

طبيعة الأنماط السلوكية اللفظية لأستاذ التعليم الثانوي

La nature des comportements verbaux d'un professeur du secondaire

نورة شلي*، جامعة سكيكدة، الجزائر.

nchelli25@yahoo.fr

تاريخ التسليم: (2020/10/28)، تاريخ المراجعة: (2020/11/09)، تاريخ القبول: (2020/12/23)

Abstract :

ملخص :

Les études sur les normes d'efficacité du système éducatif ont révélé le rôle que joue l'enseignant afin d'obtenir un enseignement de qualité, grâce à sa forte influence quant à la réussite des élèves, ces recherches se sont concentrées sur l'importance des modèles de comportement adoptés par l'enseignant et sur la manière de les diversifier au cours d'une séance d'enseignement, pour attirer l'intérêt des élèves, et faciliter les processus d'interaction. Toutes les études axées sur l'observation des pratiques pédagogiques du professeur ont confirmé l'existence de l'un des comportements verbaux suivant : soit des comportements verbaux à caractère constructif, qui correspondent aux schémas éducatifs traditionnels inflexibles, classés dans la catégorie des comportements inefficaces, soit des comportements verbaux à caractère réflexif (Flexible), qui, selon les chercheurs, garantit l'efficacité requise, car ce type de comportement vise à activer la participation plus constructive de l'élève au sein du triangle pédagogique.

Les mots clés: modèle de comportement verbal, l'efficacité éducative, la flexibilité

كشفت الدراسات التي اهتمت بالبحث عن معايير الفعالية في المنظومة التربوية، عن الدور الذي يؤديه الأستاذ لتحقيق تعليم نوعي، من خلال تأثيره القوي في نجاح التلاميذ، فركزت على أهمية الأنماط السلوكية التي يبيدها الأستاذ، وكيفية تنوعها خلال الحصة التعليمية الواحدة لجلب اهتمام التلاميذ وتسهيل عمليات التفاعل في القسم. وقد أجمعت الدراسات التي ركزت على ملاحظة الممارسات التعليمية للأستاذ في القسم عن وجود إحدى الأنماط السلوكية اللفظية الآتية: إما سلوكيات لفظية ذات طابع بنائي، والتي تتوافق وأنماط التعليم التقليدية الغير مرنة، والمصنفة ضمن خانة السلوكيات الغير فعالة، أو سلوكيات لفظية ذات طابع انعكاسي (مرنة)، والتي يرى الباحثون أنها تحقق الفعالية المطلوبة، لأنها تهدف إلى تفعيل المشاركة البناءة للتلميذ داخل المثلث البيداغوجي.

الكلمات المفتاحية: أنماط السلوك اللفظي للأستاذ،

الفعالية التربوية، المرونة

* المؤلف المراسل: نورة شلي، الإيميل: nchelli25@yahoo.fr

مقدمة:

عرف موضوع الفعالية التربوية اهتماما واسعا من طرف باحثين من مختلف الاختصاصات، فقد تكثفت جهود كل من التربويين والاقتصاديين وعلماء الاجتماع من أجل قياس مدى فعالية المؤسسات التربوية بهدف تحسين أدائها في ظل التدفقات المتزايدة على التعليم من جهة والانفجار العلمي والتكنولوجي في العالم من جهة أخرى.

وكمحصلة لهذا نشأت مقاربات تربوية اهتمت بفعالية المؤسسات التربوية، وكشفت عن مصطلحات ومؤشرات تربوية حديثة كالمردودية، الكفائية، الفعالية، والمرونة، أدت إلى تطوير أساليب تربوية متنوعة ساهمت بشكل أو بآخر في تحسين الأداء البيداغوجي.

تعتمد الدراسات الحديثة في ظل مؤشرات التربية لقياس فعالية المؤسسات التربوية على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، والذي يجب أن يتميز بدرجة من التحكم أو الإمتياز كمعيار أساسي للحكم على مدى فعالية الأستاذ، في إشارة إلى أهمية التأثير الذي يحدثه هذا الأخير على تلاميذه، والتركيز على تقييم أدائه من خلال تقييم الأنماط والاستراتيجيات التعليمية التي يتبناها لتوصيل المعارف، بالإعتماد على تحليل سلوكه اللفظي، والذي يستحوذ على غالبية سلوكه الإجمالي داخل القسم. وبما أن دور المدرس قد تعدى أهدافه الكلاسيكية والمنحصرة في التلقين، إلى دور أكثر ديناميكية وأكثر تفاعل مع التلميذ، كان لزاما إذا على الأستاذ أن يغير من نمط سلوكه اللفظي من مجرد قناة ناقلة للمعلومات المعرفية في إطار مناهج محددة، إلى قناة محفزة ومنشطة للتعليم، توجه العمليات والأنشطة التعليمية في إطار نظام تفاعلي يسهل عملية التحصيل عند التلميذ ، ويتمشى وطرق التدريس الحديثة التي تتبنى نفس المنحى، كالمقاربة بالكفاءات المعتمدة في مؤسساتنا الثانوية كطريقة تدريسية تسعى إلى تحقيق المشاركة الفعالة للتلاميذ في البحث عن المعلومة، ويتوجه مناسب من الأستاذ، مما سيؤدي حتما إلى تحسين المردود التربوي عند التلميذ. وسنحاول من خلال هذه الدراسة الكشف عن مدى فعالية أساتذة التعليم الثانوي بالإعتماد على الأنماط السلوكية اللفظية التي يبدونها أثناء تدريسيهم، واستغلالها للكشف عن مدى تغير الأساليب التقليدية الكلاسيكية في مؤسساتنا التربوية.

2- إشكالية الدراسة وتساولاتها:

انقسمت الأبحاث في مجال الفعالية البيداغوجية رغم أهدافها المشتركة والمترتبة بتحسين الأداء البيداغوجي إلى دراسات ركز بعضها على عملية تكوين هذا العنصر البشري نظريا وتطبيقيا لإكتساب أحسن المهارات والأساليب الممكنة لتحقيق التدريس الفعال، في حين اهتمت الأخرى بتقييم فعالية الأستاذ بقياس مدى قدرته على مجابهة مختلف المشاكل البيداغوجية التي تعترض السير الحسن للمسيرة التعليمية، والسبل والحلول الممكنة التي يختارها من أجل ضمان نجاعة وفعالية أكبر للممارسات التعليمية بالإضافة إلى مدى قدرته على إحداث التعديل المطلوب في سلوك تلاميذه ومظاهر التحسن في مستواهم التحصيلي. إن تقييم فعالية الأستاذ من خلال هذا الإتجاه تعتمد إذا على دراسة سلوك تلاميذه بما في

ذلك التغيير الذي يحدث عليهم، بدلا من دراسة سلوكه هو، على اعتبار أن السلوكيات التي يتقمصها الأستاذ لا تؤدي بالضرورة إلى نتائج إيجابية. (عدس، 2000، ص35)

إن التفاعل الذي ينشأ داخل القسم، والذي يشكل فيه الأستاذ المحرك الأساسي يعتبر كنتيجة حتمية لمختلف العمليات الإتصالية التي تحدث بينه وبين تلاميذه، فالأستاذ في هذا المقام إذا رجل إتصال بالدرجة الأولى، ولكن العملية الإتصالية هنا لا تقتصر على مجرد نقل المعلومة إلى التلاميذ، وإنما تتعداها إلى أبعد من ذلك، بحيث تصبح تلك العملية التي تسمح بمعرفة مدى مساهمة رسائله البيداغوجية التي ينقلها إلى تلاميذه في تحسين مستواهم التحصيلي. ولهذا السبب أكدت مختلف الأبحاث التي اهتمت بدراسة السلوك اللفظي داخل القسم من خلال الملاحظة الموضوعية ويتبنى شبكات ملاحظة خاصة إلى ضرورة إكتساب الأستاذ لأنماط التواصل الفعالة التي تساعد على خلق جو اتصال يسمح بتشجيع المشاركة الفعالة في القسم، وهذا ما يسمى بمقاربة التعليم الغير مباشر، فالمعلم النشط لا يكتفي بمراقبة المتعلم ومساعدته في عملية التعلم الخاصة به فحسب بل يخلق الظروف والمواقف المناسبة لتسهيل عملية التعلم في اتجاه تحقيق الأهداف (Masciotra, Medzo, 2009, P26)

ولما كان السلوك اللفظي للأستاذ من بين أكثر أنواع السلوكيات السائدة خلال ممارساته لمختلف النشاطات التعليمية في القسم، مع العلم أن كل سلوك لفظي يحتوي على نوعين من المعلومة: تتعلق الأولى بالمحتوى، وتشير الثانية إلى المميزات الشخصية التي تخلق الجو العلائقي وتضمن الثبات في داخل الفوج (Postic, 1988, P87) فإن اعتماد الأستاذ على مختلف الأنماط الإتصالية المشجعة خلال ممارساته اليومية سيؤدي إلى تحقيق التفاعل الإيجابي بينه وبين تلاميذه، وهذا ما ينعكس مباشرة على المردود التربوي.

