جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم: العلوم الاجتماعية
علوم التربية: تربية تعليم و تأطير تربوي

تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات

- دراسة ميدانية في متوسطات ولاية تيزي وزو-

أطروحة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في علوم التربية
تربية تعليم و تأطير تربوي

إعـــــــداد:
الطالبة: بن عدي ججيقة

إشـــــــــراف:
أ/ د : فريد بوطابة

أعضاء لجنة المناقشة:

الإسم واللقب	المؤسسة الجامعية	الصفة
أ/ د. نزيم صرداوي	جامعة مولود معمري / تيزي وزو	رئيسا
أ/ د. فريد بوطابة	جامعة مولود معمري / تيزي وزو	مشرفا ومقررا
أ/د. مصطفى موالك	جامعة مولود معمري / تيزي وزو	مناقشا
د. عيسي عزيزة	جامعة مولود معمري / تيزي وزو	مناقشا
أ/د.عبد النور أرزقي	جامعة أكلي محند أولحاج/ البويرة	مناقشا
أ/د. أحمد قيدوم	جامعة عبد الحميد بن باديس/ مستغانم	مناقشا

السنــة الجامعيــة: 2024/2023

الإهـــــــداء

إلى أغلى هديّة أوصانا بها ربنا الكريم في قوله تعالى "ولا تقل لهما أف و لا تنهرهما و قل لهما قولا كريما و اخفض لهما جناح الذل من الرحمة و قل رب ارحمهما كما ربيان صغيرا"

إلى والدي الغاليين.

إلى إخوتي و أخواتي الأعزّاء

إلى زوجي الغالي الذي شجعني في هذه الدراسة

إلى ابني الغالي "سامي" حفظه الله

أهدي هذا العمل المتواضع و ثمرة جهدي.

و كل من مدّ لي يد العون، من قريب أو بعيد

ججيقة

شكـــر و تقـــديـــر

الحمد و الشكر لله الذي وفّقني و أعانني و مدّ بخطاي لإنهاء هذا البحث العلمي

و أتقدّم بجزيل الشّكر لكلّ من ساعدني فيه خاصة الأستاذ المشرف البروفيسور "فريد بوطابة"

الذي لم يبخل علي بالمعلومات القيّمة و الذي ساندني خلال هذا البحث

و كان لي نعم مشرف ومرشد.

كذلك الشكر الجزيل لأعضاء مخبر التربية، العمل و التوجيه بجامعة "أكلي محند أولحاج- البويرة"

كما لا أنسى مدراء متوسطات عينة البحث و مستشاري التوجيه

اللذين ذللوا لي الصعاب طوال فترة تطبيق المقياس.

و أتقدّم بجزيل الشّكر إلى كل أساتذة عينة البحث بمتوسطات ولاية تيزي-وزو

وأشكر كل من ساعدني من قريب أو بعيد طوال مشواري الدراسي.

بن عدي ججيقة

الـفهـرس

العنوان **الصفحة**

الإهداء ..... أ
كلمة شكر ..... ب
فهرس المحتويات .....ث- ر
فهرس الجداول..... ز- ص
فهرس الأشكال .....ض
مقدمة 1- 4

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1/ إشكالية الدارسة 6- 10
2/ فرضيات الدراسة ..... 11 - 12
3/ أهداف الدارسة 12
4/ أهمية الدارسة 13
5/ مصطلحات الدارسة و تعريفاتها ..... 13 - 20
6/ الدراسات السّابقة ..... 20 -37
الخلاصة و الاستنتاج ..... 37 – 38

الجـــانـــب النـــظـــــــري

الفصل الثاني: الكفاءات التدريسية

تمهيد 41
1/ لمحة موجزة حول مصطلح الكفاءة ..... 41 – 42
2/ الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات ..... 42 - 46
3/ تعريف الكفاءة ..... 46 - 50
4/ المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الكفاءة ..... 50 – 52

5/ الكفاءة في المجال المدرسي ..... 52 - 53

6/ أنواع الكفاءات ..... 53 – 55

7/ مستويات الكفاءة ..... 55 - 65

8/ الكفاءات في النصوص الرسمية 57

9/ سمات مفهوم الكفاءة في التدريس 57

10/ حركة الكفاءات التدريسية ..... 58 - 59

11/ تعريف الكفاءات التدريسية 59

12/ مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية ..... 60 - 64

13/ تصنيف الكفاءات التدريسية ..... 64 - 66

14/ تصنيف الكفاءات التدريسية و تحديدها في الدراسة الحالية ..... 67 - 73

15/ الكفاءات التدريسية الواجب توافرها للمعلم..... 73 - 79

16/ الهدف من تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم 79

17/ وسائل قياس الكفاءات التدريسية ..... 80 - 83

خلاصة 84

الفصل الثالث: التقويم على أساس الكفاءات

تمهيد 86

1/ بين التقويم و التقييم ..... 86 - 89

2/ لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي ..... 89 – 90

3/ مفهوم التقويم التربوي ..... 90 - 91

4/ مراحل تطور التقويم ..... 91 - 94

5/ أسس التقويم في المقاربة بالكفاءات ..... 94 - 95

6/ وظائف التقويم في المقاربة بالكفاءات 95

7/ أنواع التقويم في المقاربة بالكفاءات ..... 95 - 97

8/ خصائص أو شروط التقويم البيداغوجي الهادف ..... 97 - 98
9/ مجالات (موضوعات) التقويم ..... 98 - 101
10/ تقويم الكفاءة ..... 102 - 103
11/ مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات 103
12/ خصائص التقويم المركز على الكفاءة ..... 103 – 104
13/ أهداف التقويم المركز على الكفاءات ..... 105 - 106
14/ الكفاءات التي يجب توافرها في المعلم الذي يستخدم التقويم التربوي ..... 106 - 107
15/ المقاربة بالكفاءات 107
16/ مفهوم المقاربة بالكفاءات 107
17/ أهم خصائص المقاربة بالكفاءات 108
18/ طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات ..... 108 - 112
19/ التقويم ودوره في العملية التعليمية التعلمية ..... 112 - 114
20/ الاختبار كأداة من أدوات التقويم ..... 114 – 118
خلاصة ..... 118 - 119

الفصل الرابع: إعداد و تكوين أساتذة التعليم المتوسط

تمهيد 121
1/ مفهوم مرحلة التعليم المتوسط 122
2/ أهداف مرحلة التعليم المتوسط 123
3/ أهداف التعليم بالمرحلة المتوسطة 123
4/ أهمية مرحلة التعليم المتوسط 124
5/ خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط 125
6/ إصلاحات التعليم المتوسط ..... 125 - 127
7/ تطور التعليم المتوسط ..... 127 - 128
8/ مميزات مرحلة التعليم المتوسط 128
9/ الغايات التربوية في التعليم المتوسط..... 128 - 129

10/ مجالات التعلم و المواد المقرّرة لمرحلة التعليم المتوسط ..... 129 - 132
11/ مناهج الجيل الثاني 132
12/ التنمية المهنية للمعلمين ..... 133 - 136
13/ أساليب التنمية المهنية 137
14/ تكوين الأساتذة 138
15/ شروط إعداد المعلم ذو النوعية الجيدة 138
16/ خصائص برامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس الكفاءات ..... 138 – 139
17/ أداء المعلم 140
18/ المعايير الواجب توافرها في أداء المعلم 141
19/ أدوار المعلم في العملية التعليمية ..... 141 - 142
20/ خصائص و شروط التعليم الفعّال 142
21/ القواعد والأصول التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم ليحقق تعليماً فعالاً للتلاميذ ..... 143 - 148
22/ العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي للمعلم ..... 148 - 151
23/ مواصفات و مميزات برامج إعداد و تدريب المعلّم القائمة على الكفاءات ..... 151 - 152
خلاصة 152

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 155
1/ الدراسة الاستطلاعية 155
1/1- عينة الدراسة الاستطلاعية ..... 155 - 156
2/1- مكان و زمان اجراء الدراسة الاستطلاعية 156
2/ منهج الدراسة 157
3/ أدوات الدراسة ..... 157 - 167
4/ الدراسة الاساسية 167

1/4- مجمع الدراسة ..... 167 - 169

2/4- عينة الدراسة 169

3/4- مكان و زمان اجراء الدراسة الاساسية ..... 170 - 176

5/ اجراءات تطبيق الدراسة 176

6/ اجراءات تفريغ البيانات 177

7/ الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة ..... 177 - 178

خلاصة 178

الفصل السادس: عرض و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 180

أولا : عرض نتائج الدراسة الميدانية 184

1-عرض نتائج متغيرات الدراسة 184

1-عرض نتائج الفرضية العامة الأولى ..... 184 - 189

2- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية ..... 189 - 195

3- عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة ..... 195 - 202

4- عرض نتائج الفرضية العامة الرابعة ..... 202 - 208

5- عرض نتائج الفرضية العامة الخامسة ..... 208 - 214

ثانيا: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة 215

1-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الأولى ..... 215 - 218

2-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الثانية ..... 218 - 220

1-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الثالثة ..... 220 - 222

4-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الرابعة ..... 222 - 224

5-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الخامسة ..... 224 - 226

- الاستنتاج العام
- خاتمة

- قائمة المراجع
- الملاحق

فـــهـــرس الـــــجـــــداول

الـــرقـم	الـــعنـــــوان	الـصفحـة
01	الخصائص العامة لبرامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس الكفاءات	139
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على متوسطات ولاية تيزي وزو	156
03	توزيع عبارات مقياس الكفاءات التدريسية على أبعاده الفرعية في صورته الأوّلية	158
04	عبارات مقياس تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط قبل وبعد التعديل	160
05	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الكفاءات التدريسية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية	161 162
06	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية	163
07	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية	164 165
08	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية	166
09	توزيع عبارات مقياس تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في صورته النهائية	167
10	توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المؤسسات التعليمية المختارة	168 169
11	توزيع أفراد عينة الدراسة	169
12	توزيع افراد عينة الدراسة وفق الجنس	170
13	تكرارات و نسبة افراد عينة الدراسة وفق الجنس	171
14	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة	172
15	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي	173
16	أفراد عينة الدراسة وفق مادة التدريس	174
17	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق مؤسسة التكوين	175
18	اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغير كفاءات التخطيط للدرس	181

19	اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس	181
20	اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغير كفاءات التقويم	182
21	اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغير كفاءات التفاعل الصفي	182
22	اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغير الكفاءات التدريسية	183
23	اختبار مان ويتني لمتغير الكفاءات التدريسية	184
24	اختبار مان ويتني لمتغير كفاءات التخطيط للدرس	185
25	اختبار مان ويتني لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس	186
26	اختبار مان ويتني لمتغير كفاءات التقويم	187
27	اختبار مان ويتني لمتغير كفاءات التفاعل الصفي	188
28	تكرار الكفاءات التدريسية حسب فئات الخبرة	189
29	اختبار كروسكال-واليس لمتغير الكفاءات التدريسية	190
30	تكرار كفاءات التخطيط للدرس حسب فئات الخبرة	190
31	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التخطيط للدرس	191
32	تكرار كفاءات تنفيذ الدرس حسب فئات الخبرة	192
33	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس	192
34	تكرار كفاءات التقويم حسب فئات الخبرة	193
35	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التقويم	193
36	تكرار كفاءات التفاعل الصفي حسب فئات الخبر	194
37	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التفاعل الصفي	195
38	تكرار الكفاءات التدريسية حسب المؤهل العلمي	195

39	اختبار كروسكال-واليس لمتغير الكفاءات التدريسية	196
40	تكرار كفاءات التخطيط للدرس حسب المؤهل العلمي	197
41	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التخطيط للدرس	197
42	تكرار كفاءات تنفيذ الدرس حسب المؤهل العلمي	198
43	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس	199
44	تكرار كفاءات التقويم حسب المؤهل العلمي	200
45	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التقويم	200
46	تكرار كفاءات التفاعل الصفي حسب المؤهل العلمي	201
47	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التفاعل الصفي	202
48	تكرار الكفاءات التدريسية حسب فئات مادة التدريس	202
49	اختبار كروسكال-واليس لمتغير الكفاءات التدريسية	203
50	تكرار كفاءات التخطيط للدرس حسب فئات مادة التدريس	204
51	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التخطيط للدرس	204
52	تكرار كفاءات تنفيذ الدرس حسب فئات مادة التدريس	205
53	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس	205
54	تكرار كفاءات التقويم حسب فئات مادة التدريس	206
55	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التقويم	207
56	تكرار كفاءات التفاعل الصفي حسب فئات مادة التدريس	207
57	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التفاعل الصفي	208
58	تكرار الكفاءات التدريسية حسب مؤسسة التكوين	209

59	اختبار كروسكال-واليس لمتغير الكفاءات التدريسية	209
60	تكرار كفاءات التخطيط للدرس حسب فئات مؤسسة التكوين	210
61	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التخطيط للدرس	210
62	تكرار كفاءات تنفيذ الدرس حسب فئات مؤسسة التكوين	211
63	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس	212
64	تكرار كفاءات التقويم حسب فئات مؤسسة التكوين	212
65	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التقويم	213
66	تكرار كفاءات التفاعل الصفي حسب فئات مؤسسة التكوين	214
67	اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التفاعل الصفي	214

فـــهـــرس الأشـــكـــال

الـرقـم	الـــعنـــوان	الصفحة
01	الترتيب الهرمي للأهداف في المجال المعرفي	115
02	مراحل عملية التنمية المهنية	136
03	أساليب التنمية المهنية	137
04	الدائرة النسبية لأفراد عينة الدراسة وفق الجنس	171
05	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة	172
06	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي	173
07	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق مادة التدريس	174
08	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق مؤسسة التكوين	175

قائـــــــــــــــمة المـــــــــــــــــــلاحق

الـــرقم	الـــعنـــوان
01	الصورة الأوّلية لمقياس الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات
02	قائمة الأساتذة المحكمين
03	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات
04	مقياس الكفاءات التدريسية موجه للعينة الاستطلاعية
05	الصورة النهائية لمقياس الكفاءات التدريسية
06	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الكفاءات التدريسية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=80)
07	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=80)
08	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=80)
09	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=80)
10	النسب المئوية لأبعاد الكفاءات التدريسية حسب متغيرات الدراسة
11	التحليل الاحصائي لأبعاد الكفاءات التدريسية حسب متغير الجنس
12	التحليل الاحصائي لأبعاد الكفاءات التدريسية حسب متغير الخبرة المهنية
13	التحليل الاحصائي لأبعاد الكفاءات التدريسية حسب متغير المؤهل العلمي
14	التحليل الاحصائي لأبعاد الكفاءات التدريسية حسب متغير مادة التدريس
15	التحليل الاحصائي لأبعاد الكفاءات التدريسية حسب متغير مؤسسة التكوين

مقدمة:

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

و على الرغم من أن مصالح عملية التَّربية والتعليم في أي مؤسسة تعليمية يتوقف على العديد من العوامل الدائمة كالإدارة، الإمكانات الدائمة، توفر الوسائل التعليمية الكافية و مناهج التدريس المناسبة المتماشية مع العصر، إلا أنّ الصورة لا تكتمل إلا بتحديد الطريقة التي تنظم بها الخبرات التعليمية داخل الفصل الدراسي، ونوع طرائق التدريس التي تقدم من خلال هذه الخبرات ونوع الأنشطة التي تهيأ للمتعلم الأسس التي تعتمد في تقويمها، من هنا تأتي أهمية البرامج و المناهج التي يعد و يكون و يدرب في ضوئها هذا الأستاذ باعتباره المسؤول الأول عن ترجمة بنود المناهج الدراسية إلى حقائق واقعية، نقل المخططات التَّربوية التعليمية إلى حيز التنفيذ و الوجود.

و نظرا لأهمية الإتجاه الحديث القائم على الكفاءات التعليمية فإنّ اختصاصي التربية و التعليم يولون أهمية خاصة و فائقة للبرامج و يدعون إلى تقويم مدى توفر مثل هذه الكفاءات في الأساتذة بإعتبار أن ذلك الأمر دلالة و مؤشر لصاح العملية التَّربوية – التعليمية عموما و برامج إعداد الأساتذة على وجه الخصوص.

لذا لا بد من الأخذ بالاتجاهات الحديثة في إعداد و تكوين و تدريب الأساتذة و إعادة النظر في البرامج المقدمة لهم حاليا في مؤسسات الإعداد و التكوين، السعي لدراسة مكوناتها من حيث شروط القبول و معايير النجاح، طرائق و أساليب التدريس و الوسائل التعليمية التي يعلم الطالب في ضوئها و أسس التقويم التي يقوم من خلالها، مع السعي للاستفادة من برامج التعليم الذاتي و التعلم المستمر، مع الاقتباس من تجارب الأمم الأخرى و التي لها سبق في ابتكار هذه الاتجاهات و تطبيقها، ثم لمزاولة تكييفها لواقعنا و بيئتنا التَّربوية التعليمية الجزائرية، كما لا يفوت الباحثة التركيز على تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط، إذ يعد ذلك أولى متطلبات تحقيق تطوير المؤسسات التعليمية، فمخرجات التقويم يمكن توظيفها كمدخلات للتحسين وبالتالي تؤدي نتائجها إلى ضرورة إعادة النظر بجدوى استمرارية المؤسسة، ومدى ملائمة أنظمتها والقوى البشرية بها في تحقيق أهداف العمل، من هنا يعد تقويم الكفاءات التدريسية في المؤسسات التربوية الجزائرية وسيلة تمكننا من معرفة مدى ما تحقق من أهداف وتحديد جوانب القوة لتعزيزها وجوانب القصور لعلاجها.

بالتالي ركزت الدراسة الحالية على تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط ضمن المقاربة بالكفاءات، قسمت الدراسة إلى جانبين أحدها نظري و الآخر تطبيقي، يحتوي كل جانب على مجموعة من الفصول و تسبقهما مقدمة و جاء التقسيم كالتالي:

- **الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية:** يحتوي على إشكالية الدارسة، فرضيات الدراسة، أهداف و أهمية الدارسة ، كذلك مفاهيم الدارسة و تعريفاتها و تطرقنا فيه إلى الدراسات السّابقة.

- **الجانب النظري:** يحتوي على ثلاثة فصول و هي كالتالي:

* **الفصل الثاني: الكفاءات التدريسية:** يحتوي على تمهيد، لمحة موجزة حول مصطلح الكفاءة، الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات، كذلك تعريف الكفاءة والمفاهيم الأساسية المرتبطة بها، الكفاءة في المجال المدرسي، أنواع و مستويات الكفاءة ، كما تطرقنا فيه إلى الكفاءات في النصوص الرسمية، سمات مفهوم الكفاءة في التدريس وحركة الكفاءات التدريسية، تعريف و مصادر اشتقاق و تصنيف الكفاءات التدريسية تصنيف الكفاءات التدريسية و تحديدها في الدراسة الحالية والكفاءات التدريسية الواجب توافرها للمعلم الهدف من تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم وسائل قياس الكفاءات التدريسية، ثم خلاصة الفصل.

***الفصل الثالث: التقويم على أساس الكفاءات:** تمهيد، الفرق بين التقويم و التقييم، لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي **و** مفهوم التقويم التربوي، مراحل تطور التقويم **و**أسسه، وظائفه و أنواعه في المقاربة بالكفاءات، خصائص أو شروط التقويم البيداغوجي الهادف، كذلك مجالات (موضوعات) التقويم، تقويم الكفاءة **و**مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات، خصائص و أهداف التقويم المركز على الكفاءة، الكفاءات التي يجب توافرها في المعلم الذي يستخدم التقويم التربوي، أيضا مفهوم و خصائص، طرق التدريس في المقاربة بالكفاءات، التقويم ودوره في العملية التعليمية التعلمية، الاختبار كأداة من أدوات التقويم.

***الفصل الرابع: إعداد و تكوين أساتذة التعليم المتوسط:** تمهيد، مفهوم مرحلة التعليم المتوسط، أهدافها وأهميتها، خصائص النمو فيها، إصلاحات وتطور التعليم المتوسط، مميزات مرحلة التعليم المتوسط **و**الغايات التربوية فيها، مجالات التعلم و المواد المقرّرة لمرحلة التعليم المتوسط، مناهج الجيل الثاني التنمية المهنية للمعلمين **و**أساليبها، تكوين الأساتذة، شروط إعداد المعلم ذو النوعية الجيدة **و** خصائص برامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس الكفاءات، **أيضا** أداء المعلم **و**المعايير الواجب توافرها أدائه أدوار المعلم في العملية التعليمية، خصائص و شروط التعليم الفعّال، القواعد والأصول التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم ليحقق تعليماً فعالاً للتلاميذ **و**العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي للمعلم، مواصفات و مميزات برامج إعداد و تدريب المعلّم القائمة على الكفاءات **و** خلاصة الفصل.

- **الجانب التطبيقي:** يحتوي على فصلين:

***الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة:** تمهيد، الدراسة الاستطلاعية، عينة ومكان و زمان اجراء الدراسة الاستطلاعية، منهج وأدوات الدراسة، الدراسة الاساسية، مجمع وعينة الدراسة، مكان و

زمان اجراء الدراسة الاساسية، اجراءات تطبيقها، اجراءات تفريغ البيانات و الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة، خلاصة

***الفصل السادس: عرض و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة:** تمهيد، عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

- الاستنتاج العام، خاتمة، قائمة المراجع، قائمة الملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1/ إشكالية الدارسة.

2/ فرضيات الدراسة

3/ أهداف الدارسة.

4/ أهمية الدارسة.

5/ مفاهيم الدارسة و تعريفاتها.

6/ الدراسات السّابقة.

1/ إشكالية الدارسة:

كثيرا ما سعت المجتمعات وما تزال تسعى إلى تحقيق التجديد والإصلاح في قطاعات المجتمع المختلفة لأسباب متعددة، خاصة المستجدات التي يشهدها العالم في جميع المجالات، مما زاد رغبة الأفراد في الإصلاح ، كما لا يغيب قطاع التربية و التعليم عن حركات الإصلاح و جهود التجديد التي تسعى إلى تحسين النظام التعليمي و الرفع من مستواه حتى يغدو قادرا على تزويد الأجيال المتعاقبة من المتعلمين بكل ما هو نافع و صالح من المعارف، المهارات والخبرات.

فمشاريع الإصلاح و جهود التجديد في قطاع التعليم غدت تجربة إنسانية عامة تنشغل بها نظم تربوية عديدة في العالم، خاصة أمام تحديات عصر العولمة التي يواجهها العالم في هذا القرن الجديد الذي أفرزته ثورة المعلومات و الاتصالات، التي حوّلت العالم المترامي الأطراف إلى قرية صغيرة، لا مكان فيها لمن لا

يحسن استخدام الأجهزة المعلوماتية، بالتالي لا يوجد أفضل من المدرسة لمواجهة هذه الحتمية أو التحديات المفروضة مما يجعل إصلاح المنظومة التربوية أكثر من ضرورة و الجزائر كغيرها من دول العالم خاضت هذه التجربة، فبعد مضي قرابة العشر سنوات من هذه المسيرة الإصلاحية في المدرسة الجزائرية، إنه لجدير باهتمام الباحثين و التربويين الوقوف وقفة تمعن و تقويم من خلال التساؤل عن وضعية الإصلاح بين الواقع و المأمول، لمعرفة ما إذا كانت هناك مؤشرات توحي بنجاحه و تمكنه من الارتقاء بمستوى المنظومة التربوية و تجسيد الآليات الحديثة، إلا أن محاولة معرفة ذلك ترى الباحثة أنه يحتم علينا تسليط الضوء على مكونات و عناصر العملية التعليمية، على رأسها الأستاذ الذي يعد حجر الزاوية في الموقف التعليمي .

(Janelle Walter, 1978, p. 10)

يمثل الأستاذ أحد أهم عناصر المنظومة التعليمية التي ينبغي أن يشملها هذا التطوير، كونه عنصرا فاعلا في اعداد الأجيال الحاضرة و المقبلة حيث يذكر "العيافي" في 2007 حول أهمية دور الأستاذ و يقول أنه العضو الفعال في العملية التربوية و عليه تقع مسؤولية عظيمة في تربية النشئ و اعدادهم، كذلك يعتبر بمثابة الجسر الذي يربط بين تراث المجتمع، أهدافه و مبادئه المختلفة و بين واقع التلاميذ، إذ تقع عليه مسؤولية تلقين التلاميذ بطريقة تضمن الحفاظ على هذا التراث (عن حمد بن مرضي الكلثم، 2013، ص 25) تضيف كذلك "الجهراني" 2006 أن اصلاح التعليم يبدأ بالأستاذ و ينتهي به، إذ يساعد رفع مستواه علميا تربويا و ثقافيا في نجاح العملية التعليمية و الرفع من نجاعتها، يشير أيضا "الشرفي" في 2004 إلى أن الأستاذ يحتل مكانة الصدارة بين العوامل الأخرى التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غايتها.(عن سالم السبع سعاد و آخرون، 2010، ص98)

بالتالي يكون الأستاذ حسب رأي الطالبة قد حقق أهداف المجتمع و في نفس الوقت أسهم في اعداد النشئ الصالح، الذي يساهم في تطوير مجتمعه.

لذلك فقد أصبح تطوير أداء الأستاذ و الرفع من كفاءته البيداغوجية الشخصية، من أجل التحكم في موضوع تدريسه أمراً ذا أهمية قصوى لا يمكن إغفاله و هذا لا يتم إلا بمعرفة الكفاءات التدريسية اللازمة لذلك و التي يتطلب تحديدها وجود نظام قادر على تقييم أداء الأستاذ، التعرف على مواطن القوة و الضعف فيه، العمل على تقويمها من أجل تطويرها خاصة لدى أساتذة التعليم المتوسط و لهذا يعتبر التقويم مكونا هاما من مكونات العملية التربوية و أحد المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها التعليم في جميع مراحله، بل أضحى الأساس الذي تقوم عليه كل حركة تكوينية في ظل فلسفة النجاعة و الكفاءات. كما بينت البحوث التربوية في السنوات الأخيرة أنه لا تقدم من غير تثمين عملية التقويم، ذلك لأن من لا يقوم لا يعلّم و من يتعلم لا بد له من أن يتقدم، لا يقتصر التقويم في إصدار حكم على المتعلم و إسناد النقطة أو تقديم الملاحظة فقط، بل يوظف من أجل إيجاد حركة ايجابية في كل نشاط تعليمي- تعلّمي، إذ نجده يستعمل من أجل توجيه

العملية التعليمية- التعلّمية و إثرائها، حيث في السابق كانت عملية التعليم مجرد تفسير لكتاب مُعين أو ترديد لكلمات، فكانت عبارات التدريس تنحصر في نقل المعلومات من الأستاذ إلى التلاميذ دون اهتمام كبير بالجوانب التي ينميها الفعل التعليمي – التعلّمي عندهم و لم يكن هذا العمل يتطلب عناءا كبيرا من طرف الأستاذ المدرس، الذي كان يعتبر المنبع الوحيد للمعرفة فهو الذي يمتلكها و هو القادر على إبلاغها للتلاميذ، كما أن الغرض الأساسي من هذا التدريس الكلاسيكي هو تلقين مجموعة من الحقائق إلى التلميذ و حشو ذهنه بالمعلومات، فالكفاءات و المهارات المطلوب توفرها عند الأستاذ أنذاك لم تتجاوز إتقان المادة التي يدرسها باعتبارها المحور الأساسي لنشاطه، أما اليوم فقد أصبح المتعلم مركز الاهتمام داخل المناهج الدراسية بعد أن كانت المعرفة هي المحور الأساسي في عملية التدريس، بهذا تغيرت النظرة إلى عملية التدريس فأصبحت تنظيما لعمليتي التعليم و التعلم، يوجّه الاهتمام فيها إلى الاحتياجات المختلفة للمتعلم، لذا لا بد من الأستاذ فهم طبيعة التلاميذ و خصائصهم، ميولهم و رغباتهم، حاجاتهم النفسية الاجتماعية، التعليمية و غيرها من الأشياء التي أصبحت ملازمة لكل نظام تعليمي (عن زكريا عبدالله العوكلي، ص. 2). فالأستاذ في الوقت الحالي يحتاج إلى العديد من المهارات التي لا يحتاجها سلفه قديما إذ يحتاج مثلا إلى المهارة في بناء علاقات إنسانية ناجحة مع زملائه و تلاميذه، أولياء أمورهم، المهارة في مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه، استخدام الطرق الفردية و الجماعية الحديثة في تدريسه أيضا استخدام الوسائل السمعية البصرية الحديثة المناسبة لمادة تخصصه و موضوع درسه، لذا لا بد من السعي لتحقيق الهدف الأسمى من التربية الذي يؤكد على ضرورة امتلاك المدرس الكفاءات اللازمة التي تجعله يؤدي هذه المهنة على أكمل وجه ويسعى من خلالها إلى تنمية قدرات التلاميذ و الرقي بهم إلى المستوى العلمي الذي يعزز التنافس الحضاري بين الأمم و الشعوب، الانفجار المعرفي و التقني، فالمقصود بالكفاءة التدريسية هي قدرة الأستاذ على القيام بعمله بمهارة وإتقان، كما أنها مجموعة من المهارات المتداخلة ببعضها بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد، لأنه من الضروري تكامل الكفاءات لدى الأساتذة و من الكفاءات التي ركزت عليها الباحثة نجد: كفاءات التخطيط للدرس، كفاءات تنفيذ الدرس و كفاءات التقويم و كفاءات التفاعل الصفي. ونطرا لأهمية الكفاءات التدريسية أشار كل من " Conway and Colleagues, 2009"، إلى الكفاءات اللازمة للمعلمين و كيفية تطويرها مع الوقت، كما بين أن تثبيتها و تسجيلها ترتبط بمناقشات أوسع حول: افتراضات التعلم، أغراض التعليم، توقعات المجتمع للمعلم و مطالبه، وضع المهنة و الضغوط الخارجية أو الدولية المتصورة، التقاليد و الثقافة السائدة كذلك السياق المجتمعي الأوسع و البيئة التي يحدث فيها التعلم و تعليم المعلمين، كذلك أشارا إلى أن مجالات إعداد المدرس بصورة عامة تنطلق مما يفعله الطلبة في قاعة الدرس علاوة على المعايير الأخرى التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار، إذ حدد المجلس الوطني لمعايير التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية الكفاءات الرئيسة والفرعية لأعداد مدرس ما قبل المدرسة. (European Commession, 2013, p. 10)

كما قامت الجامعات و المعاهد المعنيّة في مختلف أنحاء العالم بتحديد كفاءات الأستاذ من خلال مساقات عامة، تخصصية و تطبيقات عملية يدرسها خلال مرحلة إعداده لمواجهة ظروف المهنة مستقبلا، كما بينت أن الأستاذ الناجح هو الذي يمتلك الكفاءات الأساسية للتعليم و التي تندرج تحت أربع نقاط رئيسة و التي تمثل الكفاءات التدريسية التي ركزت عليها الطالبة و هي كالتالي:

1- كفاءات التخطيط للدرس: تتضمن تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة التعليمية و مضمونها كذلك النشاطات و الوسائل الملائمة لها.

2- كفاءات تنفيذ الدرس: تشتمل على تنظيم الخبرات التعليمية، النشاطات المرافقة لها و توظيفها في العملية التعليمية التعلّمية.

3- كفاءات التقويم: تشتمل على إعداد أدوات القياس المناسبة للمادة التعليمية.

4- كفاءات العلاقات الإنسانية: تتضمن بناء علاقات إنسانية إيجابية بين المعلم و الطالب و بين الطلبة أنفسهم في العملية التعليمية/التعلّمية.

هناك أيضا مجموعة أخرى من الكفاءات و المهارات الأساسية تتمثل فيما يلي:

1. كفاءات عامة 2. كفاءات التخطيط 3. كفاءات التدريس. 4. كفاءات إدارة الصف 5. كفاءات التقويم 6. كفاءات إتقان التخصص. (العدواني، ب ت، ص. 01)

كما أن الكفاءات التدريسية تركز على دور الأستاذ في الفصول الدراسية، معارفه و مهاراته، كذلك الكفاءات التدريسية تلعب دور حاسم في التطوير المهني المستمر و الابتكار، التعاون، لذا فهي كفاءات متداخلة و متشابكة من الناحية النظرية و التطبيقية، لأنها تتعلق بالحياة المهنية للأستاذ و خبراته، الذي يحتاج إلى معرفة عميقة عن كيفية تدريس موضوعه المعرفي كذلك من أجل الممارسة الفعالة في بيئات التعلم المتنوعة و المتعددة الثقافات كما يحتاج التدريس أن يكون فعالا (ناجحا في إنتاج التعلم) و حسنا (أخلاقيا و عقلانيا). كذلك يحتاج الأساتذة إلى "الخبرة التكيفية" و القدرة على تكييف خططهم، ممارساتهم لتلبية حاجات الطلاب التعليمية، أيا كان مستوى كفاءاتهم فإن إجراءات الأساتذة تفيدها الفرص الاجتماعية، الثقافية رغم القيود المفروضة على أوضاعهم المهنية، التي تساعدهم على توليد معارف جديدة في التدريس و مهارات التفكير، كذلك يحتاج أن تكون له مواقف نقدية قائمة على الأدلة و مستندة إلى مدخلات من مصادر مختلفة كنتائج الطلاب و الحوار المهني من أجل الانخراط في الابتكار. (European Commession, 2013, p. 11). بناءا على ما تم ذكره، انصب اهتمامنا على تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات، قد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

-هل تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس ؟

-هل تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة ؟

-هل تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي ؟

-هل تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس ؟

-هل تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين ؟

2/ فرضيات الدراسة: للإجابة على التساؤلات المطروحة، نقترح مجموعة من الفرضيات التالية:

1 - تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.

* تختلف كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.
* تختلف كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.
* تختلف كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.
* تختلف كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.

2- تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

* تختلف كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة.
* تختلف كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة.
* تختلف كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة.
* تختلف كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

3- تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي .

* تختلف كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
* تختلف كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
* تختلف كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
* تختلف كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

4- تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس.

* تختلف كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس.
* تختلف كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس.
* تختلف كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس.
* تختلف كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس.

5- تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

* تختلف كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.
* تختلف كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

* تختلف كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.
* تختلف كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

3/ أهداف الدراسة:

أهداف البحث العلمي هي الأمور التي يتطلع الباحث أو الدارس العلمي إلى تحقيقها، من المهم أن تصاغ الأهداف بأسلوب واضح مع الابتعاد عن الألفاظ الغريبة، كذلك يجب أن تكون الأهداف مرتبطة بموضوع وفرضيات الدراسة، وقابلة للتحقيق في ضوء الإمكانيات التقنية والمادية التي تتوافر لدى الباحث، بالتالي تكمن أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- التعرف على الكفاءات التدريسية اللازمة لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- معرفة مدى اختلاف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط حسب متغيرات الدراسة في متوسطات ولاية تيزي وزو.
- معرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية تبعا لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، مادة التدريس و مؤسسة التكوين.
- تهدف هذه الدراسة أيضا إلى التعرف على الفروق في أبعاد الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط حسب متغيرات الدراسة.

4/ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النتائج المتحصل عليها و مدى مساهمتها، في اثراء البحث العلمي ، للوصول إلى الجديد في مجال التخصص المقدم، فمن المتوقع أن تسهم فيما يلي:

- نظرا للتنوع الحاصل في إعداد الأساتذة، تطوير كفاءاتهم التدريسية، يمكن لهذه الدراسة أن تساعد في تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة لأساتذة مرحلة التعليم المتوسط.
- إثراء مجال البحث التربوي في حقل الكفاءات التدريسية بالمرحلة المتوسطة.
- تزويد المسؤولين بأبعاد الكفاءات التدريسية التي يمكن في ضوئها ملاحظة و قياس أداء المعلمين و تقويم الجوانب الأخرى للعملية التربوية منهجا، طريقة و وسيلة.
- المساهمة في تطوير العملية التربوية من خلال الاستعانة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

5/ مصطلحات الدارسة و تعريفاتها:

شملت الدراسة عدداً من المصطلحات التي ترى الباحثة ضرورة تحديدها حسب الهدف الذي استخدمت من أجله و هي:

1. الكفاءات (Compétences):

***اصطلاحا:**

هي السعة، القابلية و القدرة، الإمكانات و المهارات، هي أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم، يمكن ملاحظتها و قياسها، تجعله قادراً على تحقيق أهدافه بأفضل ما يمكن .(خزعلي، ب ت، ص.559)

1 -عرفها (حمدان، 1981) هي عدد من المفاهيم، الإجراءات و المهارات التي اتفق عل أهميتها للتدريس و فعاليتها العامة في إنتاج التعلم.

2 -عرفها (مرعي، 1983) بأنها القدرة على عمل شيء بكفاءة و فاعلية بمستوى معين من الأداء.

3 -عرفها (عيسى، عبد الكريم 1987) هي مجموعة الصفات أو الإمكانات التي يطمع المربون أن تتوفر في المدرس الجيد، يمكن ملاحظتها أو قياسها و التي تجعله قادرا على تحقيق أهدافه التعليمية و التربوية على أفضل صورة ممكنة. (الركابي، ب ت، ص. 06)

***إجرائيا:**

تعرف الباحثة الكفاءات التدريسية بأنها مجموعة من الإجراءات و المهارات التي ينبغي توفرها لدى أساتذة التعليم المتوسط من كفاءة التخطيط و تنفيذ الدرس، كفاءة التقويم و التفاعل الصفي لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة، تقدر بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص بعد تطبيق مقياس الكفاءات التدريسية الذي تم اعداده من طرف الباحثة.

2. التعليم المتوسط (L'enseignement Moyen):

***اصطلاحا:**

ترى الباحثة أنه مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي ومدتها أربع سنوات بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها جل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والتي مدتها خمس سنوات بدلا من ست سنوات.

***إجرائيا:**

هي المرحلة الأخيرة من التعليم الالزامي يدرّس فيه الأستاذ و يدرس فيه التلميذ أربع سنوات، تتوج نهاية هذه المرحلة بامتحان شهادة التعليم المتوسط. كما انها مرحلة دراسية معتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية، حيث تقع هذه المرحلة في موقع حساس في عملية التعليم، تمتد من السنة الاولى متوسط الى السنة الرابعة متوسط.

3. أستاذ التعليم المتوسط (L'enseignant d'enseignement Moyen):

***اصطلاحا:**

- هناك من عرفه : بأنه جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع وهو العامل الأول والأساسي القائم على نقل المعلومات، المعارف العلمية والخلقية إلى أبناء المجتمع ويتم ذلك ضمن المدرسة .
(ابراهيم مذكور، 1973، ص.583)

- نجد من عرفه : بأنه المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الثلاثية الأولى ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية بهدف نمو العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي. (حسن شحاتة، زينب النجار، 2003، ص.283)

***إجرائيا:**

هو شخص يمارس وظيفة التعليم وبصورة دائمة في المرحلة التعليمية المتوسطة، يدرس كافة مستويات هذه المرحلة ومتواجد بمؤسسات التعليم المتوسط التابعة لوزارة التربية بولاية تيزي وزو خلال الموسم الدراسي 2019/2018.

4. التقويم (L'évaluation):

***اصطلاحا:**

ترى الباحثة أن التقويم عملية تربوية ترمي إلى تحديد مستوى النجاح في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها، مما يمكن من إصدار أحكام واتخاذ قرارات عادلة ودقيقة بخصوص المسار التعليمي التعلّمي، كما يجب على الأستاذ تقييم تقدم التعلم ودرجة اكتساب المهارات التي وصل إليها التلاميذ، باستخدام نتائج التقييمات لتكييف طريقة تدريسه مع فهم التلاميذ، مما يساعدهم على فهم مبادئ التقييم وتطوير قدرتهم على تقييم منتجاتهم الخاصة، كما يتواصل ويشرح للوالدين النتائج المتوقعة والنتائج التي تم الحصول عليها.

***إجرائيا:**

تحديد مدى توافر الكفاءات التدريسية اللازمة و التي حددتها الباحثة في كفاءات التخطيط للدرس، كفاءات تنفيذ الدرس و كفاءات التقويم و كفاءات التفاعل الصفي لدى عينة البحث و المتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط

5. الكفاءات التدريسية (Les Compétences D'enseignement):

***اصطلاحا:**

تعرف **باتريشياكاي (1972)** الكفاءة التدريسية بأنها :الأهداف السلوكية المحددة تحديدًا دقيقا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يُعتقد بأنها ضرورية للمربي إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا. (عبد الله محمد عبد المنعم، 1999، ص.154)

-استخدم أحمد الرفاعي غنيم،1981، مفهوم الكفاءة التربوية ويعرفها بأنها مقدار تطبيق الأستاذ للعلوم التربوية واستخدام طرقًا تربوية لتحقيق الجزء الأكبر من الأهداف التربوية المتفق عليها في زمان ومكان معين. (أحمد الرفاعي غنيم، 1980، ص.12)

- يعرف **همام زيدان (1988)** الكفاءة في ضوء مهام مهنة التعليم بأنها امتلاك الأستاذ لجميع المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة بدءًا من مهمة ما على نحو يمكن إنجازها بأقل وقت وجهد ممكن.
(نور الدين عبد الجواد ومصطفى متولي، 1993، ص.62)

- تستخدم **نعيمة يونس (1988)** تعريفًا إجرائيًا لمفهوم الكفاءة التدريسية بأنها مدى توفر مجموعة من المهارات والخصائص الشخصية والتوافق الأسري والرضا عن المهنة والاتجاهات الموجبة نحوها لدى المربين، تمكنها من أداء دورها في العملية التربوية. (نعيمة محمد يونس، 1989، ص. 09)

* من خلال التعاريف السابقة تعرف الباحثة الكفاءات التدريسية بأنها مجموعة من المهارات و المعارف التي يمتلكها الأستاذ و التي تمكنه من أداء مهمة التدريس بصورة تضمن تحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

***إجرائيا**:

مجموعة من الإجراءات و المهارات التي ينبغي توفرها لدى أساتذة التعليم المتوسط من كفاءات التخطيط و تنفيذ الدرس، كفاءات التقويم و التفاعل الصفي لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة، تقدر بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص بعد تطبيق الأداة.

6. كفاءات التخطيط للدرس(Compétences de planification de cours)

***اصطلاحا:**

التخطيط للدروس اليومية هو بداية التدريس وبخاصة للمعلم المبتدأ في المهنة، فضلا على أنها تعد أهم واجباته ومسؤوليته اليومية في التدريس.

- يعرّف التخطيط للدرس أيضا على انه " تصور المعلم المسبق للسبل والإجراءات، التي يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف من اجل انجاز الأهداف المحددة. (فاروق شوقي البوهي،2009، ص.81)
- أما الباحثة ترى أن التخطيط للدرس هو اعطاء الأستاذ صورة مبدئية حول النشاط أو الدرس الذي يقدمه للتلاميذ داخل حجرة الدرس..

***إجرائيا**:

هي الإجراءات التي يقوم بها أستاذ التعليم المتوسط لإعداد التصورات القبلية عن كيفية التدريس بما يتلاءم مع احتياجات التلاميذ و محتوى المنهج الدراسي و الإمكانات المتوفرة.

7.كفاءات تنفيذ الدرس (Compétences de mise en œuvre de la leçon)

***اصطلاحا:**

هي الخطوة العملية التي يتسم فيها ترجمة الأفعال والقرارت التي وضعها الأستاذ في خطة الدرس وفي هذه الخطوة تتحدد الاستراتيجية التدريسية ودور كل من التلميذ والمعلم والخبرات التعليمية، كيفية استخدام الوسائل والأدوات من أجل تحقق هذه العمليات مجتمعة الأهداف التعليمية، ففي هذه المرحلة يجند المعلم كل ما يمتلك من مهارات وقدرات ومعرفة من أجل التأثير في المتعلمين، ذلك بالتحكم في الأحداث

التدريسية التي تجري بينه وبين تلاميذه والمتمثلة في التهيئة للدخول في الدرس، استراتيجيات وأساليب تدريس محتوى الدرس. (خالد لبصيص،2004، ص. 73)

***إجرائيا:**

هي كيفية تناول محتوى الدرس وعرضه على التلاميذ ومناقشتهم فيه، كما يعتمد فيه أستاذ التعليم المتوسط على المعلومات السابقة لدى المتعلم لتوفير الجهد.

8.كفاءات التقويم (Compétences d'évaluation):

***اصطلاحا:**

ترى الباحثة أنه الخطوة التي تلي كل من التخطيط و التنفيذ والتي يسعى الأساتذة إلى استخدامها لمعرفة ما إذا كان التلاميذ قد تعلموها، فالتقويم خطوة ضرورية للتدريس الجيد إذ من خلاله يقف الأساتذة على الصعوبات التي تعيق تعلم التلاميذ والتفكير فيما ينبغي تدريسه فيما بعد، كما أنه العملية التي يهدف الأستاذ من خلال ممارستها إلى تفسير البيانات التي جمعها، واصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم تلاميذه.

***إجرائيا:**

هي الأدوات والوسائل التي يستعملها أستاذ التعليم المتوسط لقياس مدى تحقيق كل هدف من الأهداف التي حددها أثناء التخطيط للدرس وتنفيذه.

9. كفاءات التفاعل الصفي (Compétences d'interaction en classe) :

***اصطلاحا:**

حسب الباحثة كفاءات التفاعل الصفي تشمل كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف، سواء كانت لفظية أو غير لفظية بهدف التواصل ونقل الأفكار والمعارف من الأستاذ إلى التلاميذ أو العكس، بغية تحقيق تعلم أفضل.

***إجرائيا:**

هي المهارات والإجراءات التي يتخذها أستاذ التعليم المتوسط لتسهيل التواصل بينه وبين التلاميذ لتأمين لهم بيئة تعلمية تساعدهم على التحصيل الأكاديمي بمراعاته للفروق الفردية بينهم، من الحوار، المناقشة الصفية وتسهيل تكيفهم مع الوضعيات المختلفة وهو ما قاسه مقياس الكفاءات التدريسية الموجه لأستاذة عينة البحث

10. المقاربة بالكفاءات (L'approche par compétences):

***اصطلاحا:**

حسب(الربيع بوفامة، 2002، ص. 50) تعرف المقاربة بالكفاءات على أنها ": أحد تطور

بيداغوجيا الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لاستراتيجية الأهداف فهذه الاستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة وبالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة، معرفية، نفسية وحركية".

و المقاربة بالكفاءات لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية، و لكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة و المجتمع. و هذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة، على عكس ما كانت عليه سابقا و التي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة و التحكم فيها. إذا كان الهدف من المقاربة التقليدية سابقا هو تحليل الحاجيات و التعرف على النوعيات و القدرات و المعارف الضرورية عند تنفيذ بعض المهام، فالمقاربة المؤسسة على الكفاءات تهدف إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام.(مجدي عزيز إبراهيم، 2004 ، ص. 80)

انطلاقا مما سبق ترى الباحثة أن المقاربة بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعلم والتعليم ، مرتكزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى.

***إجرائيا:**

هي عبارة عن توجه بيداغوجي حديث، تبنته الجزائر في 2003/ 2004 يهدف إلى تنمية القدرات المعرفية والوجدانية، النفس حركية قصد الوصول إلى مستوى الكفاءة التي ستسمح بحل المشاكل اليومية، من ثم فهي اختيار منهجي يسعى إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

6/ الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة مصدر إلهام قوي لكل باحث أو باحثة مهما كان مجال تخصصه، فكل بحث عبارة عن تكملة لبحوث سابقة وتمهيد لبحوث قادمة، لذلك من المهم القيام أولا بتصفح ما جاء في الكتب و مختلف البحوث العلمية و المجلات...إلخ، حتى يتسنى لصاحب البحث أن يرسم الخطة الموضوعية و المنهجية السليمة التي بإمكانه أن يصل بها إلى تحقيق أغراض بحثه.

بالتالي يتضح لنا أهمية استعراض اهم و ابرز الدراسات السابقة العربية و الأجنبية المشابهة و ذات العلاقة بموضوع بحثنا، حيث تم الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءات التدريسية لدى

المدرسين بشكل عام و لدى مدرسي المرحلة المتوسطة بشكل خاص، في هذا الصدد نقوم بذكر الدراسات ذات العلاقة بموضوع دراستنا:

*** الدراسات العربية:**

أولا/ دراسات تناولت موضوع الكفاءات التدريسية بصفة عامة:

1. دراسة رشدي طعيمة و حسين غريب (1986) "الكفاءات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي" تهدف الدراسة إلى تحديد أهم المهارات و القدرات، الاتجاهات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم التعليم بحلقتيه الأولى و الثانية كما تهدف أيضا إلى تقديم تصور لما ينبغي أن يكون عليه المعلم في مصر شملت العينة (108) فردا تضم ثلاث فئات هي: معلمون تربويون (62)، معلمون غير تربويون (14) الفئة الثالثة من الموجهين و وكلاء المدارس (32)، قام الباحثان بإعداد استبيان ثلاثي الأبعاد يتضمن عشر محاور أساسية هي: الموقف التعليمي الأساسي، إدراك تكامل الخبرة، فهم سيكولوجية التلميذ التخطيط للعملية التعليمية، إلقاء الدرس مواجهة المواقف الجديدة، تفريد التعليم تكنولوجيا التعليم، إدارة الصف التدريب و التقويم.تشتمل المحاور العشرة على (60) كفاءة فرعية، تراوحت ما بين (04) و (09) كفاءات عن كل محور قد تمت معالجة البيانات إحصائيا بواسطة استخراج النسب المئوية للتكرارات في القيمة المحددة لكل كفاءة ثم حسبت مراتب الكفاءات في كل خانة، كانت أهم النتائج العامة التي توصلت إليها الدراسة هي: (طعيمة، 1986، ص 299)

–تتطلب برامج إعداد المعلمين للتعليم الأساسي تحديد الكفاءات التربوية التي ينبغي تزويد الطلاب بها.

–لم تكن الكفاءات التربوية على درجة واحدة من الأهمية لدى فئات المشتغلين بالتعليم الأساسي و أهم الكفاءات التي اتفق عليها أكثر من (75) من أفراد العينة كانت (17) كفاءة أهمها :

-تفهم طبيعة التعليم الأساسي وأهدافه وفلسفته.

القدرة على تنمية قيمة احترام العمل لدى التلاميذ.

-القدرة على استثارة اهتمام التلاميذ.

-الإلمام بطرق التدريس و اختيار المناسب منها.

-القدرة على مشاركة التلاميذ.

-القدرة على إلقاء الدروس.

-القدرة على تلخيص الدروس و الرد على استفسارات التلاميذ.

-القدرة على إدارة الفصل بطريقة تخلق مناخا تعليميا فعالا.

-القدرة إدارة المناقشة في الفصل.

-القدرة على مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم.

-استخدام وسائل تعليمية مناسبة و تنويع أساليب التقويم.

صنف الباحث أفراد العينة بنسب مختلفة، بقيت الكفاءات التي جاءت بعضها في المرتبة الثانية و البعض الأخر في المرتبة الثالثة. (طعيمة، 1986، ص 299)

2. دراسة محمد خلفان الراوي" :(1988)عن تحليل الكفاءات المتطلبة لمدرسي المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة "، تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

1/ ماهي درجة الأهمية للكفاءات المتطلبة لمدرسي المرحلة الثانوية ؟

2/ هل توجد فروق دالة في درجة أهمية الكفاءات المتطلبة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية المشرفون التربويون و مدرسو المرحلة الثانوية ؟

لتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبيان يتكون من (29) بندًا في الدراسة الاستطلاعية وُزع على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية و عشرة مشرفين تربويين، ثلاثين معلمًا بالمرحلة الثانوية و طلب منهم تحديد درجة أهمية الكفاءات التدريسية و إضافة أية كفاءة أخرى يرونها، بناء على اقتراحات العينة طور الاستبيان ليشمل (45) كفاءة في الجولة الثانية من الدراسة . لمعالجة البيانات تم استخدام أسلوب دلفي (Delphi Technique) أبرزت الدراسة النتائج التالية: أن هناك خمس كفاءات ذات درجة عالية من الأهمية اتفق عليها أفراد العينة و هي:

–القدرة على تحضير الدروس وإعدادها.

–التمتع بخصائص شخصية طيبة.

–القدرة على إدارة الفصل الدراسي.

-التأكيد على كفاءة المعلومات في التربية الدينية و الأخلاقية و ضرورة إتباعها.

–القدرة على تصميم و تنفيذ الدرس. (حديد ، 2009، ص 37)

كما أكدت النتائج على أهمية الكفاءات الأخرى في عملية تحسين أداء المعلمين بالمرحلة الثانوية.

3. دراسة حيري إبراهيم علي (1989): "الكفاءات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" تهدف الدراسة إلى التعرف على الكفاءات التدريسية الحالية التي تتوافر لدى معلمي المواد الاجتماعية، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة أداء المعلم على عينة من المعلمين و توصلت الدراسة إلى أن هناك عددًا من الكفاءات كانت لها نسبة مئوية عالية و أخرى قد حصلت على نسبة منخفضة لدى المعلمين، أهم الكفاءات المرتفعة لدى المعلمين هي:

- أسلوب استخدام المناقشة ونسبتها 92%

- مجال الوسائل التعليمية 83 %

-تشجيع التلاميذ على الاستنتاج 93%

أما الكفاءات التي كانت نسبتها منخفضة لدى المعلمين فهي:

- قيام العلاقات بين المعلم والتلاميذ على الاحترام 49 %
- الاهتمام بإعداد الدروس 36 %

4. دراسة عواد التوبيتي (1989): عنوانها " دراسة لتحديد الكفاءات المتطلبة لمدرسي التعليم للراشدين بالعربية السعودية" تهدف الدراسة إلى تحديد مدى إدراك المعلمين، مدراء المدارس و المشرفين التربويين للكفاءات التي تضمنها برامج التعليم الأساسي للراشدين، شملت عينة الدراسة (207) فردًا منهم (149) معلمًا و (43) مديرًا و (15) مشرفًا تربويًا، جمعت البيانات بواسطة استبيان يجيب عنه أفراد العينة بتحديد درجة الحاجة إلى هذه الكفاءات و تحديد المجالات المتطلبة للنمو المهني لمدرسي التعليم الأساسي للراشدين، تم استخدام التكرارات و النسب المئوية لوصف خصائص العينة كما تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لتحديد درجة أهمية الكفاءات المختارة، تم التوصل إلى ما يلي:

-اتفق أفراد العينة على عشرة كفاءات تعد ذات أهمية بالنسبة لمعلمي التعليم الأساسي نذكر منها:

-معرفة أهداف تدريس مواد القراءة و الكتابة و الحساب.

-معرفة طرق و أساليب تعليم الكبار.

-الاتصال الفعال مع المتعلمين.

-القدرة على ربط المحتوى مع مشكلات الحياة.

أكدت الدراسة على أن المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية أثناء الخدمة في التعليم الأساسي للكبار و لديهم خبرة في التدريس كانوا أقل حاجة إلى برامج تتصل بالنمو المهني في مجالات التعليم الأساسي.

5. دراسة اللقاني أحمد حسين وآخرون (1990) : " تدريس المواد الاجتماعية ": تهدف الدراسة إلى تحديد أبرز الكفاءات الأكاديمية الأساسية الخاصة التي يجب أن يتمتع بها معلم المواد الاجتماعية، فقد كان مجتمع الدراسة يتكون من مجموعة من معلمي مادة التاريخ، لذلك قام الباحث بتحديد مجموعة من الكفاءات التدريسية الأساسية يجب توافرها فيه و هي كالتالي: (خزعلي، ب ت، ص. 562 - 565)

–تحسين استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ.

–يستخدم الأحداث الجارية المتصلة بمادة التاريخ و أهدافها.

–يستخدم التاريخ المحلي في تدريس موضوعات التاريخ.

–يربط بين الأسباب و النتائج المتصلة بالموضوعات التاريخية.

–يصدر أحكامًا مستقلة بعد تأكده من صدق الأدلة.

–يستخدم أساليب تقويمية متنوعة ذات علاقة بموضوعات التاريخ وما يرتبط بها من أحداث جارية ووثائق.

6. دراسة عفاف سعد حماد(1992) : عن" الكفاءات اللازمة لمعلمي المواد الفلسفية بالتعليم الثانوي" تهدف الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلين هما:

•ما الكفاءات التدريسية المتوفرة حاليًا لدى معلمي المواد الفلسفية ؟

•ما الكفاءات التدريسية اللازمة و المطلوب توافرها في معلمي هذه المرحلة ؟

اشتملت العينة على خمسين (50) معلمًا و معلمة بمدينة الإسكندرية مستخدمة في ذلك بطاقة الملاحظة التي تتضمن قياس خمسون كفاءة موزعة على سبع مجالات هي:

•التخطيط للدروس اليومية. *استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاءة.

•الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية. •تنفيذ الدرس.

•المادة العلمية. •حفظ النظام داخل الصف. •التقويم.

كانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

•تراوحت نسبة الكفاءات المتوافرة لدى المعلمين ما بين 65 ٪ و 79 ٪ في جميع المجالات السبعة.

•بناء على ما اعتمدت عليه الباحثة من أن 70 ٪ يمثل المعدل الطبيعي (معيار الإتقان) لتوافر الكفاءة فقد وجدت أن هناك (32) كفاءة لدى المعلمين و أن (18) كفاءة لا تتوافر لدى هؤلاء المعلمين أهمها كفاءات الوسائل التعليمية.

