهدته منطقة الجلفة، من خروج المرأة إلى سوق العمل ومنافستها للرجل في كل الميادين، فلم يصبح ذلك يفرض على المرأة الحصول على المستوى الدراسي فقط، بل المستوى الدراسي وبدرجات متقدمة، وهذا مدعاة لتفوقها الدراسي، كما أن الفتاة في منطقة الجلفة مازالت تحكمها الأعراف والتقاليد فلا تخرج الفتاة في مثل هذا السن خارج أوقات الدراسة إلا للضروريات والتي من بينها دروس التقوية في تخصصات مختلفة، حتى أنهن أقل انفتاحا على الملتيميديا مقارنة بالذكور، وكل هذا يوفر لها الوقت للدراسة والمراجعة داخل البيت مما يفسر حصولها على النتائج الدراسية المرتفعة . كما أن طبيعة المرحلة العمرية في هذه المرحلة التعليمية لدى الذكور تضعف فيها أساليب الضبط الأسري والمدرسي، وهذا يؤثر سلبا على التلاميذ الذكور في تمدرسهم سواء في داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وكذا تتميز هذه المرحلة لدى الذكور بكثرة الاهتمامات غير المدرسية كانضمامه للأندية الرياضية الرسمية منها وغير الرسمية فتجد منهم من يمارس أكثر من رياضة واحدة في نفس السنة الدراسية، وكلك أيضا ما نلمسه لدى

الذكور من محاولة الفرد منهم إثبات نفسه كعضو فعال لدى جماعة الرفاق التي ينتمي إليها، إضافة إلى الملتيميديا وما تفرضه على الشباب في هذه المرحلة العمرية وخاصة الذكور، إذ تشغل أوقاتهم واهتمامهم بتطبيقاتها المختلفة والمتجددة، فتجد هم الواحد منهم كسب جهاز هاتف نقال حديث يواكب هذه المتغيرات، كل هذا يأخذ من اهتمام وجهد التلميذ من الذكور فيؤثر سلبا على تمدرسه ويحول دون تفوقه مقارنة بفئة الإناث.

جدول رقم (06): توزع التلاميذ المتفوقين حسب معدل الفصلين(الأول والثاني) في الموسم الدراسي2017/2016.

معدل الفصلين	التكرار	النسبة
15.99-14.00	91	%75
20-16	31	%25
المجموع	122	%100

نلاحظ من الجدول أن النسبة الكبيرة (75%) كانت لفئة المتفوقين دراسيا ذوي المعدل (15.99-14.00)، في حين مثل باقي أفراد العينة بنسبة (25%) فئة المتفوقين دراسيا ذوي المعدل 16 فأكثر، ويمكن أن نفسر هذا التوزيع بضعف التلاميذ في هذه المنطقة في اللغات الأجنبية، إضافة إلى قلة اهتمام التلاميذ المتفوقين في هذه المرحلة التعليمية بالمواد الثانوية في التخصص، كذلك قلة الحافز في هذا المستوى (سنة ثانية ثانوي) مقارنة بالسنة الأولى إذ تجد التلاميذ يتنافسون لنيل الشعب المرغوبة أو بالسنة النهائية التي يفرض فيها نيل شهادة البكالويا بذل الجهد حتى عند ذوي معدلات متدنية، إضافة إلى اختلاف مستويات التقويم بين مختلف الثانويات وكذا وجود الكثير من المشاكل والمعيقات التي تتناولها دراستنا والتي تختلف من مؤسسة تعليمية إلى أخرى، كل هذا يؤدي إلى اضطراب معدلات المتفوقين دراسيا.

جدول رقم (07): توزع التلاميذ المتفوقين حسب التخصص(شعب أدبية/شعب علمية).

الشعب	التكرار	النسبة
أدبية	15	%12
علمية	107	%88
المجموع	122	%100

نجد من الجدول أن النسبة الكبيرة من المتفوقين دراسيا (88%) تدرس في الشعب العلمية في حين (12%) منهم يدرسون في الشعب الأدبية، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن الرأي العام السائد في المجتمع دولة وشعبا يتجه إلى أن التفوق الحقيقي هو في مجال العلوم والرياضيات والتكنولوجيا بمختلف تخصصاتها، أما مجال الآداب والعلوم الإنسانية والفنون فهو خيار من لا خيار له وملاذ من لا يؤهله معدله لخوض غمار المجال العلمي، فالمستقبل العلمي والاجتماعي ماديا ومعنويا – في نظرهم – يكون لمن تفوق في المجال العلمي في حين أن المستقبل غامض ومحدود الخيارات لمن تفوق في الإنسانيات والآداب والفنون، وكل هذا نلمسه في تصريحات المسؤولين في الدولة وفي برامجها و مشاريعها الموجهة للتكفل بالمتفوقين دراسيا، فنجد التعليم الثانوي المتخصص الذي استقطب النخبة من الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط في الموسم الدراسي (1991/1990) فتح في تخصص العلوم الدقيقة فقط، كما أن الثانويات الخاصة بالمتفوقين التي عرفتها الجزائر في مطلع الموسم الدراسي (2013/2012) خاصة بالرياضيات فقط، كل هذا رسخ في عقول التلاميذ المتفوقين دراسيا وفي عقول أوليائهم أولوية التخصص العلمي على الأدبي، وهذا ما يفسر غلبة نسبة المتفوقين في الشعب العلمية عما هي عليه في الشعب الأدبية.

1-2/ عرض وتحليل بيانات خصائص أفراد عينة الأساتذة:

جدول رقم (08): يوضح توزع الأساتذة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	04	%50
أنثى	04	%50
المجموع	08	%100

من الجدول نلاحظ أن توزع أفراد العينة كان بنسب متساوية بين فئة الذكور وفئة الإناث، ويعزى ذلك إلى خروج المرأة ومنافستها الرجل في ميدان العمل، وميدان التعليم هو الأكثر استقطابا لهاته الفئة مما جعل عددهم يضاهي في بعض المؤسسات التعليمية عدد الأساتذة من فئة الذكور.

جدول رقم (09): يوضح توزع الأساتذة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة
30-20	05	%62.5
40-30	02	%25
50-40	01	%12.5
60-50	00	%00
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن النسبة الأكبر من أفراد العينة كانت ضمن فئة السن(20-30 سنة) وبلغت62.5%، في حين بلغت نسبة أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم ما بين(40-50

سنة) 25%، وأخيرا انعدمت نسبة أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (50-60 سنة)، ويعزى ذلك هذه الثانوية ليست من الثانويات القديمة في المدينة وتقع في حي شعبي حديث ويسكنه غالبا الوافدون من أنحاء الولاية وحتى من خارج الولاية، فتجد أن الأساتذة القدماء يقصدون الثانويات العريقة، وتبقى مثل هذه الثانوية للتوظيف الجديد من الأساتذة الأقل سنا.

جدول رقم (10): يوضح توزع الأساتذة حسب سنوات الخبرة المهنية:

سنوات الخبرة(سنة)	التكرار	النسبة
0- 10	06	%75
10 -20	02	%25
20 -30	00	%00
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية مابين(0-10 سنوات) كانت هي الغالبة وبلغت 75%، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية مابين(10-20 سنة) 25%، وانعدمت نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية مابين (20-30سنة)، وأيضا يعزى ما سبق ذكره في تحليل الجدول السابق، إضافة إلى ما علمنا من كثرة الحركة التنقلية في صفوف الأساتذة من هذه الثانوية إلى ثانويات أخرى . ويمكن أن نعزوه إلى ما صرح به المستشار بوزارة التربية (محمد شايب بوذراع) للإذاعة الثالثة أن 60% من الأساتذة الحاليين لا تتجاوز خبرتهم المهنية الـ 5 سنوات مبررا ذلك بأعداد الوفيات والعطل طويلة المدى والاستقالات وحالات الإحالة على التقاعد في صفوف الأساتذة.(بوستة، 2017، ص4)

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تمهيد:

بعد القراءة الإحصائية لبيانات الجداول سنقتصر في تحليل البيانات – خاصة الجداول التي تعنى بترتيب إجابات أفراد العينة – على الإجابات التي تأتي في المرتبة الأولى والمرتبة الثانية لأنها تعبر على العوامل الأكثر تأثيرا على أفراد العينة والأكثر انتشارا بينهم وذلك لإعطاء البعد الاجتماعي و العمومية للظاهرة والابتعاد عن مناقشة الحالات الفردية في حالات الإجابات الأقل تكرارا في كثير من الجداول ولتجنب الإطناب في بعض الجداول، كما أننا سنهتم بتحليل الإجابة التي تأتي في المرتبة الأخيرة من جانب أنه يجب الانتباه إلى تأثيرها وإلى تأثير كل العوامل التي عبرت عليها إجابات أفراد العينة بنسب قليلة في تفوق التلاميذ المتفوقين دراسيا.

التذكير بالفرضية الأولى:

– توجد عوامل بيداغوجية متعلقة بالتفاعل الصفي وعوامل بيداغوجية متعلقة بأساليب التدريس و عوامل بيداغوجية متعلقة بالممارسات التقويمية تعيق التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي بثانويات مدينة الجلفة .

2-1/ عرض وتحليل بيانات الاستبيان الموجه لعينة التلاميذ المتفوقين دراسيا:

جدول رقم (11) : يوضح إجابات أفراد العينة حول الظروف السائدة المتعلقة بقاعة القسم التي لا تتوفر بشكل مناسب.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
الإضاءة الجيدة		43	%35.24	5
التهوية المناسبة		54	%44.26	4
النظافة		99	%81.14	1
مراعاة وجود ممرات بين الصفوف		76	%62.29	3
تنظيم جلوس التلاميذ		79	64.75%	2
ظروف أخرى	طلاء غير مناسب	08	%06.55	6
	أثاث مهترئ	06	%04.91	7
	بطء في تصليح الأعطال	05	%04.09	8
	قسم دوّار	05	%04.09	8
	سقف مهترئ	05	%04.09	8

من الجدول نجد أنه فيما يتعلق بـالعوامل السائدة التي لا تتوافر بشكل مناسب في قاعة القسم أجاب التلاميذ المتفوقين بنسبة 81.14% فيما يخص عامل النظافة، وبنسبة64.75% فيما يخص عامل تنظيم جلوس التلاميذ ، وبنسبة 62.29% فيما يخص عامل مراعاة وجود ممرات بين الصفوف ، وبنسبة 44.26% فيما يخص عامل التهوية المناسبة، 35.24% الإضاءة الجيدة، كما صرح التلاميذ المتفوقون بوجود عوامل أخرى إذ صرحوا بنسبة 06.55% فيما يخص عامل طلاء غير مناسب ، وبنسبة 04.91% فيما يخص عامل أثاث مهترئ ، وبنسبة 04.09% فيما يخص العوامل(بطء في تصليح الأعطال، قسم دوّار، سقف مهترئ).

ويعزو الباحث النسبة الكبيرة لعامل (النظافة) كأحد العوامل السائدة التي لا تتوافر بشكل مناسب في قاعة القسم والذي جاء في المرتبة الأولى، إلى ما نلحظه في أقسامنا من رمي لمخلفات الطعام والأكياس الفارغة – حتى إن هذا الأمر أثار انتباه وزيرة التربية فصرحت بشكل مباشر مخاطبة التلاميذ لا تأكلوا " الزريعة " داخل الأقسام– والمسودات ومخلفات بري الأقلام و مخلفات مادة التبغ واتساخ الجدران بالكتابات والرسومات بما فيها المخلة بالآداب. فعدم نظافة القسم يقلل من تركيز التلميذ وسرعة تلقيه للمعلومات، ويقلل من الأجواء الصحية المناسبة للراحة النفسية، وتزيد من معاناة أصحاب أمراض الجهاز التنفسي.

وهنا يتأتى على المدرسة إدارة ومستشار توجيه و أساتذة القيام بدورهم التربوي وخاصة الأساتذة رؤساء الأقسام من خلال جلسات التوعية وتحفيز الطلاب على نظافة أقسامهم ومشاركتهم في تزيينها.

وفيما يخص عامل (تنظيم جلوس التلاميذ) كإحدى الظروف السائدة المتعلقة بقاعة القسم والتي لا تتوافر بشكل مناسب والذي جاء في المرتبة الثانية، نرجعه إلى أن عدم مراعاة التفاوت في الطول والحجم والنظر والسمع له تأثير سلبي عل ى تعلم التلاميذ عامة وعلى المتفوقين بشكل خاص إذ يضعف تفاعله مع الأستاذ ومع المادة التعليمية. كما أن موقع التلميذ في القسم له دور في تعلمه وتحصيله، إذ تتوافر لدى تلميذ المقاعد الأمامية الرغبة في ترأس الآخرين حيث يكون قادرا على مواجهة المعلم، ويسهل التحدث معه أكثر من غيره ، ويؤكد ذلك سيلفر ستاين (1989) في دراسته التي تشير إلى " أن موقع التلميذ في الفضل يمكن أن ينتج عنه تأثير على قدرته في التحدث بصورة اكبر أو اقل من الآخرين بحسب هذا الموقع، كما ينتج عنه اختيار الطالب الذي يتواجد في الصف الأمامي عادة لقيادة المجموعة" .(حمدان، 1994، ص60)

كما أن الفوضى في جلوس التلاميذ يعيق تفاعل التلميذ وخاصة المتفوقين مع معلميهم وزملائهم، ويعيق تعلمهم لمهارات جديدة وتجعلهم يشعرون بعدم الارتياح، كما أن ذلك يعيق

تطبيق الخطة الدراسية الموضوعة بالطريقة التي يريدها المعلم، كما يسبب عدم الانتباه، ويؤثر سلبا على ضبط القسم وإدارته وتغيير وتعديل سلوك التلاميذ. وللتنويع في وضعيات جلوس التلاميذ دورا في إعطاء فرصا جديدة للنقاش والحوار والتفاعل بين المعلم وتلاميذه إلى درجة كبيرة، ويزيد التفاعل بين التلاميذ أنفسهم حيث أن جلوسهم وجها لوجه يسهل عليهم عملية الاتصال.

" عند ترتيب المقاعد بشكل يستطيع الطالب عن طريقه مواجهة زملائه جميعا أو مجموعة صغيرة منهم، فإن الطالب والحالة هذه يستطيع أن يتفاعل مع زملائه بشكل أفضل".(النعواشي،2007، ص50)

حيث أن الطريقة التقليدية في ترتيب مقاعد التلاميذ ثبت أن لها اثر سلبي على تحصيلهم وتفوقهم.

" إن الطريقة التقليدية في ترتيب مقاعد الطلاب وتنظيمها في حجرة الصف العادية لها اثر سلبي في عملية التفكير، للمعلومات .

حيث أن هذه الطريقة:

- تفرض على الطلاب مواجهة المدرس على شكل صفوف متساوية.
- كما أنها تشجع على السمع والطاعة والإنصات للمحاضرة و الاستظهار.

صب الطلاب في قوالب واحدة وثابتة." (النعواشي،2007، ص50)

و أما العوامل (أثاث متهرئ، بطء في تصليح الأعطال، قسم دوار، سقف متهرئ) كظروف سائدة لا تتوافر بشكل مناسب في قاعة القسم والتي جاءت في المرتبة الأخيرة، كلها ظروف تجعل من بيئة القسم بيئة منفرة تحث على التفاعلات الاجتماعية الصفية في اتجاهات سلبية، مما يؤثر على تمدرس التلاميذ بصفة عامة وعلى المتفوقين منهم بصفة خاصة.

جدول رقم (12) : يوضح إجابات أفراد العينة حول العوامل الموجودة التي تتعلق بتركيبة القسم و التي تعيق تفوقهم الدراسي .

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
ارتفاع عدد تلاميذ القسم		63	%51.6	2
وجود تلاميذ معيدين في القسم		32	%26.22	3
تفاوت أعمار التلاميذ في القسم		24	%19.67	4
وجود تلاميذ مشاغبين في القسم		108	%88.52	1
عوامل أخرى	وجود المتفوقين بكثرة	11	%09.01	7
	قلة المتفوقين	15	%12.29	6
	قلة المتفوقين الذكور	18	%14.75	5
	التلاميذ الوافدون الجدد خلال السنة الدراسية	03	%02.45	8

من الجدول نجد أن التلاميذ المتفوقين صرحوا بوجود عوامل تتعلق بتركيبة القسم تعيق تفوقهم الدراسي حيث أجابوا بنسبة 88.52% فيما يخص عامل وجود تلاميذ مشاغبين في القسم، وبنسبة 51.6% فيما يخص عامل ارتفاع عدد تلاميذ القسم ، وبنسبة 26.22% فيما يخص عامل وجود تلاميذ معيدين في القسم ، وبنسبة 19.67% فيما يخص عامل تفاوت أعمار التلاميذ في القسم ، كما صرح التلاميذ المتفوقون بوجود عوامل أخرى فأجابوا بنسبة 14.75% فيما يخص عامل قلة المتفوقين الذكور، وبنسبة 12.29% فيما يخص عامل قلة المتفوقين، وبنسبة 09.01% فيما يخص عامل وجود المتفوقين بكثرة، وبنسبة 02.45% فيما يخص عامل قلة المتفوقين التلاميذ الوافدون الجدد خلال السنة الدراسية.

ويعزو الباحث ارتفاع نسبة عامل (وجود تلاميذ مشاغبين في القسم) كعامل موجود يتعلق بتركيبة القسم من شأنه أن يعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة إذ جاء في المرتبة

الأولى إلى أن وجود تلاميذ مشاغبين في القسم يجعل منه بيئة غير آمنة، فقد يؤدي ذلك إلى الاعتداء على التلاميذ و ممتلكاتهم، وعلى الأساتذة سواء كان ذلك جسميا أم نفسيا أم انفعاليا، وحملهم على سلوكات غير مرغوبة كعدم الدخول إلى القسم إلا بوجود الأستاذ أو الهروب الجماعي من حصص الدراسة أو التدخين. إذا فوجودهم يؤدي إلى فقدان الانضباط الصفي الذي يقلل إلى حد كبير من فاعلية المدرسين إذ تذهب جهودهم في محاولة ضبط سلوكات التلاميذ. وهذا ما أشار إليه المزين وسكيك (2011)" إلى أن بعض المعلمين ينفقون نحو 80% من وقتهم وجهدهم في محاولة ضبط سلوكات التلاميذ." (المزين وسكيك ،2011، ص16)

إضافة إلى ما يحدثه شغبهم من فوضى تؤدي إلى تشتت انتباه التلاميذ وتعطيلهم عن التعلم، إذ أن سلوك تلميذ مشاغب واحد كاف لتوقيف الأستاذ عن أدائه لعمله وحرمان بقية التلاميذ عن الاستفادة من الدرس.

كما أن عامل (ارتفاع عدد تلاميذ القسم) كعامل موجود متعلق بتركيبة القسم يعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة جاء في المرتبة الثانية يمكن أن نعزوه إلى أن ارتفاع عدد تلاميذ القسم لا يوفر البيئة التعليمية المناسبة وينقص من فاعلية التلاميذ وخاصة المتفوقين مما يخفض من مستويات تحصيلهم، حيث أن المدرس لا يستطيع التحكم في القسم أكثر ولا يمكنه منح الفرص لكل تلميذ في المشاركة والمساهمة في النشاطات الصفية المتنوعة. و يظهر هذا التأثير أكثر لدى الأساتذة قليلي الكفاءة المفتقرين إلى الأساليب والطرق التعليمية و البيداغوجية الواسعة، فلا يستطيعون تكييف الطرق وأنماط التواصل المختلفة وتنويع الأساليب البيداغوجية حسب الحاجات التعليمية مما يؤثر على أدائهم، وهذا ما يؤثر على تحصيل التلاميذ عامة والمتفوقين بصفة خاصة وهذا ما أشارت إليه دراسة كلو دستن و بلاكفورد (1998)" أن كثرة عدد الطلاب في الصفوف يخلق لديهم فرص قليلة للتفاعل وإثارة الأسئلة والمشاركة والمحادثة الصفية مقارنة بالصفوف قليلة العدد".(عقل، 2008، ص 77)

وبالنسبة لعامل (التلاميذ الوافدون الجدد خلال السنة الدراسية) كعامل موجود له تأثيره السلبي على تفوق التلاميذ المتفوقين دراسيا جاء في المرتبة الأخير يمكن أن نرده إلى أن هذا الوافد قد يعمل على إعادة هيكلة النظام العلائقي للجماعة الصفية، وما يتضمنه ذلك من إعادة توزيع الأدوار والمكانات في جماعة الصف، إضافة إلى إمكانية فرض ثقافة جديدة وقواعد جديدة فيها. وخاصة إذا كان الوافدون من ضعفاء التحصيل ومن ذوي السوابق في مدارسهم الأصلية لما يحملون من قيم سلبية تؤثر على البيئة التعليمية .

فعلى الأستاذ الاطلاع على البيداغوجيات الموسعة التي تساعده في التعامل مع هذه المشكلات التربوية الصفية و توجيهها بما يخدم العملية التعليمية التعليمية.

جدول رقم (13) : يوضح إجابات أفراد العينة حول الممارسات الموجودة المتعلقة بتسيير الأستاذ للقسم التي تعيق تفوقهم الدراسي .

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
عدم استثمار الأستاذ لوقت الحصة بشكل جيد		67	%54.91	3
عدم تقبل الأستاذ للأفكار المخالفة لرأيه		60	%49.18	4
عدم التحكم في القسم		86	%70.49	1
قلة حركة الأستاذ داخل القسم		18	%14.75	6
نبرة صوت الأستاذ غير مناسبة		45	%36.88	5
تواصل الأستاذ مع بعض الطلبة فقط		71	%58.19	2
ممارسات أخرى	سوء أخلاق بعض الأساتذة	05	%04.09	9
	كثرة خروج الأساتذة من القسم	02	%01.63	11
	التأخر لدى بعض الأساتذة	03	%02.45	10
	غيابات الأساتذة	07	%05.73	7
	الفوضى في الإجابات	07	%05.73	7

من الجدول نجد أن أفراد العينة أجابوا حول الممارسات الموجودة المتعلقة بتسيير الأستاذ للقسم التي تعيق تفوقهم الدراسي بنسبة 70.49% فيما يخص عامل عدم التحكم في القسم، وبنسبة 58.19% فيما يخص عامل تواصل الأستاذ مع بعض الطلبة فقط ، وبنسبة 54.91% فيما يخص عامل عدم استثمار الأستاذ لوقت الحصة بشكل جيد ، وبنسبة 49.18% فيما يخص عامل عدم تقبل الأستاذ للأفكار المخالفة لرأيه ، وبنسبة 36.88% فيما يخص عامل نبرة صوت الأستاذ غير مناسبة ، وبنسبة 14.75% فيما يخص عامل قلة حركة الأستاذ داخل القسم ، كما صرح التلاميذ المتفوقون بوجود ممارسات أخرى تمثلت في إجابتهم بنسبة 05.73% فيما يخص عامل كل من غيابات الأساتذة والفوضى في الإجابات، وبنسبة 04.09% فيما يخص عامل سوء أخلاق بعض الأساتذة ، وبنسبة 02.45 % فيما يخص عامل التأخر لدى بعض الأساتذة ، وبنسبة 01.63% فيما يخص عامل كثرة خروج الأساتذة من القسم.

ويعزو الباحث عامل (عدم التحكم في القسم) كإحدى الممارسات الموجودة المتعلقة بتسيير الأستاذ للقسم والتي من شأنها أن تعيق التفوق لدى أفراد العينة والذي جاء في المرتبة الأولى إلى أن عدم التحكم في القسم يؤدي إلى تشتت انتباه التلاميذ المتفوقين وتضييع فرص استثمار قدراتهم وطاقاتهم في المناقشة وتبادل الآراء والأفكار التي يضمنها التحكم في القسم، كما أن عدم التحكم في القسم يؤدي إلى ضياع وقت الحصة وعم استثماره بشكل جيد وبالتالي كثرة الجهود الضائعة بدون عائد. كما أنه يضعف العلاقات واتجاهها الإيجابي، إذ في الفوضى تكثر القدوات والصراع على الزعامات، كما يؤدي إلى ظهور الكثير من المشكلات الصفية كالتحدي، والاستعراض والعدوان، والسخرية من الأستاذ ، وكل ذلك يتطور إن لم يعالج من طرف الممارس البيداغوجي بحكمة إلى سلوكات طائشة تعكر صفو كل من في حجرة القسم وقد يشعر التلاميذ بعد م الأمان داخل القسم وخاصة لدى الإناث منهم.

كما يرجع عامل (تواصل الأستاذ مع بعض التلاميذ فقط) كإحدى الممارسات الموجودة المتعلقة بتسيير الأستاذ للقسم والتي من شأنها أن تعيق التفوق لدى أفراد العينة والذي جاء في المرتبة الثانية إلى أن هذا الأمر يشعر التلاميذ المتفوقين بعدم الإنصاف والعدل، وأن مدرسيهم ليسوا ذووا أحكام ثابتة و موثوقة، بل تشوبها الذاتية والانحياز والتردد، هذا ما يشعرهم بعدم الطمأنينة ويصل بهم الأمر إلى حد الشك في العلامات التي يتحصلون عليها ويرونه ظلما مما قد يدفعهم إلى سلوكات صفية انعزالية أو عدائية وهذا ما ينقص دافعيتهم للدراسة والتحصيل.

وقد أكدت ذلك دراسة (بن بريكة، 2013) التي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لمهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ وتوصلت إلى أنه " يفتقر العديد من الأساتذ ة لمهارات معاملة التلاميذ بطريقة تربوية فيميزون بينهم في المعاملة، ويعاقبونهم بإنقاص النقاط، كما يفتقر بعضهم لروح الدعابة". (بن بريكة، 2013، ص124)

وأما عامل (كثرة خروج الأساتذة من القسم) كممارسة موجودة تتعلق بتسيير الأستاذ للقسم تعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة والذي جاء في المرتبة الأخيرة فيعزى إلى أن هذا الأمر يؤدي إلى فراغ في منصب قائد الجماعة الصفية والمسير لشؤونها مما يحدث الصراع على هذا المنصب من طرف التلاميذ وخاصة المشاغبين مما يحدث فوضى في القسم، أو يفرض التلميذ أو التلاميذ الأقوياء قوانينهم في القسم، وكلا الأمرين يؤثر سلبا على التلاميذ المتفوقين خاصة أنهم عادة ما يكونون من ذوي السلوكات المتوازنة أو من فئات الإناث والتي قد تمارس عليهن سلوكات قد تصل إلى حد المضايقات والمعاكسات مما يؤثر على تكيفهم وكفايتهم الإنتاجية العلمية.

جدول رقم (14) : يوضح إجابات أفراد العينة حول الممارسات الموجودة المتعلقة بضبط الأساتذة للقسم التي لا تؤيدونها.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
التهديد بحذف النقاط		60	%49.18	4
تعميم العقاب		85	%69.67	1
الميل إلى العنف		49	%40.16	5
إخراج التلاميذ		69	%56.55	3
التوقف عن الشرح		79	%64.75	2
ممارسات أخرى	وضع امتحانات تعجيزية	15	%12.29	7
	مقارنة التلاميذ ببعضهم	12	%09.83	8
	توبيخ التلاميذ علنا	09	%07.37	9
	خروج الأستاذ من القسم في حالة الفوضى	19	%15.57	6

من خلال الجدول نجد أن أفراد العينة أجابوا حول الممارسات الموجودة المتعلقة بضبط الأساتذة للقسم التي لا تؤيدونها بنسبة 69.67% فيما يخص عامل تعميم العقاب، وبنسبة 64.75% فيما يخص عامل التوقف عن الشرح ، وبنسبة 56.55% فيما يخص عامل إخراج التلاميذ ، وبنسبة 49.18% فيما يخص عامل التهديد بحذف النقاط ، وبنسبة 40.16% فيما يخص عامل الميل إلى العنف، وبنسبة 15.57% فيما يخص عامل خروج الأستاذ من القسم في حالة الفوضى، كما صرح التلاميذ المتفوقون بوجود ممارسات أخرى إذ أجابوا بنسبة 12.29% فيما يخص عامل وضع امتحانات تعجيزية، وبنسبة 09.83% فيما

يخص عامل مقارنة التلاميذ ببعضهم، وبنسبة 07.37% فيما يخص عامل توبيخ التلاميذ علنا.

ويعزو الباحث عامل (تعميم العقاب) الذي جاء في المرتبة الأولى كممارسة موجودة متعلقة بضبط القسم لا يؤيدها أفراد العينة إلى أن لكل تلميذ طبيعته وظروفه الخاصة به أي يوجد فروق فردية بينهم، وتعميم العقاب يجعل من لا يستحقونه وخاصة المتفوقين (لأن لديهم تقدير عال للذات) يشعرون بالظلم ، ويفسرون هذا السلوك بضعف الأستاذ في التعامل مع الموقف والخوف من مواجهة صاحب المشكلة، وهذا ما يجعل صورة المعلم تتقهقر في أعين أفراد هاته الفئة، فيؤثر ذلك على مستوى القبول لديهم لهذا الأستاذ وللمادة التي يدرسها مما يؤثر سلبا على أدائهم.

كما يعزو عامل (التوقف عن الشرح) الذي جاء في المرتبة الثانية كممارسة موجودة متعلقة بضبط الأساتذة للقسم لا يؤيدها أفراد العينة، ويرجع ذلك إلى أن الأستاذ يتوقف عن الشرح تماما أو يكتفي بإيجازه مركزا على إتمام الدرس فقط دون مناقشة أفكاره والقيام بنشاطاته وتجاربه، وهذا ما يقلل فرص التلاميذ المتفوقين من التفاعل مع الأستاذ ومنا قشته و من فرص تنمية قدراتهم ومهاراتهم التي يوفرها هذا التفاعل.

ويعزو أيضا عامل (توبيخ التلاميذ علنا) الذي جاء في المرتبة الأخيرة كممارسة موجودة تتعلق بضبط الأساتذة للقسم لا يؤيدها أفراد العينة إلى أن توبيخ التلاميذ أمام زملائهم يعتبر من بين أسباب ضعف القدرات الإبداعية ويعرقل التفاعل البناء، حتى ولو كان التلميذ مقتنعا بان هذا الإجراء يقوم به المعلم لصالحه ولتعليمه وهذا لطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ في هذه المرحلة التعليمية.

كما أن هذا الأمر يؤدي على التصادم مع التلاميذ ونتيجة ما ي شعرون به من الإحراج أمام زملائهم الذين يصفونهم بالجبن والضعف إذا لم يبد رد فعل حاد في حينه، وها ما يشيع

جو الانتقام والانتصار للنفس ويولد الكراهية ويجعل من البيئة الصفية بيئة مضطربة لا تساعد على التعلم والتفوق.

وقد أكدت دراسة (بن بريكة، 2013) التي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لمهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ وتوصلت إلى أنه " يفتقر العديد من الأساتذة لمهارات معاملة التلاميذ بطريقة تربوية فيميزون بينهم في المعاملة، ويعاقبونهم بإنقاص النقاط، كما يفتقر بعضهم لروح الدعابة". (بن بريكة، 2013، ص124)

" وعلى المعلمين والمربين أن يوجهوا النشء نحو السلوك المتوافق المرغوب فيه، مستخدمين لذلك كل الأساليب التنظيمية للضبط والتي يجدون أنها فعالة ، ويجب أن تقدم هذه الأساليب بطريقة علمية كأن يتم استثارة التلميذ نحو التعاون الفعال في الأداء الذي يحدث فيه تغيرات مرغوبة، وأهم من هذا كله يجب أن تهدف الأساليب التنظيمية والضوابط السلوكية إلى اكتساب التلميذ انضباطا داخليا، ويجب أن يعمل كل نشاط تعتمد المشاركة فيه تدعيما للحوافز الداخلية نحو السلوك المرغوب."(بدير، 2012، ص18)

فيجب على الأستاذ الاتصاف بالمرونة الإيجابية التي تسمح له بالتصرف إيجابا وفق كل ظرف بما يخدم الأستاذ والتلاميذ جميعا في آن واحد ويحفظ استمرار العملية التعليمية التعلمية، ويوجه التفاعل الاجتماعي الصفي بين أفراد جماعة الصف في الاتجاه الإيجابي.

جدول رقم (15) : يوضح إجابات أفراد العينة حول العوامل التي يرون أن جو قسمهم يفتقر إليها.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
الاحترام		63	%51.39	3
الهدوء		90	%73.77	1
إقبال الأساتذة على التلاميذ		31	%25.40	4
التشجيع		72	%59.01	2
عوامل أخرى	العمل الجماعي	11	%09.01	7
	المرح	13	%10.65	6
	التنافس	19	%15.57	5

من الجدول نجد أن أفراد العينة أجابوا حول العوامل التي يرون أن جو قسمهم يفتقر إليها، أولا بنسبة 73.77% فيما يخص عامل الهدوء، ثم بنسبة 59.01% فيما يخص عامل التشجيع، ثم بنسبة 51.39% فيما يخص عامل الاحترام، ثم بنسبة 25.4% فيما يخص عامل إقبال الأساتذة على التلاميذ ، ثم بنسبة 15.57% فيما يخص عامل التنافس، ثم بنسبة 10.65% فيما يخص عامل المرح، وأخيرا بنسبة 09.01% فيما يخص عامل العمل الجماعي.

ويرجع الباحث عامل (الهدوء) الذي جاء في المرتبة الأولى كعامل يرى أفراد العينة أن جو قسمهم يفتقر إليه إلى أن الأساتذة يسمعون أصواتا في غرفة الصف (قهقهة، تقليد أصوات حيوانات، تحريك كراسي وطاولات، صفير...) دون أن يعرفوا مصدرها مما يؤدي إلى اضطرابهم وتوترهم وانفعالهم وتكرارها يجعل البعض منهم يترك حجرة الدراسة نهائيا إلى تنتهي هذه الأصوات، أو نتيجة تحدث التلاميذ مع أقرانهم أثناء شرح الأستاذ للدرس معيقين

سير الدرس ومثيرين بعض المشاعر السلبية تجاههم من قبل أساتذتهم وزملائهم خاصة المتفوقين منهم، وقد ينعدم الهدوء في القسم في حالة الإجابات الفوضوية وعدم احترام فرص الآخرين في إبداء آرائهم . وفي كل الحالات يؤثر عدم الهدوء على النمو الإدراكي للتلاميذ المتفوقين، وعلى العلاقات الاجتماعية بين أفراد جماعة القسم، كما يجعل بيئة القسم بيئة غير مشجعة على التفاعل الإيجابي لكونها غير آمنة نتيجة ردود الأفعال العنيفة التي قد تحدث بسبب غياب الهدوء.