فالسلوك اللفظي للأستاذ لا يجب أن يقتصر على مجرد إرسال وتزويد التلاميذ بالمعلومات التي يريد إكسابهم إياها، بل يجب أن يجعل منه مجالا خصبا بما يحمله من خصائص تسمح بخلق وتحديد استراتيجيات تعليمية وأنماط سلوكية تتوافق ومبادئ الإتصال الفعال من جهة، وتنويعها حسب النشاطات التعليمية التي يؤديها داخل القسم من جهة أخرى، بغية تحفيز التلاميذ على المشاركة الفعالة عن طريق إقحامهم في عملية تواصل متبادلة وبالتالي إضفاء جو من التفاعل يسمح في النهاية بالوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية المبرمجة وتحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ.

إن الجمل التي يصدرها الأستاذ من خلال النشاطات التي يقوم بها خلال درسه تعتبر من جهة كوحدة لرصد وتحليل سلوكه اللفظي، سواء كانت هذه السلوكيات تقتصر على طرح الأسئلة ذات الإجابات المباشرة، أو إعطاء المعلومة دون إبراز كيفية الوصول إليها، ودون مشاركة التلميذ في إنتاجها، أو سلوكيات مشجعة للعمل الشخصي للتلاميذ، مساعدة على إبداعهم في مختلف النشاطات، ومحفزة لهم على البحث والتفكير، وهي الأهداف الذي سعت إلى تحقيقها كل الإصلاحات المتعاقبة في المؤسسات التربوية الجزائرية، وخاصة ما طبق منها في التعليم الثانوي، من خلال تغيير طرق التدريس، والتي

تفرض بدورها نوعا من التغيير على مستوى المهام والأدوار التي يؤديها الأساتذة، بما في ذلك أساليبهم الاتصالية المتنوعة الهادفة لإنجاح عملية التدريس وفق هذه المقاربات الحديثة، وهو الأمر الذي نسعى للكشف عنه من خلال محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

ماهي الأنماط السلوكية اللفظية التي يبيدها أستاذ التعليم الثانوي خلال تسييره لقسمه؟
هل تؤثر كل من المتغيرات الخاصة بالخبرة المهنية، نمط التكوين، طبيعة المادة المدرسة، المستوى الدراسي، وكثافة القسم على نوع السلوكات اللفظية التي يبيدها الأستاذ؟

3-فرضيات الدراسة:

3-1- الفرضية العامة الأولى:

يتبنى أستاذ التعليم الثانوي خلال تسييره لقسمه أنماط سلوكية لفظية ذات طابع بنائي (غير فعالة)

3-2- الفرضية العامة الثانية:

طبيعة السلوكات اللفظية (انعكاسية، بنائية) التي يبيدها أساتذة التعليم الثانوي خلال تسييرهم للقسم مرتبطة بعدة متغيرات.

- الفرضية الجزئية الأولى:

السلوكات اللفظية التي يبيدها الأساتذة (انعكاسية، بنائية) تختلف حسب الخبرة المهنية للأستاذ(أقل من 8 سنوات، 24 سنة فأكثر)

- الفرضية الجزئية الثانية:

السلوكات اللفظية التي يبيدها الأساتذة (انعكاسية، بنائية) تختلف حسب متغير نمط التكوين الأكاديمي للأستاذ(جامعي، المدرسة العليا للأساتذة)

- الفرضية الجزئية الثالثة:

السلوكات اللفظية التي يبيدها الأساتذة (انعكاسية، بنائية) تختلف حسب متغير طبيعة المادة المدرسة (مواد علمية، مواد أدبية، مواد تقنية)

- الفرضية الجزئية الرابعة:

السلوكات اللفظية التي يبيدها الأساتذة (انعكاسية، بنائية) تختلف حسب متغير المستوى الدراسي (مستوى أولى ثانوي، مستوى ثالثة ثانوي)

- الفرضية الجزئية الخامسة:

السلوكات اللفظية التي يبيدها الأساتذة (انعكاسية، بنائية) تختلف حسب متغير كثافة القسم (أقل من 25 تلميذ، 35 تلميذ فما فوق)

4- أهداف الدراسة:

نصبوا من خلال الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف نوجزها كالاتي:

- تشخيص الممارسات الصفية لأساتذة التعليم الثانوي.

- الكشف عن الأنماط السلوكية اللفظية السائدة (البنائية، الانعكاسية).
- تحديد مدى فعالية أساتذة التعليم الثانوي، وفق الأنماط السلوكية اللفظية المتبناة حسب التحليل الذي قدمه Joyce.
- توضيح العوامل المساهمة في تحديد نوع النمط السلوكي اللفظي السائد. سواء ما تعلق منها بالأستاذ (الخبرة، وطبيعة التكوين)، أو المدرسية منها (طبيعة المادة الدراسية، المستوى الدراسي، حجم الصف الدراسي).

5- أهمية الدراسة:

نتطلق لتحديد أهمية هذه الدراسة مما ذكره Goigoux (2003, 27) بأن التحليل التفصيلي لنشاط المعلم له عدة أهداف تكميلية تجد غايتها في الجانبين العلمي والإجتماعي على حد سواء: إدراك تنوع الممارسات، فهم أسس فعاليتها، معرفة تعلمات التلاميذ، تسهيل تصميم أدوات ديداكتيكية جديدة، كل هذه الأهداف تحمل نفس الغرض وهو تعزيز التعلم عند كل التلاميذ. يسمح هذا النوع من الدراسات بتقييم الإصلاحات المطبقة، بالكشف عن الممارسات الفعلية في المنظومة التربوية وباستخدام أدوات علمية ذات موضوعية كبيرة، وبالتالي فالنتائج المحصل عليها تمكن القائمين على قطاع التربية من تعزيز الممارسات الفعالة وتوسيع مجال تطبيقها، ومعالجة النقائص في وقتها.

6. الإطار النظري للدراسة

6-1- الممارسات التدريسية للأستاذ من منظور الفعالية التربوية:

خلال سنة الأخيرة، كثفت الجهود وانصبت جلها من أجل اقتراح منهجيات متميزة للإحاطة بمفهوم الفعالية وحصر المحكات والمعايير الواجب لتقييمها، وكذلك استغلال هذه الأبحاث في تطوير مجال التكوين، فكانت جل التحاليل تتموقع في مستوى البيداغوجيا الجزئية (Macro Pédagogique) وهي تحتوي على تقويم نظامي - جزئي (Evaluation Macro-systématique) وتأخذ هذه الدراسات على عاتقها دراسة آثار التنظيم المدرسي على مجموعة من المتغيرات المعيارية، وهي المتغيرات التي تأخذها كمعايير من أجل التقييم الموضوعي والمقسمة كما يلي: (Lifa, 2002, 55)

- 1- التأثيرات الغير مباشرة للتنظيم المدرسي على نوعية الحياة كالصحة، التربية، معرفة كيفية اثبات الوجود، المواطنة، المحيط والديمقراطية.....إلخ
- 2- التأثيرات المباشرة لتفاعل المتغيرات الدراسية (كحجم القسم، عدد المعيدين، الموقع الجغرافي للمدرسة الحضارية أم ريفية، موقعها، واختصاص الأستاذ) على الكفاءات المسجلة عند التلاميذ.

