وزارة التعليـم العـــالي والبحـــث العلـــمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

MOHAMEDSEDDIK BENYAHIA UNIVERSITY-JIJEL
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES FACULTY
DEPARTEMENT OFINFORMATION AND
Department of Psychology, Education Sciences and Orthopedics

العـــنوان

تقييم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التعليمية

دراسة مقارنة بين أساتذة ذوي التكوين الجامعي العلمي والتكوين الجامعي الأدبي

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص:علم النفس التربوي

من إعداد الطالبة /
- الطالب(ة) كحل السنان نوال

لجنة المناقشة /

- الأستاذ(ة) : بوكراع إيمان رئيسا
- الأستاذ(ة) : هاين ياسين مشرفا
- الأستاذ(ة) : بوطاجين عادل مناقشا

السنة الجامعية 2023/2022

وزارة التعليـم العـــالي والبحـــث العلـــمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

MOHAMEDSEDDIK BENYAHIA UNIVERSITY-JIJEL
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES FACULTY
DEPARTEMENT OFINFORMATION AND
Department of Psychology, Education Sciences and Orthopedics

العـــنوان

تقييم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التعليمية

دراسة مقارنة بين أساتذة ذوي التكوين الجامعي العلمي والتكوين الجامعي الأدبي

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص:علم النفس التربوي

من إعداد الطالبة /
- الطالب(ة) كحل السنان نوال

لجنة المناقشة /

- الأستاذ(ة) : بوكراع إيمان رئيسا
- الأستاذ(ة) : هاين ياسين مشرفا
- الأستاذ(ة) : بوطاجين عادل مناقشا

السنة الجامعية 2023/2022

شكر وتقدير

الحمد لله والشكر له سبحانه وتعالى، الذي لم يشهد احد حين فطر السموات والارض ولا اتخذ معينا حين برأ النسمات، وله الحمد على منحه لنا الصبر والثبات، وزودنا بالحكمة والرزانة، وزرع في قلوبنا الاصرار على المضي نحو النجاح، واعطانا و وهبنا القوة على تحمل وتجاوز الصعوبات.

كما نتقدم بجزيل الشكر وكامل العرفان والامتنان

الى من بذل جهده في النصح والتعليم ولم يبخل علينا بإرشاداته وتوجيهاته طيلة انجازنا لهذا العمل

الى أستاذي الفاضل **"هاين ياسين"** جزاه الله خيرا وجعله اسوة وقدوة للطلبة الذي يحملون الأمانة من بعده، والذي مهما كتبت وقلت فيه لن أوفيه حقه من التقدير والاحترام

ونتوجه بالشكر الجزيل الى مديري واساتذة ابتدائيات بلدية جيجل

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميته	
1- الاشكالية	5
2- الفرضية العامة والفرضيات الإجرائية	6
3- أهمية البحث	6
4- أهداف البحث	7
5- تحديد مصطلحات البحث	7
6- الدراسات السابقة	13
7- التعليق على الدراسات السابقة	25
الجانب النظري	
الفصل الثاني: تقييم الأداء التدريسي للأستاذ	
تمهيد	28
1- تعريف الأداء التدريسي	29
2- مفهوم تقييم أداء الأستاذ	30
3- أنواع تقييم أداء الأستاذ	31
4- معايير تقييم أداء الأستاذ	32
5- أساليب تقييم أداء الأستاذ	38
6- العوامل المؤثرة في تقييم أداء الأستاذ	44
7- أهداف تقييم أداء الأستاذ	46
خلاصة	48
الفصل الثالث: الكفايات التعليمية	

فهرس المحتويات

تمهيد	50
1- تطور مفهوم الكفاية في الأدب العربي	50
2- مفاهيم مرتبطة بالكفاية	52
3- مفهوم الكفاية	56
4- أنواع الكفايات	58
5- أبعاد الكفايات	60
6- مصادر اشتقاق الكفايات	63
7- أساليب تحديد الكفايات	67
8- حركة التقييم القائمة على الكفايات	70
9- وسائل قياس كفاية الأستاذ	74
خلاصة	80
الفصل الرابع: تكوين وإعداد الأساتذة	
تمهيد	**82**
1- مفهوم التكوين	82
2- مبادئ التكوين	83
3- أشكال التكوين	84
4- مجالات التكوين	85
5- مكونات محتوى برامج إعداد الأساتذة	87
6- تكوين الأساتذة اثناء الخدمة	89
7- تكوين الأساتذة في الجزائر	92
8- أهمية تكوين الأساتذة	93
خلاصة	96
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الطريقة والإجراءات	
تمهيد	
1- منهج الدراسة	98

فهرس المحتويات

2- عينة الدراسة	98
3- أداة الدراسة	99
4- تصحيح الأداة	99
5- الصدق و الثبات	99
6- إجراءات الدراسة	100
7- متغيرات الدراسة	100
8- المعالجة الإحصائية	102
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
1- عرض نتائج الدراسة	109
2- مناقشة ومعالجة النتائج في ضوء الفرضيات	117
3- توصيات	120
خاتمة	122
قائمة المراجع	125
الملاحق	

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة
الجدول(1): أفراد العينة حسب متغيرات تخصص التكوين (علمي/ أدبي) والمستوى الدراسي (معهد تكنولوجي/ جامعي)	98
الجدول رقم(2): المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية للمقياس ككل	102
الجدول رقم(3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة لمحور التخطيط للدرس	103
الجدول رقم(4): المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة لمحور تنفيذ للدرس	104
الجدول رقم(5): المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة لمحور إدارة الفصل الدراسي	105
الجدول رقم(6): المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة لمحور والتفاعل الصفي.	106
الجدول رقم(7): يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور 5: التقييم	107
الجدول رقم(8): القيمة الفائية لاختبار تحليل التباين الثنائي لمتوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي على الاستمارة كل حسب متغيرات التكوين، المستوى والتفاعل بين التكوين والمستوى	108

مقدمــة

إن سر تقدم المجتمعات والشعوب يرتبط ارتباطا وثيقا بتطور النظام التربوي وذلك من خلال اسهاماته الفعالة في تكوين العنصر البشري القادر على البناء والتطوير، والذي يسهم بدوره في تطوير ميادين الحياة المختلفة الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية لأية دولة من الدول.

وأمام التغيرات والتطورات التي أحدثتها الثورة العلمية والتكنولوجية التي طالت مجالات الحياة ككل، فرض على جميع الدول أن تعيد النظر في أنظمتها التربوية من حيث بنياتها تجهيزاتها، مناهجها وعناصرها.

ومن بين هذه العناصر الفعالة والنشطة في التربية والتعليم الأستاذ الذي يعد مفتاح النجاح لأي نظام تربوي، نظرا للدور الهام الذي يقوم به في تحويل المناهج والأفكار النظرية التي يضعها المنظرون والمخططون في مجال التربية في الواقع، مما فرض عليه أن يمتلك كفايات معينة تمكنه وتؤهله لأداء عمله ووظيفته بفعالية والتي تتوقف على مستوى أدائه لها مما يمكن من تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ولقد تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بإعداد وتكوين الأستاذ في ضوء التحولات والاتجاهات الحديثة نتيجة لما يشهده العالم من تطور متنامي في المجالات التقنية والعلمية التي يتأثر الفكر التربوي بها مما يؤثرعلى عمليتي التعليم والتعلم، وأعطيت الأولوية لتكوين وإعداد الأستاذ إعدادًا معرفيا، تربويا، ثقافيا وأخلاقيا، بصفته المسؤول الأول عن تربية وتنشئة الأجيال وإعدادهم للمستقبل.

ولا يمكن للمدرسة أن تؤدي وظيفتها التربوية التعليمية بدون أستاذ مؤهل قادر على نقل الخبرات والمعارف للأجيال القادمة، ولا العملية التربوية تعطي ثمارها إلا إذا وضعت بين يدي أستاذ كفء.

ولما كان التدريس عملية تربوية هادفة وحاسمة في تربية و تنشئة الأجيال فمن الضروري أن تخضع هذه العملية للتقويم، و ذلك من خلال تقييم الأداء التدريسي للأستاذ وفق محكات، اتجاهات ومعايير القياس و التقويم الحديثة و باستخدام وسائل وأدوات متعددة، فمنها التي تهتم بتقييم الأستاذ من النواحي المعرفية و الشخصية و منها التي تهتم بتقييمه على مخرجات التعليم، و منها ما تركز على الكفايات التعليمية و التي تهتم بمدى اتقانه أو أداء العملية بكفاية و فعالية، لأن قدرة الأستاذ على تأدية عمله بإتقان وفاعلية هي المؤشر و الدليل الحقيقي على نجاحه، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة أو قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة إليه أو على أساس نتائج التلاميذ.

كما يلجأ المشرفون التربويون لتقييم الأستاذ من ناحية ومختلف جوانب أدائه التدريسي لمعرفة رأي الأستاذ في ممارسته لمهارات وكفايات التدريس داخل الفصل، وبإمكان الأستاذ أن يقوم نفسه وذلك وفق

مقياس مندرج يتضمن مجموعة من الأسئلة أو العبارات تعالج مجموعة من الكفايات والمهارات التدريسية المطلوبة في مهنته.

وباعتبار أن هدف دراستنا يتجه نحو تقييم أداء الأستاذ للكفايات التعليمية التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقييم، إدارة الفصل...) و التي تظهر من خلال أدائه لها أثناء العملية التعليمية، على متغيرات يمكن أن تؤثر فيها كتخصص التكوين و المستوى الدراسي، يأتي بحثنا هذا مركزا على الكفايات التدريسية و ضرورة قياسها لدى أستاذي التعليم الابتدائي من حيث درجة و مستوى أدائهم و كذلك التعرف على مختلف الجوانب و الكشف عن نواحي القوة و الضعف لأدائهم التدريسي، فقد ارتأينا أن نقدم بحثا وفق خطة اشتملت على مقدمة، و جانبين نظري و تطبيقي.

حيث قسمنا الجانب النظري :إلى أربع (04) فصول,فخصص الفصل الأول لمشكلة البحث و أهميته حيث تناولنا فيه الإشكالية ,الفرضية العامة و الفرضيات الإجرائية, أهمية البحث ,أهداف البحث مع تحديد المصطلحات الأساسية للبحث و الدراسات السابقة و التعليق عليها.

أما فالفصل الثاني فقد جاء تحت عنوان تقييم الأداء التدريسي للأستاذ بتعريف الأداء التدريسي ثم مفهوم تقييم الأداء التدريسي, أنواعه و المعايير في تقييم أدائه فأساليب تقييم الأداء والعوامل المؤثرة فيه أهداف التقييم.

و الفصل الثالث تناولنا فيه الكفايات التعليمية حيث تطرقنا إلى تطور مفهوم الكفاية في الأدب التربوي ,

مفاهيم مرتبطة بالكفاية ,مفهوم الكفاية ,أنواع الكفايات, أبعادها و مصادر اشتقاقها و أساليب تحديدها فحركة التقييم القائمة على الكفايات ووسائل قياس كفاية الأستاذ.

أما الفصل الرابع تعرضنا فيه إلى تكوين و إعداد الأساتذة بدءا بمفهوم التكوين, مبادئ التكوين أشكال التكوين و مجالاته, ثم مكونات محتوى برامج إعداد الأساتذة, تكوين الأساتذة أثناء الخدمة, فتكوين الأساتذة في الجزائر و أهمية التكوين.

أما الجانب التطبيقي فقد خصص للطريقة و الإجراءات و الذي يضم منهج الدراسة ,عينة الدراسة, أداة الدراسة, تصحيح الأداة, الصدق و الثبات, إجراءات الدراسة, متغيرات الدراسة, المعالجة الإحصائية

الفصل السادس و الأخير عرضنا فيه نتائج الدراسة ومناقشة و معالجة النتائج في ضوء الفرضيات ,فتوصيات , لينتهي بحثنا بخاتمة.

الفصل الأول:

مشكلة البحث وأهميته

1-الإشكالية:

إن مؤسسات التربية والتعليم الابتدائي هي الوحدة الأساسية في تنشئة الأجيال ورعايتهم وصمام أمان بناء المجتمع، فهي تسهم في تربية أبنائها بمختلف شرائحها ومكوناتها، وهي حاملة لرسالتها السامية وغايتها الكبرى وصانعة أجيالها، إذ يقع عليها العبء الأكبر في تربية وتنشئة أفرادها وإكسابهم عادات سليمة وسلوكيات صحيحة في المراحل العمرية الأولى من حياتهم وفي هذا السياق أشار (Brempong) يعتبر التعليم مدخلا حاسما في عملية التنمية، و النمو الاقتصادي.

(Brempong، 2012، صفحة 219)، ويعتبر أستاذ التعليم الابتدائي العنصر الرئيسي الذي تقع على عاتقه مسؤوليات تعليمية وتربوية واجتماعية خلال سنوات هذه المرحلة التعليمية المهمة، ويعد ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية، بل هو عصب العملية التربوية ومحورها الأساسي خلال هذه المرحلة التعليمية، ويلعب دورا بالغ الأهمية في عمليات التعلم والتعليم.

ولا يمكن لفاعلية النظام التعليمي أن تحقق دون فاعلية وقدرة الأستاذ على الأداء الجيد كونه صمام الأمان للعملية التعليمية إلى النجاح.

ولهذا فأداء الأستاذ يعتبر معيار الحكم عليه في مدى نجاحه أو فشله في مدى امتلاكه للكفاية، وهو المحك العملي ودلالة النجاح للأستاذ.

فالأداء يشير إلى أنماط وأشكال الاستجابة التي يبديها الأستاذ نحو المواقف التعليمية المختلفة من إدارة الصف، وأنماط التفاعل اللفظي والصفي بينه وبين التلاميذ...

وقدرة الأستاذ على الأداء الجيد تحدد درجة ومستوى الكفاية للأستاذ ومدى أدائه للكفايات التعليمية ليكون أداؤه لها كما ينبغي.

وهذا ما أدى إلى ظهور اتجاه حديث يعتمد على أسلوب الكفايات الوظيفية في تقييم الأداء التدريسي للأساتذة وفقا لقوائم تتضمن كفايات على شكل آداءات سلوكية يمارسها الأستاذ أثناء التدريس في القسم كمؤشر موضوعي يمكن من خلاله الحكم على مستوى ودرجة كفاءة الأستاذ.

وانطلاقا من الدلالات والأثار التربوية الإيجابية التي تتركها بصمات الأستاذ الكفء على عناصر العملية التعليمية والتأثيرات المتبادلة بينهما فعملية التعليم معقدة ومتعددة الجوانب يؤثر في نجاحها وفشلها متغيرات تتصل بالأستاذ وبمستوى أدائه للكفايات التعليمية وكفايات التدريس: (التخطيط، التنفيذ، التقييم، كفايات إدارة الفصل وكفايات التفاعل الصفي).

وفي هذا الشأن وردت دراسات تربوية عديدة ركزت على أهمية مسار التكوين الجامعي والتخصص الأكاديمي في تطوير الكفايات التعليمية للأستاذ على أساس جملة من المتغيرات المؤثرة في أدائها (تخصص التكوين، المستوى الدراسي) حيث كانت نتائجها متباينة في إطار الكفايات التدريسية للأستاذ خلال قيامه بالفعل التعليمي سواء بمستوى أداء عالي أو ضعيف.

وفي ضوء ما طرحناه يمكن بناء تساؤلنا كالآتي:

ما هو مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التعليمية؟

وهل مستويات أداء أستاذ التعليم الابتدائي للكفايات التعليمية (كفايات، التخطيط، التنفيذ، التقييم، كفايات إدارة الفصل، كفايات التفاعل الصفي) يختلف باختلاف تخصص التكوين والمستوى الدراسي؟

2-الفرضية العامة:

يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التعليمية بدرجة متوسطة.

2-الفرضيات الجزئية:

1. يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء التخطيط للدرس بدرجة متوسطة .
2. يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة .
3. يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء إدارة الفصل الدراسي بدرجة متوسطة .
4. يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء التفاعل الصفي بدرجة متوسطة .
5. يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء التقييم بدرجة متوسطة.

3-أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

- قيمة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي، كمؤشر محوري في العملية التعليمية التعلمية.
- أهمية البحث في الكفايات التعليمية ودراستها دراسة تفصيلية.
- أهمية المرحلة الابتدائية كمرحلة قاعدية أساسية.

4-أهداف البحث:

جاءت دراستنا هذه بهدف:

1- التعرف على أداء أساتذة التعليم الابتدائي لكفايتهم التدريسية ومدى نجاحهم أو فشلهم فيها.

2- التعرف على المؤشرات السلوكية المؤثرة في درجة ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لمختلف كفايات التدريس: كفايات التخطيط، التنفيذ، التقييم، كفايات إدارة الفصل، كفايات التفاعل الصفي.

3- تقييم أداء أستاذ لصياغة أهداف تعليمية على المستوى المعرفي.

4- تقييم أداء الأستاذ لصياغة أهداف تعليمية على المستوى المهارى.

5- تقييم أداء الأستاذ لصياغة أهداف تعليمية على المستوى الوجداني.

6- تقييم أداء الأستاذ والكشف عن نواحي القوة والضعف في عملية التعليم.

5-تحديد المصطلحات:

تعريف الأستاذ:

يعرفه فيليب جاكسون FILIP JAKSON أنه صانع القرار يفهم طلبته ويتفهم، قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية لتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها .(عدس ,ص).

فهو الشخص الذي يقوم بتلقين الأطفال المعلومات واكسابهم المهارات وتزويديهم بالخبرات، والذي يعمل جاهدا لإحداث التغير في دهن الطفل بملأ الفراغ، وتطوير التفكير وغرس الأخلاق الاجتماعية.

المعنى الإجرائي:

فالأستاذ هو ذلك الشخص الذي يزاول مهمة التعليم وتدريس التلميذ بتلقينهم مجموعة المعارف والمهارات السلوكية، من خلال خلق جو من التفاعل أثناء الموقف التعليمي بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

والأستاذ المقصود هنا هو أستاذ المرحلة الابتدائية.

المعنى الاصطلاحي للأداء:

ينظر البعض للأداء على أنه:

مجموعة من الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء هو ما تلاحظه ملاحظة مباشرة.

ويعرفه Good جود على أنه "الإنجاز الفعلي أو الحقيقي المعروف للقدرات الفكرية الكاملة (زيتون، صفحة 56).

ويعرفه البعض على انه: القدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين.

تعرفه المنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأنه:

"الفعل الايجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية (الفتلاوي، صفحة 24).

ويوضح فلاندرز Flandens الأداء في المجال التعليمي بأنه:

قدرة تعليمية نوعية يطلق عليها القدرة الفنية، ويعبر عنها بمعايير سلوك الأستاذ وتشمل كل ما يقوله الأستاذ ويفعله في أثناء الموقف التعليمي، أي جمع ما يصدر عن الأستاذ من سلوك أثناء العملية التعليمية، ويتصل بها على نحو مباشر أو غير مباشر (الأزرق، الصفحات 16-17).

المعنى الإجرائي

هو مجموعة السلوكات والتصرفات التي يقوم بها الأستاذ أثناء ممارسة العملية التدريسية، وهو حماية النشاطات والمهارات السلوكية القابلة للملاحظة والقياس والتي يمارسها الأستاذ من خلال فعله التعليمي من تدريس، إدارة الفصل، اتصال وتفاعل لفظي، وهو الانجاز الفعلي لكفاية.

المعنى الاصطلاحي للتقييم:

التقييم حسب Bloom هو: "إصدار حكم لغرض ما، ويتضمن استخدام معايير بتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها".

التقييم: مرحلة تالية للقياس وهو إصدار حكم على الشيء في ضوء نتائج القياس والأهداف المحددة والمعلومات وعلى هذا فالتقييم أشمل من القياس كونه يحتوي أوصافا كمية وكيفية لسلوك المتعلمين وأحكاما قيمة (الطعاني، صفحة 172).

كما أن التقييم هو مجموعة من الاحكام التي نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم وتشخيص نقاط القوة والضعف في دور المدرس وقدرته على أداء عمله بقصد استخراج الحلول التي تصحح المسار بالنسبة للسلبيات، وتبني الأساليب الايجابية لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفعالية لإحداث التغير المنشود (متولي، صفحة 50).

عملية التقييم تتطلب القيام بعمليتين هما: القياس، إصدار الحكم يتضمن القيمة وذلك باستعمال معايير أو محكات معينة (عشوي).

المعنى الاصطلاحي للكفاية:

يرى جود Good في الكفاية أنها: القدرة على انجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

ويذهب في تعريف الكفاية في التدريس إلى أنها:

"تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية (الفتلاوي، صفحة 28).

وتعرفها باتريسياكاي Patriciakay "ماهي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا، والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد بانها ضرورية للمعلم إذا أراد أنه يعلم تعليما فعالا، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على الأستاذ أنه يكون قادرا على أدائها (مرعي، صفحة 23).

المعنى الإجرائي:

مجموعة من القدرات نعبر عنها بمهارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفعالية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

وهي جملة من المهارات السلوكية التي تظهر في سلوك الأستاذ من خلال ممارسته لمختلف الإجراءات والعمليات المتمثلة في: التدريس، التخطيط، التنفيذ، التقييم، إدارة الفصل، التفاعل الصفي، وهي قابلة للملاحظة والقياس ويمكن إعطائها تقديرات أو درجات لمستوى أدائها (1، 2، 3، 4) وتتمثل الكفايات التعليمية المحددة في هذا البحث فيما يلي:

- كفايات التخطيط.
- كفايات التنفيذ.
- كفايات التقييم.
- كفايات إدارة الفصل.
- كفايات التفاعل الصفي.

الكفايات التعليمية:

المعنى الاصطلاحي:

هي مجموعة المعارف والمهارات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أدائه وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض (الأزرق، الصفحات 15-17).

وهي قدرة الأستاذ على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الاتقان يضمن تحقيق النتائج المطلوبة في سلوك الطلاب وقدرة الأستاذ تشمل امتلاك المعرفة المطلوبة والضرورية والاتجاهات والمهارات اللازمة لإنجاز مستوى مقبول من الأداء (خضر، صفحة 391).

وتعرفها فهية سليمان 1987 بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يكتسبها الطالب الأستاذ نتيجة إعداده في برنامج معين والتي توجه سلوكه التدريسي، ترتقي بأدائه بمستوى معين من التمكن ويمكن قياسه بمعايير خاصة متفق عليها (الأزرق، الصفحات 15-17).

التعريف الاجرائي:

هي مجموعة المهارات السلوكية التي تتصل بسلوك الأستاذ التدريسي أو التعليمي والتي يؤديها داخل الفصل، وتظهر في إجراءات التخطيط، التنفيذ، التقييم والتي يمكن ملاحظتها وتقييمها من خلال إعطائه كفاية التخطيط، التنفيذ، التقييم.

كفايات التخطيط:

تعني قدرة الأستاذ على التحضير والاعداد المسبق والمنظم للموقف التدريسي بدقة وبعناية، وذلك بتحديد الخطوات والمراحل التي تتطلبها العملية التعليمية.

فهي تشير إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المدرس بصياغة مخطط عمل لتنفيذ الدرس، سواء كان طوال السنة أو نصف السنة أو لشهر او ليوم، وترجع أهمية التخطيط للدرس إلى هذا التخطيط المسبق للدرس أو المقرر الدراسي ينعكس بصورة مباشرة او غير مباشرة على سلوك الأستاذ في الفصل أو أمام التلاميذ (زيتون، الصفحات 374-375).

وتتمثل أداءات الأستاذ على مستوى التخطيط للدرس في قدرته على:

- تحديد هدف الدرس، وتنوعها وحسن صياغتها في عبارات سلوكية يمكن تحقيقها وتقييمها.
- اختيار الأنشطة التعليمية، اختيار الوسائل التعليمية المستعملة في الدرس.
- مراعاة محتوى الدرس وفق تسلسل منطقي، تحديد أساليب التقييم المستعملة في الدرس.

كفايات التنفيذ:

تعني مجموعة الإجراءات الممارسات العملية التي يقوم بها الأستاذ داخل الفصل، وتظهر في سلوك الأستاذ التدريسي، وتعد عملية التنفيذ من المحكات العملية الجيدة التي تبين مدى قدرة الأستاذ ونجاحه في التدريس، فقد يقوم الأستاذ بإعداد خطة علمية جيدة تتضمن مختلف مكونات الموقف التعليمي لكل درس، ولكنه عند التنفيذ قد لا يحقق الهدف المطلوب، وهنا تبدو قدرة الأستاذ ليس فقط في الملائمة بين تحديد الأهداف واختيار الوسائل والأنشطة عند التنفيذ وإنما قدرته ومهارته في إيجاد بدائل مناسبة عند حدوث مواقف جديدة ومفاجئة، والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون الأستاذ قادرا على: التمهيد للدرس بطريقة مثيرة لاهتمام التلاميذ، عرض المادة بطريقة سليمة وما تتطلبه من تنويع في أساليب التدريس، وتنظيم وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة او بالأحداث الجارية، الاستخدام للوسائل التعليمية المعينة المناسبة (محتواها، زمن عرضها) تحفيز وتشجيع التلاميذ على المشاركة الايجابية، الالتزام بالوقت المخصص للدرس والسير حسب الخطة الشهرية والسنوية (الأزرق، صفحة 30).

كفايات التقييم:

وهي المهارة التي تأتي بعد تخطيط وتنفيذ الدرس وتتضمن مجموع أداءات الأستاذ وممارسته الخاصة بقياس نتائج التعلم لدى التلاميذ، وهذا باستخدام ادوات وأساليب متعددة من أسئلة شفهية أو تحريرية أو نشاطات عملية، التي تمكنه من الوقوف على مدى تحقق الأهداف المحددة في الدرس، كفايات التقييم ومعرفة أوجه القوة من الضعف و القصور، وتتضمن مهارة التقييم مرحلتين: مهارة التقييم المرحلي ومهارة التقييم الختامي للدرس ويتضمن أداء عملية التقييم على مستوى الدرس أنه يكون الأستاذ قادرا على:

إجادة صياغة الأسئلة وحسب إلقائها، توزيع الأسئلة من أكبر عدد من التلاميذ وتنويعها، إجراء اختبارات تطبيقية جزئية وشاملة متضمنة لمعظم عناصر الدرس، مراعاة قدرات التلاميذ العقلية عند التقييم والتدرج في الأسئلة ومستواها بما يلائم قدرات كل منهم (الأزرق، الصفحات 31-33).

كفايات إدارة الفصل:

تعتبر إحدى الركائز الأساسية لعملية التعلم والتعليم، وقد اعتبرها سافير وغوير Safir et gowet إحدى المهارات الضرورية.

ويعرفها دانيال دوك Daniel Duke انها مجموعة الإجراءات والقواعد الضرورية لخلق والمحافظة على الجو الذي يسمح بالتعلم والتعليم، وهذا التعريف يتفق بأنه إدارة الفصل ليست تعليما بل شرطا مسبقا

وضروريا، وكما يتفق الباحثون بأن النجاح الدراسي للتلاميذ يكون أكثر ارتفاعا في الفصول الأفضل تسييرا (إدارة) فالتلاميذ يكونون أكثر تركيزا على مهامهم وبهذا يكونون أفضل ترتيبا لسيرورتهم التعليمية.(Keitha ,p111).

وتوصلت دراسة بيتي Betay 1955 إلى قائمة بمهارات إدارة الفصل اتفق عليها الطلاب الأساتذة و الأساتذة المشرفون أهمها: تنفيذ المهام وفق الخطوات المحددة لها، شرح التعليمات للتلاميذ، وإعطاء الأمثلة عنها، تخطيط الأنشطة التعليمة لما يسمح بحرية الحركة لدى الأستاذ، اختيار الأنشطة الصفية الفردية والجماعية الصغيرة وإتاحة الفرصة لكل التلاميذ على التدعيم الايجابي عند إجابة التلاميذ على الأسئلة، تنظيم الفصل، حفظ النظام، توفير المناخ والجو الاجتماعي المناسب المشجع على التعلم (الأزرق، الصفحات 31-33).

كفايات التفاعل الصفي:

يقصد بكفايات التفاعل الصفي كما يعرفها ناجي ديسقورس بأنها: أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين الأساتذة والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعية الاتصال بين الأستاذ و التلاميذ، وأثر في المناخ الاجتماعي والانفعالي وذلك على افتراض أنه هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية، وعلى اتجاهات الأستاذ نحو تلاميذه، واتجاهات التلاميذ نحو التعلم (مجدي، صفحة 38).

يوضح في هذا العدد إدوارد هول Holle وحسن الطويجي أنه لغة التفاهم لا تقتصر على اللغات المعروفة التي نتحدث بها، بل هناك لغات أخرى يتم التواصل والتفاهم بها منها: اللغة الجسمية، لغة اللمس، النظر، الصمت، وإشارات اليد والرأس، تعبيرات الوجه، وينبغي على من يعمل في مجال التدريس أنه يكون على علم تام بها لأنها تدخل في مجال الاتصال والتفاهم بين الأستاذ والتلاميذ، وتؤثر على أنواع السلوك المتنوع التي تظهر في المجال.(le gendre, p224).

فالكفاية التفاعلية:

هي مجموعة المعارف الفردية (معارف، مهارات، آداب السلوك) التي تدخل في الاتصال اللفظي (الأزرق، الصفحات 35-36).

ومن هنا تظهر كفايات التفاعل الصفي بأنها مجموعة المهارات والأداءات التي يقوم بها الأستاذ في عملية التفاعل الاجتماعي داخل الصف من تبادل الآراء والأفكار والمشاعر.

فهي مجال هام من مجالات الكفايات التعليمية، وقدرة الأستاذ على أدائها تعتبر من المؤشرات القوية لنجاحه في عملية التعليم، تتلخص هذه الكفايات في قدرة الأستاذ على: العمل على إضفاء روح

الألفة والاحترام المتبادل بينه وبين التلاميذ من ناحية وبين جماعات التلاميذ من ناحية أخرى، السماح للتلاميذ بتقديم الأسئلة والاستفسارات وتقديم حلول لبعض المشاكل المدرسية، والرد عليه بصدر رحب بعيدا عن أساليب الاستهزاء والتهميش حتى لا تحدث عملية الكف لدى التلاميذ، توجيه عبارات الشكر والتقدير للإجابات الصحيحة و تشجيعهم على المادة وبذلك تمنحهم الثقة بالنفس، القدرة على النطق السليم بعيدا عن السرعة البطء الشديد، التحدث بنبرات هادئة.

أما عن الاتصال غير للفظي فهو يؤكد على أن تكون إشارات الأستاذ وحركاته التعبيرية محققة للغاية دون أن تسبب الملل أو الضيق للتلاميذ.(Le legendre ,p224).

6-الدراسات السابقة:

لقد أشار كثير من التربويون إلى أن الكفايات التدريسية تحتل مكانة مهمة في الأدب التربوي الحديث وذلك لاهتمامها بفعالية التدريس، قدرة الأستاذ على القيام بواجباته على أكمل وجه فإكساب الأستاذ الكفايات اللازمة يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية في المدارس وبالتالي ينعكس على أداء التلاميذ بشكل ايجابي.

لذا كان من الطبيعي ان تأخذ مجموعة من الباحثين على عاتقها اجراء دراسات عديدة لمعرفة أهمية هذه الكفايات ومدى ممارستها من قبل الأساتذة ولمعرفة الكفايات التدريسية ذات الأهمية والتي تؤثر في تطوير وتحسين التدريس الصفي وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة.

الدراسات الأجنبية:

دراسة ميلر و ميلر (Miller et Miller 1971):

والتي حدد فيها مجموعة من الكفايات اللازمة للأستاذ من خلال دراسة ميدانية على عينة من مدراء من المدارس ومشرفي التعليم العام في ولاية لويزيانا بالولايات المتحدة الأمريكية وقد توصل إلى أن اهم الكفايات اللازمة للمعلم هي الكفايات الآتية:

- الإلمام الجيد بالمادة الدراسية.
- حفظ النظام بالفصل وإدارته.
- إعداد الدرس.
- تنظيم مواقف التعليم.
- التقييم
- الابتكارية في التدريس.

- الاستخدام الاقتصادي لوقت الفصل.
- المعلومات والمعارف العامة (الكندري، الصفحات 118-119).

دراسة فلوريدا (1973) Florida :

حددت هذه الدراسة التي أجرتها دائرة التربية بولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية عددا من الكفايات بلغ 1301 كفاية تم تصنيفها وفق عاملين أساسيين هما:

1- **كفايات خاصة بعملية التعليم:** التخطيط والتقييم والعلاقة بين الأستاذ والتلميذ وتكوين الاتجاهات، وتوجيه الأسئلة.

2- **كفايات خاصة بسلوك المعلم:** مثل التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، وتقييم سلوك التلاميذ، الواجبات الإدارية، والاتصال والتفاعل وتطوير ذات التلميذ وتطوير المهارات الذاتية للأستاذ (الكندري، الصفحات 118-119).

دراسة جارجيليو Garguilo(1971) :

وقد كانت بعنوان (تحديد كفايات معلمي المرحلة الابتدائية والتربية الخاصة) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى تمكين الأساتذة من تلك الكفايات وذلك من أجل وضع خطة لتقييم الأساتذة أثناء الخدمة، وقد تم وضع استبيان شمل ستة وعشرون كفاية، طبق على عينه عشوائية تتكون من 300 معلم، وطلب من كل معلم تحديد الكفايات تبعا لحاجاته التدريسية وذلك تعميما لتطويرها توصلت هذه الدراسة إلى أن أكثر ما يحتاج إليه الأساتذة في تلك المرحلة من كفايات هي:

- كفايات تتعلق بكيفية الاستفادة من الوسائل السمعية البصرية.
- كفايات تتعلق بالقدرة على حفظ النظام بالفصل.
- كفايات تتعلق بمساعدة التلاميذ على الانضباط الذاتي.
- كفايات تتعلق بمساعدة التلاميذ على ممارسة المهارات الاجتماعية بالمدرسة و المجتمع.