7. دراسة عوجان (1993): أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التعليمية و درجة ممارستها عند معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من 440 معلما و معلمة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الكفايات التعليمية كانت بدرجة متوسطة، هناك فروق دالة إحصائياً لمتغيرات الجنس لصالح المعلمين، الخبرة لصالح الأكثر خبرة و المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى. (خزعلي، ب ت، ص. 562 - 565)

8. دراسة عفاش (1993): بعنوان "الكفاءات التعليمية التي يحتاج إليها المدرسون و المدرسات في برنامج التأهيل التربوي كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن": لتحديد تلك الكفاءات طور الباحث استبانة احتوت على (46) كفاية، موزعة على خمسة مجالات: التخطيط للدرس، التقويم و إدارة الصف، التوجيه و الإرشاد، تم توزيعها على (121) طالباً و طالبة في كلية تأهيل المدرسين. بينت نتائج الدراسة أن كفاية الإدارة الصفية احتلت المرتبة الأولى و احتلت كفاية التقويم المرتبة الثانية، كفاية تنفيذ الدرس المرتبة الثالثة ثم كفاية الإرشاد و التوجيه و كفاية تخطيط الدرس، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعمر أو الخبرة أو الجنس.

9. دراسة عبد الله الكندري" (1994) " تقويم كفاءات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية" تهدف الدراسة إلى:

أ – التعرف على مدى تمكن المعلمين من الكفاءات العامة و الخاصة في مراحل التعليم العام، قام الباحث بإعداد بطاقة للملاحظة تشتمل على عدد (144) كفاءة موزعة كالآتي:

–مجال إعداد الدروس وتشتمل (16) كفاءة.

–مجال الإحاطة بالمادة العلمية (12) كفاءة.

–مجال الاتزان الانفعالي (13) كفاءة.

–مجال المظهر العام للمعلم (10) كفاءة.

ب –الكفاءات الخاصة بمعلمي المرحلة الثانوية و تضم (26) كفاءة.

ج -الكفاءات الخاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة و تضم (27) كفاءة.

شملت عينة الدراسة جميع معلمي و معلمات المدرسة البالغ عددهم (24) معلما و معلمة، توصلت إلى:

–إن الكفاءات المتعلقة بالمظهر العام والاتزان الانفعالي كانت أعلى الكفاءات المتوافرة بدرجة كبيرة لدى المعلمين حيث كانت نسبتهما 89.5 ٪ و 87.5 ٪ على التوالي.

–كانت كفاءات الإحاطة بالمادة العلمية بنسبة 41.7 ٪ و كفاءات إعداد المدرسين بنسبة 16.7 ٪ .

–بلغت نسبة الكفاءات المتعلقة بمعلمي المرحلتين الابتدائية و الإعدادية بدرجة كبيرة 78.60 ٪ و المرحلة الثانوية بنسبة 40 ٪ خلصت الدراسة إلى أن أداء مدرسي اللغة العربية كانت بدرجة متوسطة، يحتاج المعلمون إلى مزيد من التدريب على بعض الكفاءات الأساسية في التدريس.

10. هدفت دراسة عدوان و حبايب (1995) إلى التعرف على الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وأظهرت نتائج الدراسة ضرورة توافر سبع كفايات مهنية لدى المعلمين و هي متدرجة حسب الأهمية: كفاية التقويم، كفاية التجديد المعرفي، الكفاية الإنسانية و كفاية تنظيم التعلم الذاتي، كفاية المادة الدراسية و كفاية إدارة الصفوف، كفاية أساليب التدريس.

11. دراسة البابطين (1995) بعنوان :الكفاءات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض: تم تطبيق استبانه رأي تضمنت خمسة مجالات رئيسة على عينة من طلاب التربية الميدانية و المشرفين عليهم في الفصل الأول من العام الجامعي 1994، تكونت من (181) طالباً و (33) مشرفاً تربوياً. أظهرت النتائج:

- اتفق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة على أن الكفاءات التعليمية المتضمنة في هذه الدراسة مهمة لمعلم المرحلتين المتوسطة و الثانوية.

-أجمع المشرفون على أن طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود يطبقون قائمة الكفاءات التعليمية الخاصة بهذه الدراسة بدرجة ضعيفة نسبياً وبنسبة (% 67.7) من الدرجة العظمى. (جمال سليمان، 2011 ، ص. 337)

12. دراسة المنيزل و العلوان (1997) بعنوان: أثر برامج تدريس المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفاءات التعليمية و علاقة ذلك بالمؤهل العلمي:

لمعرفة ذلك الأثر تم تطوير استبانة لقياس الكفاءات التعليمية مكونة من كفاءات التخطيط و أساليب التدريس و إدارة الصف، التقويم و التعزيز، الدافعية و تفريد التعليم. وزعت هذه الاستبانة على عينة مكونة من (180 معلماً و معلمة في شمال الأردن. بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقَاً ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفاءات التعليمية تعزى لتخطيط الدرس و إدارة الصف، هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح من يحملون درجة البكالوريوس.

13. دراسة خلفان (1999): هدفت إلى التعرف على الكفاءات التدريسية التي يحتاجها أعضاء الهيئة التدريسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تكونت عينة الدراسة من 17 أعضاء هيئة التدريس و 17مشرفين تربويين حيث صمم الباحث أداه قياس مكونة من 43 فقرة و قد دلت النتائج على أن جميع الكفاءات كانت مهمة من اجل تحسين كفاية الهيئة التدريسية في جامعة الإمارات المتحدة، كما أظهرت النتائج أن أعضاء الهيئة التدريسية و المشرفين بحاجة إلى الكفاءات التالية: إدارة الصف مراعاة الفروق الفردية و التمتع بشخصية إنسانية و جذابة. (عن مخامرة، 2014، ص 200)

14. دراسة الخميسي (2000): بعنوان" تقويم الكفاءات التدريسية في المرحلة المتوسطة للمناهج الموحدة في دولة الكويت": هدفت الدراسة إلى قياس الكفاية التدريسية لمعلمي المرحلة المتوسطة بالنسبة للمنهج الموحد و المطور لدول الخليج العربي، تحديد الجوانب التي يركز عليها المعلمون و الجوانب التي أغفلت في تدريسهم. توصلت الدراسة إلى أن تقويم الكفاية التدريسية في مجال تخطيط التدريس و تنفيذه كان بمستوى إتقان ممتاز بالنسبة لمعظم بنود الأداة، كما أن تقويم الكفاية التدريسية في مجال السمات الشخصية كان بمستوى إتقان عال لجميع البنود. اقترحت الباحثة إجراء دراسة لبحث أسباب انخفاض الكفاية التدريسية لمعلمي الصف الثالث المتوسط ومعالجتها. (سليمان، 2011، ص. 342)

15 ـ دراسة دعيدش عبد السلام (2002) حول: تقييم الكفاءات التدريسية لأساتذة السنة الأولى متوسط في مادة الرياضيات و هي دراسة ميدانية بولاية سطيف، تناولت تقييم الكفاءات التدريسية لأساتذة السنة الأولى متوسط في مادة الرياضيات و ذلك للتحقق من الفرضيات التالية:

*توجد فروق بين أداء أساتذة مادة الرياضيات للسنة الأولى متوسط للكفاءات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقييم) حسب نوع التكوين و الخبرة في التدريس.

*توجد فروق بين أداء أساتذة مادة الرياضيات للسنة الأولى متوسط (عالي، متوسط، ضعيف) للكفاءات التدريسية التالية: التخطيطية، التنفيذية، التقييمية حسب نوع التكوين (تكنولوجي، جامعي).

*توجد فروق بين أداء أساتذة مادة الرياضيات للسنة الأولى متوسط (عالي، متوسط، ضعيف) للكفاءات التدريسية التالية: التقييمية، التخطيطية، التنفيذية حسب الخبرة في التدريس (أقل أو يساوي 11 سنة، أكثر من 11 سنة). اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التقييمي، شملت عينة الدراسة 11 أستاذا في مادة الرياضيات في السنة الأولى متوسط من مختلف المتوسطات حيث اختيرت بطريقة عشوائية عنقودية. توصلت الدراسة إلى : تفاوت أداء الأستاذ الواحد للكفاءات التدريسية الثلاث.

-ضعف أداء الأساتذة للكفاءات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقييم) مقارنة بالمستوى العالي الذي يمثل أكثر من 70 %.

-عدم تحقق الفرضيات الإجرائية التي تتعلق بوجود فروق بين أداء أساتذة مادة الرياضيات للسنة الأولى متوسط للكفاءات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقييم) حسب نوع التكوين، الخبرة التدريسية أي الفروق ليس له دلالة إحصائية رغم اختلاف التكوين في سنوات الخبرة. (بلهامل، 2014، ص ص07 - 08)

16. دراسة البنعلي و مراد (2003) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفي، تكونت عينة الدراسة من (121) معلما و معلمة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين المؤهلين تربويا في جميع المحاور الأربعة لبطاقة التقويم: التخطيط، و التنفيذ، إدارة الصف، شخصية المعلم و وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات محاور بطاقة التقويم جميعا تبعاً لمستويات الخبرة.

17. دراسة محمد ابراهيم الغزيوات (2005): حول: تقويم الكفاءات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية.

تكونت عينة الدراسة من 212 طالب و طالبة، 11 طالب و 13 طالبة للسنوات الأربع، تمثل هذه العينة حوالي 10% من طلبة الدراسات الاجتماعية حيث أخذ بعين الاعتبار متغيري الجنس و المستوى الدراسي للطلبة. استخدم الباحث استبيان على مقياس ليكرت المتدرج بخمسة اختيارات من أوافق مطلقا إلى لا أوافق مطلقا، كذلك إشتمل الاستبيان على مختلف المعلومات الشخصية عن الطالب من الجنس، المستوى العلمي تم استخدام معامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة و الذي بلغ حوالي % 12، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية بالاستناد إلى تقديرات الطلبة كما يلي:

-أكثرية أعضاء هيئة التدريس لا يزالون يستخدمون الطريقة التقليدية في التدريس حيث بقي المدرس مصدر للمعرفة و الطالب متلقي سلبي، في حين بينت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس متعصبون لآرائهم قليلو الإحساس بنفسيات و مشكلات طلابهم.

-كما أوضحت النتائج أيضا أنهم يعتمدون على أسئلة الاختبارات المقالية أكثر شيء، كما يستخدمون التقويم النهائي في كل مرحلة. تشير النتائج أيضا فيما يخص كفاية التواصل الإنساني أن البعض من الأساتذة يتعاملون مع الطلبة بالتساوي و بعضهم الآخر يتعاملون معهم بطريقة سلطوية.

-أما نتائج اختبار"ت" أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المستوى 0.05 في تقدير الطلبة للأداء العام لأعضاء الهيئة التدريسية ترجع إلى الجنس و لصالح الإناث في المجالين: الأداء التقويمي الأداء الإنساني، كما يرجع الباحث النتيجة إلى أن الإناث أكثر شعورا بأهمية الأداء التقويمي و الأداء الإنساني لأساتذتهم من الذكور.

18. هدفت دراسة عمر دحلان (2009) إلى التعرف إلى: آراء مدراء المدارس والمشرفين التربويين حول مدى ما يمتلكه المعلم المساند من كفايات تعليمية أساسية، وبيان مدى تأثير متغيرات:(نوع الوظيفة، المؤهل التربوي، وسنوات الخبرة) في تقديرهم لمدى توافر هذه الكفايات .اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة العشوائية الطبقية من (43) مدير مدرسة و(29) مشرفاً تربوياً، قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من جزأين: الأول :يهدف إلى الحصول على معلومات عن مديري المدارس والمشرفين التربويين من حيث نوع الوظيفة، المؤهل التربوي وسنوات الخبرة، أما الجزء الثاني :فقد تكون من (51) كفاية تعليمية تحدد مدى امتلاك المعلم المساند لها، من وجهة نظر مدير المدرسة والمشرف التربوي وقد أظهرت الدراسة أن المعلم المساند يمتلك بعض الكفايات التعليمية، التي تتعلق بالمجالات التالية: التخطيط اليومي وإثارة الدافعية والإدارة الصفية والمرونة وتقبل الطلاب وأنه بحاجة إلى تطوير نفسه في بعض الكفايات، التي تتعلق بتنفيذ الدرس والتقويم، كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الوظيفة، المؤهل التربوي وسنوات الخبرة.

19. استهدفت دراسة قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني(2010) : معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية، من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والتخصص، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (168) معلمة يعملن في (30) مدرسة خاصة في محافظة إربد، هذا وقام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من(38) كفاية تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفايات، أظهرت الدراسة أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي :استغلال وقت الحصة بفاعلية، استخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، جذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته، كما وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات. (العجرمي، 2008، ص13، 15)

*** الدراسات الأجنبية:**

1.دراسة لويس و كراوس (Lewis & Kraus 1989): هدفت إلى معرفة الفروق بين الكفايات التدريسية لدى الطلبة المعلمين الذين يدرسون بالطريقة التقليدية (أربع سنوات) و الطلبة المعلمين في برنامج التأهيل التربوي (خمس سنوات)، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كفايات المعلمين التعليمية تعزى لمدة الدراسة و لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الكفايات التعليمية تعزى إلى متغيرات التقدير، المؤهل العلمي و الأداء الصفي.

2. دراسة دودل (Dodl 1993) بالتعاون مع فريق من دائرة التربية بولاية فلوريدا، التي هدفت إلى تصنيف الكفايات التعليمية للمعلم في أثناء الخدمة على أساس ما يتصل بالتعليم و جاء التصنيف في خمسة مجالات هي: تقويم التلاميذ، التخطيط والتنفيذ، تطوير ذات الطالب و تطوير ذات المعلم.

3. دراسة (McNergncy 2003) : هدفت إلى التعرف على أفضل الكفاءات التعليمية التي يحتاجها الطلبة المعلمين في ولاية الأباما و بينت النتائج أن الطلبة المعلمين يحتاجون إلى الكفاءات التالية حسب الأهمية و هي كفاءات التخطيط، كفاءات التدريس، كفاية التقويم، كفاية إدارة الصف كذلك فقد وجد الباحث بأنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على حاجات الطلبة المعلمين. (خزعلي، ص 564 - 565)

-الخلاصة و الاستنتاج:

- هدفت الدراسات السابقة إلى تقسيم الكفاءات التدريسية إلى مجالات أو محاور محددة يندرج تحتها عدد من الكفاءات الفرعية في تلك الدراسات ما بين (27) و (60) كفاءة، كما تراوحت عدد المجالات بها ما بين (4) و (10) مجالات.

- توصلت الدراسات السابقة سواء تلك التي اهتمت بتحديد درجة أهمية الكفاءات من خلال استفتاء فئات متعددة أو تلك التي اهتمت بتقويم الكفاءات المتوافرة لدى المعلمين إلى قوائم بالكفاءات الأساسية و الفرعية ، يمكن أن نستخلص قائمة تتضمن عددا من المجالات تستغرق جميع الكفاءات الواردة في الدراسة هي:

أ/ كفاءات تتعلق بالتخطيط، التنفيذ و التقويم لعملية التدريس: توصلت الدراسات إلي الكفاءات التالية: القدرة على استثارة اهتمام التلاميذ، إعداد الدرس، تحديد الأهداف، تنفيذ الدرس، استخدام الوسائل التعليمية تقويم الدرس، مهارة إلقاء الأسئلة و القدرة على تنويع أساليب التقويم، إلقاء أسئلة تقيس المستويات المعرفية المختلفة لدى التلاميذ، تلخيص الدرس.

ب/ كفاءات تتعلق بإدارة الفصل: من الكفاءات التي توصلت إليها الدراسات في المجال: إدارة الفصل حفظ النظام، القدرة على إدارة المناقشة، تفريد التعليم، تشجيع التلاميذ على الاستنتاج، تعزيز إجابات التلاميذ.

ج/ كفاءات تتعلق بالتمكن من المادة العلمية والعلوم المساعدة: توصلت الدراسات إلى الكفاءات التالية: التمكن من المادة العلمية و الإحاطة بها، استخدام المفاهيم العلمية السيكولوجية، القدرة على ربط المحتوى مع مشكلات الحياة الواقعية، قدرة الرد على أسئلة التلاميذ و استفساراتهم، معرفة طرق التدريس، إجراء التجارب، تشغيل الأجهزة و المعدات، العمل على تنمية القدرات الأكاديمية و المهنية بدراسة الجديد في مجال عمله.

د/ كفاءات تتعلق بعمليات الاتصال والتعاون بين المعلم والآخرين: من الكفاءات التي وردت في هذا المجال : الاتصال الفعال مع المتعلمين، التفاعل مع الزملاء و المهنيين، التفاعل مع أولياء الأمور.

ه/ كفاءات تتعلق بإقامة علاقات طيبة بين المعلم و التلاميذ: تشتمل الكفاءات التالية: العلاقات الإنسانية، بناء علاقة تقوم على الإحترام بين المعلم و التلاميذ.

و/ كفاءات تتعلق بسلوك المعلم و شخصيته: من الكفاءات ذات الصلة بهذا المجال هو تمتع المعلم بخصائص شخصية متميزة و بالاتزان الانفعالي.

ثانيا/ الدراسات التي تناولت الكفاءات التدريسية في علاقتها بمتغيري الخبرة المهنية و المؤهل العلمي و التخصص:

1. دراسة ماجدة حبشي :(1992) عن" الكفاءات التدريسية و الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية – المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا– دراسة تقويمية" تهدف الدراسية إلى اختيار صحة الفروض التالية:

أ –لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا و غير المؤهلين تربويا في أداء الكفاءات التدريسية.

ب - توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا و غير المؤهلين تربويا في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة الكفاءات التدريسية و مقياس الاتجاه نحو المهنة تتضمن بطاقة الملاحظة (45) كفاءة فرعية موزعة على ثلاث أقسام أساسية وابرز الكفاءات :الكفاءات الأكاديمية – المهنية – الشخصية. اختيرت عينة عشوائية من مدارس مدينة الإسكندرية تتكون من (60) معلما و معلمة بواقع (30) معلما و معلمة من المؤهلين تربويا و (30) غير مؤهلين تربويا.

تم معالجة البيانات بحساب المتوسط والانحرافات المعيارية، النسب المئوية أداء أفراد العينة بناءا على معيار التمكن المحدد ب 90 ٪ و كانت أهم النتائج:

–انخفاض مستوى أداء أفراد العينة للكفاءات التدريسية، عن مستوى التمكن المطلوب و ذلك كما يلي:

1- بلغت نسبة الأداء في الكفاءات المهنية 74.84%
2- بلغت نسبة الأداء في الكفاءات الأكاديمية 82 %
3- بلغت نسبة الأداء في الكفاءات الشخصية 64 %

كانت نتائج الفرض الأول ما يلي: وجود فروق دالة بين المعلمين لصالح غير المؤهلين تربويا و ذلك في الكفاءات الأكاديمية، أما الفروق في الكفاءات المهنية فكانت لصالح المؤهلين تربويا، أما عن الكفاءات الشخصية فلا توجد فروق دالة بين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا .كما أوضحت الدراسة عدم تحقق الفرض الثاني لفروق في الاتجاهات نحو المهنة وكانت لصالح المؤهلين تربويًا.

2. دراسة محمد عبد العزيز وآخرون (1990): عن" أثر عاملي الخبرة و المؤهل في الكفاءات التدريسية لدى المعلمين": تهدف الدراسة إلى التعرف على المستوى المعرفي لبعض الكفاءات التدريسية الأساسية لدى عينة من المعلمين و المعلمات في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، الكشف عن أثر عاملي الخبرة و المؤهل الحاصل عليه المعلم. تحقيقًا لأهداف الدراسة تم بناء اختبار موضوعي كأداة أساسية لجمع البيانات (اختبار كفاءات التدريس لدى المعلمين) و يتضمن الاختبار سبع مجالات هي :الأهداف التعليمية، الاختبارات التحصيلية، طرق التدريس، الوسائل التعليمية التهيئة، توجيه الأسئلة و إدارة الفصل .تحتوي هذه المحاور على مائة كفاءة (100) فرعية موزعة على المحاور السابقة بنسبة تتراوح ما بين 20 % و 80 % كفاءة. قد اختيرت العينة من بين معلمي و معلمات المرحلتين الإعدادية و الثانوية من خمس محافظات بمصر بلغ قوامها (245) معلمًا و معلمة، للوصول إلى النتائج تحت معالجة البيانات بأساليب إحصائية وتدريسية المتوسط الانحراف المعياري (و أخرى استدلالية) اختبارات، التباين في الاتجاهين، كما حدد الباحثون معيار الإتقان للكفاءات التدريسية المُقاسة ب % 75 و فيما يلي أهم نتائج الدراسة:

1- مستوى معرفة المعلمين و المعلمات ببعض الكفاءات التدريسية كان اقل من حد الكفاءة على درجة الاختبار ككل و على كل المحاور السبعة هو % 75 من الدرجة العظمى في كل حالة.

2- للخبرة المهنية أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفاءات و لكن ليست دائمًا، للأكثر خبرة فقد وجد باستخدام (اختبار شيفة) Schefes Test

4- أثبتت الدراسة أيضا انه لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويًا و غير المؤهلين تربويًا في مستوى معرفة الكفاءات التدريسية. (محمد و آخرون، 1990، ص.18 - 19)

3. دراسة أوزنجة العيد (1986): في ميدان علم الاجتماع التربوي تحت عنوان "دراسة تحليلية لبعض السمات الانفعالية و الكفاءة التربوية عند المعلم على تحصيل تلاميذه": اختار الباحث معلم العلوم الطبيعية بالصف الرابع متوسط كمجال لبحثه، انطلق من عاملين مهمين لاحظ تأثيرهما على أداء المعلم لمهنته:

–قابليته للتفاعل في المواقف التربوية، أي السمات الدالة على التفاعل البناء.

–الإعداد الفعلي: يقصد به التحصيل العلمي و المهاري المؤهل للتعليم الفعال.

توقع الباحث أن توفر هذين العاملين يؤدي إلى الحصول على أداء المعلم الكفء و الفعال، كما حدد الباحث تساؤلا عن العوامل التي تؤثر على أداء المعلم، عن وجود سمات انفعالية أكثر أهمية من غيرها التي ترتبط ايجابًيا بالتحصيل الدراسي، استند الباحث في دراسته على أسلوب" **إستراتيجية المنحنى النامسي**" و

توصل في الأخير إلى تحديد معايير السمات الانفعالية و الكفاءة التربوية اللازمة بمعاهد إعداد المعلمين للمرحلة المتوسطة عند "**أولبورت** " 1965 "ALPORT" (محمد و آخرون، 1990، ص.18 - 19)

4- دراسة "قاسم محمد خز" و "عبد اللطيف مومني" (2010): "الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص"

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

استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث قاما باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وكانت المدرسة وحدة الاختيار، فقد اختار الباحثان (30) مدرسة خاصة، يدرس (168) معلمة، أي نسبة (0.54) من المجتمع الأصلي. أما أدوات البحث فقد قام الباحثان بتصميم أداة لقياس الكفايات التدريسية التي تمتلكها عينة الدراسة وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

-تم حصر الكفايات التدريسية الضرورية لمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا والتي ينبغي أن تستخدم كمعيار للمعلمة الكفؤة في ثلاث مجالات رئيسية هي: مجال التخطيط، مجال التنفيذ و مجال التقويم.

- تبين اهمية توافر توافر كفايات أساسية تحتاج اليها المعلمة للقيام بالعملية التعليمية -التعلمية على أحسن وجه.

-استنتجت الدراسة أهمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم على اعتبار أن المعلمة قائدة وموجهة للعملية التربوية، التي تتيح لها اختيار أفضل أساليب التدريس والتحكم في العملية التربوية الصفية، كما يساعدها على معرفة ما ينبغي القيام به داخل الحصة الصفية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

(بن شويطة بلقاسم، 2013، ص90)

- الخلاصة و الاستنتاج:

لم تتوصل نتائج الدراسات السابقة إلى نتائج حاسمة حول وجود فروق دالة جوهرية بين المعلمين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في مجالات الكفاءات التدريسية، فأشارت دراسة ماجدة حبشي أن هناك فروق دالة في الكفاءات الشخصية و أثبتت نتائج دراسة عبد العزيز محمد انه لا توجد فروق بين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في معرفة الكفاءات التدريسية، كما أشارت دراسة سناء محمد أن المعلمين المتميزين كانوا أفضل من حيث المؤهل العلمي من غير المتميزين. أما عن متغير مدة الخبرة في التدريس، فأشارت الدراسة السابقة أنّ لهذه الأخيرة أثر على مستوى معرفة المعلمين للكفاءة المهنية و في تميزهم عن غيرهم، لكن ليست دائما للأكثر خبرة لذا لا يمكن الجزم بأن الخبرة تعد من المؤشرات الحاسمة التي تجعل المعلم متميزا، خاصة بعد السنوات الخمس الأولى. (العيد،1993، ص. 29)

من خلال استقراء هذه النتائج المتباينة فان الأمر يحتاج إلى إجراء المزيد من الدراسات حول متغيري الخبرة و المؤهل العلمي.

- **من أهم الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من الدراسات السابقة عموما هي:**

أولا :أنها تتبنى اتجاهًا أساسيا مُؤداه أن هناك عددًا من الكفاءات الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس، إذا ما تمكن منها المعلم و أتقنها يحقق بذلك نجاحات عالية في مهنته بغض النظر عن تخصصه الدراسي أو المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها.

ثانيا :نهجت الدراسات السابقة اتجاهين في تحديد الكفاءات التدريسية وتوصيفها لدى الأساتذة في مختلف المراحل التعليمية هما:

–**الاتجاه المثالي:** يبحث فيما ينبغي أن يكون عليه حجم الكفاءات وأنواعها الأساسية و الفرعية المتطلبة أو اللازمة للتدريس الفعال مستعينة في ذلك بعدة مصادر لاشتقاقها تتمثل في أراء الأساتذة، تصورات مدراء المدارس والمشرفين التربويون، التلاميذ و كذلك موضوعات الدراسة (المقررات) و نتائج البحوث السابقة.

–**الاتجاه الواقعي التقويمي:** يبحث في تقويم واقع الكفاءات المتوافرة حاليا لدى الأساتذة و مستواها، نوعها ذلك وفق محكات محددة و غالبا ما كانت تهدف مثل هذه الدراسات إلى اقتراح برامج تدريبية للمعلمين.

الجـانــب النظـــــري

الفصل الثاني: الكفاءات التدريسية

تمهيد

1/ لمحة موجزة حول مصطلح الكفاءة

2/ الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات

3/ تعريف الكفاءة

4/ المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الكفاءة

5/ الكفاءة في المجال المدرسي

6/ أنواع الكفاءات

7/ مستويات الكفاءة

8/ الكفاءات في النصوص الرسمية

9/ سمات مفهوم الكفاءة في التدريس

10/ حركة الكفاءات التدريسية

11/ تعريف الكفاءات التدريسية

12/ مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية

13/ تصنيف الكفاءات التدريسية

14/ تصنيف الكفاءات التدريسية و تحديدها في الدراسة الحالية

15/ الكفاءات التدريسية الواجب توافرها للمعلم

16/ الهدف من تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم

17/ وسائل قياس الكفاءات التدريسية

خلاصة

تمهيد:

تعد الكفاءات التدريسية إحدى الجوانب الرئيسية لتقويم الأداء المهني للمعلم و إن امتلاكه لها تظهر لنا مؤشرات إمكانية تقويم غير مباشر لبرامج إعداد المعلمين ومن ثم تطوير العملية التعليمية بشكل عام هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط.

1/ لمحة موجزة حول مصطلح الكفاءة: الكفاءة مصطلح يشمل العديد من الظواهر، تم تأكيده في بداياته الأولى في القرن 17 من الجانب القانوني، كاعتراف بأداء الفعل و الاعتراف بالمعارف التي تمنح الحق

في الحكم و اتخاذ القرارات. تقول "J.P.Bronckart et J.Dolz" أن مصطلح الكفاءة في اللغة الفرنسية منذ نهاية القرن 15، حيث أشار إلى الشرعية و السلطة الممنوحة للمؤسسات لحل مشاكل محددة، تم توسيع معناها منذ نهاية القرن 18 إلى المستوى الفردي و تعني كل القدرة التي من شأنها الوصول إلى المعرفة و الخبرة. كما قام "Chomsky" بإدخال مصطلح الكفاءة اللغوية في "1955" في إطار مقاله الذي يمثل إحدى النصوص التأسيسية "للثورة المعرفية" في العلوم الإنسانية، كان هدفه محاربة السلوكية اللغوية و خاصة الأطروحة القائلة بتعلم اللغة عن طريق المحاولة و الخطأ، المثيرات و التعزيز. بعدها تم استئناف مصطلح الكفاءة في مجال العمل (الأرقونوميا) خلال سنوات 1980 " M. De Montmollin. J. Leplat" التي من شأنها إدخال العمليات المعرفية التي ينفذها (الجهات الفاعلة) و المسؤولون لإنجاز مهام معينة، إذ قام الأرقونوميون بتحديد الفرق بين العمل الموصوف و العمل الفعلي (الحقيقي) لكن في هذه الحالة يكون مصطلح الكفاءة في إطار الوصف و ليس التقويم، أي أنها وصف نشاطات الأفراد و ليس تقييمها، كوضع المخططات اللازمة و تعبئة المواد، تنظيم المعارف (المعرفة الإعلانية و الإجرائية)

البشرية، العمليات المعرفية لتحليل الوضعيات، تنسيق الأنماط و تحديد أولويات الإجراءات و أخيرا التفاعلات و الاتصالات المنظمة داخل جماعات العمل. كما انتشر مصطلح الكفاءات أيضا في ميادين التكوين المهني مع أعمال " B.Rey" و "G. Malglaive" ثم اكتسب معنى آخر حيث الأداء يظهر كتعبير عن الكفاءات، هؤلاء المؤلفون يتحررون من مخطط الاختزال في بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا أكثر شمولا للتكوين، اكتساب الكفاءات و المهارات اللازمة.(Christian Bélisson, p. 1)

كما أصبح مصطلح الكفاءة أكثر شعبية و استعمالا من خلال أعمال " A.Dupray, C.Guitton, S. Monchatre, 2003" و في بداية القرن 20 اكتسب مصطلح الكفاءة معاني علمية جديدة، لاسيما في علم اللغة، حيث يدل على خاصية "Logico- grammaticale" للوحدات التعليمية في علوم التربية، أين تصف المهارات المهنية.

في بداية القرن 21 و مع تطوير ملفات " الدليل الوطني للشهادة المهنية" (Répertoire national de la certification professionnelle)، أدخل مصطلح الكفاءات في الميدان التعليمي و لكن من وجهة نظر علمية، كما أن تقييم الكفاءات لا يخلو من مشاكل. (Christian Bélisson, p. 2)

2/ الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

يرى" فليب جونايير "أن تصورات علوم التربية للكفاءة تتوزع إلي تيارين احدهما انجلوسكسوني والأخر فرنكوفوني، إلا أن واقع المقاربة بالكفاءات بشكلها النسقي الحالي قد ظهرت أولا في الدول الانجلوسكسونية وانتشرت بعد ذلك في الدول (الفرانكفونية)

1 -التيار الانجلوسكسوني : هو تيار قد سبق وطور نظريته الخاصة منذ أمد طويل حول مفهوم الكفاءة فلقد لاحظ" هاملتون "Hamilton" (1973) بان إدخال مفهوم الكفاءة في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية يعود إلي سنوات الستينيات من القرن العشرين، في هذه الفترة كان التدريس وتكوين المدرسين على الخصوص متعرضين لنقد لاذع، حيث كان مطلوبا أن تصاغ البرامج الدراسية بطريقة تكون فيها الكفاءات دقيقة وواضحة في سلوكيات وأفعال (actes) محددة، ففي بداية الأمر كان التركيز منصبا حول السلوكيات بكل أبعادها (المعرفية والوجدانية والحس حركية)، لكن" هيلبر" اعتبر هذه الكفاءات عبارة عن " سلوكات روتينية " بسبب تضخم الأهداف- الكفاءات، التي بلغت في بعض الأحيان ألف كفاءة على التلميذ أن يتحكم فيها، كما أن برنامج تكوين المدرسين والمدرسات بالنسبة للعديد من المؤسسات تتحدد في شكل كفاءات متوقعة والتي بدورها عبارة عن سلوكيات ملاحظة (شفهية، كتابية غير لفظية) وهذه السلوكيات تتطابق مع ما نتوقعه من المدرس الذي يقوم بدوره فعليا بشكل تام داخل وضعيات كلاسيكية للفصل الدراسي، كانت ترافق لوائح هذه الكفاءات المتعددة مجموعة من معايير تهدف للتحكم المعياري؛ بمعنى تجاوز مقارنة أداء التلميذ بغيره من أفراد مجموعته المرجعية؛ إلى ما يجب أن يرتقي إليه و يتحكم فيه كل التلاميذ.

لقد ساد هذا الاتجاه طويلا بسبب هيمنة المقاربة السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما لا يمكن في هذا الصدد تجاهل الحديث عن التقابل ضمن هذا المستوى بين التصور السائد للكفاءة وبين المنظور التايلوري للعمل الذي قام في بداية الأمر. (مشطر حسين و آخرون، 2010، ص 12، 13)

إذ قام بتقسيم مسبق للوائح الكفاءات التي يجب علي العامل أن يحققها وفق مبدأ تقسيم العمل وتحديده كميا إن أمكن و هذا التحديد يكون بتوزيع عمل ما على عدد من العمال لتحقيق أعلى مستوى في تبسيط العمل، من اجل فاعلية أكثر في الأداء و يتم هذا عن طريق تدريب العمال وفق ما تتطلبه خطط تحليل العمل بحيث لا ينبغي صرف أي نشاط (طاقة) خارج الإطار المحدد لهم. إضافة إلى ذلك يوجد تياران آخران يمكن الحديث عنهما ضمن المقاربة الانجلوسكسونية للكفاءات، الأول يعتمد بدوره على كفاءات ليست بالضرورة معرفية حيث أن هؤلاء الباحثين (Houston et Howsan 1972)قد عملوا على تصنيف للكفاءات وفق خمس مقولات: المعرفية، الوجدانية، التحفيزية، التطبيقية و الاستكشافية، كما ظهرت استراتيجية "تكوين المدرسين المبني على الكفاءة" في الجامعات الأمريكية، ثم انتشرت بعد ذلك لتعم مؤسسات تكوين المدرسين في الكثير من أقطار المعمورة و قد جاءت هذه الطريقة كرد فعل على أساليب التكوين التقليدية التي ترتكز علي تزويد المدرسين بمعلومات ومعارف نظرية في مواد التخصص وعلوم التربية دون الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي و قد ساهم في بروز وتطور هذه الاستراتيجية الاهتمام المتزايد للمجتمع الأمريكي خاصة و المجتمعات الغربية المعاصرة عامة، بتطبيق مبدأ المسؤولية في الميدان التربوي ينص هذا المبدأ علي أن المصير الدراسي للتلاميذ من النجاح أو الفشل يرجع إلى

النظام التعليمي و أن المدرسين يتحملون المسؤولية الكاملة عن نتائج تعليمهم أمام التلاميذ و أولياء أمورهم و أمام المجتمع بشكل عام ، من هنا يحق لهذه الأطراف محاسبتهم عن هذه النتائج ، مسائلتهم عن كفاءتهم المهنية و فعالية أساليبهم التعليمية، مطالبتهم بالرفع من مرودية أدائهم و تجويد نتائج عملهم.

2-التيار الفرنكوفوني: مفهوم الكفاءة في علوم التربية حسب هذا التيار الذي استقل بذاته و أبتعد عن مرجعية الآراء النظرية لتيارات الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة مقاربات العديد من الباحثين ((Meirieu, 1988)، (Perrenoud 1997)، (Gillet, 1991)، (Bosman et Grard2000) يميز هذا التيار بوضوح بين مصطلحي الكفاءة و الانجاز، متأثر في ذلك بالتمييز الحاصل بين ما يجب أن نكتسبه أو

المعارف (كفاءة) و ما يجب أن نفعله آو التطبيقات (انجاز) و رغم تفرده في استعمال مفاهيم مغايرة تماما لمفهوم الكفاءة إلا انه و قبل التطرق إلى أهم المحاور الأساسية للتيار الفرنكفوني لا بد من الإشارة إلى أن هناك العديد من العلاقات و التأثيرات المختلفة للمقاربات اللسانية و السيكولوجية المعرفية التي طبعت هذا المفهوم وكان لها دور كبير في تبني وصياغة الكفاءات وحصرها في علوم التربية فقط.

(مشطر حسين و آخرون، 2010، ص 14، 15)

1* الدلالة اللسانية للكفاءة: منذ بداية القرن العشرين، حدد اللسانيون مفهوم الكفاءة و ميزوه بشكل واضح عن مفهوم الانجاز الذي يشكل مفهوما محوريا للتعرف على الكفاءات في الحقل التربوي، بحيث نستطيع أن نستكشف بوادر هذا التحديد من الأبحاث الأولي التي قام بها " فرديناند دوسوسير " خصوصا ما تعلق منها بثنائية لغة/ كلام تتقاسمها مجموعة لغوية معينة، فاللغة وفق هذا المنظور نظام من العلامات (signes)، أما الكلام فهو زمرة من الملفوظات غير المحدودة سواء كانت شفوية أم مكتوبة لذا

انطلق النحو التوليدي التحويلي من هذه الثنائية (لغة/ كلام)، ليضع تفرقة بين الكفاءة و الانجاز فحسب "لوني" فان الكفاءة تشكل مجموعة الدرايات اللسانية للمتكلم بمعني مجموعة من المعارف اللغوية التي يتوفر عليها متكلم سامع مثالي معين و التي تعينه على فهم و إنتاج عدد لانهائي من الجمل أو النطق بعدد لا محدود من الجمل وفهمها من دون الاسترفاد من قائمة جاهزة و حسب " تشومسكي" هي إمكانية غير نهائية " une potentialité illimité" بحيث إن اللسانين يعارضون أو يقابلون بين مفهوم الكفاءة مع مفهوم الانجاز، فإذا تم تحديد مصدر هذين المفهومين سيتحدد بالتالي مجال كل منهما.

إذن فالسياق اللساني يحرص علي وضع حدود واضحة بين مفهومي الكفاءة (إمكانيات الشخص) أو ما يجب أن يكون فيه الانجاز(تحقيقات الكفاءة) أو البعد الفعلي والاجتماعي الذي يقترن بوضعيات تواصلية رغم أهمية الدلالة اللسانية في وضع تصور واضح المعالم للكفاءة، إلا أن "Perrenoud" (1997) يدعو إلى الابتعاد عن المعنى اللساني المعطى لمفهوم الكفاية من اجل تعبئتها في السياق المدرسي.

2* علم النفس المعرفي: يري كل من " موريو و تارديف " "meirieu et tardif ": أن التعليم ينطلق من استراتيجيات تتعلق نسبيا بمعارف خاصة في أفق الوقوف على تعميمها لاحقا" و بما أن بؤرة الاهتمام في علم النفس أصبحت تنصرف إلى المعرفة أو المعلومة بدل المثير، فان " بياجي" Piaget"
يقر بان معرفة الإنسان تنجم عن تفاعل الذات مع محيطها أي البيئة الاجتماعية والمادية، بمعنى التركيز علي العلاقة التفاعلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، بذلك يكون دور المدرسة التعليم على حل المشكلات التي تواجه الفرد بطريقة إبداعية غير نمطية و بمعني أخر إثارة التساؤل حول العلاقة بين الكفاءة/ الانجاز، لأن السيكولوجيون يقبلون التمييز الوظيفي القائم بين هذين المفهومين، على أساس أن الكفاءة القائمة و انجاز شخص ما في وضعية حل المسائل، تعتمد بالأساس على الاستراتيجيات المعرفية المتبعة تجاه هذه الوضعيات.

إذن إن هذا التفاوت الملاحظ بين الكفاءة و الانجاز عند فرد ما في وضعية معينة، أصبح بالنسبة للسيكولوجيين كقاعدة للنمو والاشتغال المعرفي حسب تعبير "هودي Houdé " بمعني ما ينبغي الإشارة إليه حسب علم النفس المعرفي هو أن الوضعية الدراسية هي الكاشف "révélateur" لهذا التفاوت بين الكفاءة و الانجاز، أي تكشف عن التفاوت القائم بين ما هو محدد مسبقا من خلال الكفاءة و بين ما هو ملاحظ بالفعل من خلال الانجاز، فالوضعية الدراسية هي المعيار إذن في التمييز بين الكفاءة و الانجاز.

من خلال ما تم عرضه يتبن لنا أن الدراسات التقويمية الحقيقية للمناهج الدراسية التي تحدد بدقة مكامن الضعف والقوة و الطموحات التي ترجى من الإصلاحات التربوية لا يمكن أن تكون ذات فائدة و قيمة إلا إذا تم تبني مرجعية واضحة المعالم تنطلق أساسا من أرضية صلبة هي معطيات الواقع و ليس إكراه العولمة و إن كان هناك مبرر لذلك لابد للمقاربات المنهجية المعتمدة في بناء المناهج الدراسية أن تكون واضحة. (مشطر حسين و آخرون، 2010، ص 18)

3/ تعريف الكفاءة: تم تطوير مصطلح الكفاءة في العديد من الدراسات نذكر منها:

* يعرفها (Good,1973) في قاموسه التربوي على أنها" القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية "وأيضًا" القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع الاقتصاد في الجهد والوقت والنفقات."

*أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم و الاتجاهات التي تجعله قادرًا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه، يمكن قياسه وملاحظته ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ. (Good, 1973, p 207)

*يرى" **هوستن (1979)** "أن الكفاءة" القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع.

***يرى درة (1988)** أن الكفاية في التدريس هي" تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة المهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو عملية مترابطة من المهام المحددة بنجاح و فعالية".

نرى من خلال هذه التعاريف المقدمة أن جميعها يتمحور حول عملية التعلم ودور المعلم دون التركيز على دور المتعلم في هذه المقاربة الجديدة كما أنها تستند جميعها على القدرة التي يصعب قياسها بل نقيس بعض أثارها، وبالتالي يصعب تجسيدها على أرض الواقع وتحقيق من طرف كل معلمينا.

*تعرف" **الفتلاوي (1995)** "الكفاية إجرائيا بأنها " قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام(معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى مرضي من ناحية الفعالية التي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة. (فرحاوي، 2011، ص. 144)

*الكفاءة **"Philippe Meirieu " (1989)**: معرفة تحديد و ربط مجموعة محددة من المشاكل بالبرنامج العلاجي المناسب، مع الأخذ بعين الاعتبار القدرة أو القدرات في مجال معين من الناحية النظرية أو الأخلاقية.

* **الكفاءة** حسب **"Guy le Boterf" (1994):** هي ترتيب مجموعة من الخبرات.

***حسب "Bernard Rey" (1996)** هي: معرفة كيفية القيام بمهمة ما.

*يرى **"Marc Romainville" (1998)** أن **الكفاءة**: مجموعة متكاملة و وظيفية من المعارف، الخبرات و المهارات التي تسمح للفرد بالتكيف، مواجهة التحديات، حل المشاكل و تحقيق المشاريع.

(Séminaire IREM, 2013, p. 2)

*حسب **"Philippe Perrenoud" (1999) الكفاءة**: القدرة على التصرف بحكمة في مواقف متعددة. فالكفاءة تسمح بالتعامل مع الوضعية المعقدة و الاستجابة بطريقة مناسبة دون الاعتماد على الاستجابات المبرمجة مسبقا. **(Philippe Perrenoud, 1999. P 6)**

*يقول **"Jacques Tardif" (2006)** أنها: نشاط مركب يعتمد على التعبئة الفعالة و الجمع بين مجموعة متنوعة من الموارد الداخلية، الخارجية ضمن مجموعة من الحالات والوضعيات.

(Séminaire IREM, 2013, p. 2)

*الكفاءة حسب **(Texte sur le socle commun):** يتم تصميمها من القاعدة التي ترى أنها مزيج من المعرفة الأساسية لعصرنا و القدرة على تنفيذها في مختلف الحالات و المواقف، التي لا غنى عنها في جميع مراحل الحياة مثل الانفتاح على الآخرين، البحث عن الحقيقة، احترام الذات والآخرين.

* **الكفاءة** تبنى أساسا على نشاط (الخبرة، الانجاز و القدرة على التنفيذ).

* كما أنها المعرفة التي تجمع بين قدرات، اتجاهات الفرد في وضعية جديدة.

(Séminaire IREM, 2013, p. 2)

* **يعرفها "الاسطل والرشيد"**بأنها: قدرة المعلم وتمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية يساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات." (سمير عيسى وآخرون، 2003 ، ص. 8)

***الكفاءة** يراها **"P. Gillet"** أنها نظام للمعارف والمفاهيم، سيرورات منظمة و عملية تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة و حلها بفعالية، لتبيين تفصيل هذا التعريف نعتقد أن هناك بعدا إدماجيا للكفاءة مادامت الوضعية تحتاج إلى معارف ومعلومات عدة. (عبد المجيد لبيض، 2008، ص.52).

الكفاءة: (Compétence) مجموعة معقدة من المعارف، المهارات، القيم و المواقف و الرغبة التي تؤدي إلى عمل إنساني فعال و مجسد في مجال معين في العالم.

بالتالي فان الكفاءة تتميز عن المهارة التي تعرف بأنها القدرة على أداء الأعمال المعقدة بكل سهولة دقة و قابلية للتكيف. (European Commission, 2013, p.9)

*اتفاقية " العلوم و تقنيات التكوين" (Traité des sciences et des techniques de la Formation) التي ينسقها "Philippe Carré et Pierre Caspar " تقترح "Sandra Bélier " التعريف التالي: "الكفاءة تسمح بالعمل أو حل المشكلات المهنية بطريقة مرضية في سياق معين، من خلال تجنيد مختلف القدرات بطريقة متكاملة". (Carre et Caspar, 1999, p. 1)

*اقترح **"Guy Boterf"** تعريف آخر للكفاءة: استعمال أو تفعيل العديد من المعارف في وضعية أو سياق معين. (Boterf, 1995, p.2)

***الكفاءة:** "إمكانية الفرد تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد(معارف، مهارات، مواقف...) بهدف حل فئة من الوضعيات المشكلة".

"القدرة على إنجاز مهمة ما.

"القدرة على التعامل الفعال مع نوع محدد من الوضعيات".(Xavier Roegiers , 2006, p 4)

* من هذا المنطلق نتوصل الى أن الكفاءة تتميز بخمس مكونات مهمة:

✓ترتكز الكفاءة على موارد مكتسبة.

✓لا يكفي أن يمتلك المتعلم الموارد بل يجب أن يكون قادرا على تعبئتها.

✓يجب أن تكون المهمة التي يواجهها المتعلم جديدة وغير مألوفة.

✓ لا يجب أن تكون المهمة متجانسة من حيث المكونات، بل يستوجب تجانسها من حيث القصدية.

✓يجب أن تكون المهمة معقدة (Vincent Carette, 2003, P 2)

4/ المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الكفاية:

الاستعداد: (L'aptitude)

حسب(سبع محمد أبو لبدة، 1985، ص89) يمكن تعريف الاستعداد على أنه ": ذلك المستوى من النمو الذي لابد أن يصل إليه الطفل في مختلف النواحي من بدنية، عقلية ونفسية، اجتماعية كي يتمكن من تحقيق المطالب التي يفرضها التدريس".

فالاستعداد نشاط فطري حيوي يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات وذو ارتباط أكثر بهما، في النهاية تصبح مجموعة من الاستعدادات قدرات ومهارات، هذه الأخيرة تكون الكفاءات وأن الاستعداد يتضمن قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة (بشيء من الاستقلالية).

(خالد لبصيص، 2004، ص92)

القـــــدرة (Capacité):

هي إمكانية النجاح في إنجاز مهمة ما وهي تمثل نشاطا ذهنيا يجعل الكفاءة قابلة للتفعيل، تستعمل كمرادف للمهارة. (كتاب التجديد في النشاط العلمي دليل الاستاذ، 2005، ص28).

المهارة (L'habileté):

يستخدم البعض مصطلح المهارة كمرادف لمصطلح الكفاية /وتفرق "كوثر كوجك" بين المفاهيم الثلاثة المهارة والكفاية والكفاءة حيث تقول :المهارة هي الجزء الأدائي كما يقوم به الفرد، يتسع مفهوم الكفاية ليتضمن الأسس العلمية والمعرفة النظرية للمهارة و ما تتطلبه من اتجاهات، قيم و يمكن القول أن الكفاية هي المهارة العملية مضافًا إليها المعارف والمعلومات النظرية، القيم و الاتجاهات الوجدانية أم الكفاءة فتشير إلى المستوى الذي يصل إليه المعلم في أداءه للكفاية (Ackerman, 1993, p 34)

التقويـــــــم: (Evaluation)

"جمع مجموعة من المعلومات الصادقة والثابتة، تحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار.(Xavier Roegiers ,2006, P:17.)

الدعـــــم: (Soutien)

"هو استراتيجية هادفة إلى كشف وتصحيح التعثر الدراسي، يقتضي في المقام الأول تشخيص مكامن الضعف ومراعاة مبدأ الفوارق الفردية. (مجموعة من الاساتذة، 2005، ص4) .

الأداء : (Performance) يعني إظهار السلوك، بينما تعنى الكفاءة السلوك و أشياء أخرى.

المقصود **بالسلوك :**الناتج الذي يحققه المعلم بعد مروره بالبرنامج، كما تظهره عملية التقويم والمقصود بأشياء أخرى، المعرفة، المهارة والاتجاهات التي يظهرها المتعلم في نهاية البرنامج وهو النتيجة الملموسة للنشاط، النتائج التي يمكن من خلالها ملاحظة أداء التلميذ و قياسه من خلال منتج أو نتائج نشاطه يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات، أداء قابل للملاحظة و القياس. (Cooper J. M., & Weber,W. A. 1973, p 55)

كذلك **الأداء**: ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد، يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح و الدقة، هو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في المقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق أنيا.

والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك، أي سلسلة من الأفعال، الأنشطة والعمليات.

يعرف الأداء في مجال التدريس على أنه مقدار ما يحققه المعلم من سلوك وفعالية مع التلاميذ، في أثناء الموقف التعليمي التعلّمي. للتوضيح يمكن التمييز بدقة بين الأداء و بين غيره من المصطلحات ذات الصلة بالكفاءة، حيث يعتبر الأداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاءة وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى و الذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة. (Al-Hooli, Abeer. 2001, p 83)

5/ الكفاءة في المجال المدرسي:

بعد استعراضنا لبعض التعاريف للكفاءة في الجانب المهني و جانب التكوين العام نتطرق إلى الكفاءة في الجانب المدرسي .فهي مصطلح حديث في ميدان التربية و التدريس حيث لقي رواجا في سوق الكلمات بين العامة و الاختصاصين فقد تناولته أقلام كثيرة متخصصة و غير متخصصة (إعلامية) فكان بين المعارضة و التحفظ ، بين التهليل و الترحيب و الاستفسار ، كما كثرت المناقشات بين المربين حول أهدافها و أسباب تبنيها.

فسارعت وصاية التعليم في الجزائر متمثلة في وزارة التربية الوطنية في إقامة الملتقيات الإعلامية التكوينية سعيا منها إلى استدراك النقائص و تفادي الغموض و صعوبة استيعاب المصطلح في حد ذاته وتداخله مع بعض المصطلحات القريبة منه، لذلك ركزت على ما هو معمول به في الميدان معتمدا على الوثائق الوطنية .فمفهوم الكفاءة عموما كان معمولا به في قطاع التكوين المهني حيث كان و لازال هو الرهان الأساسي في هذا القطاع .غير أن هذا المفهوم يختلف تماما بالنسبة لقطاع التعليم، لأن مفهوم الكفاءة في التكوين المهني، يتمثل في خدمة المؤسسة والشغل، حيث ينظر إلى الكفاءة على أنها وظيفة إنتاجية ملزمة بالنتيجة (obligation du résultat)، أما الكفاءة في التعليم تعني المعلم و المتعلم في آن واحد وتكون في خدمة المعرفة. الكفاءة في المفهوم المدرسي تعني اكتساب المتعلم معارف و تعلم كيفية الاستفادة منها في الحياة، مثال أن يقدر المتعلم على إنتاج النصوص الأدبية من مختلف أشكال التعبير، لها دلالة معنوية بالنسبة إليه لغرض الاتصال بالغير، كذلك أن يقدر على تحديد ما هي العملية الحسابية التي

ينبغي طرحها في مشكلة معينة، ثم يقوم بحل المشكلة اعتمادا على نفسه و ألا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالبيئة، بل أن يقدر على العمل على صيانة هذه الأخيرة (هدف).
(الناصر جلالي، 2006، ص 35)

يعتبر "Reogiers" الكفاءة مكسبا كامنا (potentiel acquis) لدى المتعلم بحيث يمارسها عند الحاجة إليها، يعرف "Perrenoud" الكفاءة المدرسية بقوله: " هي قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوضعيات، نتحكم فيها لأننا نملك المعارف الضرورية و القدرة على تجنيدها في الوقت المناسب من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية و حلها . ففي الحياة مثلا كل واحد منا تواجهه وضعيات يجب أن يعرف كيف يبرهن على كفاءته من أجلها للحصول على ما يريد : يشرح ما يريد، يحصل على المعلومات يبرر سلوكه أو اختياره، يدافع عن حقوقه أو ذاتيته. إنها وضعيات عادية نتعرض لها في الأسرة و في العمل الذي تشترك فيه هذه الوضعيات هو كون البرهنة فيها وسيلة للعمل و التأثير فبعض الكفاءات تتطلب عدة معارف مدرسية و غير مدرسية و نجد كثيرا من الكفاءات المدرسية لا تتحقق إلا بعد فترة طويلة من التمدرس و التجربة. (الناصر جلالي، 2006، ص 35)

6/ أنواع من الكفاءات:

يصنف الباحثون الكفاءات على ثلاثة أنواع :كفاءات معرفية، كفاءات إنجاز و كفاءات نتائج.

1/6- الكفاءات المعرفية: (Compétences De Connaissance)

إن التعليم بوصفه مهنة لابد أن يستند إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم و أهدافه و نظرياته، الحقائق المتصلة بالمتعلم :طبيعته ونموه، مشكلاته وحاجاته، فضلا عن معرفة ثقافية واسعة ومعرفة تخصصية في مجال معين .لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، استخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية .قد كان من الشائع أن هذه الكفاءات المعرفية كافية لتمكين المعلم من ممارسة عمله بفعالية وكانت الفلسفة التقليدية في إعداد المعلمين تؤمن بأن معرفة أساليب التدريس وأصول المادة التي سيدرسها المعلم كافية لإيجاد المعلم المؤهل الفاعل، لكن حركة التربية القائمة على الكفاءات أوضحت أن الكفاءات المعرفية ضرورة لا غنى عنها للمعلم، على أن تشكل بكفاءات أدائية تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل.

2/6- كفاءات الأداء: (Compétences De Performance)

تشمل هذه الكفاءات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقية مثال:

-أن يكون المعلم قادرا على استخدام أدوات التقويم المختلفة.

-أن يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافًا متنوعة.

-أن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية محددة.

إن مثل هذه الكفاءات تتعلق بأداء المعلم لا بمعرفته ومعيار تحقق الكفاءة هنا هو في قدرة المعلم على القيام بالسلوك المطلوب، فالمعلم مطالب بإبداء القدرة على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله.

3/6- كفاءات النتائج أو الانجاز: (Compétences des résultats)

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني أن المعلم يمتلك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك المعلم الكفاءات الأدائية فيعني أنه قادر على إظهار قدراته في ممارسة مهارات التعليم المتعددة من دون أن يعني وجود دليل على أن هذا المعلم قادر على إحداث نتيجة مرغوب فيها أو تغير مرغوب في أداء طلابه، هذا هو الهدف الأساسي للتعلم ولذلك يفترض أن يكون المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث التغيرات في سلوك المتعلمين لا مجرد امتلاك المعرفة وإظهار الأداء، فقد يمتلك المعلم المعارف والأساليب الضرورية جميعا وقد يكون قادرا على أداء مهارات التعليم المطلوبة دون أن يكون فاعلا في إحداث النتائج المتوقعة وما نسميه بكفاءات النتائج أو كفاءات الإنجاز هذه أمثلة على ذلك:

-أن يكون المعلم قادرا على إكساب الطلاب الاتجاهات العملية في تحليل المشكلات.

-أن يكون المعلم قادرا على زيادة سرعة الطلاب في القراءة لتصل إلى (100 كلمة في الدقيقة)

إن الكفاءات الأدائية قد تعني أن المعلم قادر على القيا م بالنشاط ، لكن الكفاءات الإنتاجية تهتم بما يتولد من هذا النشاط، فقد يكون النشاط واسعا والنتائج محددة، قد يكون النشاط محدودا و النتائج كبيرة.

