جامعة مولود معمري
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

تكوين أساتذة التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات وتأثيره على جودة أدائهم التدريسي.

ـ دراسة ميدانية على عينة من أساتذة مؤسسات التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور ثالث (ل م د) في علوم التربية

ـ إعداد الطالبة:
ـ حوالي آمال

ـ إشراف الأستاذ الدكتور:
ـ تيعشادين محمد

لجنة المناقشة

أ.د ميزاب ناصر	أستاذ تعليم عالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	رئيساً
أ.د تيعشادين محمد	أستاذ تعليم عالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مشرفاً
د. عيسي عزيزة	أستاذة محاضرة أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مناقشة
د. هارون شوميسة	أستاذة محاضرة أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مناقشة
أ.د غاوي جمال	أستاذ تعليم عالي	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2	مناقشاً
أ.د مزرارة نعيمة	أستاذة تعليم عالي	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2	مناقشة

السنة الجامعية: 2021/ 2022

كلمة شكر

الشكر والحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل العلمي الذي نأمل أن يكون إضافة نوعية لمكتبة البحوث النفسية والتربوية للجامعة الجزائرية ولقطاع التربية والتعليم.

أتقدم بشكري الكبير والتقدير العالي واحتراماتي الشديدة للأستاذ المشرف ''تيعشادين محمد'' الذي لم يبخل علينا ولا ليوم على مساعدتنا وارشادنا وتوجيهنا لإكمال الأطروحة فألف تحية منا إليكم أستاذي.

تشكراتي الكبيرة والخالصة لكل أساتذة مخبر ''مجتمع تربية عمل'' ولجنة تكوين دكتوراه الطور الثالث تخصص علوم التربية ممن ساهموا في تأطيرنا طوال سنوات عدة وأخص بالذكر الأستاذة ''معروف خلفان لويزة'' والتي ساعدتنا على تكوين أنفسنا والالتحاق بدكتوراه علوم التربية فتشكراتنا الخالصة لها.

الشكر موصول للأستاذ ''جمال درير'' والأستاذ ''بن بيه أحمد'' والأستاذة ''برجان وردة'' على مساعدتهم القيمة ووقوفهم معنا كما نخص بالذكر مدراء وأساتذة التعليم المتوسط ممن تعاونوا معنا لإنجاز بحثنا هذا فشكرا لكم جميعا.

-أمـــــــــــــــال-

الإهـــداء

أهدي ثمرة جهدي لأمي غاليتي من كانت السند لي في كل مراحل دراستي ومراحل إنجاز هذا البحث والداعية لله عز وجل بالتوفيق في مساري والساهرة على راحتي فألف تحية مني إليك.

إلى أخواتي وأولادهن وإلى أخي وخالي وكل عائلتي كبيرا كان أم صغيرا وإلى رجال أخواتي ''محمد ومالك'' كل اعتزازي وشكري وامتناني لكما ولمساعدتكما القيمة لإنهاء عملي.

إلى كل من دعا لي عن ظهر قلب وتمنى نجاحي وإكمال مشواري أهدي لكم ثمرة سنيني وتعب ليالي وإلى زميلاتي وصديقاتي ''وردة، ليندة، فهيمة، كامليا كل التوفيق لكن ''

- أمـــــــال -

- الـــــفـــــهـــــــــــرس -

الرقم **المحتويات** **الصفحة**

- مقدمة.....01

الجانب النظري

الفصل الأول: تمهيد عام للبحث

01- أسباب اختيار موضوع البحث.....07

02- مشكلة البحث.....07

03- فرضيات البحث.....13

04- أهمية البحث.....14

05- أهداف البحث.....15

06- تحديد المفاهيم.....16

07- الدراسات السابقة.....21

الفصل الثاني: تكوين الأساتذة.

- تمهيد.....37

01- مـفهـوم تكـويـن الأسـاتـذة.....37

02- خـصـائـص تـكـوين الأسـاتـذة.....38

03- أهـداف تكويـن الأسـاتذة.....41

04- أهـمـية تكويـن الأسـاتـذة.....44

05- مـجـالات تكـويـن الأسـاتـذة.....46

06- شـروط تـكـويـن الأسـاتـذة..... 49

07- الاتـجـاهـات الـنـظـرية فـي تـكـويـن الأسـاتـذة.....53

08- أنـواع وأنـمـاط تكـويـن الأسـاتذة.....58

09- العوامل المؤثرة في تكوين الأساتذة.....64

10- الأساليب المتبعة في تكوين الأساتذة.....68
11- واقع تكوين المعلمين في الجزائر.....71
- خلاصة.....84

الفصل الثالث: جودة الأداء المهني التدريسي

- تمهيد.....86
01- إطار مفاهيمي عام.....86
02- تعريف جودة الأداء التدريسي.....89
03- خصائص جودة الأداء المهني التدريسي.....90
04- أهمية جودة الأداء المهني التدريسي.....92
05- المبادئ التي تستند عليها جودة الأداء المهني التدريسي.....96
06- معايير ومؤشرات جودة الأداء المهني التدريسي.....100
07- العوامل المؤثرة في جودة الأداء المهني التدريسي.....105
08- قياس جودة الأداء المهني التدريسي..... 115
09- انعكاسات جودة الأداء المهني التدريسي.....120
10- معيقات جودة الأداء التدريسي.....123
- خلاصة.....126

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات

الميدانية للبحث

- تمهيد.....130
- منهج البحث.....130
- الدراسة الاستطلاعية.....130
- مجتمع البحث.....131
- عينة البحث.....133
- أدوات البحث.....137

- أدوات المعالجة الإحصائية للبيانات.....163

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج

- تمهيد.....165
01- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات.....165
1- 1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....165
1- 2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....170
1- 3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....174
1- 4- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....178
1- 5- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....182
1- 6- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة.....186
- الاستنتاج العام.....189
- الخاتمة.....191
- الاقتراحات.....193
- المراجع.....195
- الملاحق.

- الجداول -

رقم الجدول	العنـــــــــوان	الصفحة
01	ـ وصف مجتمع البحث.	132
02	ـ اختبار الدورات (Run Test) لعشوائية أو قصدية العينة.	133
03	ـ نسبة تمثيل العينة مقارنة بالمجتمع الأصلي.	134
04	ـ نسبة تمثيل أساتذة كل مؤسسة في عينة البحث.	134
05	ـ توزيع أفراد العينة حسب تخصص المواد المدرسة (علمية/أدبية)	135
06	ـ توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير نمط التكوين.	136
07	ـ توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية المهنية.	136
08	ـ اختبار كا^2 لتحديد موافقة المحكمين على بنود مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.	139
09	ـ البنود المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس تكوين أساتذة التعليم ـ المتوسط.	140
10	ـ البنود المعدلة في مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.	141
11	ـ قائمة البنود المضافة لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط تبعا لتوصيات وملاحظات المحكمين	143
12	ـ صدق الاتساق الداخلي لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.	144
13	ـ الصدق التمييزي لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.	146
14	ـ ثبات مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط بطريقة التجزئة النصفية.	148
15	ـ اختبار كا^2 لتحديد موافقة المحكمين على بنود مقياس جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط.	151
16	ـ البنود المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.	152
17	ـ البنود المعدلة في مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.	153

18	ـ قائمة البنود المضافة لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط تبعا لتوصيات وملاحظات المحكمين.	**155**
19	ـ صدق الاتساق الداخلي لمقياس جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط.	**157**
20	ـ الصدق التمييزي لمقياس جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط.	**159**
21	ـ ثبات مقياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط بطريقة التجزئة النصفية.	**160**
22	ـ اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى تكوين أساتذة التعليم المتوسط حسب نمط التكوين (جامعي/ مدرسة عليا).	**165**
23	اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط حسب نمط التكوين (جامعي / مدرسة عليا للأساتذة).	**170**
24	ـ نتائج اختبار t يحدد الفروق في مستوى التكوين بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الأقدمية في المهنة (من سنة لـ 10 سنوات/ 11 سنة فما فوق).	**174**
25	ـ اختبار t لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم المتوسط حسب متغير الأقدمية في المهنة (من سنة ل 10 سنوات/ 11 سنة فما فوق).	**178**
26	ـ اختبار t لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في مستوى تكوين أساتذة التعليم المتوسط حسب متغير تخصص المادة المدرسة (أدبية/علمية)	**182**
27	ـ اختبار t لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط حسب تخصص المادة المدرسة (أدبية/علمية)	**186**

ـ مقدمة:

مهما تعددت وسائل التعلم وتطورت تكنولوجيات التعليم وتوسعت المعرفة بين رفوف العولمة ومهما ارتقى مستوى التعليم، وعبر العلم القارات يبقى المعلم الركيزة الرئيسية والأساسية لإيصال التَّعلمات وترسيخها في عقول المتعلمين فكما قيل لا يرتقي مستوى التعليم في أي دولة فوق مستوى المعلم فالمتواضع يخبرنا، والجيد يشرح لنا، والمتميز يبرهن لنا، أما المعلم العظيم فهو الذي يلهمنا.

فالمعلم توكل له مهمة تنفيذ المنهاج ومنها قيادة المنظومة التربوية والمدرسة لتحقيق الأهداف والأغراض التربوية، من خلال الأدوار التي يقوم بها في مختلف المواقف الصفية من حيث كونه عنصر متفاعل مع المتعلم والمنهاج ،كما أن الأدوار التي يقوم بها وفق التوجهات التربوية المعاصرة في مجال أدوار المعلم وفي إطار الوقوف على دراستها ووصفها، إنما هي في الحقيقة تقف على مستوى الأداء التدريسي الذي يقدمه، من خلال ما يمكن أن يتصف به من طابع للكفاءة والنوعية والجودة.

فأداء المدرس في المواقف الصفية يمثل متغيرا فارقا وحاسما في نجاح المنظومة التربوية في بلوغ أهدافها، ذلك أن جودة الأداء التدريسي للمعلم يجب أن تتميز بمجموعة من المعايير المتفق عليها وفق التوجهات التربوية المعاصرة، فجودة أداء المعلم إذن يرتبط بمعيار ما يمكن أن يبلغه التلميذ من مستوى تحصيلي معرفي، وتحقيق تعلم ذات مغزى ومعنى، يجعله فاعلا في المجتمع وفردا مؤثرا له دور فيه، فضلا عن مدى مساهمة المعلم في إصلاح المناهج وتعديلها وفق ما يراه أصلح للمنظومة التربوية والاجتماعية، كما أن معيار مدى مساهمة المعلم في ربط المدرسة بالمجتمع يعتبر من بين الأدوار التي تعبر عن مستوى عال لجودة أدائه التدريسي، فضلا عن قدرته على أن يكون حلقة فاعلة في نسق تفاعل مختلف الأطراف المشاركين في العملية التربوية، من أولياء التلاميذ والإدارة المدرسية والتربوية.

فمعايير جودة أداء المعلم توضح بشكل جلي المكانة الرفيعة التي يحتلها في نسق الفعل التربوي التعليمي ويؤكد على أنه القاعدة واللبنة الصلبة التي يتوقف عليها نجاح أو فشل تحقيق وتنفيذ أهداف المنهاج على وجه التحديد، وعلى هذا الأساس فقد أخذت قضية إعداده وتكوينه وتدريبه حيزا كبيرا وأهمية كبيرة في مختلف دول العالم على اختلاف كليات ومؤسسات

ومراكز إعداده بغية مسايرة مختلف التطورات التعليمية بطريقة تمكنه من توظيف خبراته بما يخدم الأهداف التعليمية، فهناك تكوينا يساهم في تمكين بعض معايير الجودة وهو ما يعرف بالتكوين الأولي أو الإعداد والتكوين قبل الخدمة، غير أن التكوين المستمر أثناء الخدمة هو ما يُمَكن ولدرجة كبيرة المعلمين من النهوض والرقي بأدائهم التدريسي للمعايير التي تسمح له أن يوصف بالجودة والنوعية.

وقد اهتمت الجزائر كغيرها من الدول بالمعلم وقضية إعداده وتكوينه مهنيا ونفسيا وعلميا وأكاديمياً، خاصة منذ اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات في المناهج التعليمية كفلسفة تربوية رسمت ملامح الأهداف والمرامي والغايات المرجوة من قطاع التربية، فلقد أسندت للمعلم وفق هذه المقاربة التدريسية العديد من الأدوار والتي إن تمكن المعلم من تحقيق كفاءات تكوينية تسمح له بأدائها على النحو الذي يسمح له بنقل أدائه التدريسي لمستوى الجودة، فقد أدرك في حينها الغاية من تكوينه قبل وأثناء الخدمة.

فقد أصبحت قضية تكوين المعلم بمختلف الأشكال وعلى فترات زمنية مختلفة ليتمكن من اكتساب الزاد العلمي والأكاديمي بغرض بلوغ مستوى في جودة أدائه التدريسي، الشغل الشاغل للسلطات الوصية على قطاع التربية والتعليم، فبغرض بلوغ درجة الجودة بأداء تدريسي أصبح مطلوباً من المعلم التميز بمختلف المهارات والقدرات، وأن تكون لديه كفاءات عالية ليتمكن من مسايرة التطورات الحاصلة في مجال مهنته من حيث الأداء السلوكي لها، وكذا إدراك مختلف مستجدات المحتوى المعرفي الحاصل في مجال تخصص المادة التي يشرف عليها خصوصا في مرحلة التعليم المتوسط، فضلا على أن المعلم أصبح مطالبا بالتعمق أكثر في مجال الديداكتيك وعلم النفس التربوى، كونه يسمح له بتنُويع طرائق التدريس واستراتيجياتها حسب ما تقتضيه البرامج والمواقف التعليمية، مع تمكنه من مهارات إدارة القسم والتفاعل الصفي، وكذا قدرتهه على ضمان تعلم التلميذ وفق وتيرة معينة تتوافق مع مختلف التلاميذ المتباينين في الفروق الفردية، فضلا عن تطوير مهاراته في مجال القيام بدوره التوجيهي والإشرافي وتأطير تعلم التلاميذ.

وبناء على ما سبق تظهر أهمية العلاقة بين نوعية ومستوى تكوين أساتذة التعليم المتوسط قبل وأثناء الخدمة على اعتبار هذه المرحلة التعليمية مرحلة مفصلية تمثل حقلا خصبا لتمكين

التلميذ من بلوغ المكتسبات المعرفية التحصيلية في مختلف المواد، كتهيئته للانخراط في مرحلة التعليم الثانوي، وتمكين المعلم من تحقيق أهداف مرحلة التعليم المتوسط وربه بمستوى تكوينه ليساهم في تحسين مستوى جودة أدائه التدريسي، وعلى هذا الأساس ومن هذه الزاوية تظهر مبررات وأهمية وأهداف خوضنا في موضوع بحثنا هذا والموسوم تحت عنوان تكوين أساتذة التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات وتأثيره على جودة أدائهم التدريسي.

ولقد تم تناول موضوع بحثنا هذا كما هو متعارف عليه في جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي ميداني.

أما الجانب النظري فقد تضمن ثلاثة فصول وهي:

ـ الفصل الأول، وهو مخصص لتمهيد عام للبحث، ويتضمن أسباب اختيار موضوع البحث، مشكلة البحث، فرضيات البحث، أهمية موضوع البحث، أهداف البحث، تحديد المفاهيم، الدراسات السابقة.

ـ الفصل الثاني وهو مخصص لموضوع تكوين الأساتذة، ويتضمن تمهيدا للفصل، مفهوم تكوين الأساتذة، خصائص تكوين الأساتذة ،أهداف تكوين الأساتذة ،أهمية تكوين الأساتذة ،مجالات تكوين الأساتذة ،شروط تكوين الأساتذة، الاتجاهات النظرية في تكوين الأساتذة ،أنواع وأنماط تكوين الأساتذة ،العوامل المؤثرة في تكوين الأساتذة ،الأساليب المتبعة في تكوين الأساتذة ،واقع تكوين المعلمين في الجزائر ،ـ خلاصة.

ـ الفصل الثالث: يتضمن تمهيدا للفصل، إطار مفاهيمي عام ،تعريف جودة الأداء التدريسي، خصائص جودة الأداء المهني التدريسي، أهمية جودة الأداء المهني التدريسي، المبادئ التي تستند عليها جودة الأداء المهني التدريسي، معايير ومؤشرات جودة الأداء المهني التدريسي، العوامل المؤثرة في جودة الأداء المهني التدريسي، قياس جودة الأداء المهني التدريسي، انعكاسات جودة الأداء المهني التدريسي، معيقات جودة الأداء التدريسي، خلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني فيتضمن فصلين وهما:

ـ الفصل الرابع، والمتعلق بالإجراءات الميدانية للبحث، ويتضمن تمهيد، منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع البحث، عينة البحث، أدوات جمع البيانات، الحدود الزمنية للبحث، أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

ـ الفصل الخامس، خاص بعرض وتحليل وتفسير النتائج، بحيث يتضمن عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات، الاستنتاج العام، التوصيات والاقتراحات.

ـ خاتمة البحث.

ـ المراجع.

ـ الملاحق.

الجانب النظري

الـــفـــصـــــــل الأول
تـمـهـيـد عـام لـلـبـحـث

01- أسباب اختيار موضوع البحث.

02- مشكلة البحث.

03- فرضيات البحث.

04- أهمية البحث.

05- أهداف البحث.

06- تحديد المفاهيم.

07- الدراسات السابقة.

01- أسباب اختيار موضوع البحث:

هناك أسباب ذاتية دفعتنا للبحث في علاقة التكوين وجودة الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم المتوسط، ومن بينها الرغبة الذاتية في تناول العلاقة بين هذين المتغيرين، بحيث أن متغير تكوين الأساتذة بالنظر لما يمكن أن يمثله من أهمية بالنسبة لمتغير نوعية وجودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط، فهذا أثار لدينا رغبة ذاتية من خلال معاينة الأصداء التي ترد من الميدان حول إشكالية تكوين الأساتذة خصوصا من هم حديثي العهد بمهنة التعليم.

أما فيما يخص الأسباب الموضوعية التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع فهي ترتبط بالاهتمامات العلمية لتخصصنا في علوم التربية والتي تجعل من الضروري الخوض في مثل هذه المتغيرات المهمة بالنسبة للبحث الأكاديمي، وبالنسبة للمعلم الممارس لمهنة التعليم في الميدان على وجه الخصوص.

وهناك سببا موضوعيا علميا وجيها لتناول موضوع بحثنا هذا والذي يتمثل في الحاجة المستمرة من طرف المعلم للتكوين، فضلا عن حاجة المكونين للتزود بالنظرية العلمية التطبيقية التي قد تمكنهم من بناء برامج تكوين ناجعة للمعلم تساهم فعلا في تحسين مستوى جودة أدائه التدريسي.

02- إشكالية البحث:

يعد المعلم القاعدة الصلبة التي ترتكز عليها أي منظومة تربوية ليساهم التعليم في تحقيق أهداف وغايات المجتمع في شتى المجالات، فمن دون معلم تتوفر فيه معايير وشروط أداء مهنة التعليم لا يمكن للعملية التعليمية/ التعلمية أن تحقق تطلعات المدرسة والمنظومة التربوية على وجه العموم، غير أن تحقيق الأهداف التربوية والتي ينتظرها المجتمع تتباين من منظومة تربوية إلى أخرى، وحتى أنها تتباين بين المدارس والمؤسسات التعليمية التابعة لنفس المنظومة التربوية، وهذا التفاوت في تحقيق الأهداف من مدرسة وأخرى نلاحظه على وجه التحديد من خلال تحصيل التلاميذ المتباين بين مدرسة وأخرى، وأيضا نستدل عليه من خلال مخرجات المدرسة من كفاءات ومواهب في مستوى أو مرحلة تعليمية معينة ،هذا على الرغم من توفر نفس الشروط المهيأة للمعلم بغرض مزاولة مهنته التدريسية، فيكمن الإشكال

هنا إذن من حيث العديد من التفسيرات التي يمكن أن تقدم لهذا التفاوت، الذي قد يعود لشروط البيئة المدرسية ،أو شروط البيئة الصفية على وجه التحديد، فضلا عن المحيط الاجتماعي الذي تتواجد فيه المدرسة.

فيمكن أن يكون المعلم من خلال الأدوار المسندة له، هو العامل الحاسم في هذا التفاوت الموجود بين مردود مؤسسات التعليم التابعة لمنظومتنا التعليمية التربوية، فالمعلم قد يعبر عن مدى فعالية عملية التدريس، لكونه من يملك مختلف الخبرات المتضمنة في المنهاج التعليمي وهو المسئول عن تنفيذها بشكل يمكنه من تحقيق الأهداف التربوية (اللقاني وقارعة، 1995) ففعالية العملية التربوية تعتمد اعتمادا كلياً على ما تم تحقيقه من قبل المعلم في حجرة الصف والتي تهدف إلى تغيير سلوك المتعلمين، وتنظيم مختلف الخبرات التعليمية بأساليب وطرق وإستراتيجيات، ومهارات تدريسية تسمح للتلميذ باكتساب المعارف والمهارات والكفاءات العلمية، بدرجة تمكنه فعلا من التعبير عن انتقال أثر عملية التعلم لدى التلميذ (الفتلاوي ،2004)، فتحقيق الأهداف التربوية من قبل المعلم يكون من خلال الدراية الكاملة من طرفه والوعي الواسع بأهداف المنهاج الدراسي ومحتواه، وما يستوجبه من مهارات وكفاءات متعددة الأشكال، ومتفاعلة التكامل في منظومة الأداء المهني للمعلم، ليتمكن من صياغة أهداف الدرس والتخطيط لها، مع القدرة على تنفيذها بالوسائل والكفاءات المناسبة لبلوغ أهدافها، وفقا للتوجهات الحديثة التي تعبر أن أداء المدرسة، من خلال الوصف الكمي والكيفي للأداء المهني التدريسي للمعلم، فالاستعانة بمختلف استراتيجيات وطرائق التدريس ،بانتقاء الأنسب منها، واختيار الأمثل حسب طبيعة الموضوع محل النشاط المدرسي، وتوظيف أمثل في ذلك للوسائل المتاحة، مع عملية تقويمية موضوعية تشخص المكتسبات التحصيلية الفعلية للتلميذ، التي تعبر عن مردود وأداء المدرسة على وجه العموم، والمعلم على وجه الخصوص (مركز نون،2011).

فأهمية المعلم تبرز من خلال أدواره الجديدة، التي تقوم على تحديد نوعية الأداء التعليمي الذي يقدمه واتجاهاته الشخصية حول معايير النوعية في الأداء من منظوره الشخصي، ونوعية أداء المعلم بدوره يرتبط بمجموعة من المعايير كما تشير لها العديد من الأدبيات السابقة، فهناك

من يرى جودة الأداء التعليمي ترتبط بالدور الفعال الذي يقوم به المعلم في المدرسة والمجتمع ومدى مساهمته في بناء أجيال من الكفاءات والإطارات، وهناك من يرى جودة الأداء في مستوى تحصيل التلاميذ الذين يشرف عليهم، وهناك من يراه في المعايير المرتبطة بأدوار المعلم في الموقف التعليمي، من تخطيط وتنفيذ الدرس وتقويم أداء التلميذ، فضلا عن مساهمته في تقويم البرامج والمنهاج، وهناك من يلخص كل ذلك من خلال النجاح العام لعملية التدريس التي يشرف عليها، وكل هذه المؤشرات قد يبلغها المعلم تحت تأثير عوامل عدة، منها عامل التكوين الذي يخضع له المعلم قبل وأثناء الخدمة أين يزوده بمختلف الكفاءات التي تمكنه من تحقيق أداء تعليمي ذو جودة (الفتلاوي، 2010).

وما يؤكد على ارتباط جودة أداء المعلم بالتكوين الذي يخضع له هو سعي مختلف التوجهات المعاصرة في إعداد وتكوين المعلم لضمان تكوين قبلي وتكوين مستمر في مستوى تطلعات الأنظمة التربوية، إذ ما زالت الجهود البحثية تبدع العديد من الطرق والأنماط التكوينية وأساليب إعداد ناجع للمعلم لتواكب مختلف المعايير التي تستجيب لمطلب جعل أداء المعلم يتسم بالجودة والنوعية وهذا كله يؤدي فعلا لتبرير إشكالية العلاقة بين تكوين المعلم وجودة أدائه التدريسي (عبد الوهاب وعثمان ،2014).

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت متغير تكوين الأساتذة ومستوى جودة أدائهم التدريسي وهذا ما يؤكد على وجود جدلية تثير إشكالية العلاقة بين المتغيرين، وجدلية تثير مشكلات في مجال دراسة كلا المتغيرين على حدٍ، فمن ناحية تكوين المعلمين فنجد العديد من الدراسات التي تناولت هذا المتغير فقد أشارت دراسة كلا من "صالح" و"عمار" (2011) إلى إدراك الأساتذة بأهمية التكوين المستمر أثناء الخدمة وضرورتها الكبيرة كأحد السبل لتطوير وترقية المعلم مهنيا العامل المهم الذي يسمح بتحقيق تدريس نوعي من خلال تجديد المعارف ومسايرة التطورات الحديثة في مجال الأداء المهني التعليمي للمعلم، كما نجد أيضا دراسة "بن عمارة سعيدة" (2006) والتي أشارت إلى الفروق في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة لمتطلباتهم المهنية، فأغلب الأساتذة أكدوا على أهمية التكوين أثناء الخدمة بالنسبة لنمو كفاءاتهم المهنية، وكذا تحسين مردودهم المهني

بل وأكدوا على أن التكوين من أحـد أهـم الـمطالب التي تسمح لهم بتطوير عملهم التدريسي كما أشارت أيضا الدراسة التي قام بها كلا من"بوحفص" و"عبد السلام" سنة (2017) إلى أن هناك العديد من أوجه ومؤشرات القصور في البرامج المعدة لتكوين المعلمين والذي لا يساهم في تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم المهنية.

فضلا عما سبق، فهناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت متغير الأداء التدريسي للمعلمين في مختلف المراحل التعليمية، فنجد من بينها دراسة "سلمان عبود" سنة (2019) والتي توصل من خلالها بأن مستوى أداء معلمي المرحلة المتوسط لا يتسم بمعيار الجودة، وقد ظهر ذلك من خلال ضعف جودة توظيف المعارف المهنية وبعدم توظيف طرق التدريس الحديثة في مجال النشاط المدرسي، فضلا عن ذلك لم يتسم أداء المعلمين بالجودة في مجال عملية التقويم، كما أكدت دراسة كلا من "القحفة" و"القواس" سنة (2020) على أن مستوى جودة أداء معلمي مادة الرياضيات لم يرقى إلى المعايير والمؤشرات التي توصف بالجودة في الأداء، تضاف إلى الدراستين السابقتين في مجال جودة أداء المعلم دراسة "الجندي رانيا" سنة (2021) التي أكدت على أن تصور المعلمين لبرنامج تدريبي قائم على التكنولوجيا الحديثة ساهم فعلا في الرفع من مستوى جودة الأداء التدريسي لمجموعة معلمي المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يتحسن مستوى جودة أدائهم التدريسي.

وهناك أيضا دراسات تناولت العلاقة المباشرة بين متغيري التكوين وجودة الأداء التدريسي للمعلم، والتي من بينها دراسة "نيس حكيمة" سنة (2021) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين تكوين الأساتذة في المدارس العليا للأساتذة ومدى استجابة أدائهم المهني لمعايير جودة الأداء التدريسي، وقد كان تأثير هذا التكوين هو نفسه سواء بالنسبة لأداء الأساتذة حسب متغير الجنس أو حسب متغير شعبة المادة المدرسة، كما ذهبت دراسة "لهزيل" سنة (2021) في نفس منحى دراسة "نيس" بحيث أكدت على وجود علاقة ارتباطية قوية بين برامج التكوين أثناء الخدمة ومستوى جودة الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي، كما أن تأثير هذه الـعلاقة كانت نفسها على الأداء سواء حسب متغير الجنس أو حسب عدد سنوات الأقدمية في المهنة.

وانطلاقا من تلك الدراسات المذكورة تبرز أهمية تكوين المعلم وتحسين جودة أدائهم التدريسي والذي يفي بمختلف أغراض المنظومة التربوية من حيث تحسين مخرجاتها كما ونوعا، فالمعلم إذا أحسننا تكوينه ومكنَّاه من تحسين أدائه التدريسي استجابة لمعايير الجودة فإنه يؤثر بصفة عامة على المردود العام للمنظومة التربوية (العنزي ،2007)، كما أن الدراسات المذكورة آنفا والتي تناولت متغيرات بحثنا هذا تؤكد فعلا إلى الحاجة لجعل عملية تكوين المعلمين بمختلف أشكالها ومراحلها سواء قبل أو بعد الخدمة وبمختلف الأساليب المتبعة في ذلك تساهم فعلا في تحسين الأداء التدريسي للمعلم، استجابة لمختلف الاتجاهات الحديثة في مجال تكوين وأداء المعلم والتي تؤكد على أهمية استجابة الأداء التدريسي للمعلم لمختلف معايير ومؤشرات جودة أدائه التدريسي (زيدان ،1981)، فضلا عما توضحه الدراسات السابقة التي عرضناها في مجال متغيرات بحثنا تظهر الحاجة إلى الاهتمام بإعداد وتكوين المعلمين وذلك من خلال ابتكار برامج تكوين عصرية تعمل على تطوير وتنقيح هذه البرامج بصورة مستمرة مع العمل على تأسيس مقاربات تطبيقية تتجاوز الاتجاهات التقليدية في تكوين المعلم وما يفضي ذلك إلى الغرض الأسمى والمتمثل في تمكين المعلم من بلوغ أقصى درجة في سلم مؤشرات ومتطلبات جودة الأداء التدريسي (الترتوري وجويحان، 2006).

وعليه فإن الدراسات السابقة والتي عرضناها في ظل إشكالية بحثنا هذا تمثل مجموعة من الدراسات التي تناولت متغيرات تكوين المعلمين وجودة أدائهم التدريسي، فمنها ما تناولت كل متغير على حدً ومنها من تناولت العلاقة الارتباطية بين المتغيرين بصفة عامة، ومهما يكن فكل دراسة سلطت الضوء على زاوية نظر معينة ارتأى صاحبها أن يتناولها من زاوية اهتماماته البحثية وأهدافه الأكاديمية الخاصة، فكل دراسة إذن ترتبط بالخلفية النظرية لصاحبها وأهدافها العلمية والتطبيقية فمن الطبيعي إذن أن يكون اختلاف من حيث زوايا البحث بين تلك الدراسات ودراستنا هذه، وهذا الاختلاف مهما يكن فهو في النهاية ساهم في توضيح أهمية إشكالية العلاقة بين تكوين معلمي التعليم المتوسط ومستوى جودة أدائهم التدريسي ويعطينا المبرر النظري والهدف التطبيقي لدراستنا هذه.

لا بد إذن أن نشير نحن بدورنا لزاوية البحث الخاصة بنا، من خلال اتخاذ الدراسات السابقة والعديد من الخلفيات النظرية كمنطلق لها، فتباين مستوى أداء المعلمين يمكن أن يرتبط بالعديد من المتغيرات والأبعاد النظرية المتعلقة أساسا بالراهن التربوي للأدوار التدريسية المسندة لمعلمي التعليم المتوسط، إذن يمكن أن يبرر جودة أداء معلمي التعليم المتوسط من الناحية النظرية بالدافعية للعمل والإنجاز التي قد تمثل الحافز للمعلم بغرض تحسين مستوى أدائه لبلوغ معايير الجودة، كما يمكن أن يرد إلى السلوكات القيادية للإدارة المدرسية التي يمكن أن تكون إما عاملا مثبطا أو عاملا دافعا للمعلم من أجل تحسين جودة أدائه باستمرار، كما يمكن أن يعود مستوى جودة أداء المعلم للعناصر التي يتضمنها المنهاج منها طبيعة البرامج وطرق ووسائل التدريس التي يلتزم الأساتذة بإتباعها، فهذه إذن كلها تمثل أبعاد ومتغيرات تربوية قد تؤثر على نحو معين على مستوى أدائه التدريسي، غير أن زاوية بحثنا ومنطلقها الحالي يرتبط بما يمكن أن يمثله عامل تكوين المعلم من تأثير بمختلف الأشكال والمراحل الخاصة بالتكوين إذ أن عامل التكوين من أهم العوامل التي تؤثر في تحسين مستوى جودة أداء معلمي التعليم المتوسط على الأقل من حيث المستوى النظري، فعلى اعتبار أن المستجدات التي تطرأ باستمرار على قطاع التربية والمنظومة التربوية على العموم منها ما يفرض استمرارية تكوين المعلم مع إعداد البرامج الناجعة لذلك، والتي تساهم فعلا في تطوير وتنمية كفاءات ومهارات الأساتذة للغرض الذي يمكنهم من أداء دورهم التدريسي بأقصى درجة من النوعية والجودة، هذا إذن يقودنا فعلا إلى طرح إشكالية العلاقة بين تكوين أساتذة التعليم المتوسط وعلاقة ذلك بجودة أدائهم التدريسي وهي الإشكالية التي نحصرها في التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط تعود لنمط التكوين (جامعي/ مدرسة عليا)؟
- هل توجد فروق في جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط تعود لنمط التكوين (جامعي/ مدرسة عليا)؟
- هل توجد فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير الأقدمية المهنية (فئة أقل من 10 سنوات/ فئة 11 سنة فما فوق)؟

ـ هل توجد فروق في جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير الأقدمية المهنية (فئة أقل من 10 سنوات/ فئة 11 سنة فما فوق)؟

ـ هل توجد فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير تخصص المادة المدرسة (علمية/أدبية)؟

ـ هل توجد فروق في جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير تخصص المادة المُ درسة (علمية/أدبية)؟

03- فرضيات البحث:

ـ توجد فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير نمط التكوين (جامعي/ مدرسة عليا).

ـ توجد فروق في جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط تعود لنمط التكوين (جامعي/ مدرسة عليا).

ـ توجد فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير الأقدمية المهنية (من سنة إلى 10 سنوات/ 11 سنة فما فوق).

ـ توجد فروق في جودة الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير الأقدمية المهنية (من سنة إلى 10 سنوات/11 سنة فما فوق).

ـ توجد فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير تخصص المادة المدرسة (علمية/ أدبية).

ـ توجد فروق في جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير تخصص المادة المدرسة (علمية/ أدبية).

04- أهمية البحث:

كأي بحث علمي لا بد أن تكون لموضوع بحثنا أهمية تنحصر في ناحيتين، ناحية نظرية وناحية تطبيقية:

أما الأهمية النظرية لبحثنا فيستند على تأكيد الاتجاهات الحديثة في مجال أدوار المعلم التي يجب أن تؤدي إلى تحقيق أداء تدريسي على قدر عال من حيث النوعية والجودة، يرتكز في الأساس على مختلف المقاربات النظرية، في مجال تكوين المعلم وتمكينه من برامج فعالة وناجعة في ذلك، وبصيغة أخرى فالأهمية النظرية هنا تتعلق بالعلاقة التي تربط كلا من تكوين معلمي التعليم المتوسط قبل وأثناء الخدمة، وما يشكله ذلك من أثر على مستوى جودة أدائه التدريسي، فالأهمية النظرية لبحثنا هنا ترتبط بمختلف النظريات التي أنتجت العديد من الاتجاهات النظرية الفلسفية في مجال تكوين المعلم من أجل الوقوف على وصف وتحليل واقع تكوين أساتذة التعليم المتوسط وأثره في جودة أدائهم التدريسي، والذي سنتأكد منه على المستوى التطبيقي في الدراسة الميدانية للبحث.

أما الأهمية التطبيقية وبعد الخروج بنتائج بحثنا في الجانب الميداني، فإن هذا قد يساهم في تقديم توصيات واقتراحات للأطراف المعنية ببناء المناهج والمعنية أيضا بتكوين المعلم وتقويمه والتي تساهم فعلا في بناء برامج تكوين فعالة للمعلمين، سواء في المدارس العليا أو في الجامعات تمكن الأساتذة من تقديم أداء مهني تعليمي يمكن أن يرتقي لمعايير الجودة التي تساهم في تحقيق أهداف المدرسة بصفة خاصة وأهداف المنظومة التربوية بصفة عامة والتي تتمثل في جعل التعليم من خلال أدوار المعلم يساهم في تحقيق النقلة النوعية بالمجتمع للولوج في عالم اقتصاد المعرفة الذي أصبح واقعا ومعيارا لتقدم ورقي الأمم في مختلف المجالات فالأهمية هنا إذن تتعلق بما يمكن أن يساهم بحثنا هذا في مجال تطوير أساليب تكوين المعلم تمكنه من تقديم أداء يساهم في أداء المدرسة لأدوارها الاجتماعية.

05- أهداف البحث:

يمكن تقسيم أهداف الدراسة الحالية إلى أهداف نظرية، وأهداف ميدانية، تطبيقية، تحليلية:

فالأهداف النظرية تتمثل في النقاط التالية:

ـــمعرفة أدوار التكوين لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

ـــــمعرفة برامج تكوين المعلمين المعتمدة في ظل المقاربة بالكفاءات.

ـــمعرفة البرامج التكوينية قبل وبعد الخدمة والتي تسعى لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

ـــــمعرفة معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين.

ـــمعرفة دور المقاربة بالكفاءات للارتقاء بمستوى التعليم في الجزائر لكونها مدخل من مداخل تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

ـــمعرفة أهم الكفاءات التدريسية اللازمة في ضوء المقاربة بالكفاءات، ودورها في تحقيق جودة التعليم.

ـــمعرفة الكفاءات اللازمة لتحقيق الجودة في الأداء التدريسي.

أما الأهداف التطبيقية، الميدانية، التحليلية فتتمثل في النقاط التالية:

ـــمعرفة مدى تمتع المعلمين بالتكوين الكاف في ظل المقاربة بالكفاءات سواء ممن تخرجوا من المدارس العليا، أو ممن تخرجوا من الجامعات.

ـــمعرفة الى أي مدى يتسم المعلمين بالجودة الكافية.

ـــمعرفة جودة الأداء التدريسي في ظل المقاربة بالكفاءات.

ـمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في التكوين بين أساتذة التعليم المتوسط.

ـــمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في جودة الأداء التدريسي بين أساتذة التعليم المتوسط.

ـــمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في تكوين المعلمين في مادة تخصصهم بغض النظر عن المؤسسة التي تخرجوا منها مدارس عليا كانت أم جامعات.

ـــمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط تعود للأقدمية المهنية (أقل من 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

ـــ معرفة ما إذا كانت هناك فروق في جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط تعود للأقدمية المهنية (أقل من 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

06- تحديد المفاهيم:

6- 1- مفهوم تكوين الأساتذة:

لغة: كلمة تكوين كما وردت في معجم الوسيط في اللغة فهي من الفعلً كون وهي بمعني (كً ون) الشيء ركبة بالتأليف بين أجزائه (ً تكون الشيء) يقال كونه فتكون وتصور بصورته (كى ّنِة الشيء) حالته يقال بات فلان بِكِينَّ َة سوء بحالة سيئة (الوسيط في اللغة، 2004 : 806).

- اصطلاحاً:

يعرف تكوين المعلم حسب "الربيع بوجلال" على أنه: «مجموعة من المعارف والمفاهيم والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما، لمجموعة من المعلمين بهدف تمكينهم من تحقيق الأهداف التربوية بطريقة شاملة متكاملة« (بوجلال ولعجال، 2017: 04).

كما يعرف تكوين المعلم بأنه: « تقديم برنامج تنظيمي مخطط يمكن المعلم من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية، وبالقدر الذي يحقق كفاءته العلمية التعليمية « (مجدي ،2007 : 199).

أما "لخضر زروق" فيعرف التكوين على أنه: «مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية الهادفة لإكساب وتنمية معارف المعلم من أجل ممارسة مهنة التعليم من حيث جوانبها النظرية والتطبيقية« (لخضر، د ت : 81- 82).

التعريفات السابقة تمتاز بنوع من العمومية في تحديد معنى تكوين المعلم فرغم أن التعريفات وفقت في الإشارة إلى الإجراءات والأهداف العامة المرتبطة بعملية تكوين المعلم فهي لم تشر إلى المجال الزمني لهذه العملية هل هي قبل الخدمة أم أثناءها.

- تعريف "مورينو ميناجير" (Màrineau Menager) : » هو تدريب وتأهيل المعلم على مهارات وكفاءات بناء وتحليل الموقف البيداغوجي، أي توضيح المكسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية الاستثمار من جديد في التكوين والسلوك وتحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان« (أورسلان ،2000 : 280).

أما " النجيحي" فيعرف تكوين المعلمين بأنه: » نظام تكويني يهدف إلى تنمية الكفاءات المهنية الأساسية لدى المعلم ويتضمن أنشطة بيداغوجية تشمل تنمية المجال المعرفي والمجال السلوكي والمجال العاطفي الوجداني والتي تنصهر في مكون واحد يحقق توازن الكفاءات المتعددة المجالات لدى المعلم« (النجيحي ،1992 : 174).

هذه الفئة الثانية من تعريفات تكوين الأساتذة أكثر شمولية من الفئة الأولى، والتي أشارت لعملية تكوين المعلم من خلال إطار مفاهيمي أكثر دقة، بحيث أشارت لمضامين برامج التكوين والأهداف المرجوة منها والمجالات التي تستهدفها في شخصية المعلم غير أنها لم تشر لخصائص التكوين من حيث الطابع الزمني والمكاني الذي تتم في إطاره.

ويعرف تكوين المعلم أيضا على أنه: » إعداد أولي للمعلم ليكون قادرا على مزاولة مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، وبهذا المعنى يتم إعداد المعلم وتكوينه ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسساتها التعليمية قبل الخدمة« (الأنصاري ،2019 : 236).

أما "محمد صابر" وآخرون، فيعرف التكوين على أنه: » ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثنائها من نمو لمعارف المدرس وقدراتها وتحسين لمهاراتها وأدائها التربوي بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، تبدأ هذه العملية في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها متخذة العديد من الأشكال المتاحة في ذلك« (صابر وآخرون ،2006 : 195).

التعريفين الأخيرين هما الأكثر شمولية من باقي الفئات من التعريفات السابقة، فصاحبا التعريفين أشارا إلى أثر التكوين على المدرس والذي يظهر في التطور والنمو الذي يحدث على مستوى مهارات وكفاءات المدرس، فضلا عن إشارة التعريفين لمختلف أشكال التكوين من حيث التكوين قبل الخدمة والتكوين أثناء الخدمة، كما أضافا التعريفين الإشارة للهدف من عملية تكوين المعلم فضلا عن المؤسسات القائمة بهذه العملية.

- إجرائياً:

أما من الناحية الإجرائية فنعرف تكوين المعلمين بكونه عملية إعداد وتهيئة للمعلم لمزاولة مهنة التعليم على أكمل وجه ويكون هذا الإعداد قبل الخدمة سواء في الجامعات أو معاهد تكوين المعلمين كما يستمر هذا الإعداد أثناء الخدمة، ويعبر عنه في بحثنا هذا بالدرجة التي يتحصل عليها معلمي التعليم المتوسط في مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط الذي أعددناه خصيصا لبحثنا هذا.

6- 2- جودة الأداء التدريسي:

- لغة:

الجودة من الناحية اللغوية كما وردت في بعض معاجم اللغة العربية فقد وردت من المصدر جَ ـادَ و أجَ ـادَ أي أتى بالجيّدّ من قولٍ أو عملٍ . ويقال أجاد الشيء وفيه: صيره جيدا. فهو مجيد، ومن صيغة المبالغة (أجْوَدَ) أتى بالجيد من القول أو العمل. (جَاوَ دهُ) غالبه في الجود. (تجَاوَدوا) في الشيء: نظروا أيهم أجود فيه. يقال: تجَ اوَ دُوا في المحاورة: نظروا أيهم أجود حجة. (تجَّ ودَ) في العمل: تأنق فيه، والشيء تخيره وطلبأن يكون جيدا (الوسيط في اللغة، ص 145).

أما كلمة جودة كما وردت في معجم مختار الصحاح فهي مشتقة من الفعل (جود) شيء(جَ دَ) وجاد فهو جواد. و (جَادَ) الشيء يجود (جُوْدَةٌ) صار جيدا. وأجاد الشيء (فَجَ ادَ) و(جوده) أيضا (تجْوِيداً) وشاعر (مِجْوَادٌ) أي يجيد كثيرا و (اسْتجَادْهَ) عده جيَّ دا (مختار الصحاح، ص 49)

أما فيما يخص كلمة الأداء فكما وردت نكرة في معاجم اللغة العربية فقد وردت بعدة معاني في معجم لسان العرب فهي كلمة مشتقة من الأدَيَّ ةُ بحيث يقال أخذت لذلك الأمر أدَيَّ ةً أي أهبتهِ الأداة الآلة والجمع الأدَوَاتِ. وآداه على كذا يؤَدِيّه إيداء قواه عليه وأعانه. وورد في حديث إبن مسعود أرأيت رجلا خرج مؤَدِيّا نشيطا. وأدى الشيء أوصله والاسم الأداء وهو آدىَ للأمانة منه ويقال: فلان أدَّ ى للأمانة. وأدى دينها تأديةٌ أي قضاه والاسم الأداء ويقال تأديت إلى فلان من حقها إذ أديتها وقضيتها (لسان العرب، د ت: 48).

أما في معجم الوسيط في اللغة فقد وردت كلمة أداء من الفعل (أدَّ ى) الشيء: قام به والصلاة أداها قام بها ولوقتها. تأدَّ ى الأمر أي قضي وإلى فلان توّصل. الأداء التأدْية والتلاوة. الأداة الآلة الصغيرة (معجم الوسيط ،2004: 10).

ـ اصطلاحا:

من الناحية الاصطلاحية فيمكن أن نورد العديد من التعريفات لجودة الأداء التدريسي ومن بينها:

جودة الأداء التدريسي تمثل: » سلسلة من أفعال منظمة هادفة يديرها الأستاذ بالاشتراك مع المتعلمون نظريا وتطبيقيا لتحقيق التعلم المرغوب، ويكون ذلك من خلال الأخذ بكل العوامل المكونة للتعليم، وخلالها يحدث تفاعل بين المعلم والتلميذ لتحقيق الأهداف التربوية« (عفانة والخزندار ،2014: 17).

يعد التعريف السابق أكثر عمومية في تحديد مفهوم جودة الأداء التدريسي، بحيث أشار لبعض المميزات العامة لجودة الأداء والتي تتمثل في عامل التنظيم للنشاط التدريسي كما حدد الأطراف التي ترتبط بعلاقة أثناء هذا الأداء على الرغم من أن التعريف لم يحدد بالضبط نوعية تلك العلاقة، كما أن التعريف أشار لخاصية أخرى من خصائص جودة الأداء التدريسي وهي الإشارة لتحقيق الأهداف التربوية وما يعاب على هذا التعريف أنه لم يحدد مستوي ومعايير الجودة في الأداء التدريسي للمعلم.

كما تعرف جودة الأداء التدريسي للمعلم على أنها: » إتقان الأداء العلمي والمهني من طرف المعلم من خلال تطوير أدائه العلمي بغرض تمكنه من تخصصه ومتابعة كل المستجدات الحاصلة، ويشتمل ذلك على قدرته على اشتقاق الأهداف التعليمية والعمل على تحقيقها وقياسها باستخدام طرق وأساليب تدريس حديثة وأساليب تقويم مناسبة ومتنوعة« (سعيد ،2007: 474).

التعريف الثاني كسابقه يمتاز بنوع من العمومية فعلى الرغم من أن صاحبها أشار للسلوك التعليمي للمعلم ولبعض المستويات التي يمكن ملاحظة جودة أداء المعلم من خلالها مثل

كفاءات تحديد الأهداف ومهارات قياسها وتقويمها، إلا أن صاحب التعريف أهمل الإشارة إلى مؤشرات نوعية تعبر فعلا عن مستوى جودة الأداء، إذ أشار التعريف لذلك بصورة ضمنية وفقط.

وهناك أيضا من يعرف جودة الأداء التدريسي على أنها » مجموعة من السلوكات الناجعة للمعلم أثناء المواقف التعليمية سواء داخل أو خارج الصف بحيث تساهم في الترجمة الإجرائية لدور المعلم من حيث تطبيق إستراتيجيات التدريس وإدارة الصف وغيرها من الأعمال التي تساهم في تحقيق تقدم على مستوى تعلم الطلاب« (شحاتة والنجار ،2003: 242).

التعريف الثالث أكثر ضبطا وشمولية من حيث تحديد المعنى الاصطلاحي التربوي لجودة الأداء التدريسي، بحيث أشار لمؤشر الجودة في الأداء من حيث التأكيد على عامل النجاعة في تدريس المعلم والذي ربطه بأهمية انتقال أثر التعلم لدى التلميذ من خلال تحويل ما يقدمه المعلم لسلوكات إجرائية عملية من طرف التلميذ، وكذا التأكيد على إحداث التغير المنشود في سلم التعلم، كما أشار لعامل مكان جودة الأداء سواء داخل أو خارج حجرة الدراسة، غير أن هذا التعريف أكد على النجاعة لدور المعلم دون أن يشير لمدى ومستوى هذه النجاعة، أي أهمل الإشارة النسبية كخاصية من خصائص نجاعة الدور التدريسي للمعلم.

وهناك أيضا من يعرف جودة الأداء التدريسي على أنها:» أعلى مستويات الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم في مجال الإعداد والتخطيط للدرس وتنفيذه استكمالا بعملية التقويم للمهام التعليمية وفق متطلبات الجودة التربوية الشاملة« (بدرخان ،2018: 175).

هذا التعريف الأخير على الرغم من أنه أكثر اختصارا في تحديد مفهوم جودة الأداء التدريسي مقارنة بالتعريفات التي سبقته إلا أنه أكثر ضبطا وشمولية بحيث قدم تعريفا اصطلاحيا جامعا لجودة الأداء التدريسي، فقد أكد على أهم ميزة من مميزات جودة الأداء المتمثلة في مستواها الأعلى، فضلا عن تأكيد التعريف على المؤشرات التي تعبر عن تلك الجودة من خلال الإشارة لأدوار المعلم من خلال التسلسل في مراحل إنجاز الأنشطة

المدرسية، فضلا عن ذلك فالتعريف أشار إلى المعايير التي يجب أن ترتبط بها جودة الأداء التدريسي للمعلم وهي التأكيد على استجابة الأداء التدريسي لمتطلبات الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على عامل الجودة الشاملة في عملية التربية والتعليم.

- إجرائيا:

جودة الأداء التدريسي للمعلم إجرائيا هي أقصى درجات النوعية في أداء المعلم لأدواره على مختلف المستويات (التخطيط، التنفيذ، والتقويم) للأنشطة المدرسية، وهي مؤشرات في أداء المعلم قابلة للملاحظة والقياس والتقويم، والتي تساهم في النمو التحصيلي والمعرفي للتلميذ تماشيا مع تحقيق أهداف البرنامج الدراسي، ويعبر عنها في بحثنا هذا بالدرجة التي يتحصل عليها أساتذة التعليم المتوسط في مقياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط الذي أعددناه خصيصا لهذا البحث.

06- الدراسات السابقة:

- دراسة "فانسانت كارات" Vincent Carett (2008):

كان الهدف من الدراسة، تحديد مختلف معايير فاعلية وجودة أدوار معلمي المدرسة الفرنسية ببلجيكا.

اعتمد الباحث بغرض جمع البيانات على شبكة الملاحظة، وذلك من خلال ملاحظة أداء بعض المعلمين في المدرسة الممثلة لمجتمع البحث، وقد كانت ملاحظة طولية امتدت لأربع مواسم دراسية من 2000 إلى 2006.

فضلا عن ذلك اعتمد الباحث على اختبار مستوى أداء وتحصيل التلاميذ، الذين أشرف عليهم كل معلم خضع للملاحظة، في بعض من الاختبارات التحصيلية الأدائية التي صممت خصيصا لهذه الدراسة.

أما عينة البحث فقد اشتملت على 88 مدرسا من أصل 146 معلما في المدرسة الفرنسية ببلجيكا، فضلا عن اشتمال العينة على كل التلاميذ الذين أشرف عليهم المعلمين الذين شملتهم عينة البحث.

وقد خلصت الدراسة إلى أن:

ـ معيار الكفاءة التدريسية كان من بين أكثر المؤشرات التي تؤكد على جودة ونوعية معلم المدرسة الفرنسية ببلجيكا.

ـ ظهرت جودة أداء المعلمين في مستوى تحكمهم في مختلف مهارات التعليم في البيئة الصفية.

ـ ظهر على المعلمين تحكما نوعيا في مرحلة التقويم لمنجزات التلميذ، مع التحكم في استخدام مهارات التحفيز ومختلف أساليب التغذية الراجعة.

ـ دراسة "شلالي لخضر" (2009):

هدفت الدراسة لمعرفة واقع تكوين معلمي التعليم الابتدائي قبل بعد الخدمة بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم.

وقد شملت العينة على 350 معلما ومعلمة تعليم ابتدائي ،200 منهم من خريجي الجامعات والذين يزالون تربصهم في المعاهد بعد نجاحهم في مسابقة التوظيف، وأيضا 150 أستاذ يمارسون مهنتهم فعليا وهم يخضعون بصورة دورية لتكوين مستمر، وقد تم أخذ العينة من مختلف معاهد التكوين عبر مختلف مناطق الجزائر.

وبغرض جمع البيانات فقد صمم الباحث استبيانين وجه الأول للأساتذة الممارسين ووجه الثاني للطلبة المتربصين في تلك المعاهد.

وقد خلصت نتائج البحث إلى:

ـ أهمية ونجاعة برامج التكوين المطبقة في تلك المعاهد.

ـ برامج التكوين هي برامج متوازنة تركز على مختلف الكفاءات المتعلقة بالجانب الثقافيوالأكاديمي العلمي والجانب المهني.

ـ برامج التكوين في المعاهد ترتبط كلية بالميدان إذ أن المعاهد تساهم في تنمية الكفاءات التدريسية اللازمة لمزاولة مهنة التعليم.

ـ دراسة "فرانسيس جيبو" (Francis djibo) سنة (2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية التكوين المستمر لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في دولة بوركينافاسو.

وبغرض جمع البيانات أشرف العديد من مشرفي التربية بالتنسيق مع الباحث، على تقديم استبيانات مسحية لمعلمي التعليم الابتدائي بلغت نسبة تمثيلهم 60% ، من مجموع أساتذة التعليم المتوسط ببوركينافاسو.

وقد خلصت الدراسة لعدة نتائج من بينها:

ـ كانت برامج التكوين المستمر أثناء الخدمة فعالة في مجال تحسين العديد من الجوانب الأدائية للمعلم، خصوصا ما تعلق بتنفيذ البرامج الدراسة.

ـ كانت برامج التكوين المستمر أثناء الخدمة فعالة، في تحسين الكفاءات والمهارات الأدائية لمعلمي التعليم الابتدائي.

ـ كانت برامج التكوين المستمر أثناء الخدمة فعالة، في مجال تحسين مستوى تحكم المعلمين في إستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة.

ـ دراسة "جعفر محمود الموسى" (2015):

هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية، في المرحلة الأساسية في ضوء معايير الجودة.

ومـن أجـل جمع بيانات الدراسة، قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة تتكون من (54) مؤشرا، موزعة على خمس معايير وهـي متعلقة بمهنية المعلم، التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس وإدارة الفصل، التمكن من المادة، أساليب التقويم.

أما عن عينة البحث، فقد خضع للملاحظة التي قام بها الباحث 30 معلما ومعلمة الدراسات الاجتماعية، بالمدارس الأساسية في منطقة لواء بني كنانة في الأردن.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

ـ معيار الكفاءة المهنية كان الأكثر اتقانا من حيث الأداء التدريسي لمعلمي الاجتماعيات في ضوء معايير الجودة، بينما مـعيار أساليب التقويم كان آخر المعايير الأدائية التي يتحكم فيها المعلمين.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين، تعود لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

ـ وجـود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لمتغير الجنس، وقد كانت الفروق لصالح الإناث.

ـ دراســة كـلا مــن "لـيندة متحوت" (Lynda Methot) ، "سوزان جاكوب" (Souzanne Jacob) ، "لويز كليمونت" (Louise Clément) سنة (2016):

كان الهدف من الدراسة الوقوف على محددات الفاعلية الجماعية وأداء الأساتذة، في بيئة التعليم المتوسط في مدارس مقاطعة (كيبك) بكندا.

اتبع الباحثون في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة، وعليه فقد اعتمد الباحثون على تقنية الملاحظة لأداء الأساتذة لأدوارهم التدريسية في الصفوف الدراسية، وقد بلغ عدد الأساتذة المشكلون لعينة البحث 18 أستاذ تعليم متوسط.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـ كان السلوك القيادي للتنظيم الإداري المدرسي، الأثر البالغ في تحسين مستوى الفاعلية الجماعية للأساتذة، وهو العامل الذي مكنهم من تقديم أداء تدريسي ذو جودة ونوعية.

ـ كان لمتغير التعاون والعمل الجماعي بين أساتذة التعليم المتوسط، الأثر الإيجابي في تمكين المعلمين مــن تـقـديـم أداء ومردود متسما بالجودة والنوعية، وقد ظهر ذلك على مستوى أداء التلاميذ في المواقف الصفية.

ـ ساهم محدد الشعور بالفاعلية والكفاءة الذاتية بدرجة كبيرة، في تحقيق الأساتذة للأداء التدريسي الذي يتوافق مع معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم.

ـ الـتـفـاعـل الإيـجـابـي مـن طرف الأسـاتـذة مـع مـخـتـلف الـتظاهرات العلمية الــجـمــاعـيــة (نــدوات ملتقيات مؤتمرات تربوية)، ساهم في تمكين المعلم من تكوين مستمر، ساهم في تحسين مهاراته وكفاءاته الذاتية، وذلك ما انعكس على النوعية والجودة التي اتسم بها أداء معلمي التعليم المتوسط.

ـ دراسة "بن بيه أحمد" (2016):

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم معايير جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ومـعـرفة أثـر كل من الجنس، التخصص الأكاديمي، الخبرة المهنية، والمؤهل العلمي على مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الثانوي في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات

وبغرض جمع البيانات قام الباحث ببناء مقياس معايير ومستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي أعده الباحث خصيصا لهذه الدراسة.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (515) أستاذ وأستاذة تعليم ثانوي من مختلف ثانويات مديرية التربية لولاية باتنة والمقدرة عددها 20 ثانوية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

ـ وجود مستوى متوسط في جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس تعزى لمتغير الجنس.

ـ توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي في بعدي تنفيذ التدريس، وتقويم تعلم التلاميذ تعزى لمتغير الجنس، بحيث كانت الفروق لصالح الإناث.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعد التخطيط للتدريس، وفق متغير تخصص المادة التي يشرف عليها الأساتذة.

ـ توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي في بعدي تنفيذ التدريس، وتقويم تعلم التلاميذ، تعزى لمتغير تخصص المادة المدرسة، وقد كانت الفروق لصالح الأساتذة الذي يدرسون المواد العلمية، على حساب من يدرسون المواد الأدبية.

ـ عدم وجود فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة، وفق متغير الأقدمية المهنية في بعدي تنفيذ الدرس، وتقويم تعلم التلاميذ.

ـ توجد فروق دالة إحصائيا في بعد التخطيط للتدريس لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من07 سنوات.

- مارتن هيبرت" (Martin Hébert) سنة (2017):

هي دراسة مسحية تحليلية، هدفت لتحليل فاعلية التكوين المهني للمعلم من مرحلة التربص إلى مرحلة مبكرة لمزاولة المهنة بإقليم كيبك بكندا.

بغرض جمع البيانات المتعلقة بالدراسة، فقد اعتمد الباحث وبمساعدة مشرفي التربية على العديد من الوسائل المسحية مثل تحليل محتوى بطاقات أداء المعلم، الملاحظة المباشرة للمعلمين وكذا المقابلة المباشرة مع المعلمين.

أما فيما يخص عينة البحث فقد شملت أساتذة مختلف المراحل التعليمية ذوي الأقدمية المهنية التي لا تتجاوز ثلاث سنوات خدمة فعلية وتم استقاؤها من كل مؤسسات التعليم التابعة لإقليم (كيبك) في كندا.

وقد خلصت الدراسة إلى أن:

ـ تكوين الأساتذة قبل الخدمة بصفة عامة لم يمكنهم من التعامل بسلاسة وسهولة مع مختلف متطلبات مهنة التعليم.

ـ أغلب الأساتذة الذين شملتهم الدراسة المسحية أكدوا على حاجتهم الملحة لبرامج تكوين أثناء الخدمة تمكنهم من تحسين مستوى أدائهم التدريسي ومواجهة الصعوبات التي تنطوي عليها مهنة التعليم.

ـ دراسة "ناتان بيشارد" Nathan Bechard (2017):

الهدف من البحث هو القيام بعملية مسح وصفي تحليلي، بغرض تقويم معلمي التعليم المتوسط من حيث عدة نواحي بالمناطق الفرنكوفونية بدولة كندا.

بغرض جمع البيانات، قام الباحث بتصميم شبكة ملاحظة للمعلمين أثناء وضعية تعليمية قام بها العديد من الملاحظين، فضلا عن قيام الباحث بمقابلة مباشرة مع الأساتذة الذين شملتهم عينة البحث.

أما عينة البحث فقد كانت على شكل مقابلة استطلاعية، تمت مع 8 معلمين من مستوى التعليم المتوسط تم استقاؤها من 8 مدارس موزعة عبر مختلف مديريات إقليم "كيبك" بكندا وقد شملت المقابلة أسئلة مسحية بشأن الجانب الشخصي واستقصاء بعض مهارات الأداء

لـدى الـمـعـلـمـيـن مثل مهارة التخطيط ومهارة التقويم ومـهارة تحقيق أهداف نوعية وكذا مهارات التفاعل مع التلاميذ، فضلا عن الوقوف على أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

ومن بين النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

ـ أكدت الملاحظات المختلفة والمقابلة الشخصية مع المعلمين بأنهم متمكنين من أداء محكم وسلس لعملية تقويم تحصيل التلاميذ.