ونلاحظ أن هذه الدراسة قد اهملت بعض الكفايات التدريسية الهامة وخاصة تلك المتعلقة بإعداد الدرس وتنفيذه وكذلك الكفايات المتعلقة بالتقييم على اعتبار أنه من المحتمل أن يكون الأستاذ مكتسبا لتلك الكفايات وذلك لأن هذه الدراسة كانت لتحديد مدى حاجة الأستاذ لكفايات محددة لازمة لعملية التدريس.(Garguilo ,pp339,343.).

دراسة دنتون وآخرون Denton et al :

وكانت بعنوان تصورات التلاميذ لكفاءة الطالب المدرس، واجريت هذه الدراسة في ولاية تكساس بإشراف الرابطة الجنوبية للمعاهد والجامعات والمجلس القومي للتربية وقد هدفت هذه الدراسة على التعرف على تصورات تلاميذ المرحلة الثانوية لكفايات الأساتذة وأدائهم داخل الفصل، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من خمس مستويات تتراوح ما بين القبول والرفض وكان ذلك في العام الدراسي 1975 -1974 إقتصر تطبيق الاستبيان على تلاميذ الفصول العليا بالمرحلة الثانوية فقد تم التوصل إلى مجموعة من الكفايات الهامة اللازمة للأساتذة منها:

- استخدام أسلوب التفكير العلمي السليم.
- التسامح مع ضبط الفعل.
- استخدام التقنيات التربوية في التدريس.
- استخدام أساليب الاستقصاء وادواته .
- مشاركة التلاميذ في المناقشات.
- العلاقات الانسانية والثقة بالنفس.

و نلاحظ أن هذه الدراسة قد أهملت كفايات إعداد الدروس وتنفيذها وكفايات التقييم في هذه الدراسة إلى جانب أنه أخذ رأي الطلبة فقط في تحديد الكفايات غير كافيا.(Denton ,pp180,184).

دراسة ياليين هاليل Yallin. h (1992):

موضوعها دراسة الكفايات الضرورية لاستخدام التقنيات التربوية لدى معلمي المرحلة الثانوية:

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات المفضلة في مجال الاتصال التربوي بتكنولوجيا التعليم لتحسين نوعية الأداء التدريسي لأساتذة المرحلة الثانوية لولاية من بنسلفانيا وتضمنت أداة البحث، الاستبيان البريدي على خمسة أساليب علمية في التدريس و عدد تسع وأربعون كفاية تغطي مجالات وهي:

- أساليب تخطيط التدريس.
- استخدام وسائل الاتصال الجماهيري كأدوات اتصال في التعليم.
- تشغيل المعدات والأجهزة.
- انتاج واختيار المواد التعليمية.

وقد اشتملت العينة على 220 معلما من المدارس العامة 145 أستاذا من كليات التربية في مختلف الولايات المتحدة الأمريكية وبلغ ما تم إعادته للباحث 160 استمارة أي بنسبة 44% .

وكانت من نتائج هذه الدراسة وأهمها:

– اتفقت أراء الأساتذة وأساتذة الكليات التربوية على أهمية ثلاث مجالات وهي حسب ترتيبها من حيث الأهمية: أساليب تخطيط الدرس؛ استخدام الاتصال الجماهيري كأدوات اتصال في التعليم إنتاج واختيار المواد التعليمية. وقد أكد الأساتذة على ضرورة تضمنها في برامج إعداد المعلمين.

وأما عن الكفايات المقاسة فقط وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بإعطاء درجة الأهمية لعدد 12 كفاية بين الأساتذة أما بقية الكفايات فلا توجد فروق بين العينتين.

كما أوضحت الدراسة أن الأساتذة يفضلون دمج كفايات التقنيات التعليمية وتكاملها مع دروس مناهج البحث في حين يرى الأساتذة إعطاء المعلمين –حسب اختيارهم – فصل تمهيدي لمدة ثلاث وحدات دراسية في استخدام تقنيات التعليم وذلك يمكن تطوير كفاية المعلمين في هذا المجال (الأزرق، الصفحات 308–309).

دراسة أليس وآخرون Ellise et al 1993 (1993):

وهي عن تقييم القدرة المضاعفة لكفايات الأستاذ.، وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة التي ينبغي أن تتوافر لدى أساتذة المرحلة الابتدائية لتلائم احتياجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم.

ولقد صمم الباحثون قائمة مبتكرة بالكفايات اللازمة للأساتذة بهدف تدريبهم عليها للوصول إلى الحد الأدنى من الكفايات التي تقابل احتياجات التلاميذ وقد طورت القائمة بالرجوع إلى ثلاثة مصادر وهي:

– تصورات الأساتذة الأوائل عن الكفايات الأساسية.

– موضوعات الدراسة الجامعية.

– نتائج البحوث الإمبريقية.

يحتوي البرنامج التدريبي الذي قدمه فريق البحث على قائمة بالكفايات ذات القدرة المتعددة ويتطلب هذا البرنامج تدريس خمسة فصول متتالية ولقد تناولت الكفايات المجالات الآتية:

أ– **احتراف المهنة:** ويتضمن هذا المحور العناصر التالية: التدريس كمهنة، طبيعة العمل المدرسي، الاستاذ كمحترف لمهنة التدريس.

ب- المتعلم: ويتضمن الكفايات المتصلة بالمعلومات والمعارف عن ظاهرة النمو الإنساني والتطور، التأثيرات الوالدية، تقييم خصائص المتعلم والعوامل المؤثرة عليه.

ج- الاتصال والتعاون: وتشمل على كفايات الاتصال الأساسية والتفاعل مع الزملاء و المعنيين في المجال، تطوير الخطط التعليمية والتفاعل مع الوالدين.

د- تسير التعليم: وتشمل على كفايات تقييم التعلم، وتقوي البرامج التعليمية تصميم خطط التعلم وطرق توزيعها، وإدارة الفصل الدراسي.(عبد الرحمان صالح الأزرق ص 310-311).

الدراسات العربية:

دراسة توفيق أحمد يوسف مرعي 1981:

وعنوانها (الكفايات الأدائية عند أستاذ المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها)وهي عبارة عن رسالة للحصول على شهادة الدكتوراه من كلية التربية بجامعة عين شمس، وقد اختار 467 معلما ومعلمة عن طريق الاختيار العشوائي، وطبق أداة الدراسة التي هي عبارة عن قائمة الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية اللازم توفرها لدى أساتذة المرحلة الابتدائية في الأردن وقد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مكونات النظام الموقف التعليمي الصفي.
- ما الكفايات الأدائية الأساسية التي يجب أن يمتلكها أستاذ المدرسة الابتدائية ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة لتنظيم تعلم تلاميذه بفعالية، بغض النظر عن المادة التي يتعلمها؟
- ما واقع معرفة أستاذ المرحلة الابتدائية في الأردن لهذه الكفايات وممارستهم لها، ومدى اختلافاتهم في ذلك في ضوء ما يلي:

  - مدى ضرورة الكفاية للأساتذة.
  - درجة ممارستهم للكفاية.
  - مدى حاجتهم لمزيد من التدريب على الكفاية ؟
  - ما أثر تغيرات من السلطة المشرفة (حكومة أو وكالة الغوث الدولية) ونوع الإعداد(قبل الخدمة أو أثناها)، والجنس (أستاذ أو أستاذة) على كل من:

- ضرورة الكفاية.
- مدى ممارسة الكفاية.
- مدى الحاجة من التدريب على الكفاية.

وانتهى الباحث إلى وضع قائمة شملت ست مجالات رئيسية يحتوي كل مجال على عدد من الفئات التي تتفرغ هي الأخرى إلى عدد من الكفايات الأدائية وقد جاءت المجالات الستة كما يلي (مرعي ت.):

– التخطيط للتعليم ويحتوي على فئتين رئيسيتين تحتوي الأولى على 5 كفايات وتحتوي الثانية على 3 كفايات.

– مراعاة بنية المادة الدراسية أثناء عملية التعليم وتحتوي على فئتين رئيسيتين كل منهما تحتوي على 6 كفايات أدائية.

– اختيار الأنشطة التعليمية وتحتوي على 5 فئات رئيسية بمجموع 24 كفاية أدائية.

– إجراء التقييم ويحتوي على فئتين تحتوي الأولى على 11 كفاية أداء والثانية على 5 كفايات.

– تحقيق ذات الأستاذ ويحتوي على 3 فئات رئيسية بمجموع 11 كفاية أداء.

وتناول الباحث الكفاءة الأساسية الأولى وهي تحديد السلوك القبلي اللازم توفره لتعلم الموضوع أو المفهوم الجديد، وعرضها في برنامج تعليمي سماه مجمعا تعليميا (module) قائم على التعلم الذاتي وتفريد التعليم، والتقويم النامي التراكمي المستمر والتقويم المرحلي الختامي الشامل، وقام بتجريب المجمع على عينة محدودة من الأساتذة، وكانت نتيجة التجريب لصالح استخدام هذا النمط من البرامج، وتوصل إلى عدد من النتائج منها:

– التدريب أفضل من الإعداد بشكل عام، في مدى ضرورة الكفايات ودرجة ممارستها.

– والأستاذات يتفوقن على المعلمين بشكل عام في مجال تحديد مدى ضرورة الكفايات ودرجة ممارستها بالإضافة إلى أن فئات وكالة الغوث أفضل من الفئات الحكومية في مجال ضرورة الكفايات.

دراسة مصطفى زيدان (1982) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم جوانب الأداء التدريسي لأستاذ المرحلة الابتدائية في مصر عن طريق الكفايات التعليمية.

وقد حدد الباحث عددا من الكفايات التي يمكن ملاحظتها في موظفي التدريس وهي:

– إعداد الأستاذ للدرس.

– استخدام الوسائل التعليمية.

– طرق التدريس.

– إدارة الفصل.

– سلوك الأستاذ في الدرس.

- طريقة الإلقاء.
- إدارة المناقشة.
- مدى استغلال الإمكانات المتاحة.

وقد توصل إلى مجموعة من النتائج أهمها أن هناك انخفاضا ملحوظا في مستوى الأستاذ لاسيما في استخدام الوسائل التعليمية في إدارة المناقشة داخل الفصل (الكندري، الصفحات 120-121).

دراسة خيري ابراهيم علي(1989):

اهتمت بتقييم الكفايات التدريسية لأساتذة المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية الحالية التي تتوافر لدى أساتذة المواد الاجتماعية واستخدام الباحث بطاقة الملاحظة أداء الأستاذ عينة من الأساتذة.

توصلت الدراسة إلى أنه هناك عددا من الكفايات لها نسبة مئوية عالية أخرى قد حصلت على نسبة منخفضة لدى الأساتذة هي:

- استخدام أسلوب المناقشة ونسبتها 92%.
- مجال الوسائل التعليمية 83%.
- وأما الكفايات التي كانت نسبتها منخفضة لدى الأساتذة وهي:

- قيام العلاقات بين الأستاذ والتلميذ على الاحترام 49% .
- الاهتمام بإعداد الدروس 36%.

دراسة علي راشد(1990):

حيث هدفت لتقييم كفاءة الطلاب الأساتذة (تخصص علوم) من خلال تقديرات تلاميذ المدراس الثانوية بمصر تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى كفاءة الطالب الأستاذ التدريسية في رأي تلاميذ المدراس الثانوية؟
- ما مدى تجاوب التلاميذ مع الطالب الأستاذ في رأي هؤلاء التلاميذ؟
- ما مدى قدرة الطالب الأستاذ على ضبط الفصل وحفظ النظام؟
- ما مدى شعور التلاميذ بثقة الطالب الأستاذ في نفسه؟
- ما مدى التزام الطالب بالحضور إلى الحصص في مواعيدها؟

وصمم الباحث استبيانا لقياس تقديرات التلاميذ للطلاب الأساتذة تشمل على عدد 34 كفاية وزعت على عينة من التلاميذ 1602 في 25 فصلا للبنين 23 فصلا للبنات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية (الكندري، الصفحات 304-306):

تعد كفاية الأساتذة والأستاذات مقبولة من تقديرات التلاميذ لها وفقا للمعيار المستخدم، حيث تراوحت نسبة التلاميذ الذين أقروا بوجود الكفايات التالية ما بين (59% و 76%) وهي: إجراء التجارب العلمية، تعزيز الإجابة الصحيحة، مهارة استخدام الوسائل التعليمية، التمكن من المادة العلمية، القدرة على المناقشة الفعالة، مهارة استخدام السبورة، مهارة توزيع الأسئلة، إقامة علاقات طيبة مع التلاميذ، القدرة على ضبط الفصل، اشتراك الطالب الأستاذ في النشاط المدرسي.

دراسة ماجدة حبشي(1990):

وقد درست الكفايات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أساتذة العلوم بالمرحلة الإعدادية المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا دراسة تقويمية .

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار صحة الفروض التالية:

- لا توجد فروق دالة بين الأستاذ والمؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في أداء الكفاءات التدريسية.

- لا توجد فروق دالة بين الأساتذة والمؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة الكفاءات التدريسية ، ومقياس الاتجاه نحو المهنة، وتتضمن بطاقة الملاحظة 45 كفاية فرعية موزعة على ثلاثة أقسام أساسية من الكفايات هي:

- الكفاءات الأكاديمية، الكفاءات المهنية، الكفاءات الشخصية.

- واختيرت عينة عشوائية من مدارس مدينة الإسكندرية تتكون من 60 أستاذا وأستاذة بواقع 30 أستاذا وأستاذة من المؤهلين تربويا و30 أستاذا وأستاذة غير مؤهلين تربويا.

- تم معالجة البيانات باحتساب المتوسط والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفراد العينة بناء على معيار التمكن 90% وكانت نتائج أهم الفروض:

- انخفاض مستوى أداء العينة للكفايات التدريسية عن مستوى التمكن المطلوب ب90% وذلك على النحو التالي:

- بلغت نسبة الأداء في الكفايات المهنية 74.87%.

- بلغت نسبة الأداء في الكفايات الأكاديمية 82%.

– بلغت نسبة الأداء في الكفايات الشخصية 64%.

وكانت نتائج الفرض الأول: وجود فروق دالة بين الأساتذة لصالح غير المؤهلين تربويا وذلك في الكفايات الأكاديمية، أما الفروق في الكفايات المهنية فكانت لصالح المؤهلين تربويا أما عن الكفايات الشخصية فلا توجد فروق دالة بين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا وأوضحت الدراسة عدم تحقيق الفرض الثاني حيث وجدت أن هناك فروقا في الاتجاهات نحو المهنة وكانت لصالح المؤهلين تربويا.

دراسة عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون (1990) :

حيث بحثت أثر عاملي الخبرة والمؤهل العلمي في الكفايات التدريسية لدى الأساتذة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المستوى المعرفي لبعض الكفايات التدريسية الأساسية لدى عينة من الأساتذة والأستاذات في المرحلتين الإعدادية والثانوية والكشف على أثرها عاملي الخبرة والمؤهل العملي في معرفة الكفايات التدريسية ثم التحقق من وجود تفاعل بين عاملي الخبرة والمؤهل الحاصل عليه الأستاذ وتحقيقا لأهداف الدراسة ثم بناء اختبار موضوعي كأداة أساسية لجمع البيانات.

اختبار كفايات التدريس لدى الأساتذة ويتضمن الاختبار 7 مجالات وهي:

الأهداف التعليمية، الاختبارات التحصيلية، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، التهيئة، توجيه الأسئلة، إدارة الفصل.

وتحتوي هذه المحاور على 100 كفاية فرعية موزعة على المحاور السابقة بنسبة تتراوح ما بين 8% و 2% واختيرت العينة من بين أساتذة وأستاذات المرحلتين الإعدادية والثانوية من 5 محافظات بمصر بلغ قواها 245 أستاذا وأستاذة.

وللوصول إلى النتائج تحت معالجة البيانات بأساليب إحصائية وصفية (المتوسط، الانحراف المعياري) وأخرى استدلالية (اختبارات التباين في اتجاهين)، كما حدد الباحثون معيار الإتقان للكفايات التدريسية المقيسة ب75% وفيما يلي أهم نتائج الدراسة:

إن مستوى معرفة الأساتذة والأستاذات للكفايات ولكن ليست دائما للأكثر خبرة فقد وجد باستخدام شيفة Schefa:

– أن الفرق بين المجموعتين (من 1–5 سنوات) و (6–10 سنوات) كانت لصالح المجموعة الأولى، ولدى من (6 – 10 سنوات) و 11 فأكثر كانت لصالح مجموعة الثانية.

– وأثبتت الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق دالة بين الأساتذة والمؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في مستوى معرفة الكفايات التدريسية.

– أن مستوى عامل الخبرة التدريسية تساوي عند اعتبار نوع المؤهل العلمي (الأزرق، الصفحات 316–317).

دراسة عبد الحفيظ حنفي همام (1992) :

وقد هدفت لتقييم المهارات التدريسية لدى أساتذة العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

تهدف هذه الدراسة إلى: التعرف على المهارات التدريسية المطلوبة لأساتذة العلوم بالحلقة الثانية من التعلم الأساسي، وتحديد المهارات التدريسية المتوافرة حاليا لدى هؤلاء الأساتذة، اختيرت عينة عشوائية قوامها 50 أستاذا وأستاذة بمدراس قنا بمصر وكانت الأداة المستخدمة هي بطاقة الملاحظة وتتضمن 50 عبارة (كفاية) موزعة على مجالات أساسية من الكفايات وهي:

1. إعداد الدرس.
2. تنفيذ الدرس.
3. الوسائل التعليمية.
4. المادة العلمية.
5. حفظ النظام.
6. التقييم.

وتراوحت عبارات هذه المجالات ما بين 4 و10 عبارات.

حدد الباحث نسبة 70% من الدرجة كمحك لمدى توافر المهارة التدريسية، واعتبرت النسبة التي تقل عن هذا الحد بعدم توفر المهارة وكانت أهم النتائج:

لا تتوفر لدى أساتذة العلوم كفايات متوفرة لكل الأساتذة فكانت كفايات تنفيذ الدروس وكفايات الوسائل التعليمية وكفايات المادة العلمية.

– أوضحت الدراسة أن أهم الكفايات الفرعية التي لم تتوافر لدى الأساتذة، وكانت نسبها ضعيفة فهي:

– كتابة الملخص في نهاية إعداد الدرس.

– القدرة على تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ.

– الاتزان الانفعالي في الفصل.

– تشجيع التلاميذ على الإجابة الصحيحة.

– استخدام أسئلة تقيس المستويات المعرفية المختلفة.

دراسة عبد الرحمان صالح الأزرق(2000):

عن الكفايات التعليمية وعلاقاتها بالخصائص الشخصية لدى الأساتذة في ليبيا هدفت هذه الدراسة إلى:

– التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى الأساتذة بمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في ليبيا، وتحديد مستوى الأداء لديهم (عال، متوسط، منخفضة).

– وصف واقع الكفايات المهنية لدى الأساتذة في ضوء بعض المتغيرات كالمؤهل العملي ونوعه ومدة الخبرة في التدريس، وتفسير ظاهرة الفروق أو عددها بين المجموعات في ظل متغيرات البيئة المحلية.

– إمكانية التنبؤ بالكفايات المهنية لدى الأساتذة من خلال تحديد الوزن النسبي لمجموعة من الخصائص العقلية والمعرفية والوجدانية الاجتماعية.

– قام الباحث بتصنيف الكفايات المهنية إلى:

– كفايات التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويمية) وتضمنت 25 كفاية فرعية.

– كفايات الاتصال والتفاعل الصفي وتضمنت 13 كفاية فرعية.

– كفايات العلاقات البينية مع مجتمع المدرسة وتضمنت 12 كفاية فرعية.

قام من خلالها الباحث ببناء بطاقة ملاحظة تحتوي في مجملها على 65 كفاية فرعية ولتحقيق ذلك قام بصياغة مجموعة من التساؤلات.

1. هل تتباين الكفايات المهنية لدى الأساتذة والأستاذات بتباين خصائصهم العقلية المعرفية والوجدانية والاجتماعية المقيسة؟

2. ما هو الوزن النسبي للخصائص العقلية المعرفية والوجدانية الاجتماعية من حيث اسهام كل منها في تباين الكفايات المهنية لدى الأساتذة و الأستاذات؟

ما مدى إتقان أستاذي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ليبيا للكفايات المهنية المقيسة؟

ولتحقيق ذلك قام بصياغة عدد من الفروض أهمها:

لا يقل مستوى إتقان الأساتذة للكفايات المهنية عند حد الإتقان المطلوب 85% من الدرجة العظمى للكفايات ككل وعند كل مجال من المجالات الأربعة المقاسة.

لا توجد فروق دالة بين الأساتذة المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في درجة إتقان الكفايات الأساسية والمجموع الكلي.

لا يختلف مستوى أداء الكفايات المهنية (المجتمع الكلي) لدى الأساتذة باختلاف مدة الخبرة في التدريس وتم اختيار العينة من حيث روعي فيها أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي (الأساتذة والأستاذات)، مستوى التأهيل العلمي (عال، متوسط) ونوعه (تربوي وغير تربوي)، عدد المدارس وتوزيعها الجغرافي، ونوعها (مختلطة، مؤنثة) عدد الأساتذة والأستاذات ونسبة كل منها وكانت النتائج التي توصلت إليها.

انخفاض مستوى أداء أفراد العينة في ثلاث كفايات اساسية، وذلك المجموع الكلي لهذه الكفايات عن مستوى 85% كمعيار للإتقان، في حين أن أداء كفايات العلاقات البينية بمستوى تجاوز الإتقان.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين المؤهلة تربويا وغير المؤهلة تربويا في جميع الكفايات المقيسة.

لا يختلف مستوى أداء الكفايات المهنية لدى الأساتذة والأستاذات باختلاف مدة الخبرة في التدريس (الأزرق، الصفحات 235-294).

دراسة علي كايد حريشة (2002):

عن مستوى ممارسة أساتذة الدراسات المرحلة الثانوية في الأرض لبعض كفايات التعليم الابتدائي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة أساتذة الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لكفايات التعليم الذاتي، ومعرفة فيها إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية >0.01 بين ممارسة الأساتذة لكفايات التعليم الذاتي والمستوى المقبول 75% ومعرفة أثر الجنس والتخصص في ممارسة الأساتذة.

تكونت عينة الدراسة من 40 أستاذا من أساتذة الدراسات الاجتماعية في مدرسة التربية والتعليم للواء بني كنانة، نصفهم ذكور ونصفهم إناث وطبق على العينة بطاقة ملاحظة من إعداد الباحث، تضمنت 33 مظهرا سلوكيا ذات صلة بكفايات التعليم الذاتي، إذ تمت ملاحظة الأساتذة داخل الحجرة الدراسية، ثم توزيع المظاهر السلوكية في ثلاث مجالات كما اقترح المحكمون وهي:

- مجال صياغة الأهداف، وتضم 6 مظاهر سلوكية.
- مجال تنظيم المادة الدراسية وعرضها، وضم 214 مظهرا سلوكيا.
- مجال التقويم، وضم 6 مظاهر سلوكية.

أشادت نتائج الدراسة إلى درجة ممارسة أساتذة الدراسات الاجتماعية لكفايات التعليم الذاتي وكانت متوسطة، وأن مستوى ممارستهم يقل عن المستوى المقبول تربويا وبدلالة إحصائية، وأنه توجد فروق ذات

دلالة إخصائية في درجة ممارسة الأساتذة تعزى للتخصص (تاريخ وجغرافيا أو الجنس).(علي كايد سليم خريشة ,ص).

7-التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراضنا للدراسات في مجال الكفايات التعليمية للأساتذة يمكن أن تتركز الخلاصة على بعض الإجراءات والأدوات والعينات وطرق اختيارها، ومحكات الأداء للتمييز بين الأساتذة المؤديين وغير المؤديين للكفايات التعليمية و فيما يلي أهم المسائل الملاحظة :

1- اعتمدت الدراسات السابقة في قياس الكفايات التعليمية وجمع البيانات عنها على أدوات منها:

الاستبيانات: كما في الدراسات التالية دراسة يالين 1992، دراسة علي راشد 1990.

بطاقة الملاحظة: استخدم معظم الباحثين بطاقة ملاحظة وقوائم أداء الأساتذة للكفايات بهدف تعويضها كما في الدراسات السابقة: دراسة مصطفى زيدان 1982.

المقاييس والاختبارات: وذلك في دراسة محمد عبد العزيز 1990 التي استخدمت اختبار موضوعي لقياس كفايات التدريس للأساتذة.

2- **أما عن عينات وطرق استخدامها واختيارها:** فهناك اختلاف في حجم العينات حسب الأداة المستخدمة في الدراسة، ويتوقف على أمرين:

الأول: نوع الأداة المستخدمة، طبيعتها، استبيان أو بطاقة.

الثاني: فئات الدراسة المعنية من الطلاب والأساتذة أو المدراس او أساتذة الجامعات ففي حالة استخدام الاستبيانات أو الاختيارات الموضوعية غالبا ما كان حجم العينات فيها كبير كما في دراسة محمد عبد العزيز1990 والتي بلغت 245 أستاذا وأستاذة ودراسة علي راشد 1990 التي بلغت 1602 تلميذا لتقويم 25 طالبا أستاذا و23 طالبة أستاذة.

أما الدراسات التي استخدمت بطاقة ملاحظة، فكان حجم العينات صغيرا، فقد بلغت في دراسة علي خربشة 40 أستاذا وبلغت أقصاها في دراسة ماجدة حبشي 60 أستاذا أستاذة.

وقد تم اختيار العينات في أغلب الدراسات السابقة بطريقة العينة العشوائية في مختلف الفئات التي تناولتها الدراسات والمتمثلة في الأساتذة، الطلاب الأساتذة، مدراء المدراس المشرفين التربويين، المشتغلين ببرامج إعداد الأساتذة، الطلاب والتلاميذ.

أما محكات الأداء فقد تراوحت بين 70% إلى 90% للتمييز بين الأساتذة المؤديين وغير المؤديين سواء بالنسبة للمجموع الكلي أو على مستوى مجال من الكفايات.

كما في دراسة عبد الحفيظ حنفي 1992(70%)و(75%) بالنسبة لدراسة علي كايد خريشة ومحمد عبد العزيز، و 85% في دراسة عبد الرحمان صالح الأزرق، وبلغت أقصاها في دراسة ماجدة حبشي التي اعتمدت على 90%.

وعلى العموم يمكن أن نستنتج من هذه الدراسات السابقة ما يلي: إنها تتبنى اتجاها أساسيا مؤداه أن هناك العديد من الكفايات الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس ،إذ ما تمكن الأستاذ من إتقانها فإنه يستطيع تحقيق نجاحات عالية في مهنته بغض النظر عن تخصصه الدراسي أو المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها.

– نهجت هذه الدراسات السابقة اتجاهين في تحديد الكفايات المهنية وتوصيفها لدى الأساتذة في مختلف المراحل التعليمية وهما:

– **الاتجاه المثالي:** الذي يبحث فيها ينبغي أن يكون عليه حجم الكفايات وأنواعها الأساسية والفرعية المتطلبة واللازمة للتدريس الفعال.

– **الاتجاه الثاني:** الواقع التقييمي يبحث في تقييم واقع الكفايات المتوافرة حاليا لدى الأساتذة ومستواها ونوعها، وذلك وفق محكات محددة.

– أما عن مدى الاستفادة من الدراسات السابقة، فتتلخص فيما يلي:

– تضيف الكفايات التعليمية في الدراسة (كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التقييم ،كفايات إدارة الفصل، كفاءات الاتصال والتفاعل الصفي).

– اختيار محك الآراء الذي يمكننا به الحكم عام مدى أداء الأستاذ للكفايات التعليمية وتحديد حجم العينة من خلالها .

– الاستعانة بنتائج الدراسات وذلك بالمقارنة بما توصلت إليه لإثبات صحة الفروض أو رفضها باعتبارها كدليل إثبات أو نفي لأي نتيجة من النتائج المحصل عليها.

الفصل الثاني:

تقييم الأداء التدريسي للأستاذ

تمهيد:

يعد الأستاذ من أهم عناصر النظام التربوي، و مفتاح النجاح أو الفشل بالنسبة للمنهج، فهو الأداة الفعالة في تحقيق الأهداف التربوية، من خلال ممارساته و أدءاته للعديد من المهام التعليمية سواء داخل الفصل أو خارجه.

و إذا كان الأستاذ هو المسؤول عن تحقيق أهداف العملية التعليمية، فإن تقييم أدائه وظيفة موضوعية و علمية و ممارسة من الممارسات الواسعة الانتشار في كل المجتمعات و الأنظمة التربوية سواء على أساس نظام غير رسمي واضح يطبق خلال فترات زمنية محددة، و ضمن شروط محددة أو يقوم على أساس نظام غير رسمي كجزء من الممارسات العملية اليومية، و هذا بهدف التمكن من الكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي في العملية التربوية، و الكشف عن نواحي القوة و الضعف لتقييمها.

و نظرا لأهمية موضوع تقييم أداء الأستاذ في العملية التعليمية، فقد قمنا في هذا الفصل بتناول مجموعة من العناصر التي تمكننا و تمكن القائمين و المسؤولين عن عملية التقييم بمعرفة القيام بهذه المهمة، حيث تناولنا تعريف الأداء التدريسي كمفاهيم مرتبطة تشكل مفهوم تقييم أداء الأستاذ وتحدد معناها، كما تطرقنا إلى أنواع تقييم أداء الأستاذ و تحدد معناها، كما تطرقنا إلى أنواع تقييم أداء الأستاذ، ثم المعايير المعتمدة في تقييم أداء الأستاذ من خلال ثلاث اتجاهات، ثم إلى أساليب و طرق تقييم أداء الأستاذ في الأخير تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في تقييم أداء الأستاذ و أهداف تقييمه فخلاصة الفصل.

1-تعريف الأداء التدريسي:

يعرف الأداء عامة على أنه: وضع فعل (عمل) لنشاط موجه نحو إنجاز مهمة.

أما خاصة: نتيجة محصلة من طرف شخص لنشاط أو شيء حين إنجاز مهمة خاصة بالتنفيذ خاضعة لقواعد مقدرة سلفا.

أما في التدريس En Didactique فالأمر هو: محصلة بين الإنجاز الفعلي لمعرفة النتائج المحصلة مع استعمال الإمكانيات المسندة، و توقع ثابت و نتائج ظاهرة. (Reland,p977)

إذ ينظر البعض للأداء على أنه مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين و هذا الأداء ما نلاحظه ملاحظة مباشرة (الفتلاوي، صفحة 24).

و يعرفه شابلن Chaplin على أنه "نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة، و خاصة السلوك الذي يغير المحيط بشكل من الأشكال (زيدان، الصفحات 237-238).

فالأداء La performance يعرف على أنه مجموع الاستجابات، السلوكات, النشاطات التي يقوم بها الأفراد للقيام بالأعمال.

أما المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم فقد عرفت الأداء بأنه الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، و التمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية (الفتلاوي، صفحة 24).

أي أنه الأداء سلوك يتبعه الفرد عند قيامه بشيء ما قد لا يستطيع الآخرون قياس هذا الشيء و لكن يمكن قياس أداء الفرد عند القيام به، فقد يحدث تدريس و ينتج عنه تعلم يقاس بقياس أداء أو سلوك التلاميذ (زيتون، صفحة 56).

إذن فالأداء يعني السلوك المرئي الظاهر الذي يمكن ملاحظته و تقديره و تقويمه وفق معايير متفق عليها.

وفي الأخير نستطيع أن نخرج بالتعريف التالي للأداء التدريسي وهو: كل ما ينجزه الأستاذ من المهام والمهارات والكفايات، وتظهر في سلوكه التعليمي بشكل قابل للملاحظة والقياس (الفتلاوي، صفحة 24).

2-مفهوم تقييم أداء الأستاذ:

بما أن الأستاذ يعد من أهم عناصر العملية التربوية، و هو مفتاح النجاح أو الفشل لأي منهاج، و هو الذي توكل إليه مهمة تحقيق أهداف و غايات التربية، و على فاعليته و مهاراته و أداءاته و كفاياته يتوقف نجاح النظام التربوي، فإن عملية تقييم أداء الأستاذ عملية مهمة جدا لها أهداف و غاياتها في الرفع من المردود التربوي للأستاذ.

و بعد التطرق لمفاهيم: التقييم، و الأداء و الأستاذ يمكن تناول مفهوم تقييم أداء الأستاذ L'évaluation de la performance de l'enseignant و بصفة عامة يمكن تعريف تقييم الأداء على أنه: حكم يقوم على الاستعداد L'attitude و على القدرات Téchniques/Les capacities الفنية لشخص في ممارسة نشاطه المهني و على النتائج المحصلة و التقدم المحقق.

.(R-legendre,p 580)

كما يعرف ميشانسكي Mechansky: " هو عبارة عن مراجعة منظمة لأداء مستخدم (عامل) لمهمة ما، حيث تستخدم هذه الأخيرة لتقييم فعاليته في القيام بالشكل المكلف به. (عشوي,ص 238)

و أيضا يقصد بتقييم الأداء: تحليل أداء العاملين لعملهم، و مسلكهم و تصرفاتهم منه و قياس صلاحيتهم و كفاءاتهم في النهوض بأعباء عملهم الحالي، و تحملهم لمسؤولية وظائف ذات مستوى أعلى.

من خلال التعاريف الواردة يتضح أنها تناولت تقييم الأداء بصفة عامة تخص كل مجالات المهن و الأعمال، أما التعاريف الخاصة بمجال التربية و التعليم و الخاصة بتقييم أداء الأستاذ فيعرف على أنه: يمثل إجراء ترصد فيه المهمات التي يقوم بها الأستاذ للحصول على المعلومات عن جودة أدائه، و قدرته على تطبيق ما يمتلكه من معرفة و مهارات في مواقف تربوية متعددة.

و عليه تعني عملية تقييم أداء الأستاذ: الوقوف على مدى تحقيق الأستاذ لمهارات التدريس بكفاءة في مجال طرق التدريس و توظيف مدعمات العملية التعليمية لتفعيل الناتج التعليمي و لعلاج بعض الصعوبات التي تواجه الأستاذ للقيام بتلك المهارات (عزيز، الصفحات 117-119).

ويمكننا الخروج بتعريف لتقييم أداء الأستاذ حسب هدف دراستنا على أنه عملية إصدار حكم عليه إتقان الأستاذ و أدائه للكفايات التعليمية داخل الصف بمستوى معين و وفق معايير محددة.

