الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
------ ○○○ ------
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
------ ○○○ ------
جامعة مولود معمري تيزي وزو Université Mouloud MAMMERI Tizi-Ouzo

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الكفاءات التدريسية وتأثيرها في الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي.

- دراسة ميدانية على أساتذة بعض مدارس التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو -

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

- إعداد الطالبة:
- حربان كميلية

- إشراف الأستاذ الدكتور:
- تيعشادين محمد

لجنة المناقشة

أ. د خلفان معروف الويزة	أستاذة تعليم عالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	رئيسة
أ.د تيعشادين محمد	أستاذ تعليم عالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مشرفا
أ.د رحماوي سعاد	أستاذة محاضرة أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مناقشة
أ.د ميزاب ناصر	أستاذ تعليم عالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مناقشا
أ.د مزرارة نعيمة	أستاذة تعليم عالي	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	مناقشة
أ.د بوزفزي رزيقة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة 2 علي لونيسي	مناقشة

السنة الجامعية: 2021/ 2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
------ ○○○ ------
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
------ ○○○ ------
جامعة مولود معمري تيزي وزو Université Mouloud MAMMERI Tizi-Ouzo

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الكفاءات التدريسية وتأثيرها في الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي.

- دراسة ميدانية على أساتذة بعض مدارس التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو -

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

- إعداد الطالبة:
- حربان كميلية

- إشراف الأستاذ الدكتور:
- تيعشادين محمد

لجنة المناقشة

أ. د خلفان معروف الويزة	أستاذة تعليم عالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	رئيسة
أ.د تيعشادين محمد	أستاذ تعليم عالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مشرفا
أ.د رحماوي سعاد	أستاذة محاضرة أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مناقشة
أ.د ميزاب ناصر	أستاذ تعليم عالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مناقشا
أ.د مزرارة نعيمة	أستاذة تعليم عالي	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	مناقشة
أ.د بوزفزي رزيقة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البليدة 2 علي لونيسي	مناقشة

السنة الجامعية: 2021/ 2022

كـلـمـة شـــكـــر

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

إني أتشرف بتقديم خالص الشكر و التقدير و العرفان للأستاذ البروفيسور "تيعشادين محمد" الذي أشرف على هذه الرسالة ولما منحه لنا من وقت وجهد وتوجيه و إرشاد.

كما أتوجه بالشكر و التقدير لكل الأساتذة أعضاء لجنة التكوين في الدكتوراه والأساتذة أعضاء مخبر مجتمع تربية عمل.

كما نتوجه بجزيل الشكر لكل مدراء وأساتذة مؤسسات التعليم الابتدائي الذين تعاونوا معنا لإنجاز الدراسة الميدانية.

و الشكر موصول لكل من ساندني ووقف معي في مشواري العلمي و كل من ساعدني من قريب أو من بعيد فنسال الله أن يجزي الجميع عنا خير جزاء.

إهــداء

إلى التي جعل الله الجنة تحت قدميها...عظيمة التضحية...ينبوع العطاء... التي علمتني معنى الكفاح و النجاح و التي ساندتني لتراني في المستوى الذي طالما انتظرته... أمي الغالية حفظها الله وبارك لنا في عمرها.

إلى من علمني حب العلم و العمل و الاخلاص فيه...إلى من سعى و شقى لأنعم بالراحة...إلى الذي لم يبخل علي بشيء من أجل تحقيق النجاح...أبي الغالي حفظه الله وبارك لنا في عمره.

إلى أغلى ما أهدتني الحياة أختي "سهام" و إخوتي "أمين و وليد"

إلى قرة عيني و روحي ابني "أيلان"

إلى رفيق دربي زوجي حفظه الله و رعاه

إلى كل من عائلة "حربان" و عائلة "فرحاتي"

إلى كل أقاربي صغيرا و كبيرا

إلى كل صديقاتي زميلاتي و زملائي و أخص بالذكر " حوالي أمال" التي رافقتني طوال مشواري في الدكتوراه .

أهدي لكم ثمرة جهدي هذا العمل المتواضع راجية من الله عز وجل أن يجد القبول و النجاح.

كـمـيـلـيـة

ـ فـــهـــــــــرس ـ

ـ مقدمة.....01

الجانب النظري

الفصل الأول: تمهيد عام للبحث

01ـ أسباب اختيار موضوع البحث.....06

02ـ مشكلة البحث.....06

03ـ فرضيات البحث.....10

04ـ أهداف البحث.....11

05ـ أهمية البحث.....12

06ـ تحديد المفاهيم.....13

07ـ الدراسات السابقة.....17

الفصل الثاني: الكفاءات التدريسية

ـ تمهيد.....30

01ـ إطـــار مـــفـــاهيمي.....30

02ـ تعريف الكفاءات التدريسية.....33

03ـ خصائص الكفاءات التدريسية.....34

04ـ مصادر اكتساب الكفاءات التدريسية.....38

05ـ أهمية الكفاءات التدريسية.....42

06ـ أنـــواع الكـــفاءات الـــتـــدريسية.....44

07ـ العوامل المؤثرة في الكفاءات التدريسية.....52

08ـ وسائل قياس الكفاءات التدريسية.....57

09ـ مؤشرات الكفاءات التدريسية للمعلم.....63

10ـ إجراءات تحسين مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم.....66

- خلاصة.....69

الفصل الثالث: الأداء المهني التدريسي

- تمهيد.....71
01- تعريف الأداء.....71
02-، مفهوم الأداء المهني التدريسي.....72
03- خصائص الأداء المهني التدريسي.....74
04- أنواع الأداء المهني التدريسي.....76
05- أهداف دراسة الأداء التدريسي للمعلم.....78
06- مجالات الأداء المهني التدريسي.....81
07- مؤشرات الأداء المهني التدريسي.....86
08- العوامل المؤثرة في الأداء المهني الأساتذة.....89
09- النظريات المفسرة للأداء المهني التدريسي.....94
10- قياس الأداء المهني التدريسي.....98
11- الإجراءات المساعدة في تحسين الأداء التدريسي للمعلم.....105
- خلاصة.....109

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للبحث

- تمهيد.....112
01- منهج البحث.....112
02- الدراسة الاستطلاعية.....112
03- مجتمع البحث.....114
04- عينة البحث.....116
05- أدوات البحث.....120
06- الحدود الزمنية للبحث.....139
07- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.....139

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج

- تمهيد.....141
01- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات.....141
1- 1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....141
1- 2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....144
1- 3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....148
1- 4- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....151
1- 5- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....154
1- 6- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة.....157
1- 7- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السابعة.....160
- الاستنتاج العام.....163
- الخاتمة.....164
- الاقتراحات.....166
- المراجع.....168
- الملاحق.

- الجداول -

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	ـ نموذج لشبكة ملاحظة الأداء التدريسي.	100
02	ـ وصف مجتمع البحث	114
03	ـ اختبار الدورات Run test لتحديد عشوائية أو قصديه عينة البحث.	116
04	ـ نسبة تمثيل العينة لمجتمع البحث.	117
05	ـ نسبة مشاركة أساتذة كل مدرسة في عينة البحث.	117
06	ـ توزيع أفراد العينة حسب سنوات الأقدمية في التدريس	119
07	توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين.	119
08	ـ نسبة موافقة المحكمين على بنود مقياس الكفاءات التدريسية.	122
09	ـ نتائج تحكيم مقياس الكفاءات التدريسية باختبار كا^2 .	122
10	ـ التعديلات التي أجريت على بعض بنود الصورة الأولية لمقياس الكفاءات التدريسية.	123
11	ـ العبارات المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس الكفاءات التدريسية.	124
12	ـ صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءات التدريسية.	125
13	ـ صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءات التدريسية.	126
14	ـ ثبات مقياس الكفاءات التدريسية بطريقة التجزئة النصفية.	128
15	ـ أبعاد وبنود مقياس الكفاءات التدريسية في صورته النهائية.	129
16	ـ نسبة موافقة المحكمين على بنود مقياس الأداء المهني التدريسي.	131
17	ـ نتائج تحكيم مقياس الأداء التدريسي حسب اختبار (كا^2).	132
18	ـ البنود المعدلة في الصورة الأولية لمقياس الأداء التدريسي للمعلم.	132
19	ـ صدق الاتساق الداخلي لمقياس الأداء التدريسي.	133
20	ـ صدق المقارنة الطرفية لمقياس الأداء المهني التدريسي.	135
21	ـ ثبات مقياس الكفاءات التدريسية بطريقة التجزئة النصفية.	137
22	ـ أبعاد وعدد بنود مقياس الأداء التدريسي	138

23	ـ اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.	**141**
24	**-** اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي.	**144**
25	**-** معامل ارتباط بيرسون يحدد العلاقة بين الكفاءات التدريسي ومستوى الأداء المهني التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي.	**148**
26	**-** اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى كفاءات الأساتذة تبعا لمتغير نوع التكوين.	**151**
27	**-** اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير نوع التكوين.	**154**
28	**-** اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى كفاءات الأساتذة تبعا لمتغير الأقدمية في المهنة.	**157**
29	**-** اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى الأداء التدريسي الأساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير الأقدمية في المهنة.	**160**

ـ مقدمة:

تبعا للتطورات التي يعرفها قطاع التربية عبر العالم، خصوصا ما تعلق بمجال سعي الدول من أجل بناء نظام تعليمي متطور، ينفرد عن النظم الخاصة بالدول الأخرى، من حيث قدرته على إحداث التغيير الإيجابي المنشود في المجتمع، إذ أصبحت قوة المنظومة التربوية عنوان الازدهار والتطور في مختلف المجالات، وبناء على ذلك تسعى الأمم والدول لإجراء مختلف التعديلات والإصلاحات على المنظومة التربوية، من أجل جعلها قادرة على الاستجابة لمتطلبات المجتمع عبر مختلف مراحل تطوره في الماضي والحاضر والمستقبل.

ولا يمكن الحديث عن أي إصلاح يمس قطاع التربية والتعليم، دون الحديث عن متطلبات وشروط الإصلاح، والتي لا تتوقف فقط على إجراء تعديلات على المنهاج في مجال المحتوى المعرفي، بل لا بد وأن تأخذ كل عمليات التعديل في المنظومة التربوية في الحسبان مدى قدرة المعلم على الاستجابة لشروط وظروف وأهداف ذلك التعديل.

للمعلم أهمية بالغة في المنظومة التربوية تتعلق بما يقوم به من أدوار في إطار مهنة التدريس، وهي الأدوار التي لا ترتبط فقط بالعمل في المواقف الصفية داخل حجرة الدراسة، ولا يقتصر أيضا على مجال الفضاء المدرسي، بل تتعدى مهامه حيز قاعة التدريس والمدرسة إلى مهام أخرى تعليمية خارج هذا الإطار، بحيث مهامه في مجال البحث والتكوين الذاتي، فضلا عن مهامه في التخطيط للدرس وتوجيه التلميذ لمختلف مصادر التعلم، هي مهام تؤكد على أهمية دور المعلم في المنظومة التربوية، من حيث علاقتها الوثيقة بالمجتمع الخارجي، وما يرجوه من مخرجات تربوية، تساهم في خلق حركية اجتماعية خلاقة، خصوصا في العصر الحالي الذي يرتبط التطور فيه، بالقوة في مجال التعليم واقتصاد المعرفة.

فاضطلاع المعلم بكل هذه المهام الصفية وغير الصفية، والنجاح في القيام بها، لا يتأتى إلا بامتلاكه لمجموعة من الكفاءات التدريسية، اللازمة لقيامه بعملية التدريس والنجاح فيها ومساعدته على أداء دوره داخل القسم وخارجه بمستوى مناسب في سلم معايير المعلم الناجح والفعال، ذلك أن مستوى ودرجة كفاءات المعلم، هي التي تحدد مدى قدرته على تنفيذ المنهاج وتطبيقه بمختلف عناصره، ومنه ارتباطه بنجاح أو فشل المنظومة التربوية في القيام بالأدوار التي يرجوها منها المجتمع.

وعلى هـذا الأسـاس يمكن الحديث عن العلاقة التلازمية بين الكفاءات التدريسية للمعلم، ودرجة أدائه المهني التدريسي، فالمنطق يؤكد أنه كلما امتلك المعلم الكفاءات التدريسية المطلوبة، كلما مكنه ذلك من الاستجابة لشروط تقديم أداء تدريسي، يساهم فعلا في تحقيق العملية التعليمية /التعلمية لأهدافها، فالمقاربات النظرية في مجال فلسفة التربية وعلم التدريس، تقر بأن رفع مستوى الأداء المهني للمعلم، يعد من الضروريات التي تمثل نسبة معتبرة من نجاح المدرسة والمنظومة التربوية في بلوغ المردود التعليمي المرجو، مردودا يتوافق مع معايير الجودة الشاملة في التربية.

إذن فالأمر يتعلق هنا- بأهمية تمكين المعلم من الكفاءات التدريسية في مستواها العالي، مقابل جعله يتمكن من تقديم الأداء التدريسي الذي يساهم في تحقيق الأهداف التربوية المرصودة في المنهاج، وبصفة خاصة بالبرامج التربوية والمضامين والمحتويات المعرفية التي يتضمنها مقرر البرنامج السنوي للمواد المقررة في المنهاج، ومن المهم الإشارة لعامل قدرة المعلم لترجمة تلك الكفاءات لسلوكات إجرائية في المواقف التعليمية، تؤدي لتقديم أداء ومردود تدريسي مقبول.

وفي هذا الصدد وانطلاق من مختلف تلك الحقائق السابقة تأتي دراستنا هذه في هذا السياق، فقد كان واقع أداء المعلم، فضلا عن مكانة المعلم في المنظومة التربوية، وكذا ما نلاحظه وما يرد من الميدان، بشأن أهمية البحث في متغيري الكفاءات التدريسية والأداء المهني التدريسي للمعلم.

وعلى اعتبار خصوصيات واقع المنظومة التربوية الجزائرية وواقع المدرسة، التي تحيط بالمعلم، فهي إذن بيئة تعليمية لها من الظروف ومن شروط العمل التي تحيط بالمعلم، وكذا واقع الاهتمام بالمعلم من طرف المشرفين عليه، في مجال التكوين بغرض تطوير كفاءاته التدريسية، بغرض تحسين وتطوير الأداء التدريسي للمعلم، فهي إذن خصوصيات دافعة فعلا للبحث في موضوع علاقة الكفاءات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي بأدائهم المهني التدريسي، وكما هو معمول به في مجال البحوث والدراسات النفسية والتربوية سنقسم بحثنا هذا إلى جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي.

أما الجانب النظري فيتضمن ثلاثة فصول وهي:

- الفصل الأول المتعلق بتمهيد عام للبحث، بحيث يتضمن أسباب اختيار موضوع

البحث، مشكلة البحث، فرضيات البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، تحديد المفاهيم، الدراسات السابقة.

ـ الفصل الثاني والمتعلق بمتغير الكفاءات التدريسية، يتضمن تمهيدا، إطار مفاهيمي، تعريف الكفاءات التدريسية، خصائص الكفاءات التدريسية، مصادر اكتساب الكفاءات التدريسية، أهمية الكفاءات التدريسية، أنواع الكفاءات التدريسية، العوامل المؤثرة في الكفاءات التدريسية، وسائل قياس الكفاءات التدريسية، مؤشرات الكفاءات التدريسية للمعلم، إجراءات تحسين مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم فخلاصة الفصل.

ـ الفصل الثالث، المتعلق بمتغير الأداء المهني التدريسي، والذي يتضمن تمهيدا ثم تعريف الأداء، مفهوم الأداء المهني التدريسي، خصائص الأداء المهني التدريسي، أنواع الأداء المهني التدريسي، أهداف دراسة الأداء التدريسي للمعلم، مجالات الأداء المهني التدريسي، مؤشرات الأداء المهني التدريسي، العوامل المؤثرة في الأداء المهني الأساتذة، النظريات المفسرة للأداء المهني التدريسي، قياس الأداء المهني التدريسي، الإجراءات المساعدة في تحسين الأداء التدريسي للمعلم فخلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني للبحث فيتضمن فصلين على النحو التالي:

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

ـ الفصل الخامس والمتعلق بعرض وتحليل وتفسير النتائج، بحيث يتضمن عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات، الاستنتاج العام، الخاتمة، الاقتراحات، المراجع.

ـ الملاحق.

الـــجـــانـــب الـــنـــظـــري

الـفـصـل الأول
تـــمـــهـيد عـام للـبـحـث

01- أسباب اختيار موضوع البحث.

02- مشكلة البحث.

03- فرضيات البحث.

04- أهداف البحث.

05- أهمية البحث.

06- تحديد المفاهيم.

07- الدراسات السابقة.

01- أسباب اختيار موضوع البحث:

إن العامل الرئيسي الذي دفعنا للبحث في العلاقة بين الكفاءات التدريسية والأداء المهني التعليمي للمعلم تتمثل في أهمية الموضوع والتي تظهر فيما يمكن أن تقدم نتائج دراستنا هذه من إضافة نوعية في مجال متغيرات علوم التربية، من خلال ربطها بمجال لا يقل أهمية ألا وهو مجال التنظيم والعمل فرغبتنا في تقديم إضافة لحقل الدراسات التربوية التنظيمية من دوافع بحثنا في هذا الموضوع.

دفعنا أيضا عامل الرغبة الذاتية في دراسة هذا الموضوع فبحكم اشتغال الباحثة مدرسة فـي التعليم الابتدائي ومن خلال ما لاحظتها من إشكالية في مجال الكفاءات التدريسية للمعلم وما لها من أثر في أداء المعلم، بحيث لاحظنا مشكلات لدى المعلمين فيما يتعلق بهذين المتغيرين، فقررنا بدافع ذاتي أن نخوض في هذا الموضوع للوقوف على حقيقة إشكالية العلاقة بين امتلاك المعلم للكفاءات التدريسية وما لذلك من أثر في مستوى أدائه التدريسي.

02- مشـكلـة الـبـحـث:

أي إصلاح أو تعديل يمس قطاع التربية والتعليم إلا وتكون مشكلة مدى قدرة المعلم على التوافق والتعامل السليم مع تلك التعديلات والإصلاحات، وما تفرضه من واقع وشروط جديدة على البيئة المدرسية، التي يقوم فيها المعلم بمختلف الأدوار المسندة له، ومنه ما يمكن أن تحدثه من أثر على مستوى أدائه المهني وعلى هذا الأساس فإن هذه التعديلات والإصلاحات ستفرض على المعلم الذي يريد التوافق معها أن يتوفر على العديد من الخصائص والصفات لكي يؤدي أدواره على أكمل وجه.

ولا شك أن ما يمكن أن نلاحظه خصوصا على مرحلة التعليم الابتدائي، في المنظومة التربوية الجزائرية، أن الكثير من المدخلات على المنهاج ما زالت مستمرة، على الرغم من مضي زمن طويلا على آخر إصلاح تربوي، أحدث على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية، خصوصا الانتقال لمستوى جديد من الكفاءات المستهدفة من المنهاج، ألا وهو الانتقال لكفاءات الجيل الثاني، وهو المتغير الذي يثير فعلا إشكالية ما يمكن أن يمتلكه معلمي التعليم الابتدائي من كفاءات تدريسية، بغرض التعامل السلس مع المنهاج وبرامج التعليم القائمة على كفاءات الجيل الثاني، فمختلف ما يرد من أصداء من الميدان، يؤكد فعلا على

تباين مستوى الكفاءات التدريسية لدى الأساتذة، والتي تمكنهم على نحو معين من التعامل مع أدوارهم المهنية، والذي يؤكده مؤشرا بارزا ألا وهو مستوى أداء المعلم لأدواره المهنية، إذا يمكن القول أن هناك تباين في مستوى الأداء المهني من أستاذ إلـى آخـر، هذا المؤشر يمكن إذن أن يرتبط إما بالتعديلات التي تحدث على مستوى المنهاج، أو يعود ربما لمستوى خدمات التكوين المستمر المضمونة للأساتذة، للتوافق مع المناهج الجديدة ومنه تقديم أداء مهني تدريسي عال وفي المستوى المأمول.

إن عامل التكوين وعلاقته بأداء معلمي التعليم الابتدائي لا يمكن أن نجزم بأنه العامل الوحيد والحاسم الذي يساهم في تقليص مستوى أداء الأساتذة، أو يساهم في تطويره للمستوى الذي يجعله متوافقا مع معايير الجودة الشاملة للنظام التربوي من حيث مؤشر جودة العملية التدريسية التي يقوم بها المعلم، رغم أن لتكوين الأساتذة أثر في التأثير على أداء المعلم وأداء المدرسة والمنظومة التربوية إلا أن هذا العامل في النهاية لا يمكن أن يؤثر بعيدا عن التفاعل مع عوامل أخرى مؤثرة على الأداء المهني للمعلم، إذ أن تأثير وتفاعل تكوين الأساتذة مع مستوى وطبيعة الكفاءات التدريسية التي يمتلكها المعلم أيضا يساهم أكثر في التأثير على الأداء التدريسي التعليمي للمعلم.

وهكذا ننتقل إلى إشكالية فعلية، مرتبط بضرورة تمكين المعلم من امتلاك واكتساب مجموعة من الكفاءات التدريسية، التي تساعده على القيام بمهنته على أكمل وجه، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، التي تعتبر أساس وقاعدة بالنسبة للمراحل التعليمية الموالية (التعليم المتوسط والثانوي)، إذ تمثل هذه المرحلة القاعدة التي يجب أن يكون فيها المعلم على قدر ومستوى عال من الكفاءة، بغـرض تقديم أداء تعليمي يساهم في تمكين المتعلم من قاعدة أولية، لتحصيل استكشافي، يمهد له الانخراط بكفاءة في المراحل التعليمية الموالية لمرحلة التعليم الابتدائي، فنظرا لما يقوم به المعلم من دور حيوي وهام، في تحقيق الأهداف العامة للمدرسة وأهداف المنظومة التربوية، التي ترتبط بنوعية مخرجات المدرسة التي ينتجها أداؤه التعليمي، المرتبط بالتأثير على مستوى تحصيل التلميذ للمهارات والخبرات والكفاءات المستهدفة، خصوصا لدى تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي(مقرب، 2000).

وبناءً على ما سبق، تتضح فـعلا إشكالية مـرتبطة بمستوى كفاءات المعلم وما يقدمه من

أداء تعليمي، يساهم في تحقيق المدرسة والمنظومة التربوية للمخرجات النوعية المنتظرة، وهذا الإشكال بطبيعة الحال هناك العديد من الحقائق التي تبرره، إذ أن الحاجة المتزايدة للتكوين من طرف الأساتذة، في مختلف المراحل والمطالب المرتبطة بهذه العملية المهمة في الترقية المهنية للمعلم، إنما ترتبط أساسا بما لدى المعلم من رغبة في التمكن وبلوغ الكفاءات التدريسية المتعددة المجالات، والتي يراها السبيل للرقي بأدائه المهني التدريسي للمعايير القصوى لمؤشرات جودة النظام التربوي، في مجال العملية التعليمية ونوعية وجودة التدريس حسب الاتجاهات المعاصرة للجودة الشاملة في التربية.

فضلا عن ذلك فإن أهمية الكفاءات التدريسية، من حيث علاقتها بأداء المعلم لأدواره المهنية المختلفة، ترتبط كذلك لما لذلك من دور في نجاح مرحلة التعليم الابتدائي أو فشلها، في تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة على الأقل من المنظور الشخصي للمعلم، الذي يمتلك تقديرا عاليا لما يمثله من دور مؤثر في ذلك، إذن هذه الحقيقة الثابتة تؤكد فعلا، الحاجة الملحة لامتلاك الكفاءات المهنية التدريسية من طرف المعلم، الذي يسعى دوما ليقدم الأداء الذي يساهم في بلوغ مستويات عالية من الرضا والإرضاء المهني وإثبات الذات، كعامل وعنصر مؤثر على سيرورة المدرسة بصفة خاصة، والمنظومة التربوية بصفة عامة ورقي المجتمع برمته (علي حسين، 1989).

يضاف لما سبق، أنه يمكن تبرير هذه العلاقة بين الكفاءات التدريسية ومستوى أداء المعلم، بما تؤكد عليه الاتجاهات النظرية المعاصرة في مجال تكوين المعلم، بحيث أكدا كلا من الاتجاه القائم على الكفاءات التدريسية للمعلم والاتجاه الفردي، على أهمية تكوين المعلم بمختلف الطرق لتمكينه من تحسين مستوى كفاءاته التدريسية، خصوصا في مجالات التخطيط للدرس والتنفيذ والتقويم، التي تعتبر من بين أهم المؤشرات السلوكية، التي يستدل من خلالها على نوعية ومستوى الأداء المهني للمعلم، وهكذا على مستوى التنظير التربوي، يظهر مبرر الحديث عن مشكلة علاقة الكفاءات التدريسية للمعلم بأدائه المهني التدريسي، الذي يقدمه في المواقف التعليمية / التعلمية (راشد، 2005).

يضاف لما سبق، فبالنظر لأهمية تطوير أداء المعلم المرتبط أساسا بما يمتلكه المعلم من كفاءات، تؤثر على مستوى أدائه المهني، فإن جل الدول في الوقت الراهن تهتم بإعداد وتكوين وتدريب المعلم بصورة مستمرة أثناء الخدمة، بالنظر لاعتبار تكوين المعلم يمثل

حلقة الربط للعلاقة بين كفاءاته التدريسية وأدائه التعليمي، إذ وفقا للمعايير والمحكات العلمية الدقيقة، فالجودة في التعليم تتوقف على جودة الأداء عند المعلم، الذي يرتبط بالضرورة بمدى إتقانه للكفاءات ومهارات التدريس اللازمة(صابر، 1988).

ونجد العديد من الدراسات التي تناولت متغيري الكفاءات التدريسية للمعلم وأدائهم المهني، فمنها من الدراسات من تناولت كل متغير بمفرده، وهناك منها من تناولت دراسة العلاقة بين الكفاءات التدريسية للأساتذة ومستوى أدائهم المهني، وعلى سبيل المثال نجد دراسة كلا من "بن كريمة يوسف" و" لخضر عواريب" سنة (2017) التي توصلت إلى أن كفاءات التخطيط والتنفيذ والتقويم، تعتبر كفاءات محورية ومهمة لقيام المعلم بمهامه على أكمل وجه، فضلا عن دراسة "خليل حامد" سنة (2021) التي أكدت على علاقة ارتباطيه قوية، بين الكفاءات التدريسية ومستوى أداء المعلم لأدواره الإشرافية، كما نجد أيضا دراسة "العارف بالله " سنة (2019) التي أكدت على أن درجة امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية المختلفة، كان في المستوى الجيد، وهذا العامل هو الذي ساهم في تمكين الأساتذة من تقديم أداء تعليمي في المستوى المأمول، خصوصا في مجال التحكم في الأداء العام، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في المواقف الصفية، فضلا عن دراسة "الموسوي" و"الهاشم" سنة (2006) التي أكدت أن المعلمين والمعلمات، قد تمكنوا من أداء 42 % من الكفاءات التدريسية في قائمة الملاحظ بمستوى عال و31% منها بمستوى المتوسط و 27% بمستوى منخفض، وأن المعلمين والمعلمات قد تمكنوا من أداء كفايتي تخطيط الدرس وتنفيذه بمستوى متوسط.

وعليه يمكن القول بأن عينة الدراسات السابقة المذكور في إطار متغيرات بحثنا هذا، تثبت أكثر وتبرر أهمية دراسة العلاقة بين متغير الأداء المهني والكفاءات التدريسية، فهي إذن مبررا لإشكالية علاقة تأثير درجة امتلاك المعلم للكفاءات التدريسية، على مستوى الأداء المهني التعليمي الذي يمكن أن يقدمه، غير أن هذه الدراسات التي ذكرناها، قد أجريت لأهداف معينة ترتبط بالباحث وبيئة بحثه، وترتبط أيضا بسياقات معينة يمر بها الواقع التربوي الذي مثل بيئة الدراسة، وهذا ما يجعلنا نؤكد ومن خلال بحثنا هذا، على مجموعة من العوامل التي طرأت على نظام التعليم خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، وما صاحب ذلك من تعديل برامج التعليم وفق منهاج كفاءات الجيل الثاني، هذا

يفرض إذن البحث في متغيري ما يجب أن يمتلكه المعلم من كفاءات، على المستوى النوعي والكمي، وما يمكن لذلك أن يجعله يقدم من أداء مهني تعليمي مرموقا في المواقف الصفية، إذ وعلى خلاف الإشكالية التي عالجتها الدراسات السابقة، سواء تشابهت أو اختلفت مع ما نحن بصدد معالجته من إشكالية بحثنا التي حصرناها في مجموعة من التساؤلات التالية:

- ما مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟
- ما مستوى الأداء المهني (التدريسي) لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى الكفاءات التدريسية، ومستوى الأداء المهني (التدريسي) لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟
- هل توجد فروق في مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، تعزى لمتغير نوع التكوين الذي تلقاه؟
- هل توجد فروق في مستوى الأداء المهني التدريسي، لدى أساتذة التعليم الابتدائي، تعود لمتغير نوع التكوين الذي تلقاه؟
- هل توجد فروق في مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعود لمتغير الأقدمية في المهنة؟
- هل توجد فروق في مستوى الأداء المهني التدريسي، لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الأقدمية في المهنة؟

03- فرضيات البحث:

- مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.
- مستوى الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.
- توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى الكفاءات التدريسية ومستوى الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- توجد فروق في مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعود لمتغير نوع التكوين الذي تلقاه.
- توجد فروق في مستوى الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعود لمتغير نوع التكوين الذي تلقاه.

ـ توجد فروق في مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعود لمتغير الأقدمية في المهنة.

ـ توجد فروق في مستوى الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعود لمتغير الأقدمية في المهنة.

04ـ أهــداف الــبحــث:

ـ الوصول إلى نتائج علمية قابلة للتعميم، وهذا ما من شأنه أن يفتح أبواب وآفاق البحوث النفسية والتربوية في المستقبل، والتوسع أكثر في دراسة مثل هذه المتغيرات، التي ترتبط بالبيئة التنظيمية لمهنة التعليم.

ـ الوقوف على حقيقة مستوى الكفاءات التدريسية التي يمتلكها أساتذة التعليم الابتدائي، وهذا ما يجعلنا نقف بصورة مباشرة على مستوى ونوعية التكوين الذي يتلقاه الأساتذة، بغرض تحسين أداء مهامهم التدريسية.

ـ الوصول إلى نتائج علمية موضوعية، تساهم في وقوفنا على نوعية وطبيعة تأثير الكفاءات التدريسية للمعلم على مستوى أدائه المهني التدريسي.

ـ إثراء مكتبة البحوث النفسية والتربوية في الجامعة الجزائرية بدراسات علمية موضوعية، تساهم في تقديم المرافقة اللازمة للمعلم، من حيث تزويده بكفاءات وخبرات تمكنه من تقديم المردود التدريسي المرجو منه، وذلك بالاستناد على نتائج دراسات علمية قائمة على أسس موضوعية، وتمكينه من اتخاذ القرار التعليمي الصحيح أثناء أداء مهامه التدريسية.

ـ تزويد مكتبة المقاييس النفسية والتربوية في الجامعة الجزائرية، بمقياس الكفاءات التدريسية ومقياس الأداء المهني التدريسي، التي تتوافق فعلا من واقع بيئة المنظومة التربوية الجزائرية، وإتاحة استخدامها من طرف باحثين آخرين في المستقبل، ونهدف أن تساهم فعلا في الكشف عن واقع كفاءات وأداء المعلم الجزائري.

05- أهـمـيــة الـبـحــث:

كغيرها من الدراسات في مجال العلوم النفسية والتربوية، تظهر أهمية دراستنا هذه من ناحيتين، ناحية نظرية وناحية تطبيقية:

5- 1- الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لبحثنا هذا، في الفكرة والمنطلق النظري الذي ارتأينا أن ندرس من خلاله متغيري بحثنا هذا، فالنظرية التربوية الحديثة والواقع التربوي الحالي، بما منحاه من أهمية لمستوى ونوعية الكفاءات التدريسية والأداء المهني للمعلم، في ظل الواقع التربوي المعاصر، يجعل من المهم تجديد الدراسات بصورة مستمرة في هذا المجال، من خلال ما يمكن أن يمنحه ذلك من دعم علمي للنظرية التربوية، ومنه بذل ما يمكن من إجراءات في سبيل الاستناد على النظرية التربوية العلمية الموضوعية، أثناء أي عملية تقويم لكفاءات وأداء المعلم، ليس في مرحلة التعليم الابتدائي فحسب، بل في مختلف مراحل التعليم الإلزامي.

فعلى مستوى التكوين الذي يعد قاعدة تحسين الكفاءات التدريسية للمعلم، ومنه تحسين مستوى أدائه ومردوده المهني، فمن المهم أن تتخذ في سبيل ذلك إجراءات تطويرية، بعد الوقوف على مبادئ نظرية علمية مثبتة، وما يجرى في إطارها من دراسات علمية، بعيدا عن النظرة الذاتية في ذلك، أي الأهمية هنا تتمثل في اتخاذ المنطلق النظري الصحيح، لكل إجـراءات تقـويمية متعلقة بتنمية كفاءات وأداء المعلم، خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، التي تمثل حجر الأساس في منظومة التكوين والتعليم الإلزامي.

5- 2- الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لبحثنا هذا، في ما يمكن أن تمثله النتائج التي سيخلص إليها، على مستوى تحسين كلا من مستوى الكفاءات التدريسية، ومستوى الأداء المهني التدريسي لمعلمي التعليم الابتدائي، إذ يمكن أن ننفذ من خلال ما سنتوصل إليه في الجانب الميداني من نتائج متعلقة بفرضيات بحثنا، إلى مجموعة من التوصيات التي ستساهم فعلا في اتخاذ مختلف الإجـراءات، الـتـي ستساهم في تمكين الأساتذة من تطوير أدائهم، ولعل مجال تكوين المعلمين هو الحقل الخصب لذلك، أما على مستوى تحسين الأداء المهني التدريسي

للمعلم، فيمكن أن تقترح دراستنا عدة إجراءات تسمح للمعلم باتخاذ قرارات صحيحة بشأن العمل على تحسين مستوى أدائهم بصورة مستمرة، وفق واقع النشاط والموقف الصفي.

فضلا عن ذلك فمن شأن نتائج بحثنا على المستوى التطبيقي، أن تفتح مجالات واسعة لـدراسات وبحوث في مجال متغيرات بحثنا، من حيث علاقتها بمتغيرات أخرى لا تقل أهمية، بغرض الحصول على المعلم الذي تتطلبه المنظومة التربوية العصرية، وفق الاتجاهات المعاصرة في علم التدريس، وفي مجال دراسات التنظيم والعمل في إطار المؤسسات التعليمية، كمنظمات تشكل حقلا مهما للدراسات من هذا النوع.

06- تـحـديـد الـمـفـاهـيـم:

6-1- الكفاءات التدريسية:

- لغة: الكفاءة كما جاءت في معجم لسان العرب فهي مشتقة من عدة مصادر.

فجاء في لسان العرب كفأ :كافَأَهُ عَلَى الشَّيْءِ مُكافأةً وكِفَاءً: جَازَاه

فَتَقُولُ: مَا لِي بِهِ قِبَلٌ وَلَا كِفاءٌ أي مَا لِي بِهِ طاقةٌ عَلَى أن أُكَافِئَهُ .وَقَوْلُ حَسَّانَ بْنِ ثَابِتٍ: وَرُوحُ الْقُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ، أي جبريلُ عَلَيْهِ السَّلَامُ لَيْسَ لَهُ نَظِير وَلَا مَثيل.

والكَفِيءُ :النَّظِيرُ، وَكَذَلِكَ الكُفْءُ والكُفُوءُ، عَلَى فُعْلٍ وفُعُولٍ.

وَالمَصْدَرُ الكَفَاءةُ، بِالفَتْحِ وَالمَدِّ .وَتَقُولُ :لَا كِفَاء لَهُ، بِالكَسْرِ، وَهُوَ فِي الأصل مَصْدَرٌ، أي لَا نَظِيرَ لَهُ، والكُفْءُ :النَّظِيرُ والمُساوِي، وَمِنْهُ الكفَاءةُ فِي النِّكاح: وَهُوَ أن يَكُونَ الزَّوْجُ مُساوياً للمرأة فِي حَسَبِها ودِينِها ونَسَبِها وبَيْتِها وَغَيْرِ ذَلِك.

وتَكافَأَ الشَّيْئان :تَماثَلا .وَكافَأه مُكافَأةً وكِفَاءً :ماثَلَه.

وَهَذَا كِفَاءُ هَذَا وكِفْأَتُه وكَفِيئُه وكُفْؤُه وكُفُؤُهوكَفْؤُه، بِالفَتْحِ عَنْ كُرَاعٍ، أي مِثْلُهُ، يَكُونُ هَذَا فِي كُلِّ شَيْءٍ .

كُـفُواً: بِضَمِّ الْكَـافِ وَالْفَـاءِ، وكُـفْأً: بِضَمِّ الكَافِ وإسكان الفَاءِ، وكِفْأً: بِكَسْرِ الكَافِ وَسُكُونِ الْفَاءِ، وكِفاءً: بِكَسْرِ الكَافِ وَالمَدِّ. وَلَمْ يُقْرَأْ بِهَا: وَمَعْنَاهُ :لَمْ يَكُنْ أَحَدٌ مِثْلًا لِلَّهِ تَعَالَى ذِكْرُه (لسان العرب، 1993، مجلد1، 139).

أما التدريس من الناحية اللغوية فهي كما وردت في معجم الوسيط في اللغة، فهي مأخوذة من عدة مصادر.

دِرَاسةً قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه، (أدْرَسَ) الكتاب ونحوه وفلانا الكتاب ونحوه : جعله يـدرسـه. (المُدَرِّسُ) الكـثير الدرس والتلاوة في الكتاب، (المَدْرَسْ) الموضع الذي يدرس فيه (الوسيط في اللغة، 2004: 280).

ـ اصطلاحا:

هناك العديد من التعريفات للكفاءات التدريسية ومن بينها:

ـ تعريف توفيق مرعي (2003): « الكفاءات التدريسية هي قدرة المعلم على عمل شيء بمستوى من الانتقاء بكفاءة وفعالية» (العجرمي، 2011 : 49).

التعريف السابق يمتاز بنوع من العمومية، بحيث قدم الكفاءات التـدريسية في معناها العام، دون أن يتطرق لها من منظور تربوي تعليمي بشكل صريح، فضلا عن أنه يحدد مفهوم الكفاءات التدريسية في حـيـز ضـيـق، بحـيـث أكـد علـى ميزة القدرة التي لها علاقة بالكفاءة، وبالمقابل أهمل العديد من المتغيرات التي تعبر بصورة مباشرة عن الكفاءة، بحيث لم يشر مثلا للمهارة والخبرة، كعناصر تعبر عن الكفاءات التدريسية.

ـ تعريف "باتريسياكاي" (Patricia Kay) : « إن الكفاءات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا، والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم، إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا» (مرعي، 1983 : 23).

التعريف الثاني أيضا يـمـتاز بنوع من العمومية في الإشارة لمفهوم الكفاءة بصفة عامة، دون أن يحصرها كمفهوم بمعناه ذات العلاقة بالكفاءات التدريسية، على الرغم من أن صاحب التعريف ذكر بعض الخصائص والمتغيرات التي تعبر عن كفاءات المعلم، إلا أنه أهمل منها ما يعبر عن الكفاءة بشكل دقيق.

ـ تـعـريـف "الـقـلا" (2001):«مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والاتـجـاهـات الـتـي يحـتـاجـها المعلم، للـقيـام بـعـمـلـه بـأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع دونها أن يؤدي واجبه، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطا لإجازته في العمل» (لمى رمو، 2013 : 40).

ـ تعريف "الهاشمي" وآخرون (2018): «الكفاءات التدريسية هي جملة ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات وتوجهات تتعلق بمهنة التدريس، وتظهر في ممارسات المعلم وسلوكياته التدريسية» (الدويري والقضاة، 2013 : 125).

ويرى "الأزرق" بأن الكفاءات التدريسية هي: « امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أداءه وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض » (الأزرق، 2000 : 19).

هذه التعريفات الثلاثة الأخيرة هي التعريفات الأشمل من حيث تحديدها لمفهوم الكفاءات التدريسية، فقد تطرقت كلها للميزة المعرفية والمهارية والفكر النظري، الذي يمنح للكفاءات التدريسية صفتها المميزة لها، فضلا عن تحديد تلك التعريفات للغاية الوظيفية من امتلاك المعلم للكفاءات التدريسية، أين ربطتها بما يمكن أن يقدمه المعلم من أداء ومردود تعليمي، من خلال امتلاك تلك المهارات والمعارف والاتجاهات والخبرات، مع توظيفها في مختلف المواقف التعليمية / التعلمية، وذهبت التعريفات أبعد من ذلك، حينما أكدت على ميزة قابلية الكفاءات التدريسية للملاحظة والقياس، والاستدلال عليها من خلال مؤشرات ومعايير ترتبط بها.

- إجرائيا:

الكفاءات التدريسية مجموعة من المهارات والخبرات المعرفية وكذا المبادئ النظرية التي يمتلكها المعلم و التي ترتبط بمدى قدرته على ترجمتها إلى أداء قابلا للملاحظة والقياس في مختلف المواقف الصفية، ويعبر عنها في بحثنا هذا بالدرجة التي يحصل عليها معلمي التعليم الابتدائي في مقياس الكفاءات التدريسية الذي أعددناه خصيصا لهذه الدراسة.

2-5- الأداء المهني (التدريسي):

- لغة: من الناحية اللغوية فكلمة الأداء كلمة مشتقة من الاسم (الأدَاءُ) وهو (آدى) للأمانة من فلان، و(تَأَدَّى) إليه الخبر أي انتهى إليه، و (أدَّى) دينه أي قضاه إلى صاحبه. و(الأدَاةُ) الآلة والجمع (أدَوَاتُ) بمعنى الآلاة (مختار الصحاح، 1986 : 05).

وأيضا وردت كذلك مشتقة من الاسم (الأدَاءُ) ويقال أتَأدَّى إليك من حق ما أوليتني، ويقال أيضا أدَّى فلان ما عليه أدَاءٌ وتَأدِيةٌ. وتَأدَّى إليه الخبر أي انتهى إليه (لسان العرب، 1988: 48).

وتعني كلمة الأداء في معجم الوسيط "أنه لفظ مشتق من الفعل (أدا) ويعني (أدى) الشيء: قام به والدين قضاه، والصلاة قام بها بوقتها، إليه الشيء: أوصله إليهوتأدي للأمر: أخذه أدائه

واستعد له و(تأدي) الأمر قضي (معجم الوسيط، 2004 : 10).

ـ اصطلاحا:

ـ هناك من يعرف الأداء المهني التدريسي على أنه: « كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة وعمليات وإجراءات وسلوكات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل الصف وخارجه» (الجفري، 2002 : 115).

هذا التعريف على الرغم من أن صاحبه ذكر مختلف العناصر المتعلقة بمفهوم الأداء التدريسي للمعلم إلا أنه لم يشر لصريح العبارة لتلك العمليات والمؤشرات والسلوكات التعليمية من تخطيط وتنفيذ وتقويم للنشاط التعليمي التي هي عناصر مهمة في وصف الأداء التدريسي للمعلم.

ـ تعريف "الفتلاوي" **:** « هو ما ينجزه المعلم في مهام المهارات والكفاءات بشكل قابل للقياس، فمن الممكن قياس أداء المعلم وفق استمارة الملاحظة الموضوعية التي تعد لهذا الغرض، كما من الممكن قياس نتائج أداء المعلم، عن طريق قياس أداء أو سلوك المتعلم الذي يعد حصيلة التدريس الفعال، وأن الأداء كي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية » (الفتلاوي، 2003 : 24)

من خلال هذا التعريف، يمكن القول أن الأداء المهني للأستاذ، يكمن في السلوك الذي يقوم به المعلم داخل القسم، يتضمن طرق وأساليب التدريس، طريقة التعامل مع التلاميذ، وكل التصرفات التي يمكن ملاحظتها، والأداء الجيد هو توظيف الكفاءات التدريسية وبهذا التعريف السابق يشوبه نوعا من العمومية في الطرح.

ـ كما يعرف أيضا الأداء المهني للأساتذة على أنه: « تنفيذ الدرس ويتطلب ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرق تدريس متنوعة واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وكذا ربط المادة العلمية بمشكلات التلاميذ اليومية وتعميق معلومات المدرس» (زيتون، 2003 : 56)

يشير هذا التعريف إلى الأداء التدريسي، على أنه فعل من تقديم الأستاذ في ظل وضعيات ترتبط من ناحية بالنشاط التعليمي، المقرر في البرنامج السنوي مع منح المعلم هامش لإثبات مهارة ربط النشاط بالواقع الذي يعيش فيه المتعلم، وقد أشار هذا التعريف للمتغير الذي يمكننا من خلاله الاستدلال على حصول ذلك الأداء، والمتمثل في مهارة

توظيف المعلم لطرق ووسائل وأساليب التدريس، التي تعد مؤشرات على مستوى معين من الأداء في الموقف الصفي، فيظهر إذن هذا التعريف بأنه أكمل من التعريفات السابقة.

ـ هناك من يعرف الأداء المهني للمعلم بكونه: « سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل القسم أو خارجه، ويلاحظ هذا الأداء في الترجمة الإجرائية لما يقوم به من أفعال واستراتيجيات في التدريس، أو في إدارته للفصل أو في مساهمته في الأنشطة المدرسية، وغيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم التلاميذ» (وهبي، 2002 : 757)

أشار هذا التعريف إلى أن أداء المعلم يكون داخل حجرة الدرس، وذلك من خلال الطرق المستعملة لإيصال المعلومات للتلاميذ، ويظهر أيضا في طريقة إدارة القسم وتسييره وتخطيط وتنفيذ وتقويم النشاط التعليمي / التعلمي، وبهذا التعريف الأخير يبدو هو الأشمل مقارنة بغيره من التعريفات السابقة.

ـ إجرائيا:

الأداء المهني للأساتذة هو السلوك التعليمي الظاهر القابل للملاحظة، والصادر من الأستاذ في ظل الموقف التعليمية / التعلمية، والتي تنفذ في إطارها الدروس المقررة في البرنامج السنوي، والذي يربط بمدى إتقان المعلم استخدام الوسائل والطرق والأساليب التدريسية، ويعبر عنه في بحثنا هذا، بالدرجة التي يتحصل عليها أساتذة التعليم الابتدائي، في مقياس الأداء المهني التدريسي المعد من طرفنا خصيصا لهذا البحث.

6ـ الدراسات السابقة:

ـ دراسة "مرعي توفيق يوسف" (1981):

هدفت الدراسة، لمعرفة مستوى امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي للكفاءات الأدائية، وفق مقاربة تحليل النظم وسبل تطويرها وتحسينها.

وبغرض جمع البيانات، فقد قام الباحث بتصميم قائمة الكفاءات التعليمية الأدائية، حيث طبقها على عينة عشوائية قدر عدد أفرادها 467 معلما ومعلمة تعليم ابتدائي، من مدارس بعض محافظات المملكة الهاشمية الأردنية.

وقد خلصت الدراسة إلى:

ـ وجود فروق في مستوى اكتساب والتمكن من الكفاءات الأدائية بين الجنسين، بحيث كانت الفروق لصالح المعلمات.

ـ وجود فروق في مستوى كفاءات المعلمين تبعا لنمط المدارس المشتغلين فيها، بحيث كان مستوى الكفاءات الأدائية أفضل لدى الأساتذة العاملين بمدارس وكالة غوث، على حساب أساتذة المدارس الحكومية.

ـ دراسة "كرم محمد إبراهيم" (2002):

هدفت الدراسة لمعرفة مستوى إتقان وتمكن معلمي المواد الاجتماعية بالكويت، لمختلف الكفاءات التدريسية.

وقد بلغ حجم عينة البحث 124 معلما ومعلمة، من مختلف مراحل التعليم النظامي، وشملت مختلف المدارس والمناطق التعليمية بدولة الكويت.

وبغرض جمع البيانات، قام الباحث بتصميم قائمة قياس الكفاءات التدريسية، تتضمن على عدة محاور من الكفاءات بلغ عددها تسعة محاور.

خلصت الدراسة إلى:

ـ وجود تباين في مستوى امتلاك المعلمين لمختلف الكفاءات الدراسية وكانت لصالح كفاءات تحليل المادة العلمية.

ـ وجود فروق في مستوى إتقان وامتلاك الكفاءات تعود لعامل عدد سنوات الخبرة المهنية بحيث كلما كانت عدد سنوات خبرة المعلم أكبر كلما كان مستوى اتقانه وامتلاكه الكفاءات التدريسية أفضل.

ـ وجود فروق في مستوى إتقان وامتلاك الكفاءات حسب مناطق العمل بحيث كانت الفروق لصالح الأساتذة العاملين في المدن عكس العاملين في مناطق قروية.

ـ دراسة "الموسوي ناجي هاشم سليمان" (2003):

هدف البحث إلى إعداد قائمة للكفاءات التدريسية الأساسية لمعلم المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وكذا التعرف على مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية للصف السادس الابتدائي، خاصة كفايتي التخطيط والتنفيذ، بحيث قام الباحث ببناء قائمة الكفاءات التدريسية التي يهدف إليها البحث، وتحويلها إلى بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.

تم تطبيق القائمة على عينة بلغ عدد أفرادها (28) معلما ومعلمة من المدارس الابتدائية.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها:

ـ أن المعلمين والمعلمات، قد تمكنوا من أداء 42 % من الكفاءات التدريسية في قائمة الملاحظ بمستوى عال، و 31% منها متوسط و 27% بمستوى منخفض.

ـ أن المعلمين والمعلمات قد تمكنوا من أداء كفايتي تخطيط للدرس وتنفيذه بمستوى متوسط.

ـ دراسة "خز علي قاسم محمد" و"عبد اللطيف عبد الكريم مومني" (2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفاءات التدريسية.

بلغ عدد أفراد عينة البحث 162 معلمة، يعملن في 35 مدرسة خاصة في محافظة إربد، من أصل 315 معلمة يعملن في 94 مدرسة خاصة.

وبغرض جمع البيانات، فقد صمم الباحثين استبيانا خصيصا لهذه الدراسة، اشتمل على مؤشرات معبرة عن 41 كفاءة تدريسية.

وأظهرت نتائج الدراسة بأن أبرز الكفاءات التدريسية الممارسة من قبل المعلمات هي:

ـ مراعاة الفروق الفردية في أثناء التخطيط للدرس، وجذب انتباه التلاميذ والمحافظة على استمراريته وتصحيح إجاباتهم المكتوبة واللفظية بطريقة مناسبة.

ـ أشارت نتائج البحث، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمات للكفاءات التدريسية، تعزى للمؤهل العلمي عند المعلمات.

ـ وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة المعلمات للكفاءات التدريسية، تعزى الخبرة التدريسية عند المعلمات، ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التدريسية التي تزيد على 6 سنوات.

ـ دراسة " بني دومي علي" (2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك معلمي العلوم للكفاءات التكنولوجية من وجهة نظرهم، بحيث تكونت عينة الدراسة من (92) معلما ومعلمة، من معلمي العلوم في المدارس الحكومية بالأردن.

وبغرض جمع البيانات أعد الباحث استبانة مشتملة على سبع مجالات وأصناف من الكفاءات التدريسية.

وقد أظهرت النتائج بأن:

ـ معلمي العلوم يمتلكون 84 كفاية بدرجة كبيرة، و31 كفاية بدرجة متوسطة، وكفاية واحدة بدرجة منخفضة.

ـ هناك فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك الكفاءات، في مجال توظيف تكنولوجية التعليم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في مجالات تصميم التدريس، اختيار الوسائل التعليمية، الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية ومختبرات العلوم.

ـ هناك فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية، تعزى لمتغير الخبرة في خمسة مجالات وعلى مستوى الأداة ككل.

ـ دراسة "طبشي بلخير"، "ممادي شوقي" (2011):

كان الهدف من الدراسة هو تحديد الكفاءات اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية، في مجال التخطيط اليومي للتدريس، وكذا التعرف على الفروق بين المعلمين وفق متغيري الخبرة والمستوى العلمي للمعلم.

وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، بحيث بلغ عدد أفرادها 120 معلما ومعلمة من بلديتي ورقلة والرويسات.

وتوصلا الباحثين من خلال الدراسة إلى أن:

ـ مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفاءات التخطيط منخفض.

ـ يختلف مستوى توظيف الأساتذة لكفاءات التخطيط باختلاف الخبرة (الاقدمية في مهنة التدريس).

ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء لكفاءات التخطيط بين المعلمين المتكونين بالمعهد التكنولوجي والمتخرجين من الجامعة.

ـ دراسة "الحباشنة عدنان خلف" (2013):

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الأداء التدريسي في مختلف مجالاته، لمعلمي الرياضيات (الصف العاشر) بمحافظة الكرك بالمملكة الأردنية.

وبغرض جمع البيانات قام الباحث ببناء استبيان خصيصا للدراسة، وقد طبقه على عينة قدر عدد أفرادها بـ 169 معلم ومعلمة رياضيات، بمحافظة الكرك بالمملكة الأردنية.

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى:

ـ مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات كان مرتفعا، وفي مختلف المجالات التي شملتها الدراسة.

ـ أشارت نتائج الدراسة لوجود فروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين، تعود لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح المعلمين الذكور.

ـ عدم وجود فروق في مستوى الأداء التدريسي بين المعلمين، حسب متغير المؤهل العلمي للأساتذة.

ـ دراسة "أحميدة نصير"(2015):

هدفت الدراسة لمعرفة أثر كل من متغيري المؤهل العلمي، والخبرة المهنية في تنمية كفاءات التقويم لدى أساتذة التربية البدنية بولاية ورقلة.

بغرض جمع البيانات من الميدان، فقد اعتمد الباحث على تصميم مقياس مستوى كفاءات التقويم لدى الأساتذة، صمم خصيصا للبحث، أما عينة البحث فقد اشتملت على 65 أستاذ تربية بدنية.

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى:

ـ درجة امتلاك أساتذة التربية البدنية والرياضية لكفاءات التقويم عالية.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا في كفاءات التقويم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، تبعا لمتغير الخبرة المهنية والمؤهل العلمي.

ـ دراسة "الموسى جعفر محمود" (2015):

هدفت الدراسة إلى تقويم مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية، في مرحلة التعليم الأساسي ضمن معايير الجودة الشاملة.

وبغرض جمع البيانات، قام الباحث بتصميم قائمة ملاحظة الأداء التدريسي، حيث قام بتصميمها خصيصا لبحثه هذا، وفق 25 معيار معبرا عن مستوى الأداء التدريسي للمعلم.

ولقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 30 معلم ومعلمة دراسات اجتماعية، في مدارس منطقة بني كنانة في الأردن.

وقد أسفر البحث عن:

ـ جاء مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى مرتفع، من حيث معايير الجودة الشاملة.

