الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الإجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل م د شعبة علم النفس البيداغوجي

تخصص: المقاربة بالكفاءة وبالمشروع في تكوين الأساتذة

الموضوع

أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس بالكفاءات

دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية: قالمة

تقديم الطالب:

ميهوب خيرالدين

إشراف:

أ.د فنطازي العمري

السنة الجامعية: 2024 -2025

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٢٠

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه تُدرك الغايات.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي المشرف، الأستاذ الدكتور فنطازي العمري، على ما بذله من جهد في توجيهي، ومساندتي، ومرافقتي العلمية طيلة مسار إعداد هذه الأطروحة، فقد كان دعمه العلمي والإنساني علامة فارقة في تجربتي البحثية، فله مني أسمى آيات العرفان والتقدير.

كما أخص بالشكر والعرفان أعضاء لجنة التكوين في الدكتوراه بجامعة سكيكدة على ما قدموه من توجيهات بنّاءة وملاحظات علمية قيّمة كان لها بالغ الأثر في تطوير هذا العمل، ولكل الأساتذة الذين أسهموا في تكويني وساهموا في إثراء معارفي، كل الامتنان والاحترام.

الإهـــــداء

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

إلى من علّماني معنى الحياة، وغرسا فيّ القيم، وتحملّا الكثير من أجلي...

إلى والديّ العزيزين، تاج رأسي وسندي في كل مراحل حياتي...

إلى رفيقة دربي، زوجتي الحبيبة، التي كانت وما تزال خير معين وسند، والتي تحملت معي مشاق هذا المشوار بصبر واحتساب...

إلى أبنائي الأعزاء، نور عيني ومصدر سعادتي، أنس ورنا الذين أهدوا لحظات طفولتهم لصمت انشغالي...

إلى زملائي وإخوتي في مركز بصمة للتدريب والاستشارات، شركاء الفكر والعمل، الذين كانوا دومًا داعمين وساعين إلى التميز...

أهدي هذا العمل المتواضع، عربون وفاء ومحبة وامتنان.

فـــــهـــــرس المـــــحـــتـــــويـــــات	
العنوان	**رقم الصفحة**
شكر وعرفان	**I**
إهداء	**II**
فهرس المحتويات	**V-III**
فهرس الجداول	**VII-VI**
فهرس الأشكال	**VIII**
ملخص الدراسة	**XII-XI**
مقدمة	**أ–د**
الفصل الأول: إشكالية البحث ومنطلقاته	
تمهيد	**02**
1. الإشكالية	**02**
2. أهداف الدراسة	**05**
3. أهمية الدراسة	**05**
4. الدراسات السابقة	**06**
5. المفاهيم الإجرائية للدراسة	**09**
خلاصة الفصل	**11**
الفصل الثاني: تكوين الأساتذة	
تمهيد	**13**
1. مفهوم التكوين وأبعاده التربوية	**14**
2. أسس ومبادئ التكوين التربوي	**17**
3. أبعاد التكوين في العملية التعليمية	**18**
4. متطلبات التكوين الفعال	**19**
5. تكوين الأساتذة في الجزائر	**20**
6. التكوين أثناء الخدمة	**22**
7. جديد تكوين الأساتذة أثناء الخدمة في النظام التربوي الجزائري	**34**
8. أساليب قياس أثر التدريب والتكوين	**39**
خلاصة الفصل	**49**

الفصل الثالث: مهارات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	**51**
1. مفهوم مهارات التدريس	**52**
2. مكونات مهارة التدريس	**56**
3. مهارات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات	**57**
1.3. مفهوم المقاربة بالكفاءات	**57**
2.3. المرجعية الفكرية للمقاربة بالكفاءات	**57**
3.3. مهارات التخطيط للتدريس	**58**
4.3. مهارات تنفيذ التدريس	**68**
1.4.3. مهارة التهيئة للدرس وجذب الانتباه	**68**
2.4.3. مهارة الشرح	**74**
3.4.3. مهارة استعمال وسائل الإيضاح	**90**
4.4.3. مهارة التعزيز	**99**
5.4.3. إثارة الدافعية للتعلم	**103**
6.4.3. مهارة إدارة الصف	**105**
7.4.3. مهارة التلخيص والغلق	**112**
5.3. مهارات التقويم	**114**
خلاصة الفصل	**124**
الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**126**
1. الدراسة الاستطلاعية	**127**
1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	**127**
2.1. مكان ومدة الدراسة الاستطلاعية	**127**
3.1. عينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية	**127**
4.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية	**128**
5.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية	**128**
2. الدراسة الأساسية	**129**
1.2. منهج الدراسة	**129**
2.2. أدوات جمع البيانات	**130**

3.2. حدود الدراسة	**146**
4.2 عينة الدراسة الأساسية وخصائصها	**149**
5.2 الأساليب الإحصائية	**153**
خلاصة الفصل	**155**
الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	**157**
1. عرض وتفسير نتائج الاستبيان	**157**
2. عرض وتفسير نتائج شبكة الملاحظة	**171**
3. فحص مدى تحقق أهداف البحث وتفسير النتائج	**207**
1.3. فحص مدى تحقق الهدف الفرعي الأول وتفسير نتائجه	**207**
2.3. فحص مدى تحقق الهدف الفرعي الثاني وتفسير نتائجه	**209**
3.3. فحص مدى تحقق الهدف الفرعي الثالث وتفسير نتائجه	**210**
4.3. فحص مدى تحقق الهدف الفرعي الرابع وتفسير نتائجه	**212**
5.3. فحص مدى تحقق الهدف العام وتفسير نتائجه	**214**
4. مناقشة عامة للنتائج	**215**
5. توصيات الدراسة	**217**
6. مقترحات لدراسات مستقبلية	**218**
خلاصة الفصل	**220**
الخاتمة	**221**
قائمة المراجع	**223**
الملاحق	**228**

ملخص الدراسة باللغة العربية

الملخص:

سعت هذه الدراسة إلى بحث أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، في ظل التغيرات المتسارعة التي تشهدها المنظومة التربوية الجزائرية وتنامي الحاجة إلى تطوير الكفاءات المهنية لدى الأساتذة، وتنبع أهمية الموضوع من التحولات التي فرضها تبني المقاربة بالكفاءات من الجيل الثاني كنموذج بيداغوجي رسمي، مما يستدعي تكوينا فعالا يواكب متطلبات هذا النموذج ويعزز الممارسات التدريسية الفعلية للأساتذة، وقد عالجت الدراسة إشكالية رئيسية مفادها إلى مدى تسهم برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال مقارنة آرائهم حول فعالية هذه البرامج بأدائهم الفعلي داخل القسم.

وهدفت الدراسة إلى تقييم أثر هذه البرامج من خلال التعرف على مدى امتلاك الأساتذة لمهارات التخطيط، التنفيذ والتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، وتحديد الفروق المحتملة في الأداء تبعا للاستفادة من التكوين.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على منهج وصفي تحليلي ذي طابع سببي تفسيري، باستخدام أداتين أساسيتين لجمع البيانات، استبيان موجه للأساتذة لتقييم برامج التكوين وأثرها، وشبكة ملاحظة لرصد الأداء الفعلي داخل القسم، وقد تم تحليل البيانات باستخدام أدوات تحليل كمية لإبراز العلاقات والاتجاهات العامة.

أظهرت النتائج أن الأساتذة المستفيدين من التكوين أثناء الخدمة من أفراد العينة أظهروا مستوى أعلى في امتلاك عدد من المهارات المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات، لا سيما في جوانب التخطيط وتنويع الاستراتيجيات التعليمية، كما كشفت النتائج عن بعض النقائص في برامج التكوين أثناء الخدمة المقدمة، خاصة ما تعلق بكفاءات المكونين، وبيئة التكوين. وخلصت الدارسة إلى أن برامج التكوين أثناء الخدمة تعلب دورا إيجابيا في تحسين الأداء البيداغوجي، لكنها تظل بحاجة إلى إعادة الهيكلة من حيث المحتوى والتطبيق العملي، والتأطير.

وتتمثل الإسهامات الأساسية للدراسة في تقديم تصور منهجي لقياس أثر التكوين من خلال الربط بين الآراء والأداء الفعلي، وتقديم توصيات قابلة للتطبيق لتحسين فاعلية برامج التكوين الموجهة لأساتذة التعليم الابتدائي، بما يسهم في ترسيخ المقاربة بالكفاءات.

مـــــلـــخـــص الـــدراســـــة بالـــلـــــغـــــــة الإنـــجـــلـــيـزيـــــة

Abstract

This study aimed to investigate the impact of in-service training programs on equipping primary school teachers with teaching skills aligned with the competency-based approach, in light of the rapid transformations affecting the Algerian educational system and the growing need to develop teachers' professional competencies. The significance of this topic stems from the shifts imposed by the adoption of the second-generation competency-based model as the official pedagogical framework, which requires effective training that meets the model's demands and enhances teachers' actual instructional practices.

The research addressed a central question: To what extent do in-service training programs contribute to the development of teaching skills in line with the competency-based approach among primary school teachers? This was examined by comparing teachers' perceptions of the effectiveness of such programs with their observed classroom performance.

The study aimed to evaluate the impact of these programs by assessing teachers' mastery of planning, implementation, and evaluation skills within the framework of the competency-based approach, and by identifying performance differences based on training participation.

A descriptive-analytical methodology with a causal-explanatory orientation was adopted. Two primary tools were used for data collection: a questionnaire designed to evaluate teachers' perceptions of the training programs and their impact, and an observation checklist to assess actual classroom performance. Quantitative analysis tools were employed to identify relationships and general trends.

The results indicated that teachers who benefited from in-service training programs demonstrated a higher level of mastery in several competency-based teaching skills, particularly in lesson planning and the diversification of instructional strategies. However, the findings also revealed several shortcomings in the training programs, especially regarding the trainers' competencies and the training environment.

The study concluded that in-service training programs play a positive role in improving pedagogical performance, yet they require restructuring in terms of content, practical application, and supervision.

The study's key contributions lie in offering a methodological framework to assess training impact by linking teachers' perceptions with actual performance and in providing practical recommendations to enhance the effectiveness of in-service training programs for primary school teachers in support of the implementation of the competency-based approach.

المقدمة العامة

مقدمة

يعتبر الاستثمار في الموارد البشرية الركيزة الأساسية لأي مشروع تنموي مستدام، لا سيما إذا تعلق الأمر بالتربية والتعليم، إذ لا يمكن لأي إصلاح تربوي أن يحقق أهدافه ما لم يكن المعلم في قلب هذا الاستثمار، كفاعل مباشر في بناء الإنسان وتطوير المجتمع.

ويؤكد الباحثون المعاصرون أن التعليم لا يقتصر على نقل المعارف، بل يشمل بناء شخصية المتعلم وتنمية كفاءاته الحياتية والاجتماعية، فقد أشار "فيلان Fullan" (2020) إلى أن التعليم الجيد هو الذي يمكن المتعلم من أن يكون فاعلا في مجتمعه، ويتعلم كيف يتعلم، ويطور مهارات التفكير النقدي، والتعاون، والتواصل، وحل المشكلات، مما يجعل من المدرسة بيئة لبناء الحياة لا مجرد إعداد لها. (Fullan، 2020، ص 112)

ويقال أيضا أن "إذا أردت أن تبني سفينة، لا تدع الناس لجمع الخشب، بل علّمهم حُب البحر"، في إشارة إلى أهمية إلهام المتعلم وتوجيهه، وهو ما لا يمكن تحقيقه دون وجود معلم مؤهل يمتلك المهارات اللازمة لتوجيه التعلم بفعالية واحترافية (يونس، 2019، ص 48)

وفي هذا السياق باشرت وزارة التربية الوطنية سلسلة من الإصلاحات التربوية التي تعزز هذا التوجه، لا سيما منذ سنة 2016 وهي السنة التي بدأ فيها الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات، وهي مناهج ترتكز على تمكين المتعلم من بناء معارفه وتطوير قدراته الذاتية والتفاعل مع محيطه بفاعلية. (وزارة التربية الوطنية، 2016).

وقد فرض هذا التغيير تحديات كبرى، خاصة فيما يتعلق بالمهارات المهنية والإجرائية التي ينبغي أن يتحلى بها الأستاذ، خصوصا في الطور الابتدائي، الذي يعد القاعدة الأساسية للتنشئة التربوية والتعليمة.

وتزامن ذلك مع عمليات توظيف واسعة شملت خريجي الجامعات من مختلف التخصصات، ممن لا يملكون إعدادا بيداغوجيا أوليا في مهنة التعليم، وهو ما خلق فجوة بين متطلبات المناهج الجديدة وكفاءات الموارد البشرية المكلفة بتطبيقها ميدانيا.

ولتقليص هذه الفجوة، اتخذت وزارة التربية الوطنية جملة من الإجراءات لتأهيل الأساتذة الجدد، أبرزها تفعيل برامج التكوين أثناء الخدمة، بهدف تزويدهم بالمعارف والمهارات الضرورية لمزاولة مهنة التدريس خاصة في ظل مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات. وتعد هذه البرامج استجابة عملية

لحاجة ميدانية ملحة فرضها سياق التحول البيداغوجي، وتحدي ضعف أو انعدام التكوين الأولي في مهنة التدريس، لاسيما في صفوف الأساتذة الذين التحقوا بالمهنة هروبا من البطالة أكثر من الرغبة في ممارسة المهنة، في ظل ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي الجامعات (بوحمامة، 2020)

وفي هذا الإطار تكتسي هذه الدراسة أهميتها من خلال تسليط الضوء على واقع برامج التكوين أثناء الخدمة الموجهة لأساتذة التعليم الابتدائي، ومدى مساهمتها في تحسين أدائهم التربوي، وتطوير مهاراتهم في التدريس بما يتماشى ويحقق متطلبات الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات، وتسعى الدراسة إلى الإحاطة بجوانب متعددة بدءا من تحليل آراء الأساتذة حول فعالية هذه البرامج وإلى مقارنة ذلك مع أدائهم الفعلي داخل القسم. كما تهدف إلى تزويد القائمين على تكوين الأساتذة سواء على المستوى المحلي أو المركزي بمعطيات علمية يمكن الاستفادة منها في ذلك، وأيضا تمكين الباحثين من مرجع ميداني حول إشكالية تكوين الأساتذة ومهارات التدريس، ونسعى في الأخير إلى تقديم مقترحات عملية من شأنها الإسهام في الرفع من مستوى التأهيل المهني لأساتذة الطور الابتدائي.

وانطلاقا من هذه المعطيات تنبثق إشكالية الدارسة التي تتمحور حول فهم مدى نجاعة ومقارنة ذلك بأدائهم الفعلي داخل القسم، ما يسمح بالكشف على العلاقة بين التكوين والممارسة الفعلية.

ولمعالجة هذه الدارسة من مختلف النواحي نظريا ومنهجيا وميدانيا، ارتأينا تم تقسيمها إلى خمسة فصول وسنستعرض فيما يلي مختلف هذه الفصول وأهم محتوياتها.

أولا الفصل الأول والمعنون بإشكالية البحث ومنطلقاته، حيث تناول الإطار العام للدراسة من خلال عرض إشكالية البحث التي تعد المنطلق الأساسي له، حيث تم من تحديد التساؤلات التي تسعى الدراسة للإجابة عنها. كما تم اقتراح مجموعة من الفرضيات، تتوزع بين فرضية عامة تعبر عن العلاقة الشمولية بين متغيرات الدراسة، وفرضيات جزئية تتناول أبعاد العلاقة بصورة أكثر دقة وتفصيلا. وقد تم التطرق إلى أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية، لما لها من مساهمة متوقعة في إثراء الأدبيات المتعلقة بتكوين أساتذة التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ظل المقاربة بالكفاءات، إضافة إلى ما تقدمه من توصيات لصناع القرار التربوي. كما تم تحديد الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها، ولإعطاء خلفية علمية للموضوع تم عرض أبرز الدراسات السابقة ذات الصلة، مع إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، ومن أجل توضيح المفاهيم الرئيسية للدراسة تم ضبطها إجرائيا بما يتناسب مع طبيعة الموضوع.

الفصل الثاني الذي تناول الإطار النظري لتكوين الأساتذة أثناء الخدمة، من خلال التطرق إلى مفهوم التكوين وأبعاده التربوية، والأسس والمبادئ التي يرتكز عليها، إضافة إلى متطلبات تحقيقه بفاعلية، كما تم تسليط الضوء على واقع تكوين الأساتذة في الجزائر، مع التركيز على التكوين أثناء الخدمة من حيث المفهوم، الأهداف، المبررات، الأشكال، المراحل والأساليب المعتمدة، مع عرض مختلف التوجهات الفكرية الحديثة التي تؤطره، واختتم الفصل بعرض مستجدات التكوين في النظام التربوي الجزائري وأساليب قياس أثره، بما يسهم في تقويم فعاليته وتحسين مردوديته.

الفصل الثالث والذي عالج موضوع مهارات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، حيث تم في بدايته توضيح المفاهيم الأساسية ذات الصلة، كمفهوم المهارة، التدريس وخصائصه، وصولا إلى تحديد مهارة التدريس ومكوناتها. كما تناول هذا الفصل مفهوم المقاربة بالكفاءات ومرجعيتها الفكرية، باعتبارها الإطار الذي تندرج في هذه المهارات المستهدفة، وتم التعمق في عرض أبرز مهارات التدريس التي تقتضيها هذه المقاربة، بداء بمهارات التخطيط، ثم مهارات التنفيذ بمختلف مكوناتها، كمهارة التهيئة، الشرح، استعمال الوسائل التعليمية، التعزيز، إدارة الصف، وإغلاق الدرس، بالإضافة إلى مهارات التقويم.
الفصل الرابع والخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة، بدأ بعرض الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها، مدتها، ومكان تنفيذها، إجراءاتها، أدواتها، وأبرز نتائجها، والتي ساهمت في ضبط أدوات جمع البيانات للدراسة الأساسية، كما تم التطرق إلى المنهج المعتمد، وأدوات جميع البيانات المتمثلة في شبكة الملاحظة والاستبيان، مع توضيح خصائصهما السيكومترية من حيث الصدق والثبات، إضافة إلى وصف الخطوات الإجرائية المعتمدة في تطبيقها، ويعالج هذا الفصل أيضا حدود الدراسة الأساسية من حيث المجتمع، والعينة، والمجالين الزماني والجغرافي، ويختتم هذا الفص بتوضيح الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات لاختبار الفرضيات.

الفصل الخامس والخاص بعرض ومناقشة النتائج، والذي يعتبر محطة حاسمة في مسار الدراسة، حيث تم فيه عرض وتحليل نتائج البحث الميداني وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، وتضمن الفصل عرض نتائج استبيان تقييم برامج التكوين أثناء الخدمة للكشف عن مدى فعاليتها ومساهمتها في إكساب مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، يليه تحليل نتائج شبكة ملاحظة الأداء لتقييم الممارسات الفعلية للأساتذة داخل القسم. وقد استخدمت أساليب الإحصاء الوصفي وبرنامج SPSS لمعالجة البيانات واختبار الفرضيات، مما مكن من تفسير النتائج وربطها بالدراسات السابقة، وصولا إلى تقديم توصيات واقتراحات بحثية مستقبلية. وبعد هذا الفصل نجد خاتمة الدراسة، والمراجع والملاحق.

الفصل الأول:

إشكالية البحث ومنطلقاته

تمهيد:

يتناول الفصل الأول من البحث جملة من المعطيات التمهيدية التي تعد مدخلا أساسيا وضروريا لتوضيح السياق العام للدراسة، حيث تم في التطرق إلى إشكالية البحث التي تنطلق ملاحظة العلاقة بين محتوى برامج التكوين أثناء الخدمة والأداء الفعلي لأساتذة التعليم الابتدائي داخل الأقسام، في ظل تبني مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات كإطار مرجعي للعملية التعليمية في الجزائر.

وتطرح هذه الإشكالية في سياق تربوي واجتماعي يتسم بتزايد الاهتمام بجودة التعليم وتحسين أداء المعلمين باعتبارهم الفاعلين الأساسيين في تجسيد الإصلاحات التربوية، فموضوع التكوين أثناء الخدمة لم يعد مجرد إجراء إداري روتيني، بل أصبح مرحلة أساسية في عملية إصلاح وتطوير المنظومة التربوية، إذ له بالغ الأثر في تحديد مصيرها ونتائجها، ومن ثم في تنمية الفرد والمجتمع على المدى البعيد.

وسنبين في هذا الفصل أهمية اختيار الموضوع، وأسباب الاهتمام به، بالإضافة إلى الأهداف التي تسعى هذه الدراسة لتحقيقها، سعيا لأن يكون لهذا العمل العلمي المساهمة العلمية والعملية التي تضاف إلى الجهود المبذولة في سبيل تحسين ممارسات التكوين وتطوير أداء المعلمين

كما يتضمن هذا الفصل فرضيات البحث، بالإضافة إلى عرض مركز لأبرز الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وأيضا سنتطرق بشكل إجرائي للمصطلحات والمفاهيم الأساسية التي تمثل المتغيرات المحورية للدراسة.

1. الإشكالية:

شهدت الجزائر مع مطلع القرن الحادي والعشرين مرحلة من الاستقرار على مختلف الأصعدة، انعكست آثارها الإيجابية على مختلف القطاعات، ووفرت المناخ الملائم لإطلاق برامج تنموية وإصلاحية شاملة، كان من أبرزها إصلاح المنظومة التربوية باعتبارها أداة أساسية لتثمين رأس المال البشري وتحقيق التنمية المستدامة. وقد أولت السلطات العمومية أهمية بالغة لتحديث التعليم وتحسين نوعيته، إدراكًا منها بأن إصلاح المدرسة يشكل مدخلًا لإصلاح المجتمع بأسره، وأن تطوير أداء الفاعلين التربويين يمثل الركيزة الأساسية لإنجاح أي إصلاح بيداغوجي.

وقد تميزت هذه الإصلاحات، التي انطلقت فعليًا مع بداية الألفية الثالثة، باعتماد المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج التعليمية، وهي مقاربة تستهدف جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتنمية قدراته على التفكير والفعل والإبداع. غير أن هذا التحول البيداغوجي العميق استوجب بالضرورة

إعادة النظر في أدوار الأستاذ وأساليب عمله، بما يتطلب امتلاك كفاءات مهنية جديدة تمكّنه من ترجمة فلسفة المقاربة بالكفاءات إلى ممارسات صفية فعالة.

وقد تزامن اعتماد المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية مع توظيف واسع لخريجي الجامعات من مختلف التخصصات الأكاديمية لتغطية العجز المسجل في التأطير التربوي، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي. غير أن هذا التوسع في التوظيف جاء في سياق الانتقال نحو مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات، التي تتطلب من الأستاذ امتلاك كفاءات مهنية مركّبة وقدرات بيداغوجية وديداكتيكية عالية تُمكّنه من تصميم التعلمات وتنشيطها وتقويمها وفق منظور قائم على الكفاءة.

وفي هذا السياق، أظهرت مراجعة برامج التكوين في مرحلة الليسانس بالجامعات الجزائرية محدودية حضور المكونات البيداغوجية والتربوية في أغلب التخصصات الجامعية، باستثناء تخصصي علوم التربية وعلم النفس اللذين يتضمنان وحدات معرفية مرتبطة بخصائص النمو، وعلم النفس التربوي، وأساليب التعلم والتعليم. أما باقي التخصصات الجامعية (كالعلوم، والآداب، واللغات، والعلوم الاجتماعية وغيرها) فلا تتضمن في الغالب مقررات تؤهل خريجيها لممارسة مهنة التعليم، ولا تقدم تكوينًا قاعديًا في المعارف البيداغوجية والديداكتيكية اللازمة لتخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها وفق المقاربة بالكفاءات.

وبناءً على هذا الواقع، يمكن القول إنّ فئة كبيرة من الأساتذة الجدد في مرحلة التعليم الابتدائي التحقوا بالمهنة وهم من خريجي هذه التخصصات، دون أن يستفيدوا من تكوين بيداغوجي قاعدي يهيئهم لممارسة مهنة التعليم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد. وقد أشارت بعض المعطيات الميدانية والدراسات التربوية إلى وجود تباين نسبي في الأداء المهني للأساتذة الجدد، لا سيما في المهارات المتعلقة بالتخطيط البيداغوجي وتنظيم القسم وتطبيق أساليب التقويم الحديثة، وهو ما يعزز الحاجة إلى التكوين أثناء الخدمة كآلية لتطوير الأداء وترسيخ الكفاءات المهنية.

وأمام هذه التحديات، أولت وزارة التربية الوطنية اهتمامًا خاصًا ببرامج التكوين أثناء الخدمة باعتبارها وسيلة استراتيجية لتحسين نوعية التعليم وتطوير الكفاءات المهنية للأساتذة، وذلك من خلال تنظيم دورات تكوينية تهدف إلى تمكينهم من مواكبة المستجدات البيداغوجية والتكيف مع متطلبات المناهج الجديدة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وفي هذا الإطار، أطلقت الوزارة منذ سنة 2014، بالتعاون مع منظمة اليونيسف، برنامجًا وطنيًا واسعًا لتكوين المفتشين والمكونين والأساتذة حول المقاربة بالكفاءات، بإشراف خبراء دوليين من بينهم البروفيسور Bernard Rey، بهدف ترسيخ الفهم العلمي لهذه المقاربة وتعميم تطبيقها في التعليم

الأساسي. ورغم الجهود المبذولة في هذا المجال، ما تزال التساؤلات مطروحة حول مدى فعالية هذه البرامج في تحقيق الأهداف المرجوة، خاصة فيما يتعلق بإكساب أساتذة التعليم الابتدائي المهارات التدريسية الأساسية التي تمكنهم من التخطيط الفعّال للدروس، وتنظيم القسم، وممارسة التقويم وفق مبادئ المقاربة بالكفاءات.

وبالنظر إلى شمولية هذه البرامج واتساع نطاقها لتشمل جميع الأساتذة دون استثناء، فإن تقييم أثرها لا يقوم على المقارنة بين فئات خضعت وأخرى لم تخضع لها، بقدر ما يعتمد على تحليل مدى انعكاسها فعليًا على أداء الأساتذة في الميدان، واستقراء العلاقة بين تقديراتهم لفعالية هذه البرامج ومستوى امتلاكهم لمهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

وانطلاقًا من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تقييم أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال التعرف على مدى امتلاكهم لمهارات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم البيداغوجي، ورصد العلاقة بين تقديراتهم لفعالية برامج التكوين وأدائهم الفعلي كما تم قياسه ميدانيًا.

بناءً على ما سبق، تتمحور إشكالية الدراسة حول التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

وتنبثق عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات؟
2. ما أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات تنظيم القسم وتنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات؟
3. ما هو أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؟
4. ما العلاقة بين تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي لبرامج التكوين أثناء الخدمة ومستوى أدائهم الفعلي لمهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

2. أهداف الدراسة:

انطلاقًا من الإشكالية المطروحة التي تسعى إلى بحث أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في تطوير الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات، تبرز الحاجة إلى تحديد الأبعاد الرئيسة التي يمكن من خلالها تقييم هذا الأثر، لاسيما ما يتعلق بمهارات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم البيداغوجي التي تُعد مكونات جوهرية في الأداء المهني للأستاذ.

ويُسهم تحديد هذه الأبعاد في توجيه الدراسة نحو الكشف عن مدى فعالية هذه البرامج في الارتقاء بالممارسات التعليمية للأساتذة، واستجلاء العلاقة بين مستوى استفادتهم من التكوين وتحسن أدائهم الفعلي داخل القسم، بما يسمح بتقدير الأثر التكويني في ضوء متطلبات المقاربة بالكفاءات وأهدافها التربوية.

وانطلاقًا من ذلك، تهدف هذه الدراسة بوجه عام إلى تقييم أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ويتفرع عن هذا الهدف العام الأهداف الخاصة الآتية:

1. الكشف عن العلاقة بين تقديرات الأساتذة لفعالية برامج التكوين ومستوى أدائهم الفعلي كما تم قياسه ميدانيًا.

2. الكشف عن أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في تنمية مهارة التخطيط للدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات.

3. الكشف عن أثر هذه البرامج في تطوير مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

4. الكشف عن أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في تطوير مهارة التقويم البيداغوجي لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

تعد هذه الأهداف منطلقًا أساسيا لتوجيه مسار الدراسة نظريًا وميدانيًا، إذ تحدد بدقة الجوانب التي سيتم تناولها في تحليل أثر برامج التكوين أثناء الخدمة على أداء أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات.

3. أهمية الدراسة:

يكتسب موضوع هذا البحث أهمية بالغة في ضوء التطورات المستمرة التي تشهدها العملية التربوية والتعليمية، وخصوصًا في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يشكل الأستاذ **الركيزة الأساسية في إعداد** المتعلم وبناء شخصيته وكفاءاته المعرفية والعقلية. إذ تتطلب مناهج الجيل الثاني القائمة على المقاربة

بالكفاءات تطويرًا مستمرًا لمهارات التدريس وأساليب التعلم، بما يضمن تلبية أهداف التعليم الحديث، وتحقيق التعلم الفعّال، وتنمية قدرات المتعلمين على الاستقلالية والإبداع.

وتتضح أهمية البحث من خلال عدة أبعاد:

الأهمية التربوية: تكمن في إبراز دور برامج التكوين أثناء الخدمة في تعزيز قدرات الأساتذة على التخطيط للدرس، وتنظيم الفصل، وتقويم التعلم وفق المقاربة بالكفاءات، مما يسهم في تحسين جودة الأداء التدريسي ورفع مستوى التحصيل والتعلم لدى المتعلمين.

الأهمية المهنية: تتيح هذه الدراسة فهم أثر برامج التكوين على رفع كفاءة المعلمين وتجديد معارفهم، وتكييف ممارساتهم الصفية مع المتطلبات الحديثة للتدريس، كما تساعد في تحديد احتياجاتهم التدريبية بدقة، بما يسهم في تصميم برامج تكوينية أكثر فاعلية واستجابة للتطورات التعليمية.

الأهمية النظرية: تضيف الدراسة إلى الأدبيات البحثية حول التكوين أثناء الخدمة وأثره على الأداء التدريسي وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال تقديم بيانات وتجارب ميدانية تتيح تفسير العلاقة بين برامج التكوين والكفاءة المهنية للمعلمين، وهو ما يدعم تطوير النماذج التعليمية وأساليب التدريس الحديثة.

الأهمية المجتمعية: ترتبط هذه الدراسة بتحقيق أهداف التنمية التعليمية والمجتمعية، إذ إن تطوير مهارات الأساتذة يسهم في إعداد متعلمين قادرين على استثمار إمكاناتهم العقلية والمعرفية وبناء شخصيات متوازنة ومسؤولة، مما يعزز جودة التعليم ويخدم المجتمع ككل.

4. الدراسات السابقة:

يعتبر هذا الجزء من الدراسة مهم جدا علميا وعمليا، حيث يدعم الإطار النظري ويساعد في توجيه الدراسة الميدانية، وقد تم من خلاله مراجعة عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع تكوين الأساتذة وعلاقته بالأداء التدريسي، وسنعرضها وفق تسلسها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

1.4. دراسة العرابي محمود (2011): "دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات" رسالة ماجستير تخصص بناء وتقويم المناهج غير منشورة تلتقي مع دراستنا في موضوع مهارات التدريس بالكفاءات. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة معلم المدرسة الابتدائية للمقاربة بالكفاءات، حيث انطلق الباحث من إشكالية مفادها: هل السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية داخل القسم يتوافق مع استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟ وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لمعالجة موضوع الدراسة، واستخدم شبكة ملاحظة السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية داخل

القسم كأداة للقياس. والتي طبقها على عينة من 115 معلما من الجنسين بالمدارس الابتدائية بعدة مقاطعات تربوية بولاية مستغانم.

وقد توصل الباحث إلى أن السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية داخل القسم لا يتوافق مع استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، لأن أفراد عينة الدراسة لم يدركوا جيدا طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. مما جعله يقدم عدة توصيات من أهمها الاهتمام أكثر بتكوين الأساتذة باتباع مختلف الأساليب والاستراتيجيات خاصة التكوين أثناء الخدمة، وهو ما تسعى دراستنا الحالية إلى تقصي أثره.

2.4. دراسة صباح ساعد (2013): والتي عنوانها **"دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات"** وهي مقال منشور في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة (2013)، وتلقي مع دراستنا في موضوع تكوين الأساتذة وكذا موضوع مهارات التدريس.

وسعت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة عملية التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مجالات التخطيط للدرس، التنفيذ والتقويم لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة طولقة، ولاية بسكرة. وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي وعلى عينة عشوائية بسيطة تكونت من 24 أستاذا للتعليم المتوسط يعملون بمتوسطات بلدية طولقة. وقد خلصت إلى نتائج مفادها أن أفراد العينة يرون بأن التكوين أثناء الخدمة ساهم بدرجة متوسطة في تحسين مهاراتهم في مجال التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات وبدرجة أقل في مجالي التنفيذ والتقويم.

3.4. دراسة رنا سلمان (2014): وهي باحثة من سوريا وعنوان دراستها

L'Impact des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans l**e** contexte éducatif syrien (cas de l'enseignement de base de la premier `a la sixième classe)

رسالة دكتوراه في علوم التربية منجزة ومنشورة بجامعة برقون بفرنسا، تلتقي مع دراستنا في موضوع تكوين الأساتذة، وموضوع مهارات التدريس. وسعت الباحثة من هذه الدراسة إلى قياس فعالية برامج التكوين المستمر لمعلمي المرحلة الابتدائية في سوريا من خلال معرفة أثرها في تحسين مهاراتهم المهنية والبيداغوجية، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي واختارت عينة عشوائية بسيطة،

واستخدمت أداة الاستبيان لجمع المعلومات، وخلصت إلى نتيجة أن التكوين المستمر له أثر إيجابي في تحسين المهارات المهنية للمعلمين ويزداد هذا الأثر كلما زادت الخبرة المهنية للمعلم.

4.4. دراسة فاتح الدين شنين (2016): والتي عنوانها "دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. دراسة تجريبية على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة" وهي رسالة دكتوراه في علم التدريس غير منشورة، تلتقي مع دراستنا الحالية في موضوع تكوين الأساتذة وكذا موضوع مهارات التدريس.

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي.

ومن أجل تحقيق ذلك استعان الباحث بالمنهج التجريبي معتمد على تصميم المجموعة الواحدة، وقد قام بإجراء الدراسة على عينة بلغت (15) معلما للغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، تم اختيارها بطريقة عشوائية بمدنية ورقلة. وقد قام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة لرصد الأداء التدريسي للمهارات التدريسية، وقد قام الباحث بالتطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، وبعدها قدم لأفراد العينة البرنامج التدريبي على مهارات التدريس، وبعد التدرب الذاتي قام الباحث بالتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن للتعلم الذاتي دورا إيجابيا في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. وبناء على ذلك أوصى الباحث باستعمال أسلوب التعلم الذاتي كأحد الأساليب الحديثة التي أثبتت فاعليتها في التدريب على المهارات التدريسية وتنميتها، بما يوفره من اقتصاد في الجهد والوقت والتكلفة.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بتقويم مهارات التدريس لدى المعلمين، يتضح لنا أن هناك اتفاقا عاما حول أهمية التكوين أثناء الخدمة في تطوير مهارات التدريس خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات، كما أظهرت معظم الدراسات أن فعالية التكوين تتوقف على منهجيته وجودة تأطيره، وعلى مدى ارتباطه بالممارسات البيداغوجية الفعلية.

وتؤكد هذه الدراسات على ضرورة تصميم برامج تكوينية مبنية على تشخيص دقيق للاحتياجات التدريبية الفعلية للأساتذة، يشرف عليها مؤطرون ذوو كفاءة وخبرة ميدانية. ومن تم تعتبر هذه الدراسات مرجعا مهما يؤطر دراستنا الحالية، ويوجهها نحو بحث العلاقة بن التكوين أثناء الخدمة والأداء الفعلي للأساتذة في التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات.

5. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

تكتسي المفاهيم في البحث الاجتماعي الأهمية بالغة، إذ أنه لا ينبغي تجاوز تحديدها في أي بحث من البحوث الاجتماعية، فهي تمثل حلقة الوصل بين الجانب النظري والميداني، وبدون تحديد دقيق للمفاهيم، تصبح العلاقة بين النظرية والتطبيق ضعيفة أو غامضة، وعليه وجب عند تحديد المفاهيم مراعاة الأطر النظرية العامة التي تحيط بأي مفهوم. (غربي، 2006، ص 45).

ومن هذا المنطلق، سنتناول في هذا الجزء من الدراسة المفاهيم الأساسية التي تشكل مرتكزات البحث، ونظرا لكون هذه المفاهيم متداولة بشكل واسع في الأدبيات التربوية، فقد ارتأينا عرضها بأسلوب عملي مباشر، وذلك لتفادي التكرار النظري، على النحو الآتي:

برامج التكوين أثناء الخدمة -أستاذ التعليم الابتدائي -مهارات التدريس -المقاربة بالكفاءات

1.5. برامج التكوين أثناء الخدمة:

في دراستنا الحالية نقصد ببرامج التكوين أثناء الخدمة كل عمليات التكوين المستمر والتدريب التي تكون من خلال مجموعة من الفعاليات والنشاطات على غرار الدورات التكوينية، الندوات التربوية، والمرافقة والإشراف التربوي التي يؤطرها مفتشو التربية الوطنية والأساتذة المكونون وأيضا أساتذة التعليم العالي، وتقوم وزارة التربية الوطنية بالتخطيط لها كل سنة، ومصالح التفتيش والتكوين بمديريات التربية عبر الولايات تنفذها، وتكون منذ بداية المسار المهني لأستاذ المدرسة الابتدائية حتى تقاعده، تهدف إلى تجديد معلوماته وتطوير مهاراته في التدريس وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المهنة، وأيضا تزويده بكل ما هو جديد في الحقل التربوي من جميع النواحي المعرفية والعملية والتكنولوجية، لكي يصبح قادرا على أداء مهامه كما يجب.

2.5. أستاذ التعليم الابتدائي:

يُقصد بأستاذ التعليم الابتدائي في هذه الدراسة كل خريج جامعي تم توظيفه ابتداءً من سنة 2016 في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية بقرار من وزارة التربية الوطنية، ويُكلَّف بتدريس مواد اللغة العربية، (الرياضيات، التربية العلمية والمدنية، التاريخ والجغرافيا) في الطور الابتدائي، دون أن يكون قد استفاد من

تكوين بيداغوجي أولي قبل مباشرته لمهامه التعليمية. ويُعتمد هذا التعريف إجرائيًا في هذه الدراسة لتحديد فئة الأساتذة المشمولين بالبحث وضبط المفهوم في سياقه التطبيقي

.

3.5. مهارات التدريس:

مهارات التدريس التي سنتناولها في هاته الدراسة هي كل المهارات المتعلقة بمراحل التدريس القابلة للملاحظة والقياس التي يقوم بها أستاذ المدرسة الابتدائية بدءا بالتحضير والتخطيط للدرس، تنفيذ التدريس من التهيئة إلى الشرح حتى غلق الدرس، وتقويم تعلمات التلاميذ، في ظل مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات المصممة على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وكل ذلك بهدف تحقيق الأهداف التربوية ونجاح العملية التعليمية التعلمية.

4.5. المقاربة بالكفاءات:

إن مصطلح المقاربة بالكفاءات تناوله الكثير من الباحثين والممارسين في مجال علوم التربية وعلوم التدريس، ولأن هذا المفهوم محوري ومهم جدا في دراستنا الحالية، لهذا سنسعى أن نكون عمليين ونحاول التركيز في تقديمنا له، فالمقاربة بالكفاءات من الجيل الثاني التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية، مصممة على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية لصاحبها فيجوتسكي، التي من أهمها التأكيد على أن المتعلم يبني تعلماته من خلال تفاعل خبراته مع بيئته الاجتماعية سواء مع المعلم أو الأقران.

ومن خلال كل ما سبق ذكره يمكننا القول بأن المقاربة بالكفاءات هي منهجية تعليم وتعلم نشطة تركز على دور المتعلم في بناء تعلماته، وترى بأن للمعلم دور المسير والموجه لعملية التعلم، وليس ملقنا فقط، ولهذا يجب عليه التحكم في مهارات التدريس السابقة من التخطيط، التنفيذ إلى التقويم، بما يمكنه ويجعله قادرا على تسيير القسم بطريقة مغايرة أساساها بناء علاقات جيدة مع المتعلمين وخلق أجواء إيجابية تحفزهم على العمل بشكل فردي أو جماعي.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل الإطار العام الذي انطلقت منه الدراسة، من خلال عرض إشكالية البحث التي تدور حول العلاقة بين أثر برامج التكوين أثناء الخدمة واكتساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وتمت صياغة تساؤلات الدراسة والفرضيات المنبثقة عنها في ضوء ذلك، كما تم التطرق لأهمية البحث في ضوء التحديات التي فرضتها الإصلاحات التربوية التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2016، وتم عرض دوافع اختيار الموضوع وأهدافه، كما تم تقديم عرض مركز لأبرز الدراسات السابقة التي عالجت الموضوع ذاته أو مواضيع ذات صلة، إلى جانب ضبط إجرائي لمصطلحات الدراسة بما يسهم في تأطير الإشكالية نظريا ومنهجيا.

الفصل الثاني:

تكوين الأساتذة

تمهيد:

أصبح للتكوين أثناء الخدمة مكانة أساسية في السياسات التربوية الحديثة، إذ أصبح من الركائز الجوهرية التي تعتمد عليها الأنظمة التعليمية من أجل ضمان تحسين الأداء المهني للأساتذة، خاصة في ظل التحولات المتسارعة التي تميز عصرنا في جميع مناحي الحياة، ومع تزايد متطلبات الممارسات التربوية القائمة على أسس نظرية حديثة خاصة منها المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع وحل المشكلات، فقد تجاوزت التعليم اليوم مجرد نقل المعلومات، ليصبح فعلا تفاعليا يهدف إلى تمكين المعلمين والأساتذة من أدوات التجديد البيداغوجي، بما يضمن مواءمة ممارساتهم التعليمية مع حاجات المتعلمين ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي المتغيرة.

ويعد التكوين أثناء الخدمة استجابة علمية ومهنية للتحديات التي يواجهها المعلم في واقعه العملي، حيث يسهم في تجديد كفاءاته المعرفية، وتطوير مهاراته التربوية، مما ينعكس على جودة أدائه في القسم. كما يكتسب هذا النوع من التكوين بعدا استراتيجيا في الرهانات الكبرى لإصلاح وتطوير المنظومة التربوية، من خلال برامج مبينة على أسس علمية ومنهجية دقيقة تراعي بالدرجة الأولى الحاجات التدريبية للأساتذة.

وفي المنظومة التربوية الجزائرية، عرفت عملية تكوين المعلمين تطورات ملحوظة، فرضتها متغيرات ديمغرافية وتربوية متلاحقة، فبعد الاستقلال واجه النظام التربوي تحدي سد النقص الكبير في عدد المعلمين المؤهلين، مما استدعى اعتماد التكوين أثناء الخدمة كحل عملي لتأهيل من يمارسون المهنة دون تكوين مسبق. وبداية من السبعينيات تم تأطير هذه العملية وتنظيمها عبر إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية، وتعزيزها بصيغ مكملة كالتكوين المهني والثقافي، والدروس بالمراسلة، والورشات الصيفية. أما مع نهاية التسعينيات وبداية الألفية الثالثة، وفي ظل مشاريع الإصلاح التربوي، فقد تم إدراج التكوين ضمن مقاربة أكثر تنظيما عبر المدارس العليا للأساتذة، مع إقرار استراتيجية تكوين أثناء الخدمة تهدف إلى تأهيل المعلم لممارسة وظيفته وفق لمتطلبات المناهج المعتمدة.

وانطلاقا من هذه الأهمية، سيتناول هذا الفصل مختلف الأطر النظرية والمفاهيم المرتبطة بالتكوين عامة، والتكوين أثناء الخدمة خاصة، من حيث أسسه، أهدافه، أنماطه، مبرراته، وأساليبه، بالإضافة إلى استعراض مستجداته في النظام التربوي الجزائري، والتطرق إلى أهم آليات تقييم أثره على تطوير الأداء المهني للأساتذة.

1. مفهوم التكوين وأبعاده التربوية:

تعددت الآراء والتعاريف لمفهوم تكوين الأساتذة، كل حسب ميدانه ومنطلاقته الفكرية، وللإحاطة أكثر به وجب التطرق إلى بعض المفاهيم التي لها علاقة به، حيث يقول الباحث جبرائيل بشارة "يستخدم المربون والعاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد ومفهوم التأهيل، التدريب والتكوين" (مادي، 2001، ص 65)

1.1. مفهوم التكوين:

يحتل التكوين مكانة هامة بين الأنشطة الإدارية، لتزويد الأفراد بالمعلومات والمعارف الوظيفية المتخصصة والمتعلقة بأعمالهم وأساليب الأداء الأمثل لها، ما يمكنهم من استثمار طاقاتهم وتقديم الإضافة المطلوبة منهم في مجال عملهم.

ولهذا جاءت مفاهيم التكوين متباينة ومتشابهة، نوجزها فيما يلي:

التكوين: مفردة مشتقة من الفعل الثلاثي كون (former) ذات المصدر اللاتيني، ولغويا يعني إعطاء الشيء شكلا ما. (Legendre، 1993، ص 621)

وقد قدمت عدة تعريفات للتكوين، كل منها يتناوله من زاوية مختلفة، وفيما يلي نتطرق لبعض التعريفات التي قدمها مجموعة من العلماء والباحثين:

في حين يعرفه Ferry "يدل التكوين على فعل منظم، يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الصلة بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك" (Ferry.، 1983، ص 56)

عرفه Filippo على أنه: "العملية التي من خلالها يزود العاملين بالمعرفة أو المهارة لأداء وتنفيذ عمل معين" (رشاد، 2000، ص 123)

يرى أحمد إبراهيم أن التكوين بمعناه الواسع هو: تجهيز الفرد للعمل المثمر والاحتفاظ به على مستوى الخدمة المطلوبة، فهو نوع من التوجيه الصادر من إنسان وموجه إلى إنسان آخر، فهو منهج

لتحقيق أهداف تنظيمية، وهو ما يقدم للفرد من معلومات معينة أو مهارات أو اتجاهات ذهنية لازمة لتحقيق أهداف المؤسسة.

ويعرفه فرج عبد القادر تعليم منظم ومحدد ومبرمج لاكتساب المتدرب عادات ومهارات وقدرات على أداء معين، أو رفع كفاءته فيه، ويتم عادة في مؤسسات أو مراكز خاصة للتكوين كما يحدد له عادة دورات تكوينية تستغرق كل منها وقتا محددا وتشترط الالتحاق بها شروطا معينة، وتشرف عليها هيئات محددة ويقوم بالتكوين فيها اختصاصيون في التكوين ومسؤولين عنه. (فرج، 2001، ص 3).

عرفت الفتلاوي تكوين المعلم بأنه: أنه مجموعة من عمليات الإعداد والتدريب قبل الخدمة وأثناءها نحو معارف المعلم وقدراته وتحسين مهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور في جوانب المجتمع المختلفة وهي التي تبدأ في مؤسسة قبل الخدمة وتستمر في أثناءها" (الفتلاوي، 2003، ص 64)

وعرفه روابحي حميدة بأنه: "مجموع المعارف النظرية والتطبيقية المحرزة في مجال الاختصاص والتي تقدم في مرحلتين: مرحلة التكوين الأولى (القاعدي) ومرحلة التكوين أثناء الخدمة (التكوين المستمر)". (روابحي، 2008، ص 16)

من خلال التعاريف السابقة يمكن استخلاص أن التكوين:

- عملية تهدف إلى إعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة (تكوين تحضيري) وأثناء الخدمة (تكوين متواصل، تحسين مستوى وتجديد للمعلومات)، وتضم عملية التكوين بمختلف أشكاله عدة نشاطات يشارك فيها المعلمين.

2.1. مفهوم الإعداد:

يطلق هذا المفهوم على ما نسميه بالتكوين الذي يتلقاه الأستاذ قبل التحاقه بالمهنة، فيتم إعداده ثقافيا وتخصصيا وتربويا في المؤسسات التي تعده لذلك. (معمرية، 2007، ص 139)

وكلمة إعداد حسب جبرائيل بشارة هي: صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسة تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة بالمرحلة التي يعد فيها المعلم للعمل. (الحارثي، 1998، ص 166)

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر يمكننا القول بأن مفهوم الإعداد يعني تكوين الفرد الذي يريد احتراف مهنة التعليم، وذلك قبل مباشرة مهامه، أي يتلقى إعدادا علميا، تربويا وفي جميع المجالات التي تسهل له أداء عمله، وذلك قبل التحاقه بمهنة التدريس رسميا، أي قبل الخدمة.

3.1. مفهوم التأهيل: يطلق هذا المفهوم عند اقتصار عملية التمهين على الإعداد التربوي فقط، فبعد حصول المعلم على درجة علمية في تخصص معين يلتحق بمؤسسة تكوين متخصصة ولمدة محددة، يتلقى فيها معارف تربوية، نفسية وتشريعية، ويتدرب على التدريس من أجل تأهيله لمهنة التعليم. (معمرية، 2007، ص 139)

والتأهيل التربوي يعني رفع القدرة أو الكفاءة اللازمة للقيام بعمل بعينه له علاقة مباشرة بالعملية التربوية، وبالنسبة للمعلم فإن التأهيل التربوي يعني امتلاك القدرة أو الكفاءة اللازمة للتمكن من ممارسة مهنة التدريس على المستوى المطلوب. (مجدي، 2004، ص 87)

وحسب الباحث بشارة فالتأهيل يقتصر على الإعداد التربوي فقط، حيث يكون الطالب المعلم قد تم إعداده ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب اختصاصه العلمي، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلمين ليتزود بالمعارف التربوية والنفسية، وليمارس التربية العلمية ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلب التأهيل التربوي وذلك لتحسين نوعية الأداء. (مادي، 2001، ص 65)

من خلال ما سبق ذكره يمكننا القول بأن مفهوم التأهيل يرتبط بالتكوين التربوي البيداغوجي للفرد الذي يكون قد تلقى تكوينا في تخصص من التخصصات العلمية، فيتم تأهيله تربويا حتى يتمكن من ممارسة مهامه كمعلم.

4.1. مفهوم التدريب:

هذا المفهوم يطلق على العمليات التكوينية المستمرة التي يتلقاها الأستاذ أثناء أدائه لمهنته، والتي تتم في شكل ملتقيات وندوات وأيام دراسية وورشات لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج وطرق التدريس وتقنياته واستخدام الوسائل التعليمية حتى يستطيع الاستمرار في النمو التربوي والمهني. (معمرية، 2007، ص 139)

كما يعني "تلك العمليات التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهج وعلى طرائق التدريس نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر" (مادي، 2001، ص 65).

إذا فمصطلح تدريب المعلمين مرتبط بما يتم من تدريب أو تعلم في دورات قصيرة تعقد أثناء الخدمة حول المستجدات والتطورات الحاصلة في مجال التربية وطرق التدريس ...، ما يساعد المعلمين على مواكبتها والاستفادة منها.

5.1. مفهوم تكوين المعلمين:

إن مفهوم تكوين المعلمين يشير كما جاء في معجم علوم التربية إلى مجموع الأهداف والوسائل والعمليات والأنشطة الواصفة لبرنامج تكوين الأفراد، قصد أدائهم مهمات تدريسية مناسبة أو تخصصات معينة، وتشكل عناصر التكوين نظاما متكاملا يدخل مرشحين ذوي مواصفات معينة، يخضعون لعمليات تكوينية قصد تخريجهم وفق مواصفات مرغوب فيها، لهذا يعتبر التكوين نظاما يشمل مدخلات وعمليات ومخرجات. (ساعد، د.ت، ص 139)

2. أسس ومبادئ التكوين التربوي:

اختلف الكتاب في تحديد مبادئ التكوين، منهم من يرى أن لكل برنامج تكويني مبادئ خاصة به ومنهم من يرى أنه توجد مجموعة من المبادئ والأسس الواجب توفرها في أي برنامج. في حين يرى الباحثون والممارسون في ميدان التربية أن تحقيق جودة التعليم يتحدد بنسبة كبيرة على إعداد وتكوين الأساتذة علميا ومهنيا، فالأساتذة الأكفاء المكونين جيدا هم من يحققون جودة التعليم، ولذلك يرون أن عملية التكوين يجب أن تركز على أسس ومبادئ ذات قيمة عالية في منظومة القيم بالمجتمع، ليكون التكوين مجديا.

1.2. أسس التكوين:

1.1.2. الشمولية: حيث يجب أن يشمل التكوين جميع أبعاد التنمية البشرية من قيم، اتجاهات، معارف ومهارات، كما يجب أن يوجه إلى جميع المستويات الوظيفية في المنظمة ليشمل جميع العاملين فيها.

2.1.2. الاستمرارية: إذ يجب على القائمين على التكوين في أي منظمة أن يضعوا استراتيجيات تكوينية تراعي عملية التحول والتغير المستمرة في جميع جوانب الحياة وبخاصة في أساليب العمل وأدواته، وفي الأفكار والمعلومات المتصلة بذلك، لجعل العاملين أكثر قدرة على التكيف المستمر مع التحولات.

3.1.2. التكوين عملية هادفة: حيث يتوجب وضع أهداف واضحة وواقعية لعملية التكوين تكون قابلة للتحقيق ومحددة تحديدا دقيقا من حيث الموضوع والزمان والمكان ومن حيث الكم والكيف والتكلفة.

4.1.2. المرونة: إذ يجب أن يتطور نظام التكوين وعملياته خاصة فيما يتصل بالأدوات والوسائل والأساليب مع التطورات التي تحدث على هذه الأصعدة، وضرورة تكوين المكونين على استيعاب هذه التطورات وتوظيفها في العملية التكوينية.

هذه المبادئ وأخرى تجعل من التكوين عملية منظمة وهادفة ومهمة في آن واحد، وتبرز أهمية التكوين هنا خلال الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. (العزاوي، 2006، ص 19)

2.2. مبادئ التكوين:

يجمل Mialaret مبادئ التكوين في تسعة نقاط وهي:

- لا يمكن أن يستفيد من أشخاص جاهلين للمادة العلمية من التكوين البيداغوجي، لأن هذا الأخير لا يعوض المعارف الخاصة بالمادة.

- ضرورة وجود علاقة بين التكوين العلمي والتكوين البيداغوجي، لأن التحضير لوظيفة المعلم أو المربي لا يمكن أن يكون مجرد مقاربة وإنما يجب أن يعتمد على التكوين القبلي الذي تلقاه الطالب.

- يجب أن يكون للتكوين البيداغوجي النظري ارتباط وثيق بالتكوين التطبيقي.

- لابد أن يتم التكوين التطبيقي في جانب منه مع التلاميذ، لذلك لابد من إيجاد صيغة في نهاية التكوين تقرب الطالب المعلم من ممارسة مهنته، والقيام بهذا التكوين التطبيقي في وضعيات حقيقية.

- إن تكوين المعلمين يستوجب إشراك أكبر عدد ممكن من المعلمين الأكفاء الممارسين للمهنة، وعلى الطلبة المعلمين أن يزوروا أقسام متعددة ليستفيدوا من تجربة أكبر عدد ممكن من المعلمين الممارسين للمهنة.

- لابد من البحث عن التطابق التام بين نوعية التكوين المقدم للمعلمين في المستقبل، وبين نوعية التعليم الذي سيقدمونه لتلاميذهم في المستقبل.

- محاولة فردنة عملية التكوين بالنسبة لكل الأفراد، وتوجيههم فرديا حسب احتياجاتهم، أي لابد من الانطلاق من شخصية الطالب المعلم لتحديد كيف يمكننا أن نصل به إلى أقصى قدراته، وجعله مربي جيد بالتماشي مع مميزاته ونقائصه وذلك بفضل نشاط مركز التكوين.

- وحدة وتنوع التكوين بالنسبة لجميع المتكونين من الطلبة المعلمين، ذلك لأنه من الأحسن عدم إفراد مؤسسات متفرقة لتكوين معلمين لكل طور على حدا.

- التكوين المستمر والتكوين الأولي لأنه لا يمكننا أن نعلم كل ما يلزم للمعلم الجديد، لأن التكوين الأولي مهما كانت جودته لا يمكن أن يغطي جميع الوضعيات التي يمكن أن يواجهها المعلم أثناء تأديته لمهامه، وعلى هذا الأساس لابد للتكوين المستمر للمعلمين الجدد من أجل التحسين الدوري لمستواهم وتحيين معارفهم العلمية والأدائية. (بلقيدوم، 2013، ص 143)

3. أبعاد التكوين في العملية التعليمية:

عملية تكوين المعلمين تتمثل في أربعة أبعاد وهي:

1.3. البعد الأكاديمي: أن يكون المعلم معدا إعدادا أكاديميا ومنظما في ميدان تخصصه، من الناحية العلمية والتربوية والنفسية والبيداغوجية حتى يتمكن من إيصال المعلومات بطريقة صحيحة ومنهجية محكمة.

2.3. البعد المهني: تكوين المعلم في مجال علم النفس الطفل والمراهق ومطالب النمو في كل مرحلة عمرية والفروق الفردية بالإضافة إلى علم النفس التربوي وعلم المناهج وطرائق التدريس والأهداف التربوية حتى يتمكن من أداء مهامه التعليمية على أكمل وجه.

3.3. البعد الثقافي: أن يكون المعلم مطلع على كل المكونات الثقافية ومختلف المجالات المتعلقة بحياة الفرد والمجتمع.

4.3. البعد الشخصي والاجتماعي:

أن يلم بأصول علم الاجتماع التي تساعده على فهم الفرد داخل الجماعة، وكل المجتمع ومؤسساته الاجتماعية التي تعمل على تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية جيدة وصالحة.

بالإضافة إلى البعد الشخصي المتمثل في شخصية المعلم التي يجب أن تكون متوازنة وسوية، تعطي له صورة القائد الإيجابي الذي ينعكس على سلوك تلامذته. (مجلة التربية والصحة النفسية، 2012 – 2014، ص 186)

4. متطلبات التكوين الفعال:

يقصد بمتطلبات التكوين الفعال، مجموعة الشروط والظروف الواجب توفرها لضمان تحقيق أهداف عملية التكوين، وتتمثل هذه المتطلبات في:

1.4. الجانب المالي:

تكاليف التكوين ترتبط بالأساليب التكوينية المتبعة من أجل تحقيق الأهداف، كما ترتبط بمدة التكوين خاصة إذا ما تعلق الأمر بالتكوين الذي يكون في إطار تعاقد مع مؤسسات متخصصة.

2.4. الجانب الزمني:

حيث يعد من أهم الجوانب، ذلك أن التكوين مهمة تتطلب وقتا كاف، والحكم على فعالية التكوين يكون نسبة للوقت المستغرق والتوقيت المحدد، خاصة عندما نتكلم عن تكوين المعلمين، فيجب مراعاة اختيار توقيت تنفيذ برامج التكوين، خاصة إذا كان التكوين أثناء الخدمة.

3.4. اختيار المكونين:

يعد الاختيار الجيد للمكونين من المتطلبات الأساسية الواجب توفرها لتحقيق الأهداف من عملية التكوين حيث يجب أن تتم عملية الاختيار وفق معايير دقيقة وموضوعية ترتبط بأهداف التكوين، طبيعة المتكونين وتخصصاتهم الوظيفية.

4.4. الأهداف:

يجب أن تحدد أهداف التكوين وموضوعات البرامج التكوينية بطريقة علمية صحيحة، وأيضا يجب أن تنطلق من دراسة وتحديد بدقة الاحتياجات التدريبية للمترشحين المستهدفين من برنامج التكوين.

5.4. استمرارية التكوين:

يجب أن تكون خطة مستقبلية ورؤية استراتيجية متكاملة عن نوعية الاحتياجات التدريبية، التي قد تظهر لدى المعلمين، وبالتالي وضع البرامج التكوينية المناسبة والعمل على ضمان استمرارية الخطط التكوينية التي تواكب الاحتياجات التدريبية (الطعاني، 2002، ص 22)

5. تكوين الأساتذة في الجزائر:

إن عملية تكوين الأساتذة أو المعلمين هي السبيل الوحيد لجعلهم قادرين على أداء مهنتهم بما يتوافق ومتطلباتها، حيث يسهم التكوين في إكسابهم المعارف العلمية والمعارف الأدائية، كاستراتيجيات وطرق التدريس، معرفة خصائص شخصية المتعلم، ومختلف المهارات البيداغوجية التي تساعدهم على أداء مهمتهم في تربية وتعليم النشأ، ولهذا وجب أن يتم إعداد المعلمين في مختلف النواحي، سواء النظرية أو التطبيقية، ولهذا فبرامج التكوين الحديثة ترتكز على شكلين من التكوين وهي:

1.5. التكوين الأولي:

أو التكوين ما قبل الخدمة، ويطلق عليه أيضا الإعداد الأولي، وفيما يخص مهنة التدريس هي المرحلة التي يمر بها المترشح بعد نجاحه في الانتقاء أو مسابقة الدخول، ويصبح معترفا به رسميا بأنه سيقوم بمباشرة مهام تدريسية في مؤسسة تعليمية.

وباعتبار أن التكوين الأولي يتم في مؤسسات متخصصة، كما كان الحال بالنسبة للمعاهد التكنولوجية للتربية سابقا، التي كانت تحت وصاية وزارة التربية والتعليم، التي عملت على إعداد وتكوين المعلمين قبل الخدمة، وحاليا يتم هذا التكوين على مستوى المدارس العليا للأساتذة التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهذا ما يترجم حرص الدولة في السنوات الأخيرة على إعطاء أهمية كبيرة للتكوين الأولي، بحيث رصدت لذلك كل الإمكانيات المالية والمادية لإنجاح هذه العملية، وعملت أيضا على مسايرة التطورات

الحاصلة في ميدان علوم التربية، وذلك بإعداد برامج تكوين متوازنة بين الجانب العلمي التخصصي والجانب البيداغوجي والعملياتي، وأعطت أهمية بالغة للجانب التطبيقي. وتشمل مرحلة التكوين الأولي كل من:

- التكوين النظري:

ويتعلق بالمعارف العلمية التخصصية حيث يتم تقديم دروس نظرية لتوسيع الرصيد المعرفي للطلبة المعلمين، وتمكينهم من التحكم في المادة، بالإضافة دروس تتعلق بالجانب البيداغوجي، تتضمن معارف حول طرائق التدريس، التعليمية، المناهج علم النفس التربوي، ويدوم ذلك حاليا بالمدارس العليا للأساتذة لمدة ثلاث سنوات.

وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية والتعليم تعتمد أيضا على التكوين الأولي لخرجي الجامعات من حملة شهادات الليسانس والماستر، حيث تلجأ إلى توظيفهم بشكل استثنائي في حال عدم قدرة المدارس العليا للأساتذة على توفير احتياجات القطاع في هذا الشأن. وكما هو معلوم فإن التكوين الجامعي في غالبية التخصصات سواء العلمية أو الأدبية المسموح لخرجيها بالالتحاق بمهنة التدريس لا يتضمن مقاييس أو دروس في الجانب البيداغوجي كما هو الحال في المدراس العليا للأساتذة. ولهذا تلجأ إلى تغطية هذا النقص من خلال برامج التكوين أثناء الخدمة.

- التكوين التطبيقي:

أو ما يعرف بالتربصات الميدانية، وهو مكمل للتكوين النظري، وذلك بإدماج المتكون في المحيط المهني والكشف عن مدى استعداده لتأدية وظائفه، واعتماده على نفسه واكتسابه رصيد من الخبرة تسهل عليه القيام بعمله مستقبلا، وهذه التربصات حسب طول مدة التكوين نوعان:

- التربصات المفتوحة: وهذا في السنة الأولى من التكوين، يوم في الأسبوع طيلة السنة.

- التربصات المغلقة: وهي أن يطبق المعلم الطالب ما اكتسبه ضمن الشق النظري لعملية التكوين، وذلك من خلال تأدية مجموعة من الدروس مع التلاميذ لمدة أسبوعين متتاليين، سواء في السنة الأولى من التكوين أو عند نهاية التكوين. (بلقيدوم، 2013، ص 143)

2.5. التكوين أثناء الخدمة:

ويسمى أيضا التكوين المستمر، وهو ليس حكرا على مهنة التدريس فقط فكل الوظائف والمهن تستوجب هذا النوع من التكوين، ولكن مهنة المعلم في وقتنا الحالي أصبح هذا النوع من التكوين ضروري جدا، لأنه يجب على المعلم مواكبة كل التطورات الحاصلة في محيطه الاجتماعي. والتكوين أثناء الخدمة يعني

جميع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى الرفع من المستوى المعرفي والأدائي والانتمائي لمهنة التدريس، وكل ما يسهم في الرفع من الثقافة العامة والمتخصصة والمهنية للمعلم، وقد اتخذته وزارة التربية الوطنية كوسيلة أساسية لتكوين المعلمين واصطلح عليه خلال السبعينيات مصطلح التكوين الاستثنائي للتعبير عن البرامج المسطرة آنذاك لفائدة الممرنين والمساعدين، قصد تحسين مستواهم والرفع من كفاءتهم المهنية.

وأصبح التكوين أثناء الخدمة من نهاية التسعينيات وخلال السنوات الأخيرة خاصة مع بداية إصلاحات المنظومة التربوية، يتخذ أبعادا أخرى، إذ تولت مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية وضع وتطوير مخططات للتحسين والرفع من مستوى المعلمين من خلال التنويع في طرق التدخل، والاعتماد على عدة صيغ، كمواصلة الدراسة في الجامعة، التكوين عن بعد أو عن طريق التكنولوجيا الحديثة، الأيام الإعلامية، الندوات، التربصات والدورات التكوينية خاصة فيما يتعلق بالأساتذة الذين يتم توظيفهم من خرجي الجامعات من مختلف التخصصات والذين يفتقرون إلى التكوين في الجانب البيداغوجي، وهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل في عناصر قادمة من دراستنا هذه. كما سنتطرق للتكوين أثناء الخدمة بشكل أكثر تفصيلا، حيث سنتطرق لمفهومه وأهدافه، العوامل والمبررات العلمية والمهنية للتكوين أثناء الخدمة، وأشكال التكوين أثناء الخدمة. ومراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة، وأساليب التكوين أثناء الخدمة، والتكوين أثناء الخدمة في التيارات الفكرية الحديثة.

6. تكوين الأساتذة أثناء الخدمة:

إن تكوين المعلم في المجتمع المتطور والسريع التغير، لا ينتهي بمجرد تخرجه من كليات التربية أو من معاهد إعداد وتكوين المعلمين، بل يجب أن يكون هذا التكوين عملية مستمرة ومتجددة بهدف تحقيق النمو المهني أثناء مزاولة العمل، هذا النمو الذي أضحى ضرورة حتمية من ضرورات اتجاه العصر الحديث، الذي يتطلب منا القدرة على التفكير والمراجعة والتحصيل في أقل وقت وبأقل جهد وتكلفة من أجل ملاحظة كل جديد، ليكون بمثابة القوة والارتقاء بمهنة التعليم إلى مستوى العصر ومتطلباته (كريم وآخرون، 2003، ص 225).

1.6. تعريف التكوين أثناء الخدمة:

هناك العديد من التعاريف التي أوردها الخبراء في مجال التكوين أثناء الخدمة ولعل أبرزها ما يلي:

هو تلك العملية التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفعالية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات مهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته.

هو ذلك النشاط الإنساني المخطط له والهادف إلى إحداث تغييرات في المتكونين من ناحية المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك.

ولعل التعريف الأكثر شمولا هو "التكوين أثناء الخدمة هو مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورشات الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح مختلف الشهادات أو المؤهلات الدراسية، وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية" (مصطفى عبد السميع، 2005، ص 172)

2.6. أهداف التكوين أثناء الخدمة:

من أبرز الأهداف التي تسعى برامج التكوين أثناء الخدمة إلى تحقيقها:

- تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله، مما سيساعده في دفع الروح المعنوية لديه.

- تزويد المكونين بالمعلومات والمهارات والمستجدات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه التغيرات.

- التحكم في كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات، بما يؤدي إلى تضييق الفجوة ما بين الجانب النظري والتطبيق الميداني.

- زيادة قدرة المكونين على التفكير المبدع عن طريق التكيف مع أعمالهم والتغلب على المشكلات المستقبلية التي يمكن أن تعترضهم.

- تفادي الأخطاء في أداء الأعمال التعليمية والإقلاع عنها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال في جميع مراحل العمل.

- إكساب المعلمين أساليب التكوين والتعليم المستمرين من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر.

- رفع كفاءة القائمين على تكوينهم على أساس معايير وقواعد محددة.

- تنمية القناعات نحو تقدير العمل التربوي وأهميته بكل نواحيه.

- إعداد المعلمين ومدراء المؤسسات التربوية للمساهمة في البرامج التكوينية وخلق جو من التعاون في المؤسسات التي يعملون بها.

- زيادة إلمام المدرسين بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.

- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم، ووسائل معالجتها، وتعريفهم بدورهم ومسؤوليتهم في ذلك.

- تعميق وعي المعلمين السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية، والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم إلى أنماط سلوكية عملية.

- يكسب المعلم الثقة بنفسه وقدرة على العمل دون الاعتماد على الآخرين ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.

- يعمل على الارتقاء بالمعلم لتحمل مسؤوليات أكبر، قد تكون مسؤوليات قيادية. (كريم وآخرون، 2003، ص 234)

3.6. العوامل والمبررات العلمية والمهنية لتكوين المعلمين أثناء الخدمة:

توجد مجموعة من العوامل التي تجعل من عملية التكوين المستمر للمعلم ضرورة حتمية ومن بينها:

1.3.6. التغير في الاتجاهات التربوية: كثيرا ما تظهر اتجاهات تربوية حديثة نتيجة للبحوث والدراسات المتواصلة في الميدان التربوي، مما يؤدي إلى تأثير واضح على الفكر الموجه لمسار العملية التربوية، وهذا التأثير يترجم إلى مختلف القرارات والإجراءات التي تعني الكثير بالنسبة للمعلم، فهو في مراحل تكوينه الأولي لم يعد لأمور عدة، وبالتالي فلابد من الدراسة والتدريب اللازمين، وخاصة إذا كان الأمر يعني أدوار جديدة يجب أن يقوم بها المعلم بالإضافة إلى ما يقوم به فعلا، والذي سبق وأن كون من أجله على ممارسته، وهنا يكون التدريب مهما ليس للمعلم وحده فحسب ولكن لمستوى المهنة في حد ذاتها، ولنوع الخدمة التعليمية المتاحة أيضا.

2.3.6. التطور العلمي: إن العلم في تطور مستمر وليس من المعقول أن يقف عند مستوى ما تعلمه المعلم قبل التحاقه بالمهنة، ولذلك فإن تزايد المعارف في مجال التخصص وعزلة المعلم عنه يجعله متخلفا عن مسايرة العلم، في والوقت الذي قد تتاح فيه فرص الانفتاح على مصادر المعرفة للتلاميذ أو بعضهم على الأقل، مما يجعل المعلم في موقف لا يليق به أو بمهنته، لذلك فمن الضرورة بمكان أن تتاح الفرص المتواصلة للمعلم، ليعرف ما تم التوصل إليه من آخر البحوث والنتائج سواء في مجال التخصص

أو في المجال التربوي، وهو في حاجة أيضا إلى مصادر المعرفة من مجلات ودوريات وغيرها، مما يساعد على المزيد من التكوين المستمر.

3.3.6. القصور في مستويات الأداء المهني للمعلم:

إن المعلم أثناء مزاولته لمهنة التدريس فهو يخضع لمجموعة من التقويمات التي يقوم بها المسؤول عن النمو المهني والعلمي للمعلم، فهو يرى مستويات الأداء المهني لدى مجموعة من المعلمين، وبالتالي يستطيع الخبير تحديد مواطن القصور في تلك المستويات، مما يستلزم خضوع المعلم لفترة تكوينية أثناء الخدمة.