كما يرجع عامل (التشجيع) الذي جاء في المرتبة الثانية كعامل يفتقر إليه جو القسم صرح به أفراد العينة من المتفوقين دراسيا إلى أن التشجيع يبعث في نفوسهم الشعور بالثقة لمعالجة المواقف التعليمية بكفاءة عالية، ويوفر لهم الاحترام والاعتبار والاعتزاز وفرصا لتحقيق وتوكيد ذواتهم، ويعطيهم طاقة داخلية توجه سلوكهم لتحقيق مزيد من التفوق والنجاح لأنه كما يقال " النجاح يولد النجاح" . كما أن المتفوق بحاجة إلى إشباع حاجته إلى نيل المزيد من المديح والثناء والاعتراف بقدراته وذكائه وتفوقه. وهذا ما أكدته دراسة بوتر (poter,2004) " أن التفاعل والنقاش الجيد يأتي من خلال علاقة صفية جيدة ولا يأتي عشوائيا ويتطلب ذلك: انفتاح المعلم والإصغاء الجيد والنشط لما يقوله المتعلم واستخدام عبارات وتعليقات مشجعة ". (عقل، 2008، ص76)

كما يعزو الباحث عامل (العمل الجماعي) الذي جاء في المرتبة الأخيرة كعامل يفتقر إليه جو القسم الذي يتمدرس فيه أفراد العينة من المتفوقين دراسيا، وهذا يفسر بأن العمل الجماعي من العوامل التي تسهم في خلق جو من الانسجام داخل غرفة الصف وتؤدي إلى إقبال التلاميذ على عملية التعليم والتعلم، فيساعد التلاميذ على التفاعل فيما بينهم لأنه قاعدة جيدة لإقامة علاقات اجتماعية بينهم، كما يساعدهم في أن يتعلموا من بعضهم البعض ويشجع كل متعلم على الاعتماد على النفس والعمل بسرعته الذاتية، كما يتيح للمتفوقين إبراز قدراتهم في الإقناع والقيادة والمناقشة، ومن خلال الوظائف التي يمارسها المتفوقون في هذه

الجماعات تتوافر لديهم الفرص اكتساب المكانة الخاصة وتحقيق الهوية مما يساعد على استقرارهم وتكيفهم وبالتالي زيادة نتاجهم. كما أنه يرسي عادات وتقاليد اجتماعية إيجابية كالتعاون وحب الآخرين والأخذ والعطاء والعمل في فريق وتحقيق الهدف المشترك... ،وهذا ما يؤكده الديب(2003) بقوله" يتعلم الأطفال في المدرسة أثناء تفاعلهم مع أقرانهم مجموعة من الاتجاهات والمهارات الخاصة بالكفاءات الاجتماعية والتي لا يستطيعون اكتسابها من الكبار"(الديب، 2003، ص13).

وحسب (برتراند، 2001) هذا ما تؤكد عليه البيداغوجيات الاجتماعية المعرفية إذ تؤكد على دور النظام التربوي في توفير وضعيات تعليمية تقوم على الخبرة التي تسمح للمتعلمين بالعمل الجماعي الذي يسهل اكتسابهم لسلوكات اجتماعية ديمقراطية. (برتراند، 2001، ص128)

وغياب العمل الجماعي يعني غياب كل ما سبق ذكره مما يؤثر سلبا على تفوق أفراد العينة وهذا ما صرحوا به.

جدول رقم (16) : يوضح مدى رضا أفراد العينة عن علاقتهم مع أساتذتهم.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	50	%40.98
لا	72	%59.02
المجموع	122	%100

من الجدول نجد أن أفراد العينة صرحوا بنسبة (59.02%) أنهم غير راضون عن علاقاتهم مع أساتذتهم ، مقابل نسبة (40.98%) منهم صرحوا أنهم راضون عن علاقاتهم بأساتذتهم .

" وقد أكد كرودر (Croder,1999) أن العلاقة بين الطالب والمعلم لها أثر إيجابي على التفاعل الصفي وقد شدد كرياكو (Kyriacou ,1997) على أن العلاقة بين المعلم والطالب ذات أهمية أساسية في التعلم الفعال " (عقل، 2008، ص73). وعدم رضي المتفوقين على علاقاتهم مع أساتذتهم يؤثر سلبا على نتاجهم العلمي.

" فقد أكدت دراسة علي شتا وفادية الجولاني (1997) أن نمط التفاعل الذي يسود بين المعلم والتلميذ القائم على التفاهم والمشاركة الفعالة من قبل التلاميذ يؤثر على المستويات التحصيلية من جهة، كما أنه ينعكس على شخصية المتعلم وسلوكه بالإيجاب من جهة أخرى." (عبدالله و دومنجي، 2013، ص30)

جدول (17): أسباب عدم رضا أفراد العينة عن علاقتهم مع أساتذتهم.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
لا يعمل الأساتذة على ربط علاقات إيجابية مع التلاميذ		35	%48.61	4
عدم احترام بعضهم لمشاعر التلاميذ		50	%69.44	2
إصدارهم لقرارات تخص القسم دون إشراك التلاميذ		19	%26.39	5
عدم اهتمام بعضهم بالطالب المتفوق		38	%58.78	3
التمييز لدى بعضهم في التعامل مع التلاميذ		64	%88.89	1
أسباب أخرى	المزاح مع بعض التلاميذ فقط	14	%19.44	7
	علاقات مادية مع التلاميذ	09	%12.5	9
	الإشادة بتلميذ واحد	17	%23.61	6
	الاهتمام بأحد الجنسين دون الآخر	13	%18.06	8
	تعالي بعض الأساتذة	06	%08.33	10

من الجدول نجد أن إجابات أفراد العينة حول أسباب عدم رضا أفراد العينة عن علاقاتهم مع أساتذتهم تمثلت في تصريحهم بنسبة 88.89% فيما يخص عامل التمييز لدى بعض الأساتذة في التعامل مع التلاميذ ، وبنسبة 69.44% فيما يخص عامل عدم احترام بعض الأساتذة لمشاعر التلاميذ ، وبنسبة 58.78% فيما يخص عامل عدم اهتمام بعضهم بالطالب المتفوق ، وبنسبة 48.61% فيما يخص عامل أن الأساتذة لا يعملون على ربط علاقات إيجابية مع التلاميذ، وبنسبة 26.39% فيما يخص عامل إصدار الأساتذة لقرارات تخص القسم دون إشراك التلاميذ، وبنسبة 23.61% فيما يخص عامل الإشادة بتلميذ واحد، كما صرح التلاميذ المتفوقون عن وجود أسباب أخرى لذلك فأجابوا بنسبة 19.44%فيما يخص عامل المزاح مع بعض التلاميذ فقط ، وبنسبة 18.06% فيما يخص عامل الاهتمام بأحد الجنسين دون الآخر ، وبنسبة 12.5% فيما يخص عامل أن للأساتذة علاقات مادية مع التلاميذ، وبنسبة 08.33% فيما يخص عامل تعالي بعض الأساتذة.

ويعزو الباحث عامل (التمييز لدى بعضهم في التعامل مع التلاميذ) الذي جاء في المرتبة الأولى كسبب برر به أفراد العينة من أجابوا بعدم رضاهم عن علاقاتهم بأساتذتهم إلى أن تركيبة التلاميذ بما فيهم أفراد العينة المتواجدين في مؤسسات عاصمة الولاية (مدينة الجلفة) متنوعة من ناحية المستوى الاقتصادي والاجتماعي، فنجد بعض المعلمين يميلون إلى تقدير الطلاب ذوي المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير الطلاب الأقل جاذبية، كما أن الدراسات أثبتت أن المعلمين يميلون إلى التفاعل مع طلابهم من ذوي المستويات الاقتصادية العليا على نحو أفضل من تفاعلهم مع طلابهم من ذوي المستويات الدنيا، وهذا التمييز حسب المستوى الاجتماعي أو المادي أو لحسن الصورة أو للتفوق أو للتفوق العالي أو للقرابة يخلق العديد من المشاكل بين التلاميذ كالحسد والغيرة ويفسد العلاقات فيما بينهم، لكونه يؤدي إلى غرور التلاميذ المقربين وتكبرهم على زملائهم، كل هذا

يؤدي إلى نفور التلاميذ من المادة ومن الحصة مما يسبب تدنيا في كفاءة المخرجات، وقد يتداعى الأمر ليصبح التلميذ المتفوق في صفوف ضعفاء التحصيل .

كما يعزو عامل (عدم احترام بعضهم لمشاعر التلاميذ) الذي جاء في المرتبة الثانية كسبب برر به أفراد العينة من أجابوا بعدم رضاهم عن علاقاتهم بأساتذتهم، إلى صغر سن الكثير من الأساتذة ومثال على ذلك ما يوضحه الجدول رقم (08) الذي يظهر توزع الأساتذة حسب متغير السن ، بل إننا نجد تقارب سنهم مع سن بعض من يدرسونهم، أو أن بعضهم سريعوا التوتر، وهذا ما يجعلهم أكثر اندفاعا وحدة في التعامل مع التلاميذ حتى مع المتفوقين كثيري الأسئلة والمناقشة وحتى أن بعضهم يجادل في كل شيء، مما يوقع هؤلاء الأساتذة في مشاكل مع التلاميذ فيجعل بعضهم يتكلم بعبارات أو يتصرف تصرفات غير بيداغوجية يؤذي بها مشاعر كل التلاميذ دون استثناء، فيؤثر ذلك على علاقاتهم مع التلاميذ وخاصة المتفوقين مما يجعلهم يكبتون مشاعرهم وأفكارهم، فيؤثر على نمو الذكاء العاطفي لديهم والذي يساعد على الوعي الذاتي وتحفيز الذات كما هو مهم في إدارة العواطف وإدراك عواطف الآخرين، وإدراك العلاقات وإداراتها، وكل هذا مرتبط ارتباطا وثيقا بعمليات التعليم والتعلم، ومن ثم بالذكاء الأكاديمي فيكون هذا الأمر سببا في تقهقر تفوق التلاميذ.

كما يعزو الباحث عامل (تعالي بعض الأساتذة) الذي جاء في المرتبة الأخيرة إلى أن هذه الصفة تعيق التفاعل الإيجابي بين التلاميذ المتفوقين والأساتذة ، إذ أن من يتصف بهذه الصفة يلجأ إلى التهكم والسخرية من التلاميذ فيحول دون تفاعلهم الإيجابي الذي يقوم على النقاش الجيد وانفتاح المعلم والإصغاء لهم، فيؤدي بهم ذلك إلى كره هؤلاء الأساتذة وميلهم إلى العزلة و الانطواء مما يضعف كفايتهم الإنتاجية.

جدول رقم (18) : يوضح إجابات أفراد العينة حول أهم المشكلات التي تواجههم مع زملائهم المتفوقين في القسم.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
ضعف مستوى التنافس		65	%53.27	1
ضعف الانسجام		40	%32.78	3
ضعف التعاون		61	%50	2
إجابات أخرى	الحسد	26	%21.31	4
	الأنانية	11	%09.01	6
	التسرع في الإجابة	15	%12.29	5
	غش بعض المتفوقين	13	%10.65	7

من الجدول نجد أن أفراد العينة أجابوا حول أهم المشكلات التي تواجههم مع زملائهم المتفوقين في القسم بنسبة 53.27% فيما يخص مشكلة ضعف مستوى التنافس ، وبنسبة50% فيما يخص مشكلة ضعف التعاون ، وبنسبة 32.78% فيما يخص مشكلة ضعف الانسجام ، كما صرح أفراد العينة بمشكلات أخرى فأجابوا بنسبة 21.31% فيما يخص مشكلة الحسد، وبنسبة 12.29% فيما يخص مشكلة التسرع في الإجابة ، وبنسبة 09.01% فيما يخص مشكلة الأنانية ، وبنسبة 10.65% فيما يخص مشكلة غش بعض المتفوقين.

ويعزو الباحث مشكلة (ضعف مستوى التنافس) التي جاءت في المرتبة الأولى كأهم المشكلات التي يواجهها أفراد العينة مع زملائهم المتفوقين في القسم إلى أن التنافس يقود نحو مزيد من التفوق، إذ يدفع التلميذ ليقدم الأفضل دائما فهو نوع من الحراك الاجتماعي داخل مجتمع القسم في إطار الاحترام، فيرفع من مستوى التلميذ ويزيد من ثقته بنفسه

ويساعده على مواجهة الصعاب وتجنب الخسارة، فالتنافس ظاهرة نفسية اجتماعية تعمل على تنمية القوى العقلية والعاطفية للتلميذ و إكسابه مجموعة من العادات والمهارات تساعده على التفوق الدراسي والتوافق الاجتماعي، كما تزوده الأوضاع الجديدة والمواقف الطارئة برصيد من الخبرات والتجارب، وضعف هذا الجانب ليس في صالح تفوق التلميذ وتوافقه الاجتماعي.

كما يعزو مشكلة (ضعف التعاون) التي جاءت في المرتبة الثانية كإحدى المشكلات التي يواجهها أفراد العينة مع زملائهم المتفوقين في القسم إلى أن ضعف التعاون بين المتفوقين يأجج مشاعر الحقد والحسد ويؤسس لعلاقات سلبية فيما بينهم مما ينعكس على تكيفهم وأدائهم.

وكما يرجع مشكلة (غش بعض المتفوقين) التي جاءت في المرتبة الأخير ة كأحد المشكلات التي يواجهها أفراد العينة مع زملائهم المتفوقين في القسم إلى تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات حتى أصبحت ظاهرة اجتماعية تربوية تهدد المنظومة التربوية بأكملها، ووصل هذا المرض الاجتماعي إلى صفوف التلاميذ المتفوقين لعدم ردع ومعالجة المسؤولين بمختلف رتبهم هذا المرض في صفوف التلاميذ العاديين وبالتالي حصولهم على النتائج العالية دون جهد، مما يجعل البعض من المتفوقين يتأثر بهذه البيئة التي أصبح فيها الغش حقا مشروعا، ولم يعد الغش من أجل النجاح فقط بل أصبح من أجل التنافس على المراتب العليا. فيؤثر ذلك سلبا على من بقي متمسكا بمبدأ الاعتماد على النفس والروح العلمية، فجعلهم يشككون في مصداقية كل شيء وأصبح لسان حالهم" لماذا أجد وأجتهد؟! ".

جدول رقم (19) : يوضح إجابات أفراد العينة حول أهم المشكلات التي تواجههم مع زملائهم العاديين (غير المتفوقين) في القسم .

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
لا أستطيع ربط صداقات معهم		29	%23.77	4
يدفعونني إلى إخفاء تفوقي		55	%45.08	3
يهزؤون من اهتمامي بالدراسة		73	%59.83	1
يدفعونني إلى ممارسة الغش		72	%59.01	2
إجابات أخرى	الغيرة	07	%05.76	5
	الحسد	03	%02.45	8
	يجبرونني على الغياب	04	%03.27	6
	صراع	04	%03.27	6

من الجدول نجد أن أفراد العينة أجابوا حول أهم المشكلات التي تواجههم مع زملائهم العاديين (غير المتفوقين) في القسم بنسبة 59.83% بعبارة (يهزؤون من اهتمامي بالدراسة)، وبنسبة 59.01% بعبارة (مشكلة يدفعونني إلى ممارسة الغش)، وبنسبة 45.08% بعبارة (يدفعونني إلى إخفاء تفوقي)، وبنسبة 23.77% بعبارة (لا أستطيع ربط صداقات معهم)، كما صرح أفراد العينة من المتفوقين بوجود مشكلات أخرى حيث أجابوا بنسبة 05.76% بعبارة (الغيرة)، وبنسبة 03.27% بعبارة (يجبرونني على الغياب) وعبارة (الصراع)، وبنسبة 02.45% بعبارة (الحسد).

ويرجع الباحث العبارة (يستهزؤون من اهتمامي بالدراسة) التي جاءت في المرتبة الأولى كأهم المشكلات التي تواجه أفراد العينة مع زملائهم من غير المتفوقين في القسم إلى أن جماعة الرفاق غالبا ما يتزعمها غير المتفوقين لأنهم الأكثر نضجا من الناحية الاجتماعية

وبالتالي يفرضون قواعد غالبا ما تتنافى والميول والاهتمام بالدراسة، فتجدهم يستهزؤون باهتمام المتفوق بالدراسة وبانضباطه، وهذا ما يجعل المتفوق منزعجا من ذلك لحاجته للانتماء لمجموعة مقابل حاجته لتحقيق ذاته في الدراسة وتنمية قدراته من خلال الجد والاجتهاد. فتجد المتفوقين يشعرون بالاغتراب داخل جماعة الصف لاختلاف الاهتمامات والمواهب والخصائص، مما يدفعهم إلى الشعور بالوحدة والانعزالية والانطواء لعدم وجود من يشاركهم اهتماماتهم. وعدم تدخل الممارس البيداغوجي لمعالجة هذه القضية بالطرق المناسبة يجعل المتفوقين لا يطورون مهاراتهم وعلاقاتهم الاجتماعية مما يؤثر على تكيفهم وتفوقهم . وهذا ما أشار إليه ريس و ماككوش (Reis et Mccoach,2000) " إلى أن نسبة 66% من الطلاب المتفوقين أكدوا أن جماعة الأقران وموقفهم من التفوق هو العائق الأساسي الذي يحول تحقيق أفضل مستويات الإنجاز".(الفاعوري وخلف www.up-sy.com)

ويرجع الباحث أيضا العبارة (يدفعونني إلى ممارسة الغش) التي جاءت في المرتبة الثانية كإحدى المشكلات التي تواجه أفراد العينة مع زملائهم من غير المتفوقين في القسم إلى أن المتفوق يجد نفسه محاصرا من طرف زملائه من غير المتفوقين الذين يغشون ويضيقون عليه حتى يشاركهم إجابته أو أنهم قد يؤذونه أو ينبذونه في جماعة القسم أو جماعة الرفاق.

ومن جهة أخرى يرى المتفوق حصول هؤلاء التلاميذ على معدلات عالية نتيجة الغش في مقابل ضعف الإجراءات الردعية، فذلك يضعف لديه قيم الاعتماد على النفس وقيمة العمل وبذل الجهد وقيمة الإنجاز، مما قد يدفع ببعض المتفوقين إلى التخلي عن بذل الجهد مما يعيق تنمية مهاراته وقدراته التي تحقق تفوقه الحقيقي.

كما يرجع العبارة (الحسد) التي جاءت في المرتبة الأخيرة كإحدى المشكلات التي تواجه أفراد العينة مع زملائهم من غير المتفوقين في القسم إلى الحظوة التي يقابل بها هؤلاء المتفوقون من طرف أساتذتهم وكل أعضاء الجماعة التربوية، فتتولد الغيرة التي ينتج عنها

الحسد، وقد يؤدي ذلك إلى مضايقة المتفوقين وحتى سرقة أدواتهم حتى يعيقوا تفوقهم وخاصة خلال أيام الامتحانات .

كل ما سبق من مشكلات تجعل المتفوقين يكونون تمثلات سلبية حول ما يجري في محيطهم المتمثل في غرفة الصف مما يؤثر سلبا على أفكارهم وسلوكاتهم ، وهذا ما أسماه باندورا (1986) بالتمثيل الرمزي وهو أحد مبادئ نظريته.

جدول رقم (20) : يوضح إجابات أفراد العينة حول مدى مساهمة الأساتذة في حل مشكلات المتفوقين مع زملائهم عامة في القسم.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	19	%15.57
لا	46	%37.70
أحيانا	57	%46.72
المجموع	122	%100

من الجدول نجد أن أفراد العينة أجابوا بنسبة (46.72%) أن أساتذتهم أحيانا يساهمون في حل مشاكلهم مع زملائهم عامة في القسم، في حين صرح (37.70%) منهم بأن أساتذتهم لا يساهمون على حل مشاكلهم مع زملائهم عامة في القسم، كما صرح (15.57%) أن أساتذتهم يساهمون في حل مشاكلهم مع زملائهم عامة في القسم، ويعزى ذلك إلى ترجع الدور التربوي و البيداغوجي الحقيقي للأستاذ الذي يجعل منه ذا أدوار مختلفة وليس ناقل للمعرفة فقط، بل هو الموجه والمرشد والقائد والمقوم والأب والصديق وغير ذلك، فنجد سلبية طغت على كثير من الأساتذة فانحصر همهم في إجراءات التدريس فقط، مما يجعل من الكثير من المشاكل الصغيرة التي لو عولجت في وقتها لتفادها التلميذ

ولكن نجد وللأسف أن بعض التلاميذ وحتى بعض المتفوقين تقهقر مستواهم أو تسربوا من المدرسة بسبب مشاكل كان من الممكن علاجها في بداياتها.

وهنا يقع على عاتق الأستاذ تمثل دور مركزي وهو المساهمة في حل هذه المشكلات التي صرح بها أفراد العينة سواء مع زملائهم العاديين أو المتفوقين وذلك من خلال دعم و إفشاء وترسيخ رموز وقوانين في ضمير أفراد جماعة الصف تجعل من البيئة الصفية نظاما اجتماعيا متماسك البناء، وتجعل لجماعة الصف شخصية عامة يشتركون فيها وذلك من خلال بث رسائل إيجابية تدعم التعاون والتماسك والتنافس وتسهل عملية التواصل بينهم، وتنمي الذوات الفردية والاجتماعية لأفراد جماعة الصف بما يخدم الجميع، مما يقلل من انتشار هذه المشكلات.

جدول رقم (21): يوضح إجابات أفراد العينة حول كيفية مساهمة الأساتذة في حل مشاكلهم مع زملائهم في القسم.

فئة الوسائل: كيفيات مساهمة الأساتذة في حل مشاكل المتفوقين مع زملائهم			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة
01	النصائح والتوجيهات	15	%53.57
02	خلق جو تنافسي	09	%32.14
03	العمل في مجموعات	04	%14.28
المجموع		28	%100

من الجدول نجد أن أفراد العينة من الذين أجابوا بنعم أو أحيانا أن أساتذتهم يساهمون في حل مشاكلهم مع زملائهم عامة في القسم وفق الكيفيات الاتية:

جاءت وحدة التحليل أجابوا (النصائح والتوجيهات) في المرتبة الأولى بنسبة (53.57%) بعبارة ثم جاءت وحدة التحليل(خلق جو تنافسي) في المرتبة الثانية بنسبة

(32.14%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت وحدة التحليل (العمل في مجموعات) بنسبة (14.28%) ككيفيات يساهم بها أساتذتهم في حل هذه المشاكل، ويعزى ذلك إلى وجود فئة من الأساتذة ممن يشعرون بالمسؤولية الملقاة على عواتقهم فلم يتخلوا على دورهم التربوي البيداغوجي في الاهتمام بالتلاميذ عامة وبالمتفوقين بصفة خاصة، واهتمامهم بهذا الجانب من شأنه أن يخفف التوترات بين أفراد الجماعة الصفية ، ويضمن توجه العلاقات فيما بينهم في اتجاه إيجابي.

جدول رقم (22) : يوضح إجابات أفراد العينة حول مدى مساهمة الأساتذة في حل المشاكل الشخصية التي تعترضهم .

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	16	%13.11
لا	48	%39.34
أحيانا	58	%47.54
المجموع	122	%100

من الجدول نجد أن نسبة (47.54%) من أفراد العينة صرحوا أن الأساتذة يساهمون أحيانا في حل مشاكلهم الشخصية التي تعترضهم ، في حين صرح نسبة(39.34%) منهم، كما صرح نسبة(13.11%) منهم بأن الأساتذة يساهمون في حل مشاكلهم الشخصية التي تعترضهم، ويرجع ذلك إلى أن الأستاذ بحجج الاكتظاظ وعدم التدخل في المسائل الشخصية تخلى عن دوره التربوي التربوي البيداغوجي المتمثل في مساعدة التلميذ وخاصة المتفوق في التكيف الإيجابي في البيئة المدرسية، وخاصة الأستاذ الرئيسي للقسم المعني بمتابعة الحالات الخاصة في صفوف التلاميذ فتجد من المتفوقين من يتقهقر مستواه بسبب مشاكل ما، قد يساعد الأستاذ شخصيا أو بمساعدة الأولياء أو مستشار التوجيه في حلها لكنه لا يبالي بها

ويكون التلميذ المتفوق هو الضحية لهذه السلبية. إذ يمكن للأستاذ أن يكون أداة فعالة لنمو التلاميذ المتفوقين إذا كان قادرا على فهم خصائصهم المعرفية والاجتماعية وحاجاتهم ومشكلاتهم النابعة من قدراتهم غير العادية، حيث يرى ألكسندر مويا (1982) (Alexendre Muia,1982)" أن المدرس هو العامل المهم لنمو التلاميذ المتفوقين إذ يساعدهم في اكتساب المهارات والاتجاهات التي تمكنهم من التعامل مع الحاضر بشكل سليم والتفاعل والتلاؤم مع المستقبل" (سليمان و غازي،2001، ص162)

ويشير أبو أسعد(2011) لذلك بقوله:" وبدون تبصير الطلبة الموهوبين بالصعوبات التي تواجههم في المجال الأكاديمي فإن الكثير منهم سيتسرب من المدراس الثانوية ، وستكون طموحاتهم المستقبلية محدودة، لذلك على المدارس الثانوية أن تعتبر هذه الإجراءات الوقائية وظيفة روتينية وأساسية في خبرات وبرامج المدارس الثانوية".(أبو أسعد، 2011، ص317)

جدول رقم (23): يوضح إجابات أفراد العينة حول كيفية مساهمة الأساتذة في حل المشاكل الشخصية التي تعترضهم .

فئة الوسائل: كيفيات مساهمة الأساتذة في حل المشاكل الشخصية للمتفوقين			
رقم الوحدة	الإجابات	التكرار	النسبة
01	مناقشة المشكلة	08	%44.44
02	المساعدة في حل المشكلة	07	%38.88
03	استدعاء ولي الأمر	03	%16.66
المجموع		18	%100

من الجدول تمثلت إجابات أفراد العينة ممن أجابوا بنعم أو أحيانا في الجدول السابق حول كيفيات مساهمة الأساتذة في حل مشاكلهم الشخصية التي تعترضهم كالآتي:

جاءت وحدة التحليل (مناقشة المشكلة) في المرتبة الأولى بنسبة(44.44%)، ثم جاءت وحدة التحليل (المساعدة في حل المشكل) في المرتبة الثانية بنسبة (38.88%)، وأخيرا

جاءت وحدة التحليل (استدعاء ولي الأمر) بنسبة (02.83%) في المرتبة الأخيرة، ويعزى ذلك إلى محاولة بعض الأساتذة مساعدة التلاميذ المتفوقين من تخطي مشاكلهم واستمرارهم في تفوقهم لئلا يخلو القسم منهم .

جدول رقم (24) : يوضح إجابات أفراد العينة حول العوامل الموجودة المتعلقة بطريقة عرض الدروس التي تعيق تفوقهم الدراسي.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
عدم التمهيد للدرس		47	%38.52	7
صعوبة توصيل المعلومات		71	%58.19	3
عدم تشجيع التلاميذ على المشاركة		51	%41.80	6
عدم تلخيص الأفكار		60	%49.18	5
عدم وضوح الهدف من الدرس		71	%58.19	3
قلة الأسئلة في الدرس		105	%86.06	1
عدم التنويع في أساليب التدريس		97	%79.50	2
عوامل أخرى	يضيع وقت الدرس في أمور بسيطة	11	%09.01	10
	قلة الأمثلة	09	%07.37	13
	فتور في إلقاء الدرس	10	%08.19	12
	فوضى الإجابات	05	%04.09	15
	الخروج عن الدرس	06	%04.91	14
	كثرة الكتابة	13	%10.65	9
	عدم التحكم في فئة المعيدين والذين يزاولون دروسا خصوصية	19	%15.57	8
	السرعة في الشرح	11	%09.01	11
	قلة الشرح	12	%09.83	10

من خلال الجدول نجد إجابات أفراد العينة حول العوامل الموجودة المتعلقة بطريقة عرض الدروس التي تعيق تفوقهم الدراسي تمثلت أولا بإجابتهم بنسبة 86.06% فيما يتعلق بعامل قلة الأسئلة في الدرس، ثم بنسبة79.50% فيما يتعلق بعامل عدم التنويع في أساليب التدريس، ثم بنسبة 58.19% فيما يتعلق بعامل عدم وضوح الهدف من الدرس وعامل صعوبة توصيل المعلومات، ثم بنسبة49.18% فيما يتعلق بعامل عدم تلخيص الأفكار، ثم بنسبة 41.80% فيما يتعلق بعامل عدم تشجيع التلاميذ على المشاركة ، ثم بنسبة 38.52% فيما يتعلق بعامل عدم التمهيد للدرس ، كما صرح أفراد العينة من المتفوقين بوجود عوامل أخرى فأجابوا بنسبة 15.57% فيما يتعلق بعامل عدم التحكم في فئة المعيدين والذين يزاولون دروسا خصوصية ، وبنسبة فيما يتعلق بعامل وبنسبة 10.65% فيما يتعلق بعامل كثرة الكتابة، وبنسبة09.83% فيما يتعلق بعامل قلة الشرح، وبنسبة 09.01% فيما يتعلق بعامل السرعة في الشرح، وبنسبة 08.19% فيما يتعلق بعامل فتور في إلقاء الدرس، وبنسبة 07.37% فيما يتعلق بعامل قلة الأمثلة ، وبنسبة 04.91% فيما يتعلق بعامل الخروج عن الدرس .

ويعزو الباحث عامل (قلة الأسئلة في الدرس) الذي جاء في المرتبة الأولى كعامل موجود متعلق بطريقة عرض الدروس والذي يعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة إلى أن قلة الأسئلة الصفية تضعف فرص تفاعل المتفوقين مع أساتذتهم ومع بعضهم البعض إذ تقلل فرص مشاركتهم في الدرس والتعبير عن آرائهم وأفكارهم، كما أنها تقلل من فرص تقويم التلاميذ لتعلماتهم سواء من طرف المعلم أو من ذواتهم، مما يجعل المتفوقين متلقين فقط مما يشعرهم بالضجر والملل ويخفض من فعاليتهم وإنتاجيتهم، ذلك أن الأسئلة الصفية تعمل على جذب انتباه المتفوق إلى الأفكار المهمة في الدرس وتلخص له المادة وتيسر له دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، مما يزيد من دافعيته للتعلم وتشبع حب الاستطلاع لديه بطريقة فعالة ومنظمة.

فقد أظهرت دراسة ويلن (wilen,2004) " أن مهارة المعلم في شرح الدرس تتأثر بأسلوبه في طرح الأسئلة الشفوية أثناء الدرس، وأن استخدام المعلم لأسلوب طرح الأسئلة يمكنه من متابعة ردود أفعال الطلبة من الأسئلة التي يطرحها "(بركات ،2010)

كما يشير كروبلي (Cropley,1992)" أن استخدام الأسئلة الصفية ينمي مواهب الطلبة وقدراتهم الإبداعية ويلفت انتباههم للأشياء الغامضة" (عبيدات والعرود، 2010، ص79)

ويعزو عامل (عدم التنويع في أساليب التدريس) الذي جاء في المرتبة الثانية كعامل موجود متعلق بطريقة عرض الدروس والذي يعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة إلى أن التلاميذ لا يتعلمون بطريقة واحدة ،وأن التزام أسلوب واحد في التدريس يضفي على الدروس الرتابة والملل والضجر والشرود خاصة لدى فئة أفراد العينة من المتفوقين مما يضعف دافعيتهم للتعلم وذلك يؤثر على تفوقهم. وتغيير أسلوب التدريس مطلب للتلاميذ المتفوقين أكدته " دراسة لفريمان (Freeman,1992) عندما سألت 200 طفل متميز عن نوع التعليم الذي يحلمون به خلصت إلى أنهم لا يطمعون في تغيير المادة التعليمية بقدر ما يطمعون في تغيير أسلوب التدريس" (عامر وربيع، 2008، ص26-27)

كما نستطيع أن نرجع هذا الخلل البيداغوجي إلى ضعف التكوين الذاتي لدى الأساتذة فتجد منهم القليل الذي يبحث ويطالع ويتابع الجديد في تخصصه ،أو في الجديد في علوم التربية وعلم النفس و ما توصلت إليه من أساليب وطرق التدريس الحديثة حتى أن الكثير منهم لم يغير حتى مذكرته البيداغوجية التي حضرها في سنوات تدريسه الأولى، وهذا أيضا لتقصير الكثير من المفتشين في أداء عملهم والمساهمة في تكوين الأساتذة.

كما يعزو عامل (كثرة الكتابة) الذي جاء في المرتبة الأخيرة كعامل موجود متعلق بطريقة عرض الدروس والذي يعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة إلى بعض الحشو الموجود في المقررات فيجعلها كثيفة، ولقلة خبرة بعض الأساتذة فتجدهم يهتمون بكل صغيرة

وكبيرة وردت في المقررات مما يثقل كاهله وكاهل التلاميذ بالكتابة ويستغرقون وقتا في ذلك على حساب الشرح والأنشطة والتجارب، وهذا مخالف لما تدعوا إليه التربية الحديثة.

جدول رقم (25) : يوضح إجابات أفراد العينة حول الممارسات الموجودة التي تعيق تنمية التفكير لديهم أثناء تقديم الدروس.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
عدم التدريب على منهجية التفكير(طرق الحل) في معالجة الوضعيات التعليمية		67	%54,91	3
الإكثار من أسئلة مباشرة لا تثير تفكيرك		72	%59,01	2
عدم إعطاء الوقت الكافي للإجابة		81	%66,39	1
عدم تقبل أفكارك الإبداعية		58	%47,54	5
عدم السماح لك بالتعقيب على أفكار زملائك		64	%52,45	4
إجابات أخرى	الإجابة عن السؤال بسؤال	15	%12.29	8
	عدم اختيار الأنشطة الملائمة	21	%17,21	7
	عدم ربط الدرس بالواقع	07	%05,73	9
	التهرب من السؤال بحجة ضيق الوقت	26	%21,31	6

من خلال الجدول نجد أن أفراد العينة أجابوا حول الممارسات الموجودة التي تعيق تنمية التفكير لديهم أثناء تقديم الدروس بنسبة 66,39% (عدم إعطاء الوقت الكافي للإجابة)، وبنسبة 59,01% (الإكثار من أسئلة مباشرة لا تثير تفكيرك)، وبنسبة54,91% بعبارة (عدم التدريب على منهجية التفكير(طرق الحل) في معالجة الوضعيات التعليمية)، وبنسبة 52,45% بعبارة (عدم السماح لك بالتعقيب على أفكار زملائك)، وبنسبة47,54% بعبارة (عدم تقبل أفكارك الإبداعية)، كما صرح أفراد العينة بممارسات أخرى فأجابوا بنسبة

21,31% بعبارة (التهرب من السؤال بحجة ضيق الوقت)، وبنسبة17,21% بعبارة (عدم اختيار الأنشطة الملائمة)، وبنسبة12.29% بعبارة (الإجابة عن السؤال بسؤال)، وبنسبة 05,73% بعبارة (عدم ربط الدرس بالواقع).

ويعزو الباحث العبارة (عدم إعطاء الوقت الكافي للإجابة) التي جاءت في المرتبة الأولى كممارسة موجودة تعيق تنمية التفكير لدى أفراد العينة أثناء تنفيذ الدروس إلى أن هذا الوقت ضروري لاستقبال التلاميذ للسؤال ثم بدء العمليات العقلية وإصدار الاستجابة المطلوبة، كما أن طلب الإجابة السريعة يضر بالهدف من استخدام الأسئلة كوسيلة للتدريب على التفكير الذي تتطلب عملياته فترة بين سماع التلميذ للسؤال والقيام بالجواب عليه، فإعطاء الوقت الكافي يزيد من مستوى تفكير التلاميذ ويقلل من الإجابات الخاطئة .