ـ هناك فروقا في مختلف مجالات الأداء التدريسي للمعلمين، بحيث كان مستوى أدائهم أفضل في مجال الأداء المهني، ثم الأداء في مجال التقويم كان في المرتبة الخامسة.

ـ أشارت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق في مستوى الأداء التدريسي، تبعا لمتغير المؤهل العلمي للأساتذة.

ـ أشارت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق في مستوى الأداء التدريسي، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة المهنية.

ـ دراسة "القريشي عائدة مخلف مهدي" (2016):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس بهدف التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المواد الاجتماعية، في المرحلة الابتدائية وتطبيقه بمجالاته الخمسة، والذي يتكون من 59 عبارة.

وتم تطبيقه على المعلمين والمعلمات الذي وصل عددهم 100، وقام الباحث بمقارنة نتائج الدراسة بين المعلمين الجامعيين من خريجي كلية التربية أو الكلية الأساسية، وبين خريجي معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في معاهد وزارة التربية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة هي:

ـ أوضحت الإحصائيات التي تناولت تقويم أداء المعلمين، انه يوجد فروق ما بين أداء المعلمين من خريجي كليات التربية والمؤهلين علميا ومهنيا وبين المعلمين من خريجي معاهد إعداد المعلمين، لصالح المعلمين الجامعيين حيث ترجع هذه الفروق إلى الإعداد المهني والخبرة المهنية.

ـ دراسة "ليا أماليا" و"تريسي ساراسواتي" (Lia Amalia and TressySaraswati) سنة (2018):

هدفت الدراسة إلى البحث عن مختلف العوامل التي تؤثر في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي مدرسة (ياديكا) 5 الثانوية في العاصمة الأندونيسية جاكرتا.

وقد شملت عينة البحث 120 معلما اعتمد الباحثتان على تقنية المقابلة في جمع البيانات.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

ـ هناك تأثيرا واضحا للشهادة المحصلة على مستوى امتلاك المعلمين لمختلف الكفاءات الدراسية وكذا أدائهم التعليمي فقد لوحظت فروقا في الكفاءة والأداء التعليمي لصالح الأساتذة

الحاصلين على شهادة الماجستير مقارنة بذوي شهادة الليسانس.

ـ هناك علاقة ارتباطيه قوية ودالة إحصائيا، بين مستوى الكفاءات التدريسية لدى المعلم ومستوى أدائه التعليمي، فكلما كانت الكفاءات في المستوى، كلما ارتفع مستوى الأداء لدى المعلمين.

ـ دراسة "العارف بالله" (2019):

هدفت الدراسة لمعرفة مستوى ومدى امتلاك معلمي اللغة العربية في مدرسة نور الهدى المتوسطة "سيداتي سيدوهارجو"، وأثر ذلك في تحقيق بعض مؤشرات الأداء التعليمي الجيد.

وبغرض جمع البيانات، اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات، فقد استخدم شبكة ملاحظة والمقابلة فضلا عن لائحة الأداء التعليمي للمعلم.

وقد شملت عينة البحث كل معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدرسة "سيداتي سيدوهارجو" والذي بلغ عددهم 9 أساتذة شملتهم المعاينة بمختلف أداوت البحث.

وقد أشار البحث، إلى أن درجة امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية المختلفة كان في المستوى الجيد، ولقد ساهم ذلك في تمكين الأساتذة من تقديم أداء تعليمي في المستوى المأمول، خصوصا في مجال التحكم في الأداء العام، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في المواقف الصفية.

ـ دراسة "إياد جاموس عبدو" (2019):

من بين أهداف البحث، التعرف على أثر بعض المتغيرات على امتلاك معلمي اللغة العربية للكفاءات التدريسية.

بغرض جمع البيانات فقد صمم الباحث استبيان يضم 51 بندا، موزعة على خمسة أبعاد من الكفاءات، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 72 معلما ومعلمة لغة عربية، بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة حمص.

ومن بين النتائج التي أشارت لها الدراسة:

ـ عدم وجود فروق في مستوى كفاءات المعلمين تبعا لمتغير نمط التكوين، بحيث لم يلاحظ هناك فروقا بين الأساتذة خريجو الجامعات، وبين الخريجين من معاهد إعداد المعلمين.

ـ أشارت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية، تبعا لعدد سنوات الخبرة المهنية، بحيث كانت الفروق للمعلمين ذوي الخبرة أكثر من 7 سنوات.

ـ دراسة "أديب علي مجلبع" (2020):

من بين الأهداف الفرعية للدراسة، معرفة مدى توفر الكفاءات التدريسية لدى معلمي الرياضيات، في مدارس التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، ولقد طبق الاستبيان على أفراد عينة البحث المقدر عددها بـ 77 أستاذ وأستاذة تعليم أساسي، متخصصين في مادة الرياضيات.

وبغرض جـمـع البيانات، فقد استخدم الباحث استبيان يقيس الكفاءات التدريسية المختلفة، أعده خصيصا للبحث.

وخلصت الدراسة إلى:

ـ تتوفر مختلف الكفاءات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بمستوى مرتفع، في عدة مجالات من الكفاءات، من بينها كفاءات تخطيط وتنفيذ الدرس، كفاءات إدارة الصف، كفاءات السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، كفاءات التقويم والتطور المهني.

ـ ظهرت أثر امتلاك معلمي الرياضيات لتلك الكفاءات، جليا على مستوى أدائه التدريسي الذي ساهم في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الرياضيات.

ـ دراسة "أنيسة ناديا"(Anissa Nadia)سنة (2020):

هي دراسة تحليلية لمختلف الكفاءات التدريسية، التي يمتلكها معلمي تعليم اللغة الإنجليزية في مدرسة اقرأ في مقاطعة بانغ كولو باندونيسيا.

وبغرض جمع البيانات، فقد اعتمدت الباحثة على تقنية شبكة الملاحظة، التي تضمنت مختلف معايير تصنيف محاور الكفاءات التدريسية، فضلا عن استخدام تقنية المقابلة المباشرة مع المعلمين الذين شملتهم عينة البحث، والذين يقدرون بـ 24 معلم لغة إنجليزية.

ـ توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأساتذة يمتلكون مستوى مقبول من مختلف أصناف الكفاءات التدريسية، التي مثلت محاور الكفاءات التعليمية الكفاءات الشخصية والاجتماعية، والكفاءات المهنية المختلفة.

ـ ظهور تأثير مستوى امتلاك المعلمين لتلك الكفاءات، على مستوى أدائهم المهني المرتفع، الذي ساهم في تحسين مستوى التعلم لدى تلاميذ المدرسة المستهدفة.

ـ دراسة "داروين ليي" وآخرون (Darwin Lie and all) سنة (2020):

هدفت الدراسة للوقوف على حقيقة مستوى الأداء التدريسي لمعلمي مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة جاكرتا باندونيسيا.

وقد شملت عينة البحث 255 معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية، وقد استخدم الباحث مـقياس تـأثيـر الـعوامل الثلاثة (الرضا الوظيفي، التحفيز، شهادة المعلم) على أداء المعلم وكذا مقياس الأداء التعليمي الذي صممه الباحثون خصيصا لهذه الدراسة.

وقد خلصت الدراسة إلى:

ـ لوحظ ارتفاعا محسوسا في مستوى الأداء التعليمي للمعلمين.

ـ لم يكن لعامل التحفيز والرضا الوظيفي، الأثر النوعي في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين.

ـ كان عامـل نوع الشهادة المحصلة، عاملا حاسما في رفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، بحيث ظهرت فروقا دالة لصالح ذوي الشهادات من معاهد تكوين المعلمين، مقارنة بذوي التخصصات الجامعية الأخرى.

ـ دراسة "العريني حنان بنت عبد الرحمن" سنة (2020):

هدفت الدراسة للوقوف على واقع الأداء التعليمي لمعلمي الرياضيات، في المرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات التعليم في القرن الحالي.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 36 معلمة رياضيات من جميع المدارس الحكومية بالرياض، وقد استخدمت الباحثة شبكة الملاحظة بغرض جمع البيانات الخاصة بالدراسة.

بحيث أسفرت نتائج الدراسة عن:

ـ مستوى أداء معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة كان في حدود المتوسط.

ـ لم تكن هناك فروقا في مستوى أداء المعلمات تبعا لمتغيري نمط التكوين الجامعي والتكوين في كلية المعلمين، وكذا عدم وجود فروق في أداء المعلمات، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة المهنية.

ـ دراسة "خالد حامد محمد" (2021):

هدفت الدراسة لمعرفة مدى ومستوى امتلاك معلمي المدارس الحكومية في الخليل للكفاءات التدريسية، وعلاقتها بمستوى أداءهم للأدوار الإشرافية المرتبطة بالتدريس.

بغرض جمع البيانات، استخدم الباحث استبيانا مركبا من محورين، محور يقيس مستوى كفاءات الأداء، ومحور يقيس مستوى الأداء الإشرافي للمعلمين، وقد أعده الباحث خصيصا لدراسته هذه.

ولقد بلغ حجم عينة البحث 344 معلما ومعلمة مدارس حكومية في التعليم الثانوي بمحافظة الخليل.

خلصت نتائج البحث إلى:

ـ درجة امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية المختلفة كانت مرتفعة.

ـ كان الأداء الإشرافي التدريسي لدى المعلمين في المستوى المتوسط.

ـ أشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطيه قوية، بين مستوى الكفاءات الأدائية، ومستوى الأداء الإشرافي لدى الأساتذة.

ـ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية حسب متغير الجنس، وكانت لصالح جنس الذكور.

ـ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية، ومستوى أدائهم الإشرافي حسب متغير الأقدمية في المهنة، بحيث كانت الفروق للأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من 10 سنوات.

ـ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية حسب متغير المؤهل العلمي، بحيث ظهرت الفروق في مستوى الكفاءات والأداء الإشرافي، لصالح الأستاذة أصحاب درجة الماجستير فأكثر.

ـ دراسة "السحاري محمد عوض" سنة (2021):

هدفت الدراسة للوقوف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية بمختلف مدارس محافظات الكويت، من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية ومدراء المدارس.

وبغرض جمع البيانات فقد صمم الباحث استبيانا مخصص لأغراض الدراسة، وقد قام بتوزيعه على عينة من المشرفين عددهم 14 و 30 مدير مدرسة.

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن:

ـ مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية كان مرتفعا، وفي مختلف أبعاد ومحاور أداء التعليم النشط (التخطيط التنفيذ والتقويم...الخ.

ـ لم تكن هناك فروقا في مستوى أداء المعلمين، تبعا لنوع الشهادة المحصلة، سواء أكانت من كلية إعداد المعلمين، أم من كليات التعليم الجامعي العام.

ـ التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض لمختلف الدراسات السابقة يمكن أن نشير للعديد من النقاط ذات العلاقة ببحثنا هذا وذلك فيما يلي:

ـ هناك من الدراسات التي أشارت لمستوى عالي في سلم امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية، ومن بينها دراسة "بن دومي" (2010)، دراسة "العارف بالله" (2019)، دراسة "أنيسة ناديا" (2020)، دراسة "حامد خالد" (2021)، دراسة "الموسوي هاشم" (2009).

ـ أشارت بعض الدراسات، للعديد من المتغيرات الفرعية التي أثرت فعلا على ارتفاع مستوى الكفاءات التدريسية لدى المعلمين، مثل دراسة "أحميدة" (2015)، دراسة "أديب" (2020)، بحيث أكدت على أثر عامل تخصص المادة، وأيضا دراسة "كروم" (2002) أكدت على أثر متغير بيئة العمل، وأيضا دراسة "مرعي" (1981)، دراسة "بن دومي (2010)، دراسة "خالد حامد" (2021)، أكدت كلها على أثر متغير جنس المعلم في الكفاءات التدريسية.

ـ هناك من الدراسات، التي أشارت لتباين امتلاك المعلمين لمختلف مجالات وأنواع الكفاءات التدريسية، مثل دراسة "كرم إبراهيم" (2002)، دراسة "الموسوي هاشم" (2006)، دراسة "عبد اللطيف" و"قاسم" (2010).

ـ هناك من الدراسات التي أشارت لعدم تأثير متغير نوع التكوين أو نمط التخرج على مستوى امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية، مثل دراسة "عبد اللطيف" و"قاسم" (2010)، دراسة "طبشي" و"ممادي" (2011)، دراسة "أحميدة" (2015)، دراسة "إياد جاموس" (2019).

ـ هناك دراسات التي أشارت لأثر عامل نمط التكوين أو التخرج، على مستوى امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية مثل دراسة "خالد حامد" (2021).

ـ أشارت العديد من الدراسات السابقة، إلى أثر عامل عدد سنوات الخبرة والأقدمية في مهنة التعليم، على مستوى امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية، مثل دراسة "كرم إبراهيم"

(2002)، دراسة "عبد اللطيف" و"قاسم" (2010)، دراسة "بن دومي" (2010)، دراسة "طبشي" و"ممادي" (2011)، دراسة "أحميدة" (2015)، دراسة "خالد حامد" (2021)، دراسة "إياد جاموس" (2019).

ـ أشارت العديد من الدراسات، إلى وجود علاقة ارتباطيه مؤثرة بين الكفاءات التدريسية والأداء التدريسي للمعلم، مثل دراسة "العارف بالله" (2019)، دراسة "أديب علي" (2020)، دراسة "أنيسا ناديا" (2020)، دراسة "خالد حامد" (2021).

ـ أشارت بعض الدراسات إلى ارتفاع مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين، مثل دراسة "حامد خالد" (2021)، "داروين" وآخرون (2020)، دراسة "العرين" (2020)، دراسة "السحاري" سنة (2012).

ـ أشارت الدراسات السابقة لأثر عامل نمط التكوين والتخرج، في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، مثل دراسة "الحباشنة" (2013)، دراسة "الموسى" (2015)، دراسة "العريني" (2020)، دراسة "داروين" وآخرون (2020)، دراسة "أماليا" و"تريسي" (2018).

ـ أشارت الدراسات السابقة، لعدم وجود أثر عامل نمط التكوين والتخرج في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، مثل دراسة "القريشي" (2016)، دراسة "السحاري" (2012).

ـ أشارت الدراسات لتأثير مجال تخصص المادة المدرسة، في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، مثل دراسة "الحباشنة" (2013)، دراسة "الموسى" (2015).

ـ أكدت الدراسات على أثر عامل الجنس في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، مثل دراسة "الحباشنة" (2013).

ـ أكدت الدراسات على تباين مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لمجالات الأداء، مثل دراسة "الموسى" (2015).

ـ أشارت نتائج بعض الدراسات، إلى عدم وجود أثرا لعامل سنوات الخبرة والأقدمية المهنية في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، مثل دراسة "الموسى" (2015)، دراسة "حامد خالد" (2021)، دراسة "العريني" (2020).

الـفـصـل الـثـانــي
الـكـفـاءات الـتـدريـسـيـة

- تمهيد.

01- إطــار مــفــاهيمي.

02- تعريف الكفاءات التدريسية.

03- خصائص الكفاءات التدريسية.

04- مصادر اكتساب الكفاءات التدريسية.

05- أهمية الكفاءات التدريسية.

06- أنــواع الكــفاءات الــتــدريسية.

07- العوامل المؤثرة في الكفاءات التدريسية.

08- وسائل قياس الكفاءات التدريسية.

09- مؤشرات الكفاءات التدريسية للمعلم.

10- إجراءات تحسين مستوى الكفاءات التدريسية.

- خلاصة.

ـ تمهيد:

تعتبر الكفاءات التدريسية للمعلم، من بين المتطلبات الأساسية التي تسمح له بأداء مختلف مهامه وأدواره التعليمية على أكمل وجه، فهي إذن ترتبط بالمردود التعليمي الذي يقدمه، في ظل أدواره المرتبطة بمختلف المواقف الصفية واللا صفية، والتي يظهر أثرها في مخرجات النظام التربوي والمدرسة على وجه التحديد، ولقد تضاعف الاهتمام بموضوع الكفاءات التدريسية في المنظومة التربوية، بالنظر للتعديلات التي تطرأ على المنهاج بصورة مستمرة، منذ اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات كفلسفة تربوية للنظام التعليمي الجزائري.

ولذا يعد موضوع الكفاءات التدريسية التي يجب أن يمتلكها المعلم، من أهم المواضيع التي أصبحت تستحوذ على حيز المهتمين والفاعلين في قطاع التربية، وكذا الباحثون في مجال علوم التربية، إذ يؤكد الكل على أن نجاح المعلم في مهنته، يكمن في مدى امتلاكه لهذه الكفاءات، والتي يمكن أن يكتسبها من مختلف أنواع وأنماط التكوين التي يخضع لها بصورة مستمرة، وعلى هذا الأساس سنتطرق لهذا الموضوع في فصلنا هذا، بحيث سنتطرق إلى عدة عناصر، فبعد التمهيد سنتطرق إلى إطار مفاهيمي، تعريف الكفاءات التدريسية، خصائص الكفاءات التدريسية، مصادر اكتساب الكفاءات التدريسية، أهمية الكفاءات التدريسية، أنواع الكفاءات التدريسية، العوامل المؤثرة في الكفاءات التدريسية، وسائل قياس الكفاءات التدريسية، مؤشرات الكفاءات التدريسية للمعلم، إجراءات تحسين مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم فخلاصة الفصل.

01- إطار مفاهيمي:

1- 1- مفهوم الكفاءة:

هناك العديد من الاتجاهات النظرية التي ذكرت تعريفات لمفهوم الكفاءة والتي سنذكر منها:

ـ تعريف "عاطف" : «الكفاءة في معناه الواسع هي:" معرفة إتقان المادة العلمية أو اكتساب المهارات، كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعلية، بناء على قدرته الذاتية على امتلاك المعرفة بطرائق مختلفة، تشير إلى حسن الأداء وتشغيل الذهن والفكر بعمق لتصبح المعرفة جزءا من سلوكه» (عاطف، 2001 : 101).

ـ تعريف "مزروع": « الكفاءة هي مهارة مكتسبة تمكن من التحكم في المعارف والتجارب، وتسمح بتحديد المشكلات وإيجاد حلولا لها والكفاءة أعلى مستوى من المهارة» (مزروع، 2012 : 190).

ـ عرفها كلا من"الأسدي" و"المسعودي" و"التميمي" على أنها: « القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معينة ويعبر عنها بمجموعة من التصرفات، أو الحركات، أو الأفعال، أو الأقوال وتتكون من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تتصل اتصالاً مباشراً بمجال معين، تؤدي بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال » (الأسدي وآخرون، 2016 : 78).

وعرفتها اللجنة الوطنية للمناهج (2009) بأنها: «القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات، والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من الأعمال» (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009 : 19).

وعرفتها "بن سي مسعود" (2008) بأنها: « تلك المعارف والاستعدادات والمؤهلات والمواقف التي يتخذها الفرد، من أجل القيام بدور أو عمل على أكمل وجه» (بن السايح، 2017 : 169).

إذن على العموم فمفهوم الكفاءة، يشير إلى مجموع من المهارات والخبرات والمعارف والقدرات العلمية، التي يكتسبها الفرد من خلال التفاعل المباشر مع مواقف التعلم، وما يرتبط بها خبرات حياتية، تمكن في النهاية الفرد من القيام بالمهمات، وابتكار وإبداع الحلول لمختلف المشكلات التي تعترضه في البيئة.

01- 02- تعريف التدريس:

وأيضا فيما يخص مفهوم التدريسي يمكن أن نورد له العديد من التعريفات فيما يلي:

ـ تعريف المذهب التقليدي: « التدريس عملية توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلمين كما أنه عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم لفضا إلى ذهن المتعلم» (الفتلاوي، 2003 : 9).

ـ هناك من يعرف التدريس على أنه: « كل الجهود المبذولة من طرف المعلم من أجل مساعدة التلاميذ على النمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وإمكاناته» (شاهين، 2011 : 7).

ـ تعريف "الشربيني" : « التدريس مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلم، وتساعده في تحقيق الأهداف التعليمية، وتتضمن عملية التدريس ثلاثة مهارات رئيسية وهي التخطيط، التنفيذ، التقويم » (الشربيني، د ت : 03).

ـ تعريف "ستيفن كوري" (Stephen Cory) : « عملية معتمدة في تشكيل بيئة الفرد، بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد، أو الاشتراك في سلوك معين وذلك استجابة لظروف البيئة ».

ـ تعريف "موسطون" (Moston): « التدريس عبارة عن سلسلة من اتخاذ القرارات، وهي عملية مخططة منتظمة ومستندة إلى أسس نظرية نموذجية، تهدف إلى اعتبار مكونات التدريس وخصائص الطلبة والمحتوى والمدرسين، وفق منظومة متفاعلة لتحقيق التطور والتكامل في العملية التدريسية » (عبيدات وحمادنة، 2012 :23).

إذن من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نحصر مفهوم التدريس في النقاط التالية:

ـ التدريس بالمعنى العام يتضمن عملية توصيل المعارف والمعلومات العلمية من طرف المعلم للتلميذ.

ـ التدريس عملية منتظمة ومنظمة تتم عبر مراحل يحددها طبيعة النشاط أو موضوع التعلم الذي يعرضه المعلم والتلاميذ.

ـ التدريس عملية يوظف من خلالها المعلم جملة مهاراته وقدراته وخبراته وكفاءاته عبر مختلف مراحل إنجاز النشاط بداية من التخطيط مرورا بالتنفيذ نهاية بالتقويم، وهذه النقطة تؤكد على ارتباط التدريس بكفاءات يتوجب على المعلم امتلاكها لممارسة مهنة التدريس.

ـ يجب أن تتوافق مختلف أركان عملية التدريس مع خصائص موضوع التعلم من حيث توافقها وتواؤمها، مع تباين خصائص المتعلمين في القسم الدراسي الواحد.

ـ التدريس عملية تستهدف إحداث التغيير المنشود في سلوك المتعلم، من حيث تمكينه من تحصيل الكفاءات المستهدفة من مختلف أنشطة ومواضيع التعلم وغير الصفي.

02- تعريف الكفاءات التدريسية:

- تعريف "حمدان": « الكفاءات التدريسية عبارة، أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم، ولها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ، وهي أيضا قدرة المعلم على استعمال مهارات خاصة استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد » (حمدان، 1985 : 160).

- تعريف "المسلم" : « الكفاءات التدريسية مجموعة من القدرات، وما يرتبط بها من مهارات يفترض أن يمتلكها المعلم، تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصا من ناحية نجاح وقدرة المعلم على نقل المعلومات إلى تلاميذه » (كرم، 2002 : 130).

- تعريف "فاروق الفرا" : « هي مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات، بعد المرور في برنامج ينعكس أثره في أدائه، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض ».

-يعرف كلا من"يعقوب نشوان" و"عبد الرحمن الشعوان" الكفاءات التدريسية بأنها: « القدرة على تنفيذ النشاطات التعليمية، والتي تستند إلى مجموعة الحقائق والتعليمات والمبادئ وتتضح من خلال السلوك التعليمي» (غادة، 2004 : ص 97).

- وهناك من يعرف الكفاءات التدريسية على أنها: «مجموعة من المعارف والمهام التدريسية، التي يمتلكها المعلم تمكنه من أداء عمل مطابق للمواصفات المطلوبة أو يتجاوزها، ويكون ذلك باستخدام الأدوات أو الآلات أو الأجهزة أو دونها، شريطة أن تكون الكفاية معرفة بشكل واضح، لها معايير ومواصفات انجاز واضحة وقابلة للتطبيق » (العجرمي، 2011 : 49-51).

- تعريف "درة" : « الكفاءات التدريسية تمثل المقدرة المتكاملة، التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما، أو جملة مترابطة من المهام بنجاح وفعالية (الفتلاوي، 2003 : 28).

- تعريف "نعيمة يونس" : « هي مدى توفر مجموعة من المهارات والخصائص الشخصية، والتوافق والرضا عن المهنة والاتجاهات الموجبة نحوها لدى المعلم، تمكنه من أداء دوره في العملية التربوية ».

ـ تعريف "كنعان" : « هي مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم، وتشتق من تصور واضح للدور الذي يقوم به » (لمى رمو، 2013 : 40-41)

ـ تعرف الكفاءة على أنها: « مجموعة من الصفات والإمكانات التي يطمح المربون في أن تتوفر لدى المعلم الجيد ويمكن ملاحظتها وقياسها وجعلها قادرة على تحقيق أهدافه التربوية في أفضل صورة»(الدويري والقضاة، 2013 : 125).

ـ يعرف "كلودات مارين" (Claudette Marine) الكفاءات التدريسية على أنها: « مجموعة متداخلة من المعارف في سياقها الميداني » (Claudette, 2004 :20).

من خلال التعريفات التالية يمكن القول بأن الكفاءات التدريسية هي مجموعة من الخصائص والإمكانيات والقدرات والمهارات والمعارف، التي يجب أن تتوفر لدى المعلم من مختلف الجوانب المعرفية الأخلاقية والمهنية وحتى الأدائية، من أجل إنجاح وأداء عمله بشكل جيد.

03ـ خصائص الكفاءات التدريسية:

من خلال مجمل التعريفات التي أوردناها بخصوص الكفاءات التدريسية، يمكن أن نستنتج لها مجموعة من الخصائص وهي:

3ـ 1ـ الكفاءة التدريسية قابلة للممارسة: فبما أن الكفاءات التدريسية، تعبر عن قدرة المعلم على التأثير وإحداث التغيير في مختلف جوانب شخصية المتعلم، والتي تتجلى من خلال المهمات التدريسية التي يؤديها في إطار وضعية تعليمية، فهذا يعني أن الكفاءات التدريسية، تحمل في طياتها خاصية القابلية للترجمة إلى أفعال، في وضعيات تعليمية تعبر عن مدى مهارة وقدرة المعلم في التنشيط الصفي، في إطار العملية التعليمية / التعلمية (المصري وطارق، 2013).

3ـ 2ـ الكفاءات التدريسية مكتسبة: إذ لا يمكن أن يكون الفرد مزودا بالكفاءات اللازمة للتعليم بصورة مباشرة، ما لم يمر على خبرات تكوينية تمكنه من اكتساب تلك الكفاءات، فالمعلم إذن يكتسب مختلف الأنواع والأنماط من الكفاءات التدريسية، من خلال خضوعه لبرامج التكوين قبل الخدمة، فضلا عن إلزامية خضوعه لمختلف دورات التكوين

أثناء الخدمة، وكذا خضوعه للتكوين الموضوعي والتكوين الذاتي بصورة فردية، وهذا ما يجعل كفاءاته التدريسية مكتسبة ولها قابلية الاكتساب بصورة مستمرة.

3- 3- الكفاءات التدريسية قابلة للنمو: وهذه الخاصية تعبر عن التطور والتجدد للكفاءات التدريسية، بالنظر لما تفرضه التطورات التي تحصل على مختلف عناصر المنهاج، التي هي معرضة للتعديل والتطوير المستمر بدورها، وهذا يعني بضرورة أن تساير وتيرة اكتساب وتجديد وتطوير المعلم لكفاءاته التدريسية، بما يفي بغرض مسايرتها لمختلف التطورات التي تحدث على مختلف عناصر المنظومة التربوية والمنهاج الدراسي بصورة خاصة، والذي يفرض على المعلم امتلاك كفاءات نوعية، لم يكن يمتلكها من قبل (غريب، 2001).

وعليه خاصية النمو التي تميز الكفاءات التدريسية للمعلم، ترتبط في الأساس بوتيرة اكتسابها وتجديدها من طرف المعلم بصورة مستمرة، لكي يستجيب لمعايير المعلم العصري، من حيث كمية ونوعية الكفاءات التي يمتلكها (الحصيني، 2020).

3- 4- ميزة العمومية والخصوصية: بحيث أن الكفاءات التدريسية لها خاصيتين متلازمتين، وهما العمومية والخصوصية، فمن ناحية العمومية هناك محاور وأبعاد للكفاءات، تعبر عن قدرات ومهارات المدرس مهما كان تخصصه التدريسي، بحيث أن كفاءات التواصل مثلا، هي كفاءات بطابعها العام، وتعبر عن محور متفق على ماهيته، فهي إذن كفاءات عامة يمتلكها كل معلم بنفس العلامات والشروط التي تستوجبها (Perrenoud, 2013) .

أما من ناحية خصوصية الكفاءات التدريسية، فهي تتمثل في ما يرتبط بها من محاور لها خصوصيات، تجعل تلك الكفاءات مختلفة من أستاذ لآخر، وهذا يرتبط أساسا بالمهارات الشخصية المميزة لكل معلم، فضلا عن الكفاءات العلمية المعرفية المتعلقة بتخصص المادة التي يشرف المعلم على تدريسها.

3- 5- خاصية التفاعلية: فمن المتفق عليه، أن محاور ومجالات وأصناف الكفاءات التدريسية مختلفة، وهناك العديد من التصنيفات التي انبثقت عن مقاربات وتوجهات نظرية مختلفة، أين يختلف تصنيف الكفاءات التدريسية من توجه لأخر، غير أن مختلف أنواع الكفاءات، لا تؤثر في أداء المدرس بمعزل عن بعضها البعض، فهي إذن كفاءات متفاعلة أين

تؤثر كل كفاءات على امتلاك المعلم لغيرها من الكفاءات، إذ أن مختلف الكفاءات التدريسية تتفاعل فيما بينها، مشكلة كلا مركبا من أحد أهم المحاور، التي تمثل شروطا إلزامية ليتمكن المعلم من مزاولة مهنة التدريس على أكمل وجه (خليل وآخرون، 2010 : 18).

3- 6- القابلية للقياس والتقويم: بما أن الكفاءات التدريسية يمكن ملاحظتها، من خلال ما يقدمه المعلم من أداء يفضي إلى منتوج تدريسي، فهذا يعني بأنها قابلة للقياس والتقويم، فمن ناحية القياس يمكن استخدام مختلف الأساليب المتاحة لذلك، من ملاحظة مباشرة لأداء المعلم، المقاييس التقريرية الاختبارات الأدائية المعبرة عن الكفاءات التدريسية، وهذا ما يؤدي إلى الحكم على مستوى ونوعية وجودة الكفاءات التدريسية التي يمتلكها المعلم، وهذا يؤدي بصورة مباشرة لتثمين تلك الكفاءات، ومنه تقويمها للأحسن في كلتا الحالتين سواء أكانت في المستوى المأمول تتخذ مختلف الإجراءات التي تعزز ذلك وإن لوحظ نقص على جانب أو بعض جوانب الكفاءات التدريسية للمعلم، يمكن بناء على ذلك اتخاذ مختلف الإجراءات، التي تساهم في تحسين مختلف جوانب ومحاور القصور في الكفاءات التدريسية للمعلم (الأزرق، 2000).

3- 7- الميزة التنبؤية: من مميزات الكفاءات التدريسية، أنها تسمح للمشرف التربوي أي المفتش، مثلا أن يتوقع ما يمكن أن يقدمه المعلم من أداء ومردود تعليمي، مقارنة بما يمتلكه من الكفاءات التي سبق وأن تم تقويمها وقياسها، فهذا يعني أنه كلما تأكدنا من امتلاك المعلم لرصيد معتبر، من مختلف أنواع الكفاءات التدريسية، كلما سمح لنا ذلك بالتنبؤ بأن الأداء والمردود التدريسي للمعلم سيكون في المستوى، وعلى العكس من ذلك كلما كان رصيد المعلم من الكفاءات بعيدا عن المستوى المأمول، كلما كان ذلك مؤشرا للتنبؤ بأن أدائه التدريسي لن يرقى إلى المستوى المأمول (الجماعي، 2010)، وهذا ما يعني بأن ما يفيدنا به هذا التوقع والتنبؤ على مستوى اتخاذ مختلف الإجراءات التقويمية لكفاءات المعلم، من خلال ما يمكن تصميمه من برامج تدريب وتكوين، تساهم في ذلك بصورة إيجابية (الأزرق، 2000).

3- 8- الكفاءات التدريسية نسبية: فخاصية نسبية الكفاءات التدريسية للمعلم، تظهر من ناحيتين، من ناحية أولى تتعلق النسبية بمستوى اكتساب وامتلاك المعلم للكفاءات التدريسية، بحيث لا يمكن توقع مستوى مثالي في مجال امتلاك المعلم للكفاءات، بل هناك

بعض النقائص، التي تظهر دوما على مستوى اكتساب المعلم للكفاءات، فضلا عن كون نسبة اكتساب الكفاءات متباينة مـن معلم لآخر، أما الناحية الثانية فتظهر نسبية الكفاءات التدريسية من حيث مستوى وقدرة المعلم على تجسيدها على أرض الواقع، والتعبير عنها بصورة أدائية في مختلف المواقف التعليمية، وهذا ما يفسر تباين تحكم المعلمين في تطبيق كفاءاتهم التدريسية، على الرغم من أنهم خضعوا لنفس برامج التكوين، ويمتلكون نفس المستوى في سلم اكتساب وامتلاك تلك الكفاءات (غريب، 2001).

3- 9- الكفاءات التدريسية مركبة: الكفاءات التدريسية لا تعبر من حيث معناها عن مكون بسيط من السهل اكتسابها أو تحليلها بغرض قياسها فهي إذن كل مركب من العناصر، فهي أصناف وأنواع يختلف توزيعها من اتجاها نظري لآخر كما أنها قدرة ذاتية مركبة تتضمن العديد من المعارف والمهارات والخبرات والمكتسبات المعرفية التي ترتبط بمجال مهنة المعلم بما يميزها من خصوصيات، كما أنها ليست ميزة ذاتية يتوقف نفعها فقط على كلا من المعلم والتلميذ في إطار المواقف الصفية، بل هي أيضا ذات مصدر ومورد موضعي، أين ينتقل أثرها للمجتمع الخارجي، من خلال نوعية المخرجات التي ينتجها المعلم الكفء لمختلف مجالات الحياة في المجتمع (عابدين، 2001).

3- 10- الكفاءات التدريسية وظيفية: ما يميز الكفاءات التدريسية، أن اكتسابها لا يكون من دون غاية وهدف، بل يكون من أجل توظيفها من طرف المعلم في المواقف التعليمية / التعلمية، بحيث لا يمكن أن تكون الكفاءة ذات معنى، في حالة ما لم تجسد على شكل سلوك أدائي، يعبر عن نواتج تعليمية وتعلمية، يمكن استخدامها كمؤشرات بغرض الاستدلال على طبيعة ومستوى الكفاءات التدريسية لدى المعلم، وبهذا فالكفاءات التدريسية تستمد قيمتها من خلال ما يعبر عنها من أداء مهني تدريسي للمعلم، يظهر أثره في تحسين المستوى التحصيل العلمي والمعرفي للتلاميذ (Evain et Lebrun, 2012).

إذن تمتاز الكفاءات التدريسية، بالعديد من الخصائص التي تعبر في النهاية عن ذلك المفهوم الذي يمثل كلا مركبا، فهذه الخصائص إذن تعبر عن المعنى العام وطبيعة الكفاءات التدريسية، وعلى وجه العموم يرتبط ظهور هذه الخصائص في الكفاءات التدريسية بصورة مجتمعة ودفعة واحدة، بمدى تمكن المعلم من اكتسابها وامتلاكها والتحكم فيها، والتعبير عنها

في المواقف التعليمية، فمن الطبيعي إذن أن لا نلاحظ ظهور هذه الخصائص في نفس الموقف التعليمي الأدائي الذي يعبر عنها المعلم في إطاره.

04- مصادر اكتساب الكفاءات التدريسية:

بما أنه كما أشرنا في العنصر السابق، بأن الكفاءات التدريسية تتميز بخاصية الاكتساب وخاصية التطور، والنمو وكذا خاصية النسبية، فهذا يعني في النهاية بأن امتلاك المعلم لمختلف الكفاءات التدريسية، ينتج عن احتكاكه بالعديد من المصادر ومن بينها:

4- 1- النظريات النفسية والتربوية:

تعد معظم النظريات في علم النفس للتربوي أو علم التدريس، أو في مجال دراسة الكفاءات التدريسية، من بين أهم المصادر التي تمكن المعلم من اكتساب كفاءاته وتطويرها بصورة مستمرة، ذلك أن تلك النظريات أبدعت العديد من الأسس والمبادئ في مجال الكفاءات التدريسية وآليات اكتسابها، وعليه اطلاع المعلم على تلك النظريات أو انتهاجها في برامج تكوين المعلم، يساهم لحد كبير في اكتسابه لمختلف أنواع الكفاءات التدريسية (عطية، 2008)، وفي هذا المجال يمكن أن يحتك المعلم بالنظريات من خلال التكوين النظامي الذي يخضع له قبل أو أثناء الخدمة، أو من خلال التكوين الذاتي، الذي يبذل من خلاله المعلم مجهودا بصفة إرادية، بغرض اكتساب أكبر قدر من الكفاءات التدريسية التي تتطور وتتغير بصورة مستمرة، تبعا للتحولات التي تعرفها المنظومة التربوية بصورة مستمرة (جرادات وآخرون، 2001).

4- 2- تحليل مهام التعليم: لا شك أن مهام التعليم والتدريس، التي يقوم بها المعلم متنوعة ومتشعبة، فهناك مهام تتعلق بتخطيط وتنفيذ وتقويم النشاط، وهناك مهام تتعلق بعلاقة المعلم بالتلميذ، وكذا مهام توجيه التلميذ لمصادر المعرفة، ومهام مشاركة المعلم في بناء وتقويم المنهاج، وعليه يعتبر تحليل مختلف هذه المهام من مصادر تطوير كفاءات المعلم، بحيث أن تحليلها يساهم في تقييم الأداء العام للمعلم، والذي بطبيعة الحال يعبر بصورة مباشرة عن مستوى الكفاءات التدريسية التي يمتلكها، إذ أن بناء برامج تكوين المعلم على أساس مختلف أنواع الكفاءات، لا بد أن يمر أولا عبر تحليل مختلف مهام وأدوار المعلم، ومنه تحديد الكفاءات الضرورية والمطلوبة للقيام بكل دور من تلك الأدوار (بوكرمة، 2008).

وفي هذا الإطار، لا بد أن نشير بأهمية تحليل شخصية المعلم المطلوب، من حيث مختلف خصائصه الشخصية، على اعتبار أنها ترتبط مباشرة بالأدوار التي تسند له، فمن المهم إذن الوقوف على مهاراته العقلية والذهنية، وخصائصه الوجدانية والانفعالية، ووتيرة استيعابه لمحاور برامج التكوين، فضلا عن تحليل مهاراته الأدائية المرتبطة بإتقان تنفيذ الكفاءات التي يمتلكها (Perrenoud, 2013).

4- 3- مراجعة قوائم الكفاءات: تعبر قوائم الكفاءات التدريسية، عن مختلف الأنواع من الكفاءات التي يجب على المعلم أن يمتلكها، وهذه قوائم الخاصة بأنواع الكفاءات، بطبيعة الحال تختلف من توجه نظري لآخر، وعليه في تحليل القوائم، من المهم تحديد قائمة جامعة متفق عليها، من طرف مختلف التوجهات النظرية في مجال تقسيم الكفاءات التدريسية.

وتعد عملية مراجعة قوائم وأنواع الكفاءات التدريسية، من بين أهم مصادر اكتساب المعلم لها، ذلك أنها ذات علاقة وطيدة بمختلف برامج التكوين التي يخضع لها المعلم، من حيث محاور ومواضيع الكفاءات التدريسية التي تستهدفها تلك البرامج، وبالنظر لتغير الكفاءات المطلوبة بصورة مستمرة، فإن مراجعة قوائم الكفاءات من العمليات التي يجب أن تكون مستمرة، لمواكبة تمكين المعلم من الكفاءات التي تستوجبها مهنة التدريس في الحاضر والواقع التربوي (مرعي، 1983).

4- 4- البحوث والدراسات التربوية: تعد البحوث التربوية التي تتناول موضوع الكفاءات التدريسية بصفة عامة، أو تلك التي تتناول كفاءة بعينها، أو بعض المتغيرات التي تعبر عن الكفاءات التدريسية، من بين المصادر التي تمكن المعلم من اكتساب الكفاءات التدريسية وتطويرها بصورة مستمرة، فالبحوث في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم النشاط التعليمي، فضلا عن الدراسات في مجال الكفاءات الانفعالية الوجدانية، والكفاءات العلمية المتعلقة أساسا بمحور تعليمية المادة، يمكن أن تكون أهم محاور برامج التكوين المستمر للمعلمين، في حالة رأى المشرفين على المعلم وعلى المدرسة الحاجة لذلك، مما يمكن المعلم من تطوير وتنمية كفاءاته بصورة مستمرة وكذا تجديدها وفق التغيرات التي تطرأ على عنصر أو أكثر من عناصر المنهاج الدراسي (الأزرق، 2000).

4- 5- الفلسفة التربوية للمجتمع: الخطوط العريضة لأي منهاج تربوي بمختلف عناصره، يخضع دائما للفلسفة التربوية التي يرتكز عليها النظام التربوي، وعلى هذا الأساس

فإن ما هو مطلوب امتلاكه من كفاءات من طرف المعلم، دائما تمليه الفلسفة التربوية التي تفرض فلسفة تكوين للمعلم، تستجيب لتمكينه من امتلاك تلك الكفاءات، فعلى مستوى الغايات والأهداف التربوية التي تمثل أهم عنصر في فلسفة التربية، فإن تحقيقها يتطلب أن يمتلك المعلم كفاءات مختلفة، تستجيب لتحقيق تلك الأهداف والغايات، وهذا ما تستجيب له عملية تكوين المعلم أين يتم بناء وتصميم برامج تكوين، تتضمن محاورها ومواضيعها تمكين المعلم من كفاءات يساهم تطبيقها والتحكم فيها في تحقيق الأهداف التربوية المحددة في فلسفة التربية للمجتمع (لكحل وفرحاوي، 2009).

4- 6- برامج تكوين المعلم: سواء تعلق الأمر بالتكوين قبل الخدمة أو التكوين المستمر أثناء الخدمة، فإن أحد أهم مصادر اكتساب المعلم للكفاءات التدريسية، يتمثل في مختلف برامج التكوين التي يخضع لها، إلا أنه لا يخلو أي برنامج تكويني من استهداف تمكين المعلم من اكتساب كفاءات عامة أو كفاءات فرعية، ترتبط بمواضيع ومحتوى برامج التكوين التي يخضع لها، ومن المهم أن نشير هنا بأن هذا المصدر، يتوقف تأثيره في مستوى كفاءات المعلم، من حيث نوعية وخصائص ومواضيع ومحاور برنامج الدورة التكوينية التي يخضع لها، فضلا عن عامل القدرات الذاتية للمعلم، التي تمكنه من اكتساب الكفاءات المستهدفة من قبل الدورة التكوينية، يضاف إلى ذلك مدى توفير مختلف الشروط في نجاح التكوين، من موارد ووسائل ومراكز ومكونين مؤهلين في مجال تكوين المعلمين (حسن، 2001).

4- 7- الاحتياجات التكوينية للمعلم: هذا المصدر يرتبط بما سبق أن ذكرناه في مجال تحديد قوائم الكفاءات، بحيث أن حاجة كل معلم لصنف أو نوع من الكفاءات، يتحدد بناء على دراسة تقييمية تقويمية لما يمتلكه من كفاءات، وبناء على ما يلاحظ من نقص في نوع أو عدة أنواع من الكفاءات لدى المعلم، حيث تتم عملية تصنيف تلك الكفاءات حسب الأولوية، وبعدها يتم تخطيط لضمان تمكين المعلم من استكمال تحصيله للكفاءات التي لوحظ عليها نقصا، أو عدم بلوغها للمستوى المأمول، وهنا تظهر أهمية دراسة الحاجات التدريبية للمعلمين، لبناء برامج تكوين تجعل من تلك الحاجة، إحدى مصادر اكتساب المعلم لمختلف الكفاءات التدريسية، التي تفرضها مختلف أدواره المهنية التعليمية (العمري، 2010).

4- 8- تعليمية المادة: تظهر تعليمية المادة كمصدر من مصادر اكتساب المعلم للكفاءات التدريسية، من خلال المكانة الهامة للتعليمية في منظومة تكوين المعلم، فتعليمية المادة

تستجيب لعامل حاجيات التكوين لدى المعلم، هذا إن لم نعتبر بأن التعليمية تمثل أحد أنواع الكفاءات التي يجب أن يمتلكها المعلم، فعلى اعتبار أن كثيرا من الصعوبات الأدائية التي يواجهها المعلم، ترتبط بعدم درايته وتحكمه في تعليمية المادة، فإن عملية تكوين المعلم على تعليمية المادة، تعد عاملا ضروريا لتبليغ محتوى المادة للتلميذ، وعليه ترتبط برامج تكوين المعلم في بعض محاورها ومواضيعها بمادة تعليمية المادة، التي تصبح إذن أحد أهم مصادر كفاءات المحتوى العلمي والمعرفي للمادة، والذي يتوجب أن يكون المعلم على قدر عال في مستوى تحكمه في التعليمية، لكي يساهم في تحصيل التلميذ لمختلف مضامين ومواضيع المادة الواردة في البرنامج السنوي (عطية، 2008).

4- 9- الخبرة الشخصية للمعلم: كثيرا ما يكتسب المعلم كفاءاته المهنية، من خلال تجاربه الخاصة على مدار سنوات الأقدمية في مهنة التدريس، بحيث يعمل على تعديل العديد من السلوكات والعادات العلمية المعرفية المرتبطة بأدائه لمهنته، بحيث معظم المواقف الصفية وخبرات احتكاكه بالمادة العلمية، وكذا استقرائه لبعض أخطائه والعمل على تعديلها، فضلا عن دعم ذلك برصيده من الاطلاع على مقالات ومؤلفات في مجال الكفاءات التدريسية للمعلم، كل هذه العوامل تمثل خبرة شخصية متراكمة لدى المعلم، تساهم في تطوير وتجديد واكتساب الكفاءات، بغرض التوافق مع مختلف مستجدات التدريس ومكوناته (Perrenoud, 2013) .

إذن تتعدد المصادر التي تمكن المعلم من اكتساب الكفاءات التدريسية، فمن بين تلك المصادر التي ذكرناها فيما سبق، تستهدف تمكين المعلم من امتلاك كفاءات أولية، تمكنه من الانخراط في مهنة التعليم، وهي مصادر كفاءات قبل الالتحاق بالمهنة، بينما أغلب تلك المصادر، ترتبط بتمكين المعلم من اكتساب كفاءات جديدة، وكذا العمل على تنمية وتطوير كفاءاته، بهدف مواكبة مختلف التطورات والمتطلبات التي تحصل في مهنة التدريس، من حيث تفاعلها مع التعديلات التي تطرأ على مختلف عناصر المنهاج التربوي، فهي إذن مصادر تساهم في التطوير والترقية المهنية للمعلم.

05- أهمية الكفاءات التدريسية:

للكفاءات التدريسية أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم، خاصة مع تعدد أدواره وتغير وتطور المناهج التعليمية، فضلا عن أهميتها بالنسبة للمتعلم من حيث تمكينه من رصيد تحصيل معتبر، وكذا أهميتها بالنسبة للمجتمع الذي يستفيد في النهاية من نوعية مخرجات المدرسة والنظام التربوي، ويمكن أن نحدد تلك الأهمية فيما يلي:

5- 1- أهميتها بالنسبة لمهنة التعليم: فمن هذه الناحية تظهر أهمية الكفاءات التدريسية، من خلال مساهمتها في تطوير مهنة التعليم ذاتها، فقد تفرعت العلوم التربوية والنفسية التي تضمن نسق من الكفاءات لممارسة مهنة التدريس، فضلا عن اتساع مجالاتها، وهذا ما يجعل من مهنة التعليم مهنة معقدة، تضم العديد من العناصر المتداخلة والمتشابكة من حيث خصائص المنهاج، وشروط بيئة العمل وخصائص المهنة بحد ذاتها، والتي تحتاج إلى مهارات وقدرات وخبرات عديدة، يساهم اكتسابها من طرف المعلم على شكل منظومة أو كلا مركبا من أنواع الكفاءات المختلفة، في تطوير أدائه المهني التدريسي ومنه إحداث التغيير في مهنة التعليم، على نحو إيجابي يجعلها تؤدي دورها في المجتمع (مرعي، 1983).

5- 2- تحويل النظرة للشهادة العلمية: لقد عرف العالم في العقد الأخير خصوصا تحولا جذريا في نظر مختلف المستخدمين المهنيين ومسئولي العمل للشهادة العلمية، بحيث أصبح التركيز على نوعية المؤهلات والخبرات الأدائية، والقدرات التي تؤدي لنوعية المنتوج والمردود الذي يقدمها الفرد في عمله، وعلى هذا الأساس فقد أصبح الاهتمام بنوعية شهادة أو المؤهل العلمي، الذي يمتلكه الفرد الراغب للالتحاق بمهنة التعليم، أو الذي يمارس المهنة فعليا، أمرا ثانويا وغير ذات جدوى، إذ أصبح قياس كفاءة أداء المدرس من حيث نوعيتها هي الأساس، وهكذا تظهر أهمية امتلاك المعلم للكفاءات التدريسية، والعمل على تجديدها وتطويرها باستمرار مع تجسيدها لأداء تدريسي ذات نوعية وجودة (Perrnoud, 2013).

5- 3- أهميتها للنمو المهني للمعلم: إن التركيز على ما يملكه المعلم من كفاءات تدريسية، فضلا عن قدرته الذاتية لتجديد وتطوير كفاءاته، يرتبط بالنمو المهني المستمر للمعلم، إذ أن تكوين المعلم بهذا المنطق، المرتكز على تنمية وتجديد كفاءات المعلم، يمنح من

ناحية أخرى خاصية الاستمرارية لعملية التكوين، ومنه استمرارية تطور المعلم في سلم اكتساب الكفاءات التي تمكنه في النهاية، من تحقيق أحد الأهداف المهمة للتركيز على كفاءة المعلم، بدل التركيز على ما يملكه من شهادة علمية (Léopold, 1994).

5- 4- أهميتها بالنسبة للمتعلم: من المنطقي أن ينعكس مستوى امتلاك المعلم للكفاءات التدريسية على أدائه التعليمي، وهذا بدوره ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، فكلما كان المعلم متمكنا لدرجة كبيرة من مجمل الكفاءات التدريسية، كلما ساهم ذلك في التأثير الإيجابي على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وهناك إجماع تام على أن درجة تحصيل التلميذ، إنما يمثل انعكاسا مباشرا لطبيعة ونوعية الكفاءات التدريسية التي يمتلكها المعلم (حمدان، 1985).

5 - 5- أهميتها في توظيف تكنولوجيا التعليم: لقد أصبح في العقد الأخير على وجه التحديد، توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة مطلبا لا مفر منه، حتى في دول العالم الثالث، تماشيا مع ما يعرفه التعليم من تحولات تفرض حقيقة تمكين المعلم من قدرات ومهارات في مجال التحكم في تكنولوجيا التعليم، ذلك أن أجهزة العرض وجهاز الحاسوب، وما يستخدمه من برمجيات تعليمية، فضلا عما أحدثه الحاسوب أللوحي التعليمي من ثورة في مجال التعليم، أين أصبح تبليغ رسالة التعليم بأقل جهد وبأسرع وقت، فضلا عن ظهور السبورة الالكترونية، كل هذه الوسائل تفرض على المعلم امتلاك كفاءات عالية، مع توظيفها بالطرق التي تجعلها تساهم في تحقيق أثر التعلم لدى المتعلم، وهكذا تظهر أهمية تكوين المعلم على الكفاءات التدريسية في مجال تكنولوجيا التعليم (مرسي، 1984).

5- 5- أهميتها بالنسبة للمجتمع: مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم، هي التي تحدد نوعية المخرجات التربوية، التي تدير مختلف مجالات النشاط في المجتمع، فبقدر ما يكون المعلم على قدر من الكفاءة، وعلى قدر كبير في مستوى تحكمه في كفاءته في المواقف التعليمية، بالقدر الذي يساهم ذلك في امتلاك التلميذ للكفاءات المستهدفة، من مختلف الدروس والأنشطة الواردة في البرنامج السنوي أو الفصلي، وحتى لمرحلة تعليمية المادة الدراسية، وذلك كله في النهاية لا ينتهي نفعه عند تحقيق المدرسة والمنظومة التربوية لأهدافها، بل يمتد ذلك للمجتمع الخارجي، الذي يستفيد من كفاءات عاملة في مختلف المجالات، كفاءات تساهم في تطور ونمو ورقي المجتمع في مختلف المجالات.

06- أنـواع الـكـفـاءات الـتـدريـسـيـة:

هنـاك الـعـديد من التصنيفات التي حاولت حصر مختلف أنواع الكفاءات التدريسية للمعلم، وانطلاقا من ذلك سنحاول تسليط الضوء على مجمل تلك الكفاءات فيما يلي:

6- 1- الكفاءات المعرفية: ممارسة مهنة التعليم، لابد أن يستند على مجموعة من المعارف والحقائق النظرية، المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالتعليم من حيث علاقتها بالمادة الدراسية التي يشرف المعلم على تدريسها، وهذه كلها تمثل مجمل الكفاءات العلمية والمعرفية، التي تمثل أهمية بالغة لا تقل عن أهمية الأنواع الأخرى من الكفاءات (بوكرمة، 2008).

ولا تـقـتـصر الكفاءات المعرفية فقط على المعلومات والحقائق المرتبطة بالمادة الدراسية، أو بمهنة التعليم على وجه العموم، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات في مجال استخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية المختلفة، مع معرفة الطرق الـمـثلى لنقلها للمتعلم، وتتفق اتجاهات تكوين المعلم المختلفة، ومنها الاتجاه القائم على الكفاءات، بـأن الكـفاءات الـمـعـرفـية ضرورية ولا غنى عنها، بما أن الهدف الأول هو نقل المحتوى المعرفي للمادة إلى التلميذ (جرادات وآخرون، 2008).

6- 2- كفاءات التخطيط للدرس: تعتبر مرحلة التخطيط للدروس، من أهم المراحل التي تمثل نقطة انطلاق نحو تحقيق أهداف النشاط التعليمي موضوع الدرس، بحيث أن نجاح المعلم في التخطيط للدرس، يعني حتمية تحقيق مختلف أهداف الأنشطة المدرسية في إطار المواقف الصفية، وعليه فبقدر ما يمتلك المعلم كفاءات على مستوى التخطيط للدرس، بالقدر الذي تتحدد الخطوات الأخرى من تنفيذ وتقويم (عودة والسلكاوي، 1992).

أما كفاءات التخطيط، فتتمثل في مختلف قدرات ومهارات وخبرات المعلم في الإعداد المسبق المنظم والمنسق لكل موقف تعليمي، وقدرته في التصور المسبق لما ستكون عليه سيرورة تنفيذ النشاط، ومختلف المواقف التي سيجرى في إطاره، ومنه قدرته وكفاءته في تحديد مختلف البدائل والحلول لما قد يعترض تنفيذ النشاط، فضلا عن قدرات المعلم في التوقع وتحديد مسبقا لحاجات المتعلم، ومنه تصميم النشاط وفق ذلك النحو، وأيضا كفاءات التخطيط تعني ما يملكه المعلم من خبرة، في مجال تحديد أهداف النشاط التعليمي، والتخطيط للوسائل والأساليب والـطـرق والاسـتراتيجيات التدريسية الكفيلة بتحقيق تلك الأهداف، فضلا

عن كفاءات تخطيط حجرة الدراسة وكفاءات تحديد وتوزيع الأدوار (حمدان، 1985).