4.3.6. الحاجات المهنية للمعلمين:

كثيرا ما يشعر المعلم بنقص لديه، وقد يكون ذلك في معارفه أو مهاراته أو مفاهيمه أو غير ذلك من جوانب تكوينه كصاحب مهنة، إذ أن المعلم هو أقدر من يستطيع أن يحدد الحاجات المهنية، لأنه هو القائم على تنفيذ المنهج وعلى العمل الفعلي، وهو الذي يستطيع تحديد مواطن الضعف والقوة بشمل مباشر، وكل تلك العوامل تجعل من عملية تكوين المعلم أثناء أمرا ضروريا ومبررا علميا.

5.3.6. المناهج الجديدة: أصبح من المألوف أن تتغير المناهج، وأن تتطور أيضا نتيجة لاعتبارات علمية واجتماعية عديدة، والنتيجة الطبيعية هو أن المعلم الذي اعتاد على مناهج معينة لفترة زمنية معينة سيجد صعوبة كبيرة في تنفيذ مناهج جديدة، وسيظل لعدد من السنوات ينفذ تلك المناهج من خلال المحاولة والخطأ، حتي يصل إلى ما يجب أن يكون، وعندئذ يمكن أن يتغير المنهج أو يتم تطويره، والمناهج الجديدة لا تعني فقط الكتب المدرسية الجديدة، ولكنها أيضا تعني تكوينا للمعلم من خلال مراجعة مصادر تعلمه والوسائل التعليمية التي يستخدمها، وإثر ذلك يبقى المعلم في حاجة مستمرة للدراسة والتكوين بصفة متواصلة.

6.3.6. التطور المستمر في أساليب التدريس:

كثيرا ما يقدم خبراء المناهج والبحوث التربوية في هذا المجال طرقا جديدة لتنفيذ المنهج، وفي هذه الحالة يكون من المتوقع عدم تنفيذ المعلم للطريقة التدريسية بما يحقق الأهداف، وعندئذ نجد أن النقد يوجه إلى

الطريقة ذاتها، بينما الخطأ يكون في مستوى المعلم وعدم تمكنه من استخدام الطريقة وتنفيذ المنهج من خلالها، وهنا تظهر الحاجة الماسة إلى تكوينات وممارسات تعليمية إضافية للمعلم.

7.3.6. استخدام تكنولوجيا جديدة:

عندما تظهر تكنولوجيا جديدة ويشيع استخدامها في مجال التربية سرعان ما تنتقل إلى المستوى المدرسي، وهنا يواجه المعلم تحد جديد، فالمعلم هو في حاجة إلى تعلم وتكوين واستمرار لاستخدام كل تكنولوجيا جديدة في مجال التربية، ومن غير المقبول أن يطلب منه استخدام أي تكنولوجيا في مجال التربية، ومن غير المقبول أن يطلب منه استخدام أي تكنولوجيا جديدة دون أن يعد أو يكون لذلك لأن الأمر متعلق بمهنة يمارسها معلم صاحب مهنة ذات أصول وقواعد تحكمها.

8.3.6. التطور في مجال الوسائل التعليمية:

كان من الشائع أن تعد الوسائل التعليمية وتوزع مباشرة على المدارس، ويقتصر دور المعلم على استخدامها أثناء التدريس، وفق قواعد وأصول سبق له دراستها في مرحلة تكوينه الأولي، ولكن مع تطور الفكر التربوي والبيداغوجي أصبحت الوسائل التعليمية إما سابقة الإعداد أو وسائل تعليمية يقوم المعلم والتلاميذ معا بالتخطيط لها وإعدادها واستخدامها وصيانتها.

ومن هنا أصبح لزاما على المعلم التزود بمهارات جديدة من أجل القيام بأعباء هذه المسؤولية الجديدة، مما يحتم عليه الخضوع لدراسة وإعداد وتكوين مستمر.

9.3.6. التطور في مجال أساليب التقويم: ظل المعلم لفترة طويلة هو المسؤول عن عملية تقويم التلاميذ في نهاية العام الدراسي، وكان يقوم مستويات التحصيل المعرفي، ولكن مع التطور العلمي أصبحت هناك جوانب أخرى يجب خضوعها للتقويم، وأصبحت هناك وسائل عديدة يمكن استخدامها في هذا المجال، كما أصبحت عملية التقويم عملية أساسية في كل شيء، سواء بالنسبة للتلاميذ أو المعلم نفسه، أو الكتاب، أو المنهج أو الامتحانات في حد ذاتها، وأصبح المعلم مطالبا بتقويم ذاته، وعليه أيضا تعليم تلاميذه كيفية تقويم الذات، وبالتالي كل هذه الممارسات تجعل من عملية مواصلة تكوين المعلم ضرورة حتمية.

10.3.6. الترقية إلى وظائف أخرى:

عند ترقية المعلم إلى وظيفة أخرى سيكون عليه أن يتقن معارف ومهارات جديدة، حتى يتمكن من أداء العمل الجديد بكفاءة، ولذلك فإن انتقاله أو تعيينه في الوظيفة الجديدة دون إعداد أو تكوين يزيد من احتمالات الفشل لديه، خاصة أنه سيكون مفتقدا لثقته في نفسه نتيجة شعوره بالضعف والعجز عن أداء

المهام والأعمال المطلوبة منه، لذلك فإن ترقية المعلم لوظيفة أخرى تستلزم خضوعه لدورات تكوينية بشكل متواصل. (فارعة، 1999، ص ص 130 – 134)

ومن وجهة نظرنا إن الحاجة الملحة لتكوين المعلمين أثناء الخدمة ترجع إلى مجموعة من العوامل ومن أهمها:

- إن فترة التكوين الأولي التي يخضع لها المعلمون في معاهد ومدارس تكوين المعلمين، أضحت غير كافية لمجابهة متطلبات مهنة التعليم العديدة، وذلك لأن حقل المعارف والمعلومات يتجدد ويتطور باستمرار وبسرعة فائقة، ولذلك وجب إخضاعهم إلى تكوينات مستمرة وهي "تكوينات أثناء الخدمة" ما يمكنهم من تحيين معارفهم باستمرار بما يتماشى مع المعلومات والمهارات التي يتطلع لها التلاميذ والواجب نقلها لهم.

إن بعض المعارف والمعلومات والمهارات لا يمكن اكتسابها من طرف المتكونين ما لم يخضعوا إلى تكوينات مهنية مستمرة، وذلك يرجع بالدرجة الأولى إلى طبيعة مهنة التعليم وخصوصيتها كمهنة قائمة بحد ذاتها مثلها مثل باقي المهن.

4.6. أشكال التكوين أثناء الخدمة:

يمكن تقسيم التكوين أثناء الخدمة إلى أربعة أنواع أساسية وهي:

1.4.6. التكوين للنمو المهني:

وهو الذي يستهدف تنمية المعلم مهنيا نتيجة التغيير المستمر الذي يطرأ على المناهج، وأساليب التعليم والوسائل التعليمية.

2.4.6. التكوين بقصد التأهيل:

من أجل رقع كفاءة الحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة، وهذا النوع يستهدف في إعداد المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية أو تربوية، لرفع كفاءاتهم إلى الحد الذي يمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح.

3.4.6. التكوين لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم:

مع أن الهدف من التكوين بجميع أنواعه هو تغير السلوك في نواحيه المختلفة سواء أكانت مهارية أو قيمة أو مهنية، إلا أن هناك نوع من التكوينات يستخدم فيها الأسلوب المباشر لتغيير السلوك من ناحية معينة، مثل تحسين العلاقات الإنسانية المختلفة عن طريق تفهم أعمق للنفس وللآخرين، وتنمية القدرة على الابتكار والإبداع.

4.4.6. التكوين لإعداد المعلمين لأعمال جديدة:

حيث تقتضي عمليات الترقية نقل المعلم من موقع إلى موقع آخر وهذا يستوجب إعداده وتكوينه على المهارات التي يتطلبها العمل الجديد. (كريم وآخرون، 2003، ص ص 235 – 236)

5.6. مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة:

إن عملية التخطيط لتكوين المعلمين أثناء الخدمة يعد أمرا في غاية الأهمية والدقة، ويحتاج من القائمين عليه إعداد برامج عالية الجودة، ولضمان نجاح وفعالية هذه البرامج التكوينية فلابد من توافر مجموعة من العوامل الضرورية ومن أهمها:

- يجب تحديد مجموعة المعلمين المستهدفين لهذا التكوين عن طريق البحث عن معلومات وفيرة عنهم، لاختيار المواد التعليمية والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم.

- لابد من تحديد مجموعة المعلمين المستهدفين لهذا التكوين عن طريق البحث عن معلومات وفيرة عنهم، لاختيار المواد التعليمية والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم.

- لابد من اختيار وتحديد الوقت المخصص لهذه البرامج، إذ يجب أن يشمل المدة الزمنية للبرنامج، والوقت الملائم من العام الدراسي لتنفيذه.

- يجب اختيار الفضاء المناسب للتكوين بعناية فائقة، الذي يسهل ممارسة النشاطات اللازمة.

- يجب أن يتم اختيار أنواع المواد التعليمية والنشاطات التكوينية على أساس الأهداف والإمكانيات المتاحة.

- التقويم المنتظم لبرامج تكوين المعلمين، للحصول على مختلف المعلومات حول مدى تحقيق الأهداف، وتزويد مصممي البرامج بمعلومات لتحسين تلك البرامج في المستقبل.

أما بالنسبة إلى مراحل هذا التخطيط فهو يشمل أربع مراحل أساسية:

1.5.6. مرحلة تحديد الاحتياجات التكوينية:

ونعني بها تحديد المهارات المطلوب إكسابها أو تنميتها لدى الأفراد المعنيين بالتكوين. وعادة يقوم بها المعلمين الذين يحوزون خبرة مهنية في التدريس تؤهلهم لتقويم أداء المعلمين، ومثال ذلك في منظومتنا التربوية في الجزائر يقوم على هذه العملية السادة مفتشي التعليم الابتدائي ومفتشي التربية الوطنية، والأساتذة الذين يحوزون رتبة أستاذ مكون وهم الذين يحوزن على خبرة مهنية تفوق 10 سنوات في تدريس، حيث من تعتبر عملية تقويم أداء المعلمين وتكوينهم من مهامهم الرسمية المحددة في القانون الأساسي لمستخدمي التربية والتكوين في الجزائر.

2.5.6. مرحلة تصميم البرنامج التكويني:

ونعني بها ترجمة الأهداف إلى موضوعات تكوينية، وتحديد الأساليب التي سيتم استخدامها بواسطة المكونين في توصيل موضوعات التكوين إلى المعلمين، كما يتم تحديد الوسائل التعليمية الواجب استخدامها، وكذلك تحديد المكونين في هذه البرامج وميزانية التكوين التي ترصدها عادة السلطات التربوية العليا.

3.5.6. مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني:

وتتضمن عدة أنشطة مهمة مثل تحديد الجدول الزمني للبرنامج، وتحديد مكان التكوين، وكذا المتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة.

4.5.6. مرحلة تقييم البرنامج التكويني:

وهي المرحلة التي تعتمد على مجموعة من الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرنامج ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة، ويكون هذا التقييم إما أثناء تنفيذ البرنامج أو من خلال المتابعة الدقيقة لنتائج هذا التكوين بعد انتهاء البرنامج، ومن أهداف هذا التقييم نذكر ما يلي:

- الوقوف على الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج من حيث إعداده وتقييمه وتنفيذه ومعرفة أسبابها، للعمل على معالجتها مستقبلا.

- مدى نجاح المكونين في نقل المادة التكوينية للمعلمين.

- إعطاء صورة واضحة حول مدى استفادة المعلمين المكونين بعد فترة من التكوين ومدى الفائدة التي حققها التكوين وهناك عدة أساليب للتحقق من ذلك.

- دراسة التطورات والتحسينات التي طرأت على العمل في المؤسسات التربوية التي يعمل فيها هؤلاء المعلمين.

- الاختبارات حيث يمكن بواسطتها الكشف عن مدى استيعاب المعلمين لمضامين البرنامج التكويني.

- الترقية عن طريق معرفة عدد المعلمين الذين حصلوا على الترقيات نتيجة كفاءاتهم وسلوكهم الجيد في العمل.

- المجموعة الضابطة وذلك عن طريق إجراء مقاربة بين مجموعة المعلمين التي خضعت للتكوين والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للتكوين. (مصطفى عبد السميع، 2005، ص ص 184 – 187)

6.6. أساليب التكوين أثناء الخدمة:

توجد مجموعة لا حصر لها من أساليب التكوين أثناء الخدمة ومن أهمها:

1.6.6. أسلوب الندوات:

تتركز الندوة حول موضوع معين وتشترك فيه فئتان، الفئة الأولى تضم المختصين الذين يقومون بعرض وجهات نظرهم حول موضوع الندوة، أما الفئة الثانية فتضم المتكونين الذين تتاح لهم الفرصة بعد طرح آراء وأفكار المختصين، إلى طرح جميع استفساراتهم وأسئلتهم على المختصين، ويهدف هذا الأسلوب إلى زيادة وعي المتكونين بموضوع الندوة بشكل مركز. (مصطفى عبد السميع، 2005، ص ص 176 – 181)

2.6.6. الزيارات الميدانية:

ويقوم بها المشرفون على المعلمين، ومثال ذلك ما يقوم به مفتشي التربية الوطنية أو مفتشي التعليم الابتدائي خلال زياراتهم التوجيهية للمعلمين سواء المنصبين جديدا أو الذين تم ترقيتهم، بهدف تقويم أدائهم ما يساعدهم على الوقوف على نقاط الضعف لديهم لتحسينها، ونقاط القوة لتعزيزها.

وأيضا تكون من خلال قيام المعلمين أنفسهم بزيارات ميدانية، تجسد الأفكار والمفاهيم والممارسات المعطاة لهم، وتتم هذه الزيارات لتحقيق بعض أهداف التكوين، لأنها تتيح لهم الفرصة في مشاهدة مختلف الممارسات والعمليات والمواقف التي لا يمكن تجسيدها في أماكن العمل التقليدية، وقد تستغرق الزيارة ساعة أو عدة أيام.

3.6.6. أسلوب الدورات التكوينية:

قدمت تعاريف مختلفة لأسلوب الدورات أو الورشات التكوينية، وفيما يلي نستعرض مجموعة من هذه التعاريف:

عرفها الدكتور نبيل النجار: "وسيلة علمية وعملية تهدف إلى رفع كفاءة العنصر البشري من خلال صقل قدراته وتنمية مهاراته وتغيير اتجاهاته وتزويده بمعلومات لضمان تحقيق التوازن المنشود بين الأهداف والنتائج التدريبية".

وتعرف وزارة الصحة والتربية والرفاهية الأمريكية الدورات التدريبية بأنها: "برنامج من الأنشطة المنظمة موجهة من قبل النظام التعليمي أو تحظى بموافقته، وتعمل على النمو المهني وزيادة كفاءة هيئة العاملين أثناء أداء عملهم بالنظام التعليمي". **(الطعاني، 2002، ص 23)**

ونرى أن الدورات التكوينية هي عملية يؤثر من خلالها المؤطر -المكون أو المدرب -في أفكار ومشاعر المستفيد -المتدرب -باستخدام أسلوب التقديم، العرض والأداء المثالي والمحفز، حتى يستطيع إتقان مهارات تؤهله للقيام بمهام وظيفية معروفة سلف ويتحول من فرد يعلم إلى فرد يعمل بما يعلم، أي اكتسابه لمعارف فكرية، ومعارف أدائية.

وتعتمد الدورات التكوينية على أساليب المحاضرة، الحوار والمناقشة، والتطبيقات العملية كتقديم الدروس النموذجة ومثال ذلك استراتيجية التدريس المصغر، والهدف من الدورات التكوينية بصفة عامة هو إكساب المعلمين المعارف الأدائية والمهارات، وتتراوح مدة الدورة التكوينية من يومين إلى عدة أسابيع.

وللدورات التكوينية سبع مراحل هي:

- تحديد الاحتياجات NEED ANALYSIS
- تصميم البرنامجTRAINING DESIGN
- إعداد الحقيبة TRAINING PACAGES
- تنفيذ الدورة التكوينية TRAINING EXECUTION
- طرق التدريب والتكوين TRAINING METHDES
- وسائل التكوين TRAINING MEDIA
- قياس أثر التكوين TRAINING EVALUATION **(الطعاني، 2002، ص 24)**

4.6.6. التعلم الذاتي:

إن الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والاقتصادي أدى إلى حدوث تغييرات جذرية في العملية التعليمية، فأسلوب التعليم الذي يعتمد على تزويد الطلاب بمعلومات محددة لم يعد كافيا لمجابهة التغيرات الراهنة، وبالتالي أصبح هناك ضرورة ملحة لإعداد وتكوين المعلم القادر على التكيف مع ما يستجد من متغيرات في المعارف، وهذا لن يتأتى إلا بواسطة التعلم الذاتي.

إن التعلم الذاتي هو أحد الأساليب التي يقوم فيها المعلم بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة ويصبح هو محورها والمسيطر على كامل متغيراتها، وهو يكتسب المعارف والمهارات مع ما ينسجم مع قدراته الخاصة وسرعته في التعلم، فهو يتعلم كيفية جمع المعلومات وتفسيرها والاستفادة منها في المواقف الجديدة، وهناك مبررات علمية تجعل من التعلم الذاتي ضرورة ملحة لتكوين وإعداد المعلمين وتأهيلهم ومن بينها:

تراكم المعرفة بشكل متزايد وعدم استطاعة المؤسسات التعليمية تقديم كل هذه المعرفة للمعلم في فترة زمنية محددة، مما أدى إلى ضرورة اكتساب الفرد لمهارة تعليم نفسه بنفسه.

ظهور عدة أساليب جديدة في التعليم قائمة على التعلم الفردي مثل التعلم باستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

الحاجة إلى التعليم المستمر الذي يسهم تحيين المعارف والمهارات المكسبة من طرف المعلمين خلال مراحل إعدادهم الأولية.

يمكننا القول بأن التعلم الذاتي هو إعادة تكوين وتأهيل المعلم أثناء الخدمة والتطوير في أسلوب تكوينه الأولي بحيث يكتسب مهارات التعلم الذاتي، كما يجب على مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين إعادة بناء وتصميم برامجها على أساس الأدوار الجديدة للمعلم. **(مصطفى عبد السميع، 2005، ص 30)**

5.6.6. التعلم عن بعد:

هو مفهوم أصبح يتداول في الآونة الأخيرة بالأوساط التربوية والتعليمية، ويقوم على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم في الموقع نفسه، ومن ثم تنشأ الضرورة لقيام وسيط بين المعلم والمتعلم وللوساطة هذه جوانب تقنية وبشرية وتنظيمية متعددة، كما يسمح التعليم عن بعد للمتعلم اختيار الوقت والظروف التي تناسبه، دون التقيد بجداول زمنية محددة سلفا، وهو الأمر الذي يعني تنقل القائم على التكوين سواء فرد أو مؤسسة للمتعلم بدلا من ذهابه هو، كما هو الحال في التعليم التقليدي.

وهناك عدة مبررات علمية ومهنية تدفعنا للأخذ بهذا الأسلوب من التكوين:

- أنه يرتبط بفلسفة التعليم المستمر، ليس من أجل التعليم وحده ولكن من أجل التنمية ومواجهة المتطلبات والمهارات المستحدثة في المجال التربوي.

- أنه يتناسب مع التقدم العلمي السريع والتراكم المعرفي الكبير.

- التغلب على العائق الزمني الذي يحرم الكثير من الدارسين الذين لا تتوافق ظروفهم العملية مع برامج التعليم النظامي.

- التغلب على العوائق الجغرافية التي تحرم الكثير من الدراسين من الالتحاق بالتعليم النظامي، إما لبعد المسافات أو ضعف قدرات الاستيعاب للمؤسسات التعليمية. (مصطفى عبد السميع، 2005، ص 32 – 33)

7.6. التكوين أثناء الخدمة في التيارات الفكرية الحديثة:

إن إعداد وتدريب المعلم قديم في الثقافة العربية الإسلامية، وتركز الآن المؤسسات الحديثة في العالم الغربي والتي تبناها العالم العربي فيما يخص تدريب المعلمين على مسميات مختلفة منها: دار المعلمين، معهد التربية للمعلمين، المدرسة العليا للأساتذة، كلية التربية وغيرها من المسميات.

والملاحظ أنه في الوقت الذي تطورت فيه النظرية التربوية بدرجة كبيرة في العالم الغربي وخاصة فيما يتعلق بموضوع إعداد وتكوين المعلمين، فإن معظم المؤسسات التربوية المتواجدة في العالم العربي، ظلت نشط بصورة تقليدية من خلال مفهومي المنهج والتخصص، وأصبح إعداد وتكوين المعلمين يعني مجرد إكمال برنامج محدد في دراسة المادة التخصصية، وأساليب التدريس وبعض نظريات علم النفس، وبعد ذلك الحصول على شهادة أو الدرجة الجامعية، ليصبح بعدها معلما مرخصا له بممارسة مهنة التعليم ومعترفا بقدراته الأساسية في هذا المجال.

وتقوم نظرية إعداد وتكوين المعلم في العالم العربي على نظرية الاتصال التي صدرت من طرف رومان جاكبسون Jacobson واختصارها في ثلاثة عناصر وهي: المرسل وهو المعلم، الرسالة وهي المادة العلمية أم المرسل إليه وهو التلميذ الذي يتلقى رسالة المعلم.

وتعمل هذه النظرية في إطار ميكانيكي لا يأخذ بعين الاعتبار حقيقة أن المعلمين غير متساوون في قدراتهم العقلية والعلمية واستعدادهم النفسية والبيداغوجية، كما يتجاهل حقيقة المادة التعليمية ذاتها والإطار الذي تتم فيه والفروقات الواضحة بين التلاميذ، كما أنه يهمل درجة تقبلهم لتلقي المادة العلمية وأيضا المؤسسة التي تتم فيها هذه العملية.

ويختلف هذا الاتجاه في مجمله عن التيارات الحديثة التي برزت في العالم الغربي، والتي ترى أن عملية إعداد المعلم لا تنتهي عند المؤسسة التي تقوم بتدريبه، أو الدرجة العلمية اليت يكتسبها من أجل ممارسة المهنة والاعتراف به كمعلم، بل ولا تنتهي أيضا عند ممارسة دوره بكفاءة كما هو الحال في المدرسة التقليدية.

إن مفهوم التدريب في المدرسة الفكرية الحديثة يأخذ أسبقية على مفهوم التعليم، لأنه لا جدوى من أن يكون المعلم ملما بمادته التخصصية وبالأطر النظرية في التربية دون أن يكون متأقلما مع البيئة المدرسية التي يعمل فيها، ويضع التدريب تحديا كبيرا أمام معاهد تدريب المعلمين وكليات التربية، وهو التحدي الذي جعل بعض العلماء يذهبون إلى القول بأن وجود المعلم في مدرسة مع مدير متفهم لطبيعة وخصائص عمله ويعرف كيف يقوم بإدارة مجموعة المعلمين في مدرسته هو أنفع وأجدى بكثير من السنوات التي يقضيها المعلم في معاهد وكليات إعداد المعلمين و لا يعني هذا الرأي إلى عدم جدوى تلك

المؤسسات، وإنما هو فقط ينبه إلى ضرورة تطور المعاهد والكليات التربوية بإدخال المفاهيم الجديدة للتعليم والتدريب التي تراعي التطورات التي بدأت تبرز حديثا.

كما تؤكد الدراسة التي نشرتها Roth Hilburn ضمن فعاليات "دراسات المعلم الجديد في المدارس الشاملة" سنة 1997 أن التغيرات الحديثة في أسلوب تدريب المعلمين تستوجب إعادة النظر في محتوى وإدارة برنامج تدريب المعلم، على أن يكون التدريب في المدارس هو الأساس، مع التقليل من الاعتماد على المعاهد والجامعات في هذا المجال، ولا يعني ذلك إلغاء هذه المؤسسات أو الاستغناء عن خدماتها وإنما يجدد التركيز على ما يتم في المدارس، وليس مجرد المعرفة النظرية في كليات ومعاهد المعلمين، ولا يعني ذلك أيضا أن يكو ن التركيز على برامج التربية والتدريب العملي في المدارس بالمفهوم التقليدي، وإنما يجب أن يكون التفرغ للعمل في المدارس جزءا لا يتجزأ من برامج التدريب.

ويحتم ذلك ألا تكون الموارد المادية والمالية والبشرية المتاحة للمدارس تقتصر على الرواتب والمسائل الضرورية وإنما يجب أن تكون هناك اعتمادات كافية لأغراض المعلمين.

وتذهب بعض الاتجاهات الحديثة في بريطانيا إلى عدم جعل تدريب المعلمين مقتصرا على مؤسسات التعليم العالي فقط، وإنما إلى ضرورة أن تكون هناك شراكات بين المؤسسات التعليمية أي المدراس ومؤسسات التعليم العالي.

والهدف في نهاية الأمر هو إحداث جيل من المعلمين ليسوا فقط متمكنين من المعرفة النظرية التي توفرها كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين، وإنما مزودين بمختلف الخبرات التي يتحصلون عليها من خلال مختلف التدريبات في المؤسسات التعليمية من أجل إنجاح الممارسات التعليمية ككل. (الترتوري، 2006، ص 57 – 61).

7. جديد تكوين الأساتذة أثناء الخدمة في النظام التربوي الجزائري:

إن القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 أبرز في ديباجته أهمية الرفع من مستوى تأهيل المدرسين واحترافية تكوينهم، فقد خصص هذا القانون مادتين تشريعيتين تبين ضرورته وإلزاميته كالتالي:

فحسب المادة 77: يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم. حيث يستفيد المدرسون الذين يتم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية. ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية.

وتضيف المادة 78: كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني. حيث يهدف التكوين المستمر أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم. (القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008، ص 58 - 59)

ويشكل التكوين إحدى المركبات المحورية للاستراتيجية الجديدة لوزارة التربية الوطنية في إصلاح النظام التربوي، حيث تقوم هذه الاستراتيجية على ثلاث مرتكزات أساسية هي: التحوير البيداغوجي، الاحترافية والحكامة. ويعد التكوين المحور الأساسي في التنصيب التدريجي للاحترافية في قطاع التربية الوطنية من خلال أشكاله الأربعة: التكوين الأولي، التكوين المتخصص، التكوين أثناء الخدمة والتكوين عن بعد. **(عبد الحكيم بلعابد، 2017، ص 12)**

وخاصة فيما يتعلق بتكوين الأساتذة الذين يعتبرون فاعل مهم جدا في إنجاح الإصلاحات، ولهذا اعتمدت الوزارة على شكلين من التكوين، الأول تكوين أولي تتكفل به مؤسسات التعليم العالي سواء المدارس العليا للأساتذة أو المعاهد والجامعات، في حين يختص الشكل الثاني بالتكوين أثناء الخدمة واستحدثت له تسمية الجهاز الدائم/المؤقت للتكوين. وهذا الأخير الذي أوكلت له مهمة تهيئة الأساتذة الجدد.

حيث جاء في منشور لوزارة التربية الوطنية نشر يوم 05 جوان 2015 تحت عنوان:

"تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري" وتسهر على تنظيمه ومتابعته مديرية التكوين، وهو عبارة عن دورات تكوينية لفائدة الأساتذة الجدد الناجحين في مسابقات التوظيف قبل الالتحاق بمناصب عملهم في مختلف الرتب، رتبة أستاذ التعليم الابتدائي، رتبة أستاذ التعليم المتوسط ورتبة أستاذ التعليم الثانوي. (وزارة التربية الوطنية، 2015، ص 58)

وتهدف هذه الفترة التكوينية إلى المرافقة التربوية الاحترافية الناجعة للأساتذة الجدد قصد تنمية كفاءاتهم المهنية في المجالات الثلاثة: المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، والمشاركة المهنية.

يتضمن هذا التكوين المحاور المذكورة في القرار الوزاري المؤرخ في 24 أوت 2015 والذي يحدد كيفية تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه.

كما يستهدف من خلال هذا التكوين التحضيري تزويد الأساتذة الجدد بما يساعدهم على اكتساب المهارات التدريسية والقيام بالعملية التعليمية التعلمية، تخطيطا، تنفيذا وتقويما وذلك في ضوء توجيهات المكونين، وأيضا تتيح لهم الفرصة لتطبيق النظريات والمفاهيم التربوية تطبيقا عمليا، كما تمكنهم من

كسب مهارة تحضير وعرض الدروس بطريقة صحيحة ومترابطة، والقدرة على ربط المعلومات السابقة بالجديدة. (دليل التكوين التحضيري للأساتذة الجدد،2017، ص 1)

ويرتكز هذا التكوين على المبادئ والأهداف التالية:

- مقاربة التكوين بالكفاءات والتركيز على معايير الأداء والممارسة العملية.

- وضعيات عمل حقيقية من خلال تطبيقات عملية تدمج فيها المكتسبات التي تم تحصيلها أثناء فترات التكوين لمساعدة المتكونين على اكتساب الكفاءات.

- تمكين المتكونين من تحويل محتويات التكوين ومضامينه إلى حقائق تصب في واقع الممارسة المهنية.

- توظيف بيداغوجيا تكوينية قائمة على المشاركة والتفاعل لتمكينهم من تطوير كفاءاتهم المهنية والتحكم في تسيير الأفواج التربوية.

- وضعهم في مواقف بيداغوجية واقعية لمساعدتهم على بناء أدوات تعليمية / تعلمية لاستثمارها في ممارستهم المهنية.

- تعويدهم على التحليل والتركيب والبحث على إيجاد حلول للمشكلات والصعوبات المطروحة.

- تنمية روح الابتكار عن طريق القيام بأنشطة متنوعة تفيدهم في التكوين الذاتي والفع بهم للتحلي بروح المبادرة والإبداع.

- العمل على تأمين شروط تفعيل التطبيقات العملية ومراقبة الإنجاز.

- توفير شروط تقويم مدى تحقيق الأهداف وآثار التكوين. **(وزارة التربية الوطنية، 2015، ص 59)**

1.7. الأهداف العامة للتكوين البيداغوجي التحضيري:

- التكفل البيداغوجي الجيد والفعال بالأساتذة الجدد قبل إلتحاقهم بالأقسام.

- تزويد الأساتذة المقبلين على ولوج مهنة التدريس للمرة الأولى بالآليات الأولية الضرورية لمواجهة تحديات المهنة.

- تنمية المهارات المهنية للأساتذة الجدد.

- تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوك الأساتذة.

- تمكين الأساتذة من تحقيق تربية ناجعة لتلاميذهم.

- تزويد الأساتذة بأدوات عمل فعالة تمكنهم من مباشرة العمل داخل الأقسام بعيدا عن الطرائق الكلاسيكية التي تعتمد على المضامين والإلقاء.

- الاعتماد على الأساليب النشطة التي يكون فيها الأستاذ محور العملية البيداغوجية.

- مساعدة الأساتذة الجدد على ممارسة أدوارهم بكفاءة وبعث الثقة في أنفسهم.

- تحسين وتحديث المعارف التخصصية للأساتذة الجدد وتزويدهم بطرق وتقنيات التدريس الحديثة.

- تبصير الأساتذة بخطط الدولة وتوجهاتها، ومشكلات المجتمع، وتحسيسهم بواجبهم المهني والتزامهم الأخلاقي.

- مساعدة الأساتذة على الرقي والتقدم الوظيفي، وكذلك الأمان الوظيفي.

- تغيير الاتجاهات السلبية للأساتذة نحو مهنة التدريس.

- حث الأساتذة على التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم مدى الحياة.

- إتاحة الفرصة أمام الأساتذة لتجريب وتطبيق النظريات التربوية داخل حجرة الدراسة أي ربط النظري بالتطبيق.

- تنمية استعداد الأساتذة لتحمل المسؤوليات والأدوار الجديدة.

- مساعدة الأساتذة على حل المشكلات التربوية التي تواجههم.

- تشجيع الأساتذة على التعاون والاستفادة من زملائهم.

- تشجيع الأساتذة على الابتكار والإبداع في عملهم. (دليل التكوين التحضيري للأساتذة الجدد،2017، ص 1 – 2

2.7. الأهداف الختامية للتكوين البيداغوجي التحضيري:

في نهاية الفترة التحضيرية سيكون الأستاذ الجديد قادرا على:

- قراءة المنهاج الدراسي وترجمته إلى:

✓ مخططات لمختلف الدروس تستجيب لاحتياجات المتعلمين المختلفة وتصاغ فيها أهداف تعليمية / تعلمية دقيقة، وجيهة، قابلة للقياس والتحقيق ومحددة في الزمن.

✓ ممارسة التقويم التشخيصي، التكويني والتحصيلي، وكذا المعالجة البيداغوجية الناجعة والدعم.

اعتماد مبادئ النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية (constructivisme / socio constructivisme) من خلال تبني المقاربة بالكفاءات وكذا بيداغوجية المشروع وحل المشكلات.

- جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية بـ:

✓ الاستجابة للفوارق الفردية لدى المتعلمين وباعتماد طريقة نشطة وكذا دمج مهارات القرن 21 (التواصل والتعاون، البيداغوجيا الفارقية، التفكير النقدي وحل المشكلات، التعلم والابتكار، ...).

✓ التركيز على الابتكار والتفكير التحليلي والناقد والتواصل والتعاون لتهيئة التلاميذ لمواجهة المستقبل.

- ✓ التكفل باستراتيجيات التعلم التي من شأنها تنمية استقلالية المتعلم. (دليل التكوين التحضيري للأساتذة الجدد،2017، ص 2 – 3)

3.7. تنظيم وتأطير التكوين البيداغوجي التحضيري:

تحدد مدة التكوين البيداغوجي التحضيري بستة أسابيع تكوينية (06) وبحجم ساعي إجمالي يقدر بمائة وثمانين (180) ساعة.

وينظم هذا التكوين أثناء فترة التربص التجريبي بشكل تناوبي خلال الأيام وأنصاف الأيام البيداغوجية والعطل المدرسية ويشمل دروسا نظرية وأعمالا تطبيقية. ويتم التكوين البيداغوجي التحضيري في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية أو في المؤسسات العمومية للتربية التي تحددها مديريات التربية. **(وزارة التربية الوطنية، 2015، ص 60)**

ويتولى تأطير ومتابعة التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي حسب المواد والتخصص:

- مفتشو التعليم الابتدائي.
- مفتشو التعليم المتوسط.
- مفتشو التربية الوطنية
- الأساتذة المكونين في التعليم الابتدائي وفي التعليم المتوسط وفي التعليم الثانوي.
- أساتذة المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية.
- الأساتذة المهندسين في الإعلام الآلي.
- أساتذة المؤسسات العمومية للتكوين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة.

4.7. برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري:

الجدول رقم (1) محتوى برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري

الرقم	الوحدة	الحجم الساعي	المعامل
1	علم النفس وعلوم التربية	40	2
2	تقنيات تسيير القسم	10	1
3	تعليمة مادة التخصص وطرق التدريس	40	2
4	التقييم البيداغوجي	10	1
5	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20	1
6	هندسة التكوين والبيداغوجيا	10	1

7	التشريع المدرسي	20	1
8	الإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال	30	1
الحجم الساعي الإجمالي		**180**	**10**

المصدر: المنشور الخاص بالتكوين التحضيري البيداغوجي

5.7. تدابير متابعة التكوين البيداغوجي التحضيري: يلزم الأساتذة المتربصون في التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي بإعداد تقرير نهاية التكوين، كما يخضع الأساتذة المتربصون في التكوين إلى تقييم عن طريق المراقبة البيداغوجية المستمرة. وعند نهاية التكوين ينظم امتحان نهائي يتضمن اختبارات كتابية مستمدة من برامج التكوين. **(وزارة التربية الوطنية، 2015، ص 60 - 61)**

6.7. كيفيات تقييم التكوين البيداغوجي التحضيري:

يتم تقييم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي كما يلي:

- معدل المراقبة البيداغوجية المستمرة (معامل 2).
- علامة تقرير نهاية التكوين (معامل 1).
- علامة الامتحان النهائي (معامل 3).

يعد ناجحا نهائيا في التكوين كل أستاذ متربص حائز على معدل عام يساوي أو يفوق 10 / 20 في التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي. **(وزارة التربية الوطنية، 2015، ص 60 - 61)**

8. قياس أثر التدريب والتكوين:

1.8. مفهوم قياس أثر التدريب:

الفرق بين مصطلحي التقييم والتقويم يرد عليهما الكثير من اللبس والتمحيص فالتقويم يعني تحسين أو تطوير أو إصلاح، والتقييم على سبيل المثال يعني إعطاء وزن أو قيمة للشيء من خلال معايير وقياسات محددة سلفا. والتقويم هو تعديل أو تطوير مبني على مخرجات التقييم.

والتقييم بمعناه الحرفي: هو تحديد أو وزن أو معنى لشيء ما، وهو في جوهره عملية قياس تتضمن: معايير، قياس، حكم، قرار.

عملية قياس الأداء تعني إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، بهدف إجراء التعديل أو التحسين أو التطوير المناسب في ضوء هذه الأحكام، وقياس الأداء يعني قياس أثر التدريب

في أداء المتدربين قبل وأثناء وبعد البرنامج التدريبي بهدف التعرف على إيجابيات البرنامج التدريبي في الأداء بعد انتهاء مراحل التدريب المختلفة. (الطعاني، 2002، ص 62)

وعرف الخزامي التقييم بأنه: "عملية إدارية للحكم على مدى تقدم هذا الموظف أو ذلك قياسا إلى واجباته وسلوكياته بعد حصوله على برنامج تدريبي، في فترة زمنية معينة لا تزيد عن سنة، ويصدر عن هذه العملية تقريرا في شكل نموذج معين يوضع في ملف العامل والموظف، وينتج آثاره الإدارية والقانونية" **(اللحيد، والفريان، 2006، ص 91)**

وعرف باشات التقييم بأنه قياس التأثير الذي تركه التدريب في المتدربين، وتحديد كمية تحصيل المتدربين أو الحصيلة التي خرجوا بها من العملية التدريبية والعادات والمعارف والمهارات التي اكتسبوها والتغييرات السلوكية لديهم. (باشات، 1978، ص 292)

وقد عرف عبد الغني هلال تقييم الدورات التدريبية بأنها عملية قياس لمعرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف تدريبية، ويتضمن تقويم المتدربين الدارسين، والمدربين والبرامج التدريبية. (هلال، 2001، ص 88)

ونرى أن التدريب قد يكون أثره إيجابيا أو سلبيا، لكن التحدي يكمن في كيفية الكشف عن ذلك.

2.8. أهداف قياس أثر التدريب:

تساعد عملية قياس أثر التدريب في تحقيق عدد من الأهداف تتمثل فيما يلي:

- التعرف على ما تم إنجازه من خطة التدريب وما تم تحقيقه من أهدافها.
- قياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي وأساليب التدريب ومدى مساهمتها في تلبية الاحتياجات التدريبية.
- تقدير ما وصل إليه المتدرب من فاعلية، وقياس مدى فاِعلية وفَاعلية أداء المدرب وصلاحيته لممارسة العمل التدريبي.
- مقارنة عوائد التدريب بتكلفته والتعرف على الفوائد التي تعود على الجهات المشاركة في البرامج التدريبية والتأكد من تحقيق التدريب لأغراضه.
- بيان نواحي القوة والضعف في البرامج التدريبية، لمعالجة جوانب الضعف ودعم نواحي القوة والاستفادة منها قدر الإمكان مستقبلا.
- التعرف على التغييرات التي طرأت على سلوكيات وعادات المتدربين بعد انتهاء البرنامج التدريبي وقياس رد فع البرنامج التدريبي لكل منهم.
- تبرير الخطط والنفقات والدعم المخصص لعمليات التدريب.

- تقرير مدى الحاجة إلى تدريب جديد من خلال تقدير سد البرنامج لحاجات المتدربين في نهاية التدريب. **(الطعاني، 2002، ص 82)**

3.8. أشكال تقييم الدورات التكوينية:

هناك العديد من أنواع التقييم تتدرج في أهميتها حسي نوعية وطبيعة الوسائل والأدوات التي يعتمد عليها التقييم من اختبارات ومقاييس وغيرها. وتنحصر فيما يلي:

1.3.8. تصنيف أنواع التقييم حسب وظيفته: يقسم التقييم حسب الوظيفة إلى ستة أنواع هي:

- تقييم تشخيصي Diagnostic Evaluation:

يهدف إلى الكشف عن المشكلات والصعوبات التي تكتنف البرامج التدريبية لتحديد أسبابها مما يساعد في اتخاذ القرار المناسب لعلاج المشكلات والصعوبات. (يوسف والرافعي، 2001، ص 47).

وباستخدام هذا النوع من التقييم يتم تصنيف البرامج التدريبية والتعرف على مواطن الضعف والقوة بها وكذلك دورها في إكساب المتدربين الجانب المهاري والأدائي. (عبدالهادي، 2001، ص 86)

- تقييم انتقائي Placement Evaluation:

يهدف إلى انتقاء أفضل مدخلات وعمليات منظومة التعلم ومن ثم الحصول على أفضل مخرجات.

- تقييم تكويني Formative Evaluation:

يهدف إلى تقييم تغذية راجعة مستمرة عن جميع عناصر التدريب في المنظمة بجميع مراحلها وخطواتها، وبيان مؤشرات الضعف والقوة في كل منها لتعديل مواطن القصور. (يوسف والرافعي، 2001، ص 47).

ويستخدم هذا النوع من التقييم غالبا في عمليات تحديد فاعلية البرامج التدريبية للتأكد من مدى التقدم الذي وصل إليه المتدربون وما طرأ على مستواهم من تحسن. (عبد الهادي، 2001، ص 87)

- تقييم تجميعي Summative Evaluation:

هو التقييم النهائي الذي يهدف إلى إصدار الحكم بصورة نهائية على المخرجات المكملة لأي موقف أو برنامج تدريبي. ويستخدم هذا النوع على أنه تقييم نهائي للحكم على تحسين البرنامج التدريبي خلال مدة التقييم وهي عاما كاملا. **(إسماعيل، والرافعي، 2001، ص 48)**

- تقييم تتبعي Follow-up Evaluation:

يهدف إلى تتبع مخرجات ونتائج البرنامج التدريبي وتحديد مدى جودتها بعد انتهاء البرامج التدريبية، كتتبع مدى استفادة العاملين من التدريب.

- تقييم علاجي Reformative Evaluation:

ويعرف بالتقييم الإصلاحي، إذ يهدف إلى اتخاذ قرارات وإجراءات إصلاحية وعلاجية لمواطن الضعف أو القصور بالبرنامج التدريبي، أو للمشكلات والعقبات التي تعوق تحقيق الأهداف. **(عبد الهادي، 2001، ص 88)**

2.3.8. تصنيف أنواع التقييم حسب توقيته:

يصنف التقييم في ضوء توقيت إجرائه إلى تصنيفين هما:

التصنيف الأول: ويقسم إلى نوعين:

- التقييم المبدئي Initial Evaluation:

هي عملية التقييم التي تتم قبل تجربة البرنامج التدريبي للحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجربته، مثلا، كالتعرف على مستوى أداء العاملين قبل بدء التجربة.

- التقييم الختامي Final Evaluation:

ويطلق عليه البعض التقييم التجميعي أو النهائي، لكن التقييم الختامي قد يختلف عن التقييم التجميعي من حيث الوظيفة، لكنهما متفقين من حيث توقيت إجرائهما. **(إسماعيل والرافعي، 2001، ص 49).**

- التصنيف الثاني: ويقسم إلى ثلاثة أنواع:

- تقييم قبلي Pré -Evaluation:

وهو مرادف للتقييم المبدئي من حيث توقيت إجرائه، كما يتفق مع التقييم التشخيصي من حيث الوظيفة أو الهدف، إذ يهدف إلى تحديد نقطة بداية البرنامج التدريبي بغرض تحديد مدى التقدم فيها، ومدى تأثيرها في جودة النتائج والمخرجات. ويقسم التقييم القبلي إلى ثلاثة أنواع فرعية هي:

1-**التقييم القبلي التشخيصي:** يهدف إلى كشف نواحي القوة والضعف في أداء العاملين قبل بداية البرنامج التدريبي، وبالتالي كشف مشكلات الأداء التي قد يعانيها هؤلاء العاملين والتي قد تعوق إنجاز العمل.

2-**تقييم الاستعداد:** يهدف إلى تحديد مدى استعداد العاملين لبدء استخدام أسلوب عمل جديد، أو ممارسة نشاط جديد.

3-**تقويم الوضع في المكان المناسب:** يهدف إلى تحديد مستوى أداء العاملين لتصنيفهم ووضعهم في مستويات تتناسب مع قدراتهم وميولهم واهتماماتهم.

- تقييم خلالي Meantime -Evaluation:

يتم خلال تنفيذ البرنامج التدريبي وبين خطواته وإجراءاته ومراحله.

- تقييم بعدي Post -Evaluation: يتم بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي لتحديد نقطة النهاية التي وصلت إليها مخرجات الأداء، ومن ثم تحديد مدى تقدم المخرجات ومدى اقترابها أو ابتعادها عن حد الاتقان **(إسماعيل والرافعي، 2001، ص 49 –50).**

3.3.8. تصنيف التقييم حسب مجاله:

- يمكن تصنيف أنواع التقييم حسب مجاله إلى تصنيفين:

التصنيف الأول: يقسم إلى ثلاثة أنواع:

- تقييم المدخلات: يركز على مدخلات أي نظام عمل، إذ يهدف إلى إصدار الحكم على جودة جميع المدخلات الداخلة إلى النظام وانتقاء أفضلها من حيث الجودة والفاعلية.

- تقييم العمليات: يركز على عمليات أي نظام عمل، إذ يهدف إلى إصدار الحكم على مدى جودة تلك العمليات وتحديد مدى التكامل والترابط فيما بينها.

- تقييم المخرجات: يركز على نتائج نظام العمل، فيهدف إلى إصدار الحكم على مدى الجودة الفعلية لمخرجات هذا النظام. **(إسماعيل والرافعي، 2001، ص 49 -50).**

- التصنيف الثاني حسب الأثر التدريبي: يقسم إلى خمسة أنواع:

- تقييم الرئيس: ينصب على الرئيس على أنه محور من أهم محاور إنجاز العمل، إذ يهدف إلى إصدار الحكم على مدى فاعلية هذا الرئيس في متابعة المرؤوسين لتحقيق أهداف المنظمة، ورأيه في أداء الموظف الذي استفاد من دورة تدريبية.

- **تقييم المرؤوس:** يركز على المرؤوس على أنه محمور من محاور إنجاز العمل، إذ يهدف إلى إصدار الحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج التدريبي في أداء هذا العامل ومدى تأثير ذلك في مستوى نموه عقليا ومهاريا وانفعاليا من وجهة نظر المرؤوس.

- **تقييم الأداء:** يهدف إلى تشخيص وعلاج جميع جوانب وعناصر العمل، بدءا من خطة إنجاز العمل، ومرورا بمرحلة تنفيذه باعتباره حصيلة للتدريب.

- **تقييم المواد المستخدمة في العمل:** يهدف هذا النوع من التقييم إلى إصدار الحكم على مدى جودة وفعالية العناصر المادية المرتبطة بطبيعة العمل كالأجهزة والآلات والمعدات بصفته أثرا للتدريب.

تقييم بيئة العمل: يهدف إلى تحديد مدى ملاءمة بيئة العمل من مباني ومرافق وتجهيزات وأثاث لمساعدة العاملين على إنجاز العمل. **(إسماعيل والرافعي، 2001، ص 52 -53).**

4.3.8. تصنيف التقييم حسب أسلوب تنفيذه: يصنف إلى خمسة أنواع:

- **التقييم الشفهي:** يستخدم على أنه أداة لتنفيذ التقييم قبل أو أثناء أو بعد البرنامج التدريبي ويعتمد على مجموعة من الأسئلة اللفظية يوجهها الرئيس إلى المرؤوسين، أو إلى الزملاء، أو المرؤوسين إلى الرؤساء، وقد يتم خلال مقابلات شخصية تعتمد على اختبارات ومقاييس معدة مسبقا.

- **التقييم التحريري:** يعتمد على الورقة والقلم في تنفيذ التقييم، إذ يستخدم الكلام المكتوب، أو الرموز والشكال المرسومة للإجابة عن التساؤلات الواردة بالاختبارات. وهذا النوع أكثر ملاءمة للأفراد الذين لا يمتلكون المهارات الشفوية.

- **التقييم العملي:** يعتمد على الأداء وممارسة العمل، إذ يستخدم مواقف معينة تتطلب من الفرد القيام بسلوك محدد، أو ممارسة مهنة معينة، أو تنفيذ عمل محدد.

- **التقييم المصور:** يعتمد على الرسوم والصور في تنفيذ التقييم. ويمكن تطبيق هذا النوع من التقييم قبل وأثناء وبعد البرنامج التدريبي.

- **التقييم المبرمج آليا:** يعتمد على اختبارات ومقاييس مبرمجة آليا يتم تطبيقها من خلال الفيديو التفاعلي أو الحاسوب. ويمكن تنفيذه قبل أو بعد أو أثناء برامج التطوير التنظيمي. **(عبد الهادي، 2001، ص 12)**

5.3.8. تصنيف التقييم حسب نظامه المرجعي: يصنف إلى أربعة أنواع:

- **التقييم الجماعي المرجع:** يسمى التقييم السيكومتري أو التقييم المعياري المرجع، وهذا النوع من التقييم يقوم على أساس أن أي درجة يحصل عليها الفرد في أي مقياس أو اختبار ليس لها معنى إلا بمقارنتها بغيرها من الدرجات التي حصل عليها الآخرون.

- **التقييم الذاتي المرجع:** وهو أحد أنماط التقييم الأيديومتري المعياري المرجع، لكن النظام المرجعي لهذا النوع هو الفرد ذاته، إذ يتم المقارنة بين أداء الفرد في عمل ما وأدائه في أعمال ومقاييس أخرى.

- **التقييم محكي المرجع:** ويسمى التقييم مرجعي المحك، إذ يكون النظام المرجعي لهذا التقييم محكا يحدد مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصل إليه الفرد أو الجماعة، فعلى سبيل المثال إذا حصل أحد العاملين على (290) درجة من (300) فإن مقارنة الدرجة التي حصل عليها العامل بالدرجة النهائية (المحك) تؤكد أنه متفوق.

- **التقييم الموضوعي:** يرتبط هذا النوع من التقييم بنظريات القياس النفسي والتربوي المعاصر، وهذا النوع من التقييم يعتمد على تقدير علاقة احتمالية بين الأداء الملاحظ للفرد في الاختبار أو المقياس، والسمات أو القدرات التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسره.

6.3.8. تصنيف التقييم حسب عامل الزمن:

- **التقييم الموقوت:** يعتمد على اختبارات ومقاييس موقوتة أي لها زمن محدد يجب إنجازها فيه، إذ يركز على سرعة الإنجاز بالإضافة إلى دقة الأداء.

- **التقييم غير الموقوت:** يركز على جودة وإتقان الأداء بغض النظر عن الزمن المستغرق للإنجاز، إذ يعتمد على اختبارات ومقاييس غير موقوتة. **(عبد الهادي، 2001، ص 13 – 18)**

7.3.8. تصنيف التقييم حسب عدد الأفراد الخاضعين للتقييم: يصنف إلى ثلاثة أنواع:

- التقييم الفردي:

يعتمد على اختبارات ومقاييس تطبق بصورة فردية كاختبارات الأداء الفردي، والمقابلات الشخصية، ويضمن عدم استعانة الفرد بغيره لإجابة عن مفردات الاختبار.

- التقييم الجماعي:

يعتمد على اختبارات ومقاييس وأدوات يمكن تطبيقها على جماعة من الأفراد في وقت واحد.

- التقييم الجماهيري:

يعتمد على وسائل وأساليب يمكن تطبيقها على جمهور كبير من الأفراد في أماكن متباعدة كتقييم برامج الإذاعة والتلفزيون التربوية والتعليمية من وجهة نظر المستمعين او المشاهدين.

8.3.8. تصنيف التقييم حسب القائم بتنفيذه: يقسم إلى نوعين:

- **تقييم الفرد لنفسه:** يعتمد على وسائل وأدوات يمكن أن يطبقها الفرد على نفسه ليحدد مدى تمكنه أو عدم تمكنه من أية صفة أو خاصية أو مهارة مما تم الحصول عليه في البرنامج التدريبي.

- **التقييم بواسطة آخرين:** كتقييم الرئيس للمرؤوسين وتقييم المرؤوس لزميله، وذلك لتجني التحيز الذاتي.

4.8. عناصر تقييم البرامج التدريبية:

يحتوي تقييم البرامج التدريبية حسب مراحله كما يلي:

- **التقييم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي:** يتم خلال هذه المرحلة تقييم جوانب متعددة بالبرنامج التدريبي والمتدربين على النحو التالي:

- مدى تحقق كل هدف رئيس من أهداف البرنامج التدريبي، ومدى إسهامات الأهداف الفرعية في تحقيق الأهداف الكبيرة، ومدى توجه جهود المدربين نحو تحقيق الأهداف الفرعية والرئيسة.

- مدى ملاءمة الأساليب والوسائل التدريبية ومدى تحقيقها للغرض المستخدمة من أجله.

- مدى ملاءمة تصميم التدريبي، وما يحتويه من موضوعات مع الأهداف التي خصص البرنامج لبلوغها والاحتياجات التدريبية التي تم اكتشافها، ومدى ملاءمة مكان وزمان تنفيذ البرنامج التدريبي.

- التأكد من أن المدربين المنتظمين في البرنامج هم الأشخاص المناسبين، وتمتعهم بالفاعلية المطلوبة لنقل المحتوى التدريبي.

- الحرص على مراعاة تسلسل موضوعات البرنامج التدريبي وتكامل محتوياتها.

- التأكد من جميع الموضوعات المقررة في البرنامج التدريبي.

- ردة الفعل للمتدربين تجاه البرنامج التدريبي وقبولهم له وانتظامهم في التدريب. **(عبد الهادي، 2001، ص 19 -20)**

- **التقييم بعد انتهاء البرنامج التدريبي:**

تتضمن هذه المرحلة قياس ما حققه البرنامج التدريبي من تلبية للاحتياجات التدريبية ومدى إسهاماته في تحقيق أهدافه، إذ أن الهدف من التقييم في هذه المرحلة هو:

- اكتشاف نواحي الخلل في البرنامج التدريبي بالنسبة للهدف الموضوع من أجله.

- التعرف على التعديلات الجوهرية في المواد العلمية والعملية لتحقيق التغطية الكاملة للتدريب.

- تطوير أو تعديل أو استحداث أساليب التدريب بما يحقق فعاليته.

- اكتشاف نواحي القصور في مساعدات الإيضاح السمعية والبصرية وتطويرها أحيانا تتلف بعض المعينات السمعية أو البصرية، ويتم استبدالها على الفور بمساعدات جديدة لضمان فاعليتها في التدريب.

- تعديل التوقيتات الزمنية عند الحاجة لذلك، إذا اتضح أن وقت تقديم البرنامج التدريبي غير ملائم للمتدربين، أو فترته غير كافية لتزويدهم بالقدرات اللازمة لتشغيل وصيانة أجهزة الاتصال، يتم تعديل التوقيتات الزمنية لكي تتلاءم مع هذه الاحتياجات.

- تعديل تسلسل موضوعات البرنامج إذا لزم الأمر.

- إعادة النظر في مستوى المدربين والمحاضرين واستبدالهم أو تدريبهم إذا احتاج الأمر.

- متابعة النتائج بعد انتهاء التدريب بفترة وجيزة:

تتم هذه العملية للتأكد من مدى فعالية التدريب، ولمعرفة الفوائد التي حققها المتدربون وأثر ذلك في أدائهم لأعمالهم، إذ تسهم المتابعة في هذه المرحلة بدرجة كبيرة في الحكم على مدى صلاحية البرنامج التدريبي، فضلا عن اكتشاف جوانب الضعف والقوة به.

ويقيس هذا النوع من التقييم أداء المتدرب أثناء العمل بعد انتهاء التدريب، حيث يتم ملاحظة التغيرات طرأت على طريقة أداء الموظف والنواحي السلوكية في العمل **(إسماعيل والرافعي، 2001، ص 54 -55)**.

5.8. مداخل وأساليب قياس أثر التدريب:

لغرض هذه الدراسة تم استعراض عدد من مداخل وأساليب التقييم ليتم استنباط معايير التدريب ومن أبرزها:

- كريك باترك **(Donald L Kirkpatrick)**:

الذي نشر نموذجه لأول مرة عام 1959 من خلال سلسلة من المقالات في "مجلة التدريب والتطوير الأمريكية"، وقد تم إدخال هذه المقالات لاحقا ضمن كتاب كيركباتريك "تقييم برامج التدريب" (1975) الذي نشرته "الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD).

ويتكون من أربعة مستويات رئيسة هي:

- تقييم رد الفعل
- تقييم التعلم
- تقييم السلوك
- تقييم النتائج

6.8. أساليب قياس أثر التدريب والتكوين:

يعد قياس أثر التدريب والتكوين من العمليات الحيوية التي تهدف إلى التحقق من مدى فعالية البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها المسطرة، ومدى إسهامها في تطوير كفاءات المتدربين وتحسين أدائهم المهني. ويعد هذا القياس جزءا لا يتجزأ من منظومة تقييم جودة التكوين، إذ يوفر بيانات موضوعية تساعد صانعي القرار على تحسين البرامج التدريبية وتصميم تدخلات أكثر فاعلية (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, p. 3)

تتعدد أساليب قياس أثر التدريب، وتختلف باختلاف النموذج النظري المعتمد، والأهداف المراد تحقيقها من التقييم. ومن أبرز النماذج المستخدمة في هذا السياق، نموذج كيركباتريك (Kirkpatrick) الشهير، والذي يعد من أكثر النماذج شيوعا في تقييم التدريب. يقترح هذا النموذج أربع مستويات لقياس الأثر:

1. **مستوى رد الفعل (Reaction):** يقيس رضا المتدربين عن محتوى التكوين، والمدرب، وظروف التكوين.
2. **مستوى التعلم (Learning):** يهدف إلى قياس ما اكتسبه المتدربون من معارف ومهارات وقيم.
3. **مستوى السلوك (Behavior):** يركز على مدى تطبيق المتدربين لما تعلموه في بيئة العمل.
4. **مستوى النتائج (Results):** يتناول الأثر النهائي للتكوين على مستوى أداء المؤسسة أو النتائج المرجوة (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, pp. 16–21)

بالإضافة إلى نموذج كيركباتريك، ظهر نموذج "فيليبس (Phillips)" الذي أضاف المستوى الخامس المتعلق بتحليل العائد على الاستثمار (ROI)، والذي يستخدم لحساب القيمة الاقتصادية المضافة للتكوين مقارنة بالتكاليف، وهو ما يعكس مقاربة كمية دقيقة لجدوى البرامج التدريبية (Phillips, 1997, pp. 52–60).

كما أشار بعض الباحثين إلى أهمية استخدام منهجيات متنوعة في القياس، تجمع بين الأدوات الكمية والكيفية، مثل الاستبيانات، والمقابلات، والملاحظات الميدانية، واختبارات ما قبل وما بعد التكوين، فضلا عن تحليل مؤشرات الأداء الوظيفي (Alvarez, Salas, & Garofano, 2004, pp. 390–392)

من جهة أخرى، تشدد بعض الأدبيات التربوية على ضرورة تكييف أدوات القياس وفقا لطبيعة المجال المهني، وكذا خصوصية الفئة المستهدفة، مع مراعاة السياق التنظيمي والثقافي للتكوين (صالح، 2019، ص. 110)

وتجدر الإشارة إلى أن تقييم الأثر لا يقتصر على المرحلة النهائية بعد التكوين، بل ينبغي أن يكون عملية مستمرة تصمم وتنفذ منذ بداية البرنامج التدريبي، وذلك لضمان انسجام الأهداف مع حاجات المتدربين والمؤسسة على حد سواء (الجزولي، 2017، ص. 147).

وفي السياق التربوي لا سيما في التعليم الابتدائي، تعد عملية تقييم أثر التكوين أثناء الخدمة أداة ضرورية لتحديد مدى فاعلية البرامج في تنمية الكفاءات المهنية للمعلمين، وخاصة تلك المرتبطة بتنفيذ المقاربة بالكفاءات. وتظهر العديد من الدراسات أن أساليب القياس الناجعة في هذا المجال ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار أبعادا متعددة، مثل الأداء الصفي، وتخطيط الدروس، وتوظيف استراتيجيات التقويم والدعم، وكذا التفاعل البيداغوجي داخل القسم (OECD, 2013, p. 45)

خلاصة الفصل

لقد تناول هذا الفصل بالتحليل المفاهيمي والمنهجي أحد المحاور الجوهرية في إصلاح المنظومة التربوية، وهو تكوين الأساتذة أثناء الخدمة، باعتباره آلية استراتيجية تستجيب لمتطلبات التجديد البيداغوجي ومقتضيات الجودة في التعليم. وقد تم التأسيس لذلك من خلال تحديد الإطار النظري العام للتكوين، انطلاقا من تعريفه وأبعاده التربوية، والوقوف على المبادئ والأسس التي توجه برامجه، باعتبارها ركيزة لتفعيل أدوار المعلم في سياق التغيرات المتسارعة التي تعرفها المدرسة الجزائرية.

كما تم التطرق إلى أبعاد التكوين داخل العملية التعليمية، باعتباره عملية دينامية مستمرة تستهدف تطوير الكفايات المهنية والبيداغوجية للأساتذة، مع إبراز الشروط والمعايير التي تحكم فعالية هذا التكوين. وقد حضي تكوين الأساتذة في الجزائر باهتمام خاص، من خلال تحليل تطوره التاريخي، وآلياته التنظيمية، والرهانات التي تحكم تطبيقه في الميدان، خاصة في ظل اعتماد المقاربة بالكفاءات كنموذج تربوي.

وفي هذا السياق خصص حيز معتبر لمفهوم التكوين أثناء الخدمة، وأهدافه الاستراتيجية، وكذا المبررات العلمية والمهنية التي تدعو إلى تبنيه كخيار لضمان التكيف المستمر للأساتذة مع متطلبات المهنة. كما استعرض الفصل مختلف أشكال وأساليب التكوين، مع التركيز على أهمية التنويع والتكييف في المضامين والطرائق، بما يحقق التفاعل الإيجابي بين المعارف النظرية والتطبيقات الميدانية.

وفي ضوء التيارات الفكرية الحديثة، أبرز الفصل ضرورة تجاوز التكوين التقليدي نحو مقاربات أكثر تشاركية واندماجية، تراهن على التكوين القائم على الممارسة المهنية، والتعلم التعاوني، والمرافقة البيداغوجية. وقد أنهِي الفصل بعرض منهجي لأساليب قياس أثر التكوين، وذلك إدراكا لأهمية التقييم

كأداة لضبط جودة البرامج التكوينية وضمان فاعليتها واستدامتها، خصوصا في مجال حساس كالتعليم الابتدائي، حيث يعد المعلم محورا حاسما في إنجاح السياسات التربوية.

وعليه، يمكن القول إن تكوين الأساتذة أثناء الخدمة لا يمثل مجرد إجراء إداري أو نشاط ظرفي، بل هو عملية إستراتيجية قائمة على تخطيط محكم، وتأطير علمي، وتقييم مستمر، تسهم في بناء مدرسة ذات جودة، قائمة على كفاءات فاعلة ومواكِبة لمتطلبات العصر.

الفصل الثالث:

مهارات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

إن التدريس لم يعد مهنة من لا مهنة له، ولم يعد مهنة روتينية يومية يتخذها البعض لسد حاجات مادية معينة، بل أصبح علما وفناً في آن واحد، فالمعلم يقوم بعمله وفق أسس علمية يكتسبها خلال فترة إعداده الأكاديمي والمهني بمؤسسات التعليم العالي، وخلال حياته العملية بالتدريس، وإطلاعه على كال ما هو جديد في مجال عمله.

والتدريس في وقتنا الحالي أصبح نظاما يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، لكل منها طبيعة ووظيفة محددة، ولذلك أصبحت مهمة المدرس لا تتوقف على تقديم معلومات للمتعلم فقط، بل تعدتها إلى العمل على إحداث تغييرات إيجابية مرغوبة في سلوك المتعلمين، وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والاتجاهات وتدريبهم على توظيفها لاكتساب المهارات والكفاءات المحددة في المناهج الدراسية لمختلف المواد، وهذا يستوجب تمكن المعلم من مهارات التدريس وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات، وفي هذا الفصل سيتم تناول مفهوم مهارات التدريس، مكونات مهارة التدريس، مراحل اكتساب مهارات التدريس، طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات: بيداغوجية حل المشكلات، بيداغوجيا المشروع، وأخيرا التعريف بمهارات التدريس في ضل المقاربة الكفاءات: مهارة التخطيط - مهارة التهيئة للدرس - مهارة الشرح - مهارة استخدام الوسائل التعليمية - مهارة التعزيز - مهارة إثارة الدافعية - مهارة إدارة الصف - مهارة إنهاء الدرس - مهارة التقويم.

1. التدريس: مفهومه، أسسه ومبادئه

إن عملية التدريس موجودة منذ القدم، وستظل طالما أن هناك قديم وحديث، وكبير وصغير، وطالما هناك أفراد أكثر خبرة وآخرين أقل خبرة يحتاجون إلى توجيه وإرشاد، فستظل الحاجة إلى التدريس قائمة.

ومفهوم التدريس بمعناه الواسع تنطوي تحته مجموعة من المفاهيم، فماذا يقصد بالتدريس وما هي أسسه ومبادئه وخصائصه؟ ثم ماذا يقصد بمهارات التدريس وما الفرق بينها وبين استراتيجيات التدريس، طرق التدريس، أساليب التدريس؟

والإجابة على هاته الأسئلة ستوضح لنا مفهوم مهارة التدريس بشكل دقيق، ما يمكننا من تحديدها بشكل إجرائي.

وقدمت الدراسات التربوية تعريفات متعددة للتدريس، يمكن تلخيص أبرزها فيما يلي:

- يُعرف التدريس بأنه نشاط مهني يتم إنجازه من خلال عمليات رئيسية هي التخطيط، التنفيذ، والتقويم، ويهدف إلى مساعدة الطلاب على التعلم، مع إمكانية تحليله وملاحظته والحكم على جودته لتحسينه)درويش حلس، أبو شقير، 2000، ص. 13)
- كما يعرف على أنه مجموعة النشاطات التي يؤديها المعلم في موقف تعليمي معين لمساعدة الطالب على الوصول إلى أهداف تربوية محددة (محسن علي عطية، 2008)
- ويعرف أيضًا بأنه كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، وكافة الإجراءات التي يتخذها لمساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف المحددة (محسن علي عطية، 2006، ص. 82)
- ومن التعريفات الأكثر شمولاً، التدريس هو نشاط إنساني هادف ومخطط وتنفيذي، يتم فيه تفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي إلى نمو الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية لكل من المعلم والمتعلم، مع إخضاع هذا النشاط لعملية تقويم شاملة ومستمرّة (شبر وآخرون، 2014، ص. 24)

وبناءً على هذه التعريفات، يمكن القول إن التدريس هو نشاط مهني وإنساني هادف يتضمن جهدًا منظمًا ومخططًا لتزويد المتعلمين بالمعارف، وتحسين مهاراتهم وقدراتهم، وتغيير سلوكياتهم واتجاهاتهم بشكل إيجابي، مما يمكنهم من أداء أدوارهم الحالية والمستقبلية بفاعلية.

أما استراتيجيات التدريس، فهي تمثل الإطار الشامل أو الخطة العامة التي يضعها المعلم لتحقيق أهداف التعلم على المدى الطويل، وتتضمن مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها لتمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

في حين تشير طرق التدريس إلى الإجراءات العملية التي يتبعها المعلم لمساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تشمل هذه الإجراءات مناقشات، توجيه، تخطيط لمشاريع، إثارة المشكلات للتفكير، أو التحقق من فرضيات، وغيرها. وتُعد الطريقة حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج، حيث تعتمد عليها جودة تنفيذ المقرر وتحقيق التعلم الفعّال، كما تحدد كيفية إعداد المواقف التعليمية وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والعادات والقيم المرغوبة (شبر وآخرون، 2014، ص. 25)

أما أسلوب التدريس، فيعكس السمات الفردية للمعلم في ممارسة التدريس، ويُنظر إليه على أنه الطريقة التي يوظف بها المعلم طرق التدريس بشكل عملي يميزه عن غيره، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالخصائص الشخصية للمعلم (شبر وآخرون، 2014، ص. 26).

ويتضح من خلال ذلك أن الاستراتيجية أشمل وأعم من الطريقة، حيث تمثل الإطار العام الذي يوجه اختيار الطرق لتحقيق التعلم الفعّال. كما أن الطريقة أشمل من الأسلوب، إذ يمكن أن يستخدمها أكثر من معلم، بينما الأسلوب خاص بالمعلم ويرتبط بسماته الشخصية ويعكس بصمته الفردية في التدريس.

إن فهم العلاقة بين استراتيجية التدريس، وطريقة التدريس، وأساليب التدريس يعد أساسيًا لتطوير مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. فالاستراتيجية تحدد الإطار العام الذي يوجه المعلم نحو التخطيط للدرس، وتنظيم الأنشطة التعليمية، وتقويم تعلم الطلاب بما يتوافق مع الكفاءات المستهدفة. أما الطرق، فهي الأدوات العملية التي تمكن المعلم من تنفيذ هذه الاستراتيجية وتحقيق أهداف التعلم بشكل ملموس، من خلال استخدام الأنشطة التعليمية المناسبة، وتنظيم المواقف الصفية، وتوظيف وسائل التعلم المتنوعة. في حين يمثل الأسلوب التدريسي التطبيق الفردي للطرق والاستراتيجيات، ويعكس قدرة المعلم على تكييف الممارسة الصفية مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم الفردية، بما يحقق التعلم الفعّال ويضمن اكتساب الكفاءات المطلوبة.

وبالتالي، فإن تكامل هذه العناصر الثلاثة يُعد عاملًا محوريًا في رفع كفاءة المعلم وتمكينه من تنمية قدرات المتعلمين على مختلف المستويات المعرفية والمهارية والانفعالية، بما يتماشى مع أهداف مناهج الجيل الثاني القائمة على المقاربة بالكفاءات، ويعزز فعالية العملية التعليمية الشاملة.

2. أسس ومبادئ التدريس:

هناك العديد من الأسس والمبادئ التي يرتكز عليها التدريس الجيد منها:

1. إن التعلم سيكون أفضل عندما يستخدم المعلم:
   - طرق التدريس التي تعتمد على إيجابية ومشاركة المتعلم.
   - خبرات المتعلم القديمة في تدريسه للخبرات الجديدة.
   - أكثر من حاسة أثناء عملية التعليم.
2. إن التعلم سيكون أفضل عندما تكون هناك حاجة للتعلم من جانب المتعلم.
3. إن التعلم سيكون أفضل عندما تكون المادة المتعلمة أو الخبرة المقدمة للمتعلم في مستوى قدراتهم وإمكانياتهم وتشبع رغباتهم.
4. أن يكون المتعلم هو محور العملية التربوية، وأن تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.
5. أن يهدف التدريس إلى إكساب المتعلم المعارف والمهارات والقيم التي تؤهله للحاضر والمستقبل.
6. أن يتم استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم باختلاف أنواعها بشكل مكثف في عملية التدريس.
7. أن يتم الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث العلمية في العملية التربوية بكامل جوانبها. (شبر وآخرون، 2014، ص 23)

3. خصائص التدريس:

أ. التدريس نشاط مهني متخصص هادف يحترفه أشخاص مكلفون رسميا –المعلمون –بقصد تحقيق أهداف تعليمية معينة مما يتطلب:

- أن يكون لدى هؤلاء المعلمين الكفايات التدريسية Teaching competncies وهي مجموعة المعارف، المهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للناجح في أداء مهنة التدريس منها: "إتقان مادة التخصص -المعرفة بالخصائص النفسية للطلاب -المعرفة بطرائق التدريس -إتقان مهارات التدريس"
- أن يتم إعداد المعلمين لممارسة المهنة من خلال عملية التأهيل المهني قبل الخدمة بالمعاهد الخاصة بذلك، والاستمرار في هذا التأهيل أثناء الخدمة والمعروف باسم التكوين المستمر.

ب. التدريس عمليات أساسية مترابطة بين: التخطيط والتنفيذ والتقويم والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (1) مهارات التدريس

4. مفهوم مهارة التدريس:

1.4. تعريف المهارة:

المهارة لغة: ورد في معجم الوسيط: "إحكام الشيء وإجادته والحذق. (مجمع اللغة العربية، 2004، ص 889).