والعبارة (الإكثار من أسئلة مباشرة لا تثير التفكير) التي جاءت في المرتبة الثانية كممارسة موجودة تعيق تنمية التفكير لدى أفراد العينة أثناء تنفيذ الدروس تعزى إلى أن نتاجات التعلم تتوقف بدرجة كبيرة على طبيعة الأسئلة وعلى تطوير عقل بحاث لدى المتعلم ، وقد أشارت دراسات (Taba,1996 et Gallagher ,1967) " إلى أن المعلمين يحصلون على ما يريدونه من طلبتهم عندما يتعلق الأمر بعمليات التفكير المستخدمة، فعندما يوجهون سؤالا من مستوى متدن يحصلون على إجابة من مستوى متدن، وعندما يوجهون سؤالا يتطلب استخدام مهارات تفكير عليا فإنهم يحصلون على إجابة من المستوى نفسه". (جروان ،2002، ص311)

وأما العبارة (عدم ربط الدرس بالواقع) التي جاءت في المرتبة الأخيرة كممارسة موجودة تعيق تنمية التفكير لدى أفراد العينة أثناء تنفيذ الدروس فتعزى إلى أن ربط المفاهيم والمعارف بالواقع المعاش من خلال إعطاء أمثلة حية تيسر للمتفوقين فهم الدرس والإحاطة بجميع جوانبه ويتسر له الانتقال من النظري إلى التطبيقي. وهم جيل التكنولوجيا والميلتيميديا وشبكات التواصل التي جعلت عيونهم مفتوحة على كل ما يحيط بهم . يقول آلان بودون "

"Alaine Beaudot" : ((بفضل الإشهار و التلفزة ووسائل الإعلام الجماهيرية، فإن العالم الخارجي (المحيط) يبدو أكثر غنى وثراء من المدرسة، والقسم الدراسي أصبح اليوم حزينا عتيقا، والطفل أصبح يتساءل " إنني لا أريد أن أسجن نفسي هنا من أجل أن أنسى ما تعلمته في الخارج".(خدام، 2010، ص98)

فشك المتعلمين بالمعلومات التي يتلقونها وبحاجتهم إليها لمواجهة تحديات الحياة التي تنتظرهم والتي تساهم الوسائل الإعلامية والتكنولوجية في إدراكهم لها، تجعلهم يقبلون على التعلم بطاقة سلبية تشتت انتباههم أكثر مما تساعدهم على التركيز والنشاط لكونهم يحسون أن المجتمع المحيط بهم أضحى أغنى من المدرسة.

" إن فهم التلاميذ لأهداف وأهمية ما يدرسون يعزز لديهم الشعور بحب الإطلاع وزيادة التحصيل المعرفي." (قطامي وقطامي، 2005، ص380)

وهو ما تؤكد عليه النظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم الاجتماعي في رأي باندورا" أن التعلم يتوقف على القيمة التي نعطيها للنتيجة ولذا ينبغي أن نبين للطلبة منفعة كل تعلم، فالطلبة يتعلمون أحسن إذا تبينت لهم فائدة هذا التعلم أو ذلك بالنسبة للحياة، إذ اتضحت لهم الفائدة التي سيكتسبونها من تعلم معين بالنسبة لتعلم لاحق".(برتراند،2001، ص135)

جدول رقم (26) :يوضح مدى كفاية استخدام الأساتذة الوسائل التعليمية في إنجاز الدروس (غير السبورة).

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	2	41,6%0
لا	61	50%
أحيانا	59	48,36%
المجموع	122	%100

من الجدول نجد أن نسبة (50%) من أفراد العينة أجابوا بأن الأساتذة لا يستخدمون الوسائل التعليمية(غير السبورة) في إنجاز الدروس، في حين أجاب منهم بنسبة(48,36%) بأن الأساتذة أحيانا يستخدمون الوسائل التعليمية(غير السبورة) في إنجاز الدروس، كما أجاب منهم بنسبة(41,60%) بأن الأساتذة يستخدمون الوسائل التعليمية(غير السبورة) في إنجاز الدروس، ويعزى ذلك إلى ضعف التكوين في استخدام الوسائل، إضافة إلى ضعف عامل الرقابة سواء من المفتشين أو المدراء الذي جعل الكثير من الأساتذة يتجنبون عناء تحضير الوسائل ونقلها إلى القسم أو الورشات والمخابر رغم أن امتلاكها حاليا متاح لجميع المؤسسات التعليمية نوعا وكما، وهذا مما يجعل التلاميذ بعيدين عن ممارسة التجارب وملاحظة المجسمات والخرائط وغير ذلك من الوسائل التي تساعد على تثبيت المعلومات والتحقق من الفروض، وهذا أكيد أنه يعود بالأثر السلبي على تعلم التلميذ وفق المقاربة التي انتهجتها الوزارة في التعليم وخاصة المتفوقين منهم. إذ أن الوسائل التعليمية تهيئ خبرات متنوعة ومحسوسة للتلاميذ وتعمل على إثارة هوايات التلاميذ وتجديد نشاطهم ومشاركتهم، وتساعدهم على التذكر وسرعة التعلم وتثبيته، وتراعي الفروق الفردية للمتعلمين وتساعد على تكوين النزعات العلمية المرغوبة (استكشاف،ابتكار...) ، وتهيئ فرص التكوين الذاتي للتلاميذ مما يرفع من إنتاجهم كما ونوعا. وهو ما يدعى " الممارسة " إحدى الاستراتيجيات التربوية للنظرية الاجتماعية المعرفية للتعلم الاجتماعي إذ أوصى باندورا (Bandura ,1986) بضرورة الجمع بين النظري والتطبيقي في عمليتي التعليم والتعلم. (برتراند، 2001،ص135)

وهو ما يؤكده علماء النفس أيضا إذ يقولون: " إن التعليم المبني على خبرات حاسية هو التعليم المثمر، وقد يتطلب الطريق الموصل إلى الخبرات الحاسية أن يمر التلميذ في خبرات مباشرة واقعية ومادية وأن يحتك بظواهر الحياة".(زيدان، 2008، ص15)

جدول رقم (27) : يوضح مدى توفير الأساتذة لوسائط تعليمية (جهز كمبيوتر، جهاز عرض ، جداريات ، مخططات ، كتب ، مجلات) لتسهيل عمليات التعلم

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	03	%02.45
لا	63	51,63%
أحيانا	56	45,90%
المجموع	122	%122

من الجدول نجد أن نسبة(51,63%) من أفراد العينة أجابوا بأن الأساتذة لا يعملون على توفير وسائط تعليمية تسهل عملية التعلم، في حين أجاب نسبة (45,90 %) منهم أن الأساتذة أحيانا يعملون على توفير وسائط تعليمية تسهل عملية التعلم، كما أجاب نسبة (02.45%) منهم أن الأساتذة يعملون على توفير وسائط تعليمية تسهل عملية التعلم، ويعزى ذلك إلى ضعف روح المبادرة لدى الكثير من الأساتذة، فأصبح هم التعليم لديهم لا يتجاوز جدران المؤسسة التعليمية، إذ غلب عليهم سعيهم لتلبية حاجاتهم الشخصية في ظل ظروف معيشية صعبة في عاصمة الولاية، فالكثير منهم يمارس نشاطا ثانويا عله يشبع حاجاته وحاجات أسرته، وبالتالي لا يجدون وقتا للبحث والتحضير لمتطلبات تزيد من فاعلية وفعالية العملية التعليمة والتي من بينها الوسائط التعليمية. وهذا ما يحرم التلاميذ من فوائدها في توصيل المادة التعليمية، إضافة إلى أهميتها في الجانب النفسي فلها أهمية كبيرة في خلق الدوافع وإيجاد الرغبة في العمل وصولا إلى المعرفة المطلوبة ، إذ تؤكد النظرية الاجتماعية المعرفية للتعلم الاجتماعي أن الوسائل السمعية البصرية لها تأثير كبير على سلوكاتنا. إضافة إلى التلاميذ في هذه المرحلة العمرية أكثر الفئات اندماجا في الميلتيميديا

فهم يتعلمون أكثر إذا استغلت الوسائط التكنولوجية الحديثة في عرض ومعالجة المادة التعليمية.

جدول رقم (28) : يوضح مدى رضا المتفوقين عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم الدراسي أثناء إنجاز الدروس.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	28	%22,95
لا	94	%77.05
المجموع	122	%100

من خلال الجدول نجد أن نسبة (77.05%) من أفراد العينة غير راضون عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم الدراسي أثناء إنجاز الدروس، في حين صرح(22.95%) منهم بأنهم راضون عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم الدراسي أثناء إنجاز الدروس، وإن لهذا الجانب أهمية كبيرة في رعاية المتفوقين والاهتمام بهم ، حيث يرى ألكسندر مويا (1982) (Alexendre Muia,1982)" أن المدرس هو العامل المهم لنمو التلاميذ المتفوقين إذ يساعدهم في اكتساب المهارات والاتجاهات التي تمكنهم من التعامل مع الحاضر بشكل سليم والتفاعل والتلاؤم مع المستقبل" .(سليمان و غازي،2001،ص162)

كما أن الاهتمام بتفوق التلميذ ينمي فيه إدراكه الذي يكونه عن قدرته على التفوق وعن فاعلية معالجاته وتدخلاته. وهذا أحد مبادئ النظرية الاجتماعية المعرفية " إدراك الفرد لفاعليته" ، إذ يوضح (باندورا، 1996)(Bandura ,1996) أنه" يتوقف التعلم والسلوك على نوع الحكم الذي يصدره الفرد على قدراته، ومن ثم فإن التصور الذي يكونه الفرد على قدرته على إنجاز مهمة معينة يؤثر بالتأكيد على نتائج سلوكاته المستقبلية، وهكذا تكون حظوظه في تحقيق النجاح كبيرا كلما كان هذا الفرد يؤمن بقدرته على التفوق. إن تحقيق

النجاح في أي إنجاز يؤدي بدوره إلى تعديل على مستوى إدراك الفرد لقدرته على التفوق."(برتراند،2001، ص133)

وهو ما تسميه التفاعلية الرمزية الوعي الذاتي، إذ أن هذا الاهتمام أيضا ينمي الوعي الذاتي لدى المتفوقين في الاتجاه الإيجابي فيجعلهم يتمثلون أدوارهم تمثلا جيدا، إذ أنهم عندما يعون أن توقعات الأساتذة عن سلوكاتهم وقدراتهم إيجابية تكون ردود أفعالهم إيجابية تخدم تفوقهم بالدرجة الأولى.

جدول (29): يوضح أسباب عدم رضا المتفوقين عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم الدراسي أثناء إنجاز الدروس.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
عدم اختيار نشاطات محفزة لقدراتي		58	%61.70	4
عدم إثارة التنافس بين التلاميذ في مختلف نشاطات الدرس		61	%64.89	3
عدم إثارة حب الاستطلاع		62	%65.96	2
عدم تكليف المتفوق بنشاطات تختلف عن زملاءه العاديين		65	%69.14	1
أسباب أخرى	التمييز بين المتفوقين	19	%20.21	6
	غرور بعض الأساتذة	22	%23.40	5

من الجدول نجد أن أفراد العينة أجابوا حول أسباب عدم رضا هم عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم الدراسي أثناء إنجاز الدروس بنسبة 69.14% بعبارة (عدم تكليف المتفوق بنشاطات تختلف عن زملاءه العاديين)، وبنسبة 65.96% بعبارة (عدم إثارة حب الاستطلاع)، وبنسبة 64.89% بعبارة (عدم إثارة التنافس بين التلاميذ في مختلف نشاطات الدرس)، وبنسبة 61.70% بعبارة (عدم اختيار نشاطات محفزة لقدراتي)، كما صرح أفراد العينة عن

أسباب أخرى فأجابوا بنسبة 23.40% بعبارة (غرور بعض الأساتذة)، وبنسبة20.21% بعبارة (التمييز بين المتفوقين).

ويرجع الباحث العبارة (عدم تكليف المتفوق بنشاطات تختلف عن زملائه العاديين) التي جاءت في المرتبة الأولى كمبرر لعدم رضا أفراد العينة عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم أثناء إنجاز الدروس إلى أن هذا الأمر يعد من أهم المطالب لدى المتفوقين في الصفوف العادية فإذا لم يقحمهم الأساتذة في وضعيات تعليمية صعبة يتحدون بها قدراتهم، فلن يشعروا بقيمة الإنجاز والتفوق مقارنة بغيرهم من غير المتفوقين، وعدم وجود هذا الأمر يبطئ من نمو قدراتهم وتطورها، وذلك أن وهذا راجع إلى عدم التحكم في البيداغوجية الفارقية لدى أساتذة التعليم الثانوي التي هي لب المقاربة بالكفاءات كما شارت إليه دراسة (بوعلاق وبن تونس،2014).

ووجود هذا الأمر يزيد من زيادة الكفاية الإنتاجية لدى المتفوقين وقد أشار زيدان(2008) إلى ذلك بقوله" أما التلاميذ المتفوقون فيجب تشجيعهم على مواصلة التفوق بأعمال إضافية في المادة الدراسية والنشاط المدرسي، ومنحهم الجوائز التشجيعية كالكتب العلمية وغيرها".(زيدان، 2008، ص306)

وأما العبارة (عدم إثارة حب الاستطلاع) التي جاءت في المرتبة الثانية بنسبة كمبرر لعدم رضا أفراد العينة عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم أثناء إنجاز الدروس ويمكن أن نعزو ها أيضا إلى ما سبق ذكره و إلى ضعف التكوين الذاتي لدى الأساتذة مما يجعل معلوماتهم محدودة بما جاء في المقرر فقط، فلا يلبون فضول المتفوقين وشغفهم إلى البحث و الاستزادة فيضعفون من هذا الفضول لديهم الذي يعد من أهم الدوافع إلى التفوق ، إذ حسب النظرية الاجتماعية المعرفية للتعلم الاجتماعي ووفق مبدأ " الضبط الذاتي" يتحرك الفرد من حاجاته ويغير أفعاله حسب النتائج التي يحققها، فالمتفوق بحاجة إشباع الفضول العلمي وذلك لا يجده في ما يقدمه الأستاذ مستهدفا به جميع التلاميذ.

وأما العبارة (التمييز بين المتفوقين) التي جاءت في المرتبة الأخيرة كمبرر آخر لعدم رضا أفراد العينة عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم أثناء إنجاز الدروس فتعزى إلى وجود بعض المتفوقين ممن يزاولون الدروس الخصوصية ، فأثناء الحصص يستحوذون على اهتمام البعض من الأساتذة فيحس المتفوق من غيرهم أنه خارج دائرة اهتمام الأساتذة ويصف ذلك بالتمييز بين المتفوقين، كما أن للمكانة الاجتماعية والاقتصادية للمتفوق العالية دور في لفت انتباه البعض من الأساتذة وجلب الاهتمام منهم على حساب متفوقين آخرين ممن هم دونهم في المكانة الاجتماعية والاقتصادية، وهذا يضر ببعض المتفوقين ويشعرهم بالاغتراب عن بيئة القسم ويؤثر ذلك على تفوقهم إذ يعتقدون أن الأمر على لا يتوقف على القدرات الفردية بل له خلفيات أخرى.

جدول رقم (30) :يوضح استجابات يبديها الأساتذة للأفكار التي يطرحها المتفوقون والتي لا يؤيدها المتفوقون.

العبارات		التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
كثرة المدح		29	%23.77	2
التقبل دون إثراء		69	%56.56	1
بالتجاهل		26	%21.31	3
استجابات أخرى	بالسخرية والتهكم	11	%09.07	4

من الجدول نجد أن أفراد العينة صرحوا عن الاستجابات التي لا يؤيدونها والتي يمارسها الأساتذة تجاه أفكارهم التي يطرحونها بعبارة (التقبل دون إثراء) في المرتبة الأولى بنسبة (56.56%)، ثم بعبارة (كثرة المدح) بنسبة 23.77%، ثم بعبارة (بالتجاهل) بنسبة 21.31% ،ثم بعبارة(بالسخرية والتهكم) بنسبة 09.07%.

ويرجع الباحث العبارة (التقبل دون إثراء) التي جاءت في المرتبة الأولى كاستجابات يمارسها الأساتذة تجاه أفكارهم التي يطرحونها والتي لا يؤيدونها إلى سرعة الأساتذة في الانتقال من نشاط لآخر في الدرس بحيث لا يعلق على إجابات التلاميذ ولا يثريها ولا يترك لهم الفرصة للتعليق على أفكار بعضهم البعض بحجة ضيق الوقت وكثافة البرامج، وتفاديا للفوضى التي يحدثها التلاميذ إذا ترك لهم المجال مما يؤثر على تحكم الأستاذ في القسم، وهذا ما يؤثر على مشاعر التلميذ المتفوق ، ويحول دون إتاحة فرص لتعميق أفكاره وتوضيحها، فيؤثر ذلك سلبا على عمليات التفكير العليا وعمليات الاكتشاف وحل المشكلات إضافة إلى العمليات الإبداعية كالطلاقة والمرونة.

وأما العبارة (كثرة المدح) التي جاءت في المرتبة الثانية ككيفية يستجيب بها الأساتذة للأفكار التي يطرحونها ولا يؤيدها المتفوقون فتعزى إلى رغبة المتفوقين لعدم المبالغة في تمييزهم عن زملائهم كي لا تتأثر علاقاتهم بهم ويبقوا في انسجام معهم، كما أن المبالغة في المدح يجعل من الأفكار المطروحة غير قابلة للنقد والنقاش من زملائه المتفوقين وبالتالي يحد من فرص تنمية التفكير لديهم.

وبالنسبة للعبارة (بالسخرية والتهكم) التي جاءت في المرتبة الأخيرة ككيفية يستجيب بها الأساتذة للأفكار التي يطرحونها لا يؤيدها المتفوقون فتعزى إلى أن المتفوقون لا يؤيدون الجو الذي يسوده التهديد وعدم الشعور بالأمن والانتقاد وإصدار الأحكام أو التعليقات على إجابات التلاميذ، لأنه يحول دون مشاركتهم في مهمات تنطوي على تحد لقدراتهم، حتى لا يقعون في أخطاء تجعلهم محل سخرية واستهزاء وفي موقف محرج أمام زملائهم.

ومن مبادئ النظرية الاجتماعية المعرفية للتعلم الاجتماعي ما يدعى "التعلم بالنمذجة" الذي يعني تعلم الفرد من خلال نتائج سلوكات الآخرين، وما سبق من ردود أفعال الممارسين البيداغوجيين تجاه سلوكات التلاميذ يجعل التلاميذ المتفوقين يحجمون عن المبادرة تفاديا لهكذا ردود أفعال لا يؤيدونها، مما يضعف الكثير من الملكات التي يقوم عليها التفوق

لديهم. كما يؤكد أصحاب النظرية من خلال مبدأ " إدراك الفرد لفاعليته " أن حكم الجماعة التي يعيش فيها الفرد حول نتائج أفعاله سلبيا سيكون لها تأثير سلبي على إدراكاته لذاته. كما يقول باندورا (1996)" يمكن للفرد أن يكون على دراية صحيحة بما يجب عليه فعله غير أنه يفشل أثناء التنفيذ لأنه يدرك ذاته كذات غير قادرة على تحقيق النمو".(برتراند، 2001، ص133)

و هو أيضا ما أشار إليه وليام دل (William dell ,1964) إذ" يؤكد على أهمية اتجاهات المدرس لاستثارة التعبيرات الإبداعية، فالانتقادات السلبية وخوف الشخص وشعوره بأن أفكاره سوف يتم تقييمها أو حجبها أو رفضها أو التقليل من شأنها تؤدي جميعا إلى كف الإبداع التعبيري".(القذافي، 2010، ص284)

جدول رقم (31) : يبين مدى تطبيق الأساتذة نظام المجموعات في إنجاز بعض الدروس.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	12	%09.84
لا	49	%50
أحيانا	61	%40.16
المجموع	122	%100

من الجدول نجد أن (50%)من أفراد العينة صرحوا بأن الأساتذة لا يطبقون نظام المجموعات في إنجاز الدروس، في حين صرح (40.16%) منهم بأن الأساتذة أحيانا يطبقون نظام المجموعات في إنجاز الدروس، كما صرح (09.84%) منهم بأن الأساتذة يطبقون نظام المجموعات في إنجاز الدروس، ويرجع ذلك إلى تفادي الأساتذة تطبيق هذا

النظام الحديث المفيد في التدريس لاكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، وبالتالي تفادي ضياع وقت الحصة جراء الفوضى التي قد يحدثها التلاميذ، كما قد يتحجج الأساتذة بقلة الوسائل أو كثافة الأنشطة في الوحدات التعليمية، لأن هذا النظام يصلح تطبيقه على عدد محدود من التلاميذ داخل القسم، ولإنجاز عدد قليل من الأنشطة . ويحرمون التلاميذ المتفوقين من هذا التعلم النشط لأن هذه الطريقة تندرج ضمن التعليم التعاوني الذي يعتبر " أحد أوجه التطبيق الفعلي للمنحى الذي يركز على مركزية المتعلم في العملية التعليمية".(الحيلة، 2002، ص180) .

" ويشير دافيس و ورشام (Davisdson et Worsham) إلى أن التعلم التعاوني أسلوب تعليمي يعمل على إيجاد التكامل بين الأهداف الاجتماعية و الأهداف التعليمية التعلمية، إذ أن تحقيق أهداف تعليم التفكير في الغرف الصفية من خلال التعلم التعاوني يضمن نتائج أكثر إيجابية للتعلم فالتفكير التعاوني أكثر ملائمة لحل المشكلات الأكثر تعقيدا بصورة فاعلة ".(السليتي، 2006، ص08)

كما أنه ينمي بدوره المسؤولية الفردية والجماعية لدى التلاميذ من خلال ترتيب التلاميذ في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين أين يحدث التعلم في أجواء مريحة تخلو من التوتر والقلق وترتفع فيها دافعية التلاميذ بشكل كلي.

جدول رقم (32) : يوضح الممارسات الموجودة التي لا يؤيدها المتفوقون في حالة غياب الأساتذة .

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
تعويض الدرس في حصة فراغ		71	%58,19	2
تعويض الدرس في حصة الرياضة		00	%00	6
جمع أكثر من درس في حصة واحدة		71	%59,83	1
أنقل الدرس عن تلاميذ قسم آخر		27	%22.13	3
إجابات أخرى	لا يبالون بالأمر	24	%19,67	4
	إعطاء مطبوعات لنسخها	07	%5,73	5

من الجدول نجد أن أفراد العينة صرحوا حول الممارسات الموجودة التي لا يؤيد ونها في حالة غياب الأساتذة بنسبة59,83% بعبارة (جمع أكثر من درس في حصة واحدة)، وبنسبة 58,19% بعبارة (تعويض الدرس في حصة فراغ)، وبنسبة 22.13% بعبارة (أنقل الدرس عن تلاميذ قسم آخر)، بنسبة 19,67% بعبارة (لا يبالون بالأمر)، وبنسبة 5,73% بعبارة (إعطاء مطبوعات لنسخها)، وبنسبة00% بعبارة (تعويض الدرس في حصة الرياضة).

ويرجع الباحث العبارة (جمع أكثر من درس في حصة واحدة) التي جاءت في المرتبة الأولى كممارسة موجودة لا يؤيدها المتفوقون دراسيا في حالة غياب الأساتذة عن الدروس، إلى كثرة الغيابات والحصص الضائعة التي بلغت نسبا مرتفعة حسب تصريح أحد المفتشين نقلا عن مصالح مديرية التربية، وأيضا لكثرة التوقفات عن العمل جراء تكرار الاحتجاجات والإضرابات التي شهدتها الساحة التربوية في السنوات الأخيرة، والتي كانت تسجل أعلى نسبها في مستوى التعليم الثانوي مقارنة بالمستويات الأخرى، وأيضا يوجد لممارسة بعض الأساتذة لنشاطات ثانوية، كل ذلك ينجم عنه تأخر في الدروس، فيجد الأساتذة أنفسهم

بمتابعة التوزيع السنوي الذي سطروه بأنفسهم، فلتجنب المساءلة من طرف المفتشين تجدهم يلجأون إلى هذه الممارسة الخاطئة بيداغوجيا لأن الأستاذ لن يف الأفكار حقها من الشرح والنقاش، كما أن التلميذ المتفوق لا يستطيع أن يفهم جيدا هذه الأفكار لكثرتها ولسرعة طرحها ناهيك عن غير المتفوق.

وأما العبارة (تعويض الدرس في حصة فراغ) التي جاءت في المرتبة الثانية كممارسة موجودة لا يؤيدها المتفوقون دراسيا في حالة غياب الأساتذة عن الدروس فتعزى للأسباب المذكورة سابقا، وهذه ممارسات بيداغوجية خاطئة، لما ينجر عنها من سلبيات إذ ينقل التلميذ أفكارا لم يستوعبها وربما ناقصة أو فيها أخطاء، وهذا مردوده سلبي على التلميذ وخاصة المتفوقين منهم. وكذلك أن حصص الفراغ من حق التلميذ وانتزاعها منه يجعله يحضر مرغما عنه لا يتفاعل إيجابا مع الأستاذ في الأنشطة المقترحة في الدرس، مما يؤثر على تحصيله وتفوقه تبعا لذلك.

والعبارة (إعطاء مطبوعات لنسخها) التي جاءت في المرتبة الأخيرة كممارسة موجودة لا يؤيدها المتفوقون دراسيا في حالة غياب الأساتذة عن الدروس، ويعزى ذلك لنفس الأسباب المذكورة سابقا، وتنجر عنه الأضرار السابقة أيضا على التلاميذ عامة والمتفوقين خاصة، إذ تجد التلاميذ يتعاملون مع معلومات لم تستوف حقها من الشرح والتطبيقات والتجريب فتكون بعيدة عن استيعابهم مما يؤثر على نتائجهم.

جدول رقم (33) : يوضح إجابات أفراد العينة حول الممارسات التقويمية التي يمارسها الأساتذة وتعيق تفوقهم .

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
عدم إجراء امتحانات تشخيصية		41	%33,60	5
عدم مراجعة الدرس السابق		84	%46.72	4
عدم مراقبة مدى فهم التلاميذ		80	%69.67	1
عدم إعطاء تطبيقات		57	%68.85	2
طرح أسئلة في الامتحانات لم ندرسها		85	%65.57	3
ممارسات أخرى	التحيز في التقويم المستمر	23	%18,85	7
	عدم إجراء الفروض والاكتفاء بنقطة الاختبار	17	%13,93	8
	السرعة في حل التمارين	12	%09,83	9
	إعطاء فروض منزلية دون حلها	26	%21,31	6

من الجدول نجد أن إجابات أفراد العينة حول الممارسات التقويمية التي يمارسها الأساتذة وتعيق تفوقهم تمثلت في إجابتهم بنسبة 69.67% بعبارة (عدم مراقبة مدى فهم التلاميذ)، وبنسبة 68.85%بعبارة (عدم إعطاء تطبيقات)، وبنسبة 65.57% بعبارة (طرح أسئلة في الامتحانات لم ندرسها)، وبنسبة 46.72% بعبارة (عدم مراجعة الدرس السابق)، وبنسبة 33,60% بعبارة (عدم إجراء امتحانات تشخيصية)، وبنسبة 21,31% بعبارة (إعطاء فروض منزلية دون حلها)، وبنسبة 18,85% بعبارة (التحيز في التقويم المستمر)، وبنسبة 13,93% بعبارة (عدم إجراء الفروض والاكتفاء بنقطة الاختبار)، وبنسبة 09,83% بعبارة (السرعة في حل التمارين).

ويعزو الباحث العبارة (عدم مراقبة مدى فهم التلاميذ) التي جاءت في المرتبة الأولى والعبارة (عدم إعطاء تطبيقات) التي جاءت في المرتبة الثانية كممارسات تقويمية يمارسها الأساتذة وتعيق تفوق أفراد العينة إلى أن إعطاء تطبيقات خلال الدرس ومراقبة مدى فهم التلاميذ خلال الدرس كل منهما يدخل ضمن التقويم التكويني الذي هو أحد أنواع التقويم الحديث والذي تعتمده المقاربة بالكفاءات في تقويم الكفاءات التي اكتسبها التلميذ في مختلف مراحل وحدة تعليمية.

ومراقبة الأساتذة مدى فهم التلاميذ من خلال أسئلة أو تطبيقات معينة هي لب إجراءات التقويم التكوينين وغيابها يعني غياب التقويم التكويني وهذا يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ وخاصة المتفوق.

ويمكن أن نرجعه إلى توصلت إليه دراسة لبنى بن سي مسعود(2008/2007) حيث توصلت إلى أن " تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد".

وأما العبارة (السرعة في حل التمارين) التي جاءت في المرتبة الأخيرة كممارسة تقويمية موجودة تعيق تفوق أفراد العينة، فتعزى إلى ما يشكوا منه الأساتذة من كثافة البرامج وكثرة الأنشطة في الوحدة التعليمية الواحدة، وأن التلاميذ لا يقومون بحل الواجبات المنزلية، فمنهم من يكتفي بتمرين داخل القسم حيث لا يتاح للتلاميذ الوقت الكافي للتفكير في الحل ومناقشة الحل، وهذا يؤدي إلى قصور لدى التلاميذ وخاصة المتفوقين في فهم الحل، كما تكبح قدراتهم حين لا يتاح لهم وقت للمناقشة، وهذا ما يؤثر على تنمية قدراتهم ومهاراتهم وبالتالي تفوقهم.

جدول رقم (34) :يوضح أدوات التقويم التي يستخدمها الأساتذة .

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
امتحانات شفوية		49	%40,16	3
امتحانات محروسة (فرض، اختبار)		122	%100	1
تقييم على أعمال فردية		24	%19,67	5
تقييم على أعمال جماعية		36	%29,50	4
فروض منزلية		78	%63,93	2
أدوات أخرى	التقييم على المشاركة	15	%12,29	7
	التقييم على الكراسات	18	%14,75	6

من الجدول نجد أن أدوات التقويم التي يستخدما الأساتذة كانت النسب العالية فيها للأدوات الرسمية فقط حيث نجد في المرتبة الأولى (الامتحانات المحروسة : فرض واختبار)بنسبة100%، ثم في المرتبة الثانية (فروض منزلية) بنسبة 63.93%، ثم نجد ضعف في نسب الأدوات الأخرى مثل (التقييم على أعمال جماعية) بنسبة 29.50% و (التقييم على أعمال فردية) بنسبة 19.67%،إضافة إلى ما أضافه أفراد العينة من أدوات أخرى والتي يستعملها الأساتذة بنسب قليلة مثل (التقييم على الكراسات) بنسبة 14,75% و(التقييم على المشاركة) بنسبة 12,29%، وهذا يدل على عدم التنويع في أدوات التقويم والاقتصار على الاختبارات التحصيلية فقط، ويعد هذا قصورا في التقويم إذ أن التنويع في أدوات التقويم يؤدي إلى إيجاد فرص متعددة لقياس جوانب التعلم المختلفة ومهارات التفكير العليا، بينما اعتماد أسلوب واحد (الاختبارات التحريرية ممثلة في الفروض والاختبارات المحروسة) لا يثير مستويات التفكير بدرجة تسمح بتنميتها، وبالتالي اكتساب الكفاءات باعتبار الكفاءة هي القدرة على توظيف المعلومات التي تعمل الذاكرة على استرجاعها

بغرض الاستفادة منها في مواقف جديدة كحل المشكلات أو بناء أفكار في سياق متجدد، وهذا يجعل التلاميذ وخاصة المتفوقين في مستويات دنيا من التفكير و الإبداع.

و ذلك ما أكده "علي تعوينات" (1998) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ حيث" وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية، و حتى حصص الاستدراك لا تتناول إلاّ الجانب المعرفي، وهي مجرد تكرار للدرس أو إنجاز مجموعة من التمارين".(مقداد وآخرون، 1998، ص297-298)

وهذا ما يجعلها تقيس وتنمي ملكة واحدة من ملكات الإنسان الأربع وهي ملكة الذاكرة (الحفظ). " كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يستهدف التفوق في الجانب المعرفي و مدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات، وما تركيز المعلمين على الاختبارات التحصيلية إلاّ دليلاً على ذلك، إلاّ أن ذلك التفوق الذي يحصل عليه التلميذ في المدرسة لا يعني بالضرورة التفوق في الحياة المعيشية." (هني، 2005، ص 21)

فالمتتبع يجد أن اختبارات نهاية السنة هي العمل البارز في الممارسات التقويمية في المدرسة الجزائرية ، وحتى التلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعلمهم ، أو حتى للأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على علامات بأي وسيلة و لو بالغش في الامتحان.

وهذا يعزى إلى ضعف أساتذة التعليم الثانوي في التحكم مفهوم التقويم التربوي في ظل المقاربات بالكفاءات الذي يتطلب التنويع في أدوات و أساليب التقويم حسب الكفاءة التي نريد تقويمها، كما أن الكفاءات تتعدد فيجب أن تتعدد وفقها أدوات تقويمها ، و هذا ما توصلت إليه دراسة بوعلاق وبن تونس(2014)" أن أساتذة التعليم الثانوي يمثلون الفئة الأضعف من حيث تحصيل المعارف النظرية التي تتضمنها مقاربة الكفاءات. وأن المدرسين الجزائريين غير قادرين في الوقت الراهن على تجسيد مقاربة الكفاءات على أرض الواقع، وهم يفتقدون إلى ملمح المدرس الذي يستطيع تطبيق المقاربة بالكفاءات ".

جدول رقم (35) : يوضح إجابات أفراد العينة حول مدى تثمين الأساتذة لمجهوداتهم الفردية أثناء الحصص .

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	33	%27.05
لا	89	%72.95
المجموع	122	%100

من الجدول نجد أن أفراد العينة صرحوا بنسبة (72.95%) أن أساتذتهم لا يثمنون مجهوداتهم الفردية أثناء الحصص، في حين صرح نسبة (27.05%) منهم أن أساتذتهم يثمنون مجهوداتهم الفردية أثناء الحصص، ويعزى ذلك للأسباب التي سترد في الجدول اللاحق.

جدول رقم (36): يوضح إجابات أفراد العينة حول أسباب إجابتهم بعدم تثمين الأساتذة لمجهوداتهم الفردية.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
عدم مناقشة حلولك للتمارين		61	%68.54	2
عدم تثمين إجاباتك الصحيحة		44	%49.43	3
عدم تثمين إجاباتك الابتكارية (حلول جديدة)		43	%48.31	4
عدم اقتراح تمارين تستثير قدراتك		64	%71.91	1
أسباب أخرى	عدم تقبل الخطأ	16	%17.98	5
	رفض العمل الفردي	13	%14.61	6
	تحيز في التقويم المستمر	09	%10.11	7

من الجدول نجد أن إجابات أفراد العينة حول أسباب إجابتهم بعدم تثمين الأساتذة لمجهوداتهم الفردية. تمثلت في إجابتهم بنسبة 71.91% بعبارة (عدم اقتراح تمارين تستثير قدراتك)، وبنسبة 68.54% بعبارة (عدم مناقشة حلولك للتمارين)، وبنسبة 49.43% بعبارة (عدم تثمين إجاباتك الصحيحة)، وبنسبة 48.31% بعبارة (عدم تثمين إجاباتك الابتكارية) ، وبنسبة 17.98% بعبارة (عدم تقبل الخطأ)، وبنسبة 14.61% بعبارة (رفض العمل الفردي)، وبنسبة10.11% بعبارة (تحيز في التقويم المستمر).