يميز "Guy Boterf "عدة أنواع من الكفاءات هي:

-المعرفة النظرية (معرفة كيفية فهم، معرفة كيفية تفسير)

-المعرفة الإجرائية (معرفة كيفية المضي قدما)

-المهارة الإجرائية (معرفة كيفية المضي قدما، ومعرفة كيفية العمل)

- المهارة التجريبية (معرفة كيفية التصرف و القيام بذلك)

-المعرفة الاجتماعية (معرفة كيفية التصرف والقيادة)

- المهارات المعرفية (معرفة كيفية التعامل مع المعلومات، كيفية التفكير ومعرفة كيفية تسمية ما نفعله، كيفية التعلم). (Boterf, 1997, p.9)

7/ مستويات الكفاءة: يمكننا التمييز بين 3 مستويات في اكتساب و تقييم الكفاءة حسب (Séminaire IREM, 2013, p. 7): كما يلي

1/7- كفاءة من الدرجة الأولى أو الكفاءة الأساسية: معرفة كيفية الاستجابة لإشارة ما (سؤال، تعليمة وضعية معروفة) دون صعوبة أو غموض، مثال: أحسب طول جانب واحد من المثلث مع معرف أثنين آخرين.

في هذا المستوى ينبغي أن يكون المدرس قادرا على:

- التعبير الواضح عن قيمه الخاصة به كلما كان في موقف تعليمي خاص.
- اختيار أسلوب محدد سلفا لمواجهة وضعية تعليمية/ تعلمية غير معقدة.

2/7- كفاءة من الدرجة الثانية أو الكفاءة الأساسية مع التأطير: امتلاك مجموعة من الكفاءات الأساسية، معرفة وضع لم يسبق له مثيل و اختيار الكفاءة اللازمة مثال: حساب طول قطري المربع.

في هذا المستوى ينبغي أن يكون المدرس قادرا على:

- البرهنة على تحكمه في مجموعة الأداء المحددة في المستوى الأول.
- التعرف على المواقف الحرجة المرتبطة بالنواحي الأخلاقية التي لها علاقة بإشكالية التعلم و ربطها بمنظومة قيمه الخاصة.
- التنبؤ بالنتائج الأخلاقية المحتملة و التي يمكن أن تنجم عن قراراته أو عن سلوكاته.

3/7- كفاءة من الدرجة الثالثة أو الكفاءة المعقدة: هو المستوى المستهدف " إتقان الكفاءة" و هي معرفة كيفية الاختيار و الجمع بين العديد من الكفاءات الأساسية بشكل صحيح، للتعامل مع الوضع الجديد أو المعقد مثال: لحل مشكلة يجب على التلميذ استعمال معارفه (نظرية فيتاغور، الجذر التربيعي...) و حساب الطول. (Séminaire IREM, 2013, p. 7)

ملاحظة: يمكن أن تكون الكفاءة من الدرجة الثانية أو الثالثة اعتمادا على الفرد و وقت تقييم هذه الكفاءة يمكن وصف المستوى الثالث بأنه "يميل نحو اتجاه معين"، لكن ينبغي التقييم على المهام المعقدة.

•مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم:

- **الكفاءة القاعدية:** هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية.
- **الكفاءة المرحلية (المجالية):** تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية.
- **الكفاءة الختامية (النهائية):** يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور(مرحلة تعليم) و هي مجموعة من الكفاءات المرحلية. (شوشان زهرة، ص 184)

8/ الكفاءات في النصوص الرسمية: لا بد من الاستمرارية من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية

- الكفاءات في المرحلة المتوسطة: القاعدة المشتركة: هناك سبع كفاءات للقاعدة المشتركة و المتمثلة في: - إتقان اللغة الفرنسية - ممارسة اللغة الحية

- العناصر الرئيسية للرياضيات، الثقافة العلمية و التكنولوجية

- إتقان التقنيات المعتادة للمعلومات و الاتصالات

- الثقافة الإنسانية

- الكفاءات الاجتماعية و المدنية -الاستقلالية و المبادرة.

9/ سمات مفهوم الكفاءة في التدريس: يشمل مفهوم الكفاءة في التدريس السمات التالية:

✓ تنطوي على المعرفة الضمنية و الصريحة، المهارات المعرفية و العملية، كذلك التصرفات (الدافع، المعتقدات، العواطف، الاتجاهات).

✓ تمكن المعلمين من تلبية المطالب المعقدة من خلال تعبئة الموارد النفسية، الاجتماعية و نشرها بطريقة متسقة.

✓ تمكن المعلم من العمل بفعالية و بشكل مناسب.

✓ تساعد الكفاءة على ضمان أداء المعلم للمهام بفعالية (تحقيق النتائج المرجوة) و كفاءة تحسين الموارد و الجهود.

✓ يمكن إثباتها بمستوى معين من الانجاز على طول سلسلة متصلة.

(European Commission, 2013, p. 10)

10/ حركة الكفاءات التدريسية:

يعد اتجاه الكفاءات التعليمية من أبرز الاتجاهات الحديثة التي سادت برامج إعداد المعلمين وتدريبهم خلال العقود الثلاثة الماضية، فقد قام الكثير من التربويين باعتماد الكفاءة بدلا من المعرفة في برامج تربية المعلمين وقد بدأت في المجتمع الأمريكي كحركة ثقافية يتم فيها تقييم أداء المعلم من خلال سلوك المتعلم وتحصيله الدراسي، ثم اهتمت بتقويم أداء وتطبيق المعلم لمادة تخصصه" ما يمكنه عمله " أكثر مما يعرفه عن التخصص، ثم انتقل الاهتمام إلى تقويم المعلم من خلال برامج إعداده وتدريبه، الذي

اعتمد على تعزيز الأسس التربوية والنفسية لديه وقد انتشر هذا الاتجاه على شكل حركة واسعة عرفت بحركة إعداد المعلمين على أساس الكفاءات، تقوم على أساس فكرة ترى أن المعلم الكفء هو الذي يمتلك مجموعة من الكفاءات تجعله قادرًا على القيام بالمهام المرتبطة بأدواره المختلفة، يؤديها بمستوى معين من التمكن في الأداء. يرى أنصار هذه الحركة أن التدريس المبني على الكفاءة يركز على طريقة التعليم بفاعلية ولا دخل لطرق التعليم بالعاطفة الإنسانية و أن التركيز على جانب الأداء لا يعني ذلك إهمالا للمعارف والمعلومات التي هي جزء من الكفاءة بل أنها تؤكد على عملية الربط و التكامل بين المجالين النظري والتطبيقي، كما يرى أنصار هذه الحركة ومؤيدوها أن تحليل عملية التعليم إلى مكوناتها الفرعية إنما يتم بهدف تيسير عملية إعداد المعلم و تدريبه حتى يتم إتقان هذه المكونات الفرعية لعملية التعليم في إطارها العام، حتى تحقق الأهداف التربوية للعملية التعليمية. للكفاءات أربعة أبعاد لابد أن تتوافر في المعلم الفعال، وهي كالآتي:

1-البعد الأخلاقي الذي يهتم بأخلاقيات المهنة العالية.

2-البعد الأكاديمي ويضم الكفاءات المعرفية اللازمة لتمكينه من ممارسة التدريس بفاعلية واقتدار.

3-البعد التربوي يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر وإتقان لتحقيق الأهداف.

4-البعد السلوكي المهاري.

يتفق معظم المهتمين بالمجال التربوي على أن المعلم الكفء هو الذي يحدث التغيرات المطلوبة في إطار الأهداف التربوية في سلوك المتعلمين ومن ثم فإنه لا تتحقق الكفاءة للمعلم إلا بقدر ما يحدث من تغيرات في سلوك طلابه وهذا لا يتأتى إلا من خلال تمتعه بمجموعة من المهارات والأداء التدريسي الجيد الذي يعينه على القيام بأدواره المهنية. (عون علي، شعلال نصر الدين، ص. 320)

يتكون الأداء التدريسي الجيد من عدد كبير من الأداءات المختلفة التي تحدث متتابعة وعلى درجة من التماسك والترابط حيث تبدو ككفاءة في شكل وحدة واحدة تساعد على التعلم الجيد، تقلل من صعوبات التعلم لدى الطلاب وفي هذا الإطار ظهرت حركة التربية القائمة على مدخل الكفاءات التعليمية.

11/ تعريف الكفاءات التدريسية:

* **يعرفها" حمدان "بأنها"** :عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم ولها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ، أو هي قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد". (محمد زياد حمدان، 1984، ص 160)

*هي جميع المعارف، المهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم أثناء الموقف التعليمي المناسب لاستخدامها فيه مثل كفاءة تقديم الدرس، كفاءة تنفيذ الدرس وكفاءة تقويم الدرس، كفاءة السمات الشخصية.

* **عرفها محمد رضا البغدادي (2005)** أنها: جميع المعارف، المهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم أثناء الموقف التعليمي، كما تشمل هذه الكفاءات كل ما من شأنه تحضير التلاميذ واستثارة اهتمامهم بمحتوى التعليم وطرائقه، نتائجه ومساعداتهم على بلوغ النتائج المستهدفة إلى أقصى ما تستطيع قدراتهم الخاصة.

12/ مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية:

حدد "دودل" أربع طرق لاشتقاق الكفاءات التي تتضمنها برامج التربية القائمة على الكفاءات:

- تحليل الأدوار.

- تحليل النموذج النظري بتغيير البرامج القائمة.

- تحديد الحاجات.

كما توجد أربع طرق أخرى لاشتقاق الكفاءات و هي:

- طريقة تخمين الكفاءات اللازمة و هي اقل الطرق صدقا.
- طريقة ملاحظة المعلم في القسم و هي أفضل من الأولى حيث تربط كفاءات المعلم بنتائج التعليم لدى التلاميذ.
- الطريقة النظرية في اشتقاق الكفاءات.
- الدراسة التحليلية. (المركز الجامعي "العقيد اكلي محند ولحاج"، 2008. العدد 5.ص. 251)

من مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية:

هناك بعض الأطر المرجعية لاشتقاق الكفاءات التعليمية في برامج التربية منها:

أ- **منحى الإطار المرجعي النظري:** يرى أصحاب هذا المنحى(Lorance, Kay, Norman) أن اعتماد أساس نظري لاشتقاق الكفاءات التعليمية يعني أن تكون هذه الأخيرة التي يتم اعتمادها متفقة مع مرتكزات نظرية تربوية.

ب- **منحى الإطار المرجعي التحليلي:** ينقسم هذا المنحى إلى إطارين تحليليين هما:

- **تحليل المهام التعليمية:** يقوم هذا الأسلوب على تحليل المهام التعليمية للمعلم و ترجمة هذه المهام على أهداف تفصيلية، ثم يتم اعتبار كل هدف من هذه الأهداف كفاءة تعليمية.

- **تحليل مهارات التعليم:** يقوم هذا الأسلوب على تحديد المهارات المختلفة من النشاطات مثل الشرح و إجراء التجارب، استخدام الوسائل التعليمية و اعتبار كل مهارة تعليمية يقوم بها المعلم و تصنيفها إلى كفاءة معينة.

ج- منحى الإجماع: يقوم على تحديد مجموعة من الكفاءات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم، يتم عرضها على مجموعة من المختصين و الخبراء، بعد اتفاقهم عليها وتعتبر أساسية للمعلم.

ترتكز حركة تربية المعلمين القائمة على نظرية تعليمية مشتقة من علم النفس السلوكي، المعروف أنها نظرية ترتكز على استخدام نماذج أو عينات من الكفاءات المطلوبة من المتدربين للتدرب عليها حيث يقوم المتدرب بتقليدها و تستخدم "الاشراط الإجرائي" لسكينر (Skinner) المقترن بالتغذية الراجعة المستمرة للسلوك أو الأداء الذي يؤديه المتعلم في الموقف.

كما ترتكز أيضا على الاستراتيجيات المستخدمة في تحليل النظم (Analyse des systèmes) لتطوير أنظمة فعالة للعلاقة بين الإنسان و الآلة، يشير أصحاب المدرسة السلوكية أن لهذه المدرسة دور كبير في نشأة و تطور التربية القائمة على الكفاءات التعليمية، لأن عملية تشكيل السلوك التي نادى بها "سكينر" تعتمد على التغذية الراجعة و عرض سلسلة من المثيرات المتتابعة، لهذا فقد استفادت هذه الحركة من المدرسة السلوكية. (المركز الجامعي "العقيد اكلي محند ولحاج"، ص. 252)

- أما **سهيلة كاظم الفتلاوي (2004)** فتشير أن مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية، يمكن التوصل إليها من خلال سبعة مصادر هي:

1-أدوار المعلم: يتم تحليل مهام المعلم وأعماله و أدواره لتحديد الكفاءات المطلوبة، ذلك لزيادة التحكم بالعملية التعليمية، من أدواره أنه موجه للنشاط التعليمي و ناقل للمعارف، مدير لفصله و غيرها من الأدوار، اعتمدت كلية التربية في جامعة "بستبرج" بأمريكا نموذجا لهذا المرجع حصرته في ستة مجالات للكفاءات تحت كل منها عدد من الكفاءات الفرعية .أما عن المجالات الرئيسية للكفاءات في نموذج بستبرج حسب أدوار المعلم فهي:

-المجال الأول :المعلم ناقل للمعرفة، يضم (14) كفاءة فرعية.

-المجال الثاني: المعلم مدير للنشاط التعليمي، يضم (13) كفاءة فرعية.

-المجال الثالث: المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم، يضم (11 كفاءة فرعية) .

-المجال الرابع: المعلم مصمم و مدير لمهام التعليم، يضم (13) كفاءة فرعية.

-المجال الخامس: المعلم مرشد، يضم (13) كفاءة فرعية.

-المجال السادس: المعلم وتفاعله مع الآخرين، يضم (10) كفاءة فرعية.

2-البحوث و الدراسات: تعد البحوث والدراسات أحد مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية و استخلاصها من أمثلة تلك البحوث بحوث تصنيف الأهداف التعليمية والسلوكية لبلوم، في ضوء ذلك تصنيف الكفاءات إلى ثلاثة أنواع هي:

-**كفاءات معرفية:** تتمثل في أنواع المعارف و المعلومات، المفاهيم التي يتزود المعلم بها سواء حول مادته التي يدرسها أو البيئة التي تحيط به أو الطالب الذي يتعامل معه.

-**كفاءات وجدانية:** تتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم، القيم التي يجب أن يؤمن بها وأشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها.

-**كفاءات أدائية أو نفس حركية**: تتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية التي ينخرط فيها.

*بالإضافة إلى ذلك بحوث التفاعل اللفظي الصفي ل"فلاندرز" التي لخصت كفاءات المعلم بقسمين هما:

-**الكفاءات اللفظية للمعلم** في الشرح، التوجيه و الانتقاد، فرض السلطة و تقديم التعليمات.

-**الكفاءات غير اللفظية للمعلم** في المدح ، التشجيع و طرح الأسئلة ، تقبل شعور الطلبة.

*يضاف إلى ذلك بحوث التعليم المصغر وقد اعتمدتها جامعة ستانفورد الأميركية، خلصت إلى العديد من المهارات التدريسية نذكر منها:

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

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

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

5-حاجات المتعلمين في المدرسة: تحدد حاجات الطلبة في المدرسة وتحلل الكفاءات التي يجدر بالمعلم أن يكتسبها للمساعدة في تلبية حاجاتهم.

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

7-النظريات التربوية: يتم اعتماد النظريات التربوية كأساس نظري لاشتقاق الكفاءات التدريسية، تكون هذه الكفاءات متفقة مع مرتكزات تلك النظرية التربوية في الجوانب المعرفية حول التعلم و السلوك التدريسي.

13/ تصنيف الكفاءات التدريسية:

التصنيف عبارة عن محاولة لتجميع المتشابهات في وحدات متقاربة و ترتيب عناصرها انطلاقاً من معايير محددة، قد استخدمت التصنيفات بشكل أساسي في مجال العلوم الطبيعية، مثل علم الأحياء والعلوم الزراعية و حققت نتائج على مستوى عال من الدقة و الموضوعية.

نتيجة للرغبة الملحة في عقلنة الفعل التربوي، الذي اعتمد كثيرًا على التخمين و التلقائية، خاصة بظهور مفاهيم العقلنة والترشيد، التحكم و المساءلة في ميدان بناء المناهج وطرائق التدريس و تكوين المعلمين...، فقد ظهرت عدة محاولات لتصنيف الكفاءات التدريسية، تقوم الفكرة الأساسية لمختلف التصنيفات على الفرضية القائلة بأن تعدد الكفاءات يمكن حصرها نسبياً في عدد محدود من الأصناف.

من بين المجالات التربوية التي حظيت باهتمام الباحثين، مجال تصنيف كفاءات التدريس، حيث يزخر الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع بعدد كبير من هذه التصنيفات، أكدت البحوث والدراسات ضرورة امتلاك المعلم لعدد من الكفاءات التدريسية ليكون مؤهلا للقيام بدوره على أكمل وجه. سنحاول عرض بعض هذه التصنيفات:

13/ 1- لقد قسم كل من جردات (1984) و"قاري بورش(1984)" كفاءات المعلمين التدريسية إلى ثلاثة أنواع هي:

أ -كفاءات معرفية: تشتمل نوعين: كفاءات طرائق التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة و وصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف، كفاءات المحتوى كمعرفة الحقائق و المعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

ت- كفاءات أدائية: تشمل مهارات التعليم الصفي، مثل استخدام أدوات التقويم.

ت - كفاءات نتاجية: يقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعلمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية و الانفعالية و المهارية، تقاس هذه الكفاءات باختبارات التحصيل أو باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الفصل و خارجه.

يذكر" الأزرق "أن هذا التصنيف لاقى قبولا لدى الكثير من الباحثين، منهم هول وجونز (Hall & Jones, 1979) : حيث أضافا إليه نوعين من الكفاءات هما:

أ -الكفاءات الوجدانية : تتضمن الكفاءات المتصلة باتجاهات المعلم، ميوله و قيمه.

ب -الكفاءات الاستقصائية: تتضمن الكفاءات المتصلة بقدرة المعلم على استقصاء الحقائق و المعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، قدرة المعلم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث و التقصي. (الأزرق 2000 ، ص27)

2/13- أما" قوردن لورانس" فقد فصل قليلا في التصنيف الآنف الذكر و صنفها إلى كفاءات معرفية و تذكر، كفاءات فهم، كفاءات أداء و كفاءات نتاجات . (مرعي 1983 ص23)

3/13- اقترح" روبرت" على رابطة البحث التربوي الأمريكية سنة 1975 في اجتماعها السنوي تصنيفاً، عرف بعد ذلك بتصنيف روبرت للكفاءات ويتضمن هذا التصنيف المجالات الآتية:

أ -كفاءات مجال المعرفة.

ب -كفاءات مجال السلوك.

ج -كفاءات مجال الاتجاهات.

د -كفاءات مجال النتائج و الآثار.

ه -كفاءات مجال الخبرة. '(مفلح غازي، 1998 ، ص63)

4/13- يصنفها" التومي "إلى نوعين:

-كفاءات خاصة أو نوعية: هي كفاءات تتضمن موارد معرفية و مهارية خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين.

-كفاءات مستعرضة أو ممتدة: تتضمن موارد معرفية و مهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر (التومي، 2005 ، ص 40)

5/13- اعتمد "مفلح" في تصنيف الكفاءات التدريسية على أسلوب تحليل محتوى المقررات الدراسية و تحويلها إلى كفاءات، باعتبارها ترجمة و تجسيد لهذه المحتويات التي تعدهم وتُدربهم ليتمكنوا من أدائها.

و بما أن المحتويات الدراسية الموجهة لإعداد المعلمين و تدريبهم تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي:- الثقافة العامة - الثقافة التخصصية و الثقافة المهنية، التربوية، فقد صنف(مفلح) الكفاءات التدريسية للمعلمين وفقاً لمكونات هذا المحتوى، فكانت على الشكل الآتي:

أ-كفاءات ثقافية عامة، ب-كفاءات تخصصية، ج-كفاءات مهنية (مفلح، 1998، ص 66)

6/13- كما وضع كل من اللقاني و رضوان (1982) الكفاءات التعليمية الآتية:

أ -القدرة على التدريس. ب -استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاءة.

ج -إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة، الربط بين المدرسة و المجتمع المحلي.

د -القدرة على القيادة. ه -القدرة على القيام بمتطلبات المهنة و

7/13- أما الفتلاوي فتصنف الكفاءات التدريسية إلى:

أ -الكفاءة العلمية و النمو المهني. ب -كفاءة الأهداف و الفلسفة التربوية.

ج -كفاءة التخطيط للتدريس. د -كفاءة تنفيذ التدريس.

ه -كفاءة العلاقات الإنسانية و إدارة الصف. و -كفاءة تقويم التدريس

(الفتلاوي، 2003 ، ص57)

14/ تصنيف الكفاءات التدريسية وتحديدها في الدراسة الحالية

صنفت الباحثة الكفاءات التدريسية بناءًا على ما تقدم في الدراسة الحالية إلى:

1/14- كفاءات تخطيط الدرس: تعني قدرة أساتذة التعليم المتوسط على الإعداد المسبق والمنظم لكل موقف تعليمي بدقة وعناية، محددًا الخطوات والمراحل التي يتطلبها الموقف التعليمي وما يقتضيه من موازنة بين الأهداف المرسومةو الأنشطة المحققة لذلك، عملية التخطيط مهمة وضرورية، فهي أحد الضمانات الأساسية لنجاح الأستاذ في مهنته، سواء أكان ذلك في رسم الخطط اليومية، إعداد الدرس وإعداد الخطط الشهرية والسنوية، كما تتطلب أن يكون الأستاذ قادرًا على تحقيق الآتي:

-تحديد أهداف الدرس، تنويعها وحسن صياغتها في عبارات سلوكية، يمكن تحقيقها وتقييمها.

–إعداد خطة الدرس تتوافر فيها متطلبات التحضير الجيد.

–مراعاة محتوى مادة التدريس وعناصرها بحيث تتوافق مع التنظيم المنطقي للمادة.

يعرف (زيتون عايش، 2008، ص 298) التخطيط الد راسي بوجه عام بأنه: مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية(التخطيطية) الأربعة هي، أهداف الكفاءات المستهدفة من الدرس، محتوى المادة والطريقة أو الاستراتيجية المعتمدة في تقديم الدرس وأخيرا أساليب القياس والتقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف أو مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات التعليمية المستهدفة.

و حسب (محمد صالح الحثروبي، 2002، ص 72) هناك نوعين من الخطط التدريسية: الخطة السنوية والخطة اليومية، فبالنسبة لخطة التدريس السنوية أو ما يسمى في نظامنا التعليمي بالتوزيع السنوي فإن مختلف الوثائق الصادرة عن وزارة التربية الوطنية توصي بأن يشكل التوزيع السنوي للبرنامج المخطط الأول لعمل المعلم نظرا للدور الهام الذي يلعبه في تعليم التلميذ ولذلك يطلب إنجازه باعتبار:

- كل محتويات البرامج والوثيقة المرفقة له.
- برنامج السنة السابقة وبرنامج السنة اللاحقة.
- التعليمات على المدى البعيد.
- الروابط بين مختلف الدروس.
- الوقت اللازم لنشاط التلميذ داخل القسم.
- الوقت اللازم للتقويم.

كذلك يرى أن هذا المخطط ينفذ بالاعتماد على خطة حلزونية تسمح بالرجوع إلى مفهوم مدروس من قبل، قصد تطويره أو إتمامه أو تطبيقه في سياق جديد أو إدماجه في إطار أوسع، بهذا يمكن التلميذ من

إعطاء معنى أكثر للمعارف المدروسة والاجراءات، بعد دراسة البرنامج والوثيقة المرافقة له يقوم معلموا المؤسسة جماعيا بإنجاز توزيع سنوي ويمكن الاستعانة بالكتاب المدرسي في ذلك .

أما خطة الدرس اليومية فتتمثل حسب (حسين القاني، 1990، ص90) في كيفية تسيير العمليات التعليمية، أي ما تتطلبه الحصة التعليمية وذلك من خلال إعداد:

- عنوان الدرس وموضوعه الموجود في الكتاب المدرسي الذي يساعد المعلم على معرفة مجالات التعلم ونوع الأنشطة المصاحبة له.
- تاريخ بدء الدرس.
- أهداف الدرس وهي الأهداف التي يعمل المعلم على بلوغها في نهاية الدرس مع تلاميذه وتكون هذه الأهداف في صورة أهداف سلوكية أو إجرائية مشتقة من الأهداف العامة للوحدة، بحيث تتماشى مع المقرر الدراسي .
- محتوى المادة الدراسية حيث يعتبر محتوى الدرس من أهم وسائل تحقيق الأهداف التعليمية التي يحددها المعلم في بداية الدرس.
- الوسائل التعليمية وتعد من المكونات الأساسية في خطة الدرس، فعلى المعلم معرفة كيفية استخدامها.
- طرق التدريس، حيث يختار المعلم الطريقة المناسبة للدرس وفق الأهداف المحددة والمرجوة من الدرس فقد يستخدم عدة طرق في درس واحد ويجب مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ أثناء اختيار الطريقة.
- النشاط المصاحب والذي يكون عبارة عن رسم خريطة أو انجاز ملخص حول الدرس.
- التقويم: يستخدم المعلم الأسئلة التقويمية أثناء تقديم الدرس والتحريرية بعد الانتهاء الدرس .
- ينبغي على المعلم إعطاء واجبات منزلية في صورة أسئلة تمثل مشكلات يتم الإجابة عنها.

2/14- كفاءات تنفيذ الدرس: تعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها الأستاذ أثناء الأداء الفعلي للحصة، تعد عملية تنفيذ الحصة المحك الفعلي لقدرة الأستاذ على نجاحه في المهنة، فقد يظهر الأساتذة قدرة على التخطيط والإعداد النظري لموضوع أو اختصاص معين، لكنه عند التنفيذ قد لا يحقق الهدف المطلوب،وهنا تبدو قدرة الأستاذ ليس فقط في الملائمة بين تحديد الأهداف واختيار الوسائل عند التنفيذ بل في قدرته المرنة بإيجاد البدائل المناسبة عند حدوث مواقف جديدة أو طارئة، كذلك التنفيذ على مستوى الدرس حسب "أكرم زكي خطابية" (1997) يتطلب أن يكون الأستاذ قادرًا على:

–التمهيد للحصة والدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.

–عرض المادة بطريقة سليمة وما تتطلبه من تنويع في أساليب التدريس، تنظيم وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو بالأحداث الجارية.

–استخدام وسيلة تعليمية مناسبة للهدف المسطر.

–تكرار الأنشطة الخاصة بالهدف ويطلب من التلاميذ ذلك.

–مراعاة الفروق الفردية واستخدام أساليب التعلم الفردي والجماعي.

–تمديد واحترام الفترة الزمنية الملائمة لتنفيذ هذه الأنشطة وتحديد حجم الفصل الدراسي، إنهاء الدرس في الوقت المخصص له والسير حسب الخطة الشهرية والسنوية.

يرى (حسين القاني، 1990، ص90) أن هناك مجموعة من المتطلبات الأساسية التي يجب توافرها أثناء تنفيذ الدرس وخاصة إذا كان المعلم ينظر إلى الموقف التدريسي باعتباره خبرة مخططة ومنظمة في إطار أهداف معينة وتحتوي على العديد من جوانب التعلم، فالمعلم هو محور العملية التعليمة وهو الذي يستطيع أن يوجه التعلم في المسار المناسب الذي يؤدي إلى بلوغ التلاميذ أهداف هذا الموقف ويتحقق من خلال:

- ✓ إثارة دافعية التلاميذ، فعلى المعلم أن يستثير دوافع التلاميذ ويوظفها في الموقف التعليمي، بحيث تتحقق فاعليته ويكون ذلك من خلال سؤال يوجهه المعلم للتلاميذ أو من خلال عرض عملي يقوم به المعلم أو خبر ما يكون قرأه في جريدة ما واستخدام المعلم لهذه المداخل يمكن أن يثير اهتمامات التلاميذ وحبهم للاطلاع.
- ✓ المرونة والاطلاع، يجب على المعلم أن يكون له قدر مناسب من المرونة التي تساعده في تنفيذ الدرس، حيث يستطيع أن يعدل في خطة الدرس ويضيف جديدا إن وجد عند التلاميذ وكذا الاطلاع على ما هو جديد في مختلف المعارف وتوظيفها في تنفيذ درسه.
- ✓ الأسئلة وكيفية توجيهها، فعلى المعلم معرفة كيفية استخدام الأسئلة أثناء تقديمه للدرس.
- ✓ تخطيط المناقشة وادارتها وهو ضبط عمليات التفاعل بين المدرس وتلاميذه، بين التلاميذ أنفسهم داخل الفصل الدراسي، حيث أن تنظيم ذلك يفيد الموقف التدريسي ويجعله أكثر فاعلية.

حسب (Smith and Laslett, 1993, p96) يجب أن تقوم المناقشة على الأسس التالية:

-تعريف المشكلات وتحديدها.

-تحديد الفروض وصياغتها.

-جمع المعلومات والأدلة وتبادل الخبرات.

-اختبار الفروض.

-التوصل إلى نتائج.

- ✓ يستخدم المعلم أثناء تنفيذه الدرس الوسائل التعليمية كالخرائط والمجسمات...الخ، الكتاب المدرسي الذي يعتبر أحد المصادر الأساسية في تنفيذ الدرس.

3/14- كفاءات التقويم :هي المهمة الثالثة لأساتذة التعليم المتوسط في مجال كفاءات التدريس وتتضمن أداءات الأستاذ وممارسته الخاصة بقياس نتائج التعلم والتدريب لدى التلاميذ من خلال استخدام أدوات

وأساليب متعددة، أسئلة شفوية وتحريرية أو تطبيقات في شكل مهارات وتقنيات في اختصاص معين تمكنه من التعرف على أوجه القوة والضعف لدى تلاميذه، محاولة التأكيد على الجوانب الإيجابية وتلافي جوانب السلب والقصور، كذلك يتضمن التقويم على مستوى الدرس أن يكون الأستاذ قادرًا على:

-إجادة اختيار الاختبارات والأسئلة وحسن إلقائها وعرضها.

-توزيع الأنشطة على أكبر عدد من التلاميذ وتنويعها لتشمل معظم عناصر الدرس.

-إجراء الاختبارات المختلفة للتلاميذ.

-استخدام أساليب التعزيز (اللفظي وغير اللفظي) مع التلاميذ.

-مراعاة القدرات البدنية والعقلية للتلاميذ عند التقويم كأن تتدرج الأنشطة والأسئلة حسب ملائمتها مع قدرات كل التلاميذ ومستوياتهم.

-العمل على تنمية مهارات التلاميذ العملية من خلال تصميم مواقف تعليمية.

-قدرة الأستاذ على تقويم ذاته والاستفادة من ذلك.

4/14- كفاءات التفاعل الصفي: التفاعل الصفي هو حدوث اقتناع وتجاوب نفسي بين طرفي العملية التعليمية/التعلمية لاستجابة الطرف الثاني المعرفية والسلوكية للطرف الأول وللتأثر به، يمثل التفاعل البيداغوجي عنصرًا مهمًا في العملية التعليمية/التعلمية، حيث يعكس العمق والحيوية التي تكتسبها المعلومات والخبرات المنقولة للمتعلم ويعكس المدى البعيد لأثر المتربي استيعابًا وتطبيقًا.

كما يرى "تاعوينات علي" (2009) أن التفاعل في الصف يتأثر بالبيئة الصفية، عدد التلاميذ واتساع الصف والإمكانات، كما يعتمد تفاعل المعلم والتلاميذ على عدة عوامل أهمها:

أ .أحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم: هناك أربعة اتجاهات في هذا الجانب:

-اتجاه التعلق بتلميذ ما.

-اتجاه الاهتمام بتلميذ ما.

-اتجاه اللامبالاة بتلميذ ما.

-اتجاه النبذ.

كما يؤثر مستوى تحصيل التلاميذ وقدرته على تعزيز سلوك معلمه في أثناء التفاعل الصفي ومدى توافقه أو إطاعته للنظم المدرسية.

ب .جاذبية التلاميذ ومظهرهم الخارجي :يميل الأساتذة إلى تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب، من الضروري هنا أن يدرك المعلم أن عليه دومًا أن يتعمق في ذوات تلاميذه من الداخل وليس الشكل الخارجي.

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

د . اثر توقعات المعلم: المعلم الذي يكون فكره عن تلميذ بأنه ذكي يتفاعل معه على أنه كذلك فعلا ويتوقع منه سلوكا ذكيًا وقد يستجيب التلميذ بطريقة توحي أنه كذلك.

ه. اثر 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 استجاباتهم، كما يبدو أن بعض المعلمين يخضعون لهذا التأثير دون وعي كامل لذا وجب على المعلم أن يكون مدركًا لجميع استجابات طلابه وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف ودورها في تكييف أو تغيير استراتيجياته التعليمية.

*تفاعل التلاميذ مع بعضهم بعضًا

فقد أشارت الدراسات إلى أربع وظائف لها.

أ -ممارسة علاقات على قدم المساواة مع أقرانه.

ب -تفاعل التلاميذ يوفر للتلميذ اكتساب مكانه خاصة به من خلال نشاطاته المختلفة.

ج -يشكل التفاعل مصدر غزير للمعلومات غير الرسمية التي لا تتناولها الموضوعات المدرسية.

د -تزويد التلميذ بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس مما يساعد على تسريع معدل نضجه النفسي والاجتماعي. (تاعوينات علي، 2009، ص 98)

وهذه الأنواع الأربع من الكفاءات التدريسية متكاملة ومترابطة ولا تستقيم مهمة أستاذ التعليم المتوسط إلا بإتقانها مجتمعة كي يكون استاذاً فاعلا وكفؤا في مجاله التربوي والتي يستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، ترجمتها وتطبيقها على أرض الواقع ومن ثم تشكيل وتنمية القيم والأخلاق الرفيعة لدى التلاميذ.

15/ الكفاءات التدريسية الواجب توافرها للمعلم هي:

1.كفاءة التخطيط وإعداد مذكرات الدروس: يعد المعلم المشارك الرئيسي في عملية التخطيط لتنفيذ المنهاج الدراسي؛ فنجاح الجهود التعليمية المخططة في إطار المدرسة أو فشلها مرتبط بمهارة المعلم وفاعليته في قيامه بالمهمات الثلاث المتكاملة و هي التخطيط، التنفيذ و التقويم.

2 .كفاءة إدارة و ضبط الصف: إن إدارة الصف بفاعلية تساهم إسهامًا كبيرًا في تقديم العملية التعليمية و تخلق جهدًا دراسيًا مناسبًا لإحداث التعليم الفعال و الإدارة الصفية يتفرع منها: أ .الإدارة . ب .الانضباط.

3 .كفاءة إثارة الدافعية لدي المتعلمين: يقصد بإثارة الدافعية إشعار التلاميذ بأنهم محتاجون لهذا الدرس و لهذه المادة، حثهم بحالة رغبتهم بتحصيل الدرس، ذلك بربط الدرس بحاجة من حاجاتهم و رغبة من رغباتهم، تؤكد معظم نتائج الدراسات و البحوث التربوية، النفسية أهمية إثارة الدافعية لدى المتعلم من أجل زيادة الدافعية للتلاميذ ينبغي للمعلمين استثارة انتباه التلاميذ، المحافظة على استمرار هذا الانتباه و أن

يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية و أن يعلو علي استثارة الداخلية للتعلم، استخدام أساليب الحفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يحفزون داخليًا. (أنس دفع، 2012، ص 193- 195)

4 .كفاءة استخدام الوسائل التعليمية: أشار "صبري الدمرداش" (1986) بأنها تلك الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتحسين تدريسه و هي ترفع فاعليته، تعمق من مستوى درجة استفادة المتعلمين منه تطلق على كل المواد التعليمية و الأجهزة التعليمية (الأفلام، الشرائح والنماذج، العينات و الصور) تشمل الأجهزة المستخدمة في عرض هذه المواد.

5 .كفاءة التقويم: يقصد بالتقويم العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه مستخدمًا أنواعًا مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها في ضوء الأهداف المراد قياسها كالاختبارات التحصيلية، مقياس المعلم و الملاحظات، المقابلات الشخصية، تحليل المضمون و غير ذلك من المقاييس.

6 .**كفاءة السمات الشخصية :** هي العناية بالمظهر العام المناسب من جميع الجوانب و بخاصة المهنية الاجتماعية، الاهتمام باللياقة، الهندام والنظافة الشخصية و الالتزام بمواعيد الدوام اليومي، التعاون و الاستعداد للقيام بالواجبات و المهام التي يكلف بها، التواضع و حسن الخلق.

(أنس دفع، 2012، ص 195)

- كما يصنف " Marie-Josée Barbot et Giovanni Cematarri" الكفاءات التدريسية للمعلم في 5 نقاط هي:

1) كفاءة تحليل السياق الاجتماعي والثقافي: -compétence à analyser le contexte socio (culturel)

- معرفة كيفية تحديد الاتجاهات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية و العمل بها.
- معرفة كيفية تحليل احتياجات المجتمع.
- معرفة كيفية تحديد الوضع الاجتماعي الخاص بالفرد.
- معرفة كيفية بناء الإجراءات التعليمية مع الجهات الفاعلة من الآخرين، المجالات الاجتماعية الاقتصادية و معرفة كيفية مراعاة الحقائق الإقليمية.

2) القدرة على تحليل السياق الاجتماعي والثقافي: (-compétence à analyser le contexte socio (culturel)

-معرفة كيفية التعبير عن الخطة التحليلية للمعارف التأديبية (البحث المنطقي من نظرية المعرفة عبر التخصصات، قادرة على إعادة اقتران المعرفة المختلفة من وجهة نظر موحدة)

- معرفة كيفية النظر في محتويات المادة لإعطاء شكل و ليس كمجموعة من القيم مغلقة على أنفسهم.

3) كفاءات الوساطة: (compétences métacognitives ou compétence de médiation)

-معرفة كيفية تعزيز تركز الذات للمتعلم و تحديد خصائصه.

-تحضير النشاط التربوي مثل حل المشكلة وليس الاستقبال السلبي من المعلومات إلى امتياز التفكير المعرفي.

-تشجيع استحضار الاستراتيجيات المعرفية.

-اقتراح استخدام المواد التعليمية و تكييفها مع الاستراتيجيات في حين ترك الخيار.

-معرفة كيفية صياغة و تقييم فعالية الاستراتيجيات المنفذة.

-معرفة كيفية النقل (مهارة نقل المعلومات).

4) **الكفاءات السيميائية (compétences sémiotiques)**

-معرفة المنطق الخوارزمية -معرفة كيفية استخدام نظام المؤلف، وخلق الموارد

- كيفية استخدام الوسائط المتعددة -كيفية ضبط Tic كمبدأ تنظيم الاتصالات

-معرفة التمثيل العام

-فهم التحولات الناجمة عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على نوع تنظيم المنتجات

-معرفة كيفية التمييز بين ما هو مفيد و ما هو ليس كذلك.

 معرفة كيفية إعداد التربية التي تركز على نقل المهارة شبه العامة بدلا من نقل رموز

5) الكفاءات النفسية والتربوية: (compétences psychologiques et pédagogiques)

- الكفاءات المتعلقة بنهج المشروع -المهارات العلائقية

- كفاءات تصميم الأجهزة - كفاءات التقييم.

(Barbot et Camatarri, 1999, p. 2)

- هناك تصنيف آخر و هو كالتالي:

1) الكفاءات المرتبطة بشخصية المعلم: من بينها ما يلي:

* **المظهر العام:** من حيث الالتزام بالزي المناسب، البساطة و العناية بالنظافة الصحية و البدنية.

* **الصوت:** من حيث قوة الصوت و وضوحه، الطلاقة اللغوية.

* **الاتزان الانفعالي:** يشمل الهدوء و ضبط النفس، الثقة بالنفس و التواضع، الجرأة في الحديث.

* **الموضوعية و الأمانة الفكرية:** القدوة الحسنة، العدالة و احترام الفروق الفردية في قدرات التلاميذ.

* **الانضباط:** الانضباط في تطبيق القواعد و القوانين، الالتزام و المواظبة، الصبر و التمسك بالقيم المبادئ، احترام آراء الآخرين، قوة الملاحظة و القدرة على القيادة، حب العمل و التعاون مع الآخرين.

2) الكفاءات المرتبطة بالمهنة و التخصص: المعلم الذي يكون نموذج في العملية التعليمية، موجه مرشد مقوم، ينبغي عليه أن يمتلك الكفاءات التدريسية و النشاطات التعليمية الصفية المتعددة و المتنوعة المتمثلة فيما يلي:

1- التخطيط: (الإعداد): «وضع خطة علمية قائمة على الأسس النفسية و التربوية التي تراعي قدرات التلاميذ، ميولهم و اتجاهاتهم، فيوفر لهم الأجواء الملائمة لعمليات التعلم من أسئلة، وسائل و مادة مناسبة تثير لديهم فعاليات التعلم الناجحة بشوق و إقبال ذاتيين. (أ. كلثوم قاجـة، ص 678)

- يحدد حاجات التلاميذ بما يتلاءم و خصائصهم العمرية.
- يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع الدرس.
- يصنف الأهداف التعليمية إلى: أهداف معرفية، وجدانية و أهداف نفسحركية.
- يحلل محتوى المادة التعليمية.
- يحدد الخبرات التعليمية السابقة المرتبطة بأهداف الدرس.
- يخطط للاختبارات الشخصية.
- يختار أساليب التدريس المناسبة.
- يحدّد الأنشطة التعليمية الملائمة لقدرات التلاميذ.
- يعد خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية.
- يختار أساليب التقويم المناسبة.

(مصطفى، 2005. ص. 115)

2- التنفيذ: هي الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس و تعني «مجموعة الإجراءات العملية الممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل» على المعلم الالتفات إلى مجموعة من القضايا مثل: كيفية التمهيد للدرس و طريقة عرضه، الطرق التي يستخدمها في التدريس و من الذي يجيب عن الأسئلة و كيف يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه، متى يعرض الوسيلة التعليمية، كيف يشجع تلاميذه على المشاركة...إلخ (أ. كلثوم قاجـة، ص 679)

- يقدم المادة الدراسية بشكل واضح و بتسلسل منطقي.
- يوفر الظروف التي تسمح للتلاميذ بأداء المهارات التعليمية فرديا أو جماعيا.
- يستخدم أساليب التدريس الملائمة للموقف التعليمي.
- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم و حاجاتهم.
- يهتم بإكساب التلاميذ القيم و الاتجاهات الايجابية.
- يحافظ على انتباه التلاميذ أثناء الشرح.
- يستثير دافعية التلاميذ و اهتماماتهم بالتعلم الجديد في بداية الدرس و أثنائه.
- يقدّم أنواعا مختلفة من التعزيزات المادية، المعنوية المرغوبة و الفورية للتلاميذ عندما يمارس أحدهم سلوكا مرغوبا فيه.
- يستخدم في تدريسه لغة سليمة و واضحة للتلاميذ.

- يستخدم في تدريسه مهارات التواصل اللفظية و غير اللفظية لتيسير عملية تعلم التلاميذ.
- يستخدم مبادئ تعديل السلوك الايجابي للتلاميذ.
- يذلل الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون فاعلية التواصل. (مصطفى، 2005. ص. 116)

3- التقويم: «المدرسون يقيمون مدى نجاحهم في تحقيق ما خططوا و عملوا على القيام به و ما أدوه... إن هذا التقييم يساعدهم على أن يقرروا ما إذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة إلى أن يعاد تدريسها، ما ينبغي تدريسه بعد ذلك، كيف ينبغي أن يدرس و ما الذي ينبغي أن يعمل على نحو مختلف في السنة التالية» (أ. كلثوم قاجـة، ص 679)

- إعداد الاختبارات التي تناسب الأهداف الموضوعية.
- يستخدم أساليب و أدوات القياس و التقويم التي تناسب قياس و تقويم المهارات التعليمية.
- يستخدم النتائج التي توصل غليها بواسطة أدوات القياس المختلفة في تحديد نواحي الضعف و القوة لدى التلاميذ.
- يخطط لإجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة.

يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية التعليمية.

يستخدم التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي.

(مصطفى، 2005. ص. 116)

16/ الهدف من تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم: هناك عوامل كثيرة تشجع الحكومات على تحديد الكفاءات اللازمة للمعلم في مراحل مختلفة من حياتهم المهنية و تشمل:

- نتائج البحوث و المقارنات الدولية مثل "بيسا" و "تاليس" (Pisa and Talis).
- الالتزامات الدولية لإصلاح التعليم و تطوير المؤهلات.
- الرغبة في تعزيز جودة التعليم و فعاليته.
- تطورات الأنظمة الأخرى، مثل التحرك نحو التعبير عن المناهج المدرسية من حيث مخرجات التعلم أو إصلاح نظام تعليم المعلمين.
- ضرورة جعل مهنة التدريس أكثر جاذبية وتوفير التقدم الوظيفي.
- الرغبة في تعزيز تعلم المعلمين مدى الحياة والمشاركة في التطوير المهني المستمر.
- الرغبة في توضيح أدوار المعلمين و المهنية في التدريس.
- الأهمية المتزايدة لدور القيادة المدرسية و الحاجة إلى تقييم جودة التدريس.

(European Commession, 2013, p. 41)

17/ وسائل قياس الكفاءات التدريسية للأساتذة: (د .محمد الساسي الشايب، قراءة في مفهوم الكفايات)

إن تحسين المواقف التعليمية وتطوير مخرجاتها يتوقف بدرجة كبيرة على فعالية المعلمين، وعلى مدى كفايتهم التدريسية، ويتوقف كل ذلك على الوسائل المعتمدة في القياس والتقويم، ولقد تعددت وتنوعت هذه الوسائل، وصنفت تصنيفات متباينة لتتباين المعايير المعتمدة في ذلك. فقد اعتمد حمدان (1985) في تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس عدداً من المعايير المتباينة، نذكرها فيما يأتي:

حسب مصدر تنفيذها: يتضمن هذا التصنيف ثلاثة أنواع هي:

1-وسائل قياس ذاتية :حيث يُعتمد في قياس كفاية التدريس على المعلم نفسه، فيقوم نفسه بنفسه.

1-2-وسائل قياس خارجية رسمية :ويتم قياس كفاية التدريس من قبل المدير أو المشرف التربوي.

1-3-وسائل قياس خارجية غير رسمية :حيث يتم الاعتماد في قياس كفاية التدريس على وجهات نظر التلاميذ في معلمهم، أو وجهة نظر المعلمين في زميلهم أو زملائهم.

2-حسب درجة مباشرتها :وتكون بأحد الشكلين الآتيين:

2-1-وسائل قياس مباشرة :تشمل أنظمة ملاحظة التدريس و التفاعل الصفي، الاختبارات الإنجازية و التحصيلية التي تدار عادة من الجهات الرسمية.

2-2-وسائل قياس غير مباشرة :كالاستطلاعات التي يُجيب عنها المعلم بنفسه، كذا استطلاع آراء التلاميذ، التعرف على تحصيلهم، على ذكاء المعلم و خصائصه، هواياته و أنشطته داخل المدرسة و خارجها.

3-حسب الغرض من إجرائها: تكون في تصنيفين:

3-1-وسائل قياس تربوية تطويرية :يستهدف هذا الصنف تحسين سلوك المعلم التدريسي، رفع كفايته.

3-2-وسائل قياس إدارية تنظيمية:تستهدف هذه الوسائل ترقية المعلم أو تثبيته أو مكافأته.

4-حسب متطلبات مرات الحدوث: تكون هذه الوسائل في شكلين هما:

4-1-وسائل قياس ذات الحدوث المنفرد: تتألف هذه الوسائل من قائمة أو مجموعة من السلوك التدريسي للمعلم بهدف التحقق من وجود هذا السلوك أو عدم وجوده في فترة زمنية مجددة.

ان ما يميز هذه الوسائل هو تسجيل السلوك مرة واحدة مهما تعدد حدوثه خلال عملية الملاحظة، ويتم ذلك بوضع إشارة أو رمز بجانب السلوك الذي وقع حدوثه.

4-2-وسائل قياس ذات الحدوث المتكرر :حين استخدام هذا النوع من الوسائل يتم تسجيل السلوك التدريسي كلما تمت ملاحظته.

إن أدوات ملاحظة التفاعل الصفي هي مثال مباشر لوسائل الحدوث المتكرر(حمدان 1985 ، ص50) و ما يمكن ملاحظته من خلال استعراض تصنيفات" حمدان "لوسائل قياس كفاية المعلم التدريسية أنها لم تعتمد معيارًا محدداً وفق خلفية نظرية مُوجهة، فهي لا تعدو أن تكون مجموعة قوائم يمكن أن تُضاف لها

قوائم أخرى، كأن تُصنف وفق طريقة تطبيق وسائل القياس، فتصنف إلى: وسائل جماعية) مثل الاستطلاعات، والاختبارات الجماعيةو وسائل فردية مثل شبكات الملاحظة، الاختبارات الفردية...

أو تُصنف حسب الموضوع الم ا رد قياسه، فتكون لدينا وسائل لقياس التفاعل اللفظي و وسائل لقياس التفاعل غير اللفظي...

تشير صادق،" آمال و أبو حطب "إلى أن الباحثين التربويين يستخدمون عدة وسائل لقياس كفاءة المعلم التدريسية، إلا أن الاعتماد على وسيلة واحدة منها ليس كافياً، لأن كل واحدة منها تتأثر بمجموعة من العوامل، مثل نوعية الأداة، درجة الثقة بها، الهدف من تطبيقها و من هذه الوسائل نذكر:

-تقديرات التلاميذ للمعلمين، أي وجهة نظر التلاميذ في معلميهم.

-تقديرات المعلمين لأنفسهم (تقويم ذاتي)

-تقديرات الرؤساء و المشرفين و الزملاء للمعلمين.

-الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين وإنجازاتهم (آمال وأبو حطب، 1990، ص26)

و يُلاحظ الباحث أن هذا التصنيف ليس مبنياً على معيار واضح، حيث ذكر الباحثان، صاحبا التصنيف، مجموعة الوسائل المستخدمة من قبل الباحثين التربويين لقياس كفاية المعلم التدريسية.

و يمكن تصنيف هذه الوسائل في نوعين أساسيين :وسائل قياس ذاتية، و وسائل قياس موضوعية، فتقديرات التلاميذ للمعلمين، تقديرات المعلمين لأنفسهم، تقديرات الرؤساء و المشرفين و الزملاء للمعلمين، فهي وسائل قياس ذاتية، أما الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين وِ انجازاتهم، فيمكن تصنيفها ضمن وسائل القياس الموضوعية. و يرى" عمران وآخرون "أنه يمكن تقسيم أساليب و وسائل تقويم (قياس) كفاية

المعلم التدريسية إلى قسمين هما : وسائل قياس أساسية، يُعتمد فيها على المشرفين التربويين و على مديري المدارس، و وسائل قياس مساعدة، و منها :رأي المعلم في نفسه، وتقديرات المعلمين لزملائهم، و رأي الطلاب في معلمهم (عمران و آخرون 1994 ص267)

ما يُلاحظ على هذا التصنيف أنه اعتمد على معيار الشخص الذي يقوم بعملية القياس، فقد يكون شخصاً أساسياً في عملية التقويم (المشرف أو المدير) حيث يعتبر التقويم من مهامهم الأساسية، أو يكون شخصاً مساعدا (المعلمون الزملاء، أو الطلاب، أو تقويم المعلم لذاته) حيث أنه لا تعتبر عملية التقويم مهمة من مهامهم الأساسية.

نستنتج مما سبق أن هذا التصنيف هو تصنيف للأشخاص الذين يقومون بعملية القياس وليس تصنيفا لوسائل القياس، فالشخص الأساسي قد يعتمد في قياس كفاية المعلم التدريسية وسائل موضوعية، كما قد يعتمد وسائل قياس ذاتية، ونفس الأمر ينطبق على الشخص المساعد. و يعتقد" ناصر "أن الطرق المستخدمة في تقويم المعلم متعددة ومختلفة بمعاييرها بحسب الغاية من التقويم، فقد يعتمد البعض على

تقويم المعلم من خلال نجاحه في التطبيق العملي أو من خلال سيرته الثقافية والتربوية، أو من خلال نمو تلاميذه و تحصيلهم الدراسي (ناصر 1996 ، ص39)

ما يمكن ملاحظته على هذا التصنيف أنه اعتمد على مُخرجات عملية التدريس و لم يُشر إلى وسائل قياس هذه المُخرجات، في حين تجدر الإشارة إلى أنه يمكن استخدام وسائل موضوعية أو وسائل ذاتية عند قياس هذه المُخرجات.

أما" الأزرق" فقد ارتأى أن يصنفها إلى ثلاثة أصناف رئيسية و هي:

1-وسائل قياس ذاتية : يُقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية و الانطباعات الشخصية، مثل تقديرات المعلمين الذاتية و استطلاعات آراء التلاميذ حول المعلمين واستطلاعات آراء الزملاء، تقديرات المشرفين الفنيين والتربويين.

2-وسائل قياس موضوعية :ويُقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على رصد الواقع و تسجيله في حينه كما يحدث داخل حجرة الدراسة، مثل أسلوب الملاحظة و أساليب التحليل اللفظي.

وسائل قياس تنبئية (غير مباشرة) : يُقصد بها تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات والقدرات وا لخصائص الشخصية للمعلم، التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية المعلم أو فاعلية التدريس الحالية والمستقبلية، هناك عدة وسائل يمكن استخدامها في تقدير كفاية المعلم منها السجلات المدرسية و التقارير والاختبارات التي تقيس الاستعدادات والقدرات العقلية، و استخبارات الشخصية.

(الأزرق 2000 ، ص39)

ورغم أهمية التصنيف الذي أقترحه الأزرق لوسائل قياس الكفاءات التدريسية، إلا أنه يُلاحظ أ ن الصنف الأخير (وسائل قياس تنبئية) لا يتماشى مع الصنفين الأولين و هما (وسائل قياس ذاتية) و(وسائل قياس موضوعية)، أي لم يُعتمد على نفس المعيار في التصنيف، كما أ ن وسائل القياس التنبئية يُمكن تصنيفها إلى وسائل قياس ذاتية مثل(المقابلات ، واستخبارات الشخصية...) و وسائل قياس موضوعية مثل (السجلات المدرسية، و اختبارات الاستعدادات و القدرات....).

خلاصة:

من خلال ما تقدم يتضح أن الكفاءات التدريسية تعد من أهم مفاهيم علم النفس التربوي و النظام التربوي الحالي، الذي ركز على المقاربة بالكفاءات و التي تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، لذا لا بد من التركيز على تكوين أساتذة يتمتعون بكفاءات عالية خاصة في التدريس، كون الكفاءات التدريسية للأستاذ مهمة خاصة في التعليم المتوسط الذي يعتبر المحور الأساسي لبلوغ الثانوية و الجامعة.

الفصل الثالث: التقويم على أساس الكفاءات

تمهيد
1/ بين التقويم و التقييم
2/ لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي
3/ مفهوم التقويم التربوي
4/ مراحل تطور التقويم
5/ أسس التقويم في المقاربة بالكفاءات
6/ وظائف التقويم في المقاربة بالكفاءات
7/ أنواع التقويم في المقاربة بالكفاءات
8/ خصائص أو شروط التقويم البيداغوجي الهادف
9/ مجالات (موضوعات) التقويم
10/ تقويم الكفاءة
11/ مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات
12/ خصائص التقويم المركز على الكفاءة
13/ أهداف التقويم المركز على الكفاءات
14/ الكفاءات التي يجب توافرها في المعلم الذي يستخدم التقويم التربوي
15/ المقاربة بالكفاءات
16/ مفهوم المقاربة بالكفاءات
17/ أهم خصائص المقاربة بالكفاءات
18/ طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات
19/ التقويم ودوره في العملية التعليمية التعلمية
20/ الاختبار كأداة من أدوات التقويم
خلاصة

تمهيد:

يعتبر التقويم عملية لا يمكن الاستغناء عنها سواء في حياتنا اليومية، إذ نجدها في أي موقف فردي أو جماعي، فالتقويم الفردي يظهر في مناقشة الفرد لذاته عن أشياء و أفعال سبق و أن قام بها و عما يقوم به لاحقا و يتضمن نوع من المعالجة و التخطيط، أما التقويم الجماعي يرتبط بالجماعة و حرصها على تقدير الدرجة التي تحقق به أهدافها و هذا هو جوهر عملية التقويم، كذلك يتطلب أي نشاط يقوم به الإنسان في أي مجال من مجالات الحياة التوقف في محطات معينة قصد التحقق من مدى التقدم الذي أحرزه و تحديد نوع المشكلات التي يمكن أن تكون قد أثرت في نتائج هذا النشاط. فالتقويم التربوي كونه تلك العملية التي من خلالها يمكن إصدار حكم دقيق و موضوعي على منظومة تدريس معينة أو على أحد عناصرها و بالتالي مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها الموضوعة مسبقا، من أجل

تعديل أو إصلاح لما يتم الكشف عنه من قصور أو خلل، يساعد في الحكم على مدى صلاحية الأهداف التربوية و كذا المقررات الدراسية، الطرق و الوسائل التعليمية. فالتقويم إذن، ليس خطوة من خطوات العمل التربوي و إنما هو عملية مستمرة في جميع الأنشطة التربوية المختلفة.

