جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

فاعلية برنامج تكويني مقترح أثناء الخدمة لتنمية الكفاءات التدريسية الأساسية لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد:
الطالبة: نوال بناي

إشراف:
أ. د: الطيب بلعربي

السنة الجامعية: 2017 ـ 2018

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تكويني لتنمية الكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعتماد المنهج التجريبي لتصميم المجموعتين (الضابطة، التجريبية) مع قياس قبلي وبعدي، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية قوامها (50) أستاذ من الطور الثالث حيث مثل مجموعة العينة الضابطة ومجموعة العينة التجريبية وذلك بالتعيين القصدي في ولاية عين الدفلى، وتم التوصل من خلال، إختبار التحصيلي وشبكة الملاحظة، وبإستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وإختبار T للفروق بين متوسطين إلى مايلي:

ـ لا توجد فروق بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبي و الضابطة على القياس القبلي للتحصيل المعرفي.

ـ البرنامج التكويني يحقق درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي للكفاءات التدريسية للأساتذة.

ـ لا توجد فروق بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية و الضابطة على القياس القبلي للأداء المهاري.

ـ البرنامج التكويني يحقق درجة من الفاعلية لتطوير الأداء المهاري للكفاءات التدريسية للأساتذة.

وإعتمادا على النتائج المتوصل إليها تبين فاعلية البرنامج التكويني المقترح أثناء الخدمة لتنمية الكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية وذلك من خلال تأثيره الإيجابي على الأداء المهاري والتحصيل المعرفي للأساتذة، الأمر يبين ضرورة تكوين الأساتذة أثناء الخدمة على الكفاءات التدريسية الأساسية التخطيط، التنفيذ، التقويم، وذلك لما له من أهمية وأثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

Abstract
This study aims at investigating the efficacy of a training programme on the basic teaching competency of Arabic language primary teachers.The researcher used an a quazi experimental (two pair group design) with a pre and post test design.Using the purposive sampling the study sample consisted of 50 primary teachers teaching in Ain Defla they were devided info two groups ,experimental and control, they pre and post tested.The instruments used in this study included training needs questionnaire,Achievement test,and observation checklist, in addition to data analysis methods that included the mean , the standard deviation and the two mean T- test . The study results revealed that:
-The basic instructional competencies that should mastered by Arabic primary teachers are :planning,execution ,and evaluation.
-Planning ,execution and assesment represent the in Job training needs for the primary teachers of Arabic Language.
- There was no Statistical Srguificance between the control and experimental groups in terms of cognitive achievement .
-The training programme was highly efficient to enhance the cognitive achievement of teachers' instructional competencies.
- There was no Statistical Srguificance between the control and experimental groups in terms of skill performance.
-The training programme was highly efficient to enhance the skill performance of teachers' instructional competencies.

Based on the study findings that show the efficiency of the proposed training programme to foster the basic in Job training competencies of the Arabic primary teachers .The researcher recommands the use of the teacher training programme in the area of basic in Job instructional competencies (planning ,execution and evaluation) because of its impotant impact on achievement.

كلمة شكر وتقدير*

الحمد لله حمدا يليق بمقامه، والصلاة والسلام على نبي الخلق وإمامه محمد بن عبد الله، وعلى أهله وصحبه ومن والاه، أما بعد:

يسعدني وقد أنهيت بفضل الله ورعايته إعداد هذه الرسالة أن أتوجه إلى الله العلي القدير بالحمد والشكر الذي هداني وأنار الطريق أمامي، وأمدني بالعزم والتصميم لإتمام هذا العمل العلمي المتواضع، وقيض لي من الأساتذة الأجلاء والعلماء الأفاضل من أناروا لي سبيل العلم، وأرشدوني إلى طريق الصواب.

وأجد لزاما علي أن أنسب إلى أهله وفاء وعرفانا، وأتقدم بوافر الشُكر وعظيم الامتنان إلى من منحني الرعاية الصادقة، والتوجيه المخلص منذ اللحظة الأولى من كتابة هذه الرسالة، وحتَى خرجت بهذه الصورة، وأخص به الأستاذ الدكتور الفاضل: **الطيب بلعربي**

الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، فكان المقيل من العثرة، والباعث في النفس الهمة والعزيمة كلما وهنت الخطوة، ونعم الأستاذ الذي وهب نفسه لخدمة العلم وطلابه، فالله أسأل أن يجزيه عني خير الجزاء، ويحفظه ذ خرا وسندا لأهله ووطنه.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من سعى صادقا مخلصا من أجل العلم وطلابه بتقديم العون والمساعدة إلى كل من يطلبه.

كل الشكر والتقدير

الباحثة

الإهداء

إلى زوجي العزيز الذي كان نعمة السند، أتمنى أن يحفظه الله لي ويطيل عمره

"عبد القادر زفانين"

إلى أبنائي الأعزاء أتمنى أن يكونوا نعمة الأبناء إن شاء الله

"أريج وعبد الله رابح"

إلى الوالدين الكريمين أتمنى من الله أن يحفظهما كما ربياني صغيرا

"أبي وأمي"

إلى عائلة بناي من الإخوة إلى العائلة كبيرها وصغيرها.

إلى كل من ساعدني وساندني من قريب أو بعيد

إلى كل من سقط من قلمي سهوا

نوال بناي

فـــــــهـــــــرس المحتويات

ملخص الدراسة.

شكر وعرفان.

الإهداء.

فهرس المحتويات.

فهرس الجداول.

فهرس الأشكال.

مقدمة .....أ

الجانب النظري للدراسة.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1/1 ـ الإشكالية 21

2/1 ـ فرضيات الدراسة..... 29

3/1 ـ أهمية الدراسة 30

4/1 ـ أهداف الدراسة 31

5/1 ـ تحديد المصطلحات 31

6/1 ـ الدراسات السابقة 37

الفصل الثاني: التكوين أثناء الخدمة

تمهيد.

التكوين:

1/2ـ مفهوم التكوين.....75

2/2 ـ مفهوم التكوين أثناء الخدمة..... 76

3/2 ـ مبررات التكوين 78

4/2 ـ أهمية التكوين أثناء الخدمة..... 78

5/2 ـ أهمية تكوين الأستاذ..... 82

6/2 ـ أهداف التكوين أثناء الخدمة..... 85

7/2 ـ أساليب التكوين أثناء الخدمة..... 89

الإحتياجات التكوينية:

8/2 ـ الإحتياجات التكوين للأساتذة أثناء الخدمة

8/2أ : مفهوم الإحتياجات التكوينية أثناء الخدمة.....99

9/2 ـ **برامج التكوين أثناء الخدمة.**

1/9/2ـ الاتجاهات المعاصرة حول برامج تكوين الأساتذة أثناء الخدمة..... 102

10/2 ـ أهمية البرنامج التكويني أثناء الخدمة..... 113

11/2 ـ أنواع برامج التكوين أثناء الخدمة..... 116

خلاصة.

الفصل الثالث: الكفاءات التدريسية

تمهيد.

1/3 ـ التدريس:

1/1/3 ـ مفهوم التدريس ومظاهره.....122

2/1/3 ـ خصائص التدريس.....124

3/1/3 ـ مبادئ التدريس.....125

4/1/3 ـ مكونات نظام التدريس.....127

5/1/3 ـ نظريات التعلم..... 146

6/1/3 ـ البيداغوجية في المدارس الجزائرية.....158

2/3 ـ الكفاءة:

1/2/3 ـ مفهوم الكفاءة.....162

2/2/3 ـ مفهوم الكفاءات التدريسية.....165

3/2/3 ـ مكونات الكفاءة.....167

4/2/3 ـ مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية.....168

5/2/3 ـ مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية في الدراسة الحالية..... 174

6/2/3 ـ تصنيف الكفاءات التدريسية.....175

7/2/3 ـ تصنيف الكفاءات التدريسية في الدراسة الحالية..... 179

خلاصة.

الفصل الرابع: أستاذ المرحلة الإبتدائية ومادة اللغة العربية

تمهيد:

1/4 ـ أستاذ مرحلة التعليم الإبتدائي:

1/1/4 ـ مفهوم أستاذ مرحلة التعليم الإبتدائي.....214

2/1/4 ـ صفات الأستاذ وخصائصه.....214

3/1/4 ـ إعداد الأستاذ.....218

4/1/4 ـ أدوار الأستاذ الأساسية حسب نظريات التعلم.....221

5/1/4 ـ المبادئ والقواعد التي ينبغي أن يراعيها الأستاذ داخل القسم.....224

2/4 ـ مادة اللغة العربية لطور الثالث من التعليم الإبتدائي:

1/2/4 ـ تقديم المادة.....230

2/2/4 ـ الكفاءة النهائية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي القراءة

والمطالعة.....231

3/2/4 ـ الكفاءة القاعدية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي التعبير الشفهي

والتواصل.....233

4/2/4 ـ تقديم النشاطات لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي.....236

5/2/4 ـ محتوى مادة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي.....243

خلاصة.

الجانب الميداني.

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد.

1/5 ـ منهج الدراسة.....250

2/5 ـ الدراسة الإستطلاعية.....252

3/5 ـ مجتمع الدراسة.....254

4/5 ـ عينة الدراسة.....254

5/5 ـ أدوات جمع البيانات.....255

خلاصة.

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد.

1/7 ـ تفسير ومناقشة النتائج.....345

2/7 ـ إستنتاج عام.....349

خاتمة إقتراحات وتوصيات

قائمة المراجع.

قائمة الملاحق.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجداول	رقم الصفحة
01	الكفاءة القاعدية للقراءة والمطالعة	231
02	الكفاءة القاعدية للتعبير الشفهي والتواصل	233
03	الكفاءة القاعدية للتعبير الكتابي	235
04	التصميم التجريبي قبلي/ بعدي لمتغيرات الدراسة	248
05	متوسط زمن أداء الاختبار	258
06	نتائج اختبار t في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين للاختبار	258
07	توزيع فقرات شبكة الملاحظة على الأبعاد	260
08	معاملات الارتباط بين الأبعاد	261
09	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية	262
10	اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين	275
11	اختبار ت لعينتين مستقلتين متشابهتين	276
12	اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين	277
13	اختبار ت لعينتين مستقلتين متشابهتين	278

فهرس الأشكال

رقم	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	مفهوم الاحتياجات التكوينية	99
02	عملية التدريس المترابطة(التخطيط، التنفيذ، التقويم)	122
03	مهام الأستاذ في ضوء إدارة القسم	132
04	التصميم لمجموعتين(التجريبية والضابطة)	248

مقدمة:

تواجه الأنظمة التربوية المعاصرة في ظل التزايد المذهل في الإنتاج المعرفي الذي تدعمه التكنولوجيات الحديثة في الإعلام والإتصال ثلاثة تحديات كبرى، جعلت من دور المدرسة يتحول من مجرد تلقين المعارف المتعلمين إلى تدريبهم على اكتساب كفاءات يستفيدون منها في حل الوضعيات السوسيومهنية، ليصبحوا أكثر فعالية واستقلالية في المحيط الذي يعيشون فيه، وتظهر هذه التحديات في:

ضرورة الاستجابة للزيادة في كمية وسيولة المعلومات.

ضرورة إعطاء دلالة للتعلمات المدرسية.

ضرورة تحقيق الفعالية الداخلية والخارجية والإنصاف في الأنظمة التربوية.

(Roegierc،2004: 14)

و إستجابة للتحديات المذكورة، تسعى الجزائر من خلال إعادة النظر في المناهج الدراسية، إلى تطوير هذه المناهج ما يساير التطورات الحاصلة على المستوى العالمي، وهنا نجد كثيرا من البلدان قد أعادت النظر في المقاربات التي تبنى عليها مناهجها، بحيث انتقلت من المقاربة التقليدية القائمة على الأهداف إلى مقاربة جديدة تقوم على الكفاءات، وقد ظهرت هذه المقاربة الجديدة كحل بيداغوجي للتحكم في الإنفجار المعرفي الهائل الذي تشهده العقود الأخيرة، بحيث تقوم في أساسها على فكرة تحقق قدرات للتلميذ ترتبط بأداءاته في القضاء الدراسي، وفي الوسط الذي يعيش فيه.

ولذا فان كل تطوير يتم التخطيط له للرقي بالعملية التعليمية التعلمية وجعلها أكثر كفاءة وجودة عنصرة الأساسي الأستاذ، لذلك يجب إعادة النظر في تكوين الأساتذة لتحقيق التطوير المنشود في التعليم إلى الحد الذي يؤكد عليه البعض بأنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي إلا من خلال ارتقاء مستوى أداء الأساتذة فيه، وبفضل الأبحاث العلمية التي أثبتت أن هناك هوة بين ما يكتسبه الفرد في المدرسة وبين ما يمتلكه من كفاءات أساسية، وانتشرت

بذلك ما يعرف حاليا "بالأمية الوظيفية" والذي تعكسه ضعف في كفاءات الأفراد في تعامل مع وضعيات الحياة اليومية، وإنتشار الفشل الدراسي.

فقد توصلت مجموعة من الدراسات العالمية، كدراسة كارهير Carraher(1985) ، ودراسة سوتومايور Sottomayor(1995) إلى انتشار ما يعرف بظاهرة "الأمية الوظيفية"، بحيث أن الأفراد الذين تلقوا تعليما في المدرسة الابتدائية غير قادرين على توظيف معارفهم في الحياة اليومية. ومن هنا كان لا بد من الاهتمام بالأستاذ باعتباره طرفا مهما في تحقيق متطلبات الإصلاح، وذلك باعادة النظر في برامج تكوين الأساتذة قبل وأثناء الخدمة، وأن تكون حسب الأولويات وتنظم وفقا للمستجدات على الساحة التربوية، والحاجات التي ينبغي أن تلم بها.

إذا كان التكوين يشكل في الحاضر ضرورة لازمة في جميع المهن والوظائف والقطاعات، فانه في مهنة التدريس يشكل أكثر من ضرورة، خصوصا مع فترة الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية، بتبنيها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في بناء مناهجها الدراسية، وكبيداغوجيا للتدريس الفعال.

هذه الإصلاحات جعلت أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في الجزائر بحاجة ماسة إلى تدعيم مكتسباتهم المعرفية، وتنمية وتطوير أدائهم التدريسي حول التدريس وفق الكفاءات التدريسية الأساسية. وهذا ينعكس إيجابيا على أداء متعلمه الذين سيدرسهم، وعلى تطوير أداء المؤسسة.

ولا يتم هذا إلا بتصميم برامج تكوينية فعالة، إنطلاقا من تحديد الإحتياجات التكوينية الفعلية للأساتذة في هذه البرامج والمطلوب تلبيتها.

ولأهمية التكوين في تطوير كفاءات الأساتذة، جاءت هذه الدراسة في إطار تحسين نوعية برامج تكوين الأساتذة، وذلك من خلال التعرف على الكفاءات التدريسية الأساسية التي يحتاجها أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي، هذه الأخيرة على أساسها سيتم تصميم

برنامج تكويني يهتم بتنمية أداء الأساتذة لتجعله أكثر فعالية وكفاءة في ممارسة عملية التدريس.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تناولها من خلال منهجية الدراسة التالية:

الإطار النظري: ويتضمن أربعة فصول وهي:

الفصل الأول: وهو الإطار العام للدراسة وتناولت فيه إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهداف هذه الدراسة، وكذا عرض لمفاهيم الدراسة، وأخيرا عرض لبعض الدراسات التي لها علاقة مع هذه الدراسة.

الفصل الثاني: تناولت الباحثة التكوين أثناء الخدمة لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي بدءا بتحديد مفهوم التكوين **و**مبرراته، ثم تطرقت إلى مفهوم التكوين أثناء الخدمة وتكوين الأستاذ، أهمية تكوين الأستاذ، وأهمية التكوين أثناء الخدمة، وكذلك أهداف التكوين أثناء الخدمة وأساليب التكوين أثناء الخدمة.

وكذلك تطرقت إلى الاحتياجات التكوين للأساتذة أثناء الخدمة من حيث مفهوم وتحديد الاحتياجات التكوينية أثناء الخدمة وأنواع برامج التكوين أثناء الخدمة.

أما الفصل الثالث: فتناولت فيه الباحثة الكفاءات التدريسية حيث تنقسم إلى قسمين الأول يتضمن التدريس مفهومه وخصائصه ومنه إلى مبادئ التدريس ونظريات التعلم، وفي الأخير مكونات نظام التدريس. أما القسم الثاني يتضمن الكفاءة مفهومها ومفهوم الكفاءات التدريسية وكذلك مكونات الكفاءة ومصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية ثم تم التطرق إلى تصنيف الكفاءات التدريسية وتنمية الكفاءات التدريسية وفي الأخير برامج تنمية الكفاءات التدريسية.

أما الفصل الرابع: فتناولت فيه الباحثة أستاذ المرحلة الابتدائية ومادة اللغة العربية حيث تطرقت من خلاله إلى قسمين الأول أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي مفهومه **و**صفات الأستاذ وخصائصه وكذلك إعداد الأستاذ وأدوار الأستاذ الأساسية حسب نظريات التعلم والمبادئ والقواعد التي ينبغي أن يراعيها الأستاذ داخل القسم والقسم الثاني تناولت الباحثة مادة اللغة العربية لطور الثالث من التعليم الابتدائي تقديم المادة وكذلك الكفاءة النهائية لنهاية السنة

الخامسة من التعليم الابتدائي والكفاءة القاعدية السنة وتقديم النشاطات ومحتوى مادة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

الإطار التطبيقي: ويتضمن فصلين:

الفصل الخامس: وهو فصل الإجراءات المنهجية للدراسة ويتضمن الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، منهج الدراسة، عينة الدراسة، أداة جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، والطرق الإحصائية التي عولجت بها البيانات، بالإضافة إلى الإطار الزماني والمكاني للدراسة.

الفصل السادس: وتضمن عرضا لنتائج الدراسة ومناقشتها، ومن خلال هذه النتائج تم التوصل إلى فاعلية برنامج تكويني مقترح لتطوير الكفاءات التدريسية الأساسية لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الابتدائي وفي الأخير الخروج بالتوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1/1 ـ الإشكالية.

2/1 ـ فرضيات الدراسة.

3/1 ـ أهمية الدراسة.

4/1 ـ أهداف الدراسة.

5/1 ـ تحديد المصطلحات.

6/1 ـ الدراسات السابقة.

1/1 ـ إشكالية:

يعتبر الفعل التعليمي التعلمي فعل مدروس ومخطط له، ويحتاج إلى العلم والمعرفة ليتطور ويساير المستجدات وتحقق الأهداف المتوخاة، وهذا ما تقتضيه حاجيات المجتمع الحديث القائم على المعرفة ومواجهة التحديات والرهانات في التحكم بالعلم والمعرفة.

(علي راشد،2005: 26)

تعتبر مهمة تحسين عملية التعلم والتعليم من بين الأولويات لكل الدول على إختلاف مستوياتها الإقتصادية وأنظمتها السياسية، على إعتبار أن تقدم الدول مرهون بتطور أنظمتها التربوية، وبالتالي يحتل الأستاذ مكانة هامة في أي نظام تعليمي، فهو عنصر فاعل ومؤثر في تحقيق الأهداف، وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير تربوي، لذا بات من الضروري النظر في أعمال ووظائف الأساتذة بإستمرار والعمل على توعيتهم بضرورة تطوير مهاراتهم التعلمية. ونظرا للتطور المستمر والمتفجر للمعرفة لا يمكن أن نتوقع إمكانية تزويد الأساتذة بكل ما يحتاجون إليه من معلومات ومهارات وإتجاهات قبل الخدمة، ولهذا لابد من متابعة تكوينهم طيلة حياتهم المهنية وتمتعهم بقدرات تمكنهم من التكيف مع المستحدثات التربوية، وتحديث معلوماتهم بإستمرار.

(المركز الوطني للوثائق التربوية،2005: 11)

إن إعداد الأستاذ من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية المرجوة، التي تؤدي إلى نهضة المجتمع في كافة الجوانب ، كما يرى غانيي(Gagnè) أن التعليم هو تغيير في الأداء يقوم على أبعاد معرفية وتتمثل في إكتساب المعلومات والحقائق أو المفاهيم والقوانين، وأبعاد الحركية وتشمل المهارات وإستخدام مختلف المعدات، أول بعد العاطفي ويتمثل في الإتجاهات والتفضيلات والميول.

(عامر إبراهيم علوان وآخرون، 2011: 19)

نظرا لتعقد الظاهرة الإنسانية وتشعبها، ولتغيير وظيفة المدرسة وأدوارها في الألفية الثالثة، ولتأثيرات العولمة بكل مظاهرها وما يشهده العالم من إنفجار معرفي، وما عرفته مختلف المنظومات التربوية من مقاربات بيداغوجية حديثة يصبح من الضروري إعادة النظر في برامج التكوين، وإعداد المدرسين سواء على مستوى التكوين الأولي قبل ممارسة الخدمة، أو التكوين أثناء الخدمة أو ما يعرف بالتكوين المستمر.(حسن أحمد،2007: 19) وهذا لمسايرة مرتكزات الإصلاح التربوي الذي شرعت فيه الجزائر حاليا منذ سبتمبر سبتمبر2003، كما إعترف التقرير الوزاري 05/2580 الموافق ل 31 جويلية 2005 بفشل كل الصيغ السابقة للتكوين وشخص الوضعية بطريقة موضوعية ووضع توصيات لكنها لم تؤخذ بعين الإعتبار، إلا منذ سنة 2005 التي شهدت تغيرا في فلسفة التكوين وأهدافه وصيغه ومناهجه، وأصبح يخضع لخطة طويلة الأمد تستمر أكثر من 10 سنوات من 2005 إلى يومنا هذا لتكوين 136000 أستاذ إبتدائي (غاوي جمال،2008 :03)

ومن خلال دراسة إستطلاعية قامت بها الباحثة في شهر أفريل 2015 (أنظر الملحق رقم 01) بولاية ورقلة صرح المفتشون أن التكوين يجب أن يعتمد على الركائز الثلاثة الآتية هي :الحوكمة ، الإحترافية في التكوين، التحوير البيداغوجي، ناهيك عن المقاربة المعتمدة حاليا في بناء وتصميم المناهج وتنفيذها، وهي المقاربة بالكفاءات تعد بمثابة ثورة بيداغوجية جاءت لتعيد النظر في مكونات الفعل التعليمي التعلمي وحددت أدوارا جديدة لكل من الأستاذ والمتعلم، لتجاوز الثغرات والمآخذ التي سجلت على المقاربات التقليدية كبيداغوجية الأهداف (محمد عبد الرزاق،2007: 58) يتم التركيز اليوم على إنماء الكفاءات وتطويرها بدلا من تلقين المعرفة، بمعنى تأهيل الأستاذ وإكسابه قدرات ومهارات حقيقية تساعده على أداء مهامه على أكمل وجه، وهذا ما تراه دراسة" **بن عقيلة كمال** " **2008**، (تهدف إلى إثراء التكوين أثناء الخدمة للجانب المعرفي للأساتذة على مستوى

مرحلة التعليم لخريجي المعاهد التكنولوجية للتربية في معرفة وفهم عناصر المنهاج المطور في ظل متطلبات المقاربة بالكفاءات أي الأهداف، والمحتوى، وأساليب وطرق التدريس، والتقويم). حيث تمكنه من مواجهة وضعيات مشكلات تربوية تواجهه في القسم أثناء التدريس، وإيجاد حلول لها أو التكيف معها، ولعل الهدف الأول من إعداد الأستاذ هو مساعدته على إمتلاك الكفاءات التدريسية الأساسية لممارسة أدواره لدرجة عالية من الفاعلية وهذا يستوجب سياسة تكوينية تعمل على تغيير الممارسات التربوية التي كانت سابقا ومن ثم إعتماد هذا الفكر التربوي الجديد المسمى بالمقاربة بالكفاءات.

ومن خلال ما تم رصدة من آراء حول أهمية تكوين الأساتذة، فإنه يمكننا القول أن حاجتنا أصبحت ماسة إلى إعادة النظر في سياسة تكوين وتأهيل الأستاذ الجزائري للتخلص من الأساليب القائمة على التلقين وإستبدالها بأساليب التعلم الجديدة. ولكي تكون عملية تكوين الأساتذة للمرحلة الإبتدائية ناجحة محققة لأهدافها، لابد من أن تقوم على أسس علمية تستند إلى الأخذ بنظرة المدرسين في المجالات التكوينية التي يحتاجونها. حيث أشار الباحثون إلى أهمية مشاركة الأساتذة في تحديد إحتياجاتهم التكوينية، لأن هذه المشاركة تعكس الحقيقة التي يواجهها المدرسون فعلا، ولأن مشاركتهم تتيح لهم الفرصة في تقييم إحتياجاتهم التكوينية، وتحديد المواضيع التي تحتاج إلى تطوير وتحسين ما أمكن. (أديب حمادنة،2007: 54) ويولي المربون أهمية للإحتياجات التكوينية في النظم التربوية، كونها تساعد في زيادة فعالية الأستاذ وترفع من نوعية التعليم، وتطور كفاءات الأساتذة وإستيعاب الإتجاهات الحديثة في العملية التعليمية للرفع من مخرجات التعليم وتطويرها. (حسن أحمد،2007: 54) ولكي يحقق تكوين الأساتذة أهدافه، فان الأمر يتطلب تلبية الإحتياجات التكوينية للأساتذة، حيث أن التكوين المستمر وسيلة لإعادة بناء وتجديد معارف، خبرات، مهارات، وكفاءات الأساتذة في ضوء ما يستجد من مستحدثات تقنية.

(أوصاف ديب،2006 :437)، حيث أكد (بوب، شلتون، جونز، 1996) في دراسة لهم عن تصميم برنامج تكويني لأخذ الإحتياجات التكوينية المتعددة للأساتذة في الحسبان، أنه يجب التعرف إلى الإهتمامات والإحتياجات التكوينية المتعددة قبل تأسيس البرنامج أو بنائه، ومن ثم تقديم التكوين من أجل تلبية هذه الإحتياجات التكوينية وذلك من أجل تحقيق التطوير المهني للأساتذة. (brand،1997: 02)

من خلال هذا تتجلى ضرورة رفع كفاءة أستاذ المرحلة الإبتدائية بل أصبح مطلبا تربويا وإجتماعيا، في ضوء الأهداف العامة للبرامج إعداد الأساتذة، يتوقع أن يمتلك الأستاذ العديد من الكفاءات التدريسية الأدائية لأن مهنة التعلم نظام يتكون أساسا من ثلاثة عناصر رئيسية متفاعلة معا وهي :التخطيط والتنفيذ والتقويم، منبثقة من المنهاج التربوي الجزائري. (علي راشد،2005: 26)

التي تحتاج إلى جهود حثيثة وجادة حتى تتوفر في الأستاذ لكي يستطيع أن يعالج الكثير من الأخطاء التي يمكن أن تظهر في العملية التعليمية بفاعلية وكفاءة، وعند الإطلاع على هذه الكفاءات نلاحظ أن هنالك إختلافا بين هذه الكفاءات من حيث المحتوى، والوسائل الأساليب، والأنشطة الخبرات، وطرق التدريس، التقويم وإدارة القسم، والتخطيط للتدريس وهذا يعود لطبيعة التخصص وإختلاف المرحلة الدراسية.

(هاشم عواضة،2008: 230)

الأستاذ الكفء والفاعل والفعال هو الأستاذ القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بفاعلية وإتقان(فايز مراد،2003: 100) ، عندما نتحدث عن التعليم يتضح الدور الكبير للأساتذة نظرا للمكانة الأساسية التي يحتلها في النظام التعليمي ومع تطور العلوم النفسية والتربوية والتي أكدت على ضرورة الإهتمام بالمتعلم وجعلته محورا للعملية التعلمية، لم يعد يكفي أن يتقن الأستاذ مادته بل أصبح من الضروري أن يكون متمتعا بكفاءة تدريسية

متكاملة وقدرات خلاقة معدا إعدادا جيدا علميا وثقافيا ومهنيا وتكنولوجيا قادرا كذلك على إستخدام أفضل الوسائل والأساليب لتقديم مادته العلمية، وأصبح أيضا عليه أن يساعد التلاميذ على الوعي بمشكلات مجتمعاتهم والمساهمة في حلها وتعويدهم الإنضباط الذاتي وإحترام الغير، هذا بالإضافة إلى قدرته على تنمية ذاته وتجديد معلومات بإستمرار حيث ترى "غادة جلال عبد الحكيم" أن التدريس عبارة عن سلسلة من الإجراءات والترتيبات والأفعال المنظمة التي يقوم بها الأستاذ بدء من التخطيط حتى نهاية تنفيذ التدريس والتقويم فيها يتعلم التلاميذ نظريا وعلميا حتى يتمكن له تحقيق التعليم.

(غادة جلال،2008: 114)

كما أن أستاذ المرحلة الإبتدائية بحاجة إلى كفاءات تختلف إلى حد ما عن الكفاءات التي يحتاج إليها أستاذ المرحلة المتوسطة والثانوية، من حيث طرق التعزيز والأنشطة، وطرق التقويم وطرق التدريس ومعرفة أهداف التربية، ومعرفة التلاميذ من حيث ظروفهم ومستوياتهم العلمية، ومعرفة المحتوى العلمي للمنهاج والتمكن من إدارة القسم بشكل فاعل، والتمكن من المنهاج وأهدافه ومحتواه، وطرق التدريس الفعالة والحديثة، والتقويم و إدراك أهمية التخطيط الجيد، وإدارة القسم وبشكل فعال والقدرة على توظيف الوسائل التعليمية في كل المواقف، كل هذا يحتاج إلى جهود حثيثة وجادة، وعدم توفر الأستاذ المؤهل قد يؤدي إلى تراجع نتائج التعليم.

خاصة أن الواقع يشهد تطورا علميا وتكنولوجيا متسارعا، حيث تلمس هذا التطور والتغير في جميع مسارات الحياة وعلى جميع الأصعدة، ولاسيما في مجال التعليم الذي يعد العمود الفقري للمجتمع الذي يطمح لأن يصل ويلحق بركب الحضارة، وهذا لا يتحقق إلا بإعتماد رؤى وبرامج جديدة خاصة بالتكوين. (حسن أحمد،2007: 145)

كما كتب في(الميثاق الوطني للتربية والتكوين) في سياق التكوين والتكوين المستمر والتكوين بالتناوب الحديث عن التكوين التناوبي بين المقاولة ومؤسسة التكوين وتطوير أنماط مختلفة من التكوين المستمر والإعتراف بمقر العمل كمجال للتكوين.

(حسن الحية،2006: 19)

بإعتبار برامج التكوين تفرضه الظروف الحالية التي تمر بها المدرسة الجزائرية في ظل إلغاء المعاهد التكنولوجية والتي كانت مكلفة بإعداد الأساتذة جميع الجوانب قبل إلتحاقه بالمهنة، حيث كان يخضع لبرامج ثرية ولفترة زمنية كافية، يخضع فيها لدروس نظرية وتكوينات تربصات تطبيقية في الميدان، تحت إشراف الخبرة والكفاءة، بالرغم من وجود مدارس عليا متخصصة في تكوين الأساتذة إلا أنها غير كافية بالنظر إلى عدد المتمدرسين سنويا والمقدر حاليا بثمانية ونصف المليون تلميذ، فان وزارة التربية الوطنية أصبحت توظف خريجي الجامعة الذين ينقصهم ربما التكوين البيداغوجي، هذا ما أدى مؤخرا صيغة أخرى من التكوين تعرف بالتكوين التحضيري البيداغوجي، والتي ترافق الأستاذ في عامه الأول من التوظيف أي التربص التجريبي وهذا ما أكده المفتشون في الدراسة الإستطلاعية التي قامت بها الباحثة.

جل الأنظمة التربوية التي تتحمل مسؤولية إعداد النشئ تحتاج إلى مراجعة مستمرة من أجل تحسين كفاءة الأستاذ، فهناك مجموعة من الأسس لبرنامج إعداد الأستاذ منها: أن يتشكل من النماذج التدريسية والخبرات المتنوعة، والتتابع والتنظيم والتنفيذ، وإشراك التلاميذ في عملية الإختبار الذاتي، والتنظيم في صورة نماذج تكوينية، ويجب أن تتميز برامج إعداد الأساتذة في أنها تنفذ برامج منهجية في تحديد الكفاءات ووضع خطط للتكوين عليها، وهذا ما يراه" الحماحمي" أنها تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها الأستاذ

أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهاج وطرق التدريس والتقنيات التربوية الحديثة المستخدمة في تنفيذ ذلك. (محمد محمد الحماحمي،2007: 19)

كما أن التكوين أثناء الخدمة يساعد، حسب دراسة" عثماني عبدالقادر" 2012ـ 2013 "تفعيل برامج التكوين أثناء الخدمة بمديريات التربية من خلال العام الدراسي، ومن طرف مفتشي المرحلة الإبتدائية، ووضع قنوات إتصال بين الجامعة ببحوثها ودراساتها العلمية ووزارة التربية)، على تنمية كفاءات الأستاذ مما ينعكس على أدائه المسهم وعملهم التقبلي، ويجعله أكثر إنسجاما مع واجبات عمله الميداني، وتفعيل برامج إعداد الأساتذة الذي يؤدي إلى تحسين نوعية كفاءاتهم التدريسية، وينعكس بالتالي على أدائهم وعملهم المستقبلي والتي تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات الأساتذة وخصائصهم النفسية والمعرفية والإجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء الأساتذة مما يمكن للهيئة الوصية من إتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه، فإنه من الأهمية أن تحضى عملية إعداد وتكوين مدرسي المرحلة الإبتدائية بأهمية بالغة لأنه بقدر ما توليه الدولة من إهتمام في الإعداد والتكوين والرعاية بقدر ما تحصل على عائد للعملية التربوية وأي جهد أو مال أو وقت يبذل في ذلك ينظر إليه على أنه نوع من الإستثمار البشري والتربوي والتعليمي لبلوغ الهدف العام لبرنامج مادة اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية الخاصة بالسنة الخامسة إبتدائي.

ومن هنا كان لابد من جهد تربوي علمي يسهم في إقتراح برنامج لتنمية كفاءات الأساتذة أثناء الخدمة، علما أن التاريخ المناهج التربوية عرف عدت إسهامات وما يزال يعرف

كذلك موجات من المحاولات لتجويد الأداء التربوي لمختلف أساتذة التعليم بكل أطواره وتعد إسهاماتنا أحد هذه المحا ولات التي جاءت بتصورا تربويا والمتمثل فيما يلي:

ما فاعلية برنامج تكويني مقترح أثناء الخدمة لتنمية الكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في ماد اللغة العربية؟

ومن خلال ذلك طرحت التساؤلات التالية:

1 ـ ما الكفاءات التدريسية الأساسية التي ينبغي أن يتقنها أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية؟

2 ـ ما الإحتياجات التكوينية أثناء الخدمة لتنمية الكفاءات التدريسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية؟

3 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسي القبلي للتحصيل المعرفي؟

4 ـ ما مستوى فاعلية البرنامج التكويني أثناء الخدمة المقترح في تطوير التحصيل المعرفي لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية؟

5 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المجموعة التجريبية ومتوسط أساتذة المجموعة الضابطة على القياس القبلي للأداء المهاري؟

6 ـ ما مستوى فاعلية البرنامج التكويني أثناء الخدمة المقترح في تطوير الأداء المهاري لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية؟

7 ـ ما مستوى فاعلية البرنامج التكويني أثناء الخدمة المقترح في تطوير التحصيل المعرفي والأداء المهاري لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية؟

2/1 ـ الفرضيات:

1 ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي للتحصيل المعرفي.

2 ـ يحقق البرنامج التكويني أثناء الخدمة درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

3 ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي للأداء المهاري.

4 ـ يحقق البرنامج التكويني أثناء الخدمة درجة من الفاعلية لتطوير الأداء المهاري للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

5 ـ يحقق البرنامج التكويني أثناء الخدمة درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي والأداء المهاري للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

3/1 ـ أهمية الدراسة:

إن أهمية دراسة موضوع التكوين أثناء الخدمة لتنمية كفاءات التدريس لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي (السنة الخامسة) في مادة اللغة العربية، وإقتراح برنامج لتنمية هذه الكفاءة من أهمية الموقع المميز والمهم الذي يحتله الأساتذة في المنظومة التربوية خاصة وفي المجتمع عامة، والدور الذي يقوم به في تحقيق الأهداف المسطرة، ومن أهم العناصر التي يمكن للتكوين أثناء الخدمة من رفع مستوى الأستاذ ما يلي:

ـ زيادة كفاءة أستاذ المرحلة الإبتدائية ورفع مستوى أدائه عن طريق إكتساب المهارات والخبرات الفنية والمهنية والثقافية.

ـ تجديد وتحديث معلومات الأساتذة المؤهلين وتنميتها، لمواكبة التقدم العلمي والتطورات التي تحدث في مجال العلوم التربوية، وفي مجال العلوم الأخرى التي يقوم بتدريسها.

ـ تكوين مدرسي الطور الثالث من التعليم الإبتدائي على طرائق التعلم الحديثة نتيجة الحاجة الماسة لتطوير أدائهم التربوي بصورة مستمرة بما يتناسب مع التطورات والتجديدات التربوية في سبيل إعداد تلميذ ناجح، لإستخدام أقصى إمكاناته العقلية والمعرفية.

ـ تزيد من قدرة الأستاذ على التقويم الذاتي في ضوء النتائج التي يحصل عليها سواء من النتائج التحصيلية لتلاميذ التعليم الإبتدائي المقبلين على إمتحان نهاية الطور الثالث أو من توجيهات وإرشادات المفتشين أو من توجيهات وإرشادات مدير المدرسة.

ـ يمكن أن يفيد البرنامج التكويني أثناء الخدمة المقترح في تطوير وتنمية برامج إعداد وتكوين المستمر لأساتذة التعليم الإبتدائي بصفة عامة والطور الثالث من التعليم الإبتدائي بصفة خاصة في معاهد تكوين الأساتذة.

ـ قد تفتح هذه الدراسة مجالا أمام باحثين آخرين لدراسات تربوية أخرى، ومحاولة تناول كفاءات لم تتناولها هذه الدراسة.

4/1 ـ أهداف الدراسة:

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية برنامج تكويني أثناء الخدمة قائم على الكفاءات في إتقان أداء مدرسي الطور الثالث من التعليم الإبتدائي وللتحقق من هذا البحث سعت الباحثة إلى ما يلي :

ـ تحديد الكفاءات اللازمة والأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

ـ الوصول إلى طرائق إكتساب وتحكم الأستاذ في الكفاءات التدريسية الأساسية.

ـ معرفة درجة أهمية كل كفاءة.

ـ من المتوقع أن تعطي هذه الدراسة تغذية راجعة لجميع الأطراف المشاركة في العملية التربوية.

ـ العمل على تنمية كفاءات التخطيط والتنفيذ والتقويم لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي من خلال تطبيق البرنامج المقترح.

ـ تساهم أيضا في فاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة في مديريات التربية خلال العام الدراسي من طرف مفتشي المرحلة الإيتدائية.

5/1 ـ تحديد مفاهيم الدراسة :

1/5/1ـ التكوين:

تعريف Good(1976) بأنه "الجهود المنظمة والمخطط لتطوير معارف، وخبرات وإتجاهات المتكونين، وذلك يجعلهم أكثر فعالية في أداء مهامهم".

(Good، 1976: 20)

وتعرفه جمعية التكوين والتنمية التكوينية الأمريكية: "أنه خطوات عملية محددة يتم صياغتها في شكل أنشطة وبرامج معينة، بهدف تزويد المتكونين بالأساليب والخبرات اللازمة لتعديل إتجاهاتهم وتنمية مهاراتهم وزيادة معارفهم لبلوغ مستوى الأداء المستهدف".

(غاوي جمال،2008: 47)

عرفه خالد "هو كل عمل يبدأ بتصنيف الإحتياجات التكوينية للأساتذة والعاملين التربويين بناء على الأهداف المخططة ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التكوينية الملبية لهذه

الإحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيرا إلى تقويم البرامج وللمتكونين لتحديد المخرجات الناجمة عن التكوين والإستفادة من هذا التكوين في البرامج التكوينية اللاحقة". (خالد طه الأحمد،2005: 25)

2/5/1 ـ التكوين أثناء الخدمة:

عرفه موليتور molitor (1985) "أن التكوين أثناء الخدمة يعد عملية شاملة ومتكاملة ومعقدة تتناول جميع التدابير الضرورية التي تمكن المتكون من الإطلاع بمسؤوليات وواجبات وظيفة ما، أو حتى تمكنه من متابعة العمل في مجال الإدارة العامة، ومن ثم يجب أن تكون عملية تتميز بالإستمرارية وضرورية طوال مدة خدمته".

(محمد الحماحمي،2007: 13)

يعرفه الفقي بأنه "تلك النشاطات التي تنفذ وتطبق في الدراسة أو مجموعة من المدارس التي تقدمها مؤسسات أخرى تساعد المدرسين لتحسين وتطوير تكوينهم وتعليمهم ونموهم أثناء الخدمة". (فؤاد علي العاجز،2004: 05)

"تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها الأستاذ أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهاج وطرق التدريس والتقنيات التربوية الحديثة المستخدمة في تنفيذ ذلك".

(محمد سعد زغلول، مصطفى السايح محمد،2004: 119)

يعرفه يوسف بأنه "كل برنامج منظم مخطط يمكن الأساتذة من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والتكوين من خطة مسبقة وأن تتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستنيرة و أهداف محددة".

(عبد القادر يوسف،1998: 46)

3/5/1 ـ الإحتياجات التكوينية:

يعرفها محمد عليان بأنها "الفرق بين المستوى المعرفي أو المهارة المطلوبة لأداء عمل معين، وذلك المستوى الواجب توفيره عند الفرد، الذي يؤدي هذا العمل، وذلك في عنصر واحد أو أكثر من عناصر الأداء الوظيفي". (محمد عليمات،1991: 08)

تعريف اللقاني والجمل(1996) بأنها "مجموعة التغييرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات الأساتذة ومهاراتهم وإتجاهاتهم، لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتعيين أدائهم المهني، الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعليم".

(اللقاني والجمل،1996: 09)

وعرفها أحد الباحثين بأنها: "مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات الأساتذة التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التكوين المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم".

(محمد لطفي محمد جاد،2007: 213)

4/5/1 ـ الكفـــاءة :

عرفها محمد حثروبي بأنها: "الكفاءة في المجال التربوي هي "التي تجعل المتعلمين قادرين على الإستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة غير مألوفة والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة ، متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم وكذا حل المشكلات المختلفة". (محمد حثروبي ،2002 : 78)

إجـــرائيا : مجموعة المهارات والقدرات والأنشطة والسلوكيات والمعارف والخبرات والإتجاهات والممارسات والأفعال التي يقوم بها أستاذ الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية بمستوى معين من الفاعلية والإتقان، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بما يضمن تحقيق الأهداف والغايات المنشودة .

5/5/1 ـ التدريس:

عرفها متولي وبدوي أنها: "عبارة عن سلسلة من الإجراءات والترتيبات والأفعال المنظمة التي يقوم بها الأستاذ بدأ من التخطيط حتى نهاية تنفيذ التدريس ويساهم فيها التلاميذ نظريا وعمليا حتى يمكن أن يتحقق له التعليم".

(عصام الدين متولي وآخرون ،2006: 15)

عرفه محمود عبد الحليم التدريس "سلوك تربوي موجه يساعد التلميذ على القيام بنفسه لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والسلوك الموجه قد يهدف إلى إثارة دوافع التلميذ، تنظيم المحتوى التعليمي وأسلوب تنفيذه، وتقديم المهارة سواء بأداء النموذج أو الشرح والتفسير، وتقويم فاعلية الأداء، بالإثارة والتعزيز، وتقديم التغذية الرجعية وهذا يعني أن التدريس عبارة عن نشاط متعدد الأوجه يتحدد في بعدين هما: التعليم والتعلم لإحداث تغيرا وتعديل في السلوك المتعلم وذلك عن طريق تنظيم وتوجيه الخبرات والبيئة التعليمية الملائمة". (محمود عبد الحليم عبد الكريم،2000: 37)

تشير إلى أن التدريس "تنظيم الخبرات التعليمية، فهو وسيلة إتصال تربوي هادف يقوم به المدرس لتوصيل المعلومات والقيم والمهارات إلى التلاميذ بهدف إحداث تغيير في المتعلم، وتحقيق مخرجات تربوية من خلال الأنشطة والمهام الممارسة بين المدرس والتلميذ". (غادة جلال ،2008: 114)

عرفه يوسف القطامي "نشاطا متواصلا يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم إستغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي، ويفترض التربويون أن التدريس علم يمكن أن يكون دراسة عملية بطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها التلاميذ بغية تحقيق الأهداف المنشودة ". (وليد أحمد جابر،2005: 81)

6/5/1 ـ الكفاءات التدريسية:

"يحتاج النظام التعليمي إلى مراجعة بين الحين والآخر من أجل تطويره عن طريق تحسين كفاءاته الداخلية بإختيار مدخلات أفضل وتنظيم أفضل بخبرات أكثر ملائمة مع الواقع لكي تأتي مخرجات هذا النظام على مستوى الطموحات التي يتوقعها المجتمع مع النظام التربوي" . (محمد الخوالدة ، 1990 : 73)

"قدرة الأستاذ وتمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات". (الأسطل و الراشيد،2003: 16)

"عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها الأستاذ ولها تأثير مباشر على الأستاذ أو هي قدرة الأستاذ على إستعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات إستجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد". (حمدان،1985: 160)

"مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات، والتي يفترض أن الأستاذ يمتلكها بما يمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصا من ناحية نجاح الأستاذ، وقدرته على نقل المعلومات إلى تلاميذه وقد يقوم الأستاذ بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدروس وغيره من الأنشطة اليومية

والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد الفعلي للأستاذ داخل القسم وخارجه".

(بسامة المسلم، بدون سنة: 31)

ـ التخطيط :

لغة: هو إثبات لفكرة بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة والرسم وهو أيضا التسطير والتهذيب والطريقة.

"عملية منظمة واعية لإختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة وبعبارة أخرى هو عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة".

(مصطفى دعمس،2009: 60)

ـ التنفيذ :

تقصد بها الباحثة في الدراسة كفاءات التعامل مع التلاميذ وإدارة القسم وكفاءات الإلمام بالمادة الدراسية والعلمية وكفاءات إستخدام الوسائل التعليمية والبيداغوجية.

"تعتبر هذه المرحلة عما يريد المدرس القيام به؟ وبشكل أصح: كيف أدرس؟ بأي وسيلة أدرس؟ أي يقوم المدرس بإتخاذ القرارات التي إتخذها خلال المرحلة السابقة وهي مرحلة التخطيط". (عطاء الله أحمد،2006: 55)

ويذكر موسكا وسارة "أن مرحلة الأداء والتنفيذ تتضمن قرارات معينة حول كيفية إيصال أو أداء المهارة، وتشتمل قرارات التنفيذ على ما يلي:

- ✓ التنفيذ أو الأداء: التنفيذ والإلتزام بالقرارات التي تتخذ في مرحلة ما قبل الدرس.
- ✓ القرارات التي تتخذ بخصوص التعديل أو الإضافة : تتخذ هذه القرارات في حالة وجود تناقض أو صعوبات في تطبيق أي فقرة من الفقرات، وفي بعض الأحيان لا تسير الأشياء كما كان متوقعا لها ضمن فقرة معينة، وعند حدوث ذلك يتم إتخاذ قرار

يتعلق بتعديل أو معالجة ذلك ثم تستمر الفعالية أو الوحدة الدراسية.

(عطاء الله أحمد،2006 : 57)

ـ التقويم :

يعتبر التقويم عملية تربوية ترمي إلى تعديل المفاهيم العلمية من خلال تصليح الإعوجاج الخاص بالكفاءات أو المعرفية والتقنية للمتعلم، مما يجعل من التقويم في نفس الوقت أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات وعامل تكوين المتعلم.

يرى فؤاد أبو حطب سيد عثمان "إن التقويم التربوي والنفسي يمكن تعريفه بأنه" عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلب إستخدام المعايير أو المستويات لتقدير هذه القيمة كما يشمل معنى التحسن أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام". (فؤاد أبو حطب والآخرون،1993: 46)

ويعني التقويم التربوي بمفهومه الواسع عملية منظمة مبنية على القياس يتم بواسطته إصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتويه من الخاصية الخاضعة للقياس، وفي التربية تعنى عملية التقويم التعرف على مدى ما تحقق لدى التلاميذ من الأهداف وإتخاذ القرارات بشأنها، ويعنى أيضا معرفة التغير الحادث في سلوك المتعلم وتحديد درجة ومقدار هذا التغير. (محمد مصطفى العبسي،2010: 14)

6/1 ـ الدراسات السابقة:

تهدف الباحثة إلى إستعراض الدراسات السابقة في البيئتين العربية والأجنبية التي تمكنت من الاطلاع عليها مما توفر لديها في المكتبات المحلية والدوريات الأجنبية، والمتعلقة بمجال الدراسة الحالية، وذلك لبيان ما وصلت إليه نتائج هذه الدراسات، والتي تأمل أن تساعدها في صياغة ومناقشة نتائج فروضها، لأن أي بحث علمي يبنى على حقائق ومعلومات ودراسات سابقة حول الموضوع، بمعنى آخر تعتبر الدراسات السابقة الأرضية الهامة في أي بحث علمي، فلا يمكن أن نتصور دراسة علمية ذات مصداقية لا تعتمد على ما قام به الأولون، كما أنه من الصعوبة حصر كل البحوث والدراسات

المتعلقة بالموضوع، حيث تنوي الباحثة توضيح النقاط الآتية في نتائج الدراسات السابقة وسيتم تناول هذه الدراسات من خلال محورين اثنين وذلك كما يلي:

المحور الأول: دراسات تتعلق بتحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للأساتذة والاحتياجات التدريسية .

المحور الثاني : دراسات تتعلق بتصميم البرامج التدريبية القائمة على الكفاءات.

كما يهدف منها إلى الاسترشاد بأنسب الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض الدراسة، والاطلاع على الأدوات المستخدمة لقياس المتغيرات محل الدراسة، هذا بالإضافة إلى التحقق من حجم العينة المناسب لهذه الدراسة من خلال إجماع الدراسات على عينة محددة تستطيع الباحثة من خلالها الاطمئنان على نتائج دراستها .

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات من خلال المحورين الاثنين التي تم تحديدها:

1/6/1 ـ المحور الأول: دراسات تتعلق بتحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للأساتذة والاحتياجات التدريسية.

1/6/1/أ . الدراسات العربية:

1/6/أ/1ـ دراسة محمد خلفان الراوي (1988) "تحليل الكفاءات المتطلبة لمدرسي المرحلة الثانوية". في دولة الإمارات العربية ،هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

أ. ما درجة الأهمية للكفاءات المتطلبة لمدرسي الثانوية؟

ب . هل توجد فروق (دالة) في درجة أهمية الكفاءات المتطلبة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، والمشرفين التربويين، ومدرسي المرحلة الثانوية؟

ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبيان يتكون من (29) كفاءة في الدراسة الاستطلاعية وزع على عشر من أعضاء هيئة التدريس بالكلية وعشر مشرفين تربويين

وثلاثين معلما بالمرحلة الثانوية وطلب منهم تحديد درجة أهمية الكفاءات وإضافة أية كفاءة أخرى يرونها، وبناء على إقتراحات العينة طور الاستبيان ليشمل (45) كفاءة في الجولة الثانية من الدراسة، ولمعالجة البيانات فقد استخدم الباحث أسلوب دلفي. وأبرزت الدراسة على النتائج التالية:

أن هناك خمس كفاءات ذات درجة عالية من الأهمية اتفق أفراد العينة وهي:

. القدرة على تحضير الدروس وإعدادها.

. التمتع بخصائص شخصية طيبة.

. القدرة على كفاية المعلومات في التربية الدينية والأخلاقية وتشجيع التلاميذ على إتباعها.

. القدرة على تصميم وتنفيذ الدرس.

كما أكدت النتائج على أهمية الكفاءات الأخرى في عملية تحسين أداء الأساتذة في المرحلة الثانوية.

6/1/أ/2 ـ دراسة عفاش يحي(1991):" الكفاءات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن".

هدفت الدراسة إلى معرفة المهارات والكفاءات التي يحتاجها المشاركون والمشاركات في برامج الأهيل التربوي أثناء الخدمة في الأردن كما يراها المعلمون والمعلمات أنفسهم، وإتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل فقرات الإستبيان باستخدام النسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والتباين الأحادي، أما عينة الدراسة بلغت(121) معلما ومعلمة منهم(70)معلما و(51)معلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـ إن الكفاءات ذات الدرجة، والتي حصلت على نسبة مرتفعة في تخطيط الدرس هي صياغة أهداف تعليمية محددة لمحتوى الدرس، وتحليل المحتوى، وتنظيم نتائج الخبرات وتنظيم محتوى الدرس منطقي

ـ أما في مجال تنفيذ الدرس كانت الكفاءات التعليمية التالية مهمة جدا ومن وجهة نظر العينة إستخدام وسال الإيضاح في عملية التعليم، وإستخدام أساليب التعزيز، وفي مجال إدارة القسم كانت معظم الكفاءات ذات درجة مرتفعة جدا وأهمها، تقبل آراء ومشاعر الطلبة وإحترامها، تنمية الأنماط السلوكية المرغوبة، وإيجاد جو إجتماعي إنفعالي إيجابي داخل غرفة القسم.

ـ كما أوصت الدراسة بأن تحاول كليات التأهيل التربوي أو وزارة التربية والتعليم إعتماد الكفاءات التعليمية عند تصميم البرامج الخاصة للتأهيل لما في ذلك من أثر في رفع مستوى المعلم المهني والمعرفي. (رياض يوسف سمور،2006: 471)

6/1/أ/3 ـ دراسة رفاع سعيد(1993):"التعرف على الإحتياجات التكوينية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في منطقة الجنوب غرب المملكة العربية السعودية".

كانت أداة الدراسة المستخدمة إستبيان إشتمل على(44)حاجة تكوينية موزعة على أربعة محاور رئيسية هي: التخطيط، التنفيذ، المعارف والمهارات، والتقويم.

وجرى توزيعها على عينة الدراسة وعددها(86)من معلمي العلوم وموجهيهم في تسع إدارات تعليمية في جنوب غرب المملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن محور تطوير معارف ومهارات المعلم إحتل المرتبة الأولى في نظر أفراد عينة الدراسة، وكشفت النتائج عن أهم(10) إحتياجات تكوينية، كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين ما يراه الموجهون والمعلمون، أما بالنسبة للخبرة فلم يثبت إحصائيا أن لها تأثيرا على أراء أفراد عينة الدراسة.(صالح ذياب هندي،2005: 368)

6/1/أ/4 ـ دراسة كوثر الشريف (1996) "أثر التكوين على الكفاءات التدريسة".إلى معرفة أثر التكوين على مهارات التهيئة للدرس(التمهيد)، وعرض المحتوى العلمي للدرس، وصياغة وتوجيه وتقبل الأسئلة، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، والتعزيز، واستخدام تكنولوجيا التعليم، وإدارة الفصل، وتقويم الدرس، وختم الدرس على تنمية تلك المهارات لطلاب الفرقة الرابعة(علوم) بشعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية، واستخدامها في تدريس العلوم، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (19) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، وقد أظهرت الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث قبل التكوين وبعده، وهذا الفرق لصالح العينة التجريبية في تنمية مجموعة من المهارات، منها :مهارة تنفيذ الدرس، ومهارة التهيئة للدرس (التمهيد)، ومهارة عرض الحقائق والمفاهيم العلمية (المحتوى العلمي للدرس)، ومهارة صياغة وتوجيه وتقبل الأسئلة، ومهارة التفاعل بين المعلم والمتعلم، ومهارة التعزيز، ومهارة تكنولوجيا التعليم، ومهارة إدارة الفصل، ومهارة تقويم الدرس، ومهارة ختم(غلق) الدرس، وهذا الفرق لصالح أفراد العينة بعد تطبيق التجربة عليه.

6/1/أ/5 ـ دراسة خيري إبراهيم علي(1998)"الكفاءات التدريسية لمعلمي المواد الإجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ". وهدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءات التدريسية الحالية التي تتوافر لدى معلمي المواد الإجتماعية. واستخدام الباحث بطاقة ملاحظة أداء المعلم على عينة من المعلمين. توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك عددا من الكفاءات كانت لها نسبة مئوية عالية وأخرى قد حصلت على نسبة منخفضة لدى المعلمين، وأهم الكفاءات المرتفعة لدى المعلمين هي:

. أسلوب إستخدام المناقشة ونسبتها(92%).

. مجال الوسائل التعليمية(83%).

. تشجيع التلاميذ على الإستنتاج (93%).

أما الكفاءات التي كانت نسبتها منخفضة لدى المعلمين فهي:

. قيام العلاقات بين المعلم والتلاميذ على الاحترام(49%).

. الإهتمام باعداد الدروس(36%).

6/1/أ/6 ـ دراسة فاطمة عبد الوهاب(2001):"الإحتياجات التكوينية لمعلمي المرحلة الإبتدائية لتطبيق نظام التقويم في التعليم الأساسي بدولة البحرين".

تهدف الدراسة إلى الكشف عن الإحتياجات التكوينية لأستاذ المرحلة الإبتدائية في مجال التقويم الحقيقي اللازمة للتطبيق الناجح لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وتحديد مدى التباين في رؤى المعلمين والمديرين، والمشرفين التربويين للحاجات التكوينية لمعلمي المرحلة الإبتدائية ومعلماتها المطلوبة لتنفيذ نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، من أجل تقديم مقترحات عملية محددة تساعد على توظيف الفعال لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وتدعم تحقيق أهداف المدارس الإبتدائية بدولة البحرين، وتلخصت مشكلاتها في الأسئلة التالية:

1ـ ما أبرز الكفاءات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم؟

2ـ ما أبرز الكفاءات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر المشرفين عليهم بوزارة التربية والتعليم؟

3ـ هل يختلف المعلمون والمديرون والمشرفون في تقدير الحاجات التكوينية المرتبطة بالتقويم الحقيقي؟

ـ إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت فيها إستبانة من إعداد الباحثة، أما عينة الدراسة فتكونت من (575)معلما، منهم(401)معلمة و(174)معلما و(82) مديرا(59) مديرة و(23) مديرا، و(29) مشرفا(16) مشرفة و(13) مشرفا.

ضم الإستبيان(27) حاجة تكوينية موزعة على ثلاثة محاور رئيسية هي: تخطيط المواقف التعليمية التعلمية، تنظيم المواقف التعليمية التعلمية وتوظيف إجراءات التقويم ووسائله، وتحليل نتائج التقويم وتفسيرها.

كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

1ـ أن جميع الكفاءات المقترحة تمثل حاجات تكوينية للأستاذ لكي يستطيع تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بفعالية، فقد كانت جميع متوسطات الكفاءات المدرجة أعلى من الدرجة الحيادية، وتراوحت بين 3 و 4

2ـ نالت بعض الكفاءات إهتمامات أكبر من حيث أولويات الحاجات التكوينية من وجهة نظر أفراد العينة، ومن أهم الكفاءات التي يود المعلمون والمديرون والمشرفون حصول المعلم على التدريب فيها هي: وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم، وتحديد إجراءات تقويم التعلم وأدواته، كيفية تعود التلاميذ على التقويم الذاتي، إعداد أنشطة تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ، تفريد عملية التعليم والتعلم لتلبية إحتياجات التلاميذ، تقديم نشاطات لا صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفي وتقويمه، إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة لمراعاة الفروق الفردية، تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لإتخاذ القرارات التعليمية التعلمية العلاجية، إتخاذ القرارات يشأن الطلبة المتأخرين دراسيا، تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم، توظيف محاكاة موضوعية لتقويم ملف الأعمال.

3ـ وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحديد الإحتياجات التكوينية بين المعلمين والمديرين والمشرفين لصالح المديرين والمشرفين.

وبناءا على النتائج التي توصل إليها هذا البحث، أوصت الباحثة بإعادة النظر في البرامج التكوينية التي تقدم للمعلم في ظل التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وضرورة مراعاة المسؤولين عن التكوين إحتياجات المعلم الأساسية في تخطيط التكوين وتنفيذه.(فاطمة عبد الوهاب عبد الله،2011. 174ـ176)

6/1/أ/7 ـ دراسة عبد الكريم السرحان (2003) "تحديد الكفاءات التعليمية اللازمة للمعلمين والمشتقة من التربية الإسلامية". تهدف إلى الكشف عن الكفاءات التعليمية اللازمة للمعلمين والمشتقة من التربية الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وقام الباحث بإعداد استبانة تناول فيها :كفاءات المعلم في مجالات شخصية المعلم، والتخطيط للتدريس، والتنفيذ والعرض، وإدارة الصف، والأنشطة التعليمية، والاتصال والعلاقات الاجتماعية، ومجال التقويم. وقد أظهرت الدراسة أن ممارسة المعلمين والمعلمات للكفاءات التعليمية كانت متوسطة من وجهة نظرهم بينما كانت منخفضة من وجهة نظر الطلبة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بأهمية الكفاءات في مجال التقويم تعزى للجنس ولصالح الإناث .

6/1/أ/ 8ـ دراسة عبد الرحمان رامي(2004):"مسألة تحليل الحاجات في موضوع الكفاءات".

ولقد إستهدفت هذه الدراسة الميدانية، التي شملت عينة ممثلة، رصد الكفاءات الأساسية، التي على المدرس أن يتمكن منها، هذا بالإضافة إلى تحليل مضامين المناهج التعليمية في مجال تكوين المدرسين بالمغرب ودول أجنبية، ولقد مكن هذا الفحص المزدوج، من تكوين مرجعية تتشكل من (58)كفاءة.

أما نتائج التحليلات، فلقد أسفرت عن نمطين من الكفاءات هما: كفاءات تنتمي إلى محور البحث وكفاءات تنتمي إلى محور التخطيط ووسائل التدريس. والذي يهمنا في هذه الدراسة هو الكفاءات التي تنتمي إلى محور التخطيط ووسائل التدريس وهي:

ـ تحليل حاجات التلاميذ.

ـ صياغة الأهداف المعرفية والوجدانية بطريقة إجرائية.

ـ الدخول في علاقة مساعدة مع التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في التعليم.

ـ تكييف التعليم بشكل يساعد التلاميذ بطيء التعلم أو المتفوقين.

ـ تحديد نوع التقويم(تكويني، مستمر، إجمالي،...) الذي يتلاءم أكثر مع وضعية معينة.

ـ جمع معطيات مرتبطة بآراء التلاميذ أو بدرجة إشباعهم فيما يخص تعليمهم.

ـ تقويم برامج التدريس بالنسبة لمقرر دراسي أو لمادة معينة.

ـ إستغلال موارد المحيط(القسم، الزيارات، النزهة...)

ـ إستعمال التجهيزات السمعية البصرية.

ـ إنجاز وثائق تربوية ملائمة لحاجات التدريس كالمطبوعات.

(عبد الكريم غريب،2004: 96ـ97)

9/1/6/أ ـ دراسة نورة بوعيشة(2008):"الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات". دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب الجزائري.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية(التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي المرحلة الإبتدائية في ضوء التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين، وقد تم تصميم إستبيان لجمع معطيات الدراسة وزع على عينة الدراسة(67 مفتشا) في كل من: بسكرة، الوادي، غرداية، ورقلة، الأغواط، وإليزي.

ولقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

ـ معلم المرحلة الإبتدائية سواء كان أستاذا مجازا أو معلم المدرسة الأساسية لا يمارس دائما التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات.

ـ معلم المرحلة الإبتدائية(أستاذ مجاز، معلم مدرسة أساسية) لا يمارس دائما تنفيذ دروسه وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

ـ معلم المرحلة الإبتدائية(أستاذ مجاز، معلم مدرسة أساسية) لا يمارس دائما التقويم بالكفاءات.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتخطيط والتنفيذ في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين. (نورة بوعيشة،2008)

10/أ/1/6 ـ دراسة بدران (2008) "الكفاءات التدريسية لمعلمي الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة" .هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة من الكفاءات التدريسية المعاصرة لطلبة معلم الصف نظام التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.

تحديد الكفاءات التدريسية المتوافرة بدرجة كافية لدى طلبة معلم الصف في التربية العملية من وجهة نظر مشرفي التربية العملية.

. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واتبعت الخطوات الإجرائية التالية في تطبيقه.

. بناء قائمة من الاتجاهات التربوية وتحكيم صدقها المنطقي.

– بناء قائمة من الكفاءات التدريسية لمعلمي الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، وتحكيم صدقها المنطقي.

. تحديد الكفاءات التدريسية المهمة بدرجة كافية لطلبة معلم الصف نظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة (وفق إجابات المشرفين التربويين)عند نسبة (% 70) فأكثر من درجة أهميتها العظمى، وذلك بهدف الاستناد إليها في بناء أدوات الدراسة لاحقاً.

. اختيار عينتين متكافئتين من طلبة معلم الصف نظام التعليم المفتوح (المتخرجين، المستجدين).

. إعداد بطاقة ملاحظة صفية لتحديد درجة ممارسة الطلبة(المستجدين، المتخرجين) للكفاءات التدريسية المعاصرة، وأظهرت النتائج ما يلي:

كان لمشروع تعميق التأهيل التربوي دور إيجابي في ممارسة الطلبة المتخرجين لمجمل الكفاءات التدريسية المعاصرة، وكفاءة التخطيط والتنفيذ الأساسيتين وبعض الكفاءات التدريسية المعاصرة الفرعية بنسبة (% 30.43)من عددها الإجمالي، بينما لم يكن له دور إيجابي في ممارسة الطلبة الذكور للكفاءات إلا في (% 8.70)من مجمل الكفاءات الفرعية، وبنسبة (% 4.35)من الكفاءات الفرعية للطلبة (ذوي الخبرة 10 سنوات فما دون)، ولم يكن له دور إيجابي في ممارسة(ذوي الخبرة 20 سنة فأكثر)لأي من الكفاءات التدريسية المعاصرة، بينما وجد هذا الدور في ممارسة الطلبة (ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات وأقل من عشرين سنة)لمجمل الكفاءات التدريسية المعاصرة، وكفاءة التخطيط والتنفيذ الأساسيتين ونسبة (34.78) من مجمل الكفاءات الفرعية.

6/1/أ/11 ـ دراسة ثامر السلمي (2009) "تحديد أهم الكفاءات التي يجب أن تتوفر في معلم الصفوف الاولى". فهدفت إلى التعرف على أهم الكفاءات التي يجب أن تتوفر

في معلم الصفوف الأولى في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، ومعرفة مدى توفر هذه الكفاءات لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (250) مشرفاً ومديراً تمثلوا في (23) مشرفاً و (227)مديراً، واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداة لجمع البيانات تمثلت في استبانة مسحية مكونة من ثمان أبعاد تمثل الكفاءات التدريسية، وقد أظهرت الدراسة أن الكفايات التالية :كفاءات التخطيط، والعرض والتنفيذ، وإدارة الصف، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وكفاءات مبادئ التعليم، والتقويم، درجة توفرها قليلة لدى المعلمين من وجهة نظر مجتمع الدراسة (المشرفين والمديرين، وكفاءات الاتصال والعلاقات الإنسانية، وكفاءات أخلاقيات مهنة التعليم تتوفر لدى المعلمين بدرجة متوسطة، كما بينت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر كل من المديرين) والمشرفين تعزى لمتغيرات الدراسة (طبيعة العمل، المؤهل، سنوات الخدمة)

12/أ/1/6 ـ دراسة عمر دحلان (2009) :"الكفاءات التدريسية الأساسية التي يمتلكها المعلم" .

تهدف الدراسة لتعرف إلى آراء مدراء المدارس والمشرفين التربويين، حول مدى ما يمتلكه المعلم المساند من كفاءات تعليمية أساسية، وبيان مدى تأثير متغيرات :(نوع الوظيفة، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة) في تقديرهم لمدى توافر هذه الكفاءات. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة العشوائية الطبقية من (43) مدير مدرسة و(29) مشرفاً تربوياً، وقام الباحث بتصميم استبانة مكونة من جزئين، الأول: يهدف إلى الحصول على معلومات عن مديري المدارس والمشرفين التربويين من حيث نوع الوظيفة، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة، أما الجزء الثاني: فقد تكون من (51) كفاءة تعليمية

تحدد مدى امتلاك المعلم المساند لها، من وجهة نظر مدير المدرسة والمشرف التربوي، وقد أظهرت الدراسة أن المعلم المساند يمتلك بعض الكفاءات التعليمية، التي تتعلق بالمجالات التالية :التخطيط اليومي وإثارة الدافعية والإدارة الصفية والمرونة وتقبل الطلاب، وأنه بحاجة إلى تطوير نفسه في بعض الكفاءات، التي تتعلق بتنفيذ الدرس والتقويم، كما وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الوظيفة والمؤهل التربوي وسنوات الخبرة.

13/1/أ/6 ـ دراسة قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني(2010): "قائمة الكفاءات التدريسية التي يجب أن تمتلكها معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة لمنطقة إربد الأولى في الأردن". هدفت الدراسة لمعرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفاءات التدريسية، من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والتخصص، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (168) معلمة يعملن في (30) مدرسة خاصة في محافظة إربد، هذا وقام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من(38) كفاءة تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفاءات، وقد أظهرت الدراسة أن أبرز الكفاءات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقفة التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته، كما وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفاءات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن(6) سنوات.

6/1/أ/14ـ دراسة راشد أبو صواوين (2010) :"التعرف إلى الكفاءات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة".

هدفت الدراسة لتعرف إلى الكفاءات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التكوينية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(112)طالباً وطالبة، من المستوى الرابع، بواقع (33) من الذكور، و (79)من الإناث، واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداة لجمع البيانات تمثلت في استبانة مكونة من ثمان مجالات، ضمت (70) كفاءة فرعية، وقد أظهرت الدراسة عن مدى احتياجات عينة الدراسة لكفاءات المجالات الثمانية ولكن بنسب متفاوتة، حيث جاء في أعلى سلم الاحتياج للكفاءات: كفاءات عرض الدرس، ثم التقويم، ثم غلق الدرس، تليها الوسائل التعليمية، ثم استثارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدرس، ثم التخطيط، ثم إدارة الصف، وأخيراً الكفاءات المتعلقة بالأهداف التدريسية

6/1/ب/ الدراسات الأجنبية:

6/1/ب/1 ـ دراسة أنجر سول Ingersoll (1976):" تحديد إحتياجات التدريس الإنفرادي لأساتذة الإبتدائي والثانوي في ولايتي نيويورك وإنديانا".

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد إحتياجات(745)أستاذا إبتدائيا وثانويا في ولايتي نيويورك وإنديانا.

وكان من أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

ـ أن الأساتذة ذوي الخبرة القليلة من سنة إلى خمسة سنوات هم بحاجة أكبر على التدريب على الكفاءات الخاصة بالتدريس الإنفرادي أكثر من غيرها من الكفاءات.

ـ أن أساتذة المرحلة الإبتدائية يعطون كفاءات التخطيط للتدريس الإنفرادي نظرة إهتمام أكثر من زملائهم أساتذة المرحلة الثانوية. (صالح ذياب هندي.2005، 368)

2/ب/1/6 ـ دراسة إشفاري Echevari (1981):"إحتياجات التكوين للأساتذة المدارس الإبتدائية ومديرهم في بورتوريكو".

تهدف هذه الدراسة إلى تقدير الإحتياجات التكوينية لمدرسي ومديري المدارس الإيتدائية أثناء الخدمة في بورتوريكو، وإعتمدت هذه الدراسة على فحص بعض التقارير والكتب والممارسات الميدانية المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة وطبقها على عينة عشوائية من(238) معلما، و(28) مدير مدرسة في الريف والمدينة. وتوصلت الدراسة إلى:

ـ ضرورة إشراك الأساتذة في تخطيط برامج التكوين أثناء الخدمة وتطويرها.

ـ ضرورة تحديد الإحتياجات التكوينية للأساتذة قبل تنفيذ التكوين وأثناء الخدمة.

ـ ضرورة أن يكون هناك مسح شامل لإستطلاع أراء الأساتذة حول الإحتياجات التكوينية الخاصة بهم.

ـ ضرورة أن يكون هناك مزيد من الوسائل التقويمية المختلفة لبرامج التكوين أثناء الخدمة لمعرفة مدى مطابقة هذه البرامج في تخطيطها مع الإحتياجات.