3- تأثيرات غير مدرسية: الانتماء الإجتماعي، الثقافي، الإقتصادي للتلاميذ والأساتذة، جنس التلاميذ، الخصائص الثقافية والوطنية وتأثير كل هذه العوامل على النجاح.

بينما يرى كل من Bru و Altet (Tupin,2003, p7) بأن الأولوية في دراسة الممارسات التدريسية هي الإهتمام بوصف العناصر المنظمة لهذه الممارسات بطريقة مفصلة، قبل ربط هذه العناصر الوصفية للممارسات بالنتائج المحققة من طرف التلاميذ . وتقودنا دراسة الممارسات التعليمية، إلى التعريف بالمعلم الفعال والذي وصفه Glasser (1996,35-36) بالمعلم الجيد الذي: > لا يكتفي بإقناع النصف أو ثلاثة أربع من تلاميذه بل جميع تلاميذه لكي يقوموا بعمل جيد. أي العمل بكل طاقتهم وعدم الإعتماد على معاونيهم<

ويضيف كل من Bellat و Zanten كما أشارت إليه Altet (2003, 40) بأن المعلم الفعال هو > الذي يتمكن من الحفاظ على تركيز تلاميذه نحو المهام المدرسية، وبالتالي زيادة وقت التعلم النشاط.....بصفة عامة إدارة مجموعة القسم هي التي تهتم: وأن أفضل المعلمين هم الذين يعرفون كيف يهتمون بكل التلاميذ في القسم، وينتقل من شيء إلى آخر بدون انقطاع، يعمل بوتيرة مستمرة، ويقترح على تلاميذه نشاطات تتناسب مع مستواهم<

ترتبط فعالية الأستاذ إذا بالخصائص المميزة للأستاذ: سلوكياته اللفظية والغير اللفظية، وكيفية تنويعها في خضم النشاطات التعليمية التي ينجزها في مدة زمنية محددة، كما ترتبط بالنتائج التي يحققها على المستوى التعليمي للتلاميذ بصفة خاصة والمردود التربوي بصفة عامة.

2-6 - تحليل السلوك اللفظي من خلال مفهومي المرونة والفعالية التربوية

يشير العالم بيلاك Bellack إلى أن النشاطات التي يؤديها المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية تصنف إلى ثلاثة أنماط: (البدرى، 2005، ص171)

- كلام تربوي
 - كلام يتعلق بمحتوى المادة العلمية
 - كلام عاطفي
- يستخدمها المعلم لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم وتوجيهه وقيادة السلوك وتوصيل المعرفة لهم والتفاعل اللفظي في غرفة الصف يشير في المجمل إلى:
- الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم مع طلبته فيما بينهم في غرفة الصف
 - ما يصاحب هذا الكلام من أفعال وتلميحات وإيماءات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية.

- التقويم والملاحظة والقياس

إجرائيا، يشير السلوك اللفظي إلى كل ما ينطق به الأستاذ من كلمات أو أصوات، من شأنها أن تسهل عملية التواصل مع التلاميذ خلال تقديم الأستاذ لدرسه. وقد اعتمدنا على مقارنتين أساسيتين (مباشرة، غير مباشرة) لتحليل السلوك اللفظي واللتين اعتمدا عليهما الباحث Joyce (1972-1984) من أجل الوصول إلى تحديد درجة المرونة التي يتمتع بها الأستاذ، وتحديد انعكاساتها على الفعالية.

استخدم هذا الباحث إذن مصطلح المرونة لمعالجة وتفسير مفهوم الفعالية، خلال أبحاثه عن العلاقة الموجودة بين سلوك الأستاذ والتطور الحاصل عند التلميذ، وقد خلصت نتائج أبحاثه إلى تحديد إجرائي لمؤشر يعكس الفعالية البيداغوجية ويسمى بمؤشر الإنعكاسية، من أجل البرهنة على أهمية المرونة في فعالية الأستاذ، وقد أشار Lifa (67, 2002) للتعريف الذي قدمه Joyce لمصطلح المرونة وهو : > مقدار التغيير الذي يجريه الأستاذ على سلوكه اللفظي عندما ينتقل من نشاط إلى آخر <

وبهذا اعتمد على نظام ملاحظة خاص لتحليل السلوكات اللفظية للأستاذ، والذي يتكون من 4 فئات رئيسية و 17 فئة فرعية، وهي كالآتي:

■ فئة المكافئة: وتضم 5 فئات فرعية وهي:

- يكافئ السلوك البحثي
- يكافئ علاقات الفوج
- يكافئ النجاح
- يكافئ القدرة على الإمتثال للأوامر والقواعد.
- يقدم تشجيع جماعي

■ فئة الإعلام: وتضم 5 فئات فرعية وهي:

- يساعد التلاميذ على اللجوء إلى التنظير
- يشجع التعبير الشخصي للتلاميذ
- يسأل التلاميذ بهدف الوصول إلى إجابات دقيقة
- يعطي المعلومة
- يقدم ختامات

■ فئة الإجراء: وتضم 4 فئات فرعية وهي:

- يساعد التلاميذ على انجاز مهارات موحدة (مقننة)
- يساعد التلاميذ على تطوير مخطط أو إجراء
- يفرض مخطط أو إجراء
- يفرض مهارة موحدة (مقننة).

■ فئة الإحتفاظ: وتضم 3 فئات فرعية وهي:

- يضع وقت انتقال
- يعالج أمور شخصية مع التلاميذ
- يناقش الأمور الروتينية

7-1- المنهج المتبع في الدراسة:

اعتمدت الباحثة لتحقيق هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة وأهدافها، انطلاقاً من تحليل السلوكيات اللفظية التي يستخدمها أساتذة التعليم الثانوي خلال عملية التدريس، ووصولاً إلى تحديد النمط السلوكي اللفظي السائد، ثم رصد العوامل التي من شأنها أن تؤدي إلى حدوث اختلاف بين الأساتذة فيما يتعلق بالأنماط السلوكية التي يتبنونها خلال تأدية مهامهم.

7-1- الخطوات المنهجية لتحليل السلوكيات اللفظية:

7-1-1- أداة البحث:

بما أن الدراسة تهدف إلى تحديد أنماط السلوك اللفظي التي يستخدمها الأساتذة خلال تسييرهم للقسم، فقد تم اعتماد الملاحظة المسلحة أو المنظمة، ولتحقيق هذا النوع من الملاحظة اعتمدنا على:

- تسجيل للدروس: حيث تم الحصول في البداية على 352 درس في مختلف المستويات الدراسية بالثانوي، باستخدام مسجلات خاصة، دون اللجوء إلى وجود ملاحظين في القسم وبالتالي تسجيل هذه الدروس في الظروف الطبيعية لها.
- بروتوكول الملاحظة: وهو عبارة عن وثيقة مرافقة تضم كل المعطيات الأساسية الخاصة بالأستاذ والدروس المسجل، وظروف التمدرس.
- شبكة الملاحظة: حيث تم اعتماد شبكة الملاحظة الخاصة بـ Joyce، من أجل وصف وتحليل السلوكيات اللفظية البيداغوجية للأساتذة داخل القسم، وتحديد ما إذا كانت هذه الممارسات تنسم بالفعالية.

7-1-2- مراحل تحليل السلوكيات اللفظية: مرت عملية رصد وتحليل السلوكيات اللفظية للأساتذة بعدة مراحل:

المرحلة الأولى: تسجيل الدروس، بحيث يتضمن الدرس الواحد 45 دقيقة على الأقل، أو 10 دقائق لكل من بداية ونهاية ووسط الدرس، حيث وافق 324 أستاذ على تسجيل الحصص، ويعد استبعاد الدروس الغير واضحة أو الدروس التي لم تستوفي كل مراحل الدرس أصبح لدينا 309 درس، شرعنا بعدها في تقسيم الدرس بغرض تحديد 3 مقاطع تشمل بداية الدرس ومنتصف الدرس ونهايته، ويدوم كل مقطع دقيقة واحدة، وقد تم اختيار هذه المقاطع بطريقة عشوائية، حتى نتمكن من إعطاء صورة مفصلة عن حقيقة السلوكيات اللفظية التي يبدونها الأستاذ. ثم تقسيم كل مقطع بدوره إلى 6 أجزاء يستغرق كل جزء 10 ثواني، وبالتالي الحصول على 18 وحدة اتصالية في كل درس، وتعرف الوحدة الإتصالية حسب Joyce (Lifa, 2002, 146) بأنها: > أي اتصال لفظي يؤديه الأستاذ حول موضوع مطروح مع مستمعين في إطار مدة زمنية لا تتعدى 15 ثانية<. وكتابة محتوى كل مقطع، بهدف تسهيل عملية رصد السلوكيات اللفظية من طرف المرمزين وضمان الموضوعية وثبات أحسن في النتائج المحصل عليها.