3-أنواع تقييم أداء الأستاذ:

باعتبار أن تقييم أداء الاستاذ عملية إصدار الحكم على مدى كفاية أداء الأستاذ للمهارات التعليمية، فإن هذه العملية تساعد على معرفة فعالية الأساتذة، و تكوين وفق نوعين من التقييم:

- التقييم المرحلي (البنائي أو التكويني)L'évaluation formative .
- التقييم التجميعي (الكلي) L'évaluation sommative .

التقييم المرحلي:

ويهتم بملاحظة أداء الاستاذ على فترات منتظمة أثناء العام الدراسي، و من خلاله أيضا يتم تشخيص جوانب القوة و الضعف للأستاذ، و توفير التغذية الراجعة، و الطريقة المناسبة لتوجيه التلميذ. (direction des affaires,p100).

أي معناه أن هذا النوع ينجز بشكل كاف في سيرورة درس أو نشاط بيداغوجي آخر تقييم يطلق عليه تكويني (مرحلي) يسعى إلى وضع تشخيص أولي Un premier diagnostic و وضع علامة للعناصر القابلة للتحسين.

و هذا التقييم يهدف إلى تحديد ما إذا كان التعليم يسير وفق ما تم التخطيط له، فهو بهذا المعنى يستغرق مدة ممارسة العملية التربوية بحيث يوفر للأستاذ تغذية راجعة عن أدائه من تعديل طرق التدريس و أساليبه و وسائله لتسهيل العملية التدريسية، و متابعتها بدقة.

التقييم التجميعي:

و يتم هذا النوع من التقييم في نهاية العام الدراسي بغرض التعرف على المستوى الذي حققه الأستاذ بعد اجتيازه للتقييم المرحلي، فهو بالتالي يعتبر بمثابة إصدار الحكم الكلي على مستوى أدائه العام، و من خلاله يتم معرفة التحسن الملاحظ في أداء الأستاذ و مدى اكتسابه للمهارات التدريسية اللازمة و مدى استفادته من التغذية الراجعة التي قدمت له.

و يتم تقييمه من أجل ترقيته و استمراره في التحسين أو رفع المنح المقدمة له و غالبا يقوم المدرسون كليا من طرف مقومين خارجيين مثل رجال الإدارة التربوية و المشرفين التربويين. (مجدي عزيز، مرجع سابق، ص 120).

4-معايير تقييم أداء الاستاذ:

يتفق الباحثون على أن عملية تقييم الاستاذ تعتبر من العمليات المعقدة التي يتداخل فيها العديد من العناصر المرتبطة بالموقف التعليمي من الناحية النظرية و بالأستاذ من الناحية الأخرى و على الرغم من بساطة هذه العملية من الناحية النظرية إلا أنها من أعقد العمليات من الناحية العملية (كريم، صفحة 274).

وهذا ما أدى إلى صعوبة إيجاد معايير كاملة لقياس و تقييم أداء الأستاذ و ذلك أن عملية التدريس تتضمن العديد من النواتج التي تتداخل فيها الكثير من العوامل، مما يصعب في النهاية التحكم فيها و قياسها جميعا في موقف واحد، و بناء عليه فإن معظم هذه المحاولات مازالت تفتقر إلى أدوات تتمتع بمعايير الصدق و الثبات و الموضوعية (ذياب، صفحة 34).

و توجد عدة اتجاهات و مدارس فلسفية تحدد المعايير التي تعتمد عليها في عملية تقييم أداء الأستاذ فهناك ثلاث مدارس فلسفية هي:

أ- **المدرسة السلوكية:** يمثل موضوع التقييم حسب هذه المدرسة في السلوك الظاهري للأستاذ و ترى التدريس على أنه مجموعة من المهارات و المعارف و القدرات و الميول التي تعلمها و دمجها في شخصيته، و التقييم هو تحديد الكفايات و المظاهر السلوكية التي يحتاج الأستاذ لتطويرها و تحسينها.

ب-**المدرسة الإنسانية:** في نظر هذا الاتجاه الفلسفي أن الأستاذ إنسان نامي مفيد لنفسه و لمن حوله و هو شريك مع أفراد مجتمعه في توجيه و تنفيذ العملية التربوية، و التقييم حسب هذه المدرسة يهدف إلى تزويده بتغذية راجعة لتحسين لنفسه و تفاعله الوظيفي (نوع السلوك و مدى استجابته لحاجات الأستاذ الشخصية و الوظيفية).

ج-**المدرسة النفعية:** تحدد كفاية الأستاذ بمدى ما ينتج من آثار في تعلم التلاميذ، فهي تهتم بنهايات التدريس، لا بظروفه و عملياته المرحلية (مباركي، الصفحات 280-281).

يرى الباحثون أن تحديد معايير كفاءة الاستاذ التدريسية مر بعدة تطورات من ربط الكفاءة التدريسية بالخصائص الشخصية للأستاذ إلى البحث بما يجري في الفصل الدراسي من تفاعلات و التركيز على العملية التدريسية، ثم البحث في نتائج التعلم و محاولة إيجاد الدور الذي يلعبه التدريس في تحقيق تلك النتائج.

و يرى ميدلي Medly أن هناك ثلاثة معايير لتقييم كفاءة الأستاذ هي:

- تقييم أداء الاستاذ بناء على مخرجات التعلم.
- تقييم أداء الأستاذ بناء على سلوك الأستاذ.
- تقييم أداء الأستاذ بناء على سلوك المتعلم.

تقييم أداء الأستاذ بناء على مخرجات التعلم:

يعتمد هذا الاتجاه على تقدير كفاءة الأستاذ بناء على معيار الإنتاجية Production و يرى في تعلم التلاميذ مؤشرا صادقا لأداء الأساتذة و دليلا على كفاءتهم، و قد أيد هذا الإتجاه كل من روز نشين و فرست Frust و Rosinskin أي العلاقة بين السلوكات الملاحظة عند الأستاذ و الناتج التعليمي للتلاميذ.

و خلص الباحثان إلى أن هناك علاقة بين وضوح الأستاذ و حماسة التلاميذ و توجيههم نحو الواجب المدرسي و بين تحصيل التلاميذ.

و يرى genevglass أن أفضل أسلوب لاستخدام هذا الاتجاه

هو بعدم تفرده للحكم على كفاءة الأستاذ و إنما يجب أن يكون نظام تقييم كفاءة الأستاذ معتمدا على عدة معايير بالإضافة إلى معيار الإنتاجية.

تقييم أداء الأستاذ بناء على سلوك الاستاذ:

ويتمثل موضوع تقييم كفاءة الأستاذ حسب هذا الاتجاه في السلوك الظاهري للأستاذ وملاحظة المهارات التدريسية للأستاذ داخل الصف ,ويعتبر من الاتجاهات السائدة في الأنظمة التربوية الحديثة وبصفة خاصة في الولايات المتحدة حيث الاهتمام بتقييم الأساتذة و إعدادهم على أساس الكفايات (ذياب، الصفحات 36-37) .

ونظرا لأهمية هذا الاتجاه تكاد تتفق الآراء على أن ملاحظة سلوك الأستاذ داخ حجرة الدراسة وخارجها ويعتبر من أفضل المعايير لتقييمه ,و الحكم على كفاءاته.(عبد الكريم,ص276)

وهو يستخدم التقارير المتجمعة عن كيفية أداء الأستاذ لعمله أكثر من التركيز على نتائج التدريس لما يحقق للأستاذ عن طريقه عدة فوائد من أهمها (ذياب، صفحة 38) .

– أن التقييم يجرى كعملية تشخيصية إلا إذا كان التقييم منخفضا فإن النتائج التي تشير إلى ما يعرقل أداء الأستاذ أو إخفاقه في عمله.

– أن نشاطات التقييم منظمة بأسلوب زمني دقيق و ملائم لتقييم أداء الأستاذ .

– ويستفيد نموذج تقييم أداء الأستاذ على أساس الكفايات على أساس فلسفي يتركز حول أن عملية التعلم يجب أن تكون متلائمة مع معظم الأعمار و الموضوعات الدراسية و يستند إلى نظريات التجريب و التعزيز و التغذية الراجعة FEED BACK كأساس لتطوير التعلم كما أنها ترتكز على أساس التقييم الذاتي و تفريد المواقف التعليمية.

– ولقد مر هذا الاتجاه بمرحلتين من التطور في محاولة لقياس كفاءة الأساتذة:

نظام التقدير المتدرج للسمات الشخصية:

ويعتبر أكثر الأساليب الرسمية استخداما و ذلك منذ بدايات القرن العشرين و يقوم على ترتيب السمات الشخصية للأستاذ في قائمة كالمظهر العام، و النضج و الاتزان و الانفعالية و غيرها من الأمور، و جعل المقوم ينظر إلى مدى توافرها، و يضع درجة في العادة حسب مقياس من (1 – 5) درجات، و قد ظهرت قوائم كثيرة تحدد شخصية المدرس الناجح أو المثالي أو المؤثر و الفعال.

و مع أن أحدا لا يستطيع أن يذكر ما للسمات الشخصية من آثار في توجيه السلوك التدريسي الا أنه لا يمكن اتخاذها أساسا للحكم على الأستاذ، حيث أن التقييم عادة ما يكون مبنيا على أساس المتغيرات المسبقة أو كذلك عدم توفر معايير الصدق في الأداة و يرى **ميدلي** أن هذا الاتجاه يعتمد في تقديره كفاءة الأستاذ على تقارير تجميعية للنتائج التي يعطيها المعلم لتلاميذه عن المعلومة و المعارف و القدرات و نواحي الشخصية الأخرى التي من المفترض للتلاميذ استيعابها كنتيجة للتدريس، و يكون ذلك بإجراء اختبار قبلي في بداية العام الدراسي و بعدي في نهاية العام الدراسي لمعرفة الفرق (ذياب، الصفحات 34–35).

ويذهب كلوزماير Closemayer إلى أن هناك ثلاث محكات أساسية في فعالية التعليم، و من بينها الناتج التعليمي La production de l’enseignement في قياس أو تقييم أداء الاستاذ، و يشير الناتج التعليمي إلى ما يتعلمه التلاميذ و ما يكتسبوه من خبرات في النشاطات التعليمية، فقد أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة بينيت Bennit 1972 أن أثر بعض الاساتذة في تحصيل التلاميذ واضحا

في حالة تشابه (تثبيت) العوامل الأخرى، إذ حقق تلاميذ بعض الأساتذة إنجاز الذات مستوى تحصيلي أعلى من المستويات التي أنجزها تلاميذ معلمين آ خرين. (الأزرق، ص52).

و على الرغم من أن هذا الاتجاه يمتاز بقدرة على حصر النتائج بطريقة دقيقة و ملحوظة إلا أنه لا يخلو من عدة عيوب، و يدعو **محمد زياد حمدان** في هذا الاتجاه بالمدرسة النفعية و يرى أن الاهتمام بنهايات التدريس دون ظروفه و عملياته المرحلية أمر تبرره الاعتبارات المنطقية و الخلقية و الإنسانية في التربية. (الخياط ص 35)، و يواجه هذا الاتجاه صعوبات متعددة و عيوب منها:

- إنه حتى لو اعتبرنا أن قياس نجاح الاستاذ يمكن في تحصيل ما حدد للتلاميذ من معلومات فهل الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في آخر العام ترجع وحدها إلى كفاءة الاستاذ وحده و إذا كان كذلك فما الدور الذي يمكن أن تلعبه الأسرة، دروس خصوصية و هل يمكن إدخال المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة في تحصيل أبنائها.(كريم,ص 275).
- إن مقاصد نمو التلاميذ في مدارسنا لم تتعدى الاهتمام بجانب واحد فقط و هو تحصيل المعلومات و من خطورة أن نقصر نظرتنا إلى كفاءة المدرس كل جانب من جوانب العملية التعليمية.
- و من ناحية أخرى نفترض جدلا أن تقييم المدرس يتم على أساس تحصيل التلاميذ للمعلومات، فإن العيوب الموجودة في الاختبارات التحصيلية في الدرجة الأولى من حيث الصدق و الثبات و الموضوعية، تجعلنا نتحفظ على النتائج التي يمكن أن يصل إليها التلاميذ، و من ثم الحكم على الاستاذ على أساس تحصيل التلاميذ.
- الأساليب التي يتم بها توزيع التلاميذ على الفصول هي في أغلب الأعم عشوائية، فمن الممكن أن يتجمع التلاميذ الممتازون في فصل واحد و الضعاف في فصل آخر، و هنا يكون الحكم على الاستاذ على أساس تحصيل تلاميذه حكما جائرا.

الكفايات التدريسية:

في مطلع الستينات بدأت البحوث التربوية و معاهد كليات التربية تتخلى عن أسلوب الاستمارات الشخصية للأستاذ و تتجه للاهتمام بتقييم الأستاذ و إعدادهم على أساس الكفايات و قد اعتبر أصحاب هذا الاتجاه الحياة في الفصل أمرا مهما في دراسة الكفاءات التدريسية و عدا التفاعل الذي يجري بين الاستاذ و التلاميذ اللفظي و غير اللفظي من مواصفات تلك الكفاءة. و هنا ظهرت محاولات كثيرة لملاحظة التفاعل و استخدامه أساسا للحكم على سلوك و كفاءة الاساتذة و نجاح طريقتهم و أساليبهم

التدريسية بما يمس أسلوب الملاحظة المقننة، و قد أعدوا لذلك بطاقات الملاحظة داخل حجرة الدراسة، مثل قائمة "فلاندرز" و قائمة "أوسكار".

و قد صادف اتجاه تقييم الأستاذ حسب أسلوب الكفايات مجموعة من الصعوبات يمكن إجمالها فيما يلي:

- صعوبات ترتبط بتحديد الكفايات التي ينبغي أن تظهر في سلوك الاستاذ.
- صعوبة ترتبط باستخدام البطاقات.

أما الصعوبات التي ترتبط بتحديد الكفايات فلم يتفق علماء التربية اتفاقا قاطعا على ما هي الكفايات و لا الطريقة التي يتم من خلالها تحليل العملية التدريسية، أما الصعوبات التي ترتبط باستخدام البطاقات نذكر منها أن تسجيل الملاحظات في أثناء فترة ملاحظة الأستاذ يمكن أن تؤدي إلى تشتت انتباه كل من الاستاذ نظرا لتقنين الموقف التدريسي، و من ثم فإن استخدام هذه البطاقات يحتاج إلى مهارة فائقة من الملاحظة حتى يستطيع أن يرصد الكفايات المتعددة التي ينبغي أن يظهرها الاستاذ.

هناك صعوبات ترتبط بتحديد الأوزان النسبية لكل كفاءة في بطاقة التقييم، فقد يرى بعض مصممي بطاقات التقييم بأن كفاءة العلاقات الإنسانية على سبيل المثال أهم من كفاءة التخطيط للدرس و تعطي وزنا أكبر في حين يرى آخرون عكس ذلك.

كثيرا ما تهمل بطاقة الملاحظة (التقييم) بعض العناصر المرئية بمناخ حجرة الدراسة من حيث نوعية العلاقات بين الاستاذ و تلاميذه أو بين التلاميذ و بعضهم البعض الأمر الذي يؤدي إلى إغفال عناصر لها أهميتها في فعالية الأستاذ و من ثم تقييمه (ذياب، الصفحات 38-39).

لكل هذه الأسباب فإنه لا يمكن الاعتماد على معيار ملاحظة لكفاءات الاستاذ كمعيار وحيد لتقييم الاستاذ و إنما يمكن اعتباره أحد المعايير التي يمكن استخدامها في تقييم الاستاذ (ذياب، صفحة 279).

تقييم أداء الاستاذ بناءا على سلوك المتعلم:

يمثل هذا الأسلوب أكثر الاتجاهات صدقا و قبولا لدى جمهور التربويين و الاستاذ على وجه الخصوص حيث أن صعوبات الاتجاهات السابقة تكاد تتلاشى في هذا الأسلوب، و يكون التركيز فيه ليس على نتائج التلاميذ التحصيلية أو اسلوب الأستاذ، لكن يكون تقييم كفاءة الاستاذ بمدى نجاحه في

جعل المتعلم يقضي زمنا أكبر في المدرسة يمارس من خلالها الأنشطة التعليمية، و يكتسب معها الخبرات و المهارات و المعارف و غيرها (ذياب، صفحة 39).

و في دراسة قام بها سور Soarr 1974 اعتبر سلوك التلميذ أهم المعايير في قياس كفاية الأستاذ و يمكن تحديد المعايير من خلال استجابات التلاميذ و أنماطهم السلوكية (الأزرق، صفحة 53).

و بمعنى آخر فإن قياس كفاءة الأستاذ يكون بمدى قدرة الأستاذ على تهيئة البيئة التعليمية التي تتيح للمتعلم و تساعده على اكتساب الخبرات التي تظهر نتائجها على السلوك للتلاميذ و نموهم و كيف يمكن قياس ذلك (ذياب، صفحة 39).

و لهذا فإن سلوك التلاميذ ما هو إلا نتيجة مباشرة للأسلوب يتبعه الأستاذ، و لذلك فإنه كلما أمكن تحديد الأنماط السلوكية للأستاذ داخل حجرة الدراسة كلما ساعد ذلك على تحديد أنماط السلوك التي يتبعها التلاميذ، و مناخ حجرة الدراسة يؤثر بشكل أو بآخر في نوع العلاقات التي تؤثر في سلوكيات التلاميذ.(كريم,ص282).

و الخلاصة التي تؤكدها الدراسات السابقة أنه لا توجد وسيلة واحدة يمكن أن تحدد كفاءة الأستاذ، و يؤكد ميلمان Millman أنه لا توجد وسيلة واحدة يمكن أن تحدد كفاءة الأستاذ (ذياب، صفحة 40).

و في هذا الصدد ينتقد **فؤاد أبو حطب** "**أمال صادق** 1990" موضوع تقييم الأستاذ و يرى أنه سيظل مثار خلاف، ما لم يخرج من هذا الباب الضيق إلى الآفاق الرحبة. وبعد هذا العرض لمعايير تقييم أداء كفاية الأستاذ، و اختلاف وجهات نظر الباحثين في هذا المجال، و المعيار الأصدق و الموضوعي الذي يمكن أن تستخدمه في تقييم أداء الأستاذ نستطيع أن نقول أن معيار تقييم أداء الأستاذ بناء على سلوك الأستاذ من أفضل المعايير و الأنسب لدراستنا هذه، لأن الكفايات التعليمية للأستاذ تظهر في سلوكيات و أداءات الأستاذ في المواقف التدريسية. و باعتبار أن الملاحظة أفضل أدوات جمع البيانات عن الأداء الفعلي للأساتذة، حيث أن طريقة تصميمها و أسلوب بنائها يضمن موضوعتيها في جميع عملياتها الأساسية –التسجيل و التفريغ و الجدولة. (الأزرق، صفحة 53).

5-أساليب تقييم أداء الاستاذ:

إذا كان هناك اتفاق بين الباحثين في الميدان التربوي على أهمية الدور الذي يقوم به الاستاذ و أثره الفعال في العملية التعليمية، إلا أن الآراء تعددت حول وسائل و طرق تقييم أداء الأستاذ، و بعد أن نعرض لمختلفها، يمكننا بعدها من اختيار طريقة مناسبة لدراستنا، و من بين هذه الطرق و الأساليب مايلي:

التقييم الذاتي، استطلاع أراء التلاميذ، استطلاع أراء الزملاء (الأقران)، عن طريق أراء الموجه و كذا الإدارة، و هذا لاحتكاك هؤلاء بعملية التدريس و التعليم بالخصوص و ملاحظتهم لأداء الأستاذ بالإضافة إلى طرق التحليل اللفظي، و عن طريق ملاحظة الكفايات من مختلف الجهات المعنية من موجهين و باحثين و إداريين.

تقييم أداء الأستاذ عن طريق التقييم الذاتي:

يقوم هذا الأسلوب على أساس أن يقوم الاستاذ بنفسه، مما يساعد على نقد الذات و تكزين صورة دقيقة عن أدائه، فالتقييم الذاتي L'autoévaluation يقصد به "مدى قيام الأستاذ بتقييم مستمر لقدراته و مهاراته التدريسية (مجدي، صفحة 144).

فالتقييم الذاتي للأستاذ يتعدى مجرد إعطاء حكم على أداء الأستاذ إلى اكتساب مهارات تتعلق بتطوير العمل و الأداء داخل الفصل و خارجه و الحصول على صورة دقيقة لقدراته (الكندري، صفحة 127).

و تتم هذه الطريقة بأن يكتب الأستاذ في هذه الحالة عددا من الأسئلة و العبارات على شكل قائمة أو مقياس مدرج تعالج كل مجموعة فيها مهارة خاصة تدريسية ثم يجيب بنفسه على كل منها كما الحال في الاختبارات العادية، و قد يقوم الأستاذ كذلك بعد كل حصة أو أسبوع أو فصل دراسي لكتابة انطباعاته و خبراته التي مر بها خلال التدريس ملخصا بطبيعة الحال أهم مظاهر القوة و الضعف لديه، و محولا توجيه تدريسه على أساسها (حمدان، صفحة 22).

و نظرا لأهمية هذا النوع من التقييم، فقد أكدت أساليب إعداد الأستاذ و بخاصة مدخل الإعداد القائم على الأداء الإجرائي. مسؤولية الاستاذ و ضرورة مشاركته في تقييم الأداء التدريسي، و فهم أبعاده المهني التربوي و يرتبط الوعي بأهمية التقييم الذاتي برغبة و مبادرة الأستاذ الشخصية على مستوى أدائه

في العملية التعليمية و التعرف على كفاياته الشخصية و الوظيفية للقيام بمسؤوليات التدريس (مجدي، صفحة 43).

فالمدافعون عن تحليل الذات L'autoanalyse بأن غرضه تشجيع الاستاذ لاختيار ما يفعله، و في إجابة لبعض الاسئلة حول تعليمه، هذا التحليل الذاتي هام لتطوره المهني و الشخصي لأنه يضغط على اختبار دقة قواه و صعوباته. و لهذا فالتقييم الذاتي كمصدر للمعلومة الدقيقة يدخل في موضوع جدال عند بعض الباحثين يدلي جزء كبير من عمليات تقييم التعليم و لكن عند الآخرين حشو المعارضون يعتبرون التقييم الذاتي عبارة عن رضا ذاتي Satisfaction Auto. هذا بالإضافة إلى ميل الاستاذ إلى المبالغة و التقليل في تقدير ذاته (فرج، صفحة 387).

و يرى الباحثون التربويون بأن الأستاذ الناجح هو الذي يستطيع تقييم عمله ذاتيا و معرفة و فهم سلوكه مع الاساتذة و الزملاء في المجتمع المدرسي بصفة عامة و قد وضع **أوفيدباروني** قائمة تقرير موجهة للأساتذة للإجابة عليها لتقييم و تقرير عملهم و من تم رؤية أنفسهم الذاتية بقصد التعديل و التطوير إلى الأحسن و الوصول بمستوى أدائهم إلى الكفاءة و الجودة المطلوبة، و فيما يلي عبارات التقدير الذاتي للأستاذ **أوفيدباروني:**

- هل أنت حريص على تنويع ألوان نشاط الفصل بما في ذلك المناقشة و العرض و الدراسة الهادفة و تنوع السرعة؟
- هل تناقش مع الأساتذة الأسس التي تقوم عليها و أساليب تقدير الدرجات التي تعطيها؟
- هل تقوم عند إعطاء واجب منزلي بمتابعته و تقييمه مع العمل؟
- هل تنجح في تجنب المتناقضات غير المعقولة التي يمكن أن تثيرك فتغير بالتهوين من شأن قيم الجيل الجديد؟
- هل تتمسك بنفس مستويات اليقظة و العناية بالتعليمات المدرسية التي تطلب من المتعلمين ملاحظتها؟
- هل بابك مفتوح للأساتذة في كل الأوقات المعقولة؟
- هل تتجنب حث المتعلمين على العمل و صفهم بالذكاء أو بطيء الفهم؟
- هل توفق دائما بين العمل و قدرة المتعلم الفردية؟
- عندما تضع الخطط للنشاطات اليومية هل تهتم بتقدير العوامل العديدة التي تدفع المتعلمين الصغار للتعلم؟

- هل تراجع نفسك غالبا فيما يخص بعدالة تصرفاتك مع جميع المتعلمين و تصرف الوقت في التفكير فيما عساه يصدر من قرارات تتسم بالتسرع أو بتأثير التعب؟
- هل نعمل على زيادة الاحترام المتبادل بينك و بين المتعلمين و زملائك من أعضاء هيأت التدريس؟ (فرج، صفحة 387)

تقييم أداء الأستاذ عن طريق التلاميذ:

يعتمد هذا الاسلوب على فكرة مفادها أحكام التلاميذ عن الاستاذ لها دلالة كبيرة على نجاحه و فشله معهم، فالتلاميذ يرون الاستاذ على طبيعته في المواقف المختلفة داخل الفصل و يحسون عن قرب مدى اهتمامه بعمله و ما يعانيه من متاعب و ما يتمتع به من صفات و مزاجية و أخلاقية (الكندري، صفحة 125).

هذه الأحكام و التقديرات التي يقوم بها التلاميذ حول أستاذهم عبارة عن استطلاع على عناصر خاصة بصفات الأستاذ و أساليب معاملة الاجتماعية العامة و التربوية، يتم تدرج كل عنصر في الاستطلاع من الضعيف إلى القوي جدا (من 0 إلى 5 إلى 7 إلى 10) كحد أعلى للصفة أو سلوك الاستاذ (حمدان، صفحة 123).

ونظرا لأهمية هذا النوع من التقييم، فالباحثون وافقوا كثيرا على أهمية تقييم الأداء التعليمي، عن طريق التلاميذ، إذ أن البعض بينوا ملائمة هذا النوع من التقييم إذ ذكر **موراي Murray** بأن التقييم عن طريق التلاميذ يقوم على فرضيتين:

- التلاميذ هم في قياس حكم حضور أو غياب بعض السلوكيات عند الأستاذ.
- حضور بعض السلوكيات عمل التلاميذ.

تتبع **موراي Murray** في الإشارة بأن التلاميذ يلاحظون الأستاذ على أساس يومي و في شروط طبيعية و علنية في حين الأقران يلاحظون التعلم في الفصل في ظروف اصطناعية و معقولة و بجانبه **نادو Nadeau** لاحظ أن التلاميذ هم أول حكام على سيرورة التعلم بأنهم لديهم الحق للمشاركة في بعض القديرات لتقييم التعليم.

يعترف بأن التلاميذ بإتقان قادرون على وصف ما تحصلوا من تعليم أستاذما. (bernard,p29)

و على الرغم ما لأهمية تقييم أداء الأستاذ عن طريق التلاميذ إلا أنه تعترضه بعض النقائص و الصعوبات تحتاج إلى مراجعة، فيتأثر التلاميذ في حكمهم على الأستاذ في بعض الأحيان بعوام غير موضوعية، ترجع إلى أن هناك بعض التخوف من نقص درجة الوعي أو النضج التي وصلوا إليها أو عدم درايتهم بالأدوار التي يجب أن يقوم بها الأستاذ، كما ترجع إلى طبيعة العلاقة التلاميذ و الاستاذ التي ينظر إليها التلاميذ من منظور النجاح و الرسوب أو الضبط أو التسيب، أو عدا ذلك مما يؤثر في حكم التلاميذ على الأستاذ (الكندري، صفحة 125).

تقييم أداء الاستاذ عن طريق الزملاء (الأقران):

تقوم هذه الطريقة بتقديم استفتاءات إلى الاساتذة من الزملاء الأستاذ المراد تقييم أدائه بقصد الوقوف على أحكام هؤلاء على زميلهم. فيمكن أن يقوم زملاء الأستاذ أو أقرانه بالمدرسة على اختلاف أنواعهم و تخصصاتهم بدور فعال في التعرف على درجة كفاياته الوظيفية أو الشخصية في مجال التدريس (حمدان، صفحة 129).

و لكن هذه الاستفتاءات لا تقوم على مجرد إعطاء رأي حول أداء الأستاذ، و إنما تبعا لهذا الأسلوب يقوم زملاء العمل من الأساتذة بملاحظة أداء بعضهم البعض من حيث خطة الدرس و متابعة المهارات التدريبية أثناء الحصة، و أساليب التفاعل الصفي بين الأستاذ و التلميذ.

و من تم يقوم الزملاء بإعطاء آرائهم و نقدهم حول مجمل الأنشطة التي يقوم بها الأستاذ و بالتالي إعطائهم حكم في أدائه. و كما تفيد أراء الاساتذة الزملاء في إعطاء صورة عن علاقة الأستاذ بزملائه، و درجة التباعد الاجتماعي بينه و بينهم، و مركزه في الاسرة المدرسية (الكندري، الصفحات 124-125).

و يمكن أن يقوم الزملاء من الاساتذة و الأساتذة الأوائل بدورهم في تقييم أداء الأستاذ و خاصة إذا كان مبتدأ الخبرة، حيث يستفيد و يزداد خبرة من تقييم زميل له أكثر خبرة، إذ يقوم هذا الزميل بتزويد الاستاذ بتغذية راجعة تحسن من أدائه (مجدي، صفحة 138).

و رغم الدور الذي يقوم به الزملاء من تقييم أداء الاستاذ، إلا أن بعض المشاكل و الصعوبات من بينها:

النتائج التي تعتمد على طبيعة الشخصيات الموجودة داخل المدرسة و يؤخذ على هذا التدخل العوامل الذاتية للزملاء في الحكم، و ترتبط بعملية التنافس فيما بينهم مما يؤثر في موضوعية النتائج.

و من الممكن أن يحدث تضارب بين وجهات النظر اتجاه من يقوم بتقييم أدائه.

تقييم أداء الاستاذ عن طريق الموجه و الإدارة:

يعتمد هذا الأسلوب على استطلاع رأي الإدارة و التوجيه الفني لمدى نجاح الاستاذ في عملية التدريس، حيث يقوم بعملية تقييم الاستاذ الأول و مدير المدرسة و الموجه الفني فالمعلم الأول الأكثر دراية بعمل الاستاذ لصلته المباشرة المستمرة به و الإلمام بالتخصص و كثرة زياراته في الفصل و لمتابعة لأعماله التحريرية و مناقشته في الاجتماعات المدرسية (الكندري، الصفحات 123-124-125).

فالموجهون يمثلون مبدأ مصدر للمعلومات عندما يأتي لتقييم عناصر التخطيط و مستوى الدرس، مهما كان الغرض لتحسين التدريس أو لغرض اتخاذ القرارات الإدارية، فالموجهون مؤهلون للحكم على الوسائل التعليمية لأن لهم المعرفة للنظام المعمول به المدرس و لديهم خبرة في تقييم ملفات الأساتذة. (hugette,p28).

و لهذا فمسؤولية الموجه بحكم مهمته مسؤول عن تقييم الأستاذ بفحص أعماله و ملاحظته أثناء التدريس، و اختبار قدراته و طريقة التدريس، و مدى إلمامه بالمادة التخصصية و الحرص على الاستزادة منها و كذا أيضا يستخدم مديرو المدارس و الموجهون مقاييس التقدير، و وسائل لقياس فعالية التدريس، و عادة ما تسمى هذه المقاييس بطاقات تقييم الاستاذ (الكندري، الصفحات 123-124).

و لهذا النوع من التقييم أغراض يجب أن تكون واضحة من كل من الموجه و الأستاذ على حد سواء و أن يكون بناء اعلى كفايات معلنة للجميع، و يمكن تحديد أهم الكفايات التي على أساسها يتم تقييم أداء الاستاذ من قبل الموجه الفني، و لذلك أصبح لا يعني مصطلح التفتيش على الأستاذ لمجرد اكتشاف نقاط الضعف و القوة التي يقع فيها، و ملء استمارة تقييم الاستاذ التي تعكس انطباعات شخصيته دون الاعتماد على أسس موضوعية، بل أصبح الإشراف و التوجيه التربوي يعني إحدى الوسائل و الأساليب المهمة لتحسين أداء الاستاذ، و بالتالي تحسين العملية التعليمية و تطويرها في جميع جوانبها (مجدي، صفحة 136).

و على الرغم من شيوع استخدام هذا الاسلوب في تقييم أداء الأستاذ إلا أن هناك بعض الصعوبات و النقائص تواجهه، من بينها: الصداقة بين المترشح (الأستاذ) و الحكام (الموجهون) العدد المحصور من الحكام، المنافسة مع المترشح، نقص المساهمة للحكام، ازدواجية الدور للحكام (محام أو منافس)، عدم القدرة على تبرير القرار السلبي. (Kugette,p28)

تقييم أداء الاستاذ عن طريق ملاحظة التفاعل اللفظي و تحليله:

تعتمد هذه الطريقة على ملاحظة العملية التعليمية ذاتها، أي رصد ما يجري من داخل الفصل من أنواع التفاعل اللفظي و غير اللفظي بين الاستاذ و التلميذ. فهو يركز على طبيعة التفاعل اللفظي الذي يجري داخل الفصل و أسلوب معالجة الأستاذ لعناصر البيئة الداخلية للفصل و هذا الأسلوب يعد من المحكات المهمة للحكم على فعالية الأستاذ (الكندري، الصفحات 26-27).

من بين التقنيات الأكثر شهرة للملاحظة داخل الفصل، كما يستعمل بوفرة في تكوين المعلمين و في البحث خلال سنوات الستينات، نستعملها قليلا حاليا. رغم ذلك تحليل التفاعلات سمح باختيار جوانب مهمة للتعليم، غائبة في التقنيات الأخرى للملاحظة، لأنه أصبح مهما للمشرفين الصفيين Les superviseurs ليستعملوها. (Keitha,pp332,333) .

و على الرغم من أهمية هذا الأسلوب، إلا أنه يركز على اجتماعية التدريس من ناحية و على طرق التدريس من ناحية أخرى، و لكن لا يهتم كثيرا بالمحتوى العلمي للدرس، و على بعض المهارات التدريبية الأخرى، و لهذا السبب ظهر أسلوب آخر لتقييم أداء الأستاذ عن طريق الكفايات، و التي تتضمن فيها كفايات التفاعل اللفظي بالإضافة إلى كفايات أخرى (الكندري، الصفحات 26-27).