(أوصاف ديب،2006: 445)

3/ب/1/6ـ دراسة مور، وهانلي ,Moore & Henley(1982) "تحديد الكفايات الأساسية لمعلمي المدارس الابتدائية". وذلك من خلال استخدام قائمة تضمنت (115) جملة تمثل كلٍ منها حاجة من حاجات المعلمين، وقد تم توزيع القائمة على عينة عشوائية من المعلمين الذين يعملون في(10) مدارس ابتدائية .وبلغ عددهم (119) معلم ومعلمة، وتم استخدام المنهج التحليلي، وقد أظهرت الدراسة أن الكفايات اللازمة والأساسية تتركز في مجالات إكساب وتطوير مهارات تعليمية أساسية، وكذلك تطوير معارف المعلمين ووعيهم بأساليب وطرق ربط الخبرات التعليمية بالمجتمع وعاداته، وأيضاً التدريب على أساليب وطرق التعلم الذاتي، استثارة دافعية الطلاب للتعلم.

6/1/ب/4 ـ دراسة مكونل ,Mcconnell (1996) "حول التكوين على الادارة الصفية و التدريسية لمعلمي التعليم العام في جامعة كانساس". وهدفت الدراسة الى تكوين معلمي التعليم العام في جامعة كانساس على الادارة الصفية والتدريسية مع الطلاب ذوي السلوك الفوضوي العاطفي. وقد صمم الباحث البرنامج التكويني حول مجالات محددة وهي: الادارة الصفية، وتقنيات السلوك والممارسات التدريسية الاكاديمية . وقد شارك في البرنامج ثماني معلمات من التعليم العام وثمانية طلاب من ذوي السلوك الفوضوي العاطفي، ورصدت الملاحظات ثلاث مرات كل اسبوع مع اعطاء تغذية راجعة للمعلمات على ادائهن وسلوك طلابهن.

واظهرت النتائج تغيرات ايجابية في العمل الاكاديمي للطلاب ،وتشكلت اتجاهات ايجابية عن كفاياتهن في ادارة الصف ورضا عن العمل الاكاديمي لطلابهن.

ويظهر من الدراسة أيضا ان التقويم الذاتي للمعلمات اوضح تكون اتجاهات ايجابية نحو البرنامج التدريبي في الادارة ونحو كفايات تشكلت لدين في مجال ادارة الصف والتفاعل الصفي، وهذا يأتي في سياق ما نسعى الى قياسه في الدراسة.

6/1/ب/5 ـ دراسة أليسون كاستروAlison, Castro(2006) "تطوير أفكار المعلمين في الفصول أثناء تكوينهم على التدريس الجيد". تهدف إلى تطوير أفكار المعلمين في الفصول أثناء تكوينهم على المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن(6) سنوات.

ـ ضرورة إشراك الأساتذة في تخطيط برامج التكوين أثناء الخدمة وتطويرها.

ـ ضرورة تحديد الإحتياجات التكوينية للأساتذة قبل تنفيذ التكوين وأثناء الخدمة.

ـ ضرورة أن يكون هناك مسح شامل لإستطلاع أراء الأساتذة حول الإحتياجات التكوينية الخاصة بهم.

ـ ضرورة أن يكون هناك مزيد من الوسائل التقويمية المختلفة لبرامج التكوين أثناء الخدمة لمعرفة مدى مطابقة هذه البرامج في تخطيطها مع الإحتياجات.

(أوصاف ديب،2006: 445)

ب/6 ـ دراسة كووب (2006) "تحسين فاعلية أداء الأساتذة".

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة كفاءات تدريسية أساسية للأساتذة ومعرفة أهميتها بالنسبة لهم من وجهة نظر المختصين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعرف فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لهذه الأهمية تعزى لمتغير الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف أجرى الباحث مقابلات مع عينة من المربين الاختصاصيين والخبراء التربويين في مدارس الصين المتوسطة بلغ عددها(289) تضمنت أسئلة مفتوحة وجهت إليهم بهدف تحديد الكفاءات المهمة وتضمن هذا الاستبيان خمسة محاور أساسية هي :تخطيط التدريس، تنفيذ، تقويم، الوسائل والأجهزة التربوية، وقد بينت النتائج ما يلي:

ـ حصل الباحث من خلال إجابات المربين التربويين على (83) كفاءة ضرورية وجاءت تقديرات الأساتذة على النحو الآتي :كفاءات تخطيط التدريس(% 11.66) ،كفاءات تنفيذ التدريس (% 41.67)، كفاءات تقويم التدريس(% 16.67)، كفاءات استخدام الوسائل التعليمية والأدوات التربوية(% 8.33) ، الكفاءات الشخصية(21.67%).

ـ لم يكن هناك فروق ذات دلالة بين أهمية الكفايات من وجهة نظر المختصين يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس في المحاور كافةً، باستثناء محور الوسائل والأدوات التربوية حيث وجدت فروق لصالح الإناث.

ـ تمكن أفراد العينة من أداء (42%) من الكفاءات بمستوى إتقان عال و (% 31) بمستوى إتقان متوسط و(% 27) بمستوى إتقان منخفض.

1/6/ب/7 ـ دراسة أوستن (2007) :"الكفاءات التكوينية الأساسية اللازمة للأستاذ في ضوء التحديات المعاصرة". هدفت الدراسة إلى رصد التحديات الاجتماعية والثقافية المعاصرة التي تواجه المعلم في مؤسسات ومعاهد إعداد المعلمين في كلية المعلمين بتايبيه (تايوان) وأوجه القصور في إعداد الأستاذ في ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والصناعية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، قام الباحث بدراسة مسحية لاستطلاع آراء الموجهين والاختصاصيين في المجال التربوي في كليات ومعاهد المعلمين بلغ عددها (290) موجه واختصاصي تربوي توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تحديد أهم الاحتياجات التكوينية على اعتبار أن الاحتياجات التكوينية ما هي إلا مجموعة من الكفاءات والمهارات المكونة لها التي تتعلق بتكوين المعلم على الجوانب المهنية المتعلقة بأدائه المهني ضمن غرفة الصف، واقترح برنامجاً ناتجاً عن دراسته لاحتياجاته في ضوء الواقع والتحديات، وقد قسم الباحث الاحتياجات اللازمة للمعلم إلى احتياجات أكاديمية كالحاجة إلى التكوين على اكتساب المعارف المتعلقة بالمواد التعليمية، وحاجات مهنية مثل الحاجة إلى تنفيذ طرائق التعليم المختلفة لاسيما المعتمدة على الاكتشاف والتعلم الذاتي، وحاجات ثقافية كالحاجة إلى الإطلاع على المعارف الثقافية العامة.

1/6/ب/8 ـ دراسة جيمس وآخرون (2009) "تطوير مهارات معلمي الطفولة في ضوء الكفاءات التربوية" هدفت الدراسة إلى تقديم تصور حول كيفية إعداد معلم مرحلة ما قبل المدرسة وفق منحى الكفاءات في كندا، وبينت الدراسة أن مجالات إعداد معلم ما قبل المدرسة ينبغي أن تنطلق مما يفعله الأطفال في قاعة النشاط، علاوةً على المعايير الفنية الأخرى التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار، وقد حدد المجلس الوطني لمعايير التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية الكفاءات الرئيسية والفرعية لإعداد معلم ما قبل المدرسة من

خلال مساقات عامة وتفصيلية وتطبيقات عملية يدرسها المعلمون خلال مرحلة إعدادهم، وحدد المجلس الوطني المعايير التي تبين إعداد معلم الطفولة المبكرة وفق منحى الكفايات الرئيسية والفرعية التالية:

(1) وتبني التعليم من أجل الفهم :وهذا يتطلب من المعلمين ما يلي :

. عرض للمحتوى وما يرتبط به من مواد دراسية مثل :اللغة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، الفنون، الصحة والتربية البدنية.

. عرض خصائص المرحلة العمرية للأطفال، وثقافتهم، وخصائصهم الاجتماعية .

. عرض ربط المحتوى بحاجات الأطفال، القيم التي ينبغي مراعاتها، استخدام التقانة .

. العمل على تحقيق الترابط في التعليم .

. حسن التخطيط لإعداد بيئة تعّلم مناسبة .

(2) تنفيذ التعليم: وهذا يتطلب من المعلمين تسهيل تعليم الأطفال من خلال الفهم لما يلي:

. تنفيذ مشاغل تعليمية تراعي تنوع المتعلمين ، واختلاف الأداء فيما بينهم مع اختيار أسلوب تعليم المهام، واستخدام التقانة لتحسين ارتباطات الطفل بالتعّلم، وتنفيذ الدرس في خطوات تسهل التعّلم.

. تقييم فهم الطفل من حيث كيفية حدوث التعّلم، مراحل الفهم لدى الطفل، ملاحظة الحقائق التي تم تعلمها عن طريق اختبارات مستوى الأداء، تزويد الطفل بالتغذية الراجعة.

. إدارة الدرس وفق تسلسل إجراءاته .

. ملاحظة ما يصدر عن الطفل من سلوك .

. استخدام أساليب ووسائل اتصال متنوعة .

(3) التعليمات: وتهتم بمعرفة معظم الأطفال بانعكاسات التعليم على فهم الطفل وتشتمل على :

. مراقبة ردود فعل الأطفال أثناء التعّلم .

. مراقبة ردود فعل الأطفال على التعّلم .

. الإجابة عن استفسارات الأطفال بشكل مقنع ومدروس .

(4) تحمل المسؤوليات: عن قناعة وجدارة وتتضمن ما يلي:

. تكوين علاقات عالية المستوى م الأطفال .

. حسن التعامل مع المعتقدات المختلفة لعائلات الأطفال .

. تقييم نمو الطفل بصورة جيدة .

هدفت الدراسة لمعرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفاءات التدريسية، من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والتخصص، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (168) معلمة يعملن في (30)مدرسة خاصة في محافظة إربد، هذا وقام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من (38)كفاءة تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفاءات، وقد أظهرت الدراسة أن أبرز الكفاءات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقفة التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته، كما وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفاءات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح.

❖ **تعقيب على الدراسات العربية والأجنبية السابقة:**

. أهمية تحديد الكفاءات التربوية الأساسية للأساتذة ودرجة الاحتياجات التكوينية إليها كونها تعبر عن رغبة الأساتذة وإرادتهم في التكوين، مثل دراسات:كووب (2006) بدران(2008)، مور وهانلي (1982)، خيري إبراهيم(1998)، عبد الكريم سرحان(2003)،أوستن(2007)،ثامر السلمي(2009)

. بعض الدراسات أظهرت ضعف كفاءات الأساتذة في مجال المفاهيم والمعارف النظرية لهذه الكفاءات، بالإضافة أيضا إلى ضعف ممارستهم التدريسية وفقها، وأن غالبيتهم يشكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا، وأنهم لم يتلقوا تكوينا للتدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات كدراسة: خيري ابراهيم علي (1998)، نورة بوعيشة(2008)،أليسون كاسترو(2006).

. ضرورة إعداد نماذج أو قوائم خاصة بكيفية أداء الكفاءات التعليمية بصورة عملية لتكون مرشداً للأساتذة، إلى جانب ضرورة الاعتماد على الأساتذة ذوي الخبرة في التدريس كدراسة: أوستن (2007)

محمد خلفان(1988)، مكونل(1996).

. إتفقت معظم الدراسات على أهمية بعض الكفاءات وضرورة تحديدها مثل كفاءة "التخطيط، التنفيذ ، التقويم وما يتفرع عنها من كفاءات فرعية، مثل دراسة جيمس (2009) ،أليسون(2006)، كووب(2006)، راشد صواوين(2010)، عمر دحلان(2009)، ثامر السلمي(2009)، نورة بوعيشة(2008)، فاطمة عبد الوهاب (2001)، عبد الرحمن رامي(2004).

. صّنفت دراسات الكفاءات إلى مجالات مرتبطة بالعمل داخل غرفة النشاط، وهي :إعداد النشاط، وتنفيذه وتقويمه، ومجالات أخرى تتعلق بالإطار خارج غرفة النشاط مثل":إقامة

العلاقات مع الآخرين والإعداد لحل المشكلات"، وأكدت ضرورة التكامل بين الجانبين عند تصنيف الكفايات، مثل دراسات كووب(2006)،اليسون كاسترو(2006)، محمد خلفان(1988)، عفاش يحي(1991)،عبد الكريم سرحان(2003).

ـ أن معظم الدراسات أجمعت على أهمية دراسة الإحتياجات التكوينية للأساتذة وتحديدها بطريقة علمية، لأنها الأساس المعتمد في التخطيط لبرامج التكوين، وفي تنفيذها وتقويمها، وكذلك لمواجهة التغيرات السريعة في النظم التربوية، مواكبة التطور المعرفي، وتنمية مهاراتهم التدريسية. مثل دراسة رفاع سعيد(1993)، فاطمة عبد الوهاب(2001)، عبد الرحمن رامي(2004)، أنجرسول(1976)، إشفاري(1981)، مكونل(1996).

2/6/ المحور الثاني :دراسات خاصة بتصميم البرامج التكوينية القائمة على الكفايات.

2/6/أ ـ الدراسات العربية:

1/2/6/أ ـ دراسة مباركة الأكرف (1990) :"الكفاءات التي يجب توفرها في برامج تكوين الأساتذة الفصل بدولة قطر أثناء الخدمة". إلى تحديد الكفاءات الواجب توافرها في برامج تكوين معلمة الفصل بدولة قطر أثناء الخدمة، وتحديد مدى توافر تلك الكفاءات في برامج التكوين الحالية لمعلمة الفصل، وبناء برنامج لتكوين معلمة الفصل في ضوء مدخل الكفاءات ومعرفة أثر تنفيذ البرنامج على أداء المعلمة واتجاهها نحو المهنة .واستخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي، وشملت عينة الدراسة (35) معلمة من معلمات الفصل بمدارس البنات في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.واشترطت في المعلمة الحصول على تقدير جيد وخبرتها التدريسية لا تقل عن ثلاث سنوات ولا تزيد على عشر سنوات .وقامت الباحثة باشتقاق قائمة الكفاءات من خلال مراجعة نتائج البحوث والدراسات، واستعراض موضوع تكوين المعلمين أثناء الخدمة، وتحليل محتوى الدورات التكوينية، التي وجهت لمعلمي ومعلمات الفصل من عام(1979.1987)في ضوء الكفاءات، التي تم التوصل

إليها وأسفرت عن إغفال ثمان وخمسين كفاية، ثم بناء البرنامج المقترح في ضوء هذه الكفاءات، وقد أظهرت الدراسة حدوث تحسن كبير في درجة الأداء الكلي لأفراد العينة في الكفاءات التي تمت تنميتها من خلال الدراسة الذاتية للبرنامج، بالإضافة إلى حدوث تحسن في مجال كفاءات التنفيذ، وأظهرت كذلك فاعلية استخدام مدخل الكفاءات في تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة.

2/2/6/أ/2 ـ دراسة صاصيلا (2003):"فاعلية برنامج تكويني لمعلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في إكساب الأطفال خبرات علمية". هدفت الدراسة إلى:

1-بناء برنامج تكويني لمعلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق لتكوينهم على طريقة لعب الأدوار وأثره في إكساب الأطفال خبرات علمية.

2-معرفة فاعلية لعب الأدوار في إكساب خبرات علمية لأطفال الروضة الفئة الثالثة.

وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها: أكدت النتائج على فاعلية طريقة لعب الأدوار في إكساب الأطفال خبرات علمية، وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في الخبرات العلمية في التطبيق البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.و وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي أي أن الفرق يعزى لتأثير طريقة لعب الأدوار.

2/2/6/أ/3 . دراسة بثينة بدر (2004) "برنامج تكويني مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى المعلمات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة".تهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج تكويني مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات بقسم الرياضيات من خلال بناء برنامج تكويني لتدريب الطالبات المعلمات على بعض

مهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث صممت التجربة باستخدام مجموعتين، الأولى تجريبية تم تكوينها على البرنامج المقترح، والثانية ضابطة لم يتم تكوينها على البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمة من معلمات الفرقة الرابعة بقسم الرياضيات في كلية التربية، وقد قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة والبرنامج التكويني ومن ثم تطبيقهما على عينة الدراسة التجريبية، وقد أظهرت الدراسة تفوق أداء الطالبات المعلمات في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي في المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية بدءاً من التخطيط وانتهاءً بالتقويم، كما أظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي نفذت البرنامج على المجموعة الضابطة التي لم تنفذ البرنامج، بعد أن ثبت تكافؤهم قبل تطبيق البرنامج، وأخيراً أظهرت الدراسة أن للبرنامج أثر إيجابي في تنمية المهارات التدريسية الرئيسية والمهارات الفرعية المندرجة تحتها.

6/2/أ/4 ـ دراسة حمدي البيطار (2009) " فاعلية برنامج تكويني مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي

". هدفت الدراسة لتعرف إلى فاعلية برنامج تكويني مقترح في تنمية بعض الكفاءات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التكوينية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (25) معلماً بمدرستي أسيوط الثانوية الصناعية الميكانيكية ومدرسة بدر الثانوية الصناعية بمحافظة أسيوط، وقام الباحث بإعداد استبانة للكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة، وقائمة بالاحتياجات التكوينية الفعلية لمعلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة من الكفاءات التدريسية، وبطاقة فحص لكراسات التحضير لقياس أداء المعلمين في الكفاءات

التدريسية على مستوى التخطيط للدروس، مستوى تنفيذ الدروس، ومستوى تقويم الدروس، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التكويني المقترح في تنمية بعض الكفاءات التدريسية على مستوى(تخطيط الدروس – تنفيذ الدروس تقويم الدروس) لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التكوينية.

5/أ/2/6 . دراسة منال نجم (2010) " فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية".هدفت الدراسة الى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى الطلبة المعلمين وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، مصمم المجموعة التجريبية بإجراء قياس قبلي بعدي، وتكونت عينة الدراسة من(33) معلما ومعلمة مقسمين إلى (16) معلما، و (17)معلمة، وقد استخدمت الدراسة اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة كأدوات للدراسة، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التقديرات التقويمية على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التربية العملية لأفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، هذا وأظهرت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً في متوسط التقديرات التقويمية على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التربية العملية في القياس البعدي تبعاً للجنس، كما وأظهرت الدراسة أن هناك فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التربية العملية كما تقدر على بطاقة ملاحظة الأداء، وأظهرت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعتي المعلمين والمعلمات على الاختبار المعرفي لمهارات التربية العملية لأفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما وأظهرت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً في متوسط التقديرات التقويمية على الاختبار المعرفي لمهارات التربية العملية في القياس البعدي تبعاً

للجنس، وأخيراً أظهرت الدراسة أن هناك فاعلية للبرنامج في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التربية العملية، كما تقدر على الاختبار المعرفي.

6/2/أ/6 ـ باسم صالح مصطفى العجرمي(2011) فعالية برنامج تكويني مقترح لتطوير الكفاءات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر غزة في ضوء استراتيجية (إعداد المعلمين**2008**) ، هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تكويني لتطوير الكفاءات المهنية لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008)، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، وشملت الدراسة الأسئلة التالية:

.ما الكفاءات المهنية التي ينبغي أن يتقنها الطلبة المعلمين في قسم التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة؟

.هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للتحصيل المعرفي؟

.هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي؟

.ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير التحصيل المعرفي لدى الطلبة المعلمين في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008

.هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للتحصيل المعرفي؟

.هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للأداء المهاري؟

.هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري؟

.ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الأداء المهاري لدى الطلبة المعلمين؟ في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين2008

هذا وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة، بواقع(60) طالب وطالبة مجموعة تجريبية (60) طالب وطالبة مجموعة ضابطة عبر إعداد اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء وفق قائمة الكفاءات المهنية من إعداد الباحث، وبناء البرنامج التكويني المطبق في فترة 24 أسبوع.

وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي، وكانت لصالح المجموعة التجريبية .وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة الملاحظة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية .في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على الاختبار التحصيلي، مما يدل على فعالية البرنامج في احتفاظ الطلبة بالمعلومات التي اكتسبوها، هذا وخلصت الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح لدى أفراد العينة (ذكور، إناث)، حيث كان معدل معامل الكسب لبلاك أكبر.

2/6/ب/. الدراسات الأجنبية:

1/2/6/أ ـ دراسة هندرسون و فيرات ,hindrson and virnat(1988)"تطوير برنامج أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مينسوتا الأمريكية".وهدفت الدراسة إلى

تحديد الكفاءات التي يحتاجها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مينسوتا الأمريكية . حيث تكونت عينة الدراسة من (140) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية ، حيث طور الباحثان لأغراض الدراسة استبانة اشتملت على (72) فقرة موزعة على بعض المجالات منها : طرائق التدريس، المحتوى وغيرها .

وقد أظهرت نتائج الدراسة حاجة أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الكفاءات التدريسية أهمها: استخدام الدافعية في طرائق التدريس، إدارة و ضبط الصف، استخدام الوسائل التعليمية، استخدام الكمبيوتر، مهارة طرح الأسئلة .

2/6/ب/2ـ دراسة لاندرز، ويفر ,Landers & Weaver(1991) "برامج تكوين المعلمين على الكفاءات التدريسية". تهدف الدراسة الى الكفاءات التدريسية من وجهة نظر مجموعة كبيرة من المعلمين، والمتضمنة في برامج تكوين المعلمين، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من(204) معلماً من ولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد قام الباحث بتصميم استبانة للتحقق من موضوع الدراسة، حيث تم الطلب من أفراد العينة تحديد تقييمهم لمجموعة الكفاءات الموجودة في الاستبانة وعددها (65) كفاءة تدريسية، تم اعتبارها كفاءات تدريسية هامة لمعلمي الطلبة المعاقين، وقدتم اعتبارها كفاءات تدريسية أساسية للمعلمين في التربية الخاصة بالطلبة المعاقين، وقد تم مقارنة استجابات أفراد عينة هذه الدراسة مع استجابات أفراد عينة دراسة" روجس، وويرسما"((Rogus & Wiersma) وقد أظهرت الدارسة عن اتفاق أفراد عينتي الدراستين في تقييمهم المتشابه لمجموعة الكفاءات التدريسية جميعها، وقد أعرب غالبية المعلمين عن درجة أهمية هذه الكفاءات وعن امتلاكهم لها بدرجة محددة، وأن (32) كفاءة تدريسية تم ترتيبها بدرجة أهمية كفاءة لاستبدالها لدى مجموعة من المعلمين المشتركين في برامج التربية الخاصة، كما وقد بينت نتائج الدراسة قوة

الترابط بين ترتيب المعلمين في أثناء الخدمة وغالبية المعلمين حول درجة أهمية الكفاءات الخاصة والتي تميزت بقدرتها على مشاركة غالبية معلمي التربية الخاصة في التعاون.

3/ب/2/6 ـ دراسة ليتس,Letts (1999)"تقويم تأثير برنامج تكويني للإدارة الصفية لنوعين من المتعلمين الفوضويين". وهدفت الدراسة إلى تقويم تأثير برنامج تكويني للإدارة الصفية لنوعين من المتعلمين الفوضويين، حيث درب المدرسون على استخدام استراتيجيات الإدارة لتلاميذ محددين، ومتابعة التأثيرات في سلوك التلاميذ و أظهر التقويم الذاتي للمدرسين عوامل مختلفة لسلوك التلاميذ الفوضويين، منها إهمال المدرسية لحاجات الطلاب الفوضويين، وتعامل المدرسين مع جميع الطلاب بالطريقة نفسها ونتيجة للطلب إليهم حل أسئلة صعبة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الفوضويين كان لهم مواقف أفضل بعد تطبيق إستراتيجية الإدارة المقترحة، إذا انخفض السلوك الفوضوي لديهم وازداد المستوى الاكاديمي لديهم وازداد التفاعل الايجابي بين المدرسين والتلاميذ. ويظهر من الدراسة أن التقويم الذاتي للمدرسين أوضح تشكل اتجاهات سلبية نحو بعض ممارساتهم التي كانت تسهم في تشكل السلوك الفوضوي لدى التلاميذ، كما أوضح تشكل اتجاهات إيجابية نحو استراتيجيات تدريبية في الادارة ونحو كفاءات تشكلت لديهم في مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي، وهذا ينسجم مع ما تسعى إلى قياسه هذه الدراسة.

4/ب/2/6 ـ دراسة أفاجا Afaga (2007) " تقييم فاعلية برامج إعداد المعلمين المبتدئين القائمة على الكفاءات في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة".هدفت الدراسة إلى: الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية في نظام تقويم كفاءة المعلم في معهد إعداد المعلم التابع لمؤسسة رعاية وتنمية الطفولة السويدية، وقد قام الباحثون بتصميم استبانة لاستطلاع آراء العاملين في الحقل التربوي من معلمين وإداريين وموجهين حول هذا

النظام وفق المنهج لوصفي التحليلي، بهدف التعرف على واقع تنفيذه وقد احتوت الاستبانة على أربعة محاور (الأهداف، الكفاءات التدريسية، سلبيات النظام، الجانب الإداري)، وتكونت عينة الدراسة من (525) من المعلمين والموجهين والإداريين(322معلماً، 68 موجهاً، و133 إدارياً)، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها :أن أهم الكفايات الضرورية إعداد الدرس، والقدرة على إدارة الفصل، وأوصى الباحثون بضرورة مراعاة خصائص المرحلة التدريسية في بناء بطاقة التقويم.

5/ب/2/6 ـ دراسة" زيولاه وفاروق,ZiaUllah & Farooq (2008) "فعالية البرامج التعليمية على تطوير مهارات تدريس معلم المرحلة الثانوية في ولاية بنجاب".تهدف الدراسة إلى تقييم فعالية البرامج التعليمية على تطوير مهارات تدريس معلم المرحلة الثانوية من خلال التكوين والممارسة على تلك المهارات بشكل عملي في الفصول المدرسية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي باستخدام المجموعة التجريبية الواحدة للجنسين معاً من خلال أسلوب الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً من معلمي ما قبل الخدمة، تم اختيارهم من بين (975) معلماً من جامعة بنجاب، من بينهم (40)ذكور، و (40)إناث ليتم وضعهم تحت الملاحظة، وكان عدد الملاحظين (23) شخص، (12) رجل، و (11)امرأة، وقد كشفت الدراسة ظهور مهارة التنوع داخل الفصل بنسبة (% 16) من معلمين ما قبل الخدمة الذين كان لديهم القدرة على عرض هذه المهارة، بالإضافة إلى أن مهارة التوجه في الفصل لم تكن واضحة بدرجة كافية لدى معلمين ما قبل الخدمة حيث ظهرت فقط (% 20) من المعلمين، في حين أنه تم ملاحظة مهارة العمل في الفصل فقط في (6%)من المدرسين.

6/ب/2/6 ـ دراسة باربرا :Barbara (2009) "أساليب تطوير كفاءات المعلمات خلال السنوات الأولى من التدريس".هدفت الدراسة إلى تكوين المعلمات على مهارات

إدارة غرفة النشاط، وقد أجريت الدراسة وفق المنهج التجريبي على ستة رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد شملت (120) معلمة من خلال ورشة تعليمية، قدمت فيها مجموعة من الأنشطة تشمل على عمليات إعداد النشاط، وإدارة غرفة النشاط، وتم تقسيم المعلمات إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، من أجل التعرف على تأثير البرنامج على السلوك التدريسي للمعلمات وسلوك الأطفال، وقد بني البرنامج على أسس أهمها: تكوين المعلمات بالتعّلم عن طريق الممارسة واللعب، فمثلاً اللعب بالرمل والماء مدخل مناسب لتعليم.

. مفاهيم علمية مهمة، يكتسبها الطفل بالمعرفة الحسية، فهم يعملون ويخطئون ويكررون الخطأ، وفي أثناء ذلك يجد الأطفال متعتهم في التعّلم، وربما يقومون بتقليد حركات الأشياء والظاهر من خلال لعبهم الذي تحكمه قوانين يضعونها بأنفسهم.

. تدريب المعلمات من خلال التعّلم الناشط الذي جاء نتيجة نظريات تربوية حديثة، لكنه من أقدم استراتيجيات التدريس، فهو تعّلم فطري، والأطفال يقومون برعاية بعضهم، ومساعدة الآخرين بفطرتهم الطفولية.

. تكوين المعلمات من خلال التعّلم الناشط يرتبط بحياة الطفل اليومية، ويحدث من خلال تفاعل الطفل وتواصله مع أقرانه وأهله ومجتمعه، مرتكزاً على قدرات الطفل ومرحلة نموه، وهو يوّفر المتعة في التعّلم، وهنا يصدق القول بان تعلم الاطفال يكون من خلال نشاط الأطفال، وليس نتيجة له .

. تكوين المعلمات من خلال استراتيجيات التعّلم الناشط وهي: العمل في المجموعات، العصف الذهني، استخدام الألعاب والمباريات، الصور والرسومات، القصص المصورة، مهارات الإصغاء والتحدث أمام الآخرين، والمسرح أو التمثيل ويشمل صندوق التلفاز، لعب الأدوار، صندوق العجب، الدمى المتحركة، الأغاني، الرقص، التنكر، المحاكاة

الصامتة، التمثيل المتفاعل مع الجمهور، استخدام الأقنعة، وقد أشارت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية سواء بالنسبة للأساتذة، أو التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية لتنفيذ هذه الكفاءة.

❖ **تعقيب على الدراسات العربية والأجنبية السابقة:**

. أشارت الدراسات إلى الأثر الواضح للبرامج التكوينية القائمة على الكفاءات لتحسين الممارسات التدريسية لدى الأساتذة كدراسة مباركة الأكرف(1990)، صاصيلا(2003)، بثينة بدر(2004)، منال نجم(2010)، زيولاه وفاروق(2008) .

. توصلت معظم الدراسات إلى شبه إجماع بضرورة اعتماد بطاقة ملاحظة لتقييم أداء الأساتذة أثناء تصميم البرامج التكوينية القائمة على الكفاءات باربرا (2009)، صاصيلا(2003)، عفاش(1993)، حمدي البيطار(2005)، باسم صالح (2011)،هندرسون(1988).

. أظهرت الدراسات السابقة الأثر الواضح في أداء الأساتذة وممارستهم التعليمية بعد تطبيق البرامج التعليمية القائمة على أساس الكفاءات ونجح ذلك في إكسابهم الكفاءات المقترحة كدراسة يحي عفاش (1993)، منال نجم(2010)،باسم صالح(2011)، زيولاه وفاروق(2008).

. بعض برامج تكوين الأساتذة تعاني من عدم توازن بين جوانبه طرائق التدريس التربوية والنفسية وهناك فرق بين التطبيقات العملية ودراسة المقررات التربوية، وهنا تأتي أهمية تصميم البرنامج الذي يتكامل فيه الجانبين النظري والعملي، لاندرز ويفر(1991)، مباركة الأكرف(1990).

. أكّدت معظم الدراسات ضرورة تكوين الأساتذة في مجالات تكوينية مختلفة لتطوير أداء المهني بشكل مستمر نحو الأفضل هندرسون وفيرات(1988)، أفاجا(2007)، باربرا(2009).

. أكّدت بعض الدراسات أهمية ممارسة الأساتذة للكفاءات من أجل تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة، ووضع برنامج تكويني متكامل، في هذه المجالات كدراسة بثينة بدر(2004)، عفاش(1993).

. أكّدت معظم الدراسات أهمية أن يقوم مدربون أكفاء على دراية وعلم بالمهارات التكوينية، لتكوين الأساتذة كدراسة ليتس(1999)، بربارا(2009)، حمدي البيطار(2005)

. أكّدت بعض الدراسات أهمية استخدام وسائل سمعية وبصرية حديثة في تكوين الأساتذة كالفيديو وأن تكون برامج التكوين عبارة عن سلسلة متعددة من ورش العمل التطبيقية، وذلك ضماناً لتحقيق الأهداف التربوية كدراسة باربرا(2009)، باسم صالح(2011)، صاصيلا(2003).

. ركّزت معظم هذه الدراسات على ضرورة تنوع أساليب تكوين الأساتذة، وعدم الاعتماد على أسلوب واحد في التكوين، لما يمتاز به من إيجابيات في نجاح البرنامج التكويني، وفعالية هذه الأساليب في تنمية المهارات والكفاءات للأساتذة وتحسين الأداء، وزيادة فاعليته في العملية التربوية مثل دراسة لاندرز(1991)، ليتس(1999)، عفاش(1993).

. أوصت دراسات أخرى بضرورة تكثيف الدورات التكوينية، وزيادة مدتها، والاهتمام بالحوافز إضافةً إلى ضرورة الاهتمام بحل المشكلات التي تواجه المتدربين، والاهتمام بالجانب التطبيقي، وتقليل الجانب النظري قدر الإمكان كدراسة زيولاه وفاروق(2008) صاصيلا(2003)، بثينة بدر(2004).

. استفادت الدراسة من هذه البرامج في تحديد أنسب الأساليب للتعامل مع الأساتذة في البرامج التكوينية، وهي أساليب :ورش العمل، أسلوب المحاضرة، أسلوب التعّلم الذاتي.

❖ **موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

. تحديد مجموعة من الكفاءات التعليمية التي يمكن تضمينها والإفادة منها في اختبار ما يرتبط فعلياً بحاجة المدرسين في البرنامج التكويني المقترح ومنهجيته دراسة عفاش (1993)، رفاع سعيد(1993)، فاطمة عبد الوهاب(2001).

. سعت هذه الدراسة إلى بناء قائمة الكفاءات اللازمة لأساتذة المرحلة الابتدائية وهي بذلك تتشابه مع دراسات عبد الكريم سرحان(2003) ،أوستن(2007)، كووب(2006)، ،تتميز الدراسة الحالية عن هذه الدراسات أنها لن تكتفي بتحديد الكفاءات فحسب وإنما أيضاً إقتراح برنامج تكويني لتكوين وتحكم المدرسين على هذه الكفاءات الأساسية من وجهة نظرهم ، ووفق احتياجاتهم التكوينية.

. تصنيف الكفاءات في الدراسة الحالية إلى ثلاثة كفاءات أساسية هي كفاءات، (التخطيط، التنفيذ، التقويم)،لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة وهي بذلك تشترك مع دراسة بدران (2009)،منال نجم(2010)، صاصيلا(2003).

. سعت هذه الدراسة إلى تحديد أهم الكفاءات الأساسية لمدرسي الطور الثالث من التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية من وجهة نظر المدرسين، وهي بذلك تشترك مع دراسة أوستن(2007) عبدالكريم سرحان(2003)، كووب(2006) التي سعت إلى إعداد وتحديد قائمة كفاءات تدريسية أساسية لمعلم ومعرفة أهميتها بالنسبة لهم من وجهة نظر المختصين التربويين.

. تتفق الدراسة الحالية مع دراسات المحور الثاني من حيث إن دراسات هذا المحور تهدف إلى قياس فاعلية أحد برامج إعداد الأساتذة المرحلة الابتدائية مثل دراسة صاصيلا (2003)، هندرسون(1988)، زيولاه(2008) .

وبالرغم من وجود تشابه بين هذه الدراسات والدراسة الحالية في تحديد الإحتياجات التدريسية للأساتذة أثناء الخدمة، إلا أنها تختلف عنها من حيث هدفها وموضوعها، حيث تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد الكفاءات التدريسية والاحتياجات التكوينية أثناء الخدمة لمدرسي الطور الثالث من التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية، وإقتراح برنامج تكويني في ضوء هذه الإحتياجات بالاعتماد على البرامج التكوينية القائمة على الكفاءات.

وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة الخروج بعدد من النقاط التي من شأنها إفادة الدراسة الحالية منها:

. تحديد مجموعة من الكفاءات التي يمكن تضمينها والإفادة منها في اختبار ما يرتبط فعلياً بحاجة الأساتذة عند تصميم البرنامج المقترح ومنهجيته.

. أهمية إكساب الأساتذة بعض الكفاءات اللازمة في مجالات مختلفة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

. ركّزت معظم الدراسات ضرورة تنوع الطرائق التي تستخدم لتحديد الكفاءات التربوية اعتماداً على معلومات وبيانات صادقة، وواقعية، ومحددة، واستخدام الطرق، والوسائل التعليمية المنوعة، ويّتضح من العرض السابق أن للأساتذة في مراحل التعليم المختلفة كفاءات واحتياجات مشتركة يمكن توظيفها لخدمة البحث.

. تحديد أنسب الأساليب للتعامل مع الأساتذة في برامج التكوين، وهي أساليب :ورش العمل التكوينية، أسلوب المحاضرة، أسلوب التعّلم الذاتي.

. تحديد أنسب الأدوات التي يتم من خلالها تقدير الاحتياجات التكوينية، مثل: الاستبيانات وكيفية بنائها، وكذلك كيفية بناء برنامج تكويني قائم على الاحتياجات التكوينية.

. الأخذ بعين الاعتبار لآراء الأساتذة والمفتشين ذو الخبرة عند تنفيذ واختيار أساليب التقويم في البرنامج التكويني.

. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات والبحوث السابقة في تحديد بعض الاحتياجات والكفاءات التربوية، التي يمكن أن يتم تنميتها من خلال البرنامج التكويني المقترح من طرف الباحثة، و تعرف على كيفية تصميم أدوات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة، كذلك تعرف الإجراءات المتبعة في ضبط أداة البحث، واختيار العينة، وإجراء الدراسة الميدانية.

الفصل الثاني: التكوين أثناء الخدمة

تمهيد.

1/2 ـ مفهوم التكوين.

2/2 ـ مبررات التكوين.

3/2 ـ مفهوم التكوين أثناء الخدمة.

4/2 ـ تكوين الأستاذ أثناء الخدمة.

5/2 ـ أهمية تكوين الأستاذ.

6/2 ـ أهمية التكوين أثناء الخدمة.

7/2 ـ أهداف التكوين أثناء الخدمة.

8/2 ـ أساليب التكوين أثناء الخدمة.

9/2 ـ الإحتياجات التكوين للأساتذة أثناء الخدمة.

9/2أ : مفهوم الإحتياجات التكوينية أثناء الخدمة.

9/2ب : تحديد الإحتياجات التكوينية أثناء الخدمة.

10/2 ـ أنواع برامج التكوين أثناء الخدمة.

خلاصة.

تمهيد:

يعد التكوين مصدرا مهما من مصادر إعداد الأساتذة من أجل تطوير كفاءاتهم بما ينعكس إيجابيا على تطوير أداء المؤسسات التربوية.

ويتفق أغلب المتخصصين والمعنيين في هذا المجال على أن التكوين عملية منظمة، ومخططة تتم وفق منهجية محددة قائمة على أسس علمية، لذا أصبح الإلتزام ضرورة لهذه المنهجية، إذا أريد لبرنامج التكوين أن تحقق الأهداف المتوقعة منها، وتمثل عملية تصميم البرامج التكوينية مرحلة أساسية في منهجية العملية التكوينية، ويشير العديد من الباحثين إلى أن تصميم البرامج التكوينية الفعالة لا يتم إلا في ضوء تقدير علمي للحاجات التكوينية الفعلية للمشاركين في هذه البرامج، إذ أن صياغة أهداف برنامج تكويني، وتحديد محتواه، وموضوعاته، والأنشطة، والفعاليات وتشخيص الأساليب التكوينية المناسبة لتنفيذه، وتحديد المستلزمات الأخرى التي تتطلب عملية التنفيذ، ويعتمد إعتمادا كبيرا على تقدير الإحتياجات التكوينية المطلوب تلبيتها.

وسنحاول من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على مفهوم التكوين والتكوين أثناء الخدمة، مبررات التكوين وأهمية تكوين الأستاذ أهداف التكوين وكذا أساليب التكوين أثناء الخدمة، ونتطرق كذلك إلى الإحتياجات التكوينية أثناء الخدمة من حيث مفهومها وتحديدها وأنواع برامج التكوين أثناء الخدمة.

التكوين

1/2 : مفهوم التكوين:

ورد في معجم علوم التربية مفهوم التكوين على أنه" مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها اكتساب المعارف (معلومات مهارات، مواقف...) من أجل ممارسة مهنة أو عمل، وتشمل مجموع المعارف النظرية التي تجعل شخصا قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة.

(عبد اللطيف الفرابي وآخرون،1994: 149)

ميالاري (Mialaret1979) يعرفه على أنه "عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني كما أنه عبارة عن نتائج هذه العمليات".

فيري(Ferry 1982)" يدل التكوين على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور".

"النشاط المنظم والمخطط الذي يقدم لهم قبل وأثناء الخدمة في شكل خبرات تستهدف تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم المهنية والوظيفية، وكل ما من شأنه أن يرفع عملية التعليم وزيادة طاقاتهم الإنتاجية". (مجدي صلاح وطه المهدي،2007: 197)

تعريف وزارة التربية الكويتية (2007) بأنه " الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف، واتجاهات المتكونين وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم".

(وزارة التربية الكويتية،2007: 11)

نستخلص من التعاريف السابقة، أن عملية التكوين عملية منظمة تهدف إلى إعداد الفرد مهنيا، لإعادة استثمار المعارف والمهارات في التكوين والسلوك في تحليل المواقف البيداغوجية وهو أساس العمليات التكوينية المستقبلية.

وتكوين الأستاذ لا يقتصر على فترة الإعداد أو ينتهي بانتهاء دراسته وإلتحاقه بالمهنة، بل في عصرنا الحالي الذي تميز بسرعة التغيرات في شتى المجالات أصبح من الضروري أن ينال قسطا وافرا من التكوين بعد إلتحاقه بالمهنة، ليبقى على إطلاع دائم بكل ما هو جديد في مجال تخصصه، وبهذا يمكن القول أن التكوين أثناء الخدمة أصبح أحد الضرورات العصرية الملحة.

2/2 : مفهوم التكوين أثناء الخدمة:

كما عرفه مجدي صلاح بأنه:" تقديم برنامج تنظيمي مخطط يمكن الأستاذ من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية، وبالقدر الذي يحقق كفاءة العملية التعليمية". (وزارة التربية الكويتية ،2007: 19)

ويعرفه الحسنين والخولي بأنه " كافة العمليات والأنشطة والبرامج التي ينخرط فيها المهنيون بهدف التنمية المهنية ورفع كفاءتهم الشخصية والمهنية والإنتاجية بشكل عام وذلك أثناء تواجدهم في الخدمة". (حسنين والخولي،2001: 36)

وعرفه جبر التكوين أثناء الخدمة بأنه" عبارة عن نشاط مقصود ومخطط ومستمر يتعرض له الأستاذ طيلة حياته الوظيفية، بقصد تنميته من الناحية العلمية والمهنية عن طريق مخاطبة العقل لاكتسابه المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه، وعن طريق مخاطبة الحواس لإكساب الأستاذ المهارات لتحسين مستوى أدائه كأستاذ، وعن طريق مخاطبة الوجدان لإكسابه الاتجاهات والسلوكيات المرغوبة، وذلك بطريقه متكاملة تجعله شخصيه عصريه متوازنة متفاعلة مع متغيرات المجتمع للنهوض بمستوى تلميذه". (جبر،2002: 54)

وعرفه سمور بأنه: " المعارف والأنشطة والاحتياجات التي تسهم في تطوير أداء الأساتذة وتحسين مستواهم المهني بالاعتماد على برنامج المدرسة وحده التكوين".

(رياض يوسف سمور،2006: 469)

وعرفه (Good 1976) "هي جميع أنواع الأنشطة التي يقوم بها الأساتذة وتؤدي إلى، تأهيلهم ونموهم المهني كالاشتراك في مختلف البرامج التكوينية وحضور الدورات التكوينية الصيفية، والإسهام في الاجتماعات التربوية والقراءات المهنية والإفادة من توجيهات الإشراف الفني والقيام بمختلف الرحلات المهنية".

(Good،1976: 428)

كما عرفه (Henderson 1978) بأنه" الأنشطة المنظمة الموجهة أساسا لتحسين الأداء المهني". (Henderson،1978: 12)

يعرفه بدوي " يقصد به زيادة كفاءة العمل الذي يمارسونه ويدعم نموهم المهني أثناء عملهم وذلك بتحسين معارفهم ومهاراتهم". (عبد الله بدوي وآخرون،2006: 154)

"أن الهدف الأساسي من التكوين أثناء الخدمة هو زيادة ثقة المتكون بنفسه ومن ثم رفع روحه المعنوية، لزيادة كفاءته في إتقان عمله وفهم التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية ليواكب التطورات الحديثة التي ترفع من مستواه المهني وتزيد ثقته بنفسه". (شريف وسلطان ،1982)

أما مدحت أبو النصر فيعرف بأنه " عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات ايجابية في المتكونينل Trainees من ناحية اتجاهاتهم ومعلوماتهم وأدائهم ومهاراتهم وسلوكياتهم، بما يجعل الأداء لديهم أفضل مما هو عليه ".

(مدحت أبو النصر ،2008: 56)

وتعرف الباحثة التكوين أثناء الخدمة على أنه مجموعة البرامج والأنشطة التكوينية أثناء الخدمة المخطط لها بناء على إحتياجات أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية وفق أهداف واضحة وبأساليب متطورة تثري اللقاءات التربوية مما ينعكس على تطوير كفاءاتهم التدريسية، ويقاس بالدرجة التي سيحصل عليها الأستاذ من إستبيان الإحتياجات التكوينية التي أعدته الباحثة لذلك.

3/2 : مبررات التكوين:

هناك جملة من العوامل التي تجعل تكوين الأستاذ ضرورة عصرية هي:

ـ العلاقة الإيجابية بين التعليم والتعلم والنمو المهني، فالأستاذ لا يجب أن يكتفي بالمعلومات والمهارات المكتسبة أثناء الإعداد للمهنة بل يعتبرها قواعد وأسس ينطلق منها لتطوير كفاءاته.

ـ الإنفجار المعرفي وتضاعف المعرفة المتسارع وبخاصة في العلوم والتكنولوجيا، فالأستاذ الذي لا يواكب مستجدات المعارف والعلوم والتكنولوجيا يكون غير قادر على مواجهة التحديات وغير فاعل في تنظيم تعلم التلاميذ، وفي المقابل نجد الأستاذ المتجدد يتكيف مع هذه المستجدات ويكيفها وفق إحتياجاته التدريسية وما يتناسب ومتطلبات التعلم المستمر طيلة الحياة.

ـ التقدم والتطور في طرائق التعليم والتعلم.

ـ الحاجة إلى توفير متعلمين قادرين على التعلم ومواصلة التعليم مدى الحياة، ولتحقيق هذا لابد أن يكون الأستاذ نفسه متطورا، بصورة مستمرة مما يؤدي إلى تطوير نظرة المجتمع إلى المدرسة وإستعادة ثقته بها من خلال تقليص الهوة بين ما يتعلمه التلميذ في المدرسة، وبين متطلبات العصر وقدرة الأساتذة على مواجهة التحديات فالنمو المهني بذلك يعتبر ضرورة إجتماعية تفرضها متطلبات التنمية.

(إبراهيم الأسطل وفريال الخالدي،2005: 240ـ 241)

2/ 4 :أهمية التكوين أثناء الخدمة:

تزداد أهمية التكوين أثناء الخدمة وتتعاظم على نحو خاص في مراحل الإصلاحات والتحولات الكبرى التي يشهدها أي مجتمع من المجتمعات لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغيرات كيفية ونوعية تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية.

والأستاذ أحد الدعائم الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف هذا التغيير وبلوغ غاياته التي ترمي في المقام الأول إلى تمكين النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافته التربوية الجديدة التي تتناسب ومقتضيات نمطه الحضاري الجديد.

ويمكن إجمال أهمية التكوين من خلال ما ذكره كل من (أحمد قرشم، 2004: 85) ، (بركات ، 2005. 21) في النقاط التالية:

ـ رفع الكفاءة المهنية للأستاذ عن طريق صقل مهاراته التدريسية ومساعدته على التأقلم مع العمل المدرسي، إطلاع الأستاذ على الجديد والمستحدث في مجال طرق التعليم وتقنياته، أو في محتوى المنهاج.

ـ يكتسبب الأستاذ معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم المختلفة.

ـ يكسب الأستاذ ثقة بنفسه وقدرة على العمل من دون الاعتماد على الآخرين ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.

ـ معالجة القصور في إعداد الأساتذة قبل الخدمة بالمعاهد والكليات من خلال تقديم تغذية راجعة مناسبة لتذليل الصعوبات التي يواجهونها في الميدان.

ـ الاستفادة من خبرات الآخرين من خلال العمل التعاوني في الورش والمناقشات ومختلف أشكال التكوين.

كما ذكر(محمد فالوقي، 2004: 49) عدة أسباب تجعل من التكوين أثناء الخدمة مهما منها:

ـ **سبب يتعلق بالانتقال:** كنشاطات مبدئية تسمح للمتكون بالانتقال من الإعداد الأولي العام قبل الخدمة إلى القيام بدور محدد أثناء العمل.

ـ **سبب يتعلق بخصوصيات المهنة:** استجابة للحاجيات والمشكلات التي تحدث عادة في موقف معين له علاقة بالمهنة.

ـ **سبب يتعلق بالنظام:** كاستجابة للتغيرات المهمة التي تحدث في المجتمع والمؤسسات التعليمية مما يوجب على المتكونين توجيه أدوارهم وإعادة تجديدها وتنظيمها.

ـ **سبب يتعلق بالتقادم التخصصي:** كوسيلة لتغيير الأدوار والمسؤوليات، ومن ثم تغير الأداء الوظيفي وتطوره.

ـ **سبب يتعلق بالنمو الشخصي:** كعملية لفهم الذات وتعزيز الفرد في أدواره المهنية الوظيفية.

يحتل موضوع تكوين الأساتذة والعاملين أثناء الخدمة أهمية كبيرة على الصعيد المحلي والعالمي وذلك مواكبة للتغيير المتجدد ويمكن القول أن هذه التغيرات أدت إلى ما يشبه الثورة في المفاهيم والمعتقدات والأفكار والاستراتيجيات العامة وجعلت من تكوين الأستاذ ركنا مهما من أركان عمليه التعليم والتعلم، ورغم تطور المناهج ودعمه بالتقنيات الحديثة إلا أن الأستاذ كان وما زال هو عنصر نجاح هذا التطور لأنه يحمل في عاتقه تحقيق الأهداف التربوية.

وتكمن أهمية التكوين في المجتمع أنها تعود إلى سبب رئيسي في رفع مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى الطلب الذي شهد تدني "ملحوظا "في السنوات الأخيرة خاصة عند تطبيق المنهاج الجديدة. (أبو عطوان ، 2008: 14)

"إن إحداث أي تطور تربوي أو تغيير هادف لا يتم إلا بأستاذ على درجة عالية من الكفاءة تمكنه من إحداث هذا التغيير ومن هنا تبرز أهميه إعداد الأستاذ بصفة عامة وأستاذ اللغة العربية بصفه خاصة في الخدمة وأثناءها حتى يتمكن من القيام بالأداء المطلوب منه على أحسن حال". (حساين،1993: 236)

يمكن أن نقول أن للتكوين أهمية كبيرة جدا لأي مؤسسة أيا كان نوعها أو حجمها أو مجال عملها أو مستواها أو نوع المنتج الذي نقدمه.

وترى الباحثة من خلال الدراسة الإستطلاعية التي قامت بها أن أهمية التكوين أثناء الخدمة تكمن في عدة نواحي منها:

1- استكمال تأهيل الأساتذة في مواد تعليمية مختلفة.

2- الوقوف على ربط التعليم النظري قبل الخدمة بالتطبيق العملي أثناء الخدمة.

3- رفع مستوى الأستاذ للحد الذي يساعده على تحقيق أهداف المرحلة التي يعمل بها.

4- تقبل الأستاذ لعمله ومكانته داخل المدرسة خاصة عند إنخراطه بالتكوين مع أساتذة آخرين وفى ظروف مختلفة.

5- إعداد الأستاذ للقيادة التربوية وحسن تكوينه على الإدارة نظريا وعمليا مما يفتح المجال نحو الترقية والتقدم.

6- توعية الأستاذ بكل ما هو جديد في البحوث والمراجع الحديثة في فروع التخصص المختلفة مما ينعكس على تحسين مهاراتهم التعليمية.

7- مساعدة الأستاذ على حسن إتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلات.

8- مساندة الأستاذ التغلب على حالات القلق والتوتر والاغتراب عن العملية التعليمية.

9- المساهمة في تكوين مهارات جيدة في مجالات العمل والحديث والإستماع.

10 . تكمن أهمية التكوين أثناء الخدمة في أنه أداة التنمية.

11 ـ أداة لتحقيق الكفاءة الأفضل في التعليم

12 . عملية إنسانية تمكن الأستاذ من عمله بكفاءة وإقتدار.

13 . هو أحد أجنحة إعداد الأستاذ.

14 . هو السبيل لتحقيق النمو المهني للأساتذة لتحسين أدائهم ورفع مستواهم.

5/2 : أهمية تكوين الأستاذ:

قبل الخوض في الحديث عن التكوين والتفصيل فيه لا بد من إبراز بعض النقاط التي توضح أهمية التكوين بالنسبة للأستاذ وهي كالتالي:

ـ إن نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وأبعادها المختلفة مرهون بوجود أستاذ كفء معد إعدادا جيدا ومجهز علميا وثقافيا ومهنيا، يوجه مسارها ويضعها في إطارها الصحيح، فالمناهج الصالحة والكتب الدراسية الجيدة والوسائل التعليمية والمباني المجهزة والإدارة المدرسية الناجحة على أهميتها تبقى قليلة الجدوى في ظل غياب أستاذ كفء.

ـ أن الأستاذ هو الذي يترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية وهو الذي يختار وسيلة التعلم المناسبة وعليه فهو الذي يؤثر في تفكير تلاميذه وسلوكهم وبالتالي فهو العنصر الأهم في تكوين شخصياتهم وتوجيه قيمهم ومثلهم.

ـ أن الأستاذ هو الركيزة الأساسية في بناء التعليم وتطويره لذا لا بد له من أخذ دوره في عملية الإصلاح والبناء إذ عليه يقع العبء الأول في بناء التربية وبه يصلح شأن الثقافة والتعليم.

ـ أن الطلب على الأستاذ يزداد يوما بعد يوم، لذا فقد أصبحت العناية به علميا ومهنيا لا تقل عن العناية بإعداده قبل الخدمة وتحسين أدائه ومستواه أثناء الخدمة.

ـ أن إعداد الأستاذ ثقافيا وعلميا لا يتعارض مع إعداده مهنيا، كما أن نموه مهنيا وعلميا عملية واحدة ومتكاملة طابعها الاستمرار والديمومة وهدفها توفير أستاذ كفء قادر على آداء دوره بنجاح، وبما يتلاءم مع التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج وأساليب التعليم والوسائل التعليمية. (عبد اللطيف فرج ،2006: 44)

لهذه يجب تطوير وتأهيل المدرس وتكوينه في كل جوانب أدائه المهني وبالخصوص الجوانب التي يشعرون أنهم بحاجة إلى تطويرها.

وفيما يلي نوضح أهم العوامل التي توجب تكوين أساتذة التعليم الإبتدائي:

*** الإنفجار المعرفي السريع:**

إن التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها سمح بعطاء علمي وتقني جديد، يكشف عن مجالات تطبيقية جديدة لهذه المعارف، فهو لم يتوقف عند المقدار الذي استوعبه الأستاذ في فئة إعداده، لأن المعارف في نمو وتطور مستمرتين تقتضي تزويد الأساتذة بكل جديد في برامج التكوين لتتماشى مع كل ما هو جديد.

(خالد طه الأحمد،2005: 27)

*** التطور في المناهج والإتجاهات التربوية:**

إن التغيرات التي تحصل في بناء المناهج الدراسية ومحتواها وما يرافقها من تقنيات واتجاهات نتيجة للبحوث والدراسات يؤثر مباشرة في الفكر الذي يوجه مسار العملية التعليمية التعلمية، وكل هذا يترجم في قرارات وإجراءات تعني الكثير في الحياة المهنية للأستاذ فهو في مراحل إعداده السالفة لم يبين هذه الإتجاهات والأفكار كذلك لابد من التفكير في تنمية تكوين مهنيين لتدارك هذه الوضعية، خاصة إذا كان الوضع متعلقا بأدوار جديدة مختلفة. (قارعة محمد حسن،1999: 131)

*** التجديد في السياسات التكوينية بناءا على الخطط التنموية:**

إن التغيرات المتعاقبة والتجديدات التي تتصف بها الخطط التنموية وأساليب تنفيذها خاصة منها ما يتعلق بمواصفات الخريجين والإطارات، واختصاصاتهم ومجالات عملهم ومستويات تأهيلهم. تتطلب بطبيعة الحال تطورا وتعديلا يلائمانه في الخطط التربوية المرسومة وكفاءات الأساتذة على حد سواء.(خالد طه الأحمد،2005: 28)

* **معالجة نقائص فترة الإعداد:** لم يتلق كثير من الأساتذة أثناء تكوينهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم، فبعضهم يعجز عن الأداء الفعال، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هناك الكثير من الأساتذة تلقوا تكوينا جيدا في مجال معين متخصص إلا أنه لم يفي بالغرض ويبقى بذلك أدائه دون المستوى في جوانب معينة، من ثم ينبغي أن يتم تكوينهم على ما فاتهم لإنقاذهم من اليأس والإخفاق بسبب سوء التكيف مع المهام الموكلة إليهم. (خالد طه الأحمد،2005: 28)

وفي هذه الدراسة يمكننا أن نقول أن أساتذة التعليم الإبتدائي عامة وأساتذة الطور الثالث خاصة يشكون من ممارسة عملية التدريس بواسطة الكفاءات التدريسية، وعدم قدرتهم على تطبيقها في الواقع وهذا إن دل على شيء إنما يدل على قصور خلفيتهم النظرية وصعوبة التدريس بالكفاءات، لأنهم لم يتلقوا تكوينا كافيا حول هذه المقاربة وبالتالي ضرورة تكوين المدرسين في هذا المجال لتدارك القصور.

* يتعرض الأستاذ في حياته الوظيفية في وقتنا الحالي إلى تغيرات سريعة في مجال العلوم وتطبيقاتها، التكنولوجيا، وفي مجال وسائل الإتصالات. من وسائل سمعية، بصرية، حواسيب و أنظمة معلوماتية. كلها تقنيات حديثة ومتغيرة باستمرار والأستاذ بحاجة إلى أن يتكون عليها ويتحكم فيها لينمي معارفه من جهة ويفيد بها المتعلمين من جهة أخرى ويوظفها في العملية التدريسية. (خالد طه الأحمد ،2005: 28)

* **تمكين الأستاذ من الأدوار الجديدة وتحسين أدائه:**

لم يعد الأساتذة الأكفاء هم القادرين على حشو أذهان المتعلمين بالمعارف، إنما هو الذي يدير المواقف التعليمية، مهيأ للتعلم الفعال، موجه للمتعلمين لإستغلال ما يتاح لهم من مصادر المعرفة لتطوير قدراتهم وإمكانياتهم ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم، وليس أفضل من التكوين لتمكين الأستاذ من أداء الأدوار المتغيرة، بالإضافة إلى

أداء الأساتذة بحاجة مستمرة إلى زيادة الفعالية وتطوير الكفاءات إلى درجة عالية من الإنتاجية. (خالد طه الأحمد،2005: 29)

***تغيير العمل أو التخصص و إتاحة الفرص للترقية:**

إن الترقية من وظيفة جديدة يتطلب إتقان مهارات جديدة تتناسب والوظيفة الجديدة سواء يبقى المدرس في مجال التدريس ويتغير فقط في المستوى الذي ينتمي إليه أو ينتقل من وظيفة التدريس إلى وظائف أخرى كالإشراف، الإدارة، التوجيه... ، هذا ما يستوجب التكوين لتمكين الأستاذ من الكفاءات التي تساعده على ممارسة مهامه الجديدة . (قارعة محمد حسن ،1999 : 134)

مما سبق تبرز ضرورة التكوين والدواعي إليه لما يحققه من رفع الكفاءات الأساتذة وتحسين أدائهم ويطلعهم على التغييرات والمستجدات في الساحة التربوية، ومن ثم رفع إنتاجية التعليم (المخرجات) من هنا أصبح من الضروري إعادة تنظيم معاهد إعداد و تكوين الأساتذة .

6/2 : أهداف التكوين أثناء الخدمة:

لقد وضعت اللجنة العليا للتدريب والتطوير في بريطانيا الهدف الرئيسي من التكوين والتطوير بأنه تطوير الإمكانيات البشرية لمساعدة الأفراد والمؤسسات في تحقيق أهدافهم (مدحت أبو النصر،2008: 64) ويمكن تلخيص أهداف التنمية المهنية لأساتذة التعليم الإبتدائي فيما يلي:

- زيادة معارف المتكونين (الأساتذة) ومعلوماتهم.
- إكساب المتكونين بعض المهارات اللازمة لتطوير كفاءاتهم التكوينية.
- إكساب المتكونين المهارات والإتجاهات التربوية الحديثة.

(وزارة التربية الكويتية،2007: 23)

– وقوف المدرسين على الحديث في البيداغوجيا والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيق تلك الوسائل والطرق.

– وقوف المعلمين على الجديد من أساليب وطرق التدريس ووسائل التقويم والأساليب الحديثة في قياس نتائج التعلم وتقدير نوعيتها.

– التنمية المتكاملة في الجوانب الأكاديمية، المهنية، الشخصية، الإجتماعية.

– تنمية الجوانب الإبداعية لدى المدرسين وتحفيزهم على إبدائها أثناء أدائهم.

– ربط المدرسين ببيئتهم المحلية وأيضا بالعالمية بمختلف تغيراتها.

(علي راشد،2002: 179ـ 180)

– إطلاعه على التغيرات التي تطرأ في شتى ميادين المعرفة.

– تنمية كفاءاتهم المهنية بدرجة عميقة وبصورة مستمرة.

– تعزيز ثقافته وخبرته في مجال تخصصه.

– تنمية اتجاهاته وميوله المهنية.

– تكوينه على تحسين علاقاته الإنسانية داخل البيئة التربوية.

– تبصيره بالمشكلات التعليمية، وتكوينه على طرق حلها.

(محمد لطفي محمد جاد،2007: 217)

– تمكين المدرسين من تدارك أوجه النقص في الإعداد المهني السابق.

– مساعدة المدرسين على تحديث مهاراتهم وتجديدها في مجال ممارستهم المهنية.

– تحسين مستوى أداء المدرس وتطوير إنتاجيته من الناحية الكمية والنوعية.

– التأهيل للإنتقال إلى عمل آخر أو مستوى آخر في المهارة أو رتبة أعلى في العمل. (منذر واصف المصري،2003: 95ـ 96)

تنمية قدرات المدرس على تحديد الأهداف الخاصة المباشرة لكل نشاط يقوم به على شكل نتاجات سلوكية والقدرة على تخطيط النشاطات التي توصله إلى تحقيق تلك الأهداف.

– الرقي الوظيفي للمدرسين من خلال تطوير قدراتهم وكفاءاتهم والإنخراط في النشاطات المهنية البحثية العلمية المختلفة.

– تعزيز الإتجاهات الإيجابية اتجاه مهنة التدريس وتنمية حبه لها والقدرة على العطاء واستغلال كل الطاقات لتحقيق أداء بكل فعالية.

(خالد طه الأحمد،2005: 32ـ33)

لذلك يبقى المكون بحاجة إلى نمو في مهنته طوال حياته المهنية لأن الهدف هو رفع وتحسين وتجديد الكفاءات، ولما كان الهدف المشترك من الإعداد قبل الخدمة واستمرار التكوين أثناء الخدمة هو زيادة الكفاءة ورفع المستوى وتحسين العمل التعليمي التعلمي فلابد من مد الجسور بين المكونين ومؤسسات إعدادهم ومراكز التكوين وأجهزة البحث والتجريب والتقنيات الحديثة. (علي راشد، 2002: 180) ذكر كل من: (علي را شد،2002: 180)،(مصطفى عبد السميع، 2005: 173) جملة من الأهداف تتضمن في طياتها الجوانب التي يحققها التكوين في شخصية المتكون، ومنها :

ـ علاج قصور إعداد الأستاذ في المعاهد والكليات.

ـ رفع مستوى أداء الأستاذ في المادة والطريقة وأساليب التقويم بما يطور الممارسات الصفية.

ـ تطوير قدرة الأستاذ على الإبداع والتجديد، وتحفيزه على أن يشمل تكوينه بعض جوانب الإبداع.

ـ تبصير الأستاذ بالأساليب الحديثة وتعزيز خبراته في مجال تخصصه .

ـ تنمية إستعداد الأساتذة الجدد للنهوض بالمهام الجديدة التي سيعهد إليهم بها.

ـ مساعدة الأساتذة على فهم ما إستجد من تطور في المجالين العلمي والتربوي .

ـ إكساب الفئات التربوية كفاءات الإنجاز إلى جانب الكفاءات المعرفية.

ـ مضاعفة كفاءة الأستاذ المهنية، وجعله قادرا على ممارسة التطور العلمي، والانفجار المعرفي، والتكنولوجي.

ـ تعميق وعي الأستاذ السياسي لاسيتعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع، وترجمة هذه التغيرات إلى أنماط سلوكية عملية لدى التلاميذ.

ـ رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية بما يحسن المخرجات ويوفر الوقت والجهد والنفقات.

ـ إكساب الأساتذة أساليب التعلم المستمر من خلال تنمية مفهوم التربية المستمرة لهم التي تمكنهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، وإيجاد اتجاهات إيجابية نحو التكوين لتنمية قدراتهم وإمكاناتهم.

ـ تفادي الأخطاء في أداء عملهم والإقلاع منها ما أمكن.

ـ تزويد الأساتذة بالمعلومات والمهارات والمستجدات العلمية والتكنولوجية، والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه التغيرات.

وحدد (صبري رحماني) أهداف التكوين أثناء الخدمة في ثماني نقاط أساسية هي:

ـ تأهيل العاملين بمهنة التعليم وتكوينهم بموجب معايير وقواعد مخطط لها من قبل أجهزة التكوين المسؤولة.

ـ تنمية قدرات أصحاب المهنة على التفكير العلمي وعلى استخدامه لهذه القدرات في عمله من ناحية وتكوين متعلميه من ناحية أخرى.

ـ رفع مستوى الأداء المهني للقائم بالمهنة بما يجعله يطور ويجدد في مجال علمه وعمله.

ـ تنمية الاتجاهات الايجابية لدى القائم بمهنة التعليم للاهتمام بعمله التعليمي بالصورة التي تجعله واعيا في عمله راضيا عنه.

ـ إعداد القائم بمهنة التعليم للقيادة التعليمية وتكوينه عليها نظريا وعلميا وتمكينه من القيام بدوره التعليمي والتوجيهي والإرشادي حتى تتوافر له عناصر القيادة الصحيحة.

ـ توعية القائم بمهنة التعليم بالمفهوم الحديث للمناهج وسبل تطويرها وكيفية التخطيط لها وبكل ما يستجد من استراتيجيات تدريسية في مجال تخصصه.

ـ تكوين القائم بمهنة التعليم على الأدوار الجديدة التي يفرضها عصر التحديات العلمية والتكنولوجية المصاحبة للعولمة وإفرازاتها.

ـ تزويد القائم بمهنة التعليم بأساليب النقد الذاتي بالصورة التي تجعله قادرا على نقد ذاته وما يجري في مهنته بطريقة بناءة. (صلاح والمهدي،2007: 200)

7/2 : أساليب التكوين أثناء الخدمة:

تختلف أساليب التكوين باختلاف الأهداف والظروف والمواقف والإمكانات ومستوى المتكونين، كما تختلف حسب طبيعة الحاجة إلى التكوين، كما أن من الأساليب ما هو نظري ومنها ما هو تطبيقي.

أولا :أساليب التكوين النظري :

ويقصد بها تلك الأساليب والطرق التي تعتمد المحاضرة، والمناقشة، والعرض، والتحليل، والسماع كأسلوب للتكوين دون التطرق إلى الجانب العملي بحيث يحقق المتكون عن طريقها كفاءات نظرية معرفية لا غنى له عنها. ومن هذه الأساليب :

- **أسلوب المحاضرة:**

وهو أسلوب تكويني يستخدم اللغة في توصيل الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم من قبل المكون إلى المتكونين. حيث يسيطر المكون على الموقف التكويني بإرسال المعلومات وتوضيحها باستخدام الرموز اللفظية، وتكون مشاركة المتكونين مقتصرة على الاستماع والإصغاء، وهذا الأسلوب من أقدم الأساليب والطرق، ويستخدم هذا الأسلوب مع المجموعات الكبيرة، كما أنه سهل الاستخدام ويوفر الكثير من الجهد والمال وحتى يكون هذا الأسلوب فعالا، لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط منها:

ـ الإعداد المسبق من قبل المحاضر للمحاضرة من حيث أهدافها، ومحتواها، وترتيب أفكارها.

ـ ضرورة الانطلاق في إعداد المحاضرة من حاجات المتكونين واستعداداتهم وقدراتهم، حتى يستجيبوا لها ويتجاوبون معها.

ـ استثارة المتكونين بين الحين والآخر حتى ينتبهوا ويتحفزوا للمحاضرة.

ـ تخصيص وقت كاف للمناقشة والإجابة على كل الأسئلة التي تطرح من قبل المتكونين لإشباع حاجاتهم وتذليل صعوباتهم.

ـ أن تكون لغة المحاضر سهلة تتماشى ومستوى المتكونين مع إستخدام تعبيرات الوجه والاتصال اللفظي والإشارات والإيماءات الجسدية، مع الصوت الواضح والمعبر.

ـ استخدام بعض الوسائل التعليمية السمعية والبصرية بهدف التشويق، والتوضيح، والإيضاح، وإعطاء الأمثلة المناسبة.

ـ ألا يتوجه المحاضر بحديثه إلى مجموعة من المتكونين دون الآخرين، وإنما ينبغي توجيه وتوزيع نظره إلى الجميع. (أبو عطوان ، 2008: 52ـ 54)

- **أسلوب الندوات :**

الندوة في الغالب تتمحور حول موضوع معين أو مشكلة معينة، وتشترك فيها فئتان، تضم الأولى المختصين أو المهتمين الذين يقدمون وجهات نظرهم حول موضوع الندوة، بينما تضم الثانية المتكونين، وغالبا ما يكون موضوع الندوة ذا أهمية لدى المتكونين وذلك بوجود حاجة تكوينية لديهم.(مصطفى عبد السميع،2005 : 181) ويسمح هذا الأسلوب للمشاركين الإضاح عما يستوعبوه والتعليق على الأفكار المطروحة، كما يساعد على بلورة أفكار تتسم بالنضج والوضوح، والمساهمة في تطوير المفاهيم المطروحة للنقاش. (سعيد أحمد سليمان ،1990: 115)

ومن خلال هذا الأسلوب ينمو التفاهم المتبادل بين الأساتذة المتكونين على الفهم والإدراك للموضوعات التي تدور حولها الندوة، ويستفيد هؤلاء المكونون من أنواع الشروح المختلفة، سواء كان الشرح تفسيريا أو وصفيا أم استدلاليا.

(علي راشد ، 2002 : 197)

- **أسلوب المناقشة :**

تعد أساليب المناقشة من الأساليب التكوينية التي تهدف إلى زيادة التنمية العقلية للأفراد نظرا لطبيعة الحوار الجاد والمناقشة المستفيضة والمتعمقة أثناء طرح الموضوع . (غنيمة، 1996: 90)

وهذا الأسلوب هو تفاعل بين الأستاذ والمتكونين في موضوع محدد بحيث يتم التوصل إلى حلول مناسبة ونتائج مرضية تعدل من اتجاهات وسلوك المتكونين، كما تكسبهم طرق التفكير وحل المشكلات، وذلك من خلال الاستماع، والاستفسار، والمشاركة بالتعليقات.

وتكون مهمة الأستاذ إدارة النقاش تجاه كل جوانب الموضوع المطروح للنقاش، مع تحضير المتكونين للمشاركة في النقاش، واستخلاص أهم النقاط التي تؤدي إلى:

ـ تنمية حلول ابتكارية للمشكلات.

ـ إثارة الاهتمام والتفكير وضمان المشاركة.

ـ التأكيد على النقاط التكوينية الأساسية.

ـ دعم المحاضرات القراءات أو التمارين العملية.

ـ إعداد المتكونين لتطبيق نظرية أو إجراء في موقف معين.

(مصطفى عبد السميع، 2005: 177)

- **أسلوب البحوث:**

ويقصد بها تلك البحوث التي يتكون عليها الأساتذة بهدف دراسة مشكلة معينة في الحقل التربوي، ووضع الحلول لها، أو بغرض دراسة أي ظاهرة دراسة علمية موضوعية، حيث يهدف هذا الأسلوب إلى إكساب المتكونين مهارات استخدام المنهج العلمي في البحث مما يسهل لهم بعد ذلك دراسة المشاكل التي تواجههم دراسة علمية موضوعية متكاملة.