ـ أشارت نتائج الدراسة إلى تواءم أداء الأساتذة مع مختلف الأهداف التربوية المصممة في منهاج التعليم المتوسط إذ تم التأكد من فاعلية أدوار المعلمين في هذا المجال.

ـ أشارت الدراسة إلى تأكيد الأساتذة على أهمية تقويم أدائهم المهني بغرض الوقوف على مختلف حاجياتهم التدريبية والعمل على تصميم برامج تكوين تساهم في تمكن الأساتذة من تقيم أداء نوعي وذات جودة.

ـ أشارت الدراسة لتأكيد الأساتذة على أهمية التكوين من أجل تمكين الأساتذة من تقديم أداء تعليمي نوعي يساهم في تحسين مستوى الأداء التعلمي للتلاميذ خصوصا في مجال مقدرة المعلم على تحليل عناصر المنهاج والمشاركة في تقويمه.

ـ دراسة كلا من "بوحفص بن كريمة" و"عبد السلام سعيد" (2017):

هدفت الدراسة إلى وصف وتحليل واقع برامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأدائهم التدريسي.

بغرض جمع بيانات الدراسة اعتمد الباحثين على مقياس واقع برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة أعداه خصيصا لهذه الدراسة.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 216 معلما ومعلمة مـرحـلة التعليم الابتدائي ينتمون لمختلف المقاطعات التربوية لمديرية التربية لولاية ورقلة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

ـ وجود قصور في برامج تكوين المعلمين، إلى جانب المستوى المتوسط في الأداء التدريسي للمعلمين والذي لم يبلغ درجة الإتقان أي وجود علاقة ارتباطية عكسية سلبية بين برامج التكوين ومستوى الأداء التدريسي للمعلم.

ـدراسة"عبد الله عطا الله الحجازين" (2018):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة المعلمين الجدد بمديرية تربية منطقة الكرك.

ومن أجل جمع البيانات قام الباحث ببناء مقياس فاعلية برنامج تدريب للمعلمين أعده خصيصا لهذه الدراسة.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (56) معلما ومعلمة التابعين لمديرية التربية في منطقة الكرك بالمملكة الهاشمية الأردنية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

ـ لـوحـظ وجـود فـعالـيـة متوسطة للـبـرنامج التدريبي المقدم للمعلمين.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لفاعلية البرنامج التدريبي على أدائهم المهني، يعزى لمتغير الجنس وقد كانت الفروق لصالح الإناث.

ـ عـدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية، في نوعية ومستوى التكوين المخصص للأساتذة، تعزى لمتغير التخصص والتفاعل بين التخصص والجنس.

ـ دراسة "سلمان عبود سلمان" (2019):

هدفت الدراسة إلى تقييم وتقويم مستوى الأداء التدريسي للمعلمين وفق مفهوم الجودة لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم.

ومن أجل جمع بيانات الدراسة اعتمد الباحث مقياس الأداء المهني للمعلمين أعده خصيصا لهذه الدراسة.

وطبقت الأداة على عينة مكونة من (150) مدير ومديرة بطريقة عشوائية في مدارس تربية بغداد الرصافة الثالثة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف كبير لدى المعلمين في مجال استخدام أساليب التقويم المتنوعة وعدم متابعتهم للتطورات العلمية الحاصلة مع مواد التخصص واستعانتهم بالطرق التقليدية في التدريس.

ـ دراسة "نوال سيد" و"فاروق طباع" (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تكوين معلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة وذلك في ضوء مناهج الجيل الثاني في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات في كل من محتوى ومدة التكوين والأساليب والوسائل المستخدمة أثناءه.

وبغرض جمع البيانات، قام الباحثان بإعداد مقياس التكوين أثناء الخدمة أعد خصيصا لهذه الدراسة.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (82) معلما ومعلمة من المرحلة الابتدائية والموزعين على (08) مدارس ابتدائية من ولاية بومرداس، والتي اختيرت بطريقة قصدية لكونها استهدفت فقط المعلمين ممن تلقوا تكوينا أثناء الخدمة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:

ـ محتوى التكوين لا يؤهل معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.

ـ مدة التكوين لا تؤهل معلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات.

ـ برامج التكوين لا تؤهل معلمي التعليم الابتدائي إلى التدريس وفق مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات.

ـ دراسة "القحفة أحمد عبد الله أحمد" و"القواس محمد أحمد مرشد" (2020):

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات وبناء قائمة بمعايير جودة أداء الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالنادرة.

ولجمع بيانات الدراسة قاما الباحثان ببناء بطاقة ملاحظة تشتمل على مؤشرات الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات، والتي تكونت من (120) معيار موزعة على (16) محور.

وبلغ عدد أفراد عينة البحث (100) معلم ومعلمة الرياضيات العاملين في مدارس مديرية النادرة بمحافظة إب باليمن، تم اختيارهم بأسلوب الحصر الشامل.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى توفر مستوى متوسط لجودة أداء المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في جميع محاور الدراسة.

-دراسة كلا من "جناد عبد الوهاب" و"بوريشة جميلة" (2020):

هدفت الدراسة لمعرفة المتغيرات المؤثرة على تكوين المعلمين في الجزائر وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

بغرض جمع البيانات قام الباحثين بتصميم استبيان تكوين المعلمين وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

وقد بلغ حجم عينة البحث 200 معلما ومعلمة من مرحلة التعليم الابتدائي تم أخذها من بعض مدارس تعليم ابتدائي تابعة لولاية مستغانم بالجزائر.

ومن بين النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

- وجود فروق في مستوى تكوين الأساتذة تعود لمتغير المستوى التعليمي ونمط التخرج وقد كانت الفروق لصالح الأساتذة ذوي التكوين الجامعي (بكالوريا + ثلاثة) مقارنة بالمتخرجين من المدارس العليا.
- وجود فروق بين المعلمين من حيث نوعية ومستوى التكوين تعود لمتغير الأقدمية في المهنة بحيث كانت الفروق لصالح فئة الأساتذة ذوي الأقدمية (من 0 إلى 5 سنوات).

- دراسة "إبراهيم لهزيل" (2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دور برامج التكوين أثناء الخدمة في تحسين مستوى أدائهم المهني.

ومن أجل جمع بيانات الدراسة فقد اعتمد الباحث على مقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دور التكوين في تحسين أدائهم المهني، قام بتصميمها خصيصا لهذه الدراسة.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (104) أستاذ وأستاذة تعليم ابتدائي تابعين لمختلف المقاطعات التربوية ومؤسسات التعليم لمديرية التربية لولاية الجلفة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

ـ عـدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية، بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحوي كفاية التكوين لتحسين أدائهم المهني تبعا لعامل الجنس.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو كفاية برامج التكوين، لتحسين أدائهم المهني تعود لعامل الأقدمية المهنية.

-أكد المعلمين بأن برامج التكوين أثناء الخدمة تؤثر بشكل إيجابي في تحسين مختلف مهارات الأداء المهني للمعلم ومنها مساهمة التكوين أثناء الخدمة بشكل إيجابي في تحسين أداء الأساتذة.

-دراسة "نيس حكيمة" (2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التكوين الجامعي في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من المدارس العليا للأساتذة وبين جودة الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي خريجي المدارس العليا.

وبغرض جمع البيانات استعملت الباحثة مقياس تقييم أداء الأساتذة في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للباحث "جرادات" ومقياس تقويم جودة الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي لـ "صرايرة".

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم التكوين الجامعي للمدارس العليا للأساتذة من وجهة نظر طلبتها تبعا لمتغير مادة التدريس (علمية/أدبية).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الأداء الوظيفي للأساتذة التعليم الثانوي خريجي المدارس العليا للأساتذة تبعا لمتغير مادة التدريس (علمية/ أدبية).

-دراسة "رانيا عبد الرحمن إبراهيم الجندي" (2021):

من بين أهداف الدراسة التعرف على أثر تطبيق تصور تكويني للمعلمين قائم على التكنولوجيا الحديثة في رفع جودة أدائهم التدريسي.

ومن أجل جمع بيانات الدراسة قامت الباحثة باستخدام تصميم تجريبي ذي مجموعتين (تجريبية، ضابطة) مع بطاقة ملاحظة للقياس القبلي والبعدي لمستوى جودة الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات.

وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (80) معلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثانويات مختلفة بمحافظة دمياط في جمهورية مصر العربية.

وتوصلت النتائج إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في مستوى جودة الأداء التدريسي عند تطبيق بطاقة الملاحظة بعديا لصالح المجموعة التجريبية.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، لصالح التطبيق البعدي.

ـ التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة يمكن أن نحدد أوجه علاقتها بدراستنا هذه وذلك في النواحي التالية:

ـ أشارت الدراسة لعدم وجود فروق في جودة الأداء المهني تبعا لمتغير الجنس مثل دراسة "بن بيه" (2016)، دراسة "لهزيل (2021) وبالمقابل أشارت دراسة أخرى لوجود الفروق في مستوى الأداء تبعا لمتغير الجنس مثل دراسة "الموسى" (2015).

ـ أشارت الدراسات، لعدم وجود فروق في جودة الأداء المهني تبعا لمتغير تخصص المادة المدرسة وهذا ما نجده في دراسة بن بيه (2016)، "الحجازين" (2018)، "القحفة" و"القواس" (2020)، ودراسة "حكيمة نيس" (2021).

ـ هناك من الدراسة التي أشارت لعدم تأثير عامل نمط التكوين في نوعية أداء الأساتذة مثل دراسة "الموسى" (2015).

ـ أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة على عدم وجود تأثير للأقدمية المهنية في مستوى التكوين والأداء المهني للمعلمين، منها دراسة "بن بيه" (2016) ودراسة "لهزيل" (2021).

ـ أشارت كذلك الدراسة السابقة بأن برامج التكوين للأساتذة لم تكن ناجعة وتعتريها عدة جوانب القصور التي لم تمكن المعلمين من تقديم أداء مهني متسما بالجودة مثل دراسة "متحوت" وآخرون (2016)، "هيبرت" (2017)، ودراسة "بوحفص" و"عبد السلام" (2017) ودراسة كلا من "نوال سيد" و"فاروق طباع" (2019)، ولهزيل (2021).

ـ أشارت الدراسات السابقة لفاعلية برامج التكوين للمعلمين في تحسين كفاءاتهم ونوعية أدائهم المهني مثل دراسة "فرانسيس جيبو" (2010).

أشارت العديد من الدراسات إلى جودة الأداء المهني للأساتذة والذي يتضح في العديد من مجالات ومهارات الأداء كالكفاءة العلمية، التقويم والتخطيط، وفي هذا الصدد نجد دراسة "فرانسيس جيبو" (2010)، ليندة متحوت وآخرون (2016)، "بن بيه أحمد" (2016) "ناتان بيشارد" (2017)، "القحفة" و"القواس" (2020)، "لهزيل إبراهيم" (2021).

ـ كما أشارت الدراسات السابقة، إلى العلاقة الارتباطية بين التكوين المستمر أثناء الخدمة للمعلمين ومستوى أدائهم المهني مثل دراسة "بوحفض" و"عبد السلام" (2017)، دراسة "ليندة متحوت" وآخرون (2016)، دراسة "فرانسيس جيبو" (2021).

ـ أشارت الدراسات السابقة لتأثير عامل التكوين قبل وأثناء الخدمة في تحسين مستوى جودة الأداء المهني للإناث مقارنة بالذكور، وهذا ما أكدته نتائج دراسة "الحجازي" (2018).

ـ أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية التقويم لأداء الأساتذة بشكل مستمر وفائدة ذلك في بناء وتصميم برامج تكوين تمكنهم من الارتقاء بأدائهم المهني لمستوى الجودة بمعاييرها الحديثة ومن بينها دراسة "ناتان بيشارد" (2017).

ـ هناك من الدراسات التي أشارت نتائجها لبعض العوامل ومحددات تؤدي لتحسين مستوى جودة الأداء المهني للمعلمين منها الكفاءة الذاتية، الشعور بفاعلية الذات، العمل التعاوني الجماعي، نمط الإدارة المدرسية، وهذا ما اتضح في نتائج دراسة "متحوت ليندة" وآخرون سنة (2016).

ـ أكدت نتائج بعض الدراسات على حاجة المعلمين للتكوين المستمر أثناء الخدمة بغرض تحسين جودة أدائهم التدريسي كدراسة "هيبرت" (2017)، دراسة "بيشارد" (2017) ودراسة " إبراهيم لهزيل" (2021).

ـ أثبتت نتائج بعض الدراسات على بعض أوجه القصور في برامج تكوين المعلمين قبل وبعد الخدمة، من بينها عدم كفاية المدة الزمنية وعدد دورات التكوين، والندرة في برامج التكوين المخصصة لتمكين المعلم من بلوغ مستوى الجودة في سلم أدائه المهني، وهذا ما أكدته دراسة كلا من "سيد نوال" و"فاروق طباع" سنة (2019).

ـ أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية بناء برامج تكوين الأساتذة وعلى استخدام التكنولوجيا في التعليم وما يمثله ذلك من أثر إيجابي في تحقيق المعلم للأداء التدريسي الذي

يتسم بالجودة.

ـ بينت الدراسات السابقة بأن عامل اتجاهات الأساتذة نحو عملية التكوين قبل وأثناء الخدمة لم يؤثر على مستوى جوده أدائهم التدريسي، وهذا ما أشارت إليه دراسة "إبراهيم لهزيل" (2021).

ـ هناك من الدراسات التي أشارت للفروق في مستوى التكوين تبعا لمتغير نمط ومستوى التعليم أين كانت الفروق لصالح خريجي الجامعات، وقد أشارت لذلك دراسة كلا من "جناد" و"بوريشة" سنة (2020)، ودراسة "شلالي لخضر" سنة (2009) التي أكدت نجاعة معاهد التكوين في تطوير كفاءات الأساتذة وتوازنها من حيث النوعية والمجالات.

أشارت الـــدراسات السابقة لتأثير عامل الأقدمية في مهنة التعليم مستوى ونوعية تكوين الأساتذة، فقد أشارت دراسة كلا من "جناد" و"بوريشة" سنة (2020) لفروق لصالح أساتذة حديثو العهد بمهنة التعليم.

الفصل الثاني
تكوين الأساتذة

- تمهيد.

01- مفهوم تكوين الأساتذة.

02- خصائص تكوين الأساتذة.

03- أهداف تكوين الأساتذة.

04- أهمية تكوين الأساتذة.

05- مجالات تكوين الأساتذة.

06- شروط تكوين الأساتذة.

07- الاتجاهات النظرية في تكوين الأساتذة.

08- أنواع وأنماط تكوين الأساتذة.

09- العوامل المؤثرة في تكوين الأساتذة.

10- الأساليب المتبعة في تكوين الأساتذة.

11- واقع تكوين المعلمين في الجزائر.

- خلاصة.

- تمهيد:

عملية إعداد المعلم وتكوينه تعتبر من القضايا المحورية التي تأخذ حيزا من الاهتمام في جل النظم التربوية لمختلف دول المعمورة، بالنظر لكونه الركيزة الأساسية في تنفيذ وتحقيق الأهداف التي تسعى لها المنظومة التربوية والمجتمعية ككل، وهذا بالنظر لمختلف الأدوار التي توكل له في تنفيذ المنهاج في ظل المواقف التعليمية/ التعلمية التي تنفذ في ضوئها الأنشطة المدرسية المرتبطة بالمواد المقررة في المنهاج، وهذا ما يفرض تكوين المعلم بمختلف الطرق المتاحة تكوينا يمكنه من تحسين أدائه وإتقان دوره بالقدر الذي يسمح له بتحقيق مختلف أهداف المنهاج والمنظومة التربوية على وجه التحديد، وفي هذا الفصل سوف نتطرق لمختلف النقاط المهمة في عملية تكوين المعلم قبل وأثناء الخدمة، فبعد تمهيد للفصل سنتطرق إلى مفهوم تكوين الأساتذة، خصائص تكوين الأساتذة ،أهداف تكوين الأساتذة، أهمية تكوين الأساتذة مجالات تكوين الأساتذة ،شروط تكوين الأساتذة، الاتجاهات النظرية في تكوين الأساتذة أنواع وأنماط تكوين الأساتذة، العوامل المؤثرة في تكوين الأساتذة، الأساليب المتبعة في تكوين الأساتذة، واقع تكوين المعلمين في الجزائر فخلاصة الفصل.

01- مفهوم تكوين الأساتذة:

عرفه "الدريج" و"جمل" بأنه: » البرامج والعمليات لإعداد الفرد وتأهيله وبالتالي لتنميته وهذا يتضمن بالضرورة الانتقال بالمُتكون من حالة معينة إلى حالة أخرى أكثر تقدماً وتطوراً « (الدريج وجمل ،2009: 53).

عرفه "زرهوني" بأنه: » عملية مستقرة لجميع المربين على جميع المستويات، مهمته أن يتُيح الحصول على التقنيات المهمة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي، والهدف هو اكسابهم المعلومات والمعارف اللازمة لعملهم « (زين العابدين وعبزوزي، 2017: 186).

عرف "الشيباني" تكوين الأساتذة بأنه: » وسيلة لتمكين المعلم من اكتساب المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرغوبة، والصفات الجيدة، والتأهيل لتحمل المسؤوليات والقيام بالواجبات التدريسية المتوقعة والمنتظرة منه في حياته المهنية

والعامة، كما أنه السبيل لتوعيته بحقوقه وإعداده للاستخدام السليم لها والانتفاع الحكيم بها« (الهاشمي والعزاوي ،2009: 151).

وعرفه "الجقندي" (2008) بأنه: » صناعة أولية للمعلم ليكون قادراً على مزاولة مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، وبهذا المعنى يتم إعداد المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسة تشرف على ذلك قبل وأثناء الخدمة« (الجقندي ،2008: 355-356).

وعليه فتكوين الأساتذة حسب التعريفات السابقة يتضمن مجمل عمليات الإعداد والتدريب والتأهيل للمعلم من حيث الجوانب المهنية والعلمية والمعرفية والسلوكية بالاعتماد على مؤسسات تشرف على التكوين مستخدمة مختلف الوسائل والطرق والأساليب المناسبة بغرض تمكين المعلم من مختلف كفاءات التدريس باتجاهاتها المعاصرة.

02- خصائص تكوين الأساتذة:

من خلال التعريفات السابقة التي أوردناها حول مفهوم تكوين الأساتذة يمكن أن نستنتج العديد من الخصائص المميزة لهذه العملية والتي سنذكرها فيما يلي:

2- 1- عملية تكوين الأساتذة تمتاز بالشمولية: فهي عملية شاملة، تستهدف تمكين الأساتذة من اكتساب كفاءات متعددة المجالات والجوانب فهي إذن عملية شاملة تركز على تمكين المعلم من الكفاءات المهنية العامة والخاصة، وتساهم أيضا في تمكين المعلم من الكفاءات المعرفية والعلمية في مجال تخصص المادة التي يشرف على تدريسها، كما تمكنه من اكتساب بعض المعايير الثقافية والاجتماعية المؤثرة على عملية التربية والتعليم، فشمولية عملية تكوين الأساتذة تتعلق إذن بالتغيرات الشاملة التي تستهدف إحداثها على مستوى شروط مزاولة مهنة التعليم من طرف الأساتذة (العزاوي ،2006).

2- 2- عملية تكوين الأساتذة تمتاز بالاستمرارية: ذلك أن المعلم بحاجة إلى التكوين قبل وأثناء مزاولة نشاطه التدريسي، فمن الخطأ الاعتقاد بكفاية التكوين قبل الخدمة للحصول على المعلم المؤهل لمزاولة مهنة التدريس (سنجقدار ،2001)، إذ من المهم إلحاق الأساتذة بمختلف برامج وأنماط التكوين المستمر أثناء الخدمة ما دامت هناك حاجة لتطوير المنهاج وحاجات المجتمع

وأهـدافـه المتغيرة عبر مختلف مراحل السيرورة الاجتماعية، فضلاعـن الـتـطـور الـعـلـمـي الـتـكـنـولـوجي السريع، فكل هذه المتغيرات تجعل من المهم أن نمنح لعملية تكـويـن الأسـاتـذة بـعد الاستمرارية والديمومة على مدار المسار المهني

.(Jardilier, 1978)

2- 3- تكوين الأساتذة عملية تتسم بالمرونة: كغيرها من عمليات التكوين لمختلف العاملين في مختلف القطاعات فإن عملية تكوين الأساتذة عملية تتسم بالمرونة ذلك أنه من النادر أن نعتمد على نفس برامج وأساليب الـتـكـويـن لفـتـرة زمـنـيـة طـويلة قد تستمر لعقود طويلة مـن الـزمـن، فالبرامج والوسائل التي تكون اليوم مفيدة وفعالة في تكوين الأساتذة قد لا تـكـون كـذلك في أزمنة لاحـقـة، فأصبحت الـحـاجـة لـتـطوير وإصلاح التعليم حاجة مستمرة بغرض تطـويـر أداء ومـردود الـمـنـظـومة التربوية، فمن المهم إذن أن تتسم عملية التكـويـن بالـمـرونة وأن تـخـضـع مـخـتلف بـرامجها وأساليبها لمراجعة مستمرة فتتكون محل تقويم ولإعادة نظر بصورة دورية بغرض جعلها تحقق الأهداف المرجوة منها (العنزي والخطيب ،2009).

2- 4- عملية تكوين الأساتذة من حيث وسائلها وبرامجها وطرقها تمتاز بالتنوع: بحيث أن برامج التكوين متنوعة حسب حاجة كل مدرس، الحاجة التي توضحها عملية التقويم المستمر لأداء كل أستاذ، كما أن أنماط التكوين متنوعة فمنها نمط التكوين أثناء الخدمة، والتكوين قبل الخدمة فضلا عن التكوين المستمر، كما قد تأخذ عملية التكوين طابعا ذاتيا أين يعتمد المعلم على ذاته لتكوين وتـحسين مهاراته وقدراته وكفاءاته التدريسية، كما تجدر الإشارة بأن عملية التكوين تعتمد على وسائل متنوعة، فمنها ما يتم عبر ندوات وملتقيات ومحاضرات ومنها ما يتم عبر مـوائـد مسـتديـرة للـحـوار، كـما قـد تـأخذ نمط التكوين الالكتروني بصورة فردية وجماعية (العزاوي ،2006).

2- 5- تمتاز عملية التكوين بطابع التكامل: وذلك من حيث أنماط التكوين وأشكاله، فالتكوين قبل الخدمة له أهداف متعلقة بإعداد المعلم لمزاولة مهنة التدريس فور التحاقه بها، ومن المنطقي أن لا يستجيب التكوين قبل الخدمة لحاجات المعلم للتكوين المتغيرة على مدار مساره المهني وهذا ما يكمله التكوين المستمر أثناء الخدمة والذي يسمح للمعلم بتجديد وتطوير كفاءاته

وخبراته المهنية المتعددة المجالات، وهكذا تتم عملية التكامل بين مختلف أنماط التكوين المتعارف عليها وتمكن الأساتذة من تلبية حاجياتهم التدريبية المتميزة بالتباين والاختلاف على مدار المسار المهني للمعلمين (بن حبيلس ،2008).

2- 6- تكوين الأساتذة عملية تمتاز بالاستشراف: بحيث أن التكوين يقوم على إعداد وتهيئة المعلم من جميع النواحي، بغرض تمكينه من التعامل مع مواقف تعليمية في الحاضر القريب وفي المستقبل المنظور، ومن المهم إذن أن تصمم برامج وخطط تكوين للمعلم بطريقة تمكن من معرفة ما سيكون عليه الواقع التربوي وبما سيحدث عليه من متغيرات تفرضها البيئة الاقتصادية والاجتماعية، ولعل قطاع التربية من خلال الأدوار التدريسية للمعلم هو من يتعامل مع الأوضاع المتوقعة في المستقبل، وهذا ما يعني إعداد المعلم من خلال القيام بنظرة استشرافية لجعله قادرا على التوافق وتحقيق مطالب كل مرحلة في المستقبل المنظور (السلمي ،1997).

2- 7- تكوين الأساتذة عملية تمتاز بخاصية التجديد: على اعتبار الحركية المستمرة والسريعة لمختلف المستجدات التي تطرأ على قطاع التربية بصفة عامة ومهنة التعليم بصفة خاصة فمن غير المجدي الاعتماد على برامج تربوية وفق عناصر وأغراض وأهداف معدة لفترة طويلة فضلا عن الحاجات التكوينية والتدريبية المتجدد لدى المعلم، بل يجب منح طابع التجديد للبرامج التي تستهدف تكوين المعلم خصوصا تلك البرامج المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة وهذا ما يرتبط في الأساس بخاصية التجديد التي تميز عملية تكوين الأساتذة قبل أو بعد الخدمة (مقداد، 1993).

من خلال مختلف الخصائص التي تميز عملية تكوين الأساتذة يمكن أن نقول بأن ضمان عملية التكوين الناجعة هي من تساهم في إحداث الأثر المرغوب في الأداء التدريسي للأساتذة والذي يستوجب أن تحتوي أي عملية تكوين ببرامجها وطرقها وفتراتها الزمنية على مختلف تلك الخصائص خصوصا التي تجعل منها عملية مستمرة وشاملة ومتكاملة، فضلا عن تنوع برامجها والأساليب والطرق المستخدمة في إطارها، فهذه الخصائص إذن متفق عليها من طرف مختلف الاتجاهات النظرية في مجال تكوين معلم يساهم في تحقيق أهداف المدرسة وأهداف المنظومة التربوية، وذلك ما يتأتي من خلال تكوين يحسن من مستوى الأداء التدريسي الأساتذة.

03- أهـداف تـكـــويـــن الأســـاتـــذة:

لعملية تكوين الأساتذة أهداف عدة مرتبطة بتحقيق النمو العلمي والمهني للأساتذة في ضوء المتغيرات والمستجدات والتطورات التي يشهدها المجتمع وعلى الميدان التربوي بشكل خاص أما أهداف تكوين المعلم فنذكرها فيما يلي:

ـ تزويد الأساتذة بالخبرات، والمعارف، والمهارات العلمية، لمساعدتهم على توسيع معارفهم ومعلوماتهم في مجال تخصص المادة التي يشرفون عليها، فضلا عن المجال العام لممارسة مهنة التعليم علـى وجه الخصوص، فالخبرات العلمية المعرفية المتعلقة بمحتوى المادة التعليمية ومختلف أساسيات ممارسة مهنة التعليم تعد من المجالات الواسعة التي تستهدف عملية التكوين تطويرها لدى الأساتذة بصورة قبلية وبصورة بعدية في ظل التكوين المستمر الذي تفرضه الحاجة الملحة لتطوير مستوى أداء المعلم (بازي، 2010).

ـ تمكين الأساتذة من اكتساب معارف في مجال علم النفس التربوي وسيكولوجية المتعلم من حيث ارتباطها بالعملية التعليمية/ التعلمية، فالهدف هنا يتعلق بتعميق زيادة فهم المعلمين لخصائص نمو المتعلم، ومن حيث الحيز النفسي والعمر الزمني ومنه فهم حاجات وطموحات ورغبات المتعلم، وكذا استعداداته وميوله ومنها يتمكن المعلم من تكييف مهامه الإرشادية التوجيهية في إطار العمل التدريسي بالقدر الذي يمكن المتعلم من توظيف قدراته المختلفة أحسن توظيف بهدف تحقيق تحصيل دراسي يمكنه من تحقيق النمو المعرفي السلوكي والوجداني المطلوب بطرق سلسلة وناجعة (Touchon. F , 1993).

ـ تمـكين المعلمين مـن فـهم طبـيـعـة الـمـهـنـة الـتي يعملون في إطارها وتسهيل عملية توافقهم المهني معها، وهـذا الـهدف يـسـاهـم فـي تـعـزيـز أدوارهم الوظيفية والقيام بها على أكمل وجه ذلك أن عملية التوافق والتفاعل الإيجابي والقيام بالأدوار المهنية التعليمية على أكمل وجه يستوجب من المعلم فهما واسعا وشاملا بشروط وخصائص ومتطلبات البيئة التعليمية التربوية (الهاشمي والعزاوي ،2009).

ـ تجديد معارف الأساتذة، فبالنظر للانفجار المعرفي المتسارع في هذا العصر فإن المحتوى المعرفي للمـنـهاج أصـبـح بـحاجة لتعديل وتطوير مستمر وهذا ما يفرض ضمان خدمات تكـويـن الـمعلم بصورة مستمرة بغرض منحها الكفاءة والقدرة على مسايرة التطورات التي

تطرأ على المناهج مـن تغيـرات، وتعديلات ومستجدات، وعليه يهدف التكوين في هذا المجال إلى تمكين المعلم من التطور والتجدد من الناحية العلمية بغرض المساهمة في تطوير المنهاج وفقا لمسلمة مسايرة التطور العلمي المتسارع في مجال تخصص المادة التي يشرف عليها (العامر وآخرون ،2010).

ـ سد الحاجة المتزايدة للأساتذة المشرفين على عملية التدريس، فلا شك أن النمو الديموغرافي الذي يشهده العالم والجزائر على وجه الخصوص في العقدين الأخيرين ساهم في زيادة الحاجة للتعليم من طرف أفراد المـجتمع الذين هم في طور التعليم الإلزامي المكفول به عرفيا ودستوريا، فقد أدى هذا العامل للتوسع في الطلب على التعليم، وبغرض تلبية هذا الطلب المتزايد والحاجة فمن المهم بناء وتشييد مؤسسات تعليمية لمنح الحق في التعليم للجميع وهذا ما يعني الحاجة للمزيد من الأساتذة في مختلف المراحل التعليمية لتغطية هذا الحق الإلزامي في التعليم وبذلك فإن الـهدف مـن عـمـلـيـة الـتكوين للمعلمين تتمثل في تغطية حاجة الأفراد المتزايدة للتعليم (عارف ،2016: 4).

ـ الحاجة إلى تكوين مدرسين مؤهلين لمهنة التدريس، ممن التحقوا بمهنة التدريس دون أن يحصلوا على تكوين بيداغوجي يمكنهم من مزاولة مهنة التعليم، فالواقع يؤكد بأن المـدارس الـعـليا للأساتذة وكليات إعداد المعلمين لا تفي بالغرض ولا تقوم بسد العجز الملاحظ علـى مستوى الإطارات المؤهلة لمزاولة مهنة التعليم، فيتم الاستعانة بخريجي الـجـامعات فـي مـخـتـلـف الـتخصصات العلمية الجامعية، وهذه الفئة من الضروري أن تحصل على التكوين البيداغوجـي قبـل الـخـدمـة بصـورة مستعجلة وخضوعها لتكوين مستمر أثناء الخدمة وهـكـذا تـهـدف عـمـلـيـة الـتـكـوين لسد الثغرات في مجال تأهيل المعلمين خريجي الجامعات في مختلف التخصصات من تم الاستعانة بهم لسد الحاجة للأساتذة والمعلمين (بوسعدة ،2011).

ـ الرفع من مستوى أداء الأساتذة، فبما أن أداء المعلم في المواقف التعليمية/ التعلمية العامل الذي يتأثر بالتكوين قبل وأثناء الخدمة فإن الرفع من مستوى أداء الأساتذة وتطويره يعتبر مـن بـيـن الأهـداف الرئيسية لعملية تكوينهم، وعليه فعملية تكوين المعلم هادفة لزيادة مـسـتـوى إنـتـاجـيـة ومـردود الـمـعـلـم والتي تـنعكس بالضرورة على المردود التحصيلي للتلميذ، فمن المهم إذن تصميم برامج تكوينية للمعلمين تساهم بالفعل في التحسين والتطويرلمستوى أدائهم التدريسي، وتمكين المعلم مـن تـقـديـم أداء ومـردود ذو نـوعـيـة وجـودة يساهم في تحقيق

الأهداف المرصودة والمرجوة من العملية التعليمية/ التعلمية وأهداف المدرسة (الهاشمي والعزاوي ،2009).

ـ تهدف عملية التكوين إلى اطلاع الأساتذة وتمكينهم من معرفة التطورات الحاصلة في قطاع التربية عبر مختلف أرجاء المعمورة، بحيث يمكنهم التكوين من التعرف على الاتجاهات والفلسفات التربوية المعاصرة وما أبدعته من أفكار ومبادئ مرتبطة بعملية التعليم، وكذا تمكينهم من توظيف طرق وأساليب وإستراتيجيات تدريسية متطورة تساهم في تحقيق الأداء المرضي للأساتذة والتلاميذ والمشرفين على العملية التربوية بصفة عامة (راشد ،2002).

ـ تنمية الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو العمل التدريسي والعملية التعليمية /التعلمية، فبما أن عملية التكوين تتضمن محاور تستهدف تعريف المعلم بخصائص مهنة التعليم والظروف البيئية التي تجري فيها فضلا عن خصائص المنهاج وخصائص المتعلم وكذا تمكين المعلم من إدراك العوامل والمتغيرات المؤثرة في مهنة التعليم وفي قطاع التربية بصفة عامة، فإن التكوين يهدف إذن إلى المساهمة في تبني المعلم اتجاها إيجابيا نحو مهنة التعليم ليمكنه من التوافق مهنيا والتفاعل إيجابيا مع المتعلم، فيؤدي ذلك في النهاية إلى تحسين مستوى الأداء المهني للمعلم (Kelchtermans, 2001).

من خلال مختلف الأهداف المتوخاة من عملية تكوين الأساتذة، يمكن أن نؤكد على أن تكوين الأساتذة عملية ذات أهداف مهنية وعلمية ومجتمعية، فمن الناحية العلمية تهدف عملية التكوين لجعل المدرسة تقوم بمختلف وظائفها ومنها وظيفتها في نقل العلم والمعرفة، فضلا عن الوظيفة المهنية من حيث عملها على تمكين الأساتذة من التطور والرقي مهنيا، خصوصا النمو والتطور في مجال الأداء التدريسي، أما من الناحية الاجتماعية فإن تكوين الأساتذة وجعلهم يقدمون أداء يمكنهم من تحقيق مخرجات تربوية نوعية هو السبيل الذي يؤدي حتما لتحقيق التطور للمجتمع في مختلف المجالات.

04- أهمية تكوين الأساتذة:

بالنظر للخصائص والأهداف العامة لعملية تكوين المعلمين قبل وأثناء الخدمة فهذا يؤدي بالضرورة للحديث عن الأهمية التي تمثلها هذه العملية، وذلك ما سنتطرق إليه فيما يلي:

4- 1- أهمية تكوين المعلمين في تقليص مشكلة الإهدار التربوي: ذلك أن توفير أساتذة مزودين بمختلف الكفاءات والمهارات والخبرات والتي تتطلبها مهنة التدريس يساهم بالضرورة في تحسين مستوى نوعية الأداء والمردود التربوي للمعلم، وما ينتج عن ذلك من أثر على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ والذي يرتبط في النهاية بارتفاع نسبة وأعداد التلاميذ الذين يحققون النجاح الدراسي ما يعني التقليص من حدة الفشل والتسرب المدرسي الذي يمثل هدرا تربويا للأمية في المستقبل المنظور (عبد السميع وحوالة، 2005).

4- 2- أهمية التكوين في تحقيق تعليم ذو جودة ونوعية: لا يمكن الحديث عن أهمية تكوين الأساتذة من خلال العدد الكمي من التلاميذ الذي يحققون النجاح الدراسي ولو بالمستوى المتوسط وفقط، بل يجب التأكيد على أهمية تكوين الأساتذة من خلال إسهامهم في تحقيق مخرجات تربوية ذات نوعية وجودة خصوصا على سلم التفوق الدراسي، فمن المهم في تكوين المعلمين الحديث والتركيز على أهمية ذلك في تحسين المستوى التحصيلي للتلميذ وهذا ما يرتبط بالعلاقة التلازمية بين جودة الأداء التدريسي للمعلم وجودة المستوى التحصيلي للمتعلم، فكلما كان تكوين المعلم في المستوى ساهم ذلك في توير الكفاءات والخبرات التي تمكنه من تقديم أداء تدريسي ذو جودة ونوعية، ومنه تكوين تلاميذ ناجحين من ناحية الجودة والنوعية التحصيلية (بديع ،1975).

4- 3- أهمية تكوين الأساتذة في عصرنة مهنة التدريس: بحيث أن التعليم باستخدام وسائط ووسائل التكنولوجيا الحديثة في التعليم من سبورات لوحية وأجهزة عارضة وجهاز الحاسوب، أخذت تفرض منطقها وفق الاتجاهات المعاصرة في التدريس، وهنا تكمن إذن أهمية تكوين الأساتذة في تمكينهم من توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة والمتطورة في التعليم، ما من شأنه أن يمكن المعلم من اقتصاد الوقت والجهد وتمكينه من تجنب التسرع في تطبيق

البرنامج السنوي المقرر والذي في غالب الأحيان يمتاز بالاكتظاظ والكثافة، وبهكذا تظهر أهمية تكوين الأساتذة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس بالنظرللمزايا السالفة الذكر والتي يتيحها بالنسبة للمعلم والمتعلم والعملية التدريسية ككل (عبد السميع وحوالة، 2005).

4- 4- أهمية تكوين في الدور الإشرافي الأساتذة: فمن هذه الناحية تظهر أهمية التكوين في تمكين الأساتذة من القيام بدور إشرافي على تعلم التلاميذ بدلا من الاكتفاء بالأدوار التعليمية التقليدية القائمة على التلقين والتلقي من طرف التلميذ، فحسب الاتجاهات الحالية في علم التدريس فمن المهم أن يكون المعلم مشرف على تعلم التلاميذ بدلا من دور الملقن للمعارف واختبار مدى اكتسابهم لها (الإبراهيم وآخرون ،2000)، وفي هذا الإطار يضطلع الأساتذة من خلال دورهم الإشرافي بكل أدوارها التوجيهة والإرشاد للتلميذ للطرق المثلى في اكتساب المعرفة العلمية والسبل السوية في توظيف قدراتهم، كما يدخل أيضا في هذا الدور الإشرافي على تعلم المهارة الابتكارية من طرف المعلم أين يبدع طرق تدريسية ويساهم في تطوير البرامج والوسائل التدريسية مع توظيفها المناسب حسب متطلبات كل موقف تعليمي (عبد السميع وحوالة ،2005).

4- 5- أهمية التكوين بالنسبة للأدوار الجديدة الموكلة للمعلم: ذلك أن التطورات الحاصلة في التوجهات النظرية الحديثة لعملية التربية والتعليم وكذلك الأدوار التطبيقية المرتبطة بالتنظير قد فرضت على الأساتذة أدوارا أكثر تطورا وتباينا مقارنة بما كانت عليه في المفهوم التقليدي لعملية التدريس، إذ أن هذه الأدوار أصبحت أكثر قيادية لعملية التدريس والتي تظهر في أهمية تمكين المعلم من أن يكون قائدا لعملية التعليم وتعلم التلاميذ بدلا من ملقن للمعرفة، وعليه فالدور القيادي له يستوجب تكوينه تكوينا يتوافق مع جعله موجها لتعلم التلاميذ، وجعله مساهما في تيسير عملية تحقيق أهداف المنهاج وتعديلها من خلال ما يمكن أن يقدمه من مقترحات للقائمين على تصميم وبناء المنهاج (مجدي ،2007).

إذن فعملية تكوين الأساتذة لها أهمية بالنسبة للمعلم والمتعلم والمدرسة كواجهة للمنظومة التربوية، فأهمية تحسين أداء المعلم من حيث أدواره التدريسية ترتبط أساسا بأهميتها في تطوير المردود التحصيلي والأداء الدراسي للتلميذ، وهذه الأهمية المتفاعلة من حيث علاقة أداء المعلم

بأداء المتعلم، ينعكس بالضرورة على أهمية تكوين الأساتذة بالنسبة لمردود المدرسة على وجه الخصوص والمنظومة التربوية على وجه العموم، فأهمية التكوين للأساتذة سواء قبل أو أثناء الخدمة تكمنهم في الخدمة العلمية والتعليمية التي تقدمها للمعلمين، وعلى التلاميذ والمدرسة على وجه العموم.

05- مجالات تكوين الأساتذة:

بالنظر لتشعب مهام المعلم وبالنظر لما تستوجبها مهنة التدريس بتوجهاتها الحديثة من الكفاءات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم، فإن عملية تكوين الأساتذة ترتكز على جوانب عدة وهي كالتالي:

5- 1- المجال العلمي الأكاديمي: وفيها يتم إعداد المعلم من أجل اكتساب جميع الخبرات والتقنيات في مجال تخصصهم، ويكُوّن تكويناً مناسباً للمرحلة التعليمية التي سوف يدُرس فيها مستقبلا أو يدرس فيها فعلا، مع خضوعه لمختلف برامج التكوين المستمر أثناء الخدمة وفي مجال التخصص يتم تكوين المعلم من حيث المحتوى العلمي لبرنامج المادة التي يشرف عليها بالقدر الذي يمكنه من التنفيذ المحكم للمقررات السنوية، مع التمكن من تحقيق الأهداف المرجوة منها (بكير وخلوف ،2015)، وفي هذا المجال يتم أيضا تكوين أساتذة التعليم المتوسط على توظيف تقنيات ووسائل التعليم خصوصا الحديثة منها، مثل التدريب على استخدام الحاسوب في العملية التعليمية وما يستلزم ذلك من لواحق كالجهاز العارض والاعتماد على شبكة المعلومات في التدريس كالمشاركة في المنتديات التعليمية، فضلا عن تمكين المعلم في مجال استخدام إستراتيجيات وطرق التدريس النشطة والتي أصبحت أكثر إلحاحا في الوقت الحاضر (Perrenoud, 2006) .

ويتضمن التكوين في هذا المجال أيضا تمكين المعلم من الخبرات العلمية ذات العلاقة بمختلف العلوم التربوية (المنهاج، التقويم، طرق التدريس...الخ)، فضلا عن مختلف المعارف والخبرات ذات العلاقة بعلم النفس التربوي (التغذية الراجعة، الدافعية للتعلم والإنجاز، نطق التحفيز...الخ)، أي يتم هنا تدريب المعلم على مختلف النظريات والمهارات ذات العلاقة بطرق التدريس وإستراتيجياتها، واستخدام وسائل التدريس، والتحكم في عملية التقويم، والاستخدام

الأمثل للتحفيز وأساليب تعزيز التعلم لدى التلميذ، ولا بد من الإشارة بأن هذا المجال من أوسع مجالات تكوين الأساتذة مقارنة بالجوانب الأخرى، على اعتبار أن هذا المجال يتضمن تدريب المعلم على امتلاك مهارات مرتبطة بمختلف مراحل العملية التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم (العجمي ،2007).

5- 2- المجال النفسي الوجداني: يعد هذا الجانب من الجوانب المهمة في عملية تكوين الأساتذة، بالنظر لدور العامل النفسي في مهنة التعليم من وجهة نظر علم النفس التربوي بتوجهاته النظرية والتطبيقية الحديثة، فمن الناحية النفسية يعمل التكوين على تمكين الأساتذة من التوافق النفسي مع مهنة التدريس بالدرجة الأولى ذلك أن تحقيق التوافق من طرف المعلم يعني بالضرورة تمكينه من تحقيق استعداد وميول واتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم، وما يمثله كل ذلك من أهمية بالنسبة لتحسين مستوى جودة أدائه المهني (بن حبيلس ،2008).

أما من حيث علاقة المعلم بالمتعلم فإن تكوينه في هذا المجال ينصب حول الجانب العلائقي (معلم ـ متعلمين)، بحيث يتم تدريب المعلم على اكتساب مهارات بناء علاقات تفاعل إيجابية توطد أكثر العلاقة (معلم ـ متعلم)، فضلا عن تمكينه من خبرات وكفاءات تمكنه من التعامل السلس مع ما يتميز به المتعلمين من فروق في المجال النفسي والذهني، ما من شأنه أن يمكن المعلم من التأثير إيجابيا في الحياة النفسية للتلميذ لما لها من أهمية قصوى في مجال تحصيل التلميذ للمعارف والمهارات العلمية (Perrenoud, 2006).

5- 3- المجال الثقافي: يعد الجانب الثقافي الذي يمز المجتمع والأفراد الذين ينتمون إليه من أهم المجالات التي يتم تكوين المعلم عليها، فإذا أخذنا بعين الاعتبار أن وظيفة المدرسة تتمثل أيضا في نقل التراث الثقافي للمجتمع عبر أجياله المتعاقبة، فمن المهم إذن أن تتضمن برامج تكوين الأساتذة هذا الجانب، وعليه يتم تمكين المعلم في هذا المجال من كل المعتقدات والمعايير والقيم الاجتماعية التي تمثل الإرث الثقافي للمجتمع، وهذا الجانب يمكن المعلم من خدمة ثقافة المجتمع كما يمكنه من التوافق معها والمساهمة بأدائه الفعال في غرس تلك الثقافة في ذهن التلميذ (بكير وخلوف ،2015).

ولا يتوقف الجانب الثقافي في عملية التكوين على ربط عملية التدريس بثقافة المجتمع بل يتعدى ذلك إلى تمكين الأساتذة من الإلمام بالثقافة العامة المرتبطة بممارسة مهنة التعليم فيمكن هذا الجانب في عملية التكوين المعلمين من التحلي بالثقافة وأخلاقيات مهنة التعليم، فضلا من تمكينهم من ثقافة الحوار وتقبل التلميذ، وأرائهم في ظل المواقف التعليمية / التعلمية فضلا عن تمكين المعلم من التمتع بقدر من الثقافة العلمية بصورة عامة فعل عاتقه تقع مهمة نقل العلم والمعرفة من مصادرها إلى التلاميذ، فالجانب الثقافي في عملية التكوين يستهدف جعل المعلم رائدا اجتماعيا يساهم في تربية التلميذ على التوافق مع ثقافة المجتمع، فضلا من جعلم قادرا على غرس أبجديات وأسس ومبادئ الثقافة العلمية في ذهن المتعلم (بشارة ،1986).

5- 4- المجال التربوي والمهني: في هذا المجال يركز التكوين على جعل المعلم يعي بالأعباء التي تفرضها عليه مهنة التدريس، فضلا عن جعله على وعي تام بالمتطلبات والشروط التي تفرضها هذه المهنة، وعليه يهدف تكوينه في هذا المجال إلى جعله يشعر بقيمة مهنة التعليم وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع، وجعله على يقين وإيمان بأنها من أنبل المهن التي تستوجب نوعا من التحلي بالأمانة وروح المسؤولية (Perrenoud, 2006)

وفي هذا المجال بصفة عامة يركز تكوين الأساتذة على الجوانب التالية:

- جعل المعلم يدرك أهمية الأهداف العامة والخاصة من جراء ممارسة مهنة التربية والتعليم من حيث الإيمان بالقيمة الاجتماعية والتربوية للمهنة، والعمل على تكريس ذلك في المخيال العام لأفراد المجتمع المحيط بالمدرسة.

- تمكين المعلم من اكتساب آليات التوافق والتناغم مع مختلف الشروط التي تتميز بها عملية التدريس من خلال الشروط والظروف التي تميز بيئة المدرسة خاصة، والبيئة العامة المتفاعلة مع المنظومة التربوية بصورة عامة.

- تمكين المعلم من اكتساب كفاءات تمكنه من تحقيق الأداء المهني التعليمي المرجو الذي يساهم فعلا في إحداث التغير المرغوب في سلوك التلميذ من الناحية المعرفية والحركية والانفعالية والاجتماعية، أي جعل المعلم متمكنا من مهارة تحقيق انتقال أثر التعلم لدى التلميذ (أبو الطبعات، 2009).

- يستهدف التكوين في المجال المهني التربوي تمكين المعلم من مجموع الكفاءات والخبرات المرتبطة بتطوير مهاراته في أداء مهنة التدريس على اعتبار الأدوار والمسؤوليات التي

تفرضها مهنة التعليم تستوجب من المعلم امتلاك مجموع المهارات السلوكية لتحقيق الأداء الفعال لدوره التدريسي (البقيعي ،2010).

وما نستخلصه من خلال المجالات التي تستهدف عملية التكوين تطويرها وتنميتها لدى الأساتذة، أن هذه المجالات يمكن أن تتوزع في ثلاثة محاور رئيسية، فمنها المحور المرتبط بالمعلم، ومنها المحور المرتبط بالعملية التعليمية والمنظومة التربوية، ومنها ما هو مرتبط بالمجتمع برمته، وهذا ما يجعل من عملية تكوين الأساتذة عملية علمية ومهنية تساهم في خدمة أغراض المعلم والمنظومة التربوية والمنظومة الاجتماعية.

06- شـــروط تـكـويـــن الأســـاتـــذة:

مهما يـكـن نـمط تكوين المعلم سواء قبل أو أثناء الخدمة، أو على شكل دورات مستمرة لا بد أن تخضع عملية تكوين المعلمين لمجموعة من شروط وهي:

6- 1- شرط الاعتدال: بـما أن مجـالات تكـويـن الأسـاتذة يمكـن حصرها في المجال المهني والمجال البيداغوجي فإن عـمـلـيـة الـتكوين يجب أن تركز على مختلف مجالات كلا الجانبين، فلا يجب التركيز على المجال المهني بشكل مبالغ فيه كما لا يجب التركيز على المجال البيداغوخي الديداكتيكي بشكل مبالغ فيه أيضا، بل يجب أن تركز برامج تكوين المعلمين على الجانبين بشكل متوازن يستوفي شرط الاعتدال في تمكين المعلم من المهارات المتعلقة بالجانبين معا (الأحمد، 2005).

6- 2- شرط الانتقاء: عملية تكوين الأساتذة ليست عملية اعتباطية روتينية تهدف لتطوير مـهـارات ومـعـارف الـمـعـلـم، بـل يجب أن تكون البرامج والمحاور المتعلقة بعملية التكوين مركزة ومضبوطة الأهداف والمجالات والمحاور، فعلى اعتبار التطورات الحاصلة في مجال الدراسات النفسية ذات العلاقة بالتدريس الحديث وظهور اتجاهات تربوية جديدة في مجال تكوين الأساتذة بشكل مستمر، فضلا عن بروز مستمر للأفكار التربوية ذات الـعلاقة بمهنة التدريس، فـمـن غـيـر الممكن أن تستوعب بـرامج التكوين كل هذه التطورات وكان لزاما إذن أن تركز برامج تكوين المعلمين بدقة على مـا يـنـاسب الـمعلم ومـا يـخـدم الـعـمـلـيـة الـتـعليمية/ التعلمية على وجه الخصوص، فضلا عن الموافقة بثقافة ومـعـايـيـر وغايـات الـمجتمع وما

يناسبها من تلك التوجهات النظرية والتيارات الفكرية، وما تنتجه الدراسات التربوية من أفكار فيؤخذ بالأنسب والأصلح منها بطريقة مدروسة ودقيقة لتصمم بناء على ذلك برامج التكوين للمعلمين تستوعب كل ذلك بطريقة انتقائية (عبد الفتاح ،2001).

6- 3- التعدد اللغوي: بالنظر لأهمية التفتح على لغات العالم وتمكين المعلم من والوصول لمختلف مصادر ومراجع المعرفة المرتبطة بالتكوين الذاتي للمعلم، فمن المهم أن يتضمن تكوين الأساتذة دورات مخصصة لتعليم الأساتذة ما أمكن من لغات بالنظر لأهمية ذلك في التفتح على النظم والأفكار التربوية في مختلف أصقاع المعمورة، وما يتيحه ذلك من إمكانيات تحقيق المعلم لحاجات تكوينية وتدريبية إضافية (بن حبيلس ،2008).

6- 4- الاحتكاك بالبحث العلمي: من المهم أن تتضمن برامج التكوين إطلاع الأساتذة على مختلف البحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة بإنتاج الأفكار والأسس والمبادئ والطرق التدريسية العصرية، لتمكين المعلم من تجديد كفاءاته ومهارته المهنية المتعددة الأوجه، ومنها تحسين مستوى أدائه المهني، كما لا يجب أن تتضمن برامج تكوين المعلمين إشراكهم في الأنشطة البحثية أين يمكنهم تبني مواضيع بحثية فردية، والمشاركة في البحوث التربوية تبعا للمشكلات التي يتفاعلون معها في الميدان، فخبرة وكفاءات المعلم إذن تتوسع كلما ساهم في بحث وعلاج مشكلات تمكنه من إبداع أفكار في مجال طرق وإستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، والقدرة على تصميم الأهداف وتنفيذها وتحقيقها (المفضل والمازوني، د ت).

6- 5- الارتباط بالنظرية العلمية: في المجال المعرفي المتعلق بالمادة التي يشرف المعلم على تدريسها فمن المهم أن تستهدف عملية تكوين الأساتذة ربط الأستاذ بالنظرية العلمية والإنتاج العلمي والمعرفي المرتبط بالمادة الدراسية، خصوصا وأن هذا المنتوج العلمي في تراكم وتطور مستمر، فمن المهم إذن ضمان تكوين للأساتذة بطريقة تمكنهم من تجديد معرفتهم العلمية النظرية في مجال مادة التدريس، خصوصا في حالة تعديل وتنقيح برنامج المادة بما يستجيب للتطور والتجديد العلمي المستمر (Léopold, 2006).

6- 6- الاستمرارية: بالنظر لخاصية الاستمرارية التي تتيحها عملية التكوين المستمر للأساتذة، فمن بين شروط ضمان تكوين جيد للأساتذة أن تكون برامج وعملية التكوين للمعلم مستمرة على مدار مسارهم المهني، وهذا الشرط من شأنه أن يسمح بتجديد قدرات ومهارات

وكفاءات المعلم، بشكل مستمر وتطويرها للأحسن تطويرا يمكنه فعليا من الارتقاء بمستوى أداءه التدريسي، وجعله متصفا بالنوعية والجودة (زين العابدين والعبزوزي ،2017).

6- 7- التحديد الدقيق لمحتوى التكوين: بالنظر لتعدد الكفاءات التي يجب أن يمتلكها الأساتذة، وتعدد المضمون المعرفي الذي يجب أن يمتلكها، ومع عدم إمكانية استيعاب برامج التكوين لذلك الكم الهائل من المضامين، فمن المهم أن تكون برامج التكوين سواء قبل أو أثناء الخدمة مركزا على المضامين التي تكون متوافقة ومناسبة للواقع التربوي الذي يحيط بالمنظومة التربوية عامة، وعملية التدريس خاصة في مجال الفعل الديداكتيكي (الأحمد ،2005).

6- 8- ربط محتوى التكوين بأدوار الأستاذ: من بين الشروط التي يجب أن تتوفر في برامج ومحتويات عملية تكوين الأساتذة أن ترتبط مباشرة بأدوار تترجم أداء المعلم في المواقف التعليمية/ التعلمية، فمهما كانت مضامين ومحتويات برامج التكوين، ومهما تعددت الأهداف المنتظرة من ورائها، ومهما تعدد أشكال التكوين فرديا أو جماعيا، ذاتيا أو موضوعيا، قبل أو أثناء الخدمة، فلا يمكن أن تكون ذات جدوى وفائدة للأساتذة ما لم تكن مرتبطة مباشرة بالأدوار التي يقوم بها المعلم في إطار عملية التدريس في المواقف الصفية (ريان ،2006).

6- 9- التركيز على النوعية بدل الكم: فمن الخطأ الاعتماد على برامج تكوين بمضامين مكثفة وموسعة، بالقدر الذي يجعل من تكوين الأستاذ عملية روتينية، تركز على حشو ذهن المعلم بأكبر قدر من الخبرات المهنية والعلمية، التي قد لا تكون في غالبها مجدية لتحسين مستوى أداء المعلم، بل يجب أن تركز مضامين دورات التكوين على الحيز النوعي والمهم، والذي يساهم فعلا في تحسين أداء المعلم، للدرجة التي تسهم في التنمية العلمية والمعرفية للتلاميذ، ما يفضي في النهاية لتحقيق الأهداف التعليمية المأمولة (بن حبيلس ،2008).

6- 10- التركيز على التطبيق بدل التنظير: بما أن عملية التدريس ممارسات وسلوكات عملية تطبيقية، فمن المهم أن تكون البرامج التكوينية المخصصة للأساتذة تركز على الجانب التطبيقي بدرجة كبيرة مقارنة بما يستوجب التكوين من تمكين الأساتذة من القدرالمهم من المهارات والكفاءات، والمعارف العلمية المهنية النظرية، أي أن التكوين الخاص بالأساتذة من

الضروري أن يستهدف تطوير الممارسات والأداء العملي الخاص بهم داخل حجرة الدراسة في ظل ثلاثية النشاط المدرسي (معلم، متعلم، منهاج)، فيجب إذن تمكين المعلم من مهارات التطبيق في مجال صياغة الأهداف والتخطيط للدرس وتنفيذه انتهاءا بأداء عملي في تقويم نتائج الأنشطة المدرسية في مرحلة ختامية، فضلا عن تمكين المعلم من التحكم في المجال العلائقي أين تربطه علاقات تفاعل مع التلاميذ (الدريج وجمل ،2009).

6- 11- تكامل أهداف التكوين مع أهداف المنظومة التربوية: بحيث أن تكوين الأساتذة لا يجب أن يركز على أهداف التكوين بحد ذاتها، بل يجب أن يكون ذلك من خلال تناسق وتناغم تام مع الأهداف المسطرة للمنظومة التربوية، ففي النهاية فإن تكوين المعلم يهدف إلى تطوير كفاءاته وأدائه ليتمكن من المساهمة في تحقيق الأهداف التربوية التي يرجوها المجتمع ككل من المنظومة التربوية، وعليه يجب أن تخضع أهداف تكوين الأساتذة لأهداف المنظومة التعليمية على العموم، فهذه الأخيرة هي بدورها من تمثل الحيز الذي يساهم في تحقيق الأهداف المنتظرة من عملية تكوين الأساتذة، فهذا الشرط يعني إذن تنشئة علاقة متلازمة بين أهداف تكوين الأساتذة وأهداف المنظومة التربوية برمتها (زين العابدين والعبزوزي ،2017).

إذن تمثل النقاط التي أشرنا إليها في هذا العنصر لمجمل الشروط والظروف والعوامل التي تساهم في جعل برامج تكوين الأساتذة ذات جدوى على مستوى تحسين مردودهم المهني التدريسي، فتوفر شرط التكامل والتنوع والموضوعية والسند العلمي والتربوي، وتركيز كل ذلك على جعل برامج التكوين ذات بعد تطبيقي أكثر من استناده على التنظير، مع تنويع الأساليب وطرق ضمان تكوين الأساتذة، وفي النهاية كلها تمثل عوامل وشروط متكاملة تمنح الصبغة العلمية لعملية تكوين الأساتذة الصبغة التي من شانها أن تؤدي لتحقيق عملية التكوين الأهداف التي وجدت من أجلها.

07- الاتجاهات النظرية في تكوين الأساتذة:

عرف التراكم التربوي في مجال تكوين الأساتذة العديد من التوجهات النظرية التقليدية والحديثة، والتي سنتطرق لها فيما يلي:

7- 1- الاتجاه التقليدي:

يعد من أقدم الاتجاهات النظرية في مجال إعداد وتكوين المعلمين ويغلب على هذا الاتجاه في التكوين طابع تلقين المعرفة العلمية المرتبطة بالمادة الدراسية للمعلم، فهو إذن يقوم على المحتوى العلمي الذي يكتسب من طرف المعلم بطريقة نظرية، وهو بدوره يقوم بنقلها إلى المتعلم، ولا يهتم هذا الاتجاه بالطرق التدريسية بصفة عامة فضلا عن عدم اهتمامه بالمطلق بالجانب النفسي، وجانب الكفاءات المتعددة التي يجب أن يمتلكها المعلم لمزاولة مهنة التدريس بمفهومها الواسع (عودة ،2006)، وينطوي هذا النمط التقليدي على العديد من السلبيات وهي:

- التركيز على تمكين المعلم من المحتوى العلمي للمادة، إذ لا يركز هذا النمط على تكوين المعلم على إدراك العلاقة بين المادة التي يشرف عليها والمواد المقررة في المنهاج.
- التركيز على تكوين معلم قادر على تمهين الأفراد لمواكبة بداية الثورة الصناعية التي عرفتها أوربا والولايات المتحدة في ذلك الوقت، بدل التركيز على تطور النظريات النفسية والتربوية في مجال التعليم.
- كان تكوين الأساتذة وفق هذا الاتجاه متميزا بالسلبية من حيث عدم ارتباط التكوين بنسق عناصر النظام التربوي، ونسق عناصر العملية التعليمية/ التعلمية (بن زيان ،2018)

7- 2- الاتجاه القائم على النظم:

يقوم هذا الاتجاه في إعداد المعلم على تحليل العلاقة بين المعلم ومختلف عناصر المنظومة التربوية، ويمر برنامج تكوين المعلمين وفق هذا الاتجاه عبر مراحل وهي:

- **مرحلة التصميم:** وفي هذه المرحلة يتم تصميم الأطر العريضة لبرنامج تكوين الأساتذة من تحديد الفلسفة التربوية التي يجب أن يتوافق معها البرنامج وتحديد الأهداف العامة والخاصة لبرنامج التكوين، مع اختيار الخبرات والكفاءات المستهدفة، وتحديد التقنيات واستراتيجيات التكوين والتقويم.

ـ مرحلة التطبيق: وفي هذه المرحلة يتم تنفيذ ما تم تصميمه في المرحلة السابقة، بحيث تتم عملية التنفيذ وفق الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي ترتبط طبعا بحاجات الأساتذة للتكوين فضلا عن حاجات وأغراض النظام التربوي.

ـ مرحلة التقويم: في هذه المرحلة تتم عملية النظر في نوعية مخرجات التكوين ومدى تحقيق البرنامج لمختلف الأهداف المرجوة منه بحيث تتم هذه العملية بصورة ذاتية من طرف المتربصين وبصورة موضوعية من طرف المشرفين على تطبيق برنامج تكوين الأساتذة المعد في مرحلة التخطيط والتصميم، وبناء على ذلك يمكن أن تتخذ إجراءات تكميلية في دورات تكوينية لاحقة (سني ،2021)، ويمتاز هذا الاتجاه في إعداد المعلمين بالعديد من المزايا ومن بينها:

ـ يقترب إلى أقصى درجة من الموضوعية في تحديد مخرجات ونتائج دورات تكوين الأساتذة، على اعتباره يعتمد على تقييم نوعية المخرجات من خلال الاعتماد على أسلوب التقويم البنائي الذي يمتاز بالموضوعية في إصدار الأحكام.