ويعزو الباحث العبارة (عدم اقتراح تمارين تستثير قدراتك) التي جاءت في المرتبة الأولى كسبب صرح به أفراد العينة ممن أجابوا أن أساتذتهم لا يثمنون مجهوداتهم الفردية إلى لجوء الأساتذة إلى الاهتمام بالمستوى المتوسط لتلاميذ القسم في أمثلة الدرس وفي اختيار التمارين، كي يفهم أكبر عدد من تلاميذ القسم، وهذا يعاكس ما تدعوا إليه البيداغوجيات الحديثة – كالمقاربة بالكفاءات– والتي سميت بالبيداغوجيا الفارقية حيث تهتم بالفروق الفردية

للتلاميذ سواء في الأنشطة المختارة أو في التقويم، حتى ينال كل تلميذ فرصته بما يتوافق وقدراته وإمكانياته.

وقد أشار (viau,1994) أحد رواد النظرية الاجتماعية المعرفية : " هل يمكن أن نوبخ التلاميذ على ضعف دافعيتهم، في الوقت الذي لا نطلب منهم في كثير من الأحيان سوى الإصغاء والاحتفاظ بذاكرتهم، والدليل يوجد في الامتحانات التي لم تعد بالنسبة للتلاميذ تحمل أي منفعة".(برتراند،2001، ص131)

كما يعزو العبارة (عدم مناقشة حلولك للتمارين) التي جاءت في المرتبة كسبب صرح به أفراد العينة ممن أجابوا أن أساتذتهم لا يثمنون مجهوداتهم الفردية لقلة الوقت الذي يخصصونه الأساتذة لحل التمارين سواء المقترحة داخل القسم أو ما يتعلق بالواجبات المنزلية التي إن اهتم الأستاذ بملاحظتها فلا يهمه إن كانت صحيحة أم لا وإنما يهمه العدد من التلاميذ الذين قاموا بالمحاولة، وهنا يجد التلميذ المتفوق أن مجهوده كمجهود من حاول في التمارين اتقاء لعقوبة أو استجداء لرضا الأستاذ أو حتى من نقل الحل من زميله دون عناء، وهذا يؤثر سلبا على التلميذ المتفوق ويضعف فيه روح المبادرة وملكة التفكير الإبداعي خاصة لمن يحاولون منهم إيجاد حلول جديدة للتمارين.

وأما العبارة (تحيز في التقويم المستمر) التي جاءت في المرتبة الأخيرة كسبب صرح به أفراد العينة ممن أجابوا أن أساتذتهم لا يثمنون مجهوداتهم الفردية فتعزى إلى عدم وضوح لدى الأساتذة في فهم ماهية التقويم المستمر وكيفية القيام به فيوجد من يربطه بالفرض والاختبار، وبعضهم يقوم به جزافا، ومنهم من يجعله أداة للتحكم في القسم أو أداة لمحاباة التلاميذ، وهذا ما أكده (مغازي، 2014) " أدرجت المدرسة ما اصطلح على تسميته بـ: – عملية التقويم المستمر –هذه الآلية كان يمكن أن تقلص إلى حد كبير التباين الحاصل بين التلاميذ وحظوظهم في عملية التقويم لولا أنها وظفت توظيفا راديكاليا لا يتماشى مع الرؤية الحديثة للتربية، التقويم المستمر المفروض أن يبنى على أسس علمية دقيقة تختصر كل

الجوانب المحيطة به وبالتلميذ أيضا، فحين ترك للمعلم حرية التصرف فيها دون وازع أو رقيب فانحرف بها البعض عن وجهتها الحقيقية أيضا، فعوض أن تكون عامل مساعدة للطفل أصبحت سلاحا بيد أي معلم لم ينجح في السيطرة على القسم لضعف شخصيته أو لغيرها من العوامل الأخرى فاستعملها كسلاح لبسط سيطرته على الطلبة مما ساهم في بروز ظاهرة العنف على الأستاذ وحتى كرهه وضربه وهي حقيقة ميدانية شائعة جدا ." فمثل هذه الممارسات التقويمية تؤثر سلبا على نتائج التلاميذ المتفوقين وبالتالي على تفوقهم.

جدول رقم (37): يوضح وجهة نظر أفراد العينة حول صورة الامتحانات التي يخضعون لها.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
سهلة		05	%4,09	9
متوسطة		58	%47,54	2
لا تثير تفكيري		21	%17,21	4
لا تدفعني للابتكار		38	%31,14	3
مختلفة في طرحها عن ما نتناوله في تطبيقات الحصص العادية		84	%68.85	1
وجهة نظر أخرى	متاحة في الانترنت	22	%18,03	5
	جدول الامتحانات غير مناسب أحيانا	11	%9,01	6
	طول نص الامتحان أحيانا	07	%5,73	7
	إشكالية توحيد الامتحانات	07	%5,73	7

من خلال الجدول نجد أن أفراد العينة عبروا عن وجهة نظرهم حول صورة الامتحانات التي يخضعون لها فأجابوا بنسبة 68.85% بعبارة (مختلفة في طرحها عن ما نتناوله في تطبيقات الحصص العادية)، وبنسبة 47,54% بعبارة (متوسطة)، وبنسبة 31,14% بعبارة

(لا تدفعني للابتكار)، وبنسبة 17,21% بعبارة (لا تثير تفكيري)، وبنسبة 18,03% بعبارة (متاحة في الانترنت)، وبنسبة 9,01% بعبارة (جدول الامتحانات غير مناسب أحيانا)، وبنسبة 5,73% بعبارة (طول نص الامتحان أحيانا) وبعبارة (طول نص الامتحان أحيانا)، وبنسبة 4,09% بعبارة (سهلة).

ويعزو الباحث العبارة (مختلفة في طرحها عما نتناوله في تطبيقات الحصص العادية) التي جاءت في المرتبة الأولى كوجهة نظر أفراد العينة حول صورة الامتحانات التي يخضعون لها إلى ضعف الأساتذة في التحكم في مفهوم الكفاءة وكيفية قياسها، فتجدهم الكثير منهم عشوائيون في التطبيقات التي يمكن أن يتناولنها في الحصص العادية، في حين يميلون إلى النموذجية عند إنجاز الامتحانات الرسمية، لأنهم سيراقبون عليها وينتقدون، وهذا ما يجعل التلميذ يتفاجأ بطريقة طرح الأسئلة في الامتحان الرسمي، وحتى بشبكة التقويم التي يخضع لها عند تصحيح الأوراق ، مما يجعل أداؤه مختلفا عما كان عليه في الحصص العادية.

وأما العبارة (متوسطة) في المرتبة الثانية بنسبة (47,54%) كوجهة نظر لأفراد العينة حول صورة الامتحانات التي يخضعون لها، فتعزى إلى أن الأساتذة عندما يحضرون الامتحانات يحضرونها على مستوى التلميذ المتوسط، وبالتالي لا تتحدى قدرات المتفوق دراسيا فيراها سهلة بالنسبة إليه، فيغتر بالنتائج المرتفعة التي يتحصل عليها من جهة، ومن جهة أخرى تحد من مستواه فتجعله في مستوى تفكير التلميذ متوسط القدرات.

وهذا يعزى أيضا إلى أن الممارسات الحديثة غائبة عن ممارسات المعلمين، فقد علق «علي تعوينات» على ذلك بقوله " إن ما يجري في مدارسنا من اختبارات و امتحانات، و ما يسمى فروضًا ليست تقويمًا نظرًا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي، و تحديد الهدف من عملية التقويم، و ليست مراقبة بالمعنى الصحيح نظرًا لغياب الهدف الدقيق من إجرائها، ونظرًا لغياب أهم عنصر فيها و

هو تحديد العجز أو النقص، و بناء إستراتيجية خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية".(مقداد وآخرون، 1998، ص299).

وجاءت العبارة (سهلة) في المرتبة الأخيرة كوجهة نظر أفراد العينة حول صورة الامتحانات التي يخضعون لها، وهذا تصريح لعدد قليل من أفراد العينة ويعزى هذا إلى مستواهم العالي جدا فيرون الامتحانات التي يخضعون لها والتي وضعت في مستوى التلميذ المتوسط سهلة، ليس فيها ما يتحدى قدراتهم ويستفزها، وهذا الأمر انعكاسه سلبي بالنسبة لهؤلاء من ذوي التفوق العالي.

جدول رقم (38) : يوضح مدى رضا أفراد العينة عن صورة تصحيح الامتحانات التي يخضعون لها.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	16	%13.11
لا	106	%86.89
المجموع	122	%100

من الجدول نجد أن نسبة (86.89%) من أفراد العينة صرحوا عن عدم رضاهم عن صورة تصحيح الامتحانات التي يخضعون لها، في حين صرح نسبة (13.11%) بأنهم راضون عن صورة تصحيح الامتحانات التي يخضعون لها .ونرجع أسباب ذلك إلى الأسباب الواردة في الجدول الآتي:

جدول رقم (39) : يوضح أسباب عدم رضا أفراد العينة عن صورة تصحيح الامتحانات التي يخضعون لها.

العبارات		التكرار	النسبة	الترتيب
عدم إعطاء وقت كاف لتصحيح الامتحان		67	%63.20	3
عدم إعطاء وقت كاف لمناقشة الأوراق		79	%74.52	1
عدم تقويم الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ		75	%70.75	2
عدم إعطاء توجيهات لتفادي تلك الأخطاء		62	%49.85	4
ليست هناك عدالة في تقييم إجابات التلاميذ		42	%39.62	5
أسباب أخرى	ضعف سلم التنقيط	19	%17.92	6
	عدم تصحيح الأوراق	05	%04.71	7
	عدم إطلاعنا على أوراق الإجابة في حالة غيابنا	08	%07.54	8
	اعتبار ورقة تلميذ ما نموذج للتصحيح	15	%14.15	7
	التهديد بحذف النقاط لمن يطعن في التصحيح	07	%06.60	9
	مناقشة الورقة علنا وإحراج التلميذ	07	%06.60	9
	عشوائية في إضافة النقاط	04	%03.77	10

من الجدول نجد أن أسباب عدم رضا أفراد العينة عن صورة تصحيح الامتحانات التي يخضعون لها تمثلت في إجابتهم بنسبة 74.52% بعبارة (عدم إعطاء وقت كاف لمناقشة الأوراق)، وبنسبة 70.75% بعبارة (عدم تقويم الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ)، وبنسبة 63.20% بعبارة (عدم إعطاء وقت كاف لتصحيح الامتحان)، وبنسبة 49.85% بعبارة (عدم إعطاء توجيهات لتفادي تلك الأخطاء)، وبنسبة 39.62% بعبارة (ليست هناك عدالة في تقييم إجابات التلاميذ)، وبنسبة 17.92% بعبارة (ضعف سلم التنقيط)، وبنسبة 14.15% بعبارة (اعتبار ورقة تلميذ ما نموذج للتصحيح)، وبنسبة 07.54% بعبارة (عدم

إطلاعنا على أوراق الإجابة في حالة غيابنا)، وبنسبة 06.60% بعبارة(التهديد بحذف النقاط لمن يطعن في التصحيح) و بعبارة (مناقشة الورقة علنا وإحراج التلميذ)، وبنسبة 03.77% بعبارة(عشوائية في إضافة النقاط).

ويرجع الباحث العبارة (عدم إعطاء وقت كاف لمناقشة الأوراق) التي جاءت في المرتبة الأولى كسبب برر به أفراد العينة ممن أجابوا بعدم رضاهم عن صورة تصحيح الامتحانات التي يخضعون لها إلى أن بهذه الوضعية يجد المتفوقون أنفسهم لا يتاح لهم الوقت الكافي لمناقشة أوراقهم والدفاع عن وجهات نظرهم، والتي ربما تحمل جانبا من الإبداع. ويرجع ذلك إلى أن عدد التلاميذ كبير في القسم والجزء الكبير لوقت الحصة يعطى لتصحيح الامتحان وتبقى نهاية الحصة لتوزيع الأوراق ومناقشتها، وهذا وقت غير كاف، ولا يخصص الأساتذة وقت آخر نظرا لأنهم مجبرون بنقل العلامات في كشوفهم الفردية وحساب معدلات المادة، ثم نقل هذا البيانات في كشوف نقاط التلاميذ يدويا، فيجد الأستاذ نفسه يسارع الزمن كي يملأ الكشوف قبل موعد مجالس الأقسام، لأن كشف القسم الواحد تجده متداولا لدى تسعة أساتذة على الأقل، ثم يأتي دور الأستاذ الرئيسي لحساب معدل الفصل لكل تلميذ، ثم دور مستشار التربية لملأ ملاحظات تتعلق بسيرة التلميذ، ثم دور المدير لتأشير الكشوف، وهذا كله قبل المجالس في وقت ضيق لا يتعدى 10 أيام يدخل فيها حساب زمن تصحيح الأوراق.

وأما العبارة (عدم تقويم الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ) التي جاءت في المرتبة الثانية كسبب برّر به أفراد العينة ممن أجابوا بعدم رضاهم عن صورة تصحيح الامتحانات التي يخضعون لها فتعزى إلى أن هذا الأمر يجعل المتفوقين غير مدركين للأخطاء التي يرتكبونها ، فيعاودون ارتكابها مرات أخرى والتي قد يكون لها تأثير كبير على نتائجهم، وهذا يرجع لإتباع الأساتذة الطريقة التقليدية في تقويم التلاميذ، إذ الطريقة المعتمدة التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات تفرض على الأستاذ القيام بشبكة التقويم أثناء تصحيح الامتحان والأوراق

والتي تعطي تفصيلا كاملا لإجابات التلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى عدم قيام الأساتذة بتحليل نتائج التلاميذ والخروج بنقاط الضعف التي وردت ومن ثم تقويمها.

كما أن تقويم أخطائهم يعتبر تغذية مرجعة إيجابية لهم وهذا ما يؤكده (Bandura,1986) و(Gledler ,1991) في أنه" من المهم جدا القيام بتغذية مرجعة إيجابية لكل طالب يحقق تقدما في تعلمه لأنها تسمح له بتكوين صورة إيجابية عن ذاته بإدراكها كذات قادرة على القيام بالمهام المطلوبة".(برتراند، 2001،ص135)

كما يرجع الباحث العبارة (عشوائية في إضافة النقاط) التي جاءت في المرتبة الأخيرة كسبب برّر به أفراد العينة ممن أجابوا بعدم رضاهم عن صورة تصحيح الامتحانات التي يخضعون لها إلى أن هذه الممارسة التقويمية الخاطئة تؤدي إلى قلب بعض القيم لدى التلاميذ وخاصة المتفوقين، كاكتساب صفة التسول هذه مقابل التخلي عن الجد والاجتهاد، واكتساب الغش في تحصيل النقاط مقابل التخلي عن التنافس الشريف بين التلاميذ حول الحصول على أحسن النتائج. إذ نجد بعضا من الأساتذة يحاولون كسب ود التلاميذ من خلال إضافة النقاط، كما رأينا في السنوات الأخيرة كأساتذة أن بعض التلاميذ – حتى أن منهم متفوقون – يسعون إلى جمع النقاط بعدة وسائل منها تسول النقاط من عند الأساتذة فتجدهم يلحون ويضغطون على الأستاذ لإضافة نقاط وهناك من يخضع لهم.

جدول رقم (40) : يوضح إجابات أفراد العينة حول مدى اهتمام الأساتذة حين حصولهم على نتائج ضعيفة.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	27	%22.13
لا	30	%24.59
أحيانا	65	%53.28
المجموع	122	%100

من خلال الجدول نجد أن نسبة (53.28%) من أفراد العينة صرحوا بأن الأساتذة أحيانا يهتمون بهم حين حصولهم على نتائج ضعيفة ، في حين صرح نسبة (24.59%) منهم بأن الأساتذة لا يهتمون فعلا بهم حين حصولهم على نتائج ضعيفة، كما صرح البقية منهم بنسبة (22.13%) بأن الأساتذة يهتمون بهم حين حصولهم على نتائج ضعيفة، فوجود من لا يهتم بنتائجهم الضعيفة ولا يبحث عن الأسباب التي أدت إلى تقهقر نتائجهم في محاولة لمعالجتها يؤثر فيهم سلبا حيث لن يدركوا أخطاءهم ولا كيفية تجنبها.

جدول رقم (41) : يوضح كيفية اهتمام الأساتذة حين حصول أفراد العينة على نتائج ضعيفة.

وحدة الوسائل: كيفيات اهتمام الأساتذة بالمتفوقين حين حصولهم على نتائج ضعيفة			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرارات	النسبة
01	التقرب من التلميذ لمعرفة الأسباب	07	%070
02	المساعدة في تحسين النتائج	03	%30
المجموع		10	100

من خلال الجدول نجد أن أفراد العينة ممن أجابوا بنعم أو أحيانا عن مدى اهتمام أساتذتهم بحصولهم على نتائج ضعيفة كان وفق الكيفيات الآتية:

جاءت وحدة التحليل (التقرب من التلميذ لمعرفة الأسباب) في المرتبة الأولى بنسبة (70%)، ثم جاءت وحدة التحليل (المساعدة في تحسين النتائج) في المرتبة الثانية والأخيرة بنسبة (30%) ، وذا يعزى إلى وجود أساتذة رغم كثافة البرامج واكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يهتمون بنتائج التلاميذ وخاصة المتفوقين منهم، فيقومون بدورهم التربوي والبيداغوجي أمام

التلاميذ فيرشدونهم ويوجهونهم ويساهمون بشكل أو بآخر في معالجة تقهقر نتائجهم لأنهم يعتبرون نتائج التلاميذ جزء من التقويم الذاتي لهم.

جدول رقم (42) : يوضح إجابات أفراد العينة حول مدى اهتمام الأساتذة حين حصولهم على نتائج جيدة.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	36	%29.50
لا	17	%13.93
أحيانا	69	%56.57
المجموع	122	%100

من خلال الجدول نجد أن نسبة(56.57%) صرحوا بأن أساتذتهم يهتمون أحيانا بنتائجهم الجيدة، في حين صرح نسبة(29.50%) منهم بأن أساتذتهم يهتمون بنتائجهم الجيدة، كما صرح نسبة (13.93%) منهم بأن لا أساتذتهم يهتمون بنتائجهم الجيدة، وهذا يعزى إلى وجود أساتذة يهتمون بهذا الجانب إيمانا منهم بما له من دور في دعم التلاميذ المتفوقين ودفعهم للاستمرار في تفوقهم. كما أن وجود أساتذة لا يهتمون تماما أو لا يهتمون أحيانا بنتائج التلاميذ الجيدة يؤدي إلى تقهقر إدراك الفرد لذاته وعكسه فإن تثمين النجاح يعزز إدارك الفرد لذاته وهذا أحد مبادئ النظرية الاجتماعية المعرفية إذ يؤكد (باندورا ،1996) أن " تحقيق النجاح في أي إنجاز يؤدي بدوره إلى تعديل على مستوى إدراك الفرد لقدرته على التفوق" . (برتراند،2001، ص133)

جدول رقم (43) : يوضح كيفية اهتمام الأساتذة حين حصول أفراد العينة على نتائج جيدة.

وحدة الوسائل: كيفيات اهتمام الأساتذة حين حصول المتفوقين على نتائج جيدة			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرارات	النسبة
01	التشجيع بالمدح	14	%73.68
02	التشجيع ماديا	05	%26.31
المجموع		19	%100

من خلال الجدول نجد أن أفراد العينة ممن أجابوا بنعم أو أحيانا حول مدى اهتمام أساتذتهم بهم حين حصولهم على نتائج جيدة كان وفق الكيفيات الآتية: حيث جاءت وحدة التحليل (التشجيع بالمدح) في المرتبة الأولى بنسبة(13.33%)، ثم وحدة التحليل (التشجيع ماديا) في المرتبة الثانية بنسبة(04.76%)، ويعزى لإدراك هؤلاء الأساتذة لما لهذا الأمر من أهمية في دفع التلاميذ المتفوقين نحو مزيد من التفوق.

جدول رقم (44) : يوضح إجابات أفراد العينة حول مدى اهتمام الأساتذة في حالة غيابهم عن درس ما.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	12	%09.84
لا	53	%43,44
أحيانا	57	%46,72
المجموع	122	%100

من خلال الجدول نجد أن أفراد العينة أجابوا بنسبة (46,72%) بأن أساتذتهم أحيانا لا يهتمون بهم في حالة غيابهم عن درس ما، في حين أجاب نسبة (43,44%) منهم بأن أساتذتهم لا يهتمون بهم في حالة غيابهم عن درس ما، كما أجاب نسبة (09.84%) منهم

بأن أساتذتهم يهتمون بهم في حالة غيابهم عن درس ما، فغيابات التلاميذ المتفوقين ينجر عنها تأخيرات في الدروس وعدم فهمها ومن ثم يصعب عليهم متابعة الدروس وخاصة ذات العلاقة بالحصص المتغيب عنها، مما يؤثر سلبا على نتائجهم وتفوقهم.

ويعزى ذلك إلى كثافة البرامج والعدد الكبير للتلاميذ في القسم وكثرة غياباتهم مما يجعل الكثير من الأساتذة يغلقون هذا الباب لتفادي ضياع أوقات الحصص، كما أن الكثير من الأساتذة يزاولون الدروس الخصوصية وبالتالي أصبح لديهم تثمين مادي لكل جهد يقومون به مع التلاميذ، فلا يهتمون لهذا الجانب.

جدول رقم (45) : يوضح كيفية اهتمام الأساتذة حين غياب أفراد العينة عن درس ما.

وحدة الوسائل: كيفيات اهتمام الأساتذة حين غياب المتفوقين عن الدرس			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرارات	النسبة
01	إعادة شرح الدرس	08	%57.14
02	التركيز على التلميذ حين حل التمارين	06	%42.85
المجموع		14	%100

من خلال الجدول نجد أن أفراد العينة ممن أجابوا بنعم أو أحيانا حول مدى اهتمام أساتذتهم بهم حين غيابهم كان وفق الكيفيات الآتية:

جاءت وحدة التحليل (إعادة شرح الدرس) في المرتبة الأولى بنسبة(11.59%)، ثم وحدة التحليل (التركيز على التلميذ حين حل التمارين) في المرتبة الثانية بنسبة(04.76%) كصور عن كيفية هذا الاهتمام، ويعزى ذلك وجود أساتذة يدركون ما يخلفه تأخر المتفوقين دراسيا عن مواكبة الدروس حول نتائجهم، وأيضا يدرك هؤلاء الأساتذة أنهم لا يجدون من

يبنون معه الدروس القادمة إذا كان هؤلاء التلاميذ لا يواكبون تقدم الدروس. فيلجئون إلى هذه الإجراءات التقويمية للتلاميذ المتفوقين كي لا يتأثر تفوقهم ولا تتأثر دروسهم.

جدول رقم (46) : يوضح إجابات أفراد العينة حول مدى حاجتهم لحصص دعم .

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	42	34,42%
لا	12	%09.84
أحيانا	68	%55.74
المجموع	122	%100

من خلال الجدول نجد أن نسبة (55.74%) من أفراد العينة صرحوا بأنهم أحيانا يجدون أنفسهم بحاجة إلى حصص دعم، كما صرح (34,42 %) منهم بأنهم يجدون أنفسهم بحاجة إلى حصص دعم، و صرح نسبة (09.84%) منهم بأنهم لا يجدون أنفسهم بحاجة إلى حصص دعم، وهذا يعزى إلى الأسباب التي سترد في الجدول الموالي.

جدول رقم (47) : يوضح أسباب حاجة أفراد العينة لحصص دعم.

وحدة المحتوى: أسباب حاجة المتفوقين إلى حصص الدعم			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرارت	النسبة
01	الضعف في اللغات الأجنبية	42	24.13%
02	قلة التعمق خلال الدروس	31	17.81%
03	ضعف توصيل المعلومات لدى بعض الأساتذة	30	17.24%
04	صعوبة بعض الدروس	28	16.09%
05	لتقوية مهاراتي	16	09.19%
06	قلة التمارين في الحصص	13	07.47%
07	بتغير الأستاذ يتغير الأسلوب	09	05.17%
08	أحب الدراسة في أعداد قليلة	04	%02.29
المجموع		174	%100

من الجدول نجد أن أفراد العينة ممن أجابوا بنعم أو أحيانا عن حاجتهم لدروس دعم كان للأسباب آلاتية:

جاءت وحدة التحليل (الضعف في اللغات الأجنبية) في المرتبة الأولى بـ 24.13%، ثم وحدة التحليل (قلة التعمق خلال الدروس) في المرتبة الثانية بـ 17.81%، ثم وحدة التحليل(ضعف توصيل المعلومات لدى بعض الأساتذة) في المرتبة الثالثة بـ 17.24%، ثم وحدة التحليل (صعوبة بعض الدروس) في المرتبة الرابعة بـ 16.09%، ثم وحدة التحليل(لتقوية مهاراتي) في المرتبة الخامسة بـ 09.19%، ثم وحدة التحليل (قلة التمارين في الحصص) في المرتبة السادسة بـ 07.47%، ثم وحدة التحليل(بتغير الأستاذ يتغير الأسلوب) في المرتبة السابعة بـ 05.17%، ثم وحدة التحليل (أحب الدراسة في أعداد قليلة) في المرتبة الثامنة بـ 02.29%، ويعزى ذلك إلى أن ضعف الرأسمال الثقافي في اللغات الأجنبية للأسر الجلفاوية فلا يتم تداولها مع أبنائهم، وأيضا إلى النقص الذي يعاني منه

قطاع التربية في ولاية الجلفة في توفر أساتذة اللغات في كل المراحل التعليمية، كما أن الأساتذة يختارون أنشطة الدروس بالأخذ بعين الاعتبار المستوى المتوسط للتلاميذ كي يوصلوا المعارف إلى أكبر عدد من التلاميذ، متجاهلين الفروق الفردية بين التلاميذ، وحاجات وخصائص التلاميذ المتفوقين للفضول والاستزادة وحب الاستطلاع، و أيضا إلى قلة الخبرة المهنية لبعض الأساتذة، وأيضا إلى حاجة المتفوقين دراسيا إلى المزيد من المعارف والتعمق في طرح الأفكار ومناقشتها وإلى البحث عن اكتساب مهارات جديدة ، وهذا لا يتأتى إلا في وجود أعداد قليلة من التلاميذ في القسم حسب رأي أ فراد العينة من المتفوقين.

جدول رقم (48) : يوضح إجابات أفراد العينة حول مدى استجابة الأساتذة إذا طلبوا منهم حصص دعم.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	18	14,75%
لا	40	32,78%
أحيانا	64	52,45%
المجموع	122	100%

من الجدول نجد أن نسبة (52,45 %) من أفراد العينة صرحوا بأن أساتذتهم يستجيبون أحيانا إذا طلبوا منهم حصص دعم، في حين صرح نسبة(32,78%) منهم بأن أساتذتهم لا يستجيبون إذا طلبوا منهم حصص دعم، كما صرح نسبة (14,75%) منهم بأن أساتذتهم يستجيبون إذا طلبوا منهم حصص دعم، ويعزى ذلك إلى أن الكثير من الأساتذة يزاولون الدروس الخصوصية وبالتالي لا يستجيبون لما ليس له ثمن، كما أن هذا أثر حتى على من لا يزاولونها فلا يستجيبون لطلب التلاميذ بحجة أن ليس لديهم وقت، كما أن تأثر الأساتذة بالبيئة المحيطة بهم، فكل من حولهم يتكلم على كسب المال السريع وطرقه والارتقاء في

المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وكل ذلك يحول دون أخذهم المبادرة في تسيير حصص دعم للتلاميذ باعتبار عامل الوقت ، حتى أن بعض المؤسسات يعزف أساتذتها عن حصص الدعم فتستعين بأساتذة من خارجها لإدارة حصص الدعم الرسمية التي يمولها المجلس الشعبي الولائي وتشرف عليها الاتحادية الولائية للأعمال المكملة للمدرسة بمديرية التربية، وهذا يؤثر على التلاميذ المتفوقين من الأسر ذات الدخل المحدود أو معدومة الدخل فلا يزاولون الدروس الخصوصية مما يعزز مفهوم الطبقية لدى فئات التلاميذ الفقراء مما يؤدي إلى تراجع صورة الذات وصورة الأستاذ لديهم.

جدول رقم (49) : يوضح عوائق بيداغوجية أخرى يطرحها أفراد العينة تحول دون تفوقهم الدراسي غير التي طرحت في الأسئلة السابقة.

فئة المحتوى: عوائق بيداغوجية أخرى يطرحها أفراد العينة تحول دون تفوقهم الدراسي			
رقم الوحدة	الإجابات	التكرارات	النسبة
01	ضعف التكريم	87	%17.09
02	عدم استخدام التكنولوجيات في التدريس	78	%15.32
03	قلة أوقات الفراغ	73	%14.34
04	نقص الأنشطة الترفيهية	66	%12.96
05	عدم وجود أنشطة لاصفية لتطوير قدراتهم	56	%11
06	ضعف أداء المكتبة	49	%09.62
07	وجودهم مع تلاميذ عاديين في القسم	42	%08.25
08	وجود الأساتذة المستخلفين غير الأكفاء	21	%04.12
09	كثافة البرامج	15	%02.94
10	وجود المواد الثانوية في التخصص	13	%02.55
11	وجود أساتذة في غير تخصصهم	09	%01.76
المجموع		509	%100

من خلال الجدول نجد أن أفراد العينة صرحوا بعد عوائق بيداغوجية أخرى تعيق تفوقهم الدراسي غير التي ذكرت في الاستبيان وجاءت كالآتي:

جاءت وحدة التحليل (ضعف التكريم) في المرتبة الأولى بـ 17.09%، ثم وحدة التحليل (عدم استخدام التكنولوجيات في التدريس) في المرتبة الثانية بـ 15.32%، ثم وحدة التحليل (قلة أوقات الفراغ) في المرتبة الثالثة بـ 14.34%، ثم وحدة التحليل (نقص الأنشطة الترفيهية) في المرتبة الرابعة بـ 12.96%، ثم وحدة التحليل (عدم وجود أنشطة لاصفية لتطوير قدراتهم) في المرتبة الخامسة بـ 11%، ثم وحدة التحليل (ضعف أداء المكتبة) في المرتبة السادسة بـ 09.62%، ثم وحدة التحليل (وجودهم مع تلاميذ عاديين في القسم) في المرتبة السابعة بـ 08.25%، ثم وحدة التحليل (وجود الأساتذة المستخلفين غير الأكفاء) في المرتبة الثامنة بـ 04.12%، ثم وحدة التحليل (كثافة البرامج) في المرتبة التاسعة بـ 02.94%، ثم وحدة التحليل (وجود المواد الثانوية في التخصص) في المرتبة العاشرة بـ 02.55%، ثم وحدة التحليل (وجود أساتذة في غير تخصصهم) في المرتبة الحادية عشر بـ 01.76%.

وهذا راجع إلى أن المتفوقين بحاجة إلى إشباع حاجاتهم إلى نيل المزيد من المديح والثناء والاعتراف بقدراتهم وذكائهم وتفوقهم و ضعف التكريم يعنى قلة الاهتمام بالإنجازات والنجاحات مما يضعف دافعيتهم نحو المزيد من التفوق والنجاح، وأيضا إلى ارتباط هذه الفئة في هذه المرحلة العمرية بالوسائل التكنولوجية (هواتف ذكية، أجهزة كمبيوتر محمولة ...) وما تحويه من برامج وتطبيقات لو استغلت في عملية التعليم والتعلم لتضاعف نتاجها، وإلى حاجتهم لأوقات الفراغ لممارسة هواياتهم المختلفة لتفريغ طاقاتهم الزائدة مما يعود عليهم بمزيد من النشاط والدافعية نحو التعلم، وإلى وجود أندية ومخابر لتطوير مهاراتهم وقدراتهم من خلال أنشطتها اللاصفية المقصودة، كما يتمنى البعض منهم وجودهم في أقسام خاصة بالمتفوقين كي يرتفع مستوى التدريس ويرتفع مستوى أدائهم، كما أن غيابات الأساتذة

المطولة وخاصة الأستاذات (عطل مرضية، عطل أمومة) يؤدي إلى استخلافهم بأساتذة تنقصهم الخبرة في التدريس والتقويم والتفاعل مع التلاميذ مما يؤثر سلبا على أداء التلاميذ المتفوقين، كما أن أداء الأساتذة والمتفوقين يضعف في المواد الثانوية مما ينعكس سلبا على تفوق التلاميذ في هذه المواد، كما أن التلاميذ المتفوقين في مثل هذه المرحلة يهتمون بالتفاصيل حول أساتذتهم ويتبعون أخطاءهم وهفواتهم وينقدونها، ويكون الانتقاد أشد حين يكون الأساتذة في غير تخصصاتهم بل حتى أنهم يحتجون و يطالبون بتغيير الأستاذ. حيث يتوقعون منهم أداءات ضعيفة مقارنة بمن يعرفونهم من الأساتذة المختصين في المواد التي يدرسونها فيكون مستوى التقبل منهم ضعيف.

2-2/ عرض وتحليل بيانات المقابلة المدعمة للفرضية الأولى:

جدول رقم(50) : يوضح الظروف المتعلقة بقاعة القسم التي يراها الأساتذة غير متوفرة بشكل مناسب في المؤسسة.

العوامل	التكرار	النسبة	الترتيب
الإضاءة	03	%37.5	5
التهوية	01	%12.5	6
لون الطلاء	05	%62.5	3
الأثاث	06	%75	2
التدفئة	04	%40	4
حجم القاعة	01	%12.5	6
النظافة	07	%87.5	1

من الجدول نجد أن إجابات الأساتذة حول الظروف المتعلقة بقاعة القسم التي يرونها غير متوفرة بشكل مناسب في المؤسسة تمثلت في إجابتهم بنسبة 87.5% فيما يتعلق بعامل (النظافة)، وبنسبة 75% فيما يتعلق بعامل(الأثاث)، وبنسبة 62.5% فيما يتعلق بعامل (لون الطلاء)، وبنسبة 40% فيما يتعلق بعامل(التدفئة)، وبنسبة 37.5% فيما يتعلق بعامل(الإضاءة)، وبنسبة 12.5% فيما يتعلق بعامل(التهوية) و بعامل(حجم القاعة).

ويرجع الباحث عامل (النظافة) الذي جاء في المرتبة الأولى كعامل متعلق بقاعة القسم غير متوفر بشكل مناسب إلى ما تشهده مؤسستنا التعليمية من انتشار لظاهرة الأكل وما تخلفه من بقايا ونفايات في الأقسام ، وإلى انتشار ظاهرة الرسم والكتابة على الجدران والتي تحوي أحيانا إلى جانب الألفاظ والرسومات المخلة تعليقات على الأساتذة ، إضافة على أن كثير من التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يتناولون التبغ بأنواعه ويرمون مخلفاته في القسم

ما يتبع ذلك من بصاق، ورائحة كريهة... ، كل هذا يؤثر سلبا على البيئة الصفية ويجعلها بيئة منفرة لا تحفز على التدريس، وهذا رغم ما يعانيه العمال المهنيين من عناء في تنظيف الأقسام.