المرحلة الثانية: تكوين الفريق المسؤول عن الرصد، والمكون من 12 شخص متحصيلين على شهادات في علم النفس وعلوم التربية، حيث يتم تدريبهم للعمل بالشبكة، وإخضاعهم للاختبار قبل الشروع في عملية الرصد النهائي، بحيث يطلب منهم بعد عملية التكوين تحليل نفس الدروس مغايرة للدروس الخاصة بالدراسة النهائية، ومن أجل التأكد من مدى اتقان عملية الترميز التجأت الباحثة إلى حساب معامل الثبات لـ (W. de Kendall) والذي يعبر عن العلاقة بين العديد من الملاحظات المسجلة بين الفئات الفرعية المرمزة، وانطلاقاً من التكرارات المتحصل عليها في كل فئة، وقد قبل معامل يفوق (0,80)، بحيث تبقى العملية التجريبية مستمرة إلى غاية تحقيق هذا المعامل، وعلى هذا الأساس تم تحديد أعضاء الفريق المسؤولين عن عملية الرصد فيما بعد.

المرحلة الثالثة: رصد السلوكات اللفظية للأستاذ بحيث تتم عملية الرصد من طرف 3 حكام لكل درس بالإستعانة بالمقاطع المسجلة والمجزأة مسبقاً إلى وحدات اتصالية، وبرتوكولات الملاحظة، لتوضيح المعلومات الكافية عن الأستاذ والدرس المسجل، من نفس الإختصاص لكل درس، وللتأكد من صدق الملاحظات المقدمة من طرف المرمزين لجأنا إلى اعتماد معامل الصدق لحساب مؤشر الإتفاق بين الحكام لـ Bellack بين المرمزين الثلاث بالمعادلة الآتية:

مجموع الإتفاقات

$$\text{معامل الصدق} = \frac{\text{مجموع الإتفاقات}}{100 \times \text{مجموع الإختلافات}}$$

مجموع الإتفاقات + مجموع الإختلافات

وقد تم قبول كل الدروس التي تحصلت على معامل 70% كمؤشر مقبول يدل على صدق الملاحظات، وعلى هذا الأساس تم استبعاد كل الدروس التي حصلت على مؤشر صدق دون هذا المؤشر، والتي كان عددها 23، لنتحصل في الأخير على عينة تتكون من 286 أستاذ، وعلى هذا الأساس فقد تم رصد ما يقارب 4928 سلوك لفظي من مجموع السلوكات اللفظية التي يتبنها الأساتذة خلال ممارساتهم اليومية في القسم.

المرحلة الرابعة: تفرغ البيانات المتحصل عليها وتحليلها بالإستعانة بنظام SPSS والذي يسمح بتحليل نوعي للنتائج، كما نتمكن من خلاله من تحديد مجموعة من المؤشرات التي اعتمدها Joyce للفصل في طبيعة السلوك اللفظي الذي يتبنها الأساتذة خلال ممارساتهم اليومية في القسم وهي كالآتي:

- مؤشر الإنعكاسية: والذي يعتمد Joyce في حسابه على كل السلوكات من نمط الإعلام والإجراء والتي تشجع رد الفعل الإنعكاسي لدى التلميذ، ومشاركته في القسم.

$$IR = 1ع + 2ع + 1ج + 2ج$$

مؤشر البنائية: والذي يعتمد على كل السلوكات من نمط الإعلام والتي تعتمد على إعطاء المعلومات للتلاميذ او فرضها . وتحسب كالآتي:

$$IS = 3ع + 4ع + 5ع + 3ج + 4ج$$

- مؤشر المرونة: يتم تحديد هذا المؤشر بالمقارنة بين المؤشرين السابقين:

- إذا كان مؤشر الإنعكاسية أكبر من مؤشر البنائية، فإن الأستاذ يتبنى سلوكات لفظية مرنة، وبالتالي فهو فعال.
- إذا كان مؤشر الإنعكاسية أصغر من مؤشر البنائية فإن الأستاذ غير مرن، وبالتالي غير فعال.

المرحلة الخامسة: استخدام مبادئ الإحصاء الوصفي، لعرض النتائج النهائية للدراسة، بالإعتماد على التكرارات والنسب المئوية، سواء لرصد النمط السلوكي اللفظي السائد، أو لتحديد تمثيل العينة حسب متغيرات الدراسة.

7-1-3- عينة البحث وخصائصها:

يمثل المجتمع الأصلي للدراسة أساتذة التعليم الثانوي في ولاية قسنطينة، والذي درسوا خلال الموسم الدراسي: 2015-2016 والثلاثي الأول من السنة الدراسية 2016-2017 شملت عينة الدراسة 7 ثانويات من ولاية قسنطينة موزعين على الدوائر الآتية: دائرة قسنطينة، الخروب، ديدوش مراد، وهي الثانويات التي حصلنا على تسهيلات بها من أجل تحقيق هذه الدراسة، بحيث تم اختيار الأساتذة بطريقة تلقائية، إذ أن مشاركتهم كانت نابعة عن رغبة حقيقية منهم للمساهمة في هذه الدراسة، وقد استثنى من هذه الدراسة كل من أساتذة الموسيقى والرسم والرياضة البدنية نظرا لطبيعة هذه المواد، التي تعتمد أكثر على الجانب الأدائي، ويتوزع الأساتذة حسب مؤسساتهم كآتي:

جدول 1: توزيع أفراد العينة حسب مؤسسات التعليم الثانوي في الولاية:

الدائرة	العدد الكلي للأساتذة
دائرة ديدوش مراد	39
رابع بيطاط - واد الحجر -	48
الأختين سعدان	42
دائرة قسنطينة	39
الحرية	30
ابن باديس	46
ماسينيما - الخروب -	42
بن عبد القادر - علي منجلي -	286
المجموع	

- خصائص العينة:

جدول 2: الخصائص الأساسية للعينة حسب متغيرات الدراسة:

المتغير	مؤشرات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الخبرة المهنية	أقل من 8 سنوات	104	36,36%
	8-15 سنة	53	18,53%
	16-23 سنة	48	16,78%
	24 سنة فأكثر	81	28,32%
	المجموع	286	100%
تمط التكوين	جامعي	214	74,82%
	المدرسة العليا للأساتذة	72	25,17%
	المجموع	286	100%
طبيعة المادة المدرسة	مواد علمية	104	36,36%
	مواد أدبية	139	48,60%
	مواد تقنية	43	15,03%
	المجموع	286	100%
المستوى الدراسي	سنة أولى ثانوي	102	35,66%
	سنة ثانية ثانوي	100	34,96%
	سنة ثالثة ثانوي	84	29,37%
	سنة أولى ثانوي	102	35,66%
	أقل من 25 تلميذ	86	30,06%
كثافة القسم	25 - 34 تلميذ	95	33,21%
	35 تلميذ فما فوق	105	36,71%
	المجموع	286	100%

8- نتائج الدراسة:

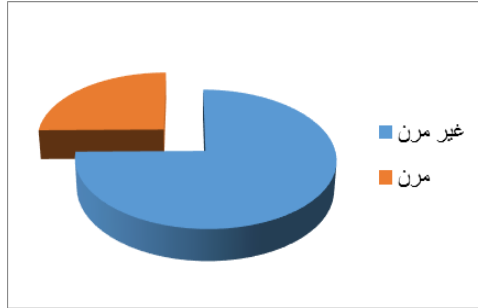
8-1- نتائج الدراسة الخاصة بالفرضية العامة الأولى