أما عن أهمية كفاءات التخطيط، فتتمثل في كونها تفيد المعلم في تحديد أولويات العمل في الموقف التعليمي، وتمكنه من التحديد الدقيق للأهداف من كل نشاط، فيتمكن من تحقيقها في مرحلة التنفيذ بكل سهولة (الشربيني، د ت)، كما أن كفاءات التخطيط، تفيد المعلم في تسخير وتنظيم مختلف الوسائل التدريسية المناسبة للنشاط، خصوصا منها الوسائل التدريسية الحديثة منها، فضلا عن ذلك تمثل كفاءات التخطيط، مهارة المعلم في تحديد احتياجات التعلم لدى التلميذ، فيتخذ ما أمكن من خطط وإجراءات لتلبية الحاجات التحصيلية للمتعلم، وبصفة عـامــة فـتوفر المعلم على كفاءات التخطيط، يمكنه من التحكم في مختلف العناصر المتعددة، والمؤثرة في الموقف التعليمي التعلمي من أجل توجيهها نحو الأهداف المخطط لها في مرحلة التخطيط للدرس أو النشاط التعليمي (الفتلاوي، 2010).

أما الأهداف الـمـختلفة مـن تمكين المعلم من اكتساب كفاءات التخطيط، فهي تساعد المعلم على تحديد أنسب لطرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس، وكذا تمكينه من تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لكل نشـاط، مـع تمكينه من وضع بدائل وفق توقعات مسار الموقف التعليمي، فضلا عن جعل المعلم قادر علـى تقسـيم متوازن للموضوعات على الزمن المخصص في جدول التوقيت، أي تجعل المعلم يمتلك مهارة توزيع الزمن على مختلف الأنشطة، كل نشاط بما يلزمه من حجم ساعي، وذلك ما يفضي لوضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع لتنفيذ الخطة (سلامة، 1995 : 246).

6- 3- كفاءات تنفيذ الدرس: يقصد بتنفيذ الدرس سلوك المعلم التدريسي داخل القسم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى المتعلمين، ويشمل هذا النوع من الكفاءات مختلف القدرات والمهارات والخبرات العلمية للمعلم، في مجال عرض النشاط التعليمي وتنفيذه بشكل متسلسل ومتدرج، فهي إذن تعبر عن كفاءات التعاطي مع النشاط التعليمي من حيث علاقة المعلم بالتلميذ، وتعبر أيضا عن درجة تحكم المعلم في الموقف التعليمي، أين ينفذ ويتيح البدائل وينشط الصف ويستثير اهتمام وانتباه ودافعية التلميذ، فهي إذن تعبر عن كفاءة المعلم في ترجمة مرحلة التخطيط للدرس، إلى موقف عملي في إطار تنفيذ النشاط التعليمي بالاشتراك مع التلميذ، وعلى العموم تظهر كفاءات التنفيذ لدى المعلم من خلال:

ـ كفاءة المـعلم فـي تـوظيف مختلف المبادئ والقوانين المتحكمة في عملية التعلم، والتي أكدت

على نجاعتها نظريات التعلم وعلم النفس التربوي.

ـ مـدى قـدرة ومـهارة المعلم في التنويع من استخدام طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس، وفقا لما يقتضيه تنفيذ النشاط التعليمي.

ـ مدى قدرة المعلم على تقريب المحتويات التعليمية قدر المستطاع، لتساير مختلف التلاميذ المتباينين في الفروق الفردية، من حيث الذكاء ووتيرة الاستيعاب وسرعة الفهم...الخ.

ـ مدى قدرة المعلم على التحكم في الزمن والحجم الساعي المخصص لتنفيذ النشاط، مع تحقيق أهدافه التعليمية.

ـ مهارة المعلم في تشجيع وتحفيز التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وآرائهم بشأن موضوع الدرس.

ـ مهارة المعلم في تفعيل مختلف مبادئ تشجيع تعلم التلميذ، مثل قدرته على تفعيل محورية دور المتعلم في العملية التعليمية / التعلمية، ومدى التزامه بمبدأ التعلم التعاوني وعقيدة العمل الجماعي، مع التجسيد الفعلي لذلك أثناء تنفيذ موضوع الدرس (طعيمة، 2006).

ـ مستوى كفاءة المعلم، من حيث تحكمه في الأسس والمبادئ العلمية التي يستهدفها موضوع الدرس، مع القدرة على تمكين التلميذ من فهمها.

ـ مستوى كفاءة المعلم في تعزيز النشاط المدرسي بنشاطات ملحقة وتوجيه التلميذ إليها، مثل اقتراح تمارين تطبيقية على التلميذ، وكذا توجيه التلميذ لمختلف مصادر المعرفة، التي تساهم في دعم وتوسيع رصيده العلمي والمعرفي المتعلق بموضوع النشاط.

ـ كفاءة المعلم ومهارته في تذليل مختلف العراقيل والصعوبات، التي قد تعيق التلميذ عن استيعاب مـوضوع الدرس ومحاوره الأساسية، من خلال تطبيق بدائل مناسبة لتلك الصعوبات (Perrenoud, 2013).

6- 4- كفاءات التقويم: وتظهر هذه الكفاءات، في قدرة المعلم على التقويم الأولي والختامي لمكتسبات المتعلمين، مع الاستعمال الجيد لأدوات التقويم، واختيارها وإعدادها واستخدامها بما يخدم الفعل التعليمي /التعلمي، من خلال الوصول للنتائج والاستفادة منها، فضلا عن كفاءات المعلم في مجال بناء وتصميم أدوات التقويم، من اختبارات تحصيليه وتشخيصية وأدائية، كما تظهر هذه الكفاءات أيضا، في قدرة المعلم على التحديد الدقيق والمحكم لفترات التقويم ومراحله المختلفة، فضلا عن جعل عملية التقويم في جانبها التطبيقي، تساهم في

تحقيق الأثر المرغوب لدى المتعلم (أحمد، 2005)، وعلى العموم تتمثل كفاءات التقويم لدى المعلم فيما يلي:

ـ إتقان المعلم لمهارة المراقبة والمرافقة المستمرة لسيرورة انجاز المتعلمين للنشاط التعليمي، للتأكد من مدى تمكنهم من تحصيل المهارات والمعارف العلمية المستهدفة، وهذا تجاوبا مع خاصية الاستمرارية التي يتميز بها التقويم وفق النظرية البنائية.

ـ كفاءة المعلم في مجال تنويع استخدام مختلف أساليب التقويم، وفق ما يقتضيه التقدم في إنجاز النشاط أو موضوع الدرس، فضلا عن مهارته في استخدام مختلف أنواع اختبارات وأدوات التقويم.

ـ تمكن المعلم من جعل عملية التقويم موضوعية في نتائجها وأحكامها، مهما تعددت وتنوعت الأساليب التقويمية المتبعة من طرفه.

ـ مهارة المعلم في اتخاذ الإجراءات اللازمة لإصلاح وتصويب أوجه القصور التي لاحظها على أداء التلميذ، بالقدر الذي يساهم في تحسين نواتج التعلم والتحصيل الدراسي لدى التلميذ.

ـ مؤهلات وقدرات المعلم في جعل عملية التقويم عملية شاملة لمختلف جوانب شخصية المتعلم، ومختلف جوانب العملية التعليمية في حد ذاتها (بوكرمة، 2008).

6- 5كفاءة الإدارة الصفية: تتمثل كفاءات الإدارة الصفية في المهام والإجراءات التدريسية والتطبيقية، التي يقوم بها الأستاذ أثناء عملية التعليم والتدريب داخل الفصل، وتتضمن مختلف مهارات وقدرات وخبرات المعلم، في اتخاذ والتحكم في إجراءات الضبط وحفظ النظام في البيئة الصفية، والذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ ذاتياً دون رهبة أو خوف من عقاب (غنيم والصافي، 2006)، وفي هذا الجانب تظهر كفاءات المعلم في الإدارة الصفية في عدة جوانب منها:

ـ كفاءة وقدرة المعلم في ضبط النظام العام في حجرة الدراسة أثناء عرض الأنشطة ومواضيع التعلم على التلاميذ، أين يعتبر خلق الهدوء والراحة النفسية لدى التلميذ مطلبا لا كفاءة وفقط (عريبات، 2007).

ـ مهارات المعلم في توزيع التلاميذ على الصفوف، وتنظيم وضعيات جلوس تساهم في دعم عملية التفاعل الصفي تلميذ ـ تلميذ ، متعلم ـ معلم.

ـ المهارة والكفاءة في تهيئة وخلق الأجواء التعليمية، وفق ما يناسب خصائص موضوع الدرس أو النشاط التعليمي، على اعتبار أن الدروس من خلال تدرجها في الصعوبة والتعقيد والأهمية، فهي إذن تتباين في الأجواء الدراسية المناسبة لها (بوصلب، 2014).

ـ القدرة والكفاءة في تنظيم الظروف الموضوعية، خصوصا منها الفيزيقية اللازمة لضمان تعلم فعال لدى التلميذ، من خلال امتلاك المعلم لكفاءات تزيين القسم بشكل يخلق الراحة للعمل المدرسي، وكذا مراقبة الإنارة ووضعية التلاميذ مقارنة بالسبورة، وفي هذا الإطار يمكن الحديث عن مهارة المعلم في تنظيم البيئة المادية لحجرة الدراسة، من خلال توزيع الأثاث والوسائل التعليمية، وتنظيمها بشكل يتيح الشروط المناسبة للتعليم والتعلم (عامر، 2013).

6 ـ 6ـ الكفاءات المهنية العامة: يعبر هذا النوع من الكفاءات، عن تميز المعلم بالحس المهني وقيمة مهنة التدريس، مع الالتزام بما تفرضه من قواعد، والخضوع لشروط ممارستها في البيئة الصفية وفي البيئة الاجتماعية، فهي إذن كفاءات ترتبط بصفة عامة بخصائص وشروط وتشريعات متعلقة بمهنة التدريس، التي على المعلم أن يمتلكها، فهي لا تقل أهمية عن الكفاءات التدريسية الأخرى، ذلك أن القدرات والخبرات والمؤهلات التي ترتبط بها تتمثل في:

ـ كفاءة المعلم التي يعبر عنها من خلال التزامه التام بأخلاقيات مهنة التعليم، من معاملة التلاميذ بالتساوي، وأن يتحلى بأخلاق تجعله قدوة لدى التلميذ والمجتمع، فضلا عن التزامه بالصدق والأمانة في أداء مهنة التدريس.

ـ الإيمان بالمكانة والدور الاجتماعي الذي يميز مهنة التعليم عن غيرها من المهن، وهذا ما يعني كفاءة المعلم في تحقيق الرضا المهني، وتأكيده على أهمية مهنة التدريس، بكونها قاعدة صلبة لبناء المجتمع وتطويره.

ـ كفاءة المعلم في تبني اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، فهذا يعني بأن المعلم سيكون كفء على مستوى جعل التلميذ يتبنى اتجاها إيجابيا، نحو المدرس ونحو عملية التعلم برمتها، فضلا عن كفاءة المعلم في جعل المجتمع بمختلف شرائحه، يقدر مهنة التعليم وما لها من دور في تنمية المجتمع في شتى المجالات.

ـ كفاءة المعلم من حيث إلمامه بالمسؤولية المهنية الملقاة على عاتقه، ما يجعله مواظبا على

العمل، ومنضبطا في أداء أدواره المهنية، ومنضبطا من حيث الالتزام بمواعيد العمل والحصص الدراسية دون زيادة أو نقصان.

ـ كفاءة المعلم مـن حيث إدراكه بأن العملية التعليمية، عملية جماعية تشارك فيها عدة أطراف، فيظهر بناء على ذلك كفاءة ومهارة في إشراك أولياء أمر التلميذ في التعليم، فضلا عن مهارته في التنسيق مع الإدارة المدرسية لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

ـ إلمام المعلم بمختلف الأطر التشريعية التي يحتكم إليها عمل المدرس، ومهنة التدريس على وجه العموم، وهنا يظهر مدى امتلاك المعلم رصيدا معتبرا في مجال التشريع المدرسي (عدواني، د ت).

6ـ 7ـ كفاءات الاتصال والتواصل: بما أن عمليتي الاتصال والتواصل، بفضلهما يتم ربط العلاقة بين كل من المعلم والمتعلم والمنهاج، هذا يعني أن كفاءات الاتصال والتواصل، من بين الكفاءات الضرورية بالنسبة للمعلم، ذلك أن قدراته ومهاراته في بناء علاقات اتصال وتواصل إيجابية بينه وبين التلميذ، من بين العوامل التي تمكنه من تأدية مهنة التدريس، وما يرتبط بها من مهام فرعية (غريب، د ت)، وتشتمل كفاءات الاتصال والتواصل على:

ـ كفاءات ومهارات المعلم وقدرته في مجال بناء علاقات تفاعل إيجابية بينه وبين التلميذ، فضلا عن توظيف مختلف القدرات، في دعم وتعزيز هذه العلاقة، بالنظر لما لها من فائدة في العمل الصفي.

ـ كفاءة المعلم في تنويع أساليب الاتصال تبعا لظروف الموقف التعليمي، من أجل إيجاد قنوات تساهم في تبليغ الرسالة التعليمية للتلميذ بكل سلاسة، ومن ثم تحقيق الأهداف من النشاط التعليمي بأقل جهد وفي أقل وقت ممكن.

ـ المعارف والخبرات العلمية للمعلم في مجال أنواع وأشكال الاتصال والتواصل، والعوامل والمتغيرات المؤثرة في ذلك، بغرض تجنب أي صعوبات في مجال الاتصال والتواصل، الصعوبات التي من شأنها أن تعيق تحقيق الأهداف من النشاط التعليمي (الحيلة، 2002).

ـ كفاءة المعلم في جعل عمليتي الاتصال والتواصل، كمثيرات لعملية التعلم على نحو إيجابي، بحيث يعبر عن قدرته في جعل الاتصال والتواصل، تساهمان في استثارة انتباه وتركيز ودافعية المتعلم للتعلم والإنجاز.

ـ كفاءات المعلم وقدرته على التوظيف والتحكم في تكنولوجيا التواصل والاتصال الحديثة، ودرجة اعتماده عليها في العملية التعليمية، بالنظر لدور التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية / التعلمية (صبطي ومتولي، 2018).

6- 8- كفاءات التوجيه والإرشاد: يعد هذا المجال من أحدث المجالات التي صنفت على أنها تمثل إحدى كفاءات المعلم، بالمفهوم والاتجاه المعاصر لمهنة التدريس، ويعبر هذا النوع عن قدرة ومهارة المعلم في تفهم مشكلات المتعلم والتعلم، والاهتمام بها وتحديد طبيعتها مع القدرة على حلها، وهذا ما يفرض على المعلم أن يكون ملما بمختلف أساليب التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، حتى يقدم العون اللازم للتلاميذ لتجاوز مشكلاتهم خصوصا السلوكية منها.

والمعلم الناجح، هو الذي يمتلك هذه الكفاءات ويستخدمها في مساعدة تلاميذه، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة من العلمية التعليمية، وذلك من خلال تذليل عدة صعوبات تعلم يعاني منها المتعلم، ويدخل في إطار كفاءات التوجيه والإرشاد أيضا، ما يتعلق من كفاءات جراء تحول دور المعلم من المستحوذ على كل مجريات العملية التعليمية، إلى دور المرشد والموجه لتعلم التلميذ، وهنا نؤكد على أهمية امتلاكه لكفاءة توجيه التلميذ لمختلف مصادر المعرفة، لدعم رصيده المعرفي والعلمي، وكذا توجيه وإرشاد التلميذ للطرق المثلى، التي تمكنه من توظيف قدراته الذاتية بشكل مناسب يمكنه من التحصيل العلمي (عريبات، 2007 : 176- 178).

6- 9- كفاءة استعمال الوسائل التعليمية: مع توسع استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، فقد أصبحت مختلف الاتجاهات المعاصرة في التدريس، تؤكد على نوع آخر من الكفاءات التدريسية اللازمة والواجب على المعلم اكتسابها، ألا وهي كفاءات استخدام الوسائل التعليمية التقليدية منها والحديثة، وتظهر الكفاءات العامة الواجب توافرها لدى المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية، وهي كالتالي:

ـ كفاءة ومهارة المعلم في اختيار واستخدام الوسيلة التدريسية المناسبة لكل موضوع من مواضيع الدروس، الواردة في البرنامج السنوي المقرر للمادة، وجعلها مناسبة ومتكاملة مع الموضوع ومع الأهداف المرصودة منه.

ـ كفاءات المعلم في تصنيف الوسائل التعليمية، والأهمية التي تمثلها للمعلم والتلميذ والبرامج

الدراسية.

- كفاءات المعلم في تحديد واستخدام الوسيلة التعليمية المناسبة لمختلف الطرق التدريسية، على اعتبار أن فعالية الوسيلة التدريسية، تتوقف على مدى توافق استخدامها مع الطريقة التدريسية المناسبة لها.

- كفاءة وخبرة وقدرات المعلم في التخطيط وتوقع نتائج استخدام وسيلة تعليمية دون سواها، في مختلف الأنشطة المعروضة على التلميذ، وهذا يعني خبرة المعلم وكفاءته في ابتكار وسيلة تدريسية، مع تجريبها والتنبؤ بنجاحها أو فشل استخدامها في الموقف التعليمي.

- مهارة المعلم في اختيار واستخدام الأدوات والوسائل التدريسية الحديثة، التي تساهم في استثارة انتباه ودافعية التلميذ للتعلم والإنجاز، وكذا الوسيلة التي تساعده على التركيز والإدراك في أقل مدة زمنية وبأقل جهد ممكن.

- كفاءة المعلم في توفير وتهيئة الظروف والعوامل المناسبة لاستخدام الوسيلة التعليمية، سواء كانت حديثة أو تقليدية، قصد الاستفادة بقدر الإمكان من الوسائل التدريسية المتوفرة في المدرسة.

- كفاءة وقدرة المعلم على الابتكار والتجديد والتنويع في استخدام الوسائل التدريسية بين التقليدية منها والحديثة، وفقا لما تقتضيه المتغيرات والشروط المؤثرة على تطبيق البرنامج والتعاطي مع مختلف موضوعاته.

- كفاءات وخبرات ومهارات المعلم في تقويم مدى فعالية الوسائل التدريسية، فهناك من كفاءات التقويم، ما يرتبط بكفاءة المعلم في تقويم نتائج التعلم، بعد استخدام وسيلة تدريسية معينة في موقف تعليمي، وهذا يفيد المعلم في اكتساب مهارات جديدة، تفيده مستقبلا في استخدام الوسائل التدريسية بأكثر فاعلية (عودة، 2006).

من خلال ما أوردناه فيما يتعلق بأنواع الكفاءات التدريسية للمعلم، يمكن أن نقول بأن الكفاءات تتعدد وتتنوع حسب المجال، وحسب ارتباطها بالعملية التعليمية وشخصية المدرس، أما من حيث درجة أهميتها فلا يمكن الجزم بأن هناك كفاءات تدريسية أهم من الأخرى، فهي على درجة المساواة تبقى مهمة ومن الضروري أن يسعى المعلم لاكتسابها، والعمل على تطويرها وتجديدها بصورة مستمرة، فهو السبيل الذي يسمح بجعل

الأداء التدريسي المعلم في المستوى على مدار مشواره المهني، بل يمكننا أن نجزم أن معيار امتلاك المعلم لمختلف الكفاءات التدريسية، ومدى تمكنه منها، هو الذي سيحدث الأثر المرغوب على مستوى الأهداف المرصودة في العملية التعليمية التعلمية.

07- العوامل المؤثرة في الكفاءات التدريسية:

من المنطق أن تؤثر العديد من العوامل في تكوين الكفاءات التدريسية واكتسابها من طرف المعلم، وفي هذا الإطار سنعرج على مختلف هذه العوامل الذاتية منها والموضوعية، وذلك فيما يلي:

7- 1- العوامل الذاتية:

وهي العوامل التي ترتبط بخصائص ذهنية وخصائص نفسية لدى المعلم ومن بينها نذكر:

7- 1- 1- الرغبة الذاتية للمعلم: يتمثل هذا العامل في إقبال المعلم على التكوين، بغرض اكتساب كفاءات جديدة، مع العمل على تطوير كفاءاته التي يمتلكها فعلا، فكلما كان عامل رغبة المعلم في اكتساب وتجديد وتطوير كفاءاته مرتفعا، كلما ساهم ذلك في إقباله على مختلف المصادر العلمية والمعرفية التي تمكنه من ذلك، فتكون نتيجة ذلك ارتفاع مستوى الكفاءات التدريسية لديه، وهذا العامل بالضرورة يفسر التفاوت بين المعلمين في مستوى امتلاكهم للكفاءات وتطبيقها في المواقف التعليمية (زيدان، 1981).

7- 1- 2- التفتح الذهني لدى المعلم: يشير مصطلح التفتح الذهني لدى الفرد، إلى قابلية الفرد لاستقبال الجديد من المعلومات والمعارف، والقدرة على التعاطي معها بإيجابية، وعلى هذا الأساس، فإن التفتح الذهني لدى المدرس يمثل قدرته على قبول كفاءات جديدة، تتوافق مع التحولات التي تطرأ على المنظومة التربوية والمنهاج، فكلما تحلى المعلم بالتفتح الذهني كلما ساهم ذلك في سهولة استقباله واستيعابه السريع، لكل ما هو مستجد في مجال الكفاءات التدريسية في الحاضر والمستقبل، وبذلك يكون أكثر استعداد لتطوير وتجديد كفاءاته السابقة، بكفاءات حديثة صالحة للوقت الحاضر، فيكون حيز اكتسابه للكفاءات واسعا مقارنة بالمدرس الذي لا يتمتع بالتفتح الذهني، أي يجعل من قيامه بمهنة التدريس عملا روتينيا لا يتطلب تجديد وتطوير الكفاءات التدريسية (مدبولي، 2002).

7- 1- 3- اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس: يعبر اتجاه المعلم نحو مهنة التدريس، عن الأفكار والآراء والمواقف التي يتبناها حيال مهنة التدريس، إما على نحو إيجابي أو على نحو سلبي، وهذا يعني أن المعلم الذي لديه اتجاها إيجابيا نحو مهنة التعليم، يكون أكثر قبولا لشروطها ومتغيراتها، وما تفرضه من مهام سواء في الحاضر أو في المستقبل، فيرى بالضرورة جدوى ونفعا من العمل على التطور والرقي المهني، في سلم اكتساب الكفاءات والعمل على تجديدها وتطويرها بصورة مستمرة.

أما في حالة كانت اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس سلبية، فذلك يشكل لديه قناعة مع مرور الوقت بعدم الجدوى في السعي للتطور المهني، وعليه لن يبذل المجهود الكافي بغرض تطوير وتجديد كفاءاته، وقد يتأثر ذلك تحت عدة عوامل من بينها التشبع الذهني، الذي يظهر على المدرسين كلما تقدموا في السن، فيكون بذلك مستوى كفاءاتهم التدريسية أقل، مقارنة بغيرهم من الأساتذة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم (حماد والبهبهاني، 2011).

7- 1- 4- التوافق المهني للمعلم: يعبر التوافق المهني، عن تلك السمة التي تشير إلى تواؤم واستجابة المعلم لمختلف ظروف وشروط بيئة ومهنة التربية والتعليم، فهي إذن متغير نفسي يؤثر على العديد من نواحي شخصية المدرس، ولعل من بينها الرغبة في التطور والرقي المهني، من خلال التجديد والتطوير المستمر لكفاءاته المهنية، ومن هذا المنطلق فبقدر ما يكون المعلم على درجة كبيرة في سلم التوافق المهني، بقدر ما يكون أكثر استجابة لشروط مهنة التدريس، التي من بينها الإقدام على مختلف أشكال التكوين، بغرض تجديد وتطوير كفاءاته التدريسية لتقديم أداء أفضل، والمعلم في هذه الحالة من التوافق الإيجابي، تكون كفاءاته التدريسية في المستوى العالي، مقارنة بما سيكون عليه الحال لو كان يشكو من صعوبات وسوء التوافق المهني (عطاف وبسيسو، 2009).

7- 1- 5- الأمل في الترقية: في كثير من الأنظمة التربوية لدول العالم، يعتمد سلم الترقية إلى جانب عوامل أخرى مثل الأقدمية في المهنة، يعتمد أيضا على مستوى ما يقدمه المعلم من أداء في المواقف الصفية، والذي يرتبط في الأساس بمستوى ما يمتلكه المعلم من كفاءات تدريسية وقدرته على ترجمة تلك الكفاءات لنواتج تعليم، تظهر في مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، فإدراك المعلم بان تجديد وتطوير وتحسين مستوى كفاءاته مستقبلا، هو الذي يمكنه من تقديم الأداء الذي يسمح له بالحصول على الترقيات، فيبادر ويقبل على كل

أشكال التكوين المستمر، وكل المصادر العلمية والمعرفية التي تمكنه من تطوير كفاءاته المهنية، وفي هذه الحالة من المنطقي أن يحسن من مستوى كفاءاته، والتي بالضرورة يجب أن يجسدها على شكل نواتج قابلة للملاحظة والقياس، لتصنيف ذلك في سلم يمكنه من تحقيق الترقية المهنية تبعا لمبدأ الاستحقاق (بربارا وآخرون، 2002).

7- 1- 6- عامل الخبرة المهنية: لا شك أن تراكم خبرة المعلم من حيث عدد سنوات الأقدمية التي يقضيها في مهنة التدريس، من بين العوامل المساعدة في تطوير واكتساب الكفاءات الشخصية، فمن خلال تفاعله المستمر وخبرته في الأداء لمختلف مهام العملية التعليمية المسندة له، يساهم ذلك العامل في تطوير ذاتي لكفاءاته المختلفة، وهكذا يظهر الفرق بين مستوى كفاءات المدرس الذي يمتلك أكبر عدد من سنوات الخبرة في التعليم، مقارنة بالأساتذة الأقل منه أقدمية وخبرة في المهنة، والذين يمتلكون كفاءات أقل مستوى منه، وعليه كلما كانت سنوات خبرة وأقدمية المدرس في مهنة التعليم أكبر، كلما ساهم ذلك في تطوير كفاءاته التدريسية واكتساب الجديدة منها (علالي وآخرون، 2018).

7- 1- 7- التكوين الذاتي: يعد عامل درجة إقبال المعلم على التكوين الذاتي، من بين العوامل التي تساهم في تنمية وتطوير كفاءاته التدريسية، ذلك أنه في ظل الفضاء المفتوح للتكوين والتعلم، وما أصبحت تتيحه شبكة المعلومات من إمكانيات هائلة في مجال التكوين الذاتي، فإن المعلم يمكن أن يعتمد على مختلف المصادر لاكتساب كفاءات جديدة بصورة ذاتية، بعيدا عن دورات التكوين النظامي التي يلتزم المعلم بحضورها، فالمنتديات التعليمية على الشبكة، والأقراص المضغوطة والكتب المطبوعة الكترونيا، وكذا الدراسات المنشورة على الشبكة، والتي تتضمن موضوعات حول الكفاءات التدريسية، من حيث نوعها وأهميتها، ودورها في العملية التعليمية، أصبحت تتيح إمكانية التكوين الذاتي للمعلم، وتساهم في الرفع من درجة كفاءاته التدريسية (بشارة، 1986).

7- 2- العوامل الموضوعية:

تتمثل هذه العوامل، في مختلف الظروف المرتبطة بالبيئة التعليمية التي يشتغل فيها المعلم، وهي الظروف التي تمثل إما عامل دعم، أو عامل تثبيط في سبيل اكتساب المعلم للكفاءات التدريسية وتطويرها، أما هذه العوامل فهي:

7- 2- 1- عامل التكوين: تعد عملية التكوين للمعلم، من أهم العوامل التي تمكنه من اكتساب

الكفاءات التدريسية وتطويرها وتجديدها، وعلى هذا الأساس فإن عامل التكوين من حيث خصائصه المميزة له، التي تظهر في طبيعة برامج التكوين ونوعية مواضيع ومحاور التكوين، والحجم الزمني المخصص لتكوين المعلم، وكذا الكفاءات التدريسية التي تستهدف تمكين المعلم، هي كلها متغيرات تؤثر في ما سيكتسبه المعلم من كفاءات، خصوصا حينما يتعلق الأمر ببرامج التكوين المستمر أثناء الخدمة.

فبقدر ما تكون مضامين برامج التكوين نوعية، ومتناسقة مع الضعف في جانب أو عدة جوانب من الكفاءات لدى المعلم، فضلا عن تناسقها مع الحاجات الفردية للمعلم، وتستجيب لتطوير نوع من الكفاءات، التي يظهر فيها بعض جوانب القصور، هذا يمثل عاملا دافعا يساهم في توطيد علاقة المعلم بعملية التكوين، فيساهم ذلك في اكتساب المعلم للكفاءات، وتطويرها لمستوى أعلى في المستقبل المنظور (حوالة وعبد السميع، 2005).

فضلا عما سبق، فإن خصائص التكوين من حيث الحجم الزمني المخصص له، يمثل أيضا عامل داعم لكفاءات المعلم، فإذ كانت الدورات التكوينية من حيث الحجم الزمني، تتوافق ومتطلبات الكفاءات التدريسية من منطق الاتجاهات المعاصرة في عملية التكوين للمعلم، والتي تؤكد على التغير السريع في متطلبات الكفاءات، هذا يعني أهمية تخصيص مدة زمنية كافية، تسمح للمعلم بتجديد كفاءاته التدريسية، ومواكبة التغير المستمر في نوعية الكفاءات المطلوبة من المعلم، وعلى العكس إذا تباعدت فترات دورات التكوين، فضلا عن تقلص الحجم الزمني لكل دورة تكوينية، فإن هذا العامل لا يساهم بالمطلق في اكتساب المعلم للكفاءات وتجديده (عبيد، 2006).

7- 2- 2- عامل كفاءة المكونين: من المؤكد أن كفاءة المعلم في مجال عمله التدريسي، تعتبر ترجمة لكفاءة المكون المشرف على تكوين المعلمين، فخبرات المكون في مجال التعليم، خصوصا في حالة أنه كان مدرسا فيما سبق، فضلا عن الأساليب والاستراتيجيات التي يتبعها أثناء تنفيذ برامج التكوين، يضاف لها مدى كفاءته في التحكم في الأساليب والوسائل الحديثة، في مجال عرض مواضيع ومحاور التكوين، تمثل عاملا محفزا وداعما لما يمكن أن يكتسبه المعلم، من رصيد إضافي في مجال تنمية كفاءاته المهنية، فبقدر ما يكون المكونين على قدر من الكفاءة والأهلية لمهنة مكون، بقدر ما يساهم ذلك في دعم رصيد المعلم، في مجال ما يستجد من كفاءات في مجال العمل التدريسي (حروس، 2010).

7- 2- 3- تأثير الإدارة المدرسية: على اعتبار علاقات التفاعل اليومي بين المعلم والإدارة المدرسية ممثلة في سلطة المدير، ونظرا لتغير أدوار المدير، من قائم بإدارة سيرورة العمل المدرسي إلى موجه للأساتذة، فهذا الدور الجديد لا شك أنه يؤثر بصورة أو بأخرى على مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم، فحرص الإدارة المدرسية على توفير وسائل التكوين الذاتي للمعلم، مع تشجيع المعلم على التطوير الذاتي لكفاءاته التعليمية، فضلا عن تنظيم المدير لحصص تكوينية، مستقلة عن برنامج التكوين الرسمي، كل هذه الأنماط السلوكية الإدارية، تساهم في دفع المعلم لتطوير وتحسين مستوى كفاءاته التدريسية (آل ناجي، 2016).

أما في حالة الإدارة التي تلتزم بالرسميات فقط، ولا تشجع المعلم على المبادرة الذاتية للتكوين، وكذا الاهتمام فقط بفرض السلطة الإدارية على المعلم بحجة النصوص واللوائح القانونية، وإلزام المعلم بأساليب وطرق معينة في التدريس، فهذا النمط الإداري يعيق الملكة الإبداعية وروح المبادرة الفردية لدى المعلم لتحسين مستوى كفاءاته المهنية، وهكذا يؤدي هذا العامل كحائل في سبيل تنمية الكفاءات المهنية للمعلم (حروس، 2010).

7- 2- 4- المناخ التنظيمي للمدرسة: يعتبر المناخ التنظيمي للمدرسة، بما يشكله من ظروف وشروط البيئة المدرسية اللازمة لمهنة التعليم، فضلا عن الأجواء العامة التي تميز بيئة المدرسة، وكذا عامل الاتصال التنظيمي بين المعلم والإدارة والتلاميذ، تعد من بين العوامل التي إما تمثل الحافز لأداء المعلم لمختلف أدواره، فيسعى قدر الإمكان من أجل اكتساب كفاءات وتنمية أخرى وتطويرها، لكي يؤدي أدواره على أكمل وجه، فهنا شيئا فشيئا تحدث الطفرة النوعية في مجال اكتساب وتجديد الكفاءات التدريسية (راشد، 2006).

أما في حالة كانت ظروف البيئة المدرسية يسودها التوتر، الذي يؤثر سلبا على عملية الاتصال التنظيمي المهم لمهنة التعليم، فضلا عن وجود ظروف وأجواء عكرة، تمثل عائقا بالنسبة للمدرس وأداء مهامه التدريسية على أكمل وجه، فإن المعلم في هذه الحالة لا يجد عامل التشجيع والتحفيز الذي يدفعه لاكتساب وتطوير كفاءاته التدريسية، إذ أنه يرى لا جدوى من ذلك، بما أن ظروف العمل التعليمي في البيئة المدرسية غير مواتية، ففي هذه الحالة فإن مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم يكون متدني، وبعيدا عن المستوى المطلوب لأداء مهام التدريس على أكمل وجه (عوض، 2007).

7- 2- 5- عامل المنهاج الدراسي: تظهر علاقة المعلم بالمنهاج الدراسي، في كون المعلم هو العضو المكلف بتنفيذ وتطبيق المنهاج في المواقف التعليمية، وهذا الدور بالضرورة يتطلب أن تتوفر لدى المعلم الكفاءات التدريسية اللازمة لتطبيق المنهاج بمختلف عناصره، وخصائصه وأهدافه ومنطلقاته الفلسفية كما هو في الوقت الراهن، وعلى اعتبار أن المنهاج دائما معرضا للتعديل والتطوير، فهذا يعني أن الكفاءات التدريسية التي يمتلكها المعلم في الوقت الراهن، قد لا تتوافق مع تطبيق المنهاج في حالة تعديله في المستقبل، وهذا ما يلزم المعلم بضرورة التكوين بشتى الطرق بغرض، امتلاك كفاءات وتطويرها لتواكب ما يحدث من تغييرات أو تعديلات على مستوى المنهاج، وعلى هذا النحو يظهر تأثير المنهاج في الكفاءات التدريسية (صلاح، 2006).

إذن اكتساب الكفاءات التدريسية من طرف المعلم وتطويرها وتجديدها بصورة مستمرة، يتأثر بمجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية، فالعوامل الذاتية تتمثل في بعض الخصائص الشخصية للمعلم، والتي ترتبط في العموم بخصائصه الذهنية والنفسية وخصائصه السلوكية، أما العوامل الموضوعية فهي تلك العوامل التي ترتبط بنسق المنظومة التربوية عامة، من حيث المتغيرات التي تؤثر فيها.

أما من خلال درجة تأثير كلا العاملين على مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم، فمن المنطقي أن تكون هناك فروقا في حجم التأثير ولو بنسب متفاوتة، فهي إذن متدرجة التأثير إما على نحو إيجابي أو على نحو سلبي، غير أنه في حالة اتخاذ مختلف الإجراءات والآليات التي تساهم في دعم الكفاءات التدريسية، فمن الممكن أن يكون تأثير هذه العوامل على نحو إيجابي، ومنه تصبح عوامل مساهمة في اكتساب الكفاءات التدريسية، بدلا من أن تكون عوامل معيقة للمدرس في سبيل ذلك.

08- وسائل قياس الكفاءات التدريسية:

بغرض قياس الكفاءات التدريسية، كمتغير مدرسي مهني تستخدم العديد من الوسائل والأدوات والتي سنذكرها فيما يلي:

8- 1- المقاييس والاختبارات النفسية:

تعد الاختبارات والمقاييس، من بين الأدوات الأكثر استخداما في مجال قياس الكفاءات

التدريسية للمعلم، فهي تمثل محكات يعتمد عليها في مجال الحكم على درجة، أو مستوى امتلاك المعلم للكفاءات التدريسية، إذ يمكن تصميمها من حيث أبعاد ومحاور تقيس معظم أنواع الكفاءات التدريسية، ومن مميزات المقاييس والاختبارات أنها:

ـ تمتاز بالموضوعية في النتائج، على اعتبار أنها تخضع للتقنين العلمي قبل تطبيقها أين يعرضها الباحث على مجموعة من المحكمين بغرض تعديلها، وبعدها يتم عرضها على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها، وبعدها تطبق على العينة النهائية من الأساتذة، بغرض قياس الكفاءات التدريسية.

ـ تخضع لمستوى القياس التقديري الذي يجعل من المقاييس تترجم البيانات الكيفية لدرجات تمنح صيغة تقديرية، يمكن الاعتماد عليها لإصدار الأحكام الموضوعية بشأن الكفاءات التدريسية للمعلم (حمدان، 1985).

ـ يمكن تصنيف مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم، إما بصورة فردية أو بصورة جماعية، حسب المراد من عملية القياس نفسها، ففي حالة أردنا تطبيق نظام مكافآت وحوافز على المعلمين، تمكننا المقاييس والاختبارات من وضع معيار تصنيف واحترام مبدأ الاستحقاق، يمكن قياسه بصورة فردية، لمنح كل معلم الحافز والمكافأة التي توافق مدى سعيه لتجديد كفاءات والتطور مهنيا، وأيضا يمكن اعتماد القياس الجماعي لأغراض بحث علمي أكاديمي.

ـ تمكننا المقاييس والاختبارات النفسية من السهولة في التطبيق، فضلا عن عامل ربح الوقت والجهد، بحيث المقاييس والاختبارات تمتاز في مجال قياس الكفاءات التدريسية، بسهولة تفريغ وجدولة البيانات واختبار مستوى الكفاءات التدريسية.

ـ تمكننا المقاييس والاختبارات النفسية، من الوقوف على جوانب النقص في كفاءات المعلم، ومنه الجرد التام لحاجيات التكوين، ومنه تصميم برامج بناء على سد تلك النقائص (كراجة، 1997).

8- 2- الملاحظة:

يمكن أن تكون الملاحظة، من إحدى البدائل المتاحة بغرض قياس الكفاءات التدريسية من خلال ملاحظة نتائجها السلوكية، من خلال الوقوف على موقف أدائي للمعلم في ظل

موقف تعليمي فعلي، فهي إذن تمثل تقنية تساهم في جعلنا أكثر قربا من المعلم، بغرض الوقوف على حقيقة مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم.

يمكن أن نستخدم الملاحظة المباشرة لأداء وتدريس المعلم، من خلال الحضور في قاعة التدريس كفرد ملاحظ، بعد إعلام المعلم بأهمية ذلك بالنسبة لتطوير كفاءاته التدريسية في المستقبل، وهذا النوع من الملاحظة يفيد في تسجيل البيانات السلوكية الواردة في شبكة الملاحظة أثناء حدوثها، فيمنحنا ذلك ميزة الموضوعية في الحصول على النتائج، وتفريغها وتحليلها في مرحلة لاحقة (عبيدات وآخرون، 1999).

يمكن أيضا الاعتماد في دراسة وقياس الكفاءات التدريسية، على الملاحظة غير مباشرة أي الملاحظة عن بعد، بحيث يمكن استخدام عدة وسائل لذلك، من بينها استخدام المرآة العاكسة دون علم المعلم، تفاديا للآليات الدفاعية التي قد تحول دون التعبير عن كفاءاته وتجسيده في موقف الملاحظة، كما يمكن استخدام وسائل التسجيل وتحليلها فيما بعد بطريقة متأنية، تمكننا من الحصول على أكبر قدر من البيانات، ومن ثم إصدار الأحكام الصحيحة بشأن الكفاءات التدريسية للمعلم.

بالاعتماد على أسلوب الملاحظة في قياس الكفاءات التدريسية للمعلم، يتم استخدام شبكة ملاحظة للسلوك الأدائي، الذي يترجم مستوى الكفاءات التدريسية التي يملكها المعلم، بحيث يتم إدراج العديد من مؤشرات السلوك، تعبر بالضرورة عن مختلف أنواع الكفاءات التدريسية التي يمتلكها المعلم بصورة فعلية، وبعدها تحول المشاهدات لبيانات ودرجة كمية تعبر عن كفاءات المدرس (مجدي، 2019).

8- 3- المقابلة:

بما أن دراسة الكفاءات التدريسية يعتمد على أساسيات البحث الوصفي التحليلي، فمن الممكن إذن، أن تكون المقابلة من إحدى الوسائل والتقنيات التي تستخدم في وصف وتحليل مستوى الكفاءات التدريسية لدى المدرس، غير أن المقابلة في مثل هكذا المتغيرات تجرى بصورة فردية بين الفاحص القائم بالمقابلة والمفحوص المتمثل في الأستاذ، وتمثل المقابلة إحدى التقنيات البديلة في حالة التعامل مع عينة من الأساتذة المبحوثين، الذين يفضلون تقديم الأجوبة على الأسئلة بصورة شفهية، بدلا عن التعامل مع المقاييس التحريرية، إذ أنهم يفضلون تقديم المعطيات والتعبير عن موقفهم بشأن كفاءاتهم

التدريسية بصورة سهلة وبسيطة، بدلا عن ذلك التعقيد في حالة الاعتماد على المقاييس والاختبارات النفسية (قاسمي والمير، 2001).

ولما تستخدم المقابلة كتقنية بحث لقياس الكفاءات التدريسية للمعلم، يقوم الباحث بصورة مسبقة بإعداد أسئلة المقابلة، التي بطبيعة الحال تتمحور حول موقف ورأي الأستاذ حيال كفاءاته التدريسية كما يدركها حين طرح أسئلة المقابلة، ويمكن للباحث أن يتناول أسئلة المقابلة من خلال تقسيمها لمحاور، بحيث كل محور يمثل مجالا من مجالات وأنواع الكفاءات التدريسية، ويستحسن أن يجري الباحث المقابلة على عدة جلسات، بحيث يخصص كل جلسة لاستطلاع وجمع البيانات حول محور معين من محاورها.

ولضمان النتائج أثناء استخدام المقابلة كوسيلة لقياس الكفاءات التدريسية، يجب على الباحث أو الفاحص أن يتحلى بمختلف مبادئ وأساسيات المقابلة، كبناء علاقة إيجابية بينه وبين الأستاذ المفحوص، فضلا عن التزام الحياد وعدم إصدار الأحكام المسبقة على أجوبة الأستاذ، فضلا عن احترام مبدأ التدرج في طرح أسئلة المقابلة، وأيضا من المستحسن أن تكون لائحة المقابلة التي تتضمن على أسئلة مقننة علميا، مع ضرورة التنويع في شكل الأسئلة، من مفتوحة ومغلقة وموجهة وغير موجهة ونصف موجهة (سعادة، 1984).

في النهاية يقوم الفاحص أو الباحث بفرز أسئلة عينة الأساتذة الذين قابلهم، ويعمل على تصنيفها وتبويبها في جدول مؤشرات الكفاءات التدريسية، ما يمكنه من تحويل الأجوبة إلى بيانات كمية، أو منحها صيغة رقمية، تجعلها قابلة للوصف والتحليل والاختبار الإحصائي، المرتبط أساسا بالغرض العام من المقابلة، كوسيلة لدراسة الكفاءات التدريسية للمعلم (حمداوي، 2020).

8- 4- الاستبيان:

يعتبر الاستبيان من الأدوات التحريرية، التي يمكن الاعتماد عليها في مجال دراسة وقياس الكفاءات التدريسية، فهي تتضمن استمارة مكونة من مختلف أشكال الأسئلة، ومختلفة في سلالم الإجابة من سؤال إلى آخر، ويتميز الاستبيان بكون تعدد الأسئلة وشكلها وتعدد سلالم الجواب، يمنح حرية أكثر للمعلم للتعبير عن كفاءاته التدريسية، فيمكن ذلك من جمع بيانات غزيرة، بشرط أن تكون الأسئلة شاملة وتغطي محاورها مختلف الكفاءات التدريسية المستهدفة (عبيدات وآخرون، 1999).

أما فيما يخص صياغة أسئلة الاستبيان، فمن المستحسن أن تكون منظمة ومتدرجة، بحيث كل سؤال يحظى بالأولوية عن الآخر، تبعا لهدف الباحث من دراسة الكفاءات التدريسية، كما يجب أن تكون محددة ومحكمة الصياغة، مع ارتباطها وتسلسلها المنطقي، لمنح الاستبيان ميزة البنية الكلية، فضلا عن صياغتها بطريقة إستراتيجية تؤدي لتحييد عامل الآليات الدفاعية، التي يمكن أو يوظفها الأساتذة المستجوبون، وهذا ما يؤكد على أهمية تجنب الأسئلة الحساسة وغير الضرورية (مجدي، 2019).

يضاف لما سبق، أنه من المهم أن تستهدف أسئلة الاستبيان الحصول على معطيات موضوعية وصريحة، بشأن مختلف محاور وأنواع الكفاءات التدريسية المرغوب دراستها، مع أهمية عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين، بغرض ضبط الأسئلة أكثر، وتقدم بصورة جماعية كما تقدم بصورة فردية ولا تشترط حضور الباحث، في النهاية يعتمد الباحث على تفريغ البيانات وتبويبها، مع انتهاج أساليب التحليل الإحصائي المناسب لذلك، وفي الغالب هي أساليب وصفية مثل التكرارات والنسبة المئوية، وبناءا على نتائج التحليل الإحصائي، تصدر الأحكام بشان الكفاءات التدريسية للمعلم (البلداوي، 2007).

8- 5- قوائم الكفاءات:

هذه التقنية نادرا ما تستخدم في قياس الكفاءات التدريسية لأغراض البحث العلمي، بينما تستخدم بكثرة من طرف مديري المدارس ومفتشي التربية والمواد الدراسية، وتقوم هذه التقنية على جرد شامل لمختلف الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم، وتوضع في لائحة أو قائمة تكون موحدة بالنسبة لكل الأساتذة المستهدفون بها.

أما عن الجانب الإجرائي والتطبيقي لقائمة المشكلات كتقنية قياس للكفاءات التدريسية، فيكون عن طريق مقارنة أداء المعلم بالمردوده التحصيلي للتلميذ بصورة دورية، لأنه تقدم تلك القائمة من الكفاءات، ويطلب منه أن يحاول قدر الإمكان استخدامها في الموقف التعليمي في وضعية نشاط تدريسي فعلي، بحيث تلك الكفاءة يظهر أثرها على جانب تحصيلي معين للمتعلم، وبعد نهاية الحصة يتم تصميم اختبار ملحق يقدم للتلاميذ، بحيث يعكس ذلك الاختبار، مدى تمكن المعلم من توظيف الكفاءة المتفق عليها بصورة مسبقة مع الباحث أو مفتش التربية (حمدان، 1985).

وبعد انتهاء المعلم من تطبيق كل قوائم الكفاءات التدريسية الواردة في التي أعدها

الباحث، وجمع البيانات بشأن أثر تلك الكفاءات على مردود وإنجاز وتحصيل التلميذ، يتم مقارنة تلك البيانات التي يجب أن تقابل الحصة التدريسية التي طبق فيها المعلم الكفاءات المرتبطة بها، وبناء على ذلك تبوب البيانات حسب قائمة الكفاءات التي تعبر عنها، ويتم تحليلها إحصائيا وإصدار الأحكام بشأن مستوى امتلاك وإتقان المعلم لمختلف الكفاءات الواردة في القائمة، وتحديد نسبة أو درجة امتلاكها، مع أهمية إعادة ترتيب تلك الكفاءات بطريقة تنازلية، من الكفاءة الأكثر امتلاكا واتقانا من طرف المعلم، إلى الكفاءات التي دونها من حيث الامتلاك والإتقان لها (مرعي، 1981).

8- 6- تقنية تحليل المهام:

تستخدم هذه التقنية في قياس العديد من المتغيرات المتعلقة بالعمل والمهن، وما يميزها من خصائص، ولعل الكفاءات التدريسية للمعلم يمكن تحليلها بهذه التقنية، في وضعية أداء تعليمي يقوم به المعلم، بحيث تعتمد هذه التقنية على مراقبة عمل المعلم في المواقف التعليمية، من خلال إعداد لائحة المهام التعليمية، والتي بالضرورة تعبر عن الكفاءات المستهدفة من عملية القياس (غادة، 2004).

وهذه التقنية تتم بطريقة تتبعيه، بحيث تمنح للمعلم كراسة المهام، وهو بدوره يقوم بالتأشير على ما يعتقده بعد إنهائه لكل حصة تدريسية، بحيث يعبر عن مستوى تلك الكفاءة في المهام التي قدمت له، ويقوم الباحث في نهاية دراسته بتحليل كل اللوائح المقدمة للمعلم، ويقوم بجدولتها ويعتمدها على أساس محك للحكم على مستوى كفاءة المعلم، ويقدم بناء على ذلك توصيات بشأن برامج ومحاور تكوين المعلم، لتثمين أو تحسين مستوى كفاءاته التدريسية.

ويستحسن في هذه التقنية، الابتعاد عن عامل التعميم، بحيث يجب تجنب تقديم لائحة الكفاءات كمحاور رئيسية، فمن المهم الخوض أكثر في المحاور الفرعية لتلك الكفاءات، أي يتم وضع معايير أدائية تعبر عن مختلف الكفاءات الفرعية، للمهام التي يقوم بها المعلم باختلاف الحصص التي يقدمها في القسم، وهذا الإجراء يسمح بقياس ودراسة الكفاءات بشكل معمق، يساهم في منح نتائج وأحكام موضوعية، تساهم في اتخاذ قرارات تؤدي لتحسين نوعية التكوين الممنوح للمعلم ومنه تحسين مستوى كفاءاته التدريسية (عاشور، 1983).

إذن تتعدد الوسائل والتقنيات المستخدمة في مجال قياس ودراسة الكفاءات التدريسية للمعلم، فهي تختلف من حيث الشكل، ومن حيث شروط وظروف وطرق تطبيقها من طرف الفاحص، فضلا عن اختلافها من حيث طريقة إعدادها وبناءها، غير أنها تشترك في شرط التقنين العلمي، بغرض الحصول على نتائج موضوعية، تساهم في إصدار أحكام وقرارات صحيحة بشأن الكفاءات التدريسية للمعلم.

أما عن أسباب استخدام تقنية بحث دون أخرى في مجال قياس الكفاءات التدريسية فإنه يتوقف على الفاحص أو الباحث القائم بعملية القياس، فله أهدافه الخاصة من القياس، وله ظروفه المادية والزمنية، التي تحدد وتفرض عليه التقنية التي يراها تتوافق مع الظرف والهدف العام من قياس الكفاءات التدريسية.

09- مؤشرات الكفاءات التدريسية للمعلم:

بما أن الكفاءات التدريسية متغيرا قابلا للقياس، فلا بد إذن تكون هناك مؤشرات دالة على الكفاءة، تتخذ كعناصر ومحاور القياس، وهذه المؤشرات هي:

9- 1- مؤشر القدرة: بما أن القدرة هي كل ما يستطيع المعلم تقديمه للتلميذ، في ظل المواقف التعليمية / التعلمية، فهذا يعني أن القدرة لا يمكن أن تأتي من العدم، أو من دون أن يمتلك المعلم كفاءات تدريسية يستطيع تجسيدها كقدرة أدائية، أثناء عرض أنشطة التعلم على التلميذ، حيث يثبت قدرته على إدارة مجريات النشاط التعليمي بكل كفاءة، وعليه تعتبر القدرة من بين المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس، والتي تعبر عن جانب أو أكثر من جوانب الكفاءات التدريسية للمعلم.

وتعتبر القدرة أحد محاور الدراسة والقياس التي يعتمد عليها، بغرض الاستدلال على مستوى كفاءة المعلم، فمهما اختلف أداء قياس الكفاءات التدريسية لدى المعلم، فمن المهم أن تركز محاورها على عنصر ومؤشر القدرة على تنفيذ وتحقيق أهداف النشاط التعليمي، بحيث يمكن أن تعبر القدرة عن مجموعة من الكفاءات الذهنية، والكفاءات العلمية والمهنية العامة، التي يمتلكها المعلم بصورة فعلية (أوحيدة، 2007).

9- 2- مؤشر الإنجاز: الإنجاز بصفة عامة، هو كل ما يقدمه المعلم من نتائج أدائية فعلية في المواقف الصفية، فهناك تلازما تاما بين ما يقدمه المعلم من إنجاز، مقارنة بما يمتلكه من

كفاءات تدريسية فعلية، فكلما كان إنجاز المعلم على مستوى تحقيق الهدف من النشاط التعليمي أو موضوع الدرس أعلى، كلما كان ذلك مؤشرا إيجابيا على امتلاكه مستوى عالي من كفاءات التخطيط والتنفيذ للدرس، وعليه فقياس الكفاءات التدريسية بمختلف التقنيات، يفرض على الباحث أو الفاحص أن يأخذ في الحسبان، مؤشر ما ينجزه المعلم في ظل وضعية تعليمية معينة، تتطلب منه ترجمة ما يمتلكه من كفاءات مهنية، لنتائج قابلة للقياس والملاحظة، تعبر بصورة كمية ونوعية عن مستوى إنجاز المعلم (حيواني وترزولت، 2018).

9- 3- مؤشر الأداء التدريسي: الأداء التدريسي على العموم، يكون تجسيدا سلوكيا لأدوار المعلم في المواقف التعليمية/ التعلمية، فهي إذن سلوكات أدائية قابلة للملاحظة والقياس بمختلف التقنيات والأدوات التي سبق ذكرها، وهناك من يرى الأداء التدريسي للمعلم بأنه أهم مؤشر من مؤشرات الاستدلال على مستوى ودرجة امتلاك المعلم للكفاءات التدريسية، إذ لا يمكن أن تكون هناك سلوكات يجسدها المعلم أدائيا في المواقف الصفية، ما لم يمتلك كفاءات تؤهله لذلك.

إن الاعتماد على ما يقدمه المعلم من أداء تدريسي، واتخاذه كمؤشر على مستوى كفاءاته التدريسية، يرجع لكون نوعية ومستوى الأداء يساعد في الكشف عن مختلف جوانب تلك الكفاءات، فضلا عن ما يضفيه ذلك من موضوعية على الأحكام التي ستصدر بشأن كفاءات المعلم، على اعتبار أن الأداء الذي يجسد كسلوك لفظي وغير لفظي، إنما يمثل مؤشرات الإنجاز القابلة للقياس الموضوعي، وهكذا يظهر كيف أن الأداء التدريسي للمعلم، يعتبر من بين مؤشرات كفاءاته المهنية (عطية، 2009).