ـ يقوم هذا الاتجاه في تكوين المعلمين على عدة عناصر متفاعلة فيما بينها، بحيث كل عنصر يؤثر في العناصر الأخرى ويقوم بتكميلها، والتي تساهم في النهاية في جعل برنامج التكوين برنامج متكامل يساهم في تحقيق الأهداف المنتظرة (مرعي ،1983).

ـ يمتاز هذا الاتجاه بكونه مزيجا بين النظري والتطبيقي، فبرامج التكوين في ظل هذا الاتجاه تركز على تمكين المعلم من مهارات وخبرات نظرية، بالإضافة إلى تمكينه من تدريب يمكنه من التجسيد التطبيقي لما اكتسبه على المستوى النظري، إذ أن البرامج التكوينية في هذا الاتجاه يهتم بتمكين المعلم من تحقيق أكبر مكتسبات مرتبطة بالأسس النظرية لمختلف مكونات عملية التدريس، فضلا عن دعم ذلك برصيد من الممارسة والتطبيق يحسن فعلا من مستوى أداء الأساتذة.

ـ من بين إيجابيات ومميزات هذا التوجه أنه يعتمد في نهاية الدورة التكوينية على تقويم المخرجات النهائية، إذ يعتمد على تقويم مكتسبات المعلم المتربص على مدار الدورة التكوينية، أي يتخذ من التقويم خطوة ضرورية من أجل تعديل وتطوير برامج التكوين (بشارة ،1986).

7- 3- الاتجاه القائم على الكفاءات التدريسية:

يعد هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات التي تعتمد عليها عملية التكوين للأساتذة، إذ يعتمدعليه في العديد من النظم التربوية، ولقد ظهر هذا الاتجاه نتيجة للتطورات الحاصلة في مجال العلم والمعرفة وهي التطورات التي أدت إلى ظهور دعوات ومقاربات نظرية تؤكد على العديد من الكفاءات التي يجب أن يمتلكها المعلم لكي يتمكن من تحقيق الأداء الذي يمكنه فعلا من مزاولة مهنة التدريس على أكمل وجه (الأسدي وآخرون ،2016).

هذا الاتجاه يرى في عملية التكوين بأنها تستهدف تمكين المعلم من مجموعة من الكفاءات المرتبطة بإتقان مهنة التعليم، بحيث يتم إعداد البرامج بناء على تحليل مجموعة الكفاءات التي يتطلب من المعلم أن يكون متمكنا منها (شوق ومالك ،2001)، وهذا الاتجاه يصنف مجموع الكفاءات التدريسية المتعددة في محاور عامة وهي:

7- 3- 1- الكفاءات العلمية: وتتكون هذه الكفاءات من مجموع الخبرات والمكتسبات العلمية المرتبطة بالمادة التي يشرف المعلم عليها، فهي إذن تعبر عن مجموع العمليات المعرفية والقدرات الفكرية والعقلية ومهارات الوعي، فضلا عن مختلف المهارات والخبرات التي يمكن أن يترجمها المعلم لاحقا ككفاءات أدائية.

7- 3- 2- الكفاءات الأدائية: وترتبط هذه الكفاءات بالمكسبات العلمية التي يمكن أن يترجمها المعلم في مواقف تعليمية في ظل الأنشطة المدرسية المنفذة داخل حجرة الدراسة، وتدخل في ظلها المهارات والخبرات المرتبطة بالكتابة والقراءة ومختلف أساليب المناقشات التي ينتهجها المدرس أثناء الدرس، وكذا مهارات الرسم والقدرة على استخدام الوسائل التكنولوجيا الحديثة وغيرها من الوسائل التعليمية.

7- 3- 3- الكفاءات الوجدانية: وتشمل كل ما يرتبط بالجانب النفسي للمدرس، بحيث تشمل جملة من القيم والاتجاهات والمبادئ الأخلاقية المتعلقة بممارسة مهنة التدريس واشتمالها على الاتجاهات والميول الإيجابية من طرف المعلم نحو مهنة التدريس، و كفاءات الالتزام والثقة بالنفس وغيرها من المشاعر الوجدانية التي تمنح الشعور بالقدرة الذاتية للمدرس حول مقدرته على أعباء المهنة ومتطلباتها (أوكسفام ،2010)، ويرتكز هذا الاتجاه في تكوين الأساتذة على مجموعة من الأسس والمبادئ وهي:

ـ مهنة التعليم تقوم على قواعد وأسس علمية والتي يجب أن تركز برامج التكوين على تدريب الأساتذة وتمكينهم من اكتساب مجموع هذه الأسس والقواعد.

ـ من أجل قيام المعلم بأدواره التعليمية على أكمل وجه يجب أن تكون لديه مجموع الكفاءات التدريسية التي لا تخرج عن إطار أصول وقواعد مهنة التدريس، وهذا بغرض تمكين المعلم من امتلاك كفاءات تمكنه من القيام بعمله التدريسي بكل فاعلية ونجاعة.

ـ التأكيد على أهمية التقويم في وصف كفاءات المعلم بعد كل دورة تكوينية، بحيث تسمح عملية التقويم من التأكد من امتلاك المعلم للكفاءات المستهدفة من كل برنامج ودورة تكوينية ومساهمة ذلك في تحسين برامج التكوين قبل وأثناء الخدمة.

ـ الكفاءات التدريسية التي يتوجب على المعلم التمكن منها واكتسابها، والتي ترتبط مباشرة بأداء المعلم والتلميذ في نفس الوقت، فمن المهم إذن تحديد الأهداف التطبيقية من كل كفاءات مستهدفة بالنظر لعلاقتها بأدوار وأداء المعلم، فضلا عن علاقتها المباشرة بمستوى التحصيل الدراسي للتلميذ (بشارة ،1986).

7- 4- الاتجاه القائم على التعلم الفردي:

يرتكز هذا الاتجاه في تكوين الأساتذة على مبدأ تباين الفروق الفردية بين الأساتذة المتربصين، وهذا ما يجعل حاجات المعلمين للتكوين سواء قبل أو بعد الخدمة تتباين وتختلف تبعا لتباين الفروق التي تؤدي لاختلاف ما يمتلكه المعلم من كفاءات وخبرات عن باقي المعلمين، وهذا ما يعني بأن هذا الاتجاه يستند على برامج تكوين تتماشى والفروق الفردية المتباينة بين المعلمين، كما أن هذا الاتجاه يركز في برامج تكوين المعلمين على الروح الإبداعية لديهم، فيكمن الهدف منه منح وتمكين الأساتذة من كفاءات وخبرات ومهارات تمكنهم من المبادرة والإبداع الشخصي في مجال العمل التدريسي وفي مجال المبادرة للتكوين الذاتي الذي يتوافق مع الفروق الفردية للمعلم (شوق ومالك ،2001) وبرامج التكوين في إطار الاتجاه الفردي يرتكز على عدة مبادئ وأسس وهي:

7- 4- 1- التقدم التكنولوجي في التربية: فهذا المتغير يتطلب من المعلم اكتساب مختلف الكفاءات التي تمكنه من توظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة والتحكم في استخدامها وفي مختلف المواقف الصفية، وهنا تظهر ملكة وقدرة التفتح الفكري على التطور التكنولوجي التي يتحلى بها كل مدرس.

7- 4- 2- الابتعاد عن المألوف في برامج وطرق تكوين الأساتذة: بحيث تؤكد برامج التكوين في ظل الاتجاه الفردي على ابتكار أساليب وطرق وبرامج تكوين تواكب الحاجات التدريبية للمعلم من كفاءات ومهارات تواكب التطورات الحاصلة في مجال التربية على مستوى النظرية والتطبيق، وكذا مواكبة التطورات والأدوار المتجددة باستمرار والمرتبطة بالأداء المهني التدريسي للأساتذة.

7- 4- 3- التركيز على التقويم الختامي: فعلى العكس من الاتجاهات الأخرى في مجال تكوين المعلم التي تؤكد على إتباع مختلف أساليب وأصناف تقويم نتائج الدورات التكوينية للأساتذة بمختلف مراحلها، فإن الاتجاه الفردي يؤكد على التقويم الختامي لما يدركه المعلم من كفاءات بعد نهاية كل دورة تكوينية، على اعتبار التقويم الختامي يشخص فعلا ما يمتلكه المعلم من خبرات ومهارات وكفاءات.

7- 4- 4- التحديد الدقيق للكفاءات المستهدفة: فبرامج التكوين في هذا الاتجاه تؤكد على اختلاف حاجات التكوين بين الأساتذة والاختلاف في الكفاءات والخبرات التي يتقنونها، وعليه فيجب أن تركز الدورات التكوينية على تمكين المعلمين المتربصين من الكفاءات التي تساهم فعلا في تحسين مستوى أدائهم التدريسي (سعفان وطه، 2007).

7- 4- 5- جرد حاجات الأساتذة للتكوين: تركيز هذا الاتجاه على التقويم الختامي لا يعني بالمطلق عدم الاهتمام بالتقويم التشخيصي لكفاءات الأساتذة، بل يجب القيام بجرد وتشخيص دقيق لأداء المعلم الفعلي في المواقف التعليمية بغرض الوقوف على ما يمتلكه ويتقنه من مهارات وكفاءات وخبرات، ومنه تحديد النقائص والحاجات التي يجب أن تركز عليها البرامج والدورات التكوينية المخصصة للمعلم، بحيث نمنح لكل معلم ما ينقصه من كفاءات وخبرات مهنية والذي من شأنه أن يتجاوز السلبية التي تؤخذ على الاتجاهات الأخرى أين يكون هناك خللا في التوفيق بين الحاجات التكوينية المختلفة والمتباينة بين المعلمين.

7- 4- 6- تحديد أهداف التكوين: الاتجاه الفردي يؤكد على تحديد الهدف من كل دورة تكوينية والتي تأخذ عدة أفواج صغيرة من أساتذة مكونين لدورة واحدة، بحيث يتم فهرسة وتجزئة وتبويب الأهداف التي ترتبط طبعا بحاجات كل فوج من المعلمين وتحويل ذلك لدورة تكوينية

مصغرة تسطر كفاءات بعينها كهدف يراد تمكين معلمي الفوج من بلوغه في نهاية الدورة التكوينية (Léopold, 2006).

فكل هذه تمثل مجمل المقاربات والتوجهات النظرية في مجال إعداد وتكوين المعلم سواء قبل أو أثناء الخدمة، بحيث لكل توجه نظري له من مزايا وخصائص تساهم في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، كما أن لكل اتجاه سلبيات أيضا، غير أن المنصوح به من وجهة نظرنا الخاصة أن تكون برامج تكوين الأساتذة مستندة على مختلف التوجهات النظرية أين من الضروري محاولة التوفيق بين مزايا مختلف التوجهات بهدف تصميم وتخطيط برامج تكوين متكاملة تمنح للمدرس حاجاته المختلفة من التكوين، وتمكينه من تحصيل مهارات وكفاءات وخبرات تسمح له بتقديم الأداء التعليمي المأمول.

08- أنـــواع وأنـــمـــاط تكـــويـــن الأســـاتـــذة:

يمكن أن تتخذ عملية تكوين الأساتذة العديد من الأنماط والأشكال تبعا لما يمكن أن تأخذه العملية من أصناف والتي سنتطرق لها فيما يلي:

8- 1- أنواع التكوين حسب الفترة الزمنية: في هذا الصنف نجد للتكوين نوعان وهما:

8- 1- 1- التكوين قبل الخدمة: وهذا التكوين يستهدف فئة الطلبة في المعاهد والجامعات العامة والجامعات المخصصة لإعداد وتدريب الأساتذة، كما يتم في إطار التربصات المكثفة والقصيرة المدى، حينما يتم منح إجازات العمل كأستاذ، بالنسبة للخريجين الذين لم يتلقوا تكوينا جامعيا متخصصا لتكوين الأساتذة كما هو الحال في المدارس العليا للأساتذة الملحقة بمصالح التكوين والتعليم العالي (الأحمد ،2005).

يتميز هذا النوع من التكوين بتقديم برامج تكوينية تتضمن مختلف الكفاءات والمهارات والخبرات العلمية التي يجب أن يتسلح بها الطلبة أو المتربصين في المعاهد قبل الالتحاق الفعلي بمهنة التدريس، ومن مواصفات هذا التكوين أن يتضمن برامج ومحاور ومواضيع أولية متفق حولها وأن الغرض منها إعداد أساتذة المستقبل، فتتميز البرامج في هذا النوع بمناهج تكوين ثابتة قابلة للتعديد والتطوير والتي يتم تلقينها للأساتذة في إطار مدى تكويني محدد من حيث المجال الزمني والمكاني، فيتم إذن على مراحل متتابعة ومتعاقبة، بحيث كل مرحلة ترتبط

بتحقيق هدف من الأهداف الفرعية للتكوين، ويمد هذا الصنف المتربصين بالرصيد المعرفي وبشكل تراكمي يساهم في إعداد المعلم للمستقبل (زرهوني ،1994).

وفي هذا النوع من التكوين لا يعني أبدا ثبات مناهج التكوين وأنها لا تخضع للتجديد بل تخضع لعملية تقويم مستمرة تسمح بإعادة النظر في مستويات التكوين ونوعية التأطير للمكونين، كما يتم مراجعة برامج ومحاور التكوين بغرض الاستجابة للمتطلبات التعليمية المستمرة التطوير، فهذا النوع إذن هو تكوين أولي إعدادي للأساتذة لتمكينهم مستقبلا من تقديم أداء تدريسي في المستوى المأمول (شويطر ،2009).

8- 1- 2- التكوين أثناء الخدمة: ويسمى أيضا بالتكوين المستمر أثناء الخدمة وهذا النوع من التكوين يعد أكثر أهمية من التكوين قبل الخدمة، فبالنظر لما يمكن أن تخضع له المناهج التربوية من مراجعة مستمرة استجابة لغايات وأهداف وأغراض المجتمع، فلا شك أن مهنة التدريس تتفاعل مع هذه التعديلات بحيث أي تقويم للمنهاج يستوجب تكوين للمعلمين بغرض التوافق والتمكن من تطبيق المناهج بصورة سلسلة، بحيث يمنح التكوين المستمر حاجات تدريبية للأساتذة تتوافق مع متطلبات أدوارهم التدريسية والتي تتأثر بأي تعديلات تطرأ على نسق المنظومة التربوية برمتها (بن حبيلس ،2008).

إذ أن التكوين المستمر يسمح للمدرس بأن يقوم بتجديد كفاءاته وتطويرها من خلال ما يمنحه له من مهارات وخبرات علمية معرفية متجددة، فتقادم الكفاءات يلزم المنظومة التربوية على ضمان تكوين أحدث للأساتذة أين يمكنهم من تجديد المعرفة العلمية، وتجديد الثقافة القيمية والمهنية تبعا لما تبدعه الدراسات النفسية التربوية في مجال العمل التدريسي بصفة عامة، كما يمنحه التكوين المستمر القدرة على مواكبة المستجدات في مجال مهنة التعليم من حيث علاقتها بالمتعلم على وجه الخصوص (حمود ،2001)، والتكوين المستمر أثناء الخدمة يمكن المعلم من تجديد مهاراته في مجالات عدة منها:

- طرق وإستراتيجيات التدريس: ففي هذا المجال يساهم التكوين المستمر في تدريب الأساتذة على مختلف الطرق والإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي ما فتئت تفرض نفسها بين الفينة والأخرى، فيمكن للمعلم إذن أن يحصل على تكوين يمكنه من إتباع أنشط وأنجح الطرق والإستراتيجيات التدريسية.

ـ مجال الكفاءات التدريسية: فالتكوين المستمر أثناء الخدمة يمكن الأساتذة من تجديد وتطوير كفاءاتهم بصورة مستمرة وهو العامل الذي من شأنه أن يحسن من مستوى جودة ونوعية أدائه التدريسي وبصورة مستمرة (عدس ،2000).

ـ المضامين الدراسية: فكل تغيير أو تعديل على مضمون المادة التي يشرف المعلم على تدريسها يستوجب منه امتلاك رصيد معرفى جديد يجعله على دراية بالمعرفة العلمية المطلوب منه ليلقنها للتلميذ.

ـ مجال علم النفس التربوي: بالنظر للتراكم المستمر في مجال الدراسات النفسية التربوية ما تعلق منها بسيكولوجية المتعلم والمدرس، وبسيكولوجية التوافق الدراسي وسيكولوجية ممارسة مهنة التدريس على وجه العموم، فإن التكوين المستمر يمكن المعلم من اكتساب رصيد معرفي مهم في مجال علم النفس التربوي، الذي يمثل المجال التطبيقي لعلوم النفس الأخرى في مجال العملية التعليمية /التعلمية (تيليوين ،2003).

وعليه فمن خلال الصنفين السابقين من التكوين يمكن القول بأن لكل صنف المزايا التي يتيحها في مجال تمكين المعلم من الكفاءات التدريسية، غير أن عدم كفاية التكوين قبل الخدمة يمكن استدراكه من خلال ضمان خدمات التكوين المستمر أثناء الخدمة، وهذا استجابة لشرط استمرارية عملية التكوين للحصول على الأساتذة الذي يقدمون أداء تدريسي يسمح بتحقيق أهداف العملية التعليمية/ التعلمية.

8- 2- التكوين حسب المصدر: نجد في هذا الصنف أيضا نوعين من التكوين وهما:

8- 2- 1- التكوين الموضوعي: وهذا الصنف من التكوين هو التكوين الذي يقدمه مشرفون متخصصون للأساتذة، من أمثال مفتشي المواد ومفتشي التربية بصفة عامة، ويمكن أن يشرف على تكوين الأساتذة في هذا المجال فريقا كاملا من الأساتذة المكونين من ذوي الخبرة في مجال التدريس والذين يمتلكون الكفاءة اللازمة في مجال تكوين الأساتذة، فهذا الصنف من التكوين يمثل علاقة بيداغوجية بين المكون والأساتذة المتربصين في ظل الدورة التكوينية ويكون فيه الأستاذ المكون مصدرا يستمد منه الأساتذة المتربصين حاجاتهم التكوينية والتدريبية، ويتم بطريقة جماعية أين تتضمن الدورة التكوينية الواحدة فوجا كاملا من المعلمين (عبد السميع وحوالة ،2005).

8- 2- 2- التكوين الذاتي: في هذا النوع يتم التكوين بصورة ذاتية وفردية أين يقوم المعلم بتكوين ذاته بالاعتماد على مختلف المصادر والمراجع المعرفية المتعلقة بمجال عمله التدريسي، خصوصا مع ما تتيحه الشبكة العنكبوتية من معلومات ورصيدا معرفيا مفتوحا للجميع، أين بمقدور المعلم أن يستعين به بهدف تطوير كفاءاته دون الحاجة إلى مشرف أو مفتش أو دورة منتظمة لتطوير كفاءاته الذاتية (الأغا ،2019).

ومن مميزات التكوين الذاتي أنه يمكن المعلم من اقتصاد الجهد والوقت بحيث لا يتطلب النمط الحضوري في أي شكل من أشكاله المتعددة، ويمنحه ميزة اختيار الوقت الذي يريد فيه دعم مكتسباته وكفاءاته من مختلف المصادر المتاحة، كما أن هذا الصنف التكويني يمنح للمعلم الفرصة للوصول إلى مصادر حاجاته التدريبية، وفي حالة ما إذا أخذ هذا التكوين الشكل الجماعي فيتم فقط من خلال ما تتيحه الإنترنت من مشاركة المعلم في المنتديات التعليمية والتدريبية (إيزولد ،2013).

فالتكوين من حيث المصدر والمتلقي نوعان يمتاز أحدهما بالموضوعية من حيث المصدر أين يتم عن طريق علاقة بيداغوجية ملقن متلقي، والذي يخضع لبرامج ودورات ثابتة مخططا لها بصورة مسبة، والأخر تكوينا ذاتيا يمنح للأستاذ الحرية في الاتصال بالمصدر الذي يراه يستجيب لحاجاته التكوينية والتدريبية، وفي النهاية كل نمط تكويني يساهم بطريقة معينة في تحسين كفاءات وخبرات ومهارات المعلم.

8- 3- التكوين حسب المكان: في هذا الصنف نشير أيضا إلى نوعين من التكوين وهما:

8- 3- 1- التكوين الحضوري: في هذا الصنف يكون إلزاميا على الأساتذة الالتزام بزمان ومكان معين لتلقي البرامج التكوينية، فالمتعارف عليه في هذا الشكل يتم من خلاله إعلام الأساتذة المتربصين بموعد ومكان إجراء الدورات التكوينية ويلتزم هو بالحضور في الوقت المحدد وللمكان المحدد هذا في حالة التكوين المستمر، أما التكوين في الجامعة فالحضور للمعاهد وكليات التربية والمدارس العليا للأساتذة يكون أكثر من إجباري على مدار طور دراسي بالكامل.

فهذا النوع من التكوين إذن يأخذ عدة أشكال أين يمكن أن يكون على شكل ملتقى تكويني أو مؤتمر أو ندوات دورية محددة الزمان والمكان بصورة مسبقة، كما يمكن أن يتم عن طريق

المحاضرة، ومهما كانت الأشكال فهي تؤكد على الطابع الحضوري الإلزامي للأساتذة المتربصين، وتميزه بالطابع الجماعي أين تقدم برامج الدورات التكوينية ومحتوياتها لفوج كامل من الأساتذة (طه راضي ،2014).

8- 3- 2- التكوين عن بعد: بالنظر لما أصبحت تتيحه شبكة الإنترنتمن إمكانية التواصل والتحاضر عن بعد، وبالنظر لما تنتجه شركات البرمجيات من تطبيقات مخصصة للتواصل عن بعد، فقد ظهر صنفا آخر من التكوين يمكن أن يكون بديلا مثاليا للتكوين الحضوري في بعض الأوضاع والظروف الطارئة، ويتم هذا النوع من التكوين من خلال إلقاء المحاضرة عن بعد من طرف المكون يشارك فيها الأساتذة، وهذا ما يساهم في اقتصاد الجهد والوقت على المكون وعلى الأساتذة المتكونين على وجه الخصوص.

ومن مميزات هذا النوع من التكوين من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة، فإنه يتيح للأساتذة الحصول على خدمات وحاجات التكوين بأسرع مدة زمنية ممكنة، كما يمنح له فرصة تسجيل الدورة التكوينية بواسطة التقنيات الحديثة والاطلاع عليها بتأني والعودة لها كلما رأى المعلم الحاجة لذلك، كما أن المشرفين على عملية التكوين يمكنهم تسجيل تلك الدورات على الأقراص المضغوطة وجعلها متاحة للجميع على شبكة الإنترنت أين يمكن أن تصل لشريحة واسعة من الأساتذة (منصور، د ت).

من خلال ما سبق يظهر بأن الصنفين من التكوين الحضوري وعن بعد يمنحان لعملية التكوين ميزة إضافية تتمثل في تعدد أنواع ومصادر وأشكال تكوين الأساتذة وهذا ما يتوافق مع ميزة التكامل والتنوع في عملية التكوين والتي أشرنا إليها سابقا، وفي النهاية يمكن للمعلم المتربص أن يستفيد من التكوين الحضوري والتكوين عن بعد في نفس الحين، والهدف الختامي هو التطور في سلم تقديم الأداء المهني التدريسي الذي يتسم بمعايير الجودة والنوعية التي تظهر نتائجها وانعكاساتها في المستوى التحصيلي للتلميذ.

8- 4- التكوين حسب الهدف: في هذا المجال قد تختلف أهداف التكوين ودوراته حسب اختلاف حاجت المعلمين للتكوين وأهدافهم الخاصة منه وهذا ما يعني وجود أصناف للتكوين حسب الهدف وهي:

8- 4- 1- التكوين بأهداف تكميلية: من المنطقي ألا يكون تكوين الأساتذة في كليات التربية ومختلف المعاهد والجامعات وكذا المدارس العليا للأساتذة غير كاف، ولا يستجيب لكل حاجات المعلم من التكوين بحيث يتسم التكوين قبل الخدمة بطابع إعدادي أولي، والذي يلتحق أثنائه الأساتذة بعدة تربصات وندوات تكوينية تساهم في سد تلك النقائص والاستجابة للحاجات المستمرة للتكوين من طرف الأساتذة وهذا ما يضمنه التكوين التكميلي (عدس ،2008).

8- 4- 2- التكوين بأهداف علاجية: من المنطقي أن يتم ملاحظة نقائص في مجال كفاءة أو أكثر لدى معلم أو أكثر، وذلك راجع لعوامل ذاتية أو عوامل متعلقة بعملية التكوين من حيث برامجها ومحاورها ومواضيعها، التي لم تستجب لطموح الأساتذة في مجال النمو والتطور المهني، وهكذا يأتي التكوين بأهداف علاجية لمختلف مواطن القصور والعجز في مجال كفاءات أو خبرة أو مهارة لم يمتلكها المعلم أو لم يستطع التحكم فيها بالقدر الكافي وهو في إطار وضعية تعليمية، فالتكوين العلاجي يأتي إذن للتعامل مع ذلك النقص بغرض تحسين مستوى الأداء التدريسي للأساتذة (إيزولد ،2013).

8- 4- 3- التكوين بأهداف التجديد: يأتي هذا الهدف بغرض تجديد كفاءات ومهارات وخبرات الأساتذة، فعلى اعتبار أن الكفاءات والمهارات التي يمتلكها الأساتذة في الوقت الراهن لا يمكن أن تصلح في المستقبل بالنظر لما يمكن أن يحصل من مستجدات تربوية على مستوى مختلف عناصر المنهاج، مثل البرامج والمضامين، وطرق ووسائل التدريس، فمن المنطقي إذن إلحاق الأساتذة ببرامج تكوين تجديدي تمكنهم من مواكبة التطورات الحاصلة في قطاع التربية وفي مجال الأدوار المهنية التدريسية المسندة للمعلم، من خلال تمكينه من تجديد معارفه العلمية وكفاءاته ومهاراته وخبراته المهنية لتواكب أي مستجدات تطرأ على مهنة التدريس في المستقبل القريب أو البعيد (عارف ،2016).

فحسب الهدف هناك أنواع أخرى لتكوين الأساتذة ولو اختلفت من حيث الهدف فهي في النهاية ذات أهداف تطويرية بمنطلق علاجي للنقص الذي يمكن أن يتم ملاحظته بخصوص جانب أو أكثر من كفاءات ومهارات المعلم، وهذه الأنواع المتوافقة من حيث الأهداف العامة والمرتبطة بتمكين المعلم من النمو المهني هي في النهاية تؤدي لتحقيق أهداف

عـامــة مـرتـبـطة بتـحــسيـن مـستوى الأداء المهني للمعلم والذي يساهم في تحقيق أهداف المدرسة ويحسن مخرجات ومردود المنظومة التربوية.

09- الـعــوامـل الـمـؤثــرة فــي تـكــويــن الأســاتــذة:

بالنظر لما تتميز به عملية تكوين الأساتذة من خصائص والتباين في أداء الأساتذة في المواقف الصفية فإن ما يمكن أن يكتسبه المعلم من كفاءات من خلال ما يقدم له من برامج تكوين، فهذا يعني بأن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التكوين والتي بدورها تؤثر في تباين أداء الأساتذة والتي سنسلط عليها الضوء فيما يلي:

9- 1- نوعية برامج التكوين: تعتبر البرامج المخصصة لتكوين الأساتذة بغرض تطوير كفاءاتهم وخبراتهم المهنية من أهم العوامل التي تؤثر على مدى إسهام التكوين في تحقيق أهدافه ذلك أن البرامج التكوينية يجب أن تستجيب فعلا لطموحات وحاجات الأساتذة في مـجال الـتـطور والـتـرقـي في سلم امتـلاك واكـتساب الـكـفاءات الـتـدريسية التي تمكنهم مــن تـحـقـيـق أداء تــدريســي يــساهم فــي تـحـقـيـق أهـداف الــمدرسة والمنظومة التربوية (الباز والفرحاتي ،2008).

كل برنامج تكويني لا يستجيب أيضا للشروط النوعية التي يجب أن تستوفيها عملية التكوين بــرمتها والتي مــن بينها الـعـوامـل التي تشكل عامل تحدي وحافز إضافى للمعلمين من أجل الإقبال عليها ومنـحــها الأهمية الضرورية لتطوير مستوى الخبرات والكفاءات المهنية، فكل برنامج يحتوي على المحتوى المطلوب من طرف الأساتذة من حيث تضمنه لمعارف وخبرات واستهداف كفاءات يفتقدها المعلم في مجال الطرق والإستراتيجيات والأساليب التدريسية فضلا عن المهارات في مجال استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والتي تمثل الدافع بالنسبة للأساتذة الراغبين في عملية التكوين كونها تمنح مطالبهم وتمكنهم من أداء دورهم التعليمي على الوجه المأمول، فـهي تـسـاهــم في نجاح عملية التكوين لتحقيق مختلف الأهداف التي تسعى إليها (الدريج والجمل ،2009).

9- 2- ارتـباط محـتوى التكوين بتخصص الأساتذة: لا شك أن محتويات وأهداف برامج التكوين تؤثر على مـدى فـاعـلـيـة عـملية التكوين نفسها لتمكين الأساتذة من التطور المهني، ذلك أن مواضيع ومحتويات وأهداف برامج التكوين وكذا الكفاءات والخبرات التي تستهدفها والتي كلما

كانت في صلب تخصص الأساتذة كلما ساهمت في تحقيق التغيير المنشود على مستوى كفاءاتهم، ومعارفهم العلمية، وخبراتهم ومهاراتهم المهنية، وكلما ساهم ذلك في تحقيق الأهداف من التكوين والتي تتعلق أساسا بدعم مكتسبات الأساتذة في مجال الكفاءات والمهارات والخبرات العلمية ذات العلاقة بتخصص المادة التي يشرفون عليها (الهنداوي ،2007).

9- 3- تعدد مصادر وأنواع التكوين: فكلما تعددت أنواع التكوين المطبقة مع الأساتذة المتربصين، وتعددت مصادر محتوى برامج التكوين ومصادر المعرفة والخبرة المهنية التي تمثل حاجات الأساتذة، كلما ساهم ذلك في تطوير رصيدهم من الكفاءات والخبرات والمهارات المهنية التي تمثل ضرورة ملحة لتقديم أداء تدريسي ذو نوعية، وكلما كانت مصادر وأنواع التكوين المطبقة مع المعلم محدودة، كلما أدى ذلك لتطوير محدود على مستوى النمو المهني للأساتذة (بلحوسين ،2012).

وعليه فمن المهم هنا أن يتم التنويع بين مختلف أنواع التكوين من فردي وجماعي حضوري وعن بعد، وخصوصا أن تحقق هذه الأنواع المختلفة تكاملا مع التكوين المستمر أثناء الخدمة، فضلا عن اعتماد المعلم على التكوين الذاتي والموضوعي في نفس الحين من أجل منحه حيزا أوسعا في مجال تطوير كفاءاته والوصول لمصادر مختلفة للمهارات والمعارف العلمية الذي يستوجبه دوره التعليمي (علوان ،2018).

9- 4- العامل الزمني: لا شك أن الفترات الزمنية المخصصة لتكوين الأساتذة تتدخل وتؤثر في مستوى تكوينهم، بحيث أنه وعلى مدار المسار المهني للمعلم تستمر عملية تكوينه مع ما يربطه بالمهنة من التزامات تعليمية يجب أن يفي بها، فهذا حتما سيثير مشكلة المدة الزمنية المخصصة لكل دورة تكوينه، فضلا عن الفارق الزمني بين دورة تكوينية وأخرى، فإذا اعتبرنا بأنه من المهم أن يحصل كل معلم على حجم كاف من التربصات التكوينية كلما اقتضى الأمر ذلك، فضلا عن كفاية الفترة الزمنية المخصصة لكل تربص مع أهمية توافقه وعدم تعارضه مع المهام التعليمية المسندة له، فهذا العامل هو المتحكم في تباين مستوى التكوين بين معلم وآخر، مع التأكيد على أهمية عامل الفروق الذهنية بين المعلمين (حمدان ،2000).

9- 5- اتجاهات المعلمين نحو التكوين: يتأثر مستوى بلوغ المعلم لأهداف العملية التكوينية بطبيعة اتجاهاته نحو عملية التكوين بكل ما تفرضه من شروط ومتغيرات تربوية علمية ومهنية، فكلما كانت اتجاهات المعلمين نحو التكوين خصوصا المستمر منه إيجابية، كلما ساهم ذلك في إقبالهم على مختلف الدورات التكوينية (بوجلال ولعجال ،2017)، بحيث يدرك في هذه الحالة الجدوى منها في سبيل تطوير قدراته وكفاءاته المهنية، ومن المنطقي أن يكتسب في هذه الحالة الكفاءات المختلفة ويتمكن من تطويرها للدرجة المأمولة، ولعل تباين تمكن المعلمين من بلوغ أهداف مختلف الدورات التكوينية ترجع بدرجة كبيرة لطبيعة اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر أثناء الخدمة (عبد السميع وحوالة ،2005).

9- 6- اعتماد الأستاذ على التكوين الذاتي: يعتبر التكوين الذاتي من بين أهم أنواع التكوين التي تساهم في دعم رصيد الأستاذ من الكفاءات والمهارات والخبرات المهنية، وعليه يمكن أن تختلف درجة امتلاكه لهذه الأخيرة متوقفا على مدى انتهاجه لأسلوب التعلم الذاتي من خلال الاعتماد على مختلف المصادر المتاحة في ذلك من مجلات في مجال إعداد المعلم وغيرها من بحوث ومؤلفات عملية تمكنه من تلبية حاجاته للتكوين بصورة ذاتية، ولعل تباين الأساتذة في الكفاءات والخبرات المهنية يمكن أن يعود لتباين اعتمادهم على نمط التكوين الذاتي الفردي (الغنيم ،2011).

9- 6- عامل الفروق الفردية: تؤكد مختلف نظريات الفروق الفردية على أن بعض الأفراد يكتسبون الكفاءات والمهارات أسرع من الآخرين، وعليه فمستوى تأثير عملية التكوين على التطور المهني للأساتذة تتأثر بعامل الفروق الفردية المتباينة بينهم، فكثيرا ما نجد في دورة تكوينية تباينا في مستوى اكتساب المعلمين لمختلف الكفاءات والمهارات المستهدفة في الدورة التكوينية الواحدة، ففي الموقف التكويني الواحد يمكن أن تؤثر الفروق الفردية من حيث تباين سرعة تقبل الأساتذة لما يعرض عليهم مباشرة، دون تعريضهم للنقد والتحليل والنقاش، على عكس البعض أين يتمتعون بنوع من الصلابة في تقبل الأفكار الجديدة المعروضة أمامهم، وهذا من المؤكد أنه يساهم في مستوى اكتساب المعلمين للكفاءات والمهارات التعليمية (مدحت ،2008).

9- 7- جدول التوقيت الأسبوعي للمعلم: بقدر ما تكون البرامج السنوية للمادة التعليمية التي يشرف عليها المعلم تمنح له فسحة من أجل الحضور للدورات التكوينية وكذا السماح له بالاعتماد لأكبر قدر من الزمن على التكوين الذاتي بقدر ما يتمكن من امتلاك القدر الكافي من المهارات والكفاءات التي تمكنه من أداء دوره على أكمل وجه والعكس صحيح، بحيث أن الواقع التربوي الحالي والذي جعل من برامج المقررات السنوية كثيفة ومكتظة بالدروس ومنها كثافة برامج التوقيت الأسبوعي المخصص للتدريس في المدرسة، فهذا قد جعل من حصول المعلم على قدر معقول من الدورات التدريبية على مدار السنة مستحيلا فهذا العامل قد يؤثر أو قد يكون أثر فعلا على تلبية احتياجات التكوين للمعلم، ولا يستثني هذا العامل معلمي مختلف المواد المقررة في المنهاج (السبحي وبنجر ،1997).

9- 8- عامل الترقية في الرتبة: من المنطقي أن تكون هناك برامج ودورات التكوين أثناء الخدمة خصوصا والتي تساهم في رفع حظوظ المعلم للحصول على ترقيات في الرتبة، وما يتيحه ذلك من امتيازات تساهم في الرفع من مستوى الروح المعنوية للمعلم أكثر تأثيرا في رغبته بالاهتمام بالدورات التكوينية، والسعي قدر الإمكان لتحقيق النمو المهني، وتكون فيه فائدة لتحقيق أهداف التكوين بأكبر نسبة، إذ أن منح نقاط عن الدورات التكوينية ونقاط أخرى عن الأداء المهني، ومستوى كفاءة الأستاذ، تساهم في نجاح عملية التكوين المقررة على مدار المسار المهني له (بن حبيلس ،2008).

فهو يعبر عن مجموعة من العوامل المؤثرة في مستوى نجاعة وفائدة عملية التكوين للمعلمين بمختلف أشكالها، فمنها ما يعبر عن عوامل ذاتية ترتبط في الأساس بشخصية الأستاذ المتكون، ومنها ما هي موضوعية ترتبط بطبيعة وشروط وخصائص البرامج المعدة للتكوين فضلا عن عوامل موضوعية ترتبط بالعوامل المحيطة بالبيئة المدرسية على وجه التحديد وتأثير عامل يختلف عن تأثير عامل آخر في عملية التكوين، غير أن تفاعل مختلف هذه العوامل دفعة واحدة يكون له الأثر البالغ في تحسين أو تردي مستوى الأداء التدريسي للأساتذة.

10- الأساليب المتبعة في تكوين الأساتذة:

سواء قبل أو أثناء الخدمة، ومهما تعددت الأهداف من كل دورة تكوينية، هناك العديد من الأساليب المتبعة في عملية تكوين الأساتذة:

10- 1- أسلوب المحاضرة: يعتمد أسلوب المحاضرة على نمط التكوين الجماعي، ويمكن أن تأخذ المحاضرة شكلين، شكل محاضرة مطولة ويشرف على تقديمها مكون واحد بصورة فردية لجماعة كاملة من الأساتذة، كما يمكن أن تأخذ شكل محاضرات مصغرة تتضمن كل محاضرة عنصرا أو محورا من محاور التكوين التي تمت برمجتها في إطار الخطوات الأولى لإعداد وتصميم وتخطيط برامج التكوين، فهي إذن علاقة بيداغوجية مكبرة تتضمن علاقة بين مشرف أو مشرفين على إلقاء المحاضرة، أمام جمع من الأساتذة المستمعين لمضمونها وفي نهاية المحاضرة من المهم أن يتم إفساح المجال لفترة من المناقشات والاستفسارات بين الأساتذة المتربصين والمشرفين على تقديم تلك المحاضرات (عبيدات ،2007).

10- 2- الندوات العلمية التربوية: يتمثل هذا الأسلوب في ملتقى علمي مصغر أين يلتقي مجموعة من المعلمين المعنيين بعملية التكوين مع مشرف أو عدد محدود من المشرفين على تنفيذ البرنامج التكويني، وتعتمد الندوة بشكل كبير على أسلوب المناقشة المتبادلة بالتزامن مع عرض مضمون ومحاور برنامج التكوين، فهي إذن فضاء للنقاش بين المعلمين والمشرفين على التكوين أين يكون هناك أخذ ورد في الآراء والأفكار، وفيه يطغى أسلوب الاستفسار والتفسير على جلسة الندوة التي تعقد في قاعة صغيرة تأخذ شكل مائدة مستديرة تشكل فضاءا إيجابيا للنقاش.

وفي مجال الندوة قد تأخذ طابعا وطنيا أو طابعا محليا لا يتعدى تكوين أساتذة المقاطعة التربوية التي يشرفها عليها المفتش، ويستحسن أن تركز الندوة على موضوع تكوين واحد فقط، والتي تستغرق فترة زمنية محدودة لا تتعدى اليوم في أقصى الحالات، وأسلوب الندوة يعتمد على ندوات دورية متباعدة من حيث الفترة الزمنية، وترتبط بتشخيص الحاجات التدريبية للأساتذة كلما اقتضت الضرورة ذلك (بن حبيلس، 2008) والتكوين عن طريق الندوة يمر بمجموعة من الخطوات وهي:

ـ حصر الحاجات التدريبية لمجموعة المعلمين المعنيين بالندوة، إذ أن اشتراط الندوة لعدد محدود من الأساتذة يفرض تقسيم المعلمين المعنيين بالتكوين حسب حاجة كل مجموعة للمهارات والكفاءات التي يظهر فيها نقصا لديهم.

ـ ترتيب الحاجات التدريبية للمعلمين ترتيبا علميا ومنطقيا، بحيث يتم تحديد حاجات التكوين حسب الأولوية من خلال ترتيبها حسب أولوية قصوى إلى أولوية دنيا.

ـ تخصيص الندوة لتطوير كفاءة أو مهارة محدودة دون غيرها من الكفاءات المهارات، وإن تعد ذلك فلا يجب أن يتضمن برنامج الندوة استهداف عدد كبير يفوق الثلاثة مثلا.

ـ ضبط المحتويات العلمية التي تساهم فعلا في تمكين المعلمين من الكفاءات أو المهارات العلمية والمهنية التي لوحظ عليهم نقصا فيها (وحدة الرصد والمتابعة، 2020).

10- 3- الملتقيات التكوينية: يعد الملتقى من الأساليب المستخدمة في عملية تكوين الأساتذة غير أن هذا الأسلوب لا يتضمن لقاء بين المكون والأساتذة بل هو عبارة عن لقاء علمي بحثي بهدف تبادل الأفكار والخبرات في مجال الكفاءات والخبرات العلمية ومهارات التدريس بحيث كل أستاذ يقدم خبراته على شكل عمل علمي، فضلا عن مشاركة مختصين يعرضون نتائج بحوث ودراسات في مجال محاور التكوين التي هي في الأساس المحاور الأساسية التي ترتبط أصلا بالاحتياجات التدريبية للمعلم.

10- 4- الورشة التدريبية: يعتبر هذا الأسلوب من أنجع الأساليب في تكوين الأساتذة فهو على العكس من الندوات والملتقيات ينحصر العمل فيها على الطابع التدريبي التطبيقي للمعلم، أين يمكنه من اكتساب مهارات وكفاءات تطبيقية تسمح له باكتساب مهارات ببعد تطبيقي عملي يحاكي مختلف وضعيات التعليم والتعلم الفعلية أثناء تنفيذ المقررات الواردة في برنامج المادة الدراسية، فهو بعيد عن طابع التلقين النظري البحثي (الطعاني ،2007) ويتم تكوين الأساتذة في هذا الأسلوب وفق منحيين متتابعين كلاهما يكمل الآخر وهما:

10- 4- 1- منحى العرض: وفيه يقوم المكون أو المشرف على عملية التكوين بعرض الموضوعات ومواقف التكوين على شكل كفاءات وخبرات ومهارات نظرية قابلة للتطبيق في المواقف الفعلية للوضعيات التعليمية/ التعلمية المختلفة، فهذا المنحى يعبر عن مرحلة المعرفة العلمية النظرية للورشة التدريبية وفي ظلها يمكن أن يعتمد المكون على مختلف أساليب التكوين الأخرى التي ذكرناها سابقا.

10- 4- 2- منحى التدريب والمران: وفي هذا المنحى يتم وضع المعلم المتدرب في وضعية تدريس حقيقية تحاكي بدرجة كبيرة الوضعية اليومية التي يتفاعل معها المعلم في نشاطه التدريسي اليومي، إذ يطلب من المعلم أن يجسد كل ما تدرب عليه في المنحى النظري إلى أفعال تربوية تدريسية تطبيقية تساهم في نقل المعرفة النظرية إلى مكتسبات وكفاءات تطبيقية يتوجب على المعلم أن يتمكن من اكتسابها وإتقانها (عبد السميع وحوالة ،2005).

10- 5- الدورات التعليمية: والتي تهدف بدورها إلى رفع مستوى كفاءة المعلم في مجالات عمله المهني، تربوياً وأكاديمياً، وتختلف حسب أهدافها فتكون تارة دورة في مجال تخصص المعلم، ودورات في مجال غير تخصصه تارة أخرى، وذلك وفق ما تقتضيه الحاجة في النظام التعليمي كأن يشارك في دورة مخصصة للتعامل مع تلاميذ ذوي فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه، وكيفية تدريس التلاميذ ممن يعانون من صعوبات في التعلم وغيرها من الدورات التعليمية التدريبية.

فهذا الأسلوب إذن، يستهدف تطوير مهارات وكفاءات المعلم في مجال تخصص المادة التي يشرف عليها، وفي المجال التدريسي بمختلف مهامه وأدواره، وأيضا يستهدف تمكين المعلم من كفاءات وخبرات علمية في مجال علم نفس النمو، وعلم النفس السلوك البشري المرتبط بسلوك المتعلم، أين يتمكن من خلال ذلك من اكتساب مهارات عدة تمكنه من التعامل الصحيح مع مختلف الظواهر السلوكية للمتعلم، مثل التعامل مع سلوك فرط النشاط الحركي والسلوك الانطوائي أو الخجل لدى التلميذ (الهاشمي والعزاوي ،2009).

10- 6- أسلوب الزيارات الميدانية: في هذا الأسلوب تتم عملية التكوين من خلال المعاينات الميدانية التي يقوم بها المشرف التربوي أو مفتش التربية، ويقوم بدور شبه رقابي مباشر لأداء المعلم وهو ينشط الحصة التي تشكل الوضعية التعليمية الفعلية، فهذا الأسلوب يمثل تقويما توجيهيا للمهارات والكفاءات والممارسات التربوية التعليمية للمعلم في ظل موقف تعليمي حقيقي أثناء تنفيذ الأنشطة المدرسية، وقد تشمل هذه الزيارة حصة واحدة أو مجموعة من الحصص لنفس الأستاذ، وفي النهاية يقوم المفتش بتقديم بعض الملاحظات والتوجيهات التقويمية لأداء المعلم في حالة ما لاحظ قصورا أو بعض الثغرات على أساليب أو طرق تدريس المعلم، أو أسلوب تقويمه للتلميذ، أو الطريقة التي يوظف فيها الوسائل التدريسية

أثناء الدرس، وهذه الملاحظات تمثل في النهاية إضافات لرصيد المعلم من الكفاءات والمهارات التدريسية (الراشد ،2003).

وخلاصة القول فإن طرق وأساليب التكوين المتبعة مع الأساتذة متعددة ومتنوعة، وكل طريقة تصلح في نمط تكويني دون غيره من الأنماط، كما أن هذه الطرق في التكوين تتمتع بالصلاحية للتطبيق مع المعلمين قبل الخدمة أو أثناء الخدمة على وجه سواء، كما نلاحظ بأن كل أسلوب تكويني يصلح لبرامج تكوينية دون سواه من البرامج، غير أن الملاحظة الفارقة في مختلف هذه الأساليب أن الظروف والشروط التي تفرض إتباعها مع المعلمين تؤكد على وجود أهداف تساهم كل طريقة في تحقيقها.

11- واقع تكوين المعلمين في الجزائر:

بعد تطبيق الإصلاح التربوي الأخير منذ سنة 2003، الذي بموجبه أصبحت مقاربة التدريس بالكفاءات الفلسفة التربوية المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية، ومنذ ذلك الحين تم الاهتمام بتكوين المعلمين كونهم حجر الزاوية التي يقف عليها نجاح أو فشل تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات في تحقيق الأهداف المنتظرة من اعتمادها، وفيما يلي سنسلط الضوء على واقع تكوين الأساتذة في الجزائر من خلال تناول العديد من النقاط في هذا العنصر.

11- 1- الواقع من حيث أهداف تكوين الأساتذة:

بالنظر للواقع التربوي الذي فرضه الانتقال لاعتماد كفاءات من الجيل الثاني، فقد تأكدت أكثر الحاجة لتكوين المعلم الجزائري، ولعل من بين أبرز الأهداف لهذه العملية في المنظومة التربوية الجزائرية ما يلي:

11- 1- 1- تطوير الأداء التربوي للمدرسة الجزائرية: بحيث مع المقاربة الجديدة والنظرة للكفاءات من الجيل الثاني، أصبحت مهنة التعليم مرتبطة تمام بالإعداد من أجل الحياة والابتعاد عن طابع التلقين بهدف التقييم، ويتحقق هذا الهدف من خلال تعليم يساهم فعلا في تنمية الكفاءات لدى المتعلم وتمكينه من التوافق مع القيم الأساسية للمجتمع الجزائري، وهذا في النهاية ما تهدف عملية تكوين الأساتذة لتحقيقه (زرهوني ،1994).

11- 1- 2- منح الحركية وتفعيل عناصر الفعل التربوي: في هذا المجال تهدف عملية التكوين لتمكين المعلم من تفعيل نجاعة مختلف عناصر الفعل التربوي المرتبطة أساسا بالتدريس والتعليمية، بحيث تهدف عملية تكوين المعلم لتمكينه من اكتساب معارف وكفاءات في مجال تطبيق المناهج وطرق التدريس، وكذا التمكن من تفعيل دور الوسائل والسندات التعليمية مع منح المعلم كفاءات تمكنه من القيام بأدوار تعليمية جديدة مثل الدعم البيداغوجي ودعم وتوجيه تعلم التلاميذ (بن حبيلس ،2008).

11- 1- 3- تمكين المعلم من الأدوار المتجددة: بالنظر للتحولات التي طرأت على أدوار المعلم في الوقت الحاضر، عكس ما كان عليه في الماضي، أين كان المقرر لكل ما يدور على مدار حصة التدريس، فقد أصبح حاليا مشرفا ومديرا للعملية التعليمية /التعلمية التي منحت الدور المحوري للمتعلم، فتماشيا مع هذا الطرء الجديد على أدوار المعلم الجزائري خصوصا فإن عملية تكوين المعلم تستهدف تمكينه من الكفاءات والمهارات التي تتيح له التوافق مع دوره الجديد المتمثل في توجيه تعلم التلميذ من حيث التوظيف الأمثل لقدراته لتجسيد مبدأ تفريد التعليم (الأحمد ،2005).

11- 1- 4- إشراك المعلم في تطوير المناهج: تبعا لآخر إصلاح تربوي عرفته المنظومة التربوية الجزائرية فإن سياسة تكوين المعلم المتوافقة مع تلك الإصلاحات التي تخضع لتقويم دوري فإن الهدف من تكوين المعلم يتمثل في جعله عنصرا مشاركا بدور استشاري في إعداد وتطوير وتعديل المنهاج، ويتم ذلك من خلال إعطائه الفرصة للمشاركة في السياسات التعليمية المتعلقة بتصميم المنهاج، وفسح المجال لإعداد المناهج وتطويرها، ومناقشة المشكلات التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها، ويكون تحقيق هذا الهدف من خلال الاستبيانات الاستقصائية التي توزع على المعلم لإبداء رأيه في المنهاج، فضلا عن تنظيم تظاهرات وملتقيات تمنح الفرصة للمعلم للمشاركة في المناقشات العلمية التي تعنى بالمنهاج ومشكلاته وتطويره (عبد السلام ،2000).

11- 1- 5- تمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية: وذلك من خلال تكوين المعلم على أسس ومحاور الفلسفة التربوية للمجتمع، إذ على المعلم أن يتلقى مختلف المعطيات والمعلومات حول الأهداف المرجوة من المنظومة التربوية والعملية التعليمية على وجه التحديد، فضلا عن تمكينه من فهم وتنفيذ نمط التعليم المصمم في السياسة التربوية، كما عليه الوعي بمشكلات

قطاع التربية، ومنه تكوينه على طرق وإستراتيجيات التعامل معها والمساهمة في حلها، كما يتضمن هذا الهدف أيضا تدريب وتأهيل المعلم ليكون عنصرا رائدا في فهم ووعي وغرس المعايير الثقافية للمجتمع الجزائري، فهذا من شأنه أن يمكن المعلم من الفهم الواضح للواقع التربوي والانطلاق منه في عملية التدريس (الطاهر وعلي ،2006).

11- 1- 6- تنمية شعور المعلم بالانتماء لمهنة التدريس: فبالنظر لدور الشعور بالانتماء لمهنة التدريس كمتغير نفسي اجتماعي يؤثر إيجابيا أم سلبيا على مستوى الأداء المهني التعليمي الذي يقدمه المعلم، وفي ضوء المستجدات التي تطرأ باستمرار على المنظومة التربوية الجزائرية، فإنه من المهم أن يهدف التكوين المهني المستمر للمعلم إلى ربط العلاقة أكثر بين المعلم ومهنة التدريس، ومن محاور هذا الهدف أن تجعل عملية التكوين المعلم على دراية وإدراك تام بمختلف خصائص النظام التربوي الجزائري، فضلا عن تنمية ميوله المهنية نحو مهنة التدريس، وتطوير استعداداته المهنية في مجال التدريس (زرهوني ،1994).

فمختلف الأهداف التي أوردناها فيما سبق، توضح بأن عملية تكوين المعلمين في الجزائر متعددة الأهداف من حيث جوانب تنمية الأدوار المهنية التعليمية للمعلم، فهناك الجوانب النفسية في أدائهم، فضلا عن الجوانب العلمية والتربوية، يضاف إليها الجوانب المتعلقة بالحركية التربوية التي تمثلها العملية التربوية في المجتمع، وإن دل تعدد هذه الأهداف عن شيء فإنما يدل على أن تحقيق هذه الأهداف يستوجب التنوع والتنويع في برامج التكوين للمعلمين من حيث المحتوى العلمي والنوعية التي تضيفها للأداء التدريسي.

11- 2- من حيث محتوى برامج تكوين الأساتذة:

من حيث واقع محتوى وبرامج التكوين في المنظومة التربوية الجزائرية، فإن العملية التكوينية للأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية تتضمن العديد من المواضيع والمحاور الرئيسية وهي:

11- 2- 1- التخطيط للدرس: يعد التخطيط للدرس من أهم الكفاءات والمهارات التي يتم تكوين المعلم على أساسها، إذ أن التخطيط للدرس يعد القاعدة الصلبة التي تمثل نقطة الانطلاق من أجل تحقيق الكفاءات التعليمية بالنسبة للمتعلم، وهذا ما جعل التخطيط من أهم المحاور

الـتـي تـتـضـمـن حـيـزا واسعا في مجال تكوين المعلمين قبل وأثناء الخدمة (جاري، د ت) أما بخصوص أهداف تكوين المعلمين في هذا المحور فتتلخص في:

ـ منح المتعلم تعليما ذو نوعية يساهم في تكريس مبادئ التدريس بالكفاءات، من خلال الاستدلال بنوعية التعليم بالكفاءات الفعلية التي يوظفها التلميذ في الواقع.

ـ تدريب التلميذ على بعض المهارات المتعلقة بالتخطيط للحياة.

ـ الرفع من مستوى الإدراك والاستيعاب للكفاءات والمهارات المستهدفة بالدرس من طرف التلميذ.

ـ تمكين المعلم من وضع تصور واضح للتدريس الفعال بعيدا عن طابع التدريس اليومي المتسم بالرتابة وضعف الجدوى.

ـ إعداد المعلم للتدريس في وضعيات تعليمية حقيقية من خلال ما يمكن أن يكتسبه من كفاءات في مجال تكوينه في محور التخطيط للدرس.

ـ تمكين المعلم من تحقيق أهداف البرنامج السنوي للمادة المدرسة بصورة بنائية متدرجة أين ينطلق من تحقيق أهداف جزئية تقود في النهاية لتحقيق أهداف تعليمية في إطار أشمل (زيتون ،2001).

11- 2- 2- إدارة بيئة القسم: بما أن الإدارة الصفية عملية هادفة لتوفير وتهيئة الأجواء بكل متطلباتها النفسية والاجتماعية لخلق شروط مناسبة للتعلم، فإن التكوين على كفاءة الإدارة الصفية من أهم محاور برامج تكوين المعلمين في الجزائر، وهذه الأخيرة بدورها تشتمل على تدريب المعلم على الطرق المثلي لتنظيم توزيع التلاميذ تبعا للطريقة أو الإستراتيجية التدريسية المتبعة، فضلا عن تمكينه من مهارات وكفاءات تنظيم العلاقات التفاعلية والتحكم فيها، وكذا تدريبه على كفاءات بناء الجو العلمي الإيجابي بين المعلم والتلميذ، فضلا عن تمكين المعلم من مهارات بناء تعلم تعاوني جماعي، يساهم في بناء تفاعلات صفية إيجابية، وفي المجمل تشتمل الإدارة الصفية ،على تكوين المعلم على الكفاءات ومهارات التحكم في الجو العام لحجرة الدراسة أثناء تنفيذ الأنشطة المدرسية في إطار الموقف الصفي (بن حبيلس ،2008).

11- 2- 3- التشريع المدرسي: يعد التشريع المدرسي من أهم المحاور والمواضيع التي تتضمنها برامج تكوين المعلم قبل وأثناء الخدمة، وهذا لا يرتبط في حد ذاته بتمكين المعلم من

فهم التشريعات التي تحفظ حقوقه فقط، بل يتعدى الهدف من ذلك إلى تمكين المعلم من اكتساب ثقافة قانونية لفهم العلاقات المهنية ومختلف القيود والأخلاقيات التي تتحكم في أدواره التدريسية، فضلا عن تمكينه من كفاءات فهم العلاقة التربوية البناءة التي تربط بينه وبين التلميذ وبين مختلف الأطراف المتدخلة في عملية التعليم، فضلا عن تمكين المعلم من القيام بأدواره من حيث علاقتها بالإدارة المدرسية ممثلة في مدير المدرسة أو مفتش التربية والتعليم، والهدف من تكوين المعلم في هذا المجال هو تعزيز ثقته بنفسه وخلق شعور بالضمانات التي تؤطر أدواره المهنية، وهذا كله يصب في مصلحة تمكينه من القيام بدوره التدريسي بشكل مهني بعيد عن الإكراه وأشكال التوتر والصراعات الإدارية، وهذا مايؤثر في النهاية في الرفع من مستوى أدائه المهني (تيليوين ،2003).

11- 2- 4- علم النفس التربوي: بالنظر للأبعاد والمنطلقات النفسية التربوية لعملية التدريس التي يقوم بها المعلم، فإن عملية تكوين الأساتذة في الجزائر تتضمن محور علم النفس التربوي بغرض تمكين المعلم من اكتساب المعرفة في البعد النفسي لعملية التعليم والتعلم، بحيث يساهم التكوين في هذا المجال في تمكين الأساتذة من اكتساب الأسس والمبادئ النفسية التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي من خلال ما أنتجته وما تنتجه النظريات والأبحاث في مجال علم النفس التربوي وتحريره من الطرق التقليدية المعروفة في عملية التدريس وتمكينه من انتهاج أكثر الطرق التدريسية نجاحا مع المتعلم حسب المواقف الصفية وفي المحصلة فإن تكوين المعلم في مجال علم النفس التربوي يمكنه من التعامل السليم مع مختلف المشكلات ذات العلاقة بالعملية التعليمية / التعلمية (زيدان ،1981)، ومن بينها:

- تفعيل دور المعلم في علاج المشكلات المتعلقة بالأهداف التربوية، فعلى اعتبار أن الفعل التعليمي يسعى لأهداف معينة فمن المهم تمكين المعلم من كفاءات ومهارات تجعل أداءه يحقق الأهداف المختلفة.

- التعامل الصحيح مع المشكلات النفسية للتلاميذ، ففرط النشاط الحركي والخجل والاكتئاب والمخاوف من المدرسة من بين المجالات التي تهدف عملية التكوين في مجال علم النفس التربوي لتمكين المعلم منها.

ـ جعل المعلم يمتلك الكفاءات اللازمة لعلاج مشكلات تعلم التلاميذ مثل مشكلة ضعف الدافعية للتعلم والإنجاز، ومشكلة عدم قدرة التلميذ على انتهاج طرق تعلم تحسن من مستوى تحصيله الدراسي، فضلا عن علاج المشكلات التفاعلية لدى التلميذ.

ـ تمكين المعلم من كفاءات ومهارات التعامل الصحيح مع المشكلات التي تعيق الأداء التدريسي للمعلم، مثل التعامل الصحيح مع متغيرات البيئة الصفية، منح طابع المرونة للطرق والإستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها حسب الموقف، وإتباع أساليب تعليم تتوافق مع الفروق الفردية للتلاميذ (الجسماني ،1994).

11- 2- 5- تعليمية المادة: بالنظر لكون تنفيذ برامج أي مادة يحتاج لكفاءات في التعليمية فإن مختلف برامج التكوين تتضمن محورا حول التعليمية، فالتكوين في مجال التعليمية يمكن المعلم من معرفة وفهم مبادئ وقوانين التعليمية، واستخدامها في المواقف التعليمية/ التعلمية أين تنفذ الأنشطة المتعلقة بالمادة الدراسية (قاسي وأخريات، 2012)، وأيضا يساهم في امتلاك المعلم الكفاءة في مجال اختيار التقنيات المناسب لكل موقف تعليمي، وقبل ذلك كله فإن التكوين في مجال التعليمية يساهم بعد كل دورة تكوينية في معرفة المعلم وفهمه أهمية وأهداف ومفاهيم التعليمية من حيث علاقتها بالمادة التي يشرف على تدريسها، وبصيغة أخرى فإن تكوين الأساتذة في هذا مجال يستهدف تمكين المعلم من كفاءات التحكم في المادة التعليمية من حيث مضمونها العلمي والتخطيط لها وفق الحاجات والكفاءات المستهدفة منها، مع إدراك القوانين العامة المتحكمة في المادة العلمية وكذا وسائل وطرق تبليغ تلك المادة للمتعلم والقيام بعملية تقويم ختامى شامل لها (لورسي ،2014).