حاولنا من خلال النتائج الأولية للدراسة التعرف على طبيعة السلوكيات اللفظية التي يتبناها أساتذة التعليم الثانوي، وقد أسفرت عن النتائج الآتية:

الجدول رقم (03): توزيع النتائج حسب أنماط السلوكيات اللفظية (مرنة وغير مرنة) لأساتذة:

طبيعة السلوك	مرنة (فعالة)	غير مرنة (غير فعالة)	المجموع
التكرار	72	214	286
النسبة المئوية	25,17%	74,82%	100%

الشكل رقم (01) تمثيل بياني لتوزيع لأنماط السلوكية اللفظية للأساتذة



إن القراءة الأولية للجدول تبرز الفرق الشاسع بين النسبتين، وهو ما يؤكد بأن أغلبية الأساتذة (74.82%) يتبنون أنماطاً تعليمية بنائية وهي الأنماط التي ينحصر كلام الأستاذ فيها على مجرد إعطاء المعلومة أو طرح الأسئلة في القسم، فالمبادرة دائماً ترجع للأستاذ، كما يلاحظ تدخل ضعيف جداً للتلاميذ وحتى وإن وجد فهو مقتصر على الرد إما على الأسئلة أو لآداء مهمات يفرضها الأستاذ، حتى أن التشجيعات والتعزيزات قليلة جداً. في المقابل نجد بأن النسبة المتبقية تمثل الأساتذة الذين يتبنون سلوكيات لفظية يمكن تصنيفها ضمن الأنماط التعليمية الإنعكاسية التي تعتمد على تشجيع المبادرات عند التلاميذ وتوجيهه نحو البحث عن المعرفة، وهي الأنماط التي يصفها جويس بأنها مرنة، وبالتالي يمكن الحكم بأن هؤلاء الأساتذة فعالون في ممارساتهم الصفية.

8-2- تحليل نتائج الدراسة حسب الفرضية العامة الثانية -تبعا لمتغيرات البحث:

نظرا لضعف نسبة الأساتذة المرنين وغالبية الأساتذة الذين يبدون سلوكيات غير مرنة، ونظرا لعدم التجانس من حيث توزيع الأساتذة بحسب مختلف متغيرات البحث، ومن أجل تحديد مدى تأثير هذه الأخيرة على مرونة الأساتذة من عدمها لجأنا إلى حساب النسب المؤوية للأساتذة المرنين والغير مرنين انطلاقاً من العدد الكلي لكل فئة.

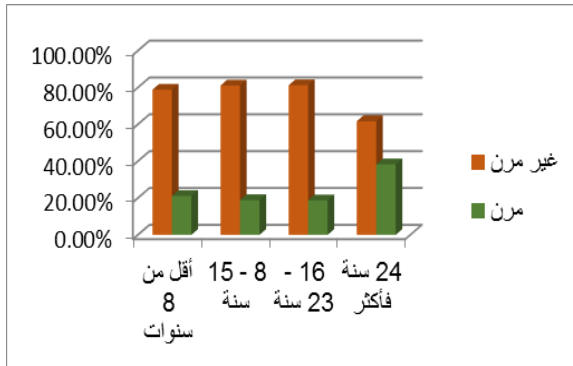
8-2-1- نتائج الدراسة حسب الفرضية الجزئية الأولى: اختلاف نمط السلوكيات اللفظية حسب

متغير الخبرة المهنية للأساتذة.

جدول 4- توزيع الأنماط السلوكية اللفظية حسب متغير الخبرة المهنية

المجموع	غير مرنة		مرنة		طبيعة السلوك
	النسبة المؤوية	التكرار	النسبة المؤوية	التكرار	توزيع الخبرة
104	78.87%	82	21.15%	22	أقل من 8 سنوات
53	81.13%	43	18.86%	10	8-15 سنة
48	81.25%	39	18.75%	9	16-23 سنة
81	61.73%	50	38.27%	31	24 سنة فأكثر
286		214		72	المجموع

الشكل رقم (02) تمثيل بياني لتوزيع الأنماط السلوكية اللفظية حسب متغير الخبرة المهنية



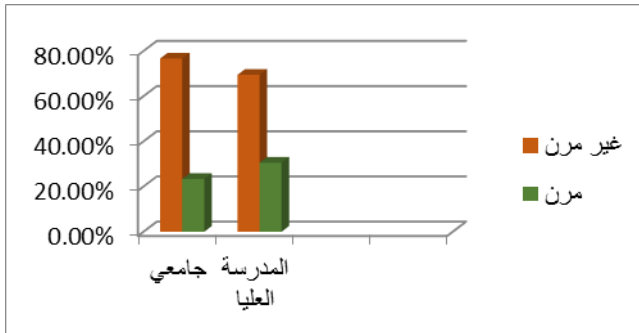
يوضح المخطط أن أكبر نسبة للأساتذة الذين يبدون سلوكيات مرنة برزت عند الفئة الرابعة والتي تمتلك خبرة مهنية في التعليم 24 سنة فما فوق، مقارنة بالفئات الأخرى حيث تطغى النسب الخاصة بالسلوكيات الغير مرنة رغم وجود تقارب نوعا ما في الفئة الثالثة والثانية بين الأساتذة الذين يمتازون بالمرونة وغيرهم ممن يتصفون بعدم المرونة.

يبرز تأثير متغير الخبرة المهنية رغم أن السلوكيات الغير مرنة تبقى واضحة في المخطط بالنسبة لكلا الفئتين، هذا يرجع إلى العدد الكبير للأساتذة الذين يتبنون أنماطا تعليمية غير مرنة.

8-2-2- نتائج الدراسة حسب الفرضية الجزئية الثانية: اختلاف نمط السلوكيات اللفظية حسب متغير نمط التكوين الأكاديمي للأساتذة.

الجدول رقم (05): توزيع الأنماط السلوكية اللفظية حسب متغير نمط التكوين:

المجموع	غير مرنة		مرنة		طبيعة السلوك
	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	طبيعة التكوين
214	76.63%	164	23.36%	50	تكوين جامعي
72	69.44%	50	30.55%	22	تكوين بالمدرسة العليا للأساتذة
286		214		72	المجموع



الشكل رقم (03) تمثيل بياني لتوزيع الأنماط السلوكية اللفظية حسب متغير طبيعة التكوين

رغم أن عدد الأساتذة الذين زاولوا تكوينهم بالمدرسة العليا للأساتذة ضعيف مقارنة بالأساتذة ذوو التكوين الجامعي إلا أن نسبة ظهورهم في الفئة التي تمثل الأساتذة الذين يتبنون سلوكيات لفظية مرنة أكبر (30.55%) من نسبة ظهور الجامعيين.

8-2-3- نتائج الدراسة حسب الفرضية الجزئية الثالثة: اختلاف نمط السلوكيات اللفظية حسب متغير طبيعة المادة الدراسية

الجدول رقم (06): توزيع الأنماط السلوكية اللفظية حسب المواد الدراسية:

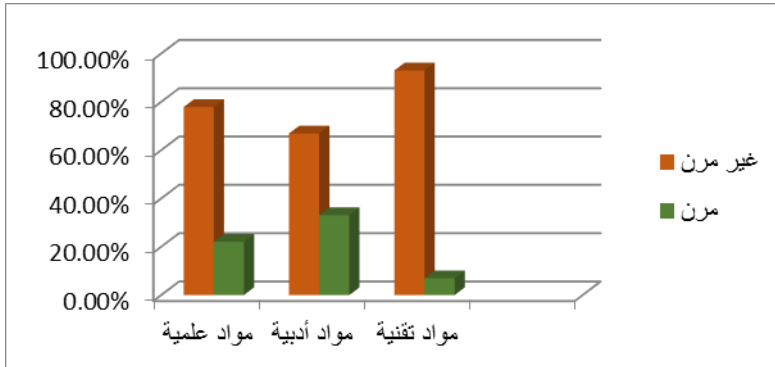
مجموع	غير مرنة		مرنة		طبيعة السلوك
	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	المادة المدرسة
38	81.57%	31	18.42%	7	الرياضيات
35	88.57%	31	11.42%	4	العلوم الفيزيائية
31	61.29%	19	38.7%	12	العلوم الطبيعية
38	68.42%	26	31.57%	12	اللغة العربية
23	69.56%	16	30.43%	7	التاريخ والجغرافيا
11	90.90%	10	9.09%	1	العلوم الشرعية
13	76.92%	10	23.07%	3	الفلسفة
30	50%	15	50%	15	اللغة الفرنسية
24	66.66%	16	33.33%	8	اللغة الإنجليزية
11	100%	11	/	0	تسيير وإقتصاد
8	75%	6	25%	2	هندسة مدنية
10	100%	10	/	0	هندسة كهربائية
12	91.66%	11	8.33%	1	هندسة ميكانيكية
2	100%	2	/	0	هندسة الطرائق
286		214		72	المجموع