1/ بين التقويم و التقييم:

حاول الباحثون في علوم التربية إظهار التباين و الاختلاف بين عمليتين أساسيتين في ميدان التربية و التعليم: **التقويم و التقييم** هذا الأخير يعتبر عملية قاعدية يتم فيها تقدير قيمة و معرفة نواحي القوة و الضعف لمستوى الطلبة أو طرق التدريس و إصدار أحكاما عليها باستخدام طرق و أدوات متنوعة، أما « **التقويم** فيعرف بأنه عملية منظمة تستخدم فيها نتائج القياس أو أي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار أحكام على أداء الطلبة في جوانب المنهج أو جوانب سلوكهم لمعرفة و تحديد مدى الانسجام و التوافق بين الأداء و الأهداف أو النواتج الواقعية للتعلم و النواتج التي كانت متوقعة، و معرفة نقاط القوة و الضعف لدى المتعلم، و يتبع عملية التقويم بمفهومه الواسع اتخاذ القرار الذي يكون على شكل مجموعة من الأنشطة التي يقرر المعلمون القيام بها لتعديل مسار التدريس و بيئة التعلم و إعداد البرامج التي تسهم في تقليل الفجوة بين الأداء الفعلي و درجة الأداء المتوقع أو الممكن من المتعلمين و تدعيم نواحي القوة بتلك الإجراءات. (غباري، أبو شعيرة، 2009 ، ص 394)

أما **التقويم التربوي** فيعرف العملية التي تهدف إلى تحديد مدى تقدم الطلبة و مدى تحقق مستوى الجودة في أدائهم وفق معايير محددة، و فيه يمكن تحديد مستويات الطلبة وتحليل أخطائهم.

(Tayeb Bougeurra, p 54)

- ❖ للتقويم في اللغة ثلاثة معان هي:
- ✓ إزالة الاعوجاج وابعاده وتنحيته.
- ✓ التقدير والتثمين وتحديد القيمة .. ومنه التقويم بمعنى حساب الزمن، بمعنى تعيين مواقع البلدان وبيان طول وعرضها.
- ✓ التعديل والتسوية وجعل الشيء سوياً.
- ❖ أما التقييم فله معنى واحد و هو: تحديد القيمة وتقديرها.

بالتالي فإن التقويم لغة أعم من التقييم، كلاهما يشترك في التقدير، التثمين وتحديد القيمة.

*أما في علم التربية فالمصطلحات غير موحدة، تختلف من اتجاه تربوي لآخر، من بلد لآخر ومن ترجمة عربية لأخرى، من المصطلحات الشائعة : القياس، التقدير، التقييم والتقويم، الاختبار، الامتحان أو الفحص. والشائع في استعمالات المدرسة الجزائرية عدم التمييز بين التقويم والتقييم، فقد جاء في المدخل العام لمناهج التعليم" أن التقويم جزء من عملية التعلم والتعليم ، فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجاً

عنها . كما أنه كاشف للنقائص، مساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة.

(ديوان المطبوعات الجامعية، 2012، ص2)

*أخيرا إن التقويم بأدواره المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة، بين المعلم والأولياء من جهة أخرى وعرّف التقويم التربوي في الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم المتوسط بأنه" عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعلمية / التعليمية سواء ما تعلق منها بالأهداف، الغايات والكفاءات المستهدفة، أو أداء التلميذ.

*أما في منهاج مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، والوثيقة المرافقة له فاستعمل مصطلح التقييم .

*في مجلة المربي عرّف التقييم بأنه" مجموع العمليات التي نقوم بها للحصول على معلومات عن مكتسبات المتعلّم من المعارف والكفاءات، عن مهاراته ومواقفه، تحليلها قصد التبصّر بها عند اتّخاذ قرارات التعديل أو الاستمرار والدعم سواءً كان ذلك في بداية العملية التعليمية / التعلّمية أو أثناءها أو في نهايتها.

* وجاء في المنشور الإطار لإصلاح نظام التقويم التربوي أن التقويم: " ركيزة أساسية لتحسين نوعية التعليم، ليس هو أداة تسيير وظيفي ولا وسيلة اتخاذ قرار فحسب، بل هو ثقافة ومن أهم محاوره التقويم التربوي: هو" جزء من ممارسات المسار التعلمي يبرز التحسينات المحققة، يكشف الثغرات المعرقلة، كما يحدد العمليات الملائمة لتعديل التعلم وللعلاج البيداغوجي . وهو في منظور تنمية الكفاءات اختبار التلاميذ في وضعيات معقدة يتطلب حلها توظيف مجموعة من المكتسبات الأساسية .

*فالتقويم في اختياري هو فن تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، بأدوات علمية وفي مدة زمنية محددة نسبياً؛ من أجل تعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية، إزالة وابعاد الاعوجاج الذي يعتريها من فترة لأخرى.

*أما التقييم فهو تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، بأدوات علمية وفي مدة زمنية محددة، قصد إصدار قرار عنها. (نصيرة خلايفية، 2014، ص 50)

*من خلال ما تم عرضه ترى الباحثة أن كفاءة التقويم لدى الأستاذ تتمثل في قدرة الأستاذ على بناء الأدوات الخاصة بالتقويم بوظيفته التعديلية و الاقرارية، يمارسه الأستاذ في مختلف المحطات قصد الوقوف على مدى تحكم التلاميذ في الموارد و المسارات و قدرتهم على الادماج، كما يثمن الأستاذ مواطن القوة و يشخص صعوبات التعلم لدى التلاميذ لبناء جهاز المعالجة المعيارية و يرافق التلاميذ في مسارهم التعلّمي ويدفعهم إلى ممارسة التقويم الذاتي و النقد الذاتي.

2/ لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي:

يعد مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبيا، وجرت العادة عندما يراد دراسة التطور التاريخي لحركة التقويم التربوي أن ننظر للموضوع منذ نشأة المدارس وهي مؤسسات تعليمية متخصصة، لهذا يمكن القول أنه منذ أن بدأت المدارس وهي تبذل جهودا عديدة لقياس ما تعلمه المتعلم وما استفاد منه. والتقويم كنشاط يهدف إلى الحكم على قيمة الشيء وجد منذ وجود الإنسان منذ أن كان بدائيا يعيش على الصيد والزراعة، لأن مثل هذه المهن تحتاج إلى تعلم مكتسب سواء عن طريق منظم أو عن طريق المحاولة والخطأ، الإنسان البدائي له ما تعلمه وله ما إمتحنه وقاسه بناء على محك أو هدف معين، كما أن النصوص التاريخية والتراث الأدبي لتاريخ التربية تشير إلى أن التقويم ونظام الامتحانات قد كان معمولا بهما منذ آلاف السنين قبل الميلاد المسيحي في الحضارات الشرقية والغربية، فتاريخ الامتحانات في الصين يرجع إلى عام 2200 ق.م وقد أخذت فيها شكلا رسميا عام 1115 ق.م لإنتقاء الموظفين للعمل في الخدمة المدنية كما يذكر ذلك. (قاسم علي الصراف، 2000 ، ص279)

على الرغم من الجذور القديمة للتقويم، فإنه لم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا، قد تطور التقويم تطورا بالغا في الفترة ما بين سنة 1800 م وسنة 1930 م ذلك لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات. إن أول طرق التقويم التي استخدمتها المدارس النظامية التقليدية تقوم على ما يعرف "بالتسميع الشفوي "وهذا يعود إلى أن الهدف من التعليم كان يقتصر على تدريب المتعلمين على حفظ المعلومات، الحقائق وإعادتها اعتمادا على الذاكرة، استمر الحال كذلك حتى ظهرت الامتحانات الكتابية في جامعة" كمبردج "ثم في جامعة " أكسفورد " بإنجلترا عام 1800 م، ثم في جامعة" بوسطن "بأمريكا سنة 1845 م. (عن صالح عبد العزيز، 1963، ص 387).

ظلت الامتحانات تجرى بالشكل التقليدي المقالي أو الشفهي بكل عيوبها وسلبياتها إلى أن ظهرت مقالات صحفية تنتقد تلك الامتحانات التي تجعل الطلبة يدرسون من أجل إجرائها دون الاهتمام بالأهداف الصحيحة وأهداف المجتمع.

3/ مفهوم التقويم التربوي:

يعد التقويم التربوي عنصراً هاماً من عناصر العملية التعليمية التربوية ، التي تشمل مكوناتها كل من (المدراء، المعلم، المشرفون التربويون، الأخصائيون الاجتماعيون و الموظفون ذو العلاقة بالعملية التربوية إضافة إلى البرامج التعليمية و مناهجها، أنشطتها المدرسية و طرائق التدريس، الكتاب المدرسي و وسائله، المباني المدرسية و تجهيزاتها) في هذا الشأن يعتبر التقويم التربوي هو الوسيلة المهمة التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التعليمية و كافة عناصرها الفعالة.

(Charles Hadji, 1989, p 11)

كذلك التقويم التربوي هو عملية تشخيص و علاج مستمر للعملية التدريسية، معتمداً على مبدأ التغذية الراجعة باتجاه تصحيح مسار و تحسين فاعلية العملية التعليمية و التربوية بمنهجية واضحة غايتها وضع المعلم و المتعلم، القيادة المدرسية على حد سواء أمام نقاط الضعف لمعالجتها، أمام نقاط القوة لتدعيمها.

(*le petit Larousse*, 1984, p 440)

* من جانب آخر يرى "الخلاقي و آخرون"، 2004، أن التقويم التربوي هو ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية يسبقها يلازمها و يتبعها، يستمر بعد نهايتها و يفرض عليها إحداث تغييرات جوهرية في سلوكيات المشتغلين بها و في قيادتها، نستكشف من ذلك بالقول أن الهدف الرئيسي للتقويم التربوي سواء كان تقويما تكوينياً مستمراً أو تقويمياً نهائياً هو الضمان الحقيقي لجودة العملية التعليمية و نواتجها، لأن الغرض من جهود المؤسسات التعليمية.(عبدالكبير، 2011، ص17)

*هو إكساب التلاميذ العلوم، المعارف و المهارات السلوكيات و الاتجاهات التي يتم تحديدها مسبقاً و بوضوح في السياسات التعليمية، في الخطط الدراسية والمناهج التعليمية و كذا البرامج المختلفة.

(J.P CUQ, 2003, p 91)

4/ مراحل تطور التقويم:

حسب(محمود عبد الحليم منسي، 1998 ، ص15) يمكن إيجاز مراحل تطور التقويم كما يلي:

1/4- فترة الإصلاح من سنة 1800 م إلى سنة 1900 م:

تميزت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، حيث يرجع الفضل إلى كاتل "Katel أول من استخدم مفهوم الاختبارات العقلية عام 1890 وفي مجال التربية كان رايس"Rice "وضع اختبارا للتهجي عام1897 ،أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بدأت حملة الاختبارات في عام 1845 م في المدارس الابتدائية والثانوية، أول اختبار فيها طبق في مدينة " بوسطن " في تلك السنة.

في نفس الوقت كان هناك نبت آخر في تاريخ التقويم التربوي ينمو في حقل الإحصاء، حيث أن فن التحصيل الإحصائي كان مستخدما في إنجلترا في منتصف القرن 19 و كان فرنسيس جولتون " Galton. F" يعمل على تطوير أدوات إحصائية و هو أول من حاول أن يقيس خصائص الذكاء وأول من اعترف بأهمية المفهوم الإحصائي للتباين في عام1883 ، كما تميزت هذه الفترة بظهور فكرة التربية التجريبية حيث تم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.

2/4- فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900 م إلى سنة 1930 م:

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة، كان روبرت ثورندايك أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه

الفترة فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل : تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى منه ، كما قام بتدريس أول مقرر في القياس التربوي في جامعة كولومبيا عام1902 شهدت هذه الفترة كذلك ظهور كتابات رش.

3/4- الفترة من سنة 1930 م إلى 1945 م:

واكبت هذه الفترة أعمال رالف تايلر الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم تايلر في البداية بالقياس التربوي ولكنه ركز اهتمامه بعد ذلك على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها عن مقاييس الصدق والثبات في هذه الفترة أيضا كتب ثرستون (1937) Thurstone ثم Guttman(غوتمان) الإختبارات ثم تبعه كودر(Kuder) وريتشارد سون (Richardson) في 1945و جميعهم كتبوا في موضوعات الصدق والثبات في الإختبارات.

4/4- فترة الاستقرار من سنة 1945 م إلى سنة 1948 م:

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج تايلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم التربوي والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات.

وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة، في بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

5/4- فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948 م إلى سنة 1972 م:

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل، كما أنه خلال هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة.

كما اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعيق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة وقد استخدم المشتغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتدخلة في المواقف التجريبية وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقق الأهداف التي طورها تايلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل التقويم التربوي ، كما تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء، هذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج تقويم مدى تحقق الأهداف التربوية.

6/4- الفترة من 1973 م وحتى الآن:

تسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي إدراكا منهم أن التقويم التربوي الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي. قد ازداد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات وحتى فترة الثمانينات من القرن العشرين، مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغير التربوي المنشود.

كما أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي في المجالات التربوية المختلفة، أصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية، التربوية والتدريبية المختلفة.

5/ أسس التقويم في المقاربة بالكفاءات:

هناك أسس معينة ينبغي مراعاتها لضمان سلامة العملية التقويمية في العملية التربوية وتتمثل هذه الأسس فيما يلي: (عواريب و الأعور، ص 576)

1-الشمول: يقصد بذلك أن يشمل التقويم جميع العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية أي أن يشمل المعلم و المتعلم، المنهاج و الطرائق، الوسائل و المدرسة/ مرافقها، يقصد به كذلك أن لا يقتصر على الجانب المعرفي بل يشمل جميع جوانب الشخصية الانفعالية و الاجتماعية والجسمية، العقلية....الخ.

2-الاستمرارية: يقصد بذلك أن يساير العملية التعليمية من خلال المتابعة المستمرة لسلوك التلميذ من خلال الامتحانات اليومية، الشهرية و النصف سنوية، النهائية و من خلال متابعة غياب التلاميذ، حضورهم و مناقشتهم، دراسة مشكلاتهم....الخ.

3-التعاون: أن يتعاون الجميع في متابعة التلميذ و تقويمه بما في ذلك المدرسون و الإدارة بل حتى أولياء التلميذ بإمكانهم أن يشاركوا من خلال متابعة نتائج أبنائهم، كذا متابعة التحسن و التدهور الذي يطرأ عليهم و اتصالهم المتواصل مع المدرسة في كل ما يتعلق بأبنائهم.

4-تنويع وسائل التقويم: إن تجسيد شمولية التقويم لجميع جوانب شخصية المتعلم يتطلب تنويعا في أساليب التقويم بما يتناسب مع الجانب المراد تقويمه و هذا يعني أن لا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي، إنما يتعداها إلى استعمال أساليب أخرى مثل الملاحظة، المقابلة، اختبارات الذكاء و الشخصية....الخ.

5-مراعاة الفروق الفردية: يعني ذلك أن تقوم عملية التقويم على مبدأ أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم ، قدراتهم و ميولهم، اهتماماتهم كما يختلفون في التحصيل، في طرق التعبير عن أنفسهم و يختلفون كذلك في الدافعية، في الظروف التي تحيط بهم و تؤثر فيهم، كل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في عملية التقويم.

6/ وظائف التقويم في المقاربة بالكفاءات: حدّدها المركز الدولي لتكوين المكونين والتجديد البيداغوجي:

- ✓ **وظيفة توجيهية:** التقويم التشخيصي و ينجز قبل بداية التعلم، يهتمّ برصد الاستعدادات والمؤهلات لدى المتعلمين.
- ✓ **وظيفة تعديلية:** التقويم التكويني و ينجز أثناء التعلم، يعتمد على البحث عن الخلل من أجل معالجته
- ✓ **وظيفة إشهادية:** التقويم الإجمالي و يتم في آخر التعلم ليسلّط الضوء على مواطن القوّة لدى المتعلّم.

7/ أنواع التقويم في المقاربة بالكفاءات:

ينقسم التقويم التربوي من حيث وظائفه إلى ثلاثة أقسام هي:

- ❖ **التقويم التشخيصي (التمهيدي):** هو التقويم الذي يميز حالة المكتسبات القبلية في عملية التعليم و التعلم عن التعلّمات الجيدة، يكون عادة في بداية العمل.

يساير هذا النوع من التقويم مرحلة الانطلاق والقصد منه معاينة واستكشاف قدرات المتعلمين، مكتسباتهم القبلية من معارف ومهارات وسلوكات، استعدادات ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة، مدى قدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة .كما يساعد على معرفة الصعوبات وتحديد أسبابها ومحاولة معالجتها بواسطة إجراءات عملية تكون بمثابة الأساس الذي يتم الانطلاق منه في الوضعية الجديدة.

- ❖ **التقويم التكويني (البنائي):** التقويم الذي يلازم بناء وتركيب عملية التعليم و التعلم حتى تخرج إلى الحد المطلوب، فهو يساير مرحلة بناء التعلمات (معالجة الدرس)، يهدف إلى تقييم مدى تحسن المتعلم و فهم طبيعة الصعوبات المعترضة للعملية التربوية، و علاجها. يتمثل هذا النوع من في الفحص القبلي و في أسئلة البناء التفاعلي للدرس، الأسئلة الملحقة به و في نشاط التطبيقات المنتظمة، في التغذية الراجعة و التي تكمن في إصدار إشارات من المعلم في شكل رسالة تعود من المتعلمين إلى المعلم، لتعبر عن درجة تحكمهم في المعطيات الجديدة ومن خلال ذلك تتم عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة، أو يقوم بتعديل الطريقة والأساليب المستعملة، أو بتغييرها في حالة فشل أو اضطراب أغلبية المتعلمين في تعاملهم مع الوضعيات الجديدة .والغرض من ذلك كله هو تقويم درجة التحسن في بناء المعارف و امتلاك المهارات والكفاءات المطلوبة، فهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم المتعلمين في التعلم، حتى نضمن النتائج المطلوبة. (*Allel.L,Bain.D,Perrenoud.P,(1993), p 35*)

- ❖ **التقويم التحصيلي (الختامي):** هو التقويم الذي يقدر به ما أدركه المتعلم و ناله من عملية التعليم و التعلم خلال فترة معينة، يهدف إلى التعرف إلى مستوى تنمية الكفاءات. يتمثل هذا النوع من التقويم في الوقفات التقييمية في نهاية كل ثلاثي و في الفروض والاختبارات الفصلية.

(Allel.L,Bain.D,Perrenoud.P,(1993), p 36)

يقع هذا التقويم في نهاية الوحدة التعلمية، أو مرحلة دراسية، أو طور تعليمي، أو مرحلة تعليمية .يهدف إلى التعرف على درجة تملك الكفاءات المقصودة، فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة الإتقان المتوخاة من أهداف التعلم.

- ينقسم من حيث مدته إلى قسمين:
  - **تقويم مستمر:** هو"وضع الأداء التعليمي موضع الاختبار عدة مرات طول العام الدراسي "
  - **تقييم نهائي:** هو وضع الأداء التعليمي موضع الاختبار مرة واحدة في نهاية كل مرحلة دراسية.
- ينقسم التقويم من حيث طبيعته إلى قسمين:
  - **التقويم الذاتي:** هو التقويم الذي يحدد فيه المتعلم بنفسه قيمة لأدائه، في سبيل تعديله و إزالة اعوجاجه، باستخلاص العبر من الخبرات السابقة للتحكم في الخبرات اللاحقة و من أدواته مقاييس تقدير الشخصية، المذكرات اليومية...

التقويم الموضوعي: هو التقويم المجرد من الذاتية الموثوق به الذي يثبت مستوى المتعلم في مساره التعلمي التعليمي؛ لتعديله و تسويته خارجاً عن ذاته؛ ذلك بتقدير أداءاته التي يستخدم فيها إمكاناته الجسمية و العقلية، النفسية بطريقة علمية كتقويم مهارة القراءة أو مهارة الاستماع، مهارة الفصاحة في الحديث أو مهارة الخط أو تقويم ملكاته بأسلوب الإشهاد، من أشهر أدوات هذا التقويم الملحوظات العلمية و الاستظهار الشفوي، الإنجازات التحريرية بالقلم و الورقة. (خير الدين مهني، 2005، ص46)

8/ خصائص أو شروط التقويم البيداغوجي الهادف:

من الخصائص أو الشروط التي ينبغي العمل على توافرها، لكي يؤدي التقويم وظيفته، بناء وتنفيذا وتطويرا، ما يلي:

1. **أن يكون صادقا أو صالحا:** بحيث يتم التوافق بين وسيلة القياس وبين ما نريد قياسه فعلا وملاءمة الأسئلة للأهداف التعليمية.
2. **أن يكون ثابتا:** أي أن يكون في إمكان التقويم إعطاء نتائج منسجمة. الشيء الذي يضمن إتفاق المصححين على تقدير نفس العلامة.
3. **أن يكون موضوعيا:** أي استقلال نتائجه عن الأحكام الذاتية للمصحح. لأن ذلك يضعف درجة أمانة الامتحان ويقوي ثقة المتعلمين في طريقة التقويم.
4. **أن يكون هادفا:** بمعنى أن يتميز بأغراض تربوية واضحة محددة.
5. **أن يكون ديموقراطيا :** أي يقوم على أساس احترام شخصية المتعلم، بحيث يشارك في إدراك غاياته أو يعتمد على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حتى يتم إشراك الآخرين في بنائه.
6. **أن يكون علميا:** بمعنى أن يكون صادقا، ثابتا وموضوعيا من أجل إصدار أحكام سليمة.
7. **أن يكون اقتصاديا:** أي الاقتصاد في النفقات والجهد والوقت، عكس الامتحانات التقليدية.

8. **أن يكون مميزا:** بحيث يقوم على التمييز بين الأفراد والمستويات. بذلك يتناول جوانب النمو والقدرات والمهارات، حتى يعين على اكتشاف المواهب والتعرف على نواحي الضعف والقوة.

9. **أن يكون مستمرا :** أي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها في ضوء واقع المتعلمين، دراسة مختلف مراحل النمو العقلية والنفسية والاجتماعية، دراسة المقررات والمناهج التعليمية.

10. **أن يكون شاملا :** أي يهدف إلى معرفة الأهداف في شموليتها بقصد التشخيص والعلاج والوقاية والتحسين. أي أن يكون معتمدا على وسائل وأساليب متعددة. فالعملية التعليمية تتضمن جوانب الخبرة ومستوياتها، كما تتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة. هي بكل ذلك، تتطلب استخدام وسائل وأدوات متنوعة، لكي تعطي التصور الكامل والصورة الحقيقية لجميع هذه الأمو، دون أن تطمس بعضها أو تتجاهله. (نادية امال شرقي، 2011، ص34)

9/ مجالات (موضوعات) التقويم:

إن التقويم عملية مهمة في الميدان التربوي تهدف في أبعادها إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة، فعملية التقويم في المنظور التربوي الحالي تتميز بالاهتمام بالجوانب العديدة للتربية وهي لا تنحصر في قياس المردود أو التحصيل المدرسي، إنما تشمل تقويم التحسن في نمو شخصية التلاميذ المتكاملة، تقويم نشاط أو مردود المعلم والتحسن في كفاءته للعمل التربوي، كذا تقويم المنهج وطريقة التدريس ومختلف الوسائل التعليمية ، أيضا تقويم وسائل التقويم نفسها والقصد من ذلك كله تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها.

وحسب(زكريا محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص ص 25-26) يمكن تلخيص مختلف مجالات التقويم كما يلي:

1/9- تقويم الأهداف التربوية العامة من حيث:

-**توثيقها:** فهل هي واضحة، محددة، مصاغة صياغة سلوكية.

-**شموليتها:** فهل هي تغطي جميع الجوانب الأساسية المتعلقة بالإنسان والكون، الحياة والمعرفة المجتمع تشمل العناية بتنمية وتكامل جميع جوانب شخصية الفرد جسميا وعقليا وإجتماعيا وعاطفيا، تشمل التعبير عن جميع حاجات المجتمع الأساسية من ثقافية وإقتصادية وإجتماعية.

-**إتساقها:** فهل هي : مرتبة في أولويات في ضوء أهميتها للمجتمع، هل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها و قابلة للتحقيق، منسجمة مع فلسفة التربية في المجتمع.

2/9- تقويم المنهاج المدرسي من حيث: ملاءمته لأهداف التربية، أثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين وتحقيق أهداف التربية الأخرى.

3/9- تقويم الكتاب المدرسي من حيث:

-ملاءمة مادته لمستوى المتعلمين وتناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها.

-إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة، هل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة.

4/9- تقويم الناتج التربوي من حيث: تحقيق التغيير المرغوب في سلوك المتعلمين وتأثير التربية في إنجاح برامج التنمية وسد حاجات المجتمع البشرية.

5/9- تقويم البناء المدرسي من حيث: ملاءمته لتنفيذ المنهاج وصلاحيته للإستعمال، كذلك من حيث نظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج.

6/9- تقويم الإشراف التربوي من حيث: قيام المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة، اهتمامه بقياس التغيرات في سلوك المتعلمين، مراقبته للتغيرات في سلوك المعلم وعملية نموه الأكاديمي والتربوي، استخدامه قيما ومعايير موضوعية وعلمية ينسب إليها أحكامه.

7/9- تقويم التشريعات التربوية من حيث أنها: شاملة ومحددة ،واضحة وتخدم أهداف التربية، تسهل الإجراءات الإدارية و تحدد المسؤولية، إنسانية.

8/9- تقويم التنظيم والإجراءات الإدارية من حيث أنه: ينظم ويسهل عملية الاتصال وتحرك المعلومات، يفوض الصلاحيات، يساعد في سرعة الأداء الإداري ويوفر الخدمات التربوية، ديمقراطي ويأخذ بمبدأ المشاركة وعمل الفريق.

9/9- تقويم المعلم: يمثل تقويم المعلم مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال تلاميذه، الحقيقة أن المعلم هو من أبرز القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة.

فكم من منهج لايراعي طبيعة النمو النفسي للتلاميذ إنقلب أداة تربوية فعالة في يد معلم قدير، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد معلم غير كفء إلى خبرات مفككة لا قيمة لها لهذا كان تقويم المعلم أمرا ضروريا لنجاح أهداف العمل التربوي عامة، كما أن معرفة السمات التي تؤدي إلى النجاح في مهنة التعليم من العمليات الأساسية في التربية الحديثة ومن النواحي الهامة التي تساعد على اختيار الأفراد الصالحين لهذه المهنة، معرفة هذه السمات تعتبر أساسا لتقويم المعلم (شخصيته ومؤهلاته ،طاقته وتحمله للمسؤولية، دافعيته و نموه الأكاديمي والتربوي).(DEMINIAC. B.C ,1985,p 55)

10/9- تقويم الوسائل التعليمية من حيث: نوعيتها و توفرها بشكل مناسب، كلفتها و ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي صممت من أجلها.

11/9- تقويم عملية التقويم نفسها فهل: تشتمل على أدوات تقويم متعددة وتقدم بدائل تقويمية متعددة للاختيار منها، تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهاج، تشتمل على تقويم جميع جوانب النمو و تنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى الطالب.

12/9- تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث: تقديم المجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية و مشاركة أعضاء منه في مجالس الأولياء والمعلمين المدرسية، تقدير المجتمع لأعضاء المؤسسة التربوية و مساهمة التربويين في نشاطات المجتمع والتخطيط للتنمية.

13/9- تقويم اقتصاديات التعليم من حيث: تناسب الإنفاق على التعليم وجوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها، مراعاة أسس العدالة الاجتماعية، تحقيق المساواة في فرص التعليم ،مراعاة الاقتصاد والأولويات في الإنفاق. (Stuffelbeam.D et al, 1980, p 89)

14/9-تقويم التلميذ: يتضمن تقويم التلميذ جوانب عديدة تتعلق بالنواحي المختلفة لشخصيته، فهو يشتمل على إصدار حكم عن تحصيله، قدراته واستعداداته، شخصيته وميوله وإتجاهاته.

حسب (أحمد حسين اللقاني، 1999 ، ص103) فإن" تقويم التلميذ هو عبارة عن تحديد مستواه لنعرف ما بلغه من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية ويختلف هذا التقويم تبعا لاختلاف الأهداف فهناك التقويم التشخيصي، التقويم التحصيلي وهناك تقويم للمهارات، تقويم للقيم والاتجاهات، التقويم الشامل للجوانب المعرفية، المهارية والوجدانية."

من خلال ماسبق نستنتج أن مجال عملية التقويم هو العمل التعليمي بدءا بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها، هدفها الأول مرورا بالتعليم وما يرتبط به من سلطات ومؤسسات تعليمية ، اداريين ومشرفين، ثم ينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.

10/ التقويم على أساس الكفاءات:

1/ تقويم الكفاءة: تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي ستسمح له بحل المشاكل اليومية، وللتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف على مستوى المتعلم، على المكون أن يجعل من التقويم أداة قياس و تقدير لمدى تطوير الكفاءات العلمية و عامل تعلم المتعلم، ذلك حتى يتبين بواسطة التقويم مستوى الكفاءات الضرورية لحل مشكل.

يعد التقويم في إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات عنصرا من عناصر النسق التربوي لفعل التعليم و التعلم، إذ البعد البيداغوجي أساسي فيه، فهو يشكل نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعليم و التعلم في مختلف مراحلها و مجالاتها، مستوياتها و مكوناتها، يعتبر في ذلك بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداءات الخاصة بكل طرف من أطراف العملية البيداغوجية و تفاعلات عناصرها، أهدافها و نتائجها بقصد التعديل أو التطوير أو التجديد، لتفعيل حركة النشاط التربوي بصفة أفضل.

تأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات أدى إلى ضرورة إعادة النظر في تدابير و أدوات التقويم القديمة ذلك أن تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف، حيث من الضروري أن تكون ممارسات التقويم متجانسة مع خصوصيات المناهج المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، التي ترتكز بدورها على التنمية

الشاملة للمتعلم و لا تكتفي باكتساب المعارف فحسب، بل تعتمد بيداغوجيا اندماجية تكسب المتعلم كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته لمواجهة الوضعيات المشكلة.

هذا المنحى الجديد للبيداغوجيا، ينبغي أن يتميز بتفاعل قوي بين عملية التعليم و عملية التقويم، ذلك لكون هذا الأخير يؤدي وظيفتين أساسيتين: (عبد الكريم غريب، 2003 ،ص 2017)

-المساهمة في تصحيح مسار التعليم و التعلم (التقويم التكويني).

-المصادقة على كفاءات التلميذ (التقويم التحصيلي) و التقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة و اقتدار، بتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو و البناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

11/ مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات: يعتمد تقويم الكفاءات على تقويم كل الموارد المدمجة المكونة للكفاءة من معلومات، مهارات و قدرات، التي تحدد في أشكال أهداف لمستويات مختلفة بعد أن يكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين. تقويم الكفاءة عملية ليست سهلة بل تتأسس على عملية تخصيص للكفاءات المستهدفة، تحديد معالمها و حدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا، دقيقا مجسدا لمستوى الإتقان و التحكم المرغوب فيها. لم يعد التقويم يقتصر على العلامة التي تمنح للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير عام في الكشف المدرسي إنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي ذلك لأن الأهداف المنشودة التي تكون على شكل أهداف عامة و محددة في صورة مهارات أو قدرات أو كفاءات فإنها تصاغ داخل إستراتيجية التعليم و التعلم في شكل نسق تكون فيه عملية التقويم أحد عناصره المنسجمة مع البنية الكلية، فيكون بذلك عنصر التقويم مندمجا داخل البنية الكلية لسيرورة التعليم و التعلم غير معزول عنها، فهو بذلك يغلب عليه طابع التكوين.(عبد الكريم غريب، 2003 ،ص 2018)

12/ خصائص التقويم المركز على الكفاءة: يتميز التقويم المركز على الكفاءات بجملة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتقويم أداء الفرد أو التلميذ عوض اهتمامها بقياس نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية و تتمثل في:

-إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة. (بن سي مسعود لبنى، 2008، ص 138)

-إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.

-يتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات

عرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى أو من مستوى لأخر.

-يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي.

-إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات، الوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه. و إذا كان تقويم المعارف يتمحور حول إنجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها وإسترجاعها فإن تقويم الكفاءات يصب في صلب موضوع الجودة، البحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع بالإعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين حيث تسمى هذه المؤشرات.

"مؤشرات الكفاءة "مؤشر الكفاءة هو مقياس السلوكات المؤداة من قبل الفرد تترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو مقدار التغيير في السلوك بعد تعلم ما، تتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس، يهدف التقويم هنا إلى تقويم الكفاءة كاملة في نهاية المقطع التعليمي من خلال عناصرها وهذا لا يعني أن المعلومات لا تخضع للتقويم فقط لا تكون معزولة ومجزأة إنما مدمجة ومجسدة. (بن سي مسعود لبنى، 2008، ص 139)

إن تقويم الكفاءات هو بمثابة تقويم شيء مركب ولهذا يجب الأخذ بعين الإعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كعناصر مكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها الاستاذ ومطالبته بتبرير قراراته واختياراته وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة.

13/ أهداف التقويم المركز على الكفاءات :تتمثل فيما يلي:

-الاهتمام بنمو التلميذ المتكامل، يكون ذلك من خلال تكييف المعارف و الطرائق، الوسائل و الأهداف لطبيعة نموه و خصائصه في كل مرحلة مما يجعل التقويم يهتم بقياس جميع جوانب الشخصية، تشخيص جوانب قوتها و الصعوبات التي تواجهها من أجل اتخاذ تدابير التدخل المختلفة.

-يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية تسمح له بتحديد دوره تحديدا دقيقا مما يساعده و يدربه على تحمل المسؤولية.

-الربط بين الكفاءة، القدرة يجعل التلميذ يدرك شيئا فشيئا أنه يملك قدرات و إمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها و يثمنها.

-إن التعرف على الإمكانيات و القدرات الذاتية تسمح للمتعلم بتقدير ذاته، تساهم في تكوين صورة إيجابية للذات.

-تغيير مقاييس تثمين الفرد، مكانته بمعرفة ما يمكن القيام به و إنجازه.

التقويم في حقل المقاربة بالكفاءات كما أشرنا سابقا ينطلق من وضعيات تقويم، حيث تسمح هذه الأخيرة بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات، حيث أن كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير مجموعة معلومة من الموارد من أجل حل إشكالية مطروحة في سياق معلوم. عند الإقبال على تقويم منتوج المتعلمين من منطلق المقاربة بالكفاءات يجب مراعاة ما يأتي:

-في البداية، تحدد الكفاءة بدقة انطلاقا من الوضعية.

-تبنى وضعية التقويم بشكل ييسر إدماج المعارف، المعارف الفعلية، المعارف السلوكية و القدرات.

-وضعية التقويم تكون جديدة على المتعلم.

-تخضع وضعية التقويم إلى منتوج.

-تخاطب الوضعية كل تلميذ على حدة.

-التلميذ فاعل و مشارك -توضع وضعية التقويم في سياق تواصلي و تكون منسجمة مع الكفاءة المستهدفة.

-ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين.

-تكون وضعية التقويم ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.

-الحرص على الوضوح في تقديم وضعية التقويم و ذلك من حيث المقروئية ودقة التعليمات.

14/ الكفاءات التي يجب توافرها في المعلم الذي يستخدم التقويم التربوي:

يقصد بالكفاءات مجموعة القدرات (المهارات، المعارف و الاتجاهات) التي تمكننا من النجاح فيما نكلف به من مهام، يقصد بالمقوم المعلم الذي يدير العملية التربوية داخل غرفة الصف و ينفذها، يطور سلسلة من الإجراءات المنظمة، تساعده على التأكد من تحقيق النتائج المخطط لها و التي تسهم في تحسين عملية التعليم و التعلم و تطوره، يتطلب التقويم امتلاك المعلم للكفاءات الشخصية أو المعرفية الآتية:

1- الكفاءات الشخصية و تتضمن :

- العدالة في التقويم و عدم التحيز.
- التركيز على التقويم الذاتي و جعله جزءاً من التقويم الصفي.
- تنمية ذاته مهنيا.
- التعامل مع المشكلات و اقتراح الحلول المناسبة.
- مواكبة التطورات و التغييرات في مجال تخصصه و القدرة على التكيف معها.
- تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بأسلوب ودي.
- إشراك الطلاب عند اختيار أدوات، معايير التقويم و الاتفاق عليها.
- تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.
- القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم.

2- الكفاءات المعرفية و تتضمن:

- معرفة فلسفة التربية و التعليم و أهدافها.
- تحديد هدف التقويم بوضوح.

تنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها.

- جمع البيانات، تحليلها و تفسيرها.
- الاستفادة من نتائج التقويم و توظيفها لمعالجة نقاط الضعف آو ثراء نقاط القوة.
- معرفة محتوى المنهاج، الكتب المدرسية المقررة للمبحث الذي يدرسه أو هدفها و تحليل محتواها.
- معرفة حقوقه، واجباته و مسؤولياته.
- معرفة أساليب تقويم نتائج تعلم الطلاب.
- بناء الاختبارات، تحليلها و تقديم التغذية الراجعة. (د .عادل المغذوي، ص 13-14)

15/ المقاربة بالكفاءات :تشكّل هذه المقاربة المؤسّسة على النظرية المعرفية و البنائية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، ذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف فإذا كانت **النظرية المعرفية** تنظر إلى التعلمّ على أنّه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلمّ من التفاعل مع بيئته؛ فإنّ **البنائية الاجتماعية** تقدّم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلمّ من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، تتيح لو فرصة مساهمته في مجموعة من أقرانه، أمّا البنائية، فهي تؤكّد على أهمّية بناء المعارف.

16/ مفهوم المقاربة بالكفاءات" :هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة". (Alex Muccheilli, 1996, p 36)

17/ أهمّ خصائص المقاربة بالكفاءات :أهم ما يميّز هذا التوجه الجديد المتمثّل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجنّد المتعلمّ مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة.

إنّها تفضّل **منطق التعلّم** (الذي يركّز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة)على **منطق التعليم** الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط ويدرّب المتعلمّ في المقاربة بالكفاءات على التصرف(البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقديم حلول...) من خلال وضعيات مشكلة مختارة كمشكلات يواجهها في الحياة. بذلك فالوضعيات التعّلمية لا تركّز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضا في وضعيات مشكلة وعلى استغلال تعقّد الوضعيات المقترحة على التلاميذ كسند تعلمي وسند للتقويم التكويني و الإشهادي .لا تختصر هذه المقاربة

مسار التعلمّ في تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرّف في المدرسة وخارجها، أي أنّها تجعل المعارف حيّة. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 06)

18/ طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار يمكن المتعلم أن يكون قطبا أساسيا داخل العملية التعليمية. وأسلوب يتجاوز من خلاله أخطاء المقاربات الأخرى التي لم تسمح له باكتساب الميكانزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني .وهذا يعني أنها تفتح المجال واسعا للتلميذ حتى يتعلم بنفسه ويعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة ولا ينتظر من المعلم إلا الدعم والتوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي لا يرجى تداركه.وحتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرق تدريس تختلف عن بقية المقاربات تتميز عنها .ومن هذه الطرق نجد: (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006، ص 377)

***التدريس بالمشروع:**

تجسد طريقة التدريس بالمشروع مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الدرس وخارجها حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالتطبيقي مما يساهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية والاجتماعية...

يشجع هذا الأسلوب في التدريس على تشجيع المتعلم على التقصي والاستكشاف والمساءلة، البحث عن الحلول للقضايا المطروحة .كما يساعد على إظهار الكفاءات الذهنية حتى تتوسع مداركه ودائرة معارفه.

وطريقة التعلم بالمشاريع: - تعطي المتعلم الإحساس بالتملك كونها تنطلق من الأسئلة المحورية التي يطرحها على نفسه ذات علاقة بالأهداف المحددة في المنهاج.

- تخلق عند المتعلم الإحساس بالتحدي ذلك من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التصور الذهني إلى مرحلة التنفيذ وهو أمر يتطلب كفاءات مثل كفاءة التصور والتخيل، التحليل والتركيب، البحث والتنقيب ولن يتأتى له هذا إلى بالتواصل وإقامة العلاقات التربوية داخل وخارج المدرسة مما يمنحه فرصة التعرف الواعي والحقيقي للمجال السوسيو ثقافي المحلي والعالمي.

- تمنحه الإحساس بالمسئولية للعب الدور المحوري في العملية التعليمية / التعلمية بما يتناسب ومستواه المعرفي العلمي ويدفعه إلى مراقبة مساره التعليمي مراقبة دقيقة .فيتوقف وقفة نقدية بناءة عند كل مرحلة مما يعزز الإحساس لديه بالتسيير المحكم لهذا المسار.

- من خلال طريقة التدريس بالمشروع يتعلم التلميذ كيفية تحقيق الأهداف المرصودة والتي يخطط لها بنفسه حتى يكتسبها من خلال قيامه بأنشطة متعددة حتى يكتسب الاتجاهات الايجابية والخ برات والمهارات والمعلومات والحقائق. (حاجي فريد، 2005، ص 08)

-مراحل التدريس بالمشاريع

المرحلة الأولى :المرحلة التمهيدية وفيها يتم تحفيز المتعلم وحثه على الاطلاع حتى يتمكن من اختيارما يرغب فيه بعد أن تقدم له قائمة من المشاريع.

المرحلة الثانية :مرحلة تحديد الهدف وخلالها يقوم المعلم بجذب اهتمام المتعلم لأهمية انجازه والفائدة المرجوة من تحقيقه.

المرحلة الثالثة :مرحلة وضع خطة العمل وتتم جماعيا بتقسيم المهام وتوزيع الأدوار وتحديد زم الانجاز تحت إشراف المعلم ووفقا لتوجيهاته.

المرحلة الرابعة :وهي مرحلة الانجاز وبدء تنفيذ الخطة المرسومة لتحقيق الأهداف المنشودة.

المرحلة الخامسة :وهي مرحلة التقييم حتى يتم مناقشة العمل والنتائج المتوصل إليها والحكم على مدى نجاحها .ويشارك المتعلم المعلمين في هذه المرحلة حتى يضع يده على موضع الخلل فيتداركه في المشاريع المقبلة. (حاجي فريد، 2005، ص 43)

***التدريس بالمشكلة:**

طريقة تدعو المتعلم للتعلم من خلال البحث عن الإجابة السليمة لمجموع الأسئلة المطروحة التي يثيرها المتعلم والتي تعد آلية لبناء المعرفة .وهذا يدفعه إلى التفكير ويثير فيه الفضول المعرفي والعلمي. وطريقة التعلم بالمشكلة تحقق جملة من الأهداف نذكرها:

- تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات.
- تتماشى وواقع المتعلم حيث تربطه بيئته المحلية .
- تشجع المتعلم على البحث العلمي كونها تطرح أمامه جملة من الإشكاليات .
- تضع المتعلم أمام المسار المنهجي السليم في إتباعه لخطوات البحث العلمي.
- تسمح للمتعلم ببناء مواقف فكرية تتفق وأهداف المادة المدروسة .

وطريقة التدريس بالمشكلة تتطلب: حسب (إلهام أبو المعاطي سرحان، 2004، ص 17)

- تنظيم العمل الجماعي الذي يتطلب بدوره إثارة الأفكار من خلال إدلاء المتعلمين .بمعارفهم وخبراتهم المكتسبة ضمن العمل المطلوب إنجازه على أن يكون يضبط هذا العمل وتضبط الحصيلة الفردية لكل متعلم.
- شروط إنجاز العمل بفتح المجال أمام أكبر عدد ممكن من المتعلمين بغية إتاحة الفرصة لتعدد الأفكار وبالتالي توسيع مجال الاستفادة مع لإشراف المعلم وتوجيهه لنشاط المتعلمين حتى تتحقق النتائج المنتظرة. ويتم التدريس بهذه الطريقة ضمن الخطوات التالية:

- فهم المهمة باستخراج نقاط المشكلة الأساسية، تشخيص المفاهيم والأفكار وتحديد المصطلحات بدقة وتوضيح المراد.
- ضبط المعارف والمقصود بهذا توضيح المفاهيم التي نسعى للتحكم فيها وكيفية التعامل معها والاتجاهات المرغوب تحقيقها وفتح المجال للمبادرة الشخصية وسلك عدة مسالك في تناول المشكلة لكن مع التركيز على المسالك أو المسلك الأكثر مواءمة وتشخيص المعرف المراد اكتسابها لحل المشكلة المطروحة .

وطريقة الحل بالمشكلة طريقة يبرز فيها دور المتعلم جليا كعامل رئيس في الموقف التربوي التعليمي لأنها تساعد على نمو قدرات الفرد الذهنية وغير الذهنية وتساهم في بناء إمكانياته المهاراتية وتعده بهذا أخذ فرصته في توجيهه نحو استغلالها الاستغلال الأمثل في كل المجالات وفي مختلف المناحي.

-مراحل التدريس بالمشكلة:

المرحلة الأولى :يوجه التلميذ نحو المشكلة يختارها ذاتيا بين مجموعة من المشكلات وتثار فيه الدافعية حتى يندمج في حلها أو يختار الحل المناسب لها بين الحلول المطروحة، مع ضرورة شرح الأهداف من ورائها ومساعدته على اختيار آليات حلها .

المرحلة الثانية :وخلال هذه المرحلة يقوم التلميذ بتنظيم الدرس المتصل بالمشكلة ويساعده المعلم على تحديد أهدافه.

المرحلة الثالثة :هي مرحلة يتم فيها البحث الفردي والجماعي حيث تجمع المعلومات وتجرى التجارب المخبرية الطبيعية والاصطناعية التي توصل التلميذ إلى إيجاد الحلول المتوخاة.

المرحلة الرابعة :مرحلة إعداد التقارير وتصنيف النتائج على الأجهزة المختلفة التقليدية أو التكنولوجيا كالأوراق ، شرائط الفيديو، صفحات الانترنت...وعرضها على بقية المجموعات وعلى المعلم.

المرحلة الخامسة :وهي مرحلة تحليل عملية حل المشكلة وتقييمها تقييم ذاتي أو جماعي حتى يتم تعديل أو تغيير ما يجب تعديله أو تغييره .ثم يبدي المعلم رأيه النهائي في الحلول المقدمة. (الفتلاوي، 2006، ص 68)

19/ التقويم ودوره في العملية التعليمية التعلمية:

باعتبار التقويم هو الوسيلة والطريقة التي يلجأ إليها المربون وكل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مدى فعاليتها وجدواها، يمكن استخلاص أهمية التقويم في النقاط التالية:

أ- **بالنسبة للمعلم** :

- يزود المعلم بالتغذية الراجعة التي تعمل كتعزيز لما يقوم به.
- يساعد على ضمان اتقان المعلم للحقائق والمهارات الأساسية.
- يتزود المعلم بنواحي القوة والضعف عند المتعلم والتي يمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه.
- يعمل على تشخيص وتحديد العقبات والمشاكل المختلفة التي تصادف التلاميذ.
- يعمل على الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم التي يجب أن تراعى في أنشطتهم والتي من شأنها المساعدة في توجيه التلاميذ تربويا ومهنيا. (يونس فتحي وآخرون، 2004، ص 165)

ب- بالنسبة للمتعلم:

- أصبح المتعلم محور العملية التعليمية والعنصر الأساس فيها، حيث يشارك فيها بفعالية.
- التقويم يشكل قوة محركة لنشاط المتعلمين من خلال تعريفهم بمدى التقدم الذي حققوه ممّا يقدم لهم تغذية راجعة تفيدهم في المستقبل، كما أنّ للتقويم أهمية كبيرة في مجال توجيه وارشاد المتعلمين أثناء حياتهم الدراسية وفي اختيارهم المهني والعلمي طبقا لقدراتهم، ميولهم واتجاهاتهم.

(أبو عراد صالح بن علي، 2008، ص 133)

ج- بالنسبة للمنهاج:

- يؤدي دورا هاما في مجال تحديد فعالية المنهاج والمواد، الطرق والوسائل التعليمية وغيرها واختبار مدى صلاحيتها وملاءمتها للأهداف التربوية من جهة ولمستويات المتعلمين وقدراتهم من جهة أخرى. (ميخائيل امطانيوس،1995، ص 147)

د- **بالنسبة للإدارة التربوية:** تقوم الإدارة التربوية بما يلي:

- اتخاذ قرارات إدارية هامة تتعلق بكل عناصر المنظومة التربوية.
- تقييم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.
- الاطمئنان إلى أنّ المؤسسة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.
- التأكد من صحة القرارات التي اتخذت خلال فترة العمل.
- إرسال تقارير دورية للأسرة عن تقدم المتعلمين. (ملحم سامي، 2005، ص 40)

في هذا السياق تقدم اللجنة الوطنية للمناهج التوصيات التالية:

- اختيار أو بناء وضعيات لتقويم الموارد، وضعيات تستهدف تقويم الكفاءات والقدرة على الادماج.
- الاهتمام بالتقويم التكويني الذي يسمح بالكشف عن مؤهلات المتعلم وتطويرها.

- اعتبار الاختبارات، الفروض والاستجوابات أدوات لتقويم المادة وممارسات المعلم ومكتسبات المتعلم، عدم الاقتصار على أخذ قرار في حق المتعلم فقط وألا تتأثر عملية التقويم بذاتية المقوِّم.
- عند التقويم لا نكتفي بمنح علامة عددية لكل متعلم من أجل الترتيب والانتقاء بل ينبغي استغلال هذه المناسبات لاتخاذ قرارات التعديل والمعالجة.
- الحرص على أن يشمل تقويم التعلمات جميع جوانب شخصية المتعلم (معارف ومهارات، سلوكات مواقف) وألا يقتصر على الجانب المعرفي، لجعل عملية التقويم عملية علمية يمكن الاطمئنان إلى نتائجها والوثوق بأحكامها. (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 05)

20/ الاختبار كأداة من أدوات التقويم :

تعد اختبارات نهاية السنة والامتحانات الفصليّة ركيزة أساسية في تحديد مستويات المتعلّمين، الفروقات الفردية بينهم والحكم من خلالها على أحقّية انتقال المتعلّم إلى مرحلة إلى أخرى، لذا فإنّ الدّقة في اختيار وبناء أسئلة تقيس" التحصيل الدراسي والقدرات العقلية المختلفة وكذلك المقاييس التي يمكن من خلالها الاستدلال على خصائص المتعلمين الشخصية 39 "أمر ملحٌّ وضروري ليكون التّقويم موضوعيا والحكم عادلا .ولذل تم اعتماد أحد أهم التصنيفات التي توصل اليها الباحثون في هذا الشأن في دليل بناء الاختبارات الجديد باعتباره أداة من أدوات التقويم، 40 وهو تصنيف بن جامين بلوم، الذي يعدّ أكثر شهرة وانتشارا والمتمثل في ما يصطلح عليه ب : هرم بلوم الذي يحتوي على ستة مستويات للمعرفة في إعداد الاختبارات.وهو المبين بالشكل أدناه:

شكل رقم (1): يوضح الترتيب الهرمي للأهداف في المجال المعرفي

ويمكن القول بأن تصنيف بلوم هو تصنيف هرمي مقسم إلى قسمين: القسم الأدنى وهو القسم المكون من ثلاث طبقات أو مستويات، أدناها مستوى التّذكر(الحفظ) وهو قاعدة الهرم وهو الأدنى في هذا القسم، ثم يليه مستوى الإستيعاب (الفهم)، ثم يأتي في الطبقة الأخيرة أو المستوى الأخير من القسم الأدنى ما سماه بلوم ب :التطبيق .أما القسم الثاني وهو ما سماه بلوم بالمستويات العليا، فيتموضع فوق الطبقات الثلاث

المتعلقة بالقسم الأدنى، قد قسّمه بدوره إلى ثلاثة طبقات أو مستويات: الأول منها هو:مستوى التّحليل والثاني مستوى التّركيب، أما آخرها والذي يأتي في قمة الهرم فهومستوى التقويم الذي ينتج عنه في النهاية إصدار الأحكام.

هذه الطبقات والمستويات التي تضمنها هذا الهرم يمكن توضيح جملة

الإجراءات والعمليات التي تجرى فيها كالآتي:

1-مستوى التذكر(الحفظ): يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلّم على - تذكر واسترجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة والتي تمّ تعلمها مسبقا كتذكر التفاصيل والنّصوص، الحقائق والمصطلحات، الأسماء والرّموز المبادئ والقوانين، النّظريات وغيرها من المعلومات.

علما أن هذا المستوى لا يتطلب فيه من المتعلّم إجراء أية عمليات عقلية باستثناء تخزين المعلومات واستدعائه.

2- مستوى الاستيعاب(الفهم): يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلّم على فهم وتفسير المعلومات وتحويلها من شكل لآخر مع الحفاظ على معانيها، يشمل هذا المستوى قدرات المتعلّم على التّلخيص واعادة تنظيم المعلومات واستنتاج ما يترتب عليها من آثار، اكمال المعلومات النّاقصة واعطاء المعاني وهو ما يعني شرح المادة بما تشمله من أفكار ومفاهيم وتلخيصها.

3- مستوى التّطبيق: يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلّم على توظيف المعلومات واستخدامها في مواقف جديدة غير مألوفة له، يشمل مستوى التطبيق استخدام وتطبيق المبادئ والنّظريات، القواعد والقوانين في أوضاع جديدة.

4- مستوى التحليل: يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلّم على تحليل وتجزئة المادة العلمية إلى مكوناتها وعناصرها الأولية، اكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المكونات ويشمل مستوى التحليل: تحليل العناصر تحليل العلاقات، تحليل المبادئ.

5- مستوى التركيب: يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلّم على التعامل مع العناصر والأجزاء وربطها معا بطريقة تجعلها نمطا معينا وبنية لم تكن موجودة في السابق، بمعنى تكوين بنى جديدة للمعرفة من خلال الإنتاج والابتكار.

6- مستوى التّقويم: يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلّم على إصدار الأحكام على الأشياء اعتمادا على معايير داخلية وخارجية، يشمل هذا المستوى: تطوير قدرات المتعلّم على تثمين الأشياء والاختيار بين عدة بدائل، اثبات صحّة الأشياء وتقديم البراهين وبيان نقاط القوة والضّعف والنّقد.

وفي اعتقادنا أنّ أهم الأسباب التي دعت وزارة التربية الوطنية لتحيين دليل بناء الاختبارات هي:

- بناء اختبارات وفقا لقواعد وضوابط علمية أكثر دقة.
- توضيح طريقة بناء الاختبارات.

- توفير سند قانوني ووثيقة مرجعية لبناء الاختبار.
- تحقيق رؤية مشتركة ومتقاربة لكيفية بناء الاختبارات.
- تقريب معايير التقويم وجعلها أكثر دقة وموضوعية.
- - تحقيق التقويم الصحيح والسليم للأهداف والكفاءات المسطرة في المناهج الرسمية.
- ما يجب علينا الإشارة إليه هو أنه في نهاية كل نشاط تعلمي يتم تقييم كفاءات المتعلمين ومهاراتهم من خلال أدائهم لهذه النشاطات؛ حيث يقوم المعلم بتقويم أعمالهم بشكل بنائي تكويني عن طريق أدوات التقويم المستمر فهذا ما يؤدي إلى تحقيق التقدم وأهداف الوحدات، ثم توضيح نقاط الضعف والقصور فيحاول التحسين في الأداء ثم الانتقال إلى وحدات تالية.

مما سبق فإنه يمكننا القول أن عملية التقويم في المنهاج الجديد، كانت أكثر فعالية، لكونها تتميز بأنها عملية مستمرة طول السنة، وتنجز بعد كل نشاط من أجل تحقيق ما يسمى بالتغذية الراجعة، كما يوفر للأستاذ فرص تصحيح المسار من خلال معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة، الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ونواتج التعلم المنبثقة عنها شريط أن تتوفر فيه بعض المواصفات الضرورية ليكون مثاليا ويؤدي الهدف المطلوب منه و التي من أهمها:

أ- التناسق مع الأهداف: نعني به مسايرة التقويم للمنهج وفلسفته وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كلّ جانب من جوانب النّموّ، تدريب التلميذ على التفكير وحلّ المشكلات و جب أن يتّجه إلى قيّاس هذه النّواحي.

ب-الشمولية والعمومية: هو ما يعني ضرورة أن تشتمل عملية التقويم على جميع جوانب العملية التعليمية، أهمها:

- تقويم التّلميذ في جميع الجوانب العقلية والجسمية، الاجتماعية والتّقنية، الثقافية والدينية.
- تقويم المنهج من حيث الأهداف المقرّر الدّراسي للكتاب وأنواع طرق التّدريس، الوسائل التعليمية؛ الأنشطة.
- تقويم المعلم من حيث: الإعداد والتّدريب؛ علاقته بالتّلاميذ والإدارة.

ج- الاستمرارية والتواصل: بحيث ينبغي أن يسير التقويم بالموازاة مع التّعليم من بدايته إلى نهايته، من تحديد الأهداف ووضع المخطّط إلى مرحلة التنفيذ.

د- التكامل: يعني أن جميع وسائل التقويم المختلفة والمتنوّعة تعمل لتحقيق غرض واحد، إذ التكامل فيما بينها يعطينا الصّورة الواضحة والدّقيقة للموضوع أو الفرد المقوّمين عكس ما كان يحدث في السّابق مع التقويم الجزئي.

ه- العلمية وتجنب الذاتية أو العاطفية :هذا حتى لا يفقد التقويم مصداقيته وقداسته وهذا يتطلب تضحيّة كبيرة كون المسألة هنا ليست علميّة فقط بل عِلميّة وخلقية.