كما يهدف هذا الأسلوب إلى تنمية الأساتذة مهنيا وعلميا وثقافيا، مما ينعكس أثره على تحسين وتجويد العمل التربوي. (بن سالم، 2005: 144)

كما تعد البحوث العلمية من أفضل الطرق لتطبيق الأفكار والنظريات الجديدة، فعن طريقها يتم تحديد فاعلية الطرق والأساليب المستخدمة ومدى جدواها.

(هاني محمود رشدي،2005: 67)

- **أسلوب المؤتمرات:**

وهي عبارة عن اجتماع منظم لبحث موضوع معين أو للوصول إلى قرار معين إزاء مشكلة معينة من مشكلات العمل الجديرة بالنظر.

كما تأخذ هذه المؤتمرات شكلا محليا أو إقليميا أو دوليا على حسب أهمية الموضوع المطروح للنقاش، وتتضح فوائدها من خلال تلاقح الأفكار بين أعضاء المؤتمر

المختلفين، أو من خلال عروض تجاربهم المختلفة، بالإضافة إلى التوصيات التي يوصي بها المؤتمر والتي تهدف إلى تفصيل العمل التربوي.

(بن سالم، 2005: 145)

كما يقوم كل مشارك بتقديم ورقة عمل، أو إلقاء كلمة تتضمن آراؤه وأفكاره وتجربته في مجال البحث، تليها مناقشات وحوارات بين المشاركين.

والمؤتمرات تعد أسلوبا بطيئا في التكوين وعالي الكلفة ويتطلب تحضيرا طويلا ومراسلات طويلة. (هاني محمود رشدي، 2005: 60)

غير أن هناك مؤتمرات أخرى تبث عبر الهواء من خلال الفيديو من مركز ما، يشاهده الأساتذة المتكونين بالصوت والصورة، كما يمكنهم مناقشة المتكونين من خلال دائرة تليفزيونية معينة، ومن أهم مزاياها:

ـ تقليل تكاليف السفر والحجوزات للأساتذة المتكونين الآتين من عدة مواقع.

ـ توفير الخبراء المختصين لهؤلاء الأساتذة.

ـ توفير تغذية راجعة فورية من استجابات الأساتذة في المواقع المختلفة.

ـ ويمكن أن تكون هذه المؤتمرات التكوينية عبر الفيديو أكثر فائدة عندما:

تكون الدورات التكوينية قصيرة (لا تزيد الفترة الواحدة عن ساعة).

ـ تستخدم بعض الوسائل التعليمية المدعمة لموضوع التكوين.

ـ أن يكون المكون ملما بالمؤتمرات عبر الفيديو ولديه الخبرة في استعمال تقنياتها.

ـ إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المشاركين في الحوار والمناقشة.

- **أسلوب المقابلة:**

تعد المقابلة أسلوب من أساليب تكوين الأساتذة أثناء الخدمة، وذلك من خلال الدور الذي تؤديه في حل بعض المشكلات التربوية لدى الأساتذة أو من خلال التعرف على إحتياجاتهم التكوينية. وهي تتم بين الشخص القائم بالمقابلة وبين الشخص

الآخر الذي تجرى عليه تلك المقابلة وذلك بهدف الحصول على معلومات معينة عن طريقه، كذلك تستخدم كوسيلة فعالة في تغيير بعض الاتجاهات السلبية لدى الأساتذة إتجاه موضوع معين، وتوليد بدلا منها سلوكا إيجابيا فاعلا تجاه ذلك الموضوع.

(شرف حسن،2003: 116)

- **أسلوب التعلم الذاتي:**

يتلخص هذا الأسلوب في استخدام المتكون طرقا معينة تتيح له أن يعلم نفسه بنفسه ذاتيا، حيث يكون المتكون في هذا الأسلوب هو صانع عملية التعلم من خلال قراءته الذاتية، وحله للأنشطة والتكوينات المتاحة له ذاتيا، فيقوم الأستاذ بالتكوين على المهارات المهنية واكتساب المعلومات التخصصية والتربوية معتمدا على نفسه لا على مكون متخصص، ويتم هذا التكوين عندما يصل الأستاذ على درجة من الوعي والنضج التي تسمح له بالتكوين ذاتيا.

ويعتمد هذا الأسلوب في العديد من الدول الأجنبية لإعداد الأستاذ المتكون نظرا للتطور التكنولوجي والتقني، وظهور الشبكة العنكبوتية مما يتطلب تعليم التلاميذ كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الانترنت، والأقراص، والكتب، والأفلام التعليمية. لتتحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة، مما يمكنهم من التعلم المستمر، واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في التدريس.

(شرف حسن، 2003: 120)

وهكذا أصبح هذا الأسلوب يحظى بعناية خاصة من قبل المسؤولين التربويين في المدارس والجامعات والبرامج التكوينية المختلفة، وذلك بهدف تمكين المتعلم من تحصيل العلوم المختلفة، وتكوينه على كيفية الاستفادة منها ذاتيا.

حيث أصبحت الحقائب التعليمية والتعليم عن بعد والموديلات التعليمية من وسائل التعلم الذاتي.

وحتى يكون هذا التعلم فعالا ينبغي أن يكون الأستاذ قادرا على أن يقوم بما يلي:

- يأخذ البدء بالتكوين.
- يشخص احتياجاته الذاتية.
- يضع أهدافا محددة للتكوين.
- يوفر الموارد الأساسية لهذا التكوينية.
- يختار وسيلة التكوين التي تروق له أكثر من غيرها.
- يقوم بتخطيط وتنفيذ التكوين.
- يقوم بتقييم النتائج. (علي راشد، 2002: 205)

وهناك مجموعة من المبادئ يستند عليها هذا التعليم وهي:

- تقسيم كل عمل أو مهمة إلى الخطوات الصغيرة التي تتكون منها لتجنب الفشل إلى حد كبير، وكذلك اكتشاف الخطأ عند وقوعه وتحديده في أضيق نطاق ممكن.
- السير في التعليم حسب قدرة المتعلم الشخصية، ويتيح هذا المبدأ للمتعلم أن ينتقل من كل خطوة إلى الخطوة التالية حسب قدرته واستعداده ورغبته.
- يعرف الدارس أخطاءه بنفسه، وبذلك يصبح معيار نجاح البرنامج هو سلوك الدارس ومدى تعلمه وتحقيقه لأهدافه.(مصطفى عبد السميع،2005 :178)

ثانيا : أساليب التكوين الميدانية:

- **الدورات التكوينية:**

تعد الدورات التكوينية من أكثر أساليب التكوين العملي شيوعا لدى الأساتذة حيث يتم استدعاء الأستاذ إلى مراكز التكوين ليتلقى نوعا محددا من التكوين في فترة محددة،

وهذا التكوين قد يكون الهدف منه تكوين الأستاذ على أساليب جديدة في التدريس أو أنظمة تربوية مستجدة حديثا أو تنمية كفاءات معينة لدى الأستاذ.

ومن الأهداف التي تحققها الدورات التكوينية:

أ- تنشيط وتنمية الخلفية التربوية والتخصصية للأساتذة.

ب- إكساب الأساتذة القدرة على التوظيف الأمثل للوسيلة التعليمية.

ج- تبصير الأساتذة بالمستجدات الحديثة في ميدان التربية والتعليم.

أما حالات تقديم هذه الدورات فإن ذلك يختلف تبعا للحاجة التي تستدعي ذلك، فقد يكون:

أ- عند دخول الأستاذ الخدمة الفعلية المباشرة.

ب- عند انتقال الأستاذ للتعليم من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

ج- عندما يستشف المسؤولون حاجة الأساتذة إلى التكوين.

د- عندما يتم تطبيق منهاج جديد لأول مرة. (بن سالم ، 2005: 147- 150)

- **ورش العمل:**

ورش العمل عبارة عن تنظيم تعاوني يسهم فيه عدد كبير من الأساتذة، وتهيئ له إمكانات بشرية كبيرة، وتتوفر فيه الخدمات والمختصون تحت إشراف هيئة من المكونين. ويتضمن هذا الأسلوب أكثر من أسلوب تكويني، فهو يستخدم أسلوب المحاضرة، وأسلوب النقاش، والعروض العلمية.

وتهدف الورشة التكوينية بصفة عامة إلى إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات في جانب مهم من جوانب عمل المتكون، وتتراوح مدتها من ثلاثة أيام إلى عدة أسابيع. كما تستهدف هذه الورش تكوين الأساتذة على أساليب ونماذج حديثة في التدريس، أو في إنتاج الوسائط التعليمية، بحيث يقوم الأساتذة بالتطبيق العملي أمام المكون، وبالتالي يؤدي ذلك إلى بقاء أثر التكوين فترة أطول.(عبد السميع،2005: 183)

وغالبا ما ينقسم الأساتذة المكونون إلى مجموعات صغيرة ليقوموا بممارسة المهارات المنشودة تحت توجيه وإرشاد المكون ومعاونيه، وأهم هذه المهارات:

- تخطيط الوحدات الدراسية والدروس.
- إنتاج بعض الوسائل التعليمية.
- العمل في فريق والتعاون على إنجاز أهداف مشتركة.
- إجراء بعض التجارب.
- إنتاج أفكار أو حلول أو مشكلات.
- اكتشاف بعض الحقائق.

كما يتطلب عند استخدام الورشة مراعاة مجموعة من الشروط:

- أن يكون تخطيط الورشة التكوينية دقيقا متمحور حول الحاجات التكوينية للمتكونين ووفق جدولة زمنية محددة.
- أن يتسم تخطيط الورشة التكوينية بالتسلسل المنطقي في ترتيب الأنشطة التكوينية والفعاليات، فمثلا تلقى المحاضرات النظرية ثم تقدم العروض العلمية أو التكوين على العمليات، ثم يدور النقاش وأخيرا استخلاص التوصيات.
- أن يكون إختيار المتكونين دقيقا وفق معايير محددة.
- أن تكون أهداف الورشة التكوينية واضحة وأنشطتها يتم تقويم نتائجها في ضوئها.
- تأمين كافة مستلزمات الورشة التكوينية.
- أن تمون أدوات تقويم آثار الورشة معدة وجاهزة بصورة مسبقة.
- أن تختار الأوقات المناسبة للتنفيذ.
- أن يكون موقع الورشة التكوينية مناسبا للمتكونين.

(علي راشد،2002: 210-213)

- **أسلوب التدريس المصغر:**

التدريس المصغر هو ممارسة حقيقية للتعليم على مقياس مصغر سواء في حجم القسم أو في وقت التعليم، وهو مصمم لتطوير مهارات سابقة، واكتساب مهارات جديدة. ويعمل هذا الاتجاه على تجزئة المواقف التعليمية المعقدة إلى مواقف يسهل تعلمها والتكوين عليها ومن ثم إتقانها، ويتم ذلك عن طريق تحليل الموقف التعليمي أو التكويني إلى عناصره الأولية، وتحديد المهارات المطلوبة لكل عنصر من هذه العناصر.

ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب التربوية الحديثة في مجال التكوين على الكفاءات، وكثيرا ما يستخدم هذا النوع من التكوين في الكليات الجامعية، حيث يتم تكوين الأساتذة على كفاءة محددة حتى يتمكنوا من إتقانها إتقانا تاما.

(محمود رشدي وبني مصطفى،2005: 149)

وفي الدراسة الإستطلاعية التي قامت بها الباحثة تبين أن تحقيق هذه الفكرة تتمثل في تخفيض حجم الدرس من حيث الوقت وعدد المتعلمين، فلا يتعدى خمس عشرة دقيق، وخمسة أفراد مع التركيز على مهارة تدريسية واحدة خلال الموقف الواحد.

كما يستخدم التدريس المصغر نظاما تكنولوجيا يشتمل على كاميرات وفيديو، وجهاز استقبال تلفزيوني لتسجيل العملية التعليمية حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف الأستاذ المتكون أخطاءه ويعدل من سلوكه في المرة التالية، وهكذا حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح. ويتبع هذا الأسلوب الخطوات التالية:

تخطيط+ تدريس+ تسجيل+ مشاهدة+ تغذية راجعة .

كما أن للتدريس المصغر عدة مزايا، من أهمها: "تعديل سلوك المتكون بعد أن يقوم بمشاهدة أدائه بنفسه، ويقومه بذاته فيكتشف فيه المزايا والعيوب ".

(سلفان وهنجر، 2003: 105)

كما يتميز التدريس المصغر بمميزات أخرى في تكوين الأساتذة منها:

– يقدم تغذية راجعة فورية، ومن مصادر متعددة، مثل مشاهدة الأستاذ المتكون لنفسه وهو يقوم بالأداء المطلوب، ثم تحليل هذا الأداء ومعرفة الأخطاء.

– صغر عدد المتكونين، وقلة الوقت المستغرق في التدريس مما يؤدي إلى خفض التعقيدات إلى حد كبير ويوفر وقت المتكون والمكون.(عبد السميع، 2005: 181) ويمكن تلخيص الخطوات التي يقوم بها الأستاذ المتكون للتكوين على مهارة ما من خلال اتباع الخطوات التالية:

– يقوم الأستاذ بالتعرف على المهارة المراد تعلمها.

– يقوم الأستاذ بتحضير درس مصغر مبينا الأهداف والمحتوى، والطرق اللازمة.

– يقوم الأستاذ بتقديم الدرس لعدد من التلاميذ.

– تبدأ عملية تقويم أداء الأستاذ بواسطة المشرف.

– تقدم للأستاذ التغذية الراجعة بشأن أدائه ويتم في ضوئها مراجعة درسه وإعادة تخطيطه.

– يعيد الأستاذ تقديم الدرس لمجموعة أخرى متجنبا سلبيات الدرس السابق، وهكذا تقدم التغذية الراجعة للمرة الثانية حتى يتم إتقان الأستاذ للمهارات المطلوبة.

(شوق ومحمود،1995 :141)

8/2 ـ الاحتياجات التكوينية للأساتذة أثناء الخدمة:

8/2/ أ ـ مفهوم الاحتياجات التكوينية :

يندرج مفهوم الحاجة ضمن حقلين مختلفين من الدلالات، فهو يحمل من جهة إيحاءات ومعاني ذاتية، وعليه فإن الحاجة هي الشعور بهذه الضرورة أو ذاك المطلب، ليس لها وجود إلا عند الفرد أو الأفراد الذين يحسون بها، ويحمل من جهة ثانية، إيحاءات و معاني موضوعية وبالتالي تصبح الحاجة "ضرورة طبيعية أو اجتماعية باعتبارها مطلب ضروري. (أحمد أوزي ،2007 : 113ـ 114)

كما تستخدم الحاجة أيضا على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والرغبات والحوافز و الأمنيات وعرفت بشكل عام بأنها حالة توتر لدى شخص ما، تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة. (محمد لطفي محمد جاد ،2007 : 212)

والحاجة: هي شيء أساسي أو جوهري، مرغوب الحصول عليه أو القيام به لتحسين موقف أو لأداء عمل معين. (سعاد عبد العزيز الفريج ،1998: 109)

ويعرفها وليام مهرنز وأورفين .ح لهمان (2003): "هي الفرق أو(التباين) بين الهدف والمستوى الحالي للأداء ". (وليام مهرنز و أورفين .ح لهمان ،2003 : 49)

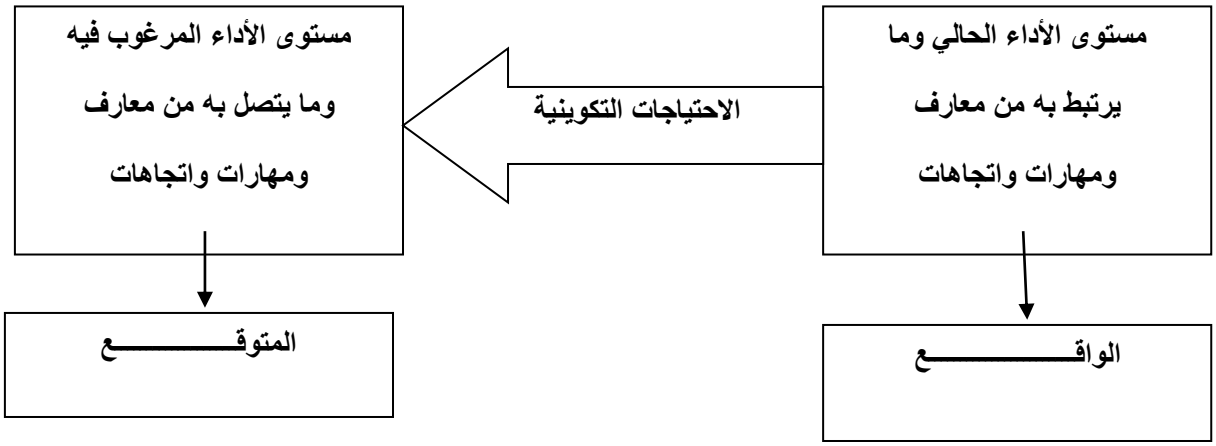
فالحاجة التكوينية للأستاذ هي بمثابة عقبة فارقة تفصل بين نوعين من السلوك التعليمي للأستاذ، سلوك يتوفر لديه في الوضع الراهن وآخر ينبغي أن يتمكن منه ليطور أدائه في الاتجاه المرغوب، ولذا فإن من أهم المعايير لوصف شيء ما بأنه حاجة تكوينية للأستاذ أن يكون هذا الشيء غير متوفر لديه إطلاقا أو غير متوفر لديه بالقدر المطلوب، الأمر الذي ينعكس على درجة إجادته للمهام التكوينية المنوطة في الوقت الراهن أو تلك الراهن أو تلك التي عليه الاضطلاع بها في المستقبل . (سعيد أحمد سليمان، 1994 : 522)

ويمكن تعريف الاحتياجات التكوينية للأستاذ على أنها: " الفرق أو الفجوة بين ما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات وبين ما ينبغي أن تكون عليه معارفه ومهاراته واتجاهاته والتي تسبب شعورا بالتوتر وعدم الاتزان بما يدفعه ويوجهه سلوكه نحو المصادر التكوينية التي تمكنه من تحريك الوضع الذي هو فيه إلى الوضع الذي يجب أن يكون علبه أو الذي يبتغيه". (حنان عبد الحليم رزق، 2001 : 09)

وبذلك فإن الاحتياجات التكوينية إنما تعني الفرق أو المسافة أو الثغرة بين حقيقة أو واقع المتكونين الحالي وبين الوضع المأمول والنتائج المتوقع أن يكون هؤلاء عليه في المستقبل من حيث معارفهم ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم فمقارنة واقع الأداء الحالي

بصورة الأداء المتوقع أو المنشود تبرز الحاجة إلى التكوين ويوضح ذلك الشكل التالي:

شكل رقم (01) : مفهوم الاحتياجات التكوينية



(حنان عبد الحليم رزق،2001: 10)

ومنهم من يعرفها بأنها :" التفاوت بين ما هو كائن، وبين ما يجب أن يكون، أو مجموعة من التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المؤسسة، لتعديل أو تطوير سلوكهم، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولها إلى الكفاءة الانتاجية في أدائهم، والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فعاليتهم في العمل." (صالح أمين عبابنة ، 1996: 44)

وعرفها اللقاني والجمل2003بأنها: " مجموعة من المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات مهارات واتجاهات الأساتذة، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي، الذي يساهم بدوره في تحسين نوعية التعليم". (اللقاني والجمل،2003: 10)

ويعرف محمد عليان عليمات الاحتياجات التكوينية بأنها: " الفرق بين المستوى المعرفي أو المهارة المطلوبة لأداء عمل معين، وذلك المستوى الواجب توفره عند الفرد الذي يؤدي هذا العمل، وذلك في عنصر واحد أو أكثر من عناصر الأداء الوظيفي، كالاستعداد النفسي، أو القدرات الإبداعية، أو تحمل المسؤولية ".

(محمد عليان عليمات،1991: 08)

مما سبق يتضح أن الاحتياجات التكوينية هي :

- معلومات أو مهارات أو اتجاهات أو قدرات معينة يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها استجابة لتغيرات أو تطورات تنظيمية أو تكنولوجية أو انسانية أو نتيجة حدوث تغييرات وظيفية.
- مشكلات محددة يراد حلها.
- نواحي ضعف أو قصور أدائي إنساني قائمة أو متوقعة في كفاءات الأساتذة أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم.

فالمقصود بالاحتياجات التكوينية في هذه الدراسة يكمن في حاجة الأساتذة إلى التكوين على الكفاءات التدريسية الأساسية لأسباب ترجع إلى عدم قدرتهم على تطبيق هذه الكفاءات في الواقع من معارف ومهارات واتجاهات.

9/2 ـ برامج التكوين أثناء الخدمة:

1/9/2 ـ الاتجاهات المعاصرة حول برامج تكوين الأساتذة أثناء الخدمة:

توجد عدت إتجاهات بالنسبة لبرامج التكوين وسوف نتطرق لها فيما يلي:

- **إتجاه تنمية الأساتذة وفق أسلوب النظم:**

يعد أسلوب النظم من المعالم البارزة للحضارة الحديثة، ويستند على منظومة النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي.

وأسلوب النظم مدخل من مداخل معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عالية، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة. (الجبان، 1997: 69)

ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه: "مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة مرسومة ".(سهيل أحمد عبيدات،2007. 167) وعليه فإن هذا الأسلوب ينظر إلى تأهيل الأستاذ كنظام مركب من عدد من العناصر المترابطة والمؤثرة ببعض.

ويحتوي هذا النظام على أربعة أجزاء هي:

- المدخلات : وتشمل جميع العناصر التي تكون النظام وتسهم في تحقيق هدف أو أهداف محددة، وفي نظام تكوين المعلمين يعتبر برنامج الإعداد، والأهداف، والمحتوى، والأساليب، والبيئة التعليمية من مدخلات النظام.
- العمليات : وهي سلسلة من الإجراءات والتفاعلات النشطة التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام من أجل توفير الظروف الملائمة لتحويل هذه المدخلات إلى مخرجات يراد تحقيقها.
- المخرجات: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام، ومخرجات نظام تكوين الأستاذ هي الأستاذ ذو المواصفات المرغوبة في ضوء أهداف برنامج التكوين.
- التغذية الراجعة: وهي تمثل ما تسفر عنه عملية تقويم المخرجات وتحليلها في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام، وهي تعطي مؤشرا عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتوضح نواحي القوة والضعف في أي جزء من الأجزاء الأخرى للنظام، وعلى أساسها يتم تعديل أو تغيير أو إضافة أو حذف أي شيء في النظام .

(طشوعة الويزة،2009: 144-146)

أما بناء محتوى برنامج التكوين الأستاذ وفقا لهذا الأسلوب، فإنه قائم على نظام فرعي من نظام أكبر هو نظام التكوين، ويحتوي هذا النظام الفرعي من:

- **المكونات:** وقد تسمى أحيانا المدخلات، وهي مجموعة من المواد الدراسية المختلفة بما تحويه من معارف ومهارات وخبرات يتطلبها التكوين الأكاديمي والثقافي والتربوي للأستاذ القائم على التحليل التفصيلي للأدوار التي يقوم بها وتتألف من وحدات أصغر تسمى:

- **العناصر:** وهي مجاميع فرعية للمدخلات، ويتألف كل مدخل من عدة عناصر أو فروع قائمة بذاتها، ولكنها ترتبط فيما بينها لتؤلف كلا متكاملا. فالمدرسة مثلا نظام فرعي للنظام التعليمي، والفصل نظام فرعي للمدرسة، والوحدة الدراسية نظام فرعي للمنهج ، والدرس نظام فرعي للوحدة، فكل مكون من هذه المكونات، يعد نظاما.

(خالد طه الأحمد،2005: 220)

- **العناصر التحتية:** وهي المجموعة الفرعية لكل عنصر من عناصر المدخلات، وهي أصغر من سابقتها، وتتألف أيضا من أشكال بنائية أصغر منها تدعى:

الموديولات: حيث يتكون من مجموعها المحتوى الكلي للبرنامج، ولتطبيق هذا الاتجاه في تخطيط برامج الإعداد والتكوين يتبع الخطوات التالية:

1- تحليل الواقع وتعيين احتياجات المتكونين.

2- وضع أهداف عامة لبرنامج التكوين.

3- تحويل الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

4- تحديد محتوى البرنامج، أي تحديد المعلومات والمهارات والقيم المرغوبة، وتحويلها إلى كفاءات لدى الأستاذ.

5- وضع بدائل تعليمية وتدريسية يختار منها الأستاذ ما يناسب قدراته ومستوى تكوينه .

6- بناء أدوات قياس وتقويم للتأكد من مدى تحقيق أهداف البرنامج.

7-تجريب البرنامج من أجل تطويره.

8-التطبيق الفعلي للبرنامج. (خالد طه الأحمد،2005: 221ـ 222)

- **إتجاه التربية القائمة على الكفاءات:**

تربية الأساتذة القائمة على الكفاءات هي تربية تركز على إكتساب الأستاذ الكفاءات التي تمكنه من أداء أدواره المهنية بنجاح.

وظهرت هذه الحركة في السبعينات من القرن العشرين، حيث جاءت الحاجة إليها كرد فعل للأساليب التقليدية والتي تركز على المعرفة فقط وتعتبرها معيارا للنجاح في ممارسة المهنة.

ويعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة في الأوساط التربوية لإعداد الأساتذة على الكفاءات، إذ يمثل هذا الاتجاه تحولا مهما في فلسفة وتكوين وتربية الأساتذة.

لعلى تبني التربويون الآن لهذه البرامج يدل على أنها واحدة من أفضل الحلول المطروحة لمشكلة إعداد الأستاذ، ذلك لأنها تعكس واقع ما يفعله الأستاذ حقيقة، وما ينبغي أن يفعله طبقا لأعلى المستويات في مجاله.(شحاتة وأبوعميرة،1994: 106)

وقد امتازت التربية القائمة على الكفاءات بعدد من المميزات لخصها كل من: (شيرون، هاملتون) في الآتي:

- التركيز على الأداء بدلا من الخبر.
- التركيز على النتائج بدلا من العناية بالمعرفة والمهارة اللفظي.
- الإهتمام بالإستدلال بدلا من التلقين.
- العناية بالتكوين بدلا من التدريس.
- الاهتمام بالتعليم الفردي أكثر من الجماعي.
- العناية بالعمل الميداني أكثر من المناهج الثابتة.(صلاح الناقة، 2009: 18)

وقد احتوت هذه الحركة عددا من المداخل والاتجاهات التربوية التي سبقتها أو ظهرت متزامنة معها كالتدريس المصغر، وأسلوب النظم، والتعليم بالأهداف السلوكية، والتعليم الميداني، والتعلم الذاتي، والتعلم لدرجة الإتقان، ضمن منظومة تأهيل متكاملة تهدف إلى إحداث تغييرات جذرية في فلسفة التأهيل وفي أهدافه ووسائله، ومخرجاته، وبما يحقق تطوير الأستاذ بحيث تتجه جميعها نحو تحقيق الكفاءات المطلوبة.

لهذا لقيت تربية الأساتذة القائمة على الكفاءات اهتماما من قبل الكثير من الباحثين في كثير من بلدان العالم، ومنها البلاد العربية، حيث كشفت العديد من الدراسات والأبحاث في مجال تأهيل الأستاذ حاجتها إلى تأهيل الأستاذ في ضوء هذا الاتجاه، ومن أمثلة الدراسات العربية التي أكدت الحاجة إلى أهمية وجود برامج قائمة على الكفاءات على سبيل المثال لا الحصر، دراسات كل من:

(حسن، 1985) ، (زايد، 1993) ، (السعدي،1996) ، (الدرديري، 2000)، (الطيب، 2002) ، (عقيل، 2005)

كما عبرت الجهات المسؤولة عن حاجتها إلى تأهيل الأستاذ في ضوء هذا الاتجاه من خلال مؤتمراتها وندواتها على وجه الخصوص.

فقد أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في العديد من مؤتمراتها وندواتها على ضرورة الاهتمام بتزويد الأساتذة بالكفاءات الأساسية لأداء مهامهم التدريسية بنجاح، فقد أوصت المنظمة سنة 1981 بإعادة النظر في الأساليب والطرائق المتبعة في إعداد الأستاذ، بحيث يتم التقويم في ضوء الأهداف التربوية للمؤسسات وفي ضوء الكفاءات التربوية المطلوب من الأستاذ اكتسابها وتطويرها.

كما عقد وزراء التربية العرب سنة 2000 اجتماعا في دمشق لمناقشة مدرسة المستقبل، أكدوا في المحور الخاص بالأستاذ على ضرورة إعادة النظر في سياسات

وآليات إعداد وتكوين الأستاذ، والعمل على إعداد مصفوفة الكفاءات الأساسية لإعداد الأستاذ ليتمكن من القيام بأدواره التربوية والاجتماعية والقومية والإنسانية.

(ناصر ويونس، 2006: 10)

أما على المستوى المحلي فقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في بلادنا الحاجة إلى إعادة النظر في برامج الإعداد الحالية سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، واستبدالها ببرامج قائمة على الكفاءات التدريسية لتتلاءم مع الإصلاحات الجديدة، ومن هذه الدراسات، دراسة: (محمود،2004) ،(بوكرمة، 2006) ، (الشايب ،2007) ، (عبد الوهاب، 2008) ،(قاسم، 2009)

- **إتجاه توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة :**

تتسابق دول العالم في تحديث وتطوير نظمها التعليمية مستعينة في ذلك بأحدث الابتكارات التكنولوجية والخبرات التربوية، وذلك لنظرتها إلى أهمية التعليم باعتباره أمنا قوميا من جهة، ومواجهة الانفجار المعرفي وازدياد عدد الراغبين في التعلم من جهة أخرى. كما تزايد الطلب على توظيف تكنولوجيا التعليم والتعلم في برامج ومراكز تكوين الأساتذة أثناء الخدمة لما له من تأثيرات قوية في تهيئة البيئة التعليمية لتصبح أكثر ملاءمة للمدرسين والمتعلمين على حد سواء.

ويعد إستخدام التقنية الحديثة كوسائل تعليمية للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الحديثة في إعداد الأستاذ.

من ثم اعتمدت الكثير من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة، وشبكة الانترنت، والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد الأستاذ. مما ينعكس على أداء الأستاذ، ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة، كما يشجع الأستاذ على التكوين بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية مما ينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي.

(حسن بركات،2005: 213ـ 214)

إن مما يبرر إستخدام التقنية والتكنولوجيا هو عدم قدرة مراكز التكوين على إستقبال آلاف الأساتذة على تحقيق نمو مهني ذو مواصفات عالية، مما يفسح المجال لها باستخدام تكنولوجيا التعليم، والمتمثلة في الشبكة العنكبوتية التي تقدم برامج تكوين متنوعة ومتجددة باستمرار وبتكاليف اقتصادية قليلة.

وهذا يتطلب تنمية مهارات المعلم على استخدام شبكة الانترنت والتجول في الصفحات الإلكترونية والبحث عن معلومات محددة من خلال محركات البحث ونقل الملفات، إلى جانب تكوين الأستاذ على تصميم وإنشاء المواقع على شبكة الانترنت، لنشر المعلومات والاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة، ويمكن من خلال المواقع والمنتديات أن يتم التواصل المباشر بين الأستاذ وزملائه وتلاميذه.

(حسن بركات، 2005 :215)

وقد حددت اللجنة الأمريكية لتكنولوجيا التعليم الأبعاد التي يمكن أن تقوم بها تكنولوجيا التعليم في رفع كفاءة برامج تكوين الأساتذة في الجوانب التالية:

- تجعل التعليم أكثر إنتاجية.
- تجعل التعليم أكثر تفريدا.
- تجعل التعليم أكثر تطبيقا للأسس العلمية.
- تجعل التعليم أكثر قوة وفورية.
- تتيح تعليما بمساواة أكثر بين المتعلمين، مهما كانت أماكن تجمعاتهم.

عليه فإن ثورة الإتصالات التي حدثت بعد منتصف القرن العشرين، وتكنولوجيا المعلومات أتاحت الفرصة لوسائل الإعلام كي تنتقل نقلة نوعية بالأستاذ إلى درجة من التطور لم تعرف سابقا، وذلك نتيجة لتطور وسائل الاتصال المختلفة من فاكس وكمبيوتر وأنترنت وغيرها. (هاشم عواضة، 2008 :64)

وهذا جعل الإتصال سهلا وميسورا بين التلاميذ والأساتذة، حيث تتم مراجعة الدروس على الهواء مباشرة من خلال الوسائل التقنية المتطورة، وحل المسائل والتمارين وشرح النظريات العلمية عبر برنامج ما يسمى بالخط الساخن، أو الفاكس والبريد الإلكتروني، كما يقوم الأستاذ بالشرح اللازم من خلال جهاز كمبيوتر يتيح عرض رسومات توضيحية، وهذه خطوات تقنية متطورة في عملية التعليم يستغنى بها عن إستخدام الوسائل التقليدية وغير الحديثة.

ومن ثم فإن التربية المهنية المستقبلية للأستاذ يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الجوانب التالية:

- إطلاع الأستاذ المؤهل على كل جديد ومبتكر.
- تفريغ الأستاذ للدورات المختصة بالتعليم التكنولوجي والتقني.
- بناء الأستاذ الذي يتقن اللغة كوسيلة إتصال ووعاء للفكر وتعبير عن الثقافة.
- بناء الأستاذ الذي يتصف بالقدرة على التعلم الذاتي، ومتابعة كل ما هو جديد في ميدان تخصصه.
- بناء الأستاذ الذي يتمتع بقدر كاف من الثقافة العامة والمعرفة العلمية، وقدرة على استيعاب التكنولوجيا، وفهم البيئة المحلية، ومجريات وأحداث العالم.

(أديب حمادنة،2007: 85ـ 86)

وفي ظل هذا التطور المذهل في إستخدام التكنولوجيا سوف يتغير دور الأستاذ الأساسي كمهتم بعقل التلميذ، وموصل للمعرفة إلى دور أكثر مهنية حيث يهتم بالتلميذ من جميع جوانبه العقلية، والجسمية، والوجدانية، فضلا على تسخير العلم والتكنولوجيا لخدمة أهداف المجتمع التربوية والاجتماعية والعلمية. ومن ثم يتغير دور الأستاذ فيتحول إلى:

- صانع قرار ومخطط للمناهج التعليمية.

- مرشد ومصمم تعليم وموجه للتلاميذ.
- خبير في نظم المعلومات التكنولوجية.
- قادر على التكيف والتعامل السريع مع متغيرات العملية التربوية.

(العثامنة، 2008: 106)

ومن ثم فإن هناك وسائل مهمة يستخدمها الأستاذ تساعده على بنائه من جهة، وتحقق له التفاعل الإيجابي مع تلاميذه ومحيطه الذي يعيش فيه من جهة أخرى، ومن هذه الوسائل:

1- المكتبة الإفتراضية : والتي من مهامها أنها:

- " توفر للأستاذ مداخل ونقاط وصول إلى المعلومات الرقمية، وذلك باستخدام العديد من الشبكات، ومنها شبكة الانترنت العالمية.
- تساعد في أغراض التخزين والبحث والاتصال وتبادل المعلومات والخدمات الإلكترونية ، ومن ثم عرضها آليا بطريقة منتظمة.
- تجعل الأستاذ المؤهل في وضع إفتراضي، بحيث تسمح له بتصفح المقتنيات عن بعد وكأنه يتعامل معها بطريقة مباشرة، وتمكنه كذلك من نسخها وقراءتها.
- يستطيع الأستاذ المؤهل من خلال المكتبة الافتراضية الاعتماد على التقنية الحديثة وترقيم الوثائق ومعالجتها وتخزينها ضمن قواعد بيانات وفقا لمواصفات عالمية، ومن ثم إسترجاع جميع محتوياتها في أي زمان ومكان بصفة شفافة.
- تزود الأستاذ المؤهل بما شاء من مواد تقنية، وتتأثر بتلف مائي أو حريق ولا تتعرض للضياع". (جدوع ،2005: 215)

2- التلفزيون التفاعلي :

حيث يكون دور الأستاذ كبيرا جدا ومهما من الناحية التعليمية السريعة مع التلاميذ وأولياء أمورهم في آن معا.

إذ أن التلفزيون التفاعلي ذو وسائط تعليمية متعددة، فمن خلاله يستطيع الأستاذ إستخدام الكمبيوتر، والفاكس، والفيديو، والهاتف، حيث يستطيع التلميذ أو المشاهد المشاركة العلمية من خلاله. (هاشم عواضة، 2008: 95)

وعلى العموم فقد إستوعب مفهوم تكنولوجيا التعليم المواد الأجهزة التعليمية ومفاهيم الاتصال، واعتبرت هذه الوسائل مصادر للتعليم والتعلم، تدخل ضمن استراتيجيات التدريس والتطوير التي تقوم على أساس مبادئ التصميم العلمي، وأصبحت وسائل التعليم المفتوح قادرة على أن تصل إلى آلاف التلاميذ في آن واحد، وذلك بمساعدة شبكات الحاسوب والأقمار الصناعية، والأقراص الضوئية، والأرشيف الإلكتروني.

لكن على الرغم من الأهمية الكبيرة لتكنولوجيا التعليم والفوائد التي يحققها والانتشار الواسع في إستخدامها في مراحل متقدمة في كثير من بلدان العالم، فإن توظيفها في مدارسنا من طرف الأساتذة أثناء مواقفهم التعليمية لازال أمرا بعيد المنال، وذلك للأسباب التالية:

- عدم توفر الأجهزة التعليمية المناسبة في الكثير من المدارس وإن توفرت فهي للعرض فقط.
- عدم توافر المهارات لدى الأساتذة لاستخدامها بسرعة وإتقان، وثقل العبء التدريسي على الأستاذ.
- تقوقع بعض الأساتذة حول الطرق التقليدية في التعليم.
- قلة التكوين للأساتذة والتلاميذ على إستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية، كالانرنت، والبرمجيات الإلكترونية. (عبد القادر خليفة ، 2004 :125- 127)

ولعل هذا السبب يدفعنا إلى ضرورة التنمية المهنية للأساتذة في مجال تكنولوجيا التعليم في ضوء تحديات الثورة المعلوماتية، وضرورة أن ترسخ برامج إعداد الأستاذ

وتكوينه قبل الخدمة وأثناء الخدمة معتقدات تربوية تدفع الأستاذ بأن يتسلح بقدرات تكنولوجية تمكنه من تحقيق أهداف التعليم ومواجهة تحديات الثورة المعلوماتية، وهذا من خلال:

- الاستعانة بالمختصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية.
- وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعليم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة، وشبكات البث الإذاعي والمرئي، وغيرها من التجهيزات التكنولوجية.
- تنمية مهارات إستخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة لدى كل من التلميذ والأستاذ. (شرف حسن ،2003 : 152)

4- الاتجاه القائم على أساس تقدير الإحتياجات التكوينية:

إن عملية تقدير الإحتياجات من العمليات التي يعتمد عليها النظام التعليمي في قياس الواقع بأبعاده المتعددة بداية من الإمكانات لدى العاملين وقدراتهم وخصائصهم ومجالات عملهم إلى نواحي القصور التي يواجهونها في الإمكانات والظروف المادية التي تعوق بلوغ الأهداف المحددة لهم.

كما تعتبر طريقة أو مشروعا يستخدمه الباحثون في معرفة ما يحتاجه الأفراد من برامج تكوين، ولذلك ينظر لتقدير الإحتياجات على أنه الحلقة الأولى في سلسلة حلقات مترابطة تخدم برامج التكوين، فإذا بقيت هذه الحلقة مفقودة أو ضعيفة كانت عملية التكوين ضعيفة، وقد يصيبها الفشل، كما أن العلاقة بين التكوين والإحتياجات

علاقة سببية، بمعنى أنه لا يمكن أن يكون هناك تكوين ناجح وفعال إلا إذا سبقه تحديد وتقدير لإحتياجات المتكونين.

10/2: أهمية البرنامج التكويني أثناء الخدمة:

يوجه البرنامج التكويني لعلاج أوجه القصور أو تزويد العاملين في التعليم بكل جديد من معلومات ومهارات وإتجاهات، وتمكين الأستاذ من تطوير قدراته ويمكن إيجاز أهمية التكوين في النقاط التالية:

-يكسب التكوين للمتكونين معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم.

-يكسب الفرد خبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسئوليات أكبر وربما قد تكون مسؤوليات قيادية.

-يكسب الفرد ثقة بنفسه وقدرة على العمل من دون الاعتماد على الآخرين ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.

-ينمي التكوين لدى الفرد المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية.

-التكوين بوصفه جهدا منظما مخططا يرتكز على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للأفراد والجماعات على حد سواء.

-عن طريق التكوين يمكن تخفيض النفقات فزيادة المهارات والكفاءات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء بالعمل.

-يساهم التكوين في الإقلال وتسهيل الإشراف فالأستاذ المتكون جيدا تقل نسبة أخطائه. (خالد طه الأحمد،2005. 217)

كما يرى (روتويل، 1997. 54 ـ 39 ROTHEWOULLE) أن المنظمات الإنتاجية والخدمية تأثر بأربع إتجاهات رئيسية فيما يتصل ببرامجها التكوينية وهي:

الاتجاه الأول: الحاجة إلى مواجهة تحديات التغيير :

حيث التغيرات المتسارعة التي أحدثت تحولات في جميع المجالات، وأصبح بالإمكان رؤِية الإثباتات الدالة على ذلك في احتياجات وتوقعات العاملين في المؤسسات بشكل ديناميكي واستراتيجيات مسايرة لتلك التغيرات. ويركز هذا الاتجاه على مبدأ الاستجابة للتغيرات لدى تصميم البرامج التكوينية، ورفض اعتماد التصاميم الجامدة واختيار البدائل بما يضمن تقديم برامج تكوينية تسمح بالتكيف مع المتغيرات التي تحصل على مستوى الوظيفة أو المهمة.

من هنا لجأت الجهات المعنية بالتكوين في المنظمات المختلفة إلى تصميم مجموعة من البرامج لتشمل التكوين، ولا تقتصر عليه، وذلك لمساعدة العاملين على التكيف مع التغير أو توقعه، وفي تقديم التكوين المخطط، وتشجيع العاملين على تحمل مسؤولية نموهم المهني ذاتيا.

الاتجاه الثاني : تأسيس بيئات عمل ذات أداء مرتفع:

يقوم هذا الاتجاه على افتراض مفاده أن أساليب الارتقاء بالأداء البشري يجب أن يبدأ بدراسة مواطن القوة والضعف في بيئات العمل، وليس أوجه القصور أو الكفاءة الفردية بعد أن وجد أن 20% من مشاكل الأداء البشري تعزى إلى العاملين، أما 80 % الباقية من هذه المشاكل فتعزى إلى البيئات أو الأنظمة التي يعمل في إطارها العاملون.

وقد قامت وزارة العمل الأمريكية بوضع معايير تحدد مواقع العمل ذات الأداء المرتفع إلى أربعة معايير:

- المهارات والمعلومات.
- المشاركة والتنظيم.
- التعويض والأمان.
- إحداث التكامل.

مما لاشك فيه فإن خلق مواقع العمل ذات الأداء المرتفع وصيانتها يتطلب تدريبا مهنيا لاكتساب العاملين المهارات المرتبطة بتنسيق وتسهيل مجهودات التغيير ذات التوجه الجماعي وليس التوجه الفردي. كما أن التركيز على مواقع العمل ذات الأداء المرتفع من شأنه خلق دافعية قوية لابتكار تصاميم ونماذج تكوينية للوصول بأداء العاملين إلى المستوى الأمثل وتحقيق أقصى إنتاجية تنظيمية.

الاتجاه الثالث: تنظيم أنشطة العمل بأساليب إبداعية:

يرتكز هذا الاتجاه على قاعدة تشكيل فرق عمل إبداعية، وتقديم التكوين لها، لتمكين أفرادها من العمل باستقلالية بحيث يمكن لكل فرد فيها أن يؤدي وظائف الآخرين إذا لزم الأمر، وتركيز مجهودات المنظمة على العمليات المحورية التي يمكن أن تؤديها بأقصى درجة من الفعالية، وانتهاج أساليب مرنة في التوظيف، وفي إطار هذا الاتجاه يركز على التكوين المخطط حول موضوعات متصلة بمهام الفرق والتكوين القطاعي الذي يستهدف أنشطة العمل الجماعي.

الاتجاه الرابع: الارتقاء بكفاءات العاملين وفي وقت حقيقي:

نظرا للاتجاه المتنامي والمستمر نحو خفض حجم المنظمات لزيادة الإنتاجية والأرباح وتحسين الاتصال بدأ الأفراد يدركون أن عليهم الإطلاع بدور أكثر إيجابية لتنمية ذواتهم، فلم يعد ممكنا أن يؤدوا أدورا سلبيا مكتفين بالاعتماد على أرباب العمل لتزويدهم بخبرات تكوينية بين الحين والآخر، أو توجيه أهدافهم الوظيفية، بل إن عليهم أن يتحملوا مسؤولية تعلمهم الموجه ذاتيا، وإلا وجدوا أنفسهم غير مسلحين بما يكفي لمواجهة ظروف سوق العمل وتحدياته إذا ما استغني عنهم.

هكذا فإن هذا الاتجاه يركز على تسهيل التعلم المخطط بدل توجيهه، ودفع العاملين على مسايرة التغيرات التي تحصل في إطار وظائفهم ومهنهم، والتكيف معها من خلال المتابعة والتعلم لاكتساب المعارف، والخبرات، والمهارات ذاتيا.

11/2 ـ أنواع برامج التكوين أثناء الخدمة:

تتعدد أنواع البرامج التكوينية حسب الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وحسب توقيتها ومكانها.

فقد صنف(الطعاني،2002: 19ـ 20) برامج التكوين من حيث هدف التكوين ووقته ومكانه كما يلي:

أولا : من حيث الهدف من التكوين:

- التزود بالمعلومات بما يسهم في الإبداع وحل المشكلات والتغلب عليها.
- التكوين على مهارات الأداء والارتقاء به.
- تكوين اتجاهات سليمة نحو عمله.
- التكوين للترقية لممارسة المهام التي يتطلبها العمل.

ثانيا : من حيث مكان التكوين:

- داخلي: حيث يتم التكوين داخل إطار المنظمة التي يعمل فيها الفرد.
- خارجي: يتم التكوين خارج إطار المنظمة التي يعمل فيها الفرد.

ثالثا : من حيث توقيت التكوين:

- أثناء الخدمة: يتم للعاملين الموجودين فعلا في المنظمة لرفع مستوى كفاءتهم.
- قبل الخدمة: أثناء إعداد الفرد وتأهيله للقيام بعمل معين قبل أن يلتحق بالعمل.

كما صنف (سعفان، 2002: 83 – 86) أنواع البرامج التكوينية إلى أربعة أصناف هي:

أولا : التكوين حسب مراحل الأهداف ومراتبها، وهي:

- التكوين الإضافي: وهو تعلم مهارات إضافية للتكيف مع المستجدات.
- التكوين التجديدي: وهو تجديد معلومات الأستاذ النظرية والتطبيقية.
- التكوين التنشيطي: لتذكرة الأستاذ ببعض المعارف والمهارات التي نسيها.

- التكوين لرفع مهارة: أي لرفع مستوى أداء الأستاذ لترقيته لمركز أعلى.
- التكوين الفني: لتصميم واستخدام الوسائل التعليمية.
- التكوين اللاحق: وهو الذي يساعد على مباشرة التكوين الأساسي، سواء كان إضافيا أو تنشيطيا.

ثانيا : التكوين حسب حالات الإعداد:

- برامج تكوينية عامة: كالبرامج المقدمة في الأسس الفلسفية والإجتماعية للتربية.
- برامج تكوينية متمركزة: حول مشكلة تعليمية معينة أو تربية خاصة.
- برامج تكوينية في مجال طرائق التدريس وأساليبها.
- برامج تكوينية للتعمق في علوم التخصص.

ثالثا: التكوين حسب الوقت المخصص له:

- التكوين لبعض الوقت: وهو نوع من التكوين لا يأخذ إلا وقتا محدودا من العمل اليومي، أو الأسبوعي بعد ساعات العمل الرسمية.
- التكوين طول الوقت: يتم في وقت التعليم الرسمي للأستاذ، حيث يتفرغ المدرس لذلك.
- برامج قصيرة: تتراوح مدتها بين محاضرة أو عدة أسابيع.
- تكوين طول الأمد: يستغرق فيه المتكون عاما أو أكثر.

رابعا : التكوين حسب مكانه:

- التكوين داخل المنشأة: قد تكون داخل المدرسة أو في أجزاء منها كالورشة .
- التكوين خارج العمل: يتم في مراكز خاصة بالمهنة، كدور إعداد الأساتذة .
- التكوين التبادلي: يتوزع بين التكوين النظري، والتطبيق الميداني.

خلاصة:

لقد تم في هذا الفصل التطرق لمختلف جوانب تكوين أثناء الخدمة عموما، إنطلاقا من مفهوم التكوين وكذا مفهوم التكوين أثناء الخدمة لبعض العلماء، ومبررات التكوين، وأهمية التكوين أثناء الخدمة وأهدافه وأساليبه باعتباره متغير من متغيرات الدراسة حاولنا التعرض لها بشيء من التفصيل، ثم تم التطرق إلى الإحتياجات التكوينية للأستاذ أثناء الخدمة من مفهومها لبعض العلماء وتحديد هذه الإحتياجات، وكما تم تناول في هذا الفصل برامج التكوين أثناء الخدمة من أهميتها وأنواعها وكذا الإتجاهات المعاصرة حول برامج التكوين أثناء الخدمة.

وإنطلاقا من عرض الباحثة لمفهوم التكوين أثناء الخدمة والجوانب المحيطة به، اتضح أن هذا الأخير هو عبارة عن مجموعة البرامج والأنشطة التكوينية أثناء الخدمة المخطط لها بناء على إحتياجات أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية وفق أهداف واضحة وبأساليب متطورة تثري اللقاءات التربوية مما ينعكس على تطوير كفاءاتهم التدريسية، ويقاس بالدرجة التي سيحصل عليها الأستاذ من إستبيان الإحتياجات التكوينية التي أعدته الباحثة لذلك.

الفصل الثالث: الكفاءات التدريسية

تمهيد.

1/3 ـ التدريس:

1/1/3 ـ مفهوم التدريس ومظاهره.

2/1/3 ـ خصائص التدريس.

3/1/3 ـ مبادئ التدريس.

4/1/3 ـ مكونات التدريس.

5/1/3 ـ نظريات التعلم.

6/1/3 ـ البيداغوجية في المدارس الجزائرية.

2/3 ـ الكفاءة:

1/2/3 ـ مفهوم الكفاءة.

2/2/3 ـ مفهوم الكفاءات التدريسية.

3/2/3 ـ مكونات الكفاءة.

4/2/3 ـ مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية.

5/2/3 ـ مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية في الدراسة الحالية.

6/2/3 ـ تصنيف الكفاءات التدريسية.

7/2/3 ـ تصنيف الكفاءات التدريسية في الدراسة الحالية.

خلاصة.

تمهيد:

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات، ويهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة.

وقطاع التعليم هو أولى بهذا التطوير، إذ يشكل أبرز انشغالات الأمم لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة التي لا تنهب والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح من سيمات العصر الحالي .

وفي هذا السياق، جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في بلادنا، حيث تم إعداد مناهج جديدة، شكلت المقاربة بالكفاءات روحها، وهو تصور جديد للعملية التعليمية التعلمية يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي، بناء على منطق التدريس الذي يعتبر مهنة إنسانية جليلة ينضم إليها ناس يقدرون المهنة ومكانتها الرفيعة ورسالتها السامية وكما تكون لديهم مسؤولية بناء العقول وتزويد الأجيال الناشئة بالحقائق والمعلومات والمفاهيم والنظريات والمبادئ التربوية المفيدة.

وكما يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات، بما يمكن المتعلم من تحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى.

وهناك الكثير من التساؤلات في الأوساط التربوية حول هذه المقاربة الجديدة ،ونظرتها للعملية التعليمية التعلمية، وهنا ينبغي التفكير بادئ ببدء بأن هذه المقاربة ليست إلغاء لبيداغوجية الاهداف ، بل تطوير وتفعيل لها، إنطلاقا من منظور آخر للمنهاج (الكتاب المدرسي، الانشطة، الوسائل التعليمية، طرائق التدريس، دور المدرس والمتعلم، أساليب التقويم ،..).

وسنحاول في هذا الفصل تناول جانبين، التدريس الأساس لدى الأستاذ من مفهومه إلى مكونات التدريس، والجانب الثاني الكفاءات التدريسية باعتبارها المحور الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

1/3 ـ التدريس:

1/1/3 ـ مفهوم التدريس ومظاهره:

يشير أحمد السبحي، القسايمة: "أنه عملية لإيصال المعلومات إلى أذهان الدارسين وأنه الأسلوب المتبع لإيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ".

(أحمد النجدي وآخرون،2003: 12)

ويرى عالم الدين عبد الرحمن الخطيب أن التدريس: "هو عبارة عن سلسلة منظمة من الفعاليات يديرها الأستاذ ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا بقصد تحقيق أهداف معينة".

(الكسواني وآخرون،2007: 31)

وكما يرى عبد الرحمن عبد السلام جامل إلى أن التدريس هو "كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها الأستاذ في موقف تدريسي معين والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف".

(عبد السلام جامل،2002: 24)

يعرف مجدي عزيز إبراهيم "التدريس عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متعددة تعتمد على فاعلية التلاميذ وجهودهم وتوجيه الأستاذ وإرشاده".

(مجدي عزيز إبراهيم،1985: 82)

وكما عرفة النظرية البنائية أنه "عملية تنظيم لمواقف التعلم داخل القسم وغيرها بما يمكن المتعلم من بناء معرفته بنفسه مع قليل من التوجيه والإرشاد من قبل الأستاذ".

(الخميسي،2000: 279)

إن التدريس بالإضافة لكونه علما تطبيقيا انتقائيا متطورا، هو عملية تربوية هادفة وشاملة، تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعلم والتعليم، ويتعاون خلالها كل من الأستاذ والتلاميذ، والإدارة المدرسية، والغرف الصفية، والأسرة والمجتمع، لتحقيق ما يسمى بالأهداف

التربوية، والتدريس إلى جانب ذلك عملية تفاعل اجتماعي وسيلتها الفكر والحواس والعاطفة واللغة. (أحمد النجدي وآخرون،2003: 18)

التدريس موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين، لكل منهما أدوار يمارسها من أجل تحقيق أهداف معينة، ومعنى هذا أن التلميذ لم يعد سلبيا في موقفه.

(غادة جلال ،2008: 114)

فالموقف التدريسي يجب النظر إليه على نحو كلي، باعتبار أنه يضم عوامل عديدة تتمثل في: الأستاذ، والتلاميذ، والأهداف التي يرجى تحقيقها من الدرس، والمادة الدراسية، والزمن المتاح، والمكان المخصص للدرس، وما يستخدمه الأستاذ من طرق للتدريس، إلى جانب العلاقة التي ينبغي أن تكون وثيقة بين المدرسة والبيت، والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي له التلميذ. (محمود عبد الحليم عبد الكريم،2000: 34)

- **مظاهر التدريس :**

يمتاز التدريس بعدة ميزات نجملها في الآتي :

1 . يعتبر التلميذ لا الأستاذ، أو المنهج محور عملية التربية، فعلى أساس خصائصهم يتم تطوير الأهداف، واختيار المادة الدراسية، والأنشطة التربوية، وطرق التدريس، والوسائل اللازمة لذلك.

2 . عملية شاملة، تتولى تنظيم وموازنة كافة معطيات العملية التربوية، من أستاذ وتلاميذ، ومنهج، وبيئة مدرسية، لتحقيق الأهداف التعليمية، دون تسلط واحدة على الأخرى.

3 . عملية إيجابية هادفة تتولى بناء المجتمع، وتقدمه عن طريق بناء الإنسان الصالح، أو المتكامل فكرا وعاطفة وحركة.

4 . عملية انتقائية، تختار من المعلومات والأساليب، والمبادئ ما يتناسب مع التلاميذ ومتطلبات روح العصر .

5 . عملية اجتماعية تعاونية نشطة، يساهم فيها الأستاذ وأفراد التلاميذ، كل حسب قدراته، ومسؤولياته، وحاجته الشخصية . (غادة جلال ،2008: 117)

وبالتالي أصبح التدريس عملية تتطلب الإستعداد الفطري والإعداد الكامل لمن يقوم بها ومطالب الإعداد لعملية التدريس تؤكد أن التدريس لم يعد عملا يتم ببساطة ويسر لشرح المادة العلمية أو لتلقين فقراتها وإنما هو عمل يحتاج إلى جهد ونشاط عقلي وفكري وفاعلية ليتم بنجاح، ومن ثم يحدث التعلم المرغوب فيه.

2/1/3ـ خصائص التدريس:

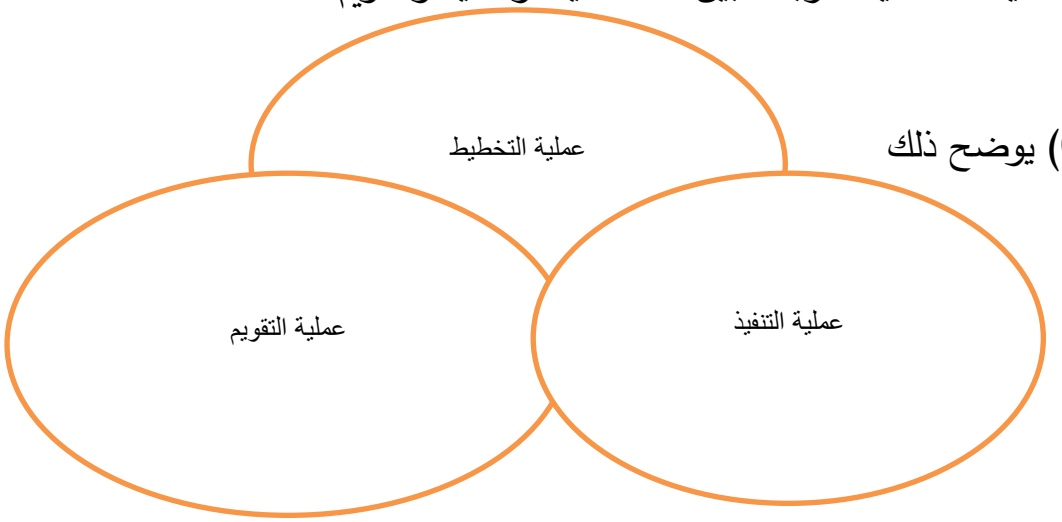
التدريس نشاط مهني متخصص هادف يحترفه أشخاص مكلفون رسميا (الأساتذة) بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معينة مما يتطلب:

ـ أن يكون لدى هؤلاء الأساتذة الكفاءات التدريسية مجموعة من المعارف المهارات، والإتجاهات اللازمة للأستاذ الناجح في أداء مهنة التدريس منها: إتقان مادة التخصص، المعرفة بالخصائص النفسية للتلاميذ(المعرفة بطرائق التدريس، إتقان مهارات التدريس).

ـ أن يتم إعداد الأساتذة لممارسة المهنة من خلال عملية التأهيل المهني قبل الخدمة بالجامعات أو تكوين بعد النجاح في مسابقة الأساتذة، والإستمرار في هذا التأهل أثناء الخدمة المعروف باسم التكوين المستمر.(محمد الصدوقي، بدون سنة: 13)

ب ـ التدريس عمليات أساسية مترابطة بين : التخطيط والتنفيذ والتقويم.

الشكل رقم(02) يوضح ذلك



عملية التدريس المترابطة

(حسن زيتون،2004: 84)

3/1/3 ـ مبادئ التدريس:

من خلال مفهوم التدريس ومرتكزاته أوجز التربويون المبادئ العامة التي يقوم عليها هذا النوع من التدريس والتي سنستعرض بعضا منها :

ـ يمثل التلميذ في التدريس المعاصر محور العملية التربوية، دون الأستاذ أو المنهج أو المجتمع .

ـ تتلاءم مبادئ وإجراءات التدريس لحالة التلاميذ الإدراكية، والعاطفية والجسمية ، فتختلف الأساليب المستخدمة في التكوين باختلاف نوعية التلاميذ .

ـ يهدف التدريس إلى تطوير القوى الإدراكية والعاطفية، والجسمية والحركية للتلاميذ بصيغ متوازنة، مراعيا أهمية كل منها لحياة الفرد والمجتمع، دون حصر اهتمامه لتنمية نوع واحد فقط من هذه القوى على حساب الأخرى. (أحمد النجدي وآخرون،2003: 29)

ـ يهدف إلى تنمية كفاءات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل، ولا يحصر نفسه في دراسة الماضي لذاته .

ـ يمثل مهنة علمية مدروسة، تبدأ بتحليل خصائص التلاميذ، وتحديد قدراتهم، ثم تطوير الخطط التعليمية، واختيار المسائل، والأنشطة والمواد التعليمية التي تستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها .

ـ يبدأ التدريس بما يملكه التلاميذ من خبرات، وكفاءات وخصائص، تم يتولى الأستاذ صقلها وتعديلها أو تطوير ما يلزم منها .

ـ يهدف التدريس كعملية إيجابية مكافِئة إلى نجاح التلاميذ بإشباع رغباتهم، وتحقيق طموحاتهم لا معاقبتهم نفسيا أو جسديا أو تربويا بالفشل والرسوب كما هي الحال في الممارسات التعليمية والتعلمية التقليدية . (حسن زيتون،2004: 90)

ـ يراعى التدريس مبدأ التفرد في مداخلاته وممارساته حيث يوظف بهذا الصدد المفاهيم التالية :

أ ـ معرفة خصائص أفراد التلاميذ الفكرية والجسمية والقيمية .

ب ـ توفر التجهيزات المدرسية وتنوعها .

ج ـ تنوع الأنشطة والخبرات التربوية التي تحفز التلاميذ إلى المشاركة، والإقبال على التعليم.

د ـ استعمال الأستاذ لوسائل تعليمية متنوعة، يقرر بواسطتها نوع ومقدار تعلم التلاميذ، وفاعلية العملية التربوية بشكل عام.

هـ ـ تنوع أسئلة الأستاذ من حيث النوع والمستوى واللغة والأسلوب والموضوع من تلميذ لآخر.

د ـ سماح الأستاذ للتلاميذ بأن يقوم كل منهم بالدور الذي يتوافق مع خصائصه وقدراته، ثم اختيار النشاط التربوي الذي يتلاءم مع هذه الخصائص والقدرات.

(سعد زغلول ومصطفى السايح،2004: 13)

4/1/3 ـ مكونات نظام التدريس:

يشمل الإعداد اليومي للدرس العديد من الخطوات التي تهدف في مجملها إلى مساعدة الأستاذ في إدارة الموقف التعليمي بدرجة عالية من الكفاءة، وتشمل هذه العملية الخطوات التالية:

4/1/3/أ ـ التخطيط للدرس:

- **اختيار الأهداف التعليمية :**

أول خطوة في إعداد الدرس الجيد هي الأهداف لهذا الدرس وحسن صياغتها بطريقة مبسطة إجرائية يسهل تحقيقها في الوقت المحدد، وبالإمكانيات المتاحة ويشترط في صياغة الأهداف، أن تكون واقعية تنبع من طبيعة الدرس، وتشتق من أهداف المادة. فالتحديد الجيد للأهداف على مستوى الدرس اليومي يتيح الفرصة للأستاذ لتحديد ما يلزمه لبلوغها من المادة العلمية، طرق التدريس، الوسائل، الأنشطة وأساليب التقويم.

(سهيلة الفتلاوي،2004: 50)

- وقد وضع ماجر " Mager" بعض الشروط التي يمكن إتباعها عند صياغة الأهداف في صورة سلوكية محددة فيما يلي :
- يجب استخدام الألفاظ التي تعبر على السلوك المتوقع أداءه في نهاية الدراسة أو البرامج.
- حدد السلوك النهائي الذي يرجى تحقيقه.
- حدد الظروف اللازمة لاكتساب السلوك المطلوب.
- حدد المعايير التي يمكن استخدامها للحكم على المستوى المقبول للسلوك.

(كمال عبد الحميد زيتون ،2003: 243)

- **اختيار المحتوي :**

إن محتوى الدرس وسيلة لتحقيق الأهداف مثل تنمية الميول والاتجاهات، إكساب التلاميذ الكفاءات، لذلك يجب أن يختار المحتوى على أساس قيمته في تحقيق الأهداف

وبالطريقة العلمية وهذا يسمح لنا باختيار الوسائل المناسبة لتقديمه، كما ينبغي اختيار المحتوى ما بلغه التلاميذ من استعداد، الأمر الذي يستلزم مرونة المدرس في اختياره.

(هني خير الدين،2005: 205)

- **اختيار الوسائل التعليمية :**

تمثل الوسائل التعليمية عنصرا مهما من عناصر خطة الدرس، وهي تعني الأدوات، أو المواد، أو الأجهزة التي يستخدمها الأستاذ في الموقف التعليمي كي يساعده في تحقيق الأهداف السلوكية المرغوبة، فعليه أن يعدها ويتأكد من صلاحيتها للموقف التعليمي قبل الدخول إلى الحصة. (زيد الهويدي، 2002 :85)

ويجب على الأستاذ ألا يقتصر تدريسه على الكتاب المدرسي رغم أهميته وأنه ينوع من المواد التعليمية كالمصادر الأصلية مثل: الكتب، الأفلام، اللوحات، النماذج، الصور، وعلى أن تكون تلك الوسائل في مستوى التلاميذ لتقابل ما يوجد بينهم من فروق فردية ويشترط في الوسائل الآتي :

- أن تكون واضحة في مستوى التلاميذ.
- تنوعها واستخدامها في الوقت المناسب.
- مشاركة التلاميذ في عمليات اختيارها، إعدادها، استخدامها، وكذا صيانتها.

(حسن زيتون،2001: 130)

- **اختيار طرق التدريس :**

تتنوع طرق التدريس تنوعا كبيرة تبعا لنوع الموقف التعليمي، لذا على الأستاذ أن يختار ما يراه مناسبا من طرق التدريس وفقا لنوعية الأداء المطلوب من التلاميذ، ففي الدرس الواحد قد يستخدم الأستاذ أكثر من طريقة تدريسية، حيث تؤدي إلى إثراء العملية التعليمية وتساعد على مواجهة ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ.

(إمام مختار حميد وآخرون ،2000: 66)

- **الملخص السبوري :**

تعد السبورة وسيلة إيضاح مهمة حيث يستخدمها الأستاذ في الكتابة عليها، وتوضيح المفاهيم والمصطلحات الجديدة، وتوضيح الرسومات، ومن أهم وظائف استخدام السبورة ما يلي:

- عرض المصطلحات والمفاهيم الجديدة.
- توضيح بعض الأفكار والمعلومات المختلفة التي يتضمنها الدرس.
- كتابة الملخص السبوري.

ويشمل الملخص السبوري على العناصر الأساسية للدرس بشرط ألا يستغني عن الكتاب المدرسي أي على الأستاذ أن يراعي دائما إحالة التلاميذ إلى الكتاب المدرسي، وأن يؤخذ من أفواه التلاميذ ويسجل على السبورة بدل أن يقوم بتصويبه علميا ولغويا.

(إمام مختار حميد وآخرون،2000: 67)

ويشير(أيمن أبو الروس) " إلى أنه من عوامل نجاح عملية العرض الاستعانة بالسبورة لتبيان تسلسل العرض بحيث يرى التلاميذ أمامهم سجلا للمفاهيم الأساسية للموضوع ويرون أمامهم بعض الرسومات التوضيحية، مما يعين عليهم الفهم.

(أيمن أبو الروس،1998: 143)

كما يقول (منير مرسي) "استخدام السبورة من مهارات الأستاذ الناجح وذلك في حالة ما أحسن استخدامها لأنها تعتبر من أهم وأقدم وسائل التنظيم وأكثرها فائدة للمهام من خلال استخدامها لتسجيل تاريخ اليوم، عنوان الدرس، وتوضيح النقاط الغامضة وخاصة استخدامها لكتابة تلخيصات للدروس والتمارين". (محمد منير مرسي ،1998 : 143)

أما فيما يخص وجهة نظر (حسن حسين زيتون) عن ملخص الدروس فيقول" يعد ملخص الدرس أحد المكونات الأساسية في إستراتيجية التدريس فلا تكاد تخلو أي إستراتيجية تدريس من تقديم هذا الملخص في نهاية الدرس، فالدروس التي لا تنتهي بملخص تعد غير كاملة".

(حسن زيتون،2003: 250)

مما سبق يتضح أن الملخص السبوري يعتبر أحد أهم مكونات خطة الدرس لأنه يساعد التلاميذ على تركيز الانتباه وزيادة الفهم لديهم، وكذلك لإثارة الاهتمام بعناصر الدرس الأساسية عند التلاميذ.

***التقويم:**

التقويم عملية على الأستاذ أن يوليها أهمية كبيرة قبل بدء درسه، حيث يستطيع من خلال مجموعة من الأسئلة التطبيقية الحكم على مدى تمكن التلاميذ من فهم الدرس، وتمثل الإجابة الصحيحة على الأسئلة من طرف التلاميذ مدى بلوغهم لأهداف الدرس التي سبق وأن حددها الأستاذ عند وضع خطة الدرس، ويرى (عبد الرحمان عبد السلام) إن الأسئلة الجيدة لها أهمية كبيرة في عملية التقويم وذلك للأسباب التالية :

- الأسئلة الأساسية في الكشف عن ميول التلاميذ وإثارة اهتمامهم.
- الأسئلة الجيدة تعلم التلميذ التفكير السليم.
- الأسئلة تنمي الدافع للتعلم، وتزيد من رغبة التلاميذ في الاستفادة من الأنشطة التعليمية التعلمية. (عبد الرحمان عبد السلام جامل ،2002 : 56)

***الواجبات المنزلية :**

ما دام أنه عادة لا يكفي الوقت على الفهم الجيد داخل الفصل، كان من الضروري أن تشمل خطة الدرس على واجبات في صورة تمارين ومشاريع يكلف بها التلاميذ خارج الفصل، وللواجبات المنزلية تأثيرات ايجابية على المردود التربوي للتلاميذ نذكر منها ما يلي:

- لها تأثير ايجابي مرتفع على التحصيل الدراسي للتلاميذ فهي تزيد من تمكن التلاميذ من محتوى المادة العلمية وتعزز التعلم، ذلك أنها تتيح فرصة للممارسات والتطبيقات العلمية للمعلومات.
- يمكن أن تساهم في تنمية قدرة التلاميذ على الإبداع.
- تساعد التلاميذ على تنمية صفات الاستقلالية وتحمل المسؤولية.
- تحسين عادات الاستذكار ومهاراته، وتزيد من رغبة التلاميذ في التعلم أثناء وقت الفراغ.

(عبد الرحمان عبد السلام جامل ،2002 : 57)

4/1/3/ب ـ التنفيذ للدرس :

إن عملية تنفيذ الدرس هي الخطوة العملية التي يتم فيها ترجمة الأفعال والقرارات التي وضعها في خطة الدرس، وفي هذه الخطوة تحدد الإجراءات والممارسات العملية التي يقوم بها الأستاذ أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل، وتعد خطوة تنفيذ الدرس المحك العملي لقدرة الأستاذ على نجاحه في مهنته، فقد يظهر الأستاذ قدرة على التخطيط والإعداد النظري لموضوع أو درس معين لكنه عند التنفيذ قد لا يحقق الهدف، ومن هنا تبدو قدرة الأستاذ ليس فقط في الملائمة بين تحديد الأهداف واختيار الوسائل عند التنفيذ في قدرته في إيجاد البدائل المناسبة عند حدوث مواقف جديدة . (عبد الرحمان صالح الأزرق،2000: 30)

ويسمي (محمد زياد حمدان) هذه المرحلة بعملية التدريس وفيها يتم للمتعلمين مبدئيا تعلم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تنص عليها المادة الدراسية وأهدافها السلوكية، وتشمل هذه المرحلة كل ما يشكل التدريس والتربية داخل القسم من المهام والسلوكيات، والإجراءات التي يقوم بها الأستاذ بناء على ما حضره سابقا .

(سهيلة كاظم الفتلاوي،2003: 56)

وهو وضع الخطة موضع التنفيذ، وتضمن هذه المرحلة جميع الإجراءات، التحركات والفعاليات التي يقوم بها المدرس عند تنفيذ الدرس.

(محسن علي عطية،2008 : 98)

يتضح مما سبق ذكره أن عملية تنفيذ الدرس هي اختبار لخطة الدرس في الواقع بعد أن كانت عبارة عن تصور مبدئي لسير الدرس، ففي هذه المرحلة من عملية التدريس يجند الأستاذ كل ما يملك من مهارات، قدرات ومعارف من أجل التحكم الجيد في تسير الدرس والتأثير في المتعلمين.

وتتضمن مرحلة تنفيذ الدرس عددا من المهمات (المهارات) الفرعية، التي يجب على الأستاذ التحكم فيها من أجل السير الحسن للدرس والمتمثلة في :

***مهمة عرض الدرس:**

إن عرض الدرس يتضمن العديد من المهارات الفرعية من التهيئة للدرس، تنويع المثيرات، اختبار طريقة الدرس، هذه المهارات تعد متطلبات أساسية للأستاذ ينبغي أن يكون قادرا على أدائها حتى يتمكن من عرض درسه بطريقة سليمة وفعالة .