ومن أجل تسهيل قراءة هذا الجدول عمدنا إلى تصنيف هذه المواد حسب طبيعة التخصص الذي

تنتمي إليه:

المواد العلمية: وتضم الرياضيات والعلوم الفيزيائية والعلوم الطبيعية.
المواد الأدبية: اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، والعلوم الشرعية، اللغة الفرنسية والإنجليزية، والفلسفة،
المواد التقنية: وتشمل الهندسة الميكانيكية، الكهربائية، المدنية، هندسة الطرائق، المحاسبة، والتسيير المالي.
الجدول رقم (07): توزيع الأنماط السلوكية اللفظية للأساتذة حسب طبيعة المواد (علمية، أدبية، تقنية)

المجموع	غير مرنة		مرنة		طبيعة السلوك
	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	طبيعة المادة
104	77.88%	81	22.11%	23	مواد علمية
139	66.91%	93	33.09%	46	مواد أدبية
43	93.02%	40	6.98%	3	مواد تقنية
286		214		72	المجموع



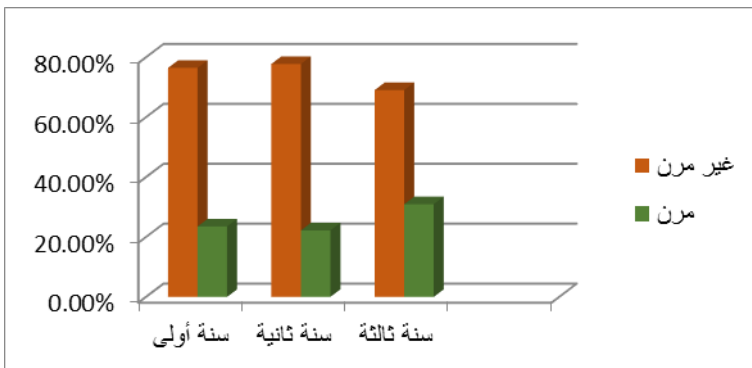
الشكل رقم (04) تمثيل بياني لتوزيع الأنماط السلوكية اللفظية حسب طبيعة المادة الدراسية يؤكد المخطط التوضيحي والنسب المئوية في الجدول أن أساتذة المواد الأدبية هم الأكثر استخداما لأنماط التعليمية المرنة والتي تعتمد على السلوكيات اللفظية الإنعكاسية حيث يمثلون نسبة (33.09%)، ومن بين المواد التي ساهمت في تحقيق هذه النسبة نجد في المرتبة الأولى مادة اللغة الفرنسية حيث تبين النتائج أن نسبة 50% منهم يبدون سلوكيات انعكاسية وهي أعلى نسبة مسجلة، ثم مادة اللغة الإنجليزية، بنسبة (33.33%) واللغة العربية بـ (31.5%)، التاريخ والجغرافيا بـ (30.43%) أما بالنسبة للمواد العلمية فقد احتلت المرتبة الثانية بنسبة (22.11%)، ويرجع الفضل في ذلك لأساتذة مادة العلوم الطبيعية حيث أن (38.70%) من المجموع الكلي لأساتذة المادة قد تبنا سلوكيات لفظية انعكاسية، ثم تأتي مادة الرياضيات بنسبة (18.42%)، أما مادة العلوم الفيزيائية (11.42%) في المرتبة الأخيرة يأتي أساتذة المواد التقنية بنسبة ضعيفة جدا (6.98%) والتي تم تحصيلها بمادتي الهندسة المدنية (25%) والهندسة الميكانيكية (1.38%) أما باقي المواد كالتسيير والمحاسبة

والإقتصاد، والهندسة الكهربائية وهندسة الطرائق فإن أساتذتها أثبتوا بأنهم يتبنون أنماطاً تعليمية غير مرنة وبالتالي فهم لا يتصفون بالفعالية.

8-2-4- نتائج الدراسة حسب الفرضية الجزئية الرابعة: اختلاف نمط السلوكيات اللفظية حسب متغير المستوى الدراسي للتلاميذ.

الجدول رقم (08): توزيع الأنماط السلوكية اللفظية حسب متغير المستوى الدراسي

مجموع	غير مرنة		مرنة		طبيعة السلوك
	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	طبيعة المادة
102	76.47%	78	23.52%	24	الأولى ثانوي
100	77.77%	78	22.22%	22	الثانية ثانوي
84	69.04%	58	30.95%	26	الثالثة ثانوي
286		214		72	المجموع



الشكل رقم (05) تمثيل بياني لتوزيع الأنماط السلوكية اللفظية حسب متغير المستوى الدراسي

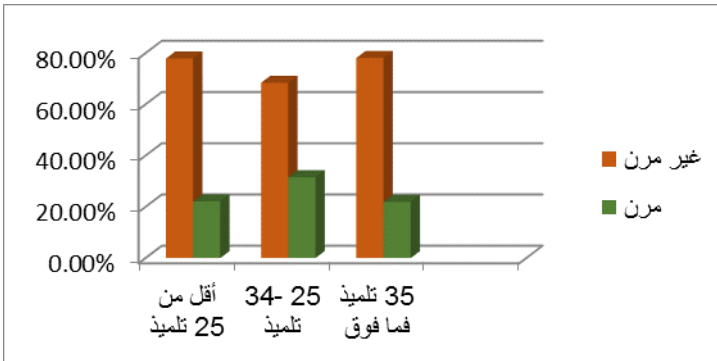
نسب الأساتذة الغير مرنين والمرنين متقاربة جدا بين السنوات الأولى والثانية ثانوي، لكن بالنسبة لأساتذة السنة الثالثة ثانوي فإن نسبة الأساتذة المرنين مرتفعة مقارنة بالفئتين السابقتين، ويمكن إرجاع هذا إلى كون إدارات المؤسسات التربوية تنتهج سياسة خاصة عندما يتعلق الأمر بأقسام الإمتحانات الرسمية من خلال اختيار أكفأ الأساتذة لتسيير هذه الأقسام بغية تحصيل أحسن النتائج.

8-2-5- نتائج الدراسة حسب الفرضية الخامسة: اختلاف نمط السلوكيات اللفظية حسب متغير كثافة القسم

الجدول رقم (09): توزيع الأنماط السلوكية اللفظية حسب متغير كثافة القسم

المجموع	غير مرنة		مرنة		طبيعة السلوك
	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	المستوى الدراسي

أقل من 25 تلميذ	19	%22.09	67	%77.90	86
25 - 34 تلميذ	30	%31.58	65	%68.42	95
35 تلميذ فما فوق	23	%21.90	82	%78.09	105
المجموع	72		214		286



الشكل رقم (06) تمثيل بياني لتوزيع الأنماط السلوكية اللفظية حسب متغير كثافة القسم من خلال المخطط نلاحظ بأن الأقسام التي يدرسها أساتذة التعليم الثانوي والت عدد تلاميذها يتراوح ما بين 25 و 34 تلميذ قد أبدى أساتذتها مرونة أحسن حيث قدرت نسبتهم ب (31.58%) مقارنة بباقي الفئات، في حين أن الأساتذة الذين يدرسون في أقسام تضم أكثر من 35 تلميذ فإنهم تحصلوا على نسب أقل (21.90%)، وهي النتيجة التي تتوافق مع غالبية الأبحاث العالمية.