11- 2- 6- أخلاقيات المهنة: بالنظر لكون مهنة التعليم مهنة نبيلة لها عظيم الشرف، فهذا النبل يعني أن يلتزم المدرس بمختلف أخلاقيات مهنة التدريس، فالتكوين في مجال أخلاقيات المهنة يعد من أهم الموضوعات والمحاور التي تحتل حيزا مهما في مجال تكوين الأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية والتي تهدف لتمكين المعلم من بعض المكتسبات في مجال الالتزام بأخلاقيات المهنة وذلك من خلال:

ـ تمكين المعلم من الشعور والالتزام بالمسؤولية الأساسية التي تفرضها عليه مهنة التعليم من حيث توجيه وإرشاد تعلم التلاميذ في سلم اكتساب العلم والمعرفة.

ـ جعل المعلم يتحلى بالمسؤولية المهنية في مجال مرافقة التلميذ في تحديد أهدافه بصورة واقعية، وتوجيهها نحو خدمة الأغراض العامة للمجتمع.

ـ تمكين المعلم من كفاءات التحلي بالمواطنة الصحيحة من خلال القيام بمهامه التدريسية مع التزامه التام بالسلوك الاجتماعي الذي يستجيب لقيم ومعايير وثقافة المجتمع.

ـ تمكين المعلم من الكفاءات المتعلقة بالقدرة على ربط علاقات اجتماعية مهنية مع زملائه المعلمين، ومسئولي الإدارة المدرسية ومع المنظمات والجمعيات الممثلة للمجتمع من حيث علاقتها بالمدرسة (الترتوري والقضاة، 2006).

11- 2- 7- المادة العلمية: تعد المادة العلمية المشكلة للبرنامج الدراسي لتخصص المادة التي يشرف على تدريسها المعلم من بين المضامين التي تركز عليها برامج التكوين خصوصا بعد الخدمة، فعلى اعتبار أن المحتوى العلمي للمادة المدرسة يتطور ويتجدد باستمرار تبعا للتطور العلمي المتراكم جعل من برامج التكوين تتضمن حيزا واسعا في مجال تطوير قدرات المعلم فبغرض تمكين المعلم من مواكبة التعديل والتنقيح والإضافة التي تطرأ على المحتوى العلمي باستمرار، فيجب أن يتضمن التكوين المستمر للأساتذة تجديد المعارف والمكتسبات العلمية المتعلقة بالمادة، لتطبيق محتوى البرنامج الدراسي السنوي والمساهمة في تحقيق تحصيل دراسي مناسب للتلميذ في مجال ذلك المضمون (بن حبيلس ،2008).

أما فيما يخص كيفية تمكين المعلم من التكوين وتجديد المعرفة العلمية في هذا المجال فإن النسبة الغالبة من الجهد تقع على عاتق المعلم في إطار التكوين الذاتي بالاعتماد على مختلف المصادر خصوصا في ظل تكنولوجيا الاتصال الحديثة التي تضمن ذلك بينما تبقى الخطوط العريضة للتكوين الذي يشرف عليه المفتش بغرض إعلام الأساتذة بالمستجدات التي طرأت على مضمون البرنامج السنوي للمادة (الطاهر وعلي ،2006).

ففي مجال محاور ومضمون تكوين المعلمين في الجزائر فإن هذه المحتويات تركز على مختلف أصناف الكفاءات والخبرات والمهارات التي يجب على المعلم أن يكتسبها ويمتلكها ويعمل على تطويرها بشكل مستمر، إذ تشمل المحتويات الكفاءات العلمية والكفاءات في المجال النفسي والتربوي والكفاءات المهنية العامة، فهي إذن تلبي في النهاية مجمل الاحتياجات التدريبية والتكوينية التي على المعلم أن يتسلح بها، ويعمل على

تجديدها وتطويرها باستمرار بغرض التمكن من أداء دوره التدريسي بأكثر كفاءة وبأكبر قدر من الجودة.

11- 3- من حيث مراحل التكوين:

عملية تكوين الأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية تمر بالعديد من المراحل، وفي كل مرحلة تتخذ العديد من الإجراءات الضامنة للوصول للأهداف الختامية من عملية التكوين، وتتمثل هذه المراحل في:

11- 3- 1- مرحلة تحديد سياسة التكوين: في هذه المرحلة تتم عملية إحصاء احتياجات المدرسة الجزائرية من الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، من حيث تحديد احتياجات كل مؤسسة تعليمية، فضلا عن القيام باستقصاء حول الحاجات التكوينية للأساتذة الناشطون فعلا في الميدان، وذلك انطلاقا من الكفاءات والمهارات والخبرات التي يمتلكها كل أستاذ امتلاكا فعليا (الحويك ،2001).

11- 3- 2- تحديد الكفاءات المستهدفة في كل تربص تكويني: فضلا عن مناهج المدارس الوطنية العليا للأساتذة التي يطرأ عليها التعديل كلما مس تغيرا أحد عناصر نسق المنظومة التربوية الجزائرية، فإن التكوين أثناء الخدمة أيضا يستجيب لمثل هذه التغيرات المرتبطة أساسا بعملية الإصلاح التربوي، وعليه في هذه المرحلة الثانية يتم تحديد الهدف من كل دورة تكوينية والتي ترتبط في الأساس بالكفاءات التي يجب أن يمنحها البرنامج التكويني للمدرس فعلى مدار مسار أو دورة تكوينية تختصر الأهداف على شكل كفاءات مجزأة تستجيب للراهن التربوي وتستجيب لحاجات المعلمين للتكوين (عبيد ،2006) ولإعداد أهداف التكوين يجب مراعاة الشروط التالية:

- معرفة مدى أهمية الأهداف ومدى تعبيرها عن الاحتياجات التدريبية للمعلم، من خلال تصنيفها في استبيان موّجه للمعلمين بغرض إجراء عملية مسح شاملة تساهم في تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلم، والتي ستكون مضمون ومحتوى برامج الدورات التكوينية.
- صياغة الأهداف صياغة إجرائية قابلة للتنفيذ في موقف التكوين، وذلك من خلال تقويم قبلي لكل هدف من أهداف الدورة التكوينية، بغية معرفة مدى قابليتها للقياس

في المرحلة الختامية لبرنامج تكوين المعلمين، وهذا يسمح في النهاية بإجراء عملية تقويم موضوعية (عبد السميع وحوالة ،2006).

ـ شمولية الأهداف لكل الجوانب الخاصة ببرنامج الدورة التكوينية، فمن المهم دراسة وتحليل ومقارنة الأهداف المعلنة فيما قبل بالأهداف المحققة بعد نهاية فترة الدورة التكوينية المقررة وهذا في إطار جعل تلك الأهداف تغطي أقصى قدر من الاحتياجات التدريبية للمعلم.

ـ معرفة مدى قابلية الأهداف للتحقيق ومدى استطاعة الدورة التدريبية تحقيقها فقد تكون ممثلة للاحتياجات من جهة، وقابلة للقياس من جهة أخرى، لكنها غير قابلة للتحقيق وهذا ما يحتم أن تشمل الأهداف لشروط تغطية الحاجات التدريبية للمعلم، وتغطي أيضا ما أمكن من أهداف الدورة التكوينية مع جعلها إجرائية وفي حدود المتوقع من حيث القابلية للتحقيق (الأحمد ،2005).

11- 3- 3- تحديد واختيار طرق وأساليب التكوين: من بين الأساليب والطرق المعروفة في عملية تكوين المعلم في هذه المرحلة انتقال المشرف على عملية التكوين إلى مرحلة تحديد الطرق والأساليب التي تفي بغرض الاستجابة لحاجات الأساتذة المتكونين من الكفاءات والخبرات المهنية المطلوبة من طرفهم، وتفي أيضا بغرض الاستجابة لمطالب المؤسسة التعليمية من الكفاءات التي يمكن أن تسهم فعلا في تحقيق أهداف المدرسة، فهذه المرحلة إذن هي مرحلة التخطيط الفعلي لأهداف عملية تكوين الأساتذة ووسائل وطرق تحقيقها (شيخي والشيب ،2018).

11- 3- 4- تحديد الأطر الزمنية للتكوين: في هذه المرحلة وبعد تحديد الأهداف والطرق يتم الانتقال إلى التخطيط للعامل الزمني الذي له الأثره في نجاح أو فشل عملية التكوين فالتخطيط لزمن التربصات والدورات التكوينية في هذه المرحلة يرتبط بإطارين بحيث يتم تحديد الحجم الساعي لحصص ومواعيد التربص التكويني أين يجب أن تتوافق مع الكفاءات المستهدفة دون زيادة أو نقصان، ومن ناحية أخرى يتم التخطيط في بداية السنة الدراسية لمختلف الفترات المناسبة للتربصات التكوينية المبرمجة خصوصا في حالة ما إذا كانت هذه الدورات محدودة العدد على مدار السنة الدراسية (بن حبيلس ،2008).

11- 3- 5- إعداد برنامج التكوين: في هذه المرحلة تأتي خطوة تحويل التخطيط الذي تم في المراحل السابقة على مستوى الأهداف والكفاءات وطرق وأساليب التنفيذ إلى خطة إجرائية قابلة للتنفيذ، بحيث يتم الانتقال إلى منطلق تكويني فعلي، بحيث يتم تحديد محتويات ومواضيع مختلف الدورات والبرامج التكوينية، فضلا عن إعداد جدول يتضمن مواضيع مرتبطة بالكفاءات المستهدفة، والتي تم التخطيط لها في مراحل سابقة (عبد السميع وحوالة ،2005)، ومن أجل أن يتقبل المعلم التدريب أثناء الخدمة لابد أن تصمم البرامج التدريبية بصورة تمثل الهوية الشخصية للمعلم، فضلا عن ما يفرضه النظام التربوي من سياسات وأهداف تسند للمعلم، إذ لا يمكن جعل المعلم كطرف خاضع لمنطق التعليم بدل منطق التكوين بل يجب إشراك المعلم في تصميم برامج التكوين مع لجنة المشرفين أو المفتشين القائمين على إعداد برامج التكوين (الحويك،2001).

11- 3- 6- تنفيذ برنامج التكوين: لما يكون قد تم أخذ مختلف الترتيبات من تحديد الجدول الزمني لدورات التكوين واختيار الطرق والوسائل البيداغوجية، تبدأ عملية التكوين بصورة فعلية أين يتم تنفيذ الجوانب الإجرائية لمخطط التكوين برمته، وفي هذا الخصوص يبدأ عرض مواضيع التكوين على الأساتذة بغرض التفاعل المباشر معها بتنسيق من المكون، ويتخذ تطبيق البرامج العديد من الأشكال مثل المحاضرات والمؤتمرات والندوات العلمية والملتقيات التربوية، وتوظف في هذا الإطار مختلف وسائل التكوين التي توصلت إليها تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة (عبيد ،2006).

11- 3- 6- تقويم مخرجات البرنامج التكويني: في هذه المرحلة يتم إجراء عملية تقويم تتوافق ومنطق التكوين والتدريب، بحيث يتم الوقوف على ما أحرزه الأستاذ المتكون من معارف ومهارات وكفاءات متعددة المجالات، والوقوف على درجة الاكتساب لها، وهل فعلا ستسمح للمعلم بالرفع من مستوى أدائه المهني، وفي هذا الإطار عملية التقويم لا تتم فقط من خلال نظرة المكون بل يتم إشراك الأساتذة المتكونين في هذه العملية بغرض إضفاء طابع الموضوعية العلمية عليها، وتقويم مخرجات دورة أو تربص تكويني يتخذ كمنطلق للتخطيط للدورات التكوينية اللاحقة والتي تعد ضرورية للتمكين لخاصية التكوين المستمر أثناء الخدمة، ولنجاح عملية التقويم يجب أن تتوفر مجموعة من القواعد وهي:

ـ أن يتسم التقويم بطابع العلمية والموضوعية، بحيث يجب أن يعتمد على أساليب وأدوات مقننة علميا تساهم في إعطاء نتائج موضوعية بشأن الأحكام والإجراءات التعديلية والتي من شأنها أن تمس ببرامج التكوين وأداء المعلم في كل دورة تكوينية.

ـ منح طابع الاستمرارية لعملية تقويم تكوين الأساتذة، بحيث يجب أن تكون عملية التقويم مرافقة لكل الدورات والبرامج التكوينية بهدف تطوير برامج التكوين ليواكب التطورات الحاصلة في مجال مهنة التدريس وتنفيذ المنهاج وغيرها من متغيرات تؤثر على تكوين الأساتذة.

ـ أن تركز عملية التقويم بصورتها القبلية التشخيصية على الحاجات التدريبية الفعلية للمعلم فلا يعقل أن نصل لمرحلة تقويم نواتج الدورة التكوينية دون أن تحدد محاورها على بناء عملية تقويم لحاجات المعلمين للتدريب (السلمي ،2003).

ـ إعداد أهداف مسبقة ومتوقعة، بحيث تتضمن هذه الأهداف مجموعة من التوقعات التي يرجى تحقيقها مسبقا جراء عملية التكوين، بحيث تمثل تلك التوقعات محك يعبر عن مدى اقتراب أو ابتعاد الدورة التكوينية عن تحقيق أهدافها، وبناء على ذلك تتخذ الإجراءات التقويمية المناسبة.

ـ أن ترتبط عملية التقويم بمختلف محاور ومواضيع وأهداف الدورة التكوينية بما تتضمنه من برامج، وهذا يتيح ميزة مهمة لعملية التقويم في المرحلة الأخيرة من الدورة التكوينية ألا وهي جعل التقويم ضمن الأهداف العامة للمنهاج برمته (الهاشمي والعزاوي ،2009).

إذن عملية تكوين الأساتذة في الجزائر كغيرها في جل الأنظمة التربوية، تمر بمراحل متتابعة وبمحاورها الرئيسية من تخطيط وبناء وتحضير وتنفيذ وختامية بعملية التقويم، فلا يمكن حرق أو تجاهل أي مرحلة من هذه المراحل بغرض ضمان تكوين فعال للأساتذة تكوينا يمكنهم من التطور والترقي في مجال الكفاءات والمهارات المهنية التي تمكنهم من بلوغ مستوى مقبول على سلم النوعية والجودة في الأداء.

11- 4- من حيث برامج تكوين الأساتذة:

فيما يخص برامج التكوين للأساتذة وفي ظل الواقع الراهن للأهمية الممنوحة للمعلم وإعداده بمختلف الصيغ، فإن البرامج المطبقة سواء قبل أو أثناء الخدمة، تتنوع بتنوع الأهداف

المرجوة منها، والضرورة التي تفرضها التطورات المستمرة التي تشهدها المنظومة التربوية الجزائرية، ومن بين برامج التكوين نذكر ما يلي:

11- 4- 1- برامج التكوين الاختصاصي الأكاديمي: وهي البرامج التي تمنح للطلبة الجامعيين المتكونين في المدارس العليا للأساتذة، أو المراكز الخاصة بإعداد المعلمين، وتتم هذه البرامج على مدار مدى تكويني جامعي كامل يستغرق أربع إلى خمس سنوات من التدريس، فهي تكوين جامعي متخصص يمنح للطلبة الأساتذة بغرض إعدادهم بصورة قبلية، تلبية لحاجات المدرسة من الأساتذة، والتي تتزايد بتزايد النمو الديمغرافي وارتفاع الطلب على التعليم كخدمة إلزامية تقدمها السلطات المشرفة على قطاع التربية والتعليم (شيخي والشيب ،2018).

ومن مميزات هذه البرامج أنها تمنح وفق مدى زمني واسع يستغرق طورا تكوينيا جامعيا، ففي كل سنة دراسية جامعية يدرس للطلبة الأساتذة مجموعة من المقاييس والمواد الدراسية مرتبطة بمختلف المجالات التي يتم فيها تكوين الأساتذة، من مهنية وعلمية ونفسية تربوية وسلوكية، أي أن هذه البرامج هي تكوين تراكمي يساهم في تكوين معلم مستعد وجاهز لمزاولة مهنة التدريس (الشهومي ،2020).

11- 4- 2- البرامج المخصصة للمعلمين الجدد: وهي كل البرامج التي تهدف إلى تعريف المعلمين الجدد بماهية التدريس الميداني، وتمكينهم من التفاعل المباشر مع المتعلمين، بحيث تقوم على تزويدهم بمختلف التوجيهات وتمكينهم من بعض المهارات الأولية، والكفاءات المهمة للشروع في العمل التدريسي، فضلا عن المساعدات اللازمة لتمكين المعلم من فهم طبيعة الميدان وطبيعة وشروط ومتطلبات المهنة التي هم مقبلون عليها.

وهذه البرامج التكوينية تستهدف بدرجة أولى الأساتذة الذين تلقوا تكوينا متخصصا في إحدى مجالات العلوم المختلفة، في مختلف المعاهد والجامعات عبر التراب الوطني، أي من الذين لم يتلقوا تكوين في المدارس العليا للأساتذة، فهي إذن برامج استعجالية مكثفة تمنح للناجحين الجدد في مختلف مسابقات توظيف الأساتذة، ومحتوى هذه البرامج يتضمن المهارات والكفاءات الأولية التي تستوجبها مهنة التدريس، فضلا عن تضمنها تكوينا معمقا نوعا ما في مجال العلوم النفسية والتربوية (بن حبيلس ،2008).

11- 4- 3- برامج التأهيل التربوي: وهي البرامج المخصصة للمعلمين ممن استعانت بهم وزارة التربية والتعليم في المرحلة الابتدائية، فلم يُكَّونوا تكويناً في مدارس الإعداد أو في

كليات التربية، ولم يتأهلوا تأهيلاً جيداً لمزاولة مهنة التعليم، فهذه البرامج إذن لا تختلف عن البرامج ألاستعجالية التي تمنح للأساتذة الجدد، بحيث تهدف إلى تزويدهم بالمبادئ الأساسية في علوم التربية، وعلم النفس، وطرق واستراتيجيات التدريس، غير أن ذلك يكون بشكل أعمق مما هو عليه الحال في برامج التكوين للمعلمين الجدد، أين تتعمق أكثر لتمكين المعلمين من كفاءات ومهارات الممارسات التدريسية في مجال الطرق والإستراتيجيات التدريسية، فضلا عن تضمنها لمحاور في مجال سيكولوجية العملية التعليمية /التعلمية، وتذهب البرامج من هذا النوع إلى أبعد من ذلك بحيث تهتم أيضا بتكوين المعلمين في مجال تعليمية المواد (جاري، د ت).

11- 4- 4- البرامج التجديدية: وتتمثل هذه البرامج في تمكين المعلمين من معرفة الجديد الذي يطرأ على المناهج والأنظمة التربوية، وعلى التطورات التي تمس المواد التعليمية، وعلى أساليب تدريسها، بحيث تنظم هذه البرامج بشكل دوري ليكونوا على اتصال مستمر بالاتجاهات الحديثة في التربية، وبالنظم التربوية الحديثة في التعليم، فالبرامج التجديدية تستهدف مختلف الأساتذة مهما كان نمط التكوين الجامعي الذي تلقوه من قبل، فهي لا تستثني حتى الخريجين من المدارس العليا للأساتذة.

فالهدف إذن من برامج التكوين التجديدي يتمثل في تمكين المعلم أثناء الخدمة من تجديد معارفه العلمية وخبراته وكفاءاته في مجال العملية التعليمية، أين تسمح له بالاطلاع على أحدث الإستراتيجيات والطرق التدريسية النشطة، فضلا عن تجديد وعائها العلمي في مجال تخصص المادة التي يشرف عليها، فضلا عن تمكينه من الكفاءات السلوكية المتعلقة بمجال علاقات المدرس، وتفاعله مع مختلف الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، من إدارة مدرسية ومفتشي التربية وأولياء التلاميذ، في إطار دور المعلم في تمكين المدرسة من الانفتاح على المحيط الخارجي (العنزي والخطيب ،2009).

خلاصة القول فإن التكوين للمعلم الجزائري من حيث البرامج فهي متعددة من حيث الأصناف والأنماط والأهداف، فهناك برامج لما قبل الخدمة، وبرامج للتكوين المستمر أثناء الخدمة، فضلا عن برامج إعداد أولي وبرامج تطويرية تجديدية لكفاءات ومهارات وخبرات المعلم التي تتراكم بصورة مستمرة، مع وجود برامج تستهدف تنمية المعرفة العلمية في مجال

تخصص المادة التي يدرسها المعلم، مع وجود برامج تكوين مماثلة تتمثل في التنمية المهنية المستمرة للمعلم، ومهما يكن فإن هذا التنوع في البرامج التكوينية يعطي مميزات وخصائص للتكوين الحديث للمعلم والتي تتمثل في خاصية التنوع من حيث البرامج التكوينية المخصصة لذلك.

- خـلاصـــة:

من خلال كل العناصر والنقاط التي تضمنها فصلنا هذا والمتعلق بتكوين الأساتذة يمكن أن نؤكد على أن قضية تكوينهم تمثل أهمية كبيرة في الحقل التربوي والمهني لهم، لكون التكوين قبل وأثناء الخدمة في حد ذاته يمثل خيارا إستراتيجيا لا يمكن التفريط فيه، فالعملية التعليمية/ التعلمية تقوم على تكريس المستوى الأدائي التدريسيي للمعلم من أجل عملية ناجعة تهدف اللارتقاء بمستوى المردود العام للمنظومة التربوية الجزائرية، فالتكوين إذن يمثل الضامن الوحيد لتطوير كفاءات ومهارات وخبرات المعلم، ليكون الضامن للقيام بدوره كعنصر فعال في منظومة التربية، يساهم كقاعدة صلبة في تحقيق الأهداف العامة والخاصة لهذه المنظومة.

فيمكن أن نشير بتلخيص بسيط لهذا الفصل للعلاقة التلازمية سواء الطردية أو العكسية بين مستوى التكوين الذي نحققه للمعلم، ومستوى ونوعية الأداء التدريسي الذي يقدمه مترجما في مستوى التحصيل العلمي والأداء الدراسي للتلميذ، فبقدر ما يكون تكوين المعلم في المستوى ويستجيب لتطلعاته ومتطلبات النظام التربوي، بالقدر نفسه نضمن معلما يقدم نوعية أداء يساهم في تطوير النظام التربوي على وجه العموم.

الفـصــل الـثــالــث

جــودة الأداء الــتــدريــســي

- تمهيد.

01- إطار مفاهيمي عام.

02- تــعــريــف جــودة الأداء الــتــدريــســي.

03- خصائص جودة الأداء التدريسي.

04- أهمية جودة الأداء التدريسي.

05- المبادئ التي تستند عليها جودة الأداء التدريسي.

06- معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي.

07- العوامل المؤثرة في جودة الأداء التدريسي.

08- قياس جودة الأداء التدريسي.

09- انعكاسات جودة الأداء التدريسي.

10- معيقات جودة الأداء التدريسي.

- خلاصة.

- تمهيد:

يمثل المعلم العصب الرئيسي في المنظومة التربوية فمع نجاح عملية التدريس تتحقق الأهداف التعليمية مـن خـلال الأدوار الـتي يقوم بها داخل حجرة الصف وتعاملاته مع التلاميذ وتنويعه لمختلف الاستراتيجيات والأساليب التدريسية، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال أداء تدريسي جيد ومتقن، وبمهارات أدائية متنوعة ومتعددة، تلعب دورا أساسيا في تسهيل وتحقيق الأهداف التعليمية لتحقيق الجودة فيها، وهذا يرتبط في النهاية بمستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، والذي سيكون محور التناول النظري في إطار هذا الفصل بحيث سيتضمن إطار مفاهيمي عام، تـعـريـف جـودة الأداء الـتـدريـسـي، خصائص جودة الأداء التدريسي أهمية جودة الأداء التدريسي، المبادئ التي تستند عليها جودة الأداء التدريسي، معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي، العوامل المؤثرة في جودة الأداء التدريسي، قياس جودة الأداء التدريسي، انعكاسات جودة الأداء التدريسي، معيقات جودة الأداء التدريسي، وخلاصة للفصل.

01- إطـــار مـــفـــاهـيـمـــي عـــام:

قبل الخوض في الأدبيات النظرية المتعلقة بجودةالأداء التدريسي، من المهم أن نتطرق في هذا الـعنصر لـبـعض الـمفاهيم، من حيث معناها الاصطلاحي، كمدخل مفاهيمي عام للفصل، ومن بين هذه المفاهيم:

1- 1- مفهوم التدريس:

يعرف كل من "العدواني" و"الـحـوامدة" الـتـدريـس بـأنه: » عملية إنسانية مقصودة هـدفها مـساعدة المتعلمين عـلـى الـتـعلـم، فـهـو الـجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية ويتضـمن شـروط الـتـعلـم والتعليم معاً، ويحتاج إلى معلم، ويتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها « (العدواني والحوامدة ،2011: 15).

وعرفه "جامل" بأنه: » مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين فـي الـوصـول إلـى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد من تـوفيـر الـوسائـل والإمـكانيـات، واستـخدامها بطرائق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه« (العدواني والحوامدة ،2011: 15).

في حين عرفه "الخطيب" بأنه: » عمل أو نشاط يمارس بقصد تهيئة أكبر فرصة للمتعلم كي يربى، كما يعتبر عملية تـفـاعل بـيـن الـمـعلـم والطلاب تسعى لتحويل الأهداف والمعلومات النظرية والمنهجية إلى كفاءات معرفية، وقيمية، واجتماعية، وحركية مفيدة للتلاميذ والمجتمع« (الخطيب ،1997: 18).

وتــعرف "الفتلاوي سهيلة محسن كـاظـم" الـتـدريس بأنه: » الإجراءات التي يقوم بها الـمعلـم مــع المتعلمين لإنجاز مـهـام مـعـيـنـة لـتـحـقـيـق أهـداف سبق تحديدها، ترتبط بقواعد أو مـبــادئ، وأســس، وأهـداف، ونـظــام واع مـصــاحب لتلك الإجراءات والأعمال الـتـي تـظـهر فـي سـلـوكـيـات ومـهارات الـمـعلم الـقـائمة على مجموعة من المتطلبات المهنية« (الفتلاوي ،2010: 15)،

إذن التدريس بمعناه الدقيق هو تلك الإجراءات السلوكية المعرفية التي يوظف من خلالها المدرس كفاءاته ومهاراته وخبراته العلمية، لتنفيذ الأنشطة التعليمية في وضعية، أو موقف تعليمي وما يرتبط بها من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

1- 2- مفهوم الأداء التعليمي:

فيما يخص تعريف الأداء التدريسي بصورة عامة يمكن أن نورد التعريفات التالية:

تعرف "الفتلاوي" الأداء التدريسي على أنه: » ما ينجز من قبل المعلم على شكل مهام تنجز بكفاءات قابلة للقياس« (الفتلاوي ،2004: 24).

وعرفه "العجيلي" (2001) بأنه: » العملية التي يتم في ضوئها تحديد كفاية المدرسين في مجال التدريس ومدى إسهامهم في إنجاز المهام الموكلة إليهم«

وعـرفه "عـبـد الـمـحسن" (2003) بأنـــه: » الـمـخـرجات والأهداف التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها خلال فـتــرة مــحـددة، وهــذا الـمـفهوم يدل على أنه يعكس كِلاَ

من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، ويربط بين أوجه الأنشطة بالأهداف التي تسعى المنظومة التربوية لتحقيقها« (التويجي ،2016: 65).

عرفه "راشد وسعودي" (1998) بأنه: » مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدرس وخارجها، لتحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم دائما في شكل استجابات حركية أو لفظية، وتظهر في تلك الاستجابات عناصر الدقة والسرعة في الأداء، والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي« (القحفة ،2014: 243).

وعرفه كل من "اللقاني" و"جمل" (1999) بأنه: » ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما « (التويجي، 2016: 65).

ومن خلال هذه التعريفات نلاحظ بتعدد زوايا النظر حيال الأداء التدريسي، فهناك من يرى بأنه الكفاءات الأدائية في الموقف التعليمي والتي يجب امتلاكها من قبل المعلم عن طريق التحضير الجيد للدروس والتخطيط له بعناية، وأداء عمله على أكمل وجه، وهناك من يرى بأنه الاستجابات التي تأتي من المهارات الشخصية، والأدائية، والقدرات العملية التي يسعى من خلالها المعلم لتحقيق أهداف التعليم.

1- 3- مفهوم جودة الأداء:

عرفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي بأنها: » منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل حيث يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات في المنظمة« (الدرادكة وآخرون ،2001: 15).

وعرفها "رودز" بأنها: »عملية إدارية إستراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم، تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم، على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر« (إدريس وآخرون ، 2012 : 41).

عـرفــها "دعمـس" بـأنــها: » أداء الــعمل بأسلوب صحيح متقن، وفق مجموعة من المـعايير الـتربوية الضرورية، لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققا الأهداف التربوية التعليمية، وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علميا« (دعمس ،2009: 184).

02- تـعـريـف جـودة الأداء الـتـدريـسـي:

يمكن أن نورد في هذا الخصوص مجموعة من التعريفات أهمها:

- تعريف "شيماء محمود": » جودة الأداء التدريسي هي مجموعة من المعايير والشروط التي يتصف بها أداء المعلم حتى يكون فعالا لتنفيذ عملية التعليم لتخريج متعلم يتصف بالمواصفات والشروط اللازمة لتحقيق الجودة« (شيماء ،2018 : 06).

- تـعـريف "الـفـوال" و"الصافتلي": » يقـصــد بجودة أداء المعلم إتقان الأداء العلمي المهني للمعلم مــن خــلال تــطـوير أدائــه الـعـلـمي وتمكنه من تخصصه ومتابعته كل ما هو جديد فيه ليتمكن من تنسيق المعارف وتطــوير أدائـــه الـمـهـنـي الـتـربوي، من خلال بناء الأهداف التعليمية مع العمل على تحقيقيها، مستخدما أساليب التدريس الحديثة التي توفر بيئة معززة للتعلم« (الفوال والصافتلي، 2012: 245).

كما أن هناك من يعرف جودة الأداء التدريسي بأنها: » تلك المؤشرات التي تترجم الكفاءات الأدائية للمعلم، والتي تجعله يقوم بعمله بكل إتقان على مستوى التخطيط والتدريس والتقويم وإدارة الصف، وهي أيضا تشمل مقدرة المعلم على تصميم وتطوير محتوى المقررات الدراسية بما يواكب المتغيرات العصرية في مهنة التعليم« (الجعافرة ،2015: 140)

يعرفها "العمايرة" على أنها: » درجـة قـيـام الـمعلم بتنفيذ المهام التعليمية المناطة به، وما يبذله فـي ذلك الإطار مـن مـمـارســات وأنشـطـة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيرا سلوكيا « (العمايرة ،2006: 103).

وعـــرف "الــعــبــادي" وآخـــــرون (2009) جودة الأداء التدريسي بأنها: » جملة الجهود المبذولة في المــجال الــتــربوي لـــرفع مــســتوى المنتج التربوي، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع المحلي، وبما تستلزمه هــذه الـجــهــود مــن تطبيق مجموعة من المعايير

والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لـرفع مـسـتـوى الـمنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال التعليم« (يعقوبي وآخرون ،2012: 422).

من خلال التعريفات السابقة يمكن الحديث عن طبيعة جودة الأداء التدريسي في النقاط التالية:

ـ تـعـبـر جودة الأداء التدريسي، عن أقصى درجات من الأداء المهني الذي يقدمه المعلم أثناء تـنـفـيـذ أدواره التربوية في المواقف التعليمية، فهي إذن ترتبط بالمعايير والمؤشرات المثلى التي تعبر عن ارتقاء مستوى أداء المعلم لمستويات الجودة.

ـ تظهر جودة الأداء التدريسي كميزة أدائية يتمتع بها المعلم، من خلال النواتج الدالة عليها والقابلة للملاحظة والقياس والتقويم، وترتبط عموما بمستوى بلوغ الأهداف من العملية التعليمية التي يشرف عليها المعلم.

ـ يعبر مستوى جودة الأداء التدريسي عن الفاعلية الكبيرة التي تميز قيام المعلم بأدواره التدريسية في سبيل تحقيق أهداف التعليم المرتبط أساسا بالتعلم لدى التلميذ.

ـ جودة الأداء التدريسي تشير للكفاءات والمهارات التي يتسم بها المعلم على مستوى تخطيط وتنفيذ وتقويم مخرجات النشاط التعليمي بعد نهاية كل درس.

03ـ خصائص جودة الأداء التدريسي:

كغيره من المتغيرات النفسية والتربوية من حيث عناصر المفهوم لا بد أن تتسم جودة الأداء التدريسي بمجموعة من الخصائص، والتي نوردها فيما يلي:

3- 1- جودة الأداء التدريسي مكتسبة: فبـما أن الأداء الـمـهـنـي بـصـفة عامة، والأداء التدريسي بـصفة خـاصـــة، عـادات سلوكية غير موروثة فهذا إذن يمنحها خاصية الاكتساب على اعتبار أن العادات السلوكية مكتسبة، ولعل جودة الأداء التدريسي بحكم تراكم الخبرة وتفاعل المعلم في إطار أدواره المهنية ورغبته الدائمة في تقديم أداء تـدريسي أفـضـل بمـتـغـيـرات نفسية سلوكية، فهذا يعـنـي مـبـاشرة بأن جودة الأداء التدريسي متغير مهنى

سلوكى يـتـأثـر بدرجة كبيرة بعامل الاكتساب مع تراكم الخبرات التفاعلية لدى المعلم مع متغيرات البيئة والعوامل المهنية التعليمية (أسعد ،2018).

3- 2- القابلية للتطور: فبما أن جود الأداء بنسبة كبيرة منها عادة سلوكية مكتسبة فهذا يعني بأن جود الأداء التدريسي يتسم بخاصية التطور والنمو للأحسن والأفضل، إذ أن الكفاءات والخبرات التدريسية المتراكمة لدى المعلم في تجدد ونمو مستمر وذلك ما ينعكس على مستوى أداء المعلم في المواقف التعليمية/ التعلمية، منعكسا بذلك على الأداء أين ينتقل به من مستويات دنيا إلى مستويات عليا تمنحه خاصية التطور المستمر في سلم بلوغ أقصى درجة على مستوى معايير جودة الأداء التدريسي (حمد السيد ،2014).

3- 3- القابلية للقياس والتقويم: فبما أن جودة الأداء التدريسي متغير نفسي له أبعاد ومؤشرات دالة عليه وهي مؤشرات وأبعاد قابلة للملاحظة المباشرة من طرف الباحث، فإن هذا يعني بأن الجودة قابلة للقياس والتقويم، إذ يمكن استخدام مختلف تقنيات البحث مثل الاستبيان والمقاييس التقريرية، وشبكات الملاحظات، وبعض الاختبارات الأدائية، التي تمكن من تحويل جودة الأداء التدريسي من صيغة كيفية إلى صيغة كمية لها أوزان يعبر عنها بواسطة مختلف مستويات القياس النفسي (الأسدي ،2014).

وبناء على نتائج القياس فإن معاينة جودة الأداء التدريسي كميا تعني إمكانية إصدار أحكام تقويمية تجعل من سمة الأداء التدريسي قابلة للتعديل والتحسين، ومنه تقويمها للأحسن وبصورة مستمرة، ترتبط بسمة التجديد التي تمتاز بها جودة الأداء التدريسي، وما يتبع ذلك من ملاحظات ترتبط بالتحسن والتطور الذي يلاحظ عليها بصورة مستمرة، وهكذا تتمتع جودة الأداء التدريسي بخاصية القابلية للقياس والتقويم (علوي ،2011).

3- 4- جودة الأداء التدريسي ذاتية وموضوعية المصدر: بحيث أن خاصية النمو التي تتميز بهـا جودة الأداء التدريسي، يكون نتاج لعوامل مؤثرة فيها ذاتية وموضوعية المصدر، أي أن مستوى جـودة الأداء الـتـدريــسي يتحدد من خلال تفاعل العوامل فيما بينها سواء خارجية من خلال تعاملات المعلم مع زملائه والطاقم التربوي، وطلابه، والحقل المدرسي أي متغيرات البيئة المدرسية والصـفـيـة بشكل عام أو من خلال المهارات الأدائية والكفاءات الشخصية للمدرس، والتي تؤدي به إلى ترقية مستوى جودة أدائه التدريسي، إذن فدور عوامل

البيئة المدرسية والعوامل الذاتية للمدرس هي عاملان ذات مصدران يؤثران في تكوين وتطوير مستوى جودة أدائه التدريسي (التويجي ،2016).

3-5- جودة الأداء التدريسي تمتاز بالمرونة: بحيث أن المدى السلوكي في العملية التدريسية يمتاز بالامتداد أو التقلص عبر الزمن، فيمكن لظروف معينة وغير مواتية أن يتقلص مستوى جودة الأداء التدريسي، وفي ظروف مغايرة تكون مواتية بالنسبة للمعلم والعملية التدريسية عموما، ينتج عن ذلك إذن تصاعد مستواها، وتتأثر هذه الخاصية أساسا بطبيعة كفاءات المدرس والوسائل والأساليب والطرق التدريسية التي يتبعها، فمن غير الممكن أن يتصاعد مستوى جودة الأداء إذا اعتمد فقط المعلم على كفاءات ومهارات امتلكها بالأمس، أو في حالة اعتماده على أساليب ووسائل وطرق تدريسية كانت تصلح للماضي، ولا تخدم العملية التدريسية في الحاضر، وبناء على ذلك تتسم الجودة بالمرونة بحيث يرتفع مستواها بعامل التجديد الذي يعمل عليها المعلم في مجال الكفاءات والطرق والأساليب التدريسية التي يتبعها في الموقف التعليمي/ التعلمي (قريشي ،2006).

فتمتاز جودة الأداء التدريسي بمجموعة من الخصائص كغيرها من المتغيرات في علم النفس التربوي، فهي خصائص يمكن دراستها إما بصورة مستقلة أو بصورة شاملة في حالة ما إذا أردنا الدراسة العلمية لمستوى جودة الأداء التدريسي بالمنهج العلمي، فالخصائص على اختلافها من قابلية للتطور، وخاصية الاكتساب من خلال مصدرين ذاتي وموضوعي، فضلا عن خاصية المرونة، كلها متغيرات تمثل قاعدة هرم لمستوى جودة التدريس والتي يعبر عنها من خلال قابليتها للملاحظة والقياس، ومنه التمهيد للدراسة العلمية في مجال هذا المتغير المتمتع بخصائص تجعل من المهم أن تنصب عليها الدراسات النفسية التربوية، كما هو الحال بالنسبة لدراستنا هذه.

04- أهمية جودة الأداء التدريسي:

تمثل جودة الأداء التدريسي أهمية بالغة بالنسبة للعديد من عناصر العملية التعليمية والتي سنتطرق إليها فيما يلي:

4- 1- أهميتها بالنسبة للمتعلم: مختلف الأدوار التعليمية التي يقوم بها المعلم إنما تهدف في الأساس لتمكين المتعلم من تحقيق المخرجات السلوكية المرجوة، أي أن مختلف عمليات تنفيذ المعلم للأنشطة المتعلقة بالموقف التعليمي والهدف الختامي منها يتمثل في تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة، وتحصيل الكفاءات والمهارات والخبرات العلمية، مع قدرته على توظيفها في مواقف مرتبطة بحياته اليومية.

وعلى هذا الأساس فإن ترجمة إحداث التغيير المنشود في شخصية المتعلم بعد عرضه لكل خبرة تعليمية، تتحدد بدرجة أداء المعلم لـدوره الـتدريسي العام ومختلف أدواره التي تتفرع عنه، وهذا ما يعني بأن مستوى جودة تدريس المعلم، يمثل أهمية قصوى في سبيل ضمان انتقال أثر التعلم بالنسبة للمتعلم، فكلما كانت الظروف مواتية لعمل المدرس، من حيث شروط تعزيز عمليتي التعليم والتعلم كلما ساهم ذلك في ارتفاع مستوى جودة الأداء التدريسي لدى المتعلم، وهكذا تظهر جليا أهمية بلوغ أداء المعلم التدريسي لمستويات مقبولة في سلم جودة الأداء (بلبكاي ،2018).

4- 2- أهميتها بالنسبة للمعلم: يرتبط بلوغ المعلم لمستوى جودة الأداء التدريسي، بمجموعة من الدوافع والطموحات والآمال، بحيث أنه كلما قدم أداء مهنيا تدريسيا نال صفة الجودة في سلم قياس وتقويم أداء المعلم وكلما ارتبط ذلك بمجموعة من الرغبات والطموحات التي يرجوها المعلم كمقابل لذلك من ناحية الحصول على مكافآت مادية ومعنوية تساهم في ربطه أكثر بمهنته التدريسية (أوكسفام ،2010) ، وعليه فأهمية جودة الأداء التدريسي للمعلم تبرز في مجموعة من النقاط وهي:

ـ أهميتها بالنسبة للترقيات المهنية التي يحصلها كمقابل لبلوغ المستوى المطلوب منه على سلم جودة الأداء التدريسي مع العلم بأن أغلب الأنظمة التربوية تمنح الترقيات للمعلم بناء على درجات الأداء التي يحققها.

ـ أهمية ذلك بالنسبة للعوائد المادية التي يمكن أن ينالها كمكفآت على الارتقاء بأدائه لمستوى الجودة، فمنح المردودية المهنية مثلا يرتبط بمستوى الأداء الذي يقدمه في المواقف التدريسية فضلا عن ما يجنيه على مستوى تحسين راتبه الشهري بناء على الترقيات التي يحصل عليها كلما بلغ بأدائه مستوى الجودة حسب المعايير المتفق عليها.

ـ أهمية جودة الأداء التدريسي بالنسبة للحوافز الرمزية التي ينالها المعلم كجوائز تشجيعية على نجاحه في أداء أدواره التدريسية على أكمل وجه، وما للحوافز الرمزية من أثر على الحياة النفسية للمعلم، والتي تشكل دافعا وحافزا للحفاظ على النسق المتصاعد لمستوى جودة أدائه التدريسي.

ـ أهميتها المباشرة على مستوى جودة أداء المعلم في حد ذاتها فكل نجاح يحققه المعلم ويصنف ضمن معايير الأداء التدريسي الجيد إنما يشكل منطلقا لتحقيق المزيد من المعايير والمؤشرات المعبرة على جودة أدائه التدريسي (بازي ،2010).

4- 3- أهمية جودة الأداء التدريسي للمنهاج الدراسي: يرتبط تحقيق الأهداف المرجوة جراء تصميم المناهج التعليمية على مستوى الأداء والمردود الذي يقدمه المعلم في المواقف الصفية أثناء تنفيذ مختلف الخبرات التعليمية المرتبط بالمنهاج، فعلى اعتبار أن المعلم هوحجر الزاوية في تنفيذ مضامين ومحتويات وخبرات المنهاج، فمن المهم إذن أن يرتقي الأداء الـتـدريسي لــه لمستوى الجودة، ولهذا نجد مختلف الأنظمة التربوية تتخذ مختلف الإجراءات والعوامل الـتـي تـساهـم فـي أداء الـمـعلم لأدواره التعليمية عـلـى أكـمـل وجــه (محسن ،2006) بحـيـث تـهـتم بجوانب حياته النفسية، فضلا عن الاهتمام بمطالبه المهنية من الحاجات المادية والحاجة للنمو المهني، فضلا عـن مـنـحـه دورا مـهـمـا فـي عـمـلـيـة تقويم المنهاج، ومن ثم المشاركة في بناء وتصميم المنهاج من زاوية علاقته بأدوار المعلم، وهذا كله بارتفاع مستوى جـودة الأداء التدريسي لـلـمـعلم والذي يؤدي بالضرورة لتحقيق أهداف الـمـنـهاج الـمـرتـبـطة بـالــمـتـعلم والــمـدرسة والمنظومة التربوية بصفة عامة (التونسي وآخرون ،2018).

4- 4- بالنسبة للعملية التعليمية/ التعلمية: لجـودة الأداء التدريسي للمعلم الأهمية الـبـالغة بـالـنـسـبة للعملية التعليمية/ التعلمية، عـلــى اعـتـبــار ارتـبــاط أدوار الـمعلم وأدائــه التعليمي بصــورة مـبـاشــرة بمـخـتلف عـنـاصــر ومــراحل مسار العملية التعليمية/ التعلمية (العلوي ،2017)، فبغرض حدوث التفاعل بين المعلم والمتعلم والمنهاج أثناء المواقف الصفية التي تطبق فـيــها الأنــشــطة الملحقة بدروس البرنامج السنوي للمادة فـمـن الـمـهم تـوفـيــر مخـتلف شروط عمل للمعلم، والتي تساهم فعلا في الرفع مــن مستــوى جــودة أدائــه التدريسي والذي يعود في النهاية بالفائدة على أدواره فــي الموقف التعليمي وبالفائدة على السلوك

والأداء التعلمي للتلميذ، فالتعليم الـذي يـقع على عاتق المعلم يرتبط بعلاقة مباشرة بأداء التعلم الذي يتوجب تحقيقه من قبله والأمر الذي يجب أن يكون محـورا للـعـمـلـيـة الـتـعليمية/ التعلمية، فيستـمـد حصوله في الموقف التعليمي دوافـع وحـوافـز من جودة أداء المعلم على مستوى التخطيط للدرس وتحديد الأهداف، وتنفيذ النشاط والتحـكم فـي اسـتـخـدام الـوسـائل والإستراتيجيات والطرق التدريسية، وحنكة المعلم في تقويم أداء التلميذ (عمور وخطوط ،2015).

4- 5- بالنسبة للمدرسة: على العموم، تـرتـبـط أهداف المدرسة بأهداف المنهاج بصورة مباشرة غير أن أهمية جودة الأداء التدريسي في هذه النقطة ترتبط أساسا بالأهداف الخاصة التي تصبوا المدرسة لتحقيقها في مجال جعل المؤسسة المدرسية نموذجا تنافسيا بالنسبة للمدارس الأخرى، فضلا عن حرص الإدارة المدرسية على أن تكون المؤسسة التي تشرف عليها نموذجا في النجاح التعليمي، يضاف إلى ذلك رغبة المدرسة في أن تكون عنصرا فاعلا في منظومة مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وغيرها من مؤسسات ذات أنشطة ثقافية تكمل أدوار المدرسة، فإذا رغبت الإدارة المدرسية في جعل المدرسة مؤسسة تعليمية ناجحة، يجب عـلـى إدارتـها أن تـوفـر مـخـتـلف شروط العملية التي تساهم في الرفع من مستوى جودة الأداء الـتـدريســي للمعلم، وهـذا يمـثـل أهمية قصـوى في جعل المدرسة مؤسسة رائدة فـي الـمـجـتـمـع وتمـثل الـدولاب الـذي يحـرك مخـتلف الـمؤسسات الاجتماعية الأخرى (حمد السيد ،2014).

4- 6- بالنسبة للمجتمع: تـرتـبـط أهـداف وغـايـات وأغـراض الـمـجـتـمـع في شتى الـمـجـالات الاقـتـصادية الإدارية والخـدماتـية والـسـيـاســة مـباشرة بمخرجات المنظومة الـتـربـويـة من كفاءات تحمل على عاتقها مسؤولية تحـريـك عجـلة الدوران في مختلف مـجـالات نـشــاط الــمـجتمع، وهذه الأخيرة بدورها تقع النسبة الكبيرة منها على عاتق المعلم وما يقدمه مــن أداء تــدريسي يـساهـم في تحقيق كفاءات ذات نوعية وجودة لدى المتعلم (عبد الهاشمي والعزاوي ،2009)، وعلى هذا الأساس فإن أهمية جودة الأداء التدريسي للمعلم ترتبط بتمكين المجتمع من الحصول على مختلف الكفاءات المؤهلة التي تساهم في تحقيق أهداف المؤسسات التي تساهم في تطور ورقي المجتمع في مختلف المجالات، فالأهمية

إذن تظهر في العلاقتين الطردية والعكسية بين مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم ونـوعية مـخـرجـات الـمـنـظـومــة الـتربوية التي تعد من مطالب المجتمع (الخاطر، د ت).

ومما سبق يمكن القول بأن أهمية جودة الأداء التدريسي للمعلم تكمن في مختلف مطالب كلا من المعلم والمتعلم في الموقف الصفي، وأيضا ترتبط بمطالب المدرسة والمنظومة التربوية والمجتمع على وجه العموم، فضلا عـن ارتباطها بغايات وأهداف المنهاج الدراسي، فأهمية جودة الأداء إذن تظهر في عدة مستويات منها ما لها علاقة مباشرة بعناصر العملية التربوية ومنها ما لها علاقة بالمجتمع المحيط بالمدرسة.

05- المبادئ التي تستند عليها جودة الأداء التدريسي:

ومن أجل تحقيق الجودة في الأداء التدريسي للمعلم لابد أولا من تحقيق الجودة في عملية التدريس، وتحقيق ذلك يستند على مجموعة من الأسس والمبادئ المتمثلة في:

5- 1- مبدأ العمل بالمشاركة مع التلميذ: من الخطأ أن يعتقد المعلم بأن احتكاره لمختلف مجريات الموقف التعليمي هو الذي يساهم في الرفع من مستوى جودة أدائه التدريسي، بل يجب عليه أن يضع في الحسبان بأن مشاركة التلاميذ له فــي مـختلف مراحل النشاط التعليمي من تخطيط لموضوع الدرس، وتنفيذه وتقويم يعد من أهم مبادئ جودة الأداء التدريسي لدي كون هذا الـمـبــدأ يـعـبــر عـن مهارة وكفاءة المعلم في تــزويــد الــتـلـميذ بالدافع والحافز ومختلف الآليات السلوكية للمشاركة فـي النشاط التعليمي، فكلما كانت مشاركة التلميذ فــي الـنشاط فــعــالــة كـلـما عبر ذلك عن جودة أداء المعلم في توجيه التلميذ نحو التـعـلـم، وربطه أكثر بالعملية التعليمية/ التعلمية، وعلى وجه الخصوص بمختلف مجريات الموقف الصفي (دعمس ،2009).

5- 2- مبدأ تجويد وإتقان التدريس: تعد أدوار المعلم وكفاءته في إتقان وتجويد التدريس من المبادئ الهامة التي تمنح ميزة الجودة لأدائه التدريسي العام، ذلك أن استناد المعلم على هذا المبدأ وحرصه على تكريسه أثناء القيام بأدواره في الموقف الصفي، يساهم في تقديم السلوك ومختلف النواتج التعليمية التي تساهم في تحقيق مختلف الأهداف التي خطط لها مسبقا في

مـرحلة التخطيط، وعليه فتجويد وإتقان المعلم لدوره يساهم في تحقيق نواتج ومخرجات تعليمية تعبر بالضرورة عن مستوى عالي لجودة أداء المعلم (السلولي، دت).

5- 3- التسلسل في مراحل التدريس: لكي يتمكن المعلم من القيام بدوره التعليمي على أحسن وجه أين يحقق أداء تدريسيا يتسم بالجودة، يتوجب عليه احترام التسلسل المنطقي في عرض الأنشــطة التعليمية على التلاميذ، فمن المنطقي إذن أن يستبق النشاط بالتخطيط القبلي له، ثم ينتقل بسلاسة لمــرحلة الـتنفيذ، إلى أن ينتهي بمرحلة التقويم التي تشكل تمهيدا للتخطيط لأهداف تعليمية لاحقة، فاحـتــرام هـذه المراحل يعني التطبيق المحكم والسلس للنشاط المدرسي، وتجنب الوقوع في الأخطاء والثغرات التدريسية، التي تقلل من مستوى جودة أدائه التدريسي (قريشي ،2006).

5- 4- مبدأ مراعاة الفروق الفردية: إن السعي الحثيث من طرف المعلم لإنهاء البرنامج الدراسي السنوي المقرر للمادة، وتنظيم عمليات التقويم ومنح الدرجات للتلاميذ، لا يمكن أن يعبر بالضرورة عن جودة أداء المعلم، بل إن جودة أدائه تظهر من خلال مهارته في التخطيط للبرنامج السنوي بطريقة تراعي الفروق الفردية المتباينة من تلميذ لآخر، فينظم إذن ذلك بشكل يمكنه من تنفيذ الأنشطة بما يتوافق مع تباين وتيرة استيعاب التلاميذ، وكذا تباين قدراتهم من حيث الفهم والتحليل والتركيب، ويتبــع ذلك فــي الـنـهايـة بتصميم اختبارات تقويمية موضوعية تراعي أيضا الفروق الفردية المتباينة بين تلاميذ القسم، وعليه فإن التدريس بالدراسة المسبقة للفروق الفردية للتلميذ يعد من أهم المبادئ التي تساهم في تحقيق أهداف التعلم المرتبط بالمستوى التحصيلي الفعلي للتلميذ، وهذا المؤشر يساهم في منح مـيــزة الجودة للأداء الـتــدريســي الـذي يـقـدمــههالـمـعـلــم، وهكذا تظهر أهمية الاستناد والتركيز علــى هـذا الـمبدأ أثناء قيام المعلم بأدواره في إطار الموقف الصفي (أبو زينة ،2009).

5- 5- مبدأ ارتباط دور المعلم بالتلميذ: مفاد هذا المبدأ في مجال تجويد أداء المعلم أن ينطلق المعلم في دوره التدريسي من التلميذ وينتهي في نفس الوقت إلى التلميذ، وبصيغة أخرى فإن أداء المعلم يجب أن ينطلق بعد تقويم تشخيصي لما يمتلكه التلميذ من مكتسبات تحصيلية مسبقة عن النشاط التعليمي أو موضوع التعلم، وانطلاقا من ذلك يخطط للنشاط ويحدد الأهداف

المستهدفة منه، وعند تنفيذ النشاط والانتهاء منه يقوم بعملية تقويمية لمدى بلوغ التلميذ للأهداف المسطرة من النشاط التعليمي، وهكذا ينطلق الدور التدريسي للمعلم من التلميذ وينتهي لدى التلميذ كنقطة نهاية أو وصول، وعليه يعتبر هذا المبدأ مهما في الدور التدريسي للمعلم، فبقدر ما ينطلق المعلم من الحاجات المعرفية للتلميذ وينتهي بتحقيق وتلبية تلك الحاجات، بنفس القدر ستتحدد درجة الجودة في الأداء التدريسي للمعلم (نشواتي ،1997).

5- 6- مبدأ مسؤوليات المعلم عن تعلم التلميذ: مفاد هذا المبدأ، أن يكون المعلم مسئولا عن نوعية وحجم التعلمات لدى التلميذ بعد تنفيذ النشاط التدريسي، فضلا عن مسؤوليته المباشرة في المستوى التحصيلي وانتقال أثر التعلم لدى التلميذ، فهذا المبدأ إذن يجعل من المعلم ملزما بتكريس جهوده لتيسير حصول تلاميذه على المعرفة العلمية والخبرات السلوكية، وذلك من خلال توجيه وتعديل ممارساته في ضوء ميول وقدرات التلاميذ، ومن خلال هذا المبدأ تظهر جودة الأداء التدريسي للمعلم من خلال مدى نجاعة الطرق والإستراتيجيات التدريسية التي ينتهجها المعلم في تحقيق مستوى التعلم المرجو لدى التلميذ، فضلا عن نجاح المعلم في تحفيز وإثارة الدافع للتعلم والإنجاز لدى التلميذ، يضاف إلى ذلك مهارة المعلم في توجيه التلميذ للطرق المناسبة لتوظيف قدراته بشكل يسمح له بتحقيق التعلمات المستهدفة من خبرة تعليمية/ تعلمية يمر بها التلميذ (البيلاوي وآخرون ،2006).

5- 7- مبدأ تناغم الجهد التدريسي مع زمن النشاط: مساهمة الأداء التعليمي في تحقيق الأهداف المأمولة من جراء كل نشاط مدرسي لا يكفي لوحده لكي نقول بأن الأداء التدريسي للمعلم قد بلغ مستوى الجودة وإنما يتم ذلك بعد دراسة تقويمية معمقة لأداء المعلم في مجال تناغم الجهد المبذول من طرفه مع الزمن المخصص لإنجاز النشاط المدرسي، إذ أن استخدام المعلم لأدواره التدريسية بشكل فعال مع تحقيق أهداف النشاط وفي الزمن المخصص لذلك النشاط يعني نجاح عمليتي التعليم من طرف المدرس، وعملية التعلم من طرف التلميذ، ومنه الحكم على جودة الأداء التدريسي للمعلم بناءا على تحقيق التدريس في الزمن المجدي للنشاط وعليه فإن هذا المبدأ يعبر عنه من خلال مهارات وقدرات المعلم في إدارة الوقت من حيث زمن البدء في النشاط والزمن المخصص للأنشطة الفرعية، والزمن المخصص للتقويم، أي قدرة

المعلم على التوزيع الواقعي والفعال الذي يجعل جهود المعلم في التدريسي تعبر عن جدواها وجودتها في نفس الحين (مركز نون ،2011).

5- 8- الارتباط بالمدخلات والعمليات والمخرجات: إذ أن جودة الأداء التدريسي ترتبط بصورة مباشرة بأركان عملية التدريس من مدخلات وعمليات ومخرجات، بحيث تمثل المدخلات كلا من المعلم والتلميذ والمناهج وبيئة التعلم، والعمليات تمثل الجانب التنفيذي للتدريس من تصميم وتخطيط أهداف المحتوى التعليمي، واعتماد طرق التدريس، وصولا في النهاية لعملية التقويم، بينما تمثل المخرجات التغيرات التي يجب أن تحدث في شخصية التلميذ، فهذا يعني بأن أدوار المعلم ترتبط بالأركان الثلاثة للتدريس الفعال، وهذه الأخيرة بالضرورة هي من تمثل مؤشرات للاستدلال على أداء المعلم، ومن ثم الاستدلال على مستوى جودة أدائه التدريسي من خلال ارتباطها بهذه الأركان الثلاثة للتدريس، وهذا ما يجعل الجودة لا محالة تستند على مبدأ الارتباط الوثيق والمرحلي البنائي، بين الأركان الثلاثة للتدريس حسب التوجهات المعاصرة لعلم التدريس (Christian, 1988) .

يمكن أن نستنتج مما سبق بأن جودة الأداء التدريسي تستند على مبادئ عديدة، تمثل قاعدة انطلاق يرتكز عليها المعلم، قبل الشروع في عرض وتنفيذ أنشطة ومواضيع الدرس، بغرض تحقيق مستويات قصوى في سلم الأداء، فمختلف تلك المبادئ إذن، تعتبرحجر الأساس في الرقي بجودة الأداء التدريسي للمعلم، فمن المهم أن تأخذها عملية التكوين للمعلم بعين الاعتبار من خلال تصميم برامج التكوين وتحديد المواضيع والأهداف المتعلقة بها، فضلا عن ذلك فهذه المبادئ تشكل بالنسبة للعملية التعليمية، منطلقا حيويا لإضفاء مختلف شروط التفاعل بين عناصر ثلاثية الفعل التربوي من معلم متعلم ومنهاج، فلا يمكن الحديث عن جودة الأداء التدريسي للمعلم دون العودة لمختلف هذه المبادئ المهمة في سبيل دراسة وملاحظة وتقويم أداء المعلم، وهذا ما يقودنا بالضرورة للحديث عن معايير ومؤشرات تدل على مستوى جودة الأداء التدريسي.

06- معـاييــر ومــؤشــرات جـودة الأداء الـتــدريـســي:

بما أن جودة الأداء متغير قابل للملاحظة والقياس عن طريق مختلف تقنيات البحث المتعارف عليها، فهذا يعني وجود مؤشرات ومعايير تساهم في إضفاء ميزة الجودة على الأداء التدريسي للمعلم، وهذه الأخيرة تظهر في عدة مستويات كما سنتطرق إليه فيما يلي:

6- 1- في مجال الخبرة العلمية المعرفية للمعلم: تظهر مؤشرات ومعايير جودة الأداء التدريسي في هذا المجال من حيث ما يقدمه المعلم من محتوى علمي معرفي، متعلق بالمادة التي يشرف على تدريسها من حيث مواكبته لكل جديد في مجال الأدب العلمي في تخصصه ومستوى مواكبة الـمعلم لـكـل تلك الـمستجدات، ومدى قدرته على نقلها للمتعلم، وعلى هذا الأساس فإن المعلم ملزم بمعرفة مصادر تلك المعرفة بغرض الوصول إليها سواء في الكتب أو الموسوعات أو الأقراص الإلكترونية أو شبكة الإنترنت، مع عمله على انتقاء الأصلح منها لعرضها على التلميذ في الأنشطة التعليمية (Jean- Jean-Claude et Ruan,1998) ويمكن الاستدلال على جودة الأداء التدريسي في هذا المجال من خلال:

- مدى إقبال المعلم على الحصول على المعرفة العلمية المتجددة في مجال تخصص المادة التي يشرف عليها.
- مدى قدرة المعلم على منح التلميذ مهارة البحث والاستكشاف الذاتي من خلال أداء المعلم لدوره الفعال في توجيه المتعلم لمختلف مصادر تلك المعرفة.
- مـدى تـمكـن الـمـعلم مـن جعل تلك المعارف قابلة للتطبيق في المواقف الصفية وجعلها قابلة للتطبيق من طرف المتعلم في حياته اليومية.
- مدى قدرة المعلم على توظيف مهارة تكامل المعرفة، بحيث لا يكتفي فقط بالمعارف العلمية المتعلقة بمادة تخصصه، بل يجب عليه أن يكملها من خلال المعارف ذات العلاقة بها، والتي تتضمنها بقية مجالات العلوم والمواد الأخرى المقررة في المنهاج (مجدي ،2007).

6- 2- في مجال تنظيم البيئة الصفية: تعد البيئة الصفية التي تطبق في الأنشطة الدراسية من أهم المجالات الحيوية التي يظهر فيها مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، والتحكم في العوامل والمتغيرات المرتبطة ببيئة القسم أو حجرة الدراسة، والتي إما أن تعزز أو تحبط بيئة

التعلم التي ينخرط فيها المتعلم معيارا ذات أهمية مطلقة، ذلك أن الأداء السلوكي من حيث تنظيم وتجهيز بيئة الصف لتعلم التلاميذ تعبر عن أدوار توضح بصورة شاملة بعض جوانب جودة الأداء (Naji, 9102)، وفي هذا المجال يستدل على جودة أداء المعلم من حيث:

ـ ترتيب وتنظيم حجرة الدراسة بشكل يمنح طابع المرونة لأدوار المعلم والمتعلم على وجه سواء من حيث توزيع الطاولات والصفوف، وتقسيم الأفواج، وتنظيم الوسائل المتاحة للتدريس فضلا عن تنظيم وتوزيع الأدوار بين المعلم والمتعلم.