(سهيلة كاظم الفتلاوي،2003 :61)

***مهمة تصنيف الأسئلة الصفية وصياغتها :**

لكي يتمكن الأستاذ من استخدام الأسئلة الصفية في التدريس بكفاءة، ينبغي أن يتعلم الأنواع المختلفة من الأسئلة، وما يؤديه كل نوع من وظائف يجب أن يتقنها، لذا فإن صياغة الأسئلة يعد من المهارات الأساسية التي ينبغي للأستاذ أن يتقنها ويبدع فيها. فالأسئلة داخل القسم يجب أن :

- تكون ذات علاقة وثيقة بالموقف التعليمي.
- تكون سليمة اللغة.
- توزيع بشكل عادل بين التلاميذ.

- لا يحتمل السؤال أكثر من إجابة.
- تكون ملائمة لمستويات التلاميذ.
- تقيس مستويات مختلفة من مستويات الأهداف التربوية ومجالاتها.
- أن تغطي جميع مراحل محتوى الدرس. (محسن علي عطية،2008: 103- 104)

***مهمة استثارة دافعية المتعلمين:**

هناك عدة أساليب من الممكن أن يستخدمها الأستاذ بكفاءة لاستثارة دافعية المتعلمين، وتصبح الأنشطة التدريسية ممتعة، من بين هذه الأساليب ما يلي :

- طرح مشكلة تحتاج إلى حل تصب في موضوع الدرس تجسيدا لاستراتيجيات حل المشكلات.
- طرح مشكلة لها صلة موضوع الدرس سعيا لجذب انتباه التلاميذ.
- تعريف المتعلمين بالأهداف المتوقعة منهم بعد الدرس بقصد إثارة دافعتهم وتوجيه مسار الدرس. (محسن علي عطية،2008 :106)

***مهمة تعزيز استجابات المتعلمين :**

تعد المعززات وسائل فعالة في زيادة مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهي تؤدي بدورها إلى زيادة التعلم، حيث تؤكد نظريات التعلم على أهمية التعزيز في عملية التعلم، لما لها من أثر في تثبيت التعلم، وإثارة الدافعية نحوه، لذلك يجب أن يكون التعزيز مخططا له في الدرس، وأن يمارس بطريقة فعالة تنسجم وطبيعة المتعلمين، ومستوى قدراتهم. (محسن علي عطية ،2008 :110)

***مهمة الاتصال والتفاعل بين المدرس والتلاميذ:**

إن طبيعة الإنسان أو هويته وذاتيته لا يمكن إدراكها إلا من خلال التفاعل مع الآخرين، فالأستاذ يحضر إلى حجرة الدراسة كل يوم بكامل شخصية بما تمثله من اتجاهات وقيم ومشاعر وأنماط سلوكية، ولكنه لا يستخدم إلا سلوكه الظاهر لتمثيل نفسه، وهناك الكثير من

مهارات الاتصال والتفاعل الإنساني تساعده على أداء دوره الإنساني في الفصل الدراسي بصورة فعالة، تشمل كل ما يقوله، يقرأه، أو يكتبه، وكل ما يقوم به من حركات، أفعال، إيماءات، أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بينه وبين تلاميذه.

(سهيلة كاظم الفتلاوي،2003 :63)

كما اثبتت الدراسات الميدانية أن أثر الأستاذ واستراتيجيات تفاعله في تكوين مفهوم ذات أكاديمية لدى المتعلمين، وخاصة في مراحل التعليم المبكرة قد يساعد على تطوير الجوانب الشخصية للمتعلم التي تفيده في حياته المستقبلية .

(فرحان القضاه ومحمد عوض الترتوري،2006: 324)

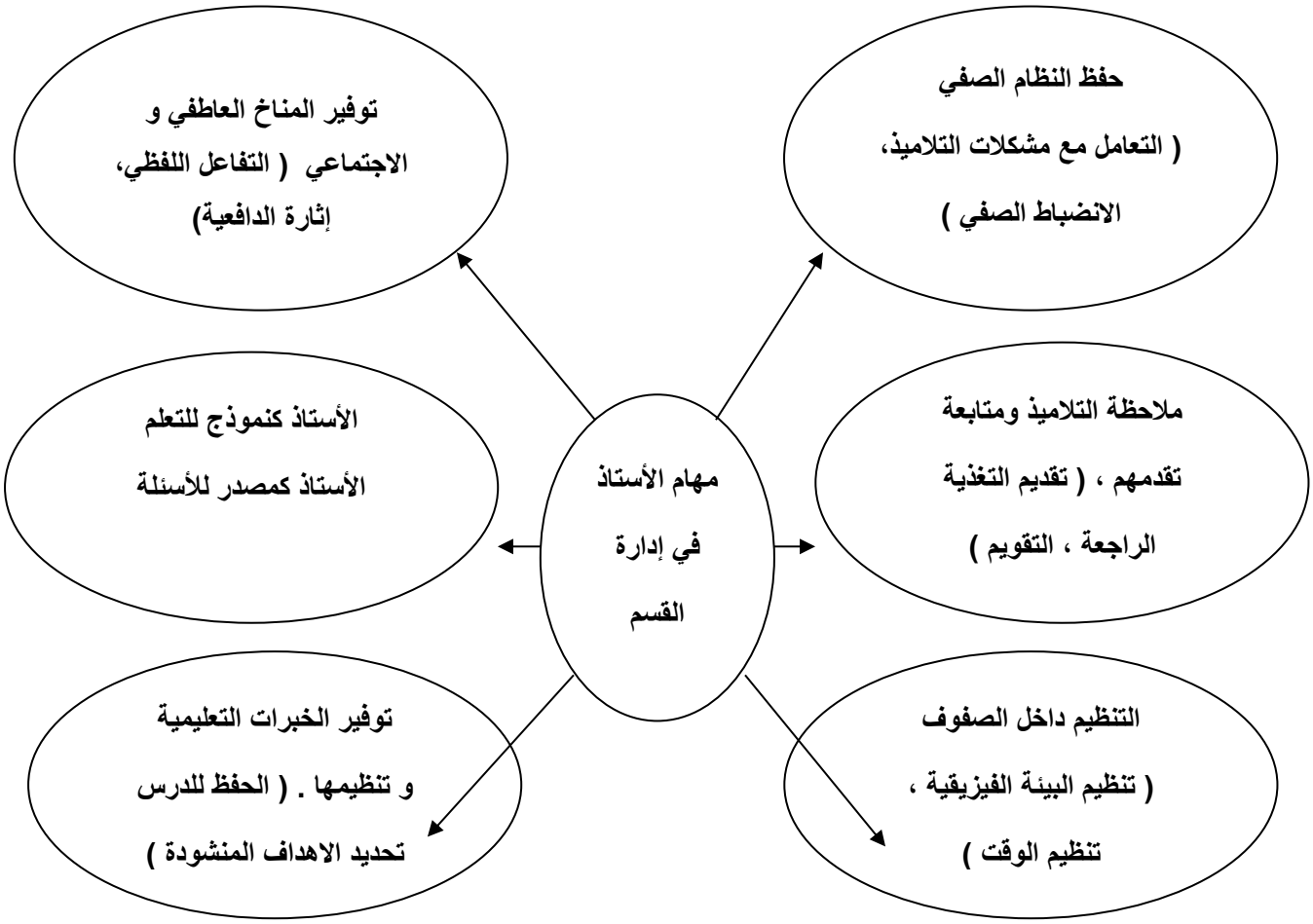
ويمكن القول بأن اتجاهات الأساتذة في تفاعلهم مع تلاميذهم لا يتوقف على مدى تقدم هؤلاء التلاميذ تحصيليا فحسب، بل تتضمن بعض الخصائص الشخصية الأخرى التي يتمتعون بها مثل: القدرة على التوافق المدرسي والاهتمام بالنظم المدرسية واحترامها، عدم إثارة المشكلات وقدرتهم على تعزيز سلوك أساتذتهم .

(فرحان القضاه ومحمد عوض الترتوري،2006: 327)

***مهمة إدارة الفصل :**

تشمل إدارة القسم جميع الأنشطة والعلاقات الإنسانية التي يستخدمها المدرس لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها، بما يمكن الأساتذة من تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، لذلك تتوقف كفاءة الأستاذ وفعاليته إلى حد كبير على حسن إدارته للقسم والمحافظة على النظام فيه من هنا تبرز لنا أهمية إدارة القسم في العملية التعليمية، لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والحاجات النفسية، الاجتماعية والمادية اللازمة لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة. (فرحان القضاه ومحمد عوض الترتوري،2006: 334) والشكل الموالي يبين مهارات الأستاذ في ضوء إدارة القسم الفعالة التي تؤدي إلى تعلم فعال.

الشكل رقم (03) : يوضح مهام الأستاذ في ضوء إدارة القسم



(محمد فرحان القضاه، ومحمد عوض الترتوري ،2006 :334)

***مهمة استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية :**

إن من سمات التدريس الفعال إشراك أكثر من وسيلة في عملية التعلم والتعليم، لذا توجب على المدرس البحث عن الوسيلة التي تعد أكثر تأثيرا في تحقيق تعلم أفضل، هذه الأخيرة تطلب من المدرس:

- الإلمام بالوسائل التعليمية وخصائصها ومواضيع استخدامها.
- الإلمام بأجهزة العرض وخصائصها وطريقة استخدامها.
- الإلمام بالشروط اللازمة لاختيار الوسيلة التعليمية من حيث(صلتها بالمادة، سهولة استخدامها، لا تشكل خطرا في استخدامها).

- الإلمام بشروط استعمال الوسيلة التعليمية مثل: تحديد موضع استخدامها، تجريبها قبل استعمالها، تكوين التلاميذ على استعمالها. (محسن علي عطية،2008: 115)

***مهمة إدارة مشكلات القسم :**

تتمثل مشكلات إدارة القسم في مشكلات تعليمية على مدى قدرة الأستاذ على تحديد نوع المشكلة ومعالجتها، ومن أسباب تلك المشكلات التي قد تحدث في القسم: غياب التفاعل بين المدرس والتلاميذ، ضعف إدارة الأستاذ وضعف متابعته للتلاميذ، اللجوء إلى استعمال العنف بكل أنواعه.

ويمكن تفادي الكثير من مشكلات القسم إذا ما ساد الاحترام المتبادل بين المتعلمين ومدرسهم، وتعامله معهم بطريقة تشعرهم بالحرص عليهم، والابتعاد عن كل ما يتسبب في جرح مشاعر الآخرين. (محسن علي عطية ،2008 :119)

3/4/1/ج ـ التقويم للدرس:

هو الخطوة التي تلي كل من التخطيط والتنفيذ، والتي يسعى الأساتذة إلى استخدامها لمعرفة ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا ما قدم لهم من الدروس، ويعد التقويم من العناصر الأساسية في عملية التدريس وذلك لأن التدريس يقوم على التقويم ويستمر بالتقويم ويتحسن ويتطور بالتقويم فعالية التقويم تبدأ قبل التدريس ليعرف المدرس من أين يبدأ؟ وما هي الخلفيات المعرفية لدى المتعلم؟ وما هي استعدادات المتعلم ؟

ويمارس التقويم أثناء التدريس ليعرف مستوى تقديم التلاميذ، ومدى استجابتهم لمحتوى التعلم، ومدى تقديمهم نحو أهداف الدرس ويقدم لهم تغذية راجعة، ويستخدم في نهاية تدريس الوحدة أو المقرر الدراسي لقياس ما تحقق من أهداف تدريس الوحدة أو المقرر.

وقبل الخوض في الإجراءات اللازمة لتنفيذ عملية التقويم يتطلب الأمر توضيح بعض المفاهيم والمعاني المرتبطة بمفهوم التقويم حتى تزيل الغموض والخلط الموجود بين هذه المفاهيم.

التقييم: وهي عملية يقوم بها المدرس بغرض الحصول على معلومات أو بيانات عن تلاميذه من خلال استخدام طرق عديدة كالملاحظة والأسئلة.

(عبد الحميد جابر ،2002: 42)

والتقييم يعني أيضا بيان قيمة الشيء فقط أما التقويم فهو أشمل وأعم.

التقويم: هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها. (محمد الطيب ،1999 : 23)

وهو العملية التي يقوم بها الأستاذ لتقويم أداء التلاميذ، وإعطائه قيمة ووزنا، لتحديد مدى استفادتهم من عملية التعليم داخل المدرسة، والتغيرات التي حدثت في سلوكهم، وما اكتسبوه من مهارات لمواجهة الحياة. (محمد الطيب،1999: 24)

القياس : هو عملية جمع معلومات كمية عن موضوع القياس باستخدام وحدات رقمية مقننة ومتفق عليها. (عبد الحميد زيتون،2003: 256)

وهو أيضا عملية تقوم على تعيين دليل عددي أو كمي للشيء المراد فحصه أو قياسه.

(مصطفى الكسواني وآخرون،2007: 168)

الإختبار : وهو الأداة التي نستخدمها للحصول على بيانات تدل على مدى تحقيق الأهداف، فيمكن قياس التحصيل المعرفي بواسطة اختبار تحصيلي، كما يمكن قياس الأداء المهاري بواسطة قوائم التقدير. وقياس الجوانب الوجدانية بواسطة اختبارات أو مقياس الميول والاتجاهات. (عبد الحميد زيتون ،2003 : 261)

يتضح مما سبق أن الاختبار يعتبر أداة من أدوات القياس وبما أن القياس جزء من التقويم، وهذا الأخير يعتمد على القياس لذلك هناك علاقة قوية بين الاختبار والقياس والتقويم.

التقويم التربوي:

يعرف التقويم لغة بأنه التقدير، فنقول قوم السلعة أي أعطاها قيمة مادية، وقوم الشيء أي قدر قيمته، وتقول قوم الشيء أي عدله وأزال إعوجاجه وجعله مستقيما.

وفي قواميس اللغة، لفظ التقويم مشتق من الفعل قوم، وقوم الشيء بمعنى قدره و وزنه وحكم على قيمته وعدله، وكذلك تصحيح ما أعوج .

(علي أحمد وأحمد محمد ،2004 :13- 14)

أما إصطلاحا يقصد به مجموعة الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقديم ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما إتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فعالية هذه الجهود، وما يلاقيها من تخطيط في التنفيذ، قصد تحسين الأداء ورفع الكفاءة الإنتاجية (المخرجات) بما يساعد على تحقيق الأهداف.

(محمد جاسم ،2004: 173)

ويعرفه (بلوم Bloom) على أنه "مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين إذا ما حدثت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد القرارات ودرجة ذلك التغيير".

(شارف سرير والخالدي،1995: 87)

ويعرفه عودة (1993) بأنه "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل التلاميذ واتخاذ قرارات بشأنها ".

(سهيلة كاظم الفتلاوي،2004: 145)

ويعرف (فؤاد أبو حطب) على أنه "عملية إصدار حكم على تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدد به الاهداف ". (فؤاد أبو حطب وسيد عثمان،1993: 301)

ومن بين التعاريف المقدمة للتقويم في مجال التربوي نذكر تعريف " جون ماري ديكيتال " (Jean Marie Drketele) 1989 الذي يبقى من بين التعاريف الإجرائية والكاملة معناه:

- جمع معلومات كافية وملائمة، ثابتة وصادقة.

- واختيار الدرجة الملائمة بين هذه المجموعتين المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف المحددة في البداية أو المعدلة لسيرورة تعليمية.
- قصد اتخاذ القرار. (Xavier Roegierc،2004 :44)

من هنا يصبح التقويم في أبسط معاينة للعملية التربوية يقوم بها الأستاذ دوريا، بهدف اتخاذ القرارات على مكونات العملية التعليمية التعلمية (التلاميذ بالخصوص) وتحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لعلاجها.

يتبين من خلال هذه التعاريف المختلفة أن التقويم عملية شاملة ومستمرة لجميع مكونات العملية التعليمية التعلمية من مدخلات، عمليات، ومخرجات، ومجالها الرئيسي هو إصدار الأحكام واتخاذ القرارات على مكوناتها، والحكم على مدى صدق وتحقيق الأهداف التربوية التي تم تحديدها قبل بداية عملية التقويم.

بذلك يمكننا تعريف التقويم في هذه الدراسة بأنه " كل الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الأستاذ والخاصة بقياس نتائج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لدى التلاميذ، حيث يتم ذلك عن طريق التنويع في أساليب وأدوات التقويم من ملاحظة، المقابلة تنوع الأسئلة، سلالم التقدير، الاختبارات التحصيلية بهدف الوصول إلى إصدار حكم على مدى وصول التلميذ إلى تحقيق الهدف المنشود من الدرس".

أهداف التقويم:

من الأهداف التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها من خلال عملية التقويم ما يلي :

1-إنماء شخصية التلميذ ومعرفة اتجاهاته.

2-معرفة المهارات التي تكونت عند التلاميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

3-معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرة هؤلاء على الاستفادة بهذه المعلومة في الحياة. (محمد الطيب ،1999: 43)

4-العمل على تحسين وتعديل وتحديث المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس بما يساعد على تحقيق الأهداف.

5-الوقوف على مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة في تحقيق أهدافها.

6-تشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من الأستاذ، المتعلم، والمدرسة، والعمل على معالجتها.

7-الكشف عن حاجات التلاميذ، ميولهم قدراتهم واستعداداتهم.

8-الوقوف على ما أحدثته عملية التعلم من تعديل وتغيير في سلوك المتعلم.

نقل المتعلمين وتوجيههم من قسم لأخر ومن مرحلة إلى أخرى بما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم. (عبد الحميد جابر،2002: 33)

مبادئ وأسس التقويم :

يتوقف نجاح عملية التقويم على مجموعة من الأسس والمبادئ ينبغي مراعاتها عند الشروع في تخطيط وتنفيذ هذه العملية، وتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

(علي أحمد ومحمد أحمد ،2004: 24- 26)

✓ **الشمول :**

ويقصد بذلك أن تشمل عملية التقويم جميع عناصر المنظومة التربوية (الأستاذ، المتعلم، المنهاج، المؤسسات التعليمية، الطرائق والوسائل) وأن لا تقتصر على الأهداف المعرفية فقط بل تشمل أيضا جميع الأهداف الأخرى الوجدانية والسلوكية.

✓ **الاستمرارية :**

وهي أن يبدأ التقويم قبل تنفيذ العملية التعليمية، ويستمر أثناء تنفيذها، وبعد نهايتها حتى يتم إعطاء صورة نهائية عن عملية التقويم في حياة المتعلم والكشف المستمر عن حالته التعليمية، وأن يسجل كل هذا في سجلات خاصة بكل متعلم وتنتقل معه من مرحلة إلى مرحة تعليمية أخرى.

✓ **التعاون :**

ويقصد به أن يشترك الجميع في تقويم التلميذ ومتابعته من تلاميذ، مدرسون، مدير المدرسة، أولياء الأمور، ومن جانب آخر من الأفضل أن يكون من يقوم بعملية التقويم أفراد يتم تكوينهم تكوينا جيدا قائما على أسس عملية وتطبيقية.

تنوع وسائل التقويم :

لا يكفي تنفيذ عملية التقويم وسيلة أو أداة واحدة لتحديد مدى تحقيق الأهداف المنشودة، كما يجب تحديد الأداة المناسبة لكل جانب ولكل هدف نريد قياسه، فمثلا يمكن استخدام الاختبارات لقياس الجانب المعرفي لدى المتعلمين، ويمكن استخدام مقاييس الاتجاهات والمقابلات الشخصية في حالة التأكد من تغير اتجاهاتهم، ومن هذا المنطق يجب تعدد أدوات ووسائل التقويم المستخدمة.

مراعاة الفروق الفردية :

بمعنى أن تقوم عملية التقويم على مبدأ أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض في استعداداتهم، قدراتهم، ميولهم واهتماماتهم كما يختلفون في التحصيل، وفي الدافعية وفي الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم، كل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في عملية التقويم.

أنواع التقويم :

ينقسم التقويم من حيث أهدافه وأغراضه إلى ثلاثة أنواع هي:

- **التقويم القبلي:**

ويسمى أيضا التقويم التشخيصي يتم هذا النوع من التقويم قبل البدء في عملية التدريس بهدف أخذ صورة كاملة عن الوضع قبل تطبيق المنهج إذ يساعد على تحديد مستوى المتعلمين وحاجاتهم، وتحديد الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج، ويتم في صورة اختبارات كتابية أو أسئلة شفوية أو من خلال ملاحظة الأداء في حالة المهارات التطبيقية.

(محسن عطية ،2008 : 143)

ويعد مؤشرا هاما في الكشف عن قدرات التلاميذ المعرفية قبل بدء عملية التدريس والتعرف على مستوياتهم، كما أن هذا النوع من التقويم يؤدي إلى استثارة دافعيتهم للتعلم وباستخدامه يتم تصنيف المتعلمين والتعرف على مواطن الضعف والقوة لديهم، وكذا على الجانب الأدائي والمهاري عندهم. (عبد الهادي نبيل،2001 :86)

- **التقويم التكويني :**

ويسمى أيضا بالتقويم البناء، يجري هذا النوع من التقويم أثناء العملية التدريسية، ويمارس عندما يريد الأستاذ تصحيح مسار العملية التدريسية، ومعرفة مدى تقدم المتعلمين وليس وضع علامات لهم وتعيين الناجحين والراسبين، وهو بهذا الشكل يسمى بالتقويم المستمر الذي يحدث طوال مسار عملية التعلم ومعنى ذلك أن هدف التقويم التكويني هو مراقبة تقدم التعلم أثناء التدريس، ويقدم بذلك تغذية راجعة مستمرة تساعد على تصحيح مسار العملية التدريسية نحو تحقيق الأهداف، ومعرفة مدى تقدم المتعلم في التحصيل الدراسي.

(بشير معمرية،2007 : 223)

وفي هذا النوع من التقويم يمكن استعمال الملاحظة أو المراقبة المستمرة لتقويم انجازات التلاميذ بشكل مستمر، وهي تعني قياس مدى استيعاب التلاميذ للدروس السابقة عن طريق التمارين والفروض التي تواكب العملية التدريسية، وتمكن الأستاذ من تتبع أعمال تلاميذه، ورصد نتائجهم بانتظام للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية. (محمد الدريج،2003: 223)

يتضح مما سبق أن التقويم في هذه المرحلة يقوم بتعديل التعليمات الخاطئة أن إنطلاقا من مبدأ أن الخطأ لا يمثل عجزا، وإنما هو تقويم يعطي الأولوية لتوجيه وتعديل عملية التدريس، وتقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب بالإضافة إلى اشراك المتعلم في تحسين طريقة تعلمه لضمان السيرورة الحسنة لعملية التدريس.

- **التقويم النهائي :**

ويسمى أيضا التقويم الختامي وهو الذي ينجز في نهاية وحدة دراسية أو مرحلة تعليمية،

بهدف التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه برنامج دراسي معين.

(صالح حثروبي،2002 :127)

من خلال هذا النوع من التقويم نضع الدرجات النهائية رقما على أساسها يصنف التلاميذ والحكم عليهم بشكل موضوعي نهائي. ومن الأمثلة على هذا التقويم الاختبارات التحصيلية التي تتم في نهاية السنة الدراسية.

وسائل التقويم :

رغم تعدد وتنوع وسائل التقويم، إلا أنه تبقى الاختبارات أكثر الوسائل استعمالا من طرف الأساتذة في تقويم أداء تلاميذهم.

فتعتبر الاختبارات أهم وسيلة مستخدمة في التقويم، والوسيلة الوحيدة للحكم على مدى تحصيل التلاميذ دون المراعاة لبقية جوانب شخصيته، ويعرف الاختبار بأنه " طريقة منظمة لقياس عينة من السلوك التعليمي، أو هو طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل التلميذ في مادة دراسية كان قد تعلمها من خلال إجابته على أسئلة تمثل تلك المادة الدراسية" .

(الكسواني وآخرون،2007: 174)

ووصفه كرنباك " krinback" بقوله الاختبار هو " طريقة منظمة لمقاربة سلوك شخصين أو أكثر". (محمد الطيب ،1999 : 47)

ويعرف في الأدب التربوي النفسي بأنه "موقف يطلب فيه من المتعلم أن يظهر معارفه، مهاراته، ميوله أو جوانب منها تصل بموضوع معين، أو عدد من الموضوعات، يمكن اعتبارها مؤشرا على تعلمه". (محمود الحلية ،2002: 384)

ونظرا لتعدد أغراض، خصائص وسمات الاختبارات المقاسة فقد تم تصنيفها إلى التصنيفات التالية :

1-الاختبارات التحصيلية :

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم وأساليبه شيوعا واستخداما في تقويم نواتج التعلم، ولهذا تستخدم على نطاق واسع في تحديد مقدار ما تحقق من أهداف تعليمية معرفية وجدانية، ونفس حركية ولكي تؤدي الاختبارات التحصيلية الجيدة وظائفها على أكمل وجه لابد أن تتصف بالصفات الأربع الآتية:

الموضوعية : تعني عدم تأثير نتائج التقويم بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمصحح.

الصدق : ويقصد به قدرة الاختبار على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلا.

الثبات: ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها، إذا ما كرر تطبيقه في قياس نفسه مرات متتالية و في ظروف متشابهة.

- سهولة الاستعمال وشمولية الأهداف المراد قياسها وتقويمها.

(محمود الحلية،2002 :384)

1/أ ـ الاختبارات الشفوية:

حيث تساعد على جعل التقويم عملية مستمرة تدفع المتعلمين إلى متابعة دروسهم، وتعطي الأستاذ فرص التعرف على نواحي القوة والضعف لديهم.

1/ب ـ الاختبارات المقالية :

تتألف هذه الاختبارات من مجموعة من الأسئلة، تتطلب إجابات ناجعة يشغل فيها التلميذ بالبحث والمناقشة، والوصف، التحليل، تذكر الحقائق والمبادئ العامة التي درسها خلال العام الدراسي. (محمود الحلية،2002: 386)

لكن من عيوب هذه الاختبارات قد تتأثر بذاتية المصحح مما يفقدها موضوعيتها.

2-الاختبارات الموضوعية:

سميت بالاختبارات الموضوعية، لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح، وكل سؤال من أسئلة الاختبارات الموضوعية لا يحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة، ويرفق عادة كل

اختبار بطريقة التصحيح التي تشمل الإجابات الصحيحة، وتمتاز هذه الاختبارات بدقة أسئلتها وكثرتها واستمتاع التلاميذ بها وسهولة تصحيحها، ولهذه الاختيارات عدة أنواع نذكر منها: (محمود الحلية،2002: 387-389)

2/أ ـ اختبارات الصواب والخطأ: يستخدم هذا النوع في اختبار معرفة حقائق ثانوية، تعاريف، معاني المصطلحات، كما أن إجراءها يستغرق وقتا أقل من اختبارات التكملة، لذا يمكن أن تشمل جزءا كبيرا من المادة في وقت محدد.

2/ب ـ اختبارات الاختيار المتعدد: وفيه تذكر إجابات محتملة متعددة لكل سؤال، ويطلب من المتعلم أن يختار لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة من الإجابات المعروضة عليه ويضع عليها علامة أو يكتب رقم الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لذلك .

2/ج ـ اختبارات التكملة: ويترك فيه للتلميذ أن يضع كلمة رقما، أو رمزا ناقصا في بعض العبارات التي تعرض عليه.

2/د ـ اختبارات المزاوجة: ويسمى أحيانا باسم اختبارات الربط، كما قد يسم اختبار المقابلة أو المطابقة، ويشمل هذا الاختبار على عمودين متقابلين، يضم كل عمود مجموعة من العناصر، ويطلب من التلميذ أن يربط العنصر في العمود 1 بالعنصر في العمود 2

❖ **ممارسات التقويم المستخدمة في المدرسة الجزائرية :**

إن ممارسات التقويم المعتمدة من طرف الأساتذة لا تقيس إلا الجانب المعرفي للتلاميذ، وذلك ما أكده علي تعوينات(1998)، من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقويم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ، حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية، وحتى حصص الاستدراك لا تتناول إلا الجانب المعرفي، وهي مجرد تكرار للدرس أو انجاز مجموعة من التمارين. (نورة بوعيشة ،2008: 61)

كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يركز على الحفظ والاستظهار ويهدف أيضا على حصر المعرفة في المجال الذهني فقط، وإهمال الجوانب السيكولوجية الأخرى لدى المتعلم،

بالإضافة إلى تركيز الأساتذة على الاختبارات التحصيلية أثناء التقويم، وبالتالي سيرتب عن هذا كله فشل المتعلم في الحياة المعيشية وعدم القدرة على الاندماج .

(هني خير الدين، 2005: 20- 21)

والمتبع للمدرسة الجزائرية يجد أن اختبارات نهاية السنة هي العمل البارز لهذه الأخيرة، حتى التلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعلمهم، أو حتى للأخطاء التي يقعون فيها بل المهم الحصول على علامات بأي وسيلة في الامتحان، وقد علق على هذا (علي تعوينات) بقوله "إنما ما يجري في مدرستنا من اختبارات وامتحانات ليس تقويما نظرا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي، وتحديد الهدف من عملية التقويم، وليس مراقبة بالمعنى الصحيح نظرا لغياب الهدف الدقيق من إجرائها، ونظرا لغياب أهم عنصر تلخيص فيها وهو تحديد العجز أو النقص، وبناء إستراتيجية خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية". (نورة بوعيشة ،2008: 62)

يتضح مما سبق أن التقويم التربوي يعتبر من أهم مكونات العملية التعليمية التعلمية، الذي نحكم بواسطته على فعالية ونجاعة العمل التربوي في مختلف جوانبه، مما يفترض علينا إعادة النظر في تكوين الأساتذة لأن الأستاذ هو المنفذ لعملية التقويم في المدرسة.

5/1/3 ـ نظريات التعلم:

سنحاول أن نتطرق، بنوع من التركيز إلى أهم نظريات التعلم، وخصوصا نظريات التعلم التي مرت في المدارس الجزائرية بعد الإستقلال، إبتداء من التدريس بالمحتوى وفق نظرية التعلم السلوكية، وبعد ذلك كان التدريس بالأهداف وفق نظرية التعلم السلوكية، وبعد ذلك التدريس بالمقاربة بالكفاءات وفق نظرية التعلم البنائية والتي نركز عليها في الدراسة الحالية.

5/1/3/أ ـ نظرية التعلم السلوكية:

يعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن السلوك متعلم من البيئة ومن أشهر رواده بافلوف، سكنر ، باندورا، واطسون، ثورندايك وجاثري. ويمثل هؤلاء الاتجاهات الرئيسة لتفسير السلوك، وأشهر

هذه الاتجاهات الذي تمثله نظرية ثورندايك وسكينر، والشرطي الذي تمثله نظريات بافلوف وجاثري، والتكاملي وتمثله نظريات الجشطالت ومن هذه النظريات (المحاولة والخطأ، الاقتران، وقانون التكرار لواطسون). (محمد الصدوقي، بدون سنة: 17)

- **المبادئ الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية:**

1- السلوك في الغالب متعلم: أي أن السلوك الإنساني في معظم أنماطه متعلم الإيجابي منه أو السلبي على حد سواء وبهذا فمن الممكن إكساب التلميذ السلوك الإيجابي، وتعديل السلوك السلبي لديه أو إلغاؤه واستبداله بسلوك إيجابي.

2- الدافعية: هي المسؤولة عن تحرير مخزون الطاقة لدى التلميذ بتوجيه سلوكه ليشبع حاجاته وطالما أن السلوك متعلم فلا يحدث التعلم بدون دافعية.

3- المثير والاستجابة: كل سلوك للتلميذ عبارة عن ردة فعل أو استجابة لمثير قد تعرض له.

4- التعزيز والممارسة: إن تعزيز الاستجابة الإيجابية للمثير أي السلوك الإيجابي يقوي هذا السلوك ويثبته وهذا يؤدي إلى تطبيقه وممارسته في المستقبل عند مواجهة مثير مشابه.

(يوسف قطامي،2005: 80- 82)

- إن السلوك الإنساني يخضع لعدد من المتغيرات أو المؤثرات الداخلية (أي بالفرد نفسه) أو الخارجية في البيئة المحيطة بالإنسان.
- إن السلوك الذي يتم تعزيزه يكون أكثر قابلية للتكرار من السلوك الذي لا يتم تعزيزه.
- إن السلوك الإنساني إجرائيا قابل للملاحظة والقياس والتقويم ضمن معايير محددة.
- إن السلوك الإنساني سواء الإيجابي أو السلبي منه متعلم أي مكتسب من عملية التعلم والتعليم ويمكن تعديل السلوك غير السوي من خلال تطبيقات النظرية السلوكية.

– إن السلوك لدى فرد أو مجموعة أفراد ليس بالضرورة يكون قد نتج عن نفس العوامل والمؤثرات، وقد لا يؤدي نفس المؤثر بالضرورة إلى نفس الاستجابة عند الأفراد المختلفين ولا يؤدي نفس الاستجابات عند نفس الفرد تحت ظروف مختلفة.

(مصطفى ناصف،1983: 199)

وتعتبر تكتيكات التدخل في هذا الاتجاه سلسة التطبيق داخل القسم، حيث أن معظمها يتطلب من الأستاذ إعادة تنظيم البيئة أو مراقبة السلوك وأهم هذه التكتيكات، هي

أولا: التدخل البيئي عن طريق، تغيير الموقف بواسطة:

أ– إزالة المثيرات المشتتة ب – تزويد المتعلم بمثيرات مناسبة للسلوك

ج– إبعاد المتعلم عن الموقف غير المناسب د– تزويد المتعلم بنموذج لسلوك مناسب

ثانيا: ضبط توابع السلوك عن طريق:

تعزيز السلوك المناسب بإجراءات التعزيز المختلفة أو التغذية الراجعة.

إطفاء السلوك غير المناسب عن طريق إيقاف التعزيز.

إطفاء السلوك غير المناسب عن طريق العقاب.

إستخدام الفرص المناسبة للانخراط في نشاط محبب كمكافأة للطفل على سلوك غير مفضل.

وضع هدف ومراقبة التقدم للوصول إليه.

ثالثا: الضبط الذاتي عن طريق:

تكوين المتعلم على أن يضع أهدافا وأن يتعامل مع المثيرات في بيئته الخاصة وصولا إلى تحقيق السلوك المرغوب فيه مستخدمًا الاتجاه السلوكي في التعامل مع الأفراد بشكل رئيسي.

(يوسف قطامي،2005: 83- 85)

ويركز الاتجاه السلوكي على ثلاثة أنواع رئيسة من التعلم، هي:

1 . التعلم الشرطي: يحدث التعلم نتيجة لمثير قبلي غير شرطي طبيعي، وعند تكرار اقتران المثير غير الشرطي مع مثير محايد يصبح للمثير المحايد نفس قوة المثير غير الشرطي ويولد نفس الاستجابة التي يولدها المثير غبر الشرطي.

2 . التعلم الإجرائي: حيث أشار سكينر إلى أن السلوك الإجرائي سلوك إرادي تزداد احتمالية حدوثه في المستقبل إذا اتبع بنتائج سارة.

3 . التعلم بالملاحظة: يتعلم الفرد الاستجابات الجديدة في المواقف الاجتماعية من خلال ملاحظة سلوك النموذج. وبذلك ينظر هذا الاتجاه إلى الإنسان على أنه عضوية بيولوجية يجب أن تتفاعل مع البيئة لأجل البقاء، كما أن التفاعل ليس عشوائيا، ولكنه منظم ويتبع قوانين محددة، وبذلك يوجد علاقة وظيفية بين سلوك الإنسان وما يحدث في البيئة قبل وبعد حدوثه مما يجعلنا قادرين على التنبؤ بالسلوك وضبطه ويمكن أن يكون الضبط داخليا أو خارجيا. (أنور الشرقاوي،2012: 60)

السلوك المنحرف أو الشاذ سلوك متعلم، يتضمن منظومة من الاستجابات غير الفاعلة في التعامل مع المشكلة التي لها تأثيرات جانبية غير مرغوب فيها، ويتبع مثل هذا السلوك الفشل والانسحاب والذهول والخوف والقلق.

يتعامل هذا الاتجاه مباشرة مع السلوك المستهدف من خلال زيادة السلوك إذا كان مرغوبا فيه أو التقليل منه إذا كان غير مرغوب فيه أو تشكيل السلوك في حالة عدم وجود السلوك المرغوب فيه أصلا.

ومن أهم تجليات نظرية التعلم السلوكية في الحقل التربوي ما يلي: بناء المواقف التعليمية التعلمية هو أولا تحديد مقاطع الإستجابات الإجرائية وضبط صيغ الدعم المباشر حيث نجد بعدين مترابطين: بعد المضمون المعرفي الذي يخضع لأربعة محددات: محدد الإثارة، ومحدد العرض النسقي للمادة، وحدد التناسب والتكيف، ومحدد التعزيز الفوري، ثم بعد بناء السلوكات الإجرائية كهدف للتعلم، حيث تكون هذه السلوكات قابلة للملاحظة والضبط

والقياس، إن هذه المبادئ والمفاهيم حول التعلم، كما صاغتها المدرسة السلوكية، سنجد صداها التطبيقي في بيداغوجيا الأهداف. كما سنرى لاحقا والتي إعتمدت عليه المدرسة الجزائرية لسنوات. (محمد الصدوقي، بدون سنة:18)

- **التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية:**

الدافع للتعلم أي أن وجود دافع عند المتعلم شيء أساسي في عملية التعلم ولا تتم بدونه وأفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين مثل هذه الدوافع عند الأفراد.

ومن الطرق التي يستعين بها الأستاذ لتحقيق دافعية التلاميذ نحو موضوعات التعلم على وجه أفضل ما يلي:

1- توضيح الغرض وصياغة الدروس في صورة مشكلات.

2- زيادة الخبرة بالموضوعات التعليمية المراد تكوين دافع لها.

3- العقاب والثواب.

4- النجاح والرسوب.

5- صياغة الدروس في صورة مشكلات.

6- تكوين عادات تدفع التلميذ نحو القيام بأعمال مماثلة.

7- تكوين الميول. (أنور الشرقاوي،2012: 76- 77)

5/1/3/ب ـ النظرية الجشتالتية:

ظهرت هذه النظرية في ألمانيا على يد (فرتهيمر) كرد فعل ورفض للمفاهيم والنظريات السلوكية، وبخاصة مفهوم العناصر وتحليل السلوك إلى عناصره أو أجزائه الأولى المكونة له. (محمد الصدوقي، بدون سنة: 18)

فنادت هذه النظرية بدراسة السلوك ككل فدراسة السلوك كأجزاء لا يحقق الهدف المرجو من دراسته لأن طريقة الدراسة غير ملائمة ومضللة.

وقد انطلقت مدرسة الجشتالت من مقالة لـ(فرتهيمر) عن الإدراك الظاهري للحركة أطلق عليها ظاهرة (فاي)، والأساس الذي تقوم عليه هذه الظاهرة : أنه إذا ومض ضوءان على نحو منقطع وبصورة معينة تتعلق بإيقاع الفرق الزمني بين ظهورها فإنهما يعطيان الانطباع بأن ضوءاً واحداً يتحرك، وتبدو أهمية هذه الظاهرة في أن إدراك تتابع حركة الضوئين أو الوميضين لا يمكن تفسيره عن طريق تحليل كل من الضوئين الوامضين على نحو متقطع .

(أنور الشرقاوي،2012: 109)

أي أن إدراك الحركة نشأ عن عملية مزج للعناصر وإيقاع التتابع بينهما، وهو ما يختلف عن العناصر نفسها، ومعنى هذا أن المدرك يختلف عن أجزائه المكونة له، وقد قادت منطقية هذا التفسير وواقعيته إلى عدة محاور تشكل أهم الأسس التي تقوم عليها نظرية الجشتالت كما أن هذه الظاهرة تفسر لنا الحركة في الصور السينمائية.

جاءت هذه النظرية بعدد من المفاهيم والمصطلحات، منها:

الجشتالت: تشير هذه الكلمة الألمانية الأصل إلى معانٍ مختلفة في اللغة العربية فهي تعني الصيغة أو الشكل أو النمط أو الهيئة أو الصورة أو البنية، وهو كل متسق أو منتظم أو ذو معنى قابل للإدراك تحكمه علاقات بين مكوناته، وهذه العلاقات هي التي تعطيه صفة الكل وتميزه عن المجموع.

الاستبصار: هو الوصول إلى الحل فجأة وبطريقة سريعة وحاسمة أو هو إدراك العلاقات الموجودة في الموقف المشكل والوصول إلى الحل أو الحلول المناسبة دفعة واحدة .

التوازن أو الاتساق المعرفي: يرتبط هذا المفهوم بتحقيق الفهم الكامل وإيجاد نوع من الانسجام بين الخبرات السابقة لدى الفرد وما يراد اكتسابه من خبرات جديدة من ناحية واستبصار الموقف المشكل والوصول إلى حل له ومن ثم استعادة التوازن المعرفي من ناحية أخرى.

إعادة التنظيم الإدراكي: والمقصود به إعادة تنظيم المتغيرات الحسية أو البيئية أو محددات

أو معطيات الموقف المشكل بصورة تكتسب معها هذه المتغيرات أو المعطيات معاني أو علاقات جديدة. (يوسف قطامي،2005: 96ـ 97)

- **التطبيقات التربوية لنظرية الجشتالتية:**

أفرزت نظرية الجشتالت العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن العمل بها داخل القسم، بهدف الوصول إلى تعلم أكثر فاعلية، ومن هذه التطبيقات:

ـ استشارة دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم فحل المشكلة التي يقع فيها التلميذ يكون دافعاً له (استعادة التوازن المعرفي).

ومن هنا فإن إزالة الغموض أو خفضه يمكن النظر إليه على أنه مكافئ لفكرة التعزيز لدى السلوكيين ومع أن التعزيز لدى السلوكيين خارجي يعتمد على المكافأة الخارجية، فإن خفض الغموض أو إزالته واستعادة التوازن المعرفي (أي الوصول لحل المشكلات) يمكن أن يكون بمثابة مكافأة داخلية.

ويمكن للأستاذ إشباع دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم عن طريق ترتيب مواقف التعلم بما يحقق هذه الغاية.

ـ يصف الجشتالتيون الفصل الدراسي بأنه نوع من العلاقة بين المدرس والتلميذ تقوم على الأخذ والعطاء فالأستاذ يساعد التلميذ على اكتشاف ورؤية العلاقات وتنظيم الخبرات في أنماط ذات معنى مع تقسيم المقرر الدراسي إلى وحدات ترتبط ببعضها بمفهوم عام.

ـ وحيث إن التعلم بالاستبصار هو الإدراك الفجائي للعلاقات بين عناصر الموقف فإنه يتضمن دون أدنى شك عمليات عقلية أساسية يمارسها التلميذ في مواقف التعلم، وهي عمليات الفهم والتفكير وإدراك العلاقات.

مما يعني ارتياد مدرسة الجشتالت لأحد أهم المجالات التطبيقية في علم النفس التربوي المعاصر وهو تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.(أنور الشرقاوي،2012: 118ـ 124)

5/1/3/ ج ـ نظرية التعلم البنائية:

تعد نظرية التعلم البنائية أو "التكوينية" من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصًا مع جان بياجيه وهو رائد هذه النظرية ، وتعتبر النظرية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى، فبياجيه يرى أن التعلم يكتسب عن طريق المنبع الخارج. الذي حاول انطلاقًا من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية، كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس النمائي على مشروعه الأبستيمي "الابستمولوجيا التكوينية"، ولمقاربة هذه النظرية البنائية في التعلم سيتم أولا التعريف على أهم مبادئها، وبعد ذلك سيتم التعرف على الأبعاد التطبيقية لهذه النظرية في حقل التربية.

تهتم النظريات المعرفية بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم من كيفية اكتسابه للمعرفة، وتنظيمها، وتخزينها في ذاكرته:

تنظر إلى عملية التعلم كعملية نشطة بناءة.

عرض عمليات ذات مستويات عليا في التعلم.

الطبيعة التراكمية للتعلم والدور المهم الذي تلعبه المعرفة السابقة لدى المتعلم.

الاهتمام بالطريقة التي تعرض بها المعلومات.

الاهتمام بتحليل مهام التعلم والأداء بما يتفق مع العمليات الذهنية.

(المهدي عبد الحليم،2003: 05ـ 07)

- **مبادئ التعلم في النظرية البنائية:**

من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية: التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع، التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع وليس باقتناء معارف عنه؛ الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة، وعليه فإن

المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل، الخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة، الفهم شرط ضروري للتعلم، التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين، التعلم هو تجاوز ونفي للاضطراب. (أنور الشرقاوي،2012: 164)

- **النظرية البنائية في المجال التربوي:**

التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين إستيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات، وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار، فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيًا والتلاؤم معها في نفس الوقت، كما أنه وحسب النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري، فإنه لا يمكن بيداغوجيًا بناء المفاهيم والعلاقات، والتصورات والمعلومات، ومنطق القضايا إلا بعد ربط هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي. (علي راشد ،2005: 57)

وعليه وحسب بياجيه، يجب تبني الضوابط التالية في العمل التربوي والتعليمي، جعل المتعلم يكون المفاهيم، ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل إستقبالها عن طريق التلقين، جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيًا، جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي، يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التعلم، إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات، وإتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار، تدريبه على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة، إكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي.

(علي حسين حجاج،1983: 310)

- **التطبيقات التربوية للنظرية البنائية:**

من أهم التطبيقات التربوي لهذه النظرية ما يلي:

1-أن يتناسب المنهج الدراسي (المعرفي) مع المرحلة الدراسية له فلا يمكن أن ندرس التلاميذ في المرحلة الابتدائية مناهج ومعارف هي فوق طاقاتهم العقلية حيث يستحيل عليهم تصورها أو فهمها بل يجب أن تكون هذه المناهج متناسبة مع هذه المرحلة.

كما أن الطفل في هذه المرحلة (الطفولة) أن يعامل على هذه المرحلة من قبل الأبوين فيدركان سبب رفضه أو عصيانه بأنه عائد إلى أن المطلوب منه لم يستسيغه أو يدركه وأن الأمور التي تدور حوله يراها بعين ذاته وبقيمه البسيطة لا بعين الوالدين وتصوراتهم لقيم الأشياء. (المهدي عبد الحليم،2003: 13)

2-أن يكون الأستاذ على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة وأن إعداد الأستاذ تربوياً يساعده على تقديم المادة العلمية الصحيحة وأن يتعرف على المراحل العمرية للتلاميذ وأن يتعرف على القدرات العقلية والفروق الفردية وأن يعطي كل فرد على قدر حاجته وقدرته وفي السنة النبوية قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (أمرت أن أخاطب الناس على قدر عقولهم) وعن علي بن أبي طالب أنه قال في إحدى خطبه (حدثوا الناس بما يعقلون لا يكذب الله ورسوله) فمراعاة القدرات العقلية والمعرفية للمتلقي من أهم الأعمال التي يجب أن يلم بها الأستاذ. (عبد الحميد زيتون،2003: 293)

3-الإختلاف في طرق التدريس حسب مراحل العمر ففي بعضها يلزم إستخدام المحسوسات وتجنب المجردات وذلك في المرحلة الابتدائية نظرًا لما يناسب عمر التلميذ وما يتناسب مع عقله ومعرفته، وفي المرحلة الثانوية نستعمل المجردات ونناقش القضايا الغيبية ونسلك مع كل مرحلة ما يناسبها من المعرفة. (عبد الحميد زيتون،2003: 294)

4-أن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يمكن المعلم التعرف على طبيعة تفكير التلميذ في مراحل نموه المختلفة بحيث يوجه إنتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه ويحدد على أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أداؤه في هذه المرحلة.

5-تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه ومصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للتلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.

6-توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين.

شهدت الحركة التربوية في السنوات الأخيرة إهتماما متزيدا بنظريات التعلم مثل: نظرية بياجيه نظرا لأهمية هذه النظريات وتطبيقاتها في العملية التعليمية.

(المهدي عبد الحليم،2003: 14)

قد أثرت نظرية بياجيه للنمو العقلي على التعليم، وفرضت تلك النظرية نفسها على طرق التدريس في مراحل التعليم المختلفة، كما ناقش التربويون هذه النظرية من وجهات نظر متعددة وأسفر ذلك عن تعديل أساليب التدريس في مختلف المواد، وتنظيم المناهج بما يتمشى مع تفسيراته وتوضيحاته.

وقد أخذت بعض طرق التدريس خاصة الحديثة منها بنظرية بياجيه، مثل طريقة دائرة التعلم وهي طريقة فعالة لتدريس المفاهيم العلمية حيث تأخذ إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو العقلي، ويرجع الفضل في تعميمها إليه.(حسن زيتون،2005: 81)

ويبني بياجيه نظريته في التعلم على أن النمو العقلي، وبالتالي نمو المفاهيم يتوقف على النضج والخبرة، وأن المواقف التعليمية التي يضعها الأستاذ يمكن أن تسرع من نمو المفاهيم من خلال ما تتضمنه تلك المواقف من أنشطة جديدة على خبرة المتعلم تؤدي إلى إستثارته معرفياً وبدرجة تؤثر على إتزانه المعرفي ويتم ذلك من خلال عملية ذهنية تسمى بالتمثيل ومن خلال ما يقدمه الأستاذ من معلومات أو ما يصل إليه المتعلم بنفسه يمكنه إستعادة حالة الإتزان وذلك من خلال عملية ذهنية أخرى تسمى بالمواءمة.

وتقوم طريقة دائرة التعلم على افترضين أساسيين من افتراضات نظرية بياجيه في النمو المعرفي:

أ .أن تضمين الموقف التعليمي خبرات حسية ييسر على كل من الأستاذ والمتعلم إنجاز أهداف التعلم.

ب .الخبرات التي تتضمن تحديا لتفكير المتعلم بدرجة معقولة تعكس لديه اعتقادات عن العالم المحيط به وتعمل تلك الاعتقادات كدوافع تلازم المتعلم باستمرار.

ومراحل طريقة دائرة التعلم تعمل بصورة متكاملة فيما بينها، حيث تؤدي كل مرحلة وظيفة معينة، تمهيداً للمرحلة التي تليها، فتؤدي مرحلة الكشف من خلال ما تتضمنه من أنشطة جديدة على خبرة المتعلم إلى إستثارته معرفيا بدرجة تؤثر في إتزانه المعرفي، ويطلق بياجيه على تلك المرحلة: عدم الاتزان، وذلك يتم من خلال عملية ذهنية يتفاعل عن طريقها المتعلم مع أنشطة تلك المرحلة تسمى بالتمثيل ومن شأن تلك المرحلة أن تدفع المتعلم إلى البحث عن معلومات جديدة ربما يصل إليها بنفسه أو من خلال ما يقدمه له أستاذه من معلومات خلال مرحلة تقديم المفهوم تعينه على إستعادة حالة الاتزان وذلك من خلال عملية ذهنية أخرى تسمى بالمواءمة، وتعد كل من عمليتي التمثيل والمواءمة ركيزتي عملية التنظيم الذاتي، وتكتمل دائرة التعلم بتنظيم المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن ما لديه من تراكيب معرفية، وذلك من خلال عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم أثناء ممارسته لأنشطة تعليمية إضافية مماثلة لأنشطة مرحلة الكشف وذلك من خلال مرحلة تطبيق المفهوم، وفي أثناء ممارسة المتعلم لأنشطة تلك المرحلة قد يواجه خبرات جديدة تستدعي قيامه مرة أخرى بعملية التمثيل وهكذا تبدأ حلقة جديدة من دائرة التعلم.

(أحمد النجدي وآخرون،2005: 86ـ 88)

وعليه فإن النمو المعرفي هو من أهم عناصر السلوك المدخل للمتعلم، الذي يجب أن يحيط به الأستاذ، لما له علاقة مباشرة بالممارسات التعليمية. وخبرات التعلم، وعلية فان عالم النفس الفرنسي الشهير جان بياجيه ينظر إلى النمو المعرفي من منظورين، هما البنية العقلية، والوظائف العقلية، ويعتبر أن فهم النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما، يشير البناء

العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه، أما الوظيفة العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها.

وكما ترى الباحثة أن النظرية البنائية هي القاعدة أو الأساس الذي إنطلق منها هذه الدراسة، كونها أنها إعتمدت في المنظومة التربوية الجزائرية منذ سبتمبر 2003 والتي سميت المقاربة بالكفاءات في المناهج التربوية الجزائرية. وبعد هذه المقاربة بالكفاءات ظهر حديثا التدريس بالإدماج وذلك وفقا لنظرية أخرى تسمى النظرية البنائية الإجتماعية والتي تعتبر التلميذ إبن بيئته وكما أطلق عليها في المناهج التربوية بالجيل الثاني ولكن لم تعمم بعد كونها جديدة في المنظومة التربوية، وسوف نتطرق لها في بحوث أخرى.

6/1/3 ـ البيداغوجية في المدارس الجزائرية:

سنحاول التطرق إلى بيداغوجيا الأهداف أولا كأرضية ضرورية للتمثل المقارن والنقدي، قبل التعرف على بيداغوجيا الكفاءات، كبيداغوجيا حديثة أصبحت بديلا لبيداغوجية الأهداف في بعض الدول بما فيها الجزائر.

✓ **بيداغوجية الأهداف:**

إذا كانت الأدبيات البيداغوجية الحديثة تعتبر المنهاج التعليمي خطة تنظيمية شاملة تشكل نسقا تترابط فيه جميع المكونات وتتفاعل فيما بينها بشكل جدلي، يفضي في الأخير إلى تحقيق أغراض العملية التعليمية التعلمية ومقاصدها، فإن مكون الأهداف بإعتبار موقعه ضمن السيرورة المنهاجية، يمثل نقطة بدء توجه كل نشاط تعليمي تعلمي، ومن هنا تأتي أهمية الهدف كمفهوم عقلاني تنظيمي.

تعريف الهدف :ينتمي الهدف في الأصل إلى المعجم العسكري، حيث يعني حسب معجم روبير الصغير "تلك النقطة التي تتجه نحوها العملية العسكرية سواء أكانت هذه العملية استراتيجية أو تاكتيكية". (عبد الكريم غريب،2004: 09)

أما في البيداغوجيا فنجد بعض التعارف، نذكر منها تعريف **ماجر** الذي يعرف الهدف كمجموعة من السلوكات والإنجازات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته.كما نجد بيرزيا يعتبر الهدف كتخطيط للنوايا البيداغوجية وتحديد لنتائج سيرورة التعليم التي سيبرهن المتعلم، أما **الدريج** فيعرف الهدف كسلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتعلمين وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم.إذن ،إن الهدف البيداغوجي يلعب دورا كبيرا في تحديد السلوك الإنساني وتطويره، وذلك بالإنتقال من التعديل العفوي إلى التعديل المنظم، وذلك بعقلنة العمل البيداغوجي من خلال تحديد المحتويات والطرائق والوسائل والتقنيات البيداغوجية وضبط النتائج وتقويمها.

(فاروق طباع،2010: 70)

المرتكزات الأساسية لبيداغوجية الأهداف:

يمكن اعتبار تيلر هو أول من وضع اللبنات الأولى لمقاربة الأهداف منذ 1934 . ويمكننا تحديد المرتكزات النظرية الأساسية لبيداغوجية الأهداف فيما يأتي:

ـ الفلسفة البرجمانية : من أبرز ممثلي هذه الفلسفة جون ديوي و هي فلسفة نفعية وعملية وأداتية (المعرفة كأدات لتحقيق غايات نافعة) وتجريبية (قيمة التجربة في اكتساب المعرفة) وهذه الفلسفة تتلاءم مع نوع التعليم الذي يريد أن يكون عمليا ونفعيا.

ـ التطور الصناعي بالمجتمع الأمريكي: نتيجة للتطور التكنولوجي الهائل للمجتمع الغربي وخاصة الأمريكي في الميدان الصناعي، حيث تم الإنتقال في ميدان الصناعة والإدارة إلى ما يسمى مرحلة العقلانية الكلاسيكية، التي تجلت بالخصوص مع **تايلور** الذي دعا إلى تجزئ عملية الإنتاجية إلى وحدات أو مهام صغرى وفق مبدأي الفعالية ولإنتاجية وقد تم نقل مبدأ التسيير العقلاني والنفعية والمرد ودية وتجزئ العمل إلى المؤسسة المدرسية .

ـ النظرية السلوكية في التعليم :من أهم منطلقات هذه النظرية /المدرسة والتي وظفتها بيداغوجيا الأهداف نجد التركيز على المظاهر الخارجية للسلوك القابلة للملاحظة والقياس والضبط والإهتمام بالسلوكات الإجرائية والجزئية. (هاشم عواضة،2008: 107)

المبادئ الأساسية لبيداغوجية الأهداف:

قامت بيداغوجية الأهداف حسب الدراسة الإستطلاعية مع المفتشين أنظر(الملحق رقم 01) على ثلاثة مبادئ أساسية: العقلنة، والأجرأة، البرمجة، فالعقلنة هي تجاوز العفوية والإرتجال إلى تبني مقتضيات العقل والمنطق وذلك بالإنطلاق من مقدمات معينة للوصول إلى نتائج معينة مع تركيز الضبط الفكري في كل مرحلة من مراحل الإنجاز، أما الأجرأة فهي تجزيء العمل إلى عناصر صغيرة تحدد تحديدا إجرائيا وذلك من خلال التحديد الدقيق والصارم أحيانا لمجموع العناصر المكونة للإنجاز، أما البرمجة فهي تقوم أساسا على مبدأ العقلنة وتعني بصفة عامة تنظيم مصادر العمل أو الإنجاز وفق تصور منطقي يقود إلى الهدف.

نقد بيداغوجية الأهداف:

وجهت عدة انتقادات لبيداغوجيا الأهداف، حيث حاول كل من فيفيان وجيلبر دولاند اشير أن يجمع عددا منها وحددها 14مؤاخذة : هناك تبسيط وهمي للأهداف، أغلب الأهداف يكون تافها وينتمي إلى المراقي والرتب الدنيا، النجاح في الأداء ليس مرادفا دائما للفهم، التخصيص يؤدي إلى التعدد والكثرة التشخيص يؤدي إلى التعقيد، هناك هيمنة على الأنشطة التعلمية الأخرى والتركيز فقط على الأهداف المعرفية، ليست كل الأهداف قابلة لأن تكون صريحة، العمل التربوي مهدد بخطر المكننة لا نستطيع دائما أن نقوم بشكل صارم، بعض المدرسون جيدون ولايحددون إجرائيا أهدافهم ، هناك اهتمام بالطريقة أكثر من الإهتمام بالمحتوى، هناك انفصال بين الأهداف وعدم وجود، وفي الأخير من الصعوبة بمكان توقع جميع السلوكات.

كما نجد انتقادات مهمة لبيداغوجية الأهداف(لبلبل 1991)حيث رأى بأن تركيز بيداغوجي الأهداف على المقاربة السلوكية تجعل منها تنحو نحو الجمود والتشكيلة في العملية التعلمية . مما يعرض هذه الأخيرة إلى الإصطناعات (فعل اصطناعي)؛ كما أن التعليم المعتمد على هذه البيداغوجية لا يأخذ بعين الإعتبار المتعلم ومطالبه وحاجياته...كما أن هذه المقاربة البيداغوجية تعمل على تهميش كفاءات المدرس وتحد من حريته ومبادراته.

✓ **بيداغوجية الكفاءات:**

لقد اعتمدت لجنة الإختيارات والتوجهات التربوية ثلاثة أبعاد للتدخل البيداغوجي، وذلك من أجل بناء وتجديد المنهاج التعليمي للمدرسة الجزائرية : هناك بعد مقاربة العمل بالكفاءات، وبعد التربية على القيم، وبعد التربية على الإختيار وإتخاذ القرار(مقاربة الكفاءات في المناهج التربوية) وما يهمنا حاليا هو الإعتماد الرسمي لمدخل أو مقاربة الكفاءات في المدارس الجزائرية، وذلك على أنقاض مقاربة بيداغوجيا الأهداف، حيث تتحدد المبررات الرسمية لإعتماد هذا الإختيار البيداغوجي: الرغبة في الإرتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتكوين لأن الكفاءات نظام متكامل من المعارف والأداءات والمهارات المنظمة التي تتطلبها تلك الوضعية، تركيز الأنشطة على المتعلم كفاعل أساسي من خلال إعتبار المتعلم محورا فاعلا لأنه يبني المعرفة ذاتيا، وتوفير شروط التعلم الذاتي، وإعتبار المدرس مسهل لعمليات التعلم الذاتي، وهذه القواعد المعتمدة على التدريس الفعال المرتكز على فعالية المتعلم لم تكن حاضرة في بيداغوجيا الأهداف، حيث يغيب المتعلم عند هندسة وتخطيط الأهداف التعليمية والتعلمية، ثم الإهتمام فقط بقياس الرجع التعليمي وإغفال نمو شخصية المتعلم، وعدم اختيار عدة بيداغوجية مفتوحة وغير مسبقة، وحيث تم اعتماد مقاييس تقويمية ودعمية مسبقة وكان المدرس هو الفاعل الأساسي والمحوري، ونتيجة لما سبق جعلت بيداغوجيا الأهداف المتعلم عنصرا سلبيا ومنفعلا، من خلال تعلم محدود ومشروط، يتميز بخاصية التجزيئية وخاصة الغيرية (بيداغوجيا الكفاءات، مصوغة تكوينية). (أبوبكر بن بوزيد،2005 :16- 18)

2/3 ـ الكفاءة:

1/2/3 ـ مفهوم الكفاءة:

وردت في الأدب التربوي الحديث مجموعة لا يستهان بها من التعاريف المحددة لمفهوم الكفاءة، حتى أن حديث الساعة في العديد من المجالات: التربوية، اللغوية، المقاولاتية، المعرفية، التكنولوجية...وغيرها. لا يكاد يخلو من مصطلح الكفاءة (كفاءة تلميذ في حل الوضعيات المختلفة، رياضية أو علمية، كفاءة الفرد في التواصل مع الآخرين، كفاءة الموظفين والعمال، كفاءة برنامج معلوماتي معين...) لهذا فقد أصبح موضة العصر نظرا للأهمية التي يحضى بها لدى العلماء والمختصين في مجالات عديدة.

بالرجوع إلى الأطر النظرية حديثة العهد لأعمال الباحثين المختصين في مجال التربية والتكوين بالكفاءات، خصوصا بعد نهاية التسعينيات وبداية الألفية الجديدة :

(Perrenoud . 1997, 1999 ; Rey :1996 ; Jonnaert : 2002 ; Le Boterf : 2002 ; Rey & Al : 2003 ; Meirieu : 1993 Bosman, Roegiers & Gerard : 2000 ; Roegiers : 2000 : 2004 ; Gerard : 2007 Scallon : 2004...) (فاروق طباع،2010: 75)

أصبح مفهوم الكفاءة غنيا داخل مجال التربية، وأصبح يغذي التفكير حول التوجهات الجديدة للأنظمة التربوية والمناهج الدراسية في البلدان الغربية، سواء ما تعلق بتكوين التلاميذ أو تكوين الأساتذة أو تكوين المكونين. ولا يمكن لنا اليوم حصر عدد البرامج الدراسية القائمة على الكفاءات.

ويمكن أن نستعرض جملة من تعاريف الكفاءة الواردة في أدبيات البحث في مجال التربية، والتي تبتعد نوعا ما عن المفاهيم والتصورات الخاصة بالمجالات الأخرى. وقبل ذلك نورد تعريفا نسقيا متكاملا يحيط بمختلف العناصر والمكونات أكثر استقرارا داخلها، حيث تظهر الكفاءة:

- كمجموعة الموارد المعرفية، الوجدانية، الحركية، العملية (أو تراكيب وتنظيمات من المعارف، والمعارف الفعلية، والاتجاهات، وخطاطات التصرف، والخبرات... وغيرها).
- المشغلة بطريقة مدمجة وديناميةمنظمة.
- بهدف التصرف إتجاه فئة الوضعيات المشكلات المتصلة بالكفاءة (إنجاز مهمات مركبة ذات دلالة ووظيفية، حل مشكلات حقيقية، إنجاز مشروع).

(فاروق طباع،2010: 76)

ونستدل عن تعريف الكفاءة أعلاه ذات التركيب الثلاثي من: الموارد، التجنيد، الوضعيات المشكلات التعاريف) التالية:

يعرف ميريو Meirieu الكفاءة بأنها: دراية التعرف تشغل قدرة أو قدرات في وضعية أو مادة دراسة محددة. وبدقة أكثر يمكن أن نسمي كفاءة قدرة على توليف فئة من الوضعيات محددة بدقة مع نظام معالجة ملائمة. (Meirieu، 1993: 182)

أما بيرنو Perrenoud فإنه يعرفها بأنها: القدرة على تجنيد مختلف الموارد المعرفية للتصرف اتجاه نوع معين من الوضعيات. (Perrenoud،1998: 17)

كما يحمل تعريف جونايير Jonnaert عناصر محددة تميز مفهوم الكفاءة في مجال التربية عن المجالات الأخرى (اللغوية، المهنية، الإدارية...وغيرها)، وهي على الأقل:

- مجموعة من الموارد.
- التي يمكن للفرد أن يجندها.
- لمعالجة وضعية بنجاح. (Jonnaert،2002: 31)

ولكن يبقى حاليا تعريف روجيي Roegiers أكثر إجرائية من التعاريف السابقة، يحمل العناصر الأساسية التي تتفاعل وفقها الكفاءة، إذ يقصد بها، إمكانية الفرد على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات.

(Roegierc،2004: 107)

من منطلق التعاريف السابقة، يتضح بأن الكفاءة مفهوم إدماجي يجند موارد معرفية وغير معرفية ومحتويات دراسية على وضعيات مشكلات مهنية واجتماعية مرجعية. كما أنه لا يمكن أن نستدل على كفاءة معينة إلا بحصول تجنيد حقيقي لها داخل وضعية أو وضعيات مركبة. بالإضافة إلى أن الكفاءة لا تنحصر في مجموعة الموارد المعرفية الداخلية والخارجية التي يكتسبها الفرد أثناء مروره ببرنامج تكويني معين بالرغم من ضرورتها في حدوث عملية التجنيد، وإنما في قدرته على تجنيد هذه الموارد بطريقة مفصلة في مواجهة تحديات الوضعيات التي تواجهه في حياته اليومية.

تصبح الكفاءة وفق هذا المنظور مركبة من ثلاثة مكونات، محتويات، قدرات، ووضعيات، تتفاعل فيما بينها معرفيا لدى الفرد، يحدث التفاعل والتجنيد بين المكونات الثلاثة الأساسية للكفاءة، وذلك وفق الأرقام الموضحة للعمليات والمكونات المتعلقة بالنموذج أعلاه، كما يلي:

1-يواجه الفرد وضعية أو مجموعة وضعيات تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات، والتي ينبغي أن تمارس فيها كفاءتها.

2-يحدد الفرد المحتويات الدراسية والقدرات التي ينبغي تجنيدها في فئة الوضعيات.

3-يربط الفرد المحتويات والقدرات كأهداف خاصة، وتنسيقها فيما بينها من أجل تجنيدها.

4-يقوم الفرد بتجنيد وإدماج وتحويل المحتويات والقدرات (كأهداف خاصة) في سياق معين للتصرف بفعالية اتجاه المشكلة التي تطرحها الوضعية.

يجند الفرد مجموعة من الموارد المعرفية (محتويات دراسية وقدرات) بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات.

يعرفها الفتلاوي (2003) بأنها: "قدرات تعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها لوسائل الملاحظة المختلفة".

(سهيلة الفتلاوي،2003: 29)

بينما يعرف أيمن غريب(1990) بأنها " توفر قدر مناسب من الخصائص والمهارات والامكانيات الشخصية لدى الفرد، بحيث يستطيع استخدامها في تحقيق الأهداف المنشودة". (صالح الأزرق،2000: 13)

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يمكن استنتاج الخصائص التالية:

ـ تتنوع نوعيات الكفاءات من معرفية وجدانية مهارية، وقد يتفوق فيها نوع من القدرات على الأنواع الأخرى وفقا لطبيعة المادة.

ـ ترتبط الكفاءة بمادة تعليمية محددة، وفي الوقت نفسه هناك كفاءات مشتركة وقابلة لإنتقال بين مواد تعليمية مختلفة.

ـ الكفاءة قابلة للتقويم الذي يرتبط بنوعية المهمة ونوعية النتيجة، لو يتم ذلك وفق مجموعة من المحكات والمعايير.

ـ توظف الكفاءة بكل مكوناتها من المعلومات والمعارف المتصلة بالخبرة والأفعال الآلية، والقدرات والمهارات المختلفة في السياق التعليمي .

ـ تتفق أغلب التعاريف أن الكفاءة تعني الوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل جهد ووقت وبأقل التكاليف.

ـ تتفق أغلب التعريفات على أن الكفاءة قدرة مكتسبة .

أما المقصود بالكفاءة في هذه الدراسة، تتمثل في مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها الأستاذ ليحقق به مستوى معين من الأداء والذي يمكن ملاحظته وقياسه والتي تم إكتسابها عن طريق التكوين والممارسة.

2/2/3 ـ مفهوم الكفاءات التدريسية:

هناك مجموعة من التعاريف التي تتناول الكفاءات التدريسية، ولكن بمسميات أخرى منها الكفاءات التعليمية والكفاءات التربوية أو المهنية، تستخدم كذلك مسميات مثل التدريس الفعال ومهارات التدريس .

ويعرف درة مصطلح الكفاءة التدريسية بأنها "المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والإتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية". (سهيلة الفتلاوي، 2003 : 28)

ويضيف الأزرق أن الكفاءات التدريسية قد استخدمت في عدة دراسات أخرى، ومنها دراسة هوستون وآخرون (1978) فيعرفانها بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والإتجاهات التي يمكن إشتقاقها من أدوار الأستاذ". (صالح الأزرق ،2000 :14)

ويعرفها النشوان والشعوان (1990) "القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي التي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعليمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة". (عيد غادة ،2004 : 97)

ويرى عايش زيتون الكفاءة التدريسية بأنها "القدرة على الأداء والممارسة أو أنها مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك الأستاذ، وتشتق من تصور واضح ومحدد لنواتج التعليم المرغوب ". (عايش زيتون ، 1996 :28)

يعرفها الرشيد " بأنها قدرة الأستاذ وتمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات ". (الأسطل والرشيد ،2003 :16)

يعرفها المسلم (1993) "بأنها مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يفترض أن الأستاذ يمتلكها، تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل وخصوصا من ناحية نجاح وقدرة الأستاذ على نقل المعلومات إلى تلاميذه، وقد يقوم الأستاذ بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد الفعلي التعليمي للأستاذ داخل الفصل وخارجه". (صالح حثروبي،2002: 24)

يمكن إستخلاصه من خلال التعاريف السابقة الخصائص التالية :

ـ تظهر الكفاءة التدريسية في سلوكات الأستاذ التدريسية داخل القسم.

ـ كما تعبر الكفاءة التدريسية عن مستوى التمكن من أداء الأستاذ للسلوك التدريسي وإتقانه له.

ـ تعبر الكفاءة التدريسية عن مجموع المعارف والمهارات والإتجاهات التي يمتلكها الأستاذ.

ـ تعتبر الكفاءة التدريسية أنها قابلة للتقويم والقياس ولكن بالإعتماد معايير معينة.

إعتمادا على هذه الخصائص تعرف الباحثة الكفاءة التدريسية بأنها قدرة الأستاذ على أداء العمل بمستوى معين من الإتقان.

3/2/3 ـ مكونات الكفاءة:

أكدت الكثير من الأبحاث والدراسات على وجود مكونات للكفاءات، وتجمع الباحثة على أن هناك أربعة مكونات للكفاءة وهي:

3/2/3/أ ـ المكون المعرفي: وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام، وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعملية والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

3/2/3/ب ـ المكون المهاري: وهي التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفاءات معرفية وتتطلب عرضاً يستطيع الأستاذ أن يقدمه ويؤديه مستفيداً فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات، والقدرة على أداء العمل الذي تشير إليه الكفاءة بأقل جهد ممكن وبأكبر سرعة وأقل كلفة .