وفي تعريف آخر: مهر الشيء وفيه وبه: أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر، ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها.

اصطلاحا: تعني الأداء الذي يقوم به الفرد في سهولة ودقة، سواء كان هذا الأداء جسميا أم عقليا. (فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي، 2004، ص 240)

وقد ورد في **موسوعة علم النفس** أنها: "قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد بسهولة ودقة" (الحفني، 1994، ص 802).

ويعرف توفيق أحمد مرعي 1981 المهارة بأنها: "السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة"

وفي تعريف آخر لأحمد اللقاني وعلي الجمل:" الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" (اللقاني والجمل، 1996، ص 187).

من خلال التعاريف السابقة يمكننا القول بأن المهارة هي: القدرة على أداء أفعال وسلوكيات بإتقان وسرعة ودقة، سواء كانت حركية أو عقلية.

قدمت تعاريف عدة لمهارات التدريس نذكر منها ما يلي:

"أداء المعلم في القدرة على حدوث التعلم، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة ويختلف هذا الأداء باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها وأهداف تعليمها" (داود درويش حلس ومحمد أبو شقير، 2000، ص 15)

ويعرفها حسن زيتون بأنها: "القدرة على أداء عمل، نشاط معين ذو علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية، الحركية والاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية" (حسن زيتون، 2004، ص 12).

وعرفها محمود داود وسعيد حمد أمين بأنها: "هي مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي" (محمود داود وسعيد حمد أمين، 1981، ص 23).

وعرفها أيضا بأنها: "نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة تصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو لفظية وتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي وبشكل منظم حيث تختلف باختلاف المادة الدراسية وتطبيقها وخصائصها" (نفس المرجع، ص 24)

أما وليد وعد الله عرف مهارة التدريس بأنها: "قدرة المدرس على أداء ممارسة مهمات التدريس بفاعلية وإتقان" (وليد وعد الله، 2015 -2016، ص 94)

2.4. مكونات مهارة التدريس:

تتكون مهارة التدريس من مكونات ثلاثة هي:

- المكون المعرفي: ويتمثل في محتوى المهارة الذي يشمل مواصفات المهارة التدريسية، كيفية أدائها، وأسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للتلاميذ، وأهداف المادة الدراسية ومحتواها، إلى جانب مواضع استخدامها، وأهم الأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي، ثم أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في أثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وأساليب التغلب عليها.

- المكون المهاري: ويتمثل في أسلوب المعلم في أداء مهارة التدريس، وتنفيذ الأساليب المناسبة لها خلال الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها بما يساهم في تحقيق تلك الأهداف ومساعدة التلاميذ على التعلم.

- المكون النفسي: ويتمثل في رغبة المعلم في تعلم لمهارة التدريسية المطلوبة، وإحساسه بأهميتها واقتناعه بدورها في سلوكه، وفي أدائه كمعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية.

وهذه المكونات الثلاثة تأتي متداخلة بصورة شاملة في أداء مهارة التدريس أثناء الموقف التعليمي، بحيث تبدو المهارة في صورة مجملة ولكن من خلال أداء مجموعة من الإجراءات والتكتيكات التي تتناسب مع المهارة التدريسية.

5. مهارات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات:

1.5. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

ظهرت حركة التربية القائمة على الكفاءات سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية مع ظهور برنامج خاص بتدريب المعلمين.

وقد ظهرت كرد فعل على الأساليب المستندة إلى المفهوم التقليدي في بناء المناهج، حيث كان التركيز على اكتساب المعلومات والمعارف النظرية وترسيخها في أذهان التلاميذ من ناحية، وعلى الانتقادات التي وجهت لحركة الأهداف التي اتضح أنها غير قادرة على الاستجابة لحاجات الإنسان المعاصر والواقع المتغير، وتمثل بذلك قطيعة واستمرارية مع حركو الأهداف في الوقت نفسه، قطيعة من حيث المنظور والتصور حيث تندرج المقاربة بالأهداف ضمن المنظور السلوكي، بينما تندرج المقاربة بالكفاءات ضمن المنظور المعرفي الذي بدأ يفرض نفسه أكثر.

وتهدف مقاربة التدريس بالكفاءات إلى الوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيات المعقدة التي يواجهها في واقعه المعاش أو مستقبله المهني وتعرف بذلك على أنها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلم من المعرف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على مجابهة وضعيات الحياة المعقدة بأعلى درجة من الفعالية.

وبذلك يمكن القول أنها أكثر من مجرد مصطلح جديد، إنها مقاربة جديدة، فالأمر لا يتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصنافية التي تعود المدرسون الاشتغال بها، إنها مقاربة بيداغوجية جديدة تغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارستنا التربوية.

وقد أشار "روجرز Rogiers" إلى ثلاثة تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة:

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.

- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بحاجاتهم اليومية والمعاشة.

- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية النظام التربوي. (حناش، 2009، ص 140)

ومن خلال تبني مقاربة التدريس بالكفاءات، انتقل اهتمام المربين من التعليم إلى التعلم، وذلك بتطوير دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، فيصبح المعلم موجها ومرشدا وميسرا لعملية التعلم، ويصير المتعلم مبادرا ونشيطا، يبحث عن المعرفة بنفسه.

وهذا يستوجب الاعتماد على طرائق التدريس النشط التي تتطلب من المعلم التمكن من مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس بما يحقق فلسفة هاته المقاربة.

2.5. مهارة التخطيط للتدريس:

إذا كان التخطيط أمرا ضروريا لأي عمل من الأعمال فإنه في العملية التربوية والتعليمية يعد في غاية الأهمية، لأن التخطيط الجيد أساس الأداء الفعال والمثمر والسبيل لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة من العملية التربوية والتعليمية. ويعد التخطيط للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات نهجا من التخطيط الذي يعتمد على التفكير بصورة هادفة ودقيقة للوصول إلى الفهم العميق للمتعلم، بمعنى أن الفهم هدف أساسي له. بمعنى التركيز على نواتج التعلم والفهم وهي الأكثر ملائمة للمناهج الجديدة.

ويشير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب الذي يقوم فيه المدرس بصياغة مخطط عمل لتنفيذ الدرس، سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو لأسبوع أو ليوم، وترجع أهمية التخطيط للتدريس إلى أن هذا التخطيط المسبق للدرس أو المقرر الدراسي ينعكس بصورة مباشرة، أو غير مباشرة على أداء الأستاذ في القسم، أو أمام تلاميذه، فشتان ما بين أستاذ يدخل حجرة القسم دون أدنى تخطيط أو تحضير للدرس، وأستاذ أعد وحضر الدرس، فنجد أن الأول يتخبط بين الأفكار، وبالتالي يشوش على فكر تلاميذه، أما الثاني فنجد أنه يقدم درسه بكل سلامة ويربط بين الأفكار نتيجة التخطيط المسبق الذي قام به، ومن ثم تجد تلاميذه مدركين لما يقوله (زيتون، 2004، ص 386).

ومن الخطأ الكبير جدا أن يعتمد الأستاذ على حفظه للدرس وتمكنه منه فيتكاسل في تحضير دروسه، فكل درس مهما كان بسيطا فإنه يتطلب رسم خطة لتقديمه، وإعداد مادته.

1.2.5. مفهوم التخطيط للتدريس:

التخطيط هو عملية عقلية منظمة يتم من خلالها تحديد الأهداف التربوية واختيار الوسائل والأنشطة المناسبة لتحقيقها في ضوء الإمكانات المتاحة والزمن المحدد، مع توقع الصعوبات المحتملة وسبل معالجتها (حمودة فايز، 2004، ص 45)

التخطيط للدروس "تصور مسبق للموقف التعليمي بإجراءاته المختلفة التي يجب أن يخطط لها المعلم وينفذها في فترة زمنية معينة، لضمان نجاحه فيما يخطط له" (الفتلاوي، 2003، ص 40)

ويشير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المدرس بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس، سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم.

2.2.5. خصائص التخطيط الفعال وفق المقاربة بالكفاءات:

قد يقوم أستاذ بإعداد خطة قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظريا وقد يقوم آخر بعكس ذلك، ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على الأستاذ أن يرسم خطته بخصائص أساسية بحيث تكون:

- مكتوبة:

على الأستاذ أن يعتمد على خطط مفصلة، حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه، وذلك ضمانا لعدم الشرود أثناء التدريس.

- محددة بزمن:

يجب أن يراعي في خطة الدرس عنصر الزمن، بمعنى أن خطة الدرس يجب أن تعطي أنشطة، أو مواد كافية لتغطية كامل زمن الحصة، كذلك يجب تحديد الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء وذلك لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس.

- مرنة:

يجب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة، حيث يجب على المدرس ألا يعتمد فقط على ما كتبه في السابق، بل يضيف إليه ويعدل فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذات قيمة فيما بعد، وكذلك يجب أن تراعي الخطة الظروف التي قد تحدث في أثناء التدريس وتحول دون إكمالها.

- مستمرة:

عملية التخطيط يجب أن تكون مستمرة، وذلك لتحقيق المرونة ومواكبة التغير وتجنب الإنقاص من فعالية التدريس وبالتالي استمرارية عملية التخطيط. (عبد الله قلي، فضيلة حناش، 2009 ص 112)

3.2.5. أهمية تخطيط الدرس:

يمكن أن نلخص أهمية تخطيط التدريس في النقاط التالية:

- يشعر المعلم كما يشعر غيره من العاملين في المهن الأخرى أن التدريس عملية لها متخصصوها، ويلغي الفكرة التي سادت عن التدريس زمن طويل بأن التدريس "مهنة من لا مهنة له".

- يستبعد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهام المعلم ويحول عمله إلى نسق من الخطوات المنظمة المترابطة، المصممة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التعليم.

- يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة، التي ترجع إلى الدخول في التدريس اليومي دون وضع تصور واضح له.

- يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم إذ يساعد على تجديد دقيق لخبرات التلاميذ السابقة وأهداف التعليم الحالية.

- يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي، سواء ما يتعلق بالأهداف، أو المحتوى، أو طرق التدريس، أو أساليب التقويم، ومن ثم يمكنه من العمل على تلافيها، ويساعده على تحسين المنهج بنفسه، أو عن طريق تقويم المقترحات الخاصة بذلك للسلطات المعنية.

- يتيح التحضير والإعداد لمعلم فرصة الاستزادة من المادة، والتثبت منها وتحري وجوه الصواب فيها عن طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة لتوضيح النقاط الغامضة في الدرس.

- يعطي لمعلم فرصة تحقيق بعض المعلومات، سواء منها ما ورد في الدرس، أو اكتسبه المعلم من السماع دون دراسة أو بحث.

- يساعد المعلم على التمكن من المادة، وتحديد مقدار المادة الذي يناسب الزمن المخصص.

- التخطيط والتحضير يساعدان المعلم على تنظيم أفكاره وترتيب مادته وإجادة تنظيمها بأسلوب طبيعي ملائم.

- يكشف التخطيط والتحضير للمعلم عما يحتاج إليه من وسائل تعليمية تشوق التلاميذ إليها، وتوضح الدرس وتحمل على المشاركة الإيجابية فيه.

- يعد التحضير سجلا لنشاط التعليم، سواء أكان ذلك من جانب المعلم، أو التلميذ، وهذا السجل يفيد المعلم إذ يمكنه من الرجوع إليه فيما بعد بالنقاط التي تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع.

- يعد التحضير وسيلة يستعين بها الموجه الفني، أو مشرف التربية العملية في متابعة الدرس وتقويمه.

- ييسر التحضير على المعلم عملية المراجعة، والتعديل والتنقيح إذا وجد ضرورة لذلك.

4.3.5. الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس:

يستند التخطيط إلى عدد من الافتراضات الأساسية المستمدة من بحوث التدريس ومن أهم هذه الافتراضات:

- يحتاج المعلمون المبتدؤون لإعداد خطط درس مكتوبة ومفصلة.
- تحتاج بعض مجالات المعرفة والموضوعات إلى خطط أكثر تفصيلا من غيرها.
- العمق المعرفي للمعلم حول المادة أو الموضوع يؤثر على كمية التخطيط الضرورية للدرس.
- مهارة المعلم في وصل حبل أفكاره أثناء مواقف الارتباك سيؤثر على كمية التفاصيل اللازمة عند تخطيط الأنشطة.
- من الأفضل أن تكون الخطة محبوكة بعناية عند كتابها.
- يمتلك المعلمين الفعالين نمطا مخططا للتعليم لكل درس، سواء أكان هذا مكتوبا أم لا. (زيتون، 2004 ص 374)

5.2.5. مستويات التخطيط:

لابد للمدرسين من تخطيط التدريس بحيث يضعون خططا للمقررات وتسلسلها ومحتوياتها وللوحدات التي يجب تدريسها وللأنشطة التي يجب استخدامها، وللاختبارات التي يجب إعطاؤها. وينكر إلا القليل من المدرسين أهمية التخطيط وضرورته. لكن المدرسين يختلفون في مدى التخطيط وطبيعته، والحقيقة أن المتخصصين في طرائق التدريس يختلفون هم أيضا حول مدى التخطيط الضروري. فبعضهم يشعر أن تخطيط الوحدات يغني تقريبا عن تخطيط الدروس، بينما يؤكد البعض الآخر أهمية تخطيط الدروس ويقلل من أهمية تخطيط الوحدات الدراسية.

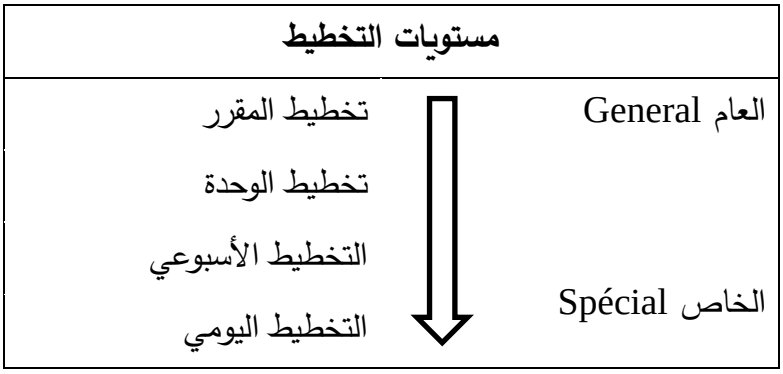
ويختلف التخطيط باختلاف القدرة الزمنية التي يتم في ضوئها تنفيذ الخطة، فهناك تخطيط على مستوى حصة دراسية، وتخطيط لشهر دراسي، أو لسنة دراسية، ويمكن القول أن هناك مستويين من التخطيط هما:

- **التخطيط بعيد المدى:** مثل الخطط السنوية والفصلية.

-**التخطيط قصير المدى:** مثل التخطيط لحصة دراسية، أو لأسبوع دراسي، أو لوحدة دراسية. (نفس المرجع، 375)

ويمكن عرض مستويات التخطيط على النحو التالي كما في الشكل الموالي:

شكل رقم (2) مستويات التخطيط



- التخطيط بعيد المدى:

يطلب من المدرس إعداد خطة سنوية يوضح فيها خطة سير العملية التعليمية على مدار العام الدراسي لتنظيم عمله في تنفيذ أهداف العملية التعليمية المتضمنة في مناهج المباحث المطلوب منه تعليمها، وهكذا فالخطة السنوية بمثابة الدليل الذي يقود عمل المدرس، حيث يتضمن هذا الدليل الأهداف والخبرات والأساليب والإجراءات التعليمية والفترة الزمنية، وأولويات العمل فهي تحدد للمدرس معالم الطريق الذي سوف يسلكه على مدى العام الدراسي.

- التخطيط قصير المدى:

وهو التخطيط الذي يتم خلال فترة وجيزة، كالتخطيط الأسبوعي، أو التخطيط اليومي الذي يتم من أجل درس واحد أو درسين.

- التخطيط اليومي للدرس:

يعد تخطيط الدروس اليومية من اهم واجبات المعلم، وخاصة المعلم المبتدئ، فهو يعده مقدما عقليا وانفعاليا لما سوف يقوم به المعلم في الفصل، فالمادة التي سيقوم بتدريسها، والأسئلة التي سوف يثيرها التلاميذ، والمشكلات التي يحتمل أن تقابله، وكيفية التغلب عليها.

كل هذه الأمور يتصورها في مخيلته، وهو يخطط دروسه اليومية. وجزء كبير من نجاح المعلم في وضع خطط دروسه يتوقف على مدى تخيله لما سوف يكون عليه الموقف في الفصل. (زيتون، 2004، 376)

مكونات خطة الدرس:

تشمل خطة الدرس اليومي العناصر التالية:

- الأهداف
- المقدمة
- المحتوى
- طرق وإجراءات التدريس
- مصادر وأدوات التعلم
- التكليفات والتعيينات
- الإغلاق (نفس المرجع، ص 379)

وفيما يلي سنتناول تفسير هذه العناصر للوصول إلى تخطيط جيد للدروس اليومية:

أولا: الأهداف: Objectives

يجب أن تشمل خطة المدرس على الأهداف التي يرجى تحقيقها من وراء هذا النشاط والنص على الأهداف جزء جوهري لكل نوع من خطط الدرس وأهمية الأهداف في أي عمل على أنها تعين على تحديد الوسائل والأساليب التي تستخدم عند القيام بهذا العمل، ويتعذر على المدرس تحديد الأهداف تحديدا سليما إذا لم تكن لديه فكرة واضحة عن أهداف التربية عامة، وأهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها خاصة، وذلك في علاقتهما بأهداف المادة التي يقوم بتدريسها، وأهداف الدرس أو الحصة.

ويمكن الحكم على صياغة الأهداف التدريسية من خلال عدد من المعايير نوردها فيما يلي:

- التحديد:

إن الأهداف العامة أقل نفعا وفائدة من الأهداف المحددة، لأن الهدف المحدد يوضح الخطوات التالية اللازمة لتحقيقه، والمظاهر السلوكية التي تحتاج إلى تغيير.

- الأداء:

إن الأهداف التي تصاغ في صورة أساليب الأداء التي يقوم بها الشخص تكون أكثر فائدة ونفعا في توجيهه إلى ما يجب أن يقوم به، وكمثال للأهداف الأدائية الحصول على تأييد زميل واحد في كل حلقة مناقشة "كل ذلك يندرج تحت سؤال: ماذا سأفعل؟".

- الاندماج الشخصي: تحديد وتعيين نوع ومدى مشاركة الشخص في الهدف.

- الواقعية: يقصد بها إمكانية تحقيق الهدف المناسب للشخص في فترة محددة.

- **إمكانية الملاحظة:** يعبر هذا المعيار عن مدى إمكانية إدراك الناس للنتائج بصورة واضحة لا غموض فيها حتى يمكنهم الوقوف على مستوى ما تحقق من الأهداف.

ثانيا: المقدمة:

نعني بالمقدمة ما يجب على المعلم القيام به قبل البدء في شرح معلومات الدرس الجديد ويتلخص ذلك في عدة خطوات هي:

1. انتباه التلاميذ 2. توجيه انتباه التلاميذ للدرس الجديد 3. تحديد إطار العمل

1. انتباه التلاميذ:

عادة ما يكون التلاميذ غير مستعدين لعملية التهيئة قبل البدء في الدرس الجديد، وغالبا ما يكون بدء الحصة متعلقا بالواجب المنزلي أو بعض المعلومات عن الدرس الجديد، وأفضل طريقة لكسب انتباه التلاميذ هي المراجعة السريعة على الدرس السابق عن طريق الأسئلة (زيتون، 2004 ص 380).

- الوقوف الهادئ البسيط للمدرس في مواجهة التلاميذ هي الطريقة المثلى لضمان جذب انباه التلاميذ، ثم يتحدث بعد ذلك.

- بدء الحديث أو الكلام بصموت هادئ ومنخفض، ثم الارتفاع بالصوت تدريجيا كلما أحس أن الفصل أخذ في الهدوء أو الانتباه.

- الإشارات، الإيماءات والحركات عوامل لجذب الانتباه، تحريك المعلم يده أثناء الشرح، المشي البسيط، كلها عوامل جذب الانتباه.

- استخدام أي أسلوب من الأساليب السابقة سوف يبين للمعلم أي تلك الأساليب هو الأفضل والأكثر فعالية.

2. توجيه انتباه التلاميذ للدرس الجديد:

ثاني الخطوات هو توجيه اهتمام التلاميذ إلى الدرس الجديد وجعلهم مهيئين لتلقي هذا الدرس، لذا يجب على المعلم إدراج عناصر دافعة لعملية التعلم في تخطيطه لعملية التهيئة، ويجب عليه أيضا توفير الجو المناسب لتنفيذ هذه العناصر، وعلى المعلم أن يبحث عن عناصر تكون موضوع اهتمام من التلاميذ، ومن العناصر التي تستخدم في ذلك ربط الدرس الجديد بموضوع يمثل أهمية عند التلاميذ، كربط موضوع الدرس بأحداث حقيقية في حياة التلاميذ.

3. تحديد إطار العمل:

معدل التعلم لدى التلاميذ يأخذ في الارتفاع عندما يعرفون المتوقع من هذا الدرس، ولكي يتم ذلك يجب أن يتبع المعلم قاعدة "تنظيم الخطوات"، فيجب مثلا أن تكون نقطة البداية هي عن أي شيء نبحث؟

ولا تقتصر عملية تنظيم الخطوات على عملية التهيئة بل إن دورها يتعدى ذلك بمراحل عديدة، والغرض من ذلك جعل العائد من الدروس أعلى وأجدى ولمساعدتهم أيضا على استدعاء المعلومات القديمة وتوظيفها للدرس الجديد (زيتون، 2004، ص 382).

نخلص من الخطوات الثلاثة السابقة أنه يجب على المعلم أن يرتب ويمهد لعملية التعلم، فإذا فشل المعلم في تحريك انتباه التلاميذ فإن عملية التعلم تصبح غير ذات جدوى أو فائدة. علاوة على ذلك فإن هيكلة الدرس يجب أن تبنى لتحقيق الحد الأقصى من التحصيل الدراسي.

تبقى نقطة هامة وهي أنه في معظم الحلات يجب أن يبني المعلم مقدمة الدرس مستخدما عنصرين أساسيين هما:

أ. دافعية التلاميذ للتعلم.

ب. تنظيم الخطوات للسير في الدرس.

ثالثا: المحتوى:

محتوى الدرس وسيلة لتحقيق الأهداف، لذا يجب أن يختار على أساس قيمته في تحقيق الأهداف، وعند اختيار محتوى الدرس، يقرر المدرس أولا أي المواد المتوفرة يتصل بالأهداف وبعد اختيار المادة تنظم في شكل هيكل أو تخطيط عام، مع مراعاة الأسس النفسية والترتيب المنطقي، ويجب أن يحتوي الدرس على كل المبادئ الأساسية والحقائق والتوضيحات التي يلزم مناقشتها خلال الدرس.

وعند التحدث عن المحتوى ينبغي التعرض لما يلي:

أ. كيفية اختيار المحتوى وأنشطته.

ب. التنظيمات العامة لهذه الخبرات والفلسفات التي تحكمها.

الإجراءات والوسائل المتبعة في اختيار المحتوى وأنشطته:

1. رأي الخبراء: فحص ومراجعة توصيات الخبراء فيما يختص بما ينبغي أن يعلم.

2. التحليل: ملاحظة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعتبرون أكفاء في مهنة ما وذلك لاكتشاف أنواع الإجراءات والعمليات، وتوفر حدوثها، ثم تبويبها، ومن ثم تستخدم هذه المعلومات كأساس لاختيار مواد المقرر.

3. المسح: استخدمت هذه الوسيلة في مجالات متعددة، وأدى المسح إلى وجود معلومات قيمة، مثلا مسح الصحة استخدم كثيرا في اختيار المحتوى المناسب لمقررات العلوم والتربية الصحية (زيتون، 2004 ص 383).

رابعا: طرق وإجراءات التدريس:

- عند اختيار طرق التدريس يجب دائما أن ينظر إلى المتعلم باعتباره المركز الأساسي في كل قرار يتصل بتوجيه التعلم في الفصل.

- ولعل أفضل الأساليب هي تلك التي تستخدم اهتمام التلميذ كنقطة ابتداء لمزيد من الخبرات تقدم له، كما يجب أن تستخدم التوضيحات المناسبة أون تربط نواحي النشاط الجديد بالخبرات السابقة التي يملكها التلاميذ.

- والتنوع في طرائق التدريس من أنسب الوسائل المستخدمة لمراعاة الفروق الفردية لتلاميذ الفصل الواحد.

- إذا استخدم المعلم السؤال والجواب وهي الطريقة الشائعة فإن الأسئلة الرئيسية يجب أن تصاغ مقدما وقد يجد المدرس المبتدئ من المفيد له أن يضمن خطة درسه اليومي قائمة كاملة من الأسئلة (زيتون، 2004 ص 383).

خامسا: مصادر وأدوات التعلم:

ينبغي أن تحتوي خطة التدريس على تحديد كل مادة تعليمية سوف تستخدم في تحقيق أهداف الخطة في أثناء تنفيذ التدريس أو قبله، ويشمل ذلك كل أنواع المواد التعليمية، المقروءة أو المسموعة أو المرئية، كما ينبغي أن تحتوي الخطة على ما قد يستخدم من أدوات أو وسائل تقنية لازمة لعرض المادة التعليمية، وكذا الوسائل التقليدية والأجهزة البسيطة.

ويجب اختيار تلك الوسائل في ضوء الأهداف المحددة للدرس، ذلك لأن الاختيار الخاطئ للمواد التعليمية كثيرا ما يعوق تحقيق الهدف. كذلك ينبغي أن يتأكد المعلم قبل تسجيل المواد والوسائل التعليمية في خطة الدرس من توفر هذه المواد وإمكانية استخدامها في الدرس.

سادسا: التكليفات والتعيينات:

يتضمن هذا الجزء كل ما يكلف الطلاب بأدائه خارج المدرسة، من أعمال تتعلق بما درسوه أو ما سيدرسونه من موضوعات، وتتعدد أهداف هذه الواجبات، فقد يكون الهدف منها التدرب وزيادة التمكن من المادة المتعلمة، أو استثارة دوافع التلاميذ وتفحص قدراتهم على التفكير.

وتتضح أهمية التعيينات في أن الوقت المخصص للدرس لا يكفي عادة لضمان مشاركة جميع المتعلمين وللتطبيق على أمثلة وتمارين.

لذلك كان من الضروري أن تشمل خطة الدرس على تعيينات أو واجبات يكلف التلاميذ بأدائها خارج الفصل، ولا شك أن التنويع في التعيينات يعطي المعلم فرصة جيدة لمراعاة الفروق الفردية. ويجب أن تكون التعيينات التي تعطى للتلاميذ في مستوى قدراتهم وإمكاناتهم.

سابعا: الإغلاق:

في حالة الانتهاء من الدرس يجب ان تكون المفاهيم والمعاني الرئيسية قد ترابطت مع بعضها البعض في صورة منظمة ومرتبة لاستمرار ما في وجدان التلاميذ وخبراتهم المعرفية.

إغلاق الدرس يجب أن يتعدى مرحلة المراجعة السريعة والتأكيد على المفاهيم الرئيسية والنقاط الهامة في الدرس، لذا يجب أن تكون مرحلة إغلاق الدرس عبارة عن دفع التلاميذ في الطريق الصحيح لتنظيم المعلومات والمفاهيم الجديدة مع بعضها البعض ومع مفاهيم ومعلومات الدروس الأخرى (نفس المرجع، ص 84).

اقترح أحد التربويين بعض المواقف التي يمكن القيام عندها بعملية الإغلاق عن هذه الواقف ما يلي:

1. الانتهاء من دراسة وحدة دراسية طويلة.
2. التوقف عند تدريس المفاهيم الجديدة.
3. إغلاق باب المناقشة الجماعية.
4. التعقيب على مشاهدة فيلم تعليمي أو شريط مسموع.
5. تلخيص خبرات ومفاهيم متضمنة في مجال معين.
6. تلخيص مقدمة أو عرض طويل.
7. الانتهاء من تجربة علمية.

وقد اقترحت خمس طرق مختلفة يمكن القول عند الانتهاء من أي منها أن عملية الإغلاق قد تمت هذه الطرق هي:

1. يستطيع المعلم أن يقوم بتنظيم محتوى الدرس بحيث يدور هذا المحتوى حول بحث مركزي أو موضوع معين أو نموذج. وعندئذ يستطيع كل من المعلم والتلاميذ ربط المعلومات التي سبق التعرض لها بالتنظيم الجديد البحث أو الموضوع أو النموذج.

2. يمكن أيضا إغلاق الدرس باستخدام أسلوب التلميح، ويمكن تنفيذ هذا الأسلوب عن طريق القيام بتلخيص النقاط الرئيسية على السبورة.

3. يمكن استخدام طريقة الأسئلة التلخيصية، أو أن يطلب المعلم من التلاميذ تلخيص درس اليوم.

4. ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة يساعد التلاميذ على تخطي مرحلة إغلاق الدرس، فمثلا يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بربط الدرس الجديد بالدرس السابق.

5. الطريقة الأكثر استخداما وتأثيرا هي أ يطلب المعلم من التلاميذ عرض أو إظهار المفاهيم أو المعلومات التي تعلموها في هذا الدرس. فإذا فشل التلاميذ في ذلك فكأن الدرس لم يتم التعرض له بالشرح.

6.2.5. تقويم خطة الدرس:

يحتاج المعلم الجيد دائما للنمو المهني والأكاديمي كما يحتاج إلى معرفة مدى ما وصل إليه من كفاءة في تنفيذ الدرس وتخطيطه. مما يساعده على تدريس نفس الدرس من حيث معرفة مواطن النقص والجودة في تدريسه حتى يتجاوز مواطن السوء ويعزز مواطن الجودة، وبغرض تقويم الدرس يمكن الاستعانة بقائمة المراجعة الآتية:

قائمة مراجعة خطة الدرس:

هل خطة الدرس:

1. تقدم ربطا بالدروس السابقة؟
2. تقدم تقديما مدروسا ودقيقا؟
3. تحدد الأهداف بوضوح للمتعلمين؟
4. تقدم عرضا واضحا لمحتوى التعلم؟
5. تقدم شرحا وتوضيحا دقيقا؟
6. تقوم بإعداد المتعلمين لعمل الواجب المنزلي؟
7. تقدم ملخصا ومتابعة جيدة ودقيقة؟
8. تقوم بتوفير الوسائل لأنشطة الفرد والمجموعة بشكل دقيق؟

9. تقوم بمراعاة الفروق الفردية؟

10. تنهض بدقة بعبء تقديم الأدوات والمواد التعليمية؟

11. تقدم ربطا بالدرس اللاحق؟ (زيتون، 2004 ص 387)

3.5. مهارات تنفيذ التدريس:

1.3.5. مهارة التمهيد "التهيئة" للدرس وجذب الانتباه:

يعرف قطامي التهيئة بأنها "نشاط يقوم به المعلم في بداية الدرس بقصد جذب انتباه المتعلمين، وخلق جو نفسي وتعليمي مناسب، يساعد على ربط المعلومات الجديدة بما هو معروف لديه" (قطامي يوسف، 2001 ص 133)

ويرى عودة أحمد بأن "التمهيد هو الجزء الاستهلالي من الدرس الذي يستخدم فيه المدرس وسائل وأساليب متنوعة لاستثارة دافعية المتعلمين للتعلم، وتهيئتهم ذهنيا ووجدانيا لموضوع الدرس" (عودة أحمد، 2006 ص 158)

ويعرف فرج التهيئة للدرس بأنها "عملية تربط الدرس الجديد بخبرات المتعلمين السابقة، وتساعدهم على الانتقال التدريجي نحو موضوع جديد دون فجوة معرفية أو انفعالية" (فرج عبد الله، 2011 ص 97)

ويرى النعيمي بأن "التمهيد مرحلة ضرورية تمثل الجسر الذي يربط بين ما تعلمه المتعلم سابقا وما سيتعلمه لاحقا، من خلال أساليب تحفيزية وأسئلة استكشافية أو أنشطة مثيرة" (النعيمي عبد الرزاق، 2013 ص 211)

من خلال التعاريف السابقة، نلاحظ أن هناك اتفاقا عاما بين الباحثين على أن التهيئة أو التمهيد تمثل جزءا أساسيا من العملية التعليمية، وهي مدخل مهم لأي درس ناجح. تتقاطع هذه التعاريف في كون التهيئة تهدف إلى:

- جذب انتباه المتعلمين.
- إعدادهم نفسيا وذهنيا للدرس.
- ربط الخبرات السابقة بالجديدة.

لكن بعض التعاريف ركزت أكثر على البعد النفسي والتحفيزي مثل تعريف قطامي وعودة، بينما أبرزت تعاريف أخرى البعد المعرفي والبنائي مثل فرج والنعيمي من خلال الربط المنهجي بين ما تعلمه الطالب سابقا وما سيتعلمه.

التكامل بين هذين البعدين (التحفيزي والمعرفي) هو ما يجعل التهيئة فعالة، إذ إنها ليست مجرد مدخل مشوق، بل أداة تربوية هادفة لإعداد المتعلم فكريا للدرس وتيسير عملية التعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات، التي تشدد على بناء التعلمات على مكتسبات سابقة.

– **أهداف التمهيد للدرس:** للتمهيد عدة أهداف يمكن حصرها فيما يلي:

1. تشويق المتعلمين:

حين يسعى المعلم إلى تحفيز تلاميذه وجذب انتباههم نحو محتوى الدرس، فإن فرص نجاح العملية التعليمية تزداد بشكل ملحوظ، إذ يُعد التشويق مدخلاً أساسياً وضرورياً للتعلم الفعال. ولكي يكون هذا التشويق مثمراً، ينبغي أن يستند إلى الحاجات الداخلية للمتعلمين ودافعيتهم الذاتية، مما يُسهم في رفع مستوى تفاعلهم داخل القسم، ويُقلل من حالات التشتت الذهني التي قد تعوق سير الحصة.

غير أن تحقيق هذا المستوى من التحفيز ليس بالمهمة السهلة، فغالباً ما يعجز بعض المعلمين عن توضيح الصلة بين الجهد المبذول من قبل المتعلم والمكافأة المستقبلية المرتبطة به، وعليه فإن التشويق الناجح لا يقتصر على لفت الانتباه فقط، بل يرسخ لدى المتعلمين شعورا بالمسؤولية تجاه مشاركتهم في التعلم، مما يزيد من استعدادهم النفسي والعقلي لتلقي المعارف الجديدة.

وفي المقابل فإن غياب الاهتمام بالدرس يفضي إلى تدنّي مردودية المتعلمين، ما قد ينعكس سلباً على أداء المعلم نفسه، فيُضعف حماسه ورضاه المهني. ومن الوسائل التي قد يعتمدها المعلم لتجاوز هذا التحدي، إشراك التلاميذ في اقتراح بعض أهداف الدرس، ما يعزز لديهم الشعور بالانخراط الفعلي.

ويعد التمهيد فعّالاً حين يرتبط موضوع الدرس بقيم أو اهتمامات شخصية لدى المتعلم، بحيث يصبح التعلم نابعا من رغبة داخلية، وليس مجرد استجابة لضغوط خارجية. وفي الحالات التي يصعب فيها إثارة اهتمام المتعلم ذاتيا، يمكن الاستعانة بمثيرات خارجية، مثل تنويع أساليب التدريس، تغيير نبرة الصوت، استخدام وسائل تعليمية محفزة، أو إعادة تشكيل المجموعات داخل الفصل لإضفاء جو من التفاعل والحيوية.

2. معرفة مدى استعداد المتعلمين:

يُعد استعداد المتعلم وتلاؤم محتوى الدرس مع حاجاته من المرتكزات الجوهرية لإثارة دافعيته نحو التعلم. ومن هذا المنطلق، فإن وضوح البنية المعرفية التي يستند إليها المتعلم داخل الفصل يساهم في تعزيز مشاركته النشطة، خصوصاً إذا كانت تلك البنية منسجمة مع مستواه المعرفي وخبراته السابقة.

ولتقدير مدى امتلاك المتعلمين للمعلومات الأساسية الضرورية للدرس الجديد، يلجأ المعلم إلى توجيه أسئلة تقييميّة، تُتيح له التحقق من مدى استيعابهم للمعارف السابقة، ومدى جاهزيتهم لاكتساب المعرفة الجديدة انطلاقاً منها. ويساهم هذا الإجراء أيضاً في تسهيل الانتقال المنطقي بين الدروس، من خلال المراجعة السريعة لبعض النقاط المفصلية في الدرس السابق.

كما أن ربط المعارف الجديدة بما تم تعلمه مسبقاً يعين التلاميذ على إدراك موقع الدرس ضمن البرنامج الدراسي، وعلى فهم أهدافه المرحلية في سياق الخطة التعليمية الأشمل. وتبرز أهمية هذا الربط بشكل خاص عند الانتقال إلى مواضيع جديدة قد تبدو معقدة أو غير مألوفة، حيث يُقلل ذلك من الشعور بالارتباك.

ويمكن للربط بين الدروس أن يتم باستخدام استراتيجيات متعددة كالمقارنة، والمقابلة، والتشبيه، بحيث يُبنى التعلّم على علاقات منطقية بين المفاهيم، سواء أكانت هذه المفاهيم متشابهة، أو متقاربة، أو حتى متضادة.

3. تحديد أهداف الدرس:

تعد بداية الدرس أنسب توقيت لتحديد أهدافه، إذ يُمكّن هذا الإجراء المتعلم من فهم الاتجاه العام الذي سيسلكه الدرس، كما يساعده على إدراك المطلوب منه خلال الحصة. ويحرص المعلم الكفء على توضيح الأهداف النوعية المقصودة من التعلم، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، مع بيان كيفية تحقيقها والمعايير التي يُقاس بها مستوى الأداء المطلوب بلوغه.

4. تحديد عنوان الدرس:

خلال مرحلة التمهيد يضع المعلم عنوانا للدرس وقد يدونه في السبورة، وفي حالات قليلة قد يتعمد المعلم عدم وضع عنوان لغرض ترك المجال للتلاميذ ليختاروا عنوانا للدرس بأنفسهم كما في دروس المطالعة والتعبير.

- أنماط التمهيد:

تتنوع أنماط التمهيد تنوعا كبيرا، وينتج هذا التنوع من تعدد العوامل التي تؤثر فيه، فهو قد يتأثر بموضوع الدرس وبالتلاميذ وبالبيئة التعليمية المتوفرة في الفصل وبالمعلم، وقد يكون التمهيد على صورة من الصور التالية:

- القصة: يجب أن تكون موجزة ذات علاقة بالموضوع مؤثرة تشد انتباه التلاميذ.

- الحوار: وقد يكون مباشرا بين المعلم والتلاميذ أو غير مباشر بين طرفين تم تسجيله سابقا.

- **السؤال:** عما سبق دراسته في الحصة السابقة.

- **المناقشة:** عن طريق طرح قضية ما ويجمع عنها المعلم إجابات متعددة من التلاميذ.

- **العرض:** وفيه يعرض المعلم وسيلة ما يوجه التلاميذ إلى ملاحظة أمور معينة متعلقة بها.

- **الخبر:** حيث يعرض المعلم خبرا متعلقا بجانب من جوانب الحياة ثم يقوم بالتعليق عليه.

- **الأحداث الجارية:** يستغل المعلم الأحداث الجارية ذات الأهمية لتقديم بعض المفاهيم، للتمهيد لدرسه.

- مدة التمهيد:

ليس هناك بضرورة مدة زمنية محددة للتمهيد، والمعلم هو من يحدد الزمن، إلا أنه من ملاحظة أداء المعلمين المتميزين في كثير من الأقسام بالمدارس الابتدائية، وجد أن فترة التمهيد تتراوح بين (5 – 7) دقائق في الحصة التي تتراوح بين أربعين وخمسة وأربعين دقيقة.

ومما يزيد من صعوبة تحديد مدة التمهيد أحيانا عدم وجود حدود فاصلة واضحة بين التمهيد للدرس ومضمون الدرس نفسه.

- استخدام التمهيد في التعليم:

التمهيد من أول النشاطات التي يقوم بها المعلم أثناء تقديم الدرس، ولهذا فعليه أن يفكر في عملية التمهيد أثناء التحضير والتخطيط للدرس، وقد تحتوي عملية الإعداد للتمهيد تحضير وتجريب بعض الوسائل أو تحضير أسئلة معينة أو التفكير في أسلوب الحوار أو القصة التي قد يستخدمها، هذا وقد يحتاج المعلم إلى التدوين أثناء التمهيد كأن يكتب عنوان الدرس أو الأهداف المرجوة أو جملة أو فقرة من كتاب اللغة العربية أو كتابة عناصر الموضوع المراد تناولها في الدرس.

ويتقاطع مفهوم التمهيد مع مفهوم التهيئة لذا وجب علينا أن نوضح هذا المفهوم ونبين مدى العلاقة بين هذين المفهومين.

- مفهوم التهيئة:

يقصد بالتهيئة كل ما يقوله المعلم أو ما يفعله، بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد، ليكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية لتلقي الدرس.

والتهيئة للدرس يستخدمها المعلم لإثارة اهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم للتعلم، وجذب انتباههم للدرس الجديد. ولهذا تعتبر التهيئة للدرس مهارة أساسية من مهارات تنفيذ التدريس، التي يدرب عليها المعلمون قبل وأثناء الخدمة.

على الرغم من أن المعلمين يهتمون بعملية التهيئة في بداية الدرس، إلا أنهم يركزون أساسا على ما يسمى بالتمهيد للدرس، وهو ينحصر في التمهيد المنطقي للمادة العلمية الجديدة، إن مثل هؤلاء المعلمين يغفلون جانبا هاما من التهيئة، وهو الناحية الانفعالية لدى التلاميذ، فاهتمامهم الأول منصب على المادة التعليمية للدرس، ولا يريدون أن يضعوا وقتا في غيرها. وعلى الرغم من أن هذا الاهتمام بأن للتلاميذ مشاعر واهتمامات ينبغي فهمها والتجاوب معها، حتى يستطيع المعلم أن يجذب انتباههم ويضمن مشاركتهم وتجاوبهم معه أثناء الدرس، لذلك وجب على المعلم عند الدخول إلى قسمه أن يعرف ما يدور بين التلاميذ من حوار أو نقاش أو أحداث، وتفسره تفسيرا سليما، ويظهر اهتمامه بالمتعلمين ومشاعرهم وما يشغل تفكيرهم.

ولقد أكدت بحوث أميدون وفلاندرز أن المعلمين الذين يحاولون التأثير على تلاميذهم بطرق غير مباشرة، مثل تقبل مشاعرهم وإظهار الاهتمام بما يشغلهم، يحققون نتائج أفضل بكثير ممن لا يفعلون ذلك. هذا بالإضافة إلى أن المعلم قد يجد فيما يشغل التلاميذ مدخلا مناسبا لدرسه.

وتبرز أهمية عملية التهيئة في تحقيق أهداف متنوعة، لعل من أهمها تركيز انتباه التلاميذ على المادة التعليمية الجديدة، كوسيلة لضمان اندماجهم في الأنشطة التعلمية، وأيضا استثارة دافعية التلاميذ للتعلم. ولن يتحقق له ذلك إلا بتهيئتهم لبدء دورة جديدة من النشاط التعليمي بعد أن أوصلهم في الحصة السابقة أو الدرس السابق إلى نقطة الغلق.

كما تهدف التهيئة أيضا إلى خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس، فقد أثبتت البحوث التي قام بإجرائها بعض الباحثين، أن إعطاء التلاميذ مقدما فكرة عن محتوى الدرس أو عما هو متوقع منهم يساعدهم على فهم الدرس وتحقيق ما هو متوقع منهم.

كذلك تساعد التهيئة على توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بما سبق أن تعلمه التلاميذ وبخبراتهم السابقة.

والتهيئة لا تقتصر على بداية الدرس فقط، ذلك أن الدرس وفق عادة ما يتطلب عدة أنشطة متنوعة، يحتاج كل منها إلى تهيئة مناسبة حتى يتحقق الغرض منه.

- أنواع التهيئة:

لا يوجد تصنيف محدد لأنواع التهيئة يتفق عليه جميع العاملين في حقل التربية والتعليم، ومع ذلك يمكننا أن نميز بين أنواع ثلاثة من التهيئة: التهيئة التوجيهية، التهيئة الانتقائية، والتهيئة التقويمية.

وسنحاول التعرف على كل نوع منها والخصائص المميزة لكل نوع فيما يلي:

أولا: التهيئة التوجيهية:

يتصف هذا النوع من أنواع التهيئة بمجموعة من الخصائص المميزة له:

1. يستخدم أساسا لتوجيه انتباه التلاميذ نحو الموضوع الذي سيتم تدريسه.

2. يستخدم المعلم في التهيئة التوجيهية نشاطا أو شخصا أو شيئا أو حدثا يعرف مسبقا أنه موضع اهتمام من التلاميذ أو أن لهم خبرة سابقة به كنقطة انطلاق لتوجيه انتباههم نحو موضوع الدرس وإثارة اهتمامهم به.

3. يقدم إطارا يساعد التلاميذ على تصور الأنشطة التعلمية التي سوف يتضمنها الدرس.

4. يساعد في توضيح أهداف الدرس.

ثانيا: التهيئة الانتقائية:

ويتصف هذا النوع من التهيئة بخاصية رئيسة هي أنه يستخدم في الأساس لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة، أو من نشاط تعلمي إلى آخر، ويعتمد المعلم عادة على الأمثلة التي يمكن أن يقاس عليها، وعلى الأنشطة التي يعرف أن تلاميذه يفضلونها أو لهم خبرة فيها، وذلك لتحقيق الانتقال التدريجي المنشود.

ثالثا: التهيئة التقويمية:

ويستخدم هذا النوع أساسا لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة، ويعتمد هذا النوع إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، وعلى الأمثلة التي يقدمها التلميذ لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية.

2.3.5. مهارة الشرح وتقديم الدرس باستخدام استراتيجيات فاعلة:

إن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يقتضي من المعلم أن يكون متمكنا من مهارة استخدام استراتيجيات التدريس التي تجعل من المتعلم يقوم بدور فعال في العلمية التعليمية التعلمية.

فإذا كانت الأهداف تجيب عن سؤال: لماذا نعلم؟ والمحتوى يجيب عن سؤال: ماذا نعلم؟ فإن استراتيجية التدريس تجيب عن سؤال كيف نعلم ونتعلم؟ ولا شك أن الأهداف والمحتوى الجيدين لا يمكن أن يصلا بالمتعلم إلى تحقيق نواتج التعلم المنشودة بدون استخدام استراتيجية التدريس التي تحقق ذلك. وسنحاول من خلال هذا العنصر في دارستنا التعرف على العديد من استراتيجيات التعلم النشط.

- **تعريف الاستراتيجية:**

يعتبر مصطلح استراتيجية من المصطلحات العسكرية الذي يعرف بفن صناعة الخطط الموجه نحو تحقيق الأهداف.

وتعد الاستراتيجية في التربية خططا متكاملة تأخذ في اعتبارها كل الإمكانات والبدائل المتاحة، لتحقيق أهداف تربوية محددة، وبدرجة عالية من النجاح. ويتم اختيار الاستراتيجية على اعتبار أنها أنسب وسيلة لتحقيق الأهداف ونواتج التعلم المرغوبة، والمعلم الفعال هو الذي يطور مهاراته في استخدام تشكيلة كبيرة من استراتيجيات التدريس، ويجيد توظيفها والاستعانة بالملائمة منها في المواقف التعليمية المختلفة.

وقد عرف كوجك (1998) الاستراتيجية في التعليم بأنها "خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فبها".

بينما أشار قنديل إلى أن " استراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وبأجود مستوى ممكن".

وعلى ذلك يمكننا أن نعتبر استراتيجية التدريس مجموعة من القرارات التي يتخذها المعلم، وتنعكس في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والمتعلمون في الموقف التعليمي، وتكون شاملة ومرنة وتراعي طبيعة المتعلمين، وتمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل القسم.

- **خصائص الاستراتيجية التعليمية الجيدة:** ويوجز قنديل أهم هذه الخصائص كما يلي:

- شاملة، بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.
- مرتبطة ارتباطا واضحا بالأهداف التربوية.
- طويلة المدى بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.
- مرنة وقابلة للتطوير.
- عالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاج إليه من إمكانيات عند التنفيذ مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية.
- جاذبة وتحقق المتعة للمتعلم أثناء عملية التعلم.
- توفر مشاركة إيجابية من المتعلم وشراكة فعالة بين المتعلمين.

- معايير اختيار استراتيجية التدريس:

- تتلاءم مع المتعلمين وتناسب مراحلهم العمرية واحتياجاتهم المعرفية والمهارية والوجدانية.

- تمكن من استخدام مجموعة متنوعة من المواد التعليمية المحفزة على التفكير وإشراك جميع المتعلمين في الدرس.

- تدعم إيجابية المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية.

- تعمل على استثارة اهتمام المتعلم ودافعيته نحو التعلم.

- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم.

- تتناسب مع الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

- تتناسب مع الإطار الزماني والمكاني للدرس، وأعداد المتعلمين داخل الفصل.

- تتناسب مع طبيعة المادة الدراسية وخصائصها ومتطلباتها.

- تستند إلى قوانين التعلم، مثل التعلم بالعمل والملاحظة والتجربة والخطأ.

- تتناسب مع الإمكانيات المادية والبشرية للمدرسة، الوسائل والأدوات التعليمية المتاحة.

- تمكن المعلم من تنفيذ الاستراتيجية بكفاءة بما يضمن تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وهو ما يعني أن المعلم مطالب بالتدرب على تنفيذ الاستراتيجية وتقويم ممارسته لها مرة بعد مرة أخرى لتطوير الأداء.

على ضوء هذه الخصائص والمعايير نرى أن الاستراتيجية أوسع من الطريقة أو الأسلوب، زما الطرق والأساليب في واقع الأمر إلا جزء سلوكي مما تعنيه الاستراتيجية وتقوم بتوظيفه لتحقيق أهدافها، وهناك حدود فاصلة بين استراتيجيات التدريس، وطرائقه وأساليبه.

حيث يقصد بطريقة التدريس مجموع الخطوات التي يستخدمها المعلم في إيصال محتوى المنهج للمتعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية. أما أسلوب التدريس فهو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم.

- أهم استراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات:

إن استخدام استراتيجية تدريس واحدة ليس بكاف، والمستوى الأمثل لكل استراتيجية يختلف باختلاف طبيعة ومهمة المعلم، ونسعى من خلال هذا العنصر لتقديم عدد من استراتيجيات التدريس التي تساعد الأساتذة على تنفيذ الدروس بفعالية وجاذبية، الأمر الذي يحث المتعلمين على الانهماك في التعلم، ويجعلهم مسؤولين عن تعلمهم وقادرين على بناء تعلماتهم بشكل فعال.

وتتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يلي: التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، المناقشة، لعب الأدوار، حل المشكلات، والمشروعات، وهذا لا يعني أن هذه هي كل الاستراتيجيات التي يحتاج إليها المعلم، إلا أنها من أبرزها والتي تتوافق وفلسفة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

أولا. استراتيجية التعلم التعاوني:

تعرف استراتيجية التعلم التعاوني بأنها إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على التفاعل الإيجابي بين المتعلمين داخل مجموعات صغيرة، يساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك وليصل جميع أفراد المجموعة إلى حد الإتقان، ويتم تقويم أداء مجموعة المتعلمين وفق محكات موضوعية مسبقا يقوم فيها كل متعلم بدور محدد في إطار التشاور، والمناقشة وإبداء الرأي عند حل مشكلة ما، أو القيام بمهمة ما.

- مميزات التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني مميزات عديدة: حيث أثبت الدراسات والأبحاث النظرية والعملية فعاليته، وأشارت تلك الدراسات لـ (جونسون وهولبك 2004) إلى أن التعلم التعاوني يساعد على:

- رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- التذكر لفترة أطول
- استعمال عمليات التفكير العليا بكثرة.
- تقبل وجهات نظر الآخرين.
- زيادة الدافعية الداخلية (الدافع الذاتي للتعلم)
- تنمية العلاقات الإيجابية بين الفئات غير المتجانسة.
- تكوين مواقف أفضل تجاه المدرسة.
- تكوين مواقف أفضل تجاه المعلمين.
- احترام أعلى للذات.

ولتوضيح الصورة بشكل أفضل لمفهوم التعلم التعاوني، حتى نفرق بينه وبين أنواع أخرى من التعلم التي تتم في مجموعات، سنتكلم على أسسه المميزة التي يرتكز عليها ويستمد منها مفهومه، فحسب أبو النصر 2005 "التعلم التعاوني أكثر من أن يجلس المتعلمون في مجموعات وُيبلغُوا بالعمل معا وليسوا فرادى، فإنه من الممكن أن يتنافسوا وإن جلسوا متقاربين، لذا لابد من التأكد من تطبيق أسس التعلم التعاوني" وهي:

- **الاعتماد المتبادل الإيجابي:** يقصد به شعور المتعلمين باحتياجهم لبعضهم البعض، حتى يتمكنوا من أداء المهام الموكلة إليهم بنجاح. ولتحقيق ذلك يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

1. توضيح المهمة التعليمية المطلوبة من المتعلمين.
2. توضيح مستوى الأداء المتوقع من المتعلمين.
3. حث أفراد المجموعة على التعاون.
4. وضع أهداف مشتركة تعمل المجموعة على تحقيقها.
5. منح أفراد المجموعة تعزيزات مشتركة.
6. تحديد الأدوار والمسؤوليات.
7. توفير ما يتطلبه إنجاز المهمة من المواد.

- **التفاعل المعزز وجها لوجه:** سعي المتعلمين إلى زيادة تعلم بعضهم من البعض الآخر وجها لوجه وحدوث تفاعل إيجابي بينهم لإنجاز المهمة المكلفين بها بنجاح. ولتحقيق ذلك يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

1. حث المتعلمين على عناصر التفاعل الإيجابي (الموضحة في دور المتعلم).
2. ملاحظة حدوث التفاعل الإيجابي بين المتعلمين أثناء التعلم، وتقديم مكافآت للمجموعات التي يسود فيها مثل هذا التفاعل بين أعضائها.

- **المسؤولية الفردية:** الشعور بالمسؤولية الفردية أثناء التعلم التعاوني بما يخدم مسؤولية المجموعة، فهو مطالب بأن يبذل جهدا فرديا في التعلم حتى يتقن المطلوب منه تعلمه. ولتحقيق ذلك يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

1. التقويم المستمر لأداء كل متعلم، ومنح الدرجة للمجموعة.
2. إعطاء اختبار فردي (كتابي) يكشف لنا عن مدى إتقان ما تعلمه أو ما كلف به من أعمال دون أن يترتب عليها تقييم.
3. اختيار متعلم عشوائيا وتكليفه بتقديم شرح معلومة أو عرض مهارة لبقية أفراد مجموعته أو للصف بأكمله.
4. ملاحظة أداء الفرد في مجموعته ومدى تقدمه في التعلم.

- المهارات الاجتماعية: يتعزز الاعتماد المتبادل والتفاعل الإيجابي وجها لوجه بين أعضاء المجموعة إذا كانت لديهم مهارات اجتماعية (القيادة، القدرة على اتخاذ القرارات، بناء الثقة، التواصل، حل النزاعات، إثارة التفكير ...) تمارس اثناء التعلم بطريقة تعاونية. ولتحقيق ذلك يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

1. التأكد من إدراك المتعلمين لحاجتهم الفعلية للمهارة.
2. تحديد المهارات الاجتماعية اللازمة للمجموعة.
3. تدريبهم على المهارات.
4. التأكد من فهم المتعلمين ماهية المهارة ومتى يجب عليهم استخدامها.
5. إيجاد مواقف تدريبية للتشجيع على إتقان المهارة.
6. التأكد من أن المتعلمين يمتلكون المهارات ويعرفون الإجراءات اللازمة لمعالجة مدى نجاحهم في استخدامها.
7. التأكد من مثابرة المتعلمين على ممارسة المهارة إلى أن تصبح إجراء عاديا.

- معالجة عمل المجموعة: نظرا لأن التعلم التعاوني يتطلب قيام أفراد المجموعة بأداء مهمة معينة من خلال التفاعل الإيجابي بينهم وجها لوجه، والذي يعتمدون فيه على توظيف مهاراتهم الاجتماعية، فثمة احتمال وارد أن تحدث أخطاء في أداء بعض أو كل هؤلاء الأفراد هذه المهمة، فضلا عن عدم إتمام هذا التفاعل بالشكل المطلوب لضعف في هذه المهارات، لذا تحتاج مجموعة التعلم التعاوني من المعلم إلى تلخيص وقت محدد لمناقشة عملها، وتقويم مسار تقدمها، ومدى قدرتها على المحافظة على علاقات اتصال جيدة بين أفرادها. وعلى المعلم القيام بالإجراءات التالية:

1. تفقد عمل المجموعات أثناء الأداء.
2. إعطاء المجموعات تغذية راجعة حول الأداء أثناء العمل وبعده.
3. إعطاء الصف بأكمله تغذية راجعة عن مجمل إنتاجهم.
4. إقامة احتفالات على مستوى المجموعة ومستوى الصف.
5. تقييم نوعية التفاعل بين أعضاء المجموعة أثناء عملهم للوصول بتعلم بعضهم بعضا إلى أقصى حد.

- شروط ومتطلبات نجاح استراتيجية التعلم التعاوني:

يتطلب التعلم التعاوني عدة أمور لنجاح هذه الاستراتيجية، نوضحها فيما يلي:

- الانضباط الصفي: من أهم الشروط والمتطلبات لنجاح هذه الاستراتيجية، ويعني تركيز المعلم والمتعلمين في تنفيذ هذه الاستراتيجية ولا يتم التطرق إلى قضايا خارج الموضوع، وينطلق الانضباط من إدراك مل من المعلم والتلاميذ لأدوارهم في تنفيذ الاستراتيجية.

- توفر الزمن الكافي: الزمن عامل مهم حتى يستطيع المعلم تحقيق أهداف التعلم التعاوني، حيث توجد عدة إجراءات تتطلب وقتا داخل زمن الحصة الدراسية، لذا على المعلم بذل أقصى جهد لتوظيف الوقت بشكل مناسب.

- تنظيم غرفة الصف: غرفة الصف هي المكان المخصص في الغالب ليكون بيئة للعمل التعاوني، فعليه يجب أن تكون كل عناصر العمل التعاوني في مكانها المناسب داخل غرفة الصف.

- عدد المتعلمين في الصف: يعد عاملا مهما لنجاح التعلم التعاوني، فكلما تغير عدد المتعلمين زيادة أو نقصا لزم على المعلم تغيير خطته وفق العدد الموجود.

- تدريب المتعلمين على العمل التعاوني: إذ لم يكن للمتعلمين سابق خبرة عن التعلم التعاوني وجب على المعلم تدريبهم على مهارته قبل أن يتبنى هذه الاستراتيجية.

- التمكن من مهارة التعلم التعاوني: المعلم هو المخطط لهذه الاستراتيجية وإذا لم يكن على قدر من المهارة التي تمكنه من توظيف هذه الاستراتيجية فلن يستطيع النجاح في تنفيذها.

- توفر مصادر التعلم اللازمة: تعتبر المصادر عنصرا أساسيا في تنفيذ هذه الاستراتيجية وإذا لم تتوافر فلن يستطيع المعلم -غالبا -تحقيق الهدف من الاستراتيجية.

- وجود سجلات (تخطيط، متابعة وتقويم): التوثيق في التعلم التعاوني يساعد المعلم على السير بخطى واضحة، فيجب على المعلم استخدام جميع السجلات والنماذج الخاصة بالتعلم التعاوني.

ثانيا: استراتيجية خرائط المفاهيم:

تعد استراتيجية خرائط المفاهيم تنظيما بنائيا لمجموعة المفاهيم المتضمنة في المحتوى الدراسي على شكل مخطط شبكي تنظيمي ينقل من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بكلمات أو عبارات رابطة دالة تظهر على شكل خطوط تصف العلاقة بين مفهومين بحيث تكون جملة ذات معنى.

وقد وجد هيجن (Hagen 1980) أن الخرائط المفاهيمية تشجع على التفكير التشعبي، فالمتعلمون يتعاملون مع المعلومات بشكل يتلاءم مع الخرائط المفاهيمية التي يرسمونها في ذاكرتهم أو واقعيا على الورق، وغالبا ما يرون الارتباطات بطرق من ابتكارهم، وعندما يستخدمون الخرائط المفاهيمية بصفة منتظمة يبدؤون في تصميم الخرائط الخاصة بهم حول المفاهيم والموضوعات، وهذا يعني أنهم أصبحوا قادرين على بناء المعرفة بدلا من حفظها واسترجاعها.

ولكي يساعد المعلم التلاميذ في التفكير يقدم لهم خرائط مفهومية ناقصة ويطلب منهم أن يبرزوا أو يحددوا العلاقات بين مكوناتها أو يصفوا العلاقات والظروف التي تنشأ فيها.

وبناء على ذلك تعد خريطة المفاهيم منظما تمهيديا بصريا يظهر العلاقات بين المفاهيم، وفي الوقت نفسه تبين المفهوم وامتداداته وتحولاته والظروف اللازمة لهذه التحولات، ويتوقع أن يساعد ذلك المتعلم على رسم صورة ذهنية واضحة للمفهوم، مما يؤدي إلى ربطه بشكل ناجح في البناء العقلي، وذلك يعني فهم المتعلم المفهوم وتحقق التعلم ذي المعنى.

- مكونات خرائط المفاهيم الأساسية:

- المفهوم العلمي:

هو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء، وتصنف إلى مستويات حسب درجة عموميتها: المفهوم الرئيسي -المفاهيم العامة -المفاهيم الفرعية، ويوضع المفهوم داخل شكل بيضاوي أو دائري أو مربع.

- كلمات ربط:

عبارة عن جمل أو كلمات أو حروف تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر مثل: ينقسم إلى، تصنف إلى، يتكون من، ...

- وصلات عرضية:

عبارة عن خطوط عرضية تصل بين مفهومين أو أكثر قفي درجة واحدة من العمومية في التسلسل الهرمي.

- أمثلة: هي الأحداث أو الأفعال المحددة التي تعبر عن أمثلة للمفاهيم، وغالبا ما تكون توضيحا لها، ولا تحاط بشكل بيضاوي أو دائري.

- تصنيف خرائط المفاهيم: تتعدد أشكال وأنواع خرائط المفاهيم بتعدد الوظائف واختلافها، وفيما يلي أهم أنواع خرائط المفاهيم:

النوع الأول: خرائط المفاهيم الهرمية:

وهو النوع السائد والمشهور من خرائط المفاهيم، ويبين العلاقة بين المفاهيم ولكن بصورة هرمية بحيث يكون المفهوم العام في البداية (أعلى) يليه بعد ذلك المفاهيم الأقل عمومية، ثم الأمثلة في النهاية.

النوع الثاني: خرائط المفاهيم النجمية:

وهنا يتم وضع المفهوم العام في منتصف الخارطة، ثم يليه بعد ذلك المفاهيم الأقل عمومية ثم الأقل وهكذا حتى بناء الخارطة.

النوع الثالث: خرائط المفاهيم المتسلسلة:

هنا يتم وضع المفاهيم بشكل متسلسل، وغالبا ما نستخدم هذا النوع من الخرائط عندما نتحدث عن الأشياء التي بها عمليات متسلسلة، مثل دورة حياة كائن ما.

النوع الرابع: خرائط المفاهيم الحلقية (الدائرية):

يمكن استخدام هذا المخطط في حالة تنفيذ عمليات دورية تتطلب مهمات تسير في شكل دائري. (السميد، 2008)

- إجراءات بناء خرائط المفاهيم: يمكن تحديد الخطوات الإجرائية لبناء خرائط المفاهيم في التدريس كما يلي:

1. توجيه التلاميذ لقراءة بعض الكتب والمراجع والمقالات التي قد ترتبط بموضوع الدرس، وذلك لاكتساب خلفية معرفية عن الموضوع.

2. تقديم الموضوع، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بإعلام التلاميذ بموضوع القراءة وكتابة عنوانه في مكان واضح.

3. العصف الذهني، حيث يقوم المعلم بإثارة المعارف السابقة للتلاميذ، وذلك بطرح بعض الأسئلة التي ترتبط بالموضوع، فيقوم التلاميذ بتقديم إجابات ومعلومات وأفكار ومفاهيم، وأمثلة، تواريخ وشخصيات ...، مما يتضمنه الموضوع.

4. يتم كتابة المعلومات المقترحة على جانب من السبورة.

5. يناقش المعلم التلاميذ في المعلومات، وذلك لتصنيفها إلى فئات ومجالات متشابهة.

6. توضع هذه التصنيفات في شكل خريطة دلالية تتفق وطبيعة الموضوع.

7. توجيه التلاميذ لقراءة الموضوع قراءة صامته.

8. يستخرج التلاميذ من الموضوع بعد قراءتهم له مزيدًا من المعلومات والأفكار، ثم تناقش وتصنف في مجموعات متشابهة.

9. توضع هذه التصنيفات في شكل خريطة لما بعد القراءة على النحو الذي مثلت به خريطة ما قبل القراءة.

10. يقارن التلاميذ بين الخريطتين لإظهار أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

11. يوجه التلاميذ لنسخ الخريطة، أو التوصل إلى خريطة نهائية.

12. يمكن استخدام أقلام ملونة لبيان العلاقات بين الأفكار العامة، والتفاصيل الجزئية، كما يمكن استخدام أشكال هندسية كالدائرة والمستطيل والمثلث.

- أدوار المعلم في استراتيجية خرائط المفاهيم:

تتعدد أدوار المعلم في استراتيجية خرائط المفاهيم، حيث تتسم بالإيجابية من بداية التدريس إلى نهايته، ومن بين أهم هذه الأدوار:

- تقويم مدى استعداد المتعلمين لدراسة الموضوع الجديد، ثم اختيار كلمات أساسية تدور حولها المادة المكتوبة.
- إثارة المناقشة بين المتعلمين لتصنيف هذه الكلمات إلى فئات ومجموعات متشابهة.
- تنشيط خلفية التلاميذ المعرفية حول الموضوع، حينما يطب منهم التركيز لتقديم معلومات وأفكار وبيانات وشخصيات مرتبطة بالكلمات والمفاهيم التي قدمها لهم.
- تقديم نسخ غير كاملة من خرائط المفاهيم لبعض الموضوعات للتلاميذ، وذلك لإكمالها بالتفاصيل والأفكار الفرعية عن طريق المناقشة وإجراء حوار معهم.
- تقديم يد المساعدة للمتعلمين (خاصة في المراحل الأولى للتعلم) لخفض قلقهم واستعادة توازنهم، وذلك بإعطائهم خريطة مبسطة، ومطالبتهم بالنظر فيها بضع دقائق، وبعد ذلك يستثيرهم لعمل خريطة من خلال مناقشات تدور حول الموضوع، وقد يطلب منهم على سبيل المشاركة أن يعرض كل متعلم خريطته على زملائه، مما يستثيرهم لزيادة المناقشة حول كيفية تنظيم المعلومات في الخريطة، وذلك للخروج بخريطة نموذجية توزع على جميع المتعلمين.

- دور المتعلم في بناء الخريطة:

يقوم المتعلم دور مهم في بناء خرائط المفاهيم، إذ أنه محور النشاط فيها، والمتحكم الأساسي في مدخلاتها، كما أنه المستفيد من مخرجاتها، ومن أهم أدواره أنه:

- يفكر في تقديم المعلومات المطلوبة التي تدور حول الكلمات والمفاهيم الأساسية المستنبطة من الموضوع.
- يقرر المعلومات التي يجب استبعادها لعدم ارتباطها بالموضوع.
- يقوم بنشاط ترجمة وتفسير ومناقشة المعلومات السابقة وتجميعها وإيجاد العلاقات بين أجزائها، وبين المعلومات الجديدة، وتمثيل كل ذلك في شكل خريطة تساعده على سرعة استدعاء هذه المعلومات.
- يركز في المعلومات التي سيقدمها لبناء الخريطة من خلال جلسة العصف الذهني، فهو مطالب بتقديم معلومات وأفكار وأمثلة تدور حول الموضوع الرئيس، أو محاكاة مجموعة من الأفكار والأمثلة التي يقدمها له المعلم.
- يتعلم المعاني والأفكار الجديدة ويربطها بمعارفه السابقة، ويبين العلاقات بينها من خلال المناقشة المتبادلة بينه وبين زملائه، وبينه وبين المعلم، للخروج من ذلك بخريطة دلالية للموضوع.

ثالثا: استراتيجية حل المشكلات:

يعتمد المنهج العلمي على حل المشكلات، حيث يقوم على مجموعة من الخطوات التي تمكن من استقصاء المشكلة وحلها، وهذا المنهج العلمي في حل المشكلات يمارس بشكل كبير في العلوم التطبيقية، كما يمارس في العلوم الإنسانية، وفي التربية جاءت استراتيجية حل المشكلات مشتقة من هذا المنهج العلمي في حل المشكلات.

وتساعد استراتيجية حل المشكلات المتعلمين على إيجاد المعلومات بأنفسهم ولأنفسهم، حيث أن نجاحهم في معالجة القضايا والمشكلات وحلها سوفُ يعدهم للنجاح في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية، وسوف تقترب إلى أذهانهم صفات العالم الحقيقة.

ولقد أثبتت استراتيجية حل المشكلات فوائدها ونجاعتها في العملية التعليمية التعلمية، ويرجع استخدام هذه الاستراتيجية في التعليم إلى العالم جون ديوي، حيث يعتقد أنه من أجل القيام بعملية التفكير لابد من:

- الشعور بالحيرة والارتباك أو الغموض.
- تحديد المشكلة التي سببت الحيرة أو الارتباك أو الغموض.
- اختبار الفرضيات عن طريق جميع البيانات من أجل التخلص من الحيرة.
- تطوير فكرة تؤدي إلى الحل.

- قبول النتيجة التي تمت برهنتها عن طريق الأدلة، ورفض تلك التي لم يتم دعمها بواسطة البرهنة والأدلة.

- مفهوم المشكلة:

يشير مصطلح مشكلة "إلى موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل، وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماما لطريقة الحل"

ويعرف زيتون (2003) استراتيجية حل المشكلات بأنها "سلوك يعتمد أساسا على تطبيق المعارف وأساليب واستراتيجيات الحل السابق تعلمها من قبل بحيث تنظم هذه المعارف وتلك الأساليب بشكل يساعد على تطبيقها على موقف مشكل غير مألوف من قبل، بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من معارف وما اكتسبه من أساليب واستراتيجيات في حل موقف ما، ليطبقه في موقف آخر" **(زيتون، 2004، ص 283)**

وجدير بالذكر أن عملية حل المشكلات تحتوي على عمليات عقلية كثيرة ومتداخلة مثل التخيل، التصور، التذكر والتعميم والتحليل والتركيب، إضافة إلى استخدام عديد من أنماط البنى المعرفية المختلفة، ولذلك تعرف عملية حل المشكلة بوصفها سلسلة متعاقبة من العمليات، التي تعتبر المسؤولة عن الوصول للحل.

ومن خلال ماسبق يمكننا القول بأنها استراتيجية بيداغوجية تتيح للمتعلم توظيف موراده من معارف قدرات، خبراته وتجاربه التي اكتسبها سابقا للتوصل إلى حل محتمل تتطلبه وضعية جديدة، ويشعر المتعلم من خلالها بميل حقيقي للبحث وإيجاد حل لها وإظهار قدراته، بالاعتماد على ممارسة أنشطة التعلم الفردي والجماعي.

لماذا نستخدم استراتيجية حل المشكلات في التدريس: يستخدم التدريس المستند إلى استراتيجية حل المشكلات في ضل المقاربة بالكفاءات لأنه:

- يعالج المشكلات القريبة -ما أمكن -من المواقف الحياتية الواقعية.
- يزيد من مشاركة المتعلمين النشطة في التعلم.
- يعزز التعلم المشتمل على موضوعات متداخلة ومتعددة.
- يمكن المتعلمين من أن يتعلموا بأنفسهم، ويعملوا متعاونين للبحث عن حل للمشكلة.
- ينقل المتعلمين إلى معايير أعلى وأداء أفضل وتفكير ضمن المستويات العليا له.
- يعزز التعلم الذاتي للمتعلمين.
- ينمي مهارات المتعلمين التي ينتج عنها زيادة في الفهم والحفظ.