و- صلاحية الأداة وصحتها: أن تكون أدوات التقويم صالحة وصحيحة، في مكانها المناسب، فقياس القدرة على الحفظ لا تعني أنّ التلميذ قادر على حلّ المشكلات.

خلاصة :

يمكن القول أنه وبالرجوع للمستندات التربوية يتبين لنا أن مناهج التعليم المتوسط قد أكّدت على أهمية التقويم والأثر الذي يتركه في العملية التّعليمية التعلّمية؛ كونه يمثل مدخلا رئيسا وعنصرا مهما من عناصرها التي لا يمكنها الاستغناء عنه مطلقا، فالحاجة إليه قائمة على تحديد الأهداف وتخطيط المنهاج واختيار محتواه ثم تطويره.

كما أنه نرى من وجهة نظرنا المتواضعة بأنه يجب العمل على تحسين عملية التقييم أكثر وعليه فإننا نضم طلبنا إلى طلب العديد من معدّي مناهج التعليم المتوسط الذين يطالبون بضرورة العمل على تحيين الممارسات التقويمية بحيث تصبح أكثر شمولية، وبعدم الاكتفاء بتقييم المعارف فقط، بل يجب أن يشمل التقييم كفاءات الأساتذة .لأن فلسفة ووظيفه وهدف التقييم إنما يهدف إلى الكشف عن مواطن القصور والضعف في أقطاب العملية التّعليمية التعلّمية كلها، لذلك يجب أن لا يقتصر على جزء منها فقط مهما كانت أهميته.

الفصل الرابع: إعداد و تكوين أساتذة التعليم المتوسط

تمهيد

1/ مفهوم مرحلة التعليم المتوسط

2/ أهداف مرحلة التعليم المتوسط

3/ أهداف التعليم بالمرحلة المتوسطة

4/ أهمية مرحلة التعليم المتوسط

5/ خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط

6/ إصلاحات التعليم المتوسط

7/ تطور التعليم المتوسط

8/ مميزات مرحلة التعليم المتوسط

9/ الغايات التربوية في التعليم المتوسط

10/ مجالات التعلم و المواد المقرّرة لمرحلة التعليم المتوسط

11/ مناهج الجيل الثاني

12/ التنمية المهنية للمعلمين

13/ أساليب التنمية المهنية

14/ تكوين الأساتذة

15/ شروط إعداد المعلم ذو النوعية الجيدة

16/ خصائص برامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس الكفاءات

17/ أداء المعلم

18/ المعايير الواجب توافرها في أداء المعلم

19/ أدوار المعلم في العملية التعليمية

20/ خصائص و شروط التعليم الفعّال

21/ القواعد والأصول التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم ليحقق تعليماً فعالاً للتلاميذ

22/ العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي للمعلم

23/ مواصفات و مميزات برامج إعداد و تدريب المعلّم القائمة على الكفاءات

خلاصة

تمهيد:

تعد مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر مجانية و اجبارية، يلتحق بها التلاميذ بعد اتمام مرحلة التعليم الابتدائي، حيث تعتبر مرحلة فاصلة يمر بها التلميذ ما بين سن 10 و16 سنة و تعتبر البداية الانتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، يواجه التلاميذ في هذه المرحلة خبرات جديدة و تتضح أثنائها السمات الشخصية للتلاميذ، تتكون لديهم اتجاهات معينة حول الذات و المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه. كذلك هي مرحلة عمرية هامة و حرجة في حياة التلاميذ، تتميز بتغيرات و تقلبات عديدة مما يستوجب الاهتمام بهذه المرحلة و التعرف على الصعوبات التي تواجه التلميذ حتى يسهل التعامل معها،

كذلك مرحلة التعليم المتوسط يلتحق بها التلاميذ بعد الحصول على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، مدة الدراسة في هذه المرحلة أربع سنوات، تتوج بامتحان شهادة التعليم المتوسط الذي هو امتحان وطني، يحصل الناجح فيه على شهادة التعليم المتوسط والذي تؤهله للالتحاق بإحدى مدارس التعليم الثانوي العام و التكنولوجي أو التعليم و التكوين المهنيين.

لذا لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تكوين ملائم للعناصر المكّلفة بتنفيذه وتبنيه و العناصر المسؤولة عن تدريس و تكوين التلاميذ، لذلك فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين الأساتذة والمؤطرين و/أو إعادة تكوينهم لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه.

فالخطة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية والتكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي. إن الصيغ المعتمدة متنوعة من حيث الشكل والوسائل تهدف إلى جعل الأستاذ و المؤطر عنصرين فاعلين ومسؤولين في عملية التجديد ومنتجين لأدواته ووسائله.

1/ مفهوم مرحلة التعليم المتوسط:

ترى (صلحاوي حسناء، 2017، ص 103) أن هذه المرحلة تسمى بالطور الثالث أو مرحلة المراهقة المبكرة وتمتد من10 إلى16 سنة من عمر التلميذ، يزداد المراهق في نهايتها قوة وقدرة على الضبط والتحكم في القدرات، فهي فرصة كي يتلقن المهارات وكذلك يصل نمو الذكاء في هذه المرحلة تقريبا حوالي 15 سنة من عمر التلميذ، تزداد عملية الفهم والإدراك نتيجة بعض التجارب والخبرات، تظهر في هذه المرحلة نقطة هامة في حياة المراهق حيث يميل

الفرد ويستعد للبدء في تكوين مبادئ واتجاهات عن الحياة والمجتمع، منها الميل إلى القراءة وحب الاطلاع، تمتاز أيضا هذه المرحلة بتكوين الفرد ليصبح في نهاية المطاف قادرا على أن تستقر فيه المثل والأنماط الاجتماعية .

كما أن **مرحلة التعليم المتوسط:**هي مرحلة دراسية معتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية، حيث تقع هذه المرحلة في موقع حساس في عملية التعليم، تمتد من السنة الاولى متوسط الى السنة الرابعة متوسط. فهي تأتي بعد مرحلة التعليم الابتدائي وقبل التعليم الثانوي.

هي المرحلة الوسطى من مراحل التعليم العام، فهي متاحة للتلميذ بعد نجاحه في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي و بهذا يتضح أن المرحلة تشكل كما ذكر (علي بن مسعود، 2009 ص 43):

- المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام و هي المرحلة الوسطى بين مراحل التعليم الابتدائي و الثانوي.

- يلتحق بها التلميذ غالبا في عمر الثانية عشر و ينتهي في نهاية الخامسة عشر، أي ما يشكل المرحلة المبكرة من المراهقة.

2/ أهداف مرحلة التعليم المتوسط:

يرى (عبد الأحد، 2008، ص 18) أن أهداف مرحلة التعليم المتوسط تتمثل فيما يلي:

- ✓ ارتفاع في مستوى درجة النمو المتكامل لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من جميع الجوانب الروحية، الجسمية و العقلية و الوجدانية.
- ✓ اعداد التلاميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيشون فيها.
- ✓ اعداد تلاميذ هذه المرحلة للمساهمة في خدمة المدرسة و البيئة.
- ✓ تأكد مفاهيم الوطنية في نفوس التلاميذ و العمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم.

3/ أهداف التعليم بالمرحلة المتوسطة:

لكي نحسن التوجيه و الارشاد و نرتقي بتعليم التلاميذ في هذه المرحلة المهمة من مراحل النمو و تحقق لهم نموا شاملا ومتكاملا لا بد من التعرف على خصائص النمو التي تميز تلك المرحلة، من خلال دراسة خصائص النمو يمكن تحقيق الأهداف التالية:

- **الأهداف التربوية:** حيث أن معرفة خصائص النمو في كل مرحلة تساعد على توفير أنواع النشاط الجسمي، العقلي والاجتماعي التي تتناسب و قدرات الفرد، فمن خصائص النمو في مرحلة المراهقة مثلا: "ميل المراهقين نحو النشاط التعاوني و العمل الجماعي، الاهتمام باستكشاف البيئة المحيطة" ويمكننا في ضوء هذه المعرفة تقديم طرق التدريس بما يتناسب مع هذه الخصائص، كأن نقدم طريقة التدريس المتمثلة في التعلم التعاوني بشكل تفاعلي و جماعي بين التلميذ و المعلم.
- **الأهداف العلاجية:** التي تؤدي إلى معرفة الميول الطبيعية و الشاذة في كل مرحلة و العلاج المناسب لها، فمن المعروف أن ما هو طبيعي في مرحلة قد يعد شاذا في مرحلة اخرى.
- **الأهداف العلمية البحتة:** التي تؤدي غلى معرفة الصفات الوراثية التي يولد الفرد مزودا بها و تلك الصفات المكتسبة من البيئة. (عبد الأحد، 2008، ص 16)

4/ أهمية مرحلة التعليم المتوسط: تكمن أهميتها حسب (علي بن مسعود ، 2009، ص 46) فيما يلي:

- إنها واسطة العقد في مراحل التعليم العام لذلك تمثل المرحلة المتوسطة بحكم وضعها في السلم التعليمي مرحلة انتقال ذات أهمية في حياة التلميذ.
- إنها المرحلة "الأساس الذي تبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة كالتعليم الثانوي و الجامعي..."

- إنها المرحلة التي يتم فيها اعداد النشء و بناء شخصياتهم كمواطنين تكون لهم صفات، عادات و سلوكيات يحرص المجتمع على أن يمتثل بها أبناؤه.
- تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق الطالب انتماء أعمق إلى ثقافة الأصلية.
- تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات الطلبة بما يعدهم للاختبار التعليمي أو المهني في المراحل التعليمية الأخرى.
- فضلا عن هذا فمرحلة التعليم المتوسط تحتوي وتتضمن مجموعة الاهداف المراد بلوغها والوصول اليها للتحقيق النجاح .

من جملة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها كذلك هذه المرحلة نذكر منها:

- ✓ مرحلة التعليم المتوسط هي مرحلة ثقافة عامة هدفها تربية النشء تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه.
- ✓ تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته.
- ✓ تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه، حتى يلم بالمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.
- ✓ تنمية قدرات التلميذ العقلية، المهارية والتهذيبية.
- ✓ تربية التلميذ على الحياة الاجتماعية الإسلامية، تدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه، تنمية روح النصح والإخلاص لولاة أمره. (صلحاوي حسناء، 2017، ص 104)

5/ خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط:

تعد هذه المرحلة مرحلة مهمة كونها تشكل مرحلة انتقالية من الطفولة غلى المراهقة، لذا فإن هذه المرحلة تتمتع بعدد من الخصائص ابرزها ما يلي: (الشهراني، 2010، ص 55-61)

- **النمو الجسمي:** كالزيادة في النمو الجسمي، حيث يزداد الطول والوزن، يهر عدم التناسق في أجزاء الجسم ويهتم بالألعاب الرياضية، الاقبال على تناول الطعام بشراهة والتوافق الحركي أكثر توازنا.
- **النمو العقلي:** يتميز التلاميذ بالنمو العقلي كما وكيفا، ينمو الذكاء العام بسرعة و سرعة التحصيل الدراسين الميل إلى بعض المواد الدراسية، تنمو القدرة على تعلم المهارات و اكتساب المعلومات كما يتطور الادراك من المستوى الحسي غلى المستوى المجرد، يزداد الاعتماد على الفهم والاستدلال، ينمو التفكير والقدرة على الاستنتاج واصدار الأحكام على الأشياء، تتكون المفاهيم المعنوية عن الخير والشر، كما تتضح طرق و عادات التحصيل الدراسي و التعبير عن النفس.
- **النمو الاجتماعي:** يميل التلميذ إلى الاتصال الشخصي ومشاركة الأقران في الانشطة المختلفة، يميل إلى الاهتمام و العناية بالمهر والأناقة، يميل إلى الاستقلال الاجتماعي ومسايرة الجماعة، الرغبة في تأكيد

الذات والبحث عن القدوة، نمو القدرة على فهم و مناقشة الأمور الاجتماعية و الحساسية للنقد و الميل إلى الجدل مع الكبار.

- **النمو الانفعالي:** تتصف الحالة الانفعالية بعدم الثبات الانفعالي والتناقض الوجداني، هور الخيال الخصب وأحلام اليقظة، الشعور بالقلق والاستعداد لإثبات الذات والاستقلالية.

6/ إصلاحات التعليم المتوسط:

كان التعليم المتوسط عشية الاستقلال مشتملا على ثلاثة أنماط متباينة من التكوين هي كما يلي :

1. **التعليم العام:** يدوم أربع سنوات في اكماليات التعليم العام وكانت منظمة كالآتي:

أ - السنة الأولى من التعليم المتوسط (السادسة سابقا)

ب - السنة الثانية من التعليم المتوسط (الخامسة سابقا)

ت - السنة الثالثة من التعليم المتوسط (الرابعة سابقا)

ث - السنة الرابعة من التعليم المتوسط (الثالثة سابقا)

يتوج التعليم المتوسط بشهادة التعليم العام(BEG) والتي صارت تعرف لاحقا بشهادة التعليم المتوسط(BEM).ويلتحق تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالسنة الأولى ثانوي(الثانية سابقا).

2. **التعليم التقني:** يدوم ثلاث سنوات ويكون في اكماليات التعليم التقني، تنتهي هذه المرحلة باجتياز شهادة الكفاءة المهنية(CAP).
3. **التعليم الفلاحي:** يدوم ثلاث سنوات في اكماليات التعليم الفلاحي وينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية.

لقد كان التركيز في تلك الفترة منصبا على تعميم التمدرس أكثر من العناية بالبرامج التربوية حيث حافظ التعليم في الطور الاكمالي (اكماليات التعليم العام، اكماليات التعليم التقني وإكماليات التعليم الفلاحي) على نفس البرامج الفرنسية مع تعريب الشعب المعربة. (غياث بوفلجة، 2006، ص 40)

لكن مع مرور السنوات بدأت تظهر عيوب هذه المرحلة الاكمالية من حيث الهيكل والمضمون على حد سواء، من جملة تلك العيوب ما يلي:

أ - ازدواجية طبيعة التكوين: فهو إما نظري كما هو الحال في اكماليات التعليم العام أو تقني كما هو شأن باقي الاكماليات.

ب - ازدواجية لغة التكوين: حيث كانت هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط؛ معربون ومفرنسون (مزدوجي اللغة) وهكذا كانت تطرح مشكلة اللغة على التلاميذ في سن مبكرة.

ت - عدم شمولية التعليم المتوسط: إذ لم يكن إجباريا ولا متاحا لكل الأطفال الراغبين في الالتحاق بهذه المرحلة، فقد كان التعليم المتوسط خلافا للتعليم الابتدائي محدودا في المناطق النائية.

هذه العيوب وغيرها أملت على المسؤولين ضرورة اتخاذ قرارات لمعالجة الاختلالات القائمة وقد كان أبرزها قرار الندوة السنوية لإطارات التربية المنعقد بتاريخ 27 إلى 30 أفريل 1971 والقاضي بضرورة

إحداث تعليم متوسط موحد يحل محل الاكماليات وكذا مواصلة مشروع التعريب في هذه المرحلة التعليمية، إلا أن الأمر لم يستمر طويلا فيما يخص القرار الأول حيث تقرر بعد خمس سنوات من التاريخ أعلاه تبني مشروع المدرسة الأساسية والذي يهدف إلى توحيد مرحلة التعليم الابتدائي مع التعليم المتوسط وهو الأمر الذي تجسد عمليا في أول موسم دراسي من الثمانينيات.

لكن ومع بداية الموسم 2005/2004 أصبح التقسيم الجديد أربع سنوات في التعليم المتوسط بدل ثلاثة، تنفيذا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 افريل2002 حول الشروع في التطبيق التدريجي لإصلاح المنظومة التربوية. (فيصل بوطيبة، 2010، ص 77)

7/ تطور التعليم المتوسط :تمثل هذه المرحلة همزة وصل بين مرحلتين :الابتدائي - والثانوي، تستغرق أربع سنوات ويمكن أن يزاول شأنه شأن التعليم الابتدائي في المتوسطات أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 07)

تتهيكل سنوات التعليم المتوسط الأربع في ثلاثة أطوار تتميز بأهداف محدّدة :

- الطور الأول(السنة الأولى)أو طور التجانس والتكيّف.

- الطور الثاني(السنة الثانية والثالثة)أو طور الدعم والتعميق.

-الطور الثالث(السنة الرابعة)أو طور التعميق والتوجيه، إذ تتوّج نهاية هذا الطور بشهادة التعليم المتوسط. (محمد غالم، 2019، ص 589)

وقد اشتملت مرحلة التعليم المتوسط على محاور رئيسة، وهي :

-تجانس وتكييف معارف وكفاءات المتعلمين(مكتسبات الابتدائي) وادراج لغة أجنبية ثانية.

-تعزيز كفاءات المتعلّمين ورفع مستواهم الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

-تعميق تعلّمات المتعلمين وتنميتها، اعدادهم للتوجيه في المستقبل نحو شعب التعليم الثانوي، أو التعليم والتكوين المهنيين أو نحو الحياة العملية.

-استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتّصال قصد التعلّم وتنمية الذوق والحسّ الإبداعي، تنمية القدرات النفسحركية والبدنية والرياضية. (محمد غالم، 2019، ص 589)

8/ مميزات مرحلة التعليم المتوسط:

1. مرحلة التعليم المتوسط هي مرحلة انتقالية للانتهاء من الطفولة وبداية المراهقة.
2. ميل التلميذ الدائم الى الحركة وحدوث تغيرات فيزيولوجية بنشاط الهرمونات في جسمه ويظهر عليه سمات البلوغ.
3. النضج الذهني و العقلي و الجسمي بهذه المرحلة.
4. الخوف من السلطة و الحاجة إليها.
5. الانتقال من المثاليات الى المحسوسات والرغبة في الحرية.

6. تقليد الكبار في محاولة إثبات الذات كالرغبة في الاستقلالية.

7. يسود هذه المرحلة العناد لدى التلاميذ كتذبذب الثقة بالنفس ومحاولة إثباتها.

(المرسوم رقم 71-188 المؤرخ في 30 جوان 1971)

9/ الغايات التربوية في التعليم المتوسط:

من الغايات التربوية لتي يجب على المعلم ان يتحكم فيها هي:

- ✓ معرفة أن التربية القاعدة (الأساسية) في المستوى التعليمي المتوسط ترمي إلى تنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني و المجال النفس-حركي والمعرفي، أي أنه ينبغي أولا استهداف ازدهار الشخصية، بحيث يتم التأكيد على ايقاظ شخصيته و التحكم في الأفعال و التصرفات كالرغبة في الاتصال بين الأفراد.
- ✓ الفضول و الاكتشاف، التساؤل على كل ما يتعلق بالمواد المقررة الجديدة.
- ✓ حب التعلم و التكنولوجيا و الفنون.
- ✓ الرغبة في التفتح على المحيط و الشعور بالانتماء الى مجتمعه.
- ✓ روح المواطنة و التمتع بالقيم السامية للعمل.
- ✓ الثقة بالنفس وروح الاستقلالية مع الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيبها.
- ✓ الشعور بالضمير الأخلاقي و المدني، الديني وخلق روح الابداع والتفكير الأخلاقي.

(مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص 06)

10/ مجالات التعلم و المواد المقرّرة لمرحلة التعليم المتوسط: حسب (مناهج جديدة مدخل عام، ص 10، 13)

لقد حّدد لمرحلة التعليم المتوسط مجالات تشمل جميع الجوانب التعليمية و التربوية :اللغوية، العلمية الاجتماعية و الجمالية، مصاغة بصفة عملية في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية و الكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط و في بداية كل سنة. كما تتضمن مشاريع، وحدات تعلمية و كفاءات قاعدية تجسدها أنشطة تعليمية تلاءم مستوى تلاميذ هذه المرحلة و مكتسباتهم.

1-منهاج اللّغة العربية:

يرمي تدريس اللّغة العربية إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة و مهاراته اللّغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات و المواقف التواصلية من جهة، تلّقي المعارف و استيعاب مختلف المواد من جهة أخرى.

2-اللّغة الأمازيغية:

يرمي تعليم اللّغة الأمازيغية بصفتها لغة وطنية إلى ربط المتعلم بثقافة وطنه و أصالته، كذلك إكسابه جملة من المعارف و المهارات اللّغوية التي تسمح له بالتواصل مع محيطه و إدراك تراثه. يتضمن منهاج اللغة الأمازيغية برنامجين:

-**البرنامج الأول:** يعالج اللّغة الأمازيغية على أنها لغة الأم، موجه للتلاميذ الذين يستعملونها في المنزل أو محيطه المباشر، كما و يرمي إلى التحكم في التبليغ و التواصل.

البرنامج الثاني: يعالج اللّغة الأمازيغية على أساس أنها لغة ثانية، موجه لتلاميذ لا يعرفونها و هو يرمي إلى إكساب المتعلم كفاءات تسمح له بالتعبير بذه اللغة في وضعيات متنوعة.

3-اللّغة الفرنسية: يرمي تدريس اللّغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية أولىإلى منح المتعّلم أداة تسمح له بالتواصل و التعبير مع الآخرين، توظيف مكتسباته اللّغوية في نشاطاته المدرسية و الشخصية، الاجتماعية و الوصول المباشر إلى المعلومات و المعرفة العالمية.

4-اللّغة الإنجليزية:

يهدف تدريسها باعتبارها لغة أجنبية ثانية إلى تمكين المتعّلم من اكتساب معارف لغوية تدريجيا تسمح له بالتعرف على مستجدات التطور العلمي و التكنولوجي، الثقافة العامة، كونها لغة عالمية و علمية ضرورية لاكتساب التكنولوجيا و للتحكم في الاقتصاد العالمي.

5-التربية الإسلامية:

ترمي في هذه المرحلة إلى تعزيز المكتسبات المعرفية و ترسيخ السلوك الحميد و تهذيبه ، تنمية المواقف الإيجابية في إطار المبادئ و القيم الإسلامية و الإنسانية المتمثلة في العدالة ، التضامن و التسامح...

6 -التربية المدنية:

ترمي إلى تمكين التلميذ من المعارف و المهارات التي تؤهله لممارسة المواطنة المسؤولة ، التكيف الاجتماعي ، إكسابه السلوك و المواقف المطابقة لقيم المجتمع و قواعد الحياة الاجتماعية و قوانينه.

7-التاريخ والجغرافيا:

يرمي تدريس هاتين المادتين إلى إكساب التلميذ ثقافة عامة تتعّلق بتطور المجتمعات الإنسانية على سطح الأرض و عبر العصور التاريخية في جميع جوانبه، علاقة هذه المجتمعات بمحيطها و أساليب تعاملها معه، مع التركيز على تاريخ و جغرافية الوطن.

8-الرياضيات:

تعتبر الرياضيات في هذه المرحلة امتدادا لما هو مقرر في المرحلة الابتدائية و تعزيزا له، هي ترمي

بالدرجة الأولى في هذا المستوى إلى دعم المكتسبات و إثرائها، إلى تنمية قدرات المتعّلم في توظيف المهارات التي يكتسبها في مواجهة الوضعيات التي يعايشها في الحياة اليومية و في تعلم المواد التعليمية الأخرى.

9-علوم الطبيعة و الحياة:

هي المادة التي ترمي إلى إكساب المتعّلم جملة من الكفاءات التي تمكنه من فهم مظاهر العالم الحي معرفة قوانين الطبيعة و تطورها، كما تمكنه من امتلاك كفاءات تتعّلق بالاتصال، السلوك و استعمال اّللغة العلمية للتعبير و التواصل.

10-العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا:

تضم أبعادا متنوعة و مترابطة: قوانين فيزيائية نظرية و تجارب مخبرية، تطبيقات تكنولوجية منفعية تمكن هذه المادة من فهم المتعلم مجالات الحياة المتنوعة، العلمية و البيئية، الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية. تساهم أساسا في تكوين الفكر العلمي لدى المتعلم و جعله يتفهّم محيطه التكنولوجي، يتفاعل معه و يؤثر فيه إيجابيا، كما تعوّض هذه المادة التربية التكنولوجية سابًقا.

11-التربية الجمالية:

يرمي هذا المجال إلى مواصلة تنمية الأحاسيس الجمالية لدى المتعلم و معانيها المتنوعة، تطوير الذوق الفني لديه من خلال أنشطة تعلمية تمكّنه من إبراز مواهبه المختلفة و تنميتها تدريجيا في المجالات الإبداعية بتوفير شروط التعبير و الإبداع الملائمة، كذلك يضم التربية الموسيقية و التربية التشكيلية التربية البدنية و الرياضية.

11/ مناهج الجيل الثاني:

تعتبر" من المناهج الجديدة التي تمنح الأولوية للمعارف والتحكّم في المساعي الفكرية التي تتجسد في السلوك والمواقف الفردية والجماعية"، ونظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم، فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم. ما يمكننا الإشارة إليه هو أننا حين نتفحص الوثائق المدرسية الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط نجد سلسلة من النشاطات التعلّمية والتقويمية، نقف على التركيز الواضح لمعدّي هذه الوثائق على التقويم التشخيصي قبل المقاطع أولا(أ قوِم مكتسباتي القبليّة)، ثم التقويم التكويني (بناء التعلّمات) ثانيا، و أخيرا التقويم التحصيلي(استثمار وتوظيف التعلّمات).

فنجد أن كل كتاب يتألف من مجموعة من المقاطع تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ، ينجز كل مقطع في خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثة للتعلم والرابع للإدماج، التقويم والمعالجة البيداغوجية.

12/ التنمية المهنية للمعلمين:

المعلم هو العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي لأنه اكبر مدخلات العملية التربوية و أخطرها بعد التلاميذ، تتحدد أهميته مكانته في النظام التعليمي من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم و اتجاهه، بالتالي نوعية مستقبل الأجيال و حياة الأمة (عفيفي، 1972).

تضفي التغيرات العالمية المتسارعة في طبيعة الحياة المعاصرة، في المناهج و الممارسة التربوية، أهمية متزايدة و شأنًا أكبر لدور المعلم في العملية التعليمية، فهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ و مهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية و ضبط مسارها التفاعلي، معرفة حاجات التلاميذ و قدراتهم اتجاهاتهم، طرائق تفكيرهم و تعلمهم كما أنه مرشدهم إلى مصادر المعرفة و طرق التعلم الذاتي التي تمكِّنهم من متابعة تعلمهم ،تجديد معارفهم دومًا و أبدًا) "بشارة، 1986 .

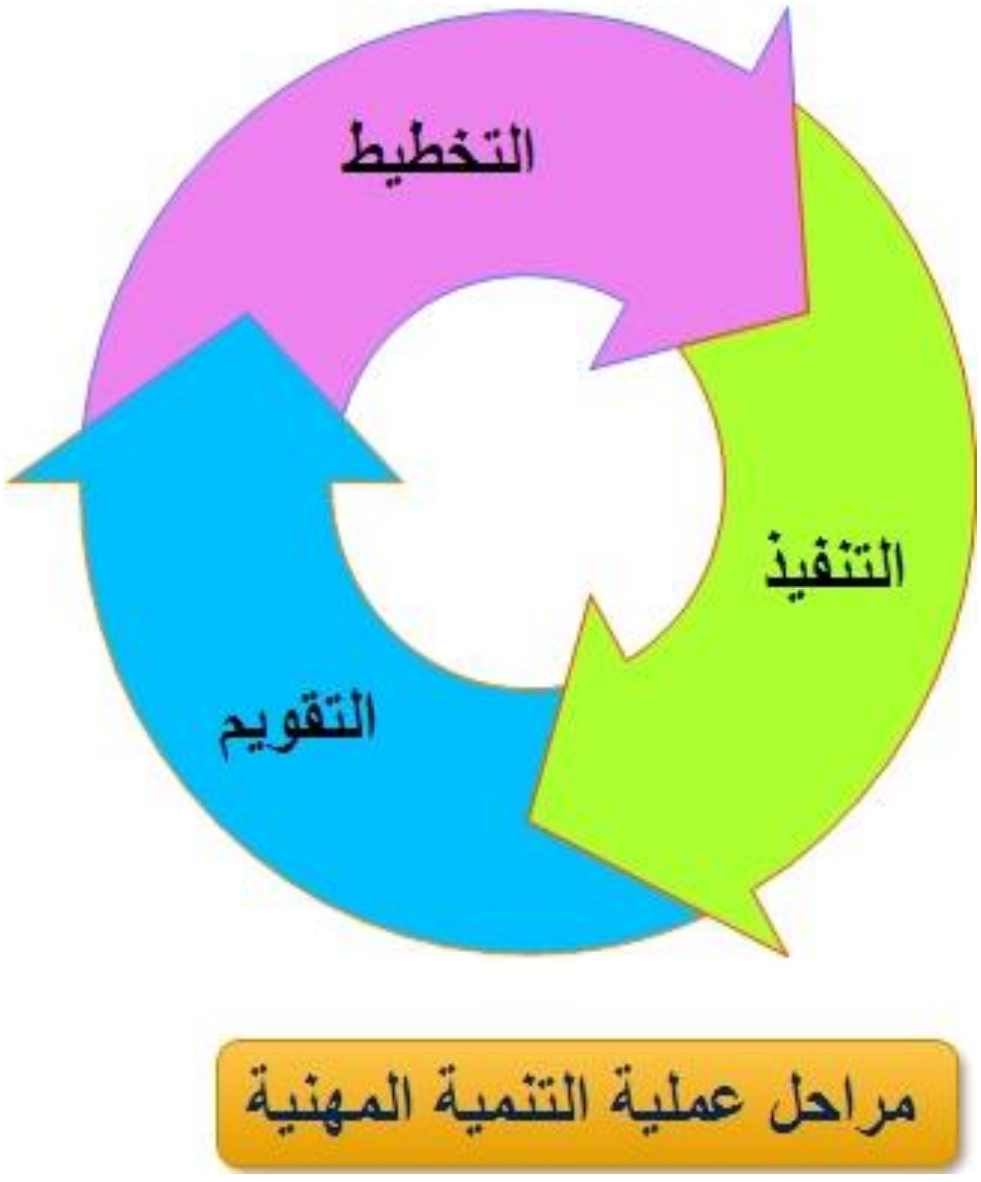
لقد أدت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغيرات في غايات التربية و في أهدافها، إلى تحولات في دور المعلم الذي أصبح موجهًا و منشطًا أكثر من كونه ملقنًا للمعرفة. فوفق هذه التحولات تحول دور المعلم إلى مرشد إلى مصادر المعرفة و التعلم، منسق لعمليات التعلم و مصحح لأخطاء التعلم، مقوم لنتائجه و موجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله، مما يتطلب إعدادًا للمعلم ملائمًا للأهداف المحدثة، تدريبًا مستمرًا له على المستجدات التربوية المتطورة (المنظمة العربية للتربية، 1998).

تشير الدراسات التربوية إلى أن تطوير التعليم يعتمد على مستوى النمو المهني للمعلمين و أن ما يتحقق من نمو، تطوير لمعلومات المعلم و مهاراته ينعكس بالتطور و النمو على تعليم الطلبة. (نصر،2004). تعد التنمية المهنية من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها و الاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات، متابعة الجديد في مجال التكنولوجيا و المعرفة، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين و صقل خبراتهم و مهاراتهم المهنية، كما ينظر للتنمية المهنية بأنها ضرورة لرفع كفاءات بعض المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف لمواجهة أوجه القصور في برامج الإعداد بكليات التربية وبالتالي رفع مستوى الأداء بما يساهم في تطوير العملية التربوية. اتسع مفهوم التنمية المهنية للمعلمين بعد أن كان ينظر إليه كمرادف للتدريب أثناء الخدمة، ليصبح التدريب جانبا واحدا منه، حيث يعرف النمو المهني بأنه " كل الطرق و الإجراءات التي تعمل على الارتقاء وتحسين أداء المعلمين، كما يعرف بأنه محاولة لتحقيق تنمية متكاملة في شخصية المعلم من الناحية العلمية و الثقافية و الاجتماعية المرتبطة بحياته المدرسية بالإضافة إلى البرامج و الأنشطة التي تستهدف رفع كفاءته، زيادة تأهيله للقيام بواجبه على الوجه الأكمل، يشير تقرير مجموعة" هولمز "إلى أننا لن نوفق بكل تأكيد، في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا ما لم نطور مستوى المعلمين الذين يعملون في تلك المدارس، لا نستطيع

أن ندعي أن في تخطيط المناهج أو المواد التعليمية أو توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة سلبيات التعليم الرديء. (بدرية و آخرون، 2007، ص 11)

على الرغم من أهمية بعض العوامل مثل القيادة الإدارية و ظروف العمل باعتبارها عوامل لها أهميتها بالنسبة إلى الطلاب الذين ينتظمون في قاعات الدرس إلا أن هذه العوامل لا تقارن بأثر المعلم و دوره في العملية التعليمية (مكتب التربية العربي، 1987) لقد التفتت الأنظمة التربوية العربية إلى مسألة المعلم وإعداده و تدريبه، إيمانًا منها بالدور الجوهري للمعلم في العملية التربوية، كما أنشأت لهذا الغرض إدارات و أجهزة، مراكز فنية متخصصة للتدريب، اعتمدت على الجامعات و كليات التربية في إعداد المعلمين وتكوينهم. لقد شرعت بعض الدول العربية و أولها مصر، بتوظيف وسائط القنوات المرئية و المسموعة لتدريب المعلمين و المعلمات عن بعد، عن طريق البث (Video Conferencing) المغلقة المباشر للمحافظات و بصورة تقلل الكلفة الاقتصادية للتدريب، تضمن الجودة النوعية و لا تربك الحياة الاجتماعية و الوظيفية للمعلمين، لذلك نتوقع تزايد الأخذ بهذا الأسلوب العملي لتوسيع مشاركة المعلمين و القيادات الّتعليمية الأخرى في البرامج التدريبية التي لا تزال من حيث كمها و نوعها دون المستوى المأمول و مهما يكن من أمر، فإن الدول العربية قطعت أشواطًا لا بأس بها في مجال إعداد المعلم و تدريبه إلا أن الشكوى ما زالت مستمرة حول نوعية المعلم، كفايته و أدائه، إذ أنه لا يزال يمارس مهنته بصورة تقليدية قوامها التلقين، الحفظ و الاستظهار، يغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحه للمتعلم بصفته محور العملية التعليمية، لا يبذل جهدًا للارتقاء بكفايته و معرفته، أو يشحذ فكره و خياله للإتيان بالجديد المبدع والخلاق المطور للعملية التعليمية بشكل عام، يرجع هذا الجمود و عدم القدرة على العطاء لدى المعلم العربي إلي جملة من الأسباب ربما يعود بعضها إلى عدم رغبة بعض المعلمين في مهنة التدريس أصلا، أو لجمود المناهج و كثافتها التي لا تتيح للمعلم الفرصة للحياد عنها، لكثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، أو لتقليدية أساليب الإدارة و التوجيه التي تضع المعلم تحت المراقبة و التفتيش لتصيد أخطائه، خاصة عندما لا يلتزم المعلم بالبرنامج الزمني المحدد للمناهج الدراسية أو غير ذلك من الأسباب. يبدو أن السبب الرئيسي يتعلق بواقع إعداد المعلم العربي، إذ توصل أحد الباحثين إلى ملاحظات هامة حول واقع إعداد المعلم العربي من أهمها: عجز برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة للتقدم العلمي و التكنولوجي في العصر الحديث و أن الجانب العلمي التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام حيث التركيز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة الطلاب، الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء تأدية أدواره في عملية التعلم و كذلك ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية و الثقافية و المهنية للبرنامج، مما ينعكس سلبًا على عملية الإعداد، إذ يصبح البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة، بالإضافة إلى استخدام الأساليب التقليدية القديمة في تقويم الطلاب و خاصة تقويم الجانب التحصيلي.

(بدرية و آخرون، 2007، ص 12). في ضوء هذه النتائج المرتبطة بإعداد المعلمين و تكوينهم، لا مناص من توجيه الدعوة إلى كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين لإعادة النظر في آليات اختيار الراغبين للدراسة في كليات التربية، إعادة النظر في المناهج و الكفاءات التي تقَّدم إليهم كي يعدوا إعدادًا يتلاءم مع أهمية مهنة التعليم التي هي من أشرف المهن و أنبلها. فالأمة العربية اليوم هي بأمس الحاجة إلى معلم مبدع ذي بصيرة ناقدة، قادر على التفاعل مع المتغيرات، المستجدات و استيعابها في عملية التعليم و التعلم، قادر على أن يمارس دوره المتغير و المتجدد بصورة خلاقة و مبدعة في ضوء توجهات التربية الحديثة. **(بدرية و آخرون، 2007، ص 12)**



شكل رقم (2): مراحل عملية التنمية المهنية

13/ أساليب التنمية المهنية: تشمل التنمية المهنية الأساليب الموضحة في الشكل التالي:

شكل رقم (3): أساليب التنمية المهنية

14/ تكوين الأساتذة:

لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تكوين ملائم للعناصر المكّلفة بتنفيذه، لذلك فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين الأساتذة و المؤطرين و/أو إعادة تكوينهم لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني و القيادي على أحسن وجه. فالخطة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية و التكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي. (وزارة التربية الوطنية، ص 18- 19)

15/ شروط إعداد المعلم ذو النوعية الجيدة: هناك شرطان أساسيان:

- القدرة على إجراء تقييم منهجي لقاعدة المعارف الخاصة بها و الممارسات المهنية على أساس مجموعة واسعة من المعايير المستمدة من الممارسة النظرية و البحوث، المواقف الحرجة و المتجاوزة نحو الابتكار و التحسين المهني.
- تطوير خبرة المعلمين من خلال الممارسة الهادفة و وضع عمليات معرفية لتطوير المعرفة المهنية.

(Janelle Walter, 1978, p. 41)

16/ خصائص برامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس الكفاءات :

تتميز البرامج التكوينية و التدريبية للمعلمين و المعدة على أساس الكفاءات بمجموعة من الخصائص و المميزات تتعلق بالأهداف و بأساليب التدريب، بدور المتدرب و حتى التقويم، هذا يتضح لنا في الجدول الآتي: (غازي مفلح، 1998، ص 72-73)

جدول رقم (01) يوضح الخصائص العامة لبرامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس الكفاءات

الأهداف	الأساليب	دور المتدرب	التقويم
- مصاغة سلوكياً . - معلنة و مهيأة مسبقاً. - مشتقة من مهمات المعلم -معيّرة (هناك معيار لكل هدف). - مترابطة و متسلسلة.	- الاهتمام بالتعليم المجرد و مراعاة خصائص هذا التعليم . - الربط بين المعرفة و تطبيقها. - أساليب التدريب و الإعداد تشابه أساليب التعليم في الصف مستقبلا. - التركيز على النواتج المحددة بالأهداف. - استمرار التدريب حتى امتلاك الكفاءة . - استخدام الوسائل و التقنيات الحديثة بشكل علمي.	- التركيز على المتدرب ذاته لأن نشاطه يسرع في امتلاكه الكفاءة. - امتلاك مهارة التعلم الذاتي. - التركيز على الجانب العملي. - التركيز على التعليم التعاوني. - نقل المسؤولية من المدرب إلى المتدرب. - إشراك المتدرب في إقرار وسائل التدريب و مواده .	- الاستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على استثارة دافعية المتدربين. - إتمام التقويم على أسس و معايير مرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة بلغة السلوك، المطلوب تحقيقها لدى المتعلم لا على أساس المنحى المعياري لعلامات طلاب الصف. - إجراء التقويم بغية قيادة تعلم المتعلم و ليس لإصدار أحكام تتعلق بنجاح أو فشل المتدربين. - التركيز على نتائج عملية التعلم و ليس على العملية نفسها، الحكم على المعلم من خلال عائد أدائه عند الطلاب. -التركيز على التقويم التكويني في البرنامج و ليس على التقويم الختامي. - اختيار المتدربين في البرنامج بالإشارة إلى مستويات اتفاق مقررة لا على أساس المنحى المعياري لعلامات طلاب الصف. - يحدد البرنامج المستوى المطلوب للكفاءة المراد من المتدربين إتقانها و يحاول هؤلاء بلوغ ذلك المستوى، علماً بأنه لا مجال للرسوب في البرنامج ، فالجميع يجب أن ينجحوا و الفروق بين المتدربين تنحصر في تفاوت مقدار الوقت الذي يحتاج إليه كل متدرب لإتقان الكفاءة، وفي عدد المرات التي يحاولها لبلوغ المستوى المطلوب لها .

17/ أداء المعلم :يعرف نصر (2005) أداء المعلم بأنه: إنجاز و ممارسة المعلم في ظل الظروف، الإمكانات المتاحة بصرف النظر عما يستغرقه الأداء من الوقت و الجهد، يختلف الأداء عن الكفاءة التي يقصد بها انجاز و ممارسة المعلم في ظل ظروف تعليمه، مع الاهتمام بتوفير الوقت و الجهد ."يعرف سكر والخزندار (2005) الأداء بأنه: " السلوك المرئي الظاهري الذي يمكن ملاحظته، تقديره و تقويمه".يرى الباحثان أن الأداء هو السلوك الظاهري اللفظي و غير اللفظي الذي يقوم به المعلم أثناء التدريس في غرفة الصف و في تفاعله مع البيئة المدرسية بما يخدم تحقيق الأهداف التعليمية، الذي يمكن ملاحظته تقديره و تقويمه. بين الغامدي (1999) في دراسته أن أبرز إيجابيات نموذج تقييم أداء المعلم و لوائحه التنظيمية، هي أن النموذج يضم عناصر مهمة لأداء المعلم، تسجل اللائحة تأكيدها على ضرورة استخلاص ما يبرز من ملحوظات في بطاقة تقييم الأداء، بينما كانت أبرز سلبيات تلك التي تتعلق بالنموذج المستخدم" سلبيات بنيوية "مثل: لا يزال هناك خلط بين مصطلحي تقويم الأداء و تقييم الأداء، عدم الاهتمام بالدورات التدريبية و احتواء النموذج على نتيجة أخرى تقرير أداء يحصل عليها المعلم احتواء النموذج على بنود مركبة و عدم تناسب الدرجة المعطاة للعنصر كحد أعلى مع أهمية ذلك العنصر لأداء المعلم، وجود تداخل بين عناصر النموذج في الأسس التي يعتمد عليها للتحقيق منها .حصول عناصر الصفات الشخصية و العلاقات رغم صعوبة ملاحظتها و قياسها على ثلث درجة للنموذج تقريبًا. سلبيات تتعلق باللوائح و النظم فلا تكفل اللائحة حصول المعلم الجديد على نسخة من النموذج المستخدم لتقييم أدائه، لا تمنح اللائحة فرصة للتقييم الذاتي أو تقييم الزملاء و لم تطرح اللائحة مناقشة تقييم الأداء بشكل يتناسب مع أهميتها.

18/ المعايير الواجب توافرها في أداء المعلم: أشار نصر (2005) إلى المعايير التالية:

-يتفهم حقائق ومفاهيم وتعميمات المقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه لدرجة التمكن.

-يتعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم بدرجة متميزة.

-يتفهم أهداف تدريس المقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه تفهمًا متميزًا بوجه عام، وأهداف تدريس كل موضوع أو وحدة أو وحدات المقرر بدرجة خاصة.

-يتفهم بعض أساليب التدريس وطرائق العرض بصورة فائقة.

-يمارس استخدام أساليب متنوعة للتقويم.

-يتمكن من إعداد الدروس بدفتر التحضير بدرجة متميزة.

-يتمتع بشخصية قوية.

-أن يتزود بالثقافة العامة بدرجة مناسبة.

-تفعيل القدرة على تكوين علاقات اجتماعية متميزة.

-تتوفر الجوانب الأربعة في إعداد المعلم :التخصصي –التربوي –الميداني –الثقافي بفعالية.

-يشارك بفعالية في برامج التدريب المستمر. - تتوفر الرعاية الكاملة والشاملة للمعلم.

19/ أدوار المعلم في العملية التعليمية: للمعلم أدوار ومهمات ومسؤوليات مهمة في العملية التعليمة، وهذه الأدوار تتعلق بطبيعة عمله منها:(الحلو، غسان حسين، 2004، ص 303)

-قائد تربوي قادر على استخدام الدافعية و يفهم دور الاستعداد في التعلم، يخطط للمواقف التعليمية، يتقن مهارات التخطيط، التنفيذ و التقويم المدرسي.

-قائد اجتماعي يهتم بتوفير مناخ تعليمي مناسب، يضبط النشاطات و يكيفها لتناسب نمو التلاميذ.

-منشط للنمو الانفعالي السوي من خلال خفض مستوى القلق والتوتر، رفع مستوى الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين.

-المعلم وسيط للتواصل الفعال مع الوالدين و البيئة المحلية.

هذه الأدوار والمهمات المطلوبة من المعلم تحتاج إلى توفر العديد من الكفاءات والمهارات التي تساعده على أداء مهماته المطلوبة بفعالية، من هذه الكفاءات:

-القدرة علي تخطيط الدروس من خلال وضع الأهداف التعليمية المناسبة.

-القدرة علي اختيار طرق وأساليب التعليم الملائمة لإمكانات المدرسة و الطلاب.

-القدرة على استخدام التقويم بأساليبه المختلفة بفعالية. - قيادة المواقف الصفية بفعالية.

-تنظيم المهارات الإدارية والفنية التي تساعده على تحقيق أهدافه.

-إتقان مهارات الاتصال و التواصل مع الطلاب، المدرسين و كافة ناصر العملية التعليمية.

20/ خصائص و شروط التعليم الفعّال:

* استخدام المرونة في طرق التدريس.
* ملاحظة العالم من وجهة نظر المتعلم.
* تقديم تعليم شخصي مباشر يخاطب المتعلم.
* استخدام التجريب.
* إتقان مهارة إثارة الأسئلة.
* معرفة المادة الدراسية بشكل متقن.
* إظهار الاتجاهات الودية نحو المتعلم.

* إتقان مهارات الاتصال والحوار مع المتعلمين (الدكتور محمد عوض الترتوري، 2008)

21/ القواعد والأصول التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم ليحقق تعليماً فعالاً للتلاميذ: من أهمها ما يلي:

1. أن يكون منضبطاً في مواعيده وتوقيته: فكثير من مشكلات ضبط المعلم لنظام الفصل حضوره متأخراً عن بدء الدرس، بينما التلاميذ يتوافدون على الفصل. عندما يضبط المعلم موعد حضوره للفصل ويعد للدرس مقدماً قبل حضور التلاميذ، فإنهذا يحول دون حدوث كثير من مشكلات النظام في الفصل . كما أن ضبط الميعاد في نهاية الدرس لا يقل أهمية عن بدايته.

2. أن يكون مستعداً جدا: فمن الأمور المهمة للمعلم جودة إعداد درسه والتخطيط له مسبقاً والتأكد من توفر كل الأدوات والإمكانيات والأجهزة السمعية أو البصرية التي سيستخدمها في الدرس، كذلك المواد الاستهلاكية من طباشير و أوراق أو صمغ أو مقصات أو مواد كيمائية ..التأكد من أن التوصيلات الكهربائية سليمة إذا كان سيستخدم أجهزة كهربائية في الدروس العملية.

3. أن يجيد استخدام صوته: لأن صوت المعلم هو أداته و وسيلته الرئيسية في الاتصال بينه وبين التلاميذ و أيضا وسيلته في تعليم التلاميذ ومساعدتهم على التعلم. من الضروري إذن أن يجيد المعلم استخدام هذه الوسيلة من حيث الوضوح ونغمة الصوت، طريقة التعبير.

4. أن يكون واعياً منتبها لما يحدث في الفصل: فالمدرس الجيد هو الذي يعطي انطباعاً لتلاميذه بأنه يرى بظهره، وأن له عينين في مؤخرة رأسه فهو يراقب الفصل بعينه بنظرة عابرة شاملة، وقد يتحرك بين الصفوف ويستخدم لغة الإشارة ولغة العيون.

5. أن يتفهم ما يحدث في الفصل: من المهم للمعلم أن يتوصل إلىفهم الأسباب وراء سلوك التلاميذ في الفصل و في ضوء فهمه لهذا، يمكنه أن يتصرف وأن يستخدم الأسلوب المناسب للتعامل معهم.

6. أن يوزع انتباهه على جميع تلاميذ الفصل: هذا يعني ألّا يركّز اهتمامه على بعض التلاميذ دون البعض الآخر و قد أثبتت بعض الدراسات أن المعلمين يعطون اهتماماً أكثر ووقتاً أكبر مع تلاميذ معينين أو مجموعة معينة منهم، فالتلاميذ الأذكياء أو المجتهدين قد يكون لهم الحظ على غيرهم ربما لأنهم أكثر استجابة للمعلم، قد يحدث العكس في اهمال التلاميذ المجتهدين على اعتبارهم

مجتهدون ويعطي اهتماماً أكبر لغيرهم لحاجتهم إليه ويترتب على عدم إعطاء المعلم انتباهه لكل الفصل أن التلاميذ الذين يشعرون بعدم الاهتمام ينصرفون إلى أعمال أخرى وأيسرها الإخلال بنظام الفصل لجذب انتباه المعلم واهتمامه ، لذا من المهم للمعلم أن يكون على وعي بضرورة توزيع اهتمامه على التلاميذ في الفصل توزيعاً عادلا.

7. **أن يحسن التصرف في مواقف الأزمات:** فقد يحدث في بعض الأحيان، لاسيما في المراحل التعليمية الأولى والابتدائية، وجود بعض المواقف والأزمات التي تتطلب من المعلم حسن التصرف .من هذه الأزمات أو المواقف الحرجة على سبيل المثال، وقوع مزهرية على الأرض وانكسارها أو وقوع علبة

لون سائل أو دهان على الأرض في حصة الرسم، كسر كأس زجاجية أو ما شابهها في المعمل أو إصابة التلميذ بوقوعه على الأرض أو جرح نفسه في درس عملي أو ما شابه ذلك، مثل هذه المواقف يمكن التعامل معها بهدوء بدون الإخلال بنظام الدراسة إذا كان المعلم والتلاميذ على معرفة وعلم بما يتبع عادة في مثل هذه الأحوال، عندها يمكن التعامل مع الموقف بهدوء حسب مقتضيات الموقف، فإذا كانت المزهرية المكسورة بعيدة عن عمل التلاميذ فيمكن ترك إزالتها إلى ما بعد الحصة، أو يقوم التلميذ الذي تسبب في وقوعها بجمع بقاياها و وضعها في أحد أركان الحجرة حتى يمكن التخلص منها فيما بعد . وبالنسبة للدهان قد يستدعي أحد الفراشين لإزالته وتنظيف أرض الحجرة، في حالة إصابة التلميذ فإنه يمك ننقله إلى حجرة طبيب المدرسة وهكذا...

8 . أن يساعد التلميذ الذي يواجه مشكلة: قد يقع بعض التلاميذ في مشكلات خاصة ، تسبب لهم إحباطاً شديداً في الفصل تصرفهم عن الدرس مهما حاول المعلم جذب انتباههم إليه و مع أن هذه المشكلات قد تعني القليل بالنسبة للمعلم إلا أنها تعني الكثير للطفل .فقد يكون التلميذ قد نسي كتابه أو أدواته الدراسية في المنزل أو أنه لم يتسلمها من المدرسة، أن والده لا يستطيع شراءها أو لم يشترها له بعد، قد يكون التلميذ قد تغيب فترة عن المدرسة لمرضأو لسبب آخر مما يجعل من الصعب عليه مواصلة الدراسة مع زملائه المنتظمين أو أنه يجلس بعيداً عن السبورة و يجد صعوبة في متابعة الدرس و له مشكلة مع معلم آخر، يعاني من مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات التي يطول شرحها و التلميذ الذي يعاني من مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات يكون قلقاً متوتراً، المعلم الجيدهو الذي يستطيع أن يكتشف مثل هذا التلميذ و يستطيع أن يساعده على التغلب على المشكلة التي يواجهها بالطريقة المناسبة، قد يتصل بوالده لمناقشة المشكلة معه أ و يشتري له الأدوات أو الكتب من صندوق تبرعات المدرسة إذا كان غير قادر على سدادها، كما قد يردله ما ضاع أو سرق منه و المعلم في تفاعله مع هذه المشكلات قد يستخدم إجراءات فورية في الفصل مثل إشراك التلميذ مع آخر أو إجلاس التلميذ قريباً من السبورة، قد يتطلب الأمر معرفة تفصيلات أكثر عن المشكلة من التلميذ و يكون مجال ذلك في مكتبه وقت فراغ التلميذ في " الفسحة "أو بين الدروس حيث يكون التلميذ في مأمن من الخوف من ذكر تفصيلات المشكلة أو التحدث عنها، إلى جانب اهتمام المعلم الفردي بتلميذ له مشكلة، يجب أن يظهر اهتمامه أيضاً بتلاميذ الفصل ككل أو بصفة عامة .

9. ألا يقول شيئاً لا يقدر على تنفيذه أو لا ينفذه: من الأمور التي تشين المعلم وتفقده هيبته و مكانته في نظر التلاميذ أن يعدهم بشيء إلا إذا كان متأكداً أن سينفذه، لا يستخدم تهديداتو اذا حدث لسبب ما أن المعلم وعد بشيء ثم لم ينفذه وجب عليه أن يشرح علنا لكل التلاميذ الأسباب التي أدت إلى عدم تنفيذ الوعود مع تعويضهم بشيء آخر بديل.

10 .ألا يقارن بين التلاميذ في الفصل: من الأخطاء التي يقع فيها المعلم مقارنته لتحصيل تلميذ في الفصل بتحصيل زميله و التعليق على أن أحدهما أقل مستوى من الآخر، لأن ذلك يؤدي بالتلميذ ذو

المستوى الأدنى إلى كراهية المعلم ومقاومته، كما أنه يؤدي أيضاً إلى إحداث انقسامات في صفوف التلاميذ ومعاداة بعضهم بعضاً وهذا بدوره يؤدي إلى مشكلات للإخلال بنظام الفصل، من هنا كان على المعلم الجيد أن يتلافى عمل مثل هذه المقارنات وهذا لا يعني ألا يشيد بالأعمال الممتازة، لأن الموقف مختلف، فالإشادة بعمل تلميذ ممتاز على عكس المقارنة لا تتضمن التقليل من شأن الآخرين، لا سيما إذا كان التلميذ الممتاز له مكانة في الفصل، عندها تكون الإشادة بعمله مطلوبة ليكون قدوة للآخرين

11 .أن يحسن استخدام الأسئلة: الأسئلة الجيدة وسيلة المعلم في التأكد من فهم التلاميذ للدرس، أداته في استثارة اهتمام التلاميذ وتفكيرهم، المعلم الجيد هو الذي يحسن استخدام الأسئلة ويجيد صياغتها.

من المعروف أن الأسئلة تختلف وتتنوع في أساليب صياغتها ومستوى صعوبتها، طبيعة مضمونها و الغرض الذي ترمي إليه، إذ يجب أن ينوع المعلم في أسئلته، كما ينبغي أن يهتم إلى جانب الأسئلة الشفوية بالأسئلة التحريرية التي تتطلب الكتابة، الأسئلة العملية التي تتطلب القيام بإجراء أو عمل.

12 .أن يقوّم تلاميذه بصفة مستمرة: فالتقويم باختصار يعنى الحكم على المستوى التعليمي الذي وصل إليه التلميذ في المادة الدراسية، إضافة إلى تعديل سلوك الطالب و تعديل مستواه المعرفي، إذ يوضح للمعلم مدى ما أحرزه التلميذ من تقدم ونجاح، يكشف له عن نواحي الضعف والقوة في التلميذ، لذا كانت عملية التقويم مهمة للمعلم و المتعلم على السواء لأنها تساعد كلاً منهما على الاستفادة من نتائجها في تحسين و إحكام عملية التعليم والتعلم، من المعروف أن المعلم الجيد يستخدم التقويم بنوعيه التكويني أو الجزئي الذي يتم على فترات و مراحل، الشامل كما أن المعلم الجيد يستخدم أساليب متنوعة في التقويم منها: الامتحانات، الاختبارات بجميع أنواعها و يجب أن يطلع المعلم التلميذ في كل مرة على نتائج تقويمه لتوضيح جوانب القوة والضعف فيه ، قد يخصص المعلم حصة لمناقشة تلاميذ الفصل في نتائج تقويمهم للاستفادة من ذلك في تحسين مستقبل العمل، كما يجب أن يتذكر المعلم شيئاً هاماً وهو أنه عندما يوجه سؤالاً إلى تلاميذ الفصل فسرعان ما ترتفع الأيدي المطالبة بالإجابة و يجب أن يتخير المعلم التلاميذ الذين لا يحدثون أصواتاً عند رفع أيديهم

13 .أن يقوم بتلخيص الدرس: من الأمور الهامة التي ينبغي على المعلم الجيد مراعاتها ،تلخيصه للدرسفي نهاية الحصة فذلك يساعد التلاميذ على تركيز انتباههم على النقاط و العناصر الرئيسية فيه يعزز من فرص تذكرهم لها لتثبيتها في الذاكرة، هذا يتطلب من المعلم حسن توقيته للدرس حتى لا تضيع عليه فرصة عمل تلخيص له و من ناحية التحليل العلمي لأهمية تلخيص الدرس تدل نتائج بحوث التعلم و عمل الذاكرة على أننا ننسى كثيراً مما نتعلمه بعد عملية التعلم مباشرة، المعلومات تظل في الذاكرة قصيرة المدى ما لم يحدث لها تعزيز بالدرجة التي يمكن بها أن تخزن في الذاكرة بعيدة المدى، من خلال نتائج هذه البحوث يتبين لنا أن الإنسان يتذكر ما يسمع أكثر مما يقرأ، فاستخدامه حاسة البصر وحاسة السمع

معاً يعطي نتائج تعليمية أفضل، فالإنسان عندما يقرأ قراءة جهرية يستطيع أن يحفظ ما يقرأه بصورة أفضل من القراءة الصامتة

14 .تخطيط الدرس: يقوم نجاح أي عمل على التخطيط الجيد والدقيق، لأنه بذلك يبعد هذا العمل عن العشوائية والارتجال و يحقق له النجاح، فالذي يميز الإنسان الناجح عن غيره اعتماده على التخطيط العقلاني السليم في أعماله و أنشطة حياته، من هنا كان للتخطيط أهمية بالنسبة للمعلم و لا يقصد بالتخطيط مجرد كتابة مجموعة من الأهداف السلوكية والإجراءات التعليمية التعلمية في دفتر يسمى دفتر التحضير، بل هو منهج، أسلوب و طريقة. يعرف التخطيط على أنه " تلك العملية التي تتضمن وجود

تصور ذهني مسبق للمواقف التعليمية التي يهيؤها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية، بما تشمله هذه العملية من عمليات تقوم على تحديد الأهداف التربوية و تحديد محتوى هذه الأهداف، اختيار الأساليب والإجراءات التي تؤدي إلى تحقيقها واختيار الأساليب والأدوات التقويمية المناسبة ، تحديد الأبعاد الزمانية و المكانية والتسهيلات اللازمة لتنفيذ الأهداف)"

15 .تنفيذ المواقف التدريسية: بعد عملية التخطيط للدرس يأتي دور المعلم في التنفيذ داخل الفصل يحتاج التنفيذ إلى آليات معينة إلا أنه يقوم على مبادئ من أهمها :الاهتمام بالفهم، لا الاستظهار والحفظ التلقين، العمل على تكوين العادات الحسنة وتهذيب النفس، تنمية الخصال الأخلاقية خلال الدرس

16 .مساعدة الطلبة على بناء استراتيجيات التعلم: على المعلم أن يراعي الأمور التالية:

- ألا يكون حرفياً في تنفيذ المقررات و المناهج، فالمعلم بخبراته الواسعة و تجدده المستمر مثرياً للمنهاج، يحلله و يخطط له، يفعّله بتوظيف تكنولوجيا التعليم والمهارات التقنية الحديثة.