9- مناقشة وتفسير النتائج:

تبين لنا من خلال هذه الدراسة إلى أن الفرضية العامة الأولى قد تتحقق، حيث أن أغلبية أساتذة التعليم الثانوي يبنون استراتيجيات تعليمية غير مرنة بنسبة (74.82 %) ، وبالتالي فإن الأغلبية تتقمص سلوكيات لفظية من النمط التعليمي البنائي والتي تنحصر في إعطاء المعلومة، كطرح الأسئلة، وفرض الإجراءات التعليمية، وهي الأنماط التي تجعل من الأستاذ المسؤول الوحيد عن كل النشاطات في القسم، وهو ما يتوافق والبيداغوجيا الكلاسيكية، وبالتالي فهم أساتذة غير فعالين حسب ما أكدته Joyce. الأساتذة الذين ينتهجون استراتيجيات تعليمية مرنة والذين برزوا بنسبة (25.17%) يعتمدون أكثر على الأنماط الإتصالية الإنعكاسية، والمتمثلة في تشجيع التعبير الشخصي للتلميذ، ومساعدتهم على تطوير مخططات أو إجراءات معينة أثناء سير الحصة التعليمية، فبالرغم من أهمية هذا النوع من التعليم وأهمية هذا النمط من السلوكيات التي تحفز على النشاط الذاتي للتلميذ حسب ما تدعو إليه البيداغوجيات الحديثة، إلا أن نسبتهم ضعيفة جداً، والجدير بالذكر أن النتائج المحصل عليها من خلال هذه الدراسة متقاربة إلى حد ما مع نتائج الدراسة الميدانية المنجزة بجامعة قسنطينة (Lifa, 2002)، والتي هدفت إلى دراسة الإستراتيجيات التعليمية المطورة من طرف معلمي التعليم الأساسي من خلال

مارساتهم في القسم، حيث أكدت على أن غالبية السلوكيات اللفظية تميزت بنمط اتصال بنائي بنسبة (86,40%)، في حين أن المعلمين الذين أظهروا نوع من المرونة شكلت نسبتهم (10,60%)، وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن هذه الدراسة قد أنجزت قبل مباشرة الإصلاحات الأخيرة في المنظومة التربوية (1997-1998)، فإننا يمكن أن نستنتج بأنه على الرغم من التغييرات المستحدثة ابتداء من سنة 2003 في التعليم الثانوي (طريقة التدريس، تغيير في المناهج... إلخ) إلى أن الممارسات الصفية للأساتذة مازالت تتوافق والنظام الكلاسيكي، مما ينعكس سلبا على أداء التلاميذ. وهي النتيجة التي يؤكد عليها Legendre، 2001 (Masciotra, Medzo, 2009, P24) بأنه: حسب المنظور التقليدي للمدرسة (حيث المعلم هو صاحب المعرفة والتلميذ هو المتلقي فقط)، فإننا نعمل ضمن نموذج تعليمي وليس نموذج تعليمي، وهنا من الصعب التحدث عن تنمية شخص يتميز بالكفاءة، لأن الكفاءة لا يمكن منحها أو نقلها من المعلم إلى التلميذ بل يجب اكتسابها من خلال التجربة النشطة.

من زاوية أخرى فإن الضغوطات الممارسة على الأستاذ وخاصة فيما يتعلق بتنفيذ البرامج، والنقيد التام بالبرزنامة المحددة لتنفيذها، والظروف التعليمية الصعبة كنقص الوسائل وارتفاع حجم الأقسام الدراسية بالإضافة إلى الأعمال الإدارية المكثفة، ونقص الدورات التكوينية، كلها عوامل يمكن أن نقول أنها قيدت الأستاذ وشغلته عن التفكير في الميكانيزمات التي من شأنها أن تحسن من أدائه من جهة. وهو الشيء الذي أكدته OCDE (2000, 109) من خلال تقاريرها حول تقييم النظم التربوية المختلفة، حيث أشارت إلى أنه وبالرغم من التطور السريع للمعارف إلا أن الأساتذة لا يقدمون إلا جزءا صغيرا منها، لأنهم أصبحوا مقيدين، بالإضافة إلى انشغالهم بمشاكل كثيرة تحدث في المدرسة كالعنف والمخدرات، ونقص الوسائل المناسبة في العملية البيداغوجية من تجهيزات وأدوات، وتوزيع غير مناسب لساعات العمل، وقوانين ضاغطة، ونشاطات إدارية، وعدم وجود روح التعاون بين الأساتذة، كل هذا سيكلفه حتما مسؤوليات أكثر، تؤدي إلى إحداث الضغط والقلق وعدم شعوره بالإرتياح، وبالتالي النفور من أداء الواجبات المهنية على أكمل وجه، هذا بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية والإقتصادية الصعبة التي يعيشها الأستاذ.

أما بالنسبة للفرضية العامة الثانية والتي تدرس إختلاف الأنماط السلوكيات اللفظية حسب متغيرات متعددة، فقد أكدت كل النتائج السابقة الذكر ما توصلت إليه معظم الدراسات والأبحاث في الحقل التربوي، فبالنسبة للفرضية الجزئية الأولى والتي تدرس الإختلاف حسب متغير الخبرة المهنية، فرغم النسب المتقاربة بين الفئات الأربع، إلى أن هناك إختلاف نوعا ما يلاحظ عند فئة الأساتذة الذين لديهم خبرة أكثر من 24 سنة، حيث أن نسبة الأساتذة الذي يظهرون مرونة (فعالون) ترتفع قليلا مقارنة بين الفئات الأخرى (38,27%) مقابل نسبة ما بين (18% و 21%) للفئات الأخرى، بالإضافة إلى أن نسبة الأساتذة الغير فعالين في هذه الفئة هي الأدنى (61,73%) مقارنة بين الفئات الأخرى والتي تتراوح ما بين (79% و 81%)، وإذا أخذنا بعين الاعتبار نسبة الأساتذة في هذه الفئة مقارنة بنسبة الأساتذة

الفعالين ككل نتحصل على نسبة (43,06%) وهي نسبة معتبرة، كما أن نسبة الأساتذة الغير فعالين في هذه الفئة مقارنة بإجمالي الأساتذة الغير فعالين تعتبر الأدنى (23,36%)، تؤهل لقبول الفرضية الجزئية الأولى.

كما توصلنا من خلال عرض النتائج إلى أن الفرضية الجزئية الثانية والمتعلقة بدراسة اختلاف الأنماط السلوكية اللفظية حسب متغير طبيعة التكوين الأكاديمي الذي يخضع له الأستاذ محققة، فبالرغم من العدد الكبير للأساتذة (214) المكونين بالجامعة مقابل (72) مكونين بالمدرسة العليا للأساتذة إلا أن الاختلاف بارز بينهم، حيث أن الأساتذة الذين تلقوا تكويناً بالمدرسة العليا للأساتذة والذي يتصفون بالمرونة يشكلون نسبة (30,55%)، مقارنة بـ (23,36%) لأساتذة الذين تلقوا تكويناً جامعياً، ولم يحققوا الفعالية المطلوبة. وقد أكد كل من Darling, Hammond et Young (محمود علام، 2015، 71) بأن معرفة المعلم بالمادة الدراسية وقدرته اللفظية تعد أمراً مهماً في تعليم التلاميذ، ولكن إعداد المعلم ومؤهلاته تحدث فرقاً أيضاً.

وبالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة والتي عالجت متغير طبيعة المادة المدرسة، فقد بينت النسب المتاحة أن غالبية الأساتذة الفعالين هم الذين يدرسون المواد الأدبية أكثر (33,09%)، وقد شكلت كل من مادة اللغة الفرنسية المرتبة الأولى بنسبة (50%) من مجموع الأساتذة في المادة ثم الإنجليزية (33,33%) واللغة العربية (31,57%) ثم تليها الشعب العلمية في المرتبة الثانية (22,11%)، وقد برزت النسب الأحسن عند أساتذة مادة العلوم الطبيعية (38,7%) من الأساتذة الفعالين، مقارنة بـ (61,29%) من الأساتذة الغير فعالين في هذه المادة، وهي أيضاً نسبة منخفضة مقارنة بمادتي الرياضيات والعلوم الفيزيائية، وتأتي في المرتبة الأخيرة الشعب التقنية (6,98%) حيث انعدم ظهور أساتذة بها يمتازون بالمرونة في بعض المواد كهندسة الطرائق والهندسة الكهربائية، والتي يمكن إرجاعها للظروف والمشاكل التي يواجهها أساتذة التعليم التقني، عمليات التحويل من المناهج إلى الثانويات وإلى طبيعة تكوينهم حيث أن أغليبيتهم يجدون صعوبة في التدريس باللغة العربية، كما أن تكوينهم جامعي بحث وفي اختصاصات بعيدة عن المادة التي يدرسونها.