- يشجع على التقييم الذاتي وتقييم الأقران.
- ينمي روح التقصي والبحث العلمي لدى المتعلمين.

خصائص استراتيجية حل المشكلات: تتميز هذه الاستراتيجية بعدة خصائص هي:

- إثارة الدافعية للتعلم: فالمشكلة المطروحة تعد حافزا للبحث والتجريب، سواء بدافع التحدي، أو بدافع حب الاستطلاع وللكشف عن المجهول.

- تعلم المفاهيم: يتعرض المتعلم أثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى كثير من المفاهيم، تمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات المرغوب فيها.

- التعلم من خلال العمل: يعتبر المسعى من خلال المعالجة المنهجية لحل المشكل تعلما سواء كان ما فترضه المتعلم صحيحا أو خاطئا.

- التعلم مع المتعة: يتم الإقبال على المشكلة برغبة التعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة مما يؤدي إلى الاستمتاع بالعمل.

- توظيف الخبرات السابقة: يؤدي استخدام الخبرات إلى الترابط بين المعلومات السابقة واللاحقة، ويجعلها ذات معنى ودلالة عند المتعلم.

- خطوات تنفيذ استراتيجية حل المشكلات:

يمكن أن نقول إن حل المشكلات بالضرورة يتطلب إيجاد وتحديد حل وفق الخطوات التالية:

1. تحديد المشكلة
2. جمع بيانات عن المشكلة
3. اقتراح حلول للمشكلة (وضع فرضيات)
4. مناقشة الحلول المقترحة للمشكلة
5. التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة (الاستنتاج)
6. تطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة

وفيما يلي تفصيل لهذه الخطوات التي تمكن المعلم من استخدام استراتيجية حل المشكلات بشكل فعال:

1. تحديد المشكلة:

يصمم المعلم موقفا يتضمن مشكلة ما، ويطلب من المتعلمين تحديد المشكلة بشكل واضح، لأن تحديدها بشكل جيد يمكنهم من السير في خطوات حلها، ويمكن المعلم من تكليفهم بصياغة المشكلة وكتابتها في عبارات واضحة ومحددة. بمعنى صياغتها في شكل إجرائي قابل للحل في صيغة سؤال.

يتم اختيار المشكلات التي تتميز بالخصائص التالية:

- تحقق أهداف المنهج الرئيسية.
- تساعد على بناء مهارات التفكير والاستنتاج لدى المتعلمين.

- تتناسب مع مستوى المتعلمين ومع مرحلة نموهم.
- ترتبط بالواقع ومستمدة من بيئة المتعلمين.
- تنبثق من احتياجات المتعلمين وتستثيرهم.
- يمكن حلها باستخدام المصادر والوسائل المتاحة.

2. جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة:

بعد تحديد المشكلة تأتي مرحلة جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالمشكلة وذلك بالرجوع إلى المصادر والمراجع المختلفة. وتتطلب هذه المرحلة من المتعلم القيام بعدة أمور منها:

- انتقاء البيانات ذات الصلة بالمشكلة، واستبعاد ما عداها.
- الاعتماد على مصادر موثوق بها في الحصول على هذه البيانات.
- تصنيف المعلومات وتحليلها تحليلا واعيا، ليتمكن من اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة.

3. اقتراح حلول للمشكلة (وضع فرضيات):

في هذه المرحلة يقترح المتعلمون حلولا للمشكلة باستخدام المعلومات التي توصلوا إليها، ويمكن استخدام استراتيجية العصف الذهني في هذه المرحلة، حيث يتمكن المتعلمون من توليد أكبر قدر ممكن من الحلول.

4. مناقشة الحلول المقترحة للمشكلة:

تتطلب هذه الخطوة قيام المعلم بمناقشة المتعلمين في الحلول المقترحة، وفحص كافة الافتراضات بطريقة علمية وبالأدلة المنطقية، بهدف اختيار الحل المناسب للمشكلة.

5. التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة:

بناء على الخطوة السابقة، يتوصل المتعلمون إلى الحل الأمثل للمشكلة، وغالبا ما يأتي في صورة استنتاجات أو تعميمات يمكن استخدامها في مواقف جديدة مشابهة.

6. تطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة:

إن القيمة الأساسية للمعلم ليست في أن يبحث عن حلول لمشكلات طارئة جزئية، بل في وصوله إلى مجموعة من الحقائق والافتراضات التي يمكن استخدامها في مواقف جديدة مشابهة.

ولنجاح الدرس الذي يستخدم التعلم المستند إلى حل المشكلات يتوقف إلى حد كبير على نجاح المعلم في وضع مجموعة من الإرشادات لتحفيز المتعلمين على اختلاف قدراتهم للمشاركة، وحرصه على توضيح أنه يتعين عليهم أن يأخذوا الدور القيادي أثناء حل المشكلة.

رابعا: استراتيجية المشروع:

تعد استراتيجية المشروع من أهم الاستراتيجية الحديثة في التدريس وتهدف إلى تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس، كما تهدف إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يعيشها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا. وبعبارة أخرى تستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي، وتطبق على الأنشطة التعليمية التي تغلب عليها الصبغة العملية، وهذه الاستراتيجية وإن كانت تبدأ من داخل حجرة القسم وتنتهي فيه إلا أن أكثر خطواتها تتم في بيئة المتعلم وحياته الطبيعية.

تعريف استراتيجية المشروع:

كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال التجريبية في أمريكا، ومن هناك انتقل المشروع إلى الميدان التربوي، وذلك بفضل الأمريكي "كلباتريك" الذي جعل طريقة المشروع كطريقة للتدريس"

يرى كلباتريك أن المشروع تجربة علمية لها غايات، ونشاط يرمي إلى الإنتاج، يمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي، في وسط اجتماعي يتضمن علاقات اجتماعية يحقق نمو المتعلم وتكيفه مع المجتمع.

أنواع المشاريع: تصنف المشاريع بحسب عدد المشاركين فيها إلى صنفين:

1. المشاريع الفردية: وتنقسم هذه المشاريع أيضا إلى نوعين هما:

- النوع الأول: حيث يطلب من جميع المتعلمين تنفيذ المشروع نفسه، كل على حدة، كأن يطلب من كل متعلم إنجاز مجسم لخارطة الوطن العربي، أو تلخيص كتاب معين يحدده المعلم.

- النوع الثاني: يقوم كل متعلم من نفس القسم باختيار مشروع معين من مجموعة مشروعات مختلفة يتم تحديدها من قبل المعلم أو المتعلم أو الاثنين معا.

2. المشاريع الجماعية:

وهي تلك المشاريع التي يطلب فيها من جميع المتعلمين في غرفة الصف أو المجموعة الدراسية الواحدة التشارك للقيام بعمل واحد، كأن يقوم جميع المتعلمين بتمثيل مسرحية، أو مشاركة منهم في احتفالات المدرسة، أو كأحد الواجبات الدراسية المطلوبة منهم.

خطوات استراتيجية المشاريع: تمر عملية إنجاز المشروع بأربع خطوات رئيسية:

الخطوة الأولى: التخطيط للمشروع:

التخطيط للمشروع من أهم خطوات إنجازه لأن التخطيط الجيد يساعد على نجاح المشروع. وتبدأ هذه الخطوة بقيام المعلم بالتعاون مع المتعلمين بتحديد: أهداف المشروع ونتائجه المتوقعة، والزمن المتوقع لإنجازه، والأدوات المراد استخدامها في تحقيق النتائج، وتنتهي باختيار موضوع المشروع المناسب للمتعلم.

ويراعى عند اختيار موضوع المشروع أن يكون من النوع الذي يرغب فيه المتعلم لا المعلم، لأن ذلك يحث المتعلم ويشجعه على القيام بالعمل الجاد وإنجاز المشروع، لأنه في الغالب سوف يشعر بنوع من الرضا والسرور في إنجازه، والعكس صحيح إذا كان موضوع المشروع من النوع الذي لا يلبي رغبة أو ميلا لدى المتعلم.

كما يراعى في اختيار موضوع المشروع أن يكون من النوع الذي يمكن إنجازه إذ كثيرا ما نجد أن المتعلم يقحم نفسه في مشروع ما، ولا يستطيع إنجازه لأسباب تتعلق بالمشروع نفسه، أو لأن هذا الإنجاز يحتاج إلى معدات، أو إمكانات غير متوافرة لديه.

ويجب أن يكون المشروع من النوع الذي يعود بالفائدة والنفع على المتعلم، ويفضل أن يكون على علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنهج الدراسي، لكي يعود على المتعلم بفائدة تربوية، أن يحقق مردودا أعلى من التكلفة والجهد المبذولين فيه، أو على الأقل أن تتوازن التكلفة والجهد مع الأهداف.

الخطوة الثانية: وضع خطة تفصيلية للمشروع:

لنجاح أي مشروع لابد من وضع خطة مفصلة تبين سير العمل فيه، والإجراءات اللازمة لإنجازه، وتحقيق نتائجه، فبعد أن ينجز المتعلم الخطوة الأولى ويختار المشروع الذي يناسبه ويتلاءم مع رغباته، يقوم بالتعاون مع المعلم بوضع خطة مفصلة لتنفيذ المشروع.

يجب أن تكون الخطة واضحة الخطوات، ولابد من مشاركة المتعلمين في وضع هذه الخطة وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم، ويكون دور المعلم استشاريا يسمع آراء المتعلمين ووجهات نظرهم ويعلق عليها، ولكن ليس من أجل النقد أو التهكم، وإنما من أجل تقييم المتعلمين ومساعدتهم.

الخوة الثالثة: تنفيذ الخطة للوصول للنتائج:

يتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع محسوس، حيث يقوم المتعلم في هذه المرحلة بتنفيذ بنود خطة لمشروع تحت مراقبة المعلم وإشرافه وتوجيهاته، ويقوم المعلم بإرشاد المتعلمين وتحفيزهم على العمل وتنمية روح الجماعة والتعاون بين المتعلمين، والتحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب منهم، ويجب أن يلتزم المتعلمون ببنود خطة المشروع وعدم الخروج عنها، إلا إذا استدعى الأمر ذلك، مما يتطلب إعادة النظر في بنود الخطة، وعندها يقوم المعلم بمناقشة الموضوع مع المتعلمين والإتفاق معهم على التعديلات المناسبة.

الخطوة الرابعة: تقويم المشروع:

تستهدف هذه الخطوة تقويم المشروع والحكم عليه، وفيها يقوم المعلم بالإطلاع على كل ما أنجزه المتعلمون، مبنيًا لهم أوجه الضعف وأوجه القوة، والأخطاء التي وقعوا فيها، وكيفية تلافيها في المرات القادمة. وبمعنى آخر يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة للمتعلمين، وتعد هذه من أهم فوائد تقويم المشروع أو الحكم عليه، ومن دونها لا يعرف المتعلمون مدى إتقانهم لعلمهم، ولا الأخطاء التي وقعوا فيها وطريقة معالجتها. ويشرك المعلم المتعلمين في عملية التقويم، فإذا كان المشروع من النوع الفردي قد يطلب من كل متعلم أن يقوم أو يعرض نتائج مشروعه، وما قام به على بقية زملائه ويقوم المتعلمون بمناقشة المشروع وتقديم تعليقاتهم وآرائهم، أما إذا كان المشروع جماعيا فيمكن مناقشته مع مجموعة أخرى من المتعلمين، وإن تعذر ذلك يقوم المعلم بمناقشته.

مميزات استراتيجية المشروع:

- تنمي استراتيجية المشروع روح العمل الجماعي والتعاون، كما هو الحال في المشروعات الجماعية، وروح التنافس الحر الموجه في المشروعات الفردية.
- تشجع على تفريد التعليم، وتضييق الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يشكل المتعلم محور العملية التعليمية بدلا من المعلم، فهو الذي يختار المشروع وينفذه تحت إشراف المعلم.
- تعمل هذه الاستراتيجية على إعداد المتعلم وتهيئته خارج أسوار المدرسة، حيث يترجم ما تعلمه نظريا إلى واقع عملي ملموس، ويقدم على العمل والإنتاج.
- تنمي لدى المتعلم الثقة بالنفس وحب العمل، وتشجيعه على الإبداع والابتكار، وتحمل المسؤولية، وكل ما يساعده في حياته العملية.

أسس اختيار المشاريع: الأسس الواجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار المشاريع يمكن تلخيصها فيما يلي:

- وجود قيمة تربوية مرتبطة باحتياجات المتعلم.
- توفر المواد اللازمة لتنفيذ المشروع.
- تناسب الوقت مع طبيعة المشروع.
- توافق المشروع مع الجدول المدرسي.
- توازن التكلفة المادية والجهد المبذول مع الأهداف والنتائج المتوقعة.

- تحقيق القيم التربوية المطلوبة.
- توافق المهارات المطلوبة لتنفيذ المشروع مع قدرات المتعلمين وخصائص نموهم.

3.3.5. مهارة استعمال الوسائل التعليمية:

يشهد وقتنا الحالي تنامي متسارع في مجال التكنولوجيا المعلوماتية، وقد تطورت استخداماتها في كل مجالات حياة الفرد ونذكر منها على وجه الخصوص ميدان التربية والتعليم، فقد أصبح من الضروري على كل معلم أو متعلم امتلاك مهارة استخدام وتوظيف التكنولوجيا والوسائل التكنولوجية كوسائل تعليمية تعلمية في المواقف التعليمية بدرجة عالية من الإتقان. ولذلك جاء هذا العنصر من الدراسة لإلقاء الضوء على هذه المهارة.

مفهوم الوسائل التعليمية التعلمية:

تناول مصطلح الوسائل التعليمية عدد كبير من التربويين بالتعريف ومن هذه التعريفات نذكر ما يلي:

عرفها كارتر: "إنها ذلك النوع من التعلم الذي يتعلق بإنتاج المواد التعليمية واختيارها واستعمالها، والتي لا تعتمد على الكلمة المكتوبة" (قنديل، 1998، ص 28)

وتعرف زينب المجار وشحاته الوسائل التعليمية في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها: "هي كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة، وأدوات ومواد وغيرها داخل حجرة الدراسة او خارجها لنقل خبرات تعليمية محددة للمتعلم بسهولة ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول" (زينب النجار، شحاته، 2003، ص 330)

ويعرفها حسن زيتون بأنها: "مجموعة المواقف والأجهزة التعليمة والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التدريس، بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم، مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف" (زيتون، 2004، ص 27)

ويعرف الحيلة الوسائل التعليمية التعلمية: "هي أي شيء يستخدم في العملية التعليمية التعلمية بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان"

وقدم صلاح الدين عرفة التعرفين التاليين:

"الوسيلة التعلمية كمفهوم تقليدي يقصد بها المواد أو الأدوات أو الأجهزة أو قنوات الاتصال التي تنقل بواسطتها المعرفة للدارسين" (عرفة، 2011، ص 251)

"الوسائل التعليمية بمفهومها الحديث تشمل بجانب نقل المعرفة تخطيطا وتقويما لمواقف تعليمية صالحة وقادرة على تحقيق الأهداف التعليمية وذلك باستخدام أفضل الطرق لتعديل بيئة المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر المتداخلة والمتشابكة والمترابطة بل المتكاملة للنظام التعليمي"

وهي أيضا "جميع المعدات والمواد والأدوات التي يستخدمها المعلم، لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف أو خارجها، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية وزيادة فعاليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها". (عرفة، 2011، ص 252)

وهي أيضا "مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص، الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التدريس، بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم، مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف" (الحيلة، 2002، ص 313)

يتضح لنا من خلال التعريفات السابقة أنها اتفقت على أن الوسائل التعليمية هي: الأجهزة، المعدات، الأدوات، الرسوم التوضيحية، اللوحات، المواقف التعليمية التي تهدف جلها لتوصيل وتبسيط المعلومات، والدروس للتلاميذ من أجل الوصول إلى الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة من العملية التعليمية، أو هي التي تستخدم للإسهام في تطوير عملية التعليم والتعلم وتحسينها.

وعلى ذلك يمكننا القول بأن الوسائل التعليمية هي: كل أداة يمكن أن يستعين بها أو يستخدمها المعلم أو يوظفها أثناء عملية التدريس، لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات، أو تنمية الاتجاهات والقيم المرغوب فيها دون أن يعتمد على الألفاظ والرموز والأرقام ونستطيع أن نطلق عليها أيضا إسم وسائل الإيضاح.

وهذه الأخيرة يمكن أن تأخذ أشكال مختلفة، سواء مواقف تعليمية يعيشها التلاميذ داخل المدرسة أو خارجها وتسهم في تسهيل عملية التعليم والتعلم، ومن أمثلة ذلك التجريب المخبري، العروض التوضيحية، الزيارات الميدانية (الرحلات التعلمية).

وأيضا يمكن أن تكون مواد تعليمية وهي أشياء تحمل أو تتضمن محتوى دراسيا معينا، ومن أمثلة ذلك الكتب المدرسية، الأفلام التعليمية، التسجيلات الصوتية، منشورات علمية وغيرها.

ويمكن أن تكون أجهزة وأدوات تعليمية تستخدم لعرض محتوى المواد التعليمية، ومن أمثلة ذلك جهاز العرض، السبورة الذكية وغيرها من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي يستطيع المعلم الاستعانة بها. كما يمكن أن يستعين المعلم بالأشخاص في المواقف التعليمية، بهدف تسهيل عملية التعلم، ومن أمثلة ذلك رجال الدين، المختصون في مختلف المجالات العلمية.

وتعد الوسائل التعليمية التعلمية جزءا لا ينفصل عن استراتيجية التدريس، فمعلوم أن اختيار هذه الوسائل لا يتم بصورة منفصلة عن اختيار الاستراتيجيات التدريسية، فاختيار المعلم لاستراتيجية أو طريقة تدريس معينة، رهن بوجود الوسيلة، أو الوسائل التعلمية التي تجعلها ممكنة التنفيذ عمليا فالعلاقة بينهما علاقة دينامية وتفاعلية.

ويتم توظيف الوسائل التعليمية في كافة إجراءات استراتيجية التدريس التي يعتمدها المعلم لتنفيذ الدرس، حيث يوظفها المعلم في تهيئة المتعلمين لموضوع الدرس، وأيضا لإثارة الدافعية للتعلم في بدء التدريس، كعرض فيديو تعليمي في بداية الدرس، كما يمكن عن طريقها إعلام المتعلمين بأهداف الدرس، وأيضا استخدامها في تقديم البنية العامة لمحتوى الدرس ومثال ذلك استعمال جهاز العرض.

مما تقدم يتضح لنا أن الوسائل التعليمية هي عنصر لا ينفصل عن استراتيجية التدريس بل يمكن اعتبار تلك الوسائل عنصرا أو مكونا من مكونات استراتيجية التدريس.

أهمية الوسائل التعليمية:

تعمل الوسائل التعليمية على تسهيل عمليتي التعليم والتعلم مما يساعد في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة، ولعل من أبرز إسهاماتها في هذا الشأن ما يأتي:

- يمكن أن تعمل الوسائل التعليمية على استثارة انتباه المتعلمين وزيادة اهتمامهم ودافعيتهم بموضوع الدرس، فمثلا عند بدء الدرس بعرض مادة تعليمية مشوقة كعرض فيديو تعليمي مثلا، قد يؤدي إلى إثارة اهتمام المتعلمين وجذب انتباههم لموضوع الدرس.

- من المتوقع أن تزيد الوسائل التعليمية من الاستعداد للتعلم، إذ يمكن من خلالها تزويد المتعلمين بخلفية معرفية أو مهارية ووجدانية عن موضوع الدرس الجديد.

- يمكن أيضا أن توفر الوسائل التعليمية الخبرات الحسية التي تعطي معنى ومدلولا للعبارات اللفظية المجردة. بمعنى أنها تسهل إدراك المعاني من خلال تجسيد الأفكار المجردة بوسائل محسوسة، فتساعد على تكوين صورة مرئية لها في الأذهان. وهذا ما نجده مثلا عندما يعرض المعلم رسما توضيحيا يشرح فيه قاعدة هندسية.

- يمكن أن تؤدي الوسائل التعليمية إلى زيادة مشاركة المتعلمين بصورة نشطة وإيجابية في التعلم وهذا ما نجده مثلا عند استخدام برامج الحاسوب.

- تعمل الوسائل التعليمية على تيسير تعليم موضوعات معينة، قد يصعب بدونها تدريسها بذات الكفاءة والفاعلية مثل: الأحداث الماضية، الظواهر الموسمية...

- تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم مما يساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فمن المعروف أن المتعلمين يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم، فمنهم من يحقق مستوى عاليا من التحصيل بالاستماع للشرح النظري للمدرس وتقديم أمثلة قليلة، ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية مثل مشاهدة الفيديوهات والأفلام أو المخططات والصور، وهناك من يحتاج إلى تطبيقات عملية كحل التمارين أو إنجاز المشاريع ليزداد استيعابه، ومنهم من يحتاج إلى تنويع الوسائل لتكوين المفاهيم الصحيحة وهكذا. ويسير الاتجاه الحديث في التعلم إلى استخدام العديد من الوسائل المتنوعة في تنفيذ الدروس، وخاصة في مجال التعليم الفردي حتى يسير كل متعلم في تعلمه لموضوعات المقرر حسب قدراته واستعداداته ويختار من الوسائل ما يحقق له التعلم الأفضل الذي يناسب استعداداته وميوله.

- يمكن من خلال الوسائل التعلمية تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم. ولعل أو ضح مثال لذلك من الوسائل البرامج المحوسبة حيث يعرف المتعلم مباشرة الخطأ والصواب في إجابته فور بنائها. فيتم تعزيز الإجابة السليمة. ويستمر في تعلمه ويمكن أن نستخدم وسائل كثيرة لتحقيق هذا الغرض، كأن يشاهد المتعلم أحد الأفلام للإجابة عن الأسئلة أو المشكلات التي تصادفه.

- من الممكن أن تعمل الوسائل التعلمية على إثراء التعلم وتنويع مصادر المعرفة، فمثلا قد تحتوي الأفلام أو الفيديوهات التعليمية على العديد من المعلومات التي تثري خبرات المتعلمين حول الموضوعات الدراسية هذا من ناحية.

- ومن ناحية أخرى فإن الوسائل التعليمية يمكن أن تساعد على تنويع مصادر المعرفة فلا تقتصر على المعلم أو الكتب المدرسية المقررة وحدها، وإنما يمكن تقديم هذه المعرفة من خلال مصادر أخرى مثل: المراجع والموسوعات وبرامج التلفاز...

- يمكن أن تؤدي الاستعانة بالوسائل التعليمية إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات والقيم الجديدة، إذ تستخدم بعض الوسائل التعليمية كالملصقات وبرامج التلفاز والأفلام بكثرة في محاولة تعديل سلوك الأفراد، واتجاهاتهم وقيمهم وإكسابهم أنماطا جديدة من السلوك وتأكيد الاتجاهات والقيم التي تتماشى مع التغيرات الحاصلة في المجتمع.

من خلال ما سبق ذكره يمكننا أن نلخص أهمية الوسائل التعليمية في النقاط التالية:

- خلق جو من الإثارة والتشويق خلال الدرس وتساعد المعلم على تفادي الرتابة والملل الذي قد يشعر به التلاميذ.

- توفر الوسائل التعليمية الوقت والجهد الذي يبذله المعلم في الشرح أو تقديم موضوع الدرس.

- استخدام الوسائل التعليمية يسهم في التقليل من اللغة اللفظية.

- تساعد الوسائل التعليمية في تنمية الإدراك الحسي عند المتعلمين، حيث تقوم الرسوم التوضيحية والأشكال بدور مهم في توضيح اللغة المكتوبة للمتعلم.

- توفر الوسيلة التعليمية خبرات قريبة من الواقع، من خلال مشاهدة المتعلمين مشاهد لا يمكن رؤيتها لبعدها المكاني او الزماني عنهم.

- تصنيفات الوسائل التعليمية:

وضع العلماء والتربويون العديد من التصنيفات للوسائل التعليمية، وذلك لتسهيل دراستها وفهمها، وقد استند كل واحد منهم على مجموعة من المعايير اتخذها أساسا لتصنيفه، فمنهم من صنفها على أساس وجودها في الطبيعة فصنفها إلى وسائل طبيعية ووسائل غير طبيعية (مصنوعة)، ومنهم من صنفها على أساس حداثة الوسيلة فصنفها إلى وسائل حديثة ووسائل قديمة، وهناك تصنيفات أخرى مبنية على أسس أخرى في التصنيفات، اعتمد في تصنيفها عدة مبادئ، وفيما يلي نذكر أهم هذه التصنيفات:

تصنيف إدغار ديل (Edgar Daiel): رتب ديل 1996 الخبرات التوي توفرها الوسائل التعليمية على شكل هرم، حسب فاعليتها في التعليم وأسماه هرم الخبرة، على أساس الخبرات التي تهيؤها وتوفرها كل واحدة منها، بحيث وضع في القمة الخبرات المجردة عن طريق الرموز اللفظية، والرموز البصرية، وهذه الرموز تؤثر فقط على حاسة السمع، وتليها حاسة البصر، وكلما اتجهنا إلى أسفل المخروط اتجهنا نحو الواقعية.

والمتأمل لمخروط ديل يلاحظ أن هناك ثلاثة أنواع من التعليم، النوع الأول الذي يأتي في أسفل المخروط يبين بما يسمى التعليم عن طريق الممارسات، كالخبرات المباشرة الهادفة، ويشمل أيضا الخبرات البديلة المعدلة - المجسمات ومنها النماذج، الأشياء والعينات، ثم تأتي الخبرات المتمثلة في التمثيل والمسرح -.

أما النوع الثاني فهو ما يسمى بالتعليم عن طريق الملاحظات والمشاهدات، وتكون من خلال الإيضاحات العلمية، والرحلات التعليمية، وزيارة المعارض والمتاحف والصور المتحركة والتلفزيون والصور الثابتة، والتسجيلات الصوتية والراديو.

والنوع الثالث ما يسمى بالتعليم عن طرق المجردات والتحليل العقلي، وهو يشمل الرموز اللفظية، والرموز البصرية.

تصنيف إدلينغ (Edleing):

صنف إدلينغ الوسائل التعليمية إلى خمسة أقسام، على شكل هرم مقلوب، معتمدا في ذلك على المنبهات التعليمية، حيث جعل وسائل البيئة المحلية الواقعية في أعلى قمة الهرم، ثم تدرج إلى الصور المتحركة، ثم إلى الصور الثابتة الآلية والمرفقة بالتسجيلات أي وسائل سمعية بصرية، يليها الصور المسطحة والرسوم البيانية والسبورة، فالرسوم التوضيحية التي تعتبر أقل الوسائل قدرة على إثارة المتعلم.

تصنيف أوسلن (Oslan):

صنف أوسلن الوسائل المستخدمة في التدريس على شكل هرم مكون من ثلاث مجموعات، وهي:

المجموعة الأولى: تمثل قاعدة الهرم وتشمل الخبرات الحسية والواقعية مثل الزيارات الميدانية، والرحلات والمقابلات.

المجموعة الثانية التي تتوسط الهرم تركز على الوسائل السمعية والبصرية المتحركة.

أما المجموعة الثالثة فتركز على الوسائل اللغوية كالرموز المسموعة والمكتوبة من خلال المواد التعليمية، الكتب والنشرات، المذكرات، وما يقوله المعلم.

من خلال قراءة التصنيفات الثلاثة السابقة للوسائل التعليمية، نجد أنها اتفقت على تصنفيها بشكل هرمي، ويمكننا القول أيضا بأنها اتفقت على وضع الوسائل المحسوسة في القاعدة وذلك لأن التلميذ يتعامل فيها مع الخبرة الحقيقية بجميع حواسه، مما يجعله يتصرف بشكل طبيعي، وكلما اتجهنا إلى قمة الهرم ازدادت درجة التجريد.

- تصنيف زيتون: صنف زيتون الوسائل التعليمية حسب درجة واقعيتها إلى سبع مجموعات كما يلي:

المجموعة الأولى: الأشياء والمواقف الحقيقية والعينات والنماذج، ومنها:

- الأشياء الحقيقية: وهي الأشياء نفسها كما هي موجودة في بيئتها الطبيعية، دون إحداث أي تعديل أو تغيير عليها، ويتوافر فيها جميع صفات الشيء الحقيقي.

- مواقف تعليم حقيقية: أحداث واقعية يعايشها التلاميذ داخل المدرسة، أو البيئة المحلية يتلقون عن طريقها خبرات تعليمية مباشرة، ومن أمثلتها التجريب المعملي، العروض التوضيحية، الزيارات الميدانية.

- العينات: وهي أشياء حقيقية أو أجزاء منها، تم جلبها من بيئتها الحقيقية، وتمثل في خصائصها وصفاتها تلك الأشياء الحقيقة.

- **الخبراء:** أشخاص من ذوي الخبرة في مجال معين يؤتى بهم إلى الموقف التدريسي بغية مساعدة التلاميذ على تعلم موضوعات محددة ومن هؤلاء الخبراء، أحد رجال شرطة المرور يقدم درسا عن إشارات المرور للتلاميذ.

- **مواقع في البيئة المدرسية أو المحلية:** أمكنة موجودة في البيئة المدرسية، أو المحلية ذات علاقة بموضوعات التدريس، ومن أمثلتها المتاحف، المعارض، المصانع ...

- **المواقف التدريبية:** مواقف لتعلم المهارات يقلد فيها التلاميذ نموذجا جيدا لأداء المهارة، كمهارة تصويب كرة السلة نحو الهدف.

- **التمثيل والمحاكاة التربوية:** ينطوي على تقليد أو تمثيل مواقف واقعية من الحياة ولو بصورة مبسطة ومن خلال مشاركة التلاميذ في أحداثها، كالألعاب التربوية، تمثيل الأدوار، المواقف المسرحية، الدمى التعليمية.

- **المناظر المجسمة:** وهي عبارة عن مجسم للموضوعات المصنوعة من مواد حقيقية تعطي أبعادا توحي بالإحساس الواقعي للمناظر، من أمثلتها منظر مجسم لحياة بدو الصحراء.

- **المنضدة الرملية:** وهي صندوق من الخشب، حوافه قليلة الارتفاع، مفروش بطبقة من الرمل والهدف منه هو محاولة لتقريب الواقع إلى ذهن المتعلم، لمساعدته على تحقيق تعلم أفضل ذي معنى، كإدراك المفاهيم وتعلمها، أو تفسير بعض الظواهر.

- **النماذج المجسمة:** وهي تقليد الطبيعية، كالمجسمات ثلاثية الأبعاد، أو نموذج مجسم للكرة الأرضية أو لعضو من جسم الإنسان.

- **العروض المتحركة:** وهي الصور أو الكلمات المرسومة على ورق مقوى وتعلق في سقف غرفة القسم ليسهل حركتها.

- **المجموعة الثانية:** الوسائل التعليمية ذات الصور المتحركة، ومنها الأفلام السنيمائية، تسجيلات الفيديو، البرامج التلفزيونية وبرامج الحاسوب.

- **المجموعة الثالثة:** البرامج المحوسبة المحلية أو التي توجد على شبكة الانترنيت، وهي مجموعة الوسائل التعليمية التعلمية التي تتضمن الحاسوب والمواد التعليمية التي يتم عرضها من خلال أجهزة أو نظام الفيديو المتفاعل، أو من خلال نظام الوسائط المتعددة.

- المجموعة الرابعة: الوسائل التعليمية الثابتة المعروضة ضوئيا، وهي عبارة عن مواد بصرية لا تدخل فيها الحركة، ويتم عرضها بواسطة جهاز ضوئي من نوع خاص، يعمل على تكبيرها أو عرضها على شاشة أو حائط ومن امثلتها الصور الفتوغرافية، الرسوم التوضيحية، الشرائح الفلمية.

- المجموعة الخامسة: مجموعة الوسائل التعليمية المسطحة غير المعروضة ضوئيا، وهي مواد العرض البصرية المسطحة وغير المجسمة التي يتم عرضها على الطلاب دون الحاجة لاستخدام آلات، أو أجهزة ومن أمثلتها الخرائط، رسوم الكاريكاتير.

- المجموعة السادسة: هي المواد المطبوعة أو المنسوجة وما يتعلق بها وهي التي تعتمد على الرموز اللفظية (الكلمة المقروءة) والتي تطبع بأعداد كبيرة، كالكتب المدرسية، المراجع العلمية، الموسوعات، المطبوعات التي توزع على التلاميذ.

- المجموعة السابعة: الوسائل السمعية وهي الوسائل اليت تعتمد على الإشارات السمعية، التسجيلات الصوتية، الموسيقي والمؤثرات السمعية، الشرح الشفوي المباشر، الهاتف التعليمي، الإذاعة المدرسية والعامة.

من خلال ما سبق ذكره يمكننا أن نجمل الوسائل التعليمية في الأنواع التالية:

الوسائل التعليمية السمعية: ومنها التسجيلات الصوتية، الموسيقى والمؤثرات الصوتية.

الوسائل التعليمية البصرية: ومن أمثلتها السبورة، الخرائط، أفلام الصور الثابتة دون مؤثرات صوتية، الرسوم البيانية والرسوم التوضيحية، الصور الفتوغرافية.

الوسائل التعليمية السمعية البصرية: الفيديوهات التعليمية، الأفلام القصيرة أو الطويلة، التلفاز، شرائح العرض المرفقة بمؤثرات صوتية.

- اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها:

هناك عدة عوامل تؤثر في عملية اختيار المعلم للوسيلة التعليمية، ونجاح المعلم في ذلك يتطلب مراعاة عدة أساسيات يجب توافرها حتى تحقق الأهداف التعليمية، ومن هذه الأساسيات:

- تحديد الأهداف التعليمية التي تحققها الوسيلة التعليمية بدقة.

- معرفة خصائص الفئة المستهدفة ومراعاتها، بحيث تكون مناسبة لخصائص نموهم من حيث ما تحويه من مفاهيم وما تتطلبه من مهارات لتشغيلها والاستفادة منها.

- معرفة المنهج الدراسي ومدى ارتباط الوسيلة به.

- تجربة الوسيلة قبل استخدامها، ما يساعد المعلم على تحديد الزمن المناسب لعرضها، والمكان المناسب، وخصائصها الفنية من حيث الوضوح في الصوت والصورة وشكلها العام، بحيث لا تتسبب في إثارة الفوضى أو إحراج المعلم إذا ما كان بها خلل أو تلف لأي سبب من الأسباب.

- تهيئة الجو المناسب للاستخدام، من حيث الظروف الفيزيقية، وتوافر الأجهزة والمعدات، وأيضا تهيئة التلاميذ.

- تقويم الوسيلة، ويكون ذلك عادة عن طريق أداة لقياس تحصيل التلاميذ بعد استخدام الوسيلة، أو لمعرفة اتجاهاتهم وآرائهم، ومدى قدرة الوسيلة على تحقيق الأهداف المحددة.

- متابعة الوسيلة، وتتضمن المتابعة ألوان النشاط التي يمكن أن يقوم به التلاميذ بعد استخدام الوسيلة لإحداث التفاعل بين التلاميذ.

- صيانة الوسيلة، أي إصلاح ما قد يحدث لها من أعطال، واستبدال ما قد يتلف منها، وإعادة تنظيفه وتنسيقه، لتصبح جاهزة للاستخدام في مرة أخرى.

- حفظ الوسيلة، ويقصد به وضعها في مكان مناسب للمحافظة عليها من التلف.

- **خطوات استخدام الوسائل التعليمية:** عند قيام المعلم بالتخطيط والتحضير للدرس، وتحديد أهدافه فإنه يختار الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعده أثناء الشرح، ولكي تؤدي الوسائل التعليمية دورها المطلوب ويصل المعلم إلى تحقيق أهدافه ينبغي عليه اتباع بعض الخطوات المهمة ومنها:

- **مرحلة الإعداد:** وتشمل هذه المرحلة إعداد الوسيلة المناسبة أي التي وقع الاختيار عليها مع مراعاة محتويات الدرس، ومدى تطابقها مع الموضوع، وعلى المعلم استعمال الأجهزة والأدوات قبل عرضها على التلاميذ من أجل التأكد من صلاحيتها وعدم وجود أي خلل فيها، وأيضا ملاءمتها لأهداف ومحتوى موضوع الدرس.

- **مرحلة الاستخدام:** في هذه المرحلة يتم عرض الوسيلة التعليمية حسب الخطة المرسومة مع دعم المعلم بالشرح إذا دعت الضرورة لذلك، وتكون هذه المرحلة مشاركة بين المعلم والتلاميذ، وعلى المعلم أن يحدد لنفسه الغرض من استخدام الوسيلة في كل خطوت أثناء الدرس.

- **مرحلة التقويم:** يقوم المعلم في هذه المرحلة المهمة بتقويم الوسيلة المستخدمة، لكي يتعرف على مدى استفادة التلاميذ من اختباره لوسيلة ما وعرض الدرس بواسطتها، ومدى مساهمة هذه الوسيلة في تحسين أهداف الدرس، أو الوصول إلى الغاية من هذه الوسيلة، وكذلك لاكتشاف الخلل أو الضعف في الوسيلة بهدف التعديل والتطوير.

4.3.5. مهارة التعزيز:

تعتبر مهارة التعزيز من أهم مهارات تنفيذ التدريس وإدارة الصف، التي يجب على كل معلم التدرب عليها واكتسابها، فبواسطة التعزيز يستطيع المعلم استثارة دافعية تلاميذه للتعلم، وزيادة مشاركتهم في الأنشطة التعليمية التعلمية.

- مفهوم التعزيز:

هو العملية التي يتم بمقتضاها زيادة وتقوية احتمالية قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة وذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة من الفرد. من كتاب مهارات التدريس

وأيضا هو المكافأة على السلوك المرغوب فيه.

وأيضا هو كل ما يقوي الاستجابة ويزيد تكرارها.

- **التعزيز في مجال التدريس:** هو العملية التي يقوم بها المعلم عند تقويم مثير (معزز) لمتعلم معين مكافأة لسلوك (استجابة) مرغوب فيه بغرض التشجيع على إعادة تكرار هذا السلوك مرة أخرى الأمر الذي يؤدي إلى تقوية ذلك السلوك (الاستجابة) أخرى شرط أن يكون هذا المعزز مرضيا للمستجيب (التلميذ).

ويعرف كمال عبد الحميد زيتون (2003) التعزيز بأنه عملية زيادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو الإبقاء على درجة تكرار سلوك كثير التكرار، أي المكافأة على السلوك المرغوب للطالب.

- أهمية التعزيز:

إن للتعزيز أثناء تنفيذ التدريس أهمية كبرى في تسيير التعلم وتحسين مخرجات التدريس، وليس هذا من فراغ بل يرجع لعدة نقاط، وهي على النحو التالي:

- يعتبر التعزيز وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ والأنشطة التعليمية المختلفة والتي بدورها تؤدي إلى زيادة التعلم.

- يزداد الانغماس في الخبرات التعليمية عن طريق المشاركة وزيادة الانتباه مما ييسر عملية التعلم.

- يساعد التعزيز في حفظ النظام وضبطه داخل حجرة القسم.

- تتيح مهارات التعزيز للمعلم أن ينمي إمكانياته كإنسان، وكقائد للعملية التعليمية.

- يحفز التعزيز المعلم لدراسة خصائص المتعلمين.

- **أنماط التعزيز المستخدم في التدريس:** يوجد العديد من أنماط التعزيز التي يمكن للمعلم أن يستخدمها أثناء عملية التدريس، ومنها ما يلي:

المعززات اللفظية: وهي ألفاظ، كلمات، جمل وعبارات تكون إيجابية المعنى ومشجعة يمكن للمعلم أن يستخدمها كمعززات لفظية لاستجابة المتعلم عقب صدورها منه، ومن أمثلتها جيد، حسن، رائع، ممتاز، فكرة رائعة، إجابة ممتازة... وهذه أمثلة مما هو شائع الاستخدام في مدارسنا من قبل المعلمين.

معززات غير لفظية: وهي الإيماءات والإشارات الجسدية أو الحركات يقوم بها المعلم التي تعبر عن معنى محبب ومرغوبا فيه للمتعلم عقب قيامه باستجابة صحيحة، ومن أمثلة ذلك الابتسامة، التواصل البصري، الاقتراب من التلميذ، إيماءة الرأس أكثر من مرة، الربت على الكتف، المسح على رأس التلميذ، التصفيق، المصافحة باليد.

الرموز المادية: وهي عبارة عن أشياء حسية ترمز لشيء معين أو قيمة مادية أو مكافأة معنوية يمنحها المعلم للتلميذ مكافأة على استجابة مرغوب فيها ومن أمثلتها النقاط والعلامات، بطاقات الاستحسان، قطع او أقراص بلاستيكية تساوي كل منها قيمة مادية، بطاقات أو رسومات إذا وضعت معا تشكل صورة محببة للتلميذ مثل سيارة، طائرة لاعب كرة قدم مشهور إلى غير ذلك.

الجوائز العينية: وهي أشياء ذات قيمة مادية بالنسبة للتلميذ تمنح له عقب قيامه بالاستجابة المرغوب فيها بقصد تعزيزها ومن أمثلة هذه الجوائز (الحلوى، الألعاب، الميداليات، الأدوات المدرسية كالأقلام والكراسات وبطاقات الاسم ...)

التقدير: وهو نوع من المعززات الاجتماعية التي تنطوي عللا تقدير الاستجابة المرغوبة الصادرة من الطالب عن طريق لفت أنظار أقرانه ومن أنواع هذه المعززات:

- منح التلميذ شهادة تقدير
- تسجيل إسمه في لوحة الشرف
- عرض أعماله على زملاءه وتعليقها في لوحات الحائط أو في الممرات بين الأقسام.
- تفويضه بالاشراف على بعض الأعمال الصفية مثل (جمع الكراسات، حصر الحضور والغياب ...)
- وضع صورته ونبذة عن تفوقه في صحيفة المدرسة.

أبرز سلوكيات المعلم المكونة لمهارة التعزيز: وهي سلوكيات تعبر عن مهارات فرعية لمهارة التعزيز وهي كما يلي:

- يعزز السلوك المرغوب فيه فور صدوره.

- يواظب على تعزيز السلوك المرغوب فيه حتى يقوي هذا السلوك.

- يعزز السلوك في الوقت المناسب.

- ينوع من صيغ التعزيز ويجددها مع كل تلميذ وفي كل درس، بحيث لا يعتمد على نمط أو نمطين متكررين من أنماط التعزيز، يستخدمهم في كل درس ومع كل تلميذ.

- يستخدم المعززات بحكمة وبشكا هادف، وهو تعزيز استجابة معينة يراد تكرارها من كل تلميذ وفي وقت محدد، ولا يستخدمها بشكل عشوائي أو بإفراط فيمنح المعززات لأي تلميذ أو لأي استجابة وفي أي وقت.

- يعمل على أن تكون قوة المعززات وعددها متناسبة مع طبيعة جدة وجودة الاستجابة الصادرة عن التلميذ فالاستجابة التي تتميز بالابتكارية والإبداع أو التي تدل على الإجادة والتحسين الكبير في سلوك التلميذ تعزز بقوة وبأكبر عدد ممكن من المعززات، ويحدث العكس في حالة الاستجابات النمطية أو البسيطة.

- يعدل بين التلاميذ في التعزيز.

5.3.5. إثارة الدافعية للتعلم:

إن كثيرا من المشكلات التعليمية ترجع إلى انخفاض أو انعدام الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، فمهما طورنا في مناهجنا الدراسية، ومهما حاول معلمونا بذل الجهود، ومهما أدخلنا من تقنيات تعليمية حديثة، فإن ذلك كله يذهب سدى إذا لم يكن لدى طلبتنا دافعية لتعلم هذه الموضوعات، ولن يتحقق التعلم المنشود الذي نريد مالم نعتني عناية تامة بتحفيز التلاميذ.

ولذلك كله فإن مهارة استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من أبرز مهارات التدريس الفعال وأهمها (زيتون، 327، 2004). وفشل المعلم في استثارة الدافعية للتعلم لدى تلاميذه عادة ما يترتب عليه مشكلات تعليمية عديدة منها: (الفوضى داخل حجرة القسم، انخفاض مستوى التحصيل، ضعف المشاركة في الأنشطة التعليمية التعلمية، التسرب ...) (الزيات، 1996، 452)

– مفهوم الدافعية:

يوجد العديد من التعريفات للدافعية في الدب التربوي نذكر منها:

- حالة المتعلم الداخلية التي تحرك سلوكه وأدائاته وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة. (قطامي، 2004، 132 – 133)

- حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم، ومعارفه وبُناه المعرفية، ووعيه وانتباهه، وتُلح عليه لمواصلة الأداء والاستمرار فيه للوصول إلى حالة توازن معرفية.

- حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه بهدف إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته (نايفة فطامة، 2004، 133)

ويرى حسن زيتون أن الدافعية تعد شرطا أساسيا لحدوث التعلم الفعال وبدونها يكون تعلم موضوع جديد منعدما أو سطحيا. أي غير مؤثر وغير دائم يفقده الطلاب في أقصر وقت ممكن، أو يميلون لإهماله وعدم استعماله في حياتهم. (زيتون، 2004، 325)

ومن خلال ما سبق ذكره، يمكننا تعريف الدافعية إجرائيا بأنها:

حالة داخلية عند الفرد تثير سلوكه وتحافظ على استمرار هذا السلوك وتوجيهيه نحو تحقيق هدف معين.

- وظيفة الدافعية في التدريس:

لما كان من الثابت أنه لا تعلم من دون وجود دافع معين، لأن نشاط الفرد وتعلمه الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معين تحدده الظروف الدافعة الموجودة في هذا الموقف وتؤدي الدافعية في التعلم وظيفة من ثلاثة أبعاد:

- تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد والتي تثير نشاطا معينا لديه، فالتعليم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تؤدي إلى الإشباع. فالدوافع هي الطاقة الكامنة عند الفرد والتي تجعله يقوم بنشاط معين، فقد تكون نتائج الامتحان دافع يشجع المتعلم وتمده بقدر من الجهد للمذاكرة والتعلم.

- تجعل الفرد يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

- تجعل الفرد يوجه النشاط وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده ويزيل التوتر الكامن لديه أي حتى يصل إلى هدفه.

- مفهوم مهارة إثارة الدافعية للتعلم:

إن الدافعية للتعلم تعتبر عنصرا مهما من عناصر عملية التدريس، ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ التدريس، وقد أكد العديد من التربويين على الدافعية وكيفيات إثارتها لدى المتعلمين والحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم في تحقيق نواتج التعلم، وهذا ما يتطلب أن يمتلك المعلم مهارة إثارة الدافعية، فالمقصود بمهارة إثارة الدافعية؟

يعرف زيتون مهارة إثارة الدافعية بأنها "مجوعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم، بسرعة وبدقة، بغرض إثارة رغبة تلاميذه في تعلم موضوع ما، وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية ذات صلة

بهذا الموضوع، والاستمرار فيها حتى تتحقق الأهداف ويتم تعلم الموضوع" (زيتون، 2004، ص 336 - 337)

- أساليب إثارة الدافعية للتعلم:

وتتمثل في مجموعة من الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بغرض إثارة رغبة المتعلمين لتعلم موضوع التعلم وتحفيزهم على القيام بأنشطة تؤدي إلى تعميق الفهم لهذا الموضوع. وأداء المعلم المتمكن من مهارة التحفيز، يظهر من خلال سعيه المستمر لإثارة دافعية تلاميذه للتفاعل مع موضوع الدرس، وتوجيههم للاستمرار في هذا التفاعل، مستندا إلى أساليب عملية في إثارة الدافعية للتعلم والتي من أهمها:

1. ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للمت علمين مما يحفزهم للتعلم.
2. جعل النشاط التعليمي متناسبا مع قدرات التلاميذ وخصائصهم النمائية يشجعهم على المشاركة في عملية تعلمهم وعلى حصولهم على نتائج إيجابية وفاعلة.
3. تنويع الأساليب والأنشطة التعليمية داخل الموقف التعليمي الواحد يؤدي إلى تشويق المتعلمين وإثارة دافعيتهم إلى التعلم.
4. مشاركة المتعلمين في التخطيط لعملية التعليم والتعلم يؤدي إلى زيادة مشاركتهم في عملية التعلم.
5. إن ربط أوجه النشاط التعليمي بالمواقف الحياتية للمتعلمين (التعلم ذو المعنى) يجعلهم يدركون أهمية التعلم في الحياة، وبالتالي يؤدي إلى زيادة مستوى مشاركتهم وقناعتهم بأهمية النشاط التعليمي.
6. إن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين يجعل لكل متعلم دورا مناسبا في العملية التعليمية التعلمية، مما يضمن مشاركة جميع المتعلمين بشكل إيجابي وفاعل في عملية التعلم.
7. إن طرح الأسئلة بأشكال مختلفة وخاصة تلك الأسئلة التي تشجع المتعلمين على التفكير، يؤدي إلى زيادة مشاركتهم الإيجابية في المواقف التعليمية التعلمية الهادفة.
8. إن تغيير البيئة المادية داخل غرفة الصف، يعزز من مشاركة التلاميذ في التعلم.
9. إن قدرة المعلم في استخدام الحواس في عملية التعليم، يؤدي إلى حدوث مشاركة أفضل من قبل المتعلمين، وهذا يتطلب من المعلم استخدام أساليب التجريب والتعلم بالعمل، او التعلم من خلال اللعب.
10. إن تغيير نبرة صوت المعلم، ومهاراته في استخدام الإشارات والإيماءات وحركات جسده، يجذب انتباه التلاميذ ويعزز مشاركتهم في عملية التعلم.
11. استخدام التعزيز بأشكاله المادية والمعنوية يسهم في إثارة الدافعية لدى التلاميذ للتعلم.

12. عند قيام المعلم بتعريف تلاميذه بنتائجهم وإنجازاتهم وإشعارهم بالنجاح والتقدم، يعزز مشاركتهم في عملية التعلم، ويؤدي إلى إثارة دافعيتهم بشكل فعال للحفاظ على انجازاتهم ومحاولتهم لزيادتها والتقدم أكثر. (فتحي ذياب سبيتان، 2014، ص 25 - 27)

- أبرز سلوكيات المعلم في مهارة إثارة الدافعية للتعلم:

- حث المتعلمين من حين لآخر لطلب العلم، وربط العلم بالقيم السامية في المجتمع.

- يحرص المعلم على تهيئة البيئة المادية المحفزة (الإضاءة الجيدة، التهوية، الصوت...) وأيضا الجو الاجتماعي الإيجابي الذي يدعم عملية التدريس بحيث يسود غرفة الصف أجواء التفاهم، التعاون، التسامح، المعاملة الإنسانية، التشجيع وغيرها من القيم الإيجابية التي تحفز التلاميذ على النشاط.

- خلق التشويق وترغيب المتعلمين في الاكتشاف نحو موضوع التعلم كلما كان ذلك ممكننا، ويكون ذلك من خلال توظيف استراتيجيات وطرق تدريس تستثير رغبتهم في التعلم كاستراتيجية حل المشكلات، حيث يجعلهم يشعرون بالمشكلة ويبحثون عن حل لها.

- اخبار المتعلمين بأهداف الدرس أو الموضوع المراد تعلمه، بحيث تكون هذه الأهداف مفهومة وتكون صياغتها بلغة سهلة وواضحة، قابلة للتحقق، ويبرز القيمة الوظيفية لتلك الأهداف، كما يشير إليها من حين لآخر أثناء تنفيذ الدرس.

- يوضح بجلاء لتلاميذه طموحاته المرغوبة في أدائهم ويسجلها أمامهم في السبورة.

- يولد لدى المتعلمين الشعور بالنجاح ويساعدهم للوصول له من خلال استعمال عبارات إيجابية.

- إعطاء المتعلمين الفرصة في اختيار الأنشطة التي تتوافق وميولهم وحاجاتهم وتثير دافعيتهم للتعلم.

- يشجع التلاميذ على عرض أعمالهم التي انجزوها بنجاح.

- إبراز قيمة ما يكتسبه تلاميذه من معلومات ومعارف ومهارات وذلك من خلال ربطها بحياتهم الواقعية، وأيضا من خلال حرصه على تطبيق ما يتعلمونه في أنشطة هادفة.

- التنويع في استخدام طرائق التدريس بما يجعل المتعلم في حالة نشاط مستمر.

- توظيف أساليب جذب الانتباه ومنها: المرح والفكاهة، تنويع أساليب التذكير، إعطاء فترات راحة أثناء التدريس إذا كان الدرس طويلا مم قد يشعر المتعلمين بالملل أو الإجهاد الجسدي.

- الحرص على برمجت الأنشطة الجماعية التي يتفاعل فيه التلاميذ مع بعضهم.

6.3.5. مهارة إدارة الصف:

تعد مهارة إدارة الصف من المهارات الأساسية للمدرس، وهي أيضا من مظاهر التربية الحديثة وعملية إنسانية شاملة، وعنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية. فهي لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط بل تتعدى ذلك إلى مهام وأعمال أخرى كثيرة، إذ تشتمل على جوانب عدة منها: السلوكية، والاجتماعية والنفسية والفيزيقية ومواقف التعلم.

مفهوم إدارة الصف:

تعرف نوال العشي (2008) إدارة الصف بأنها "جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف بما يتعلق بتدبير الظروف المختلفة التي تجعل من التعلم أمرا ممكنا في ضوء الأهداف التعليمية، والتي تعمل على أحداث تغير في سلوك الطلاب من حيث إكسابهم معارف ومفاهيم جديدة، وإحداث تغييرات في مهاراتهم وبناء اتجاهات إيجابية لديهم وتنمية ميولهم" **(العشي، 2008 ص 18)**

ويرى الدليمي (2013) أن "إدارة الصف تعني جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم. كما أنها تعني الطريقة التي ينظم بها المدرس عمله داخل غرفة الصف ويسير بمقتضاها لغرض الوصول إلى الأهداف التربوية التي يريد تحقيقها من الدرس". **(الدليمي، 2013 ص 206)**

ويعرف محمد محمود الحيلة (2002) إدارة الصف بأنها "مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى تلاميذه، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بينهم، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته" **(الحيلة، 2002، ص 257).**

مما سبق يمكننا أن نقول بأن إدارة الصف أكبر وأشمل من معاني الانضباط والهدوء والالتزام بالتعليمات، إنها تعني أداء المعلم العديد من الأعمال والمهام في نفس الوقت التي تؤدي إلى حفظ النظام داخل حجرة القسم، توجيه سلوك المتعلمين وتعديل سلوكياتهم الخاطئة وتعزيز وتنمية الإيجابية منها، تنظيم البيئة المادية من أثاث وتجهيزات ومواد ووسائل تعليمية، توفير المناخ النفسي والاجتماعي الإيجابي المحفز على التعلم الذي يساعد المعلم على نجاح وتحقيق أهداف العملية التعليمية، وهي تشكل في مجموعها فنا تربويا متكاملا لابد من إتقانه.

- أهمية إدارة الصف:

إن إدارة الصف الدراسي تعد من أهم غايات المعلم التدريسية، بل إنها تعد من أهم الكفايات والمهارات التي يجب عليه التمكن منها، لارتباطها الوثيق بتغيير سلوك المتعلمين، وتعلمهم وتحصيلهم كما أن مهارات إدارة الصف الدراسي هي أساس التدريس الفعال، وهذه المهارات هي:

- قيادة وضبط سلوك المتعلمين: وتشمل (التنبؤ به، السيطرة عليه، توجيهه) بهدف حفظ النظام داخل الصف.

- تهيئة بيئة تعلم آمنة وجو تعليمي مناسب لتلبية احتياجات المتعلمين وتشمل: معرفة خصائص المتعلمين، وأنماط تعلمهم.

- التخطيط للدرس قبل الدخول إلى الصف الدراسي وتشمل: تحديد الأهداف ونواتج التعلم المرغوبة، وأنشطة التعلم والمهام الأدائية، ومراعاة تناسب المحتوى مع الزمن واحتياجات المتعلمين.

- مهارات التدريس اللازمة في عملية التعليم والتعلم، وتشمل الآتي: التمكن من استراتيجيات التعليم والتعلم، والتمكن من مهارات التقويم، وإعداد التقارير عن كل متعلم وتنظيمها في ملفات.

- ترتيب وتنظيم الصف الدراسي لتوفير المناخين الاجتماعي والوجداني المشجعين على التعلم، ويشمل تنظيم بيئة الصف الدراسي من مقاعد وممرات ووسائل إيضاح، وتنظيم عملية التعلم وأساليب التفاعل أثناء العملية التعليمية.

- مهام إدارة الفصل:

إن المعلم الفعال هو الذي يهتم بإدارة شؤون فصله من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية بأسلوب يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين المتعلمين في إدارة هذه المهمات، والتي يمكن يجملها كمال عبد الحميد زيتون (2003) على النحو التالي:

تخطيط القواعد والإجراءات: وتتطلب هذه المهمة أن يكون لدى المعلم بصيرة وإحساس بالمسؤولية تجاه توقع السلوكيات -غير المرغوب فيها -من التلاميذ قبل حدوثها. ويتطلب ذلك من المعلم التخطيط لوضع قواعد الفصل، أو المعايير والنواهي، ومناقشتها مع تلاميذه بحيث تتسق مع القواعد العامة للمدرسة والمجتمع المحلي، كما يتطلب ذلك أيضا وضع الإجراءات أو الأوامر الخاصة بسلوكيات كثيرة يتوقع الاحتياج إليها لإتمام عملية التعلم مثل التوجيه لإنجاز عمل محدد، او اختيار بعض التلاميذ للقيام بمسؤوليات محددة أو تحضير الأدوات والمواد اللازمة للتدريس.

وعن طريق التخطيط المحكم للقواعد والإجراءات يمكن للمعلم أن يتجنب الفوضى التي يمكن حدوثها في الفصل المدرسي، وتوفير وقت أطول لعمليتي التعليم والتعلم، بالإضافة إلى توفير فرص مشاركة التلاميذ في إنجاز الأعمال بصورة أفضل.

تنظيم البيئة الفيزيقية لحجرة الدراسة: تتطلب مهمة تنظيم البيئة الفيزيقية لحجرة الدراسة من المعلم فهم طبيعة المتعلمين، واحتياجاتهم، وأساليبهم في العمل عن طريق تهيئة الظروف الفيزيقية، والاستفادة من كامل مساحة حجرة الدراسة، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب وطبيعة النشطة والخبرات التعليمية والسماح بتنقل التلاميذ بسهولة بين أركان الحجرة، مع تقسيم السبورة إلى أجزاء تساعد على تسجيل البيانات والشرح مع مراعاة الظروف الفيزيقية من تهوية وإضاءة، ونظافة، ويسهم هذا التنظيم في المحافظة على زمن الحصة وجودة العمل المشاركة الإيجابية للتلاميذ وشعورهم بالراحة.

تنظيم البيئة الاجتماعية لحجرة الدراسة: باعتبار بيئة الفصل تمثل نظاما اجتماعيا يضم المعلم والتلاميذ، والمنهج وما بينهم من علاقات متواصلة، وباعتبار تسيير التعلم وإتمامه وظيفة لخصائص اجتماعية تتجلى من خلال العلاقات بين المعلم والمتعلم، وتتسم هذه العلاقات بالواقعية عند المعلم وتقبله لتلاميذه ومشاركتهم وجدانيا مع خلق جو يشيع فيه الشعور بالاهتمام والألفة والتعاطف، بما ينعكس على زيادة مستوى دافعيتهم للتعلم ومبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية في أنشطة التعليم والتعلم.

ضبط السلوك غير المرغوب فيه: والمقصود بهذه المهمة كيفية قيام المعلم بالحد من السلوكيات غير المرغوب فيها التي تصدر عن التلاميذ، وكيفية التعامل معها ومعالجتها بما يضمن عدم عرقلة سير التعلم، والوصول إلى نظام نابع من رغبة التلاميذ أنفسهم، وكل هذا بهدف تهيئة جو يتسم بالهدوء والحرية المتاحة حتى يتم التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ من ناحية، وبين التلاميذ فيما بينهم، لتحقيق اهداف التعلم.

متابعة تقدم التلاميذ: ويقوم المعلم في هذه المهمة بمتابعة التلاميذ بشكل فردي مستعينا في ذلك بسجلات مختلفة، مثل سجل الحضور والغياب، وأيضا سجل خاص بمتابعة العملية التعليمية، سجل خاص بالتقييم والمتابعة المستمرة للتلاميذ مع إظهار نواحي التقدم الخاصة بكل تلميذ من مشاركة وأداء للواجبات المنزلية، إعداد الأنشطة، مع تحفيز التلاميذ المتفوقين لإبراز جهودهم لزملائهم.

- **استراتيجيات إدارة الفصل:** قدم كمال زيتون ثلاث مداخل رئيسية لإدارة الفصل:

أولا: مدخل تعديل السلوك: ويستند هذا المدخل إلى مبادئ النظرية السلوكية في علم النفس التي ترى أن السلوك كله متعلم، وأن التلميذ يسيء السلوك لسببين:

- أنه تعلم أن يسلك بطريقة غير مناسبة.
- أنه لم يتعلم أن يسلك سلوكا مناسبا.

وهناك مسلمتان رئيسيتان بدأ منهما تعديل السلوك هما:

- أن التعلم يمكن أن يأخذ شكل التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي او العقاب أو الإنطفاء.
- أن التعلم يمكن ضبطه وتوجيهه عن طريق التحكم في الوقائع البيئية.

بمعنى أن اكتساب سلوك معين يؤدي إلى شكل من أشكال التعزيز كما يلي:

- **التعزيز الموجب:** وينظر إليه كمكافأة للتلميذ الذي يسلك سلوكا سليما لي يستمر هذا السلوك ويتدعم.
- **التعزيز السلبي:** ويتم فيه تدعيم السلوك عن طريق استبعاد مثير غير سار.
- **العقاب:** هو استخدام مثير غير سار كوسيلة لحذف سلوك غير مرغوب فيه.
- **الإنطفاء:** يعني استبعاد المكافأة أو الثواب مما يترتب عليه ضعف في السلوك ونقصان تكراره حتى يختفي في النهاية. (كمال زيتون، 2004، ص ص 512 -513)

ثانيا: مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي: إن الإدارة الفعالة للفصل تقوم على أساس العلاقات الطيبة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، إذ ينبغي إشباع بعض الحاجات الوجدانية لدى التلميذ كالحب واحترام الذات، حتى يستطيع أن يطور ذاته بنجاح، ولذلك يجب على المعلم أن يتيح له الفرصة لتحقيق النجاح كما يجب عليه أن يساعد تلاميذه على تجنب الفشل الذي يضعف الدافعية ويخلق صورة سلبية عن الذات ويؤدي إلى السلوك بشكل غي مرغوب فيه، لذلك ينبغي أن تكون حجرة الدراسة مكانا يشعر فيه التلميذ بالأمن والأمان.

ومن الأمور الهامة في مدخل الجو الاجتماعي والانفعالي:

- تأكيد أهمية المشاركة الوجدانية وتقبل المعلم لتلاميذه.
- أهمية العلاقات الإنسانية الطيبة داخل حجرة الدراسة.
- أهمية الأنماط السلوكية لدى المعلم التي تشعر التلميذ بأن المعلم مهتم به.

ثالثا: مدخل عمليات الجماعة: تقوم الفكرة الرئيسية التي يستند إليها هذا المدخل في غدارة الفصل على مجموعة المسلمات هي:

- أن التعلم المدرسي يحدث في سياق اجتماعي يتمثل في جماعة الفصل.

- أن جماعة الفصل نسق اجتماعي له خصائص يشترك فيها مع جميع الأنساق الاجتماعية، والجماعة - الصفية الفعالة تتميز بشروط تتسق مع تلك الخصائص.

- أن العمل الرئيسي للمعلم هو أن يكون جماعة فعالة ومنتجة في الفصل.

"وقد حدد "شمك وشمك" (1975) ست خصائص تميز الجماعة الفعالة هي: التوقعات، القيادة، الجاذبية، المعايير، التواصل، التماسك ".

التوقعات: ويقصد بها تلك المدركات التي تتوفر لدى المعلم والتلاميذ عن علاقتهم بعضهم ببعض وهي توقعات فردية، والجماعة الفعالة هي التي تكون توقعاتها دقيقة وواضحة وسلوك المعلم ينقل إلى تلاميذه السلوك الذي يتوقعه منهم.

القيادة: هي مجموعة من النماط السلوكية التي تساعد الجماعة على التقدم لتحقيق أهدافها وهذه الأنماط تشمل الأفعال التي تساعد على وضع معايير الجماعة وتحديدها ونجد انه حين يشارك التلاميذ المعلم في قيادة الفصل فمن المرجح أن يكون مسؤولين عن سلوكهم.

الجاذبية: وهي تشير إلى أنماط الصداقة في الجماعة الصفية ويمكن أن توصف بأنها مستوى الصداقة التي تتوافر بين أعضاء الجماعة ولذلك فإن مدير الفصل الكفء هو الذي ينمي علاقات إيجابية بين الأعضاء.

المعايير: وهي التوقعات التي تتصل بما ينبغي أن يكون عليه تفكير وشعور أعضاء الجماعة وكذلك سلوكهم فهي تساعد على فهم ما هو متوقع منهم وما يتوقعونه هم من الآخرين وعلى ذلك نجد أن من أهم أعمال المعلم ان يساعد الجماعة الصفية على أن ترسخ معايير جماعية منتجه.

التواصل: سواء أكان لفظيا أم غير لفظي فأي حوار بين أعضاء الجماعة يستلزم قدرة إنسانية فردية على فهم الفرد بمشاعر الآخرين، والتواصل هو الوسيلة التي يتم عن طريقها تفاعل ذو معنى بين الأعضاء ومن خلاله تحدث عمليات الجماعة في الفصل.

التماسك: ويهتم التماسك بالشعور الذي يتوافر لدى الأعضاء نحو جماعة الفصل فهو مجموع مشاعر الأعضاء نحو الجماعة ويختلف التماسك عن الجاذبية حيث يؤكد على علاقة الفرد بالجماعة ككل، والتماسك ضروري وجوهري لإنتاج الجماعات التي تتميز بشكل واضح بتوافر معايير راسخة لها. **(زيتون، 2003، ص 523 -528)**

- الاتجاهات الحديثة في إدارة الصف:

- تعميق روح الانتماء للجماعة والولاء لها.
- إيجاد نظام للاتصال الفعال داخل الفصل وخارجه.
- ممارسة الأساليب الإدارية المناسبة لمواقف التعليم والتعلم.
- اعتبار المعلم قائدا تربويا يعمل على إثراء المنهج الدراسي الذي يشارك في تنفيذه مع المتعلمين.
- إيجاد التفاعل الصفي بما يؤدي إلى المشاركة الإيجابية وتقبل الإرشادات والتوجيهات بنفس راضية.
- استخدام الإمكانيات المتاحة كافة لدى المعلم سواء كانت بشرية أم مادية في خدمة العملية التربوية.
- مشاركة المتعلمين في صنع القرارات المتصلة بمواقف التعليم والتعلم، وبذلك يقبل المتعلمون على تنفيذها.

- العلاقة بين النظام والانضباط في إدارة الصف:

في الحديث عن الانضباط الصفي يجب تذكر أن الانضباط لا يعني جمود المتعلمين وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف، وذلك لأن بعض المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام المتعلمين بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلم، ويجب على المعلم أن يفرق بين كل المفهومين (مفهوم النظام، مفهوم الانضباط).

فالنظام يعني توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الصفن وغالبا ما يكون مصدره خارجيا.

أما مفهوم الانضباط فيشير إلى العملية التي ينظم فيها المتعلم سلوكه ذاتيا لتحقيق أهدافه.

وبالتالي يمكننا القول بأن النظام والانضباط في غرفة الصف شرطان لازمين لحدوث عملية التعلم واستمرارها في أجواء منظمة وخالية من المشتتات أو العوامل المنفرة أو المعيقة للتعلم، ولكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام والانضباط، فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد، ولا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف رغم أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية المتعلمين للتعلم فإنه يعد هدفا يسعى المربون إلى مساعدة المتعلم على اكتسابه ليصبح قادرا على ضبط نفسه بنفسه، ولعل من أبرز الممارسات التي يتوقع من المعلم القيام بها لتحقيق الانضباط الصفي الفعال، بهدف إتاحة فرص التعلم الجيد للمتعلمين ما يلي:

- يحدد نواتج التعلم المرغوبة، ويوضح أهداف الموقف التعليمي لتلاميذه، ويفصح عن توقعاته العالية لأدائهم وإنجازاتهم.

- يوضح للمتعلمين النتائج المباشرة والبعيدة من وراء تحقيق الأهداف التعليمية للموقف التعليمي.

- يحدد الأدوار التي يقوم بها المتعلمون في سبيل بلوغ الهداف التعليمية المرغوبة، وتوزيع المسؤوليات عليهم جميعا كل على حسب قدراته وإمكاناته.

- يوضح القواعد الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه ومواصفات هذا السلوك ومعاييره، ويناقش المتعلمين في أهمية وضرورة السلوك المرغوب وعواقب إهماله.

- يتعرف على احتياجات المتعلمين ومشكلاتهم، ويسعى إلى مساعدتهم على مواجهتها.

- ينظم العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين وينمي بينهم التعاملات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل وتزيل عنهم العوامل التي تؤدي إلى سوء التفاهم.

- يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي بأشكالها المختلفة (لفظي وغير لفظي).

- يثير حب الاستطلاع لدى تلاميذه من خلال طرح الأسئلة التي تدفعهم إلى الانتباه وتوجههم نحو الأدوار المطلوبة منهم.

- يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة، فيعير وينوع في أساليبه التعليمية ولا يعتمد على أسلوب أو نمط تعليمي واحد.

- يستخدم أساليب التفاعل الصفي التي تشجع مشاركة المتعلمين أن تغير وتنوع في وسائل الاتصال والتفاعل سواء في الوسائل اللغوية أو غير اللغوية، وأيضا يغير نبرة صوته تبعا لطبيعة الموقف التعليمي.

- مساعدة المتعلمين على اكتساب اتجاهات أخلاقية إيجابية كاحترام المواعيد وآراء الآخرين، والمواظبة، والاجتهاد والثقة بالنفس والانضباط الذاتي.

- يعتمد في تعامله مع المتعلمين على أساليب الإدارة الديمقراطية مثل العدل والتسامح والتشاور، ويشجع أساليب المناقشة الإيجابية واحترام آراء الاخرين.

- يجنب المتعلمين العوامل التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي، ويعالج حالات الفوضى وانعدام النظام بسرعة وحزم، شريطة أن يحافظ على اتزانهم الانفعالي.

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وفرق صغيرة وفق متطلبات الموقف التعليمي.

- يفسح المجال للمتعلمين لتقييم سلوكهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي.

7.3.5. مهارة التلخيص والغلق:

إن غلق الموقف التعليمي يعد واحدا من المهارات التدريسية المهمة بشكل عام، وقد اختلف الكثير حول ماهية هذا المفهوم، وما يتعلق به، بين قائل بأنه نوع من التقويم الختامي الذي يكون في نهاية الدرس أو الوحدة، وبين من يرى أنه تقويم بنائي لكل هدف على حدة وبين من يشير إلى أنه نوع من التلخيص، أو الإعادة المختصرة لأهم النقاط والأفكار الرئيسية الواردة في الدرس.

- مفهوم غلق الدرس:

"يشير الغلق إلى تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم والتي يقصد بها أن ينتهي من عرض الدرس نهاية مناسبة، ويمثل الغلق آخر مرحلة من مراحل الدرس، ولذلك فإن له أهمية كبيرة في تحقيق أهداف الدرس". (العزاوي، 2016 ص 83)

"كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد إنهاء الدرس - أو أحد أجزائه - نهاية مناسبة يحس المتعلمين فيها بمنطقية العرض ونظم الأفكار، ويطمئن المعلم على مدى تحقيق أهداف الدرس".

"عملية تأتي بعد انتهاء المعلم من تدريس جزء من الدرس، أو الدرس كله، أو عدة دروس مترابطة، أو الانتهاء من تدريس وحدة أو الانتهاء من تدريس الكتاب المدرسي، بغرض تثبيت الأفكار وإبراز النقاط الرئيسية، وتحقيق الترابط المنظم للموضوعات، وقياس ما تحقق من أهداف، والتأكد من استيعاب المتعلمين، وتعتبر الهداف في كل ذلك موجهات للمعلم أثناء عملية الغلق".