9- 4- التحصيل الدراسي للتلميذ: من المنطقي أن تؤثر مستوى الكفاءات التدريسية ومدى ترجمتها لنواتج، في مواقف الأداء التدريسي للمعلم على المستوى التحصيلي للتلميذ، فكلما ارتفعت درجة امتلاك المعلم للكفاءة، كلما ساهم ذلك في الرفع من المستوى التحصيلي والمردود التعلمي للتلميذ، فقد أصبحت مختلف التوجهات في الأنظمة التربوية لمختلف دول العالم، ترى بأن ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، إنما يؤشر على مستوى جودة أداء المعلم الذي يرتبط بالضرورة بما يمتلكه المعلم من كفاءات، ومدى تحكمه وتمكنه من تلك الكفاءات في مختلف المواقف التعليمية (عفاف، 2021).

9- 5- مؤشر المهارات التدريسية: تتمثل المهارات التدريسية في خبرات وقدرات المعلم في تنشيط عملية التعليم، الذي يحدث في النهاية أثرا في عملية التعلم لدى التلميذ، ويعد متغير مهارات التدريس، من المؤشرات التي تدل على درجة الكفاءات التدريسية للمعلم، ودرجة تمكنه من توظيفها.

ذلك أن توظيف تلك الكفاءات، يشتمل على قدرة المعلم على تفعيل دور طرق التدريس ووسائله وإستراتيجياته، فضلا عن قدرته في تنويع التعليم، ومهارة المعلم في التخطيط المنظم للدرس والتنفيذ المحكم للمخطط، وكذا مهارات المعلم في عرض موضوع النشاط أو موضوع الدرس على التلميذ، يضاف لذلك حنكة المعلم في صياغة وتصنيف وتوظيف الأسئلة المتعلقة بالدرس، وأيضا مؤشر المهارة يشمل مؤهلات التقويم لدى المعلم، أين يمكن أن يجعل عملية التقويم مثمرة، ويستوفي في إطارها مختلف أسس ومبادئ وخصائص وأهداف التقويم الحديث، وكل المهارات المذكورة في هذا الصدد، لا يمكن أن تثمر ما لم يمتلك المعلم مهارات الاتصال والتواصل الإيجابي (مرسي، 1984).

في المحصلة مختلف تلك القدرات والخبرات، التي تعبر عن مهارة المعلم في قيادة العملية التعليمية بمختلف عناصرها ومكوناتها نحو تحقيق أهدافها، هي من المؤشرات التي يهم الوقوف عندها، بغرض اتخاذها كجانب من جوانب قياس ودراسة درجة الكفاءات التدريسية للمعلم (عفاف، 2021).

9- 6- فعالية الأداء: الأداء التعليمي للمعلم الذي يقتصر ملاحظته فقط أثناء المواقف التعليمية / التعلمية، لا يمكن أن يكون بمفرده مؤشرا كاف للحكم على درجة كفاءات المعلم، بل يجب أن يتصف ذلك الأداء بخاصية الفعالية، التي تعد من أقوى المؤشرات الدالة على كفاءة المعلم، ففعالية الأداء تفوق الأداء مفهوما وأثرا، فالفاعلية هي تقديم الأداء الذي يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية وأهداف المنهاج، التي تظهر أساسا في نوعية المخرجات التي يساهم فيها المعلم، فكلما اقترب المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية، كلما اقتربت كفاءاته التدريسية لمؤشر الفعالية، أما اعتبار الفعالية من مؤشرات الأداء فذلك يعود لما يلي:

- إذا تمكن المعلم من البلوغ بأدائه التدريسي لمستوى الفعالية، فذلك يعني أنه يمتلك كفاءات تمكن من توظيفها بغرض المساهمة في بلوغ الأهداف التعليمية.
- لا يمكن أن نعتبر أن المعلم يمتلك المستوى المقبول من الأداء التدريسي، ما لم تصل أدواره

المهنية إلى مستوى الفعالية.

ـ وفق الاتجاهات المعاصرة في الكفاءات التدريسية للمعلم، فإن كفاءة المعلم تظهر في مستوى فاعلية النتائج التعليمية التي يحققها للمدرسة بصفة خاصة، والمنظومة التربوية بصفة عامة (عابدين، 2004).

خلاصة القول، هناك العديد من المؤشرات التي تدل على درجة ومستوى الكفاءات التدريسية لدى المعلم، فتعدد هذه المؤشرات يمنح ميزة تعدد المتغيرات التي يعتمد عليها في مجال دراسة وقياس الكفاءات التدريسية للمعلم، مهما كانت تقنية أو أداة القياس التي يستخدمها الباحث، بحيث أن مختلف تلك المؤشرات لها القابلية للدراسة بطرق تحريرية، أو بطرق غيرها مثل المقابلة والملاحظة المباشرة للسلوك.

10- إجراءات تحسين مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم:

لقد وقفنا في العناصر السابقة، على مجموع العوامل الذاتية والموضوعية، التي يمكن أن تؤثر سلبيا على درجة اكتساب المعلم للكفاءات التدريسية، ومنه ما يمكن أن يصادفه من مشكلات في ذلك، فضلا عن الحركية المستمرة التي تعرفها المنظومة التربوية، وهذا ما يثير إشكالية نوع ونوعية الكفاءات المطلوبة من المدرس، وفي هذا الصدد سوف نسلط الضوء على مجموعة من الآليات والإجراءات العملية، التي يمكن أن تتخذ في سبيل تكوين وتحسين مستوى الكفاءات التدريسية لدى المعلم، وذلك فيما يلي:

10- 1- تحسين التكوين الجامعي للمعلم: في هذا الصدد من المهم إعادة النظر في المناهج التكوينية للمعلمين، خصوصا تلك التي تطبق في المدارس العليا للأساتذة، أو في كليات إعداد المعلمين، بحيث يتم تقويم تلك المناهج بصورة مستمرة، من الطرق التعليمية المعتمدة في التكوين، والوسائل المخصصة لذلك، وكذا إعادة النظر في البرامج والمقررات الجامعية بصفة عامة وبصورة مستمرة، تسمح بمسايرة مختلف الإصلاحات أو التعديلات التي تطرأ على المنظومة التربوية، فهذا الإجراء تكمن أهميته، فيما يمكن أن يكتسبه الطالب المتكون من كفاءات تدريسية عليا، تسهل عليه الاندماج السريع في مهنة التعليم فور الالتحاق بها، وتمكنه من أداء دوره في إنجاح المنهاج والعملية التعليمية من تحقيق الأهداف المرصودة في الحاضر والمستقبل.

10- 02- الاهتمام بالتكوين المستمر: يعتبر التكوين المستمر، من أهم النماذج التي تقدم المعلم الكفء في مختلف مراحل تطور المنهاج والمنظومة التربوية، لذا من المهم أن يتم ضمان خدمة التكوين المستمر للمعلم وبصورة إلزامية، وفي هذا المجال من المهم أن تتخذ الخطوات المهمة التالية:

ـ منح تكوين نوعي من حيث الموضوع والمحور، بالنظر للتطور التكنولوجي في العصر الحالي من المهم تنظيم تكوين مستمر، يمكن المعلم من الكفاءات التي تجعل دوره يواكب هذه التطورات، ويساهم في تحقيق البعد العلمي والتكنولوجي للمنظومة التربوية.

ـ منح البعد التطبيقي المهني لبرامج التكوين أثناء الخدمة، وذلك من خلال تكييف أو تصميم برامج تتوافق مع الحاجات التدريبية للمعلم، وحاجاته للكفاءات الضرورية من جهة، وحاجة المنظومة التربوية لتعليم عملي إجرائي، قائم على التأهيل العملي للمخرجات (الشقاوي، 1985).

ـ تعديل نظرة الأساتذة حيال عملية التكوين من حيث الأهمية والضرورة، وذلك من خلال جعل عملية التكوين المستمر، ترتبط بعامل التجديد والتطوير التربوي، بهدف مواكبة التطورات على مستوى العالم في مختلف المجالات، خصوصا في مجال اقتصاد المعرفة، الذي أصبح يفرض منطقه كهدف لأي تعديل أو إصلاح تربوي، فمن المهم إذن هنا تغيير اتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة، وجعلهم أكثر قناعة بأن تطوير كفاءاتهم التدريسية، يندرج ضمن مواكبة سياسة التجديد التربوي.

ـ ربط عملية التكوين بالحافز، بحيث من المهم منح نقاط في سلم الترقية، وعلى كل دورة تكوينية يشارك فيها الأستاذ، وكذا ربط تطوير كفاءاتهم بالترقيات، وما يمكن أن تجلبه من مزايا مادية، ومزايا متعلقة بالمكانة المهنية، التي ترتبط بصنف الترقية المهنية للأساتذة (نجم، 2006).

10- 3- تطوير كفاءات المكونين: إن تحسين الكفاءات التدريسية للمعلم عن طريق مختلف أشكال التكوين، يتم حتما عن طريق ضمان طاقم تكوين على قدر من الكفاءات، فمن المهم إذن العمل على تكوين مكونين وفق بيداغوجية تكوين عصرية، تمكنهم من اكتساب مختلف كفاءات التكوين(Pana-Martin, 2015)، خصوصا منها التخطيط المحكم لبرامج ودورات التكوين، فضلا عن كفاءتهم في مجال تنفيذ البرامج التكوينية، والأهم من ذلك كفاءاتهم

في مجال تقويم نتائج البرامج، ونجاعة البرامج في حد ذاتها، وهذا هو السبيل الذي يجعل المكون مؤهلا لتكوين الأساتذة بأنجع الطرق، لتمكينهم من تطوير وتجديد كفاءاتهم باستمرار (عبد الفتاح، 2001).

10- 4- تفعيل دور مصممي برامج التكوين: بغرض تحسين كفاءات الأساتذة، بشكل يجعلهم قادرين على تقديم الأداء المطلوب، من المهم أيضا الاهتمام بالأفراد القائمين على بناء وتصميم مناهج وبرامج التكوين، فمن المهم إذن أن يتم اطلاعهم على نتائج أي دراسة أو عملية قياس موضوعة لطبيعة ومستوى الكفاءات التدريسية لدى الأساتذة، فضلا عن تزويدهم بقاعدة بيانات حول نتائج تقييم مختلف دورات وبرامج التكوين التي طبقت مع الأساتذة، بغرض تمكينهم من أخذ صورة دقيقة حول واقع الكفاءات التدريسية للأساتذة، وما هو مطلوب في مجال بناء برامج التكوين، من حيث المواضيع ومحاور الكفاءات، فضلا عن الجوانب البيداغوجية اللازمة لإنجاح برامج التكوين، وتمكين الأساتذة من مستوى ونوعية الكفاءات التدريسية المستهدفة (عبد السميع وخولة، 2005).

10- 5- التقويم الموضوعي للكفاءات التدريسية: كل الخطوات التي سبق وذكرناها سابقا، لا يمكن أن تكون فعالة ما لم ترتبط بعملية تقويم موضوعية لكفاءات المعلم، بالقدر الذي يساهم في التحليل الموضوعي لواقع الكفاءات التدريسية للمعلم، ومنها بناء برامج تكوين، تساهم في تجاوز مختلف الثغرات الملاحظة على مستوى كفاءاتهم المهنية، وفي مجال تفعيل عملية تقويم كفاءات المعلم، تتخذ مجموعة من إجراءات تجعل من العملية، عملية فعالة في بناء وتطوير كفاءات المعلم، وذلك من خلال:

- بناء واختيار أدوات التقويم المناسبة لكل كفاءة مستهدفة من عملية التقويم، بحيث تساهم في تقديم نتائج موضوعية، تؤدي لبناء برامج تكوين تستجيب لحاجات الأساتذة، تبعا لجوانب الضعف الملاحظة على مستوى كفاءاتهم التدريسية.

- منح بعد الاستمرارية لعملية تقويم الكفاءات التدريسية، وهذا يساهم في منح بعد التطوير المستمر لبرامج التكوين، ومنه ثم الإسهام في تحسين وتطوير مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم (عمومن ومعمري، 2011).

10- 6- دليل الكفاءات التدريسية: بغرض دعم عملية تكوين وتدريب المعلم، من المهم أن يتم إعداد كتاب كدليل للكفاءات التدريسية، وجعله في تصرف المعلم، مع أهمية التعديل

المستمر لهذا الكتاب، بالقدر الذي يجعل الكفاءات الواردة فيه متجددة، ومتوافقة مع مختلف التطورات التي يعرفها النظام التربوي بصفة خاصة، ومختلف المجالات في المجتمع بصفة عامة، ويمكن توزيع الكتاب على المعلم بكل الصيغ الورقية والالكترونية مع نشره على شبكة الإنترنت، كما يمكن توزيعه في أقراص مضغوطة، وهذا كله بغرض تشجيع المعلم على التكوين الذاتي لكفاءاته التدريسية (اليونيسكو، د ت).

إذن ما سبق ذكره في إطار هذا العنصر الأخير، الذي يمثل مجمل الإجراءات والآليات العملية، التي يمكن بفضلها تحسين مستوى ودرجة الكفاءات التدريسية للمعلم، فمعظم الآليات ترتبط في الأساس بعملية تكوين المعلم، وتقويم نتائج تلك العملية، فبقدر تقويم موضوعي لنتائج كل دورة تكوينية، وبدرجة التقويم الموضوعي لراهن الكفاءات التدريسية، يمكن التعويل على اتخاذ خطوات دعم بيداغوجي ديداكتيكي، لعملية التكوين تساهم فعلا في تحسين درجة الكفاءات التدريسية للمعلم.

ـ خلاصة:

ما يمكن أن يمثل عنصرا فارقا من خلال كل ما تناولناه في هذا الفصل، هو عنصر أنواع الكفاءات التدريسية الواجب توفرها لدى الأساتذة، باعتباره الركيزة والوسيلة التي بها يمكن للمعلم أن يطبق المنهاج بكل إتقان، والمساهمة في تحقيق أهدافه، وهذا ما أبرزناه من أهمية تمثلها الكفاءات التدريسية، فضلا عن ذلك فقد عرجنا على نقطة لا تقل أهمية، تتمثل في وصف طبيعة الكفاءات التدريسية من خلال مجموعة من خصائصها، التي جعلتها متغيرا قابلا للقياس والتقويم، بحيث حددنا مختلف الأدوات اللازمة لذلك، وما يمكن أن تستند عليها من مؤشرات، يستدل بها على مستوى الكفاءات التدريسية لدى المعلم.

غير أنها بالنظر لطبيعة متغيرات بحثنا في هذا الفصل، فقد أكدنا في عدة نقاط على علاقة مستوى الكفاءات التدريسية لدى المعلم، بمستوى ودرجة أدائه المهني التدريسي، ومن ثم مستوى مردوده التربوي من المخرجات التي ينتجها، وبهذا من المهم أننا أكدنا على التكوين المهني للمعلم، كحلقة ربط بين كفاءاته ومستوى أدائه المهني، وهو المتغير التابع الذي سنعرج على بعض أدبياته في الفصل الموالي.

الـفـصـل الثالث
الأداء الـمـهـنـي الـتـدريـسـي

- تمهيد.

01- تعريف الأداء.

02- مفهوم الأداء المهني التدريسي.

03- خصائص الأداء المهني التدريسي.

04- أنواع الأداء المهني التدريسي.

05- أهداف دراسة الأداء التدريسي للمعلم.

06- مجالات الأداء المهني التدريسي.

07- مؤشرات الأداء المهني التدريسي.

08- العوامل المؤثرة في الأداء المهني الأساتذة.

09- النظريات المفسرة للأداء المهني التدريسي.

10- قياس الأداء المهني التدريسي.

11- الإجراءات المساعدة في تحسين الأداء التدريسي.

- خلاصة.

ـ تمهيد:

إن دراسة الأداء الـمـهـني للأساتذة بصفة عامة وفي المرحلة الابتدائية بصفة خاصة أمر جدير بالنظرة العلمية التطبيقية، كونه متغير سلوكي يؤثر على فاعلية المدرسة بصفة خاصة، وفاعلية المنظومة التربوية بصفة عامة، إذ أن دراسة الأداء المهني للأساتذة قد يساهم في الخروج بعدة نتائج ستساهم حتما في اتخاذ مختلف الآليات والإجراءات التي من شأنها أن تساهم في تطويره لدى المعلم، من خلال تجربة علمية بعيد عن التجارب والملاحظات العارضة الـتـي قد تؤدي للقرار التربوي الذاتي البعيد عن الموضوعية العلمية، وعلى هذا الأساس سنتطرق في هذا الفصل للعديد من العناصر التي لها علاقة بالأداء المهني التدريسي، فبعد تمهيد الفصل سنتطرق إلى تعريف الأداء، مفهوم الأداء المهني التدريسي، خصائص الأداء المهني التدريسي، أنواع الأداء المهني التدريسي، أهداف دراسة الأداء التدريسي للمعلم، مجالات الأداء المهني التدريسي، مؤشرات الأداء المهني التدريسي، العوامل المؤثرة في الأداء المهني الأساتذة، النظريات المفسرة للأداء المهني التدريسي، قياس الأداء المهني التدريسي، الإجراءات المساعدة في تحسين الأداء التدريسي للمعلم فخلاصة الفصل.

01ـ تعريف الأداء:

يمكن أن نشير لمفهوم مصطلح الأداء العام من خلال التعريفات التالية:

ـ تعريف" آل نمشة" (1996): « الأداء بصفة عامة هو قدرة الفرد على تحقيق أهداف الوظيفة التي يشغلها».

ـ تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الأداء بأنه: « الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية» (مروة، 2011 : ص 26).

ـ تعريف "اللقاني" و"الجمل" (1992): « الأداء كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند الى خلفية معرفية وجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين ويظهر منه قدرته على أداء عمل ما ».

ويعرفه "زيتون" على أنه: « سلوك يتبعه الفرد عند قيامه بشيء ما، قد لا يستطيع الآخرون قياس هذا الشيء، ولكن يمكن قياسه بقياس أداء الفرد عند القيام به فقد يحدث تدريس وينتج عنه تعلم يقاس بقياس أداء أو سلوك ما» (زيتون، 2003: 56).

ـ تعريف "جـود" « الأداء هو الانجاز الفعلي أو الحقيقي المعروف للقدرات الفكرية الكامنة» (الأشول، 1987 : 716).

ـ هنـاك مـن يـعـرف الأداء كـذلك بـأنــه: « درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، ويعكس الكيفية التي يتحقق بها، أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة، ويقاس على أساس النتائج التي حققها الفرد» (راوية، 2001 : 233).

إذن من خلال مختلف التعريفات السابقة يمكن أن نشير لمجموعة من النقاط متعلقة بالأداء كمفهوم فيما يلي:

ـ الأداء هو ترجمة سلوكية لما يملكه الفرد من قدرات وكفاءات ومهارات ذهنية وعلمية.

ـ الأداء المهني قابلا للملاحظة والقياس كونه سلوكا ظاهرا يبديه الفرد في موقف نشاط.

ـ الأداء ليس سلوكا عشوائيا بل سلوكا منظما يؤدي إلى تحقيق أهداف ونتائج معينة، تتعلق بنوعية النشاط الذي قام بيه الفرد.

ـ الأداء ليس سلوكا عشوائيا ينم عن إرادة اعتباطية لدى الفرد، بل سلوك من خلاله يقوم الفرد بواجبات إلزامية، ترتبط بموقع الفرد ودوره ومكانته في المجتمع.

ـ الأداء ليس سلوكا بدنيا فحسب، بل هناك من الأداء ما يتم بصورة لفظية وبصورة عاطفية وجدانية.

02ـ مفهوم الأداء المهني التدريسي:

هناك من يعرف الأداء المهني التدريسي بكونه: « سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل القسم أو خارجه، ويلاحظ هذا الأداء في الترجمة الإجرائية لما يقوم به من أفعال واستراتيجيات في التدريس، أو في إدارته للفصل، أو في مساهمته في الأنشطة المدرسية وغيرها من الأعمال أو الأفعال، التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم التلاميذ» (وهبي، 2002 : 757)

أشــار هــذا الـتعريف إلــى أن أداء الـمـعـلم، يكون داخل حجرة الدرس، وذلك من خلال

الطرق المستعملة لإيصال المعلومات للتلاميذ، ويظهر أيضا حسبه في طريقة إدارة القسم وتسييره.

ـ تعريف "الفتلاوي" : « هو ما ينجزه المعلم في مهام المهارات والكفاءات بشكل قابل للقياس، فمن الممكن قياس أداء المعلم وفق استمارة الملاحظة الموضوعية التي تعد لهذا الغرض، كما من الممكن قياس نتائج أداء المعلم، عن طريق قياس أداء أو سلوك المتعلم، الذي يعد حصيلة التدريس الفعال، وأن الأداء كي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية » (الفتلاوي، 2003 : 24)

حسب التعريف السابق الأداء المهني للأستاذ يكمن في السلوكات التي المرتبطة بمهامه التعليمية داخل القسم من طرق وأساليب التدريس، وتقويم إنجازات التلاميذ وكذا طريقة التعامل مع التلاميذ وكل التصرفات التي يمكن ملاحظتها، فهذا التعريف إذن يشير إلى أحد خصائص الأداء التدريسي وهي قابليته للقياس والملاحظة في مواقف سلوك تعليمي فعلي.

ـ كما يعرف أيضا الأداء المهني للأساتذة على أنه: « تنفيذ الدرس ويتطلب ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرق تدريس متنوعة واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وكذا ربط المادة العلمية بمشكلات التلاميذ اليومية، وتعميق معلومات المدرس» (زيتون، 2003 : 56)

هذا التعريف، لا يبتعد كثيرا عن التعريفات السابقة في وصف ماهية الأداء التدريسي، غير أن الإضافة التي قدمها أنه أكد على أهمية ربط الأستاذ وضعيات التعلم التي تطبق فيها الأنشطة التعليمية بالواقع الذي يعيش فيه المتعلم، وما يصادفه من مشكلات تتطلب مهارات علمية، وكفاءات معرفية، للتعامل معها وتقديم حلول لها.

ـ تعريف "عبد الوهاب" (2018): « الأداء التدريسي هو كل ما يمارسه عضو هيئة التدريس، من خلال إنجاز عمله ومهامه داخل القسم أو خارجه، والتي ترتبط بالعملية التدريسية بمختلف مجالاتها، كالتخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، وأساليب التدريس وتقويم التدريس لتحقيق أفضل النتائج لتحسين العملية التعليمية » (عبد الوهاب، 2018 : 20).

يشير التعريف السابق في وصف الأداء التدريسي لمختلف المهام ونطق السلوك التي يقوم بها المدرس في حجرة الدراسة وخارجها، غير أنه أشارا زيادة على ذلك، للإطار الذي تتم فيها مهام أداء التدريسي والمتمثلة في مراحل عملية التعليم من تخطيط وتنفيذ وتقويم

مع الإشارة لتوظيف الوسائل المناسبة لذلك، فضلا عن كون هذا التعريف أشار للغاية والهدف من الأداء التدريسي.

من خلال التعريفات السابقة، يمكن القول أن الأداء المهني للمعلم هو كل ما يقوم به وينجزه المعلم من تعليم صفي وغير صفي، من خلال تفاعله المباشر مع التلاميذ، وذلك من خلال التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس، بهدف تنمية مهاراتهم وخبراتهم وكفاءاتهم العلمية لتمكينهم من مواجهة البيئة بكل ظروفها وشرطها ومتطلباتها.

03- خصائص الأداء المهني التدريسي:

أشارت مختلف التعريفات التي أوردناها فيما يخص مفهوم الأداء المهني التدريسي، لمجموعة من خصائص يتسم بها ولو بصورة موجزة، غير أننا نحن بدورنا سوف نفصل أكثر في مجمل هذه الخصائص وذلك فيما يلي:

3- 1- الأداء التدريسي متغير سلوكي: ذلك أن الأداء التدريسي الذي من خلاله يؤدي المعلم مختلف مهامه التدريسية، إنما يعبر من خلاله عن مجموعة من السلوكات التعليمية اللفظية منها وغير اللفظية، فاللفظية تمثل مختلف عبارات التواصل وعبارات النطق، التي بواسطتها يقوم المعلم بتبليغ المحتوى التعليمي للمتعلم، بينما السلوك غير اللفظي، يتمثل في مختلف حركات المعلم وإيماءات الوجه وتغييره وضعية الوقوف في القسم، والتي تمثل أداء يتعلق بنطق التعزيز وما يرتبط بها من سلوكات متعلقة بالتغذية الراجعة (سليمان، 1975).

3- 2- القابلية للملاحظة والقياس: بما أن الأداء التدريسي يمثل السلوك اللفظي وغير اللفظي للمعلم، فهذا يعني قابلية ملاحظته وقياسه، بتقنيات البحث والتقويم المعروفة من ملاحظة مقابلة واختبارات ومقاييس نفسية، فمختلف نطق السلوك تمثل مختلف المؤشرات والمتغيرات الدالة على نوعية الأداء الذي يقدمه المعلم في ظل المواقف الصفية، وهذه المؤشرات في النهاية يمكن أن تكون محور ملاحظة وقياس من طرف باحث أكاديمي، أو مفتش التربية، وتتوقف عملية قياس الأداء التدريسي على الهدف والغرض الشخصي من عملية القياس ذاتها، فبالنسبة للباحث الأكاديمي، يمكن أن يكن القياس بغرض استكمال متطلبات أطروحة أو رسالة بحثية، وبالنسبة للمفتش يكون القياس

لأغراض تربوية تعليمية، قد تتعلق بعملية التقويم التربوي للمعلم، وكذا عملية تكوين المعلمين (الطائي وآخرون، 2006).

3- 3- الأداء المهني التدريسي نسبي: لا يمكن بأي حال أن يصل المعلم بأدائه التعليمي لمستوى المثالية، بل يمكن أن يستجيب لأكبر قدر من مؤشرات ومعايير الأداء التدريس الجيد، الذي يفي بغرض تحقيق أهداف العملية التعليمية / التعلمية، ولهذا فهو سمة نسبية من حيث الدرجة والنسبة، كما أنه يخضع لقاعدة التراجع والتطور، فلظروف مهنية وأسرية واجتماعية مواتية بالنسبة للمعلم، فأداؤه التدريسي في هذه الحالة من المنطقي أن يقترب لأقصى مؤشرات الأداء المطلوب، أما في حالة ظروف مغايرة، قد ينخفض مستوى أداء المعلم لمهامه، فضلا عن ارتباط النسبية في الأداء التدريسي بعوامل شخصية المعلم، كالقدرات الذهنية والكفاءات الذاتية، وكذا عوامل موضوعية مثل نظام الحوافز في المؤسسات التعليمية (نسرين، 2020).

3- 4- الأداء التدريسي قابل للتطور: كثيرا ما يرتبط الأداء المهني التدريسي بالخبرة المهنية المكتسبة عبر سنين عدة من الأقدمية في المهنة، بحيث هذين العاملين يمنحان للأداء التدريسي خاصية القابلية للنمو والتطور، وهذا ما يفسر ما يمكن أن تكون من فروق بينا أستاذ خبير، وأستاذ حديث العهد بمهنة التعليم، بحيث أداء الخبير يكون في الغالب أفضل من أداء الحديث بالمهنة، غير أنه مع مرور السنوات وتفاعل الأستاذ بالعديد من التجارب والخبرات الأدائية، وما يستفيد به من خلال انخراطه في مختلف برامج التكوين المستمر أثناء الخدمة، يساهم ذلك في تطور ونمو أدائه التدريسي لحدود تستجيب للأداء المأمول.

4- 5- الأداء التدريسي بنية متكاملة: فالأداء التدريسي، يتضمن كلا مركبا من العناصر والمهام الفرعية التي تفرضها مهنة التدريس، فلا يمكن أن نتحدث عن الأداء التدريسي، إلا من خلال بنية جامعة لمجموع من الأدوار في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم والتوجيه، والمساهمة في بناء المنهاج، بحيث أن مختلف هذه الأدوار المفروضة على المعلم، تتفاعل فيما بينها، بحيث كل مجال من المهام يؤثر في المهام الأخرى بشكل متكامل (راشد علي، 2005).

4- 6- الأداء التدريسي عملية نظامية: بحيث أن تفاعل العديد من المهام الفرعية في منظومة الأداء، يؤدي بالضرورة إلى انتظام الأداء وفق نسق معين من العناصر، التي تتكون إما من

وسائل الأداء أو من إحدى عناصره، فالنظامية هنا تكمن في جميع مدخلات العملية التعليمية / التعلمية، والتي تساهم في تحقيق الأهداف المرصودة من النشاط التعليمي، الذي لا يمن أن تتحقق، ما لم تتفاعل عدة عناصر في نسق أداء المعلم، من بينها كلا من المعلم المتعلم، وأساليب ووسائل التدريس، والنشاط التعليمي، وكل ذلك بغرض تحسين مردود وجودة مخرجات العملية التعليمية (حمادة، 2015).

إذن فالأداء التدريسي يتميز بمجموعة من الخصائص، التي تنخرط في منظومته موجهة لكل ما يقوم به المعلم من أدوار تعليمية في المواقف الصفية، وفي إطار ارتباط الأداء التدريسي بالمعلم، نادرا ما تظهر فيه هذه الخصائص دفعة واحدة، غير أن تبادلها التأثير في أداء المعلم، يجعل من الأداء التدريسي نفسه، يحقق مجمل ما تسعى إليه المدرسة والمنظومة التربوية على حد سواء.

04- أنواع الأداء المهني التدريسي:

من حيث أنواع الأداء المهني التدريسي، فهي ترتبط بماهية تصنيف الأداء من حيث البنية ومن حيث المستوى والدرجة، وذلك ما سنتناوله فيما يلي:

4- 1- الأداء التدريسي الكلي: وهو الأداء الخاص بحصيلة الإنجاز بالنسبة لكل الأساتذة المنتمين للمدرسة باختلاف تخصصاتهم وأدرهم ورتبهم، فهذا النوع إذن يعبر عن حصيلة الأداء التدريسي لكل المعلمين، الذي يعبر في النهاية عن المردود التربوي والتعليمي للمدرسة كمؤسسة تخدم أهداف المجتمع، فهو إذن يرتبط بعملية تقويم الحصيلة العلمية والدراسية للمدرسة، وينسب الفضل فيه لدور كل الأساتذة دون استثناء، ولا يمكن إرجاع الفضل في هذا الأداء لمعلم دون آخر، أي يقتصر الحديث هنا فقط على مدى تأثير جهود كل المعلمين في تحقيق أهداف المدرسة بغض النظر عن مستويات الأداء التدريسي المتباينة بين المعلمين (بربر، 1997).

4- 2- الأداء التدريسي الجزئي: يتمثل هذا النوع في أداء كل معلم بصورة منفردة، فيعبر إذن على فاعلية وإنتاجية ومردودية أداء الأستاذ بمعزل عن ما يقدمه بقية زملائه الأساتذة في المؤسسة، وإذا عاد بالمزايا العامة على المدرسة في النهاية، فإنه يرتبط أيضا بالمزايا الفردية

التي يحققها المعلم، جراء تقديم الأداء التدريسي المنتظر، مثل ما يحصل عليه من منح ومزايا متعلقة بالترقية المهنية(راشد علي، 2005).

وهـذا الـنـوع مـن الأداء التدريسي ينقسم إلى فروع وأصناف من الأداء، ترتبط بمختلف المهام التعليمية التي يترجم المعلم أدواره في إطارها، بحيث يمكن أن نشير للأداء التدريسي في عملية التخطيط للدرس، والأداء في عملية تنفيذ الدرس، والأداء في عملية تقويم الأهداف المحققة من الدرس، وغيرها من أصناف المهام، فضلا عن إمكانية تقسيم الأداء الفردي لكل معلم حسب الأهداف من العملية التعليمية، منها أداء علمي، أداء أثر التعليم في تحصيل التلميذ، أداء النمو المهني للمعلم...الخ (مزهودة، 2001).

ومن المهم الإشارة من خلال النوعين السابقين من الأداء، بأنه لا يمكن تقييم الأداء التعليمي الكلي للمدرسة، من دون أن نقوم بقياس وتقويم الأداء التدريسي الجزئي، المتعلق بإنجازات ومردود كل معلم، فالمردود الكلي يعبر عن المردود الجزئي الناتج عن مستوى أداء الأساتذة.

4- 3- الأداء المهني التدريسي المرتفع: هذا النوع يعبر عن مستويات مأمولة من الأداء المقدم من طرف المعلم، بحيث تستجيب مختلف مجالات أداء المعلم لمعايير ومؤشرات الفعالية، التي يجب أن يتصف بها الأداء التدريسي المهني للمعلم، فهذا النوع يمكن التعبير عنه في أي عملية قياس وتقويم للأداء، بالدرجة المعيارية التي يتصف بها الأداء بالمنحى المرتفع في سلم تقييم أداة القياس المستخدمة (أبو أسعد، 2011).

4- 4- الأداء التدريسي المنخفض: وهـو عـلـى الـعـكـس مـن النوع السابق، يتمثل في درجة تندرج ضمن مجال الأداء المتدني من حيث الدرجة التي يعبر عنها من خلال أداة قياس الأداء التدريسي المستخدمة، فهو إذن يبتعد في مؤشراته عن الأداء التدريسي الذي يمكن أن يساهم في تحقيق أثر عملية التعلم لدى التلميذ، ومنه ابتعاده عن المطلوب في مجال مقاييس الأداء التدريسي المنتظر من الأستاذ، مقارنة بالكفاءات التدريسية التي يمكن أن يمتلكها الأستاذ (أوحيدة، 2007).

4- 4- الأداء التدريسي الكلي: ويتمثل هذا الأداء في الدرجة التي تعبر عن مستوى الأداء التدريسي للمعلم، من خلال جمع درجات تقويم وقياس أدائه في مختلف محاور ومجالات أداء المعلم لمهنة التدريس، ليتم في النهاية استخلاص درجة تقديرية كلية تعبر عن المعيار أو

المستوى الذي يصنف في إطاره الأداء التدريسي للمعلم، فهذا الأداء إذن هو حصيلة كلية لما يكون قد قدمه المعلم من أداء في مختلف محاره، من تخطيط وتنفيذ وتقويم وتوجيه (أبو غريبة، 2009).

4- 5- الأداء التدريسي الجزئي: يرتبط هذا النوع، بمختلف المحاور والمهام الفرعية التي ترتبط بالأداء التدريسي كمنظومة كلية، فهو إذن يعبر عن تقييم مستوى ودرجة أداء المعلم في كل مجال من مجالات الأداء على حدا، وينتج من خلاله وصفا موضوعيا لمستوى أداء المعلم في كل مجال من مجالات أدائه التدريسي، ومن فائدة القياس في الأداء الجزئي، أنه يمكن من الخروج بجوانب التفوق والقصور في أداء المعلم، وهذا ما يمكن المشرفين على عملية التكوين، من ضمان خدمات تكوين تستجيب للحاجات الفعلية للمعلم، بعيدا عن تلك البرامج النظامية الموحدة، التي قد تستجيب لحاجات فئة قليلة من الأساتذة، فتبعد في النهاية عملية التكوين عن تحقيقها للأهداف المنتظرة منها (يوسف، 1983).

إذن أنواع الأداء التدريسي تختلف كلية عن أنواع الأداء في مهن أخرى، بالنظر لما تمتاز به مهنة التعليم من خصوصيات، فهنا تم تصنيفنا للأداء التدريسي من حيث ارتباطه بأهداف المدرسة، والمنظومة التربوية إلى أهداف عامة وخاصة، أما من حيث مستوى أو درجة الأداء المهني للمعلم، فهناك أداء مرتفع وأداء منخفض، بينما من حيث ارتباط الأداء بمجالات أدوار المعلم، فهناك أداء جزئي وأداء كلي، غير أن مختلف أنواع الأداء بالنسبة لعملية تقويم وقياس الأداء التدريسي، إذ تمثل مجموعة من محكات تساهم في وصف موضوعي لمستوى الأداء المهني التدريسي للمعلم.

05- أهداف دراسة الأداء التدريسي للمعلم:

أي دراسة للأداء التدريسية للمعلم، سواء أكانت دراسة تقويمية أو دراسة أكاديمية بحتة، فإن ذلك يكون من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

5- 1- الأهداف بالنسبة للمعلم:

- المساهمة في تطوير الكفاءات التدريسية للمعلم، ذلك أن ما يقدمه المعلم من أداء تدريسي، إنما يرتبط بما يملكه من مؤهلات وقدرات، والتي تعتبر في الأساس مؤشرات على

ما يمتلكه من كفاءات مهنية، وعلى هذا الأساس فإن دراسة الأداء المهني التدريسي، إنما يتم من أجل الوقوف على حقيقة كفاءة المعلم، ومنه العمل على بناء برامج تكوين تستجيب لحاجاته، وتساهم فعلا في تطوير كفاءاته (إي هانز، 1988).

ـ تفعيل أدوار المعلم، إذ لا يمكن أن نتحدث عن مستوى الأداء المهني التدريسي للمعلم، ما لم نقف على أحد أهم مؤشراته، ألا وهو مؤشر الفعالية في الأداء، فنظرا للعلاقة التلازمية بين الفعالية والأداء التدريسي، بحيث ارتفاع جودة أداء المعلم، يعني تقديمه لدور فعال في المواقف التعليمية والعكس صحيح، وعليه دراسة الأداء التدريسي من حيث فائدته للمعلم، يتمثل في جعل أدائه يرتقي لمستوى الفعالية، التي تظهر مباشرة في أثرها على مستوى التحصيل العلمي والمعرفي للتلميذ (حافظ، 2010).

ـ الحصول على مكافآت وترقيات، ففي معظم نظم التعليم يتم تقويم وقياس الأداء التدريسي للمعلم بغرض الترقية في المهنية، وعليه من المهم أن يتم الموقوف على حقيقة أداء المعلم، والنظر فيما إذا يستجيب لمعايير مطلوبة مهنيا وتعليميا، ومن ثمة منح النقاط التي تدخل في سلم الترقيات والمكافآت المهنية (آل ناجي، 2016).

ـ تبصير المعلم بمكانته، وتوضيح نواحي القوة والضعف في أدائه التدريسي، ومنه تمكينه من تحسين تلك الجوانب، من خلال الاستعانة بمختلف مصادر التكوين الذاتي، فضلا عن تمكينه من معرفة حاجاته في مجال التكوين، بغرض الالتحاق بدورات تكوينية، تساهم في تلبية تلك الحاجات، ومنه تطوير مستوى كفاءاته بناء على ما ظهر من جوانب القصور في مستوى أدائه التدريسي (وصوص والجوارنة، 2014).

ـ تحقيق الرضا عن العمل، فبقدر ما يشعر المعلم أنه قدم الأداء التدريسي المطلوب، من خلال الاستجابة لكل معايير الأداء الفرعي المتعلقة بمختلف الأدوار التدريسية، بقدر ما يشعر بالرضا عن الذات ومنه الرضا عن الإنجاز والأداء المقدم، مع الإشارة إلى وجود عوامل أخرى، بجانب عامل الأداء التدريسي تؤثر في مستوى رضا الأستاذ عن العمل، غير أن الشعور بأداء في المستوى المطلوب له أثرا أيضا في ذلك، إلى جانب تفاعله مع العوامل الأخرى (نشواتي، 1997)

5- 2- أهداف متعلقة بالتلميذ:

ـ تساهم الدراسات التي تستهدف قياس مستوى الأداء التدريسي للمعلم، في جعل

ذلك الأداء يساهم فعلا، في تمكين التلميذ من تحقيق مكتسبات تحصيلية، إذ أن اتخاذ إجراءات بشأن تحسين أداء المعلم، بالضرورة يفيد في تحسين الأداء التعلمي لدى المتعلم، والذي تظهر أثره في ارتفاع مستوى التحصيل العلمي المعرفي للتلميذ (Pana-Martin, 2015).

ـ القياس والتقويم للأداء، يهدف إلى تحسين مستوى الأداء التدريسي للمعلم، خصوصا على مستوى طرق وأساليب ووسائل التدريس، يجعل من المعلم ينوع منها في نفس أو مختلف المواقف التعليمية، وهذا ما يمكن المتعلمين من التعامل مع طرق متنوعة، يؤدي ذلك إلى تذليل الفجوة بين طرق ووتيرة التعلم والاستيعاب المتباينة بين التلاميذ المختلفين من حيث فروقهم الفردية (راشد، 2002).

ـ اتخاذ إجراءات وآليات الرفع من مستوى الأداء التدريسي للمعلم، يمثل عامل حافزا لتعلم التلميذ، فكلما ارتفع مستوى أداء المعلم خصوصا من حيث النوعية، كلما ساهم ذلك في استثارة دافعية التعلم والإنجاز لدى التلميذ، خصوصا في حالة ارتفاع أداء المعلم من حيث أساليب التعزيز، والتغذية الراجعة، التي يعتمد عليها وفق ما يقتضيه الموقف التعليمي / التعلمي.

ـ يؤثر الأداء التدريسي للمعلم، على طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو المعلم، ونحو العملية التعليمية بصفة عامة، وعليه تهدف دراسة الأداء التدريسي للمعلم إلى تحسينه، بغرض جعل اتجاهات المتعلم نحوه ونحو العملية التعليمية إيجابية، مع علمنا بمدى أهمية الاتجاه الإيجابي للتلميذ نحو المعلم، في ربطه أكثر بالعملية التعليمية، وأثر ذلك في تعلم وتحصيل التلميذ (صادق وأبو حطب، 1986).

5- 3- الأهداف المتعلقة بالمدرسة:

ـ الدراسات العلمية التربوية في مجال الأداء المهني التدريسي للمعلم، تساهم في الرفع من مستوى المردود التربوي للمدرسة، بحيث هناك تأثيرا كبيرا لما يقدمه المعلمين من أداء تعليمي، على مستوى تحقيق المدرسة لأهدافها العامة، والمتعلقة بتحسين مردود المدرسة المنتظر من طرف المجتمع، أين يساهم ذلك في النهاية في تلبية المدرسة لأهداف وغايات المجتمع برمته، على اعتبار دور المدرسة المركزي بين مختلف مؤسسات المجتمع، التي تستمد قوتها من قوة المردود التربوي للمدرسة (حافظ، 2010).

ـ الغرض من دراسة الأداء التدريسي وتحسينه، هو تطوير كمية ونوعية مخرجات المدرسة، التي تتم في إطارها العملية التعليمية /التعلمية، ذلك أن المدرسة في المقاربات والاتجاهات المعاصرة، التي أصبحت تقوم على منطق التكوين، أكثر من الاعتماد على منطق التعليم، الذي ساد المقاربات التدريسية التقليدية، فإن الهدف العام يتمثل في التغييرات النوعية، التي تكون كحاصل فارق بين ملمحي الدخول والخروج، لمدخلات ومخرجات المدرسة، أي أن تحقيق مخرجات على قدر من النوعية والجودة، من حيث تحصيل المهارات والكفاءات والخبرات، إنما يكون من خلال اتخاذ ما أمكن من إجراءات، بغرض تحسين الأداء التدريسي للمعلم وجعله أكثر فاعلية، من حيث تأثيره على مخرجات المدرسة والمنظومة التربوية (Bruno, 2012).

ـ مساهمة الدراسة العلمية الموضوعية في رفع مستوى فاعلية الأداء التدريسي للمعلم، من خلال خلق تفاعل وتناغم نسقي بين مختلف أدواره ومهامه التعليمية، يساهم في الرفع فاعلية المدرسة كمنظمة نشطة، تمثل عصب باقي المنظمات الشغالة في المجتمع، فهناك علاقة تلازمية بين فاعلية الأداء التدريسي للمعلم، وفاعلية أداء المدرسة كمنظمة لها مكانة هامة في المجتمع، وتظهر هذه الفاعلية في مختلف المخرجات التعليمية، من كفاءات وخبرات علمية ذات كمية ونوعية، تقدم الخدمة التي وجدت من أجلها للمجتمع برمته (هاشم، 1988).

06ـ مجالات الأداء المهني التدريسي:

يمكن أن نشير للعديد من المجالات التي يظهر فيها الأداء المهني التدريسي للمعلم، وهذه المجالات تمثل مختلف الأدوار والمهام التي ترتبط بعملية التعليم، وسنشير إليها بالتفصيل فيما يلي:

6ـ 1ـ الأداء التدريسي في مجال التخطيط للدرس: يعد التخطيط للتدريس أو الدرس، المرحلة الأولى التي ينطلق منها الأداء التدريسي للمعلم، كما يمكن أن يعتبر التخطيط للتدريس نشاط لا صفي استباقي، يتخذ في إطاره المعلم عدة إجراءات وتدابير تحضيرية، بغرض التمهيد لمرحلة تنفيذ النشاط التعليمي، والتمهيد الشامل لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية (المنوفي وعايل، 1995)، ويشمل مجال التخطيط على عدة مهام أداء يقدمها المعلم والمتمثلة في:

ـ تحديد نقطة الانطلاق ونقطة النهاية للنشاط التعليمي مع الأخذ بعين الاعتبار ملمح الدخول والخروج لمدخلات ومخرجات العملية التعلمية، والأداء التدريسي هنا يعنى بتحديد الأهداف والتخطيط لها بطريقة علمية موضوعية، من خلال الاعتماد على دليل المعلم وما يراه المعلم يناسب موضوع الدرس والموقف التعليمي (بخش، 1994) .

ـ القيام باختيار الوسائل التدريسية المناسبة للنشاط التعليمي، والتي يرى بأنها ستحقق الأهداف من الدرس، بحيث يختار المعلم مختلف البدائل من الوسائل المتاحة، منها التقليدية والحديثة، كما يعمل المعلم على التخطيط لمختلف الوسائل البديلة، في حالة اقتضى الموقف التعليمي تنويع وتغيير الوسائل المستخدمة (الباز والفرحاتي، 2007).

ـ تهيئة بيئة التعلم المناسبة للتلميذ، بحيث يعمل على خطة لتنظيم الصف وبناء علاقات تفاعلية، تخلق بيئة صفية مشجعة لنشاط التعلم لدى التلميذ، خصوصا في ظل محورية دور المتعلم في النشاط التعليمي، فمن المهم إذن أن يقدم المعلم أداء فعالا، في مجال تنظيم وتخطيط البيئة الصفية.

ـ يظهر أيضا أداء المعلم في مرحلة التخطيط للدرس، تنظيم وتوزيع زمن النشاط التعليمي، سواء على النشاط الإجمالي أو عبر مختلف الأنشطة الفرعية الملحقة بموضوع الدرس، إذ يحدد ذلك بشكل مناسب بدون زيادة أو نقصان، فقط هنا يحسن التصرف في منح كل حصة زمنها المناسب، مع منح كل نشاط متعلق بموضوع الدرس الزمن المناسب.

ـ تحديد مختلف الإجراءات الضرورية والمناسبة لتنفيذ الدرس، خصوصا من حيث طرق وإستراتيجيات التدريس، فضلا عن تحديد وبناء أساليب وأدوات التقويم، مع تحديد مختلف مراحل التقويم (الحيلة، 2002).

من المهم أن نشير هنا بان الأداء المرتبط بالتخطيط، لا يتعلق فقط بالأنشطة التعليمية اليومية فقط، فهذا الأداء في مجال التخطيط يعمل المعلم عليه في مستويات زمنية مختلفة، تمتد على مدار الفصل الدراسي والسنة الدراسية، من حيث التخطيط لتنفيذ المنهاج المقرر بأكمله ولقسم دراسي بكامله، فضلا عن امتداد هذا التخطيط لعدة مواد دراسية مقررة في المنهاج الدراسي (جابر، 2000).

6- 2- الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التعليم: في هذا المجال يظهر أداء المعلم، من خلال الشروع في تنفيذ مخطط التدريس الذي أعده مسبقا، وفق مقتضيات وخصائص وأهداف

النشاط التعليمي موضوع الدرس، بحيث يعرض المحتوى العلمي على التلاميذ ويمكنهم من استخدام ما أمكن من وسائل، مع توظيف المعلم لمختلف طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس، وفي هذا المجال يظهر الأداء التدريسي للمعلم من خلال:

ـ أول ما يبدأ فيه الأداء التدريسي للمعلم في هذا المجال هو عملية التمهيد للدس، وذلك من خلال التقديم له باستخدام عدة مهارات، مثل مهارات طرح السؤال للدخول في موضوع الدرس، بغرض إثارة اهتمام التلاميذ بالدرس، وضمان تركيزهم قبل الشروح في الخوض في مختلف مراحل وأنشطة موضوع الدرس، ومن ثم ضمان ارتباط التلميذ بموضوع الدرس والتفاعل معه بإيجابية (الفتلاوي، 2010).

ـ يظهر أداء المعلم من خلال أدواره في دفع التلميذ للتعامل مع النشاط، وإثبات دوره المحوري في العملية التعليمية/ التعلمية، بحيث يستخدم المعلم مختلف نطق الإثارة لدافعية المتعلم للتعلم والإنجاز، ودفعه لاستثمار قدراته وطاقاته ومهاراته الشخصية، بهدف تقديم الأداء التعلمي الذي يمكنه من بلوغ أهداف الدرس.

ـ بعد التمهيد للدرس ينتقل المعلم لمرحلة أخرى في مجال تنفيذ الدرس وهي شرح وتوضيح وإعلام التلاميذ بالأهداف المنتظرة من الدرس أو النشاط التعليمي، والغرض هنا هو وضع التلميذ في صورة أكثر وضوحا للدرس، أين يكون على دراية ووعي بالمطلوب منه البلوغ إليه في نهاية النشاط التعليمي، من حيث شروط وطرق ووسائل تحقيق تلك الأهداف (زيتون، 2004).

ـ يشرع المعلم في الأداء الفعلي، من حيث الشروع في عرض المحتوى العلمي لموضوع الدرس، بحيث يشرع بالتدريج في تناول مختلف عناصره، أين يحترم التدرج من السهل إلى المعقد ومن الجزء إلى الكل أو العكس، فضلا عن بذل جهده في انتهاج الإستراتيجيات والطرق التدريسية، وكذا الأساليب المناسبة لتبليغ المحتوى للتلميذ، فضلا عن حنكة المعلم في توظيف الوسائل التدريسية المناسبة، وفي هذا المجال تظهر مهارة المعلم في القيادة الصفية والتنشيط (البليهد، 2015).

ـ يظهر أيضا أداء المعلم في مراحل عرض النشاط التعليمي، من خلال ما يستخدمه من نطق التحفيز والتعزيز، فضلا عن دعم إستمرارية التلميذ في النشاط، من خلال استخدام ما أمكن من أساليب التغذية الراجعة (حلس وأبو شقير، د ت).

6- 3- الأداء التدريسي في مجال التقويم: في هذا المجال، يظهر أداء المعلم من حيث التوظيف المحكم لعملية تقويم منجزات التلاميذ، وما حققوه من أهداف من التي لم يحققوها، وبناء على ذلك يتخذ ما يلزم من إجراءات تصويب المسيرة التحصيلية للتلميذ، فالأداء التدريسي في هذا المجال يعبر عن مهارة المعلم وتمكنه من عملية التقويم، بحيث يظهر أداؤه التدريسي في النواحي التالية:

- المهارة الأدائية للمعلم في مجال اختيار وتحديد وبناء أدوات وتقنيات التقويم المناسبة لموضوع الدرس، والتي تفيد فعلا في الوقوف ومرافقة تنفيذ النشاط التعليمي، أي لغاية الوقوف على مدى تحقيق أهداف التعلم من طرف التلميذ (عايش، 2010)

- مهارة وكفاءة المعلم في الوقوف وتوقع مدى موضوعية أدوات التقويم التي يستخدمها المعلم، بغرض إصدار أحكام موضعية تجعله يقف على المستوى الحقيق للتلميذ، والوقوف على السبب الحقيقي لأي قصور يظهر لدى المتعلم، ومنه اتخاذ إجراءات التعديل المناسبة وفق لتلك الأسباب.

- نوعية الأداء التدريسي الذي يقدمه المعلم في مجال تنويع أدوات وأساليب التقويم، فهناك الاختبارات وهناك الملاحظات وهناك الأنشطة الإدماجية، فضلا عن تنوع أشكال الأسئلة المتضمنة في أدوات ووسائل التقويم (أبو غريبة، 2009).

- أداء المعلم في مجال استخدام مختلف أنواع التقويم، أين يظهر مهارة في مجال القيام بكل نوع من أنواع التقويم، بالقدر الذي يجعله مناسبا للنشاط التعليمي وأهدافه، فاستخدام التقويم التشخيصي والتكويني يجب أن يتوافق مع مرحلة النشاط المخصصة له، وكذا طبيعة أهداف نوع التقويم، الذي بالضرورة يتوافق مع أهداف النشاط التعليمي أو موضوع الدرس.

- لا يتوقف الأداء التدريسي للمعلم في مجال التقويم عند الوقوف على حقيقة إنجازات التلميذ فقط، بل يمكن أن يمتد ذلك إلى مجالات أخرى، خصوصا ما تعلق منها بمجال البرامج التعليمية الواردة في المقرر السنوي للمنهاج، فقد ينتقل أداء المعلم لمستويات عليا في حال أظهر مساهمة فعالة في تقويم البرنامج وتطوير في المستقبل، فضلا عن قدرات المعلم في مجال تقويم ناجعة الطرق والوسائل التدريسية، وكل عناصر المنهاج بصفة عامة (دروزة، 2005).

6- 4- الأداء التدريسي في مجال التوجيه: بالنظر لما طرأ على أدوار المعلم المعاصر، فقد أصبح للمعلم أدوار لم تكن مسندة له في التعليم وفق المقاربات التقليدية، ففي ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، فقد أصبح توجيه تعلم التلميذ من بين المهام التي يتضح من خلاله أدائه التدريسي، ففي ظل هذا المجال تسند للمعلم مجموعة من الأدوار ذات أهمية بالغة بالنسبة لأدائه التدريسي وذلك من خلال:

- بذل المعلم مختلف خبراته وقدراته في التوجيه النفسي، لبعض الحالات السلوكية التي تظهر لدى تلاميذ القسم، مثل تقديم توجيهات بغرض علاج مشكلة فرط النشاط الحركي، أو شرود الذهن والسرحان أثناء الدرس، فضلا عن تقديمه توجيهات بشأن آليات المذاكرة الفعالة، التي تجنب التلميذ مشكلة النسيان (المنوفي وعايل، 1995)..

- يكمن أداء المعلم في تقديم خدمات التوجيه التوزيعية للتلاميذ، بحيث يسخر قدرته وخبرته في مجال توجيه التلميذ، لمختلف السبل والطرق والأساليب التي تسمح له بتوزيع كفاءاته وقدراته التعلمية، بالشكل الذي يسمح له بتطوير رصيده التحصيلي، فهنا يفيد التلميذ في التوظيف الناجع والفعال لقدراته الذهنية على وجه الخصوص، لتحقيق تعلم مضمون من حيث انتقل الأثر (مايرز، 1993).