-التنوع في طرق التدريس وأنماط النشاط ليتماشى مع الفروق الفردية للطلبة، استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لعرضها في الوقت المناسب، التدرب على تشغيلها و تجهيزها قبل بداية الحصة، التأكد من صلاحيتها للعمل.

-أن يعطي المعلم قدراً من الحرية و الانطلاق في التفكير و التعبير للطلبة، يتم ذلك من خلال الأسئلة التي تطرح أثناء عرض المادة.

-أن تتاح الفرصة لأغلب التلاميذ للإجابة على الأسئلة التي أعدها المعلم أثناء التحضير، التي تعتبر مثيرات يستجيب لها الطلبة و يعتبر هذا نوعاً من التعزيز.

-أن يوجه التلاميذ إلى تحديد أهداف نشاطهم، لأن ذلك يساعد على فهم النشاط، تنظيمه وتحديد اتجاهاته

-على المعلم أن يستخدم التعزيز بتوازن، كذلك فإن على المعلم تجنب استخدام العقاب البدني أو الإكثار من توجيه اللوم والانتقاد للطلبة حتى لا يصبح منفراً لهم

22/ العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي للمعلم:

أولاً : العوامل البيداغوجية

1. المعلم :هناك عوامل تتدخل في أداء وعمل المعلم إيجابيا وسلبيا و من هذه العوامل أو الأسباب نجد العوامل البيداغوجية، المتمثلة في شخصية المعلم حيث أن المعلم المدرب تربويا يستطيع أن يتعامل مع الأساليب بشكل أفضل من المعلم غير المؤهل، المعلم الذي تكون طرق تدريسه عن طريق الحشو ونقل المعلومات، ليس كالمعلم الذي يعتمد على الحوار و المناقشة، حل المشكلات، كما يتطلب من المعلم أثناء إعداده الأكاديمي أن يكون مؤهلاً للالتحاق بمهنة التدريس وممارستها داخل المؤسسات التعليمية يتضمن الإعداد التزويد بالمعلومات و المهارات الأساسية، التي تمكن من تكوينه شخصية متكاملة ومتوازنة بحيث تنمي الجوانب الإيجابية التي تساعد على الإبداع والابتكار.

2. طريقة التدريس: هي تعيين للمعلم الطريقة أو الطرائق التدريسية التي يستخدمها أثناء الدرس لمعالجة موضوع ما مراعيا منها طبيعة الموضوع و خصائصه، إمكانياته والبيئة المدرسية. إن تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يطلع عليها لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة لهذه العملية أي التخطيط للتدريس تتطلب من المعلم القيام بإجراءات عديدة منها تحليل محتوى الدرس أولاً ثم صياغة أهداف التدريس وتحديد طرائق التدريس والخطوات التابعة لها .

3. الوسائل التعليمية: يعد استخدام الوسائل التعليمية ضروريا في العملية لما لها من دور في زيادة فاعلية التعليم، فالوسيلة التعليمية تعمل على نقل المعرفة أو المهارة للمتعلم و من بين هذه الوسائل نجد:

أولاً : الوسائل البصرية منها: النماذج، العينات الخرائط، الرسوم.

ثانيا: الوسائل السمعية منها: التسجيلات الصوتية، اللغة اللفظية المسموعة.

ثالثًا: الوسائل السمعية والبصرية مثل التلفاز، الأفلام1 .

4. المناهج و البرامج التعليمية: إنّ المناهج الدراسية هي الوسيلة الرئيسية و الركيزة التي يتحقق بها تطوير التعليم من أجل تنمية القوى البشرية التي يستخدمها وفقًا للأهداف العامة التي يحددها هذا المجتمع الذي يعد قوة مؤثرة في بناء المناهج وتطويره، تتضمن المناهج مجموعة من البرامج و المقررات، لكل مؤسسة تعليمية برامجها الخاصة بها.

5. المتعلم: كثيرا ما نحتاج إلى تقسيم معرفة التلاميذ ومهارتهم لكي نتوصل إلى قرارات مستنيرة في الحجرة الدراسية و مثال ذلك حين نبدأ في موضوع جديد، نريد أن نحدد معرفة التلاميذ الحالية بحيث نجعل تعليم هذا الموضوع عند المستوى المناسب، نحاول أن نواجه الصعوبات التي يواجهونها .

1.5- اهتمام الطلاب: يتوقع الطالب أن يكون المعلم مدرب على فنون المناقشة العلمية و الحوار الموضوعي ليكسبهم مهارات الاتصال، متابعة أعمالهم و تصويب أخطائهم من خلال عملية التقويم، نقل القيم والمثل، العادات و التقاليد، يهتم الطالب بطريقة المعلم في إدارة الصف إذا كانت تشمل على إثارة الدافعية للتعلم و تنظيم بيئة الصف، الاستماع إلى المشكلات التربوية و العمل على حلها.

2.5- حجم الصف: يكون من خلال حجم الصف الذي يدرس فيه، فعندما يكون الحجم متوسط

يؤدي إلى وجود أهداف التعليم أكثر وأسهل، أما إذا وجد عدد كبير في الصف فإن المعلم تصعب عليه صياغة أهداف محددة و مقبولة للتدريس، إذا كان عدد التلاميذ كبير فإن اهتمامات الطلاب تكون مختلفة وتخلق سلوكات أخرى غير مرغوبة خاصة عندما يكون المعلم ليس له تأثير على سير الحصة داخل الصف.

3.5- أهداف المادة: إن العمر العقلي، العمر الزمني و المستوى الاجتماعي و الدراسي، الخصائص الفردية للمتعلم من القدرة على التركيز والانتباه ودرجة الاعتماد على النفس، مستوى الدافعية، فالتلميذ المتمكن من فهم المادة يسهل عملية التعلم على المعلم في حين التلميذ الذي لم يتمكن من المادة فإنه لن يستفيد منها، ما شرح و تم مناقشته حتى الأمثلة، ذلك أن الطالب يكون له هدف من المادة في تكوين ثقافته، إبراز شخصيته و تكون له واجبة نحو مدرسته في علاقته مع زملائه ومسؤوليته نحو المادة الدراسية التي يدرسها .

ثانيا : العوامل الاقتصادية

كان العامل الاقتصادي ولا يزال موضوع اهتمام الباحثين في جميع المجالات العلمية و في مقدمتها العلوم الاجتماعية، يرجع ذلك إلى إدراك الإنسان منذ القديم للعلاقة الاجتماعية و الإنسانية بالأوضاع المادية والظروف الاقتصادية المحيطة بها من جانب، محاولة توجيهها الوجهة الصحيحة و الضرورية من جانب ثان. لقد تنبه أفلاطون منذ القديم إلى العلاقة بين نظرة الإنسان وسلوكه ودور الظروف المادية في ذلك بحديها الإيجابي والسلبي، فوجد أن الظواهر النفسية السلبية كالاعتداء والتطاول على ممتلكات الغير ما هي إ لّا نتيجة جمع الثروة، الجشع المادي اللذان يتحكمان في الإنسان ويوجهان سلوكه تجاه ما يحيط به وما تقع تحت حواسه. يأتي الأجر كأهم العوامل التي تؤثر في حياة الشخص الذي يؤدي عملاً مهما كان نوعه من حيث استعداده، إ ذ هو المورد الوحيد للرزق أو على الأقل المورد الرئيسي الذي يعتمد عليه جميع الأشخاص في قضاء ضروريات الحياة لهم و لأسرهم فلا غرابة إذا كان الأجر والسعي وراء تحسينه منشأ الكثير من العاملين أو منازعهم ، المحور الرئيسي والأساسي لأي وظيفة أو عمل.

23/ مواصفات و مميزات برامج إعداد و تدريب المعلّم القائمة على الكفاءات:

يُلاحظ أن هناك مواصفات يتميّز بها برنامج إعداد و تدريب المعلّم القائم على الكفاءة عن غيره من البرامج تناولها الكثير من الباحثين، حيث يحدّد "هيل (Hale) "مواصفات البرنامج القائم على الكفاءات على النحو التالي:

1- تحديد الأهداف في كلّ مجالات الكفاءة بشكل سلوكي، توضع تحت تصرّف المتعلّم في مستهلّ البرنامج.

2- تعيين مستويات التمكّن المطلوبة و طرق التقويم.

3- تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف و المهارات لتحقيق أهداف البرنامج.

4- يستند التقدّم في البرنامج على تحقيق الكفاءات المطلوبة و يقوم على تنوّع معدلات التحصيل.

5- استخدام التعلّم و التعلّم الذاتي الذي يعمل على تنوّع خلفيات المتعلّم و قدراته.

6-يستخدم في البرنامج أسلوب التقويم الذاتي و الذي يجعل المتعلّم مسؤول عن تقدّمه.

7- يُبنى نظام التقويم في البرنامج على إجراء المتابعة من طرف القائمين عليه و على قياس العلاقات القائمة بين أداء المعلّم و تحصيل التلاميذ.

8- تقوم البرامج على وجود تغذية راجعة ليحصل المتعلّم على معلومات منظّمة و مستمرّة من خلال تقدّمه في البرنامج، في نفس الوقت يُقيّم البرنامج إذا كان مناسبا له أم لا. (Hale, 1975, p 258)

خلاصة:

تهتم مرحلة التعليم المتوسط بتنمية التلميذ في جميع الجوانب بما فيها الجانب الاجتماعي من خلال الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. ولما كان للأستاذ من أهمية في العملية التربوية، فمن الضروري أن ينال من العناية والتقدير الذي يتناسب مع الدور الفعال الذي يقوم به في إعداد النشء وتكوينهم، لذلك على المجتمعات أن تهتم به وبالدور العظيم الذي يقوم به لأنه مسؤول عن تشكيل واعداد المواطن الصالح للمجتمع، فالأستاذ الكفء يمثل دون شك ذخيرة قومية كبرى بتكوين جيل بأكمله يعتمد إلى حد كبير على ما يتصف به من سمات تساعده على أداء هذه المهنة.

ولذلك يبقى تطبيق ما جاءت به المناهج التربوية بخصوص اعداد و تكوين أساتذة التعليم المتوسط من الجانب النظري يستلزم توفير الظروف الملائمة لتجسيده على أرض الواقع، هو ما يشغلنا كباحثين في هذا المجال، لمعرفة أهم الصعوبات والعوائق التي تواجهه.

الجـــانـــب التطبيقـــــي

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

1/ الدراسة الاستطلاعية

1/1- عينة الدراسة الاستطلاعية.

2/1- مكان و زمان اجراء الدراسة الاستطلاعية.

2/ منهج الدراسة.

3/ أدوات الدراسة.

4/ الدراسة الاساسية.

1/4- مجمع الدراسة.

2/4- عينة الدراسة.

3/4- مكان و زمان اجراء الدراسة الاساسية.

5/ اجراءات تطبيق الدراسة.

6/ اجراءات تفريغ البيانات.

7/ الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الاجراءات المنهجية للدراسة و التي تعتبر الأسلوب المنهجي المنظم الذي يستخدمه الباحث لدراسة إشكالية معينة، هادفًا بذلك الوصول إلى نتائج واضحة وفقًا لبراهين علمية تساعد في إيجاد حلول لتلك المشكلة، أو بمعنى آخر هي التصورات المتعلقة بتنفيذ البحث المقدم من خلال مجموعة من القواعد المتفق عليها من جانب خبراء البحث و المتمثلة في: الدراسة الاستطلاعية، منهج

الدراسة، الدراسة الاساسية و التي تحتوي على مجمع و عينة الدراسة، مكان و زمان اجرائها، أدوات و اجراءات تطبيق الدراسة، كذلك اجراءات تفريغ البيانات و الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

1/ الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدّراسة الاستطلاعية مرحلة أوّليّة تسبق التّطبيق الفعلي و هي دراسة تجريبية أولية، يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختيار أساليب الدراسة و أدواتها.
كما أنها ضرورية لكل بحث أو دراسة ليلتمس صاحبها الطريق و يتعرف على معالمها، قبل أن يخطو في خطوات التجريب.

1/1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف د راستنا الاستطلاعية إلى التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها و سلامة تعليماتها، دراسة خصائصها السيكومترية. لتحقيق ذلك اتصلنا بالجهات المسؤولة في مديرية التربية لولاية تيزي وزوو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، كما تم الاتصال بمديري المؤسسات التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون معنا .كما هدفت دراستنا الاستطلاعية إلى التعرف على أفراد عينة الد راسة واختيارها لتطبيق أداة الدراسة.

2/1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أداة الدراسة (مقياس تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط) على عينة قوامها 80 فردا بواقع 30 أستاذ و 50 أستاذة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية و قد وقع الاختيار على متوسطة "عميود اسماعيل" و متوسطة "حليش حسين"، متوسطة "مخبي أحمد" و متوسطة "خامس علي". الجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة على المؤسسات الخمس التالية:

جدول رقم (2): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على متوسطات ولاية تيزي وزو

المتوسطات	عدد الأساتذة	الجنس		النسبة
		ذكر	أنثى	
عميود اسماعيل	21	7	14	26.25
حليش حسين (ق7)	21	6	15	26.25
خامس علي	18	6	12	22.50
مخبي أحمد (ق3)	10	6	4	12.50
لعزيب أحمد 1	10	5	5	12.50

المجموع	80	30	50	100

3/1- مكان و زمان اجراء الدراسة الاستطلاعية:

فقبل الانطلاق في البحث الميداني، قامت الباحثة في 16 جويلية 2019 بدراسة استطلاعية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو، المتمثلة في المتوسطات الخمس التالية: متوسطة "عميود اسماعيل" و "حليش حسين"، "خامس علي"، "مخبي أحمد" و "العزيب أحمد1" لمعرفة مدى إمكانيّة تطبيق المقياس على أفراد عينة البحث و مدى قدرتهم على فهم عباراته.

2/ منهج الدراسة:

يعتبر من أبرز إجراءات الدراسة في خطة البحث العلمي، حيث تتعدد تصنيفات مناهج البحث العلمي وتتحكم طبيعية البحث فيما يتم استخدامه من مناهج، ففي الدراسة الحالية تم اعتماد المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف ظاهرة أو مشكلة، كما يشيع استخدام ذلك النمط في الأبحاث الاجتماعية، بالتالي اعتمدناه في دراستنا كونه يناسب تساؤلات و أهداف الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن الفروق في أبعاد تقويم الكفاءات التدريسية (كفاءات التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، التقويم و التفاعل الصفي) لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغيرات مختلفة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، مادة التدريس و مؤسسة التكوين).

3/ أدوات الدراسة: لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط ضمن المقاربة بالكفاءات، تم استخدام ما يلي:

- مقياس الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، الذي أعدته الباحثة و المتكون من 106 عبارة، موزعة على أربعة أبعاد هي: كفاءات التخطيط للدرس، كفاءات تنفيذ الدرس، كفاءات التقويم وكفاءة التفاعل الصفي وقد تم صياغة جميع عبارات المقياس بطريقة موجبة .كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (3): توزيع عبارات مقياس الكفاءات التدريسية على أبعاده الفرعية في صورته الأوّلية.

الرقم	البعد	أرقام العبارات الممثلة للبعد	عدد العبارات

01	التخطيط للدرس	من 1 إلى 28	28
02	تنفيـــــذ الـــــــدرس	من 29 إلـــى 56	28
03	التقـــويـــــم	من 57 إلـــــى 87	31
04	التفـاعـل الصفـــي	من 88 إلـــــى 106	19
المجمـــــــــــــــــــــــوع			106

يبين الجدول رقم :(3) **أبعاد مقياس الكفاءات التدريسية** المتمثلة في: البعد الأول (التخطيط للدرس) و يتكون من 28 عبارة، البعد الثاني (تنفيذ الدرس) يتضمن 28 عبارة، البعد الثالث (التقويم) يتكون من 31 عبارة، البعد الرابع (التفاعل الصفي) يشمل 19 عبارة، بمجموع كلي 106 عبارة.

-الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط:

❖ **صدق المقياس:** قامت الباحثة بالتحقق من الصدق بطريقتين هما:

أ-الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على عشرة أساتذة محكمين (ملحق02) في قسم علم النفس وعلوم التربية من جامعات منها: مولود معمري بتيزي وزو، يحي فارس بالمدية، ومحمد بوضياف بمسيلة، بهدف التحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلبنا منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، من حيث الحكم على كل عبارة من عبارات المقياس لتمثيل البعد الذي أعدت من أجله، ومن حيث ملاءمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

ولحساب مدى اتفاق المحكمين لمقياس تقويم الكفاءات التدريسية، اعتمدنا على معادلة كوبر(Cooper) والمتمثلة في:

$$\textbf{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق+عدد مرات عدم الإتفاق}} \times \mathbf{100.}$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات الأرقام: 19، 27، 41 هي **6 ÷ (4+6) ×100=60%.**

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات الأرقام: 52، 55 هي **7 ÷(3+7) ×100=70%.**

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات الأرقام: 11، 13، 25، 50 هي **8 ÷(2+8) ×100=80%.**

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات الأرقام: 8، 9، 10، 12، 14، 17، 18، 21، 22، 24، 28ن 29، 35، 36، 38، 44، 48، 54، 56ن 58، 59، 60، 71، 79 هي **9÷(9+1)×100=90 %.**

- نسبة الاتفاق على باقي عبارات المقياس هي: **10÷(10+0) ×100=100%.**

بناء على هذه النتائج، تم الاحتفاظ بالعبارات التي حظيت بنسبة الاتفاق التي تساوي 80 % فأكثر و حذف العبارات التي حظيت بنسبة الاتفاق 60 و 70 %

كما أنني قمتُ بتعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية وإضافة عبارات أخرى بناءا على ملاحظات المحكمين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4) عبارات مقياس تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
62	أقوم بإعداد اختبارات تناسب الأهداف الموضوعية	أقوم بإعداد أسئلة امتحانات تناسب الأهداف الموضوعية

ب-صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة استطلاعية عدد أفرادها (**80**) استاذا واستاذة من الجنسين، ذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وحساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.

بعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس ، بناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر.

هذان المعياران هما:

1-أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمقياس، لا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

2-ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمقياس عن **0.25**.

أ-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (5) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الكفاءات التدريسية **والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=80)**

البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
كفاءات التخطيط	كفاءات تنفيذ	كفاءات التقويم	كفاءات التفاعل

للدرس		الدرس				الصفي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.674**	28	**0.420****	55	0.319**	82	0.784**
02	0.886**	29	**0.507****	56	0.630**	83	0.500**
03	0.680**	30	0.556**	57	0.416**	84	0.829**
04	0.563**	31	0.521**	58	0.616**	85	0.544**
05	0.774**	32	0.624**	59	0.594**	86	0.467**
06	0.385**	33	0.425**	60	0.843**	87	0.770**
07	0.548**	34	0.362**	61	0.464**	88	0.542**
08	0.757**	35	0.389**	62	0.419**	89	0.715**
09	0.548**	36	0.504**	63	0.769**	90	0.326**
10	0.467**	37	0.617**	64	0.340**	91	0.527**
11	0.755**	38	0.614**	65	0.7.43**	92	0.773**
12	0.797**	39	0.647**	66	0.307**	93	0.233*
13	0.822**	40	0.404**	67	0.663**	94	0.773**
14	0.855**	41	0.499**	68	0.738**	95	0.369**
15	0.207	42	0.517**	69	0514**	96	0.717**
16	0.484**	43	0.514**	70	0.297**	97	0.356**
17	**0.356****	44	0.710**	71	0.601**	98	**0.247***
18	**0.283***	45	0.640**	72	0.796**	99	**0.636****
19	**0.580****	46	0.557**	73	**0.215**	100	**0.795****
20	**0.548****	47	**0.562****	74	**0.528****	101	**0.785****
21	**0.782****	48	**0.651****	75	**0.543****	102	**0.837****
22	**0.593****	49	**0.557****	76	**0.568****	103	**0.872****
23	**0.449****	50	**0.593****	77	**0.268***	104	**0.122**
24	**0.539****	51	**0.306****	78	**0.821****	105	**0.793****

0.526**	106	0.825**	79	0.672**	52	0.747**	25
		0.202	80	0.491**	53	0.870**	26
		0.387**	81	0.679**	54	0.336**	27

*** دالة عند مستوى 0.05 -------** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من جدول رقم **(5)** أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الكفاءات التدريسية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين **0.886** لارتباط العبارة رقم **2** مع بعد **كفاءات التخطيط للدرس** و**0.233** لارتباط العبارة رقم **93** مع بعد **كفاءات التفاعل الصفي**. وجاءت بعض القيم دالة عند مستوى **0.01** و**0.05**. وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام الاستبيان في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب-حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (6) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=80)

رقم البعد	الأبعـــــــــــــاد	معامل الارتباط
1	كفاءات التخطيط للدرس	0.937**
2	كفاءات تنفيذ الدرس	0.947**
3	كفاءات التقويم	0.944**
4	كفاءات التفاعل الصفي	0.911**

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم **(6)** أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد لاستبيان الكفاءات التدريسية والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت بين **0.947** للبعد الثاني **(كفاءات تنفيذ الدرس)** و**0.911** البعد الرابع **(كفاءات التفاعل الصفي).** وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى **0.01.** وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج-حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (7) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=80)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.628**	23	0.391**	45	0.711**	67	0.801**	89	0.575**
2	0.818**	24	0.609**	46	0.687**	68	0.623**	90	0.310**
3	0.623**	25	0.710**	47	0.638**	69	0.606**	91	0.663**
4	0.474**	26	0.797**	48	0.683**	70	0.260*	92	0.718**
5	0.723**	27	0.289**	49	0.439**	71	0.684**	93	0.242*
6	0.430**	28	0.398**	50	0.485**	72	0.684**	94	0.705**
7	0.501**	29	0.570**	51	0.236*	73	0.143	95	0.319**
8	0.690**	30	0.547**	52	0.806**	74	0.612**	96	**0.639
9	0.546**	31	0.479**	53	0.422**	75	0.619**	97	0.224*

0.260*	**98**	0.667**	**76**	0.756**	**54**	0.541**	**32**	0.386**	**10**
0.552**	**99**	0.287**	**77**	0.225*	**55**	0.536**	**33**	0.704**	**11**
0.723**	**100**	0.676**	**78**	0.705**	**56**	0.275*	**34**	0.724**	**12**
0.702**	**101**	0.715**	**79**	0.295**	**57**	0.308**	**35**	0.777**	**13**
0.722**	**102**	0.227*	**80**	0.633**	**58**	0.462**	**36**	0.794**	**14**
0.760**	**103**	0.428**	**81**	0.514**	**59**	0.565**	**37**	0.209	**15**
0.100	**104**	0.638**	**82**	0.712**	**60**	0.573**	**38**	0.460**	**16**
0.651**	**105**	0.609**	**83**	0.409**	**61**	0.578**	**39**	0.257*	**17**
0.648**	**106**	0.686**	**84**	0.354**	**62**	0.336**	**40**	0.307**	**18**
		0.650**	**85**	0.621**	**63**	0.401**	**41**	0.564**	**19**
		0.589**	**86**	0.331**	**64**	0.428**	**42**	0.580**	**20**
		0.636**	**87**	0.591**	**65**	0.439**	**43**	0.702**	**21**
		0.458**	**88**	0.273*	**66**	0.711**	**44**	0.573**	**22**

*** دالة عند مستوى 0.05---- ** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم **(7)** أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية تراوحت بين **0.224** للعبارة رقم **97 و0.818** للعبارة رقم **2.** وجاءت بعض قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى **0.01** و**0.05.** وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات استبيان الكفاءات التدريسية، تم استبعاد العبارات التالية **(15، 73، 104)**، لأنها جاءت غير دالة إحصائيا، وقد تم الحفاظ على باقي العبارات الأخرى التي كانت دالة إحصائيا، بذلك أصبح مقياس الكفاءات التدريسية المستخدم في هذه الدراسة يتكون من **103** عبارة.

❖ **ثبات المقياس:** للتحقق من ثبات مقياس الكفاءات التدريسية تم استخدام طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة استطلاعية قوامها**(80)** أستاذ واستاذة.

جدول رقم (8) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=80)

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني		ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
106	53	53	0.974	0,914	0,955	0,954	0,949	0,951

يتبين من جدول رقم **(8)** أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغت **0.97** وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول **0.94** وبلغت قيمة ثبات الجزء الثاني **0.95**، وللجزئيين **0.91.** وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون **0.95** وبطريقة جتمان **0.95**.

وهذه القيم تدل على أن مقياس الكفاءات التدريسية يتمتع بدرجة ثبات جيّدة مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

-مكوّنات المقياس (الصورة النهائية):

بعد حساب صدق وثبات المقياس أصبح يتكوّن من 103 عبارة موزعة على أربعة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (9) توزيع عبارات مقياس تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في صورته النهائية.

الرقم	البعد	أرقام العبارات الممثلة للبعد	عدد العبارات
01	التخطيـــــط للـــــدرس	من 1 إلى 27	27
02	تنفيـــــذ الـــــدرس	من 28 إلـــى 55	28
03	التقـــويـــم	من 56 إلـــى 85	30
04	التفـاعـل الصفـــي	من 86 إلـــى 103	18

المجموع		103

4/ الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أداة الدراسة (مقياس تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط ضمن المقاربة بالكفاءات) على عينة من أساتذة التعليم المتوسط من الذكور و الاناث من (10) متوسطات تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزوو.

1/4- مجتمع الدراسة: بلغ العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصلي (4835) من أساتذة التعليم المتوسط من الجنسين، موزعين على (21) دائرة و (182) مؤسسة تعليمية (متوسطة) تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو. وهي على النحو التالي: **جدول رقم(10) توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المؤسسات التعليمية المختارة**

الدوائر	رياضيات	ع. طبيعية	تكنولوجية	عربية	ع. إجتماع	فرنسية	إنجليزية	رسم	موسيقى	ت. بدنية	أمازيغية	إ. آلي	المجموع	النسبة
عين الحمام	28	20	20	34	18	28	20	2	2	12	19	5	208	4,30
عزازقة	55	30	30	67	30	54	36	9	1	21	30	18	381	7,88
أزفون	20	15	15	30	15	21	15	4	1	9	15	6	166	3,43
بني دوالة	25	16	16	32	16	25	17	4	3	10	16	9	189	3,91
بني يني	7	5	4	10	4	6	5	0	3	2	4	3	53	1,09
بوغني	40	28	25	55	15	41	27	4	3	15	27	9	289	5,98
بوزقان	25	18	17	36	16	37	18	4	1	14	18	7	211	4,36
ذراع بن خدة	48	30	30	56	30	49	34	6	5	18	31	13	350	7,24
ذراع الميزان	59	35	34	70	34	59	38	3	4	21	35	19	411	8,50
إفرحونان	13	8	8	18	8	13	10	1	0	8	10	4	101	2,09
أ. ناث إيراثن	25	16	15	16	16	25	17	1	1	9	16	7	164	3,39
معاتقة	27	15	16	37	17	27	19	1	1	12	17	8	197	4,07
ماكودة	24	11	15	32	12	25	17	3	0	10	12	7	168	3,47
مقلع	25	15	17	31	16	24	17	3	1	10	17	7	183	3,79

واســـــيـــف	12	17	18	35	17	32	20	2	2	12	19	9	195	4,03
واضـــــيـــة	30	18	17	39	18	31	21	4	2	13	19	9	221	4,57
واقـــــنـــون	40	23	22	50	23	40	27	2	2	15	25	14	283	5,85
تـــيـــقـــزيـــرت	20	11	10	22	11	17	12	4	0	8	12	5	132	2,73
تـــيـــزي غـــنـــيـف	29	18	19	38	18	28	20	5	0	12	18	9	214	4,43
تـــيـــزي راشـــد	12	7	7	17	7	12	8	3	0	4	8	4	89	1,84
تـــــيـــــزي وزو	87	52	52	110	52	87	60	18	4	32	50	28	630	13,03
المـجمـــوع	651	408	407	835	391	681	458	83	36	267	418	200	4835	100

2/4- عينة الدراسة و كيفية اختيارها:

بلغ حجم عينة الد راسة (270) فرداً بواقع (88) من الذكور و (182) من الإناث من أساتذة التعليم المتوسط المقيدين بالعام الد راسي 2018/ 2019

لاختبار عينة تتكون من (270) فرداً من المؤسسات التعلمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو تم اعتماد العينة العشوائية الطبقية النسبية.

جدول رقم (11): توزيع أفراد عينة الدراسة.

الرقم	المؤسسة التعليمية	عدد الاساتذة	الاسترجاع	نسبة الاسترجاع
01	متوسطة "حليش حسين" تيزي وزو	51	39	**76,47**
02	متوسطة "عميود اسماعيل" تيزي وزو	45	36	**80**
03	متوسطة "العيمش علي" بني دوالة	27	21	**77,78**
04	متوسطة " إيبود محمد الحاج " بني دوالة	26	20	**76,92**
05	متوسطة "بـوكـرسي حسيـن" عزازقة	51	45	**88,23**
06	متوسطة "أحمـــد زيـــدات" عزازقة	24	18	**75**
07	متوسطة " عيســـات إيـديـــر" مقلع	25	19	**76**
08	متوسطة " النقيب سي عبد الله" مقلع	24	18	**75**
09	متوسطة "أعمـر آث شيـــخ" عين الحمام	47	34	**72,34**
10	متوسطة "الشهيد سي الصديق بن شعلال" عين الحمام	30	20	**66,66**
المجموع		**350**	**270**	**77,14**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه لم يتم استرجاع كل المقاييس الموزعة و أن نسبة الاسترجاع تتراوح ما بين 66 و 88 حسب المؤسسات التعليمية، بينما بلغت نسبة الاسترجاع الكلية 77.14 %.

3/4- خصائص عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الحالية من أساتذة التعليم المتوسط، تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، حسب الخصائص التالية:

*الجنس ، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، مادة التدريس، مؤسسة التكوين.

1-3/4. متغير الجنس:

جدول رقم (12): توزيع افراد عينة الدراسة وفق الجنس.

الرقم	المؤسسة التعليمية	عدد الاساتذة		المجموع
		ذكور	اناث	
01	متوسطة "حليش حسين" تيزي وزو	10	29	39
02	متوسطة "عميود اسماعيل" تيزي وزو	11	25	36
03	متوسطة "العيمش علي" بني دوالة	06	15	21
04	متوسطة " إيبود محمد الحاج " بني دوالة	10	10	20
05	متوسطة "بوكرسي حسين" عزازقة	10	35	45
06	متوسطة "أحمد زيدات" عزازقة	05	13	18
07	متوسطة " عيسات إيدير" مقلع	09	10	19
08	متوسطة " النقيب سي عبد الله" مقلع	07	11	18
09	متوسطة "أعمر آث شيخ" عين الحمام	10	24	34
10	متوسطة "الشهيد سي الصديق بن شعلال" عين الحمام	10	10	20
	المجموع	88	182	270

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن عدد الأساتذة الاناث يفوق عدد الذكور في المؤسسات التعليمية.

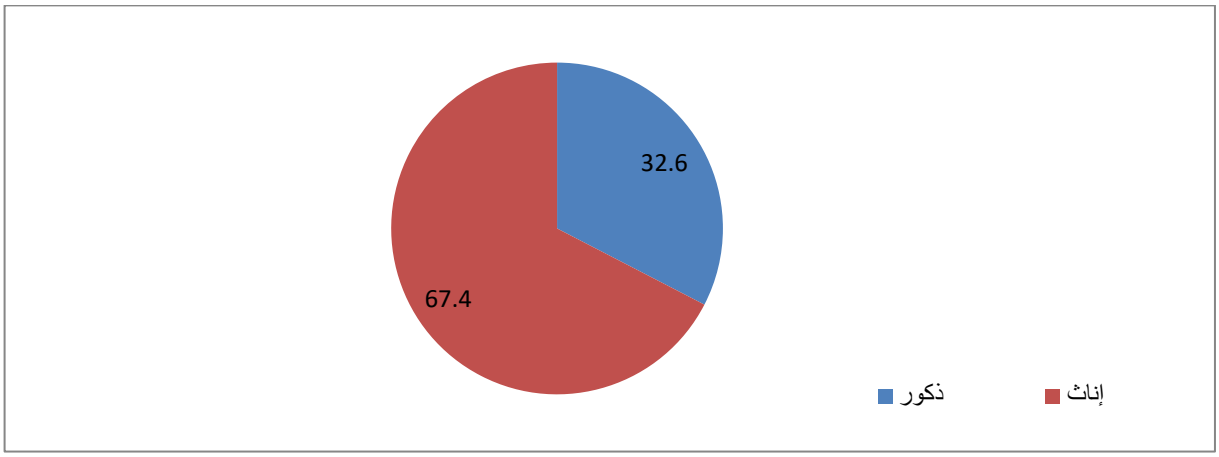
جدول رقم (13): تكرارات و نسبة افراد عينة الدراسة وفق الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	88	32,6
إناث	182	67,4

المجموع	270	100,0

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن عدد الأساتذة الذكور بلغ 88 أستاذا ما يمثل نسبة 32.6 % و 182 أستاذة بنسبة 67.4 %.

الشكل رقم (4): الدائرة النسبية لأفراد عينة الدراسة وفق الجنس.



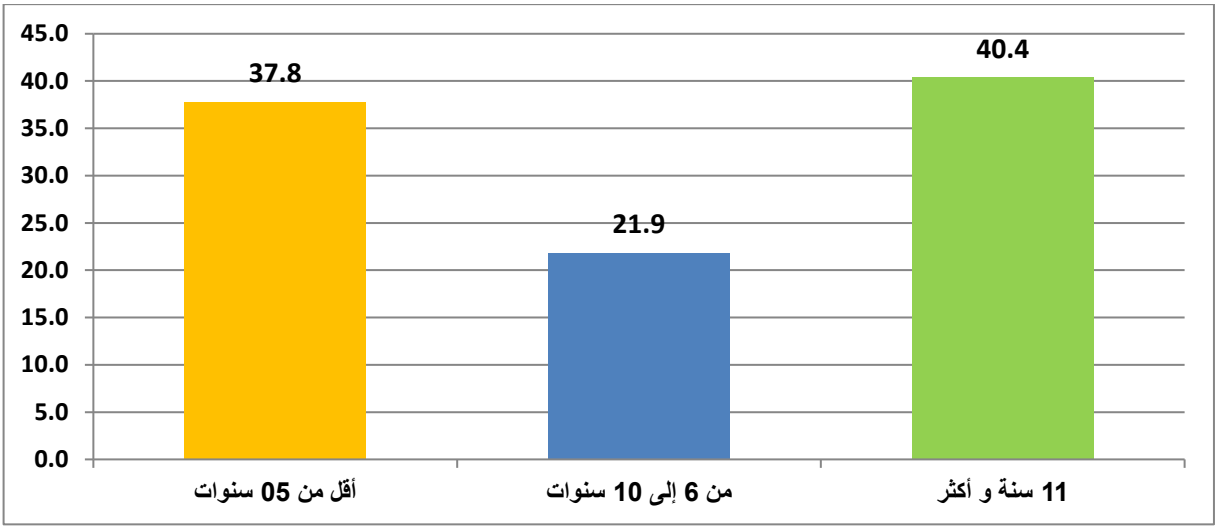
تبين من خلال الشكل رقم(4) أن أساتذة التعليم المتوسط الذكور يمثلون 32.60% من مجموع أفراد العينة، حيث بلغ عددهم 88 أستاذ، في حين بلغت نسبة الاناث 67.40 % من مجموع أفراد العينة وبلغ عددهن 182 أستاذة و ذلك لأن عدد الأساتذة الاناث يفوق عدد الأساتذة الذكور في المؤسسات التربوية التي أجريت فيها الدراسة.

2-3/4. متغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (14): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة.

فئات الخبرة	التكرار	النسبة
05 سنوات أو اقل	102	37,8
من 6 إلى 10 سنوات	59	21,9
11 سنة و أكثر	109	40,4
المجموع	270	100,0

الشكل رقم (5): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة



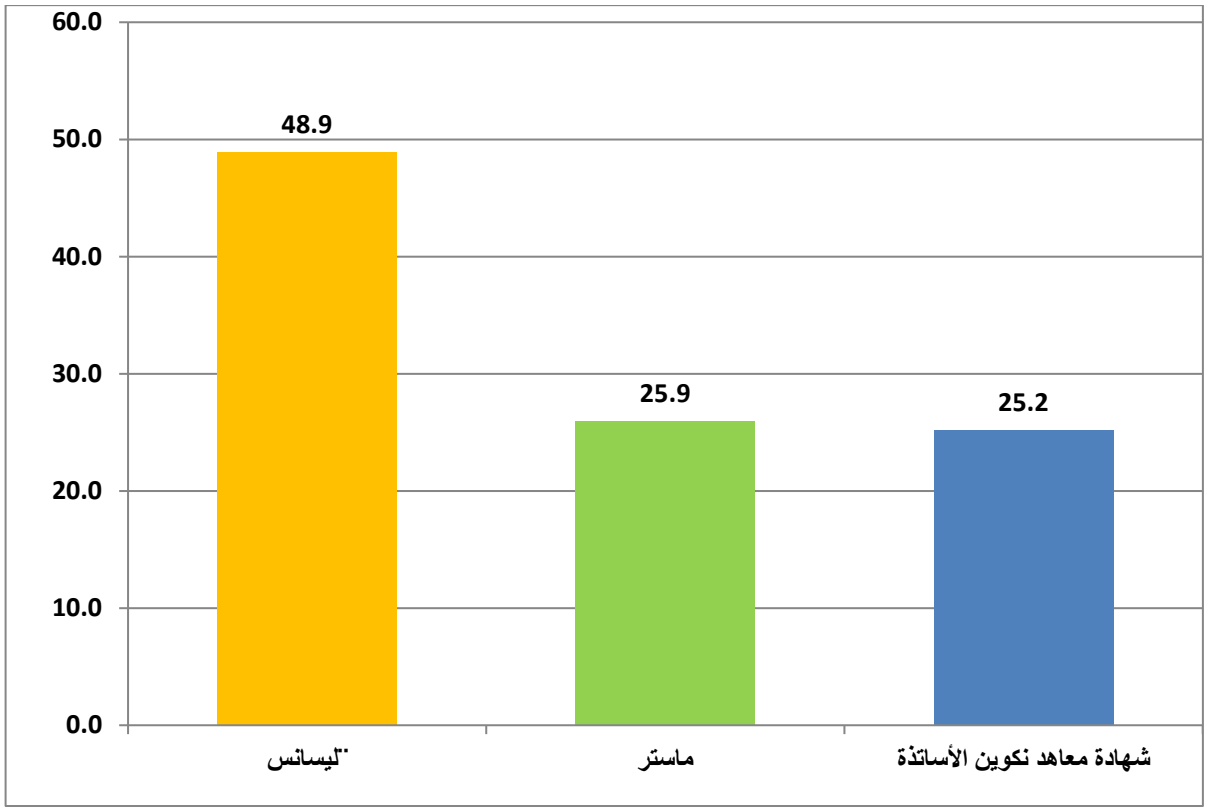
من خلال الجدول رقم (14) و الشكل رقم (5) تبين أن عدد أفراد عينة الدراسة اللذين لديهم 5 سنوات خبرة أو أقل بلغ 102 أستاذ و أستاذة بنسبة 37.80 %، في حين بلغ عدد الافراد اللذين تتراوح سنوات خبرتهم من 6 إلى 10 سنوات 59 أستاذ و أستاذة بنسبة 21.9%، بينما بلغ عدد الافراد اللذين بلغت سنوات خبرتهم 11 سنة و أكثر 109 أستاذ و أستاذة و الذي يمثل أكبر تكرار من أصل 270 فرد ما يمثل 40.4%و التي تمثل أكبر نسبة.

3/4-3. متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (15) :توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة
ليسانس"	132	48,9
ماستر	70	25,9
شهادة معاهد تكوين الأساتذة	68	25,2
المجموع	270	100,0

الشكل رقم (6): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي



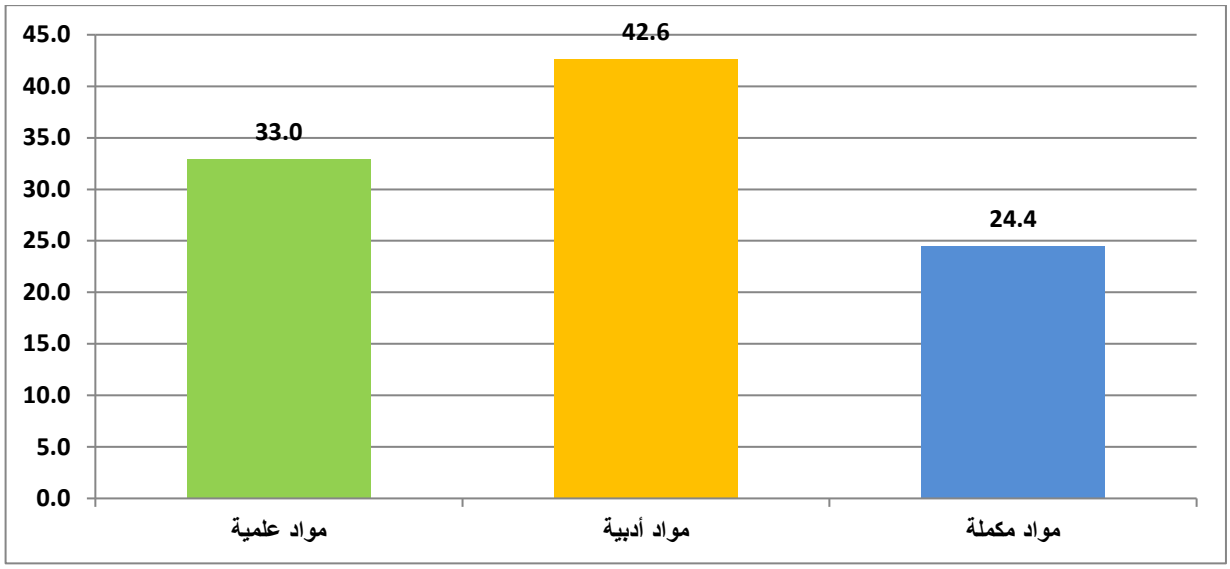
تبين من خلال الجدول رقم (15) و الشكل رقم (6) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة حاصلين على شهادة الليسانس بتكرار 132 أستاذ و أستاذة ونسبة 48.90 %، في حين بلغ عدد الافراد اللذين تحصلوا على شهادة ماستر 70 أستاذ و أستاذة بنسبة 25.9%، بينما بلغ عدد الافراد الحاصلين على شهادة معاهد تكوين الأساتذة 68 أستاذ و أستاذة و الذي يمثل أصغر عدد من أصل 270 أستاذ و أستاذة ما يمثل 25.20% و التي تمثل أقل نسبة.

4-3/4. متغير مادة التدريس:

جدول رقم (16): أفراد عينة الدراسة وفق مادة التدريس

مادة التدريس	التكرار	النسبة
مواد علمية	89	33,0
مواد أدبية	115	42,6
مواد مكملة	66	24,4
المجموع	270	100,0

الشكل رقم (7): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق مادة التدريس



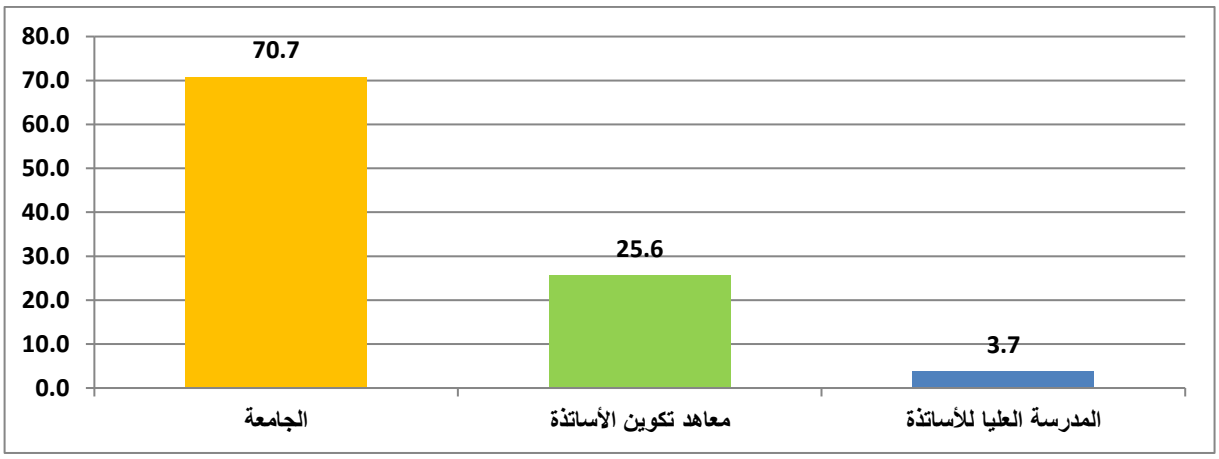
تبين من خلال الجدول رقم (16) و الشكل رقم (7) أن أغلبية الأساتذة في عينة الدراسة يدرسون المواد الأدبية (عربية، فرنسية، انجليزية و تاريخ جغرافيا) بتكرار 115 أستاذ و أستاذة وبنسبة 42.60 % وهي أكبر نسبة، في حين بلغ عدد أساتذة المواد العلمية (رياضيات، علوم وفيزياء) 89 أستاذ و أستاذة بنسبة 33 %، بينما بلغ عدد أساتذة المواد المكملة (أمازيغية، إعلام آلي، تربية بدنية) 66 أستاذ و أستاذة و الذي يمثل أصغر عدد من أصل 270 أستاذ و أستاذة ما يمثل 24.40 % و التي تمثل أقل نسبة.

5-3/4. متغير مؤسسة التكوين:

جدول رقم (17): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق مؤسسة التكوين

المؤسسة	التكرار	النسبة
الجامعة	191	70,7
معاهد تكوين الأساتذة	69	25,6
المدرسة العليا للأساتذة	10	3,7
المجموع	270	100,0

الشكل رقم (8): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق مؤسسة التكوين



من خلال الجدول رقم (17) و الشكل رقم (8) تبين أن أغلبية الأساتذة في عينة الدراسة من خريجي الجامعة، حيث بلغ عددهم 191 أستاذ و أستاذة وبنسبة 70.7 % ، في حين بلغ عدد أساتذة خريجي معاهد تكوين الأساتذة 69 أستاذ و أستاذة بنسبة 25.6 %، بينما بلغ عدد خريجي المدرسة العليا للأساتذة 10 أساتذة و الذي يمثل أصغر عدد من أصل 270 أستاذ و أستاذة ما يمثل نسبة قليلة جدا وهي 3.70 %.

4/4- مكان و زمان اجراء الدراسة الاساسية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في 10 متوسطة تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي:
متوسطة "حليش حسين" و "عميود اسماعيل" بدائرة تيزي وزو،" العيمش علي" و إيبود محمد الحاج " بدائرة بني دوالة، متوسطة "بوكرسي حسين" ومتوسطة "أحمد زيدات" بدائرة عزازقة، متوسطة "عيسات إيدير" و " النقيب سي عبد الله" بدائرة مقلع، متوسطتي "أعمر آث شيخ" و "الشهيد سي الصديق بن شعلال آيت هشام" بدائرة عين الحمام، من الأسبوع الثاني من فيفري إلى الأسبوع الأوّل من شهر مارس 2019.

5/ اجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الفعلية تم اتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة .كان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع مقياس تقويم الكفاءات التدريسية من طرف الباحثة ومساعدة مستشاري التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني ، أبدى المستجيبون الكثير من الاهتمام بالتجاوب وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

-لقاء مع مدراء المؤسسات المختارة لشرح هدف و محتوى المقياس مع امكانية تسليمهم لمستشاري التوجيه المعينين في المؤسسات المختارة لإجراء الدراسة.

-لقاء مع أساتذة المؤسسات المختارة (عينة البحث) حيث تم توزيع المقياس مرفقة بصفحة البيانات الشخصية وتم تطبيق المقياس بصورة جماعية داخل قاعة الأساتذة برفقة مستشاري التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني .بعد شرح الهدف من هذه الدراسة وطبيعة المقياس، مع شرح طريقة الإجابة على عبارات المقياس مع ضرورة تسليمه للمستشارة المعينة في المتوسطة.

6/ اجراءات تفريغ البيانات:

تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والحصول على النتائج، حيث تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب، لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية .وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

1-تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة اكسيل تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن المقاييس المستخدمة.

2-وضع دليل للترميز وفيه حوَلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم أفرد العينة، الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، مادة التدريس، مؤسسة التكوين و درجات المقياس وتضمنت ورقة الحساب أعمدة بها رموز رقمية تتدرج من **1** إلى **5** ، أدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتتم معالجتها إحصائياً.

7/ الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

لاختبار فرضيات الد راسة تم استخدام:

أ- الإحصاء الوصفي وفيه تم استعمال:

*التكرارات والنسب المئوية لتمثيل عينة الدراسة وخصائصها.

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المقياس.

ب -الإحصاء الاستدلالي:

وبه يتم اختبار مدى تحقق أو عدم تحقق فرضيات الد راسة، حيث تم استعمال المعادلات الإحصائية التالية:

***معامل الارتباط بيرسون(Pearson):** لحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة.

***استخدام مان وايتني (Mann Whitney)** لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

***معادلة سبيرمان -ب ا رون، ومعادلة جتمان :**لتعديل أداة الد راسة لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

***اختبار كروسكال واليس (Kruskall Wallis):** لدراسة الفروق بين مجموعات الدراسة .

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، أدوات الدراسة و الدراسة الأساسية، إجراءات تطبيق الدراسة، إجراءات تفريغ البيانات، كما تطرقنا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السادس: عرض و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولا : عرض نتائج الدراسة الميدانية
***عرض نتائج متغيرات الدراسة**

1-عرض نتائج الفرضية العامة الأولى

2- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية

3- عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية العامة الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية العامة الخامسة

ثانيا: مناقشة نتائج فرضيات الد راسة

1-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الأولى

2-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الثانية

1-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الأولى

4-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الرابعة

5-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الخامسة

خلاصة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس الدراسة على أفراد عينة الدراسة الفعلية .لغرض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار طبيعة التوزيع لمعرفة هل المتغير الكمي (التابع) يتبع توزيعا طبيعيا أم لا. تم اختبار طبيعة التوزيع باستخدام اختبار كولموقروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov و هنا نميز حالتين:

1. **قيمة Sig أكبر من أو يساوي 0.05، إذن المتغير يتبع التوزيع الطبيعي:** في هذه الحالة الاختبار المستعمل سواء ستودنت (Student) أو تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

فإذا كان المتغير المستقل مقسم إلى قسمين (الجنس مثلا) نستخدم اختبار t و أما إذا كان المتغير المستقل مقسم إلى ثلاث تقسيمات وأكثر نستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

2. **قيمة Sig أقل من 0.05، إذن المتغير لا يتبع التوزيع الطبيعي:** في هذه الحالة الاختبار المستعمل سواء مان ويتني (Mann Whitney) أو كروسكال واليس (Kruskall-Wallis).

* من خلال الاختبار السابق تبين أن الاختبار اللازم لهذه الدراسة هو:

1- اختبار مان ويتني بالنسبة لمتغير الجنس.

2- اختبار كروسكال واليس بالنسبة لبقية المتغيرات المستقلة.

*** اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغيرات الدراسة:**

جدول رقم (18): اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغير كفاءات التخطيط للدرس:

	كولموقروف-سميرنوف			شابيرو ويلك		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية
كفاءات التخطيط للدرس	,137	270	,000	,884	270	,000

يتضح من خلال الجدول أن القيم كلها أصغر من 0.05 و بالتالي فإن متغير كفاءات التخطيط للدرس، لا تتبع التوزيع الطبيعي. هذه النتيجة تسمح لنا باختيار الاختبار المناسب.

جدول رقم (19): اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس:

	كولموقروف-سميرنوف			شابيرو ويلك		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية
كفاءات تنفيذ الدرس	,130	270	,000	,920	270	,000

يتضح من خلال الجدول أن القيم كلها أصغر من 0.05 و بالتالي فإن متغير كفاءات تنفيذ الدرس، لا تتبع التوزيع الطبيعي. هذه النتيجة تسمح لنا باختيار الاختبار المناسب.

جدول رقم (20): اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغير كفاءات التقويم:

	كولموقروف-سميرنوف			شابيرو ويلك		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية
كفاءات التقويم	,164	270	,000	,914	270	,000

يتضح من خلال الجدول أن القيم كلها أصغر من 0.05 و بالتالي فإن متغير كفاءات التقويم لا تتبع التوزيع الطبيعي. هذه النتيجة تسمح لنا باختيار الاختبار المناسب.

جدول رقم (21):اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغير كفاءات التفاعل الصفي:

	كولموقروف-سميرنوف			شابيرو ويلك		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية
كفاءات التفاعل الصفي	,152	270	,000	,831	270	,000

يتضح من خلال الجدول أن القيم كلها أصغر من 0.05 و بالتالي فإن متغير كفاءات التفاعل الصفي لا تتبع التوزيع الطبيعي. هذه النتيجة تسمح لنا باختيار الاختبار المناسب.

جدول رقم (22):اختبار اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) لمتغير الكفاءات التدريسية:

	كولموقروف-سميرنوف			شابيرو ويلك		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية
الكفاءات التدريسية	,136	270	,000	,893	270	,000

يتضح من خلال الجدول أن القيم كلها أصغر من 0.05 و بالتالي الكفاءات التدريسية لا تتبع التوزيع الطبيعي. هذه النتيجة تسمح لنا باختيار الاختبار المناسب.

*لكي يتوزع متغير ما طبيعيا يجب أن تكون قيمة الدلالة في اختبار كولموقروف-سميرنوف أو شابيرو ويلك أكبر من 0.05.

من خلال الجداول السابقة نلاحظ هذه القيم كلها أصغر من 0.05 و بالتالي فإن كل المتغيرات كفاءات التخطيط للدرس، كفاءات تنفيذ الدرس، كفاءات التقويم، كفاءات التفاعل الصفي و الكفاءات التدريسية لا تتبع التوزيع الطبيعي. هذه النتيجة تسمح لنا باختيار الاختبار المناسب.

بما أن كل المتغيرات لا تتبع التوزيع الطبيعي فإن الاختبار المناسب هو:

1- حسب متغير الجنس(تقسيمين للمتغير المستقل =ذكور/ إناث) : اختيار مان ويتني MANN WHITNEY.

2- حسب بقية المتغيرات (الخبرة المهنية، المؤهل العلمي، مادة التدريس، مؤسسة التكوين، ثلاث تقسيمات أو أكثر للمتغير المستقل) اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS.

أوّلا :عرض نتائج الدراسة الميدانية:

***عرض نتائج متغيرات الدراسة:**

1-عرض نتائج الفرضية العامة الأولى:

- تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.

طرح الفرضيات:

1. H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير الجنس.
2. H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير الجنس.