تقييم أداء الأستاذ عن طريق ملاحظة الكفايات:

تلعب ملاحظة القسم دورا بارزا من عملية التقييم التربوي للأساتذة، و ذلك من خلال الزيارات التي يقوم بها رؤساء المؤسسات أو المراقبين التربويين (المفتشين) و غيرهم، الهدف من هذه الزيارات هو القيام بملاحظة المدرسين للوقوف على سير الدروس و تقييم حصيلة الدرس و نوعية ممارسته التربوية و مدة التزامه بالتعليمات الرسمية و التوجيهات المتضمنة في البرامج و المقررات الدراسية، و تقييم أداءاته التدريسية المختلفة بواسطة هذه الأداء المعروفة بالملاحظة التقييمية Observation Evaluation.

و يعتمد هذا الاسلوب على تحديد الكفايات المهنية و الشخصية للأستاذ باعتبار أن امتلاك الأستاذ لمجموعة الكفايات اللازمة للتدريس سوف يؤهله للوصول إلى المستوى المطلوب للنجاح في عملية التدريس.

ونظرا لأهمية مدخل الكفايات لتقييم أداء الأستاذ، و هذا ما أدى إلى ظهور محاولات عدة لتطوير برامج إعداد و تدريب الأساتذة في ضوء هذا المدخل، و البرامج التي تعتمد على مدخل الكفايات ترتكز على أن الأستاذ الكفء يمتاز بأن له القدرة على إتقان كفايات تعليمية مرتبطة بدور الأستاذ في الموقف التعليمي.

أصبح أسلوب الكفايات من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد و تدريب الاساتذة من جهة و تقييمهم من جهة أخرى، و انتقل الاهتمام في إعداد الأساتذة من الاهتمام بحصول الطالب الاستاذ على شهادة تبين نجاحه في مقررات معينة ترتبط بمهنة التدريس في سنوات دراسية محددة إلى الاهتمام بإتقان الطالب الاستاذ للكفايات الأساسية اللازمة لمهنة التدريس و يعتمد برامج إعداد الأستاذ في ضوء الكفايات على أن التدريس سلوك يمكن تحديد مهاراته و ضبطها و قياسها و أن النجاح في التدريس يتطلب التمكن من هذه المهارات (الكندري، صفحة 127).

و تقوم هذه الطريقة بتحديد الكفايات اللازمة التي تظهر في سلوك الاستاذ، و بناءها في نموذج تقويمي من خلال بطاقة ملاحظة، و تقوم الجهات المعنية سواء باحثين أو مشرفين أو إداريين برصد سلوكات الأستاذ حسب مستوى أدائها، و تحليل نتائجها، و الحكم على مدى إتقانه للمهارات و الكفايات التدريسية، و اتخاذ القرارات فيما يخص الأستاذ، و يصادف هذه الطريقة في تقييم أداء الاستاذ مجموعة جملة من الصعوبات من أهمها صعوبة ترتبط باستخدام البطاقات (ذياب، صفحة 39).

6-العوامل المؤثرة في تقييم أداء الاستاذ:

تعد عملية تقييم أداء الاستاذ من أحد المشكلات الصعبة التي يواجهها البحث التربوي عبر تاريخه الطويل، إذ تؤثر فيه العديد من العوامل و الصعوبات التي تؤثر في نتائجه و بالتالي الحكم على نجاح أو فشل الأستاذ. إذ ذكر **ساوا Sawo** أن مشكلات تقييم أداء الاستاذ تتلخص في أربع مشكلات رئيسية:

- مشكلة الهدف من التقييم.
- مشكلة اختلاف إيديولوجيات التقييم.
- مشكلة خبرة المقومين.

- مشكلة من يتحملون مسؤولية التقييم.

و من العوامل التي تواجه عملية تقييم أداء الأستاذ وقوع المقوم في بعض الأخطاء، التي قد تؤثر على القياس الكمي الدقيق لأداء الأستاذ، مما يتعذر في ضوئها إصدار حكم موضوعي على أداء الاستاذ و تتمثل هذه الأخطاء في الآتي:

- خطأ التساهل و التي تعني درجة التساهل في مستوى أداء الأعمال و ممارسات بعينها يقوم بها الأستاذ، و ذلك يؤثر سلبا بالنسبة لنتائج تقييم أداء الأستاذ.
- خطا الحالة و التي تعني ميل المقوم للتأثير ببعض الجوانب الشخصية للأستاذ.
- خطأ التشابه و هو تشابه بعض صفات الاستاذ الشخصية للمقوم، و إعطائها بعض الاعتبارات الخاصة.
- **خطأ التوجيه التضخمي:** كتضخم الاسعار و الرواتب، و يترتب عنها تبرير أخطاء الاستاذ و إرجاعها للضغوط المعيشية التي يعاني منها الأستاذ.
- **الحلول الوسطى:** يميل بعض المقيمين إلى رفض فكرة تقييم أداء الاستاذ عن طرفي المقياس (أقصى و أقصى الشمال)، و ينحازون في عملية التقييم للمنطقة المتوسطة من المقياس، تفاديا لغضب كل من الأساتذة و الإدارة المدرسية.
- **التحيز:** تتأثر عملية تقييم الأداء بعوامل التحيز الشخصي بشكل كبير، و يظهر في حالة ما إذا كان أسلوب المستخدم في التقييم غير موجود أصلا و غير واضح المعالم.
- **المؤثرات التنظيمية:** و هي طبيعة العلاقة بين الفاحص و المفحوص، فإذا كانت طيبة يأخذ المقوم بالاعتبار التقديرات الإيجابية العالية على الأفراد الذين يتم تقييم أدائهم، و خاصة ما إذا ارتبط بالترقية و الزيادة في الأجور، و في المقابل عندما تسوء العلاقات الإنسانية بين الفاحص و المفحوص، فيؤثر ذلك سلبا على مستوى تقديرهم وهذا في ضوء السياسة اللينة التي قد تتبعها الإدارة العليا (مجدي، صفحة 127).

و هذا بالإضافة إلى هذه العوامل المذكورة لخص كل من لاندري وفارfaret Landry بوضع نموذج يوضح مجموعة العوامل المؤثرة في عملية تقييم الأداء و سبب هذين الباحثين فإن هناك ثمانية عوامل تؤثر في وصف الأداء علما أن وصف الأداء هو هدف التقييم و عليه تتوقف عمليه اتخاذ القرارات بالنسبة للمستخدمين كالترقية و رفع الأجور و المنح و العقوبات المختلفة و تتمثل هذه العوامل في

خصائص المقوم (الشخص موضوع التقييم)، خصائص المركز (المنصب)، أداة التقييم، تطوير المقياس، سيرورة التقييم (التصحيح)، الخصائص التنظيمية أو تحليل البيانات (مجدي، صفحة 127).

و لهذا فإن عملية تقييم أداء الأستاذ تتطلب الانتباه و الاحتراز من الجوانب السلبية المؤثرة، و هذا لرفع مصداقية عملية التقييم، و بالتالي تحقيق الموضوعية في اتخاذ القرارات المناسبة (زيدان، صفحة 240).

7-أهداف تقييم أداء الأستاذ:

إذا كان الاستاذ هو المسؤول عن تحقيق أهداف العملية التعليمية، فإن تقييم أداة عملية موضوعية و علمية، و أداة و منهج علمي يسمح بإصدار حكم أو أحكام مدى إتقانه للكيفيات التعليمية، و بالتالي تحقيق أهداف و أغراض العملية التربوية.

و لهذا فعملية تقييم أداء الأستاذ عملية لها أهدافها و أغراضها التي تصبوا لتحقيقها، و لقد رأت اللجنة القومية البريطانية أن برامج تقييم كفاءة (أداء) الأستاذ و تدريبه تساعد على تحقيق الأهداف التالية:

- رفع الكفاءات التدريسية لدى الأستاذ و إحساسه بالثقة بالنفس و التأكد من نموه العلمي في مجال تخصصه.
- تقييم أعمال الأساتذة و توجيههم بالمقارنة مع الاساتذة الآخرين في المدارس الأخرى و العاملين في الأجهزة و الدورات التدريبية المختلفة.
- وضع معايير تساعد المدرس على الارتفاع بمستوى تدريسه بالمقارنة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع و ضرورة مواكبة المدرسة لاحتياجات الطلبة و المجتمع و العصر الذي يعيشون فيه.
- القدرة على الحكم لتأهيل الأستاذ لمراكز تربوية أعلى للترقية في الميدان التربوي أو على الأقل من و إلى مكان آخر.
- و يرى Nutriello أن هناك أهداف رئيسية لتقييم كفاءة الأستاذ و هي:
  - التأثير في أداء الاستاذ في مواقف التدريس المتعددة.
  - الاسترشاد بها في بناء القرارات حول مدى نقل الأستاذ من مستوى إلى آخر و استخدامها في عمليات منح إجازة التأهيل و توظيف المدرس أو إنهاء عقده أو الانتقال من منصب إلى آخر.
  - تحقيق العدالة و الإنصاف للعاملين في السلك التعليمي من الناحية القانونية بحيث يؤدي إلى اهتمام الهيئة التدريسية بالتدريس الفعال (ذياب، الصفحات 32-33).

و بصفة عامة لما لوحدة التعليم تتصرف لتقييم معلميها تتبع الغرضين التاليين:

- تزود الأساتذة بتشخيص على مستوى تعليمي بغرض تحسينه.
- الحصول على المعلومات الملموسة التي تسمح للإداريين باتخاذ القرارات عن الترقية، الدوام أو لتجديد العقد للأساتذة أو تقديم المنح الممكنة و تعديل المهارات (الأعمال).

فالتقييم يوجه إلى غاية تشخيص و تحسين التعليم، سعيا لتحسين ليس فقط الشخص بما أنه أستاذ لكن أيضا أستاذ بما أنه شخص، معناه أن التقييم يتجه إلى تلازم النمو الشخصي و النمو الذهني. (Hugette,p5).

بالإضافة إلى هذه الاهداف و الأغراض من تقييم أداء الأستاذ، يبرز Dohald Haeflele أنه ينبغي أن يوجد معنى واضح متبلور قوامه تحقيق الهدف و الهدف يحكم تقسيم و إعداد تقييم المدرس، و هو يحدد و يميز الأغراض الآتية ينبغي أن يخدمها التقييم، و أنه ينبغي أن يكون نظام التقييم بحيث:

- يستبعد الاشخاص غير المؤهلين من عملية الانتقاء و عمليات التأهيل.
- يوفر تغذية راجعة بناءة للمدرسين أو المربين كأفراد.
- يدرك الخدمة الممتازة و يساعد على تعزيزها.
- يوفر توجيها لممارسات التنمية المهنية.
- يوفر شواهد تصمد أمام الفحص المهني القانوني.
- يساعد المؤسسات في إنماء خدمات العاملين الغير الأكفاء و غير المنتجين.
- يوحد المدرسين و الإداريين (النظام و الموجهين) و يحقق تكاملا بين جهودهم لتعليم التلاميذ (جابر، صفحة 277).

على الرغم من الأهداف و الأغراض الكثيرة التي يصبو إليها تقييم أداء الأستاذ إلا أن الهدف الرئيسي الوحيد هو تحسين العملية و الرفع من مستوى تعلم التلاميذ.

و لقد لحض **حمدان** أهم الأغراض التي يرمي لتحقيقها تقييم كفاءة الاستاذ في أنه يؤدي إلى زيادة تعلم التلاميذ و إثرائه من خلال تحسين التدريس (ذياب، صفحة 33).

خلاصة:

بعد تطرقنا إلى هذا الفصل نستخلص بأن عملية أداء الأستاذ من أهم الوسائل و الأساليب الضرورية لأي نظام تربوي، و هذا من خلال الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في تحسين المردود بتحسين أداء الأستاذ الذي هو المسؤول عن تحقيق الأهداف التربوية و فاعليتها و هذا كله من منطلق مسايرة المستجدات و التطورات التي يشهدها العالم في ميدان العلم و التكنولوجيا.

الفصل الثالث:

الكفايات التعليمية

تمهيد:

إن من أبرز ما يدعو إلى البحث عن جودة العملية التعليمية و الرفع من مستواها من الأخذ بها نحو التطور و التقدم في ظل المتغيرات التي أحدثتها التطورات العلمية و التكنولوجية التي شهدتها نواحي الحياة المختلفة مما أدى إلى ظهور و تطور أنظمة تربوية عالمية جديدة، تحتم على قطاع التربية و التعليم إعادة النظر في بنياته و هياكله و مناهجه.

و لما كان الأستاذ الركيزة الأساسية في طور التعليم من خلال المهام و الأدوار التي يؤديها و التركيز على السلوكيات و المهارات و الكفايات التي يظهرها في المواقف التعليمية و التي يمكن ملاحظتها و تقييمها و الحكم عليها لتطويرها، و هذا ما أدى إلى ظهور حركة جديدة قائمة على إعداد الأستاذ على أساس الكفايات التي ساهمت في إحداث ثورة في ميدان التعليم، التي تعتمد في أساسها على الأداءات التي تظهر في سلوك الأساتذة و تدريبهم عليها، آخذة بعين الاعتبار تفاعل عناصر الموقف التعليمي ببعضها البعض، و موقع كل من الأستاذ و المتعلم اعتمادا على أهداف و كفايات تعليمية تخدم الموقف التعليمي و ترفع من مستوى الأداء.

و لتوضيح هذا كله هنا في هذا الفصل تحت عنوان الكفايات التعليمية و تطرقنا إلى مفهوم الكفاية و المفاهيم المرتبطة بها، أنواع الكفايات و تصنيفاتها المختلفة ثم أبعاد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى الأستاذ، و مصادر اشتقاقها و أساليب تحديدها، كما تطرقنا إلى حركة التكوين القائمة على الكفايات و في الأخير تعرضنا إلى وسائل قياس كفاية الاستاذ ثم خلاصة الفصل.

1-تطور مفهوم الكفاية في الأدب العربي:

إن المتبع مفهوم الكفاية عبر الأدب العربي يجد أن هدا المفهوم قد تعددت معاينة بشكل مفرط وقد ساهم في استقلالية مفهوم الكفاية و إعطائه بعدا هاما في الحقل التربوي تياران، أحدهما أنجلو ساكسوني و الآخر فرانكفوني.

فبالنسبة للتيار الأنجلو ساكسوني، فقد لاحظ هاملتون Hamlton 1973 أن دخول مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية، يعود إلى بداية الستينات فقد كان التعليم وعلى الأخص تكوين الأساتذة بالمستوى الابتدائي هدفا لانتقادات شديدة فاقترح المكتب التربوي للولايات المتحدة (U.S.O.E) ردا على هذه الانتقادات أن البرامج الدراسية صياغة تحدد فيها الكفايات تحديدًا دقيقا في

شكل سلوكات. و أخد مفهوم الكفاية عبر مساره بالولايات المتحدة الأمريكية دلالات متعددة، حيث ركز في البداية على السلوكات وتم إقصاء جميع الأبعاد الأخرى، فقد أحيا Hilbert 1982 وجهة النظر هذه فهو يرى في الكفايات عادة سلوكية، وعلى هذا يتحدد مثلا برنامج لتكوين الأساتذة العاملين بعدد من المؤسسات التعليمية، عن طريق تحديد الكفايات المنتظرة منهم في صيغة سلوكات قابلة للملاحظة (سلوكات شفوية، كتابية، حركية) وهذه السلوكات يقابلها ما يتوقع أن ينجزه الأستاذ أثناء مرحلة التكوين داخل وضعيات كلاسيكية داخل الفصل الدراسي. وترفق لوائح هده الكفايات التي تعد بالآلاف بسلسلة من مقاييس التحكم المعيارية وتسمى اللوائح المعبرة إلى حد كبير بطابع معياري، وبذلك فإن الطلبة الأساتذة في مرحلة التكوين يخضعون فعلا لبرنامج يتم من خلالها تدريبهم، بصورة منهجية منظمة، وعلى القيام بسلوكات مطابقة لمعايير التحكم في الكفايات (يوسف، صفحة 160).

وقد تلت المقاربة الكلاسيكية للكفاية مقاربات أخرى ذات منحى معرفي، فامتلاك الفرد للكفاية ما حسب بعض الباحثين يعني أنه يقوم هذا الفرد أساسا بتشغيل مجموعة من المهارات و المعارف و القدرات التي يظهر لها تأثير في المهمة المطلوب إنجازها، و هكذا نلاحظ بأن مفاهيم الاتجاه المعرفي مثل المهارات و المعارف و القدرات و المعارف الإجرائية و المعارف الشرطية و التمثيلات ... إلخ، تحل تدريجيا محل العادات السلوكية كما أخذت هذه المقاربة المعرفية تتحدد شيئا فشيئا في سياق الوضعيات. و قد تآزرت مقاربات الاتجاه المعرفي و تضافرت من أجل اقتراح كفايات تتحدد في تشغيل قدرات و مهارات ذهنية في وضعيات، حيث يقترح تعريف الكفاية على أنها المعرفة و المهارة أو التصرف التي يمكن الإثابة عنها في وضعية. و إذا كان التيار الأنجلوساكسوني لا يفصل بين مفهومي الكفاية و الإنجاز فإن التيار الذي ظهر في أوروبا يقدم مفهوما للكفاية فيه تباعد اتجاه مفهوم الإنجاز حيث يرى في الكفاية على أنها مجموعة من المواد تستطيع الذات تعبئتها من أجل معالجة وضعية ما بنجاح، و لم تعد الكفاية تحيل على الموارد المعرفية حصرا، بل تحيل أيضا على سلسلة من موارد أخرى ترجع إلى أصول أو مصادر أخرى متنوعة.

و تدخل الكفاية حسب التيار الفرانكفوني ضمن إطار فعل موجه بغاية و محدد بسياق، و هذا البعد المزدوج يمد الكفاية بموارد قدر ما يواجهها بإكراهات أو قيود (يوسف، الصفحات 161-162).

2-مفاهيم مرتبطة بالكفاية:

إن الانتقال من مفهوم الكفاءة La qualification إلى مفهوم الكفاية La compétence أو تعويض ذاك بهذا لم يتم إلا منذ عهد قريب، و هذا التطور ليس مجانيا بل أنه يدل على التحول من نظرة أداتية Visionin strumentaliste وجدت تعبيرا عنها في مفهوم الكفاءة، إلى نظرة أكثر نسبة Vision plus ralativiste عبر عنها مفهوم الكفاية.

و قد عكست الكفاءة النظرة الأداتية في كونها تحديدا قبليا للصفقات أو المؤهلات التي يشترط ملاحظتها لدى فرد كي يعد كفؤا أو مؤهلا بصفة رسمية للقيام بمهمة معينة، و عكست الكفاية النظرة النسبية التي تحيل على الفعل و كذلك على الوضعية بما يكشفها من احتمالات تجعل كل تحديد قبلي لها مجازفة غير مضمونة. و حتى نتمكن من فهم السيرورة التي سلكها مفهوم الكفاءة لينتهي في المطاف إلى مفهوم الكفاية سنتعرض إلى ثلاث أطروحات قدمت تفسيرا واضحا لمفهوم الكفاءة.

فالأطروحة الأولى ترى بأن الكفاءة هي مجموع القدرات و المعارف المحددة اجتماعيا و اللازمة لإنجاز عمل معين و يتم وفقا لهذه الأطروحة تحديد المؤهلات المطلوبة للقيام بمهمة ما تحديدا قبليا أي أنها تحدد ما ينبغي أن يفعله شخص ما لكي يمارس مهنة معينة.

أما الأطروحة الثانية فتحدد الكفاءة بأنها: قدرة الفرد على التحكم في وضعية معينة من وضعيات الشغل أو العمل، و ذلك عن طريق تجنيد طاقاته و إمكانياته، و هنا نلاحظ الاقتراب من مفهوم الكفاية.

أما الأطروحة الثالثة فتحدد الكفاءة على النحو التالي: هي ما يصاحب بنية الفعل بحيث تتيح الكفاءة هنا تحديد هدف الفعل و فضاءه و ترتبط باستقلالية الفرد و تنفيذ في مراقبة سيرورة الفعل على حد سواء.

و يمكننا تجاوز هذه الأطروحات الثلاث، اعتمادا على ما يتيحه مفهوم الكفاية، فالكفاية كما يعرفها **Terso** 1996 هي: كل ما يتم تسخيره في الفعل و كل ما يسمح بتفسير تنظيم الفعل.

و عليه فالكفاية هي تلك الكيفيات التي يدبر لها الأفراد موارهم المعرفية و الاجتماعية أثناء قيامهم بفعل من الأفعال في وضعية ما.

لقد كانت المقاربة بالكفاءة في البداية معزولة عن السياق و ذات طابع إلزامي حيث كان يتم تقديم لوائح تتضمن المعارف و المهارات أو الصفات المؤهلة المطلوب اكتسابها خلال التكوين من أجل التأهل لأداء

مهمة معينة، على عكس من ذلك تراعي المقاربة بالكفاية في الوقت الحاضر السياق و كذلك الطابع النسبي لتحقيق الكفاية، و تجدها في الفعل و في الطاقة الكامنة للذات الفاعلة. و من جهة أخرى يعرف المختصون في علوم الشغل مفهوم الكفاية من خلال صهر و إدماج الكفاية و الأداء في مفهوم واحد، فالكفاية تتيح للفرد تدبير طاقته الكامنة و نشكل أيضا تحقيقا لهذه الطاقة (يوسف، صفحة 2009).

و هناك بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاية لدى الأستاذ، و لكنها أقل عمومية و شمولا من الكفاية، إذ أن الاطلاع

على التعريفات جاءت حول مفهومها نجدها تتضمن مفاهيم أخرى كالأداء و المهارة، الفعالية.

الأداء La performance :

ينظر البعض للأداء على أنه السلوك الملاحظ في وقت معين، و علم يستدل عليه من ملاحظة أداء الفرد، و كذلك يقصد بالأداء تنفيذ الدرس، و يطلب من الأستاذ ربط الدرس بالواقع الاجتماعي للتلاميذ و استخدام طرق تدريس متنوعة، و استخدام الوسائل التعليمية المناسبة، و ربط المادة العلمية بمشكلات التلاميذ اليومية و تعميق معلومات المدرس أكثر مما بالكتاب المدرسي.

يعني السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته و تقييمه، و يوضح فلاندرز Flandrs أنه قدرة نوعية يطلق عليها القدرة الفنية، و يعبر عنها بمعايير سلوك الأستاذ، و تشتمل كل ما يفعله و يقوله الوقف التعليمي أي جميع ما يصدر أثناء العملية التعليمية و يتصل بها على نحو مباشر و غير مباشر (الأزرق، صفحة 18).

أما العلاقة بين الكفاية و الأداء، فمفهوم الكفاية أشمل من مفهوم الأداء، **هتلمان Hitelmen 1976** الفرق بين الكفاية و الأداء بقوله: "إن الكفاية تعني القدرة أو المهارة التي تسمح لشخص ما أن يعمل شيء معين أما الأداء فهو إظهار المهارة بشكل يمكن ملاحظته، فالأداء إظهار الكفاية عن طريق عمل معين". (جامل,ص189)

فالكفاية ترتبط بالأداء، حيث أن الأداء لكي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءات عالية (زيتون، صفحة 56).

و يمكننا تجاوز هذه الأطروحات الثلاث اعتمادا على ما يتيحه مفهوم الكفاية، فالكفاية كما يعرفها Teroso 1996 هي: كل ما يتم تسخيره في الفعل و كل ما يسمح بتفسير تنظيم الفعل.

و عليه فالكفاية هي تلك الكيفيات التي يدبرها الأفراد مواردهم المعرفية و الاجتماعية أثناء قيامهم بفعل من الأفعال في وضعية ما. لقد كانت المقاربة بالكفاءة في البداية معزولة عن السياق و ذات طابع إلزامي حيث كان يتم تقديم لوائح تتضمن المعارف و المهارات أو الصفات المؤهلة المطلوب اكتسابها خلال التكوين من أجل التأهل لأداء مهمة معينة، على العكس من ذلك تراعي المقاربة بالكفاية في الوقت الحاضر السياق و كذلك الطابع النسبي لتحقيق الكفاية، و تجدها في الفعل و في الطاقة الكامنة للذات الفاعلة. و من جهة أخرى يعرف المختصون في علوم الشغل مفهوم الكفاية من خلال سهر و إدماج الكفاية و الأداء في مفهوم واحد، فالكفاية تتيح للفرد تدبير طاقته الكامنة و نشكل أيضا تحقيقا لهذه الطاقة (يوسف، صفحة 162).

و هناك بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاية لدى الأستاذ، و لكنها أقل عمومية و شمولا من الكفاية، إذ أن الاطلاع على التعريفات جاءت حول مفهومها نجدها تتضمن مفاهيم أخرى كالأداء و المهارة و الفعالية.

الأداء: La performance:

ينظر البعض للأداء على أنه السلوك الملاحظ واقع معين، و علم يستدل عليه من ملاحظة أداء الفرد، و كذلك يقصد بالأداء تنفيذ الدرس، و يطلب من الأستاذ ربط الدرس بالواقع الاجتماعي للتلاميذ و استخدام طرق تدريس متنوعة، و استخدام الوسائل التعليمية المناسبة، و ربط المادة العلمية بمشكلات التلاميذ اليومية و تعميق معلومات المدرس أكثر مما بالكتاب المدرسي (زيتون، صفحة 56).

يعني السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته و تقديره و تقييمه، و يوضح فلاندرز Flandrs أنه قدرة نوعية يطلق عليها القدرة الفنية، و يعبرعنها بمعايير سلوك الأستاذ و تشتمل كل ما يفعله يقوله أثناء الموقف التعليمي، أي جميع ما يصدر أثناء العملية التعليمية و يتصل بها على نحو مباشر و غير مباشر (الأزرق، صفحة 18).

أما العلاقة بين الكفاية و الأداء، فمفهوم الكفاية أشمل من مفهوم الأداء، هتلمان Hitelmen 1976 الفرق بين الكفاية و الأداء بقوله: " إن الكفاية تعني القدرة أو المهارة التي تسمح لشخص ما أن يعمل شيء معين، أما الأداء فهو إظهار المهارة بشكل يمكن ملاحظته، فالأداء إظهار الكفاية عن طريق عمل معين".(جامل,ص189)

فالكفاية ترتبط بالأداء، حيث أن الأداء لكي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءات عالية (زيتون، صفحة 56).

المهارة: L'habilité :

تعني المهارة ضربا من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة و كفاءة و دقة مع اقتصاد في الوقت و الجهد، سواء كان عقليا أو اجتماعيا أو حركي. (الفتلاوي,ص29)

فالمهارة يعرفهاجيج و دافيد DAVID ET GAG بأنها القدرة على مساعدة الأستاذ في حدوث العلم ، وينمو عن طريق الإعداد و المرور في الخبرات المناسبة ،ويعني أداءا سلوكا معين يمكن ملاحظته ،و تفيد في عملية التعلم. (الأزرق، صفحة 16)

وهناك من الخصائص ساعد الحكم على الأداء الذي يحاول تحقيقه الأستاذ أو المتعلم بالمهارة هي: السرعة ،الدقة، التآزر، التوقيت والدقة في الإنجاز ،الاستراتيجية.(الفتلاوي,ص29)

إن طبيعة الاختلاف بين الكفاية و المهارة تكمن في أن الكفاية تميزت بأنها مرنة و أكثر اتساعا من مفهوم المهارة التي تتسم إلى حد معين بالتخصص و الثبات، مثل مهارة التقاء الأسئلة و بذلك يمكن أن تضمن الكفاية مجموعة من المهارات (الأزرق، صفحة 16).

و عندما نميز بين الكفاية و المهارة نخرج بالنقاط التالية:

- نطاق الكفاية أعم و أشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد العناصر للكفاية.
- تتطلب المهارة شروط السرعة و الدقة و التكيف و مدة التوقيت و مستوى التمكن وفق معايير الوصول إلى الهدف في حين تطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد و الوقت و الإتقان و لكن ليس بمستوى أداء المهارة.
- إذا تحققت المهارة في إنجاز أداء شيء ما فهذا يعني تحقق الكفاية له.
- ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية و الفنية و الإدارية، في حين تركز المهارة في أداء عملية حركية حسية.
- إن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز.

الفعالية :L'efficacité

تعددت المفاهيم التي تناولت هذا المفهوم بتعدد الآراء، إذ ذهب فينشر Fincher إلى تعريف الفعالية بقوله: "مفاهيميا الفعالية هي تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها إجرائيا إنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة و المستهدفة و النتائج الملاحظة". و ينظر البعض إلى الفعالية على أنها القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص لآخر يكون غير فعال، أما الهدف الذي يحفز التلاميذ لابتكار الحلول لمشكلة ما يكون فعالا (زيتون، صفحة 56).

فعالية الاستاذ تعني قدرة الأستاذ على تهيئة البيئة الصفية المريحة للتلاميذ داخل الفصل و قد ظهر في الوقت الحاضر اتجاه ينظر إلى فعالية الأستاذ على أنها الاستخدام أو التوظيف الماهر لمجموعة الكفايات التعليمية استخداما مناسبا يساعد على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص العملية التعليمية (الأزرق، صفحة 16).

إن عمل ما فعلا بمعنى العمل بمعنى بأقصى الجهد للوصول إلى تحقيق الأهداف الأصلية عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة، و تقويمها بمعايير أسس البلوغ.

و من هنا فإن التدريس الفعال يعرف على أنه:" مجموعة من المناشط و الاجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التعليم دون إهدار في الوقت و الطاقة" (الفتلاوي، صفحة 29).

3-مفهوم الكفاية:

إن مصطلح الكفاية كغيره من المصطلحات التي عرفتها التربية الحديثة يسوده نوع من الغموض نظرا لتعدد وجهات نظر الباحثين فيه، و الأطر المرجعية التي نشأت في إطارها كالعلوم الاقتصادية و علوم الإدارة و علوم التربية، إذ أنه يستخدم بمرادفات كثيرة، لذا من الصعب إعطاء تعريف دقيق و شامل لمفهوم الكفاية، و مع إنه يمكن سرد بعض التعريفات لعلماء و باحثين في الميدان.

- يعرفها قاموس اللغة التربوية (Dictionnaire de la langue pédagogie) أن كلمة Compétence مشتقة من اللاتينية Competens من الفعل compter بمعنى الذهاب فيعرفها "الكفاية هي القدرة (سواء القانونية أو المدنية) المكتسبة لإنجاز بعض المهام و الوظائف

و القيام ببعض الأعمال". (paul,p86).

- و يذهب West– B 1972 إلى أن الكفاية هي: " القدرة على أداء الواجبات المطلوبة بمستوى أداء محدد و تحت ظروف محددة".

و يورد **مصطفى السيد زيان** توضيحات عن الكفاية بمفهومها العام بأنها القدرة على القيام بعمل ما بمستوى عال من الدقة في زمن أقل من الزمن المحدد للأداء العادي، و يسند إلى المعرفة التي توظيفها الخدمة الأداء، و بمعنى آخر هي صورة للأداء تقترب من حد المثالية حيث يؤدي الفرد العمل في أقل وقت و جهد، و قد تشمل و تحتوي الكفايات التدريسية على عدد من الكفايات الفرعية، و بالتالي يصبح الأداء أداء الكفايات الرئيسية و الفرعية (الأزرق، صفحة 12).

هذه التعريفات السابقة تتصف بالعمومية، تتصل بأي مجال من المجالات التي يؤديها الفرد فيها، و تخص مختلف المهن و الأعمال، و مجالات تفاعله مع المحيط و تعرف هذه الكفايات بالكفاية العامة.

و توجد مجموعة من التعريفات التي تخص الكفايات التعليمية للأستاذ، و تعرف بالكفايات الخاصة و نورد بعضا منها فيما يأتي:

يشير **مرعي و آخرون** إلى أن الكفاية: "مجمل سلوك الأستاذ المضمن معارفه مهاراته و اتجاهات الذي يسير نمو الطلبة نموا متكاملا، و يمارس هذا السلوك بمستوى معين من الأداء (الحيلة، الصفحات 432–433).

أما **عبد الحفيظ حنفي همام** فيرى بأنها: "مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها الأستاذ في نشاطه التعليمي، داخل الصف و خارجه لتحقيق أهداف معينة و يتسم هذا الأداء بالسرعة و الدقة التي تناسب الموقف التعليمي (الأزرق، الصفحات 14–18).

و يعرفها معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس بأنها: "مجموعة المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات التي يكسبها للتلميذ نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه و ترتقي في أدائه إلى مستوى من التمكن يمكنه من ممارسة مهنة بسهولة و يسر" (الجمل، صفحة 191). و من الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاية التعليمية الدراسة التي قام بها مجموعة من أساتذة كلية التربية بجامعة **عين شمس** 1982، حيث عرف بأنها: قدرة الاستاذ على عمل شيء يتصل بعملية التعليم بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاية و الفعالية، و من تم فهي قدرة على عمل شيء أو إحداث نواتج متوقعة.

يلاحظ تعدد المفاهيم التي استخدمها التعريفات السابقة في تحديد المقصود بالكفاية، فقد عرفت بأنها: وصف السلوك، قدرة الأستاذ، مجموعة المعارف و المهارات و الاتجاهات التي يملكها الأستاذ، مجمل سلوك الأستاذ أو الأداءات السلوكية للأستاذ، و قد يرجع هذا التعدد (تعدد جوانب الكفاية) إلى اهتمام الباحثين بجوانب معينة فيها، فالكفاية كما حددها **محمود الناقة** 1978 لها شكلان (وجهان): كامن و ظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن قدرة تتضمن مجموعة من المعارف و المهارات و الاتجاهات التي يتطلبها عمل ما أو ما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته و تحليله و تفسيره و قياسه، أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله (الأزرق، الصفحات 14-18).