3/2/3/ج ـ المكون الوجداني: والذي يشير إلى جملة العواطف والميول التي تؤدي إلى تكوين المواقف التي تكون إيجابية تدفع إلى القيام بالعمل، فهي جملة الميول والاتجاهات والقيم والميول والمعتقدات التي تكون لدى الأستاذ، والتي تغطي جوانب متعددة مثل:حساسية الفرد(الأستاذ) وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة (التعليم).(عبد الله قصود، 2002 :44ـ 45)

3/2/3/د ـ المكون الإنتاجي: تشير إلى أثر أداء التلميذ للكفاءات السابقة في الميدان، وهذه ينبغي أن تلقى الاهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية، ذلك أن هذه البرامج تعد لتأهيل الأستاذ ذي كفاءة، والتأهيل هنا والكفاءة عادة ما يشيران إلى نجاح المتخصص في أداء عمله (ليس ما يؤديه، ولكن ما يترتب على أدائه)، وكثيراً ما ننظر إلى هذا المستوى الأخير من منظور التقدير والتقويم أي المستوى الذي ينبغي أن يقوم من خلاله كل برنامج الكفاءة.

(صلاح الناقة،1994: 21)

لذا لابد من الإشارة إلى أن للكفاءة جانبين: جانب ظاهر وهو السلوك الملاحظ وجانب كامن وهو القدرة الناتجة عن الخبرة والمعرفة والاتجاه، والقدرة الكامنة وحدها لا تشكل كفاءة وكذلك السلوك الظاهر الآلي الذي لا ينطلق من وعي مكونات السلوك كفاءة، بل لابد من توافر الجانبين معاً أداء ظاهر مبني على قدرة كامنة إلا أن "أحد الجانبين قد يطغى على الآخر فإذا طغى الجانب السلوكي فالكفاءة أدائية، وإذا طغى الجانب الكامن المعبر عن القدرة فالكفاءة عقلية". (حسين فرج،2000: 12)

وقد قامت الباحثة بعد عرض مكونات الكفاءات بتحديدها والتي تتلاءم مع هذه الدراسة وهي الكفاءات المعرفية المتعلقة بالجوانب النظرية التي تفترض الباحثة أن الأستاذ اكتسبها أثناء دراسته النظرية، وأيضاً التركيز على الكفاءات التدريسية بشكل خاص والمتعلقة بالجوانب العملية.

4/2/3 ـ مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية:

إن المطلع على الأدب التربوي في مجال لإعداد الأستاذ القائم على أساس الكفاءات التدريسية يجد فيه عددا من الوسائل والمصادر التي إهتدى إليها مخططوا هذه البرامج للتوصل إلى كفاءات تعليمية يضمنون بها برامجهم.

وكما يعرف الاشتقاق بأنه تلك العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية ومنه فانه يقصد بمصادر اشتقاق الكفاءة التدريسية الخلفيات النظرية التي تعتمد

كأساس ينطلق منها في تحديد كفاءات التدريسية، ومن أكثر هذه المصادر شيوعا في تحديد الكفاءات التدريسية.

قام كوبر Cooper بتحديد مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية في أربع محاور أساسية.

. المحور الفلسفي: يتم في ضوئه وضع المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، كما أنه يلعب دورا كبيرا في تحديد مفهوم دور الأستاذ من أجل تحديد الكفاءات التدريسية لأداء هذا الدور بأسلوب علمي يواكب تطور العصر.

. المحور الامبريقي: ويتم ببعض المفاهيم النظرية التي يمكن أن تشكل أساسا سليما تقوم عليه عملية الاشتقاق، وعلى هذا الأساس يمكن تحديد نوعية الكفاءات المعرفية أو الأدائية للأستاذ.

. محور المادة الدراسية: كما تعد تحديد الكفاءات التدريسية من خلال البيانات المعرفية، التنظيمات في مجال المادة الدراسية. كما لا يمكن أن تتم العملية التعليمية بدون وجود خبرات ومعارف تقدم للمتعلم، ومن هذا المنطلق فإن أساس المادة الدراسية يعد أحد المنطلقات .

. محور الممارسة: أن الكفاءات التدريسية يمكن تحديدها عن طريق الرصد الدقيق لما يفعله الأساتذة الأكفاء أثناء ممارستهم لعملية التدريس. (Cooper ،1973: 17ـ 18)

ويضيف عزت جرادات وآخرون (1983) أن مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية هي:

ـ ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفاءات لدى الأستاذ.

ـ وصف أدوار الأستاذ أو ما يسمى بتحليل المهام.

ـ ملاحظة الأداء النموذجي للأساتذة المشهود لهم بالكفاءة في مواقع عملهم بدراسة حاجات المجتمع.

ـ دراسة حاجات المجتمع وذلك عن طريق الملاحظة الدقيقة للموقف في ضوء تأثير الأستاذ على تغير الأداء.

ـ تقدير حاجات المتعلمين وقيمهم وطموحاتهم.

ـ الإقتباس من الدراسات السابقة.

أما مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية كما تراها "باتريسيا" فتتلخص في أربع توجهات أو مناح:

أ. منحى الاطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفاءات التدريسية: ينطلق أصحاب هذا التوجه من نظرية تربوية كأساس نظري في إشتقاق الكفاءات التدريسية، وهذا يعني أن تكون الكفاءات التي يتم إعتمادها منسجمة ومتوافقة مع مرتكزات النظرية التربوية المعتمدة.

ب . منحى الاطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفاءات التدريسية: ويعتمد هذا المنحى على تحليل المهام التدريسية والوظائف الواجب توافرها لدى الأستاذ ليتمكن من القيام بالأدوار والأداءات المنوطة به، وليحقق النتاجات التعليمية المرغوبة، ويمكن أن يأخذ هذا المنحى أحد الشكلين الآتيين:

. تحليل مهام الأستاذ ووظيفته: يقوم هذا الشكل على مراقبة عمل الأستاذ في الموقف التدريسي وتحديد الكفاءات التدريسية التي يظهرها الأستاذ في ذلك الموقف، وإعتماد تلك الكفاءات كمحك في الحكم على كفاءات الأساتذة، أو إدراجها ضمن البرامج التدريسية للأساتذة، يتم تحليل ذلك من خلال، تحليل المهام التدريسية للأستاذ، ووضع معايير مرغوبة لأداء كل مهمة ثم ترجمة هذه المعايير إلى أهداف تفصيلية يهتدي بها في تقرير المحتويات والخبرات التدريسية وأساليب التقويم الملائمة لكل هدف أي أن وصف المهام ما هو إلا تحويل الأهداف النهائية إلى أهداف ممكنة.

. تحليل مهارات التعليم: ينطلق هذا الشكل من فكرة أساسية وهي أن التعليم يتضمن أنواعا من النشاط كالشرح وطرح الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق وظائف معينة في العملية التعليمية، كالكشف عن الإستعداد

للتعلم وتنظيم الخبرات التعليمية الملائمة وحفز التلاميذ للتعلم. إن تحليل هذه الأنشطة يسمح باكتشاف مهارات أساسية لازمة لأدائها بصورة مرضية .

ج . منحى تغيير البرنامج القائم: يعتمد هذا المنحى على فكرة إعادة صياغة المساقات الدراسية المعتمدة في البرنامج التكويني القائم، وفق فلسفة تكوين الأساتذة المبني على أساس الكفاءات التدريسية.

د . إطار البحوث كإحدى مصادر اشتقاق الكفاءات: رغم إتفاق الباحثين المهتمين بمراجعة ودراسة البحوث المتعلقة بتكوين الأساتذة على وجود نقص في المعلومات الصادقة المتعلقة بسلوك الأستاذ داخل القسم، والذي يمكن أن يحدد للقائمين على تكوين الأساتذة مهارات التعليم إلا أن هناك مجموعة بحوث تمت في مجال حركة تربية الأساتذة القائمة على الكفاءات وهي كالتالي:

. بحوث تحليل التفاعل .

. بحوث التعليم المصغر.

. بحوث تعديل السلوك.

. بحوث معايير الأستاذ. (توفيق مرعي ،1983: 51- 52)

بينما يضيف محمود الناقة (1997) وعبد الرحمان جامل (1997) ومحمد زيدان (1981) وأحمد الخطيب(1986) أن من مصادر إشتقاق الكفاءات مايلي:

1 . القوائم الجاهزة: تعد القوائم الجاهزة مصدر من مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية، ويوجد في ميدان التعليم القائم على الكفاءات، قوائم عملية جاهزة، تحديد كفاءات في ميادين مختلفة، يمكن أن تلجأ إليها المؤسسات التربوية والأفراد .

2. خبراء المهنة: حيث يسألون عن أنواع الأهداف التي يرغب الممارسون أن يحصلوا عليها ومعلومات عن حاجات الممارسة الفنية العملية، ومعلومات حول إحتمالات المستقبل بالنسبة للمهنة.

3. أدوار الأستاذ: يتم تحليل مهام الأستاذ وأعماله وأدواره لتحديد الكفاءات المطلوبة وذلك لزيادة التحكم بالعملية التعليمية.

4. المتعلمين في المدرسة: من خلال ممارسة مشروعات التعليم وخبراته وأنشطته وهنا تحدد حاجات المتعلم في المدرسة وتحلل الكفاءات التي يجدر بالأستاذ أن يكتسبها للمساعدة في تلبية حاجاتهم .

5. البرامج الدراسية والبحوث: أي دراسة المواد الدراسية المنهجية النظرية المعتمدة، ومحاولة إشتقاق أو إستخلاص الكفاءات المتوخاة فيها بمقتضى أسسها وأهدافها مع تويل التركيز من الجانب النظري إلى الجانب العملي أي الممارسة والتكوين.

6. التخمين والاستقراء : وهو مصدر مهم من مصادر الاشتقاق التي تجنبنا مشكلة مجابهة إعداد الفنيين والمهنيين، حيث يكون من المفيد إستقراء المستقبل في ضوء التنبؤات.

7. رصد الأداء النموذجي وتحليله: أي رصد أداء وتحليل مجموعة من الأساتذة المشهود لهم بالكفاءة في مضمار العمل، لتحديد الكفاءات الأساسية.

8. النظريات التربوية: إعتماد نظرية تربوية معينة كأساس نظري لاشتقاق الكفاءات التدريسية أن تكون هذه الكفاءات متفقة مع مرتكزات تلك النظرية التربوية في الجوانب المعرفية حول التعلم والسلوك التدريسي. (سهيلة الفتلاوي،2004 :54ـ 55)

وبالتالي فالنظرية التي تبنتها الباحثة في الدراسة الحالية ومن أجل تحديد الكفاءات التدريسية الأساسية هي نظرية التعلم البنائية لجان بياجيه والمعتمدة حاليا في بناء الكفاءات التدريسية الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) في المؤسسات التربوية الجزائرية.

ويرى هوستونHouston (1973) حسب ما جاء في دراسة الأزرق أن مصادر إشتقاق الكفاءات تحدد في ستة مصادر وهي:

1. ترجمة المقررات إلى كفاءات تدريسية أساسية وفرعية .
2. تحليل المهمة التي يقوم بها الأستاذ.

3. دراسة حاجات التلاميذ.

4. تقدير إحتياجات المجتمع ومتطلبات الوظائف وترجمتها الى كفاءات ينبغي توافرها لدى الأساتذة.

5. التصورات النظرية لأدوار الأستاذ ومهامه.

6. تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات مواضيع متشابهة ثم ترجمتها إلى كفاءات تدريسية. (صالح الأزرق ،2000 :20)

فقد حصر عايش زيتون (2001) مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية في ثلاثة عناصر وهي :

1. الإطار النظري : ويعتمد على نظرية تربوية وهي النظرية البنائية لجان بياجيه أو فلسفة تربوية معينة تتوقع دورا معينا من الأستاذ ينبغي القيام به.

2. الإطار التحليلي : ويتضمن هذا الإطار نمطين من التحليل وهما :

أ . تحليل المهمات التي يؤديها الأستاذ في أداء وظيفته من خلال ملاحظة الأستاذ في المواقف التعليمية التعلمية ووصف المهام وإشتقاق الكفاءات التعليمية وتحويلها إلى أهداف نهائية لازمة للأستاذ لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ب . تحليل مهارات التدريس وتحديدها ثم تصنيفها في مجموعات كما في مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

3 . الإطار البحثي: وتحدد الكفاءات التعليمية من خلال إجراء الدراسات والبحوث التربوية والنفسية كما في الدراسات المتعلقة بالتعليم المصغر وتحليل التفاعل الصفي وغيرها من البحوث. (عايش زيتون ،2001 : 227)

ترى الباحثة أن هذه المصادر تعد من أهم مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية التي يمكن الرجوع إليها والإستفادة منها، كما توجد مصادر أخرى لإشتقاق الكفاءات التدريسية، إذ يعود تنوع مصادر إشتقاق الكفاءات إلى إختلاف أهداف الدراسات التي أجريت وتنوع الأدوات

المستخدمة فيها، حيث أن إعتماد الإطار النظري وتحليل المهام التعليمية ومراجعة القوائم وملاحظة التدريس والبحوث والدراسات هي الصفة الغالبة بين مصادر إشتقاق هذه الكفاءات التدريسية.

5/2/3 ـ مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية في الدراسة الحالية:

إعتمدت الباحثة في إشتقاق الكفاءات التدريسية الأساسية في الدراسة الحالية على المصادر التالية:

أ . الدراسات والبحوث السابقة وما أسفرت عنه من قوائم الكفاءات :

من خلال إستعراض الدراسات والبحوث السابقة في مجال الكفاءات التدريسية الأساسية قامت الباحثة بمراجعة هذه الدراسات والبحوث وما أسفرت عنه من قوائم الكفاءات وما تم إتباعه فيها من طرق وأساليب لتحديد هذه الكفاءات ويذكر منها :

. راشد أبو صواوين 2010 .

. ثامر السلمي 2009 .

. خيري إبراهيم علي 1998 .

. محمد مصطفى زيدان 1982 .

. محمد خلفان الراوي 1988 .

. عبد الكريم السرحان 2003 .

. إبراهيم الحارثي 1998 .

. ماجد أبو جابر وحسين بعارة 2000 .

. لمى رمو2012 .

. كوثر الشريف 1996 .

. شطناوي عبد الكريم 2007.

. بدران 2008.

. قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني 2010.

. باسم صالح مصطفى العجرمي2011.

ب . فلسفة المجتمع : تتضمن كل منظومة تربوية مجموعة من الأهداف أو الغايات تسعى إلى تحقيقها، وتعتبر هذه الأهداف مصدرا من مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية، وإنطلاقا من هذا الإطار تم إشتقاق الكفاءات التدريسية من فلسفة النظام التربوي الجزائري .

ج . ذوي الخبرة والإختصاص:

يساعد هذا المصدر على إشتقاق الكفاءات التدريسية الأساسية من خلال إستطلاع أراء المفتشين التربويين والأساتذة المكونين الأكفاء والأساتذة الجامعيين أصحاب الإختصاص بتحديد أهم ما يجب أن يتحلى بها أو يتقنها الأستاذ الذي يقوم بتدريس تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي لتحديد الأدوار التدريسية التي يقوم بها الأستاذ الكفء أثناء أداء عمله وبناء على ما سبق فقد تم إختيار خمسة عشر من ذوي الإختصاص الأكفاء الذين يقومون بالإشراف (مفتشين) على مدرسي الطور الثالث من التعليم الإبتدائي بالإضافة إلى أساتذة مكونين للطور الثالث من التعليم الإبتدائي بالجزائر وكذا الأساتذة الجامعيين.

وفي هذا الاطار وما تؤكده الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، أنه يوجد إجماع حول عدد الكفاءات التدريسية الأساسية والفرعية بالنسبة للدراسة الحالية، ويرجع ذلك إلى تعقد عملية التدريس وتداخلها، وتعدد جوانب الكفاءة لدى المدرس. ويمكن أن نستخلص قائمة الكفاءات التدريسية الأساسية الواجب أن يمتلكها مدرس الطور الثالث من التعليم الابتدائي وتضم (التخطيط ،التنفيذ، التقويم)

6/2/3 ـ تصنيف الكفاءات التدريسية:

يقصد بالتصنيف حسب سلفان "تحديد المحاور التي تدور حولها الكفاءات باعتبارها كفاءات رئيسية ثم تحليلها إلى مجموعة من الكفاءات الثانوية، ولمثل هذا الأمر شروط يجب أن تراعى أهمها "ضرورة الإتساق مع أهداف الدراسة وطبيعتها، كما ينبغي للتصنيف أن

يستفيد من غيره من التصنيفات متفقا مع مبادئها العامة وواقعيا يمكن للبرنامج تنفذه وترجمته إلى إستمارات ملاحظة وتقويم لأداء الأساتذة في المواقف التعليمية، أما عن أهمية التصنيف فتتلخص في تيسير مهمة التفكير المتعمق في كل جانب من جوانب الإعداد، وضمان إستيفاد جوانبه". (سلفان وهنجر، 2003: 56)

إن الدارس لموضوع الكفاءات التدريسية يجد نفسه أمام مجموعة كبيرة من التصنيفات وكلها تؤكد على ضرورة إمتلاك الأستاذ لعدد منها ليكون مؤهلا بالقيام بدوره على أكمل وجه، ويوجد عدة تصنيفات للكفاءات التدريسية، نعرض بعضا منها:

ترى تصنيف بلوم:

. كفاءات معرفية: لابد أن يستند التعليم الى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالتعليم في شتى مجالات عمله (التعليمي التعلمي)، وتتمثل الكفاءات المعرفية في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم الضرورية للأستاذ في مادته والبيئة المحيطة به والتلميذ الذي يتعامل معه.

(كمال الأزرق ،2006 : 45)

. كفاءات وجدانية: تتمثل في الإتجاهات التي يجب أن يتبناها الأستاذ والقيم التي يجب أن يؤمن بها وأشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها، فهي تشير إلى إستعدادات الأستاذ مثل اتجاهاته نحو مهنة التكوين وثقته بنفسه وإحترامه للأخرين.

(عبدالسميع وحوالة ، 2005: 47)

. كفاءات أدائية: تتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية التي ينخرط فيها، وتشمل هذه الكفاءات قدرة الأستاذ على إظهار سلوك واضح في المواقف داخل القسم التكوينية والحقيقية، وهذه الكفاءات تتعلق

بإعداد أداء الأستاذ لا بمعرفته مثال: أن يضع الأستاذ خطة يومية، يحدد أهدافا متنوعة أن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية واضحة محددة. (فتح الله ،2007: 34)

. وهناك من الباحثين لا يكتفي بهذا التصنيف الثلاثي، بل يضيف إليه ما يترتب على كل من المجال المعرفي والوجداني والمهاري من أثار وما ينتج عنها من خبرة مثل تصنيف **روبرت روث** الذي قدم تصورا لتصنيف الكفاءات مقسما إياها إلى مجالات هي: مجال المعرفة ومجال السلوك ومجال الاتجاهات و مجال النتائج والاثار ومجال الخبرة.

(حسين فرج ،2000: 46)

. وتقدم كلية التربية بجامعة **بستبرج بامريكا** نموذجا لهذا التصنيف، وحصرت مجالات الكفاءات في ستة تحت كل منها عدد من الكفاءات التفصيلية، وتنقسم هذه الكفاءات التفصيلية بدورها إلى ثلاث أقسام : كفاءات التخطيط والتنفيذ والتقويم، أما عن المجالات الرئيسية للكفاءات في نموذج **بستبرج** فهي :

. الأستاذ ناقل المعرفة ويضم (14) كفاءة ثانوية .

الأستاذ مدير للنشاط التعليمي ويضم (13) كفاءة ثانوية .

. الأستاذ مصدر ومصمم لعملية التكوين على التعليم ويضم (11) كفاءة ثانوية .

. الأستاذ مصمم ومدير لمهام التعليم ويضم (13) كفاءة ثانوية .

. الأستاذ في تفاعل مع الاخرين ويضم (10) كفاءات ثانوية .

(سهيلة الفتلاوي، 2004: 59)

ولقد لخصت **سهيلة الفتلاوي**(2003) في دراستها لمجموعة من الدراسات التي تناولت الكفاءات التدريسية الضرورية لأستاذ المواد الاجتماعية، وهي كما يلي:

أ . دراسة اللقاني ورضوان (1982) لخصا في دراستهما الكفاءات التدريسية التي ينبغي لأستاذ الاجتماعيات ما يلي:

1. القدرة على التدريس .

2. إستخدام الكفاءات التدريسية بكفاءة .

3. إقامة علاقات انسانية داخل المدرسة والربط بين المدرسة والمجتمع .

4. القدرة على القيادة .

5. القدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسؤولياتها.

ب . أما **الدبور والخطيب** (1987) فيريان أن أهم الكفاءات التي يحتاجها الأستاذ المواد الاجتماعية يمكن توضيحها في العناصر التالية:

1. التخطيط للتعليم .

2. الاتصال والتفاعل .

3. إدارة القسم .

ج . أما **جابر وزملائه** (1985) فقد أكدوا على أن عملية التدريس تتضمن إمتلاك الأستاذ ثلاث كفاءات أساسية وهي:

1. التخطيط.

2. التنفيذ.

3. التقويم.

د . أما **الفتلاوي** (1987) فترى أن أهم الكفاءات المطلوبة لأستاذ الاجتماعيات هي:

1. الكفاءة العلمية والنمو المهني.

2. التخطيط للتدريس.

3. التنفيذ.

4. العلاقات الانسانية .

5. التقويم . (سهيلة الفتلاوي،2003: 63- 64)

ويمكن أن نلاحظ من خلال هذه الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءات التدريسية، أن المجالات والخصائص فيها كانت متنوعة وذلك راجع إلى إختلاف في المعايير المستخدمة

في الحكم على الأداء التدريسي للأستاذ، وكما نرى أيضا أن هذه الدراسات لا تعتمد على تصنيف مطلق. كما يمكن لهذه التصنيفات أن تلتقي في نقاط أحيانا وتختلف أحيانا أخرى وعليه ترى الباحثة :

. أن الأساس المعتمد في أغلب التصنيفات هو مضمون ومحتوى الكفاءات التدريسية .

. إن الإختلاف في تصنيف الكفاءات التدريسية يعود إلى إختلاف في مفهوم الكفاءة في حد ذاتها، وإلى الإختلاف في طبيعة الهدف الذي اشتقت منه الكفاءات التدريسية .

. كما نلاحظ أن هذه التصنيفات متكاملة، أي أن بعضها يكمل البعض الآخر.

. إن معظم الأساليب المستخدمة في تحديد الكفاءات التدريسية مهمة جدا، ولعل أن إستمرار الدراسات في هذا المضمار تسفر على نتائج أكثر دقة.

7/2/3 ـ تصنيف الكفاءات التدريسية في الدراسة الحالية:

بناء على طبيعة الهدف من الدراسة الحالية وفي ضوء التصنيفات النظرية الآنفة الذكر، وما اتفقت عليه الدراسات السابقة التي تعد القريب من الدراسة الحالية، ومن أجل أن يقوم الأستاذ بدوره التعليمي بشكل فعال لابد من إمتلاكه لمجموعة من الكفاءات (كفاءات التخطيط، كفاءات التنفيذ وكفاءات التقويم)

7/2/3/أ ـ كفاءة التخطيط:

تعد مرحلة إعداد وتخطيط الدروس من المراحل المهمة حيث أن نجاح المدرس داخل القسم مرتبط إلى حد كبير بمدى دقة الإعداد والتخطيط الذي يقوم به، إذ أن الأداء الجيد في تدريس أي مادة من المواد الدراسية لا يمكن تحقيقه وإنما يتحقق بالتخطيط الدقيق والإعداد الجيد الذي يسبق التدريس، وعلى المخططين أن يدركوا أيضاً أنه لا بد من تحديد المسار الذي سوف يسيرون عليه خلال عملية التخطيط.

إذ يعد التخطيط بمعناه الدقيق من المفاهيم العلمية الحديثة التي استوفت معانيها ومضامينها الفكرية العملية والعلمية من واقع المجتمع المعاصر، وطبيعة الحياة وتعقدها،

ورغم حداثة هذا المفهوم إلا أنه حظي باهتمام لم ينله أي مفهوم آخر، حتى بات الهم الشاغل، ومحور النشاط لكثير من الجهود بشتى أنواعها.(خزعلي ومومني، 2010: 39)

والتخطيط مثله مثل الكثير من المفاهيم التربوية، يصعب الوصول إلى تعريف جامع كافٍ له، بسبب إختلاف المداخل والأنماط والأساليب التي تستخدمه ونوع التخصص، ومن هذه التعريفات نجد تعريف مجدي عزيز على أنه: "هو قدرة الأستاذ على وضع الأهداف العامة للدرس وأهدافه الخاصة والأفكار وتسلسلها والمعلومات المطلوبة والتي توجه الأستاذ خلال استعراضه وشرحه للدرس منذ بدايته وحتى اكتماله".

(عبدالرحمن ياسين،1998 :43)

في حين تعرفه دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بأنه عملية تصور مسبق للمواقف التعليمية التي يمارسها الأستاذ لتحقيق الأهداف التعليمية التربوية عمادها تحديد الأهداف وإختيار الفعاليات وتعيين المواد والوسائل التعليمية المساعدة على تحقيق تلك الأهداف وتقويم درجة تحققها في فترة زمنية معلومة ولمستوى محدد من التلاميذ.

(باسم العجرمي،2011: 66)

أما عبد الرحمن صائغ فعرفه بأنه: " العملية المقصودة المبنية على الدراسة العلمية والتفكير والتدبير، والتي تهدف للوصول إلى تحقيق أهداف تنمية معينة سبق تحديدها في ضوء إحتياجات المستقبل وإمكانيات الحاضر". (عبد الرحمن صائغ، 2002: 03)

والتخطيط للدرس شأنه شأن أي عملية تخطيطية تقتضي توفر قدر كبير من المعلومات لتحديد الأهداف والغايات المراد تحقيقها من المشروع ووضع السياسات والأدوات التي تكفل تحقيق تلك الأهداف، وكذلك تخطيط الدرس يستلزم توفر قدرا من المعلومات الغزيرة عن الدرس لدى الأستاذ وأن يكون ملماً بأهداف الدرس وغاياته ومراميه سواء المعرفية أي إيصال قدر من المعارف أو المعلومات إلى التلاميذ أو الغايات المهارية وإكساب التلاميذ مهارات

معينة والقدرة على تحقيق البعد الوجداني للدرس والتأثير في التلاميذ وجذبهم للدرس وتشويقهم له وإثارة دوافعهم .

❖ **عمليات التخطيط للدرس** :إن التخطيط للدرس ينطوي على تتابع مجموعة من العمليات الناجحة التي يقوم بها الأستاذ وهي:

أ –من حيث الأهداف التعليمية :يجب أن يتمتع الأستاذ بقدرات ومهارات مختلفة منها:

ـ صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنماط السلوك المرغوب.

ـ صياغة أهداف الدرس بطريقة واقعية ومناسبة لمستوى التلميذ وقدراتهم وحاجاتهم.

(محمد الحلية، 2002: 184)

ـ يراعي عند صياغته للأهداف أن تتناول مختلف المستويات المعرفية والوجدانية والحركية.

ـ يرتب الأهداف في تنظيم منطقي يستطيع التلميذ إدراكه .

(رشدي طعيمة، 2006: 68)

كما أنه يجب أن يلتزم الأستاذ بأن تكون الأهداف التي يسوغها منسجمة مع عقيدة الأمة الإسلامية وقيمها وأهداف المجتمع وحاجاته القائمة والمنتظرة، وملائمة لواقع الحياة ومتطلباتها. (إسحاق فرحان وآخرون ،1984: 35)

ب –من حيث المناهج الدراسية :يجب أن يعرف الأستاذ المبادئ التالية:

ـ يعرف الأسس العامة لبناء المنهج الدراسي .

ـ يضع تصورا لخطة تدريس المنهج خلال العام الدراسي .

ـ يمتلك القدرة على إبراز أشكال العلاقة بين الأجزاء المختلفة للدرس والربط بينها لتكوين وحدة متكاملة.

ـ يعرف المصادر التي ينبغي الرجوع إليها عند إعداد وحدة دراسية.

ـ يحدد بدقة الأهداف التي ينشد تحقيقها من إعداد وحدة دراسية للشرح.

ـ يدرك العلاقة بين العناصر المختلفة للوحدة الدراسية التي ينبغي في ضوئها ترتيب هذه العناصر.

ج –من حيث المواد التعليمية :يجب أن يعرف الأستاذ المبادئ التالية:

ـ يستطيع إعداد بعض المواد التعليمية الجيدة التي يستخدمها في الحصة لتدريس بعض المهارات المختلفة.

ـ يستطيع إعداد مادة تعليمية مبسطة يمكن إستخدامها في تسهيل عملية الشرح .

(راشد أبو صواوين،2010: 63)

❖ **أهمية التخطيط للدرس:**

أهميتها من كونها عملية تهدف الى تحديد مسارات العمل تكتسب عملية التخطيط المدرسي في مجالاتها المختلفة، وهي من أهم وظائف ومسؤوليات الإدارة المدرسية، كما أن التخطيط المدرسي يعد المدخل الرئيسي لجميع الفعاليات والأنشطة المدرسية، فالتخطيط المدرسي هو مرحلة التفكير التي تسبق أي عمل ويساعد التخطيط المدرسي الجيد في سلوك الطريق السليم، والبعد عن التخبط الوقوع في الاخطاء، أو الإنحراف عن الأهداف المرسومة. فالتخطيط المدرسي يحظى بأهمية كبيرة تظهر فيما يلي :

ـ يساعد التخطيط المدرسي في وضع أهداف واضحة للعمل تعمل كموجه للعاملين أثناء التنفيذ .

ـ يجنب التخطيط مدير المدرسة التخبط والعشوائية من خلال تحديد معالم الطريق للعمل .

ـ يتم من خلال التخطيط تحديد إطار العمل والمسؤوليات المطلوبة من كل فرد أو مجموعة في المدرسة.

ـ يتم من خلال التخطيط التعرف إلى الإمكانات المتاحة بشرياً ومادياً، وطرق التوظيف لها .

ـ يعمل التخطيط على التخفيف من حدة الهدر التعليمي الناتج عن الرسوب أو التسرب، وذلك من خلال رفع مستوى كفاءة العمل المدرسي. (زينب الجبر،2002: 38)

ـ يساعد التخطيط في تحديد المشاكل والمخاطر التي تعترض العمل المدرسي مما يساعد في حل المشكلات المدرسية بصورة علمية . (وزارة التربية الوطنية، 2003: 24)

ـ يسهم التخطيط السليم في وضع نظام من التوجيه والرقابة والتقويم للعمل المدرسي.

(باسم العجرمي.2010: 68)

وتُعد عملية تخطيط المنهج المدرسي عبارة عن تصور لما ينبغي أن يكون عليه المنهج من حيث التصميم (تحديد الأهداف، واختيار المحتوى وتنظيمه) وكذلك الصورة التي يجب أن يكون عليها تنفيذ المنهج (جميع الممارسات الخاصة بمعالجته في الواقع وفي الميدان)، بالإضافة إلى عملية التقويم التي يجب أن يراعيها المنهج من حيث أساليب التقويم التي توضح العائد التعليمي التعلمي لدى التلاميذ، للاستفادة من ذلك في تحسين المنهج وتطويره، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال المنهج المدرسي دون الاعتماد على نوع الأستاذ المعد إعداداً علمياً بمستوى عالٍ من الكفاءة تؤهله وتساعده على القيام بالدور الملقى على عاتقه مربيا، وأستاذ، وموجها، وقائدا . (حسن بركات،2005: 13)

7/2/3/ ب ـ كفاءة التنفيذ :

لا شك أن ممارسة مهنة التدريس أمر مختلف تماماً عن الحديث عنه أو التخطيط له، فالتدريس لا يقيس مدى امتلاك الأستاذ للمعارف والحقائق المراد توصيلها للتلاميذ، بقدر ما يقيس مدى قدرة وتمكن الأستاذ من إمتلاك الإجراءات والطرق التي تؤهله لتوصيل هذه المعارف والحقائق المتنوعة للتلاميذ والتي من شأنها تعمل على مساعدة التلاميذ على التفاعل مع الموقف التعليمي.

طريقة التدريس هي مجموعة الأساليب والإجراءات العامة التي يقوم بها الأستاذ في موقف تعليمي معين، بغرض توصيل فكرة ما.

فهي مزيج من الطريقة الإلقائية التقليدية وطريقة المناقشة الجماعية متنوعة الحوار (أستاذ ومتعلم، ومتعلمين مع بعضهم)، بالإضافة إلى طرق التعلم الذاتي، وبهذا لابد من الأستاذ

التنويع في استخدام الطرق التعليمية بما يتناسب طبيعة ومحتوى الموضوع المراد تدريسه، لأن الطريقة التي تصلح لموضوع ما قد لا تصلح لموضوع آخر.

هذا وتظهر المشاركة في طريقة المناقشة الجماعية التي تتم في القسم عندما يتيح الأستاذ لتلاميذه أن يتخايروا ويتناقشوا فيما بينهم في بعض المهارات والعلوم والمعارف، مع إشرافه عليهم ودعمه لهم بالحوافز المادية والمعنوية، حيث أن هذه الطريقة تزيل الملل الذي قد يصيب التلاميذ أثناء اليوم الدراسي، كما أنها توحي بالمساواة بين التلاميذ، ووسيلة يتأكد بواسطتها الأستاذ من مدى استيعاب التلاميذ للمهارة المقررة قبل الانتقال بهم إلى مهارة أخرى. وهذا يتوافق مع التعليم المبرمج في العصر الحديث الذي يعرض المادة (على أجزاء ولا ينتقل من جزء إلى غيره إلا بعد أن يتبين استجابة التلميذ وأنه قد استوعب هذا الجزء).

(ثامر السلمي،2009: 73.74)

فالأستاذ الفعال المتمكن من تخصصه هو الذي ينوع في طريقة العرض بما يفي الموضوع المراد شرحه، ولا يعتمد على الطريقة الإلقائية التقليدية الذي يكون دور المتعلم سلبي متلقن للمعارف والمعلومات، بل لابد من أن يُنوع من هذه الطرق فيلجأ إلى الإلقاء وعرض المادة تارة، وإلى الاستفهام والسؤال تارة، وهكذا...، وذلك بما يتناسب مع مقتضى الحال والموضوع.

وهناك بعض الأمور التربوية التي يجب على كل أستاذ الانتباه لها، وأخذها بعين الاعتبار أثناء عملية تنفيذ الدرس، والتي من شأنها تبعث الحيوية والنشاط لدى المتعلم، وتبعده عن السأم والملل الذي قد ينتابه أثناء عملية التنفيذ؛ فالأستاذ الناجح هو الذي يستطيع تفعيل هذه النقاط جيداً وفي الوقت المناسب لها التي يمكن ذكرها على النحو التالي:

. التهيئة والإثارة :

لابد لأي عامل قبل أن يقوم بعمله، أن يبدأ أولا بعملية تمهيد للعمل الذي سيقوم به، فما بال الأستاذ الذي يقوم بتدريس تلاميذ كانوا منفصلين عن الموضوع الذي يريد الأستاذ

شرحه، ولذلك لابد للأستاذ من إثارة الدافعية للتعلم لديهم، حتى يمكنه من تحقيق ما يصبوا إليه من أهداف.

يمكن للأستاذ أن يحقق هذا القدر من الدافعية عند بدء درسه بإثارة التلاميذ فكرياً لموضوع الدرس إذا بدأ بمقدمة جيدة مناسبة وهذه هي الخطوة الأولى التي يستعد بها الأستاذ للدرس ويهيئ أذهان تلاميذ للموضوع الجديد، ويثير أذهانهم ويدفعهم للتفكير فيما سيعرض عليهم من موضوعات. (باسم العجرمي،2010: 70)

والتمهيد الجيد كما أشار إليها محمد جان (2003) يمكن ان يكون في أحد الأشكال الآتية:

- سرد قصة قصيرة شيقة وبأسلوب جذاب.
- عرض صورة أو خارطة أو أي وسيلة تعليمية تكون محوراً للنقاش .
- تذكير التلاميذ بمناسبة احتفلوا بها مؤخراً.
- استغلال الأحداث الجارية والأحوال الطارئة.
- ربط موضوع الدرس بخبرات الطلبة الماضية.
- بيان علاقة الدرس الماضي بالحاضر.
- إبراز أهمية الدرس للتلاميذ وفائدته في حياتهم.
- القيام بأمر ما غير معتاد، له علاقة بموضوع الدرس.
- صياغة الدرس في شكل مشكلة، ومطالبة التلاميذ بالبحث عن الحل المناسب لهذه المشكلة.
- ويجب على الأستاذ أن يكون بارعاً في عرض الدرس ماهراً في التعليم، وذلك بأن يكون ملماً بالطرائق والوسائل التعليمية المختارة ليختار منها ما يتناسب مع مستوى تلاميذه وحاجاتهم وقدرا تهم واستعداداتهم وما يتفق مع الأهداف المرغوبة والمحتوى الدراسي، وأن

تكون لغته عربية سهلة مناسبة لمستوى تلاميذهم، وأن يكون أسلوبه سهلاً وشيقاً، وأن يكون صوته واضحاً مسموعا.

. استخدام الأسئلة :

كثيرا ما يلجأ الأستاذ إلى استخدام الأسئلة، وذلك لإثارة دافعية التلاميذ والعمل على شد انتباههم، فهي فرصة لتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين ووسيلة لتنمية القدرة على التفكير أيضا. وبهذا يجب على الأستاذ أن يقوم بطرح السؤال على التلاميذ وتجنب الإجابة عنه إلا في حالة عجز التلاميذ عن الإجابة يقوم الأستاذ بإعطائهم الجواب الصحيح، ويجب على الأستاذ أن يتجنب الوقوع في الخطأ الشائع الذي يقع فيه كثير من الأساتذة حيث يقومون بتحديد التلميذ أولا ثم يطرح السؤال عليه وهذا خطأ شائع وغير تربوي.

فالسؤال هو" مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم هذا الشخص المقصود بهذه الكلمات، ويعمل فكره فيها ويستجيب لها بشكل يفهمه من وجه السؤال في البداية". (أحمد أوزي وآخرون،2007: 57)

وهذا الأسلوب هو أول ما سن عن طريق الحوار القرآني، فكثير من أمور العقيدة قررها القرآن بعد أن سأل عنها، قال تعالى :﴿وَلَئِن سَأَلْتَهُم منْ خَلَقَ السمَاوَاتِ وَالأَرْضَ لَيَقُولُن اللهُ قُلِ الحَمْدُ لِلهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يعَلَمُونَ ﴾.

فالأستاذ القدير هو الذي ينوع طريقة العرض حسب مجريات وطبيعة الموقف التعليمي، فيلجأ إلى الإلقاء وعرض المادة، وينتقل أحيانا إلى الاستفهام والسؤال، فيسأل حين يحسن السؤال. وأن يكون ماهرا في صياغة وطرح الأسئلة الجيدة المتعلقة بعناصر الدرس الرئيسية، واستخدام الأسئلة في التوقيت المناسب، بحيث تكون واضحة ومختصرة وصحيحة التركيب اللغوي، ومناسبة لمستوى التلاميذ، ومتنوعة من حيث المستويات الفكرية، وأن توزع الأسئلة على معظم تلاميذ القسم. (باسم العجرمي، 2010: 70)

ولقد أكد حسين الخليفة على أهمية دور الأسئلة في عملية التدريس، كونها نشاطا فاعلا لتهيئة المتعلمين للتعلم، كما تزيد من فاعلية النشاط التعليمي، وتفيد الأستاذ في معرفة المستوى التعليمي للتلاميذ قبل بداية الدرس، كما تفيده في تشخيص نقاط الضعف إضافة إلى أنها توفر له تغذية راجعة مستمرة. (عبد القادر خليفة،2004 :83)

ويذكر كل من كلارك وستار أربعة معايير أساسية للحكم على جودة السؤال وهي أن يكون:

. واضحا غير معقد ويستطيع أن يفهمه المتعلم.

. مثيرا للتفكير.

. متوافقا مع عمر وقدرات واهتمامات المتعلمين.

. مناسبا للهدف، والأستاذ الجيد يعرف متى وكيف يستخدم كل نوع من أنواع أسئلة المجال المعرفي. (Clark& Star ،1981: 174)

ولخص حسين الخليفة الشروط الأربعة التي ينبغي مراعاتها عند صوغ الأسئلة كما يلي:

. أن يرتبط السؤال بالأهداف المراد تحقيقها.

. أن يصاغ السؤال بألفاظ واضحة محددة.

. أن يناسب السؤال مستوى المتعلمين .

. أن يثير السؤال تفكير المتعلمين . (عبد القادر خليفة، 2004: 106)

ومن خلال العرض السابق لوجهات نظر التربويين، نجد أنه لا توجد اختلافات كبيرة فيما بينها على الشروط الواجب أخذها بعين الاعتبار عند صوغ الأسئلة، ونجد أنهم أجمعوا على:

. أن يكون السؤال واضح ومحدد المطالب.

. أن لا يحتوي السؤال على هدفين (أي أن لا يكون مركب).

. أن تكون الأسئلة متنوعة وشاملة للجوانب الثلاثة (الوجدانية، المهارية، المعرفية).

. أن تكون مصاغة باللغة الفصحى.

. تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى المركب.

. عدم إيحاء السؤال للجواب.

ولاستخدام الأسئلة قواعد وشروط يجب أن يراعيها الأستاذ، ويحرص على إتباعها، وأهم هذه القواعد ما يلي كما ذكرها ويسلي :

. يجب على الأستاذ أن يوجه أسئلته بصوت يمكن سماعه لكل المتعلمين بوضوح.

. لا يجب تكرار الأستاذ لأسئلته طالما صاغها بكلمات واضحة .

. يجب توجيه الأسئلة بدون تنظيم معين للتلاميذ.

. يجب أن يختار الأستاذ التلميذ الذي يجيب عن السؤال بعدما يطرح السؤال أولا .

. يجب تجنب استخدام السؤال كنوع من العقوبة.(Wesley ، 1950 :42)

ويمكن تلخيص القواعد التي تناولها جابر وقد إتفق معه حسين الخليفة فيما يلي:

. أسئلة أقل وفترات انتظار أطول.

. توزيع أفضل للأسئلة .

. تشجيع مشاركة المتعلمين .

. تحسين نوعية الإجابات .

. إعادة توجيه الأسئلة . (عبد الحميد جابر، 2002 :208)

وتستخلص الباحثة، أن الأسئلة التي يستخدمها الأستاذ أثناء تنفيذ درسه من أهم الوسائل الفعالة في تنمية التفكير، وهي أيضاً تُعد نشاطاً ناجحاً لتشجيع المتعلمين على المشاركة في التعلم وزيادة نشاطهم التعليمي، فمهما كانت نوعية المدخل الذي يستخدمه الأستاذ في تدريسه فإنه عليه استخدام الأسئلة خلال عملية التدريس، فهي فرصة لتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين، وتكوين الميول ومد المتعلمين بطرق جديدة للتعامل مع المواد الدراسية.

. حيوية الأستاذ:

يقصد بالحيوية نشاط الأستاذ حيث أصبح مصمما للنشاطات التعليمية المثيرة لفكرة المتعلم بالدرجة الاولى. (المركز الوطني للوثائق التربوية،2005: 19)

ومن الأمور التي ينبغي للأستاذ أن يراعيها هي مناسبة سرعة الأداء، فالأستاذ الذي يتكلم ويشرح بسرعة عالية لا يعطي لتلاميذه التفكير والتمعن فيما يقول، ولا يستطيع التلاميذ فهم واستيعاب كل ما يقوله، لأن السرعة الزائدة في الحديث تتعب الذهن وتشتت الانتباه .

(باسم العجرمي،2010 :73)

وقال ابن حجر العسقلاني (1999) كما أورده ثامر السلمي (2009) التأني وعدم العجلة حتى يتدبر التلاميذ المعاني ويستوعبوها ويفهموها، ففي رواية البخاري" أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يحدث حديثاً لو عده العاد لأحصاه" قال ابن حجر" لو عده العاد لأحصاه" أي لو عد كلماته أو مفرداته أو حروفه لأطاق ذلك وبلغ آخرها، والمراد بذلك المبالغة في الترتيل والتفهيم ... وقوله: لم يكن يسرد الحديث كسردكم، أي يتابع الحديث استعجالاً بعضه إثر بعض لئلا يلتبس على المستم، زادا لإسماعيلي من رواية ابن المبارك عن يونس :"إنما كان حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم فصلاً، فهماً تفهمه القلوب" .

(ثامر السلمي،2009 :122)

كما يجب على الأستاذ تقديم التشجيع المناسب والثناء الحسن للتلاميذ، وقدوتنا في هذا رسول الله صلى الله عليه وسلم، فعن أبي بن كعب قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (يا أبا المنذر أتدري أي آية من كتاب الله معك أعظم؟ قال :قلت :الله لا اله إلا هو الحي القيوم... قال: فضرب في صدري، وقال :ليهنك العلم أبا المنذر).

(علي حسين حجاج، 1983 :810)

حيث ترى الباحثة أن الأستاذ القدير هو الذي يعمل على إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي. ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم ينبغي على الأساتذة القيام باستثارة انتباه

تلاميذهم، فكلما كان الأستاذ ناجحاً في استثارة وتشويق انتباه التلاميذ كلما كان أقرب إلى عقولهم وقلوبهم.

ويؤكد بعض الباحثين على الكفاءات التالية لحيوية الأستاذ، وهي:

. يجب على الأستاذ أن يتكفل بسرد الدرس وإلقائه لوحده، وإنما يقوم بإشراك التلاميذ في استنتاج معلومات الدرس والتوصل إليها بأنفسهم.

. يجب على الأستاذ إثارة روح التنافس الجماعي الشريف بين التلاميذ، بأن يقسم الصف إلى مجموعات ويدفع هذه المجموعات للتنافس فيما بينها.

. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

. يجب أن تسود روح المحبة والمودة والوئام والارتياح والسرور بين الأستاذ والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ بعضهم من جهة أخرى. (جبر نبيل،2002: 108)

. ويجب أن يكون الأستاذ محدثاً لبقاً، ومتكلماً بارعاً، وأن يكون قادراً على المناقشة والحوار .

. كما تتطلب حيوية الأستاذ أن يحافظ على صحته حتى يحتفظ بقدر عالٍ من اللياقة البدنية التي تمكنه من الظهور في مظهر حيوي دائم .

. إنهاء الدرس يجب على الأستاذ أن يكون ماهراً في توزيع أجزاء الدرس على زمن الحصة الدراسية حتى لا يقف في موقف لا يحسد عليه وهو إما أنه لم يستطيع إنهاء الدرس المحدد بسبب استطراده وخروجه عن الدرس في مواضيع جانبية أو أشياء ثانوية، أو بسبب تكرار أشياء سهلة لا تحتاج للتكرار، وإما أنه ينهي الدرس قبل نهاية الحصة بوقت طويل بسبب استعجاله في إلقاء الدرس مما يكرر أقواله ويضطرب وينفعل وتكثر أخطاؤه، فيتجرأ عليه التلاميذ ويفلت زمام الأمور من يده، ويكثر الشغب.

وفي الواقع فإن تمكن الأستاذ من ممارسة إنهاء الدرس (الغلق) تتطلب تمرسه على التحكم في الزمن المتاح للموقف التدريسي حتى يبقى دائما بضع دقائق يستغلها في تلخيص الموقف التدريسي، وتجميع خيوطه قبل دق الجرس معلناً نقطة النهاية .

(مصطفى دعمس،2009: 126)

. إدارة القسم :

تعرف إدارة القسم" بمجموعة من النشاطات التي يسعى الأستاذ من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم". (عبد السميع وسهير حوالة ،2005: 57)

وتشمل كفاءة إدارة القسم والسيطرة عليه وتوجيه التلاميذ للتفاعل بين الأستاذ وتلاميذه داخل القسم الكفاءات التالية :تهيئة التلاميذ وإثارتهم للتعلم، ومهارة استخدام الأسئلة في التدريس ومهارة استخدام الموارد والأجهزة التعليمية بالإضافة إلى حيوية الأستاذ والقدرة على إنهاء الدروس بصورة سليمة . (منير مرسي،1998: 117)

وهناك من وضع رؤية أخرى لإدارة القسم تتمثل في مجموعة من النقاط هي:

. تحليل الموقف الواحد إلى أجزاء مناسبة حتى يمكن معرفة وحل المشكلة الأساسية. أي يستطيع أن يعزى مشكلات ضبط القسم إلى أسبابها الحقيقية.

. السيطرة على الموقف التعليمي دون حاجة لاستخدام العنف.

. قدرته في إدراك تأثير العوامل الخارجية على قدرة التلاميذ واستيعاب هذه التأثيرات بما لا يخل بالموقف التعليمي.

. التعرف على مشكلات التلاميذ وتحديدها وإقتراح الحلول المناسبة لها.

. توفير بدائل متنوعة لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجهه في القسم.

. قدرته على جعل التلاميذ يحترمون بعضهم بعضاً، فلا يسمح مثلا بأن يقاطع بعضهم بعضاً أثناء الإجابة، ولا يسخر بعضهم بعضاً من طريقة نطق الآخرين للأصوات أو مستوى إجاباتهم على الأسئلة.

. يجب أن يحسن التصرف في المواقف التي تغضبه من بعض التلاميذ.

(رشدي طعيمة ،2006: 71)

وترى الباحثة تزايد اهتمام كل من الأساتذة وأولياء الأمور وكل من لهم علاقة بالعملية التعليمية التعلمية بعملية ضبط التلميذ داخل الصفوف وخارجها إلى حد كبير، وما يزيد من قلق الأساتذة بشكل خاص نحو هذا الموضوع معرفتهم أنه يترك آثاراً خطيرة في إنجاح العملية التعليمية، ولذلك فالأستاذ الجيد هو الذي ينمي عند التلميذ عملية الانضباط الذاتي المرتبطة بالتربية الخلقية، كذلك يستطيع الأستاذ أن يوطد العلاقة بينه وبين تلاميذه من خلال تفهم الأستاذ لحاجات التلاميذ، وكذلك يستطيع أن يوجه النشاطات التعليمية ويوظفها لخدمة ضبط الصف لتبقى الرغبة والدافع للتعلم عند التلميذ ظاهرة حاضرة وعالية، وإلا فإن التلميذ الذي يفقد الرغبة في التعلم سيلجأ إلى الإخلال بالنظام وإثارة الفوضى مما يسبب الأذى بالموقف التعليمي.

-**أهداف إدارة القسم:** إن لإدارة القسم أهداف عدة منها:

. توفير المناخ التعليمي الفعال .

. توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للتلاميذ.

. رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ .

. مراعاة النمو المتكامل للتلميذ. (عبد السميع وسهير حوالة،2005: 58)

- **خصائص إدارة القسم الفاعلة:** من خصائص إدارة القسم الوصول إلى بلوغ الأهداف بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد والمال، هي تتفق مع غيرها من أنواع الإدارات الأخرى ومن الخصائص المهمة لها:

. الشمولية: أي أنها عملية شاملة تضم عمليات عديدة متداخلة كما أنها معقدة لأنها تتناول مجالات عدة منها التلاميذ، وأولياء الأمور، ومدير المدرسة، والمشرف التربوي، وهيئة التدريس، والمنهج المدرسي، والوسائل التعليمية، والغرفة القسم.

. العلاقات الإنسانية: وهي ما تتميز به إدارة القسم أكثر من غيرها إذا كان لابد من وجود العلاقات الإنسانية وضرورة وجودها لنجاح أي عمل إداري لبلوغ الأهداف كأي مؤسسة فإن مثل هذه العلاقات ضرورة حتمية ولا يمكن الاستغناء عنها في إدارة القسم.

. التأهيل العلمي والمسلكي للأستاذ: التأهيل العلمي للفرد مهم جدا للقيام بأي وظيفة وهي ضرورية بالنسبة لأنواع الإدارات الأخرى وتزداد أهميتها بالنسبة لإدارة القسم لمن يقوم بمهام التدريس والتعامل مع التلاميذ.

. صعوبة قياس وتقييم التغيير في سلوك التلاميذ: لم يستطع الأستاذ قياس التغيير في السلوك المعرفي أو المهارات أو الاتجاهات لدى التلاميذ بطريقة مناسبة كما هو حاصل في المؤسسات غير التربوية لأنه لا توجد أداة قياس مناسبة تماما لقياس التعليم كما أنه توجد عوامل متعدد تؤثر في شخصية المتعلم مما يجعل أثر الأستاذ على تلاميذه وتغيير سلوكهم عملية ليست دقيقة . (منسي وصالح، 2001: 34)

كما وتتصف إدارة القسم بصفات عدة منها:

. الإدارة التي تسهم في جعل التعليم ممكناً في غرفة الصف وموجهاً لخدمة المتعلمين أنفسهم من أجل بلوغ الأهداف التربوية المرسومة.

. الإدارة التي توفر مناخاً يسوده انضباط قائم على علاقات التفاعل و التفاهم بين الأستاذ وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.

. الإدارة هي التي تكون التلميذ على الانضباط الذاتي فتجعله يتكيف تكيفاً واعياً لبيئته الاجتماعية فيضبط سلوكه ويحترم حريات الآخرين ومصالحهم.

. الإدارة التي تنمي ثقة التلميذ بنفسه وبمن حوله وبذلك يمكن أن يتعاون التلميذ مع أستاذه ومجتمعه المحيط به.

. الإدارة التي تشعر كل فرد في غرفة القسم بأن له دوراً هاماً يؤديه ويقدره من أجله .

. الإدارة التي تسهم في تنفيذ العملية التعليمية التعلمية في غرفة القسم في جو مريح يشعر التلميذ فيه بالود والدفء والصداقة والطمأنينة ويسعد المعلم فيه بمشاركة تلاميذه.

. الإدارة التي تزيد فرص التعلم وتقليل السلوك غير المرغوب فيه عند التلاميذ .

. الإدارة التي تستشرف مصادر الاضطراب المحتملة فتمنع حدوثها بوضع الإجراءات والقواعد والحدود والتوجيهات المباشرة وغير المباشرة.

. الإدارة التي تديرها هيئة تدريسية مؤهلة علمياً ومسلكياً والراغبة في مهنة التعليم .

. الإدارة التي توفر بيئة مادية حسنة في غرفة الصف تشجع على الابتكار والإبداع .

. الإدارة التي تسهم في جمع الموقف التعلمي بين النظرية والتطبيق وردم الفجوة بينهما .

. الإدارة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين المادية والمعنوية .

. الإدارة التي تدرك جميع العناصر الرسمية للموقف التعليمي(الأنظمة والتعليمات والقوانين)

(مدحت أبو النصر،2008: 42ـ 43)

يتضح مما سبق أن عمليات إدارة القسم مهما كانت معقدة فإن الأستاذ المتمكن والمرن مع التكوين والممارسة والانتماء لهذه المهنة هو الذي يستطيع التعامل مع كل ما يتعرض له من مواقف أمام التلاميذ، ويستطيع إثبات جدارته وقوته في ذلك، مما يثبت عند تلاميذه خلفية جيدة وقوية عن مقدرته في التعامل مع مختلف المواقف.

- **الوسائل التعليمية التعلمية:**

إن إستخدام الوسائل التعليمية ليست ظاهرة حديثة، بل هي مسألة ذات جذور تاريخية مرتبطة بعصور الإنسان الأول. فالنقوش والرسومات التي حفرها الأشوريون والسومريون والفراعنة والصينيون واليونان على واجهات المعابد. (محمد حمدان، 1985: 14)

وعلى الرغم من وفرة وتنوع الوسائل التعليمية التي بإمكان أي أستاذ معداً إعداداً جيداً من إستخدامها، إلا أنها في الوقت نفسه فهي لا تحل محل الأستاذ ولا تغني عنه، بل هي وسائل مساعدة ومعينة لتسهيل العملية التعليمية التعلمية بالنسبة لكل من الأستاذ والمتعلم، فهي تساعد الأستاذ على أداء مهمته التعليمية على أكمل وجه، كما أنها تعمل على إثارة وتحفيز المتعلمين للتعلم، مما يسهل على تحقيق الأهداف التي يصبو إليها الأستاذ.

ولا شك أن الوسائل التعليمية ترتبط بعملية التدريس، والتدريس كما هو معلوم نظام أو منظومة لها مكونات فرعية تتفاعل بعضها مع بعض في سياق منسجم، وهذا النظام (التدريس) يتضمن إجراءات أو عمليات مرسومة لتحقيق أهدافه، وتشتمل هذه الإجراءات على توظيف بعض الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف، أي أن الوسائل التعليمية مكون من مكونات نظام التدريس المخطط، مما يعني أن إلغاؤها أو الاستغناء عنها غالباً ما يؤدي إلى خلل في مخرجات منظومة التدريس، أي إلى عدم تحقيق الأهداف، فالوسائل التعليمية منظومة فرعية من نظام التدريس الذي يعد بدوره جزءاً من نظام أكبر هو التربية.

وعلى ذلك تعرف الوسائل التعليمية بأنها" كل ما يقدم أو يسهم في تقديم مادة تعليمية ضرورية لعملية التعلم كما تصفها وتحددها الأهداف التعليمية، وتستخدم كجزء أساسي متفاعل مع بقية .إجراءات منظومة التدريس" . (مصطفى دعمس،2009: 130ـ 131)

فالوسائل التعليمية التعلمية هي كل ما يستطيع أن يوظفه الأستاذ، لإثراء الموقف التعليمي بخبرات حسية، قائمة على أسلوب منهجي متنوع، ومشوق، ومؤثر، يعمل على تفسير المجردات، وتكوين الإتجاهات، وتنمية المهارات المتعلقة بالفرد، وبمشاركة المتعلم، بغية تحقيق تعليم أعلى فاعلية وكفاءة. (باسم العجرمي ،2010: 78)

وتنبع أهمية الوسائل التعليمية، وتتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم إختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للتلاميذ تعلمها، ثم

من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية، فالوسائل التعليمية التي يتم إختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا، أو المراحل التعليمية المتقدمة، كالمرحلة المتوسطة والثانوية . (ديفيد ولسون ،2001: 42ـ 43)

. أهمية الوسائل التعليمية:

تكمن أهمية إستخدام الوسائل التعليمية وفوائدها من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسية الثلاثة من العملية التعليمية(الأستاذ، والمتعلم، والمادة التعليمية) وفيما يلي عرضاً لأهم استخدامات الوسائل التعليمية، حيث ذكر حسين الطوبجي (1995) منها:

. استثارة التلاميذ يسهم إستخدام الوسائل التعليمية في حفز التلاميذ وإستثارة الدافعية لديهم وإشباع حاجاتهم للتعلم.

. تتغلب على اللفظية وعيوبها فهي تساعد على فهم معنى بعض الألفاظ التي تستخدم أثناء الشرح من خلال تزويد التلاميذ بأساس مادي محسوس لتفكيرهم.

. ترسيخ المعلومات وتعميقها فهي تتصف الوسائل التعليمية الناجحة بأنها تقدم للتلميذ خبرات حية قوية التأثير فالمتعلم عن طريق التوضيحات العملية والرحلات وغيرها من الوسائل التعليمية على أساس من الحفظ والتلقين سرعان ما ينسى أما التعلم الذي تستخدم فيه الوسائل التعليمية إستخداماً جيداً وصحيحاً فإنه يبقى في ذاكرة الإنسان.

. التنويع والتجديد فهي تتيح الوسائل التعليمية فرص التجديد والتنويع في الأنشطة مما يدفع الملل والسأم في نفوس التلاميذ.

. التغلب على الحدود الزمنية والمكانية إن الوسيلة التعليمية تقرب المسافة الزمانية والمكانية تجعل المتعلم قادراً على مشاهدة تفاصيل ودقائق يستحيل عليه مشاهدتها بغيرها مثل الأفلام التصويرية للبحار والإستكشافات العملية والنمو لدى الكائنات.

. تحويل المعلومات النظرية إلى أنماط سلوكية فإن الحصول على المعلومات وحفظها ليس غاية وهدفاً إنما هو وسيلة إلى غاية يسعى إلى تحقيقها ولذلك فإن معرفتنا أن الأمانة فضيلة

وسمة من سمات المؤمن لا يكفي بل على المتعلم بعد معرفته لها أن يترجم هذه المعرفة إلى نمط سلوكي في حياته وهنا يتجلى دور الوسيلة في تحويل المفاهيم المجردة إلى سلوك يمارس في الواقع، وذلك عن طريق قصة تمثل أمام التلاميذ.

. توفر الجهد والمال إذ أن الوسائل التعليمية تساهم مساهمةً فاعلة في توفير وقت وجهد كل من الأستاذ والتلاميذ ولقد ثبت بالتجارب على أن إستخدام الوسائل في التعلم يقلل من الوقت والجهد على الأستاذ والمتعلم بنسبة مقدارها (38% ـ 40 %)وبخاصة إذا ما استخدمت الوسيلة غير مرة وإستعمالها مجموعة من الأساتذة .

. تقوية العلاقة بين الأستاذ والمتعلم إذ أن استخدام المعلم للوسائل التعليمية يقربه من إلى التلاميذ ويحببه لهم مما يقوي ثقتهم بأستاذهم.

. المساعدة على تكوين الحواس وتنشيطها وتيسير عملية التعلم إذ برهنت الأبحاث والتجارب أن التعلم يجري في الدماغ عن طريق الحواس التي تزوده بالمعلومات وثبت أن هذه الحواس ليست على درجة واحدة في قدرتها على تجميع المعلومات وتزويدها للدماغ وجاءت نسبة مساهمة الحواس على النحو التالي (حاسة البصر% 30 ، حاسة السمع% 20 ، حاسة الذوق 10%، حاسة الشم% 3.5 ، حاسة اللمس) عملية التعلم مما يجعلها في حالة تيقظ وانتباه فيؤدي ذلك إلى شحذها وتقويتها .(% 1.5) وهذا يعني أن جميع الحواس تشترك في عملية التعلم مما يجعلها في حالة تيقظ وإنتباه فيؤدي ذلك إلى شحذها وتقويتها.

. تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ حيث تقوم الوسائل التعليمية بدور مهم في زيادة الثروة اللغوية للتلاميذ من الألفاظ الجديدة بما تقدمه من خبرات حية تثير إهتمامهم وإنتباههم وتجعلهم يعبرون عنها مستخدمين ألفاظاً جديدة .

. تسهيل المعلومات وتيسير عملية التعلم تساعد الوسيلة على إختبار المعلومات وتميزها وذلك من خلال إشتراك أكثر من حاسة مما يساعد على سرعة الإدراك والفهم .

. تنمية الملاحظة والنقد يؤدي إستخدام الوسائل إلى تنمية النقد لدى الأساتذة وعلى دقة الملاحظة من خلال ما يعرض أمام المتعلمين.

. مساهمتها معالجة إنخفاض المستوى العلمي لدى الأساتذة إذ أن الوسيلة المعدة من قبل أخصائيين تربويين تدفع الأستاذ إلى مواكبة هذه الوسيلة والتزود بالمادة العلمية التي تعينه على الاستفادة القصوى من الوسيلة وتوظيفها داخل الدرس بشكل سليم وصحيح.

. تؤثر في الاتجاهات غير المرغوب فيها فهي تعمل على إكساب التلاميذ اتجاهات تربوية سليمة وعلى الرغم من أن التأثير في الاتجاهات صعب إلا أن الأبحاث أثبتت أن الوسائل التعليمية وخاصة الأفلام المتحركة والإذاعتين المسموعة والمرئية والرحلات لها القدرة في التأثير على السلوك وتعديل الاتجاهات.

. تنمي في المتعلم حب الاستطلاع .

. تساعد على إستمرارية المعلومات حية وبشكل واضح في أذهان التلاميذ .

. الوسيلة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية . (حسين الطوبجي، 1995: 123-135)

وترى الباحثة أنه من الضروري على الأستاذ بشكل عام وأستاذ الصفوف الأولى بشكل خاص، أن يعتمد أثناء عملية التدريس على الوسائل التعليمية، خاصة ولأن إدراك تلاميذ الصفوف الأولى يعتمد بالدرجة الأولى على الأمور الحسية المادية، وهذا يتناسب مع ما تنادي به التربية الحديثة من ضرورة إستخدام وتوظيف الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في المجال التعليمي التربوي.

إن الوسائل التعليمية تعالج مشكلة قلة عدد الأساتذة المؤهلين التربويين تربوياً وعلمياً عن طريق تقديم برامج تكوينية ونماذج جيدة للتدريس، والتي يمكن أن يحتذي بها الأستاذ مما يؤدي إلى رفع كفاءته التربوية، هذا بالإضافة إلى إعداد دروس تلفزيونية وإذاعية، ودروس مسجلة على أفلام أو أشرطة صوتية تعد بواسطة خبراء متخصصين أكفاء، مما يمكن أن تسهم في علاج مشكلة التخلف العقلي للأستاذ.

كما أن الوسائل التعليمية تعمل على بقاء أثر الخبرات التعليمية، فالمتعلم الذي يكتسب الخبرة عن طريق مشاهدتها على أرض الواقع أو يرى صورة بديلة لها من الصعب عليه نسيانها بخلاف الذي يحفظها آلياً دون مشاهدتها، لا سيما" وأنه قد تبين أن المعلومات التي تقدم بلا وظيفة للتلاميذ، أو ما يسمى بالمعلومات غير الوظيفية سرعان ما تنسى، حيث يفقد التلاميذ (50%) في العام الأول، وترتفع هذه النسبة إلى (% 75) في العام الثاني أي ثلاثة أرباع المعلومات تنسى بعد عامين فقط". (مباركة الأكرف،1990: 118)

ويضيف (إسماعيل الفرا) أن للوسائل التعليمية أهمية كبيرة وفوائد جمة، فهي تعمل على مواجهة الانفجار المعرفي الذي يشهده هذا القرن، فمع إشراقة كل شمس تواجهنا اكتشافات واختراعات جديدة في ميادين المعرفة المختلفة، ولا نستطيع الحصول على هذه المكتشفات والمخترعات إلا عن طريق وسائل الاتصال على اختلاف أنواعها كالتلفزيون والمذياع والصحف والمجلات، والتي بدورها تقوم بنقل كل ما هو جديد في ميدان المعرفة.

كما وتسهم الوسائل التعليمية في علاج مشكلة ازدحام الفصول والقاعات الدراسية بالمتعلمين والتي نراها منتشرة في المجتمعات، والتي أصبحت من أهم المشكلات التي تواجه أجهزة التعليم في كثير من دول العالم، حيث أن المتعلم بإمكانه مشاهدة الدرس التعليمي سواء في المدرسة إن كانت الوسيلة متوفرة أو في البيت، وذلك من خلال التلفزيون أو شريط فيديو أو سماعه من خلال المذياع أو شريط تسجيل سمعي، كما أن بعض الدول المتقدمة أخذت توظف الصفوف الافتراضية لتلاميذ المدارس عبر شبكة الانترنت.

والأستاذ الفعال الذي يختار الوسيلة التعليمية التعلمية المناسبة للمتعلمين وخصائصهم وقدراتهم وفق أسس سليمة ومعرفة مدى ما تحققه من تنوع و إثارة، وتبسيط، وصدق، ووضوح، واقتصاد الجهد والوقت، ومدى ارتباطها بخامات البيئة المحلية، وطرق الحصول عليها شراء، أو انتاجاً، أو استعارة ومدى ارتباطها بموضوع الدرس وأهدافه في حصة دراسية، وارتباطها بعناصر المنهاج المدرسي وتحديد مدى قدرة الوسيلة على تحسين أداء

الأستاذ وتفاعله مع تلاميذه، وأن يهتم بتقويم الوسيلة التعليمية قبل إستخدامها وفي أثناءه وبعد إستخدامها . (إسماعيل الفرا،1995 : 110ـ 112)

3/2/7/ ج ـ كفاءة التقويم:

تحتل عملية التقويم مكانة هامة في جميع جوانب الحياة المختلفة، إذ يختلف الأفراد فيما بينهم من ناحية تكوينهم الجسمي والنفسي والعقلي، والتلاميذ كغيرهم من باقي الأفراد يختلفون أيضاً من حيث القدرة والإمكانيات على التعلم، فطالما ظل الإنسان يقوم بعمل ما، فإن عليه أن يعرف نتيجة هذا العمل، كما عليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء، حتى لا تتكرر تلك الأخطاء، وهنا يأتي دور الأستاذ في تقرير مدى التلاؤم بين التلاميذ ووضعهم التعليمي مما يتطلب إتباع أسلوب علمي مبني على أسس معينة وقواعد ثابتة وهو ما نسميه بالتقويم.

فالتقويم هو" عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحديد مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ في الوصول إلى الأهداف التعليمية التعلمية بغية مساعدته على النمو وبلوغ هذه الأهداف في ضوء نتائج عملية التقويم " . (علي السيد ومحمد سالم،2004: 94)

والتقويم يتم عبر أدوات متعددة أبرزها وأهمها الأسئلة الاختبارية المختلفة التي يطرحها الأستاذ على تلاميذه، ولهذه الأسئلة أهمية ذات جوانب مختلفة ذكرها السرحان عن(كارين وسوند 1979) وهي كما يلي" إثارة ميول التلاميذ وحفزهم على المشاركة الفعالة والنشيطة، وتقويم استعداداتهم، وفحص مقدار استيعابهم للواجبات المنزلية السابقة وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، ومراجعة وتلخيص ما سبق عرضه من موضوعات، وتشجيع المناقشات، وتحفيز التلاميذ للبحث عن المزيد من المعلومات معتمدين على أنفسهم، وتعزيز الثقة في أنفسهم، وبناء مفهومهم الذاتي الايجابي، ومساعدتهم على تطبيق واستعمال ما سبق أن تعلموه من مفاهيم وتقويم مدى النجاح في تحقيق الأهداف والغايات" .

(عبد الكريم السرحان،2003: 60)

❖ **أهمية التقويم:**

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في:

. ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءاً أساسياً من كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمته أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره.

. لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن" التشخيص" يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضوعية سواء كان هذا الميدان الذي يعملون به هو الصف الدراسي، أو الكتاب أو المنهج أو الخطة، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى.

نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسوؤل تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.

. عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، وليكن التلميذ مثلاً يمثل له حافزاً يجعله يدرك موقعه من تقدمه لذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه الجيد.

. يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جلية، حيث يتم بواسطته تغير المسار، وتصحيح العيوب، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت، والجهد المهدورين.

(باسم العجرمي،2010: 83)

❖ **أهداف التقويم التربوي:**

قبل أن يبدأ الإنسان في عمل ما لابد أنه يسعى وراء هذا العمل لتحقيق غاية أو إشباع حاجة، أو استجابة لرغبة، والسلوك الإنساني يفترض أن الشخص لا يقوم بعمل من الأعمال إلا وله دافع ومن ورائه هذه يسعى إلى تحقيقه، كذلك المربي أو المدرس عندما يقوم

بعملية تقويم فإنه أيضاً يسعى إلى تحقيق أهداف معينة، وأن من أهداف التقويم التربوي ما يلي:

. إنماء الشخصية القوية السليمة.

. معرفة اتجاهات التلميذ.

. معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت عند التلميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

. معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق و معلومات، ومدى قدرة هؤلاء على الاستفادة بهذه المعلومات في الحياة.

. الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.

. معرفة مدى تعاون التلميذ ومدى نمو مقدرته الاجتماعية، ومدى تمشيها مع عمره الزمني والعقلي.

. مساعدة المدرسة على معرفة إلى أي مدى وصلت إليه في تحقيقها لرسالتها التربوية والصعوبات التي تواجهها.

. توجيه التلاميذ إلى أوج النشاط المناسب لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.

(أحمد الطيب،1999: 53- 54)

. الاهتمام بتحسين جميع العوامل، والظروف والأبعاد المختلفة التي تؤثر على تحسين مظاهر التعليم المؤثرة بشكل مباشر على تحسين نمو التلاميذ وتعليمهم.

. إيجاد المناخ الإبداعي للأستاذ من أجل إكسابه القدرة على التطوير والابتكار ومواكبة التطورات المتلاحقة في الثقافات والعلوم والمعارف.

. رفع مستوى الخبرات التربوية للأساتذة باستثمار مهاراتهم واستعداداتهم الطبيعية ودراسة المواقف وحصر الإمكانات وإعداد الرسائل للتنفيذ ومدهم بكل جديد في مجال عملهم بما يحقق أحسن النتائج بأحدث الطرق للوصول إلى المستوى المطلوب.

. إدخال وتطبيق الوسائل العلمية الحديثة من أجل توجيه فعاليات التلاميذ نحو المجالات التي تهدف وتؤدي إلى رفع المستوى العلمي لهم.

. متابعة تطور الثورة العلمية من قبل الأساتذة وغرس مبادئها لدى تلاميذهم لكونها ضرورية جداً لأحداث التغيير والتقدم في مجالاتها المضبوطة .

(محمود الربيعي،2006: 411- 412)

. يعتبر التقويم من أهم الوسائل التي تدفع التلاميذ على الاستذكار والتحصيل .

. يساعد التقويم المدرسي على معرفة مدى استجابة التلاميذ لعملية التعلم المدرسي .

. بتكرار التقويم على فترات منتظمة خلال العام الدراسي، يستطيع المدرس تتبع تلاميذه من الناحية التعليمية .

. مساعدة المتعلم والمدرس في اتخاذ قرارات عما يجب عمله.