كما يرجع عامل(الأثاث) الذي جاء في المرتبة الثانية كعامل متعلق بقاعة القسم غير متوفر بشكل مناسب بنسبة إلى أن بعض من التلاميذ في مؤسساتنا التعليمية يعملون على تخريب الكراسي والطاولات والسبورات والأبواب والنوافذ ويزيد هذا الأمر انتشار في نهاية العام الدراسي أو خلال اجتيازهم للامتحانات الرسمية كالبكالوريا وامتحان إثبات المستوى الذي أصبح هاجسا لكل مدراء الثانويات، وكثير من الأقسام لا يجد الأستاذ كرسي يجلس عليه أو سبورة صالحة يكتب عليها درسه كاملا.

كما يرجع عاملي (حجم القاعة والتهوية) الذي جاء في المرتبة الأخيرة الأولى كعاملين متعلقين بقاعة القسم غير متوفرين بشكل مناسب إلى موقع بعض الأقسام في هذه الثانويات غير مدروس، إذ نجدها في جهات بعيدة عن ضوء الشمس، فتجد فيها الإضاءة بالكهرباء ضرورية طيلة اليوم الدراسي، وقلما تجد قسما بقيت كل مصابيحه سليمة مما يجعل القسم مظلما يبعث على الكآبة ويضعف البصر ويقلل التركيز ...، إضافة إلى مثل هذه الأقسام تنقص فيها التيارات الهوائية مما يجعل الجو فيها مضغوطا لا يبعث على الراحة ولا يحفز على العمل.

جدول رقم(51): يوضح العوامل التي تعيق بناء العلاقات الإيجابية مع التلاميذ المتفوقين.

فئات المحتوى: العوامل المعيقة للعلاقات الإيجابية بين الأساتذة والمتفوقين			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرارات	النسبة المئوية
01	وجود تلاميذ مشاغبين في القسم	08	%34.78
02	مشكلة العلاقات العاطفية مع التلاميذ	06	%26.08
03	وجود المتفوقين من جنس واحد	05	%21.73
04	قلة المتفوقين في بعض الأقسام	04	%17.39
المجموع		23	%100

من خلال الجدول نجد أن وحدة التحليل رقم 01 (وجود تلاميذ مشاغبين في القسم) في المرتبة الأولى بنسبة بنسبة 34.78% جاءت كعامل يعيق بناء علاقات إيجابية بين الأساتذة و التلاميذ المتفوقين، ويعزى ذلك لما يحدثونه من إخلال لقواعد الجماعة الصفية التي يديرها الأستاذ من خلال شغبهم بمختلف أنواعه فيؤثرون بذلك على الأستاذ وعلى بقية التلاميذ، إضافة إلى تأثيرهم السلبي على التلاميذ المتفوقين إذ يدفعونهم إلى إخفاء تفوقهم من تقليل للمشاركة وعدم حل التمارين ويتعدى الأمر إلى إجبارهم على التأخر عن بعض الحصص أو الهروب عنها فنجد في هذه الحالة أن التلاميذ المتفوقين أكثر تفاعلا مع جماعة الأقران من جماعة الراشدين التي يمثلها الأساتذة. وجاءت وحدة التحليل رقم 02(مشكلة العلاقات العاطفية مع التلاميذ) في المرتبة الثانية بـ 26.08% كعامل يعيق بناء علاقات إيجابية بين الأساتذة و التلاميذ المتفوقين، ويعزى ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية إذ يخاف الأستاذ (ة) بزيادة اهتمامه بالتلميذ المتفوق من تعلق التلميذ المتفوق به – وخاصة فئة الإناث من التلاميذ – وما ينجر على ذلك من مشاكل يجد نفسه هو في غنى عنها. كما جا ءت وحدة التحليل رقم 03 (وجود المتفوقين من جنس واحد) في المرتبة الثالثة بـ 21.73% كعامل

يعيق بناء علاقات إيجابية بين الأساتذة والتلاميذ المتفوقين، ويعزى ذلك إلى جنس الأستاذ فنجد الأستاذ من الذكور أقل تفاعلا مع التلاميذ المتفوقات من فئة الإناث والعكس ويمكن أن نعزو ذلك إلى السبب السابق ذكره. و جاءت وحدة التحليل رقم 04 (قلة المتفوقين في بعض الأقسام) كعامل يعيق بناء علاقات إيجابية بين الأساتذة والتلاميذ المتفوقين، ويعزى ذلك إلى الأستاذ يجد نفسه يدير الحصة مع تلميذ أو تلميذين مقابل العدد الكبير من التلاميذ العاديين، مما يسبب له إحراجا كبيرا فتجده يقلل من تفاعله مع التلاميذ المتفوقين دفعا لهذا الحرج له وللمتفوقين.

جدول رقم (52) يوضح مدى مساهمة الأساتذة في حل مشاكل التلاميذ المتفوقين الذين يدرسونهم.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	02	%25
لا	04	%50
أحيانا	02	%25
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بعدم مساهمتهم في حل مشاكل التلاميذ المتفوقين كانت هي الأكبر وبلغت 50%، في حين تساوت نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يساهمون في حل مشاكل التلاميذ المتفوقين والذين يساهمون أحيانا في ذلك وبلغت 25%، ونرجع ذلك إلى قلة وقت الأستاذ، إضافة إلى خوفه من الدخول في مشاكل التلميذ العائلية، وكذا خوفه من مشكل تطور الاهتمام إلى علاقة عاطفية مع التلميذ، وأيضا تجنبه المشاكل مع أطراف آخرين في هذه المشاكل الخاصة بالتلاميذ.

ويدعم ذلك دراسة (ضلوش، 2013) إذ أفرزت نتائجها أن نسبة 2.5% من أساتذة التعليم الثانوي خريجي المدارس العليا، ونسبة 5% من أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات يقيمون علاقات اجتماعية مع فئة التلاميذ المتفوقين قصد مساعدتهم على مواصلة العمل من أجل استمرار التفوق.(ضلوش وعبد الرشيد، 2013، ص104)

جدول رقم(53): يوضح مدى مراجعة الأساتذة لسلوكياتهم الصفية من حين لآخر لتقويمها.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	01	%12.5
لا	05	%62.5
أحيانا	02	%25
المجموع	08	%100

من الجدول نلاحظ أن 62.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم لا يراجعون سلوكياتهم الصفية لتقويمها، في حين صرح 25% منهم بأنهم أحيانا يراجعون سلوكياتهم الصفية لتقويمها، وصرح نسبة 12.5% بأنهم يراجعون سلوكياتهم الصفية لتقويمها، ويعزى ذلك إلى كثرة الضغوطات التي يعيشها الأستاذ خارج المدرسة كضغط التحضير وضغط الظروف الاجتماعية كالسكن والزواج والتنقل إلى مكان العمل إضافة إلى التعب الذي يجده نتيجة ضغط تدريس مثل هذه الفئة العمرية، كل هذا يبعده عن تقويم ذاته وتطويرها فتجده يكرر نفس السلوكيات الصفية الخاطئة.

جدول رقم (54): يوضح نسب الوقت الذي يستغرقه الأساتذة من وقت الحصة في الحديث.

نسبة الوقت	التكرار	النسبة
أقل من 25%	00	%00
25- 50%	02	%25
أكثر من50%	06	%75
المجموع	08	%100

من الجدول نجد بأن 75% من الأساتذة صرحوا بأن كلامهم أثناء الحصة يأخذ أكثر من 50% من وقت الحصة، مقابل 25% منهم صرحوا بأن كلامهم أثناء الحصة يأخذ أكثر من 25- 50%من وقت الحصة، في حين انعدمت نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأن كلامهم أثناء الحصة يأخذ أقل من 25 % من وقت الحصة، ويعزى ذلك إلى قلة المتفوقين في القسم وقلة مشاركة التلاميذ، أو أن بعض الأساتذة يعتمدها كآلية لضبط تلاميذ القسم والتحكم في القسم. وهذا يشير على نمط مغلق من التفاعل الصفي بين أفراد جماعة القسم.

جدول رقم (55) يوضح النمط الذي يفضله الأساتذة لإدارة القسم.

النمط	التكرار	النسبة
تسلطي	05	%62.5
ديمقراطي	03	%37.5
متسيب	00	%00
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 62.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم يفضلون النمط التسلطي في إدارة القسم، مقابل 37.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم يفضلون النمط الديمقراطي في إدارة

القسم، وانعدمت نسبة من الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يفضلون النمط المتسيب في إدارة القسم، ويعزى ذلك إلى خوف الأساتذة من عدم التحكم في القسم خاصة بوجود التلاميذ المشاغبين.

جدول رقم (56): يوضح الآليات التي يطبقها الأساتذة لضبط التلاميذ في القسم.

فئات الوسائل: آليات ضبط التلاميذ المتبعة			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرارات	النسبة المئوية
01	التهديد بحذف النقاط	07	%31.81
02	إخراج التلاميذ إلى الإدارة	06	%27.27
03	عدم ترك فراغ للتلاميذ	04	%18.18
04	خروج الأستاذ من القسم	03	%13.6
05	توقيف الشرح	03	%13.6
06	التهديد بالعنف	02	%09.09
المجموع		22	%100

من الجدل نجد أن من الآليات التي يطبقها الأساتذة لضبط التلاميذ في القسم جاءت وحدة التحليل (التهديد بحذف النقاط) جاءت المرتبة الأولى بـ 31.81%، ثم وحدة التحليل(إخراج التلاميذ إلى الإدارة) بـ 27.27%، ثم وحدة التحليل(عدم ترك فراغ للتلاميذ) بـ18.18%، ثم وحدة التحليل (توقيف الشرح) ووحدة التحليل(خروج الأستاذ من القسم) بـ13.6%، وأخيرا وحدة التحليل(التهديد بالعنف) بـ 09.09%، ويعزى ذلك إلى مظاهر العنف ضد الأساتذة التي انتشرت في مدارسنا وخاصة الثانويات – مع أن كل هذه الآليات تعتبر أخطاء بيداغوجية يقع فيها الأستاذ– والتي تستدعي اهتمام كبير من الوزارة الوصية

ومن الخبراء والمختصين في ميدان التربية لدراسة هذه الظاهرة والخروج بحلول استعجاليه للحد من استفحالها.

جدول رقم (57) : يوضح مدى تحضير الأساتذة للأسئلة التي سيطرحونها على التلاميذ خلال الدرس.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	02	%25
لا	03	%37.5
أحيانا	03	%37.5
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 37.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم لا يحضرون أسئلتهم الصفية التي سيطرحونها على التلاميذ، ونفس النسبة من الأساتذة صرحوا بأنهم أحيانا يحضرون أسئلتهم الصفية التي سيطرحونها على التلاميذ، وبلغت نسبة من الأساتذة صرحوا بأنهم فعلا يحضرون أسئلتهم الصفية التي سيطرحونها على التلاميذ 25%، وهذا يدل على شيوع نوع من التلقائية في تقديم وعرض الدروس وعدم إتباع منهجية محددة مسبقا في تنفيذ الدرس ومثل هذا الأمر مدعاة إلى ضعف الدرس في تحقيق أهدافه المسطرة، ويعزى ذلك لقلة الخبرة المهنية لبعض الأساتذة وعدم إدراكهم للأهمية البالغة للأسئلة الصفية، ويتسبب في مثل هذا الخطأ البيداغوجي ضعف التكوين سواء كان قبل الخدمة أو أثناءها .

جدول رقم (58): يوضح مدى توافر الوسائل التعليمية في المؤسسة.

الإجابات	التكرار	النسبة
كافية	00	%00
غير كافية	06	%75
نسبيا	02	%25
المجموع	08	%100

نجد من الجدول أن 75% من الأساتذة صرحوا بأن الوسائل التعليمية غير كافية في مؤسستهم، في حين صرح 25% من الأساتذة صرحوا بأن الوسائل التعليمية متوفرة نسبيا في مؤسستهم، وانعدمت نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأن الوسائل التعليمية متوفرة في مؤسستهم، ويعزى ذلك إلى عدم فاعلية المجالس البيداغوجية كمجلس التعليم ومجلس التنسيق ومجلس التوجيه والتسيير التي من صلاحياتها السهر على توفير الوسائل التعليمية ومناقشة احتياجات الأساتذة منها.

جدول رقم(59) : يوضح مدى مبادرة الأساتذة إلى توفير وسائل تعليمية غير التي في مؤسستهم.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	00	%00
لا	03	%37.5
أحيانا	05	%62.5
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 62.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم أحيانا يبادرون لتوفير وسائل تعليمية لتلامذتهم غير التي تتوافر عليها مؤسستهم، في حين نجد 37.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم لا يبادرون لتوفير وسائل تعليمية لتلامذتهم غير التي تتوافر عليها مؤسستهم، وانعدمت نسبة من الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يبادرون لتوفير وسائل تعليمية لتلامذتهم غير التي تتوافر عليها مؤسستهم، وهذا راجع إلى أن الوسائل التعليمية غالية الثمن، ويصعب إعارتها من مؤسسات أخرى، كما قد تفسر هذه النسب السلبية أنها رد فعل من الأساتذة تجاه إدارة المؤسسة إذ يفسرون تقصيرهم هذا بمنطق اللامبالاة وعدم تقييم الأساتذة.

جدول رقم (60) : يوضح المستوى الذي يراعيه الأساتذة حين اختيارهم للوضعيات التعليمية التعلّمية.

المستوى	التكرار	النسبة
المستوى العام للتلاميذ	08	%100
المستوى العام للتلاميذ ومستوى التلاميذ المتفوقين	00	%00
الاثنان معا	00	%00
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 100% من الأساتذة صرحوا بأنهم يراعون في اختيارهم للوضعيات التعليمية التعلمية للمستوى العام للتلاميذ، ويعزى ذلك إلى أن الأستاذ يجد نفسه محاصرا بالمساءلة من طرف مفتش المادة ومن طرف المدير في مجلس القسم حول النتائج العامة وليس النتائج الفردية، فتجده يعمل على هذا الأساس حين يختار الوضعيات التعليمية التعلمية، وهذا تقصير في حق التلاميذ المتفوقين إذ لا يجدون في هذه الوضعيات ما يتحدى قدراتهم وينمي مهاراتهم.

جدول رقم(61): يوضح مدى تكليف الأساتذة للتلاميذ المتفوقين بنشاطات خاصة غير التي يكلف بها زملاءهم العاديون.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	00	%00
لا	06	%75
أحيانا	02	%25
المجموع	08	%100

من الجدول أن 75% من الأساتذة صرحوا بأنهم لا يكلفون التلاميذ المتفوقين بأنشطة خاصة غير التي يكلفون بها زملاءهم العاديين ،في حين صرح 25% من الأساتذة صرحوا بأنهم أحيانا يكلفون التلاميذ المتفوقين بأنشطة خاصة غير التي يكلفون بها زملاءهم العاديين ، وانعدمت نسبة من الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يكلفون التلاميذ المتفوقين بأنشطة خاصة غير التي يكلفون بها زملاءهم العاديين ، ويعزى هذا إلى قلة وقت الحصة، واهتمام الأساتذة بالمستوى العام لتلاميذ كما صرحوا به سابقا.

جدول رقم (62): يوضح مدى توجيه الأساتذة للتلاميذ المتفوقين إلى مصادر أخرى للمعلومات.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	01	%12.5
لا	04	%50
أحيانا	03	%37.5
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 50% من الأساتذة صرحوا بأنهم لا يوجهون التلاميذ إلى مصادر أخرى للمعلومات، في حين نجد 37.5% منهم صرحوا بأنهم أحيانا يوجهون التلاميذ إلى مصادر أخرى للمعلومات، وصرح 12.5% منهم بأنهم أحيانا يوجهون التلاميذ إلى مصادر أخرى للمعلومات، ويعزى ذلك أن هذا الأمر متاح عبر شبكة الأنترنت وأن التلاميذ المتفوقين في غنى عن الأستاذ، أو إلى محاولة الأساتذة تفادي نقاشات التلاميذ المتفوقين.

جدول رقم (63): يوضح مدى محاولة الأساتذة تطبيق بعض الأساليب الحديثة في التدريس.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	01	%12.5
لا	05	%62.5
أحيانا	02	%25
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 62.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم لا يحاولون تطبيق أساليب التدريس الحديثة، في حين صرح 25% منهم صرحوا بأنهم أحيانا يحاولون تطبيق أساليب التدريس الحديثة، وصرح 12.5% منهم صرحوا بأنهم يحاولون تطبيق أساليب التدريس الحديثة، ويعزى ذلك إلى ضعف تكوين الأساتذة في هذا الجانب خاصة ممن وظفوا توظيفا مباشرا إضافة إلى المعيقات التي يمكن أن تحول دون دلك والمشار إليها في الجدول التالي حسب رأي المبحوثين.

جدول قم(64): يوضح العوامل البيداغوجية التي تحول دون تطبيق أساليب التدريس الحديثة.

فئات المحتوى: العوامل البيداغوجية المعيقة لتطبيق أساليب التدريس الحديثة			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرارات	النسبة المئوية
01	قلة الوسائل التعليمية	08	%16.32
02	ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ	08	%16.32
03	ضيق وقت الحصة	08	%16.32
04	ضعف المكتسبات القبيلية للتلاميذ	07	%14.28
05	كثافة المنهاج	07	%14.28
06	كثرة الأنشطة في الوحدة التعليمية	06	%12.24
07	اكتظاظ الأقسام	05	%10.20
	المجموع	49	%100

من الجدول و كعوامل بيداغوجية تعيق تطبيق أساليب التدريس الحديثة صرح بها الأساتذة نجد أن وحدات التحليل(قلة الوسائل التعليمية، ضعف الدافعية للتعلم لدى التلاميذ و ضيق وقت الحصة) جاءت في المرتبة الأولى بـ 16.32%، ثم جاءت وحدات التحليل(ضعف المكتسبات القبلية للتلاميذ وكثافة المنهاج) في المرتبة الثانية بـ 14.28%، وجاءت وحدة التحليل(كثرة الأنشطة في الوحدة التعليمية) في المرتبة الثالثة بـ 12.24%، وجاءت أخيرا وحدة التحليل (اكتظاظ الأقسام) في المرتبة الرابعة بـ 10.20%، ويعزى ذلك إلى أساليب التدريس الحديثة وطرقه تتطلب قلة عدد التلاميذ في القسم لتقسميهم على مجموعات (التعليم التعاوني)، كذا وقت طويل واسع وإلى مكتسبات قبلية مقبولة لدى التلاميذ لتطبيق مثل هذه الأساليب مثل (أسلوب العصف الذهني وحل المشكلات) إضافة

إلى ما يتطلبه تطبيق مثل هذه الأساليب الحديثة من وسائل تعليمية متوافرة كما ونوعا وقلة النشاطات في الوحدة التعليمية ومنهاج مكيف لمثل هذه الأساليب.

جدول رقم (65): يوضح مدى اهتمام الأساتذة بالتقويم التشخيصي.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	03	%37.5
لا	00	%00
أحيانا	05	%62.5
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 62.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم أحيانا يهتمون بالتقويم التشخيصي، وصرح37.5% منهم بأنهم يهتمون بالتقويم التشخيصي ، وانعدمت نسبة الذين نفوا الأمر ، ويعزى هذا التذبذب في الاهتمام بالتقويم التشخيصي لقلة المراقبة والمساءلة من طرف المفتشين والمدراء، و أيضا لتفادي ما يترتب عليه من متابعة أعمال التلاميذ بشكل فردي وإلا فلا طائل منه، وإهمال هذا الجانب وعدم أخذه بعين الاعتبار يعتبر خطئا بيداغوجيا يحول دون الاستمرارية والشمولية التي هي من خصائص التقويم الجيد.

جدول رقم(66): يوضح طرق التقويم التي يتبعها الأساتذة.

الطريقة	التكرار	النسبة
تنويع طرق التقويم	01	%12.5
تقويم كل التلاميذ بنفس الطريقة	07	%87.5
المجموع	08	%100

من الجدول نجد إن 87.5% من الأساتذة يعملون على تقويم التلاميذ بنفس الطريقة، في حين صرح 12.5% منهم بأنهم ينوعون في طرق التقويم، ويعزى ذلك إلى التزام الأساتذة باللوائح الرسمية في موضوع التقويم واقتصارهم على الاختبارات التحريرية (فرض محروس واختبار الفصل).

جدول رقم (67): يوضح الهدف من التقويم التكويني لدى الأساتذة.

الهدف	التكرار	النسبة
لإنجاز التدرج المطلوب في الدرس	04	%50
للكشف عن الأخطاء والصعوبات الملاحظة وتقويمها	03	%37.5
الاثنان معا	01	%12.5
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 50% من الأساتذة صرحوا بأن الهدف لديهم من التقويم التكويني هو لإنجاز التدرج المطلوب في الدرس، وبنسبة 37.5% صرح آخرين بأن الهدف لديهم من التقويم التكويني هو الكشف عن الأخطاء والصعوبات الملاحظة وتقويمها، في حين صرح 25% منهم بأنهم يرمون من التقويم التكويني تحقيق الهدفين معا، ويعزى ذلك إلى أن الأستاذ يجد نفسه محاصرا بوقت محدود للحصة، وكثرة الأنشطة في الوحدة التعليمية وملزم بترك فراغ للتلاميذ لتدوين الدرس، فلا يفتح مجالا واسعا لمراقبة مدى فهم التلاميذ ومناقشتهم في هذا الجانب تفاديا لضياع وقت الحصة.

جدول رقم (68): يوضح مدى اهتمام الأساتذة في حالة غياب تلميذ متفوق عن درس ما.

الكيفية	التكرار	النسبة
أهتم	02	%25
لا أهتم	01	%12.5
أحيانا	05	%62.5
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 62.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم أحيانا يهتمون بالتلميذ المتفوق في حالة غيابه عن درس ما، في حين صرح 25% منهم بأنهم يهتمون بالتلميذ المتفوق في حالة غيابه عن درس ما، كما صرح 12.5% منهم بأنهم لا يهتمون بالتلميذ المتفوق في حالة غيابه عن درس ما، ويرجع هذا التذبذب في هذا الاهتمام إلى ضيق وقت الحصة المخصصة للدرس الجديد، أو أن الأستاذ يلحظ عدم اهتمام التلميذ المتفوق بهذا الأمر، أو لتفادي الخوض في هذا الجانب لكونه يرهق الأستاذ لكثرة غيابات التلاميذ .

جدول رقم(69): يوضح مدى التحضير الجيد للوضعيات التقويمية في الحصص العادية .

الإجابات	التكرار	النسبة
هادف	02	%25
تلقائي	04	%50
نسبي	02	%25
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 50% من الأساتذة صرحوا بأنهم تحضيرهم للوضعيات التقويمية في الحصص العادية تحضير تلقائي، في حين صرح 25% منهم بأن تحضيرهم للوضعيات التقويمية في الحصص العادية تحضير هادف، ونفس النسبة عبر بها الأساتذة بأن تحضيرهم للوضعيات التقويمية في الحصص العادية تحضير نسبي، وهذا راجع إلى اهتمام الأساتذة بالفروض المحروسة والاختبارات الفصلية من حيث عدد التمارين والكفاءات المستهدفة منها.

جدول رقم (70): يوضح نوع الممارسات التقويمية التي يستخدمها الأساتذة.

النوع	التكرار	النسبة
استخدام أدوات تقويمية فردية	08	%100
تبني ممارسات تقويمية نموذجية (محكية)	00	%00
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 100% من الأساتذة صرحوا بأنهم يستخدمون أدوات تقويمية فردية، في حين لم يصرح أي احد منهم بأنه يستخدم أدوات تقويمية نموذجية (محكية)، ويعزى هذا إلى ضعف منظومة التقويم في منظومتنا التعليمية، فلم يصل مستواها إلى مستوى التقويم الحديث وما يتوافر عليه من وسائل وأدوات وأنواع وطرق.

جدول رقم(71): يوضح مدى قيام الأساتذة بتحليل نتائج التلاميذ بعد القياس.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	01	%12.5
لا	05	%62.5
أحيانا	03	%37.5
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 62.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم لا يحللون نتائج التلاميذ بعد عملية القياس، في حين صرح 37.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم أحيانا يقومون بتحليل نتائج التلاميذ، وصرح 12.5% منهم بأنهم يحللون نتائج التلاميذ، وهذا راجع إلى أن عملية التحليل تتطلب مهارة في الإحصاء والإعلام الآلي وهذا أمر لا يتقنه جميع الأساتذة.

جدول رقم (72):يوضح الهدف لدى الأساتذة في تثمين مجهود التلاميذ .

الهدف	التكرار	النسبة
تثمين الجهود الفردية للتلاميذ	01	%12.5
الجهود الجماعية	05	%62.5
الاثنان معا	02	%25
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن62.5% من الأساتذة صرحوا بأن هدفهم في تقويم التلاميذ هو تقويم الجهود الجماعية، في حين صرح 25% منهم بأن هدفهم في تقويم التلاميذ هو تقويم الجهود الفردية للتلاميذ والجهود الجماعية، في حين صرح 12.5% منهم بأن هدفهم في تقويم التلاميذ هو تقويم الجهود الفردية للتلاميذ، وهذا راجع إلى أن الأستاذ يقيم أداؤه على أساس النتائج الجماعية، لهذا نجده يهتم بالجهود الجماعية للتلاميذ .

جدول رقم (73) : يوضح مدى اهتمام الأساتذة بالتلاميذ المتفوقين في حالة حصولهم على نتائج جيدة.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	05	%62.5
لا	02	%25
أحيانا	01	%12.5
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 62.5% من الأساتذة صرحوا أنهم يهتمون في حالة حصول تلامذتهم المتفوقين على نتائج جيدة، في حين صرح 25% منهم أنهم لا يهتمون في حالة حصول تلامذتهم المتفوقين على نتائج جيدة، كما صرح 12.5% منهم أنهم أحيانا يهتمون في حالة حصول تلامذتهم المتفوقين على نتائج جيدة، ويعزى ذلك إلى وجود من الأساتذة من يهمه وجود العلامات المرتفعة في مادته، في حين يوجد من لا يهتم لهذا الجانب.

جدول رقم (74) : يوضح مدى اهتمام الأساتذة بالتلاميذ المتفوقين في حالة حصولهم على نتائج ضعيفة.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	03	%37.5
لا	02	%25
أحيانا	03	%37.5
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 37.5% من الأساتذة صرحوا بأنهم يهتمون في حالة حصول تلامذتهم المتفوقين على نتائج ضعيفة، ونفس النسبة عبر بها أساتذة أنهم أحيانا يهتمون في

حالة حصول تلامذتهم المتفوقين على نتائج ضعيفة، في حين عبر 25% منهم أنهم لا يهتمون في حالة حصول تلامذتهم المتفوقين على نتائج ضعيفة، ويعزى ذلك إلى أن الأستاذ يسأل عن سبب التقهقر ولا تثمن قوة نتائجه، مما يفسر هذا التذبذب في الاهتمام بنتائج التلاميذ عامة ونتائج المتفوقين بصفة خاصة.

جدول رقم (75): يوضح مدى فعالية مجالس الأقسام في المؤسسة.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	00	%00
لا	06	%75
أحيانا	02	%25
المجموع	08	%100

من الجدول نجد أن 75% من الأساتذة أفادوا بأن مجالس الأقسام غير مفعّلة في مؤسستهم، في حين عبر 25% منهم بأن مجالس الأقسام أحيانا تكون مفعّلة في مؤسستهم، وانعدمت نسبة من يرون أن مجالس الأقسام مفعّلة في مؤسستهم، ويرجع ذلك إلى أن إداراتنا التعليمية يهمها إنجاز العمل وتوثيقه بغض النظر عن أهميته وما يترتب عليه، فتجد منهم من يقوم بهذه المجالس لكل المستويات في ساعة واحدة، ومنهم من يطيل الحديث ولساعات طوال لكن تبقى قراراته حبيسة الدفاتر ولا علاقة لها بالواقع.

ويضع المجالس المدرسية الفعالة من مؤشرات البيئة المدرسية الإيجابية ، حيث ان من ميزاتها وجود هيئات وجالس وجمعيات ونواد مختلفة وفاعلة تضم الطلبة والمعلمين واولياء الأمور وغيرهم من المهتمين بالتربية والتعليم في المجتمع المحلي، ولكن لابد ان يكون لهذه المجالس أهداف وخطط عمل وآليات للتنفيذ والمتابعة حتى تسهم في تطوير جميع جوانب

العملية التربوية بما يكفل تنمية التفكير والإبداع والتفوق.(أبو ناصر و الجغيمان، 2012، ص158)

جدول رقم(76): يوضح العوامل البيداغوجية المعيقة للتقويم الجيد التي تعترض الأساتذة.

فئات المحتوى: العوامل البيداغوجية المعيقة للتقويم الجيد			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرارات	النسبة المئوية
01	غيابات التلاميذ	08	%18.60
02	اكتظاظ الأقسام	08	%18.60
03	قلة الوقت المخصص للتقويم	08	%18.60
04	الغش في الامتحانات	07	%16.27
05	ضيق وقت الحصة	06	%13.95
06	التقيد بالرسميات	06	%13.95
07	التلاميذ تهمهم النقطة فقط	05	%11.62
المجموع		43	%100

من الجدول نجد أن وحدات التحليل(غيابات التلاميذ، انعدام الوقت المخصص للتقويم، اكتظاظ الأقسام) في المرتبة الأولى بـ 18.60%، كما جاءت وحدات التحليل(الغش في الامتحانات) في المرتبة الثانية بـ 16.27%، وجاءت وحدات التحليل(ضيق وقت الحصة، التقيد بالرسميات) في المرتبة الثالثة بـ 13.95% ،وجاءت وحدة التحليل (التلاميذ تهمهم النقطة فقط) في المرتبة الرابعة بـ 11.62% ، كل هذه العبارات عبر بها الأساتذة كمعيقات سائدة في مؤسستهم تحول دون قيامهم بالتقويم الجيد، ويعزى ذلك إلى أن التقويم الجيد يتطلب الاستمرارية والوقت المناسب و تجنب الأعداد الكبيرة من المقوَمين للوصول إلى أعلى مستويات الدقة، ومرونة إدارية تسمح ببعض الحرية للأستاذ في هذا الجانب، وإلى وعي التلاميذ أن النقطة ليست كل شيء بل الكفاءات المكتسبة وفاعليتها هي الأهم.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

لتحليل أدق لبيانات الفرضية الثانية سنحللها إلى ثلاث فرضيات جزئية حيث سنقيس الفروق في تأثير العوامل البيداغوجية في كل محور من محاور الاستبيان (العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي، والمتعلقة بأساليب التدريس، والمتعلقة بالتقويم التربوي) على التفوق الدراسي لأفراد العينة عندما تعزى لمتغير اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

التذكير بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

وتنبثق منها :

3-1/عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الثانية :

التذكير بالفرضية الجزئية الأولى:

* لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

جدول رقم (77): يوضح الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14-15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على معدل(16-20).

المتغير	المعدل	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (sd)	اختبار (t)	درجة الحرية (dl)	درجة المعنوية (sig)	مستوى الدلالة (α)
العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي	14-15.99	91	23.78	5.87	1.67	120	0.097	0.05
	16- 20	31	21.80	5.05				

يبين الجدول الفرق بين المجموعة الأولى للمتفوقين الحاصلين على معدل(14 - 15.99) والمجموعة الثانية للمتفوقين الحاصلين على معدل (16 - 20) في تأثرهم بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي حيث قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الأولى بـ(x=23.78) وانحراف معياري (sd=5.87) بينما قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الثانية بـ(x=21.80) وانحراف معياري(sd=5.05)، كما نلاحظ مستوى الدلالة المعنوية بلغ(sig=0.097) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)لأن (α<sig)، هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14- 15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل (16- 20)، وبلغت قيمة اختبار" ت" (t=1.67) ودرجة حرية (120) مع احتمال خطأ يقدر بنسبة(5%)، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري، ويعزو الباحث ذلك إلى تقارب وجهات النظر بين الطلبة المتقاربين في المستوى الفكري المتشابهين

في التحصيل الدراسي لأن قدراتهم الاستيعابية تكاد تكون واحدة وتعاملهم مع الأمور تكون بطريقة متشابهة.

3-2/عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثانية:

التذكير بالفرضية الجزئية الثانية:

* لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

الجدول رقم (78): يوضح الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14-15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على معدل(16-20).

المتغير	المعدل	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (sd)	اختبار (t)	درجة الحرية (dl)	درجة المعنوية (sig)	مستوى الدلالة (α)
العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس	14-15.99	91	26.26	5.25	0.298	120	0.766	0.05
	16- 20	31	25.93	5.40				

يبين الجدول الفرق بين المجموعة الأولى للمتفوقين الحاصلين على معدل(14-15.99) والمجموعة الثانية للمتفوقين الحاصلين على معدل (16 - 20) في تأثرهم

بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس حيث قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الأولى بـ(x=26.26) وانحراف معياري (sd=5.25) بينما قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الثانية بـ(x=25.93) وانحراف معياري(sd=5.40)، كما نلاحظ مستوى الدلالة المعنوية بلغ(sig=0.766) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)لأن (α<sig)، هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14- 15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل (16- 20)، وبلغت قيمة اختبار" ت" (t=0.298) ودرجة حرية (120) مع احتمال خطأ يقدر بنسبة(5%)، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري. ويعزو الباحث ذلك إلى أن التلاميذ المتفوقين وإن اختلفت معدلاتهم التحصيلية يتأثرون بنفس الدرجة بأساليب التدريس المطبقة عليهم ولهم نفس النضج لتقييم مدى فاعلية هذه الأساليب من عدمها.

3-3/عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الثانية:

التذكير بالفرضية الجزئية الثالثة:

* لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

جدول رقم (79): يوضح الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14-15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على معدل(16-20).

المتغير	المعدل	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (sd)	اختبار (t)	درجة الحرية (dl)	درجة المعنوية (sig)	مستوى الدلالة (α)
العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي	14-15.99	91	25.38	4.88	1.163	120	0.247	0.05
	16- 20	31	24.19	5.04				

يبين الجدول الفرق بين المجموعة الأولى للمتفوقين الحاصلين على معدل(14 – 15.99) والمجموعة الثانية للمتفوقين الحاصلين على معدل (16 - 20) في تأثرهم بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي حيث قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الأولى بـ (x=25.38) وانحراف معياري (sd=4.88) بينما قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الثانية بـ(x=24.19) وانحراف معياري(sd=5.04)، كما نلاحظ مستوى الدلالة المعنوية بلغ(sig=0.247) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)لأن (α<sig)، هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14- 15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل (16- 20)، وبلغت قيمة اختبار" ت" (t=1.67) ودرجة حرية (120) مع احتمال خطأ يقدر بنسبة (5%) ، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري، ويعزو الباحث ذلك إلى مثل هذه الممارسات التقويمية التي عبر عنها أفراد العينة أنها تعيق تفوقهم

الدراسي لها نفس التأثير على التلاميذ المتفوقين وإن اختلفت معدلاتهم التحصيلية لأنها تنعكس بشكل مباشر على معدلاتهم فتؤدي إلى اضطراب معدلاتهم .

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

لتحليل أدق لبيانات الفرضية الثالثة سنحللها إلى ثلاث فرضيات جزئية حيث سنقيس الفروق في تأثير العوامل البيداغوجية في كل محور من محاور الاستبيان (العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي، والمتعلقة بأساليب التدريس، والمتعلقة بالتقويم التربوي)على التفوق الدراسي لأفراد العينة عندما تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية).