4-أنواع الكفايات و تصنيفاتها:

يقصد بالتصنيف تحديد المحاور التي حولها الكفايات، باعتبارها كفايات رئيسية تم تحليلها إلى مجموعة من الكفايات الثانوية، و لمثل هذه الأمور شروط يجب أن تراعى أهميته ما ينبغي أن تقدر، فشروطه يجب أن تتخلص في الاتساق مع أهداف الدراسة و طبيعتها، فليس هناك تصنيف مطلق، كما للتصنيف أن يستفيد من غيره من التصنيفات متفقا مع مبادئها العامة وواقعا يمكن للبرنامج تنفيذه و الباحثين و المشرفين ترجمته إلى استثمارات ملاحظة و تقويمية للأساتذة و هذا ما أدى إلى ظهور تصنيفات و أنواع متعددة من الكفايات تتفق أحيانا و تختلف أحيانا أخرى، و للباحث أن يضع إطارا تصوريا لما يعتقده من مناحي هذه التصنيفات و أنواعها ونذكر منها:

تصنيف بلوم للكفايات: صنفها إلى ثلاث محاور هي:

- كفايات معرفية Compétence cognitives
- كفايات وجدانيةCompétence effectives
- كفايات نفس حركية Compétence psychomotrice

تصنيف روبرت روث R. Roth:

صنف الكفايات في ضوء المجالات التالية:

- مجال السلوك.
- مجال الاتجاهات.
- مجال النتائج و الآثار.
- مجال الخبرة.

تصنيف كلية التربية بجامعة بنستربرج بأمريكا:

المجالات الرئيسية للكفايات في نموذج بستربرج هي:

- **المجال الأول:** الأستاذ ناقل للمعرفة.
- **المجال الثاني:** الأستاذ مدير للنشاط التعليمي.
- **المجال الثالث:** الأستاذ مصمم و مصدر لعملية التدريب على التعليم.
- **المجال الرابع:** الأستاذ مصمم و مدير لمهام التعليم.
- **المجال الخامس:** الأستاذ يشارك في الإشراف.
- **المجال السادس:** الأستاذ في تفاعل مع الآخرين. (طعيمة، ص 28).

تصنيفات ناديتش و ديمايو: Nadich – Dimaio

و قام بتحديدها إلى أربع مجالات أساسية هي:

- الكفايات الأكاديمية.
- الكفايات الاجتماعية.
- الكفايات الرياضية.
- الكفايات المنزلية.

تصنيف بوريش 1977 Borichg

و يصنفها إلى ثلاث أصناف هي:

أ- **الكفاية المعرفية:** و تتضمن نوعان: كفايات طرق التدريس، مثل قدرة الأستاذ على المعرفة و وصف الأساليب الفعالة لإدارة الفصل و كفايات المحتوى كمعرفة الحقائق و المعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

ب-**الكفايات الأدائية:** و تشير إلى أداء الأستاذ و سلوكه داخل الفصل، و من أكثر الأدوات ملائمة لقياسها هي الملاحظة المنظمة.

ج- **الكفايات النتائجية:** و تعني نواتج الأستاذ التي يحدثها لدى تلاميذه في الجوانب التحصيلية و الوجدانية و المهارية و تقاس هذه الكفايات بالاختيارات التحصيلية أو المعيارية، و باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلميهم أو من خلال سلوك التلاميذ خلال الفصل.

تصنيف فوزي السعيد عطوة:

في دراسته قسم الباحث الكفايات إلى ثلاث أصناف هي:

أ- **كفايات تربوية عامة:** و تتضمن الكفايات العامة التي يلزم توافرها لدى جميع الأساتذة ممن يشتغلون بالتعليم بغض النظر عن تخصصاتهم أو المراحل التعليمية التي يقومون بالتدريس فيها.

ب-**كفايات تربوية نوعية:** و تتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى الأستاذ، و تخص مجال تخصصه في المادة الدراسية الواحدة مثل مادة الإحياء (كفاية التشريع مثلا) أو الطبيعة (الكفايات الخاصة بالمعمل) أو الفلسفة (الأزرق، الصفحات 26-28).

5-أبعاد الكفايات:

من بين أمثلة الكفايات التعليمية التي ينبغي توافرها في الأستاذ هي: الكفايات المعرفية، الكفايات المهارية (الأدائية)، الكفايات الوجدانية.

الكفايات المعرفية:

- معرفة أدواره كأستاذ و قائد مربي و مدير و رائد و موجه و منظم.
- معرفة خصائص الأساتذة و استعدادهم للتعلم.
- معرفة التعليم و أهدافه و خصائصه العامة.
- معرفة عمليات العلم مثل: القياس، التصنيف، التفسير، التنبؤ وغيرهما.
- معرفة أهداف تدريس تخصصه و مستويات هذه الأهداف و أهمية كل مستوى ومعايير هذه الأهداف.
- معرفة أساسيات ومبادئ التربية و علم النفس التي يحتاجها في ممارسة أدواره.
- معرفة كيفية التخطيط للدروس اليومية وتنفيذها و تقويمها.
- معرفة أهم أساليب و طرائق التدريس المتنوعة و مميزات و عيوب كل منها، و كيفية استخدام كل منها.
- معرفة أهداف الوسائل التعليمية و أنواعها و معايير اختيارها و استخدامها.
- معرفة أساليب التقويم المختلفة و مميزات و عيوب كل منها.
- معرفة أهداف الأنشطة المدرسية الصفية و اللاصفية.

الكفايات المهارية (الأدائية):

- يحدد الأساليب السلوكية لدرسه بوضوح.
- يختار وسائل تعليمية تساعده على تحقيق الأهداف بعناية.
- يختار منظمات تمهيدية لدروسه بمهارة، و يهيئ مناخا مناسبا للتعلم.
- يحدد خطوات السير في الدرس بوضوح.
- ماهر في كتابة الملخص السبوري.
- يقدم مادته العلمية بشكل صحيح و مثير.
- ييسر تفاعل التلاميذ مع عناصر الدرس.
- يصل عناصر الدرس بحياة التلاميذ.
- يستخدم الوسائل التعليمية في الوقت المناسب و بكفاية التعليمية في الوقت المناسب و بكفاءة واضحة.
- يوظف جميع مصادر التعلم المتاحة.
- يشجع الطلبة على الإستفسار و صياغة الفروض و اختبارها.
- ديناميكي داخل الصف و يحافظ على درجة مناسبة من إثارة التلاميذ طوال الدرس.
- صوته واضح و مميز، و يستخدم تغيير طبقات هذا الصوت باقتدار.
- يستخدم تعبيرات الوجه و نظرات عينه بشكل جيد.
- ينوع في أساليب تدريسه.
- يثير تفكير التلاميذ و لا يعطيهم إجابات جاهزة أو حلول فورية للمشكلات.
- يتمكن من تقديم دروسه باقتدار ليقف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية لها.
- يشجع التلميذ المجتهد و يساعد التلميذ غير المجتهد.
- يستخدم وسائل تعليمية مبتكرة قام بإعدادها أو يشارك التلاميذ في هذا الإعداد.
- يحافظ على صف منظم و مرتب و جو مناسب للتعلم (الحيلة، الصفحات 433-437).

الكفايات الوجدانية:

- دقيق الملاحظة و دقيق في عباراته، و في حساب النتائج، و التعبير عنها و تفسيرها و يبث هذه الدقة العلمية في تلاميذته.
- موضوعي في التعامل مع المواقف و لا يغلب نزاعاته الشخصية و غير متعصب لآرائه.

- عقلاني في التفكير، فلا يعتقد في الخرافات و المعتقدات الخطأ، و يسلم بمبدأ السببية.
- يشجع في تلاميذته دائما حب الاستطلاع، و الرغبة الدائمة في المعرفة و الفهم و اكتشاف ما حولهم و يحثهم على القراءة و الاطلاع و إجراء التجارب و الزيارات التعليمية.
- يتروى دائما في إصدار أحكامه، و حريص على جمع الشواهد و الأدلة الكافية قبل إصدار الحكم أو التوصل إلى نتيجة.
- يقدر دائما العلن و إنجازاته، و يربط بينه و بين مشكلات الإنسان و آماله و مستقبله.
- يشجع الميول و الاهتمامات العلمية لدى تلاميذته، و يحثهم على ممارسة الهوايات العلمية.
- يؤمن و يعتز بدوره كأستاذ في تربية الأجيال تربية علمية صحيحة.
- يتصف بصفات شخصية و قيم إنسانية عالية مثل: القدوة الصالحة، الإخلاص في العمل، الشجاعة، الثقة في النفس، التواضع، الصبر، التسامح، اللباقة و الحكمة (الحيلة، الصفحات 437-441).

و بالإضافة إلى هذه الأبعاد الثلاثة للكفايات التي يجب أن تتوفر لدى الأستاذ، فقد حدد كل من **كيث أكيسون و ميريديث دومينقال Keith Achesone et Meredithgall**

مجموعة من المعايير للكفايات التي يجب أن يتوفر عليها الأستاذ الكفء في أي مقاطعة مدرسية:

- **المعيار01:** الأستاذ الكفء يستخدم إمكانيات لتوظيف المعلومات (قدرات).
- **المعيار02:** الأستاذ الكفء يعرف أن يفسر بيانات التشخيص للتعرف على كل حاجيات و توقعات الأفراد في المجموعة.
- **المعيار03:** الأستاذ الكفء يقدم البيانات التي تنتج عن التشخيص لتحديد الأهداف التعليمية، و يعرف القيام بالربط بين أهدافه و الحاجات الفردية.
- **المعيار04:** الأستاذ الكفء يخطط دروسه بطريقة تمكن من الاستجابة للحاجات الفردية و الجماعية.
- **المعيار05:** الأستاذ الكفء يضع في المتناول معارفه التعليمية.
- **المعيار06:** الأستاذ الكفء يعرف أن يضع في المتناول (توظيف) تقنيات الفصل الفعالة.
- **المعيار07:** الأستاذ الكفء يعرف أن يضع في المتناول نظريات التعلم.
- **المعيار08:** الأستاذ الكفء يستخدم تقنيات التعليم المختلفة المناسبة لحاجات التلاميذ.
- **المعيار09:** يعرف تحديد إجراءات تقويم أداء تلاميذه.

- **المعيار10:** الأستاذ الكفء يفسر نتائج تقويم أداء تلاميذه.
- **المعيار11:** الأستاذ الكفء يعرف استعمال تقويم أداء تلاميذه.
- **المعيار12:** الأستاذ الكفء يتصل بفعالية مع تلاميذه.
- **المعيار13:** الأستاذ الكفء يتصل بفعالية مع زملاءه و الإدارة.
- **المعيار14:** الأستاذ الكفء يتصل بفعالية مع الجمهور و يتصرف بأسلوب مسؤول عن إدراك البرامج.
- **المعيار15:** الأستاذ الكفء يتبنى موقف متين و مهني للوصول للأهداف الأساسية.
- **المعيار16:** الأستاذ الكفء يتبنى موقف متين و مهني للوصول للأهداف المحددة من طرف المقاطعة المدرسية (الحيلة، الصفحات 441-445).

هذا بالإضافة إلى المهام الفرعية التي دخل في كل معيار من هذه المعايير المذكورة و من هنا يتضح أن أبعاد الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى الأستاذ كثيرة و عديدة بتعدد المهام المكلف بها، و هذا نظرا لتعقد و تشابك عملية التعليم عامة و التدريس خاصة، و بتعدد أدوار الأستاذ في العملية التعليمية ككل.

6-مصادر اشتقاق الكفايات:

يلجأ الباحثون و المتخصصون ببرامج التعليم إلى مصادر متعددة لاشتقاق الكفايات و يستخدمون في ذلك عدة أساليب منهجية للتوصيف مضامينها و صياغة مفرداتها و يشير **أوكي** و **براون** Okay et Brown 1972 إلى أربع مصادر لاشتقاق الكفايات و هي:

- استطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية كالمعلمين و المدراء و التلاميذ.
- الاقتباس من قوائم أخرى.
- ملاحظة المعلمون ذوي الخبرة في التدريس.
- تحليل عملية التدريس (الأزرق، صفحة 19).

و قد حدد دودل Dodele أربعة طرق لاشتقاق الكفايات التي تتضمنها برامج التربية القائمة على الكفايات و هي: تحليل الأدوار، تحليل النموذج النظري يتغير البرنامج القائم، تحديد الحاجات (جامل، صفحة 28).

ومن المصادر الاكثر شيوعا لاشتقاق الكفايات ما يلي:

- طريقة تخمين الكفايات اللازمة و هي أقل الطرق صدقا.
- طريقة ملاحظة الأستاذ في الصف، و هذه أفضل من الأولى حيث ترتبط كفايات الأستاذ بالإنتاج التعليمي لدى التلميذ.
- **الدراسات التحليلية:** و هي أفضل الطرق لأنها تقوم على تحليل الأدوار و المهام و الواجبات التي سيؤديها الأستاذ، و كذلك تحليل المقررات و ترجمتها إلى كفايات تم تحديد الحاجات كما يراها الخبراء أو الرجوع إلى قوائم تصنيف الكفايات الجاهزة (جامل، الصفحات 41-42).

و يقترح كل من **كوبر** Cooper و **جونز** Jones و ويبر **Weber** 1973 أربع مصادر أساسية يمكن اشتقاق الكفايات منها و هي:

- النظرة الفلسفية للمناهج التعليمية.
- النظرة الإمبريقية.
- أراء التلاميذ.
- خبرة الأستاذ.

و هناك عدة مصادر أخرى يمكن إعتمادها في اشتقاق الكفايات، و ذكرها بعض الباحثين مثل **دودل** Dodlen و **كويس** Koyce و سوليتش Solitis **ويل** Well 1974 لطفي سور**يال**1976واحمد الخطيب 1978، ممدوح سليمان وعبد علي حسن 1990.

ويمكن عرض هذه المصادر و غيرها مما توارث في التراث التربوي في سبع مصادر أساسية مع بيان كيفية الاستفادة منها و اشتقاق و توظيف الكفايات و هي:

- **الخبرة الشخصية Personal Experience:**

و فيها يرجع الباحث التربوي إلى خبرته الشخصية لاستقصاء المهام و المسؤوليات التي ينبغي أن يقوم بها الأستاذ داخل الفصل و خارجه، و التي يتوقع أن يكون لها اثرها الفعال في ناتج العملية التعليمية، و بخاصة في الجوانب المعرفية و الوجدانية و المهارية للتلاميذ.

- **الملاحظة الموضوعية Objective observation:**

و هي الاسلوب العلمي المنظم الذي يلجأ إليه الباحث في تسجيل مشاهداته لأنماط السلوك و الأداءات التي يقوم بها الاستاذ اثناء عملية التدريس داخل الفصل بهدف استنتاج الأداءات ذات الاثر الفعال في نمو التلاميذ في الجوانب المعرفية و الوجدانية و الاجتماعية و المهارية.

- **مدخل الأطر النظرية: Theortical Approach**

يعتبر المدخل النظري أحد المصادر في اشتقاق الكفايات للأستاذ، كالنظريات التربوية مثل نظرية الأدوار، فالأستاذ له مركزه الاجتماعي Social Status في النسق الاجتماعي التربوي، و يقوم بأدوار متعددة في المؤسسة التعليمية، و يرتبط بهذا الدور مهام و مسؤوليات محددة ينبغي أن يتقنها لأداء الدور و ينبغي أن يراعي في اشتقاق الكفايات المهنية من الأطر النظرية أن تكون متفقة مع ثوابت و مرتكزات النظرية المشتقة منها.

- **التحقيق التجريبي Eexperimental Verification**

و يتأتى ذلك بالرجوع إلى العوامل التي أثبتت التجربة أهميتها في الأداء التعليمي للأستاذ فالنتائج التجريبية تتميز بالدقة و الموضوعية في التنبؤ بأهمية عوامل محددة في حالة الظروف المشابهة لظروف التجربة.

- **مراجعة قوائم الكفايات السابقة Reference toprevious competencieslists:**

تعتبر البطاقات و قوائم الملاحظة التي أعدها الباحثون السابقون في المجال التربوي مصدرا من المصادر التي لا يمكن الاستغناء عنها في اشتقاق الكفايات، فهي تمثل خبرات الآخرين التي يمكن الاستفادة منها، على أن يؤخذ في الاعتبار الأطر النظرية التي استندت عليها تلك القوائم في تحديد و صياغة تلك الكفايات (الأزرق، الصفحات 20-21).

- **فلسفة أهداف التعليم philosophy 8 Aims of instruction:**

تتضمن كل مرحلة في النظام التعليمي –لأي مجتمع– مجموعة من الأهداف و الغايات العامة التي يأمل المشتغلون بالتعليم فيجمع المستويات الوصول إليها و تحقيقها، و لا شك أن الأهداف العامة تندرج من تحتها الأهداف الخاصة، و تعتبر هذه الأهداف مصدر الاشتقاق الكفايات الاساسية الفرعية، و ذلك يترجمها إلى أهداف سلوكية إجرائية يمكن ملاحظتها و قياسها إذ تصاغ في شكل أداءات محددة للأساتذة و خلالها تصدر الأحكام على كفاءة الأستاذ بمدى تحقيق تلك الأداءات و بلوغ الأهداف.

- تحليل المهام التعليمية Instructional tasks Analysis:

يستعين الكثير من الباحثين بالمنهج التحليلي كمدخل لاشتقاق الكفايات، و قد يكون المدخل في التحليل موجها نحو الأستاذ، أي تناول الوظائف و المهام أو الواجبات التي يقوم بها أو نحو تحليل عملية التدريس و ما تتطلبه من مهارات أساسية و فرعية لأدائها (الأزرق، الصفحات 22-23).

و لغرض تحديد الكفايات لا بد من القيام بإجراءات عدة لاشتقاقها أو التوصل إليها من مصدرها أو أطرها المرجعية و هي:

- أدوار الأستاذ Role teacher:

و هنا يتم تحليل مهام الاستاذ و أعماله و أدواره لتحديد الكفايات المطلوبة التي يسعى البرنامج للتوفير ها و تنميتها لدى الطلبة/الأساتذة لزيادة التحكم بالعملية التعليمية و من أدواره أنه موجه للنشاط التعليمي و ناقل للمعارف و مدير لفصله.

- **البحوث و الدراسات:**

تعد البحوث و الدراسات أحد مصادر اشتقاق الكفايات و استخلاصها و من أمثلة تلك البحوث، بحوث تصنيف الأهداف التعليمية و السلوكية لبلوم Bloom و في ضوء ذلك تصنف الكفايات إلى ثلاث أنواع هي: كفايات معرفية، كفايات وجدانية، كفايات أدائية (نفس حركية).

- **القوائم الجاهزة:**

و تعد القوائم الجاهزة أحد مصادر اشتقاق الكفاية و استخلاصها أو اعتمادها على تلك القوائم ما حددها الباحثون، و هناك كفايات حددتها المؤسسات المختلفة. ومن ذلك قائمة الكفايات التي إليها كلية التربية بجامعة عين شمس في دراستها حول كفايات أستاذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. و تتوزع هذه الكفايات تحت تسع (09) مجالات تمثل محاور تلك الدراسة و هي: كفاية إعداد الدرس و التخطيط له، كفاية تحقيق الأهداف، كفايات عملية الدرس، كفايات استخدام المادة العلمية و الوسائل التعليمية و الأنشطة، كفايات التعامل مع التلاميذ و إدارة الفصل كفاية عملية التقويم، كفايات إنتظام الأستاذ، كفايات إقامة العلاقات مع الآخرين، كفاية الإعداد لحل المشكلات البيئية (الفتلاوي، الصفحات 27-28).

أي دراسة المواد الدراسية المنهجية و النظرية المعتمدة و محاولة اشتقاق و استخلاص الكفايات أو الأداءات المتوخاة منها بمقتضى أسسها و أهدافها مع تحويل التركيز من الجانب النظري إلى الجانب العملي أو الممارسة و التدريب.

- **حاجات المتعلمين في المدرسة:**

و هنا تحدد حاجات التلاميذ في المدرسة و تحلل لتحديد الكفايات التي يجدر بالأستاذ أن يكتسبها للمساعدة في تلبية حاجاتهم.

- **تقدير الحاجات:**

و المقصود به تقدير الحاجات الاجتماعية دون غيرها من حاجات الأساتذة و التلاميذ ثم يتميز هذا بحاجات المجتمع المحلي أو المجتمع المدرسي أساسا لتحرير الكفايات.

- **النظريات التربوية:**

و هنا يتم اعتماد أساس نظري لاشتقاق الكفايات. وأن تكون هذه العمليات متفقة مع مرتكزات تلك النظرية التربوية في الجوانب المعرفية حول التعلم و السلوك التدريسي (الفتلاوي، الصفحات 29-30).

7-أساليب و أسس تحديد الكفايات:

أسلوب تحليل المهمة:

- تحديد المشرف الأستاذ معا للكفايات الوظيفية التي سيجري التدريب عليها.
- تحديد المهمات أو الخطوات المرئية لكل كفاية مع ترتيبها على شكل قائمة حسب تتابع حدوثها الفعلي.
- تحديد خصائص كل مهمة فرعية للكفاية مع متطلباتها التنفيذية من معارف أو أنشطة و إجراءات و مواد و تسهيلات و وسائل و وقت و خدمات مساعدة أخرى.
- تحديد معايير و شروط نجاح الأستاذ في القيام بكل مهمة فرعية.
- تنفيذ الأستاذ للمهمات الفرعية للكفايات الوظيفية واحدة بعد الأخرى.
- تنفيذ الأستاذ للكفايات بدمجه لمجمل مهاراتها الفرعية معا بأسلوب تدريسي مفيد يتلاءم مع الخصائص و المتطلبات و المعايير.
- قياس المشرف إنجاز الأستاذ النهائي للكفاية الوظيفية و تقرير العلاج المناسب لمواطن الضعف فيه أو الانتقال لكفاية أخرى في حالة نجاحه في ذلك.

أسلوب تدريس قياس الكفاية الوظيفية:

- تطوير عبارات الكفايات الوظيفية و توضيحها للأساتذة.
- تحليل حاجات الأساتذة التحصيلية للكفايات الوظيفية.
- تخطيط التدريس و تنفيذه بما يستجيب لحاجات الأساتذة الوظيفية.
- قياس إنجاز الأساتذة للكفايات الوظيفية.
- توثيق الأساتذة الناجحين و تخرجهم.

الأسلوب المباشر العام لقياس الكفايات الوظيفية:

- تحديد الكفايات الوظيفية التي يتم قياسها.
- تحديد مؤشرات التنفيذ و ظروفه و معايير كل كفاية.
- تطوير و اختيار وسائل القياس المناسبة لكل كفاية.
- تحديد نوع و درجة إنجاز الأستاذ للكفاية الوظيفية المطلوبة باعتبار ما يلي:

- كفايته الإنجازية كميا بواسطة العد البسيط أو النسبة المئوية أو الدرجة التكرارية المقترحة له.
- جودة أو نوعية الإنجاز حسب المواصفات المقترحة. (حمدان ، ص 175-177)

و هناك العديد من الأسس العامة و الأساليب لتحديد الكفاية، يلجأ إليها الدارسون لتحديد الكفاية قبل صياغتها.

و حددها كوبر Cooper في أربعة محاور هي:

- **الأساس الفلسفي:** و يعد بمثابة الحاكم، و يتم في ضوئه وضع المنطقات التي تتفق مع قيم المجتمع و فلسفته، و من خلال هذه المنظمات تتحدد النتاجات المرغوبة للعملية التربوية مما يساعد على وع مفهوم معين لدور الأستاذ تحدد في ضوئه الكفايات التعليمية اللازمة.
- **الأساس الإمبريقي:** و يتم ببعض المفاهيم الإمبريقية التي يمكن أن تشكل أساسا سليما يقوم عليه تحديد العبارات الخاصة بالكفايات التعليمية.
- **أساس المادة الدراسية:**

و يتيح هذا الأساس فرصة تحديد الكفاءات التعليمية من خلال البيانات المعرفية، و التنظيمات المتنوعة في مجال المادة الدراسية و غالبا ما تكون الكفايات التي تحدد هذا الأساس هي كفايات تخصصية تقوم على المعرفة بصفة أساسية.

- **أساس الممارسة:**

و يقم هذا الأساس على مفهوم أن الكفاية التعليمية يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق ما يفعله الأساتذة الأكفاء أثناء ممارستهم لعملية التدريس، لأن الأستاذ المقتدر تظهر كفاءاته من خلال أدائه لمهام التدريس المحددة، توجيه الأسئلة، و إدارة المناقشة و الحوار، و غيرها من المهام الأخرى (جامل، الصفحات 28-29).

و هناك أساليب مختلفة لتحديد الكفاءات التدريسية، ومن أهممها:

- **أسلوب التصور المهني:**

حيث يقوم مجموعة من المربين و المدرسين بتحديد الكفاءات التي يتصورون أنها ضرورية في التدريس الفعال ثم يختار منها أكثر الكفاءات أهمية حسب تصورهم.

- **أسلوب النموذج التصوري:**

و هو نموذج تصوري يتفق عليه أنه مناسب، و هو يختلف باختلاف المؤسسات، من النماذج التي اتبعتها جامعة **متشيفان** نموذج الأستاذ كممارس لعلم السلوك، و أي من النماذج متكامل في حد ذاته من النماذج التي تقوم عليها و المؤثرات و الطرق الإجرائية التي يستخدمها، لذا فإن الأساتذة يمارسون كفاءات مختلفة في ظل نموذج منها.

- **أسلوب تحليل المهام:**

حيث يسأل الأساتذة أو المربون أن يقوم بترتيب الانشطة الدراسية التي يمارسها الاستاذ من وجهة نظرهم، ثم يتم اختيار أهمها، و ترتيبها في قائمة الكفاءات الدراسية (مرسي، صفحة 152).

- **أسلوب البحث العلمي:**

فالقائمون بتطوير أسلوب الكفاءات الدراسية يراجعون البحوث السابقة لجمع المؤشرات عن الممارسات التدريسية الفعالة، ثم يقيمون على أساس ذلك برنامجا يعتقدون أنه يلبي المتطلبات.

- أسلوب تحديد الكفاءات على اساس احتياجات التلاميذ في مختلف مراحل التعليم: رياض للأطفال، ابتدائي، ثانوي، و بناء على تحديد هذه الاحتياجات تعد المناهج الدراسية و المواد التعليمية و المراجع الدراسية التي تحققها الكفاءات التدريسية التي ترتبط بها.

- هذا الأسلوب بتشابه مع الأسلوب السابق إلا أنه يضيف إلى تقدير احتياجات المجتمع كمتطلب سابق لتحديد احتياجات التلاميذ. (مرسي ، ص 153).

ما يظهر على هذه الأساليب هو اختلاف وجهات النظر حولها و طرق تحديد هذه الكفاءات و هذا يعود إلى أن عملية التدريس تتحكم فيها شروط و قواعد من خلالها يمكن تحديد كفايات الأستاذ، و للمختصين في إعداد البرامج التكوينية القائمة على الكفايات، استخدام أساليب متعددة لضمان التحديد الدقيق و محدد لضمان التنوع الشمولية بالنسبة للكفايات اللازمة للأستاذ.

8-حركة التقييم القائمة على الكفايات:

ظهر هذا الاتجاه خلال العقود الثلاثة الماضية معتمدا على مفهوم الكفاية Competency و توصيفها كأساس لمرتجع إعداد الأساتذة، و ظهر هذا الاتجاه نتيجة للشكوى المتكررة من أن برامج التعليم السائدة لم تعد قادرة على الإيفاء بحاجات الإنسان المعاصر و مواجهة متطلبات العصر الذي يعيش فيه.

إن ظهور هذه الحركة جاءت كرد فعل لفشل التربية التقليدية عن تحقيق أهدافها بشكل إجرائي عملي، و لهذا تبنت المدرسة السلوكية هذا الاتجاه، و رأت ضرورة تحديد الأهداف و البرامج و الأساليب المؤدية إلى ملاحظة السلوك و قياسه (الأزرق، صفحة 217)

و يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة في الأوساط التربوية لإعداد الأساتذة على أساس الكفايات، إذ يمثل هذا الاتجاه تحولا مهما في فلسفة و تكوين الأساتذة، و في ذلك يؤكد محبات أبو عميرة، و لعل تبني التربويين الآن لهذه البرامج يدل على أنها واحدة من أفضل الحلول، المطروحة لمشكلة إعداد الأستاذ، ذلك لأنها تعكس واقع ما يفعله الأستاذ حقيقة، و ما ينبغي أن يفعله طبقا لأعلى المستويات في مجاله.(الأزرق,ص217)

و بدأت المحاولات الأولى لهذا الإتجاه في الولايات المتحدة منذ عام 1968 عندما أصدرت جامعة فلوريدا مشروع دولي يسمى "برنامج تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية". يقوم على تحديد المهام التعليمية لأستاذ المرحلة الابتدائية في العشر سنوات اللاحقة، و لقد تم وضع مخطط عام لبرنامج تربية الأستاذ يشمل المقومات التالية: التخطيط للتعليم، اختيار المحتوى و تنظيم، استخدام الوسائل و الأساليب التي تحقق الأهداف، التقويم، دور الأستاذ في تحمل مسؤولياته، قيام الأستاذ بدور القائد المهني (الأزرق، صفحة 217).

و لقد حظي هذا الاتجاه باهتمام واسع داخل الولايات المتحدة الأمريكية و خارجها، ففي جامعة بتسربرج قام فيريرو Ferrero 1971 بدراسة لتطوير قائمة عن الكفايات في التعليم الابتدائي من خلال تحليل و تصنيف المستخلص من مواقف ميدانية و أراء بعض الخبراء لبعض الكفايات اللازمة و منها:

تنظيم الدروس، اختيار المحتوى المناسب، إشراك التلاميذ في الدرس.

و كثرت البحوث و الدراسات مع بدايات حركة تربية الأساتذة القائمة على الكفايات التي اهتمت بتحديد مفهوم الكفايات و توصيفها، و تقديم قوائم عنها فقد ظهرت قائمة لكفاية Toleado لتربية أساتذة المرحلة

الابتدائية إلى تحديد 818 كفاية فرعية بهدف تطوير برامج تربية أساتذة المرحلة الابتدائية بصورة تحسن من طريقة إعدادهم و زيادة فعاليتهم، ثم تصنيفها في خمسة مجالات رئيسية و هي: تنظيم التعليم و التكنولوجيا التربوية، و وسائل التعليم و اساليبه، العملية التعليمية المستمرة و العوامل الاجتماعية، و البحوث و ممارسات الأستاذ و خصائصه و سلوكه (الفتلاوي، صفحة 64).

كما وضع مكتب فلوريدا قائمة تحتوي على 1301 كفاية ينبغي أن يتمكن منها أستاذ المرحلة الابتدائية.

و من الدراسات الرائدة دراسة إيلام 1971 Elam و دراسة لورانس لوري 1975 Lawry و دراسة الرابطة القومية الأمريكية للتربية 1975ن و دراسة هونر 1975 Honner و دراسة هيتلمان 1976 Hitelmane كما قدم ديفيز و زاريت Davis. M و Zarret دراسة عن تقويم أداء الأساتذة قبل الخدمة.

و في بريطانيا قام أعضاء هيئة التدريس العامة بجامعة سترلنج Sterling عام 1979 بتحديد مجموعة من الكفايات التدريسية الاساسية و الفرعية بقصد إدخالها في برامج إعداد الأساتذة و إكسابها للمتدربين بشكل نظري و عملي من خلال حلقات التدريس المصغر.

في الوطن العربي عقدت عدة مؤتمرات و ندوات و حلقات دراسية من إعداد الأستاذ العربي و محاولة كفاية المهنية و الإستفادة من الاتجاهات الحديثة في إعداد الأساتذة منها الحلقة الدراسية بالبحرين عام 1975 حيث تضمنت توصياتها ضرورة الغاية بالتدريب العملي للأساتذة و صياغة النظريات و الأسس العلمية و ترجمتها إلى كفايات تظهر في أداء الأساتذة، و أوصى مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي. (حاضرها و مستقبلها).

في الرياض عام 1978 بالاستفادة من الاتجاه القائم على الكفايات و تطويرها لدى الأستاذ العربي. و كان من نتائج الحلقة الدراسية المنعقدة في مسقط عام 1979 عن متطلبات استراتيجية التربية في الوطن العربي: ضرورة تنمية كفايات التربية المستديمة، و محاولة تحديد بعض الكفايات المطلوبة للأستاذ العربي في إطار التربية القائمة على الكفايات (الأزرق، صفحة 218).

أما عن برامج إعداد الأساتذة في إطار حركة التكوين القائمة على الكفايات فتهتم بإكساب الطالب الأستاذ لمجموعة من الكفايات في إطار تعليمي متكامل و محدد الأهداف، و تصاغ هذه الأهداف التعليمية في

شكل سلوك أدائي للطالب يمكن ملاحظته و تقديره و تقويمه، و يتحمل الطالب الأستاذ مسؤولية إنجاز تلك الأهداف، و تحقيق الكفايات، و ذلك طبقا لمعايير أداء مستويات إتقان معروفة و متفق عليها سابقا.

أما مفهوم برامج إعداد الأساتذة القائمة على الكفايات المقصودة منها: تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب الأساتذة، و تحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم الأساتذة بالمسؤولية عن بلوغ هذه المسؤوليات، و يكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة (الفتلاوي، صفحة 32).

و كما تعرفه لورا بيرجر و آخرون Luraburger et Al بأنه البرنامج الذي يحدد ما ينبغي أن يقوم به الطالب من إجراءات و مهام لكي يكون قادرا على أدائها عند الانتهاء من تنفيذه و قياس تحصيلهم بأداء كاف للكفايات المحددة.

و من التعريفات المبكرة لظهور هذه البرامج تعريف لجمعية كليات التربية بالولايات المتحدة (AACTE) 1968، حيث عرفت البرامج بأنها: تلك التي تحتوي على المعلومات و المهارات و ألوان السلوك المستخدمة من قبل المتعلم و تشتق من تصور واضح و محدد للدور الذي يقوم به الأستاذ و تصاغ هذه المعلومات و المهارات بحيث يمكن قياسها عن طريق السلوك الملاحظ (الأزرق، صفحة 222).

و هو البرنامج الذي يزود أساتذة المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الاطلاع بأدوارهم التعليمية متفق عليها من خلال أداء كفايات تعليمية محددة. (الفتلاوي,ص32)

السمات البارزة للبرامج القائمة على الكفايات:

تحدد خطواته تلك البرامج و إجراءاتها و تحديد الاستراتيجيات و الإجراءات و الأساليب و الطرق و الوسائل و الانشطة المساهمة في التدريس و التدريب لتحقيق أهداف البرنامج، و التي من ملامحها:

- التأكيد على الأداء، إذ يتوقع من كل طالب امتلاك الكفاية بمستوى الأداء المحدد.
- التأكيد على نتائج عملية التعليم المختلفة و تطبيقاتها الفعلية بدلا من العناية فقط بالمعرفة اللفظية.
- العناية بالتدريب بدلا من التدريس لمساعدة الطلبة المعلمين على امتلاك القدرة على الأداء العلمي المنتج و ليس على امتلاك المعلومات و المعارف النظرية فحسب.
- الاستفادة من التكنولوجيا التعليم لتحقيق فاعلية تلك الاستراتيجيات من خلال استخدام القواعد

العلمية في التخطيط و المنهج العلمي للعمل فضلا عن استخدام المواد و الأجهزة و الأدوات التعليمية المختلفة.

- العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدي في المواقف التعليمية.
- التنويع في أساليب و طرائق التعليم و التدريب لبحث مستوى أداء الطلبة الأساتذة كالتدريس المصغر، العروض العلمية، مشاهدة النماذج، استعمال التعيينات التدريبية (الفتلاوي، صفحة 32).

المسلمات التي تقوم عليها حركة التكوين القائمة على الكفايات:

تنطلق حركة التربية القائمة على الكفايات من مسلمات أساسية نذكر منها:

- أن التدريس مهنة لها أصول و قواعد معينة.
- لكي يؤدي الاستاذ عمله لا بد أن يتوافر لديه عدد من الكفايات التعليمية.
- يمكن تحديد الكفايات اللازمة لعمل الأستاذ.
- الكفايات التعليمية قابلة للاكتساب من خلال معرفة أصولها و التدرب على أدائها.
- يمكن تقويم الكفايات لدى الأستاذ.
- تؤثر الكفايات لدى الأستاذ تأثير اساسيا (سلبيا أو إيجابيا) في نواتج التعلم لدى التلاميذ (الأزرق، الصفحات 222-223).

نستنتج أن برامج تكوين الاساتذة القائمة على الكفايات من أهم مستحدثات التربية في أواخر عصرنا هذا، و تقوم على أساس عملية، تمكننا من تحقيق الأهداف المرجوة، و بالتالي تكوين أستاذ فعال يؤدي كفايات التعليم بمستوى مرتفع من الاتقان، لهذا وجب علينا الاهتمام بتكوين الأساتذة لدينا وفق الكفايات للرفع من مستوى أداء الأستاذ و الرفع من المردود التربوي ككل.

و يمكن أن يتحقق من خلال برامج التكوين القائمة على الكفايات جملة من الأهداف التربوية، و هي الأهداف التي تسعى مختلف الأنظمة التعليمية لتحقيقها:

- المشاركة الفعالة من التعلم باعتباره المحور الأساسي في العملية التعليمية، إذ تقع عليه مسؤولية الإنجاز و تحقيق الأهداف طبقا للمعايير المحددة للأداء، فالمتعلم تتوافر لديه البيانات و المعلومات الكافية قبل الانخراط في البرنامج.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين إذ أنها تراعي حاجات لطالب الأستاذ و قدراته و مهاراته، و ذلك من خلال ما تكشف عنه اختبارات الأداء القبلي، و مدى ما يحتاجه من وقت و جهد للتقدم

في تحقيق الأهداف.

- تؤكد حركة التربية القائمة على الكفايات على الأداء و التطبيق العملي بالإضافة إلى الجانب النظري في تحديد المهام و المسؤوليات المرتبطة بمهنة التدريس، فالكفايات النظرية المعرفية التي يحققها الأستاذ لا تكون كافية إلا باقترانها بالأداء بحيث يمكن ملاحظة هذا الأداء و تقديره.
- تؤكد برامج الكفايات على هدف تربوي سامي و هو التعليم الذاتي باعتماد الطالب الأستاذ على نفسه في إنجاز المهام و اتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمه.
- تستخدم برامج الكفايات عند عمليات التقويم استراتيجية التعلم من أجل الإتقان كما تؤكد على استعمال تقنيات التعليم في تصميم البرامج.
- مرونة مدخل الكفايات و وضوح مفاهيمه و آلياته سواء على المستوى النظري أو على المستوى العملي، و قابليته التعديل و التطوير، و هو ما يجعل استخدامه ممكنا في مختلف الأنظمة التعليمية، و لذا حظي مدخل الكفايات بتوافر عدد من الدراسات الأجنبية و العربية التي استخدمت مدخل الكفايات سواء في تطوير برامج جديدة لتدريب الأساتذة أو في حالات تقييم الكفايات القائمة (الأزرق، الصفحات 223-224).

9-وسائل قياس كفاية الأستاذ:

التدريس هو عملية تربوية حاسمة يضع بواسطتها المجتمع ناشئة أجياله و القياس أيضا هو عملية تربوية هادفة تختبر درجة كفاية التدريس بناء على مواصفات و معايير كمية محددة تمهيد التقييم هذه الكفاية (حمدان، صفحة 5).

ولإجراء عملية القياس تستخدم وسائل و أدوات متعددة لجمع البيانات و المعلومات المرتبطة بمهنة التدريس عموما، أو سلوك الأستاذ بوجه الخصوص، و ذلك بهدف التعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة المنشودة وفق محكات محددة.

و تشير أمال صادق و فؤاد أبو حطب 1990، إلى أنه قد تتوافر لدى الباحثين في الوقت الحاضر عدة وسائل لقياس كفاية الأستاذ، من هذه الوسائل: تقديرات الأساتذة أنفسهم، تقديرات التلاميذ، تقدير الرؤساء و الأقران، بيئة الفصل، الملاحظة المنظمة. (الأزرق,ص224-225)

و نظرا لتعدد وسائل و أساليب القياس المستخدمة في قياس كفاية الأستاذ و فاعلية التدريس و في ضوء التصنيفات المختلفة هذه الوسائل فإن الباحث عبد الرحمن صالح الأزرق ارتأى تصنيفها إلى ثلاث أصناف أساسية:

- وسائل قياس ذاتية.
- وسائل قياس موضوعية.
- وسائل قياس تنبؤية.

وسائل القياس الذاتية:

يقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية و الانطباعات الشخصية من تقديرات الأساتذة الذاتية، استطلاعات، آراء التلاميذ، استطلاعات الزملاء و الأقران الموجهين و المشرفين التربويين.

و فيها يلي توضيح و تفصيل لكل منها:

تقديرات الاساتذة الذاتية:

يتولى الاساتذة تقدير آرائهم التدريسي في مجالات أو عناصر معينة أو يصفون قدراتهم و مهاراتهم المستخدمة في المجال، أو أنهم يكتبون عن انطباعاتهم و خبراتهم التي يمرون به و قد يستعينون في ذلك بوضع أسئلة أو مقاييس متدرجة أو قوائم ملاحظة و غالبا ما تستخدم في هذه الحالة طريقتان هما: تقدير الذات عن طريق الاستفتاءات و المقاييس، و ثانيها رؤية الذات عن طريق التسجيلات المسموعة و المرئية و يمكن تطوير طريقة رؤية الذات بتزويد الأستاذ معلومات عن مقدار ابتعاده عن المستوى المرغب للتدريس يقبله الأستاذ و لكن ما مدى صلاحية التقديرات في قياس كفاية الأستاذ؟ و للإجابة عن هذا التساؤل من قبل الباحثين نلاحظ أنهم انقسموا إلى فريقين: فريق مؤيد أو على الأقل لا يمانع في استخدام التقديرات الذاتية و فريق آخر يعترض عليها و يستند كل فريق إلى نتائج بعض الدراسات التي جاءت غير متفقة فيما بينها. و قد أوضحت دراسة سيم J. SIM 1989 أن هناك علاقة ارتباط عالية بين إدراك الذات للكفاية و الكفاية المرتبطة بالمعلومات.

و في مقابل ذلك فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن معاملات الارتباط بين تقديرات الذات للأستاذ و المحكات الأخرى مثل تقدير التلاميذ و تحصيل التلاميذ ليست لها دلالة إحصائية و لعل أهم الإنتقادات الموجهة إلى التقديرات الذاتية هي ميل الاساتذة إلى المبالغة في تقدير كفاءاتهم .

تقدير التلاميذ:

يتزايد الاهتمام في الوقت الحاضر باستخدام تقديرات التلاميذ و الطلاب في تقدير كفاية الأستاذ و التعرف على سلوكهم الشخصي و المهني.

و قد يرجع ذلك إلى زيادة الاهتمام بالمتعلمين و التركيز على متطلباتهم و حاجاتهم النفسية و التربوية باعتبارهم المحور الأساسي في عملية التعلم و التعليم و تستخدم في ذلك و سائل و أساليب متعددة مثل الاستفتاءات المغلقة و المفتوحة و مقاييس التقدير للأستاذ أو الأساليب المعاملة التي يفضلها التلاميذ من أساتذتهم.

و يلاحظ من مراجعة التراث التربوي أن نتائج الدراسات لم تكن متفقة تماما حول صلاحيات تقدير التلاميذ و الطلاب في الحكم على كفاية الأستاذ، و من الدراسات التي جاءت نتائجها مؤيدة بالأخذ بتقديرات التلاميذ دراسة فولمان Folman 1992حيث قام بمرتجعة دراسات بوتش BUTCH –R– 1981 و دراسة ماك و آخرون 1972 و توصل إلى أن التلاميذ في المرحلة الابتدائية لا يستطيعون بدرجة من الدقة و الموضوعية و الثبات تقدير أغلب الوقائع التي تحدث داخل الفصل الدراسي و تفاعل الأستاذ مع التلاميذ، و إنهاء القول بأن تقديرات التلاميذ يمكن اعتبارها محكا مقبولا. و هناك فريق من الباحثين يعارض فكرة الأخذ بتقديرات التلاميذ و الطلاب في قياس كفاءة الأستاذ، اعتقاداتهم بأن التلاميذ تنقصهم الخبرة و صعوبة تقدير الأحكام المتصلة بالأهداف.

و قد ذهب أبو بكر بدوري 1989 إلى أن تقديرات الطلاب غالبا ما تقيس مدى رضا الطلاب عن الأستاذ أو المادة و ليس قياس كفاية الأستاذ أو فعاليته.

تقديرات الرؤساء و الأقران:

يتولى مديري المدارس و الموجهين التربويين بتقدير كفاءات الأساتذة نشاطاتهم السلوكية و التدريسية، وقد يستخدمون مقاييس التقدير أو بطاقات تقدير أو تقارير تتضمن بنود محددة، أما بواسطة الأقران فيتم عن طريق الزملاء من الأساتذة حيث يقومون بملاحظة الأستاذ، و تشير آمال صادق و فؤاد أبو حطب إلى أن هناك ثمة ملاحظات على وسائل القياس الذاتية التي تتمثل في أن تقديرات الأساتذة لأنفسهم، و تقديرات التلاميذ و تقديرات الملاحظين الخارجين لا تتفق فيما بينها. إذ يلاحظ أن معاملات الارتباط بين تقديرات مختلف المجموعات منخفضة. (حمدان ، ص 19 – 20)

وسائل القياس الموضوعية:

و يقصد بها تلك الوسائل و الاساليب التي تعتمد رصد الواقع و تسجيله في حينه، كما تحدث داخل حجرة الدراسة مثل أسلوب الملاحظة المرئية و أساليب التحليل اللفظي و الحركي.

الملاحظة المنتظمة: Systematic observation

يعرفها 1971oler بأنها الأسلوب الذي عن طريقه يتم ملاحظة الأستاذ في فترات معينة أثناء تدريسه باستخدام نظام أو نظم للملاحظة ذات منهج محدد مسبق و هي طريقة تتيح للملاحظ المدرب أن يتبع سلوك تدريس الأستاذ ،و تسجيل جانب أو أكثر من هذا السلوك .

و هناك عدة أنواع لأنظمة الملاحظة منها: نظام البنود و نظام العلامات و تعتبر أنظمة الملاحظة من أفضل الأدوات المستخدمة في قياس أداء الأساتذة . حيث أن طريقة تصميمها ، و أسلوب بنائها يضمن موضوعتيها في جميع عملياتها الأساسية و هي :التسجيل و التفريغ و الجدولة.

الملاحظة المرئية:visualobservation

و هو اسلوب غير لفظي قدمه ماكجرو Megrow عام 1966 و يعتمد على استخدام آلة تصوير في ملاحظة تلاميذ الفصل، و تستخدم أجهزة التسجيل المرئي (الفيديو) و هي أساليب تهدف إلى التعرف على الجوانب غير اللفظية في التدريس مثل الملامح الانفعالية لدى الأستاذ و التلاميذ و غالبا ما توجه إلى ملاحظة أشكال محددة من الأداء في السلوك بين الأستاذ و التلاميذ.

أساليب التحليل اللفظي و أنماط الحركة:

إن ملاحظة الوقائع السلوكية التي تحدث داخل الفصل بين الأستاذ و التلاميذ يمكن تصنيفها إلى صنفين:

أحداث فعل Action و أحداث لفظية Verbal و إذا كانت الأولى قابلة للملاحظة و من ثم يمكن تقديرها كميا و الحكم عليها مثل موعد حضور الأستاذ و كتابته على السبورة فإنه في الحالة الثانية: أي الأحداث اللفظية من سلوك الأستاذ التي تعتبر جوهر سلوك التدريس، فقد يبدو أن هناك صعوبة في تقديرها كميا يصادفه غير أن محاولات الباحثين العديدة لم تتوقف.

أما أسلوب تحليل أنماط الحركة فيهدف إلى تسجيل حركات الأستاذ و التلاميذ و تنقلاتهم أثناء الدرس و خاصة في الدروس العملية، التدريس في المعامل، الورش، ...

حيث تبين مدى ميل الأستاذ إلى التحرك بين التلاميذ و مدى اهتمامه بملاحظة أداء كل منهم و غالبا ما تستخدم رسوم تخطيطية لحجرة الدراسة أو القاعة ثم ترسم مسارات حركة الأستاذ أو التلميذ على شكل أسهم مميزة لكل منهم (الأستاذ و التلاميذ) و في ضوء النموذج يرى الأستاذ نفسه و تلاميذه فيقوم بإجراء تعديلات في أدائه التدريسي (حمدان، الصفحات 19-20).

وسائل القياس التنبؤية:

و يقصد بها تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات و القدرات و الخصائص الشخصية للأستاذ و التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاية الأستاذ أو فعالية التدريس الحالية المستقبلية، و هناك وسائل يمكن استخدامها في تقدير كفاية الأستاذ منها: السجلات المدرسية و التقارير و المقابلات و الاختبارات التي تقيس الاستعدادات و القدرات العقلية و اختبارات الشخصية...، كما يمكن تبويب أنواع وسائل قياس التدريس إلى تصنيفات مختلفة حسب الباحث محمد زياد إلى:

وسائل قياس التدريس حسب مصدر تنفيذها:

و تكون في ثلاث تصنيفات رئيسية هي :

- ذاتية تدار من الأستاذ نفسه.
- خارجية رسمية تدار غالبا من الإداري الرسمي المشرف.
- خارجية غير رسمية: تدار عادة من التلاميذ أو الزملاء بالمدرسة.

وسائل قياس التدريس حسب درجة مباشرتها:

تكون في صنفين:

- غير مباشرة: كالاستطلاعات التي يجيب عليها الاستاذ نفسه، و استطلاع أراء تلاميذه.
- مباشرة: و تشمل أنظمة ملاحظة التفاعل الصفي و عملياته و التصنيفات و الاساليب السلوكية و الاختبارات الإنجازية و التحصيلية التي تدار عادة من الجهات الرسمية.

وسائل قياس التدريس حسب غرض إجرائها:

- تربوية تطويرية تهدف لتحسين أداء الأستاذ التدريسي و رفع كفايته.
- إدارية تنظيمية تهدف لترقية و مكافأة الأستاذ أو نقله أو إلغاء خدماته.

وسائل قياس التدريس حسب مرات الحدوث:

و تكون هذه الوسائل وفق تصنيفين:

- الحدوث المنفرد: و يتألف عادة من قائمة أو مجموعة من السلوك التدريسي للأستاذ، و أن الواجب الرئيسي هو التحقق من حدوث هذا السلوك أو عدمه خلال فترة زمنية محددة و من أمثلتها: القوائم و مقاييس التقدير، و التصنيفات السلوكية و الأساليب التدريسية.
- الحدوث المتكرر: و يقوم المشرف عند استخدامه لهذا النوع بتسجيل السلوك المطلوب كل مرة يلاحظ حدوثه فيها، إن أدوات ملاحظة التفاعل الصفي، هي مثال مباشر لوسائل الحدوث المتكرر (حمدان، الصفحات 19-20).

بعد استعراضنا للتصنيفات المختلفة في وسائل قياس كفاية الاستاذ نستنتج أنها تختلف باختلاف جوانب متعددة كدرجة مصداقيتها (موضوعتيها)، و الأطراف القائمين بها و أهدافها و اساليبها و المعايير المعتمدة فيها.

خلاصة:

و بعد هذا العرض في هذا الفصل نجد أن مدخل الكفايات التعليمية تظهر كسبيل ملح و ضرورة في مجال إعداد الأستاذ من أجل الوصول به إلى مستوى التمكن من أداء مهامه التعليمية بمستوى مرتفع و مقبول و بالتالي تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة و مسايرة التطورات الحاصلة في العالم في مختلف المجالات.

الفصل الرابع:

تكوين وإعداد الأساتذة

تمهيد:

يشكل الاساتذة في أي نظام تربوي أكبر عنصر من المداخلات التعليمية من العناصر الأخرى، و قد ساعدت الزيادة الهائلة للطلب الاجتماعي على التعليم إلى الحاجة المتزايدة و المستمرة إلى أعداد كبيرة من الأساتذة بمواصفات خاصة و متجددة و متطورة بتطوير الحياة و حاجات المجتمع، و برز في هذا السياق ضرورة إعادة الاعتبار لنوعية الأستاذ، و رفع مستواه من أجل تحقيق الفعالية التربوية و الرفع من مردوديتها.

هذا ما أدى بدوره إلى زيادة الاهتمام بتكوين الاساتذة قبل الخدمة و تحسين مستوى أدائهم اثناء الخدمة في مراكز خاصة بالتكوين، و عن طريق برامج تدريب و طرائق متطورة.

فالتكوين ذو أهمية بالغة في كل المجتمعات حيث تطورت النظرة إلى إعداد الأساتذة و برزت اتجاهات تنظر إلى إعدادهم نظرة متكاملة يراعى فيها جانب الثقافة العامة و الثقافة الخاصة (مادة التخصص) و الثقافة المهنية و الجانب البيداغوجي، و تهدف في نهايتها إلى تكوين أستاذ كفء ذو فعالية تمكن من تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وقد اهتمت الجزائر بتكوين الأساتذة فاتخذت إجراءات و إصلاحات من أجل تحسين مستوى معلميها و مواكبة التطورات الحادثة في مختلف المجالات.

و تطرقنا في هذا الفصل إلى التكوين بصفة عامة من خلال تكوين الأساتذة، مفهومه، أهميته، نظم إعداد الأستاذ، مكونات محتوى برنامج تكوين الاساتذة، تكوين الأساتذة أثناء الخدمة، ثم تطرقنا إلى تكوين الأساتذة في الجزائر ثم خلاصة الفصل.

1-مفهوم التكوين:

مصطلح التكوين FORMATION جاء من الكلمة اللاتينية FORMA و تعني إعطاء شكل معين لشخص أو شيء ما، فهو مجموع لمعارف النظرية و التطبيقية التي تكتسب في ميدان معين، و في التدريس هو مجموع الأنشطة و المواقف البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية التي تهدف إلى تسهيل اكتساب المعارف (المعلومات و القدرات و الاتجاهات) قصد القيام بمهمة أو وظيفة.

و نظرا لكون عملية التكوين عملية مركبة تتدخل فيها الكثير من العوامل، لذا يعرفه MUNGER بأنه مجموعة من المعارف و المهارات و الاستعدادات و السلوكات و الكفايات الأخرى الضرورية لممارسة مهنة أو عمل. (Reland,p621)

أما الإعداد هو صناعة أولية للأستاذ كي يزاول مهنة التعليم و تتولاه مؤسسات تربوية مخصصة مثل كليات التربية، و بهذا المعنى يعد الطالب الأستاذ ثقافيا و علميا و تربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

أما التأهيل فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط، بحيث يكون الطالب الأستاذ قد أعد ثقافيا و علميا في إحدى الكليات و المعاهد حسب تخصصه العلمي، ثم يقوم الانتساب إلى كلية التربية ليتزود بالمعارف التربوية و النفسية، و يمارس التربية العلمية، و يستخدم التقنيات التربوية، و كل ما يتطلبه التأهيل التربوي و ذلك لتحسين الآراء.

أما التدريب فيطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها الاستاذ في الخدمة لضمان مسايرة التطوير الذي يطرأ على المنهج و طرائق التدريس نتيجة التطوير المجتمعي و التقني المستمر.

و بهذا المعنى يصبح التدريس عملية تنمية مستمرة لمفهومات العلم و مهاراته الأدائية و تنمية لمعلوماته و قدرته في إطار محتوى تربوي فكري و تطوير أساليب تعليمية جديدة.

و بهذا المعنى يصبح الإعداد و التدريب عملية واحدة متكاملة هي عملية التكوين طابعها الاستمرار و الديمومة و هدفها تكوين أستاذ بكفاءة تمكن من ممارسة المهنة بنجاح و بما يتلاءم مع التغير المستمر الذي يطرأ على المنهاج و أساليب التعليم (لحسن، صفحة 266).

2-مبادئ التكوين:

يرى العديد من المربين و الباحثين، أن نجاح مستوى التعليم يتوقف إلى حد كبير على تكوين الأساتذة علميا و مهنيا، فالأساتذة الأكفاء و المكونين جيدا هم الذين يصنعون المدارس الجديدة، من ثمة فإن عملية التكوين ترتكز على أسس و مبادئ بقدر ما يكون لها قيمة يكون التكوين مجديا.

و يجمل G. MIALARET مبادئ التكوين في تسعة نقاط و هي:

1- لا يمكن للتكوين البيداغوجي بأي حال أن يعوض المعارف الخاصة بالمادة لأنه لا يمكن القيام بتكوين بيداغوجي مع أشخاص جاهلين بالمادة قصد التكوين.

2- لا بد أن يكون هناك علاقة بين التكوين العلمي و التكوين البيداغوجي، لأن التحضير لوظيفة المربي لا يمكن أن يكون مجرد مقاربة و إنما أن تعتمد على التكوين القبلي الذي تلقاه الطالب.

3- لا بد من الارتباط الوثيق بين التعليم البيداغوجي النظري و بين التكوين التطبيقي.

4- لا بد أن يتم التكوين التطبيقي في جانب منه مع التلاميذ, لذلك لابد من ايجاد صيغة في نهاية التكوين و يقرب الطلب الأستاذ من ممارسة مهنته، القيام بهذا التكوين التطبيقي في وضعيات حقيقية.

5- إن تكوين المربين لا بد أن نشرك فيه أكبر عدد ممكن من الأساتذة الأكفاء الممارسين للمهنة، و على الطلبة الاساتذة أن يزورا أقسام متعددة ليستفيدوا من تجربة أكبر عدد ممكن من الأساتذة الممارسين للمهنة.

6- لا بد من البحث على التطابق الأكبر بين نوعية التكوين المقدم للأساتذة المربين في المستقبل، و بين نوعية التربية التي يقدمها هؤلاء الأساتذة لتلاميذهم.

7- محاولة إعطاء تكوين و توجيه فردي لكل الأفراد، أي لا بد من الانطلاق من شخصية الطالب الأستاذ لتحديد كيف يمكننا أن نصل به إلى أقصى قدراته و جعله مربي جيد بالتماشي مع مميزاته و نقائصه و ذلك بفضل نشاط مركز التكوين.

8- وحدة و تنوع التكوين بالنسبة لجميع المتكونين من الطلبة الأساتذة، و ذلك لأنه من الأحسن عدم إفراد مؤسسات متفرقة لتكوين أساتذة لكل طور على حدة.

9- التكوين المستمر و التكوين الأولي لأنه يمكننا أن نعلم كل ما يلزم للأستاذ الجديد، إلا أن الظروف و الوضعيات التي يصادف تكون أساسا مختلفة عن تلك التي صادفها أثناء تكوينه، إذ لا بد أن يكون بداية لمرحلة جديدة من التكوين المستمر الذي يسعى بدوره للتحسين الدوري لمستوى الأساتذة.

و بالتالي فمراعاة هذه المبادئ و الأسس يمكن أن يحقق تكوين فعالا و مجديا في المستقبل، يمكن به أن يصبح الأساتذة المتخرجون ذوي الكفاءات العالية يؤدون أدوارهم و مهامهم على أحسن وجه.

3-أشكال التكوين:

إذا كان الهدف من التكوين جعل الأساتذة قادرين على أداء و توظيف المعارف و الإمكانيات في المواقف التدريسية من وسائل و استراتيجيات و مناهج مختلفة، فإن هذا يستدعي تكوينا نظريا و تطبيقيا

منه من تحديد الأهداف التربوية، و من هنا فإن برامج التكوين الحديثة ترتكز على شكلين من التكوين و هي:

- **التكوين النظري: LA FORMATION THEORIQUE**

تقدم فيه للمتكون دروس نظرية حول المادة، و كذا دروس حول الطرق و المناهج و الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى دراسة حول المتعلم (حاجاته، رغباته، ميوله، قدراته، ...).

- **التكوين التطبيقي: LA FORMATION PRATIQUE**

أو ما يعرف بالتربصات الميدانية، فهو مكمل للتكوين النظري و ذلك بإدماج المتكون في المحيط المهني و الكشف عن مدى استعداد المتكون و اعتماده على نفسه و اكتسابه خبرة تسهل عليه القيام بعمله مستقبلا.

و تمتد هذه التربصات حسب طول مدة التكوين و هي نوعان:

- التربصات المفتوحة: و هذا في السنة من التكوين، يوم في الأسبوع طيلة السنة.
- التربصات المغلقة: و هي أن يطبق المتكون مجموعة من الدروس على التلاميذ لمدة أسبوعين متتاليين سواء في السنة الأولى من التكوين أو عند نهاية التكوين.

4-مجالات التكوين:

من أجل قيام الأستاذ بكافة الأدوار و المهام المكلف بها بمستوى معين يمكنه من أ دائها، و تحقيق تعليم فعال لذا يتفق المختصون و الباحثون على أن مجالات التكوين الرئيسية تشمل جانبين هامين هما: التكوين الأكاديمي بما يحتويه من تكوين ثقافي و تخصصي و شخصي و التكوين البيداغوجي الذي يحتوي على تكوين على تقنيات المهنة.

- **التكوين الأكاديمي:**

و نعني به المسار الذي يتبعه الأستاذ في اكتساب المعرفة و الدراسات العامة أو الخاصة في ميدان التعليم الذي يتخصص فيه، فهو ينمي القدرة الدقيقة في مادة أو مجموعة مواد علمية حسب مستوى الدراسة التي يقوم بها، فهو ينمي أيضا من جهة أخرى الثقافة العامة كما يعرفها PAULLANGEVIN: "الثقافة العامة الحقة هي التي تجعل الإنسان ينفتح على كل ما يخرج عن ذاته و كل ما يتعدى دائرة تخصصه الضيقة" (بوخرز، صفحة 2003).

فيركز هذا المجال بالتخصص العلمي الذي يدرسه المتكون، لذا فإن الجميع يعلم بأن الإنسان لا يستطيع مهما كان أن يكون نابغا بكل ما يحيط مجال تخصصه، إلا أنه من الضروري أن تكون المعارف مكتسبة بشكل جيد، و أن تكون مختارة بالنظر إلى مجموعة من الاهتمامات بما فيها المواقف الفكرية التي تسمح بتعميق المعارف و التوغل و البحث و الاستفادة من هذا العلم و اكتساب طرق العمل.

فالتكوين الأكاديمي للأستاذ يساعد التلاميذ على البحث عن أجوبته لأسئلتهم المطروحة في الفصل، و إذ لا بد أن يكون أحد الدوائر الدائمة للتربية، و أن يتوجه دائما نحو المستقبل لكي يستطيع الأستاذ مواكبة المعارف المتطورة و اكتسابها للمتعلم في ظل التغيرات الحادثة.

أما الهدف العام من التكوين الأكاديمي هو أن يتفهم الطالب الأستاذ تفهما كاملا أساسيات و مفاهيم المادة الدراسية التي سيخصص في تدريسها في المستقبل متمكنا من مادة تخصصه، و هذا التمكن له آثار إيجابية هامة للأستاذ أهمها: ثقة الأستاذ في نفسه و في عمله، و ثقة التلاميذ فيه كأستاذ كفء يستطيع أن يفيدهم في نموهم العلمي و في قدراتهم على التفكير السليم و ربط المادة الدراسية بتطبيقات علمية و بجوانب حياتية مناسبة (الحيلة، صفحة 430).

و على العموم فالتكوين الأكاديمي يقصد به التكوين المرن في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه الأستاذ عند التحاقه بالمهنة، بشرط أن يكون هذا التكوين يستجيب للتغيرات الراهنة بما تحمله من تحديات و إغراءات.

- **التكوين البيداغوجي:**

أما التكوين البيداغوجي فهو مجموع المسارات التي تؤدي بالفرد إلى ممارسة نشاط مهني (التعليم) و نتيجة هذه المسارات (بوخرز، صفحة 51).

ففي وقت مضى ظل المفكرون الذين يهتمون بهذا المجال يظنون بأنه من أجل ممارسة وظيفة التعليم يكتفي إما بثقافة أكاديمية عالية بدون تكوين بيداغوجي يسمح بمعرفة أسرار و تقنيات المهنة.

و نظرا لأهمية التكوين البيداغوجي تهتم حاليا الأنظمة التربوية على التركيز على هذا الجانب لأنه يعد ضروريا للأستاذ لكي يعلم تعليما فعالا، و يشمل هذا الجانب: الدراسات التربوية النفسية النظرية و العلمية التي تمكن أستاذ المستقبل من تنظيم المواقف و الخبرات التعليمية المختلفة و المتنوعة، و يكسب أستاذ المستقبل المعرفة الصحيحة و المهارة العالية التي يحتاجها في أصول مادة التدريس و

أوضاعها و أساليبها، حتى يكسبه التقنيات التعليمية و طرائق التقويم و تعليمية المواد، و فهم تلاميذه من النواحي النفسية و العقلية و الوجدانية، و هذا كله حتى يتمكن من التعامل الفعال و الناجح في عملية التعليم و يحقق أهدافها المنشودة، كما يتطرق فيه المسؤولين عن هذا التكوين إلى الجانب العلمي الذي يتضمن التدريب العلمي و الميداني الذي يضع المتكون في مواجهة الواقع التعليمي.

فالأستاذ المكون تكوينا بيداغوجيا يمكنه التعامل مع التلاميذ بشكل يسير و يجعلهم بدورهم يقبلون بطريقة عفوية على التعلم و اكتساب المعرفة من خلال تحفيزهم و تشجيعهم على بذل الجهد و البحث و تكوين علاقات إنسانية داخل الفصل.

فالتكوين البيداغوجي الذي يزود به المتكون رغم ضرورته و أهميته الكبيرة في تسيير عملية التعليم و معرفة أسرار المهنة إلا أنه غير كافي، و يجب أن يزود المتكون أيضا بما يحتاجه في مادة تخصصه، لذا فبدون الكفاءة و القدرة في مادة التخصص يبقى التكوين البيداغوجي غير قادر على رفع فعالية المتكون، فهما مترابطان و متكاملان يهدفان في نهاية المطاف إلى تكوين معلم كفء و فعال يحقق أهداف العملية التربوية و الرفع من مردوديتها.

5-مكونات محتوى برامج تكوين الأساتذة:

لقد أصبح من قبيل المسلمات أن الأستاذ ليس مجرد متخصص في نوع معين من المعرفة، كما أنه ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل هو مرب لتلاميذه بكل ما تحمله هذه الكلمة من المعاني و كل ما تتطلب من أدوار و وظائف الأستاذ، و من تم لم يعد مقبولا أن يكتفي بالإعداد التخصصي وحده دون أن يكون هناك تنمية للثقافة العامة و الثقافة المهنية اللتان بدونهما تقل الكفاءة المهنية للأستاذ، و تقل احتمالات أن يكون رائدا اجتماعيا و موجه و مرشدا لتلاميذه.

و انطلاقا من الأدوار التي يؤديها الأستاذ و من طبيعة مهنة التعليم، قامت لجنة إعداد الأستاذ التي شكلتها رابطة الإشراف على المناهج الأمريكية و تطويرها بتحديد المكونات الأساسية لبرامج إعداد الأساتذة في جوانب ثلاثة هي: الثقافة العامة و التخصص و دراسة علوم التربية ثم الممارسة المهنية لعملية التدريس.

و عموما يمكننا تمييز الجوانب التالية في برامج إعداد الأساتذة:

الجانب التخصصي:

أو ما يعرف أيضا بالإعداد الأكاديمي حيث يكتسب أهمية من الانفجار المعرفي الذي يشهده العصر الحديث و يجعل من التخصص ضرورة من ضرورات الحياة، و كلما اتسع مجال المعرفة صار من الضروري حصر موضوعات المعرفة التي يمكن الإحاطة بها بدرجة معقولة، و هذا بغرض ضرورة أن يحصر الأستاذ نفسه في مجال دراسي معين يتعلق في دراستها و يتمكن من السيطرة على المعرفة الخاصة به بعد أن اختفى الآن ما يسمى بالأستاذ الموسوعة. وسيطرة الأستاذ على مجال تخصصه من خلال تعمقه في تخصص معين تكسبه الثقة بالنفس و تزيد من قدرته على إفادة طلابه و القيام بدوره خبيرا في المادة الدراسية، لذلك ينبغي أن تكون دراسة التخصص حديثة و جامعة، و لا تقتصر على الحقائق المعرفية فقط، بل تتعدى ذلك إلى المفاهيم و المبادئ و البنى الأساسية للمعرفة في مجال التخصص، حيث يكتسب الطالب الأستاذ إطارا معرفيا عاما و عميقا يستطيع من خلاله مواصلة كسب المعرفة بصورة مستقلة خلال حياته المهنية.