- يقدم المعلم أشكال عديدة من الأداء في مجال تقديم مصادر المعرفة للتلميذ، بحيث يقوم بتوجيهه لمختلف الـمـراجع الورقية والالكترونية على الشبكة، والمواقع التعليمية وغيرها من المنتديات، التي تمكن التلميذ من دعم رصيده المعرفي، وإثراء مكتسباته العلمية والمعرفية (البليهد، 2015).

6- 5- الأداء التدريسي في مجال الإدارة الصفية: تعد الإدارة الصفية، من بين المجالات التي تمثل أحد مؤشرات مستوى ودرجة الأداء التدريسي للمعلم، فالإدارة الصفية تتمثل في مختلف المهام الأدائية التي يقوم بها المعلم، بغرض توفير الجو والظروف المساعدة على التعليم، ومنه خلق الظروف المساعدة على تعلم التلاميذ (ماجدة وآخرون، 2007)، ويظهر الأداء التدريسي هنا من خلال:

- بذل مختلف الإجراءات التي تساهم في توطيد علاقات التفاعل في البيئة الصفية، بغرض بث روح العمل الجماعي، بين جميع أعضاء حجرة الدراسة من معلم وتلاميذ، خصوصا في مجال انتهاج طريقة التعليم التعاوني بالأفواج الصغيرة (حسين، 2006).

ـ دور المعلم في تنظيم وترتيب الموقف التعليمي/ التعلمي، بحيث يقوم بتنسيق مختلف الوسائل والظروف الموضوعية، المحيطة بعمليتي التعليم والتعلم، في شكل نسق متكامل يساهم في خلق بيئة صفية مشجعة على التعلم والإنجاز بالنسبة للتلميذ، وهنا يتعلق الأمر بتنظيم مثيرات حجرة الدراسة، توزيع التلاميذ على صفوف متجانسة، تنظيم وضعية جلوس التلاميذ، بطريقة تدعم عملية التفاعل الصفي، التي لها أثرها البالغ في استثارة دافعية التعلم والإنجاز لدى التلميذ (حوالة وعبد السميع، 2005).

ـ أدوار المعلم وحنكته في مجال انتهاج مختلف الأساليب، التي تساهم في حفظ جو الهدوء والنظام داخل حجرة الدراسة، فتظهر مهارته مثلا في انتهاج أسلوب إنساني دون تراخي ودون صرامة مفرطة، مع حالات الضوضاء التي قد تصدر من تلميذ معين داخل القسم، إذ عليه توفير بيئة آمنة، تساهم في تحفيز ودفع التلميذ للقيام بمختلف أدواره في المواقف الصفية (العبيدي وآخرون، 2006).

إذن يتوزع الأداء المهني التدريسي على مجموعة من المجالات، التي تمثل المهام الفرعية المعبرة عن الأداء التدريسي العام للمعلم، ومختلف تلك المجالات تمثل حقلا خصبا قابلا للدراسة والبحث العلمي، بكونها تظهر قدرات وخبرات المعلم في موقف سلوكي، يعبر عن متغيرات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، بمختلف تقنيات وأدوات البحث المعروفة في مجال البحوث النفسية التربوية، وكذا المستعملة من طرف مفتش التربية والتعليم، وعليه هنا من خلال تلك المجالات تظهر الخاصية الكلية والتكاملية للأداء المهني التدريسي.

07ـ مؤشرات الأداء المهني التدريسي:

بما أن الأداء التدريسي متغير سلوكي يظهر في مجالات مختلفة تعبر عن مهام فرعية للأداء العام، فهذا يعني بأنه توجد مؤشرات تدل على الأداء التدريسي، والتي سنشير لها فيما يلي:

7ـ 1ـ دافعية المعلم للإنجاز: تعتبر الدافعية للإنجاز المهني، من بين أهم المؤشرات الدالة على المستوى الذي سيكون عليه الأداء التدريسي للمعلم، ذلك أن خاصية الاستثارة التي

تمنحها لسلوك المعلم وفق منحى مثير ـ استجابة، يؤدي بالمعلم لترجمة ما يملك من مؤهلات مهنية في المواقف الصفية، وعليه في أي دراسة علمية بغرض تقويم أداء المعلم، من المهم أن نضع في الحسبان مؤشر دافعية المعلم للعمل والإنجاز، باعتبارها متغير يعبر عن الأداء التدريسي بصورة سلوكية قابلة للملاحظة (خليل وآخرون، 2010).

7- 2- الأهداف التعليمية: يمكن اعتبار قائمة الأهداف التعليمية المرصودة من كدرس أو محور تعليمي، فضلا عن أهداف فصل وسنة دراسية كاملة، من بين المؤشرات التي يتم قياسها، بغرض الحصول على بعض المعطيات بشأن الأداء التدريسي للمعلم، فمستوى مساهمة المعلم في تحقيق الأهداف، وكذا نوعية وجودة تلك الأهداف بالنسبة للمعلم والمدرسة برمتها، إنما يعبر عن مستوى ونوعية الأداء المهني التدريسي، الذي يقدمه المعلم في مختلف المواقف الصفية (ماجدة وآخرون، 2007).

7- 3- التحصيل الدراسي للتلميذ: مختلف الأدوار الهامة والمؤثرة التي يقوم بها المعلم في العملية التعليمية، يظهر أثرها مباشرة في المتعلم، وعلى وجه الخصوص في مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم، ولهذا يعتبر المستوى التحصيلي الفردي والجماعي، لتلاميذ القسم الذي يشرف المعلم على تدريسهم، ترجمة مباشرة لمستوى الأداء التدريسي الذي يقدمه المعلم، وبما أنه هناك هذا التلازم في العلاقة بين المتغيرين، يعتبر إذن مستوى تحصيل التلميذ، من بين المؤشرات التي يجب الوقوف عندها بالدراسة والوصف والتحليل، لاتخاذ بعض المؤشرات التحصيلية كدليل على مستوى أداء المعلم (عطية، 2009).

7- 4- لوائح التقويم الذاتي: من المعلوم أن المعلم يقوم بعملية التقويم الذاتي لمختلف جوانب شخصيته كمعلم، ولعل أدائه المهني من بين المتغيرات التي يقومها بصفة ذاتية، أين يصدر أحكام خاصة بشأن ما يراه يعبر فعلا عن مستوى الأداء التدريسي الذي قدمه، بغرض اتخاذ إجراءات ذاتية للتطور أكثر في مستوى الأداء، وعليه تمثل لوائح التقويم الذاتي للأداء التدريسي، من بين أدوات القياس والتقويم، التي تتضمن مختلف البيانات والمؤشرة بشأن مستوى الأداء التدريسي للمعلم، خصوصا في حالة استخدام المعلم لوائح محكية المرجع، تمتاز بالموضوعية من حيث التقنين العلمي (دحلة، 2001).

7- 5- المنتوج العلمي للمعلم: بحكم النظرة المعاصرة لمعلم القرن الواحد والعشرين، فمن بين الأوصاف التي يجب أن يتسم بها المعلم، أن يكون معلما باحثا ومنه

معلما منتجا للعلم والمعرفة، وبهذا يعد كل ما ينتجه المعلم من خلال إبداعه الذاتي، بغرض دعم المنهاج وعمليتي التعليم والتعلم، يعتبر من بين المؤشرات التي يستدل بها على نوعية الأداء التدريسي المقدم من طرفه، فما ينتجه ويبدعه المعلم من مواد توضيحية ومن خطط خاصة بالدرس، وإنتاج التمارين التطبيقية من إبداعه الخاص، والمهام المنزلية التي يكلف بها التلميذ، يضاف لكل ذلك ما ينتجه من مؤلفات متعلقة بالمادة التي يشرف على تدريسها، وكل ما يبدعه من منتوجات علمية، تساهم في تنويع مصادر تعلم التلميذ، يعتبر من المنتوجات العلمية، التي تمثل مؤشرا نوعيا في مجال قياس أداء المعلم (الصغير، 2008).

7- 6- التدريس الصفي: يتضمن التدريس الصفي، مختلف الأدوار والمهام التعليمية التي قوم بها المعلم، في مجال مرحلة تنفيذ وتقويم النشاط الصفي، وكذا تنظيم بيئة التعليم، وعليه السلوك التدريسي الفعلي، من بين المؤشرات القابلة للملاحظة في حجرة الدراسة، والتي تتخذ كل السلوكات الحاصلة في إطارها من طرف المعلم، ومدى تجاوب التلاميذ بردود مناسبة معها، كمتغيرات تؤشر على طبيعة، ومستوى، ونوعية الأداء التدريسي الذي يقدمه المعلم (الحيلة، 2002).

ذلك أنه في إطار هذا المؤشر، توظيف المعلم لمبادئ نظريات التعلم، والاستعانة بمختلف إستراتيجيات وطرق التدريس، وكيفية الاستفادة من الوسائل التدريسية المتاحة، مع تحكمه في الجو العام لحجرة الدراسة أثناء تنفيذ النشاط التعليمي، فضلا عن حنكته في مجال عملية تقويم تعلم التلاميذ، كلها متغيرات سلوكية ترتبط بالبنية الكلية للأداء المهني التدريسي الذي يقدمه، فمن المفيد إذن أن يكون التدريس الصفي، من بين مؤشرات أداء المعلم التي لا ينبغي إغفال النظر عنها، إن أردنا الوقوف بدرجة كبيرة على واقع، وحقيقة الأداء التدريسي للمعلم (الصغير، 2008).

7- 8- المسؤولية المهنية: يعتبر مدى التزام المعلم بالمسؤولية المهنية، من بين المؤشرات التي يستدل من خلالها على الأداء التدريسي للمعلم، على اعتبار أن المسؤولية المهنية تعني ما يتحلى به المعلم من صرامة في مجال الانضباط المهني، بحيث يتجنب الغياب وإهدار وقت الحصص التدريسية أو الدوام اليومي، فضلا عن التزامه بأدبيات الاتصال والتواصل مع الإدارة ومع التلاميذ في القسم، وأيضا انضباط المعلم في مجال الاستجابة للتكوين

المستمر، بدافع الرغبة في التطور المهني، ويضاف لكل ذلك مدى التزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم، هذه المعطيات كلها من بين مؤشرات أداء فعل لدى المعلم، وجب أخذها في الحسبان في أي عملية تقويم أو قياس لأداء المعلم (بارسونز وكيمبرلي، 2005).

7- 9- مؤشر توظيف تكنولوجيا التعليم: لقد أصبح توظيف التكنولوجيا في التعليم من طرف المعلم، حتمية تفرضها ما أنتجته التكنولوجيا الحديث، من تجهيزات في مجال الاتصال والمعلوماتية الحديثة، فالمعلم إذن ملزما بالاستعانة بتكنولوجيا التعليم الحديثة، بغرض شرح المادة الدراسية للتلميذ، من خلال توظيف البرمجيات التعليمية، والكورس التدريبي الذي يمنح للتعليم بعد تطبيقيا، فضلا عما يعرف بالألعاب التعليمية، كالمصفوفات الالكترونية على الشبكة، فضلا عن إمكانية نشر المعلم للدروس، وصناعة المحتوى التعليمي في مواقع التواصل، على سبيل المثال موقع اليوتوب، ولعل الأداء المتطور بالنسبة للتعليم المعاصر، يرتبط بمدى استخدام تكنولوجيا التعليم من طرف المعلم، ولهذا يعد مستوى وطريقة ودرجة توظيف المعلم لها، من بين المؤشرات التي تدل على طبيعة أدائه المهني التدريسي (عطية والهاشمي، 2008).

مما سبق، نستنتج بأنه يمكن الاعتماد على العديد من المؤشرات السلوكية، التي ترتبط بشخصية المدرس، وهو في وضعية أداء مهنته، بكل ما تمليه من ظروف وشروط، والتي يستدل عليها بدرجة كبيرة، على مستوى الأداء التدريسي للمعلم، فمن المهم إذن الوقوف على كل تلك المؤشرات، بغرض الخروج بأحكام دقيقة حول الواقع والمأمول بشأن الأداء التدريسي للمعلم، ومن ثم إمكانية اتخاذ إجراءات صحيحة، بشأن تحسين وترقية أداء المعلم، غير أن الوقوف على بعض أو كل تلك المؤشرات، يتوقف على الغرض من دراسة الأداء المهني التدريسي للمعلم، فضلا عن أهداف ورغبات القائم على دراسته.

08- العوامل المؤثرة في الأداء المهني الأساتذة:

قابلية الأداء المهني التدريسي للتطور والنمور، تعني بأنه هناك عدة عوامل مؤثرة فيه، وبدورنا سوف نتطرق لمختلف هذه العوامل وذلك فيما يلي:

8- 1- العوامل الذاتية:

وتمثل هذه الأخيرة مجمل المتغيرات المؤثرة على الأداء التدريسي والتي ترتبط أساسا بخصائص شخصية المعلم، ومن بينها:

8- 1- 1- اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس: تحت تأثير شروط ومتطلبات مزاولة مهنة التدريس، وما قد تفرضه من ضغوط مهنية على المعلم، تتشكل اتجاهات ومواقف المعلم نحو مهنة التدريس، وهذه الأخيرة إما تمثل عاملا دافعا، أو عاملا تجعل المعلم نابذ للقيام بأدواره المهنية المختلفة، غير أن تأثير عوامل ومتغيرات مهنة التعليم على الاتجاهات، يكون بنسبة ضئيلة مقارنة بما تحدثه العمليات التقويمية وإصدار الأحكام الموضوعية، من طرف المعلم بشأن نظرته لمهنة التدريس (رستوان، 1980)، وعلى هذا الأساس كلما كانت اتجاهات المعلم إيجابية، وفي منحى القبول والرضا بمهنة التعليم، كلما ساهم ذلك في تحسين وتطوير الأداء المهني التدريسي للمعلم، وعلى العكس في حالة كانت اتجاهات المعلم نحو المهنة سلبية، فقد يؤدي ذلك به لسوء التوافق المهني، الذي يساهم في تراجع مستوى أدائه التدريسي (السايب، 2013).

8- 1- 2- مستوى كفاءات المعلم: تعتبر الكفاءات التدريسية التي يمتلكها المعلم، من بين العوامل التي لها الأثر البالغ في مستوى أدائه التدريسي، بحيث أن الأداء الذي يقدمه المعلم في الموقف الصفي، إنما يترجم فيه كفاءاته ويقوم بتحويلها إلى إجراءات سلوكية، تظهر أثناء عرض وتنفيذ النشاط التعليمي، فضلا عن تقويم نتائجه، وعلى هذا الأساس فكلما زاد مستوى أو درجة الكفاءات التدريسية، كلما ساعده ذلك في القيام بمختلف أدواره التعليمية على أكمل وجه، والتي تمثل في النهاية محصلة أدائه التدريسي، الذي من دون شك سيكون في المستوى المرتفع، وعلى العكس كلما افتقد المعلم للقدر المطلوب من الكفاءات، كلما واجه مشكلات في القيام بمختلف أدواره، وهو العامل الذي سيؤثر على مستوى ودرجة الأداء التدريسي، الذي يقدمه في المواقف التعليمية (الفتلاوي، 2003).

8- 1- 3- طرق وإستراتيجيات التدريس: من المهم أن يحسن المعلم اختيار وتحديد الطرق والإستراتيجيات التدريسية المناسبة لكل نشاط تعليمي، من حيث موضوعه وخصائصه وأهدافه، وكذا أهمية توافقها مع خصائص المتعلم، بالنظر لما لها من أثر في مستوى الأداء التدريسي الذي سيقدمه المعلم، فإذا أحسن المعلم اختيار الطرق والاستراتيجيات بعناية تامة، وبطريقة علمية مدروسة، وكان على قدر من الكفاءة في مجال تنويعها في نفس

الموقف الصفي، كـان ذلك دعـمـا مـساهما فـي الـرفـع من مستوى ودرجة أدائه التدريسي، وعلى العكس حينما يخفق المعلم في اختيار الطرق والاستراتيجيات المناسبة للنشاط، فـإن ذلك سيخلق له صـعـوبات عـلـى مـستـوى تنفيذ النشاط التعليمي أو موضوع الدرس، فيتأثر أداؤه التدريسي سلبا (Unisco, 2006).

8- 1- 4- الرضا المهني للمعلم: مهما كانت مصادر الرضا المهني للمدرس، سواء كانت مادية أو مهنية أو معنوية، فمن الضروري أن بشير بأن الرضا المهني للمدرس، من بين العوامل الذاتية المؤثرة في مستوى الأداء المهني للمعلم، ذلك أن الرضا المهني يحقق الأمن النفسي للعامل، فضلا عن تمكينه من التوافق أكثر مع مهنة التدريس، يضاف إلى ذلك أن شعور المعلم بالرضا المهني، يمثل دافعا بالنسبة للمعلم بغرض بذل الجهد والعطاء في مختلف الأدوار المهنية التي يقوم بها، ما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى ودرجة الأداء التدريسي للمعلم، أما شعور المعلم بعدم الرضا المهني، خصوصا عدم الـرضا عـن الـعـمل والرتبة، والـعائد المادي من مزاولة مهنة التعليم، خصوصا في حالة استمر ذلك عبر مختلف سنوات الأقدمية فـي المهنة، فـإنه يـؤدي إلـى تقليل المعلم من جهده المبذول فـي مـختـلف مـجالات عمله، مما يؤدي في النهاية إلى تدني مستوى أدائه المهني أكثر فأكثر (الشرايد، 2008).

8- 1- 5- التوافق المهني للمعلم: بما أن التوافق المهني للمعلم، يعبر على مدى استجابته لمختلف ظـروف وشـروط وعـوامل وأعباء البيئة المدرسية، التي يزاول فيها مهامه التعليمية، فإن مستوى التوافق المهني، من بين العوامل التي تؤثر على نحو معين، في مستوى الأداء التدريسي للمعلم، فبالنظر للخاصية الدافعة للأداء والإنجاز، التي يتميز بها التوافق المهني كحالة نفسية داخلية، فإنه في حالة ارتفاع مستوى التوافق المهني للمعلم، فذلك يجعله أكثر ارتباطا بمهنته، ومنه تقديم أداء يستجيب لمختلف مطالب أدواره التعليمية، وعلى العكس من ذلك، فإن المعلم الذي يعاني من سوء التوافق المهني، يقبل على المهنة كما لو كان شرا لا بد منه، فينعكس ذلك سلبا على مستوى أدائه المهني (القاسم، 2001).

8- 2- العوامل الموضوعية:

تتمثل في مجموعة من العوامل البيداغوجية، وغيرها من العوامل المرتبطة بالبيئة الصفية، والتي نذكرها بالتفصيل فيما يلي:

8- 2- 1- الوسائل التعليمية: بالنظر لعلاقة الوسائل التدريسية بأدوار المعلم في المواقف الصفية، أثناء عرض مواضيع الدروس، والتي يجب أن يستعين من خلالها بمجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس، والأنشطة المتعلقة بها، فإن الوسائل التدريسية لها علاقة تأثير مباشرة في مستوى الأداء التدريسي للمعلم، فبقدر وفرة الوسائل التدريسية وفق مخطط المعلم في هذا المجال، بنفس القدر يرتفع مستوى أدائه التعليمي، ومن الجدير الإشارة إليه هنا، إلى أن نوعية الوسائل تختلف الحاجة إليها باختلاف تخصص المادة التعليمية التي يشرف عليها المعلم، فهناك فرق بين ما تحتاجه المواد العلمية والتقنية من وسائل تدريسية، وما تحتاج إليه المواد الإنسانية والاجتماعية، فتخصص المادة إذن يمكن أن يكون عاملا وسيطا، في علاقة تأثير وسائل التدريس على مستوى الأداء التدريسي للمعلم (Wolfgang Mattes, 2015).

8- 2- 2- الإدارة المدرسية: تعد الإدارة المدرسية بمختلف أعضائها، مع تعدد مهام كل عضو من أعضائها، العنصر الذي يتحكم في كل مجالات وأنشطة العمل المدرسي، وهي المشرفة على ضمان السير الحسن للعملية التعليمية/ التعلمية (Dupuis, 2004)، وذلك من حيث توفير شرط العمل المريحة للأساتذة، فضلا عن توفير الوسائل التعليمية، وحفظ النظام والانضباط في المؤسسة، فضلا عن تنظيم عملية الاتصال والتواصل بين مختلف أطراف البيئة المدرسية، وهذه العوامل بالضرورة لها علاقة تأثير، في درجة الأداء التدريسي الذي يقدمه المعلم (مالكي، 2013).

وعليه فإن الإدارة المدرسية تؤثر إما على نحو إيجابي، أو على نحو سلبي، على ما يقدمه المعلم من أداء تدريسي، ففي حالة كانت الإدارة حريصة على تنسيق مختلف الشروط والظروف والوسائل المساعدة على العمل المدرسي، فضلا عن كونها تسهر على تنظيم مختلف العمليات التي لها علاقة بأداء المعلم، فضلا إن كانت إدارة تشجع على العمل والإبداع، ففي هذه الحالة تساهم في تمكين المعلم من تقديم الأداء التدريسي المأمول، والمؤثر في تحقيق المدرسة لمختلف أهدافها، أما في حالة الإدارة المدرسية المتسيبة والتي يسود بين أعضائها علاقات سلبية، هذا الشكل من الإدارة لن يوفر مختلف العناصر التقنية المساعدة للمعلم في التدريس، والمتعلم في التعلم، ففي هذه الحالة ستكون كل مؤشرات الأداء التدريسي للمعلم سلبية (حجي، 1998).

8- 2- 3- المنهاج الدراسي: يعد المنهاج بمختلف مكوناته، من بين العوامل المؤثرة في الأداء التدريسي للمعلم، بحيث أن البنية العامة للمنهاج من حيث طريقة بنائها سواء بمقاربة كلية أو جزئية، فضلا عن الأسس النظرية التي يقوم عليها، يضاف لذلك مدى توفير العوامل المناسبة لتطبيقه، هذا يعني بأن مختلف خصائص المنهاج، تجعل منه إما قابلا للتطبيق أو غير قابل للتطبيق (البحري، 2011)، وهذا يتعلق أساسا بدرجة سهولة أو صعوبة تطبيقه، فكلما كان المنهاج أكثر سهولة، وقابلية للتطبيق كلما تعامل معه المعلم بسلاسة، وساهم بالتالي ذلك في تقديم المعلم لأداء تدريسي، يتوافق وتحقيق الأهداف العامة والخاصة للمنهاج، غير أنه في حالة تصميم منهاج بدون سند علمي نظري، أو لا يتوافق مع تطلعات المجتمع في المرحلة الراهنة، ساهم في تغييب عامل التحدي لدى المعلم، وهذا ما يجعله لا يبذل ما يلزم من جهد يعبر عن أداء تدريسي مقبول (السفاسفة، 2005).

8- 2- 4- توزيع التلاميذ على الأفواج التربوية: يتعلق الأمر هنا بعامل عدد التلاميذ في نفس الفوج التربوي، فإذا كان العدد وفق المعايير المتفق عليها علميا، بالقدر الذي يشكل علاقة تفاعل إيجابية بين المعلم والتلميذ والمنهاج، ومنه المساهمة في تحفيز دور المعلم في المواقف الصفية، كونه يجد القدرة على التحكم في الفوج بسهولة، ويلتفت فقط للقيام بأدواره التدريسية الرئيسية، ففي هذه الحالة من المنطقي أن يرتفع مستوى أدائه التدريسي، أما في حالة تجاوز على التلاميذ في نفس الفوج الحد الأقصى، ليشكل بذلك عاملا سلبيا للتعليم والتعلم، ألا وهو مشكلة الاكتظاظ داخل القسم، فهنا من الصعب على المعلم ضمان بيئة صفية، تساهم في إيجاد ظروف ملائمة للقيام بمهامه على أكمل وجه، فيؤدي ذلك لعرقلة أدائه التدريسي والحيلولة دون بلوغه المستوى المأمول (عدس، 1998).

8- 2- 5- الحجم الساعي للعمل: يعتبر الحجم الساعي اليومي، أو الأسبوعي، أو حتى الشهري والسنوي لعمل المعلم، من العوامل المؤثرة في أدائه التدريسي، ومن الناحية العلمية وبالنظر للمشقة التي تتميز بها مهنة التعليم، فضلا على ما تفرضه من إجهاد ذهني وعقلي على المعلم، فمن الضروري أن يكون حجم العمل اليومي والأسبوعي وعلى مدار السنة، يستجيب لمعايير الزمن الذي لا يؤثر سلبا على أداء المعلم، سواء زيادة مفرطة أو إنقاصا مبالغا فيه، فإذا كان الحجم الساعي الشهري مثلا، يتجاوز بكثير الحد الأقصى المسموح به، فهذا يعني سرعة الإنهاك بالنسبة للمعلم، ومع مرور أيام وفصول السنة

الدراسية يتقلص مستوى الأداء التدريسي للمعلم (دراعو ومزيان، 2018).

ومن ناحية أخرى، يجب أن يتم توزيع حجم العمل السنوي بطريقة مدروسة، تحترم المعايير الإنسانية للعمل، لكن في حالة تم تقليص حجم العمل الساعي للمعلم بشكل مبالغا فيه، فهذا حتما سيقتل روح التحدي والمبادرة لديه، فضلا عن شعوره بالفتور، فيبتعد عن سمة الجدية في العمل، ومن المنطقي أن يتراجع مستوى أدائه المهني بمرور الوقت.

فمن المهم إذن أن يتم تحديد وتنظيم الحجم الساعي للأستاذ بطرق مدروسة، من حيث خصوصية المادة التي يشرف عليها المعلم، وخصائص البيئة التي تتواجد بها المدرسة، وغيرها من متغيرات يستحسن أن تؤخذ بعين الاعتبار في هذا المجال (بن العائب، 2020).

إذن يتأثر الأداء المهني التدريسي بمجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية، فتجعل منه في المستوى المرتفع أو المستوى المنخفض، ومن المنطقي أن مختلف تلك العوامل يختلف مستوى تأثيرها على الأداء التدريسي للمعلم من حيث الدرجة والشدة، وقد يكفي عاملا منها للتأثير على نحو سلبي أو إيجابي، فإذا كان تضافرها يكون مواتيا ومشكلا محيطا مهنيا مواتيا للمعلم، فذلك يؤدي حتما لارتفاع درجة الأداء التدريسي للمعلم، أما في حالة كانت عوامل سلبية غير مواتية، فهي إذن ستعيق وتعرقل أي مبادرة من طرف المعلم، تستهدف تقديم أداء تدريسي يساهم في تحقيق أهداف تعليمية / تعلمية، وفي هذا الإطار، ولتجنب تراكم العوامل المؤثرة سلبا على أداء المعلم، تتخذ العديد من الآليات والإجراءات المناسبة لذلك، وهو ما سنشير إليه في هذا الفصل في العناصر اللاحقة.

09- النظريات المفسرة للأداء المهني التدريسي:

هناك العديد من النظريات، التي قدمت تفسيرات مختلفة حول الأداء المهني العام، ولم تتطرق صراحة لأداء المعلم بصفة خاصة، وعلى هذا الأساس سنقوم هنا بإسقاط مختلف مبادئ تفسير هذه النظريات للأداء المهني، على الأداء التدريس للمعلم وذلك فيما يلي:

9- 1- النظرية التقليدية:

حسب توجهات هذه النظرية ونظرتها للأداء المهني، فإن الأداء التدريسي يعتبر مهام

روتينية يقوم بها المعلم بصورة يومية متكررة، بعيدا عن الإبداع والمبادرة الشخصية في ترقيته، وأن المعلم ينخرط في مهنة التدريس فقط بدافع الحاجة المادية، بغض النظر عن أهداف المدرسة كمؤسسة تنظيمية، كما أنها نظرت للأداء التدريسي بكونه نشاط منغلق داخل المؤسسة التعليمية، ولا يتأثر بالمحيط الخارجي للمدرسة، وعليه فالسبيل الوحيد الذي يمكن اتخاذه، بغرض تحسين مستوى الأداء التدريسي للمعلم، يتمثل في تحسين الظروف المادية للمعلم، والتركيز على المنح والمكافآت المادية، نظير كل أداء جيد يقدمه المعلم (حريم، 2003).

9- 2- النظرية السلوكية:

تؤكد هذه النظرية على العلاقة التلازمية بين الأداء التدريسي والإنتاجية الناتجة عن ذلك الأداء، أثناء عملية قياس وتقويم الأداء، وقد رأت هذه النظرية بأهمية تقسيم العمل حسب التخصصات، بغرض ضمان أداء تدريسي أفضل، ومنه الحصول على مخرجات تعليمية أفضل، فكلما تم توظيف المعلم في تخصص المادة التي يمتلك فيها الكفاءات والمؤهلات بالمعايير المطلوبة، كلما مكنه ذلك من التوافق المهني أكثر، ولعل الأداء المرتفع من حيث الإنتاجية والفعالية، من بين الجوانب التي يظهر فيها توافق المعلم مع مهنته (إي هانز، 1988).

حسب هذه النظرية فإن تطوير وترقية الأداء التدريسي للمعلم، لا يرتبط فقط بالأجر الشهري، والمنح والعلاوات المادية فقط، بل معرفة العوامل التي تساهم في الرفع من مستواه، يجب أن يعتمد على دراسة وتحليل المهام والوظائف التدريسية للمعلم، وما يصاحبها من سلوك يؤثر فيها، وهذا التحليل يتم من خلال الاعتماد على الدراسة والمنهجية العلمية، وكذا عن طريق استخدام أدوات دقيقة مقننة، تساهم في الحصول على بيانات موضوعية بشأن الأداء التدريسي للمعلم، وبناء على ذلك تتخذ مختلف الإجراءات والقرارات الصحيحة، بشأن تطوير الأداء التدريسي للمعلم، فحسب هذه النظرية معرفة ظروف العمل وبيئة العمل والخصائص السلوكية للمعلم، تقوم لمعرف ما يلزم من إجراءات لاستثارة دافعية المعلم للأداء، ومن ثم تحسين مستوى أدائه التدريسي (عاشور، 1983).

9- 3- نظرية العلاقات الإنسانية:

هذه النظرية تنظر للأداء بصفة عامة، والأداء المهني التدريسي للمعلم بصفة خاصة، من

حيث العديد من الجوانب وزوايا النظر، فهي إذن تقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ، التي يمكن أن تكون منطلقا لدراسة وقياس الأداء التدريسي للمعلم، ومنه العمل على تطويره وترقيته، وعلاج ما يعترضه من عقبات وعوائق ذاتية وبيئية، أما مبادئ هذه النظرية فنحصرها فيما يلي:

ـ يجب مراعاة العديد من المتغيرات، في حالة أردنا تقييما موضوعيا وقياسا صحيحا لدرجة الأداء التدريسي للمعلم، فمن المهم دراسة جماعة العمل التي تمثل منظومة من علاقات، تؤثر على نحو ما في الأداء التدريسي للمعلم، فضلا عن الوقوف على حقيقة المتغيرات النفسية للمعلم، مثل الروح المعنوية، الاتجاهات نحو مهنة التدريس، وقيم العمل لديه، فضلا عن معايير وظروف المعلم ومستوى دافعيته للتدريس

ـ هناك العديد من الأوضاع والظروف الاجتماعية المحيطة بالمعلم والمدرسة، والتي تساهم في التأثير إما إيجابيا أو سلبيا في درجة الأداء التدريسي للمعلم، ويجب دراستها بشكل معمق لمعرفتها، واتخاذ الإجراءات المناسبة تبعا للنتائج التي يتم التوصل إليها.

ـ لا يتوقف تحسين مستوى الأداء التدريسي للمعلم على الحوافز والمكفآت المادية فقط، بل تأثير الحوافز المعنوية لا يقل أهمية، في استثارة دافعية المعلم من أجل تقديم المزيد من الأداء، فهذه الحوافز تؤثر من خلال ما تحققه من إشباع نفسي ورضا مهني للمعلم، فهي إذن تؤكد على عامل الروح المعنوية، في تحسين مستوى الأداء التدريسي.

ـ المعلمين في المدرسة، من حيث أنهم يمثلون تنظيم اجتماعي في إطار بيئة مدرسية، دائما ما يميلون لنزعة العمل الجماعي كقيمة مثلى للعمل، وعليه هم يميلون لتشكيل جماعات هيئات التعليم المختلفة ولو بصيغة غير رسمية، ولهذا حسب نظرية العلاقات الإنسانية يجب التشجيع على هذا النوع من العلاقات، بغرض تكوين بيئة تعليمية تفاعلية، تساهم في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين، في ظل منظومة أداء جماعي كلي يساهم في تحقيق أهداف المدرسة (أرفيس، 2018).

9- 4- نظرية "هرزبيرك" (Herzberk).

هذه النظرية تستبعد كلية عامل تأثير ظروف البيئة المهنية، على مستوى الأداء المهني التدريسي للمعلم، بحيث ترى بأن هناك عاملين يؤثران على ذلك، وهما عامل طبيعة المهنة، ونوعية العمل المقدم في موقف معين.

فمن ناحية طبيعة المهنة، فلا شك أن خصائصها مثل مستوى التحدي الذي تمثله للعامل، وكذا ما يمكن أن تعود به من فوائد على المعلم من الناحية المادية، فضلا عن عامل تقدير الأداء المقدم من طرف الإدارة المدرسية المشرفة على سير العملية التربوية في المدرسة، فكل هذه العوامل تجعل مهنة التعليم بمميزات خاصة، إما تكون دافعة لتحسين الأداء التدريسي، أو تكون عوامل مثبطة لذلك.

أما من ناحية نوعية الأداء المقدم، فكلما تمكن المعلم من تقديم أداء مطلوب، ويرتقي به إلى مستوى النوعية والجودة، كلما كان ذلك دافع للمعلم، لبذل مزيدا من الجهود بغرض تقديم نفس الأداء أو تطويره إن سمحت الفرصة، وهذا طبعا حسب هذه النظرية يتعلق بقناعات المعلم، ونظرته وتقييمه الذاتي لنوعية أدائه التدريسي، فكلما كانت قناعات المعلم أفضل بما قدمه من أداء، كلما دفعه ذلك لتقديم مزيد من الأداء (الخفاف والتميمي، 2015).

9- 5- نظرية الدوافع:

تنظر هذه النظرية للأداء التدريسي، من حيث ثلاثة عوامل ومتغيرات تثير الدوافع السلوكية لدى المعلم، وهي الحاجة إلى قوة الأداء، والحاجة إلى الانتماء للمهنة والمؤسسة التربوية، والحاجة إلى الإنجاز المهني.

فمن ناحية الحاجة لقوة الأداء، فإن هذا العامل يرتبط بمجموعة من الحوافز النفسية، التي تساهم في ارتفاع تقدير الذات المهنية لدى المعلم، فكلما قدم المعلم أداء تدريسي مقبول، كلما ساهم ذلك في التأثير في الآخرين، سواء في زملائه أو في المفتش أو مدير المؤسسة، وهذا التأثير يجلب له عامل الرضا النفسي، من حيث نواحي عدة، فقد يكون عامل قدوة لزملائه الأساتذة في مجال التفاني في العمل، كما قد ينال تقييمات مشرفة من طرف مفتش التربية أو مدير المؤسسة، إلى جانب ما قد يجلب له ذلك من مكافآت مادية وترقيات مهنية، فهكذا يجد المعلم دافع حب التميز في الأداء التدريسي.

أما حاجة المعلم للانتماء وارتباطها بأدائه التدريسي، فلا شك أن المؤسسة حسب هذه النظرية، كيان اجتماعي مصغر يتفاعل فيه الأفراد والجماعات، واستجابة المعلم للحاجة للانتماء، إنما يمكن أن يكون تحت رغبة الاستفادة من تجارب زملائه الأساتذة، بغرض اكتساب كفاءات مهنية تمكنه من ترقية أدائه التدريسي (هاشم، 1988).

ـ أما أكبر حاجة تشكل الدافع لتقديم المعلم أقصى ما يمكنه من أداء تدريسي، حسب هذه النظرية، فيتمثل في دافع حاجة المعلم للإنجاز، والتي تترجم درجة ومستوى أدائه المهني التدريسي، والحاجة إلى الأداء ترتبط أساسا بعامل التحدي، ومستوى الأهداف التي يرغب المعلم في تحقيقها، من جراء أداء أدواره ومهامه التعليمية على أكمل وجه، فكلما رفع المعلم من مستوى ودرجة أهدافه وربطها بأهداف المؤسسة، كلما شكل ذلك لديه دافعا وحافزا، يساهم في تقديم أداء تعليمي يعادل مستوى الأهداف والحافز (الخفاف والتميمي، 2015).

ما يمكن قوله بخصوص مختلف نظريات الأداء التدريسي، أنها في تفسيرها للأداء بصفة عامة، ركزت كلها على ما يمكن أن يؤثر إيجابيا أو سلبيا في مستوى الأداء المهني، فضلا عن تفسيرها المختلف لميكانيزمات حدوث الأداء، والهدف منه، والنتائج التي تترتب عنه، فرغم اختلاف النظريات في ذلك إلا أنه يمكن أن نستنبط منها مجموعة من التفسيرات المجدية في مجال ما سيخلص إليه بحثنا بخصوص نتائج مختلف الفرضيات التي سنختبرها في الجانب الميداني للبحث، فتركيب موقف جامعا وشاملا من تلك النظريات، يؤدي لتقديم تفسير متعدد الجوانب للأداء التدريسي للمعلم.

10- قياس الأداء المهني التدريسي:

بما أنه وكما أشرنا إليه فيما سبق، في خصائص الأداء المهني التدريسي، من أنه متغيرا سلوكيا قابلا للملاحظة والقياس، ففي هذا المجال تستخدم العديد من تقنيات البحث والقياس، والتي سنتناولها بالتفصيل فيما يلي:

10- 1- الملاحظة:

تعد الملاحظة، من بين التقنيات التي يمكن من خلالها تحصيل البيانات، التي من خلالها نحكم على طبيعة ونوعية الأداء التدريسي للمعلم، إذ يمكن من خلالها ملاحظة مختلف المؤشرات السلوكية، التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، أين يبدي كل ما يمكن أن يؤشر على الأداء التدريسي للمعلم.

ففي هذا المجال، تكمن الميزة الإيجابية لاعتماد الملاحظة كتقنية قياس، في أنها تقنية مراقبة بصرية مباشرة مصحوبة بوعي الباحث، لكل ما يجري من سلوكات يقوم بها المعلم

في إطار أدواره التعليمية، فيحصل بيانات واقعية يمكن تحويل صورتها الكيفية إلى بيانات كمية، قابلة للاختبار الإحصائي وفق ما تفرضه فرضيات البحث المقترحة، كما أن أهمية الملاحظة في قياس الأداء التدريسي، تكمن في كون ما يمكن أن يستخدمه الباحث من وسائل تكنولوجية حديث ومتطورة، تمكنه من الوقوف على كل المظاهر السلوكية للمعلم دون أن يغفل عنها، مثل تنصيب كاميرا التسجيل وبعدها تحليل محتوى الفيديو بطريقة متأنية، تساهم في منح موضوعية ودقة أكثر للملاحظة (مروان، 2000).

أما الملاحظة في مجال قياس الأداء التعليمي، فيمكن أن تتم بأسلوب مباشر، وبعلم من الأستاذ المستهدف كمفحوص من طرف الباحث، بحيث ينخرط داخل قاعة التدريس ويعد شبكة ملاحظة مسبقة، يقوم بتسجيل زمن وعدد مرات ظهور مؤشرات السلوك أثناء الملاحظة ومباشرة أثناء حدوثها، وهذا الأسلوب يتطلب من الباحث أن يتسم بنوع من الحنكة، بحيث يمنح مختلف الضمانات للمعلم، تفاديا لاستخدامه مختلف الآليات الدفاعية، التي تحرف مؤشرات أدائه الفعلي عن الهدف الموضوعي للبحث.

غير أنه ولتجنب أكثر للآليات الدفاعية، يمكن أن يستخدم الباحث أسلوبا مختلفا من الملاحظة وهي الملاحظة عن بعد، إذ يمكن أن ينصب أدوات تسجيل حصة التدريس دون علم من طرف المعلم، كما يمكن أن يستخدم المرآة العاكسة، بحيث يقوم بملاحظة سلوك المعلم أثناء التدريس، دون أن يراه المعلم والتلاميذ على حد سواء (ملحم، 2000).

وقبل الشروع في الملاحظة، من المهم جدا أن يعد الباحث شبكة ملاحظة، تتضمن مختلف المؤشرات السلوكية التي يستدل من خلالها على مستوى الأداء التدريسي للمعلم، وهذه المؤشرات طبعا ترتبط بأبعاد ومحاور السلوك الأدائي، الذي يرغب الباحث في قياسه، تبعا لما يضعه في تصوره من فروض متوقعة، بشأن درجة ومستوى الأداء التدريسي للمعلم (الخضيري وعبد الغني، 1992)، ويمكن أن تأخذ شبكة الملاحظة العديد من الأشكال والأبعاد الخاصة بالملاحظة، وهي الأشكال التي تبقى من إبداع وتحديد الباحث أو المعني بعملية القياس، فقد شمل التأشير على مؤشرات الأداء في شبكة الملاحظة، أو قد تتضمن مدى زمن وعدد مرات حدوث سلوك أدائي معين، يصدر عن المعلم في أثناء عملية الملاحظة (دشلي، 2016)، وهنا ومن مجهودنا الخاص سنقدم هذا الجدول كمثال حول شبكة الملاحظة.

- الجدول رقم (01): نموذج لشبكة ملاحظة الأداء التدريسي.

مؤشرات الأداء	عدد مرات الظهور	المدى الزمني لظهور السلوك		
		من دقيقة إلى 2	من دقيقة إلى 3	من دقيقة إلى 5 دقائق
تحفيز التلميذ	× × ×		×	
شرح الأفكار	× × × × ×			×
توظيف مهارات السؤال	× ×	×		
تأطير نشاط التلميذ	× × × × ×			×

يتضمن الجدول السابق، مجموعة من مؤشرات سلوكية للأداء، في خانة تعبر عن عدد مرات ظهور نفس النشاط، الذي يتوافق طبعا مع المدى الزمني لاستمرار المعلم فيه في خانات أخرى، بحيث سلوك تأطير نشاط التلميذ، هو أكثر سلوكا ظهورا لدى المعلم، والذي يقابله استمراره فيه لمدى زمني من دقيقة واحدة إلى 5 دقائق، هذا يعني أن أداء المعلم في هذا المجال، مقبول من خلال حاصل قسمة الزمن، على عدد مرات ظهور السلوك، بحاصل درجة لكل سلوك وفي النهاية حاصل درجة البعد السلوكي هو 5 .

10- المقابلة:

تقنية المقابلة الشخصية، من بين الأدوات التي تستخدم في مجال قياس المتغيرات السلوكية كالأداء المهني التدريسي، ولكن بصيغة استجواب مقنن بين الباحث والمعلم المعني بدراسة أدائه، فهي تقنية بحث في النهاية تساهم في الإجابة الرئيسية لأي بحث علمي، يستهدف قياس الأداء التدريسي للمعلم، بشأن طبيعة ومستوى الأداء التدريسي، وتتم من خلال لقاء وجه لوجه بين الفاحص والأستاذ، في مكان مجهز ومخصص لذلك، بحيث يستحسن أن تجري المقابلة في مكتب يمنح الراحة النفسية للطرفين، ويوفر أجواء مريحة لذلك (حميدشة، 2012).

والمقابلة بكونها تجرى بطريقة شفهية، هذا لا يعني أنها لا تعتمد على وسائل الكتابة والتسجيل، بحيث على الباحث أن يعد شبه استمارة، تتضمن خانة فيها مجمل الأسئلة التي ترتبط بقياس الأداء التدريسي، وخانة أخرى تتضمن المكان الذي سيسجل الباحث أجوبة

الأستاذ المفحوص، مع إمكانية استخدام الباحث مختلف الوسائل الحديثة بغرض تسجيل المقابلة، سواء بصورة سمعية أو بصيغة سمعية بصرية، فهذه الوسائل الحديثة تسمح للباحث بإعادة مراجعة جواب المعلم عن كل سؤال، بغرض ضمان عدم إهمال أجوبة قد تكون مفيدة جدا، في مجال جدولة أجوبة المفحوصين، وتحويلها من صيغة كيفية إلى صيغة كمية، بغرض التحليل الإحصائي لمستوى الأداء التدريسي للأساتذة (الخضيري وعبد الغني، 1992).

يمكن أن يستخدم الباحث في هذا المجال مختلف أنواع المقابلات، من مقابلة ذات أجوبة مفتوحة المجال، فضلا عن المقابلة المغلقة الموجة، أو قد يستعين بمقابلة نصف موجهة، ومن المستحسن التنويع بين الأشكال الثلاثة، وأيضا لقياس مفيد وناجع، من المهم أن يخضع دليل المقابلة للتحكيم والتقنين العلمي، وتجرى المقابلة على عينة من الأساتذة بصورة فردية، حتى ولو كان الهدف هو قياس الأداء التدريسي لعينة كبيرة من الأساتذة، وفي النهاية يحلل الباحث الأجوبة، ويصنف مرات تقديمها من طرف كل أفراد العينة، ويحول ذلك لتكرارات كمية، يمكن إجراء عليها الحسابات الإحصائية بالمعادلة التي يراها الباحث مناسبة، وفي النهاية يخلص لتحليل علمي موضوعي لدرجة وواقع الأداء التدريسي للأساتذة (العساف، 2003).

10- 3- المقاييس النفسية:

تعد المقاييس التحريرية من بين أشهر الأدوات المستخدمة في قياس المتغيرات النفسية والسلوكية، وهذا ما يجعله الأداة الأكثر استخداما من طرف الباحثين، في مجال قياس الأداء التدريسي للأساتذة، لأنها تمتاز بأكثر موضوعية علمية، من حيث معايير تقنينها التي تميزها بالصدق والثبات (الشربيني وآخرون، 2013).

من خلال اعتماد المقاييس النفسية كأداة لدراسة الأداء التدريسي للأساتذة، يتم إعداد بنود معبرة بالضرورة عن مؤشرات سلوكية تدل على الأداء، وتوزع على محاور وأبعاد تحدد من طرف الباحث، بشرط تمثيلها أحد مجالات أو مؤشرات الأداء التدريسي للأساتذة، أما فيما يخص تعامل أفراد العينة من تلك البنود، فيتم من خلال التأشير على إحدى الخانات التي تعبر عن ما يفكر ويشعر به الأستاذ، وقت قراءته البنود والإجابة عنها، مع الإشارة بان المقاييس النفسية، تعتمد على سلالم تصحيح تتضمن نفس اقتراحات الإجابة بالنسبة لكل بنود

المقياس، فهي إذن تتضمن فقط الأسئلة المغلقة المجال، على العكس من أدوات القياس الأخرى المستخدمة (تايلر، 1998).

يمكن تطبيق المقاييس في قياس الأداء بطريقة جماعية، كما يمكن توزيعها فرديا بشرط أن يكون جواب كل مفحوص على بنود المقياس بصورة فردية، بحيث من المهم أن تعبر الأجوبة عن تقرير درجات الأداء السلوكي للفرد المستهدف بالمقياس، وفي النهاية يقوم الباحث بتفريغ البيانات، عن طريق تجميع درجات كل بند من البنود للخروج بالدرجة الكلية، التي تعبر عن وزن تقديري للأداء التدريسي لكل أستاذ على حد.

أما عن الاختبار الإحصائي لطبيعة ومستوى الأداء التدريسي للأساتذة، فالأولوية في حالة المقاييس للاختبارات الإحصائية المعلميه، التي لها دلالة إحصائية أكثر موضوعية، ويتوقف تبويب البيانات على طبيعة فرضية البحث من حيث الهدف منها، وينتهي الباحث بإصدار الحكم التحليلي الوصفي لواقع الأداء التدريسي للأساتذة، وقد يكون ذلك الحكم ينطبق على درجات كل أفراد العينة بغرض التعميم على المجتمع، وقد يكون الحكم على حالة أداء كل أستاذ في حالة الرغبة في تحديد الاحتياجات التدريبية لكل أستاذ (الخطيب والخطيب، 2010) .

10- 4- الاستبيان:

الاستبيان من بين الأدوات التي لا تقل دقة في مجال قياس مستوى الأداء التدريسي لدى الأساتذة، فهي وسيلة شبيهة بالمقابلة، غير أنها من حيث صياغة الأسئلة وتنوعها وما تتيحه من مجالات الإجابة الحرة يعتبر أدق من المقابلة، فهو يتضمن مجموعة من الأسئلة التي تتوزع حسب الفرضيات المقترحة من طرف الباحث، بشأن ما يريد قياسه من مجالات ومحددات الأداء التدريسي للمعلم (دشلي، 2016).

من بين مزايا الاستبيان انه يمكن توزيعه على عينة كبيرة من الأساتذة في نفس الوقت، فضلا عن كونه يمر بمرحلة التحكيم ومنه يقترب أكثر من الموضوعية، خصوصا في حالة صياغة أسئلته بطريقة متدرجة وإستراتيجية، كما أنها عكس المقاييس تتيح للعميل تقديم أجوبة على أسئلة مفتوحة ومغلقة وشبه مغلقة، وأيضا تتضمن عدة أشكال من اقتراحات الجواب غير موحدة، تختلف سلالمها من سؤال إلى آخر، تبعا للجواب الذي يرغب الباحث في الوصول إليه (مروان، 2000) .

ولما يستخدم الباحث الاستبيان في قياس الأداء التدريسي للأساتذة، يجب أن يعتمد على توزيع الأسئلة وفقا فرضيات البحث، أي أن أسئلة الاستبيان تتوزع محاورها حسب فرضيات البحث، أين تخصص لكل فرضية مجموعة من الأسئلة، هدفها استكشاف مؤشر أو مجال من مجالات الأداء التدريسي المستهدفة بالدراسة.

في النهاية يتم تبويب البيانات في جداول، بحيث لكل سؤال يخصص جدول، يتضمن تكرارات كل اقتراح جواب أفراد العينة، على كل سؤال من أسئلة الاستبيان، فيستخدم الباحث إما أداة إحصائية وصفية، لوصف أداء الأساتذة انطلاقا من الأجوبة التي قدموها عن كل سؤال، مثل اعتماد النسبة المئوية، غير أنه من المستحسن في مجال قياس الأداء التدريسي، استخدام أداة إحصائية لها دلالة إحصائية، مثل اختبار كاف تربيع، بغرض منح قراءة وصفية تحليلية لنتائج فرضيات البحث، التي ارتبطت بها محاور ومختلف أسئلة الاستبيان التي، بغرض الخروج بنتيجة علمية موضوعية، بشأن الحكم على درجة الأداء المهني التدريسي للأساتذة (الشريف، 1996).

10- 5- اختبارات الأداء:

تعتبر الاختبارات الأدائية في المجال المهني، من أكثر وسائل القياس استخداما في مجال الأداء التدريسي، وهي تأتي في نفس درجة الأهمية التي للمقاييس النفسية التحريرية، بحيث يتميز الاختبار بنفس خصائص التقنين العلمي، غير أنها من حيث قياس الأداء التدريسي، تأتي أكثر فاعلية ونجاعة، بحيث تمثل السلوكات الأدائية المراد قياسها في موقف نشاط تدريسي فعلي يقوم به المدرس، بحيث يتم إعداد الاختبار وفق محاور ومجالات سلوكية تعبر صراحة عن الأداء المهني، ويطلب من المعلم القيام بعمل أو مهمة تعليمية معينة وبصورة فعلية، وبعدها يتم تقدير النتيجة الأدائية للمعلم، بناء على طبيعة ومستوى استجابته للاختبار النفسي، وينصح في هذا المجال أن يتم تطبيق الاختبار بصورة فردية لا جماعية (الخطيب والخطيب، 2010).

أما فيما يخص شكل ومضمون اختبارات الأداء، فهي يمكن أن تشكل صنفين، صنف يمكن أن يركز على الأداء اللفظي الذي يقدمه المعلم، من خلال السلوكات اللفظية التي يبديها أثناء الاستجابة على محاور الاختبار، كما يمكن أن تركز أيضا على مختلف السلوكات غير اللفظية، التي يعبر عنها المعلم بصورة عفوية، حيث تعبر عن جوانب عدة من أدائه المهني

التدريسي، أين يكون ملاحظتها والتعبير عنها يضفي أكثر موضوعية، ومن الممكن أن يستهدف نفس الاختبار قياس المؤشرات اللفظية وغير اللفظية، والدالة على الأداء التدريسي للأساتذة (دويدري، 2000).

ودائما ما ترتبط اختبارات الأداء المهني، بفترة أو مدة زمنية محددة للاستجابة عليه، وتحدد المدة بالقدر الذي يمكن أن يمثل عامل تحدي فعلي للأستاذ المستجوب، بغرض إثبات أدائه التدريسي، أما فيما يخصص تصحيح الاختبار، فيعتمد على سلام مختلف من اختبار لآخر، وفي الغالب هي سلالم وصفية تنطلق من درجة كمية، تعبر عن مكان درجة الفرد في الدرجات المعيارية، التي قد تصنف الأداء لثلاث مستويات (منخفض ـ متوسط ـ مرتفع)، وقد تصنفه لمستويين (منخفض ـ مرتفع)، وبناء على ذلك يتم إصدار الأحكام بشأن الأداء التدريسي للمعلم، مع ما يمكن أن يتخذ من إجراءات بغرض تحسينه وعلاج ما يمكن أن يؤثر عليه من مشكلات (أبو أسعد، 2011).

10- 6- قوائم مشكلات الأداء:

تعد هذه الأداة من بين أقل الأدوات استخداما في مجل قياس الأداء المهني التدريسي للمعلم، وهذا لا يعني بأنها أداة غير فعالة في هذا المجال، فهي تقنية تستخدم بطرق ولأغراض مختلفة، عن التقنيات الأخرى المذكورة أنفا، فهي تستخدم لدراسة معظم جوانب ومجالات المهام التدريسية، التي يعاني فيها المعلم من مشكلات للقيام بها على أكمل وجه (ملحم، 2000).

وعند إعداد القائمة الخاصة بالمشكلات، يعمل الباحث على الإحاطة قدر المستطاع بكل الجوانب ومجالات السلوك الدالة على الأداء التدريسي للمعلم، على اعتبار تنوع وتعدد المشكلات الأدائية التي يعاني منها المعلم مقارنة بغيره من المعلمين، فقد تتضمن القائمة مثلا مشكلة أدائية مثل: أجد صعوبات في تغيير طريقة التدريس وسط الدرس، فهذا البعد يعبر عن مشكلة أدائية في مجال تنويع طرائق التدريس يعاني منها المعلم (عبيدات وآخرون، 1999).

وفي القائمة كل مشكلة تتضمنها لها أبعاد تقديرية لدرجة انتشار تلك المشكلة، فقد تكون بدرجة قلية أو متوسطة أو مرتفعة، وهذا يتوقف على طريقة تصنيف المشكلة من طرف كل باحث، فقد يتضمن البعد التقديري لدرجة المشكلة أربعة درجات، وقد تصل لخمسة درجات، وفي النهاية يقوم الباحث بتجميع تلك الدرجات على محور من محاور الأداء أو قد

يجمع درجات انتشار المشكلات الأدائية بصفة كلية، وفي النهاية هناك أبعاد أخرى لتصنيف مدى معاناة المعلم من مشكلات على مستوى الأداء (الغربي، د ت).