التذكير بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية). وينبثق منها :

4-1/عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الثالثة:

التذكير بالفرضية الجزئية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية).

الجدول رقم (80): يوضح الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية و مجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية.

المتغير	الشعب	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (sd)	اختبار (t)	درجة الحرية (dl)	درجة المعنوية (sig)	مستوى الدلالة (α)
العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي	العلمية	107	23.28	5.63	0.057	120	0.955	0.05
	الأدبية	15	23.02	6.55				

يبين الجدول الفرق بين المجموعة الأولى للمتفوقين في الشعب العلمية والمجموعة الثانية للمتفوقين الشعب الأدبية في تأثرهم بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي حيث قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الأولى بـ(x=23.28) وانحراف معياري (sd=5.63) بينما قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الثانية بـ(x=23.02) وانحراف معياري(sd=6.55)، كما نلاحظ مستوى الدلالة المعنوية بلغ(sig=0.955) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)لأن (α<sig)، هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية ومجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية، وبلغت قيمة اختبار" ت" (t=0.057) ودرجة حرية (120) مع احتمال خطأ يقدر بنسبة (5%) ، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري. ويعزو الباحث لك على أن التلاميذ المتفوقين في هذه المرحلة التعليمية والعمرية لهم نفس الخصائص الجسمية والانفعالية والوجدانية والعقلية و الإدراكية بغض النظر عن الاختصاص الموجودين فيه

فيتأثرون بنفس الدرجة بنمط التفاعل الصفي ونمط العلاقات السائدة في جماعة القسم وتتشابه ردود أفعالهم أثناء تفاعلهم مع جماعة الأقران أو جماعة الراشدين التي يمثلها الأساتذة لتشابه الثقافة (ثقافة المرحلة أو ثقافة المستوى) التي يحملونها.

4-2/عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثالثة:

التذكير بالفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بأساليب التدريس على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية).

جدول رقم (81): يوضح الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية و مجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية.

المتغير	الشعب	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (sd)	اختبار (t)	درجة الحرية (dl)	درجة المعنوية (sig)	مستوى الدلالة (α)
العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس	العلمية	107	26.52	5.14	2.795	120	0.006	0.05
	الأدبية	15	22.53	5.42				

يبين الجدول الفرق بين المجموعة الأولى للمتفوقين في الشعب العلمية والمجموعة الثانية للمتفوقين الشعب الأدبية في تأثرهم بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس حيث

قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الأولى بـ(x=26.52) وانحراف معياري (sd=5.14) بينما قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الثانية بـ(x=22.53) وانحراف معياري(sd=5.42)، كما نلاحظ مستوى الدلالة المعنوية بلغ(sig=0.006) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)لأن ($sig < \alpha$)، هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية ومجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية لصالح الأكبر متوسط حسابي وهم المتفوقون في الشعب الأدبية، وبلغت قيمة اختبار" ت" (t=2.795) ودرجة حرية (120) مع احتمال خطأ يقدر بنسبة (5%) ، وبالتالي قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفرية.ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة التخصص فلطبيعة التخصص العلمي من إمكانية التجريب وتوفر استخدام الوسائل يتيح للستاذ التنويع في أساليب التدريس وزيادة دافعية التلاميذ إلى التعلم إضافة إلى كثرة المتفوقين فيه مما يتيح للأستاذ إمكانية خلق جو من التنافس و التحدي ، بالمقابل في التخصص الأدبي وقلة المتفوقين فيه وما يغلب على دروسه من أساليب تقليدية (المحاضرة ، والتلقين والحوار)وكثرة الكلام الأساتذة ... مما يؤدي بالتلاميذ المتفوقين في هذا التخصص بالملل وتعقب أخطاء بعضهم وأخطاء الأساتذة ، وهذا يجعل تأثرهم بأساليب التدريس السائدة أكثر من فئة المتفوقين في الشعب العلمية.

4-3/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الثالثة:

التذكير بالفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتقويم التربوي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية).

جدول رقم (82): يوضح الفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية و مجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية.

المتغير	الشعب	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (sd)	اختبار (t)	درجة الحرية (dl)	درجة المعنوية (sig)	مستوى الدلالة (α)
العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي	العلمية	107	25.12	4.91	0.236	120	0.814	0.05
	الأدبية	15	24.80	5.21				

يبين الجدول الفرق بين المجموعة الأولى للمتفوقين في الشعب العلمية والمجموعة الثانية للمتفوقين الشعب الأدبية في تأثرهم بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي حيث قدر المتوسط الحسابي لإجابات المجموعة الأولى بـ(x=25.12) وانحراف معياري (sd=4.91) بينما قدر المتوسط الحسابي لإجابات للمجموعة الثانية بـ(x=24.80) وانحراف معياري(sd=5.21)، كما نلاحظ مستوى الدلالة المعنوية بلغ(sig=0.814) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)لأن (α<sig)، هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية ومجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية، وبلغت قيمة اختبار" ت" (t=0.236) ودرجة حرية (120) مع احتمال خطأ يقدر بنسبة (5%)، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري. ويعزو الباحث ذلك إلى كل المتفوقين سواء في الشعب العلمية أو الشعب الأدبية يخضعون لنفس أساليب التقويم (فرض واختبار فصلي) ويتأثرون بنفس الدرجة بالعوامل التي لها علاقة مباشرة بمعدلاتهم التحصيلية.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

لتحليل أدق لبيانات الفرضية الرابعة سنحللها إلى ثلاث فرضيات جزئية حيث سنقيس الفروق في تأثير العوامل البيداغوجية في كل محور من محاور الاستبيان (العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي، والمتعلقة بأساليب التدريس، والمتعلقة بالتقويم التربوي) على التفوق الدراسي لأفراد العينة عندما تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق.

التذكير بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق .

وتنبثق منها:

5-1/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الرابعة:

التذكير بالفرضية الجزئية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق .

جدول رقم(83): يوضح الفروق في التأثر بالعوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي بين الذكور والإناث من المتفوقين.

المتغير	الجنس	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (sd)	اختبار (t)	درجة الحرية (dl)	درجة المعنوية (sig)	مستوى الدلالة (α)
العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي	ذكور	27	22.14	5.71	1.166	120	0.246	0.05
	إناث	95	23.60	5.71				

يبين الجدول الفرق بين المجموعة الأولى للمتفوقين من فئة الذكور والمجموعة الثانية للمتفوقين من فئة الإناث في تأثرهم بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي حيث قدر المتوسط الحسابي لإجابات الذكور بـ(x=22.14) وانحراف معياري (sd=5.71) بينما قدر المتوسط الحسابي لإجابات الإناث بـ(x=23.60) وانحراف معياري(sd=5.71)، كما نلاحظ مستوى الدلالة المعنوية بلغ (sig=0.246) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)لأن (α<sig)، هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الذكور و مجموعة المتفوقين الإناث، وبلغت قيمة اختبار" ت" (t=1.166) ودرجة حرية (120) مع احتمال خطأ يقدر بنسبة (5%)، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري. ويعزو الباحث ذلك غلبة جنس الإناث في المؤسسات التعليمية وفي القسم الواحد وانفتاح القلة من الذكور على الإناث حتى يرى الملاحظ الخارجي تقارب السلوكات

والمظاهر بين الفئتين ومن ثم يتأثرون بنفس الدرجة فيما تعلق بالعوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي .

5-2/عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الرابعة:

التذكير بالفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بأساليب التدريس على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق .

جدول رقم(84): يوضح الفروق في التأثر بالعوامل المتعلقة بأساليب التدريس بين الذكور والإناث من المتفوقين.

المتغير	الجنس	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (sd)	اختبار (t)	درجة الحرية (dl)	درجة المعنوية (sig)	مستوى الدلالة (α)
العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس	ذكور	27	26.52	4.95	0.465	120	0.643	0.05
	إناث	95	25.98	5.42				

يبين الجدول الفرق بين المجموعة الأولى للمتفوقين من فئة الذكور والمجموعة الثانية للمتفوقين من فئة الإناث في تأثرهم بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس حيث

قدر المتوسط الحسابي لإجابات الذكور بـ(x=26.52) وانحراف معياري (sd=4.95) بينما قدر المتوسط الحسابي لإجابات الإناث بـ(x=25.98) وانحراف معياري(sd=5.42)، كما نلاحظ مستوى الدلالة المعنوية بلغ(sig=0.643) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)لأن (α<sig)، هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الذكور و مجموعة المتفوقين الإناث، وبلغت قيمة اختبار" ت" (t=1.166) ودرجة حرية (120) مع احتمال خطأ يقدر بنسبة (5%)، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري .ويعزو الباحث ذلك أيضا على تشابه الجنسين في الأفكار وفي تقديرهم للأفعال وردود الأفعال ، ولطموح كليهما لبلوغ المراتب العليا مما يجعل لكليهما نفس الأحكام حول أداءات الأساتذة وأساليب تدريسهم .

5-3/عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الرابعة:

التذكير بالفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتقويم التربوي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق .

جدول رقم(85): يوضح الفروق في التأثر بالعوامل المتعلقة بالتقويم التربوي بين الذكور والإناث من المتفوقين.

المتغير	الجنس	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (sd)	اختبار (t)	درجة الحرية (dl)	درجة المعنوية (sig)	مستوى الدلالة (α)
العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي	ذكور	27	25.04	5.26	0.053	120	0.957	0.05
	إناث	95	25.09	4.86				

يبين الجدول الفرق بين المجموعة الأولى للمتفوقين من فئة الذكور والمجموعة الثانية للمتفوقين من فئة الإناث في تأثرهم بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي، حيث قدر المتوسط الحسابي لإجابات الذكور بـ(x=25.04) وانحراف معياري (sd=5.26) بينما قدر المتوسط الحسابي لإجابات الإناث بـ(x=25.09) وانحراف معياري(sd=4.86)، كما نلاحظ مستوى الدلالة المعنوية بلغ(sig=0.957) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)لأن (α<sig)، هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الذكور و مجموعة المتفوقين الإناث، وبلغت قيمة اختبار" ت" (t=0.053) ودرجة حرية (120) مع احتمال خطأ يقدر بنسبة (5%)، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري. ويعزو الباحث ذلك إلى تشابه طموحاتهم وتنافسهم في الحصول على معدلات عليا مما يجعل تشابه تأثرهم بالعوامل التي لها علاقة مباشرة بنتائجهم ومعدلاتهم.

مراجع الفصل التاسع:

1 -أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2011). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين* ، ط 1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

2 -أبو ناصر، فتحي محمد و الجغيمان، عبدالله بن محمد(2012). *الإدارة والسياسات التربوية في مجال الموهوبين والمبدعين*، ط 1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3 -الحيلة، محمد محمود(2002). *طرائق التدريس واستراتيجياتها* ، ط 1، الإمارات العربية : دار الكتاب الجامعي.

4 -الديب، محمد مصطفى(2004). *دراسات في التعلم التعاوني* ، ط 1، القاهرة: عالم الكتب.

5 -السليتي، فراس محمود مصطفى(2006). *إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية*، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث.

6 -الفاعوري، أيهم وخلف حسام (...): www.up-sy.com.أطلع عليه يوم: 15-02-2017

7 - القذافي، رمضان محمد(2010). *رعاية الموهوبين والمبدعين* ، الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

8 -المزين، سليمان وسكيك، سامية إسماعيل (2011). *التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات* ، ورقة مقدمة لمؤتمر الحوار والتواصل التربوي المنعقد بكلية التربية-الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

9 -النعواشي، قاسم صالح(2007). *تحليل المواقف التعليمية التعلمية في الزيارات الصفية* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

10 -بدير، كريمان محمد(2012).*التعلم النشط*، ط2، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

11 -برتراند، ي(2001). *النظريات التربوية المعاصرة*، (بوعلاق محمد، مترجم)، البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.

12 -بركات، زياد(2010). *فعالية المعلم في ممارسة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها* ، موقع Tarbiya21.org، أطلع عليه بتاريخ: 15-02-2017.

13 -بن بريكة، عبد الرحمن(2013). مدى ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لمهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ،، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد الثالث(113-126)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

14 -بن سي مسعود ، لبنى(2008). *واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بمدينة ميلة* ، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص تقييم أنماط التكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

15 -بوستة، سليم(2017)، جريدة النهار، الجزائر، يوم 11-11-2017 .

16 -بوعلاق، محمد و بن تونس ، الطاهر(2014). *مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري*، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

17 -جروان، فتحي عبد الرحمان(2002). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم* ، ط2، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

18 -حمدان، زياد(1994). *التعليم الصفي*، جدة، المملكة العربية السعودية : دار تهامة للنشر والتوزيع.

19 -خدام، أوبلقاسم محند(2010). *تقويم علاقات بيداغوجية من منظور الممارسة الميدانية*، الجزائر: دار الأمل.

20 –زيدان، محمد مصطفى(2008). *عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية* ، بيروت، لبنان: دار ومكتبة هلال للطباعة والنشر.

21 –عامر، طارق عبد الرؤوف ومحمد، ربيع(2008). *الصف المتمايز* ، ط1، عمان، الأردن : دار اليازوري للنشر والتوزيع.

22 –سليمان، عبد الرحمان سيد وغازي، صفاء(2001). *المتفوقون عقلي(خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم)*، القاهرة ، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

23 –ضلوش، كمال و الرشيدي(2013). *الأداء المهني لأساتذة التعليم الثانوي في مجال الإدارة الصفية– دراسة مقارنة حسب نمط التكوين* ، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد الثالث(96–112)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

24 –عبدالله، كمال و دومنجي، قمرة(2013). *تسيير القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر طلبة المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر* . مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد الثالث(26–36)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

25 –عبيدات ، هاني و العرود ، منصور(2010). *الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة* ، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 10، العدد02 ، العراق.

26 –عقل، فواز(2008).*عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية كما يراه طلبة الثانوية العامة في مدينة نابلس بفلسطين* ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد22، العدد 1، فلسطين.

27 –قطامي، يوسف و قطامي، نايفة(2005). *مهارات التدريس الصفي* ،عمان الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

28 –مغازي، حسين (2014). *رؤية نقدية لمعايير التقويم في الامتحانات المدرسية بالمدرسة الجزائرية* ، متاحة على الموقع: http://www.maqalaty.com أطلع عليها بتاريخ:2006/08/18على الساعة:18:03.

29 –مقداد، محمد و آخرون(1998). *قراءات في التقويم التربوي* ، ط1 ، الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي.

30 –هني، خير الدين(2005): *مقاربة التدريس بالكفاءات*، ط1، الجزائر: مطبعة ع/بن.

الفصل العاشر

الفصل العاشر :مناقشة نتائج الفرضيات

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

التذكير بالفرضية الأولى:

- توجد عوامل بيداغوجية متعلقة بالتفاعل الصفي وعوامل بيداغوجية متعلقة بأساليب التدريس و عوامل بيداغوجية متعلقة بالتقويم التربوي تعيق التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي بثانويات مدينة الجلفة .

فمن خلال تحليل بيانات الاستبيان الموجه للتلاميذ والمقابلة الموجهة للأساتذة نجد:

من الجدول 11 إلى الجدول 76 تعددت العوامل البيداغوجية التي تعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة من وجهة نظرهم حيث:

فبتحليل البيانات من الجدول(11) إلى الجدول(23) فيما يخص استبيان التلاميذ ومن الجدول(50) إلى الجدول(56) فيما يخص مقابلة الأساتذة ظهرت العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي التي تعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة، وكانت النسب الكبيرة والمراتب الأولى للعوامل الآتية:

فمن الجدول(11) نجد من العوامل المتعلقة بتوفير الظروف المادية صرح التلاميذ المتفوقون بـ 81.14% أن عامل نظافة قاعة القسم وبـ 64.75% أن عامل تنظيم جلوس التلاميذ غير متوفرين بالشكل المناسب. وهذا ما أكده الأساتذة في الجدول(50) بتصريحهم بنسبة 87.5%أن عامل نظافة القسم غير متوفر بشكل مناسب كما صرحوا أيضا بنسبة 75%أن أثاث القسم (سبورة ، مكتب، طاولات ، كراسي) غير متوفرة بشكل مناسب.

ومن الجدول(12) نجد من العوامل المتعلقة بتركيبة القسم صرح التلاميذ المتفوقون بـ 88.52% أن عامل وجود تلاميذ مشاغبين في القسم وبـ 51.6% أن عامل ارتفاع عدد تلاميذ القسم من العوامل التي تعيق تفوقهم الدراسي. وهذا ما أكده الأساتذة في الجدول (51)

بـ 34.78% أن وجود تلاميذ مشاغبين في القسم من العوامل التي تعيق بناء علاقات إيجابية مع التلاميذ المتفوقين في القسم.

ومن الجدول(13) نجد من العوامل المتعلقة بتسيير الأستاذ للقسم صرح التلاميذ المتفوقون بـ 70.49% أن عامل عدم تحكم الأستاذ في القسم وبـ 58.19% أن عامل تواصل الأستاذ مع بعض التلاميذ فقط من العوامل التي تعيق تفوقهم الدراسي.

ومن الجدول(14) نجد من العوامل المتعلقة بضبط الأستاذ للقسم صرح التلاميذ المتفوقون بـ 69.67% أن عامل تعميم العقاب و بـ 64.75% أن عامل توقف الأستاذ عن الشرح من العوامل التي تعيق تفوقهم الدراسي. وقد عبر الأساتذة من خلال الجدول(56) عن ممارساتهم البيداغوجية في ضبط القسم وكانت من خلال: التهديد بحذف النقاط، إخراج التلاميذ إلى الإدارة، عدم ترك فراغ للتلاميذ، خروج الأساتذة من القسم، توقيف الشرح، التهديد بالعنف.

ومن الجدول(15) نجد من العوامل المتعلقة بجو القسم صرح التلاميذ المتفوقون بـ 73.77% أن عامل الهدوء و بـ 59.01% أن عامل التشجيع من العوامل التي يفتقرون إليها. ومن الجدول(16) نجد أن التلاميذ المتفوقين بنسبة 59.02 % عبروا عن عدم رضاهم عن علاقاتهم بأساتذتهم. و من الجدول(17) نجد عامل تمييز الأساتذة في التعامل مع التلاميذ بـ 88.64% وعامل عدم احترام بعض الأساتذة لمشاعر التلاميذ بـ 69.44% كأسباب عبر بها التلاميذ المتفوقين عن عدم رضاهم عن علاقاتهم مع أساتذتهم، وقد عبر الأساتذة من خلال الجدول (51) بوجود عوامل تعيق بناء علاقات إيجابية مع التلاميذ المتفوقين هي: وجود تلاميذ مشاغبين في القسم، مشكلة العلاقات العاطفية مع التلاميذ، وجود المتفوقين من جنس واحد، قلة المتفوقين في بعض الأقسام.

ومن الجدول(18) نجد عامل ضعف التنافس بـ 53.27 %وعامل ضعف التعاون بـ 50% كمشاكل يعاني منها المتفوقون مع زملائهم المتفوقون. ومن الجدول(19) نجد عبارة يستهزؤون من اهتمامي بالدراسة بـ 59.83 %وعبارة يدفعونني إلى ممارسة الغش بـ 59.01% كمشاكل يعاني منها المتفوقون مع زملاءهم العاديين. ومن الجدول (20)عبر 46.72% بأحيانا و 37.70% بلا عن مدى مساهمة الأساتذة في حل مشاكلهم مع زملائهم عامة، ومن الجدول(22) عبر 47.54 %بأحيانا و 39.34% بلا عن مدى مساهمة الأساتذة في حل مشاكلهم الشخصية، وقد أكد الأساتذة في الجدول (52) بـ 50% أنهم لا يساهمون في حل مشاكل التلاميذ المتفوقين سواء مع زملائهم العاديين أو مع زملائهم المتفوقين أو مشاكل المتفوقين الشخصية.

ومن المؤشرات على نمط التفاعل السائد في مدارسنا ما صرح به الأساتذة في الجدول (57) بـ 62.5% أنهم يفضلون النمط التسلطي في إدارة القسم، وفي الجدول (54) بـ 75% أنهم يستغرقون أكثر من 50% من وقت الحصة في الحديث، وفي الجدول (53) بـ 62.5% أنهم لا يراجعون سلوكاتهم الصفية من حين لآخر لتقويمها.

فأفراد العينة من المتفوقين يرون أنهم يفتقرون إلى الهدوء والتشجيع والتعاون واحترام المشاعر والاهتمام والمساواة وإدارة جيدة للقسم وتسيير جيد للعلاقات بينهم وبين أساتذتهم أو بينهم وبين زملائهم وهامش كبير من الحرية والوقت لإبداء آرائهم وأفكارهم وإلى التقرب منهم والمساهمة في حل مشاكلهم ، وهذا ما أفرزته ممارسات بيداغوجية صرح بها الأساتذة .

كل ما سبق من عوامل صرح بها أفراد العينة من التلاميذ المتفوقين كلها عوامل بيداغوجية ذات علاقة مباشرة بالممارس البيداغوجي تنمي عن تفاعل صفي رسمي مغلق سائد بين أفراد جماعة القسم يعيق التلاميذ المتفوقين من تحقيقهم للتكامل الاجتماعي الذي يهيئ الفرص للتكامل الأكاديمي ، وهذا ما يؤدي إلى تراجع في استمرار تفوقهم واستثماره بشكل إيجابي.

واتفقت دراستنا في هذا الجانب مع دراسة مخيمر (2013) التي توصلت إلى وجود العديد من الحاجات النفسية والاجتماعية التي يفتقر إليها الموهوبين ويحتاجون إلى إشباعها، ومن الحاجات النفسية والاجتماعية التي عددتها الدراسة أنهم بحاجة إلى من يعترف بهم، وبقدراتهم، ويحتاجون إلى توفير الشعور بالأمن والتقدير داخل أسرهم ومجتمعهم، ويحتاجون إلى تأكيد الذات وتقبل الآخرين، وتنمية مستوى الطموح. كما أنهم بحاجة إلى تنمية القدرة على مواجهة المشكلات الاجتماعية، وعدم الشعور بالضيق والملل، وتنمية القدرة على التفاعل مع الآخرين، والعمل بروح الفريق، والعمل بصورة جماعية. والعمل على حل مشاكلهم المختلفة دون الشعور بالضيق والصراع النفسي.

كما تتفق مع دراسة إيرنست وباترك (1978) التي توصلت إلى أن العلاقات المرتبطة بالتفاعل غير الرسمي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تسهم إسهاما كبيرا في تحصيل الطلاب أكثر من تأثير السمات الأساسية. كما أوضحت أن بعض الطلاب الذين يشعرون بحاجتهم المعرفية هم أكثر احتمالا للبحث عن تطوير العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس أكثر من علاقاتهم مع زملائهم – أي أنهم قادرون على تطوير التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس في الكلية، وبناء على هذه العلاقات والتفاعلات يكون الطلاب أكثر ميلا لتطوير مستويات أعلى من التكامل الاجتماعي والتكامل الأكاديمي ، ومقابل هذا يكون مثابرة وتحمل مشاق العمل الجامعي. كما أوضحت نتائج الدراسة أن صفات المؤسسة التربوية تلعب دورا كبيرا في تحقيق التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومن أهم الجوانب الجو العام للمؤسسة التربوية سمات أعضاء هيأة التدريس ومدى تشجيعهم على هذا التفاعل بالنسبة للطلاب.

واتفقت أيضا مع دراسة الحرباوي(2011) التي أفرز نتائجها تفوق المعلمات اللاتي يدرسن بنمط التفاعل التشاركي في إكساب تلامذتهم مهارات الحس العددي .

واتفقت أيضا مع دراسة قادري (2012) التي كانت نتائجها تشير إلى أنه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ، ويوجد ارتباط دال بين الجو العام للقسم وإدارة الأستاذ للقسم.

وبتحليل البيانات من الجدول(24) إلى الجدول(32) فيما يخص استبيان التلاميذ ومن الجدول(57) إلى الجدول(64) فيما يخص مقابلة الأساتذة ظهرت العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس التي تعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة، وكانت النسب الكبيرة والمراتب الأولى للعوامل الآتية:

فمن الجدول (24) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 86.06%عن قلة الأسئلة في الدرس وبـ 79.54%عن عدم تنويع الأساتذة في أساليب التدريس كعوامل متعلقة بعرض الدروس تعيق تفوقهم الدراسي. ومن الجدول (25) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 66.39% عن عدم إعطاء الوقت الكافي للإجابة ، وبـ 59.01% عن الإكثار من أسئلة مباشرة لا تثير التفكير كعوامل تعيق تنمية التفكير لديهم متعلقة بتقديم الدروس. ويؤيد ذلك ما صرح به الأساتذة في الجدول (57) بـ 37.5% أنهم لا يحضرون أسئلتهم التي سيطرحونها على التلاميذ.

ومن الجدول (26) صرح التلاميذ بـ 61% أن الأساتذة لا يستخدمون الوسائل التعليمية في إنجاز الدروس. و من الجدول (27) صرح التلاميذ بـ 51.63% لا يوفرون وسائط تعليمية ويؤيد ذلك ما صرح به الأساتذة في الجدول(58) بـ 75% أن الوسائل التعليمية غير متوفرة بشكل كاف في مؤسستهم، وفي الجدول (59) بـ 62.5 % أنهم أحيانا يبادرون وبـ 37.5 % أنهم لا يبادرون إلى توفير وسائل تعليمية من خارج المؤسسة.

ومن الجدول (28) عبر التلاميذ المتفوقون بـ 77.05% عن عدم رضاهم عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم أثناء إنجاز الدروس. ومن الجدول (29) صرح التلاميذ بـ 69.14%عن عدم تكليف المتفوقين بنشاطات خاصة ، وبـ 65.96%عن عدم إثارة حب الاستطلاع لديهم

كأسباب برروا بها عدم رضاهم عن اهتمام الأساتذة بتفوقهم أثناء إنجاز الدروس. ويؤيد ذلك ما صرح به الأساتذة في الجدول (60) بـ 100%من أنهم يراعون المستوى العام للتلاميذ فقط، وفي الجدول(61) صرحوا بـ 75% أنهم لا يكلفون التلاميذ المتفوقون بنشاطات خاصة، وفي الجدول(62) بـ 50% أنهم لا يوجهون التلاميذ المتفوقين إلى مصادر أخرى للمعلومات.

ومن الجدول (30) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 56.56% عن التقبل دون إثراء وبـ 23.77% عن كثرة المدح كاستجابات يبديها الأساتذة تجاه أفكارهم وهم لا يؤيدونها .

ومن الجدول (31) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 50% أن الأساتذة لا يطبقون نظام المجموعات في التدريس. ويرجع ذلك إلى ما صرح به الأساتذ ة في الجدول(63) بـ 62.5% أنهم لا يحاولون تطبيق أساليب التدريس الحديثة .

ومن الجدول (32) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 59.83%عن جمع أكثر من درس في حصة واحدة، وبـ 58.19%عن تعويض الدرس في حصة فراغ كممارسات سائدة لا يؤيدونها في حالة غياب الأستاذ عن الدرس.

كما صرح الأساتذة في الجدول (64) عن العوامل السائدة التي تحول دون تطبيقهم للأساليب الحديثة في التدريس وكانت قلة الوسائل التعليمية، ضعف المكتسبات القبلية للتلاميذ، ضيق وقت الحصة مقابل كثافة المناهج و كثرة الأنشطة في الوحدة التعليمية الواحدة، اكتظاظ الأقسام.

مما سبق من سرد للعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس التي صرح بها أفراد العينة من المتفوقين دراسيا ونتاج ممارسات بيداغوجية صرح بها الأساتذة يمكننا استنتاج نمط أسلوب التدريس السائد في الصفوف التي يدرس بها أفراد العينة والمتمثل في النمط المباشر الذي يتمركز حول المدرس. وهذا ما يعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة حيث

تفتقر أساليب التدريس السائدة إلى الحرية التي تعطى للمتعلم ليتعلم وإلى تكييف للمناهج والبرامج بما تسمح بتقديم خبرات تتلاءم مع احتياجاتهم فتسهم بذلك في تنمية قدراتهم وإمكاناتهم، وذلك بما يهيئه الممارس البيداغوجي من وضعيات تعليمية تعلمية تتحدى قدراتهم وتستفز إمكاناتهم مما يؤدي إلى إشباع الفضول وحب الزيادة والاطلاع لديهم ، وهذا مرتبط بخبرة الأساتذة وتكوينهم واطلاعهم على الممارسات التدريسية الحديثة.

واتفقت في هذا الجانب مع دراسة أبو هواش (2011) التي أظهرت نتائج ها أن المشكلات التي تتعلق بعدم تحدي المناهج الدراسية لقدرات الطالب جاءت في المرتبة الأولى.

ومع دراسة سعيدة عطار (2012) التي فيها توصلت الباحثة إلى أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون في المرحلة الثانوية هي: غياب النشاطات الثقافية بالثانوية، عدم التمييز بين المتفوقين وغيرهم، و غياب ما يشبع حاجة المتفوق للاستطلاع، كما يعاني المتفوقون من غياب التوجيه فيما يخص ميولاتهم الدراسية وخياراتهم لمهنية مستقبلا، كما يشعر المتفوقون أنه لا يوجد من يفهمهم .

وكذلك مع دراسة مخيمر (2013) التي توصلت على وجود العديد من الحاجات التربوية التي يفتقر إليها الطلبة الموهوبون ومن أهمها حاجتهم إلى تعلم مهارات الحوار والاتصال الجيد بفعالية مع الآخرين، التعمق في مجالات العلوم المختلفة، وعدم التقيد ببعض الأنشطة بل يحتاجون إلى تعلم المهارات والتجارب المعملية، بالإضافة إلى مساعدتهم على تنظيم أفكارهم، واستثمار أوقاتهم بفعالية، كما أنهم يحتاجون إلى تعلم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

كما أن وجود هذه العوامل البيداغوجية السلبية يتنافى مع ما ينبغي أن يتوافر من عوامل بيداغوجية تساعد المتفوقين دراسيا على استمرار واستثمار تفوقهم إيجابا، والتي أشارت لها دراسات كل من:

- دراسة تراون وليث(1975) التي توصلت إلى أن الطلاب يتعلمون بطريقة دقيقة وبدافعية أكثر عندما يترك لهم الحرية في التعلم.

- ومع الدراسة التي كانت بعنوان " علاقة مناخ الفصل والمهارات للمدرسين والمدربين وغير المدربين للطلبة المتفوقين" (1989) حيث أفرزت أن المدرسين المدربين حصلوا على نقاط ونسب عالية أكثر من المدرسين غير المدربين.وأن المدرسين المدربين يخلقون أجواء إيجابية داخل الفصول حسب كلام الطلاب أكثر من المدرسين غير المدربين وتم وجود فروق هامة بين المدرسين المدربين وغير المدربين ، حيث حاضر المدرسين المدربين بنسبة أقل وركزوا على التفكير العالي المستوى وناقشوا أكثر ولم يركزوا على الصفوف.. وفي هذا كله كانوا أكثر من المدرسين غير المدربين.

- دراسة العمر(1990) التي كانت من أهم النتائج التي توصلت إليها أن الطلبة المتفوقين يختلفون عن الطلبة العاديين بخصائص كثيرة كالأنماط المعرفية وأنماط التعلم وخصائص الدافعية وطبيعة الحاجات لديهم، وأن البرامج الخاصة تسمح بتقديم خبرات تتلاءم مع احتياجاتهم فتسهم بذلك في تنمية قدراتهم وإمكاناتهم وأنها تهيئ أيضا مناخا خاصا يقدر ويستثير ذكاء المتفوقين وقدراتهم الحدسية فيؤدي إلى النمو الفعال، ويجب أن يكون المدرس أداة فعالة لنمو التلاميذ المتفوقين عن طريق معرفة وتفهم الخصائص المعرفية والاجتماعية والانفعالية وحاجات التلاميذ المتفوقين، خلق مناخ تربوي يمكن للمتفوقين من استخدام جوانب القوة لديهم، وتغذية القدرات الإبتكارية لدى المتفوقين، والتواصل مع المهتمين بمجال التفوق وأولياء أمور الطلبة المتفوقين.

- دراسة عامر (2007) التي خلصت إلى أن المتفوقين دراسيا يرغبون في بأن يفصلوا عن غيرهم من التلاميذ في فصول خاصة أو في مدارس خاصة، وأن يتلقوا برامج مدرسية خاصة، وإلى ضرورة وجود برامج مدرسية خاصة بالمتفوقين ضمنيا في البرامج العادية أو منفصلة عنها، تتميز بالإثراء لتلبي حاجات المتفوقين، وإلى ضرورة اكتساب الأستاذ لكفاءات مهنية وعلمية وشخصية تؤهله لتدريس المتفوقين وذلك من خلال تكوين خاص والاستفادة من دورات تدريبية.

ومن خلال تحليل البيانات من الجدول(33) إلى الجدول(49) فيما يخص استبيان التلاميذ ومن الجدول(65) إلى الجدول(76) فيما يخص مقابلة الأساتذة ظهرت العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي التي تعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة، وكانت النسب الكبيرة والمراتب الأولى للعوامل الآتية:

فمن الجدول (33) صرح التلاميذ بـ 69.67 %عن عدم مراقبة مدى فهم التلاميذ، وبـ 68.85%عن عدم إعطاء تطبيقات في الحصة كممارسات تقويمية تعيق تفوقهم الدراسي. ويدعم ذلك ما صرح به الأساتذة في الجدول (67) بـ 50% من أن الهدف من التقويم التكويني لديهم هو إنجاز التدرج المطلوب.

ومن الجدول (34) صرح التلاميذ بـ 100 %أن الاختبارات التحريرية (اختبار وفرض) هي أدوات التقويم السائدة. ويدعم ذلك ما صرح به الساتذة في الجدول (66) بـ 87.8% من أنهم يقومون التلاميذ بنفس الطريقة.

ومن الجدول(35) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 89% أن الأساتذة لا يثمنون مجهوداتهم الفردية ومن مؤشرات ذلك ما ذكر في الجدول (36) بـ 71.91% من عدم اقتراح الأساتذة تمارين تستثير قدراتهم وبـ 68.54% من عدم مناقشة الأساتذة لحلولهم للتمارين. ويدعم ذلك ما صرح به الأساتذة في الجدول (69) بـ 50% من أنهم تحضيرهم للوضعيات التقويمية

تلقائي وأيضا ما صرح به الأساتذة في الجدول (65) بـ 62.5% بأنهم أحيانا يهتمون بالتقويم التشخيصي وأيضا ما صرحوا به في الجدول (72) بـ62.5% من أن الهدف لديهم هو تقويم الجهود الجماعية للتلاميذ.