. تقييم طرائق التدريس وفيه يتم إقرار ما إذا كانت طرق التدريس فعالة أم لا.

. مراجعة البرنامج التعليمي لاتخاذ قرارات بالنسبة للتغيرات التي يشملها البرنامج التعليمي.

. تقييم الخلفية المعرفية للمتعلم وذلك قبل الشروع في التعليم الجديد.

. معرفة رضا المتعلم عما إذا كان الطالب راضياً عن التعليم الذي يأخذه.

. تنمية التقييم الذاتي للمتعلم.

. تزويد المرشد النفسي بمعلومات تساعده في إرشاد التلاميذ مهنياً.

(عبد الرحمن ياسين،1998 :49)

❖ **خصائص التقويم التربوي:**

لكي يحقق التقويم التربوي أغراضه ويؤدي الوظائف المنوطة به، ينبغي أن يتسم بخصائص تجعله قادرا على أداء أدواره المختلفة بكفاءة ودقة وواقعية تعزز الثقة بنتائجه وتجعل التربويين مطمئنين للقرارا ت المصيرية التي ستتخذ في ضوء تلك النتائج.

وفيما يلي أهم خصائص التقويم التربوي الجيد التي أجمع عليها كثير من التربويين:

. **عملية التقويم عملية مستمرة :** وهذا يعني أن عملية تقويم التعلم أو الأستاذ لا تنتهي عند حد معين وأن التقويم في نهاية مرحلة محددة(حصة، وحدة) هو بمثابة تقويم لبداية مرحلة جديدة.

. **عملية التقويم عملية تعاونية :** ذلك أن عملية التقويم تعتمد في إنجازها على تعاون جميع أطراف العملية التعليمية وهم التلميذ والأهل والأستاذ. (سفيان العثامنة ،2008: 69)

. **عملية التقويم عملية شاملة:** فهي لا تتناول جانباً واحداً من جوانب التلميذ بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والعقلي والاجتماعي، وكذلك جميع مكونات المنهاج وأساسياته.

. **التقويم ليس هدفاً في حد ذاته وإنما وسيلة لتحسين المنهج التربوي:** والنتائج التي يمكن أن يسفر عنها التقويم يجب أن تستخدم في تحسين العملية التعليمية والتعلمية، وتحسين المنهج التربوي. (نادر الزيود وهشام عليان، 2002: 50)

. **التقويم عملية ديمقراطية .**

. **التقويم عملية تتسم بسمات معينة:** (كالصدق والثبات والموضوعية) لتكون عوناً في اتخاذ القرارات المناسبة. (محمود الربيعي،2006 :404)

. **وضوح أهداف عملية التقويم:** حيث أن تحديد الهدف من عملية التقويم يجعل مهمة التقويم أسهل.

. **الارتباط بالأهداف:** وذلك بأن يكون التقويم متسقاً مع أهداف البرنامج المراد تقييمه ومنطلقاً من تلك الأهداف.

. **يجب أن تخضع عملية التقويم لخطة شاملة:** يتم فيها تحديد الأولويات، كما يتم تحديد الوسائل والأدوات والخطوط التنفيذية حيث أن التخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن الارتجالية والعشوائية ويجعلها أقرب إلى المنهج المنظم والمتكامل.

. **التوازن:** يقصد به إعطاء كل جانب من جوانب المنهج حقه، فلا يكون التركيز على الأهداف دون التركيز على المحتوى والأنشطة ولا يكون التركيز على المحتوى دون الأهداف ...وهكذا.

. **التنويع** : فالتنويع في أدوات التقويم صفة من صفات التقويم الجيد حيث أن تنوع جوانب التقويم يستدعي تنوع أدواته، مما يؤدي إلى تكامل المعلومات التي يتم الحصول عليها ويعطي نتائج أكثر مصداقية وأدق حكماً. (سفيان العثامنة،2008: 70. 71)

. **علاقة التقويم بالمحتوى وطرق التدريس والأساليب وطرف التقويم باختلاف أنواعها:** ويعد التقويم أداة الربط والسيطرة والتوجيه لباقي عناصر المنهاج من حيث علاقته بالمحتوى فهو يكشف ما إذا كان المحتوى صحيحاً أم خطأ من الناحية العلمية، ومدى حداثته .

(نادر الزيود وهشام عليان ،2002: 53. 54)

❖ **أنواع التقويم :**

ينقسم التقويم إلى نوعين على أساس الطريقة الغالبة في تدوين الملاحظات وتسجيل ما هو ضروري من البيانات لإتمام عملية التقويم:

. **النوع الأول التقويم الذاتي:** إنه الحكم الذي يصدره الفرد استناداً إلى تقديره الشخصي مثلما يحدث حينما يقوم الباحث أو القائم بالتقويم بعقد مقابلات شخصية مع المتعلمين ثم يصدر حكماً نتيجة انطباعه بهذه المقابلة.

. **النوع الثاني التقويم الموضوعي:** ذلك النوع التقويم الذي يستند فيه الباحث أو الأستاذ على أدوات القياس الدقيقة كالإختبارات والاستبيانات بقصد جمع البيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة دون أن تكون لذاتيته تأثير في ذلك ثم يترجم هذه البيانات في صورة معلومات كمية لتفسير الظاهرة وعلاج ما تسفر عنه من جوانب ضعف بغرض تحسين أداء المفحوصين أو المتعلمين. (منسي وصالح ،2001: 49)

وهناك تصنيف آخر للتقويم هو:

. تقويم داخلي: عند ما يكون القائمون على التقويم من داخل البرنامج.

. تقويم خارجي: عند ما يكون القائمون على التقويم من خارج البرنامج.

(علي الشخيبي،2003 :23)

❖ **مستويات التقويم:**

تختلف مستويات التقويم باختلاف الهدف من حيث يمكن للأستاذ أو الباحث القيام بتقويم مبدئي للوقوف على مستوى التلاميذ أو المبحوثين في موقف معين، يتسم التقويم فيه بالسرعة وعدم التقيد بأدوات القياس المقننة، وهناك تقويم بنائي وآخر نهائي يتطلبان أدوات قياس دقيقة يقوم باستخدامها الباحث أو الأستاذ. (منسي وصالح ، 2001 : 55)

التقويم المبدئي:

يتم تنفيذ هذا النوع من التقويم قبل تقديم الدرس الجديد، وذلك بغرض تحديد مستوى التلاميذ الأولي أي تحديد المعلومات والمهارات والاتجاهات السابقة لدى التلاميذ، والتي يجب أن يبدأ من عندها التعلم، كما يهدف هذا النوع من التقويم أيضاً إلى تحديد مدى اكتساب التلاميذ للأهداف الموضوعة للوحدة أو الدرس الجديد قبل دراسته، مما يساعد الأستاذ على تحديد نقطة بداية صحيحة لدرسه كما يساعد على التخطيط الجيد لذلك الدرس.

(سفيان العثامنة،2008: 81)

وتضيف الباحثة أنه على الرغم مما يتطلبه هذا النوع من التقويم من جهد شاق، فإن العائد الناتج عنه يبرر ذلك الجهد، إذ أن التقويم التشخيصي يساعد الأستاذ في الحصول على معلومات تؤهله على التخطيط الجيد والسليم للأنشطة التعليمية، كما أنها تمنحه قدراً من الثقة بنجاحه في تحقيق الأهداف التعليمية، وإذا ما استطاع الأستاذ استخدام هذا النوع من التقويم بصورة سليمة، فإن بإمكانه التأثير بشكل إيجابي على العملية التعليمية

.

التقويم التكويني:

يتم بصورة مستمرة على مدار عملية التدريس ومن بداية الحصة حيث يقدم الأستاذ أجزاء من المادة الدراسية بالطرق المختلفة، ومن ثم يقيم مدى استيعاب التلاميذ لهذا الجزء قبل أن ينتقل الأستاذ إلى المعلومة أو الخطوة التالية .وبهذا يكون الأستاذ قد وقف أولاً بأول على مدى تقدم التلاميذ نحو الهدف . (جامعة القدس المفتوحة،2008: 131)

إن هذا التقويم مستمر ويكون مصاحباً لعملية التعليم والتعلم، والتقويم التكويني يتم خلال مراحل التكوين، لذا فإن له أكثر من وظيفة من حيث تصحيح مسار العملية التعليمية ومن أهمها تحسين عملية التعليم والتعلم قبل تفاقم الأخطاء التي يصعب التخلص منها فيما بعد. (سفيان العثامنة،2008: 81)

فالتقويم التكويني المرحلي النامي الذي يحدث في أثناء عملية التعليم والتعلم أمر ضروري ولا يمكن الاستغناء عنه، ولذلك يجب أن يكون مستمراً فهو يزود المعلم بالتغذية الراجعة حول مستوى تلاميذه وحول أخطائهم، ويوفر لديه بيانات عن معدل تقدمهم ومستوى إتقانهم للمهارات المحددة مسبقاً، فهو يعمل على تحديد مواطن القوة والعمل على تعزيزها ومواطن الضعف والعمل على علاجها.

التقويم النهائي (التجميعي):

يشير مصطلح التقويم النهائي" التجميعي "إلى التقويم الذي يتم عقب التدريس، أي أنه عادة ما يستخدم بعد إتمام" إنهاء "مجموعة من الأنشطة التعليمية، ومن أهداف التقويم النهائي معرفة مستوى أداء تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ أو معرفة ناتج أداء المعلم نفسه، وكذلك مدى تحقق بعض الأهداف السلوكية . (سفيان العثامنة،2008: 82)

وهو التقويم الذي يتم في نهاية تدريس وحدة دراسية ما أو فصل دراسي ما، يتم فيه تقويم خبرة المتعلم من المعارف والمعلومات، يهدف هذا التقويم في العادة إلى تصنيف التلاميذ وتحديد مستوياتهم كما يهدف إلى اتخاذ قرارات بصدد نجاح التلاميذ أو ترسيبهم.

(جامعة القدس المفتوحة،2008: 131)

إن التقويم النهائي يساعد الآخرين في التعرف على مدى مناسبة طريقة أو مقرر معين، كما أنه يصمم بهدف الحكم على النواتج النهائية لعملية التعليم والتعلم، وعادة ما يستخدم لتقرير انتقال التلاميذ إلي مستويات دراسية أعلى، ولإعداد التقارير التي يُحظر التلاميذ بها وكذلك أولياء أمورهم.

وتجدر الإشارة أن التقويم النهائي يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد إجرائه، وتعيين القائمين به، والمشاركين في المراقبة، ومراعاة سرعة الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها، ومراعاة الدقة في التصحيح . (نادر الزيود وهشام عليان،2002: 66)

❖ **أسس التقويم في المرحلة الابتدائية:**

للإسهام في حل المشكلات التي قد تظهر، هناك عدداً من الأسس للتعامل مع تقويم التلاميذ في الصفوف الأولى خاصة وفي المرحلة الابتدائية بصفة عامة تمثلت في التالي:

. التركيز على إكساب التلاميذ المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.

. إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.

. العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن التلميذ من المهارة أو المعرفة.

. غرس العادات والمواقف الايجابية في نفوس التلاميذ تجاه التعليم.

. إيجاد الحافز الايجابي للنجاح والتقدم، بحيث يكون الدافع للتعلم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.

. إشراك ولي أمر التلميذ في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، ودوره في التغلب عليها.

. اكتشاف التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبكراً – كصعوبات التعلم – والعمل على توجيههم والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة. (وزارة التربية الوطنية،2003: 15)

وقد حددت الباحثة هذه الكفاءات التدريسية في النقاط التالية:

. التعبير عن الإحترام للتلاميذ بالقول والعمل.

. التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو التلاميذ وأعمالهم القسم.

. تشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية.

. التحلي بروح الفكاهة وتوظيفها بالشكل المناسب.

. التحرك داخل القسم بشكل يستقطب أنظار التلاميذ.

. الإتصاف بالعدالة في علاقاته مع جميع التلاميذ.

. إستعمال التعبيرات والألفاظ الودية أثناء تفاعله مع التلاميذ.

. إستخدام أساليب التعزيز المعنوية والمادية.

. الإصغاء بشكل جيد لما يقوله التلاميذ، حين طرحهم أسئلة أو حين الإجابة عنها.

. المواظبة على مواعيد العمل بإنتظام.

. إلقاء التحية على التلاميذ مصحوبة بابتسامة.

. تشجيع التلاميذ على الإستمرار في الحديث ببعض الإيماءات.

خلاصة:

فقد قامت الباحثة في هذا الفصل التطرق إلى الكفاءات التدريسية في شطرين، الشطر الأول تم التطرق إلى التدريس إنطلاقا بمختلف تعاريف العلماء، ثم تم التعرف على خصائص ومبادئ التدريس بالإضافة إلى مكونات التدريس وبعدها على نظريات التعلم وتطبيقاتها، وكما تم الإعتماد على نظرية التعلم البنائية لبياجيه والمعتمدة في المدارس الجزائرية. وفي الشطر الثاني تم تحديد مفهوم الكفاءة حيث تعددت التعاريف لغة وإصطلاحا وتنوعت باختلاف الأطر النظرية والخلفيات الفكرية المعتمدة، غير أنها تتفق وتتلاقى حول فكرة رئيسية، وهي أن الكفاءة تعبر عن مجموعة من المعارف والمهارات والإتجاهات ليكون الأستاذ قادرا على أداء مهمته بدرجة عالية من الإتقان ودون إهدار الوقت والجهد.

وكما تم التطرق إلى مفهوم الكفاءات التدريسية باعتبارها الأساس في الدراسة الحالية وهي عبارة عن سلوكات الأستاذ التدريسية داخل القسم، ومستوى التمكن من أداء الأستاذ للسلوك التدريسي وإتقانه له، وكما أنها قابلة للتقويم والقياس ولكن بالإعتماد معايير معينة. وتم عرض مكونات الكفاءات المتمثلة في مكون المعرفي والمهاري وآخر وجداني وكذا إنتاجي، ثم تم التطرق إلى مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية التي تعد العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام الى مستوى أقل عمومية باعتبارها الخلفيات النظرية التي تعتمد كأسس ينطلق منها في تحديد الكفاءات التدريسية.

ومن هذه المصادر ما يراه "الفتلاوي": القوائم الجاهزة وخبراء المهنة وأدوار الأستاذ، والتخمين والإستقراء، رصد الأداء النموذجي وتحليله والنظريات التربوية.

وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية لمصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية على الدراسات والبحوث السابقة وفلسفة المجتمع، وذوي الخبرة، والمعايير.

وتم تحديد تصنيف الكفاءات التدريسية وتبيان الفكرة الأساسية التي تقوم عليها مختلف التصنيفات، حيث تقوم هذه التصنيفات على الفرضية القائلة بأن تعدد الكفاءات

يمكن حصرها نسبيا في عدد محدود من الأصناف وقد تم عرض مجموعة من هذه التصنيفات كل من "سلفان" ، "بلوم"، "براجل"، "جابر" وغيرها من التصنيفات.

وبعد مناقشة هذه التصنيفات اقترحت الباحثة تصنيف الكفاءات التدريسية في ثلاثة كفاءات أساسية وهي (التخطيط، التنفيذ، والتقويم) وهي الكفاءات التي تم بناء البرنامج التكويني عليها، والأدوات التقييمية للبرنامج وهذا ما سنتطرق اليه في الفصل الموالي.

الفصل الرابع: أستاذ المرحلة الإبتدائية ومادة اللغة العربية

تمهيد:

1/4 ـ أستاذ مرحلة التعليم الإبتدائي:

1/1/4 ـ مفهوم أستاذمرحلة التعليم الإبتدائي.

2/1/4 ـ صفات الأستاذ وخصائصه.

3/1/4 ـ مفهوم إعداد الأستاذ.

4/1/4 ـ أدوار الأستاذ الأساسية حسب نظريات التعلم.

5/1/4 ـ المبادئ والقواعد التي ينبغي أن يراعيها الأستاذ داخل القسم.

2/4 ـ مادة اللغة العربية لطور الثالث من التعليم الإبتدائي:

1/2/4 ـ تقديم المادة.

2/2/4 ـ الكفاءة النهائية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي.

3/2/4 ـ الكفاءة القاعدية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي.

4/2/4 ـ تقديم النشاطات لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي.

5/2/4 ـ محتوى مادة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي

خلاصة

تمهيد:

كانت النظرة قديمة للأستاذ على أنه ملقن وناقل معرفة فقط، يقتصر دوره في التلقين والمراجعة بما تم حفظه كما كان في السابق.

ويرجع دور التربية هنا فقط للأسرة، بعد ذلك وفي عهد التربية الحديثة تغيرت النظرة للأستاذ، وأصبح الأستاذ هو الناقل للمعارف والمعلومات وكذلك يعتبر هو المربي الفاضل.

وأصبح يحمل على عاتقه رسالة عظيمة ترتكز عليه طموحات وسياسات تطور ونهوض الدولة، وعليه أن يعي أن إعداد المواطن الصالح الذي يسهم في إرتقاء دولته إنما يكون إنطلاقته على يدي هذا الأستاذ هو محور الرسالة التربوية والركيزة الأهم في نجاحها ، فمهما كان الكتاب المدرسي في مادة اللغة العربية جيد العبارة، رفيع الأسلوب وافي الفكرة، وأنه مهما روعي في وضعه من القواعد والأسس فإنه لمن يحقق الهدف المنشود إذ لم يقم على تدريسه الأستاذ يتمثل بالكفاءة والقدرة والوعي والإخلاص والتقوى يساهم الأستاذ كذلك في خدمة المجتمع خارج ميدان التعليم.

سنحاول في هذا الفصل التركيز على مفهوم أستاذ مرحلة التعليم الإبتدائي وكذا صفاته وخصائصه والمبادئ التي يراعيها الأستاذ داخل القسم وكذلك تقديم مادة اللغة العربية لطور الثالث من التعليم الإبتدائي وكذا محتوى المادة التعليمية .

1/4 ـ أستاذ مرحلة التعليم الإبتدائي:

1/1/4 ـ مفهوم أستاذ مرحلة التعليم الإبتدائي:

يعرف الأستاذ على أنه "المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية يرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية والعلمية المناسبة لتلاميذه بهدف متابعة نموه العقلي، البدني، الجمالي الحسي، الديني الاجتماعي النفسي الأخلاقي".

(حسن شحاته، وآخرون،2003: 173)

يعرف الدكتور فيليب جاكسون الأستاذ "هو صانع قرار يفهم تلاميذه ويتفهمهم قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على التلاميذ استيعابها، يعرف ماذا يعمل ومتى يعمل".

أما الدكتور دافيد فيرى "الأستاذ رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في القسم".

(جابر عبد الحميد جابر،2000: 35)

كما يعرف أيضا بأنه "كل شخص حاصل على شهادة معهد إعداد الأساتذة أو شهادة كلية التربية أو أي شخص دخل دورة خاصة بتدريس صفوف المرحلة الابتدائية".

(محمد جاسم محمد العبيدي،2004: 89)

من خلال التعاريف السابقة يتضح لنا أن الأستاذ هو ذلك الشخص المخطط للعملية التعليمية، وموجها لها وقائد متمرسا، ملزم بمعرفة تلاميذه ومشاركتهم في العمل وتعاونهم معه من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

2/1/4 ـ صفات الأستاذ وخصائصه:

أشارت دراسات تربوية كثيرة منها(زياد حمدان،1983) (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000) (عبد الكريم غريب،2004) إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك الأستاذ لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية، ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين رئيستين، خصائص شخصية عامة، وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية، ومن الأهمية التأكد على أنه كلما استطاع الأستاذ تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصيته،

كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل القسم وخارجه، ومن ثم إحداث أثر بالغ في شخصيات الأستاذ أما الأستاذ فإن سعيه لإمتلاك هذه الصفات ومثابرته لاكتسابها واحدة تلو الأخرى خلال إعداده النظري والعملي يعد مؤشرًا إيجابيًا كافيًا على رغبته في صياغة شخصيته التعليمية وتطوير ذاتيته الإنسانية ومن ثم على العطاء والتأثير التعليمي الفعال، فالأستاذ في التربية المعاصرة الذي يستطيع أن يقوم بوظائفه المتعددة ينبغي أن يتصف بعدة خصائص وهى كالتالي:

أولا : الجانب العقلي والمعرفي:

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للتلاميذ، ورفع مستوى كفاءتهم الاجتماعية، فإن الأستاذ يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكنه من معاونة تلاميذه على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع الأستاذ بغزارة المادة العلمية، أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة، وأن يكون مستوعبًا لمادة تخصصه أفضل استيعاب، ويكون متمكنًا من فهم المادة التي ألغيت عل عاتقه تمكنًا تامًا، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملمًا بالطرق الحديثة في التربية (شوق والسعيد،2001: 32) كذلك يحتاج الأستاذ إلى معرفة طرق ووسائل التعليم وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم، وتحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم التلاميذ، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة القسم، وتقويم تعلم تلاميذه، وتوجيههم لمزيد من التعلم. (الخميسي،2000 :69)

ثانيًا :الرغبة الطبيعية في التعليم:

فالأستاذ الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على تلاميذه وموضوعية بحب ودافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرًا وسلوكًا وشعورًا. ويشجعه على تكريس جل جهده للتعليم مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية وإجتماعية لديه، ويحقق من

خلاله ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة كذلك أن يحرص على حضور الدورات التكوينية والاستفادة منها في مجال، عمله وبذلك ينمو مهنيًا ويتقدم علميًا.

ثالثًا : الجانب النفسي والاجتماعي:

إن الأستاذ الكفء هو الذى يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن أبرز هذه السمات أن يكون متزنًا في انفعالاته وفى أحاسيسه، ذا شخصية بارزة، محبًا لتلاميذه، ملتزمًا بآداب المهنة، وأن يكون واثقًا بنفسه، وأن يحترم شخصية تلاميذه ، حازمًا معهم، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من تلاميذ وأساتذة وإداريين وموجهين وأولياء الأمور ويفرض هذا الواقع على الأستاذ التعاون معهم جميعًا والمحافظة على علاقات إيجابية فعالة (بهاء الدين ،1997 :76) كذلك أن يتميز بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة التلاميذ والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي مع التلاميذ، أو في حكمه على نتائج تعلمهم وعلى إنجازاتهم أو إخفاقاتهم، حتى يشعر التلاميذ أنه في يد أمينة، كذلك أن يتميز بالموضوعية في تعامله مع موجهه الفني وأن يتقبل توجيهاته وإرشاداته بصدر رحب، وعقل مفتوح ولا ينظر إليها على أنها إهانة موجهة لشخصه أو فيها انتقاص من قدره، لأن هذه النظرة تحول بينه وبين نموه المهني وتحد من درجة تقدمه وفاعليته في مهنته. (أحمد طعيمة ، 2006: 213) كذلك أن يتحلى بالصبر والتسامح وطول البال حتى يتحمل القيام بدوره ومهامه من منظور الرسالة التربوية الجديرة بالتحمل والصبر على صعوباتها وتحدياتها.

رابعًا :الجانب التكويني

مهنة التعليم مهنة شاقة تقتضى بذل جهد كبير ، فالصحة المناسبة والحيوية الجسمية تمثل شروطًا هامة لتحقيق ناجح ومفيد ، كذلك يتطلب من الأستاذ أن يكون واضح الصوت وأن يغير في نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين وحتى يتجنب الرتابة

التي تؤدي إلى الملل وتشتيت الانتباه، كما يجب على الأستاذ أن يحافظ على مظهره الخارجي لما له من دور كبير في تقليد التلاميذ له واحترامهم له.

(عبد السلام ،2007: 150)

وكما يرى (كبريت) صفات الأستاذ هي:

1 ـ الجسمية: سلامة حواسه وجسده ومظهره وضرورة المحافظة عليها.

2 ـ الذكاء والإبداع والتطوير وهي مزايا أساسية للتفوق.

3 ـ المعرفية: معرفة المادة الدراسية، معرفة مراحل نمو التلاميذ، معرفة دوافع التعلم.

4 ـ المهنية.

5 ـ الإتصالية:

*الاتصال السليم بالتلاميذ والابتسامة والكلمة الطيبة.

*الإنصات إلى المشكلات والأراء وإلى ما يروق النفس.

*التعرف إليهم بصورة شخصية في أحوالهم وأوضاعهم.

6 ـ الانفعالية: نشر الأجواء المريحة وحسن استخدام المشاعر والاندفاع في الحركة والنشاط والأشعار بمد الحرص على التعليم واللجوء إلى أفضل الوسائل لإيصال المعلومات والاتزان في التفكير والكلام والسلوك والانضباط في التصرف وعدم تجاوز الحدود التربوية والانضباط في الالتزام بالتوجيهات والمخططات والآراء.

7 ـ الأخلاقية: الالتزام بالمبادئ والقيم الأخلاقية والاجتماعية والالتزام بالعمل والعطاء والتضحية والتفاني في العمل والتحلي بالصدق والأمانة وإمتلاك القدرة على الضبط الذاتي والتحكم بالنفس.

8 ـ القيادية: القدرة على قيادة القسم والإشراف الفعلي على ما يجري فيه وتشجيع إنجازات التلاميذ ومشاركة الأستاذ تلاميذه في حل قضاياهم واحترام التلاميذ في تقصيرهم أو نجاحهم وتشجيعهم. (كبريت،2011: 68ـ 69)

وكذلك من صفات الأستاذ عند سنبل وآخرون:

كان القائمون على إعداد الأساتذة، وما يزالون، يهتمون اهتماما كبيراً باختيار العناصر الصالحة للتدريس.

فابن سينا اشترط أن يكون مؤدب الطفل: "عاقلاً، ذا دينا، بصيراً برياضة الأخلاق، حاذقا بتخريج الصبيان، وقورا رزينا وبعيداً عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي، غير كز ولا جامد، لبيبا، ذا مروءة ونزاهة ونظافة.

3/1/4 ـ إعداد الأستاذ:

يبدأ اعداد الأستاذ واختياره وفق مجموعة من الصفات الشخصية وعليه تفهمهم للأدوار التي يمارسونها فالأستاذ الناجح يستطيع بسلوكه وعاداته واتجاهاته أن يؤثر في تلاميذه ويستطيع أن يستثمر الإمكانات المتاحة إلى أقصى حد ممكن، وأن يجدد ويبتكر في مجالات عمله التربوي.

إعداد الأستاذ هو نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات: أهداف تسعى إلى تكوينه ليصبح أستاذ في المستقبل، وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية، ومن عمليات هذا النظام: الطرائق والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام، أما مخرجات هذا النظام فهي الأستاذ المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أعد له.

(خالد طه الأحمد ،2004 : 18)

ومن بين أهداف إعداد الأستاذ هي كالتالي:

أولاً – الأهداف الفردية :

– أن يتعرف الأستاذ قيمته كإنسان جدير بالإحترام وكمواطن يؤمن بأهداف أمته ومجتمعه ويعمل على تحقيقها.

– أن يكتسب العادات والاتجاهات والمعلومات والمهارات والميول والقيم التي تمكنه من المشاركة الايجابية في تلبية احتياجات تلاميذه، والمجتمع من الخدمات التربوية .

(الحيلة، 2002 : 84)

– أن يتبع في سلوكه الشخصي السلوك المهني الذي يتفق مع كرامته الشخصية ومع كرامة مهنته وأخلاقياتها .

– أن يكتسب الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم.

– أن يتمتع بالصحة الجسدية والعقلية والنفسية وأن ينعكس ذلك في سلوكه مع الآخرين.

– أن يعبر عن حبه للمتعلمين وتقبله لهم بصورة مستمرة.

– أن تتكون لديه اهتمامات واسعة بالاتجاهات العلمية المعاصرة، وتطبيقاتها التكنولوجية في مهنة التعليم.

– أن يجسد مبدأ الديمقراطية في سلوكه الشخصي ويعمل على ممارسة المتعلمين لهذا المبدأ.

ثانياً ــ الأهداف الاجتماعية:

– أن يكتسب الأستاذ مهارة الاتصال مع الآخرين والقدرة على النفاذ في المحيط الاجتماعي.

– أن يتعرف على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته.

– أن يفهم مشكلات المجتمع المحلي والوطني ويسهم في حلها.

– أن يلعب دور القائد الاجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي.

– أن يمتلك مهارة العلاقات الإنسانية مع المتعلمين ومع الزملاء والإدارة المدرسية.

(خالد طه الأحمد،2004: 113)

ثالثا ــ الأهداف المعرفية :

– أن يكتسب الأستاذ اتجاهات التفكير العلمي بكل أنماطه، والمعارف والمهارات العلمية

التي تساعده على التمكن من تخصصه.

– أن يفهم عملية الاتصال ومهاراتها ووسائلها، وطبيعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم.

– أن يكتسب مهارات التعلم الذاتي لمتابعة المستجدات التربوية والمهنية والمعرفية، بالإضافة لمهارات البحث التربوي الإجرائي.

– أن يتمكن من استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم.

– أن يتعرف على طرائق تنظيم المنهج وتطوره.

رابعا ــ الأهداف المهنية :

– أن يتمكن الأستاذ من صياغة نشاطاته التعليمية صياغة سلوكية.

– أن يتعرف على طرائق التدريس واستراتيجياته ويتمكن من توظيفها في التعليم الصفي توظيفاً فعالاً.

– أن يختار وينظم المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي داخل القسم مراعياً في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين.

– أن يتمكن من توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التعليم بالإضافة لتوظيف التقنيات والوسائل التعليمية في التعلم الصفي. (خالد طه الأحمد،2004: 113ـ 114)

تتمثل جوانب إعداد الأساتذة كما بينها(شوق، 1974) و(السنبل، 1988) في ثلاثة أمور:

أ – **الإعداد العام:** وهو ما يتعلق بالثقافة العامة للأستاذ فالأستاذ يحتاج إلى تنمية معلوماته العامة بحيث ينفتح على آفاق ثقافية جديدة تزوده بأهم المعلومات والمهارات اللازمة لإعطائه خلفية ثقافية عامة.

تساعده على فهم ما يجري حوله في بيئته المحلية وفي العالم الخارجي، الإعداد الثقافي للأستاذ مرتبط بثقافة مجتمعه والعصر الذي يعيش فيه الأستاذ والثقافة العامة بمعناها الواسع ضرورية لكل أستاذ بصفته مربيا وبخاصة في عصرنا هذا.

ب – الإعداد الأكاديمي(التخصصي): وهذا البعد الثاني من أبعاد خطة اعداد الأستاذ يتعلق مباشرة بما سوف يقوم بتدريسه في المدرسة وهو القدر اللازم من الدراسة من مختلف المجالات التي سوف يقوم بتدريسه وكذلك يعطيه خلفية قوية تساعده على الابتكار والابداع في تدريسه، يمثل الإعداد الأكاديمي للأساتذة التعمق في دراسة تخصص أو أكثر في المجالات العلمية التي سيقوم بتدريسها.

ج – الإعداد التربوي والإعداد المهني: مثل ما يتعلق بالطرق والأساليب والأدوات التي يمكن المدرس من فهم تلميذه كشخصية لها خصائصه النمائية والتحصيلية كما تمده بالطرق والأساليب والأدوات التربوية التي بها يتمكن من تفجير طاقات المتعلم للتعلم وجعل التعلم متعة شخصية له، ويشمل هذا الجانب بعض المقررات التربوية والنفسية التي تؤهل الأستاذ لممارسة عمليه كصاحب مهنية.

يعتبر الإعداد المهني شرطا ضروريا في جميع المهن ومنها التعليم ويشمل هذا الجانب بعض المقررات التربوية والنفسية التي تؤهل الأستاذ لممارستها.

د التربية الميدانية : يقرر عبد اللطيف الحلبي ومهدي سالم أن المعنى العام للتكوين الميداني في برامج إعداد الأستاذ هو: " كل ما يؤثر في تكوين شخصية الأستاذ التربوية وإكسابه أخلاقيات المهنية من بداية البرنامج حتى نهايته".

(عبدالرزاق إبراهيم، 2007: 154ـ 156)

4/1/4 ـ أدوار الأستاذ الأساسية حسب نظريات التعلم:

هناك جملة من الأدوار التي يشترك الأساتذة في تأديتها مهما اختلفت تخصصاتهم وهي:

ـ **التعليم والتدريس:** إن تزويد التلاميذ بالمعارف يعتبر أحد الأدوار الرئيسية للأستاذ فهو يعمل على تكوينهم وكيفية استخدام المعرفة والإفادة منها، وأيضا تزويدهم بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة.(عبد السميع، سهير،2005: 96) ولتحقيق هذا يجب أن يكون الأستاذ

متمكنا من المادة الدراسية التي تخصص فيها كما يجب أن يكون على دراية بكيفية تعليم هذه المادة.

ـ **تثقيف التلاميذ:** يجب أن لا يتوقف الأستاذ عند تخصصه بل ينبغي أن يعمل على تهيئة مناخ للثقافة العامة يربط من خلالها المادة بالبيئة، ويتناول أيضا القضايا القومية والعالمية بطريقة لا تتعارض مع قدرات التلاميذ.

ـ **تكوين التلاميذ على البحث عن المعرفة:** فالأستاذ مطالب بدفع تلاميذه إلى التفكير والبحث والاستقصاء والتجديد، وأيضا إرشادهم وتوجيههم فهو فوق كل ذلك مرشد وموجه.

ـ **تهيئة مناخ الحرية والديمقراطية وحفظ النظام:** والحرية لا تعني الفوضى بل هي نظام ومن الضروري أن يخلق الأستاذ مناخ ديمقراطي في فصله، وأن يشعر تلاميذه بالحرية ويتيح لهم فرص التعبير عما يريدون وأن يشاركوا في رسم السياسات والقرارات.

(أحمد رشوان،2006: 190)

ـ **الاتصال بالآباء والبيئة:** من خلال هذا الدور يعمل الأستاذ على خلق جو من التفاعل بين المدرسة والأسرة من جهة، وبين المدرسة والبيئة المحلية من جهة ثانية، كالمشاركة في مجالس الآباء والأساتذة ومقابلة الآباء في أوقات محددة لمناقشة مدى تقدم التلاميذ في دراستهم وسلوكهم.

ـ **الأستاذ قدوة لتلاميذه:** يعد هذا الدور ذا أهمية كبيرة، ذاك أن التلاميذ غالبا ما يرون في أستاذهم قدوة لهم ومثلا أعلى فهم في مرحلة تكوين ولديهم استعداد للتأثر بالآخرين، والأستاذ أكثر الناس قربا منهم فهم يقضون معه فترة زمنية أطول.(عبد السميع ،2005: 99)

ـ **تقويم التعليم ونمو التلاميذ:** فهو مسؤول عن تقويم نفسه سلوكيا وأدائيا وتقويم عملية التعليم في فصله، وتقويم تلاميذه وهو مسؤول عن إشراك التلاميذ في تقويم أنفسهم وتقويم التعلم والتعليم وهو بذلك يكون التلاميذ على الايجابية والمشاركة والديمقراطية والنقد الموضوعي أيضا. (أحمد رشوان،2006: 191)

ومع التطورات الحاصلة في جميع مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، واستخدام التكنولوجيا وما كان لها من أثر على التعلم فقد ظهرت أدوار جديدة للأستاذ يجب أن يؤديها إذا ما أراد فعلا أن يسهم في تنمية الأجيال وهي:

-**الأستاذ القدوة** :يجب أن يكون قدوة لتلاميذه في عمله وسلوكه ومظهره وتعامله معهم ومع زملائه في العمل ومع أولياء الأمور.

-**الأستاذ ميسر**: فهو متمرس يدرك أن دوره هو تيسير سبل التعلم لتلاميذه من خلال توفير فرص التعلم المختلفة لهم، والعمل على تنمية قدراتهم العقلية الخاصة بالابتكار.

-**الأستاذ المكتشف** : فهو يحرص على اكتشاف طاقات تلاميذه الكامنة ويعمل على استخراجها وتوظيفها وتوجيهها.

-**الأستاذ المتجدد** : يتابع كل جديد في مجال عمله وتخصصه ويستفيد من ذلك في تطوير أساليب تدريسه وفي تعامله مع التلاميذ(حامد الأسطل، فريال يونس،2005: 57) فهو متابع للأحداث الجارية والاكتشافات العلمية في مجال التربية وعلم النفس، لا ينتظر أن ينميه الآخرون، بل يسعى هو إلى تنمية نفسه بالوسائل المختلفة، كالمطالعة الحرة وقراءة الدوريات وحضور المؤتمرات واللقاءات، والمحاضرات والدراسات والالتحاق بالبرامج التي من شأنها تطوير البرنامج المهني للأستاذ وتنظيمه، وأن يطلع على كل جديد.

(محمود حسان،2000: 108)

-**الأستاذ القائد**: فهو ذو شخصية قوية ويدافع عن رأيه ويقنع الآخرين وقادر على صنع القرار وتحمل المسؤولية.

-**الأستاذ التقني**: قادر على التعامل مع تقنيات العصر، كالحاسوب ووسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات وتوظيفها بكفاءة وفاعلية في المواقف التعليمية.

-**الأستاذ المرشد:** قادر على القيام بدور المرشد في العملية التعليمية ويشخص مشكلات التعلم ويساعد المتعلم على تحقيق أهدافه المنشودة.

(حامد الأسطل، فريال يونس،2005: 58)

-تنمية المجتمع المحلي وخدمته: فمن واجبات الأستاذ الذي نريد الإسهام في تنمية المجتمع المحلي وخدمته، من خلال إعداد المشروعات الهادفة المخططة لخدمة المجتمع المحلي وايجاد الفرص للاستفادة من المجتمع على اعتبار أنه من أهم مصادر التعلم.

-تعديل المنهاج في معناه الواسع وتحسينه وتطويره، فلا يقصد بالمنهاج المقرر الدراسي فقط، بل هو مجمل الخبرات المخططة الهادفة، التي تخططها المدرسة لتلاميذها لغرض استغلال قدراتهم إلى أقصى ما يمكن وتقع على عاتق الأستاذ في المدرسة الحديثة مسؤولية الإسهام في عمليات التعديل والتحسين والتطوير لهذا المنهاج.

5/1/4 ـ المبادئ التي ينبغي أن يراعيها الأستاذ داخل القسم:

لقد أكدت أغلبية البحوث والدراسات أنه لابد من وجود حد معين من الذكاء لدى الأساتذة، ليتمكن من عملية التدريس ومن هذه المبادئ ما يلي:

استعداد مهني وأكاديمي ومعرفة ميدان التخصص: فالأستاذ يولد معلما بمعنى أن الأستاذ الكفء يولد معه مبادئ خاصة تؤهله لمهنة التعليم عندما يكبر مثل: قوة الشخصية ، والصوت الواضح المؤثر، والملامح المعبرة المؤثرة في الآخرين، وعن طريق الاختبارات والمقاييس والمقابلات الشخصية يتم الكشف بسهولة عن مدى الاستعداد المهني لهذه المهنة.

(علي راشد ، 2002 :30)

ويرتبط إعداد الأستاذ أكاديميا ومهنيا على نحو إيجابي بفعالية التعليم، فالأستاذ المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنيا على نحو جيد، يغدو أكثر فعالية من الأستاذ الأقل تفوقا وإعدادا، إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل تلاميذه.

(عبد المجيد النشواتي،2003: 233)

- **تفوق أدائي:** إن إمتلاك الأستاذ لشخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة، واستمتاعه بما يعمل، ومساندته لتلاميذه في أعماله، وامتلاكه الحماس في العمل والدفء الوجداني وروح الدعابة كلها مؤشرات تؤكد التفوق الأدائي للأستاذ الناجح .

(علي راشد، 2001: 31)

- **الطلاقة:** يعتمد التدريس الفعال على وضوح أفكار الأستاذ وطلاقته في التعبير عنها. (فؤاد أبوحطب، وآمال صادق،1980: 213) وتتم الطلاقة من خلال امتلاك الأستاذ القدرة على التعبير بسهولة عما يريد توصيله إلى التلاميذ من المادة المقررة.

(رشيدي طعيمة،1999: 54)

- **تنظيم نشاط التعلم ومعالجة متغيراته** : فالأساتذة الذين لديهم القدرة على تشخيص صعوبات التعلم واختيار مواد التعليم الملائمة لتحقيق نواتج معينة للتعلم أكثر نجاحا في التدريس من غيرهم.
- **معرفة مبادئ النمو والتعلم والدافعية** : فهي تفيد الأستاذ في التخطيط لعملية التدريس والمرونة في تنفيذها بحيث تتواءم مع الفروق الفردية للتلاميذ، كما ترتبط بنواتج التعلم.

(فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، 1980 :214)

- **المعلومات المتوافرة للأساتذة عن تلاميذه** : إن التلاميذ الذين يدرسون مع الأساتذة يملكون معلومات وافرة عن تلاميذهم يمتازون بمستوى تحصيلي أعلى من المستوى التحصيلي للتلاميذ الذين يدرسون مع الأساتذة لا يعرفون عن تلاميذهم إلا اليسير من المعلومات، إن معرفة الأستاذ أسماء تلاميذه وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم، وخلفياتهم الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم، كما تساعد تلاميذه على تكوين اتجاهات إيجابية نحوه ونحو مادته الدراسية. (عبد المجيد النشواتى، 2003 :234)

ولذلك فإن الأستاذ يجب أن يكون واسع الاطلاع، مهتمًا بتنمية التفكير، محاولا الاستفادة من تلاميذه في الحصول على تغذية راجعة، مما يتيح الفرصة في أن يجدد ويبتكر في أساليب التدريس، ويتعرف أخطاءه ويتعلم منها، كما ينبغي له أن يكون ذو قدرة عالية على اختيار التنظيم المناسب لكل موقف، وأن يجري تعديلا فيه إذا تغير الموقف وتغيرت الحاجة.

(Brophy، 1982: 262)

- **استخدام المنظمات التقدمية** : حيث يستخدم الأستاذ استراتيجيات تجعل تعلم تلاميذه ذا معنى، وذلك من خلال إعداد هؤلاء التلاميذ معرفيا لدى تقديم المواد أو المعلومات الجديدة، ويبدو أن الأستاذ الفعال أكثر ميلا إلى تزويد تلاميذه بما يسمى بالمنظمات المتقدمة وهى عبارة عن مراجعات أو معلومات أو قراءات قصيرة عامة، يكون التلاميذ على ألفة بها أكثر من ألفتهم بالمادة التعليمية الأكثر تعقيدا وتحديدا.

(عبد المجيد النشواتى،2003: 235)

- **فنان مسرحي:** ويقصد بذلك أن الأستاذ أمام تلاميذه في تفاعل واندماج حتى يحقق من خلال المحتوى التعليمي والوسائل التعليمية أهدافا تربوية منشودة، لذلك ينبغي على الأستاذ الناجح أن يكون أداؤه مميزًا في العملية التعليمية بحيث يتميز أدائه بالصدق والتأثير في تلاميذه، وأن تكون لديه مهارة الاستحواذ على انتباه تلاميذه خلال الدرس عن طريق تنوع المثيرات التي يستخدمها في تحركاته ونبرات صوته، وفترات الصمت المثيرة التي تجعل التلاميذ منتبهين طوال الدرس مما يحقق الأهداف المنشودة لهذا الدرس.

(علي راشد، 2002 :32)

- **خبير تكنولوجي** : حيث يستخدم الأستاذ مبادئ التعلم في تطوير الممارسات التربوية، ويستطيع امتلاك إطار معرفي مناسب لتخصصه من خلال استخدام الموارد غير البشرية من أجهزة وآلات ووسائل تعليمية ومواد خام ومختبرات وغيرها باستخدام أسلوب النظم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. (علي راشد،2002: 33)

- **استثارة الدافعية عند التلاميذ:** فالمفكرون التربويون ينصحون الأساتذة بأن يثير دافعية المتعلم وأن يرغبه في العلم في أكثر الأوقات بذكر ما أعد الله للعلماء من منازل الكرامات وأنهم ورثة الأنبياء وعلى منابر من نور يغبطهم الأنبياء والشهداء، ويحبذ (الزرنوجي) أن تكون الدافعية نابعة من المتعلم بنفسه " فينبغي للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل " ويقول" وكفى بلذة العلم والفقه والفهم داعيا وباعثا للعاقل على تحصيل العلم".

(صلاح والمهدي، 2007 : 139)

وتؤكد(نهى شتات،2005) في دراستها أن التلاميذ يفضلون الأستاذ الذي يسعى لتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ، يستطيع أن يستثير دافعية التلاميذ ويستنهض هممهم، ويشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والحوار الهادف، يستثمر تكنولوجيا التعليم في تفعيل العملية التربوية. (نهى الشتات، 2005 :90)

- **مرجع تعليمي:** بمعنى أن يكون مرجع تعلم في مجال تخصصه، فهو متفهم تفهما كاملا لأساسيات ومفاهيم وحقائق مادته الدراسية ليكون متمكنا في مجال تخصصه.

(علي راشد، 40:2002)

- **إبداع لفظي:** الأستاذ الناجح يكون حديثه لتلاميذه مشوقًا ومثيرًا، وتكون تعبيراته اللفظية مميزة ومدهشة إلى جانب مهارة التحدث باللغة العربية الصحيحة ويكون صوته معبرا، ومتميزًا بالوضوح والعذوبة لا يمل من سماعه بحيث يقدم نموذجًا في القدرة على التحدث مع الآخرين. (علي راشد،2002: 45) فالصوت الجلي المسموع المرن المناسب لمتطلبات الموقف التعليمي، على اعتبار أن العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة تقوم على التفاعل اللفظي الإيجابي بين الأستاذ والتلاميذ، فلا بد للأستاذ أن يتصف صوته بالوضوح ويغير في نبرات صوته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم للمتعلمين، ويتجنب الرتابة التي تؤدى إلى الملل وتشتيت الانتباه. (الخميسي ، 2000 :268)

- **عاشق مهني:** بمعنى أن يبذل الأستاذ كل جهد وعطاء لمهنة التعليم، كما أنه يجد قمة سعادته في العطاء ليحقق أهدافه ويعلم أجياله ويسعد مجتمعه ويمهد له طريق التقدم والرقي حاضرًا ومستقبلا. (علي راشد ، 2002 :46)
- **طريقة التدريس:** حيث أشار المفكرون لأهمية طريقة التدريس للأستاذ بأن لا ينقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم. و يؤكد (ابن جماعة) على الأستاذ أن يقرب المعنى للتلاميذ ويحتسب إعادة الشرح وتكراره ويبدأ بتصوير المسائل وتوضيحها بالأمثلة، وما ورد في مجامع العرب بأن العلم هو (ما حوته الصدور لا ما طوته السطور) مع عدم الحفظ الصم دون وعي وإجادة.

(صلاح والمهدي، 2007: 141)

وليكون التدريس جيد يتطلب عدة مهارات منها:

- التعليم الجيد هو عبارة عن اختبار مهارات.
- يعتبر عملية استرجاع لمعلومات المدرس.
- يتطلب اختبارات مبسطة ودورية.
- يتطلب نقاش مع التلاميذ.
- أخذ الآراء واستبيان.
- يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.
- التعليم الجيد يجب أن يتسم بالمرونة.
- التعليم الجيد يجب أن يحفز التلاميذ.
- التعليم الجيد يجب أن يكون منظم وواضح الأهداف. (Ron Smith، 1980: 09)
- التعليم الجيد يتطلب إظهار قدرته على الاعتماد على نفسه في القيام بالمهمات التي توكل إليه أو القيام بمهمات الأكبر منه.(Hanson، 1985: 181)

- **ذوق أدبي** : ويعنى الحاسة الواجب على الأستاذ الناجح أن يمتلكها بالدراسة والممارسة وكثرة التعلم والتحصيل حتى يتحدث بعبارات أدبية بليغة، وبجمل عربية فصيحة، ويفرق بين الصياغات اللغوية للعبارات، ويكون قدوة لتلاميذه يتعلمون منه الذوق الأدبي .

(علي راشد ،2002: 38)

- **إدارة الصف:** وهي مهارة يجب أن يتمتع بها المدرس حتى يستطيع تحقيق أهدافه في أحسن جو وأن يصون مجالس درسه وأن يعامل تلاميذه بأدب.

(صلاح والمهدي، 2007 :141)

- **عالم تربوي:** حيث يكون على دراية كاملة بكافة الأمور التربوية المختلفة من قياس وتقويم، وطرق تدريس خاصة وعامة، وعلم نفس تعليمي.

(علي راشد ، 2002 :38)

- **مراعاة الفروق المهنية** :فلا ينبغي للأستاذ أن يشرك التلميذ عالي التحصيل مع متدني التحصيل وذلك لاختلاف قدرة كل منهما، ففي ذلك عدم إنصاف ويؤكد(الغزالي) بقوله ضرورة مخاطبتهم على قدر عقولهم". (صلاح والمهدي، 2007 : 141)

ومما سبق ترى الباحثة أن لكل أستاذ سمات خاصة تميزهم عن غيرهم، وهي تحتاج إلى تكوين وتطوير من أجل تأدية دورهم على أكمل وجه، حيث أن هناك نقاط يجب مراعاتها في العملية التدريسية من الممكن أن لا يكون الأستاذ على دراية بها، إن لم يكثر من تنمية ثقافته والاطلاع على كل ما هو جديد من فنون التدريس وأساليبه، فالتدريس لا يقتصر فقط على تحضير الدرس وحفظه وسرده للتلاميذ بأسلوب ممل، فالتدريس هو مملكة خاصة لكل أستاذ يجب أن يتربع على عرشها ويؤديها بحب لمهنته ورغبة في تحقيق ذاته من خلالها.

2/4 ـ مادة اللغة العربية لطور الثالث من التعليم الإبتدائي:

1/2/4 ـ تقديم المادة:

تتوج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الطورين السابقين:

–طور المكتسبات الأساسية (السنتين الأولى والثانية).

–طور التحكّم فيها (السنتين الثالثة والرابعة).

ويعتبر تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة إبتدائي تعزيزا لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل إنتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط.

فإذا حلَ المتعلم أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي والشفوي، أقبل في المرحلة اللاحقة على التعلمات المختلفة برصيد من المعارف اللّغوية والثقافية يؤهله لمزاولة الدراسة.

(وزارة التربية الوطنية،2011: 10)

2/2/4 ـ الكفاءة النهائية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي:

يكون المتعلم، في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط :الحواري والإخباري والسردي والوصفي.

(وزارة التربية الوطنية،2011: 11)

3/2/4 ـ الكفاءة القاعدية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي:

القراءة و المطالعة: وهذا مبين في الجدول رقم(01) (وزارة التربية الوطنية،2011 :12)

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يؤدي النصوص أداء جيدا	ـ يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة. ـ يحترم علامات الوقف. ـ يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح. ـ يقرأ نصوصا طويلة (قصة أو وثيقة هامة).
يفهم ما يقرأ	ـ يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. ـ يتعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه. ـ يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة. عليها (أسماء، ضمائر، نعوت...). ـ يحدد أحداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية. ـ يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة. ـ يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات...). ـ يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة. ـ يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص. ـ يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص.

يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	ـ يجد علائق بين الجمل. ـ يجد علائق ضمن الجملة الواحدة. ـ يعطي معلومات عن النص. ـ يلخص النص بشكل عام. ـ يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدله عند الاقتضاء. ـ يعرض آراءه الشخصية في ما يقرأ ويدعمها.
يستعمل المعلومات الواردة في النصوص	ـ يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة) إجابة عن سؤال، إنجاز نشاط...). ـ يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى. ـ يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث. ـ يستغلَ نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب. ـ يقيم روابط بين المعارف المكتسبة في القراءة مع معارف من مجالات أخرى.
يستعمل إستراتجية القراءة و يقيم نفسه	ـ يستعمل المسهلات التقنية(الفهرس –العناوين –العناوين الفرعية– الصور والأشكال البيانية) للبحث في الكتب. ـ ينتقي كتبا من المكتبة بناء على هدف محدد. ـ يكيف إستراتجية القراءة حسب حاجاته، أي يعرف متى يلجأ إلى القراءة الانتقائية والقراءة الكلية. ـ يربط بين معاني الكلمات التي يعرفها والتي لا يعرفها مما ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى. ـ يستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجديدة. ـ يتأكد من بلوغ هدفه من قراءة نص من النصوص.

	ـ يتعرف على العوائق التي تعرقل فهمه. ـ يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المتعرضة.

التعبير الشفهي والتواصل: وهذا مبين في الجدول رق (02)

(وزارة التربية الوطنية،2011 :13)

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يسمع ويفهم	ـ يفهم المعلومات التي ترد إليه. ـ يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال. ـ يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية.
يختار أفكاره	ـ ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل. ـ ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو للتعليق على ذلك. ـ يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل وبالبقاء في صلب الموضوع. ـ يتدخل لضمان تقدم النقاش واستمراره وتعميقه. ـ يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث، أومشروع. ـ يكتشف المراحل الأساسية في الحكاية.
	ـ يعبر عن مشاعره وتأثره وذكرياته. ـ يعبر عن ردود أفعاله.

يعبر عن أفكاره	ـ يعبر عن تجاربه. ـ يكيف التعبير عن ردود أفعاله. ـ يشرح ردود أفعاله. ـ يعلق على صورة أو لوحة أو حكاية. ـ يسرد ذكرياته. ـ يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها. ـ يبدع تتمة لحكاية مبتورة. ـ يعرض وجهة نظره، أو يصدر حكما. ـ يبرر وجهة نظره، ويصوغ حكمه. ـ يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص.
يعطي معلومات ويطلبها	ـ يصف واقعا من عدة جوانب. ـ يقارن بين وقائع من عدة جوانب. ـ يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية. ـ يشرح مسعى أو مسارا. ـ يفسر ظاهرة. ـ يستبق نتيجة أو فعلا أو حلَ مشكلة. ـ يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما. ـ يطرح أسئلة للحصول على معلومات. ـ يجيب عن أسئلة. ـ يشرح ويعلل. ـ يطرح أسئلة للتثبيت من صحة فهمه. ـ يحفظ ويستظهر نصوصا.

	ـ يجلب أفكارا جديدة. ـ يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي قصد تحسين التبليغ والاستقبال. ـ يستثمر الوثائق المناسبة (المسموعة والمقروءة والمرئية).

التعبير الكتابي: وهذا مبين في الجدول رقم (03) (وزارة التربية الوطنية، 2011: 15)

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يختار الأفكار وينظمها	ـ يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد – الموضوع – المستقبل). ـ ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. ـ يسخر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	ـ يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل. ـ يستعمل الكتابة وسيلة – للتواصل (رسائل – بطاقات تهنئة – بطاقات دعوة – برنامج عمل ...). ـ يستعمل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب. ـ بدون مذكراته. ـ يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. ـ يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه. ـ ينقل خبرا. ـ يحرر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه. ـ يحرر حكاية، أو يتم حكاية. ـ يصف لعبة ويكتب قواعدها. ـ يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة. ـ يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة.

	ـ ينجز مشاريع كتابية.

4/2/4 ـ تقديم النشاطات لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي:

القراءة واستثمار النص: لا يزال نشاط القراءة نشاطا هاما ومحوريا حتى في نهاية المرحلة الابتدائية .وينجز بالكيفية المعروفة التي تعود عليها المعلم والمتعلم من خلال نص يقرءه المتعلم ليتمرن على:

أولا :الأداء الحسن، والجودة البيانية، وحسن استنطاق علامات الوقف، واستجلاء المعاني وتبين وظائف الأساليب المختلفة.

ثانيا :اكتشاف التراكيب النحوية، والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية تلمس فوائدها ثم التطبيق على منوالها، حسب ما تمليه المقاربة النصية.

ثالثا :بعض مبادئ التذوق الأدبي ليحقق المتعلم وجه القراءة بشقيه الأدائي والاستثماري، انطلاقا من الأهداف الآتية:

- ✓ جودة القراءة المعبرة عن الفهم
- ✓ القراءة المحترمة لقواعد الإملاء والوقف والاسترسال.
- ✓ فهم المقروء والتقرب من معانيه.
- ✓ تجاوز المعنى السطحي والوصول إلى المعاني الداخلية بالاستعانة بالقرائن اللغوية وغير اللغوية.
- ✓ اكتشاف المعنى السياقي للمفردة والعبارة.
- ✓ توظيف التراكيب النحوية المختلفة.
- ✓ تناول صيغ الكلمة، وفهم أثر التصريف والتحويل في تغير معنى الجملة. وشكلها وإن نشاط القراءة في هذه السنة – فرصة يتدرب فيها المتعلم على قراءة النصوص الأدبية والتواصلية

ذات الأنماط والأنواع المختلفة، ويكتسب منها الفوائد اللغوية :دلالة نحوا، صرفا، إملاء، بحسن استثمارها واستغلال مضامينها. (وزارة التربية الوطنية،2011 :15)

التعبير الشفهي والتواصل: التعبير الشفهي من أهم وسائل التخاطب والاتصال بالغير وتبادل وجهات النظر وإبراز ما يخامر الوجدان من العواطف والأحاسيس .ويرتكز التعبير على ثلاثة أركان أساسية:

-الأفكار والمعاني التي تراود الفكر والتي يسعى المتعلم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه.

-الألفاظ والعبارات، وهي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني والأفكار.

-ترتيب الأفكار والمعاني وحسن تنسيقها.

ويستقي المتعلم كل هذا من نص القراءة، فهو المنطلق في بعث تفكير المتعلم، وهو الذي يزوده بالألفاظ والعبارات وطريقة تنظيمها من خلال ما تعرضه بنيته من الانسجام وتماسك في الأفكار، ولهذا يمارس التعبير الشفهي والتواصل على إثر حصص القراءة وانطلاقا منها، حيث يكون المتعلم قد تزود برصيد لغوي وظيفي يمكنه من التعبير عن تجاربه ومشاعره، فالتعبير يتيح للمتعلم أن يستثمر كل مكتسباته من النص استثمارا ينصب على الهيكل العام بما يربطه من أساليب، وعلى التراكيب البارزة في النص وعلى الصيغ الصرفية وما تخضع له من تحويلات مما يغني رصيده الوظيفي فيوسع مجال تعبيره، وبذلك يتأتى له إنتاج نموذجه الخاص.

ولبلوغ هذا المسعى يتوقع من المتعلم أن:

-يعبر عن مشاعره ودواخله وذكرياته وتجاربه.

-يحسن الاستماع إلى غيره ويتدخل في النقاش محترما آداب الحديث.

-يشرح ردود فعله ويدافع عن أفكاره.

-ينصت إلى الآخرين ويحتفظ بمبرراته للإفصاح عنها في حينها.

-يبرر حكمه ويعلق على حكم الآخرين.

- ينمي ثروته اللغوية ويوظف المكتسبات منها.

- يتحلى بالشجاعة الأدبية أمام أقرانه عند النقاش وإلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام.

(وزارة التربية الوطنية،2011 :16)

الكتابة : يستعمل المتعلم الكتابة لتحقيق مطالب حياته اليومية المدرسية والاجتماعية، لذلك تعتبر مفتاح أنشطة مادة اللغة العربية بصفة خاصة والمواد الأخرى بصفة عامة.

بعدما تم تعزيز الكتابة في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، يكون المتعلم قد إمتلك معظم مهاراتها، ولاستكمال ذلك تبقى حاجته إلى الخط قائمة، يمارس نشاط الكتابة من خلال ما يأتي:

-الخط

-الإملاء

-التطبيقات الكتابية

-التعبير الكتابي

الخط: الخط أداة لتسجيل الأحداث لكونه وعاء لحفظ اللفظ والمعنى معا، يحث منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على تجويد الخط باعتباره فنا، حيث يمارس المتعلم في سياق إدماجي قصد تقويم رسم بعض الحروف ومعالجتها من جهة، ووصولا إلى الوضوح والأناقة من جهة أخرى، حيث يتدرب المتعلم على كتابة نصوص بخط جميل وجذاب، وهكذا يحقق للمتعلم الأهداف الآتية:

-إتقان الخط

-تنمية المهارات الخطية

-استخدام الخط في المواقف المدرسية وغيرها للتعبير عن الأفكار والمشاعر، أو تسجيل الذكريات، أو الإجابة عن الأسئلة، أو إعداد الملخصات...

-التحكم في قواعد رسم الحروف.

-الوصول إلى الكتابة بخط واضح وجيد. (وزارة التربية الوطنية،2011: 17)

الإملاء: يسعى المتعلم إلى الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية خلال التعليم الابتدائي، وتطبيق بعض قواعد الإملاء تلقائيا، مدركا وظيفة علامات الوقف، ومواطن استخدامها.

فدرس الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية يحقق المنفعة للمتعلم، إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة، يتدرب عليها حتى يستوعبها ويتعود على كتابتها صحيحة، ليصل في نهاية التعليم الابتدائي إلى:

-إتقان أغلب المهارات الإملائية (المد والتنوين، الألف اللينة والهمزة،...).

-التحكم في استخدام علامات الوقف.

التطبيقات الكتابية: تبنى التطبيقات الكتابية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، شأنها شأن السنوات السابقة، على المكتسبات القبلية، حيث يوظف بواسطتها المتعلم معارفه، ويعززها لترسيخها في ذهنه، فهي تكشف عن مدى استيعابه لهذه التعلمات وتحقيقه للكفاءات المستهدفة، فيسعى الأستاذ إلى العلاج الفوري لما يظهر من أخطاء إما جماعيا أو فرديا، والتطبيقات الكتابية نوعان:

- **فورية:** تقدم للمتعلم فور تناوله لكل ظاهرة لغوية بغرض تثبيت المعلومات.
- **إدماجية:** تغطي كل تناول أثناء الأسبوع بنية إدماج كل التعلمات.

ومن أهم الأهداف التي تتحقق من خلال ممارسة التطبيقات الكتابية بنوعيها نذكر:

- ترسيخ ما يكتسبه المتعلم من معلومات في الحصص الدراسية.
- دعم المكتسبات وتعزيز التعلمات.
- تقويم المعلومات آنيا قصد تدارك الأخطاء والنقائص.
- إستخدام اللغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة.

- إكتساب الدقة والنظام في عرض الإنتاج الكتابي.
- تنمية المهارات اللغوية واستخدامها استخداما سليما.
- تطبيق المتعلم لما تعلمه في مواقف معيشة.
- تنظيم الكتابة واحترام قواعد الخط. (وزارة التربية الوطنبة،2011 :17- 18)

التعبير الكتابي: التعبير الكتابي، إلى جانب الخط، والإملاء، والتطبيقات الكتابية، فرع من فروع الكتابة، ويعتبر أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة في المناهج الجديدة، إنه نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة، وعلامات الوقف، والعلامات الفقرية. ففي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قد تمرس على أوجه التعبير المتنوعة، وترتيب الأفكار، وأدوات الربط والصيغ والتراكيب، وانتقاء الألفاظ والعبارات بدقة، موظفًا إياها لتوسيع أفكاره كي يمارس التعبير الكتابي في نهاية الطور الثالث من التعليم الابتدائي(السنة الخامسة). ومن الأهداف التي يرمي التعبير الكتابي إلى تحقيقها في هذه السنة ما يأتي:

- توظيف الرصيد الانفرادي والثقافي في وضعيات جديدة.
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط.
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.
- تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها.
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.
- الاهتمام بصحة التعبير وجودته.
- الكتابة السليمة في جميع الأنشطة.

إنجاز المشاريع: يعتمد منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفاءات القاعدية المحددة والكفاءة

الختامية باعتبار أن المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات – المشكلة، خصوصا وأنه في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الذي يحتاج فيه إلى التكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية والختامية للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط.

وهكذا يمكن القول إن بيداغوجيا المشروع وسيلة لتنمية كفاءات المتعلم بطريقة فاعلة، إذ تجعله عنصرا نشطا من بداية المشروع إلى نهايته. وللتذكير فإن المشروع البيداغوجي هو نشاط يمارسه المتعلم في نهاية الأسبوع، ومدة إنجازه لا تقل عن أسبوعين وقد تزيد حسب أهداف المشروع وطبيعته وتنوع وسائله.

وهو يكسب وينمي عند المتعلم قدرات جمة.

-القدرة الإنشائية.

-القدرة على الاندماج والتفاعل داخل الجماعة.

-احترام رأي الجماعة وعملها وقراراتها.

-الإحساس بالمسؤولية، وضرورة الانضباط واحترام الوقت والآجال وطبيعة العمل المطلوب.

-حسن التخطيط والتنفيذ والتقييم الذاتي والجماعي.

وللمشروع أهمية كبيرة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، فهو وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات.(وزارة التربية الوطنية،2011 :18- 19)

المطالعة :

المطالعة عملية عقلية، تتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة، قصد التعرف على معطياتها، والاستفادة منها، في تنمية القدرة على الاستيعاب، وتتبع تفاصيل المقروء، وترجمة الأفكار الواردة فيه، وإصدار الأحكام بشأنها.

يعتبر نشاط المطالعة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وسيلة لتحقيق أغراض تعلمية مختلفة، باعتبار أن المتعلم قد اكتسب في المراحل السابقة، المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط، واستثماره استثمارا مفيدا، ويكون دور الأستاذ فيه، توجيه المتعلمين إلى كيفية دعم مكتسباتهم داخل القسم وخارجه.

داخل القسم :بتوفير وسائل مختلفة منها :

-سندات متنوعة (قصص، مجلات، إعلانات، أقراص مضغوطة،...)

-نصوص مختلفة الأنماط (سرد، حوار، وصف،...)

خارج القسم :قد يختار المتعلم قائمة من الكتب والسندات، وقد يقترحها عليه الأستاذ، قصد مطالعتها واستغلالها في إثراء نشاط الإدماج. ويتوقع من المتعلم في هذا المستوى، ومن خلال نشاط المطالعة أن يكون قادرا على:

-تلخيص مطالعاته وعرضها أمام زملائه.

-التعود على استخدام القاموس.

-الشعور بالحرية في المطالعة.

-الاعتماد على النفس، والاستقلال تدريجيا في الحكم على نتائج تعلمه.

-التحكم في الوقت.

-انتقاء المقروء.

المحفوظات :

تعد المحفوظات في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي امتدادا لما سبق تناوله في السنة الرابعة.

فتختار موضوعاتها من بين القطع الأدبية المناسبة لهذا المستوى، إن توفرت في مجملها الخصائص اللفظية الموحية، والصور الشعرية الجميلة والأفكار النبيلة الخيرة .ويميز شعرها

خاصة بالوزن الموسيقي الخفيف، لجذب إنتباه المتعلم وإثارة عواطفه لينفعل معها، ويقبل عليها حفظا وإنشادا. وتسعى المحفوظات إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تنمية قدرة المتعلم على الحفظ.
- إثراء رصيده اللغوي باكتساب مفردات جديدة.
- تعزيز قدراته في مجالي التعبير الشفهي والكتابي، بما يستفاد من أفكار ومعان وصور.
- تذليل صعوبات النطق بواسطة الإنشاد الجماعي.
- التخلص من حالات التردد والخجل والارتباك والانطواء عن طريق الأداء الجماعي.
- استخدام القدرات الصوتية والفنية لإشباع الحاجات الوجدانية.
- تنمية الذوق الأدبي.
- تمثل المحفوظ تمثلا دالا على مضمون النص.
- الشعور بالسرور وتجديد النشاط وتبديد الملل. (وزارة التربية الوطنية،2001: 19- 20)

5/2/4 ـ محتوى مادة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي:

المحاور الثقافية:

-الهوية الوطنية (الاعتزاز بالوطن :أرضا وتاريخا واقتصادا وثقافة...).

-القيم الإنسانية (التبرع، التكافل الاجتماعي، المصالحة...).

-الحياة الاجتماعية (المعاملات" في السوق، في المسجد، في الحدائق العامة، في المؤسسات العامة"، عيادة المريض، التطوع" التويزة"...).

-الحياة الثقافية (نادي الإعلام الآلي، المعارض، المهرجانات،...).

-الأيام الوطنية والعالمية (يوم الأستاذ، يوم الشجرة، يوم الشركة، يوم العلم، اليوم العالمي للمرأة،...).

-الحقوق والوجبات (احترام القانون، الخدمة الوطنية،...).

-عالم الإبداع والابتكار (غزو الفضاء، اكتشاف دواء،...).

-الفنون (الموسيقى، النحت،...).

-منظومة الاتصال الحديثة (المحطات الأرضية، الأقمار الاصطناعية،...).

-الخدمات الاجتماعية (الإسعاف، الحماية المدنية...).

-التوازن الطبيعي (طبقة الأوزون، تلوث المياه،...).

-الرياضة والصحة (السباحة، التطعيم،...).

-الصناعات والحرف (صنع الكتب، صناعة الفخار، الزرابي،...).

-الأسفار والهوايات (المخيم الصيفي، الألعاب الإلكترونية،...).

(وزارة التربية الوطنية،2011 :21)

التراكيب النحوية:

-أخوات كان: دلالتها وإعرابها(ليس، صار، أصبح، أمس، أضحى، ظل، بات).

-أخوات إن :دللتها وإعرابها (أن، كأن، ليت، لعل لكن).

-الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث).

-الحال المفردة.

-إعراب الفعل المعتل الأخر (في الحالات الثلاث).

-التعجب(ما أفعله!)

-الاستثناء (بسوى وغير)

-الاستفهام.

-الأسماء الخمسة.

-الاسم الموصول.

-أسماء الإشارة.

-الصفة والموصوف (مراجعة). (وزارة التربية الوطنية،2011: 21)

الصرف والتحويل :

الفعل المجرد والمزيد

جمع التكسير

علامات التأنيث

أنواع الفعل المعتل(المثال والأجوف).

أنواع الفعل المعتل (الناقص واللفيف).

الاسم الممدود

الاسم منقوص

الاسم المقصور.

الإملاء :

همزة القطع

الهمزة المتوسطة على الواو.

الهمزة المتوسطة على النبرة.

اتصال حرف الجر ب" ما "الاستفهامية.

دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بأل.

ألألف اللينة في الأسماء.

التعبير الكتابي:

تحرير رسالة إلى قريب أو صديق.

كتابة إعلان.

كتابة يوميات.

الإخبار عن حدث.

تلخيص قصة، أو خبر.

كتابة خطة.

ملء استبيان.

المشاريع المقترحة :

إعداد مطوية حول حقوق الإنسان.

إنجاز مطوية حول أيام وطنية أو عالمية، إعداد مصنف لأنواع الهوايات.

(وزارة التربية الوطنية،2011: 22)

خلاصة:

لقد تم في هذا الفصل التطرق لمختلف جوانب الأستاذ مرحلة التعليم الإبتدائي وكذا مادة اللغة العربية، ففي الشطر الأول من هذا الفصل تم الانطلاق أولا من مفهوم الأستاذ في مرحلة التعليم الإبتدائي لبعض العلماء، وكذا صفاته وخصائصه، إعداد الأستاذ وأدواره التربوية في نظريات التعلم، والمبادئ والقواعد التي ينبغي أن يراعيها الأستاذ داخل القسم.

وفي الشطر الثاني من هذا الفصل تم التطرق إلى مادة اللغة العربية باعتبارها المادة الأساسية في الدراسة الحالية بداية من تقديم المادة، والكفاءة النهائية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، والكفاءة القاعدية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، تقديم النشاطات لنهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، ومحتوى مادة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي.

ومن خلال عرض الباحثة لمفهوم الأستاذ يتضح أنه هو الشخص المخطط للعملية التعليمية، وموجها لها وقائد متمرسا، ملزم بمعرفة تلاميذه ومشاركتهم في العمل وتعاونهم معه من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، فالأستاذ الكفء ليس من يمتلك قدر من المعرفة والمعلومات في مجال تخصصه، بل من يمتلك قدرات ومهارات مرتبطة بدور التعليمي يقدم فيها معارفه ومعلوماته بإتقان وشروط جيدة.

ويعتبر تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة إبتدائي من طرف الأستاذ تعزيزا لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل إنتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط.

فإذا حلَ المتعلم أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي والشفوي، أقبل في المرحلة اللاحقة على التعلمات المختلفة برصيد من المعارف اللّغوية والثقافية يؤهله لمزاولة الدراسة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد.

1/5 ـ منهج الدراسة.

2/5 ـ الدراسة الإستطلاعية.

3/5 ـ مجتمع الدراسة.

4/5 ـ عينة الدراسة.

5/5 ـ أدوات جمع البيانات.

6/5 ـ إجراءات تطبيق الدراسة.

خلاصة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي إستخدمته الباحثة، وتحديد مجتمعها وإختيار عينتها التجريبية، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في الدراسة، والإجراءات المتبعة والأساليب الإحصائية التي إستخدمت للتحقق من الصدق والثبات للأدوات المستخدمة، وذلك حتى يتسنى لنا الإجابة عن تساؤلات الدراسة وفروضها بهدف الوصول إلى نتائج الدراسة وتحليلها.