ـ المبادرة والابتكارية في إيجاد فلسفة تنظيمية لبيئة القسم خاصة بالمعلم وخصائص المتعلم كلما اقتضت ظروف التعلم ذلك.

ـ مهارة المعلم في العمل بشكل تعاوني تشاركي مع المتعلم في تخطيط وتنظيم بيئة القسم حسب كل موقف تعليمي/ تعلمي.

ـ قدرة المعلم على صناعة وخلق مواقف ووضعيات تعليمية تحفز أدواره من جهة وتحفز وتشجع أدوار المتعلمين من جهة أخرى.

ـ القدرة التامة من طرف المعلم على التحكم السلس في مختلف المتغيرات المرتبطة بالبيئة الصفية وجعلها تساهم في تحقيق تعليم وتعلم فعالين (الفتلاوي ،2010).

6- 3- في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم: تعتبر التكنولوجيا الحديثة سندا تعليميا لا يمكن الاستغناء عنه من طرف المعلم الذي يسعى ويرغب في تقديم أداء تعليمي ذو نوعية وجودة بحيث أصبحت الآن الوسائل التكنولوجيا الحديثة بديل مثالي للوسائل التقليدية، وعليه يمكن أن تظهر جودة أداء المعلم حسب التوجهات الحديثة في مجال عملية التعليم من خلال مقدرته التامة على الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة والاستفادة القصوى منها في مجال تقديم أداء بمستوى عالي مع تمكين المتعلم من تحقيق تعلم أكثر نجاعة مما هو الحال أثناء استخدام الوسائل التقليدية في عملية التعلم (حافظ ،2010)، وفي هذا المجال تظهر معايير جودة الأداء من خلال:

ـ مهارة المعلم في تنويع استخدام الوسائل التعليمية الحديثة حسب شروط وظرف ومعطيات كل موقف تعليمي/ تعلمي.

ـ مدى قدرة المعلم في جعل الوسائل التعليمية تساهم في خلق تفاعل أكثر إيجابي بين المتعلم والنشاط التعليمي.

ـ مدى قدرة المعلم على استخدام برمجيات تعليمية في دعم تعلم التلميذ داخل وخارج حجرة الدراسة.

ـ أداور المعلم في تدريب التلاميذ على استخدام أفضل للوسائل التعليمية الحديثة من حيث التحكم السلس فيها.

ـ مهارة المعلم في التخطيط الصحيح والسليم لظروف وشروط استخدام الوسائط التعليمية الحديثة بالقدر الذي يجعلها تحسن مستوى أدائه وأداء التلاميذ في المواقف التعليمية/ التعلمية.

6- 4- في مجال تخطيط وتنفيذ أنشطة التعلم: بما أنه هناك تلازم بين تخطيط وتنفيذ النشاط التعليمي كمرحلتين متعاقبتين بغرض تحقيق أهداف التعليم، فإن مستوى التخطيط والتنفيذ للدرس يعتبران من المؤشرات التي تستحوذ على أكبر حيز للملاحظة، بغرض الحكم على جودة الأداء التدريسي للمعلم (العدواني والحوامدة، 2011) ، وذلك من خلال التركيز على المؤشرات الفرعية التالية:

ـ التخطيط الجيد من حيث تحديد ملمحي الدخول والخروج لأي نشاط تعليمي يستهدفه المعلم.

ـ التخطيط والاختيار المسبق للطرق والإستراتيجيات التدريسية التي تتوافق مع كل نشاط تعليمي والأهداف المرجوة منها.

ـ مهارة المعلم في التخطيط والتحديد الدقيق للأهداف التعليمية المرجو تحقيقها بعد كل خبرة تعليمية تنفذ داخل بيئة القسم.

ـ مهارة المعلم في التنفيذ المرحلي البنائي للنشاط التعلمي بشكل متسلسل يساهم في تراكم التحصيل المعرفي لدى التلميذ.

ـ تحكم المعلم في مختلف التفاعلات السلوكية التي تحدث بينه وبين المتعلم والمادة الدراسية أثناء تنفيذ النشاط التعليمي (السيد وآخرون ،2007).

6- 5- في مجال التقويم: بما أن التقويم يعتبر آخر مرحلة من مراحل تنفيذ النشاط التعليمي على إثره يتم تحديد ما تحقق من أهداف تعليمية والتخطيط

للأنشطة التعليمية اللاحقة كتقويم تشخيصي، فإن مجال التقويم لا يقل أهمية في إعطاء وتقديم بعض المؤشرات التي يمكن أن يستدل بها على مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، فمن أجل التحكم في مراحل وأدوات وأساليب التقويم، يستوجب مهارة عالية من طرف المعلم (EL Moudni et Hammani, 2011)، تمكنه من تقديم أدوار تقويمية ترتقي بأدائه لمستوى الجودة، ويعتمد تحديد جودة الأداء على مجموعة من المعايير وهي:

ـ مهارة المعلم في اختيار الأداة التقويمية التي تمكنه من الاستدلال الموضوعي على تمكن التلميذ من المهارة أو الكفاءة المستهدفة من النشاط التعليمي.

ـ مهارة المعلم في جعل عملية التقويم كحافز يساهم في التقدم المستمر للتلميذ في سلم التحصيل العلمي والمعرفي.

ـ مهارة المعلم في توظيف عملية التقويم لاكتشاف التلاميذ ذوي الحالات الخاصة، سواء المتفوقين الموهوبين أو المتأخرين، بغرض علاج صعوبات التحصيل أو تقديم تعزيز تعليمي لفئة المتفوقين.

ـ مدى قدرة المعلم على استخدام أكثر من أداة أو أسلوب تقويمي في نفس الوضعية التعليمية ومع عدد من التلاميذ من نفس الفوج التربوي.

ـ مهارة المعلم في منح طابع الاستمرارية والتشخيص لعملية التقويم مهما تعددت وتنوعت المواقف التعليمية / التعلمية.

ـ مهارة وخبرة المعلم في القيام بعملية تقويم بشكل يجعلها حافزا ومعززا لتعلم التلميذ في نفس الوقت (القحفة ،2014).

6-6- مجال تطوير وإثراء النشاط التعليمي: ويتم فيها الاستدلال على جودة الأداء التدريسي من خلال التركيز على مهارة المعلم في ترجمة التدريس وتنفيذ الأنشطة المدرسية، إلى مواد تعليمية حقيقية قابلة للاكتساب والترجمة في الواقع من طرف المتعلم (عبيد ،2011) فالمعلم الذي يتسم أداؤه بالجودة في هذا المجال الذي يثري النشاط التعليمي بأنشطة تكميلية مرافقة لها، فضلا عن قدرة المعلم على الخروج باستنتاجات واستنباطات جديدة غير مقررة في النشاط التعليمي فضلا عن مهارة المعلم في الخروج

بمغزى من النشاط التعلـيـمــي وجـعلــه كخلاصة جديدة تم إنتاجها بالتعاون مع المتعلم وانطلاقا من النشاط التعليمي (الفتلاوي ،2010).

6- 7- مجال تحليل العملية التعليمية ومكوناها: ويتم في هذه المرحلة تحليل البيئة التعليمية المحيطة بالبرنامج المراد تصميمه وتحديد المشكلة من خلال إظهار الحاجات اللازمة وتحـويلــها إلى معلومات تفيد في تطوير عملية التدريس، وتتضمن تحديد الإمكانيات البشرية والـماديــة الـمتـوفـرة والـمـواد اللازمــة، وتحديد خصائص المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم، وقدراتهم واتجاهاتهم، ودافعيتهم، والأهداف العامة والخاصة والتي ينبغي تحقيقها، كما يتم تحليل المحتوى التعليمي وتحديد الخبرات والمتطلبات اللازمة لتعليمه (العدواني والحوامدة ،2011).

6- 8- مجال علاقة المدرسة بالمجتمع: تظهر مؤشرات جودة الأداء التدريسي للمعلم من هذه الناحية مــن خــلال مــا يقـوم به من أدوار في ربط العملية التعليمية بواقع البيئة الاجتماعية من حيث امتدادات أصالة وتراث المجتمع وعقيدته، وكذا ربط المحتوى التعليمي بحاجات وغايات وأغراض المجتمع، ومن هذا المنطلق فإن المعلم الذي يقدم أداء نوعى هو المعلم الذي يقوم بربط المحتوى التعليمي والأنشطة المتعلقة بالمادة بالواقع اليومي للتلميذ، أين يمكن التلميذ من توظيف ما يحصله من علم وكفاءات لخدمة المجتمع المحلي، فضلا عن توطيد المعلم للعلاقة بين أولياء التلميذ والمدرسة، وكذا توطيد العلاقات بين الجمعيات الثقافية، وجمعيات لها علاقة بالتربية والتنشئة بالمدرسة، لجعل المدرسة تخدم المجتمع والذي بدوره يقدم ما أمكن من دعم للمدرسة (الخطيب والخطيب ،2006)

6- 9- مجال النمو المهني: تظهر جودة أداء المعلم في هذا المجال من خلال التطور الذي يحرزه في سبيل تنمية وإثراء مهاراته وكفاءاته التدريسية التي تساهم بالضرورة في تطور وتحسن مستوى فعالية أدائه التدريسي (Bruno Snchaut, 2012) ، وفي هذا المجال يمكن الاستدلال على مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم من خلال:

ـ مدى اطلاع المعلم على البحوث التربوية المتعلقة بكل مكونات العملية التعليمية، وكذا البحوث المرتبطة بسيكولوجية المدرس والمتعلم معا، أين يستفيد منها في تطوير كفاءاته المهنية ومهاراته الأدائية.

ـ مدى إقبال المعلم على التكوين الذاتي بالاعتماد على مختلف الوسائل والأساليب المعتمدة في ذلك.

ـ مستوى التطور الذي يحرزه المعلم في سلم الكفاءات والمهارات والخبرات العلمية التي تساهم في تطوير أدائه التدريسي.

ـ مدى إقبال المعلم على المشاركة في مختلف الدورات والندوات والملتقيات التكوينية الإلزامية والخاصة (البيلاوي وآخرون ،2006).

إذن تتمثل مؤشرات ومعايير جودة الأداء التدريسي بمختلف مراحل العملية التعليمية/ التعلمية التي تنفذ في إطارها الأنشطة والدروس المتعلقة بالمادة، فهي إذن متغيرات مترابطة على شكل مجموعات متعلقة بمرحلة التخطيط والتحضير للنشاط التعليمي، ومجموعة أخرى ترتبط بمتغيرات أدائية في المعلم تظهر في مرحلة التنفيذ للنشاط التعليمي في الموقف الصفي فضلا عن مجموعة من المتغيرات التي ترتبط بمهام المعلم في مرحلة تقويم الإنجازات المحققة بعد نهاية النشاط التعليمي، فلا يمكن إذن أن نتحدث عن الدراسة العلمية الموضوعية لجودة الأداء التدريسي بعيدا عن هـذه الـمـؤشــرات والـمعايير الدالة عليها والمتميزة بالقابلية للملاحظة والقياس والتقويم.

07- الـعـوامـل الـمـؤثـرة فـي جـودة الأداء الـتـدريـسـي:

لقد أشرنا في العناصر السابقة في هذا الفصل لخاصية المرونة والتطور التي تتسم بها جودة الأداء التدريسي وهذا ما يعني بالضرورة بأن هذه الأخيرة تتأثر بالعديد من العوامل والتي سنشير إليها فيما يلي:

7- 1- العوامل الذاتية: وهــي الـعوامـل التي ترتبط أساسا بالأوضاع الشخصية للمعلم والتي تتمثل في:

7- 1- 1- دافـعيـة المعلم للإنجاز: تعد الدافعية للإنجاز من أهم العوامل التي تؤثر في أداء المعلم لأدواره التعليمية، ومن ثم تأثيرها في مستوى جودة أدائه التدريسي، فالعلاقة إذن بين المتغيرين قد تكون طردية كما يمكن أن تكون عكسية، ففي حالة ما إذا كانت دافعية المعلم

للإنجاز مرتفعة فذلك يؤدي حتما للقيام بـأدواره علـى أكمـل وجـه فـترتفع إذن جودة أدائه الـتدريسي، وعلـى العكس مـن ذلك فـإن أي انخفاض على مستوى دافعية المعلم للإنجاز التدريسي فإن ذلك سيؤدي لانخفاض مستوى جودة أدائه التدريسي (المغربي ،2016).

7- 1- 2- مستوى كفاءات المعلم: تعبر الكفاءات عن مجموع المهارات والخبرات والمعارف الـعـلـمـيـة الـتـي يـمـتـلكها المعلم والتي لـها دورا مـؤثـرا على مستوى جودة أدائه التدريسي فمقدار ما يمتلكه المعلم من الكفاءات من حيث النوع والكم هي التي تتدخل للتأثير على مختلف الأدوار التعليمية التي يقوم بها، والتي ترتبط أساسا بجودة الأداء التدريسي كمؤشرات دالة على مستواها، وعليه كلما امتلك المعلم الكفاءات اللازمة للقيام بمهامه على أكمل وجه، وكلما سعى جاهدا لتحسين وتجديد تلك الكفاءات عن طريق مختلف أساليب التكوين المستمر، كلما ساهم ذلك في ارتفاع مستوى جودة أدائه التدريسي، أمـا فــي حالة عدم مبادرة المعلم لتجديد كفاءاته وترقيتها للأفضل فذلك يساهم في ابتعاد أدائه التدريسي عن المعايير التي تمنحه ميزة الجودة (أسعد ،2018).

والحديث عن أثر الكفاءة في جودة أداء المعلم لا يعني بالمطلق أن امتلاك أكبر قدر من الكفاءات يعني بالضرورة ارتفاع مستوى أداء المعلم لأدواره التعليمية، بل يجب أن تظهر تلك الكفاءات من أثرها والنواتج التعلمية التي تحدثها على مستوى التحصيل الدراسي والعلمي للتلميذ، فتمكن وتحكم المعلم في تلك الكفاءات وتوظيفها بشكل صحيح يترجم من خلال جـودة نـواتــج تلك الكـفـاءات علــى مـستوى مختلف عناصر الفعل التدريسي الذي يقوم به (Sandrine, 2019).

7- 1- 3- التوافق المهني للمعلم: يعبر التوافق النفسي المهني عن تلك الحالة من الاستقرار والتناغم التام التي يبديها المعلم مع مختلف شروط وظروف البيئة التعليمية والتي تدفعه للقيام بأدواره الـتــدريـسية على الوجه الأفضل، وعليه يعتبر التوافق أو سوء التوافق المهني من العوامل التي تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، فكلما كانت درجة التوافق المهني للمعلم مرتفعة، كلما ساعده ذلك في التأقلم التام مع مختلف متغيرات

مــهـنــة الـتعليم التي يقوم بها، فيقبل على القيام بأدواره بكل عزيمة ورغبة، وهذا العامل يجعل من أدائه المهني يرتقي إلى مستوى الجودة (بديع ،2000).

وعلى العكس من ذلك، كلما انحدر المعلم لسوء التوافق المهني كلما جعل ذلك ارتباطه بالبيئة المدرسية أقل، أين تظهر مؤشرات ذلك على إقباله على القيام بدوره كأنه مكره على ذلك، فضلا عن سوء عـلاقته بالـزملاء والـتـلامـيذ، وكذا شعوره بأن البيئة المدرسية غير آمنة، وهذا كله ينعكس على طريقة وأسلـوب قيامه بأدواره في المواقف التعليمية على نحو سلبي، والمعلم غير المتوافق مهنيا إذن سيكون مستوى أدائه التدريسي حتما بعيدا عن أدنى معايير جودة الأداء التدريسي (زبدي ،2007).

7- 1- 4- الضغوط النفسية المهنية: تعتبر الضغوط النفسية المهنية لدى المعلم من العوامل النفسية التي تساهم إما في تقديم المعلم للأداء المرجو منه فيرتقي أداؤه التدريسي لمستوى الجودة أو قد تأتي تلك الضغوط بنتائج عكسية تبعد أداء المعلم عن مختلف معايير الجودة التدريسية، وهذا يرتبط في الأساس بعامل آخر يتمثل في مستوى الأقدمية في المهنة التي يمـتلـكها المعلم وما ينتج عن ذلك من خبرة لديه في التعامل مع مختلف أشكال الضغوط النفسية فإذا كان المعلم يمتلك خبرة التعامل مع الضغوط النفسية المهنية استطاع أن يجعل منها حافزا يدفعه لتقديم أداء متميز متصف بالجودة، غير أنه في بعض الحالات ومع مرور السنوات أين تتضاعف سنوات الأقدمية المهنية لدى المعلم تتضاءل الصلابة النفسية لديه، فإن الضغوط تصبح أكثر تأثيرا على مختلف جوانب حياته النفسية، وذلك ما ينعكس بالسلب على مستوى جودة أدائه المهني في النهاية (زبدي ،2007).

وعليه فإن الضغوط النفسية في بعض الحالات لا تشكل عاملا سلبيا على جودة الأداء الـتـدريســي بـقدر ما تؤثر سلبا على الحياة النفسية للمعلم، وبنفس القدر تؤثر سلبا على مسـتـوى جودة أدائه المهني، وهذا يرتبط بالقوة الذهنية لدى المعلم ومستوى صلابته النفسية أين يمـتلك مخـتلف الـمـيـكـانـيـزمات الإيجابية التي تساعده في التعامل مع الضغوط النفسية المهنية وتحويلها إلى عامل محفز لبذل مزيدا من الجهد في سبيل بلوغ أدائه لأقصى معايير الجودة (عثمان ،2001).

7- 1- 5- الميول المهنية للمعلم: تعتبر الميول المهنية من أهم الشروط التي تساهم في نجاح أي عامل في القيام بمختلف أدواره المهنية على أكمل وجه، والمعلم من خلال خصوصيات مهنته لا يشب عن هذه القاعدة، إذ أن الميول الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى المعلم تدفعه لبذل أقصى جهود ممكنة في إطار المواقف التعليمية/ التعلمية أثناء تنفيذ أنشطة الدرس في الموقف الصفي، بغرض تحقيق النجاح في مختلف نشاطاته المهنية، وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى بلوغ مستوى مرتفع على سلم ومعايير جودة الأداء التدريسي (أسعد ،2018) أما في حالة العكس أين لا يمتلك الفرد ميولا نحو مهنة التدريس، كأن ينخرط فيها فقط لدافع مادي فإن مستوى جودة أدائه المهني يبتعد حتى عن أدنى مؤشرات ومعايير جودة الأداء المهني التدريسي، وعليه فإن مستوى جودة الأداء التدريسي لدى المعلم قد ينخفض أو يرتفع تبعا لطبيعة ميوله المهنية نحو مهنة التدريس، وهنا فقط يظهر ما يبرر ظاهرة الفروق في مستوى الأداء المهني بين معلمي المدرسة الواحدة أو المنظومة التربوية الواحدة (القرني ،2021).

7- 1- 6- الاتجاهات نحو مهنة التعليم: تعد طبيعة الاتجاهات التي يتبناها المعلم نحو المهنة سلبية كانت أم إيجابية من العوامل المؤثرة على مستوى جودة الأداء المهني للمعلم، على اعتبار أن الاتجاهات نحو التدريس من العوامل التي تمكنه من تفسير العوامل والظروف والشروط التي تحيط بالبيئة المدرسية والصفية، والتعامل معها بطريقة موضوعية وحيادية، من خلال عملية موازنة بينها وبين القدرات الذاتية التي يمتلكها، والتي على أساسها تتحدد طبيعة اتجاهات المعلم نحو التدريس، فإذا كان اتجاه المعلم نحو مهنة التدريس إيجابيا كان أثر ذلك على قيامه بأدواره التدريسية إيجابيا والعكس صحيح، وهذا ينعكس في النهاية على مستوى جودة الأداء المهني للمعلم(عبد الفتاح ،2001).

ولا بد أن نشير بأن اتجاهات المعلم نحو التدريس لا تتوقف طبيعتها فقط على العملية التقويمية التي يمارسها على شروط وظروف البيئتين المدرسية والصفية فقط وإنما قد تنتج أيضا عن أفكار وآراء ووجهات نظر الآخرين حيال مهنة التدريس ودرجة تأثر الفرد بها، ومنه فقد يتأثر مستوى جودة أدائه التدريسي بالاتجاهات نحو مهنة التدريس والتي يستقيها من الآخرين أي من خلال تصورات وتخيلات المجتمع عامة حول مهنة التدريس (منسي ،2004).

7- 1- 7- الرضا المهني للمعلم: يعبر الرضا المهني عن مختلف المشاعر الإيجابية وسلوك الإقبال الإيجابي مـن طرف الـمـعلـم للقيام بأدواره المهنية، على اعتبار تلك الجهود لها مايقابلها وتحقق لديه نوعا من الاستحسان والرغبة في العمل، ويعتبر الرضا المهني للمعلمين من أهم المتغيرات المؤثرة على مستوى جودة أدائهم التدريسي، ذلك أن الرضا المهني مهما كان مصدره سواء مصـدرا مـاديـا أو مصدر مرتبط بنظرة المعلم حيال البيئة المهنية التي يـراها مواتية للقيام بمختلف أدواره من العوامل الدافعة للإنجاز بالنسبة للمعلم، ولا شك أن الإنجاز يعبـر بـصورة مباشرة عن الأداء المهني التعليمي المسند للمعلم، وهكذا يمثل ذلك دافعا لتحسين مستوى الأداء، إلى أن يرتقى لأقصى درجة في سلم الجودة، وعليه بقدر تحقق عامل الرضا المهني لدى المعلم بنفس القدر يرتقي أداؤه التدريسي لمستوى الجودة بكل معاييرها المتفق عليها، وعلى العكس أي شعور من طرف المدرس بعدم الرضا المهني فـإن ذلك سيؤدي بالمعلم إلى تقديم أداء لا يرقى لمستوى الجودة (زبدي ،2007).

إذن تمثل العوامل الذاتية المؤثرة على مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم مجمل المتغيرات المرتبط في الغالب بجوانب عدة من الحياة النفسية للمعلم، إذ أن الرضا والتوافق المهني فضلا عن الميول المهنية إضافة للاتجاهات نحو مهنة التدريس، وكذا الدافع للإنجاز المهني من طرف المعلم من محددات إقبال أو إحجام المعلم عن بذل الجهد والتفاني للقيام بأدواره المهنية على أكمل وجه، وفي النهاية يخضع لعوامل متضافرة إما تساهم في الرفع أو تساهم في الخفض من مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم.

7- 2- العوامل الموضوعية: تتمثل هذه العوامل في متغيرات البيئة المدرسية عموما ومتغيرات مؤثرة على الأدوار التدريسية التي يقوم بها المعلم ومن بينها:

7- 2- 1- مستوى تكوين المعلم: تعتبر نوعية الـبرامج التكوينية التي يخضع لها المعلم من بين أبرز العوامل التي ترتبط أساسا بالكفاءات التدريسية التي تحدد نوعية الأداء التعليمي الذي يقدمه المعلم فـي الـمواقف الصفية، ذلك أن الـمدة الزمنية للتكوين السنوي الذي يخضع له المعلم فضلا عن نوعية المضامين التي تشتمل عليها البرامج التكوينية المـقدمة للمعلم دون أن نغفل عنصر الأهداف الدورية من جراء إخضاع المعلم للبرامج التكوينية، خصوصا المستمر

أثناء الخدمة هي في النهاية من المحددات الرئيسية التي تساهم بشكل أو بآخر في تنمية وتطوير الكفاءات والمهارات والخبرات التعليمية لدى المعلم، وعلى إثر ذلك يتحدد أثرها في مستوى جودة الأداء التدريسي الذي يقدمه (شطيبي ،2014)، فإذا كانت برامج التكوين ومضامينها وأهدافها تستجيب فعلا للحاجات التدريبية للمعلم فهذا يعني الرفع من مستوى كفاءاته الأدائية وعلى هذا النحو يتبع ذلك مباشرة أثرا إيجابيا على جودة أداء المعلم، وعلى العكس في حالة القيام بدورات تكوينية مـن أجـل تكـوين المعلم فقط دون الدراسة المسبقة للحاجات التدريبية الفعلية للمعلم، ففي هذه الحالة التكـوين لـن يكـون ذو فعالية وجدوى في الرفع من مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم (Akkari, P D).

ولابد أن نشير هنا لـعـامـل التكوين الذاتي إلى جانب التكوين الموضوعي الذي يخضع له المعلم، فلا شك أن إقبال المعلم على تكوين ذاته بمفرده بناءا على ما يراه هو بحاجة لتطويره في مختلف جوانب دوره التدريسي، فهذا أيضا عامل يكمل التكوين الإلزامي الرسمي الذي يخضع له بصورة دورية، فبقدر التكامل بين الصنفين من التكوين يكون مستوى الأثر على مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم (أسعد ،2018).

7- 2- 2- الوسائل التدريسية: تعد الوسائل التدريسية المستخدمة من طرف المعلم لتنفيذ الأنشطة المدرسية من أهم العوامل التي تؤثر على عملية التدريس بالمنطلقات والاتجاهات المعاصرة في مجال وسائلها وتقنياتها، ومن بين الوسائل التدريسية نجد الوسائل تقليدية والوسائل الحديثة والتي أبدعتها التطورات التكنولوجية، والتي أصبحت متاحة للاستخدام في جل الأنشطة التعليمية من طرف المعلم والتلميذ (جلوب ،2017).

ولا شك أن المعلم الـذي تـتـاح لـه التكنولوجيا الحديثة من حاسوب وحاسوب لوحي وجهاز عارض، أو حتى السبورة الالكترونية، سيقتصد الكثير من الجهد والوقت في سبيل تنفيذ الأنشطة الواردة في البرنامج، فضلا عن أثر ذلك على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ والمعلم فالاستخدام الأمثل لتلك الوسائل الحديثة سوف يتمكن مـن تـوزيـع الجهد والوقت بشكل مثالي أين يكون بمقدوره القيام بأدواره وأدائه بصورة إيجابية تمكنه في النهاية من الرفع من مستوى جودة أدائه التدريسي، وعلى العـكس مـن ذلك فكلما اعتمد المعلم على الوسائل التقليدية كلما بذل مجهودا مضاعفا قد يسبب له الإنهاك البدني والذهني والنفسي، فينخفض

مستوى أدائه في كثير من الأحيان، وفي بعض مراحل تنفيذ النشاط المدرسي، وفي هـذه الـحـالة فمن دون شك أن مستوى جودة أدائه التدريسي سينخفض لأدنى معايير الجودة (أكرم ،2014).

حتى يتمكن المعلم من الاستخدام الأمثل للوسائط التعليمية الحديثة، وإتقان توظيفها تبعا لما يستوجبه الموقف الصفي، فإن ذلك يعد من أحد أهم المؤشرات التي تعبر على بلوغ المعلم لمستوى الجودة في أدائه التدريسي، فتقويم أدائه حاليا ينصب أيضا على كفاءته في مجال استخدام الوسائط التدريسية الحديثة التي أنتجتها تكنولوجيا الإعلام والاتصال والتي أصبحت متاحة في مجال علم التدريس أو الديداكتيك تحت مفهوم تكنولوجيا التعليم الحديثة (إيزولد ،2013).

7- 2- 3- عامل الترقية المهنية: يعد طموح المعلم في الحصول على ترقيات في الرتب وما يترتب عن ذلك من امتيازات أكاديمية ومادية، من العوامل التي تؤثر لدرجة معينة في مستوى جودة الأداء التدريسي، بحيث أن الشعور بالعدالة في منح الترقيات من طرف المشرفين على تقييم وتقويم أداء المعلم، يشكل حافزا يحثه على المبادرة الدائمة لتحسين مستوى أدائه لأدواره التدريسية والمهنية التي تمثل في النهاية عوامل متراكمة تساهم في التحسن المستمر على مستوى جودة الأداء التدريسي، وبصيغة أخرى كلما ارتفع وازداد الأمل في الحصول على الترقيات لدى المعلم كلما ساهم ذلك فــي دفعه لتحسين مستوى جودة أدائه التدريسي، وكلما فقد الأمل في الترقية أو شعر بعدم العدالة في منح الترقيات، كلما ساهم ذلك في جعله يقوم بأدواره التدريسية بنمط تقليدي روتيني غير مبال ببلوغ معايير الجودة التي تمنح لأدائه التدريسي ميزة الجودة التعليمية (مساعدة ،2018).

ومـن ناحية أخرى، يمكن أن يكون لعامل الترقية المهنية أثرا أكبر على جودة أداء المعلم في حالة ما إذا منح هامشا من الدرجات على الأداء الذي يقدمه المعلم بغرض تحديد معايير منح الترقيات بعدالة وإنصاف، فحصول المعلم على درجات إضافية على ما يقدمه من أداء تدريسي في سلم التقييم المعتمد لمنح درجات بشأن الترقية في الرتبة يعد العامل أو المتغير الذي يجعل المدرس يسعى دوما لتحسين مستوى جودة أدائه التدريسي وهكذا يظهر التأثير

السلبي الذي يمثله تغييب تقييم درجة أداء المعلم في سلم درجات الترقية على مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم (زبدي ،2007).

7- 2- 4- النمط القيادي للإدارة المدرسية: تعد الأنماط القيادية السائدة في المدرسة من محددات أداء المعلم لمختلف مهامه التدريسية على نحو إيجابي أو نحو سلبي، فهناك أنماط إيجابية تقوم على الطابع القانوني الممزوج بالتركيز على العلاقات الإنسانية التي تسود بين أعضاء الإدارة المشرفين على المدرسة والمعلمين المكونين لأعضاء هيئة التدريس، فتظل هذه الأنماط تسود بيئة تعليمية إيجابية تساعد على النشاط والبذل والعطاء من طرف المعلم أثناء القيام بتنفيذ الأنشطة المدرسية، العامل الذي من شأنه أن يمكن المعلم من بلوغ مستويات مقنعة في مؤشرات جودة الأداء التدريسي (فيله وعبد المجيد ،2014).

أما في حالة الأنماط القيادية السلبية سواء تلك القائمة على التسيب واللامبالاة أو تلك القائمة على التسلط دون ترك أي مجال للعلاقات الإنسانية، فهذه الأنماط لا تساهم في خلق بيئة مهنية تعليمية محفزة للمعلم، بحيث تسود أجواء من التوتر والقلق وعدم الشعور بالأمن المهني، فضلا عن اللامبالاة بشأن نجاح أو فشل المدرسة في تحقيق أهدافها، وفي هذه الحالة سينعكس كل ذلك سلبا على أدوار المعلم وأن يبتعد كثيرا بأدائه عن مستوى الجودة المطلوبة منه بلوغها وفق فلسفة التدريس المعاصرة (أسعد ،2018).

7- 2- 5- الدور الإشرافي لمفتش التربية: بما أن أدوار مفتش التربية لها علاقة مباشرة بالأدوار التي يقوم بها المعلم، على اعتباره مشرفا على تأطير وتوجيه جهود المعلم من أجل تحقيق الأهداف المنتظرة من المنهاج متمثلا في المقرر السنوي للمادة، فمن المنطقي إذن أن تؤثر طبيعة أدوار مفتش التربية على مستوى جود الأداء التدريسي للمعلم، وهذا يعني أن في حالة ما إذا كانت أدوار المفتش من حيث علاقتها بأداء المعلم مؤطرة وتتم بصورة موضوعية ووفق أسس مهنية تعليمية، أين يقوم المفتش بالتركيز على قيادة المعلم للتحسن في مجال الأداء التدريسي، ومنحه هامشا من الإبداع والتشجيع وفق مقتضيات الموقف الصفي، فإن مستوى الكفاءات الإشرافية التي يستند عليها المفتش لتأطير أدواره تمثل إضافة نوعية بالنسبة للمعلم تساهم فعلا في بلوغ مستويات قصوى على سلم جودة الأداء التدريسي (العاجز وداود ،2009).

أما في حالة ما إذا كان المفتش يسعى من خلال دوره الإشرافي إلى كبح الروح الإبداعية للمدرس مع التركيز على تقديم انتقادات غير بناءة أو غير مؤسسة، أو كان تركيز المفتش على تقديم تقارير إدارية فقط عن المعلمين، دون أن يرتبط ذلك بتدارس الحاجات المهنية والتكوينية للمعلم مع لا المبالاة بتوفير احتياجات المعلم، من وسائل تدريس ولوائح تنفيذ الأنشطة الواردة في البرنامج السنوي، وغيرها من الحاجات المرتبطة بالدعم التدريسي الذي ينتظره المعلم من المفتش، فإن ذلك يؤدي بصورة مباشرة إلى انحراف مفتش التربية عن الأهداف المنتظرة من أدواره الإشرافية التي يقوم بها والذي سينعكس سلبا على جوانب عدة متعلقة بالمعلم، بما في ذلك مستوى جودة أدائه التدريسي (بلقيس ،1991).

7- 2- 6- طبيعة المناهج الدراسية: تعد المناهج الدراسية من العوامل التي لها تأثيرا مباشرا على مستوى الأداء التدريسي بالنظر للعلاقة التفاعلية المباشرة التي تربطها بالمعلم أثناء نشاطه في مختلف المواقف التعليمية/ التعلمية، ذلك أن طبيعة بناء المناهج هي من تحدد طرق وأساليب تنفيذها وتطبيقها من طرف المدرس، فمن الناحية الثقافية والاجتماعية والعقائدية فبقدر ما ترتبط المناهج الدراسية بهذه المتغيرات والتي تمثل المجال النفسي للمعلم، بقدر ما يجد سهولة في تنفيذها، ومنه المساهمة في الرفع من مستوى جودة أدائه التدريسي الأمر الذي يكون منعكسا لو ابتعدت عملية بناء وتصميم المنهاج عن هذه المعايير (التونسي وآخرون ،2018).

من ناحية أخرى فإن الطريقة والفلسفة التي تبنى وفقها المناهج الدراسية لها أيضا الدورفي تحسين أو تخفيض مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، فبناء المناهج وتصميمها حسب المقاربة الكلية أو حسب المقاربة الجزئية البنائية، هي عوامل تساهم في التأثير على طريقة وطبيعة تنفيذ المعلم لها، ومنه في مستوى أدائه لمهامه التدريسية في إطار تنفيذ عناصر المنهاج في الموقف الصفي، غير أن مستوى جودة الأداء التدريسي هنا، يتوقف على ما يتقنه المعلم في سبيل التوافق مع المناهج المبنية على أساس الانتقال من الجزء إلى الكل، أو على أساس الانتقال من الكل إلى الجزء، فضلا عن عامل لا يقل أهمية في بناء المنهاج ألا وهو عامل قابلية المنهاج للتطبيق في المواقف الصفية (اللجنة الوطنية للمناهج ،2009).

7- 2- 7- حجم البرنامج السنوي للمادة التعليمية: بغرض السماح للمعلم بالتطبيق المحكم، وتنفيذ مختلف الدروس الواردة في البرنامج السنوي، مع الأنشطة الملحقة بها ينصح بإعداد برامج سنوية تتوافق مع الحجم الساعي السنوي المقرر للمادة المدرسة غير أن الإخلال بهذا الشرط في تصميم وتحديد محتوى البرامج الدراسية، سينعكس حتما بطريقة أو بأخرى على مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، بحيث أن اكتظاظ البرنامج بالدروس مع إلزام المعلم بجدول زمني لتطبيقها، خصوصا من طرف المفتش والإدارة المدرسية أو الوصايا المشرفة على قطاع التربية والتعليم، حتما سيشكل نوعا من الضغط على المعلم، وهذا الضغط يؤثر بدوره على سلامة أدائه لمختلف أدواره المرتبط بإلزامية إنهاء البرنامج السنوي حسب الجدول الزمني المحدد لذلك، وبهذا سيتضاءل ويتقلص مستوى جودة أدائه التدريسي بصورة محسوسة (Oliveira, 2017).

أما في حالة ما إذا كان بناء البرنامج السنوي بصورة مدروسة، وموزع بشكل منطقي على مجموع حصص التوقيت الأسبوعي والشهري والسنوي المخصص للمادة الدراسية، مع تضمنه للمواضيع ذات الأهمية بالنسبة للمعلم والمتعلم، كمحتوى للبرنامج الدراسي السنوي فهذا يمنح متسعا من الوقت التدريسي للمعلم بغرض إنهائه بصورة إيجابية، مع تحقيق أهدافها المسطرة، مع علمنا بأن الأهداف تعد من مؤشرات جودة الأداء التدريسي مع الزمن المجدي لإنهاء البرنامج من طرف المعلم، والنتيجة المنطقية على هذا النحو ستكون حتما ارتفاع مستوى جودة أدائه التدريسي (مشرقي، 2020).

7- 2- 8- الطرق التدريسية المتبعة: من المتفق أن هناك العديد من الطرق التدريسية التقليدية والحديثة التي بإمكان المعلم الاعتماد عليها، بغرض الرفع من مستوى جودة أدائه التدريسي، غير أن تعدد الطرق التدريسية المتاحة للمعلم يمثل عاملا مساهما في الرفع أو الخفض من مستوى جودة أدائه التدريسي، ذلك أن انتهاج المعلم للطريقة التدريسية وفق معايير توافقها مع النشاط التعليمي من حيث استجابتها لخصائص النشاط، ومدى تناسبها مع تنفيذه بغرض تحقيق الأهداف المرجوة منه، فضلا عن مهارة المعلم في التنويع بين الطرق التدريسية لمنح الحيوية للتفاعل الصفي، في إطار ثلاثية الفعل التربوي (معلم ـ متعلم

ـ منهاج)، فإن العوامل التي ستمنح للمعلم بعض الشروط المهنية ستمكنه في النهاية من بلوغ أعلى مستويات في جودة أدائه التدريسي، أما في حالة اعتماد المعلم على نفس الطرق التدريسية على مدار زمن الحصة أو على عدد كثير من الحصص والأنشطة المنفذة في إطارها، فذلك سيضفي عامل الرتابة على أدائه لأدواره التعليمية، وبذلك ستتأثر جودة أدائه التدريسي بشكل سلبي فتنخفض لأدنى المستويات والمعايير المتعارف عليها (فرج ،2005).

إذن تمثل العوامل الموضوعية المؤثرة على جودة الأداء التدريسي للمعلم بعض عناصر نسق المنظومة التربوية، والتي لها علاقة مباشرة بتحسن أو انخفاض الأداء التدريسي للمعلم وهذه العوامل في النهاية تختلف من حيث درجة تأثرها السلبي أو الإيجابي على مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، غير أن التفاعل الناجم عنها في ظل نسق من العناصر متبادل التأثير هو من يؤثر تأثيرا كبيرا على جودة أداء المعلم، إما أن تتفاعل على نحو إيجابي دفعة واحدة فتؤدي إلى ارتفاع جودة الأداء التدريسي، أو أن تتفاعل على نحو سلبي فتشكل ظروفا غير مواتية وغير مشجعة على التدريس الفعال، فهي إذن عوامل غير مواتية بالنسبة للرفع من مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم.

08- قـيـاس جـودة الأداء الـتـدريـسـي:

بما أن جودة الأداء التدريسي متغير قابل للقياس والتقويم كغيره من المتغيرات النفسية المصاحبة لعمليتي التعليم والتعلم، فيوجد العديد من التقنيات والوسائل التي تستخدم في هذا الخصوص ومن بينها:

8- 1- المقابلات مع الأساتذة:

تعد المقابلة بمختلف أنواعها من الوسائل التي تستخدم بكثرة في ميدان علم النفس التربوي بصفة عامة، وفي مجال قياس جودة الأداء التدريسي بصفة خاصة، فهي تمثل أحد أهم الوسائل التي تمهد لإقامة علاقة متينة بين الباحث أو المختص في علم النفس التربوي، أين يسودها جو من الأمن النفسي والثقة المتبادلة والتامة بين الطرفين، وتكون المسافة قريبة بين الطرفين أثناء التحاور على مدار زمن جلسة المقابلة، مما يمكن الباحث من الحصول على

أكبر قدر من المعلومات عـن خـبـرات ومشاعر العامل من مستوى ودرجة الرضا عن قيامه بأدواره التدريـسية، واستقاء أكبر قدر من المعطيات التي تدل على مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم (الجبر ،2014).

ولا يتوقف الهدف من المقابلة عند حد قياس مستوى جودة الأداء التدريسي لدى المعلم بل تمتد إلى تشخيص الصعوبات التي قد تحول دون بلوغ أو تقديم المعلم الحد الأقصى من الأداء الذي يمكنه من بلوغ درجة الجودة بمعاييرها المحددة، وعليه إمكانية تحسين مردود المعلم في الموقف التعليمي وتحسين مردود كلا من المدرسة والمنظومة التربوية على وجه العموم.

وتتم الـمقابلـة باسـتـخدام عـدة أنـواع من الأسئلة، فمنها الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة والأسئلة نصف مفتوحة، للحصول على أكبر قدر من البيانات والمعلومات التي تساعد الباحث في القياس الدقيق لجودة الأداء التدريسي للمعلم (النجار وآخرون ،2017)، ولكي تكون المقابلة ذات فائدة وتحقق هـدفها من قياس جودة الأداء التدريسي، لا بد أن تتوفر على عدة شروط منها:

ـ وضوح الأسئلة وتماشيها واستجابتها لمتطلبات قياس جودة الأداء التدريسي.

ـ الدقة في اختيار عبارات وألفاظ الأسئلة التي ستوجه للمعلم أثناء جلسات المقابلة بهدف عدم استثارة مشاعره وحساسيته من موضوع المقابلة، وهذا الشرط إن لم يمنح له الباحث أهمية قد يدفع المعلم للتعامل مع الموضوع بكل سلبية ويوظف كل الآليات الدفاعية، لتجنب تقديم الأجوبة الصريحة لتجنب الخطر أو التهديد الـذي قـد يشـكله الـتـجاوب مع الأسئلة التي يوجهها الباحث أثناء المقابلة.

ـ منح الحرية للمعلم في الحديث والجواب بحرية على الأسئلة التي تقدم له من طرف الباحث الفاحص والقائم بالمقابلة.

ـ تقبل مـواقـف واتـجـاهـات وآراء المـعـلم دون إصدار أحكام مسبقة على أجوبته وسلوكه لتجنب توظيفه للآليات الدفاعية التي قد تحرف الأجوبة الحقيقية، مما يجعل المقابلة دون جدوى، ومن جراء ذلك يكون من الصعب على الباحث قياس مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم.

ـ رفـع مستوى صدق وثبات أسئلة المقابلة من خلال إجرائها بطرق وأوقات وأماكن مختلفة للتمكن من الإلمام بجميع الجوانب المطلوبة لقياس مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم.

وتعد المقابلة من أنجع الوسائل في عملية قياس جودة الأداء التدريسي للمعلم، لأنها تفيد الباحث في الحصول على معلومات متعلقة بالأفكار والآراء حول أداء المعلم في المواقف التعليمية/ التعلمية، والتي قد لا يحصل عليها الباحث في حالة استخدام الملاحظة أو المقاييس والاختبارات النفسية، وهذا ما يتيح للباحث إمكانية قياس أكثر موضوعي لمستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم (سرى ،1999).

8- 2- الملاحظة المباشرة للسلوك:

في حالة استعمال أسلوب ملاحظة السلوك، يعتمد الباحث في قياس مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم على مصدرين من المعلومات، فالمصدر الأول هو أن يقوم بمفرده بملاحظة السلوكات الأدائية التي تصدر من طرف المعلم أثناء الموقف التعليمي في وضعية تنفيذ النشاط التدريسي، وقـد يـمـتـد ذلك إلى ملاحظة سلوكهم قبل بدأ العمل أو بعد الانتهاء منه أما المصدر الأول فيعتمد فيه الباحث على المشرفين على المعلم، من مدير المدرسة أو مفتشي التربية والتعليم، بغرض تكليفهم بالملاحظة وجمع المعلومات حول أداء المعلم أثناء المواقف الصفية داخل حجرة الـدراســة، مــن خــلال تــزويــدهم بشبكة ملاحظة، تتضمن مؤشرات معبرة عن جودة الأداء التدريسي للمعلم، ويقوم بعدها الباحث بتصنيف مختلف السلوكات الملاحظة في مجالات أو في مجموعات، بشرط أن تكون تلك السلوكات متغيرات ومؤشرات تعبر فعلا عن مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، ومن الأنماط التي يمكن أن تتضمنها شبكة الملاحظة، نجد علاقات تفاعل المعلم بالتلميذ، مهارات المعلم في الإلقاء والمناقشة، واستخدام نطق التحفيز وأساليب التغذية الراجعة، ومدى استمرارية المعلم فـي أدواره حــتــى بـلــوغ الــهــدف من النشاط التعليمي، إلى جانب مواعيد حضوره إلى العمل ومواعيد الخروج منه، وكذا مواعيد دخوله لحجرة الدراسة والخروج منها، ومن أدوار المعلم في تخطيط وتنظيم البيئة الصفية...إلخ.

ويقوم الباحث بملاحظة أداء المعلم بمفرده، بالاعتماد على عدة أساليب من الملاحظة فقد يستخدم الملاحظة المباشرة لسلوك المعلم فيكون بالقرب منه، وقد يكون بأسلوب غير مباشر بحيث يلاحظ سلوكه من مكان دون معرفة المعلم بحضوره إلى المدرسة أو حجرة الدراسة بغرض تجنب نفوره منه (منصور وآخرون ،2008).

8- 3- مقاييس جودة الأداء التدريسي:

تعد المقاييس من أهم الأدوات المستخدمة في عملية قياس مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، بحيث تمكن الباحث من الانطلاق من مجموعة من المؤشرات التي تعبر عن جودة الأداء التدريسي، مثل زمن إنجاز النشاط التعليمي، سلوكات المعلم أثناء التخطيط والتنفيذ وتقويم مخرجات النشاط التعليمي، أداء المعلم في مجال تنظيم البيئة الصفية، أداء المعلم للأنشطة الملحقة بدوره التدريسي، وغيرها من المؤشرات والأبعاد التي تعبر عن مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم (المختار ،2005).

ومن أهم سمات المقاييس، أنها تمتاز بالدقة العالية والموضوعية، وتحدد العلاقات بين المتغيرات بجودة الأداء التدريسي، وعليه فيمكن أن نعتبرها أنسب أداة لقياس مستوى جودة الأداء التدريسي، وعلاقتها بالمتغيرات المؤثرة فيها، وبصيغة أخرى فإن جودة الأداء التدريسي تعد من المفاهيم الأدائية والسلوكية التي تتوافق معها المقاييس النفسية بدرجة كبيرة.

وتتكون المقاييس المعدة لقياس مستوى جودة الأداء التدريسي في الغالب، من عدد من البنود والعبارات التي لا يجب أن لا تقل عن 30 بندا، وقد تتوزع على عدد من المحاور والأبعاد كما قد تشكل مقياس مبني بصفة كلية، وأمام كل بند وعبارة سلم إجابة موحد لجميع البنود، فقد تكون وفق سلم "ليكرت" الخماسي أو الثلاثي، وقد تكون احتمالات الجواب موزعة على صيغة غير ذلك مثال نعم أو لا (منتصر وحساني ،2017).

ويتم قياس جودة الأداء التدريسي بواسطة المقاييس النفسية، بتقديم الباحث لأكبر عدد من الاستمارات للمعلمين بصورة جماعية، بغرض الإجابة عن العبارات والبنود التي يحتوي عليها المقياس، وقد تكون العينة موسعة تتوزع على عدة مؤسسات تعليمية أو تربوية، وقد يقتصر ذلك على مدرسة بعينها، ويتوقف ذلك على الغرض الذي تستهدفه عملية قياس

جودة الأداء التدريسي، ويجب على الباحث أن يقدم الاستمارات للمعلمين وأن يمنحهم مهلة للجواب عليها، وأن يترك لهم الحرية دون إكراه، وبعدها يقوم بجمع أكبر عدد ممكن من الاستمارات الموزعة ويفرغ البيانات التي تحتويها، وعلى إثر ذلك يقوم بتحديد درجة كل معلم على المقياس، انطلاقا من جمع الدرجات المحصل عليها في كل عبارة وبند، ومن خلال ذلك يصنف الباحث مستوى جودة الأداء التدريسي لكل معلم، ويحكم على إثر ذلك على من يمتع بمستوى عال أو متوسط أو منخفض في جودة أدائه التدريسي، وذلك على أساس معايير يكون قد وضعها بصورة مسبقة.

ولـمـا يـقـوم الـباحث بتصنيف جـودة الأداء الـتـدريـسي، فمـن الـمـستحسن أن يعتمد عـلى الـمـعـيـار الإحـصـائـي دون سـواه مـن المعايير المستخدمة في القياس النفسي والتربوي، لكونه الأنسب للتعامل مع البيانات الكمية مقارنة بالمعايير الأخرى التي تناسب البيانات الكيفية (الكبيسي والداهري، 1999).

8- 4- قوائم المشكلات:

قوائم المشكلات هـي نـوع من الاستفتاءات التي يقوم من خلالها الباحث أو المختص في علم النفس التربوي بحصر مختلف المشكلات المؤثـرة سلبا علـى مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، وبغـرض حصر المشكـلات المؤثرة في جودة الأداء التدريسي، يقوم الباحث بتقديم سؤال أو عدة أسئلة مفتوحة لمجموعة من المعلمين، وبصورة فردية، والتـي يجـب أن تكـون مرتبطة بقائمة مشكـلات جودة أدائهم التدريسي والتي يحددها الباحث مسبقا، ويستهدف من خلال هذا الإجراء عـد وحصر المشكلات التي يعاني منها المعلمين على مستوى الأداء لأدوارهم أثناء مزاولة عملهم أو بعد النهاية من العمل، وقد تمتد هذه الأسئلة لتشمل حتى فترة قبل العمل، ومن خلال ذلك يتخذ الباحث عدة مشكلات يعاني منها المعلمين، كمعيار أو مقياس يعبر عن مستوى جودة أدائهم التدريسي، أي أنه كلما كثرت المشكلات الأدائية عـند نفـس المعلم كلـما تم الحكم علـى أن مـستواه متدني في جودة أدائه التدريسي، وكلما قلت تلك المشـكلات كلما تم الحكم على أن مستواه مرتفع في جودة أدائه التدريسي (الجبر ،2014).

والـهـدف مــن اسـتـخدام قوائم المشكلات في تحديد الأساتذة ذوي الأداء التدريسي الجيد وذوي جودة الأداء التدريسي المتدنى، هو تشخيص وحصر المشكلات التي تعترض المعلمين ممن يـواجهون مشكلات في أداء أدوراهم التدريسية، لتقديم الخدمات الإرشادية والتوجيهية وغيرها مـن خـدمـات الـتـكـويـن المستمر، لتحسين مستوى جودة أدائهم التدريسي، وبالتالي في الرفع مـن أدائـه ومـردوده التدريسي، وهـذا مـا ينعكس إيجابيا على تحقيق المعلم لأهداف العملية التعليمية / التعلمية.

ومن مميزات استخدام هذه الطريقة في قياس مستوى جودة الأداء التدريسي، أن الباحث يجد سهولة وراحة في التطبيق، بحيث تمكنه من تقديم الأسئلة المتعلقة بحصر مشكلات الأداء التدريسي إلى شريحة واسعة مــن الــمعلمين دفــعــة واحـدة، دون أن يبذل مجهودات كـبيرة ودون الحاجة إلى وقت طـويـل مـقـارنــة بـغـيــرها مـن الطرق والأساليب المستخدمة في قياس مستوى جودة الأداء التدريسي (منسي ،2004)، فيمكن إذن استخدام العديد من أدوات وتقنيات البحث في مجال قياس جودة الأداء التدريسي، بالاعتماد على الملاحظة والمقابلة فضلا عن إمكانية الاعتماد على المقاييس والاختبارات النفسية وغيرها من الأدوات، غير أن اختيار أداة القياس يختلف باختلاف رغبات الباحث والأهداف من البحث، فدراسة مشكلات الأداء التدريسي يستوجب قائمة المشكلات، وبـدرجة أقل الأدوات الأخرى، أما في حالة الرغبة لقياس الجودة الفعلية لأداء المعلم، فيستحسن الاعتماد على الملاحظة كتقنية تمنح لنا ميزات كثيرة لملاحظة سمات أدائية عن قرب، أما بغرض منح موضوعية أكبر للقياس فيستحسن الاعتماد على المقاييس والاختبارات بالنظر لتمتعها بخاصية التقنين العلمي.

09- انــعـكــاســات جـودة الأداء الـتـدريــسـي:

لا شك أن ارتقاء الأداء التدريسي للمعلم لمستوى الجودة يترتب عنه مجموعة من الانعكاسات الإيجابية على عدة مستويات، وذلك ما سنشير إليه فيما يلي:

9- 1- تحقيق جودة التعليم: بما أن جودة الأداء التدريسي للمعلم تمثل إحدى مؤشرات الجودة في التعليم، فهذا يعني أن النسبة الأكـثر تأثيرا في تحقيق المدرسة والمنظومة التربوية لجودة التعليم تعود لمستوى جودة التدريس الذي يقدمه المعلم، إذ أن الأدوار المسندة بصورة رئيسية له فـي مـجـال تنفيذ وتطبيق المنهاج، ومنه نجاحه أو فشله في تحـقيق الأهـداف المنتظرة منه يتوقف على مدى ومستوى نجاحه في تقديم أداء تـدريسي ذو جـودة ونـوعيـة يـساهـم فـي تحقيق إحدى معايير ومؤشرات جودة التعليم والمتمثل فـي مـعلم مـؤهـل مـكـون للقيام بأدواره على أفضل وجه (محمود حافظ ،2010)، وعلى هذا الأساس من المهم توفير مختلف شروط العمل للمعلم والتلميذ في المواقف التعليمية/ التعلمية، من وسائل تدريس حديثة وتمكينه من التـحـكم فـي انتهاج إستراتيجية وطـرق الـتـدريـس، فضـلا عـن توفير بيئة مهنية مدرسية تساهم في ترقية مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم بالنظر للانعكاسات الإيجابية التي يمثلها ذلك لتحقيق جودة التعليم (الفقى ،2010).

9- 2- تحسين نوعية مخرجات العملية التربوية: تتـمثل نـوعـيـة مخرجات العملية التربوية في ذلك الـمـلـمـح الـعـام الـذي سيـكـون عـليه التلاميذ بعد تخرجهم من منظومة التعليم الإلزامي، والانتقال لمنظومة التعليم العالي، فبالنظر لما يتطلبه التعليم العالي من نوعية وجودة في الملتحقين بها، كون التعليم العالي يستند على منطق التكوين لا التعليم، فهذا يعني بأن التلميذ الناجح في المرحلة الختامية للتعليم الإلزامي يجب أن يتميز بمستوى نوعي من حيث الكفاءات والمهارات والخبرات التعليمية، وهـذه الأخـيـر تكون نتاج لمستوى جودة الأداء التـدريـسي للـمعلم، وعـلـيـه فـمن بين الانعكاسات الإيجابية لارتفاع جـودة الأداء الـتـدريـسـي للمعلم ارتـفـاع نـوعية وجـودة مـخرجات المنظومة التربوية، فالعلاقة بين الاثنين هي علاقة طردية في النحو الإيجابي، وعلاقة عكسية في النحو السلبي (حسان وآخرون ،2005).

9- 3- رفـع مستوى دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز: كثيرا ما يرتبط مستوى دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز بمختلف المتغيرات المرتبطة بشخصية المعلم، ولعل جودة الأداء التدريسي للمعلم من بين هذه العوامل التي تساهم في التأثير على الدافعية للتعلم والإنجاز، فإذا كان مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم مرتفع وذو نوعية، فإن ذلك سيمثل حتما مثيرا

خــارجــيــا يــشـكل حــافزا للتعلم، فيستجيب التلميذ للنشاط التعليمي إيجابيا، مما يؤدي في النهاية لارتفاع مستوى الدافعية للتعلم والإنجاز لديه، وهكذا فمن بين الانعكاسات الإيجابية لجودة الأداء التدريسي، المساهمة في رفع مستوى الدافعية للتعلم والإنجاز لدى التلميذ (الهديريس ،2019).

كما أن المعلم حين بلوغه المستوى المأمول في مجال نوعية وجودة الأداء الذي يقدمه، فإن ذلك سيساهم في النهاية فــي تعزيز مختلف المثيرات الخارجية المرتبطة ببيئة التعلم لدى التلميذ والتي تساهم فــي الــرفــع مــن مستوى الدافع للإنجاز والتعلم لديه، ولذلك تـمـثل قــدرة الـمـعلم عـلـى توفير وتسخير عوامل البيئة الصفية لتستثير الدافعية لدى المتعلم، أحــد الــمؤشرات الدالة على تحـقق الجودة في أدائه التدريسي (الكبسي ،2009).

9- 4- الرفع من فعالية وكفاءة النظام التربوي: يتم قياس كفاءة النظام التربوي وفعاليته من خلال تقويم موضوعي للكفاءات المؤهلة التي يخرجها هذا النظام في وضعية أدائية في مختلف المجالات النشطة في المجتمع، والمنهاج الدراسي مهما كان محكم الإعداد لا يمكن أن يكون لوحده عنصرا فارقا في مجال ضمان كفاءة النظام التعليمي، بل يعتمد ذلك على مستوى جودة أداء المعلم الذي توكل له مسؤولية تنفيذ كل تفاصيل المنهاج في المواقف الصفية، ومسؤوليته على مستوى التحصيل المعرفي والعلمي للتلميذ، وهو التحصيل الذي يجب أن يترجمه إلى كفاءات منتجة في مختلف حقول النشاط المهني للمجتمع، على المستوى الإداري وعـلـى مـسـتـوى الاقـتـصاد، وعـلـى مـسـتـوى الخدمات، وهكذا فمن بين الانعكاسات الإيجـابية الـنـاجـمـة عـن ارتـفاع مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، الـرفـع مــن مـسـتـوى كفاءات ومهارات التلميذ وخبراته المهنية، والتي بــدورها تـنـعـكس مباشرة عـلـى التقييمات الإيجابية التي تمنح مؤشرات إيجابية في مختلف مـعـايـيـر كـفــاءة وفعالـيـة الـنـظام الـتـربـويــة، مــن خلال القيمة الــمــضــافــة الـتي يحـقـقـها للـمـجتمع، والــتي تــرتبط بتــحـقيق الـنظام التربوي لأهداف وغايات المجتمع (البيلاوي وآخرون ،2006).

9- 5- المساهمة في التعلم الفعال: يتمثل التعلم الفعال مجموعة من المعايير والمؤشرات الإيجابية التي تظهر على مستوى التحصيل العلمي للتلميذ، ومدى قدرته على توظيف مكتسباته في مواقف تعليمية لاحقة، وفي مواقف حياته اليومية، أين يعبر عن حسن

توظيف التعلم لحل المشكلات المختلفة (Naji, 2019)، وترتبط فعالية تعلم التلميذ بنسبة كبيرة بمستوى جـودة الأداء الـتـدريسي للـمـعـلم، إضافة لخصائص المنهاج الدراسي، فكلما ارتـفـع مـسـتـوى جـودة الأداء الـتـدريـسي للمعلم في المواقف التعليمية / التعلمية، كلما ساهم ذلك فـي بـلـوغ الـمـتـعـلـم مـسـتـوى تـحـصـيـلـي يـعـبـر عن فعالية تعلمه لكل الكفاءات والـمـهـارات والـخـبـرات الـمـسـتـهـدفـة مـن كل نشاط تعليمي أو خبرة مدرسية يمر بها (الخويسكي ،2009).

ومما سبق يمكن القول بأن مؤشر جودة الأداء التدريسي للمعلم كواحد من بين العديد من مؤشرات جودة النظام التربوي التعليمي، يمثل المؤشر الرئيسي والعمود الفقري الذي يؤثر في ضمان تحقق مختلف المؤشرات الأخرى لجودة المدرسة والنظام التربوي بصفة عامة، فهو يؤثر مباشرة إما على نحو سلبي أو نحو إيجابي في باقي المؤشرات التي ينظر إليها في عملية تصنيف وترتيب الأنظمة التربوية لدول العالم، فجودة الأداء التدريسي تؤثر على مردود وجودة وفـعالية الـنـظــام التربوي من حيث تأثيرها على نوعية المخرجات التي ينتجها النظام التربوي، متمثلة في التلاميذ المتخرجين من مرحلة التعليم الإلزامي، والتعليم العالي على حد سواء.

10- مـعـيـقــات جــودة الأداء الــتــدريــســي:

مهما امتلك المعلم من مهارات وكفاءات وخبرات علمية ومهنية، ومهما سعى جاهدا ليرتقي بأدائه لمستوى الجودة، ففي سبيل ذلك تعترضه العديد من المعيقات التي تساهم في الخفض من مستوى جودة أدائه التدريسي أو تحول دون بلوغ المعلم لمستواها، وتتثمل هذه المعيقات في:

10- 1- اعتماد الوسائل التدريسية التقليدية: تعتبر الوسائل التدريسية سواء التقليدية أو الحديثة مرتكز تنفيذ المعلم لمختلف الأنشطة المدرسية، ومن الطبيعي إذن أن تتأثر العملية التدريسية بنوعية الوسائل التدريسية المتاحة للمعلم، ويعتبر عدم توفير الوسائل التدريسية الحديثة لكل من المعلم والتلميذ من أهم المعيقات التي تساهم في تدني مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، ذلك أن الوسائل التقليدية لم تعد تجدي نفعا مع التطورات الحديثة الحاصلة

على مستوى بناء المناهج الدراسية وتطبيقها وفق الاتجاهات المعاصرة لبناء المناهج الحديثة، كما أن هـذا الـعامل يرتبط بمستوى الجهد المبذول من طرف المعلم، ومقدار الإنهاك الذهني والـبـدني الـذي يتـرتب عـن استعماله للوسائل التدريسية التقليدية، التي تتطلب وقتا أطول للنشاط وجهدا أكبر فـي التنفيذ، خصوصا في حالة ما إذا كانت مواضيع الدروس تستوجب توفر الوسائل التعليمية الحديثة، ففي هذه الحالة فالمعلم لن يصل بأدائه للكثير من معايير ومستويات الجودة التدريسية (نشواتي ،1997).