تصنيف درجة المعلم في المدى المنخفض، يعبر عن معاناة المعلم من مشكلات أدائية قليلة، ومنه مستوى أدائه يكون مقبول، أما في حالة كان التصنيف في المدى المتوسط، فهذا يعني أن المعلم يعاني من مشكلات أدائية بدرجة متوسطة، فأداؤه التدريسي متوسط، أما في حالة التصنيف في المدى المرتفع، فهذا يعني أن المعلم يعاني مشكلات على مستوى أدائه التدريسي بدرجة كبيرة، وعليه يكون مستوى أدائه التعليمي متدني.

وعلى العموم تقنية قوائم مشكلات الأداء، لما تستخدم في مجال قياس الأداء التدريسي، ولو كان البحث بهدف أكاديمي، فهو في النهاية يهدف إلى الوقوف على حقيقة الصعوبات التي يعاني منها المعلم، للقيام بمختلف أدواره ومهامه التدريسية، وعلى إثر نتائج القياس تتخذ مجموعة من الإجراءات، التي يمكن أن تساهم في تقليل وتقليص درجة صعوبات الأداء التي يعاني منها المعلم، فالغرض هنا هو بناء برامج تكوين تستجيب للحاجات الفعلية للمعلم، من حيث الكفاءات والمهارات التي تمكنه من الرفع من مستوى أدائه التدريسي (الطائي والفضل، 2006).

إذن في مجال قياس الأداء المهني تتنوع التقنيات والوسائل المتاحة لذلك، وهذا العامل يمكن أن يمنح للباحث أو المشرف على قياس أداء المعلم، الاختيار من بين الأفضل منها، من حيث تناغمها مع الهدف وظروف القياس، غير أنه يمكن أن يستخدم في نفس القياس العديد من التقنيات، على اعتبار أن تنويع وسائل القياس يعني جمع بيانات أكثر بشأن الأداء التدريسي للمعلم، وأيضا مزيد من الموضوعية وإصدار الأحكام في ذلك الشأن، وتبقى عملية اختيار الأداء في النهاية ترتبط بدرجة كبيرة بالشخص القائم بعملية القياس، سواء كان المدير أو مفتش التربية، أو باحث أكاديمي.

11- الإجراءات المساعدة في تحسين الأداء للمعلم:

من المنطقي أن يصادف المعلم بعض المشكلات التي تؤدي لعرقلته في تقديم أداء تدريسي نوعي، وعلى هذا الأساس من المهم أن تتخذ العديد من الإجراءات بغرض تجاوز تلك المشكلات، ومنه تحسين الأداء التدريسي للمعلم، وهذه الإجراءات تتمثل في:

11- 1- تحسين نوعية التكوين: بالنظر لأهمية التكوين في تمكين المعلم من الكفاءات التدريسية التي تمكنه من تقديم الأداء التدريسي المطلوب، فمن المهم إذن إعادة النظر بصورة مستمرة في برامج تكوين المعلم، سواء ذلك الذي يتم قبل الخدمة، أو التكوين المستمر أثناء الخدمة (الطائي وآخرون، 2006).

في هذا الخصوص من المهم تصميم برامج تكوين تستجيب لمطالب وأهداف قطاع التربية، البرامج التي من شأنها أن تمكن المعلم من الكفاءات المناسبة، لتحقيق أهداف يقترب من تحقيق تلك الأهداف، فيجب إذن مراجعة التوزيع الزمني لفترات ودورات التكوين، فضلا عن تجديد مواضيع وبرامج تكوين، تسمح بترقية كفاءات المعلم وتجديدها، بالقدر الذي يسهم في تحسين مستوى أدائه المهني (نسرين، 2020).

ومن المهم أيضا إعادة النظر في طرق تكوين المعلم، وكذا إعادة النظر في الوسائل المستخدمة في ذلك، فالمنطق الذي يقوم عليه التعليم في مجال التكوين المهني للمعلم، يستوجب أن تسخر كل العوامل الديداكتيكية المتعلقة بضمان بتكوين نوعي للأساتذة، أين يتم ابتكار طرق وإستراتيجيات تكوين، وإبداع وسائل تساهم فعلا في تمكين المعلم من خبرات وقدرات وكفاءات، تمكنه من التحسن باستمرار في سلم الأداء التدريسي.

11- 2- دعم روح العمل الجماعي بين المعلمين: نزعة العمل الجماعي من بين المتغيرات التي تساهم في تحسين الأداء التدريسي للمعلم، إذ أن شعور المعلمين بأهمية العمل الجماعي والانخراط فيه، كمبدأ وأساس العمل الناجح، من شأنه أن يساهم في التفاعل بين المعلمين، التفاعل الذي يسمح لهم بتبادل الخبرات والكفاءات والمعلومات والمهارات، في مختلف مجالات مهنة التدريس، فيستفيد كل معلم من زملائه المعلمين، ويفيد هو بدره زملائه، وهكذا يمكن التركيز على نشر روح العمل الجماعي، بغرض رفع خبرات وكفاءات المعلم، مما يسهم في النهاية في الرفع من الأداء التدريسي لجماعة المعلمين دون استثناء، وتظهر أهمية هذا الإجراء أساسا، حينما يتم دعم هذه الروح بين المعلمين حديثي العهد بمهنة التدريس، والمعلمين ذوي الأقدمية في المهنة، فمن الضروري إذن أن تضطلع الإدارة المدرسية بدورها في هذا المجال، بالنظر لكونها المشرفة المباشرة على المعلم في المدرسة (العاجز والبناء، 2009).

11- 3- الدعم التقني البيداغوجي للمعلم: الدعم التقني في هذا الخصوص، يرتبط بنوعية الوسائل التدريسية التي يجب أن توفرها المدرسة للمعلم، فبالنظر للتحولات التي شهدها قطاع التعليم في العالم، من حيث توفير تكنولوجيا التعليم، فمن المهم إذن أن تتوفر لدى المعلم إمكانية استخدامها في التعليم، فمن مزايا هذه الوسائل الحديثة، أنها أكثر فاعلية في ضمان تفاعل المعلم ـ متعلم، فضلا عن أنها تساهم في تمكين المعلم من اقتصاد الجهد والوقت معا في أداء مهامه التدريسية، فتجنب المعلم مشكلة الإنهاك الذهني والبدني، التي مع مرور الوقت تؤثر سلبا في مستوى الأداء التدريسي للمعلم (جانييه، 2000).

الوسائل التكنولوجيا الحديثة كعامل مساهم أداء المعلم لا يكفي وحده، يل يجب أن يتبع ذلك بضمان تكوين نوعي للمعلم في مجال الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم في الموقف الصفي، فمن الضروري جعله متمكنا في مجال اختيارها واستخدامها، وتوقع نتائجها الإيجابية والسلبية مسبقا، إذ من دون تدريب المعلم عليها قد لا يؤدي استخدامها لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (زيتون، 2004).

11- 4- تفعيل العلاقة بين التدريس والبحث العلمي: في مجال إعداد وتدريب المعلم وتمكينه من تلبية نسبة معتبر من حاجياته التدريبية بصورة ذاتية، هناك العديد من الأبحاث والدراسات العلمية التي أجريت، ولا زالت تجرى بشكل تراكمي على عمليات التعليم والتعلم والممارسة المهنية للمعلم، من حيث العوامل والمتغيرات المؤثرة فيها، والمساهمة إما في تقدمها أو تراجعها، فمن ناحية تحسين أداء المعلم، فمن المهم إذن استخلاص ما أمكن من نتائج أثبتتها تلك الدراسات والأبحاث، التي دلت على إيجابية العديد من الأنماط السلوكية ذات العلاقة بالتدريس، والتي أثبت العلم أنها فعلا تساهم في تطوير وتحسين الأداء التدريسي للمعلم، ومن بين سبل ذلك نشرها في مجالات تعليمية توزع على المعلم، استخدام المعلوماتية لجعلها في متناول إطلاع المعلم، وجعلها محورا مهما في مجال التكوين الذاتي، فهذا الإجراء من المنطقي أن يكون فعالا في تحسين الأداء التدريسي، بدل الاعتماد على خبرات مر بها المكون أو المعلم لم يثبت نجاعتها بصورة علمية (الأسدي وآخرون، 2016).

11- 5- تفعيل نظام الحوافز: بما أن التحفيز بمختلف أشكاله يمثل سلوكا دافعا للعامل أيا كانت مهنته، فبغرض دفع المعلم لتحسين أدائه التدريسي، من الضروري اعتماد نظام تحفيز مادي ومعنوي يرتبط فعلا بمستوى أداء المعلم، بدل ارتباطه بمتغيرات أخرى، كالترقية

حسب سنوات الأقدمية مثلا، فمن باب العدل والوقوف على مسافة واحدة من المعلمين يستحسن تصميم سلم حوافر يرتكز على درجات الأداء في مختلف المجالات، فمثلا من المهم منح درجات إضافية للمعلم الذي يشارك أو يقوم بالدراسات والأبحاث العلمية في مجال مهنته، كما يمكن منح درجات أيضا على كل مؤلف يمثل مصدرا إضافي لدعم الرصيد التحصيلي للمتعلم، وهذه الدرجات من المهم أن تؤخذ بعين الاعتبار في نظام المنح، وقبل ذلك من المهم أن يتم تحفيز المعلم بصورة مادية من خلال منح مقابل شهري يكافئ فعلا ما يبذله من جهود في التدريس وفي مجال تحسين أدائه.

تظهر أهمية الحوافز التي يجب أن تطبق مع المعلم، في كونها ترتبط أساسا بعامل الروح المعنوية للمدرس، وهو العامل الدافع والمؤثر في جعل المعلم يبذل أقصى ما يمكن من أداء في المواقف الصفية، فالعلاقة هنا إذن علاقة ارتباط متعدد بين نظام الحوافز وعلاقته بالروح المعنوية للمعلم، وعلاقة كل ذلك بدافعيته للإنجاز والعمل بغرض التمكن من تقديم أداء تدريسي نوعي (عقيلي، 1991).

11- 6- تفعيل الأدوار الإشرافية للمفتش: يعتبر مفتشو التربية ومفتشو المواد الدراسية بحكم مهامهم المشرفين على التطوير المهني للمعلم، غير أن الواقع الحالي يشير لكون أدوار المفتش من حيث علاقتها بكفاءة وأداء المعلم، يشير لأن المفتش يقوم فقط بزيارات ميدانية محدودة للمعلم داخل القسم، وينظم لهم ندوات تكوينية لا تفي بالغرض، خصوصا أن المفتش أصبح يكتفي بدور تقييم المعلم وإصدار الأحكام بشان أدائه بصورة ذاتية، بعيدا عن مختلف المعايير العلمية.

لهذا من المهم إعادة النظر في مهام وأدوار المفتش، خصوصا فيما يتعلق بالوقوف على الحاجات التدريبية للأساتذة، فمن المهم تزويده بصورة دورية بوسائل تقويم أداء المعلم، تكون مقننة علميا، بحيث تساهم في تقييم وتقويم موضوعي لأداء المعلم، ومنه اتخاذ خطوات وإجراءات علمية بشأن سبل وطرق تحسين مستوى أدائه التدريسي، فضلا عن إعادة النظر في صلاحيات المفتش، وإصدار لوائح تساهم في بناء علاقات مهنية إيجابية بينه وبين المعلم، قائمة على التوجيه للمدرس، بعيدا عن مختلف أشكال التسلط التي يمارسها المفتش على المعلم، وتؤثر سلبا في مستوى أدائه التدريسي (قابوس، 2008).

إذن ما سبق وذكرناه في إطار هذا العنصر، يعبر عن مجموعة من الإجراءات التي من

شأنها أن تساهم في تحسين وتطوير الأداء المهني التدريسي للمعلم، وهي ترتبط بجوانب عدة فمنها ما هي إجراءات تقنية ومنها إجراءات دعم بيداغوجي، فضلا عن إجراءات لها علاقة بالتكوين الـذاتي للـمعلـم، وتـتـوقف فـاعـلية هذه الإجراءات طبعا على مدى ودرجة فاعلية المنظومة المحيطة بالمعلم، فبقدر ما تكون هناك صرامة وإرادة في القيام بهذه الإجراءات، بقدر ما يساهم ذلك في التطوير المهني للمعلم، ومنه تطوير مستوى أدائه التدريسي.

ـ خلاصة:

من ما تناولنها من عناصر في هذا الفصل، تظهر الأهمية التي يمثلها الأداء التدريسي للمعلم، بالنسبة للمعلم نفسه والتلميذ، وبالنسبة للمدرسة والمنظومة التربوية بصفة عامة، ذلك أن الأداء المهني التعليمي للمعلم، يمثل نقطة الارتكاز الرئيسية التي يتوقف عليها تحقيق الأهداف من العملية التعليمية/ التعلمية، فضلا عن هذا فإن مختلف الأدبيات النظرية المتناولة في هذا الفصل، تؤكد فعلا على ما يمثله البحث في موضوع الأداء التدريسي للمعلم من أهمية، فخصائص الأداء والعوامل المؤثرة فيه، وأهمية دراسته بالنسبة للمعلم والمتعلم والمدرسة بالتحديد، تبرر قيامنا باختيار هذا المتغير كمتغير تابع لدراستنا هذه.

ولعل من بين مبررات القيام بتسليط الضوء على الأداء التدريسي للمعلم في بحثنا وفي إطار هذا الفصل، هو ما سلطنا عليه الضوء في مجال أدوات قياس الأداء التدريسي، الذي يكتسي أهـمية أكاديمية من جهة، ويكتسي أهمية ظهرت من خلال الإجراءات التي أشرنا لها، في مجال تحسين وعلاج مشكلات الأداء المهني التدريسي للمعلم، وما يمكن أن يتخذ بناء على الاقتراحات التي سنقدمها، لما نختبر الفرضيات ونتوصل لنتائجها في الجانب الميداني لبحثنا هذا.

الـــجـانـــب الـمـيـدانـــي

الـفـصـل الـرابـع
الإجـراءات الـمـيـدانـيـة للـبحث

01- منهج البحث.

02- الدراسة الاستطلاعية.

03- مجتمع البحث.

04- عينة البحث.

05- أدوات البحث.

06- الحدود الزمنية للبحث.

07- أدوات المعالجة الإحصائية للبيانات.

- تمهيد:

للجانب التطبيقي أهمية بالغة في الدراسات الميدانية، باعتباره المكمل للجانب النظري سنتطرق في هذا الفصل سنستعرض منهج البحث المعتمد وسبب ذلك، الدراسة الاستطلاعية ومختلف ما سنقوم به من إجراءات، بحيث سنحدد منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع البحث، عينة البحث، أدوات البحث، الحدود الزمنية للبحث، أداوت المعالجة الإحصائية للبيانات.

01- منهج البحث:

المنهج هو الوسيلة التي يستخدمها الباحث لتناول ظاهرة ومن أجل القيام بالدراسة وفق قواعد وأسس ونظرا لتعدد المناهج في إجراء البحوث فإن طبيعة موضوع الدراسة والهدف منه هو الذي يحدد نوع المنهج، بما أن موضوع الدراسة يتناول الكفاءات التدريسية وتأثيرها في الأداء المهني لأساتذة التعليم الابتدائي، فإنه يقوم على التحليل الكمي والكيفي للبيانات وفق لعدة اعتبارات، لذا اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي كونه يتلاءم مع طبيعة البحث.

بحثنا هذا يندرج ضمن الدراسات الوصفية التحليلية، بحيث نهدف من خلالها إلى وصف وتحليل العلاقة الارتباطيه، القائمة على نوعية تأثير مختلف أبعاد الكفاءات التدريسية في الأداء المهني لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فضلا عن وصف وتحليل بعض المتغيرات التي تتدخل فعلا في تلك العلاقة والتي تؤثر طبعا في كلا متغيري بحثنا هذا.

02- الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بدراستنا الاستطلاعية في المجتمع الذي استقينا منه كلا من العينة الاستطلاعية والعينة النهائية للبحث، وقد كان الغرض الرئيسي من الدراسة الاستطلاعية هو بناء وتقنين أداتي البحث، بحيث بغرض التطبيق التجريبي للمقياسين المعتمدين في بحثنا هذا، فقد اعتمدنا على عينة استطلاعية مقدرة بـ 60 معلم ومعلمة تعليم ابتدائي، استقيناها من نفس مجتمع البحث الخاص بدراستنا هذه.

أما من خلال الدراسة الاستطلاعية فقد قمنا بالعديد من الإجراءات والخطوات التي سنعرضها فيما يلي:

ـ الاطلاع على خـصائص البيئة المـدرسـية، التي ستكون ميدانا لدراستنا الوصفية التحليلية هذه، بحيث تأكدنا من مدى تلاؤم ظروف مؤسسات التعليم الابتدائي المقصودة، مع شروط وطبيعة موضوع بحثنا، ومدى توفر الشروط الملائمة بغرض إجراء دراسة ميدانية.

ـ تمكنا من خلال الدراسة الاستطلاعية، من التأكد من مدى توفر عينة تتوافق مع طبيعة موضوع بحثنا، على اعتبار أننا نستهدف عينة أساتذة التعليم الابتدائي من حيث متغيري الكفاءات التدريسية والأداء المهني التدريسي.

ـ مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من التعرف على بعض خصائص مجتمع البحث، وهي الخصائص التي مكنتنا من بناء الصورة الأولية لأدوات البحث، والتي تتمثل في تصميم صورة لمقياسي الأداء المهني التدريسي ومقياس الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، بحيث تمكننا من الحصول على بعض المعطيات، التي مكنتنا من تحديد أبعاد وبعض بنود مقياسي البحث ومنه تصميم الصورة الأولية للمقياسين.

ـ القيام بالتقنين العلمي لمقياس الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وكذا مقياس الأداء المهني التدريسي لنفس الفئة، بحيث تمكننا من التأكد من صدق وثبات المقياسين، ومنه صلاحيتهما للتطبيق على العينة النهائية للبحث.

ـ مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من اتخاذ مختلف الإجراءات التنظيمية، المتعلقة بتطبيق الصورة النهائية للمقياسين على العينة النهائية للبحث، بحيث كونا صورة عامة عن الزمن المثالي لتقديم الاستمارات، وتوزيعها على العينة النهائية لأساتذة التعليم الابتدائي المعنيين بدراستنا هذه.

ـ التعرف أكثر على أفراد العينة النهائية للبحث من حيث خصائصهم التي ترتبط أساسا بالمتغيرات الرئيسية، والمتغيرات الفرعية للبحث، والتي ستكون محور فرضيات البحث التي سنختبرها بصورة إحصائية وصفية وتحليلية.

ولتحقيق كل ما سبق من إجراءات، تم الاتصال برئيس مصلحة التدريس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو، قصد الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، كـما تم التقرب من مختلف مديري مدارس التعليم الابتدائي الممثلة لمجتمع

البحث، بغرض توضيح أهـداف الـدراسة الحالية، وكذا الاتصال ببعض المفتشين التربويين، بهدف التعاون معنا بالنظر للعلاقة التي تربطهم بالأساتذة، من أجل الحصول على ما أمكن من مساعدة وعون أثناء التطبيق النهائي لأداتي بحثنا هذا.

أما فيما يتعلق بالمدة الزمنية لقيامنا بالدراسة الاستطلاعية، فقد أجريناها في السنة الدراسية 2018/ 2019.

03- مـجـتـمـع الـبحـث:

يتمثل مجتمع بحثنا في أساتذة تعليم ابتدائي يشتغلون في مدارس تعليم ابتدائي تابعة لمقاطعات تربوية بمديرية التربية لولاية تيزي وزو والتي قدر عددها بـ 51 مدرسة وقد حاولنا من خلال تلك المؤسسات الإحاطة بما أمكن من المدارس التابعة لمساحة ولاية تيزي وزو على الإجمال وفيما يلي سيتم وصف مجتمع البحث:

- الجدول رقم (02): وصف مجتمع البحث.

اسم المدرسة	عدد الأساتذة	عدد قاعات التدريس	عدد الأفواج التربوية	عدد التلاميذ
الإخوة بوزقان القاعدة 3	13	11	11	320
مدرسة القاعدة 4	16	13	13	410
مدرسة ميمون موح أرزقي	16	13	13	520
مدرسة ميكاشيرحاج اعمر	16	13	13	370
مدرسة طاكوشت	16	13	13	370
مدرسة بركاني 2	13	11	11	350
مدرسة دالي ارزقي	16	13	13	470
لعيمش علي	12	10	10	230
اوقاسي بوعلام	16	13	13	452
حوشين محمد واعمر	22	19	19	550
صليحة واتيكي	22	19	19	479
زمرلي أكلي	12	10	10	330
خيار احمد	7	6	5	190
موفق بلقاسم	13	10	10	390
أوعمران أحمد	13	10	10	265
عزام دحمان	16	13	13	490
ماديو محمد	15	12	12	320
بايدي رمضان	12	10	10	270
الإخوة طايبي	10	8	8	270
تامدة الجديدة	16	10	13	297

دوكار سعيد	21	18	18	790
جودي محند أوشعبان	10	7	7	190
أحمد خليل	16	13	13	310
عامر سعيد	16	13	13	520
بوسنة علي	13	10	10	270
طوبال رابح	9	7	7	180
مدرسة تكور محمد	15	12	12	321
مدرسة أحمد شتوان	7	5	5	130
مدرسة حميش محمد	12	9	9	190
تامدة القديمة	13	10	10	210
بونار بلقاسم	12	11	11	256
ماجور عبد الرحمان	12	10	10	251
مدرسة لبير	8	6	6	90
تخريبت	5	4	4	87
الإخوة موزير	7	6	6	90
أورثي بوعكاش	7	5	5	67
مدرسة أعطار أحمد	8	6	6	130
الإخوة مولا	16	13	13	420
بوداوود محمد	13	10	12	176
حدادي محمد الطاهر	7	5	5	70
عداد سعيد زرودة	9	7	7	87
الإخوة قرباجي	12	10	10	167
داي أعلي اغاريدين	10	8	8	137
أعمر سياسي	9	7	7	97
مدرسة أبران	9	7	7	97
يحي علي تقروجة	7	5	5	47
حوشن حسين مناصرة	16	13	13	297
موزارين علي	9	7	7	150
سي طاهر محمد	7	5	5	83
أيت زعيم1	7	6	6	130
توزاري محمد	16	13	13	390
المجموع	630	505	509	13773

يتضح من خلال الجدول بأن هناك أعداد متفاوتة في عدد الأساتذة بين كل مؤسسة وأخرى، خاصة بين المدارس المتواجدة في المدينة والمدارس المتواجدة في القرى، فمن المعلوم أن مدارس المدن على العكس من مدارس القرى، يكون فيها عدد التلاميذ أكثر وعدد الأساتذة أكثر، تبعا للكثافة السكانية التي تتحكم في الحاجة للتعليم، ومنه عدد المدارس المنتشرة في المدن يكون أكثر، أما من الناحية الإجمالية فبقسمة عدد التلاميذ الإجمالي للمؤسسات كلها على عدد الأساتذة، نجد معدل 21 تلميذ يشرف عليهم كل أستاذ، وهذا يمثل

معدلا مقبولا بالمقاييس العالمية، أما من حيث توزيع التلاميذ على عدد الأفواج التربوية، نجد 27 تلميذ في كل فوج تربوي وهذا يمثل معدلا مقبولا، رغم أنه يتجاوز المقاييس العالمية بتلميذين لكل فوج، أما من حيث وفرة المقاعد الدراسية، فبقسمة عدد التلاميذ على عدد حجرات الدراسة الإجمالي نجد معدل 27 تلميذ لكل حجرة دراسية، فالأعداد السابقة تعبر بدرجة كبيرة، عن معدل مقبول في مستوى تأطير تلاميذ التعليم الابتدائي بالنسبة لمؤسسات مجتمع البحث

04- عـيـنـــة الـبـحـث:

قدر عدد أفراد عينة بحثنا بـ (366) معلم ومعلمة تعليم ابتدائي، وقد تحصلنا عليها من مختلف مدارس التعليم الابتدائي التي تمثل مجتمع بحثنا، وبغرض معرفة نوع عينة البحث هل هي عينة قصدية أم عشوائية، فقد أجرينا اختبار "Run Test" لعشوائية أو قصدية توزيع البيانات، وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

- الجدول رقم (03): اختبار الدورات Run test لتحديد عشوائية أو قصديه عينة البحث.

بيانات المتغيرات	القيمة الاختارية (الوسيط)	مرات التدوير الملاحظة Run	القيمة الإحصائية Z	القيمة المجدولة Z	مستوى الدلالة
الكفاءات التدريسية	277	170	1.452 -	-0.920	$0.01 = \alpha$
الأداء المهني	190	170	1.887 -	0.964 -	

يضـخ مـن خلال الـجـدول بأن القيمة الإحصائية الخاصة ببيانات الكفاءات التدريسية Z (- 1.452)، أصغر من القيمة المجدولة Z (- 0.920) وعليه يتم عدم رفض الفرضية الصـفرية، ونتأكد بنسبة 99% بأن توزيع البيانات خاضع للعشوائية، بينما فيما يتعلق ببيانات الأداء المهني التدريسي فإن القيمة الإحصائية Z (- 1.887) أصغر من القيمة

المجدولة Z (- 0.964) ويتم عدم رفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% بأن توزيع البيانات خاضع للعشوائية، وهذا ما يعني بأن عينة بحثنا عشوائية.

أما عن الأوصاف العامة لعينة البحث فنوردها فيما يلي:

- الجدول رقم (04): نسبة تمثيل العينة لمجتمع البحث.

الفئة	العدد	النسبة المئوية
حجم العينة	366	%58.09
حجم المجتمع	630	%100

يتضح من خلال الجدول بأن نسبة تمثيل عينة البحث للمجتمع تقدر بـ (58.09%)، وهي تتجاوز نسبة التمثيل المتفق عليه وفق الاتجاهات المعاصرة في مجال أساليب المعاينة، والتي حددت نسبة (10%) كنسبة أدنى تعبر عن تمثيل العينة لمجتمع البحث، وعليه نستنتج بأن عينة بحثنا تمثل فعلا المجتمع المدروس.

- الجدول رقم (05): نسبة مشاركة أساتذة كل مدرسة في عينة البحث.

المدرسة	عدد الأساتذة	النسبة	المدرسة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
الإخوة بوزقان القاعدة 3	9	%2.45	مدرسة تكور محمد	9	%2.45
القاعدة 4	10	%2.73	مدرسة أحمد شتوان	8	%2.18
مدرسة ميمون موح أرزقي	6	%1.63	مدرسة حميش محمد	8	%2.18
مدرسة ميكاشير حاج اعمر	10	%2.73	تامدة القديمة	9	%2.45
مدرسة طاكوشت	6	%1.63	بونار بلقاسم	5	%1.36
مدرسة بركاني 2	8	%2.18	ماجور عبد الرحمان	3	%0.81
مدرسة دالي ارزقي	11	%03	مدرسة لبير	4	%1.09
لعيمش علي	9	%2.45	تخريبت	5	%1.36

اوقاسي بوعلام	7	%1.91	الإخوة موزير	7	%1.91
حوشين محمد واعمر	9	%2.45	أورثي بوعكاش	5	%1.36
صليحة واتيكي	7	%1.91	مدرسة أعطار أحمد	6	%1.63
زمرلي أكلي	7	%1.91	الإخوة مولا	5	%1.36
خيار احمد	10	%2.73	بوداوود محمد	3	%0.81
موفق بلقاسم	10	%2.73	حدادي محمد الطاهر	7	%1.91
أوعمران أحمد	10	%2.73	عداد سعيد زرودة	9	2.45
عزام دحمان	6	%1.63	الإخوة قرباجي	8	%2.18
ماديو محمد	8	%2.18	داي أعلي اغاريدين	4	%1.09
بايدي رمضان	6	%1.63	أعمر سياسي	11	%03
الإخوة طايبي	10	%2.73	مدرسة أبران	6	%1.63
تامدة الجديدة	12	%3.27	يحي علي تقروجة	5	%1.36
دوكار سعيد	11	%03	حوشن حسين مناصرة	10	%2.73
جودي محند أوشعبان	9	%2.45	موزارين علي	4	%1.09
أحمد خليل	10	%2.73	سي طاهر محمد	5	%1.36
عامر سعيد	4	%1.09	أيت زعيم1	4	%1.09
بوسنة علي	4	%1.09	توزاري محمد	5	%1.36
طوبال رابح	2	%0.54	**المجموع**	**366**	**%100**

يتضح من خلال الجدول، بأن نسب مشاركة أساتذة كل مدرسة من المدارس الممثلة لمجتمع البحث، هي نسب متقاربة بحيث لم نسجل فرقا كبيرا بينها، بحيث أن أعلى نسبة سجلت على مستوى مدرسة تامدة الجديدة والمقدرة بـ (03.27 %)، في حين أن أدنى نسبة مئوية سجلتها مدرسة طوبال رابح بنسبة (0.54%)، وهذا التقارب في النسب، يعبر عن اهتمام أساتذة مختلف المؤسسات بموضوع البحث وتعاونهم الإيجابي معه.

ـ الجدول رقم(06): توزيع أفراد العينة حسب سنوات الأقدمية في التدريس.

فئات الأقدمية في التدريس	العدد	النسبة
من سنة إلى 9 سنوات	255	%69.67
10 سنوات فأكثر	111	%30.33
المجموع	366	%100

يتضح من خلال الجدول بأن الأساتذة ذوي الأقدمية من سنة إلى 10 سنوات، هم النسبة الغالبة على أفراد عينة البحث، إذ تمثل نسبتهم (96.67%) بينما تبقى نسبة معتبر مقدرة بـ (30.33%) تمثل الأساتذة ذوي الأقدمية 10 سنوات فأكثر، وتعود هذه النسبة أولا لعامل الإحالة على التقاعد في آخر عشر سنوات، ما سمح بتوظيف أساتذة جدد في التعليم الابتدائي، بغرض سد الفراغ الذي تركه المتقاعدين، وكذا سد الحاجة للتعليم التي تزايدت في السنوات الأخيرة، بالنظر للزيادة السكانية التي تعرفها الجزائر باستمرار.

ـ الجدول رقم (07): توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين.

نوع التكوين	**العدد**	**النسبة المئوية**
خريجي المعاهد والمدارس العليا	69	%18.85
جريجي الجامعات	297	%81.15
المجموع	366	%100

يتبين مـن خـلال الجدول، بأن المتخرجين من الجامعات والذين التحقوا بمهنة التعليم، هم النسبة الغالبة في عدد أفراد عينة البحث بنسبة (81.15%)، بينما تبقى النسبة القليلة المقدرة بـ (18.15%) من المتخرجين من المعاهد والمدارس العليا للأساتذة، ويعود سبب تفاوت هذه النسب، لكون المدارس العليا لا يمكن أن تلبي العدد الكافي من الأساتذة لمختلف الأطوار التعليمية، فتلجأ وزارة التربية لتنظيم مسابقة للمتخرجين من الجامعات وفي مختلف التخصصات، بغرض سد العجز في الأساتذة.

05- أدوات الـــبـــحـــث:

بغرض جمع البيانات من الميدان، فقد اعتمدنا على مقياسين، قنا ببنائهما خصيصا لهذه الدراسة ويتمثلان في:

5-1- مقياس الكفاءات التدريسية للأساتذة:

تم تصميم المقياس، لرصد درجة ومستوى امتلاك الكفاءات التدريسية من طرف أساتذة التعليم الابتدائي، وهي عبارة عن مجال عمله وبعد الاطلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت المفاهيم المرتبطة بالموضوع، وجمع المعلومات وبعد اللقاءات التي كانت مع مجموعة من الأساتذة والمفتشين التربويين، قمنا بصياغة عبارات أداة الدراسة متبعا الخطوات التالية:

- أولا: تحديد أبعاد المقياس:

تم تقسيم المقياس في صورته الأولية إلى 5 محاور أساسية، تشكل أهم الكفاءات التي يجب على الأستاذ إتباعها وممارستها في عملية التدريس، وهي كفاءات تخطيط وتنفيذ الدرس، كفاءات إدارة القسم، كفاءات استخدام الوسائل التعليمية، كفاءات التقويم، وأخيرا كفاءات شخصية ومهنية ذات صلة بالمعلم، وفيما يلي سنقوم بالتعرف عن كل بعد:

- البعد الأول: كفاءات تخطيط و تنفيذ الدرس: يمثل هذا البعد أهم الكفاءات التدريسية، بحيث إذا كان هناك تخطيطا جيدا سيسهل للأستاذ العمل، فتعبر إذن بنود هذا البعد، عن كفاءات المعلم في مستوى تخطيط الدرس بمختلف خطواته، من تحديد موضوع النشاط وتحديد الهدف منه، وتحديد الطرق والوسائل التدريسية المناسبة لتنفيذه.

- البعد الثاني: كفاءات إدارة القسم: يعبر هذا البعد عن مختلف المؤهلات والمهارات والخبرات، المتوفرة لدى المعلم في مجال إدارة القسم بحيث يشتمل على تخطيط بيئة القسم تحديد وتوزيع أدوار التلاميذ، التحكم في مختلف أشكال التفاعلات الحاصلة في بيئة القسم، فضلا عن قدراته في بناء علاقات تفاعلية إيجابية، بينه وبين التلميذ وبين التلميذ وموضوع التعلم.

- البعد الثالث: كفاءات استخدام الوسائل التعليمية: تعبر بنود هذا البعد، على كفاءات وقدرات الأستاذ في مجال ابتكار واختيار وتحضير وسائل تعليمية، تتوافق مع الهدف والخصائص العامة التي يتميز بها موضوع النشاط أو موضوع التعلم، فضلا عن كفاءاته في

مجال التحكم وتنويع استخدام هذه الوسائل، بما فيها تقليدية وحديثة.

ـ البعد الرابع: كفاءات التقويم: يعبر هذا البعد عن كفاءات المعلم في مرافقة مختلف إنجازات المتعلم، وقدرته على استدراك النقائص التي قد تعتري أداء التلميذ، ومنه مهارته في تداركها، فضلا عن مؤهلات المعلم في مجال اختيار وبناء اختبارات التقويم، حسب شروط النشاط والموقف التعليمي، فضلا عن قدرات المعلم في مجال جعل عملية التقويم تساهم في تحقيق أهداف التعليم والتعلم.

ـ البعد الخامس: كفاءات شخصية ومهنية ذات صلة بالمعلم: هذا البعد تعبر بنوده عن كل ما له علاقة بالأستاذ ومهنة التدريس بصفة عامة، والعلاقة بينه وبين المشرف التربوي والمدير والزملاء، ومدى اهتمامه بتحسين مستوى كفاءاته وتجديدها، بالمشاركة في الندوات التربوية والأيام التكوينية.

ـ ثـانـيـا: تـقـنـيـن المقياس:

مرت عملية بناء وتقنين المقياس بكل مراحلها المتعارف عليها، وهي التي سنشرحها فيما يلي:

أ ـ الصدق الذاتي (صدق المحكمين):

بعد تحرير مقياس الكفاءات التدريسية، في صورته الأولية، وكان بمجموع (69) عبارة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري تيزي وزو، وذلك بهدف التحقق من مدى مناسبة ودقة ووضوح العبارات، ومدى ارتباطها بالمحاور الرئيسية ومدى قابليتها للقياس، وتعديلها وإضافة أي تعديلات، وقد قدم الأساتذة ملاحظات هامة على الأداة، والتي أخذناها بعين الاعتبار، والجدول أدناه، يبين نتائج التحكيم وفق نسب موافقة كل محكم على البنود كما يلي:

- جدول رقم (08): نسبة موافقة المحكمين على بنود مقياس الكفاءات التدريسية.

المحكم	عدد بنود الموافقة	عدد بنود الرفض	النسبة المئوية
01	51	18	%47
02	58	11	%68
03	56	13	%62
04	60	9	%73
05	62	7	%79
06	55	14	%59

يتضح لنا من خلال هذا الجدول، بأن نسبة موافقة المحكمين على مقياس الكفاءات التدريسية في صورته الأولية متفاوتة فيما بينها، ومعظم هذه النسب تجاوزت (50%) وكانت أهم الملاحظات تقتصر حول تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وتقليص طولها ووجود عبارات مركبة، مع ملاحظات بحذف بعض العبارات التي لا تتناسب مع المحاور الرئيسية.

- الجدول رقم (09): نتائج تحكيم مقياس الكفاءات التدريسية باختبار كا^2 .

المحكم	عدد بنود الموافقة	عدد بنود الرفض	قيمة كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المجدولة	مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$
01	51	18	15.78	1	6.63	دالة
02	58	11	32.01			دالة
03	56	13	26.79			دالة
04	60	9	37.69			دالة
05	62	7	43.84			دالة
06	55	14	24.36			دالة

يتضح من خلال الجدول السابق، بأن كل قيم اختبار (كا^2) المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة (6.63) وهذا ما يعني بأنها بنسبة 99 % دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، ما يدل على أن الصورة الأولية للمقياس لاقت موافقة لحد بعيد من طرف المحكمين الستة الذين اعتمدنا عليهم.

ولقد أجرينا بعض التعديلات على الصورة الأولية لمقياس الكفاءات التدريسية، تبعا للتوصيات التي قدمها المحكمين، والتي ارتأينا أنها ضرورية ومناسبة، وقدمت إضافة لصورة المقياس التي ستطبق على العينة الاستطلاعية، وفيما يلي توضيحات بشأن التعديلات التي أجريت على الصورة الأولية لمقياس الكفاءات التدريسية.

- الجدول رقم (10): التعديلات التي أجريت على بعض بنود الصورة الأولية لمقياس الكفاءات التدريسية.

رقم البند	البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
08	أربط الأهداف بالواقع لجعلها سلوكية.	أربط الأهداف بالواقع لمنحها بعدا تطبيقيا.
12	أحدد الطرق التدريس المناسبة وأنوع بينها أثناء الدرس وذلك حسب طبيعة الموضوع والمتعلمين	أحدد طرق التدريس المناسبة وأنوع بينها
17	استخدم لغة سليمة واختلاف في نبرة الصوت	أستخدم لغة سليمة وأغير نبرة الصوت
20	أستخدم التدريس عن طريق اللعب	أستخدم التدريس عن طريق اللعب التعليمي.
26	أنزعج من ثرثرة التلاميذ	أنزعج من ثرثرة بعض التلاميذ.
29	أحترم الفروق الفردية للتلاميذ.	أوازن بين الفروق الفردية للتلاميذ
31	أحاول معرفة المشاكل التي يعاني منها التلاميذ خاصة المتعلقة بصعوبات التعلم	احاول معرفة صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ
47	صياغة الأسئلة تكون واضحة شاملة لها علاقة بأهداف الدرس	أصيغ أسئلة التقويم بحيث تكون لها علاقة بأهداف الدرس
49	أسئلة تشمل مختلف القدرات العقلية للتلاميذ(الفهم، الحفظ، التحليل)	أعد أسئلة متنوعة تشمل الفهم الحفظ والتحليل
51	التقويم يساعدني على تشخيص نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ و معالجتها	يساعدني التقويم على تشخيص نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ

- جدول رقم (11): العبارات المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس الكفاءات التدريسية.

رقم البند	نص البند المحذوف
15	أستخدم وسائل سمعية بصرية لإيصال المعلومة بشكل جيد
34	القيام بتمارين لكل درس
36	العدل في معاملة التلاميذ
56	تقديم تغذية راجعة
58	أشارك في كتابة التقارير المدرسية

ب ـ صدق الاتساق الداخلي:

اعتمدنا على صدق الاتساق الداخلي، وذلك عن طريق التأكد من وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا، بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بند من بنود المقياس، ودرجاتهم الكلية في المقياس، من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ، ومنه التأكد من انتماء البند لموضوع المقياس، وتعبيره الصريح عن متغير الكفاءات التدريسية للمعلم، وقد كانت النتائج حسب الجدول الوارد في الصفحة التالية:

- الجدول رقم (12): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءات التدريسية.

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
01	0.792	33	0.795			
02	0.798	34	0.807			
03	0.798	35	0.799			
04	0.798	36	0.798			
05	0.796	37	0.796			
06	0.799	38	0.795			
07	0.798	39	0.800			
08	0.799	40	0.795			
09	0.799	41	0.803			
10	0.797	42	0.806			
11	0.795	43	0.795			
12	0.795	44	0.799			
13	0.799	45	0.797			
14	0.790	46	0.796			
15	0.798	47	0.800			
16	0.796	48	0.798			
17	0.794	49	0.794			
18	0.796	50	0.791			
19	0.792	51	0.787	58	0.250	$\alpha = 0.01$
20	0.809	52	0.793			
21	0.801	53	0.809			
22	0.801	54	0.799			
23	0.801	55	0.795			
24	0.802	56	0.796			
25	0.799	57	0.789			
26	0.799	58	0.796			
27	0.798	59	0.790			
28	0.800	60	0.796			
29	0.799	61	0.795			
30	0.794	62	0.795			
31	0.797	63	.795			
32	0.801	64	.803			

يتضح من الجدول بأن كل قيم معامل الارتباط التي تفوق قيمة r (0.791) أكبر من القيمة المجدولة المقدرة بـ (0.250)، وعليه نتأكد بنسبة 99%، من أن كل قيم ألفا كرونباخ دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)وهذا ما يعني بأن المقياس يمتاز بخاصية

الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للبنود.

ج ـ الصدق التمييزي لمقياس الكفاءات التدريسية:

ويعـرف أيـضا بصدق المقارنة الطرفية، التي يتم من خلالها التأكد من صدق المقياس، عن طريق إيجاد قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية، في بنود الطرف الأدنى للمقياس ودرجاتهم في بنود الطرف الأعلى، وقد كانت النتائج حسب الجدول التالي:

ـ الجدول رقم (13): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءات التدريسية.

الأفراد	درجات الطرف الأدنى	درجات الطرف الأعلى	الأفراد	درجات الطرف الأدنى	درجات الطرف الأعلى	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
01	88	86	31	99	91				
02	86	80	32	94	86				
03	101	102	33	103	97				
04	101	101	34	90	85				
05	98	100	35	102	102				
06	99	88	36	89	83				
07	97	96	37	96	96				
08	72	83	38	105	99				
09	94	98	39	93	85				
10	100	95	40	100	101				
11	90	91	41	91	89				
12	90	93	42	90	83				
13	94	92	43	93	93				
14	90	93	44	97	88				
15	84	89	45	90	90				
16	91	95	46	76	74				
17	92	86	47	97	91				
18	87	95	48	82	92				
19	98	101	49	88	90				
20	91	95	50	96	93				
21	94	98	51	88	85				
22	98	95	52	90	91				
23	88	94	53	99	98	0.716	58	0.250	$\alpha = 0.01$
24	97	92	54	93	96				
25	83	92	55	93	95				
26	94	89	56	84	90				
27	77	78	57	85	92				
28	86	87	58	90	99				
29	102	101	59	95	93				
30	102	101	60	96	97				

يتضح من خلال الجدول السابق، بأن قيمة معامل الارتباط r (0.716) أكبر من القيمة المجدولة المقدرة بـ (0.250)، وعليه نتأكد بنسبة 99 % بأنها قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، هذا ما يعني بأن المقياس يمتاز بالصدق بطريقة المقارنة الطرفية.

د ـ ثبات المقياس:

بغرض التأكد من ثبات المقياس، فقد اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية، بحيث قمنا بحساب قيمة معامل الارتباط، بين درجات الأفراد في البنود الفردية ودرجاتهم في البنود الزوجية للمقياس والنتائج كما هي موضحة في الجدول الوارد في الصفحة التالية:

- الجدول رقم (14): ثبات مقياس الكفاءات التدريسية بطريقة التجزئة النصفية.

الأفراد	درجات البنود الفردية	درجات البنود الزوجية	الأفراد	درجات البنود الفردية	درجات البنود الزوجية	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
01	125	132	31	137	138				
02	132	118	32	134	138				
03	153	142	33	152	120				
04	150	141	34	130	142				
05	145	142	35	160	128				
06	136	131	36	133	134				
07	136	134	37	145	140				
08	128	113	38	154	115				
09	144	139	39	125	138				
10	150	138	40	153	131				
11	133	129	41	134	123	0.722	58	0.250	α= 0.01
12	137	131	42	134	129				
13	116	125	43	138	131				
14	136	132	44	139	128				
15	132	119	45	136	118				
16	133	135	46	105	129				
17	131	123	47	138	131				
18	133	141	48	143	127				
19	137	131	49	134	130				
20	135	134	50	134	133				
21	138	134	51	126	127				
22	129	137	52	129	128				
23	137	134	53	148	139				
24	145	124	54	146	133				
25	131	136	55	135	141				
26	135	110	56	124	123				
27	120	118	57	128	129				
28	134	136	58	143	131				
29	156	148	59	113	112				
30	145	136	60	139	141				

يتضح من الجدول بأن قيمة معامل الارتباط r (0.722) أكبر من القيمة المجدولة المقدرة بـ (0.250)، وعليه فهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، ما يعني بأننا متأكدون بنسبة 99% بأن المقياس يتمتع بخاصية الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

بعد كل الإجراءات السابقة المتعلقة ببناء وتقنين مقياس الكفاءات التدريسية، استقر على صورته النهائية التي تتكون من 64 بندا وعبارة موزعة على خمسة أبعاد، كما هو موضح في الجدول التالي:

ـ الجدول رقم(15): أبعاد وبنود مقياس الكفاءات التدريسية في صورته النهائية.

الأبعاد	عدد البنود
ـ بعد كفاءات تخطيط وتنفيذ الدرس	18
ـ بعد كفاءات إدارة القسم	16
ـ بعد كفاءات استخدام الوسائل التعليمية	05
ـ بعد كفاءات التقويم	13
ـ بعد كفاءات شخصية ومهنية ذات صلة بالمعلم	12
المجموع	64

من خلال الجدول يتضح توزيع عبارات استبيان الكفاءات التدريسية الموزعة على الأبعاد الخمسة، المتكون من البنود التالية: كفاءات تخطيط وتنفيذ الدرس يتضمن (18) عبارة، كفاءات إدارة القسم كفاءات (16)عبارة، كفاءات استخدام الوسائل التعليمية (05) عبارة، كفاءات التقويم(13) عبارة، كفاءات شخصية ومهنية ذات صلة بالمعلم (12) عبارة أي بمجموع(64) عبارة.

أما منح الدرجات على المقياس فيتم ذلك وفق سلم خماسي على النحو التالي:

ـ الإجابة في الخانة أبدا تمنح 01.

ـ الإجابة في الخانة نادرا يمنح 02.

ـ الإجابة في الخانة أحيانا يمنح 03.

ـ الإجابة في الخانة غالبا يمنح 04.

ـ الإجابة في الخانة دائما يمنح 05.

في الأخير يتم تجـميع مخـتـلف الـدرجات المتحصل عليها من طرف كل فرد في كل بند، للحصول على الدرجة الكلية للمقياس حيث تبلغ درجة الفرد الصغرى 64 درجة أي (64×1= 64)، وتبلغ درجة الفرد القصوى 325 درجة أي (64×5= 320).

5- 2- مقياس الأداء المهني للأساتذة:

تم تصميم مقياس الأداء المهني التدريسي خصيصا لبحثنا هذا في صورة أولية تتضمن 42 بندا موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

- البعد الأول: الأداء التدريسي الصفي: ويعبر هذا البعد، على مؤشرات ومعايير أداء المعلم في المواقف الصفية، إذ تعبر على مستوى أداء المعلم من خلال قدراته، وما يقدمه من دور تنشيطي للعملية التعليمية / التعلمية، في وضعيات تعليمية داخل حجرة الدراسة، وما يمتد من جراء ذلك على عملية التعليم من خلال علاقتها بالمدرسة والأسرة.

البعد الثاني: كـفـاءة الأداء الـتـدريسي: وهذا البعد تعبر بنوده المختلفة على أداء المعلم للعمل التدريسي، من خلال مؤشرات دالة على مستوى توظيف المعلم لمختلف كفاءاته المهنية، وما يرتبط بها من مهارات وخبرات وفنيات تنفيذ الأنشطة التعليمية، وهي المعايير التي يجب أن تؤثر فعلا، على مستوى التحصيل العلمي المعرفي للتلميذ، والقابلة للملاحظة في ظل مواقف تعليمية صفية.

البعد الثالث: تنمية الأداء التدريسي: وتعبر بنود هذا البعد، على قابلية أداء معلم التعليم الابتدائي للتحسن والتطور والنمو، من خلال ما يبذله في سبيل ذلك، خصوصا عن طريق عملية التكوين الذاتي، ويرتبط تطور الأداء المهني للمعلم هنا' بما تفيده خبراته في مواقف سابقة دافعة له لتحسين أدائه ومردوده التعليمي.

أ- صدق المحكمين لمقياس الأداء المهني التدريسي:

بعد وضع المقياس في صورته الأولية بمجموع (42) بندا وعبارة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس في علوم التربية وعلم النفس بجامعة مولود معمري تيزي وزو، وذلك بهدف التحقق من مدى مناسبة ودقة ووضوح العبارات، ومدى ارتباطها بالمحاور الرئيسية ومدى قابليتها للقياس، فضلا عن إمكانية إضافة تعديلات عليها، وقد قدم الأساتذة ملاحظات هامة على بنود المقياس، والتـي أخـذناهـا بعين

الاعتبار، وفي الجدول التالي نوضح نسبة موافقة المحكمين على بنود الصورة الأولية للاستبيان

- جدول رقم (16): نسبة موافقة المحكمين على بنود مقياس الأداء المهني التدريسي.

المحكم	عدد بنود الموافقة	عدد بنود الرفض	النسبة المئوية
01	36	6	%71
02	40	2	%90.40
03	34	8	%61.90
04	40	2	%90.40
05	42	0	%100
06	41	1	%95

يتضح لنا من خلال هذا الجدول، بأن نسب موافقة المحكمين على استبيان الأداء المهني للأساتذة في صورته الأولى متفاوتة فيما بينها، ومعظم هذه النسب مرتفعة تجاوزت (60%) وكانت أهم الملاحظات تقتصر حول تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وطولها ووجود عبارات مركبة، مع حذف بعض العبارات التي لا تتناسب مع المحاور الرئيسية.

أما نتائج التحكيم حسب تطبيق اختبار (كا^2) فقد جاءت على النحو الموضح في الجدول التالي:

- الجدول رقم (17): نتائج تحكيم مقياس الأداء التدريسي حسب اختبار (كا^2).

المحكم	عدد بنود الموافقة	عدد بنود الرفض	قيم كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	قيم كا^2 المجدولة	$\alpha = 0.01$
01	36	6	21.42	01	6.63	دالة
02	40	2	34.38			دالة
03	34	8	16.09			دالة
04	40	2	34.38			دالة
05	42	0	42.00			دالة
06	41	1	38.09			دالة

يتضح من خلال الجدول، بأن كل قيم اختبار (كا^2) المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة (6.63)، وهذا ما يعني بأنها بنسبة 99 % دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا يعني بأن الصورة الأولية لمقياس الأداء التدريسي، لاقت موافقة لحد بعيد من طرف المحكمين الستة الذين اعتمدنا عليهم.

ولقد أجرينا بعض التعديلات على الصورة الأولية لمقياس الأداء التدريسي، تبعا للتوصيات التي قدمها المحكمين، والتي ارتأينا أنها ضرورية ومناسبة، وقدمت إضافة لصورة المقياس التي ستطبق على العينة الاستطلاعية.

- الجدول رقم (18): البنود المعدلة في الصورة الأولية لمقياس الأداء التدريسي للمعلم.

رقم البند	البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
05	أكرس أكبر مجهود للعمل داخل القسم	أكرس أكبر مجهود للعمل مع التلاميذ داخل القسم

ب ـ صدق الاتساق الداخلي لمقياس الأداء التدريسي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس، على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (60) من أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك عن طريق التأكد من وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا، بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية، على كل بند من بنود المقياس، ودرجاتهم الكلية على المقياس، وقد كانت النتائج حسب الجدول التالي:

ـ الجدول رقم (19): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الأداء التدريسي.

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة r المحسوبة	مستوى الدلالة
01	0.837	22	0.827	58	0.250	$0.01 = \alpha$
02	0.833	23	0.829			
03	0.827	24	0.825			
04	0.832	25	0.825			
05	0.828	26	0.828			
06	0.831	27	0.823			
07	0.828	28	0.828			
08	0.833	29	0.831			
09	0.830	30	0.832			
10	0.834	31	0.835			
11	0.829	32	0.832			
12	0.827	33	0.830			
13	0.826	34	0.829			
14	0.837	35	0.832			
15	0.842	36	0.831			
16	0.907	37	0.830			
17	0.828	38	0.831			
18	0.832	39	0.829			
19	0.830	40	0.828			
20	0.831	41	0.832			
21	0.829	42	0.835			

يتضح من خلال الجدول بأن كل قيم معامل الارتباط التي تفوق قيمة r (0.823) أكبر من

القيمة المجدولة المقدرة بـ (0.250)، وعليه كل قيم ألفا كرونباخ جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (= 0.01) وهذا ما يعني بأن مقياس الأداء المهني للمعلم يمتاز بخاصية الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للبنود.

ج ـ الصدق التمييزي لمقياس الأداء المهني للمعلم:

ويعرف أيضا بصدق المقارنة الطرفية، التي يتم من خلالها التأكد من صدق المقياس عن طريق إيجاد قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في بنود الطرف الأدنى للمقياس، ودرجاتهم في بنود الطرف الأعلى، وقد كانت النتائج حسب الجدول الوارد في الصفحة التالية:

- جدول رقم (20): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الأداء المهني التدريسي.

الأفراد	درجات الطرف الأدنى	درجات الطرف الأعلى	الأفراد	درجات الطرف الأدنى	درجات الطرف الأعلى	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
01	67	64	31	59	63	0.745	58	0.250	α = 0.01
02	61	59	32	61	59				
03	69	65	33	69	70				
04	40	47	34	59	55				
05	53	54	35	66	60				
06	59	58	36	57	65				
07	67	63	37	68	52				
08	67	58	38	51	60				
09	59	67	39	66	68				
10	68	65	40	68	56				
11	62	54	41	57	59				
12	61	57	42	62	55				
13	55	49	43	63	58				
14	64	63	44	61	62				
15	58	70	45	64	55				
16	64	61	46	58	66				
17	63	60	47	69	57				
18	55	51	48	65	57				
19	61	55	49	63	58				
20	68	57	50	63	55				
21	70	69	51	62	61				
22	70	70	52	62	58				
23	63	58	53	70	67				
24	58	60	54	65	56				
25	61	60	55	67	64				
26	53	50	56	67	64				
27	43	50	57	42	47				
28	62	51	58	65	63				
29	58	66	59	56	51				
30	70	69	60	70	69				

يتضح من الجدول بأن قيمة معامل الارتباط r (0.754) أكبر من القيمة المجدولة المقدرة

بـ (0.250)، وعليه فهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا ما يعني بأننا متأكدون بنسبة 99% بأن مقياس الأداء المهني التدريسي يمتاز بخاصية الصدق بطريقة المقارنة الطرفية.