ومن الجدول (37) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 68.85% أن الاختبارات مختلفة في طرحها عما تناولوه في تطبيقات الحصص العادية، وبـ 47.54% أن الاختبارات متوسطة من حيث المستوى. ويدعم ذلك ما صرح به الأساتذة في الجدول (70) بـ 100%من أنهم يستخدمون ممارسات تقويمية فردية (غير محكية)

ومن الجدول (38) صرح التلاميذ بـ 86.89% أنهم غير راضون عن صورة تصحيح الامتحانات، ويرجع ذلك للأسباب التي ذكرت في الجدول (39) إذ صرحوا بـ 74.52% عن عدم إعطاء وقت كاف للتلاميذ لمناقشة أوراقهم و بـ 70.75 %عن عدم تقويم الأساتذة للأخطاء التي وقع فيها التلاميذ. ويدعم ذلك ما صرح به الأساتذة في الجدول (71) بـ 62.5% بأنهم لا يحللون نتائج التلاميذ.

ومن الجدول (40) صرح التلاميذ بـ 53.28% أن الأساتذة لا يهتمون بهم في حالة حصولهم على نتائج ضعيفة، ويدعم ذلك ما صرح به الأساتذة في الجدول (74) بـ 37.5% بأنهم أحيانا يهتمون وبـ 25% بأنهم لا يهتمون في حالة حصول التلاميذ المتفوقين على نتائج ضعيفة.

ومن الجدول(42) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 69 % أن الأساتذة أحيانا يهتمون بهم في حالة حصولهم على نتائج جيدة، ويدعم ذلك ما صرح به الأساتذة في الجدول (73) بـ 25% بأنهم أحيانا يهتمون وبـ 12.5% بأنهم لا يهتمون بالتلاميذ المتفوقين في حالة حصولهم على نتائج جيدة.

ومن الجدول (44) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 43.44% بأن الأساتذة لا يهتمون بهم في حالة غيابهم عن الدروس وبـ 46.72% بأن الأساتذة أحيانا يهتمون بهم في حالة غيابهم عن الدروس. ويدعم ذلك ما صرح به الأساتذة في الجدول(68) بـ 62.5% بأنهم أحيانا يهتمون وبـ 12.5% بأنهم لا يهتمون في حالة غياب التلاميذ المتفوقون عن الدروس.

ومن الجدول (46) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 34.42% أنهم بحاجة إلى حصص دعم و بـ 55.75 % بأنهم أحيانا بحاجة إلى حصص الدعم، ومن الجدول (47) عبر التلاميذ المتفوقون عن الأسباب التي تبرر حاجتهم لحصص الدعم وهي : ضعف في اللغات الأجنبية، قلة التعمق في الدروس، ضعف توصيل المعلومات من بعض الأساتذة، صعوبة بعض الدروس، لتقوية مهاراتهم، قلة التمارين في الدروس، تغير الأساتذة، الميل إلى الدراسة في أعداد قليلة.

ومن الجدول (48) صرح التلاميذ المتفوقون بـ 52% بأن الأساتذة أحيانا يستجيبون لطلبهم حصص دعم وبـ 32.78% بأن الأساتذة لا يستجيبون لطلبهم حصص دعم.

ومن الجدول (75) صرح الأساتذة بـ 75% من أن مجالس الأقسام غير مفعّلة في مؤسساتهم مما لا يسمح لهم بمتابعة الحالات الخاصة لدى التلاميذ واتخاذ الإجراءات العلاجية كحصص الدعم و والمساهمة في حل مشاكل التلاميذ الشخصية وغير الشخصية في أطر رسمية .

ومن الجدول (76) عبر الأساتذة عن العوامل السائدة التي تحول دون تطبيقهم للتقويم التربوي الجيد وهي : كثرة غيابات التلاميذ، اكتظاظ الأقسام، قلة الوقت المخصص للتقويم، الغش في الامتحانات ، ضيق وقت الحصص.

كل ما سبق من عوامل صرح بها التلاميذ المتفوقون وأفرزتها الممارسات البيداغوجية التي صرح بها الأساتذة تدل على شيوع ممارسات تقويمية سلبية تعيق التفوق الدراسي لدى أفراد العينة.

وتتفق دراستنا في هذا الجانب مع دراسة جودي (2016) التي توصلت إلى أن الواقع التقويمي في المدرسة الجزائرية يعاني من عدة مشكلات أهمها:

- عدم وجود إستراتيجية تقويمية واضحة المعالم قائمة على بيداغوجيا الكفاءات تتبعها المؤسسة التربوية التي تلزم المعلم باستعمال الطرق والوسائل الفعالة التي تعطي صورة واضحة عن مدى اكتساب التلميذ للكفاءات المستهدفة بشكل إجرائي.
- الاكتظاظ داخل الأقسام الدراسية مشكل يعاني منه المعلم يشكل عائقا يحول دون التقويم الفعال من طرف المعلم الذي يعكس بصورة دقيقة مدى اكتساب التلميذ للكفاءات المستهدفة .
- الاختبارات التحصيلية لا تثير مستويات التفكير العليا بدرجة تسمح بتنميتها وبالتالي اكتساب الكفاءات .

مما سبق توصلنا إلى أنه توجد عوامل بيداغوجية متعلقة بالتفاعل الصفي وعوامل بيداغوجية متعلقة بأساليب التدريس و عوامل بيداغوجية متعلقة بالتقويم التربوي تعيق التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي بثانويات مدينة الجلفة وهذا ما يجعل الفرضية الأولى محققة

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

التذكير بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

وينبثق من ذلك :

2-1/منا قشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الثانية :

التذكير بالفرضية الجزئية الأولى للفرضية الثانية :

* لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

من تحليل بيانات الجدول رقم (77): توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14- 15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل (16- 20) فيما يخص تأث رهم بللعوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي على تفوقهم الدراسي ، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري، مما يجعل الفرضية الجزئية الأولى في الفرضية الثانية محققة أي أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف المعدل السنوي التلميذ المتفوق (14-15.99) أو (أكثر من 16)" .

2-2/ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثانية:

التذكير بالفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثانية :

* لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

من تحليل بيانات الجدول رقم (78): توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14- 15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل (16- 20) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس على التفوق الدراسي لديهم، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري. مما يجعل الفرضية الجزئية الثانية في الفرضية الثانية محققة أي انه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف المعدل السنوي التلميذ المتفوق (14-15.99) أو (أكثر من 16) .

2-3/ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الثانية:

التذكير بالفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الثانية :

* لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

من تحليل بيانات الجدول رقم (79) توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل(14- 15.99) ومجموعة المتفوقين الحاصلين على المعدل (16- 20) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم

التربوي على التفوق الدراسي لديهم، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري مما يجعل الفرضية الجزئية الثالثة في الفرضية الثانية محققة أي أنه" لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) فيما يخص تأثير العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف المعدل السنوي التلميذ المتفوق (14-15.99) أو (أكثر من 16) .

مما سبق من تحقق الفرضيات الجزئية الثلاث في الفرضية العامة الثانية يجعلنا نقول أن الفرضية الثانية محققة أي" لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) فيما يخص تأثير هذه العوامل على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف المعدل السنوي التلميذ المتفوق (14-15.99) أو(أكثر من 16) .

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

التذكير بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية).

وينبثق من ذلك :

3-1/مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الثالثة:

التذكير بالفرضية الجزئية الأولى للفرضية الثالثة :

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية).

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم (80) توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية و مجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية

فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي على التفوق الدراسي لد يهم، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري، مما يجعل الفرضية الجزئية الأولى في الفرضية الثالثة محققة أي أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير التخصص (شعب أدبية / شعب علمية)".

3-2/مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثالثة:

التذكير بالفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثالثة :

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بأساليب التدريس على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية).

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم (81) توصلنا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية ومجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية لصالح الأكبر متوسط حسابي وهم المتفوقون في الشعب الأدبية) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بأساليب التدريس على التفوق الدراسي لديهم، وبالتالي قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفرية.مما يجعل الفرضية الجزئية الثانية في الفرضية الثالثة غير محققة أي أنه" توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بأساليب التدريس على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير التخصص (شعب أدبية/ شعب علمية)".

3-3/مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الثالثة:

التذكير بالفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتقويم التربوي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية).

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم (82) توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين في الشعب العلمية ومجموعة المتفوقين في الشعب الأدبية فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتقويم التربوي على التفوق الدراسي لد يهم، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري مما يجعل الفرضية الجزئية الثالثة في الفرضية الثالثة محققة أي أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتقويم التربوي على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير التخصص (شعب أدبية / شعب علمية)" .

من خلال مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية الثلاث في الفرضية العامة الثالثة وجدنا تحقق الفرضيتان الجزئيتان الأولى والثالثة وعدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية في الفرضية العامة الثالثة.مما يجعلنا نقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي والمتعلقة بالتقويم التربوي على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير التخصص (شعب أدبية/ شعب علمية)" . و توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بأساليب التدريس على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير التخصص (شعب أدبية / شعب علمية)".أي أن الفرضية العامة الثالثة محققة بنسبة 66.66%.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

التذكير بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق .

وينبثق من ذلك:

4-1/ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الرابعة:

التذكير بالفرضية الجزئية الأولى للفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق .

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم(83) توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الذكور و مجموعة المتفوقين الإناث فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي على التفوق الدراسي لديهم، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري. مما يجعل الفرضية الجزئية الأولى في الفرضية الرابعة محققة أي أنه" لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتفاعل الصفي على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)" .

وتتفق في ذلك مع دراسة مخيمر (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة والطالبات في تحديد الحاجات النفسية والاجتماعية التي يفتقرون إليها.

4-2/ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الرابعة:

التذكير بالفرضية الجزئية الثانية للفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بأساليب التدريس على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق .

من تحليل بيانات الجدول رقم(84) توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الذكور و مجموعة المتفوقين الإناث فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بأساليب التدريس على التفوق الدراسي لديهم، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري مما يجعل الفرضية الجزئية الثانية في الفرضية الرابعة محققة أي أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بأساليب التدريس على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)".

وتتفق في ذلك مع دراسة مخيمر (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة والطالبات في تحديد الحاجات التربوية التي يفتقرون إليها.

4-3/ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الرابعة:

التذكير بالفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتقويم التربوي على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق .

من تحليل بيانات الجدول رقم(85) توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتفوقين الذكور و مجموعة المتفوقين الإناث فيما يخص تأثير العوامل

المتعلقة بالتقويم التربوي على التفوق الدراسي لديهم، وبالتالي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري مما يجعل الفرضية الجزئية الثالثة في الفرضية الرابع محققة أي أنه" لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير العوامل المتعلقة بالتقويم التربوي على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)".

من خلال تحقق الفرضيات الجزئية الثلاث للفرضية العامة الرابعة نقول أن الفرضية الربعة محققة أي"لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) فيما يخص تأثير هذه العوامل على التفوق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في الصف الثاني الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث). وتتفق في ذلك مع دراسة مخيمر (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة والطالبات في تحديد الحاجات التربوية التي يفتقرون إليها.

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام :

هدفت دراستنا إلى تقصي العوامل البيداغوجية المعيقة للتفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي (السنة الثانية ثانوي أنموذجا) وتوصلت من خلال جانبها النظري إلى أن فئة التلاميذ المتفوقين دراسيا قليلة ولا تتجاوز 5%، وهم بحاجة برامج ومناهج تربوية تختلف في محتواها عن برامج الأطفال العاديين ومناهجهم. وإلى طرائق وأساليب تدريس تختلف في طبيعتها عن طرائق التدريس المتبعة مع الأطفال العاديين. وأن مشكلاتهم في تزايد ويجب العمل على معرفتها وحلها، وأن إهمالهم يعتبر خسارة وفاقدا تربويا، والاهتمام به م نوعا من الاستثمار الجيد للطاقات البشرية التي تتميز بقدرات واستعدادات وذكاء عال تمكنهم من العمل على حل المشكلات والعقبات التي تواجه تقدم التنمية في مجتمعهم. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال معرفة خصائصهم لتلبية حاجاتهم المتنوعة والتي وضحتها الدراسة النظرية.

والتربية التقدمية عملت وتعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم، فباعتبار الطلاب المتفوقون ينتمون لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، فمن حقهم أن يحصلوا على فرص تعليمية متكافئة كغيرهم من فئات الطلاب. وما أفرزته من بيداغوجيات حديثة تدعم الفارقية وتجعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، أدت إلى تعدد أدوار الممارس البيداغوجي، وجعلته المسؤول عن توفير الواقع البيداغوجي الذي يحقق النمو الفردي والاجتماعي للمتعلمين من خلال تفاعلهم مع المعرفة وتفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم.

وباعتبار المحاور التي اختارتها الدراسة أهم جوانب الواقع البيداغوجي لتتقصى فيها العوامل البيداغوجية المؤثرة في التفوق الدراسي لدى التلاميذ توصلت الدراسة في شقها النظري إلى أن الموقف التعليمي داخل القسم أو الصف يحتاج التفاعل الصفي الإيجابي الذي يكسب المتعلمين الأنماط الثقافية والاجتماعية ليكونوا نافعين لأنفسهم ولمجتمعاتهم، ولا يتأتى ذلك إلا في وجود عوامل يهيئها الممارس البيداغوجي – الأستاذ– من تنظيم وترتيب لغرفة الصف، وعدم احتكار الأستاذ لوقت الحصة، والتسيير الديمقراطي للصف، وتوفير

المناخ النفسي والاجتماعي الآمن من خلال تطبيع اجتماعي للعلاقات داخل الصف، وكذا الضبط المرن والإيجابي للصف.

كما توصلت الدراسة النظرية إلى أنه يزداد تفوق التلاميذ إذا ما درسوا بأساليب حديثة غير مباشرة ومتنوعة، توفر لهم وضعيات تعليمية تعلمية تستفز قدراتهم وتستنفر فضولهم العلمي، موفرة الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق ذلك، مما يعزز إدراك المتفوقين لذواتهم على أنها ذوات قادرة على العطاء واستمرار التفوق.

كما توصلت أيضا إلى أن هناك عوامل تجعل من التقويم ذا جودة وفعالية تساعد الأستاذ على تحديد توقعاته من التلاميذ وتجعله يرفع من توقعاتهم من أنفسهم ليصلوا معا لسقف هذه التوقعات وهو التفوق والاستمرار فيه بالنسبة للمتعلمين، وتتمثل هذه العوامل في تنوع طرق وسائل التقويم وأدواته وجودة بنائها، مع اعتماد التقييم الحقيقي وتقويم الكفاءات بدل المعارف فقط ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والعدالة والموضوعية في تقويم التلاميذ.

ولمراعاة مدى توافر هذه العوامل البيداغوجية في البيئات الصفية محل الدراسة ميدانيا افترضنا وجود عوامل بيداغوجية متعلقة بالتفاعل الصفي وأخرى متعلقة بأساليب التدريس، وأخرى متعلقة بالتقويم التربوي تعيق هذا التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تسود المؤسسات التعليمية ميدان الدراسة.

وباختبار هذا الفرض توصلت الدراسة الميدانية إلى تحققه والذي دل على وجود عوامل بيداغوجية متعلقة بالتفاعل الصفي وأخرى متعلقة بأساليب التدريس وأخرى متعلقة بالتقويم التربوي تعيق هذا التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تسود المؤسسات التعليمية ميدان الدراسة. فتمثلت العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتفاعل الصفي في(في توافر الظروف المادية بشكل غير مناسب مثل النظافة، الأثاث، تنظيم جلوس التلاميذ...، ارتفاع

عدد تلاميذ القسم، عدم تحكم الأستاذ في القسم، التمييز في التعامل مع التلاميذ، قلة الهدوء، قلة التشجيع، عدم احترام بعض الأساتذة لمشاعر التلاميذ، ضعف التنافس والعمل الجماعي مع زملائهم المتفوقين، استهزاء غير المتفوقين باهتمامهم بالدراسة ودفعهم لممارسة الغش، وقلة مساهمة الأساتذة في حل مشاكلهم مع زملائهم عامة ومشاكلهم الشخصية) ، كما تمثلت العوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس في(قلة استخدام الوسائل التعليمية، قلة الاهتمام بتفوقهم أثناء الدروس، عدم تكليفهم بنشاطات خاصة، عدم إثارة حب الاستطلاع لديهم، عدم توجيههم إلى مصادر أخرى للمعلومات، استجابات غير محفزة تجاه أفكارهم، جمع أكثر من دروس في حصة واحدة في حالة غياب الأساتذة)، وتمثلت العوامل البيداغوجية المتعلقة بالتقويم التربوي في(عدم الاهتمام بالتقويم التشخيصي، عدم مراقبة مدى فهم التلاميذ لمراحل الدرس، قلة التطبيقات في الدرس، عدم تنويع أدوات التقويم، تقويم التلاميذ بنفس الطريقة، عدم تثمين المجهودات الفردية، عدم إعطاء الوقت الكافي لمناقشة أوراق الامتحانات، عدم تقويم الأخطاء المرتكبة، قلة اهتمام الأساتذة بنتائجهم سواء في حالة القوة أو الضعف، قلة حصص الدعم التي هم بحاجة إليها). كما صرح التلاميذ المتفوقون بعوامل بيداغوجية أخرى تعيق تفوقهم غير التي ذكرت في استبيان الدراسة وتمثلت في ضعف التكريم، قلة أوقات الفراغ، نقص الأنشطة الترفيهية، عدم وجود أنشطة لاصفية لتطوير قدراتهم، ضعف أداء المكتبة، وجودهم مع تلاميذ عاديين في القسم، وجود أساتذة مستخلفين غير أكفاء، كثافة الدروس، وجود المواد الثانوية في التخصص، وجود أساتذة في غير تخصصهم.

مما يدل على أن السياق التربوي والاجتماعي لتعلم أفراد العينة من المتفوقين دراسيا غير مناسب بالشكل المطلوب إذ توضح نتائج الدراسة الميدانية أن البناء السائد للعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ المتفوقين والجماعات الأخرى (جماعة الأساتذة أو جماعة الأقران) غير سليم، وأن المتعلمين وخاصة المتفوقين لم يكونوا محور العملية التعليمية التعلّمية،

بسبب طغيان الأساليب المباشرة التي تفرض سلطة الأستاذ وتلغي شخصية المتعلم ودوره في بناء التعلّمات إذ لا يسود إلا تبليغ المعرفة لمتعلمين سلبيين وضعيفي الدافعية ، وأن الممارسات التقويمية السائدة لا تسمح للمتفوقين بالتقويم الذاتي لتعلماتهم لغياب الإستراتيجيات التقويمية الواضحة والهادفة، مما يجعل جميع الممارسات التربوية لا تهدف إلا إلى تمكين المتعلمين من اجتياز الاختبار، وهذا كله يعد شكلا من أشكال الهدر التربوي الذي يفقد المنتج التعليمي – وخاصة المتفوقين من التلاميذ – قدرته على المنافسة في المجتمع المعاصر وما يواجهه من تحديات.

وهدا مما يؤدي إلى القول بضعف تلاؤم بين أفراد العينة من المتفوقين ومحيطهم و يجعل الواقع المدرسي الصفي غير مساعد لتحقيق النمو الفردي والاجتماعي للمتعلمين مما يعيق تفوقهم الدراسي، وإلى القول بأن الممارسين البيداغوجيين غير واعين بضرورة إعطاء أهمية للشروط الاجتماعية والثقافية للتعلم، كما أنهم غير متفاعلين ولم يؤدوا إلى تفاعل المتفوقين دراسيا والإصلاحات التربوية التي تبنتها الوزارة الوصية .

كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في التأثر بهاته العوامل تعزى لمتغيرات المعدل(14-16/15.99-20)، التخصص (شعب علمية/شعب أدبية)، والجنس(ذكر /أنثى).

وتوصلت الدراسة نظريا إلى أنه يشترك المتفوقون دراسيا في كثير من الخصائص والحاجات التي يجب مراعاتها لتوفير الخدمات والبيئات المناسبة لهم، واستخدامها كمحكّات لاكتشافهم وتقويمهم.

وتماشت هذه النتائج النظرية مع ما توصلت إليه الدراسة الميدانية، إذ توصلت إلى تحقق الفروض:

-لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى إلى اختلاف معدل التلميذ المتفوق في الفصلين الأول والثاني (14-15.99) / (16- 20).

-لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير تخصص التلميذ المتفوق(شعب أدبية/ شعب علمية).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص تأثير هذه العوامل على تفوق التلاميذ دراسيا في الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ المتفوق.

إلا فيما تعلق بالفروق في التأثر بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس التي تعزى إلى متغير التخصص (شعب علمية/شعب أدبية). فتوصلت الدراسة إلى عدم تحقق الفرض القائل:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين دراسيا في فيما يخص تأثرهم بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس تعزي إلى متغير التخصص (شعب علمية/شعب أدبية) .وقبلت الدراسة الفرض البديل:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين دراسيا في فيما يخص تأثرهم بالعوامل البيداغوجية المتعلقة بأساليب التدريس تعزي إلى متغير التخصص (شعب علمية/شعب أدبية) .

مما يجعل المتفوقين باختلاف معدلاتهم وتخصصاتهم وجنسهم أصحاب قضية واحدة، يتأثرون بنفس الدرجة بالعوامل البيداغوجية السائدة ويبدون نفس الاستجابات تجاهها، إلا ما تعلق بأساليب التدريس فالتلاميذ المتفوقون دراسيا المتمدرسون في الشعب الأدبية يعانون أكثر، وهذا لا يفسره إلا للتوجه العام (مجتمعا، حكومة، شعبا) في تمثلاتهم نحو التفوق الدراسي والمتفوقين دراسيا والتي تتجه إيجابا نحو التخصصات العلمية دون التخصصات

الأدبية مما انعكس سلبا على الممارسين البيداغوجيين وجعلهم أقل فعالية في أساليب تدريسهم للشعب الأدبية .

الخاتمة

الخاتمة:

من خلال هذه الدراسة في جانبيها النظري والميداني تبين أن المتفوقين دراسيا يحتاجون إلى بيئة صفية تتناسب مع قدراتهم حتى تعود بالفائدة عليهم وعلى المجتمع، وذلك من خلال ترشيد للممارسات البيداغوجية التي هي مفتاح استمرار تفوقهم واستثماره ، كي يصلوا إلى أقصى قدراتهم وإمكاناتهم، وذلك بتوفير المناخ النفسي والاجتماعي الآمن ليحققوا ذواتهم ويعبروا عنها من خلال تفاعلهم الاجتماعي الصفي مع الآخرين، ومن خلال أساليب تدريس تنسجم وقدراتهم وتميزهم وتوفر لهم الخبرات التي يحتاجون إليها، وأيضا من خلال ممارسات تقويمية مبنية على إستراتيجية واضحة وهادفة تسمح لهم بإدراك ذواتهم وتقويمها، ومعرفة مواقعهم مع الآخرين. ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توفير معالجة فورية وإيجابية للعوامل البيداغوجية التي أفرزتها الدراسة الميدانية والتي تعيق تفوقهم، لأن ما فقد من الطاقات البشرية لا يمكن أن يعوض.

وما أفرزته الدراسة الميدانية من العوامل البيداغوجية التي تعيق التفوق الدراسي لدى تلامذتنا في مرحلة التعليم الثانوي، وبالنظر لما سبقها من جانب نظري، يدل على أن المتفوقين دراسيا في الجزائر لم يحضوا بعد بالرعاية الأكاديمية والمجتمعية الواجب توفيرها لهم باعتبار خصائصهم وحاجاتهم وباعتبار النماذج الدولية المتاحة التي يستطيعون من خلالها مقارنة حالهم مع مثلائهم في الدول الأخرى. فلا توجد إستراتيجية واضحة للتكفل بهم ورعايتهم، ولا حتى تعريفا رسميا للتفوق وللمتفوقين، إضافة إلى محدودية المؤسسات و البرامج المخصصة لهم. ناهيك عن الحديث عن معاناتهم ومشكلاتهم في المؤسسات التعليمية حين يتواجدون مع غيرهم من التلاميذ العاديين ومع أساتذة عاديين أو حتى أقل من العاديين. ويؤكد ذلك ما ضيعته الجزائر من طاقات بشرية، القليل منها اليوم هم مصادر إشعاع ونهضة أمم أخرى.

ومع هذا فهناك من الأساتذة من يقدر المسؤولية الملقاة على عواتقهم، وتجدهم يبدعون في استحداث طرق لتفعيل هذه الطاقات البشرية قدر المستطاع وبما هو متوفر لديهم، إلا أن جهودهم تبقى محدودة بالنظر إلى اتساع حجم هاته الفئة وانتشارها من جهة، وبالنظر إلى أن هذا الأمر يتطلب جهودا مقصودة ومبنية ومؤسسة على أسس علمية ومستمرة حتى يحسن استثمار هذه الطاقات على المدى القريب والبعيد من جهة أخرى.

وللوصول إلى بيئة صفية تمكينية للتلاميذ المتفوقين في مؤسساتنا التعليمية يتقدم الباحث بمقترحات عسى أن يستفيد منها المهتمون بهذا الجانب أساتذة ومفتشون، مستشارون ومسؤولون على مختلف رتبهم في القطاع، فيوصي بترشيد الممارسات البيداغوجية السائدة ومساعدة الممارسين البيداغوجيين على تحقيق ذلك من خلال:

- توفير الوسائل التعليمية بشكل كاف ومتنوع بما يسمح للتلاميذ من التجريب واكتساب الكثير من الخبرات .
- توفير الفضاءات في المؤسسات التعليمية من مخابر ونوادي التي من شأنها الرفع من الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ، وإتاحة الفرصة للمتفوقين منهم لمزيد البحث والتجريب مما يطور قدراتهم ويفجر طاقاتهم ويشبع فضولهم.
- مراجعة التنظيم البيداغوجي الزمني مما يسمح بوجود فراغات يرتاح فيها التلاميذ من ضغط الدروس.
- مراجعة المناهج وجعلها أكثر مرونة مما يسمح للأساتذة من توفير أنشطة تناسب مستوى المتفوقين و تتحدى قدراتهم، وإدخال مهارات التفكير ضمن الأنشطة والبرامج التعليمية.
- التخفيف في المناهج والتقليل من كثافتها وتقليل الأنشطة في الوحدة التعليمية حتى يسمح وقت الحصة بتطبيق الأساليب الحديثة في التدريس، ويسمح بالتقويم الجيد.

-معالجة مشكل الاكتظاظ في الأقسام، وترشيد مسألة تحويل التلاميذ من مؤسسة إلى أخرى.

- ومراجعة أنظمة الضبط للحد من الكثير من المشاكل ك غيابات التلاميذ، و ظاهرة الغش في الامتحانات، وظاهرة العنف المدرسي بكل أشكاله.

-إعطاء هامش من الحرية للأساتذة للإبداع في التدريس والتقويم والخروج من قيود الرسميات.

-الاهتمام بتكوين الأساتذة في هذا المجال حتى نستطيع انتظار أفضل أداء منهم.

-الاهتمام بجانب الإرشاد والتوجيه سواء من قبل الأساتذة أو الإدارة أو المختصين والتعاون بينهم للتكفل بالتلاميذ المتفوقين ومساعدتهم على التكيف الأفضل وتقديم أفضل إنتاجية.

واعتقادا من الباحث أن ما قيل في هذه الدراسة غير كاف للإحاطة ولمعالجة موضوع مهم وواسع مثل التفوق الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، لكثرة المتغيرات النفسية والاجتماعية والثقافية ذات العلاقة به، واختلاف المراحل العمرية والتعليمية للتلاميذ المتفوقين وما يترتب عن ذلك، إلا أنه يأمل في أنه ألقى الضوء على بعض المشكلات التي يعاني منها أفراد هاته الفئة في مرحلة تعليمية وعمرية معينة، مهيئا بذلك إمكانية استشراف إستراتيجية لبلوغ درجة من الاستبصار تمكن من يهمهم الأمر للوصول إلى تجاوز هاته الإشكالات القائمة، ويدعو إلى توسيع دائرة الاهتمام بالتفوق الدراسي كي يشمل جميع التخصصات وجميع المراحل التعليمية، والعمل على تحديد تعريف وطني للمتفوق دراسيا، والاستفادة من تجارب الآخرين في مجال تربية ورعاية المتفوقين، وذلك بإجراء المزيد من الأبحاث العلمية في موضوع التفوق الدراسي في الجزائر بما يعود على المتفوقين وعلى المجتمع الجزائري بالفائدة.

المراجع

-المراجع باللغة العربية

- **الكتب:**

1 أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2011). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

2 أبودية، عدنان أحمد(2011). *أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات* ، ط1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع

3 أبو غربية، أيمان (2008). *القياس والتقويم التربوي* ، ط1، عمان، الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

4 أبومغلي، سميح وسلامة ،عبد الحافظ (2013). *التنشئة الاجتماعية للطفل* ، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

5 أبو ناصر، فتحي محمد والجغيمان، عبدالله بن محمد(2012). *الإدارة والسياسات التربوية في مجال الموهوبين والمبدعين*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

6 الأحمد، ردينة عثمان و يوسف، حذام عثمان،(2005). *طرائق التدريس*، ط1، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

7 البدري، طارق عبد الحميد (2005). *إدارة التعلم الصفي- الأسس والإجراءات* ، ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

8 البيلاوي، حسن حسين (2010). *الجودة الشاملة في التعليم* ، ط3، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

9 التجاني، ثريا(2015). *دروس في منهجية البحث في العلوم الاجتماعية* ، الجزائر :دار الهدى.

10 -التميمي، مهدي حسين (2007). *مهارات التعليم – دراسة في الفكر والأداء التدريسي*، عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

11 -الجلالي، لمعان مصطفى(2011). *التحصيل الدراسي* ، ط 1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

12 -الجماعي، عبد الوهاب احمد (2010). *كفايات تكوين المعلمين (اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجا)*، ط1، عمان، الأردن، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

13 -الجهني، فايز (2009). *مناهج وبرامج الموهوبين* ، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

14 -الحاج محمد، أحمد علي(2012). *علم الاجتماع التربوي المعاصر* ، ط 1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

15 -الحديدي، فايز محمد (2007)، *ثقافة تربوية* ، ط1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

16 -الحريري، رافدة عمر (2007). *التقويم التربوي* ، عمان، الأردن : دار المناهج للنشر والتوزيع.

17 -الحريري، رافدة عمر(2010). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد* ، ط 1، عمان، الأردن: دار الفكر.

18 -الحريري، رافدة (2011). *الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

19 -الحيلة، محمد محمود(2002). *طرائق التدريس واستراتيجياتها* ، ط 1، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

20 -الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون(2011). *نظريات في التربية* ، ط 1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

21 -الخطايبة، ماجد وآخرون(2004). *التفاعل الصفي* ، عمان، الأردن: دار الشروق.

22 -الديب، محمد مصطفى(2004). *دراسات في التعلم التعاوني* ، ط 1، القاهرة: عالم الكتب.

23 -الرجواني، عبد الله (2008). *مجالات وأفاق تكوين الأساتذة* ، المغرب : دار إفريقيا الشرق.

24 -الزاملي، علي عبد جاسم وآخرون(2009). *مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي* ، ط1، عمان، الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

25 -الزعبي، أحمد محمد.(2009).*الموهبة والتفوق والإبداع(أساليب الكشف عنها وتوجيهها ورعايتها*)، ط1، دمشق، سوريا : دار الفطر.

26 -السبيعي، معيوف (2009). *الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية* ، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

27 -السرور، ناديا هايل(2010). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين* ، ط 5، عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

28 -السليتي، فراس محمود مصطفى (2006). *إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية* ، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث.

29 -السنبل، عبد العزيز بن عبدالله (2004). *التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الواحد والعشرين*، دمشق–سوريا: مطبعة وزارة الثقافة السورية.

30 -الشربيني، زكرياء و صادق، يسرية (2006). *أطفال عند القمة –الموهبة(التفوق العقلي، الإبداع*)، ط1، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

31 -الشيخلي، خالد خليل (2005) . الأطفال الموهوبون والمتفوقون (أساليب اكتشافهم وطرائق رعايتهم)، ط1، العين، الإمارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

32 -الصيفي، عاطف (2009).*المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث* ، ط1، عمان، الأردن: دار أسامة.

33 -الصاعدي، لبنى بنت سعد بن سعيد (2007). *التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار* ، عمان، الأردن : دار الحامد.

34 -الطناوي، عفت مصطفى(2009). *التدريس الفعال(تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)* ، ط1، عمان،الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،.

35 -الظاهر، زكرياء محمد (2002). *مبادئ القياس والتقويم في التربية* ، ط 1،عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

36 -العفون، نادية حسين يونس(2011). *الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير* ، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

37 -الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2006). *المنهاج التعليمي والتدريس الفعال* ، ط 1، عمان، الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

38 -القذافي، رمضان محمد (2010). *رعاية الموهوبين والمبدعين* ، الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

39 -القضاة ، بسام محمد و الدويري، ميسون احمد(2012). *دليل التربية العملية – معلم صف*، عمان ، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

40 -القمش، مصطفى نوري (2011) *مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

41 -الكسواني، مصطفى وآخرون (2005). *إدارة التعلم الصفي*، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء.

42 -الكيلاني، عبد الله زيد و الروسان، فاروق فارع(2006). *التقويم في التربية الخاصة* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

43 -المساعيد، مفضي عايد و الخريشة، سعود فهاد(2012). *الإدارة الصفية* ، ط 1، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

44 -المعايطة، خليل عبد الرحمان و البواليز، محمد عبد السلام(2014). *الموهبة والتفوق*، ط4، عمان، الأردن: دار الفكر.

45 -المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2010)، *الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم"* ، تونس.

46 -النعواشي، قاسم صالح (2007). *تحليل المواقف التعليمية التعلمية في الزيارات الصفية*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

47 -النوبي ، محمد علي محمد(2010). *مقياس التفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة الموهوبين*، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع .

48 -بدير، كريمان محمد (2012). *التعلم النشط*، ط2، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

49 -برتراند، ي (2001). *النظريات التربوية المعاصرة*، (بوعلاق محمد، مترجم)، البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.

50 -بن حمودة، محمد (1997). *علم الإدارة المدرسية (نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري)*، الجزائر: دار العلوم للنشر.

51 -بوعامر، أحمد زين الدين(2014). *تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر* ، وهران، الجزائر: منشورات مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)

52 -بوعلاق، محمد و بن تونس ،الطاهر (2014). *مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري*، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

53 -تاعوينات، علي(2009). *التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي* ، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

54 تركي ، رابح (1982). *أصول التربية والتعليم*، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

55 توما، جان عبدالله (2011). *التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)* ، ط 1، بيروت، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

56 جروان، فتحي عبد الرحمان (2002). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم* ، ط2، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

57 جروان، فتحي عبد الرحمان (2013). *الموهبة والتفوق* ، ط 4، عمان، الأردن: دار الفكر.

58 جعفور، ربيعة(2014). *دروس مقياس علم النفس الاجتماعي المدرسي* ، قسم علم النفس وعلوم التربية ،شعبة علوم التربية ، التخصص: ماستر إرشاد وتوجيه، المستوى: سنة ثانية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية،جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

59 حثروبي، محمد الصالح(1999). *نموذج التدريس الهادف- أسئلة وتطبيقات* ، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.

60 حسن، فارعة محمد(1986). *المعلم وإدارة الفصل* ، ط 2، مصر: مؤسسة الخليج العربي.