- وظائف واستخدامات مهارة غلق الدرس:

للغلق وظائف عدة يؤديها المدرس منها:

- جذب انتباه التلاميذ وتوجيههم إلى نهاية الدرس.
- مساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها.
- إبراز النقاط المهمة في الدرس وتأكيدها وربطها مع بعضها. (العزاوي، 2016 ص 84)
- أما استخدامات الغلق فيلخصها نضال 2 في المواقف التالية:
- لإنهاء وحدة تعليمية كاملة.
- لتأكيد مفهوم أو مبدأ تعلمه التلاميذ.
- لإنهاء مناقشة صفية حول موضوع معين.
- للتعقيب على فيلم شاهده التلاميذ.
- لتأكيد وبلورة الخبرات التعليمية التي مر بها التلاميذ أثناء رحلة علمية أو زيارة ميدانية.

- لتدعيم عرض قدمه أحد الأساتذة الزائرين.

- لإنهاء تجربة معملية ... وغير ذلك من المواقف (نفس المرجع، ص 85)

- أنواع الغلق:

يعتمد الغلق على عمليتين أساسيتين من عمليات التدريس، هما "إعطاء فكرة شاملة عن الموضوع، والتدريب والممارسة" فالفكرة العامة تتيح للتلاميذ تنظيم المعلومات والمفاهيم في إطارها السليم، والممارسة تزود التلميذ بفرصة لكي يقوم بتطبيق المادة التي تعلمها في مواقف مألوفة، ويحدد كل من داود درويش حلس ومحمد أبو شقير نوعين رئيسيين من الغلق يمكن استخدامهما منفردين أو مجتمعين حسب ما يقتضيه الموقف وهما غلق المراجعة وغلق النقل.

غلق المراجعة: يتميز هذا النوع من الغلق بعدة خصائص هي:

- يحاول المعلم من خلال هذا النوع من الغلق أن يجذب انتباه التلاميذ إلى نقطة نهاية منطقية للدرس.

- يستخدم لمراجعة النقاط الرئيسية في العرض الذي قدمه المعلم.

- يراجع التتابع المستخدم في تعلم المادة خلال العرض.

- يلخص مناقشات التلاميذ حول موضوع معين.

- يربط الدرس بمفهوم رئيس أو مبدا عام سبق دراسته.

غلق النقل: وهو الغلق الذي يحاول المعلم من خلاله لفت انتباه التلاميذ إلى نقطة النهاية بالدرس، ويتطلب من التلاميذ أن ينموا معارف جديدة من مفاهيم سبق دراستها، كما أنه يسمح للتلاميذ بممارسة ما سبق أن تعلموه أو تدربوا عليه، ويتميز هذا النوع بالخصائص التالية:

- يحاول أن يلفت انتباه التلاميذ إلى نقطة النهاية في الدرس.

- يطلب من التلاميذ أن ينموا معارف جديدة من مفاهيم سبق دراستها.

- يسمح للتلاميذ بممارسة ما سبق أن تعلموه أو التدريب عليه.

- تصنيفات الغلق: هناك تصنيفات متعددة للغلق:

فجونسن يرى أن هناك غلقا تعليميا وغلقا إدراكيا، ويشير الأول إلى الترابط الذي يقوم به المدرس بينما الغلق الإدراكي هو ذلك الترابط الذي يقوم به التلاميذ بمساعدة المدرس.

أما براون فيشير إلى أن هناك غلقا معرفيا وغلق اجتماعيا، الأول يهتم بتعزيز ما تعلمه الطالب وتثبيته وتوجيه اهتمامه بالنقاط او الجوانب الأساسية والجوهرية التي شملها موضوع الدرس، أما الثاني

فإنه يرتبط بتقديم ما يجعل الطالب يفهم ويدرك كيفية حفظ الدرس وذلك بتوضيح وتفسير ما يواجهه من صعوبات خلال الدرس أو عند الانتهاء من تعلم سلسلة تعليمية صعبة.

4.5. مهارات التقويم:

طرأت تحولات مهمة في مفهوم التقويم وأدواته، وأصبح لعملية التقويم أهداف جديدة ومتعددة، متوافقا في ذلك مع التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد على أن يكون للمتعلم أهداف محددة ومرتبطة بسلوك قابل للقياس والملاحظة، إلى المدرسة المعرفية التي تؤكد على ما يجري داخل عقل المتعلم وعلى العوامل المتداخلة التي تؤثر في سلوكه، إلى البنائية التي تؤكد على بناء المتعلم لمعرفته بنفسه وتوظيفها مما يجعل تعلمه ذا معنى، لذلك كان من الضروري إعادة النظر بصورة مستمرة في أساليب وأدوات التقويم التربوي وتطويرها بحيث تحقق شروط التقويم الحقيقي الذي يتسم بالاستمرارية والشمول والواقعية، وتتناسب مع متطلبات التطور المستمر للمجتمعات، وإعداد الإنسان المبدع الواعي المدرك لمشكلات مجتمعه، واحتياجاته ومتطلبات نموه وتقدمه.

- مفهوم التقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات:

يعرفه كل من الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور بأنه "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم، قبل عملية التعليم، وتهدف إلى الحصول على بيانات كيفية أو كمية، بأدوات مختلفة (ملاحظة، أسئلة شفوية/كتابية، أداء سلوكي مباشر) وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة، ثم اتخاذ قرارات التحسين".

وفي تعريف آخر تضمنه منشور وزارة التربية الوطنية رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 الصادر بهذا الشأن يعتبر "التقويم في مفهومه الواسع أنه ليس مجرد أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي"

تعرفه رابطة تطوير الإشراف والمناهج (ASCD 2005) "بأنه التقويم الذي يقيس بواقعية المعارف والمهارات التي يحتاج إليها المتعلم للنجاح في حياته في سن الرشد".

ويطلق على هذا النوع من التقويم في بعض الأدبيات مصطلح التقويم الحقيقي أو تقويم الأداء.

- خصائص التقويم: من كتاب دليل المعلم

تؤكد أدبيات القياس والتقويم أن التقويم في منظور تنمية الكفاءات يقوم على الاعتقاد بأن تعلم المتعلم وتقدمه الدراسي، يمكن تقييمهما بواسطة أعمال ومهام تتطلب منه انشغالا نشطا، كالبحث والتحري

في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والمهمات الأدائية المتنوعة، ومن أبرز خصائص التقويم وفق هذا التصور ما يلي:

- تكامل عملية التعليم والتقويم بالتحول من قياس قدرة المتعلم على إظهار ما اكتسبه من معارف إلى تقويم متعدد الأبعاد يسهم في تكامل التقويم مع العملية التعليمية.

- مهام التدريس والتقويم لها علاقة بحياة المتعلم، وتقوم على معايير تعلم واضحة وتوفر قدرا من التحدي لقدرات المتعلمين، وتوظيف مهارات التفكير والاستدلال وحل المشكلات في أداءات متنوعة وواقعية مثير لاهتمام المتعلم.

- يركز على ما يقوم به المتعلم في سياقات مختلفة خلال فترات معينة من الفصل الدراسي.

- مشاركة المتعلمين في فهم المحكات، وغدراك التوقعات والمستويات المطلوبة لأدائهم.

- تنمية قدرة المتعلم على التعلم الفعال من خلال ما يقدمه من تغذية راجعة.

- مساعدة المعلم على تكييف العملية التعليمية وفقا لاحتياجات المتعلمين.

– المبادئ المنهجية للتقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات:

ترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعلمات في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات على المبادئ المنهجية التالية:

1. لا يتناول التقويم في منظور تنمية الكفاءات، معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة. وإن إعداد التلاميذ لهذا النمط من التقويم، يستلزم اختبارهم في وضعيات معقدة، تتطلب لحلها توظيف مجموعة مكتسبات أساسية.

2. إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي، مما يمكن من إبراز التحسينات المحققة، واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات، وبالتالي من تحديد العلميات الملائمة لتعديل عملية التعلم وللعلاج البيداغوجي. وفي هذا السياق وطالما أن عملية التعلم مستمرة، لا يجب أن يشكل الخطأ علامة عجز وإنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات. لذا يجب استغلال الخطأ بصفة آنية، لتشخيص أسبابه، والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة.

3. إن أساليب التقويم التحصيلي لابد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق منها، ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلميذ.

4. إن النتائج المدرسية (في التصور التقليدي للتقويم) يعبر عنها في شكل تنقيط عددي، وقصد تدعيم قراءتها، يجب مرافقة هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي، تشكل دعما لمجهود التعلم، ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ، المعلم والولي.

5. يجب اعتماد التقويم على وضعيات، تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم، وتمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

– **أساليب وأدوات التقويم:** من كتاب دليل المعلم

تتعدد أساليب وأدوات التقويم الحقيقي وتختلف تبعا لاختلاف المهام التي يرغب المعلم في تقويمها، ويمكن تحديد أبرزها كما يذكرها زيتون 2007:

- **العروض:** عرض مخطط يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، وقدرتهم على مواجهة الجمهور، ويمكن أن يدعموه بالتقنيات كالصور والرسوم والشرائح الإلكترونية.

- **الأداء العملي:** مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة، والمهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم مهمات محددة ينفذها عمليا، كأن يطلب منه عمل مجسم أو خريطة أو نموذج أو استخدام جهاز أو تصميم برنامج محوسب أو صيانة محرك سيارة أو إعداد طبق حلوى أو حل مشكلة واقعية حياتية.

- **المعرض:** عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه، لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال بعينه، لتحقيق نتاج محدد، كأن يعرض المتعلم نماذج أو مجسمات أو صورا أو لوحات أو أعمالا فنية أو منتجات أو أشغالا يدوية.

- **السجل القصصي:** عبارة عن وصف قصير من المعلم، ليسجل ما يقوم به المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، مثلا من الممكن أن يدون المعلم بعض مشاركات المتعلم الشفهية، أو كيف عمل المتعلم ضمن مجموعة، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق.

- **المناظرة:** عبارة عن لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة إلى محكم (أحد المتعلمين) لإظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظرهم

- **المقابلة:** لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقا يتيح للمعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع بعينه، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقا.

- **قوائم الرصد/الشطب:** عبارة عن قائمة الأفعال والسلوكيات التي يرصدها المعلم، أو المتعلم أثناء تنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية، وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق نواتج التعلم لدى المتعلمين، وتتم الإجابة على فقراتها باختيار من بديلين مثل: صحيح أو خطأ، نعم أو لا، غالبا أو نادرا... ويجب عدم ملاحظة وجود تدريج في الإجابة عن فقرات هذه القوائم.

- **سجل وصف سير التعلم:** وهو سجل منظم يكتب فيه المتعلم عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

- **سلم التقدير:** هو أداة بسيطة تظهر ما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة، حيث تخضع كل فقرة لتدريج من عدة فئات أو مستويات، إذ يمثل أحد طرفيه انعدام أو وجود الصفة التي نقدرها بشكل طفيف، ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها. ويتم إعداد سلم التقدير من خلال تجزئة المهارة أو المهمة إلى مجموعة من المهام الأصغر، أو مجموعة من السلوكيات المكونة للمهارة قيد القياس، ثم بعد ذلك ترتيبها حسب تسلسل حدوثها، أو بحسب تنفيذها من قبل المتعلمين، وبعد ذلك اختيار التدريج المناسب على سلم التقدير وذلك وفقا لطبيعة المهارة ومجموعة السلوكيات المتضمنة فيها والتي سيؤديها المتعلمون.

- **سلم التقدير اللفظي:** وهو أحد أساليب تسجيل التقويم، وهو عبارة عن سلسة من الصفات المختصرة، التي تبين أداء المتعلم في مستويات مختلفة، إنه يشبه تماما سلم التقدير، إلا أنه عادة أكثر تفصيلا منه، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للمتعلم في تحديد خطواته التالية في التحسن، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب.

- **ملف الإنجاز:** ويعتبر خلاصة جميع تلك الأساليب السابقة، لأنه يتضمن شواهد وأدلة ومؤشرات متنوعة يجمعها المتعلم بعناية فائقة، للتعبير عن تقدم تعلمه (ك.زيتون، 2007).

وتتضمن أدوات التقويم الحقيقي أربعة عناصر رئيسية هي:

- **الأعمال الشفهية:** وتتضمن:

الأسئلة الشفهية القصيرة: عبارة عن أسئلة يطرحها المعلم على تلاميذه بطريقة شفهية، وتتضمن هذه الأسئلة جميع المستويات المعرفية، وهدفها قياس مهارة المتعلم في إلقاء الإجابة شفهيا.

الحوار الشفهي: وهي إحدى طرائق التفكير الجماعي التي تؤدي إلى تنمية القدرة التعبيرية لدى المتعلم، واكتساب مهارات التحدث والإصغاء والثقة بالنفس. ويهدف هذا النوع إلى قياس مهارة المتعلم في التحدث والقدرة على التفكير.

العرض الشفهي: وهو أداة تقويمية تظهر قدرة المتعلم على تناول موضوع ما، لإظهار مدى امتلاكه مهارات محددة وقدرته على مواجهة الجمهور. ويمكن ان يدعم بالتقنيات كالصور والرسوم والشرائح الإلكترونية.

- **الأعمال العملية:** وتتضمن الأداء العملي، المهمات الأدائية والمشروعات، وهي مجموعة إجراءات لإظهار المعارف والمهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عمليا، كأن يطلب المعلم من التلاميذ عمل مجسم أو خريطة أو استخدام جهاز أو حل مشكلة حياتية واقعية. وتعتبر الملاحظة المباشرة للأداء او للسلوك، من أهم أدوات تقويم الأداء العملي للمتعلم، فمن خلال الملاحظة يتم وصف ما يقوم به المتعلم فعلا في المواقف الطبيعية، والتعرف على ما يتوافر لديه من نواتج التعلم، وتستخدم الملاحظة لقياس الجوانب النفس حركية والوجدانية، بهدف قياس الأداء الفعلي للمتعلم في موقف طبيعي.

- **الأعمال التحريرية:** وتتضمن:

الواجبات المنزلية: وهي مهام وأنشطة من المقررات الدراسية، يحددها المعلم ويكلف التلاميذ بأدائها في المنزل، مع ضرورة التركيز من خلالها على القضايا المحورية في المنهج الدراسي، ويراعى فيها أن تكون مناسبة لمستويات المتعلمين ولا يشترط توحيدها لهم جميعا، وتتعدد صور هذه المهام والأنشطة المنزلية حسب الوظيفة أو الهدف المراد في عملية التعليم والتعلم، وتنقسم إلى مهام وأنشطة تحضيرية ومهام وأنشطة تدريبية ومهام وأنشطة تطبيقية، ومهام وأنشطة إثرائية، ومهام وأنشطة تقويمية. وعلى المعلم أن يؤمن بأهمية الواجبات المنزلية وتأثيراتها الإيجابية في عملية التعليم والتعلم، ويعمل على إحداثها ويسعى دوما للحد من تأثيراتها السلبية، كما عليه أن يحفز تلاميذه عليها. وعليه مراعاة الآتي:

- وضع لائحة للواجبات المنزلية في مكان بارز بحجرة الصف، وتذكير المتعلمين بين الحين والأخر بمضمون هذه اللائحة من طريقة التسليم، والمناقشة للواجبات، والمكافئات والحوافز الممنوحة والعواقب المترتبة على عدم تسليم الواجب، أو الغش والنقل من الغير.

- وضع تصور للمهام والأنشطة التي يتضمنها الواجب المنزلي أثناء تخطيط الوحدة، ومراعاة المعايير التالية:

- ارتباط الواجب المنزلي بأهداف الوحدة.
- صياغة المهام بلغة سهلة مفهومة.
- أن يكون مستوى الصعوبة مناسبا، فيمكن إنجازها من قبل كل المتعلمين.
- يمكن إنجازها في وقت قصير نسبيا.
- تشمل أيضا على مهام وأنشطة جماعية.
- تشمل مهام وأنشطة من خارج الكتاب المدرسي.
- تشمل مهام وأنشطة موحدة ومهام وأنشطة اختيارية.

- مراعاة المبادئ التربوية الخاصة بإعلام التلاميذ بالواجب المنزلي خلال تنفيذ الدرس، وهي:

- اختيار الوقت الملائم لطرحها.
- اختيار السلوب المناسب لطرح الواجب المنزلي.
- التمهيد لطرح الواجب والحث على إنجازه.
- إرشاد المتعلمين وتزيدهم بالتعليمات المطلوبة لإنجاز الواجب بنجاح، والرد على كل استفساراتهم.

- تصحيح كراسات وأوراق من الواجبات المنزلية، ويراعى أثناء التصحيح المبادئ التالية:

- كتابة التعليقات المحفزة.
- تحديد الأخطاء الشائعة في أداء المتعلمين للواجب.
- تقدير درجات للواجب لكل متعلم، عن تطلب الأمر ذلك.
- تحديد أسماء أفضل خمسة متعلمين ادوا الواجب.
- تحديد أسماء المتعلمين الذين يعانون صعوبات كبيرة في أدائهم للواجب.

- مراعاة المبادئ التربوية المتعلقة بمناقشة الواجب المنزلي، ومن أهمها:

- تخصيص وقت كاف للمراجعة.
- اختيار الأسلوب المناسب للمراجعة.
- توضيح الأخطاء الشائعة والمشتركة بين التلاميذ ثم تصويبها لديهم.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لطرح أي استفسارات تخص الواجب.
- الإشادة بالمتعلمين الذين أنجزوا الواجب بكفاءة.

- تخصيص وقت أثناء فترة الاستراحة او نهاية اليوم الدراسي، لمقابلة التلاميذ لديهم مشكلات تتعلق بالواجب.

الاختبارات الكتابية: يمكن تصنيف الاختبارات الكتابية إلى أنواع وفق التالي:

- **الاختبارات التحصيلية:** تنقسم إلى عدة أنواع من الاختبارات ومن أكثرها شيوعا الاختبارات الشفهية، والاختبارات الأدائية (العملية) التي تقيس الأداء العملي.

- **الاختبارات التحريرية:** وتنقسم أسئلتها إلى أنواع عدة، منها المقالية، الموضوعية.

- **ملف الإنجاز:** وهو تجميع مركز هادف لأعمال المتعلم يبين جهوده وتقدمه وتحصيله في مجال او مجالات دراسية بعينها، ويتضمن شواهد وأدلة ومؤشرات متنوعة يجمعها المتعلم بعناية فائقة، للتعبير عن تقدم تعلمه، ويتضمن الاختبارات (التهئية -الأداء - البعدية)، والواجبات المنزلية والأنشطة الاستقصائية وملاحظات المتعلم وانطباعاته.

5. أنواع التقويم:

توجد العديد من أنواع التقويم التربوي، وسنقتصر على عرض التصنيف الأكثر شيوعا والقائم على الوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها وهو ثلاثة أنواع كما يأتي:

التقويم التشخيصي (القبلي):

ويطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي، وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم ومكتسباتهم السابقة، وذلك ليتأكد المعلم من توافر الخلفية العلمية اللازمة للبدء في الدراسة، وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها في تحقيق أهداف التدريس الجديدة. وقد أولى بلوم أهمية خاصة لهذا النوع من التقويم خاصة في نظريته المتعلقة بالتعلم من أجل التمكن وصنف نقطة بداية أي تعلم جديد لأي متعلم إلى قسمين:

تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (مكتسبات سابقة) وتتعلق الثانية بالصفات الوجدانية المتمثلة في دافعية التلميذ للتعلم.

ويساهم التقويم التشخيصي أيضا في تحديد أعراض المشكلات التعليمية التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح وإزالة العوائق بالنسبة للمعلم والتلميذ، وبذلك فإن التقويم التشخيصي يتضمن بعدين متكاملين هما:

- تشخيص المكتسبات السابقة.
- تحديد أسباب المشكلات التعليمية الملاحظة لتصحيح الثغرات انطلاقا من معالجة الأسباب.

التقويم التكويني (البنائي):

ويسمى أيضا التقويم المستمر أو التتبعي، وهو إجراء يُمكن المعلم من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، يتم أثناء التدريس، ويقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية، ليقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم، ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.

ويساعد الاستخدام الملائم لهذا النوع من التقويم في ضمان التمكن من كل مجموعة من المهام التعليمية، حيث يقدم أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الهداف المرجوة.

كما يهدف أيضا إلى العمل على تحسين التعلم بما يقدمه من معلومات عن أوضاع وحالات التعلم تسمح بالرجوع إلى الوراء لتصحيحها.

والتقويم التكويني له صيغة إخبارية، أي إعطاء معلومات لكل من المعلم والتلميذ بكيفية واضحة عن أوضاع وحالات التعليم والتعلم التي يكونان بصددها.

إذ يخبر المتعلم عن مدى تقدمه لتحقيق الأهداف المحددة، مما يساعده على أن يدرك بنفسه عن طريق مقارنة مع ما حصل عليه أو ما قام به ويقوم به، مع الهدف المحدد، ويتعرف بذلك على الصعوبات التي تعترضه.

أما بالنسبة للمدرس فيخبره عن الكيفية التي تم بها استيعاب المعلومات أو المهارات من قبل التلاميذ، مما يسمح للمعلم بضبط وتعديل ممارسته، إذ بالإمكان أن يكون مصدر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم يكمن بالأساس في الطريقة أو الوسائل التي يستعملها المدرس، أو طريقة طرح الأسئلة، أو السرعة في الشرح أو عدم الاهتمام ببعض الجوانب في الدرس يكون المعلم اعتبرها سهلة بالنسبة لجميع التلاميذ، ويسمى هذا الدور الإخباري سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم بالتغذية الراجعة.

ومن أبرز خصائص التقويم التكويني:

- عملية تقويم مستمر.
- التقويم اليومي للأداء وفقا للتغذية الراجعة.
- يتم أثناء عملية التعلم ويتضمن توجيه المتعلمين شفهيا وكتابيا حول أدائهم.
- يساعد المتعلمين على تحسين أدائهم.

التقويم الختامي (التجميعي):

وهو أيضا إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس، ويمحص بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر أو مرحلة دراسية كاملة، بهدف إعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتخرج، وبذلك فهو تقويم تصفوي يهم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من غيرهم. ومن هذا المنطلق فإن طبيعة التقويم التجميعي تتعلق بأهداف عامة لأنه يتيح إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات التلاميذ خلال مرحلة تكوينهم.

ومن أبرز خصائصه:

- ملخص عن مدى تحسن أداء المتعلم.
- يشمل درجات الاختبارات القصيرة واختبارات نهاية العام والواجبات المنزلية...
- قياس مدى تقدم المتعلمين.

العلاقة بين الأنواع الثلاثة من التقويم:

من خلال العرض السابق لأنواع التقويم يمكن استخلاص العلاقة التي تربط بين تلك الأنواع وأوجه تشابهها واختلافها.

فمن حيث العلاقة نلاحظ أن التقويم التشخيصي يرتبط بشدة بكل من التقويم التكويني والختامي، فإذا كان التشخيصي يتم قبل بدء الدراسة فإنه في حالات عديدة يعتمد على نتائج التقويم الختامي وقد يستخدم اختبارات مصممة لهذا الأخير.

كما يمكن أن تستخدم نتائج التقويم النهائي استعمالا تشخيصيا في مراحل التعليم المختلفة كأساس لتوجيه التلاميذ.

أما أوجه الاختلاف فتتمثل في:

أولا اختلاف أهداف كل نوع عن الآخر حيث يهدف التشخيص إلى تحديد نقطة الانطلاق من تشخيص المكتسبات السابقة ومعرفة نقاط القوة والضعف في الفعل التعليمي، في حين يهدف التقويم التكويني إلى التدخل لمعالجة النقائص التي تظهر أثناء الفعل التعليمي، بينما يكتفي التقويم النهائي بإصدار حكم حول تحقق الأهداف وعدم تحققها.

ثانيا اختلاف مميزات وزمن إجراء كل نوع ذلك أنه ينظر إلى التقويم التشخيصي على أنه عملية مسبقة بينما التكويني عملية مستمرة في حين ينظر إلى التجميعي على أنه عملية نهائية وأخيرة.

ثالثا اختلاف خواص الأدوات التي يستخدمها كل نوع، فاختبارات التشخيص تكون أكثر عمومية وأشبه باختبارات الاستعدادات بينما تكون اختبارات التكوين أكثر تحديدا أو دقة في حين اختبارات التجميع تكون أكثر شمولية وتقدم بصورة كلية.

خلاصة الفصل:

استعرض هذا الفصل الإطار النظري لمهارات التدريس انطلاقا من تحديد المفاهيم الأساسية المرتبطة بها، حيث تم التمييز بين مفهوم "المهارة" و"التدريس" كمدخل لفهم "مهارة التدريس" باعتبارها كفاءة مركبة تدمج المعارف، والقدرات، والمواقف، بما يحقق فعالية العملية التعليمية. وقد تم التطرق إلى الخصائص المميزة للتدريس كعملية تفاعلية هادفة، تستند إلى مبادئ علمية وتنظيمية وتربوية.

وانطلاقا من مرجعية المقاربة بالكفاءات، تم التركيز على تصنيف المهارات التدريسية إلى ثلاث مراحل متكاملة: مهارات التخطيط، مهارات التنفيذ، ومهارات التقويم، وفي هذا الإطار تم عرض كل مجموعة من المهارات وفق منطق تكاملي، بدءا بمهارات التخطيط التي تعد حجر الزاوية في العملية التعليمية، مرورا بمهارات التنفيذ التي تشمل التهيئة، الشرح، التفاعل مع المتعلمين، استخدام الوسائل، وإدارة الصف، ووصولا إلى مهارات التقويم التي تمثل أداة لضبط وتطوير الأداء البيداغوجي.

كما أتاح هذا الفصل فهما أعمق للمرجعية النظرية للمقاربة بالكفاءات، والتي ترتكز على بناء التعلمات انطلاقا من كفاءات حقيقية مرتبطة بالسياق، مما يعزز من مركزية المتعلم ويدعم دوره الفعال داخل القسم. وتم التطرق أيضا إلى مختلف مكونات الكفاءة التدريسية، باعتبارها ناتجا عن تراكم المهارات والخبرات المهنية، وهو ما يجعل من إتقان مهارات التدريس شرطا أساسيا لتجسيد هذه المقاربة على أرض الواقع.

وبذلك وضع هذا الفصل أسسا نظرية متينة تسهم في فهم وتحليل الأداء الفعلي للمعلم، وتعد مدخلا نظريا لتقويم مهارات التدريس في ضوء متطلبات مناهج المدرسة الجزائرية الجديدة.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يعتبر الإطار المنهجي أحد الجوانب الهامة، بحيث لا يمكن لأي باحث أن يتخلى عنه، وترجع هاته الأهمية إلى المنهج الذي سيعتمد عليه، والعينة التي تنصب عليها الدراسة ونوع الأدوات التي ستجمع من خلالها المعلومات من الميدان.

ومن خلال هذا الفصل نسعى لتقديم صورة متكاملة عن إجراءات الدراسة الميدانية، التي تسمح لنا بالمرور من المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية، تساعدنا في تحقيق الأهداف العلمية من هذه الدراسة، وهو التأكد من معطيات نظرية ضمن سياق ميداني، للكشف والتحقق من الأثر الذي تحدثه برامج التكوين أثناء الخدمة فيما يتعلق باكتساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

إن الأهداف المنشودة من هذه الدراسة، تتطلب إجراءات وتدابير عملية تتحدد في ضوئها آليات المعالجة المنهجية لموضوع الدراسة في جميع مراحلها، وذلك من خلال الاعتماد على منهج مناسب لمعالجة إشكالية الدراسة، والأدوات المناسبة لجمع البيانات من أجل التحقق من الفرضيات، وتحديد مجتمع الدارسة والعينة التي نستقي منها المعلومات، إلى جانب تحديد الوسائل الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات المستقاة من الميدان.

ويمكن أن نلخص محتوى هذا الفصل في: تحديد منهج الدراسة، وصف مجتمع الدراسة، وصف عينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية، تحديد أدوات جمع البيانات وتحديد أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

1. **الدراسة الاستطلاعية:**

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- تحديد موضوع الدراسة بشكل دقيق وإجرائي.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية.
- التعرف على المشكلات التي يمكن مواجهتها أثناء الدراسة الأساسية، والتخطيط لكيفية التعامل معها.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات.

2.1. مكان ومدة الدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين وخلال فترتين من الزمن:

المرحلة الأولى تم البدء فيها خلال للموسم الدراسي 2017 -2018 وبالتحديد خلال انعقاد برنامج التكوين التحضيري لأساتذة التعليم الابتدائي خلال شهر مارس وشهر جويلية 2018، وذلك من خلال الحضور بمركز التكوين الذي حددته مديرية التربية لولاية قالمة بثانوية 1 نوفمبر بوسط مدينة قالمة.

والمرحلة الثانية تمت خلال شهر جانفي 2021، تم فيها تطبيق شبكة الملاحظة في إثنى عشرة مدرسة ابتدائية موزعة على 3 مقاطعات تربوية بولاية قالمة.

3.1. عينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في فئتين:

الأولى هي فئة الأساتذة المتربصين الذين استفادوا من التكوين وذلك خلال دورتي شهر مارس وشهر جويلية 2019، وقد كان عددهم إثنان وعشرون (22) أستاذ تعليم ابتدائي، منهم أربعة عشرة (14) إناث وثمانية ذكور (08) ينتمون لإثني عشرة (12) مدرسة ابتدائية بولاية قالمة.

والفئة الثانية من عينة الدراسة الاستطلاعية تمثلت في مؤطري برنامج التكوين التحضيري خلال نفس الفترة المذكورة سابقا، وقد تكونت من تسعة (07) مكونين، منهم أربعة مفتشيين للتعليم الابتدائي لغة عربية، وثلاثة أساتذة برتبة أستاذ مكون في اللغة العربية ينتمون لثلاثة مقاطعات تربوية بولاية قالمة.

4.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمد الباحث خلال الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من الأدوات تمثلت في الملاحظة، المقابلة والاستبيان، حيث استخدمت في ثلاث حالات:

- الحالة الأولى ملاحظة سير الدورات التكوينية التي نفذت خلال عطلة الربيع في شهر مارس 2018 وخلال عطلة الصيف في شهر جويلية من نفس السنة، وهذا بهدف معرفة الأساليب التدريبية التي استخدمها المؤطرون في شرح وتقديم محتوى التكوين وأيضا التطبيقات والتدريبات التي قاموا بها.

- الحالة الثانية ملاحظة الأساتذة المتكونين أثناء انعقاد الدورات التكوينية خلال نفس الفترات السابقة، وهذا بهدف معرفة استجاباتهم أثناء فترة التكوين، حيث تم التركيز على ملاحظة تفاعلهم ومناقشاتهم لمحتوى التكوين ومشاركتهم في التمارين والتدريبات العملية.

- الحالة الثالثة وفيها تم الحضور مع الأساتذة الذين استفادوا من التكوين خلال حصص التدريس بمؤسساتهم، وتطبيق شبكة الملاحظة لتقييم أدائهم التدريسي خلال حصة لمدة 45 دقيقة وذلك خلال شهر جانفي من سنة 2021.

وتم أيضا استخدام المقابلة خلال مختلف مراحل الدراسة الاستطلاعية، مع المفتشين مؤطري عمليات التكوين، والأساتذة الذين استفادوا من التكوين، وذلك بهدف معرفة وجهات نظرهم للبرنامج التكوني التحضيري وتقييمهم له، وأيضا لاستشارتهم في تحكيم بنود شبكة الملاحظة.

5.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال المراحل سالفة الذكر في الدارسة الاستطلاعية، فقد كانت النتائج كالتالي:

- تحديد عينة الدراسة الأساسية وحصرها في فئة أساتذة التعليم الابتدائي الذين وظفوا بين سنة 2016 و2019 من خريجي الجامعات فقط، والذين استفادوا من برامج التكوين أثناء الخدمة.

- بعد إجراء المقابلات مع السادة المفتشين لم نجد عندهم كل المعطيات اللازمة المتعلقة بتقييم وقياس أثر التكوين الذي استفاد منه الأساتذة، وكذلك بالنسبة لمدراء المدارس الابتدائية، إلا أنه تم الاستفادة من بطاقة تقييم الأداء البيداغوجي التي يستخدمها المفتشون.

- بعد تطبيق شبكة الملاحظة على عينة الدراسة الاستطلاعية المتكونة من 22 أستاذ للتعليم الابتدائي، حيث قام الباحث بالحضور مع كل أستاذ حصة داخل القسم مدتها 60 دقيقة، تم خلالها وضع التقديرات المرصودة، وبعد الانتهاء من التطبيق وقفنا على مجموعة من الصعوبات أو يمكن تسميتها بالتحديات وهي:

- صعوبة في ملاحظة أداء المعلم بشكل دقيق وفعال، والحصول على كل المعطيات المستهدفة في شبكة الملاحظة، وذلك لأنها أول تجربة للباحث، بالإضافة عامل الوقت المحدود جدا.

- تحفظ بعض الأساتذة على تمكين الباحث من الاطلاع على وثائق التخطيط والتحضير للدرس وتقويم نشاطات التلاميذ.

- صعوبة الحصول على رخصة الدخول من قبل بعض مدراء المدارس، بالرغم من تقديم رخصة مدير التربية، وذلك بحجة تطبيق البرتوكول الصحي.

2. الدراسة الأساسية:

1.2. منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج الذي سيتم اتباعه يعتمد بشكل رئيسي على طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة، حيث يحدد هذا الاختيار الأسلوب المتبع في كتابة البحث. فعلى سبيل المثال، الاعتماد على المنهج التجريبي يتضمن عرضا مختصرا مع تفصيل حول وصف التجربة، بينما يستلزم منهج البحث الميداني نقل الملاحظات بكافة تفاصيلها، سواء من خلال الاقتباسات في حالة المقابلات، أو باستخدام الجداول في حال الاستبيانات أو أدوات جمع بيانات أخرى، أو بكليهما معا.

وفي دراستنا الحالية، التي تهدف إلى تقييم أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، قمنا برصد تقديرات الأساتذة لفعالية هذه البرامج في تطوير مهارات التدريس لديهم، بالإضافة إلى ملاحظة أدائهم الفعلي لهذه المهارات. وتهدف الدراسة من خلال هذا الجمع بين الأداتين إلى الكشف عن مدى تطابق أو تباين تقديرات الأساتذة مع أدائهم الفعلي في الممارسة الصفية.

ونظرا لخصوصيات النظام التربوي في الجزائر، لم يكن بالإمكان اعتماد المنهج التجريبي الصارم في هذه الدراسة لأسباب منهجية وواقعية، يتمثل السبب الأول في الإلزام القانوني الذي يفرض على جميع أساتذة التعليم الابتدائي المشاركة في برامج التكوين أثناء الخدمة، مما يجعل من غير الممكن تشكيل مجموعة ضابطة لم تتلق التكوين. أما السبب الثاني فيعود إلى أن جميع أفراد العينة المدروسة قد خضعوا فعليا لهذه البرامج، مما يحول دون إمكانية تشكيل مجموعتين مستقلتين (تجريبية وضابطة) يمكن مقارنتهما بالطريقة التقليدية لقياس أثر التكوين.

وبناءً على ذلك، تم اعتماد منهج وصفي تحليلي يقوم على المقارنة بين تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي لفعالية برامج التكوين أثناء الخدمة التي استفادوا منها، والتي تم قياسها بواسطة استبيان تقييم برامج التكوين، وبين النتائج الموضوعية المستخلصة من شبكة ملاحظة الأداء التدريسي داخل القسم.

ويتيح هذا المنهج تحديد مدى تطابق أو تباين تقديرات الأساتذة مع أدائهم الفعلي في الممارسة الصفية، بما يوفر أساسًا علميًا لتقييم أثر برامج التكوين على تطوير مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

وبناء على ذلك فإن المنهج المناسب لدراستنا هو المنهج الوصفي، والذي يعرف على أنه "واحد من أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وترجمتها كميا عن طريق رصد لمعلومات مقننة عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة" (ملحم، 2002، ص 36)

2.2. أدوات جمع البيانات:

لضمان تحقيق نتائج موضوعية، تم اعتماد منهجية قائمة على استخدام أداتين لجمع البيانات، تمثلت الأداة الأولى في شبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأفراد العينة، وذلك لتقييم الأداء الفعلي لمهارات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات وسنتطرق بالتفصيل لكامل خطوات بنائها والتأكد من خصائصها السيكومترية. أما الأداة الثانية فكانت استبيانا مصمما لتقييم برامج التكوين أثناء الخدمة واستقصاء مدى اسهامها في تنمية مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وذلك حسب تقديرات أفراد العينة لفعالية برامج التكوين أثناء الخدمة، وفيما يلي سنستعرض بالتفصيل لتطبيق كل أداة:

1.2.2. أداة شبكة الملاحظة:

تم تصميم أداة شبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي داخل القسم، من خلال عدة مراحل نذكرها كما يلي:

- الاطلاع على الجانب النظري المتعلق بمهارات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، حيث تم الاطلاع على العديد من المراجع التي تناولت مواضيع مهارات التدريس، المقاربة بالكفاءات، التعلم النشط وذلك للإحاطة بكل المستجدات في هذه المواضيع ومعرفة أدوار المعلم.

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تشترك مع دراستنا في أحد المتغيرين أو كلاهما معا، وذلك للأخذ بالتجارب السابقة لهاته الدراسات في المعالجة الميدانية لمتغيرات الدراسة وأهم مميزاتها للاستفادة منها خاصة في كيفية بناء وتطبيق شبكة الملاحظة.

- القيام بمقبلات مع مفتشي التعليم الابتدائي قصد استشارتهم ومعرفة ممارساتهم فيما يخص عملية تقييم الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الابتدائي، وماهي المؤشرات التي يعتمدون عليها، حيث تم إطلاعنا على بطاقتي تقييم أداء الأستاذ، التي يستخدمها كل من المفتش ومدير المدرسة الابتدائية، وأيضا معرفة الأساليب والطرق التي يستخدمونها في عملية قياس أثر التدريب، ومعرفة الصعوبات التي تعترضهم في كل ذلك، وقد أجريت هاته المقابلات بشكل رسمي من خلال حصولنا على رخصة من مدير التربية، وقد

لقينا من السادة المفتشين الترحاب وسعة الصدر، وقد كانت كل المقابلات مفتوحة تدور حول موضوع الدراسة.

- إجراء مقابلات مع أساتذة التعليم الابتدائي لرصد آرائهم حول موضوع الدراسة، حيث كانت مقابلات مفتوحة أيضا، وقد مكنتنا من الوقوف على أراءهم حول برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي، ومعرفة انشغالاتهم والصعوبات التي تعترضهم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وما تتطلبه من مهارات تدريس.

- وصف شبكة الملاحظة:

تضمنت شبكة ملاحظة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الابتدائي في صورتها الأولية ثمانية أبعاد، تمثل المهارات الأساسية في عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ووزعت هاته الأبعاد على 83 بندا، يمثل كل بند سلوكا ومؤشرا لمهارات التدريس، ووزعت على الأبعاد كما لي:

1. البعد الأول خاص بمهارة التخطيط للدرس تضمن 17 مؤشرا من 01 إلى 17.
2. البعد الثاني خاص بمهارة التهيئة للدرس تضمن 07 مؤشرات من 18 إلى 24.
3. البعد الثالث خاص بمهارة الشرح وتقديم الدرس تضمن 11 مؤشرا من 25 إلى 35.
4. البعد الرابع خاص بـمهارة استخدام الوسائل التعليمية تضمن 09 مؤشرات من 36 إلى 44.
5. البعد الخامس خاص بـمهارة التعزيز وإثارة الدافعية تضمن 13 مؤشرا من 45 إلى 57.
6. البعد السادس خاص بـمهارة إدارة الصف تضمن 10 مؤشرات من 58 إلى 67.
7. البعد السابع خاص بـمهارة إنهاء الدرس تضمن 04 مؤشرات من 68 إلى 71.
8. البعد الثامن خاص بـمهارة التقويم تضمن 12 مؤشرا من 72 إلى 83.

- الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة:

بعد إتمام بناء شبكة الملاحظة في صورتها الأولية (أنظر الملحق رقم 1)، ولتكون قابلة للتطبيق، قام الباحث بالتأكد من صدقها وثباتها، من خلال الخطوات التالية:

- قياس مدى الموافقة على محاور الشبكة:

إن كان الهدف من هذه الدراسة هو قياس درجة موافقة أفراد العينة على بنود شبكة الملاحظة، إذن فالمقياس المناسب هو مقياس درجة الموافقة، ومن أشهر هذه المقاييس "مقياس ليكارت"، إذ يقوم الباحث بوضع مجموعة من العبارات ذات العلاقة المباشرة بالظاهرة المدروسة وأمامها مجموعة من الدرجات

تتراوح من ثلاثة الى خمسة حسب سلم ليكارت المختار، وفي هذه الدراسة تم اختيار مقياس ليكارت الخماسي كأساس للتعبير عن درجات الموافقة بإعطاء الأوزان الآتية للعبارات:

الجدول رقم (2): درجات سلم ليكارت الخماسي

الاستجابة	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مقياس ليكارت الخماسي.

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدنا عليها في الدراسة للتعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات في نموذج الدراسة ولتحديد درجة السلم، فقد حددنا بخمس مستويات هي: ضعيف جدا، ضعيف، متوسط، جيد، جيد جدا) بناءا على المعادلة التالية:

طول الفئة = (الحد الأعلى البديل – الحد الأدنى البديل)/ عدد المستويات

الجدول رقم (3): مقياس تحديد الأهمية النسبية لمتغيرات الدراسة

مستوى الملائمة	1.49 -1	2.49 – 1.5	3.49 – 2.5	4.49 – 3.5	5 – 4.5
الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على نتائج شبكة الملاحظة

- صدق أداة الدراسة:

يعنى صدق شبكة الملاحظة تقيس ما وضعت لقياسه، كما يقصد بالصدق شمول شبكة الملاحظة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية ووضوح عباراتها وبنودها من ناحية ثانية، حيث يكون مفهوم لكل من يستخدمه، وتجدر الإشارة هنا أننا قمنا بعرض شبكة الملاحظة على المحكمين ليتم بعد ذلك حذف وتعديل بعض العبارات، وبذلك يكون قد تم التأكد من ثبات وصدق شبكة الملاحظة، مما يجعلنا على ثقة تامة بصحتها وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار الفرضيات.

- صدق المحكمين:

استخدم الباحث صدق المحكمين، وذلك لأهمية الأخذ برأي الخبراء في الميدان من أساتذة علم النفس وعلوم التربية ومفتشي التربية الوطنية، وأيضا من أجل التأكد من أن شبكة الملاحظة تقيس فعليا ما أعدت

لقياسه، ولهذا الغرض قام الباحث بعرض شبكة الملاحظة مرفقة باستمارة تحكيم لها على مجموعة من المحكمين عن طريق المقابلة المباشرة وعن طريق البريد الإلكتروني، وبلغ عددهم عشرة محكمين موزعين كالتالي:

جدول رقم (4) توزيع المحكمين

1. الأساتذة الجامعيين				
الرقم	**الاسم واللقب**	**الرتبة العلمية**	**التخصص**	**مكان العمل**
1	بوفلجة غياث	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التنظيمي	جامعة وهران 2
2	حرقاس وسيلة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
3	دشاش نادية	أستاذ التعليم العالي	علم النفس وعلوم التربية	
4	أغمين نديرة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	
5	العافري مليكة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	
2. مفتشو التربية والتعليم الابتدائي				
المحكمين		**العدد**	**التخصص**	**مكان العمل**
مفتشو التربية والتعليم الابتدائي		05	علم النفس وعلوم التربية	مديرية التربية لولاية قالمة (03) مديرية التربية لولاية سكيكدة (02)

وفيما يلي ملخص لما قدمه المحكمون من ملاحظات وتقديرات لشبكة الملاحظة:

أولا فيما يخص أبعاد شبكة الملاحظة فقد أجمع المحكمون على مناسبة هذه الأبعاد لتساؤلات الدراسة وارتأى أربعة محكمين إضافة كلمة "التحضير" للبعد الأول ليصبح كما يلي التخطيط والتحضير للدرس.

ثانيا فيما يخص بنود شبكة الملاحظة، فقد اتفق غالبية المحكمين على مناسبتها وصحة صياغتها، وقدم البعض منهم اقتراحات لتعديل وتوضيح بعض البنود من ناحية الصياغة، ودمج أو حذف بعض البنود، وفيما يلي سنوضح البنود التي طرأ عليها تعديل أو تم حذفها وذلك حسب كل بعد من أبعاد شبكة الملاحظة.

جدول رقم (5) يتضمن التعديل والحذف الذي طرأ على مؤشرات بعد مهارات تخطيط الدرس

1. مهارات تخطيط الدرس		
الرقم	**المؤشر في صورته الأولية**	**المؤشر بعد التحكيم**
6	يراعي في كل خطوة عامل الوقت.	تم حذف البند
7	لا يعتمد على الكتاب المدرسي فقط في تحضير دروسه.	يعتمد على مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي.
9	يقوم بتحضير الوسائل التعليمية والتأكد من صلاحيتها وإمكانية استخدامها قبل الشروع في الدرس.	يقوم بتحضير الوسائل التعليمية قبل الشروع في الدرس.
10	يجهز خطة بديلة في حالة اعتماده على وسائل أو أجهزة معينة (انقطاع الكهرباء، تعطل جهاز العرض).	تم حذف البند
11	يحسن توزيع الزمن على عناصر الدرس المختلفة.	يتحكم توزيع الزمن على عناصر الدرس المختلفة.
12	التنبؤ بعناصر الدرس الصعبة بالنسبة على المتعلم والاستعداد لها حتى لا تفسد عليه تخطيطه للدرس.	تم حذف البند
16	خطة الدرس تحدد النشاطات التعلمية التي يقوم بها المتعلم.	تم حذف البند
17	يحضر جميع مستلزمات الدرس من وسائل وأدوات قبل بداية الدرس.	تم حذف البند

جدول رقم (6) يتضمن التعديل والحذف الذي طرأ على مؤشرات بعد مهارة التهيئة للدرس

2. مهارة التهيئة للدرس		
الرقم	**المؤشر في صورته الأولية**	**المؤشر بعد التحكيم**
18	يستخدم المعلم طريقة تقديم جذابة ومشوقة.	تم حذف البند
24	يربط بين التمهيد وموضوع الدرس.	تم حذف البند

جدول رقم (7) يتضمن التعديل والحذف الذي طرأ على مؤشرات بعد مهارة الشرح وتقديم الدرس

3. مهارة الشرح وتقديم الدرس		
الرقم	**المؤشر في صورته الأولية**	**المؤشر بعد التحكيم**
26	يقوم بشرح دقيق ومختصر ليتفادى تشتت انتباه التلاميذ.	تم حذف البند
30	يتحدث باللغة الرسمية المناسبة لمستوى المتعلمين والملائمة لقدراتهم العقلية ومستواهم الدراسي.	يتحدث باللغة الرسمية المناسبة لمستوى المتعلمين
33	ينوع في أساليب الشرح بين الإلقاء والمناقشة.	ينوع في أساليب التدريس بين الإلقاء والمناقشة
34	التنويع في طرائق التدريس واختيار أكثرها تفعيلا لدور المتعلم.	يستخدم طرائق تدريس تفعل دور المتعلم
35	يذلل صعوبات التعلم والتدرج بالمتعلمين في بناء التعلمات حسب مبدأ الارتقاء.	يعيد الشرح إذا لم يفهم التلاميذ.

جدول رقم (8) يتضمن التعديل والحذف الذي طرأ على مؤشرات بعد مهارة استخدام الوسائل التعليمية

4. مهارة استخدام الوسائل التعليمية		
الرقم	**المؤشر في صورته الأولية**	**المؤشر بعد التحكيم**
36	يستعمل المعلم الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ	لديه القدرة على التحكم في الوسائل التعليمية المتاحة
37	يستعمل الوسائل التعليمية في الوقت المناسب خلال الدرس	
38	يتأكد من تهيئة مكان الدرس لاستخدام الوسيلة التعليمية المنتقاة ويضعها في المكان المناسب.	يتأكد من تهيئة مكان الدرس لاستخدام الوسيلة التعليمية المنتقاة
41	يتفادى الإملاء ويكتب على السبورة بخط واضح ومقروء، مع مراقبة الملخص من حين لآخر لتصحيح الأخطاء المحتملة.	تم حذف البند
	لا يستخدم وسيلة تعليمية لم يسبق له تجربتها حتى يتفادى	

43	الارتباك والإحراج.	تم حذف البند
44	لا ينتقد الكتاب المدرسي حتى لا يفقده مصداقيته كمرجع للمعلومات عند المتعلم.	تم حذف البند

جدول رقم (9) يتضمن التعديل والحذف الذي طرأ على مؤشرات مهارة التعزيز وإثارة الدافعية

5. مهارة التعزيز وإثارة الدافعية		
الرقم	**المؤشر في صورته الأولية**	**المؤشر بعد التحكيم**
52	يثني ويشكر التلاميذ على استجاباتهم الصحيحة	تم حذف البند
55	يستعمل عبارات الشكر والثناء (شكرا، أحسنت ...)	تم حذف البند

جدول رقم (10) يتضمن التعديل والحذف الذي طرأ على مؤشرات مهارة إدارة الصف

6. مهارة إدارة الصف		
الرقم	**المؤشر في صورته الأولية**	**المؤشر بعد التحكيم**
61	يشجع التفاعل معه وبين التلاميذ فيما بينهم.	يشجع التلاميذ على التفاعل أثناء الموقف التعليمي
63	يترك مساحة من الوقت للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ.	
66	يتحكم في الإجابات الجماعية والفوضوية للتلاميذ.	تم حذف البند
67	يشرك التلاميذ في وضع نظام داخلي للقسم.	تم حذف البند

جدول رقم (11) يتضمن التعديل والحذف الذي طرأ على مؤشرات مهارة التقويم

8. مهارة التقويم		
الرقم	**المؤشر في صورته الأولية**	**المؤشر بعد التحكيم**
73	يجري تقويم أولي قبل بداية الدرس.	يجري تقويم تشخيصي قبل بداية الدرس.
77	يكرر أو يعيد صياغة السؤال إذا لزم الأمر.	تم حذف البند
78	يطبق أساليب التقويم التشخيصي.	تم حذف البند

79	يطبق أساليب التقويم التكويني.	تم حذف البند
80	يطبق أساليب التقويم التحصيلي.	تم حذف البند
83	يتأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة.	يطرح أسئلة في نهاية الحصة ليتأكد من فهم التلاميذ للدرس.

- صدق الاتساق الداخلي لشبكة الملاحظة:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل عبارة من عبارات شبكة الملاحظة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاستبيان والدرجة النهائية للشبكة نفسها (تتم من الجزء للكل)، في هذه الحالة يتم استخدام معامل بيرسون Pearson لتحديد معامل الارتباط.

تم تطبيق هذا المعامل بالاعتماد على البيانات المجمعة من العينة الاستطلاعية لمعرفة مدى ترابط المحاور المكونة للشبكة مع الشبكة ككل، لقياس صدق الاتساق الداخلي له من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (12): صدق الاتساق الداخلي لشبكة الملاحظة

البيان	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسن	مستوى الدلالة
مهارات تخطيط الدرس	12	0.750**	0.000
مهارة التهيئة للدرس	5	0.765**	0.000
مهارة الشرح وتقديم الدرس	9	0.759**	0.000
مهارة استخدام الوسائل التعليمية	5	0.713**	0.000
مهارة التعزيز واثارة الدافعية	11	0.746**	0.000
مهارة ادارة الصف	8	0.772**	0.000
مهارة انهاء الدرس	4	0.749**	0.000
مهارة التقويم	8	0.729**	0.000

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

*عند مستوى الدلالة (α=0,05)

**عند مستوى الدلالة (α=0,01)

تبين لنا من خلال الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط بين مهارات الدراسة والشبكة ككل مرتفعة، حيث يساوي معامل ارتباط مهارات تخطيط الدرس**0.750، في حين نجد أيضا أن معامل ارتباط مهارات التهيئة للدرس قد بلغ **0.765 ونجد في مهارة : الشرح وتقديم الدرس قد بلغ معامل ارتباطها **0.759 وفي مهارة : استخدام الوسائل التعليمية نجد **0.713 .ومهارة: التعزيز واثارة الدافعية : **0.746 ومهارة : ادارة الصف: **0.722 اما في مهارة انهاء الدرس: بلغ معامل الارتباط : ** 0.749 واخيرا نجد في مهارة التقويم قد بلغ معامل الارتباط : **0.729 وكلها جاءت مرتفعة ما يعكس مدى صدق الاتساق الداخلي بين مهارات شبكة الملاحظة.

- قياس ثبات شبكة الملاحظة:

يقصد بثبات الشبكة أن تعطي شبكة الملاحظ نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات شبكة الملاحظة يعني الاستقرار في نتائجها وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

وللتأكد من ثبات شبكة الملاحظة تم استخراج معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وكانت النتائج المحسوبة كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13): معامل الثبات ألفا كرونباخ

البيان	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مهارات تخطيط الدرس	**12**	**0.863**
مهارة التهيئة للدرس	**5**	**0.786**
مهارة الشرح وتقديم الدرس	**9**	**0.742**
مهارة استخدام الوسائل التعليمية	**5**	**0.733**
مهارة التعزيز واثارة الدافعية	**11**	**0.779**
مهارة ادارة الصف	**8**	**0.709**
مهارة انهاء الدرس	**4**	**0.723**
مهارة التقويم	**8**	**0.775**
شبكة الملاحظة الكلية	**62**	**0.897**

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

من خلال الجدول رقم (3) يتضح أن قيمة معاملات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة، حيث بلغت في مهارة: تخطيط الدرس (0.863)، أما في مهارة: التهيئة للدرس فقد قدرت بـ (0.786)، وبلغت معاملات الصدق درجة جيدة في مهارة: الشرح وتقديم الدرس وكانت (0.742)، وفي مهارة: استخدام الوسائل التعليمية (0.733) ونجد في مهارة التعزيز وإثارة الدافعية: قد بلغت (0.779)، في حين نجد قيمة الثبات في مهارة: إدارة الصف قد بلغت (0.709) وفي مهارة إنهاء الدرس: بلغت (0,23) وأخيرا مهارة التقويم: قد بلغت

(0,775) أما قيمة معامل ألفا كرونباخ للشبكة الكلية تساوي 0.897، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع وهو أكبر من النسبة المقبولة والمقدرة بـ 60 %، مما يعكس صفة الثبات والصلاحية لشبكة الملاحظة.

- اختبار التوزيع الطبيعي سيمنروف كولموجروف

ونهدف من خلال هذا الاختبار إلى معرفة أي من التوزيعات الاحتمالية يتبعها توزيع بيانات الدراسة، ونقصد بذلك التوزيع الطبيعي من خلال الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية H0: تتبع بيانات الدراسة التوزيع الطبيعي.

الفرضية البديلة H1: لا تتبع بيانات الدراسة التوزيع الطبيعي.

يتم قبول الفرضية الصفرية ورفض البديلة عند الحصول على القيمة الاحتمالية (SIG) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة والجدول التالي يوضح اختبار التوزيع الطبيعي باستخدام (Kolmogorov Smirnov)

الجدول رقم (14): اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة

تعيين البعد	قيمة z	مستوى الدلالة
مهارات تخطيط الدرس	0.246	0.340
مهارة التهيئة للدرس	0.311	0.489
مهارة الشرح وتقديم الدرس	0,720	0,441
مهارة استخدام الوسائل التعليمية	0,502	0,393
مهارة التعزيز واثارة الدافعية	0.441	0.530
مهارة ادارة الصف	0.591	0.293

مهارة انهاء الدرس	0.338	0.452
مهارة التقويم	0.294	0.335
شبكة الملاحظة الكلية	**0.231**	**0.391**

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

يبين الجدول أعلاه ان قيمة مستوى دلالة الاختبار بالنسبة لجميع مهارات شبكة الملاحظة أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، أي أن بيانات دراستنا تتبع التوزيع الطبيعي، وبما أن أغلب متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي فإن هذا يسمح لنا بمتابعة تحليل الدراسة باستخدام أدوات التحليل للاختبارات المعلمية.

– بعد التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لشبكة ملاحظة الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الابتدائي داخل القسم، وبعد عمليات التحكيم والتعديل التي طرأت عليها، فقد أصبحت على الصورة التالية (أنظر الملحق رقم 2)، حيث أصبح عدد البنود 62 بندا بدلا من 83 وبقيت الأبعاد على حالها، وفيما يلي توزيع البنود على الأبعاد:

البعد الأول: مهارات التخطيط والتحضير للدرس، وتتضمن 12 مؤشر من الرقم 1 إلى 12.

البعد الثاني: مهارة التهيئة للدرس، وتضمن 5 مؤشرات من الرقم 13 إلى 17.

البعد الثالث: مهارة الشرح وتقديم الدرس، وتضمن 9 مؤشرات من الرقم 18 إلى 26.

البعد الرابع: مهارة استخدام الوسائل التعليمية، وتضمن 5 مؤشرات من الرقم 27 إلى 31.

البعد الخامس: مهارة التعزيز وإثارة الدافعية، وتضمن 11 مؤشر من الرقم 32 إلى 42.

البعد السادس: مهارة ادارة الصف، وتضمن 8 مؤشرات من الرقم 43 إلى 50.

البعد السابع: مهارة انهاء الدرس، وتضمن 4 مؤشرات من الرقم 51 إلى 54.

البعد الثامن: مهارة التقويم، وتضمن 8 مؤشرات من الرقم 55 إلى 62.

- الخطوات الإجرائية لتطبيق شبكة الملاحظة:

- عند تطبيق شبكة الملاحظة على أفراد العينة قام الباحث بإجراء جلسات مع كل أستاذ من أفراد العينة الذين أبدوا استعدادهم للتعاون مع الباحث، وذلك للأسباب التالية:
- توضيح هدف البحث.
- شرح الخطوات الإجرائية لتطبيق شبكة الملاحظة.

- وقد حرص الباحث على أن يتم التطبيق لشبكة الملاحظة بعد فترة زمنية معتبرة من آخر نشاط تكويني استفاد منه أفراد عينة الدراسة، وذلك لإتاحة فرصة أكبر للباحث في ملاحظة، وتقويم أداء كل معلم في أكثر من موقف تدريسي، وذلك للوقوف على جوانب القوة أو الضعف في مهارات التدريس عند كل أستاذ.
- عقد لقاء تمهيدي مع الأساتذة من عينة الدراسة، في المدارس التي يعملون بها، والذين كان في أغلب الحالات لقاءا جماعيا بحضور مدير المدرسة، وذلك ربحا للوقت، وتم فيه الحديث عما يلي:
- مناقشة الأساتذة في عناصر الدرس، وخطواتهم لإعداد الدرس، وتنفيذه، وتقويمه.
- الاتفاق مع كل أستاذ من أفراد عينة الدراسة على ملاحظة أداؤه خلال 3 حصص موزعة على أسبوعين حتى يتم الانتهاء من جميع المهارات الفرعية المتضمنة بالبطاقة، ولتحديد مدى اكتساب مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في الأداء التدريسي لأستاذة التعليم الابتدائي، حيث يتم ملاحظة المهارة نفسها في كل حصة، للتعرف علي ثبات القيام بها أو مدى الحاجة إليها، وقد قام الباحث بما يلى:
  - الحضور مع أفراد العينة خلال حصص التدريس بمؤسساتهم، وتطبيق شبكة الملاحظة لتقييم أدائهم التدريسي خلال 3 حصص، مدة كل حصة 45 دقيقة.
  - الاطلاع على الدفتر اليومي للأستاذ، لمعرفة كيفية إعداد الدروس اليومية وللتعرف على مدى توافر متطلبات المقاربة بالكفاءات في عملية التخطيط والتحضير للدرس.
- وفى نهاية التطبيق قام الباحث بمناقشة أساتذة التعليم الابتدائي من أفراد العينة في استجاباتهم، وبيان نواحي القوة والضعف في الأداء في محاولة لرصد أسباب القصور، وإيجاد بدائل يقترحها الأساتذة لمعالجة ذلك.

2.2.2. أداة الاستبيان:

تم إعداد استبيان تقييم برامج التكوين أثناء الخدمة ومدى مساهمتها في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي وفق مهارات التدريس، وذلك بهدف استقصاء آراء أفراد عينة الدراسة حول فاعلية هذه البرامج في تطوير مهاراتهم التدريسية.

وفيما يلي تفاصيل إعداد الاستبيان والتحقق من خصائصه السيكومترية:

جدول رقم (15) أقسام الاستبيان بمحاوره وأبعاده

الأجزاء	المحاور الأساسية	المتغيرات الفرعية	العبارات
الجزء الأول	–	**البيانات الشخصية**	06
الجزء الثاني	**المتغير المستقل برامج التكوين أثناء الخدمة**	محتوى برامج التكوين أثناء الخدمة	08
		بيئة التكوين	05
		المكونين	05
الجزء الثالث	**المتغير التابع مهارات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات**	مهارات التخطيط	05
		مهارات تنفيذ الدرس	08
		مهارات التقويم	05

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

وكان مجموع العبارات المكونة للاستمارة 36 عبارة، تم إفراغها وفق مقياس ليكارت الخماسي المعتمد إحصائيا، والذي يأخذ الدرجات: جيد جدا (5 درجات)، جيد (4 درجات)، متوسط (3 درجات)، ضعيف (درجتين)، ضعيف جدا (درجة واحدة). أو بالعكس حسب خيارات الرأي التي يحددها الباحث للمستجيب (الذي يملأ الاستمارة)، وتمثل هذه الأرقام مساحة من المقياس كنسبة مئوية، فهي:

- للرقم 1 تكون أقل من 20%.
- للرقم 2 تكون أقل من 40%.
- للرقم 3 هي أقل من 60%.
- للرقم 4 هي أقل من 80 %.
- للرقم 5 هي 100%.

ومن خلالها يمكن الحكم على إجابات عينة الدراسة. ولتحديد طول خلايا مقياس ليكارت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، تم حساب المدى (5−1=4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس، وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

- من 1 إلى أقل من 1.80.
- من 1.80 إلى أقل من 2.60.
- من 2.60 إلى أقل من 3.40.

- من 3.40 إلى أقل من 4.20.
- من 4.20 إلى 5.

وقد تم وضع معيار الحكم على النتائج وفق مقياس ليكارت الخماسي كالآتي:

- من 1 إلى أقل من 1.80: ضعيف جدا، ويعني أنه إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة بين القيمتين السابقتين فإن النتيجة تعني أنها غير متوفرة على الإطلاق.

- من 1.80 إلى أقل من 2.60: ضعيف؛ ويعني أنه إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة بين القيمتين السابقتين فمستوى التوفر ضعيف.

- من 2.60 إلى أقل من 3.40: متوسط، ويعني أنه إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة بين القيمتين السابقتين فمستوى التوفر متوسط.

- من 3.40 إلى أقل من 4.20: جيد، ويعني أنه إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة بين القيمتين السابقتين فمستوى التوفر كبير.

- من 4.20 إلى أقل من 5: جيد جدا، ويعني أنه إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة بين القيمتين السابقتين فمستوى التوفر بصفة كبير جدا. (العمر، 2004، ص 126)

وتم تحديد مستوى الدلالة الحرج بـ 0.05 الذي عنده تقبل أو ترفض الفرضيات الصفرية. حيث تقبل الفرضية الصفرية إذا كان مستوى الدلالة المحسوب في البرنامج أكبر من مستوى الدلالة الحرج، ولكن إذا كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب أقل من مستوى الدلالة الحرج ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

- صدق وثبات أداة الاستبيان

قبل البدء في عملية التحليل واستخلاص النتائج، يجب التأكد من مدى صدق وثبات العبارات التي تضمنتها الاستمارة، حتى تكون النتائج ذات موضوعية.

- صدق أداة الدراسة: ونهدف منه إلى التأكد من أن الفقرات التي يحتويها الاستبيان بإمكانها أن تؤدي إلى جمع البيانات بدقة وذلك من خلال مرحلتين:

- الصدق الظاهري لأداة الدراسة :وذلك من خلال:

- ✓ **المرحلة الأولى: صدق المحكمين:** قبل توزيع الاستمارة على عينة البحث، تمت مراجعتها من قبل الأستاذ المشرف وبعض الأساتذة في التخصص وبعض مفتشي التربية والتعليم، وذلك لخبرتهم ومعرفتهم بمجال البحث، وقد تم إبداء بعض الملاحظات القيمة، وأجريت وفقًا لها

تعديلات في صياغة بعض العبارات، وبالتالي تم دعم واختبار جانب مصداقية مضمون الاستمارة.

- ✓ **المرحلة الثانية:** تم توزيع الاستبيان على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وذلك من أجل التعرف على درجة وضوح وفهم عبارات ومصطلحات الاستبيان، والاستيعاب لمضامينها وعلى ضوء ذلك قمنا بإعادة صياغة بعض العبارات حتى تكون مفهومة وواضحة.

ثانيا صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور كما يوضحه الجدول رقم 16.

الجدول رقم (16) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل محور بالدرجة الكلية للمحور

المحور الأول		المحور الثاني	
رقم العبارة	الارتباط بالمحور	رقم العبارة	الارتباط بالمحور
1	,524**	1	,524**
2	,638**	2	,638**
3	,558**	3	,558**
4	,219*	4	,219**
5	,538**	5	,538**
6	,102**	6	,102
7	,545**	7	,545**
8	,464**	8	,464**
9	,599**	9	,599**
10	,263**	10	,263**
11	,552**	11	,552**
12	,481**	12	,481**
13	,434**	13	,434**
14	,534**	14	,534**
15	,534**	15	,534**
16	,172	16	,172
17	,531**	17	,531**
18	,257**	18	,257**

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

استنادا إلى نتائج الجدول رقم (16)، يتضح أن الارتباط معنوي، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين عبارات كل محور. وتجدر الإشارة إلى أنه في حالة الاتساق الداخلي، لا تعد قوة الارتباط –سواء كانت ضعيفة أو قوية –عاملا حاسما، نظرا لكوننا لا نسعى إلى إثبات العلاقة السببية، وإنما تتركز الأهمية على معنوية الارتباطات. كما ينبغي الإشارة إلى أن هناك اختلافا في وجهات النظر حول الاتساق الداخلي، حيث يعتبره البعض مؤشرا على الصدق، في حين يراه آخرون أحد مقاييسه.

- ثبات الاستبيان

يُعد هذا الاختبار الإحصائي من أهم الأدوات المستخدمة في تحليل بيانات الاستبيان، حيث يهدف إلى التحقق من صلاحيته وإضفاء الشرعية عليه. وبناءً على نتائج هذا الاختبار، يمكن تعديل الاستبيان أو اعتماده. كما يستخدم لتقييم مدى اتساق الأسئلة مع بعضها البعض.

ويحسب من المعادلة: $\alpha = \frac{k}{k-1}\left[1-\frac{\sum s^2{}_i}{s_i^2}\right]$ K: عدد مفردات الاختبار؛ $(\sum s^2{}_i)$: تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار، (s_i^2) التباين الكلي لمجموع مفردات الإختبار، والجدول 09 يوضح معامل ثبات كل محور، وكامل الإستمارة.

الجدول رقم (17) معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات محاور الاستبيان

محاور الاستمارة	الأبعاد	عدد العبارات	المعامل
برامج التكوين أثناء الخدمة	المحور الأول	18	,769
	محتوى التكوين	08	,699
	بيئة التكوين	05	,506
	المكونين	05	,708
مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	المحور الثاني	18	,776
	مهارة التخطيط	05	,561
	مهارة التنفيذ	08	,538
	مهارة التقويم	05	,556
كامل الاستمارة		36	,774

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

قبل تحليل نتائج معامل ألفا كرونباخ، تجدر الإشارة إلى أن القيم المقبولة لهذا المعامل كمؤشر على ثبات المقياس تعتمد على عدد العبارات، وذلك وفقًا لما يلي:

- إذا كان المقياس يتكون **من 3 عبارات فقط**، فيمكن قبول قيمة ألفا كرونباخ ابتداءً من **0.5**.
- في حال كان المقياس يتضمن **10 عبارات فأكثر**، ينبغي ألا تقل القيمة عن **0.7**.
- عندما يتراوح عدد العبارات بين **3** و**10**، يمكن قبول القيم بين **0.5**و**0.7**.
- قيمة **0.6** تُعتبر مقبولة بغض النظر عن عدد العبارات.
- من المهم ملاحظة أن القيم التي تتجاوز **0.9** قد تعكس تكرارًا زائدًا في العبارات (Redundant Items)، مما يشير إلى ضعف جودة المقياس، ويستلزم مراجعة العبارات وحذف المكرر منها.

وفقا لنتائج الجدول، بلغت قيمة ألفا كرونباخ للاستبيان 0.774، مما يدل على مستوى عالٍ من الثبات، حيث يُتوقع أن تكون الاستجابات ثابتة بنسبة 77% عند إعادة التطبيق. كما أن معاملات الثبات لبقية المحاور كانت ضمن الحدود المقبولة، مما يؤكد صلاحية الأداة للاستخدام.

الجدول رقم (18) نتائج إختبار التوزيع الطبيعي لمحاور الاستبيان

Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Statistic	درجة الحرية	قيمة *Sig*	Statistic	درجة الحرية	قيمة *Sig*
,075	118	,097	,986	118	,250

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

يبين الجدول أن كل محاور الاستبيان تتبع التوزيع الطبيعي وذلك لأن القيمة الإحتمالية أكبر من 5 بالمائة لكل المحاور، مما يتيح لنا استخدام الإختبارات المعلمية. ولتدعيم ذلك يمكن إدراج الأشكال الخاصة بالمدرج التكراري ولكل محور ولكامل الاستمارة.

بعد الانتهاء من إعداد الاستبيان والتحقق من خصائصه السيكومترية، وبعد استكمال جلسات تنفيذ شبكة الملاحظة، تم توزيع الاستبيان على كل أستاذ خضع لعملية الملاحظة.

3.2. حدود الدراسة:

1.3.2. مجتمع الدراسة:

من المعروف أن المنهج الوصفي أو منهج البحث الميداني كما يسميه "موريس أنجرس" يطبق على مجموعات واسعة من الأفراد، ولأنه من الصعب على أي باحث الاتصال بكل فرد، إلا الهيئات الحكومية التي تملك الوسائل المادية والبشرية الضرورية.

لهذا فالمنهج الوصفي يتم عن طريق الاستعانة بالمعاينة، وانتقاء جزء من المجتمع الأصلي، كما يمكن أن يجري التحقيق كذلك على مجموعات صغيرة ليس من الضروري معاينتها.

وفي هذا الشأن نشير إلى أن المجتمع الأصلي لدراستنا يتكون من ثلاث فئات، أولا فئة الأساتذة الذين التحقوا بمهنة التعليم الابتدائي من خريجي الجامعات ابتداء من سنة 2016، المفتشين البيداغوجيين وفئة الأساتذة الذين يحوزون على رتبة أستاذ مكون في التعليم الابتدائي بمختلف المقاطعات التربوية لولاية قالمة.

- مبررات تحديد مجتمع الدراسة:

- بالنسبة للفئة الأولى وهي فئة أساتذة التعليم الابتدائي الذي وظفوا منذ سنة 2016، فقد حددنا هاته السنة بالضبط لأنها بداية تطبيق الإصلاحات الجديدة في المناهج، التي سميت بمناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات. وقد حصرنا هاته الفئة في خريجي الجامعة من مختلف التخصصات فقط، لأن خريجي المداس العليا للأساتذة يتلقون تكوينا أوليا في مهنة التدريس يكسبهم مهارات التدريس الأساسية، في حين خريجي الجامعة فهم يتلقون تكوينا أوليا في تخصصاتهم الأكاديمية، ولا يتلقون تكوينا في علوم التربية ومهارات التدريس وغيرها من المعارف التي لها علاقة مباشرة بمهنة التدريس، وأيضا لأنه ابتداء من سنة 2016 أجريت عمليات توظيف لأعداد معتبرة في سلك الأساتذة في مختلف الأطوار.

- فئة المفتشين البيداغوجيين والأساتذة المكونين، يعتبرون بحكم مهامهم المحددة في القانون الأساسي لمستخدمي التربية والتعليم وسيط للمعطيات، لأن مهامهم الرئيسية هي مرافقة وتكوين الأساتذة حديثي التوظيف، حيث يوجد لدى كل مفتش ملف خاص بالأستاذ الجديد.