الجانب المهني:

يعتبر الإعداد المهني التربوي للأستاذ من أهم جوانب الإعداد في برامج إعداد الأساتذة حيث يمد الأستاذ بطرائق الممارسة الصحيحة لمهنة التدريس و أساليب التعامل الفعال مع الأساتذة، و تستهدفه الثقافة المهنية إمداد الأستاذ أسرار التدريس و أصوله، و تمكين الأستاذ من فهم حقيقة العملية التربوية و ذلك من خلال تزويده و الاتجاهات اللازمة للتدريس و تعريفه بالأهداف التربوية العامة و الأهداف التربوية الخاصة بالمرحلة التعليمية التي يعمل بها بالتخصص الذي يختاره و تزويده بالوسائل الصحيحة للتقييم التربوي و بأسس و مبادئ التعلم و بخصائص نمو التلاميذ، هذا بالإضافة إلى تكوين اتجاهات موجبة نحو مهنة التعليم.

و يتفق رجال التربية على أن الإعداد المهني التربوي للأستاذ يحسن من مستوى و نوعية التربية و أن أي شيء ينقص بالنسبة لكمية التربية المهنية، قد يدمر أي برامج مصمم لتخريج أساتذة ذوي فاعلية.

الجانب الثقافي:

يعتبر الاستاذ من قيادات المجتمع و روافده و مرجعا مهما لتلاميذه في مختلف الموضوعات و القضايا، لذلك يكتسي الإعداد الثقافي أهمية كبرى بالنسبة له حتى يتسنى له القيام بأدواره التي حددها له المجتمع، فالثقافة العامة ضرورية لكل أستاذ بصفته مربيا في عصر تضخم فيه التراث الإنساني و ظهرت فيه أهمية وحدة المعرفة. وكلما زادت ثقافة الأستاذ زادت قدرته على كسب ثقة طلابه و التأثير فيهم، فالثقافة العريضة للأستاذ تسهم في فهم جوانب التقدم الإنساني و تكوين لغة مشتركة تسهل الاتصال العلمي و التربوي بين أساتذة المواد المختلفة مما يسهم في تكوين علاقات اجتماعية طيبة بين المثقفين و المهنيين بالإضافة الى ربط ما يتعلمه التلاميذ بمطالب الحياة الاجتماعية و يشير الجانب الثقافي إلى تلك المجالات الواسعة من المعرفة خارج التخصص، و ذلك في مجالات العلوم الإنسانية و الاجتماعية و الطبيعية و قد صمم هذا الجانب لمساعدة أستاذ المستقبل لكي يصبح مواطنا صالحا و أكثر قدرة على الاستجابة لاحتياجات المجتمع، و أكثر مسؤولية و عناية بتوجيه الأفراد إلى تلبية هذه الاحتياجات المجتمعية (يوسف، صفحة 117).

6-تكوين الأساتذة أثناء الخدمة:

و يقصد بالتدريب أثناء الخدمة للأساتذة "كل البرامج المنظمة و المخطط لها، و التي تمكن الأساتذة من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية و المهنية و التخصصية و كل ما من شأن رفع مستوى عملية التعليم و زيادة طاقات الأساتذة الإنتاجية".

و يعتبر إعداد الأساتذة أثناء الخدمة مطلبا و ضرورة تفرضها عوامل و أسس منها:

- إن الأستاذ يحتاج مساعدة أثناء عمله للحصول على معرفة جديدة، و إكساب ممارسات جديدة, إذا اراد الا يتخلى عن التطورات الجديدة الكثيرة التي تحدث في الميدان التربوي.
- تعويض النقص أو عدم الكفاءة مما قد يكون قد حدث أثناء فترة إعداده، من هنا يستمر التدريب أثناء الإعداد في صورة التدريب اثناء الخدمة. و ينتج عن ذلك ,ان يشترك القائمون على تدريبه اثناء الإعداد في تدريبه اثناء الخدمة.
- تخضع المقررات الدراسية في المجالات المختلفة لعمليات تطوير مستمرة، و تحتاج إلى متابعة من الأساتذة حيث أنهم قائمون على تطبيقها و تنفيذها.

و يمكن تحديد الأهداف العامة لبرامج التدريب للأستاذ أثناء الخدمة فيما يلي:

- رفع مستوى أداء الأساتذة في المادة و الطريقة، و تحسين اتجاهاتهم و تطوير مهاراتهم التعليمية و معارفهم و زيادة قدراتهم على الإبداع و التجديد.
- زيادة إلمام المدرسين بالطريقة، و الأساليب الحديثة في التعليم، و تعزيز خبراتهم، في مجالات التخصص العلمية.
- تبصير الاساتذة بمشكلات النظام التعليمي القائم، و وسائل حلها و تعريفهم بدورهم و مسؤولياتهم في ذلك.

و هناك العديد من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند وضع برنامج تدريبي للأساتذة أثناء الخدمة و من أهم هذه المعايير:

- تحديد واضح لأهداف التدريب.
- تحديد الأوراق التي ينفذ فيها البرنامج بحيث تكون مناسبة للدارسين و ظروف عملهم.
- تدريب الأساتذة على متابعة تلاميذهم أثناء قيامهم بالأنشطة التعليمية، و تقويم مجهوداتهم و تصحيح مساراتها.

و تتنوع الأساليب المتبعة في تقييم المتدربين لمعرفة أثر البرامج التدريبية في رفع كفاءاتهم في المجالات التي يحرص البرنامج على تحقيقها و من أهم هذه الأساليب الشائعة ما يلي:

- الممارسة التطبيقية أثناء التدريب.
- تقييم التحصيل المعرفي.
- كتابة البحوث و التقارير.
- الملاحظة الميدانية.
- المشاركة في نشاطات البرامج.
- التقييم الذاتي.
- المقابلات الشخصية، و يراد بها المقابلات المقصودة بين المتدربين و خبيرا أو من ذوي الاختصاص و تعرض فيه أما الجمهور أسئلة منظمة حول موضوع معين قد تقرر من قبل (يوسف، صفحة 122)

7-تكوين الأساتذة في الجزائر:

أدركت الجزائر منذ الاستقلال الأهمية القصوى لتكوين المعلمين و الأساتذة، فبعد رحيل الاستعمار الفرنسي سنة 1962، وجدت الجزائر نفسها في تلك الفترة أمام امتحان صعب يتمثل في ضرورة تأسيس منظومة وطنية تعليمية، في ظل انعدام الإمكانيات المادية المتمثلة في المباني و التجهيزات و الوسائل التعليمية الضرورية، و قلة الإمكانيات البشرية إن لم نقل انعدامها أيضا و المتمثلة في المعلمين و الأساتذة الذين يشرفون على تعليم تلاميذ المدارس.

و لقد مر تكوين المعلمين و الاساتذة بالجزائر منذ الاستقلال و إلى غاية اليوم بمراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

المرحلة من 1962 إلى 1970:

وقد تميزت هذه المرحلة بتوظيف عدد كبير من المعلمين محدودي المستوى و الشهادة حيث كان أغلبهم برتبة ممرن بمستوى الشهادة الابتدائية (CEP)، أو مساعدين يمتلكون شهادة نهاية الحلقة الأولى (BEPC) من الشهادة الأساسية (BE).

إن اللجوء إلى توظيف هؤلاء الممرنين و المساعدين من ذوي المستوى المحدود و دون إعداد أو تكوين مسبق، كان نتيجة لأسباب ظرفية أهمها الرحيل الجماعي للمعمرين و الفراغ القصدي الذي تركوه بالإضافة إلى العدد القليل جدا من الجزائريين الذين يتوفرون على تكوين يمكنهم من القيام بمهنة التعليم لذلك الكم الهائل من الأطفال الذين هم في سن التمدرس، حيث بلغ عدد التلاميذ المسجلين في عام 1962- 1963 (777636). و في العام الدراسي (1965 - 1966)بلغ عدد المسجلين (1332203) و أمام هذا العدد الهائل من الملتحقين بمقاعد الدراسة كان لزاما على السلطات أن توفر 38672 معلم.

المرحلة الثانية من 1970- 1980:

و تغيرت الدولة لسياسة جديدة للتكوين من أجل الاستجابة إلى الأعداد الهائلة من التلاميذ المسجلين بمختلف المؤسسات التعليمية، حيث نص التقرير الخاص بالمخطط الرباعي الذي قامت به الدولة من 1970 إلى 1974 على ضرورة التكوين السريع للمدرسين الذين لا يحملون شهادات من خلال إمدادهم بالمعارف اللازمة و هذا لتلبية الأهداف الكمية للتربية الوطنية.

و من أجل تجسيد السياسة الجديدة للتربية الوطنية في هذه المرحلة تم إلغاء دور المعلمين العليا، و عوضت بالمعاهد التكنولوجية للتربية و قد تم إنشاؤها في بداية الأمر كحل مؤقت لمشكلة ظرفية، بهدف تكوين ممرنين من حاملي مستوى الرابعة متوسط، و معلمين من حاملي مستوى السنة الثالثة ثانوي ثم توسعت لتكوين سلك أساتذة التعليم المتوسط و تميزت هذه الرحلة بالسماح للمتخرجين الأوائل من المعاهد التكنولوجية للتربية في سلك أساتذة التعليم المتوسط بالانتداب إلى المدارس العليا للأساتذة لتحضير شهادة الليسانس بعد دراسة ملفاتهم، كما تم اتخاذ قرار بتقليص مدة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من 4 سنوات إلى 3 سنوات.

المرحلة من 1980 إلى 1994:

و في بداية هذه المرحلة تم الشروع في تنصيب التعليم الأساسي مع الإلغاء التدريجي للتعليم المتوسط و يسمح التعليم الأساسي للتلميذ من مزاولة تعليمه إلى غاية السنة التاسعة أساسي و لا يحق طرد التلميذ الذي لم يتجاوز سن السادس عشر، و مع تطبيق هذه السياسة الجديدة في ميدان التعليم ازداد عدد التلاميذ خاصة في التعليم المتوسط و ما يعرف بالطور الثالث من التعليم الأساسي بشكل ملحوظ، و زادت الحاجة أيضا إلى أعداد كبيرة من أساتذة التعليم الأساسي الطور الثالث على الخصوص، و في بداية هذه المرحلة اتخذت الدولة قرارات نهدف الى الرفع من نوعية التكوين المقدم للمعلمين، و إزالة هذا السلك نهائيا، كما اتخذت قرار بتمديد فترة تكوين أساتذة التعليم الأساسي الطور الثالث من سنة واحدة إلى سنتين، و تمديد فترة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات.

المرحلة من 1994 إلى 1999:

وقد عرفت هذه المرحلة تلبية حاجات قطاع التعليم من المعلمين و الأساتذة بشكل مرضي، الشيء الذي جعل الدولة تتخذ قرارات بتوظيف حاملي الشهادات الجامعية في التعليم الأساسي بمختلف أطواره، و تمديد فترة التكوين من سنتين إلى ثلاث سنوات لسلك أساتذة التعليم الأساسي، و من سنة واحدة إلى سنتين بالنسبة لسلك معلم التعليم الأساسي، كما تميزت هذه المرحلة بتراجع عروض التكوين في جميع أسلاك التعليم، الشيء الذي جعل الدولة تقرر الغلق التدريجي للمعاهد التكنولوجية للتربية من 56 معهد سنة 1990 إلى 35 معهد سنة 1996 إلى 26 معهد سنة 1997 ليتم غلقها نهائيا مع نهاية هذه المرحلة بالموازاة مع غلق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية.

إن الشيء الذي ميز هذه المرحلة هو الاتجاه من تحقيق الكم إلى الاهتمام بالنوعية و تحسين مستوى الأساتذة و المعلمين.

المرحلة من 1999 إلى 2003:

و قد عرفت هذه المرحلة إعادة تنظيم التكوين الأساسي لكل أسلاك التربية و التعليم و إلحاق تكوين المعلمين و الأساتذة إلى المدارس العليا للأساتذة، و تحديد شروط للالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة حيث ينبغي للطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا الراغبين في الالتحاق بها، أن يحصلوا على معدل مرتفع بالإضافة إلى إجرائهم لمسابقة الدخول، كما تم تمديد فترة التكوين إلى ثلاثة سنوات لمعلم المدرسة الأساسية، و أربع سنوات لأساتذة التعليم المتوسط، و خمس سنوات لأساتذة التعليم الثانوي. كما تميزت هذه المرحلة بالشروع في تنفيذ برنامج لتكوين المعلمين و الأساتذة غير الجامعيين أثناء الخدمة، من أجل الرفع من مستواه العلمي و الأكاديمي و تأهيلهم للحصول على شهادات جامعية.

المرحلة من سنة 2003 إلى اليوم:

و قد تم الشروع في تنفيذ قرار مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30أفريل 2002 و الخاصة بالتحسين و تأهيل أسلاك المعلمين و الأساتذة، كما تم إنشاء معاهد تكوين و تأهيل المعلمين من أجل تكوين معلمي المدرسة الابتدائية في فترة ثلاث سنوات بينما تم الإبقاء على تكوين أساتذة التعليم المتوسط و الثانوي في المدارس العليا للأساتذة.(حديد يوسف, ص 125).

8-أهمية تكوين الأساتذة:

إن تكوين الأساتذة ضرورة لا غنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب و الاستعدادات الجيدة للتعليم، كما أنه أحد معايير الحكم على نجاح الأستاذ و كفاءته و الثقة به، كما أن إعداد و تدريب الأساتذة مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر و المستقبل بمختلف أشكالها، حيث ساعد إعداد الأساتذة على زيادة الكفاءة المهنية لأصحاب القدرات العلمية و المواهب الخاصة و بدون الإعداد تكون هذه المواهب قاصرة عند حدود معينة، كما أن أصحاب المواهب و العبقريات أحرص من غيرهم على الإفادة من برامج تكوين الأستاذ كما أنهم أقدر على التعليم و النمو من خلالها، و إذا كان التدريس في جانب منه فن، فإن الفن له قواعد و أصول و ممارسات أصبحت مستمرة، و تتطلب قدرات مصقولة، و مهارات مدربة، و معرفة متخصصة، و هذا كله نتاج تعليم و ثمار تعلم.

و من المعروف أن هناك العديد من المعايير للحكم على كفاءة المعلم منها:

- تحصيله للمعرفة و هو أقدم معيار، و عليه يحصل الأستاذ على شهادة كفاية أو صلاحية لنقل المعرفة و تعليمها.
- معيار القدرة على التدريس الجيد و تمكنه من طرائقه.
- معيار السمعة الطيبة و هو يركز على الجانب الأخلاقي.
- معيار تقدم التلاميذ في الدراسة، فالأستاذ القادر على تحقيق تغيرات مرغوبة في سلوكات تلاميذه يعد أستاذا ناجحا.
- معيار التفاعل في الموقف التعليمي مع التلاميذ، ويتم التحقق من ذلك بواسطة عدة طرق مثل: ملاحظة الأستاذ، و تقويم التلاميذ لمعلمهم و تقدير المناخ الدراسي.
- معيار الكفاءات، و يركز هذا المعيار على توافر القدرات و الاستعدادات التي تتناسب مع طبيعة التعليم للمرشحين للمهنة.
- معيار الإعداد و التأهيل التربوي.
- المعيار المركب، في ضوء هذا المعيار يكون النجاح التعليمي متعدد الجوانب كثير المسالك، و من الظلم أن تقتصر على معيار واحد. فهو باختصار يأخذ في اعتباره كل المعايير السابقة.
- و الذي يهمنا من المعايير السابقة معيار الإعداد و التأهيل التربوي، و يؤكد هذا المعيار على أن النجاح التعليمي يرتبط بالإعداد و التأهيل العلمي، و كلما ارتفع مستوى الإعداد و زادت مستوياته و تحسنت برامجه زادت الثقة في خريجيه، و في التنبؤ بمدى نجاحه في مهنة التدريس.
- و لقد شهدت الإنسانية تطورات مذهلة و سريعة في المجال العلمي و التكنولوجي و تطوير في المعارف و ظهور التخصصات العلمية الدقيقة، مما يحتم على برامج إعداد الأساتذة أن تدركها و تواكبها.
- فالأستاذ في حاجة إلى إعداد من نوع خاص، حتى يستوعب و يستنتج خصائص هذا العصر و سماته و تحدياته و مطالبه و مطالب التغير فيه و هو في حاجة إلى إعداد علمي لاكتساب مهارات البحث العلمي و التعلم الذاتي المستمر حيث يستطيع أن يلاحق هذه التغيرات و التحديات.

لقد نشأت الحاجة إلى فلسفة تربوية جديدة تعمل على تدعيم القيم الروحية و الدينية و تولدت معها الحاجة إلى وجود اساتذة و مربين يعملون على تدعيم هذه القيم، و قادرين على قيادة و مواكبة التطور

التقني، فلا بد من وجود نوع من الإعداد و التدريب ينمي وعي المربين بجوهر الوظيفة الخلقية للمدرسة و التي تنافس فيها غيرها من المؤسسات التربوية.

و يتأثر تخطيط برنامج إعداد الأساتذة بهذا الانفجار المعرفي و التقييم التكنولوجي، و تظهر أهمية التخصص في مجال من مجالات المعرفة، و تزويد الأستاذ في مجال تخصص بالمهارات التي تمكن من الإلمام بالمصادر الأساسية للمعرفة و الجديدة في تقنيات تدريسها، و تكسبه مهارات التعلم الذاتي و القدرة على استخدام التفكير العلمي في المشكلات المهنية التي تواجهه و تشبعه على التعليم المستمر خاصة أنه كثير من المهنيين يصبح ضحية فجوة المعرفة بعد فترة زمنية يقدرها بعض الباحثين بخمس سنوات من حياتهم المهنية بعدها يفقد المهني نصف ما اكتسبه من معلومات و مهارات ولا علاج لمثل هذه الحالة سوى متابعة ما يستجد من معارف و تقنيات و مهارات من خلال برنامج التعليم المستمر (يوسف، صفحة 110).

خلاصة:

و في الاخير نستطيع أن نقول بأن التكوين قضية ذات أهمية عظمى خاصة في الوقت الحاضر في ظل التغيرات الحادثة في مختلف المجالات لأن البحوث أثبتت أن تكوين الأستاذ له أثر مؤكد في النتائج المدرسية، و منه ما يؤثر في الخرجين الذين بدورهم يحققون مطالب المجتمع.

و نظرا لأهمية التكوين فقد أعطت المنظمة التربوية الجزائرية و المسؤولين أهمية كبيرة للرفع من مستوى أداء الأستاذ من خلال برامج التكوين، إنشاء معاهد تكنولوجية، جامعات و تحديد مجموعة من الأهداف تسعى لتحقيقها للرفع من المردود التربوي و فاعليته و هذا منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

الفصل الخامس:

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرض للإطار المنهجي المتبع في هذه الدراسة، حيث يضم منهج الدراسة المتبع وعينة الدراسة وحدود الدراسة وكذلك الأداة المستخدمة في جمع البيانات وعرض إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المتبعة في معالجة البيانات.

1-منهج الدراسة:

استخدام في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول دراسة المتغيرات كما هي في الواقع دون أن يتدخل فيها الباحث، حيث حولت من خلاله وصف الظاهرة ، موضوع الدراسة وهو المنهج الذي يقوم بوصف الظاهرة او المشكلة من خلال تحديد ظروفها وأبعادها وتوصيف العلاقات بهدف الإنهاء إلى وصف علمي دقيق (بكر، 2002، صفحة 15).

كما يعرف أيضا على أنه مجموعة الإجراءات البحثية التي يقوم بها الباحث بشكل متكامل لوصف الظاهرة المعتمدة على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا دقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج عن الظاهرة المبحوثة، وقد تتعدى البحوث الوصفية إلى التفسير في حدوث الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير العلمي المنظم (عطية، 2010، صفحة 153)

2-عينة الدراسة:

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة طريقة العينة العشوائية في تحديد أفراد الدراسة التي اشتملت 100 أستاذ يعملون في المؤسسات الابتدائية ويتوزعون حسب تخصص التكوين (علمي/ أدبي) والمستوى الدراسي (معهد تكنولوجي/ جامعي) كما يأتي:

الجدول(1): يوضح أفراد العينة حسب متغيرات تخصص التكوين (علمي/ أدبي) والمستوى الدراسي (معهد تكنولوجي/ جامعي).

	علمي	أدبي	المجموع
معهد تكنولوجي	27	05	32
جامعي	33	23	23
المجموع	60	40	100

3-أداء الدراسة:

من أجل اختبار فرضيات الدراسة والوقوف على مدى تحققها وبعد مراجعة للأدب النظري والاطلاع على الدراسات ذات علاقة بتقييم الأداء التدريسي في ضوء الكفايات التعليمية ثم تصميم "استبيان " يتكون من 05 محاور وهي:

المحور الأول: التخطيط للتدريس ويتضمن 05 بنود.

المحور الثاني: تنفيذ الدرس ويتضمن 10 بنود.

المحور الثالث: إدارة الفصل الدراسي ويتضمن09 بنود.

المحور الرابع: التفاعل الصفي ويتضمن 10 بنود.

المحور الخامس: التقييم ويتضمن 7 بنود.

ليكون الاستبيان ككل في صيغته الاجمالية (41) بندا وتم تحديد الإجابة عليها وفق سلم "ليكرت الخماسي" وقد أعطى 5 درجات للبديل (عالية جدا) و4 درجات للبديل (عالية) و3 درجات للبديل (متوسطة) ودرجتين للبديل (منخفضة) ودرجة واحدة لبديل (منخفضة جدا).

4-تصحيح الأداة :

تم تصنيف درجة استجابة الأساتذة على مقياس تطبيق الكفايات التعليمية مستويات (عالية، متوسطة، منخفضة) وذلك حسب متوسطات اجابات أفراد العينة على كل فقرة على النحو التالي:

طول الفئة= الحد الاعلى للبدائل- الحد الادنى/ عدد المستويات.

5-3/1= 1.33 وبذلك تكون حدود المستويات الثلاثة على النحو الآتي:

عد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1 و 2.33) ودرجته منخفضة.

عد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.34 و 3.67) ودرجته متوسطة.

عد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.68 و 5) ودرجته عالية.

5-الصدق والثبات :

التحقق من صدق الأداة ثم التحقق من الصدق الظاهري لها وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد أجمع المحكمون.

- ملحق رقم (1) على صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لقياس وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها المحكمون، إضافة إلى تعديل بعض الفقرات وكذلك الصياغة اللغوية وفق أراء المحكمين، حيث يتضمن المقياس (41) فقرة وهي موضحة في صوتها النهائية في الملحق رقم (2).

للتأكد من ثبات اداة الدراسة تم استخدام معامل ألفاكرونباخ حيث قدر معامل الثبات ب (0.91)مما يدل على الثبات القوي.

6-إجراءات الدراسة:

- بدأت الدراسة الميدانية من خلال طلب التسهيلات الموجهة إلى مديرية التربية لولاية جيجل من طرف جامعة محمد الصديق بن يحي.
- تم زيارة المؤسسات المعنية بعد الحصول على الإذن بالدخول (ملحق 3) ثم الالتقاء بالمدراء وشرح أهداف الدراسة وطريقة التطبيق.
- الحديث مع بعض الأساتذة من أجل تبليغ فكرة تطبيق هذه الدراسة وتهيئتهم لها وكيفية التعامل مع الأداة.
- توزيع الاستبيان على الأساتذة باختلاف رتبهم وإعادة استلامها بعد مدة زمنية.
- تفريغ بيانات وتحليلها باستخدام المعالج الإحصائي SPSS .

7-متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة فيما يلي:

المتغيرات المستقلة:

- تخصص التكوين وله فرعان: علمي/ أدبي
- المستوى الدراسي: (معهد تكنولوجي/ جامعي).

المتغير التابع:

تقييم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي.

8-المعالجة الاحصائية:

لأغراض جمع وتحليل البيانات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام SPSS أو كما يسمى "الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية" حيث تم:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على الفرضيات ودرجاتها المعيارية المقابلة لها.
- حساب تحليل التباين الثنائي "الفرضية الفارقية.

الفصل السادس:

عرض النتائج وتحليلها

1-عرض نتائج الدراسة:

الجدول رقم(2): المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية للمقياس ككل.

محاور المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
محور1: التخطيط للدرس	4.36	0.37	عالية
محور2:تنفيذ الدرس	4.05	0.41	عالية
محور3: إدارة الفصل	4.76	0.42	عالية
محور4: التفاعل الصفي	4.35	0.41	عالية
محو5: التقييم	4.37	0.36	عالية
المجموع(الدرجة الكلية)	4.15	0.32	عالية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيةspss

يشير الجدول رقم(02) أن المحور3 (إدارة الفصل) جاء في المركز الأول من حيث الأهمية بمتوسط حسابي قدره(4.76) وانحراف معياري قدره(0.42) أي بدرجة موافقة عالية، ليأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية المحور5 (التقييم) بمتوسط حسابي قدره(4.37) وانحراف معياري قدره(0.36)، ثم ليأتي في المرتبة الثالثة من حيث الاهمية المحور1(التخطيط للدرس) بمتوسط حسابي قدره(4.36) وانحراف معياري قدره(0.37)، في حين نجد في المرتبة الرابعة المحور4(التفاعل الصفي) بمتوسط حسابي قدره(4.35) وانحراف معياري قدره(0.41)، ثم في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث الأهمية المحور2(تنفيذ الدرس) بمتوسط حسابي قدره(4.05) وانحراف معياري قدره(0.41)، لكن نجد أن المتوسط الحسابي للمقياس ككل يقدر(4.15) وانحراف معياري قدره(0.32) ومنه يتضح من نتائج الجدول وجود اتساق عام في رؤية أفراد العينة لهذا المقياس من خلال الانحراف الكلي له وهو انحراف أقل من الواحد.

الجدول رقم(3): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة لمحور التخطيط للدرس.

الرقم	الرتبة	محور 1: التخطيط للدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أحدد أهداف الدرس بدقة	4.43	0.57	عالية
2	3	أكتب هذه الأهداف بعبارات واضحة	4.36	0.52	عالية
3	4	أختار كفاءات الدرس تتناسب ومستوى استجابة التلاميذ	4.34	0.51	عالية
4	5	أراعي خصوصية كل مادة أثناء تحديد أهداف الدرس	4.29	0.62	عالية
5	2	أختار أثناء التغطية للدرس بعناية النشاط الخادم للمحتوى	4.39	0.52	عالية
المجموع (الدرجة الكلية)			4.36	0.54	عالية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيةspss

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة أفراد العينة على محور 1: التخطيط للدرس لكل عبارة مشكلة لهذا المحور، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة الأولى والتي حصلت على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بفقرات هذا المحور والذي يقدر بـ(4.43) وانحراف معياري(0.57) والذي يشير الى أن أهداف الدرس يتم تحديدها بدقة، تليها العبارات (5، 2، 3، 4) بمتوسطات حسابية عالية مرتفعة هي الأخرى والتي قدرت على الترتيب (4.39،4.36،4.34،4.29) وانحرافات معيارية هي (0.52،0.52،0.51،0.62) وهي عبارات تشير الى الدرس يتم اختياره بما يتناسب ومستوى التلاميذ وهذا مع خصوصية كل مادة، كما يشير هذا المحور الى أن التخطيط للدرس يتم بكفاءة عالية وبما يتناسب مع استجابة ومستوى التلاميذ.

الجدول رقم(4): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة لمحور تنفيذ للدرس.

الرقم	الرتبة	محور2: تنفيذ للدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	أمهد للدرس بطريقة مثيرة لاهتمام التلاميذ	4.34	0.58	عالية
2	10	ألتزم بالوقت المخصص للدرس	3.68	0.83	عالية
3	5	أعرف كيفية الانتقال من شاط لآخر	4.11	0.61	عالية
4	3	أنتقل من البسيط لمعقد بصفة تدريجية	4.34	0.62	عالية
5	6	أنمي حاجة التلميذ للمعرفة عبر أسئلة ذكية	4.10	0.64	عالية
6	8	ألتزم بداية ونهاية كل نشاط بدقة	3.88	0.68	عالية
7	4	أجعل من الدرس مثارا للحديث عن أحداث في السياق	4.11	0.63	عالية
8	7	أعرض المادة وفق أساليب تدريس مختلفة	3.92	0.70	عالية
9	9	أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة	3.74	0.76	عالية
10	1	أشجع التلاميذ على المشاركة الإيجابية	4.29	0.60	عالية
المجموع(الدرجة الكلية)			4.05	0.66	عالية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيةspss

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة أفراد العينة على محور2: تنفيذ للدرس لكل عبارة مشكلة لهذا المحور، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة 10 والتي حصلت على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بفقرات هذا المحور والذي يقدر بـ(4.29) وانحراف معياري(0.60) والذي يشير على ان الأستاذ يشجع التلاميذ على المشاركة والتفاعل الإيجابي، لتليها العبارات (1، 4، 7، 3، 5) بمتوسطات حسابية عالية مرتفعة هي الأخرى والتي قدرت على الترتيب (4.11،4.11،4.34،4.34، 4.10) وانحرافات معيارية هي

(0.61،0.63،0.62،0.58، 0.64) وهي عبارات تشير الى منهجية القاء الدرس وكيفية الإنتقال من البسيط الى المعقد.

في حين جاءت العبارات (8، 6، 9، 2) بمتوسطات حسابية درجتها متوسطة وهي على الترتيب (3.68،3.74،3.88،3.92) وانحرافات معيارية على الترتيب (0.68،0.70،0.83،0.76) والتي تشير الى الإلتزام بالوقت المحدد للدرس من خلال استخدام أساليب تدريس مختلفة مناسبة.

الجدول رقم(5): المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة لمحور إدارة الفصل الدراسي.

الرقم	الرتبة	محور3: إدارة الفصل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	أحافظ على قواعد تنظيمية واضحة	3.90	0.77	عالية
2	9	أركز على الأنشطة اللاصفية	3.05	0.75	متوسطة
3	2	أشجع التلاميذ على الحفاظ على ممتلكاتهم	4.18	0.57	عالية
4	1	أعلم التلاميذ كيفية تجنب الأخطار	4.27	0.64	عالية
5	3	أستخدم الإدارة الكافية داخل القسم	4.06	0.76	عالية
6	5	أشجع التلاميذ على تنظيف القسم دوريا	3.75	0.92	عالية
7	6	أقوم بإشراك التلاميذ عند ترتيب الأركان داخل القسم	3.66	0.86	متوسطة
8	8	أكلف التلميذ للنيابة عني في بعض الأعمال التنظيمية البسيطة	3.48	0.84	متوسطة
9	7	أترك المجال للتلاميذ لاقتراح تزيين القسم وتحسين مظهره	3.55	0.72	متوسطة
المجموع(الدرجة الكلية)			3.99	0.75	عالية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيةspss

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة أفراد العينة على المحور3: إدارة الفصل الدراسي والبيئة الصفية لكل عبارة مشكلة لهذا المحور، جاءت في المرتبة الأولى

الفقرة 4 والتي حصلت على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بفقرات هذا المحور والذي يقدر بـ(4.27) وانحراف معياري(0.64) والذي يشير على ان الأستاذ يعلم التلاميذ على كيفية تجنب الأخطار، لتليها العبارات (3،5) بمتوسطات حسابية عالية مرتفعة هي الأخرى والتي قدرت على الترتيب (4.18،4.06) وانحرافات معيارية هي (0.57،0.76) وهي عبارات تشير الى أشجع التلاميذ على الحفاظ على ممتلكاتهم مع استخدام الإنارة الكافية داخل القسم.

في حين جاءت العبارات (1، 6، 7، 8، 9) بمتوسطات حسابية درجتها متوسطة وهي على الترتيب (3.68،3.74،3.88،3.92) وانحرافات معيارية على الترتيب (0.72،0.84،0.86،0.92،0.77) والتي تشير الى الالتزام بالوقت المحدد للدرس من خلال استخدام أساليب تدريس مختلفة ومناسبة.

الجدول رقم(6): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة لمحور التفاعل الصفي.

الرقم	الرتبة	محور4: التفاعل الصفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أهتم بنشر أخلاق الاحترام بين التلاميذ	4.61	0.54	عالية
2	7	أوجه تلاميذي لسلوك تبجيل الأستاذ	4.41	0.66	عالية
3	10	أشجع التلاميذ على طرح استفساراتهم وانشغالاتهم خارج سياق الدرس	3.84	1.06	عالية
4	9	أقدم حلولا لبعض المشاكل التي تواجه التلاميذ في الدرس	4.13	0.67	عالية
5	4	أعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم	4.46	0.57	عالية
6	8	أتحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء	4.28	0.60	عالية
7	2	أحرص على أن يكون صوتي واضحا	4.51	0.57	عالية
8	3	أظهر إيماءات الوجه الصادقة	4.47	0.54	عالية
9	5	أعتني بمظهري الخارجي	4.45	0.60	عالية
10	6	أستخدم الإشارات والحركات التعبيرية	4.42	0.62	عالية
المجموع(الدرجة الكلية)			4.35	0.64	عالية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيةspss

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة أفراد العينة على المحور4: الاتصال والتفاعل الصفي لكل عبارة مشكلة لهذا المحور، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة 1 والتي حصلت على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بفقرات هذا المحور والذي يقدر بـ(4.61) وانحراف معياري(0.54) والذي يشير على ان الأستاذ يهتم بنشر أخلاق الاحترام بين التلاميذ ، لتليها العبارات (7،8، 5، 9، 10، 2، 6، 4) بمتوسطات حسابية عالية مرتفعة ومتقاربة هي الأخرى والتي قدرت على الترتيب(4.13،4.28،4.41،4.42،4.45،4.46،4.47،4.51) وانحرافات معيارية هي على الترتيب(0.67،0.60،0.66،0.62،0.60،0.57،0.54،0.57) مما يشير الى وجود اتساق عام في رؤية أفراد العينة لهذا المقياس من خلال الانحراف الكلي له وهو انحراف أقل من الواحد. والتي تشير الى تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال تشجع التلاميذ على طرح استفساراتهم وانشغالاتهم خارج سياق الدرس ومعالجة المشاكل التي تواجه التلميذ في الدرس

الجدول رقم(7): يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحور5: التقييم

الرقم	الرتبة	محور5: التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقييم المكتسبات القبلية	4.48	0.50	عالية
2	2	أعتني بالتقويم المستمر للتلاميذ	4.47	0.57	عالية
3	5	أنوع من أساليب التقويم	4.37	0.58	عالية
4	4	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	4.44	0.51	عالية
5	7	أتدرج في بناء الأسئلة وفق درجة صعوبتها	4.18	0.62	عالية
6	6	أختار أسئلة الاختبارات وفق أهداف البرنامج	4.20	0.58	عالية
7	3	أعتني بتقويم نشاطات التلاميذ ومشاركتهم داخل الفصل	4.47	0.50	عالية
المجموع(الدرجة الكلية)			4.37	0.55	عالية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيةspss

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة أفراد العينة على المحور5: التقييم لكل عبارة مشكلة لهذا المحور، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة 1 والتي حصلت على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بفقرات هذا المحور والذي يقدر بـ(4.48) وانحراف معياري(0.50) والذي يشير على ان الأستاذ يطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقييم المكتسبات القبلية، لتليها العبارات (2،7، 4، 3، 6، 5) بمتوسطات حسابية عالية مرتفعة ومتقاربة هي الأخرى والتي قدرت على الترتيب (4.18،4.20،4.37،4.44،4.47،4.47) وانحرافات معيارية هي على الترتيب (0.62،0.58،0.58،0.51،0.50،0.57) مما يشير الى وجود اتساق عام في رؤية أفراد العينة لهذا المقياس من خلال الانحراف الكلي له وهو انحراف أقل من الواحد. والتي تشير الى الاهتمام بالتقويم المستمر للتلاميذ مع مراعات الفروق الفردية بينهم.