1/5 منهج الدراسة:

إنطلاقا من إهتمام الباحثة بهذه الدراسة، ومن أجل التعرف على فاعلية هذا البرنامج التكويني أثناء الخدمة المقترح، فاتبعت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج التالي:

1/1/5: المنهج التجريبي: يعرف البياتي المنهج التجريبي بأنه " ذلك النوع من البحوث التي تتم فيه السيطرة على المتغيرات ويتحقق ذلك بإختيار مجموعة من الأفراد يتم تقسيمها بشكل عشوائي إلى مجموعتين أو أكثر تسمى المجموعة أو المجموعات الأولى بالمجموعات التجريبية وتسمى المجموعة الأخرى بالمجموعة الضابطة". (البياتي،2005. 43)

أما عدس وآخرون فيعرفون المنهج التجريبي بأنه "إستخدام التجربة في إثبات الفروض، أو إثبات الفروض عن طريق التجربة". (عدس وآخرون،2005. 310)

"المنهج التجريبي الذي يقوم على التحكم في المتغيرات المؤثرة في ظاهرة ما بإستثناء متغير واحد يقوم الباحث بتطويعه، وتغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره على الظاهرة موضوع الدراسة". (حسن زيتون،2004. 168)

يتضح لنا أن المنهج التجريبي يقوم على الملاحظة الدقيقة لتحديد المتغيرات أي وجود متغير مستقل الممثل في البرنامج الذي يؤثر في المتغير التابع المتمثل في الكفاءات التدريسية، ولبيان أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، قامت الباحثة بتطبيق الإختبار التحصيلي وشبكة الملاحظة القبلية على عينة الدراسة، ومن ثم القيام بتكوين الأساتذة من

خلال تطبيق البرنامج القائم على الكفاءات الذي يهدف إلى تنمية الكفاءات التدريسية الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية، وفي النهاية قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة لمقارنة أداء الأساتذة قبل التكوين أي قبل تقديم البرنامج ودائهم بعد التكوين أي بعد تقديم البرنامج، وإتبعت الباحثة التصميم التجريبي المعتمد على المجموعتين(ضابطة وتجريبية).

ويمكن تمثيل هذا التصميم بالشكل رقم(04) التالي:

المجموعة الضابطة: قياس قبلي ـــــــــــــــــــــــــــــــ قياس بعدي

المجموعة التجريبية: قياس قبلي ـــــــــــ تكوين ـــــــــــــ قياس بعدي

ويتم تحليل البيانات لتحديد فاعلية المعالجة ولإختبار فرض البحث، بإجراء المقارنات التالية:

- قياس قبلي/ بعدي عند المجموعة التجريبية: التحسن دال إحصائيا.
- قياس قبلي/ بعدي عند المجموعة الضابطة : لم يحدث تحسن.
- قياس بعدي/ بعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة: الإختلاف دال إحصائيا.

وهذا ما يعكس المعاملة التجريبية. (صالح بن حمد العساف،1995. 180)

ويمكن توضيح التصميم التجريبي لمتغيرات الدراسة في الجدول التالي:

الجدول رقم(04) التصميم التجريبي قبلي/ بعدي لمتغيرات الدراسة

المجموعات	القياس القبلي	البرنامج التكويني	القياس البعدي

المجموعة التجريبية	ـ إختبار التحصيلي للكفاءات التدريسية الأساسية. ـ شبكة الملاحظة للكفاءات التدريسية الأساسية.	ـ تكوين الأساتذة وفق برنامج الكفاءات التدريسية الأساسية في مادة اللغة العربية.	ـ إختبار التحصيلي للكفاءات التدريسية الأساسية. ـ شبكة الملاحظة للكفاءات التدريسية الأساسية
المجموعة الضابطة	ـ إختبار تحصيلي للكفاءات التدريسية الأساسية. ـ شبكة الملاحظة للكفاءات التدريسية الأساسية.	ـ بدون تكوين	ـ إختبار تحصيلي للكفاءات التدريسية الأساسية. ـ شبكة الملاحظة للكفاءات التدريسية الأساسية.

2/5: الدراسة الإستطلاعية:

قامت الباحثة بالدراسة الإستطلاعية بتاريخ 29 سبتمبر 2016 في المؤسسات التربوية بمقاطعة خميس مليانة ولاية عين الدفلى وإستخدمت الباحثة عينة مكونة من (30) أستاذ وذلك للتحقق من الأهداف التالية:

ـ تقديم إستبيان الإحتياجات التكوينة أثناء الخدمة للأساتذة من أجل التأكد من واقعية بنودها وصدقها وثباتها، وكذا التحقق من الخصائص السيكوميترية لشبكة الملاحظة للكفاءات التدريسية وإختبار التحصيلي للكفاءات التدريسية .

ـ معرفة وضوح عبارات إستبيان الإحتياجات التكوينية أثناء الخدمة في الدراسة بالنسبة للعينة.

ـ تقدير الزمن الذي سوف يستغرقه الإختبار التحصيلي وكذا شبكة الملاحظة.

وتهدف الدراسة الإستطلاعية في أي بحث علمي إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها إلى البحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

(عبد المجيد إبراهيم،2000. 38)

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف ذهبت الباحثة إلى مديرية التربية لولاية عين الدفلى من أجل الموافقة على الدراسة فتم توجيه الباحثة إلى مصلحة التكوين والتفتيش من نفس الولاية، فقدمت لها رخصة القبول الموجود في **الملحق رقم (02)** فتقدمت الباحثة إلى مفتش الإدارة لمقاطعة خميس مليانة للإجتماع مع مفتشي التربويين الذين سوف تتعاون معهم الباحثة لتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة وهم أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي المقدر المقدر عددهم (30) أستاذ من أصل (83) أستاذ الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية وبالتحديد مقاطعة خميس مليانة فتم الإختيار بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق القرعة للأساتذة، من أجل حساب صدق وثبات بالطرق الإحصائية اللازمة، وكذا الإجتماع مع مدراء المؤسسات التربوية من أجل تكوين فريق بحث للعمل من أجل تطبيق شبكة الملاحظة داخل القسم أي مدى ممارسة الأستاذ لدرس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.

3/5: مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي لولاية عين الدفلى، وكما تم الإتصال بمديرية التربية لولاية عين الدفلى وبالضبط مركز التكوين والتفتيش، من أجل إحصاء عدد أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي للسنة الدراسية (2016ـ 2017) وتحصلنا على عدد الأساتذة وكان عددهم (3400) أستاذ الطور الثالث من التعليم الإبتدائي.

4/5:عينة الدراسة:

4/5/أ: عينة الدراسة في مرحلة تطبيق إستبيان الإحتياجات التكوينية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي : يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في الجهة الشرقية لولاية عين الدفلى بالتحديد المقاطعات التالية: (خميس مليانة، مليانة، برج الأمير خالد 1، برج الأمير 2، عين الشياخ1، عين الشياخ2) تم توزيع الاستبيانات على الأساتذة بمساعدة مديري المؤسسات التربوية كونهم يعتبرون فريق البحث للدراسة، وقد بلغ عدد الإستبيانات العائدة (130) من أصل (230) تم توزيعها على أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي .

4/5/ب: عينة الدراسة في مرحلة تقديم البرنامج: تم إختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من المجتمع الأصلي للدراسة وتم ذلك عن طريق كتابة أسماء المؤسسات التربوية في قصاصات ورقية وتم إختيار عينة الدراسة من المؤسسات التربوية المتعامل معها الموجود في **الملحق رقم(03)**، والبالغ عددها(عينة الدراسة)، (80) أستاذ من الطور الثالث من التعليم الإبتدائي لكل من المجموعتين (تجريبية وضابطة) وبعد تطبيق البرنامج على العينة التجريبية تقلصت العينة أصبحت (29) تجريبية، (29) ضابطة، وذلك لعدم إلتزام وإنضباط الأساتذة في فترة تقديم البرنامج .

5/5: أدوات الدراسة:

1/5/5: تصميم قائمة الكفاءات التدريسية:

ترى الباحثة أن المصادر التي إعتمدت عليها لإعداد قائمة الكفاءات التدريسية الأساسية تعد من أهم مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية الأساسية، إذ يعود تنوع مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية إلى إختلاف أهداف الدراسات التي أجريت وتنوع الأدوات المستخدمة فيها، حيث أن إعتماد الإطار النظري وتحليل المهام التعليمية ومراجعة القوائم وملاحظة

التدريس والبحوث والدراسات هي الصفة الغالبة بين مصادر إشتقاق هذه الكفاءات التدريسية الأساسية .

لم تقتصر الباحثة على مصدر وحيد لإشتقاق الكفاءات التدريسية إذ تؤكّد الأدبيات التربوية على" ضرورة تنويع مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية، وعدم الإكتفاء على إطار مرجعي واحد عند بناء برامج الأساتذة القائمة على الكفاءات، إذ لم يعد يكفي اليوم أن تشتق الكفاءات عشوائياً وبالإتفاق الجماعي بين عدد من المختصين". (الفرج، 2006 .34)

وقد مر إعداد قائمة الكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية في الدراسة الحالية بالخطوات التالية:

1/5/5/أ : الدراسات والبحوث السابقة وما أسفرت عنه من قوائم الكفاءات :

من خلال إستعراض الدراسات و البحوث السابقة في مجال الكفاءات التدريسية الأساسية قامت الباحثة بمراجعة هذه الدراسات والبحوث وما أسفرت عنه من قوائم الكفاءات وما تم إتباعه فيها من طرق وأساليب لتحديد هذه الكفاءات ويذكر منها :

. راشد أبو صواوين 2010 .

. ثامر السلمي 2009 .

. خيري إبراهيم علي 1998 .

. محمد مصطفى زيدان 1982 .

. محمد خلفان الراوي 1988 .

. عبد الكريم السرحان 2003 .

. إبراهيم الحارثي 1998 .

. ماجد أبو جابر وحسين بعارة 2000 .

. لمى رمو2012 .

. كوثر الشريف 1996 .

. شطناوي عبد الكريم 2007.

. بدران 2008.

. قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني 2010.

. باسم صالح مصطفى العجرمي2011.

1/5/5/ب: فلسفة المجتمع : تتضمن كل منظومة تربوية مجموعة من الأهداف أو الغايات تسعى إلى تحقيقها، وتعتبر هذه الأهداف مصدرا من مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية، وإنطلاقا من هذا الإطار تم إشتقاق الكفاءات التدريسية من فلسفة النظام التربوي الجزائري والمتمثلة في:

ـ المعايير المهنية المدرجة أو المناشير الوزارية المتعلقة بمخططات التكوين الأولي و كذا التكوين أثناء الخدمة وهي كما يلي:

. برامج تكوين الأساتذة في المدارس العليا للأساتذة.

. برامج التكوين التحضيري والبيداغوجي لتكوين الأساتذة قبل الترصيم.

. النصوص القانونية والبيداغوجية المتعلقة بمخططات التكوين أثناء الخدمة والتي تصدرها مديرية التكوين بوزراة التربية الوطنية. أنظر **الملحق رقم (04)**

1/5/5/ج :ذوي الخبرة والإختصاص:

يساعد هذا المصدر على إشتقاق الكفاءات التدريسية الأساسية من خلال إستطلاع أراء المفتشين التربويين والأساتذة المكونين الأكفاء بتحديد أهم ما يجب أن يتحلى بها أو يتقنها الأستاذ الذي يقوم بتدريس تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي لتحديد الأدوار التدريسية التي يقوم بها الأستاذ الكفء أثناء أداء عمله وبناء على ما سبق فقد تم إختيار عشرة من ذوي الإختصاص الأكفاء الذين يقومون بالإشراف (مفتشين) على مدرسي الطور الثالث من التعليم الابتدائي بالإضافة إلى مدرسي مكونين للطور الثالث من التعليم الابتدائي بالجزائر.

وفي هذا الاطار تؤكد الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، أنه يوجد إجماع حول عدد الكفاءات التدريسية الأساسية ، ويرجع ذلك إلى ماتتطلبه عملية التدريس ، وتعدد جوانب الكفاءة لدى المدرس، وما يتطلبه النظام التربوي الجزائري وبالتالي يمكن أن نستخلص قائمة الكفاءات التدريسية الأساسية الواجب أن يمتلكها مدرس الطور الثالث من التعليم الإبتدائي والمتفق مع فلسفة النظام التربوي الجزائري وتضم (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

توصلت الباحثة إلى (74) كفاءة صنفت إلى ثلاثة أبعاد رئيسية على أساس تسلسل عملية التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وإشتمل كل بعد من الأبعاد على مجموعة من الكفاءات الفرعية والتي تم مراعاة المبادئ التالية عند إعداد قائمة الكفاءات التدريسية الأساسية:

ـ تحديد الكفاءات التي تخص أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي مع مراعاة والحفاظ على الكفاءة الرئيسية (الأبعاد).

ـ صياغة الكفاءات في شكل إجرائي سلوكي، وعلى شكل نتاجات تعليمية لكي يسهل ملاحظتها وقياسها.

ـ سهولة صياغة الكفاءة ووضوحها بشكل واقعي.

ـ شمولية الكفاءة بحيث تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

❖ **تحديد القائمة المبدئية للكفاءات التدريسية:**

بعد تحديد قائمة الكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي، وللتأكد من صدق بنود هذه القائمة، وسلامتها عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علوم التربية، وذلك للتعرف إلى آرائهم في تحديد قائمة الكفاءات من حيث:

ـ وضوح الكفاءة ودقتها.

ـ إنتماء الكفاءة للمجال الذي أدرجت تحته.

ـ تصنيف الكفاءات في مجالاتها الرئيسية.

ـ سلامة الصياغة اللغوية للكفاءة.

ـ ذكر آرائهم(المختصين) ودرجة أهمية كل بند من الكفاءة التدريسية في القائمة بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

وأسفرت هذه الخطوة عن تلقي العديد من الآراء والمقترحات وقد قامت الباحثة بالاستفادة من هذه الآراء والمقترحات خاصة ما يتناسب منها مع أهداف الدراسة والأسس العلمية للكفاءات التي تم التطرق لها.

تلقت الباحثة مجموعة من ملاحظات وإجابات المحكمين التي تركزت حول:

ـ قائمة الكفاءات وما تشمله من مجالات أساسية للكفاءات مناسبة، وعلى إنتماء كل كفاءة فرعية للمجال الذي أدرجت تحته.

ـ صياغة بعض البنود وتعديلها، وحذف بنود أخرى ليس لها إنتماء لبعد من الأبعاد سابقة الذكر.

ـ المحاور التعليمية التعلمية المقترحة تتناسب مع الأهداف التعليمية والمعايير ويمكن أن تساعد على إثراء التعلم وتفعيله في حال توّفر الجو التعليمي المناسب.

مثلا: كفاءة تنفيذ الدرس إضافة كفاءة المستهدفة بأسلوب لغوي يتماشى ومستوى المتعلمين، وكذا الوسيلة المساعدة لإكتشاف المعرفة المستهدفة.

وفي كفاءة تقويم الدرس إعادة صياغة ينطلق من أخطاء المتعلمين للدخول في موقف تعليمي جديد ويستغلها في تنظيم طريقة عملهم.

❖ **تحديد القائمة النهائية للكفاءات التدريسية:**

تتكون القائمة النهائية للكفاءات التدريسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية بعد التعديلات التي إقترحها المحكمون المختصون في المجال التربوي من (71) كفاءة مقسمة على ثلاثة أبعاد رئيسية :التخطيط للدرس، التنفيذ للدرس، التقويم للدرس وكل بعد يشمل مجموعة من البنود :

كفاءة التخطيط للدرس تشمل (18) بند.

كفاءة التنفيذ للدرس تشمل (40) بند.

كفاءة التقويم للدرس تشمل (13) بند. وهذا موضح في **الملحق رقم(05)**

2/5/5: الإختبار التحصيلي:

2/5/5/أ: وصف الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق إختبار معرفي عند تطبيق البرنامج على عينة الدراسة، وكان الهدف الرئيسي لإختبار تحديد مستوى الأساتذة في الجوانب المعرفية للكفاءات التدريسية الأساسية لإتقان الأداء التربوي في ضوء إحتياجاته التكوينية، قبل دراسة البرنامج التدريبي وبعده.

فقامت الباحثة بالإعتماد على إختبار الباحث "**باسم صلاح العجرمي**" كونه الأقرب والأنسب لدراسة الحالية، حيث قام الباحث "باسم صلاح العجرمي" إعداد إختبار لقياس مدى إمتلاك الأساتذة للجانب المعرفي من الكفاءات التدريسية:(التخطيط للدرس، التنفيذ للدرس، والتقويم للدرس) التي من شأنها تؤهله لأن يكون قادرا على ممارسة عمليتي التعليم والتعلم، وذلك لإستخدامه كأحد أدوات الإختبار القبلي والبعدي لمعرفة فاعلية البرنامج الذي جرى تطبيقه على عينة الدراسة.

وقد تكون الإختبار في صورته الأولية من(41) سؤالا تم إعدادها على شكل إختيار من متعدد، وذلك لقياس ثلاثة أبعاد (كفاءة التخطيط للدرس، التنفيذ، والتقويم) حيث يتضمن كل بعد مجموعة من الكفاءات الجزئية، هذا وتتدرج تحت كل سؤال من أسئلة الإختبار أربعة بدائل، بحيث يجيب المفحوص بإختيار أحد البدائل الأربعة، كما هو موضح في **الملحق رقم (08)** وذلك على النحو التالي:

- **بعد التخطيط للدروس:** ويشمل (12) سؤالا تحمل الأرقام التالية: (1، 2، 9، 11، 24، 25، 26، 27، 31، 32، 33، 35).

- **بعد تنفيذ للدرس:** ويشمل (21) سؤال تحمل الأرقام التالية: (3، 4، 5، 6، 10، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 22، 28، 29، 33، 34، 36، 38، 39).
- **بعد تقويم الدرس:** ويشمل (8) أسئلة تحمل الأرقام التالية: (7، 8، 20، 21، 23، 30، 37، 40، 41). (باسم صالح العجرمي،2011. 96)

3/5/5/ب: قواعد وطريقة تصحيح الإختبار:

حيث أن الإختبار من نوع الإختبارات الموضوعية " إختيار من متعدد " فوجب الإجابة على الإختبار بإختيار أحد البدائل الأربعة المندرجة أمام كل سؤال ، كما ويتم الحصول على نتائج الإختبار من خلال جمع مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في الإختبار، وتسمى هذه الدرجة بالدرجة الكلية للإختبار، والتي تتراوح درجاتها ما بين (0 ـ41)، ويحصل المستجيب على الدرجة الكلية لكل بعد من خلال جمع درجات الفقرات التي تعبر عن كل بعد والتي تتراوح درجاتها على النحو التالي:

- بعد التخطيط للدرس: تتراوح درجاته مابين (0 ـ 12)
- بعد تنفيذ الدرس: تتراوح درجاته مابين (0 ـ21)
- بعد تقويم الدرس: تتراوح درجاته مابين (0 ـ9)

(باسم العجرمي،2011. 97)

2/5/5/ج :تحديد زمن الاختبار:

والذي تم من خلال حساب متوسط زمن أداء الاختبار، وفق الخطوات التالية:

ـ ترتيب أوراق الإجابة لأفراد العينة الإستطلاعية تنازلياً حسب الزمن الذي إستغرقه الأستاذ لأداء الاختبار بالدقائق.

ـ فصل الإرباعي الأعلى والمكون من (8) أساتذة والإرباعي الأدنى لهذه الأزمنة والمكون من نفس العدد.

ـ حساب متوسط زمن الأداء لكل من الإرباعين الأعلى والأدنى للاختبار التحصيلي.

ـ حساب متوسط متوسطي زمن أداء الإختبار التحصيلي، كما يوضحه جدول رقم (05) التالي:

البيان	متوسط زمن الأداء الإرباعي الأعلى	متوسط زمن الأداء الإرباعي الأدنى	متوسط زمن الأداء
إختبار العينة	50	40	45

(باسم صلاح العجرمي،2011. 97)

ومن خلال الجدول رقم (10) يتضح لنا أن الزمن المستغرق للإجابة على الإختبار المعرفي يقدر ب(45) دقيقة.

كون الباحث قام بتطبيق الإختبار في مجتمع مغاير تماما للمجتمع الأصلي للدراسة الحالية فقامت الباحثة بحساب الخصائص السيكوميترية للإختبار فكانت على النحو التالي:

حساب درجات صدق الاختبار

- **الصدق التمييزي:**

للتحقق من صدق الاختبار تم الاعتماد على الصدق التمييزي، والذي يتم وفق المراحل التالية:

- ترتيب الدرجة الكلية للأفراد من الأصغر إلى الأكبر.
- تحديد عدد الأفراد لكل مجموعة طرفية والتي تمثل 27% من العدد الكلي للأفراد.
- حساب اختبار t للمقارنة الطرفية بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا.

جدول رقم (6): نتائج اختبار t في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين للاختبار

المجموعات	حجم العينة	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	8	3,769	,073	-6,381	14	,000
العليا	8					

وبقراءة النتائج نجد أن قيمة F بلغت (3.76) بمستوى دلالة (0.07) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين، لذلك يفترض تساوي التباين لحساب اختبار t لعينتين مستقلتين متجانستين، حيث بلغت قيمة t (-6.38) عند درجة حرية (14) ومستوى دلالة (0.01)، مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري عند 0.01 أي أن الباحثة متأكدة بنسبة 99% بأن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا، أي نتائج المقياس صادقة وبالتالي المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

حساب درجات ثبات الاختبار:

- الاتساق الداخلي عن طريق ألفا لكرونباخ internal consistency Method, Cronbach's alpha

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق بنود الاختبار. كما أن عدد البدائل هو 4 بدائل وعليه نستطيع تطبيق طريقة ألفا لكرونباخ. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل بنود المقياس 0.61 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس.

3/5/5: شبكة ملاحظة الأداء:

قامت الباحثة بتطبيق شبكة ملاحظة الأداء عند تطبيق البرنامج على عينة الدراسة بما أن الهدف الذي تسعى إليه الباحثة هو تمكين الأساتذة من الكفاءات التدريسية الأساسية لإتقان الأداء التربوي، ويتطلب ذلك وجود شبكة ملاحظة لقياس أداء الأساتذة داخل القسم، في ضوء إحتياجاته التكوينية، قبل دراسة البرنامج التكويني وبعده.

فقامت الباحثة بالإعتماد على شبكة الملاحظة للباحث "**باسم صلاح العجرمي**" كونها الأقرب والأنسب لدراسة الحالية، حيث قام الباحث "باسم صلاح العجرمي" إعداد شبكة الملاحظة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات، إستطاع الباحث إعداد قائمة بالكفاءات التدريسية المراد تطويرها لدى الأساتذة، وبناء على هذه القائمة، قام الباحث ببناء

شبكة ملاحظة في ضوء الكفاءات التي تم تحديدها لقياس مدى ممارستهم للكفاءات التدريسية(تقويم الجانب العملي للبرنامج)، وذلك لإستخدامه كأحد أدوات الإختبار القبلي والبعدي لمعرفة فاعلية البرنامج الذي جرى تطبيقه على عينة الدراسة.

3/5/5/أ: وصف شبكة الملاحظة:

قد بلغ عدد فقرات شبكة الملاحظة في صورتها الأولية من (35) كفاءة، موزعة على ثلاثة أبعاد كفاءات التخطيط للدرس، كفاءات التنفيذ للدرس، وكفاءات التقويم للدرس، وبعد عرض شبكة الملاحظة على مجموعة من المتخصصين التربويين في مجال طرق التدريس، تم تعديل صياغة بعض فقرات البطاقة، وبذلك حافظت شبكة ملاحظة الأداء على صورتها الأولية. (باسم صلاح العجرمي،2011. 109)

كما يوضح الجدول رقم (7) التالي توزيع فقرات شبكة الملاحظة على أبعادها

البعد	البيان	عدد الفقرات
الأول	التخطيط للدرس	09
الثاني	تنفيذ درس	19
الثالث	تقويم الدرس	07
المجموع		35

كما ويتم تقدير أداء أفراد العينة من قبل الباحث الذي كان يضع التقدير المناسب لممارسة الأساتذة من على كل كفاءة، وفقاً للتدرج الخماسي" مرتفعة جدا – مرتفعة– متوسطة –منخفضة –منخفضة جدا "

وتصحح هذه الخيارات بالدرجات (5 ـ4 ـ3 ـ2 ـ1) على التوالي، ويتم إحتساب درجة أداء الأساتذة بجمع درجات تقدير كفاءات الأساتذة على فقرات شبكة الملاحظة ككل للحصول على الدرجة الكلية للأساتذة، وتتراوح الدرجة للأساتذة بين(35 ـ 175) وتعبر الدرجة

المنخفضة عن أداء منخفض، فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن أداء مرتفع للكفاءات التدريسية الأساسية.أنظر **الملحق رقم(09)** (باسم صالح العجرمي، 2011. 110)

كون الباحث قام بتطبيق الإختبار في مجتمع مغاير تماما للمجتمع الأصلي للدراسة الحالية فقامت الباحثة بحساب الخصائص السيكوميترية للإختبار فكانت على النحو التالي:

حساب درجات صدق شبكة الملاحظة:

- صدق التجانس الداخلي: ويتمثل في حساب معاملات الارتباط بين أبعاد شبكة الملاحظة فيما بينها وبين أبعاد شبكة الملاحظة والدرجة الكلية لشبكة الملاحظة.

وفيما يلي نتائج معاملات الارتباط.

✓ بين الأبعاد فيما بينها:

جدول رقم (8): معاملات الارتباط بين الأبعاد

الأبعاد	كفاءة التخطيط	كفاءة التنفيذ	كفاءة التقويم
كفاءة التخطيط	1		
كفاءة التنفيذ	,684**	1	
كفاءة التقويم	,674**	,773**	1

** الدلالة الإحصائية عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد شبكة الملاحظة فيما بينها كانت ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بحيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين0.68 و0.77 وهذا يشير إلى صدق الأبعاد لقياس ما وضعت لقياسه.

✓ بين الأبعاد والدرجة الكلية:

جدول رقم (9): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	كفاءة التخطيط	كفاءة التنفيذ	كفاءة التقويم
الدرجة الكلية	,835**	,958**	,878**

** الدلالة الإحصائية عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد شبكة الملاحظة والدرجة الكلية كانت ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بحيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.83 و0.95 وهذا يشير إلى صدق الأبعاد لقياس ما وضعت لقياسه.

حساب درجات ثبات شبكة الملاحظة:

- الاتساق الداخلي عن طريق ألفا لكرونباخ internal consistency Method, Cronbach's alpha

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق بنود شبكة الملاحظة. كما أن عدد البدائل هو 5 بدائل وعليه نستطيع تطبيق طريقة ألفا لكرونباخ. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل بنود المقياس 0.94 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس.

4/5/5: تصميم البرنامج التكويني:

يقصد بالبرنامج التدريبي: "تلك الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، تستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاءات أدائهم". (زين الدين، 2005 . 17)

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف من بينها بناء برنامج تكويني أثناء الخدمة مقترح قائم على الكفاءات التدريسية لتكوين الأساتذة، حيث إتخذت الدراسة الحالية من الكفاءات التي يحتاج إليها الأساتذة إلى التكوين عليها أساسا لبناء البرنامج المقترح.

1/4/5/5ـ أهداف البرنامج التكويني:

1/4/5/5/أ ـ أهداف البرنامج الخاصة:

. دراسة فاعلية البرنامج المقترح أثناء الخدمة لتنمية الكفاءات التدريسية الأساسية في مادة اللغة اللغة العربية بالنسبة للسنة الخامسة إبتدائي وأثرها على أداء الأساتذة خلال فترة التطبيق الميداني .

. إكتساب الأساتذة الكفاءات التدريسية الأساسية والمقترحة من قبل الباحثة، لتحسين الأداء داخل القسم، وتلك الكفاءات هي (الكفاءات التخطيطية ، الكفاءات التنفيذية ،الكفاءات التقويمية) .

. شبكة ملاحظة لتقويم أداء الأساتذة في مادة اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الإبتدائي على الكفاءات التالية: (كفاءة التخطيط ، كفاءة التنفيذ ، كفاءة التقويم)

. إجراء إختبار تحصيلي للأساتذة من أجل التعرف على مدى تحكمهم في الكفاءات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)

1/4/5/5/ب ـ أهداف البرنامج العامة: من السمات الرئيسية لأي برنامج تكويني أن تكون أهدافه واضحة ومحددة تترجم إلى أداءات سلوكية فيما بعد، ومن الأهداف العامة للبرنامج التكويني:

1-الأهداف المعرفية: بعد إجتياز برنامج تكويني لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي (مادة اللغة العربية) القائم على الكفاءات ينبغي أن يتكون لدى الأساتذة الإتجاهات التالية:

- إستيعاب المعارف والمفاهيم التي يشتمل عليها البرنامج في وحداته كّلها.
- تنمية الكفاءات التدريسية موضع الدراسة لدى الأساتذة .
- تزويد الأساتذة بالجديد في طرائق وأساليب التعلم الفعال.

وبناء على الأهداف الرئيسية قامت الباحثة ببناء مجموعة من الوحدات التدريسية، حيث تسهم كل وحدة في الوصول إلى تحقيق الهدف الرئيس لها، ويندرج تحت كل هدف رئيسي عدة أهداف فرعية أخرى أكثر تحديداً داخل كل هدف، لتمثل النتائج التدريسية المرتبطة بالكفاءات التي تم تحديدها، وهي التي أن يتوقع من الأساتذة إكتسبها بعد دراسة كل وحدة.

2. الأهداف الوجدانية :بعد إجتياز برنامج تكويني لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي (مادة اللغة العربية) القائم على الكفاءات، ينبغي أن يتكون لدى الأساتذة الاتجاهات التالية:

- أن تستشعر معطيات البرنامج التكويني على أنها نمو حقيقي لها أكثر منه واجباً مفروضاً عليها، من خلال تقويم عناصر البرنامج التكويني من(أهداف، محتوى، طرائق تكوين، أساليب تقويم).
- أن تؤمن بقيمة التعلم المستمر والإستعداد لبذل الجهد لممارسة أنشطة التعلم الذاتي بما يؤدي إلى النمو الإستمراري لها في الخدمة.
- تتدرج أهداف البرنامج التكويني في المجال الوجداني من تقبل لأفكار البرنامج التكويني بما يتضمنه من (أهداف، محتوى، أساليب تقويم)، إلى التأثير على الأنماط السلوكية للأساتذة أثناء تنفيذ الأنشطة التربوية.

3. الأهداف المهارية:

أن تكتسب بعض الكفاءات الأساسية اللازمة (لتخطيط، تنفيذ، تقويم) النشاط التربوي بما يؤدي إلى ارتفاع مستوى تنمية المهام التي يناط بها تنفيذها.

الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي الميداني من خلال دفع الأساتذة إلى الاستفادة العملية من الأساسيات في تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه ومتابعة نتائجه.

2/4/5/5ـ مبررات إعداد البرنامج : إستنادا إلى المعايير التدريسية التي أدرجت ضمن برامج التكوين التحضيري والبيداغوجي لتكوين الأساتذة المتربصين قبل الترصيم.

النصوص القانونية والبيداغوجية المتعلقة بمخططات التكوين أثناء الخدمة والتي تصدرها مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية.

نقص الدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة في الجزائر .

كذلك إستطلاع آراء المفتشين التربويين لأساتذة التعليم الإبتدائي، إستطاعت الباحثة أن تحدد المبررات التالية التي دعتها لإعداد البرنامج.

1 . محاولة الوصول إلى برنامج تكويني يعتمد على تنمية وتطوير الكفاءات التدريسية الأساسية والضرورية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية والتي تعتمد كمادة أساسية في الإمتحانات الرسمية، إذ تسعى الباحثة إلى إعتماد هذا البرنامج من قبل الجهات المعنية والأخذ به، وبذلك يكون أساسا لتطوير قدرات التدريسية للأساتذة التعليم الإبتدائي.

2 . وجود فجوة كبيرة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي لدى الأساتذة التعليم الإبتدائي، وهذا ما أكدته دراسات كثيرة منها: صديقة حسن وأحمد جبر(2007)، عفاش يحي(1991)، مباركة الأكرف (1990)، صاصيلا (2003)، بثينة بدر(2004)، حمدي بيطار (2009)، منال نجم (2010)

3 . إعداد قائمة بالكفاءات التدريسية الأساسية والأساسية لأساتذة التعليم الإبتدائي .

4. إستبيان الإحتياجات التكوينية للأساتذة في الكفاءات التدريسية الأساسية

5 . إفادة صانعي القرارات بوزارة التربية الوطنية وخاصة في تكوين الأساتذة على كيفية إكسابه لتلك الكفاءات.

6 . عدم وجود برنامج تكويني عملي يسعى إلى تنمية مستوى الأساتذة بعد تخرجهم من الجامعات وذلك عند الإلتحاق بالخدمة.

3/4/5/5ـ فلسفة البرنامج:

يعتمد البرنامج في تكوينه بشكل عام على التدريس بإستخدام أنماط وطرق متعددة في التدريس مثل:

أ . إتباع أسلوب المحاضرة الفعالة من خلال الإستعانة وتوظيف جهازي العروض التوضيحية (L .C.D) والحاسوب (PC) وعرض المعلومات والأمثلة بواسطتها.

ب . إستخدام أسلوب الحوار والمناقشة.

ج . تقسيم المتكونين إلى مجموعات عمل لحثهم على أن يكونوا فاعلين ومشاركين في أنشطة وفاعلية البرنامج مما يترك أثارا إيجابيا في نفس المتكون، بحيث تتناول كل مجموعة مهمة تدريسية واضحة محددة، مثل كفاءة التمهيد للدرس ،كفاءة الأسئلة ،إدارة المناقشة، ومن ثم ترك الفرصة لهم بإختيار أستاذ مندوب عنهم يقوم بشرح الفكرة الموكلة لهم.

4/4/5/5ـ إجراءات بناء البرنامج:

. وضع إطار نظري حول البرنامج وطبيعته .

. التعريف بالكفاءات التي تناولتها الدراسة الحالية، وكيفية تعليم كل كفاءة.

. تطبيق البرنامج على عينة الدراسة.

. تسجيل العمل على شريط فيديو، ليتمكن الأساتذة من تقويم أدائهم (التقويم الذاتي) وكذلك تقويم الباحثة ولمعرفة مواطن الضعف لتعديلها أو مواطن القوة لتعزيزها.

. تقويم الأساتذة على أدائهم للكفاءات التدريسية أثناء الشرح، لتوضيح جوانب القوة والضعف في أداء الكفاءات المطلوبة .

5/4/5/5ـ محتوى البرنامج :

5/4/5/5/أـ أسس إختيار محتوى البرنامج : تم إختيار محتوى البرنامج وفقا للأسس التالية :

. أن يكون متناسقا مع الأهداف .

. أن يكون قابلا للتقويم .

. أن يكون متنوعا .

. يحقق نمو الكفاءات التدريسية المحددة .

6/4/5/5/ب ـ تحديد زمن إجراء البرنامج:

تم تحديد زمن تنفيذ البرنامج في فترة زمنية من 2017/01/8 إلى 2017/04/15 وذلك بواقع يومين في الأسبوع وهما (السبت صباحا، الثلاثاء مساء)، وكل حصة مدتها ساعة تقريبا.

6/4/5/5/ج ـ الوسائل التعليمية:

يتم إجراء البرنامج في قاعة كبيرة أو مدرج، تستخدم فيها الوسائل التعليمية التالية لتسهيل تنفيذ البرنامج على عينة الدراسة:

- الحاسوب المحمول من خلال عروض(Power Point)، لعرض محتوى كل كفاءة من الكفاءات من خلال جهاز عرض (L. C. D).
- السبورة.
- بعض الكتب لتكوين الأساتذة على تطبيق الكفاءات التي عرضت عليهم.
- كاميرا فيديو لتصوير الدروس.

6/4/5/5/د الأنشطة التعليمية التعلمية:

يشتمل البرنامج على العديد من الأنشطة والمواد التعليمية المتنوعة التي يمكن الأساتذة من ممارسته لتساعده على إكتساب الكفاءة التدريسية، يمكن إجمال هذه الأنشطة في:

- تمارين مختلفة تتخلل الدروس أثناء تدريس البرنامج، بحيث تساعد الأساتذة على التقدم في دراسة البرنامج، والأسئلة النهائية في نهاية كل درس(الواجب المنزلي)، وفي نهاية كل جزء لمعرفة مدى تمكن الأستاذ من الأداء المطلوب.
- توفير التغذية الراجعة لإستجابة الأساتذة أثناء دراسة البرنامج.

- المناقشات واللقاءات التي تعقد بين الأساتذة والقائم على تنفيذ البرنامج لمناقشة مدى تقدم الأساتذة والإجابة على التساؤلات والقضايا التي تحتاج إلى توضيح ومناقشة.
- الزيارات الميدانية التي يقوم بها القائم على تنفيذ الكفاءات (مدراء المؤسسات التربوية) للأساتذة بعد تنفيذ الكفاءات المختلفة وتقويم أدائهم من خلال إستخدام شبكة الملاحظة .
- الإستفادة من التقنيات التربوية في مشاهدة أفلام ترتكز على كفاءات محددة (كعرض دروس توضيحية).
- تنفيذ الأساتذة للكفاءات بشكل أدائي عملي، وعقد الجلسات التحليلية للأداء التدريسي للأساتذة وتزويدهم بالتغذية الراجعة، ثم إعادة تنفيذ الكفاءات مرة أخرى للوصول إلى المستوى المطلوب من الإتقان.

6/4/5/5/د- أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج: يهدف البحث الحالي إلى تنمية الكفاءات التدريسية أثناء الخدمة لأساتذة التعليم الإبتدائي الطور الثالث مادة اللغة العربية، ونظرا لأهمية عملية التقويم فإنه يقترح إتباع الأساليب التالية في تقويم البرنامج :

تقويم قبلي: الذي يتم إجراؤه في بداية البرنامج التكويني وقبل شرح أي جزء من المحتوى العلمي، ويتم ذلك من خلال تنفيذ الإختبار التحصيلي لقياس المعرفة العلمية التي يمتلكها أفراد عينة الدراسة عن الكفاءات التدريسية موضوع الدراسة.

تقويم تكويني (بنائي): ويتم من خلال تقويم أداء الأساتذة على أداء الكفاءة التدريسية الواحدة، بحيث يتم تعديل سلوكه في أداء الكفاءات أولا بأول، وذلك من خلال التقويم الذاتي للأساتذة أنفسهم، ومن خلال التقويم الخارجي من قبل الباحثة والزملاء (فريق البحث).

تقويم نهائي(ختامي): ويتم بعد الإنتهاء من أداء الكفاءات الأساسية وبعد أن يصل الأساتذة إلى المستوى المطلوب لإتقان الكفاءة، وذلك من خلال تطبيق الإختبار البعدي الذي يطبق بعد تطبيق البرنامج.

- تقويم أداء الأساتذة تقويم ذاتي وذلك من خلال تسجيل هذا العمل على شريط فيديو، وكذلك وتقويم الباحثة تقويما خارجيا.
- شبكة ملاحظة للكفاءات التي يتضمنها البرنامج يمكن من خلالها ملاحظة مدى تحسن الأداء التدريسي للأساتذة من خلال ملاحظة أدائهم قبل تنفيذ البرنامج ثم ملاحظة الأداء بعد تنفيذ البرنامج.
- إختبار تحصيلي معرفي للكفاءات ليقيس الجانب المعرفي من تعلم دروس البرنامج.

7/4/5/5ـ ضبط البرنامج التكويني:

عرضت الباحثة البرنامج التكويني بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في علوم التربية، وذلك لتقويم ولاستطلاع آرائهم حول البرنامج من حيث التصميم والمحتوى والأسلوب.

الأهداف: من حيث الصياغة وسلامة اللغة.

المحتوى: من حيث شمول المحتوى ومناسبته للأهداف والدروس وطريقة عرضها.

التقويم: من حيث إرتباط التقويم بالأهداف والأنشطة وسلامة الصياغة ومستوى الإتقان المطلوب.

–تقديم مقترحات جديدة حول البرنامج بشكل عام، حيث أشار معظم المحكمين إلى مناسبة البرنامج المقترح من حيث البناء والأهداف والمحتوى والتقويم.

❖ **وفيما يلي عرض لآراء المحكمين فيما يختص بالبرنامج المقترح بشكل عام:**

ـ زيادة الإهتمام بالجوانب الأدائية.

ـ التركيز على التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي في التصور المقترح للبرنامج التكويني.

ـ إختيار محتوى لكل كفاءة تعليمية بشكل مفصل من خلال التوسع في شرح مفهوم الكفاءات.

ـ تحديد الأساليب التعلمية والنشاطات والتمارين الملائمة لتنفيذ البرنامج والتي من أهمها التكوين العملي من خلال الدروس النموذجية والمناقشات العامة.

ـ تحديد التقنيات التعليمية التي من أهمها الكتب والأجهزة المستخدمة في مجال التدريس.

ـ تحديد أساليب التقويم ووسائله.

ـ كفاءة صياغة الوضعية التعلمية حسب مجالاتها ومستوياتها وتنفيذه طويلة ولا يمكن تطبيقها وإختبارها في جلسة تكوينية واحدة، لهذا إقترح المحكمون تقسيمها عدة جلسات كي يسهل تطبيقها وإختبارها.

ـ إقترح المحكمون ضرورة تعديل صياغة بعض الأهداف السلوكية مثل: أن تعرف الخطة (السنوية، الفصلية، اليومية) بهدف أن تقترح أنماطاً متنوعة من الخطط (السنوية، الفصلية، اليومية)، وإضافة أهداف من مستويات تفكير عليا من: مقارنة، تصميم ترتيب، إقتراح حلول، إبداء رأيهم بأنواع إستثمار المكتسبات والأهداف التي يقترحها الزملاء.

5/5/5ـ تطبيق البرنامج على عينة الدراسة:

5/5/5/أـ تطبيق شبكة الملاحظة:

إنسجاما مع أهداف الدراسة، ومن أجل الإجابة عن أسئلتها، ومناقشة فرضياتها قامت الباحثة بتطبيق شبكة الملاحظة تطبيقا قبليا بهدف التعرف على مستوى أداء الأساتذة ومدى تمكنهم من الكفاءات التدريسية الأساسية لإتقان أدائهم، ومن أجل تحقيق ذلك قامت الباحثة بالتنسيق مع مدراء المؤسسات التربوية وكذا الأساتذة، وتم تحديد مواعيد الزيارات داخل القسم في السنة الدراسية (2016ـ 2017) وإستمرت(2017/01/10 إلى غاية 2017/01/31)، حيث قامت الباحثة مع الملاحظين (مدراء المؤسسات) لزيارات الميدانية داخل القسم من عينة الدراسة في مراحل إجراءات تنفيذ الدراسة وكان الملاحظ يقوم بملء بيانات شبكة الملاحظة بوضع إشارة أمام العبارة في حال ظهور الأداء المقاس وتمثلت المدة الزمنية لتقدير الأداء في مادة اللغة العربية 45 دقيقة، لكل أستاذ ودوره في أداء الكفاءات التدريسية

الأساسية، يتم تسجيل الدرجات في نهاية جلسة الملاحظة، وقامت الباحثة بتفريغ الدرجات التي حصل عليها أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في جدول خاص لمعالجتها إحصائياً، وقد لاحظت الباحثة تدني الدرجات التي حصل عليها الأساتذة في شبكة الملاحظة، وذلك يشير إلى عدم تمكن الأساتذة عينة الدراسة من الكفاءات المحددة.

5/5/5/ب ـ تطبيق الإختبار:

تم تطبيق الإختبار التحصيلي المعرفي على أفراد الدراسة (أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي) وذلك من أجل التأكد من أن الأساتذة لديهم معارف في الكفاءات التدريسية الأساسية وذلك عن طريق الإختبار التحصيلي القبلي وكانت مدة الإختبار45دقيقة لكل أستاذ للإجابة على الإختبار، وقامت الباحثة بتفريغ الدرجات التي حصل عليها أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في جدول خاص لمعالجتها إحصائيا، وقد لاحظت الباحثة تدني الدرجات التي حصل عليها الأساتذة في الإختبار التحصيلي، وذلك يشير إلى عدم تمكن الأساتذة عينة الدراسة من الكفاءات التدريسية الأساسية.

5/5/5/ج ـ تنفيذ البرنامج التكويني:

بعد أن تأكدت الباحثة من صدق البرنامج التكويني أثناء الخدمة، ومن استطاعة الأساتذة السير به قدماً دون صعوبة، وبعد أن أجرت التعديلات الضرورية عليه، وبعد إنجاز التطبيق القبلي لشبكة الملاحظة والإختبار التحصيلي، بدأت الباحثة بتنفيذ البرنامج التكويني أثناء الخدمة المقترح على عينة قوامها(29) أستاذ الطور الثالث من التعليم الإبتدائي الذين أرادوا العمل مع الباحثة في مراحل إجراءات تنفيذ الدراسة، وأبدوا رغبة واستعدادا لقبول الملاحظة في القسم، والإجابة عن إختبار التحصيل المعرفي، ودراسة البرنامج التكويني، وذلك خلال الفترة (2017/01/08 إلى 2017/04/15) .

قامت الباحثة بإجراء التجربة بداية الفصل الثاني من السنة الدراسية (2016ـ2017) يوم الأحد(2017/01/08 لغاية السبت 2017/04/15) للتأكد من تحقق الأهداف المرجوة من

البرنامج التكويني أثناء الخدمة المقترح في إكساب الأساتذة الكفاءات التدريسية الأساسية، حيث مر تنفيذ البرنامج التكويني المقترح حسب الإجراءات التالية:

❖ **الإجراءات الإدارية :إجراءات ما قبل التطبيق**

زيارة المؤسسات التربوية المتعاونة لغاية التنسيق مع إداراتها.

مقابلة أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي المساعدين ومدراء المؤسسات، وشرح الهدف من البرنامج المراد تطبيقه على الأساتذة، والهدف من التصوير باستخدام كاميرا الفيديو.

تم إخبار الأساتذة بموعد الزيارات اللاحقة، والتكوين لتنفيذ الكفاءات التي تم دراستها نظرياً والإطلاع على بنود شبكة الملاحظة التي سيتم تقيمه من خلالها.

❖ **الإجراءات العملية:**

بدأت الباحثة وفريق البحث المساعد بملاحظة أداء الأساتذة للتأكد من التقدم الذي تم إكتسابه من خلال البرنامج التكويني أثناء الخدمة المقترح وتنفيذ محتوياته، وهكذا تم ملاحظة العديد من المواقف داخل القسم لكل أستاذ من أفراد عينة الدراسة بفارق زمني أقصاه أسبوع لإعطاء فرصة أكبر للمتكونين لتحسين أدائهم وتجنب السلبيات في المواقف السابقة، وقد تراوحت مدة الموقف داخل القسم الواحد من (5ـ 10) دقيقة.

تم مناقشة كل أستاذ بعد الإنتهاء من تنفيد الموقف الصفي بتوضيح جوانب القوة والضعف من خلال ما تم ملاحظته وتدوينه خلال عملية التنفيذ.

ثم تم إحتساب الفرق في أداء الأساتذة (القبلي، البعدي) على الإختبار المعرفي وشبكة الملاحظة قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

إتضح من خلال تطبيق أدوات الدراسة(شبكة الملاحظة، البرنامج القبلي والبعدي، والاختبار المعرفي) تطور كبير في ممارسة الكفاءات التدريسية الأساسية كما سيتم توضيح ذلك في الفصل التالي.

وفي الأخير قامت الباحثة بتفريغ الدرجات الخام التي حصل عليها أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في جدول خاص بذلك، ثم أدخلت الدرجات التي حصل عليها الأساتذة إلى الحاسوب لمعالجتها للإجابة عن أسئلة البحث، ومناقشة فرضياته إحصائياً وفق البرنامج الإحصائي(spss).

الفصل السادس: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.

1/6 ـ تفسير ومناقشة النتائج.

2/6 ـ استنتاج عام.

خاتمة اقتراحات وتوصيات.

1/6 ـ تفسير الفرضيات:

1/1/6 ـ الفرضية الأولى: الكفاءات التدريسية الأساسية التي ينبغي أن يتقنها أساتذة الطور الثالث من التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية هي: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

للتحقق من هذه الفرضية تم التطرق للجانب النظري من هذه الدراسة أنظر الملحق رقم (02)

2/1/6 ـ الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبي والضابطة على القياس القبلي للتحصيل المعرفي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين.

جدول رقم (10) اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الكفاءات التدريسية	التجريبية	50	101,84	8,66	1,24	0,05 0,26	-0,40	98	0 ,05 0,68
	الضابطة	50	102,58	9,55					

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت قيمته 101.84 بانحراف معياري قدره 8.66 كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغت قيمته 102.58 بانحراف معياري قدره 9.55

إلى جانب ذلك بلغت قيمة F (1.24) بمستوى دلالة (0.26) عند (05,0) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين مما يدفعنا إلى قراءة النتائج المقابلة لافتراض تساوي التباين، حيث بلغت قيمة t (−0.40) عند درجة حرية (98) ومستوى دلالة (0.68)عند

(05,0)، مما يجعلنا نقبل الفرض الصفري. أي لا توجد بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبي و الضابطة على القياس القبلي للتحصيل المعرفي.

3/1/6 - الفرضية الثالثة: يحقق البرنامج التكويني درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي للكفاءات التدريسية للأساتذة.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين متشابهتين.

جدول رقم (11) اختبار ت لعينتين مستقلتين متشابهتين

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الكفاءات التدريسية	التجريبية قبلي	50	101,84	8,66	4,41	49	0,01
	التجريبية بعدي	50	100,60	9,25			

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي لمتغير الكفاءات التدريسية بلغت قيمته 101,8 بانحراف معياري قدره 8,66 كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغت قيمته 100.60 بانحراف معياري قدره 9.25 كما بلغت قيمة t (4,41) عند درجة حرية (49) ومستوى دلالة (0.01)، مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري. أي أن الباحثة متأكدة بنسبة 99% من أن البرنامج التكويني يحقق درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي للكفاءات التدريسية للأساتذة.

4/1/6 ـ الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي للأداء المهاري.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين.

جدول رقم (12) اختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الكفاءات التدريسية	التجريبية	50	123,42	17,14	1,01	0,05 0,31	0,50	98	0,05 0,61
	الضابطة	50	121,62	18,47					

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت قيمته 123,42بانحراف معياري قدره 17,14 كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغت قيمته 121,62 بانحراف معياري قدره 18,47

إلى جانب ذلك بلغت قيمة F بلغت (1,01) بمستوى دلالة (0.31) عند (0,05) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين مما يدفعنا إلى قراءة النتائج المقابلة لافتراض تساوي التباين، حيث بلغت قيمة t (0.50) عند درجة حرية (98) ومستوى دلالة (0.61) عند(0,05)، مما يجعلنا نقبل الفرض الصفري. أي لا توجد بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية و الضابطة على القياس القبلي للأداء المهاري.

5/1/6 ـ الفرضية الخامسة: يحقق البرنامج التكويني درجة من الفاعلية لتطوير الأداء المهاري للكفاءات التدريسية للأساتذة.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين متشابهتين.

جدول رقم (13) اختبار ت لعينتين مستقلتين متشابهتين

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الكفاءات التدريسية	التجريبية قبلي	50	123,42	17,14	-5,09	49	0,01
	التجريبية بعدي	50	138,72	16,24			

من خلال الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي لمتغير الأداء المهاري بلغت قيمته 123,42 بانحراف معياري قدره 17,14 كما نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغت قيمته 138,72 بانحراف معياري قدره 16,24 كما بلغت قيمة t (-5,09) عند درجة حرية (49) ومستوى دلالة (0.01)، مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري. أي أن الباحثة متأكدة بنسبة 99% من أن البرنامج التكويني يحقق درجة من الفاعلية لتطوير الأداء المهاري للكفاءات التدريسية للأساتذة.

2/6 ـ مناقشة الفرضيات:

1/2/6ـ مناقشة الفرضية: تنص الفرضية الأولى على:" الكفاءات التدريسية الأساسية التي ينبغي أن يتقنها أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية هي التخطيط، التنفيذ، التقويم"، للإجابة عن هذا السؤال قد تم توصل نتائج هذه الدراسة النظرية

شملت مراجعة الدراسات السابقة، المعايير المهنية المدرجة أو المناشير الوزارية المتعلقة بمخططات التكوين الأولي وكذا التكوين أثناء الخدمة وهي كما يلي:

. برامج تكوين الأساتذة في المدارس العليا للأساتذة.

. برامج التكوين التحضيري والبيداغوجي لتكوين الأساتذة قبل الترصيم.

. النصوص القانونية والبيداغوجية المتعلقة بمخططات التكوين أثناء الخدمة والتي تصدرها مديرية التكوين بوزراة التربية الوطنية، وهذا ما أشارت إليه الدراسات التالية: ثامر السلمي(2009) قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني(2010) راشد أبو صواوين(2010) أنجر سول (1976) مور وهانري(1982) كووب(2006) حيث تفقت هذه الدراسات على تحديد قائمة الكفاءات التدريسية الأساسية قدمت الباحثة تصنيف الكفاءات وعددها(71) كفاءة مقسمة على ثلاثة أبعاد رئيسية :التخطيط للدرس، التنفيذ للدرس، التقويم للدرس وكل بعد يشمل مجموعة من البنود :

كفاءة التخطيط للدرس تشمل (18) بند.

كفاءة التنفيذ للدرس تشمل (40) بند.

كفاءة التقويم للدرس تشمل (13) بند. فكانت النتيجة أننا نقبل الفرضية التي تنص على أن الكفاءات التدريسية الأساسية التي ينبغي أن يتقنها أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية هي: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

2/2/6ـ مناقشة الفرضية الأولى والثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على:" أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي لتحصيل المعرفي"، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية، والتوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي لتحصيل المعرفي.

تنص الفرضية الخامسة على:" أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي للأداء المهاري"، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية، والتوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي للأداء المهاري.

بعد إختبار الفرضية الثالثة تبين تحققها حيث بلغت قيمة F (1.24) وبعد إختبار الفرضية الخامسة تبين تحققها حيث بلغت قيمة F (1,01) وهذا ماتتفق عليه كل من دراسة صالح محمد العجرمي(2011) ليتس(1999) صاصيلا(2003) من خلال الإعداد العلمي (النظري) في الجامعات يعتمد بدرجة كبيرة على الجانب النظري دون الإهتمام بالتطبيق العملي الميداني. ويرجع ذلك إلى أن مستوى الأستاذ في مرحلة التعليم الإبتدائي غير متخصص كما أنه يدرس جميع المواد دفعة واحدة من بينها اللغة العربية، وأن الأساتذة جميعهم خريجي الجامعات من جميع التخصصات أي ليس لديهم دراية بعالم التدريس، وهذا ما يؤثر على أدائه داخل القسم حيث أن معظمهم عاجز عن إدراك المكونات الرئيسية للخطة اليومية للتدريس، مما يمثل له مشكلات تعيق أدائه المهاري وهذا ما يجب على كل خطة تعليمية مراعاتها وإحتوائها ويمكن إيجاز هذه المشكلات والتي تعيق أدائه داخل القسم عند إعداده للدرس وهذا ما يتفق مع الدراسات السابقة بثينة بدر(2004) منال نجم (2010).

وقد ثبت أنه لا يمكن للأساتذة ان يتركوا آثارا طيبة في تلاميذهم مالم يكونوا هم أنفسهم قد أعدو إعدادا طيبا ، كما ثبت أن التدريس الفعال انما يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية الأستاذ وخبرته (اكاديميا ومهنيا). (محمد حسين عسكر، 1995: 03)

ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التعليمية بالمدارس فإن الأستاذ الجيد يمثل شرطا أساسيا فيها لأن أحسن المناهج وأكثرها إعدادا و تصميما وتأليفا قد تموت على يد أستاذ لا يقدر حركة التاريخ العلمي ، وتبدو المداخل التقليدية لمعالجة القضايا والمشكلات ، والتعامل مع التحديات الجديدة ضربا من إضاعة الوقت و الجهد والتوظيف غير الجيد للموارد و الإمكانات .(السيد عيسي أيوب، 1997 : 106)

ونظرا لوجود عدد كبير من الأساتذة الغير مكونين أكاديميا ومهنيا، فيوجد العديد من الصعوبات التي تواجه كما جاءت في دراسة حمدي البيطار(2009) جيمس وآخرون(2009) هذه النوعية من الأساتذة التي تعيق العمل التربوي ونقدمها في ما يلي:

صعوبات تتعلق بإعداد الدروس المدرسية :

يعتبر الإعداد من ألزم الأمور لأي شخص في موقع القيادة والمسؤولية وهو أكثر لزوم للأستاذ، وعملية إعداد خطة الدرس عملية مكتبية يقوم بها الأستاذ بوضع تصور لكيفية تنفيذ الدرس مع تلاميذه بحيث يشمل هذا التصور توصيفا لكل الإجراءات والممارسات والأداءات التي سيقوم بها وسيتبعها من أجل تحقيق أهداف الدرس التي تمثل جزء أو بعض أهداف المنهج الدراسي في نفس الوقت، ومن هنا فعملية إعداد الدرس عملية هامة بالنسبة لجميع العاملين سواء أكان أستاذا مكونا أو مزاولا للمهنة أو غير مكون وحديث العهد بالمهنة، فالإعداد الجيد للدرس يحمي الأستاذ من أن يكون درسه مفككا ومضطربا يبدأ من نقطة ثم يعود إليها دون مبرر أو ينساق إلى صرف وقت طويل في شرح نقطة أو عنصر على حساب بقية العناصر دون أن ينهي الدرس أو يسرع أكثر من اللازم فينتهي الدرس قبل الوقت المخصص للحصة وتتبع الحاجة إلى التخطيط الجيد للدرس من أنها:

ـ تساعد الأستاذ على تحديد وإختيار أفضل المثيرات اللازمة للتشويق .

ـ تسمح للأستاذ بتغطية عناصر الدرس المختلفة معطيا كل منها حقه من التركيز والأنشطة والمعلومات .

ـ تعطي للأستاذ فرصة لكفاءة معلوماته الخاصة بموضوع الدرس والعمل على زيادتها إذا لزم الأمر ذلك .

ـ تعطي الأستاذ فرصة إختيار الوسائل التعليمية المناسبة وإستخدامها بأسلوب مؤثر.

ـ تساعد الأستاذ في التحكم في توقيت الحصة وفقا لمجريات الدرس من بدايته لنهايته.

ـ تسمح للأستاذ بتحضير الأسئلة المناسبة وإستخدامها في الوقت المناسب من الحصة.

ـ تساعد على حفظ النظام داخل الفصل الدراسي فالتلميذ عادة ما يكون منتبها محافظا على النظام طالما شعر بالإستفادة من الدرس تم إعداده جيدا.

ـ تساعد الأستاذ في ربط الدرس بالأحداث الجارية، وما يحيط بنا من تحديات في عالم اليوم.

ـ تعد وسيلة يستعين بها الموجه ومشرف المادة ومدير المدرسة في متابعة الأستاذ وتقدير مدى تحقيق الأهداف. (فوزي عبد المقصود،2014: 61)

ومن هذا يتضح أن معظمهم يعجز عن إدراك المكونات الرئيسية للخطة اليومية للتدريس مما يمثل له مشكلات تعيق أداءه التربوي وهو ما يجب على كل خطة تعليمية مراعاتها وإحتوائها ويمكن إيجاز هذه المشكلات والتي تعيق الأداء المهاري والمعرفي عند إعداد للدرس فيما يلي:

أ ـ صعوبات تتعلق بعدم الإلمام بالبيانات العامة:

كتاريخ الدرس وبياناته وموضوع الدرس وهو يشير إلى عنوان الدرس ومحتواه بشكل عام ويجب أن يكون عنوان الدرس مختصرا وواضحا ومعبرا بشكل مباشر عن نوعية المحتوى الذي سيغطيه الدرس. (رشوان وعبد الحميد،2006: 62)

ب ـ صعوبات تتعلق بصياغة الأهداف:

وإذا كانت صياغة الأهداف السلوكية تحتاج إلى خبرة وجهد كبيرين من جانب الأستاذ، فالأمر يختلف لدى الكثير من الأساتذة حيث لم يدرسوا في كلياتهم الأكاديمية أي من المناهج التربوية لذا فهم يعزفون عن صياغتها توفيرا للجهد والوقت، أو لضآلة خبرتهم فيها.

(فوزي عبد المقصود ،2014: 62)

ج ـ صعوبات تتعلق باستخدام المواد والوسائل التعليمية:

تتبوأ الوسائل التعليمية مكانة مرموقة بين المدخلات التربوية لتعدد فوائدها وتحظى بأهمية بالغة لدى الأساتذة والمخططين التربويين لمالها من أهمية في أنها تؤدي إلى إستثارة إهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم فلاشك أن للوسائل التعليمية المختلفة كالرحلات والنماذج والأفلام التعليمية والمصورات تقدم خبرات متنوعة يأخذ منها التلميذ ما يحقق أهدافه ويثير

إهتمامه، فالتلميذ الذي يخرج في رحلة إلى شاطئ البحر قد يجد في اللعب والسياحة مايشبع حاجته في نفسه بينما يهتم آخر بجمع الأصداف والقواقع وإثارة كثير من الأسئلة حولها.

(عبدالرحيم عدس،1996: 21)

والوسائل التعليمية يمكن عن طريقها تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ فمن المعروف أن التلاميذ يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل عند الاستماع للشرح النظري للأستاذ وتقديم أمثلة قليلة ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية مثل مشاهدة الأفلام.

وقد لوحظ ضعف قدرة الأستاذ أثناء الخدمة على إختيار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس، وتجدر الاشارة إلى أن استخدام الوسائل التعليمية لا يكون عشوائيا بل أن هناك أسس ومعايير يجب أن يأخذها الأستاذ في الإعتبار عند إختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.

د ـ صعوبات تتعلق بخطة سير الدرس وتشمل:

✓ المقدمة(مدخل الدرس والتمهيد له): وتهدف إلى جذب إنتباه التلاميذ للحصة والإنتقال بهم تدريجيا وبطريقة غير مباشرة لعملية التعلم وقد يكون هذا الإنتقال عن طريق إستخدام عديد من الأساليب المتنوعة.(إبراهيم شلبي وآخرون،1998: 17)

فالأستاذ يعجز عن إدراك أن المدخل للدرس له أساليب عديدة ويختلف باختلاف موضوع الدرس وأهدافه كما يتوقف على قدرة الأستاذ العقلية والعلمية ومدى إقتناعه وحبه للمهنة وأداء أدواره وإيمانه بفلسفة المنهج والفكر التربوي.

✓ عرض محتوى الدرس: من الصعوبات التي تواجه الأستاذ عند إعداد للدرس تحديد المادة التعليمية في ضوء الأهداف التي أعدها للدرس، فقد يغيب عن الأستاذ أن الأمر يتطلب الرجوع إلى الكتاب المدرسي وتأكيده على المعلومات والحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم التي ينبغي على الأستاذ تحديدها مسبقا في أهداف الدرس حتى يتسنى له مساعدة التلاميذ على تعلمها وإكتسابها بدرجة جيدة.

وكما يتطلب الأمر قد يتطلب الرجوع إلى مراجع أخرى أو حتى الحصول على المعلومات المرتبطة بالدرس من خلال شبكة المعلومات عبر الإنترنت في حالة عدم وضوح عنصر معين أو مفهوم معين أو مهارة معينة أو قيمة معينة في الكتاب المدرسي ويرى الأستاذ أهميتها في هذا الدرس بالنسبة للتلاميذ وعليه أن يضمنها في كراس إعداد الدروس وقد يلزم الأستاذ الرجوع للصحف والمجلات العلمية المتخصصة أو البيئة نفسها كأحد مصادر التعلم المتاحة.

✓ الملخص السبوري وإستخدام السبورة: يتم التوصل إلى الملخص السبوري من أفواه التلاميذ وهو مالا يراعيه الأستاذ بشكل واضح فهو غالبا ما يقوم بكتابة كل عناصر الدرس مرة واحدة دون مناقشة كما لوحظ أن غالبية الأساتذة تقوم بعرض العناصر مع كثير من الشرح المدون على السبورة وهو ما قد يؤدي إلى إهمال التلاميذ للكتاب المدرسي والاعتماد بشكل كامل على الملخص السبوري. (فوزي عبد المقصود،2014: 65)

✓ التطبيق على الدرس: ويهدف التطبيق إلى تثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ والتعرف على مدى تحقق أهداف الدرس.

✓ الواجب المنزلي: وهو جزء من إعداد الدرس التعليمي، وقد يكون الواجب في شكل حل تدريبات عن الدرس أو مراجعة درس سابق أو رسم شمعين أو عمل بحث قصير ...ومع كل ما سبق فقد لوحظ أن معظم الأساتذة لا يهتمون بتصحيح إجابات التلاميذ وأبرز أخطائهم أو تشجيع التلاميذ أصحاب الإجابات المتميزة وهو ما يعيق الهدف من إعطاء واجبات منزلية للتلاميذ.

✓ المراجع والمصادر: وقد لوحظ أن غالبية الأساتذة لا تأخذ معلومات إضافية خاصة بالدرس من مراجع أومصادر أخرى فهو متقوقع حول نفسه ويستقى كل معلوماته من خلال الإعتماد على الكتاب المدرسي المقرر، مع أن الحكمة تقتضي الرجوع إلى المصادر الخارجية المتعددة والمتنوعة وفي هذه الحالة يجب أن يخصص فقرة في تحضيره تضم كافة الكتب والمجلات والمخطوطات والوسائل مع ذكر أماكن وجودها المعتمدة وذلك لأمكانية الرجوع إليها مرة أخرى مستقبلا إذا إقتضى الأمر ذلك.

(فوزي عبد المقصود،2014: 66ـ 67)

صعوبات تتعلق بأسلوب التعامل مع التلاميذ: الأستاذ لا يحرص على تطوير نفسه وتزويدها بالعلوم والمعارف التي تجعله يرتقي بتعامله وسلوكياته مع التلاميذ، ويزيد وينمي معلوماته وثقافته، مما قد يزيده تقديرا واحتراما من التلاميذ، ويرى البعض منهم أنهم يتعاملون مع التلاميذ بمثل التعامل الذي عوملوا به حينما كانوا تلاميذ، والأغرب أن البعض منهم قد أباح للباحث بأنه ما دخل المهنة إلا لأنه يريد أن يضرب يصرخ ويبطش وأن يقف له التلاميذ حين تقع أعينهم عليه ويريد أن يكون الخوف منه في قلب كل تلميذ.

صعوبات تتعلق بأسلوب التعامل مع الزملاء: يعتبر المناخ المدرسي الحالي مناخا غير مهيأ لغرس القيم والممارسات الديمقراطية لدى الأساتذة، وذلك لوجود قصور في عدد من جوانبه، منها على سبيل المثال:

ـ عدم إتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن أنفسهم.

ـ ضعف العلاقات الإجتماعية التي تسود بين الأساتذة داخل المدرسة.

ـ عدم وجود مناخ تربوي مناسب بما يشجع على الإبداع.

ـ تردي الأوضاع الإقتصادية للأستاذ.(عبد الباقي إدريس،2004. 02)

فلابد أن يدرك الأستاذ أن التربية هي صناعة إجتماعية والتعليم هو فن صناعة المستقبل ولا يمكن أن يحقق أهدافه بدون علاقة صحية بين المدرسة والأسرة وبين الأستاذ وزميله، والأستاذ والتلميذ إذ لا بد أن تتفاعل وتتناغم مكونات منظومة التعليم والذي يمثل الأستاذ فيها أهم مكوناتها، إلا أن الوقع الراهن يغلب عليه ضعف هذا التفاعل والتناغم فيما بين هذه المكونات. (جاب الله حسن، 2004: 02)

صعوبات تتعلق بأسلوب التعامل مع الإدارة المدرسية: لم تعد مهام إدارة المدرسة العصرية تختصر في مراقبة العمل المدرسي وضبط النظام وحفظ الملفات وكتابة الخطابات والمراسلات الإدارية بل تعدت هذه المهام إلى مسؤوليات وأدوار قيادية وإشرافية تهتم بنوع العمل التربوي وتطويره وتحسينه وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المأمولة، وحيث أن مدرسة المستقبل تهدف إلى تحسين المخرجات التعليمية من خلال جودة العمليات التعليمية فان

تحقيق هذا الهدف يتطلب إدارة واعية قادرة على زيادة التفاعل بين المدرسة والمجتمع عبر برامج وأنشطة متنوعة ومتجددة. (عبدالله الفائز،1993: 4)

يتضح بناء على ما سبق أن الكفاءات التدريسية الأساسية(التخطيط، التنفيذ، التقويم) تأثر على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي، وبذلك نقبل الفرضية الثالثة والخامسة التي تنصان على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي للتحصيل المعرفي وكذا الأداء المهاري.

3/2/6- مناقشة الفرضية الثانية والرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أن:" يحقق البرنامج التكويني درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية"، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية، والتوصل إلى أن البرنامج التكويني يحقق درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

تنص الفرضية السادسة على أن:" يحقق البرنامج التكويني درجة من الفاعلية لتطوير الأداء المهاري للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية"، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية، والتوصل إلى أن البرنامج التكويني يحقق درجة من الفاعلية لتطوير الأداء المهاري للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

بعد إختبار الفرضية الرابعة تبين تحققها فيمكن القول نسبة 99% من أن البرنامج التكويني يحقق درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي للكفاءات التدريسية للأساتذة، وبعد إختبار الفرضية السادسة تبين تحققها فيمكن القول نسبة 99% من أن البرنامج التكويني يحقق درجة من الفاعلية لتطوير الأداء المهاري للكفاءات التدريسية للأساتذة، حيث تأكد

دراسة زيولاه وفاروق(2008) لايدرز ويفر(1991) إلى أن التكوين أثناء الخدمة ضروري لدى الأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي لتجديد وتطوير وتنمية معارفه ومهاراته التدريسية ليتماشى مع الكفاءات الأساسية للتدريس، ورفع كفاءاته التحصيلية في المعارف وكذا المهارية من أجل التأقلم مع العمل المدرسي وكذلك من أجل تلقين المعارف لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الإبتدائي من أجل التحصيل الجيد والنجاح في شهادة التعليم الإبتدائي، وهذا ما يراه (عبد الرحمن حسن الإبراهيم وآخرون،2000: 77ـ 78) إذ أن المؤسسات التربوية لم تعد تقنع بحصيلة الإعداد الأولي الذي يؤهل الأستاذ لممارسة مهنته، فقامت بوضع مجموعة من المبادئ الأساسية للتكوين أثناء الخدمة نظرا للعدد الكبير من الأساتذة الذين يحتاجون إلى التكوين أثناء الخدمة، فلتكوين تطوير وتنمية وظيفية تبررها الإعتبارات التالية حسب دراسة عمر دحلان(2009) قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني(2010)

ـ ما يصيب المعرفة والمعارة من تقادم نتيجة للتغيرات السريعة والمتعاقبة في مجالات العلم والتكنولوجيا والنظم الحياتية...لأنه مع أول يوم يتخرج فيه الفرد من الجامعة إلى مجال العمل تبدأ معرفته في التقادم ومهاراته المتعلمة في التخلف لظهور ما هو جديد وأكفء في ميدان العمل.

ـ لتدعيم مكتسبات الإعداد الأولي، وتكيف المستجد في المهنة للعمل.

ـ لتوفير فرص الدراسة من أجل الحصول على درجات علمية، تنعكس إيجابا في تحسين الكفاءة أو تغيير الوضع الوظيفي.

ـ لتأهيل من لم يعدوا تربويا.

ـ لإشباع متطلبات المدرس بصفته تربويا أو سيكولوجيا أو سوسيولوجيا أو باحثا أو تقنيا، وتأهيله للنهوض بمسؤوليات جديدة لها كفاءات وصلاحيات خاصة بها: تدريسية أو إشرافية أو إدارية.

ـ لتبادل الخبرات وتجريب المستحدثات وتذليل وحل المشكلات وتنفيذ وتعميم أنجح المشروعات.

ـ لإحداث تنمية ذاتية على المستوى الفردي والمحلي والعام للأستاذ كإنسان وللمدرسة كمؤسسة وللأساتذة كجماعة مهنية.

وكما قدمت هيئة ريادة التكوين والتطوير في بريطانيا بأن التكوين أثناء الخدمة والتطوير بأنه تطوير الإمكانات البشرية لمساعدة الأفراد والمؤسسات في تحقيق أهدافهم.

(مدحت أبو النصر،2008: 64)

وترى وزارة التربية الكويتية بأنها:

ـ زيادة معارف المتكونين (الأساتذة) ومعلوماتهم.

ـ إكساب الأساتذة المهارات والإتجاهات التربوية الحديثة.