10- 2- الـعبء الـتعليمي الملقى على المعلم: يتمثل العبء التعليمي الملقى على كاهل المعلم في الحجم الساعي الأسبوعي الذي يشتغل فيه، فبالنظر إلى كثافة البرنامج التعليمي وتعدد المهام الموكلة للمعلم، فقد أصبح الحجم الساعي للعمل المكلف به يشكل عاملا معيقا في سبيل بلوغ مستوى جودة الأداء التدريسي، والـواقع أن هـذا الـحجم الساعي من خلال ملاحظة بسيطة أو عملية حسابية منطقية، يتضح بأن حجمه قد يفوق المعايير الموصى بها في الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال التخطيط للعملية التعليمية، هذا دون إغفال النظر عـن الأعـمـال الـمـتـعلقة بالـمهام البيداغوجية التي يقوم بها في المنزل، كالتخطيط للدرس، ملء بطاقات الدروس، ملء كراس القسم، كل هذا ضاعفت من الحجم الزمني لاشتغال المعلم في مهامه وهذا ما يشكل أحد أهم المعيقات التي تؤدي بالمعلم لدرجة عـالـيـة مـن الإنـهاك البدني والذهني فيساهم ذلك في تدني مستوى جودة أدائه التدريسي (السنبل ،2004).

10- 3- الفجوة بين التكوين وتنفيذ التدريس: في الغالب هناك فجوة شاسعة بين ما يتم تكوين المعلم عليه خصوصا التكوين في الجامعات والمعاهد والكليات، والمدارس العليا للأساتذة، وما يجد المعلم نفسه ملزما على تطبيقه في المواقف التعليمية / التعلمية، فهو إذن يقوم بمهنة التعليم لما لها من متطلبات وما تفرضه من أعباء وأدوار تستوجب منه امتلاك مقدار معين من الكفاءات، والمهارات والخبرات التطبيقية، وأثناء التكوين يزود المعلم بمعلومات نظرية عامة ترتبط بالمحتوى العلمي للمادة الدراسية دون أن يمتلك كفاءات في مجال طرق وإستراتيجيات التدريس، إلى جانب الضعف الفادح في تكوين الأساتذة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في

تنفيذ الأنشطة هذا إن توفرت لديه، فيساهم ذلك في تقديم أداء تدريسي عادي لا يستجيب لأدنى مؤشرات تعبر عن جودة الأداء التدريسي.

غير أن تأثير هذا العامل كعائق للرفع من مستوى الأداء التدريسي للمعلم، يمكن استدراكه ببرامج التكوين المستمر أثناء الخدمة، بشرط أن ترسم سياسة تكوين تستجيب فعلا للاحتياجات الـتـدريـبـيــة للـمعلم، وتكون مضامينها موافقة لخصائص المنهاج الدراسي المحددة في الفلسفة العامة للنظام التربوي.

10- 4- كثافة البرنامج السنوي: تعد كثافة وزحمة دروس البرنامج السنوي، والأنشطة التطبيقية الملحقة بها من العوامل التي تساهم في تراجع مستوى جودة الأداء التدريسي، فضغط التعليمات أكدت بضرورة إنهاء البرنامج الدراسي في كل الأحوال دون الأخذ بعين الاعتبار مدى تحقق الأهداف من الأنشطة المرتبطة بدروس البرنامج الدراسي السنوي، فضلا عن عدم مراعاة الحجم الساعي السنوي المجدي لإنهائه، ونظرا لعدد الأقسام التي يمكن أن يشرف عليها الـمعلم فـي مـرحـلــة التعليم المتوسط، فإنه أصبح مجبرا على الالتزام بالإنتهاء مـن الـبـرنـامـج وفق الـجـدول الـزمـني المحدد، الأمر الذي يجعله لا يكترث لنواتج أدائه الـتدريسي مـن خـلال تأثيره الإيجابي على التلميذ، وهكذا تكون ضغوط كثافة البرنامج الدراسي من العوامل التي تجعل الأداء التدريسي للمعلم يتسم بالمعايير العادية التي لا ترتقي لمستوى الجودة (Oliveira, 2017).

10- 5- اكتظاظ الأقسام: من بين الـعوامـل الـسلبية التي تؤثر سلبا على جودة الأداء التدريسي للمعلم مشكلة اكتظاظ الأقسام بعدد التلاميذ، فحسب الاتجاهات المعاصر للتربية، فإنه هناك معايير يجب أن تحترم من حيث عدد التلاميذ في نفس الفوج التربوي، والذي لا يقل عن الحد الأدنى للحفاظ على ميزة التفاعل الصفي الإيجابي، والذي لا يزيد أيضا عن الحد الأقصى الذي يـؤدي إلـى حدوث فوضى لا تساهم في تمكن المعلم من تقديم أداء تدريسي يتميز بالجودة غير أن الـواقع الـحـالي في المدرسة الجزائرية يشـيـر إلــى وجود فعلي لهذه الظاهرة، وهذا ما يخلق أجواء صفية سلبية لا تساهم في توفر شروط حدوث عملية تعلم تساهم فعلا في تقدم مستوى أداء الـمعلم، والذي قد يستنزف الكثير مـن الـجــهـد والوقت في محاولة تنظيم البيئة

الصفية، دون حدوث الفوضى والضوضاء داخـل الـقسـم، فـبــدل الاشتغال بمهامه التدريسية ينشغل بمهمة فـرض الـنـظام داخـل الـقسم، مما يساهـم فــي تدني مستوى جودة أدائه التدريسي (نشوان ،1992).

10- 6- مـعيـقـات مرتبطة بتعليمات دليل تطبيق المنهاج: يعـتـبـر دلـيـل الـمعلم لتطبيق المنهاج من أهم الـوسـائـل التي يعتمد عليها في تصميم وتخطيط وتنفيذ وتقويم النشاط التعليمي، غير أن هذا الدليل في حد ذاته يتضمن مجمل التعليمات الإلزامية التي تحتم على المعلم الالتزام بمعايير معينة فــي مــجال طــرق وإستــراتيجيات وأساليب ووسائل التدريس فهذه الأخيرة إذن تمثل له مـجـال لنشاطه التدريسي والتي لا ينبغي عليه تجاوزها تحت رقابة مفتش التربية والإدارة المدرسية، فيؤدي هذا العامل للتقليل من مستوى الأداء الإبداعي للمعلم في المواقف الصفية، وتقلص من مستوى مبادرته حسب مقتضيات الموقف التعليمي، فيساهم ذلك فــي الـنهاية فــي تــدنــي مستوى جودة أدائه التدريسي، وقد يتصف أداؤه في النهاية بالعادي ولا يرقى حتى لأدنى معايير ومؤشرات جودة الأداء التدريسي (غطاس ،2007).

يمثل ما سبق ذكره في هذا العنصر مجموعة من العوامل المعيقة التي تؤدي إلى تدني مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، وقـد تــؤدي تلك العوامل لعدم تواجد تلك الجودة، ولا شك أن كل معيق من تلك المعيقات يختلف من حيث شدة ودرجة تأثيره على جودة الأداء التدريسي للمعلم، ويرتبط ذلك بمختلف الإجراءات التي يمكن أن تتخذ في سبيل علاج المشكلات الناجمة عـن تلك العوائق، غير أن تضافر وتواجد تلك العوائق دفعة واحدة يمثل فعلا مشكلة عويصة تساهم في تــواضع أداء المعلم، فبقدر التقليل من تلك المعيقات يتحدد مستوى جودة الأداء التدريسي للمعلم، وكلما تم التقليل منها كلما أدى خطوة في الاتجاه الصحيح من أجل تحسين مستوى جودة أدائه.

ـ خـلاصـــة:

من خلال ما تناولناه في هذا الفصل، من حيث ماهية وأهمية وانعكاسات والعوامل المؤثرة في جودة الأداء التدريسي للمعلم، يمكن أن نشير لنقطة فارقة متعلقة بمتغير جودة الأداء التدريسي الذي يظهر ارتباطه بعامل تكوين الأساتذة كعامل ومتغير يؤثر بصورة مباشرة

على مستوى جودة أداء المعلم، وقد ظهر ذلك بصورة واضحة في عنصر العوامل والمتغيرات المؤثرة في مستوى جودة الأداء التدريسي، ما يجعلينا نضيف أكثر من مبرر لتأكيد أهمية موضوع بحثنا هذا على المستوى النظري، ولعل الجانب التطبيقي الذي سيؤكد الأهمية التطبيقية لموضوع بحثنا.

الـــجـــانب التـــطـــبـــيـــقي

الفصل الرابع
الإجراءات الميدانية للبحث

- تمهيد.

01- منهج البحث.

02- الدراسة الاستطلاعية.

03- مجتمع البحث.

04- عينة البحث.

05- أدوات جمع البيانات.

06- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

ـ تـمـهـيـد:

سنتطرق فـي هـذا الـفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، بمعرفة المنهج المتبع وتقديم وصف لمجتمع وعينة البحث، ووصف أدوات جمع البيانات، وفي النهاية بذكر أدوات المعالجة الإحصائية للبيانات.

01- منهج البحث:

نظرا لكون الدراسة الحالية تقوم على معرفة مدى تأثير التكوين على جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي كونه يقوم ويهتم بوصف الظاهرة كما هي، ويقدم التحليل والتفسير المنطقي للظاهرة المدروسة، وما يبرر اختيارنا لهذا المنهج كوننا نقوم بتقديم وصف علمي دقيق لواقع تكوين أساتذة التعليم والمتوسط وكذا طبيعة أدائهم التدريسي من حيث ميزة جودته، مع السعي لتقديم التفسير والتحليل العلمي والمنطقي لها.

02- الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية الشرط الأساسي لانطلاقة أي بحث، خصوصا فيما يتعلق بالشق الميداني له، فهي من تمدنا بالتصور النظري والتطبيقي، و للاشارة لغرض إجراء التقنين العلمي لأدوات البحث فقد قصدنا المؤسسات التعليمية التي استقينا منها العينة الاستطلاعية والعينة النهائية، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية فقد قمنا بما يلي:

ـ الاطلاع على ميزات وخصائص البيئة المدرسية التي ستكون ميدانا لدراستنا الوصفية التحليلية هذه، بحيث تأكدنا من مدى تلاؤم ظروف المؤسسات المعنية مع طبيعة موضوع بحثنا، ومدى توفر الشروط الملائمة بغرض إجراء دراسة ميدانية.

ـ تمكنا من خلال الدراسة الاستطلاعية من التأكد من مدى توفر العينة التي تتوافق مع طبيعة موضوع بحثنا، لاستهدافنا عينة أساتذة التعليم المتوسط من حيث متغيري تكوين الأساتذة وجودة أدائهم التدريسي.

ـ مكـنـتـنا الـدراسـة الاستـطـلاعـيـة مـن الـتـعرف علـى بعض خصائص مجتمع البحث وهـي الـخـصـائـص التي مكنتنا من بناء الصورة الأولية لأدواته، والتي تتمثل فـي تصمـيم صـورة لـمـقـيـاسـي جودة الأداء التدريسي ومقياس تكوين أساتذة الـتـعلـيـم الـمـتـوسط بحـيـث تـمـكـننا من الحصول على بعض المعطيات التي مكنتنا من تحديد أبعاد وبـعض بـنود مقياسي البحث، ومنه تصميم الصورة الأولية للمقياسين.

ـ القيام بالتقنين العلمي لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط وكذا مقياس جودة الأداء التدريسي بحيث تمكننا من التأكد من صدق وثبات المقياسين، ومنه صلاحيتهما للتطبيق على العينة النهائية للبحث.

ـ مكـنـتـنا الـدراسـة الاستـطـلاعـيـة مـن اتـخـاذ مـخـتلف الإجراءات التنظيمية المتعلقة بتطبيق الـصـورة الـنـهـائـيـة لـلـمـقـياسين على العينة النهائية للبحث، بحيث كوننا صورة عـامة عـن الـزمـن الـمثالي لتقديم الاستمارات على العينة النهائية لأساتذة التعليم المتوسط.

أمـا فـيـما يـتـعـلـق بالمدة الزمنية لقيامنا بالدراسة الاستطلاعية فقد تراوحت ما بين يوم 04 نوفمبر 2020 واستمرت إلى غاية 23 ديسمبر2020.

أما عن عدد أفـراد الـعـيـنـة الاسـتـطـلاعـيـة الـتـي تـمـكـنـنا مـن التطبيق الأولي لأدوات البحث عـلـيـهـا فـقـد بلغت 63 أستاذ وأستاذة تعليم متوسط، وقد استقيناها من متوسطات بلامين محمد، الإخوة شام (اعكورن دائرة عزازقة)، بوكرسي حسين (دائرة عزازقة)، ناشف محمد (أقرو دائرة أزفون)، شايب أحمد (بلدية زكري دائرة عزازقة)، أوسماعيل قاسي (دائرة واسيف).

03- مـجـتـمـع الـبـحـث:

يتمثل مجتمع البحث في مجموع مؤسسات التعليم المتوسط التابعة لمجموعة من المقاطعات التربوية لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وذلك خلال الفترة الممتدة ما بين 11 فيفري 2021 و04 جويلية 2021، والجدول الموالي يقدم وصفا شاملا لمجتمع البحث.

ـ الجدول رقم (01): وصف مجتمع البحث.

المؤسسة التعليمية.	عدد الأساتذة	نسبة التمثيل في المجتمع
متوسطة أحمد زيدات.	29	%05
متوسطة خامس علي.	38	%06.56
متوسطة أوسماعيل حسين.	29	%05
متوسطة عدنان محمد السعيد.	44	%07.59
متوسطة مولود فرعون.	34	%05.87
متوسطة الإخوة قرقاش.	40	%06.90
متوسطة عمارة رشيد.	23	%03.97
متوسطة الإخوة حداد.	43	%7.42
متوسطة خليفاتي سعيد.	45	%07.77
متوسطة العربي مزاني.	23	%03.97
متوسطة إيبود محند ولحاج.	24	04.14
متوسطة مالكي مقران وأبناؤه.	34	%05.87
متوسطة النقيب سي عبد الله.	37	%6.39
متوسطة الإخوة مالكي.	23	%03.97
متوسطة دردار سعيد.	45	%07.77
متوسطة العقيد لطفي.	46	%7.94
متوسطة عليش يوسف.	22	%03.79
المجموع	579	%100

يتضح من الجدول بأن نسب تمثيل أساتذة المؤسسات التعليمية في مجتمع البحث هي نسب متقاربة بحيث لا يوجد فروق كبيرة بين المؤسسة التي مثلت أدنى نسبة مقدرة (97.03%)

والمؤسسة التي سجلت أعلى نسبة والمقدرة بـ (94.07%) وهذا ما يعبر عن حجم متقارب بين مؤسسة تعليمية وأخرى تبعا لتوزيع مؤسسات التعليم المتوسط على كل ربوع الوطن.

04- عـيـنــة الـبـحـث:

قمنا باستقاء عينة البحث من المجتمع الرئيسي للبحث، بحيث بلغ حجمها 342 أستاذ وأستاذة تعليم متوسط، أمــا عــن نوع العينة عشوائية أم قصدية ففقد ارتأينا أنه من الضروري اختبار البيانات النهائية للبحث عن طريق اخــتــبــار الــدورات Run test للتأكد من عشوائية أو قصدية اختيار العينة، ونتائج الاختبار كما هي في الجدول التالي:

- الجدول رقم (02): اختبار الدورات (Run Test) لعشوائية أو قصدية العينة

البيانات	القيمة الاختبارية (الوسيط)	عدد التدويرات Run (Nombre d'observation)	القيمة الإحصائية Z	قيمة الاحتمالية	القيمة المجدولة Z	مستوى الدلالة
التكوين	174	342	3.224 -	0.001	0.504 -	0.01 = α
جودة الأداء	219	342	3.384 -	0.002		

يتضح مــن خلال الــجــدول السابق بأن القيمتان الإحصائيتان المعبرتان عن اختبار الدورات Z (- 224.3) وZ (- 384.3) أصغر من القيمة المجدولة Z (- 504.0) وعليه نرفض الفرضية الصفرية، ونتأكد بنسبة 99% بأن اختيار عينة بحثنا خاضع للتوزيع والاختيار العشوائي، وهذا ما يعني بأن عينة بحثنا عينة عشوائية.

أما عن الوصف التفصيلي لمختلف خصائص عينة البحث والمتعلقة أساسا بفرضيات بحثنا، فنوردها في الجداول التالية:

ـ الجدول رقم (03): نسبة تمثيل العينة مقارنة بالمجتمع الأصلي.

عدد أفراد العينة	عدد أفراد المجتمع	نسبة تمثيل العينة في المجتمع
342	579	%59.37

يتضح من خلال الجدول بأن نسبة تمثيل عدد أفراد العينة مقارنة بالمجتمع الأصلي للبحث قدرت بـ (37.59%) وهي نسبة معتبرة تفوق الخمسين بالمائة وهذا ما يعني بأن العينة من حيث النسبة المئوية ممثلة للمجتمع والتي تجاوزت نسبة (10%) التي أشارت لها بعض التوجهات النظرية والتطبيقية لمنهجية المعاينة في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ـ الجدول رقم (04): نسبة تمثيل أساتذة كل مؤسسة في عينة البحث.

المؤسسة التعليمية	عدد الأساتذة المشاركين في العينة	نسبة تمثيل أساتذة كل مؤسسة في العينة
متوسطة مالكي مقران	21	%6.14
متوسطة النقيب سي عبد الله	18	%5.26
متوسطة عمارة رشيد	20	%5.84
متوسطة العربي مزاني	15	%4.38
متوسطة أحمد زيدات	14	%4.09
متوسطة عدنان محند السعيد	21	%6.14
متوسطة الإخوة قرقاش	19	%5.55
متوسطة مولود فرعون	30	%8.77
متوسطة الإخوة مالكي	21	%6.14
متوسطة أوسماعيل حسين	16	%4.67
متوسطة خامس علي	25	%7.30
متوسطة خليفاتي سعيد	29	%8.47

متوسطة الإخوة حداد	25	%7.30
متوسطة دردار سعيد	23	%6.72
متوسطة ايبود محند ولحاج	12	%3.50
متوسطة عليش يوسف	16	%4.67
متوسطة العقيد لطفي	17	%4.97
المجموع	342	%100

يتضح من خلال الجدول بأن نسب تمثيل أساتذة مؤسسات التعليم المتوسط في العينة متقاربة وتبقى أعـلى نسبة قدرت بـ (47.8%) وهي التي سجلها أساتذة متوسطة خليفاتي سعيد، بينما أدنى نسبة مشاركة في العينة سجلها أساتذة متوسطة إيبود محند ولحاج بنسبة (50.3%) وعموما تعبر نسب المشاركة المتقاربة بين أساتذة كل المتوسطات عن العديد من الصعوبات التي واجهناها أثناء تطبيق المقياسين والمرتبطة بمدى استجابة أساتذة المتوسطات المشكلة للمجتمع الأصلي عن الاستمارات الموزعة على أساتذة مختلف المؤسسات.

- الجدول رقم (05): توزيع أفراد العينة حسب تخصص المواد المدرسة (علمية/ أدبية)

شعبة المواد	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
علمية	105	%30.70
أدبية	237	%69.29
المجموع	342	%100

يتضح من خلال الجدول بأن معظم الأساتذة المشاركين في العينة حسب تخصص وشعبة المـادة هـم مـن المـشـرفين على المواد ذات العلاقة بالمواد الأدبية، بحيث قدرت نسبة مشاركتهم في العينة بـ (87.62%) وتبقى نسبة مـعـتبر من الأساتذة المشاركين في العينة من المشرفين على المواد ذات التخصص العلمي والتي قدرت نسبتهم بـ (13.37 %)، ويعود هذا التفاوت في النسبة لكون عدد مواد التخصص الأدبي في مرحلة التعليم المتوسط هي الغالبة بحيث يقدر عددها ستة مواد، بينما تقدر عدد مواد ذات التخصص العلمي في مرحلة التعليم

المتوسط ثلاثة مواد، فمن المنطقي إذن أن تكون نسبة أساتذة المواد الأدبية هي الغالبة في تمثيل العينة الكلية للبحث.

- الجدول رقم (06): توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير نمط التكوين.

نمط التكوين	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
المدارس العليا	43	%12.57
جامعة	299	% 87.42
المجموع	342	%100

يتضح من الجدول بأن معظم الأساتذة تلقوا تكوينهم في الجامعة بمختلف تخصصاتها وقد كانت نسبة هذه الفئة هي الـغالـبـة في عينة البحث، بحيث قدرت نسبتهم بـ (42.87%) بينما تبقى نسبة بسيطة من الـذين تـلـقـوا تكـويـنـهـم فـي الـمدارس العليا للأساتذة بحيث تقدر نسبة مشاركتهم في العينة بـ (57.12%)، ويعد هذا التفاوت لكون عدد الخريجين من الجامعات أكبر بكثير من عدد المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، فضلا عن توجه سياسة توظيف الأساتذة للسماح للعديد من التخصصات الجامعية التي لم تكن معتمدة من قبل بالسماح لهم بالمشاركة في مسابقات توظيف الأساتذة خصوصا في السنوات الأخيرة.

- الجدول رقم (07): توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية المهنية.

سنوات الأقدمية	عدد الأفراد	النسبة المئوية
من 1 إلى 10 سنوات	105	%30.70
11 سنة فما فوق	237	%69.29
المجموع	342	%100

يتضح من خلال الجدول بأن فئة الأساتذة ذوي أقدمية 11 سنة فأكثر هي الفئة الغالبة في عينة البحث والتي قدرت نسبتهم بـ (29.69%)، بينما نسبة معتبرة من الأساتذة ذوي الأقدمية من سنة إلى 10 سنوات تقدر بـ (70.30%)، ويعود سبب تفوق ذوي الأقدمية 11 سنة فما فوق لعامل توظيف الأساتذة الذي تراجع نوعا ما في السنوات الخمس الأخيرة، فضلا عن إلغاء نظام التقاعد المسبق في الوظيف العمومي وهو ما جعل من ذوي الأقدمية يستمرون حتى السن القانونية للتقاعد، فمن المنطقي إذن أن تتفوق فئة الأقدمية فوق 11 سنة على عدد أفراد عينة البحث ونسبة التمثيل فيها.

05- أدوات الـبـحـث:

من أجل جمع بيانات البحث قمنا بتصميم أداتين خصيصا لذلك، بحيث قمنا بتصميم مقياس تكوين للأساتذة ومقياس جودة الأداء التدريسي، وفيما يلي سنسلط الضوء بالتفصيل على المقياسين.

5- 1- مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط:

ولبناء هذا المقياس قمنا بالاعتماد على الدراسات السابقة والتي تناولت الموضوع بشكل تقريبي أو مشابه وأخذ فكرة من خلال الاطلاع على بعض مقاييس باحثين قاموا بتصميم أداوت مرتبطة بتكوين الأساتذة، فضلا عن اطلاعنا على واقع تكوين الأساتذة في الجزائر من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها في مجتمع البحث، وقد تضمن المقياس في صورته الأولى قبل تقديمه للمحكمين على (64) بند وعبارة موزعة على أربع محاور تمثلت في:

- البعد الأول: بعد التكوين في مجال الكفاءات التدريسية: ويعبر هذا البعد عن نوعية ومستوى التكوين الذي حصل عليه الأساتذة في مجال اكتساب والتحكم في مختلف الكفاءات التي تستوجبها العملية التعليمية بصورة عامة، فهو إذن يعبر عن كفاية التكوين بالنسبة لتمكين أساتذة التعليم المتوسط من مختلف الكفاءات التدريسية، ويتضمن هذا البعد في الصورة الأولية (28) بندا وعبارة.

- **البعد الثاني: بعد التكوين في مجال طرق واستراتيجيات وأساليب التدريس:** وتعبر بنود هذا البعد عن مدى نجاعة تكوين الأساتذة قبل وأثناء الخدمة من تمكين الأساتذة من التحكم في الطرق والإستراتيجيات التدريسية ومختلف الأساليب المتعلقة بها، من حيث التحكم والتنويع فيها وفق ظروف وسياقات الموقف التعليمي، ويتضمن هذا البعد في صورته الأولية على (13) بندا وعبارة.

- **البعد الثالث: بعد التكوين في مجال كفاءات التقويم:** ويعبر هذا البعد على مدى كفاية تكوين الأساتذة على استخدام مختلف طرق وأساليب وأدوات التقويم ومن حيث قدرة المعلم على التحكم في مختلف محاور عملية التقويم من منطلقات نظرية وأهداف التقويم وكذا الأساليب التطبيقية والإجرائية له، ويتضمن هذا البعد في صورة المقياس الأولية على (15) بندا وعبارة.

- **البعد الرابع: بعد التكوين قبل وأثناء الخدمة:** ويعبر عن نمط ومستوى التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم المتوسط قبل الخدمة، سواء كان جامعي أو من مدرسة عليا للأساتذة، فضلا عن تعبير البعد عن مدى كفاية التكوين الذي يتلقاه الأساتذة أثناء الخدمة، وهذا البعد في الصورة الأولية للمقياس تكون من (11) بندا وعبارة.

5- 1- 1- صدق المحكمين لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط:

بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس قمنا بتوزيعه على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (06) أستاذ وأستاذة من هيئة التدريس متخصصين في علم النفس وعلوم التربية من بعض جامعات الوطن، أما عن نتائج التحكيم فهي كما يوضحه الجدول التالي:

- الجدول رقم (08): اختبار كا^2 لتحديد موافقة المحكمين على بنود مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.

اسم ولقب المحكم	عدد البنود الموافق عليها	عدد البنود المرفوضة	قيمة كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المجدولة	مستوى الدلالة α= 0.01
أغيات سالمة جامعة أدرار	50	14	20.25	1	6.63	دالة
خطوط رمضان جامعة مسيلة	47	17	14.06	1		دالة
صالحي سعيدة جامعة الجزائر 2	57	07	39.06	1		دالة
طوطاوي روليخة جامعة تيزي وزو	57	07	39.06	1		دالة
قاجة كلثوم جامعة الشلف	52	12	25.00	1		دالة
قاسي سليمة جامعة أم البواقي	45	19	10.56	1		دالة
المجموع	308	79	135.5	1		دالة

يتضح من خلال الجدول بأن قيم اختبار كا^2 المحسوبة أكبر من القيم المجدولة وهذا ما يعني بأن القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 01.0) وعليه بنود الصورة الأولية لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط حظيت لدرجة كبيرة بموافقة المحكمين، غير أن بعض المحكمين قدموا لنا ملاحظات إضافية خارج ملاحظاتهم حول بنود المقياس وبناءا على ذلك قمنا بإدخال بعض التعديلات على العديد من البنود من حيث الصياغة كما حذفنا أخرى واستبدلنا بعضها تبعا لملاحظات المحكمين، وهذا ما سنشرحه فيما يلي:

ـ الجدول رقم (09): البنود المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.

صياغة البنود المحذوفة
ـ أستخدم أدوات مستوى تحصيل التلاميذ.
ـ أعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم.
ـ أشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة.
ـ أعزز مهارة الاطلاع والبحث عند التلاميذ.
ـ أتطلع على أهداف المقررات الدراسية.
ـ أشرف بشكل جيد على الواجبات المنزلية للتلاميذ.
ـ أربط التعلم مع خبرات ومعارف التلاميذ المسبقة.
ـ أمتلك مهارة تنويع طرائق التدريس حسب طبيعة كل موضوع.
ـ أمتلك مهارات البحث العلمي.
ـ أتفهم حقائق المادة الدراسية.
ـ أنوع استخدام موارد المدرسة والمجتمع لتدعيم عملية التعلم.
ـ أنوع استخدام أساليب التقويم.
ـ استخدم استراتيجيات الحوار لتنشيط مستوى التفكير العالي لدى التلاميذ.
ـ استخدم مناهج البحث العلمي في حل المشكلات.
ـ أطبق تقنيات إدارة الصف المعززة لضبط النفس والانضباط الذاتي.
ـ لدي القدرة على التحليل والاستنتاج في المادة التي أدرسها.
ـ أصمم الدروس التي تقوم على استخدام التكنولوجية لتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة.
ـ أنمي نفسي معرفيا لتطوير المعارف والمهارات المهنية من خلال التعليم المستمر (بند مكرر المعنى).
ـ أنمي بطرائق التدريس القدرة على حل المشكلات.
ـ أنمي طرائق التدريس بالقدرة على الحوار والمناقشة.
ـ أنمي طرائق التدريس بمهارات التفكير الناقد.
ـ أحقق أهداف التعليم بتنويع طرائق التدريس.
ـ أثير انتباه التلاميذ من خلال الطرائق التدريسية المتبعة.

ـ أنوع بين طرائق التدريس لإكساب التلاميذ الخبرات.
ـ أنمي طرائق التدريس بمهارة التعلم الذاتي.
ـ أقيس من أساليب التقويم المهارات العقلية من تحليل وتركيب وتقويم.
ـ حصلت على توجيهات مرتبطة بالمواصفات الخاصة بالمهمات الأدائية.
ـ حصلت على تصور كاف عن علاقة أهداف برامج الإعداد بالميدان.
ـ حصلت على توضيح بشأن كيفية استخدام النموذج الخاص بتقييم المشرف الأكاديمي.
ـ حصلت على تدريب كاف في جانب النمو المهني.
ـ حصلت على توضيح كاف لمعايير تقييم المهارات الأدائية.
ـ حصلت على توضيح كاف لمحتوى أداء تقييم الطالب.
ـ حصلت على توجيهات حول محتوى النماذج الخاصة بالخبرة الميدانية.

ـ الجدول رقم (10): البنود المعدلة في مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.

صياغة البنود قبل التعديل	صياغة البنود بعد التعديل
ـ أقدم دروس تناسب والفروق الفردية بين التلاميذ	ـ تلقيت تكوينا في مجال علم النفس الفارقي.
ـ أمتلك الخبرة والمهارة	ـ أمتلك الخبرة والمهارة في عملية التدريس
ـ أمتلك القدرة على التعرف على طبيعة المتعلمين وخصائصهم	ـ أمتلك القدرة على توجيه التلميذ لطرق تعلم فعالة أثناء الدرس.
ـ لم بالأهداف العامة لتعليم مادة التخصص	ـ أمتلك إلماما واسعا بالأهداف العامة لتعليم مادة تخصصي.
ـ أقدم خبرات تعليمية تشجع التلاميذ على الابتكار	ـ تلقيت تكوينا في مجال التعرف على طبيعة وخصائص المتعلم.
ـ أوظف المعارف والمهارات التي اكتسبتها من خلال الإعداد الأكاديمي	ـ أوظف المهارات المكتسبة خلال التكوين الأكاديمي قبل الخدمة.
ـ أجمع البيانات والمعلومات في مجال التخصص بشكل مستمر	ـ أطور مهاراتي المهنية من خلال التكوين الذاتي المستمر.

ـ أوظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية	ـ تلقيت تكوينا كاف في الطرائق المثلى التي تتوافق مع تكنولوجيا التعليم.
ـ أنمي طرائق التدريس بمهارة التواصل من خلال العمل الجماعي	ـ تكويني يمكنني من جعل طرائق التدريس نشطة.
ـ أتمكن من ربط المادة الدراسية بالواقع العملي من خلال التنويع من طرائق التدريس	ـ تكويني يمكنني من التحكم في استخدام وتنويع طرائق التدريس.
ـ أنوع بين الطرائق التدريسية حسب طبيعة كل موضوع	ـ أنوع بين الطرائق التدريسية حسب وطبيعة كل موضوع.
ـ أوجه بطرائق التدريس التلاميذ إلى مصادر التعلم	ـ تكويني يمكنني من كفاءة توجيه التلميذ لمختلف مصادر التعلم.
ـ أتناول التقويم جميع جوانب العملية التعليمية	ـ تلقيت تكوينا في تقويم جميع جوانب العملية التعليمية/ التعلمية.
ـ أستخدم أساليب التقويم بكل أنواعها	ـ تلقيت تكوينا على استخدام أساليب التقويم بكل أنواعها.
ـ أزود من خلال أساليب التقويم التغذية الراجعة المستمرة	ـ تلقيت تدريبا كافيا على استخدام أساليب التغذية الراجعة.
ـ أشمل بأساليب التقويم كافة المواضيع الدراسية	ـ تكويني يمكنني من القدرة على تقويم كافة مواضيع الدروس الواردة في البرنامج السنوي.
ـ استخدام أساليب التقويم المتنوعة في الامتحانات	ـ مكنني التكوين من كفاءة استخدام أساليب التقويم المتنوعة في الامتحانات.
ـ أراعي من خلال أساليب التقويم الفروق الفردية بين التلاميذ	ـ تلقيت تكوينا يمكنني من الموازنة بين الفروق الفردية للتلاميذ أثناء التقويم.
ـ حصلت على تدريب لكافة متطلبات الخبرة الميدانية	ـ التكوين أثناء الخدمة يمكنني من تطوير الخبرة المهنية في التدريس.
ـ حصلت على تدريب كاف على محتوى البرامج والتخصص في الميدان	ـ أتحصل باستمرار على تدريب كاف على محتوى البرامج في مجال تخصصي.

ـ حصلت على تدريب كاف لجوانب التخطيط للتعليم والتعلم في الميدان	ـ التدريب قبل وأثناء الخدمة يمكنني من مهارة التخطيط للتعليم والتعلم.
ـ حصلت على تدريب كاف لجوانب دعم التلاميذ ونموهم	ـ حصلت على تدريب كاف في جانب تنمية قدرات ومهارات التلميذ.

ـ الجدول رقم (11): قائمة البنود المضافة لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط تبعا لتوصيات وملاحظات المحكمين:

رقم البند	الصياغة
24	ـ تلقيت تكوينا كافيا على أحدث طرائق التدريس.
25	ـ امتلك كفاءة توجيه طرائق التدريس لتحقيق أهداف التعليم.
26	ـ التكوين يدعم قدراتي في مجال طرائق إدارة القسم.
27	ـ أثير انتباه التلاميذ من خلال الطرائق التدريسية المتبعة.
28	ـ أنوع بين الطرائق التدريسية حسب وطبيعة كل موضوع.
29	ـ تكويني يسمح لي بتنويع طرق واستراتيجيات التدريس حسب مقتضيات الموقف التعليمي.
31	ـ التكوين الذي تلقيته يمكنني من جعل الطرق التدريسية أسلوبا لعلاج مشكلات التعلم لدى التلميذ.
34	ـ حصلت على تكوين كاف في مجال تقييم وتقويم أداء التلميذ.
35	ـ تساهم برامج التكوين المستمر في دعم العمل2 البيداغوجي للأساتذة.
39	ـ أتلقى تكوينا على تقويم القدرة الإبداعية لدى التلاميذ.
47	ـ حصلت على تدريب كاف في جانب تنمية قدرات ومهارات التلميذ.
48	ـ التكوين الذي أتلقاه باستمرار يواكب التطور العلمي المعاصر في المجال التربوي.
49	ـ التكوين أثناء الخدمة يمكنني من أداء دور بكفاءة عالية.
50	ـ التكوين المستمر يمكنني من النمو المهني باستمرار.
51	ـ التكوين أثناء الخدمة يمكنني من تطوير مهاراتي الأدائية .
52	ـ حصلت على تصور كاف عن علاقة أهداف برامج الإعداد بالميدان.

يتضح من خلال الجداول 9 و 10 و 11 مختلف التعديلات التي قمنا بها على الصورة الأولية لمقياس تكوين الأساتذة بحيث قمنا بحذف مجموعة من البنود كونها لا تتوافق مع السمة التي نريد قياسها، كما قمنا بإعادة وتعديل صياغة بعض البنود لتتوافق تماما مع الصورة الأولية للأداة، فضلا عن ذلك، وبناء على مجموعة من توصيات المحكمين فقد قمنا باستبدال بعض البنود وإضافة أخرى تخدم أكثر أبعاد وموضوع المقياس فاستقرت الصورة التي ستطبق على العينة الاستطلاعية على 52 بندا وعبارة وزعت على الأبعاد الأربعة المذكورة سابقا.

5- 1- 2- الصدق الموضوعي لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط:

ب ـ صدق الاتساق الداخلي:

بغرض التأكد من صدق المقياس فقد اعتمدنا على صدق الاتساق الداخلي، وقمنا بالتأكد من مدى دلالة قيم معامل ارتباط ألفا كرونباخ بين درجات الأفراد في كل بند من بنود المقياس، ودرجاتهم في المقياس ككل، وقد كانت النتائج كما يوضحه الجدول في الصفحة الموالية:

ـ الجدول رقم (12): صدق الاتساق الداخلي لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.

البنود	قيمة الفا كرونباخ	البنود	قيمة الفا كرونباخ	درجة الحرية	القيمة المجدولة	مستوى الدلالة
01	0,936	27	0,935			
02	0,935	28	0,935			
03	0,935	29	0,934			
04	0,935	30	0,935			
05	0,937	31	0,935			
06	0,936	32	0,935			
07	0,935	33	0,935			
08	0,935	34	0,934			

09	0,935	35	0,935				
10	0,935	36	0,937				
11	0,934	37	0,935				
12	0,935	38	0,935				
13	0,936	39	0,934	61	0.250	$0.01 = \alpha$	
14	0,936	40	0,935				
15	0,936	41	0,935				
16	0,936	42	0,935				
17	0,936	43	0,934				
18	0,935	44	0,936				
19	0,934	45	0,935				
20	0,934	46	0,935				
21	0,937	47	0,934				
22	0,936	48	0,935				
23	0,934	49	0,934				
24	0,935	50	0,936				
25	0,935	51	0,935				
26	0,935	52	0,934				

يتضح من خلال الجدول بأن كل قيم معامل ارتباط ألفا المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة (250.0) وهـذا ما يجعلنا متأكدون بنسبة 99% بأن القيم المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ($0.01 = \alpha$) وهذا ما يعني بأن مقياس تكوين أساتذة التعلم المتوسط يمتاز بخاصية الصدق بطريقة الاتساق الداخلي.

ب ـ الصدق التمييزي لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط:

قمنا فـي هذا الإطـار بالتـأكد من صدق المقياس من خلال تقسيم بنود المقياس لثلاث مجموعات، مجموعة الطرف الأدنى ومـجموعة الـطرف الأوسط، ومجموعة الطرف الأعلى، ثم قمنا بالتخلي عن بنود الطرف الأوسط، وقمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين

درجات أفراد العينة الاستطلاعية في بنود الطرف الأدنى، ودرجاتهم في بنود الطرف الأعلى وبعدها قمنا بالتأكد من دلالة أو عدم دلالة قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في بنود الطرف الأدنى للمقياس، ودرجاتهم في بنود الطرف الأعلى، وقد كانت النتائج كما هي مدونة في الجدول أدناه.

- الجدول رقم (13): الصدق التمييزي لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.

الأفراد	الطرف	الأفراد	الطرف	الطرف	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
01	64	**33**	64	55	0.686	61	0.250	0.01 = α
02	66	**34**	65	55				
03	55	**35**	55	56				
04	59	**36**	61	51				
05	60	**37**	59	60				
06	63	**38**	53	47				
07	66	**39**	68	59				
08	61	**40**	63	63				
09	64	**41**	53	50				
10	54	**42**	52	55				
11	66	**43**	65	58				
12	61	**44**	62	55				
13	62	**45**	63	55				

60	56	**46**	61	65	**14**				
46	51	**47**	68	66	**15**				
66	60	**48**	62	62	**16**				
46	47	**49**	59	47	**17**				
60	59	**50**	53	56	**18**				
59	62	**51**	59	59	**19**				
51	51	**52**	68	65	**20**				
48	44	**53**	59	64	**21**				
42	59	**54**	62	48	**22**				
51	51	**55**	51	49	**23**				
61	62	**56**	58	53	**24**				
64	56	**57**	58	57	**25**				
59	57	**58**	66	62	**26**				
56	58	**59**	57	48	**27**				
42	56	**60**	66	66	**28**				
56	55	**62**	60	62	**29**				
59	56	**62**	54	59	**30**				
51	48	**63**	57	56	**31**				
			64	58	**32**				

يتضح من خلال الجدول السابق بأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة (r = 686.0) أكبر من القيمة المجدولة (r = 250.0) وعليه نتأكد بنسبة (99%) بأن القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بيرسون دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 01.0) وهذا ما يجعلنا نستنتج بأن مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط يتمتع بخاصية الصدق بطريقة المقارنة الطرفية.

5- 1- 3- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريق التجزئة النصفية لبنود المقياس وذلك من خلال تجزئة بنوده لجزأين، جزء صنفنا فيه البنود الفردية للمقياس، والجزء الآخر صنفنا فيه بنوده الزوجية، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في كلا المجموعتين من البنود، بحيث تأكدنا من دلالة قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على البنود الفردية، ودرجاتهم على البنود الزوجية للمقياس، وقد كانت النتائج كما هي موضح في الجدول التالي:

- الجدول رقم (14): ثبات مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط بطريقة التجزئة النصفية.

الأفراد	البنود الفردية	البنود الزوجية	الأفراد	البنود الفردية	البنود الزوجية	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
01	99	99	**33**	95	85				
02	102	98	**34**	99	99				
03	85	84	**35**	87	80				
04	92	90	**36**	65	66				
05	91	89	**37**	68	63				
06	95	96	**38**	94	95				
07	100	103	**39**	87	91				
08	96	94	**40**	80	69				
09	89	87	**41**	79	86				
10	78	84	**42**	89	81				
11	100	101	**43**	73	70				
12	92	88	**44**	90	82				
13	94	93	**45**	87	83				

				74	76	**46**	98	100	**14**	
$0.01 = \alpha$	0.250	61	0.907	92	102	**47**	104	100	**15**	
				72	71	**48**	93	96	**16**	
				89	89	**49**	78	85	**17**	
				91	89	**50**	79	87	**18**	
				78	78	**51**	89	94	**19**	
				70	68	**52**	100	104	**20**	
				75	72	**53**	94	96	**21**	
				78	78	**54**	91	87	**22**	
				90	96	**55**	77	77	**23**	
				93	92	**56**	84	78	**24**	
				86	88	**57**	89	85	**25**	
				81	88	**58**	96	96	**26**	
				70	74	**59**	69	75	**27**	
				82	90	**60**	102	100	**28**	
				83	86	**62**	91	92	**29**	
				73	80	**62**	85	87	**30**	
				77	82	**63**	81	89	**31**	
							89	93	**32**	

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة (r =907.0) أكبر من القيمة المجدولة (r = 250.0) وعليه نتأكد بنسبة 99% بأن القيمة المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 01.0) وهذا ما يجعلنا نستنتج بأن مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط يمتلك خاصية الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبنود الفردية والزوجية.

وبعد التأكد من صدق وثبات مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط فمن المهم تقديم الخصائص العامة التي تميز بها المقياس في صورته النهائية.

فمن حيث عدد بنود المقياس فقد استقر على 52 بندا وعبارة موزعة على الأبعاد الأربعة كما يلي:

- **البعد الأول: بعد التكوين في مجال كفاءات التدريس:** والذي يتضمن البنود من 01 إلى 17.
- **البعد الثاني: بعد التكوين في مجال استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس:** ويتضمن البنود من 18 إلى 32.

- **البعد الثالث: بعد التكوين في مجال كفاءات التقويم:** ويتضمن البنود من 33 إلى 40.
- **البعد الرابع: وهو التكوين قبل وأثناء الخدمة:** ويتضمن البنود من 41 إلى 52.

أما سلم تصحيح المقياس فهو سلم متدرج وفق سلم "ليكرت" الرباعي الذي يعبر عنه وفق مدى يتراوح بين درجة كبيرة جدا من كفاية التكوين للأساتذة ودرجة بسيطة جدا، أما منح الدرجات فهو كما يلي:

- 01 درجة لمن يجيب على الخانة بدرجة بسيطة جدا.
- 02 درجة لمن يجيب على الخانة بدرجة بسيطة.
- 03 درجات لمن يجيب على الخانة بدرجة كبيرة.
- 04 درجات لمن يجيب على الخانة بدرجة كبيرة جدا

وللحصول على الدرجة النهائية لكل معلم في مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط، يتم جمع كل الدرجات على كل بند من بنود المقياس.

5- 2- مقياس جودة الأداء التدريسي للأساتذة:

لبناء مقياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط فقد اعتمدنا على أخذ فكرة من مجموعة مقاييس استخدمها باحثون آخرون في دراسات سابقة مثل مقياس "بن بيه أحمد" ومقياس "حساني إسماعيل" والتي أعدت في البيئة الجزائرية، فضلا عن ما استقيناه من الميدان أثناء الدراسة الاستطلاعية، وكـذا اطلاعنا على مختلف الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع المقياس، وبناء على ذلك قمنا بصياغة وبناء أداة جديدة والتي انحصرت صورتها الأولية على 64 بندا وعبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

- **البعد الأول: بعد الجودة في التخطيط للتدريس:** وتعبر البنود التي يتضمنها على مستوى الأداء التدريسي للمعلم وجودته في مجال التخطيط للدرس والموقف التعليمي، من حيث تحديد المنطلق والأهداف التعليمية مع اختيار الوسائل والزمن اللازم لتنفيذ الدرس، وهذا البعد يتضمن في الصورة الأولية للمقياس على 17 بندا وعبارة.
- **البعد الثاني: بعد الجودة في تنفيذ التدريس:** ويعبر هذا البعد على أهم مراحل التدريس التي تظهر فيه فعليا النوعية والجودة في الأداء التدريسي للأساتذة، ففي هذه المرحلة ينفذ المعلم

الدروس ويطبق الطرق والإستراتيجيات المناسبة لذلك، مستخدما الوسائل التي تناسب خصوصية كل موقف تعليمي، ويتضمن هذا البعد في الصورة الأولية على 20 بندا وعبارة.

ـ البعد الثالث: بعد جودة الأداء في عملية التقويم: وهذا البعد يوضح ويبين جودة أداء المعلم من حيث إتقانه لعملية التقويم وجميع أهدافها ووسائلها الإجرائية، تبعا للموقف التعليمي وتبعا للمرحلة التي تعبر عن مدى تقدم المعلم في مجال تحقيق أهداف التعليم ويتضمن هذا البعد 27 بندا وعبارة.

5- 2- 1- صدق المحكمين لمقياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط:

بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس قمنا بتوزيعه على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (06) أستاذ وأستاذة من هيئة التدريس، متخصصين في علم النفس وعلوم التربية في بعض جامعات الوطن، أما عن نتائج التحكيم فهي موضحة في الجدول التالي:

ـ الجدول رقم (15): اختبار كا^2 لتحديد موافقة المحكمين على بنود مقياس جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط.

اسم ولقب المحكم	عدد البنود الموافق عليها	عدد البنود المرفوضة	قيمة كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المجدولة	مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$
أغيات سالمة (جامعة أدرار	50	14	20.250	1	6.635	دالة
خطوط رمضان (جامعة مسيلة)	59	05	45.563	1		دالة
صالحي سعيدة (جامعة الجزائر 2)	60	04	49.00	1		دالة
طوطاوي روليخة (جامعة تيزي وزو)	59	05	45.563	1		دالة
قاجة كلثوم (جامعة الشلف)	58	06	42.250	1		دالة
قاسي سليمة (جامعة أم البواقي	54	10	30.253	1		دالة
المجموع	340	44	228.16	1		دالة

يتضح من خلال الجدول بأن قيم اختبار كا^2 المحسوبة أكبر من القيم المجدولة وهذا ما يعني بأن القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعليه فإن بنود الصورة الأولية لمقياس جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط حظيت لحد كبير بموافقة المحكمين، غير أنه هناك العديد من الملاحظات قدمها الأساتذة المحكمين، والتي ارتأينا أن نأخذها بعين الاعتبار والتي تتعلق ببعض البنود التي يجب حذفها وبنود يتم تعديل صياغتها، فضلا عن بنود سنقوم بإضافتها وهذا ما سنشرحه فيما يلي:

- الجدول رقم (16): البنود المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.

صياغة البنود المحذوفة
- أزود التلاميذ بخطة البرنامج الدراسي والأهداف في بداية الفصل الدراسي.
- أوضح المفاهيم الرئيسية للمادة و موضوع الدرس.
- أعزز أساليب التعلم الذاتي عند التلاميذ.
- أنمي مهارات التفكير (الناقد، الابتكاري، العلمي).
- أنمي مهارة البحث والاستقصاء لدى التلاميذ.
- أحرص على استعمال السبورة بشكل جيد(بتخصيص جزء منها للشرح، جزء لتسجيل المعارف ،جزء لإبراز النقاط الأساسية بألوان معينة...).
- أنمي طرائق التدريس بمهارة التواصل من خلال العمل الجماعي.
- أنمي طرائق التدريس بالقدرة على الحوار والمناقشة.
- أتمكن من ربط المادة الدراسية بالواقع العملي من خلال التنويع من طرائق التدريس.
- أنوع بين الطرائق التدريسية حسب وطبيعة كل موضوع.
- أنوع بين طرائق التدريس لإكساب التلاميذ الخبرات.
- أوجه بطرائق التدريس التلاميذ إلى مصادر التعلم.

ـ أنمي بطرائق التدريس القدرة على حل المشكلات.
ـ أراعي من خلال أساليب التقويم الفروق الفردية بين التلاميذ (مكرر).
ـ أقيس من أساليب التقويم المهارات العقلية من تحليل وتركيب وتقويم.
ـ أستخدم أسئلة في نهاية الدرس للتأكد من مدى تحقيق الأهداف.
ـ أقدم وضعيات إدماجية في نهاية كل وحدة تعليمية.
ـ أشدد في الحرص على تحقيق أهداف الوضعية الإدماجية.
ـ أضع أسئلة الاختبارات بطريقة واضحة.
ـ أقدم اختبارات شاملة لأكبر عدد دروس البرنامج الدراسي السنوي.
ـ أنوع في أساليب تقويم التلاميذ.
ـ أقَ ّ وم أداء التلاميذ بطريقة عادلة .
ـ أوزع الدرجات على أهداف الدرس خلال الاختبارات بشكل مناسب.
ـ أسجل الملاحظات التوجيهية أمام الأخطاء المرتكبة في أوراق الإجابات.
ـ في التقويم اعتمد بدرجة كبيرة على أسئلة الفهم.
ـ أتحكم بشكل جيد في مختلف أساليب التقويم.
ـ أسعى جاهد لابتكار طرق تقويم حسب ما يقتضيه كل نشاط تعليمي.

ـ الجدول رقم (17): البنود المعدلة في مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.

صياغة البند قبل التعديل	صياغة البند بعد التعديل
ـ أستعين بمختلف المراجع لتحضير الدروس(كتاب مدرسي،وثيقة مرافقة، مواقع الكترونية، كتب).	ـ أستعين بمختلف المراجع لتحضير الدروس.
ـ أعد توزيع سنوي وفقاً للمنهاج بالتنسيق مع زملائي	ـ أستشير زملائي في إعداد خطة سنوية لتنفيذ البرنامج الدراسي السنوي
ـ تساير الدروس اليومية التي أحضرها مع التوزيع السنوي	ـ أساير الدروس اليومية التي أحضرها مع التوزيع السنوي

ـ أفكر في أساليب مختلفة(أسئلة، نشاطات ،وضعيات) تسمح لي بالتأكد من مدى تحقق الكفاءات المستهدفة	ـ أخطط بشكل شامل لمختلف الكفاءات المستهدفة.
ـ أفكر في الأسئلة التي أتوقعها من التلاميذ	ـ أخطط للأسئلة المتوقعة من التلميذ وأهيئ أجوبة مسبقة عنها.
ـ أخطط للدرس في ضوء إستراتيجية تعليمية واضحة	ـ أخـطـط للدرس وفق الإستراتيجية التدريسية المناسبة له.
ـ أخطط لاستخدام استراتيجيات التدريس وتنويعها حسب الدروس	ـ أخطط لاستخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة
ـ أحدد الأهداف التعليمية/ التعلمية	ـ أحدد الأهداف التعليمية/ التعلمية بصورة دقيقة
ـ أوضح للتلاميذ الكفاءات المستهدفة في بداية الدرس	ـ أوضـح الـمفاهـيم الـرئيسية للمادة وموضوع الدرس
ـ أصمم الدروس التي تقوم على استخدام التكنولوجية لتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة	ـ أستخدم التكنولوجيات الحديثة في تصميم الدروس
ـ أحرص على تطبيق منهجية تدريس المادة	ـ أحـرص علـى تطبـيق تعليمية المادة بصورة محكمة.
ـ أطبق تقنيات إدارة الصف المعززة لضبط النفس والانضباط الذاتي	ـ أتحكم لدرجة كبيرة في مهارات إدارة الصف.
ـ أستعين بمختلف الوسائل التعليمية(كتب ،صور، وثائق، خرائط،قواميس...)	ـ أستعـيـن بـمختلف الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس.
ـ أنفذ استراتيجيات تدريس تتناسب مع الأهداف المخطط لها	ـ أسعى لتحقيق أهداف النشاط المدرسي بتوظيف الإستراتيجية التدريسية المناسبة لكل هدف
ـ أنوع في الأساليب أثناء طرح الأسئلة	ـ أنوع في أساليب طرح الأسئلة على التلاميذ.
ـ أتمكن من ربط المادة الدراسية بالواقع العملي من خلال التنويع من طرائق التدريس	ـ أعمل على ربط المادة الدراسية بالواقع الاجتماعي للمتعلم
ـ أحقق أهداف التعليم بتنويع طرائق التدريس	ـ أثير ملكة تفكير التلميذ باستخدام طريقة المناقشة والحوار
ـ أشجع التلاميذ على التفكير العلمي	ـ أحفز التلميذ على توظيف مهارات السؤال والتساؤل.
ـ أثير انتباه التلاميذ من خلال الطرائق التدريسية المتبعة	ـ أعتمد كثيرا على أسلوب الترغيب لحث التلميذ على التفاعل الإيجابي مع النشاط المدرسي.
ـ أشمل بأساليب التقويم كافة المواضيع الدراسية	ـ أحرص على تحقيق التلميذ للكفاءات المستهدفة على مدار سير نشاط التعلم.

ـ استخدم أساليب التقويم التقليدية في تقويم التلاميذ(الحفظ والتلقين)	ـ أوجه التلاميذ لتصحيح أخطائهم بشكل ذاتي.
ـ تميز أساليب التقويم بين قدرات التلاميذ المتباينة	ـ أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء القيام بعملية التقويم
ـ أركز من خلال أساليب التقويم القدرة الإبداعية عند التلاميذ	ـ أعلم التلاميذ بالنتائج التعليمية المتوقع منهم تحقيقها
ـ أراعي الفروق الفردية ما بين التلاميذ عند التخطيط للدروس	ـ أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ لما أنجز مخطط النشاط التعليمي.

ـ الجدول رقم (18): قائمة البنود المضافة لمقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط تبعا لتوصيات وملاحظات المحكمين:

رقم البند المضاف	**صياغة البند المضاف**
18	ـ أخـــطـــط بـــشكل محكم لإدارة وقت كل حصة تدريسية.
19	ـ أحرص على تنظيم محكم لبيئة القسم.
20	ـ أخطط لمختلف الوسائل التعليمية الممكن استخدامها في كل نشاط.

22	ـ أوضـــح للـــتلامـــيذ الكفاءات المستهدفة في بداية الدرس.
27	ـ أوظف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة لتدعيم الموقف التدريسي.
30	ـ أنوع في طرق التدريس أثناء طرح الأسئلة على التلاميذ.
32	ـ أوجه التلميذ للتعلم من مختلف مصادر المعرفة المتعلقة بموضوع الدرس.
39	ـ استـــخـــدم الـــتقويم التكويني بعد نهاية كل درس.
40	ـ أقوم بتـــقويم ختامي عند نهاية كل نشاط تعليمي.
41	ـ أستخدم التقويم المعتمد على الأداء لقياس نواتج تعلم التلاميذ.
42	ـ أحلل نتائج التلاميذ في ضوء معايير التقويم الحديث.
43	ـ أقدم التغذية الراجعة المناسبة للتلاميذ.
44	ـ أشجع التلاميذ على طرح أسئلة حول الدرس لأغراض تقويمية.

45	ـ أقيم المكتسبات القبلية للتلميذ حول كل درس.
46	ـ أنجز اختباراً تشخيصياً خلال الأسبوع الأول من السنة الدراسية.
48	ـ أحرص على تعريف التلاميذ بأخطائهم والعمل على تصحيحها معا في القسم.
53	ـ أتابع التطور التحصيلي للتلاميذ من خلال تخصيص سجلات تقويمية مخصصة لذلك.
54	ـ أستخدم أسئلة في نهاية الدرس للتأكد من مدى تحقيق الأهداف.
55	ـ أقدم وضعيات إدماجية في نهاية كل وحدة تعليمية.
56	ـ أشدد في الحرص على تحقيق أهداف الوضعية الإدماجية.
57	ـ أضع أسئلة الاختبارات بطريقة واضحة.
58	ـ أقدم اختبارات شاملة لأكبر عدد دروس البرنامج الدراسي السنوي.
59	ـ أنوع في أساليب تقويم التلاميذ.
60	ـ أقَ ّ وم أداء التلاميذ بطريقة عادلة.
61	ـ أوزع الدرجات على أهداف الدرس خلال الاختبارات بشكل مناسب.
62	ـ أسجل الملاحظات التوجيهية أمام الأخطاء المرتكبة في أوراق الإجابات.
63	ـ في التقويم اعتمد بدرجة كبيرة على أسئلة الفهم.
64	ـ أتحكم بشكل جيد في مختلف أساليب التقويم.
65	ـ أسعى جاهد لابتكار طرق تقويم حسب ما يقتضيه كل نشاط تعليمي.

ومـن خـلال مـا أسفرت عليه نتائج تحكيم الأساتذة بالاطلاع على ملاحظاتهم واقتراحاتهم، فقد قمنا بتعديل العديد من فقرات المقياس وحذفنا العبارات التي لا تتناسب مع موضوع المقياس، فضلا عن إضافة بعض البنود والعبارات، فأصبحت الصورة الأولية للمقياس والتي ستقدم للعينة الاستطلاعية مكونة من (65) بندا وعبارة موزعة على المحاور التي ذكرناها سابقا.

5- 2- 2- الصدق الموضوعي لمقياس جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط:

أ - صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

يتم هذا النوع من الصدق كما شرحنا سابقا، من خلال التأكد من ارتباط كل بند من بنود المقياس بالمقياس ككل، وعليه قمنا بالتأكد من دلالة قيم معامل ارتباط ألفا كرونباخ بين درجات الأفراد على كل بند من بنود المقياس، ودرجاتهم الكلية على مقياس جودة الأداء التدريسي وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

- الجدول رقم (19): صدق الاتساق الداخلي لمقياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط.

البنود	قيمة الفا كرونباخ	البنود	قيمة الفا كرونباخ	درجة الحرية	القيمة المجدولة	مستوى الدلالة
01	0,949	**34**	0,948			
02	0,948	**35**	0,949			
03	0,949	**36**	0,948			
04	0,948	**37**	0,949			
05	0,950	**38**	0,948			
06	0,949	**39**	0,949			
07	0,948	**40**	0,948			
08	0,949	**41**	0,949			
09	0,950	**42**	0,948			
10	0,949	**43**	0,949			
11	0,949	**44**	0,948			
12	0,949	**45**	0,948			
13	0,948	**46**	0,948			
14	0,948	**47**	0,949	61	0.250	0.01 = α
15	0,948	**48**	0,948			
16	0,949	**49**	0,948			
17	0,949	**50**	0,948			
18	0,949	**51**	0,948			
19	0,949	**52**	0,948			
20	0,949	**53**	0,948			
21	0,949	**54**	0,948			
22	0,949	**55**	0,948			
23	0,948	**56**	0,948			
24	0,948	**57**	0,948			
25	0,948	**58**	0,949			
26	0,950	**59**	0,949			

27	0,950	**60**	0,948				
28	0,948	**61**	0,948				
29	0,949	**62**	0,949				
30	0,948	**63**	0,948				
31	0,949	**64**	0,949				
32	0,949	**65**	0,948				
33	0,948						

يتضح من خلال الجدول بأن كل قيم معامل ارتباط ألفا المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة (250.0) وهذا ما يجعلنا متأكدون بنسبة 99% بأن القيم المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 01.0$) وهذا ما يعني بأن مقياس جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط يتميز بخاصية الصدق بطريقة الاتساق الداخلي.

ب ـ الصدق التمييزي للمقياس:

قمنا في هذا الإطار بالتأكد من صدق المقياس من خلال التأكد من دلالة قيمة معامل الارتباط بين درجات الأفراد في بنود الطرف الأدنى، ودرجاتهم في بنود الطرف الأعلى للمقياس، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

- الجدول رقم (20): الصدق التمييزي لمقياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط.

الأفراد	الأدنى الطرفي	الأعلى الطرفي	الأفراد	الأدنى الطرفي	الأعلى الطرفي	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
01	79	80	**33**	70	76				
02	81	82	**34**	76	83				
03	69	69	**35**	67	64				
04	74	74	**36**	53	51				
05	72	74	**37**	53	54				
06	77	77	**38**	73	76				
07	82	83	**39**	75	74				
08	75	77	**40**	64	65				
09	79	69	**41**	70	64				
10	67	61	**42**	72	70				
11	82	80	**43**	67	51				
12	75	76	**44**	65	72				
13	77	79	**45**	68	74				
14	78	77	**46**	62	55				
15	80	84	**47**	76	82	0.722	61	0.250	0.01 = α
16	78	79	**48**	57	56				
17	60	72	**49**	74	74				
18	68	66	**50**	73	73				
19	75	76	**51**	63	63				
20	81	84	**52**	52	58				
21	78	73	**53**	71	50				
22	63	77	**54**	63	63				
23	59	65	**55**	76	76				
24	67	68	**56**	69	76				
25	70	73	**57**	70	73				
26	78	81	**58**	72	70				
27	58	74	**59**	68	51				
28	80	81	**60**	65	72				
29	76	75	**61**	68	73				
30	74	65	**62**	60	62				
31	68	68	**63**	60	65				
32	74	80							

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة (r= 722.0) أكـبـر مـن الـقـيـمة الـمـجـدولة (r = 250.0) وعليه نتأكد بنسبة 99% بأن القيمة الـمـحسوبـة دالـة إحصـائـيـا عـنـد مستوى الدلالة (α = 01.0) وهذا ما يجعلنا نستنتج بأن مقياس جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط يمتاز بخاصية الصدق بطريقة الصدق التمييزي.