د ـ ثبات المقياس:

بغرض التأكد من ثبات المقياس، فقد اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية بحيث قمنا بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات الأفراد في البنود الفردية ودرجاتهم في البنود الزوجة للمقياس، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الوارد في الصفحة التالية:

- الجدول رقم (21): ثبات مقياس الأداء التدريسي بطريقة التجزئة النصفية.

الأفراد	درجات البنود الفردية	درجات البنود الزوجية	الأفراد	درجات البنود الفردية	درجات البنود الزوجية	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
01	100	96	31	93	92				
02	84	84	32	86	80				
03	101	101	33	105	104				
04	68	67	34	70	81				
05	71	75	35	105	97				
06	93	90	36	85	90				
07	93	93	37	97	98				
08	79	79	38	70	66				
09	96	96	39	97	91				
10	92	98	40	105	100				
11	86	92	41	82	85				
12	83	79	42	89	89				
13	76	80	43	88	94				
14	91	92	44	83	126				
15	89	97	45	90	98				
16	96	94	46	82	82				
17	84	81	47	98	97				
18	78	80	48	96	90				
19	82	76	49	88	95				
20	94	96	50	89	93				
21	103	101	51	91	91				
22	102	105	52	89	89				
23	90	86	53	102	95				
24	86	88	54	93	91				
25	93	90	55	99	98	0.758	58	0.250	$\alpha = 0.01$
26	82	78	56	100	94				
27	67	75	57	67	69				
28	83	84	58	97	96				
29	101	93	59	82	79				
30	95	101	60	99	98				

يتضح من الجدول بأن قيمة معامل الارتباط r (0.758)، أكبر من القيمة المجدولة المقدرة

بـ (0.250)، وعليه فهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا ما يعني بأننا متأكدون بنسبة 99% بأن المقياس يمتاز بخاصية الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

في النهاية استقر مقياس الأداء المهني التدريسي في صورته الختامية بعد التأكد من صدقه وثباته، على 42 بندا، وهي تتوزع حسب الأبعاد الثلاثة المكورة سابق وهي كما يلي:

ـ الجدول رقم (22): أبعاد وعدد بنود مقياس الأداء التدريسي.

الأبـــعـــاد	البنود التي يتضمنها
ـ بعد الأداء التدريسي الصفي	01 - 17
ـ بعد كفاءة الأداء التدريسي	18 - 32
بعد تنمية الأداء التدريسي	33 - 42
المجموع	42

أما فيما يخص تصحيح المقياس فقد اعتمدنا في منح الدرجات على سلم خماسي على النحو التالي:

ـ 01 درجة للإجابة على أبدا.

ـ 02 درجات للإجابة على نادرا.

ـ 03 درجات للإجابة على أحيانا.

ـ 04 درجات للإجابة على غالبا.

ـ 05 درجات للإجابة على دائما.

في النهاية يتم جمع درجات الأفراد الكلية على المقياس من خلال الدرجات الفرعية التي تعبر عن بعد استجابته على كل بند من بنود المقياس، فنحصل على الدرجات كما يلي:

ـ أدنى درجة يمكن الحصول عليها هي 42 من خلال $1 \times 42 = 42$.

ـ الدرجة المتوسطة التي يمكن الحصول عليها هي 126، من خلال العملية الحسابية $42 \times 3 = 126$.

ـ أقصى درجة يمكن الحصول عليها في المقياس هي 210 من خلال العملية الحسابية 5 × 42 = 210.

06ـ الحدود الزمنية للبحث:

قمنا بتطبيق المقياسين على مجموعة كبيرة من أساتذة التعليم الابتدائي في ولاية تيزي وزو، ومن مختلف المقاطعات التربوية (مقاطعة تيزي وزو- مقاطعة ذراع بن خدة- مقاطعة معاتقة- مقاطعة واقنون)، حيث في الأول وزعنا حوالي 700 استمارة وذلك في شهر جانفي من السنة الدراسية 1019-2020 ، إلا أنه مع ظهور جائحة كورونا وغلق المدارس في شهر مارس من سنة 2020 ، لم نتمكن من استرجاع كل الاستبيانات الموزعة وبعد العودة إلى الدراسة بعد مدة 7أشهر تمكنا من استرجاع 366 استمارة فقط.

07ـ أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

بغرض اختبار فرضيات البحث فقد اعتمدنا على المعادلات الإحصائية التالية:

ـ بغرض اختبار مستوى الكفاءات التدريسية ومستوى الأداء المهني التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي فقد اعتمدنا على اختبار T لعينة واحدة.

ـ بغرض التأكد من العلاقة الارتباطية بين الكفاءات التدريسية ومستوى الأداء المهني التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي فقد اعتمدنا على معامل ارتباط بيرسون.

ـ بغرض التأكد من الفروق في مستوى الكفاءات التدريسية ومستوى الأداء المهني التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغيرات الأقدمية في مهنة التدريس ونمط الشهادة للمعلمين فقد اعتمدنا على اختبار T لعينتين مستقلتين.

الـفـصـل الــخامــس
عـرض وتحـلـيـل وتـفسـير النتائج

01- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات.

02- الاستنتاج العام.

03- الخاتمة.

04- الاقتراحات.

01- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات:

1- 1- نتائج الفرضية الأولى:

- مستوى الكفاءات التدريسية التي يمتلكها أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

- الجدول رقم (23): اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

حجم العينة	المتوسط المعياري لمقياس الكفاءات التدريسية	متوسط أفراد العينة في المقياس	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
366	160	274.86	91.901	365	2.336	$0.01 = \alpha$

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة T المحسوبة والمقدرة بـ (91.901) أكبر من القيمة المجدولة (2.336)، وهذا ما يعني رفض الفرضية الصفرية، ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق بين المتوسط المعياري لمقياس الكفاءات التدريسية (160) والمتوسط الحسابي لأفراد عينة البحث في المقياس (274.86)، وقد كانت الفروق دالة لصالح متوسط درجات أفراد العينة، وهذا ما يعني بأن مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

وتعود نتيجة هذه الفرضية لعدة عوامل أهمها التكوين أثناء الخدمة خاصة مع تطبيق المناهج الجديدة (الجيل الثاني)، بحيث نجد المشرفين التربويين كثفوا الدورات التكوينية والندوات التربوية والملتقيات على الأقل مرة لكل أسبوع لمختلف المستويات، ومن الممكن أن تكون هذه الكثافة في التكوين تساهم في الاستجابة لحاجات الأساتذة، فمن المنطقي أن يؤثر ذلك إيجابيا على مستوى كفاءاتهم.

يمكن أن يكون أيضا عامل الرقابة الفجائية المستمرة، التي يقوم بهام فتشوا التربية عاملا دافعا بالنسبة للأساتذة بغرض التحسن والنمو المهني، فهذا ما يدفعهم للبحث عن مختلف مصادر التدوين الذاتي، بغرض تحسين مستوى امتلاكهم للكفاءات التدريسية، وعليه ربما عامل التكوين الذاتي مساهما أيضا في نتيجة هذه الفرضية.

لـقد عـرفـت أدوار مـديرو مـدارس الـتعليم الابتدائي تحولا نوعيا، بحيث أصبحت تسند

للمدير مهمة جديدة متمثلة في التوجيه للمعلم، بحيث هذا الدور يسمح للمدير أن يساهم في تكوين المعلم من خلال التقييم الدوري للمعلمين وما يمكن أن يمنحهم المدير من تعليمات وتوجيهات تساهم في تنمية كفاءاتهم المهنية بصورة مستمرة، ولعل العامل الذي يمكن المدير من هذا الدور، هو الجانب التشريعي لمختلف أسلاك التعليم الابتدائي، بحيث بغرض الترشح لمنصب مدير يلزم عدد معينا من السنوات يقضيها في مهنة التعليم والتي لا تقل عن عشرة سنوات، فطوال هذه المدة يمكن للمدير أن يكون قد اكتسب خبرة في مجال التدريس، فمن المنطقي إذن أن يفعل دوره التوجيه انطلاقا من عامل الخبرة المهنية المكتسبة طوال سنوات التدريس، ليساهم بذلك في اكتساب المعلمين لدرجة من المستوى العالي في مختلف مجالات الكفاءات التدريسية.

إذا نظرنا إلى كون أفراد العينة أغلبهم بنسبة كبيرة أساتذة ذوي أقدمية أقل من 10 سنوات، فهنا يمكن الحديث عن عامل لا يقل أهمية في نتيجة هذه الفرضية، ألا وهو التكوين الأولي للمعلمين قبل الخدمة، فسواء كانوا خريجي المدارس العليا أو خريجي الجامعات، فإن التكوين المكثف الذي يخضعون له، بعد النجاح في المسابقة وقبل الشروع في الممارسة المهنية، من المنطقي أنه مكنهم من كفاءات على الأقل في مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم، فضلا عن تفاعل هذا العامل مع الأقدمية البسيطة في المهنة، مساهمها في الرفع من كفاءات الأساتذة في المجالات التي ذكرنها سابقا، وهذا ما تشير إليه دراسة "أنيسة ناديا" سنة (2020)، بحيث أكدت على امتلاك المعلمين لمستوى مقبول من الكفاءات المهنية المختلفة، فهذا يعني متوافقة مع ما توصلنا إليه نحن في بحثنا هذا، إذ الكفاءات المهنية المختلفة تتضمن أيضا كفاءات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

يمكن أن نشير أيضا لعامل يرتبط بتكوين المعلمين أثناء الخدمة، يمكن أن يكون قد ساهم في هذه النتيجة، ألا وهو عامل مستوى وكفاءة المكونين المشرفين على تكوين الأساتذة أثناء الخدمة، فكلما كان المكون في المستوى كلما ساهم ذلك في امتلاك الأساتذة لكفاءات تدريسية بدرجة كبيرة، ولعل ارتفاع نسبة تحصيل المعلمين للكفاءات كما توصلت إليه دراسة "بن دومي" سنة (2010) والذي أرجعه حسب الاستبيان الذي طبقه بنسبة كبيرة لعامل كفاءة المكونين ونوعية برامج التكوين، تأتي في هذا السياق الذي تذهب فيه نتائج هذه الفرضية الأولى، فقد أشار "بن دومي" بان المعلمين يمتلكون نسبة أجمالية من الكفاءات التدريسية

قدرت بـ (72.5%)، ولعل توافق النتائج هنا يتعلق بطبيعة العينة المستهدفة، فكلا الدراستين درستا الكفاءات لدى المعلمين الجزائريين وفي بيئة تعليمية متشابهة من حيث الخصوصيات التربوية.

من الملاحظات التي تمثل تحولا في مفهوم مهنة التدريس ووظائف المعلم من منظور المعلم الجزائري بصفة عامة، أنه على المعلم أن يسعى دوما للتحسن في مختلف الجوانب المرتبطة بأعباء أدواره المهنية، فقد أصبح المعلم يعتمد على التكوين الذاتي بدرجة كبيرة، من خلال المطالعة على الأدبيات والبحوث العلمية في مجال مهنته بكل جوانبها، فضلا عن الاستفادة من الاحتكاك بأساتذة ذوي الخبرة، فكل سبل التكوين الذاتي التي أصبحت لها مكانة لدى المعلم، تساهم بالفعل في امتلاك أكبر درجة في سلم تقييم الكفاءات التدريسية بمعاييرها المعاصرة، فهذا أيضا عامل ساهم في ما خلصت هذه الفرضية من نتائج.

نتائج دراسة "العارف بالله" سنة (2019) التي توصل فيها إلى أن درجة امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية المختلفة كان في المستوى الجيد، توافق أيضا مساق نتيجة هذه الفرضية، ولعل العامل الحاسم في هذا التشابه، يتمثل في العينة التي استهدفتها الباحثة "العارف بالله" بحيث كانت مكونة من معلمات اللغة العربية وفقط، ونحن نعلم أن واقع التعليم الابتدائي من حيث تخصصات الأساتذة، بحيث أكبر حظوظ في النجاح في مسابقات التوظيف بالجزائر، كانت دوما لصالح المتخرجين من الجامعات بشهادة في اللغة والأدب العربي، وهذا هو واقع عينة بحثنا، إذن عامل نفس تخصص العينتين من الأساتذة، رغم اختلاف البيئة التعليمية في إندونيسيا عن الجزائر، هو من ساهم في تشابه النتائج.

من ناحية أخرى أشارت دراسة "الموسوي" و"الهاشم" (2006) بأن الأساتذة يمتلكون مستوى منخفض في درجة عدة مجالات وأنواع من الكفاءات التدريسية، فهي إذن نتائج تختلف مع نتائج فرضيتنا هذه، ويعود هذا الاختلاف لعامل الزمن، فدراسته أجراها في سنة (2006)، بينما دراستنا في سنة (2020)، فهذا يعني أن في هذا الفارق الزمني بين الدراستين فقط استدرك معلمي التعليم الابتدائي مشكلة ضعف الكفاءات التدريسية، من خلال

التكوين المستمر وعامل الأقدمية في المهنة، فضلا عن الاهتمام الذي كان يتزايد بأهمية تكوين نوعي للمعلمين بمرور السنوات، بهدف تحسين أدائهم التدريسي.

1- 2- نتائج الفرضية الثانية:

- مستوى الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

- الجدول رقم (24): اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

حجم العينة	المتوسط المعياري لمقياس الكفاءات التدريسية	متوسط أفراد العينة في المقياس	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
366	105	187.30	85.242	365	2.336	$0.01 = \alpha$

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة T المحسوبة والمقدرة بـ (88.919) أكبر من القيمة المجدولة ()، وهذا ما يعني رفض الفرضية الصفرية، ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق بين المتوسط المعياري لمقياس الأداء التدريسي (160) والمتوسط الحسابي لأفراد عينة البحث في المقياس (187.31)، وقد كانت الفروق دالة لصالح متوسط درجات أفراد العينة، وهذا ما يعني بأن مستوى الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

و يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هناك متابعة وتقييم مستمر للأداء التدريسي للأساتذة من طرف مفتش التربية، فهذا التقييم أصبحت تتاح له العديد من الآليات والوسائل ولعل بطاقات النشاط اليومية إحدى هذه الوسائل التي يكون تحت تصرف المفتش، أين يطلع على مدى تقدم المعلم في البرنامج وفي سلم تجسيد أهداف المنهاج، والمسطرة في برامج ومقررات المواد الدراسية المختلفة في مرحلة التعليم الابتداء، فضلا عن آلية الزيارات الدورية للوقوف على حقيقة أداء المعلم، فهذا العامل يعد عاملا فعالا في تحسين الأداء

التدريسي للمعلم.

تعود أيضا نتيجة هذه الفرضية، إلى عامل درجة امتلاك المعلم للكفاءات التدريسية، بحيث أشارت نتيجة الفرضية الأولى لعامل الكفاءات المرتفعة لدى عينة الأساتذة، فهذا العامل من المنطقي أن يساهم في تحسين مستوى أداء المعلم، ذلك أنه كلما ارتفع مستوى كفاءة المعلمين، كلما مكنهم ذلك من مختلف الوسائل والقدرات والمهارات، القابلة للتجسيد بصورة أدائية في المواقف التعليمية، فكان ذلك مرادفا لمستوى الأداء المرتفع لدى الأساتذة والذي أشارت له نتيجة هذه الفرضية، وقدا ذهبت نتائج دراسة "أنيسة ناديا" سنة (2020) في نفس سياق نتائج هذه الفرضية، بحيث أكدت نتائجها على أنه هناك تأثيرا إيجابيا واضحا لمستوى الكفاءات التدريسية للمعلم، على مستوى أدائهم المهني في المواقف الصفية، فهي إذن تمثل دعما لهذا المبرر المقدم لنتيجة هذه الفرضية، وأيضا نجد دراسة "مجلبع" سنة (2020) متشابهة تماما مع نتيجة هذه الفرضية على الأقل على مستوى هذا المبرر الذي يحدد علاقة تأثير بين الكفاءات التدريسية والأداء التدريسي لمعلمي التعليم الابتدائي.

يمكن أن نشير أيضا هنا لعامل قد يكون ساهم في أداء الأساتذة، وهو محتويات وبرامج التكوين المستمر التي أصبحت أكثر تطبيقية، مقارنة بما كان سائدا في ما قبل، بحيث كان يغلب على التكوين وبرامجه طابع المحاضرة والإلقاء ويقتصر على تزويد معارف نظرية للمعلم بشأن أدائه التدريسي، دون أن يرتقي إلى منطق التكوين العمالي التطبيقي، الذي يجب أن تمتاز به عملية التكوين، ويضاف لهذا العامل في مجال التدريب الميداني، ما أصبح يتيحه الفيديو والكورس التدريبي، الذي أصبح متاحا على شبكة الإنترنت، فمن غير المستبعد أن يكون الأساتذة، قد استفادوا من هذه العوامل بغرض تحسين أدائهم، ولهذا جاءت نتيجة هذه الفرضية لتعبر عن مستوى أداء تدريسي، مرتفع لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

استناد تدريب المعلمين وتكوينهم على منطق الممارسة التطبيقية الفعلية، يمكن أن نفسره بما أشارت إليه دراسة "داروين" وآخرون (2020) أين توصلوا إلى أن هناك ارتفاعا محسوسا في مستوى الأداء التعليمي للمعلمين لعدة أسباب منها أن الدراسة عالجت حقيقة مستوى الأداء التدريسي، أين استعمل الباحثون مقياس الأداء التعليمي، الذي يختبر أداء

المعلم في وضعية حقيقية، بعيدا عن المقاييس والأدوات التقريرية، التي لا تسمح بالوقوف على جوانب عدة، بشأن حقيقة الأداء التدريسي للمعلم، على الرغم من كونها تمتاز بالموضوعية في النتائج، بالنظر لخضوعها للتقنين العلمي قبل توزيعها على الأساتذة.

يمكـن أن نــرجع ارتفاع الأداء التدريسي للأساتذة، والذي أشارت له نتيجة هذه الفرضية، لعوامل الوسائل التدريسية التي أصبحت متاحة بدرجات متفاوتة للمعلم، بحيث أصبح يتاح الحاسوب وأصبحت تتاح بعض أجهزة العرض في المؤسسات، فضلا عن الاستعانة بالدروس الالكترونية من خلال توظيف المعلم إمكانياته الخاصة، في مجال الحصول على معارف دعم الدرس بوسائل الإيضاح، من خلال مختلف وسائط تخزين الذاكرة، فضلا عن عامل التخلي عن السبورة التقليدية، يضاف لها كل ما أتاحته تكنولوجيا التعليم للمعلم، هذه الوسائل بما تقتصده من جهد ووقت للمعلم، من المحقق أنها تساهم في الرفع من مستوى أدائه التدريسي.

يمكن أن نشير أيضا لعامل نظام التحفيز المطبق على المعلمين، والذي ربط منحة المردودية باستمارة الأداء التي يملؤها مدير المدرسة بخصوص نسبة أداء كل معلم من معلمي المدرسة، هذا العامل من شأنه أن يمثل دافعا للمعلم بغرض بذل قصارى جهده بهدف الارتقاء بمستوى أداءه المهني، الذي يعني النسبة القصوى من درجات تقييم المردودية المهنية للمعلم من طرف المدير، فعامل التحفيز ودوره في تحسين أداء العامل أي كانت وظائفها قد أثبتتها النظريات العلمية في مجال التنظيم والعمل، أو علم النفس المهني، فقد أشار "الشرايد" سنة (2008) إلى أن الحافز من العوامل المساهمة في الرضا المهني لدى المعلم، ومنه مساهمة ذلك في رفع الروح المعنوية، وتحفيز ودفع المعلم بغرض اتخاذ مختلف التدابير التي تساهم في الرفع من مستوى أدائه المهني التدريسي.

نتائج هذه الفرضية تتطابق مع نتائج دراسة "الحباشنة" سنة (2013) التي أشارت إلى أن مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات كان مرتفعا، فعلى الرغم من أن عينة هذه الدراسة تكونت فقط من أساتذة مادة الرياضيات، إلا أن نتائجها جاءت مثل نتائج دراستنا، وهذا يعود بالأساس للمرحلة التعليمية التي يشتغل فيها أساتذة عينة بحثنا، وأساتذة

عينة دراسة "الحباشنة" ألا وهي عينة أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي، فتشابه السياقات البيئية وظروفها وشروطها، من المنطقي أن يؤدي إلى تشابه نتائج الدراستين.

كما نجد في دراسة " الموسى جعفر محمود" (2015) جاء مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى مرتفع من حيث معايير الجودة الشاملة، ولعل التشابه في النتائج هنا يمكن أن نفسره بطبيعة الأساتذة المشتغلين في مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر، إذ الغالبية من أفراد عينة بحثنا كلهم خريجو الجامعات في تخصصات في الأداء والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ودراسة "الموسى" كما أشرنا انحصرت في التحقق من مستوى الأداء التدريسي لأساتذة المواد الاجتماعية.

وعلى العكس من نتائج هذه الفرضية، فدراسة كلا "طبشي" و"ممادي" سنة (2011) لم تتوافق مع نتائج هذه الفرضية، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بعاملين، العامل الأول هو صغر عدد أفراد عينة بحثه مقارنة بعينة بحثنا هذه، فكلما كانت العينة أكبر، كلما ساهم ذلك في تأثير المتغيرات الفرعية على نتائج البحث، وأيضا نفسر الاختلاف بعامل زمن إجراء الدراستين، فكلا الباحثين قام بإجراء الدراسة سنة (2011) أين كانت المنظومة التعليمية الجزائرية لم تستقر بعد كون الإصلاحات التي أدخلت في تلك السنوات، لم تمكن المعلمين من تحقيق الكفاءات، أو التوافق مع الجديد بغرض تقديم أداء جيد، بينما نحن في بحثنا فعملية تكوين المعلمين، بغرض تطوير أدائهم قطعت أشواط كبيرة، في مجال تحسين كفاءات المعلم ليتمكنوا من تطوير مستوى أدائهم التدريسي.

1- 3- نتائج الفرضية الثالثة:

- توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى الكفاءات التدريسية ومستوى الأداء المهني التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي.

- الجدول رقم (25): معامل ارتباط بيرسون يحدد العلاقة بين الكفاءات التدريسي ومستوى الأداء المهني التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي.

حجم العينة	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
366	0.598	364	0.113	$0.01 = \alpha$

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة r (0.598) أكبر من القيمة المجدولة (0.113)، وهذا ما يجعلنا نتأكد بنسبة 99% من وجود علاقة ارتباطيه قوية وموجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، بين مستوى الكفاءات التدريسية ومستوى الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، بحيث كلما كان مستوى الكفاءات لدى الأساتذة عاليا كلما ساهم ذلك في ارتفاع مستوى أدائهم المهني التدريسي.

أول عامل يمكن تبرير نتيجة الفرضية به، هو عامل العلاقة التلازمية بين مستوى الكفاءات التدريسية، ومستوى الأداء التدريسي للمعلم، فإذا قلنا كفاءات تدريسية عالية المستوى، فإننا نقول أداء تدريسي جيد، وهذا يعني أنه كلما امتلك الأستاذ الكفاءات التدريسية بالقدر المطلوب، ولكما اكتسب مختلف مجالات وأصناف الكفاءات بنفس الدرجة المرتفعة، كلما مكنه ذلك من أداء مختلف مهامه في كل مجالاتها على أحسن وجه، بحيث إذا كانت لديه كفاءات التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الفصل والتوجيه، بدرجة كبيرة وبنفس

المستوى، فإن الحصيلة والنتيجة التجميعية الكلية لتلك الأصناف المختلفة من الكفاءات، تعني الحصول على أداء تدريسي في مستوى المطلوب، وهذا ما تعبر عنه نتيجة هذه الفرضية.

يمكن تبرير هذه العلاقة ألارتباطيه طردية الموجبة بين الكفاءات والأداء التدريسي للأساتذة، بما خلصت إليه نتيجة الفرضيتين الأولى والثانية، بحيث أشارت نتيجة الفرضية الأولى لتمكن الأساتذة من امتلاك الكفاءات التدريسية بدرجة كبيرة، ومباشرة أشارت نتائج الفرضية الثانية، لمستوى أداء تدريسي مرتفع لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فتناغم وذهاب نتيجة الفرضيتين في نفس الوجهة الإيجابية، ترجمت مباشرة علاقة ارتباطيه قوية وطردية موجبة بين الكفاءات التدريسية للأساتذة ومستوى أدائهم المهني التدريسي.

عامل نوعية وجود التكوين، فضلا عن كفاءة المكون، هي متغيرا وسيطا لعب دورا كبيرا في نتيجة هذه الفرضية، فبغض تحسين معلمي التعليم الابتدائي لنوعية ودرجة كفاءاتهم التدريسية، يلزمهم الخضوع لبرامج التكوين المستمر أثناء الخدمة، والهدف من ذلك الاضطلاع للقيام بكل الأدوار التعليمية التي تفرضها مهنة التعليم، والنجاح في هذه الأدوار يعني بالضرورة تقديم الأداء التدريسي المطلوب، لتحقيق الأهداف المرصودة من العملية التعليمية، فالتكوين إذن هو العامل الذي ساهم في الرفع من مستوى الكفاءات التدريسية والأداء التدريسي معا، فانعكس ذلك على طبيعة هذه العلاقة ألارتباطيه التي توصلنا إليها في نتيجة هذه الفرضية.

ونتيجة هذه الفرضية تؤكدها تطابق النتائج التي توصلت إليها دراسة كلا من "ليا أماليا" و"تريسي ساراسواتي" سنة (2018)، التي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه قوية ودالة إحصائيا بين مستوى الكفاءات التدريسية لدى المعلم، ومستوى أدائه التعليمي، فحسب نتيجة هذه الدراسة، كلما كانت الكفاءات في المستوى، كلما ارتفع مستوى الأداء لدى المعلمين، ويعود هذا الاتفاق إلى أن الدراستين تحليليتين والتي اهتمت بمعرفة أهم الكفاءات اللازمة لدى الأساتذة، ومعرفة العلاقة بين هذه الكفاءات والأداء المهني لديهم إلا أنها تختلف مع عينة دراستنا.

ونجد من الدراسات السابقة لعوامل عدة تتفق مع نتيجة هذه الفرضية، التي تعني ارتفاع درجة الكفاءات التدريسية يتبعه ارتفاعا في مستوى الأداء التدريسي، بحيث نجد في هذه

الصدد دراسة "الموسوي ناجي هاشم" سنة (2003)، التي أكدت على تمكن المعلمين من ترجمة نسب عالية من مختلف أنواع كفاءاتهم التدريسية، إلى إجراءات أدائية تعبر عن تمكنهم الفعلي من اكتساب تلك الكفاءات، وأيضا جاءت دراستنا مطابقة تماما لنتائج دراسة "خالد حامد" سنة (2021)، التي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه قوية بين الكفاءات الأدائية، ومستوى قيام المعلم بأدواره الإشرافية على التلميذ، ولعل هذا الدور والصنف من الكفاءات من بين ما قمنا نحن بقياسه في أداة بحثنا، ولهذا جاءت نتائج بحثنا متطابقة مع نتائج هذه الدراسة، فضلا عن عوامل تشابه البيئة التي طبقت فيهما الدراستين، بضاف إليه عامل تقارب الزمن بين الدراستين، فهذا العامل يخلق ظروفا مشابهة بين الدراستين، تجعل من المنطقي أن تتشابه النتائج في النهاية.

فضلا عما سبق بالنظر لكون ما لاحظناها على عينة بحثنا أن معظم الأساتذة المشكلين لعينة البحث وبنسبة (69.67%) كلهم من ذوي الأقدمية البسيطة في مهنة التعليم، فهذا يعني بأن البحث عن الترقية والأمل في الحصول عليها يمثل دافعا بغرض اكتساب الكفاءات التدريسية ومن ثم تحسين مستوى أدائهم، مع علمنا ما لهذين العاملين (كفاءة وأداء الأساتذة) من تأثير لها في عملية الترقية المهنية، إذ لا شك أنهما يمنحان نقاط وتقديرات في سلم الترقية المعتمد، فالأمل في الترقية إذن يعتبر من بين العوامل التي ساهمت في نتيجة هذه الفرضية التي أشارت لعلاقة ارتباطيه قوية وموجبة بين الكفاءات التدريسية والأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي، فهذا العامل إذن يمكن أن نفسره بما أشار إليه "باربارا" وآخرون سنة (2002) من أن احترام مبدأ الاستحقاق في الترقية بناء على معيار كفاءات وأداء العامل يعتبر من بين العوامل التي تدفع لاكتساب ما أمكن من كفاءات، بمختلف أشكال التكوين، بغرض الرفع من مستوى الأداء المهني، ومنه الحصول على درجات في سلم الترقية وعليه حظوظا أكثر في الحصول على الترقية.

والعامل الأخير قد فسرت به الباحثة "أنيسا ناديا" سنة (2020) من خلال دراستها التي أكدت على تأثر مردود المعلم المرتفع في النتائج التحصيلية للتلاميذ، على العلاقة بين درجة كفاءات المعلمين ودرجة أدائهم التدريسي، على اعتبار أن نتائج تحصيل التلاميذ تؤخذ في عين الاعتبار في سلم تقييم أداء المعلم، بغرض الترقية المهنية في الرتب المختلفة، فهي إذن تطابق تماما نتائج دراستنا هذه.

1- 4- نتائج الفرضية الرابعة:

- توجد فروق في مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ترجع لمتغير نوع التكوين الذي تلقاه.

- الجدول رقم (26): اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى كفاءات الأساتذة تبعا لمتغير نوع التكوين.

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
خريجو الجامعات	297	274.73	1.195 -	364	2.588 -	0.01= α
خريجو المعاهد والمدارس العليا	69	278.17				

يتضح من خـلال الـجدول بأن قيمة T المحسوبة (- 1.195) أكبر من القيمة المجدولة (- 2.588)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير نوع التكوين، بحيث كانت الفروق لصالح خريجو المعاهد والمدارس العليا، وقد كانت نتيجة الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

إذن مستوى الكفاءات التدريسية لدى خريجو المعاهد التكنولوجية أفضل منه مقارنة بخريجي الجامعات وهذا راجع إلى أن الأساتذة المتخرجين من المعاهد والمدارس العليا للأساتذة، من المنطقي أن يكون لديهم تكوين معمق فيما يخص مهنة التدريس، خصوصا في مجال التعليمية والكفاءات المعرفية، بينما خريجو الجامعات يستفيدون فقط من فترة تكوين

مكثفة بعد نجاحهم في مسابقة المعلمين، وقبل شروعهم في ممارسة مهنة التعليم، فعامل التكوين قبل الخدمة إذن من بين ما يمكن أن ترجع إليه نتيجة هذه الفرضية، فتباين المدى الزمني بين الفئتين في مجال التكوين قبل الخدمة، ساهم في وجود تباين في مستوى ودرجة كفاءاتهم التدريسية، فكانت إذن الفروق لمن خضع لتكوين لمدة طور تكويني كامل، ألا وهم الأساتذة المتخرجون من المعاهد والمدارس العليا للأساتذة.

هناك العديد من المتغيرات النفسية لدى كلا الفئتين من المعلمين، والتي تكون قد ساهمت في وجود الفروق في الكفاءات التي أكدتها نتيجة هذه الفرضية، فطبيعة الاتجاهات والميل نحو مهنة التعليم، يكون من حيث الدرجة أفضل لدى المتكونين في المدارس العليا والمعاهد، بحيث كان توجههم للتكوين بغرض مزاولة مهنة التعليم عن ميل إيجابي للمهنة، وهو الميل الذي قد يساهم في نشوء اتجاهات إيجابية تحو كل ما يتعلق بمهنة التعليم، ولعل التكوين لتحسين مستوى الكفاءات أحد هذه المتغيرات، فمن المنطق أن يكون الإقبال على التكوين وتطوير الكفاءات لصالح هذه الفئة، مقارنة بفئة خريجو الجامعات الذين قد تكون نسبة معتبرة منهم، توجهوا لمسابقة التعليم بسبب انعدام التوظيف في مجال تخصصهم الجامعي، فيكون ميلهم نحو التعليم وعملية التكوين المساهمة في امتلاك كفاءات تدريسية في درجة مقبولة أقل بكثير، فكان مستوى كفاءاتهم التدريسية أقل من الفئة الأولى، وفي هذا الصدد قد أشار كلا من "حماد" و"البهبهاني" سنة (2011) لدور الاتجاهات نحو مهنة التدريس، كتغير مثير ودافع للمعلم، بغرض البحث عن اكتساب الكفاءات وتطويرها بصورة مستمرة، ومن المنطقي أن يلاحظ إذن ارتفاع في مستوى الكفاءات التدريسية، للأساتذة ذوي الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس.

من المنطقي أن فئة الأساتذة المتخرجين من الجامعات في مختلف التخصصات غير تخصصهم كأستاذ في التعليم، يجدون صعوبات خاصة في السنوات الأولى من التوظيف في امتلاك مختلف أصناف الكفاءات التدريسية اللازمة (التخطيط- التنفيذ- التقويم- الإدارة الصفية- تحضير الوسائل)، ففي الوقت الذي يبذلون قصارى جهدهم لتحسين مستوى كفاءاتهم التدريسية، فإن الفئة المتخرجة من المعاهد والمدارس العليا للأساتذة، قد قطعوا شوطا كبير في مجال تطوير وتجديد كفاءاتهم التدريسية، وليس اكتسابهم لها فقط، فمن

المنطقي أن تكون الفروق مستوى الكفاءات التدريسية لصالحهم، كما أشارت إليه نتائج هذه الفرضية، وهذا العامل في النهاية يمكن أن نفسره ولو بصورة ضمنية، بنتائج دراسة "خالد حامد" (2021) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية حسب متغير المؤهل العلمي بحيث ظهرت الفروق في مستوى الكفاءات والأداء الإشرافي لصالح الأستاذة أصحاب درجة الماجستير فأكثر، فعامل التخصص للتكوين في كليات إعداد المعلمين، كما فسر الباحث نتائج دراسته، قد تمكنوا من تجاوزه بالالتحاق بالدراسات العليا برتبة باحث، وفي مختلف تخصصات كلية التربية، فربما إذن البحث العلمي وتعاملهم مع الميدان، مكنهم من امتلاك كفاءات تدريسية في المستوى.

هذا ونجد دراسة كلا من "خزعلي" و"مومني" سنة (2010)، تتعارض ما نتائج هذه الفرضية، بحيث لم تشر لوجود فروق في الكفاءات التدريسية لدى الأساتذة خريجو المدارس العليا والأساتذة خريجو الجامعات، ويعود هذا التعارض ربما لعامل المدارس التي يشتغل فيها المعلمين، ففي وقت نحن عينة بحثنا كانت من مدارس عمومية، فهما كانت عينتهما من مدارس خاصة، وربما مدراء هذه المدارس، بذلوا الإمكانيات المتاحة، بغرض تكوين وتحسين الكفاءات التدريسية للأساتذة.

ونختلف في النتائج أيضا مع نتائج دراسة كلا "طبشي بلخير" و"ممادي شوقي" سنة (2011)، التي أكدت بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تطبيق كفاءات التخطيط بين المعلمين المتكونين بالمعهد التكنولوجي، والمعلمين المتخرجين من الجامعة، ويمكن القول أن هذه الدراسة ركزت على دراسة كفاءة واحدة فقط، مقتصرة على كفاءات التخطيط وفقط، فهذا لا يعبر في النهاية عن درجة الأساتذة في كل الكفاءات التدريسية، فليس من المستبعد إذن أن تتعارض مع نتائج بحثنا هذا، فضلا عن كون سنة تطبيقهما لدراستهما، لم تكن هناك كفاية من الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، أين كان عددها 4 فقط على المستوى الوطني، فضآلة نسبة انخراط خريجي المدارس العليا في التعليم سنة (2011)، ساهم في عدم وجود هذه الفروق، فضلا عن كون فترة (2011) كانت نسبة الأساتذة ذوي الأقدمية هي الغالبية العظمى، فعامل الخبرة والأقدمية الكبيرة، أيضا يساهم في عدم وجود فروقا الكفاءات التدريسية بين الفئتين.

1- 5- نتائج الفرضية الخامسة:

- توجد فروق في مستوى الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي ترجع لمتغير نوع التكوين الذي تلقاه.

- الجدول رقم (27): اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير نوع التكوين.

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
خريجو الجامعات	297	188.23	- 2.271	364	- 2.588	α =0.01
خريجو المعهد والمدارس العليا	69	193.08				

يتضح من خـلال الـجدول بأن قيمة T المحسوبة (- 2.271) أكبر من القيمة المجدولة (- 2.588)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في مستوى الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير نوع التكوين، بحيث كانت الفروق لصالح خريجو المعاهد والمدارس العليا للأساتذة، وقد كانت نتيجة الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

هذه الفروق لصالح فئة خريجو المعاهد والمدارس العليا من خلال نتائج الفرضية الرابعة، التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الكفاءات التدريسية لصالح المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، فمن المنطقي إذن أن يساهم ذلك في فروق لصالحهم حتى في مستوى الأداء التدريسي، فالمنطق العلمي هنا سار علي نحوه، بحيث الفئة الأحسن من حيث درجة الكفاءات التدريسية، كانت هي الأحسن من حيث مستوى الأداء التدريسي المقدم.

وأيضا هناك عامل خضوع المتكونين في المدارس العليا للأساتذة والمعاهد لمناهج تكوين مدروسة من كل النواحي، فهم لا شك أنهم لديهم خبرات ومعارف نظرية في مجال التعليمية وطرق التدريس، فضلا عن المحتوى المعرفي للمواد الدراسية، والذي يحتاج فقط لتجسيد ميداني في المواقف التعليمية، فضلا عن تربص قبل الحصول على الشهادة ما يساعدهم على معرفة أهم الخطوط العريضة في مجال الممارسة المهنية التطبيقية لمهنة التدريس، فهذا العامل يمكن أن يكون قد أفادهم في النهاية، حينما التحقوا بمهنة التدريس، وهذا ما أكدته النتيجة الإحصائية لهذه الفرضية، التي تؤكد على فروق في مستوى الأداء لصالح خريجو المدارس العليا والمعاهد، على حساب المتخرجين من الجامعات، الذي خضعوا لتكوين مكثف لم يفي بغرض تمكينهم في مجال التطبيق الأدائي للمحتويات المعرفية الخاصة بالمواد المتعددة المقررة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي.

والعامل السابق يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة "داروين" وآخرون سنة (2020)، التي أسفرت نتائجها أن لعامل نوع الشهادة المحصلة عاملا حاسما في رفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، بحيث ظهرت فروقا دالة لصالح ذوي الشهادات من معاهد تكوين المعلمين مقارنة بذوي التخصصات الجامعية الأخرى، والملاحظ أن دراسة "داروين" كانت في نفس السياق الزمني الذي قمنا نحن فيه بالدراسة الميدانية، فمن المنطقي إذن أن تتشابه نتائج دراستين، في مجال نفس المتغيرات والسياق الزمني، مع الاختلاف في السياق البيئي الذي لم يكون ليؤثر نتائج دراستين متشابهتين علميا وإجرائيا.

ودائما ما يكون الميل المهني والاتجاه حيال مهنة التدريسي، عاملا مكن للفروق لصالح فئة المتخرجين من المدارس العليا والمعاهد في مستوى الأداء التدريسي، فكلما كان الميل نحو المهنة شديدا، والاتجاه حيالها إيجابيا، كلما ساهم ذلك كعامل دافع للمعلم، بغرض بذل قصارى جهده، لتحقيق الأداء التدريسي، الذي يساهم فعلا في تحقيق أهداف المدرسة، ولعل ميل واتجاه خريجي المدارس العليا نحو مهنة التعليم، مغايرا له عند المتخرجين من الجامعات، الذي اختاروا التدريس عن مضض لا قناعة، فلا يمكن إذن أن يبذلوا جهدا يساهم في جعل أدائهم التدريسي في المستوى.

عامل الإعداد المهني هو أيضا من بين العوامل التي ساهمت في الفروق في الأداء التدريسي لصالح فئة المتخرجين من المدارس العليا والمعاهد، بحيث أن هذه الفئة وفي ظل

خضوعها لتطور تكويني كاملا، يمتاز التكوين بخاصية الإعداد الميداني بغرض ممارسة مهنة التعليم مباشرة بعد التخرج من المدرسة أو المعهد، فعامل الإعداد بطابعه التطبيقي المهني بالضرورة يساهم في ارتفاع مستوى الأداء لدى الفئة المتكونة في المعاهد والمدارس العليا، بينما خريجو الجامعات لم يخضعوا لإعداد مهني قبل الخدمة، ما عدا مدة تكوينية مكثفة وقصيرة، لا يمكن أن تفي بالغرض، للرفع من مستوى الأداء التدريسي للمعلم، وهذا العامل تعارضه نتائج دراسة "القريشي" (2016) التي توصلت إلى وجود فروق ما بين الأداء التدريسي للمعلمين من خريجي كليات التربية والمؤهلين علميا ومهنيا، وبين الأداء التدريسي للمعلمين من خريجي معاهد إعداد المعلمين، لصالح المعلمين الجامعيين حيث ترجع هذه الفروق إلى الإعداد المهني- الخبرة المهنية كون الدراسة هدفت للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية يعني أنهم أساتذة مختصين في هذه المواد عكس أساتذة التعليم الابتدائي لعينتنا يدرسون كل الاختصاصات، وهذا راجع لما عرفه مجال الإعداد المهني منذ سنة (2016) إلى غاية اليوم في المدارس العليا والمعاهد بالجزائر، كما أن واقع التعليم الابتدائي في الجزائر ليس هو نفس الواقع في الأردن، أما أهم عامل في هذا الاختلاف، فيتمثل في كون عينة بحثنا، درست الأساتذة من كلا الجنسين، بينما دراسة "القريشي"، درست الأداء لدى عينة من المعلمات فقط.

كما أيضا تعارضنا نتائج دراسة كلا من "طبشي" و"ممادي" سنة (2011) أشارت لعدم وجود فروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين تبعا لمتغير نمط التكوين، وهذا الاختلاف يعود لكون دراسة هذا الأخير اقتصرت فقط على دراسة مستوى أداء المعلم في مجال التخطيط للدرس وفقط، وعلميا لا يمكن الحكم على الأداء الكلي للمعلم، دون أن نتناول أدائه في مختلف مجالات أدواره المهنية، ونختلف في نتائج دراستنا أيضا مع نتائج دراسة "العريني" سنة (2020) التي عكس نتائج هذه الفرضية أشارت لعدم وجود فروق في مستوى الأداء التدريسي، بين الأساتذة المكونين في الجامعة، والمكونين في كليات إعداد المعلمين، وهذا الاختلاف يعود ربما لكوننا درسنا أداء المعلم في التعليم الابتدائي، والذي كما هو معروف يشرف على تدريس مختلف المواد المقررة في المنهاج، بينما في دراسة "العريني" اقتصرت عملية دراسة أداء المعلمين في مادة الرياضيات وفقط، ونحن نعلم ما

لمادة الرياضيات من خصوصيات خصوصا في مجال تنفيذ أنشطتها في حجرة الدراسة.

1- 6- نتائج الفرضية السادسة:

- توجد فروق في مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ترجع لمتغير الأقدمية في المهنة.

- الجدول رقم (28): اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى كفاءات الأساتذة تبعا لمتغير الأقدمية في المهنة.

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
من سنة لـ 9 سنوات	255	273.75	2.398 -	364	2.588 -	0.01= α
10 سنوات فما فوق	111	279.57				

يتضح من خـلال الـجدول بأن قيمة T المحسوبة (- 2.398) أكبر من القيمة المجدولة (- 2.588)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في مستوى الكفاءات التدريسية لـدى أسـاتـذة الـتـعـلـيـم الابتدائي تعود لمتغير الأقدمية في المهنة، بحيث كانت الفروق لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من 10 سنوات عمل، وقد كانت نتيجة الفرضية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

يمكن القول أن الأقدمية في مهنة التدريس، تساعد الأساتذة ذوي الخبرة (10 سنوات فما فوق) على إدماج المكتسبات السابقة في مجال رصيدهم من الكفاءات، بالمكتسبات الجديدة في نفس المجال، فهذا يعني هناك تراكم بين الكفاءات القديمة والجديدة ساهمت في امتلاك المعلم ذوي الأقدمية رصيدا لا بأس به من الكفاءات التدريسية، جعلها متجددة ومطورة وفق

مقتضيات مهنة التدريس في الوقت الحاضر ومآلها في المستقبل، فأدى ذلك في النهاية للفروق في الكفاءات لصالح ذوي الأقدمية فوق 10 سنوات، بينما حداثة من هم أقل أقدمية من ذلك، من المنطقي أنهم ما زالوا في مرحلة بناء الكفاءات التدريسية.

بما أن دورات التكوين المستمر يستفيد منها كل الأساتذة دون استثناء، سواء صاحب الأقدمية الكبيرة أو صاحب الأقدمية البسيطة، فإنه من المنطقي أن يكون الأساتذة ذوي الأقدمية فوق 10 سنوات رصيدا من الكفاءات يفوق الأساتذة ألحديثي العهد بمهنة التعليم، بالنظر لكون عدد الدورات والتربصات التكوينية الإلزامية التي استفاد منها أساتذة فئة أقدمية فوق 10 سنوات، على مدار المسار المهني، هو أكبر من حيث العدد والكم، مقارنة بفئة الأساتذة أقل من 10 سنوات، فكان من المنطقي أن تظهر هذه الفروق في الكفاءات بين الفئتين، ولصالح فئة الأساتذة من 10 سنوات فما فوق أقدمية.

يضاف للعاملين السابقين المساهمين في نتيجة هذه الفرضية، عامل عدد سنوات الممارسة المهنية، والذي طبعا يساهم في تكوين خبرات يومية لدى المعلم، وهذه الخبرات مع مرور السنوات هي تجارب ميدانية تخضع للتقويم من طرف المعلم، ومنه ما يمكن أن يجريه المعلم من تعديلات على مستوى ممارساته المهنية، التي مع مرور السنوات حتما سترتقي لخبرات ومهارات وقدرات، تعبر عن مستوى الكفاءات التدريسية لدى المعلم، وهذا العامل المتعلق بدور الممارسة المهنية لسنوات عدة، في تكوين كفاءات المعلم، يعود بالنفع على فئة الأقدمية المهنية من 10 سنوات فأكثر، وإن عادت بالفائدة على الفئة من سنة إلى 09 سنوات في مهنة التدريس، فإنها لا ترقى لكي تصنع الفارق لصالحها في مجال درجة ومستوى الكفاءات التدريسية للمعلم.

إن عامل النمو المهني للمعلم، والذي يعني أنه كلما ارتفعت أقدمية المعلم في المهنة، كلما ساهم ذلك في نموه المهني، ولعل الحصول علا كفاءات إضافية والقدرة على تجديد القديم منها، يعد أحد أوجه النمو المهني للمعلم، ومن هذا المنطلق من المنطقي أن يكون الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 سنوات فأكثر، قد قطعوا أشواط إضافية في مجال النمو المهني، مقارنة بحالة النمو المهني، لدى فئة الأساتذة أقل من 9 سنوات أقدمية في التدريسي، إذن فكلما زاد النمو المهني للمعلم بمرور سنوات الأقدمية في مهنة التعليم، كلما ساهم ذلك في تحسين وتطوير درجة امتلاكه للكفاءات التدريسية، فكان هذا العامل من بين الأسباب التي أدت

لوجود الفروق التي أشارت إليها نتيجة هذه الفرضية، ولصالح فئة الأقدمية من 10 سنوات فما فوق، الذي هم بالضرورة أكثر مستوى ودرجة من حيث النمو المهني، وهذا يرتبط بعامل تمكن وإتقان المعلم للكفاءات، والذي تدعمنا به دراسة "كرم محمد إبراهيم" (2002) التي أظهرت وجود فروق في مستوى إتقان وامتلاك المعلم الكفاءات التدريسية، تعود لعامل عدد سنوات الخبرة المهنية، بحيث كلما كانت عدد سنوات خبرة المعلم أكبر، كلما كان مستوى وامتلاكه وإتقانه للكفاءات التدريسية أفضل.

إن تعدد مجالات وأصناف الكفاءات التدريسية عموما، تجعل المعلم يواجه تحديا مرتبطا بصنف أو نوع الكفاءات التدريسية التي يجب أن يمتلكها لدرجة كبيرة، ومن هي الكفاءات الأكثر ضرورة، فقد يمتلك كفاءات بدرجة بسيطة، ويمتلك أخرى بدرجة متوسطة، وقد يمتلك القليل منها بدرجة كبيرة، غير أن حنكة وخبرة الأستاذ في النهاية، هى التي تمكنه من امتلاك مختلف أصناف الكفاءات، وفي المستوى الأعلى، ولو اختلفت من حيث المستوى والدرجة بعدها، فهذا السبب يعني أنه كلما كان أقدمية المعلم في المهنة كبيرة، كلما جعله يتعامل بسلاسة في مجال امتلاك مختلف أنواع الكفاءات وبدرجة كبيرة، وهكذا ساهم هذا العامل في وجود فـروق فـي مستوى الكفاءات التدريسية لصالح فئة من 10 سنوات فما فوق، ولعل دراسة "مجلبع" سنة (2020)، تذهب في نفس سياق هذا العامل الأخير، بحيث أشار بأن المعلمات عينة بحثه، يمتلكن مختلف أنواع الكفاءات التدريسية بدرجة كبيرة، مع تفاوت في نسب امتلاك كل نوع من أنواع الكفاءات، وهذا التشابه يعود لكون خصائص عينة بحثه أشارت بــأن أغلب أفرداها (المعلمات) قد فاقت أقدميتهن في المهنة مدة العشر سنوات، فهذا ما يفسر هذا العامل المساهم في نتيجة هذه الفرضية.

هذا ونجد دراسة "جاموس" سنة (2019) تتطابق نتائجها من نتائج بحثنا هذا، بحيث أشار إلى وجود فروق في مستوى امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية، بين فئة الأساتذة أقل من 7 سنوات، وفئة الأساتذة بأقدمية أكثر من 7 سنوات، ويمكن أن نرجع هذا التشابه في النتائج أولا لعامل تشابه البيئة التعليمية لدراستينا، فضلا عن وجود متغيرات ثانوية تكون قد ساهمت في هذا التشابه في النتائج، ولعل هذا المتغير يتمثل في مهارة الأستاذ القديم العهد بمهنة التعليم، في مجال الوصول لمختلف مصادر الكفاءات التدريسية، بينما نجد دراسة "احميدة نصير" سنة (2015)، تتعارض مع نتائج دراستنا، ففي الوقت نلحن درسنا أثر

عامل الخبرة على مجمل الكفاءات التدريسية التي تضمنتها محاور وبنود المقياس الذي استخدمناه، فإن هذه الدراسة فقط ركزت على دراسة أثر عامل الأقدمية في المهنة على كفاءات التقويم لدى الأساتذة، فهناك فرق إذن في مجال تأثير عامل الأقدمية على اكتساب كفاءة تدريسية واحد، وبين تأثيره على اكتساب كل الكفاءات التدريسية، المتفق عليها من مجمل التصنيفات للكفاءات التدريسية.

1- 7- نتائج الفرضية السابعة:

- توجد فروق في مستوى الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي ترجع لمتغير الأقدمية في المهنة.

- الجدول رقم (29): اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى الأداء التدريسي الأساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير الأقدمية في المهنة.

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
من سنة إلى 09 سنوات	255	187.84	- 2.379	364	- 2.588	α =0.01
10 سنوات فما فوق	111	192.16				

يتضح من خــلال الــجدول بأن قيمة T المحسوبة (- 2.279) أكبر من القيمة المجدولة (- 2.588)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في مستوى الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغير الأقدمية في المهنة، بحيث كانت الفروق لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من 10 سنوات عمل، وقد كانت نتيجة الفرضية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

تعود نتيجة هذه الفرضية مباشرة لما أشارت إليه الفرضية الثالثة لبحثنا هذا، من خلال العلاقة ألارتباطيه بين درجـة الكفاءات التدريسية، ومستوى الأداء المهني التدريسي للأساتذة، فضلا عن نتائج الفرضية السابقة، التي أشارت لفروق في مستوى الكفاءات لصالح فئة الأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من 10 سنوات، فمن المنطقي أن تأتي نتيجة هذه الفرضية متناغمة مع نتيجة الفرضيتين الثالثة والسادسة، بحيث أشارت أيضا لنفس وجهة النتيجة في مجال المتغير التابع لبحثنا هذا، أي وجود فروق في مستوى الأداء التدريسي لصالح فئة من 10 سنوات فما فوق.

إن مختلف المشكلات التي يمكن أن تعيق المعلم عن تقديم الأداء التدريسي المطلوب في مختلف المواقف الصفية، يمكن التعامل معها بالطريقة المناسبة، واتخاذ المعلم للإجراء المناسب لإزالة عقبتها، وهذا لا يمكن أن يتم بسهولة في حالة ما إذا كان الأستاذ حديث العهد بمهنة التعليم، أو ذو أقدمية مهنية بسيطة، فكلما كانت أقدمية الأستاذ كبيرة، كلما امتلك خبرة وقدرة وحنكة في اتخاذ الإجراء الصحيح لعلاج المشكلة التعليمية، التي قد تعيقه عن تقديم أداء مقبول في مجال مختلف أدواره المهنية، وعليه لا يمكن أن قدرة المعلمين في فئة الأقدمية فوق 10 سنوات، لعلاج المشكلات المختلفة التي تصادفه أثناء تأدية أدواره، أكبر منها عند فئة ذوي الأقدمية أقل من 09 سنوات، فهذا العامل أيضا يكون قد ساهم في النهاية في نتيجة هذه الفرضية.

كلما زادت أقدمية المعلم في مهنة التعليم، كلما ساهم ذلك في الرفع من مستوي إدراكه واعتقاده بأنه من الواجب الأخلاقي والمهني، أن يساهم فعلا في تحسين المستوى التحصيلي للتلميذ، والمساهمة أيضا في تحقيق أهداف المدرسة والمنظومة التربوية بكاملها، فهذا الاعتقاد والوعي قد يكون عاملا دافعا للمعلم لبذل قصارى جهده لبلوغ ذلك، فمن المنطقي إذن أن يتسم الأداء التدريسي لفئة الأساتذة ذوي الأقدمية فوق 10 سنوات بالارتفاع والتفوق على مستواه عند فئة الأساتذة ذوي الأقدمية من سنة إلى 9سنوات.

يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية إلى مستوى استيعاب وإدراك ودراية الأساتذة ذوي الخبرة فوق 10 سنوات، للمناهج الدراسية من حيث أهدافها وخصائصها والفلسفة التربوية التي تستند عليها، فهذه الفئة من الأساتذة يدركون فعلا، ما هو المنتظر منهم في مجال تطبيق

المنهاج، وأن نجاح أو فشله يتوقف على مستوى ودرجة ما يقدمونه من أداء تدريسي أثناء تطبيق المنهاج في المواقف الصفية، فمن المنطقي إذن أن تكون الفروق في مستوى الأداء التدريسي لصالحهم.