الجدول رقم(8): القيمة الفائية لاختبار تحليل التباين الثنائي لمتوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي على الاستمارة كل حسب متغيرات التكوين، المستوى والتفاعل بين التكوين والمستوى.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة 'ف' F	مستوى الدلالة
التكوين	0.815	1	0.815	8.340	1.95
المستوى	0.178	1	0.178	1.817	0.181
التكوين× المستوى	0.097	1	0.97	0.991	0.322
الخطأ	9.386	96	0.98		
المجموع	10.286	99			

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيةspss

يبين الجدول (8) أن قيمة (ف)(F) بالنسبة لمتوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي فحسب متغيرات التكوين، المستوى والتفاعل بين التكوين والمستوى، بالنسبة للتباين في متغير التكوين نجد احصائية 1.95=α وهي أكبر من مستوى الدلالة0.05=α وبالتالي فمتغير التكوين غير دال إحصائيا حيث ان قيمة F=8.340 . وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

كما يتضح أيضا أن قيمة(ف)(F) لمتغير المستوى نجد احصائية α=0.181 وهي أكبر من مستوى الدلالةα=0.05 وبالتالي فمتغير المستوى غير دال إحصائيا حيث ان قيمة F=1.817 . وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

كما يتضح أيضا أن قيمة(ف)(F) لمتغير التكوين× المستوى نجد احصائية α=0.322 وهي أكبر من مستوى الدلالةα=0.05 وبالتالي فمتغير التكوين× المستوى غير دال إحصائيا حيث ان قيمة F=0.991 . وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

2-مناقشة النتائج والتوصيات:

يهدف هذا الفصل الى مناقشة نتائج الدراسة التي بحثت في الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التعليمية بدرجة متوسطة، ومعرفة الفروق في أدائهم من حيث التكوين والمستوى الدراسي.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

من خلال النتائج المتوصل اليها نقول أن التخطيط للدرس من طرف الأساتذة من الأولويات التي يقوم بها الأستاذ وهذا بدرجة موافقة عالية حسب ما تم التوصل إليه من نتائج، حيث يظهر الأداء التدريسي لأستاذ التعليم الابتدائي من خلال التخطيط الجيد للدرس.

وتعود هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير التي توليه الإدارة والوزارة بصفة خاصة الى إعداد الأساتذة وتكوينهم في مثل هذه المنهجيات كالتخطيط للدرس وكيفية ادارته وهذا قبل البدء بالنشاط أي في الأيام الأولى من توظيفهم.

أما فيما يتعلق بالمحاور المشكلة له، فقد حصلت كل البنود أو الفقرات على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، فقد حاز هذا المحور على المرتبة الثانية، وتعزى هذه النتيجة الى الاختيار الأنسب لكفاءات الدرس التي تتناسب ومستوى استجابة التلاميذ وهذا بدوره يعود الى اختيار الوزارة لمناهج تعليمية تراعي مستوى التلاميذ.

أما درجة المقياس ككل فقد جاءت مرتفعة مما يعني أن الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التخطيط عالية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن " يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التخطيط بدرجة عالية.

ثانيا: مناقشة الفرضية الإجرائية الفرعية الثانية:

من خلال النتائج المتوصل اليها نقول أن تنفيذ الدرس من طرف الأساتذة تعتبر أولوية ثانية بعد التخطيط له، حيث يقوم بها الأستاذ وهذا بدرجة موافقة عالية حسب ما تم التوصل اليه من نتائج، حيث يظهر تنفيذ الدرس لأستاذ التعليم الابتدائي من خلال التخطيط الجيد للدرس.

وتعود هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير التي يوليه الأستاذ في اعداد الدرس واستخدامه لأكثر من أسلوب في سبيل ايصال المادة العلمية للتلاميذ، والمهارة والدقة في الانتقال من محور تعليمي الى محور آخر ومن نشاط الى نشاط آخر.

أما فيما يتعلق بالمحاور المشكلة له، فقد حصلت كل البنود أو الفقرات على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، فقد حاز هذا المحور على المرتبة الرابعة، وتعزى هذه النتيجة الى أن الإدارة يمكن ان تفرض على الأستاذ كيفية اختيار الأساليب المستخدمة في تنفيذ الدرس وهذا بدوره يؤثر ويثبط من ابداع الأستاذ في تنفيذه للدرس ولهذا جاء في المرتبة الرابعة.

أما درجة المقياس ككل فقد جاءت مرتفعة مما يعني أن الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التنفيذ عالية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن " يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التنفيذ بدرجة عالية.

ثالثا: مناقشة الفرضية الإجرائية الفرعية الثالثة:

من خلال النتائج المتوصل اليها نقول أن تقييم الدرس من طرف الأساتذة تعتبر أولوية ثالثة بعد تنفيذه وتقديمه، حيث يقوم بها الأستاذ وهذا بدرجة موافقة عالية حسب ما تم التوصل اليه من نتائج، حيث يظهر التقييم التدريسي لأستاذ التعليم الابتدائي من خلال التنفيذ الجيد للدرس ويتم ذلك في ضوء النتائج المتحصل عليها من خلال تقييم التلاميذ.

وتعود هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير الذي توليه الإدارة في الزامية التقييم المستمر للتلاميذ، وذلك من خلال الاختيار الأمثل للأسلوب المناسب للتقييم وفق بناء ممنهج للأسئلة وترتيبها على درجة صعوبتها.

أما فيما يتعلق بالمحاور المشكلة له، فقد حصلت كل البنود أو الفقرات على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، فقد حاز هذا المحور على المرتبة الأولى، وتعزى هذه النتيجة

الى أن الإدارة والوزارة تعطي أهمية للتقييم والذي بواسطته يتم انتقال التلاميذ الى المستوى الأعلى ولهذا جاء في المرتبة الأولى من حيث الأهمية.

أما درجة المقياس ككل فقد جاءت مرتفعة مما يعني أن الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التقييم عالية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن " يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التنفيذ بدرجة عالية.

رابعا: مناقشة الفرضية الإجرائية الفرعية الرابعة:

من خلال النتائج المتوصل اليها نقول أن إدارة الفصل من طرف الأساتذة تعتبر أولوية رابعة بعد تقييمه، حيث يقوم بها الأستاذ وهذا بدرجة موافقة عالية حسب ما تم التوصل اليه من نتائج، حيث يظهر ادارة الفصل والبيئة الصفية لأستاذ التعليم الابتدائي من خلال الحفاظ على قواعد تنظيمية واضحة والأستاذ له حق الادارة داخل الفصل.

وتعود هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير الذي توليه الإدارة في الزامية إدارة الفصل، وذلك من خلال اشراك التلاميذ في الاعمال التنظيمية المتنوعة.

أما فيما يتعلق بالمحاور المشكلة له، فقد حصلت5 فقرات او بنود على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، في حين حصلت 4 فقرات على درجة موافقة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة الى أن الاستاذ يشرك التلاميذ في الأنشطة بدرجة متوسطة، وعليه فقد حاز هذا المحور على المرتبة الخامسة، وتعزى هذه النتيجة الى أن الأستاذ لديه ثقة متوسطة في اشراك التلميذ في الأنشطة مثل ترتيب الأماكن واقتراح تزيين القسم وغيرها ولهذا جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث الأهمية.

أما درجة المقياس ككل فقد جاءت مرتفعة مما يعني أن الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات أن إدارة الفصل عالية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن " يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات إدارة الفصل بدرجة عالية.

خامسا: مناقشة الفرضية الإجرائية الفرعية الخامسة:

من خلال النتائج المتوصل اليها نقول أن التفاعل الصفي من طرف الأساتذة تعتبر أولوية خامسة بعد إدارة الصف، حيث يقوم بها الأستاذ وهذا بدرجة موافقة عالية حسب ما تم التوصل اليه من نتائج،

حيث يظهر التفاعل الصفي التدريسي لأستاذ التعليم الابتدائي من خلال نشر الاحترام بين التلاميذ واستعمال اللغة والصوت الواضح للتلاميذ.

وتعود هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير الذي توليه الإدارة في الزامية تفعيل عنصر التفاعل بين الأستاذ والتلميذ.

أما فيما يتعلق بالمحاور المشكلة له، فقد حصلت كل الفقرات او البنود على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، وتعزى هذه النتيجة الى أن الاستاذ يستخدم كل وسائل الاتصال من ايحاءات ولغة سليمة للتلاميذ في الأنشطة لخلق التفاعل الايجابي المثمر بدرجة عالية، وعليه فقد حاز هذا المحور على المرتبة الثالثة، وتعزى هذه النتيجة الى أن الأستاذ لديه كل الوسائل الممكنة من أجل تقديم الدرس، ولهذا جاء في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية.

أما درجة المقياس ككل فقد جاءت مرتفعة مما يعني أن الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات أن الاتصال والتفاعل الصفي عالية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن " يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات الاتصال والتفاعل الصفي بدرجة عالية.

سادسا: مناقشة الفرضية الفارقية:

توضح النتائج المتوصل اليها عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ لمتغير التكوين (علمي/ أدبي) مما يعني عدم وجود اختلاف في استجابة عينة الدراسة لطبيعة التكوين علمي أو أدبي، مما يشير الى أن الأداء والآليات المستخدمة في قياسه لا تستخدم معيار طبيعة التكوين.

كما نجد أيضا من خلال النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ لمتغير المستوى الدراسي (م تكنولوجي /جامعي)، مما يعني عدم وجود اختلاف في استجابة عينة الدراسة لطبيعة المستوى الدراسي م تكنولوجي أو جامعي، وهذا ما يشير الى أن تقييم الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي لا يستخدم معيار المستوى الدراسي في تقييمه وانما يعتمد على معايير أخرى مثل خبرة الاستاذ زيادة الى عدد سنوات الخدمة، بالإضافة الى التربصات والتكوين في تحسين الأداء الموجه من طرف الإدارة والوزارة.

وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أنه " لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات اساتذة التعليم الابتدائي في أدائهم التدريسي راجع الى نوع التكوين (علمي/ أدبي) و المستوى الدراسي (م تكنولوجي /جامعي).

– فرضية الفروق تناقش من منطلق عدم وجود فروق بين جميع الأساتذة مهما اختلفت تكويناتهم أو مستوياتهم الأمر الذي يؤكد هذه النزعة حول الاعتداد بمهاراتهم و إقرارهم بأنها و في معظم الحالات مرتفعة.

– وفي هذا السياق يتأكد لدينا أن التخصص الذي درس وفقه أستاذ التعليم الابتدائي و كذا مركز التكوين (معهد تكنولوجي –جامعي) لم يؤثر شيئا في اتجاه هؤلاء الأساتذة الأمر الذي يجعلنا نؤكد أن هذا الاتجاه قد تشكل حقيقة في المدرسة و أثناء ممارسة وظيفة التعليم.

مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

يهدف هذا الفصل الى مناقشة النتائج الدراسة التي بحثت في الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التعليمية بدرجة عالية، ومعرفة الفروق في آداهم من حيث التكوين والمستوى الدراسي.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

من خلال النتائج المتوصل اليها نقول أن التخطيط للدرس من طرف الأساتذة من الأولويات التي يقوم بها الأستاذ وهذا بدرجة موافقة عالية حسب ما تم التوصل اليه من نتائج، حيث يظهر الأداء التدريسي لأستاذ التعليم الابتدائي من خلال التخطيط الجيد للدرس.

وتعود هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير التي توليه الإدارة والوزارة بصفة خاصة الى إعداد الأساتذة وتكوينهم في مثل هذه المنهجيات كالتخطيط للدرس وكيفية ادارته وهذا قبل البدء بالنشاط أي في الأيام الأولى من توظيفهم.

أما فيما يتعلق بالمحاور المشكلة له، فقد حصلت كل البنود أو الفقرات على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، فقد حاز هذا المحور على المرتبة الثانية، وتعزى هذه النتيجة الى الاختيار الأنسب لكفاءات الدرس التي تتناسب ومستوى استجابة التلاميذ وهذا بدوره يعود الى اختيار الوزارة لمناهج التعليمية تراعي مستوى التلاميذ، وهذه النتيجة تختلف عن دراسة "يالين هاليل

"Yallin h" من حيث ترتيب أهمية المجالات والتي كانت في المرتبة الأولى حسب دراسته، حيث يمكن أن يعود هذا الاختلاف الى الفرق بين مستوى التعليم في البلدين ورؤية كل وزارة الى مستقبل التعليم.

أما درجة المقياس ككل فقد جاءت مرتفعة مما يعني أن الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التخطيط عالية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن " يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التخطيط بدرجة عالية.

ثانيا: مناقشة الفرضية الإجرائية الفرعية الثانية:

من خلال النتائج المتوصل اليها نقول أن تنفيذ الدرس من طرف الأساتذة تعتبر أولوية ثانية بعد التخطيط له، حيث يقوم بها الأستاذ وهذا بدرجة موافقة عالية حسب ما تم التوصل اليه من نتائج، حيث يظهر تنفيذ التدريسي لأستاذ التعليم الابتدائي من خلال التخطيط الجيد للدرس.

وتعود هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير التي يوليه الأستاذ في اعداد الدرس واستخدامه لأكثر من أسلوب في سبيل ايصال المادة العلمية للتلاميذ، والمهارة والدقة في الانتقال من محور تعليمي الى محور آخر ومن نشاط الى نشاط آخر.

أما فيما يتعلق بالمحاور المشكلة له، فقد حصلت كل البنود أو الفقرات على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، فقد حاز هذا المحور على المرتبة الرابعة، وتعزى هذه النتيجة الى أن الإدارة يمكن ان تفرض على الأستاذ كيفية اختيار الأساليب المستخدمة في تنفيذ الدرس وهذا بدوره يؤثر ويثبط من ابداع الأستاذ في تنفيذه للدرس ولهذا جاء في المرتبة الرابعة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة "دراسة مصطفى زيدان (1982)" من حيث استخدام الوسائل التعليمية في إدارة المناقشة داخل الفصل وهو استخدام منخفض يكاد يكون منعدما في بعض المدارس التي تكون في مناطق نائية، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة "علي راشد 1990" من حيث مهارة استخدام الوسائل التعليمية، ويعوذ ذلك الى نقص تكوين الأساتذة في التعليم الابتدائي على مهارات استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.

أما درجة المقياس ككل فقد جاءت مرتفعة مما يعني أن الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التنفيذ عالية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن " يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التنفيذ بدرجة عالية.

ثالثا: مناقشة الفرضية الإجرائية الفرعية الثالثة:

من خلال النتائج المتوصل اليها نقول أن تقييم الدرس من طرف الأساتذة تعتبر أولوية ثالثة بعد تنفيذه وتقديمه، حيث يقوم بها الأستاذ وهذا بدرجة موافقة عالية حسب ما تم التوصل اليه من نتائج، حيث يظهر التقييم التدريسي لأستاذ التعليم الابتدائي من خلال التنفيذ الجيد للدرس ويتم ذلك في ضوء النتائج المتحصل عليها من خلال تقييم التلاميذ.

وتعود هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير الذي توليه الإدارة في الزامية التقييم المستمر للتلاميذ، وذلك من خلال الاختيار الأمثل للأسلوب المناسب للتقييم وفق بناء ممنهج للأسئلة وترتيبها على درجة صعوبتها.

أما فيما يتعلق بالمحاور المشكلة له، فقد حصلت كل البنود أو الفقرات على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، فقد حاز هذا المحور على المرتبة الأولى، وتعزى هذه النتيجة الى أن الإدارة والوزارة تعطي أهمية للتقييم والذي بواسطته يتم انتقال التلاميذ الى المستوى الأعلى ولهذا جاء في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "علي راشد 1990" من حيث المهارة في بناء الأسئلة وترتيبها المنهجي الذي يجعل قدرة التلميذ على الإجابة.

أما درجة المقياس ككل فقد جاءت مرتفعة مما يعني أن الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التقييم عالية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن " يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التنفيذ بدرجة عالية.

رابعا: مناقشة الفرضية الإجرائية الفرعية الرابعة:

من خلال النتائج المتوصل اليها نقول أن إدارة الفصل من طرف الأساتذة تعتبر أولوية رابعة بعد تقييمه، حيث يقوم بها الأستاذ وهذا بدرجة موافقة عالية حسب ما تم التوصل اليه من نتائج، حيث يظهر ادارة الفصل والبيئة الصفية التدريسية لأستاذ التعليم الابتدائي من خلال الحفاظ على قواعد تنظيمية واضحة و له حق الادارة داخل الفصل.

وتعود هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير الذي توليه الإدارة في الزامية إدارة الفصل، وذلك من خلال اشراك التلاميذ في الاعمال التنظيمية المتنوعة.

أما فيما يتعلق بالمحاور المشكلة له، فقد حصلت5 فقرات او بنود على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، في حين حصلت 4 فقرات على درجة موافقة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة الى أن الاستاذ يشرك التلاميذ في الأنشطة بدرجة متوسطة، وعليه فقد حاز هذا المحور على المرتبة الخامسة، وتعزى هذه النتيجة الى أن الأستاذ لديه ثقة متوسطة في اشراك التلميذ في الأنشطة مثل ترتيب الأماكن واقتراح تزيين القسم وغيرها ولهذا جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث الأهمية.

أما درجة المقياس ككل فقد جاءت مرتفعة مما يعني أن الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات أن إدارة الفصل عالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "علي راشد 1990" من حيث قدرة الأستاذ على ضبط الفصل واشتراك التلاميذ في النشاط المدرسي.

وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن " يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات أن إدارة الفصل بدرجة عالية.

خامسا: مناقشة الفرضية الإجرائية الفرعية الخامسة:

من خلال النتائج المتوصل اليها نقول أن التفاعل الصفي من طرف الأساتذة تعتبر أولوية خامسة بعد إدارة الصف، حيث يقوم بها الأستاذ وهذا بدرجة موافقة عالية حسب ما تم التوصل اليه من نتائج، حيث يظهر التفاعل الصفي التدريسي لأستاذ التعليم الابتدائي من خلال نشر الاحترام بين التلاميذ واستعمال اللغة والصوت الواضح للتلاميذ.

وتعود هذه النتيجة الى الاهتمام الكبير الذي توليه الإدارة في الزامية تفعيل عنصر التفاعل والاتصال بين الأستاذ والتلميذ.

أما فيما يتعلق بالمحاور المشكلة له، فقد حصلت كل الفقرات او البنود على أعلى درجة موافقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، وتعزى هذه النتيجة الى أن الاستاذ يستخدم كل وسائل التفاعل من ايحاءات ولغة سليمة للتلاميذ في الأنشطة لخلق التفاعل الايجابي المثمر بدرجة عالية، وعليه فقد حاز هذا المحور على المرتبة الثالثة، وتتفق هذه النتيجة مع "دراسة علي راشد 1990" من حيث القدرة على المناقشة الفعالة و إقامة علاقات طيبة مع التلاميذ، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة "مصطفى زيدان (1982)" من حيث إدارة المناقشة داخل الفصل، وتعزى هذه النتيجة الى أن الأستاذ لديه كل الوسائل الممكنة من أجل تقديم الدرس، ولهذا جاء في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية.

أما درجة المقياس ككل فقد جاءت مرتفعة مما يعني أن الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات أن التفاعل الصفي عالية، وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن " يظهر الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء كفايات التفاعل الصفي بدرجة عالية.

سادسا: مناقشة الفرضية السادسة:

توضح النتائج المتوصل اليها عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ لمتغير التكوين (علمي/ أدبي) مما يعني عدم وجود اختلاف في استجابة عينة الدراسة لطبيعة التكوين علمي أو أدبي، مما يشير الى أن الأداء والآليات المستخدمة في قياسه لا تستخدم معيار طبيعة التكوين.

كما نجد أيضا من خلال النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ لمتغير المستوى الدراسي (م تكنولوجي /جامعي)، مما يعني عدم وجود اختلاف في استجابة عينة الدراسة لطبيعة المستوى الدراسي م تكنولوجي أو جامعي، وهذا ما يشير الى أن تقييم الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي لا يستخدم معيار المستوى الدراسي في تقييمه وانما يعتمد على معايير أخرى مثل خبرة الاستاذ زيادة الى عدد سنوات الخدمة، بالإضافة الى التربصات والتكوين في تحسين الأداء الموجه من طرف الإدارة والوزارة.

وعليه نقبل الفرضية الصفرية القائلة أنه " لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات اساتذة التعليم الابتدائي في أدائهم التدريسي راجع الى نوع التكوين (علمي/ أدبي) و المستوى الدراسي (م تكنولوجي /جامعي).

3-التوصيات:

وعلى ضوء النتائج الحالية للدراسة والتي تم التوصل اليها فإن الباحثة توصي بما يلي:

- منح أستاذ التعليم الابتدائي الفرصة في الإبداع في التخطيط للدرس، وهذا من خلال استخدام مهاراته المكتسبة من التربصات، الأمر الذي يشجعه ويعطيه حرية أكثر في تسيير الفصل ويجعل أدائه مرتفع.

- منح فرصة للتلاميذ واشراكهم في تسيير الدرس من خلال اتباع منهجية الإدارة بالأهداف، الأمر الذي يشجع التفاعل الايجابي البناء بين الأستاذ والتلميذ.

– ضرورة التقييم المستمر للتلميذ من طرف الأستاذ، بحيث لا يجب تقييم الأستاذ من خلال تقييم التلاميذ.

– تنظيم تربصات ودورات تكوينية في مجال التخطيط للدروس وكيفية تنفيذها ووضع أطر نوعية للتفاعل الصفي بين كل من الأستاذ والتلميذ.

– العمل على توفير بيئة مشجعة للأستاذ سواء كانت بيئة مادية أو معنوية، التي من خلالها يبرز ويعزز الأستاذ قدراته الإبداعية.

– أركز على توجيه هذه التوصيات لغرض أساسي ودقيق يتمثل في ضرورة شعور وإحساس أساتذة التعليم الابتدائي بالحاجة المستمرة لتكوين وتحسين كفاءاتهم التدريسية طيلة مشوارهم المهني لأن المشكلة الخفية حسب ما أثبتته الدراسة تكمن في اعتداد الأساتذة بمستوياتهم وشعورهم بالاستغناء عن التكوين لأنهم يفتقدون تلك الحاجة إلى التكوين.

– العمل على إقامة دورات تكوينية منتظمة للأساتذة أثناء الخدمة، لما لها من أهمية في تحقيق النمو المهني للأساتذة، والرفع من كفاياتهم الأدائية، وإثراء المهارات التعليمية والتوجه نحو المعلوماتية وتطوير العلاقات الإنسانية وضبط مفاهيم التفكير المعرفي وفق أحدث النظريات المعاصرة التي جاءت بها، بحوث علم النفس العصبي والتي تلتقي باتجاهات الذكاء الاصطناعي، كمهارة لا يشعر بها أساتذة التعليم الابتدائي مثل ما أكدته هذه الدراسة.

– التركيز في تكوين الأساتذة على الجوانب البيداغوجية والميدانية (التطبيقية) بالإضافة إلى التكوين النظري والمعرفي الذي يتلقونه من أجل اكتشاف حاجاتهم التكوينية التي تتغير بتغير الظروف و الأزمنة.

– اخضاع خريجي الجامعات الراغبين في ممارسة مهنة التعليم إلى تكوين لمدة سنة في المدارس العليا للأساتذة قبل الالتحاق بالمهنة، والذي يتركز أساسا على الاعداد البيداغوجي والثقافي واجراء تطبيقات ميدانية في التدريس.

– وضع معايير علمية موضوعية للراغبين في ممارسة مهنة التعليم، من خلال اخضاعهم لاختبارات قبل التحاقهم بالوظيفة والتي تهدف إلى قياس مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية.

– الاعتماد على الخبراء والمتخصصين ذوي الكفاءة العالية من المفتشين والموجهين في تقييم أداء الأساتذة، وذلك بتشخيص نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لتعديلها لرفع من مستوى أدائهم التعليمي.

الخاتمة

الخاتمة:

في الأخير ما يمكن القول هو أن عملية تقييم أداء الأستاذ للكفايات التعليمية ذات أهمية بالغة، باعتبارها تعطي صورة واقعية عن مستوى أدائه وذلك من خلال التعرف أو التشخيص لنقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتعديلها، أو بالوقوف على مدى تحقيق الأستاذ المهارات التدريسية كفاءة، وتوظيف مدعمات العملية التعليمية لتفعيل الناتج التعليمي وتحسين المردود التربوي وذلك لعلاج بعض الصعوبات التي قد تواجه الأستاذ للقيام بتلك المهارات.

ونظرا للأهمية التي يكتسيها هذا الموضوع وما أثير حوله من جدل ونقاش ارتأت الطالبة ان تبين ذلك من خلال البحث والذي كان بعنوان: " تقييم الأداء التدريسي للأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التعليمية".

حيث كان هادفا إلى معرفة العوامل المؤثرة في مستوى أداء ودرجة ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات التعليمية المتمثلة في كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات إدارة الفصل الدراسي، كفايات التفاعل الصفي وكفايات التقييم كمتغير تخصص التكوين (علمي/ أدبي) والمستوى الدراسي (معهد تكنولوجي/ جامعي)، وكذلك التعرف على أكثر هذه الكفايات ممارسة وأداء من طرف أساتذة التعليم الابتدائي، وعلى مدى نجاحهم أو فشلهم فيها.

إن هذه النتائج وهذه المناقشة تحيلنا إلى ضرورة إعادة التفكير في موضوع تكوين أساتذة التعليم الابتدائي ليس من منطلق تحصيل خبرة إضافية لديهم (يشعرون أصلا بوجودها) وإنما تكوين قائم على الشعور بالحاجة الماسة لهذا التكوين والإحساس بالافتقار إلى تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين والى اكتشاف الجديد و النظر الى المسار المهني على انه مسار خبرة و استزادة و تحسين وجودة مستمرة لاعتباره مسار للترقية والتحصيل المادي دون غير.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1) اللحلح أحمد عبد الله وأبوبكر مصطفى محمود، البحث العلمي، الدار الجامعية، مصر،2002.

2) توفيق مرعي، شرح الكفايات التعليمية، د ط ، دار الفرقان، عمان، 2003.

3) جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

4) حسن أحمد الطعاني، الإشراف التربوي (مفاهيمه، أسس، أساليبه) ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006.

5) رشدي أحمد طعيمة، المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبه)، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

6) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي,كفايات التدريس,ط 1,دارالشروط للنشر والتوزيع,عمان الأردن,2003.

7) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد المعلم وتأهيل المعلم، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

8) عبد الرحمان صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي، لبنان، 2000.

9) عبد الرحمان عيد السلام جامل، الكفايات التعليمية، ط 2، دار المنهاج، عمان، 2001.

10) عبد الله عمر فرا، عبد الرحمان عبد السلام جامل، المرشد الجديد في التربية العلمية والتدريس المصغر، ط 1، مكتبة دار الثقافة، عمان، 2003.

11) عبد المؤمن فرج، الإدارة المدرسية المعاصرة، جامعة فاربونس، بنغازي ليبيا، 1994.

12) عطية محسن علي، البحث العلمي في التربية، دار المناهج، الاردن،2010.

13) فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006.

14) كمال عبد الحميد زيتون، التدريس (نماذجه ومهاراته)، ط 1، علم الكتب، القاهرة، 2003.

15) مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، ج 3، دار المسيرة، عمان، الأردن، 1989.

16) مجدي عزيز عبد الحليم حسن الله، التفاعل الصفي (مفهومه، تحليله، مهاراته)، عالم الكتب، القاهرة، 2002.

17) محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، د ط، شركة الجمهورية الحديثة، الإسكندرية، 2002.

18) محمد الطيب العلوي، التربية وإدارة المدارس الجزائرية، ط 1، دار البحث للطباعة والنشر، قسنطينة، 1989.

19) محمد زيدان حمدان، قياس كفاية التدريس، د ط، دار التربية الحديثة، الفيحاء، 2000.

20) محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط 1، خال من وجهة دار النشر، دون سنة.

21) محمد عبد الرزاق ابراهيم، منظومة تكوين المعلم، ط 1، دار الفكر، عمان، 2003.

22) محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط 2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002.

23) محمد منير مرسي، الإصلاح التربوي والتجديد التربوي، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، 1996.

24) محمود متولي، القواعد الذهبية في التربية العليمة، د ط، مكتبة زهراء الشرقية، 1996.

25) مصطفى زيدان، الكفايات الانتاجية للمدرس، ط 1، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، 1981.

26) أحمد حسن اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة على المناهج وطرق التدريس، د ط، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1999.

27) بوحفص مباركي، اتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي، كتاب الرواسي 1 جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، ط 1، باتنة، 1998.

28) عبد الكريم الخياط، عيد الرحمان ذياب، نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزراة التربية بدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد 38، المجلد 10 الكويت، 1996.

29) عبد الله الكندري، تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية المجلة التربوية العدد 33، المجلد 9، جامعة الكويت، 1994.

30) علي كايد سليم خريشة، مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالأردن لبعض كفايات التعليم الذاتي، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، العدد 2، المجلد 2، جامعة الكويت، 2005.

31) لحسن بوعبد الله، تقييم العملية التكوينية بالجامعة، في كتاب قراءات في التقويم التربوي، كتاب الرواسي 01، تأليف جماعي يصدر عن جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، ط 1، باتنة، 1998.

32) بوخزر علي، مدى مساهمة المشروع البيداغوجي للمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في تكوين الطلبة الأساتذة حسب وجهة نظر المكونين، رسالة ماجيستر, معهد العلوم التربوية، جامعة قسنطينة 2002-2003.

33) توفيق أحمد يوسف مرعي، الكفايات الأدائية الأساسية، عند معلم المدرسة الابتدائية في الأدرن في ضوء النظم واقتراح برامج لتطويرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة عين شمس، 1981.

34) حديد يوسف، تقويم الأداء التدريسي لأستاذ الرياضيات بالتعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية (دراسة ميدانية لمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل)، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، 2009.

35-Benardn Huguette, processus d'évaluation de l'enseignement supérieure, EV ; Québec ;1992.

36-Direction des affaires publiques, politique d'encadrement de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants aux trois cycles, université laval, 2006.(le site d'internet : www.google.com

37-Keitha.acheson et Meredith Damien Gall; traduit par : j.heynemand et Gagnon, la supervision pédagogique,éd.logiques,Québec,1993.

38-Paul foulquie, dictionnaire de la langue pédagogique ,PUF, paris, 1971.

39-Reland Legendre ; dictionnaire actuelle de l'éducation, Ska, PARIS,2éd,1993.

40-Denton ,john ,and others pupil perception of student teacher competencies, the journal of educational research ,vol,70, no4;march ;april 1997.

41-Garguilo ,richard M and plgge ,fredl :perceived competencies of elementary, and special education teachers ;the journal of educational research, vol ,72,no,6,july –august.

الملاحـــق

ملخص :

هدفت هذه الدراسة الى تقصي درجة مستوى الاداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التعليمية، ولهذا الغرض اختيرت عينة قوامها 100أستاذ و أستاذة يعملون في ابتدائيات ببلدية جيجل، و تم استخدام "استبيان" تحققت فيه شروط الصدق و الثبات قائم على خمسة محاور أساسية هي: التخطيط للدرس، تنفيد الدرس، إدارة الفصل الدراسي ، التفاعل الصفي، التقييم.

و قد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مستوى الاداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التعليمية عالية كما أظهرت نتائج الدراسة لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في أدائهم التدريسي راجع إلى تخصص التكوين (علمي /أدبي) و المستوى الدراسي(معهد تكنولوجي).

وخلصت الدراسة إلى التوصية بضرورة إكتشاف الجديد و النظر إلى المسار المهني على أنه مسار خبرة و إستزادة و تحسين وجودة مستمرة لا اعتبارها مسار للترقية و التحصيل المادي دون غير.

الكلمات المفتاحية:

تقييم الأداء التدريسي ، أساتذة التعليم الابتدائي، الكفايات التعليمية.

Abstract

The aim of this study was to investigate the level of teaching performance of primary education professors in the light of educational competencies. For this purpose, a sample of 100 professors and professors working in elementary schools in the municipality of Jegel was selected. A "questionnaire" was used in which the requirements of honesty and consistency were met, based on five main axes: Lesson planning, lesson execution, classroom management, classroom interaction, assessment.

The results of the study showed that the level of teaching performance of primary education professors in the light of educational competencies is high, as did the results of the study show no statistically significant differences between the grades of primary education professors in their teaching performance due to the specialization of training (scientific/literary) and the level of study (technological institute).

The study concluded with the recommendation that the new should be discovered and that the career path should be viewed as one of expertise, augmentation, improvement and continuous quality, not only as a path of promotion and physical attainment.

keywords:

Evaluation of teaching performance, primary education professors, teaching skills.