- احترام التنظيم الإداري المعمول به في قطاع التربية والتعليم مما يسهل عملنا الميداني دون إجراءات طويلة.

2.3.2. المجال الزمني للدراسة:

جزت الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من 27 جانفي 2021 إلى 28 أفريل 2022، أي على مدار موسمين دراسيين كاملين. وقد تمّ خلال هذه المدة تطبيق شبكة الملاحظة على أفراد العينة، وذلك وفق جلسات ملاحظة امتدّت لمدة ساعة ونصف لكل فرد، في الفترتين الصباحية والمسائية على حدّ سواء. وقد شمل تطبيق شبكة الملاحظة جميع أفراد العينة عبر ثلاث مشاهدات متتالية، وُزِّعت وفق برنامج زمني مضبوط يضمن تتبّع تطوّر الأداء عبر مراحل زمنية مختلفة من الدراسة، موزعة كما يلي:

جدول (19) يوضح فترة تطبيق أدوات جمع البيانات خلال الدراسة الأساسية

المرحلة	الفترة	عدد الأيام	عدد أفراد العينة	الملاحظات
تطبيق المشاهدة الأولى	من 01 فيفري إلى 20 ماي 2021	59	118	فترة صباحية فترة مسائية
تطبيق المشاهدة الثانية	من 04 أكتوبر 2021 إلى 13 جانفي 2022	60	118	فترة صباحية فترة مسائية
تطبيق المشاهدة الثالثة وتوزيع الاستبيان	من 16 جانفي إلى 28 أفريل 2022	62	118	فترة صباحية فترة مسائية

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج EXCEL

3.3.2. المجال الجغرافي للدارسة الأساسية:

الجدول رقم (20): توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التربوية بمدينة قالمة

تعيين المقاطعة	عدد المدارس الابتدائية	التكرار	النسبة %
قالمة 1	5	19	16,10
قالمة 2	6	23	19,49
قالمة 3	6	12	10,16
قالمة 4	9	22	18,64
قالمة 5	7	19	16,10
قالمة 6	8	23	19,49
المجموع		**118**	**100**

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج EXCEL

من خلال معطيات الجدول رقم (20) نجد أن عينة الدراسة موزعة على ستة مقاطعات تربوية بولاية قالمة، وبمجموع 41 مدرسة ابتدائية موزعة كما يلي:

مدراس مقاطعة قالمة 1: وتضم مدراس دواخة محمد، أومدور التهامي، تواتي عبد الله، الأمير عبد القادر، طارق بن زياد

مدراس مقاطعة قالمة 2: وتضم مدراس الإمام مالك، بونار السعدي، عميرة عمار، عائشة أم المؤمنين، سرفاني الطاهر، بوجاهم أحسن.

مدراس مقاطعة قالمة 3: وتضم مدراس تريكي الهادي، ماضي محمد، الشيخ المقراني، زغدودي محمد، مجالدي السعيد، بوبدي السعيد.

مدراس مقاطعة قالمة 4: وتضم مدراس مفدي زكريا، خليل مختار، أومدور مسعود، خالد ابن الوليد، عبد المجيد الشافعي، شرفة أحمد، هباش بشير، رضا حوحو، بوناب محمد.

مدراس مقاطعة قالمة 5: وتضم مدراس هواري بومدين، شريط عمار، شيهب إبراهيم، مسياد عياد، الاخوة سريدي، الحاج النوى، بوديار سليمان.

مدراس مقاطعة قالمة 6: وتضم مدراس فرنان العربي، بن الشيخ الكبلوتي، أومدور وناسة، عمر بلحساب، بوحليط علي، خضري لخضر، مجالدي محمود، بولخيوط محمد العربي.

4.2 عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

1.4.2. طريقة المعاينة:

تعرف العينة التي تستخدم في البحث العلمي، بأنها نموذج يشمل ويعكس جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل وحدات المجتمع المعني بالبحث (قنديلجي، ص 186 2019).

وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد تم تحديد مجتمع الدراسة في فئة واحدة فقط، وهي فئة أساتذة التعليم الابتدائي الذين التحقوا بمهنة التدريس ابتداءا من سنة 2016 إلى غاية سنة 2019، وذلك بكامل المقاطعات التربوية لولاية قالمة، والبالغ عددهم حسب الإحصائيات التي قدمت لنا من مديرية التربية لولاية قالمة بـ 1011 أستاذة وأستاذة.

وبناء على هاته المعطيات، فقد تم الاعتماد على العينة القصدية، وذلك للأسباب التالية:

أولا الأسباب الموضوعية والمتعلقة بحجم مجتمع الدراسة المحدد والصغير نسبيا، فالهدف من الدراسة هو قياس الأثر، وفي هاته الحالة فأحسن طريقة للمعاينة هي العينة القصدية.

ثانيا الأسباب المتعلقة بإمكانيات الباحث المادية، حيث بعد المسافات جغرافيا يتطلب تكاليف أكثر ويستغرق وقت أطول. ولهذا تم تحديد المقاطعات التربوية القريبة.

2.4.2. خصائص عينة الدراسة:

فيما يلي سنتطرق إلى خصائص عينة الدراسة، وذلك حسب متغيرات الجنس، التخصص العلمي، الخبرة في التدريس، وذلك كما يلي:

توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

بعد جمع البيانات وتصنيفها على أساس الجنس، تحصلنا على النتائج التالية

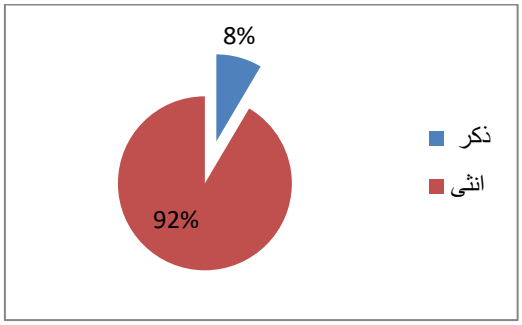
الجدول رقم (21): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	10	8,5
أنثى	108	91,5
المجموع	118	100

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

من خلال الجدول رقم (6) نلاحظ أن نسبة الإناث قد احتلت المرتبة الأولى وذلك بنسبة 92.5 % أي بما يعادل 108 أنثى، في حين نجد ما نسبته 8.5 % حظي بها الذكور أي بمعدل 10 ذكور، أي أن الفئة الأكبر في دراستنا هي من صنف الإناث، ويمكن توضيح توزيع أفراد العينة حسب الجنس من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب الجنس



المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج EXCEL

توزيع أفراد العينة حسب التخصص:

بعد جمع البيانات وتصنيفها على أساس التخصص، تحصلنا على النتائج التالية:

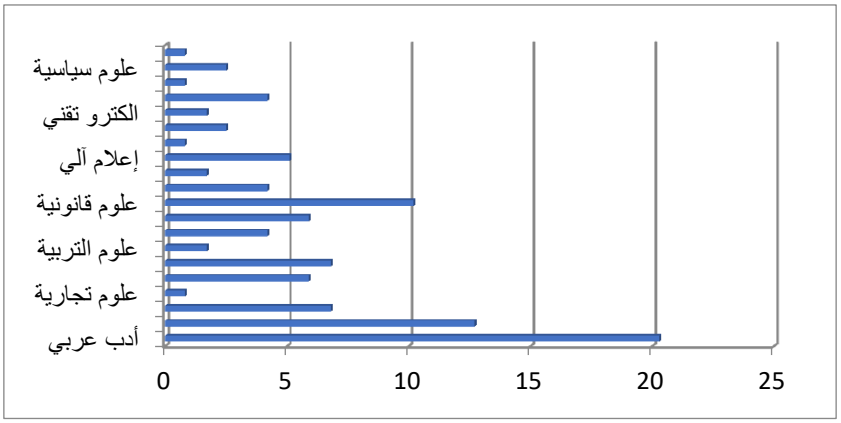
الجدول رقم (22): توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	التكرار	%النسبة
أدب عربي	24	20.3
بيولوجيا	15	12.7
فيزياء	8	6.8
علوم تجارية	1	0.8
تاريخ	7	5.9
رياضيات	8	6.8
علوم التربية	2	1.7
علم اجتماع	5	4.2
إعلام واتصال	7	5.9
علوم قانونية	12	10.2
علوم اقتصادية	5	4.2
كمياء	2	1.7
إعلام آلي	6	5.1
هندسة مدنية	1	0.8
علوم المادة	3	2.5
الكترو تقني	2	1.7
علم النفس	5	4.2
هندسة كهربائية	1	0.8
علوم سياسية	3	2.5
ميكانيك	1	0.8
المجموع	**118**	**100**

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أن كامل أفراد عينة البحث من خريجي الجامعة في تخصصات مختلفة، حيث احتلت تخصصات اللغة والأدب العربي، البيولوجيا والعلوم القانونية المرتبة الأولى على التوالي من إجمالي أفراد عينة البحث وذلك بالنسب التالية [20.3% و 12.7 % و 10.2 %] ثم تلتها باقي التخصصات بنسب متقاربة لا تتعدى 6,8 %، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص.

الشكل رقم (4) توزيع أفراد العينة حسب التخصص



المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج EXCEL

- توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في التدريس:

بما أننا اخترنا العينة القصدية وذلك لتحقيق أهداف البحث، فقد تم تحديد فئة الأساتذة الذين التحقوا بمهنة التدريس في التعليم الابتدائي خلال سنوات 2016، 2017، 2018، 2019، ولذلك فسنوات الخبرة المهنية في التدريس لكامل أفراد العينة تتراوح بين خمس سنوات وسنتين كأقل مدة، وكانت النتائج التي تحصلنا عليها بعد تفريغ البيانات وتصنيفها كالتالي:

الجدول رقم (23): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في التدريس

عدد سنوات الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة %
5 سنوات	29	24.57
4 سنوات	41	34.74
3 سنوات	30	25.42
سنتين	18	15.25
المجموع	118	100

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

وضح الجدول أن سنوات الخبرة المهنية لأفراد العينة تتراوح بين سنتين وخمس سنوات، حيث تمثل فئة الأساتذة ذوي الأربع سنوات خبرة النسبة الأعلى بـ34.74%، تليها فئة الثلاث سنوات بـ25.42%، ثم فئة الخمس سنوات بـ24.57%، وأخيرًا فئة السنتين بـ15.25%.

ويعزى هذا التوزيع إلى التوجه المقصود في تصميم العينة، حيث تم حصرها في الأساتذة الجدد نسبيا، الذين تتراوح خبرتهم بين سنتين وخمس سنوات. ويهدف هذا الاختيار إلى التحقق من فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة، في مرحلة لا تزال فيها الممارسة الصفية في بداياتها، ولم تتأثر بعد بشكل كبير بتجارب طويلة قد تسهم في تطوير الأداء بشكل طبيعي.

كما أن حصر العينة ضمن هذه الفئة يحقق قدرا من التجانس، مما يسهم في زيادة دقة نتائج الدراسة، ويحد من أثر المتغيرات الخارجية المرتبطة بتراكم الخبرة المهنية.

5.2 الأساليب الإحصائية:

بعد جمع قوائم شبكة الملاحظة، قمنا بتفريغها وتحليل البيانات عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي SPSS "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية"، الذي يعد من البرامج الإحصائية المهمة والدقيقة التي نحصل على نتائجها مباشرة بعد تفريغ البيانات، مع سهولة إجراء التحليلات الوصفية من تكرارات ورسوم البيانات، وبرنامج SPSS عبارة عن حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات وتستخدم عادة في البحوث العلمية التي تحتوي على عديد البيانات الرقمية، وتمت الاستعانة بمجموعة من الأساليب الإحصائية منها:

1.5.2 أساليب الإحصاء الوصفي:

- **التكرارات:** من خلال هذا الأسلوب يمكن التعرف على تكرارات الإجابات.

- **النسب المئوية:** يتم من خلالها الحصول على مختلف الأشكال البيانية، مثل الدوائر النسبية والمضلعات التكرارية وغيرها، التي تساعدنا في التعرف على خصائص العينة المدروسة.

- **المتوسط الحسابي:** من خلال هذا الأسلوب يمكن معرفة مدى تركز الإجابات في اختيار معين لدى أفراد العينة.

- **الانحراف المعياري:** نقوم بحساب الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت الإجابات لدى أفراد العينة عن وسطها الحسابي.

- **إختبار التوزيع الطبيعي كولمجروف – سمرنوف (Kolmogorov Smirnov Test):** يستخدم هذا الإختبار لمعرفة طبيعة توزيع بيانات ظاهرة معينة في كونها تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه.

2.5.2 أساليب الإحصاء الاستدلالي:

- معامل الثبات آلفا كرونباخ Cronbach Alpha:

يعد أحد أهم الاختبارات الإحصائية لتحليل بيانات شبكة الملاحظة، لإضفاء الشرعية عليها. وعلى ضوء نتائج هذا الاختبار يتم تعديل الشبكة أو قبولها. ويستخدم هذا الاختبار فيما إذا كانت أسئلة شبكة الملاحظة متناسقة فيما بينها.

يحسب من المعادلة:

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum s^2{}_i}{s_i^2}\right]$$

K: عدد مفردات الاختبار، $(\sum s^2{}_i)$: تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار، (s_i^2) : التباين الكلي لمجموع مفردات الاختبار.

- اختبار (ت) الإحصائي (T–Test): يستخدم للمقارنات الثنائية وفي اختبار فرضيات للتأكد من الدلالة الاحصائية للنتائج التي تم التوصل اليها.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل الجانب المنهجي من الدراسة، باعتباره الأساس الذي تستند إليه مختلف الإجراءات الميدانية، حيث تم من خلاله تحديد المنهج المعتمد، وتوصيف مجتمع الدراسة وعينتيها الاستطلاعية والأساسية، إلى جانب عرض أدوات جمع البيانات وخطوات بنائها والتحقق من صدقها وثباتها، فضلا عن تحديد الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل المعطيات.

وقد سعت الدراسة الاستطلاعية إلى تمهيد الطريق للدراسة الأساسية من خلال التحقق من صلاحية الأدوات، وتحديد العينة المناسبة، واكتشاف العراقيل المحتملة في الميدان. وأسفرت هذه المرحلة عن نتائج مهمة ساعدت في ضبط إجراءات الدراسة الأساسية بشكل أكثر دقة وفعالية.

أما الدراسة الأساسية، فقد استندت إلى منهجية كمية اعتمدت على أداتين رئيسيتين: شبكة ملاحظة الأداء التدريسي، واستبيان موجه لقياس أثر برامج التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر الأساتذة المستفيدين منها. وقد خضعت هاتان الأداتان لعمليات تحقق سيكومترية دقيقة شملت الصدق والثبات، لضمان موضوعية النتائج ومصداقيتها.

كما تم تحديد المجالين الزمني والجغرافي للدراسة، ووصف خصائص العينة الأساسية، إلى جانب توضيح الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المعتمدة في تحليل البيانات.

وبذلك يكون هذا الفصل قد وضع الأسس المنهجية التي ارتكزت عليها الدراسة في سعيها للتحقق من أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

الفصل الخامس:

عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

تعد مرحلة عرض ومناقشة نتائج الدراسة من أهم المحطات في مسار أي بحث علمي، إذ تمثل المجال الذي تتجلى فيه أهمية الدراسة وأصالتها من خلال تفسير البيانات الميدانية وربطها بالسياق النظري، وفي هذا الفصل تم التطرق إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها بأسلوب علمي ومنهجي، بدأ بعرض وتفسير نتائج الاستبيان الخاص بتقييم برامج التكوين أثناء الخدمة، والذي سعينا من خلاله إلى الكشف عن تقديرات أفراد العينة لفعالية هذه البرامج في إكسابهم مهارات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات.

عقب ذلك تمّ عرض وتفسير نتائج شبكة ملاحظة الأداء التدريسي، التي استُخدمت لتقييم الممارسات الفعلية لأفراد العيّنة داخل القسم، والوقوف على مدى تمكنهم من مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. وبعد تحليل النتائج الميدانية، تمّ الانتقال إلى فحص مدى تحقّق أهداف البحث، وذلك من خلال ربط المؤشرات المستخرجة من شبكة الملاحظة بكل هدف من الأهداف المحدّدة في الفصل الأول.
تم الاعتماد على أساليب الإحصاء الوصفي في معالجة وتحليل البيانات الميدانية، باستخدام برنامج **SPSS**، وهو ما أتاح عرض المعطيات بدقة وتنظيم، وساعد على الكشف عن الاتجاهات العامة لأجوبة أفراد العيّنة وتفسير دلالاتها. وقد مكّنت هذه الإجراءات الإحصائية من فحص مدى تحقّق أهداف البحث من خلال ربط المؤشرات المستخرجة من شبكة ملاحظة الأداء التدريسي بالأهداف المحددة.
وفي ضوء ذلك، تم تحليل النتائج ومناقشتها استنادًا إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، بهدف تحديد مدى انسجامها مع ما توصّلت إليه أبحاث أخرى، واستخلاص استنتاجات علمية دقيقة. واختُتم الفصل بجملة من المقترحات العملية الموجّهة للمعنيين ببرامج التكوين أثناء الخدمة، إلى جانب تقديم مقترحات لدراسات مستقبلية يمكن أن تسهم في تعميق البحث في هذا المجال.

1. عرض وتفسير نتائج الاستبيان:

جدول رقم (24) بيانات إجابات عينة الدراسة حول بعد محتوى برامج التكوين أثناء الخدمة

العبارات		الإجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة p	الترتيب	اتجاه الإجابة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
1	ت	1	46	59	12	0	3.3	0.66	0.00**	5	متوسط
	%	0.8	39	50	10.2	0					
2	ت	0	2	61	39	16	2.41	0.74	0.00**	7	ضعيف
	%	0	1.7	51.7	33.1	13.6					
3	ت	1	51	52	14	0	3.33	0.69	0.00**	4	متوسط
	%	0.8	43.2	44.1	11.9	0					
4	ت	11	99	8	0	0	4.02	0.4	0.00**	1	جيد
	%	9.3	83.9	6.8	0	0					
5	ت	0	0	32	74	12	2.1	0.58	0.00**	8	ضعيف
	%	0	0	27.1	62.7	10.2					
6	ت	0	91	27	0	0	3.77	0.42	0.00**	2	جيد
	%	0	77.1	022.9	0	0					
7	ت	0	50	58	10	0	3.33	0.63	0.00**	3	متوسط
	%	0	42.4	49.2	8.5	0					
8	ت	0	36	70	12	0	3.2	0.6	0.00**	6	متوسط
	%	0	30.5	59.3	10.2	0					
المتوسط الكلي للبعد							**3.19**	**0.34**		**متوسط**	

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

يعرض الجدول رقم (24) نتائج إجابات عينة الدراسة حول البعد الأول المتعلق بمحتوى برامج التكوين أثناء الخدمة، حيث تم قياس عدة جوانب متعلقة بالتخطيط للعمليات التكوينية، التوازن بين المحتوى النظري والتطبيقي، توافق مخرجات التكوين مع الواقع التربوي، مواكبة المستجدات التربوية، تنوع الأساليب، وضوح الأهداف، ارتباط البرامج باحتياجات المعلم، وإمكانية تطبيق المحتوى عمليا.

وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذا البعد 3.19 وهي درجة موافقة متوسطة، بانحراف معياري ضعيف جدا 0.34، مما يشير إلى تقييم متوسط بشكل عام لهذا البعد، ومع ذلك هناك تباين في تقييم

العبارات الفردية، حيث حصلت بعض الجوانب على تقييم جيد، في حين جاءت جوانب أخرى بتقييم ضعيف.

وحصلت العبارة رقم 4 التي نصها "تساير برامج التكوين المستجدات التربوية والعلمية" على أعلى متوسط حسابي بقيمة 4.02 وهي درجة موافقة جيدة، وبانحراف معياري يساوي 0.40 مما يدل على تشتت ضعيف جدا في استجابات أفراد العينة، فنسبة 93.2 **%** من أفراد العينة أجابوا بجيد جدا وجيد، وهذ يدل على رضا أغلب أفراد العينة عن مدى تحديث برامج التكوين ومسايرتها للمستجدات التربوية.
وحصلة العبارة رقم 6 التي نصها "تكون أهداف العمليات التكوينية واضحة ومحددة مسبقًا" على درجة موافقة جيدة أيضا بمتوسط حسابي يساوي 3.77 وبانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.42، حيث 77.1 **%** من أفراد العينة أجابوا بجيد، مما يدل على وضوح أهداف برامج التكوين أثناء الخدمة.

أما فيما يتعلق بتقييم كفاءة التخطيط والتنفيذ ومدى توافق البرامج مع احتياجات المعلمين ومتطلبات الواقع التربوي، فقد جاءت المتوسطات الحسابية للعبارات الأربعة المتعلقة بذلك والمرقمة (8.7.3.1) المرتبطة بهذا المجال بين 3.2 و3.33، وهي درجة موافقة متوسطة، وهذه النتائج تعكس تقييمًا متوسطًا لكفاءة التخطيط والتنفيذ ومدى توافق البرامج التكوينية مع احتياجات المعلمين ومتطلبات الواقع التربوي. فرغم أن المتوسطات الحسابية تشير إلى وجود درجة من الرضا، إلا أنها لا تصل إلى مستوى التقييم الجيد، مما يعني أن هناك بعض الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، أما الانحراف المعياري الضعيف بين 0.6 و 0.69، فيشير إلى تجانس الآراء بين أفراد العينة وعدم وجود تباين كبير في تقييماتهم، مما قد يدل على وجود إدراك مشترك بين المستجيبين حول نقاط القوة والضعف في هذا الجانب وبالتالي، فإن هذه النتائج توحي بضرورة مراجعة محتوى البرامج التكوينية، لتعزيز فعاليتها وضمان توافقها بشكل أكبر مع احتياجات المعلمين ومقتضيات الواقع التربوي.

وبالنسبة للعبارة رقم 2 التي نصها "التوازن بين المحتوى النظري والتطبيقي في برامج التكوين أثناء الخدمة" فقد حصلت على درجة موافقة ضعيفة بمتوسط حسابي يساوي 2.41، وتشير هذه النتيجة إلى أن التوازن بين المحتوى النظري والتطبيقي في برامج التكوين أثناء الخدمة لا يلبي توقعات المستفيدين من أفراد العينة، مما يعكس تقييمًا سلبيًا لهذا الجانب. ويؤكد ذلك الانحراف المعياري المتوسط 0.74، الذي يشير إلى وجود درجة من التفاوت في آراء أفراد العينة، ولكن مع ميل عام نحو التقييم الضعيف. هذه النتيجة تدل على أن البرامج التكوينية قد تركز بشكل أكبر على الجانب النظري على حساب التطبيق العملي، مما قد يحد من فاعليتها في تحسين الأداء المهني للمعلمين، لذا من الضروري تعزيز التكامل

بين الجانب النظري والتطبيقي في برامج التكوين أثناء الخدمة، من خلال إدراج تطبيقات عملية أكثر وإتاحة فرص للتدريب والممارسة الميدانية لضمان تحقيق فائدة أكبر للمشاركين.

وحصلت العبارة رقم 5 التي نصها "تتميز العملية التكوينية بالتجديد والتنوع في أساليبها" على أضعف درجة موافقة بمتوسط حسابي يساوي 2.10 حيث نسبة 62.7 **%** من أفراد العينة أجابوا بضعيف، وتعكس هذه النتيجة ضعف مستوى التجديد والتنوع في أساليب التكوين، مما يشير إلى عدم رضا واضح من قبل أفراد العينة حول هذا الجانب، مما يؤكد وجود قصور في تنوع الأساليب التكوينية المستخدمة. أما الانحراف المعياري الضعيف الذي يساوي 0.58، فيشير إلى تجانس الآراء بين أفراد العينة، مما يدل على اتفاق شبه عام على أن العملية التكوينية تفتقر إلى التنوع والتجديد. هذه النتيجة توحي بضرورة إعادة النظر في أساليب التكوين من خلال تبني استراتيجيات أكثر تفاعلية، مثل التعلم النشط، المحاكاة، وورش العمل التطبيقية، لضمان مشاركة أكثر فعالية وتحقيق مردودية أكبر للبرامج التكوينية.

جدول رقم (25) نتائج إجابات عينة الدراسة حول بعد بيئة التكوين

العبارات		الإجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة p	الترتيب	اتجاه الإجابة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
1	ت	1	66	37	14	0	3,45	0.71	0.00 **	1	جيد
	%	0.8	55.9	31.4	11.9	0					
2	ت	0	17	57	44	0	2.77	0.68	0.00 **	3	متوسط
	%	0	14.4	48.3	37.3	0					
3	ت	0	2	51	49	16	2.33	0.72	0.00 **	4	ضعيف
	%	0	1.7	43.2	41.5	13.6					
4	ت	0	0	41	68	9	2.27	0.59	0.00 **	5	ضعيف
	%	0	0	34.7	57.6	7.6					
5	ت	0	29	73	16	0	3.11	0.61	0.00 **	2	متوسط
	%	0	24.6	61.9	13.6	0					
المتوسط الكلي للبعد							**2.78**	**0.36**	**0.00**	**متوسط**	

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

يعرض الجدول رقم (25) نتائج إجابات عينة الدراسة حول بعد بيئة التكوين، حيث تم قياس عدة جوانب متعلقة بجودة بيئة التكوين من حيث تجهيز المرافق، توقيت التكوين، توفر الوسائل والتقنيات

الحديثة، والموارد اللوجستية، إضافة إلى مستوى التنظيم العام. وجاء المتوسط الحسابي الكلي لبعد بيئة التكوين بقيمة 2.78 وهذا يدل على درجة موافقة متوسطة، وبانحراف معياري ضعيف جدا بلغ قيمته 0.36، مما يشير إلى تقييم متوسط لهذا البعد بشكل عام. ومع ذلك هناك تباين في تقييم العبارات الفردية، حيث جاءت بعض الجوانب بتقييم جيد، بينما حصلت أخرى على تقييم ضعيف.

فالعبارة الأولى التي تنص على "يتم اختيار أماكن التكوين بعناية، بحيث تكون مريحة، مجهزة جيدا، وسهلة الوصول" حصلت على أعلى متوسط حسابي 3.45 وهي درجة موافقة جيدة، وبانحراف معياري متوسط 0.71، مما يعكس رضا أغلبية أفراد العينة عن اختيار أماكن التكوين.

فنسبة الموافقين بلغت 56.7%، مما يشير إلى أن أكثر من نصف أفراد العينة يرون بأن أماكن التكوين مريحة ومجهزة بشكل مناسب. في المقابل 43.3% من أفراد العينة قيموا هذا الجانب بأنه "متوسط" أو "ضعيف"، مما يدل على الحاجة إلى مزيد من التحسين في بعض الحالات.

أما العبارة الثانية "تتسم بيئة التكوين بالتنظيم الجيد من جميع النواحي " فحصلت على متوسط حسابي 3.11 وهذه القيمة تدل على درجة موافقة متوسطة، وبانحراف معياري ضعيف 0.61، مما يعكس تقييمًا متوسطًا لهذا الجانب رغم أن 24.6% من أفراد العينة صنفوا التنظيم على أنه "جيد"، إلا أن 61.9% قيموه بـ "متوسط"، ما يشير إلى وجود بعض أوجه القصور في تنظيم بيئة التكوين. وعدم حصول هذه العبارة على نسبة عالية من التقييم "جيد جدًا" أو "ضعيف جدًا" يدل على وجود تباين معتدل في وجهات النظر، مع ميل نحو التقييم المتوسط.

والعبارة الثالثة: "تتم برمجة التكوينات في أوقات مناسبة تراعي الالتزامات المهنية والشخصية للمشاركين "حصلت على متوسط حسابي 2.77 وهذه القيمة تدل على درجة موافقة متوسطة، وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.68، مما يعكس تقييمًا متوسطًا لهذا الجانب، فنسبة 48.3% من أفراد العينة قيمت توقيت التكوين بـ "متوسط"، في حين اعتبره 37.3% "ضعيف"، مما يشير إلى أن توقيت التكوين قد لا يكون ملائمًا لغالبية المشاركين. وهذه النتائج تعكس وجود تحديات تتعلق ببرمجة التكوينات، مما قد يؤثر على مدى استفادة الأساتذة منها.

والعبارة الرابعة: "توفر برامج التكوين جميع الوسائل والتقنيات الحديثة الضرورية" حصلت على متوسط حسابي 2.33 وهذه القيمة تدل على درجة موافقة ضعيفة، وبانحراف معياري متوسط يساوي 0.72، مما يعكس تقييمًا ضعيفًا لهذا الجانب، فنسبة 43.2% من أفراد العينة قيموا توفر الوسائل والتقنيات الحديثة بأنه "متوسط"، بينما رأى 55.1% أنه "ضعيف" أو "ضعيف جدًا"، مما يشير إلى وجود

نقص في التجهيزات التقنية اللازمة لإنجاح التكوين.هذه النتيجة تدل على ضرورة تحسين وتحديث الأدوات والوسائل التقنية لضمان جودة التكوين وتحديثه وفق المستجدات التربوية.

أما العبارة الخامسة: "توفر بيئة التكوين جميع الموارد المادية واللوجستية الضرورية" فحصلت على أدنى متوسط حسابي 2.27 وهذه القيمة تدل على درجة موافقة ضعيفة، وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.59، مما يعكس ضعفًا واضحًا في تقييم هذا الجانب، فنسبة من قيموا هذا الجانب بـ "ضعيف" أو "ضعيف جدًا بلغت 65.2 % من أفراد العينة، ما يشير إلى عدم رضا عام عن توفر الموارد المادية واللوجستية. وغياب أي تقييم بـ "جيد جدًا" وانخفاض نسبة التقييم "جيد" إلى 0 % يدل على وجود نقص واضح في هذا الجانب، مما قد يؤثر على فعالية التكوين وجودته.

وتُظهر النتائج أن تقييم بيئة التكوين جاء متوسطًا بشكل عام، حيث حصلت بعض الجوانب على تقييم جيد نسبيًا، مثل اختيار أماكن التكوين والتنظيم العام، بينما عانت جوانب أخرى، مثل توفر الوسائل والتقنيات الحديثة والموارد اللوجستية، من ضعف واضح. كما أظهرت النتائج وجود مشاكل في توقيت حصص التكوين، مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في برمجة الدورات التكوينية لضمان ملاءمتها للمشاركين.

جدول رقم (26) نتائج إجابات عينة الدراسة حول بعد المكونين

العبارات		الإجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة p	الترتيب	اتجاه الإجابة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
1	ت	0	0	30	76	12	2.15	0.57	0.00 **	3	ضعيف
	%	0	0	25.4	64.4	10.2					
2	ت	0	0	30	76	12	2.15	0.57	0.00 **	4	ضعيف
	%	0	0	25.4	64.4	10.2					
3	ت	1	46	54	17	0	3.26	0.70	0.00 **	2	متوسط
	%	0.8	39	45.8	14.4	0					
4	ت	0	0	30	76	12	2.15	0.57	0.00 **	5	ضعيف
	%	0	0	25.4	64.4	10.2					
5	ت	8	98	12	0	0	3.96	0.41	0.00 **	1	جيد
	%	6.8	83.1	10.2	0	0					
المتوسط الكلي للبعد							**2.73**	**0.36**	....		**متوسط**

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

يعرض الجدول رقم (26) نتائج إجابات عينة الدراسة حول بعد كفاءة المكونين وأساليب التدريب المعتمدة في برامج التكوين أثناء الخدمة، من خلال تقييم عدة جوانب مثل استخدام أساليب تدريب حديثة، امتلاك المكونين للكفايات التدريسية، تقبلهم لآراء المعلمين، مراعاتهم للفروق الفردية، والاستعانة بالخبراء عند الحاجة.

وجاء المتوسط الحسابي الكلي لهذا البعد بقيمة 2.73 وهي درجة موافقة متوسطة، وبانحراف معياري ضعيف جدا 0.36 ما يدل على أن التشتت في الإجابات ضعيف جدا، وقيمة المتوسط الحسابي تدل على تقييم متوسط يميل إلى الضعف، حيث حصلت بعض الجوانب على تقييم جيد، بينما تم تقييم جوانب أخرى على أنها ضعيفة.

وقد جاءت العبارة رقم 5 التي نصها "يتم الاستعانة بخبراء مختصين من خارج القطاع عند الحاجة" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 3.96 وهي أكبر قيمة في عبارات هذا البعد، وهي درجة موافقة جيدة، وبانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.41 ما يدل على تشتت ضعيف في استجابات أفراد العينة حول هاته العبارة، وقيمة المتوسط الحسابي لها تعكس رضا أغلبية أفراد العينة عن هذا الجانب. فنسبة الموافقين (جيد + جيد جدًا) بلغت 89.9 % مما يدل على أن الاستعانة بالخبراء تعتبر ممارسة قائمة وتُعدّ من الجوانب الإيجابية في التكوين. وعدم تسجيل أي تقييم سلبي (ضعيف أو ضعيف جدًا) يشير إلى إجماع شبه كلي حول فعالية هذه الممارسة.

وبالنسبة للعبارة رقم 3 التي نصها "يتقبل المكون آراء ومقترحات المعلمين" فقد حصلت على متوسط حسابي يساوي 3.26 وهي درجة موافقة متوسطة، وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.70 مما يعكس تقييمًا متوسطًا يميل إلى الجيد لهذا الجانب مع تشتت ضعيف في استجابات أفراد العينة حول هذه العبارة.

فنجد 39.8 % من أفراد العينة قيمت هذا الجانب بـ "جيد" أو "جيد جدًا"، في حين رأى 45.8 % أنه "متوسط"، مما يدل على وجود تفاوت في تقييم هذا الجانب بين أفراد العينة وهذا يشير إلى أن بعض المكونين يظهرون انفتاحًا على آراء المعلمين، لكن هناك حاجة لتحسين هذا الجانب لدى البعض الآخر.

وبالنسبة للعبارات 1 و2 و4 المتعلقة باستخدام المكونين أساليب حديثة في التكوين، وامتلاكهم الكفايات التدريسية اللازمة، فقد جاء المتوسط الحسابي لها بقيمة 2.15 وهي درجة موافقة ضعيفة مما يعكس تقييمًا ضعيفًا، وبانحراف معياري ضعيف أيضا يساوي 0.57 مما يدل على تشتت ضعيف في استجابات أفراد العينة. فنسبة من قيموا هذه الجوانب بـ "ضعيف" أو "ضعيف جدًا بلغت 74.6 % مما

يدل على وجود قصور واضح في استخدام أساليب تدريب حديثة وفعالة، ويرجع ذلك إلى ضعف في الكفايات التدريسية اللازمة لدى المكونين.

وهذا يشير إلى ضرورة تحديث أساليب التكوين لتكون أكثر تفاعلية وملاءمة لاحتياجات المعلمين، ولضرورة تطوير مهارات المكونين في التعامل مع تنوع احتياجات المتدربين من خلال تطبيق أساليب تدريس متميزة.

وتُظهر النتائج العامة لهذا البعد، تفاوتًا واضحًا في تقييم مختلف جوانب كفاءة المكونين وأساليب التدريب، في حين حصلت الاستعانة بالخبراء على تقييم إيجابي مرتفع، فإن بقية الجوانب المرتبطة بمهارات المكونين وأساليب التدريب الحديثة حظيت بتقييم ضعيف. ويدل ذلك على وجود خلل في تصميم وتنفيذ برامج التكوين أثناء الخدمة، حيث يبدو أن المكونين لا يعتمدون أساليب تدريب حديثة ولا يراعون الفروق الفردية، كما أن كفاياتهم التدريسية تحتاج إلى تطوير.

بشكل عام، تعكس نتائج هذا البعد تقييمًا ضعيفًا لكفاءة المكونين وأساليب التدريب، مع وجود استثناء وحيد متمثل في الاستعانة بالخبراء، الذي حظي بتقييم إيجابي مرتفع. وتشير النتائج إلى الحاجة الملحة لإعادة النظر في أساليب التكوين، من خلال تحسين كفايات المكونين، وتحديث طرق التدريب، وضمان مراعاة الفروق الفردية بين المتكونين، لضمان تقديم تكوين أكثر فعالية واستجابة لاحتياجات المعلمين.

جدول رقم (27) نتائج إجابات عينة الدراسة حول بعد مهارة التخطيط للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات

العبارات		الإجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة p	الترتيب	اتجاه الإجابة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
1	ت	4	72	41	1	0	3.66	0.55	0.00**	5	جيد
	%	3.4	61	34.7	0.8	0					
2	ت	4	78	36	0	0	3.72	0.51	0.00**	4	جيد
	%	3.4	66.1	30.5	0	0					
3	ت	38	77	3	0	0	4.29	0.51	0.00**	1	جيد جدا
	%	32.2	65.3	2.5	0	0					
4	ت	14	102	2	0	0	4.1	0.35	0.00**	3	جيد
	%	11.9	86.4	1.7	0	0					
5	ت	24	93	0	1	0	4.18	0.45	0.00**	2	جيد
	%	20.3	78.8	0	0.8	0					
المتوسط الكلي للبعد							**3.99**	**0.29**			**جيد**

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يتناول هذا البعد مهارات الأساتذة في التخطيط وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تم رصد مدى اكتسابهم لهذه المهارات، وجاء المتوسط الحسابي الكلي للبعد 3.99 وهذه القيمة تدل على درجة موافقة جيدة، وبانحراف معياري ضعيف جدًا يساوي 0.29، مما يشير إلى تقييم جيد بشكل عام لمدى اكتسابهم وممارستهم لهذه المهارات.

وقد جاءت أعلى العبارات تقييمًا في هذا البعد العبارة رقم 03 التي نصها "أضع خطة درس منظمة مع توزيع زمني مناسب" حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 4.29 وهي درجة موافقة جيدة جدا، مع انحراف معياري ضعيف يساوي 0.51، مما يدل على تشتت ضعيف في استجابات أفراد العينة حول هاته العبارة، حيث حصلت هذه المهارة على تقييم جيد جدًا، مما يعكس قدرة قوية لدى الأساتذة على تنظيم الدرس وتحديد الزمن المناسب لكل مرحلة، فنسبة الموافقين الذين أجابوا بـ (جيد جدا + جيد) بلغت 97.5%، مما يشير إلى أن غالبية أفراد العينة لديهم مهارة جيدة جدًا في التخطيط المنظم للدرس.

أما بقية العبارات الأربعة التي تتحدث عن التخطيط للدروس بوضوح، وتحديد مؤشرات كفاءة قابلة للقياس، واختيار الوسائل والأمثلة المناسبة، مع اعتماد مصادر متنوعة وطرائق تدريس نشطة، وتجهيز الوسائل التعليمية ووسائل التقويم بدقة. فقد جاءت درجة الموافقة عليها بدرجة جيدة حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين 3.66 و4.18 مع انحراف معياري يتراوح بين 0.35 و0.55 وهو تشتت ضعيف.

وتعكس هذه النتائج تقييمًا إيجابيًا لهاته الجوانب حيث يرى أغلب أفراد العينة أن هذه الجوانب تُنفذ بشكل جيد إلى جيد جدًا.

أما الانحراف المعياري الضعيف فيعكس تجانسًا في آراء المستجيبين، مما يدل على اتفاق شبه عام حول جودة ممارسة هذه الجوانب في العملية التعليمية. ويشير ذلك إلى أن هذه المجالات تحظى باهتمام واضح في البرامج التكوينية، مما يساهم في تحسين ممارسات التدريس وتعزيز جودة التعليم.

ومع ذلك ورغم التقييم الإيجابي، يمكن العمل على تعزيز هذه العناصر بشكل أكبر من خلال إدماج استراتيجيات أكثر تفاعلية، وإثراء المحتوى بمصادر حديثة، وضمان توافر وسائل تعليمية متطورة، لضمان تحقيق أقصى استفادة ممكنة من برامج التكوين أثناء الخدمة.

جدول رقم (28) نتائج إجابات عينة الدراسة حول بعد مهارة تنفيذ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

العبارات		الإجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة p	الترتيب	اتجاه الإجابة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
1	ت	37	80	0	1	0	4.29	0.51	0.00**	3	جيد جدا
	%	31.4	67.8	0	0.8	0					
2	ت	33	85	0	0	0	4.27	0.45	0.00**	4	جيد جدا
	%	28	72	0	0	0					
3	ت	5	51	59	3	0	3.49	0.62	0.00**	7	جيد
	%	4.2	43.2	50	2.5	0					
4	ت	0	56	62	0	0	3.47	0.50	0.00**	8	جيد
	%	0	47.5	52.5	0	0					
5	ت	57	61	0	0	0	4.48	0.50	0.00**	1	جيد جدا
	%	48.3	51.7	0	0	0					
6	ت	31	87	0	0	0	4.26	0.44	0.00**	5	جيد جدا
	%	26.3	73.7	0	0	0					
7	ت	4	57	57	0	0	3.55	0.56	0.00**	6	جيد
	%	3.4	48.3	48.3	0	0					
8	ت	36	82	0	0	0	4.30	0.46	0.00**	2	جيد جدا
	%	30.5	69.5	0	0	0					
المتوسط الكلي للبعد							**4.01**	**0.24**			**جيد**

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يتناول هذا البعد مهارات أساتذة التعليم الابتدائي في تنفيذ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تم رصد مدى اكتسابهم لهذه المهارات وجاء المتوسط الحسابي الكلي للبعد 4.01 وهذه القيمة تدل على درجة موافقة جيدة، مما يشير إلى تقييم جيد لمدى اكتسابهم وممارستهم لهذه المهارات، والانحراف المعياري ضعيف جدًا يساوي 0.24، مما يدل على تشتت ضعيف جدا وتجانسا كبير في استجابات أفراد العينة.

وحصلت العبارة رقم 5 التي نصها "أحفز التلاميذ بأساليب متنوعة وأقدم لهم تغذية راجعة إيجابية" على درجة موافقة جيدة جدا، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 4.48 وبانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.50 حيث كانت نسبة 100 % من استجابات أفراد العينة موافقة بـ جيد جدا وجيد. وتدل هذه

النتيجة على أن جميع الأساتذة من أفراد العينة يمتلكون مهارات قوية جدا في تحفيز التلاميذ وتقديم تغذية راجعة بناءة، وقيمة الانحراف المعياري الضعيفة جدا تدل على اتفاق واضح بين أفراد العينة حول أهمية هاته المهارة ومدى ممارستها، مما يعكس إدراك الأساتذة لدور التحفيز في تعزيز التعلم النشط في ظل المقاربة بالكفاءات.

وجاءت العبارة رقم 8 التي نصها "أنهي الدرس بوضوح من خلال تلخيصه وإعطاء فروض منزلية تطبيقية" في المرتبة الثانية بدرجة موافقة جيد جدا، وبمتوسط حسابي 4.30 وبانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.46، حيث كانت الإجابات 100 % موافقة بـ جيد جدا وجيد، وحصول هذه العبارة على تقييم مرتفع يعكس اهتمام الأساتذة بإنهاء الحصص التدريسية بشكل واضح، من خلال تلخيص المحتوى المقدم وتقديم واجبات منزلية تعزز الفهم والتطبيق، وهذا مؤشر على التزامهم بمبادئ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التي تؤكد على ربط التعلم بالممارسة.

وجاءت العبارة رقم 1 التي نصها "أهيئ التلاميذ للدرس بمراجعة المعلومات السابقة وطرح أسئلة تمهيدية" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي 4.29 وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.51، وأجاب 99.2 من أفراد العينة بـ جيد جدا وجيد. وتدل هذه النتيجة أن غالبية الأساتذة يستخدمون استراتيجيات فعالة في التهيئة الذهنية للدرس، مما يساعد التلاميذ على استرجاع المعرفة السابقة وبناء روابط مع المحتوى الجديد. والانحراف المعياري المنخفض يشير إلى تجانس الاستجابات، مما يدل على أن هذه المهارة مدمجة بشكل واضح في ممارسات التدريس.

وبالنسبة للعبارة رقم 2 التي نصها "أشرح الدرس بجاذبية مع استخدام أمثلة ومقارنات مناسبة" فهي الأخرى حصلت على درجة موافقة جيدة جدا بمتوسط حسابي يساوي 4.27 وبانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.45 مما يدل على أن التشتت ضعيف جدا في استجابات أفراد العينة، فنسبة الموافقين بجيد جدا وجيد بلغت 100 %، وهذه النتائج تشير إلى أن جميع الأساتذة من أفراد العينة يعتمدون على أمثلة ومقارنات لجعل الدرس أكثر جاذبية، وهذا يتماشى مع متطلبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يعتمد التعلم على الفهم العميق والتطبيق بدلا من التلقين.

والعبارة رقم 6 التي نصها "أحافظ على النظام داخل القسم وأشجع التفاعل الإيجابي بين التلاميذ" حصلت هي أيضا على درجة موافقة جيدة جدا بمتوسط حسابي 4.26، وبانحراف معياري ضيف جدا أيضا يساوي 0.44، ونسبة الموافقين بجيد جدا وجيد بلغت 100 %، وتعكس هذه النتائج قدرة الأساتذة

على ضبط القسم وتشجيع جو إيجابي للتفاعل والحفاظ على النظام، ويعتبر هذا من أهم عوامل نجاح التدريس، وقيمة الانحراف المعياري المنخفضة تشير إلى اتفاق واسح بين أفراد حول ممارسة هذه المهارة.

والعبارة رقم 7 والتي نصها "أخصص وقتًا للحوار وأشرك التلاميذ في الإجابة على أسئلة زملائهم" فقد حصلت على درجة موافقة جيدة بمتوسط حسابي يساوي 3.55، وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.56، أما نسبة الموافقين بجيد جدا وجيد فقد بلغت 51.7 %، و48.3 نسبة أجابوا بمتوسط.

وعلى الرغم من حصول هذه العبارة على تقييم "جيد"، إلا أنها تعد من أقل العبارات تقييمًا، مما يشير إلى أن بعض الأساتذة قد لا يمنحون وقتًا كافيًا للحوار والتفاعل بين التلاميذ، وهذا قد يكون بسبب ضغط الوقت وكثافة المناهج، أو الاعتماد على أساليب تدريس تقليدية تركز أكثر على دور المعلم.

والعبارة رقم 3 والتي نصها "أستخدم لغة واضحة، أنوع في نبرات الصوت، وأوظف لغة الجسد بفعالية" حصلت على نسبة موافقة جيدة هي الأخرى، بمتوسط حسابي 3.49 وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.62، أما نسبة الموافقين بجيد جدا وجيد فقد بلغت 47.4 % فقط، و50 % أجابوا بمتوسط و2.5 % أجابوا بضعيف. وحصول هذه العبارة على أقل متوسط حسابي يشير إلى أن بعض الأساتذة قد لا يستخدمون لغة الجسد والتنوع الصوتي بشكل فعال، وهذا قد يؤثر على تفاعل التلاميذ وانتباههم أثناء الدرس، مما يجعل من الضروري تطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأساتذة.

من خلال النتائج السابقة يمكننا القول بأن أساتذة التعليم الابتدائي من أفراد العينة متمكنون من مهارات التحفيز وتقديم التغذية الراجعة، إنهاء الدرس بوضوح، وتهيئة التلاميذ للدرس الجديد، وإدارة القسم بشكل جيد جدا وتعزيز التفاعل بنين التلاميذ، والاتفاق الكبير بين أفراد العينة حول جودة هاته المهارات، مؤشر على استقرار الأداء التدريسي في هاته الجوانب.

جدول رقم (29) نتائج إجابات عينة الدراسة حول بعد مهارة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

العبارات		الإجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة p	الترتيب	اتجاه الإجابة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
1	ت	3	81	33	1	0	3.72	0.51	0.00 **	2	جيد
	%	2.5	68.6	28	0.8	0					
2	ت	1	38	79	0	0	3.33	0.49	0.00 **	3	متوسط
	%	0.8	32.2	66.9	0	0					
3	ت	53	65	0	0	0	4.44	0.49	0.00 **	1	جيد جدا
	%	44.9	55.1	0	0	0					

4	ت	0	33	85	0	0	3.27	0.45	0.00 **	4	متوسط
	%	0	28	72	0	0					
5	ت	3	12	91	12	0	3.05	0.55	0.00 **	5	متوسط
	%	2.5	10.2	77.1	10.2	0					
المتوسط الكلي للبعد							**3.56**	**0.20**			**جيد**

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يتناول هذا البعد مهارات أساتذة التعليم الابتدائي في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تم رصد مدى اكتسابهم لهذه المهارات وجاء المتوسط الحسابي الكلي للبعد بقيمة 3.56، وهذه القيمة تدل على درجة موافقة جيدة، وإلى تقييم متوسط إلى جيد لمدى اكتسابهم وممارستهم لهذه المهارات، والانحراف المعياري ضعيف جدًا يساوي 0.20، مما يدل على تشتت ضعيف جدا وتجانسا كبير في استجابات أفراد العينة حول تقييم هاته المهارات.

وجاءت العبارة رقم 3 التي نصها "أصبحت أستطيع تقديم تغذية راجعة بناءة تساعد التلاميذ على التحسن" هي الأعلى تقييما حيث حصلت على درجة موافقة جيدة جدا بمتوسط حسابي يساوي 4.44 وانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.49 مما يدل على تشتت ضعيف جدا في إجابات أفراد العينة، وبلغت نسبة الموافقين بجيد جدا وجيد 100 %، وتشير هذه النتيجة إلى أن جميع الأساتذة يمتلكون قدرة عالية على تقديم تغذية راجعة بناءة، مما يساعد التلاميذ على تحسين أدائهم التعليمي باستمرار. وتعتبر التغذية الراجعة من أهم مكونات التقويم في المقاربة بالكفاءات، حيث تعزز التعلم الذاتي وتصحيح الأخطاء، والنتيجة المرتفعة تدل على أن هذه المهارة مدمجة بشكل جيد في ممارسات التدريس لدى أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

والعبارة رقم 1 التي نصها "أستطيع استخدام تقويم تكويني يساعد التلاميذ على التحسن المستمر" فقد حصلت على درجة موافقة جيدة بمتوسط حسابي يساوي 3.72 وبانحراف معياري ضعيف 0.51، وبلغت نسبة الموافقين بجيد جدا وجيد 71.1 %، وتشير هذه النتائج إلى أن غالبية الأساتذة من أفراد العينة يستخدمون أساليب التقويم التكويني بفعالية ما يسهم في مرافقة تلاميذهم لتحسين مستواهم بشكل مستمر، ومع ذلك فإن وجود نسبة 28.8 صنفوا أنفسهم في مستوى متوسط فما أقل، يدل على الحاجة إلى مزيد من التكوين على كيفية توظيف التقويم التكويني بفعالية أكبر.

والعبارة رقم 2 التي نصها "أصبحت أستطيع إعداد اختبارات وتقويمات تتماشى مع المقاربة بالكفاءات" فقد حصلت على درجة موافقة متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 3.33 وبانحراف

معياري ضعيف جدا يساوي 0.49، وبلغت نسبة الموافقين بجيد جدا وجيد 33 % فقط، أي الثلث و67 % أجابوا بمتوسط

وحصول هذه العبارة على تقييم متوسط يشير إلى أن إعداد الاختبارات وفق المقاربة بالكفاءات لا يزال يشكل تحديًا لبعض الأساتذة من أفراد العينة، وقد يكون السبب وراء ذلك الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية التي تركز على الحفظ أكثر من التطبيق الفعلي للمعرفة، لذلك من الضروري تكوين وتدريب الأساتذة على إعداد اختبارات تتطلب التفكير النقدي وحل المشكلات بدلاً من الاسترجاع المباشر للمعلومات.

والعبارة رقم 4 التي نصها "أصبحت أستطيع استخدام أساليب متنوعة لتقييم التعلمات (ملاحظة، مشاريع، أداء عملي)" فقد حصلت على نسبة موافقة متوسطة هي أيضا بمتوسط حسابي يساوي 3.27 وبانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.45، حيث بلغت نسبة الموافقين بجيد جدا وجيد 28 % فقط أي تقريبا ربع العينة، و 72 % أجابوا بمتوسط، تشير هذه النتيجة إلى أن نسبة كبيرة من الأساتذة من أفراد العينة لا يزالون يعتمدون على أساليب تقويم تقليدية، ولا يستخدمون أساليب تقويم في ظل المقاربة بالكفاءات مثل المشاريع، الملاحظة، الأداء العملي بشكل كافٍ. وهذا قد يعزى إلى نقص التكوين والتدرب عليها، أو لعدم توفر الأدوات اللازمة لتطبيق هذه الأساليب بشكل فعال.

وبالنسبة للعبارة رقم 5 والأخيرة والتي نصها "أصبحت أستطيع تقييم مكتسبات التلاميذ بناءً على كفاءاتهم الفعلية وليس فقط على الحفظ والاسترجاع" فقد حصلت على درجة موافقة متوسطة بمتوسط حسابي يساوي 3.05 وهي أقل قيمة في هذا البعد، وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.55، وبلغت نسبة من أجابوا بمتوسط 77.1 %، و 10.2 % أجابوا بضعيف، و12.7 % فقط أجابوا بجيد وجيد جدا، وحصول هذه العبارة على أقل تقييم في هذا البعد يشير إلى أن العديد من الأساتذة من أفراد العينة لازالوا يعتمدون على الحفظ والتذكر كمعيار أساسي لتقييم التلاميذ، بدلاً من قياس كفاءاتهم الحقيقية في توظيف المعرفة. كما أن الانحراف المعياري الأكبر نسبيًا 0.55 يعكس تفاوتا في وجهات نظرهم حول قدرتهم على تطبيق هذا النوع من التقويم، وهذا يدل على الحاجة الملحة إلى تعزيز التكوين والتدريب في هذا المجال لضمان تقييم شامل وفعال لمكتسبات التلاميذ

2. عرض وتفسير نتائج شبكة الملاحظة:

الجدول رقم (30) تحليل الملاحظات المسجلة لأداء مهارة التخطيط للدرس

البنود		التقدير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
1	ت	10	66	31	11	0	3.63	0.76	0.73	5	جيد
	%	8.47	55.93	26.27	9.32	0					
2	ت	27	59	18	14	0	3.83	0.91	0.77	2	جيد
	%	22.88	50	15.25	11.86	0					
3	ت	0	36	52	19	11	2.95	0.91	0.59	10	متوسط
	%	0	30.5	44.06	16.1	9.32					
4	ت	25	49	25	19	0	3.67	0.98	0.74	4	جيد
	%	21.18	41.52	21.18	16.1	0					
5	ت	0	12	52	37	17	2.5	0.86	0.50	12	ضعيف
	%	**0**	10.16	44.06	31.35	14.4					
6	ت	0	0	72	44	2	2.59	0.52	0.52	11	ضعيف
	%	**0**	**0**	**60.01**	37.18	1.69					
7	ت	**1**	**15**	**102**	**0**	0	3.14	0.37	0.63	8	متوسط
	%	**0.84**	12.71	**86.44**	**0**	0					
8	ت	**0**	**50**	**61**	**7**	**0**	3.36	0.59	0.67	7	متوسط
	%	**0**	42.37	51.69	**5.93**	**0**					
9	ت	**0**	**20**	**84**	**14**	**0**	3.05	0.53	0.61	9	متوسط
	%	**0**	16.94	71.18	11.86	**0**					
10	ت	**6**	**76**	**33**	**3**	**0**	3.72	0.59	0.74	3	جيد
	%	**5.08**	64.4	27.96	2.54	**0**					
11	ت	**5**	**69**	**35**	**9**	**0**	3.59	0.69	0.72	6	جيد
	%	4.23	58.47	29.66	7.62	**0**					
12	ت	**11**	**99**	**8**	**0**	**0**	4.02	0.40	0.81	1	جيد
	%	9.32	83.89	6.77	0	**0**					
المتوسط الكلي للبعد							**3.34**	**0.20**	**0.66**	**متوسط**	

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يوضح الجدول رقم (30) نتائج الملاحظات المسجلة لأداء الأساتذة عينة الدراسة في مهارات التخطيط والتحضير للدرس وفق المقاربة بالكفاءات، يتضح أن مستوى ممارسة هذه المهارات يتراوح بين الضعيف والجيد، مع تباين نسبي في درجة تحققها بين مختلف العبارات. فقد تراوحت المتوسطات

الحسابية للعبارات بين 2.50 و4.02، مما يعكس أداء يتأرجح بين الضعيف والجيد في معظم المؤشرات، بينما قيمة المتوسط الحسابي العام 3.34 تشير إلى درجة موافقة متوسطة على مجمل الممارسات المرتبطة بالتخطيط والتحضير للدرس. كما أن الانحراف المعياري العام الذي بلغ 0.20 يدل على تشتت ضعيف جدا في الملاحظات المسجلة، مما يدل على نوع من التجانس في مستويات الأداء لأفراد العينة. أما الأهمية النسبية لهذا البعد فقد بلغت 66 **%**، وهذه القيمة تشير إلى مستوى تحقق متوسط لمهارات التخطيط والتحضير للدرس، وهو ما يدل على أن هذه الممارسات تحتاج إلى تعزيز ودعم أكبر لتحقق فعالية أكبر في العملية التعليمية التعلمية.

وفيما يلي سنعرض نتائج كل بند على حدة:

وقد جاءت أعلى العبارات قيمة من حيث درجة الموافقة، العبارة رقم (12) التي نصها "يحدد الواجبات المنزلية للدرس" حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 4.02 وهذه القيمة تدل على مستوى موافقة جيد جدا، وبانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.40 مما يدل على تباين ضعيف في الملاحظات المسجلة، أما الأهمية النسبية فقد قدرت بـ 81 %، وهي مستوى جيد جدا، حيث حصل 93.21 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، وهذا يعكس إدراكا عال لدى الأساتذة من أفراد العينة بأهمية تحديد الواجبات المنزلية كجزء أساسي من عملية التخطيط للدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

واحتلت العبارة رقم (2) التي تنص على "يصيغ أهداف الدرس بعبارات إجرائية واضحة قابلة للملاحظة والقياس" المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.83، مما يشير إلى مستوى جيد في التمكن من هاته المهارة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ 0.91، وهو ما يعكس تشتتًا متوسطًا إلى مرتفع في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، مما قد يشير إلى تفاوت في مستوى إتقان هذه المهارة بين الأساتذة أفراد العينة.

من جهة أخرى بلغت الأهمية النسبية 77%، وهذه القيمة تعبر عن مستوى تحقق جيد، وهي أيضا مؤشر على أهمية هذه المهارة في سياق التخطيط الفعال للدرس، كما تجدر الإشارة إلى أن 72.88 %من أفراد العينة حصلوا على تقدير يتراوح بين "جيد" و"جيد جدا"، مما يعكس وعي كبيرا بأهمية صياغة الأهداف التعليمية بطريقة واضحة وقابلة للقياس في ظل المقاربة بالكفاءات.

وجاءت العبارة رقم (10) التي نصها " يضع خطة الدرس ليسمح لأكبر عدد ممكن من المتعلمين للمشاركة في الأنشطة التعليمية" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي يساوي 3.72 وهذه القيمة تدل على مستوى موافقة جيد، أما الانحراف المعياري فقد بلغ 0.59 مما يدل على

تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، وبلغت الأهمية النسبية 74 % وهذا مستوى جيد، حيث حصل 69.48 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، ما يعكس إدراكا قويا لأهمية التخطيط الفعال وفق المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، في حين حصل 27.96 % على تقدير متوسط، مما يشير إلى إمكانية ضرورة تحسين المستوى في هذه المهارة لدى بعض أفراد العينة.

جاءت العبارة رقم (4) التي تنص على "يختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس"، في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 3.67 مما يعكس مستوى موافقة جيد. غير أن قيمة الانحراف المعياري المرتفعة 0.98 تشير إلى وجود تباين كبير في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة بشأن مدى تمكنهم من هذه المهارة. وقد بلغت الأهمية النسبية لهذه العبارة 74 **%** وهذا مستوى جيد، حيث حصل 62.7% من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين "جيد" و"جيد جدًا"، بينما حصل 21.18% على تقدير "متوسط"، و 16.1 **%** على تقدير "ضعيف".

وتشير هذه النتائج إلى أن نسبة معتبرة من أفراد العينة تجيد اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، إلا أن وجود نسبة غير قليلة من أفراد العينة ممن حصلوا على تقدير "ضعيف" يعكس تفاوتًا في امتلاك هذه الكفاءة الأساسية، الأمر الذي يفسر ارتفاع قيمة الانحراف المعياري. من الناحية العلمية يعتبر اختيار الوسائل التعليمية المناسبة ركيزة أساسية في تحسين جودة التعليم، حيث تسهم في تسهيل الفهم، وتثبيت المفاهيم، وتحفيز المتعلم. غير أن ضعف التحكم في هذا الجانب لدى بعض أفراد العينة قد يعود إلى نقص في التكوين حول معايير اختيار الوسيلة المناسبة، أو إلى الاعتماد المفرط على وسائل تقليدية غير فعالة، لذلك تستدعي هذه النتيجة بضرورة تعزيز التكوين الميداني والتطبيقي في مجال توظيف الوسائل التعليمية بما يتماشى مع طبيعة الأهداف والمحتوى والفئة المستهدفة.

وجاءت العبارة رقم (1) التي تنص على "يحدد ويذكر مؤشرات الكفاءة المستهدفة في الدرس بدقة" في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 3.63 وهذه القيمة تدل على مستوى موافقة جيد، وبانحراف معياري متوسط يساوي 0.76 مما يدل على تشتت متوسط في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، أي أن هناك تبانا نسبيا في مدى تمكنهم من هذه المهارة، وبلغت الأهمية النسبية لهذه العبارة 73 **%** وهذا مستوى جيد، حيث حصل 64.4 **%** من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين "جيد" و"جيد جدًا"، بينما حصل 26.27 **%** على تقدير "متوسط"، 9.32 **%** على تقدير "ضعيف". هذه النتيجة تفسر ارتفاع قيمة الانحراف المعياري، إذ تعكس تباينا ملحوظا في مستوى الأداء.

وتظهر هذه النتائج أن أغلب أفراد العينة يمتلكون قدرة مقبولة على تحديد مؤشرات الكفاءة المستهدفة في الدرس بدقة، وهي مهارة جوهرية في سياق المقاربة بالكفاءات، إذ تعد مؤشرات الكفاءة أداة إجرائية تساعد على توجيه أنشطة التعلم. إلا أن وجود نسبة معتبرة من أفراد العينة ممن حصلوا على تقدير "متوسط" أو "ضعيف" يبرز تفاوتا في درجة التحكم بهذه الكفاءة، ما يبرر قيمة الانحراف المعياري المسجلة.

ومن منظور علمي وعملي، يمكن تفسير هذا التفاوت بضعف التكوين في صياغة مؤشرات الكفاءة، أو بصعوبة تحويل الأهداف العامة إلى مؤشرات قابلة للملاحظة والقياس داخل الوضعيات التعليمية. وعليه فإن هذه النتائج تبرز الحاجة إلى برامج تدريبية عملية تركز على تصميم الأهداف التربوية وتحويلها إلى مؤشرات كفاءة دقيقة وقابلة للتطبيق في السياقات التعليمية المتنوعة.

واحتلت العبارة رقم (11) التي نصها "يحدد وسائل التقويم (التشخيصي، التكوني، التحصيلي)" المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 3.59، وهو ما يعكس مستوى موافقة جيد أيضا، أما الانحراف المعياري فقد بلغ 0.69 وهو ما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، وبلغت الأهمية النسبية لهذه العبارة 72 **%** وهذا مستوى جيد، حيث حصل 62.7 **%** من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين "جيد" و"جيد جدًا" وتعكس هذه النتائج مستوى مقبولا من الإلمام بوسائل التقويم لدى الأساتذة من أفراد العينة، حيث يظهر أغلبهم قدرة جيدة على تحديد أدوات التقويم المختلفة (التشخيصي، التكويني، والتحصيلي)، ومع ذلك حصل 29.66 **%** على تقدير "متوسط"، 7.62 **%** على تقدير "ضعيف". وتدل هذه النتائج على أن أغلب أفراد العينة يمتلكون كفاءة مقبولة في تحديد وسائل التقويم المختلفة، مما يعكس وعيا بأهمية تنويع أدوات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات خلال مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية. إلا أن النسبة المسجلة من التقديرات "المتوسطة" و "الضعيفة" تشير إلى وجود بعض الصعوبات في اختيار وتوظيف وسائل التقويم المناسبة لكل مرحلة من مراحل العملية التعليمية. ومن ناحية أخرى تظهر هذه النتائج أن العديد من الأساتذة من أفراد العينة بحاجة إلى دعم أكبر في التفريق أو التمييز بين وظائف وأنواع التقويم، وفهم كيفية توظيف كل نوع في الموقف أو السياق المناسب. وقد يكون هذا التفاوت المسجل راجعا إلى ضعف التكوين حول التقويم التربوي خاصة في ظل مناهج المقاربة بالكفاءات، أو إلى الاعتماد على ممارسات تقليدية تركز على النتائج النهائية دون الاهتمام الكافي بالمراحل السابقة. وبناء على ما سبق يمكننا القول بأنه من الضروري تعزيز التكوين

المستمر أثناء الخدمة في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، ما من شأنه تحسين جودة العملية التعليمية.

واحتلت العبارة رقم (8) التي تنص "يقوم بتحضير الوسائل التعليمية قبل الشروع في الدرس" على المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 3.36، وهو ما يعكس درجة موافقة متوسطة، بانحراف معياري ضعيف يساوي 0.59، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، أما الأهمية النسبية فقد قدرت بـ 67 % وهو ما يعكس قيمة متوسطة وفقا لهذا المؤشر، حيث حصل 42.37 **%** فقط من أفراد العينة على تقدير "جيد"، بينما 51.69 **%** على تقدير متوسط و5.93 % على تقدير ضعيف، ومن هذه النتائج يمكننا القول بأن تحضير الوسائل التعليمية قبل الشروع في الدرس يعد أحد أهم عناصر التخطيط الجيد، حيث يسهم في تنظيم العملية التعليمية، وتحقيق أهداف التعلم، وتحفيز التفاعل داخل القسم. إلا أن النتيجة التي حصلت عليها هذه المهارة تشير إلى أن العديد من الأساتذة من أفراد العينة لا يلتزمون بتحضير الوسائل التعليمية مسبقًا، أو قد يعتمدون على وسائل تقليدية دون استثمار كاف في إعداد موارد تعليمية حديثة ومتنوعة.

والانحراف المعياري الضعيف يدل على وجود تقارب في الملاحظات المسجلة، مما يشير إلى أن هذه الممارسة تطبق بشكل متكرر لدى فئة محددة، وتهمل لدى فئة أخرى وهذا ما وقفنا عليه أثناء تطبيق شبكة الملاحظة، وهو ما يفسر النسبة الكبيرة من التقديرات المتوسطة.

وهذه النتائج تبرز تحديات عملية في التحضير المسبق للوسائل التعليمية، والتي قد تكون مرتبطة بعدة عوامل، مثل نقص الموارد والإمكانيات التي تتيح للأساتذة توفير وسائل تعليمية مناسبة، ضغط الجدول الزمني وكثافة البرنامج الدراسي، مما قد يجعل التحضير المسبق للوسائل التعليمية ليس بأولوية، ونقص في التكوين الذي يركز على التخطيط للوسائل التعليمية ودمجها بفعالية في العملية التعليمية.

وجاءت العبارة رقم (7) التي تنص على "يعتمد طرائق نشطة في ربط المعارف السابقة بالجديدة" في المرتبة الثامنة بدرجة موافقة متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 3.14، وبانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.37 مما يشير إلى تشتت ضعيف جدا في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، وقدرت الأهمية النسبية بـ 63 % وهي نسبة تصنف ضمن المجال المتوسط وتشير إلى هامش واضح للتطوير، حيث حصل 13.55 **%** فقط من أفراد العينة على تقدير "جيد"، بينما 86.44 **%** على تقدير متوسط، ومن هذه النتائج يمكننا القول بأن ربط المعارف السابقة بالجديدة يعد من المبادئ الأساسية في نظريات التعلم الحديثة، لا سيما في النظرية البنائية، حيث ينظر إلى المتعلم كفاعل نشط في بناء معارفه،

مما يستدعي من المعلم استعمال طرائق تدريس تفاعلية تسمح للمتعلمين بربط المفاهيم الجديدة بخبراتهم السابقة.

غير أن درجة الموافقة المتوسطة، والنسبة الكبيرة التي حصلت على تقدير "متوسط" توضح أن أغلب الأساتذة من أفراد العينة يطبقون هذه المهارة بدرجة محدودة وغير منهجية، ما قد يدل على عدم إلمام كاف بالطرائق النشطة (كالخرائط الذهنية، العصف الذهني، التعلم التعاوني...). واقتصار الربط بين المعارف على شكل سطحي أو تلقيني دون التفعيل الحقيقي للمعرفة السابقة.

ويمكننا أن نعزو ذلك لعدة أسباب مثل ضعف التكوين على طرائق التدريس النشطة، فغالبا ما يركز التكوين على الجوانب النظرية دون توفير أمثلة تطبيقية كافية للأساتذة لتفعيل هذه المهارة داخل القسم.

وأيضا يمكن للضغوط البيداغوجية والحجم الساعي أن تمنع الأستاذ من تخصيص وقت لربط المفاهيم الجديدة بالسياق التعليمي السابق، ما يجعله يختصر أو يتجاوز هذه المرحلة.

ومن العوامل المحتملة أيضا وراء هذه النتائج، استمرار اعتماد عدد معتبر من الأساتذة من أفراد العينة على الطرائق التقليدية في التدريس، والتي ترتكز على نقل المعرفة بشكل مباشر، مما يحد من فرص المتعلمين في استرجاع مكتسباتهم السابقة وتوظيفها في بناء معارف جديدة.

وجاءت العبارة رقم (9) التي نصها "يتحكم في توزيع الزمن على عناصر الدرس المختلفة" في المرتبة التاسعة بدرجة موافقة متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 3.05، وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.53 مما يشير إلى تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، وقدرت الأهمية النسبية لها بـ 61 % وهي نسبة تصنف ضمن المجال المتوسط وتعكس مستوى أداء محدودا يحتاج إلى تحسين، حيث حصل 16.94 **%** فقط من أفراد العينة على تقدير "جيد"، بينما 71.18 **%** على تقدير متوسط، و11.86 **%** على تقدير ضعيف، ومن هذه النتائج يمكننا القول بأن التحكم في الزمن البيداغوجي يعد مهارة مركزية ضمن كفايات التدريس، ويعكس قدرة المعلم على التخطيط الفعال، وضبط الحصة الدراسية بما يتوافق مع أهداف التعلم، ومراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين.

لكن نتائج هذه العبارة تظهر أن هذه الكفاءة تمارس بمستوى متوسط من قبل أغلب أفراد العينة، وهو ما قد يعزى إلى عوامل عدة، مثل ضعف التكوين في إدارة الوقت التربوي وتقدير الزمن اللازم لكل نشاط، غياب أدوات المراقبة الذاتية أو الاستراتيجيات الفعالة التي تسمح بمراجعة الأداء الزمني خلال

الدرس. وعدم الربط بين الزمن والمحتوى، أي التعامل مع الزمن بوصفه عنصرا ثابتا وليس مرنا ومتغيرا حسب طبيعة الأهداف التعليمية.

وجاءت العبارة رقم (3) التي نصها "يختار الأمثلة المناسبة وكل ما يساعد في ربط الدرس بالمحيط المعيشي للمتعلمين" في المرتبة العاشرة بدرجة موافقة متوسطة تميل إلى الضعيفة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.95، وبانحراف معياري كبير يساوي 0.91 مما يشير إلى تباين كبير في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، وقدرت الأهمية النسبية لها بـ 59 % وهي نسبة تصنف ضمن المجال الضعيف وتعكس مستوى أداء محدود يحتاج إلى تحسين وتطوير، حيث حصل 30.5 **%** فقط من أفراد العينة على تقدير "جيد"، و 44.06 **%** على تقدير متوسط، بينما حصل 25.42 **%** على تقدير ضعيف وضعيف جدا. وهذه النتائج تشير إلى أن نسبة معتبرة من الأساتذة من أفراد العينة ل تولي الأهمية الكافية لاختيار الأمثلة التي تساعد في ربط الدرس بالواقع المعيشي للمتعلمين، أو لا تملك الكفاءة اللازمة للقيام بذلك بشكل فعال. ويعد ربط المحتوى التعليمي بالمواقع المعيشي للمتعلم أحد المبادئ الأساسية في المقاربة بالكفاءات، حيث تساهم الأمثلة المشابهة والقريبة لحياة المتعلم في زيادة الانتباه، تيسير الفهم والاستيعاب، وتثبيت المعارف عبر إدراجها في سياقات معيشية مألوفة لدى المتعلمين.