ـ إكساب الأساتذة بعض المهارات الأساسية لتنمية كفاءاتهم التدريسية.

(وزارة التربية الكويتية،2007: 27)

ـ وقوف الأساتذة على الحديث في البيداغوجيا والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيق تلك الوسائل والطرق.

ـ وقوف الأساتذة على الجديد من أساليب وطرق التدريس ووسائل التقويم والأساليب الحديثة في قياس نتائج التعلم وتقدير نوعيتها.

ـ التنمية المتكاملة في الجوانب الأكاديمية، المهنية، الشخصية، الإجتماعية.

ـ تنمية الجوانب الإبداعية لدى الأساتذة وتحفيزهم على إبداعها أثناء أدائهم.

ـ ربط المدرسين ببيئتهم المحلية وأيضا بالعالمية بمختلف تغيراتها.

(علي راشد،2002: 179-180)

ـ إطلاعه على التغيرات التي تحدث في شتى ميادين المعرفة.

ـ تنمية كفاءاتهم المهنية بدرجة عميقة وبصورة مستمرة.

ـ تعزيز ثقافته وخبرته في مجال تخصصه.

ـ تنمية إتجاهاته وميوله المهنية.

ـ تكوينه على تحسين علاقاته الإنسانية داخل البيئة التربوية.

ـ تبصيره بالمشكلات التعليمية، وتكوينه على طرق حلها.

(محمد لطفي محمد جاد،2007: 217)

ـ تمكين الأساتذة من تدارك أوجه النقص في الإعداد المهني السابق.

ـ مساعدة الأساتذة على تحديث مهاراتهم وتجديدها في مجال ممارساتهم المهنية.

ـ تحسين مستوى أداء الأستاذ وتطوير إنتاجيته من الناحية الكمية والنوعية.

ـ التأهيل للإنتقال إلى عمل آخر أو مستوى آخر في المهارة أو رتبة أعلى في العمل.

(واصف المصري،2003: 95- 96)

ـ تنمية قدرات المدرس على تحديد الأهداف الخاصة المباشرة لكل نشاط يقوم به على شكل نتاجات سلوكية والقدرة على تخطيط النشاطات التي توصله إلى تحقيق تلك الأهداف.

ـ الرقي الوظيفي للمدرسين من خلال تطوير قدراتهم وكفاءاتهم والإنخراط في النشاطات المهنية البحثية العلمية المختلفة.

ـ تعزيز الإتجاهات الإيجابية إتجاه مهنة التدريس وتنمية حبه لها والقدرة على العطاء وإستغلال كل الطاقات لتحقيق الأداء بكل فعالية. (خالد طه الأحمد،2005: 26ـ 27)

ـ لذلك يبقى الأستاذ بحاجة إلى نمو في مهنته طوال حياته المهنية لأن الهدف هو رفع وتحسين وتجديد الكفاءات التدريسية الأساسية للأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي لرفع المستوى وتحسين العمل التعليمي التعلمي وهذا ما أشارت له دراسة أليسون كاسترو(2006).

وكما أن للبرنامج التكويني مبادئ هي التي تساهم في زيادة الكفاءة الإنتاجية في جميع مراحل العملية التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

وكما يرى (علي راشد) أنه يجب على الأستاذ أن يتحلى بالأداءات التالية:

ـ أن يكون الأستاذ لديه القدرة على انتقاء المواد التعليمية المناسبة والتعامل معها.

ـ التأكد من وجود المواد التعليمية اللازمة، وكيفية الإستخدام الأمثل لها بمشاركة التلاميذ.

ـ أن يدخل تعديلات على الأنشطة الفردية لتشجيع التلميذ في إستخدام هذه المواد.

ـ يحدد المواد التعليمية المطلوبة والمصادر التي يمكن اللجوء إليها، وإقتراح المصادر البديلة.

ـ يشجع دور التلميذ في إختيار المادة اللغة العربية وتنظيمها وإدارتها.

ـ يجرب المواد التعليمية المبتكرة بغية تطويرها.

ـ يصمم مشاريع في مادة اللغة العربية وينتجها ويستخدمها بفعالية.(علي راشد،2005: 59)

وكما أن تكوين أثناء الخدمة للأستاذ يبقى مستمر من أجل الكفاءات التدريسية التي تتطور بالاستعمال والتفكير الفردي والجماعي عليها مع الزملاء وهي ترمي إلى رفع مستوى إتقان

كفاءات وإما إلى إكتساب كفاءات جديدة وذلك في المجالات التالية: ويتفق هذا مع دراسة أوستن (2007) دراسة هندرسون وفيرات(1988)

- تعميق أو تعديل أو زيادة معارف ومفاهيم اللغة العربية.

- القدرة على كتابة الأهداف العلمية.

- التكوين على طرائق وتقنيات جديدة: العمل التعاوني، الملف العلمي، الدعم المدرسي...

- التكوين على تقنيات تقييم جديدة وخاصة التقويم التكويني منها.

- القدرة على التعبير التواصل في لغة التعلم.

- التكوين على إدارة العلاقات الإنسانية وحل النزاعات.

- رفع مستوى الإنتماء إلى المؤسسة التربوية.

- تحسين النظرة إلى الذات والإنفتاح على تجارب الآخرين.

- التفكير على التطبيق التعليمي التعلمي وتحليله.

- التكوين على التخطيط والإدارة.

- التكوين على الوسائل والتقنيات الحديثة.(هاشم عواضة،2008: بدون صفحة)

يتضح بناء على ما سبق أن التكوين أثناء الخدمة لديه فاعلية في تنمية الكفاءات التدريسية الأساسية لدى الأساتذة وبذلك فإننا نقبل الفرضية الرابعة والسادسة والتي تنصان على أنه يحقق البرنامج التكويني أثناء الخدمة درجة من الفاعلية لتطوير كلا من التحصيل المعرفي والأداء المهاري للكفاءات التدريسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

4/2/6- مناقشة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على أنه "يحقق البرنامج التكويني درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي والأداء المهاري للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية".

وهذا ما تأكد من خلال ما توصلت له نتائج الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها في الفرضية الرابعة والفرضية السادسة، الفرضية الرابعة على أنه يحقق البرنامج التكويني درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية، والفرضية السادسة على أنه يحقق البرنامج التكويني درجة من الفاعلية لتطوير الأداء المهاري للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية، وعليه نقول أنه يحقق البرنامج التكويني درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي والأداء المهاري للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة.وهذا ماتحقق في الدراسة صالح مصطفى العجرمي(2011) دراسة لاندرز ويفر(1991) دراسة مباركة الأكرف(1990) دراسة أفاجا(2007).

من خلال تقديم مواصفات الأستاذ الكفء حسب "أشوسون وجال" (1993) :

ـ تدريس المعارف والمهارات المدرسية.

ـ تنمية المواقف والميول للتعلم عند التلاميذ.

ـ تحسيس التلاميذ بالفروق الذهنية والثقافية.

ـ التسيير الجيد للقسم.

ـ التخطيط الجيد في مادة اللغة العربية مع إتخاذ القرار المناسب.

ـ التعديل الجيد للبرامج التعليمية. (عبد الكريم غريب،2004: 262)

ويضيف (عبدالقادر محمد،1981: 12) أن أهم الخصائص المدرس الفعال هي:

ـ القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف.

ـ القدرة على إستخدام الأساليب والوسائل التعليمية.

ـ كفاءة الأستاذ في مادة اللغة العربية ونموه المهني.

ـ القدرة على التقويم.

ـ مراعاة خصائص المتعلمين.

ـ القدرة على تنمية الإتجاهات والمهارات والقيم والكفاءات لدى التلاميذ.

ـ إحترام قوانين المدرسة.

ـ القدرة على بناء علاقات إجتماعية، وكل هذا من أجل التحصيل الجيد للتلاميذ.

يتضح بناء على ما سبق أن البرنامج يحقق درجة من الفاعلية في التحصيل المعرفي والأداء المهاري للكفاءات التدريسية الأساسية، وعليه نقبل الفرضية السابعة على أن البرنامج يحقق درجة من الفاعلية لتنمية الكفاءات التدريسية الأساسية لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي.

الإستنتاج العام:

إن الهدف الأساسي من إجراء هذه الدراسة هو التحقق من فاعلية البرنامج التكويني المقترح أثناء الخدمة لتنمية الكفاءات التدريسية الأساسية لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـ الكفاءات التدريسية الأساسية التي ينبغي أن يتقنها أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية هي: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

ـ التخطيط والتنفيذ والتقويم من الإحتياجات الرئيسية للتكوين أثناء الخدمة لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي للتحصيل المعرفي.

ـ يحقق البرنامج التكويني أثناء الخدمة درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي للأداء المهاري.

ـ يحقق البرنامج التكويني أثناء الخدمة درجة من الفاعلية لتطوير الأداء المهاري للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

ـ يحقق البرنامج التكويني أثناء الخدمة درجة من الفاعلية لتطوير التحصيل المعرفي والأداء المهاري للكفاءات التدريسية الأساسية لأساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

إنطلاقا من النتائج المتوصل إليها يتبين أهمية التكوين أثناء الخدمة في الكفاءات التدريسية الأساسية لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية، ومدى تأثيره على المنظومة التربوية خاصة وفي المجتمع عامة، وذلك من أجل رفع مستوى أداء الأستاذ عن طريق إكتساب المهارات والخبرات الفنية والمهنية والثقافية، من خلال طرائق التعلم الحديثة نتيجة الحاجة الماسة لتطوير أدائهم التربوي بصورة مستمرة بما يتناسب مع التطورات والتجديدات التربوية في سبيل إعداد تلميذ ناجح، لإستخدام أقصى إمكاناته العقلية والمعرفية، وبالتالي تزيد من قدرة الأستاذ على التقويم الذاتي في ضوء النتائج التي يحصل عليها سواء

من النتائج التحصيلية لتلاميذ التعليم الإبتدائي المقبلين على إمتحان نهاية الطور الثالث أو من توجيهات وإرشادات المفتشين أو من توجيهات وإرشادات مدير المدرسة.

خاتمة:

إن عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات، ويهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة.

وقطاع التعليم هو أولى بهذا التطوير، إذ يشكل أبرز إنشغالات الأمم لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة التي لا تنصب والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح من سيمات العصر الحالي.

وهذا التطور متوقف على الأساتذة في الميدان، لأنه مهما كانت قدرة القائمين على إعداد المناهج الجديدة تبقى تدريس هذه المناهج من مهام الأساتذة في الميدان، فالأستاذ هو نقطة الإنطلاق وحجر الزاوية لأي إصلاح أو تطوير، فالأساتذة من خلال نتائج الدراسة المتوصل إليها يرون لابد من تنمية قدراتهم وتجديد معرفهم وتحسين مستواهم العلمي، في ظل الإصلاحات التربوية التي تشهدها الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم، وفي هذا السياق، جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في بلادنا، حيث تم إعداد مناهج جديدة ، شكلت المقاربة بالكفاءات روحها، وهو تصور جديد للعملية التعليمية التعلمية، يهدف الى تفعيل الفعل التربوي، بناء على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات لدى الأستاذ، وهذه المقاربة بالكفاءات تطمح إلى تحقيق ما يأتي:

تنمية الكفاءات التي من شأنها إعطاء معنى للتعلمات، وذلك لكونها تجعل المتعلمين قادرين على تحويل المعارف والمهارات والسلوكات في وضعيات من الحياة الاجتماعية المهنية؛

تمكين المتعلمين، خلال فترات التمدرس نفسها، من تحويل واستثمار مكتسباتهم في وضعيات من الحياة اليومية على الصعيدين الفردي والاجتماعي، الشيء الذي يساعد على تنمية وتثمين حسن التصرف بنجاعة؛ تمكين المدرس من تحسين ممارساته المهنية عن طريق تقوية الطرائق التنشيطية المتمحورة حول التحويل، تمكين المدرس من إعادة النظر في دوره وفي دور المتعلم الذي يوضع) محور العمل التربوي، حيث يغدو مطالبا بالمشاركة النشيطة

في بناء تعلماته، جعل العملية التعليمية/التعلمية فردية في نظام تربوي جماعي، مع مراعاة الإنصاف وفعالية الخدمات التربوية داخل المنظومة.

كل ما سبق ذكره يتطلب تكوينا مستمرا طول فترة العمل للأساتذة إنطلاقا من إحتياجاتهم التكوينية التي هم بحاجة إلى تنميتها وتطويرها في مجال التدريس بالكفاءات الأساسية، وذلك من خلال بناء برنامج تكويني على أساس الحاجات الأساسية حتى نضمن تطوير وتنمية إمكانيات الأستاذ من ناحية التحصيل المعرفي وكذا الأداء المهاري من أجل نجاح العملية التعليمية التعلمية، وكما يجب تهيئة الظروف المناسبة للتكوين والتمدرس، وتوفير الوسائل والإمكانيات البيداغوجية التي تتطلبها الكفاءات التدريسية الأساسية حتى ينجح التكوين في حد ذاته.

الاقتراحات والتوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج، فلابد من مقترحات وتوصيات للعمل بها في بحوث قادمة وهي:

– اعتماد البرامج التكويني القائمة على أساس الكفاءات في تكوين الأساتذة لما أثبتوه من تحسن في أداءهم وبشكل واضح، إذا ما تم مقارنة أداء قبل تنفيذ تلك البرنامج.

– الاستفادة من قائمة الكفاءات التي قدمتها الباحثة كمعايير للأداء المطلوب من قبل الأساتذة، وكذا كاحتياجات تكوينية للأساتذة.

– توفير الوسائل الديداكتيكية والمعدات التجريبية.

– تصميم برامج تكوينية أثناء الخدمة للأساتذة تقوم على أساس طرائق أخرى.

– إعادة النظر في المعاهد التكنولوجية مستقبلا من أجل الأفضل لأستاذ التعليم الابتدائي.

– يجب أن يكون التكوين مستمرا، أي من السنة الأولى من العمل حتى للتقاعد.

– الاستفادة من نتائج البحث في تطوير برامج إعداد الأساتذة وكذا تكوينهم أثناء الخدمة.

قائمة المراجع:

اللغة العربية:

الكتب:

1ـ إبراهيم حامد الأسطل، وفريال يونس الخالدي.2005، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية.

2ـ إبراهيم مجدي عزيز.1985، بعض الكفايات التدريسية التي يمارسها معلم الرياضيات في الموقف التعليمي.

3ـ أحمد إبراهيم شلبي وآخرون.1998، تدريس الدراسات الإجتماعية بين النظرية والتطبيق، المركز المصري للكتاب، القاهرة.

4ـ أحمد اللقاني وعلي أحمد الجمل.2003 ، معجم المصطلحات التربوية في المنهاج وطرق التدريس، علم الكتاب، القاهرة، الطبعة الأولى.

5ـ أحمد النجدي وآخرون.2003، تدريس العلوم في العالم المعاصر، طرق وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.

6ـ أحمد أوزي وآخرون.2007، التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى.

7ـ أحمد رشوان وحسين عبد الحميد.2006، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الإجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

8ـ أحمد محمد الطيب.1999، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، الطبعة الأولى.

9ـ الأحمد خالد طه. 2004، إعداد المعلم وتدريبه، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

10ـ الأزرق كمال .2006، التدريب وتطبيقاته، دار الرتب الجامعية ، بيروت ، لبنان، الطبعة الثالثة.

11ـ إمام مختار حميد وآخرون.2000، مهارات التدريس ، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

12ـ أنور محمد الشرقاوي.2012، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

13ـ أيمن أبو الروس.1998، دليل المعلم الذكي في فن التدريس، دار الطلائع.

14ـ بشير معمرية .2007 ، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الخبر، بني مسوس، الجزائر.

15- جابر عبد الحميد جابر.2000، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.

16- جابر عبد الحميد جابر.2002، إتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلاميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.

17- جامعة القدس المفتوحة.2008، تصميم التدريس، عمان، الأردن.

18- حسن أحمد الطعاني.2002، التدريب (مفهومه، فعاليته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)، دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

19- حسن أحمد الطعاني.2007، التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها، عمان، الشروق.

20- حسن اللحية.2006، الكفايات في علوم التربية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الأولى.

21- حسن حسين زيتون.2001، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية.

22- حسن حسين زيتون.2003، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب القاهرة.

23- حسن حسين زيتون.2004، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية.

24- حسن شحاته وآخرون.2003، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

25- حسين الطوبجي.1995، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، القاهرة، الطبعة الرابعة عشر.

26- حمدان محمد زياد.1985، قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .

27- الترتوري، محمد عوض والقضاه محمد فرحان .2006، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة ، دار الحامد، عمّان.

28- الأحمد خالد طه. 2005، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى.

29ـ ذوقان عبيدات وآخرون .2005، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار الفكر، عمان.
30ـ رشيدي أحمد طعيمة.2006، المعلم كفاياته إعداده وتدريبه، دار الفكر، القاعرة، الطبعة الأولى.
31ـ زيد الهويدي.2002، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى.
32ـ سعيد أحمد سليمان.1990، نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، المجلد 16.
33ـ سلامة سيد الخميسي.2000، التربية والمدرسة والمعلم، قراءة إجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا، الإسكندرية.
34ـ سلفان هوادر وهنجر نورمان.2003، التدريس من أجل الكفاية، ترجمة :محمد عيد ديراني ومصطفى متولي، جامعة الملك سعود، الرياض.
35ـ سهيل أحمد عبيدات.2007، إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديث، عمان ، الأردن، الطبعة الأولى.
36ـ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي.2003، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
37ـ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي.2004، كفايات تدريس المواد الإجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الشروق ، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
38ـ شارف سرير ونورالدين خالدي.1995، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، معسكر، الجزائر، الطبعة الثانية.
39ـ شحاتة حسن ومحبات أبوعميرة.1994، المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، الطبعة الثانية.
40ـ شوق محمود وسعيد محمد.2001، تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، مكتبة العيبكان، الرياض.
41ـ صالح بن أحمد العساف. 1995، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
42ـ عامر إبراهيم علوان وآخرون. 2011، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس مفاهيم وتطبيقات، دار اليزوري العلمية، عمان الأردن، الطبعة الأولى.
43ـ عايش زيتون.2001، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.

44- عبد الجبار توفيق البياتي. 2005 ،الإحصاء وتطبيقاته في العلوم النفسية والتربوية، دار إثراء ، عمان، الطبعة الأولى.

45- عبد الرحمان عبد السلام جامل.2002، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، دار المناهج ، عمان، الأردن، الطبعة الثانية.

46- عبد الرحمن صالح الأزرق.2000، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، بيروت، الطبعة الأولى.

47- عبد الرحمن صائغ 2002، التخطيط التربوي، وزارة التربية والتعليم العالي، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

48- عبد الرحمن ياسين.1998، التدريس وإعداد المعلم، دار النشر الدولي، الرياض، الطبعة الثانية.

49- عبد الرحيم عدس.1996، المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر، الأردن، عمان.

50- عبد السلام مصطفى عبد السلام.2007، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

51- عبد القادر يوسف. 1998، تنمية الكفايات التربوية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، دار الكتاب العربي.

52- عبد الكريم السرحان .2003 ،كفاية المعلمين المشتقة من التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

53- عبد الكريم غريب. 2004 ، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، الطبعة الخامسة.

54- عبد اللطيف الفرابي وعبد العزيز الغرضاف ومحمد آيت موحي وعبد الكريم غريب.1994، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (سلسلة علوم التربية)، دار الخطابي، المغرب، الطبعة الأولى.

55- عبد اللطيف حسين فرج .2000، طرق التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار المسيرة، عمان، الطبعة الأولى.

56- عصام الدين متولي وعبد الله بدوي وعبد العال بدوي. 2006 ، طرق تدريس التربية البدنية والرياضية بين النظرية التطبيق، دار الوفاء، مصر، الطبعة الأولى.

57- عطاء الله أحمد. 2006 ، أساليب وطرائق التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية.

58ـ علي أحمد السيد ومحمد أحمد سالم.2004، التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى.

59ـ علي راشد. 2005، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي، القاهرة.

60ـ علي راشد.2002، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، دار الفكر العربي، القاهرة.

61ـ علي راشد.2001، إختيار المعلم وإعداده، دار الفكر العربي، القاهرة.

62ـ علي فوزي عبد المقصود.2014، المقومات التربوية لتأهيل المعلمين غير التربويين في ضوء تغيرات العصر، مؤسسة شباب الجامعة، إسكندرية.

63ـ غادة جلال عبد الحكيم. 2008 ،طرق التدريس، دار الفكر العربي، مصر، الطبعة الأولى.

64ـ غانم سعيد شريف وحنان عيسى سلطان.1982، الإتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية، دار العلوم، المملكة السعودية، الرياض.

65ـ فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبوبكر.2003، دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفاء الدنيا، الإسكندرية، الطبعة الأولى.

66ـ فتح الله عبد الكريم.2007، معلم الصف كفاياته، مسؤولياته نموه المهني، مكتبة دار طلاس، دمشق، الطبعة الأولى.

67ـ فؤاد أبو حطب وآخرون. 1993، التقويم النفسي، مكتبة أنجلو مصرية، القاهرة.

68ـ فؤاد أبو حطب وأمال صادق.1980، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو، القاهرة، الطبعة الثالثة.

69ـ كمال عبد الحميد زيتون.2003، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

70ـ مجدي صلاح وطه المهدي.2007، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

71ـ محسن علي عطية .2008 ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، عمان، الطبعة الأولى.

72ـ محمد الخوالدة. 1990، تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن، المجلة التربوية، جامعة الكويت.

73ـ محمد الدريج. 2003، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

74ـ محمد الصدوقي. بدون سنة، المفيد في التربية، المغرب.

75ـ محمد جاسم ومحمد العبيدي.2004، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، مكتبة دار الثقافة، الأردن، الطبعة الأولى.

76ـ محمد حسن قارعة.1999، دراسات وبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

77ـ محمد سعد زغلول، مصطفى السايح محمد. 2004 ، تكنولوجيا إعداد وتأهيل المعلم،دار الوفاء، الإسكندرية، الطبعة الثانية.

78ـ محمد صالح حثروبي.2002، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.

79ـ محمد عبد الرزاق إبراهيم.2007، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر، الأردن عمان.

80ـ محمد عليان عليمات. 1991 ،الإتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة، دار الخوايا، عمان، الطبعة الأولى.

81ـ محمد محمد الحمامي. 2007 ،التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي، مركز الكتاب، القاهرة.

82ـ محمد محمود الحلية.2002، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

83ـ محمد مصطفى العبسي. 2010 ،التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان الأردن.

84ـ محمد منير مرسي.1998، المدرسة والتمدرس، عالم الكتب، القاهرة.

85ـ محمود الربيعي.2006، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، دار الكتاب الحديث، إربد.

86ـ محمود حسان سعد.2000، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، عمان.

87ـ محمود شوق ومحمد محمود.1995، تربية المعلم للقرن الحادي والعشرون، مكتبة العبيكان، الرياض السعودية.

88ـ محمود عبد الحليم عبد الكريم. 2000، ديناميكية التدريس، مركز الكتاب، مصر، الطبعة الأولى.

89ـ محمود منسي وصالح أحمد.2001، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، شركة الجمهورية الحديثة، إسكندرية.

90ـ مدحت أبو النصر. 2008، إدارة وتنمية الموارد البشرية الإتجاهات المعاصرة، مجموعة النيل العربية، القاهرة، الطبعة الأولى.

91ـ مرعي توفيق.1983، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان ، عمان.

92- مروان عبد المجيد إبراهيم. 2000، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الرواق، عمان.

93- مصطفى الكسواني وآخرون.2007، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة، عمان، الاردن، الطبعة الأولى.

94- مصطفى عبد السميع وسهير حوالة.2005، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر العربي، عمان، الطبعة الأولى.

95- مصطفى نمر دعمس. 2009 إعداد وتأهيل المعلم، دار عالم للثقافة، عمان الأردن، الطبعة الأولى.

96- منذر واصف المصري.2003، إقتصاديات التعليم والتدريب المهني، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، دار الكتب الوطنية، ليبيا.

97- نادر الزيود وهشام عليان.2002، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمان.

98- ناصر يونس.2006، إستخدام بطاقات الملاحظة في الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

99- نبيل عبد الهادي.2001، القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، الطبعة الثانية.

100- هاشم عواضة.2008، تطوير أداء المعلم ،كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، الطبعة الأولى.

101- هاني محمود رشدي وبني مصطفى.2005، بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، دار جرير، عمان، الأردن الطبعة الأولى.

102- هني خير الدين.2005، مقاربة التدريس بالكفاءات، الجزائر، الطبعة الأولى.

103- وليام مهرتز وأورفين لهمان.2003، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ترجمة هيثم كامل ، الكتاب الجامعي، العين، الطبعة الأولى.

104- يوسف محمود قطامي.2005، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، الأردن، الطبعة الأولى.

المجلات والمذكرات:

105- أبو عطوان مصطفى.2008، معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

106- أبوبكر بن بوزيد.2005، خطاب رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مجلة المربي الجزائرية للتربية، عدد خاص، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

107- أديب حمادنة. 2007، الإحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون ومديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد الثالث، العدد01.

108- إسماعيل الفرا .1995، معوقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

109- الأسطل إبراهيم حامد والرشيد سمير عيسى .2003، دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الامارات العربية المتحدة، في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الاول، العدد الرابع، كلية التربية دمشق.

110- السيد عيسى .1997، الاستراتيجيات الحديثة ودور المعلم في العملية التربوية، مجلة مركز البحوث التربوية والمناهج، العدد الواحد والعشرون.

111- المركز الوطني للوثائق التربوية.2005، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي العدد17.الجزائر.

112- أوصاف علي ديب. 2006، فاعلية برنامج تدريبي في تقنيات التعليم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ضوء إحتياجاتهم، رسالة دكتوراه، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة دمشق.

113- باسم صلاح العجرمي.2011، فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر غزة في ضوء إسترتيجية إعداد المعلمين (2008)، ماجستير جامعة الأزهر غزة.

114- بثينة بدر .2004 ، أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات بقسم الرياضيات في كلية بمكة المكرمة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد46 .

115- بسامة المسلم. بدون سنة، كفايات معلمي المرحلة الإبتدائية في الكويت(دراسة مقارنة) مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية.

116- بن عقيلة كمال .2008، تطور مناهج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وإنعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، رسالة دكتوراه، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.

117- ثامر السلمي .2009، كفايات معلم الصفوف الأولى في الفكر التربوي الإسلامي ومدى توافرها لدى المعلمين من وجهة نظر مشرفي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

118- جبر نبيل.2002، تقويم برامج التدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء إتجاهات عالمية معاصرة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

119- حمدي البيطار .2009 ، فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 15.

120- حنان عبد الحليم رزق.2001، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الإبتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد47.

121- ديفيد ولسون.2001، إصلاح التعليم الثانوي، إصلاح التعليم الفني والمهني والتدريب في عالم العالم المتغير، مجلة مستقبليات، المجلد3 ، العدد 1 ، اليون.

122- راشد أبو صواوين .2010 ،الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة العلوم الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني.

123- رياض يوسف سمور. 2006، دور البرنامج المدرسي وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين، مجلة العلوم الإسلامية، المجلد14، العدد02، وزارة التربية والتعليم، غزة، فلسطين.

124- سعاد عبدالعزيز فرج.1998، تقدير مشرفي التقنيات التربوية لإحتياجاتهم المهنية، المجلة التربوية مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد 45.

125- سفيان العثامنة.2008، بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية، غزة.

126- صابر حسن بركات.2005، الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال لتنمية الإبتكارات عند الأطفال، ورقة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المؤتمر الفكري الثاني لوزراء التربية العرب، المنعقد في دمشق.

127- صاصيلا رانيا. 2003، فاعلية برنامج تكويني لمعلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في إكساب الأطفال خبرات علمية مجلة جامعة دمشق، المجلد الواحد والعشرون، العدد الثاني، دمشق.

128- صالح ذياب هندي. 2005، الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية، المجلد 32، العدد 02.

129- صلاح الناقة.2009، تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الاسلامية، مجلة الجامعة الاسلامية، سلسلة الدراسات الانسانية، المجلد السابع عشر، العدد الثاني.

130- طشوعة لويزة.2009، تحديد الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين، رسالة ماجيستر غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة سطيف.

131- عبدالقادر خليفة.2004، مستقبل التعليم قبل الجامعة المملكة السعودية، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية دمشق، المجلد الثاني، العدد الأول.

132- عبدالله محمد قصود.2002، دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

133- علي الشخيبي.2003، كلمة في المؤتمر السنوي الحادي عشر، نظام تقويم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات، دار الفكر العر بي، القاهرة.

134- علي حسين حجاج.1983، نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، العدد70.

135- عمر دحلان .2009 ، تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، بحث مقدم للمؤتمر التربوي، المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول.

136- غادة خالد عيد.2004، قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، المجلد الخامس، العدد الثالث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.

137- غاوي جمال. 2008، تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

138- فاطمة عبد الوهاب عبدالله. 2011 ، الإحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإبتدائية لتطبيق النظام التقويم في التعليم الأساسي بدولة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد الثالث، جامعة البحرين.

139- فؤاد علي العاجز. 2004 ، تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(تكوين المعلم) ، مصر.

140- قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني .2010 ، الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، مجلة جامعة دمشق، المجلد(26) ، العدد الثالث.

141- كوثر الشريف .1996 ، فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض جوانب تدريس العلوم والمهارات التدريسية لدى طلاب الفرقة الثالثة علمي علوم(طبيعة وكيمياء، وتاريخ طبيعي) بكلية التربية بسوهاج، المجلة التربوية، العدد الحادي عشر، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

142- مباركة الأكرف .1990 ، تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفايات رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

143- محمد حسين عسكر.1995، إعداد المعلم، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، المركز القومي التربوي، القاهرة.

144- محمد لطفي، محمد جاد.2007، تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الأول من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء إحتياجاتهم التدريبية الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، العدد(125)، جامعة عين الشمس، القاهرة.

145- منال نجم .2010 ، فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، فلسطين.

146- نورة بوعيشة. 2008، الممارسة التدريسية في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، رسالة ماجيستر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.

147- وزارة التربية الكويتية.2007، التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة، المؤتمر الوطني لتطوير التعليم، التقرير الفتري الأول.

148- وزارة التربية الوطنية.2003، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.

149- وزارة التربية الوطنية.2011، مناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

اللغة الأجنبية:

150- Afaga, L .2007, An Evaluation to guide Implementation of Beginning Teacher

Technology Competenc, American journal of Teacher Education Vol(102),No(3).

151- Barbara , dona.2009, Improving Teachers Competency Based Training Program For Beginning The year, Vol(78),No(22).

152- Brand Glenn. 1997, what research say,training teachers for using technology, journal of staff development, vol 19, n 01.

http://www.nsdc,org/library/jsd/brand191.html.

153-Brophy & Dudley.1982, patterns of distance teaching in teacher education, Journal of education for teaching vol 8,No 2.

154- Coop, gorge .2006, increasing Teacher Effectiveness, Macmillan Publishing Company, New York.

155-Dekete,jm.2005,la validation des epreuves d evaluation selon l approche par les compètences,in mesure et evaluation en education vol28,n 03.

156- Good Carte.1976 ,Dictionary of education, MC, Graw,Hill Book, New york .

157- Handerson . 1988، The Evaluation of Inservice Teacher Training . London ، Groom .

158- Hanson.1985, Educational Administration and organizational – Behavior (Book) Allyn and Bacon Inc. Boston.

159- Landers Mary, Weary, Weaver Roberta .1991, Teaching competencies Identified by Mainstream Teachers, Implications for Teacher Treaning V. s. ERIC Document ED 336895

160- Moore, K. Henley, (1982). An identification of Elementary Teacher Needs. American Educational Research Journal, Vol. 19, No. 1.

161- Perrenoud. P .1998, L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissage, entre deux logiques, département de Boeck université, paris, Bruxelles.

162- Roegierc ,Xavier . 2004 ,une pedagogies de l integration,deboeck universit, edition, bruxelle .

163- Ron Smith .1980, Teaching Learning (Research) No. 1.7 No. 1 Concordia University.

164-Wesley, E. B. 1950, "Teaching social studies in High school, third Education Boston", O.C. Heath &Go.

165- ZiaUllah, M.S. Farooq .2008, Effectiveness of teacher education programmers in Developing Teaching Skills for Secondary level.u Journal of Quality and Technology(ERIC).

الملاحق

الملحق 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2015/02/22

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 319 /م.ت.ت/م2.ح/2015

مدير التربية

إلى السيدة بناي نوال

طالبة بجامعة الجزائر (02)

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - رسالة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر (02) الواردة بتاريخ 2015/02/22

- رسالة طلبكم بتاريخ 2015/02/22

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغكم الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية لتحضير أطروحة دكتوراه، بعنوان

<< **فاعلية برنامج تكويني لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية** .>>

وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة:** من: 2015/02/22 إلى: 2015/03/03

- **المؤسسات المعنية:** - المدارس الابتدائية بالمقاطعة السابعة ورقلة.

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية:** (مقابلات شفوية) .

ملاحظة: على الطالب(ة) الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

هام: سلّمت هذه الرخصة للمعني (ة) للاستظهار بها لدى المؤسسات المعنية.

عن مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

إمضاء محمد الصديق طواهير

نسخة (للإعلام) للسادة :

- مفتش التعليم الابتدائي للمقاطعة 07 بورقلة
- مفتش التعليم الابتدائي للإدارة للمقاطعة 02 بورقلة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الملحق 2

مديرية التربية لولاية عين الدفلى

مصلحة التكوين و التفتيش

الرقم 287 م ت/م ت ت/ 2016

عين الدفلى في : 25/11/2016

مديـــــر التربيـــــــة

إلـــــى

السادة : مفتشي إدارة المدارس الإبتدائية

الموضـوع : ب/خ استقبال طلبة الجامعة لإجراء التربص الميداني

المرجـع : مراسلة رئيس قسم علوم التربية بجامعة الجزائر -2- بتاريخ 2016/09/19

تبعا لما ورد في المرجع المذكور أعلاه، يشرفـــني أن أطلب منكم استقبـال الطالبة : **بنـــــاي نـوال** بكلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر – 2 – في مؤسستكم قصـــد إجـــراء بحث ميداني لنيل شهادة الدكتورة في تخصص علوم التربية .

مديـــر التربيـــة

ولاية عين الدفلى
مديرية التربية
مديـــر التربيـــة
محمود فوزي تبون

الملحق 2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديريـــة التربيـــة لولايـــة عين الدفلى

مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــــش

الرقم : 186 /م ت/م ت ت/ 2016

عين الدفلى في : 21/09/2016

مديـــــــر التربيـــــــة

إلـــــى

السيـدات والسادة : مـديـري المدارس الابتدائية

مقاطعتي مليانة وخميس مليانة

تحت إشراف مفتشي إدارة المدارس الابتدائية

الموضـوع : ب/خ استقبال طلبة الجامعة لإجراء التربص الميداني

المرجـع : مراسلة السيد رئيس قسم علوم التربية بجامعة الجزائر 02 بتاريخ 2016/09/19

تبعا لما ورد في المرجع المذكور أعلاه، يشرفـــني أن أطلب منكم استقبـــال الطالبة : **بنـاي نـوال** بجامعة الجزائر 02 في مؤسستكـم قصـــد إجـراء بحث ميداني لتحضير شهادة الدكتوراه في تخصص * علوم التربية *وذلك ابتداء من : 25 /09/ 2016إلى غاية : 2016/12/17

*نسخة محولة إلى الطالبة للتنسيق

مديـــر التربيـــة

مديـــر التربيـــة
محمد فوزي تبون

الملحق رقم (03)

قائمة المؤسسات التربوية(العينة التجريبية)

الرقم	مقاطعة خميس مليانة		مقاطعة برج الأمير خالد1 ،2
01	العبدي محمد	41	حنيش عبدالقادر
02	الأخوين جلايلي	42	بوطويقة سعيد
03	بن دوحة	43	نوري محمد
04	بوررقة	44	يونسي محمد
05	قدار	45	حوحاش سعيد
06	بن ميرة بختاوي	46	اول نوفمبر 1954
07	شرقي	47	بوكراع عباسي جيلالي
08	عدة سرحان	48	رحلي بن عودة
09	العربي بوعمران	49	بن ستو موسى
10	قنقان سبع	50	بوعزقة عبدالقادر
11	فرمنون عمران	51	بن عاشور عبدالقادر
12	وداني بن عيسى	52	مولوج بلقاسم
13	رمادليةعبدالقادر	53	وداني احمد
14	نورة علي	54	طبيب عبدالقادر
15	سكيكن عبدالقادر	55	بونعامة جيلالي
16	طيبي عبدالقادر	56	مباركي محمد
17	قرجيج الجيلالي	57	بولوحة محمد
18	زواتني منصور	58	قطارني محمد
19	قويدري فيلالي	59	بلعينين محمد
20	بوعزة أحمد	60	عدة سرحان
21	عليلي أحمد	61	بن عبدالله جرار
22	عزون محمد	62	بحان محمد
23	إبراهيم جلول	63	زغلال البخاري
24	الإخوة حاجي	64	نوري أحمد
25	لونيس علي	65	بوغدة عوار
26	ديلمي جيلالي	66	مكاودو مختار
27	بوريشة بلقاسم		
28	مزوج بلقاسم		
29	كلكولي حمدان		
30	لزعر أبوبكر		
31	رنيمة محمد		
32	مزيان بن يوسف		
33	والحين محمد		
34	كيبيتي الجيلالي		
35	عيشوني أحمد		
36	شرقي عبدالقادر		

37	أوباجي عبدالله		
38	قيصالي علي		
39	سواعدي بن يوسف		
40	إبراهيمي إبراهيم		

قائمة المؤسسات التربوية (العينة الضابطة)

الرقم	مقاطعة مليانة		مقاطعة عين الأشياخ1، 2
01	العربي التبسي	25	الإخوة بومدين
02	زهية بلحفاف	26	عبدالسلام بوزيان
03	عتيقة مزاري	27	طاهير أحمد
04	جقعود المهدي	28	محمد بوجلال
05	يوسف دمرجي	29	رقيق بلعربي العربي
06	علي عمار	30	بلمشري أحمد
07	أم الشيخ الزيتوني	31	بلحاج علال
08	أحمد حلفاوي	32	ترير أمعمر
09	صادق طرابلس	33	عين الشرشالي
10	زواغي البشير	34	مقشوش عبد القادر
11	شاوش جيلالي	35	ليسير محمد
12	بن حاج اعمر ملياني	36	بوبزول بومرزوقة
13	جيلالي نقادي	37	زاهد العربي
14	أحمد حفصاوي مليانة	38	طاهر خليفة
15	تخريست بوعلام	39	بوبكر مرجاني
16	بن علي عبدالله	40	جميدي أحمد
17	أحمد بن ميمون	41	جناد عبدالقادر
18	الإخوة بن شريف	42	بومعزة عبدالقادر
19	الإخوة لنجريت	43	حابي عبدالقادر
20	رنيمة محمد	44	مغراوي محمد
21	محمد بوزيان	45	العقيد عميروش
22	جمعي عبدالقادر	46	زيتوني عبدالقادر
23	أحمد فراح	47	جوابي محمد
24	أحمد حفصاوي بن علال	48	فقوس الجيلالي
		49	شويرب بنعيسى
		50	بوكتاب بوداود
		51	روانين عمر
		52	شرفوف أمحمد

4 ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية – الأمانة العامة
وصل يوم: 04 جانفي 2012
رقم: 08
ولاية المسيلة

رقم 37/و.ت.و/أ.خ.و/

قرار وزاري مؤرخ في 15 ديسمبر 2011 الموافق

يحدّد مدّة ومحتوى وكيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم،

مدير التربية لولاية المسيلة
وصول يوم 10 جانفي 2012
رقم 84

إنّ وزير التربية الوطنية

- بمقتضى الأمر رقم 06-03 المؤرخ في 15 يوليو سنة 2006 و المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية لا سيما المادة 84 منه.

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94-265 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 والذي يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية؛

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوّال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية؛

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 04-343 المؤرخ في 21 رمضان عام 1425 الموافق 4 نوفمبر سنة 2004 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم؛

- وبمقتضى القرار الوزاري المؤرخ في 17 ذي القعدة عام1431 الموافق 25 أكتوبر سنة 2010 الذي يحدّد كيفيات تنظيم امتحان ترسيم موظفي التعليم.

يقـرر ما يأتي

المـادّة الأولى: تطبيقا لأحكام المادة 17 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوّال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، يهدف هذا القرار إلى تحديد مدّة ومحتوى وكيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم الذين وظفوا عن طريق المسابقة للالتحاق بالرتب الآتية:

سلك أساتذة المدرسة الابتدائية:
- رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية.

سلك أساتذة التعليم المتوسط:
- رتبة أستاذ التعليم المتوسط.

الملحق 6

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التكويـــــــن

رقم : 2014/0.0.5/ 175

الجزائر في 2014/07/30

مديـــر التكويـــــن

إلـــــى

السيدات والسادة/ مديري التربية للولايات

الموضوع: التدابير العملية لتنظيم التكوين التحضيري / البيداغوجي في شهر أوت 2014.

في إطار السهر على ضمان تكوين ذي نوعية للأساتذة الناجحين في مسابقة 23 جويلية 2014 يشرفني أن أوافيكم بالتعليمات والتدابير العملية لهذا الحدث التكويني الذي جاء في سياق التقييم المرحلي للإصلاح من جهة وفي عمق العناية بتحسين التأطير البيداغوجي وتجويده من جهة أخرى.

1- استقبال المتكونين :

يكون يوم الجمعـــــة 15 أوت 2014 مساء

وعليه أطلب من السادة مديري التربية للولايات التي تحتضن ولايات أخرى إعلام هذه الأخيرة بقائمة مراكز التكوين التي ستحتضنهم خلال الفترة من 2014/08/0/16 إلى 2014/08/28 لتسهيل التحاقهم بالتكوين في الوقت المحدد.

2- فترة التكوين:

من يوم السبت 16 أوت إلى يوم الخميس 28 أوت 2014

تنظيم المراكز :

1- يعين في كل ولاية معنية مديرا للعملية التكوينية برتبة مفتش تربية وطنية يساعده مفتشان واحد للتعليم المتوسط والثاني للتعليم الابتدائي يتقاسمون فيما بينهم مهام تسيير الفترة التكوينية وفق خصوصيات الولاية وبما يضمن التكوين الناجع والفعال.

الملحق 4

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التكوين

الرقم: 2014/0.0.5/08

الجزائر في 04 ديسمبر 2014

مدير التكوين

إلى

السيدات والسادة / مديري التربية للولايات

الموضوع: تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري
أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم
خلال السنة الدراسية 2014-2015

المرجع: القرار الوزاري المؤرخ في 15 ديسمبر 2011
الذي يحدّد مدّة ومحتوى وكيفيات تنظيم التكوين
البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم.

في إطار تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم خلال السنة الدراسية 2014-2015 للرتب الآتية : أستاذ المدرسة الابتدائية ، أستاذ التعليم المتوسط ، أستاذ التعليم الثانوي (المتحصلين على شهادة مهندس دولة وشهادة الماستر) الناجحين في مسابقة توظيف بعنوان سنة 2014 يشرفني أن أوافيكم بالتعليمات الآتية :

1- فتح مراكز التكوين:

يتولى السادة مديرو التربية فتح مراكز التكوين التحضيري البيداغوجي ويعينون رؤساء المراكز الذين يرون فيهم الجدية والكفاءة المطلوبتين، مع الحرص على ضبط أفواج المتربصين طبقا للمنشور الوزاري رقم 365 المؤرخ في 20 ديسمبر 2005الذي يحدد الترتيبات الإدارية والمالية لتنظيم عمليات تكوينية في إطار المخطط الوطني للتكوين أثناء الخدمة .

2- تنظيم التكوين :

ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية (عطلتي الشتاء والربيع) وأمسيتي السبت والثلاثاء ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية .

الملحق رقم(05)

جامعة الجزائر (2)

قسم علوم التربية

السيد(ة)/.....المحترم(ة).

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته.

الموضوع: قائمة الكفاءات التدريسية.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تجريبية بعنوان "فاعلية برنامج تكويني مقترح لتنمية الكفاءات التدريسية أثناء الخدمة لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي"، وذلك إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علوم التربية ،وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بالكفاءات التدريسية التي يفترض تطويرها لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية، عن طريق برنامج تكويني قائم على الكفاءات.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال ،و للمساعدة في انجاز هذه الدراسة التجريبية أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذه القائمة في ضوء النقاط التالية:

ـ المحاور الأساسية للقائمة ومدى مطابقتها لموضوع الدراسة.

ـ النقاط التي يجب حذفها أو إضافتها.

ـ مدى بساطة وتعقد الفقرات.

ـ الصحة العلمية والسلامة اللغوية.

شاكرا لكم لحسن تعاونكم

الباحثة : نـــوال بنـــاي

وضع إشارة (x) أمام الخانة المناسبة

	مستوى المواءمة				الكفاءات التدريسية	مدى المواءمة				ملاحظات أو تعديل
	غير مناسب تماما0	غير مناسب1	مناسب2	مناسب جدا3		غير مناسب تماما0	غير مناسب1	مناسب2	مناسب جدا3	
أولا: الكفاءات المتعلقة بالتخطيط للدرس					01- يراعي عند التخطيط الشهري والسنوي العطل الرسمية و الاعياد الوطنية والدينية.					
					02- يخطط للدروس وفق أسس ومبادئ المقاربة.					
					03- يحدد موضوع الدرس في شكل عنوان واضح كتابيا.					
					04- يحدد الكفاءة القاعدية المستهدفة.					
					05- يصوغ مؤشرات الكفاءة في شكل سلوك قابل للقياس.					
					06- يكتب المراجع المعتمدة في إعداد الدرس.					
					07- يصوغ الكفاءات المستهدفة صياغة صحيحة.					
					08- يدون لكل كفاءة ما يلزمها من أساليب تدريس ووسائل تقويم.					
					09- يحدد أهدافا تعلمية لمحتوى الدرس.					
					10- يخطط مراحل سير الدرس في جدول يضم (وضعية الانطلاق، بناء التعلمات ، استثمار المكتسبات).					
					11- يكتب محتوى الدرس وفق الخطوات التالية (مراحل الدرس، الاهداف التعلمية، أنشطة التعليم و التعلم، المعارف و المهارات،....) .					
					12- يصمم الأنشطة التعلمية على شكل مهمات يقوم بها المتعلمون.					
					13- يسجل أنشطة تعليمية تعلمية مناسبة لمحتوى الدرس.					
					14- يذكر الوسائل التعليمية الملائمة التي تستخدم في إنجاز أنشطة الدرس.					

					15- يسجل الزمن المقدر لكل نشاط من الانشطة التعليمية التعلمية.						
					16- يذكر أساليب وأنشطة تقويم الكفاءة المستهدفة في الحيز الخاص من المذكرة حسب سيرورة الدرس.						
					17- يخطط لمعالجة الصعوبات والنقائص الملاحظة.						
					18- يحافظ على نظافة وتنظيم دفتر التحضير.						
					19- تخطيط السندات التي يستعين بها أثناء انجاز الدرس أو المهارة.						
ثانيا: الكفاءات المتعلقة بالتنفيذ للدرس					01- يربط بين معلومات التلاميذ السابقة وموضوع الدرس الجديد.						
					02- يطرح موضوع الدرس في سياق مرتبط باهتمامات المتعلمين .						
					03- يعلن عن الكفاءة المستهدفة بأسلوب لغوي يتماشى ومستوى المتعلمين.						
					04- ينطلق من خبرات المتعلمين لإنجاز كل نشاط تعليمي.						
					05- يشرح الدرس بوضوح وبأسلوب شيق						
					06- يستخدم أساليب التعزيز المناسبة.						
					07- يثير دافعية التعلم لدى التلاميذ.						
					08- يوزع اهتمامه على أغلب التلاميذ .						
					09- يظهر تمكنا من المادة التي يدرسها.						
					10- يوفر الوسائل التعليمية المساعدة على اكتشاف المعرفة المستهدفة.						
					11- يستخدم أساليب تدريس ملائمة						
					12- يختار الوضعية المناسبة للتهيئة والانطلاق في الدرس.						
					13- يشرح ويبسط المهمات المطلوبة لإنجاز كل نشاط.						
					14- يدعو المتعلمين لاستنتاج المعرف						

					المستهدفة من خلال الملاحظة والتجربة والممارسة اليدوية .					
					15- يشرك التلاميذ عند إنجاز الأنشطة.					
					16- يتفقد ويتابع اداء المتعلمين خلال انجاز الأنشطة .					
					17- يقدم التوجيهات التي تساعد على انجاز العمل بالشكل المطلوب .					
					18- يستخدم الأدوات والوسائل التعليمية في إطار الموقف التعليمي .					
					19- يستغل السبورة بشكل مناسب.					
					20- يربط بين فقرات ومراحل الدرس ربطا منطقيا.					
					21- لديه القدرة على الصياغة السليمة للأسئلة.					
					22- ينظم العمل في شكل مجموعات عمل مصغرة او كبيرة .					
					23- يترك الحرية للمتعلم باختيار المجموعة التي يعمل معها .					
					24- يشجع المتعلمين على المناقشة وطرح الأسئلة .					
					25- يسمح للمتعلمين بتسجيل أعمالهم على السبورة/ الدفاتر .					
					26- يشجع المتعلمين على توجيه الأسئلة إليه، ويسمح لهم بمناقشة زملائهم .					
					27- يدير القسم بطريقة ملائمة .					
					28- يجذب التلاميذ للحفاظ على انتباههم للدرس .					
					29- يحترم أجوبة المتعلمين .					
					30- يستخدم في تدريسه لغة مناسبة للمتعلمين					
					31- يكلف المتعلمين بإنجاز أنشطة جديدة تستدعي توظيف مكتسبات الدرس .					
					32- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .					

					33- يمنح الوقت الكافي لإنجاز الأنشطة، ويتجنب الاستعجال وعدم استكمال المهام.						
					34- لا يستعجل في تقديم الحل للمشكل التعليمي .						
					35- يسمح للمتعلمين بمناقشة أسلوب إنجاز العمل .						
					36- يراعي توزيع وقت الحصة على مراحل الدرس المختلفة.						
					37- يناقش استراتيجية عمل كل متعلم						
					38- يحسن التعامل مع أخطاء متعلميه .						
					39- يمنح وقتا لإعادة إنجاز النشاط بعد المناقشة .						
					40- يكلف المتعلمين بالبحث في موضوع الدرس خارج القسم .						
					41- إستعمال مجموعة وسائل أو سندا أثناء إنجاز الدرس .						
ثالثا: الكفاءات المتعلقة بالتقويم للدرس					01- يفحص المكتسبات القبلية للمتعلمين.						
					02- ينطلق من أخطاء المتعلمين للدخول في موقف تعليمي جديد ويستغلها في تنظيم طريقة عملهم.						
					03- يستخدم أساليب تقويم متنوعة ومناسبة للأنشطة التعليمية التعلمية.						
					04- يشخص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم اثناء انجاز الأنشطة التعليمية .						
					05- يراقب أداء كل متعلم أثناء إنجاز النشاط .						
					06- يقدم تغذية راجعة.						
					07- يطرح أسئلة تدمج مكتسبات دروس مختلف المواد الدراسية .						
					08- يبني أساليب تقويم تقيس مدى تحقق الكفاءة .						
					09- أنشطة التقويم تتسم بالجدة والوضوح بالنسبة للمتعلم .						
					10- يعتمد على إنجاز المشاريع كأداة لقياس						

						مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة .					
						11- يوظف التقويم التكويني عبر مراحل سير الدرس .					
						12- يخصص حصصا لمعالجة الصعوبات والنقائص الملاحظة .					
						13- يعد خطة بديلة للدرس في حال التأكد من عدم تحقق الكفاءة القاعدية المستهدفة .					

الملحق رقم (06)

قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الإسم واللقب	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل
01	الطيب بلعربي	علوم التربية	دكتوراه دولة	أستاذ التعليم العالي جامعة الجزائر
02	عبد العزيز بوسالم	قياس في علم النفس وعلوم التربية	دكتوراه	أستاذ التعليم العالي جامعة العفرون
03	ربيع عبزوزي	تربية خاصة	دكتوراه	أستاذ التعليم العالي جامعة العفرون
04	سيساني رابح	علم النفس الإجتماعي	دكتوراه	أستاذ محاضر أ جامعة خميس مليانة
05	هيبة مركون	علوم التربية	دكتوراه	أستاذ محاضر أ جامعة خميس مليانة
06	وردة العزيز	علم النفس العمل والتنظيم	دكتوراه	أستاذ محاضر أ جامعة خميس مليانة
07	سعد الدين بوطبال	علم النفس الإجتماعي	دكتوراه	أستاذ محاضر أ جامعة خميس مليانة
08	صليحة لعزالي	علم النفس	دكتوراه	أستاذ محاضر ب جامعة خميس مليانة
09	خولة أحمدي	علم النفس الإجتماعي	دكتوراه	أستاذ محاضرب جامعة خميس مليانة
10	عبد الله صوالح	علوم التربية التعليمية	ماجستير	مفتش تربوي التعليم الإبتدائي ولاية ورقلة
11	نصر الله بوحميدة	علم النفس الإجتماعي	ماجستير	أستاذ مساعد أ جامعة خميس مايانة
12	حمزاوي	علم النفس التربوي	دكتوراه	أستاذ محاضر أ جامعة العفرون

13	عيسى بلاغ	علم النفس التربوي	ليسانس	مفتش تربوي التعليم الإبتدائي خميس مليانة
14	خالد قلاب الواد	لغة عربية	ليسانس	مفتش تربوي التعليم الإبتدائي خميس مليانة
15	مليكة داودي	علم النفس التربوي	ليسانس	مفتشة تربوية التعليم الإبتدائي خميس مليانة

الملحق رقم (08)

تعليمات الاختبار:

فيما يلي مجموعة من الأسئلة المعرفية حول الكفاءات التدريسية الواجب توافرها في أساتذة الطور الثالث من التعليم الابتدائي، والتي تتكون من (41) سؤالا موضوعيا (الاختيار من متعدد)، وتجدر الإشارة إلى أن لكل سؤال أربع بدائل، واحدة منها فقط هي الصحيحة والثلاث الأخرى خاطئة.

قبل البدء بالإجابة يُرجى قراءة التعليمات التالية:

1. الجنس:

2. الخبرة:

3. قراءة العبارة وبدائلها بشكل جيد ودقيق قبل الإجابة عليها.

4. في حال عدم فهم أي سؤال الاستفسار من الباحث أو مساعديه.

5. الزمن المخصص لهذا الاختبار (45) دقيقة.

علماً بأن نتائج هذا الاختبار ليس له علاقة من قريب أو بعيد في مسارك أثناء الخدمة.

مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

الأسلوب الفعال الذي يسهم في فاعلية التدريس يتمثل في تقديم المادة العلمية للتلاميذ في مجموعات:

متفاوتة في مستواها التحصيلي .

1. أ .متشابهة في مستواها التحصيلي . ب.X متفاوتة في مستواها التحصيلي

ج .ذات خصائص اجتماعية متقاربة .د .تتساوى في مستواها التحصيلي

أجب عن الأسئلة التالية:

1ـ جميع الشروط التالية تدخل ضمن مواصفات الهدف السلوكي الإجرائي، ماعدا:

أ .أن يحدد مكان تنفيذه .
ب .أنه يوضع على أساس نشاط المتعلمين.
ج .أن يمكن ملاحظته.
د .أنه يحتوي على الحد الأدنى للقياس.

2ـ المنهاج الذي يشكل أرضية للمعرفة وليس سقفاً لها، لا بد وأن يكون منهاجا:

أ .مواكباً للتطور المعرفي .
ب .يهتم بنوعية المعرفة.
ج .يهتم بكم المعرفة .
د .أ + ب معا.

3ـ المثل الصيني" إذا أردت أن تطعم جائعاً، فلا تعطه سمكة بل؛ علمه صيد السمك "هو أقرب ترجمة إلى أسلوب التعلم ب:

أ .الاستقراء.
ب .حل المشكلات.
ج .الاستنباط.
د .التعاون.

4ـ شعور التلميذ بالارتياح بعد إجابة سؤال يُعد تعزيزًا:

أ .معنويا .
ب .خارجيا.
ج .ذاتيا.
د .غير لفظيا.

5ـ عندما يستخدم الأستاذ الصحيفة الحائطية وسيلة للإيضاح عليه أن يُعلقها:

أ .في بداية الحصة .
ب .عندما يصل في الشرح إلى الموضوع المراد إيضاحه
ج. بعد أن يفرغ من شرح الفكرة .
د .في أي وقت من الحصة.

6ـ يتضح تنويع الأستاذ للقنوات الحسية من خلال:

أ. إستخدام جهاز العارض الرأسي (O. H. P).
ب. توزيع العينات على التلاميذ لتفحصها.
ج .استخدام كاسيت مسجل عن الموضوع .
د .استخدام العينة والمسجل معاً.

7ـ الأسئلة التي تهتم بشمولية الأهداف المعرفية(تذكر وفهم وتطبيق وعمليات عقلية عليا)هي:

أ .الاختيار من بديلين.
ب .أسئلة الصواب والخطأ.
ج .أسئلة التكميل .
د .الاختيار من بديلين وأسئلة الصواب والخطأ.

8ـ من شروط عملية التقويم الجيد ما يلي، ما عدا واحدة:

أ .الأخذ بالإطار الجزئي للمنهاج. ب .أن يكون امتداداً للتعلم الذاتي.

ج .مشاركة المتعلمين وأولياء الأمور. د .اختصار الوقت والجهد والمال.

9ـ يحدد التلميذ الأدوات اللازمة لإجراء تجربة عملية، يُعد هدفاً:

أ .معرفيا. ب .مهارياً.

ج .وجدانياً. د .إبداعياً.

10ـ أي مما يأتي يعتبر شرطاً من الشروط الرئيسة للتعلم:

أ .الحوافز . ب .الدافعية.

ج .التغذية الراجعة. د .التكرار.

11ـ لدرس مدته 45 دقيقة، يُفضل أن تكون مدة التمهيد:

أ. من2ـ 10 دقائق. ب. من 10ـ 15 دقيقة.

ج. من15ـ 20 دقيقة. د. من 20ـ 25 دقيقة.

12ـ إذا عجز تلميذ عن إجابة سؤال، فعلى الأستاذ:

أ .مساعدة التلميذ بإعطائه تلميحات وإماءات. ب .ترك التلاميذ يوجهون زميلهم.

ج .الاجابة على السؤال. د .الضغط على التلميذ حتى يجيب.

13ـ أفضل الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي يتبعها الأستاذ في تنفيذ خطة درسه هي استخدام:

أ .العروض التوضيحية بأنواعها . ب .أسلوب الحوار والمناقشة.

ج .أسلوب الاكتشاف والتعلم الفردي . د .حسب الموقف التعليمي وحاجات المتعلمين.

14ـ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ تقتضي:

أ .تنويع أساليب التدريس المستخدمة . ب .تنويع الأنشطة الصفية واللاصفية.

ج .تحديد المهمات النمائية لكل مرحلة دراسية، د.كل ماسبق ذكره.

ويوفر لها الخبرات المناسبة في نوعها ومستواها.

15ـ يهدف غلق الدرس إلى:

أ .تشجيع التلاميذ على دراسة موضوعات لاحقة . ب .تحديد خطة سير الدرس.

ج .بيان ما سيتم تحقيقه في الدرس . د .تحقيق الأهداف التي يتضمنها الدرس.

16. يقصد بالإدارة الصفية:

أ .التغلب على المشكلات التي تواجه التلاميذ . ب.التدريس وفق منهجية محددة لتحقيق الأهداف السلوكية والأستاذ خلال التدريس. للمقرر.

ج .استخدام أساليب العقاب المختلفة . د .عمليات التوجيه والقيادة التي تطبق داخل القسم.

17. من طرق التعلم بالمحسوس ما يلي:

أ .المشاهدة الواقعية . ب .المواد السمعية والبصرية.

ج .المعارض. د .المشاركة بالعمل.

18. تستخدم الوسيلة التعليمية في:

أ .بداية الموقف التعليمي . ب .منتصف الموقف التعليمي.

ج .نهاية الموقف التعليمي . د .وقت الاحتياج لها.

19. تهدف الرحلات الميدانية إلى:

أ .حفز التلاميذ على مشاهدة معالم الوطن. ب .إدخال السرور والبهجة إلى قلوب التلاميذ.

ج .جمع بيانات مكملة لما ورد في المقرر. د .التمتع بالمناظر الطبيعية الخلابة.

20. التقويم التكويني للدرس يحدث غالباً:

أ .بداية الدرس. ب .ملازماً لخطواته.

ج .منتصف الدرس. د .نهاية الدرس.

21. يعد تلخيص الأفكار الأساسية وإستخلاص النتائج من الاختبارات:

أ .الشفوية. ب .الموضوعية.

ج .التشخيصية. د .المقالية.

22. الأستاذ الذي يجمع دفاتر المتعلمين لتصحيحها يكون عمله أشد فاعلية إذا أعاد الدفاتر:

أ .في نفس اليوم الدراسي. ب .في نهاية الأسبوع.

ج .في اليوم الدراسي التالي. د .عندما يكلف المتعلمين بنشاط آخر مماثل.

23. عند الانتهاء من عملية التقويم أحرص على:

أ .الحفاظ على سرية النتائج لنهاية الفصل الدراسي. ب .إشعار التلاميذ وأولياء أمورهم بنتائج التقويم.
ج .إشعار التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية العليا. د. إشعار التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية الدنيا لرفع معنوياتهم. لتحسين أدائهم.

24. تعود أهمية تحديد الهدف السلوكي للآتي ما عدا:
أ .يسهل عملية التقويم السليم. ب .يزيد الوقت والجهد.
ج .يزيد الدافعية للتعلم. د .يساعد الأستاذ على اختيار أوجه النشاط المناسب.

25. عند اختيار أهداف سلوكية أدائية في المجال المعرفي يفضل أن تبدأ الأهداف بأفعال مثل:
أ .يصغي، يشارك، يكتسب، يفضل، يعي، يتقبل. ب .يعزف، يبدي اهتماماً، يفك، يركب، يرسم.
ج .يفهم، ينمي، يدرك، يكتسب، يستوعب، يتذوق. د .يعرف، يفسر، يعدد، يسمي، يصف، يقارن.

26. يعمل المنهاج الجزائري على مواكبة عصر الانفجار المعرفي والتغيرات التكنولوجية المتلاحقة وكيفية التعامل معها يعد هذا:
أ .مضيعة للوقت . ب .غير مجدي بسبب الكم المعرفي للمقررات.
ج .نوعا من التطور والتغي د .زيادة للمشكلات التعليمية.

27. تقيس قدرة التلاميذ على استخدام المعلومات السابقة في حل مشكلات جديدة هي من أسئلة:
أ .الفهم . ب .التحليل.
ج .التطبيق. د .التركيب.

28. "يد وحدها لا تصفق "مثل عربي يتطابق مع:
أ .طريقة المشروع . ب .التعلم التعاوني.
ج .حل المشكلات. د .التعلم الذاتي.

29. تعد الوسائل التعليمية التعلمية الجيدة في الدرس:
أ .منظمة لخطوات الدرس. ب .مثيرة للتعلم.
ج .مهلكة لزمن الدرس . د .عبئاً إضافياً على الأستاذ.

30. تقويم تعلم التلاميذ يتم بصورة صحيحة عندما يُقوّم الأستاذ:

أ .المعارف، والمعلومات التي تم تعليمها للتلاميذ . ب .قدرة التلاميذ على استرجاع المعلومات.

ج .قدرة التلاميذ على تطبيق ما تم تعلمه. د .قدرة التلاميذ على تجاوز الاختبار المُعد لذلك.

31. يقارن التلاميذ بين الخلية النباتية والحيوانية، هدف يندرج تحت مستوى:

أ .الفهم. ب .التركيب.

ج .التحليل. د .التقويم.

32. تعرف الكفاءة بأنها:

أ .أداة تتسم بالدقة والإتقان . ب .سلوك نفس حركي (مهاري) سريع الاستجابة.

ج .القدرة على عمل شيء ما بفاعلية وإتقان وبمستوى. د .القدرة على التواصل مع الآخرين في سهولة معين من الأداء وبأقل جهد وكلفة ممكنة. و فعالية.

33. القضية المركزية في التخطيط للتدريس هي:

أ .تحقيق أهداف المواد التعليمية . ب .نقل المعلومات والتراث إلى الجيل الجديد.

ج .احترام شخصية المتعلم وتقبل أفكاره . د .تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية.

34. أفضل طريقة تدريس لموقف تدريسي يشتمل على معلومات كثيرة، وعدد تلاميذ كبير هي:

أ .الاستجواب والمحاورة . ب .المناقشة ومجموعات العمل.

ج .المحاضرة (الإلقائية) . د .حل المشكلات.

35. أي العبارات التالية تعتبر هدفاً سلوكياً مكتمل المعايير:

أ. يفهم معنى استقلال الأمة من خلال وسائل الإعلام .ب .يستنتج إحترام الحقوق والواجبات من القانون الجزائري

ج .يؤدي النشيد الوطني الجزائري بصحة % 80 في أقل من ثلاث دقائق بعد التكوين. د .يسبح بطول حمام السباحة دون دعم خارجي في أقل من دقيقة.

36. من الاعتبارات التي يجب مراعاتها في أثناء استخدام العروض العملية في التدريس ما يلي ما عدا:

أ .توفر عنصر المشاهدة . ب .الاقتصاد في التكلفة.

ج .المساعدة في توضيح المفاهيم المجردة . د .الاهتمام بالدوافع الداخلية للتلميذ.

37. في أسئلة المطابقة يُراعى أن تزيد إحدى القائمتين عن الأخرى:

أ .ليقل احتمال التخمين .

ب .لتجانس القائمتين.

ج .للترتيب المنطقي للقائمتين .

د .لتكامل القائمتين.

38. يتوقف استخدام الوسيلة التعليمية التعلمية على:

أ .طبيعة الوسيلة المستخدمة .

ب .خصائص المتعلمين.

ج .المحتوى العلمي .

د .كل ما سبق ذكره

39. من أفضل الطرائق والمصادر التي يلجأ إليها الأستاذ للحصول على وسيلة تعليمية تعلمية هي:

أ .استعارتها من مدارس مجاورة.

ب .استغلال خامات البيئة لإنتاجها.

ج .شراؤها من الأسواق .

د .تكليف المتعلمين بإعدادها.

40. يعد التقويم مدخلاً لـ:

أ .إصلاح التعليم .

ب .تعديل الأهداف.

ج .تحسين تعلم التلاميذ .

د .كل ما سبق ذكره.

41. جميع العبارات الآتية تشير إلى تعريف التقويم، ما عدا عبارة واحدة هي:

أ .عملية تشخيص وعلاج ووقاية .

ب .عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية.

ج .وضوح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف.

د .قياس تحصيل التلاميذ في نهاية العام الدراسي والاستفادة من نواحي القوة.

إنتهت الأسئلة

الملحق رقم (09)

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته.

الموضوع: شبكة ملاحظة الأداء.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تجريبية بعنوان "فاعلية برنامج تكويني مقترح لتنمية الكفاءات التدريسية أثناء الخدمة لدى أساتذة الطور الثالث من التعليم الإبتدائي وذلك إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علوم التربية،

ولثقة الباحثة بخبرتكم وتميزكم، ولأغراض البحث العلمي، فإنها تود منكم التفضل للمساعدة حول بطاقة الملاحظة لقياس مدى ممارسة الأساتذة للكفاءات التدريسية التي سيتم تكوينهم عليها بعد خضوعهم للبرنامج التكويني، وذلك بوضع الإشارة (√) للفقرة المناسبة،

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة : نـــوال بنـــاي

مجالات الكفاءة	الكفاءات التدريسية	درجة الممارسة				
		مرتفعة جدا 5	مرتفعة 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جدا 1
الكفاءات المتعلقة بالتخطيط	1ـ يحدد الأهداف الدرس المراد شرحه.					
	2ـ يصوغ الكفاءات السلوكية بدقة.					
	3ـ ينوع الكفاءات السلوكية.					
	4ـ يعد كفاءات سلوكية شاملة لعناصر الدرس.					
	5ـ يحدد الوسائل التعليمية التعلمية للدرس.					
	6ـ يربط الدرس بالمكتسبات"المتطلبات الأساسية".					
	7ـ يحدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف.					
	8ـ يقوم المستوى الأولي للمتعلمين في بداية الدرس.					
	9ـ النشاط المنزلي مرتبط بأهداف الدرس.					
الكفاءات المتعلقة بالتنفيذ	1ـ تهيئة الدرس بشكل مناسب.					
	2ـ التسلسل المنطقي بعرض الدرس .					
	3ـ يُحافظ على استمرارية جذب انتباه المتعلمين.					
	4ـ مُتمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه.					
	5ـ يُشارك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في الحصة.					
	6ـ يُوظف البيئة المحيطة بالتلميذ ذات العلاقة بالدرس.					
	7ـ يقدم أنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
	8ـ يُنوع في استخدامه التعزيز بما يتناسب مع إجابات التلاميذ.					
	9ـ ينوع في أساليب التدريس حسب طبيعة الدرس.					

	10- ينهي الدرس بشكل جيد بما يتناسب والموقف التعليمي. 11- يُكلف االتلاميذ بواجبات منزلية تُعزز التعلم في القسم.					
	12- ارتباط الوسيلة ارتباطاً وثيقاً بالأهداف الدراسية.					
	13- يستخدم السبورة بكفاءة.					
	14- يعرض الوسيلة بأسلوب مشوق.					
	15- ينتج الوسيلة اللازمة للدرس من خامات البيئة					
	16- يعرض الوسيلة في الوقت والمكان المناسب لها.					
	17- ينوع من استخدام الوسائل التعليمية التعلمية.					
	18- يستخدم الوسيلة التي لها أكثر تأثيرا على الحواس.					
الكفاءات المتعلقة بالتقويم	1- يربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها.					
	2- يستخدم التقويم القبلي(التشخيص) لتحديد مستوى الحقيقي للمتعلم.					
	3- يُشجع المتعلمين على التقويم الذاتي.					
	4- يستخدم التقويم البنائي(التكويني) بفاعلية.					
	5- يُحافظ على تنويع واستمرارية التقويم.					
	6- يستخدم التغذية الراجعة لتحسين النشاطات التعليمية.					
	7- يتسم التقويم النهائي (التحصيلي) بشموليته لجميع الأهداف.					

Statistiques

		المتعلقة الكفاءات بالتخطيط	بالتنفيذ المتعلقة الكفاءة	بالتقويم المتعلقة الكفاءة
N	Valide	131	131	131
	Manquant	4	4	4
Moyenne		43,0916	94,6947	30,4351
Ecart type		9,28228	20,74308	6,33561

ف2

Statistiques de groupe

	VAR00006	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00014	1,00	50	102,5800	9,55775	1,35167
	2,00	50	101,8400	8,66935	1,22603

		Test de Levene sur l'égalité des variances	
		F	Sig.
VAR00007	Hypothèse de variances égales	1,246	,267
	Hypothèse de variances inégales		

		Test t pour égalité des moyennes				
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
-,406	98	,686	-,74000	1,82487	-4,36140	2,88140
-,406	97,082	,686	-,74000	1,82487	-4,36183	2,88183

فعالية الاختبار

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	الكفاءات قبلى التجريبية	101,8400	50	8,66935	1,22603
	كفاءات بعدي التجريبية	100,6000	50	9,25600	1,30900

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	التجريبية & الكفاءات قبلي التجريبية كفاءات بعدي	50	,978	,000

		Différences appariées				
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur
Paire 1	التجريبية - الكفاءات قبلي التجريبية كفاءات بعدي	1,24000	1,98525	,28076	,67580	1,80420

t	ddl	Sig. (bilatéral)
4,417	49	,000

ف4

Statistiques de groupe

	VAR00006	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00013	1,00	50	123,4200	17,14296	2,42438
	2,00	50	121,6200	18,47325	2,61251

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00013	Hypothèse de variances égales	1,019	,315	,505	98	,615	1,80000	3,56410	-5,27285	8,87285
	Hypothèse de variances inégales			,505	97,458	,615	1,80000	3,56410	-5,27334	8,87334

ف5

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	الأداء قبلى تجريبية	123,4200	50	17,14296	2,42438
	الأداء بعدي تجريبية	138,7200	50	16,24436	2,29730

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	بعدي تجريبية & الأداء قبلي تجريبية الأداء	50	,192	,182

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	الأداء قبلي تجريبية - الأداء بعدي تجريبية	-15,30000	21,23556	3,00316	-21,33508	-9,26492	-5,095	49	,000