جدول رقم (23):اختبار مان ويتني لمتغير الكفاءات التدريسية

الجنس		التكرار	Rang moyen	مجموع الرتب

الكفاءات التدريسية	ذكور	88	122,04	10739,50
	إناث	182	142,01	25845,50
	المجموع	270		

قيمة اختيار مان ويتني .MANN WHITNEY للإناث أعلى مقارنة بالذكور، حيث بلغت 142,01 لدى الاناث، في حين بلغت لدى الذكور 122.04

	الكفاءات التدريسية
قيمة الاختبار	6823,50
الدلالة الإحصائية	,049

نلاحظ قيمة اختيار مان ويتني .MANN WHITNEY 6823.50 و قيمة الدلالة الإحصائية التي تساوي 0.049 و هي أقل من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرضية القائلة بأنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير الجنس لصالح الاناث.

1-1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

* تختلف كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.

طرح الفرضيات:

1. H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير الجنس.
2. H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير الجنس.

جدول رقم (24):اختبار مان ويتني لمتغير كفاءات التخطيط للدرس

الجنس		التكرار	Rang moyen	مجموع الرتب
كفاءات التخطيط للدرس	ذكور	88	124,09	10920,00
	إناث	182	141,02	25665,00
	المجموع	270		

قيمة اختيار مان ويتني .MANN WHITNEY للإناث أعلى مقارنة بالذكور، حيث بلغت 141,02 لدى الاناث، في حين بلغت لدى الذكور 124,09

	كفاءات التخطيط للدرس
قيمة الاختبار	7004,00
الدلالة الإحصائية	,095

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.095 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نرفض الفرضية الجزئية الأولى القائلة بأنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير الجنس.

1-2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

* تختلف كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.

طرح الفرضيات:

1. H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير الجنس.
2. H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير الجنس.

جدول رقم (25):اختبار مان ويتني لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس

الجنس		التكرار	Rang moyen	مجموع الرتب
كفاءات تنفيذ الدرس	ذكور	88	120,88	10637,50
	إناث	182	142,57	25947,50
	المجموع	270		

قيمة اختيار مان ويتني .MANN WHITNEY للإناث أعلى مقارنة بالذكور، حيث بلغت 142.57 لدى الاناث، في حين بلغت لدى الذكور 120.88

	كفاءات تنفيذ الدرس
قيمة الاختبار	6721,50
الدلالة الإحصائية	,032

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.032 و هي أقل من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نرفض الفرض الصفري و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير الجنس.

1-3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

* تختلف كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.

طرح الفرضيات:

1. H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير الجنس.
2. H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير الجنس.

جدول رقم (26):اختبار مان ويتني لمتغير كفاءات التقويم

الجنس		التكرار	Rang moyen	مجموع الرتب
كفاءات التقويم	ذكور	88	123,68	10883,50

	إناث	182	141,22	25701,50
	المجموع	270		

قيمة اختبار مان ويتني .MANN WHITNEY للإناث أعلى مقارنة بالذكور، حيث بلغت 141,22لدى الاناث، في حين بلغت لدى الذكور 123.68

	كفاءات التقويم
قيمة الاختبار	6967,50
الدلالة الإحصائية	,083

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.083 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير الجنس.

4-1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

* تختلف كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.

طرح الفرضيات:

1. H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير الجنس.
2. H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير الجنس.

جدول رقم (27):اختبار مان ويتني لمتغير كفاءات التفاعل الصفي

الجنس		التكرار	Rang moyen	مجموع الرتب
كفاءات التفاعل الصفي	ذكور	88	132,90	11695,50
	إناث	182	136,76	24889,50
	المجموع	270		

قيمة اختيار مان ويتني .MANN WHITNEY للإناث أعلى مقارنة بالذكور، حيث بلغت 136.76 لدى الاناث، في حين بلغت لدى الذكور 132.90

	كفاءات التفاعل الصفي
قيمة الاختبار	7779,50
الدلالة الإحصائية	,703

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.703 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير الجنس

2- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية:

- تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

	الكفاءات التدريسية
قيمة الاختبار	5,184
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,075

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير الخبرة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير الخبرة.

جدول رقم (28): تكرار الكفاءات التدريسية حسب فئات الخبرة

	فئات الخبرة	التكرار	الرتبة المتوسطة
الكفاءات التدريسية	أقل من 05 سنوات	102	121,65
	من 6 إلى 10 سنوات	59	145,14
	11 سنة و أكثر	109	143,24
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في الكفاءات التدريسية أعلى لصالح الأساتذة ذوي خبرة من 6 إلى 10 سنوات بقيمة 145.14 و في المرتبة الثانية لصالح أساتذة 11 سنة فما فوق بقيمة 143.24 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة ذوي خبرة أقل من 5 سنوات.

جدول رقم (29):اختبار كروسكال-واليس لمتغير الكفاءات التدريسية

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.075 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير الخبرة المهنية.

2-1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

* تختلف كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير الخبرة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير الخبرة.

جدول رقم (30): تكرار كفاءات التخطيط للدرس حسب فئات الخبرة

	فئات الخبرة	التكرار	متوسط الرتب
كفاءات التخطيط للدرس	أقل من 05 سنوات	102	122,19
	من 6 إلى 10 سنوات	59	145,39
	11 سنة و أكثر	109	142,60
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات التخطيط للدرس أعلى لصالح الأساتذة ذوي خبرة من 6 إلى 10 سنوات بقيمة 145.39 و في المرتبة الثانية لصالح أساتذة 11 سنة فما فوق بقيمة 142.60 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة ذوي خبرة أقل من 5 سنوات بقيمة 122.19.

جدول رقم (31):اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التخطيط للدرس

اختبار كروسكال-واليس	
	كفاءات التخطيط للدرس
قيمة الاختبار	4,821
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,090

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.09 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير الخبرة المهنية.

2-2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

* تختلف كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير الخبرة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير الخبرة.

جدول رقم (32): تكرار كفاءات تنفيذ الدرس حسب فئات الخبرة

فئات الخبرة	التكرار	الرتبة المتوسطة

كفاءات تنفيذ الدرس	أقل من 05 سنوات	102	125,93
	من 6 إلى 10 سنوات	59	144,92
	11 سنة و أكثر	109	139,36
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في بند كفاءات تنفيذ الدرس أعلى لصالح الأساتذة ذوي خبرة من 6 إلى 10 سنوات بقيمة 144.92 و في المرتبة الثانية لصالح أساتذة 11 سنة فما فوق بقيمة 139.36 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة ذوي خبرة أقل من 5 سنوات بقيمة 125.93.

جدول رقم (33): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس

	كفاءات تنفيذ الدرس
قيمة الاختبار	2,662
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,264

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.264 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير الخبرة المهنية.

2-3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

* تختلف كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير الخبرة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير الخبرة.

جدول رقم (34): تكرار كفاءات التقويم حسب فئات الخبرة

فئات الخبرة		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات التقويم	أقل من 05 سنوات	102	125,56
	من 6 إلى 10 سنوات	59	143,48
	11 سنة و أكثر	109	140,48
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في بند كفاءات التقويم أعلى لصالح الأساتذة ذوي خبرة من 6 إلى 10 سنوات بقيمة 143.48 و في المرتبة الثانية لصالح أساتذة 11 سنة فما فوق بقيمة 140.48 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة ذوي خبرة أقل من 5 سنوات بقيمة 125.56.

جدول رقم (35): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التقويم

	كفاءات التقويم
قيمة الاختبار	2,718
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,257

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.257 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير الخبرة المهنية.

4-2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

* تختلف كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير الخبرة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير الخبرة.

3- جدول رقم (36): تكرار كفاءات التفاعل الصفي حسب فئات الخبرة

فئات الخبرة		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات التفاعل الصفي	أقل من 05 سنوات	102	117,04
	من 6 إلى 10 سنوات	59	156,18
	11 سنة و أكثر	109	141,58
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في بند كفاءات التفاعل الصفي مثل باقي البنود أعلى لصالح الأساتذة ذوي خبرة من 6 إلى 10 سنوات بقيمة 156.18 و في المرتبة الثانية لصالح أساتذة 11 سنة فما فوق بقيمة 141.58 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة ذوي خبرة أقل من 5 سنوات بقيمة 117.04.

جدول رقم (37): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التفاعل الصفي

	كفاءات التفاعل الصفي
قيمة الاختبار	10,556
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,005

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.005 و هي أقل من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نرفض الفرض الصفري وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير الخبرة المهنية.

3- عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة:

- تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي .

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤهل.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤهل.

جدول رقم (38): تكرار الكفاءات التدريسية حسب المؤهل العلمي

المؤهل2		التكرار	الرتبة المتوسطة
الكفاءات التدريسية	ليسانس	132	126,77
	ماستر	70	139,79
	شهادة معاهد تكوين الأساتذة	68	148,04
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في الكفاءات التدريسية أعلى لصالح الأساتذة ذوي شهادة معاهد تكوين الأساتذة بقيمة 148.04 و في المرتبة الثانية لصالح الأساتذة ذوي شهادة الماستر بقيمة 139.79 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة ذوي شهادة الليسانس بقيمة 126.77.

جدول رقم (39): اختبار كروسكال-واليس لمتغير الكفاءات التدريسية

	الكفاءات التدريسية
قيمة الاختبار	3,619
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,164

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.164 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

1-3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

* تختلف كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير المؤهل .

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير المؤهل.

جدول رقم (40): تكرار كفاءات التخطيط للدرس حسب المؤهل العلمي

المؤهل2		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات التخطيط للدرس	ليسانس	132	129,60
	ماستر	70	131,70
	شهادة معاهد تكوين الأساتذة	68	150,86
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات التخطيط للدرس أعلى لصالح الأساتذة ذوي شهادة معاهد تكوين الأساتذة بقيمة 150.86 و في المرتبة الثانية لصالح الأساتذة ذوي شهادة الماستر بقيمة 131.70 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة ذوي شهادة الليسانس بقيمة 129.60.

جدول رقم (41): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التخطيط للدرس

	كفاءات التخطيط للدرس
قيمة الاختبار	3,558
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,169

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.169 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

2-3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

* تختلف كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير المؤهل.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير المؤهل.

جدول رقم (42): تكرار كفاءات تنفيذ الدرس حسب المؤهل العلمي

المؤهل2		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات تنفيذ الدرس	ليسانس	132	132,09
	ماستر	70	137,39
	شهادة معاهد تكوين الأساتذة	68	140,16
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات تنفيذ الدرس أعلى لصالح الأساتذة ذوي شهادة معاهد تكوين الأساتذة بقيمة 140.16و في المرتبة الثانية لصالح الأساتذة ذوي شهادة الماستر بقيمة 137.39 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة ذوي شهادة الليسانس بقيمة 132.09.

جدول رقم (43): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس

	كفاءات تنفيذ الدرس
قيمة الاختبار	,535
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,765

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.765 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

3-3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

* تختلف كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير المؤهل.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير المؤهل.

جدول رقم (44): إحصائيات الرتب في كفاءات التقويم حسب المؤهل العلمي

إحصائيات الرتب			
المؤهل2		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات التقويم	ليسانس	132	128,33
	ماستر	70	144,18
	شهادة معاهد تكوين الأساتذة	68	140,49
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في بند كفاءات التقويم أعلى لصالح الأساتذة ذوي شهادة معاهد تكوين الأساتذة بقيمة 140.49 و في المرتبة الثانية لصالح الأساتذة ذوي

شهادة الماستر بقيمة 144.18 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة ذوي شهادة الليسانس بقيمة 128.33.

جدول رقم (45): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التقويم

	كفاءات التقويم
قيمة الاختبار	2,258
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,323

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.323 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

3-4. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

* تختلف كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير المؤهل.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير المؤهل.

جدول رقم (46): تكرار كفاءات التفاعل الصفي حسب المؤهل العلمي

المؤهل2		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات التفاعل الصفي	ليسانس	132	130,46
	ماستر	70	134,79
	شهادة معاهد تكوين الأساتذة	68	146,02
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات التفاعل الصفي كباقي البنود أعلى لصالح الأساتذة ذوي شهادة معاهد تكوين الأساتذة بقيمة 146.02 و في المرتبة الثانية لصالح الأساتذة ذوي شهادة الماستر بقيمة 134.79 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة ذوي شهادة الليسانس بقيمة 130.46.

جدول رقم (47): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التفاعل الصفي

	كفاءات التفاعل الصفي

قيمة الاختبار	1,801
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,406

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.406 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

4- عرض نتائج الفرضية العامة الرابعة:

- تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المادة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المادة.

جدول رقم (48): تكرار الكفاءات التدريسية حسب فئات مادة التدريس

فئات مادة التدريس		التكرار	الرتبة المتوسطة
الكفاءات التدريسية	مواد علمية	89	141,92
	مواد أدبية	115	129,48
	مواد مكملة	66	137,33
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في الكفاءات التدريسية أعلى لصالح أساتذة المواد العلمية بقيمة 141.92 و في المرتبة الثانية لصالح أساتذة المواد المكملة بقيمة 137.33 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح أساتذة المواد الأدبية بقيمة 129.48.

جدول رقم (49): اختبار كروسكال-واليس لمتغير الكفاءات التدريسية

	الكفاءات التدريسية
قيمة الاختبار	1,323
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,516

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.516 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير مادة التدريس.

4-1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

* تختلف كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير المادةَ.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير المادة.

جدول رقم (50): تكرار كفاءات التخطيط للدرس حسب فئات مادة التدريس

فئات مادة التدريس		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات التخطيط للدرس	مواد علمية	89	151,84
	مواد أدبية	115	125,13
	مواد مكملة	66	131,55
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات التخطيط للدرس أعلى لصالح أساتذة المواد العلمية بقيمة 151.84 و في المرتبة الثانية لصالح أساتذة المواد المكملة بقيمة 131.55 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح أساتذة المواد الأدبية بقيمة 125.13.

جدول رقم (51): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التخطيط للدرس

	كفاءات التخطيط للدرس
قيمة الاختبار	6,108
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,047

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.047 و هي أقل من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نرفض الفرض الصفري وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير مادة التدريس.

4-2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

* تختلف كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير المادة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير المادة.

جدول رقم (52): تكرار كفاءات تنفيذ الدرس حسب فئات مادة التدريس

فئات مادة التدريس		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات تنفيذ الدرس	مواد علمية	89	133,20
	مواد أدبية	115	123,99
	مواد مكملة	66	158,66
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات تنفيذ الدرس أعلى لصالح أساتذة المواد العلمية بقيمة 133.20 و في المرتبة الثانية لصالح أساتذة المواد المكملة بقيمة 158.66 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح أساتذة المواد الأدبية بقيمة 123.99.

جدول رقم (53): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس

	كفاءات تنفيذ الدرس
قيمة الاختبار	8,395
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,015

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.015 و هي أقل من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نرفض الفرض الصفري وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير مادة التدريس.

4-3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

* تختلف كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير المادة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير المادة.

جدول رقم (54): تكرار كفاءات التقويم حسب فئات مادة التدريس

فئات مادة التدريس	التكرار	الرتبة المتوسطة

كفاءات التقويم	مواد علمية	89	140,36
	مواد أدبية	115	135,68
	مواد مكملة	66	128,64
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات التقويم أعلى لصالح أساتذة المواد العلمية بقيمة 140.36 و في المرتبة الثانية على خلاف البنود الأخرى لصالح أساتذة المواد الأدبية بقيمة 135.68 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح أساتذة المواد المكملة بقيمة 128.64

جدول رقم (55): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التقويم

	كفاءات التقويم
قيمة الاختبار	,856
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,652

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.652 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير مادة التدريس.

4-4. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

* تختلف كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير المادة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير المادة.

جدول رقم (56): تكرار كفاءات التفاعل الصفي حسب فئات مادة التدريس

فئات مادة التدريس		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات التفاعل الصفي	مواد علمية	89	129,78
	مواد أدبية	115	133,84
	مواد مكملة	66	146,11
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات التفاعل الصفي أعلى لصالح أساتذة المواد المكملة بقيمة 146.11 و في المرتبة الثانية لصالح أساتذة المواد الأدبية بقيمة 133.84 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح أساتذة المواد العلمية بقيمة 129.78.

جدول رقم (57): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التفاعل الصفي

	كفاءات التفاعل الصفي
قيمة الاختبار	1,758
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,415

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.415 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير مادة التدريس.

5- عرض نتائج الفرضية العامة الخامسة:

- تختلف الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤسسة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤسسة.

جدول رقم (58): تكرار الكفاءات التدريسية حسب مؤسسة التكوين

مؤسسة التكوين		التكرار	الرتبة المتوسطة
الكفاءات التدريسية	الجامعة	191	133,57
	معاهد تكوين الأساتذة	69	144,64
	المدرسة العليا للأساتذة	10	109,30
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في الكفاءات التدريسية أعلى لصالح الأساتذة خريجي معاهد تكوين الأساتذة بقيمة 144.64 و في المرتبة الثانية لصالح الأساتذة خريجي

الجامعة بقيمة 133.57 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقيمة 109.30.

جدول رقم (59): اختبار كروسكال-واليس لمتغير الكفاءات التدريسية

	الكفاءات التدريسية
قيمة الاختبار	2,188
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,335

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.335 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير مؤسسة التكوين.

1-5. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

* تختلف كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير المؤسسة .

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير المؤسسة.

جدول رقم (60): إحصائيات كفاءات التخطيط للدرس حسب مؤسسة التكوين

مؤسسة التكوين		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات التخطيط للدرس	الجامعة	191	130,73
	معاهد تكوين الأساتذة	69	149,77
	المدرسة العليا للأساتذة	10	128,15
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات التخطيط للدرس أعلى لصالح الأساتذة خريجي معاهد تكوين الأساتذة بقيمة 149.77 و في المرتبة الثانية لصالح الأساتذة خريجي الجامعة بقيمة 130.73 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقيمة 128.15.

جدول رقم (61): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التخطيط للدرس

	كفاءات التخطيط للدرس
قيمة الاختبار	3,112

الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,211

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.211 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير مؤسسة التكوين.

2-5. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

* تختلف كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير المؤسسة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير المؤسسة.

جدول رقم (62): إحصائيات كفاءات تنفيذ الدرس حسب مؤسسة التكوين

مؤسسة التكوين		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات تنفيذ الدرس	الجامعة	191	134,88
	معاهد تكوين الأساتذة	69	142,75
	المدرسة العليا للأساتذة	10	97,20
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات تنفيذ الدرس أعلى لصالح الأساتذة خريجي معاهد تكوين الأساتذة بقيمة 142.75 و في المرتبة الثانية لصالح الأساتذة خريجي الجامعة بقيمة 134.88 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقيمة 97.20.

جدول رقم (63): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات تنفيذ الدرس

	كفاءات تنفيذ الدرس
قيمة الاختبار	3,018
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,221

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.221 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير مؤسسة التكوين.

5-3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

* تختلف كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير المؤسسة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير المؤسسة.

جدول رقم (64): إحصائيات كفاءات التقويم حسب مؤسسة التكوين

مؤسسة التكوين		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات التقويم	الجامعة	191	136,29
	معاهد تكوين الأساتذة	69	134,27
	المدرسة العليا للأساتذة	10	128,95
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات التقويم أعلى لصالح الأساتذة خريجي الجامعة بقيمة 136.29 و في المرتبة الثانية لصالح الأساتذة خريجي معاهد تكوين الأساتذة بقيمة 134.27 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقيمة 128.95.

جدول رقم (65): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التقويم

	كفاءات التقويم
قيمة الاختبار	,107
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,948

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.948 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير مؤسسة التكوين.

5-4. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

* تختلف كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

طرح الفرضيات:

1- H_0 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير المؤسسة.

2- H_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير المؤسسة.

جدول رقم (66): إحصائيات كفاءات التفاعل الصفي حسب مؤسسة التكوين

مؤسسة التكوين		التكرار	الرتبة المتوسطة
كفاءات التفاعل الصفي	الجامعة	191	133,67
	معاهد تكوين الأساتذة	69	146,26
	المدرسة العليا للأساتذة	10	96,20
	المجموع	270	

جاءت قيمة اختبار كروسكال واليس KRUSKAL WALLIS في كفاءات التفاعل الصفي أعلى لصالح الأساتذة خريجي معاهد تكوين الأساتذة بقيمة 146.26 و في المرتبة الثانية لصالح الأساتذة خريجي الجامعة بقيمة 133.67 و في المرتبة الثالثة و الأخيرة لصالح الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقيمة 96.20.

جدول رقم (67): اختبار كروسكال-واليس لمتغير كفاءات التفاعل الصفي

	كفاءات التفاعل الصفي
قيمة الاختبار	3,971
الدلالة الإحصائية	2
قيمة الدلالة الإحصائية	,137

نلاحظ قيمة الدلالة الإحصائية و التي تساوي 0.137 و هي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير مؤسسة التكوين.

ثانيا: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الأولى:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية العامة الأولى الموضحة في الجدول رقم (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تختلف تبعا لمتغير الجنس، إذ جاءت الفروق لصالح الاناث بمتوسط 142,01، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور 122,04 و بالتالي يمكن القول أن الفرضية العامة الأولى تحققت وهذا يبين **عكس** ما توصلت إليه **دراسة عوجان (1993)** التي توصلت إلى وجود فروق

دالة إحصائياً لمتغيرات الجنس لصالح المعلمين و دراسة **دراسة عفاش (1993)** التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعمر أو الخبرة أو الجنس، كذلك **دراسة (McNergncy 2003)** التي هدفت إلى التعرف على أفضل الكفاءات التعليمية التي يحتاجها الطلبة المعلمين في ولاية الأباما و بينت النتائج أن الطلبة المعلمين يحتاجون إلى الكفاءات التالية حسب الأهمية و هي كفاءات التخطيط، كفاءات التدريس، كفاية التقويم، كفاية إدارة الصف كذلك فقد وجد الباحث بأنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على حاجات الطلبة المعلمين.

1-1. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول رقم (25) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاناث 141,02، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور 124,09 و بالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق وهذا يتماشى مع ما توصلت إليه **دراسة عفاش (1993):** بعنوان "الكفاءات التعليمية التي يحتاج إليها المدرسون و المدرسات في برنامج التأهيل التربوي كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن": لتحديد تلك الكفاءات طور الباحث استبانة احتوت على (46) كفاية، موزعة على خمسة مجالات: التخطيط للدرس، التقويم و إدارة الصف، التوجيه و الإرشاد. بينت نتائج الدراسة أن كفاية الإدارة الصفية احتلت المرتبة الأولى و احتلت كفاية التقويم المرتبة الثانية، كفاية تنفيذ الدرس المرتبة الثالثة ثم كفاية الإرشاد و التوجيه و كفاية تخطيط الدرس، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الجنس.

2-1. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في الجدول رقم (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تختلف تبعا لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاناث 142,57، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور 120,88 و بالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية تحققت، هذا يتنافى مع ما توصلت إليه **دراسة عفاش (1993):** بعنوان "الكفاءات التعليمية التي يحتاج إليها المدرسون و المدرسات في برنامج التأهيل التربوي كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن": لتحديد تلك الكفاءات طور الباحث استبانة احتوت على (46) كفاية، موزعة على خمسة مجالات: التخطيط للدرس، التقويم و إدارة الصف، التوجيه و الإرشاد. بينت نتائج الدراسة أن كفاية الإدارة الصفية احتلت المرتبة الأولى و احتلت كفاية التقويم المرتبة الثانية، **كفاية تنفيذ الدرس المرتبة**

الثالثة ثم كفاية الإرشاد و التوجيه و كفاية تخطيط الدرس، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الجنس، على عكس ما توصلت إليه دراستنا الحالية.

3-1. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في الجدول رقم (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التقويم ترجع لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث 141,22، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور 123,68 و بالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق، هذا يتماشى مع ما توصلت إليه دراسة عفاش (1993): بعنوان "الكفاءات التعليمية التي يحتاج إليها المدرسون و المدرسات في برنامج التأهيل التربوي كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن": لتحديد تلك الكفاءات طور الباحث استبانة احتوت على (46) كفاية، موزعة على خمسة مجالات: التخطيط للدرس، التقويم و إدارة الصف، التوجيه و الإرشاد. بينت نتائج الدراسة أن كفاية الإدارة الصفية احتلت المرتبة الأولى و احتلت **كفاية التقويم المرتبة الثانية**، كفاية تنفيذ الدرس المرتبة الثالثة ثم كفاية الإرشاد و التوجيه و كفاية تخطيط الدرس، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الجنس.

4-1. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الرابعة الموضحة في الجدول رقم (28) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث 136,76، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور 132,90 و بالتالي يمكن القول أنه لم تتحقق الفرضية الجزئية الرابعة، لكن لا توجد دراسة تؤكد أو تنفي ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الثانية:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية العامة الثانية الموضحة في الجدول رقم (29) وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير الخبرة المهنية عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تختلف تبعا لمتغير الخبرة، إذ جاءت الفروق لصالح الأساتذة

ذوي خبرة من 6 إلى 10 سنوات الذين بلغ عددهم (59) بمتوسط 145.14، في حين الأساتذة ذوي خبرة من 11 سنة و أكثر(109) بلغ المتوسط الحسابي لديهم 143.24 و ذوي خبر أقل من 5 سنوات (102)، بلغ المتوسط الحسابي لديهم 121.65 بالتالي يمكن القول أن الفرضية العامة الثانية لم تتحقق، هذا ما بين عدم وجود فروق ذات دلالة في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير الخبرة المهنية

1-2. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول رقم (31) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير الخبرة المهنية عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير الخبرة المهنية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة ذوي خبرة من من 6 إلى 10 سنوات(59) 145.39 ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة ذوي خبرة من 11 سنة و أكثر (109) 142.60، أما ذوي خبرة أقل من 5 سنوات (102) بلغ لديهم المتوسط الحسابي 122.19 بالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

2-2. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول رقم (33) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير الخبرة المهنية عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير الخبرة المهنية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة ذوي خبرة من 6 إلى 10 سنوات (59) 144.92 ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة ذوي خبرة 11 سنة و أكثر (109) 139.36، أما ذوي خبرة أقل من 5 سنوات (112) بلغ لديهم المتوسط الحسابي 125.93 بالتالي يمكن القول أنه لم تتحقق الفرضية الجزئية الثانية.

3-2. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في الجدول رقم (35) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التقويم ترجع لمتغير الخبرة المهنية عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير الخبرة المهنية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة ذوي خبرة من 6 إلى 10 سنوات (59) 143.48 ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى

الأساتذة ذوي خبرة 11 سنة و أكثر (109) 140.48، أما ذوي خبرة أقل من 5 سنوات(102) بلغ لديهم المتوسط الحسابي 125.56 بالتالي يمكن القول أنه لم تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

4-2. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الرابعة الموضحة في الجدول رقم (37) وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير الخبرة المهنية عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تختلف تبعا لمتغير الخبرة المهنية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة ذوي خبرة من 6 إلى 10 سنوات 156.18، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة ذوي خبرة 11 سنة و أكثر 141.58، أما ذوي خبرة أقل من 5 سنوات بلغ لديهم المتوسط الحسابي 117.04 بالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الرابعة تحققت.

3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الثالثة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية العامة الثالثة الموضحة في الجدول رقم (39) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير المؤهل العلمي، إذ جاءت الفروق لصالح الأساتذة الحاصلين على شهادة معاهد تكوين الأساتذة (68) بمتوسط 148.04، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة ذوي شهادة ماستر البالغ عددهم (70) 139.79 و ذوي شهادة الليسانس (132)، بلغ المتوسط الحسابي لديهم 126.775 بالتالي يمكن القول أن الفرضية العامة الثالثة لم تتحقق، هذا ما بين عدم وجود فروق ذات دلالة في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

1-3. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول رقم (41) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة الحاصلين على شهادة معاهد تكوين الأساتذة (68) بمتوسط 150.86، أما الأساتذة ذوي شهادة ماستر عددهم (70) بلغ المتوسط الحسابي لديهم 131.70 و ذوي شهادة الليسانس البالغ عددهم (132)، بلغ المتوسط الحسابي لديهم 129.60، بالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

2-3. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول رقم (43) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني

أن كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة الحاصلين على شهادة معاهد تكوين الأساتذة (68) بمتوسط 140.16، أما الأساتذة ذوي شهادة ماستر عددهم (70) بلغ المتوسط الحسابي لديهم 137.39 و ذوي شهادة الليسانس البالغ عددهم (132)، بلغ المتوسط الحسابي لديهم 132.09 بالتالي يمكن القول أنه لم تتحقق الفرضية الجزئية الثانية، عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

3-3. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في الجدول رقم (45) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التقويم ترجع لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير المؤهل العلمي، إذ نجد الأساتذة ذوي شهادة ماستر عددهم (70) بلغ المتوسط الحسابي لديهم 144.18، أما الحاصلين على شهادة معاهد تكوين الأساتذة (68) بمتوسط حسابي 140.49، الأساتذة ذوي شهادة الليسانس البالغ عددهم (132)، بلغ المتوسط الحسابي لديهم 128.33، بالتالي يمكن القول أنه لم تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة، عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التقويم ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

4-3. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الرابعة الموضحة في الجدول رقم (47) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة الحاصلين على شهادة معاهد تكوين الأساتذة (68) بمتوسط 146.02، أما الأساتذة ذوي شهادة ماستر عددهم (70) بلغ المتوسط الحسابي لديهم 134.79 و ذوي شهادة الليسانس البالغ عددهم (132)، بلغ المتوسط الحسابي لديهم 130.46، عليه نحكم على عدم تحقق الفرضية الجزئية الرابعة، بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الرابعة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية العامة الرابعة الموضحة في الجدول رقم (49) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير مادة التدريس عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير مادة التدريس، إذ جاءت الفروق

لصالح الأساتذة الذين يدرّسون المواد العلمية البالغ عددهم (89) بمتوسط حسابي 141.92، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى أساتذة المواد المكملة البالغ عددهم (66) 137.33 و أساتذة المواد الأدبية (115)، بلغ المتوسط الحسابي لديهم 129.48 بالتالي يمكن القول أن الفرضية العامة الرابعة لم تتحقق، هذا ما بين عدم وجود فروق ذات دلالة في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير مادة التدريس.

4-1. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول رقم (51) وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير مادة التدريس عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تختلف تبعا لمتغير مادة التدريس، إذ جاءت الفروق لصالح الأساتذة الذين يدرّسون المواد العلمية البالغ عددهم (89) بمتوسط حسابي 151.84، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى أساتذة المواد المكملة البالغ عددهم (66) 131.55 و أساتذة المواد الأدبية (115)، بلغ المتوسط الحسابي لديهم 125.13 بالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى تحققت، هذا ما بين وجود فروق ذات دلالة في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير مادة التدريس.

4-2. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول رقم (53) وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير مادة التدريس عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تختلف تبعا لمتغير مادة التدريس، إذ جاءت الفروق لصالح الأساتذة الذين يدرّسون المواد المكملة البالغ عددهم (66) 158.66، أما أساتذة المواد العلمية البالغ عددهم (89) بمتوسط حسابي 133.20، في حين نجد أساتذة المواد الأدبية (115)، بلغ المتوسط الحسابي لديهم 123.99، عليه نحكم بتحقق الفرضية الجزئية الثانية، هذا ما بين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير مادة التدريس.

4-3. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في الجدول رقم (55) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التقويم ترجع لمتغير مادة التدريس عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير مادة التدريس، إذ جاءت الفروق لصالح الأساتذة الذين يدرّسون المواد العلمية البالغ عددهم (89) بمتوسط حسابي 140.36، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى أساتذة المواد الأدبية (115) 135.68، أما أساتذة المواد المكملة البالغ عددهم (66) بلغ

المتوسط الحسابي لديهم 128.64 و بالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق، هذا ما بين عدم وجود فروق ذات دلالة في كفاءات التقويم ترجع لمتغير مادة التدريس.

4-4. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الرابعة الموضحة في الجدول رقم (57) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير مادة التدريس عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير مادة التدريس، حيث جاءت الفروق لصالح الأساتذة الذين يدرّسون المواد المكملة البالغ عددهم (66) 146.11، ثم أساتذة المواد الأدبية (115)، بلغ المتوسط الحسابي لديهم 133.84، في الأخير نجد أساتذة المواد العلمية البالغ عددهم (89) بمتوسط حسابي 129.78، عليه نحكم بعدم تحقق الفرضية الجزئية الرابعة، بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير مادة التدريس.

5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الخامسة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية العامة الخامسة الموضحة في الجدول رقم (59) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير مؤسسة التكوين عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير مؤسسة التكوين ، إذ جاءت الفروق لصالح الأساتذة المتخرجين من معاهد تكوين الأساتذة البالغ عددهم (69) بمتوسط حسابي مقدر ب 144.64، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة المتخرجين من الجامعة و البالغ عددهم (191) 133.57، أما المتوسط الحسابي للأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة (10) بلغ 109.30، بالتالي يمكن القول أن الفرضية العامة الخامسة لم تتحقق، هذا ما بين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع لمتغير مؤسسة التكوين.

1-5. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول رقم (61) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير مؤسسة التكوين عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير مؤسسة التكوين ، إذ جاءت الفروق لصالح الأساتذة المتخرجين من معاهد تكوين الأساتذة البالغ عددهم (69) بمتوسط حسابي مقدر ب 149.77، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة المتخرجين من الجامعة و البالغ عددهم (191) 130.73، أما المتوسط الحسابي للأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة (10) بلغ 128.15، بالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق، هذا ما بين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التخطيط للدرس ترجع لمتغير مؤسسة التكوين.

2-5. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في الجدول رقم (63) وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير مؤسسة التكوين عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير مؤسسة التكوين، إذ نجد المتوسط الحسابي لدى الأساتذة المتخرجين من معاهد تكوين الأساتذة البالغ عددهم (69) مقدر ب 142.75، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة المتخرجين من الجامعة و البالغ عددهم (191) 134.88، أما المتوسط الحسابي للأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة (10) بلغ 97.20، عليه نحكم بعدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية، هذا ما بين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تنفيذ الدرس ترجع لمتغير مؤسسة التكوين.

3-5. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في الجدول رقم (65) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التقويم ترجع لمتغير مؤسسة التكوين عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير مؤسسة التكوين، حيث المتوسط الحسابي لدى الأساتذة المتخرجين من الجامعة و البالغ عددهم (191) 136.29، ثم الأساتذة المتخرجين من معاهد تكوين البالغ عددهم (69) بمتوسط حسابي 134.27، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة (10) 128.95، بالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق، هذا ما بين عدم وجود فروق ذات دلالة في كفاءات التقويم ترجع لمتغير مؤسسة التكوين.

4-5. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

بينت النتيجة الاحصائية للفرضية الجزئية الرابعة الموضحة في الجدول رقم (67) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير مؤسسة التكوين عند مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني أن كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط لا تختلف تبعا لمتغير مؤسسة التكوين حيث المتوسط الحسابي لدى الأساتذة المتخرجين من معاهد تكوين الأساتذة البالغ عددهم (69) مقدر ب 146.26، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الأساتذة المتخرجين من الجامعة و البالغ عددهم (191) 133.67، أما المتوسط الحسابي للأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة (10) بلغ 96.20، عليه نحكم بعدم تحقق الفرضية الجزئية الرابعة، بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي ترجع لمتغير مؤسسة التكوين.

الاستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه ما توقعناه في الفرضيات العامة الأولى وفرضيتها الجزئية الثانية، حيث أظهرت اختلاف الكفاءات التدريسية و كذا كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس، كما أظهر ت فروق ذات دلالةً إحصائية في كفاءات التفاعل الصفي تبعا لمتغير الخبرة المهنية، كذلك أظهرت فروق ذات دلالةً إحصائية في كفاءات التخطيط و تنفيذ الدرس تبعا لمتغير مادة التدريس، في حين أن نتائج الفرضيات الأخرى سارت في اتجاه مخالف مما توقعناه، حيث لم تُظهر الفروق بين الذكور والإناث في كفاءات التخطيط للدرس والتقويم وكذا التفاعل الصفي، كما لم تُظهر أيضا الفروق في الكفاءات التدريسية وكفاءات التخطيط و تنفيذ الدرس وكفاءات التقويم تبعا لمتغير الخبرة المهنية، كذلك لم تُظهر الفروق في الكفاءات التدريسية و أبعادها الأربعة تبعا لمتغير المؤهل العلمي ومتغير مؤسسة التكوين. وجاءت نتائج الد راسة الحالية على النحو التالي:

1 – وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس. حيث تحققت الفرضية العامة الأولى على مستوى عينة الدراسة.

* –عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس. حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس حيث تحققت الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

*عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة .

2- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الخبرة المهنية حيث لم تتحقق الفرضية العامة الثانية على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الخبرة المهنية حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الخبرة المهنية حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الخبرة المهنية حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

*وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الخبرة المهنية حيث تحققت الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي حيث لم تتحقق الفرضية العامة الثالثة على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس حيث لم تتحقق الفرضية العامة الرابعة على مستوى عينة الدراسة.

*وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس حيث تحققت الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس حيث تحققت الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

*عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مادة التدريس حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين حيث لم تتحقق الفرضية العامة الخامسة على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات تنفيذ الدرس لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التقويم لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كفاءات التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مؤسسة التكوين حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

خـاتـمـة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة الاهتمام المتزايد للباحثين في السنوات الأخيرة بالمقاربة بالكفاءات، من هذا المنطلق اتجهت دراستنا الحالية ميدانياً للبحث عن إجابة عن التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط ضمن المقاربة بالكفاءات والفروق في أبعاد الكفاءات التدريسية المتمثلة في كفاءات التخطيط للدرس، كفاءات تنفيذ الدرس، كفاءات التقويم و التفاعل الصفي لأساتذة التعليم المتوسط، كذلك لمعالجة الموضوع من جوانبه النظرية وتحليل مكوّناته انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والفعلية، أدوات وأساليب معالجة البيانات ميدانياً وإحصائيا، كما تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها أنها ركّزت على مرحلة التعليم المتوسط التي تمثل للتلميذ جسر يمهد للمرحلة الثانوية والجامعية وبعدها للحياة المهنية، مما يستدعي ضرورة التركيز على تقويم الكفاءات التدريسية للأستاذ في هذه المرحلة وهذا ما أكده عدد من الد راسات السابقة.

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط، الذي تم اعداده من طرف الباحثة و تم تطبيقه على عينة عشوائية طبقية تكوّنت من **270** أستاذ و أستاذة من التعليم المتوسط بواقع (88) من الذكور و (182) من الإناث بالمتوسطات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج بعضها تماشت و الأخرى تنافت مع نتائج الدراسات السابقة.

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن **اقتراح التطبيقات التربوية التالية:**

-التشجيع على التركيز على إجراء المزيد من الدراسات مستقبلا في مجال تقويم الكفاءات التدريسية لدى عينات أخرى من سلك التعليم.

-اعداد و تكوين الأساتذة على الكفاءات اللازمة للتدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات و كيفية التعامل مع المراهق.

- تكثيف الدورات التكوينية و الملتقيات الدراسية حول مقاربة التدريس بالكفاءات و توفير الامكانيات اللازمة لتطبيقها في المؤسسات التربوية كتقليص عدد التلاميذ في الأقسام و تجنب الاكتظاظ لتسهيل عمل الأستاذ و نجاح التلميذ.

المـــــــراجـــــــع

قائمة المراجع:

***قائمة المراجع باللغة العربية:**

1. إبراهيم حريزي(1993). **تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي الجزائري في ضوء تصنيف بلوم**، رسالة ماجستير في علوم التربية ،جامعة الجزائر.
2. ابراهيم مذكور(1973) .**معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية للكتاب، مصر.
3. أبو عراد صالح بن علي(2008). **أبجديات التربية**. الدار العصرية، جدة.
4. أحلام الباز.**التخطيط للتدريس ومكوناته**، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
5. أحمد ابراهيم أحمد (2003) .**الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية**، دار الوفاء الإسكندرية، مصر.
6. أحمد الرفاعي غنيم(1980) .**العلاقة بين الكفاءة التربوية للمعلمين والتحصيل الدراسي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
7. أحمد حسين القاني (1990) .**التعلم والتعليم الصفي**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن.
8. أحمد حسين اللقاني وآخرون (1999). **معجم المصطلحات التربوية**. عالم الكتب، ط 2، القاهرة.
9. الأسطل (2003). **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد الأول - العدد الرابع دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الامارات العربية المتحدة.
10. **الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد، الصفحات
11. أكرم زكي خطابية (1997). **المناهج المعاصرة في التربية الرياضية**، ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
12. إلهام أبو المعاطي سرحان(2004). **اتجاهات أساتذة مدارس البساتين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علوم التربية، جامعة حلوان، مصر العربية.
13. أوزنجة العيد (1993) **دراسة تحليلية لبعض السمات الانفعالية والكفاءة التربوية عند المعلم على تحصيل تلاميذه**، الدورية التحليلية في علم النفس وعلوم التربية، السنة الأولى، العدد 01 ، جامعة، الجزائر.
14. بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة(2007) .**الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا**.
15. بن جدو بو طالبي و بن عكي محمد آكلي،(2008). **الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية و الرياضة المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية**. أطروحة دكتوراه، معهد التربية البدنية و الرياضة، سيدي عبد الله، جامعة الجزائر.

16. بن سي مسعود لبنى(2008). **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات** - دراسة ميدانية بولاية ميلة-، رسالة ماجستير، جامعة منتوري – قسنطينة–

17. بن شويطة بلقاسم، أوباجي رشيد(2013). **الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية**. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف-

18. تاعوينات علي(2009) **. التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي**. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش، الجزائر.

19. الترتوري عوض محمد(2008). **أدوار المعلم في التعليم الفعال**. مجلة التربية و التعليم لجامعة الملك سعود، العدد 98.التعاونية، ط 3، عمان، الأردن.

20. جمال سليمان (2011) .**الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية**.

21. حاجي فريد (2005) .**بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**. دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

22. حامد عمار، (2006) . **دراسات في التربية والثقافة** ،الدار العربية للكتاب ،القاهرة ،مصر.

23. حديد، يوسف(2009). **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية** -دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل- أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية، جامعة منتوري قسنطينة.

24. حسن شحاتة، زينب النجار(2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، مصر.

25. **الحكومية في فلسطين**، دراسات العلوم التربوية، المجلد 31، العدد 02.

26. الحلو، غسان حسين(2004). **مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية**

27. حمد بن مرضي الكلثم، (2013). **تقويم أداء معلم التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة في نموذج ابعاد التعلم**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة العدد34.

28. خالد لبصيص(2004). **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير، د ط، الجزائر.

29. خالد لبصيص(2004) **التدريس العلمي والفني الشفاف بالمقاربة بالكفاءات و الأهداف**، دار التنوير، الج ائر، ط 1.

30. خير الدين مهني (2005). **مقاربة التدريس بالكفاءات**. ط 1 ، الجزائر.

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

32. دفع أنس (2012). **التدريس المصغر و أثره في اكتساب الكفاءات التدريسية**.

33. **الدليل العملي لتطبيق نظام ل. م.د، المراقبات المستمر**(2011) ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

34. الربيع بوفامة (2002) **.تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي**، د د، ط

35. رشدي طعيمة ، حسن غريب حسين(1986). **الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي**. بحث منشور في مؤتمر معلم التعليم الأساسي، المنعقد بكلية التربية جامعة حلوان.

36. زكريا محمد الظاهر وآخرون (2002) . **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن.

37. زياد حمدان محمد (1984) .**قياس كفاية التدريس**، طرقه و وسائله الحديثة.

38. سالم السبع سعاد، أحمد حسان غالب، سماح عبد الوهاب علي عبده (2010). **تقويم برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة**. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 5.

39. سبع محمد أبو لبدة (1985). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، جمعية عمال المطابع

40. سليمان، نايت وآخرون (2004) .**المقاربة بالكفاءات**، دار الأمل، الجزائر.

41. سمير عيسى و آخرون (2003) .**دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في امارة ابوظبي بدولة الامارات العربية المتحدة**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، المجلد1 العدد4.

42. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2006) .**المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

43. سهيلة، محسن كاظم الفتلاوي(2003) **.كفايات التدريس (المفهوم-التدريب-الأداء)** .ط 01 ، دار الشروق للنشر و التوزيع، فلسطين.

44. سيد عمر خليل (1990) .**استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض الكفاءات العامة لدى الطلاب**. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، العدد 06 ، المجلد01 .

45. الشهراني مسعود محمد(2010) .**أثر استخدام الخرائط الالكترونية من خلال الشبكة العنكبوتية في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة بيشة واتجاهاتهم نحوها**. أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

46. شوشان، زهرة .**المقاربة بالكفاءات في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني**. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة بوزريعة الجزائر.

47. صالح، عبد العزيز (1963) .**التربية وطرق التدريس**. دار المعارف، ط5 ، مصر.

48. صالح، عبد الله عبد الكبير(2011) .**نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي،** الكويت.

49. صبرينة حديدان و شريفة معدن(2010). **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل**

50. صلحاوي حسناء (2017) .**إتجاهات تلميذات المرحلة المتوسط نحو حصة التربية البدنية بالمناطق الريفية والحضرية** –دراسة ميدانية على بعض متوسطات ولاية بسكرة-،أطروحة مقدمة لنيل شهادة الطور الثالث (ل-م-د) في علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة .

51. عادل، المغذوي .**أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة**. بدون سنة.

52. عبد الأحد (2008).**مشكلات تعليم التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة بمدينة دلهي من وجهة نظر المعلمين و مديري المدارس،** رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

53. عبد السميع مصطفى و آخرون (2005) .**إعداد المعلم**: تنميته و تدريبه.

54. عبد العزيز محمد و آخرون (بدون سنة). **أثر الخبرة و المؤهل في الكفاءة التدريسية لدى المعلمين.**

55. عبد العزيز محمد و آخرون : **أثر الخبرة والمؤهل في الكفاءة التدريسية لدى المعلمين،** بحث منشور في المؤتمر العلمي الثاني إعداد المعلمين -الجمعية المصرية للمناهج وطرق 1912، التدريس، الإسكندرية من 15 لغاية 18 يوليو 1990 ، ص ص1819

56. عبد الكريم غريب (2004). **استراتيجيات الكفاءات وأساليب تقويم جودة تكوينها،** في وسيلة حرقاس مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة، رسالة ماجستير،جامعة منتوري – قسنطينة– .

57. عبد الله محمد عبد المنعم :**بناء مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفاءات الأساسية في التدريس،** مجلة دراسات تربوية تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد 8، جزء 47 ، القاهرة:عالم الكتب، 1999.

58. العجرمي، باسم صالح مصطفى (2011). **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر** –غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الازهر- غزة.

59. العدواني، خالد مطهر. الكفاءات **المهنية للمعلم**.

60. علي بن مسعود بن أحمد(2009) . **تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الاسلامية بمحافظة القنفذة،** رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

61. علي، بن صديق الحكمي وآخرون(2003)**. اختبارات الكفاءات التدريسية الأساسية للمعلمين**.

62. عواريب و الأعور، **التقويم في إطار المقاربة بالكفايات،** مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية

63. عون علي، نصر الدين شعلال، بدون سنة .**الكفايات الشخصية و الأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية**. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

64. غازي مفلح، (1998) **درس في الجمهورية اليمنية،** مركز البحوث والتطوير التربوي.

65. غباري ثائر، أبو شعيرة خالد(2009) . **علم النفس التربوي و تطبيقاته الصفية**. ط1

66. غياث بوفلجة (2006) .**التربية والتعليم في الجزائر**. الطبعة الثانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.

67. فاروق شوقي البوهي (2009). **التخطيط التربوي**. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

68. فرحاوي كمال (2011) .**نظام التعليم بالكفاءات،** ماهيته و مكوناته في المدرسة الجزائرية. مجلة دراسات نفسية و تربوية، مخبر الممارسات النفسية و التربوية، جامعة الجزائر، العدد 6.

69. فيصل بوطيبة (2010). **العائد من التعليم في الجزائر**. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الاقتصاد، جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان.

70. قاسم علي الصراف (2002) **القياس و التقويم في التربية و التعليم،** دار الكتاب الحديث، د

71. قاسم محمد خزعلي و عبداللطيف عبدالكريم مومني : **الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص،** مجلة جامعة دمشق – المجلد - 26 العدد الثالث2010 – كلية إربد الجامعية جامعة البلقاء التطبيقية الأردن.

72. قاسي سليمة أ .بوعلي بديعة جامعة أم البواقي، **واقع المعلم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مقال.**

73. القانون رقم 08-04 المؤرخ في 2008/01/23 **المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية المادة 18،** الجريدة الرسمية رقم 04 بتاريخ 2008/01/27.

74. القانون رقم 08-04 المؤرخ في 2008/01/23 المتضمن. **القانون التوجيهي للتربية الوطنية المادة** 18 الجريدة الرسمية رقم 04، بتاريخ 2008/01/27.

75. كتاب التجديد في النشاط العلمي (2005) .**دليل الأستاذ المستوى السادس ابتدائي**. مطبعة المعارف الجديدة الرباط.

76. كلثوم قاجـة: **الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات (دراسة استكشافية على عينة من المعلمين بورقلة)**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة

77. لبيض، عبد المجيد (2008). **تقويم الكفاءة**: مفهوم جديد في التدريس. .

78. مجدي عزيز إبراهيم (2004): **موسوعة التدريس**، دار المسيرة، ج 1 ، الأردن.)

79. مجموعة من الاساتذة(2005) .**كتاب التجديد في النشاط العلمي**.دليل الأستاذ المستوى السادس ابتدائي. دار الثقافة البيضاء.

80. محمد الساسي الشايب، **قراءة في مفهوم الكفايات**.

81. محمد صالح الحثروبي (2002). **مدخل إلى التدريس بالكفايات** . دار الهدى النشر، الجزائر.

82. محمد عوض الترتوري (2008). **أدوار المعلم في التعليم الفعال**. مجلة التربية والتعليم لجامعة الملك سعود العدد 98 .

83. محمد غالم(2019) . **إصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوية**. مقال منشور في مجلة آفاق علمية، المجلد :11 العدد 04.

84. محمود عبد الحليم منسي (1998) **التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية، د ط ،مصر.

85. مخامرة، كمال يونس(2014). **الكفايات التدريسية المتوفرة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الخليل من وجهة نظر الطلبة**. مجلة الاندلس للعلوم الانسانية و الاجتماعية، العدد 4، مجلد 8

86. مديرية التعليم الأساسي(2004).**مناهج السنة الثالثة متوسط**.

87. المرسوم رقم 71-188 المؤرخ في 30 جوان 1971، المتضمن **انشاء مؤسسات التعليم المتوسط.**

88. المركز الدولي لتكوين المكونين والتجديد البيداغوجي، **التّقويم وفق بيداغوجيا الإدماج**.

89. مشطر حسين(2010) .**الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفايات المدرسة الجزائرية أي نموذج**. مجلة دراسات نفسية و تربوية عدد**4 جوان 2004**.

90. مصطفى عبد السميع و آخرون (2005). **إعداد المعلم: تنميته و تدريبه**. دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان.

91. معجم اللغة العربية (1984). **معجم علم النفس و التربية**. مصر، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج1.

92. معوض، خليل ميخائيل(2000). **قدرات و سمات الموهوبين**. مصر، مركز الاسكندرية للكتاب.

93. المفرج، بدرية و آخرون (2007) .**الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا**. مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد في مدينة جازان، المملكة العربية

94. ملحم سامي(2005). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

95. ميخائيل امطانيوس(1995) .**التقويم التربوي الحديث**. جامعة سبها.

96. نادية امال شرقي (2011) . **استراتيجية التقويم والدعم في المجال التربوي التعليمي**.

97. الناصر جلالي، (2006). **اتجاهات مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة**. رسالة ماجستير، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

98. نصيرة خلايفية(2014). **آليات التقويم المستمر في نظام ل.م.د بين النظرية و التطبيق**. مجلة البحوث و الدراسات الانسانية، العدد 8.

99. نعيمة محمد يونس (1989). **دراسة عاملية لمكونات الكفاءة المهنية للمعلمة في المرحلة الثانوية في مصر وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

100. نور الدين عبد الجواد ومصطفى متولي. **مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين**، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد8 ، ج 51 ، القاهرة :عالم الكتب.

101. و زارة التربية الوطنية (2013). **الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للغة العربية للسنة الرابعة** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

102. وزارة التربية الوطنية (2008) .**النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية** رقم08- 04، المادة 50 من الباب الثالث(تنظيم التمدرس)، الفصل الثالث(التعليم الأساسي).

103. وزارة التربية الوطنية (2016). **الإطار العام لمنهاج التعليم المتوسّط.**

104. وزارة التربية الوطنية .**مناهج جديدة مدخل عام.**

105. وزارة التربية الوطنية(2005). **النشرة الرسمية للتربية الوطنية(إصلاح نظام التقويم التربوي)**، الجزائر.

106. وزارة التربية الوطنية(2008) . **النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية** رقم 08-04 المادة 50 من الباب الثالث(تنظيم التمدرس)، الفصل الثالث(التعليم الأساسي).

107. يونس فتحي وآخرون (2004) .**المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير**، دار الفكر عمان.

مراجع باللغات الأجنبية:

1. Ackerman, P. (1993). **Learning and individual differences: Advances in theory and research**. New York: W. H. Freeman Press.
2. Ait.Boudaoud.L (1999) : **L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie)**, Casbah édition, Alger.
3. Alex Muccheilli, **Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales**. Armand Colin/Masson, Paris,199.
4. Al-Hooli, Abeer. (2001). **Kuwaiti Kindergarten Teachers' Attitudes and Content.**
5. *Allel.L,Bain.D,Perrenoud.P,(1993),* ***évaluation formative et didactique du français****, PUF, Paris*.
6. AZZOUZ. L (2000) : **Essai D'évaluation des compétences des élèves en mathématique au sortir de la 6éme année Fondamentale**, Thèse pour l'obtention de doctorat d'état en science de l'éducation, université de Constantine.
7. Barbot, (M.J) et Camatarri (G) (1999) .**Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation**. Paris.
8. Boterf, G (1995) .**De la compétence, essai sur un attracteur étrange**. Paris, édition d'organisation.
9. Boterf, G (1997).**Compétence et navigation professionnelle**. Paris, édition d'organisation.
10. Carrre, p.Caspar,p (1999) .**Traité des sciences et techniques de la formation**. Paris,dunod.
11. Charles Hadji, **l'évaluation, règles du jeu**, ESF éditeur, Paris,1989 .
12. Christian Bélisson. **L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel**. 24eme colloque de l'année, europe.
13. Cooper J. M., & Weber,W. A. (1973). **A competency based systems approach to teacher education: in competency based teacher education: A system approach to program design**. Berekly, Mc Publishing Corp.
14. de Landsheere.G (1979) : **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**, presses universitaires de France, 1ére édition, Nathan, Paris.
15. DEMINIAC. B.C (1985) . **professeurs, élèves, parents face a l'évaluation.** département de psychosociologie de l'éducation et de la formation, paris.
16. **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, 2éme édition, Nathan, Paris, 2000.
17. Dominicé.P (1979) : **la formation enjeu de l'évaluation**, Berne, Francfort.
18. *European Commession (2013).****supporting teacher competence development****.*

19. Good, C. V. (1973). **Dictionary of Education**. 3rd ed. New York: McGrow Hill.
20. Hale, stere (1975) :A **« CBTE program for teacher of learning disabled » journal of teacher Education**, vol xxxv,No 3.
21. Instruction. (Doctoral dissertation, University of Virginia,(2001). **Dissertation Abstracts International**.
22. J.P CUQ (2003) ***dictionnaire de la didactique du français*** , Edi, CLE international , Paris.
23. *Janelle Marshall Walter (1978)* ***.professional competencies of home economics teachers in the middle school***.
24. *Khalafan, H (1999):* ***An analysis of competencies needed by teacher of united Arab emirate Dissertation Abstract International*** *(50) (3) 637-A.*
25. **Knowledge of Teaching Science and Using Children's Literature for Science**
26. le petit Larousse (1984), **dictionnaire encyclopédique**, Edi, Paris.
27. Séminaire IREM (2013).**Enseignement par compétence**.
28. Smith and Laslett (1993). **Effective Class Room Management**. London Routledge.
29. Stuffelbeam.D et al (1980) .**L' évaluation en éducation et la prise de décision**. N.H.P, Ottawa.
30. Tayeb Bougeurra , *« **didactique du français langue étrangère dans le secondaire Algérien** », Ed, OPU* .
31. *Vincent Carette (2003). projet MEDA* .***Soutient à l'éducation de bases***.
32. Woolk A Hoy W, *(1990)* .***Prospective Teachers sense of Efficacy and Beliefs About Contract Jour Educational Psychology***. VOL.32 NO1.1990.
33. Xavier Roegiers (2006).**la pédagogie de l'intégration en bref**.

الملاحق

ملحق رقم :(01) الصورة الأوّلية لمقياس الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات

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

طلب التحـــــكيم

الأستاذ(ة): ..... **الدرجة العلمية**.....