ومن ناحية أخرى يمكن أن يعزى هذا القصور إلى الاعتماد المفرط على المحتوى الجاهز في الكتاب المدرسي، أو إلى ضعف تكوين الأساتذة في مهارات تكييف الأمثلة وتوطين المحتوى الدراسي بما يتناسب مع البيئة الاجتماعية والثقافية للمتعلمين. ويمكن أن تكون كثافة المناهج وضغوط الوقت من العوامل التي تحد من توظيف هذه الممارسات بشكل منتظم وفعال.

وجاءت العبارة رقم (6) التي نصها "يعتمد على مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي" في المرتبة الحادية العاشرة بدرجة موافقة ضعيفة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.59، وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.52 مما يشير إلى تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، وقدرت الأهمية النسبية لها بـ 52 % وهي نسبة تصنف ضمن المجال الضعيف وتعكس مستوى أداء ضعيف، حيث حصل 16.94 **%** فقط من أفراد العينة على تقدير "جيد"، بينما 71.18 **%** على تقدير متوسط، و11.86 **%** على تقدير ضعيف.

ومنه يمكننا القول بأن هذه النتائج تدل على أن الاعتماد على مصادر تعليمية بديلة للكتاب المدرسي يمارس بشكل محدود من طرف أغلب أفراد العينة، وهو مؤشر على ضعف في تنويع الموارد البيداغوجية. ومن الناحية العلمية، يعد هذا السلوك التربوي تقليديا، ولا يواكب التوجهات الحديثة التي

تدعو إلى تنويع مصادر التعلم من أجل تعزيز الفعالية التعليمية، وتحقيق التفاعل بين المتعلم والمعرفة، وتكييف المحتوى مع حاجات المتعلمين وميولاتهم. أما من الناحية العملية، فقد تعزى هذه النتائج إلى عدة عوامل، من أبرزها غياب التكوين المتخصص في توظيف المصادر الرقمية والبديلة، وضيق الوقت، وضعف الثقافة المهنية في هذا المجال، إلى جانب وجود ممارسات إدارية تقليدية قد تقيد حرية الأستاذ في تجاوز محتوى الكتاب المدرسي.

وعليه فإن هذه النتيجة تبرز الحاجة الملحة إلى برامج تكوينية نوعية تهدف إلى تعزيز مهارات المعلمين في البحث عن المصادر التعليمية المتنوعة، وتوظيفها بفعالية في تخطيط وتنفيذ الدروس، بما يسهم في تحسين جودة الأداء البيداغوجي.

وجاءت العبارة رقم (5) التي نصها "يضع الخطة على شكل خطوات واضحة ومحددة" في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة ضعيفة، حيث بلغ متوسطها الحسابي 2.50، وبانحراف معياري متوسط يساوي 0.86 مما يشير إلى تشتت متوسط إلى كبير في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، وقدرت الأهمية النسبية لها بـ 50 % وهي نسبة تصنف ضمن المجال الضعيف وتعكس مستوى أداء محدود يحتاج إلى تحسين وتطوير، حيث حصل 10.16 **%** فقط من أفراد العينة على تقدير "جيد"، و44.06 % على تقدير متوسط، بينما حصل 45.75 **%** على تقدير ضعيف وضعيف جدا.

تعد هذه النتائج مؤشرا على أن نسبة كبيرة من الأساتذة من أفراد العينة لا تعتمد تخطيطا دقيقا وواضحا للحصة التعليمية على شكل خطوات متسلسلة ومحددة، ما قد ينعكس سلبا على تنظيم محتوى الدرس وسيرورة التعلم داخل القسم.

ويعتبر التخطيط الإجرائي الدقيق والمفصل للدرس أحد أهم الممارسات التدريسية الفعالة في ضوء المقاربة بالكفاءات، إذ يسهم في ضبط توزيع الزمن، وتحديد الأهداف والوسائل والأنشطة بشكل واضح، ما يساعد الأساتذة في إنجاز البرنامج بشكل فعال.

ويمكننا أن نعزو هذه النتائج إلى عدة عوامل، منها ضعف في مهارات التخطيط لدى بعض الأساتذة من أفراد العينة، أيضا اعتماد بعض الأساتذة على الذاكرة والخبرة العفوية بدل التخطيط الموثق، وربما لنقص في التكوين، وأيضا قد تفسر هذه النتائج بضغط الوقت والأعباء الإدارية التي قد تدفع بعض الأساتذة إلى تقليص الجهد المبذول في الإعداد والتخطيط للدرس. وبناء على ذلك تبرز هذه النتائج الحاجة الماسة إلى تعزيز التكوين حول منهجية التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال برامج

تكوين أثناء الخدمة تركز على هذا الجانب، بما يضمن تحسين جودة الأداء التدريسي ورفع مستوى التحكم في سير الحصص التعليمية.

الجدول رقم (31) تحليل الملاحظات المسجلة لأداء مهارة التهيئة للدرس

البنود		التقدير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
13	ت	7	101	10	0	0	3.97	0.38	0.79	2	جيد
	%	5.93	85.59	8.47	0	0					
14	ت	7	92	19	0	0	3.89	0.46	0.78	3	جيد
	%	5.93	77.96	16.1	0	0					
15	ت	1	25	87	5	0	3.18	0.50	0.64	4	**متوسط**
	%	0.84	21.18	73.72	4.23	0					
16	ت	0	13	0	86	19	2.05	0.77	0.41	5	ضعيف
	%	0	11.01	0	72.88	16.1					
17	ت	118	0	0	0	0	5	0.00	1	1	**جيد جدا**
	%	**100**	0	0	0	0					
المتوسط الكلي للبعد							**3.62**	**0.28**	**0.72**	**جيد**	

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يوضح الجدول رقم (31) نتائج الملاحظات المسجلة لأداء الأساتذة عينة الدراسة لمهارة التهيئة للدرس وفق المقاربة بالكفاءات، يتضح أن مستوى ممارسة هذه المهارة يتراوح بين الضعيف والجيد جدا، مع تباين نسبي في درجة تحققها بين مختلف العبارات. فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين 2.05 و 5، مما يعكس أداء يتأرجح بين الضعيف والجيد جدا في معظم المؤشرات، بينما قيمة المتوسط الحسابي العام 3.62 تشير إلى درجة موافقة مقبولة إلى جيدة على مجمل الممارسات المرتبطة بالتهيئة للدرس. كما أن الانحراف المعياري العام الذي بلغ 0.28 يدل على تشتت ضعيف جدا في الملاحظات المسجلة، مما يدل على نوع من التجانس في مستويات الأداء لأفراد العينة. أما الأهمية النسبية لهذا البعد فقد بلغت 72 **%**، وهذه القيمة تشير إلى مستوى تحقق مقبول إلى جيد لمهارة التهيئة للدرس، وهو ما يدل على أن هذه الممارسات تحتاج إلى تعزيز ودعم أكبر لتحقق فعالية أكبر في العملية التعليمية التعلمية.

وفيما يلي سنعرض نتائج كل بند على حدة:

وقد جاءت أعلى العبارات قيمة من حيث درجة الموافقة، العبارة رقم (17) التي نصها "يختتم مرحلة التهيئة بكتابة عنوان الدرس على السبورة" حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 5 وهو ما يعكس مستوى أداء "جيد جداً من طرف أفراد العينة. كما بلغ الانحراف المعياري 0.00، وهو ما يشير إلى تجانس تام في سلوك أفراد العينة، أي أن جميعهم دون استثناء يمارسون هذا السلوك التدريسي بشكل منتظم .وقد قدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 100%، ما يؤكد أن كافة أفراد العينة قد حصلوا على تقدير "جيد جداً" في هذا البند، مما يدل على الوعي الكبير بأهمية هذه الممارسة البيداغوجية في تهيئة المتعلمين وتحديد السياق المعرفي للدرس منذ بدايته.

أما العبارة رقم (13)، التي تنص على "يمهد للدرس الجديد ويوضح أهدافه"، فقد جاءت في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.97، وهو ما يعكس مستوى أداء جيد لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.38، وهي قيمة منخفضة تدل على وجود تشتت ضعيف جدا وتجانس واضح في الملاحظات المسجلة، مما يعني أن معظم أفراد العينة يمارسون هذا السلوك بدرجة متقاربة. حيث حصل 91.52 % على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 79%، وهي نسبة تعبر عن مستوى تحقق جيد ومقبول، وتظهر إدراك ووعي الأساتذة بأهمية التمهيد للدرس الجديد وتوضيح أهدافه للمتعلمين، باعتبار هذه الخطوة تمثل أساسا لبناء تعلم هادف وموجه. ومع ذلك، فإن هذا المستوى يظل دون التمام، مما قد يشير إلى الحاجة إلى تعزيز هذا الجانب في البرامج التكوينية المستقبلية، بهدف ترسيخ هذه الممارسة لدى جميع الأساتذة بشكل أعمق وأكثر انتظاما.

وجاءت العبارة رقم (14)، التي تنص على "يراجع المعلم المعلومات السابقة للدرس مع تلاميذه"، في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.89، وهو ما يعكس مستوى أداء جيد لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.46، وهي قيمة منخفضة تدل على وجود تشتت ضعيف جدا للملاحظات المسجلة، مما يعني أن معظم أفراد العينة يمارسون هذا السلوك بدرجة متقاربة. حيث حصل 83.89 % على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 78 %، وهي نسبة تعبر عن مستوى تحقق جيد ومقبول، وتظهر هذه النتائج أن الأساتذة يدركون أهمية الربط بين المعارف السابقة والجديدة، لما لهذه الممارسة من دور محوري في تفعيل التعلمات السابقة، وبناء تسلسل معرفي منطقي يسهم في ترسيخ الفهم لدى المتعلمين، إلا أن نسبة التحقق دون الكمال قد توحي

بوجود تفاوت في مدى انتظام أو عمق هذه المراجعة، ما يستدعي التركيز عليها بشكل أكبر في محتوى برامج التكوين أثناء الخدمة.

أما العبارة رقم (15) والتي تنص على "يطرح المعلم أسئلة تمهيدية للدرس" فقد جاءت في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.18، وهو ما يعكس مستوى أداء متوسط، وبلغ الانحراف المعياري 0.50، وهي قيمة منخفضة تدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة، حيث حصل 22.02 % فقط من أفراد العينة على تقدير جيد، بينما حصل 73.72 % على تقدير متوسط، وهذه النسبة تمثل أغلبية أفراد العينة، وهذا ما يدل على أن غالبية الأساتذة لا يوظفون الأسئلة التمهيدية بشكل فعال أو منظم في سياق دروسهم، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 64 %، وهي نسبة تعبر عن تحقق محدود نسبيا لهذه المهارة، وتؤكد الحاجة إلى تعزيز هذا الجانب في الممارسة التدريسية.

وتعتبر الأسئلة التمهيدية من الأدوات البيداغوجية المهمة التي تساعد في جذب انتباه المتعلمين، وتحفيز التفكير لديهم، وبناء جسور معرفية بين ما هو معروف وما هو جديد. وبالتالي فإن ضعف توظيف هذه المهارة قد يضعف من فعالية التهيئة، ويحد من جاهزية التلاميذ للانخراط في موضوع الدرس. ومن هنا يمكننا القول بضرورة تكثيف التكوين في هذا الجانب ضمن برامج التكوين أثناء الخدمة الموجهة لأساتذة التعليم الابتدائي.

أما العبارة رقم (16) والتي تنص على "ينطلق المعلم في الدرس من خلال صياغة مشكلة" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 2.05، وهذه القيمة تدل على مستوى أداء ضعيف، وبلغ الانحراف المعياري 0.77، وهذه القيمة تدل على تشتت متوسط في الملاحظات المسجلة، مما يبين وجود تفاوت ملحوظ في ممارسة هذا السلوك بين الأساتذة من أفراد العينة، وتظهر النتائج أن نسبة ضئيلة قدرت بـ 11.01 % من أفراد العينة حصلت على تقدير جيد، بينما حصلت الأغلبية والمقدرة بنسبة 72.88 % من أفراد العينة على تقدير متوسط، مقابل 16.1 % حصلوا على تقدير ضعيف، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 41 %، وهي نسبة تصنف ضمن المستويات الضعيفة جدا، ما يعكس ضعفا واضحا في توظيف استراتيجية الانطلاق من وضعية مشكلة داخل القسم. وتعتبر هذه النتيجة مؤشرا على محدودية تبني أساتذة التعليم الابتدائي للمقاربة بالكفاءات بشكل فعلي، خصوصا أن الانطلاق من مشكلة يعد من المرتكزات الأساسية لهذا النموذج البيداغوجي، باعتباره مدخلا

لتحفيز التفكير النقدي، وتنمية روح البحث لدى المتعلمين، وربط التعلمات بحياتهم اليومية. وبالتالي فإن هذه النتيجة تبرز حاجة ماسة لإدراج تكوينات معمقة وموجهة حول كيفية بناء وضعيات مشكلة تعليمية وتوظيفها بفعالية في مواقف التدريس.

من خلال تحليل نتائج شبكة الملاحظة المتعلقة بمرحلة التهيئة للدرس، تبين أن مستوى تحقق هذه المرحلة لدى أفراد العينة جاء متفاوتا بين العبارات، حيث أظهر الأساتذة أداء جيدا في بعض المهارات الأساسية، بينما سجّلت ممارسات أخرى مستويات ضعيفة، مما يعكس وجود تباين في مدى الإلمام بأسس التهيئة البيداغوجية لدى عينة البحث.

وبناءً عليه يمكن القول إن أداء الأساتذة في مرحلة التهيئة يتراوح بين الجيد والضعيف، ويعكس حاجة فعلية إلى تعزيز المهارات المتعلقة بالتهيئة الذهنية والتفاعل التحفيزي مع التلاميذ، خاصة في ظل التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية الانطلاق من مشكلات واقعية لتحفيز التعلم النشط الفعال.

الجدول رقم (32) تحليل الملاحظات المسجلة لأداء مهارة الشرح وتقديم الدرس

البنود		التقدير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
18	ت	0	36	70	12	0	3.20	0.60	0.64	8	متوسط
	%	0	30.5	59.32	10.16	0					
19	ت	4	54	57	3	0	3.50	0.60	0.70	5	جيد
	%	3.38	45.76	48.30	2.54	0					
20	ت	3	64	49	2	0	3.57	0.57	0.72	4	جيد
	%	2.54	54.23	41.52	1.69	0					
21	ت	35	67	16	0	0	4.16	0.64	0.83	2	جيد
	%	29.66	56.77	13.55	0	0					
22	ت	9	103	6	0	0	4.02	0.35	0.81	3	جيد
	%	**7.62**	87.28	5.08	0	0					
23	ت	8	28	72	10	0	3.28	0.71	0.66	7	متوسط
	%	**6.77**	23.72	**61.01**	8.47	0					
24	ت	**0**	**19**	**78**	**21**	0	2.98	0.58	0.60	9	متوسط
	%	**0**	16.1	**66.1**	17.79	0					

25	ت	**33**	85	0	0	0	0	4.27	0.45	0.86	1	جيد
	%	27.96	72.03	0	0	0	0					
26	ت	**0**	50	61	**7**	0	6	3.36	0.59	0.67	متوسط	
	%	**0**	42.37	51.69	5.93	0						
المتوسط الكلي للبعد								3.59	0.10	0.72	جيد	

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يوضح الجدول رقم (32) نتائج الملاحظات المسجلة لأداء الأساتذة عينة الدراسة لمهارة الشرح وتقديم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات، يتضح أن مستوى ممارسة هذه المهارة يتراوح بين المتوسط والجيد، مع تباين نسبي في درجة تحققها بين مختلف العبارات. فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين 2.98 و4.27، مما يعكس أداء يتأرجح بين المتوسط والجيد في معظم المؤشرات، بينما قيمة المتوسط الحسابي العام 3.59 تشير إلى درجة موافقة مقبولة إلى جيدة على مجمل الممارسات المرتبطة بالشرح وتقديم الدرس. كما أن الانحراف المعياري العام الذي بلغ 0.10 يدل على تشتت ضعيف جدا في الملاحظات المسجلة، مما يدل على نوع من التجانس في مستويات الأداء لأفراد العينة. أما الأهمية النسبية لهذا البعد فقد بلغت 72 **%**، وهذه القيمة تشير إلى مستوى تحقق مقبول إلى جيد لمهارة الشرح وتقديم الدرس، وتشير هذه النتيجة إلى أن أداء الأساتذة من أفراد العينة في مهارة الشرح وتقديم الدرس يندرج ضمن مستوى المقبول إلى الجيد، إلا أنه لا يزال بحاجة إلى مزيد من التطوير، خاصة من حيث توظيف استراتيجيات التعلم النشط، بما يتوافق ومتطلبات المقاربة بالكفاءات، التي تولي أهمية كبيرة لبناء المعارف انطلاقا من وضعيات تعليمية هادفة ومحفزة على التعلم الذاتي على غرار استراتجية حل المشكلات، أو بيداغوجيا المشروع.

وفيما يلي سنعرض نتائج كل بند على حدة:

وجاءت العبارة رقم (25) التي تنص على "يستخدم طرائق تدريس تفعل دور المتعلم" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.27، وهذه القيمة تدل على مستوى أداء جيد جدا، وبانحراف معياري ضعيف جدا بلغ 0.45 مما يدل على تجانس كبير في الملاحظات المسجلة لأفراد العينة، مما يعني أن أفراد العينة يمارسون هذا السلوك بدرجات متقاربة جدا. حيث حصل 100 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، الأمر الذي انعكس على قيمة الأهمية النسبية لهاته العبارة والتي بلغت 86 %، وهو ما يعكس مستوى تحقق ممتاز للمهارة.

وتظهر هذه النتائج وعيا مرتفعا لدى الأساتذة بأهمية تفعيل دور المتعلم داخل القسم، انسجام مع متطلبات المقاربة بالكفاءات التي تؤكد على إشراك المتعلم في بناء تعلمتاه، وتحفيز قدراته الذاتية على الفهم والتحليل والتفاعل، بدل الاقتصار على التلقين السلبي، كما تعكس هذه النتائج نجاحا نسبيا لبرامج التكوين أثناء الخدمة، ومع ذلك يبقى من المفيد مواصلة دعم هذا التوجه من خلال التكوين المستر حول مهارات التعلم النشط واستراتيجيات التدريس التفاعلية التي تضمن مشاركة فعلية للمتعلمين في بناء تعلماتهم.

وجاءت العبارة رقم (21) التي نصها "ينتقل بين عناصر الدرس بوتيرة مناسبة" في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.16، مما يعكس مستوى أداء جيد جدا لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.64، وهي قيمة تدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 86.43 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، و13.55 % على تقدير متوسط. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 83 %، وهي نسبة مرتفعة تعكس مستوى تحقق جيد جدا. وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة من أفراد العينة يتمتعون بقدرة جيدة على إدارة زمن الدرس وتنظيم الانتقال بين عناصره بطريقة مناسبة، ما يسهم في تحقيق توازن وتنظيم جيد للحصة الدراسية.

وجاءت العبارة رقم (22) التي نصها "يتحدث باللغة الرسمية المناسبة لمستوى المتعلمين" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.02، وهو ما يعكس مستوى أداء جيد جدا لدى أفراد العينة. وبانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.32، وهو يعكس تشتت ضعيف جدا للملاحظات المسجلة. حيث حصل 94.9 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، و5.08 % فقط على تقدير متوسط. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 81 %، وهي نسبة مرتفعة تعكس مستوى تحقق جيد جدا. وهذه النتائج تدل على أن الأساتذة يستخدمون لغة رسمية سليمة ومناسبة للمستوى المعرفي للمتعلمين، مما يعزز فهمهم وتفاعلهم بشكل فعّال.

وجاءت العبارة رقم (20) التي نصها "يقوم بمقارنة المعلومات المتشابهة أو المختلفة" في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.57، وهو ما يعكس مستوى أداء جيد إلى مقبول، وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.57، مما يدل على وجود تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 59.77 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، و41.52 % على تقدير متوسط. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 72 %، وهي قيمة تعكس

مستوى تحقق جيد إلى مقبول. وتظهر هذه النتائج أن نسبة معتبرة من أفراد العينة يوظفون المقارنة بين المعلومات بشكل جيد، ومع ذلك يمكن تحسين الأداء في توظيف هذه المقارنات بشكل أكثر تنوعا وتطبيقا في سياقات مختلفة لتوسيع نطاق الفهم لدى المتعلمين.

وجاءت العبارة رقم (19) التي نصها "يوظف أمثلة مرتبطة بموضوع الدرس" في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.50، ما يعكس مستوى أداء جيد إلى مقبول لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.60، وتعبر هذه القيمة عن تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة، حيث حصل 49.14 % من أفراد العينة على تقدير جيد، بينما حصل على 48.30 % تقدير متوسط وهي نسبة معتبرة، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 70 % وهذه القيمة تدل على مستوى متوسط، وتبين هذه النتائج أن الأساتذة يدركون أهمية استخدام الأمثلة لتوضيح المفاهيم، ولكن يجب العمل على تحسين قدرة الأساتذة على اختيار أمثلة أكثر ارتباطا وثراء، ما يعزز فهم المتعلمين.

وجاءت العبارة رقم (26) التي نصها "يعيد الشرح إذا لم يفهم التلاميذ" في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.36، ما يعكس مستوى أداء متوسط إلى لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.59، وتعبر هذه القيمة عن تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة، حيث حصل 42.37 % من أفراد العينة على تقدير جيد، بينما حصل على 51.69 % تقدير متوسط ما يمثل أكثر من نصف العينة، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 67 % وهذه القيمة تدل على مستوى متوسط، وتبين هذه النتائج أن أداء الأساتذة من أفراد العينة لهذه المهارة كان متوسطا، وهذا قد يعزى إلى عوامل عدة، كثافة البرنامج وضغط الوقت، أو ربما الاعتماد على طرق تدريس تقليدية لا يراعي فيها الأستاذ الفروق الفردية بشكل كاف، وقد يكون السبب أيضا ضعف مهارة التشخيص اللحظي لصعوبات التلاميذ. وتعكس هذه العبارة سلوكا تعليميا مهما، حيث يعد إعادة الشرح مؤشرا قويا لوعي الأستاذة بمستوى استيعاب التلاميذ وتفاعله معهم، ويرتبط هذا السلوك أيضا بمدى مرونته واستجابته لصعوبات التعلم لدى التلاميذ.

وجاءت العبارة رقم (23) التي تنص على "ينوع من مستوى نبرات صوته ويتأكد من أن جميع المتعلمين يسمعونه بوضوح" في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.28، مما يعكس مستوى أداء متوسط. وبانحراف معياري متوسط يساوي 0.71، وهو انحراف يعتبر مرتفعا نسبيا مقارنة ببقية العبارات، ما يدل على تباين معتبر في الملاحظات المسجلة، حيث حصل

61.01 % من أفراد العينة على تقدير متوسط، و30.49 % على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا. في حين حصل 8.47 % على تقدير ضعيف، وهذا ما يفسر تشتت النتائج، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 66 %، وهي نسبة تعكس مستوى تحقق متوسط لهاته المهارة، وتشير هذه النتائج إلى أن أداء الأساتذة من أفراد العينة في هذا الجانب كان متوسطا، وهذا قد يعزى إلى عوامل مختلفة، من بينها الاكتظاظ داخل الأقسام، ضعف التكوين في مهارات وتقنيات العرض والإلقاء، أو اعتماد الكثير من الأساتذة من أفراد العينة على طرق تدريس تقليدية لا تولي أهمية كافية لمهارات التواصل البيداغوجي الفعال، والتي من أهم مكوناته نبرة الصوت، حيث يساهم التنويع في نبرات الصوت في جذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم، ويمثل وضوح الصوت ضرورة لضمان تواصل فعال وشامل مع جميع التلاميذ، وهو ما يعكس وعي وإدراك الأستاذ بأهمية مهارات العرض والإلقاء كوسيلة لتحقيق أهدافه التعليمية.

وجاءت العبارة رقم (18) التي تنص على "يشرح المعلم الدرس بجاذبية تشد انتباه التلاميذ" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.20، مما يعكس مستوى أداء متوسط. مما يعني أن هناك تباينا بين الأساتذة في قدرتهم على جذب انتباه التلاميذ. وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.60، وهذا يدل على تشتت ضعيف الملاحظات المسجلة، حيث حصل 30.5 % من أفراد العينة على تقدير جيد، و59.32 % على تقدير متوسط، في حين حصل 10.16 % على تقدير ضعيف. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 64 %، وهي نسبة تعكس مستوى تحقق متوسط يميل إلى الضعف، وتشير هذه النتائج إلى أن غالبية الأساتذة من أفراد العينة يشرحون الدروس في حدود المقبول من حيث الجاذبية، دون أن يرقى في كثير من الأحيان إلى مستوى الإبداع والتشويق، الاعتماد على طرق تدريس تقليدية في تقديم الدروس لا تتماشى وفلسفة المقاربة بالكفاءات القائمة على التعلم النشط، وهو ما قد يعزى إلى نقص التكوين في طرق واستراتيجيات التدريس في برامج التكوين التي استفاد منها الأساتذة. وتعتبر هذه المهارة عنصرا أساسيا وجوهريا في نجاح العملية التعليمية، حيث يمثل الشرح الجذاب وسيلة فعالة لتحفيز التلاميذ، وإثارة اهتمامهم وتقوية الدافع الذاتي للتعلم لديهم، والمحافظة على تركيزهم طيلة الحصة، ما يسهم في زيادة الاستيعاب والتفاعل الإيجابي مع الأستاذ وبين التلاميذ فيما بينهم.

الجدول رقم (33) تحليل الملاحظات المسجلة لأداء مهارة استخدام الوسائل التعليمية

البنود		التقدير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
27	ت	0	50	61	7	0	3.36	0.59	0.67	2	متوسط
	%	0	42.37	51.69	5.93	0					
28	ت	0	50	61	7	0	3.36	0.59	0.67	2	متوسط
	%	0	42.37	51.69	5.93	0					
29	ت	0	0	38	18	62	1.79	0.90	0.36	4	ضعيف جدا
	%	0	0	32.2	15.25	52.54					
30	ت	58	60	0	0	0	4.49	0.50	0.90	1	جيد جدا
	%	49.15	50.84	0	0	0					
31	ت	0	14	30	16	58	2	1.10	0.40	3	ضعيف
	%	0	11.86	25.42	13.55	49.15					
المتوسط الكلي للبعد							**3**	**0.25**	**0.60**	**متوسط**	

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يوضح الجدول رقم (33) نتائج الملاحظات المسجلة لأداء الأساتذة عينة الدراسة لمهارة استخدام الوسائل التعليمية، يتضح أن مستوى ممارسة هذه المهارة يتراوح بين الضعيف جدا والجيد جدا، مع تباين نسبي في درجة تحققها بين مختلف العبارات. فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين 1.79 و4.49، مما يعكس أداء يتأرجح بين الضعيف جدا والجيد جدا في معظم المؤشرات، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي العام 3 وهي تشير إلى درجة موافقة متوسطة على مجمل الممارسات المرتبطة باستخدام الوسائل التعليمية. كما أن الانحراف المعياري العام الذي بلغ 0.25 يدل على تشتت ضعيف جدا في الملاحظات المسجلة، مما يدل على نوع من التجانس في مستويات الأداء لأفراد العينة. أما الأهمية النسبية لهذا البعد فقد بلغت 60 **%**، وهذه القيمة تشير إلى مستوى تحقق متوسط إلى ضعيف لهذه المهارة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أداء الأساتذة من أفراد العينة في مهارة استخدام الوسائل التعليمية يتراوح بين المستوى المتوسط والضعيف، وهو ما يعكس وجود قصور واضح في توظيف الوسائل التعليمية بالشكل الأمثل داخل الحجرة القسم. وبالنظر إلى الأهمية البيداغوجية للوسائل التعليمية في تيسير التعلم ودعم الفهم، خاصة في إطار المقاربة بالكفاءات التي تقوم على تنويع الموارد التعليمية

وتفعيلها في سياقات حقيقية، فإن هذه المهارة تظل بحاجة إلى تعزيز ودعم عبر التكوين المستمر والمرافقة البيداغوجية لتحسين مردودية الأساتذة في هذا المجال.

وفيما يلي سنعرض نتائج كل بند على حدة:

جاءت العبارة رقم (30) التي نصها "يستخدم السبورة بطريقة منظمة" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.49، وهو ما يعكس مستوى أداء جيد جدا لدى أفراد العينة. وبانحراف معياري ضعيف جدا يساوي 0.50، وهذه القيمة تدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة، حيث حصل 100 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، مما يدل على تجانس كبير في ممارسة هذا السلوك لدى أفراد العينة، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 90 % وهي قيمة مرتفعة تدل على مستوى تحقق جيد جدا.

وتشير هذه النتائج إلى أن كل الأساتذة من أفراد العينة يستخدمون السبورة بشكل منظم وفعال، ما من شأنه أن يسهم في تبسيط الدروس وتوضيح المفاهيم وتثبيتها لدى المتعلمين، كما أن التنظيم الجيد للسبورة يعد من المهارات التدريسية الأساسية التي تدعم التواصل البيداغوجي الفعال وتحسن من جودة الأداء التعليمي.

جاءت العبارة رقم (27) التي نصها "لديه القدرة على التحكم في الوسائل التعليمية المتاحة" والعبارة رقم (28) التي نصها "يتأكد من تهيئة مكان الدرس لاستخدام الوسيلة التعليمية المنتقاة" في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكليهما 3.36، مما يعكس مستوى أداء متوسط لدى أفراد العينة. وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.59، وهي قيمة تدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة وما يدل على تجانس نسبي في الأداء بين الأساتذة، مما يشير إلى أن الأداء في هاتين المهارتين كان متقاربا بين الأساتذة، حيث حصل 42.37 % من أفراد العينة على تقدير جيد، بينما حصل 51.69 % على تقدير متوسط، في حين حصل 5.93 % على تقدير ضعيف. وقدرت الأهمية النسبية للعبارتين بـ 67 %، وهي قيمة تشير إلى تحقق متوسط إلى ضعيف.

وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة يمتلكون قدرة مقبولة على التحكم في الوسائل التعليمية المتاحة لهم، إلا أن هناك تفاوتا في تطبيق هذه القدرة بشكل فعال. قد يعود هذا التفاوت إلى مدى إلمام الأساتذة بتقنيات استخدام الوسائل التعليمية واختيار الوسيلة المناسبة في سياقات مختلفة، بالإضافة إلى أهمية تهيئة البيئة المكانية المناسبة لاستخدام هذه الوسائل بشكل فعال. يمكن أن يكون هذا الأداء المتوسط

نتيجة لعدة عوامل، منها نقص التكوين المتخصص في كيفية دمج الوسائل التعليمية في العملية التدريسية بفعالية، أو حتى محدودية توفر هذه الوسائل في بعض الأقسام.

وجاءت العبارة رقم (31) التي نصها "ينوع في استعمال الوسائل التعليمية" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 2، مما يعكس مستوى أداء ضعيف. وبانحراف معياري كبير جدا يساوي 1.10، وهي قيمة تشير إلى تباين كبير جدا في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 11.86 % فقط من أفراد العينة على تقدير جيد، 25.42 % على تقدير متوسط. في حين حصل 62.7 % على تقدير يتراوح بين ضعيف وضعيف جدا، وهو ما يمثل أغلبية أفراد العينة، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 40 %، وهي قيمة ضعيفة، تعكس ضعف في تنويع استخدام الوسائل التعليمية. وتبين هذه النتائج أن الأساتذة لا ينوعون بشكل كاف في الوسائل التعليمية التي يستخدمونها، مما قد يؤدي إلى قلة التجديد والتفاعل في الدروس. وقد يكون السبب في هذا الأداء الضعيف هو نقص التكوين أو الوعي بأهمية تنويع الوسائل التعليمية لتحفيز التلاميذ وزيادة انتباههم وتركيزهم. ومن الممكن أن يكون بعض الأساتذة يعتمدون بشكل مفرط على وسائل تعليمية محدودة أو تقليدية كالسبورة وذلك دون استكشاف وسائل أخرى قد تسهم في تنشيط الحصة الدراسية وزيادة التفاعل.

جاءت العبارة رقم (29) التي نصها "يشرك التلاميذ في استعمال الوسيلة التعليمية" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 1.79، وهو ما يعكس مستوى أداء ضعيف جدا لدى أفراد العينة. كما بلغ الانحراف المعياري 0.90، وهي قيمة تدل على تباين متوسط إلى كبير في الملاحظات المسجلة، مما يشير إلى اختلاف واضح في ممارسات الأساتذة بشأن هذه المهارة. وقد حصل 67.79 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين ضعيف وضعيف جدا، وهي نسبة مرتفعة تعكس ضعف هذا السلوك في الممارسة الفعلية، مقابل 32.2 % فقط حصلوا على تقدير متوسط، دون تسجيل أي نسبة لتقدير جيد أو جيد جدا. أما الأهمية النسبية فقد بلغت 36 %، وهي نسبة منخفضة جدا تدل على ضعف تحقق هذه المهارة بشكل عام.

وتعكس هذه النتائج غياب إشراك فعلي للتلاميذ في استعمال الوسائل التعليمية داخل القسم، وهو ما يتعارض مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تؤكد على التفاعل النشط والتشاركية في بناء التعلم.

هذا الأداء الضعيف قد يكون ناتجا عن تصورات تقليدية لدور المتعلم، أو عن غياب التكوين الكافي حول استراتيجيات التعليم التشاركي وتوظيف الوسائل التعليمية في إطار نشاطات جماعية أو تفاعلية. كما يمكن أن يرتبط بعوامل ميدانية مثل الاكتظاظ، أو ضيق الوقت، أو غياب الوسائل المناسبة القابلة

للاستعمال الجماعي. وتبرز الحاجة الملحة إلى تطوير كفاءات الأساتذة في هذا الجانب، من خلال إدماج استراتيجيات تدريسية حديثة ضمن التكوين أثناء الخدمة، تهدف إلى تعزيز التفاعل بين المتعلم والوسيلة التعليمية، بما يسهم في تحسين جودة التعلم ودافعية التلاميذ.

الجدول رقم (34) تحليل الملاحظات المسجلة لأداء مهارة التعزيز واثارة الدافعية

البنود		التقدير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
32	ت	4	81	30	3	0	3.72	0.56	0.75	5	جيد
	%	3.38	68.64	25.42	2.54	0					
33	ت	2	40	65	10	1	3.27	0.67	0.65	7	متوسط
	%	1.69	33.89	55.08	8.47	0.84					
34	ت	6	52	58	2	0	3.52	0.62	0.71	6	جيد
	%	5.08	44.06	49.15	1.69	0					
35	ت	63	54	1	0	0	4.52	0.51	0.91	1	جيد جدا
	%	53.38	45.76	0.84	0	0					
36	ت	37	58	23	0	0	4.11	0.70	0.82	4	جيد
	%	31.35	49.15	19.49	0	0					
37	ت	37	59	22	0	0	4.12	0.69	0.83	3	جيد
	%	31.35	**50**	**18.64**	0	0					
38	ت	41	**55**	**22**	0	0	4.16	0.71	0.83	2	جيد
	%	37.74	46.61	**18.64**	0	0					
39	ت	**4**	81	**30**	**3**	0	3.72	0.56	0.75	5	جيد
	%	**3.38**	68.64	25.42	**2.54**	0					
40	ت	**2**	40	65	**10**	1	3.27	0.67	0.65	7	متوسط
	%	**1.69**	33.89	55.08	8.47	0.84					
41	ت	**63**	54	1	0	0	4.52	0.51	0.91	1	جيد جدا
	%	**53.38**	45.76	0.84	0	0					
42	ت	0	38	57	19	4	3.09	0.78	0.62	8	متوسط
	%	0	32.20	48.3	16.1	3.38					
المتوسط الكلي للبعد							**3.82**	**0.08**	**0.76**	**جيد**	

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يوضح الجدول رقم (34) نتائج الملاحظات المسجلة لأداء الأساتذة عينة الدراسة لمهارة التعزيز واثارة الدافعية، يتضح أن مستوى ممارسة هذه المهارة يتراوح بين المتوسط والجيد جدا، مع تباين نسبي في درجة تحققها بين مختلف العبارات. فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين 3.09 و4.52، مما يعكس أداء يتأرجح بين المتوسط والجيد جدا في معظم المؤشرات، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي العام 3.82 وهي تشير إلى درجة موافقة جيدة على مجمل الممارسات المرتبطة بمهارة التعزيز وإثارة الدافعية. كما أن الانحراف المعياري العام الذي بلغ 0.08 يدل على تشتت ضعيف جدا في الملاحظات المسجلة، مما يدل على نوع من التجانس في مستويات الأداء لأفراد العينة. أما الأهمية النسبية لهذا البعد فقد بلغت 76 **%**، وهذه القيمة تشير إلى مستوى تحقق مقبول إلى جيد لهذه المهارة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أداء الأساتذة في مهارة التعزيز وإثارة الدافعية، يتسم بمستوى جيد على العموم، مع درجة عالية من التجانس بين أفراد العينة. وتعد هذه المهارة من الركائز الأساسية في تعزيز التعلم النشط وتحفيز المتعلمين على التفاعل والمشاركة، لا سيما في ظل المقاربة بالكفاءات التي تركز على جعل المتعلم فاعلا في بناء معرفته. وبالرغم من أن المؤشرات الإحصائية تعكس مستوى أداء مقبولا إلى جيد، إلا أن تعزيز هذه المهارة بشكل منهجي ومستمر يظل ضروريا لضمان بيئة تعلمية محفزة ترتكز على الدعم الإيجابي وتقدير الجهود الفردية والجماعية للمتعلمين.

وفيما يلي سنعرض نتائج كل بند على حدة:

جاءت كل من العبارة رقم (41) التي تنص على "يستعمل الإيماءات التي تساعد التلميذ على الاسترسال في الإجابة"، والعبارة رقم (35) التي تنص على "يظهر اهتمامه بإجابات التلاميذ" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكليهما 4.52، وهو ما يعكس مستوى أداء جيد جدا. وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.51، ما يدل على تجانس كبير في الملاحظات المسجلة. وقد حصل 99.14 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، بينما قدرت الأهمية النسبية لهاتين العبارتين بـ 91 %، وهي قيمة تدل على مستوى تحقق ممتاز. وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة من أفراد العينة يولون اهتماما واضحا بتفاعلهم مع التلاميذ أثناء الحصة التعليمية، سواء من خلال إظهار اهتمامهم بإجابات المتعلمين أو استعمال الإيماءات المشجعة التي تسهم في دفع التلاميذ إلى الاسترسال في الإجابة.

هذا السلوك يعكس مستوى عال من المهارات التواصلية والبيداغوجية لدى الأساتذة من أفراد العينة، وهو ما يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تركز على التفاعل الإيجابي بين المعلم

والمتعلم. ويعد هذا الأداء الجيد مؤشرا إيجابيا على قدرة الأساتذة على تهيئة مناخ تربوي محفز على التعلم، يشعر فيه التلميذ بأن صوته مسموع وأن مشاركته ذات قيمة، مما يساهم في رفع دافعيته وثقته بنفسه.

وجاءت العبارة رقم (38) التي نصها "يشكر التلاميذ في نهاية الحصة على ما أنجزوه خلال الدرس" في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.16، مما يعكس مستوى أداء جيد وبانحراف معياري يساوي 0.71، مما يدل على تشتت متوسط في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 37.74 % من أفراد العينة على تقدير جيد جدا، و46.61 % على تقدير جيد. في حين حصل 18.64 % على تقدير متوسط، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 83 %، ما يعكس مستوى تحقق جيد لهذا السلوك. وتبرز هذه النتائج مدى حرص عدد معتبر من الأساتذة من أفراد العينة على تقديم تغذية راجعة إيجابية في نهاية الحصة، من خلال تشجيع التلاميذ وشكرهم على مجهوداتهم، وهو ما يسهم في دعم الدافعية للتعلم وتعزيز العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم.

وجاءت العبارة رقم (37) التي نصها " يثمن إجابات كل تلميذ بعبارات لفظية مناسبة" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.12، مما يعكس مستوى أداء جيد وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.69، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 31.35 % من أفراد العينة على تقدير جيد جدا، 50 % على تقدير جيد. في حين حصل 18.64 % على تقدير متوسط، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 83 %، ما يعكس مستوى تحقق جيد لهذا السلوك. وتشير هذه النتائج إلى أن أغلب الأساتذة يحرصون على تثمين إجابات التلاميذ باستخدام عبارات تشجيعية لفظية، الأمر الذي يسهم في تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتحفيزهم على المشاركة الفعالة داخل القسم، كما يعزز مناخا إيجابيا يدعم التعلم والتفاعل.

وجاءت العبارة رقم (36) التي نصها "يعقب على إجابات التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة" في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.11، مما يعكس مستوى أداء جيد وبانحراف معياري يساوي 0.70، مما يدل على تشتت متوسط في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 31.35 % من أفراد العينة على تقدير جيد جدا، و49.15 % على تقدير جيد. في حين حصل 19.49 % على تقدير متوسط، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 82 %، ما يعكس مستوى تحقق جيد لهذا السلوك. وتشير هذه النتائج إلى أن معظم الأساتذة من أفراد العينة يعمدون إلى تقديم تغذية

راجعة مناسبة عقب إجابات التلاميذ، ما يسهم في تثبيت الفهم الصحيح لديهم، وتصحيح الأخطاء بطريقة بناءة تعزز من فعالية التعلم داخل القسم.

جاءت كل من العبارة رقم (32) التي تنص على " يستخدم أساليب متنوعة لإثارة دافعية جميع التلاميذ للتعلم "، والعبارة رقم (39) التي تنص على " يدون بعض الإجابات المتميزة على السبورة" في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكليهما 3.72، وهو ما يعكس مستوى أداء جيد. وبانحراف معياري ضعيف يساوي 0.56، ما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 72.02 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، وحصل 25.42 % على تقدير متوسط، بينما قدرت الأهمية النسبية لهاتين العبارتين بـ 75 %، وهي قيمة تدل على مستوى تحقق جيد. وتشير هذه النتائج إلى أن معظم الأساتذة يولون أهمية نسبية لإثارة دافعية التلاميذ من خلال تنويع الأساليب التعليمية، كما أنهم يعمدون إلى إبراز الإجابات الجيدة وتثمينها بكتابتها على السبورة، ما يسهم في تشجيع باقي التلاميذ على المشاركة وتحفيزهم نحو التعلم الفعال في جو من التقدير والتحفيز.

وجاءت العبارة رقم (34) التي تنص على "يطرح أسئلة تستثير تفكير التلاميذ" في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.52، مما يعكس مستوى أداء جيد، وبلغ الانحراف المعياري 0.62، وهو تباين ضعيف يدل على تجانس نسبي في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 49.14 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، و49.15 % على تقدير متوسط. في حين حصل 1.69 % فقط على تقدير ضعيف، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 71 %، ما يعكس مستوى تحقق مقبول إلى جيد لهذا السلوك. وتشير هذه النتائج إلى أن قرابة نصف الأساتذة يستخدمون أسئلة محفزة للتفكير، إلا أن هناك نسبة لا يستهان بها من الأساتذة تكتفي بأنماط من الأسئلة التي قد لا ترقى إلى إثارة التفكير التأملي أو النقدي لدى المتعلمين، وهو ما يبرز الحاجة إلى تعزيز كفاءة طرح الأسئلة التفاعلية ضمن التكوين المستمر للأساتذة، لما لها من دور محوري في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ وتحفيزهم على الاستكشاف والمشاركة الفعالة.

وجاءت كل من العبارة رقم (33) التي تنص على " يخبر التلاميذ بأهداف الدرس قبل الانطلاق فيه" والعبارة رقم (40) في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكليهما 3.27، مما يعكس مستوى أداء متوسط، وبلغ الانحراف المعياري 0.67 ما يدل على تباين ضعيف

نسبيا في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 35.58 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، في حين 55.08 % على تقدير متوسط. و9.31 % فقط حصلوا على

تقدير يتراوح بين ضعيف وضعيف جدا، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 65 %، ما يعكس مستوى تحقق متوسط لهذه الممارسات التربوية. وتشير هذه النتائج إلى أن عددا معتبرا من الأساتذة لا يحرصون بشكل دائم على توضيح أهداف الدرس للتلاميذ في بداية الحصة، وهو ما قد يؤثر سلبا على توجيه انتباه المتعلمين وتحفيزهم. إذ يعد توضيح الأهداف خطوة أساسية في ضوء المقاربة بالكفاءات، لما له من دور في إشراك التلاميذ بفعالية في العملية التعليمية من خلال منحهم رؤية واضحة لما ينتظر منهم تحقيقه أثناء الدرس. وتبرز هذه النتائج الحاجة إلى توجيه الأساتذة نحو دمج هذه الممارسات كجزء من روتينهم البيداغوجي، وتعزيز التكوين في هذا المجال لضمان تفعيل المقاربة بالكفاءات على نحو أفضل.

وجاءت العبارة رقم (42) التي تنص على " يحفز التلاميذ للدرس القادم" في المرتبة الثامنة والأخير من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.09، مما يعكس مستوى أداء متوسط يميل إلى الضعف، وبلغ الانحراف المعياري 0.78، وهي قيمة تشير إلى تشتت متوسط في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 32.20 % من أفراد العينة على تقدير جيد، و48.3 % على تقدير متوسط. في حين بلغ من حصلوا على تقدير يتراوح بين ضعيف وضعيف جدا 19.48 %، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 62 %، ما يعكس مستوى تحقق متوسط يميل إلى الضعف

لهذا السلوك. تشير هذه النتائج إلى أن تحفيز التلاميذ للدرس القادم لا يحظى بالاهتمام الكافي من طرف الأساتذة من أفراد العينة، رغم أهميته في تعزيز دافعية التلاميذ، ما يستدعي إدراج هذا الجانب ضمن محاور التكوين المستمر للأساتذة، لتدعيم كفاءاتهم في تهيئة التلاميذ للتعلم بطريقة تشويقية محفزة.

الجدول رقم (35) تحليل الملاحظات المسجلة لأداء مهارة إدارة الصف

البنود		التقدير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
43	ت	67	50	1	0	0	4.55	0.60	0.91	1	متوسط
	%	56.77	42.37	0.84	0	0					
44	ت	61	55	2	0	0	4.50	0.60	0.90	2	جيد
	%	51.69	46.61	1.69	0	0					
45	ت	52	53	13	0	0	4.33	0.57	0.87	5	جيد
	%	44.06	44.91	11.01	0	0					
46	ت	3	56	56	3	0	3.50	0.64	0.70	6	جيد
	%	2.54	47.45	47.45	2.54	0					
47	ت	57	58	3	0	0	4.45	0.35	0.89	3	جيد
	%	**48.3**	49.15	2.54	0	0					
48	ت	4	30	72	11	1	3.21	0.71	0.64	8	متوسط
	%	**3.38**	25.42	**61.01**	9.32	0.84					
49	ت	**4**	**46**	**55**	**12**	1	3.33	0.58	0.67	7	متوسط
	%	**3.38**	38.98	**46.61**	10.16	0.84					
50	ت	**50**	66	**2**	0	0	4.40	0.45	0.88	4	جيد
	%	42.37	55.93	1.69	0	0					
	المتوسط الكلي للبعد						4.03	0.08	0.80	جيد	

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يوضح الجدول رقم (35) نتائج الملاحظات المسجلة لأداء الأساتذة عينة الدراسة لمهارة إدارة الصف، يتضح أن مستوى ممارسة هذه المهارة يتراوح بين المتوسط والجيد، مع تباين نسبي في درجة تحققها بين مختلف العبارات. فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين 3.21 و4.55، مما يعكس أداء يتأرجح بين المتوسط والجيد جدا في معظم المؤشرات، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي العام 4.03 وهي تشير إلى درجة موافقة جيدة على مجمل الممارسات المرتبطة بمهارة إدارة الصف، كما أن الانحراف المعياري العام الذي بلغ 0.08 يدل على تشتت ضعيف جدا في الملاحظات المسجلة، مما يدل على نوع من التجانس في مستويات الأداء لأفراد العينة. أما الأهمية النسبية لهذا البعد فقد بلغت 80 **%**، وهذه القيمة تشير إلى مستوى تحقق إلى جيد لهذه المهارة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أداء الأساتذة في مهارة إدارة الصف يتسم بمستوى جيد عموما، مع درجة عالية من التجانس بين أفراد العينة. ويعد هذا مؤشرا إيجابيا يعكس قدرة الأساتذة على التحكم في ديناميكية القسم، وضبط سلوك المتعلمين، وتنظيم التفاعل الصفي بشكل يسهم في توفير بيئة تعليمية فعالة. وتكتسي هذه المهارة أهمية خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات التي تتطلب من الأستاذ أن يكون موجها وميسرا، لا مجرد ناقل للمعلومة. لذا فإن هذا المستوى الجيد من الأداء يمكن اعتباره قاعدة قوية لتعزيز ممارسات بيداغوجية أكثر فاعلية ومرونة، تدعم تحقيق الكفاءات المستهدفة لدى المتعلمين.

وفيما يلي سنعرض نتائج كل بند على حدة:

جاءت العبارة رقم (43) التي تنص على "ينظم القسم ومحتوياته (أثاث، جلوس التلاميذ)" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.55، مما يعكس مستوى أداء جيد جدا لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.60، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة وتجانس كبير في أداء هذا السلوك من قبل أفراد العينة. حيث حصل 99.14 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 91 %، مما يدل على مستوى تحقق ممتاز لهذا السلوك، وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة يولون اهتمامًا ملحوظًا بتنظيم فضاء القسم من حيث ترتيب الأثاث وتوزيع أماكن جلوس التلاميذ، بما يسهم في تهيئة بيئة تعليمية منظمة ومحفزة على التفاعل والتركيز.

جاءت العبارة رقم (44) التي تنص على "يحافظ على الهدوء والنظام داخل القسم" في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.50، مما يعكس مستوى أداء جيد جدا لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.60، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة، وتجانس كبير في أداء هذا السلوك من قبل أفراد العينة، حيث حصل 98.30 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 90 %، مما يدل على مستوى تحقق ممتاز لهذا السلوك، هذه النتائج تشير إلى أن أفراد العينة يتمتعون بقدرة عالية على ضبط القسم والحفاظ على النظام والهدوء أثناء سير الدرس، وهو ما يعكس تحكمهم الجيد في البيئة الصفية، ويعد من المؤشرات الأساسية على الكفاءة المهنية في التدريس. كما أن تحقق هذا السلوك بهذا المستوى المرتفع يساهم في تهيئة مناخ تعليمي مناسب يعزز الانتباه، ويحد من التشويش أو المقاطعات، مما ينعكس إيجابا على مستوى تفاعل التلاميذ وجودة العملية التعليمية التعلمية.

جاءت العبارة رقم (47) التي تنص على "يتقبل تساؤلات واقتراحات التلاميذ وأفكارهم بكل إيجابية" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.45، مما يعكس مستوى أداء جيد جدا لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.35، مما يدل على تشتت ضعيف جدا في الملاحظات المسجلة، وتجانس كبير في أداء هذا السلوك من قبل أفراد العينة، حيث حصل 97.45 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 89 %، مما يدل على مستوى تحقق ممتاز لهذا السلوك، وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة من أفراد العينة يتميزون بدرجة عالية من الانفتاح والتفاعل الإيجابي مع تساؤلات التلاميذ واقتراحاتهم، وهو ما يعكس تبنيهم لممارسات تربوية داعمة للحوار والمشاركة داخل القسم. كما يعزز هذا السلوك ثقة التلاميذ بأنفسهم ويشجعهم على التعبير عن آرائهم دون تردد، مما يسهم في تنمية روح المبادرة والفضول العلمي لديهم، ويخلق بيئة صفية قائمة على الاحترام المتبادل والتواصل الفعال، وهي من المقومات الأساسية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

جاءت العبارة رقم (50) التي تنص على "ينظم طريقة مشاركة التلاميذ وتدخلاتهم" في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.40، مما يعكس مستوى أداء جيد جدا لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.45، مما يدل على تشتت ضعيف جدا في الملاحظات المسجلة، وتجانس كبير في أداء هذا السلوك من قبل أفراد العينة، حيث حصل 98.30 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 88 %، مما يدل على مستوى تحقق ممتاز لهذا السلوك، وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة من أفراد العينة يولون أهمية كبيرة لتنظيم مشاركة التلاميذ وتدخلاتهم داخل القسم، من خلال ضبط آليات التفاعل وتنظيم الأدوار، بما يضمن مشاركة الجميع بطريقة متوازنة وفعالة. ويساهم هذا التنظيم في تحسين سير الحصة الدراسية، والحفاظ على الانضباط والتركيز داخل القسم، كما يساعد على تنمية مهارات التعبير لدى التلاميذ وتعزيز الثقة بالنفس لديهم. ويعد هذا السلوك مؤشرا على كفاءة الأستاذ في إدارة الحوار وتحفيز التفاعل الإيجابي بين التلاميذ، بما يتماشى مع متطلبات المقاربة بالكفاءات.

جاءت العبارة رقم (45) التي تنص "يتحرك بانتظام وهدوء داخل القسم" على في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.33، مما يعكس مستوى أداء جيد جدا لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.57، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة، وتجانس كبير في أداء هذا السلوك من قبل أفراد العينة، حيث حصل 88.97 % من أفراد العينة على

تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، وحصل 11.01 % على تقدير متوسط وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 87 %، مما يدل على مستوى تحقق ممتاز لهذا السلوك، وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة من أفراد العينة يحرصون على التنقل داخل القسم بطريقة منتظمة وهادئة، مما يساهم في تعزيز تواصلهم مع التلاميذ ومراقبة سير التعلم عن قرب، كما يتيح هذا السلوك للأستاذ فرصا أكبر للتدخل الفوري والتوجيه الفردي، ويعزز من حضور الأستاذ وهيبته داخل القسم دون إحداث فوضى أو تشويش. ويعتبر هذا الأسلوب من أساليب التسيير الفعالة التي تعكس قدرة الأستاذ على ضبط الفضاء التعليمي وتحقيق تفاعل إيجابي مع المتعلمين في إطار بيئة تعليمية منظمة.

جاءت العبارة رقم (46) التي تنص على "يشجع التلاميذ على التفاعل أثناء الموقف التعليم" في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.50، مما يعكس مستوى أداء جيد لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.64، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة، حيث حصل 50 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، في حين حصل 47.45 % على تقدير متوسط، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 70 %، مما يدل على مستوى تحقق متوسط لهذا السلوك، وتشير هذه النتائج إلى أن نصف الأساتذة فقط يحرصون بانتظام على تشجيع التلاميذ على التفاعل أثناء الموقف التعليمي، بينما يظهر لدى النصف الآخر أداء متوسطا في هذا الجانب. وهو ما قد يعكس تفاوتا في استخدام الأساليب المحفزة للتفاعل داخل القسم، مثل طرح الأسئلة المفتوحة، أو توظيف التعلم التعاوني، أو تهيئة جو يشجع على التعبير والمشاركة. ويعد تشجيع التلاميذ على التفاعل من الممارسات التربوية الأساسية التي تسهم في تنمية التعلم النشط، لذا فإن هذه النتيجة تبرز أهمية تعزيز هذا السلوك التربوي لدى جميع الأساتذة من خلال التكوين المستمر والمرافقة البيداغوجية.

جاءت العبارة رقم (49) التي تنص على "يشرك التلاميذ في الإجابة على أسئلة زملائهم" في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.33، وهو ما يعكس مستوى أداء متوسط لدى أفراد العينة. أما الانحراف المعياري فقد بلغ 0.58، وهو تباين ضعيف يشير إلى درجة تجانس مقبولة في الملاحظات المسجلة. وقد أظهرت النتائج أن 42.36 % من أفراد العينة حصلوا على تقدير يتراوح بين "جيد" و"جيد جدا"، بينما حصل 46.61 % على تقدير "متوسط"، في حين سجل 11 % تقديرا يتراوح بين "ضعيف" و"ضعيف جداً". وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 67 %، مما يعكس مستوى تحقق متوسط لهذا السلوك. وتشير هذه النتائج إلى أن ممارسة إشراك التلاميذ في الإجابة على

أسئلة زملائهم لا تحظى بالاهتمام الكافي لدى نسبة معتبرة من الأساتذة، بالرغم من دورها التربوي الهام في تعزيز التفاعل بين التلاميذ، وتدعيم مهارات التواصل، وتنمية روح التعاون داخل القسم، ويمكن أن نعزو هذا القصور في الأداء إلى نقص الوعي بأهمية هذا الأسلوب، أو إلى اعتماد أساليب تدريس تقليدية تركز على العلاقة الرأسية بين الأستاذ والمتعلم. مما يبرز الحاجة إلى دعم هذا الجانب من الممارسة الصفية ضمن برامج التكوين، وتشجيع الأساتذة على تبني أساليب تعليمية تشاركية تضع المتعلم في قلب الفعل التعليمي التعلمي.

جاءت العبارة رقم (48) التي تنص على "يترك مساحة من الوقت للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ" في المرتبة الثامنة والأخيرة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.21، وهو ما يعكس مستوى أداء متوسط لدى أفراد العينة. أما الانحراف المعياري فقد بلغ 0.71، مما يشير إلى تباين متوسط في الملاحظات المسجلة حول هذا السلوك. وقد أظهرت النتائج أن 61.01 % من أفراد العينة حصلوا على تقدير "متوسط"، بينما حصل 28.8% على تقدير يتراوح بين "جيد" و"جيد جداً"، في حين بلغ عدد من حصلوا على تقدير يتراوح بين "ضعيف" و"ضعيف جداً" حوالي 10.16%. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 64 %، ما يدل على مستوى تحقق متوسط لهذا السلوك التربوي.

وتبرز هذه النتائج محدودية توظيف الحوار والمناقشة داخل الأقسام، رغم ما لهذه الممارسات من أهمية بالغة في تنمية التفكير النقدي، وتعزيز التفاعل بين المتعلمين، وتشجيع طرح التساؤلات وبناء المعرفة بشكل تشاركي. ويمكننا أن نعزو ذلك لعدة عوامل، منها ضيق الزمن للحصص الدراسية، أو اعتماد أسلوب تدريس تقليدي يغلب في التلقين على التفاعل، أو ربما لضعف التكوين البيداغوجي في مجال تسيير النقاشات الصفية. ومن ثم تبرز الحاجة إلى تعزيز هذا الجانب من الممارسة التعليمية، وتزويد الأساتذة باستراتيجيات فعالة لتنظيم الحوارات الصفية وتحفيز مشاركة المتعلمين بشكل منهجي ومدروس، وذلك من خلال برامج التكوين أثناء الخدمة.

الجدول رقم (36) تحليل الملاحظات المسجلة لأداء مهارة إنهاء الدرس

البنود		التقدير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
51	ت	5	59	50	4	0	3.55	0.63	0.71	3	جيد
	%	4.23	50	42.37	3.38	0					
52	ت	56	62	0	0	0	4.47	0.50	0.89	2	جيد
	%	47.45	52.54	0	0	0					
53	ت	5	51	57	5	0	3.47	0.64	0.69	4	متوسط
	%	4.23	43.22	48.30	4.23	0					
54	ت	118	0	0	0	0	5	0.00	1	1	جيد جدا
	%	100	0	0	0	0					
المتوسط الكلي للبعد							**4.12**	**0.30**	**0.82**	**جيد**	

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يوضح الجدول رقم (36) نتائج الملاحظات المسجلة لأداء الأساتذة عينة الدراسة لمهارة إنهاء الدرس، يتضح أن مستوى ممارسة هذه المهارة يتراوح بين المتوسط والجيد جدا، مع تباين نسبي في درجة تحققها بين مختلف العبارات. فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين 3.47 و5، مما يعكس أداء يتأرجح بين المتوسط والجيد جدا في معظم المؤشرات، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي العام 4.12 وهي تشير إلى درجة موافقة جيدة على مجمل الممارسات المرتبطة بمهارة إنهاء الدرس، كما أن الانحراف المعياري العام الذي بلغ 0.82 يدل على تشتت مرتفع نسبيا في الملاحظات المسجلة، مما يدل على نوع من التباين في مستويات الأداء لأفراد العينة. أما الأهمية النسبية لهذا البعد فقد بلغت 82 **%**، وهذه القيمة تشير إلى مستوى تحقق إلى جيد لهذه المهارة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أداء الأساتذة من أفراد العينة في مهارة إنهاء الدرس كان في مجمله جيدا، مما يعكس وعيا لدى أفراد العينة بأهمية هذه اللحظة البيداغوجية في توجيه المتعلمين نحو إعادة تنظيم مكتسباتهم وتثبيتها. ومع ذلك فإن قيمة الانحراف المعياري المرتفعة نسبيا 0.82 توحي بوجود تفاوت في مستويات الأداء، مما قد يعكس اختلافا في فهم أو تطبيق هذه المهارة من أستاذ إلى آخر. ويعد هذا مؤشرا مهما يدعو إلى مزيد من التكوين في تقنيات الإغلاق الفعال للحصة، خاصة في سياق المقاربة بالكفاءات التي تركز على إعادة الاستثمار والتقويم التكويني في نهاية كل درس. وتحقيق نسبة

82 % من الأهمية النسبية يظهر مستوى جيدا للتحقق، لكنه يظل قابلا للتحسين من خلال دعم الممارسات الجيدة وتعميمها بين جميع الأساتذة.

وفيما يلي سنعرض نتائج كل بند على حدة:

جاءت العبارة رقم (54) التي تنص على "يعطي التلاميذ فروضا منزلية للتطبيق" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 5.00، مما يعكس مستوى أداء ممتاز، وبلغ الانحراف المعياري 0.00، مما يدل على وجود تجانس تام في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 100 **%**من أفراد العينة على تقدير جيد جدا. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 100 %، مما يشير إلى مستوى تحقق ممتاز لهذا السلوك، وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة يظهرون التزاما تاما في إعطاء التلاميذ فروضا وواجبات منزلية للتطبيق، مما يدل على أن جميع أفراد العينة يقومون بهذا السلوك بنجاح، وتعكس هذه النتيجة أيضا أن الأساتذة يولون أهمية كبيرة لتعزيز تعلم التلاميذ من خلال الواجبات المنزلية كوسيلة لتعميق الفهم وتطبيق ما تم تعلمه في القسم.

جاءت العبارة رقم (52) التي تنص على "يدون خلاصة الدرس على السبورة" في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.47، مما يعكس مستوى أداء جيد جداً. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.50، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة، حيث حصل 100 **%**من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 89 **%**، مما يشير إلى مستوى تحقق ممتاز لهذا السلوك، وتشير هذه النتائج إلى أن غالبية الأساتذة من أفراد العينة يولون أهمية كبيرة لتدوين خلاصة الدرس على السبورة، وهو ما يعزز عملية التعلم، ويسهم في وضوح المعلومات المقدمة للتلاميذ وترسخها لديهم، وتعزيز فهمهم لها. وجاءت العبارة رقم (51) التي تنص على " ينهي الدرس بالتركيز على النقاط الأساسية فيه" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.55، مما يعكس مستوى أداء جيد. وبلغ الانحراف المعياري 0.63، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة، حيث حصل 54.23 **%**من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا. في حين حصل 42.37 **%** على تقدير متوسط، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 71 **%**، مما يشير إلى مستوى تحقق مقبول إلى جيد لهذا السلوك، وتظهر هذه النتائج أن الأساتذة بشكل عام يهتمون بتوضيح النقاط الأساسية في نهاية الدرس، لكن الأداء ليس متجانسا بين جميع أفراد العينة. فبعض الأساتذة بحاجة إلى تحسين هذه الممارسة لزيادة فعالية الدروس وتحقيق أقصى استفادة للتلاميذ.

جاءت العبارة رقم (53) التي تنص على "يشرك التلاميذ في مرحلة إنهاء الدرس" في المرتبة الرابعة والأخيرة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.47، مما يعكس مستوى أداء جيد يميل إلى المتوسط. وبلغ الانحراف المعياري 0.64، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 47.45 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، في حين حصل 48.3 % على تقدير متوسط. وبلغت نسبة من تحصلوا على تقدير ضعيف 4.23 %، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 69 %، وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة يشركون التلاميذ في عملية إنهاء الدرس بشكل غير منتظم، مما قد يشير إلى حاجة لتحسين التفاعل في هذه المرحلة لتعزيز مشاركة التلاميذ في تلخيص الدرس.

الجدول رقم (37) تحليل الملاحظات المسجلة لأداء مهارة التقويم

البنود		التقدير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا					
55	ت	6	52	58	2	0	3.52	0.62	0.71	3	**جيد**
	%	5.08	44.06	49.15	1.69	0					
56	ت	2	67	48	1	0	3.59	0.54	0.72	1	**جيد**
	%	1.69	56.77	40.67	0.84	0					
57	ت	5	61	51	1	0	3.59	0.58	0.72	2	**جيد**
	%	4.23	51.69	43.22	0.84	0					
58	ت	3	56	56	3	0	3.50	0.59	0.70	4	**جيد**
	%	2.54	47.45	47.45	2.54	0					
59	ت	0	50	68	0	0	3.42	0.49	0.68	5	**متوسط**
	%	0	42.37	57.62	0	0					
60	ت	1	47	46	24	0	3.21	0.77	0.64	7	**متوسط**
	%	0.84	39.83	**38.98**	20.33	0					
61	ت	0	**26**	**68**	**24**	0	3.01	0.65	0.60	8	**متوسط**
	%	0	22.03	57.62	20.33	0					
62	ت	**2**	44	**51**	**21**	0	3.22	0.75	0.65	6	**متوسط**
	%	1.69	37.28	43.22	17.79	0					
المتوسط الكلي للبعد							3.38	0.09	0.67	**متوسط**	

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26

يوضح الجدول رقم (37) نتائج الملاحظات المسجلة لأداء الأساتذة لعينة الدراسة في مهارات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، يتضح أن مستوى ممارسة هذه المهارات يتراوح بين المتوسط والجيد، مع تباين نسبي في درجة تحققها بين مختلف العبارات. فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين 3.01 و3.59، مما يعكس أداء يتأرجح بين المتوسط والجيد في معظم المؤشرات، بينما تشير قيمة المتوسط الحسابي العام 3.38 وهذه القيمة تعكس درجة موافقة متوسطة على مجمل الممارسات المرتبطة بالتقويم. كما أن الانحراف المعياري العام الذي بلغ 0.09 يظهر تشتتا ضعيفا جدا في الملاحظات المسجلة، مما يدل على نوع من التجانس في مستويات الأداء لأفراد العينة. أما الأهمية النسبية لهذا البعد فقد بلغت 67 **%**، وهذه القيمة تشير إلى مستوى تحقق متوسط لمهارات التقويم.

وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى تحقق مهارات التقويم لدى الأساتذة يتسم بكونه متوسطا، وهو ما قد يعزى إلى محدودية الوعي أو التكوين الخاص بممارسات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، والتي تتطلب توظيف أدوات متنوعة تسمح برصد مدى تحقق الكفاءات بدل الاكتفاء بقياس المعارف. كما يعكس التشتت الضعيف جدا في النتائج نوعا من التجانس في الأداء، مما يشير إلى نمط تقويمي مشترك بين أفراد العينة، رغم أنه لا يرتقي إلى المستوى المأمول في إطار بيداغوجيا الكفاءات. وتدل قيمة الأهمية النسبية المقدرة بـ 67 % على ضرورة تكثيف التكوين والتأطير في هذا المجال المهم، قصد تمكين الأساتذة من اعتماد آليات تقويم فعالة تسهم في توجيه المتعلمين وتدعيم تعلمهم الذاتي بشكل مستمر.

وفيما يلي سنعرض نتائج كل بند على حدة:

جاءت العبارة رقم (56) التي تنص على "يجري تقويم تشخيصي قبل بداية الدرس" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.59، مما يشير إلى مستوى أداء جيد لدى أفراد العينة. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.54، وهو ما يدل على تشتت ضعيف نسبيا في الملاحظات المسجلة، بما يعكس درجة من التجانس في ممارسة هذا السلوك. وقد حصل 58.42 % من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين "جيد" و"جيد جدا"، في حين حصل 40.67 **%** على تقدير متوسط، أما الأهمية النسبية للعبارة فقد بلغت 72 **%** وهي نسبة تحقق جيدة، وتعكس حضورا معتبرا لهذه الممارسة في أداء الأساتذة من أفراد العينة.

وتشير هذه النتائج إلى إدراك أفراد العينة لأهمية التقويم التشخيصي في تحديد مستوى التلاميذ والانطلاق من معطيات دقيقة في التخطيط للدرس. كما يعد هذا السلوك من الممارسات الأساسية التي

تضمن ملاءمة الأنشطة التعليمية لحاجات المتعلمين، وتسهم في تحقيق مبدأ التعلم النشط ضمن المقاربة بالكفاءات.

جاءت العبارة رقم (57) التي نصها "يراقب الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ ويصححها معهم" في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.59، مما يعكس مستوى أداء جيد. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.58، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 56.13 **%** من أفراد العينة يتراوح بين "جيد" و"جيد جدا"، في حين حصل 43.22 **%** على تقدير متوسط. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 72 **%**. وهي نسبة تحقق جيدة، وتعكس حضورا معتبرا لهذه الممارسة في أداء الأساتذة من أفراد العينة.

وتبرز هذه النتائج وعيا مقبولا لدى الأساتذة بأهمية متابعة الواجبات المنزلية كوسيلة لتعزيز تعلم التلاميذ، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم. كما أن تصحيح الواجبات بشكل تشاركي يسهم في ترسيخ المعارف، ويعزز التواصل البيداغوجي بين الأستاذ والتلميذ، مما يتماشى مع متطلبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تقوم على التفاعل والتغذية الراجعة المستمرة.

جاءت العبارة رقم (55) التي تنص على "يطرح أسئلة محددة يستطيع التلاميذ الإجابة عنها" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.52، مما يعكس مستوى أداء جيد. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.62، مما يدل على تشتت ضعيف نسبيا في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 49.14 **%** من أفراد العينة على يتراوح بين "جيد" و"جيد جدا"، ونفس النسبة 49.14 **%** حصلوا على تقدير متوسط. مما يعكس نوعا من التوازن بين الممارسين لهذا السلوك بدرجة عالية وبين من يحتاجون إلى تطويره بشكل أفضل. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 71 **%**. وهي نسبة تعكس تحققا مقبولا إلى جيد لهذا السلوك البيداغوجي.

وتشير هذه النتائج إلى أن طرح الأسئلة المحددة من قبل الأساتذة يعد من الممارسات الحاضرة نسبيا في أداء الأساتذة من أفراد العينة، مما يساهم في تحفيز التلاميذ على المشاركة، وتوجيه انتباههم نحو المفاهيم الأساسية للدرس. كما تعد هذه الأسئلة أداة فعالة في تيسير الفهم وتقييم مدى استيعاب المتعلمين، مما يتماشى مع متطلبات المقاربة بالكفاءات التي ترتكز على التواصل البيداغوجي الفعال ومراعاة قدرات التلاميذ.

جاءت العبارة رقم (58) التي تنص على "يوزع أسئلته على معظم التلاميذ في القسم" في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.50، مما يعكس مستوى أداء جيد،

وقد بلغ الانحراف المعياري 0.59، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 50 **%** من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، في حين حصل 47.45 **%** على تقدير متوسط. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 70 **%** وهي نسبة تعكس تحققا مقبولا إلى جيد لهذا السلوك البيداغوجي.

وتظهر هذه النتائج أن توزيع الأسئلة على معظم التلاميذ يمثل ممارسة بيداغوجية قائمة بدرجة ملحوظة في أداء أفراد العينة، ما يسهم في تعزيز مبدأ الإنصاف في التفاعل الصفي، ويتيح فرصا متكافئة للمشاركة والتعبير عن الفهم. كما تعد هذه الممارسة من الآليات الفعالة لتنشيط القسم وتحفيز التلاميذ على المتابعة والانخراط الإيجابي في الدرس، بما ينسجم مع فلسفة المقاربة بالكفاءات التي تركز على إشراك جميع المتعلمين في بناء المعرفة.