كما نستطيع أن نقول أن الفرضية الجزئية الرابعة هي الأخرى مؤكدة حيث أثبتت أن هناك اختلافات بين الأساتذة فيما يخص الأنماط السلوكية التي يتبنونها وذلك حسب متغير المستوى الدراسي، فقد لاحظنا كذلك أن أحسن نسبة للأساتذة الفعالين قد ظهرت عند الأساتذة الذين يدرسون السنوات الثالثة ثانوي مرتفعة (30,95%) ونسبة متدنية من الأساتذة الغير مرتين في هذه الفئة (69,04%) مقارنة بالفئات الأخرى، وهي نتيجة متوقعة إذا علمنا أن أغلبية مسؤولي الثانويات يختارون أساتذة ذوي كفاءة أحسن لتدريس هذا المستوى لإرتباطه بشهادة البكالوريا، على أساس أن نظام تقييم جودة هذه المؤسسات يعتمد على النسب المتحصل عليها في النجاح في البكالوريا.

بالنسبة للفرضية الجزئية الأخيرة والمرتبطة بكثافة القسم، فإن النسبة الأعلى للأساتذة الفعالين برزت أكثر في الفئة التي تدرس ما بين 25 تلميذ و34 تلميذ، مقارنة بالفئتين الأولى والثالثة، وهي نتيجة تتناقض مع ما تؤكدته كل الدراسات الحديثة التي بينت أنه كلما كان القسم يضم أقل من 25 تلميذ فإن النتائج المحققة تكون أفضل كما أن الأستاذ يتمكن من تحقيق أحسن الممارسات التعليمية، ويمكن تفسير هذا التناقض بكون الفئة الأولى التي تضم الأساتذة الذين يدرسون في أقسام تضم أقل من 25 تلميذ أغلبيتهم ممن يدرسون الشعب التقنية لأن تلك الأقسام تكون عادة قليلة من حيث عدد التلاميذ، سواء لعدم الرغبة في التوجه إلى هذا النوع من الشعب، أو للدراسة أصلاً ضمن أفواج كما هو الحال بالنسبة للسنوات الأولى ثانوي. ولكن وبالرغم من هذا فإن هذه النسبة المحققة في الفئة الثانية (25-34 تلميذ) نستطيع القول أنها تتوافق ونتائج تلك الدراسات.

10-الخلاصة:

نظراً لأهمية السلوكات اللفظية للأستاذ في الحكم على مدى فعالية ممارساته التعليمية في القسم، فقد حاولنا من خلال هذه الدراسة الميدانية بشقيها، الكشف أولاً، عن طبيعة هذه السلوكات اللفظية التي يبدونها الأساتذة في إطار العملية التدريسية، ثم الكشف عن تأثير بعض المتغيرات على سلوكاتهم اللفظية، ومن بين النتائج المتوصل إليها وجود نسبة عالية من أساتذة التعليم الثانوي الذين يبدون خلال ممارساتهم اليومية سلوكات لفظية ذات طابع بنائي، باقتصارهم على تزويد التلاميذ بالكلم الهائل من المعارف، وتميزهم بعدم القدرة على إحداث التغيير المطلوب على سلوكاتهم اللفظية في خضم انتقالهم بين النشاطات التعليمية، وبالتالي فإن هذا النوع من الأساتذة حسب ما أكدته Joyce لا يتصف بالمرونة المطلوبة، والتي يراها شرط أساسي لتحقيق الفعالية، وهي الممارسات التي تقلل من مشاركة التلميذ في البحث عن هذه المعارف وبناء تعلماته، كما أكدته المقاربات الحديثة في التعليم والتي تجمع على أن المشاركة النشطة للتلميذ في البحث عن المعرفة هي التي ستؤدي إلى تطوير مهاراته ومستوى كفاءته. كما خلصت هذه الدراسة إلى تحديد العوامل التي تؤثر بصفة مباشرة على النمط السلوكي اللفظي المكتسب من طرف الأستاذ، والتي لم تخرج هي الأخرى عن دائرة النتائج والنظريات السابقة في ميدان قياس الفعالية البيداغوجية للأستاذ.

وعليه فإننا نقترح في المقام الأول، تفعيل التكوين المهني من خلال التريضات الميدانية المبكرة خلال فترة التكوين الأكاديمي في المدارس العليا لتكوين الأساتذة، هذه التريضات التي تعتبر أيضاً كمقدمة فقط لسلسلة من التدريبات وعمليات التكوين المستمرة أثناء الخدمة، من خلال تنظيم ورشات تدريبية نظرية وعملية دورية، وإشراف مختصين في المناهج وطرق التدريس، تهدف إلى تكثيف تدريب الأساتذة على التدريس وفق المقاربات الحديثة قبل وأثناء مباشرة هذه الإصلاحات، فإذا كانت هذه الأخيرة تسعى لتحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي، فهو غاية بعيدة المنال، إذا لم نعتبر تكوين الأستاذ كبعد أساسي من أبعاد هذا الإصلاح بحد ذاته، بالإضافة إلى تفعيل عمليات تقويم الأساتذة سواء

في مراحل التكوين أو خلال ممارساتهم اليومية، لإختبار مدى فعالية عمليات التدريب في تغيير أساليب الأساتذة التدريسية، وبالتخلي عن الطرق الكلاسيكية المتبعة في تقييمهم، وتبني أساليب علمية موضوعية، باستخدام شبكات الملاحظة الصفية. خاصة خلال عمليات الإشراف الموجهة لفائدة الأساتذة الجدد، ثم التركيز في الأخير على تطوير أساليب التقويم الذاتي عندهم.

كما يمكن الإشارة هنا إلى ضرورة التخلي عن سياسة تقييم مؤسسات التعليم الثانوي، بالإعتماد على نسب النجاح في البكالوريا فقط، وما يتبعها من إجراءات قد تكون محبطة لهم، دون مراعاة العوامل الخاصة بكل مؤسسة تربوية، مما سيؤدي حتما إلى تفادي عمليات الإختيار المقصودة للأساتذة ذوي الكفاءة لتدريس الأقسام النهائية، وإهمال المستويات الأخرى، وما ينجر عنه من تبعات، وأخيرا نؤكد على ضرورة التخفيف من كثافة البرامج والصفوف الدراسية، والعمل بنظام الأفواج، حتى يتسنى للأساتذة تطبيق المقاربة التدريسية الجديدة.

- قائمة المراجع:

أولا - المراجع باللغة العربية:

- البدري طارق عبد الحميد، (2005)، إدارة التعليم الصفّي: الأسس والإجراءات، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن.
- عدس محمد عبد الرحيم، (2000)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، "1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
- محمود علام صلاح الدين، (2015)، علم النفس التربوي، ط2، دار الفكر، عمان.
- ثانيا - المراجع باللغة الأجنبية:

Altet.M,(2003), Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation, les dossiers des sciences de l'éducation, Revue internationale des sciences de l'éducation, N°10, Presses universitaires de Mirail, France.

Lifa N.E, (2002) Les stratégies d'enseignement développées par les enseignants du cycle fondamental lors de leur pratique de la classe, thèse de doctorat d'état inedite en sciences de l'éducation, Université Mentouri constantine.

Masciotra. M, Medzo. F, (2009), Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie, 1^{ère} édition, de boeck, Belgique.

OCDE (2000), Examens des politiques nationales d'éducation, Roumanie enseignement compétences.

Postic.M, De Ketele.M,(1988), Observer les situations éducatives, PUF, Paris .

Suchaut. B, (2003), De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes: entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques, les dossiers des sciences de l'éducation, Revue internationale des sciences de l'éducation, N°10, Presses universitaires de Mirail, France