5- 2- 3- ثبات مقياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية لبنود المقياس، بحيث تأكدنا من دلالة قيمة معامل الارتباط بيرسون بـيـن درجـات أفـراد الـعينة الاستطلاعية على البنود الفردية، ودرجاتهم على البنود الزوجية للمقياس، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

- الجدول رقم (21): ثبات مقياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط بطريقة التجزئة النصفية.

الأفراد	الأدنى الطرف	الأعلى الطرف	الأفراد	الأدنى الطرف	الأعلى الطرف	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
01	125	122	**33**	119	109				
02	129	123	**34**	122	124				
03	111	104	**35**	104	100				
04	115	113	**36**	88	75				
05	117	106	**37**	89	77				
06	119	117	**38**	126	111				
07	132	123	**39**	112	110				
08	119	115	**40**	95	101	0.923	61	0.250	0.01 = α
09	113	111	**41**	102	107				

10	103	98	**42**	105	108
11	128	124	**43**	95	82
12	114	114	**44**	111	107
13	118	120	**45**	109	105
14	124	122	**46**	96	92
15	128	126	**47**	130	116
16	119	121	**48**	87	87
17	106	100	**49**	111	113
18	104	106	**50**	115	110
19	120	113	**51**	99	96
20	130	125	**52**	89	82
21	119	115	**53**	94	89
22	116	111	**54**	99	96
23	99	98	**55**	116	115
24	105	95	**56**	112	113
25	112	107	**57**	110	107
26	125	117	**58**	105	107
27	91	95	**59**	96	82
28	128	123	**60**	108	107
29	114	113	**61**	108	105
30	108	107	**62**	99	92

31	105	107	**63**	101	96				
32	117	115							

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة (r = 923.0) أكبر من القيمة المجدولة (r = 250.0) وعليه نتأكد بنسبة 99% بأن القيمة المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 01.0) وهذا ما يجعلنا نستنتج بأن مقياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط يتمتع بخاصية الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبنود الفردية والزوجية.

بعدما استكملنا مختلف إجراءات التقنين العلمي لمقياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط فقد توصلنا إلى مختلف الخصائص العامة للصورة النهائية للمقياس والتي تشكلت في النهاية من 65 بندا وعبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة للمقياس على النحو التالي:

- **البعد الأول: بعد جودة التخطيط للتدريس:** ويتضمن البنود من 01 إلى 20.
- **البعد الثاني: بعد الجودة في تنفيذ التدريس:** ويتضمن البنود من 21 إلى 37.
- **البعد الثالث: بعد الجودة في عملية التقويم:** ويتضمن البنود من 38 إلى 65.

أما فيما يخص تصحيح المقياس فقد اعتمدنا على سلم إجابة رباعي لكل بنود المقياس ويمتد من نـادرا إلـى دائما مرورا إلى أحيانا وغالبا، ويتم منح الدرجات وفق هذا السلم على النحو التالي:

- 01 درجة على الإجابة في الخانة نادرا.
- 02 درجة على الإجابة في الخانة أحيانا.
- 03 درجات على الإجابة في الخانة غالبا.
- 04 درجات على الإجابة في الخانة دائما.

في النهاية يتم جمع درجات الأفراد على كل بند من بنود المقياس للحصول على الدرجة الكلية في المقياس.

06- أدوات المعالجة الإحصائية للبيانات:

بغرض اختبار فرضيات البحث فقد اعتمدنا على الأدوات الإحصائية التالية:

- بغرض تحديد الفروق في التكوين وجودة أداء أساتذة التعليم المتوسط من حيث تخصص المادة والأقدمية في المهنة ونمط التكوين، فقد اعتمدنا على اختبار T لعينتين مستقلتين.

الـــفـــصـــل الـــخـــامـــس
عرض وتحليل وتفسير النتائج

- تمهيد.

01- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات.

1- 1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

1- 2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

1- 3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

1- 4- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

1- 5- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.

1- 6- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة.

02- الاستنتاج العام.

- تمهيد:

بعد الانتهاء من مختلف الإجراءات الميدانية للبحث، من تحديد المنهج واختيار مجتمعوعينة البحث، وبعد تقنين أداتي البحث، وتوزيعها على العينة النهائية للبحث، أين تمكننا من جمع البيانات وتفريغها وتبويبها، ومن ثم اختبار فرضيات البحث بأدوات المعالجة الإحصائية المناسبة لذلك، نأتي في هذا الفصل لعرض وتحليل وتفسير نتائج فرضيات البحث، والخروج بالنتيجة العامة وتقديم التوصيات والاقتراحات المناسبة.

01- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج:

1- 1- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

- توجد فروق في مستوى التكوين الذي يمتاز به أساتذة التعليم المتوسط تعود لنمط التكوين (جامعي / مدرسة عليا للأساتذة).

- جدول رقم (22): اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى تكوين أساتذة التعليم المتوسط حسب نمط التكوين (جامعي / مدرسة عليا للأساتذة).

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
مدرسة عليا للأساتذة	43	165.25	- 1.965	340	- 2.592	α= 0.01
جامعة	299	171.70				

يتضح من خلال الجدول (23) بأن قيمة t المحسوبة (- 965.1) أكبر من القيمة المجدولة (- 592.2) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في مستوى تكوين أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير نمط التكوين (مدرسة عليا/ جامعة) وقد

كـانت الـفـروق لـصـالح فئة الأساتذة المتخرجين من الجامعات، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

إن طبيعة تكوين الأساتذة في المدارس العليا يغلب عليه بكثير طابع التلقين المعرفي لتخصص المادة التي يرغب الطالب في تدريسها مستقبلا مقارنة بمختلف العلوم التربوية الأخرى مثل المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وهذه الفئة معروف بكونها توظف مباشرة في قطاع التعليم دون أن يخضعوا كغيرهم من خريجي الجامعات للتربص التكويني قبل بداية الخدمة في التدريس، وهو التربص التكويني الذي يخضع له الناجحين في المسابقات من التخصصات الجامعية الأخرى، الفترة التكوينية التي من شأنها أن تمنح لخريجي الجامعات مستوى معين من الكفاءات المعرفية والعلمية اللازمة للتوافق مع مهنة التدريس وأداء المهام المتعلقة بها على أكمل وجه، وقد يكون هذا عاملا منطقيا في وجود فروق لصالح فئة خريجي الجامعات.

الواقع الميداني للتعليم في المدرسة الجزائرية على وجه العموم يؤكد بأن الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة يجدون صعوبات عدة في مجالات من بينها الطرق والوسائل وإستراتيجيات التدريس على اعتبار أن ما تكونوا عليه في المدارس العليا المتعلق بالإطار المعرفي لمادة التخصص يناقض ما وجدوه في أرض الواقع، أي أن التكوين الأكاديمي الذي خضعوا له كان تكويناً نظرياً أكثر ما يكون تكوينا تطبيقيا، وتعود تلك الصعوبات التي يجدونها بالدرجة الأولى لعدم خضوعهم للتكوين المكثف قبل مزاولة مهنة التعليم، ولم تسمح لهم برامج التكوين المستمر أثناء الخدمة بتدارك ذلك، ربما لالتحاق أغلبهم حديثا بمهنة التعليم فكانت كفاءاتهم التدريسية أقل مستوى مقارنة بخريجي الجامعات الذين استفادوا من فترة التكوين المكثفة قبل الخدمة.

هناك أيضا عامل ذهني لا يقل أهمية في نتيجة الفروق التي أشارت لها نتيجة هذه الفرضية لصالح المتخرجين من الجامعات من حيث نوعية التكوين وهو أن التفكير

والاعتقاد السائد لدى الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة لامتلاكهم تكوين متخصص يكفيهم لمزاولة مهنة التعليم، ويقابله في الطرف الآخر (المتخرجون من الجامعات) ضرورة التكوين للتعامل السلس مع مهنة التدريس وبشتى الطرق، فيبذلون جهودا في حضور الندوات والتربصات المكثفة، فضلا عن الإقبال على التكوين الذاتي في المنتديات الالكترونية، والإقبال على مختلف المصادر التي تمكنهم من الكفاءات التدريسية، بغرض التمكن من التوافق السليم مع مهنة التعليم وما يرتبط بها من مهام والشروط التي تفرضها، فمن الطبيعي إذن أن تكون الفروق في نوعية ومستوى التكوين لهذه الفئة مقارنة بفئة المتخرجون من المدارس العليا الذي يبذلون جهودا أقل في مجال التكوين الذاتي خاصة.

يمكن أن تعود نتيجة هذه الفرضية لعامل التكوين أثناء الخدمة فتفعيل الأيام الدراسية والندوات التكوينية من خلال توسيع صلاحيات مفتشي التربية الساهرين على ضمان مختلف متطلبات وحاجات الأساتذة المتخرجين من الجامعات، وكذا منح المفتشين في الغالب الأهمية القصوى لتكوين خريجي الجامعات أكثر مقارنة بخريجي المدارس العليا، هذا العامل يكون قد ساعد خريجو الجامعات في اكتساب كفاءات تدريسية، وتطويرها نحو الأحسن بصورة مستمرة، فانعكس ذلك على نتيجة هذه الفرضية التي أشارت للفروق في نوعية ومستوى التكوين لصالح خريجو الجامعات.

يمكن أن نشير أيضا لعامل نمطية برامج التكوين المطبقة في المدارس العليا للأساتذة، بحيث أن نمط وشكل ومحاور التكوين على مدار السنوات الأربع لتكوين أساتذة التعليم المتوسط لا يواكب مختلف التحولات التي طرأت ولا زالت تطرأ على واقع فلسفة التربية للمنظومة التربوية الجزائرية، ومناهج التدريس الحديثة القائمة على أساس مقاربة التدريس بالكفاءات، أي ينعدم تماما التنسيق بين مطالب المدرسة من حيث نوعية التكوين المخصص للأساتذة وما يطبق من محاور ومواضيع التكوين في المدارس العليا للأساتذة بينما برامج تكوين خريجو الجامعات مصممة مباشرة من طرف الوزارة الوصية فمن المنطقي إذن أن نجد هذه الفروق لصالح المتخرجين من الجامعات.

في هذا الخصوص هناك العديد من الدراسات التي تدعم نتيجة هذه الفرضية فبما أننا تأكدنا من أهمية عامل التكوين المستمر في هذه النتيجة فقد أكدت دراسة "لهزيل" سنة (2017) بأن التكوين المستمر أثناء الخدمة عامل مهم بالنسبة للأساتذة بغرض تقديم تدريس فعال ذو جودة، وهذا يدعم مباشرة العامل الأول الذي ارتأينا أنه ساهم في نتيجة هذه الفرضية ألا وهو عامل التكوين أثناء الخدمة، من ناحية تصورات المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة والمتخرجين من الجامعات حيال الحاجة للتكوين، الذي اشرنا فيه لاختلاف اعتقاد وتصورات الفئتين فيما يتعلق بأهمية التكوين، فكلما اعتقد المعلم بأهمية التكوين المستمر، كلما ساهم ذلك في تمكنه من تكوين نوعي يساهم في تطوره في سلم الارتقاء المهني، كما ندعم نتيجة هذه الفرضية بما أشارت إليه دراسة "فرانسيس جيبو" (Francis djibo) سنة (2010) والتي أكدت على فعالية برامج التكوين المستمر أثناء الخدمة في مجال تحسين العديد من جوانب الكفاءات لدى المعلم، منها الكفاءات الأدائية للأساتذة في مجال تنفيذ البرامج التدريسية وكفاءات التحكم في الطرق والإستراتيجيات التدريسية الحديثة، فرغم اختلاف بيئة دراستينا إلا أنه هناك تطابق لنتائجهما على اعتبار ما أصبح يعرف حاليا بواقع دولي فرضته وسائل الاتصال والتواصل الحديثة أين أصبح التأكيد على أهمية مجالات معينة في مجال تكوين كفاءات الأساتذة والمتفق عليها على مستوى أغلب النظم التربوية لدول المعمورة.

أيضا وفي سياق عامل جودة التكوين المستمر أثناء الخدمة الممنوح في المعاهد التابعة لوزارة التربية والموزعة عبر الوطن، أو في المدارس في إطار الندوات الدورية التي ينظمها مفتشي المواد، فنجد دراسة "شلالي لخضر" سنة (2009)، وكذا دراسة كلا من "جناد" و"بوريشة" سنة (2020)، فبالنسبة لدراسة "شلالي" فهي في نفس سياق نتيجة هذه الفرضية، فالبرغم من عدم تواجد المعاهد في الوقت الحالي، إلا أن نمط ونوعية ومضمون التكوين المستمر الذي كان متبعا فيها ما زال معمولا به في إطار التكوين المستمر المنظم عن طريق الندوات الدورية والمحاضرات والملتقيات في الوقت الحالي، وكذا التكوين

بواسطة الزيارات الميدانية للمفتش، والتي تكون أكثر من حيث العدد مقارنة بالزيارات المخصصة للأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، أما بخصوص دراسة كلا من "جناد" و"بوريشة" سنة (2020)، فهي تطابق نتائج دراستنا، وما تضيف هذه الدراسة كدعم لنتائج بحثنا هذا هي حداثة إجرائها في ظل واقع التكوين المستمر في الوقت الراهن، فهي إذن تدعم نتيجة هذه الفرضية التي أكدت على فروق في مستوى ونوعية التكوين المستمر الممنوح للأساتذة في المعاهد التكنولوجية سابقا، والممنوح لخريجي الجامعات في إطار التكوين المستمر حاليا وما يميزه من خصائص إيجابية.

ومن ناحية أخرى وفي مجال متغير تكوين الأساتذة هناك من الدراسات من كانت مخالفة لنتائج فرضية بحثنا، كدراسة كلا من "سيد" و"طباع" سنة (2019)، بحيث أشارت للضعف في برامج التكوين المخصصة للأساتذة بكونها غير مجدية لهم خصوصا بعد إدخال تعديلات جديدة، أين تم الاعتماد في المناهج على كفاءات الجيل الثاني، فضلا عن إشارة هذه الدراسة بكون الحجم الساعي المخصص للتكوين لا يساهم في منح الأساتذة تكوينا نوعيا، ونفسر هذا الاختلاف عن دراستنا بكون دراسة "سيد" و"طباع" استهدفت عينة من أساتذة التعليم الابتدائي، بينما دراستنا انصبت حول عينة أساتذة التعليم المتوسط، وقد تختلف مستويات التكوين لدى الأساتذة باختلاف المرحلة التعليمية التي يزاولون فيها مهنة التدريس كما أن دراسة "نيس حكيمة" سنة (2021) ذهبت عكس نتائج بحثنا، حيث أكدت على أن التكوين في المدارس العليا للأساتذة موحد ويخضع لمعاييروشروط ممارسة مهنة التعليم غير أن هذه الدراسة أجريت على الطلبة في طورالدراسة، ولا يمارسون مهنة التعليم ولم يتفاعلوا مع الواقع الميداني لممارسة مهنة التدريس، بينما نحن أجرينا دراستنا على عينة أساتذة يمارسون فعليا مهنة التعليم بغض النظر عن نوعية ونمط التكوين فهذا إذن يكفي لتبرير اختلاف نتائج بحثنا ودراسة نيس (2021).

1- 2- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

- توجد فروق في جودة الأداء الذي يمتاز به أساتذة التعليم المتوسط تعود لنمط التكوين (جامعي/ مدرسة عليا).

- جدول رقم (23) اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط حسب نمط التكوين (جامعي/ مدرسة عليا للأساتذة).

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
مدرسة عليا	43	206.97	2.039 -	340	2.592 -	0.01 =α
جامعة	299	215.24				

يتضح من خلال الجدول رقم (24) بأن قيمة t المحسوبة (- 039.2) أكبر من القيمة المجدولة (- 592.2) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير نمط التكوين (مدرسة عليا/ جامعة)، وقد كانت الفروق لصالح فئة الأساتذة المتخرجين من الجامعات، بحيث أن جودة الأداء التدريسي لهذه الفئة أفضل منها عند الفئة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية دالة إحصائياعند مستوى الدلالة (α = 01.0).

يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية، بكون البرامج الأكاديمية المقدمة للأساتذة المتخرجين منالمدارس العليا وقبل التحاقهم بمهنة التدريس تقدم تكوينا أوليا في أساسيات معينة، قد تسمح للأساتذة بتقديم أداء عادي لا يرقى لمستوى معايير الأداء التدريسي ذو جودة ونوعية، كما أن

البرامج المرتكزة فقط على المحتوى المعرفي للمادة لا تحقق الأهداف المرجوة لتحقيق الجودة في الأداء التدريسي، مع علمنا بأن المتخرجين من المدارس العليا لا يخضعون للتربص المخصص للناجحين في المسابقات الخاصة بتوظيف الأساتذة وما لتلك الفترة من التربص من فائدة في مجال تمكين خريجو الجامعات من التمرس على طرق وأساليب التدريس، فضلا عن تعليمية المواد ومكونات العملية التعليمية/ التعلمية في جانبها الأدائي، فمن البديهي إذن أن يكون أداء خريجي الجامعات من حيث الجودة أفضل من أداء الأساتذة المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة.

إن فترة التكوين التي خضع لها طلبة المدارس العليا من حيث برامجها الكثيفة تركز في الغالب طوال سنوات طور التكوين على تمكين الأساتذة من الكفاءات العلمية والمعرفية وتغيب كل أشكال منطق الممارسة والتدريب المهني للطلبة المعلمين، فلم تركز إذن تلك البرامج بالمطلق على تمكينهم من المهارات الأدائية في القيام بالأدوار التدريسية، وهذا الجانب يعتبر في النهاية من مؤشرات ملاحظة مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة، بينما التكوين المكثف لخريجي الجامعات يمثل عاملا يمكن أن يساهم بلا شك في ملاحظة الفروق في جودة الأداء التدريسي بشكل أحسن وأفضل لدى فئة خريجو الجامعات.

يمكن أن يكون عامل الفروق الفردية قد لعب دورا في هذه الفروق التي كانت لصالح الأساتذة المتخرجين من الجامعات وذلك في مجال جودة الأداء التدريسي، بحيث ليس شرط أن يكون الملتحقين بالمدارس العليا للأساتذة من المتفوقين في مجال الفروق العقلية أو وتيرة القابلية للتعلم أو مستوى الاستيعاب لما هو جديد مهارات وكفاءات الأداء التدريسي فيمكن أن يكون إذن هذا العامل قد ساهم في جعل الأساتذة المتخرجون من الجامعات أكثر استيعابا للمهارات والكفاءات الأدائية المتعلقة بمهنة التدريس، لذا كانت نتائج الفروق في جودة الأداء التدريسي لصالحهم.

ما يمكن أن نبرر به نتائج هذه الفرضية في ما أشارت إليه نتائج الفرضية الأولى من فروق في نوعية الكفاءات التدريسية لصالح الأساتذة المتخرجون من والجامعات، مقارنة بالمتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، وعليه فإن مستوى تكوين المتخرجين من الجامعات

من المنطقي أن يكونا عاملا مؤثرا أيضا في وجود فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لصالحهم، وهذا ما تدعمه أيضا نتيجة الفرضية الأولى، وتذهب دراسة كلا من "بوحفص" و"عبد السلام" سنة (2017) في نفس وجهة نتائج هذه الفرضية، أين أشارت لنتيجة مطابقة لما توصلنا إليه، إذ أكدت على وجود علاقة بين برامج التكوين أثناء الخدمة وجودة أداء أساتذة التعليم الابتدائي.

وتتشابه نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة "الموسى جعفر" سنة (2015) والتي أكدت في نتائجها على ارتباط مستوى الأداء التدريسي في مجالات التقويم والأداء التدريسي الأكاديمي بمستوى التكوين لدى الأساتذة، والذي يحدد مستوى امتلاكهم لكفاءات الأداء الأكاديمي ومستوى كفاءاتهم في مجال التقويم، فهذا يدل على أن أداء المعلم للجانب العلمي والمعرفي، وأدائه الجيد في مجال تقويم أداء التلاميذ يرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى التكوين الذي يساعد المعلم على اكتساب الكفاءات التنفيذية لهذه الجوانب الأدائية.

وتذهب كذلك دراسة "شلالي لخضر" سنة (2009) في نفس وجهة نتائج دراستنا، بحيث أكدت في نتائجها على التأثير الذي يمكن أن يمثله عامل برامج التكوين المستمر الممنوحة في المعاهد من الجامعات الناجحين في مسابقات التوظيف والتي ترتبط أكثر بمنطق التطبيق والممارسة والتدريب، وما مثلته من أثر إيجابي لأداء المعلمين لمهنة التعليم بمختلف جوانبها الأدائية لدى الأساتذة والأساتذة المتربصين في المعاهد الخاصة بتكوين المعلمين أثناء الخدمة التابعة لوزارة التربية الوطنية، فنتائج هذه الدراسة ظهرت في نفس البيئة التعليمية لدراستنا هذه، وهذا ما يدعم أكثر نتائج هذه الفرضية، ويؤكد أيضا على فرضية قصور برامج التكوين المطبقة في المدارس العليا للأساتذة والتي جعلت بالضرورة جودة أداء الأساتذة المتخرجين من هذه المدارس أقل من جودتها لدى الأساتذة المتخرجين من الجامعات.

كما تؤيدنا نتائج دراسة "متحوت" وآخرون سنة (2016والتي أكدت على دور التفاعل الإيجابي للأساتذة مع مختلف التظاهرات العلمية الجماعية، وتمكينهم من التكوين المستمر أثناء الخدمة والذي أدى إلى تحسين مهاراتهم وكفاءاتهم الذاتية التي انعكست مباشرة على الجودة والنوعية في أدائهم المهني التدريسي، وهذه الدراسة تختلف بيئتها عن بيئة التعليم الجزائرية غير أنها تبقى ذات أهمية كونها تناولت متغيرا قد لا يتأثر كثيرا بالبيئة التعليمية التي بطبيعة الحال مواتية للمعلم في تقديم أداء بميزة الجودة والنوعية، بالنظر لما يتوفر للأساتذة في المنظومة التربوية الكندية من شروط مواتية لمزاولة مهنة التعليم، والوصول لأقصى درجات من الجودة في الأداء التدريسي، فالمهم هنا أن تطابق نتائجنا ونتائجه بشكل يساهم في تفسير نفس الخلفية النظرية والهدف التطبيقي الذي كانت منطلقا لبحثنا هذا.

بالنسبة لبرامج تكوين المتخرجين من الجامعات قبل وأثناء الخدمة، ففي فترة التربص قبل الخدمة وأثناء الندوات يركز مفتشي التربية الساهرين على عملية التكوين على تزويدهم بمنطلقات وأساسيات التدريس الفعال في الموقف الصفي، الذي يستوجب توافر كفاءات أدائية لدى المعلم، الأمر الذي يساهم فعلا في تفوق جودة أداء فئة المتخرجين من الجامعات على الفئة الأخرى، وذلك من خلال الفروق التي وجدناها في إطار نتائج هذه الفرضية، وهذا ما تدعمه نتائج دراسة "فانسانت كارات" سنة (2008) على أن معيار الكفاءة المهنية يمثل مؤشرا يؤدي إلى توقع أداء تدريسي متسما بالجودة، فنتائج دراسته إذن تمثل دعما وتفسيرا منطقيا لنتائجنا من خلال استخدامه لشبكة الملاحظة لنوعية الأداء الذي يقدمه المعلم في المواقف التعليمية الفعلية في البيئة الصفية.

فنوعية التكوين الإلزامي المخصص لخريجي الجامعات قبل وأثناء الالتحاق بمهنة التعليم جاءت من تصورات أساتذة هذه الفئة حيال عملية التكوين وموقفهم الإيجابي من مساهمته في تحسين مستوى أدائهم التدريسي، فضلا على كون التكوين المخصص لهم يركز أكثر على الجانب التطبيقي الأدائي لمهنة التدريس، هذه في النهاية كلها عوامل متضافرة ساهمت في وجود فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي

لصالح أساتذة التعليم المتوسط المتخرجين من الجامعات المكونين بصورة مكثفة على حساب فئة الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة.

1- 3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

ـ توجد فروق في التكوين لدى أساتذة التعليم المتوسط تعود لعامل الأقدمية في المهنة (من سنة لـ 10 سنوات / 11 سنة فما فوق).

ـ جدول رقم (24) نتائج اختبار t يحدد الفروق في التكوين بين أساتذة التعليم المتوسط حسب سنوات الأقدمية في المهنة (من سنة لـ 10 سنوات/ 11 سنة فما فوق).

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
من سنة إلى 10 سنوات	105	171.93	1.427 -	340	2.592 -	0.01 =α
11 سنة فما فوق	237	168.54				

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة t المحسوبة (- 427.1) أكبر من القيمة المجدولة (- 592.2) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير الأقدمية في المهنة وقد كانت الفروق لصالح فئة الأساتذة

ذوي الأقدمية من سنة إلى 10 سنوات على حساب ذوي الأقدمية 11 سنة فما فوق، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 01.0$).

تعود هذه الفروق الملاحظة بدرجة أولى إلى كون الأساتذة ذوي الأقدمية المرتفعة 11 سنة فما فوق، وبالنظر لاعتماد مناهج كفاءات الجيل الثاني فيمكن أن يكونوا أكثر مقاومة لأي محاولة لتكوينهم على أساس التعامل مع هذا المتغير الجديد، الذي أحدث على المناهج بداية من سنة 2015، إذ تكونت لديهم صورة نمطية في مجال اكتساب الكفاءات بعد مختلف الجهود التي بذلوها طوال سنوات عدة لتكوين أنفسهم على مقاربة التدريس بالكفاءات، ليجدوا أنفسهم مجبرين على التعامل مع متغير جديد، بينما فئة أقل من 10 سنوات أقدمية هم أكثر تفتحا من الناحية الذهنية، فيقبلون على تقبل أي برامج تكوينى، لكونهم قد شرعوا في مهنة التعليم مباشرة مع اعتماد كفاءات الجيل الثاني فيقبلون على تكوين أنفسهم بصورة ذاتية، فضلا عن التكوين النظامي الذي يخضعون له، فهذا العامل من المؤكد قد جعل الفروق في نوعية التكوين تكون لصالحهم.

في مجال التكوين المستمر أثناء الخدمة كعامل ومتغير أكثرا تأثيرا في عملية تكوين الأساتذة، لا شك أن الأساتذة الجدد حديثي العهد بمهنة التعليم هم أكثر إقبالا على مختلف أشكال التكوين ومصادره خصوصا من حيث التكوين الذاتي عن طريق المشاركة في دورات التكوين والتظاهرات العلمية ذات علاقة بتكوين المعلمين، فضلا عن استخدام المنتديات الالكترونية أكثر من الأساتذة ذوي الأقدمية فوق 11 سنة، فمن المنطقي أن تظهر الفروق في نوعية ومستوى التكوين لصالح الأساتذة أقل من 10 سنوات أقدمية، وهذا ما تؤكده دراسة "ليندة متحوت" (Lynda Methot) وآخرون سنة (2016) بحيث ذهبت للتأكيد على دور الملتقيات والندوات العلمية، وكذا المؤتمرات التربوية، في المساهمة في تكوين الأساتذة وتمكينهم من اكتساب كفاءات ذات جودة ونوعية، فتطابق نتيجة هذه الدراسة مع بحثنا على اختلاف البيئة التعليمية، وقد يعود لكون الاتجاهات المعاصرة في مجال تكوين المعلمين خصوصا الاتجاه الفردي أكد على أهمية عامل التكوين الذاتي عن طريق مختلف الفعاليات والتظاهرات العلمية ذات المواضيع المرتبطة بالتكوين الذاتي للمعلم، فضلا عن تأكيده على

أهمية استخدام شبكة الاتصالات الحديثة لتبادل الخبرات عن بعد بغرض اكتساب مزيد من الخبرات والكفاءات ومهارات التدريس.

يمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية أيضا، بما يميز واقع تكوين الأساتذة الجدد، فالبرامج التكوينية الاستعجالية المخصصة بشكل مكثف للأساتذة الجدد ممن لم يتلقوا تكوينا لا في المدرسة العليا ولا في إطار التكوين المستمر، هذا النمط من التكوين أصبح في السنوات الأخيرة إلزاميا وبكثافة أكبر ويستهدف بالدرجة الأولى وأكثر الأساتذة ذوي الأقدمية البسيطة في الغالب أقل من خمس سنوات خدمة، هذه البرامج من ناحية تهيئ الأساتذة للشروع في مهنة التعليم بعد النجاح في مسابقة التوظيف، بالرغم من كونها برامج تجديدية تساهم في تكوين الأساتذة الجدد بشكل يواكب مختلف التعديلات التي يمكن أن تطرأ على المنظومة التربوية، أو مختلف عناصر المنهاج، فهذا العامل من شأن التأثير في نوعية تكوين الأساتذة الجدد مقارنة بالأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من11 سنة، وهذا ما أكدته الفروق الإحصائية التي خرجت بها نتيجة هذه الفرضية، وهذا السياق التفسيري من خلال مبررنا هذا، وهناك من الدراسات السابقة من تدعمها، فنجد على سبيل المثال دراسة كلا من "جناد" و"بوريشة" سنة (2010) حيث أكدت نتائجها على وجود فروق بين المعلمين من حيث نوعية ومستوى التكوين تعود لمتغير الأقدمية في المهنة، بحيث كانت الفروق لصالح فئة الأساتذة ذوي الأقدمية (من 0 إلى 5 سنوات)، وهذه النتيجة المشابهة لنتائج بحثنا تعود في الأساس للاهتمام بتكوين الأساتذة الجدد والذي يكون أكثر مقارنة بالأساتذة ذوي الأقدمية المتوسط من 11 سنة فما فوق، فضلا عن تشابه بيئة الدراستين وهي البيئة التعليمية الجزائرية.

ونتيجة هذه الفرضية تتعارض مع ما توصل إليه الباحث "الموسى جعفر" سنة (2015) حيث أكد على عدم وجود فروق في مستوى التكوين تبعا لاختلاف متغير الخبرة والأقدمية المهنية، ربما يعود هذا الاختلاف لتقنيات جمع البيانات التي استخدمها هو والتي استخدمناها نحن، فقد اعتمد على شبكة ملاحظة تبعا لمعايير معدة مسبقا ولما ذهب للميدان وجد مؤشرات

سلوكية دالة على نوعية الأداء لم تكن مدونة كمؤشر في شبكة ملاحظة، وهذا ما يمكن أن يستدرك لو اعتمد الباحث على الاستبيان أو المقاييس التحريرية، فضلا عن إمكانية وجود سلوكات أدائية متعلقة بنوعية التكوين التطبيقي الذي يكون قد استفاد منه المعلمين وهي سلوكات قد أهملت ولم يلاحظها القائم بعملية الملاحظة، بينما نحن اعتمدنا مقياس تقريري تضمن مختلف مجالات التكوين فكانت نتيجة بحثنا على النحو الذي أشارت فيه هذه الفرضية.

يمكن أيضا أن نفسر نتيجة هذه الفرضية من خلال عامل وجهة نظر أو اتجاهات الأساتذة نحو عملية التكوين، فذوي الأقدمية أكثر من 11 سنة بالنظر لمرورهم بتجارب التكوين لسنوات عدة قد بلغوا نوعا من التشبع الذهني، وأصبحت اتجاهاتهم نحو عملية التكوين المستمر أقل إيجابية، ومن المنطقي أن يعتقدوا بعدم أهمية وجدوى وحاجتهم للتكوين، وهذا التشبع لا يمكن أن يكون موجودا لدى فئة أساتذة أقل من 10 سنوات أقدمية، وبهذا تكون اتجاهاتهم نحو عملية التكوين المستمر أثناء الخدمة اتجاهات إيجابية، وفي النهاية هذا العامل قد جعل مستوى ونوعية تكوينهم متجدد وأفضل من مستواه عند فئة ذوي الأقدمية 11 سنة فما فوق، وهذا العامل قد أشار إليه الباحث "بيشارد" سنة(2015) حيث أكد على أن الأساتذة ينظرون بإيجابية للتكوين ويقدرون قيمتة وأهميته، بغرض تحسين مستوى كفاءاتهم ومهاراتهم التدريسية، بينما جاءت نتائج هذه الفرضية مخالفة لما توصل إليه"لهزيل" سنة (2021) حيث أشارت نتائجه لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو كفاية برامج التكوين حسب عامل الأقدمية، وهذا الاختلاف يعود في الأساس لاختلاف المراحل التعليمية التي أجريت فيها دراستنا ودراسته، الى جانب كون دراسة لهزيل أجريت في ولاية داخلية فقد تكون الظروف السوسيولوجية والثقافية والجغرافية قد ساهمت في جعل مستوى التكوين لدى الأساتذة لا يختلف باختلاف مستوى الأقدمية، ومنه عدم اختلاف اتجاهاتهم حيال عملية التكوين المستمر.

1- 4- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

ـ توجد فروق في جودة الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغيرتخصص الأقدمية في المهنة (فئة من سنة لـ 10 سنوات/ 11 سنة فما فوق).

الجدول رقم (25): اختبار t لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في جودة الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم المتوسط حسب الأقدمية في المهنة (من سنة لـ 10 سنوات/ 11 سنة فما فوق).

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
من سنة إلى 10 سنوات	105	210.98	1.593 -	340	2.592 -	0.01 =α
11 سنة فما فوق	237	215.63				

يتضح مـــن خـــلال الـــجـــدول بأن قيمة t المحسوبة (- 1.593) أكبر من القيمة المجدولة (- 592.2) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في جـــودة الأداء الـــتـــدريســـي لدى أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير الأقدمية في المهنية بحيث كانت الفروق لصالح ذوي الأقدمية 11 سنة فما أكثر على حساب الأساتذة ذوي الأقدمية من سنة ل 10 سنوات، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية بعامل حرص الأساتذة القدامى على العمل المتواصل وبشكل يومي لتطوير جودة أدائهم التدريسي، كون الفترة الطويلة التي قضوها في مهنة التدريس جعلتهم أكثر تحكما في مختلف مراحل تناول دروس البرنامج السنوي، فضلا عن جعلهم أكثر كفاءة من حيث التحكم في الطرق والإستراتيجيات التدريسية، فسنوات الخبرة الطويلة وتعودهم على الجوانب التطبيقية المختلفة والمرتبط بأدوارهم التدريسية وإمكانية تفتحهم على التعامل مع مختلف التطورات والمستجدات التربوية بغية تقديم أداء تدريسي يتسم بالجودة قد مكن الأساتذة ذوي الأقدمية 11 سنة فما فوق بأن يعوضوا متطلبات التكوين بخبرتهم الطويلة في التعامل مع مختلف المواقف الصفية، ومنه تقديم الأداء الجيد بناء على الخبرة الطويلة في مجال الممارسة، إذ أن عامل الخبرة المؤدي لتحسين الأداء يمكن أن يكتسب بدرجة كبيرة عن طريق الممارسة والتطبيق اليومي للخبرات التعليمية في المواقف التعليمية/ التعلمية، وهو العامل الذي يساهم في تراكم خبرة تقديم أداء تدريسي يستوفي معايير الجودة، أي أن الخبرة المهنية التي تكتسب عن طريق الأقدمية في المهنة تعلب دوراً جوهرياً في جودة الأداء التدريسي للأساتذة، خاصة مع قابليتهم للتجديد والتطوير لمعرفة فنيات التدريس والتخطيط للدروس، وتنفيذ وتقويم النشاط التعليمي، وهذه المراحل الثلاثة لإنجاز النشاط التعليمي / التعلمي من بين مؤشرات جودة أداء الأساتذة، وفي هذا التفسير تأتي دراسة الباحث "بن بيه أحمد" سنة (2016) لتؤكد ما قدمناها هنا على الأقل من حيث إشارتها لوجود فروق في مؤشر وبعد التخطيط للدرس والنشاط التعليمي، بحيث كانت جودة الأداء في هذا البعد لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من 08 سنوات والذي أظهرت الجودة في أدائهم في هذا البعد بصورة ملحوظة، وهذا التشابه يمكن رده لعامل تشابه بيئة الدراستين.

يمكن أن نفسر نتيجة هذه الفرضية من ناحية أخرى، بأهم خاصية من خصائص جودة الأداء التدريسي ألا وهي خاصية وميزة القابلية للتطور، فالأداء من هذه الناحية خاصية نمائية تطورية ترتبط بتراكم تجربة التكرار والأداء لنفس المهام التعليمية، على مدار سنوات عدة تفوق العقد من الزمن في الغالب، فهذه الخاصية يمكن أن تمنح لجودة الأداء التدريسي نوعا

من الاستقلالية عن عامل ومتغير مستوى التكوين، فكلما زادت أقدمية الأساتذة في المهنة كلما ساهم ذلك في جعلهم يقومون بمختلف الإجراءات والتعديلات وتقويم كل ما من شانه أن يسمح لهم بتطوير مستوى جودة أدائهم التدريسي، فالخبرة الأدائية المتراكمة لدى الأساتذة ذوي الأقدمية فوق 11 سنة ساهمت في أن تكون الفروق لصالحهم في مستوى جودة الأداء التدريسي مقارنة بالخبرة المتراكمة لدى الأساتذة من فئة الأقدمية أقل من 10 سنوات التي تمتاز بالتواضع، فساهم ذلك في تقديمهم أداء عادي لا يرقى لمستوى الجودة، وهذا التفسير الذي قدمناه تؤيده النتائج التي أشارت إليها دراسة كلا من "بوحفص" و"عبد السلام" سنة (2017) حيث أكدت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين نوعية التكوين ومستوى جودة الأداء التدريسي، لدى معلمي التعليم الابتدائي بولاية ورقلة بالجزائر، وهذه العلاقة غير الدالة تعني عدم إمكانية تعميم نتائج العلاقة الارتباطية التي وجدت، إذ يمكن أن يكون عامل التطور لمستوى الأداء بتراكم تجربة ممارسته سببا في تلك العلاقة الارتباطية غير دالة إحصائيا بين تكوين الأساتذة وجودة أدائهم التدريسي.

يمكن أن يلعب أيضا عامل الخبرة المتأتية من عدد سنوات الأقدمية دورا في نتيجة هذه الفرضية، وذلك من خلال علاقة الأقدمية والخبرة المهنية بأساليب تعامل المعلم مع مختلف شروط وظروف ممارسة مهنة التعليم، سواء كانت مواتية أم غير مواتية، فمتغيرات البيئة الصفية أثناء تنفيذ الأنشطة المدرسية وأيضا متغيرات البيئة المدرسية على وجه العموم في البيئة التعليمية الجزائرية هي ظروف غير مواتية من حيث عامل كثافة البرنامج، ومشكلة اكتظاظ الأفواج التربوية بالتلاميذ، فهذه العوامل من شأنها أن تعرقل مستوى جودة الأداء التدريسي لمعلمي التعليم المتوسط، غير أن الخبرة وسنوات الأقدمية تمنح للأساتذة من فئة 11 سنة فما فوق ميزة التعامل معها بسلاسة والعمل على تحييد آثارها على أدائهم لأقصى درجة ممكنة، ففي هذه الحالة تكون جودة أداء المعلم أكبر من جودته لدى أساتذة من فئة أقل من 10 سنوات حيث لم يتمرسوا بعد على توظيف الإجراءات والآليات التي تجعل من متغيرات

وشروط البيئة الصفية والمدرسية المتعلقة بأداء مهام التدريسي بدرجة بسيطة تؤدي لانخفاض مستوى جودة أدائهم التدريسي.

ونتيجة هذه الفرضية لا تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة "بن بيه احمد" سنة (2016) بحيث أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي وفق متغير الأقدمية المهنية في مؤشري تنفيذ الدرس وتقويم تعلم التلاميذ، وهذا التعارض بين نتيجة الدراستين، يمكن أن يعود لتصنيف الباحث "بن بيه أحمد" لفئات الأساتذة حسب الأقدمية بطريقة لا تتشابه مع ما قمنا به نحن، ففي حين هو قسم فئات الأقدمية لثلاث فئات، اكتفينا نحن بتقسيم الأساتذة لفئتين من حيث الأقدمية في المهنة، فضلا عن كون دراستنا استهدفت أساتذة التعليم المتوسط، بينما دراسته استهدفت قياس جودة الأداء لدى أساتذة التعليم الثانوي.

فضلا عما سبق، يمكن أن يؤثر عامل الكفاءة الذاتية على وجود هذه الفروق في جودة الأداء التدريسي لصالح فئة الأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من 11 سنة، هذا العامل يمكن أن يرتبط بتلك التصورات والأفكار حول الأداء التدريسي المتسم بالجودة، فيبذلون قصارى جهدهم لترجمة تلك الأفكار والتصورات لواقع أدائي في ظل المواقف التعليمية/ التعلمية في البيئة الصفية، مع العلم أن الكفاءة الذاتية متغير مكتسب يتراكم ويتطور مع مرور السنوات والأقدمية في مجال مهنة التعليم، فشعور فئة الأساتذة أصحاب الأقدمية أكثر من 11 سنة بالكفاءة الذاتية قد ساهم في وجود فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لصالحهم، على الرغم من أن مستوى ونوعية التكوين كانت فيه الفروق لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية البسيطة أقل من 10 سنوات خدمة فعلية، وفي هذا الصدد يمكن دعم هذا العامل من خلال ما أشارت له دراسة الباحثة "متحوت ليندة" وآخرون سنة (2016) إذ أكدت على عدة عوامل تساهم في تقديم المدرس لجودة أداء تدريسي تتماشى مع معاييرها ومؤشراتها القصوى، ومن بين العوامل التي أشارت إليها عامل الكفاءة الذاتية، مع أنه من الناحية المنطقية دائما ما يؤثر مستوى الكفاءة الذاتية على مستوى السلوكات الأدائية للمعلم في ظل الوضعيات التعليمية في ظل الأنشطة الصفية.

فعامل الرغبة الذاتية من طرف الأساتذة والاستمرار على سلم جودة الأداء التدريسي وكذا عامل تجدد وتطور مستوى جودة الأداء تبعا لتراكم الخبرة المرتبطة بعدد سنوات الخدمة في التعليم وما يساهم ذلك من تأثير في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتوسط قد أدت العوامل الى أن تتفاعل فيما بينها، وساهمت في وجود فروق في جودة الأداء التدريسي لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية 11 سنة فما فوق على حساب الأساتذة ذوي الأقدمية من سنة إلى 10 سنوات.

1- 5- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

- توجد فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير تخصص المادة المدرسة (علمية / أدبية).

- **الجدول رقم (26):** اختبار t لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في مستوى تكوين أساتذة التعليم المتوسط حسب متغير تخصص المادة المدرسة (علمية /أدبية).

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
علمية	127	171.33	0.307	340	2.592	α = 0.01
أدبية	215	170.63				

يتضح مـــن خـــلال الـــجـــدول بأن قيمة t المحسوبة (307.0) أصغر من القيمة المجدولة (592.2) وعليه يتم عدم رفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من عدم وجود فروق فـــي تكوين أساتذة التعليم المتوسط حسب متغير تخصص المادة المدرسة، بحيث لم تكـــن هـــناك فـــروق فـــي تكوين أساتذة المواد العلمية، ومستوى التكوين لدى أساتذة المواد الأدبية وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 01.0$).

العامل الأول الذي يمكن أن يكون قد ساهم في عدم وجود فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير مجال وتخصص المادة المدرسة من طرف الأساتذة هو نفس خدمات التكوين من حيث المستوى ومن حيث محاور ومواضيع التكوين، ومن حيث الهدف والفترة الزمنية التي هي نفسها المخصصة لكل الأساتذة دون النظر لعامل أو متغير تخصص المادة التي يشرف عليها كل أستاذ، إذا لا يوجد في الحقيقة أي اتجاه نظري في مجال تكوين الأساتذة أشار لضرورة التفرقة بين تكوين الأساتذة تبعا لتخصص المادة المدرسة، وهكذا فنظام تكوين المعلمين في المنظومة التربوية الجزائرية يتطابق مع هذاالعامل تماما، فساهم ذلك في عدم وجود فروق في مستوى التكوين لدي الفئتين من الأساتذة(فئة مدرسي المواد العلمية وفئة مدرسي المواد الأدبية)، وفي هذا الصدد تتشابه نتائج دراسة "نيس حكيمة " سنة (2021) مع نتائج دراستنا والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم التكوين الجامعي للمدارس العليا للأساتذة من وجهة نظر طلبتها تبعا لمتغير مادة التدريس (علمية/أدبية) كون التكوين الأكاديمي وبرامجه وأهدافه التكوينية تقوم على هدف واحد وهو تكوين أساتذة متمكنين من موادهم التخصصية بغرض مزاولة مهنة التدريس والتوافق مع مختلف شروطها وظروفها والمتغيرات المؤثرة فيها، مع العلم هذه الدراسة لا تختلف في البيئة عن دراستنا فهي تمثل تأكيدا أكـثـر عـلـى أن تشابه خدمات التكوين المضمونة للأساتذة دون مراعاة عامل تخصص المادة لنتائج بحثنا الذي في إطار نتائج هذه الفرضية.

يمكن أن نرجع نتيجة هذه الفرضية أيضا، إلى عدم وجود اختلاف أو فروق في نوعية وحاجات أساتذة التعليم المتوسط للتكوين، فبعد اعتماد كفاءات الجيل الثاني في المناهج الدراسية قد فـرض عـلـى الأســاتــذة أن يكون تخصص المادة التي يشرفون عليها حاجات

تكوينية موحدة مرتبطة بأهمية امتلاك كفاءات تدريسية وخبرات ومهارات مهنية تستجيب لأساسيات وأهداف تطبيق المنهاج وفق كفاءات الجيل الثاني، وعليه فمن المنطقي أن يكون تصميم برامج التكوين المستمر من حيث الأهداف والمواضيع يتوافق مع تلك الحاجة الموحدة لدى أساتذة المواد العلمية وأساتذة المواد الأدبية، فأدى ذلك لعدم وجود فروق في تكوين الأساتذة تبعا لمتغير تخصص المادة المدرسة مع أهمية الإشارة بأن مستوى التكوين لدى الفئتين من الأساتذة يبقى في المستوى المأمول.

مــن ناحية أخرى أشكال وأساليب وطرق التكوين المستمر للأساتذة خصوصا أثناء الخدمة بهدف تجديد معارف الأساتذة وتجديد كفاءاتهم وتطويرها باستمرار هي نفسها المعتمد عليها، ولا توجد طرق وأساليب خاصة بكل فئة من الفئتين أين يعتمد على نفس أشكال التكوين من طرف المشرفين على عملية تكوين الأساتذة في المواد المختلفة المجال والتخصص، وهذا الواقع استقيناه من خلال اطلاعنا على بعض برامج تكوين المعلمين في مختلف تخصصات المواد إذ سمحت لنا بمقارنة بسيطة وملاحظ عدم وجود اختلافات في الطرق والأهداف والمضامين، فساهم هذا العامل إذن في عدم وجود فروق في تكوين الأساتذة، تبعا لتخصص المادة المدرسة.

يمكن الحديث أيضا عن مستوى فاعلية برامج التكوين في تحسين مهارات وكفاءات وخبرات الأساتذة، فبالنظر لما أسلفنا ذكره من توحيد برامج التكوين لمختلف أساتذة التخصصات من حيث الطريقة والهدف ومضمون البرامج، عدا الاختلاف في المضمون المعرفي للمادة قد ساهم في جعل فاعلية ونجاعة البرامج المخصصة لتكوين أساتذة التخصصين في أن تكون نـفســها، أين عبرت كلا الفئتين على أن برامج التكوين كافية من حيث نجاعتها وجدواها لممارسة مهنة التعليم، فهذا العامل قد ساهم في عدم وجود فروق في تكوين الفئتين من الأساتذة، وفي هذا الخصوص يمكن دعم أثر هذا العامل في نتيجة هذه الفرضية من خلال نتائج دراسة "الحجازين" سنة (2018) بحيث أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في نوعية ومستوى التكوين المخصص للأساتذة تبعا لمتغير تخصص المادة المدرسة، وتشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج بحثنا هذا يمكن أن نفسره بكون تكوين الأساتذة في المملكة العربية السعودية تشرف عليه وزارة التربية والتعليم وهذا نفس الحال بالنسبة للتكوين المستمر أثناء الخدمة، أي تسهر الوزارة على إعداد برامج تكوين والتخطيط لها لضمان الحد الأدنى للحجم الزمني الذي يجب أن يستفيد منه كل الأساتذة على مدار السنة الدراسية وعلى مدار المسار المهني برمته.

وتتشابه أيضا نتائج دراستنا مع نتائج دراسة "بن بيه أحمد" سنة (2016) والتي أكدت على أن برامج التكوين الموحدة والمضبوطة لكل أساتذة مختلف المواد قد ساهم في عدم وجود فروق في مستوى تكوين الأساتذة على كفاءات ومهارات التخطيط للتدريس تبعا لتخصص المادة المدرسة، وهذا التشابه في النهاية يخدم نتيجة هذه الفرضية على الرغم من تركيز دراسة "بن بيه" على مهارات التكوين في بعد التخطيط للتدريس فقط بينما دراستنا ركزت على كل أبعاد ومحاور التكوين بالنسبة للمعلم.

فضلا عما سبق فدراسة "شلالي لخضر" سنة (2009) قد سبقتنا من حيث مجالها الزمني في تأكيد نتيجة هذه الفرضية والتي أظهرت أن عامل تخصص المادة المدرسة من طرف أساتذة التعليم المتوسط لم يكن عامل مهما ولا عاملا مؤثرا في مستوى تكوين الأساتذة، بحيث أشارت دراسة هذا الأخير لنجاعة برامج التكوين المخصصة للأساتذة المتربصين وكذا الأساتذة الممارسين لمهنة التعليم بصورة فعلية، والمطبقة في المعاهد التابعة لوزارة التربية الوطنية والتي تركز على النهوض فقط بكفاءات وخبرات ومهارات الأساتذة، وكذا الاهتمام فقط بالجانب الأكاديمي لممارسة مهنة التعليم، بغض النظر عن تخصص المادة الذي لا تأخذه الوزارة في الحسبان أثناء تصميم وتنفيذ برامج التكوين، عدا الشق المتعلق بالجانب الأكاديمي والعلمي للمادة المدرسة من طرف الأساتذة.

كما أكدت دراسة "سلمان عبود" سنة (2019) نتائج هذه الفرضية بحيث أشارت نتائج دراسته لكون عملية تكوين المعلمين يركز أكثر على تنمية مختلف مجالات الكفاءات والخبرات

والمهارات الضرورية لمزاولة مهنة التدريس، والقيام بالمهام التي تفرضها على أحسن وجه أي لم تشر نتائج دراسته بالمطلق لعامل التخصص كمتغير يؤثر في جودة تكوين الأساتذة.

1- 6- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

- توجد فروق في جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط تعود لمتغير تخصص المادة المدرسة (علمية/ أدبية).

- الجدول رقم (27): اختبار t لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط حسب تخصص المادة المدرسة (علمية / أدبية).

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
علمية	127	214.48	0.155	340	2.592	α= 0.01
أدبية	215	214.04				

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة t المحسوبة (155.0) أصغر من القيمة المجدولة (592.2) وعليه يتم عدم رفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من عدم وجود فروق في جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط حسب متغير تخصص المادة المدرسة بحيث لم تكن هناك فروق في مستوى أداء أساتذة المواد العلمية ومستوى أداء أساتذة المواد الأدبية، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 01.0).

بدرجة أولية يمكن رد نتيجة هذه الفرضية ودعمها من خلال نتائج الفرضية السابقة والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في نوعية تكوين أساتذة التعليم المتوسط تبعا لتخصص المادة المدرسة، وهذه النتيجة جاءت على نفس السياق بحيث لم تكن هنا فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير تخصص المادة، فبما أن التكوين لدى الفئتين كما أشارت نتائج الفرضية السابقة كان في المستوى المقبول بحيث يلبي حاجات الأساتذة وتطلعات المدرسة والمنظومة التربوية، فقد جاء مستوى جودة الأداء التدريسي مرتفع لدى الأساتذة، ففي هذه الفرضية مستوى التكوين العالي أتبعها مباشرة مستوى جودة أداء تدريسي مرتفع، وفي هذا الصدد فقد ذكرت دراسة "شلالي لخضر" سنة (2009) إلى أن برامج تكوين الأساتذة في المعاهد التابعة لوزارة التربية الوطنية تساهم في تكوين الأساتذة على مختلف أصناف وأنواع الكفاءات اللازمة لمهنة التدريس، وهو العامل الذي يساعد الأساتذة على تقديم أقصى معايير الأداء التي تجعله يتميز بالنوعية والجودة.

يمكن أيضا إرجاع نتيجة هذه الفرضية لعوامل متعلقة أساسا بخصائص عينة البحث وعلاقتها بمستوى جودة الأداء التدريسي، بحيث أن الغالبية العظمى من أفراد عينة البحث والتي تفوق نسبة 55% كلهم أساتذة من ذوي أقدمية وخبرة في مجال مهنة التدريسي فنجد فئة الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية فوق 11 سنة عددهم 273 أستاذا وأستاذة الأمر الذي يدل بأن عينة الأساتذة مكونة في الغالب من أساتذة متمرسين بدرجة كبيرة لأداء مختلف الأدوار المتعلقة بمهامهم التدريسية، فسنوات الأقدمية تساهم بنسبة معتبرة في تراكم خبرة تدريسية أدائية لدى الأساتذة والتي تساهم في تمكينهم من تقديم أداء تدريسي متميز بالجودة والنوعية، فعامل تخصص المادة التعليمية التي يشرف عليها الأستاذ يؤثر على عامل اكتساب خبرات ومهارات من خلال الممارسة المهنية المستمرة في مهنة التعليم، وبناء على ذلك جاءت نتيجة هذه الفرضية لتؤكد عدم وجود فروق في مستوى جودة أساتذة التعليم المتوسط لعامل تخصص المادة المدرسة.

إن السعي الذاتي من طرف الأساتذة بغرض اكتساب أقصى ما يمكن من خبرات وكفاءات أدائية تساعدهم في التحكم في مختلف مراحل إنجاز الأنشطة التعليمية / التعلمية

بداية بالتخطيط والتنفيذ والتقويم، وما يرتبط بها من مهام وأدوار فرعية تشكل نسق من مؤشرات جودة الأداء التدريسي،قد ساهم في عدم تأثير عامل تخصص المادة على إحداث فروق في جودة أداء أساتذة المواد العلمية، ومستوى جودة أداء أساتذة المواد الأدبية، فالسعي الذاتي لتحسين الأداء التدريسي الفردي من الناحية المنطقية لا يمكن أن يقتصر على أساتذة المواد العلمية دون سواهم من أساتذة المواد الأدبية ،وهذا ما أكدته نتائج دراسة "بن بيه أحمد" سنة (2016)، والتي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي في بعد التخطيط للتدريس لدى الأساتذة وفق متغير تخصص المادة التي يشرف عليها الأساتذة، بالنظر لدور العامل التكوين الذاتي على كفاءات تحسين الأداء من أثر على عدم تفاوت مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة حسب التخصص، فهذه الدراسة إذن تدعم سياق ومضمون تفسيرنا لنتائج هذه الفرضية على الأقل من ناحية الجهود الذاتية المبذولة من طرف كل المعلمين لتحسين مستوى جودة أدائهم التدريسي.

أما من ناحية الأدبيات والدراسات السابقة، فهناك دراسات أخرى تدعم نتائج هذه الفرضية، فنجد من بينها دراسة "نيس حكيمة" سنة (2021) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الأداء الوظيفي للأساتذة التعليم الثانوي خريجي المدارس العليا للأساتذة تبعا لمتغير مادة التدريس (علمية/ أدبية)، وإن اختلفت دراستها مع دراستنا من حيث عينة الأساتذة بكونها استهدفت أساتذة التعليم الثانوي وعلى وجه التحديد الأساتذة المتخرجين من المدرسة الوطنية العليا للأساتذة، فهي في النهاية استهدفت دراسة وجود أو عدم وجود فروق بين الأساتذة المتخرجين في المواد العلمية والمتخرجين في تخصصات المواد الأدبية، وهنا يكمن دعم نتائجها لنتائج بحثنا هذا.

وأيضا تدعمنا نتائج الدراسة التي قامت بها الباحثة "الجندي رانيا" سنة (2021) والتي أكدت نتائجها بوجود فروق في مستوى جودة الأداء المهني لدى أساتذة مختلف المواد في مرحلة التعليم الثانوي، بحيث أكد التجريب ونتائج القياسين القبلي والبعدي على فروق في

مستـوى جـودة أداء وتحكم الأساتذة في التكنولوجيا الحديثة لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج تكويني قائـم علـى استـخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، بحيث ظهر مستوى جودة أداء هذه المجموعة أفضل من المجموعة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي كما أشـارت لـفـروق جـوهـريـة في أداء أساتذة المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي الذي أكد تحسن أداء الأساتذة بعد خضوعهم لساعات لبرنامج التكوين القائم على التكنولوجيا التعليمية، فهذه الدراسة إذن تقدم دعما إضافيا لنتائج بحثنا هذا، بحيث أكدت على أحد المؤشرات الحديثة في قياس جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي، ومن ناحية نتائج دراستنا يمكن أن تعود عدم وجود فروق في مستوى جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط لبداية التوسع في استخدام تكنولوجيا التعليم من طرف الأساتذة وفي جل المواد دون استثناء.

من ناحية أخرى هناك نتائج بعض الدراسات السابقة والتي جاءت عكس سياق نتائج هذه الفرضية، فقد أشارت نتائج دراسة كلا من "القواس" و"القحفة" سنة (2020) إلى أن مستوى جودة أداء أساتذة الرياضيات متوسطة بالنظر إلى عدم إتقان الأساتذة لمختلف مهارات تنفيذ النشاط التعليمي وربما هذا الاختلاق معنا يعود لعامل مدى قابلية أساتذة مادة الرياضيات في التخلي عن الطريقة التقليدية في التدريس والتي يطغى عليها طابع نمطية الشرح لمختلف المعادلات والعلاقات التجريدية الجبرية والهندسية وهي النمطية التي يصعب على أساتذة مادة الرياضيات التخلي عنها مهما أبدعت النظريات من أسس وقواعد ومبادئ وطرق تنفيذ النشاط الحسابي التي تساهم في الرقي بمستوى أداء أساتذة مادة الرياضيات.

ـ الاستنتاج العام:

بعد قيامنا بالمعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها من الميدان وباختبار فرضيات الدراسة توصلنا للنتائج التالية:

- توصلنا في الفرضية الأولى إلى وجود فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط حسب نمط التكوين (مدرسة عليا/ جامعة) لصالح خريجي الجامعات، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

- توصلنا في الفرضية الثانية إلى وجود فروق في جودة أداء الأساتذة تعود لمتغيرنمط التكوين (مدرسة عليا/ جامعة) لصالح خريجي الجامعات، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

- توصلنا في الفرضية الثالثة إلى وجود فروق في تكوين الأساتذة حسب الأقدمية المهنية لصاح ذوي الأقدمية أقل من 10 سنوات، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

- توصلنا في الفرضية الرابعة إلى وجود فروق في جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط حسب الأقدمية المهنية لصاح ذوي الأقدمية أكثر من 10 سنوات، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

- توصلنا في الفرضية الخامسة إلى عدم وجود فروق في تكوين أساتذة التعليم المتوسط حسب تخصص المادة المدرسة بحيث لم تكن هناك فروق في تكوين أساتذة المواد العلمية ومستوى التكوين لدى أساتذة المواد الأدبية وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

- توصلنا في الفرضية السادسة إلى عدم وجود فروق في جودة أداء أساتذة التعليم المتوسط حسب تخصص المادة المدرسة بحيث لم تكن هناك فروق في مستوى أداء أساتذة المواد العلمية ومستوى أداء أساتذة المواد الأدبية، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

وهذه النتائج تظُهر الدور الجوهري للتكوين الأكاديمي والتكوين أثناء الخدمة والتكوين الذاتي في تحسين مستوى الأساتذة وتحقيق الجودة في أدائهم التدريسي، والاعتماد على التطورات التكنولوجية للاستفادة منها لتطوير معارفهم حول المادة المدرسة، وتبادل الخبرات فيما بينهم بغض النظر عن خبراتهم التدريسية وأقدميتهم المهنية.

ـالخاتمة:

من خلال دراستنا هذه، بجانبيها النظري والتطبيقي، هناك تلازم في العلاقة بين كلا من جودة الأداء التدريسي الذي يقدمه الأساتذة في ظل مختلف المواقف الصفية وما تحيط بها من شروط وعوامل مدرسية واجتماعية وصفية، وعامل التكوين المهني للمعلم، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أو التكوين المستمر أثناء الخدمة، فمن الناحية النظرية فقد كانت العلاقة بين المتغيرين واضحة، من خلال ما أوردناه من أدبيات سابقة فيما يتعلق خصوصا بالعوامل المؤثرة على جودة الأداء التدريسي.

فقد أشرنا لما يمكن أن يمثله عامل التكوين بمختلف أشكاله وأساليبه بجانب العوامل الأخرى من أثر في جودة الأداء التدريسي، أين استعرضنا أدبيات قدمت تصورا معينا لطبيعة ونسق هذه العلاقة بين كلا المتغيرين، ولعل هذا ما أثبتته نتائج فرضيات بحثنا في الجانب الميداني.

فقد أشارت نتائج كلا من الفرضيتين الأولى والثانية إلى تدخل عامل نمط تكوين وتخرج الأساتذة في التكوين وجودة الأداء التدريسي، فقد أظهرت النتائج أثر عامل التكوين قبل وأثناء الخدمة في كلا المتغيرين وهو الأثر الذي يمكن أن يساهم في ارتباط قوي وإيجابي بين مستوى التكوين وجودة الأداء التدريسي من عامل نمط التخرج كحلقة ربط بينها.