التخصص: .....**الجامعة:** .....

الأستاذ الفاضل، الأستاذة الفاضلة... تحية طيبة و بعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان**"تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات"** للحصول على درجة الدكتوراه في علوم التربية.

و لجمع البيانات اللازمة و تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبيان يهدف إلى التعرّف على الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط وفقاً للمقاربة بالكفاءات.

و قد حددت الباحثة أبعاد الاستبيان و جمعت عباراته من خلال الاطلاع على التراث السيكولوجي و التربوي (إطار نظري-دراسات سابقة-مقاييس سابقة) و استطلاع رأي أساتذة التعليم المتوسط.

و وفقاً لذلك تم تحديد تعريف الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط كما يلي:

"مجموعة من الكفاءات التي يجب توفرها لدى أساتذة التعليم المتوسط وفقاً للمقاربة بالكفاءات و التي تشتمل على كفاءات التخطيط للدرس، كفاءات تنفيذ الدرس، كفاءات التقويم و كفاءات التفاعل الصفي لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة".

علماً بأن بدائل الإجابة المستخدمة هي: (دائما) (غالبا) (أحيانا) (نادرا) (أبدا)

و تقديراً لخبرتكم العلمية و العملية، ترجو الباحثة إبداء وجهة نظركم في أبعاد وعبارات الاستبيان من حيث: ملائمة العبارات، انتماء العبارة للبعد، الصياغة اللغوية والعبارات التي تحتاج إلى تعديل.

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة (×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها ملائمة أو غير ملائمة.
- بوضع علامة (×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها منتمية أو غير منتمية.
- بوضع علامة (×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها صالحة أو غير صالحة.
- بوضع علامة (×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها بحاجة إلى تعديل.

و لكم منا جزيل الشكر و وافر التقدير.

طالبة الدكتوراه

مقياس الكفاءات التدريسية لأستاذة التعليم المتوسط وفقا للمقاربة بالكفاءات

1-البعد الأول: كفاءات التخطيط للدرس

هي الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ لإعداد التصورات القبلية عن كيفية التدريس بما يتلاءم مع احتياجات التلاميذ و محتوى المنهج الدراسي و الإمكانات المتوفرة.

رقم العبارة	العبـــــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أحضر خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية.								

2	أخطط للدرس بطريقة منتظمة و أستغل السبورة بشكل فعال تنظيما و كتابة.								
3	أراعي ما لدى التلاميذ من معارف و خبرات سابقة في تخطيط الدرس								
4	أختار التمهيد المناسب للدرس								
5	أحضر أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية لكل التلاميذ								
6	أهيئ للموضوع بطريقة حافزة و مناسبة لمستوى التلاميذ								
7	أجهز الوسائل التعليمية المناسبة للدرس								
8	أراعي التسلسل و الانتظام في تقديم الأفكار								
9	أحرص على تنوع الأنشطة الصفية								
10	أحدد حاجات التلاميذ بما يلائم خصائصهم العمرية.								
11	أطلع التلاميذ على أهداف الدرس								
12	أشرك التلاميذ في إعداد خطة الدرس و أشجعهم على ذلك								
13	أحدد خبرات التلاميذ السابقة التي يمكن الاستفادة منها في الدرس الحالي								
14	أهيئ التلاميذ بأسئلة تقيس خبراتهم السابقة.								
15	اشخص المعلومات السابقة لربطها بالدرس الجديد								
16	أحدد أنشطة تعليمية ملائمة لقدرات التلاميذ								
17	أستعمل أسلوب التشويق في اقتراح عناصر الدرس.								
18	أدرس بطريقة محفزة لتفكير التلاميذ.								
19	أقدم ملخص في نهاية كل درس								

2-البعد الثاني: كفاءات تنفيذ الدرس

هي كيفية تناول محتوى الدرس وعرضه على التلاميذ ومناقشتهم فيه، كما يعتمد فيه الأستاذ على المعلومات السابقة لدى المتعلم لتوفير الجهد.

الرقم	العبـــــــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أقدم الدرس بشكل واضح و بتسلسل منطقي.								
2	أستعمل الأمثلة و العروض للتوضيح.								
3	أدرّس مادتي بحماس.								
4	أوفر الظروف التي تسمح للتلاميذ بأداء المهارات التعليمية فرديا أو جماعيا.								
5	أحافظ على انتباه التلاميذ أثناء شرحي للدرس.								
6	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم.								
7	أدرس بطريقة مناسبة لأداء التلاميذ.								
8	أستثير دافعية التلاميذ في بداية الدرس و أثنائه.								

9	أتكلم بلغة فصيحة و سليمة مع التلاميذ.								
10	أصغي للتلاميذ و أحترم أرائهم و أتقبلها.								
11	أقدم أدلة داعمة للرأي.								
12	أساهم في إثراء النقاش بين التلاميذ.								
13	أأكد على ضمان مشاركة التلاميذ في أنشطة التعلم.								
14	أستخدم الوسائل التعليمية اللازمة في شرح و تقديم الدرس.								
15	أنظم المعلومات وفق أسلوب تفكير منطقي.								
16	أنتقل بين عناصر الدرس بيسر و سهولة.								
17	أستعمل الإيماءات و تعبير الوجه المناسبة في شرح الدرس.								
18	أستعمل أسلوب التشويق في التدريس.								
19	أترك للتلاميذ حرية المشاركة.								
20	ألتزم بالوقت المحدد للنشاط								
21	أقدم الدرس بشكل واضح و بتسلسل منطقي.								

3-البعد الثالث: كفاءات التقويم

هي الأدوات والوسائل التي يستعملها المعلم لقياس مدى تحقيق كل هدف من الأهداف التي حددها أثناء التخطيط والتنفيذ.

الرقم	العبـــــــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أضع أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس								
2	أطرح أسئلة صفية واضحة من حيث اللغة و المعنى								
3	أنوع في مستويات الأسئلة(تذكر، فهم، تطبيق، تحليل)								
4	أراعي الفروق الفردية أثناء طرح الأسئلة الصفية								
5	أقدم قدرا مناسبا من التعزيز اللفظي البناء و الدقيق للتلاميذ.								
6	أستخدم أساليب متنوعة و مناسبة لتقويم أداء التلاميذ.								
7	أقوم بإعداد اختبارات تناسب الأهداف الموضوعية.								
8	أركز على تقييم المهارات التعليمية للتلاميذ بأدوات القياس المختلفة.								
9	أعتمد على نتائج أدوات القياس المختلفة لتحديد نواحي الضعف و القوة لدى التلاميذ.								
10	أخطط لإجراءات علاجية لتقييم تعلم التلاميذ.								
11	أحافظ على ممارسة السلوك المرغوبة باعتماد التعزيزات المادية و المعنوية.								
12	أستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية.								
13	أعتمد التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية								

	كل موقف تعليمي.								
14	أجيب على أسئلة التلاميذ بجرأة و ثقة.								
15	أحرص على العدالة في التقويم و عدم التحيز.								
16	أركز على التقويم الذاتي و اجعله جزء من التقويم الصفي.								
17	أشرك التلاميذ في اختيار أدوات و معايير التقويم و الاتفاق عليها.								
18	أطبق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.								
19	أحرص على توظيف التكنولوجيا في التقويم.								

-البعد الرابع: كفاءات التفاعل الصفي

هي المهارات والإجراءات التي يتخذها الأستاذ لتسهيل التواصل بينه وبين التلاميذ من الحوار، المناقشة الصفية وتسهيل تكيفهم مع الوضعيات المختلفة.

الرقم	العبـــــــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أحافظ على انتباه الطلبة								
2	أحترم مشاعر الطلبة و قيمهم								
3	أحاول فهم مشاكل التلاميذ.								
4	أتصف بالحيوية و المرح و حسن المظهر.								
5	أعرف كيف أحافظ على نظام القسم.								
6	أعامل التلاميذ بعدل.								
7	أعطي أهمية للحضور و الغياب.								
8	أحافظ على ترتيب و نظام القسم.								
9	أشرف على نظافة الصف، تهويته و إضاءته.								
10	أنظم الجو التعليمي في غرفة الصف.								
11	ألتزم بمواعيد العمل و أتحلى بالمسؤولية.								
12	أتحلى بالأخلاق الحميدة و أحاول أن أكون قدوة للتلاميذ.								
13	أتجنب السخرية و الاستهزاء بالتلاميذ.								
14	أتسم بالحزم و الإنصاف في معاملة التلاميذ.								
15	أتصرف بهدوء و اتزان في المواقف المفاجئة.								
16	ألتزم بالوقت المخصص للدرس و أستغله بعناية.								
17	أظهر عمليا امتلاك مهارات الإدارة الصفية.								
18	أحاول معرفة أسباب تأخر و غياب التلاميذ.								
19	أطبق العقوبة حسب مقتضيات النظام في حالة الإخلال بنظام الفصل								
20	أحاول فهم مشاكل التلاميذ.								

ملحق رقم (02) : قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	زهرة حميدة	أستاذة محاضرة صنف أ	علوم التربية	يحي فارس – المدية-
2	يوسف جاب الله	أستاذ محاضر صنف ب	علوم التربية	يحي فارس – المدية-
3	مكفس عبد المالك	أستاذ محاضر صنف أ	علوم التربية	محمد بوضياف – المسيلة-
4	عطاب حميمي	أستاذ محاضر صنف أ	علم النفس و علوم التربية	أكلي محند أولحاج – البويرة-
5	هارون	أستاذة محاضرة صنف أ	علوم التربية	مولود معمري – تيزي وزو-
6	سيد نوال	أستاذة محاضرة صنف أ	علوم التربية	مولود معمري – تيزي وزو-
7	صرداوي نزيم	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	مولود معمري – تيزي وزو-
8	مزيود أحمد	أستاذ محاضر صنف أ	علوم التربية	مولود معمري – تيزي وزو-
9	عيسي عزيزة	أستاذة محاضرة صنف أ	علوم التربية	مولود معمري – تيزي وزو-
10	موالك مصطفى	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	مولود معمري – تيزي وزو-

ملحق رقم (03) : نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الرقم	العبـــــــــــارات	نسبة الاتفاق %	القرا ر	العبارة بعد التعديل
1	أحضر خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية.	100	تثبيت	/
2	أخطط للدرس بطريقة منتظمة	100	تثبيت	/
3	وأستغل السبورة بشكل فعال تنظيما و كتابة.	100	تثبيت	/
4	أراعي ما لدى التلاميذ من معارف و خبرات سابقة في تخطيط الدرس	100	تثبيت	/
5	أختار التمهيد المناسب للدرس	100	تثبيت	/
6	أحضر أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية لكل التلاميذ	100	تثبيت	/
7	أهيئ للموضوع بطريقة حافزة و مناسبة لمستوى التلاميذ	90	تثبيت	/
8	أجهز الوسائل التعليمية المناسبة للدرس	80	تثبيت	/
9	أراعي التسلسل والانتظام في تقديم الأفكار	90	تثبيت	/
10	أحرص على تنوع الأنشطة الصفية	90	تثبيت	/
11	أحدد حاجات التلاميذ بما يلائم خصائصهم العمرية.	80	تثبيت	
12	أطلع التلاميذ على أهداف الدرس	90	تثبيت	/
13	أشرك التلاميذ في إعداد خطة الدرس و أشجعهم على ذلك	80	تثبيت	/
14	أحدد خبرات التلاميذ السابقة التي يمكن الاستفادة منها في الدرس الحالي	90	تثبيت	/
15	أهيئ التلاميذ بأسئلة تقيس خبراتهم السابقة.	100	تثبيت	/
16	اشخص المعلومات السابقة لربطها بالدرس الجديد	100	تثبيت	/
17	أحدد أنشطة تعليمية ملائمة لقدرات التلاميذ	90	تثبيت	/
18	أستعمل أسلوب التشويق في اقتراح عناصر الدرس.	80	تثبيت	/
19	أدرس بطريقة محفزة لتفكير التلاميذ.	60	حذف	/
20	أقدم ملخص في نهاية كل درس	100	تثبيت	/
21	أقدم الدرس بشكل واضح و بتسلسل منطقي.	90	تثبيت	/
22	أستعمل الأمثلة و العروض للتوضيح.	90	تثبيت	/
23	أدرّس مادتي بحماس.	100	تثبيت	/
24	أوفر الظروف التي تسمح للتلاميذ بأداء المهارات التعليمية فرديا أو جماعيا.	90	تثبيت	/
25	أحافظ على انتباه التلاميذ أثناء شرحي للدرس.	80	تعديل	أحرص على استثارة انتباه التلاميذ أثناء شرحي للدرس
26	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم.	100	تثبيت	/
27	أدرس بطريقة مناسبة لأداء التلاميذ.	60	حذف	/
28	أستثير دافعية التلاميذ في بداية الدرس و أثنائه.	90	تثبيت	/

29	أتكلم بلغة فصيحة و سليمة مع التلاميذ.	90	تثبيت	/
30	أصغي للتلاميذ و أحترم أرائهم و أتقبلها.	100	تثبيت	/
31	أقدم أدلة داعمة للرأي.	100	تثبيت	/
32	أساهم في إثراء النقاش بين التلاميذ.	100	تثبيت	/
33	أأكد على ضمان مشاركة التلاميذ في أنشطة التعلم.	100	تثبيت	/
34	أستخدم الوسائل التعليمية اللازمة في شرح و تقديم الدرس.	100	تثبيت	/
35	أنظم المعلومات وفق أسلوب تفكير منطقي.	90	تثبيت	/
36	أنتقل بين عناصر الدرس بيسر و سهولة.	90	تثبيت	/
37	أستعمل الإيماءات و تعبير الوجه المناسبة في شرح الدرس.	100	تثبيت	/
38	أستعمل أسلوب التشويق في التدريس.	90	تثبيت	/
39	أترك للتلاميذ حرية المشاركة.	100	تثبيت	/
40	ألتزم بالوقت المحدد للنشاط	100	تثبيت	/
41	أقدم الدرس بشكل واضح و بتسلسل منطقي.	60	حذف	مكرر في البند 20
42	أضع أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس	100	تثبيت	/
43	أطرح أسئلة صفية واضحة من حيث اللغة و المعنى	100	تثبيت	/
44	أنوع في مستويات الأسئلة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل)	90	تثبيت	/
45	أراعي الفروق الفردية أثناء طرح الأسئلة الصفية	100	تثبيت	/
46	أقدم قدرا مناسبا من التعزيز اللفظي البناء و الدقيق للتلاميذ.	100	تثبيت	/
47	أستخدم أساليب متنوعة و مناسبة لتقويم أداء التلاميذ.	100	تثبيت	/
48	أقوم بإعداد اختبارات تناسب الأهداف الموضوعية.	90	تعديل	أقوم بإعداد أسئلة امتحانات تناسب الأهداف الموضوعية.
49	أركز على تقييم المهارات التعليمية للتلاميذ بأدوات القياس المختلفة.	100	تثبيت	/
50	أعتمد على نتائج أدوات القياس المختلفة لتحديد نواحي الضعف و القوة لدى التلاميذ.	80	تثبيت	/
51	أخطط لإجراءات علاجية لتقييم تعلم التلاميذ.	100	تثبيت	/
52	أحافظ على ممارسة السلوك المرغوبة باعتماد التعزيزات المادية و المعنوية.	70	حذف	تضاف إلى محور التفاعل الصفي
53	أستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية التعليمية.	100	تثبيت	/
54	أعتمد التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي.	90	تثبيت	/
55	أجيب على أسئلة التلاميذ بجرأة و ثقة.	70	حذف	/
56	أحرص على العدالة في التقويم و عدم التحيز.	90	تثبيت	/
57	أركز على التقويم الذاتي و اجعله جزء من التقويم الصفي.	100	تثبيت	/
58	أشرك التلاميذ في اختيار أدوات و معايير التقويم و الاتفاق عليها.	90	تثبيت	/
59	أطبق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.	90	تثبيت	/
60	أحرص على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التقويم.	90	تثبيت	/
61	أحافظ على انتباه التلاميذ	100	تثبيت	/
62	أحترم مشاعر الطلبة و قيمهم	100	تثبيت	/

63	أحاول فهم مشاكل التلاميذ.	100	تثبيت	/
64	أتصف بالحيوية و المرح و حسن المظهر.	100	تثبيت	/
65	أعرف كيف أحافظ على نظام القسم.	100	تثبيت	/
66	أعامل التلاميذ بعدل و موضوعية.	100	تثبيت	/
67	أعطي أهمية للحضور و الغياب.	100	تثبيت	/
68	أحافظ على ترتيب و نظام القسم.	100	تثبيت	/
69	أشرف على نظافة الصف، تهويته و إضاءته.	100	تثبيت	/
70	أنظم الجو التعليمي في غرفة الصف.	100	تثبيت	/
71	ألتزم بمواعيد العمل و أتحلى بالمسؤولية.	90	تثبيت	/
72	أتحلى بالأخلاق الحميدة و أحاول أن أكون قدوة للتلاميذ.	100	تثبيت	/
73	أتجنب السخرية و الاستهزاء بالتلاميذ.	100	تثبيت	/
74	أتسم بالحزم و الإنصاف في معاملة التلاميذ.	100	تثبيت	/
75	أتصرف بهدوء و اتزان في المواقف المفاجئة.	90	تثبيت	/
76	ألتزم بالوقت المخصص للدرس و أستغله بعناية.	100	تثبيت	/
77	أظهر عمليا امتلاك مهارات الإدارة الصفية.	100	تثبيت	/
78	أحاول معرفة أسباب تأخر و غياب التلاميذ.	100	تثبيت	/
79	أطبق العقوبة حسب مقتضيات النظام في حالة الإخلال بنظام الفصل	100	تثبيت	/

ملحق رقم (04) :مقياس الكفاءات التدريسية موجه للعينة الاستطلاعية

وزارة الـــتعليـــم العالـــي و البـــحث العلمـــي

جـــامعـــة مولـــود معمـــري - تيـــزي وزو -

كليــة: العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قســم: العلوم الاجتماعية

تخصــص: علوم التربية: تربية تعليم و تأطير تربوي

مقياس الكفاءات التدريسية :

في إطار انجاز أطروحة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، تخصص: تربية تعليم و تأطير تربوي. تحت عنوان: **" تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط ضمن المقاربة الكفاءات"** ارتأينا أن نقترح هذا المقياس الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي نرجو منكم الإجابة عنها بكل صدق و موضوعية، لمشاركتنا في هذه الدراسة بخبرتكم و معرفتكم للميدان لأنه في غاية الأهمية بالنسبة لكم و للمجتمع و البحث العلمي أيضا.

ملاحظة هامة:

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

أرجو منك الإجابة على كل سؤال و التي تكون بوضع علامة (x) في المكان الذي تراه مناسب، للإجابة المختارة (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)

نشكر لكم مسبقا مساعدتكم و نعلمكم أن إجابتكم سوف تستعمل لأهداف و أغراض علمية و تربوية فحسب.

المعلومات الشخصية:

1/ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2/ السن:.....

3/ اسم المتوسطة:.....

4/ مادة التدريس:.....

5/ الرتبة أو الاطار المهني: .....

6/ المؤهل أو الشهادة العلمية: * ماستر ☐ *ليسانس ☐ * ليسانس التعليم ☐

*ليسانس مهنية ☐ *شهادة معاهد تكوين الأساتذة ☐ شهادة تثبت مستوى التأهيل ☐

* شهادات أخرى .....

7/ الأقدمية في التدريس:.....

8/ الوضعية الادارية: مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

9/ التخصص الأكاديمي:.....

10/ مؤسسة التكوين: *الجامعة: ☐ *معاهد تكوين الأساتذة ☐

* المدرسة العليا للأساتذة ☐ *مكان آخر.....

الرقم	العبـــــــــــارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أحضر خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية.					
2	أخطط للدرس بطريقة منتظمة					
3	وأستغل السبورة بشكل فعال تنظيما و كتابة.					
4	أراعي ما لدى التلاميذ من معارف و خبرات سابقة في تخطيط الدرس					
5	أختار التمهيد المناسب للدرس					
6	أحضر أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية لكل التلاميذ					
7	أهيئ موضوع الدرس بطريقة محفزة و مناسبة لمستوى التلاميذ					
8	أجهز الوسائل التعليمية المناسبة للدرس					
9	أراعي التسلسل والانتظام في تقديم الأفكار					
10	أحرص على تنوع الأنشطة الصفية					
11	أحدد حاجات التلاميذ بما يلاءم خصائصهم العمرية.					
12	أطلع التلاميذ على أهداف الدرس					
13	أشرك التلاميذ في إعداد خطة الدرس و أشجعهم على ذلك					
14	أحدد خبرات التلاميذ السابقة التي يمكن الاستفادة منها في الدرس الحالي					
15	أهيئ التلاميذ بأسئلة تقيس خبراتهم السابقة.					
16	اشخص المعلومات السابقة لربطها بالدرس الجديد					
17	أحدد أنشطة تعليمية ملائمة لقدرات التلاميذ					
18	أستعمل أسلوب التشويق في اقتراح عناصر الدرس.					
19	أدرس بطريقة محفزة لتفكير التلاميذ.					
20	أقدم ملخص في نهاية كل درس					
21	أحدّد المكتسبات القبلية لدى التلاميذ					
22	أحدّد الكفاءة المستهدفة عند تحضير الدرس.					
23	أصمّم مذكّرة الدرس بالاستعانة بمختلف المراجع كالوثائق المرفقة و الكتب...					
24	أحدّد أهم الأسئلة التي أطرحها في الدرس.					
25	أحضّر وضعية إدماجية في كل وحدة تعليمية.					
26	أحدّد الزمن الملائم لكل مرحلة من مراحل الدرس.					
27	أفكّر في الأسئلة التي يمكن أن يطرحها التلاميذ.					
28	عند التخطيط للدرس أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.					
29	أقدم الدرس بشكل واضح و بتسلسل منطقي					
30	أستعمل الأمثلة و العروض للتوضيح.					
31	أدرّس مادتي بحماس.					
32	أوفر الظروف التي تسمح للتلاميذ بأداء المهارات التعليمية فرديا أو جماعيا.					
33	أحافظ على انتباه التلاميذ أثناء شرحي للدرس.					
34	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم.					
35	أدرس بطريقة مناسبة لأداء التلاميذ.					
36	أستثير دافعية التلاميذ في بداية الدرس و أثنائه.					
37	أتكلم بلغة فصيحة و سليمة مع التلاميذ.					
38	أصغي للتلاميذ و أحترم أرائهم و أتقبلها.					
39	أقدم أدلة داعمة للرأي.					
40	أساهم في إثراء النقاش بين التلاميذ.					
41	أأكد على ضمان مشاركة التلاميذ في أنشطة التعلم.					
42	أستخدم الوسائل التعليمية اللازمة في شرح و تقديم الدرس.					
43	أنظم المعلومات وفق أسلوب تفكير منطقي.					

44	أنتقل بين عناصر الدرس بيسر.					
45	أستعمل الإيماءات و تعبير الوجه المناسبة في شرح الدرس.					
46	أستعمل أسلوب التشويق في التدريس.					
47	أترك للتلاميذ حرية المشاركة.					
48	ألتزم بالوقت المحدد للنشاط					
49	أقوم بربط المعلومات الجديدة بالمكتسبات السابقة.					
50	أتحكم في طريقة التدريس المناسبة لكل وضعية تعليمية.					
51	أقوم بصياغة أسئلة صفية مناسبة للوضعيات التعليمية المختلفة.					
52	أقوم بكتابة أهداف الدرس على السبورة.					
53	أنطلق من وضعية مشكلة في بداية كل درس تتماشى و طبيعة الكفاءات المستهدفة.					
54	أستخدم استراتيجيات التدريس المناسبة للأهداف المخطط لها.					
55	أستعمل مختلف الأساليب لطرح الأسئلة.					
56	أستعمل المناقشة و الحوار لاستثارة تفكير التلاميذ.					
57	أضع أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس					
58	أطرح أسئلة صفية واضحة من حيث اللغة و المعنى					
59	أنوع في مستويات الأسئلة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل)					
60	أراعي الفروق الفردية أثناء طرح الأسئلة الصفية					
61	أقدم قدرا مناسبا من التعزيز اللفظي البناء و الدقيق للتلاميذ.					
62	أستخدم أساليب متنوعة و مناسبة لتقويم أداء التلاميذ.					
63	أقوم بإعداد أسئلة امتحانات تناسب الأهداف الموضوعية.					
64	أركز على تقييم المهارات التعليمية للتلاميذ بأدوات القياس المختلفة.					
65	أعتمد على نتائج أدوات القياس المختلفة لتحديد نواحي الضعف و القوة لدى التلاميذ.					
66	أخطط لإجراءات علاجية لتقييم تعلم التلاميذ.					
67	أحافظ على ممارسة السلوك المرغوبة باعتماد التعزيزات المادية و المعنوية.					
68	أستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية.					
69	أعتمد التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي لتقويم أداء التلاميذ.					
70	أستخدم الأسئلة في بداية كل حصة تعليمية.					
71	أحرص على العدالة في التقويم و عدم التحيز.					
72	أركز على التقويم الذاتي و اجعله جزء من التقويم الصفي.					
73	أشرك التلاميذ في اختيار أدوات و معايير التقويم و الاتفاق عليها.					
74	أطبق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.					
75	أحرص على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التقويم.					
76	أحضّر شبكة تصحيح لكل وضعية مشكلة.					
77	أحدّد فترا تقييم التلاميذ في بداية و أثناء الحصّة الدراسية					
78	أشارك المتعلّم في تقييم أدائه.					
79	أحدّد مشكلات المتعلم و حاجاته.					
80	أضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء.					
81	أقيّم باستمرار مكتسبات التلاميذ أثناء الحصّة الدراسية.					

82	أقيّم المكتسبات القبلية للمتعلم في بداية كل حصّة دراسية.					
83	أستعمل حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم.					
84	أستعمل نشاطات الإدماج في نهاية كل وحدة تعليمية.					
85	أخصّص فترة زمنية قصيرة في نهاية الدرس للتحقّق من اكتساب المتعلمين للأهداف المحدّدة.					
86	أطرح الأسئلة في نهاية كل وحدة تعليمية.					
87	أعرّف التلاميذ على أخطائهم.					
88	أحافظ على انتباه التلاميذ					
89	أحترم مشاعر الطلبة و قيمهم					
90	أحاول فهم مشاكل التلاميذ.					
91	أتصف بالحيوية و المرح و حسن المظهر.					
92	أعرف كيف أحافظ على نظام القسم.					
93	أعامل التلاميذ بعدل و موضوعية.					
94	أعطي أهمية للحضور و الغياب.					
95	أحافظ على ترتيب و نظام القسم.					
96	أشرف على نظافة الصف، تهويته و إضاءته.					
97	أنظم الجو التعليمي في غرفة الصف.					
98	ألتزم بمواعيد العمل و أتحلى بالمسؤولية.					
99	أتحلى بالأخلاق الحميدة و أحاول أن أكون قدوة للتلاميذ.					
100	أتجنب السخرية و الاستهزاء بالتلاميذ.					
101	أتسم بالحزم و الإنصاف في معاملة التلاميذ.					

102	أتصرف بهدوء و اتزان في المواقف المفاجئة.					
103	ألتزم بالوقت المخصص للدرس و أستغله بعناية.					
104	أظهر عمليا امتلاك مهارات الإدارة الصفية.					
105	أحاول معرفة أسباب تأخر و غياب التلاميذ.					
106	أطبق العقوبة حسب مقتضيات النظام في حالة الإخلال بنظام الفصل.					

ملحق رقم (05): الصورة النهائية لمقياس الكفاءات التدريسية

وزارة الـــتعليـــم العالـــي و البـــحث العلمـــي

جـــامعـــة مولـــود معمـــري - تيـــزي وزو -

كليــة: العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قســم: العلوم الاجتماعية

تخصــص: علوم التربية: تربية تعليم و تأطير تربوي

مقياس الكفاءات التدريسية :

في إطار انجاز أطروحة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، تخصص: تربية تعليم و تأطير تربوي. تحت عنوان: **" تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط ضمن المقاربة الكفاءات"** ارتأينا أن نقترح هذا المقياس الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي نرجو منكم الإجابة عنها بكل صدق و موضوعية، لمشاركتنا في هذه الدراسة بخبرتكم و معرفتكم للميدان لأنه في غاية الأهمية بالنسبة لكم و للمجتمع و البحث العلمي أيضا.

ملاحظة هامة:

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

أرجو منك الإجابة على كل سؤال و التي تكون بوضع علامة (x) في المكان الذي تراه مناسب، للإجابة المختارة (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)

نشكر لكم مسبقا مساعدتكم و نعلمكم أن إجابتكم سوف تستعمل لأهداف و أغراض علمية و تربوية فحسب.

المعلومات الشخصية:

1/ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2/ السن:.....

3/ اسم المتوسطة:.....

4/ مادة التدريس:.....

5/ الرتبة أو الاطار المهني: .....

6/ المؤهل أو الشهادة العلمية: * ماستر ☐ *ليسانس ☐ * ليسانس التعليم ☐

*ليسانس مهنية ☐ *شهادة معاهد تكوين الأساتذة ☐ شهادة تثبت مستوى التأهيل ☐

* شهادات أخرى .....

7/ الأقدمية في التدريس:.....

8/ الوضعية الادارية: مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

9/ التخصص الأكاديمي:.....

10/ مؤسسة التكوين: *الجامعة: ☐ *معاهد تكوين الأساتذة ☐

* المدرسة العليا للأساتذة ☐ *مكان آخر.....

الرقم	العبـــــــــــارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أحضر خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية.					
2	أخطط للدرس بطريقة منتظمة					
3	وأستغل السبورة بشكل فعال تنظيما و كتابة.					
4	أراعي ما لدى التلاميذ من معارف و خبرات سابقة في تخطيط الدرس					
5	أختار التمهيد المناسب للدرس					
6	أحضر أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية لكل التلاميذ					
7	أهيئ موضوع الدرس بطريقة محفزة و مناسبة لمستوى التلاميذ					
8	أجهز الوسائل التعليمية المناسبة للدرس					
9	أراعي التسلسل والانتظام في تقديم الأفكار					
10	أحرص على تنوع الأنشطة الصفية					

11	أحدد حاجات التلاميذ بما يلاءم خصائصهم العمرية.					
12	أطلع التلاميذ على أهداف الدرس					
13	أشرك التلاميذ في إعداد خطة الدرس و أشجعهم على ذلك					
14	أحدد خبرات التلاميذ السابقة التي يمكن الاستفادة منها في الدرس الحالي					
15	اشخص المعلومات السابقة لربطها بالدرس الجديد					
16	أحدد أنشطة تعليمية ملائمة لقدرات التلاميذ					
17	أستعمل أسلوب التشويق في اقتراح عناصر الدرس.					
18	أدرس بطريقة محفزة لتفكير التلاميذ.					
19	أقدم ملخص في نهاية كل درس					
20	أحدّد المكتسبات القبلية لدى التلاميذ					
21	أحدّد الكفاءة المستهدفة عند تحضير الدرس.					
22	أصمّم مذكّرة الدرس بالاستعانة بمختلف المراجع كالوثائق المرفقة و الكتب...					
23	أحدّد أهم الأسئلة التي أطرحها في الدرس.					
24	أحضّر وضعية إدماجية في كل وحدة تعليمية.					
25	أحدّد الزمن الملائم لكل مرحلة من مراحل الدرس.					
26	أفكّر في الأسئلة التي يمكن أن يطرحها التلاميذ.					
27	عند التخطيط للدرس أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.					
28	أقدم الدرس بشكل واضح و بتسلسل منطقي					
29	أستعمل الأمثلة و العروض للتوضيح.					
30	أدرّس مادتي بحماس.					
31	أوفر الظروف التي تسمح للتلاميذ بأداء المهارات التعليمية فرديا أو جماعيا.					
32	أحافظ على انتباه التلاميذ أثناء شرحي للدرس.					
33	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم.					
34	أدرس بطريقة مناسبة لأداء التلاميذ.					
35	أستثير دافعية التلاميذ في بداية الدرس و أثنائه.					
36	أتكلم بلغة فصيحة و سليمة مع التلاميذ.					
37	أصغي للتلاميذ و أحترم أرائهم و أتقبلها.					
38	أقدم أدلة داعمة للرأي.					
39	أساهم في إثراء النقاش بين التلاميذ.					
40	أأكد على ضمان مشاركة التلاميذ في أنشطة التعلم.					
41	أستخدم الوسائل التعليمية اللازمة في شرح و تقديم الدرس.					
42	أنظم المعلومات وفق أسلوب تفكير منطقي.					
43	أنتقل بين عناصر الدرس بيسر.					
44	أستعمل الإيماءات و تعبير الوجه المناسبة في شرح الدرس.					
45	أستعمل أسلوب التشويق في التدريس.					
46	أترك للتلاميذ حرية المشاركة.					
47	ألتزم بالوقت المحدد للنشاط					

48	أقوم بربط المعلومات الجديدة بالمكتسبات السابقة.					
49	أتحكم في طريقة التدريس المناسبة لكل وضعية تعليمية.					
50	أقوم بصياغة أسئلة صفية مناسبة للوضعيات التعليمية المختلفة.					
51	أقوم بكتابة أهداف الدرس على السبورة.					
52	أنطلق من وضعية مشكلة في بداية كل درس تتماشى و طبيعة الكفاءات المستهدفة.					
53	أستخدم استراتيجيات التدريس المناسبة للأهداف المخطط لها.					
54	أستعمل مختلف الأساليب لطرح الأسئلة.					
55	أستعمل المناقشة و الحوار لاستثارة تفكير التلاميذ.					
56	أضع أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس					
57	أطرح أسئلة صفية واضحة من حيث اللغة و المعنى					
58	أنوع في مستويات الأسئلة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل)					
59	أراعي الفروق الفردية أثناء طرح الأسئلة الصفية					
60	أقدم قدرا مناسبا من التعزيز اللفظي البناء و الدقيق للتلاميذ.					
61	أستخدم أساليب متنوعة و مناسبة لتقويم أداء التلاميذ.					
62	أقوم بإعداد أسئلة امتحانات تناسب الأهداف الموضوعية.					
63	أركز على تقييم المهارات التعليمية للتلاميذ بأدوات القياس المختلفة.					
64	أعتمد على نتائج أدوات القياس المختلفة لتحديد نواحي الضعف و القوة لدى التلاميذ.					
65	أخطط لإجراءات علاجية لتقييم تعلم التلاميذ.					
66	أحافظ على ممارسة السلوك المرغوبة باعتماد التعزيزات المادية و المعنوية.					
67	أستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية.					
68	أعتمد التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي لتقويم أداء التلاميذ.					
69	أستخدم الأسئلة في بداية كل حصة تعليمية.					
70	أحرص على العدالة في التقويم و عدم التحيز.					
71	أركز على التقويم الذاتي و اجعله جزء من التقويم الصفي.					
72	أطبق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.					
73	أحرص على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التقويم.					
74	أحضّر شبكة تصحيح لكل وضعية مشكلة.					
75	أحدّد فترا تقييم التلاميذ في بداية و أثناء الحصّة الدراسية					
76	أشارك المتعلّم في تقييم أدائه.					
77	أحدّد مشكلات المتعلم و حاجاته.					
78	أضع خطط علاجية لتدارك الأخطاء.					
79	أقيّم باستمرار مكتسبات التلاميذ أثناء الحصّة الدراسية.					
80	أقيّم المكتسبات القبلية للمتعلم في بداية كل حصّة دراسية.					
81	أستعمل حصص الدعم لتغطية النقائص عند المتعلم.					
82	أستعمل نشاطات الإدماج في نهاية كل وحدة تعليمية.					

83	أخصّص فترة زمنية قصيرة في نهاية الدرس للتحقّق من اكتساب المتعلمين للأهداف المحدّدة.					
84	أطرح الأسئلة في نهاية كل وحدة تعليمية.					
85	أعرّف التلاميذ على أخطائهم.					
86	أحافظ على انتباه التلاميذ					
87	أحترم مشاعر الطلبة و قيمهم					
88	أحاول فهم مشاكل التلاميذ.					
89	أتصف بالحيوية و المرح و حسن المظهر.					
90	أعرف كيف أحافظ على نظام القسم.					
91	أعامل التلاميذ بعدل و موضوعية.					
92	أعطي أهمية للحضور و الغياب.					
93	أحافظ على ترتيب و نظام القسم.					
94	أشرف على نظافة الصف، تهويته و إضاءته.					
95	أنظم الجو التعليمي في غرفة الصف.					
96	ألتزم بمواعيد العمل و أتحلى بالمسؤولية.					
97	أتحلى بالأخلاق الحميدة و أحاول أن أكون قدوة للتلاميذ.					
98	أتجنب السخرية و الاستهزاء بالتلاميذ.					
99	أتسم بالحزم و الإنصاف في معاملة التلاميذ.					
100	أتصرف بهدوء و اتزان في المواقف المفاجئة.					
101	ألتزم بالوقت المخصص للدرس و أستغله بعناية.					
102	أحاول معرفة أسباب تأخر و غياب التلاميذ.					
103	أطبق العقوبة حسب مقتضيات النظام في حالة الإخلال بنظام الفصل.					

ملحق رقم (06) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الكفاءات التدريسية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=80)

Corrélations

كفاءات التخطيط للدرس		d1	VAR00 0001	VAR00 002	VAR00 003	VAR00 004	VAR00 005	VAR00 006	VAR00 007	VAR00 008	VAR00 009	VAR00 010	VAR00 011	VAR00 012	VAR00 013	VAR00 014
d1	Corrélation de Pearson	1	,674**	,886**	,680**	,563**	,774**	,385**	,548**	,757**	,548**	,467**	,755**	,797**	,822**	,855**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Corrélations

كفاءات التخطيط للدرس		d1	VAR00 0015	VAR00 016	VAR00 017	VAR00 018	VAR00 019	VAR00 020	VAR00 021	VAR00 022	VAR00 023	VAR00 024	VAR00 025	VAR00 026	VAR00 027	VAR00 028
d1	Corrélation de Pearson	1	,207	,484**	,356**	,283*	,580**	,548**	,782**	,593**	,449**	,539**	,747**	,870**	,336**	,420**
	Sig. (bilatérale)		,065	,000	,001	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

ملحق رقم (06) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الكفاءات التدريسية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=80)

Corrélations																
كفاءات تنفيذ الدرس		D2	VAR00029	VAR00030	VAR00031	VAR00032	VAR00033	VAR00034	VAR00035	VAR00036	VAR00037	VAR00038	VAR00039	VAR00040	VAR00041	VAR00042
D2	Corrélation de Pearson	1	,507**	,556**	,521**	,624**	,425**	,362**	,389**	,504**	,617**	,614**	,647**	,404**	,499**	,517**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Corrélations																
كفاءات تنفيذ الدرس		D2	VAR00043	VAR00044	VAR00045	VAR00046	VAR00047	VAR00048	VAR00049	VAR00050	VAR00051	VAR00052	VAR00053	VAR00054	VAR00055	VAR00056
D2	Corrélation de Pearson	1	,514**	,710**	,640**	,557**	,562**	,651**	,557**	,593**	,306**	,672**	,491**	,679**	,319**	,630**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,004	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

****. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).**
***. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral**

ملحق رقم (06) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الكفاءات التدريسية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=80)

Corrélations

كفاءات التقويم		D3	VAR00057	VAR00058	VAR00059	VAR00060	VAR00061	VAR00062	VAR00063	VAR00064	VAR00065	VAR00066	VAR00067	VAR00068	VAR00069	VAR00070	VAR00071
D3	Corrélation de Pearson	1	,416**	,616**	,594**	,843**	,464**	,419**	,769**	,340**	,743**	,307**	,663**	,738**	,514**	,297**	,601**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,006	,000	,000	,000	,007	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Corrélations

كفاءات التقويم		D3	VAR00072	VAR00073	VAR00074	VAR00075	VAR00076	VAR00077	VAR00078	VAR00079	VAR00080	VAR00081	VAR00082	VAR00083	VAR00084	VAR00085	VAR00086	VAR00087
D3	Corrélation de Pearson	1	,796**	,215	,528**	,543**	,568**	,268*	,821**	,825**	,202	,387**	,784**	,500**	,829**	,544**	,467**	,770**
	Sig. (bilatérale)		,000	,055	,000	,000	,000	,016	,000	,000	,073	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

****. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).**
***. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral**

ملحق رقم (06) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الكفاءات التدريسية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=80)

Corrélations																
كفاءات التفاعل الصفي		D4	VAR00088	VAR00089	VAR00090	VAR00091	VAR00092	VAR00093	VAR00094	VAR00095	VAR00096	VAR00097	VAR00098	VAR00099	VAR00100	VAR00101
D4	Corrélation de Pearson	1	,542**	,715**	,326**	,527**	,773**	,233*	,773**	,369**	,717**	,356**	,274*	,636**	,795**	,785**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,003	,000	,000	,037	,000	,001	,000	,001	,014	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Corrélations							
كفاءات التفاعل الصفي		D4	VAR00102	VAR00103	VAR00104	VAR00105	VAR00106
D4	Corrélation de Pearson	1	,837**	,872**	,122	,793**	,526**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,281	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80

****. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).**
***. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral**

ملحق رقم (07) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=80)

Corrélations

		total	كفاءات التخطيط للدرس	كفاءات تنفيذ الدرس	كفاءات التقويم	كفاءات التفاعل الصفي
total	Corrélation de Pearson	1	,937**	,947**	,944**	,911**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral

ملحق رقم (08) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=80)

Corrélations

		total	VAR00 0001	VAR00 002	VAR00 003	VAR00 004	VAR00 005	VAR00 006	VAR00 007	VAR00 008	VAR00 009	VAR00 010	VAR00 011	VAR00 012	VAR00 013	VAR00 014	VAR00 0015	VAR00 016
total	Corrélation de Pearson	1	,628**	,818**	,623**	,474**	,723**	,430**	,501**	,690**	,546**	,386**	,704**	,724**	,777**	,794**	,209	,460**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,063	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

Corrélations

		VAR00 017	VAR00 018	VAR00 019	VAR00 020	VAR00 021	VAR00 022	VAR00 023	VAR00 024	VAR00 025	VAR00 026	VAR00 027	VAR00 028	VAR00 029	VAR00 030	VAR00 031	VAR0 0032
total	Corrélation de Pearson	,257*	,307**	,564**	,580**	,702**	,573**	,391**	,609**	,710**	,797**	,289**	,398**	,570**	,547**	,479**	,541**
	Sig. (bilatérale)	,021	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Corrélations

		VAR00033	VAR00034	VAR00035	VAR00036	VAR00037	VAR00038	VAR00039	VAR00040	VAR00041	VAR00042	VAR00043	VAR00044	VAR00045	VAR00046	VAR00047	VAR0 0048
total	Corrélation de Pearson	,536**	,275*	,308**	,462**	,565**	,573**	,578**	,336**	,401**	,428**	,439**	,711**	,711**	,687**	,638**	,683**
	Sig. (bilatérale)	,000	,013	,006	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Corrélations

		VAR00049	VAR00050	VAR00051	VAR00052	VAR00053	VAR00054	VAR00055	VAR00056	VAR00057	VAR00058	VAR00059	VAR00060	VAR00061	VAR00062	VAR00063	VAR0 0064
total	Corrélation de Pearson	,439**	,485**	,236*	,806**	,422**	,756**	,225*	,705**	,295**	,633**	,514**	,712**	,409**	,354**	,621**	,331**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,035	,000	,000	,000	,045	,000	,008	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,003
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

****. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).**
***. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral**

Corrélations

		VAR00065	VAR00066	VAR00067	VAR00068	VAR00069	VAR00070	VAR00071	VAR00072	VAR00073	VAR00074	VAR00075	VAR00076	VAR00077	VAR00078	VAR00079	VAR0 0080
total	Corrélation de Pearson	,591**	,273*	,801**	,623**	,606**	,260*	,684**	,684**	,143	,612**	,619**	,667**	,287**	,676**	,715**	,227*
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,000	,000	,000	,020	,000	,000	,205	,000	,000	,000	,010	,000	,000	,043
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Corrélations

		VAR00 0081	VAR00 082	VAR00 083	VAR00 084	VAR00 085	VAR00 086	VAR00 087	VAR00 088	VAR00 089	VAR00 090	VAR00 091	VAR00 092	VAR00 093	VAR00 094	VAR00 095	VAR0 0096
total	Corrélation de Pearson	,428**	,638**	,609**	,686**	,650**	,589**	,636**	,458**	,575**	,310**	,663**	,718**	,242*	,705**	,319**	,639**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,031	,000	,004	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Corrélations

		VAR00 0097	VAR00 098	VAR00 099	VAR00 100	VAR00 101	VAR00 102	VAR00 103	VAR00 104	VAR00 105	VAR00 106
total	Corrélation de Pearson	,224*	,260*	,552**	,723**	,702**	,722**	,760**	,100	,651**	,648**
	Sig. (bilatérale)	,045	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,376	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

****. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).**
***. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral**

ملحق رقم (09) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الكفاءات التدريسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=80)

Fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,949
			53[a]
	Partie 2	Valeur	,951
		Nombre d'éléments	53[b]
	Nombre total d'éléments		106
Corrélation entre les sous-échelles			,914
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,955
	Longueur inégale		,955
Coefficient de Guttman			,954

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,974	106

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكور	88	32,6	32,6	32,6
	إناث	182	67,4	67,4	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

الخبرة فئات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سنوات 05 من أقل	102	37,8	37,8	37,8
	سنوات 10 إلى 6 من	59	21,9	21,9	59,6
	أكثر و سنة 11	109	40,4	40,4	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

2المؤهل

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ليسانس¨	132	48,9	48,9	48,9
	ماستر	70	25,9	25,9	74,8
	الأساتذة تكوين معاهد شهادة	68	25,2	25,2	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

التدريس مادة فئات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علمية مواد	89	33,0	33,0	33,0
	أدبية مواد	115	42,6	42,6	75,6
	مكملة مواد	66	24,4	24,4	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

المؤسسة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الجامعة	191	70,7	70,7	70,7
	الأساتذة تكوين معاهد	69	25,6	25,6	96,3
	للأساتذة العليا المدرسة	10	3,7	3,7	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Rangs

	الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
كفاءات التخطيط للدرس	ذكور	88	124,09	10920,00
	إناث	182	141,02	25665,00
	Total	270		

Tests statistiques[a]

	كفاءات التخطيط للدرس
U de Mann-Whitney	7004,000
W de Wilcoxon	10920,000
Z	-1,671
Sig. asymptotique (bilatérale)	,095

a. Variable de regroupement : الجنس

Rangs

	الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
كفاءات تنفيذ الدرس	ذكور	88	120,88	10637,50
	إناث	182	142,57	25947,50
	Total	270		

Tests statistiques[a]

	كفاءات تنفيذ الدرس
U de Mann-Whitney	6721,500
W de Wilcoxon	10637,500
Z	-2,141
Sig. asymptotique (bilatérale)	,032

a. Variable de regroupement : الجنس

Rangs

	الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
كفاءات التقويم	ذكور	88	123,68	10883,50
	إناث	182	141,22	25701,50
	Total	270		

Tests statistiques[a]

	كفاءات التقويم
U de Mann-Whitney	6967,500
W de Wilcoxon	10883,500
Z	-1,731
Sig. asymptotique (bilatérale)	,083

a. Variable de regroupement : الجنس

Rangs

	الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
كفاءات التفاعل الصفي	ذكور	88	132,90	11695,50
	إناث	182	136,76	24889,50
	Total	270		

Tests statistiques[a]

	كفاءات التفاعل الصفي
U de Mann-Whitney	7779,500
W de Wilcoxon	11695,500
Z	-,381
Sig. asymptotique (bilatérale)	,703

a. Variable de regroupement : الجنس

Rangs

	الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
الكفاءات التدريسية	ذكور	88	122,04	10739,50
	إناث	182	142,01	25845,50
	Total	270		

Tests statistiques[a]

	الكفاءات التدريسية
U de Mann-Whitney	6823,500
W de Wilcoxon	10739,500
Z	-1,970
Sig. asymptotique (bilatérale)	,049

a. Variable de regroupement : الجنس

Rangs

فئات الخبرة		N	Rang moyen :
كفاءات التخطيط للدرس	أقل من 05 سنوات	102	122,19
	من 6 إلى 10 سنوات	59	145,39
	سنة و أكثر 11	109	142,60
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التخطيط للدرس
Khi-deux	4,821
ddl	2
Sig. asymptotique	,090

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : فئات الخبرة

Rangs

فئات الخبرة		N	Rang moyen :
كفاءات تنفيذ الدرس	أقل من 05 سنوات	102	125,93
	من 6 إلى 10 سنوات	59	144,92
	سنة و أكثر 11	109	139,36
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات تنفيذ الدرس
Khi-deux	2,662
ddl	2
Sig. asymptotique	,264

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : فئات الخبرة

Rangs

فئات الخبرة		N	Rang moyen :
كفاءات التقويم	أقل من 05 سنوات	102	125,56
	من 6 إلى 10 سنوات	59	143,48
	11 سنة و أكثر	109	140,48
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التقويم
Khi-deux	2,718
ddl	2
Sig. asymptotique	,257

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : فئات الخبرة

Rangs

فئات الخبرة		N	Rang moyen :
كفاءات التفاعل الصفي	أقل من 05 سنوات	102	117,04
	من 6 إلى 10 سنوات	59	156,18
	11 سنة و أكثر	109	141,58
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التفاعل الصفي
Khi-deux	10,556
ddl	2
Sig. asymptotique	,005

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : فئات الخبرة

Rangs

	فئات الخبرة	N	Rang moyen :
الكفاءات التدريسية	أقل من 05 سنوات	102	121,65
	من 6 إلى 10 سنوات	59	145,14
	11 سنة و أكثر	109	143,24
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	الكفاءات التدريسية
Khi-deux	5,184
ddl	2
Sig. asymptotique	,075

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : فئات الخبرة

Rangs

المؤهل2		N	Rang moyen :
كفاءات التخطيط للدرس	ليسانس¨	132	129,60
	ماستر	70	131,70
	شهادة معاهد نكوين الأساتذة	68	150,86
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التخطيط للدرس
Khi-deux	3,558
ddl	2
Sig. asymptotique	,169

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : المؤهل2

Rangs

المؤهل2		N	Rang moyen :
كفاءات تنفيذ الدرس	ليسانس¨	132	132,09
	ماستر	70	137,39
	شهادة معاهد نكوين الأساتذة	68	140,16
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات تنفيذ الدرس
Khi-deux	,535
ddl	2
Sig. asymptotique	,765

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : المؤهل2

Rangs

	المؤهل2	N	Rang moyen :
كفاءات التقويم	ليسانس¨	132	128,33
	ماستر	70	144,18
	شهادة معاهد نكوين الأساتذة	68	140,49
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التقويم
Khi-deux	2,258
ddl	2
Sig. asymptotique	,323

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : المؤهل2

Rangs

	المؤهل2	N	Rang moyen :
كفاءات التفاعل الصفي	ليسانس¨	132	130,46
	ماستر	70	134,79
	شهادة معاهد نكوين الأساتذة	68	146,02
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التفاعل الصفي
Khi-deux	1,801
ddl	2
Sig. asymptotique	,406

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : المؤهل2

Rangs

	المؤهل2	N	Rang moyen :
الكفاءات التدريسية	ليسانس¨	132	126,77
	ماستر	70	139,79
	شهادة معاهد تكوين الأساتذة	68	148,04
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	الكفاءات التدريسية
Khi-deux	3,619
ddl	2
Sig. asymptotique	,164

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : المؤهل2

Rangs

	فئات مادة التدريس	N	Rang moyen :
كفاءات التخطيط للدرس	مواد علمية	89	151,84
	مواد أدبية	115	125,13
	مواد مكملة	66	131,55
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التخطيط للدرس
Khi-deux	6,108
ddl	2
Sig. asymptotique	,047

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : فئات مادة التدريس

Rangs

	فئات مادة التدريس	N	Rang moyen :
كفاءات تنفيذ الدرس	مواد علمية	89	133,20
	مواد أدبية	115	123,99
	مواد مكملة	66	158,66
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات تنفيذ الدرس
Khi-deux	8,395
ddl	2
Sig. asymptotique	,015

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : فئات مادة التدريس

Rangs

	فئات مادة التدريس	N	Rang moyen :
كفاءات التقويم	مواد علمية	89	140,36
	مواد أدبية	115	135,68
	مواد مكملة	66	128,64
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التقويم
Khi-deux	,856
ddl	2
Sig. asymptotique	,652

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : فئات مادة التدريس

Rangs

	فئات مادة التدريس	N	Rang moyen :
كفاءات التفاعل الصفي	مواد علمية	89	129,78
	مواد أدبية	115	133,84
	مواد مكملة	66	146,11
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التفاعل الصفي
Khi-deux	1,758
ddl	2
Sig. asymptotique	,415

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : فئات مادة التدريس

Rangs

	فئات مادة التدريس	N	Rang moyen :
الكفاءات التدريسية	مواد علمية	89	141,92
	مواد أدبية	115	129,48
	مواد مكملة	66	137,33
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	الكفاءات التدريسية
Khi-deux	1,323
ddl	2
Sig. asymptotique	,516

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : فئات مادة التدريس

Rangs

	مؤسسة التكوين	N	Rang moyen :
كفاءات التخطيط للدرس	الجامعة	191	130,73
	معاهد تكوين الأساتذة	69	149,77
	المدرسة العليا للأساتذة	10	128,15
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التخطيط للدرس
Khi-deux	3,112
ddl	2
Sig. asymptotique	,211

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : مؤسسة التكوين

Rangs

	مؤسسة التكوين	N	Rang moyen :
كفاءات تنفيذ الدرس	الجامعة	191	134,88
	معاهد تكوين الأساتذة	69	142,75
	المدرسة العليا للأساتذة	10	97,20
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات تنفيذ الدرس
Khi-deux	3,018
ddl	2
Sig. asymptotique	,221

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : مؤسسة التكوين

Rangs

	مؤسسة التكوين	N	Rang moyen :
كفاءات التقويم	الجامعة	191	136,29
	معاهد تكوين الأساتذة	69	134,27
	المدرسة العليا للأساتذة	10	128,95
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التقويم
Khi-deux	,107
ddl	2
Sig. asymptotique	,948

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : مؤسسة التكوين

Rangs

	مؤسسة التكوين	N	Rang moyen :
كفاءات التفاعل الصفي	الجامعة	191	133,67
	معاهد تكوين الأساتذة	69	146,26
	المدرسة العليا للأساتذة	10	96,20
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	كفاءات التفاعل الصفي
Khi-deux	3,971
ddl	2
Sig. asymptotique	,137

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : مؤسسة التكوين

Rangs

	مؤسسة التكوين	N	Rang moyen :
الكفاءات التدريسية	الجامعة	191	133,57
	معاهد تكوين الأساتذة	69	144,64
	المدرسة العليا للأساتذة	10	109,30
	Total	270	

Tests statistiques[a,b]

	الكفاءات التدريسية
Khi-deux	2,188
ddl	2
Sig. asymptotique	,335

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : مؤسسة التكوين

تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات
- دراسة ميدانية في متوسطات ولاية تيزي وزو-

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات، وكذا معرفة الفروق في أبعاد الكفاءات التدريسية المتمثلة في كفاءات التخطيط للدرس، كفاءات تنفيذ الدرس، كفاءات التقويم و كفاءات التفاعل الصفي تبعا لمتغيرات عديدة منها الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، مادة التدريس ومؤسسة التكوين. طبقت أداة الدراسة المتمثلة في مقياس الكفاءات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط على عينة قوامها 270 استاذ و أستاذة من أساتذة التعليم المتوسط المقيدين بالعام الد راسي 2018/ 2019 والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية نسبية في المؤسسات التعلمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في بعض أبعاد الكفاءات التدريسية تبعا لمتغيرات مختلفة و أيضا عدم وجود فروق في البعض الأخر.

الكلمات المفتاحية: التقويم، الكفاءات التدريسية، كفاءات التخطيط للدرس، كفاءات تنفيذ الدرس، كفاءات التقويم، كفاءات التفاعل الصفي، المقاربة بالكفاءات.

Résumé:

La présente étude vise à évaluer les compétences d’enseignement des enseignants de l'enseignement moyen selon l'approche par compétences, ainsi qu'à connaître les différences dans les dimensions des compétences d’enseignement représentées dans les compétences de planification de cours, les compétences de mise en œuvre de cours, les compétences d'évaluation et les compétences d'interaction en classe selon à de nombreuses variables, y compris le sexe, les années d'expérience, la qualification académique, le matériel pédagogique et l'établissement de formation.

un test d’évaluations des compétences d’enseignement des enseignants de l'enseignement moyen, a été appliqué à un échantillon de 270 enseignants et enseignantes de l'enseignement moyen inscrits au cours de l'année académique 2018/2019, qui ont été choisis par la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée proportionnelle des dans les établissements d'enseignement affiliés au Direction de l'Education de la wilaya de Tizi.

Les résultats de l'étude ont révélé qu'il existe des différences dans certaines dimensions des compétences d'enseignement selon différentes variables, et aussi qu'il n'y a pas de différences dans d'autres.

Mots Clés : L’évaluation, les Compétences D’enseignement, Compétences de planification de cours, Compétences de mise en œuvre de la leçon, Compétences d’évaluation, Compétences d’interaction en classe, l’approche par compétences.