جاءت العبارة رقم (59) التي تنص على "يطرح أسئلة بمستويات مختلفة: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم" في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.42، مما يعكس مستوى أداء متوسط. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.49، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 42.37 **%** من أفراد العينة على تقدير جيد، في حين حصل 57.62 **%** على تقدير متوسط. ما يدل على أن طرح الأسئلة وفق مستويات التفكير المختلفة لا يزال محدودا لدى نسبة كبيرة من أفراد العينة. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 68 **%**، وهي نسبة تحقق متوسطة لهذا السلوك البيداغوجي.

وتشير هذه النتائج إلى أن توظيف الأساتذة لأسئلة متنوعة تعكس المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم، مثل التحليل والتركيب والتقويم، ما يزال في حاجة إلى دعم وتعزيز. إذ يعد هذا النوع من الأسئلة ضروريا لتنمية التفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ، وهو ما يتماشى مع متطلبات التدريس بالكفاءات الذي يسعى إلى بناء قدرات معرفية مركبة لدى المتعلمين، تتجاوز الحفظ والتذكر إلى الفهم والتطبيق والتحليل والإبداع.

جاءت العبارة رقم (62) التي تنص على "يطرح أسئلة في نهاية الحصة ليتأكد من فهم التلاميذ للدرس" في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.22، مما يعكس مستوى أداء متوسط. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.75، مما يدل على تشتت متوسط في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 38.97 **%** من أفراد العينة على تقدير يتراوح بين جيد وجيد جدا، في حين حصل 43.22 **%** على تقدير متوسط. وحصل 17.79 **%** على تقدير ضعيف، ما يشير إلى أن هذه الممارسة

لم تحظ بتطبيق واسع أو منتظم لدى جميع أفراد العينة. وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 65 **%**، وهذه النسبة تعكس درجة تحقق متوسطة.

وتظهر هذه النتائج أن استخدام الأسئلة الختامية كوسيلة لتقييم مدى استيعاب التلاميذ لمضامين الدرس لا يزال محدودا لدى عدد معتبر من الأساتذة، على الرغم من أهميته البيداغوجية. إذ تعد هذه الأسئلة أداة فعالة لقياس الفهم، وتحديد الثغرات المعرفية، وتقديم تغذية راجعة مباشرة تساعد على تعزيز التعلم وتصحيح نقاط الضعف لدى التلاميذ بما يتماشى مع المقاربة بالكفاءات التي تولي أهمية كبيرة لتقويم التعلمات في كل مرحلة من مراحل الدرس.

جاءت العبارة رقم (60) التي تنص على "يدرب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية" في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.21، مما يعكس مستوى أداء متوسط. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.77، مما يدل على تشتت متوسط ومرتفع نسبيا مقارنة بباقي العبارات في الملاحظات المسجلة. ويعكس تفاوت ملحوظ في ممارسة هذا السلوك بين الأساتذة أفراد العينة، حيث حصل 40.67 **%** من أفراد العينة على تقدير جيد، وحصل 38.98 **%** على تقدير متوسط. في حين حصل 20.33 **%** على تقدير ضعيف، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 64 **%**، مما يدل على مستوى تحقق متوسط.

وتشير هذه النتائج إلى أن تدريب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي لا يزال ممارسة غير شائعة بما يكفي، رغم أهميته في ترسيخ ثقافة التعلم الذاتي، وتحمل المسؤولية لدى المتعلمين. فالتقويم الذاتي يمكن أن يسهم في رفع وعي التلاميذ بمستوى تحصيلهم، ويمكنهم من تعديل سلوكهم التعلمي بشكل مستقل، مما يعزز استقلاليتهم ويكسبهم مهارات التفكير النقدي والتأمل الذاتي، وهي من الكفاءات الأساسية التي تستهدفها المقاربة بالكفاءات.

وجاءت العبارة رقم (61) التي تنص على "يستخدم التغذية الراجعة بفعالية بإعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الإنجاز" في المرتبة الثامنة والأخيرة من حيث درجة الموافقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.01، مما يعكس مستوى أداء متوسط. وقد بلغ الانحراف المعياري 0.65، مما يدل على تشتت ضعيف في الملاحظات المسجلة. حيث حصل 22.03 **%** فقط من أفراد العينة على تقدير جيد، في حين حصل 57.62 **%** على تقدير متوسط. بينما حصل 20.33 **%** على تقدير ضعيف، مما يدل على تفاوت ملحوظ في ممارسة هذا السلوك بين الأساتذة من أفراد العينة، وقدرت الأهمية النسبية لهذه العبارة بـ 60 **%**، مما يعكس مستوى تحقق متوسط يميل إلى الضعف.

وتشير هذه النتائج إلى أن فعالية استخدام التغذية الراجعة من قبل الأساتذة لا تزال بحاجة إلى تعزيز، رغم كونها أداة أساسية في دعم تعلم التلاميذ وتحفيزهم على تحسين أدائهم. فالتغذية الراجعة الفعالة تعد من الممارسات الجوهرية التي تمكن المتعلم من معرفة مدى تقدمه، وتوجهه نحو تعديل سلوكه التعلمي، كما تسهم في بناء وعي ذاتي بالتعلمات وتعزيز الدافع الذاتي، وفي سياق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، تكتسي هذه الممارسة أهمية خاصة، نظرا لدورها في تحقيق تعلمات معمقة، قائمة على التفاعل الإيجابي والمرافقة المستمرة للمتعلمين.

وتشير هذه النتائج إجمالا إلى أن هناك وعيا جزئيا بأهمية مهارات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، خاصة فيما يتعلق بإجراء التقويم التشخيصي ومراقبة الواجبات وتصحيحها، وهي ممارسات سجلت نسب تحقق جيدة. في المقابل فإن ممارسات مثل التدريب على التقويم الذاتي وتوظيف التغذية الراجعة بفعالية ما تزال دون المستوى المطلوب، مما يستدعي جهودا تكوينية مركزة لتطوير هذه الجوانب وتعزيز أثرها في تحسين تعلم التلاميذ وتنمية استقلاليتهم.

3. فحص مدى تحقق أهداف البحث وتفسير النتائج:

في هذه المرحلة من معالجة المعطيات الميدانية، تم الاعتماد على اختبار ت للعينات المرتبطة (Paired Samples T-test) من أجل فحص مدى تحقق أهداف البحث، وذلك بالنظر إلى أنّ الأداتين المستخدمتين في جمع البيانات (الاستبيان وشبكة الملاحظة) طُبّقتا على نفس أفراد العيّنة. كما تم التأكد من تحقق شرط التوزيع الطبيعي للبيانات من خلال اختبار كولموغروف–سميرنوف، مما يسمح باستخدام هذا الاختبار البارامتري بشكل سليم.

يهدف اختبار (T) إلى مقارنة متوسط استجابات الأساتذة حول تقديراتهم لمساهمة برامج التكوين أثناء الخدمة في اكتسابهم لمهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، بمتوسط أدائهم الفعلي لهذه المهارات كما تم قياسه ميدانيًا من خلال شبكة ملاحظة الأداء التدريسي. وفي ضوء هذه المقارنة، يُعرض فيما يلي تحليل النتائج المتعلقة بتحقّق الهدف الأول من أهداف البحث

1.3. فحص مدى تحقق الهدف الفرعي الأول وتفسير نتائجه:

يتمثل الهدف الفرعي الأول في الكشف عن العلاقة بين تقديرات الأساتذة لفعالية برامج التكوين ومستوى أدائهم الفعلي كما تم قياسه ميدانيًا.

ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام اختبار (T) للعينات المرتبطة وذلك من خلال مقارنة متوسط تقديرات أفراد العينة لجودة برامج التكوين أثناء الخدمة، بمتوسط تقديراتهم لمساهمة هذه البرامج في إكسابهم لمهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، كما تم قياسها من خلال الاستبيان.

جدول رقم (38) نتائج اختبار أثر تقييم برامج التكوين أثناء الخدمة على اكتساب مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (تحليل المسار باستخدام برنامج AMOS)

المسار	التقدير Estimate	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
تقييم برامج التكوين أثناء الخدمة ← تقييم مساهمة هذه البرامج في إكساب الأساتذة مهارات التدريس وفق المقاربة الكفاءات	0.223	0.055	4.082	P ***	دال إحصائيا عند مستوى 0.001

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

جدول رقم (39) تحليل التباين للتحقق من الفرضية الفرعية الأولى

المتغير	التقدير Estimate	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	القيمة الاحتمالية P	الدلالة الاحصائية
تقييم برامج التكوين أثناء الخدمة	0.076	0.010	7.649	***	دال إحصائيا عند مستوى 0.001
الخطأ العشوائي	0.027	0.003	7.649	***	دال إحصائيا عند مستوى 0.001

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

أظهرت نتائج نموذج المعادلات الهيكلية AMOS أن متغير "تقييم برامج التكوين أثناء الخدمة" يؤثر بشكل دال إحصائيا على متغير "تقييم مساهمتها في اكتساب مهارات التدريس" حيث بلغ معامل التأثير 0.223 (Estimate) بقيمة حرجة (C.R) تعادل 4.082، وهي تفوق القيمة الحرجة ±1.96، مما يدل على وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.001.

وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع تقييم الأساتذة لجودة برامج التكوين أثناء الخدمة، ارتفع إدراكهم لمدى مساهمة هذه البرامج في إكسابهم مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

وبناء على هاته النتائج، يمكننا القول بأن الأساتذة من أفراد العينة يظهرون درجة عالية من الرضا الذاتي عن برامج التكوين أثناء الخدمة، ويرون بأنها ساهمت فعليا في تطوير مهاراتهم في التدريس، وهو ما تعكسه نتائج الاستبيان ونموذج المعادلات الهيكلية. وتشير هذه النتائج إلى أن برامج التكوين أثناء الخدمة لها أثر دالّ إحصائيًا في تمكين أساتذة التعليم الابتدائي من مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، كما يظهر ذلك من تقديراتهم لمدى استفادتهم من هذه البرامج.

2.3. فحص مدى تحقق الهدف الفرعي الثاني وتفسير نتائجه:

يتمثل الهدف الفرعي الثاني في: الكشف عن أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في تنمية مهارة التخطيط للدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام اختبار (T) للعينات المرتبطة لمقارنة متوسط تقديرات أفراد العينة لمستوى اكتسابهم لمهارة التخطيط بفضل برامج التكوين، مع متوسط أدائهم الفعلي لهذه المهارة كما تم قياسه ميدانيًا من خلال شبكة ملاحظة الأداء التدريسي.

جدول رقم (40) نتائج اختبار T للعينات المرتبطة الخاصة ببعد مهارات التخطيط للدرس للتحقق من الفرضية الفرعية الثانية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة p	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نتائج الاستبيان	3.99	0.29	19.85	117	0.00 **	0.05	دالة إحصائيا
نتائج شبكة الملاحظة	3.34	0.20					

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

بناء على نتائج اختبار T للعينات المرتبطة، والمبينة في الجدول رقم (40)، يتضح لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الأساتذة حول مدى مساهمة برامج التكوين أثناء الخدمة في إكسابهم مهارات التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات الذي بلغ 3.99، وبين متوسط أدائهم الفعلي لهذه المهارات كما تم رصده من خلال شبكة ملاحظة الأداء التدريسي والذي بلغ 3.34. وهي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$، كما تعكسه قيمة T المحسوبة التي تساوي 19.85 عند درجة حرية 117، وقيمة احتمالية ($p = 0.00$) أقل من 0.01.

تشير نتائج تحليل المعطيات إلى أن برامج التكوين أثناء الخدمة أسهمت، وفق تقديرات أفراد العينة، في تعزيز مهاراتهم في التخطيط للدرس وفق المقاربة بالكفاءات. فقد أفاد الأساتذة بأن برامج

التكوين ساعدتهم على تحسين قدرتهم في تحديد أهداف الدرس بدقة، واختيار الأنشطة التعليمية الملائمة، وتنظيم الوقت والموارد داخل القسم. كما عبّروا عن وعي متزايد بأهمية تسلسل الخطوات التعليمية ومواءمتها مع مستويات المتعلمين، مما يعكس تقديرهم الذاتي لتطور مهاراتهم التدريسية بعد الاستفادة من هذه البرامج. وبذلك يمكن القول إن برامج التكوين لم تكن مجرد تجربة نظرية، بل ساعدت الأساتذة على تصور وتطبيق ما اكتسبوه في الممارسة الصفية، بما يعزز جودة الأداء التربوي ويحقق انسجامًا مع الأهداف التربوية المرجوة.

ومع ذلك، تشير النتائج أيضًا إلى أن تقييم الأساتذة لمساهمات برامج التكوين لم ينعكس بالكامل في الأداء الفعلي داخل القسم، كما أظهرت شبكة الملاحظة. ويبرز هذا وجود فجوة بين التقديرات الذاتية والممارسة التربوية الواقعية، مما يشير إلى الحاجة إلى دعم إضافي لتقريب التصورات الذاتية من الأداء العملي، وضمان تعزيز اكتساب المهارات المستهدفة في الواقع التدريسي.

ويمكن تفسير هذه الفجوة بعدة عوامل متداخلة، يأتي في مقدمتها الطابع النظري الغالب على محتوى برامج التكوين، والذي قد يحد من فاعليتها في تنمية الكفايات المهنية للأساتذة. كما بينت استجابات أفراد العينة حول مدى ملاءمة محتوى هذه البرامج لطبيعة الممارسات الصفية، جاء بدرجة متوسطة، وهو ما يعكس إدراكا لغياب التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

إضافة إلى ذلك، فإن غياب المتابعة البيداغوجية بعد انتهاء التكوين قد يضعف من فرص ترسيخ المهارات وتطبيقها في السياق الواقعي، حيث لا يجد الأستاذ توجيها أو مرافقة مهنية داعمة. كما أن بعض العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية – مثل الاكتظاظ، ونقص الوسائل التعليمية، وضغط البرامج الدراسية – قد تحول دون توظيف ما تم اكتسابه من مهارات تخطيط فعال للدرس.

ومن جهة أخرى، فإن غياب الحوافز المهنية أو ضعف الدافعية الذاتية لدى بعض الأساتذة، قد يسهم بدوره في تقليص انتقال أثر التكوين. كما لا يمكن إغفال التباين الفردي بين الأساتذة من حيث الخلفية العلمية، والخبرة التربوية، والاستعداد لتغيير ممارساتهم التعليمية. أخيرا قد يرى بعضهم أن محتوى التكوين لا يتماشى تماما مع متطلبات الواقع الميداني، ما يدفعهم للعودة إلى أساليب تقليدية أكثر توافقا مع ما يقابلهم يوميا داخل القسم.

كل هذه العوامل مجتمعة تفسر بدرجة كبيرة سبب عدم تجسيد المهارات المكتسبة من التكوين في الأداء الفعلي لدى الأساتذة، وتؤكد ضرورة إعادة النظر في منهجية إعداد وتنفيذ برامج التكوين أثناء الخدمة، بما يضمن ربطها الوثيق بالممارسة الصفية الفعلية واحتياجات الميدان التربوي.

3.3. فحص مدى تحقق الهدف الفرعي الثالث وتفسير نتائجه:

يتمثل الهدف الفرعي الثالث في: الكشف عن أثر هذه البرامج في تطوير مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

جدول رقم (41) نتائج اختبار T للعينات المرتبطة الخاصة ببعد مهارات تنفيذ الدرس للتحقق من الهدف الفرعي الثالث

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة p	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نتائج الاستبيان	4.01	0.24	13.66	117	0.00 **	0.05	دالة إحصائيا
نتائج شبكة الملاحظة	3.71	0.17					

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

أظهرت نتائج اختبار T للعينات المرتبطة والموضحة في الجدول رقم (41) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الأساتذة حول مدى مساهمة برامج التكوين أثناء الخدمة في إكسابهم مهارات تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات والذي بلغت قيمته 4.01، وبين متوسط أدائهم الفعلي لهذه المهارات الذي يساوي 3.71.

وتشير قيمة T المحسوبة التي تساوي 13.66 عند درجة حرية 117 إلى وجود فرق معنوي بين المتوسطين، حيث بلغت القيمة الاحتمالية ($p = 0.00$) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد $\alpha = 0.05$. بناءً على هذه النتائج، يتبين من تقديرات الأساتذة أن برامج التكوين أثناء الخدمة قد ساهمت في تعزيز قدرتهم على تنظيم وإدارة الدرس بفعالية، ودمج المعرفة البيداغوجية مع النشاط العملي داخل القسم. وأفاد الأساتذة بأن التكوين ساعدهم على تحسين استخدام الموارد التعليمية، وتطبيق الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، والتفاعل مع المتعلمين بطريقة فعّالة، مما يعكس تقديرهم الذاتي لتطور مهاراتهم في تنفيذ الدرس.

ومع ذلك، تشير نتائج شبكة الملاحظة إلى أن الأداء الفعلي للأساتذة في تنفيذ الدرس لم يرتقِ دومًا إلى مستوى تقديراتهم الذاتية، وهو ما يعكس طبيعة هذه المهارة كونها مهارة تنفيذية مركبة تتطلب ممارسة عملية مستمرة لدمج المعرفة النظرية مع التطبيق العملي داخل القسم. وتشير هذه الفجوة إلى الحاجة إلى دعم إضافي لضمان انتقال التقديرات الذاتية إلى أداء فعلي ملموس في التدريس.

فمهارة تنفيذ الدرس ليست مجرد تطبيق آلي لخطة دراسية، بل تستدعي تفاعلا مباشرا مع المتعلمين، وضبطا مستمرا لمجريات الدرس، وتكييفا آنيا للطرق والوسائل وفق مستوى تجاوب التلاميذ وظروف القسم. وهي عناصر لا يمكن اكتسابها من خلال التكوين النظري فقط، بل تحتاج إلى ممارسات ميدانية متكررة، وتغذية راجعة فورية، وهو ما قد لا يتوفر في أغلب برامج التكوين أثناء الخدمة التي تركز على الجوانب المعرفية دون إتاحة فرص كافية للتجريب أو التطبيق العملي الموجه. وهذا ما وقفنا عليه خلال مجريات الدراسة الاستطلاعية من خلال ملاحظة ومتابعة مجريات فعاليات التكوين الذي استفاد منهم الأساتذة.

كما قد يرجع هذا التباين إلى طبيعة بعض أساليب التكوين التي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة دون توظيف طرائق نشطة كالمحاكاة، والورشات العملية، أو التدريس المصغر، والتي أثبتت فعاليتها في بناء المهارات التدريسية بشكل عملي. وبالتالي فإن ما يكتسبه الأساتذة خلال التكوين قد يبقى في مستوى التصور والفهم، دون أن يتحول بالضرورة إلى سلوك تدريسي فعال داخل القسم.

4.3. فحص مدى تحقق الهدف الفرعي الرابع وتفسير نتائجه:

يتمثل الهدف الفرعي الرابع في: الكشف عن أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في تطوير مهارة التقويم البيداغوجي لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

جدول رقم (42) نتائج اختبار T للعينات المرتبطة الخاصة ببعد مهارات التقويم للتحقق من الهدف الفرعي الرابع

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة p	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نتائج الاستبيان	3.56	0.20	5.32	117	0.00 **	0.05	
نتائج شبكة الملاحظة	3.38	0.09					

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

تشير نتائج اختبار T للعينات المرتبطة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الأساتذة حول مدى مساهمة برامج التكوين أثناء الخدمة في إكسابهم مهارات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات والذي بلغ 3.56، وبين متوسط أدائهم الفعلي لهذه المهارات كما تم رصدها من خلال شبكة الملاحظة الذي بلغ 3.38. وهي فروق أكدتها قيمة T المحسوبة التي بلغت 5.32 عند درجة حرية تساوي 117، وقيمة ($p = 0.00$) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد $\alpha = 0.05$. وتشير هذه النتائج

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لمساهمة برامج التكوين أثناء الخدمة في إكسابهم مهارات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وبين أدائهم الفعلي لهذه المهارات كما تم قياسه من خلال شبكة الملاحظة.

فوفق تقديرات الأساتذة، فقد ساهمت برامج التكوين في تعزيز قدرتهم على تصميم أدوات التقويم، وتقييم تحصيل المتعلمين، وتحليل نتائج التعلم بشكل منهجي وفق المقاربة بالكفاءات. وأفاد الأساتذة بأن التكوين ساعدهم على إدراك أهمية التقييم المستمر وتوظيفه لتحسين العملية التعليمية، مما يعكس تقديرهم الذاتي لتطور مهاراتهم في مجال التقويم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة عوامل، في مقدمتها خصوصية مهارات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تعد من بين المهارات الأكثر تعقيدا، إذ لا تقتصر على إعداد اختبارات أو وضع علامات، بل تشمل تقويما شاملا لقدرات المتعلمين على توظيف معارفهم ومهاراتهم في سياقات تحاكي الواقع. وهو ما يتطلب تحولا جوهريا في ممارسات الأساتذة لعملية التقويم، وتجاوز النظرة التقليدية التي تربط التقويم بالتصحيح والتقييم الكمي فقط.

ومع ذلك، تشير نتائج شبكة الملاحظة إلى أن مستوى الأداء الفعلي في مهارات التقويم لم يكن دائمًا مساويًا لتقديراتهم الذاتية، وإن كانت الفجوة أقل حدة مقارنة بالمهارات السابقة. ويعكس هذا وجود فارق بين تصور الأساتذة لمكتسباتهم من التكوين وبين تطبيقهم الفعلي لهذه المهارات في الواقع العملي، مما يبرز الحاجة إلى دعم إضافي لتعزيز نقل التقديرات الذاتية إلى أداء فعلي مستدام داخل القسم.

كما أن العديد من الأساتذة، خاصة ممن لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا أوليا معمقا، قد لا يمتلكون خلفية كافية حول أنواع التقويم الحديثة (كتقويم المشاريع، والتقويم التشخيصي والتكويني والختامي)، مما يجعل استيعابهم للمفاهيم المطروحة في التكوين محدودا، ويؤثر على قدرتهم على نقلها إلى القسم.

من جهة أخرى فإن طبيعة المحتوى المقدم في برامج التكوين غالبا ما تعالج موضوع التقويم من زاوية نظرية، دون تقديم أدوات عملية ملموسة (مثل شبكات التقويم، وسلالم التقدير، ومؤشرات الكفاءة)، ما يترك الأستاذ دون موارد قابلة للتطبيق.

كما أن تنفيذ التقويم بالكفاءات يتطلب تنسيقا بين عدة عناصر في البيئة المدرسية (كوجود دفتر متابعة للكفاءات، وتعاون بين الأساتذة والإدارة التربوية)، ما قد لا يكون متوفرا دوما، وبالتالي يقلل من فرص تطبيق هذا النوع من التقويم بالشكل الصحيح.

وقد يضاف إلى ذلك غياب ثقافة التقويم البنائي والتقويم الذاتي لدى عدد من الأساتذة، حيث لا ينظر إلى التقويم كأداة لتحسين التعلم، بل كوسيلة للفرز وإعطاء العلامات، مما يتعارض مع فلسفة المقاربة بالكفاءات.

وأخيرا فإن عدد التلاميذ، والبرامج المكثفة مع محدودية الوقت، قد تجبر الأستاذ على اعتماد أساليب تقويم تقليدية، أكثر سرعة وأقل تعقيدا، رغم قناعته النظرية بجدوى التقويم بالكفاءات، وهو ما يفسر بقاء الأداء الفعلي دون التوقعات.

5.3. فحص مدى تحقق الهدف العام وتفسير نتائجه:

والذي ينص على:

تقييم أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (43) نتائج اختبار T للعينات المرتبطة للتحقق من الهدف العام للدراسة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة p	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
نتائج الاستبيان	3.88	0.17	18.31	117	0.00 **	0.05	دال إحصائيا
نتائج شبكة الملاحظة	3.47	0.23					

المصدر: من إعداد الطالب انطلاقا من مخرجات برنامج SPSS V26.

بناء على هاته النتائج لاختبار T للعينات المرتبطة، والتي كشفت عن فروق دالة إحصائيا بين متوسط استجابات الأساتذة فيما يخص تقديراتهم لمساهمة برامج التكوين أثناء الخدمة في اكسابهم مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وبين متوسط أدائهم الفعلي لهذه المهارات كما تم قياسه من خلال شبكة الملاحظة.

وتشير النتائج إلى وجود فرق واضح لصالح التقديرات الذاتية للأساتذة لبرامج التكوين أثناء الخدمة ومدى مساهمتها في اكتسابهم لمهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم 3.88 مقابل 3.47 لمتوسط أدائهم الفعلي الذي تم رصده من خلال شبكة ملاحظة الأداء التدريسي، وما يؤكد ذلك قيمة T المحسوبة التي تساوي 18.31 عند درجة حرية 117 ومستوى الدلالة المعتمد(α=0.05)، والتي تعكس وجود فرق معنوي بين المتوسطين.

وتشير هذه النتائج إلى أن برامج التكوين أسهمت بشكل ملحوظ، وفق تقديرات الأساتذة، في تعزيز مختلف مهاراتهم التدريسية، بما يشمل التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، وإدارة الأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى تطوير مهارات التقويم البيداغوجي. وأفاد الأساتذة بأن التكوين ساعدهم على تنظيم العملية التعليمية بطريقة أكثر انسجامًا مع أهداف التعلم، واختيار الأنشطة والموارد المناسبة، وتطبيق استراتيجيات التدريس الملائمة لمستويات المتعلمين، مما يعكس تقديرهم الذاتي لتطور كفاءاتهم المهنية.

ومع ذلك أظهرت نتائج شبكة الملاحظة وجود فروق بين التقديرات الذاتية للأساتذة وأدائهم الفعلي داخل القسم، وإن كانت هذه الفجوة أقل حدة بالنسبة لبعض المهارات مثل التخطيط والتنفيذ مقارنة بمهارات التقويم. ويشير ذلك إلى أن اكتساب المهارات وفق المقاربة بالكفاءات يتطلب دعمًا مستمرًا وممارسة عملية متواصلة لضمان ترجمة التقديرات الذاتية إلى أداء فعلي ملموس يعكس فعليًا أثر برامج التكوين في الواقع التدريسي.

4. مناقشة عامة للنتائج:

بناء على تحليل النتائج، يمكننا القول أن الدراسة كشفت عن مجموعة من الاتجاهات العامة التي تبين طبيعة العلاقة بين برامج التكوين أثناء الخدمة وأداء أساتذة التعلم الابتدائي لمهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

أولا أظهرت نتائج تحليل المعطيات وجود فروق واضحة بين تقديرات الأساتذة حول مدى مساهمة برامج التكوين أثناء الخدمة في اكتسابهم لمهارات التدريس، ومتوسط أدائهم الفعلي لهذه المهارات داخل القسم كما تم رصده عبر شبكة ملاحظة الأداء التدريسي. فقد بلغ متوسط تقديرات الأساتذة حول فعالية برامج التكوين 3.88، مقارنة بمتوسط أداء فعلي قدره 3.47، مما يشير إلى وجود فجوة بين إدراك الأساتذة لمكتسباتهم من التكوين والممارسة العملية الفعلية.

وتوضح هذه النتائج أن الأساتذة يقدّرون مساهمة برامج التكوين في تعزيز مهاراتهم التدريسية، لا سيما في التخطيط للدرس، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وإدارة القسم وفق المقاربة بالكفاءات، وإدارة العملية الصفية وفق المقاربة بالكفاءات. وفي الوقت نفسه، تؤكد الفجوة بين التقديرات الذاتية والأداء الفعلي على الحاجة إلى تعزيز التطبيق العملي للمكتسبات النظرية، لضمان ترسيخ المهارات بشكل مستدام داخل القسم.

كما يتضح من تحليل النتائج لكل من الأهداف الفرعية، أن الاتجاه العام للفجوة بين التقديرات الذاتية والأداء الفعلي كان متقاربًا، ما يبرز اتساق نتائج الدراسة ويعكس أهمية التكوين في إكساب الكفاءات المستهدفة، رغم الحاجة لمزيد من الدعم العملي.

وتشير هذه النتائج إلى أن البرامج التكوينية قد نجحت في رفع وعي الأساتذة بأهمية مهارات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، إلا أن ترجمة هذا الوعي أو الإدراك إلى ممارسات فعلية داخل القسم، قد يأخذ وقتا أطول وتدريبا عمليا مستمرا. ويمكن تفسير هذا القصور جزئيا بالنظر إلى طبيعة خصائص عينة الدراسة، إذ أغلب أفرادها يحوزون خبرة مهنية قصيرة تتراوح بين سنتين وخمس سنوات، وهي مدة قد لا تكون كافية لترسيخ المهارات التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى ضعف المرافقة والتأطير الميداني.

ويمكن عزو هذه النتائج إلى وجود عوامل ميدانية مثل كثافة المناهج، عدد التلاميذ في القسم، ضغوط المهام الإدارية التي يقوم بها الأستاذ، وضعف المتابعة البيداغوجية من قبل المشرفين سواء مدير المدرسة أو المفتش التربوي أو الأساتذة المكونين، كل هذه العوامل مجتمعة قد تحول دون التطبيق الأمثل لما تم اكتسابه في التكوين.

كما يمكن أن تكون هذه النتائج بسبب المبالغة في التقدير الذاتي لأثر برامج التكوين أثناء الخدمة، بهدف رغبتهم في إظهار استجاباتهم الإيجابية أو بسبب عدم امتلاكهم لمعايير دقيقة لتقييم مخرجات التكوين بطريقة موضوعية.

كما كشفت هذه النتائج عن جوانب قوة في أداء بعض المهارات المتعلقة بتنفيذ الدرس على وجه الخصوص، إلا أنها كشفت أيضا عن أداء متوسط إلى ضعيف في مهارات أخرى أكثر تعقيد مثل الانطلاق من وضعية مشكلة، استخدام لغة الجسد بشكل فعال، وكذا التخطيط والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات. وهذا ما يعكس ضرورة تحسين محتوى برامج التكوين، وتصميمها بناء على الاحتياجات الفعلية للأساتذة وربطها بسياقات العمل الواقعية، بعيدا عن الطابع النظري أو المناسباتي الذي تتسم به في كثير من الأحيان.

من جانب آخر أكدت نتائج الدراسة أن برامج التكوين التي تم تنظيمها لم تكن متجانسة من حيث الأهداف، المحتوى وأساليب التكوين، مما أثر بشكل مباشر على نجاعة أثرها في الأداء التدريسي عند الأساتذة من أفراد عينة الدارسة.

وتؤكد هذه النتائج ما ذهبت إليه نظرية انتقال أثر التدريب (transfer of training) التي طورها Baldwin & Ford(1988)، والتي تؤكد أن انتقال أثر التدريب إلى بيئة العمل يعتمد على تفاعل ثلاث مجموعات من العوامل: خصائص المتكونين (الدافعية، الاتجاهات، الإدراك الذاتي)، تصميم البرامج التكوينية (الملاءمة، التفاعل، التطبيق العملي)، وظروف بيئة العمل (الدعم المؤسسي، فرص التطبيق،

الثقافة التربوية). ووفق هذا النموذج، فإن ارتفاع تقييم الأساتذة لمساهمة التكوين يعكس جانبا من الدافعية والثقة، لكنه لا يضمن بالضرورة انتقال الأثر إلى الفعل، ما لم تتوفر الشروط الميدانية المواتية لذلك. (Baldwin, 1988, pp. 63 – 105)

وتتقاطع هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، حيث تتوافق مع ما ذهبت إليه دارسة العرابي محمود (2011) والتي بينت أن السلوك التدريسي لمعلمي التعليم الابتدائي لا يتماشى بشكل كاف مع متطلبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مرجعا ذلك إلى ضعف الإدراك والتطبيق الفعلي، وهو ما أكدته دراستنا الحالية من خلال الفروق بين التقدير الذاتي والأداء الفعلي.

كما تتقاطع نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة صباح ساعد (2013)، والتي أظهرت أن التكوين أثناء الخدمة يسهم بدرجة متوسطة في تطوير مهارات التخطيط، وبدرجة أقل في مجال التنفيذ والتقويم، ما يعكس جزئيا محدودية انتقال أثر التكوين إلى الأداء العملي، وهي الإشكالية التي عالجنها من خلال تحليل أداء الأساتذة فعليا داخل القسم.

أما دراسة رنا سلمان (2014) فقد أظهرت أن فعالية برامج التكوين المستمر ترتبط بشكل مباشر بخبرة المعلم، حيث يزداد أثر التكوين بمرور الوقت وتراكم الخبرة المهنية. ويتقاطع هذا الطرح مع ما توصلت إليه دراستنا الحالية، إذ أن أفراد العينة ينتمون إلى فئة الأساتذة حديثي الالتحاق بمهنة التعليم، وتتراوح خبرتهم المهنية بين سنتين وخمس سنوات فقط، وهي فترة قد لا تكون كافية لترسيخ المهارات المكتسبة وترجمتها إلى ممارسات بيداغوجية راسخة، وبالتالي فإن قصر مدة الخبرة المهنية يمكن أن يفسر جزئيا ضعف انتقال أثر التكوين من المستوى الإدراكي إلى المستوى السلوكي العملي، خاصة في ظل التحديات الميدانية التي تواجه الأساتذة الجدد في بداية مسارهم المهني.

وتدعم نتائج دراسة فاتح الدين شنين (2016) التفسير الذي يرجع الفجوة بين الإدراك والممارسة إلى أسلوب التكوين المعتمد، حيث أظهرت الدراسة فعالية التكوين القائم على التعلم الذاتي كوسيلة بديلة لتنمية المهارات التدريسية، مما يعزز أهمية تنويع أساليب التكوين والتركيز على الجانب العملي والتطبيقي لضمان نقل المهارات إلى الممارسة الفعلية في القسم.

إن هذه النتائج كلها تعزز من أهمية التكوين المستمر كاستراتيجية لتطوير الكفاءات المهنية للأساتذة، خاصة مهارات التدريس، لكنها في الوقت ذاته تدعو إلى التعامل مع التكوين ليس كغاية في حد ذاته، وإنما كوسيلة تتطلب تخطيط ممنهج، وتقييم دوري لمجرياته ومخرجاته، وتكييف مستمر لمحتوياته بما يواكب مستجدات الميدان التربوي.

ومن هذا المنطلق، ينتقل بنا مسار البحث إلى المرحلة الختامية التي سنعرض فيها توصيات عملية موجهة لمختلف المتدخلين في حقل التكوين التربوي، واقتراحات لدراسات لاحقة يمكن ان تعمق الفهم في هذا المجال الحيوي.

5. توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدارسة، والتي كشفت عن فجوة بين تقديرات الأساتذة لمساهمة برامج التكوين أثناء الخدمة في اكتسابهم لمهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وبين أدائهم الفعلي لها، فإننا نقترح مجموعة من التوصيات العملية الموجهة لمختلف المتدخلين والفاعلين في حقل التكوين التربوي، بهدف تعزيز نجاعة هذه البرامج وتحقيق انتقال أثر التدريب بشكل فعلي في الممارسة الميدانية داخل القسم:

- **تعزيز الجانب التطبيقي في برامج التكوين:** ضرورة تصميم برامج تكوينية تركز أكثر على الجانب التطبيقي، مع تهيئة بيئة تربوية داعمة تسهل انتقال أثر التدريب في الممارسة الميدانية، من خلال المرافقة المستمرة للأساتذة بعد التكوين، واعتماد أساليب واستراتيجيات تقويم بناءة.

- **إعادة تصميم برامج التكوين أثناء الخدمة:**

وذلك وفق مقاربة ترتكز على تشخيص الاحتياجات التدريبية الفعلية للأساتذة، مع التركيز أكثر على المهارات التطبيقية ذات الأولوية، كالتخطيط البيداغوجي، بناء وضعيات مشكلة، وطرق وتقنيات التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

- **تعزيز نظام المتابعة والمرافقة البيداغوجية:**

ضرورة مرافقة برامج التكوين أثناء الخدمة بآليات إشراف ومرافقة ميدانية فعالة، يشرف عليها ويؤطرها مدراء المدارس، مفتشي التربية والتعليم، والأساتذة المكونين، وذلك لضمان انتقال أثر التدريب من المستوى النظري إلى مستوى الممارسة الصفية الفعلية خاصة فيما يتعلق بمهارات التدريس.

- **تنويع أساليب التكوين:**

وذلك من خلال الاعتماد على التعلم الذاتي، التكوين عن بعد باستخدام التكنولوجيات الحديثة في الاعلام والاتصال، مع تقليص الاعتماد على المحاضرات النظرية مما يسمح للأساتذة المستفيدين من التفاعل والممارسة العملية للمهارات المستهدفة.

- **تحسين ظروف العمل داخل الأقسام:** من خلال توفير الوسائل التعليمية، التقليل من عدد التلاميذ، باعتبارها عاملا حاسما في تسهيل تطبيق ما يتم اكتسابه من معارف ومهارات.

- إعداد مرجعية وطنية لتقييم أثر برامج التكوين:

تشمل أدوات لقياس الأثر على مستويات متعددة (المعرفة، المهارات، الممارسات البيداغوجية)، بما يسمح بتقويم دوري وفعال ومبني على مؤشرات موضوعية.

- الاهتمام بفئة الأساتذة الجدد:

وذلك من خلال تقديم برامج تكوينية انتقالية خاصة بهم خلال السنوات الثلاثة الأولى من الالتحاق بالمهنة، تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات هذه الفئة واحتياجاتها المرحلية.

6. مقترحات لدراسات مستقبلية:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن التوصية بإنجاز دراسات لاحقة تكمل هذا الجهد البحثي، وتسهم في تعميق الفهم حول فعالية التكوين أثناء الخدمة في تحسين الأداء التربوي للأساتذة، ومن بين هذه المقترحات ما يلي:

-إجراء دراسات تجريبية تعتمد على تصميم منهجي يقارن بين مجموعة تستفيد من التكوين وأخرى لا تستفيد منه، لقياس الأثر الحقيقي للبرامج التكوينية على الأداء التربوي الفعلي للأساتذة.

- التوسع في دراسة أثر التكوين لدى فئات مختلفة من الأساتذة، مثل أساتذة التعليم المتوسط أو الثانوي، أو من ذوي الخبرة الطويلة، لمقارنة فعالية التكوين حسب سنوات الخدمة.
- دراسة العلاقة بين أنماط التكوين (الذاتي – الحضوري – عن بعد) وبين مدى تأثيرها في الأداء التربوي للأساتذة داخل القسم.
- تحليل دور التأطير البيداغوجي المستمر من قبل المفتشين والمكونين في تعزيز أثر التكوين واستدامته.
- تقييم مدى موائمة محتوى برامج التكوين مع الاحتياجات التدريبية الفعلية من خلال مقاربة تشاركية تعتمد على آراء الأساتذة والمشرفين والتربويين.

خلاصة الفصل:

سعينا في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة وتحليلها بهدف تقديم تفسير علمي للمعطيات المستخلصة من أداتي الاستبيان وشبكة الملاحظة. وقد استهل الفصل بعرض نتائج الاستبيان الذي استهدف استقصاء تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي لمساهمة برامج التكوين أثناء الخدمة في تطوير مهاراتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات. وأظهرت النتائج تقديرات إيجابية من قبل الأساتذة حول فعالية هذه البرامج في تنمية قدراتهم، لا سيما فيما يتعلق بالتخطيط للدرس، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وإدارة العملية الصفية، والتقويم البيداغوجي.

وتلت هذه المرحلة عملية تحليل وتفسير نتائج شبكة الملاحظة التي رصدت الأداء الفعلي للأساتذة داخل القسم، حيث تم الوقوف على مدى تمكنهم من المهارات التدريسية وممارستهم للسلوكات التربوية وفق المقاربة بالكفاءات. وقد أظهرت النتائج وجود تباينات واضحة بين ما عبّر عنه الأساتذة في تقديراتهم الذاتية وبين ما تم ملاحظته فعليًا، ما يعكس فجوة بين التكوين النظري والتطبيق العملي، ويبرز الحاجة إلى دعم عملي ومتابعة ميدانية لتعزيز تأثير برامج التكوين.

كما أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات وجود فرق واضح بين تقديرات الأساتذة لمساهمة برامج التكوين في تطوير مهاراتهم التدريسية، ومتوسط أدائهم الفعلي، مما يؤكد أهمية توظيف التقديرات الذاتية كأساس لفهم الانطباعات، مع ضرورة ربطها بالتطبيق العملي لضمان تحقيق أثر ملموس في الصف. وقد تمت مناقشة هذه النتائج في سياق الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، حيث تبين توافق النتائج مع بعض الدراسات التي تشير إلى محدودية أثر التكوين النظري فقط على تحسين الأداء الفعلي.

استنادًا إلى ما سبق، خلص الفصل إلى مجموعة من التوصيات العملية لتعزيز فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة، من بينها ضرورة اعتماد التكوين الميداني، وتفعيل آليات المتابعة والتقييم المستمر، وتكييف المحتويات التكوينية مع الحاجات الفعلية للأساتذة. كما تم اقتراح مواضيع لدراسات مستقبلية تستهدف تقييم أثر التكوين التخصصي، ودراسة العلاقة بين نوعية التكوين وظروف الممارسة الصفية في سياقات تعليمية متنوعة، بما يساهم في تعميق البحث وضمان نقل المكتسبات النظرية إلى الأداء العملي الفعّال.

ختاما فإن النتائج المتوصل إليها وما انبثق عنها من توصيات تفتح آفاقا جديدة للتفكير في تطوير برامج التكوين أثناء الخدمة، من خلال اعتماد استراتيجية عملية قابلة للتنفيذ تسهم في تجويد أداء أساتذة التعليم الابتدائي وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات.

الخاتمة العامة

الخاتمة:

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية البحث المتعلقة بأثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، في ظل التحولات التي يشهدها النظام التربوي الجزائري وسعيه نحو تحسين جودة الممارسات التعليمية. في هذا السياق، تم جمع المعطيات الميدانية من خلال استبيان صُمم لاستقصاء تقديرات الأساتذة وشبكة ملاحظة لرصد أدائهم الفعلي داخل القسم، وذلك بهدف تقييم فاعلية برامج التكوين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأساتذة أعطوا تقديرات إيجابية نسبيًا لمساهمة برامج التكوين في تنمية مهاراتهم التدريسية، بينما كشفت الملاحظة الفعلية للأداء عن وجود فجوة بين التقديرات الذاتية والتطبيق العملي لبعض المهارات. ومن خلال هذه المقارنة بين ما أفاد به الأساتذة وما تم رصده في الواقع، قدمت الدراسة تحليلًا مزدوجًا يجمع بين التقييم الذاتي والملاحظة العملية، وهو ما أتاح فهمًا أكثر دقة لأثر التكوين وأبرز نقاط القوة والقصور في البرامج الحالية.

استنادًا إلى ما توصلت إليه الدراسة، تم اقتراح مجموعة من التوصيات العملية لتعزيز فاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة، بما في ذلك اعتماد التكوين الميداني، تفعيل آليات المتابعة والتقييم، وتكييف المحتويات مع حاجات الأساتذة الفعلية. كما أوصت الدراسة بضرورة استكمال البحث مستقبلًا من خلال توسيع نطاق العينة جغرافيًا، استخدام أدوات أكثر دقة، ودراسة أثر نوعية التكوين على الممارسة الصفية في سياقات مختلفة، لضمان تعميم النتائج بشكل أفضل.

وفي الختام، تؤكد هذه الدراسة على أهمية ربط برامج التكوين بالواقع العملي للتدريس لضمان تعزيز مهارات الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات، وترسيخ أثرها في تحسين جودة الأداء التربوي. ومن خلال هذه الدراسة، تم تقديم إضاءات جديدة وفتح آفاق للبحث المستقبلي، بما يسهم في تطوير المنظومة التربوية ويدعم الباحثين والمهتمين بمجال التكوين البيداغوجي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا: باللغة العربية

1.الكتب

1. أبو حطب، ف & .,صادق، أ. م. (2004) **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. الأغا، ع. ر. (2003). **الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرائق التدريس**. عمان: دار الشروق.
3. أحمد ابراهيم باشت. (1978) **أسس التدريب** .بيروت: دار النهضة العربية.
4. أحمد حسن الطعاني. (2002) **التدريب: مفهومه وفعالياته**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
5. أحمد عبد اللطيف رشاد. (2000) **إدارة وتنمية المؤسسات الاجتماعية** .الإسكندرية، القاهرة: المكتبة الجامعية.
6. الحارثي، إ. (1998) **تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي** .الرياض: مكتبة الشقري.
7. الحيلة، محمد محمود. (2001) **استراتيجيات التدريس الحديثة** .عمان: دار المسيرة.
8. بشير، ز. (2006) **الكفاءة في التربية** .الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
9. بوشنافة، محمد. (2003) **البحث العلمي في التربية** .الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية.
10. حمودة، ف. (2004) **التخطيط التربوي: أسسه ومفاهيمه وتطبيقاته** .عمان: دار الفكر.
11. جابر، عبد الحميد. (2003) **الكفاءة والفاعلية في التدريس** .القاهرة: دار الفكر العربي.
12. زينب النجار شحاته. (2003) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** .القاهرة: مكتبة النشر العلمي.
13. سامي، م. ملحم. (2002) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** .الإسكندرية، مصر: دار الفكر العربي.
14. السميد، ذ. ع. (2008) **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي** .الأردن: دار الفكر.
15. سهيلة، م. ك. الفتلاوي. (2003) **سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الثالث: تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (أنموذج في القياس والتقويم التربوي)** عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
16. طارق عبد أحمد الدليمي. (2013) **الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية** .عمان: المناهل للنشر والتوزيع.
17. عبد الغني، هـ. (2001) **أسس ومبادئ التدريب** .القاهرة، مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.
18. عبد القادر، ط. فرج. (2001) **علم النفس الصناعي والتنظيمي** .القاهرة، مصر: دار قباء للنشر والتوزيع.
19. عبد الله، ق.، &فضيلة، ح. (2009) **التربية العامة** .الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمة التربية وتحسين مستواهم.

20. عزيز، إ. م. (2004) **موسوعة التدريس**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
21. عودة، أ. (2006) **طرق التدريس العامة**. عمان: دار المسيرة.
22. العمر، ب. (2004) **تحليل بيانات البحث العلمي من خلال برنامج .SPSS** المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
23. فاروق، ع. فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي. (2004) **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا**. الإسكندرية: دار الوفاء.
24. فرج، عبد الله. (2011) **استراتيجيات التدريس الحديثة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
25. قنديل، ي. ع. (1998) **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم**. الرياض: دار النشر الدولي.
26. قنديلجي، أ. ع. (2019 .**(منهجية البحث العلمي**.
27. قطامي، يوسف. (2001) **أسس التدريس الفعال**. عمان: دار الفكر.
28. كمال عبد الحميد زيتون. (2004) **التدريس: نماذجه ومهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.
29. كمال عبد الحميد زيتون. (2007) **استراتيجية العصف الذهني حاصنة التعليم الإبداعي وحل المشكلات**.
30. لحسن، م. (2001) **تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفاءات**. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
31. الحيلة، م. أ. (2002) **مهارات التدريس الصفي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
32. اللحيد، ع. م، مساعد الفريان. (2006) **الاستثمار في التدريب وقياس العائد**. الرياض، السعودية: معهد الإدارة العامة.
33. النعيمي، ع. ر. (2013) **فن التدريس بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار الشروق.
34. مجدي، ع. (2004) **موسوعة التدريس**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
35. مجيد، أ. س. (2013) **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
36. محسن، ع. عطية. (2006) **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**. عمان: دار الشروق.
37. محمد، أ. كريم، وآخرون. (2003) **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**. الإسكندرية، مصر: شركة الجمهورية الحديثة.
38. محمد، ع. الترتوري. (2006) **المعلم الجديد (دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة)** عمان: دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
39. محمود، أ. الحيلة. (2002) **مهارات التدريس الصفي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

40. محمود، داود، &سعيد حمد أمين. (1991) **طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها**. بيروت: دار الكتب العلمية.

41. ملحم، س. م. (2002) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. الإسكندرية، مصر: دار الفكر العربي.

42. ناش، ع. أ. (2009) **التربية العامة** .الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمة التربية وتحسين مستواهم.

43. نبيل، عبد الهادي. (2001) **القياس التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**. عمان، الأردن: دار وائل.

44. نجم العزاوي، ر. (2006) **التدريس الإداري**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

45. نوال العشي. (2008) **إدارة التعلم الصفي**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

46. نضال، م. ر. العزاوي. (2016) **بوصلة التدريس في اللغة العربية**. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

47. يس، ع. قنديل. (1998) **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم**. الرياض: دار النشر الدولي.

48. يوسف، م. قطامي، وآخرون. (2011) **نماذج التدريس**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

49. يوسف، م. إسماعيل، صبري، م. الرافعي. (2001) **التقويم التربوي** (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة الراشد.

50. يونس. (2019) **المعلم وصناعة الإنسان: رؤية تربوية**. دار الإشعاع.

51. عودة، أ. (2006) **طرق التدريس العامة**. عمان: دار المسيرة.

52. العمر، ب. (2004) **تحليل بيانات البحث العلمي من خلال برنامج. SPSS** المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

53. فاروق، ع. فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي. (2004) **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا**. الإسكندرية: دار الوفاء.

2. الرسائل

1. بشير معمرية. (2007). **(بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس** (الجزء الثاني) جامعة باتنة، الجزائر

2. بلقاسم بلقيدوم. (2013). **(الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة)**. جامعة سطيف، الجزائر.

3. صباح ساعد. (د.ت). **(التكوين الأولي للمعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية)**. جامعة محمد خيضر، بسكرة.

4. المقالات

أحسن، ل. (2011) **إسهامات تكوين المكونين في تحسين مردود النظام** .مجلة بحوث تربوية، العدد 5.

بوحمامة، ع. (2020) **دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين أداء المعلمين في ظل مناهج الجيل الثاني.** مجلة البحوث التربوية، العدد 12.

مجبر، م. (2012–2014) **التربية والصحة النفسية.** الجزائر العاصمة: العدد الرابع

5. المطبوعات

داود درويش حلس ومحمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ط 1، 2000

وليد وعد الله علي، استراتيجيات تدريس التربية الرياضية محاضرات طلبة الماجستير، 2015 – 2016

6. الوثائق الرسمية

1. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية. (ب.ت) **المنشور الإطار للسنة الدراسية (2017/2018)** رقم 884

2. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية. (2008) **القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04** .الجريدة الرسمية.

3. وزارة التربية الوطنية. (2016) **المرجع الرسمي للمناهج التربوية – الطور الابتدائي.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

4. وزارة التربية الوطنية. (2017) **دليل التكوين التحضيري للأساتذة الجدد.** الجزائر: المفتشية العامة للبيداغوجيا.

5. وزارة التربية الوطنية. (2015) **النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 580.** الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق التربوي – مكتب النشر.

ثانيا باللغة الاجنبية

1. Baldwin, T. T. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. Personnel Psychology.

2. Ferry. (1983). Trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Collection Sciences de l'éducation.

3. Fullan, M. (2020). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

4. Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: Guérin, ESKA.

5. Morineau, Ménager. (1985). La construction d'objectifs: Innovation dans la formation. Paris: Édition Média Formation.

الملاحق

الملحق رقم (01): شبكة ملاحظة الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الابتدائي في صورتها الأولية

إسم المقاطعة: **إسم المؤسسة:** **السنة الدراسية:**

النشاط: **الموضوع:** **المدة:**

جنس الأستاذ: **التخصص التعليمي:** **الخبرة في ميدان التدريس:**

القسم: **تاريخ الملاحظة: .../.../....**

1. مهارات تخطيط الدرس						
الرقم	**عبارة المؤشر**	**البدائل**				
		جيد جدا	**جيد**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**
1	يحدد ويذكر مؤشرات الكفاءة المستهدفة في الدرس بدقة.					
2	يصيغ أهداف الدرس بعبارات إجرائية واضحة قابلة للملاحظة والقياس.					
3	يختار الأمثلة المناسبة وكل ما يساعد في ربط الدرس بالمحيط المعيشي للمتعلمين.					
4	يختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.					
5	يضع الخطة على شكل خطوات واضحة ومحددة.					
6	يراعي في كل خطوة عامل الوقت.					
7	لا يعتمد على الكتاب المدرسي فقط في تحضير دروسه.					
8	يعتمد الطرائق النشطة في البناء المرحلي للمعارف وذلك بربطه للمعارف القبلية بالمعارف الجديدة.					
9	يقوم بتحضير الوسائل التعليمية والتأكد من صلاحيتها وإمكانية استخدامها قبل الشروع في الدرس.					
10	يجهز خطة بديلة في حالة اعتماده على وسائل أو أجهزة معينة (انقطاع الكهرباء، تعطل جهاز العرض ...).					
11	يحسن توزيع الزمن على عناصر الدرس المختلفة. يعدل					
12	التنبؤ بعناصر الدرس الصعبة بالنسبة للمتعلم والاستعداد لها حتى لا تفسد عليه تخطيطه للدرس.					
	يضع خطة الدرس بحيث يسمح لأكبر عدد ممكن من					

13	المتعلمين للمشاركة في الأنشطة التعليمية.					
14	يحدد وسائل التقويم (التشخيصي، التكوني، التحصيلي)					
15	يحدد الواجبات المنزلية للدرس.					
16	خطة الدرس تحدد النشاطات التعلمية التي يقوم بها المتعلم.					
17	يحضر جميع مستلزمات الدرس من وسائل وأدوات قبل بداية الدرس.					

2. مهارة التهيئة للدرس						
الرقم	**عبارة المؤشر**	**البدائل**				
		جيد جدا	**جيد**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**
18	يستخدم المعلم طريقة تقديم جذابة ومشوقة.					
19	يمهد للدرس الجديد ويوضح أهدافه.					
20	يراجع المعلم المعلومات السابقة للدرس مع تلاميذه.					
21	يطرح المعلم أسئلة تمهيدية للدرس.					
22	ينطلق المعلم في الدرس من خلال صياغة مشكلة.					
23	يختتم مرحلة التهيئة بكتابة عنوان الدرس على السبورة.					
24	يربط بين التمهيد وموضوع الدرس.					

3. مهارة الشرح وتقديم الدرس						
الرقم	**عبارة المؤشر**	**البدائل**				
		جيد جدا	**جيد**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**
25	يشرح المعلم الدرس بجاذبية تشد انتباه التلاميذ.					
26	يقوم بشرح دقيق ومختصر ليتفادى تشتت انتباه التلاميذ.					
27	يوظف أمثلة مرتبطة بموضوع الدرس.					
28	يقوم بمقارنة المعلومات المتشابهة أو المختلفة.					
29	ينتقل بين عناصر الدرس بوتيرة مناسبة.					

30	يتحدث باللغة الرسمية المناسبة لمستوى المتعلمين والملائمة لقدراتهم العقلية ومستواهم الدراسي.					
31	ينوع من مستوى نبرات صوته ويتأكد من أن جميع المتعلمين يسمعونه بوضوح.					
32	يوظف لغة الجسد أثناء الشرح بطريقة مناسبة.					
33	ينوع في أساليب الشرح بين الإلقاء والمناقشة					
34	التنويع في طرائق التدريس واختيار أكثرها تفعيلا لدور المتعلم.					
35	يذلل صعوبات التعلم والتدرج بالمتعلمين في بناء التعلمات حسب مبدأ الارتقاء.					

4. مهارة استخدام الوسائل التعليمية						
الرقم	**عبارة المؤشر**	**البدائل**				
		جيد جدا	**جيد**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**
36	يستعمل المعلم الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ					
37	يستعمل الوسائل التعليمية في الوقت المناسب خلال الدرس.					
38	يتأكد من تهيئة مكان الدرس لاستخدام الوسيلة التعليمية المنتقاة ويضعها في المكان المناسب.					
39	يشرك التلاميذ في استعمال الوسيلة التعليمية.					
40	يستخدم السبورة بطريقة منظمة.					
41	يتفادى الإملاء ويكتب على السبورة بخط واضح ومقروء، مع مراقبة الملخص من حين لآخر لتصحيح الأخطاء المحتملة.					
42	ينوع في استعمال الوسائل التعليمية (السبورة، الفيديوهات التعليمية، الكتاب المدرسي، تكنولوجيات الإعلام والاتصال ...)					
	لا يستخدم وسيلة تعليمية لم يسبق له تجربتها حتى يتفادى					

43	الارتباك والإحراج.					
44	لا ينتقد الكتاب المدرسي حتى لا يفقده مصداقيته كمرجع للمعلومات عند المتعلم.					

5. مهارة التعزيز وإثارة الدافعية						
الرقم	**عبارة المؤشر**	**البدائل**				
		جيد جدا	**جيد**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**
45	يستخدم أساليب متنوعة لإثارة دافعية جميع التلاميذ للتعلم.					
46	يخبر التلاميذ بأهداف الدرس قبل الانطلاق فيه.					
47	يحفز التلاميذ للدرس القادم.					
48	يطرح أسئلة تستثير تفكير التلاميذ					
49	يظهر اهتمامه بإجابات التلاميذ.					
50	يعقب على إجابات التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة.					
51	يثمن إجابات كل تلميذ بعبارات لفظية مناسبة.					
52	يثني ويشكر التلاميذ على استجاباتهم الصحيحة					
53	يشكر التلاميذ في نهاية الحصة على ما أنجزوه خلال الدرس.					
54	يدون بعض الإجابات المتميزة على السبورة.					
55	يستعمل عبارات الشكر والثناء (شكرا، أحسنت ...)					
56	يقدم للتلاميذ المتميزين تحفيزات مادية (بطاقات استحسان، هدايا رمزية ...)					
57	يستعمل الإيماءات التي تساعد التلميذ على الاسترسال في الإجابة.					

6. مهارة إدارة الصف						
الرقم	عبارة المؤشر	البدائل				
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
58	ينظم القسم ومحتوياته (أثاث، جلوس التلاميذ، ...)					
59	يحافظ على الهدوء والنظام داخل القسم.					
60	يتحرك بانتظام وهدوء داخل القسم.					
61	يشجع التفاعل معه وبين التلاميذ فيما بينهم.					
62	يتقبل تساؤلات واقتراحات التلاميذ وأفكارهم بكل إيجابية.					
63	يترك مساحة من الوقت للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ.					
64	يشرك التلاميذ في الإجابة على أسئلة زملائهم.					
65	ينظم طريقة مشاركة التلاميذ وتدخلاتهم. دمج					
66	يتحكم في الإجابات الجماعية والفوضوية للتلاميذ.					
67	يشرك التلاميذ في وضع نظام داخلي للقسم.					

7. مهارة إنهاء الدرس						
الرقم	عبارة المؤشر	البدائل				
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
68	ينهي الدرس بالتركيز على النقاط الأساسية فيه.					
69	يدون خلاصة الدرس على السبورة.					
70	يشرك التلاميذ في مرحلة إنهاء الدرس.					
71	يعطي التلاميذ فروضا منزلية للتطبيق.					

8. مهارة التقويم						
الرقم	عبارة المؤشر	البدائل				
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
72	يطرح أسئلة محددة يستطيع التلاميذ الإجابة عنها.					
73	يجري تقويم أولي قبل بداية الدرس.					
74	يراقب الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ ويصححها معهم.					
75	يوزع أسئلته على معظم التلاميذ في القسم.					
76	يطرح أسئلة بمستويات مختلفة: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم.					
77	يكرر أو يعيد صياغة السؤال إذا لزم الأمر.					
78	يطبق أساليب التقويم التشخيصي.					
79	يطبق أساليب التقويم التكويني.					
80	يطبق أساليب التقويم التحصيلي.					
81	يدرب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية.					
82	يستخدم التغذية الراجعة بفعالية بإعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الإنجاز.					
83	يتأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة.					

الملحق رقم (02): شبكة ملاحظة الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الابتدائي في صورتها النهائية

إسم المقاطعة: **إسم المؤسسة:** **السنة الدراسية:**

النشاط: **الموضوع:** **المدة:**

جنس الأستاذ: **التخصص التعليمي:** **الخبرة في ميدان التدريس:**

القسم: **تاريخ الملاحظة: .../.../....**

1. مهارات تخطيط الدرس						
الرقم	**عبارة المؤشر**	**البدائل**				
		جيد جدا	**جيد**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**
1	يحدد ويذكر مؤشرات الكفاءة المستهدفة في الدرس بدقة.					
2	يصيغ أهداف الدرس بعبارات إجرائية واضحة قابلة للملاحظة والقياس.					
3	يختار الأمثلة المناسبة وكل ما يساعد في ربط الدرس بالمحيط المعيشي للمتعلمين.					
4	يختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.					
5	يضع الخطة على شكل خطوات واضحة ومحددة.					
6	يعتمد على مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي.					
7	يعتمد طرائق نشطة في ربط المعارف السابقة بالجديدة.					
8	يقوم بتحضير الوسائل التعليمية قبل الشروع في الدرس.					
9	يتحكم في توزيع الزمن على عناصر الدرس المختلفة.					
10	يضع خطة الدرس بحيث يسمح لأكبر عدد ممكن من المتعلمين للمشاركة في الأنشطة التعليمية.					
11	يحدد وسائل التقويم (التشخيصي، التكوني، التحصيلي)					
12	يحدد الواجبات المنزلية للدرس.					

2. مهارة التهيئة للدرس						
الرقم	عبارة المؤشر	البدائل				
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
13	يمهد للدرس الجديد ويوضح أهدافه.					
14	يراجع المعلم المعلومات السابقة للدرس مع تلاميذه.					
15	يطرح المعلم أسئلة تمهيدية للدرس.					
16	ينطلق المعلم في الدرس من خلال صياغة مشكلة.					
17	يختتم مرحلة التهيئة بكتابة عنوان الدرس على السبورة.					

3. مهارة الشرح وتقديم الدرس						
الرقم	عبارة المؤشر	البدائل				
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
18	يشرح المعلم الدرس بجاذبية تشد انتباه التلاميذ.					
19	يوظف أمثلة مرتبطة بموضوع الدرس.					
20	يقوم بمقارنة المعلومات المتشابهة أو المختلفة.					
21	ينتقل بين عناصر الدرس بوتيرة مناسبة.					
22	يتحدث باللغة الرسمية المناسبة لمستوى المتعلمين					
23	ينوع من مستوى نبرات صوته ويتأكد من أن جميع المتعلمين يسمعونه بوضوح.					
24	يوظف لغة الجسد أثناء الشرح بطريقة مناسبة.					
25	يستخدم طرائق تدريس تفعل دور المتعلم					
26	يعيد الشرح إذا لم يفهم التلاميذ.					

4. مهارة استخدام الوسائل التعليمية						
الرقم	عبارة المؤشر	البدائل				
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
27	لديه القدرة على التحكم في الوسائل التعليمية المتاحة.					
28	يتأكد من تهيئة مكان الدرس لاستخدام الوسيلة التعليمية المنتقاة					
29	يشرك التلاميذ في استعمال الوسيلة التعليمية.					
30	يستخدم السبورة بطريقة منظمة.					
31	ينوع في استعمال الوسائل التعليمية (السبورة، الفيديوهات التعليمية، الكتاب المدرسي، تكنولوجيات الإعلام والاتصال...)					

5. مهارة التعزيز وإثارة الدافعية						
الرقم	عبارة المؤشر	البدائل				
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
32	يستخدم أساليب متنوعة لإثارة دافعية جميع التلاميذ للتعلم.					
33	يخبر التلاميذ بأهداف الدرس قبل الانطلاق فيه.					
34	يطرح أسئلة تستثير تفكير التلاميذ					
35	يظهر اهتمامه بإجابات التلاميذ.					
36	يعقب على إجابات التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة.					
37	يثمن إجابات كل تلميذ بعبارات لفظية مناسبة.					
38	يشكر التلاميذ في نهاية الحصة على ما أنجزوه خلال الدرس					
39	يدون بعض الإجابات المتميزة على السبورة.					

40	يقدم للتلاميذ المتميزين تحفيزات مادية (بطاقات استحسان، هدايا رمزية ...)					
41	يستعمل الإيماءات التي تساعد التلميذ على الاسترسال في الإجابة.					
42	يحفز التلاميذ للدرس القادم.					

6. مهارة إدارة الصف						
الرقم	عبارة المؤشر	البدائل				
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
43	ينظم القسم ومحتوياته (أثاث، جلوس التلاميذ، ...)					
44	يحافظ على الهدوء والنظام داخل القسم.					
45	يتحرك بانتظام وهدوء داخل القسم.					
46	يشجع التلاميذ على التفاعل أثناء الموقف التعليمي.					
47	يتقبل تساؤلات واقتراحات التلاميذ وأفكارهم بكل إيجابية.					
48	يترك مساحة من الوقت للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ.					
49	يشرك التلاميذ في الإجابة على أسئلة زملائهم.					
50	ينظم طريقة مشاركة التلاميذ وتدخلاتهم.					

7. مهارة إنهاء الدرس						
الرقم	عبارة المؤشر	البدائل				
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
51	ينهي الدرس بالتركيز على النقاط الأساسية فيه.					
52	يدون خلاصة الدرس على السبورة.					

53	يشرك التلاميذ في مرحلة إنهاء الدرس.					
54	يعطي التلاميذ فروضا منزلية للتطبيق.					

8. مهارة التقويم						
الرقم	عبارة المؤشر	البدائل				
		جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
55	يطرح أسئلة محددة يستطيع التلاميذ الإجابة عنها.					
56	يجري تقويم تشخيصي قبل بداية الدرس.					
57	يراقب الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ ويصححها معهم.					
58	يوزع أسئلته على معظم التلاميذ في القسم.					
59	يطرح أسئلة بمستويات مختلفة: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم.					
60	يدرب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية.					
61	يستخدم التغذية الراجعة بفعالية بإعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الإنجاز.					
62	يطرح أسئلة في نهاية الحصة ليتأكد من فهم التلاميذ للدرس.					

الملحق رقم (03): استبيان تقييم برامج التكوين اثناء الخدمة

وزارة التعليم العالي والحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

قسم علم النفس

استمارة بحث لنيل شهادة الدكتوراه

تخصص علم النفس التربوي

بعنوان: أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس بالكفاءات

دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية قالمة

إعداد الباحث: **إشراف:**

ميهوب خيرالدين **أ.د العمري فنطازي**

الأستاذ (ة) المحترم (ة)

تحية طيبة، وبعد ..

تهدف هذه الاستمارة إلى تقييم برامج التكوين أثناء الخدمة التي استفدتم منها، من خلال إعطاء رأيكم حولها فيما يتعلق بـ **محتوى برامج التكوين، بيئة التكوين والمكونين،** ومدى مساهمتها في تطوير مهاراتكم فيما يتعلق بـ: **التخطيط، التنفيذ، والتقويم** وفق المقاربة بالكفاءات. لذا نرجوا منكم الإجابة بكل موضوعية.

1. البيانات الشخصية:

إسم المقاطعة: ..... **إسم المؤسسة:**.....

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة في التدريس: ..... **التخصص العلمي:**.....

المؤهل العلمي: ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ غير ذلك

2. تقييم برامج التكوين أثناء الخدمة حسب وجهة نظر الأساتذة المستفيدين منها

رقم البند	عبارة البند	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
1	العمليات التكوينية يخطط لها بدرجة عالية من الكفاءة.					
2	التوازن بين المحتوى النظري والتطبيقي في برامج التكوين أثناء الخدمة.					
3	تتناسب مخرجات العملية التكوينية مع متطلبات الواقع التربوي.					
4	تساير برامج التكوين المستجدات التربوية والعلمية.					
5	تتميز العملية التكوينية بالتجديد والتنوع في أساليبها					
6	تكون أهداف العمليات التكوينية واضحة ومحددة مسبقًا.					
7	البرامج التكوينية على صلة وثيقة بحاجات المعلم التدريبية					
8	إمكانية تطبيق محتويات برامج التكوين أثناء الخدمة عمليًا.					
9	يتم اختيار أماكن التكوين بعناية، بحيث تكون مريحة، مجهزة جيدًا، وسهلة الوصول.					
10	تتم برمجة التكوينات في أوقات مناسبة تراعي الالتزامات المهنية والشخصية للمشاركين.					
11	توفر برامج التكوين جميع الوسائل والتقنيات الحديثة الضرورية					
12	توفر بيئة التكوين جميع الموارد المادية واللوجستية الضرورية					
13	تتسم بيئة التكوين بالتنظيم الجيد من جميع النواحي					
14	يستخدم المكون أساليب تدريب حديثة وفعالة خلال التكوين.					
15	المكونين يمتلكون الكفايات التدريسية اللازمة.					
16	يتقبل المكون آراء ومقترحات المعلمين.					
17	يراعي المكون الفروق الفردية بين المتكونين.					
18	يتم الاستعانة بخبراء مختصين من خارج القطاع عند الحاجة.					

3. تقييم مدى مساهمة برامج التكوين أثناء الخدمة في اكتساب مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

1.3. مهارة التخطيط و وفق المقاربة بالكفاءات

إلى أي مدى ساهمت برامج التكوين أثناء الخدمة في تطوير مهاراتكم في التخطيط للدروس وفق المقاربة بالكفاءات؟

رقم البند	عبارة البند	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
19	أحدد مؤشرات الكفاءة وأهداف الدرس بوضوح وقابلية للقياس.					
20	أختار الوسائل التعليمية والأمثلة المناسبة لربط الدرس بحياة المتعلمين.					
21	أضع خطة درس منظمة مع توزيع زمني مناسب.					
22	أعتمد على مصادر متنوعة وأستخدم طرائق نشطة في التدريس.					
23	أجهز الوسائل التعليمية مسبقًا وأحدد وسائل التقويم والواجبات بدقة.					

2.3. مهارة تنفيذ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

إلى أي مدى ساهمت برامج التكوين أثناء الخدمة في تطوير مهاراتكم في تنفيذ الدروس وفق المقاربة بالكفاءات؟

رقم البند	عبارة البند	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
24	أهيئ التلاميذ للدرس بمراجعة المعلومات السابقة وطرح أسئلة تمهيدية.					
25	أشرح الدرس بجاذبية مع استخدام أمثلة ومقارنات مناسبة.					
26	أستخدم لغة واضحة، أنوع في نبرات الصوت، وأوظف لغة الجسد بفعالية.					

27	أطبق طرائق تدريس تفاعلية وأشرك التلاميذ في استخدام الوسائل التعليمية.					
28	أحفز التلاميذ بأساليب متنوعة وأقدم لهم تغذية راجعة إيجابية.					
29	أحافظ على النظام داخل القسم وأشجع التفاعل الإيجابي بين التلاميذ.					
30	أخصص وقتًا للحوار وأشرك التلاميذ في الإجابة على أسئلة زملائهم.					
31	أنهي الدرس بوضوح من خلال تلخيصه وإعطاء فروض منزلية تطبيقية.					

3.3. مهارة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

إلى أي مدى ساهمت برامج التكوين أثناء الخدمة في تطوير مهاراتكم في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؟

رقم البند	عبارة البند	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
32	أصبحت أستطيع استخدام تقويم تكويني يساعد التلاميذ على التحسن المستمر					
33	أصبحت أستطيع إعداد اختبارات وتقويمات تتماشى مع المقاربة بالكفاءات					
34	أصبحت أستطيع تقديم تغذية راجعة بناءة تساعد التلاميذ على التحسن.					
35	أصبحت أستطيع استخدام أساليب متنوعة لتقييم التعلمات (ملاحظة، مشاريع، أداء عملي)					
36	أصبحت أستطيع تقييم مكتسبات التلاميذ بناءً على كفاءاتهم الفعلية وليس فقط على الحفظ والاسترجاع					

الملحق رقم (04): رخصة الدراسة الميدانية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية قالمة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

قالمة في:2021/01/27
مدير التربية لولاية قالمة
-
إلى
السيد(ة) رئيسة مصلحة المستخدمين

الرقم : 06/م.ت./2021/1.5
الموضوع: الترخيص بإجراء دراسة ميدانية
المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم علم النفس - جامعة 20أوت 55 - سكيكدة -

بناء على ما جاء في المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه، يشرفني إعلامكم بأنه تمت

الموافقة لطالب الدكتوراه :
- ميبوب خير الدين

لإجراء دراسة ميدانية، وذلك لتحضير شهادة الدكتوراه وموضوعها أثر برامج التكوين أثناء الخدمة في إكساب أساتذة التعليم الابتدائي مهارات التدريس بالكفاءات

في الفترة الممتدة من : 2021/01/27 إلى 05/27 /2021

ملاحظة :
على المعنيين التقيد بالتدابير الصحية والوقائية من فيروس كورونا وفقا للبروتوكول الصحي المعتمد

مدير التربية
بالنيابة