بينما أكدت نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة على أثر عامل الأقدمية المهنية في الربط أكثر بين مستوى ونوعية تكوين الأساتذة ومستوى جودة أدائهم التدريسي، إذ أن عامل الأقدمية في مهنة التدريس في نتائج بحثنا هذا لم يكن وفق النسق الكلاسيكي المعهود، بحيث كل سنوات أقدمية إضافية في المهنة يؤدي إلى تحسن مستوى التكوين وجودة الأداء التدريسي، فنتائج هاتين الفرضيتين إذن يمكنهما أن تفتحا آفاق جديدة للبحث في المستقبل المنظور.

بينما أكدت نتائج الفرضيتين الأخيرتين بأن عامل تخصص المادة المدرسة من طرف الأساتذة لم يكن مؤثرا على مستوى التكوين ومستوى جودة الأداء التدريسي، لدى أساتذة التعليم المتوسط، وقد يكون مؤثر في دراسات أخرى في حالة أجريت مستقبلا في مجال نفس المتغيرين.

ومهما كانت نتائج بحثنا هذا متطابقة مع نتائج دراسات سابقة في نفس المتغيرات أو في متغيرات مشابهة لها، وعن تطابقها أو عدم تطابقها مع الأدبيات النظرية في مجال العوامل المؤثرة على العلاقة بين تكوين الأساتذة وجودة أدائهم التدريسي، فإن دراستنا تبقى في النهاية من بين الجهود البحثية والتي حاولنا من خلالها علاج مشكلة بحث في إطار سياقات علمية معينة أو في إطار راهن متعلق بتحسين مردود المدرسة والمنظومة التربوية الجزائرية.

الاقتراحات:

بعد النتائج التي توصلنا إليها من خلال الدراسة الميدانية لبحثنا هذا، ارتأينا تقديم الاقتراحات التالية:

ـ الاهتمام بالتكوين قبل الخدمة للأساتذةلضمان التحكم أكثر في تعليمية المادة.

ـ إنشاء منصة رقمية تساهم في تمكين الأساتذة من التكوين الذاتي، بحيث ينصح أن تتضمن المنصة المحتوى المعرفي النظري المتعلق بكفاءات الأداء للمهام التدريسية.

ـ إعادة النظر في مواضيع ومحاور برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة، مع العمل على تحسينها بصورة مستمرة، بغرض تمكين الأساتذة من تطوير وتجديد خبراتهم وكفاءاتهم مما ينعكس بالإيجاب على مستوى جودة أدائهم التدريسي..

ـ إعادة النظر في برامج ومحتويات تكوين الأساتذة في المدارس العليا، ويفضل أن يكون ذلك بالتنسيق مع الوزارة الوصية بغرض ربط عملية التكوين الجامعي للأساتذة بواقع ميدان التربية ومهنة التدريس.

-بناء برامج تكوينية تتماشى مع طبيعة أهداف المقاربة بالكفاءات.

ـ تنظيم ملتقيات وتظاهرات علمية مرتبط بمهنة التدريس مع تمكين الأساتذة من المشاركة فيها بغرض توسيع مصادر التكوين الذاتي لديهم.

ـ إعادة النظر في برامج المواد التعليمية مع تصميمها بشكل مدروس من حيث الكم والنوع لتمكين الأساتذة من تقديم أقصى جودة في أدائهم التدريسي.

ـ جعل عملية التكوين للأساتذة ترتكز في أغلب مضمونها على تطوير وتوسيع الكفاءات الأدائية في المواقف الصفية كسبيل مناسب لتحسين مستوى كفاءة والجودة في أدائهم التدريسي.

المـــــمـــــراجـــــع

أولا: الكتب:

01- أبو الضبعات زكريا إسماعيل (2009). إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية. ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

02- الأحمد طه خالد (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. ط.01. العين: دارالكتاب الجامعي.

03- ألأسدي سعيد جاسم (2014). فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي. ط1. عمان: دار الصفاء.

04- ألأسدي سعيد جاسم ؛ المسعودي محمد حميد ؛ التميمي هناء عبد الكريم (2016). التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفاءات التعليمية. ط01. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

05- الإبراهيمي عبد الرحمان حسن ؛ المسند شيخة عبد الله ؛ قمير محمود مصطفى (2000). الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم. ط 1. الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

06- أسعد فرح (2018). المعلم الناجح في التربية والتدريس. ط 1. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

07- أورسلان رشيد (2000). التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم. البلدية: قصر الكتاب.

08- أوكسفام نوفيت (2010). جودة المعلمين دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم (ترجمة سنوسي محمد صلاح، جلون عمر بن عدنان). المركز الإقليمي للجودة والتميز.

09- إيزولد فويات كونينغام (2013). المكون الجديد (ترجمة مصطفى بن حبيلس وآخرون). الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

10- بديع محمود القاسم (2000). علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

11- الباز حسن أحلام ؛ الفرحاتي السيد محمود (2008). الاعتماد المهني للمعلم مدخلتطوير التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديد.

12- بازي محمد (2010). صناعة التدريس ورهانات التكوين. ط 1. دار أداكوم.

13- بديع محمود مبارك (1975). تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأولى في العراق. بغداد: مطبعة الأمة.

14- بشارة جبرائيل (1986). تكوين المعلم العربي والثورة العلمية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

15- البقيعي نافز أحمد (2010). التربية العلمية الفاعلة. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

16- بلقيس أحمد (1991). أساليب إشرافية مساندة ودور القائد التربوي في توظيفها. رام الله: وكالة غوث للاجئين.

17- البيلاوي حسن حسين ؛ طعيمة رشدي ؛ سليمان سعيد ؛ النقيب عبد الرحمن ؛ المهدي محسن ؛ البندري محمد بن سلمان ؛ عبد الباقي أحمد (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات. ط1. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

18- الترتوري محمد عوض ؛ القضاة محمد فرحان (2006). المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. ط 1. عمان: دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

19- تيليوين حبيب (2003). فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة. وهران: منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي.

20- جاري زهية (دون تاريخ). ما يحتاجه المعلمون لمعرفته والقدرة على فعله (مراجعة مصطفى هجرسي). الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

21- الجسماني عبد العالي (1994). علم التربية وسيكولوجية الطفل. بيروت: الدار العربية للعلوم.

22- الجقندي عبد السلام عبد الله (2008). دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس. دمشق: دار قتيبه للطباعة والنشر والتوزيع.

23- جلوب سمير خلف (2017). الوسائل التدريسية. ط 1. مكة: دار من المحيط إلى الخليجللنشر والتوزيع.

24- حسان حسن محمد ؛ مجاهد محمد عطوة ؛ العجمي محمد حسنين ؛ الشرقاوي سعدية يوسف (2005). الاتجاهات الحديثة في إدارة التعليم وتجويده. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

25- الخاطر نوال إبراهيم (دون تاريخ). نحو بناء مجتمع المعرفة. البحرين: منشورات وزارة التربية والتعليم.

26- الخطيب علم الدين عبد الرحمن (1997). أساسيات طرق التدريس. ط02. الجامعة المفتوحة.

27- الخطيب أحمد ؛ الخطيب رناد (2006). المدرسة المجتمعية وتعلم المستقبل. عمان: دار كنوز المعرفة.

28- الخويسكي زين كمال (2009). قطوف في علم اللغة التطبيقي. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

29- الدرادكة مأمون ؛ طارق الشبلي ؛ خالد الحياصات ؛ عزام صبري ؛ توفيق عبد الرحمن يوسف (2001). إدارة الجودة الشاملة. ط 01. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

30- الدريج محمد ؛ جمل محمد جهاد (2009). التدريس المصغّر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين. ط02. العين: دار الكتاب الجامعي.

31- الدريج محمد (2020). الكفايات في التعليم. سلسلة المعرفة للجميع. الدار البيضاء: منشورات رمسيس.

32- الدريج محمد (2020). هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم. ج 1. الدار البيضاء: منشورات كراسات تربوية.

33- دعـمـس نـمر مصطفى (2009). إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم. ط1. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

34- الراشد علي (2002). خصائص المعلم العصري وأدواره. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

35- زبـدي نـصـر الـديـن (2007). سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية. بنعكنون: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية.

36- زرهوني الطاهر (1994). التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال. رغاية: المؤسسةالوطنية للفنون المطبعية.

37- زيتون حسن حسين (2001). مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ الدرس. القاهرة: دارعالم الكتب.

38- زيدان محمد مصطفى (1981). الكفاية الإنتاجية للمدرس. ط 1. جدة: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

39- السبحي عبد الحي ؛ بنجر فوزي (1997). طرق التدريس وإستراتيجياته. جدة: دار زهران للنشر.ج

40- سرى إجلال محمد (1999). علم النفس العلاجي. الجزء الأول. القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

41- سعفان محمد أحمد ؛ طه سعيد (2007). علم النفس التربوي وإعداد وتدريب المعلم. ط 2. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

42- السلمي علي (1997). إدارة الموارد البشرية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

43- السنبل عبد العزيز عبد الله (2004). التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. الرياض: دار المريخ للنشر.

44- السيد ماجد مصطفى ؛ خضر صلاح الدين ؛ فرماوي فرماوي محمد ؛ لطفي مديحة عمر ؛ وأبو زيد عادل حسين (2007). التدريس المصغر ومهاراته. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

45- شحاتة حسن ؛ النجار زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

46- شوق محمود ؛ مالك محمد (2001). معلم القرن الحادي والعشرون ـ اختياره ـ إعداده ـ تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.

47- شويطر عيسى محمد نزال (2009). إعداد وتدريب المعلم. ط1. عمان: دار بنالجوزي.

48- صابر محمد سليم ؛ فايز مراد مينا ؛ شحاتة حسين سيد ؛ سليمان يحي عطية ؛ يسرىعفيفي (2006) بناء المناهج وتخطيطها. ط 1. عمان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

49- الصيفي عاطف (2009). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث. ط1. الأردن: دار أسامةللنشر والتوزيع.

50- الطاهر وعلي محمد (2006). بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. ط 1. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

51- طه راضي عبد المجيد (2014). المعلم في عصر المعلوماتية، إعداده وتأهيله. القاهرة: دار الفكر العربي.

52- الطعاني حسن أحمد (2007). التدريب مفهومه وفعاليته. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

53- العاجز فؤاد علي ؛ داود دوريش حلس (2009) دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم. غزة: منشورات كلية التربية.

54- العامر إبراهيم بن أحمد ؛ المحرج عبد الكريم ؛ محمد العقيد محمد ؛ الحماد عبد الله بن حماد (2010). وثيقة تأهيل المعلمين والمشرفين في المدارس القرآنية والمحاضن التربوية. ط1. الرياض: مؤسسة المربي.

55- عـبـد السلام محمد عبد السلام. (2000). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم.ط.01. القاهرة: دار الفكر العربي.

56- عـبـد الـسمـيـع مصطفى ؛ حـوالـة سهير محمد (2005). اعداد المعلم- تنميته وتدريبه. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

57- عبد الهاشمي عبد الرحمن ؛ العزاوي فائزة محمد (2009). الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم. ط01. العين: دار الكتاب الجامعي.

58- عبيدات سهيل أحمد (2007). إعداد المعلمين وتنميتهم، ط 1، عمان: دار علم الكتب الحديث.

59- عبيد جمانة محمد (2006). المعلم إعداده، تدريبه، كفاياته. ط1. عمان: دار صفاء للنشروالتوزيع.

60- عبيد وليم (2011). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة. ط2. عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

61- عـبـد الـفـتـاح رأفـت (2001). سـيـكـولوجـيـة الـتـدريـب وتنمية المواردالبشرية. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.

62- عثمان فاروق السيد (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

63- العجمي محمد (2007). التطور الأكاديمي والإعداد للمهنة الأكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

64- العدواني زيد سليمان ؛ الحوامدة محمد فؤاد (2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. ط01. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

65- عدس محمود عبد الرحيم (2000). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

66- العزاوي نجم (2006). التدريس الإداري. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

67- عـفانة عزو إسماعيل ؛ الخزندار نائلة نجيب (2014). التدريس الصفي بالكفاءات المتعددة. ط 3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

68- علوي أحمد صالح (2011). نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. عدن: مركز البحوث والتطوير التربوي.

69- العـنـزي بـتـلــة صفـوق ؛ الــخطيب أحــمــد (2009). إعداد المعلم في دول الخليج نماذج مقترحة. عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع وعالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع

70- عـودة مـــحمد (2006). إعداد معلم المرحلة الأساسية. ط01. العين: دار الكتاب الجامعي.

71- غـطــاس شـــريـــفـــة (2007). دليل كـتاب اللغة الــعـربـيــة للسنة الخامسةابتدائي. الجزائر: منشورات وزارة التربية الوطنية

72- الــفـتـــلاوي سهـيــلة مـحــسن كــاظــم (2004). تــفريد التعليم في إعداد وتأهيلالمعلم. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

73- الفتلاوي سهيلة محسن (2010). المدخل إلى التدريس. عمان: دار الشروق للنشروالتوزيع.

74- فـرج عـبـد اللـطـيـف بــن حسين (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون. ط1. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

75- الفقى شمس الدين فرحات (2010). كيف تكون معلما ناجحا: أسس ومهارات المعلم الناجح. ط 1. القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

76- لخضر زروق (دون تاريخ). تقنيات الفعل التربوي ومقاربة كفاءات المعلمين والأساتذة وكل المشتغلين بقطاع التربية. الجزائر: دار هومة.

77- فيلهفاروق عبده ؛ عبد المجيد السيد محمد (2014). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. ط3. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

78- الـكـبســي عـبد الله (2009). أساليب التعليم ومهاراته. ط1. دار جرير للنشر والتوزيع.

79- الكبيسي وهيب مجيد ؛ الداهري صالح حسن(1999). علم النفس العام. ط1. أربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

80- اللجنة الوطنية للمناهج (2009). الدليل المنهجي لإعداد المنهاج. الجزائر: المعهد الوطني للبحث في علوم التربية.

81- اللـقـانــي أحـمـد حـسـيـن ؛ قـارعـة حـسـن محمد سليمان (1995). التدريس الفعال. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

82- لورسي عبد القادر (2014). المرجع فـي التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

83- المفضل دوحيد ؛ نور الدين المازوني (دون تاريخ). تجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية. الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر والمركز الوطنيللتجديد التربوي.

84- مـجـدي صـــلاح طه المـهـــدي (2007). الـمعلم ومهنة التعليم بين الأصالةوالمعاصرة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

85- محسن حامد فرح (2006). بناء المناهج وتخطيطها. ط 1. عمان: دار الفكر ناشرونوموزعون.

86- محـمـود مـحـمـد حـافظ (2010). مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية. ط1. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

87- المختار محمد إبراهيم (2005). مراحل البحث العلمي وخطواته الإجرائية. القاهرة: دار الفكر العربي.

88- مـدحت مـحـمـد أبـو الـنـصـر (2008). إدارة الـعـمـلـيـة التدريبية النظرية والتطبيق. ط 1. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع

89- مرعي توفيق (1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

90- مقداد محمد (1993). قراءات في التقويم التربوي. ط 1. باتنة: مطبعة عمار قرفي.

91- مركز نون للتأليف والترجمة (2011). التدريس طرائق واستراتيجيات. بيروت: جمعية المعارف الاسلامية الثقافية.

92- مساعدة ماجد عبد الهادي (2018). السلوك التنظيمي. ط 2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

93- مشرقي عايدة تاوضرس (2020). تصميم البرامج التعليمية وفق تقنيات التعليم. ط1. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

94- منسي حسن (2004). الصحة النفسية. ط 3. دمشق: دار الكندي.

95- منصور أحمد منصور (دون تاريخ). تخطيط القوى العاملة بين النظرية والتطبيق. الكويت: وكالة المطبوعات.

96- منصور عبد العزيز ؛ الزغبي محمد بن عبد الله ؛ الكريم راشد بن حسين ؛ القاسم وجيه(2008). اتجاهات ومفهايم وتطبيقات حدريثة في التربية. الرياض: وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

97- النجار فايز جمعة ؛ النجار نبيل جمعة ؛ الزعبي ماجد راضي (2017). أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي. ط 4. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

98- النجيحي لبيب محمد (1992). مقدمة في فلسفة التربية. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

99- نشواتي عبد الحميد (1997). علم النفس التربوي. ط 9. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

100- نشوان حسين يعقوب (1992). الجديد في تعليم العلوم. ط 2. عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.

101- الهاشمى عبد الرحمن ؛ العزاوى فائزة محمد فخر (2009). الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم. ط01. العين: دار الكتاب الجامعي.

102- Bruno Suchaut (2012). L'évaluation des enseignant, Grenoble : édition halsh.

103- Christian Puren (1988). Histoire des méthodologiques d'enseignement des langues vivantes. Paris : Nathan-CLE international.

104- Jardilier (1978). Formation des enseignants. Paris : édition pédagogie d'au jour d' hui.

105- Jean Claude ; Ruano Borbanlan (1998). Éduquer et Former. Auxerre : Éditions sciences Humaines.

106- Léopold Paquay (2006). Former des enseignants professionnel quelles stratégie quelles compétences. 3eme ed. Bruxelles : deboeck.

107- Naji Abdennasser (2019). La qualité de l'éducation. RABAT : l'AMAQUEN.

108- Perrenoud Philippe (2006). Dix nouvelles compétences pour enseigner.

Paris : MED éditeur.

109- Touchan. F (1993). L'enseignement expert. Paris : presse universitaire de

France.

ـ ثانيا: المجلات:

110- أبـو زيـنـة اعـتـدال (2009). الأسـس الـنفسية للتدريس. مجلة رسالة المعلم. العدد 4. ص ص 7- 10.

111- أكرم محمد أحمد الحاج (2014). أثر إدارة واستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية في التعليم بجامعة الجـوف بالـمـملـكـة الـعربية السعودية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي. ع 4. ص ص 13 – 33.

112- بلـبـكـاي جـمـال (2018). الـعـلاقـة الـتـربـويـة بـيـن الـمـعـلـم والمتعلم فـي مـرحـلـة الـتـعـليـم الـمـتـوسـط. مـجلة الناصرة للدراسات الاجتماعية والتاريخية. مجلد 9. ع 01. ص ص 65- 96.

113- بن حبيلس مصطفى (2008). النظام التربوي الجزائري، إعداد وتكوين أسلاك التعليم والتأطير. مجلة المربي. المركز الوطني للوثائق التربوية. ع 10. ص ص 05- 12.

114- بن زيان مليكة (2018).أهم الاتـجاهات والبرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. مركز جيل البحث العلمي.

115- بدرخان سوسن سعد الدين (2018). مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجـامعة عـمان الأهلية وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، جامعة عمان الأهلية، المجلد 21، ع 2، ص ص 169 – 193..

116- بـوحفـص بـن كـريمة ؛ سعيد عبد السلام (2017). واقع برامج تكوين معلمي الـمـرحلة الابـتـدائـيـة وعـلاقـتـها بـأدائـهم الـتدريسي. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية ،المجلد 10. ع 02. ص ص 342- 354.

117- الأغـا هـانـي (2019). الاحـتـيـاجـات الـتـدريـبـيـة لـمعلمي المرحلة الثانوية في ضـوء الكـفايـات اللازمـة لـرعـايـة الـطـلـبـة الـمتفوقين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث. المجلد 33. ع 09. 989- 1032.

118- الأنصاري سامر محمد (2019). إعداد المعلم وتطويره مهنيا في ضوء بعض الخبراتالعالمية. المجلة العربية للنشر العلمي. ع 14. ص ص 233- 255.

119- بكير مليكة ؛ خلوف حفيظة (2015). مجالات التكوين ومدى كفايتها في تحسين الأداء التدريسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. المجلد 04. ع 07. ص ص 97- 124.

120- بلحسين رحوي آسيا (2012). تكوين المعلمين "الواقع والآفاق". المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية. المجلد 01. ع 01. ص ص 57- 80.

121- بن عمارة سعيدة (2012). آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية ،07(01)، (51-88).

122- بوجلال سهيلة ؛ لعجال سعيدة (2017). مشكلات تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية بمدينة المسيلة). مجلة تطوير العلوم الاجتماعية ،10(02).

123- بوسعدة قاسم (2011). إعداد المعلمين المعوقات والتدريب المهني. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. العدد 02. ص ص 295- 317.

124- التونسي فائزة ؛ زرقط بولرباح ؛ شوشة مسعود (2018). العملية التعليمية، مفاهيمها وأنواعها وعناصرها. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الأغواط. المجلد 07. ع 29. ص ص 175- 188.

125- التويجي أحمد عبد السلام (2016). مستوى الأداء التدريسي لهيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمينة فرع عدن من وجهة نظر الطلبة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد 09. ع 25. ص ص 59-90.

126- الجبر جبر بن محمد (2014). تقييم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 14. ع 02. ص ص 01- 25.

127- الجعافرة عبد السلام يوسف (2015). فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعةالزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم. دراسات العلومالتربوية. المجلد 42. ع 1. ص ص 139- 155).

128- جعفر الموسى محمود (2015). تقويم الأداء التدريسي لمعلميالدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في ضوء معايير الجودة. مجلة كلية التربية، المجلد 34. ع 165. ج 02. ص ص 815-858.-

129- جناد عبد الوهاب ؛ لوريشة جميلة (2020). أثر بعض المتغيرات على تكوين المعلمين وفق منهجية التدريس بالكفاءات دراسة وصفية على عينة من معلمي التعليم الابتدائي. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. المجلد 12. ع 01. ص ص 1- 16.

130- الجندي رانيا عبد الرحمن إبراهيم. (2021). تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في ضوء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأثره في رفع جودة الأداء التدريسي لديهم. مجلة كلية التربية. المجلد 36. ع 36. ص ص 337-379.

131- الحجازين عبد الله عطا الله (2018). فاعلية البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك. مجلة كلية التربية. المجلد 23. ع 23. ص ص 145-175.

132- حمد السيد ياسر محمد (2014). برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات جامعة الخرطوم أنموذجاً. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد 07. ع 18. ص ص 103- 118.

133- زين العابدين عبد الحفيظ ؛ عبزوزي ربيع (2017). الاتجاهات العالمية الحديثة لبرامج إعداد المعلمين. مجلة تاريخ العلوم. المجلد 03. ع 06. ص 185- 198.

134- سلمان عبود (2019). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين على وفق مفهوم الجودة. مجلة أهل البيت عليهم السلام ،ع 24. ص ص 491- 513.

135- سني إبراهيم (2021). الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلم. مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية. جامعة الجلفة. المجلد 04. ع 02. ص ص 360 – 373.

136- سيد نوال ؛ وفاروق طباع (2019). واقع التكوين أثناء الخدمة لمعلمي التعليمالابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانيةوالاجتماعية. المجلد 05. ع 02. ص ص 346- 366.

137- الشهومي ياسر بن جمعة (2020). تصميم برنامج تدريبي الكتروني للإنماء المهنيللمعلمين في مجال التقنيات الحديثة في مدار التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المجلة العربية للنشر العلمي. العدد 25. ص ص 521 – 546.

138- شيخي عبد العزيز ؛ الشيب محمد الساسي (2018). واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية بمدينة غرداية). مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 07. ع 30. ص ص 309- 220.

139- شيماء سيد عبد الموجود محمود (2018). تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. ع 10. ج 4. ص ص 01- 44.

140- صالح نويوة ؛ عمار خريف (2011). تصورات أساتذة التعليم الثانوي لمدى استجابة برامج التكوين المستمر294 لموضوع التدريس بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 03. ع 02. ص ص 233- 242.

141- عبد الوهاب فيصل ؛ وعثمان إبراهيم عثمان (2014). احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية في كليات التربية بجامعات السودان في ضوء معايير إدوارد ديمنج للجودة- دراسة

حالة كلية التربية جامعة الخرطوم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. المجلد 07. ع 15. ص ص 03- 34.

142- علوان سهام أحمد محمد (2018). آليات تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة التربية المقارنة والدولية. ع 09. ص ص 277- 393.

143- العلوي شفيقة (2017). جودة المعلم في ظل الانفجار المعرفي التنمية الاقتصادية والانفتاح التكنولوجي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. المجلد 6. ع 11. ص ص 97- 106.

144- العمايرة محمد حسن (2006). تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصةللمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم. المجلة الأردنية للعلوم التربويةالنفسية، مجلد 7، ع 03. ص ص 198- 125.

145- عمور عمر ؛ وخطوط رمضان (2015). الأدوار الجديدة للمعلم في ظل الاقتصادالمعرفي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. المجلد 04. ع 07. ص ص 153- 176.

146- الفوال محمد خير أحمد ؛ الصافتلي بسام محمود (2012). تصميم مقياس مقترح لتقويم جودة أداء معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة. المجلة التربوية. جامعة الكويت. السنة 27. ع 04. ص ص 240- 278.

147- قاسي سليمة ؛ بوعلي بديعة ؛ لقان حسينة (2012): مدى توافق برامج تكوين المكونين مع متطلبات الممارسة المهنية في ظل الإصلاحات الجديدة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية. المجلد 01. ع 01. ص ص 101- 116.

148- القرني محمد بن عمير بن صالح (2021). علاقة الميل نحو مهنة التدريس بدافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية. ع 2. ص ص 228- 264.

149- قـريشــي عـبـد الكـريـم (2006). مرتكزات التدريس الجيد. مجلة الأثر للأدب واللغات. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ع 5. ص ص 283- 293.
150- القحفة أحمد عبد الله ؛ والقواس محمد أحمد مرشد (2020). مدى توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بمديرية النادرة الجمهورية اليمنية. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد 06. ع 02. ص ص 324- 345.
151- الـقـحفة أحمد عبد الله (2014). مـدى تـوافـر معايير الجودة في الأداء التدريسي لـعضو هـيـئــة الـتـدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية. مجلة جامعة الناصر. المجلد 1. ع 04. ص ص 238- 277.
152- لهزين إبراهيم (2021). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حول مدى استجابة التكوينأثناء الخدمة لمتطلبات الأداء لديهم. مجـلــة الـمـحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانيةوالاجتماعية. المجلد 08. ع 02. ص ص 64-
153- الـمغربي ريم عـلــي (2016). أثـر الـتـنـمـية المهنية (التدريب) أثناء الخدمة للمعلمعلى دافعيته الأكاديمية المهنية (دافعية الإنجاز) في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 5 . ع 10. ص ص 329- 342.
154- منتصر مسعودة ؛ حساني إسماعيل (2017). الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 4. ع 01. ص ص 194- 210.
155- نيس حكيمة (2021). تقييم التكوين الجامعي في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي خريجي المدارس العليا. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد 07. ع 04. ص ص 304- 315.
156- الهنداوي ياسر فتحي (2007). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. ع 31. ج 2 ص ص 01- 38.
157- الهيديريس مازن محمد (2019). الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم. المجلة العربية للنشر العلمي. ع 13. ص ص 65- 93.

158- Akkari Abdeljalil (pas de date). La qualité dans la formation des enseignants : enjeux et controverses. Actes de la Recherche de la HEPBEJUNE. P P 75- 84.

159- EL Moudni Abdellatif ; Hammani Akefli (2011). Evaluation et apprentissage scolaire. Cahiers de l'éducation et de la formation. N4 pp 2 – .05

160- Francis Djibo (2010), l'efficacité de la formation continue des enseignant du primaire : le cas du Burkina Faso, revue formation et profession, Vol 25, N° 2. P P 35- .84

161- Oliveira Rosane Machado (2017). Programmes scolaire un ensemble de connaissances pour atteindre les objectifs d'éducation. Magazine scientifique.

Vol 05 . N8. Pp 52- 73.

162- Kelchtermans Geert (2001). Formation des enseignants ; L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et de contexte, revue recherche et formation, N°36, pp 43- 67.

163- Sandrine Fournier (2019).L'implication des enseignant une des clés possible de la performance éducative. Revue Gestion International. Volume 23, N3. P P 44- 55.

164- Vincent Carett (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. Revue Française de Pédagogie, N° 162, pp 81-93.

- ثالثا: الأطروحات والدراسات والرسائل العلمية:

165- بن بيه أحمد (2016). مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات. أطروحة ماجيتسر. جامعة باتنة1. الجزائر.

166- شلالي لخضر (2009). تقويم برامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة. أطروحة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة الجزائر.

167 - Martin Hébert (2017), analyse du vécu d'enseignant débutant en formation professionnelle au cours de entrée dans le métier, thèse doctorat, université du Québec à Montréal.

168- Nathan Béchard (2017). Évaluation des enseignants permanents du collège au Québec éléments de la Démarche évaluative acceptables selon des parties prenantes du secteur Jeune Francophone. Thèse Magistère Université Québec. Canda.

169- Lynda Methot ، Suzanne Jacob ، Louise Clément (2016. Les déterminations de l’efficacité collective des enseignants et de la performance pédagogie en milieu scolaire collégial, centre de documentation collégiale, Québec. Canada.

- رابعا: المداخلات والورقات العلمية والبحثية:

170- حمود رفيقة (2001، نوفمبر). الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين. ورقة مقدمة لمؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية إعداد المعلمين في البلدان العربية. بيروت. لبنان.

171- الحويك سمير خليل (2001، نوفمبر). كيفية إدخال المعلمين في ثقافة التدريب المستمر. ورقة مقدمة لمؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية إعداد المعلمين في البلدان العربية. بيروت. لبنان.

172- ريان محمد علي (2006). تدريب معلم الكبار وإعداده لمجتمع المعرفة. بحث مقدم في إطار المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار بعنوان معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين. من 15- 18 جويلية 2006. جامعة عين شمس. جمهورية مصر العربية.

173- سعيد فيصل محمد (2007) فعالية جودة أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الجودة في التعليم العام. الرياض 28- 29 ماي 2007.

174- السلولي مسفر بن مسعود (دون تاريخ). جودة التدريس أم تدريس الجودة (ورقة علمية منشورة)، كلية المعلمين بالأحساء. المملكة العربية السعودية.

175- سليمان محمد كمال (2001). تصور المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في مصر. ورقة مقدمة لمؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية إعداد المعلمين في البلدان العربية. بيروت. لبنان.

176- سنجقدار أحمد (2001، نوفمبر). تصور المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في لبنان. ورقة مقدمة لمؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية إعداد المعلمين في البلدان العربية. بيروت، لبنان.

177- الغنيم مرزوق يوسف (2011). التعلم مدى الحياة أطر مرجعية وبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها. المؤتمر السنوي لمركز البحوث التربوية حول القياس التربوي للتنمية المهنية المستدامة، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. بيروت لبنان. 26 – 27 مارس 2011.

178- وحدة الرصد والمتابعة (2020). الندوات مفهومها وآليات تنظيمها وأهدافها.

ورقة علمية. المؤسسة السورية للدراسات وأبحاث الرأي العام. دمشق.
179- يعقوبي، خليفة وقندوسي، طاوش ودياب، زقاي. (2012، أفريل). إشكالية تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي بالجزائر دراسة حالة: جامعة سعيدة. مداخلة مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين.
180- بوجلال الربيع (دون تاريخ) إعداد المعلم بين الواقع والمأمول. مطبوعة علمية. جامعة محمد بوضياف المسيلة. الجزائر.
181- عارف نوال (2016). محاضرات في إعداد المعلم. كلية التربية جامعة بعداد.

ـ خامسا: المعاجم والقواميس:

182- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري (دون سنة). لسان العرب معجم اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعارف للطباعة والنشر والتوزيع.
183- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (1986) معجم مختار الصحاح (طبعة مدققة). بيروت: دائرة المعاجم في مكتبة لبنان.
184- مجمع اللغة العربية (2004). معجم الوسيط في اللغة. ط 4. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

الـــمـــلاحـــق

<u>الملحق رقم (01):</u> مقياس تكوين أساتذة التعليم المتوسط.

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

ـ مقياس تكوين الأساتذة ـ

سيدي الأستاذ/ سيدتي الأستاذة

بغرض إجراء بحث علمي ونرجو منكم التفضل بالإجابة على بنود هذا المقياس وذلك بوضع علام ة(x) في الخانة التي تعبر فعلا عما تشعر به وتفكر فيه أثناء قراءة البنود، ونحيطكم علما بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية وتكون محل اطلاع الباحثة فقط ،ولأغراض البحث العلمي.

نشكركم مسبقا على تعاونكم معنا بغرض إجراء هذا البحث.

البيانات الشخصية:

الجنس:

ذكر ☐ **أنثى** ☐ *

متخرج من :

المدارس العليا للأساتذة: ☐ **الجامعة :** ☐

أخرى أذكرها:.....

الأقدمية المهنية:.....

المادة المُدرسة:.....

البعد	رقم البند	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة بسيطة	بسيطة
تكوين في مجال التدريس	01	أتمتع بمؤهلات تتلاءم وطبيعة البرامج القائمة على التدريس الكفاءات				
	02	تلقيت تكوينا في مجال علم النفس الفارقي.				
	03	أمتلك الخبرة والمهارة في عملية التدريس				
	04	تلقيت تكوينا على مختلف أدوات التقويم				
	05	أمتلك مهارة تصميم الدروس وتخطيطها.				
	06	تلقيت تكوينا في مجال التعرف على طبيعة وخصائص المتعلم.				
	07	أمتلك إلماما واسعا بالأهداف العامة لتعليم مادة تخصصي.				
	08	تلقيت تكوينا على مهارة تنويع التدريس .				
	09	تلقيت تكوينا يسمح لي بتطوير المهارات المعرفية العليا للتلميذ (فهم، تحليل، تركيب، تقويم).				
	10	أمتلك مهارة التخطيط لتحقيق الأهداف المرتبطة بالأنشطة المدرسية.				
	11	تلقيت تكوينا على استخدام موارد المدرسة والمجتمع لتدعيم عملية التعلم.				
	12	أمتلك القدرة على توجيه التلميذ لطرق تعلم فعالة أثناء الدرس.				
	13	تلقيت تكوينا على استخدم التكنولوجيات الحديثة في تصميم الدروس.				
	14	تدربت بشكل كاف على تقنيات إدارة الصف.				
	15	أوظف المهارات المكتسبة خلال التكوين الأكاديمي قبل الخدمة.				

	16	تلقيت تكوينا أسهم في دعم معارفي المهنية والعلمية.				

	17	تلقيت تكوينا كاف في مجال الدعم البيداغوجي للتلميذ.				
	18	تلقيت تكوينا شاملا في مجال طرائق التدريس وتنويعها.				
	19	تلقيت تكوينا كاف في الطرائق المثلى التي تتوافق مع تكنولوجيا التعليم.				
	20	تكويني يمكنني من جعل طرائق التدريس نشطة.				
	21	يفيدني التواصل مع الزملاء في تطوير طرائق التدريس.				
	22	تكويني يمكنني من التحكم في استخدام وتنويع طرائق التدريس.				
	23	تلقيت تكوينا كافيا على أحدث طرائق التدريس.				
	24	امتلك كفاءة توجيه طرائق التدريس لتحقيق أهداف التعليم.				
	25	التكوين يدعم قدراتي في مجال طرائق إدارة القسم.				
	26	أثير انتباه التلاميذ من خلال الطرائق التدريسية المتبعة				
	27	أنوع بين الطرائق التدريسية حسب طبيعة موضوع الدرس.				
	28	تلقيت تكوينا يمكنني من تنويع طرائق وإستراتيجيات التدريس.				
	29	تكويني يمكنني من كفاءة توجيه التلميذ لمختلف مصادر التعلم.				
	30	تكويني يلبي احتياجاتي التدريبية في مجال طرق وإستراتيجيات التدريس.				
	31	تكويني يسمح لي بتنويع طرق واستراتيجيات التدريس حسب مقتضيات الموقف التعليمي.				
	32	التكوين الذي تلقيته يمكنني من جعل الطرق التدريسية أسلوبا لعلاج مشكلات التعلم لدى التلميذ				

				33	تلقيت تكوينا في تقويم جميع جوانب العملية التعليمية/ التعلمية.	مجال
				34	تلقيت تكوينا على استخدام أساليب التقويم بكل أنواعها.	
				35	حصلت على تكوين كاف في مجال تقييم وتقويم أداء التلميذ.	
				36	تلقيت تدريبا كافيا على استخدام أساليب التغذية الراجعة.	
				37	تكويني يمكنني من القدرة على تقويم كافة مواضيع الدروس الواردة في البرنامج السنوي.	
				38	مكنني التكوين من كفاءة استخدام أساليب التقويم المتنوعة في الامتحانات.	
				39	أتلقى تكوينا على تقويم القدرة الإبداعية لدى التلاميذ.	
				40	تلقيت تكوينا يمكنني من الموازنة بين الفروق الفردية للتلاميذ أثناء التقويم.	
				41	التكوين أثناء الخدمة يمكنني من تطوير الخبرة المهنية في التدريس.	التكوين قبل و أثناء الخدمة
				42	أتحصل باستمرار على تدريب كاف على محتوى البرامج في مجال تخصصي.	
				43	تساهم برامج التكوين المستمر في دعم العمل البيداغوجي للأساتذة.	
				44	التكوين المستمر يتضمن برامج دعم للمكتسبات الأولية للمدرس أثناء الخدمة.	
				45	التدريب قبل وأثناء الخدمة يمكنني من مهارة التخطيط للتعليم والتعلم.	

	46	حصلت على تدريب كاف في جانب تنمية قدرات ومهارات التلميذ.						
	47	التكوين الذي أتلقاه باستمرار يواكب التطور العلمي المعاصر في المجال التربوي.						
	48	التكوين أثناء الخدمة يمكنني من أداء دوري بكفاءة عالية.						
	49	التكوين المستمر يمكنني من النمو المهني باستمرار.						
	50	التكوين أثناء الخدمة يمكنني من تطوير مهاراتي الأدائية						
	51	حصلت على تصور كاف عن علاقة أهداف برامج الإعداد بالميدان						
	52	أطور مهاراتي المهنية من خلال التكوين الذاتي المستمر.						

ـ الملحق رقم (02): مقياس جودة الأداء التدريسي.

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

ـ مقياس جودة الأداء التدريسي.ـ

سيدي الأستاذ/ سيدتي الأستاذة

بغرض إجراء بحث علمي ونرجو منكم التفضل بالإجابة على بنود هذا المقياس وذلك بوضع علام ة(x) في الخانة التي تعبر فعلا عما تشعر به وتفكر فيه أثناء قراءة البنود، ونحيطكم علما بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية وتكون محل اطلاع الباحثة فقط ،ولأغراض البحث العلمي.

نشكركم مسبقا على تعاونكم معنا بغرض إجراء هذا البحث.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

ـ نمط التخرج: المدارس العليا للأساتذة: ☐ **الجامعة:** ☐

أخرى أذكرها:.....

ـ الأقدمية المهنية:.....

ـ المادة المُدرسة:.....

البعد	رقم البند	البنـــــــــــود	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
التخطيط	01	أستعين بمختلف المراجع لتحضير الدروس.				
	02	أحـــدد الكـــفـــــاءات الـــمستهدفة عند التحضير للدروس				
	03	أنظم المعارف من الأسهل إلى الأصعب خلال تحضير الدروس				
	04	أحدد أهم الأسئلة التي أطرحها في الدرس				
	05	أحضـــر وضـــعية إدمـــاجية في نهاية كل وحدة تعليمية				
	06	أحدد المدة الزمنية اللازمة لكل مرحلة من مراحل الدرس				
	07	أحضر وضعية مشكلة لكل درس وفقاً للكفاءات المستهدفة				
	08	أحدد الوسائل التعليمية المناسبة لإنجاح الدرس				
	09	أستشير زملائي في إعداد خطة سنوية لتنفيذ البرنامج الدراسي السنوي				
	10	أساير الدروس اليومية التي أحضرها مع التوزيع السنوي				
	11	أخطط بشكل شامل لمختلف الكفاءات المستهدفة.				
	12	أخطط للأسئلة المتوقعة من التلميذ وأهيئ أجوبة مسبقة عنها.				
	13	أخـــطـــط للدرس وفق الإستراتيجية التدريسية المناسبة لـه.				
	14	أخطط لاستخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة				
	15	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ لما أنجز مخطط النشاط التعليمي.				
	16	أحدد الأهداف التعليمية التعلمية بصورة دقيقة				
	17	أخطط لربط محتوى الدروس بخبرات التلاميذ				
	18	أخـــطـــط بـــشكل محكم لإدارة وقت كل حصة تدريسية				
	19	أحرص على تنظيم محكم لبيئة القسم.				

	20	أخطط لمختلف الوسائل التعليمية الممكن استخدامها في كل نشاط.				

الجودة في الدرس	21	أستخدم التكنولوجيات الحديثة في تنفيذ الدروس				
	22	أوضح للتلاميذ الكفاءات المستهدفة في بداية الدرس				
	23	أوضح المفاهيم الرئيسية للمادة وموضوع الدرس				
	24	أتحكم لدرجة كبيرة في مهارات إدارة الصف.				
	25	أحرص على تطبيق تعليمية المادة بصورة محكمة.				
	26	أنطلق من وضعية مشكلة في بداية كل درس تتماشى وطبيعة الكفاءات المستهدفة				
	27	أوظف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة لتدعيم الموقف التدريسي				
	28	أستعين بمختلف الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس.				
	29	أسعى لتحقيق أهداف النشاط المدرسي بتوظيف الإستراتيجية التدريسية المناسبة لكل هدف				
	30	أنوع في طرق التدريس أثناء طرح الأسئلة على التلاميذ.				
	31	أنوع في أساليب طرح الأسئلة على التلاميذ.				
	32	أوجه التلميذ للتعلم من مختلف مصادر المعرفة المتعلقة بموضوع الدرس.				
	33	أعمل على ربط المادة الدراسية بالواقع الاجتماعي للمتعلم				
	34	أشجع التلاميذ على المشاركة أثناء الدرس				
	35	أثير ملكة تفكير التلميذ باستخدام طريقة المناقشة والحوار.				
	36	أحفز التلميذ على توظيف مهارات السؤال والتساؤل.				
	37	أعتمد كثيرا على أسلوب الترغيب لحث التلميذ على التفاعل الإيجابي مع النشاط المدرسي.				
عملية التقويم	38	أستخدم التقويم التشخيصي لتحديد المكتسبات القبلية لدى التلاميذ.				
	39	استخدم التقويم التكويني بعد نهاية كل درس				
	40	أقوم بتقويم ختامي عند نهاية كل نشاط تعليمي				
	41	أستخدم التقويم المعتمد على الأداء لقياس نواتج تعلم التلاميذ				
	42	أحلل نتائج التلاميذ في ضوء معايير التقويم الحديث.				

43	أقدم التغذية الراجعة المناسبة للتلاميذ					
44	أشجع التلاميذ على طرح أسئلة حول الدرس لأغراض تقويمية.					
45	أقيم المكتسبات القبلية للتلميذ حول كل درس.					
46	أنجز اختباراً تشخيصياً خلال الأسبوع الأول من السنة الدراسية					
47	أحرص على تحقيق التلميذ للكفاءات المستهدفة على مدار سير نشاط التعلم.					
48	أحرص على تعريف التلاميذ بأخطائهم والعمل على تصحيحها معا في القسم.					
49	أوجه التلاميذ لتصحيح أخطائهم بشكل ذاتي.					
50	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء القيام بعملية التقويم.					
51	أعلم التلاميذ بالنتائج التعليمية المتوقع منهم تحقيقها					
52	أشرك التلاميذ في تقويم تعلمهم وفقاً لمعايير تحقيق الهدف من كل نشاط تعليمي.					
53	أتابع التطور التحصيلي للتلاميذ من خلال تخصيص سجلات تقويمية مخصصة لذلك.					
54	أستخدم أسئلة في نهاية الدرس للتأكد من مدى تحقيق الأهداف					
55	أقدم وضعيات إدماجية في نهاية كل وحدة تعليمية					
56	أشدد في الحرص على تحقيق أهداف الوضعية الإدماجية					
57	أضع أسئلة الاختبارات بطريقة واضحة					
58	أقدم اختبارات شاملة لأكبر عدد دروس البرنامج الدراسي السنوي.					
69	أنوع في أساليب تقويم التلاميذ					
60	أقَ ّ وم أداء التلاميذ بطريقة عادلة					
61	أوزع الدرجات على أهداف الدرس خلال الاختبارات بشكل مناسب					
62	أسجل الملاحظات التوجيهية أمام الأخطاء المرتكبة في أوراق الإجابات					
63	في التقويم اعتمد بدرجة كبيرة على أسئلة الفهم.					
64	أتحكم بشكل جيد في مختلف أساليب التقويم.					
65	أسعى جاهد لابتكار طرق تقويم حسب ما يقتضيه كل نشاط تعليمي.					

(03): الدرجات الخام لأفراد العينة في مقياس تكوين المعلمين.

التكوين كفاية درجات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	92,00	1	,3	,3	,3
	106,00	1	,3	,3	,6
	108,00	1	,3	,3	,9
	117,00	1	,3	,3	1,2
	125,00	3	,9	,9	2,0
	126,00	1	,3	,3	2,3
	128,00	2	,6	,6	2,9
	131,00	2	,6	,6	3,5
	132,00	3	,9	,9	4,4
	134,00	3	,9	,9	5,3
	135,00	1	,3	,3	5,6
	136,00	1	,3	,3	5,8
	138,00	3	,9	,9	6,7
	140,00	2	,6	,6	7,3
	141,00	4	1,2	1,2	8,5
	142,00	2	,6	,6	9,1

11,1	2,0	2,0	7	143,00
12,0	,9	,9	3	144,00
12,3	,3	,3	1	145,00
13,7	1,5	1,5	5	146,00
15,5	1,8	1,8	6	147,00
16,1	,6	,6	2	148,00
17,3	1,2	1,2	4	149,00
19,6	2,3	2,3	8	150,00
19,9	,3	,3	1	153,00
21,9	2,0	2,0	7	154,00
23,1	1,2	1,2	4	155,00
25,4	2,3	2,3	8	156,00
26,0	,6	,6	2	157,00
27,2	1,2	1,2	4	158,00
28,1	,9	,9	3	159,00
28,4	,3	,3	1	160,00
29,2	,9	,9	3	162,00
29,5	,3	,3	1	163,00

164,00	4	1,2	1,2	30,7
165,00	7	2,0	2,0	32,7
166,00	7	2,0	2,0	34,8
167,00	5	1,5	1,5	36,3
168,00	2	,6	,6	36,8
169,00	8	2,3	2,3	39,2
170,00	12	3,5	3,5	42,7
171,00	2	,6	,6	43,3
172,00	6	1,8	1,8	45,0
173,00	10	2,9	2,9	48,0
174,00	15	4,4	4,4	52,3
175,00	6	1,8	1,8	54,1
176,00	4	1,2	1,2	55,3
177,00	17	5,0	5,0	60,2
178,00	9	2,6	2,6	62,9
179,00	2	,6	,6	63,5
180,00	12	3,5	3,5	67,0
181,00	2	,6	,6	67,5

ـ الملحق رقم

182,00	7	2,0	2,0	69,6
183,00	11	3,2	3,2	72,8
184,00	4	1,2	1,2	74,0
185,00	7	2,0	2,0	76,0
186,00	7	2,0	2,0	78,1
187,00	4	1,2	1,2	79,2
188,00	9	2,6	2,6	81,9
189,00	5	1,5	1,5	83,3
190,00	5	1,5	1,5	84,8
191,00	4	1,2	1,2	86,0
192,00	5	1,5	1,5	87,4
193,00	2	,6	,6	88,0
194,00	6	1,8	1,8	89,8
195,00	1	,3	,3	90,1
196,00	2	,6	,6	90,6
197,00	2	,6	,6	91,2
198,00	3	,9	,9	92,1
199,00	1	,3	,3	92,4
200,00	3	,9	,9	93,3
201,00	3	,9	,9	94,2
202,00	5	1,5	1,5	95,6
203,00	5	1,5	1,5	97,1
204,00	3	,9	,9	98,0
205,00	5	1,5	1,5	99,4
208,00	2	,6	,6	100,0
Total	342	100,0	100,0	

(04): الدرجات الخام لأفراد العينة في مقياس جودة الأداء التدريسي.

الأداء نوعية درجات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	120,00	1	,3	,3	,3
	133,00	1	,3	,3	,6
	134,00	1	,3	,3	,9
	147,00	1	,3	,3	1,2
	155,00	2	,6	,6	1,8
	157,00	1	,3	,3	2,0
	158,00	1	,3	,3	2,3
	159,00	1	,3	,3	2,6
	163,00	1	,3	,3	2,9
	164,00	3	,9	,9	3,8
	166,00	1	,3	,3	4,1
	167,00	4	1,2	1,2	5,3
	169,00	1	,3	,3	5,6
	171,00	2	,6	,6	6,1

172,00	1	,3	,3	6,4
173,00	1	,3	,3	6,7
174,00	4	1,2	1,2	7,9
175,00	4	1,2	1,2	9,1
176,00	1	,3	,3	9,4
177,00	3	,9	,9	10,2
178,00	3	,9	,9	11,1
179,00	2	,6	,6	11,7
181,00	4	1,2	1,2	12,9
182,00	1	,3	,3	13,2
183,00	2	,6	,6	13,7
184,00	1	,3	,3	14,0
186,00	1	,3	,3	14,3
187,00	3	,9	,9	15,2
188,00	3	,9	,9	16,1
191,00	5	1,5	1,5	17,5
192,00	5	1,5	1,5	19,0
193,00	2	,6	,6	19,6

194,00	5	1,5	1,5	21,1
195,00	6	1,8	1,8	22,8
196,00	2	,6	,6	23,4
197,00	2	,6	,6	24,0
198,00	6	1,8	1,8	25,7
199,00	1	,3	,3	26,0
200,00	2	,6	,6	26,6
201,00	1	,3	,3	26,9
202,00	3	,9	,9	27,8
203,00	1	,3	,3	28,1
204,00	4	1,2	1,2	29,2
205,00	3	,9	,9	30,1
206,00	3	,9	,9	31,0
207,00	5	1,5	1,5	32,5
208,00	5	1,5	1,5	33,9
209,00	4	1,2	1,2	35,1
210,00	5	1,5	1,5	36,5
212,00	5	1,5	1,5	38,0

213,00	7	2,0	2,0	40,1
214,00	10	2,9	2,9	43,0
215,00	7	2,0	2,0	45,0
216,00	7	2,0	2,0	47,1
217,00	1	,3	,3	47,4
218,00	4	1,2	1,2	48,5
219,00	15	4,4	4,4	52,9
220,00	11	3,2	3,2	56,1
221,00	9	2,6	2,6	58,8
222,00	2	,6	,6	59,4
223,00	7	2,0	2,0	61,4
224,00	10	2,9	2,9	64,3
225,00	8	2,3	2,3	66,7
226,00	2	,6	,6	67,3
227,00	12	3,5	3,5	70,8
228,00	6	1,8	1,8	72,5
229,00	3	,9	,9	73,4
230,00	2	,6	,6	74,0
231,00	6	1,8	1,8	75,7
232,00	3	,9	,9	76,6
233,00	4	1,2	1,2	77,8
234,00	5	1,5	1,5	79,2
235,00	6	1,8	1,8	81,0
236,00	4	1,2	1,2	82,2
237,00	6	1,8	1,8	83,9
238,00	2	,6	,6	84,5
239,00	6	1,8	1,8	86,3

240,00	3	,9	,9	87,1
241,00	2	,6	,6	87,7
242,00	3	,9	,9	88,6
243,00	3	,9	,9	89,5
244,00	2	,6	,6	90,1
245,00	1	,3	,3	90,4
246,00	6	1,8	1,8	92,1
247,00	2	,6	,6	92,7
248,00	1	,3	,3	93,0
249,00	1	,3	,3	93,3
250,00	3	,9	,9	94,2
251,00	1	,3	,3	94,4
252,00	3	,9	,9	95,3
253,00	1	,3	,3	95,6
254,00	2	,6	,6	96,2
255,00	9	2,6	2,6	98,8
256,00	1	,3	,3	99,1
257,00	1	,3	,3	99,4
260,00	2	,6	,6	100,0
Total	342	100,0	100,0	

ـ الملحق رقم

(05): مخرجات spss لنتائج فرضيات البحث.

ـ نتائج الفرضية الاولى:

Corrélations

Corrélations

		التكوين كفاية درجات	الأداء نوعية درجات
درجات كفاية التكوين	Corrélation de Pearson	1	,991**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	342	342
درجات جودة الأداء	Corrélation de Pearson	,991**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	342	342

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

ـ نتائج الفرضية الثانية :

Test T

Statistiques de groupe

	رموز نوع التكوين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
درجات كفاية التكوين	مدرسة عليا	43	165,2558	24,54063	3,74241
	جامعة	299	171,7023	19,52494	1,12916

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
درجات كفاية التكوين	Hypothèse	2,891	,090	-1,956	340	,051	-6,44653	3,29650	-14,98567	2,09261

ـ نتائج الفرضية

Test T

	de variances égales								
	Hypothèse de variances inégales			-1,649	49,937	,105	-6,44653	3,90905	-16,91467	4,02161

الثالثة:

Statistiques de groupe

	رموز نوع التكوين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
درجات نوعية الأداء	مدرسة عليا	43	206,9767	28,85142	4,39980
	جامعة	299	215,2475	24,25768	1,40286

Test des échantillons indépendants

ـ نتائج الفرضية

Test T

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
درجات جودة الأداء	Hypothèse de variances égales	1,458	,228	-2,039	340	,002	-8,27075	4,05638	-18,77826	2,23676
	Hypothèse de variances inégales			-1,791	50,900	,079	-8,27075	4,61804	-20,62827	4,08677

ـ نتائج الفرضية

Test T

الرابعة:

Statistiques de groupe

	رمز سنوات الأقدمية	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
درجات كفاية التكوين	من 1 إلى 10 سنوات	105	171,9325	20,44882	1,99560
	11سنة فما فوق	237	168,5429	20,18316	1,31104

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 99 %

ـ نتائج الفرضية

Test T

								Inférieur	Supérieur
درجات كفاية التكوين	Hypothèse de variances égales	,000	,999	-1,427	340	,155	-3,38963	2,37567	-9,54349	2,76423
	Hypothèse de variances inégales			-1,420	196,976	,157	-3,38963	2,38773	-9,60016	2,82089

الخامسة:

Statistiques de groupe

	رمز سنوات الأقدمية	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard

ـ نتائج الفرضية

Test T

درجات جودة الأداء	من 1 إلى 10 سنوات	105	210,9810	24,86463	2,42654
	11سنة فما فوق	237	215,6371	24,95851	1,62123

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
درجات جودة الأداء	Hypothèse de variances égales	,025	,875	-1,593	340	,112	-4,65618	2,92256	-12,22668	2,91432

ـ نتائج الفرضية

Test T

	Hypothèse de variances inégales			-1,596	200,009	,112	-4,65618	2,91830	-12,24561	2,93325

-

Test T

نتائج الفرضية السادسة

Statistiques de groupe

	رموز تخصص المادة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
درجات كفاية التكوين	علمي	127	171,3307	20,19942	1,79241
	إنسانية اجتماعية	215	170,6326	20,39470	1,39091

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test t pour égalité des moyennes

-

Test T

	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
								Inférieur	Supérieur
درجات كفايةHypothèse de variances التكوينégales	,088	,767	,307	340	,759	,69815	2,27442	-5,19342	6,58973
Hypothèse de variances inégales			,308	266,532	,759	,69815	2,26878	-5,18797	6,58427

نتائج الفرضية السابعة:

Test T

Statistiques de groupe

	رموز تخصص المادة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
جودة الأداء	علمي	127	214,4803	24,48642	2,17282
	إنسانية اجتماعية	215	214,0465	25,33177	1,72761

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
								Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur

Test T

درجات جودة الأداء									
Hypothèse de variances égales	,439	,508	,155	340	,877	,43380	2,80034	-6,82011	7,68771
Hypothèse de variances inégales			,156	271,727	,876	,43380	2,77593	-6,76708	7,63469

ـ الملحق رقم (06): رخص إجراء الدراسة الميدانية بالمؤسسات التعليمية.

REPUPLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Université Mouloud MAMMERI Tizi-Ouzou

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Vice –décanat de la post- graduation

Et de la recherche Scientifique

N°25.../VDRS/FSHS/2020.

Attestation de chercheur

A :M^me^,M^r^ :

Nous vous prions de bien vouloir autoriser la doctorant (e) :

-Nom : HOUALI

-Prénom : Amal

-Date et lieu de Naissance : 13/02/1991 à Agouni Fourou.

-Etudiant(e) en : 5ème Année Doctorat LMD

-Inscrit(e) pendant L'année Universitaire : 2020/2021

-Spécialité : sciences de l'éducation

à affecter des visites de travail au sein de votre établissement, dans le cadre de ses recherches en doctorat.

Veuillez croire à nos sincères remerciements pour votre collaboration

Le Doyen

الدكتور: بوطابة فريد

Scanné avec CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مصلحة التكوين و التفتيش

تيزي وزو في : 2021/01/28

مديـــر التربيـــة
إلـــى
السيدات و السادة مديـري إبتدائيات و متوسطات و ثانويات
ولايـــة تيـــزي وزو

APPROUVEE
Le 23/02/2021
N° 114

الموضـوع: استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص ميداني.
المرجـع : مراسلـــة السيد رئيس بكلية العلوم الإنسانيـــة و الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

بنـاء علـى الإرسـال المشار إليه فـي المرجـع أعلاه والمتضمن التماس الموافقـــة علـــى استقبـــال الطالبـــة **حوالـــي أمـــال** بصفتهـــا طالبـــة جامعيـــة بكليـــة العلـــوم الإنسانيـــة و الاجتماعيـــة بجامعة مولود معمري تيـــزي وزو للقيـــام بتربص ميدانـــي في مجال تخصصها، يشرفني أن أطلب منكم استقبال الطالبـة المعنيـة اعتبـارا مـن **2021/02/06** إلى نهايـة تربصها علـــى أن تخضع المعنيـة خـــلال فترتها التربصية إلى الضوابط القانونية التي تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إننـي علـى يقين مـن أنكـم لـن تـدخروا وسـعا مـن أجـل تسـهيل مهمـة الطالبـة بمـدها بالمساعدات و الوسائل التي يتطلبها تربصها الميداني.

مديـــر التربيـــة

Scanné avec CamScanner

REPUPLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Université Mouloud MAMMERI Tizi-Ouzou

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Vice –décanat de la post- graduation

Et de la recherche Scientifique

N°77...../VDRS/FSHS/2020.

Attestation de chercheur

A :M^me^,M^r^ :

Nous vous prions de bien vouloir autoriser la doctorant (e) :

-Nom : HOUALI

-Prénom : Amal

-Date et lieu de Naissance : 13/02/1991 à Agouni Fourou.

-Etudiant(e) en : 4ère Année Doctorat LMD

-Inscrit(e) pendant L'année Universitaire : 2019/2020

-Spécialité : sciences de l'éducation

à affecter des visites de travail au sein de votre établissement, dans le cadre de ses recherches en doctorat.

Veuillez croire à nos sincères remerciements pour votre collaboration

Le Doyen

د. بن تونس الطاهر

Scanné avec CamScanner

الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربيـــة لولاية تيـزي وزو
مصلحـــة التكويـن و التفتيـش

تيزي وزو في : 2020/02/23

مديـــر التربيـة
إلـــى

السيدات و السادة مديري متوسطات و ثانويات و إبتدائيات
ولاية تيزي وزو

الموضـوع: استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص ميداني.
المرجـــع: مراسلة السيـــد رئيس كليـــة العلوم الإنسانيـة و الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

بنـاء علـى الإرسـال المشـار إليه في المرجع أعلاه و المتضمن التماس الموافقة على استقبال الطالبة **حوالي أمال** بصفتها طالبة بكليـــة العلوم الإنسانيـــة و الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيام بتربص ميداني في مجال تخصصها، يشرفنـــي أن أطلب منكـــم استقبال المعنيـــة اعتبارا من 2020/02/25 إلى نهاية تربصها علـــى أن تخضـــع خلال فترتها التربصية إلـــى الضوابط القانونيـــة التي تحكـم سير المؤسســـة والموظفيـــن العامليـــن بها.

و إننـي علـى يقين من أنكم لن تدخروا وسعا من أجل تسهيل مهمة الطالبة بمدها بالمساعدات و الوسائل اللازمـة .

مديـــر التربيـــة

Scanné avec CamScanner

ـ مـلـــخـص الـبـحـث ـ

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على أهمية تكوين أساتذة التعليم المتوسط، بغرض المساهمة في بناء برامج تكوينية تسمح للأساتذة بتحقيق الجودة في أدائهم التدريسي، وما قد يمثله ذلك من أهمية وفائدة لأداء المدرسة والمنظومة التربوية عموما، وقد اعتمدنا في جمع البيانات على مقياسي تكـويـن أســاتذة التعليم المتوسط، ومقياس جودة الأداء التدريسي للأساتذة، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 342 أستاذ وأستاذة تعليم متوسط، من متوسطات ولاية تيزي وزو، وقد توصلت الدراسة لوجـود فـروق في مـستوى تكويـن أســاتذة التعليم المتوسط ومستوى جودة أدائهم التدريسي تعود لمتغيرات نمط التكوين والأقدمية المهنية، بينما لم تكن هناك فروق في مستوى التكوين وجودة الأداء المهني حسب تخصص المادة المدرسة.

- Search summary:

The research aims to highlight the importance of the formation of middle school teachers, with a view to contributing to the building of training programs that allow teachers to achieve quality in their teaching performance, and the importance and benefit this may represent to the performance of the school and the educational system in general, In data collection, we have relied on the intermediate education teacher composition and the quality of teaching performance of teachers, and the research sample numbered 342 middle school teachers and professors from the Tizi Ouzou state averages, The results indicated that there are differences in the level of formation of middle school teachers and the quality of their teaching performance due to variables in the pattern of training and professional seniority, There were no differences in the level of formation and quality of professional performance depending on the specialization of the school subject.