في مجال هذه الفرضية، لا نجد من الدراسات السابقة، من تتوافق نتائجها مع نتائج دراستنا، غير أنه هناك من الدراسات من لم تتطابق نتيجة هذه الفرضية، مع نتائجها، وعلى سبيل المثال نذكر دراسة "الموسى" (2015) التي أشارت لعدم وجود فروق في مستوى الأداء التدريسي تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة المهنية، وربما يعود هذا التعارض في النتائج لعامل البيئة، وعامل نمط تفكير المعلم، أو قد يعود لمعايير التقييم للأداء التي لا تتميز بالصرامة او تتميز بصرامة شديدة، ففي كلتا الحالتين سيكون الأداء التدريسي لكل فئات المعلمين حسب الأقدمية في نفس المستوى، أين لا يمكن ملاحظة الفروق مهما تعددت تقسيمات العينة لفئات حسب الأقدمية المهنية، ولم تنطبق كذلك نتائج بحثنا، مع ودراسة "العريني" (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في أداء المعلمات تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة المهنية، ويعود هذا الاختلاف إلى أن الباحث اهتم بتقويم مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي ضمن معايير الجودة الشاملة، وهذا الاختلاف بيننا يمكن أن نفسره بكوننا نحن استهدفنا بالبحث عينة من الأساتذة من كلا الجنسين، فكانت هناك فروقا لاحظناها في مستوى الأداء التدريسي، لدى الفئتين من الأقدمية المهنية، بينما دراسة "العريني" اقتصرت العينة على جنس الإناث، فمن المنطقي أن يكون عامل جنس الإناث، مساهما في عدم وجود فروق في مستوى أداء المعلمات، حسب عدد سنوات الخبرة أو الّدمية في المهنة.

02- الاستنـــتـــاج الـــعام:

بعد جمع البيانات وتبويبها واختبار الفرضيات بالأدوات الإحصائية المناسبة فقد خلصت نتائج بحثنا إلى:

- مستوى الكفاءات التدريسية التي يمتلكها أساتذة التعليم الابتدائي كان بدرجة مرتفعة.
- مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي كان بدرجة مرتفعة.
- وجود علاقة ارتباطيه قوية وموجبة ودالة إحصائيا، بين مستوى الكفاءات التدريسية ومستوى الأداء المهني التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي.
- وجود فروق غير دالة إحصائيا في مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، تبعا لنمط التكوين، وكانت الفروق لصالح خريجي المعاهد والمدارس العليا للأساتذة.
- وجود فروق غير دالة إحصائيا في مستوى الأداء المهني لدى أساتذة التعليم الابتدائي ترجع لمتغير نمط التكوين، وقد كانت الفروق لصالح خريجي المعاهد والمدارس العليا للأساتذة.
- وجود فروق غير دالة إحصائيا في مستوى الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، حسب متغير الأقدمية المهنية، وقد كانت الفروق لصالح فئة الأساتذة ذوي أقدمية من 10 سنوات فما فوق.
- وجود فروق في مستوى الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي ترجع لمتغير الأقدمية في المهنة، وقد كانت الفروق لصالح فئة الأساتذة ذوي أقدمية من 10 سنوات فما فوق.

03- الخاتمة:

لقد استعرضنا في الجانب النظري لبحثنا هذا، مختلف الخلفيات والأدبيات النظرية التي ترتبط بمتغيرات بحثنا، ومن ما يمكن أن يرتبط بالإشكالية التي عالجناها في إطاره، فقد تعرفنا نظريا على المعاني والمفاهيم المتعلقة بمتغير بحثنا، أين أحطنا بماهية وطبيعة كل متغير، وصولا لتحديدهما بصورة إجرائية، منحت صورة واضحة لمختلف مراحل الجانب الميداني لهذا البحث.

في البداية قمنا بتناول فصلا نظريا عن الكفاءات التدريسية للمعلم، أين سلطنا الضوء من خلاله على العديد من العناصر، ولعل العنصر الأكثر أهمية من بين العناصر المتعلقة بالكفاءات التدريسية، أننا حددنا مختلف أدوات قياس الكفاءات التدريسية، مع شرح مفصل عن كيفية استخدامها، فضلا عن انتقالنا للحديث عن المؤشرات التي يعتمد عليها في مجال القياس الكفاءات التدريسية.

وفي نهاية الفصل وبالنظر لأهمية وأهداف القياس للكفاءات التدريسية، وبالنظر لما أشرنا له من عوامل ومتغيرات تؤثر في اكتسابها من طرف المعلم، ومنه ما يمكن أن تعترضه من مشاكل في سبيل ذلك، فعلى المستوى النظري فقط اقترحنا بعض الآليات التي يمكن أن تساهم في تطوير الكفاءات التدريسية للمعلم.

وكذلك فيما يخص الأدبيات النظرية لمتغير الأداء التدريسي، فأهم عنصر أشرنا له، تمثل في عوامل مؤثرة في الأداء التدريسي، وما يمكن أن يدل عليه من مؤشرات، يعتمد عليها في مختلف أداوت ووسائل قياس الأداء التدريسي، ومن ثم على المستوى النظري انتهينا بما يمكن أن ينتهج من إجراءات لتحسين الأداء التدريسي للمعلم.

اما على المستوى التطبيقي، فالأهم في النهاية ما خلصنا إليه من نتائج، أشارت لها الفرضيات السبعة لدراستنا، وهي النتائج التي قدمنا لها ما كان بوسعنا من تفسيرات منطقية، من خلال واقع الميدان، وما خلصت إليه نتائج الدراسات السابقة، التي مثلت بالفعل دعما لتحليل وتفسير نتائجنا، سواء تطابقت مع الدراسات السابقة أو تعارضت معها، فهي إذن

تشير لظاهرة صحية في مجال البحث العلمي، المتمثلة في تراكم الأدب البحثي في مجال متغيرات بحثنا.

ومهما يمكن القول بشأن ما خلصنا إليه من نتائج، فهي تبقى في غاية الأهمية، سواء على المستوى النظري أو على المستوى التطبيقي، فهي إذن يمكن أن تكون النتائج التي خلصنا لها كمنطلق لدراسات وأبحاث علمية في المستقبل، يمكن أن يرى باحثين آخرين ضرورة لدراسة مثل هذه المتغيرات.

ـ الاقـتــراحـــات:

في ختام الدراسة وعلى ضوء النتائج التي تم التوصل إليها نقترح ما يلي:

ـ أن تأخذ الوزارة المعنية أهمية الكفاءات التدريسية والصفات التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ كي يكون ناجحا.

ـ العمل على تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وذلك بالإكثار من الندوات والدورات التكوينية، لمعالجة مختلف النقائص والصعوبات التي يعاني منها الأساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي.

ـ على القائمين على التربية تحديد كفاءات واضحة وعامة، والكفاءات اللازمة لكل مادة بصفة خاصة، كون الأساتذة في المرحلة الابتدائية يقومون بتدريس كل المواد وهذا الأمر سيسهل عملية تقويم أداء الأساتذة.

ـ إعادة النظر في برامج إعداد وتكوين الأساتذة وتطويرها قبل الخدمة وضرورة إضافة مقاييس في علم النفس وعلوم التربية وأساسيات التدريس وذلك بضرورة إعادة المعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة.

ـ تحديد تخصصات جامعية خاصة بمهنة التدريس في المرحلة الابتدائية مع ضرورة خضوعهم لتكوين قبل الالتحاق بالمهنة.

ـ وضع معايير واضحة لقياس و تقويم الأداء المهني للأساتذة.

ـ ضرورة الاعتماد على التكوين عن بعد هذا ما توصلنا اليه في جائحة كورونا أين منع أي تجمع داخل المؤسسات التربوية.

ـ تزويد مدارس التعليم الابتدائي بالوسائل والأجهزة الالكترونية للتسهيل على الأساتذة العمل.

ـ تحفيز الأساتذة ومساندتهم خاصة مع كل الضغوطات الممارسة عليهم (الاجتماعية – النفسية...الخ) وتحسين ظروف العمل.

ـ تخصيص أساتذة مختصين لتدريس مواد الإيقاظ (التربية الفنية- التربية الموسيقية- التربية البدنية) وذلك من اجل التخفيف على الأساتذة ونظرا لأهمية هذه المواد في المرحلة الابتدائية و التي يهملها الأساتذة عادة.

ـ تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين في الميدان العملي بهدف تحسين وتنمية الأداء المهني للمعلم في ضوئها.

المـــراجـــــع

ـ أولا: قـائـمـــة الـكـتـب:

01- أحمد وليد جابر (2005). طرق التدريس العامة تخطيطها، وتطبيقاتها التربوية. ط 2. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

02- الأزرق عبد الرحمان صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط 1. بيروت: دار الفكر العربي.

03- الأسدي سعيد جاسم ؛ المسعودي محمد حميد ؛ التميمي هناء عبد الكريم (2016). التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفاءات التدريسية (المعلم ، المدير ـ المشرف). ط 1. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

04- الأشول عادل أحمد (1987). موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

05- أبو أسعد عبد الرحمان (2011). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. ج 1. ط 2. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

06- أبو غريبة إيمان محمد (2009). القياس والتقويم التربوي. ط 1. عمان: الأردن: دار البداية.

07- أوحيدة علي (2007). التدريس الفعال بواسطة الكفاءات. ط 1 . باتنة: مطبعة الشهاب.

08- البحري منى يونس (2011). المنهج التربوي: أسسه وتحليله. ط 1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

09- آل ناجي سيد عبد الله (2016). الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية. ط 6. الرياض: رفد للاستشارات الإدارية والتربوية.

10- إي هانز ماريون (1988). إدارة الأداء دليل شامل للإشراف الفعال (ترجمة مرسي محمود وآخرون). الرياض: معهد الإدارة العامة.

11- باربارا ماتيرو ؛ آنا موانجي ؛ ورث شيلتي (2002). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي (ترجمة بعارة حسين عبد اللطف والخاطبية ماجد محمد). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

12- الباز أحلام حسن ؛ الفرحاتي السيد محمود (2007). المنتج التعليمي المعايير وتحقيق الجودة. الإسكندرية: الدار الجامعية الجديدة.

13- بارسونز ريتشارد ؛ كيمبرلي براون (2005). المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي (ترجمة الحسناوي علي رشيد). فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

14- بخش هاله طه (1994). التدريس الفعال في العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الكفاءات التعليمية. القاهرة: مطابع الشرق.

15- بربر كامل (1997). إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي. ط 1. بيروت: المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.

16- بشارة جبرائيل (1986). تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

17- البلداوي عبد الحميد (2007). أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي. ط 1. عمان: دار الشروق.

18- بوكرمة فاطمة (2008). الكفاءة مفاهيم ونظريات. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر.

19- بعارة حسين عبد اللطيف ؛ الخطايبية ماجد محمد (2002). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

20- تايلر ليونا (1998). الاختبارات والمقاييس (ترجمة سعد عبد الرحمن ؛ نجاتي محمد عثمان). ط 2. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

21- جابر عبد الحميد جابر (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية. القاهرة: دار الفكر العربي.

22- جانييه روبرت (2000). أصول تكنولوجيا التعليم (ترجمة المشيقح محمد بن سلمان وآخرون). الرياض: النشر العلمي والمطابع.

23- جرادات عزت ، عبيدات ذوقان ؛ أبو غزالة هيفاء ؛ خيري عبد اللطيف (2008): التدريس الفعال .ط1 . عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

24- الجماعي عبد الوهاب (2010). كفايات تكوين المعلمين. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

25- حافظ محمود محمد (2010). مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية. ط1. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

26- حجي أحمد إسماعيل (1998). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

27- حروس رفيقة (2010). إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية. ط 5. الجزائر: دار الخلدونية للنشر.

28- حريم حسين (2003). إدارة المنظمات من منظور كلي. ط 1. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

29- حسن إبراهيم محمد (2001). إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

30- حسين سلامة عبد العظيم (2006). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

31- حلس داود درويش ؛ أبو شقير محمد (دون تاريخ). محاضرات في مهارات التدريس. غزة: الجامعة الإسلامية بغزة.

32- حمادة سوسن سامي (2015). الاتجاهات الحديثة في التدريس والتطوير المهني للمعلم. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

33- حمدان محمد زياد (1985). قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

34- حمداوي جمال (2020). مناهج البحث التربوي وتقنياته. ط 1. تطوان: دار الريف للطبع والنشر الالكتروني.

35- حوالة سهير محمد ؛ عبد السميع مصطفى (2005). إعداد المعلم وتنميته وتدريبه. ط 1. عمان دار الفكر العربي.

36- الحيلة محمد محمود (2002). مهارات التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

37- الخطيب محمد أحمد ؛ الخطيب أحمد حامد (2010). الاختبارات والمقاييس النفسية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

38- خليل إبراهيم شبر ؛ جامل عبد الرحمن ؛ أبو زيد عبد الباقي (2010). أساسيات التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

39- الخضيري محسن أحمد ؛ عبد الغني محمد (1992). الأسس العلمية لكتابة وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه. القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.
40- الخفاف إيمان عباس ؛ التميمي نور فيصل. عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال. ط 1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
41- دحلة فيصل عبد الرؤوف (2001). تكنولوجيا الأداء البشري المفهوم وأساليب القياس والنماذج. عمان:المكتبة الوطنية.
42- دروزة أفنان خليل (2005). الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
43- دشلي كمال (2016). منهجية البحث العلمي. حماة: منشورات جامعة حماة.
44- دويدري رجاء وحيد (2000). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية. دمشق: دار الفكر.
45- الدويري ميسون ، القضاة بسام (2012). دليل التربية العملية. عمان: دار الفكر العربي.
46- راشد علي (2006). إثراء بيئة التعلم. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.
47- راشد علي (2005). كفايات الأداء التدريسي. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
48- راوية حسين (2001). إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية. القاهرة: الدار الجامعية للكتاب.
49- رستوان حسن عبد الحميد (1980). علم النفس الاجتماعي. ط 1. بيروت: دار النهضة للنشر والتوزيع.
50- زيتون حسن (2003). مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: دار عالم الكتب.
51- زيتون كمال عبد الحميد (2004). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. ط 2. القاهرة: دار عالم الكتب.
52- زيدان محمد مصطفى (1981). الكفايات الإنتاجية للمدرس. جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

53- صادق آمال ؛ أبو حطب فؤاد (1985). علم النفس التربوي. ط 5. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

54- صبطي عبيدة ؛ متولي فكري لطيف (2018). تكنولوجيا الاتصال الحديثة وتطبيقاتها في مجال التعليم. القاهرة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والأدب.

55- صلاح عبد الحميد مصطفى (2006). المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها. الرياض: دار المريخ للنشر.

56- الطائي يوسف حجيم ؛ الفضل مؤيد عبد الحسين ؛ هاشم فوزي العبادي (2006). إدارة الموارد البشرية. عمان: دار الوراق للطباعة والنشر والتوزيع

57- طعيمة رشدي (2006). المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.

58- سعادة جودة أحمد (1984). مناهج الدراسات الاجتماعية. ط 1. بيروت: دار العلم للملايين.

59- السفاسفة عبد الرحمان (2005). إدارة التعليم والتعليم الصفي. عمان: دار يزيد للنشر.

60- سليمان حنفي محمود (1975). السلوك التنظيمي والأداء. الإسكندرية: دار الجامعة المصرية.

61- سلامة حسن علي (1995). طرق التدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفجر للنشر و التوزيع.

62- شاهين عبد الحميد حسن (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

62- شحاتة حسن ؛ النجار زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

64- الشرايد سالم تيسير (2008). الرضا الوضيفي أطر نظرية وتطبيقات عملية. ط 1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

65- الشقاوي عبد الرحمان (1985). التدريس الإداري للتنمية. ط 1. الرياض: معهد الإدارة العامة.

66- الشربيني زكريا ؛ صادق يسرية ؛ القرني محمد سالم ؛ مطحنة السيد (2013). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. الرياض: مكتبة الشقري.

67- الشريف عبد الله محمد (1996). مناهج البحث العلمي دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية. ط1. الإسكندرية: مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع.

68- عابدين محمود عباس (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

69- عابدين محمود عباس (2004). علم اقتصاديات التعليم الحديث. ط 2. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

70- العاجز فؤاد ؛ البناء محمد (2009). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. ط 1. فلسطين: الجامعة الإسلامية.

71- عاشور أحمد صقر (1983). إدارة القوى العاملة: أسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

72- عاطف الصيف.(2009) .المعلم و استراتيجيات التعليم الحديثة. دار أسامة للنشر و التوزيع.الأردن.

73- عايش أحمد جميل (2010). تطبيقات في الإشراف التربوي. ط 2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

74- عبد الفتاح رأفت (2001). سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.

75- عبد السميع محمد مصطفى ؛ خولة سهير مجد (2005). إعداد المعلم وتنميته وتدريبه. عمان: دار الفكر العربي.

76- عبيدات خالد حسين ؛ حمادنة محمد محمود (2012). مفاهيم التدريس في العصر الحديث: طرائق، أساليب، إستراتيجيات. ط1 إربد: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

77- عبيدات محمد ؛ أبو نصار محمد ؛ مبيضين عقلة (1999). منهجية البحث العلمي : القواعد والمراحل والتطبيقات. ط 2. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

78- عبيد جمانة محمد (2006). المعلم: إعداده تدريبه كفاءاته. ط 1. عمان: دار الصفاء للنشر.

79- العبيدي هاني إبراهيم ؛ الدليمي طه علي ؛ أبو الرز جمال حسن نصطفى (2006). إستراتيجيات حديثة في التدريس. ط 1. عمان: دار عالم الكتب الحديث.

80- عدواني خالد مطهر (دون تاريخ). الكفايات المهنية للمعلم. صنعاء: دار أسامة للنشر والتوزيع.
81- عدس عبد الرحمن (1998). فن التدريس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
82- عريبات بشير محمد (2007). ادارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم . عمان: دار الثقافة للنشر و التوزيع.
83- العساف صالح بن حمد (2003). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط 3. الرياض: مكتبة العبيكان.
54- عطية محسن علي (2008). الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. ط 1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
85- عطية محسن علي ؛ الهاشمي عبد الرحمن (2008). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
86- عطية محسن علي (2009). الجودة الشاملة في التدريس. عمان: دار صفاء للنشر.
87- عقيلي عمر وصفي (1991). إدارة الموارد البشرية. حلب: منشورات جامعة حلب.
88- عوض أحمد محمد (2007). الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس. ط 1. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
89- عودة أحمد سليمان؛ السلكاوي فتحي حسن (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. عمان: مكتبة الكتاني.
90- الغربي عبد الحميد (دون تاريخ). الإدارة والأصول العلمية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
91- غريب عبد الكريم (2001). الكفاءات وإستراتيجيات اكتسابها. الدار البيضاء: دار النجاح الجديدة.
92- غريب عبد الكريم (دون تاريخ). مستجدات في التربية والتكوين. الدار البيضاء: منشورات عالم الكتب.
93- غنيم إبراهيم أحمد ؛ الصافي يوسف شحاتة (2006). الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

94- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2003). كفاءات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء". ط 1 . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

95- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2010). المدخل إلى التدريس. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

96- قابوس بن سعيد (2008). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي. عُمان: وزارة التربية والتعليم لسلطنة عمان.

97- القاسم محمود بديع (2001). علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق. ط1. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

98- قاسمي إدريس ؛ المير خالد (2001). مناهج البحث التربوي (سلسلة التكوين التربوي). ع 16. الدار البيضاء: مطلعة النجاح الجديدة.

99- كراجة عبد القادر (1997). القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة. ط 1. الرياض: دار اليازوري للطباعة والنشر والتوزيع.

100- لكحل لخضر ؛ فرحاوي كمال (2009). أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

101- مايرز شيت (1993). تعليم الطلاب التفكير الناقد (ترجمة عزمي جرار). عمان: مركز الكتب الأردني.

102- ماجدة مصطفى السيد ؛ خضر صلاح الدين ؛ فرماوي محمد ؛ لطفي مديحة عمر ؛ أبو زيد عادل (2007). التدريس المصغر ومهاراته. حلوان: الدار العربية للنشر والتوزيع.

103- مجدي صلاح طه المهدي (2019). مناهج البحث التربوي. ط 1. القاهرة دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

104- مدبولي محمد عبد الخالق (2002). التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة، المدخل، الإستراتيجيات. العين: دار الكتاب الجامعي.

105- مرعي توفيق يوسف (1983). الكفاءات التعليمية في ضوء النظم. ط 1. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

106- مرسي محمد عبد العليم (1984). المعلم والمناهج وطرق التدريس. الرياض: دار عالم الكتب.

107- مروان عبد المجيد (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. ط 1. عمان: مؤسسة الوراق.

108- مروة حسين علي (2011). العوامل النفسية المؤثرة في الأداء التدريسي. ط1. دار المنهل للنشر والتوزيع.

109- المصري إيهاب ؛ طارق محمد (2013). الكفايات المهنية والمهارات التدريبية والتدريب. القاهرة: دار طيبة.

110- ملحم سامي (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط 1. القاهرة: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

111- المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة (دون تاريخ). تنمية قدرات المعلمين. المكتب الدولي للتربية.

112- المنوفي سعيد ؛ عايل حسن يحي (1995). المدخل إلى التدريس الفعال. جدة: الدار الصولتية للتربية.

113- نجم العزاوي (2006). التدريس الإداري المعاصر. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

114- نشواتي عبد الحميد (1997). علم النفس التربوي. ط 9. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

115- هاشم زكي محمود (1988). إدارة الموارد البشرية. الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع.

116- وصوص ديمة محمد ؛ الجوارنة المعتصم بالله سليمان (2014). الإشراف التربوي: ماهيته، تطوره، أنواعه، أساليبه. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

117- يوسف عبد القادر (1983). تنمية الكفايات التربوية. القاهرة: دار الكتاب العربي.

118- Bruno Suchaut (2012). L’évaluation des enseignant, Grenoble : édition halsh.

119- Pana-Martin (2015). Les gestes profissionels des formateurs d’enseignant en situation d’accompagnement individualisé. Paris : CNAM

120- Perrenoud Philippe (2013). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris : E S F éditeur.

ـ ثانيا: الأطروحات والدراسات:

121- أديب علي مجلبع (2020). توافر الكفاءات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ. أطرحة ماجستير. جامعة إفريقيا العالمية.

122- الحباشنة عدنان خلف (2013). مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك من وجهة نظرهم. أطروحة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط.

123- خليل حامد محمد (2021). درجة توافر الكفاءات الأدائية لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالأدوار الإشرافية من وجهة نظرهم " دراسة ميدانية بثانويات محافظة الخليل. أطروحة ماجستير. جامعة القدس المفتوحة.

124- صابر حسين محمود (1988). تطوير برنامج إعداد معلم المجال التجاري بالتعليم الأساسي في ضوء الكفايات. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس.

125- العارف بالله (2019). مهنية مدرس اللغة العربية دراسة حالة على الكفاءة المهنية في مدرسة نور الهدى المتوسطة الإسلامية سيداتي سيدوهارجو. أطروحة ماجستير. جامعة سنان أمبل الإسلامية سورابايا. أندونيسيا.

126- العجرمي باسم صلاح مصطفى (2011). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر ـ غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين. أطروحة ماجستير منشورة. غزة: منشورات كلية التربية بجامعة الأزهر.

127- لمى رمو (2013). فاعلية برنامج تجريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية. أطروحة دكتوراه. جامعة دمشق.

128- مرعي توفيق احمد يوسف (1981). الكفاءات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها. أطروحة دكتوراه. كلية التربية . جامعة عين شمس.

129- Anissa Nadia (2020). An analysis of teacher competence on teaching learning process english at smait iqra' kota Bengkulu. State institute of islamic studies (IAIN) Bengkulu.

130- Unisco (2006). Approches pédagogiques et méthodes d'enseignement. Genève: Bureau international d'éducation.

131- Walfgang Mattes (2015). 52 Méthodes prarique pour enseigner (Traduction Rémy Danquin). Canopé éditions.

ـ ثالثا: المجلات:

132- إياد جاموس عبدو (2019). مدى اكتساب معلمي اللغة العربية للكفاءات التدريسية اللازمة للتدريس في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة حمص. مجلة جامعة الجنان. ع 11. ص ص 331 – 362.

133- أرفيس مريم (2018). الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمة دراسة نظرية. مجلة التغير الاجتماعي. جامعة بسكرة. مجلد 3. ع 2. ص ص 477- 498.

134- بن دومي علي حسن أحمد (2010). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. المجلد 26. ع 3. ص ص 439 – 481.

135- بن سايح مسعودة (2017). واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة تبسة. المجلد 9. ع 1. ص ص 164 – 181.

136- بن العائب محمد (2020). تأثير محددات الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسة. مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية. جامعة الأغواط. مجلد 06. ع 01. مكرر 01. ص ص 329 – 346.

137- البليهد نوره محمد (2015). واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة (دراسة ميدانية). مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. المجلد 34. ع 162. ج 1. ص ص 699- 722.

138- الجفري ابتسام حسين عقل (2002). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. المجلة التربوية. المجلد 16. ع 64. ص ص 112- 142.

139- الحصيني حاتم عبد الله (2020). الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء بعض المعايير القياسية. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية بالغردقة. المجلد 3. ع 1. ص ص 304- 376.

140- حماد حسن محمود ؛ البهبهاني شحدة سعيد (2011). اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافضة غزة. مجلة الدراسات الإسلامية. المجلد 19. ع 2. ص ص 343- 396.

141- حميدشة نبيل (2012) المقابلة في البحث الاجتماعي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. ع 8. ص ص 96- 109.

142- حيواني كريمة ؛ ترزولت عمروني حورية (2018). الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة أم البواقي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع 32. ص ص 237 – 252.

143- خز علي قاسم ؛ مومن عبد اللطيف (2010). الكفاءات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. مجلة جامعة دمشق. المجلد 26، ع 3. ص ص 553- 592.

144- دراعو فاطمة ؛ مزيان محمد (2018). الإجهاد المهني لدى أساتذة التعليم العالي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المركز الجامعي غليزان.

145- السايب محمد الساسي (2013). قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. ع 13. ص ص 79 – 87.

146- السحاري محمد عوض (2021). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر قادة المدارس ومشرفي العلوم الشرعية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية. ع 5 . ج 1. ص ص 149 – 193.

147- الصغير أحمد حسين (2008). معايير تقويم أداء المعلم نموذج مقترح دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 5. ع 2. ص ص 1 – 52.

148- طبشي بلخير ؛ ممادي شوقي (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفاءات التدريسية (التخطيط اليومي للتعليم نموذجا). مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. المجلد 3. ع 2. ص ص 705- 731.

149- عامر رضا (2013). أساليب التعليم النشط ودورها في إدارة الصف. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي. المجلد 01. ع 2: ص ص 70- 86.

150- عبد الوهاب بن عبد الرحمن (2018). درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. ع 60. ص ص 17- 43.

151- العريني حنان بنت عبد الرحمان (2020). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات. المجلد 23. ع 04. ص ص 252 - 294.

152- عطاف محمود أبو غالي ؛ بسيسو نادرة غازي (2009). التوافق المهني وعلاقته بإدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية. المجلد 7. ع 2 ص ص 419- 464.

153- عفاف عبد الفتاح علي مصطفى (2021). مهارات تدريس المعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطالب. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. مركز جيل البحث العلمي. ع 75. ص ص 83.

154- علالي طالب ؛ قاسمي بشير ؛ عطا الله أحمد (2018). أثر الخبرة والمؤهل العلمي على كفاءة مدرس التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية في إخراج الدرس. المجلة العلمية للعلوم والتكنولوجيا للنشاطات البدنية والرياضية. ع 15. ج 1. ص ص 111- 129.

155- علي حسين حسن (1989). إعداد المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات. ع4. ص ص 14- 87.

156- العمري عبد الله بن سعيد (2010). معايير جودة التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية. المجلد 20. ع 2. ص ص 313- 379.
157- عمومن رمضان ؛ معمري حمزة (2011). رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع 4 ص ص 271 – 283.
158- عواريب لخضر ؛ بن كريمة يوسف (2017). تصور برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع 28. ص ص 219- 232.
159- غادة خالد عيد (2004). قياس الكفاءات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس". مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة البحرين. المجلد 05. ع 03. ص ص 83- 121.
160- القريشي عائدة مخلف مهدي (2013): الكفايات المهنية والتدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة. مجلة البحوث النفسية والتربوية. العراق. ع 48. ص ص 1- 35.
161- كرم محمد إبراهيم (2002). مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفاءات التدريسية. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة البحرين. المجلد 03. ع 04. ص ص 121- 163.
162- مالكي حنان (2013). الإدارة المدرسية بين التقليد والحداثة (المدير نموذجا). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. ع 10. ص ص 135- 142.
163- مزروع سعيد (2012). التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات. مجلة علوم الإنسان والمجتمع. جامعة بسكرة. المجلد1. ع 3. ص ص 187- 213
164- مزهودة عبد المليك (2001). الأداء بين الكفاءة والفعالية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة. ع1. ص ص 85 – 100.
165- مقرب علي بن أحمد (2000). النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي دراسة ميدانية. مجلة البحث في علوم التربية وعلم النفس.كلية التربية. جامعة المنيا. المجلد 44. ع 2. ص ص 28-91.

166- الموسى جعفر محمود (2015). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير الجودة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ع 125. ص ص 815- 858.

167- ناجي هاشم (2003). مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين في ضوء الكفاءات التدريسية الأساسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. المجلد 4. ع 1. ص ص 254- 255.

168- نسرين صلاح الدين (2020). تحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج. مجلة البحث العلمي في التربية. ع 21. ص ص 27- 97.

169- وهبي السيد إسماعيل (2002). إتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم. المؤتمر العلمي رقم 14. مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء. مجلة جامعة عين شمس. المجلد 2. ص ص 755- 786.

170- Darwin Lie[1], Sherly Efendi, Edy Dharma, Acai Sudirman (2020). Measurement of Teacher Performance in Pematangsiantar City Middle School Through Teacher Certification, Motivation, and Job Satisfaction. Social Science, Education and Humanities Research, volume 560 p p 396 – 401.

171- Dupuis Philippe (2004). L' administration de l'éducation. Éducation et francophonie. Volume 32. N 2. P p 133- 157.

172- Evain Delphane ; Lebrun Bernard (2012). Pour un pédagogie de la construction de competences, e-noveps. N 2. P p 1 – 5.

173- Léopold Paquay (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. Recherche et formation. N 15. P p 7- 37.

174- Lia Amalia and Tressy Saraswati, (2018), "The Impact of Competencies Toward Teacher's Performance Moderated By the Certification

ـ رابعا: الورقات العلمية والمداخلات:

ـ بوصلب عبد الحكيم (2014). ادارة الصف التعليمي وتقنيات التنشيط داخل لمجموعات، مداخلة في إطار اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي. منعقد بجامعة سطيف بتاريخ 19 مارس 2014.

ـ الشربيني أحلام الباز حسن (د ت). التخطيط للتدريس ومكوناته. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

ـ عمومن رمضان ؛ معمري حمزة (2011). رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات. ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية. جامعة قاصدي مرباح. أفريل 2011.

ـ خامسا: القوانين والمناشير الرسمية:

ـ اللجنة الوطنية للمناهج. المرجعية العامة للمناهج ـ القانون التوجيهي للتربية رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008. منشور في مارس 2009.

ـ سادسا: المعاجم والقواميس:

ـ أبي الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم ابن منظور (1988). لسان العرب. بيروت: دار المعارف.

ـ الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (1986). مختار الصحاح. بيروت: دائرة المعاجم في مكتبة لبنان.

ـ مجمع اللغة العربية (2004). معجم الوسيط في اللغة. ط 4. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

الـــــمـــــلاحـــــق

الملحق رقم (01): مقياس الكفاءات التدريسية في صورته النهائية.

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

مقياس الكفاءات التدريسية للأساتذة

سادتي وسيداتي الأساتذة:

نحن بصدد القيام ببحث علمي.

تنفيذ هذه الدراسة مرتبطة بمدى تعاونكم معنا، نرجو منكم الاطلاع بند وعبارة من هذا المقياس، والتفضل بالإجابة عليها بكل صدق وموضوعية، وذلك من خلال وضع علامة (X) التي تعبر عما تشعرون به فعلا أثناء قراءتكم لنص البند، مع العلم بأن كل إجاباتكم ستكون سرية و تستخدم لغرض البحث العلمي، مشكورين على تعاونكم.

معلومات عامة:

. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

. بيئة العمل: ريفية ☐ حضرية ☐

. عدد سنوات الخبرة:.....

. نوع الشهادة:.....

. التخصص:.....

البعد	رقم البند	نـــص الـبـنـــد	أبدًا	نادرا	أحيانًا	غالبا	دائما
كفاءات تخطيط وتنفيذ الدرس	01	ـ أطلع على المقرر الدراسي الجديد إذا تم تغييره.					
	02	ـ أعد خطة سنوية شاملة للبرنامج.					
	03	ـ أعد خطة فصلية وشهرية لكل مادة تعليمية.					
	04	ـ أعد خطة يومية لكل درس ومادة.					
	05	ـ أحدد أهداف الدرس بشكل شامل					
	06	ـ ربط الدرس السابق بالدرس الجديد.					
	07	ـ أكـتفـي بالأهداف التي وضعت في المقرر.					
	08	ـ أربط الأهداف بالواقع لمنحها بعدا تطبيقيا.					
	09	ـ معرفة المكتسبات القبلية للتلاميذ حول الدرس.					
	10	ـ وضع أنشطة مناسبة للخطة اليومية للدرس.					
	11	ـ تجهيز الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.					
	12	ـ أحـدد طـرق التدريس المناسبة وأنوع بينها.					
	13	ـ أثـيـر انـتـباه التلاميذ قبل بـدء الـدرس بأمثلة أو قصة...الخ.					
	14	ـ اعتمد على تنظيم الدرس من الأسهل إلى الأصعب.					
	15	ـ استخدام التعليم التعاوني بالأفواج الصغيرة.					
	16	ـ اسـتخدم أمـثـلة من الواقع لتقريب الصورة من التلميذ.					

	17	ـ أشرك التلاميذ في تقديم الدرس.							
	18	ـ أستخدم التدريس عن طريق اللعب. التعليمي.							
كفاءات إدارة القسم	19	ـ أنظم القسم وذلك حسب الهدف من كل الدرس.							
	20	ـ ألقي الدرس وأنا جالس.							
	21	ـ أحافظ على الهدوء في القسم لجذب انتباه التلميذ.							
	22	ـ استخدام نبرات صوت مختلفة لإثارة انتباه التلاميذ.							
	23	ـ أطوف مختلف أرجاء القسم ولا أقف في زاوية معينة.							
	24	ـ أنزعج من ثرثرة التلاميذ.							
	25	ـ أشجع العمل الفردي .							
	26	ـ أجيب على معظم تساؤلات التلاميذ.							
	27	ـ أوازن بين الفروق الفردية المتباينة بين التلاميذ.							
	28	ـ أشجع التلاميذ المتفوقين وأحفز الآخرين.							
	29	ـ أحاول معرفة صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ.							
	30	ـ أوزع الحجم الساعي على مختلف المواد بشكل جيد.							
	31	ـ أحترم التوزيع اليومي الساعي لمختلف المواد.							
	32	ـ أسجل الملاحظات في كل سجل تلميذ كل يوم.							

	33	ـ أتصرف بنرفزة أمام المواقف الصعبة والمفاجئة.							
	34	ـ أفعل دور التلميذ بإشراكه في عرض الدرس.							
كفاءات استخدام الوسائل التعليمية	35	ـ أكتب على السبورة بشكل واضح.							
	36	ـ أستخدم الصور المعبرة.							
	37	ـ أستخدم الحاسوب- التلفاز- أجهزة أخرى							
	38	ـ أنشء وسائل تخدم الدرس.							
	39	ـ أنجز مشروعا شامل سواء حول الدرس أو الوحدة ككل.							
كفاءات التقويم	40	ـ أستخدم التقويم بكل أنواعه (التشخيصي- التكويني- النهائي).							
	41	ـ استخدم شبكة تقويم لكل تلميذ.							
	42	ـ أضع ملاحظات (ضعيف- جيد- متوسط...).							
	43	ـ أستخدم أساليب مختلفة في عملية التقويم(كتابي- شفوي).							
	44	ـ أصيغ أسئلة التقويم بحيث تكون لها علاقة بأهداف الدرس.							
	45	ـ احترام الفروق الفردية في إعداد الأسئلة.							
	46	ـ أعد أسئلة متنوعة تشمل الفهم الحفظ والتحليل.							
	47	ـ أقدم الواجبات المنزلية للتلاميذ.							
	48	ـ يساعدني التقويم على تشخيص نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ.							
	49	ـ أقوم بحصص الدعم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.							
	50	ـ أحرص أن يكون التقويم يومي.							
	51	ـ أستعمل مختلف الوسائل لإعلام أولياء							

		الأمور بنتائج أبنائهم.						
	52	ـ تحليل نتائج التقويم وأشارك في كتابة التقارير المدرسية.						
كفاءات شخصية ومهنية للمعلم	53	أـ جد صعوبة في إيصال المعلومات.						
	54	ـ أتحمس لانجاز الدرس.						
	55	ـ لدي علاقات ايجابية مع التلاميذ.						
	56	ـ أقيم علاقة جيدة مع الإدارة و الزملاء.						
	57	ـ أقيم علاقة جيدة مع الأولياء.						
	58	ـ لدي معرفة في مجال علم نفس الطفل وطريقة التعامل معه.						
	59	ـ أتقن مختلف استراتيجيات التدريس التي تناسب مرحلة التعليم الابتدائي.						
	60	ـ أتمتع بالحيوية والنشاط.						
	61	ـ أشارك في الندوات ودورات التدريب أثناء الخدمة.						
	62	ـ أستخدم عدة مصادر من أجل جمع المعلومات.						
	63	ـ موضوعي في عملي.						
	64	ـ أقبل النقد من طرف الآخرين (مدير- مفتش- زملاء).						

ـ الملحق رقم (02): مقياس الأداء المهني التدريسي في صورته النهائية:

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الانسانية و الإجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

ـ مقياس الأداء المهني التدريسي

سيدي الأستاذ سيدتي الأستاذة

بغرض إجراء دراسة علمية نرجو منكم التفضل بالإجابة على كل بنود هذا المقياس دون استثناء، وذلك من خلال وضع علامة (X) التي تعبر عما تشعرون به فعلا اثناء قراءتكم لنص البند، مع العلم بأن كل إجاباتكم ستكون سرية وتستخدم فقط من طرف الباحثة لغرض علمي.

نشكركم مسبقا على تعاونكم لإنجاز هذا البحث.

معلومات عامة:

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

السن:

ـ عدد سنوات الخبرة:.....

ـ نوع الشهادة للشهادة:.....

ـ التخصص:.....

رقم البند	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
بعد معايير ومؤشرات الأداء التدريسي						
01	ـ أنا متفرغ بشكل كلي لمهنة التعليم					
02	ـ أقدم الدروس الاستدراكية للتلاميذ.					
03	ـ أتعاون مع الأولياء لتمكين التلاميذ من النجاح الدراسي.					
04	ـ أشارك في مختلف جوانب الأنشطة المدرسية.					
05	ـ أكرس أكبر مجهود للعمل مع التلاميذ داخل القسم.					
06	ـ أعمل على استثارة دافعية التلاميذ للتعلم والإنجاز.					
07	ـ أبذل مجهود أكبر لمساعدة المدرسة على النجاح في مهمتها.					
08	ـ أقــوم بالــمهام البيداغوجية المسندة لي بكل جهد وتفان					
09	ـ ألتزم كثيرا بمواقيت العمل الواردة في جدول التوقيت.					
10	ـ أقبل على العمل كل يوم بفخر واعتزاز.					
11	ـ أكرس مجهودات لإعداد الخطط التدريسية.					
12	ـ أنفذ كل التزاماتي المهنية دون استثناء.					
13	ـ أعمل جاهدا لتحقيق التقدم والتطور المهني.					
14	ـ أراعي العلاقات الإيجابية بيني وبن المحيط المدرسي					
15	ـ أشارك في التظاهرات ذات الطابع التربوي خارج المدرسة.					

16	ـ أتبادل الأفكار والخبرات المهنية مع الزملاء.					
17	ـ أستشير أعضاء هيئة التدريس في أمور متعلقة بمهنة التدريس.					
بعد كفاءة الأداء التدريسي						
18	ـ أنوع في تطبيق مختلف طرائق التدريس للأنشطة المدرسية.					
19	ـ أقدم المادة العلمية مع إثرائها بالأمثلة والأنشطة المناسبة.					
20	ـ أسعى لربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للتلميذ.					
21	ـ أقدم أنشطة تقويمية للتلاميذ قبل بداية كل درس.					
22	ـ أستخدم مختلف أشكال التقويم المتاحة لتحسين أداء التلاميذ.					
23	ـ أوظف نتائج التقويم في تحسين مستوى التحصيل العلمي للتلميذ.					
24	ـ أقدم العون والمساعدة لزملائي المعلمين.					
25	ـ أتقبل التوجيهات التي يقدمها لي مدير المدرسة.					
26	ـ أسعى جاهدا لاستخدام لغة واضحة مناسبة لمستوى التلاميذ.					
27	ـ أجتهد لتنمية مهارات الإبداع والابتكار لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.					
28	ـ أسعى لخلق بيئة تفاعلية داخل القسم أثناء الأنشطة التعليمية.					
29	ـ أستخدم أساليب التحفيز والتعزيز للحفاظ على انتباه التلاميذ.					

30	ـ أحرص على خلق بيئة تعليمية ملائمة داخل القسم والمدرسة.					
31	ـ أدون نتائج تقويم أعمال التلاميذ في سجلات خاصة بي.					
32	ـ أحفز التلاميذ على اتباع طريقة التعلم الذاتي (الفردي).					
بعد تنمية الأداء المهني.						
33	ـ أبادر للمشاركة في التربصات التكوينية باستمرار.					
34	ـ أثري مادة تخصصي بالقراءة والاطلاع.					
35	ـ أطلع باستمرار على مستجدات المجال التربوي.					
36	ـ أطلع على البحوث العلمية للمساهمة في تحسين أدائي المهني للمهنة.					
37	ـ أسعى جاهدا لاكتساب مهارات مهنية متنوعة.					
38	ـ أعتمد بدرجة كبيرة على التكوين الذاتي لتطوير أدائي التعليمي.					
39	ـ أشارك في الندوات والملتقيات التربوية كلما سمحت لي الفرصة.					
40	ـ أستشير مفتش مادة تخصصي بهدف دعم وتطوير أدائي التدريسي.					
41	ـ أرتاد المنتديات التعليمية في شبكة الإنترنت لتطوير أدائي التدريسي.					
42	ـ أشارك في الدورات التكوينية المنظمة خارج الإطار الرسمي لإثراء مهارات الأداء التعليمي.					

- الملحق رقم (03): درجات أفراد العينة في مقياس الكفاءات التدريسية.

التدريسية الكفاءات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	161,00	1	,3	,3	,3
	174,00	1	,3	,3	,5
	193,00	1	,3	,3	,8
	199,00	1	,3	,3	1,1
	214,00	1	,3	,3	1,4
	215,00	1	,3	,3	1,6
	217,00	1	,3	,3	1,9
	220,00	1	,3	,3	2,2
	221,00	1	,3	,3	2,5
	231,00	1	,3	,3	2,7
	234,00	1	,3	,3	3,0
	235,00	1	,3	,3	3,3
	236,00	1	,3	,3	3,6
	237,00	4	1,1	1,1	4,6
	239,00	2	,5	,5	5,2
	240,00	1	,3	,3	5,5
	241,00	2	,5	,5	6,0
	242,00	1	,3	,3	6,3
	243,00	1	,3	,3	6,6
	244,00	1	,3	,3	6,8
	245,00	1	,3	,3	7,1
	246,00	3	,8	,8	7,9
	247,00	1	,3	,3	8,2
	248,00	4	1,1	1,1	9,3
	250,00	8	2,2	2,2	11,5
	251,00	4	1,1	1,1	12,6
	252,00	4	1,1	1,1	13,7
	253,00	2	,5	,5	14,2
	254,00	1	,3	,3	14,5
	256,00	3	,8	,8	15,3
	257,00	4	1,1	1,1	16,4
	258,00	5	1,4	1,4	17,8
	259,00	7	1,9	1,9	19,7
	260,00	1	,3	,3	19,9
	261,00	7	1,9	1,9	21,9
	262,00	8	2,2	2,2	24,0
	263,00	7	1,9	1,9	26,0
	264,00	9	2,5	2,5	28,4
	265,00	6	1,6	1,6	30,1
	266,00	3	,8	,8	30,9
	267,00	5	1,4	1,4	32,2
	268,00	10	2,7	2,7	35,0

	269,00	7	1,9	1,9	36,9
	270,00	7	1,9	1,9	38,8
	271,00	9	2,5	2,5	41,3
	272,00	8	2,2	2,2	43,4
	273,00	5	1,4	1,4	44,8
	274,00	5	1,4	1,4	46,2
	275,00	6	1,6	1,6	47,8
	276,00	3	,8	,8	48,6
	277,00	9	2,5	2,5	51,1
	278,00	5	1,4	1,4	52,5
	279,00	11	3,0	3,0	55,5
	280,00	4	1,1	1,1	56,6
	281,00	3	,8	,8	57,4
	282,00	9	2,5	2,5	59,8
	283,00	5	1,4	1,4	61,2
	284,00	11	3,0	3,0	64,2
	285,00	6	1,6	1,6	65,8
	286,00	9	2,5	2,5	68,3
	287,00	7	1,9	1,9	70,2
	288,00	9	2,5	2,5	72,7
	289,00	7	1,9	1,9	74,6
	290,00	5	1,4	1,4	76,0
	291,00	9	2,5	2,5	78,4
	292,00	4	1,1	1,1	79,5
	293,00	8	2,2	2,2	81,7
	294,00	3	,8	,8	82,5
	296,00	6	1,6	1,6	84,2
	297,00	3	,8	,8	85,0
	298,00	6	1,6	1,6	86,6
	299,00	5	1,4	1,4	88,0
	300,00	2	,5	,5	88,5
	301,00	2	,5	,5	89,1
	302,00	1	,3	,3	89,3
	303,00	7	1,9	1,9	91,3
	304,00	3	,8	,8	92,1
	305,00	5	1,4	1,4	93,4
	306,00	2	,5	,5	94,0
	307,00	2	,5	,5	94,5
	308,00	4	1,1	1,1	95,6
	309,00	1	,3	,3	95,9
	310,00	2	,5	,5	96,4
	311,00	1	,3	,3	96,7
	313,00	3	,8	,8	97,5
	314,00	2	,5	,5	98,1
	315,00	3	,8	,8	98,9
	317,00	2	,5	,5	99,5
	323,00	2	,5	,5	100,0
	Total	366	100,0	100,0	

- الملحق رقم (04): درجات أفراد العينة في مقياس الأداء المهني التدريسي.

المهني الأداء

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	106,00	1	,3	,3	,3
	150,00	1	,3	,3	,5
	153,00	1	,3	,3	,8
	154,00	2	,5	,5	1,4
	155,00	1	,3	,3	1,6
	156,00	1	,3	,3	1,9
	158,00	2	,5	,5	2,5
	160,00	1	,3	,3	2,7
	161,00	3	,8	,8	3,6
	162,00	2	,5	,5	4,1
	163,00	4	1,1	1,1	5,2
	164,00	2	,5	,5	5,7
	165,00	5	1,4	1,4	7,1
	166,00	5	1,4	1,4	8,5
	167,00	2	,5	,5	9,0
	168,00	2	,5	,5	9,6
	169,00	3	,8	,8	10,4
	170,00	3	,8	,8	11,2
	171,00	5	1,4	1,4	12,6
	172,00	11	3,0	3,0	15,6
	173,00	3	,8	,8	16,4
	174,00	1	,3	,3	16,7
	175,00	5	1,4	1,4	18,0
	176,00	8	2,2	2,2	20,2
	177,00	7	1,9	1,9	22,1
	178,00	9	2,5	2,5	24,6
	179,00	7	1,9	1,9	26,5
	180,00	7	1,9	1,9	28,4

181,00	4	1,1	1,1	29,5
182,00	11	3,0	3,0	32,5
183,00	13	3,6	3,6	36,1
184,00	4	1,1	1,1	37,2
185,00	5	1,4	1,4	38,5
186,00	10	2,7	2,7	41,3
187,00	12	3,3	3,3	44,5
188,00	7	1,9	1,9	46,4
189,00	11	3,0	3,0	49,5
190,00	13	3,6	3,6	53,0
191,00	9	2,5	2,5	55,5
192,00	9	2,5	2,5	57,9
193,00	6	1,6	1,6	59,6
194,00	7	1,9	1,9	61,5
195,00	11	3,0	3,0	64,5
196,00	10	2,7	2,7	67,2
197,00	10	2,7	2,7	69,9
198,00	9	2,5	2,5	72,4
199,00	9	2,5	2,5	74,9
200,00	4	1,1	1,1	76,0
201,00	10	2,7	2,7	78,7
202,00	7	1,9	1,9	80,6
203,00	8	2,2	2,2	82,8
204,00	6	1,6	1,6	84,4
205,00	8	2,2	2,2	86,6
206,00	10	2,7	2,7	89,3
207,00	9	2,5	2,5	91,8
208,00	2	,5	,5	92,3
209,00	5	1,4	1,4	93,7
210,00	3	,8	,8	94,5
211,00	2	,5	,5	95,1
212,00	2	,5	,5	95,6
214,00	2	,5	,5	96,2
216,00	1	,3	,3	96,4
217,00	2	,5	,5	97,0
218,00	1	,3	,3	97,3
219,00	1	,3	,3	97,5
222,00	1	,3	,3	97,8
224,00	1	,3	,3	98,1
225,00	1	,3	,3	98,4

226,00	1	,3	,3	98,6
227,00	1	,3	,3	98,9
228,00	1	,3	,3	99,2
233,00	1	,3	,3	99,5
241,00	1	,3	,3	99,7
261,00	1	,3	,3	100,0
Total	366	100,0	100,0	

ـ الملحق رقم (05): نتائج فرضيات البحث حسب مخرجات SPSS.

ـ نتائج الفرضية الأولى:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكفاءات التدريسية	366	274,8689	23,91238	1,24992

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 160					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
					Inférieur	Supérieur
الكفاءات التدريسية	91,901	365	,000	114,86885	111,6324	118,1054

ـ نتائج الفرضية الثانية:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الأداء المهني	366	187,3087	18,47680	,96580

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 105					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
					Inférieur	Supérieur
الأداء المهني	85,224	365	,000	82,30874	79,8079	84,8095

ـ نتائج الفرضية الثالثة:

Corrélations

Corrélations

		الكفاءات التدريسية	الأداء المهني
الكفاءات التدريسية	Corrélation de Pearson	1	,598**

	Sig. (bilatérale)		,000
	N	366	366
الأداء المهني	Corrélation de Pearson	,598**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	366	366

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نتائج الفرضية الرابعة

Test T

Statistiques de groupe

	رمز نمط تكوين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكفاءات التدريسية	الجامعات	297	274,7306	22,47374	1,30406
	المعاهد ومدارس عليا	69	278,1739	21,09499	2,53954

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
الكفاءات التدريسية	Hypothèse de variances égales	,181	,670	-1,159	364	,247	-3,44327	2,96985	-11,13340	4,24686
	Hypothèse de variances inégales			-1,206	106,882	,230	-3,44327	2,85479	-10,93028	4,04373

نتائج الفرضية الخامسة

Test T

Statistiques de groupe

	رمز نمط تكوين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الأداء المهني	الجامعات	297	188,2391	15,88238	,92159
	المعاهد المدارس العليا	69	193,0870	16,37496	1,97131

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
الأداء المهني	Hypothèse de variances égales	,005	,945	-2,271	364	,024	-4,84790	2,13498	-10,37622	,68042
	Hypothèse de variances inégales			-2,228	99,876	,028	-4,84790	2,17610	-10,56223	,86644

نتائج الفرضية السادسة

Test T

Statistiques de groupe

	فئات الأقدمية	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكفاءات التدريسية	أقل من 10 سنوات	255	273,5529	22,95485	1,43749
	من 10 سنوات فما فوق	111	279,5766	19,94973	1,89354

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
الكفاءات التدريسية	Hypothèse de variances égales	1,118	,291	-2,398	364	,017	-6,02364	2,51190	-12,52795	,48068
	Hypothèse de variances inégales			-2,534	238,953	,012	-6,02364	2,37737	-12,19662	,14935

نتائج الفرضية السابعة

Test T

Statistiques de groupe

	الأقدمية فئات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الأداء المهني	أقل من 10 سنوات	255	187,8431	15,66049	,98070
	من 10 سنوات فما فوق	111	192,1622	16,64580	1,57995

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
الأداء المهني	Hypothèse de variances égales	,493	,483	-2,379	364	,018	-4,31902	1,81538	-9,01979	,38174
	Hypothèse de variances inégales			-2,323	198,341	,021	-4,31902	1,85957	-9,15548	,51743

ـ ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تسليط الضوء على أهم الكفاءات التدريسية اللازم توفرها لدى أساتذة التعليم الابتدائي و مدى تأثيرها على الأداء المهني لديهم ، ومعرفة الفروق في مستوى الكفاءات التدريسية و مستوى الأداء المهني (التدريسي) لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير نوع التكوين الذي تلقاه ووفقا لمتغير الأقدمية في المهنة.
وقد اعتمدنا في جمع البيانات على بناء مقياسين مقياس الكفاءات التدريسية و مقياس الأداء المهني للأساتذة، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 366 أستاذ وأستاذة مدارس تعليم ابتدائي من ولاية تيزي وزو، وخلصت نتائج الدراسة إلى:

ـ أن مستوى الكفاءات التدريسية ومستوى الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

ـ وجود علاقة ارتباطيه قوية وموجبة ودالة إحصائياً بين مستوى الكفاءات التدريسية ومستوى الأداء المهني لمعلمي التعليم الابتدائي.

ـ وجود فروق في مستوى الكفاءات التدريسية ومستوى الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعود لمتغيرات نمط التكوين وعدد سنوات الأقدمية في المهنة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءات التدريسية- الأداء المهني(التدريسي)- أساتذة التعليم الابتدائي

Abstract :

This research aims to find the most important teaching skills that primary school teachers must possess and the impact this has on their job performance and knowledge of the various levels of the teaching skills and job performance level in connection with training and seniority.

We used two scales in data collection :

- Scale of teaching skills and scale of job performance so we took 366 teachears for the sample in the willaya of Tiziouzou.

We found out from the search that:

- The level of the skills training and the level of the job performance are high.
- Skills training in linked of the job performance.
- The level of skills training and job performance varies in connection with the training and seniority in job.

Keywords: Skills training- job performance- primary school teachers.