61 حمدان، زياد(1994). *التعليم الصفي* ، جدة، المملكة العربية السعودية : دار تهامة للنشر والتوزيع.

62 خدام، محند أو بلقاسم (2010)." *تقويم علاقات بيداغوجية من منظور الممارسة الميدانية*"، تيزي وزو ، الجزائر: دار الأمل.

63 خضر، محسن (2008). *مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل* ، ط 1، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

64 دخل الله، أيوب (2014). *قراءات في علوم التربية*، الجزائر: دار الخلدونية.

65 رمضان عبد الحميد الطنطاوي (2008). *الموهوبون : أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم* ، ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة.

66 - ريان، فكري حسن (1999). *التدريس(أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته)*، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

67 زيدان، محمد مصطفى (2008). *عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية* ، بيروت، لبنان: دار ومكتبة هلال للطباعة والنشر.

68 سالم، محمود عوض الله(2011).*أساليب التعلم والتدريس- في إطار تفاعل الاستعدادات- المعالجات*، الاسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

69 سعادة، جودت أحمد.(2009). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين* ، ط1، عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

70 سلامة، عادل أبو العز وآخرون(2009). *طرائق التدريس العامة-معالجة تطبيقية معاصرة* ، ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

71 سليمان، عبد الرحمان سيد وغازي، صفاء(2001). *المتفوقون عقلي (خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم)*، القاهرة ، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

72 سليمان، عبد الرحمان سيد(2005). *المتفوقون عقليا :خصائصهم -اكتشافهم- رعايتهم- مشكلاتهم*، ،القاهرة ، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

73 - سوليقان، كيث وآخرون (2007). *سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية (ماهيته وكيفية إدارته)*، (طه عبد العظيم حسين مترجم)، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر.

74 شبر، خليل إبراهيم وآخرون(2005). *أساسيات التدريس* ، ط1، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

75 شحاتة، حسن (2004). *مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي* ، ط1، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

76 شروخ، صلاح الدين(2008). *التربية البيئية الشاملة- البيداغوجيا والأندرغوجيا*، الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

77 طربية، عصام(2009). *استراتيجيات التعليم والتعلّم الفعّال* ، ط1، عمان، الأردن: دار حمورابي للنشر التوزيع.

78 طعيمة ، رشدي أحمد (2004) . *المعلم(كفاياته، إعداده، تدريبه)* ، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

79 طوالبة، هادي وآخرون(2010).*طرائق التدريس* ، ط 1، عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

80 عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (2007). *المتطلبات التربوية للمتفوقين في الحلقة من التعليم الأساسي*، عمان ، الأردن : دار اليازوري.

81 عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (2007). *دراسات في التفوق – الموهبة- الإبداع* عمان ، الأردن: دار اليازوري.

82 عامر، طارق عبد الرؤوف ومحمد، ربيع(2008). *الصف المتمايز* ، ط 1، عمان، الأردن : دار اليازوري للنشر والتوزيع.

83 عبد السلام، عبد السلام مصطفى(2006). *أساسيات التدريس و التطوير المهني للمعلم*، ط2، الإسكندرية ، مصر: دار الجامعة الجديدة.

84 عبد الهادي، نبيل (2009) . *مقدمة في علم الاجتماع التربوي* ، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

85 عبيد، ماجدة السيد (2010). *برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها* ، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

86 -عريفج ، سامي ومصلح، خالد حسين(1999). *في القياس والتقييم*، ط 4، عمان، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

87 -علام، صلاح الدين محمود(2010). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط3، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

88 -علوان، يحيى (2007). *التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التربوية* ، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

89 -علي، عبد الحميد محمد و قرشي، منى إبراهيم(2009). *الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي*، ط1، القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

90 -عياش، أمال نجاتي و الصافي، عبد الحكيم محمود(2007). *طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية* ، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

91 - فرج، عبد اللطيف حسن فرج (2008). *التعليم الثانوي رؤية جديدة* ، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد.

92 -فرحاتي، العربي (2010). *أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها*، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

93 -قطامي، يوسف و قطامي، نايفة (2005). *مهارات التدريس الصفي* ،عمان الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

94 -قطناني، محمد حسين ومريزق، هشام يعقوب (2009). *تربية الموهوبين وتنميتهم* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

95 -لورسي، عبد القادر(2015). *المرجع في التعليمية –الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس*، ط2، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

96 -مارون، جورج (2010). *أسس التقويم التربوي ومعاييره* ، طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

97 -ماضي، يحي صلاح (2006). *المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات* ، ط1، عمان، الأردن : دار ديبونو للنشر والتوزيع .

98 -مقداد، محمد و آخرون (1998). *قراءات في التقويم التربوي* ، ط1 ، الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي.

99 -ملحم، سامي محمد(2012). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* ، ط6، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

100 – منسي، محمود عبد الحليم(2003). *الإبداع والموهبة في التعليم العام*، مصر: دار المعرفة الجامعية.

101 -منسي، محمود عبد الحليم (2003). *التقويم التربوي* ، ط2، مصر : دار المعرفة الجامعية.

102 -ناصر، إبراهيم (د ت). *علم الاجتماع التربوي* ، بيروت، لبنان: دار الجيل،.

103 –نبهان، يحي محمد(2008). *مهارة التدريس*، عمان ، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

104 -وهبة، محمد مسلم حسن(2007). *الموهوبون والمتفوقون أساليب اكتشافهم ورعايتهم* ، الاسكندرية ، مصر: دار الوفاء.

105 -هني، خير الدين (2005): *مقاربة التدريس بالكفاءات*، ط1، الجزائر: مطبعة ع/بن.

- **القواميس والمعاجم:**

01 -الفرابي، عبداللطيف وآخرون (1994). معجم *علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك*،ج1، سلسلة علوم التربية 9–10، ط1،المغرب: دار الخطابي.

02 -الفيروز آبادي، مجد الدين (دت). *القاموس المحيط* ، ج3، بيروت، لبنان: دار العلم للجميع.

03 -اللقاني، أحمد حسين والجمل،علي (1996). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة* ، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

04 -إلياس، جوزيف، المجاني المصور – معجم مدرسي، ط 3، بيروت، لبنان: دار المجاني.

05 -المنجد الأبجدي(1988). ط6، بيروت، لبنان :دار المشرق

06 -المنجد في اللغة العربية المعاصرة (2001).

07 -بن هادية ،علي و آخرون(1984). *القاموس الجديد للطلاب* (معجم عربي)، الجزائر : المؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب.

08 -عبد اللطيف الفارقي و آخرون(1994). معجم علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب : دار الخطاب للطباعة والنشر.

09 -علي، محمد السيد (2011)، *موسوعة المصطلحات التربوية* ، ط1، عمان : دار المسيرة.

10 -وزارة التربية الوطنية (2009). *المعجم التربوي* ، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

- **المجلات :**

1 -أبو هواش ، راضي محمد جبر (2012). *مشكلات الطلبة المتفوقين والموهوبين في مدينة الباحة من وجهة نظرهم* ، المجلة التربوية المتخصصة ، المجلد 1، العدد 1.

2 -الحرباوي، خولة مصطفى(2011). *أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مه ارات الحس العددي* ، مجلة التربية والعلم، المجلد18، العدد2، جامعة الموصل، العراق.

3 -بعيش، مسعود (2013). *أزمة المجتمع العربي بين الحلول المستوردة وإمكانات الفكر المحلي*، مجلة التربية والابستومولوجيا، العدد الخامس(68-77)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

4 -بلحسين، مخلوف (2015). *البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية*،مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 12(25-38)، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة لونيسي علي البليدة2، الجزائر.

5 -بن بريكة، عبد الرحمن (2013). مدى ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لمهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ،، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد الثالث(113-126)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

6 -جابر، مليكة (2012). *إسهام الابستومولوجيا في تعليمية علم الاجتماع*، مجلة العوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن(390-405)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

7 -جودي، فاتن(2016): *واقع التقويم في ظل الإصلاح التربوي في المؤسسة التربوية الجزائرية- دراسة ميدانية استطلاعية في المدرسة المتوسطة بمدينة ورقلة* ، مجلة دفاتر، العدد9(275-182)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

8 -شلوف، حسين(2012). *من أجل مفهوم صحيح للمقاربة بالكفاءات في بناء المناهج البيداغوجية*، وهران،الجزائر: المركز الوطني للبحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية(Crasc)-كراس المقاربة بالكفاءات:وضعيات – مشكلات و تعلم).

9 -ضلوش، كمال و الرشيدي (2013). *الأداء المهني لأساتذة التعليم الثانوي في مجال الإدارة الصفية- دراسة مقارنة حسب نمط التكوين* ، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد الثالث(96-112)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

10 -عبدالله، كمال و دومنجي، قمرة (2013). *تسيير القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر طلبة المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر* . مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد الثالث(26-36)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

11 -عبيدات ، هاني و العرود منصور(2010). *الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة* ، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 10، العدد02 ، العراق.

12 -عطار، سعيدة (2012). *مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسية الجزائرية – دراسة ميدانية بثانويات مدينة تلمسان* ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد 8، الجزائر.

13 -عقل، فواز(2008). *عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية كما يراه طلبة الثانوية العامة في مدينة نابلس بفلسطين* ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، مجلد22، العدد 1، فلسطين.

14 -قادري، حليمة(2012). *التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران* "، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 08(14-33)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

15 -قايد، نورالدين أحمد و سبيعي، حكيمة(2010). *التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية*، مجلَّة الواحات للبحوث و الدراسات، العدد (08-49)، جامعة غرداية، الجزائر.

16 -مخيمر، سمير كامل(2013). *الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة* ، مجلة سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد السابع عشر، العدد الأول(ص107-153)، جامعة الأقصى، فلسطين.

17 -مقران، فضيلة (2013). *دور المعلم في التفاعل اللفظي للتلاميذ في القسم،مجلة البحوث التربوية والتعليمية* ، العدد الثالث(139-144)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

18 -وطفة، علي أسعد (2014). *التربية العربية في معترك الحداثة – بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات* ، مجلة التربية والابستومولوجيا، العدد السابع(8–29)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

- **رسائل وأطروحات جامعية:**

1 -بن سي مسعود ، لبنى (2008). *واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بمدينة ميلة* ، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص تقييم أنماط التكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

2 -خطوط، رمضان(2010). *استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق* ، دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيل ة، رسالة ماجستير غير منشورة، علوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

3 -فهد بن علي بن عبد العزيز الطيار (2005). *العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض* ، رسالة ماجستير علوم اجتماعية غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض.

4 -لكحل ، وهيبة (2012). *الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب*، مذكرة ماجستير غير منشورة ، تخصص علم نفس، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

- **المداخلات:**

1 -المزين، سليمان وسكيك، سامية إسماعيل (2011). *التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات* ، ورقة مقدمة لمؤتمر الحوار والتواصل التربوي المنعقد بكلية التربية–الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

2 -تعوينات، علي (2010). *التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي*، ورقة مقدمة للملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجزائر.

- **المنشورات والقررات الوزارية:**

1 -وزارة التربية الوطنية (1984). *مشروع إصلاح التعليم الثانوي*، الجزائر.

2 -وزارة التربية الوطنية ، *المنشور الوزاري رقم 03.403 المؤرخ في 20 أفريل 2003 ، المتعلق بفتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي.*

3 -وزارة التربية الوطنية، *المنشور الوزاري رقم 03.404 المؤرخ في 20 أفريل 2003، المتعلق بفتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي.*

4 -وزارة التربية الوطنية –مديرية التكوين (2004). *التربية وعلم النفس(تكوين المعلمين- الإرسال2+3)*، الجزائر: مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

5 -وزارة التربية الوطنية (2005). *المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 11مارس 2005 المتضمن إصلاح نظام التقويم التربوي.*

6 -وزارة التربية الوطنية (2005). *علوم التربية- تكوين أساتذة التعليم الأساسي-* الإرسال الأول ، الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

7 -وزارة التربية الوطنية(سبتمبر 2005). *مخطط تنظيم التعليم الثانوي والتكنولوجي* ، الجزائر: مديرية التقويم والتوجيه والاتصال.

8 -وزارة التربية الوطنية(2005). *علوم التربية- تكوين أساتذة التعليم الأساسي* ، الإرسال الأول، الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

9 -وزارة التربية الوطنية، *المنشور الوزاري رقم 244 المؤرخ في 2012/05/17، المتضمن التسجيل بالثانوية الجديدة بالقبة تخصص رياضيات.*

- **المواقع الالكترونية:**

1 -السلفيتي، فادي (2010). *التربية الجديدة- النمائية-البيداغوجيا الجديدة*، مدونة إلكترونية، متاح على: http://Fadych.blogpost.com/- أطلع عليه في: 26 /2016/08-20:30

2 -الفاعوري، أيهم وخلف حسام (): www.up-sy.com .أطلع عليه يوم: 15-02-2017

3 -بركات، زياد(2010). *فعالية المعلم في ممارسة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها* ، موقع Tarbiya21.org ، أطلع عليه بتاريخ: 15-02-2017.

4 -جباري، ليلى (2015)." *المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات-كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط لغة عربية نموذجا* ، كلية الآداب و اللغات، جامعة قسنطينة-الجزائر .متاح على:http://www.eshamel.net - أطلع عليه يوم 2016/08/26-20:40.

5 -عبد الحميد حسن شا هين(2010). *إستراتيجيات التدريس المتقدمة* . متاح على : موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة- http://www.gulfkids.com

6 -وارزمن، جامع (2013). *الاستراتيجيات البيداغوجية الجديدة - النشأة التاريخية، الأسس النظرية، والمبادئ التطبيقية*، الجزء الأول، مدونة إلكترونية، متاح على http://madarisseljadida.blogspot: أطلع عليه في: 26 /2016/08-21:00

7 -مركز نور للترجمة والتأليف (2010). *التدريس: طرائق واستراتيجيا ت*، ط 1، نشر جمعية المعارف الإسلامية والثقافية، متاح على موقع شبكة المعارف الإسلامية http://www.alamaaref.org

8 -معجم المعاني عربي – عربي(www.almaany.com)

9 -مغازي، حسين(2014). *رؤية نقدية لمعايير التقويم في الامتحانات المدرسية بالمدرسة الجزائرية*، متاحة على الموقع: http://www.maqalaty.com أطلع عليها بتاريخ:2006/08/18على الساعة:18:03.

- **الجرائد:**

1 بوستة، سليم(2017)، جريدة النهار، الجزائر، يوم: 11-11-2017 .

-المراجع باللغة الفرنسية:

1- Le petit La rousse, 1996,p759.

2- Ait boudaoud,l(1999) . *L' évaluation dans le système scolaire (en Algerie)*, Alger: casbah edition.

3- Pieere, Gillet (1994) . *Construire laformation*, 3éme edition, Paris :ESF edition.

الملاحق

ملحق01: استمارة الاستبيان

جامعة زيان عاشور بالجلفة * كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية * قسم العلوم الاجتماعية
الطالب : براهيمي محمد– سنة ثانية دكتوراه ل م د– علم اجتماع تربوي

الموسم الجامعي:2016/2015

استمـــــارة استـــــبيان

تحية عطرة وبعد:

هذه الاستبانة جزء من أطروحة دكتوراه في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجلفة تبحث في " **العوامل البيداغوجية المؤثرة في التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي** " ونرجو مشاركتكم في هذه الدراسة وذلك بقراءة كل عبارة بدقة ثم وضع علامة (×) أمام المكان الذي يعبر عن وجهة نظرك من كل عبارة من العبارات علما أنه لا توجد عبارات خاطئة وأخرى صحيحة و يجوز اختيار أكثر من إجابة للسؤال الواحد بوضع علامة (×) أمام العبارة أو العبارات التى ترى أنها مناسبة في المكان المناسب إذا تطلب الأمر ذلك.

هناك أسئلة مفتوحة تعبر فيها عن رأيك أرجو الإجابة عنها بدقة وبإيجاز، كما أرجو عدم ترك أي سؤال دون الإجابة عليه. و أؤكد لكم أن ما ستدلون به من معلومات ستكون محل سرية تامة ولن تستخدم إلا في غرض البحث العلمي

وشكرا مسبقا

<u>بيانات شخصية:</u>

1 – الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 معدل الفصل الأول: ☐ معدل الفصل الثاني: ☐

3 الشعبة: .....

<u>بيانات خاصة بالموضوع:</u>

4 ما هي الظروف المتعلقة بقاعة القسم التي لا تتوفر بشكل مناسب ؟

- الإضاءة الجيدة ☐
- التهوئة المناسبة ☐
- تنظيم جلوس التلاميذ حسب (درجة النظر، درجة السمع ، بنية الجسم) ☐
- مراعاة وجود ممرات بين الصفوف ☐
- النظافة ☐

أخرى أذكرها:-..... -.....-.....

5 ما هي العوامل الموجودة التي تتعلق بتركيبة القسم و التي تعيق تفوقك الدراسي ؟

- ارتفاع عدد تلا ميذ القسم ☐
- وجود تلاميذ معيدين في القسم ☐
- تفاوت أعمار التلاميذ في القسم ☐
- وجود تلاميذ مشاغبين في القسم ☐

عوامل أخرى أذكرها:-.....-.....-.....

6 في تسيير الأستاذ للقسم ما هي الممارسات الموجودة التي تعيق تفوقك ؟

- عدم استثمار الأستاذ لوقت الحصة بشكل جيد ☐
- عدم تقبل الأستاذ للأفكار المخالفة لرأيه ☐
- عدم التحكم في القسم ☐
- قلة حركة الأستاذ داخل القسم ☐
- نبرة صوت الأستاذ غير مناسبة ☐
- تواصل الأستاذ مع بعض الطلبة فقط ☐

ممارسات أخرى أذكرها: -.....-.....-.....

7 في ضبط الأساتذة للقسم ما هي الممارسات الموجودة التي لا تؤيدها؟

- التهديد بحذف النقاط ☐
- تعميم العقاب على جميع التلاميذ دون استثناء ☐
- الميل إلى العنف ☐
- إخراج التلاميذ من القسم لأبسط الأسباب ☐
- التوقف عن الشرح ☐

ممارسات أخرى أذكرها: -.....-.....-.....

8 ما هي العوامل التي ترى أن جو قسمك يفتقر إليها ؟

- الاحترام ☐
- الهدوء ☐
- إقبال الأساتذة على التلاميذ (دعابة ، ابتسامة ، اهتمام ...) ☐
- التشجيع ☐

عوامل أخرى أذكرها:.....-.....-.....

9 هل أنت راض عن علاقتك مع أساتذتك ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الإجابة بلا – ما هي الأسباب ؟

- لا يعمل الأساتذة على ربط علاقات إيجابية مع التلاميذ ☐
- عدم احترام بعضهم لمشاعر التلاميذ ☐
- إصدارهم لقرارات تخص القسم دون إشراك التلاميذ ☐
- عدم اهتمام بعضهم بالطالب المتفوق ☐
- التمييز لدى بعضهم في التعامل مع التلاميذ ☐

أسباب أخرى أذكرها:.....-.....-.....

10 – ما هي أهم المشكلات التي تواجهها مع زملاءك المتفوقين في القسم؟

- ضعف التعاون ☐
- ضعف الانسجام ☐
- ضعف مستوى التنافس ☐

مشكلات أخرى أذكرها:.....-.....-.....

11 – ما هي أهم المشكلات التي تواجهها مع زملائك العاديين (غير المتفوقين) في القسم ؟

- لا أستطيع ربط صداقات معهم ☐
- يدفعونني إلى إخفاء تفوقي ☐
- يهزؤون من اهتمامي بالدراسة ☐
- يدفعونني إلى ممارسة الغش ☐

مشاكل أخرى أذكرها:.....-.....-.....

12 – هل يساهم الأساتذة في حل المشكلات السابقة (أي مشكلاتك مع زملائك عامة) ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم أو أحيانا أذكر كيف يساهمون؟.....

13 – هل يساهم الأساتذة في حل المشاكل الشخصية التي تعترضك ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم أو أحيانا أذكر كيف يساهمون ؟.....

14 – ما هي العوامل الموجودة المتعلقة بطريقة عرض الدروس و التي تعيق تفوقك؟

- عدم التمهيد للدرس ☐
- قلة الأسئلة في الدرس ☐
- عدم تشجيع التلاميذ على المشاركة ☐
- عدم تلخيص الأفكار المهمة التي تناولها الدرس ☐
- عدم وضوح الهدف من الدرس ☐
- صعوبة توصيل المعلومات لدى بعض الأساتذة ☐
- عدم التنويع في أساليب التدريس ☐

عوامل أخرى أذكرها: .....

15 – ما هي الممارسات الموجودة التي تعيق تنمية التفكير لديك أثناء تقديم الدروس ؟

- الإكثار من أسئلة مباشرة لا تثير تفكيرك ☐
- عدم إعطاء الوقت الكافي للإجابة ☐
- عدم التدريب على منهجية التفكير(طرق الحل) في معالجة الوضعيات التعليمية ☐
- عدم تقبل أفكارك الإبداعية ☐
- عدم السماح لك بالتعقيب على أفكار زملائك ☐

ممارسات أخرى أذكرها: .....

16 – هل يستخدم الأساتذة الوسائل التعليمية في إنجاز الدروس (غير السبورة)؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17 – هل يعمل الأساتذة على توفير وسائط تعليمية (جهز كمبيوتر ، جهاز عرض ، جداريات ، مخططات ، كتب ، مجلات) لتسهيل عمليات التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18 – هل أنت راض عن اهتمام الأساتذة بتفوقك الدراسي أثناء إنجاز الدروس؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بلا – أذكر الأسباب؟

- عدم اختيار نشاطات محفزة لقدراتي ☐
- عدم إثارة التنافس بين التلاميذ في مختلف نشاطات الدرس ☐
- عدم إثارة حب الاستطلاع ☐
- عدم تكليف المتفوق بنشاطات تختلف عن زملاءه العاديين ☐

أسباب أخرى أذكرها:.....– .....

19 – ما هي الاستجابات التي يبديها الأساتذة للأفكار التي تطرحها والتي لا تؤيدها ؟

- بالمدح ☐
- بالتقبل دون إثراء ☐
- بالتجاهل ☐

بطريقة أخرى أذكرها:.....–.....–.....

20 – هل يطبق الأساتذة نظام المجموعات في إنجاز بعض الدروس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21 – ما هي الممارسات الموجودة التي لا تؤيدها في حالة غياب الأستاذ ؟

- تعويض الدرس في حصة فراغ ☐
- تعويض الدرس في حصة الرياضة ☐
- جمع أكثر من درس في حصة واحدة ☐
- أنقل الدرس عن تلاميذ قسم آخر ☐

أخرى أذكرها:.....–.....–.....

22 – أي الأساليب التقويمية يمارسها الأساتذة و ترى أنها تعيق تفوقك؟

- عدم إجراء امتحانات تشخيصية في كل مادة بداية السنة الدراسية ☐
- عدم مراجعة الدرس السابق قبل البدء في الدرس الجديد ☐
- عدم مراقبة مدى فهم التلاميذ في كل مراحل الدرس ☐
- عدم إعطاء تطبيقات وحلها أثناء الدرس ☐
- طرح أسئلة في الامتحانات لم ندرسها ☐

أساليب أخرى أذكرها :.....–.....–.....

23 – ما هي أدوات التقويم التي يستخدمها الأساتذة ؟

- امتحانات شفوية ☐
- امتحانات محروسة (فرض، اختبار) ☐
- تقييم على أعمال فردية ☐
- تقييم على أعمال جماعية ☐
- فروض منزلية ☐

أدوات أخرى أذكرها:.....–.....–.....

24 – هل يثمن الأساتذة مجهوداتك الفردية أثناء الحصص ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بلا – أذكر الأسباب؟

- عدم مناقشة حلولك للتمارين ☐
- عدم تثمين إجاباتك الصحيحة ☐
- عدم تثمين إجاباتك الابتكارية (حلول جديدة) ☐
- عدم اقتراح تمارين تستثير قدراتك ☐

أسباب أخرى أذكرها:.....–.....–.....

25 – ما وجهة نظرك حول صورة الامتحانات التي تخضع لها ؟

- سهلة ☐
- متوسطة ☐
- لا تثير تفكيري ☐
- لا تدفعني للابتكار ☐
- مختلفة في طرحها عن ما نتناوله في تطبيقات الحصص العادية ☐

وجهة نظر أخرى أذكرها:.....–.....–.....

26 - هل أنت راض عن صورة تصحيح الامتحانات التي تخضع لها

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بلا أذكر الممارسات الموجودة التي لا تؤيدها ؟

- عدم إعطاء وقت كاف لتصحيح الامتحان ☐
- عدم إعطاء وقت كاف لمناقشة الأوراق ☐
- عدم تقويم الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ ☐
- عدم إعطاء توجيهات لتفادي تلك الأخطاء ☐
- ليست هناك عدالة في تقييم إجابات التلاميذ ☐

ممارسات أخرى أذكرها:.....-.....-.....

27 – هل يهتم الأساتذة حين حصولك على نتائج ضعيفة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم أو أحيانا أذكر كيف؟

28 – هل يهتم الأساتذة حين حصولك على نتائج جيدة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم أو أحيانا أذكر كيف؟.....

29 – هل يهتم الأساتذة في حالة غيابك عن درس ما ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم أو أحيانا أذكر كيف؟.....

30 – هل تجد نفسك بحاجة إلى حصص دعم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في كل الحالات أذكر لماذا؟.....

31 – هل يستجيب الأساتذة إذا طلبتم منهم حصص إضافية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

32 – أذكر عوامل أخرى تعيق تفوقك الدراسي غير التي ذكرت في الأسئلة السابقة ؟

شكرا على كرم التعاون

ملحق 02- دليل المقابلة

جامعة زيان عاشور بالجلفة- كلية العلوم الانسانية والاجتماعية – قسم العلوم الاجتماعية
الطالب : براهيمي محمد

دليل مقابلة:

موجه لأساتذة التعليم الثانوي /المستوى2ثا/ثانوية المجاهد صديقي نوري بعين أسرار بمدينة الجلفة

تحية طيبة وبعد:

أرجوا منك أستاذي الفاضل منحني جزء من وقتكم لإجراء هذه المقابلة لمحاورتكم حول موضوع أطروحة دكتوراه بعنوان" العوامل البيداغوجية المؤثرة في التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي" وأتعهد بأن كل ما ستدلون به سيبقى سريا ولا يستخدم إلا في غرض البحث العلمي.

وشكرا .

بيانات شخصية :

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن: ☐30-20 ☐40-30 ☐50-40 ☐60-50

3- الخبرة : ☐10-0 ☐20-10 ☐30-20

بيانات خاصة بالموضوع:

4- ما هي الظروف المتعلقة بقاعة القسم غير المتوفرة بشكل مناسب في مؤسستك؟

الإضاءة☐

التهوية☐

لون الطلاء☐

الأثاث☐

التدفئة☐

حجم القاعة☐

النظافة☐

5- ما هي العوامل المتعلقة بتركيبة القسم في مؤسستك التي تعيق تفاعلك الإيجابي مع التلاميذ المتفوقين؟

6- هل تساهم في حل مشاكل التلاميذ المتفوقين الذين تدرسهم؟

نعم ☐ لا☐ أحيانا ☐

7 -هل تراجع سلوكياتك الصفية من حين لآخر لتقويمها؟

نعم ☐ لا☐ أحيانا ☐

8 -حدد نسبة الوقت الذي تستغرقه في الحديث داخل القسم؟

أقل من25% ☐25-50%☐ أكثر من50% ☐

9 -ما هو النمط الذي تفضله لإدارة القسم؟

متسلط ☐ ديمقراطى☐ متسيب ☐

10 - ما هي الآليات التي تطبقها لضبط التلاميذ في القسم؟

11 - هل تحضر أسئلتك التي ستطرحها على التلاميذ خلال الدرس؟

نعم ☐ لا☐ أحيانا ☐

12 - كيف تقيم توافر الوسائل التعليمية في مؤسستك؟

كافية ☐ غير كافية☐ نسبيا ☐

13 - هل تبادر إلى توفير وسائل تعليمية غير التي في مؤسستك؟

نعم ☐ لا☐ احيانا ☐

14 - ماهو المستوى الذي تراعيه حين اختيارك للوضعيات التعليمية التعلمية؟

- المستوى العام للتلاميذ☐
- المستوى العام للتلاميذ ومستوى التلاميذ المتفوقين☐
- الاثنان معا☐

15 - هل تكلف التلاميذ المتفوقين بنشاطات خاصة غير التي تكلف بها زملاءهم العاديين؟

نعم ☐ لا☐ احيانا ☐

16 - هل توجه التلاميذ المتفوقين إلى مصادر معلومات أخرى؟

نعم ☐ لا☐ احيانا ☐

17 - هل تحاول تطبيق بعض الأساليب الحديثة في التدريس؟

نعم ☐ لا☐ احيانا ☐

18 - ما هي العوامل البيداغوجية التي تحول دون تدريسك بشكل جيد؟

19 - هل تهتم بالتقويم التشخيصي؟

نعم ☐ لا☐ احيانا ☐

20 - ما هي طرق التقويم التي تتبعها؟

- تنويع طرق التقويم ☐
- تقويم كل التلاميذ بنفس الطريقة ☐

21 - ماهو الهدف من التقويم التكويني لديك؟

- لإنجاز التدرج المطلوب في الدرس ☐
- للكشف عن الأخطاء والصعوبات الملاحظات وتقويمها☐
- الاثنان معا ☐

22 - هل تهتم في حالة تلميذ متفوق عن درس ما كيف ؟

23 - أهتم ☐ لا أهتم☐ احيانا ☐

24 - كيف تقيم تحضيرك للوضعيات التقويمية في الحصص العادية ؟

هادف ☐ تلقائى☐ نسبى ☐

25 - ماهي نوع الممارسات التقويمية التي تستخدمها ؟

- استخدام أدوات تقويمية فردية ☐
- تبني ممارسات تقويمية نموذجية (محكية) ☐

26 - هل تقوم بتحليل نتائج التلاميذ؟

نعم ☐ لا☐ احيانا ☐

27 - ما الهدف لديك في تثمين مجهود التلاميذ ؟

- تثمين النتائج الفردية للتلاميذ ☐
- النتائج الجماعية ☐
- الاثنان معا ☐

28 - هل تهتم بالتلاميذ المتفوقين في حالة حصولهم على نتائج جيدة؟

نعم ☐ لا☐ احيانا ☐

29 - هل تهتم بالتلاميذ المتفوقين في حالة حصولهم على نتائج ضعيفة؟

نعم ☐ لا☐ احيانا ☐

30 - هل مجالس الأقسام مفعّلة؟

نعم ☐ لا☐ احيانا ☐

31 - ما هي معيقات التقويم الجيد التي تعترضك في مؤسستك؟

وشكرا

ملحق 03: نتائج معالجة ثبات أداة الاستبيان ببرنامج الحزم الإحصائية spss

Corrélations

		ex1	ex2
ex1	Corrélation de Pearson	1	,978**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	20	20
ex2	Corrélation de Pearson	,978**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	20	20

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

ملحق04: معالجة بيانات الفرضيات(2 - 3 - 4) ببرنامج الحزم الإحصئية Spss

Test T

Statistiques de groupe

	مجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
التفاعل الصفي	1 مج	91	23.7802	5.87046	.61539
	2 مج	31	21.8065	5.05582	.90805

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différencee rreur standard	Inférieur	Supérieur
التفاعل الصفي	Hypothèse de variances égales	.549	.460	1.672	120	.097	1.97377	1.18074	-.36402-	4.31156
	Hypothèse de variances inégales			1.799	59.688	.077	1.97377	1.09693	-.22066-	4.16820

Test T

Statistiques de groupe

	مجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
أساليب التدريس	مج 1	91	26.2637	5.25534	.55091
	مج 2	31	25.9355	5.40947	.97157

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différencee rreur standard	Inférieur	Supérieur
أساليب التدريس	Hypothèse de variances égales	.539	.464	.298	120	.766	.32825	1.10100	-1.85165-	2.50815
	Hypothèse de variances inégales			.294	50.647	.770	.32825	1.11689	-1.91438-	2.57089

Test T

Statistiques de groupe

	مجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
التقويم	1 مج	91	25.3846	4.88255	.51183
	2 مج	31	24.1935	5.04922	.90687

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التقويم	Hypothèse de variances égales	.445	.506	1.163	120	.247	1.19107	1.02415	-.83667-	3.21881
	Hypothèse de variances inégales			1.144	50.450	.258	1.19107	1.04133	-.90005-	3.28219

Test T

Statistiques de groupe

	شعب	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
الصفيالتفاعل	علمية	107	23.2897	5.62845	.54412
	أدبية	15	23.2000	6.54872	1.69087

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الصفي التفاعل	Hypothèse de variances égales	.650	.422	.057	120	.955	.08972	1.58348	-3.04546-	3.22490
	Hypothèse de variances inégales			.051	17.026	.960	.08972	1.77626	-3.65744-	3.83688

Test T

Statistiques de groupe

	شعب	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
أساليب التدريس	علمية	107	26.5234	5.14387	.49728
	أدبية	15	22.5333	5.42305	1.40023

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
أساليب التدريس	Hypothèse de variances égales	.021	.885	2.795	120	.006	3.99003	1.42738	1.16393	6.81614
	Hypothèse de variances inégales			2.685	17.717	.015	3.99003	1.48591	.86468	7.11538

Test T

Statistiques de groupe

	شعب	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
التقويم	علمية	107	25.1215	4.91572	.47522
	أدبية	15	24.8000	5.21262	1.34589

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différencee rreur standard	Inférieur	Supérieur
التقويم	Hypothèse de variances égales	.022	.883	.236	120	.814	.32150	1.36509	-2.38128-	3.02427
	Hypothèse de variances inégales			.225	17.672	.824	.32150	1.42733	-2.68120-	3.32419

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
الصفيالتفاعل	ذكور	27	22.1481	5.71573	1.09999
	إناث	95	23.6000	5.71001	.58584

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différencee rreur standard	Inférieur	Supérieur
الصفي التفاعل	Hypothèse de variances égales	.018	.893	-1.166-	120	.246	-1.45185-	1.24557	-4.71203-	1.80832
	Hypothèse de variances inégales			-1.165-	41.909	.251	-1.45185-	1.24627	-4.81471-	1.91101

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
أساليب التدريس	ذكور	27	26.5185	4.94874	.95239
	إناث	95	25.9789	5.42449	.55654

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différencee rreur standard	Inférieur	Supérieur
التدريس أساليب	Hypothèse de variances égales	.009	.924	.465	120	.643	.53957	1.16133	-2.50013-	3.57927
	Hypothèse de variances inégales			.489	45.327	.627	.53957	1.10308	-2.42630-	3.50544

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
التقويم	ذكور	27	25.0370	5.26587	1.01342
	إناث	95	25.0947	4.86208	.49884

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différencee rreur standard	Inférieur	Supérieur
التقويم	Hypothèse de variances égales	.048	.827	-.053-	120	.957	-.05770-	1.08006	-2.88468-	2.76928
	Hypothèse de variances inégales			-.051-	39.485	.960	-.05770-	1.12954	-3.11447-	2.99907